



Δημόσια και Ιδιωτική Εκπαίδευση

Πρακτικά
3^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου
Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης

Εκδοτική Επιτροπή:
Λοΐζος Συμεού
Θεόδωρος Θάνος
Μάριος Βρυωνίδης

Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου
2018

Δημόσια και Ιδιωτική Εκπαίδευση. Πρακτικά 3ου Πανελλήνιου Συνεδρίου
Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης

ISBN 978-9963-2229-3-3

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Προλογικό Σημείωμα	1
Προσκεκλημένες Ομιλίες	
Πανούσης, Γ. Η κόκκινη κλωστή της βίας και του εγκλήματος: Οικογένεια-σχολείο-γειτονιά	12
Κουτσελίνη-Ιωαννίδου Μ. Η εκπαίδευση ως μηχανισμός αναπαραγωγής και αντιστάθμισης	18
Παναγιωτόπουλος Ν. Ιδιωτική εκπαίδευση και λειτουργίες κοινωνιοδικίας	29
Σιάνου, Ε. Η ανώτατη εκπαίδευση ως δημόσιο αγαθό και οι προκλήσεις στον 21ο αιώνα	36
Τσατσαρώνη, Α. Το «Δημόσιο και Ιδιωτικό» στη σύγχρονη εκπαιδευτική πολιτική: Ο λαϊκισμός στο δημόσιο λόγο και οι νέες προκλήσεις για την κοινωνιολογική θεωρία και έρευνα	49
Θεματικές	

ΘΕΜΑΤΙΚΗ Ι

Δημόσια και Ιδιωτική Εκπαίδευση

Αττά, Ε. Δημόσια και ιδιωτικά Πανεπιστήμια στην Κύπρο: Συγκρίνοντας τις υποκειμενικότητες του ακαδημαϊκού προσωπικού μέσα στο πλαίσιο του νεοφιλελευθερισμού	68
Ελευθεράκης, Θ. & Οικονομίδης, Β. Δημόσιο και ιδιωτικό νηπιαγωγείο: Η οπτική των νηπιαγωγών της Κρήτης	79
Καλεράντε Ε. Εποικισμός των εκπαιδευτικών πρακτικών με τους λόγους της αγοράς: Υβριδικές μορφές μετα-λυκειακής εκπαίδευσης ως υποδιαπραγμάτευση εκπαιδευτική πρόταση	93
Καντζάρα, Β. Εκπαιδευτικές αλλαγές και ιδιωτικοποίηση σε συνθήκες κρίσης στην Ελλάδα	104
Κωνσταντίνου, Α. Δυνατότητες για ερευνητική σταδιοδρομία στην Κύπρο: Οι εμπειρίες των νέων ερευνητών από τα δημόσια και ιδιωτικά πανεπιστήμια	117
Νικολάου, Κ. Οι κοινωνικές διαστάσεις της δημόσιας και ιδιωτικής εκπαίδευσης στην Κύπρο κατά την πρώιμη Αγγλοκρατία, σύμφωνα με τις αναφορές των Γάλλων προξένων	125
Παπακωνσταντίνου, Α-Α. Ιδιωτική Εκπαίδευση: Λύση ανάγκης ή συνειδητή γονική επιλογή;	137

Παπάνης, Ε., Πακλατζόγλου, Σ., Πρασά, Έ., κ.ά. Συμπράξεις του Πανεπιστημίου Αιγαίου με ιδιωτικούς εκπαιδευτικούς φορείς στα πλαίσια των προγραμμάτων επαγγελματικής ενδυνάμωσης και συμβουλευτικής: Η εμπειρία τριών ετών παράλληλων δράσεων	145
Σακελλαρίου, Μ., Αναγνωστοπούλου Ρ., & Στράτη Π. Διεθνείς πρακτικές ομαλής μετάβασης στην ελληνική δημόσια και ιδιωτική προσχολική εκπαίδευση: Μια ερευνητική προσέγγιση	162
Σακελλαρίου, Μ. & Μήτση, Ξ. Στάσεις Ελλήνων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας δημόσιας και ιδιωτικής εκπαίδευσης σχετικά με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και μάθηση: Μια ερευνητική προσέγγιση	177
Τσικνάκου, Ε. Οι διαστάσεις του «καλού» εκπαιδευτικού στη δημόσια και ιδιωτική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	191

ΘΕΜΑΤΙΚΗ II

Κοινωνιολογία της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Γουβιάς, Δ. & Φραντζή, Κ. Η «Ακαδημαϊκή Κοινότητα» ως «πεδίο» ανάλυσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής: Ανάλυση λόγου ηλεκτρονικής ομάδας συζήτησης μελών Δ.Ε.Π. ενός ελληνικού πανεπιστημίου	205
Ζούμπος Β. & Φουρνάρη Β. Μεταρρύθμιση στο Πανεπιστήμιο και διάχυσή της	220
Πρόντζας Ε. Νέα γενιά κοινωνικών επιστημών, ακαδημαϊκή οργάνωση και διοίκηση	234
Πρόντζας Ε. & Ντρούβα, Ε. Περιουσιολόγιο πανεπιστημίου στη νέα γενιά κοινωνικών επιστημών	246
Σακκούλης, Δ., Ασημάκη, Α., & Κουστουράκης, Γ. Η εγκατάλειψη των σπουδών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση: Μια συνθετική προσέγγιση των αιτιολογικών παραγόντων	256
Σαμσάρη, Δ. & Σιάνου, Ε. Πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση και κοινωνικές ανισότητες: Μια έρευνα για τις προσδοκίες από τις σπουδές και την επιλογή σπουδών	271
Τζαφέα, Ο. Ενσωμάτωση των φοιτητών στην ακαδημαϊκή ζωή και κοινωνικές ανισότητες	283
Φουρνάρη Β. & Ζούμπος Β. Υβριδική έρευνα, κινητικότητα πόρων και προκλήσεις για το πανεπιστήμιο	296

ΘΕΜΑΤΙΚΗ III

Θεωρία και Μεθοδολογία στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης

- Σαββάκης, Μ.** Βιογραφική προσέγγιση και εκπαιδευτικοί μικρόκοσμοι: Προοπτικές συγκλίσεων και συνεργειών 308
- Φωτόπουλος, Ν., Γούγα, Γ., & Καμαριανός, Ι.** Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης στην εποχή της Μετα-Αλήθειας: Συμβολή στη συζήτηση για το ρόλο της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης 317

ΘΕΜΑΤΙΚΗ IV

Ετερότητα, Εκπαίδευση και Κοινωνία

- Γκόφα, Π.** Έλληνες Ρομά στην τριτοβάθμια εκπαίδευση: Διερευνώντας τους παράγοντες που «έκαναν τη διαφορά» 327
- Λάβδας, Δ.** Η διαχείριση κοινωνικών ανισοτήτων στην εκπαίδευση παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο: Μια μελέτη περίπτωσης σε διαπολιτισμικό σχολείο της Αθήνας 340
- Ναγόπουλος, Ν.** Διαπολιτισμικό γνωστικό κεφάλαιο και μαθησιακές ικανότητες: Η διαπολιτισμικότητα στους σύγχρονους εκπαιδευτικούς θεσμούς-όρια και δυνατότητες 354
- Πετρίδου Α. & Καραγιώργη, Γ.** Διαγνωστική αξιολόγηση επιπέδου ελληνομάθειας μαθητών με μεταναστευτική βιογραφία στα δημόσια σχολεία Δημοτικής Εκπαίδευση στην Κύπρο 366
- Πεχτελίδης Γ. & Πανταζίδης Σ.** Εκπαίδευση και Ετεροπολιτική: Ένα “σχολείο των κοινών” 377
- Ρόντος, Κ., Κατσάρης, Η., Ναγόπουλος, Ν., & Πανάγος, Ν.** Κοινωνικές ανισότητες και σχολική επίδοση των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: Ποσοτική διερεύνηση στο νησί της Λέσβου 388
- Σαμσάρη, Ε. & Νικολάου, Γ.** Το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε Δομές Υποδοχής και Εκπαίδευσης των Προσφύγων (ΔΥΕΠ) στην Ελλάδα 406
- Συμεού, Σ.** Η κοινωνική και μαθησιακή επίδοση σε διαδικασία συνανάγνωσης 419

ΘΕΜΑΤΙΚΗ V

Φύλο και Εκπαίδευση

- Γωγάκη, Η. & Τερεζοπούλου, Θ.** Φύλο και επιμόρφωση 426
- Λιανού, Ι.** Κοινωνικές προβολές και αναπαραγωγή κοινωνικών και έμφυλων ρόλων σε ένα πειραϊκό ιδιωτικό σχολείο θηλέων (Ecole des filles des Soeurs de Saint Joseph de l' Apparition/Ecole Jeanne d' Arc) μεταξύ 1860 και 1940 436
- Μπούνα Α.** Η διαμόρφωση των έμφυλων διακρίσεων κατά την παιδική ηλικία: Ο ρόλος της οικογένειας και του σχολείου 447
- Σόγιας Κ., Θάνος Θ., & Μπούνα Α.** Ο Νόμος 4491/2017 για τη νομική αναγνώριση ταυτότητας φύλου: Οι απόψεις των φοιτητών/τριών 457
- Στελλάκη, Α.** Φύλο και εκπαίδευση στην Ελλάδα: Η στάση των εκπαιδευτικών και η μελέτη των διδακτικών εγχειριδίων ως προς τις έμφυλες διακρίσεις 467

ΘΕΜΑΤΙΚΗ VI

Κοινωνιολογία των Εκπαιδευτικών Πρακτικών και Εκπαίδευση και Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών

- Βαΐτση Μ.** Η συνεργατική καινοτομία ενός Γενικού και ενός Ειδικού Σχολείου: Μελέτη περίπτωσης 479
- Μανώλη, Ε.** Η αυτονομία και η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών στη δημόσια πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην Κύπρο 489
- Παπασπύρου, Γ., Μήτση, Π., Σαρρής, Μ., & Σακελλαρίου, Μ.** Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην ενδυνάμωση του αισθήματος της "ευθύνης" στους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου και η προαγωγή της ενεργούς πολιτότητας μέσα από τη διδακτική πλαισίωση: Ερευνητική προσέγγιση 500
- Σάββα, Μ. & Συμεού, Λ.** Στάσεις και απόψεις εκπροσώπων των εμπλεκόμενων φορέων στην εκπαίδευση για τη γονεϊκή εμπλοκή στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην Κύπρο 513
- Σαρακινιώτη, Α. & Φιλίππου, Σ.** Τοπικοί χώροι και Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική: Γνώση και πρότυπα ταυτότητας σε προγράμματα αρχικής εκπαίδευσης εκπαιδευτικών Ελλάδας και Κύπρου 529
- Σελεχοπούλου Β.-Ε., Ασημάκη Α., & Κουστουράκης Γ.** Ανίχνευση της δράσης και των δυσκολιών εντός του σχολικού πεδίου των φοιτητών – μελλοντικών δασκάλων - κατά τη διάρκεια των πρακτικών τους ασκήσεων 542
- Σιακαλλή, Μ.** Οι εκπαιδευτικοί ως συμμετοχική κοινότητα μάθησης: Μελέτη περίπτωσης 556

Ταμπούρας Α., Παντελή, Θ., & Φιλίππου, Σ. Νέο Σύστημα Διορισμού Εκπαιδευτικών στην Κύπρο: Μια διερεύνηση διαφορετικών «φωνών» στην κατασκευή επαγγελματισμού εκπαιδευτικών 566

Τσακίρη, Δ. & Βοϊδήλα Φ. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη θέση και το νόημα της αξιοκρατίας στο πλαίσιο του εξεταστικού και βαθμολογικού συστήματος της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης 583

Φλουρής, Γ. Π. Η αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης 595

ΘΕΜΑΤΙΚΗ VII

Κοινωνιολογία των Αναλυτικών Προγραμμάτων και της Διδακτικής Μεθοδολογίας

Βαμβακίδου, Ι, Γκόλια, Π. & Βασιλειάδης, Γ. Κοινωνική, ιστορική μάθηση για το “ολοκαύτωμα ή τη γενοκτονία”: Ζούσαν Εβραίοι στη Φλώρινα; 609

Κουτσιούρη Σ. & Τσατσαρώνη Α. Ισότητα, ταυτότητα και ο ρόλος του σχολικού πλαισίου στη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας σε υποβαθμισμένες αστικές περιοχές 625

Μαρουλλέτη, Ρ. Γλωσσικό μάθημα και ταυτότητα εκπαιδευτικών: Μια διερεύνηση πέντε Κύπριων εκπαιδευτικών δημοτικής εκπαίδευσης στη βάση βιογραφικής έρευνας 638

Πάνου, Γ. & Νικολάου, Σ.-Μ. Διδάσκοντας κοινωνικά ζητήματα, εκτιμώντας πολιτικές της εκπαίδευσης: Η Παγκόσμια Ημέρα Μνήμης Θυμάτων Ολοκαυτώματος 652

Παπασταύρου Β. & Κουτσελίνη Μ. Το αναλυτικό πρόγραμμα της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης/Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη και η εφαρμογή του στο κυπριακό σχολείο. 662

Παρτασίδης, Ν. & Κλεάνθους, Ν. Αναμόρφωση της σχολικής μονάδας για εμπέδωση κοινοτικού πνεύματος στην κυπριακή κοινωνία 675

Σιακαλλή, Μ., Ζατίτη, Α. & Λουκαΐδου, Σ. Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα BODI- Πολιτισμική ετερότητα, σώμα, φύλο και υγεία στην προσχολική εκπαίδευση: Παράγωγα, επίδραση και ενδεικτικά πρακτικά παραδείγματα 689

Σκιαδάς Δ. & Μπουτσιούκη Σ. Μαθαίνοντας (σ)την Πράξη: Μία ερευνητική προσέγγιση της μαθητείας στο ΕΠΑ.Λ. 700

ΘΕΜΑΤΙΚΗ VIII

Κοινωνιολογία των ΤΠΕ στην Εκπαίδευση

- Σταμάτη Μ. & Γιαβρίμης Π.** Ψηφιακό χάσμα και διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Απόψεις εκπαιδευτικών της νήσου Λέσβου 720
- Τζαφέα, Ο., Κύργιος, Ν., & Θάνος, Θ.** Πολιτισμικό κεφάλαιο και χρήση του διαδικτύου από τους φοιτητές για τις σπουδές στο πανεπιστήμιο 732

ΘΕΜΑΤΙΚΗ IX

Κοινωνιολογικές Διαστάσεις της Ειδικής Αγωγής και Ενιαίας Εκπαίδευσης

- Γκινάλα Ε., Γιαβρίμης Π., & Χονδρομπίλας Γ.** Συνεκπαίδευση και νοητική αναπηρία 746
- Κακαργιά, Δ., Γιαβρίμης Π., & Γκινάλα Ε.** Αναπηρία και κοινωνικός και εκπαιδευτικός αποκλεισμός: Η περίπτωση των μαθητών με προβλήματα όρασης 760
- Σταθά, Π. & Θάνος, Θ.** Συμπεριληπτική εκπαίδευση μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης 772
- Στεφανίδης Δ. & Γώγου, Λ.** Οι απόψεις των εκπαιδευτικών των Δημοτικών Σχολείων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης της Θράκης για τη Συστέγαση και τη Συνεκπαίδευση 783
- Χονδρομπίλας Γ., Γιαβρίμης Π., & Κακαργιά Δ.** Απόψεις εκπαιδευτικών για την εκπαιδευτική πολιτική για την αναπηρία στην Ελλάδα 793

ΘΕΜΑΤΙΚΗ X

Κοινωνιολογία των Τεχνών στην Εκπαίδευση

- Φωτόπουλος Ν.** Τέχνες και πολιτισμικές πρακτικές στη σχολική εκπαίδευση: Κοινωνιολογικές προβολές και αποτυπώσεις της πραγματικότητας 810
- Χατζήπαπα-Gee Σ. & Τζιαμπάζη Ε.** UrbanHappiness 819

ΘΕΜΑΤΙΚΗ XI

Εκπαίδευση, Κοινωνία και Οικονομία

- Αβραμίδης, Χ. & Κουτσογιαννάκη, Α.** Οι οικονομικοί φραγμοί στην Ελλάδα της κρίσης 834
- Βεργέτη, Μ. & Γκιούρογλου, Χ.** Οι συνέπειες της οικονομικής κρίσης στην εκπαίδευση και την οικογένεια: Έρευνα στη Βόρεια Ελλάδα 847

Ζιωντάκη Ζ. Η διερεύνηση των εκπαιδευτικών πρακτικών και στρατηγικών των γονέων στα χρόνια της οικονομικής κρίσης: Η σχέση της τυπικής εκπαίδευσης με την συμπληρωματική εκπαίδευση και η ιδεολογική ερμηνεία της χρηματοδότησης της φροντιστηριακής εκπαίδευσης	863
Ζιωντάκη Ζ. Η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου στην επένδυση για την εκπαίδευση: Ιδεολογικές προεκτάσεις και εφαρμογές στην εποχή της οικονομικής κρίσης	878
Κωμοδίκη, Α. Η εφαρμογή της επιχειρηματικότητας στην εκπαιδευτική πολιτική: Τάσεις, προκλήσεις και προοπτικές	890
Μαλαπάνη, Α. Ν. Η επιχειρηματικότητα στην εκπαίδευση: Επιπτώσεις από την εισαγωγή του έπιχειρεῖν στη σημερινή εκπαίδευση	905
Τόλιος, Ε. & Θάνος, Θ. Κρίση και brain drain	914
Τσάγκα, Β. Brain drain και κοινωνική αναπαραγωγή: Μια έρευνα σε πτυχιούχους ιατρικών σχολών που μετανάστευσαν από την Ελλάδα στη Βρετανία	926
Χάλαρη, Μ. Η κοινωνική και οικονομική κρίση στην Ελλάδα και η όξυνση των κοινωνικών και εκπαιδευτικών ανισοτήτων: Εμπειρίες, νοηματοδοτήσεις και προβολές στον λόγο μαθητών Γυμνασίου	940

Προλογικό σημείωμα

Ο παρόν συλλογικός τόμος περιλαμβάνει τα Πρακτικά του 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης το οποίο πραγματοποιήθηκε στο Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου στη Λευκωσία, στις 27 και 28 Απριλίου 2018. Το Συνέδριο διοργάνωσαν το Τμήμα Επιστημών της Αγωγής του Ευρωπαϊκού Πανεπιστημίου Κύπρου σε συνεργασία με το Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, την Ελληνική Κοινωνιολογική Εταιρεία και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου. Το Συνέδριο τελούσε υπό την αιγίδα του έντιμου Υπουργού Παιδείας και Πολιτισμού της Κυπριακής Δημοκρατίας και υποστήριξαν ο Σύλλογος Ελλήνων Κοινωνιολόγων, ο Σύνδεσμος Κοινωνιολόγων Κύπρου, η Παιδαγωγική Εταιρεία Κύπρου και ο Κυπριακός Οργανισμός Τουρισμού.

Το θέμα του Συνεδρίου ήταν η «Δημόσια και Ιδιωτική Εκπαίδευση»: ένα θέμα το οποίο, ιδιαίτερα στην ελληνική βιβλιογραφία, δεν είχε ερευνηθεί συστηματικά και σε βάθος. Η διάκριση δημόσιας και ιδιωτικής εκπαίδευσης, έχει συνδεθεί με ζητήματα όπως της αναπαραγωγής των ιεραρχημένων κοινωνικών δομών λόγω της οικονομικής της διάστασης, το ιδεολογικό πλαίσιο μέσα στο οποίο συντηρείται ο διάλογος για την εκπαίδευση ως κοινωνικό αγαθό, και το ρόλο των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων όπως αυτή εκλαμβάνεται από την κοινωνία εν γένει. Η διάκριση δημόσιας και ιδιωτικής εκπαίδευσης εμπεριέχει, επιπλέον, μια σειρά από επιμέρους διακρίσεις, οι οποίες συνθέτουν ένα «ενιαίο» όλο/σύνολο σε ένα ευρωπαϊκό και παγκοσμιοποιημένο συγκείμενο, οι οποίες μέσα από συνεχείς εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και επαναορισμούς της εκπαιδευτικής ατζέντας, έχει «θολώσει» τα παραδοσιακά σύνορα μεταξύ δημόσιας και ιδιωτικής εκπαίδευσης. Παραδοσιακές διακρίσεις που αφορούν στην οργάνωση και τη λειτουργία των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, το αναλυτικό πρόγραμμα και τη διδακτική μεθοδολογία, τις εκπαιδευτικές πρακτικές, το ρόλο της οικογένειας και των γονέων, τη χρήση νέων τεχνολογιών, και το εργασιακό καθεστώς δύναται σήμερα να συζητηθούν και μελετηθούν υπό το πρίσμα ευρύτερων και πολυπλοκότερων ατζέντων και μίας «ενδογενούς» ιδιωτικοποίησης της εκπαίδευσης, όπως για παράδειγμα της διακυβέρνησης της εκπαίδευσης, των πολιτικών επιλογής σχολείου/τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, της διαφοροποίησης και ανάδειξης διαφορετικών τύπων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, των παροχών εκπαιδευτικών υπηρεσιών, της αξιολόγησης της εκπαίδευσης, κ.ά.

Στο Συνέδριο αναπτύχθηκαν και άλλα σύγχρονα κοινωνικά ζητήματα, όπως η ετερότητα και ο ρατσισμός, η ταυτότητα φύλου και η ομοφοβία, οι επιπτώσεις της κρίσης στην εκπαίδευση και την απασχόληση των πτυχιούχων, κ.ά., εστιάζοντας στον τρόπο με τον οποίο το σχολείο ως κοινωνικός θεσμός επηρεάζεται και επηρεάζει τις τρέχουσες κοινωνικοοικονομικές, ιδεολογικοπολιτικές και πολιτισμικές μεταβολές.

Στο Συνέδριο συμμετείχαν περίπου 200 εισηγητές και το πρόγραμμα περιλάμβανε 9 κύριες/προσκεκλημένες ομιλίες, 120 προφορικές εισηγήσεις, 9 βιωματικά εργαστήρια, 9 αναρτημένες εργασίες και 2 συμπόσια. Τα κείμενα των όσων εισηγητών και εισητριών υπέβαλαν τις εργασίες τους για να δημοσιευτούν στα Πρακτικά του Συνεδρίου περιλαμβάνονται σε έντεκα Θεματικές Ενότητες. Σε ξεχωριστή αρχική

ενότητα περιέχονται τα κείμενα των προσκεκλημένων ομιλητών/τριών. Οι εισηγήσεις σε κάθε Θεματική Ενότητα παρατίθενται βάσει της αλφαβητικής σειράς του επωνύμου των εισηγητών/τριών.

Αρχικά παρουσιάζονται τα κείμενα των εισηγήσεων των προσκεκλημένων ομιλητών. Ο **Γιάννης Πανούσης**, Ομότιμος Καθηγητής του Πανεπιστημίου Αθηνών, στο κείμενό του με τίτλο «Η κόκκινη κλωστή της βίας και του εγκλήματος: οικογένεια-σχολείο-γειτονιά», αναλύει τον ρόλο της [αποτυχημένης] λειτουργίας των φορέων κοινωνικοποίησης στην εγκληματογένεση, στην ερμηνεία του φαινομένου αλλά κυρίως τις «υπόγειες» διασυνδέσεις των παραγόντων αυτών. Η **Μαίρη Κουτσελίνη**, Καθηγήτρια του Πανεπιστημίου Κύπρου εξετάζει τη σχολική αποτυχία ως αποτελέσματα της αδυναμίας του σχολείου να αντισταθμίσει τις προσωπικές και οικογενειακές-κοινωνικές αδυναμίες και παθογένειες των μαθητών και την πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση προτείνοντας την Αρχή της Αντισταθμιστικής Ισότητας στο κείμενό της με τίτλο «Η εκπαίδευση ως μηχανισμός αναπαραγωγής και αντιστάθμισης». Ο **Νίκος Παναγιωτόπουλος**, Καθηγητής του Πανεπιστημίου Αθηνών στο κείμενο με τίτλο «Ιδιωτική εκπαίδευση και λειτουργίες κοινωνιοδικίας» αναπτύσσει τη σχέση μεταξύ του πεδίου της ιδιωτικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα και του πεδίου των κυρίαρχων τάξεων και σκιαγραφεί τις βασικές αρχές της συμβολής της ιδιωτικής εκπαίδευσης στην παραγωγή και αναπαραγωγή των σχέσεων δύναμης τόσο μεταξύ των διαφόρων κοινωνικών τάξεων όσο και μεταξύ των διαφόρων τμημάτων των κυρίαρχων τάξεων. Το κείμενο με τίτλο «Η ανώτατη εκπαίδευση ως δημόσιο αγαθό και οι προκλήσεις στον 21ο αιώνα» της **Ελένης Σιάνου-Κύργιου**, Καθηγήτριας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων εστιάζει στις πολιτικές για την ανώτατη εκπαίδευση που εφαρμόζονται τις τελευταίες δεκαετίες σε σχέση με το χαρακτήρα της ως δημοσίου αγαθού. Η **Άννα Τσατσαρώνη**, Καθηγήτρια του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου στο κείμενο με τίτλο «Το "Δημόσιο και Ιδιωτικό" στη σύγχρονη εκπαιδευτική πολιτική: ο λαϊκισμός στο δημόσιο λόγο και οι νέες προκλήσεις για την κοινωνιολογική θεωρία και έρευνα», επιχειρεί μια κριτική συζήτηση της βιβλιογραφίας για την ιδιωτικοποίηση και εμπορευματοποίηση της δημόσιας εκπαίδευσης, εστιάζοντας σε δυο πρόσφατες σχετικές Εκθέσεις και μια «υποδειγματική» μελέτη της σύγχρονης κοινωνιολογικής οπτικής στα ζητήματα αυτά.

Η πρώτη Θεματική Ενότητα περιλαμβάνει έντεκα κείμενα για τη δημόσια και ιδιωτική εκπαίδευση. Η **Ελευθερία Αττά-Ιωαννίδου** στο κείμενό της με τίτλο «Δημόσια και ιδιωτικά Πανεπιστήμια στην Κύπρο: συγκρίνοντας τις υποκειμενικότητες του ακαδημαϊκού προσωπικού μέσα στο πλαίσιο του νεοφιλελευθερισμού», αναφέρεται στα δημόσια και ιδιωτικά πανεπιστήμια της Κύπρου μέσα από τον τρόπο με τον οποίο οι ακαδημαϊκοί αναπτύσσουν τις ταυτότητές τους στο σημερινό νεοφιλελεύθερο πλαίσιο. Οι **Θεόδωρος Ελευθεράκης** και **Βασίλειος Οικονομίδης** μελετούν τις απόψεις των νηπιαγωγών για τα δημόσια και ιδιωτικά νηπιαγωγεία στο κείμενο με τίτλο «Δημόσιο και ιδιωτικό νηπιαγωγείο: η οπτική των νηπιαγωγών της Κρήτης». Η **Ευαγγελία Καλεράντε** στο άρθρο της «Εποικισμός των εκπαιδευτικών πρακτικών με τους λόγους της αγοράς: υβριδικές μορφές μετα-λυκειακής εκπαίδευσης ως υποδιαπραγματέυση εκπαιδευτική πρόταση» αναλύει το εκπαιδευτικό περιβάλλον της μετα-λυκειακής εκπαίδευσης, όπως διαμορφώνεται με εξελισσόμενες διεργασίες υπερβαίνοντας την κλασική διαβαθμισμένη εκπαίδευση. Επιδιώκεται η ανάλυση

λόγου και σχημάτων που εννοιολογούν τα υβριδικά συμπλέγματα μετα-λυκειακής εκπαίδευσης. Η **Βασιλική Καντζάρα** εξετάζει τη σχέση ιδιωτικοποίησης με τις μεταρρυθμίσεις που εισήχθησαν στην ελληνική δημόσια εκπαίδευση, τα τελευταία χρόνια, σε συνθήκες κρίσης, στο άρθρο με τίτλο «Εκπαιδευτικές αλλαγές και ιδιωτικοποίηση σε συνθήκες κρίσης στην Ελλάδα». Η **Αθανασία Κωνσταντίνου** στο άρθρο με τίτλο «Δυνατότητες για ερευνητική σταδιοδρομία στην Κύπρο: οι εμπειρίες των νέων ερευνητών από τα δημόσια και ιδιωτικά πανεπιστήμια» διερευνά τις απόψεις και τις αντιλήψεις των νέων ερευνητών για την κατανόηση και αξιολόγηση του υφιστάμενου συστήματος έρευνας στην Κύπρο. Το κείμενο με τίτλο «Οι κοινωνικές διαστάσεις της δημόσιας και ιδιωτικής εκπαίδευσης στην Κύπρο κατά την πρώιμη Αγγλοκρατία, σύμφωνα με τις αναφορές των Γάλλων προξένων» του **Κύριλλου Νικολάου** αφορά τις κοινωνικές διαστάσεις της εκπαίδευσης στην Κύπρο κατά την πρώιμη Αγγλοκρατία. Η **Αντιγόνη-Άλμπα Παπακωνσταντίνου** επιχειρεί να καταγράψει και να ερμηνεύσει τα αίτια της επιλογής των γονέων ενός ιδιωτικού σχολείου για τη φοίτηση των παιδιών τους στο άρθρο με τίτλο «Ιδιωτική Εκπαίδευση: λύση ανάγκης ή συνειδητή γονική επιλογή;». Οι **Ευστράτιος Παπάνης, Σοφία Πακλατζόγλου, Ελένη Πρασσά**, κ.ά. στο κείμενό τους με τίτλο «Συμπράξεις του Πανεπιστημίου Αιγαίου με ιδιωτικούς εκπαιδευτικούς φορείς στα πλαίσια των προγραμμάτων επαγγελματικής ενδυνάμωσης και συμβουλευτικής: η εμπειρία τριών ετών παράλληλων δράσεων» εξετάζουν τις συμφωνίες μεταφοράς επιστημονικής και διοικητικής συνεργασίας με ιδιωτικούς φορείς σε όλη την Ελλάδα και την Κύπρο που έχει συνάψει το Πανεπιστήμιο Αιγαίου στο πλαίσιο των προγραμμάτων Επαγγελματικής Ενδυνάμωσης και Συμβουλευτικής. Οι **Μαρία Σακελλαρίου, Ροδόκλεια Αναγνωστοπούλου και Παναγιώτα Στράτη** στο άρθρο τους «Διεθνείς πρακτικές ομαλής μετάβασης στην ελληνική δημόσια και ιδιωτική προσχολική εκπαίδευση: μια ερευνητική προσέγγιση», εξετάζουν τις απόψεις νηπιαγωγών ιδιωτικών και δημοσίων νηπιαγωγείων αναφορικά με α) την προσωπική επικοινωνία των προσχολικών κέντρων μάθησης με την οικογένεια πριν την έναρξη της σχολικής χρονιάς, β) την πραγματοποίηση επισκέψεων και γ) την παροχή εποπτικού υλικού για τη μετάβαση. Στο άρθρο «Στάσεις Ελλήνων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας δημόσιας και ιδιωτικής εκπαίδευσης σχετικά με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και μάθηση: μια ερευνητική προσέγγιση» της **Μαρίας Σακελλαρίου και Ξένιας Μήτση** γίνεται διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας δημόσιας και ιδιωτικής εκπαίδευσης για την επιμόρφωσή τους σχετικά με τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση. Η **Ελένη Τσικνάκου** στο κείμενο με τίτλο «Οι διαστάσεις του "καλού" εκπαιδευτικού στη δημόσια και ιδιωτική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση» παρουσιάζει τις διαστάσεις του «καλού» εκπαιδευτικού της Δημόσιας και Ιδιωτικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα, καθώς και τις συγκλίσεις και αποκλίσεις που παρατηρούνται κατά την κατασκευή της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών δημοσίων και ιδιωτικών σχολείων.

Στη δεύτερη Θεματική Ενότητα περιλαμβάνονται οχτώ κείμενα που αφορούν στην κοινωνιολογία της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι **Διονύσης Γουβιάς και Φραντζή Κατερίνα** στο άρθρο με τίτλο «Η «Ακαδημαϊκή Κοινότητα» ως "πεδίο" ανάλυσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής: ανάλυση λόγου ηλεκτρονικής ομάδας συζήτησης μελών Δ.Ε.Π. ενός ελληνικού πανεπιστημίου» μελετούν τους διάλογους που αναπτύχθηκαν σε ακαδημαϊκή Ηλεκτρονική Ομάδα Συζητήσεων ενός Ελληνικού Πανεπιστημίου, για δύο συνεχόμενα ακαδημαϊκά έτη (2012-13 & 2013-14), πάνω σε

ζητήματα σχετικά με τις θεσμικές αλλαγές. Οι **Βασίλειος Ζούμπος** και **Βιργινία Φουρνάρη** στο κείμενό τους «Μεταρρύθμιση στο Πανεπιστήμιο και διάχυσή της» εξετάζουν τις δύσκολες ισορροπίες και τις υψηλές απαιτήσεις και προσδοκίες που καλείται μια εκπαιδευτική μεταρρύθμιση για την ανώτατη εκπαίδευση να «αντιμετωπίσει». Ο **Ευάγγελος Πρόντζας** εξετάζει τον τρόπο με τον οποίο οι γενιές των κοινωνικών επιστημών συνδέονται με τον τρόπο σκέψης, ενέργειας και συγκρότησης τεχνικών για την κατανόηση και εμπάθυνση στον «τύπο» του κράτους που βιώνει η σύγχρονη οργάνωση, στο κείμενό του με τίτλο «Νέα γενιά κοινωνικών επιστημών, ακαδημαϊκή οργάνωση και διοίκηση». Οι **Ευάγγελος Πρόντζας** και **Ευσταθία Ντρούβα** στο άρθρο τους με τίτλο «Περιουσιολόγιο πανεπιστημίου στη νέα γενιά κοινωνικών επιστημών» μελετούν τη διάκριση στην εκτίμηση των προσόδων ενός πανεπιστημίου κάτω από την έννοια «περιουσιακά στοιχεία», η οποία συνιστά οικονομικο-ακαδημαϊκό ζήτημα που σταθμίζει «γνώσεις», «αξίες» και «εμπειρίες» ως «εισπραχθέντες», «εισπρακτέους» και «καθυστερούμενους» πόρους. Οι **Δημήτρης Σακκούλης**, **Άννα Ασημάκη** και **Γεράσιμος Κουστουράκης** στο άρθρο τους με τίτλο «Η εγκατάλειψη των σπουδών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση: μια συνθετική προσέγγιση των αιτιολογικών παραγόντων» αναδεικνύουν την ευρύτητα και την αλληλεξάρτηση των παραγόντων που συμβάλλουν στη δημιουργία του φαινομένου της εγκατάλειψης φοίτησης και επισημαίνουν την ελληνική ιδιαιτερότητα όσον αφορά τη διερεύνηση και τον προσδιορισμό της έκτασης του φαινομένου της φοιτητικής διαρροής. Οι **Δάφνη Σαμσάρη** και **Ελένη Σιάνου** στο άρθρο με τίτλο «Πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση και κοινωνικές ανισότητες: μια έρευνα για τις προσδοκίες από τις σπουδές και την επιλογή σπουδών» μελετούν τις επιλογές των σπουδών των φοιτητών σε σχέση με την κοινωνική τους προέλευση. Στο άρθρο της **Όλγας Τζαφέα** με τίτλο «Ενσωμάτωση των φοιτητών στην ακαδημαϊκή ζωή και κοινωνικές ανισότητες» εξετάζεται η επίδραση του κοινωνικοοικονομικού υποβάθρου των φοιτητών στις αντιλήψεις τους για την ενσωμάτωση στην ακαδημαϊκή και κοινωνική ζωή του πανεπιστημίου. Οι **Βιργινία Φουρνάρη** και **Βασίλειος Ζούμπος** στο κείμενο με τίτλο «Υβριδική έρευνα, κινητικότητα πόρων και προκλήσεις για το πανεπιστήμιο» εξετάζουν τη δυναμική των μεταρρυθμίσεων στην οποία βρίσκεται η ευρωπαϊκή τριτοβάθμια εκπαίδευση, από τα μέσα της δεκαετίας του 1980 και μετά.

Η τρίτη Θεματική Ενότητα αφορά στη θεωρία και τη μεθοδολογία στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης και περιέχει δύο άρθρα. Ο **Μάνος Σαββάκης** στο άρθρο του «Βιογραφική προσέγγιση και εκπαιδευτικοί μικρόκοσμοι: προοπτικές συγκλίσεων και συνεργειών» αναλύει τη βιογραφική προσέγγιση ως μεθοδολογικό εργαλείο κατανόησης της κοινωνικής πραγματικότητας, ειδικότερα στις περιπτώσεις εκπαιδευτικών μικρόκοσμων. Οι **Νίκος Φωτόπουλος**, **Γεωργία Γούγα** και **Γιάννης Καμαριανός** στο άρθρο τους με τίτλο «Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης στην εποχή της Μετα-Αλήθειας: συμβολή στη συζήτηση για το ρόλο της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης» αποσκοπεί στη συμβολή της συζήτησης για την κριτική διάσταση της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης στις προκλήσεις των σύγχρονων κοινωνιών διακινδύνευσης.

Η τέταρτη Θεματική Ενότητα αφορά στην ετερότητα στην κοινωνία και το σχολείο και περιλαμβάνει οχτώ άρθρα. Η **Παναγιώτα Γκόφα** στο άρθρο με τίτλο «Έλληνες Ρομά στην τριτοβάθμια εκπαίδευση: διερευνώντας τους παράγοντες που "έκαναν τη διαφορά"», εξετάζει τους παράγοντες που, σύμφωνα με τις ίδιες/τους Ρομά, συντέλεσαν στην εκπαιδευτική τους πρόοδο. Στο κείμενο του **Διονύση Λάβδα** με τίτλο «Η διαχείριση κοινωνικών ανισοτήτων στην εκπαίδευση παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο: μια μελέτη περίπτωσης σε διαπολιτισμικό σχολείο της Αθήνας» γίνεται διερεύνηση του ζητήματος της διαχείρισης των κοινωνικών ανισοτήτων παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όπως αυτή έχει διαμορφωθεί τις τελευταίες τρεις δεκαετίες στην Ελλάδα. Στο άρθρο του **Δημήτρη Ναγόπουλου** με τίτλο «Διαπολιτισμικό γνωστικό κεφάλαιο και μαθησιακές ικανότητες: η διαπολιτισμικότητα στους σύγχρονους εκπαιδευτικούς θεσμούς - όρια και δυνατότητες» επιχειρείται η ανάδειξη μιας τυπολογίας που θα συμπεριλαμβάνει τα κριτήρια που περιβάλλουν την διαπολιτισμική ικανότητα και ο σχολιασμός των αποτελεσμάτων από την εφαρμογή προγραμμάτων με διαπολιτισμικό χαρακτήρα σε σχολεία από διάφορες ευρωπαϊκές χώρες. Στο κείμενο των **Αλεξάνδρα Πετρίδου** και **Γιασεμίνη Καραγιώργη** με τίτλο «Διαγνωστική αξιολόγηση επιπέδου ελληνομάθειας μαθητών με μεταναστευτική βιογραφία στα δημόσια σχολεία Δημοτικής Εκπαίδευση στην Κύπρο» παρουσιάζονται και συζητούνται τα ευρήματα της πιλοτικής εφαρμογής του Προγράμματος Ελληνομάθειας. Ο **Γιάννης Πεχτελίδης** και ο **Στέλιος Πανταζίδης** στο άρθρο τους με τίτλο «Εκπαίδευση και Ετεροπολιτική: ένα "σχολείο των κοινών"» μελετούν την καθημερινή ζωή ενός σχολείου των κοινών (commons), το Μικρό Δέντρο, όπου κατασκευάζεται μια εναλλακτική παιδαγωγική και κοινωνική πραγματικότητα απέναντι στην ιεραρχική και συγκεντρωτική γραφειοκρατική δομή του κράτους και τη λογική του κέρδους της αγοράς. Οι **Κωνσταντίνος Ρόντος**, **Ηρακλής Κάτσαρης**, **Νικόλαος Ναγόπουλος** και **Νικόλαος Πανάγος** στο άρθρο τους «Κοινωνικές ανισότητες και σχολική επίδοση των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: ποσοτική διερεύνηση στο νησί της Λέσβου» εξετάζουν τη σχολική επίδοση μαθητών της Λέσβου που φοιτούν στην έκτη τάξη του δημοτικού σε σχέση με ατομικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά τους. Οι **Ελένη Σαμσάρη** και **Γεώργιος Νικολάου** στο άρθρο τους με τίτλο «Το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε Δομές Υποδοχής και Εκπαίδευσης των Προσφύγων (ΔΥΕΠ) στην Ελλάδα» μελετούν το εργασιακό άγχος που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι εργάζονται σε ΔΥΕΠ. Ο **Σμάκης Συμεού** στο άρθρο με τίτλο «Η κοινωνική και μαθησιακή επίδοση σε διαδικασία συνανάγνωσης» εξετάζει ζητήματα που αφορούν στη σχολική επίδοση και την κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών σε σχέση με κοινωνικές παραμέτρους.

Στην πέμπτη Θεματική Ενότητα για το φύλο και την εκπαίδευση περιέχονται πέντε άρθρα. Οι **Ηλιάννα Γωγάκη** και **Θεοδώρα Τερεζοπούλου** στο άρθρο τους με τίτλο «Φύλο και επιμόρφωση» παρουσιάζουν τους λόγους για τους οποίους οι γυναίκες επιλέγουν να συμμετάσχουν σε επιμορφωτικά προγράμματα με τη μέθοδο της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης. Η **Ιωάννα Λιανού** στο κείμενό της με τίτλο «Κοινωνικές προβολές και αναπαραγωγή κοινωνικών και έμφυλων ρόλων σε ένα πειραϊκό ιδιωτικό σχολείο θηλέων» παρουσιάζει την αλληλεπίδραση μεταξύ πειραϊκής κοινωνίας και ελληνογαλλικής σχολής Jeanne d' Arc από το 1860 έως το 1940. Στο άρθρο με τίτλο «Η διαμόρφωση των έμφυλων διακρίσεων κατά την παιδική ηλικία: ο ρόλος της οικογένειας και του σχολείου» της **Ανδρομάχης Μπούνα** εξετάζεται ο τρόπος με τον

οποίο η οικογένεια και το σχολείο συμβάλλουν στη διαμόρφωση της έμφυλης ταυτότητας του παιδιού και αναπαράγουν τις έμφυλες διακρίσεις. Οι **Κωνσταντίνος Σόγιας, Θεόδωρος Θάνος και Ανδρομάχη Μπούνα** στο άρθρο με τίτλο «Ο Νόμος 4491/2017 για τη νομική αναγνώριση ταυτότητας φύλου: οι απόψεις των φοιτητών/τριών» εξετάζουν τις απόψεις των φοιτητών/τριών σχετικά με το νόμο 4491/2017 για τη νομική αναγνώριση της ταυτότητας φύλου. Η **Αλεξάνδρα Στελλάκη** στο άρθρο της με τίτλο «Φύλο και εκπαίδευση στην Ελλάδα: η στάση των εκπαιδευτικών και η μελέτη των διδακτικών εγχειριδίων ως προς τις έμφυλες διακρίσεις» εξετάζει το ρόλο των εκπαιδευτικών και των σχολικών εγχειριδίων στις έμφυλες διακρίσεις.

Στην έκτη Θεματική Ενότητα περιλαμβάνονται δέκα άρθρα τα οποία αναφέρονται στην κοινωνιολογία των εκπαιδευτικών πρακτικών και στην εκπαίδευση και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Η **Μαρία Βαΐτση** στο άρθρο της «Η συνεργατική καινοτομία ενός Γενικού και ενός Ειδικού Σχολείου: μελέτη περίπτωσης» διερευνά τις απόψεις των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών στο πλαίσιο μιας συνεργατικής καινοτομίας ανάμεσα στο Ιδιωτικό Δημοτικό Σχολείο Ηρακλείου Αττικής «Η Ελληνική Παιδεία» και στο Ειδικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα «Στουπάθειο». Στο άρθρο της **Ελπινίκης Μανώλη** με τίτλο «Η αυτονομία και η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών στη δημόσια πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην Κύπρο» εξετάζεται η παιδαγωγική αυτονομία των εκπαιδευτικών στη δημόσια, πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Οι **Γεωργία Παπασπύρου, Πολυξένη Μήτση, Μενέλαος Σαρρής και Μαρία Σακελλαρίου** στο άρθρο με τίτλο «Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην ενδυνάμωση του αισθήματος της "ευθύνης" στους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου και η προαγωγή της ενεργούς πολιτότητας μέσα από τη διδακτική πλαisiώση: ερευνητική προσέγγιση» εξετάζουν τον ρόλο και τον τρόπο προετοιμασίας των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με την καλλιέργεια του αισθήματος της ευθύνης στους μαθητές της Ε' και Στ' Τάξης του Δημοτικού Σχολείου μέσω της διδακτικής του μαθήματος της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής. Το άρθρο με τίτλο «Στάσεις και απόψεις εκπροσώπων των εμπλεκόμενων φορέων στην εκπαίδευση για τη γονεϊκή εμπλοκή στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην Κύπρο» της **Μαρίας Σάββα και Λοΐζου Συμεού** πραγματεύεται το θέμα της γονεϊκής εμπλοκής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην Κύπρο. Το κείμενο της **Αντιγόνης Σαρακινιώτη** και της **Σταυρούλας Φιλίππου** με τίτλο «Τοπικοί χώροι και Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική: γνώση και πρότυπα ταυτότητας σε προγράμματα αρχικής εκπαίδευσης εκπαιδευτικών Ελλάδας και Κύπρου» έχει ως αντικείμενο την κοινωνιολογική ανάλυση των προγραμμάτων Αρχικής Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών (ΑΕΕ) προσχολικής/προ-δημοτικής και δημοτικής εκπαίδευσης σε Ελλάδα και Κύπρο. Οι **Βασιλική-Ελένη Σελεχοπούλου, Άννα Ασημάκη και Γεράσιμος Κουστουράκης** στο άρθρο τους με τίτλο «Ανίχνευση της δράσης και των δυσκολιών εντός του σχολικού πεδίου των φοιτητών –μελλοντικών δασκάλων- κατά τη διάρκεια των πρακτικών τους ασκήσεων» διερευνούν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι φοιτητές–μελλοντικοί δάσκαλοι κατά τη διάρκεια των Πρακτικών τους Ασκήσεων στο πλαίσιο των πανεπιστημιακών τους σπουδών, όπως και ο τρόπος διαμόρφωσης της δράσης τους εντός του ισχύοντος πλέγματος εξουσίας στα σχολεία της ελληνικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στα οποία αυτοί εκπαιδεύονται. Η **Μαρία Σιακαλλή** στο κείμενο με τίτλο «Οι εκπαιδευτικοί ως συμμετοχική κοινότητα μάθησης: μελέτη περίπτωσης» εξετάζει τους παράγοντες που

επηρέασαν τις εκπαιδευτικούς ενός νηπιαγωγείου ώστε να οργανωθούν σε κοινότητα μάθησης και το ρόλο που έπαιξε η συνέργεια στις πεποιθήσεις σχετικά με τη διδακτική τους επάρκεια. Οι **Αντώνης Ταμπούρας**, **Θεοπίστη Παντελή** και **Σταυρούλα Φιλίππου** στο κείμενό τους «Νέο Σύστημα Διορισμού Εκπαιδευτικών στην Κύπρο: μια διερεύνηση διαφορετικών "φωνών" στην κατασκευή επαγγελματισμού εκπαιδευτικών» εστιάζουν χρονικά στο τελευταίο έτος πριν την πρώτη διεξαγωγή εξετάσεων με σκοπό τη χαρτογράφηση των κοινωνικών δραστηριοτήτων που εκφράστηκαν στη δημόσια σφαίρα κατά την περίοδο αυτή και την ανάλυση των επιχειρημάτων που επιστράτευσαν, ώστε να διερευνηθούν οι αναδυόμενες εννοιολογήσεις επαγγελματισμού εκπαιδευτικών κατά τις σχετικές τοποθετήσεις. Οι **Δέσποινα Τσακίρη** και **Φωτεινή Βοϊδήλα** στο άρθρο «Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη θέση και το νόημα της αξιολόγησης στο πλαίσιο του εξεταστικού και βαθμολογικού συστήματος της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης» παρουσιάζουν τα ευρήματα μιας ποιοτικής έρευνας που φωτίζει τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης νοηματοδοτούν τη λογική της αξιολόγησης στο πλαίσιο του βαθμολογικού και εξεταστικού συστήματος των μαθητών. Ο **Γεώργιος Φλουρής** στο άρθρο «Η αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας: οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης» μελετά τις απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας. Συγκεκριμένα, εξετάζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς την εκπαιδευτική πολιτική, την εκπαίδευσή τους και τους τρόπους που χρησιμοποιούν στο σχολείο για την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας.

Η έβδομη Θεματική Ενότητα αφορά στην κοινωνιολογία των αναλυτικών προγραμμάτων και της διδακτικής μεθοδολογίας και περιλαμβάνει οχτώ άρθρα. Οι **Ιφιγένεια Βαμβακίδου**, **Παρασκευή Γκόλια**, **Γερμανός Βασιλειάδης** και **ομάδα ερευνητών** στο άρθρο τους με τίτλο «Κοινωνική, ιστορική μάθηση για το "ολοκαύτωμα ή τη γενοκτονία": ζούσαν Εβραίοι στη Φλώρινα;» αναφέρονται σε μια εκπαιδευτική παρέμβαση στην πρωτοβάθμια, κυρίως, τοπική σχολική κοινότητα, για την αποδοχή και τη συζήτηση σε θέματα γερμανικής κατοχής και εξόντωσης των εβραϊκών κοινοτήτων στην γεωγραφική περιοχή της Δυτικής Μακεδονίας. Οι **Κουτσιούρη Σοφία** και **Άννα Τσατσαρώνη** στο άρθρο με τίτλο «Ισότητα, ταυτότητα και ο ρόλος του σχολικού πλαισίου στη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας σε υποβαθμισμένες αστικές περιοχές» παρουσιάζουν μια υπό εξέλιξη εμπειρική έρευνα, η οποία, υπό την οπτική της κριτικής κοινωνιολογίας, επιχειρεί να αναδείξει τις παιδαγωγικές πρακτικές με τις οποίες πραγματώνεται το αναλυτικό πρόγραμμα της νεοελληνικής γλώσσας σε συγκεκριμένα σχολικά πλαίσια. Η **Ραφαέλλα Μαρουλλέτη** στο άρθρο με τίτλο «Γλωσσικό μάθημα και ταυτότητα εκπαιδευτικών: μια διερεύνηση πέντε Κύπριων εκπαιδευτικών δημοτικής εκπαίδευσης στη βάση βιογραφικής έρευνας» πραγματεύεται ζητήματα που αφορούν την επαγγελματική, προσωπική ταυτότητα και τον επαγγελματισμό πέντε Κύπριων, εν ενεργεία εκπαιδευτικών. Οι **Γεωργία Πάνου** και **Σουζάννα-Μαρία Νικολάου** στο άρθρο τους «Διδάσκοντας κοινωνικά ζητήματα, εκτιμώντας πολιτικές της εκπαίδευσης: η Παγκόσμια Ημέρα Μνήμης Θυμάτων Ολοκαυτώματος» παρουσιάζουν μια διδακτική προσέγγιση του Ολοκαυτώματος των Εβραίων από τους Ναζί και τη σύνδεσή του με την τοπική ιστορία της πόλης των Ιωαννίνων σε μαθητές Στ' τάξης Δημοτικού σχολείου μέσα από λογοτεχνικά κείμενα, φωτογραφίες, μαρτυρίες και άλλο πληροφοριακό υλικό. Οι **Βασίλειος Παπασταύρου**

και **Μαίρη Κουσελίνη** στο άρθρο τους με τίτλο «Το αναλυτικό πρόγραμμα της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης/Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη και η εφαρμογή του στο κυπριακό σχολείο» εξετάζουν το αναλυτικό πρόγραμμα της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης/Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη λαμβάνοντας υπόψη τις αναπαραστάσεις του. Οι **Νεκτάριος Παρτασίδης** και **Νάσια Κλεάνθους** με το άρθρο τους «Αναμόρφωση της σχολικής μονάδας για εμπέδωση κοινοτικού πνεύματος στην κυπριακή κοινωνία» στοχεύουν στην εισήγηση κατευθυντήριων γραμμών σχετικά με την προσπάθεια (επανα)χάραξης κοινωνικής πολιτικής στο σύστημα εκπαίδευσης της κυπριακής κοινωνίας. Οι **Μαρία Σιακαλλή**, **Άννα Ζαπίτη** και **Σύλια Λουκαΐδου** στο άρθρο με τίτλο «Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα BODI - Πολιτισμική ετερότητα, σώμα, φύλο και υγεία στην προσχολική εκπαίδευση: παράγωγα, επίδραση και ενδεικτικά πρακτικά παραδείγματα» αναδεικνύουν θέματα σώματος, φύλου και υγείας στο νηπιαγωγείο σε πλαίσιο πολιτισμικής ετερότητας. Οι **Δημήτριος Σκιαδάς** και **Σοφία Μπουτσιούκη** στο άρθρο με τίτλο «Μαθαίνοντας (σ)την Πράξη: Μία Ερευνητική Προσέγγιση της Μαθητείας στο ΕΠΑ.Λ» αναλύουν το θεσμικό πλαίσιο, με βάση το οποίο καθορίζονται τα οργανωτικά χαρακτηριστικά και ο τρόπος εφαρμογής της μαθητείας και παρουσιάζουν τα ευρήματα έρευνας για τις στάσεις και τις αντιλήψεις αναφορικά με τη μαθητεία, αποφοίτων Επαγγελματικού Λυκείου (ΕΠΑ.Λ.), που συμμετείχαν σε σχετικό πρόγραμμα.

Στην όγδοη Θεματική Ενότητα για την κοινωνιολογία των ΤΠΕ στην εκπαίδευση, περιλαμβάνονται δύο άρθρα. Οι **Μαρίνα Σταμάτη** και **Παναγιώτης Γιαβρίμης** στο άρθρο με τίτλο «Ψηφιακό χάσμα και διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Απόψεις εκπαιδευτικών της νήσου Λέσβου» εξετάζουν τις διαφοροποιήσεις στη χρήση των ΤΠΕ από τους μαθητές μέσα από το λόγο των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Λέσβου. Οι **Όλγα Τζαφέα**, **Νίκος Κύργιος** και **Θεόδωρος Θάνος** στο άρθρο με τίτλο «Πολιτισμικό κεφάλαιο και χρήση του διαδικτύου από τους φοιτητές για τις σπουδές στο πανεπιστήμιο» εξετάζουν το ψηφιακό χάσμα ως προς τη συχνότητα χρήσης του διαδικτύου από τους φοιτητές για την επιτυχή ολοκλήρωση των σπουδών και τη μάθηση στο πανεπιστήμιο.

Στην ένατη Θεματική Ενότητα που αφορά στις κοινωνιολογικές διαστάσεις της ειδικής αγωγής και της ενιαίας εκπαίδευσης περιλαμβάνονται πέντε άρθρα. Οι **Ελισάβετ Γκινάλα**, **Παναγιώτης Γιαβρίμης** και **Γεώργιος Χονδρομπίλας** στο άρθρο με τίτλο «Συνεκπαίδευση και νοητική αναπηρία» εξετάζουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών για τη συνεκπαίδευση των μαθητών με νοητική αναπηρία στην τυπική εκπαίδευση. Οι **Δέσποινα Κακαργιά**, **Παναγιώτης Γιαβρίμης** και **Ελισάβετ Γκινάλα** στο άρθρο τους «Αναπηρία και κοινωνικός και εκπαιδευτικός αποκλεισμός: η περίπτωση των μαθητών με προβλήματα όρασης» μελετούν τις απόψεις των δασκάλων τυπικής και ειδικής αγωγής σχετικά με τη συνεκπαίδευση των μαθητών με προβλήματα όρασης στο τυπικό σχολείο και το συνδεδεμένο με αυτήν κοινωνικό και εκπαιδευτικό αποκλεισμό. Οι **Παρασκευή Σταθά** και **Θεόδωρος Θάνος** στο άρθρο με τίτλο «Συμπεριληπτική εκπαίδευση μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης» εξετάζουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη συνεκπαίδευση των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε τάξεις των τυπικών σχολείων. Οι **Δημήτρης Στεφανίδης** και **Λέλα Γώγου** στο άρθρο τους «Οι απόψεις των εκπαιδευτικών των

Δημοτικών Σχολείων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης της Θράκης για τη Συστέγαση και τη Συνεκπαίδευση» μελετούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών στο σύνολο των δημοτικών σχολείων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης στην περιοχή της Θράκης, μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων αναφορικά με τη συστέγαση ή και τη συνεκπαίδευση όλων των μαθητών. Στο άρθρο των: **Γεωργίου Χονδρομπίλα, Παναγιώτη Γιαβρίμη και Δέσποινας Κακαργιά** με τίτλο «Απόψεις εκπαιδευτικών για την εκπαιδευτική πολιτική για την αναπηρία στην Ελλάδα» γίνεται προσπάθεια ανάδειξης των νοηματοδοτήσεων των εκπαιδευτικών για τους μαθητές με αναπηρία.

Η δέκατη Θεματική Ενότητα αναφέρεται στην κοινωνιολογία των τεχνών στην εκπαίδευση και περιλαμβάνει δύο άρθρα. Ο **Νίκος Φωτόπουλος** στο άρθρο με τίτλο «Τέχνες και πολιτισμικές πρακτικές στη σχολική εκπαίδευση: κοινωνιολογικές προβολές και αποτυπώσεις της πραγματικότητας» αναφέρεται στην ίδρυση και λειτουργία των Καλλιτεχνικών και Μουσικών σχολείων στην Ελλάδα και στην αξιοποίηση της εμπειρίας αυτής με στόχο τη δημιουργική μεταφορά εμπειριών, πρακτικών και στοχευμένων δράσεων στο συμβατικό σχολείο. Η **Σοφία Χατζήπαπα-Gee** και η **Έλενα Τζιαμπάζη** στο άρθρο με τίτλο «Urban Happiness» εξετάζουν τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία συγκεκριμένου σχολείου στο κέντρο της Λευκωσίας βιώνουν τους χώρους της πόλης τους με τις οικογένειες τους.

Η ενδέκατη Θεματική Ενότητα αναφέρεται στην εκπαίδευση σε σχέση με την κοινωνία και την οικονομία και περιλαμβάνει οχτώ άρθρα. Ο **Χρήστος Αβραμίδης** και η **Αλεξάνδρα Κουτσογιαννάκη** στο άρθρο με τίτλο «Οι οικονομικοί φραγμοί στην Ελλάδα της κρίσης» εξετάζουν τον τρόπο με τον οποίο επηρεάστηκε η εκπαίδευση όχι μονάχα με βάση τους δείκτες, αλλά κυρίως μέσα από συνεντεύξεις με εργαζόμενους στα Ελληνικά Σχολεία και συγκεκριμένα με εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η **Μαρία Βεργέτη** και η **Χαριτωμένη Γκιούρογλου** στο άρθρο τους «Οι συνέπειες της οικονομικής κρίσης στην εκπαίδευση και την οικογένεια: έρευνα στη Βόρεια Ελλάδα» παρουσιάζουν τις συνέπειες της οικονομικής κρίσης που πλήττει το ελληνικό κράτος από το 2010 έως σήμερα. Εστιάζουν στους θεσμούς της εκπαίδευσης και της οικογένειας. Η **Ζωή Ζιωντάκη** στο άρθρο της «Η διερεύνηση των εκπαιδευτικών πρακτικών και στρατηγικών των γονέων στα χρόνια της οικονομικής κρίσης: η σχέση της τυπικής εκπαίδευσης με την συμπληρωματική εκπαίδευση και η ιδεολογική ερμηνεία της χρηματοδότησης της φροντιστηριακής εκπαίδευσης» διερευνά τις εκπαιδευτικές πρακτικές και στρατηγικές των γονέων στα χρόνια της οικονομικής κρίσης, όπως αυτές έχουν διαμορφωθεί από τις επιταγές της αγοράς εργασίας, την θεοποίηση του θεσμού των πανελλήνιων και την έμφαση στην εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η **Ζωή Ζιωντάκη** στο άρθρο με τίτλο «Η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου στην επένδυση για την εκπαίδευση: ιδεολογικές προεκτάσεις και εφαρμογές στην εποχή της οικονομικής κρίσης» εξετάζει τη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου σε σχέση με τη θέαση της εκπαίδευσης όχι ως καταναλωτικής δαπάνης, αλλά ως επένδυσης. Η **Αντιγόνη Κωμοδίκη** στο κείμενό της «Η εφαρμογή της επιχειρηματικότητας στην εκπαιδευτική πολιτική: τάσεις, προκλήσεις και προοπτικές» παρουσιάζει τα ευρήματα μίας βιβλιογραφικής ανασκόπησης στην εφαρμογή της επιχειρηματικότητας στη διεθνή εκπαιδευτική πολιτική. Η **Αθηνά Μαλαπάνη** στο άρθρο με τίτλο «Η επιχειρηματικότητα στην εκπαίδευση: επιπτώσεις από την

εισαγωγή του επιχειρείν στη σημερινή εκπαίδευση» παρουσιάζει την επιχειρηματικότητα στην εκπαίδευση και ποιες επιρροές αυτή μπορεί να έχει στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας συνολικά. Οι **Ευθύμιος Τόλιος** και **Θεόδωρος Θάνος** στο άρθρο με τίτλο «Κρίση και brain drain» εξετάζουν τη μετανάστευση των πτυχιούχων σε χώρες της Ευρώπης σε σχέση με την κοινωνική τους προέλευση, τα κριτήρια επιλογής της χώρας, τους παράγοντες μετανάστευσης και την καθημερινότητα στη χώρα υποδοχής. Η **Βασιλική Τσάγκα** στο κείμενο με τίτλο «Brain drain και κοινωνική αναπαραγωγή: μια έρευνα σε πτυχιούχους ιατρικών σχολών που μετανάστευσαν από την Ελλάδα στη Βρετανία» μελετά το ζήτημα του brain drain αξιοποιώντας τη διεθνή βιβλιογραφία και τα δεδομένα από μια πρόσφατη ποιοτική έρευνα σε Έλληνες πτυχιούχους ιατρικών σχολών, οι οποίοι μετανάστευσαν στη Μεγάλη Βρετανία κατά την τελευταία οχταετία, από την εκδήλωση δηλαδή της οικονομικής κρίσης στην Ελλάδα, προκειμένου να αναζητήσουν εργασία. Η **Μαρία Χάλαρη** στο άρθρο με τίτλο «Η κοινωνική και οικονομική κρίση στην Ελλάδα και η όξυνση των κοινωνικών και εκπαιδευτικών ανισοτήτων: εμπειρίες, νοσηματοδοτήσεις και προβολές στον λόγο μαθητών Γυμνασίου» αναφέρεται στις εμπειρίες και στις νοσηματοδοτήσεις μαθητών Γυμνασίου ως προς τις επιπτώσεις της κρίσης, καθώς και τις σκέψεις και προβολές τους ως προς το ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει η εκπαίδευση στην αντιμετώπιση αυτών των επιπτώσεων.

Στις περίπου 900 και πλέον σελίδες των Πρακτικών που ακολουθούν, οι αναγνώστες/τριες έχουν τη δυνατότητα να μελετήσουν σε βάθος τις εισηγήσεις στις επιμέρους Θεματικές Ενότητες. Η Επιτροπή που επιμελήθηκε τις εργασίες τις επεξεργάστηκε κατά κύριο λόγο μορφολογικά (όσο ήταν αυτό εφικτό με βάση και τον όγκο των κειμένων που κατατέθηκαν) και σε καμιά περίπτωση δεν έκρινε το περιεχόμενο των εισηγήσεων, το οποίο και εκφράζει μόνο τις απόψεις των συγγραφέων-εισηγητών/τριών.

Καλή ανάγνωση.

Η Εκδοτική Επιτροπή

Καθηγητής **Λοΐζος Συμεού**, Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Αναπληρωτής Καθηγητής **Θεόδωρος Θάνος**, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Καθηγητής **Μάριος Βρυωνίδης**, Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Προσκεκλημένες Ομιλίες

Η κόκκινη κλωστή της βίας και του εγκλήματος: Οικογένεια-σχολείο-γειτονιά

Πανούσης Γιάννης
Ομότιμος Καθηγητής Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών
panousis@media.uoa.gr

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία εξετάζεται ο ρόλος της [αποτυχημένης] λειτουργίας των φορέων κοινωνικοποίησης στην εγκληματογένεση, η ερμηνεία του φαινομένου αλλά κυρίως οι «υπόγειες» διασυνδέσεις των παραγόντων αυτών.

Λέξεις κλειδιά: βία, ανομία, ειδικοί εγκληματογόνοι κώδικες «αξιών», επιβίωση/κυριαρχία

The red thread of violence and criminality: Family-school-quarter

Panousis Yannis
Emeritus Professor of Athens University
panousis@media.uoa.gr

Summary

We examine the dysfunction of socialization's institutions in the appearance of criminogenesis, the explanation of the phenomenon and the 'underground' interconnections.

Keywords: violence, anomia, special criminal codes of «values», survival/ domination

Εισαγωγικά

Η βία, η αταξία και η ανηθικότητα χωρίζουν συχνά την πόλη ή τη γειτονιά στα δύο (Anderson, 2000). Στο ένα μέρος ισχύει ο νόμος, στο άλλο όχι. Στο ένα «αντεγκληματικός κώδικας αξιών», στο άλλο «εγκληματικός». το ένα η βία στο άλλο η τάξη. το ένα «γκέτο», στο άλλο ανοικτή κοινωνία. Στο ένα ευμάρεια, στο άλλο φτώχεια. Στο ένα ανάπτυξη, στο άλλο υποβάθμιση.

Τα παιδιά του δρόμου (πολλές φορές χωρίς σπίτι, μόνα τους, αμόρφωτα) μεγαλώνουν με το στίγμα «των επικίνδυνων στοιχείων» κι έτσι εύκολα μαθαίνουν να επιβιώνουν με το έγκλημα (Πανούσης 2008). Ακόμα όμως και τα παιδιά που ζουν μαζί με τους γονείς υφίστανται συχνά αρνητικές επιδράσεις.

Οικογενειακό «αποβάλλον»;

Ο μύθος της φιλικής, συναισθηματικής, λειτουργικής οικογένειας έχει διαψευσθεί από διάφορα συμπτώματα αποδιοργάνωσης ,ανάμεσα στα οποία πρωταρχική θέση καταλαμβάνει η βία (Pope, 1988).

Η βία στο σπίτι δεν συγκροτεί ένα (ενιαίο) «παράδειγμα». Είναι ένας όρος που αναφέρεται σε διαφορετικές εμπειρίες κι επιδέχεται πολλές ερμηνείες (από διαταραγμένες προσωπικότητες μέχρι άρρωστες σχέσεις και ανύπαρκτες δομές) (Hearn, 1998). Βιολογία, ψυχολογία, ψυχανάλυση, κοινωνιολογία, ρόλοι και πολιτιστικό/οικολογικό περιβάλλον επιχειρούν να δώσουν μία κοινά αποδεκτή απάντηση, αλλά μάλλον γενικεύουν (Gelles, 1997) καθώς η ίδια η έννοια της οικογένειας διευρύνεται ή συρρικνώνεται κατά περίπτωση κι εποχή (Erwing, 1997).

Η ενδοοικογενειακή βία παραμένει ένα αρνητικό κοινωνικό και πολιτισμικό φαινόμενο που άλλοτε συνδέεται με την επιβολή εξουσίας κι άλλοτε με την απώλεια ελέγχου (Leroy, 2004). Παρά τις δυσχέρειες ορισμού και οριοθέτησης το itercriminis περιλαμβάνει πολλές φάσεις (εντάσεις, κρίσεις, συμφιλιώσεις, κ.λπ.) ή αμφίθυμα αισθήματα (Hirigoyen, 2005) αλλά ακόμα κι όταν οι αναπαραστάσεις και βιώσεις είναι διαφορετικές στον κάθε συμμετέχοντα τούτο δεν σημαίνει ότι η Πολιτεία επιτρέπεται να μην παρεμβαίνει και η κοινωνία να σιωπά.

Από το άβατο της παλαιάς κλειστής οικογένειας ως τις πολλές σύγχρονες μορφές συμβίωσης, από τη λεκτική βία στην παράνοια και το φόνο (Erwing, 1997), από την εκδίκηση του θύματος στην «κατά εξουσιοδότηση» δολοφονία (π.χ. ο γιός σκοτώνει τον πατέρα που κακοποιεί τη μητέρα), ένα είναι το βέβαιο: η ατμόσφαιρα «πολέμου» μέσα στο σπίτι θα μεταφερθεί από τα παιδιά και στο σχολείο.

Το σχολείο που πληγώνει;

Η σχολική βία είναι όρος ασαφής άρα επικίνδυνος, αφού «χωράει» την επιθετικότητα, την εξωτερική εμφάνιση, τη ρύπανση του περιβάλλοντος (Floro, 1996), τα ψυχικά τραύματα, τον ρατσισμό (Panousis, 2014), τη φθορά στους τοίχους μέχρι προφανώς και το φόνο.

Καθώς δεν υπάρχει κοινά αποδεκτός ορισμός η ποινικοποίηση (βλ. άρθρο & ν.4322/15) συνιστά αμηχανία και εντάσσεται στη λογική της κατάχρησης εξουσίας της Πολιτείας απέναντι στην κακή χρήση ελευθερίας του πολίτη.

Κατά τη γνώμη μου ο όρος, η έκταση και ο σχετικός πανικός των ΜΜΕ γύρω από το bullying συγκροτούν μία «κατασκευή» η οποία μπορεί ν' αποδοθεί σε διάφορα κίνητρα αλλά σίγουρα δεν αποτελεί το μεγαλύτερο και σοβαρότερο πρόβλημα του ελληνικού σχολείου (σε βαθμό που να εκδίδονται ειδικοί οδηγοί για τη στρατηγική αντιμετώπισης).

Bullying στην πολιτική, στον στρατό, στην αστυνομία, στον τόπο εργασίας. Μία ακατανόητη bullying-κοκρατία που άλλοτε αναφέρεται σ' επιθετικές συμπεριφορές μεταξύ μαθητών κι άλλοτε περιλαμβάνει ως θύματα και διδάσκοντες.

Θα επιχειρήσω να συμβάλω στον διάλογο (Θάνος, 2017) θέτοντας ορισμένα ερωτήματα:

1. Ποιος βάζει τις διαχωριστικές γραμμές ανάμεσα στην καζούρα, την πλάκα, τον τσαμπουκά της εφηβείας και τον τιμωρούμενο σχολικό εκφοβισμό; Ο συχνά

- φοβισμένος, ευθυνόφοβος ή αδιάφορος δάσκαλος; Το κλίμα της εποχής όπως διαμορφώνεται από τα ΜΜΕ; Οι γονείς των (ευάλωτων) παιδιών;
2. Πώς ανεδείχθη ο εκφοβισμός σαν πρώτο πρόβλημα του ελληνικού σχολείου (πάνω κι από τα ναρκωτικά και την παιδοφιλία);
 3. Τί ακριβώς φοβόμαστε από τον εκφοβισμό; Την ασφάλεια των αδύναμων μαθητών, τη μετατροπή του σχολείου σ' εγκληματικό χώρο, την αδυναμία των καθηγητών να ελέγξουν τις μαθητικές εντάσεις, την ασυνεννοησία καθηγητών-γονιών ως προς τη διαχείριση σχέσεων δράστη-θύματος, την ποινικοποίηση της μαθητικής ζωής, την αστυνόμευση της τάξης, τη μη-αξιακή λειτουργία του σχολείου, την κατηγοριοποίηση των σχολικών μονάδων σε α' και β' ασφάλειας;
 4. Αντισυμβατικά σχολεία, εντοπισμός ομάδων υψηλού κινδύνου, έλεγχος/τιμωρία της απειθαρχίας, ομάδες φιλίας θα δώσουν λύση (Conseil de l'Europe, 1972, 1982);
 5. Πρόκειται για ζήτημα προσωπικής ηθικής, εκπαιδευτικής πολιτικής ή κοινωνικών αξιών; Αντικείμενο της Παιδαγωγικής, της Εγκληματολογίας (Γιωτοπούλου-Μαραγκοπούλου, 2012), της Ψυχολογίας; Ατομικές αποκλίσεις, οργανωμένο έγκλημα, κοινωνική ανομία;

Όπως και να προσεγγίσει κανείς το φαινόμενο θα συναντήσει ως κοινό παρονομαστή την αναζήτηση ταυτότητας (Erikson, 1968) (σαν παιχνίδι, σαν πρόκληση, σαν αμφισβήτηση, σαν αντίσταση, σαν υπεροχή) (Πανούσης, 1991).

Από το ορμονικό bullying μέχρι το εφηβικό αμόκ, από το σοκ και το δέος των γονιών μέχρι τις συμμορίες βίας στα σχολεία, από την «εγκληματική» δράση μέχρι τ' απροστάτευτα θύματα και τους αδιάφορους τρίτους είναι προφανές πως υπάρχει κάτι (αόριστο) που φοβίζει. Ατομικός τραμπουκισμός, διαπολιτισμικές συγκρούσεις, το τέλος της αθωότητας, δυσκολίες κοινωνικοποίησης κι ένταξης στο σχολείο, περιβάλλον απόρριψης (που «χρεώνεται» ακόμα και τις αυτοκτονίες μαθητών (bullycide), πλημμυρίζουν τις σελίδες των ΜΜΕ) (Παπαμιχαήλ, 2005).

Η συσχέτιση του σχολικού εκφοβισμού με την ηλεκτρονική παρενόχληση (κυρίως μεταξύ φίλων) προσκρούει τόσο στις διαφορετικές εννοιολογήσεις που οι ίδιοι οι «δράστες» δίνουν στην πράξη τους όσο και στην ειλικρίνεια της αυτο-ομολογούμενης θυματοποίησης (Sourander & Luntamo, 2010).

Το καίριο νέο πρόβλημα είναι ότι το cyberbullying μπαίνει στο σπίτι (μας) (Tokunaga 2010) και δεν μένει μόνο μέσα στους σχολικούς τοίχους με συνέπεια να αυξάνονται οι ευθύνες των γονέων (οι οποίοι συχνά αγνοούν αυτού του είδους τις νέες τεχνολογίες) (Dehue, Bolman & Vollink, 2008).

Όπως και να προσεγγίσουμε τις ηλεκτρονικές επιθετικές συμπεριφορές των μαθητών δεν ωφελεί ο ηθικός πανικός και χρειάζεται μελέτη με νέα επιστημονικά εργαλεία. Από την άλλη η πρόληψη αργεί και η σιωπή των τρίτων όλο και διευρύνεται παρά τον ηθικό πανικό (Πανούσης, 2015). Σε κάθε περίπτωση οι «διαφορές» των μαθητών ευκολότερα λύνονται στο δρόμο παρά στις αίθουσες/αυλές του σχολείου.

Γειτονιά των «εκπεπτωκότων αγγέλων»;

Η γεωγραφία του εγκλήματος, η περιβαλλοντική Εγκληματολογία και ο «υπερασπίσιμος χώρος» (defensible space) (Σπινέλλη, 2014), σε συνδυασμό με τους αναπτυσσόμενους κοινωνικούς δεσμούς (Πανούσης, 2009), περιορίζουν το φόβο του δρόμου (Ζαραφωνίτου, 2002), τις φυλές του δρόμου (street corner groups/gangs).

Οι υποπολιτισμοί της μαγκιάς, της έντασης, της αυτονομίας (συνήθως χωρίς αίσθηση ενοχής) διαμορφώνουν τον κώδικα του δρόμου (για την επιβίωση ή τον έλεγχο) (Βιδάλη, 2013).

Ζώντας ανάμεσα σε δύο κόσμους, μετέωροι ή στο μεταίχμιο, με αίσθηση οριστικά χαμένου, με αδυναμία ή απροθυμία ενσωμάτωσης /αφομοίωσης και δίχως άλλες επιλογές (Σχολή Σικάγου) οι νέοι υιοθετούν διαφορετικές αξίες και παρεκκλίνουσες συμπεριφορές (Πανούσης, 1999), αναπαράγοντας ρόλους, στόχους και πρακτικές υποκοουλτούρας κι ανομίας. Πληθυσμοί που συγκεντρώνονται σ' έναν υποβαθμισμένο χώρο(συχνά μέσω «εισβολής»), δια-χωρίζονται από την υπόλοιπη κοινωνία και τις λειτουργίες της (Σχολή Σικάγου) κι έτσι (αυτο)περιθωριοποιούνται.

Παρεκκλίνοντες υποπολιτισμοί συγκροτούν ad hoc συλλογικότητες που αντιμάχονται την κοινωνική ευταξία (Giddens, 2002) προκαλώντας κλίμα γενικευμένου φόβου θυματοποίησης και άμεσων κινδύνων προσβολής των εννόμων αγαθών των υπολοίπων κατοίκων (Anselin, Griffiths & Tita, 2008). Προκλήσεις κι ευκαιρίες, έλλειψη κοινωνικού ελέγχου, γειτονιές και συνοικίες που ακολουθούν διαφορετικούς κανόνες συμβίωσης, hot spaces και no go places, πολιτισμικές ετερογένειες, δημογραφικές πιέσεις δημιουργούν όρους προεγκληματικών καταστάσεων και κοινωνικής αποδιοργάνωσης. Οι νέοι αναζητούν community crime career ή ακόμα ένταξη σε conflict gangs (με κύρος στους συνομήλικους) ή retreatist gangs (περιθώριο) (Conklin 1986). Η αναζήτηση περιπέτειας κι εξουσίας γεννάει τις «υπόγειες (subterranean) αξίες», ως αντιαξίες διαφορετικές/αντίθετες από τις ισχύουσες «καθεστωτικές», οι οποίες άλλοτε παίρνουν περαστική μορφή (corner boy) κι άλλοτε παραβατική (delinquent boy) (Siegel, 2006).

Τα Street crimes (κλοπές αυτοκινήτων, κλοπές από καταστήματα, αρπαγές τσάντας ή κινητών, χτυπήματα σε ATM) προβληματίζουν την Αστυνομία (Charles 1988). Ως γνωστόν όμως η παρανομία του εγκληματία δεν νομιμοποιεί την παρανομία του αστυνομικού. Γι' αυτό η ήπια κοινοτική αστυνόμευση αποτελεί την καλύτερη λύση (Πανούσης & Πανούση, 2015).

Επι-μύθιο ψυχραιμίας;

Οι σκοτεινοί δρόμοι της βίας (οικογένεια + σχολείο) και οι άτυποι νόμοι του δρόμου (γειτονιά, συνοικία) τελικά διαμορφώνουν τους δικούς τους κώδικες επικοινωνίας κι επιβίωσης.

Άρρωστος Οίκος. Άρρωστη Εκπαίδευση. Άρρωστη Πόλη.

Κόκκινη γραμμή επιλογών(;), ατυχιών(;), δυστυχιών(;), πεπρωμένου(;). Πολλές φορές άγνωστη ή αντιφατική η προσέγγισή μας. Σίγουρα όμως, ως συγκοινωνούντα δοχεία, οι τρεις αυτοί παράγοντες κοινωνικοποίησης επηρεάζουν σημαντικά (αν δεν «καθοδηγούν») τη συμπεριφορά, στάση και φιλοσοφία ζωής του νέου ανθρώπου.

Ενδοοικογενειακές κακοποιήσεις (Pahl, 1985), σχολεία-φρούρια, ενδιάμεσες συνοικίες της διαιρεμένης πόλης δίνουν την αίσθηση ενός ακήρυκτου πολέμου, τον οποίο αδυνατούν να ερμηνεύσουν οι (συχνά αμφιλεγόμενες κι αλληλοαναιρούμενες) θεωρίες ανδρισμού/θηλυκότητας (Βλάχου, 2006) ή πολυμορφίας της οικογένειας (εκτεταμένη, μονογαμική, νεοτοπική, κ.λπ.) (όσον αφορά στην ενδοοικογενειακή βία), το περιβόητο και υπερεκτιμημένο σχολικό bullying (όσον αφορά στην ενδοσχολική βία) ή οι υποκουλτούρες βίας (Cohen, MacKay, Cloward, Ohlin) (όσον αφορά στην ενδοαστιακή βία).

Κουλτούρα των διακρίσεων και αποκλεισμών (Πανούσης, 2002) ή κουλτούρα των κινδύνων και του φόβου (Bauman, 2002); Πόλεμος *erga omnes*; Το σύνδρομο του βίαιου κόσμου (Παπαθανασόπουλος, 1997);

Ό,τι και να συμβαίνει κι όπως κι αν το ερμηνεύουμε όσο ταχύτερα σπάσουμε την κόκκινη κλωστή κι αποβάλλουμε τη βία από τους θεσμούς και την κοινωνική μας λειτουργία τόσο το καλύτερο για τη Δημοκρατία μας.

Βιβλιογραφία

Anderson, E. (2000). *Code of the Street*. New York: Norton and co.

Anselin, L., Griffiths, E., & Tita, G. (2008). *Crime mapping and hot spot analysis*. Στο R. Wortley, & L. Mazerolle (Εκδ.). *Environmental Criminology and crime analysis*. Devon: Willan publishing.

Bauman, Z. (2002). *Η Μετανεωτερικότητα και τα δεινά της*. Αθήνα: Ψυχογιός.

Βιδάλη, Σ. (2013). *Εισαγωγή στην Εγκληματολογία*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.

Βλάχου, Β. (2006). Η βία κατά των γυναικών, *ΠοινΔικ*, 4, 471-475.

Charles, M. (1988). *Policing the streets*. Illinois: C. H. Tomas Publisher.

Γιωτοπούλου-Μαραγκοπούλου, Α. (2012). Η εγκληματολογική προσέγγιση της ενδοσχολικής βίας, *Εγκληματολογία*, 2, 6-8.

Conklin, J. (1986). *Criminology* (2^η εκδ.). New York: Macmillan publ. co.

Conseil de l' Europe (1972/1982). *Prevention of juvenile delinquency. The role of institutions of socialization in a changing society*. Strasbourg

Dehue, F., Bolman, C., & Vollink, T. (2008). Cyberbullying: Youngsters' experiences and parental perception, *Cyber Psychology and Behavior*, 11(2), 221.

- Erikson, E. H. (1968). *Identity-Youth and Crisis*. London: Faber and Faber.
- Erwing, C. P. (1997). *Fatal families. The dynamics of intrafamilial homicide*. Sage Publication.
- Θάνος, Θ. (2017). *Σχολική διαμεσολάβηση. Θεωρία, εφαρμογή, αξιολόγηση* (Γ. Πανούσης, Πρόλογος). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Floro, M. (1996). *Questions de violence a l' ecole*. Ramonville: Eres.
- Gelles, R. (1997). *Intimate violence in families* (3^η εκδ.). Sage Publication.
- Giddens, A. (2002). *Κοινωνιολογία* (Δ. Τσαούσης, Μετάφραση-Επιμ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Hearn, J. (1998). *The violence of Men*. Sage Publication.
- Hirigoyen, M. F. (2005). *Η κακοποιημένη γυναίκα. Η βία μέσα στο ζευγάρι*. Αθήνα: Πατάκης.
- Leroy, L. (2004). *Les violences subies par les femmes: l' affaire de tous*. Dans A. Boas & J. Lambert (Dir.). *La violence conjugale. Droit et Justice* (T. 56) (σσ. 23-25). Bruylant/Nemesis.
- Pahl, J. (Ed.). (1991). *Private violence and public policy*. London: Routledge and Kegan.
- Πανούσης, Γ. (1991). Το παιχνίδι και η πρόκληση. Στου Γ. Πανούσης (Επιμ.). *Εγκληματολογικές Έρευνες* (σσ. 81-85). Αθήνα: Α. Σάκκουλας.
- Πανούσης, Γ. (1999). *Το περιθώριο στην κοινωνία του 2000*. Αθήνα: Α. Σάκκουλας.
- Πανούσης, Γ. (2002). *Το έγκλημα του φτωχού και η φτώχεια ως έγκλημα*. Αθήνα: Α. Σάκκουλας.
- Πανούσης, Γ. (Επιμ.). (2008). *Επικίνδυνα παιδιά ή παιδιά σε κίνδυνο*; Αθήνα: Lector.
- Πανούσης, Γ. (2009). *Εγκληματικό περιβάλλον*. Στου Γ. Πανούση (Επιμ.). *Εγκληματογενείς και εγκληματογόνοι κίνδυνοι* (σελ. 213-233). Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.
- Rapousis, Y. (2014). *School crisis and in-school violence*. In *crisis in education*. Cyprus: HM.
- Πανούσης, Γ. (2015). *Ποινικοί ναί, ηθικοί όμως*; Στο Β. Καρύδης & Α. Χουλιάρης (Επιμ.). *Ηθικοί πανικοί. Εξουσία και Δικαιώματα* (σσ. 41-63). Αθήνα: Σάκκουλας.

Πανούσης, Γ & Πανούση, Π. (2015). Τοπική κοινότητα και κοινοτική αστυνόμευση στο πλαίσιο της ασφαλούς και βιώσιμης πόλης. Στης Μ. Καΐλα (Επιμ.). Τοπικότητα και βιώσιμη ανάπτυξη (σσ. 66-90). Αθήνα: Διάδραση.

Παπαθανασόπουλος, Σ. (1997). Η δύναμη της τηλεόρασης. Αθήνα: Καστανιώτης.

Παπαμιχαήλ, Σ. (2005). Κοινωνικές αναπαραστάσεις της κακοποίησης των γυναικών από τους συζύγους/συντρόφους τους. Αθήνα: Α. Σάκκουλας.

Pope, C. E. (1988). The family. Delinquency and crime. Στους E. Nunnaly, C. Chilman, & F. Cox (Εκδ.). Mental illness, delinquency, addictions and neglect (families in trouble series), (Τ. 4) (σσ. 108-109). Sage Publication.

Siegel, L. (2006). Criminology (2^η έκδ.). New York: MacMillan publ.co.

Sourander, A., & Luntamo, T. (2010). Psychosocial risk factors associated with cyberbullying among adolescents. Archives of General Psychiatry, 67(7), 721-727.

Σπινέλλη, Κ. (2014). Εγκληματολογία. Σύγχρονες και παλαιότερες κατευθύνσεις. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.

Tokunaga, R. S. (2010). Following you home from school: a critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. Computers in human behavior, 26, 277-287.

Ζαραφωνίτου, Χ. (2002). Ο φόβος του εγκλήματος. Αθήνα: Α. Σάκκουλας.

Η εκπαίδευση ως μηχανισμός αναπαραγωγής και αντιστάθμισης

Κουτσελίνη-Ιωαννίδου Μαίρη

Πανεπιστήμιο Κύπρου

edmaryk@ucy.ac.cy

Περίληψη

Βασική αρχή της εισήγησης είναι ότι η γνώση είναι αποτέλεσμα της έφεσης του μανθάνοντα για προικοδότηση και ανάπτυξη- βελτίωση του εαυτού (Habermas,1972). Επομένως, η εκπαίδευση είναι το μέσο βελτίωσης των κοινωνικών συνθηκών και αντιστάθμισης της προσωπικής και κοινωνικής μειονεξίας (Freire, 1972· Grundy, 1987), με την προϋπόθεση ότι δεν αποκλείει κανένα από τη γνώση και λαμβάνει υπόψη τις πραγματικές ανάγκες του εκπαιδευόμενου. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η αύξηση της σχολικής αποτυχίας έχει ως κυριότερη αιτία την σχολική παθολογία, η οποία οφείλεται στο γεγονός ότι το σχολείο δεν είναι, σήμερα, σε θέση να αντισταθμίζει τις προσωπικές και οικογενειακές-κοινωνικές αδυναμίες και παθογένειες. Εξετάζεται, επίσης, η πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση με βάση την τυπολογία του Martin Trow (1979) για την ανάπτυξη της τριτοβάθμιας

εκπαίδευσης με κριτήριο τα ποσοστά των αποφοίτων που φοιτούν σε αυτή και αναλύεται η επιστημολογική βάση των συστημάτων πρόσβασης στην ελιτίστικη, στη μαζική και στην παγκόσμια καθολική τριτοβάθμια εκπαίδευση. Γίνεται κριτική ανάλυση των Αρχών οργάνωσης των συστημάτων πρόσβασης και προτείνεται η Αρχή της Αντισταθμιστικής Ισότητας για διεύρυνση της εισδοχής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και όχι απλώς για αύξηση του αριθμού των εισερχομένων.

Λέξεις κλειδιά: αντισταθμιστική εκπαίδευση, πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, κληροδοτημένο πλεονέκτημα, δημοκρατική εκπαίδευση

Education as a reproductive and remedial mechanism

Koutselini Mary

University of Cyprus

edmaryk@ucy.ac.cy

Summary

The assumption underlying the article is that knowledge is the result of the person's willingness for self – improvement (Habermas, 1972). Education is the means of improving social conditions and compensating for personal and social disadvantage (Freire, 1972; Grundy, 1987), since it takes into account the students' real needs and promotes equality. School failure has its roots to school pathology, which underlines that school is usually unable to compensate for personal and family-social weaknesses and deficits. Access to tertiary education is discussed based on Martin Trow (1979) typology, which elaborates on three systems of higher education, elitist, mass and universal. Although the criterion of the construction of the typology (the percentages of students attending higher education) has changed the meaning of elitist tertiary education remains due to the unequal dissemination of students to different institutions and programmes. The causes of failure are traced to the primary and secondary education and the lack of remedial and compensatory education which rewards and compensate the inherent family and social disadvantage. Therefore, low educational achievement does not indicate persons' difficulty to learn but school's impairment to provide the education they need.

Keywords: compensatory and remedial education, reproduction in education, access to higher education, inherited advantage/disadvantage, democratization of education

Εισαγωγή

Έχει σήμερα υπαρξιακή σημασία το ερώτημα «Γιατί μαθαίνει ο άνθρωπος». Ως τώρα η Φιλοσοφία και η Γνωσιολογία ασχολήθηκαν με την ουσία (τι είναι γνώση), τις μορφές, τις πηγές, τις δυνατότητες, την αξία και τα όρια της αληθινής γνώσης. Όμως, τα ερωτήματα αυτά, από την οπτική γωνία της κοινωνιολογίας και τις αντικειμενικές περιστάσεις σήμερα, για να απαντηθούν, πρέπει πρώτα να απαντηθεί το ερώτημα «Γιατί μαθαίνει ο άνθρωπος»;

Οι απαντήσεις όσο και αν φαίνονται ότι διαφέρουν από μανθάνοντα σε μανθάνοντα, μπορούν να συνοψιστούν στις εξής τρεις, οι οποίες συνδέονται με τα τρία είδη γνώσης του Habermas (1972): πρώτη, για να καταλάβει τον κόσμο γύρω του, απάντηση που συνδέεται με την αναλυτική γνώση και τη σπουδή στις φυσικές επιστήμες. Δεύτερη, για να μπορεί να ερμηνεύει καταστάσεις ζωής, το πώς γίνονται τα πράγματα και εξελίσσονται παρούσες και παρελθοντικές καταστάσεις, οι οποίες παρά τα κοινά τους στοιχεία, η καθεμιά έχει τις ιδιαιτερότητές της, απάντηση που συνδέεται με την ερμηνευτική γνώση. Τρίτη, ο άνθρωπος μαθαίνει για να ικανοποιήσει και να χειραφετήσει τον εαυτό του, τα δικά του ερωτήματα για τη ζωή και τα φαινόμενα, το Γιατί, που συνδέεται με την κριτική γνώση, τη χειραφετική, αυτή που ο Freire, για παράδειγμα ονόμασε μέσο βελτίωσης των κοινωνικών συνθηκών και της αντιστάθμισης της προσωπικής και κοινωνικής μειονεξίας (Freire, 1972· Grundy, 1987).

Με αυτό το τελευταίο είδος γνώσης συνδέεται η επένδυση στην εκπαίδευση. Με τη διαφορά ότι σήμερα η επένδυση στην εκπαίδευση και η βελτίωση των κοινωνικών συνθηκών έχει υποβιβαστεί σε «Σπουδάσω, για να βρω μια δουλειά» και καταλήγει σε επιλογές οι οποίες τις πλείστες φορές συγκρούονται με την έφεση για μάθηση και την ικανοποίηση προσωπικών αναγκών και ενδιαφερόντων.

Η αποτυχία αντιστάθμισης της οποιασδήποτε μειονεξίας, μέσω της εκπαίδευσης, συνδέεται άμεσα με τη σχολική αποτυχία σε επίπεδο πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης πρωτίστως και στη συνέχεια με μαζική φοίτηση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, με ως επί το πλείστον, επιλογές εύκολης πρόσβασης. Έτσι, η σχολική αποτυχία μεταφράζεται στην ανώτερη εκπαίδευση σε φοίτηση για απόκτηση τίτλων χωρίς αντίκρισμα, όταν χωρίς βασικές γνώσεις και δεξιότητες, σε αδιαφοροποίητα προγράμματα σε διάρκεια και περιεχόμενο, ο φοιτητής αποκτά τίτλο νώτερης εκπαίδευσης.

Η εκπαίδευση είναι το μέσο βελτίωσης των κοινωνικών συνθηκών και αντιστάθμισης της προσωπικής και κοινωνικής μειονεξίας (Freire, 1972· Grundy, 1987), εφόσον δεν αποκλείει κανένα από τη γνώση και λαμβάνει υπόψη τις πραγματικές ανάγκες του εκπαιδευόμενου.

Η τυπολογία πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση

Η πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση με βάση την τυπολογία του Martin Trow (1979) για την ανάπτυξη της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, με κριτήριο τα ποσοστά των αποφοίτων που φοιτούν σε αυτή, καταλήγει στην Ελιτίστικη, στη Μαζική και στην Παγκόσμια καθολική τριτοβάθμια εκπαίδευση. Παρόλο που έχουν περάσει 40 χρόνια από την πρωτοεμφάνιση της τυπολογίας του Trow, σε μια εποχή κατά την οποία μόνο το 15% φοιτούσε σε Πανεπιστήμια, οι τρεις μορφές της πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση δεν έχουν αλλάξει ουσιαστικά.

Η Μαζική πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση θεμελιώθηκε στην αμφισβήτηση του κληροδοτημένου πλεονεκτήματος ως τρόπου επιλογής των αρίστων μιας κοινωνίας και διευκολύνθηκε από την αύξηση των πανεπιστημίων, τις εναλλακτικές μορφές φοίτησης, τον ενιαίο χώρο ανώτερης εκπαίδευσης μεταξύ κρατών.

Εξάλλου, η θέση ότι η ταυτότητα είναι κοινωνική κατασκευή και ότι οι συνθήκες μέσα στις οποίες κάποιος την αποκτά καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό και τα χαρακτηριστικά της είναι μια αλήθεια διαπιστευμένη από μεγάλο αριθμό ερευνών και βιβλιογραφίας, σε Ευρώπη και Αμερική και δεν χρειάζεται ιδιαίτερη τεκμηρίωση (π.χ. Bourdieu 1996· Bowles & Gintis 1976· Brown & Scase 1994· Πυργιωτάκης, 2000).

Η Ελιτίστικη πρόσβαση αναφέρεται, κατά τον John Brennan (2004), στη φοίτηση όσων ανήκαν στην κυβερνώσα τάξη και σκόπευε στην καλλιέργεια του μυαλού και του χαρακτήρα. Η Μαζική σκόπευε στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και την προετοιμασία για μια ευρύτερη γκάμα τεχνικών και οικονομικών ελιτίστικων ρόλων και η τρίτη, η Παγκόσμια συνδέθηκε με την προσαρμογή όλου του πληθυσμού στη ραγδαία κοινωνική και τεχνολογική αλλαγή και στην πώληση υπηρεσιών κατά τα δεδομένα της αγοράς.

Η αύξηση της συνεχιζόμενης και της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και η παγκόσμια ροή φοιτητών στην ανώτερη εκπαίδευση, ανεξάρτητα από τις δεξιότητες και τις βάσεις που κάποιος έχει αποκτήσει κατά τη διάρκεια της φοίτησής του στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, έχει θέσει σε αμφισβήτηση τον θεσμό της αξιολόγησης σε μη πρωτοκλασάτα ιδρύματα με αποτέλεσμα η αξιολόγηση του αποφοίτου να επαφίεται στην απόδοσή του στον χώρο εργασίας.

Η σχολική αποτυχία δεν περιορίζει φοίτηση στην ανώτερη εκπαίδευση και την απόκτηση ενός ή/και περισσότερων τίτλων, απότοκο της πληθώρας ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και της ευκολίας εγγραφής. Όμως, η πορεία από τις γνώσεις στη Γνώση η οποία θεμελιώνεται σε τρόπο σκέψης και δεξιότητες διά βίου επανεκπαίδευσης προικοδοτεί ελάχιστους και αναπαράγει ή/και αυξάνει την κοινωνική ασυνέχεια.

Εκδημοκρατικοποίηση και ισότητα στην εκπαίδευση

Η αντισταθμιστική Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση έχει ευθύνη να αντισταθμίσει το κληροδοτημένο μειονέκτημα και να δώσει στον καθένα την εκπαίδευση που χρειάζεται, για να μπορεί να έχει ευκαιρίες και επιλογές. Η εκπαιδευτική ιστορία της πλειονότητας των φοιτητών και υποψηφίων αρχίζει από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, η οποία σε μεγάλο βαθμό στις τελευταίες τάξεις καθορίζει βαθμό πρόγνωσης επιτυχίας.

Η εκδημοκρατικοποίηση της εκπαίδευσης έχει ως βασικό γνώρισμα την πολιτιστική και θεσμική αναβάθμιση και σε αυτό διαφέρει από την πολύ-ταλαιπωρημένη έννοια της ισότητας. Επομένως, στη βάση αυτής της αρχής η πρόσβαση στα τρία συστήματα κατά Trow και Bergman δεν είναι σήμερα περισσότερο ανοικτή, δεν στηρίζεται πια στο κληρονομημένο πλεονέκτημα, αλλά στις ατομικές επιδόσεις όσων μπορούν να αξιοποιήσουν τις δυνατότητές τους μέσα στο σύστημα μιας ανοικτής δημοκρατικής πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οπότε, παρατηρείται σήμερα η μείωση των διαφορών μεταξύ της ελιτίστικης και μαζικής ανώτερης εκπαίδευσης και ο εμπλουτισμός της μαζικής με περισσότερες επιλογές σε κλάδους σπουδών και αύξηση του ανοιγμάτων της προς την παγκόσμια. Αντίσταση προς αυτές τις τάσεις θα συνεχίσουν να φέρνουν οι ανθρωπιστικές σπουδές και οι Σπουδές πολιτισμού.

Η προτεραιότητα στο πλεονέκτημα που κάθε ομάδα φέρει κατά τη διαδικασία πρόσβασης θεμελιώθηκε στο φορμαλιστικό αξίωμα για ισότητα στους θεσμούς και στις διαδικασίες (formal equality). Η τάση, από την άλλη για θετικά μέτρα υπέρ των υπο-αντιπροσωπευόμενων ομάδων στηρίζεται σε μια προοδευτική αντίληψη της ισότητας η οποία ποικίλλει από τη θεσμική de jure παροχή ίσων ευκαιριών μέχρι και τη θετική δράση για διεύρυνση των ευκαιριών. Όμως, όταν η εκπαίδευση για όλους στηρίζεται απλώς σε αύξηση σχολείων, ιδρυμάτων ανώτερης εκπαίδευσης και φοιτούντων η αρχή των ίσων ευκαιριών δεν ικανοποιείται, λόγω ακριβώς της διάκρισης και του διαχωρισμού εντός των ιδρυμάτων. Η δημοκρατική εκπαίδευση είναι αντισταθμιστική και όχι απλώς ανοικτή σε όλους.

Η Αντισταθμιστική Ισότητα (remedy of inequality), πέρα από τη θεσμοποιημένη ισότητα ευκαιριών τείνει να αντισταθμίσει το εξωγενές μειονέκτημα και να επιτρέψει στον καθένα να αναπτύξει τις πραγματικές του δυνατότητες. Είναι σημαντικό να προσεχθεί, στην οποιαδήποτε σχετική συζήτηση, ότι δεν γίνεται λόγος για πολιτικές και διαδικασίες που θα αντισταθμίσουν το εγγενές πλεονέκτημα αλλά το μειονέκτημα ομάδων οι οποίες υπο-αντιπροσωπεύονται στην ανώτατη εκπαίδευση, εξαιτίας στις πλείστες των περιπτώσεων του χαμηλού κοινωνικο-οικονομικού και οικογενειακού μορφωτικού μειονεκτήματος.

Η έννοια του κληροδοτημένου πλεονεκτήματος δίνει πλεονέκτημα πρόσβασης σε φοιτητές που επιλέγονται στο τέλος της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με βάση ακαδημαϊκά χαρακτηριστικά, τα οποία εξαρτιόνταν σε πολλές χώρες και για πολλές δεκαετίες από εξωγενείς, ως επί το πλείστον, παράγοντες (Roemer, 1998), και κυρίως από την τύχη να έχεις γεννηθεί σε ευνοϊκό κοινωνικά περιβάλλον ή ευνοούμενη κοινωνική ομάδα, όπως από ανώτερη κοινωνικοοικονομική τάξη, να είσαι λευκός, να είσαι αγόρι, να έχεις γεννηθεί σε αστική περιοχή κ.ο.κ. Όπως επιβεβαίωσαν ποικίλες έρευνες (Νότια Αφρική, Ινδονησία, Ολλανδία, Γαλλία, ΗΠΑ, Αγγλία, Ελλάδα), ως αποτέλεσμα της εφαρμογής της αρχής αυτής, πρόσβαση στο πανεπιστήμιο είχαν – κατά κανόνα – μόνο όσοι ανήκαν σε αυτές τις ομάδες. Το σύστημα πρόσβασης που στηρίζεται στην αρχή αυτή χαρακτηρίστηκε ως ελιτίστικο και παρόλο ότι οι αριθμοί φοιτητών στα πανεπιστήμια αυξήθηκαν δραματικά, διατηρείται και σήμερα, με διαφορετική μορφή και αποτελέσματα αλλά με την εφαρμογή της ίδιας, λανθάνουσας, με τη σημερινή της μορφή, αρχής.

Η επιστημολογική βάση του τρόπου αυτού επιλογής των φοιτητών βρίσκεται στην αριστοκρατική πλατωνική αντίληψη για τις διαφορετικές εγγενείς ικανότητες για γνώση. Εγγενείς ικανότητες που κάνουν τους ανθρώπους να ξεχωρίζουν ή και να υστερούν, αντιλήψεις οι οποίες ενισχύθηκαν με τη μόδα των τεστ ικανοτήτων, τα οποία βέβαια στο τέλος αποδείχτηκε ότι περιείχαν σε μεγάλο βαθμό κοινωνική μάθηση και όχι εγγενείς ικανότητες. Είναι φανερό ότι οι προσδοκίες της κοινωνίας από ένα τέτοιο σύστημα είναι η δημιουργία «οικογενειών» αρίστων, απαραίτητων για να διατηρήσουν την ευνομούμενη πολιτεία. Το πρόβλημα δεν είναι τόσο καίριο σε κοινωνίες και συστήματα πρόσβασης στα οποία συνειδητά έχει αποδοθεί ο αναπαραγωγικός ρόλος της εκπαίδευσης και η λειτουργία της ως απαραίτητου μηχανισμού αναπαραγωγής των οποιωνδήποτε μειονεξιών και πλεονεκτημάτων. Το πραγματικό πρόβλημα βρίσκεται σε κοινωνίες, όπως της Κύπρου, όπου η

αναπαραγωγή της μειονεξίας και των επίκτητων κοινωνικών ταυτοτήτων διά της εκπαίδευσης λανθάνει, λειτουργεί δηλαδή χωρίς να έχει μελετηθεί και συνειδητοποιηθεί ούτε από τα θύματα ούτε από τους διοικούντες.

Μαζί με την εξάπλωση της μαζικής ανώτατης εκπαίδευσης επικράτησε και η αντίληψη ότι είναι αναπόφευκτος ο άκρατος ανταγωνισμός βάσει του οποίου ο καθένας μπορεί να φτάσει το όνειρό του μέσα σε ανταγωνιστικές συνθήκες πάλης και επιλογής και ότι η αποτυχία είναι ευθύνη και φταίξιμο του καθενός. Μέσα σε αυτά τα πλαίσια, η επιστημολογική βάση της μαζικής εκπαίδευσης θεμελιώνεται στην εμπειρική θετικιστική αντίληψη για το κτίσιμο της γνώσης, σύμφωνα με την οποία ο καθένας μπορεί να αποκτήσει τη χρήσιμη γνώση, που θα τον βοηθήσει να βρει το κατάλληλο γι' αυτόν επάγγελμα για τη διατήρηση των απαραίτητων λειτουργιών στην κοινωνία. Επομένως κάθε πλεονέκτημα είναι προσωπικό κατόρθωμα. Η εκπαίδευση έχει για μια ακόμη φορά αναλάβει, με βάση την αρχή των ίσων δικαιωμάτων σε συνθήκες ανταγωνισμού και πάλης, το ρόλο επιλογής των ατόμων που θα αναλάβουν τα διάφορα επαγγέλματα και αναπαράγει και πάλι τους ικανούς να αναλάβουν τις θέσεις εργασίας σε μια διαστρωμένη κοινωνία.

Με βάση την Αρχή της Ισότητας αυξάνεται η πρόσβαση στις Σχολές Ανώτατης Εκπαίδευσης που αριθμητικά αλλά και σε έκταση γεωγραφικής κάλυψης αυξάνονται σημαντικά. Παρόλη την αριθμητική και γεωγραφική αύξηση των Σχολών ανώτατης εκπαίδευσης, το εξωγενές μειονέκτημα δεν περιορίζεται. Αντίθετα, όπως σχετικές μελέτες έδειξαν, αναπαράγεται μέσω και μέσα στην ίδια την ανώτατη εκπαίδευση, η οποία διαφοροποιείται και διαφοροποιεί τους φοιτητές της ως προς τη Σχολή, το Πανεπιστήμιο στο οποίο κάποιος φοιτά και την περιοχή στην οποία το Πανεπιστήμιο/Κολλέγιο λειτουργεί. Σχετική έρευνα στην Ελλάδα δεν γνωρίζουμε να έχει γίνει, όμως, με βάση τουλάχιστον τη γνώση μας για το ποιες είναι οι πρώτες επιλογές για σχολές και περιοχές και ποιοι τις καταλαμβάνουν δεν θα ξένιζε αν μια έρευνα θα έδειχνε ανάλογα αποτελέσματα. Ως αποτέλεσμα, παρόλο ότι η Αρχή των Ίσων δικαιωμάτων οδηγεί είτε σε ελεύθερη ή σχεδόν ελεύθερη πρόσβαση στην Ανώτατη Εκπαίδευση (π.χ. Γαλλία, Γερμανία, Αυστρία, Βέλγιο, Ισραήλ) είτε σε μεγαλύτερη πρόσβαση βάσει εξετάσεων (π.χ. Ελλάδα, Φινλανδία, Αγγλία, ΗΠΑ) (Boezerooy & Vossensteyn, 1999), το κληροδοτημένο πλεονέκτημα συνεχίζει να καθορίζει τις ευκαιρίες πρόσβασης και τον τύπο ανώτατης εκπαίδευσης που κάποιος παίρνει.

Η Αρχή της Ισότητας Ευκαιριών και αντισταθμιστικής εκπαίδευσης αναζητά να διορθώσει την ομοιοστατική τάση των οργανισμών και κοινωνιών να διατηρούν τις κυρίαρχες ομάδες, παρά τις θεσμικές αλλαγές και τις περί του αντιθέτου φιλοσοφικές διακηρύξεις. Εδώ, βέβαια, χρειάζεται μεγάλη προσοχή στον εντοπισμό σε κάθε κοινωνία των δικών της κυρίαρχων ομάδων ή καλύτερα των δικών της υποαντιπροσωπευόμενων ομάδων. Δεν έχει νόημα για παράδειγμα να μιλούμε στην Κύπρο για τάξεις, με την έννοια που αυτές αντιπροσωπεύτηκαν στην κοινωνία της Γαλλίας ή της Αγγλίας. Μέσα στα πλαίσια της ιστορικής ανάπτυξης των κοινωνιών οι κυρίαρχες ομάδες διαφοροποιούνται ουσιαστικά. Για τον εντοπισμό τους χρειάζεται η νηφάλια και μεθοδική έρευνα που πάει πέρα από τις ταμπέλες και τους εύηχους δανεισμούς του συνθήματος. Όπως, όμως, δείχνουν έρευνες σε άλλες χώρες, το

κριτήριο καθορισμού της κυρίαρχης ομάδας έχει ιστορικο-κοινωνική προέλευση και ιδιαίτερη ταυτότητα. Μελετητές για παράδειγμα παρατηρούν (π.χ. Clancy & Goastellec, 2007) ότι στην Ινδονησία η γεωγραφική καταγωγή είναι σημαντική για τον καθορισμό των ομάδων της κοινωνίας, στη Γαλλία οι κοινωνικές ανισότητες επιμετρούνται με βάση κοινωνικο-επαγγελματικές κατηγορίες, ενώ στην Αμερική περισσότερο με βάση εθνο-φυλετικές διαφορές. Οι ερευνητές παρατηρούν ότι μέσα σ' αυτές τις ευρύτερες ομάδες, άλλες διακριτές υπο-ομάδες μπορεί να περιορίζουν ακόμη περισσότερο την ισότητα ευκαιριών, όπως οι υπο-ομάδες με βάση το φύλο, τη θρησκεία, το οικογενειακό υπόβαθρο.

Ίσες ευκαιρίες και ειδικά μέτρα

Μεγάλη συζήτηση συνεχίζει να υπάρχει σχετικά με το τι είναι τελικά οι Ίσες ευκαιρίες. Το Συμβούλιο της Ευρώπης (π.χ. 1998) τις ορίζει όχι μόνο ως θεσμικές αλλαγές ή την διά νόμου έλλειψη διακρίσεων αλλά ως πλήρη και αποτελεσματική ισότητα με την έννοια ότι καθιστά ικανούς όλους να αναπτύξουν και ικανοποιήσουν τις δυνατότητές τους και συνεχίζει:

Η προαγωγή της αποτελεσματικής ισότητας μπορεί να απαιτεί την υιοθέτηση ειδικών μέτρων όπου είναι απαραίτητο και σύμφωνα με την αρχή της μη διάκρισης να λάβει υπόψη τις ειδικές συνθήκες των ατόμων, ή των ομάδων στην κοινωνία». Με βάση τον ορισμό αυτό μια νέα έννοια έρχεται να νοηματίσει την Αρχή των Ίσων ευκαιριών: η έννοια «της υιοθέτησης ειδικών μέτρων».

Δεν καθορίζεται εκ των προτέρων προς ποιους, αλλά τονίζεται το αυτονόητο ότι πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι ειδικές συνθήκες των ατόμων ή των ομάδων στην κοινωνία, για να γίνει- προφανώς- σεβαστή η ιδιαιτερότητα την οποία αναλύσαμε πιο πάνω.

Είναι φανερό από μια πρώτη συγκριτική ανάλυση των ειδικών μέτρων που έχουν υιοθετήσει οι διάφορες χώρες για εισδοχή φοιτητών στην ανώτατη εκπαίδευση ότι ελάχιστες είναι οι χώρες που κινούνται μέσα στα πλαίσια μιας φιλοσοφίας για την ανώτατη εκπαίδευση από την οποία ξεκάθαρα εκπορεύονται τα ειδικά μέτρα για εισδοχή φοιτητών. Οι πολιτικές στο θέμα αυτό είναι κατά κανόνα ευκαιριακές, χωρίς κοινή βάση ούτε στην ίδια τη χώρα, όπου οι ομάδες δεν καθορίζονται με βάση ένα κοινό κριτήριο, αλλά ούτε και μεταξύ των διαφόρων χωρών, όπου ο αρχικός σκοπός της θέσπισης ειδικών μέτρων, η διεύρυνση δηλαδή της συμμετοχής περιθωριοποιημένων ομάδων ή καλύτερα ομάδων που υστερούν έναντι όσων έχουν το κληροδοτημένο πλεονέκτημα της κυρίαρχης ομάδας, φαίνεται να εξασθενεί.

Τι δέον γενέσθαι; Πρώτα πρέπει να αντικρούσουμε το επιχείρημα/μύθο ότι η ισότητα αντιστρατεύεται την αριστεία. Και μαζί με αυτόν και το μύθο ότι οι εκπαιδευτικές ανισότητες είναι μαρτυρία προσωπικής μειονεξίας. Από την άλλη πρέπει να παραδεχθούμε ότι η ισότητα δεν είναι συνώνυμη με την ισοπέδωση, οι άνθρωποι διαφέρουν. Όμως, οι ατομικές διαφορές δεν πρέπει να επιβαρύνονται από τις κοινωνικο-οικονομικές και εκπαιδευτικές μειονεξίες. Ούτε μπορούμε να δεχτούμε ότι οι ευκαιρίες είναι εκεί και όποιος έχει ικανότητες μπορεί να τις αρπάξει. Οι ευκαιρίες

δεν είναι εκεί, κατασκευάζονται με τρόπο που η αποτυχία και επιτυχία να μην είναι πάντα ούτε και μόνο προσωπικό κατόρθωμα.

Μύθος, επίσης, είναι η θέση ότι δεν μπαίνουν όλοι στα Πανεπιστήμια, γιατί δεν έχουμε τόσα πανεπιστήμια στα οποία να χωρούν όλοι όσοι θέλουν να φοιτήσουν χωρίς εξετάσεις. Αν αυτό ήταν αλήθεια, το πρόβλημα αυτό δεν θα το αντιμετώπιζαν οι περισσότερες σχολές στα πανεπιστήμια της Ελλάδας, μια και η παρακολούθηση δεν είναι υποχρεωτική ή ακόμα δεν θα το αντιμετώπιζε καμιά χώρα, αν με πολύ λιγότερα έξοδα άνοιγε Ανοικτά Πανεπιστήμια ή ανέπτυξε περισσότερα προγράμματα για εξ αποστάσεως φοίτηση- ιδιαίτερα εκεί που δεν χρειάζονται εργαστήρια. Η Αγγλία έχει ήδη προχωρήσει για καλά σε αυτή τη λογική.

Το πρόβλημα, όμως, και πάλι δεν θα αντιμετωπιζόταν, γιατί ακριβώς το πρόβλημα δεν είναι μόνο το πόσοι φοιτούν- όλοι όσοι εξάλλου έχουν την οικονομική άνεση σήμερα φοιτούν σε πανεπιστήμια του εξωτερικού, όταν δεν τα καταφέρουν να φοιτήσουν σε Κύπρο και Ελλάδα. Πρέπει να αντιληφθούμε ότι το πρόβλημα βρίσκεται στο ποιοι φοιτούν και όχι στο πόσοι- και ακόμα καλύτερα ποιοι είναι έτοιμοι να φοιτήσουν, έχουν δηλαδή τις δεξιότητες, ικανότητες, στάσεις και φιλοδοξίες να φοιτήσουν στα πανεπιστήμια.

Την πιο πάνω παραδοχή συνοδεύουν διάφορες συνεπαγωγές και θέσεις, εκ των οποίων η σημαντικότερη είναι ότι δεν μπορεί να διευρυνθεί η πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, αν δεν βελτιωθεί σημαντικά η πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση με τρόπο που δεν θα αναπαράγει τις κοινωνικές και μορφωτικές μειονεξίες των μαθητών. Επομένως, δεν είναι δουλειά μόνο της ανώτατης εκπαίδευσης να προάγει κοινωνική ένταξη και να επιλύσει θέματα σχετικά με τη φτώχεια και τις διακρίσεις. Η αντισταθμιστική Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση έχει ευθύνη να αντισταθμίσει το κληροδοτημένο μειονέκτημα και να δώσει στον καθένα την εκπαίδευση που χρειάζεται, για να μπορεί να έχει ευκαιρίες και επιλογές (Κουτσελίνη, 2008). Θα πρέπει να μελετηθεί συστηματικά το πώς επηρεάζει η εκπαιδευτική ιστορία της πλειονότητας των φοιτητών και υποψηφίων αρχίζοντας από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, την ετοιμότητά τους να διεκδικήσουν πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Είναι η θέση μας ότι η διεύρυνση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση με παιδιά από χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο προϋποθέτει δυναμική παρέμβαση στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ούτως ώστε το κληροδοτημένο μειονέκτημα να μην μεγεθύνεται εις βάρος της ικανότητας και των φιλοδοξιών των παιδιών (Koutselini, 2006· 2008). Το να συζητούμε μόνο για συστήματα πρόσβασης με ελάχιστο αριθμό παιδιών από ειδικές ομάδες, το μόνο που κάνουμε είναι να συζητούμε για μέτρα φιλανθρωπίας και όχι παρέμβασης.

Ακόμη, τι νόημα έχει να ανοίξεις τα πανεπιστήμια στα παιδιά -αποφοίτους που δεν είναι έτοιμοι να σπουδάσουν; Ή θα τους μετατρέψεις σε αιώνιους φοιτητές, γιατί ο βιοπορισμός θα είναι προτεραιότητα σε σχέση με τις σπουδές ή θα τους επικολλήσεις για ακόμη μια φορά την ετικέτα του αποτυχημένου, όταν θα αναγκαστείς να τον διώξεις ή θα μετατρέψεις τα πανεπιστήμια από ανώτατες σχολές σε ενδιάμεσης φοίτησης κολέγια. Σε όλες τις περιπτώσεις ο κοινωνικός αποκλεισμός συγκεκριμένων

ομάδων- και όταν μιλούμε για ομάδες δεν αποδίδουμε την επιτυχία ή την αποτυχία σε προσωπικό κατόρθωμα- συνεχίζεται και επαυξάνεται.

Η ανώτατη εκπαίδευση πρέπει να είναι προσβάσιμη σε όλους όσους έχουν αναπτύξει σε ικανοποιητικό βαθμό ακαδημαϊκές ικανότητες. Χωρίς αμφιβολία, η χειρότερη πρόταση για λύση είναι η κατάργηση όλων των κριτηρίων επιλογής για πρόσβαση. Είναι λύση μη πραγματιστική, γιατί και εκεί που το πανεπιστήμιο δέχεται όλους όσους επιθυμούν να σπουδάσουν, κάνει τις επιλογές του κατά τη διάρκεια των σπουδών.

Διαφορετικά και είναι δυστυχώς ορατά τα σημάδια αυτής της τάσης, όλοι μπαίνουν στα πανεπιστήμια και κολέγια, έτοιμοι και ανέτοιμοι, και σχεδόν όλοι παίρνουν το δίπλωμα και το πτυχίο και μάλιστα σε καθορισμένο και αδιαφοροποίητο χρόνο. Με αποτέλεσμα η πρόσβαση να προσφέρει πλαστά διαβατήρια – πτυχία τα οποία από μόνη της η αγορά αποβάλλει. Κανείς δεν θέλει τη δημιουργία δύο και τριών ταχυτήτων πανεπιστημιακών αποφοίτων, επαγγελματιών, πολιτών και όμως, ανιχνεύουμε σήμερα τα σημάδια της τάσης αυτής.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η αύξηση της σχολικής αποτυχίας έχει ως κυριότερη αιτία την σχολική παθολογία, η οποία οφείλεται στο γεγονός ότι το σχολείο δεν είναι, σήμερα, σε θέση να αντισταθμίζει τις προσωπικές και οικογενειακές-κοινωνικές αδυναμίες και παθογένειες. Η σχολική αποτυχία μεταφράζεται, επίσης, στην ανώτερη εκπαίδευση σε φοίτηση για απόκτηση τίτλων χωρίς αντίκρισμα, όταν χωρίς βασικές γνώσεις και δεξιότητες, σε αδιαφοροποίητα προγράμματα σε διάρκεια και περιεχόμενο, ο φοιτητής αποκτά τίτλο ανώτερης εκπαίδευσης. Η πορεία από τις γνώσεις στη Γνώση η οποία θεμελιώνεται σε τρόπο σκέψης και δεξιότητες μεταγνώσης και αυθεντικής μάθησης προικοδοτεί ελάχιστους και αυξάνει την κοινωνική ασυνέχεια.

Επίλογος

Το κληροδοτημένο μειονέκτημα δεν πρέπει να μεγεθύνεται εις βάρος της ικανότητας και των φιλοδοξιών των παιδιών. Επομένως, η σύνδεση της αναβάθμισης της εκπαίδευσης και ενός πιο δίκαιου συστήματος πρόσβασης είναι δρόμος μονόδρομος στον οποίο η Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση έχει ευθύνη να δώσει στον καθένα την εκπαίδευση που χρειάζεται.

Πώς γίνεται η επιλογή προ των πυλών του πανεπιστημίου; Σίγουρα όχι με κριτήριο ποιος είναι έτοιμος σε γνώσεις και πληροφορίες να δεχθεί «από καθέδρας» διδασκαλία. Τα πανεπιστήμια δεν θα πρέπει να σπρώχνουν προς συστήματα πρόσβασης που εξετάζουν τον υποψήφιο φοιτητή σε εκείνα που θα έπρεπε το πανεπιστήμιο να του δώσει. Τα σχολεία γενικής παιδείας δεν είναι εκεί για να διευκολύνουν τη δουλειά του πανεπιστημίου ούτε και είναι προθάλαμοί του. Όμως, τόσο η πρωτοβάθμια όσο και η δευτεροβάθμια εκπαίδευση, θα πρέπει να ετοιμάζουν το μαθητή για να επιλέξει όποιο δρόμο επιθυμήσει, να του δίνουν δηλαδή ικανότητες, δεξιότητες, στάσεις καθώς και υπόβαθρο και τρόπο σκέψης που τον καθιστούν δημιουργικό πολίτη και υποψήφιο επιστήμονα.

Το σύστημα πρόσβασης από την άλλη δεν θα πρέπει να στηρίζεται σε «μια και έξω» εξέταση, αλλά θα πρέπει να δίνει στο μαθητή τη δυνατότητα να κτίσει τις ευκαιρίες του, μαζί και τις δεξιότητές του, σε διάστημα χρόνου, που δε ζητά απομνημόνευση φροντιστηριακής γνώσης/πληροφοριών αλλά δεξιότητες και ικανότητες ανάλογες με τη σχολή στην οποία επιλέγει να φοιτήσει.

Πέρα λοιπόν από την ανάγκη εφαρμογής της αρχή της Ισότητας Ευκαιριών στα συστήματα πρόσβασης προτείνουμε την Αρχή της Αντισταθμιστικής Ισότητας η οποία θεμελιώνεται στη θέση της κριτικής παιδαγωγικής σύμφωνα με την οποία η σχολική γνώση και η έλλειψή της είναι κοινωνικές κατασκευές που αναπαράγονται από απρόσωπα εκπαιδευτικά συστήματα, όπου το σύστημα δουλεύει ερήμην των προσώπων, και επιβραβεύονται από μονομερώς επιλεκτικά συστήματα πρόσβασης.

«Η εκπαίδευση είναι μια επένδυση στο μέλλον των πολιτών και των κοινωνιών. Στην αυγή του 21ου αι., το δικαίωμα στην εκπαίδευση δεν είναι τίποτε άλλο παρά το δικαίωμα της συμμετοχής στη ζωή του σύγχρονου κόσμου» (Εκπαίδευση για τον 21ο αι., UNESCO). Όμως, η επένδυση στην εκπαίδευση ως ισότητα ευκαιριών για εκπαίδευση με την έννοια ότι όλοι έχουν την ευκαιρία να φοιτήσουν πόρρω απέχει από την πραγματική έννοια της δημοκρατικής και αντισταθμιστικής εκπαίδευσης, η οποία προσβλέπει στα αποτελέσματα της εκπαίδευσης και όχι στη φοίτηση. Η κοινωνική συνοχή θεμελιώνεται σε σμίκρυνση διαφορών και προικοδότηση όλων για ποιότητα ζωής και όχι για ευκαιρίες, απλώς, φοίτησης. Αυτό συνεπάγεται ευκαιρίες βελτίωσης του κάθε μαθητή σε σχέση με τον εαυτό του πρώτα και με το σύνολο στη συνέχεια στη βάση της ανταπόκρισης της εκπαίδευσης στις πραγματικές ανάγκες του μαθητή και φοιτητή.

Η θέση αυτή θεμελιώνεται στην στέρεα τεκμηριωμένη θεωρητική βάση ότι η γνώση είναι αποτέλεσμα της έφεσης του μανθάνοντα για προικοδότηση και ανάπτυξη-βελτίωση του εαυτού (Habermas,1972) και στο ότι η εκπαίδευση είναι το μέσο βελτίωσης των κοινωνικών συνθηκών και αντιστάθμισης της προσωπικής και κοινωνικής μειονεξίας (Freire, 1972· Grundy, 1987).

Βιβλιογραφία

Boezerooy, P. & Vossensteyn, H. (1999). How to get in? A comparative overview of access to Higher Education. *Higher Education in Europe*, Vol. XXIV, No. 3, 1999 349

Bourdieu, P. (1996). *The state nobility*. Cambridge, MA: Polity Press.

Bowles, S., & Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America: Educational reform and the contradictions of economic life*. London: Routledge and Kegan Paul.

Brown, P., & Scase, R. (1994). *Higher education and corporate realities: Class culture and the decline of graduate careers*. London: University College London Press.

Clancy, P. & Goastellec, G. (2007). Questioning access and equity in higher education: Policy and performance in a comparative perspective. *Higher Education Quarterly*, 61(2),136–154 (Oxford: Blackwell Publishing).

Council of Europe (1998). Committee of Ministers, Recommendation No. R (98) 3, of the Committee of Ministers to Member states, On Access to Higher Education, 17 March 1998.

Forsyth, A. & Furlong, A., (2001). Socioeconomic Disadvantage and Access to Higher Education. Bristol: Policy Press

Κουτσελίνη, Μ. (2008). Εποικοδόμηση και διαφοροποίηση διδασκαλίας μάθησης σε τάξεις μεικτής ικανότητας. Λευκωσία

Κουτσελίνη, Μ. (2009). Περί GCE και άλλων πολεμικών τεχνών. Εφημερίδα Φιλελεύθερος, 9 Μαΐου, 2009, Λευκωσία.

Koutselini, M. (2006), Towards a meta-modern paradigm of curriculum: Transcendence of a mistaken reliance on theory. Educational Practice and Theory, 28(1).

Koutselini, M. (2008). Listening to students' voices for teaching in mixed ability classrooms: Presuppositions and considerations for differentiated instruction. Learning and teaching, 1(1), 17-30.

Πυργιωτάκης, Ι. (2000) (ζ' έκδοση). Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Roemer, J. E. (1998) Equality of Opportunity. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Tonks, D. & Farr, M. (2003). Widening access and participation in UK higher education. The International Journal of Educational Management, 17(1), 26-36

Trow, M. (1979). Elite and Mass Higher Education: American models and European realities. Stockholm: National Board of Universities

UNESCO (2005). Global Education Digest 2005. Montreal: UNESCO Institute for Statistics.

World Bank (2000). Higher Education in developing countries: Peril and Promise. Washington, DC: The World Bank.

Zajda, J., Majhanovich, S., & Rust, V. (2006). Introduction: Education and social justice. International Review of Education, 52(1), 9–22.

Ιδιωτική εκπαίδευση και λειτουργίες κοινωνιοδικίας

Παναγιωτόπουλος Νίκος

Καθηγητής Κοινωνιολογίας, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

nikopan@media.uoa.gr

Περίληψη

Η εισήγηση αυτή έχει ως στόχο, μέσω της εξέτασης της σχέσης μεταξύ του πεδίου της ιδιωτικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα και του πεδίου των κυρίαρχων τάξεων, να σκιαγραφήσει τις βασικές αρχές της συμβολής της ιδιωτικής εκπαίδευσης στην παραγωγή και αναπαραγωγή των σχέσεων δύναμης τόσο μεταξύ των διαφόρων κοινωνικών τάξεων όσο και μεταξύ των διαφόρων τμημάτων των κυρίαρχων τάξεων.

Λέξεις κλειδιά: ιδιωτική εκπαίδευση, κοινωνιοδικία

Private education and functions of social justice

Panagiotopoulos Nikos

Professor of Sociology, National and Kapodistrian University of Athens

nikopan@media.uoa.gr

Summary

The aim of the paper is to examine the relationship between the field of private education in Greece and the field of the dominant classes, to outline the basic principles of the contribution of private education to the production and reproduction of power relations between different social classes as well as between the different parts of the dominant classes.

Keywords: private education, social justice

Επιτρέψτε μου αφού ευχαριστήσω θερμά τους διοργανωτές για τον μεγάλο και επιτυχή αγώνα που δίνουν προκειμένου να μετατραπεί σε θεσμό αυτή η συνάντηση κοινωνιολόγων της εκπαίδευσης, θεσμός όπως και άλλοι ανάλογοι που απουσιάζουν από το πεδίο της ελλαδικής κοινωνιολογίας, και για αυτό η συμβολή του στην ανάπτυξη του κλάδου είναι σημαντική. Επιτρέψτε μου να αναφέρω στις ευχαριστίες μου τους αγαπητούς μου τους συναδέλφους κο Συμεού για την φιλοξενία και άψογη οργάνωση, επιστημονικά και τεχνικά, και τον Θεόδωρο Θάνο για την συνεχή υπερεπένδυση του στο κλάδο, αποτέλεσμα της οποίας απολαμβάνουμε όλοι μας και εδώ.

Επιτρέψτε μου επίσης να κάνω ένα γενικό σχόλιο για το ίδιο το αντικείμενο του συνεδρίου μας. Αν και αναγκαίος αυτός ο θεσμός στις απαραίτητες διαδικασίες

επιστημονικής ανταλλαγής και ελέγχου θέσεων και απόψεων, βασική προϋπόθεση για την ανάπτυξη του κλάδου, δεν αρκεί. Έχω αναλύσει διεξοδικά σε διάφορες ευκαιρίες που οφείλεται η σχετική υποτίμηση της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης στο εσωτερικό του επιστημονικού κοινωνιολογικού μας πεδίου, μια υποτίμηση, μια υποβάθμιση η οποία εκφράζει τους μετασχηματισμούς των όρων της επιστημονικής παραγωγής, συναλλαγής και καθιέρωσης στο εσωτερικό της συγκεκριμένης πειθαρχίας, μετασχηματισμοί οι οποίοι θα μπορούσαν, με ένα γενικό τρόπο, να συνδεθούν με τη παλινδρόμηση της αυτονομίας του συγκεκριμένου κλάδου αλλά και γενικότερα της κοινωνιολογίας. Αν και θα ήταν χρήσιμο κυρίως για τους νέους συναδέλφους δε θα επαναλάβω σε αυτό το preludio τους λόγους που πολλά από τα κρίσιμα ζητήματα και προβλήματα της εκπαίδευσης παραμένουν έξω από το καθαρά επιστημονικό ερευνητικό ενδιαφέρον, που η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης μοιάζει να μην μπορεί να επιβάλει όπως θα έπρεπε το δικό της νόμο, τον ορισμό του επιστημονικού αντικείμενου της, τη στάση κατασκευής των αντικείμενων της¹. Όλα τείνουν, πράγματι, να δείξουν πως η νέα αντίληψη για την «επιστήμη», αυτής δηλαδή που προωθούν οι νέοι «ειδήμονες της εκπαίδευσης» και σύμφωνα με την οποία το κοινωνικό πρόβλημα υποκαθιστά το κοινωνιολογικό πρόβλημα, τείνει να επιβληθεί.. Και αν έτσι, τότε το ζήτημα της ισχυροποίησης της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης και της διερεύνησης των όρων και των μέσων που θα της επιτρέψουν να (επανα)διατυπώσει αυστηρά κοινωνιολογικά προβλήματα και να τα διατυπώσει χωρίς υποταγή στους ποικίλους καταναγκασμούς που ασκούν η γραφειοκρατική ζήτηση και οι δημόσιες προβληματικές, αποτελεί ένα μείζον πολιτικό και επιστημονικό διακύβευμα. Θέλω να διατυπώσω με κάθε τρόπο τη πεποίθησή μου πως είναι ο καιρός της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης: ο ρόλος της στη κατανόηση των σημαντικότερων μετασχηματισμών των κοινωνιών μας είναι θεμελιώδης, και θα μπορέσει να εκπληρώσει αυτό τον ρόλο μόνο αν αποτελέσει αναπόσπαστο κομμάτι της κοινωνιολογίας της γνώσης και της εξουσίας. Είναι ο καιρός της στο σημερινό κόσμο της εξαιρετικής αποτελεσματικότητας πολυσύνθετων μηχανισμών συμβολικής βίας και κυριαρχίας.

Και για να μη μείνει στα λόγια αυτή η προταγματικού τύπου τοποθέτηση θα επιχειρήσω σε ότι ακολουθεί να παρουσιάσω ένα παράδειγμα που σκιαγραφεί τη προοπτική ενός τέτοιου ρόλου, και αυτό μέσω μιας νέας επιστημονικής προσέγγισης ενός κοινωνιολογικού αντικείμενου. Ότι θα εκθέσω με ένα τρόπο σχετικά και αναγκαστικά σύνθετο βασίζεται σε μακρόχρονες έρευνες οι οποίες είναι σε εξέλιξη,

¹ Ο κυρίαρχος προσανατολισμός της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης σήμερα βρίσκεται στην αρχή της παραγωγής μιας σειράς ερευνών οι οποίες, στη βάση της επιστημολογικής ψευδαίσθησης της επιστημονικής ουδετερότητας και της νοούμενης ως επιστημονικής αποστολής υπηρετήσης της γραφειοκρατικής και κρατικής ζήτησης –συνδυασμός ο οποίος διενεργεί και μια αποτελεσματική αποπολιτικοποίηση της κοινωνιολογίας του σχολείου και μια νομιμοποίηση αυτής της αποπολιτικοποίησης– μελετούν και μιλούν για τις «νέες» σχέσεις του σχολείου και του περιβάλλοντός του, υπό το πρίσμα μιας συναινετικής αντίληψης των κοινωνικών σχέσεων (τοπικές διευθετήσεις, διαπραγμάτευση, κινητικότητα κτλ.), όχι μόνο αδυνατούν να προσδιορίσουν τις αιτίες των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν, καθώς αυτά υπερβαίνουν, αναγκαστικά, το «τοπικό επίπεδο», αλλά και κυρίως δρουν, αντικειμενικά, κανονιστικά, συμβάλλοντας στην επικύρωση και τη νομιμοποίηση της θεμελιωμένης σε έναν άκρατο σχολειοκεντρισμό νέας σχολικής δόξας και a contrario στην υπονόμηση της καθαρής επιστημονικής κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης.

αρκετές εκ των όποιων έχουν δει το φως της δημοσίευσης, και όλες σύντομα θα αποτελέσουν το σώμα ενός νέου βιβλίου².

Αρχικά μια σειρά από διαπιστώσεις: Το σχολικό σύστημα παρουσιάζει, υπό παραγνωρισμένη μορφή, ένα σύνολο κοινωνικών αντιθέσεων, οι οποίες παίρνουν τη μορφή εκπαιδευτικών και χωροταξικών διαιρέσεων και διαχωρισμών, ενώ ταυτοχρόνως ενισχύονται από τις αρχές ταξινόμησης που το ίδιο το σύστημα επιβάλλει. Παρόλο που στην Ελλάδα έχει επικρατήσει μια παράσταση ενός συγκριτικά πιο ισότιμου, λιγότερο ιεραρχημένου και επιλεκτικού (χωρίς εθνικές σχολές για κοινωνικές ελίτ) «εθνικού χαρακτήρα» της ανώτατης εκπαίδευσης, γνωρίζουμε ότι, στην πραγματικότητα, οι σχολές αφήνουν χώρο σε μια σειρά εγκιβωτισμένων διαιρέσεων. Η ιεραρχία που χαρακτηρίζει το πεδίο των ανώτατων και ανώτερων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων αποδίδεται μέσω της θεμελιώδους αντίθεσης μεταξύ «ανώτερων» και «κατώτερων» ιδρυμάτων. Στα πρώτα κυριαρχούν αναλογικά περισσότερο τμήματα της κυρίαρχης και ανώτερα τμήματα της μεσαίας τάξης και στα δεύτερα κατανέμονται κυρίως μικρομεσαίες και λαϊκές τάξεις. Ανάλογη διαίρεση υπάρχει στο εσωτερικό των ίδιων των ανώτατων ιδρυμάτων. Αυτές οι κεντρικές αντιθέσεις που αντιπαραθέτουν τις «ανώτερες» με τις «κατώτερες» σχολές στο εσωτερικό των πανεπιστημίων, κρύβει μια ακόμη πιο θεμελιώδη αντίθεση, την αντίθεση που εγκαθιδρύεται μεταξύ των φοιτητών που κάνουν τις σπουδές τους στην Ελλάδα και εκείνων που τις πραγματοποιούν, εν μέρει ή εξ ολοκλήρου, στο εξωτερικό. Και στην Ελλάδα, όπως σε άλλες περιφερειακές χώρες, οι καλές, θα επανέλθω στον όρο, σπουδές στο εξωτερικό επιτελούν τη λειτουργία των ελίτ σχολών· λειτουργούν ως «μετα-σπουδές» που κυριαρχούν πάνω στις εθνικές σπουδές, επιτρέπουν τις διεθνείς εκπαιδευτικές επενδύσεις με μεγάλη κοινωνική και συμβολική αποδοτικότητα. Οι κοινωνικά και εκπαιδευτικά κυρίαρχοι ξένοι εκπαιδευτικοί θεσμοί προσφέρουν προετοιμασία για τις πλέον «ευγενείς» σταδιοδρομίες στο χώρο της βιομηχανίας, του εμπορίου, των διοικητικών θέσεων του δημόσιου τομέα, στην εκπαίδευση και την έρευνα, και διευκολύνουν τις μετακινήσεις μεταξύ αυτών των διαφορετικών τομέων, ενώ τα εθνικά εκπαιδευτικά ιδρύματα περιορίζονται, τις περισσότερες φορές, σε κατώτερη κατάρτιση, θέσεις εκτελεστικές, τεχνικών, μεσαίων στελεχών, κάτι που καθιστά λιγότερο εύκολες τις μεταστροφές ή τις μεταβάσεις από τον έναν τομέα στον άλλο. Γενικά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι, αν και η Ελλάδα δεν ήταν αποικία, το σχολικό της σύστημα δεν έχει κατακτήσει το μονοπώλιο στην κατάρτιση των κατόχων ηγετικών θέσεων, στην καθιέρωση της ελίτ της, ενώ το πέρασμα από εκπαιδευτικούς θεσμούς του εξωτερικού αποτελούσε και εξακολουθεί

² Βλ. σχετικές μου εργασίες, *La conversion de l'etat grec a l'economisme dominant, Regards Sociologiques*, τ. 21, 2001, σσ. 41-49, *Le champ sociologique grec et les effets de la domination symbolique internationale, Regards Sociologiques*, 30, 2005, σσ. 91-99, μεταφρασμένη αναδημοσίευση στο Νίκος Παναγιωτόπουλος (επιστ.επιμ.) *Διεθνής κυκλοφορία των ιδεών στο χώρο των ευρωπαϊκών κοινωνικών επιστημών, Πρακτικά Συνεδρίου (2007)*, Επιστήμη της επιστήμης των «μικρών χωρών»: ερευνητικό σημείωμα, *Κοινωνικές Επιστήμες*, τ.χ.1, σ. 215-217, *Les "grandes écoles" d'un petit pays. Les études à l'étranger: le cas de la Grèce, Actes de la Recherches en Sciences Sociales*, τεύχος 121-122, Μάρτιος 1998, σσ.77-91, *Oppositions Sociales et oppositions scolaires: Le cas du système d'enseignement supérieur grec, Regards Sociologiques*, τ. 19, σσ. 57-74, *Le Collège d'Athènes: Une école pour « les citoyens grecs du monde: les enjeux nationaux de l'international, Regards Sociologiques*, τ.19, σσ. 29-55, *La domination symbolique international*, στο Ιαπωνικό Περιοδικό Κοινωνικών Επιστημών *KAN History, Environment, Civilization*, vol.12, χειμ. 2003, σσ. 399-412.

να αποτελεί μέρος των συνθηκών της κοινωνικής και συμβολικής αναπαραγωγής των ανώτερων τάξεων. Μένει να διενεργηθεί μια κοινωνική ιστορία των κοινωνικών χρήσεων των σπουδών στο εξωτερικό που είχα σκιαγραφήσει παλαιότερα σε ένα άρθρο μου και η οποία, ανοίγοντας μια νέα προοπτική στο χώρο τόσο της κοινωνικής ιστορίας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος όσο και της κοινωνιολογίας των μετασχηματισμών του ελληνικού κοινωνικού χώρου, θα έχει, μεταξύ άλλων, σκοπό να μελετήσει τις αλλαγές που επήλθαν στο χώρο των σπουδών στο εξωτερικό, αλλαγές που πρέπει να αντιμετωπιστούν σε συνάρτηση με τη σχέση τους με τη δομή του εθνικού σχολικού πεδίου και των εξωτερικών αλλαγών που καθόρισαν τους κρίσιμους μετασχηματισμούς στη σχέση των οικογενειών με το σχολείο και, ειδικότερα, των οικογενειών των κυριάρχων τάξεων.

Η κατανομή των προτιμήσεων των σπουδαστών στο εξωτερικό, πως ο προσανατολισμός τους προς τη μία ή την άλλη χώρα, τον έναν ή τον άλλο επιστημονικό κλάδο ή τη μία ή την άλλη ειδικότητα σε μια χώρα, μοιάζει στενά συνδεδεμένος με την κατανομή της δομής του κληρονομημένου κεφαλαίου, δηλαδή, με τη σχετική βαρύτητα του οικονομικού και του πολιτισμικού κεφαλαίου στην κληρονομιά τους. Υποθέτοντας ότι το διεθνές πεδίο της εξουσίας οργανώνεται γύρω από την αντίθεση μεταξύ χωρών οικονομικά κυρίαρχων αλλά πολιτισμικά κυριαρχούμενων και χωρών πολιτισμικά κυρίαρχων αλλά οικονομικά κυριαρχούμενων, υποστήριξα ότι η επιλογή της χώρας πραγματοποιείται με βάση δομικές ομολογίες: κατά πρώτον την ομολογία μεταξύ της θεμελιώδους αντίθεσης του διεθνούς πεδίου της εξουσίας –αυτής που εγκαθιδρύεται μεταξύ των «χωρών της διανοήσης» και των «χωρών της εξουσίας»– και της αντίθεσης που, στο εθνικό πεδίο της εξουσίας, διακρίνει τον πόλο της διανοήσης και τον πόλο της οικονομικής ή της πολιτικής εξουσίας. Σ' αυτή την ομολογία αντιστοιχούν ομολογίες στα βιοτικά ύφη και στα διανοητικά σχέδια, των οποίων η βάση είναι η σχετική βαρύτητα του οικονομικού και του πολιτισμικού στοιχείου στην κληρονομημένη περιουσία. Αυτή ακριβώς η – εσωτερικευμένη– θεμελιώδης σχέση μετατρέπεται σε γενεσιουργό δομή των πρακτικών και των παραστάσεων όπως είναι η επιλογή της χώρας, του πανεπιστημιακού ιδρύματος, κλπ.

Οι χώρες σπουδών κατανέμονται σύμφωνα με δύο ανεξάρτητες αρχές ιεράρχησης: η κοινωνική ιεραρχία των χωρών και των σχολικών τους ιδρυμάτων, έτσι όπως μπορούμε να τη διατυπώσουμε στηριζόμενοι σε αντικειμενικούς δείκτες, όπως είναι η αξία που προσδίδεται στον τίτλο του παλαιού μαθητή στις διαφορετικές αγορές και ιδίως στις επιχειρήσεις, είναι σχεδόν αντίστροφη από την καθαρά σχολική ιεραρχία που ορίζεται με βάση τους σχολικούς δείκτες, όπως είναι τα διαφορετικά χαρακτηριστικά της πολιτισμικής πρωτοπορίας. Αυτές οι ιεραρχίες δομούν ένα ειδικό πεδίο το οποίο μπορούμε να ονομάσουμε διεθνές πολιτισμικό πεδίο, όπου οι χώρες, με τους δρώντες και τους θεσμούς τους, στρατεύονται στον αγώνα για το μονοπώλιο της πολιτισμικής νομιμότητας, και βρίσκονται ενταγμένα, με μικρότερη ή μεγαλύτερη αυτονομία, τα εθνικά πεδία.

Όταν μιλάμε για το διεθνές πολιτισμικό πεδίο ή για τον τομέα του διεθνούς πεδίου της εξουσίας ουσιαστικά κάνουμε μια προσπάθεια να ξεφύγουμε από το διάζευγμα μεταξύ αρμονικής παγκόσμιας πολιτισμικής ενοποίησης ή συγκρουσιακής διαίρεσης

μεταξύ χωρών, αλλά ταυτοχρόνως και από την επιχειρηματολογία του κοινού νου σχετικά με τις διαφορετικές «ευαισθησίες των χωρών». Μέσω της ανάλυσης της δομής των διαφορετικών ευκαιριών κέρδους που προσφέρονται αντικειμενικά στις επενδύσεις από τη διεθνή πολιτισμική αγορά, μπορούμε να φέρουμε στο φως το σύστημα των προτιμήσεων (ή των συμφερόντων) και των τάσεων προς επένδυση σ' αυτό το εργαλείο αναπαραγωγής που είναι η διεθνής πολιτισμική αγορά. Μόνον έτσι μπορούμε να συλλάβουμε τους διαφορετικούς μετασχηματισμούς της χρήσης αυτού του εργαλείου αναπαραγωγής αποφεύγοντας τις ανιστορικές προσεγγίσεις: αποκτάμε έτσι κάθε φορά τη δυνατότητα να συσχετίσουμε την κατάσταση της κληρονομιάς των δρώντων, θεωρούμενης ως προς τον όγκο και τη δομή της, την κατάσταση αυτού του εργαλείου αναπαραγωγής, και τη σχετική του βαρύτητα μέσα στο εθνικό σύστημα των εργαλείων αναπαραγωγής και, κατά συνέπεια, τους μετασχηματισμούς του συστήματος των στρατηγικών αναπαραγωγής.

Έτσι, υποστηρίζω ότι η δομούσα δράση που ασκείται πάνω στους φοιτητές των ξένων πανεπιστημιακών ιδρυμάτων, κυρίως μέσω της δομής της σχέσης μεταξύ της σχολικής και της οικονομικής ή συμβολικής αξίας του τίτλου που παρέχεται από τη σχολή τους, τείνει να πολλαπλασιάσει και να ενισχύσει (τουλάχιστον για εκείνους που έχουν ακολουθήσει την τροπική τροχιά) τις διαθέσεις τις οποίες οφείλουν στη δομούσα αρχή της αρχικής εμπειρίας τους του κόσμου (δηλαδή στη δομή της σχέσης που εγκαθιδρύεται μεταξύ του οικονομικού και του πολιτισμικού στο κεφάλαιο που έχει στην κατοχή της η οικογένεια), διαθέσεις που τους προσανατολίζουν, σε μεγάλο βαθμό, προς τα σημεία του (διεθνούς) σχολικού χώρου στα οποία βρίσκονται τοποθετημένοι. Γενικότερα, η έλξη για τα ιδρύματα ξένων χωρών, λιγότερο ή περισσότερο κοντινά στον πόλο της διανόησης ή στον οικονομικό πόλο, ασκείται με όλο και μεγαλύτερη ισχύ όσο περισσότερο πλησιάζουμε στον έναν ή στον άλλο πόλο της εθνικής εξουσίας. Αν ισχύει ότι οι φοιτητές κατανέμονται στις χώρες και στα σχολικά ιδρύματα ανάλογα με τις διαφορετικές τους ευαισθησίες στις εφήμερες εξουσίες και στο διανοητικό κύρος, ισχύει εξίσου ότι η επιλογή τους μπορεί να οδηγείται προς πολύ διαφορετικά ιδρύματα, ανάλογα με την ιστορική στιγμή και τους μετασχηματισμούς του πολιτισμικού πεδίου και του διεθνούς πεδίου της εξουσίας. Αυτές οι πολλαπλές διεργασίες δεν μπορούν να γίνουν αντιληπτές παρά μόνο μέσω της δομικής ιστορίας της σχέσης μεταξύ των δύο πεδίων νοούμενων ως τέτοιων. Δεδομένου ότι η επιλογή μιας χώρας προϋποθέτει κατηγορίες πρόσληψης και εκτίμησης που έχουν αποκτηθεί μέσω της εμπειρίας ενός εθνικού πεδίου, πρέπει να μελετήσουμε παράλληλα την ιστορία των εθνικών εκπαιδευτικών θεσμών, το εθνικό πεδίο πολιτισμικής παραγωγής και την εξέλιξη των σχέσεών τους με το εθνικό και διεθνές πεδίο της εξουσίας.

Συνοπτικά, υπάρχει μια τάση προς ομολογία μεταξύ της θεμελιακής αντίθεσης του πεδίου των ιδρυμάτων ανώτερης εκπαίδευσης, δηλαδή, της αντίθεσης που χωρίζει τα εθνικά ιδρύματα από τα ιδρύματα του εξωτερικού και θεσπίζει ένα κοινωνικό σύνορο μεταξύ τους, και της αντίθεσης που θεσπίζει ένα κοινωνικό σύνορο μεταξύ των μεγάλων και των μικρών «στελεχών»: ομολογία μεταξύ της θεμελιακής αντίθεσης του πεδίου των ιδρυμάτων του εξωτερικού, αυτής που εγκαθιδρύεται μεταξύ των σχολών «της διανόησης» των χωρών «της διανόησης» και των σχολών της εξουσίας των «χωρών της εξουσίας», και της αντίθεσης που, στο πεδίο της εξουσίας, χωρίζει τον

πόλο της διανόησης ή της τέχνης και τον πόλο της εξουσίας, οικονομικής ή πολιτικής. Και στις δύο περιπτώσεις, οι μείζονες συνέπειες της λειτουργίας των σχολικών συμπάντων απορρέουν από τη λειτουργία τους ως δομές, ως συστήματα σχολικών διαφορών που γεννούν, αναλόγως της καταγωγής τους, «συστήματα κοινωνικών διαφορών».

Έρχομαι στο κυρίως θέμα μου μετά από αυτή την αναγκαία παρένθεση, αναγκαία καθώς μόνο έτσι μπορεί να αποκτήσει πλήρες νόημα το ότι έχω να πω, παρέκβαση που μόνο όσοι μοιράζονται την άποψη πως ο τρόπος κατασκευής του επιστημονικού αντικείμενου αποτελεί το σιωπηρό νόμο του κοινωνιολογικού παιχνιδιού που συνίσταται στην επίλυση των κοινωνιολογικών προβλημάτων με τρόπο κοινωνιολογικό.

Η Ελλάδα διαθέτει μια μακρά ιστορία σε θεσμούς ιδιωτικής εκπαίδευσης, ωστόσο, η μελέτη τους είναι περιορισμένη και αποσπασματική. Ακόμη μικρότερη είναι η σημασία που έχει δοθεί στη μελέτη των αντικειμενικών σχέσεων που συνδέουν τόσο τα ιδρύματα ιδιωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μεταξύ τους όσο και με το εκπαιδευτικό σύστημα στο σύνολό του. Έχω προτείνει, υπόθεση που δοκιμάζεται σε μια διατριβή που σύντομα θα ολοκληρωθεί, ότι η μελέτη των ιδρυμάτων ιδιωτικής εκπαίδευσης θα πρέπει να αντιμετωπισθεί υπό το πρίσμα της έννοιας του πεδίου – τη θεωρώ γνωστή και συνεχίζω- δηλαδή ως χώρου κοινωνικά ιεραρχημένου και δομημένου με βασικό διακύβευμα τη κοινωνική και συμβολική διάκριση των μετεχόντων σε αυτόν, ενός χώρου που και ο ίδιος συντίθεται από εγκιβωτισμένες διαιρέσεις, ομόλογες αυτών που δομούν το γενικό κοινωνικό χώρο. Υπό αυτή την οπτική γνωρίζουμε πια πως ως χώρος κοινωνικά ιεραρχημένος και δομημένος διαμέσου των κοινωνικών χαρακτηριστικών της «πελατείας» των σχολείων αυτών, οι θεμελιώδεις αντιθέσεις του είναι, από τη μια μεριά, αυτή που διαχωρίζει τα ελίτ ιδιωτικά σχολεία -- διαπιστευμένα για την εκπαίδευση και την καθιέρωση εκείνων που ετοιμάζονται να εισέλθουν στο πεδίο της εξουσίας-- την elite des elites των ιδιωτικών σχολείων, από τα λιγότερο διάσημα κι εκλεκτικά, καθιερώνοντας, με τον τρόπο αυτό, ένα οριστικό κοινωνικό σύνορο μεταξύ «της μεγάλης πόρτας και της μικρής πόρτας», και από την άλλη, αυτή που διαιρεί το ίδιο το υπό πεδίο της ελίτ δευτεροβάθμιας ιδιωτικής εκπαίδευσης με ένα τρόπο ομόλογο με αυτό που διαιρεί το πεδίο της εξουσίας, δηλαδή σχολεία οικονομικά κυρίαρχα και πολιτισμικά κυριαρχούμενα και σε σχολεία πολιτισμικά κυρίαρχα και οικονομικά κυριαρχούμενα, τηρουμένων των αναλογιών του ειδικού υπό πεδίου. Διαπιστώσαμε πράγματι και στον χώρο της ελληνικής δευτεροβάθμιας ιδιωτικής εκπαίδευσης μια σειρά ομόλογων με το πεδίο των ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης, με το εθνικό και διεθνές πεδίο της εξουσίας και με το διεθνές πολιτισμικό πεδίο, εγκιβωτισμένων διαιρέσεων, σχολικών διακρίσεων που αποκρύπτουν κοινωνικές ιεραρχήσεις. Και πιο συγκεκριμένα, τα ελίτ δευτεροβάθμια ιδιωτικά σχολεία, που με ενδιαφέρουν εδώ, από κοινού με τις σπουδές στο εξωτερικό συγκροτούν ένα χώρο επεξεργασίας και διαμόρφωσης μιας «διεθνούς αριστείας», και υπό αυτή την έννοια αποτελούν σημαντικοί θεσμοί στους οποίους επενδύεται σημαντικό τμήμα των στρατηγικών αναπαραγωγής των οικογενειών των κυριάρχων τάξεων στην Ελλάδα, στρατηγικές οι οποίες φαίνεται να δίνουν εδώ και καιρό όλο και περισσότερο έμφαση στην ανάπτυξη ενός «ειδικού διεθνούς κεφαλαίου» τόσο κοινωνικού όσο και σχολικού, ως νέα μορφή στρατηγικών

κοινωνιοδικίας. Τα ιδρύματα αυτά, ιδρύματα μιας χώρας οικονομικά και πολιτικά κυριαρχούμενης, εξαιτίας «του μικρού βαθμού ανεξαρτησίας σε σχέση με τις άμεσες αναγκαιότητες που προσδιορίζουν την κατάσταση των διαθέσιμων τεχνικών, οικονομικών και πολιτισμικών πηγών» και στην οποία οι διεθνείς εκπαιδευτικές επενδύσεις υπάγονται στις ανάγκες του εθνικού σχολικού και κοινωνικού συστήματος, ως αποτέλεσμα της ισχνης ικανότητας των εθνικών δομών να παραγάγουν τον δικό τους ορισμό της αριστείας, διαμορφώνουν εκπαιδευτικές δομές οι οποίες καλλιεργούν πρακτικές και παραστάσεις που με τη σειρά τους διατηρούν βαθιές συγγένειες με αυτές που εγγράφονται στις θέσεις του πεδίου της εξουσίας, εθνικού και διεθνούς, και στις οποίες τα ιδιωτικά ιδρύματα αυτά διευκολύνουν την πρόσβαση.

Επεκτείνω λίγο τη σκέψη μου για να δώσω προοπτικές ερευνητικές. Αν ότι υποστηρίζω είναι αλήθεια, τι επιπτώσεις επιστημονικές και κοινωνικές μπορεί να έχει;

Στο πλαίσιο της λεγόμενης «παγκοσμιοποίησης της οικονομίας» και της διεθνοποίησης της αγοράς εργασίας έχει εξαιρετικό επιστημονικό και κοινωνικό ενδιαφέρον να εξετάσουμε τόσο την κοινωνική χρήση των διεθνών εκπαιδευτικών στρατηγικών των οικογενειών των κυριάρχων τάξεων όσο και τις στρατηγικές των σχολείων που οι τάξεις αυτές επιλέγουν στο πεδίο της ελίτ δευτεροβάθμιας ιδιωτικής Εκπαίδευση. Όλο και περισσότερο αυτά τα σχολεία προετοιμάζουν τους μαθητές τους για επαγγελματικές σταδιοδρομίες εντός μιας διεθνοποιημένης αγοράς. Όπως έχουμε παρατηρήσει πρόκειται για πρακτικές που ενισχύουν τη σημασία που αποδίδεται στα διεθνή χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης των μαθητών του σχολείου όπου «η πολιτική κουλτούρα των μαθητών ορίζεται από τις ιδιότητες των διεθνών σχέσεων». Πρόκειται για στρατηγικές που φιλοδοξούν να διευκολύνουν την αναγνώριση της ανάγκης παραγωγής ενός κοινωνικού και διεθνούς κεφαλαίου, ισχυρού παράγοντες διάκρισης στις σημερινές κοινωνίες. Οι διεθνείς στρατηγικές (εργαλείο των οποίων αποτελεί η επιλογή ιδιωτικού σχολείου με σαφή διεθνή προσανατολισμό και σε σπουδές στο εξωτερικό), οι οποίες αποτελούν βασικές εκπαιδευτικές στρατηγικές των ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων της ελληνικής κοινωνίας, δεν κατανέμονται τυχαία αλλά συνδέονται στενά τόσο με τη διάρθρωση του κληρονομημένου κεφαλαίου όσο και με τη δομή του διεθνούς πεδίου εξουσίας: συνολικά, δεδομένου πως το διεθνές πεδίο της εξουσίας είναι οργανωμένο γύρω από την αντίθεση μεταξύ των οικονομικά κυρίαρχων χωρών αλλά πολιτιστικά κυριαρχούμενων και χωρών πολιτιστικά κυρίαρχων και οικονομικά κυριαρχούμενων, και η επιλογή των χωρών γίνεται επί τη βάση μιας δομικής ομολογίας, αυτή της θεμελιώδους αντίθεσης εντός του διεθνούς πεδίου της εξουσίας –μεταξύ των χωρών τη διανοήσης και των χωρών της εξουσίας– και της αντίθεσης εντός του εθνικού πεδίου της εξουσίας, που διακρίνει τον πόλο των διανοουμένων από τον πόλο της οικονομικής και πολιτικής εξουσίας», η επιλογή των ιδιωτικών ελίτ σχολείων γίνεται στη βάση της ομολογίας αντίθεσης που τα διαχωρίζει σε περισσότερο «κοσμικά» και περισσότερο «εκπαιδευτικά».

Από τα παραπάνω απορρέει η θέση ότι τα διακυβεύματα της διεθνοποίησης είναι άρρηκτα συνδεδεμένα με την αναπαραγωγή των κοινωνικών ιεραρχιών σε εθνικό επίπεδο, και πιο συγκεκριμένα οι διαδικασίες της εθνικής κατασκευής του διεθνούς

και της διεθνούς κατασκευής του εθνικού μας οδηγούν σε μια οικονομία των φαινομένων διεθνούς συμβολικής κυριαρχίας.

Η ανάλυση των διαφορετικών τρόπων αναπαραγωγής των κυρίαρχων τάξεων, η οποία χαρακτηρίζεται, σε μεγάλο βαθμό, από τις διαφορετικές εθνικές χρήσεις του διεθνούς –εκ των οποίων οι σπουδές στο εξωτερικό και οι εκπαιδευτικοί οδοί που την προωθούν όπως η ιδιωτική ελίτ εκπαίδευση, δεν μπορεί παρά να είναι μια προνομιούχος οδός μελέτης–, θα μπορούσε να μας επιτρέψει να συμβάλουμε αποτελεσματικά στην επιστημονική ανάλυση του γενικότερου φαινομένου του παγκόσμιου πεδίου που βρίσκεται υπό κατασκευή στους διαφορετικούς τομείς της πρακτικής (σχολικό, δικαιοκ, οικονομικό κτλ. πεδίο) στους κόλπους του οποίου βρίσκονται ενταγμένα με μικρότερη ή μεγαλύτερη σχετική αυτονομία τα εθνικά πεδία. Μπορούμε επίσης να κατανοήσουμε με ποιον τρόπο, εντέλει, οι διεθνείς αγώνες για την κυριαρχία στο χώρο του πολιτισμού και για την εισαγωγή της κυρίαρχης αρχής κυριαρχίας «βρίσκουν τα πιο σίγουρα θεμέλιά τους στους αγώνες που διεξάγονται στους κόλπους του εθνικού πεδίου, αγώνες στο εσωτερικό των οποίων διακυβεύονται ακόμη και ο ίδιος ο (κυρίαρχος) εθνικός ορισμός και ο ξένος ορισμός, είτε ως όπλα είτε ως διακυβεύματα. Και σ' αυτή την προοπτική μπορούμε να συλλάβουμε τις κοινωνικές συνθήκες που οδηγούν τους δρώντες του κυριαρχούμενου χώρου να γίνονται συνένοχοι στις στρατηγικές παγκοσμιοποίησης που χρησιμοποιούν κάποια κράτη προκειμένου να δικαιολογήσουν τη νόμιμη συμβολική κυριαρχία τους: το παράδειγμα της Ελλάδας προσφέρεται για να υποστηριχτεί ότι, εντέλει, οι διεθνείς αγώνες για τη συμβολική κυριαρχία και την εισαγωγή της αρχής της κυρίαρχης κυριαρχίας «βρίσκουν πιο ασφαλή θεμέλιά τους στους αγώνες που διεξάγονται στους κόλπους κάθε εθνικού πεδίου».

Δε ξέρω αν επιχειρηματολόγησα με τρόπο κατανοητό. Προσπάθησα να ρηματοποιήσω περισσότερο μια σειρά από ερευνητικά αποτελέσματα για να τα παρουσιάσω ως εργαλεία παραγωγής επιμέρους αντικειμένων στο χώρο μελέτης της ιδιωτικής εκπαίδευσης. Παρόλη την αφαίρεση που χρησιμοποίησα όλα αυτά μπορούν να παρουσιαστούν τελείως παραδειγματικά και λεπτομερώς.

Η ανώτατη εκπαίδευση ως δημόσιο αγαθό και οι προκλήσεις στον 21^ο αιώνα

Ελένη Σιάνου-Κύργιου
Καθηγήτρια, Τμήμα Φ.Π.Ψ., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
esianou@uoi.gr/eleni.sianou@gmail.com

Higher education as a public good and the challenges in the 21st century

Eleni Sianou–Kyrgiou
Professor, Department of Philosophy, Education & Psychology, University of Ioannina
esianou@uoi.gr/eleni.sianou@gmail.com

Περίληψη

Η εισήγηση εστιάζεται στις πολιτικές για την ανώτατη εκπαίδευση που εφαρμόζονται τις τελευταίες δεκαετίες σε σχέση με το χαρακτήρα της ως δημοσίου αγαθού. Αξιοποιεί συνδυαστικά τα συμπεράσματα από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, στοιχεία και δεδομένα από την ανάλυση των πολιτικών και πρόσφατες έρευνες. Καταλήγει στο συμπέρασμα ότι οι πολιτικές, σε συνδυασμό με τη μείωση της κρατικής χρηματοδότησης και την επίδραση των ευρύτερων οικονομικών, κοινωνικών και τεχνολογικών εξελίξεων οδηγούν στην ιδιωτικοποίηση της δημόσιας και την ανάπτυξη της ιδιωτικής ανώτατης εκπαίδευσης. Καθιστούν ρευστά τα παραδοσιακά χαρακτηριστικά της και δυσδιάκριτα τα όρια ανάμεσα στη δημόσια και ιδιωτική ανώτατη εκπαίδευση. Εντείνουν τη στρωματοποίηση της ανώτατης εκπαίδευσης και μεγαλώνουν τις κοινωνικές ανισότητες. Είναι μεγάλες οι προκλήσεις που αντιμετωπίζει η ανώτατη εκπαίδευση σήμερα και χρειάζονται νέες μορφές ρύθμισης για τη διασφάλιση της ποιότητας και της ισότητας.

Λέξεις κλειδιά: δημόσιο αγαθό, ανώτατη εκπαίδευση, πολιτικές, ιδιωτικοποίηση, κοινωνικές ανισότητες

Abstract

The paper focuses on the higher education policies, applied over the last decades in relation to its character as a public good. It explores the conclusions of the review of the literature, data from the analysis of policies and recent research. It concludes that policies, coupled with a reduction in government funding and the impact of economic, social, and technological changes, lead to privatization of public and private higher education. They make their traditional features fluid and the boundaries between public and private higher education. They increase the stratification of higher education and social inequalities. The challenges faced by higher education today are serious and need new forms of regulation and control to ensure quality and equity.

Keywords: public good, higher education, policies, privatization, social inequalities.

Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες είναι θεαματική η στροφή του ενδιαφέροντος των ερευνητών, από διάφορους επιστημονικούς κλάδους, για τα ζητήματα της ανώτατης εκπαίδευσης. Τα θεματικά πεδία που αποτελούν αντικείμενο ερευνών ταξινομούνται συχνά σε τρεις κατηγορίες: α. οι πολιτικές για τη μεταρρύθμιση της ανώτατης εκπαίδευσης, σε σχέση με τους στόχους, τις διαχειριστικές πρακτικές και τα αποτελέσματα ή τις συνέπειές τους β. η διεύρυνση της συμμετοχής στην ανώτατη εκπαίδευση, σε σχέση με την κοινωνική κινητικότητα και τις κοινωνικές ανισότητες, γ. η αξιολόγηση για τη διασφάλιση της ποιότητας, σε σχέση με τις νέες μορφές διοίκησης και τη χρηματοδότηση των ιδρυμάτων της ανώτατης εκπαίδευσης.

Ως προς την πρώτη κατηγορία, το ενδιαφέρον των ερευνητών οφείλεται στις πολιτικές που εφαρμόζουν τα κράτη για την ανώτατη εκπαίδευση. Σκοπός τους είναι η κατανόηση των στόχων και των προωθούμενων αλλαγών, σε σχέση με τα αίτια, ιδιαίτερα τους οικονομικούς, κοινωνικούς και πολιτικούς μετασχηματισμούς, αφού υπάρχει συνάφεια μεταξύ των αλλαγών και των δυνάμεων που τις προκαλούν. Επίσης,

η ανάδειξη των συνεπειών που έχουν, κυρίως των νέων προβλημάτων που ανακύπτουν, ώστε να διαμορφωθούν εναλλακτικές προτάσεις, λαμβάνοντας υπόψη τις προκλήσεις που αντιμετωπίζει η ανώτατη εκπαίδευση σε εθνικό και παγκόσμιο επίπεδο.

Στο πλαίσιο αυτό εξετάζεται και το ζήτημα της ανώτατης εκπαίδευσης ως δημοσίου αγαθού, το οποίο συνδέεται με την κοινωνική πολιτική, την ισότητα και την κοινωνική κινητικότητα. Τίθεται ακόμη και το ερώτημα, αν είναι ή πρέπει να είναι η ανώτατη εκπαίδευση δημόσιο αγαθό. Σύμφωνα με τις σχετικές μελέτες προϋπόθεση για να δοθεί απάντηση στο ερώτημα είναι να αποσαφηνισθεί το περιεχόμενο του όρου και να εξετασθεί, αν οι τρέχουσες συνθήκες αλλάζουν την θεώρηση της ανώτατης εκπαίδευσης ως δημοσίου αγαθού. Ιστορικά, η ανώτατη εκπαίδευση θεωρήθηκε δημόσιο αγαθό, που ωφελεί τα άτομα και την κοινωνία, μέσω της διδασκαλίας και της έρευνας. Η αυξανόμενη εμπορευματοποίηση και ιδιωτικοποίησή της αλλοιώνει τα βασικά της χαρακτηριστικά, επηρεάζει τις λειτουργίες της. Καθιστά την έννοια της δημόσιας ανώτατης εκπαίδευσης ολοένα και πιο διφορούμενη.

Ο όρος δημόσιο αγαθό χρησιμοποιείται για πρώτη φορά κατά το 14ο αι. από τον Adam Smith, στη γνωστή μελέτη του για τα αίτια της ευημερίας των εθνών, στο οποίο αναλύει τις διαφορές μεταξύ δημόσιας και ιδιωτικής ιδιοκτησίας. Υποστηρίζει ότι τα δημόσια αγαθά μπορεί να είναι σε μεγαλύτερο βαθμό επωφελή για την κοινωνία, εφόσον, λόγω του χαρακτήρα τους, προσφέρονται από το κράτος (Smith, 2010). Η αποσαφήνιση του όρου όμως γίνεται κατά τη δεκαετία του '50 από τον Samuelson με τη θεωρία του περί των δημοσίων αγαθών. Σύμφωνα με αυτή υπάρχουν αγαθά ιδιωτικής κατανάλωσης που μπορούν να μοιράζονται τα άτομα και αγαθά συλλογικής κατανάλωσης, δηλαδή δημόσια αγαθά, που δεν είναι ανταγωνιστικά και η χρήση τους από ένα άτομο δε συνεπάγεται αποκλεισμό κάποιου άλλου (Samuelson, 1954).

Παρά το γεγονός ότι δεν υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός ορισμός, η έννοια του δημόσιου αγαθού συνδέεται συχνά με τις τέσσερις βασικές λειτουργίες της ανώτατης εκπαίδευσης: την παραγωγή νέας γνώσης, με την έρευνα (ερευνητική λειτουργία), την εκπαίδευση υψηλά ειδικευμένου εργατικού δυναμικού, με τη διδασκαλία (διδασκτική λειτουργία), την παροχή υπηρεσιών προς την κοινωνία (κοινωνική λειτουργία), την καλλιέργεια της ιδιότητας πολίτη με την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης (πολιτική λειτουργία).

Με βάση αυτές τις λειτουργίες μεταπολεμικά η δημόσια ανώτατη εκπαίδευση θεωρείται δημόσιο αγαθό, θεσμός που υπηρετεί το δημόσιο συμφέρον και το κράτος έχει την ευθύνη για τη λειτουργία της. Αυτή η θεώρηση κυριαρχεί μέχρι τη δεκαετία του '80, όταν τίθεται υπό αμφισβήτηση. Είναι η περίοδος που μειώνεται η κρατική υποστήριξη, αυξάνονται οι ανάγκες των ιδρυμάτων που αναζητούν πόρους από ιδιωτικές πηγές ο ιδιωτικός τομέας αναλαμβάνει ολοένα και σημαντικότερο ρόλο, με συνέπεια να τίθεται το ερώτημα, αν η ανώτατη εκπαίδευση είναι δημόσιο ή ιδιωτικό αγαθό.

Υπό αυτές τις συνθήκες, η ιδέα της ανώτατης εκπαίδευσης ως δημοσίου αγαθού καθίσταται ολοένα και πιο διφορούμενη, ενώ το πανεπιστήμιο και η ανώτατη εκπαίδευση, ως δύο συνυπάρχουσες έννοιες, χρησιμοποιούνται αδιάκριτα, παρότι έχουν διαφορετικό περιεχόμενο. Το πανεπιστήμιο είναι ένας θεσμός που

δημιουργήθηκε πριν από αιώνες στη Μεσαιωνική Ευρώπη, συνδέεται, από την εποχή του Διαφωτισμού, με τη χειραφέτηση και την ελευθερία των ατόμων, την πρόοδο των κοινωνιών. Σήμερα, χρησιμοποιείται για να περιγράψει μία ποικιλία ιδρυμάτων που έχουν τυπικά τον ίδιο θεσμικό ρόλο, παρουσιάζουν, ωστόσο, ουσιώδεις διαφορές στην ιστορική τους εξέλιξη, τις ερευνητικές δραστηριότητες και τους διαθέσιμους πόρους, την ποιότητα των σπουδών, τη συμβολική αξία και χρήση των πτυχίων (Σιάνου-Κύργιου, 2010).

Πάντως, το περιεχόμενο των εννοιών προσδιορίζεται από τις δύο παραδόσεις που συνδέονται με την ιστορία του. Πρώτη είναι η ιδεαλιστική παράδοση, η οποία διαμορφώθηκε στη Γερμανία το 19^ο αιώνα, μετά τις μεταρρυθμίσεις των αδελφών Von Humboldt για το πανεπιστήμιο του Βερολίνου. Σύμφωνα με αυτή, τα στοιχεία κλειδιά που συνθέτουν την ιδέα του πανεπιστημίου είναι η ενότητα της επιστήμης με τη διδασκαλία, της ακαδημαϊκής ελευθερίας με την αυτοδιοίκηση των ιδρυμάτων. Είναι στενή η σχέση του πανεπιστημίου με το κράτος, το οποίο παίζει σημαντικό ρόλο, με στόχο να διασφαλισθεί η ελευθερία στην έρευνα και η κριτική στην προώθηση της γνώσης. Η άλλη παράδοση βασίζεται στη θεωρία ορθολογισμού και εκφράζει μια πιο σύγχρονη, κανονιστική αντίληψη για τη διοίκηση του πανεπιστημίου, με βάση τα επιχειρηματικά ιδεώδη που προάγονται από το κράτος αξιολογητή (evaluative state). Δίνει έμφαση στο ρόλο του πανεπιστημίου ως θεσμού που προάγει την έρευνα και τη γνώση, ενώ ταυτόχρονα παρέχει εκπαιδευτικές και ερευνητικές υπηρεσίες. Υπάρχει σχέση ανάμεσα στο πανεπιστήμιο και το κράτος, το οποίο ενδιαφέρεται για τον έλεγχο και την εκμετάλλευση της εφαρμοσμένης έρευνας, ώστε να εξυπηρετηθούν οικονομικές και κοινωνικές ανάγκες. Βασίζεται, δηλαδή, στο ωφελιμιστικό και ορθολογικό παράδειγμα, σύμφωνα με το οποίο η έρευνα πρέπει να τεθεί στην υπηρεσία της κοινωνίας, διαφορετικά είναι σπατάλη πόρων. Τόσο η έρευνα όσο και η εκπαίδευση επιτελούν διπλό ρόλο, είναι δηλαδή παράγοντες παραγωγής και μετάδοσης της γνώσης και πηγές πλούτου (Neave, 1998).

Είναι πάντως ευρέως αποδεκτό σήμερα ότι το πανεπιστήμιο ασκεί πολυσύνθετες λειτουργίες στις σύγχρονες κοινωνίες, στις οποίες η ανάπτυξη της επιστήμης, η γνώση και η καινοτομία θεωρούνται πρωταρχικοί παράγοντες για την τεχνολογική και την οικονομική πρόοδο (Halsey, 2006). Οι θεμελιώδεις αυτές λειτουργίες, όπως διαμορφώθηκαν στη διάρκεια της μακραίωνης εξέλιξής του, δικαιολογούν τη σχέση του με το κράτος και την αγορά. Η σχέση αυτή παγιώνεται μετά τη συγκρότηση του έθνους – κράτους και την ανάπτυξη της βιομηχανικής κοινωνίας, όταν η εκπαίδευση και η κοινωνική κινητικότητα των ατόμων γίνονται χαρακτηριστικά γνωρίσματα της νεωτερικότητας.

Σύμφωνα με μια κριτική προσέγγιση από τον Labaree, οι λειτουργίες αυτές συνδέονται με τρεις διαφορετικούς στόχους που αποτελούν τη βάση της επιστημονικής συζήτησης και των συγκρούσεων μέχρι σήμερα: τη δημοκρατική ισότητα, την κοινωνική αποδοτικότητα και την κοινωνική κινητικότητα. Αυτοί οι στόχοι αντανακλούν, αντίστοιχα, την εκπαιδευτική προοπτική του ατόμου ως πολίτη, φορολογούμενου και καταναλωτή. Οι δύο πρώτοι στόχοι αντιμετωπίζουν την ανώτατη εκπαίδευση ως δημόσιο αγαθό, ενώ ο τρίτος ως ιδιωτικό αγαθό. Η σύγκρουση ανάμεσα σε αυτούς τους ανταγωνιστικούς στόχους έχει οδηγήσει σε μια αντιφατική δομή μειώνοντας σε μεγάλο βαθμό την αποτελεσματικότητα της ανώτατης

εκπαίδευσης. Επιπλέον, από τους τρεις στόχους κυριαρχεί η κοινωνική κινητικότητα που έχει καταστήσει την ανώτατη εκπαίδευση βασικό μέσο υλοποίησης ατομικών στόχων και προοπτικών (Labaree, 1997).

Τις τελευταίες όμως δεκαετίες προωθείται η έμμεση ιδιωτικοποίηση των δημοσίων και η λειτουργία ιδιωτικών, μη κερδοσκοπικών ή κερδοσκοπικών ιδρυμάτων, με συνέπεια να αμφισβητείται το ιδεώδες της ανώτατης εκπαίδευσης ως δημόσιου αγαθού, συνδεδεμένου με την ισότητα, κοινωνική δικαιοσύνη, ανοδική κινητικότητα.

Η σχέση μεταξύ δημόσιας ανώτατης εκπαίδευσης και κράτους μετασχηματίζεται κάτω από την επίδραση των δύο αντίρροπων δυνάμεων, του κράτους και της αγοράς. Καθώς μάλιστα η δημόσια χρηματοδότηση μειώνεται και αυξάνεται η αναλογία πόρων από δίδακτρα, επιδοτήσεις, ιδιωτικές δωρεές, εμπορικές δραστηριότητες, η έννοια του δημόσιου πανεπιστημίου αλλάζει ως του «πανεπιστημίου που υποστηρίζεται από το δημόσιο», η διάκριση δημόσιων και ιδιωτικών ιδρυμάτων γίνεται ακόμη πιο θολή και αλλάζουν οι διαδικασίες κοινωνικής αναπαραγωγής.

Μια εξήγηση της νέας πραγματικότητας που διαμορφώνεται δίνει η θεωρία του Bourdieu και ειδικότερα την ανάλυση για τη ζήτηση και τη διεύρυνση της συμμετοχής στην ανώτατη εκπαίδευση. Αποδίδεται στο μετασχηματισμό της κοινωνικής δομής και των λειτουργιών της ανώτατης εκπαίδευσης, καθώς οι κοινωνικές τάξεις προσπαθούν να συντηρήσουν ή να βελτιώσουν τη θέση τους, αυξάνοντας τις διάφορες μορφές κεφαλαίου (Bourdieu & Boltanski, 2000). Επειδή υπάρχει διαλεκτική σχέση ανάμεσα στην κοινωνική δομή και στη δομή της εκπαίδευσης, μετασχηματίζονται οι στρατηγικές κοινωνικής αναπαραγωγής. Κύριο χαρακτηριστικό τους είναι η εντατικοποίηση της χρήσης της ανώτατης εκπαίδευσης, με συνέπεια τον πληθωρισμό και την υποβάθμιση της αξίας των πτυχίων και, συνακόλουθα, την περαιτέρω εντατικοποίηση της χρήσης ακόμη και από την κυρίαρχη τάξη που δε δύνανται πλέον, κάτω από την επίδραση των αλλαγών στο οικονομικό πεδίο, να διασφαλίσουν την κοινωνική θέση των παιδιών της μόνο με τη μεταβίβαση του οικονομικού κεφαλαίου. Η ανώτατη εκπαίδευση διασφαλίζει την αναπαραγωγή της γονικής κληρονομιάς, θυσιάζοντας όμως τα άτομα που δεν ανήκουν στην τάξη αυτή. Τα θύματα αντιδρούν αναπτύσσοντας στρατηγικές, προκειμένου να αξιοποιήσουν τις ευκαιρίες που προσφέρει η διεύρυνση της συμμετοχής στην ανώτατη εκπαίδευση. Παραβλέπουν ότι η αξιοποίηση εξαρτάται από τις διάφορες μορφές κεφαλαίου που διαθέτουν. Οι ατομικές στρατηγικές επένδυσης βασίζονται κυρίως στη χρήση του οικονομικού κεφαλαίου, με το οποίο επιδιώκουν να αποκτήσουν το πιστοποιημένο πολιτισμικό κεφάλαιο για να καταλάβουν υψηλές θέσεις και να επανακτήσουν το οικονομικό κεφάλαιο. Οι θέσεις αυτές καταλαμβάνονται από μια μειοψηφία με υψηλού επιπέδου ακαδημαϊκά προσόντα και τίτλους σπουδών από ελίτ ιδρύματα. Επικρατεί η άποψη ότι η κατάληψή τους εξαρτάται από τα ακαδημαϊκά προσόντα. Έτσι παγιδεύονται οι γονείς της μεσαίας τάξης και επενδύουν στην εκπαίδευση των παιδιών της, προκειμένου να αποκτήσουν το πολιτισμικό κεφάλαιο που θα τους βοηθήσει να καταλάβουν τέτοιου είδους επαγγελματικές θέσεις (Bourdieu & Boltanski, 2000).

Οι στρατηγικές μετατροπής του οικονομικού κεφαλαίου σε πολιτισμικό κεφάλαιο έχουν ως συνέπεια τη συναίνεση ως προς τις προϋποθέσεις για την πρόσβαση σε προνομιούχες επαγγελματικές θέσεις. Επειδή τα εκπαιδευτικά προσόντα αποτελούν

βασικό κριτήριο για την επιλογή των εργαζομένων, η χορήγηση πτυχίων με αξία παραμένει περιορισμένη, ενώ αυξάνεται ο αριθμός αυτών που επιδιώκουν την απόκτησή τους. Μεγαλώνει, έτσι, ο ανταγωνισμός για τη χρήση της ανώτατης εκπαίδευσης και οι πιο προνομιούχες οικογένειες κάνουν μεγαλύτερες επενδύσεις για την απόκτηση σπάνιων τίτλων, ώστε να διατηρήσουν τη θέση τους στην κοινωνική δομή. Έτσι, δημιουργείται μια «αγορά» ανώτατης εκπαίδευσης, αποτελούμενη από δημόσια και ιδιωτικά ιδρύματα, που γίνεται από τα σημαντικότερα πεδία της σύγκρουσης των κοινωνικών τάξεων (Bourdieu, 2002).

Αλλάζοντας το σκηνικό

Από την ανασκόπηση της πλούσιας βιβλιογραφίας συμπεραίνεται ότι τις τελευταίες δεκαετίες εφαρμόζονται πολιτικές που προωθούν μεγάλες αλλαγές στην ανώτατη εκπαίδευση διεθνώς, ειδικά στην Ευρώπη, που αποτελούν αντικείμενο πολυάριθμων ερευνών. Τα αίτια που τις υποκινούν συνδέονται με τους ευρύτερους οικονομικούς και κοινωνικούς μετασχηματισμούς, τις ταχύτατες τεχνολογικές και πολιτισμικές αλλαγές που καθορίζουν τη δημόσια και ιδιωτική ζωή.

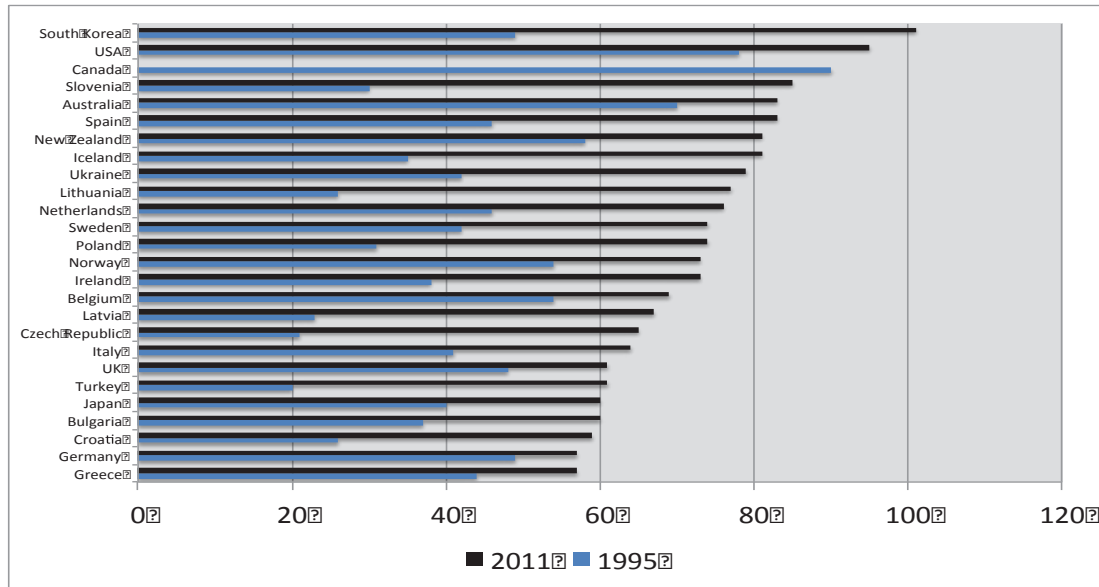
Σταθμός των εξελίξεων αυτών για την ανώτατη εκπαίδευση είναι η δεκαετία 1980. Είναι ήδη εμφανείς οι συνέπειες της κρίσης, οι οποίες οδηγούν στην επικράτηση του νεοφιλελευθερισμού, την αμφισβήτηση κεϋνσιανού υποδείγματος, τη συρρίκνωση του κοινωνικού κράτους, την αλλαγή προσανατολισμών της εκπαιδευτικής πολιτικής από τα θέματα της ισότητας στα θέματα της ποιότητας και την αποδοτικότητα (Brown, 1990).

Οι πολιτικές για την ανώτατη εκπαίδευση βασίζονται στη θεωρία του ανθρωπίνου κεφαλαίου, σύμφωνα με την οποία η επέκτασή της είναι αναγκαιότητα στις σύγχρονες κοινωνίες της γνώσης (Σιάνου-Κύργιου, 2006). Οι σπουδές αποτελούν επένδυση για τα άτομα και τα κράτη, αφού καλύπτουν τις ανάγκες για εξειδικευμένο εργατικό δυναμικό που απαιτούν οι σύγχρονες κοινωνίες της γνώσης. Η επιστήμη, η τεχνολογία και η γνώση θεωρούνται σημαντικοί παράγοντες για την οικονομική και κοινωνική πρόοδο, την ανάπτυξη της κοινωνίας της γνώσης (Välilmaa & Hoffman, 2008).

Οι πολιτικές αυτές παρουσιάζουν μια τάση σύγκλισης διεθνώς, ανεξάρτητα από τις εθνικές, ιδεολογικές και πολιτικές κατευθύνσεις, ως προς τους στόχους και τις διαχειριστικές πρακτικές: διεύρυνση της συμμετοχής και δημιουργία μιας μαζικής ανώτατης εκπαίδευσης, ανάπτυξη της δια βίου εκπαίδευσης και κατάρτισης, της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, μείωση της διάκρισης ακαδημαϊκής και επαγγελματικής εκπαίδευσης, αξιολόγηση με σκοπό τη διασφάλιση της ποιότητας, εφαρμογή του New Public Management, ώστε τα ιδρύματα να διοικούνται πιο αποτελεσματικά με βάση τις αρχές και τα πρότυπα του ιδιωτικού τομέα.

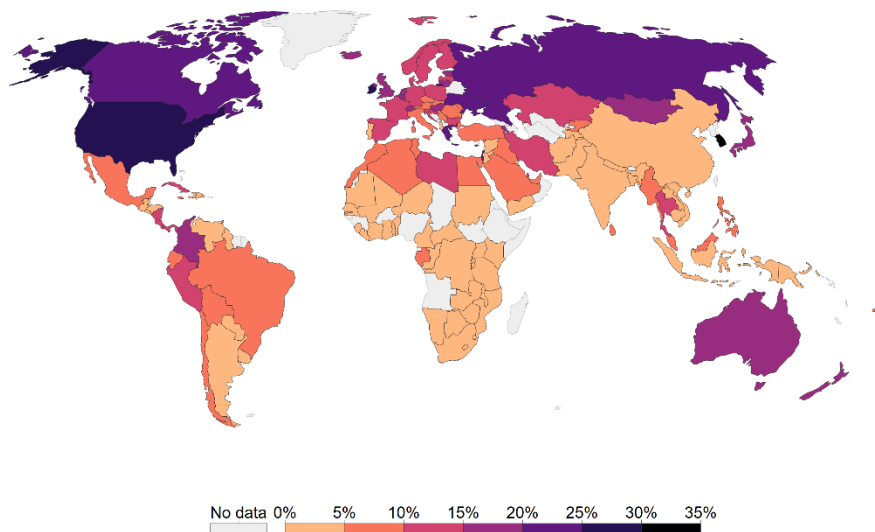
Οι νέες συνθήκες ασκούν πίεση στην ανώτατη εκπαίδευση, καθώς αυξάνεται η ζήτηση για τη συμμετοχή, τη μεγαλύτερη ερευνητική παραγωγή που είναι αναγκαία για την κοινωνία και την οικονομία. Η διεύρυνση της συμμετοχής έχει ως συνέπεια την εντυπωσιακή αύξηση των φοιτητών, τη δημιουργία δηλαδή μιας μαζικής ανώτατης εκπαίδευσης. Μια εικόνα της αύξησης παρέχει το γράφημα που ακολουθεί και δείχνει τις εγγραφές το 1995 και δεκαπέντε χρόνια μετά το 2011.

Γράφημα 1
Gross Tertiary Enrolment Ratio 1995/2011. Selected OECD and European systems,
UNESCO Institute for Statistics data 2014



Πηγή: OECD

Γράφημα 2
Ποσοστά πληθυσμού με πτυχίο ανώτατης εκπαίδευσης ανά χώρα
Share of the population with completed tertiary education, 2010
The share refers to the population 15 years and older.



Source: World Bank

OurWorldInData.org/tertiary-education/ • CC BY-SA

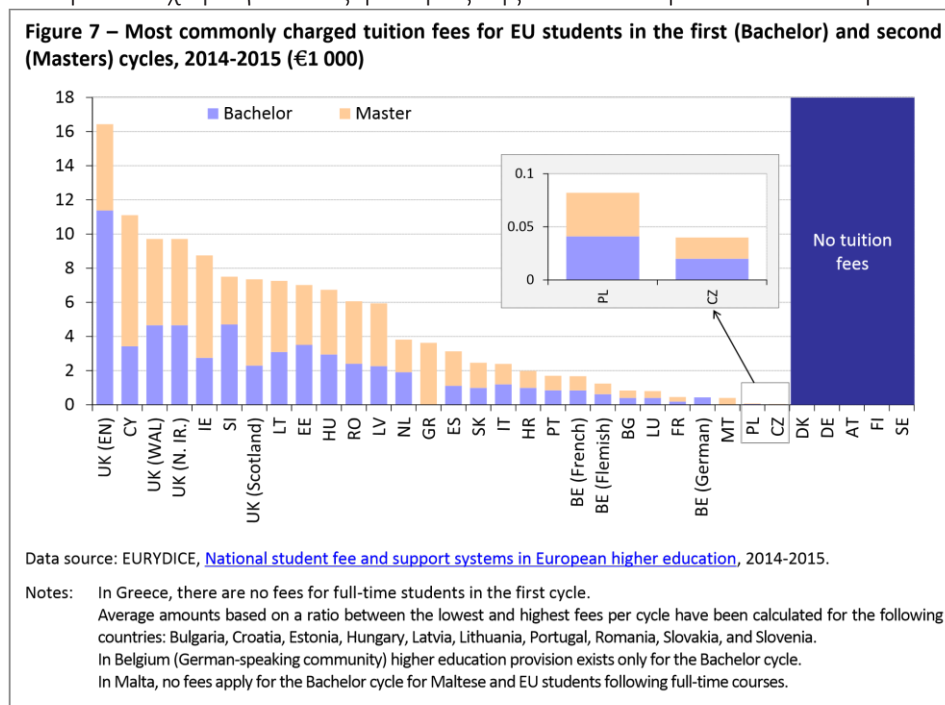
Πιο συγκεκριμένα, είναι εντυπωσιακή η αύξηση των φοιτητών και των πτυχιούχων. Από το 2000 έως το 2014 ο αριθμός τους διπλασιάζεται και φθάνει τα 207 εκ. παγκοσμίως, από τα οποία ποσοστό 30% φοιτά στα ιδρύματα της ιδιωτικής ανώτατης εκπαίδευσης. Όπως φαίνεται στο γράφημα, υπάρχουν χώρες στις οποίες το ποσοστό των πτυχιούχων υπερβαίνει το 35% του συνολικού πληθυσμού.

Η διεύρυνση τη συμμετοχής συνοδεύεται από την αξιολόγηση των ιδρυμάτων για τη διασφάλιση της ποιότητας, με συνέπεια τη μεγαλύτερη διαφοροποίηση και στρωματοποίηση των ιδρυμάτων, οξύνοντας τις κοινωνικές ανισότητες (Σιανου-Κυργίου, 2010α). Η αυξανόμενη ποικιλομορφία των ιδρυμάτων, αντί να προάγει μια ανώτατη εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς, έχει οδηγήσει σε ένα διαχωρισμένο και όλο και περισσότερο στρωματοποιημένο σύστημα, στο οποίο οι έχοντες χαμηλή κοινωνική προέλευση βρίσκονται σε μειονεκτική θέση (Reay, David, & Ball, 2005· Parry, 2016). Συχνά έχουν χαμηλή επίδοση, καθυστερούν ή εγκαταλείπουν τις σπουδές τους και αυτό είναι ένα σοβαρό πρόβλημα για τους ίδιους, τα ιδρύματα και την κοινωνία (Σιανου-Κυργίου, 2015).

Παράλληλα τα ιδρύματα αντιμετωπίζουν σοβαρά οικονομικά προβλήματα. Παρότι η κρατική χρηματοδότηση είναι μεγαλύτερη, δεν επαρκεί για να καλυφθούν οι αυξανόμενες ανάγκες, με συνέπεια τα ιδρύματα να ωθούνται στον ανταγωνισμό με άλλους θεσμούς του κοινωνικού κράτους για να λάβουν το μερίδιό τους από τους «σφικτούς» κρατικούς προϋπολογισμούς. Επίσης, προσπαθούν να περιορίσουν τις δαπάνες, σε μια περίοδο που το κόστος ανανέωσης ή συντήρησης του εξοπλισμού είναι εξαιρετικά υψηλό. Αναζητούν, ακόμη, νέους τρόπους για την εξεύρεση πόρων, όπως τα δίδακτρα στις προπτυχιακές ή μεταπτυχιακές σπουδές, νέες πηγές χρηματοδότησης για την έρευνα και τη διδασκαλία. Αυτό συμβαίνει ακόμη και στην Ελλάδα, στην οποία απαγορεύεται από το Σύνταγμα η λειτουργία ιδιωτικών ιδρυμάτων της ανώτατης εκπαίδευσης, όπως φαίνεται στο γράφημα που ακολουθεί.

Γράφημα 3

Δίδακτρα ανά χώρα για τους φοιτητές της Ε.Ε. στον πρώτο και δεύτερο κύκλο



Έτσι συμβαίνει να υπάρχουν δημόσια πανεπιστήμια που δε λαμβάνουν πλέον κρατικές επιχορηγήσεις και καλύπτουν τις ανάγκες τους μέσω των διδασκτρών και της ιδιωτικής χρηματοδότησης. Να λαμβάνουν κρατικές επιχορηγήσεις τα ιδιωτικά πανεπιστήμια και τα δημόσια ερευνητικά πανεπιστήμια, να ασχολούνται με

κερδοφόρες δραστηριότητες, με σκοπό να εξασφαλίσουν κέρδη, μέσω επιχειρηματικής ανάπτυξης ή της πώλησης προϊόντων της έρευνας, των διδασκτρων, της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, της χορήγησης άδειας χρήσης του ονόματος του πανεπιστημίου κλπ. Αν και πολλά δημόσια πανεπιστήμια έρευνας εξασφαλίζουν τελικά την ακαδημαϊκή και διοικητική τους αυτονομία, όπως τα πανεπιστήμια στη Βρετανία, τα κρατικά πανεπιστήμια διατηρούν τη σχέση με το κράτος μέσω των παραδοσιακών συστημάτων διακυβέρνησης.

Παράλληλα, επειδή η ζήτηση για τη φοίτηση στην ανώτατη εκπαίδευση μεγαλώνει, αναπτύσσεται με ταχείς ρυθμούς η ιδιωτική ανώτατη εκπαίδευση που περιλαμβάνει μη κερδοσκοπικά ή κερδοσκοπικά ιδρύματα παγκοσμίως που προσελκύουν μεγάλους αριθμούς φοιτητών. Σύμφωνα με πρόσφατα στοιχεία καλύπτουν το 30% των εγγεγραμμένων στην ανώτατη εκπαίδευση, ενώ σε κάποιες χώρες το ποσοστό αυτό είναι πολύ υψηλό, όπως η Νότια Κορέα 80%, η Λατινική Αμερική 50%.

Γράφημα 4
Ιδρύματα Ανώτατης/Ανώτερης Εκπαίδευσης παγκόσμια

Region	Private % of total enrolment	Numbers of students in private HEIs	Private HEIs as % of the total	Numbers of private HEIs
Africa	14.6	0.7m	59.2	434
Asia	36.4	18m	57.8	18,206
Latin America	48.6	7.6m	71.3	7,090
Europe	16.0	3.7m	25.7	2,136
USA	26.1	4.7m	61.3	2,667
World totals	31.3	35m	55.7	30,555

Πηγή: Word Bank

Κάτω από αυτές τις συνθήκες, δημιουργείται ένας ημιιδιωτικοποιημένος δημόσιος τομέας, που βρίσκεται υπό τον έλεγχο του κράτους και χρηματοδοτείται από αυτό, ταυτόχρονα όμως συμπληρώνει τις δαπάνες από ιδιωτικούς πόρους. Η δημόσια ανώτατη εκπαίδευση λειτουργεί σε ένα υβριδικό πλαίσιο, το οποίο προσιδιάζει στη νέα μικτή οικονομία της αγοράς. Ορισμένα δημόσια πανεπιστήμια προσπαθούν να αποσυνδεθούν από τον έλεγχο του κράτους ως προς τις ακαδημαϊκές δραστηριότητες και τη διοίκησή τους. Σε χώρες της Ευρώπης έχουν ήδη ανατεθεί στα πανεπιστήμια ο έλεγχος του προσωπικού, η ιδιοκτησία γης και κτηρίων. Η ανάθεση όμως της ευθύνης στο πανεπιστήμιο μειώνει την παραδοσιακή διάκριση μεταξύ δημόσιου και ιδιωτικού. Συμβάλλει στην απορρύθμιση της σχέσης με το κράτος, η οποία σηματοδοτεί τη μετάβαση για τα ερευνητικά πανεπιστήμια από το καθεστώς των κρατικών ιδρυμάτων σε εκείνη των δημόσιων εταιριών, υπονομεύοντας την έννοια της ανώτατης εκπαίδευσης ως δημόσιου αγαθού.

Οι προκλήσεις

Οι παραπάνω εξελίξεις συντελούνται, ενώ η ανώτατη εκπαίδευση αντιμετωπίζει μεγάλες κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές προκλήσεις, που έχουν αντανάκλαση στα συστήματα διακυβέρνησης, τα προγράμματα σπουδών, την αποστολή, τις εξωτερικές σχέσεις, την έρευνα και τη χρηματοδότηση.

Οι προκλήσεις αυτές διαμορφώνονται κάτω από την επίδραση δύο κυρίως παραγόντων. Ο πρώτος παράγοντας είναι οι ραγδαίες κοινωνικοοικονομικές αλλαγές, καθώς οι μεγάλες σταθερές κατηγορίες του κόσμου εξαφανίζονται ή μεταβάλλονται, η παγκοσμιοποίηση, οι δημογραφικές αλλαγές, οι αλλαγές στην εργασία, την οικογένεια αλλάζουν την παγιωμένη πραγματικότητα. Οι διακρίσεις μεταξύ κράτους, αγοράς, πολιτισμού και κοινωνίας γίνονται γκρίζες. Η ανασυγκρότηση του κοινωνικού κράτους μετασχηματίζει τους θεσμούς που εμπλέκονται με τα συστήματα παραγωγής και κατανομής της γνώσης και επηρεάζουν καταλυτικά την ανώτατη εκπαίδευση. Ο δεύτερος παράγοντας είναι η νέα πραγματικότητα που δημιουργούν οι παγκόσμιες πολιτικές για την ιδιωτικοποίηση, τη λογοδοσία και διακυβέρνηση, τη διεθνοποίηση, την αξιολόγηση και την ταξινόμηση, τα πανεπιστήμια παγκόσμιου επιπέδου (Altbach, κ.ά., 2011).

Κάτω από αυτές τις συνθήκες, αλλάζουν οι κανονικότητες του ακαδημαϊκού χώρου, ενώ τα πανεπιστήμια καλούνται να διαδραματίσουν πρωτεύοντα ρόλο στην οικονομική και κοινωνική πρόοδο, στη δημιουργία μιας καινοτόμου οικονομίας, μιας βιώσιμης και δίκαιης κοινωνίας. Οι μεγάλες προκλήσεις έχουν αντανάκλαση στη φύση, τις αξίες και τον έλεγχο της ανώτατης εκπαίδευσης, καθώς και οι κοινωνικές προσδοκίες, η δημόσια χρηματοδότηση υφίστανται θεμελιώδεις αλλαγές. Είναι, επίσης, σοβαρή η επίδραση των εξωτερικών επιρροών, ιδιαίτερα οι πιέσεις του κράτους και της αγοράς, και ιδιαίτερα σημαντικός ο αντίκτυπος στην κοινωνία των θεσμικών αποφάσεων για ζητήματα όπως τα προγράμματα, τα δίδακτρα και η διεξαγωγή έρευνας για τα αποτελέσματα της ανώτατης εκπαίδευσης. Τα ζητήματα αυτά, που αντανάκλουν τις μεταβαλλόμενες απαντήσεις του κοινού και των υπευθύνων χάραξης πολιτικής, γεννούν κρίσιμα ερωτήματα: Ποιος πληρώνει την ανώτατη εκπαίδευση; Ποιος ωφελείται από αυτή; Ποιος αποφασίζει ποιος θα ωφεληθεί; Τι πρέπει να προσφέρει και ποια πρέπει να είναι τα αποτελέσματα του διδακτικού και ερευνητικού έργου (Zusman, 2005); Ισχυρή επίδραση ασκούν διαδικασίες διεθνοποίησης της ανώτατης εκπαίδευσης που εξαρτώνται από τα σενάρια συνεργασίας και ανταγωνισμού, τους τρόπους που οι κινητήριες δυνάμεις επηρεάζουν τις διαδικασίες, δηλαδή η παγκοσμιοποίηση, ο μεταβαλλόμενος ρόλος των εθνικών κρατών, των οργανισμών και πολυμερών πλαισίων ή συμφωνιών (Teichler, 2009). Από τις διαδικασίες αυτές τίθενται σοβαρά ερωτήματα για τις κύριες λειτουργίες της ανώτατης εκπαίδευσης, ειδικά για τα θέματα της πρόσβασης, τη ποιότητας και της ισότητας (Van der Wende, 2007).

Σε αυτές τις προκλήσεις το πανεπιστήμιο οφείλει να απαντήσει, χωρίς να απωλέσει την αποστολή του σε σχέση με την παραγωγή και τη μετάδοση της γνώσης. Το πανεπιστήμιο δεν μπορεί να παραμείνει το ίδιο, γιατί είναι παράγοντας οικονομικής ανάπτυξης και αυτό δεν είναι κακό. Το κακό είναι ότι οι υπεύθυνοι για τη χάραξη της πολιτικής κάνουν ένα σοβαρό λάθος. Αγνοούν τη συζήτηση που διαρκεί αιώνες και

αναφέρεται στις πολυσύνθετες, οικονομικές, κοινωνικές και πολιτισμικές λειτουργίες του πανεπιστημίου. Δίνουν μονόπλευρη έμφαση στις οικονομικές λειτουργίες και παραβλέπουν ότι η δημιουργία ενός συστήματος κατανομής της δύναμης και των πόρων παρόμοιο με της αγοράς δε συνάδει με τις λειτουργίες του πανεπιστημίου. Η αποστολή, οι στόχοι της χρηματοδότησης και οι μέθοδοι για την υλοποίηση του διδακτικού και το ερευνητικού έργου διαφέρουν σε μεγάλο βαθμό από αυτές των επιχειρήσεων. Το πανεπιστήμιο είναι πρωτίστως ερευνητικό ίδρυμα και κύριος στόχος του ακαδημαϊκού προσωπικού είναι να παράγει νέα γνώση με επιστημονικές μεθόδους. Η λογική της αγοράς έχει επιπτώσεις στο ακαδημαϊκό προσωπικό και τους φοιτητές, γιατί στο πλαίσιο της αγοράς τόσο οι παραγωγοί όσο και οι πελάτες υπόκεινται στους ίδιους νόμους, της προσφοράς και της ζήτησης, με βάση τους οποίους υπάρχουν νικητές και ηττημένοι. Οι νικητές βρίσκονται στα ελίτ ιδρύματα που δίνουν έμφαση στη βασική έρευνα και έχουν τις μεγαλύτερες χρηματοδοτήσεις από δημόσιες ή ιδιωτικές πηγές. Επιπλέον, η βασική έρευνα είναι αυτή που οδηγεί στη νέα γνώση και την καινοτομία και για αυτό έχει μεγαλύτερη σημασία από την εφαρμοσμένη. Η καλή διδασκαλία και η ακαδημαϊκή γνώση μπορεί να προετοιμάσουν επαρκώς τους πτυχιούχους για να κατανοούν τον κόσμο και να είναι δημιουργικοί.

Συμπέρασμα

Από την προηγηθείσα ανάλυση συμπεραίνεται ότι η ιδέα της ανώτατης εκπαίδευσης ως δημοσίου αγαθού τίθεται υπό αμφισβήτηση, ακόμη και στις χώρες που λειτουργούν μόνο κρατικά ιδρύματα, όπως η Ελλάδα. Οι πολιτικές σε συνδυασμό με τις εξελίξεις αναθεωρούν τις οργανωτικές και διοικητικές δομές, στις οποίες βασιζόταν η μεταπολεμική ρύθμιση της σχέσης κράτους και ανώτατης εκπαίδευσης. Η αυτονομία των ακαδημαϊκών ιδρυμάτων συζητείται ευρύτατα, καθώς καλούνται να λογοδοτήσουν για την εκπαιδευτική και ερευνητική τους παραγωγή. Μετασχηματίζεται η σχέση του πανεπιστημίου με το κράτος και την αγορά και, το σημαντικότερο, καθίστανται ρευστά τα παραδοσιακά χαρακτηριστικά, δυσδιάκριτα τα όρια ανάμεσα στη δημόσια και ιδιωτική ανώτατη εκπαίδευση.

Η δημόσια ανώτατη εκπαίδευση όμως πρέπει να παραμείνει ισχυρή διατηρώντας τη δημόσια αποστολή και τη δημόσια ευθύνη της, υπηρετώντας το δημόσιο συμφέρον που διαφέρει από τα συμφέροντα της ανώτατης εκπαίδευσης. Έτσι, θα διατηρηθεί η συμβολή της στη μείωση των κοινωνικών ανισοτήτων και την προώθηση της κοινωνικής κινητικότητας. Χρειάζεται, για το σκοπό αυτό, να επανεξετασθούν οι πολιτικές και οι συνέπειες τους, με προτάσεις που δε θα προβλέπουν βραχυπρόθεσμες λύσεις, επειδή αυτές έχουν αποδειχθεί ανεπιτυχείς. Θα προβλέπουν μακροπρόθεσμες λύσεις για τη μεταρρύθμιση της ανώτατης εκπαίδευσης, με προτεραιότητα την ποιότητα και την ισότητα, την αντιμετώπιση των κοινωνικών ανισοτήτων, ένα από τα πιο σοβαρά προβλήματα για την ανώτατη εκπαίδευση (Θάνος, 2015).

Γενικά, χρειάζονται πολιτικές που θα διασφαλίζουν ότι η ανώτατη εκπαίδευση, δημόσια ή ιδιωτική, θα προετοιμάζει τους πολίτες του αύριο με γνώσεις, κριτική, ανεξάρτητη σκέψη και με αποτελεσματικό και δίκαιο τρόπο. Θα λαμβάνουν υπόψη την ετερογένεια των ιδρυμάτων και των φοιτητών, το χάσμα μεταξύ τους που απαιτεί υποστηρικτικά μέτρα για να μειωθεί. Έτσι, μπορεί να βελτιωθεί η επίδοση και να

διασφαλισθεί η ολοκλήρωση των σπουδών των προερχομένων από τις χαμηλότερες κοινωνικές κατηγορίες (Douglass & Thomson, 2012).

Καμιά αλλαγή δεν μπορεί να έχει θετικές συνέπειες, αν δεν μπορεί να δώσει λύσεις στις προκλήσεις, να συνδυάσει τους οικονομικούς με τους κοινωνικούς στόχους. Δεν αρκεί να γίνει η ανώτατη εκπαίδευση πιο προσιτή για να αμβλυνθούν οι κοινωνικές ανισότητες. Χρειάζεται μια βαθύτερη κατανόηση των κοινωνικών διαδικασιών και σχέσεων, μέσω των οποίων συντελείται και επεκτείνεται η πολύπλοκη επίδρασή τους. Η κατανόηση αυτή απαιτεί έρευνες που θα χαρτογραφήσουν την πραγματικότητα, θα αναδείξουν τις αντιφάσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής, τους σκοπούς που υπηρετούν τα ιδρύματα της ανώτατης εκπαίδευσης, δημόσιας ή ιδιωτικής. Έτσι, μπορεί δημιουργηθούν οι προϋποθέσεις για να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις και να ενισχυθεί η συμβολή τους στην οικονομική ανάπτυξη και την κοινωνική κινητικότητα.

Βιβλιογραφία

Altbach, P. G., Gumport, P. J., & Berdahl, R. O. (Eds.). (2011). *American higher education in the twenty-first century: Social, political, and economic challenges*. JHU Press.

Bourdieu P. & Boltanski L. (2000). «Changes in Social Structure and Changes in the Demand for Education” στο S. Ball (Εκδ.) *Sociology of Education. Major Themes*, Τομ. 2, London: Routledge Falmer, σσ. 895-923.

Bourdieu, P. & Passeron, J.Cl. (1993). *Οι κληρονόμοι, οι φοιτητές και η κουλτούρα*. Αθήνα: Μ. Καρδαμίτσα.

Bourdieu, P. (2002). *Η διάκριση. Κοινωνική κριτική της καλαισθητικής κρίσης* (μτφρ. Κ. Καψαμπέλη), Αθήνα: Πατάκης.

Brown, P (1990). *The 'Third Wave': Education and the Ideology of Parentocracy* *British Journal of Sociology of Education* 11 (1), 65-85.

Douglass, J A & Thomson, G (2012). *Poor and rich: Student economic stratification and academic performance in a public research university system* *Higher Education Quarterly* 66:1, 65-89.

Halsey A. H. (2006). *The European University*. Στο H. Lauder, P. Brown, Dilliabouch, H. Halsey, *Education, Globalization and Social Change*, Oxford: Oxford University Press: 854- 865.

Θάνος, Θ. (Επιμ.) (2015). *Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης στην Ελλάδα*. Ερευνών Απάνθισμα. Αθήνα: Gutenberg.

Labaree, D. F. (1997). *Public goods, private goods: The American struggle over educational goals*. *American Educational Research Journal*, 34(1), 39-81.

Neave, G. (1998). *The evaluative state reconsidered*. *European Journal of Education*, 33 (3), 265–284.

Parry, G (2016). *Access, Equity, and Participation of disadvantaged groups*. Στους Β.

Jongbloed & H. Vossensteyn (Εκδ.) Access and expansion post-massification: Opportunities and barriers to further growth in Higher Education participation. Abingdon: Routledge.

Olssen, M. & Peters, M. A. (2005). Neoliberalism, higher education and the knowledge economy: From the free market to knowledge capitalism. *Journal of education policy*, 20(3), 313-345.

Reay, D., David, M. E., & Ball, S. J. (2005). *Degrees of choice: Class, race, gender and higher education*. Trentham Books.

Samuelson, P. A. (1954). The pure theory of public expenditure. *The review of economics and statistics*, 387-389.

Sianou-Kyrgiou E. (2015). Dropout and completion in Higher Education in Europe, Short Country Reports, Luxembourg: Publications Office of the European Union: 73-75.

Sianou-Kyrgiou E. (2010). «Stratification in higher education, choice and social inequalities in Greece» *Higher Education Quarterly*, 63,4, 22-40.

Σιάνου-Κύργιου Ε. (2010). Από το Πανεπιστήμιο στην αγορά εργασίας. Όψεις των κοινωνικών ανισοτήτων, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Σιάνου-Κύργιου Ε. (2006) Εκπαίδευση και Κοινωνικές Ανισότητες. Η μετάβαση από τη Δευτεροβάθμια στην Ανώτατη Εκπαίδευση (1997-2004). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Smith, A. (2010). Έρευνα για τη φύση και τις αιτίες του πλούτου των εθνών. Έκδ. Δημοσιογραφικός Οργανισμός Λαμπράκη.

Swartz, D (1997). *Culture and Power: The Sociology of Pierre Bourdieu* Chicago: University of Chicago Press.

Teichler, U. (2009). Internationalisation of higher education: European experiences. *Asia Pacific education review*, 10(1), 93-106.

Välilmaa, J. & Hoffman, D. (2008). Knowledge society discourse and higher education. *Higher Education*, 56, 265–285.

Van der Wende, M. (2007). Internationalization of higher education in the OECD countries: Challenges and opportunities for the coming decade. *Journal of studies in international education*, 11(3-4), 274-289.

Zusman, A. (2005). Challenges facing higher education in the twenty-first century. *American higher education in the twenty-first century: Social, political, and economic challenges*, 2, 115-160.

Το «Δημόσιο και Ιδιωτικό» στη σύγχρονη εκπαιδευτική πολιτική: Ο λαϊκισμός στο δημόσιο λόγο και οι νέες προκλήσεις για την κοινωνιολογική θεωρία και έρευνα

Τσατσαρώνη Άννα

Καθηγήτρια Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου
tsatsaro@uop.gr

Περίληψη

Η παρούσα εισήγηση επιχειρεί μια κριτική συζήτηση της βιβλιογραφίας για την ιδιωτικοποίηση και εμπορευματοποίηση της δημόσιας εκπαίδευσης, εστιάζοντας σε δυο πρόσφατες σχετικές Εκθέσεις και μια «υποδειγματική» μελέτη της σύγχρονης κοινωνιολογικής οπτικής στα ζητήματα αυτά. Η πρώτη από τις Εκθέσεις περιγράφει την επιχειρηματική στρατηγική της ιδιωτικής εκπαιδευτικής επιχείρησης Pearson, η οποία αναδεικνύεται σε προνομαϊκή πηγή καινοτομίας στον «Παγκόσμιο Νότο». Η δεύτερη διερευνά το χαρακτήρα της εμπορευματοποίησης της δημόσιας εκπαίδευσης, εντοπίζοντας τις δομικές συνθήκες και τις πολιτικές αξίες που κατέστησαν αυτό το φαινόμενο δυνατό στον «Παγκόσμιο Βορρά». Η ερευνητική μελέτη επικεντρώνεται στο Πρόγραμμα Teaching and Learning International Survey (TALIS) του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ) και επιχειρεί να συλλάβει με θεωρητικούς όρους τη φύση της κοινωνικής ρύθμισης των εκπαιδευτικών που ενσωματώνουν οι νέες μορφές διακυβέρνησης της εκπαίδευσης. Στην εισήγηση υποστηρίζεται ότι οι σημερινές εκφάνσεις του «λαϊκισμού» αυξάνουν την πολυπλοκότητα στο διευρυμένο πεδίο εκπαιδευτικής πολιτικής και ειδικότερα των σχέσεων του «δημόσιου» με το «ιδιωτικό», όπου συναρθρώνεται η έννοια της εκπαίδευσης ως δημόσιου αγαθού, απαιτώντας συστηματικότερες προσπάθειες σύλληψης των πολυεπίπεδων σχέσεων μεταξύ του «πολιτικού», του πεδίου της εκπαιδευτικής πολιτικής και του πεδίου του συμβολικού ελέγχου.

Λέξεις κλειδιά: ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης, εμπορευματοποίηση της δημόσιας εκπαίδευσης, πεδίο συμβολικού ελέγχου, παιδαγωγικός μηχανισμός, λαϊκισμός

The “Public and the Private” in contemporary education policy: Populism in the public discourse and the new challenges for the sociological theory and research

Tsatsaroni Anna

Professor in Sociology of Education, University of Peloponnese
tsatsaro@uop.gr

Summary

This paper presents a critical discussion of the literature on the privatisation and commercialisation of public education, focusing on two recent reports and a study exemplifying the contemporary sociological perspective on these issues. The first report describes the strategy of Pearson’s edu-business, which discursively positions itself as a source of innovation and a model for the public sector in the “Global South”.

The second explores the nature of commercialisation of public education, identifying the structural conditions and the political values which have made it possible in the “Global North”. The study focuses on the “Teaching and Learning International survey” (TALIS) developed by the Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) and describes in theoretical terms the nature of the social regulation of teachers, embedded in the new forms of pedagogic governance. The paper argues that the current expressions of “populism” serve to increase the complexity of the expanded field of education policy-making, where the meaning(s) of education as public good are re-articulated. Therefore, more systematic efforts need to be made to theorise the complex relations between the “political”, the field of education policy-making and the symbolic field.

Keywords: privatisation of education, commercialisation of public education, field of symbolic control, pedagogic device, populism

Εισαγωγή

Η παρούσα εισήγηση προσεγγίζει τα νοήματα του «δημοσίου και του ιδιωτικού» στη σύγχρονη εκπαιδευτική πολιτική μέσα από την επισκόπηση σύγχρονων επιλεγμένων μελετών για το θέμα, οι οποίες, όπως θα δείξουμε, θέτουν ένα ισχυρό κοινωνιολογικό πλαίσιο για την ανάλυση της εκπαίδευσης ως δημόσιου αγαθού στις σημερινές συνθήκες.

Από την οπτική της κοινωνιολογίας της εκπαιδευτικής πολιτικής (Ozga, 1987· Ball, 1994), το ερευνητικό και πολιτικό αυτό ζήτημα τοποθετείται στο πλαίσιο των υφιστάμενων εννοιολογήσεων της παγκοσμιοποίησης και της ευρωπαϊκοποίησης (Dale & Robertson, 2009· Rizvi & Lingard, 2010· Lawn & Grek, 2012). Οι έννοιες αυτές μας προσανατολίζουν στην κατανόηση του σύγχρονου περιεχομένου και των συνεπειών των υπερεθνικών εκπαιδευτικών πολιτικών, καθώς και του ρόλου κομβικών δρώντων. Η σύλληψή τους ως αλληλένδετων διαδικασιών διατηρεί την ιδέα της Ευρώπης στο επίκεντρο και ταυτόχρονα τοποθετεί το πολιτικό της «πρόγραμμα» εντός ενός σύνθετου πλέγματος παγκόσμιων, εθνικών και τοπικών σχέσεων και αλληλεξαρτήσεων. Η σχετική έρευνα φωτίζει τους τρόπους που τα υπερεθνικά αυτά «εκσυγχρονιστικά» προγράμματα εκπαιδευτικής διακυβέρνησης και οι στόχοι τους για βελτίωση της ποιότητας μάθησης και των εκπαιδευτικών επιτευγμάτων διεθνώς ενεργοποιούνται στα διαφοροποιημένα εθνικά περιβάλλοντα μέσα από ένα σύνθετο και συχνά αντιφατικό σύνολο λογικών (Τσατσαρώνη, κ.ά., 2015). Οι επιπτώσεις τους στα εκπαιδευτικά ιδρύματα και τους φορείς τους, οι οποίες συνδέονται με την εγκαθίδρυση κανόνων της αγοράς στην εκπαίδευση, την υιοθέτηση της θεωρίας και των μεθόδων του management και την εφαρμογή της αρχής της επιτελεσματικότητας, περιγράφονται με τους όρους της ιδιωτικοποίησης και της εμπορευματοποίησης (Ball, 2008).

Η επισκόπηση ξεκινά με την παρουσίαση της πλούσιας και διαρκώς αυξανόμενης βιβλιογραφίας αναφορικά με το θέμα της ιδιωτικοποίησης και εμπορευματοποίησης της δημόσιας εκπαίδευσης, εστιάζοντας ιδιαίτερα σε δύο σημαντικές Εκθέσεις που έχουν δημοσιευθεί πρόσφατα και καλύπτουν τις εξελίξεις στον «Παγκόσμιο Βορρά» και τον «Παγκόσμιο Νότο» (Verger, κ.ά., 2016). Η πρώτη περιγράφει την

επιχειρηματική στρατηγική ενός φορέα του ιδιωτικού τομέα ο οποίος αναδεικνύεται σε προνομιακό χώρο προώθησης αλλαγών και καινοτομίας στην εκπαίδευση και σε πρότυπο καλών πρακτικών για το δημόσιο τομέα στον Παγκόσμιο Νότο. Η δεύτερη διερευνά την έκταση και τον χαρακτήρα της εμπορευματοποίησης της δημόσιας εκπαίδευσης σε μια χώρα του Παγκόσμιου Βορρά, εντοπίζει τις δομικές συνθήκες και τις πολιτικές αξίες που κατέστησαν αυτό το φαινόμενο δυνατό και περιγράφει τις συνέπειες της εμπορευματοποίησης για το σχολικό σύστημα, τα σχολεία και τους εκπαιδευτικούς στη χώρα αυτή. Έπειτα παρουσιάζεται μια υποδειγματική μελέτη, η οποία εστιάζεται στην ανάλυση των μέσων και των διαδικασιών διαπαιδαγώγησης των επαγγελματιών της εκπαίδευσης στα νέα πρότυπα γνώσης και διακυβέρνησης στο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον και η οποία βοηθάει να αναδειχθεί η ιδιαίτερη σημασία που έχει η επιλογή και ανάπτυξη της κατάλληλης θεωρίας για την κοινωνιολογική μελέτη της σύγχρονης εκπαιδευτικής πολιτικής. Η εισήγηση ολοκληρώνεται με μια προσπάθεια να «φωτιστεί» η αναφορά του όρου «λαϊκισμός» στον υπότιτλο της εργασίας, ως συνθήκη της αυξημένης πολυπλοκότητας στο διευρυμένο σήμερα πεδίο διαμόρφωσης εκπαιδευτικής πολιτικής για το δημόσιο και το ιδιωτικό και άρα ως συνθήκη που ενισχύει την ανάγκη για περαιτέρω ανάπτυξη των κοινωνιολογικών θεωριών.

Η ιδιωτικοποίηση και εμπορευματοποίηση της δημόσιας εκπαίδευσης

Τις τελευταίες δεκαετίες όλο και περισσότερο ορισμένες μορφές ιδιωτικοποίησης προτείνονται ως αποτελεσματικές λύσεις για την αντιμετώπιση των ανεπαρειών της εκπαίδευσης. Η σκοπιμότητα αυτών των παρεμβάσεων συγκροτείται με όρους, όπως «δικαίωμα επιλογής», «λογοδοσία», «αποκέντρωση» ή «αποτελεσματικότητα». Πρόκειται για ισχυρούς λόγους, οι οποίοι συχνά δεν συναρθρώνονται γύρω από την ιδέα της ιδιωτικοποίησης, ωστόσο, οι πρακτικές τους αίρουν τεχνικές και αξίες από τον ιδιωτικό τομέα, εισάγουν τη συμμετοχή του ιδιωτικού τομέα και/ή έχουν ως αποτέλεσμα τη μετάλλαξη της δημόσιας εκπαίδευσης, ώστε να μοιάζει περισσότερο με επιχείρηση.

Στο βιβλίο του «Education plc. Understanding private sector participation in public sector education» ο Ball (2007), μελετώντας τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Αγγλία, διατυπώνει τη θέση ότι η ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης ήταν μια συγκεκριμένη ανταπόκριση στις πολλαπλές όψεις μιας κρίσης, η οποία οδήγησε στη μετατόπιση από το κράτος πρόνοιας στο «ανταγωνιστικό κράτος». Η μελέτη αυτή αποτελεί μία από τις πρώτες συστηματικές προσπάθειες περιγραφής της ανάδυσης μιας «Βιομηχανίας Εκπαιδευτικών Υπηρεσιών» (ό.π., σ. 39) και των νέων μορφών ιδιωτικοποίησης στην εκπαίδευση από την οπτική της κοινωνιολογίας της εκπαιδευτικής πολιτικής. Εκτιμώ ότι η μεγαλύτερη συμβολή της ερευνητικής αυτής προσπάθειας του Ball έγκειται στο ότι μελετώντας συστηματικά τη Βρετανική και ειδικότερα την αγγλική εκπαιδευτική πολιτική, σε δύο σημαντικές πολιτικές στιγμές, τη Θατσερική και των Νέων Εργατικών του Blair, τεκμηρίωσε την άποψη ότι οι μεταβολές που αντικατοπτρίζονται στις πολιτικές της ιδιωτικοποίησης δεν είναι απλά και μόνο το αποτέλεσμα μιας νεο-φιλελεύθερης ιδεολογίας που υιοθετήθηκε σταδιακά, ανά την υφήλιο, από διάφορα συντηρητικά κόμματα, αφού έδειξε ότι και οι πολιτικές ιδέες του «Τρίτου Δρόμου», κατά Giddens (1998), που ενέπνευσαν τις εκπαιδευτικές πολιτικές των Νέων Εργατικών στη Μ. Βρετανία, ήταν σε μεγάλο βαθμό

συνέχεια των προηγούμενων συντηρητικών πολιτικών (βλ. και Ball, 2008). Αντίθετα, συνδέονται με βαθύτερους δομικούς μετασχηματισμούς, οι οποίοι επαναπροσδιόρισαν τη θέση και το ρόλο του κράτους στην παγκόσμια «οικονομία της γνώσης» και τη σχέση του με τον δημόσιο τομέα γενικά και την εκπαίδευση ειδικότερα. Μεταξύ των άλλων, οι μετασχηματισμοί αυτοί οδήγησαν στον επαναπροσδιορισμό των συνόρων μεταξύ της οικονομίας και των πεδίων που βρίσκονται εκτός αυτής και όπου «σημαντικές διακρίσεις μεταξύ κράτους και αγοράς, δημόσιου και ιδιωτικού, κυβέρνησης και επιχειρήσεων, αριστεράς και δεξιάς, εξασθενούν» (Ball, 2007, σ. 8). Στο πλαίσιο αυτό, η εκπαιδευτική πολιτική ερμηνεύεται μέσα από τη σύνδεσή της αφενός με τον γενικό προσανατολισμό προς την ανταγωνιστικότητα στο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον και αφετέρου την ανάπτυξη κοινωνικών δικτύων και συμπράξεων, καθώς και με το ρόλο που έπαιξε ο «πειραματισμός» σε σχέση με τις δυο αυτές συνιστώσες (ό.π., σ.10).

Ένας σημαντικός στόχος των νέων μορφών ιδιωτικοποίησης σε πολλές χώρες ήταν η προσπάθεια «ανανέωσης των φορέων δράσης» (re-agenting) (Jones, 2003 όπ. αναφ. στο Ball, 2007, σ. 16). Ο όρος αναφέρεται στην είσοδο μη κρατικών φορέων, ιδιωτικών επιχειρήσεων, καινοτόμων επιχειρηματιών και χορηγών στο πεδίο της εκπαίδευσης. Για παράδειγμα, στην περίπτωση των Νέων Εργατικών στη Μ. Βρετανία, οι νέοι φορείς θεωρήθηκαν σημαντικοί παράγοντες στην προσπάθεια της κυβέρνησης να ενεργοποιήσει τις διαδικασίες μετασχηματισμού του σχολικού συστήματος ώστε τα σχολεία να ευθυγραμμιστούν με την κυβερνητική ατζέντα. Ο θεσμός των «Ακαδημιών» -κρατικά σχολεία που λειτουργούν με χορηγούς από τον ιδιωτικό τομέα- είναι η πραγμάτωση αυτής της ιδέας. Όπως σημειώνει ο Hatcher (2006), η χορηγία στόχευε σε τρεις αλληλεπικαλυπτόμενες λειτουργίες ανανέωσης των φορέων δράσης, την καινοτομία στη διοίκηση του σχολείου, την καινοτομία στην εκπαιδευτική πρακτική και την προώθηση μιας κουλτούρας φιλικής προς τις επιχειρήσεις. «Ένας εξωτερικός χορηγός δεν φέρνει μόνο μια οικονομική προικοδότηση αλλά και ένα όραμα, μια δέσμευση και ένα ιστορικό επιτυχίας σε χώρους που είναι έξω από το κρατικό σχολικό σύστημα» (Tony Blair, παρατίθεται στο Hatcher, ό.π., σ. 613).

Αξίζει, επίσης, να αναφερθεί ότι στην ευρέως γνωστή Έκθεση που συνέταξαν για λογαριασμό της Διεθνούς των Εκπαιδευτικών, οι Ball και Youdell (2008) κατατάσσουν τις πολιτικές ιδιωτικοποίησης σε δύο μεγάλες κατηγορίες (βλ. και Hatcher, 2000): την ενδογενή (ιδιωτικοποίηση στη δημόσια εκπαίδευση) και την εξωγενή (ιδιωτικοποίηση της δημόσιας εκπαίδευσης). Στην ενδογενή ιδιωτικοποίηση εντάσσονται οι πολιτικές που έχουν ως αποτέλεσμα η δημόσια εκπαίδευση να μοιάζει περισσότερο με επιχείρηση μέσα από τη χρήση μεθόδων και εργαλείων που προέρχονται από το χώρο της ιδιωτικής πρωτοβουλίας. Τέτοιες περιπτώσεις είναι η υιοθέτηση κανόνων της αγοράς, η διοίκηση μέσω στόχων, η λογοδοσία, οι αμοιβές με βάση τα αποτελέσματα και η καθιέρωση των αρχών της Νέας Δημόσιας Διοίκησης (New Public Management) (Tsatsaroni, κ.ά., 2015). Στην εξωγενή ιδιωτικοποίηση εντάσσονται οι πολιτικές που επιδιώκουν το άνοιγμα της δημόσιας εκπαίδευσης στη συμμετοχή του ιδιωτικού τομέα σε κερδοσκοπική βάση και τη χρήση του ιδιωτικού τομέα για το σχεδιασμό, τη διαχείριση ή την παροχή μέρους της δημόσιας εκπαίδευσης. Τέτοιες περιπτώσεις είναι η δημόσια εκπαίδευση για ιδιωτικό κέρδος, η ανάθεση εκπαιδευτικών υπηρεσιών στον ιδιωτικό τομέα (υπηρεσίες ή σχολεία), οι συμπράξεις δημοσίου και

ιδιωτικού τομέα, η εισαγωγή πολυεθνικών εταιρειών στην εκπαίδευση και η εξεύρεση πόρων μέσω φιλανθρωπιών, επιχορηγήσεων ή ενισχύσεων.

Ο ιδιωτικός τομέας ως προνομιακός χώρος προώθησης αλλαγών και καινοτομίας και ως πρότυπο για τον δημόσιο τομέα

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται ορισμένα στοιχεία από την Έκθεση³ που συνέταξαν οι Caroline Junemann και Stephen Ball (2015) για λογαριασμό της Διεθνούς των Εκπαιδευτικών αναφορικά με τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες του εκδοτικού οίκου Pearson και η οποία αποτυπώνει τη δυναμική εισχώρηση του ιδιωτικού τομέα στη δημόσια εκπαίδευση. Σύμφωνα με τους συγγραφείς της μελέτης, τα τελευταία δέκα περίπου χρόνια ο εκδοτικός αυτός οίκος εισήλθε σε μια διαδικασία επινόησης μιας νέας ταυτότητας για τον εαυτό του, η οποία οδήγησε το 2014 στη μετάλλαξή του σε «επιχείρηση μάθησης», με σκοπό να συμβάλει στη διαμόρφωση των πιο υψηλών προτύπων στην εκπαίδευση σε όλο τον κόσμο. Σήμερα είναι μια εκπαιδευτική επιχείρηση γίγαντας, με έσοδα 7.9 δις δολάρια το χρόνο και με ένα εντυπωσιακά μεγάλο επιχειρηματικό χαρτοφυλάκιο, ενώ την περίοδο εκπόνησης της μελέτης λειτουργούσε σε 80 χώρες και απασχολούσε 40.000 εργαζόμενους.

Οι μετασχηματισμοί της Pearson σε μια πραγματικά παγκόσμια επιχείρηση, επισημαίνουν οι συγγραφείς, είχαν δύο σημαντικές όψεις: Πρώτον, την οικοδόμηση μιας διαφορετικής σχέσης με τις εθνικές κυβερνήσεις και τα πεδία διαμόρφωσης πολιτικής, μέσα από τη σχολαστική εμπλοκή με δραστηριότητες εκπαιδευτικών δοκιμασιών (tests) και τη διαχείριση «Μεγάλων Δεδομένων» (Big Data). Δεύτερον, την παροχή τυποποιημένων υπηρεσιών και υλικών για τη λειτουργία των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων (π.χ., προγράμματα σπουδών, μέσα οικονομικής και διοικητικής διαχείρισης των σχολείων) καθώς και την ανάπτυξη εξατομικευμένων λύσεων σε προβλήματα μάθησης, που απευθύνονται στους καταναλωτές. Οι επιχειρηματικές αυτές κινήσεις συμπληρώθηκαν με την ανάπτυξη του «Πλαισίου Αποτελεσματικότητας της Pearson», ενός εργαλείου που με τη μέθοδο της «δοκιμής» αποδεικνύει πώς τα προϊόντα και οι υπηρεσίες της μπορούν να επιτύχουν τα επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα.

Με αυτές τις στρατηγικές κινήσεις, υποστηρίζουν οι συγγραφείς, η Pearson επανατοποθετείται ως μια επιχείρηση κοινωνικής ευθύνης, με θετικό και μετρήσιμο αντίκτυπο πάνω στην κοινωνία. Η επίκληση κοινωνικών στόχων ως μορφή νομιμοποίησης για το κέρδος που αποκομίζει φαίνεται σε ετήσια έκθεσή της στην οποία σημειώνεται: «Όταν μιλάμε για τον κοινωνικό αντίκτυπό μας θα μπορούσαμε να αναφερθούμε στα παιδιά των φτωχότερων κοινοτήτων που βρίσκονται τώρα στο σχολείο για πρώτη φορά στη ζωή τους. Θα μπορούσαμε να αναφερθούμε στις νέες καινοτόμες εταιρείες στην ανάπτυξη των οποίων βοηθήσαμε ή την παγκόσμια συναίνεση γύρω από την εκπαιδευτική πολιτική την οποία προσπαθούμε να σφυρηλατήσουμε» (παρατίθεται στο Junemann & Ball, 2015, σ. 7). Όπως είναι φανερό, η μεταγενέστερη αυτή μελέτη των Junemann και Ball (2015) εντοπίζει και περιγράφει επιχειρηματικές πρωτοβουλίες στον «Παγκόσμιο Νότο», όπου οι ιδιωτικοποιήσεις εμφανίζονται με τη μορφή αλυσίδων ιδιωτικών σχολείων χαμηλού κόστους και χαμηλών διδάκτρων ως

³ Ο τίτλος της Έκθεσης είναι: «Pearson and PALF [Affordable Learning Path]. The Mutating Giant» (Η Εκπαιδευτική Επιχείρηση Pearson και το Προσιτό Μονοπάτι Μάθησης. Ο Μεταλλασσόμενος Γίγαντας).

αντιστάθμισμα στο έλλειμμα που έχουν τα δημόσια εκπαιδευτικά συστήματα. Στην ιστοσελίδα της Pearson τονίζεται ότι η πρόσβαση των παιδιών στην εκπαίδευση και τα επιτεύγματά τους εξακολουθούν να αποτελούν μείζονα πρόκληση για τα εκπαιδευτικά συστήματα στις αναπτυσσόμενες χώρες και ότι αυτή η παγκόσμια κρίση δεν μπορεί να αντιμετωπιστεί με επιτυχία από τα δημόσια εκπαιδευτικά συστήματα και μόνο, αλλά απαιτεί «μια κοινή προσπάθεια τόσο από τις κυβερνήσεις όσο και από τον ιδιωτικό τομέα» (ό.π., σ. 9).

Το 2012 η Pearson δημιούργησε το Pearson Affordable Learning Fund (PALF) για τη στήριξη της δημιουργίας αλυσίδων σχολείων στις αναπτυσσόμενες χώρες, με χαμηλά δίδακτρα. Η κίνηση αυτή εκφράζει μια αποφασιστική δέσμευση της επιχείρησης σε σχέση με την εκπαίδευση των φτωχών ως ευκαιρία για κέρδος. Σε αυτή την προσπάθεια η Pearson υπόσχεται να φέρει την «εμπειρογνωμοσύνη της επί εκπαιδευτικών θεμάτων», τις «επιχειρησιακές γνώσεις», «εντατική υποστήριξη διαχείρισης» και «αμείλικτη εστίαση στην αποτελεσματικότητα και τα αποτελέσματα» ώστε να αναπτυχθούν οι αγορές και οι καινοτόμοι επιχειρηματίες (ό.π., σ. 16).

Χαρακτηριστική περίπτωση αποτελεί μια κερδοσκοπική αλυσίδα σχολείων που έχει τη βάση της στην Κένυα, θέτει ως στόχο της τις φτωχές οικογένειες που διαβιούν με 2 δολάρια την ημέρα, κατ' άτομο, και δηλώνει ότι χρεώνει 6 δολάρια το μήνα ως δίδακτρα. Χρησιμοποιεί απόλυτα τυποποιημένα προγράμματα σπουδών και μεθόδους, στηρίζεται στην ανάλυση δεδομένων και την τεχνολογία, που της επιτρέπει να επεκτείνεται ταχύτατα και να επιτυγχάνει υψηλή οικονομική απόδοση, και προσφέρει ένα «πρόγραμμα-πακέτο, το οποίο παρέχει οδηγίες και επεξηγήσεις για το τι πρέπει να κάνουν και να λένε οι εκπαιδευτικοί κάθε στιγμή στην τάξη» (ό.π., σσ. 19-20), σε σχέση με το σχεδιασμό του μαθήματος, τον βηματισμό, την παρακολούθηση της προόδου των μαθητών και την αξιολόγηση.

Η αλυσίδα αυτή σχολείων «έχει γίνει ένα πρότυπο ενός νέου είδους παροχής σχολικής εκπαίδευσης που ανταποκρίνεται στις βασικές ανησυχίες των επενδυτών: ένα πρότυπο που προβάλλεται ως «καινοτόμο» στο βαθμό που έχει ως γνώμονα τα δεδομένα και γίνεται εφικτό με τη χρήση της τεχνολογίας, είναι οικονομικά προσιτό, εστιασμένο στην ταχεία επίτευξη αποτελεσμάτων κλίμακας, και πάνω από όλα κερδοφόρο» (ό.π. σ. 20). Ο λόγος του προτύπου συναρθώνει το στοιχείο του κοινωνικού αντίκτυπου και της σχέσης του με τους εθνικούς εκπαιδευτικούς στόχους που αναφέρονται στη διεύρυνση της πρόσβασης των μαθητών στην εκπαίδευση ιδιαίτερα για τους φτωχούς των αστικών περιοχών και στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Ενσωματώνει, επίσης, την παραδοχή μιας άμεσης σχέσης μεταξύ της αύξησης των εγγραφών στα σχολεία του τομέα αυτού και της δυσαρέσκειας των γονέων από τα κρατικά σχολεία. Οι συγγραφείς υπογραμμίζουν ότι αυτές οι αλυσίδες σχολείων διδάκτρων επενδύουν σε υψηλή τεχνολογία και έτσι μπορούν να προσλαμβάνουν μη ειδικευμένους εκπαιδευτικούς, με τρόπο που να μειώνεται δραστικά το κόστος. Από την άλλη μεριά, η τεχνολογία είναι ένα μέσον τυποποίησης της εκπαίδευσης που επιτρέπει ταχύτερη ανάπτυξη και ταυτόχρονα μπορεί να δείξει ότι έχει αντίκτυπο στη μάθηση με τη μορφή μετρήσιμων αποτελεσμάτων. Η τεχνολογία λειτουργεί, επίσης, στο συμβολικό επίπεδο, «ως σύμβολο αλλαγής, καινοτομίας και μεταρρύθμισης της εκπαίδευσης» (ό.π. σ. 31).

Η Έκθεση καταλήγει στα εξής κύρια συμπεράσματα: (α) Οι δραστηριότητες που αναπτύσσει η Pearson αποσκοπούν στην καλλιέργεια μια επιχειρηματικής κουλτούρας και αντίστοιχων διαθέσεων που «φυσικοποιούν» τις σχέσεις και τις πρακτικές της αγοράς στην εκπαίδευση (ό.π., σ. 50). (β) Ο λόγος που συναρθρώνεται περιλαμβάνει δύο αλληλένδετες αφηγήσεις: ότι η δημόσια εκπαίδευση είναι σε κατάσταση κρίσης και ότι η λύση αυτού του προβλήματος είναι ο ιδιωτικός τομέας ή η επιχειρηματικότητα. Οι αφηγήσεις αυτές αποτελούν μέρος μιας νεο-φιλελεύθερης κριτικής του κράτους αναφορικά με την υποτιθέμενη έλλειψη ικανότητας εκ μέρους του για καινοτομία και ανάληψη ρίσκου καθώς και την απουσία «κινήτρων» για μεταρρυθμίσεις (ό.π., σ. 50). Έτσι, η λύση του ιδιωτικού τομέα παρουσιάζεται ως λογική αλλά και αναπόφευκτη. (γ) Η πρόσδεση της κερδοσκοπικής δραστηριότητας σε κοινωνικούς στόχους και αντιστρόφως η στρατολόγηση των κοινωνικών στόχων ως μέσον νομιμοποίησης της κερδοσκοπικής δραστηριότητας στον τομέα της εκπαίδευσης, όπως π.χ. η παράθεση δεδομένων αναφορικά με τις εκπαιδευτικές ανισότητες και η αναφορά στους Αναπτυξιακούς Στόχους της Χιλιετίας («Εκπαίδευση για Όλους») ως μορφές δικαιολόγησης των εμπορικών πρωτοβουλιών επιτρέπουν σε εκπαιδευτικές επιχειρήσεις όπως η Pearson να «τοποθετούνται οι ίδιες ως παίκτες διαμόρφωσης εκπαιδευτικής πολιτικής και να αναζητούν και άλλες ευκαιρίες για συμμετοχή στο έργο της χάραξης πολιτικής ή στις συμπράξεις δημοσίου και ιδιωτικού» (ό.π. σ. 51). (δ) Σε αυτό το παιχνίδι υπάρχουν «σύνθετες και αλληλεπικαλυπτόμενες ευκαιρίες κέρδους, στην εξίσωση εκπαιδευτική τεχνολογία και εκπαίδευση» (ό.π. σ. 53), με βαθιές επιπτώσεις στον ρόλο των εκπαιδευτικών. Οι δεσμεύσεις και οι λειτουργίες του εκπαιδευτικού περιορίζονται όλο και περισσότερο και περιλαμβάνουν μόνο αυτές που θεωρούνται απαραίτητες για την ενίσχυση της απόδοσης και των αποτελεσμάτων. Την ίδια στιγμή οι εκπαιδευτικοί περιθωριοποιούνται και «αποεπαγγελματοποιούνται» όλο και περισσότερο, μέσω της πρόσληψης μη ειδικευμένων εκπαιδευτικών και της αντικατάστασής τους από την τεχνολογία (ό.π. σ. 53).

«Παγκόσμια εκπαιδευτική μεταρρύθμιση» και η εμπορευματοποίηση της δημόσιας εκπαίδευσης

Στη συνέχεια παρουσιάζονται στοιχεία από την Έκθεση⁴ του Lingard και των συνεργατών του (Lingard, κ.ά., 2017) για λογαριασμό της Ομοσπονδίας Εκπαιδευτικών της Νέας Νότιας Ουαλίας, στην οποία αποτυπώνονται διαδικασίες ιδιωτικοποίησης και εμπορευματοποίησης στον «Παγκόσμιο Βορρά».

Καταρχάς, είναι σημαντικό σε εννοιολογικό επίπεδο να σημειωθεί ότι σε πρόσφατες δημοσιεύσεις τους ο Bob Lingard και οι συνεργάτες του επιχειρούν μια διάκριση ανάμεσα στην ιδιωτικοποίηση (ενδογενή και εξωγενή) της εκπαίδευσης και την εμπορευματοποίηση εκπαιδευτικών μέσων και υπηρεσιών, που διακινούνται στο πεδίο της εκπαίδευσης (Hogan, κ.ά., 2017). Η εμπορευματοποίηση αναφέρεται στις πρακτικές στις οποίες καταφεύγουν τα δημόσια σχολεία προκειμένου να ανταποκριθούν στις ανάγκες λειτουργίας τους, αναζητώντας να προμηθευτούν εκπαιδευτικά μέσα (αναλυτικά προγράμματα, διδακτικά μέσα και υλικά) και υπηρεσίες (προγράμματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, συστήματα

⁴ Ο τίτλος της Έκθεσης είναι: «Commercialisation in Public Schooling (CIPS). An Australian Study» (Εμπορευματοποίηση στη Δημόσια Εκπαίδευση. Μια Αυστραλιανή Μελέτη).

προγραμματισμού και αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου) από τον ιδιωτικό τομέα και την ελεύθερη αγορά. Η διαφορά μεταξύ της εμπορευματοποίησης της σχολικής εκπαίδευσης και της ιδιωτικοποίησης της εκπαίδευσης είναι ότι στην πρώτη περίπτωση οι ιδιωτικοί πάροχοι εργάζονται με τα δημόσια σχολεία και εντός αυτών για να υποστηρίξουν παρά να αναλάβουν οι ίδιοι την παροχή εκπαίδευσης και τη λειτουργία των σχολείων. Παραδείγματα ιδιωτικοποίησης είναι τα σχολεία χαμηλών διδασκτρων στις αναπτυσσόμενες χώρες, στα οποία αναφερθήκαμε προηγουμένως, τα charter schools στις ΗΠΑ, οι Academies στην Αγγλία ή τα Free schools στη Σουηδία.

Όπως και άλλοι ερευνητές, ο Lingard και οι συνεργάτες του παρατηρούν ότι στον Παγκόσμιο Βορρά η εμπορευματοποίηση και η αυξανόμενη εμπλοκή μεγάλων ιδιωτικών επιχειρήσεων στην εκπαίδευση εμφανίστηκε με τη μορφή μιας παγκόσμιας εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης που περιλαμβάνει τη λογοδοσία που βασίζεται σε τυποποιημένα tests, τον αγοραίο ανταγωνισμό μεταξύ των σχολείων, πρακτικές διαχείρισης χαρακτηριστικές του ιδιωτικού τομέα και ένα όλο και περισσότερο τυποποιημένο πρόγραμμα σπουδών. Μια άλλη σημαντική εξέλιξη που λαμβάνουν υπόψη τους οι συγγραφείς στη μελέτη τους είναι οι τάσεις απεικόνισης του κοινωνικού κόσμου μέσω ποσοτικών δεδομένων («datafication»). Πρόκειται για ένα σύνολο πρακτικών που διευκολύνεται από τις νέες δυνατότητες μετάφρασης πτυχών της καθημερινής ζωής σε ποσοτικά δεδομένα, τα οποία αποτελούν σήμερα μια σημαντική υποδομή και μέσον για την ανασυγκρότηση και τη διακυβέρνηση των σχολικών συστημάτων. Ταυτόχρονα, διαμορφώνουν συνθήκες για την ακόμα μεγαλύτερη εμπλοκή των ιδιωτικών εμπορευματικών συμφερόντων στον τομέα της εκπαίδευσης (βλ. και Ozga, 2009· Lawn, 2013).

Στη μελέτη τους οι Lingard, κ. ά. (2017) διερευνούν την έκταση και τον χαρακτήρα της εμπορευματοποίησης της δημόσιας εκπαίδευσης στην Αυστραλία, εντοπίζουν τις δομικές συνθήκες και τις πολιτικές αξίες που κατέστησαν αυτό το φαινόμενο δυνατό και περιγράφουν τις συνέπειες της εμπορευματοποίησης για το σχολικό σύστημα, τα σχολεία και τους εκπαιδευτικούς στη χώρα αυτή. Στον πυρήνα της μελέτης τους είναι τα αποτελέσματα μιας μεγάλης έρευνας με ερωτηματολόγιο (survey) που απευθύνονταν σε διευθυντές και εκπαιδευτικούς, μέλη της Ένωσης Αυστραλών Εκπαιδευτικών (Australian Education Union). Πιο συγκεκριμένα, στο πλαίσιο της έρευνας συγκεντρώθηκαν στοιχεία σχετικά με (ό.π., σ. 8): (α) τις αντιλήψεις τους για την εμπορευματοποίηση της δημόσιας εκπαίδευσης, (β) τους τύπους δραστηριότητας που οι διάφορες εκπαιδευτικές επιχειρήσεις αναπτύσσουν στα σχολεία της Αυστραλίας, ιδιαίτερα σε σχέση με τα υλικά διδασκαλίας και μάθησης, την εφαρμογή των προγραμμάτων σπουδών, τις τεχνολογίες της πληροροφίας και επικοινωνίας, την επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών και τη σχολική διοίκηση, (γ) τις ανησυχίες που διατυπώνουν οι επαγγελματίες της εκπαίδευσης, μέλη της Ένωσης των Εκπαιδευτικών, σε σχέση με την εμπορευματοποίηση της δημόσιας σχολικής εκπαίδευσης και (δ) τα ζητήματα που χρήζουν περαιτέρω έρευνας.

Στα κύρια ευρήματα της μελέτης υπάρχουν στοιχεία που τεκμηριώνουν την ύπαρξη «σημαντικής εμπορικής δραστηριότητας» στα δημόσια σχολεία (ό.π., σ. 18), ενώ «δεν παρατηρείται σημαντική διαφορά με βάση τους δημογραφικούς δείκτες» (ό.π., σ. 20). Συγκεκριμένα, η εμπορική παροχή υπηρεσιών και προϊόντων εκτείνεται σε ολόκληρο

το σχολικό σύστημα και είναι σχετικά ομοιογενής. Η φυσική θέση (π.χ., αγροτική ή απομακρυσμένη περιοχή) και οι δομικές συνθήκες (π.χ., πρωτοβάθμια ή ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση) δεν ήταν αρκετά σημαντικοί παράγοντες για να εξηγήσουν τον τύπο, τη συχνότητα και τις ανησυχίες που εκφράστηκαν σχετικά με την παροχή εκπαιδευτικών υπηρεσιών από εμπορικούς παρόχους. Την ίδια στιγμή, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί εμφάνισαν ευρεία συναίνεση αναφορικά με τον κομβικό ρόλο της δημόσιας εκπαίδευσης για τη δημοκρατία, την ανάγκη για ισχυρά κεντρικά δημόσια εκπαιδευτικά συστήματα και τη σημασία της πολυπολιτισμικής/διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο σύγχρονο περιβάλλον.

Αναφορικά με το είδος των υπηρεσιών που επιλέγονται, τα ευρήματα δείχνουν ότι τα σχολεία έτειναν να χρησιμοποιούν προϊόντα και υπηρεσίες υποστήριξης του έργου τους περισσότερο από τις κεντρικές εκπαιδευτικές αρχές σε κάθε Πολιτεία και λιγότερο από τους εμπορικούς παρόχους. Πρόκειται για προϊόντα που αφορούσαν τα κομβικά «συστήματα μηνυμάτων» -με τους όρους του Bernstein (1991)- της σχολικής εκπαίδευσης στην εποχή μας, με κυριότερα τα προγράμματα σπουδών, την αξιολόγηση των μαθητών, τη διδασκαλία, τη διαχείριση της μαθητικής συμπεριφοράς, την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών με στόχο την πιστοποίηση και την ανάλυση δεδομένων. Ωστόσο, ενδιαφέρον είναι το στοιχείο ότι οι εκπαιδευτικοί που είχαν αρμοδιότητες διοίκησης και διαχείρισης δήλωσαν ότι καταφεύγουν σε εμπορικούς παρόχους πιο συχνά για υπηρεσίες στους τομείς της διαχείρισης της συμπεριφοράς των μαθητών, της παρακολούθησης της φοίτησής τους, της σύνταξης των μαθητικών εκθέσεων προόδου και της αξιολόγησης και διάγνωσης των αναγκών των μαθητών.

Τα ερευνητικά δεδομένα έδειξαν ότι οι εμπορικοί πάροχοι προσφέρουν προϊόντα και υπηρεσίες, τα οποία ανταποκρίνονται στην ατζέντα που θέτει το κράτος/η κεντρική εκπαιδευτική αρχή, προσπαθώντας να διευρύνουν και όχι να αντικαταστήσουν τους κεντρικούς στόχους του συστήματος. Το στοιχείο αυτό, κατά τους συγγραφείς, έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον καθώς η μέχρι τώρα κοινωνιολογική βιβλιογραφία φαίνεται να υποστηρίζει ότι τα σχολικά συστήματα τείνουν να χάνουν μέρος του συντονιστικού τους ρόλου καθώς προωθούν πολιτικές ενίσχυσης της αυτονομίας των σχολείων και της γονεϊκής επιλογής για λόγους δημοσιονομικής σύνεσης.

Σε ένα άλλο επίπεδο αναγνωρίζεται ότι οι εκπαιδευτικές επιχειρήσεις, οι φορείς παροχής συμβουλευτικών υπηρεσιών και οι μεγάλοι επιχειρηματικοί όμιλοι στα δημόσια σχολεία αποτελούν παράγοντες απο-επαγγελματοποίησης των εκπαιδευτικών αλλά ταυτόχρονα και υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου. Ειδικότερα, το 60% των απαντήσεων εκφράζει την ανησυχία των επαγγελματιών της εκπαίδευσης για την αυξανόμενη εμπορευματοποίηση που λαμβάνει χώρα στα σχολεία και για το πώς αυτή λειτουργεί στην κατεύθυνση της απο-επαγγελματοποίησης των εκπαιδευτικών. Η απο-επαγγελματοποίηση λαμβάνει χώρα μέσα από τον περιορισμό στις επιλογές των εκπαιδευτικών σε σχέση με το πρόγραμμα σπουδών, τη μετατόπιση της εστίασης από τη διδασκαλία και τη μάθηση στην αξιολόγηση, τη συλλογή και χρήση ποσοτικών δεδομένων για το διδακτικό-εκπαιδευτικό έργο και τα κανονιστικά πρότυπα μαθησιακών αποτελεσμάτων. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα φαίνεται να ανησυχούν τόσο για την

ποιότητα αυτών των υπηρεσιών όσο και για το γεγονός ότι συχνά ένιωθαν υποχρεωμένοι να χρησιμοποιούν προϊόντα του εμπορίου για να ευθυγραμμιστούν με τους ευρύτερους στρατηγικούς στόχους του σχολείου τους. Παρ' όλα αυτά, το 40% των απαντήσεων αναγνωρίζει και ορισμένα πλεονεκτήματα στην εμπλοκή εμπορικών παρόχων στη δημόσια εκπαίδευση. Ειδικά αυτό ισχύει στην περίπτωση της αξιοποίησης πόρων για την υποστήριξη της διδασκαλίας και της μάθησης, εξαιτίας της πίεσης που δέχονται οι εκπαιδευτικοί να ανταποκριθούν στους στόχους που θέτουν σήμερα τα προγράμματα σπουδών, του περιορισμένου χρόνου που διαθέτουν για το σχεδιασμό της διδασκαλίας, και της απουσίας κεντρικών υποστηρικτικών υπηρεσιών ή αδυναμίας πρόσβασης σε αυτές. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να συγκρίνουν τα «παλαιά, παρωχημένα και αργά συστήματα» της γραφειοκρατικής εξουσίας με τα «αποτελεσματικά, αποδοτικά και σύγχρονα προγράμματα και εφαρμογές» των εμπορικών παρόχων (ό.π., σ. 45), τα οποία είναι φιλικά προς τον χρήστη και εξοικονομούν χρόνο για τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και τους μαθητές.

Τέλος, εκκινώντας από την υπόθεση ότι «μπορούμε να μάθουμε πολλά μέσω της σύγκρισης» (ό.π. σ. 21), οι συγγραφείς παρουσιάζουν δεδομένα αναφορικά με τα επίπεδα ανησυχίας των εκπαιδευτικών που συγκέντρωσαν από διευθυντές σχολείων του Καναδά για την αποτύπωση των εμπειριών και απόψεών τους πάνω σε αυτό το θέμα και τη σύγκρισή τους με τις εμπειρίες και απόψεις των διευθυντών της Αυστραλίας. Ειδικότερα, παρουσιάζει ενδιαφέρον το εύρημα ότι οι αυστραλοί διευθυντές σχολείων εκφράζουν πολύ πιο έντονη ανησυχία από τους καναδούς ομολόγους τους όσον αφορά την αύξηση των εμπορικών συναλλαγών εντός της δημόσιας εκπαίδευσης. Και αυτό παρά το ότι και στις δυο χώρες φαίνεται να καταγράφονται παρόμοια επίπεδα εμπορικής δραστηριότητας στα σχολεία. Κατά τους συγγραφείς, η διαφορά αυτή δείχνει ότι οι λόγοι που προκαλούν την ανησυχία δεν σχετίζονται με την άμεση εμπειρία των διευθυντών αναφορικά με τη συχνότητα της εμπορικής δραστηριότητας που αντιμετωπίζουν ή στην οποία εμπλέκονται. Με δεδομένες τις δομικές και ιστορικές ομοιότητες των δύο εκπαιδευτικών συστημάτων, οι διαφορές στα επίπεδα ανησυχίας μεταξύ των καναδών και αυστραλών διευθυντών ενδέχεται να αντανακλούν τις διαφορετικές πολιτικές που προωθούνται και εφαρμόζονται σε αυτά. Όπως αναφέρουν οι Perry και McConney (2013, σ. 128, όπ. αναφ. στο Lingard, κ.ά., 2017, σ. 39), «[μ]ια συστηματική διαφορά μεταξύ των δύο εκπαιδευτικών συστημάτων είναι το επίπεδο αγοραιοποίησης (marketisation)–δηλαδή η ιδιωτικοποίηση και η γονεϊκή επιλογή σχολείου – που παρατηρείται στα δύο συστήματα». Επιπλέον, οι Lingard, κ.ά., (2017) υποθέτουν ότι στο εκπαιδευτικό σύστημα της Αυστραλίας, η δημιουργία ενός εθνικού συστήματος που λειτουργεί με την παραγωγή και χρήση δεδομένων, η θεσμοθέτηση εθνικών συστημάτων δοκιμασιών αξιολόγησης (national testing) και ενός εθνικού προγράμματος σπουδών αλλά και ο προσδιορισμός εθνικών προτύπων διδασκαλίας και εκπαίδευσης εκπαιδευτικών συμβάλλουν στην εκδήλωση των ανησυχιών καθώς όλα αυτά τα μεταρρυθμιστικά μέτρα εκλαμβάνονται ως βήματα προς την κατεύθυνση της ιδιωτικοποίησης της δημόσιας εκπαίδευσης.

Διαδρομές ιδιωτικοποίησης

Μπορούμε να συνοψίσουμε τα ευρήματα των δύο Εκθέσεων που παρουσιάστηκαν παραπάνω σημειώνοντας ότι η επιστημονική και ερευνητική βιβλιογραφία προσεγγίζει την ιδιωτικοποίηση/εμπορευματοποίηση της εκπαίδευσης ως ένα παγκόσμιο φαινόμενο που εκδηλώνεται με πολλαπλούς τρόπους, ακολουθεί διαφορετικές διαδρομές και παρουσιάζει διαφοροποιημένες ανταποκρίσεις και αντιστάσεις στα εθνικά και τοπικά πλαίσια. Αυτά τα χαρακτηριστικά του φαινομένου αναδεικνύονται καθαρότερα στη μελέτη των Verger, κ.ά. (2016), οι οποίοι διακρίνουν έξι κατηγορίες διαδρομών ιδιωτικοποίησης και τις τυπικές περιπτώσεις εκπαιδευτικών συστημάτων στα οποία εκδηλώθηκε. Είναι οι εξής: 1. «ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης ως κρατική μεταρρύθμιση». Σε πολλές χώρες, όπως, χαρακτηριστικά, η Χιλή και το Ηνωμένο Βασίλειο, προωθήθηκαν με δραστικό τρόπο πολιτικές ιδιωτικοποίησης ως μέρος μιας ευρύτερης στρατηγικής δομικών μεταρρυθμίσεων του κράτους υπό την επιρροή νεο-φιλελεύθερων ιδεών. 2. «Ιδιωτικοποίηση στα παραδοσιακά Ευρωπαϊκά σοσιαλδημοκρατικά συστήματα κράτους πρόνοιας». Χώρες που παραδοσιακά χαρακτηρίζονταν από ενεργά και υψηλά αναδιανεμητικά μοντέλα κράτους πρόνοιας, κυρίως οι Σκανδιναβικές χώρες, προώθησαν, από τη δεκαετία 1990 και ύστερα, με περισσότερο ή λιγότερο δραστικό τρόπο, ορισμένες πτυχές της ατζέντας της ιδιωτικοποίησης. 3. «Ιδιωτικοποίηση μέσω της διεύρυνσης της γονεϊκής επιλογής σχολείου και της επέκτασης των charter schools και του συστήματος κουπονιών». Η επέκταση αυτή, ειδικά στις ΗΠΑ, έγινε μέσα από νομοθετικές ρυθμίσεις και μια άνιση αλλά σταδιακή διαδικασία, που προοδευτικά άλλαξε ένα μακροχρόνιο μοντέλο εκπαιδευτικής διακυβέρνησης, το οποίο χαρακτηρίζονταν από την παροχή δημόσιας και εν πολλοίς ομοιόμορφης εκπαίδευσης. 4. «Ιδιωτικοποίηση λόγω απουσίας αντιστάσεων σε χώρες με χαμηλό εισόδημα». Η ιδιωτικοποίηση με τη μορφή σχολείων χαμηλών διδασκτρων στις λιγότερο ανεπτυγμένες χώρες, καθοδηγείται από το κέρδος αλλά κατά ένα παρόμοιο τρόπο απευθύνεται σε φτωχά νοικοκυριά, όπως φάνηκε από την Έκθεση των Junemann και Ball (2015), που παρουσιάστηκε παραπάνω. Αυτή η μορφή γίνεται όλο και περισσότερο κεντρική σε χώρες όπου δραστηριοποιούνται διάφοροι διεθνείς οργανισμοί ανθρωπιστικής βοήθειας ή προγραμμάτων επενδύσεων του ιδιωτικού τομέα. 5. «Ιστορικές συμπράξεις μεταξύ του δημοσίου και θρησκευτικών φορέων». Πρόκειται για μια βασική μορφή ιδιωτικοποίησης σε χώρες, όπως η Ισπανία, η Ολλανδία και το Βέλγιο, όπου η παρουσία και επιρροή των θρησκευτικών θεσμών επέδρασε βαθύτατα στο σχεδιασμό και την αρχιτεκτονική των εκπαιδευτικών συστημάτων κατά τη διάρκεια της επέκτασής τους τον 20^ο αιώνα. Και τέλος, 6. «Ιδιωτικοποίηση σε περιστάσεις μεγάλων καταστροφών ή βίαιων συγκρούσεων». Σε αρκετές περιοχές του πλανήτη, όπως η Ταϊτή και η Νέα Ορλεάνη, οι επεμβάσεις ανακούφισης και ανασυγκρότησης αποτέλεσαν παράθυρα ευκαιρίας για τους υποστηρικτές της ιδιωτικοποίησης στον τομέα της εκπαίδευσης.

Νέες μορφές διακυβέρνησης και η διαπαιδαγώγηση των επαγγελματιών της εκπαίδευσης στα νέα πρότυπα γνώσης και ταυτότητας

Με δεδομένη την επανατοποθέτηση του κράτους απέναντι στη δημόσια εκπαίδευση, όπως τεκμηριώνεται στη βιβλιογραφία (Ball, 2007· Robertson, 2011· Robertson & Dale, 2013· Grimaldi & Serpieri, 2013), το κρίσιμο πρόβλημα για την κοινωνιολογική έρευνα είναι να εντοπίσει και να περιγράψει όχι μόνο την έκταση του φαινομένου της

ιδιωτικοποίησης/εμπορευματοποίησης και τους κομβικούς δρώντες στο παγκοσμιοποιημένο πεδίο διαμόρφωσης εκπαιδευτικής πολιτικής αλλά και τους «παιδαγωγικούς μηχανισμούς» (pedagogic devices) (Bernstein, 1990) μέσω των οποίων επιτελείται η λειτουργία του συμβολικού ελέγχου (Bernstein, 2001), δηλαδή διαμορφώνονται τα νέα πρότυπα γνώσης και πρακτικής, τα οποία αποτελούν τον «τόπο» συμβολικής ρύθμισης της συνείδησης και της ταυτότητας των παιδαγωγικών υποκειμένων.

Οι Robertson και Sorensen (2018) αναδεικνύουν και προσεγγίζουν αυτό το καίριο ερευνητικό πρόβλημα με υποδειγματικό τρόπο αναφορικά με την κοινωνιολογική οπτική που αναπτύσσουν προκειμένου να υπηρετήσουν το στόχο της μελέτης, ο οποίος είναι να συλλάβουν με θεωρητικούς όρους τη φύση της κοινωνικής ρύθμισης των εκπαιδευτικών που επιχειρείται από ένα διεθνή κομβικό δρώντα, τον Οργανισμό Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ) μέσω του Προγράμματος Teaching and Learning International Survey (TALIS)⁵. Το κύριο επιχείρημα των συγγραφέων, αξιοποιώντας τη θεωρία του Basil Bernstein, είναι ότι ο ΟΟΣΑ λειτουργώντας ως ένας ισχυρός παγκόσμιος φορέας παραγωγής εκπαιδευτικής πολιτικής και παιδαγωγικών υλικών δρα και έχει καταφέρει να κυριαρχήσει στο πεδίο του συμβολικού ελέγχου, με προγράμματα όπως το TALIS, ορίζοντας τα πρότυπα αναφοράς για τον «καλό εκπαιδευτικό» και την «ποιοτική εκπαίδευση» διεθνώς.

Για να αναδείξουν τις εξειδικευμένες λειτουργίες του συμβολικού ελέγχου που επιτελεί ο ΟΟΣΑ, οι Robertson και Sorensen (2018) αξιοποιούν την έννοια του παιδαγωγικού μηχανισμού. Κατά τον Bernstein (1990, 2000), ο παιδαγωγικός μηχανισμός είναι ένας πολιτισμικός αναμεταδότης, ο οποίος αποτελείται από κανόνες που ρυθμίζουν τι μπορεί να μεταδοθεί και αυτοί οι κανόνες είναι ιδεολογικοί, με την έννοια ότι μεταφέρουν ιδέες για το πώς θα πρέπει να λειτουργεί ο κόσμος. Για παράδειγμα, το TALIS μεταφέρει ιδέες για το τι και πώς πρέπει να διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί και πώς μπορούν να βοηθηθούν για να καλύψουν τις ανεπάρκειές τους μέσα από τις διορθωτικές λειτουργίες που προσφέρει το συγκεκριμένο πρόγραμμα. Οι Robertson και Sorensen (2018) περιγράφουν μια σειρά παιδαγωγικών μηχανισμών τους οποίους ανέπτυξε ο ΟΟΣΑ τις τελευταίες δύο περίπου δεκαετίες, πραγματοποιώντας μεγάλες επενδύσεις⁶. Μέσω των μηχανισμών αυτών κατάφερε σταδιακά να αποκτήσει κεντρικό ρόλο στο παγκόσμιο πεδίο του συμβολικού ελέγχου και πάνω στα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα, μέσα από τον εξειδικευμένο

⁵ Σκοπός του προγράμματος TALIS είναι η παραγωγή ισχυρών διεθνών δεικτών και ανάλυση χρήσιμη στη διαμόρφωση πολιτικών αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς και την υψηλής ποιότητας διδασκαλία και μάθηση. Η έρευνα διενεργήθηκε το 2008 και το 2013. Στην πρώτη έρευνα έλαβαν μέρος 24 και στη δεύτερη 34 χώρες. Η Ευρωπαϊκή Ένωση συμμετείχε με 16 και 19 χώρες αντίστοιχα. Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι ο ΟΟΣΑ με μια σειρά πρωτοβουλιών που ξεκινούν από το PISA και συμπυκνώνονται στο TALIS ανέπτυξε τη φιλοδοξία να πραγματώσει το σχολείο και τον εκπαιδευτικό που έχει φανταστεί για τον 21^ο αιώνα. Έτσι με συστηματικά βήματα επιχειρεί να αποκτήσει τον έλεγχο σε όλα τα επίπεδα της κλίμακας διακυβέρνησης της εκπαίδευσης, διεισδύοντας και στη σχολική τάξη (βλ. OECD, 2017).

⁶ Για παράδειγμα, το Education at a Glance, το πρόγραμμα PISA και τα Country Reviews ορίζουν την ποιοτική εκπαίδευση, ενώ εκδόσεις, όπως Schooling for Tomorrow, Teacher Matter και A Teacher's Guide to TALIS, ορίζουν τον νέο εκπαιδευτικό για τον 21^ο αιώνα. Για την εκδοτική παραγωγή του ΟΟΣΑ σε σχέση με την εκπαίδευση βλ. www.oecd.org/education and www.oecd-ilibrary.org. Βλ. επίσης Robertson & Sorensen (2018, σσ. 476-478).

συμβουλευτικό του ρόλο και τα συγκριτικά δεδομένα που παράγει. Οι παιδαγωγικοί μηχανισμοί που ανέπτυξε προσέφεραν στον ΟΟΣΑ την απαραίτητη νομιμοποίηση να ενεργεί εκ μέρους των κρατών-μελών του -αναλαμβάνοντας λειτουργίες που προηγουμένως ήταν στην αποκλειστική εξουσία των επίσημων κρατικών φορέων- να εισάγει στο πεδίο ένα αριθμό νέων παικτών, προσανατολισμένων προς το παγκόσμιο επίπεδο, να διαμορφώνει τα προβλήματα για τις εθνικές κυβερνήσεις και να παίζει τον ρόλο του κύριου κωδικοποιητή («master encoder») στο πεδίο του συμβολικού ελέγχου. Μάλιστα, στη διεύρυνση αυτή σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η Ευρωπαϊκή Επιτροπή. Όπως σημειώνουν οι Robertson & Sorensen (2018), η Ευρωπαϊκή Επιτροπή συνέβαλε στη χρηματοδότηση της πρώτης έρευνας TALIS και με τον τρόπο αυτό ο ΟΟΣΑ μπόρεσε να συλλέξει δεδομένα για τους εκπαιδευτικούς στην Ευρώπη ενώ η Ευρωπαϊκή Επιτροπή απέκτησε πρόσβαση σε λεπτομερείς περιγραφές της εργασίας των εκπαιδευτικών και για το πώς μπορεί να επηρεάσει τους εκπαιδευτικούς των κρατών μελών της προς την κατεύθυνση που διαγράφει το TALIS.

Αναλύοντας το TALIS ως παιδαγωγικό μηχανισμό, οι Robertson και Sorensen (2018) τεκμηριώνουν ότι ο μηχανισμός αυτός κωδικοποιεί τον εκπαιδευτικό ως διευκολυντή στη διαδικασία μάθησης και ενσωματώνει ένα αξιολογικό πλαίσιο που υπαγορεύει διαδρομή μιας κατεύθυνσης για τη βελτίωση των εκπαιδευτικών και των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων. Συγκεκριμένα, η ιεραρχική κατάταξη των χωρών (από την χώρα υψηλότερης απόδοσης στη χαμηλότερη, στο ερώτημα για παράδειγμα πόσο προετοιμασμένοι για να διδάξουν αισθάνονται να είναι οι εκπαιδευτικοί) και η χρήση κλιμάκων που αναφέρονται στις πρακτικές των εκπαιδευτικών («ποτέ ή σπάνια» «σχεδόν πάντα») δηλώνουν με σαφήνεια την κατεύθυνση της βελτίωσης.

Ως προς τους κανόνες κατανομής (Bernstein, 1990), οι οποίοι στη συγκεκριμένη περίπτωση ορίζουν «ποιος είναι ο καλός εκπαιδευτικός», ο ΟΟΣΑ «δείχνοντας το διάκενο μεταξύ της κοινωνικο-οικονομικής τάξης πραγμάτων που υπήρχε (βιομηχανική βάση παραγωγής) και του νέου κοινωνικο-οικονομικού κόσμου που φτάνει (μια οικονομία της γνώσης)», λειτούργησε με τρόπο ώστε «να διανοίξει το χώρο εισόδου της στην κωδικοποίηση αυτού που «πρέπει να νοηθεί» μαζί με τους νέους κανόνες αναφορικά με το ποιος θα πρέπει να έχει πρόσβαση στους τομείς της εκπαίδευσης προκειμένου να παραχθεί επάρκεια, αποτελεσματικότητα και καινοτομία» (Robertson & Sorensen, 2018, σ. 481). Αυτή η κωδικοποίηση είναι μια επιλεκτική στρατηγική, η οποία ευνοεί τους ιδιωτικούς φορείς και τις τεχνικές του management του ιδιωτικού τομέα συμβάλλοντας στη νομιμοποίηση της παρουσίας τους στα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα. Ως προς τους κανόνες αναπλαισίωσης (Bernstein, 1990), που ρυθμίζουν τις διαδικασίες μετασχηματισμού των γνώσεων σε παιδαγωγικές γνώσεις, οι φορείς και οι θεσμοί που κινητοποίησε ο ΟΟΣΑ, από εθνικά και υπερεθνικά επίπεδα, μέσα από εκδηλώσεις υψηλής ορατότητας του TALIS και παρουσίασης των αποτελεσμάτων της έρευνας (υπουργούς παιδείας, ηγέτες των συνδικαλιστών, αξιωματούχους της κυβέρνησης, εταιρείες εκπαιδευτικής τεχνολογίας, καινοτόμους πανεπιστημιακούς παγκόσμιου προσανατολισμού) αποτελούν τους φορείς διάχυσης και αναπλαισίωσης του μηνύματος για τον καλό εκπαιδευτικό. Επιπλέον, μια προσπάθεια του ΟΟΣΑ να διαμορφώσει το πεδίο της αναπλαισίωσης αποτελεί η έκδοση του οδηγού «A teacher's Guide to TALIS 2013» (OECD, 2014), «μια ιδιαίτερα ασυνήθιστη κίνηση για τον ΟΟΣΑ...μία από τις πρώτες

φορές που ο Οργανισμός επεδίωξε να παρακάμψει την εθνική κλίμακα, επιχειρώντας να φτάσει μέσα στην τάξη και να μιλήσει άμεσα στους εκπαιδευτικούς» (Robertson & Sorensen, 2018, σ. 482).

Αναφορικά με τους πόρους γνώσης που καθίστανται θεμιτοί στους εκπαιδευτικούς για τη διαμόρφωση της ταυτότητάς τους, το TALIS κωδικοποιεί την παιδαγωγική του εποικοδομισμού και κάνει πιο αδύναμη την γνώση που σχετίζεται με τις επιστημονικές πειθαρχίες (βλ. και Sarakinioti & Tsatsaroni, 2015). Ο εποικοδομισμός πριμοδοτεί τις τοπικές και καθημερινές εμπειρίες, οι οποίες αυξανόμενα διαμορφώνονται από τις αρχές της αγοράς και αντανakλούν την αλλαγή του νοηματικού προσανατολισμού από εσωστρεφή προς εξωστρεφή (βλ. και Sifakakis, κ.ά., 2016· Tsatsaroni, κ.ά., 2015). Αυτοί οι πόροι γνώσης, υποστηρίζουν οι συγγραφείς, επιβάλλονται μέσα από ένα ισχυρό σύνολο κανόνων περιχάραξης, το οποίο θέτει όρια στην αυτονομία των εκπαιδευτικών στο τοπικό επίπεδο αναφορικά με το πρόγραμμα σπουδών, την παιδαγωγική και την αξιολόγηση. Δημιουργούν επίσης μια εντελώς διαφορετική γνωστική βάση για τους εκπαιδευτικούς, η οποία αποκτά πρακτικό χαρακτήρα και η οποία ενδέχεται να οδηγήσει στην αποδυνάμωση της αξίωσής τους να αποτελούν κατηγορία των επαγγελματιών υψηλής εξειδίκευσης.

Η μελέτη αυτή θέτει μια σειρά ζητήματα για την κοινωνιολογική θεωρία και έρευνα στον τομέα της παιδαγωγικής διακυβέρνησης στις παρούσες συνθήκες, η οποία, σύμφωνα και με τον χαρακτήρα της θεωρίας του Bernstein, δεν μπορεί να είναι ντετερμινιστική (βλ. και Moore, 2013· Singh, 2017), καθώς επιτρέπει την αναγνώριση και την ανάλυση στη λειτουργία του ΟΟΣΑ των εξής χαρακτηριστικών: 1. Τις στρατηγικές κινήσεις ενός παίκτη παγκόσμιας εμβέλειας (και των συνεργαζόμενων με αυτόν φορέων) στο πεδίο του συμβολικού ελέγχου, του οποίου η διεξόδυση μάλλον περιορίζεται από τις δυσκολίες που έχει η διακυβέρνηση στις διαφορετικές κλίμακες, κάθετα (πχ., υπερεθνικό, εθνικό, τοπικό, ιδρυματικό) και οριζόντια (π.χ., στις διαφορετικές χώρες), και του οποίου «η νομιμοποίηση εξαρτάται από την εμπειρογνωμοσύνη του και όχι από την εξουσία που απορρέει από την κρατική κυριαρχία» (Robertson & Sorensen, 2018, σ. 482). 2. Την ύπαρξη μιας σειράς από άλλους δρώντες που πιστεύουν ότι «η κυριαρχία των παγκόσμιων συμβολικών φορέων που βρίσκονται τοποθετημένοι στη διαχωριστική γραμμή μεταξύ της οικονομικής σφαίρας και της δημόσιας/κρατικής είναι αθέμιτη και επομένως χωρίς νομιμοποιημένη εξουσία και ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν αυτονομία σε σχέση με το έργο τους» (ό.π., σ. 484). 3. Την ευρύτερη δομή των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων και τις διαφορές μεταξύ τους που θέτουν ερωτήματα σχετικά με «την ευκολία διαπερατότητας των ανταγωνιστικών πόρων διαμόρφωσης ταυτότητας» (ό.π., σ. 484) και τη δυνατότητα του ΟΟΣΑ να επιβάλλει την παιδαγωγική ταυτότητα για τον εκπαιδευτικό την οποία προβάλλει. 4. Τα «πολιτικά ερωτήματα... σχετικά με την προβολή μιας ταυτότητας που δομείται με βάση τις αρχές της αγοράς» και για τη σημασία της για την ίδια τη γνώση (ό.π., σ. 484). Επιπλέον, μεγάλης σημασίας είναι και το ερώτημα αν «ο ΟΟΣΑ θα εξακολουθήσει να παίζει κεντρικό ρόλο, ως ένα παγκόσμιο κομβικό σημείο, σε συνθήκες όπου παρατηρείται μια ενίσχυση των εθνικών συνόρων, λαϊκιστικά πολιτικά προγράμματα και μια αυξανόμενη αίσθηση ότι ο νεο-φιλελευθερισμός ευνόησε την κυρίαρχη οικονομική

τάξη αλλά όχι και τα μεσαία και τα εργατικά στρώματα – των οποίων οι εκπαιδευτικοί αποτελούν μια σημαντική ταξική ομάδα» (ό.π., σ. 484).

Λαϊκά αιτήματα, λαϊκισμός στον δημόσιο-πολιτικό λόγο και τα σύγχρονα διακυβεύματα «διαχείρισης» του δημόσιου/ιδιωτικού στην εκπαίδευση: Καταληκτικές επισημάνσεις

Η διεθνούς εμβέλειας εκπαιδευτική επιχείρηση Pearson και ο ΟΟΣΑ ως παγκόσμιοι παίκτες στον τομέα διακυβέρνησης της εκπαίδευσης μπορεί να υποστηριχθεί ότι αποτελούν ορατούς αντιπάλους στις προσπάθειες όσων δεσμεύονται σε μια δημοκρατική, δημόσια εκπαίδευση, που θα προάγεται μέσα από την ατομική και συλλογική γνώση, αφοσίωση και δράση των εκπαιδευτικών ως κύριων φορέων του συμβολικού ελέγχου. Δυσκολότερο είναι να διακρίνει ο ερευνητής τις πολλαπλές σήμερα μετατοπίσεις στα σύνορα μεταξύ δημόσιου και ιδιωτικού, λαϊκών αιτημάτων-αξιώσεων και συντεχνιακών διεκδικήσεων ή ιδιωτικών συμφερόντων, υπεύθυνου, κυρίαρχου πολιτικού λόγου και πολιτικού λαϊκισμού δεξιάς ή αριστερής απόχρωσης, παιδαγωγικής αυτονομίας και νέων τρόπων χειραγώγησης. Όμως, όπως έδειξε η μελέτη των Robertson και Sorensen (2018) αλλά και μελέτες που πραγματοποιήθηκαν σε σχέση με το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (βλ. Tsatsaroni, κ.ά., 2015· Sarakinioti & Tsatsaroni, 2015· Sifakakis, κ.ά., 2016, Tsatsaroni & Sarakinioti, 2018), οι μετατοπίσεις που λαμβάνουν χώρα γύρω από τα σύνορα είναι τα πιο παραγωγικά σημεία, από ερευνητική άποψη, για την καταγραφή και την εξήγηση των αλλαγών στον τομέα της διακυβέρνησης της εκπαίδευσης και της γνώσης. Ιδιαίτερα δύσκολο αλλά εξαιρετικά σημαντικό είναι να περιγράψουμε πώς συναρθρώνονται οι πολιτικοί, αντι-ηγεμονικοί λόγοι και ποια είναι η λογική τους (Laclau & Mouffe, 1985· Mouffe, 2011· Stavrakakis & Katsambekis, 2014) όταν για παράδειγμα μια κυβέρνηση στις παρούσες συνθήκες επιδιώκει να επαναπροσδιορίσει τις σχέσεις της με υπερεθνικά μορφώματα και ισχυρούς διεθνείς οργανισμούς και όπου το αρχικό ερώτημα πρέπει να είναι: προς ποια κατεύθυνση;

Η ανάλυση του λαϊκισμού και των ηγεμονικών και αντι-ηγεμονικών λόγων και πρακτικών θα μπορούσε να συμβάλει στην προσπάθεια σύλληψης των πολυεπίπεδων και σύνθετων σχέσεων μεταξύ του «πολιτικού», της εκπαιδευτικής πολιτικής και του πεδίου του συμβολικού ελέγχου. Μια τέτοια θεώρηση θα βοηθήσει τους ερευνητές να διατυπώσουν υποθέσεις αναφορικά με τη δυναμική και ενδεχομένως την ισχύ που μπορεί να αποκτήσουν οι διαφορετικοί και ανταγωνιστικοί πόροι λόγου που επιστρατεύονται στη διαπάλη γύρω από την επαναχάραξη συνόρων, επαναανομηματοδοτώντας, μέσω διεύρυνσης ή συρρίκνωσης, την ιδέα της εκπαίδευσης ως δημόσιου αγαθού και την αντίληψή μας για το δημόσιο συμφέρον.

Βιβλιογραφία

Ball, S.J. (1994). *Education Reform: A critical and post-structural approach*, Buckingham: Open University Press.

Ball, S.J. (2007). *Education plc. Understanding private sector participation in public sector education*, London: Routledge.

Ball, S.J. (2008). *The Education Debate*, Bristol: The Polity Press.

- Ball, S.J. & Youdell, D. (2008). *Hidden Privatisation in Public Education*, Brussels: Education International.
- 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 Publishers.
- Bernstein, B. (2001). Symbolic control: Issues of empirical description of agencies and agents, *International Journal of Social Research Methodology*, 4(1), 21-33
- Dale, R. & Robertson, S. L. (επιμ.) (2009). *Globalisation and Europeanisation in Education*, Oxford: Symposium.
- Giddens, A. (1998). *The Third Way: The renewal of social democracy*, Cambridge: Polity Press.
- Grimaldi, E., & Serpieri, R. (2013). Privatising education policy-making in Italy: New governance and the reculturing of a welfarist education state, *Education Inquiry*, 4(3), 442-472. DOI: 10.3402/edui.v4i3.22615
- Hatcher, R. (2000). Profit and power: business and Education Action Zones, *Education Review*, 13(1), 71-77.
- Hatcher, R. (2006). Privatisation and Sponsorship: The re-agenting of the school system in England, *Journal of Education Policy*, 21(5), 599-619.
- Hogan, A., Thompson, G., Sellar, S. & Lingard, B. (2017). Teachers' and school leaders' perceptions of commercialisation in Australian public schools, *The Australian Educational Researcher*, <https://doi.org/10.1007/s13384-017-0246-7>
- Junemann, C., & Ball, S.J. (2015). *Pearson and PALF. The Mutating Giant*, Brussels: Education International.
- Laclau, E. & Mouffe, C. (1985). *Hegemony and Socialist Strategy. Towards a radical democratic politics (transl. W. Moore & P. Cammack)*, London: Verso.
- Lawn, M. (2013) (επιμ.). *The Rise of Data in Education Systems. Collection, visualization and use*, UK: Symposium Books.
- Lawn, M. & Grek, S. (2012). *Europeanising education: governing a new policy space*, Oxford: Symposium Books.

Lingard, B., Sellar, S., Hogan, A. & Thompson, G. (2017). Commercialisation in Public Schooling (CIPS) (Final Report Summary), Sydney: News South Wales Teachers Federation.

Moore R (2013). Basil Bernstein. The thinker and the field, London and New York: Routledge

Mouffe, C. (2011). Η κριτική ως αντι-ηγεμονική παρέμβαση (μτφρ. Λ. Καρακατσάνης), Σύγχρονα Θέματα, 114 (Ιούλιος-Σεπτέμβριος), 35-41.

OECD (2014). A Teachers' Guide to TALIS 2013, Διαθέσιμο στο: <http://www.oecd.org/edu/school/TALIS-Teachers-Guide.pdf>.

OECD (2017). PISA-based test for schools. Technical report 2016, διαθέσιμο στο: www.oecd/pisa/aboutpisa/pfs-TechReport-CRC-final.pdf

Ozga, J. (1987). Studying education policy through the lives of policy makers. Στο S. Walker & L. Barton (επιμ.) Changing Policies, Changing Teachers, Milton Keynes: Open University Press

Ozga, J. (2009). Governing education through data in England: from regulation to self-evaluation, Journal of Education Policy, 24 (2), 149-162.

Rizvi, F. and Lingard, B. (2010). Globalizing Education Policy, London & New York: 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, 277–97.

Robertson, S.L. & Dale, R. (2013). The social justice implications of privatisation in education governance frameworks: a relational account, Oxford Review of Education, 39(4), 426-445, DOI: 10.1080/03054985.2013.820465.

Robertson, S.L. & Sorensen, T. (2018). Global transformations of the state, governance and teachers' Labour: Putting Bernstein's conceptual grammar to work, (θεματικό τεύχος, επιμ. G. Ivinson & P. Singh, International Policies Local Affects: Regenerating the Sociology of Basil Bernstein), European Educational Research Journal, 17(4), 470-488. DOI 10.1177/1474904117724573.

Sarakinioti, A. & Tsatsaroni, A. (2015). European education policy initiatives and teacher education curriculum reforms in Greece, Education Inquiry(EDUI), 6(3), 259-288 (28421).

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. <http://dx.doi.org/10.1080/00220620.2015.1040377>

Singh, P. (2017) Pedagogic governance: theorizing with/after Bernstein. *British Journal of Sociology of Education*, 38:2, 144-163.

Stavrakakis, Y. & Katsambekis, G. (2014). Left-wing populism in the European periphery: the case of SYRIZA, *Journal of Political Ideologies*, 19(2), 119-142, DOI 10.1080/13569317.2014.909266

Tsatsaroni, A. & Sarakinioti, A. (2018) Students' educational choices in contemporary societies: Thinking flexibility, rethinking boundaries, (θεματικό τεύχος, επιμ. G. Ivinson & P. Singh, *International Policies Local Affects: Regenerating the Sociology of Basil Bernstein*) *European Educational Research Journal*, 17: 4, 507-527. DOI 10.1177/1474904117744697.

Τσατσαρώνη, Α., Σαρακινιώτη, Α. & Σιφακάκης, Π. (2015). Η θεωρία του συμβολικού ελέγχου και η συνεισφορά της στην κατανόηση της εκπαίδευσης και της σύγχρονης «καθολικά παιδαγωγημένης» κοινωνίας. Στο Θ. Β. Θάνος (επιμ.), *Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Ερευνών Απάνθισμα* (σσ.57-76). Αθήνα: Gutenberg.

Tsatsaroni, A. Sifakakis, P. & Sarakinioti, A. (2015). Transformations in the field of symbolic control and their implications for the Greek educational administration. *European Educational Research Journal*, 14 (6), 508-530. doi:10.1177/1474904115611911

Verger, A., Fontdevila, C., & Zancajo, A. (2016). *The Privatization of Education. A political economy of global education reform*, Columbia University, New York: Teachers College Press.

Θεματικές

ΘΕΜΑΤΙΚΗ Ι

Δημόσια και Ιδιωτική Εκπαίδευση

Δημόσια και Ιδιωτικά Πανεπιστήμια στην Κύπρο:

Συγκρίνοντας τις υποκειμενικότητες του ακαδημαϊκού προσωπικού μέσα στο πλαίσιο του νεοφιλελευθερισμού

Ελευθερία Αττά-Ιωαννίδου,
Επίκουρη Καθηγήτρια, P.A. College
eleftheria.atta.14@alumni.ucl.ac.uk

Περίληψη

Το Νεοφιλελεύθερο πλαίσιο που διέπει πλέον την τριτοβάθμια εκπαίδευση έχει επιφέρει επιπτώσεις στον τρόπο με τον οποίο οι ακαδημαϊκοί δημιουργούν τις ταυτότητες τους. Η ποιοτική έρευνα βασίζεται σε δεκατέσσερις συνεντεύξεις ανδρών και γυναικών ακαδημαϊκών από τέσσερα πανεπιστήμια της Κύπρου (δύο ιδιωτικά και δύο δημόσια) οι οποίοι αναφέρθηκαν στις ανησυχίες, άγχος και ανταγωνισμό που βιώνουν στην ακαδημαϊκή τους ζωή μέσα στο νεοφιλελεύθερο πλαίσιο που χαρακτηρίζεται από την ένταξη ελεγκτικών πρακτικών και νεοφιλελεύθερων τακτικών. Μέσα από μια μεταφεμινιστική και ψυχοκοινωνική προσέγγιση και το συνδυασμό θεωριών του φύλου αναλύονται θέματα φύλου ως προς τους τρόπους με τους οποίους οι ακαδημαϊκοί διαπραγματεύονται νεοφιλελεύθερες πρακτικές και αποτελούν τη βάση για τη δημιουργία των νεοφιλελεύθερων τους υποκειμενικοτήτων. Τα αποτελέσματα της έρευνας υποδεικνύουν ότι οι ακαδημαϊκοί ενεργούν ως ατομικιστές, ανταγωνιστικοί, αυτόνομοι κ.α. δημιουργώντας ποικίλες ιεραρχίες στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Παράλληλα, η έρευνα συγκρίνει τις νεοφιλελεύθερες ταυτότητες των ακαδημαϊκών που δημιουργούνται στη δημόσια και ιδιωτική τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Κύπρο.

Λέξεις κλειδιά: ακαδημαϊκοί, υποκειμενικότητες, φύλο, νεοφιλελευθερισμός.

Public and Private Universities in Cyprus:

Comparing the subjectivities of academic staff in the context of neoliberalism

Eleftheria Atta-Ioannidou

Assistant Professor P.A. College

eleftheria.atta.14@alumni.ucl.ac.uk

Summary

The neoliberal framework governing higher education has implications on the ways that academics construct their gendered subjectivities. The qualitative research is based on fourteen semi-structured interviews with men and women academics at four universities in Cyprus (two private and two public universities) who referred to issues of anxiety, stress and competition in their academic lives. Through a postfeminist and psychosocial approach as well as the combination of gender theories, the study uncovers gender issues in relation to the ways that academics negotiate neoliberal

discourses constructing their gendered academic subjectivities. The findings of this study suggest that academics perform as individualistic, competitive, autonomous etc. causing the emergence of new gendered hierarchies as these derive from the neoliberal conditions of HE showing signs of the gendering of academia and the emergence of new inequalities. In parallel, the study compares the neoliberal subjectivities of academics in the public and private sectors.

Keywords: academics, subjectivities, gender, neoliberalism.

Εισαγωγή

Το νεοφιλελεύθερο πλαίσιο που διέπει την τριτοβάθμια εκπαίδευση τόσο διεθνώς όσο και στην Κύπρο δημιουργεί την ανάγκη να μελετηθούν οι υποκειμενικότητες ανδρών και γυναικών ακαδημαϊκών αφού είναι περιβάλλον που έχει έντονα διαμορφωθεί από τα νεοφιλελεύθερα πρότυπα. Συγκεκριμένα, η παρούσα έρευνα έχει επικεντρωθεί σε θέματα σχετικά με το φύλο ως προς το πως οι ακαδημαϊκοί δημιουργούν νέες νεοφιλελεύθερες και μεταφεμινιστικές υποκειμενικότητες ειδικά την περίπτωση των ανδρών ακαδημαϊκών όπου με βάση τη βιβλιογραφία φαίνεται να μην έχουν ερευνηθεί εις βάθος. Το πλαίσιο τόσο του νεοφιλελευθερισμού όσο και του μεταφεμινισμού προτρέπουν τα άτομα να γίνουν ανεξάρτητα, αυτορρυθμιζόμενα και ελεύθερα να επιλέξουν, και ιδιαίτερα ανοίγουν δρόμους στις γυναίκες να επιτύχουν. Δεδομένου ότι η έρευνα έχει πραγματοποιηθεί μέσα σε ένα περιβάλλον τριτοβάθμιας εκπαίδευσης όπου επικρατεί η αβεβαιότητα αφού είναι σοβαρά επηρεασμένο από τα νεοφιλελεύθερα πρότυπα, η έρευνα έχει επικεντρωθεί σε θέματα που αφορούν τις εμπειρίες των ακαδημαϊκών σχετικά με ανησυχίες, άγχος και ανταγωνισμό που βιώνουν στην ακαδημαϊκή τους ζωή μέσα σε ένα νεοφιλελεύθερο πλαίσιο που χαρακτηρίζεται από την ένταξη ελεγκτικών πρακτικών και νεοφιλελεύθερων τακτικών (Deem & Brehony, 2005). Η τριτοβάθμια εκπαίδευση στη Κύπρο έχει επηρεαστεί από τον επανασχεδιασμό της παγκόσμιας οικονομίας καθώς επίσης και την παγκοσμιοποίηση. Επιπρόσθετα η ένταξη της Κύπρου στην Ευρωπαϊκή Ένωση έχει επιφέρει επίσης μια πλειάδα προκλήσεων για την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ως εκ τούτου, αρκετές εθνικές πολιτικές έχουν αλλάξει σχετικά με την εναρμόνιση της εκπαιδευτικής πολιτικής της Κύπρου με αυτή του Ευρωπαϊκού πλαισίου όπως για παράδειγμα την αύξηση της χρηματοδότησης για έρευνα και την εδραίωση της Κύπρου ως περιφερειακό κέντρο εκπαίδευσης και έρευνας. Επιπρόσθετες αλλαγές αφορούν την επέκταση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης σε πανεπιστημιακό επίπεδο, άρα και την αύξηση των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων, ώστε να προωθηθεί η έννοια Δια Βίου Μάθησης (Lifelong Learning). Συνοπτικά, παρατηρούμε ότι η τριτοβάθμια εκπαίδευση άρχισε να διαμορφώνεται με βάση το πλαίσιο Μπολόνια το οποίο δημιουργήθηκε σε μια περίοδο ραγδαίων και δραματικών αλλαγών όπου επικρατούν η κοινωνία και οικονομία της γνώσης (Kwiek, 2007· Henkel, 2010).

Το νεοφιλελεύθερο πλαίσιο που επηρέασε την παγκόσμια οικονομία έχει άμεσα επηρεάσει και την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Άρα πολλές μεταρρυθμίσεις έχουν λάβει χώρα όπως για παράδειγμα η εισαγωγή διαχειριστικών προτύπων-‘New Managerialism’ – που έχει ως αποτέλεσμα τη στενή παρακολούθηση και έλεγχο του ακαδημαϊκού προσωπικού και την εισαγωγή πρακτικών για τη διασφάλιση της ποιότητας (Deem & Brehony, 2005). Επιπρόσθετα, έχει εισαχθεί αυστηρή διαχείριση

των οικονομικών πόρων που επηρέασε για παράδειγμα τη χρηματοδότηση που παρέχεται στους ακαδημαϊκούς για ερευνητικούς σκοπούς. Γενικότερα, τα πανεπιστήμια έχουν γίνει υπεύθυνα για συμβολή στην κοινωνία και οικονομία, δραστηριότητες που αναφέρονται ως 'τρίτη αποστολή' των πανεπιστημίων (Nedeva, 2007). Μεταξύ των αλλαγών συμπεριλαμβάνεται η περικοπή χρηματοδότησης των πανεπιστημίων από το κράτος που οδηγεί σε μη κρατικές πηγές χρηματοδότησης από νέους ενδιαφερόμενους φορείς (Neave, 2009· Dale, 2007· Locke, 2014). Προκειμένου η τριτοβάθμια εκπαίδευση να ευθυγραμμιστεί με τις νέες προκλήσεις της παγκοσμιοποίησης και της οικονομίας της γνώσης, έχουν γίνει πολλές προσπάθειες για τον εκσυγχρονισμό του τομέα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ώστε να είναι σε θέση να συμβάλουν στην οικονομική ανταγωνιστικότητα (Dale, 2007).

Πέραν από την εισαγωγή διαχειριστικών προτύπων, η τριτοβάθμια εκπαίδευση διέπεται από το καταναλωτικό πλαίσιο, το οποίο την έχει μετατρέψει από μια ελίτ σε ένα μαζικό σύστημα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ώστε να μπορεί να συμβάλει στην παγκόσμια ανταγωνιστικότητα δημιουργώντας και μεταφέροντας οικονομικά παραγωγική γνώση (Naidoo & Jamieson, 2007). Δυστυχώς, ο καταναλωτισμός θεωρείται ότι έχει επηρεάσει βαθιά το έννοια της εκπαιδευτικής πρόνοιας για την πλειοψηφία των φοιτητών αφού θεωρούν την τριτοβάθμια εκπαίδευση ως μορφή πακέτου κατανάλωσης που τους παρέχεται. Επιπλέον, ο καταναλωτισμός έχει μετατρέψει την τριτοβάθμια εκπαίδευση από ένα δημόσιο αγαθό που γενικά ωφελεί την κοινωνία σε ένα ιδιωτικό αγαθό που ωφελεί τους ίδιους τους φοιτητές (Scott, 2009).

Αυτό το μεταβαλλόμενο πλαίσιο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης έχει άμεση επίδραση στο ακαδημαϊκό προσωπικό που φαίνεται να αντιστέκεται στις πιέσεις αυτές, καθώς επιθυμούν να διασφαλίσουν τα επαγγελματικά τους συμφέροντα που φαίνεται να είναι διαφορετικά από τα εθνικά και οικονομικά συμφέροντα καθώς και τα συμφέροντα των ενδιαφερομένων. Η αντίσταση των ακαδημαϊκών είναι επίσης εμφανής σε σχέση με τη διασφάλιση της ποιότητας της διδασκαλίας και της έρευνας (Lucas, 2014). Τέτοιες αλλαγές έχουν δημιουργήσει ένα περιβάλλον που προκαλεί άγχος και άμεσα επηρεάζει τους ακαδημαϊκούς και συγκεκριμένα τον τρόπο με τον οποίο δημιουργούν τις υποκειμενικότητες τους.

Οι αλλαγές που αναφέρονται πιο πάνω έχουν δημιουργήσει ένα περιβάλλον που προκαλεί άγχος και άμεσα επηρεάζει τους ακαδημαϊκούς και συγκεκριμένα τον τρόπο με τον οποίο δημιουργούν τις υποκειμενικότητες τους. Άρα μέσα σε ένα νεοφιλελεύθερο και μεταφεμινιστικό πλαίσιο, που χαρακτηρίζεται από ένα περιβάλλον άγχους, η παρούσα έρευνα εξετάζει τις υποκειμενικότητες των ανδρών και γυναικών όπως αυτές διαπραγματεύονται από αυτούς. Η έρευνα αποκαλύπτει θέματα φύλου που προκύπτουν από τον τρόπο με τον οποίο οι ακαδημαϊκοί δημιουργούν νέες υποκειμενικότητες με βάση τις νεοφιλελεύθερες και μεταφεμινιστικές ιδέες.

Η έρευνα ενστερνίζεται μια ψυχοκοινωνική προσέγγιση αλλά και ένα συνδυασμό θεωριών του φύλου. Συγκεκριμένα υιοθετεί τις εξής θεωρίες: defended psychosocial subject (Hollway & Jefferson, 2013), theory of performativity (Butler, 1999) και theory of affect (Wetherell, 2012). Η έρευνα επικεντρώνεται στο πώς οι ακαδημαϊκοί

διαπραγματεύονται νεοφιλελεύθερες και μεταφεμινιστικές ιδέες σχετικά με θέματα άγχους, και ανταγωνισμού και πώς αντιμετωπίζουν τέτοια γεγονότα στον κοινωνικό (ακαδημαϊκό) τομέα όπως αυτά παρουσιάζονται μέσω των συναισθηματικών επιδόσεών τους. Πιο κάτω παρατίθενται τα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Στο πλαίσιο ενός επικεντρωμένου στην αγορά περιβάλλοντος της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, επηρεασμένο από διαχειριστικές προσεγγίσεις και διαφοροποιημένο εργατικό δυναμικό, πώς το ακαδημαϊκό προσωπικό δημιουργεί ταυτότητες/υποκειμενικότητες σε σχέση με το φύλο;
2. Ποιες είναι οι συναισθηματικές επιδόσεις των ακαδημαϊκών με βάση το φύλο;
3. Ποιες νέες υποκειμενικότητες δημιουργούνται με βάση τον τρόπο που οι ακαδημαϊκοί τοποθετούνται σε σχέση με τα νεοφιλελεύθερα και αντιφεμινιστικά πρότυπα;

Μεθοδολογία

Η ποιοτική έρευνα που πραγματοποιήθηκε επέτρεψε τη διερεύνηση του πως οι ακαδημαϊκοί αντιλαμβάνονται την ακαδημαϊκή τους ζωή αφού ο σκοπός της έρευνας επικεντρώνεται στους Κύπριους ακαδημαϊκούς, πώς προσαρμόζονται στο νέο περιβάλλον της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και πώς αυτό επηρεάζει τη δημιουργία των υποκειμενικοτήτων τους.

Πίνακας 1
Δημογραφικά στοιχεία του δείγματος

Ψευδώνυμο	Ακαδημαϊκή Βαθμίδα	Ηλικία	Τμήμα
Ανδρέας	Αναπληρωτής Καθηγητής	48	Τμήμα Τουρκικών και Μεσανατολικών Σπουδών
Μαρία	Καθηγήτρια	50	Ψυχολογία
Κατερίνα	Επισκέπτρια Καθηγήτρια	37	Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων
Κώστας	Επίκουρος Καθηγητής	38	Τμήμα Ηλεκτρολόγων Μηχανικών και Μηχανικών Υπολογιστών
Λουκία	Λέκτορας	42	Τμήμα Δημοσιογραφίας
Λάουρα	Λέκτορας	36	Τμήμα Επιστημών της Αγωγής
Γιάννης	Λέκτορας	41	Τμήμα Επιστημών της Αγωγής
Σταύρος	Λέκτορας	40	Τμήμα Ηλεκτρολόγων Μηχανικών
Ιωάννα	Αναπληρώτρια Καθηγήτρια/ Αντιπρόεδρος Τμήματος	53	Τμήμα Επιστημών της Αγωγής
Μάρκος	Αντιπρύτανης	56	Τμήμα Ηλεκτρονικών Υπολογιστών
Νίκος	Αναπληρωτής Καθηγητής	46	Τμήμα Πολιτικών Μηχανικών και Μηχανικών Γεωπολιτικής
Γιώργος	Επίκουρος Καθηγητής	43	Τμήμα Νοσηλευτικής
Άννα	Επίκουρη Καθηγήτρια	59	Κέντρο Γλωσσών
Άντρεα	Επίκουρη Καθηγήτρια	45	Τμήμα Νοσηλευτικής

Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα υιοθέτησε μια ψυχοκοινωνική ποιοτική προσέγγιση αφού το ενδιαφέρον εστιαζόταν στις συναισθηματικές καταστάσεις των ακαδημαϊκών, όπως για παράδειγμα οι ανησυχίες και οι άμυνες τους σε ένα νεοφιλελεύθερο περιβάλλον της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η ψυχοκοινωνική προσέγγιση εξηγεί το συναίσθημα ως σχετικό με την κοινωνική ζωή εξετάζοντας πως οι κοινωνικές και ενσωματωμένες μορφές του συναίσθηματος καθορίζουν τη δημιουργία υποκειμενικότητων των ατόμων (Wetherell, 2012).

Πραγματοποιήθηκαν δεκατέσσερις ημιδομημένες συνεντεύξεις με άνδρες και γυναίκες ακαδημαϊκούς σε τέσσερα πανεπιστήμια στην Κύπρο, τόσο του δημόσιου όσο και του ιδιωτικού τομέα. Σκοπός της επιλογής των συμμετεχόντων ήταν η δυνατότητα συνομιλίας με άτομα από διαφορετικούς κλάδους και τμήματα, ακαδημαϊκή πείρα και ακαδημαϊκή βαθμίδα (Βλέπε Πίνακα 1). Η μέθοδος των ημιδομημένων συνεντεύξεων επέτρεψε τη δυνατότητα της διερεύνησης των στάσεων και πεποιθήσεων (Cohen & Manion, 1994) ανδρών και γυναικών ακαδημαϊκών σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο προσαρμόζονται στο νεοφιλελεύθερο πλαίσιο δημιουργώντας τις νεοφιλελεύθερες υποκειμενικότητές τους μέσω της αποσαφήνισης και της συζήτησης μαζί τους (Reinharz, 1992). Μέσα από ερωτήσεις ανοικτού τύπου, οι ακαδημαϊκοί ρωτήθηκαν για θέματα σχετικά με το άγχος, την πίεση και τον ανταγωνισμό. Αυτό το σενάριο έδωσε τη δυνατότητα στον ερευνητή να ακούσει τις αφηγήσεις των συμμετεχόντων και να κατανοήσει τις εμπειρίες της ακαδημαϊκής τους ζωής.

Αποτελέσματα

Διαχειριστικά πρότυπα και οικονομική αυστηρότητα

Η εισαγωγή διαχειριστικών προτύπων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση έχει επίσης επιφέρει οικονομική αυστηρότητα που επηρεάζει άμεσα την ακαδημαϊκή ζωή (Ball, 2012). Για παράδειγμα, λόγω των οικονομικών δεδομένων, η χρηματοδότηση για σκοπούς έρευνας έχει ελαχιστοποιηθεί. Συνεπώς, υπάρχει εξαιρετική πίεση στους ακαδημαϊκούς να εξασφαλίσουν πόρους για την έρευνα κάτι που έχει ενισχυθεί από τη νεοφιλελεύθερη απόδοση (neoliberal performativity), αφού σκοπός της είναι να μετρά τα αποτελέσματα και να κάνει τους ανθρώπους να σκέφτονται τον εαυτό τους σε σχέση με τις επιδόσεις τους έτσι ώστε να βελτιωθούν και να γίνουν πιο αποτελεσματικοί.

Ατομικιστές και Ανταγωνιστικοί

Η ύπαρξη οικονομικής αυστηρότητας έχει μετατρέψει τα άτομα σε εξαιρετικά παραγωγικά γεγονός που έχει αποτέλεσμα τη δημιουργία της υποκειμενικότητας του ατομικιστή και του ανταγωνιστή ακαδημαϊκού ή αλλιώς, του εξατομικευμένου πλήθους (Evans & Riley, 2014) που υπονοεί ότι οι άνθρωποι σκέφτονται από μόνοι τους και προσπαθούν να λύσουν τα προβλήματά τους σε ένα ατομικό ή διαπροσωπικό επίπεδο. Τα νέα αυτά άτομα είναι ευάλωτα και πλέον υπεύθυνα για την επιβίωσή τους καθώς και για τις επιθυμίες τους.

Μέσα από μια προσέγγιση που εστιάζεται σε θέματα φύλου, τα αποτελέσματα της έρευνας υποδεικνύουν ότι οι άνδρες στην πλειοψηφία τους είναι αυτοί που τοποθετούνται ως ατομικιστές και ανταγωνιστικοί, υποκειμενικότητες οι οποίες

αποδίδονται στην προσωπική επιλογή και βαρύ φόρτο εργασίας. Αντίθετα, μόνο μία γυναίκα ακαδημαϊκός τοποθετείται ως ατομικιστική λόγω της ακαδημαϊκής της θέσης. Οι υπόλοιπες γυναίκες ακαδημαϊκοί που συμμετείχαν σε αυτή τη έρευνα τείνουν να τοποθετούνται ως υποστηρικτικές και συνεργατικές. Η τάση των ανδρών ακαδημαϊκών να τοποθετούνται ως ατομικιστές μπορεί να αποδοθεί σε διάφορες παραμέτρους όπως για παράδειγμα στην ανταγωνιστικότητα. Είναι γεγονός ότι λόγω της οικονομικής κρίσης στην Κύπρο οι ακαδημαϊκοί έχουν γίνει πιο ανταγωνιστικοί και ατομικιστές ως ένα μέσο για τη διασφάλιση του έργου και των ακαδημαϊκών τους ευθυνών. Επομένως, η οικονομική ανταγωνιστικότητα που έχει εισαχθεί μέσω του νεοφιλελευθερισμού (Dale, 2007) έχει επίσης επηρεάσει την τριτοβάθμια εκπαίδευση, η οποία προκαλεί ανησυχία και άγχος για τους ίδιους τους ακαδημαϊκούς που προσπαθούν να επιβιώσουν σε ένα τέτοιο ανταγωνιστικό περιβάλλον.

Τα αποτελέσματα της έρευνας υποστηρίζουν ότι ο βαρύς φόρτος εργασίας συμβάλλει στον ατομικισμό των ανδρών ακαδημαϊκών. Με άλλα λόγια, οι ακαδημαϊκοί αποδίδουν τον ατομικισμό τους στις πολλές ευθύνες που έχουν, οι οποίες τους επιτρέπουν περιορισμένο χρόνο για κοινωνικοποίηση. Ως αποτέλεσμα, προτιμούν να εργάζονται μόνοι τους, ως ένας τρόπο να είναι πιο παραγωγικοί χωρίς να σπαταλούν χρόνο για να κοινωνικοποιούνται με άλλους συναδέλφους. Συγκεκριμένα, ένας άνδρας ακαδημαϊκός αναφέρει:

Μπορούμε να συζητήσουμε λίγο ενώ έχουμε ένα σνακ στην καφετέρια αλλά εγώ δεν νομίζω ότι έχουμε πολλές ευκαιρίες να κοινωνικοποιηθούμε σε επαγγελματικό επίπεδο και νομίζω ότι αυτό έχει να κάνει με το φόρτο εργασίας που έχουμε στο πανεπιστήμιο... δεν μπορώ να σπαταλάω έτσι τον πολύτιμο μου χρόνο (Γιάννης).

Εκτός του φόρτου εργασίας, οι άνδρες ακαδημαϊκοί αναφέρθηκαν και στον παράγοντα της προσωπικής επιλογής να απέχουν από ορισμένους συναδέλφους τους ως τρόπος αποφυγής συγκρούσεων και ανταγωνιστικότητας. Σύμφωνα με προηγούμενες έρευνες, οι ακαδημαϊκοί άνδρες επενδύουν στο να είναι ατομικιστές κατ' επιλογή, καθώς ανταγωνίζονται συστηματικά μεταξύ τους για ελέγχους χρηματοδότησης, διαγωνισμών και αξιολόγησης (Berg, κ.ά., 2014). Συγκεκριμένα, ένας άνδρας ακαδημαϊκός σε ένα δημόσιο πανεπιστήμιο στην Κύπρο αναφέρει την τάση ορισμένων συναδέλφων του να είναι ανταγωνιστικοί, εγωιστές και επιθετικοί (ειδικά κατά τη διάρκεια συνεδριάσεων της Συγκλήτου) που είναι μια κατάσταση που του προκαλεί άγχος:

Θέλω να είμαι ατομικιστής επειδή πολλοί συνάδελφοι είναι ανταγωνιστικοί και πολύ-πολύ εγωιστές και επιθετικοί προτιμώ να μην έχω πολλά πάρε-δώσε με αυτούς. Με κάνουν πολύ, πολύ αγχωμένο και δεν μου αρέσει να είμαι αγχωμένος. Έτσι προτιμώ να δουλεύω μόνος μου. (Ανδρέας)

Εξετάζοντας την περίπτωση των γυναικών ακαδημαϊκών, είναι ξεκάθαρο ότι μόνο μια γυναίκα τοποθετείται ως ατομικίστρια και το αποδίδει στην ακαδημαϊκή βαθμίδα που κατέχει στο τμήμα η οποία είναι αυτή της επισκέπτριας ακαδημαϊκού. Η ακαδημαϊκή

βαθμίδα του επισκέπτη καθηγητή διαφοροποιεί έναν ακαδημαϊκό από άλλους, δεδομένου ότι δεν επιτρέπεται να συμμετέχουν σε επιτροπές ή δραστηριότητες στο πανεπιστήμιο. Αυτό κάνει τους επισκέπτες καθηγητές να αισθάνονται ξένοι, καθώς δεν εμπλέκονται στα καθημερινά θέματα του τμήματος τους: 'Νιώθω σαν επισκέπτρια στο τμήμα. Από τη στιγμή που δεν συμμετέχω σε επιτροπές, δεν ξέρω σε ποια έργα εργάζονται οι συνάδελφοι, τότε δεν ενδιαφέρομαι να κάνω άτυπες συζητήσεις όπως να μάθω πόσα παιδιά έχουν, δεν δίνω δεκάρα!' (Κατερίνα).

Ένα τέτοιο απόσπασμα εγείρει επίσης ερωτήματα σχετικά με θέματα που σχετίζονται με την απομόνωση και τον αποκλεισμό των γυναικών ακαδημαϊκών (Henry, 1990· Bagillhole, 1993) στον ακαδημαϊκό κόσμο. Στην περίπτωση αυτής της έρευνας, η απομόνωση, ο αποκλεισμός, η σκληρότητα και η ψυχρότητα προκαλούν άγχος ειδικά σε γυναίκες ακαδημαϊκούς αφού επικρατούν τα στερεότυπα γύρω από τις γυναίκες ως παθητικά παρά ως αυθεντικά (Cranny-Francis, κ.ά., 2002) άτομα άρα και αναμένεται κοινωνικά να απομονωθούν.

Διαχειριστικά πρότυπα και ελεγκτικές πρακτικές

Η εισαγωγή πρακτικών σχετικών με διαχειριστικά πρότυπα έχουν έντονα εισέλθει στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και προκάλεσαν την παρακολούθηση της απόδοσης των εργαζομένων αλλά και την εισαγωγή της έννοιας σχετικής με τη διασφάλιση της ποιότητας. Οι ελεγκτικές πρακτικές περιλαμβάνουν επίσης την παρέμβαση της κυβέρνησης στην περίπτωση δημόσιων πανεπιστημίων. Πιο συγκεκριμένα, η χρηματοδότηση για την έρευνα που προέρχεται από τις χρηματοδοτικές υπηρεσίες αποτελεί αιτία για την κυβέρνηση και τους οργανισμούς χρηματοδότησης να παρεμβαίνουν και να αξιολογούν την ερευνητική παραγωγικότητα του ακαδημαϊκού προσωπικού. Παρ' όλες τις ελεγκτικές πρακτικές για την παρακολούθηση της απόδοσης των εργαζομένων, φαίνεται ότι οι άνδρες ακαδημαϊκοί, κατά κύριο λόγο, τοποθετούνται ως ελεύθεροι και αυτόνομοι αφού εσωτερικεύουν τις νεοφιλελεύθερες ιδέες όπως ελευθερία και επιλογή.

Ελεύθεροι και Ανταγωνιστικοί

Η έννοια του νεοφιλελευθερισμού έχει επηρεάσει έντονα τους ακαδημαϊκούς που νιώθουν υπεύθυνοι για τα πανεπιστημιακά ιδρύματα αλλά και για τους εαυτούς τους και ως αποτέλεσμα ενεργούν ανταγωνιστικά και ατομικιστικά. Τέτοιες νεοφιλελεύθερες υποκειμενικότητες έχουν προκληθεί από άλλες νεοφιλελεύθερες έννοιες που εσωτερικεύονται από τους ακαδημαϊκούς όπως ελευθερία και επιλογή. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την τάση των ακαδημαϊκών να ενεργούν με βάση την αυτοδιαχείριση και την αυτορρύθμιση και άρα είναι σε θέση να κάνουν λογικές επιλογές (Bansel, 2007). Έτσι, ο νεοφιλελεύθερος ακαδημαϊκός είναι ελεύθερος να επιλέξει δημιουργώντας αυθεντικές υποκειμενικότητες με τρόπο που θα ήταν επίσης παραγωγικός για την αγορά, την οικονομία και τα ακαδημαϊκά τους ιδρύματα.

Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας, φαίνεται ότι υπάρχουν αξιοσημείωτες διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών ακαδημαϊκών σε σχέση με τις νεοφιλελεύθερες έννοιες της ελευθερίας και της ανταγωνιστικότητας. Οι άνδρες είναι κυρίως αυτοί που τοποθετούνται ως ελεύθεροι και αυτόνομοι όταν αναφέρονται στην

ακαδημαϊκή τους ελευθερία να καθορίσουν τη διδακτική τους προσέγγιση, το περιεχόμενο των μαθημάτων τους και τα μαθησιακά τους αποτελέσματα.

Επιπλέον, οι ακαδημαϊκοί τοποθετούνται ως ελεύθεροι να αυτοελέγχουν τις ερευνητικές τους συνεργασίες, δημιουργώντας επιπλέον υποκειμενικότητες όπως αυτή του επιχειρηματικού ακαδημαϊκού που νιώθει υπεύθυνος για την εισροή χρημάτων στο ίδρυμα, για παράδειγμα, μέσω νέων προγραμμάτων. Παράλληλα, οι ακαδημαϊκοί δηλώνουν ελεύθεροι να εντοπίσουν τις ανάγκες των ιδρυμάτων καθώς και των φοιτητών έτσι ώστε να προτείνουν αλλαγές που να ικανοποιούν τη μεταβαλλόμενη αγορά εργασίας:

Νομίζω ότι η δουλειά μου εκτιμάται. Δεν θα ήμουν αντιπρόεδρος του τμήματος, αν το πανεπιστήμιο δεν θεωρούσε ότι κάνω καλή δουλειά. Προσπαθώ να κάνω μια καλή δουλειά για το πανεπιστήμιο και ως αποτέλεσμα μου δίνουν περισσότερα και περισσότερα για να κάνω.
(Γιάννης)

Το παραπάνω απόσπασμα αποτελεί απόδειξη της τάσης που επικρατεί στην τριτοβάθμια εκπαίδευση όπου η διοίκηση των πανεπιστημίων χαιρετίζει τις προσπάθειες των ακαδημαϊκών να ενεργούν ελεύθερα για να εκπληρώσουν τους δικούς τους οικονομικούς στόχους. Ως αποτέλεσμα, οι ακαδημαϊκοί νιώθουν ελεύθεροι, αυθεντικοί και αυτοτροφοδοτούμενοι αφού νιώθουν υπεύθυνοι τόσο για τη δική τους επιβίωση ως επιχειρηματίες της ζωής τους όσο και για την επιβίωση των ιδρυμάτων τους.

Ωστόσο, αυτό το γεγονός είναι μια ψευδαίσθηση εξαιτίας της νεοφιλελεύθερης έννοιας της διακυβέρνησης όπου για να λειτουργήσει, θα πρέπει τα νεοφιλελεύθερα άτομα να νιώσουν ελεύθερα να ενεργούν και να επιλέγουν. Μέσω μιας ψυχοκοινωνικής προσέγγισης, είναι ενδιαφέρον να εξετασθεί πως και γιατί τα άτομα δημιουργούν υποκειμενικότητες σχετικές με τις έννοιες της ελευθερίας και της επιλογής αφού κυρίως επικρατούν οι συναισθηματικές επιδόσεις των ανδρών ακαδημαϊκών κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων.

Αυτό δείχνει ότι, στα πλαίσια αυτής της έρευνας, ο μεταφεμινισμός είναι μύθος αφού οποιαδήποτε σημάδια χειραφέτησης των γυναικών και ελευθερίας καταστέλλονται. Αυτό το εύρημα έρχεται σε αντίθεση με διεθνή βιβλιογραφία η οποία αναφέρει ότι οι φεμινίστριες και γυναίκες ακαδημαϊκοί τοποθετούνται ως άτομα που είναι ελεύθερα να κάνουν επιλογές αντί για παθητικούς συμμετέχοντες στην επιδίωξη των έργων τους, μέσα από ένα φάσμα στρατηγικών και μέσα σε ένα πλαίσιο σύγχρονων αλλαγών και προκλήσεων (Acker & Wagner, 2017).

Καταναλωτικό πλαίσιο

Το καταναλωτικό πλαίσιο (Naidoo & Jamieson, 2007) έχει επίσης επηρεάσει την τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Κύπρο και πιο συγκεκριμένα τη νοοτροπία των φοιτητών που θεωρούν την εκπαίδευση ως κατανάλωση για την οποία πληρώνουν επομένως οι απαιτήσεις που έχουν από αυτούς που παρέχουν προσφορά γνώσεων να αυξάνονται. Αυτή η νοοτροπία είναι πιο εμφανής στον ιδιωτικό τομέα όπου οι

φοιτητές πληρώνουν για τα δίδακτρα τους και ως εκ τούτου, αντιλαμβάνονται τους εαυτούς τους ως πελάτες.

Παροχές Γνώσεων

Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι η έννοια 'παροχές-αγοραστές είναι έντονη στα ιδιωτικά πανεπιστημιακά ιδρύματα και κατά συνέπεια επηρεάζει τους ακαδημαϊκούς αφού στόχος είναι να ενεργούν με τέτοιο τρόπο ώστε να διατηρηθούν οι αριθμοί των φοιτητών άρα και η εισροή χρημάτων στα ιδιωτικά ιδρύματα. Οι ακαδημαϊκοί, συγκεκριμένα στον ιδιωτικό τομέα, μετατρέπονται σε φορείς παροχής γνώσεων αφού η γνώση έχει μεταμορφωθεί από την καθαρή γνώση στην οικονομικά παραγωγική γνώση. Οι ακαδημαϊκοί που εργάζονται στον ιδιωτικό τομέα φαίνεται να προσαρμόζονται στην πελατειακή νοοτροπία των φοιτητών και έτσι προσδιορίζουν τους εαυτούς τους ως 'φορείς παροχής γνώσεων' και ως αποτέλεσμα τη διατήρηση μιας στάσης παροχών-αγοραστών. Αυτή η υποκειμενικότητα είναι ιδιαίτερα συνδεδεμένη με τους άνδρες ακαδημαϊκούς αφού έντονα τοποθετούνται ως παροχές γνώσης. Στην πραγματικότητα, εσωτερικεύουν την καταναλωτική νοοτροπία και δημιουργούν την ταυτότητά τους ως φορείς παροχής γνώσεων για να εκπληρώσουν τις απαιτήσεις τόσο των φοιτητών όσο και για να εξυπηρετήσουν τα συμφέροντα των ιδιωτικών πανεπιστημίων που δεν θέλουν να μειώσουν τον αριθμό των φοιτητών τους, αλλά στην ουσία αποσκοπούν να διατηρήσουν ευχαριστημένους τους πελάτες τους. Η περίπτωση όπου οι ακαδημαϊκοί θεωρούνται φορείς παροχής γνώσεων είναι ένα παράδειγμα ανθρώπων οι οποίοι διοικούνται έμμεσα από τη διοίκηση του πανεπιστημίου. Αυτή η κυβερνητικότητα (Read, 2009) όπου οι άνθρωποι κυβερνούν αλλά και κυβερνούνται και η ανάγκη εξυπηρέτησης των συμφερόντων του πανεπιστημίου προκαλούν ανησυχία στους ακαδημαϊκούς που φοβούνται ότι θα χάσουν τη δουλειά τους εάν οι αριθμοί των φοιτητών μειωθούν. Ως εκ τούτου, ως τρόπος αντιμετώπισης του άγχους τους, οι ακαδημαϊκοί αναγκάζονται να εσωτερικεύσουν το καταναλωτικό πλαίσιο μετατρέποντάς τους εαυτούς τους σε φορείς παροχής γνώσεων. Ως αποτέλεσμα, τα ιδιωτικά ιδρύματα έμμεσα κάνουν τους ακαδημαϊκούς να αισθάνονται υπεύθυνοι να σέβονται τους πελάτες και ότι εξαιτίας των πελατών τους, έχουν οι ίδιοι δουλειά: 'Επειδή είμαστε φυσικά ένα ιδιωτικό πανεπιστήμιο... πρέπει να σεβόμαστε τους πελάτες μας, γιατί γι 'αυτό είμαστε εκεί, αυτοί είναι η αιτία που έχουμε δουλειά' (Λάουρα).

Μέσα από μια ψυχοκοινωνική προσέγγιση μπορούμε να δούμε τους άνδρες ακαδημαϊκούς και τις συναισθηματικοί τους επιδόσεις σχετικά με την υποκειμενικότητα 'παροχών γνώσεων' αποδεικνύοντας ότι διατηρούν μια υπερασπιστική θέση. Η ανάγκη να επενδύσουν σε αυτή την υποκειμενικότητα δεν είναι το αποτέλεσμα της δικής τους καθαρά επιλογής, αλλά της επιβολής από τη διοίκηση των ιδιωτικών ιδρυμάτων. Η εποπτεία και ο έλεγχος των ακαδημαϊκών αποδεικνύει την εμφάνιση επιχειρηματικών και μεταμοντέρνων πανεπιστημίων (Reed, 2002). Προκειμένου οι ακαδημαϊκοί να προσαρμοστούν και να ενταχθούν σε μεταμοντέρνα πανεπιστήμια, διαμορφώνουν οι ίδιοι τους εαυτούς τους μετατρέποντας τους από ελίτ επαγγελματίες που αναλαμβάνουν μονοπωλιακή εργασία σε φορείς παροχής γνώσεων έτσι ώστε να ενταχθούν στο νεοφιλελεύθερο οικονομικό περιβάλλον (Clegg, κ.ά., 2003).

Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής συμβάλλουν σημαντικά στο ερευνητικό πεδίο σχετικό με την τριτοβάθμια εκπαίδευση, το φύλο και τις ακαδημαϊκές υποκειμενικότητες, μέσα από μια ψυχοκοινωνική θεωρητική και μεθοδολογική προσέγγιση. Αυτό το πλαίσιο έχει προσφέρει σημαντικά στην ανάλυση του τρόπου με τον οποίο διαμορφώνονται οι ακαδημαϊκές υποκειμενικότητες σε σχέση με νεοφιλελεύθερες έννοιες εστιάζοντας στη θεωρητική έννοια του συναισθήματος και της απόδοσης. Θεωρητικά, η έρευνα είναι σημαντική αφού δεν περιορίζεται σε μια δυαδική προσέγγιση στην κατανόηση του φύλου ως απλά αρσενικό και θηλυκό, αλλά επικεντρώνεται στους τρόπους με τους οποίους οι άνδρες και οι γυναίκες ακαδημαϊκοί διαπραγματεύονται τις νεοφιλελεύθερες έννοιες με σύνθετους τρόπους.

Αναμφίβολα, υπάρχουν διάφορα συμπεράσματα που προκύπτουν από τα ευρήματα αυτής της έρευνας τόσο για τους κυβερνητικούς φορείς όσο και για τις ομάδες διαχείρισης των ιδρυμάτων έτσι ώστε να επέλθει βελτίωση της ακαδημαϊκής ζωής στην Κύπρο. Ως εκ τούτου είναι χρήσιμο να γνωρίζουν τις ακαδημαϊκές υποκειμενικότητες οι οποίες παρέχουν αρνητικά μηνύματα σχετικά με την εργασία και τις συνθήκες του ακαδημαϊκού προσωπικού. Επιπρόσθετα, τα αποτελέσματα υποδεικνύουν την ανάγκη ανάπτυξης ίσων ευκαιριών για τις γυναίκες. Κατά συνέπεια, είναι αναγκαίο οι κυβερνητικοί φορείς να τονίσουν περαιτέρω θέματα σχετικά με την ισότητα των φύλων μεταξύ ανδρών και γυναικών ακαδημαϊκών. Δεδομένων των αποτελεσμάτων αυτής της έρευνας και τους τρόπους με τους οποίους οι γυναίκες τοποθετούνται σε σχέση με τις νεοφιλελεύθερες έννοιες, τονίζεται η σημασία της περαιτέρω υποστήριξης και ενθάρρυνσης των γυναικών ακαδημαϊκών.

Όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενες έρευνες, οι γυναίκες ως ακαδημαϊκοί αποκτούν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη φεμινιστικών γνώσεων για την παραγωγή νέων πολιτικών (David, 2011). Άρα, στενή συνεργασία με τέτοιες κυπριακές φεμινίστριες γυναίκες ακαδημαϊκού για την ανάπτυξη μιας φεμινιστικής εκπαίδευσης στα σχολεία και τα πανεπιστήμια της Κύπρου μέσω παιδαγωγικών πρακτικών αποτελεί αναμφίβολα αναγκαίο ερευνητικό έργο για το μέλλον.

Βιβλιογραφία

- Acker, S. & Wagner, A. (2017). Feminist scholars working around the neoliberal university. *Gender and Education*. Published online: 24 Mar 2017, 1-20.
- Bagilhole, B. (1993). Survivors in a male preserve: A study of British women academics' experiences and perceptions of discrimination in a UK University. *Higher Education*, 26, 431-447.
- Ball, S. (2012). *Global Education inc: New policy networks and the neo-liberal imaginary*. Routledge.
- Bansel, P. (2007). Subjects of choice and Lifelong Learning. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 20, 283-300.
- Berg, L., Gahman, L. & Nunn, N. (2014) Neoliberalism, masculinities and academic knowledge production: Towards a theory of 'Academic Masculinities'. Στο A. Murrey. & P. Hopkins (Εκδ.), *Masculinities and Place*, Ashgate Publishing Company.

- Butler, J. (1999). *Gender trouble: feminism and the subversion of identity*. Routledge.
- Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Research methods in education*. Routledge.
- Cranny-Francis, A., κ.ά. (2002). *Gender Studies: Terms and debates*. Palgrave Macmillan.
- Dale, R. (2007). Repairing the deficits of modernity: The emergence of parallel discourses in Higher Education in Europe. Στο D. EPSTEIN. κ.ά. (Εκδ.) *Geographies of knowledge, geometris of power: Framing the future of Higher Education*. Routledge.
- David, M. (2011). Learning from Innovative International Research on Higher Education: How to conceptualise equity for policy, practice and pedagogies in higher education. *Research in Comparative and International Education*, 6, 430-443.
- Deem, R. & Brehony, K. J. (2005). Management as ideology: the case of 'new managerialism' in higher education. *Oxford Review of Education*, 31, 217-235.
- Evans, A. & Riley, S. (2014). *Technologies of Sexiness: Sex, identity, and consumer culture*. Oxford University Press.
- Glegg, S., κ.ά. (2003) The emperor's new clothes: globalisation and e-learning. *British Journal of Sociology of Education*, 24, 40–53.
- Henkel, M. (2010). Introduction: Change and continuity in academic and professional identities. Στο Gordon, g. & Whitchurch, C. (Εκδ.) *Academic and professional identities in Higher Education: The challenges of a diversifying workforce*. Routledge.
- Henry, M. (1990). Voices of Academic Women on Feminine Gender. *British Journal of Sociology of Education*, 11, 121-135.
- Hollway, W. & Jefferson, T. (2013). *Doing qualitative research differently: A psychosocial approach*. Sage.
- Kwiek, M. (2007). The University and the Welfare State in transition: Changing public services in a wider context. Στο D. Epstein κ.ά. (Εκδ.) *Geographies of Knowledge, Geometries of Power: Framing the Future of Higher Education*. Routledge.
- Locke, W. (2014). *Shifting academic careers: implications for enhancing professionalism in teaching and supporting learning*. The Higher Education Academy.
- Lucas, L. (2014). Academic resistance to quality assurance processes in HE in the UK. *Policy and Society*, 33, 215-224.
- Naidoo, R. & Jamieson, I. (2007). Empowering participants or corroding learning? Towards a research agenda on the impact of student consumerism in higher education. *Journal of Education Policy*, 20 267-281.
- Neave, G. (2009). The academic estate revisited: Reflections on academia's rapid progress from the capitoline Hill to the Tarpeian Rock. Στο J, Enders. & E, Weert. (Εκδ.) *The changing face of academic life: Analytical and comparative perspectives*. Palgrave MacMillan.

Nedeva, M. (2007). New tricks for old dogs? The 'Third Mission' and re-production of university. Στο D, Epstein κ.ά. (Εκδ.) Geographies of Knowledge, Geometries of Power: Framing the Future of Higher Education. Routledge

Read, C. L. B. (2009). Gender and the changing face of Higher Education: A Feminized Future? Open University Press.

Reed, M. I. (2002). New Managerialism, professional power and organisational governance in UK Universities: A review and assessment. Στο A. Amaral. κ.ά. (Εκδ.) Governing Higher Education: National Perspectives on Institutional Governance.

Reinhartz, S. (1992). Feminist methods in social research. Oxford University Press.

Scott, P. (2009). Markets and new modes of knowledge production. Στο J, Enders. & E, Weert (Εκδ.) The changing face of academic life: Analytical and comparative perspectives. Palgrave Macmillan.

Wetherell, M. (2012). Affect and emotion: A new social science understanding. Sage Publications Ltd.

Δημόσιο και ιδιωτικό νηπιαγωγείο: Η οπτική των νηπιαγωγών της Κρήτης

Ελευθεράκης Θεόδωρος
Επίκουρος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κρήτης
elefthet@edc.uoc.gr

Οικονομίδης Βασίλειος
Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κρήτης
vasoikon@yahoo.com

Περίληψη

Οι διαφορές μεταξύ δημόσιας και ιδιωτικής Προσχολικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα δεν έχουν συγκεντρώσει το ερευνητικό ενδιαφέρον στον βαθμό που θα έπρεπε. Με την εργασία αυτή εξετάζονται με ημιδομημένη συνέντευξη οι απόψεις 35 νηπιαγωγών από την Ελλάδα σχετικά με το δημόσιο και ιδιωτικό νηπιαγωγείο όσον αφορά ζητήματα σχετικά: α) με το κοινωνικό κύρος που έχουν οι δύο αυτοί τύποι νηπιαγωγείων, και β) με τους παράγοντες που ωθούν τους γονείς να επιλέγουν τη φοίτηση των παιδιών τους σε ιδιωτικά νηπιαγωγεία. Τα κύρια ευρήματα της έρευνας δείχνουν ότι οι νηπιαγωγοί θεωρούν πως το δημόσιο νηπιαγωγείο έχει μεγαλύτερο κοινωνικό κύρος από το ιδιωτικό και ότι κύριοι λόγοι επιλογής του ιδιωτικού νηπιαγωγείου από τους γονείς είναι οι καλύτερες παροχές του (μεταφορά, σίτιση παιδιών, ωράριο λειτουργίας, εγγραφή όλων των παιδιών, καλύτερη υλικοτεχνική υποδομή). Τα αποτελέσματα της μελέτης βοηθούν στην ανίχνευση των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών για τύπους σχολείων του εκπαιδευτικού συστήματος και στη διατύπωση προτάσεων για τη βελτίωση της δημόσιας προσχολικής εκπαίδευσης.

Λέξεις κλειδιά: δημόσια νηπιαγωγεία, ιδιωτικά νηπιαγωγεία, κύρος νηπιαγωγείου, προσχολική εκπαίδευση, απόψεις νηπιαγωγών.

Public and private kindergarten: The perspective of the kindergarten teachers of Crete

Eleftherakis Theodore
Assistant Professor, University of Crete
elefthet@edc.uoc.gr

Oikonomidis Vasileios
Associate Professor, University of Crete
vasoikon@yahoo.com

Summary

The research about public and private preschool education in Greece has not collected the interest of researchers to the extent that it should. This paper is a research about Greek kindergarten teachers' beliefs on: a) the social status which have both these types of kindergartens, b) the reasons which motivate parents to enroll their children in private kindergartens. The findings of the study show that Greek kindergarten teachers consider that the main reasons of preference private kindergartens by the parents are the better facilities that private kindergartens offer (transport by school bus, food at school, better and more equipped buildings). On the other hand, Greek kindergarten teachers consider that public kindergartens have a higher level of social status than private kindergartens. The results of this study help to identify teachers' beliefs about the two types of kindergartens and to formulate proposals for improving public kindergarten.

Keywords: public kindergarten, private kindergarten, kindergarten status, preschool education, kindergarten teachers' beliefs.

Εισαγωγή

Στην εποχή της νεωτερικότητας στην Ευρώπη οι συνθήκες διαφοροποιούνται, έτσι αφενός, ξεκίνησαν να δημιουργούνται τα έθνη-κράτη ως πολιτικές οντότητες, αφετέρου, η καπιταλιστική ανάπτυξη της οικονομίας και των κοινωνιών (Harvey, 2007· Κουστουράκης & Ασημάκη, 2009· Hall & Gieben, 2003). Η μετανεωτερική λοιπόν κοινωνία είχε ανάγκη να δημιουργήσει εκπαίδευση για να καλύψει τις ανάγκες, αφενός, της καπιταλιστικής οικονομίας και, αφετέρου, της εθνικής ενότητας και κουλτούρας της, και έτσι για ακριβώς αυτούς τους λόγους άρχισαν να δημιουργούνται τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα. Η εκπαιδευτική παράδοση που δημιουργήθηκε ήταν προς δυο κατευθύνσεις, η μία παράδοση με τον αποκεντρωτικό της προσανατολισμό -αποκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα- έρχεται από τη Μεγάλη Βρετανία, ενώ η άλλη παράδοση με το συγκεντρωτικό της προσανατολισμό - συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα- έρχεται από τη Γαλλία (Συριάτου, 2001· Αγγελάκος, Γούπιος, κ.ά., χ.χ.). Η ανάγκη ελέγχου από το κράτος είναι αυτονόητη, όμως το αποκεντρωτικό σύστημα είναι πιο φιλελεύθερο και τείνει, κυρίως, προς την ιδιωτικότητα σ την ιδιωτική εκπαίδευση-σχολείο, ενώ το συγκεντρωτικό σύστημα

είναι κεντρικά καθοδηγούμενο και τείνει περισσότερο προς το δημόσιο έλεγχο και τη δημόσια, κυρίως, εκπαίδευση-σχολείο.

Έτσι, από τότε μέχρι και σήμερα η δημόσια και η ιδιωτική αποτελούν δύο παράλληλους τύπους εκπαίδευσης στην Ευρώπη (Eurydice, 2012), όπου ως ιδιωτικά εκπαιδευτικά ιδρύματα θεωρούνται και αυτά που διαθέτουν δικούς τους οικονομικούς πόρους και αυτά που δέχονται κρατικές ενισχύσεις (Eurydice, 2012). Το μεγαλύτερο ποσοστό του μαθητικού πληθυσμού προσχολικής και υποχρεωτικής εκπαίδευσης στην Ευρώπη (86,5%) φοιτά στη δημόσια εκπαίδευση και ένα μικρό ποσοστό (13,5%) φοιτά στην ιδιωτική εκπαίδευση. Το ποσοστό της ιδιωτικής εκπαίδευσης παρουσιάζει αρκετές διαφοροποιήσεις από χώρα σε χώρα με τη Μάλτα, τη Γαλλία, την Ισπανία και κυρίως το Βέλγιο και την Ολλανδία, όπου λειτουργούν ιδιωτικά σχολεία επιχορηγούμενα από το κράτος, τα ποσοστά της ιδιωτικής εκπαίδευσης να πλησιάζουν κατά περίπτωση και στο 65%. Όσον αφορά την Ελλάδα, από το 2009 έως και το 2014 μόνο το 6,1% - 6,2% παιδιών ηλικίας νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου φοιτούσαν σε ιδιωτικά εκπαιδευτικά ιδρύματα (Eurydice, 2012· ΚΑΝΕΠ-ΓΣΕΕ, 2018). Αξίζει, να σημειωθεί ότι στη χώρα μας η ιδιωτική εκπαίδευση αφενός βρίσκεται υπό την εποπτεία του Υπουργείου Παιδείας όσον αφορά το εκπαιδευτικό έργο και τα ζητήματα του εκπαιδευτικού προσωπικού, αλλά δεν επιδοτείται από το κράτος. Ιδιωτικά σχολεία λειτουργούν στις βαθμίδες του νηπιαγωγείου του δημοτικού, του γυμνασίου και του λυκείου.

Στη χώρα μας δεν εντοπίσαμε μελέτες που αφορούν τη σχέση ιδιωτικών και δημόσιων νηπιαγωγείων και, ιδιαίτερα, το πώς οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν την ιδιωτική εκπαίδευση. Στην εργασία αυτή επικεντρωθήκαμε στη συγκριτική προσέγγιση δημόσιων και ιδιωτικών νηπιαγωγείων διερευνώντας απόψεις νηπιαγωγών που υπηρετούν σε δημόσια νηπιαγωγεία της Κρήτης.

Σκοπός της εργασίας αυτής, γίνεται η διερεύνηση των απόψεων των νηπιαγωγών, που εργάζονται στη δημόσια εκπαίδευση, σχετικά με το ιδιωτικό νηπιαγωγείο και σε συσχέτισμό με το αντίστοιχο δημόσιο. Δηλαδή η εξακρίβωση της πίστης τους ως προς το κύρος, την εκτίμηση, την καταξίωση, το γόητρο -prestige- που οι ίδιοι αποδίδουν ή που αποδίδεται από την ελληνική κοινωνία στο ιδιωτικό νηπιαγωγείο σε σχέση με το δημόσιο (Giddens, 2009), αλλά και η εύρεση των λόγων που, κατά τη γνώμη τους, οδηγούν τους γονείς να επιλέγουν ιδιωτικά νηπιαγωγεία για τα παιδιά τους.

Η εργασία αυτή επιχειρεί μία πρώτη προσπάθεια διερεύνησης της σχέσης δημοσίου και ιδιωτικού νηπιαγωγείου και εντάσσεται σε έναν ευρύτερο ερευνητικό σχεδιασμό, σχετικό με τη διερεύνηση του κοινωνικού κύρους του νηπιαγωγείου ως εκπαιδευτικού ιδρύματος και του/της νηπιαγωγού ως εκπαιδευτικού. Εδώ, σε αυτήν την εργασία το μεθοδολογικό μας εργαλείο είναι η ημιδομημένη συνέντευξη, η οποία δίνεται στους νηπιαγωγούς του δημοσίου.

Κατ' αρχάς, λοιπόν, θα συζητηθεί, συνοπτικά και διαχρονικά, το ιδιωτικό και το δημόσιο νηπιαγωγείο στην Ελλάδα, ενώ κατόπιν θα παρουσιασθεί η σχετική μας ποιοτική έρευνα, δηλαδή η μεθοδολογία της, τα αποτελέσματά της, η συζήτηση, τα συμπεράσματά της και οι προτάσεις της προς την πολιτεία.

Ιδιωτικό και δημόσιο νηπιαγωγείο στην Ελλάδα

Στη μακρόχρονη πορεία του θεσμού της προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης, όπως σε όλη την Ευρώπη και στην Ελλάδα, τα πρώτα ιδρύματα που λειτούργησαν σε αυτό το χώρο της αγωγής ήταν ιδιωτικά. Όσον αφορά τη χώρα μας, μετά τη δημιουργία του σύγχρονου ελληνικού κράτους, η φροντίδα και αγωγή παιδιών προσχολικής ηλικίας αποτελεί την αποστολή ιδιωτικών ιδρυμάτων που ανήκουν είτε σε φυσικά πρόσωπα (Έλληνες και ξένους, π.χ. Hildner, Hill) είτε σε κοινωφελείς συλλόγους (π.χ. Φιλεκπαιδευτική Εταιρεία) είτε χρηματοδοτούνται από τους τοπικούς δήμους (π.χ. Δήμος Πειραιώς, Δήμος Ερμούπολεως) και λειτουργούν με ποικίλα ονόματα (νηπιοσχολεία, νηπιακά σχολεία, νηπιαγωγεία (Κιτσαράς, 2001· Χατζηστεφανίδου, 2008· Κυπριανός, 2007).

Το ελληνικό κράτος εκδηλώνει για πρώτη φορά το ενδιαφέρον του για την προσχολική αγωγή με το Νόμο ΒΤΜΘ' του 1995 και με το αναλυτικό πρόγραμμα του 1896, αλλά η καθιέρωση και η λειτουργία του δημόσιου νηπιαγωγείου θα εμφανιστεί με αργούς ρυθμούς μόνο μετά την απελευθέρωση της Μακεδονίας και την ανταλλαγή πληθυσμών του 1923, όταν αρχίζει το κράτος να ιδρύει δημόσια νηπιαγωγεία με κύριο στόχο την αντιμετώπιση του προβλήματος των ξενόφωνων ελληνικών πληθυσμών (Κιτσαράς, 2001· Κυπριανός, 2007). Η ένταξη των νηπιαγωγείων στη δημόσια εκπαίδευση και η υπαγωγή τους στο Υπουργείο Παιδείας επιτυγχάνεται με την εφαρμογή του Ν. 4397/1929 «Περί στοιχειώδους εκπαίδευσεως» κατά την πρώτη επιτυχημένη αστική μεταρρύθμιση του 1929, με το ρυθμό ίδρυσης δημόσιων νηπιαγωγείων να γνωρίζει, έκτοτε και έως σήμερα, αρκετές αυξομειώσεις (Κιτσαράς, 2001· Κυπριανός, 2007).

Παράλληλα, και τα ιδιωτικά νηπιαγωγεία ακολουθούν, καθ' όλη αυτή τη χρονική περίοδο, τη δική τους διαδρομή με αυξομειώσεις στον αριθμό τους, οι οποίες οφείλονται κυρίως στις αλλαγές των κοινωνικών και οικονομικών συνθηκών της χώρας (Κιτσαράς, 2001). Τα ιδιωτικά νηπιαγωγεία στην Ελλάδα παρέχουν αγωγή και εκπαίδευση σε έναν μικρό αριθμό παιδιών ηλικίας 4-6 ετών (Κιτσαράς, 2001· Υπουργείο Παιδείας, 2009· ΕΛΛ.ΣΤΑΤ., 2013· ΚΑΝΕΠ-ΓΣΕΕ, 2018). Σημαντική αύξηση του αριθμού παιδιών που φοιτούσαν σε ιδιωτικά νηπιαγωγεία σημειώθηκε κατά τα σχολικά έτη 2007-08, 2008-09 και 2009-10 (Λακασάς, 2012· Υπουργείο Παιδείας, 2009), επειδή από το 2006 με το Ν. 3518/06 (ΦΕΚ 272 Α/21-12-2006) η προσχολική εκπαίδευση καθιερώθηκε ως υποχρεωτική και τα δημόσια νηπιαγωγεία δεν διέθεταν τις αναγκαίες θέσεις και υποδομές, ώστε να απορροφήσουν όλα τα παιδιά. Από το σχολικό έτος 2009-2010 όμως, ξεκίνησε μια συνεχόμενη πτωτική πορεία του αριθμού των εγγεγραμμένων στα ιδιωτικά νηπιαγωγεία, ως συνέπεια και της οικονομικής κρίσης (Λακασάς, 2012· Παπαματθαίου, 2010· Πουλιόπουλος, 2012). Τα νηπιαγωγεία αυτά αποτελούν είτε αυτόνομα ιδρύματα είτε μέρος ευρύτερων ιδιωτικών σχολικών συγκροτημάτων είτε τμήματα ιδιωτικών παιδικών σταθμών. Τα ιδιωτικά νηπιαγωγεία αποτελούν μία ομάδα αρκετά διαφορετικών μεταξύ τους ιδρυμάτων: από εκείνα που απευθύνονται σε γονείς με υψηλό εισόδημα και κυρίως δραστηριοποιούνται στις πλούσιες περιοχές των μεγάλων αστικών κέντρων με υψηλά δίδακτρα έως εκείνα που απευθύνονται σε εργαζόμενους γονείς μεσαίων οικονομικών εισοδημάτων καλύπτοντας ανάγκες που προκύπτουν από την καθημερινή οικογενειακή και εργασιακή ζωή τους με χαμηλότερα δίδακτρα (Λακασάς, 2012· Παπαματθαίου, 2010).

Μεθοδολογία της έρευνας

Η έρευνα διεξήχθη με το ερευνητικό εργαλείο της ημιδομημένης συνέντευξης σχετικής με τη διερεύνηση του κοινωνικού κύρους του νηπιαγωγείου και του/της νηπιαγωγού. Οι ερωτήσεις και η δομή της συνέντευξης όπως διαμορφώθηκαν αρχικά υποβλήθηκαν σε πιλοτική εφαρμογή με τρεις (3) νηπιαγωγούς, οι οποίες δε συμπεριλήφθηκαν στην τελική ομάδα των συμμετεχουσών στην έρευνα νηπιαγωγών. Η πιλοτική εφαρμογή οδήγησε στην αναδιατύπωση ορισμένων ερωτήσεων, ώστε να είναι περισσότερο σαφείς και να δίνουν τη δυνατότητα στις συμμετέχουσες για εκτενέστερες απαντήσεις (Cohen, Manion & Morrison, 2008). Οι συνεντεύξεις στο σύνολό τους διαρκούσαν από 27' έως και 93' πρώτα λεπτά της ώρας και κατά μέσο όρο είχαν διάρκεια 47' πρώτα λεπτά της ώρας. Η ημιδομημένη συνέντευξη χωρίζεται σε διαφορετικές ερευνητικές ενότητες, δύο από τις οποίες παρουσιάζουμε στην παρούσα εργασία: α) τις απόψεις για το κύρος δημόσιου και ιδιωτικού νηπιαγωγείου, και β) τις απόψεις για τους λόγους προτίμησης ιδιωτικών νηπιαγωγείων από τους γονείς για τη φοίτηση των παιδιών τους. Οι συνεντεύξεις διεξήχθησαν εκτός σχολικού χώρου και εργασιακού ωραρίου των νηπιαγωγών, συνήθως απογευματινές ώρες σε χώρους που εξασφάλιζαν χαλαρό επικοινωνιακό πλαίσιο (π.χ. σε καφετέριες, οικίες). Ακολούθησε η απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων και η επεξεργασία τους με τη μέθοδο ανάλυσης περιεχομένου (Neuendorf, 2002). Μονάδα ανάλυσης αποτέλεσε το θέμα. Οι κατηγορίες είχαν διαμορφωθεί με βάση την ισχυρή βιβλιογραφία, τα ευρήματα των πιλοτικών συνεντεύξεων και το μαγνητοφωνημένο υλικό των κύριων συνεντεύξεων της έρευνας

Συμμετέχουσες ήταν τριάντα πέντε (35) νηπιαγωγοί που υπηρετούσαν σε δημόσια νηπιαγωγεία της Κρήτης κατά το σχολικό έτος 2015-2016. Τα κυριότερα εκπαιδευτικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχουσών νηπιαγωγών είναι τα ακόλουθα: α) Ως προς τον τύπο των βασικών τους σπουδών, 13 είναι απόφοιτες Σχολών Νηπιαγωγών και 22 είναι απόφοιτες Παιδαγωγικών Τμημάτων. β) Ως προς τις επιπλέον σπουδές και επιμόρφωση που διαθέτουν, 26 έχουν μετεκπαιδευθεί σε Διδασκαλείο Νηπιαγωγών, 7 είναι κάτοχοι και άλλου πτυχίου και 6 είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος. γ) Ως προς τα έτη και τον τόπο υπηρεσίας (αστική, ημιαστική και αγροτική περιοχή), έχουν υπηρετήσει από 5 έως 31 έτη και κυρίως σε αστικές περιοχές. δ) Ως προς την ηλικία τους, βρίσκονται μεταξύ των 32 και των 56 ετών. ε) Ως προς την κοινωνική καταγωγή, κυρίως προέρχονται από μεσαία και κατώτερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα, όπως φάνηκε από το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων τους.

Αποτελέσματα της έρευνας

Η επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων μας έδωσε τα ακόλουθα αποτελέσματα κατά ερευνητική ενότητα.

Ερευνητική ενότητα «Κύρος νηπιαγωγείων»

Όσον αφορά τις απόψεις τους για το κύρος δημόσιου και ιδιωτικού νηπιαγωγείου, διατυπώθηκαν 35 αναφορές, οι οποίες κατανέμονται σε τρεις θεματικές κατηγορίες ανάλυσης.

Στην πρώτη θεματική κατηγορία «Μεγαλύτερο κύρος έχουν τα δημόσια νηπιαγωγεία» εντάσσονται 21 αναφορές από τις 35 αναφορές (ποσοστό 60,00%). Αρκετές νηπιαγωγοί υποστηρίζουν ότι γενικά τα δημόσια νηπιαγωγεία έχουν υψηλότερο κύρος από τα ιδιωτικά («Τα δημόσια έχουν αποκτήσει πολύ καλύτερο όνομα» Σ. 5, «Το δημόσιο σχολείο, όσο και να το χτυπάνε, έχει μεγαλύτερο κύρος» Σ. 17). Άλλες νηπιαγωγοί παίρνουν θέση εστιάζοντας στα συγκεκριμένα νηπιαγωγεία της περιοχής όπου ζουν και διδάσκουν («Τα πιο ονομαστά νηπιαγωγεία στην πόλη μας είναι τα δημόσια» Σ.15, «Εδώ τα δημόσια νηπιαγωγεία είναι πολύ καλά και έχουν μεγάλη αναγνώριση από τους γονείς» Σ. 2. Υπάρχουν και αναφορές που συνδέουν το υψηλό κύρος του δημόσιου με το ιδιαίτερο «προφίλ» των ιδιωτικών νηπιαγωγείων στην επαρχία («Τουλάχιστον εδώ, τα δημόσια, ειδικά κάποια από αυτά, έχουν πολύ καλύτερη φήμη από τα ιδιωτικά, που είναι τάξεις σε παιδικούς» Σ. 18, «Ουσιαστικά εδώ δεν υπάρχουν ιδιωτικά νηπιαγωγεία, αλλά τμήματα σε παιδικούς σταθμούς, τα οποία δεν έχουν μεγαλύτερη εκτίμηση από τον κόσμο. Ξέρει ο καθένας που πάει το παιδί του» Σ. 31).

Στη δεύτερη θεματική κατηγορία «Μεγαλύτερο κύρος έχουν τα ιδιωτικά νηπιαγωγεία» εντάσσονται 8 αναφορές από τις 35 αναφορές (ποσοστό 22,86%). Διατυπώνεται η θέση ότι «Η αλήθεια είναι ότι θεωρούνται καλύτερα σχολεία από τα δικά μας» Σ. 7 σαν να πρόκειται για την αποδοχή μιας κοινωνικής πραγματικότητας («Σαφώς έχουν ένα καλύτερο όνομα στην κοινωνία» Σ. 21), η οποία όμως κατά τη γνώμη τους είναι επίπλαστη («Έχουν καλύτερη φήμη, αλλά μάλλον είναι θέμα διαφήμισης» Σ. 13).

Στην τρίτη θεματική κατηγορία «Ίδιο κύρος έχουν δημόσια και ιδιωτικά νηπιαγωγεία» εντάσσονται 6 αναφορές από τις 35 αναφορές (ποσοστό 17,14%). Η θέση για ισοτιμία κύρους είτε διατυπώνεται χωρίς άλλα σχόλια («Μπα, την ίδια εκτίμηση έχουν από τον κόσμο» Σ. 2), είτε συνδέεται με μια αναφορά στην εξελικτική της πορεία δείχνοντας ότι έχει αλλάξει προς όφελος των δημόσιων νηπιαγωγείων «Παλαιότερα μπορεί να υπερτερούσαν τα ιδιωτικά, όμως πλέον δεν ισχύει. Νομίζω ότι είναι το ίδιο» Σ. 32), είτε συνδέεται με το τοπικό πλαίσιο και το «προφίλ» των ιδιωτικών νηπιαγωγείων της περιφέρειας («Εδώ, στην επαρχία, λίγο πολύ το ίδιο κύρος έχουν» Σ. 22).

Αν και τα κοινωνικο-δημογραφικά χαρακτηριστικά δε φάνηκε να επηρεάζουν τις απόψεις τους για το κύρος των δύο τύπων νηπιαγωγείου, διαπιστώσαμε ότι οι συμμετέχουσες νηπιαγωγοί που είχαν επιπλέον σπουδές από τις βασικές θεωρούν ότι τα δημόσια νηπιαγωγεία έχουν μεγαλύτερο κύρος από τα ιδιωτικά.

Ερευνητική ενότητα «Λόγοι επιλογής ιδιωτικών νηπιαγωγείων»

Σχετικά με τους λόγους επιλογής των ιδιωτικών νηπιαγωγείων από τους γονείς για τη φοίτηση των παιδιών τους, καταγράφηκαν 117 αναφορές, οι οποίες κατανομούνται σε θεματικές κατηγορίες ανάλυσης, όπως φαίνονται στον Πίνακα 1.

Όπως φαίνεται από τον Πίνακα 1, όλες οι συμμετέχουσες στην έρευνά μας νηπιαγωγοί εντόπισαν αρκετούς λόγους που οδηγούν τα παιδιά στο ιδιωτικό νηπιαγωγείο έναντι του δημόσιου. Οι αναφορές που εμφανίζονται είναι περισσότερες από τον αριθμό των συμμετεχόντων εξαιτίας του ότι οι νηπιαγωγοί ανέφεραν παραπάνω από έναν λόγο προτίμησης των ιδιωτικών νηπιαγωγείων. Ο μεγάλος αριθμός των σχετικών

αναφορών (σχεδόν τριπλάσιος του αριθμού των νηπιαγωγών) συνδέεται και με την ποικιλία των λόγων αυτών. Από τις αναφορές που είχαμε, προέκυψαν έξι κατηγορίες, αντιπροσωπευτικές των απαντήσεων που δόθηκαν. αρέσκειας για τον οποίον τους αρέσει το νηπιαγωγείο.

Πίνακας 1

Απόλυτες και σχετικές συχνότητες των αναφορών που αφορούν τους λόγους επιλογής ιδιωτικών νηπιαγωγείων από τους γονείς

Λόγοι επιλογής ιδιωτικών νηπιαγωγείων	Σύνολο αναφορών κατά κατηγορία	% στο γενικό σύνολο αναφορών
Δυνατότητα μεταφοράς των παιδιών	34	29,06
Εγγραφή όλων των παιδιών	29	24,78
Ευέλικτο ωράριο λειτουργίας	19	16,24
Παροχή γεύματος στα παιδιά	18	15,38
Καλύτερη υλικοτεχνική υποδομή	11	9,40
Άνοδος οικογενειακού κύρους	6	5,14
Γενικό σύνολο αναφορών	117	100%

Η κατηγορία «Δυνατότητα μεταφοράς των παιδιών» συγκεντρώνει τις περισσότερες αναφορές και αφορά την εξυπηρέτηση που παρέχουν τα ιδιωτικά νηπιαγωγεία για μεταφορά των παιδιών από και προς το σχολείο («Η εξυπηρέτηση της μετακίνησης με σχολικό είναι βασική» Σ. 7), εξυπηρέτηση που φαίνεται ότι για τους εργαζόμενους γονείς είναι ιδιαίτερα σημαντική («Πολλοί γονείς κερδίζουν χρόνο, αφού δεν πάνε τα παιδιά στο σχολείο οι ίδιοι» Σ. 12, «Με τους ρυθμούς που ζούμε, όλοι θέλουν τέτοια διευκόλυνση» Σ. 26).

Λίγο μικρότερος είναι ο αριθμός των αναφορών που αφορά τη δυνατότητα των ιδιωτικών νηπιαγωγείων να εγγράφουν όλα τα παιδιά που απευθύνονται σε αυτά («Τα ιδιωτικά παίρνουν όλα τα παιδιά» Σ. 31), κάτι που δε συμβαίνει με τα δημόσια νηπιαγωγεία όσον αφορά τα μικρά νήπια ηλικίας 4-5 ετών εξασφαλίζοντας έτσι κρίσιμο μαθητικό δυναμικό («Όλο το παιχνίδι παίζεται στην εγγραφή των προνηπίων. Αν εγγραφεί το παιδί, δεν φεύγει την επόμενη χρονιά» Σ. 19), άσχετα από το αν μπορούν να ανταποκριθούν κτηριολογικά και εκπαιδευτικά («Δε λένε "όχι" σε παιδί. Τώρα, πού τα βάζουν, τι κάνουν είναι άλλο» Σ. 8), όπως επισημαίνουν νηπιαγωγοί της έρευνας.

Δύο άλλα χαρακτηριστικά των ιδιωτικών νηπιαγωγείων που συνιστούν ιδιαίτερες παροχές επισημαίνονται από τις αναφορές των νηπιαγωγών δημιουργώντας δύο επόμενες θεματικές κατηγορίες. Στην κατηγορία «Ευέλικτο ωράριο λειτουργίας» εντάσσονται οι επισημάνσεις των νηπιαγωγών: α) σχετικά με το πιο εκτεταμένο ωράριο ημερήσιας των ιδιωτικών νηπιαγωγείων που σε αρκετές περιπτώσεις υπερβαίνει και το ωράριο των δημόσιων ολοήμερων νηπιαγωγείων («Το γεγονός ότι λειτουργούν περισσότερες ώρες είναι σημαντικό για τον εργαζόμενο» Σ. 33), β) σχετικά με τη μεγαλύτερη ευελιξία των ιδιωτικών νηπιαγωγείων στην καθημερινή άφιξη και αποχώρηση των παιδιών σύμφωνα με τις ανάγκες των γονέων τους, σε αντίθεση με την αυστηρή τήρηση του χρόνου στα δημόσια νηπιαγωγεία («Οι γονείς μπορούν να παίρνουν το παιδί όποτε θέλουν. Δεν υπάρχει η αυστηρότητα του δικού μας ωραρίου» Σ. 25), γ) σχετικά με τη λειτουργία των ιδιωτικών νηπιαγωγείων

(ουσιαστικά των τμημάτων νηπίων των παιδικών σταθμών) για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα στο πλαίσιο του έτους («Το ότι τα νηπιακά τμήματα των παιδικών σταθμών λειτουργούν καλοκαίρι και μέρες του Πάσχα είναι μεγάλη ανάσα για τον εργαζόμενο» Σ. 10).

Στην κατηγορία «Παροχή γεύματος στα παιδιά» εντάσσονται οι αναφορές που δείχνουν ότι για τους γονείς αυτό είναι σημαντικό («Το να γυρίζει το παιδί φαγωμένο στο σπίτι, μετράει» Σ. 26, «Έχει τουλάχιστον τη σιγουριά ότι το παιδί έφαγε» Σ. 8), καθώς είναι οργανωμένο με φαγητό μαγειρεμένο και προσφερόμενο από τον ιδιωτικό φορέα σε ειδικό χώρο του ιδρύματος, σε αντίστιξη με ό,τι γίνεται στο ολόημερο δημόσιο νηπιαγωγείο με φαγητά που φέρνουν οι μαθητές από το σπίτι και εστίαση συνήθως στην αίθουσα διδασκαλίας («Παρέχεται γεύμα οργανωμένο και όχι όπως στο ολόημερο» Σ. 19).

Λιγότερες είναι οι αναφορές που ανήκουν στην κατηγορία «Καλύτερη υλικοτεχνική υποδομή» εντοπίζοντας τη σημασία του χώρου «Πολλά ιδιωτικά ως χώροι είναι καλύτεροι από τα δημόσια» Σ. 6, «Η μεγαλύτερη επένδυση του ιδιωτικού είναι ο χώρος» Σ. 14, και των προσφερόμενων υλικών «Στα υλικά και στον χώρο είναι η κύρια διαφορά» Σ. 32).

Τέλος, ελάχιστες αναφορές συγκροτούν την κατηγορία «Άνοδος του οικογενειακού κύρους» εστιάζοντας στην ψευδή εντύπωση για κοινωνική καταξίωση και γόητρο που αποκομίζουν οι γονείς από τη φοίτηση των παιδιών τους σε ιδιωτικό νηπιαγωγείο («Μερικοί γονείς πιστεύουν ότι, αν πάνε το παιδί τους στο ιδιωτικό, ξεχωρίζουν» Σ. 14 «Κάποιοι το διαφημίζουν κιόλας, χωρίς να ξέρουν τι γίνεται στα δημόσια σχολεία» Σ. 31).

Δεν παρατηρήθηκαν στις απόψεις των νηπιαγωγών σχετικά με την επιλογή του ιδιωτικού νηπιαγωγείου από τους γονείς διαφοροποιήσεις σχετικές με τα δημογραφικά και εκπαιδευτικά τους χαρακτηριστικά.

Συζήτηση-Συμπεράσματα-Προτάσεις

Τα σχετικά αποτελέσματα με το κύρος που απολαμβάνουν τα ιδιωτικά νηπιαγωγεία κατά την άποψη των εκπαιδευτικών, που προέκυψαν από την ποιοτική μας έρευνα, έδειξαν ότι οι νηπιαγωγοί του δημοσίου θεωρούν πως το δημόσιο νηπιαγωγείο τώρα πλέον, και ακόμη περισσότερο στην επαρχία, έχει μεγαλύτερο κύρος από το ιδιωτικό, εύρημα που έχει εντοπιστεί και σε άλλη σχετική έρευνα (Eleftherakis & Oikonomidis, 2015). Το αποτέλεσμα αυτό ίσως να οφείλεται αφενός στο γεγονός ότι δεν θέλουν να υποτιμήσουν το δημόσιο νηπιαγωγείο (του οποίου αποτελούν μέλη) αφετέρου στο γεγονός ότι οι διαφοροποιήσεις μεταξύ των ίδιων των ιδιωτικών νηπιαγωγείων είναι αρκετά μεγάλες και ποικίλες (π.χ. νηπιαγωγείο επώνυμου ιδιωτικού σχολείου στα Βόρεια Προάστια της Αθήνας και ιδιωτικό νηπιαγωγείο στην επαρχία) (Λακασάς, 2012· Παπαματθαίου, 2010), έτσι ώστε, τελικά, για τα ιδιωτικά νηπιαγωγεία να μην υπάρχει μια ενιαία εικόνα και εκτίμηση. Οι περισσότερες νηπιαγωγοί της έρευνας που θεωρούσαν ότι το κύρος των δημοσίων νηπιαγωγείων είναι υψηλότερο έκαναν τη διάκριση μεταξύ ιδιωτικών νηπιαγωγείων-σχολείων (που είναι ελάχιστα στην Κρήτη) και τάξεων νηπίων-προνηπίων εντός των παιδικών σταθμών (που αποτελούν το κύριο μοντέλο ιδιωτικής προσχολικής εκπαίδευσης στην Κρήτη). Η γνώση, επίσης, των

λόγων ένεκα των οποίων οι γονείς στέλνουν τα παιδιά τους σε ιδιωτικά νηπιαγωγεία, όπως φαίνεται και από τα σχετικά αποτελέσματα, δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται πως οι γονείς επιλέγουν τα ιδιωτικά νηπιαγωγεία επειδή αυτά ανταποκρίνονται σε καθημερινές κοινωνικές και λειτουργικές ανάγκες και όχι επειδή τα θεωρούν καλύτερα από τα δημόσια. Ίσως τα παραπάνω ευρήματα να πιστοποιούν περεταίρω και τα αποτελέσματα σχετικής έρευνας στην Κύπρο, όπου οι νηπιαγωγοί δημόσιων και ιδιωτικών νηπιαγωγείων δεν παρουσίαζαν διαφορές ως προς το κύρος και την αναγνώριση που αισθάνονταν να έχουν στην κοινωνία (Papanastasiou & Zembylas, 2005).

Όσον αφορά τους λόγους επιλογής του ιδιωτικού έναντι του δημόσιου νηπιαγωγείου, κατά τις νηπιαγωγούς του δείγματος αυτοί σχετίζονται με την κάλυψη κοινωνικών και λειτουργικών αναγκών μιας οικογένειας, όπως η μεταφορά των παιδιών προς και από το σχολείο, η παροχή σίτισης στα παιδιά, το ευέλικτο ωράριο στοιχεία που αποτελούν ιδιαίτερη βοήθεια σε εργαζόμενους γονείς, οι οποίοι δεν εξυπηρετούνται από το ωράριο του ολοήμερου και πολύ περισσότερο του κλασικού δημόσιου νηπιαγωγείου. Βεβαίως, πρέπει να τονιστεί ότι τόσο για τη μεταφορά όσο και για τη σίτιση των παιδιών, οι γονείς καταβάλλουν περισσότερα χρήματα στο ιδιωτικό νηπιαγωγείο. Είναι επίσης χαρακτηριστικό ότι ένας πολύ σημαντικός λόγος υπεροχής του ιδιωτικού έναντι του δημόσιου νηπιαγωγείου αποτελεί η δυνατότητα του πρώτου να εγγράφει όλα τα παιδιά που απευθύνονται σε αυτό (για προφανείς εμπορικούς-οικονομικούς λόγους) κάτι που δεν μπορεί να γίνεται στο δημόσιο νηπιαγωγείο (Λακασάς, 2012), στο οποίο λόγω περιορισμένων θέσεων προηγείται η εγγραφή παιδιών ηλικίας 5-6 ετών και εφόσον υπάρχουν κενές θέσεις εγγράφονται (συνήθως μετά από κλήρωση) και παιδιά ηλικίας 4-5 ετών. Οι νηπιαγωγοί του δείγματος θεωρούν ότι η καλύτερη υλικοτεχνική υποδομή τείνει να αποτελεί ένα από τα στοιχεία θετικής διαφοροποίησης των ιδιωτικών νηπιαγωγείων. Η πεποίθηση αυτή προφανώς συνδέεται με τη μη ικανοποιητική κατάσταση της υλικοτεχνικής υποδομής των δημόσιων νηπιαγωγείων (μικρά, ακατάλληλα κτήρια, έλλειψη παιδαγωγικού και εποπτικού υλικού και μέσων), όπως έχει εντοπιστεί σε σχετικές έρευνες (Κουλαϊδής, 2006· Τσαλαγιώργου & Αυγητίδου, 2017). Το εύρημα αυτό σε συνδυασμό με εκείνο που δείχνει ότι οι νηπιαγωγοί δεν θεωρούν ότι η φοίτηση του παιδιού σε ιδιωτικά νηπιαγωγεία αναβαθμίζει το κοινωνικό γόητρο της οικογένειάς του, οδηγούν στο συμπέρασμα ότι οι νηπιαγωγοί θεωρούν πως τα σημεία υπεροχής του ιδιωτικού νηπιαγωγείου σχετίζονται με την κάλυψη από αυτό (έναντι επιπλέον αμοιβής) κοινωνικών αναγκών της οικογένειας και της δυνατότητας εγγραφής του παιδιού και όχι πιθανολογούμενη καλύτερη εκπαίδευση των παιδιών και παροχή καλύτερου εκπαιδευτικού έργου από τα ιδιωτικά νηπιαγωγεία (Eleftherakis & Oikonomidis, 2015). Θεωρούμε ότι η θέση αυτή των νηπιαγωγών βρίσκεται πολύ κοντά στην πραγματικότητα, καθώς σχετικές έρευνες που έχουν διεξαχθεί στο εξωτερικό αναδεικνύουν ότι σε γνωστικές ικανότητες άλλοτε υπερτερούν απόφοιτοι ιδιωτικών νηπιαγωγείων (Xu & Gulosino, 2006), άλλοτε δεν υπάρχουν διαφορές, ενώ πολλές φορές υπερτερούν οι απόφοιτοι των δημόσιων νηπιαγωγείων (Carbonaro, 2006). Έτσι, συνάγεται ότι το εκπαιδευτικό έργο στα δημόσια νηπιαγωγεία βρίσκεται σε υψηλό επίπεδο, αν και αυτά έχουν πιο ανομοιογενείς (εθνικά, κοινωνικά, γλωσσικά, πολιτισμικά) ομάδες παιδιών, το οποίο δυσκολεύει περισσότερο το εκπαιδευτικό τους έργο (Carbonaro, 2006· Xu & Gulosino, 2006· Papanastasiou & Zembylas, 2005).

Άρα, σε σχέση με τα αποτελέσματα που αφορούν τους λόγους επιλογής ιδιωτικού νηπιαγωγείου από τους γονείς, ουσιαστικά, στη σκέψη των εκπαιδευτικών αυτών, οι γονείς «αναγκάζονται» να επιλέξουν τη λύση του ιδιωτικού νηπιαγωγείου. Οι λόγοι αυτοί σχετίζονται, ο μὲν πρώτος με τη σίγουρη δυνατότητα εγγραφής των παιδιών στο σχολείο και ο δεύτερος με κοινωνικές παροχές που δεν υφίστανται στο δημόσιο νηπιαγωγείο. Έτσι, τελικά, επιλέγουν με βάση κριτήρια όχι σχετικά με το παιδαγωγικό έργο που παρέχεται, όπως: τη μικρή σχολική ομάδα, την εξατομικευμένη προσέγγιση του παιδιού, την εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων, το επίπεδο συνεργασίας, παροχές που συχνά εμφανίζονται ως λόγοι επιλογής των ιδιωτικών σχολείων από τους γονείς των μαθητών (Beavis, 2004; Al Shatti, 2011), αλλά κυρίως με βάση τη δυνατότητα εξυπηρέτησης μιας ομαλής οικογενειακής ζωής. Φαίνεται ότι η καθημερινή επαφή των νηπιαγωγών με τους γονείς και με τις δυσκολίες που οι αυτοί αντιμετωπίζουν, η καθημερινή αντιμετώπιση σχετικών προβλημάτων (π.χ. παιδιά που προσέρχονται ή και φεύγουν με καθυστέρηση από το νηπιαγωγείο λόγω του εργασιακού ωραρίου των γονέων, συνήθειες οχλήσεις προς τους γονείς για να παίρνουν το παιδί τους πριν τη λήξη του σχολικού ωραρίου στα ολόημερα τμήματα, παιδιά που έρχονται χωρίς φαγητό από το σπίτι για πρόγευμα ή γεύμα στο ολόημερο νηπιαγωγείο κ.ά.) (Τσαλαγιώργου & Αυγητίδου, 2017), η δύσκολη θέση στην οποία περιέρχονται οι νηπιαγωγοί, όταν δεν μπορούν να εγγράψουν όλα τα παιδιά στο νηπιαγωγείο τους, τις προσανατολίζει να κατανοούν πόσο σημαντικά είναι τα εμπόδια αυτά τόσο για το κύρος των ιδρυμάτων όσο και για την επιλογή των γονέων. Με τον ίδιο τρόπο κατανοείται και η εκτίμηση των νηπιαγωγών για τη μεγάλη σημασία της κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής (κτηριακοί χώροι, διαρρύθμιση αίθουσας, παιδαγωγικό υλικό) στην αναβάθμιση του κύρους του νηπιαγωγείου και στην επιλογή του, τελικά, από τους γονείς. Άλλωστε οι νηπιαγωγοί βιώνουν καθημερινά το πρόβλημα της ελλιπούς υλικοτεχνικής υποδομής των περισσότερων δημόσιων νηπιαγωγείων (Κουλαϊδής, 2006), ενώ γνωρίζουν απολύτως το πόσο σημαντική είναι αυτή για την ομαλή παιδαγωγική και εκπαιδευτική διαδικασία στο νηπιαγωγείο (Δαφέρμου κ.ά., 2006; Οικονομίδης & Λιναρδάκης, 2011).

Το εύρημα ότι οι νηπιαγωγοί με μετεκπαίδευση και σπουδές πέραν των βασικών θεωρούν ότι τα δημόσια νηπιαγωγεία έχουν μεγαλύτερο κύρος από τα ιδιωτικά έχει εντοπιστεί ξανά (Eleftherakis & Οικονομίδης, 2015) και ίσως οφείλεται στην πεποίθησή τους να θεωρούν ότι η ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην οποία συντελεί η κατάρτισή τους είναι εκείνη που τελικά θα πρέπει να επηρεάζει το κύρος των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και την επιλογή τους από τους γονείς και όχι άλλοι παράγοντες.

Τα βασικά συμπεράσματα της έρευνάς μας είναι τα ακόλουθα:

-Οι νηπιαγωγοί δημόσιων νηπιαγωγείων τείνουν να θεωρούν ότι τα δημόσια νηπιαγωγεία έχουν μεγαλύτερο κύρος από τα ιδιωτικά και τουλάχιστον οι ίδιες τα εκτιμούν περισσότερο, υποστηρίζοντας με αυτόν τον τρόπο τον χώρο του δημόσιου σχολείου, στον οποίο εργάζονται.

-Οι νηπιαγωγοί, θεωρούν ότι λόγοι επιλογής του ιδιωτικού έναντι του δημόσιου νηπιαγωγείου από τους γονείς αποτελούν, κυρίως, οι αρκετές κοινωνικές παροχές του (εγγραφή, μεταφορά, σίτιση όλων των παιδιών) και η υλικοτεχνική υποδομή του. Και

για το λόγο αυτό το ιδιωτικό νηπιαγωγείο γίνεται ελκυστικότερο στις οικογένειες παιδιών προσχολικής ηλικίας από ό, τι το δημόσιο.

-Νηπιαγωγοί του δημόσιου σχολείου με τις μεγαλύτερες σπουδές φέρουν υψηλότερη εκτίμηση για το δημόσιο νηπιαγωγείο, στοιχείο, που πιθανώς δείχνει την αυτοπεποίθηση που έχουν για την πληρέστερη επάρκεια και για το έργο που επιτελούν στη δημόσια εκπαίδευση

Τα ευρήματα και τα συμπεράσματα της έρευνας υπόκεινται κυρίως στους περιορισμούς και οδηγούν στις ερευνητικές προτάσεις που καταγράφονται παρακάτω:

-Οι συμμετέχουσες νηπιαγωγοί στην έρευνά μας προέρχονται από ένα μόνο γεωγραφικό διαμέρισμα της χώρας, από μία διοικητική και εκπαιδευτική περιφέρεια, την Κρήτη, με λίγα ιδιωτικά νηπιαγωγεία και κυρίως νηπιακές τάξεις ενταγμένες σε παιδικούς σταθμούς, εγκατεστημένα στα αστικά κέντρα του νησιού και απευθυνόμενα στο μέσο οικογενειακό βαλάντιο. Η επέκταση της έρευνας σε εκπαιδευτικούς που υπηρετούν και στην υπόλοιπη χώρα θα έδινε μία περισσότερο αντιπροσωπευτική εικόνα των απόψεων των δημόσιων εκπαιδευτικών για το εξεταζόμενο ζήτημα.

-Καλό είναι να διερευνηθούν, επίσης, οι απόψεις και των νηπιαγωγών των ιδιωτικών νηπιαγωγείων, έτσι ώστε να έχουμε μία περισσότερο ολοκληρωμένη προσέγγιση της σύγκρισης ιδιωτικού και δημόσιου νηπιαγωγείου.

-Πολύ σημαντική κρίνεται και η διερεύνηση των θέσεων των γονέων που έχουν μαθητές στο δημόσιο είτε το ιδιωτικό νηπιαγωγείο, για να διαπιστωθεί πιο ολοκληρωμένα η συνολική άποψη της ευρύτερης ελληνικής κοινωνίας (πέρα από το σώμα των εκπαιδευτικών) σε σχέση με τους δυο τύπους ιδρυμάτων.

Σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής τα ερευνητικά ευρήματα οδηγούν στις εξής προτάσεις προς την πολιτεία:

- Ίδρυση νέων νηπιαγωγείων και αύξησης τμημάτων στα ήδη υπάρχοντα με την αναγκαία αντίστοιχη πρόσληψη νηπιαγωγών, ώστε να αυξηθούν οι παρεχόμενες θέσεις, για να μπορούν να εγγράφονται και όλα τα προνήπια στα δημόσια νηπιαγωγεία. Η υλοποίηση της πρότασης αυτής αποτελεί αυτονόητη υποχρέωση του κράτους, μετά την πρόσφατη επέκταση της υποχρεωτικής φοίτησης στο νηπιαγωγείο και για τα παιδιά ηλικίας 4-5 ετών (Νόμος 4521/2018). Πιο επιτακτική γίνεται η ανάγκη αυτή ιδιαίτερα με τη δύσκολη οικονομική κατάσταση, όπου οι οικογένειες γνωρίζουν πρωτοφανείς στερήσεις. Το κράτος υποχρεούται να δίνει τη δυνατότητα φοίτησης όλων των παιδιών στις δημόσιες δωρεάν παρεχόμενες εκπαιδευτικές δομές, ανταποκρινόμενο αφενός στη συνταγματική υποχρέωσή του («Η παιδεία αποτελεί βασική αποστολή του Κράτους» Σύνταγμα της Ελλάδας, (2001), Αρ.16,2) και αφετέρου απαλλάσσοντας τις οικογένειες από επιπλέον οικονομικές επιβαρύνσεις για την εκπαίδευση των παιδιών τους. Άλλωστε, η επένδυση στο 'ανθρώπινο κεφάλαιο' (εκπαίδευση, υγεία, εσωτερική μετανάστευση), όπως από τη δεκαετία του 1960 ισχυρίζονταν ο Th. Schultz (Schultz, 1968' Φραγκουδάκη, 1985), και ιδιαιτέρως στην

εκπαίδευση είναι το καλύτερο έρεισμα για την πορεία μιας κοινωνίας προς την ανάπτυξη (Heckman, 2006· Κιτσαράς, 2001).

-Η γενίκευση του ολοήμερου νηπιαγωγείου είναι επιβεβλημένη ανάγκη. Ο τύπος του κλασικού νηπιαγωγείου με το μικρό ωράριο λειτουργίας, δεν εξυπηρετεί πλέον τις ανάγκες των εργαζόμενων γονέων. Τα τμήματα διευρυμένου ωραρίου πρέπει να αυξηθούν, αφού αφενός εξυπηρετούν τις εργαζόμενες οικογένειες δίνοντας τη δυνατότητα ξεκούρασης και γεύματος στα παιδιά (Eurycice, 2009), και αφετέρου προσφέρουν καλύτερη εκπαίδευση, τελικά, στα παιδιά (McClelland, et al., 2006· Gorey, 2001· Blok et al., 2005· Carbonaro, 2006· Ντολιοπούλου, Έ. (2003).

-Η βελτίωση της υλικοτεχνικής υποδομής των νηπιαγωγείων θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση για την επιβεβλημένη αναβάθμιση και προσφορά ποιοτικής εκπαίδευσης στην προσχολική ηλικία και εκπαίδευση (Κουλαϊδής, 2006· Οικονομίδης, 2010).

Η διερεύνηση των διαφορών και του κύρους του ιδιωτικού από το δημόσιο νηπιαγωγείο, και σε αυτή τη σχετική εργασία μας, ανέδειξε τις μεγάλες ανάγκες βελτίωσης της δημόσιας παρεχόμενης προσχολικής εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφία

Αγγελάκος Κ. & Γούπιος, Ι. κ.ά. (χ.χ.). Ο ρόλος της Τοπικής Αυτοδιοίκησης στη διοίκηση και λειτουργία των σχολικών μονάδων: η ευρωπαϊκή εμπειρία. Αθήνα: Ελληνική Εταιρεία Τοπικής Ανάπτυξης & Αυτοδιοίκησης (Ε.Ε.Τ.Α.Α.). Ανάκτηση στις 14/6/2018 από το δικτυακό τόπο: www.kedke.gr/uploads2008/TA_scholikesmonades_europe.doc

Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π. & Μπασαγιάννη Ελ. (2006). Οδηγός Νηπιαγωγού. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

ΕΛΛ.ΣΤΑ., (2013). Ελληνική Στατιστική Αρχή. Πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Προσχολική Αγωγή (Νηπιαγωγεία). Μαθητές. Στοιχεία έναρξης Σχολικού Έτους 2012-2013. Διάθεση στο (Μάρτιος, 2013) http://www.statistics.gr/portal/page/portal/ESYE/PAGE-themes?p_param=A1401&r_param=SED11&y_param=2012_00&mytabs=0

ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ, (2009). Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής Γενικής Συνομοσπονδίας Εργατών Ελλάδας. Μελέτη για την εκπαίδευση στην Ελλάδα. Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Αθήνα: Γ.Σ.Ε.Ε.

ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ, (2018). Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής Γενικής Συνομοσπονδίας Εργατών Ελλάδας. 2017-2018 Ετήσια έκθεση για την εκπαίδευση. Η ελληνική πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια ειδική αγωγή και εκπαίδευση. Μέρος Α΄. Αθήνα: Γ.Σ.Ε.Ε.

Κιτσαράς, Γ. (2001). Προσχολική Παιδαγωγική. Αθήνα: Έκδ. του συγγ. Β΄ έκδ.

Κουλαϊδής, Β. (Επιμ.) (2006). Αποτύπωση του εκπαιδευτικού συστήματος σε επίπεδο σχολικών μονάδων. Αθήνα: Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας.

Κουσουράκης Γ. & Ασημάκη Α. (2009). Όψεις της νεωτερικότητας και της μετανεωτερικότητας στο περιεχόμενο των curricula της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

(1982-2003). Στο ΙΓ' Διεθνές Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος «Αναλυτικά Προγράμματα και Σχολικά Εγχειρίδια: Ελληνική Πραγματικότητα και Διεθνής Εμπειρία», Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Κυπριανός, Π. (2007). Παιδί, οικογένεια, κοινωνία. Ιστορία της προσχολικής αγωγής από τις απαρχές έως τις μέρες μας. Αθήνα: Gutenberg.

Λακασάς, Απ. (2012). Σχέδιο...διάσωσης στα ιδιωτικά σχολεία. Μετά τις συνεχείς διαρροές μαθητών, εκπτώσεις και επιμήκυνση των εγγραφών. Η Καθημερινή, 5/2/2012. Διάθεση στο http://news.kathimerini.gr/4dcgi/_w_articles_ell_4_05/02/2012_471410

Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2006). Μεθοδολογία εμπειρικής έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες. Ανάλυση δεδομένων με τη χρήση του SPSS 13. Αθήνα: Gutenberg.

Νόμος 3518/2006. Αναδιάρθρωση των κλάδων του Ταμείου Συντάξεων Μηχανικών και Εργοληπτών Δημοσίων Έργων (Τ.Σ.Μ.Ε.Δ.Ε.) και ρύθμιση άλλων θεμάτων αρμοδιότητας του Υπουργείου Απασχόλησης και κοινωνικής προστασίας. Άρθρο 73, παρ.1. Φ.Ε.Κ. 272, τεύχ. Α'. 21-12-2006.

Νόμος 4521/2018. Ίδρυση Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής και άλλες διατάξεις. Άρθρο 33, παρ.3. Φ.Ε.Κ. 38, τεύχ. Α'. 2-3-2018.

Ντολιοπούλου, Έ. (2003). Το Ολοήμερο Νηπιαγωγείο στην Ελλάδα και σε 12 Άλλες Χώρες. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Οικονομίδης, Β. & Λιναρδάκης, Μ. (2012). Η ποιότητα της αίθουσας διδασκαλίας στο νηπιαγωγείο: γωνιές δραστηριοτήτων και εξοπλισμός. Στο Τριλιανός, Αθ., Κουτρομάνος, Γ. & Αλεξόπουλος, Ν. (Επιμ.) Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση. Τάσεις και Προοπτικές. Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή Τόμ. Α' (σσ. 770-781). Αθήνα: Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Οικονομίδης, Β. (2010). Η θέσπιση της υποχρεωτικής Προσχολικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Στο Πυργιωτάκης, Ι. Ε. & Οικονομίδης, Β. Δ. (Επιμ.), Περί Παιδείας Διάλογος (99-113). Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης. Σχολή επιστημών Αγωγής. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Παπαματθαίου, Μ. (2010). Κεσάτια στα ιδιωτικά σχολεία φέρνει η κρίση. Ακόμη και εκπτώσεις κάνουν ορισμένα για να συγκρατήσουν τις «διαρροές» των μαθητών τους προς τα δημόσια. Το Βήμα, 4/9/2010. Διάθεση στο <http://www.tovima.gr/society/article/?aid=352215>

Πουλιόπουλος, Γ. (2012). Μάθε, παιδί μου, γράμματα στο... δημόσιο. Τι λένε γονείς για την απόφασή τους να στραφούν από τα ιδιωτικά σχολεία στα δημόσια. Το Βήμα, 12/2/2012. Διάθεση στο <http://www.tovima.gr/society/article/?aid=443174>

Συριάτου, Α. (2001). Ιστορία και εκπαίδευση στην Ευρώπη από τον 6ο έως τον 20ο αιώνα. Στο Γ. Γκότσης & Α. Συριάτου (Επιμ.), Δύο θεσμοί διαμορφωτές του Ευρωπαϊκού Πολιτισμού. Πάτρα: ΕΑΠ.

Τσαλαγιώργου, Ε., & Αυγητίδου, Σ. (2017). Διερεύνηση αναγκών των νηπιαγωγών: μία προσπάθεια τεκμηρίωσης του πλαισίου της προσχολικής εκπαίδευσης. Έρευνα στην Εκπαίδευση, 6(1), 255-273. doi:<http://dx.doi.org/10.12681/hjre.14764>

Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων (2009). Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση Δημόσια & Ιδιωτική στο σύνολο Ελλάδας. Σχολικός πληθυσμός κατά φύλο, αριθμός σχολείων - τμημάτων - αποφοίτων - διδασκόντων. Σχολικό Έτος 2008 - 2009. Διάθεση στο <http://users.sch.gr/mpratis/2010/st5.pdf> (Μάρτιος 2013)

Φραγκουδάκη, Α. (1985). Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Αθήνα: Παπαζήσης.

Χατζηστεφανίδου, Σ. (2008). Ιστορία της Προσχολικής Αγωγής. Τόμ. Α'. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.

Al Shatti, H. (2011). Parents' perspectives of government & private kindergarten systems in Kuwait. ARECLS e-journal, 8, 1-24. Retrieved (1-3-2018) from <https://research.ncl.ac.uk/ARECLS/>

Beavis, A. (2004). Why parents choose public or private schools. Research Developments, 12, 2-4. Ανακτήθηκε (1-3-2018) από <https://research.acer.edu.au/resdev/vol12/iss12/3>

Blok, H., Fukkink, R.G., Gebhardt, E.C., & Leseman, P.P.M. (2005). The relevance of delivery mode and other program characteristics for the effectiveness of early childhood intervention with disadvantaged children. International Journal of Behavioral Development, 29, 35-47.

Carbonaro, W. (2006). Public-Private Differences in Achievement among Kindergarten Students: Differences in Learning Opportunities and Student Outcomes. American Journal of Education, 113(1), 31-65.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας. (Μτρφ.: Στ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη & Χρ. Μητσοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Eleftherakis, Th. & Oikonomidis, V. (2015). Public and Private Kindergarten from the perspectives of teachers in Greece: the case of Crete. In Karras, K., Kalogiannakis, P., Kontogianni, D. & Wolhuter, C. (Eds.), Education and Teacher Education in the modern world: problems and challenges (pp. 229-241). Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.

Eurydice (2009). Early Childhood Education and Care in Europe: tackling social and cultural inequalities. Brussels.

Eurydice (2012). Key data on Education in Europe. Brussels.

Giddens, A. (2009). Κοινωνιολογία. (Μετφρ. & Επιμ. Δ. Τσαούσης). Αθήνα: Gutenberg.

Hall, S. & Gieben, B. (2003). Η διαμόρφωση της νεωτερικότητας. Αθήνα: Σαββάλας.

Harvey, D. (2007). Η κατάσταση της Μετανεωτερικότητας. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Heckman, J.J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science*, 5728, 1901-1902.

McClelland, M.M., Acock, A.C., & Morrison, F.J. (2006). The impact of kindergarten learning-related skills on academic trajectories at the end of elementary school. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 471-490.

Neuendorf, K. (2002). *The content analysis guidebook*. London: Sage.

Papanastasiou, E. C. & Zembylas, M. (2005). Job satisfaction variance among public and private kindergarten school teachers in Cyprus. *International Journal of Educational Research*, 43(3), 147-167.

Schultz, T. (1968). Capital: Human. In *International Encyclopedia of the Social Sciences*, Vol. 2, p.p. 278-28, New York.

Xu, Z. & Gulosino, Ch. A. (2006). How Does Teacher Quality Matter? The effect of teacher–parent partnership on early childhood performance in public and private schools. *Education Economics*, 14(3), 345-367.

Εποικισμός των εκπαιδευτικών πρακτικών με τους λόγους της αγοράς: Υβριδικές μορφές μετα-λυκειακής εκπαίδευσης ως υπο-διαπραγμάτευση εκπαιδευτική πρόταση

Καλεράντε Ευαγγελία

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
ekalerante@yahoo.gr

Περίληψη

Στο άρθρο μας προσεγγίζεται και αναλύεται το εκπαιδευτικό περιβάλλον της μετα-λυκειακής εκπαίδευσης, όπως διαμορφώνεται με εξελισσόμενες διεργασίες υπερβαίνοντας την κλασική διαβαθμισμένη εκπαίδευση. Επιδιώκεται η ανάλυση λόγου και σχημάτων που εννοιολογούν τα υβριδικά συμπλέγματα μετα-λυκειακής εκπαίδευσης. Η συγκεκριμένη μορφή εκπαίδευσης φαίνεται να εξελίσσεται σε έναν δυναμικό εκπαιδευτικό χώρο, όπου τα εμπλεκόμενα άτομα, ως φοιτητές ή επιμορφούμενοι, συνθέτουν νέες ομάδες στην αφηρημένη χαρτογράφηση του «κοινού» στο οποίο απευθύνεται αυτή η υβριδική μορφή εκπαίδευσης. Στην ανάλυση αυτού του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος εστιάζομαστε στην αναδίφηση των σχέσεων μεταξύ αγοράς και κοινωνίας, όπου συνυφαίνονται εξωθεσμικές εκπαιδευτικές κατασκευές με εκπαιδευτικά σχήματα και θεωρήσεις που καθορίζονται από κυρίαρχες οικονομικές αφηγήσεις. Οι αφηγήσεις αυτές επιβάλλουν μια μορφή εκπαιδευτικού εκλεκτικισμού υπό την εποπτεία του οικονομικού πεδίου. Μελετώντας εις βάθος τη σύνθεση των μορφών υβριδικής μετα-λυκειακής εκπαίδευσης επικεντρωνόμαστε σε θέματα όπως η παρεχόμενη γνώση, οι μορφές αντίληψης πολιτικών και οικονομικών προτύπων, καθώς και σε ιδιαίτερα θέματα σύνδεσης της γνώσης με τις διαδικασίες κοινωνικής εξέλιξης και τις οικονομικές ανάγκες.

Λέξεις κλειδιά: εκπαιδευτικά υβριδικά συμπλέγματα, οικονομική αφήγηση, γνώση, εκπαιδευτικός εκλεκτικισμός, κοινωνικό πεδίο.

**“Accumulation” of educational practices with market discourses:
Hybrid forms of post-high school education
as an educational recommendation under**

Kalerante Evaggelia

Associate Professor, University of Western Macedonia,
ekalerante@yahoo.gr

Abstract

The present study delves into the educational environment of post-high school education, formed under an evolutionary process beyond the typical graded education system. Discourse and patterns analysis is pursued, given that they conceptualize the hybrid clusters of post-high school education. The reason for getting involved with the specific type of education is that it seems to evolve as a dynamic educational space, in which the people involved as students or trainees comprise the new groups. In other words, they constitute an abstract mapping of the “audience” of these hybrid educational spaces. The analysis of this educational setting focuses on scrutinizing the relation between market and society in which educational, off-institutional constructions are inter-wined with educational patterns and options defined by the predominant economic narrations. The latter impose a form of educational eclecticism through understanding and monitoring the economic area. Studying in-depth the composition of hybrid post-high school education focus is placed on issues tied to the knowledge provided, forms of perceiving political and economic models, and the association of knowledge with social procedures and financial needs.

Keywords: economic narration, educational hybrid clusters, educational eclecticism, social area.

Εισαγωγή

Υβριδικά εταιρικά εκπαιδευτικά ιδρύματα⁷ διαμορφώνονται και εξελίσσονται στον χώρο της εκπαίδευσης. Εκπαιδευτικές-πολιτικές προσδέσεις και προσανατολισμοί μετατοπίζονται από τη συμβατική εκπαίδευση σε διαφοροποιημένα εκπαιδευτικά πακέτα γνώσης, που ενσωματώνουν τη λογική και τις αξίες της αγοράς. Το παρεχόμενο πακέτο γνώσεων, ως διαθέσιμο προϊόν, διατίθεται στους αγοραστές, δηλαδή στους εν ενεργεία ή στους ενδυνάμει εργαζόμενους. Πρόκειται για τη νέα εκπαιδευτική τάση, που προωθεί τη συγχώνευση της γνώσης με την προσδοκία ένταξης στην αγορά εργασίας. Η αυξανόμενη ανεργία, κυρίως των νέων⁸, και η

⁷ Αναφερόμαστε σε Κολλέγια ή Πανεπιστήμια που ιδρύονται ή πρόκειται να ιδρυθούν από εταιρείες, όπως η Lidl (Lidl University) και η Coca-Cola (CCU). Αναφερόμαστε, επίσης, και σε κάθε είδους εκπαίδευση (Trainee International) που παρέχεται από αντίστοιχες εταιρείες, όπως η Epsilon Net A.E. (Epsilon Net College) και η Intracom (Athens Technical College).

⁸ Στο σημείο αυτό διευκρινίζουμε ότι, αν και η ανεργία αφορά σε διευρυμένες ηλικιακές κατηγορίες του πληθυσμού, εμείς εστιάζουμε στην κατηγορία των νέων, δηλαδή σε άτομα ηλικίας 20 με 40 ετών.

αδυναμία του κράτους πρόνοιας να ερμηνεύσει, να κατανοήσει και να επιλύσει πολιτικά αυτό το ζήτημα σχετίζονται και με τον αναδυόμενο μετασχηματισμό της εκπαίδευσης, δηλαδή και με την παρεχόμενη εκπαίδευση και από Πολυεθνικές Εταιρείες.

Στα ζητήματα που μας απασχολούν περιλαμβάνονται η συσχέτιση του ελέγχου της αγοράς με τον έλεγχο της εκπαίδευσης, οι στρατηγικές διαμόρφωσης πειθαρχικού μοντέλου, και οι εξω-θεσμικές πρακτικές υπέρβασης του σχήματος πιστοποίησης της γνώσης. Μήπως διαμορφώνεται ένας συμβολικός οικονομικός Λεβιάθαν, που επεκτείνει την κυριαρχία του και στην εκπαίδευση; Μήπως αυτού του τύπου οι επιχειρηματικοί εκπαιδευτικοί φορείς εξελίσσονται σε ερευνητικούς χώρους ελέγχου της ατομικής συγκρότησης; Μήπως από τα καθεστώτα γνώσης ελέγχονται συναισθήματα και βούληση;

Στο μικρο-επίπεδο παρατηρείται η διασύνδεση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού κεφαλαίου με την Εταιρεία-πάροχο. Έτσι, η Εταιρεία όχι μόνο παρέχει το επιλεγόμενο γνωσιακό κεφάλαιο, αναγκαίο και απαραίτητο για τη μελλοντική απασχόληση του πελάτη-ανέργου ή του πελάτη-εργαζόμενου, αλλά επιλύει και αυτό που προβάλλεται ως ασυμβατότητα των προγραμμάτων εκπαίδευσης στα πανεπιστήμια, δηλαδή τις θεωρούμενες ως αντιφάσεις μεταξύ εκπαίδευσης και αγοράς εργασίας. Οι Εταιρείες δίνουν επιλεκτικά έμφαση σε κατηγορίες οικονομικών γνώσεων, αποσπασματικών⁹ και διαχειριστικών, και μέσα από αυτή την ατελή προσέγγιση κατασκευάζουν τη διαβίου εξάρτηση από προκαθορισμένα πακέτα γνώσεων.

Ταυτόχρονα, ο οικονομικός αναγκασμός υποβαθμίζει ζητήματα που έχουν σχέση με την κοινωνία και την πολιτική. Τα εταιρικά ή επιχειρηματικά εκπαιδευτικά κεφάλαια διαμορφώνουν ως πειθαρχίες, ως λειτουργικές διευθετήσεις, διαφοροποιημένα κανονιστικά και αξιακά συστήματα, και έτσι οι Εταιρείες παράλληλα με το οικονομικό πεδίο ελέγχουν και το πολιτικό. Οι Εταιρείες, στο πρόταγμα της καινοτομίας και της επιχειρηματικότητας, συντελούν στην παραγωγή και στον έλεγχο εκπαιδευτικών κεφαλαίων που είναι αποδοτικά όχι μόνο από άποψη οικονομική, αλλά κυρίως από πολιτική. Η προβαλλόμενη ως ορθολογική επιλογή σπουδών από τους πελάτες-ανέργους ή τους πελάτες-εργαζόμενους με την προσδοκία άμεσης αξιοποίησης του πτυχίου τους από μια Εταιρεία λειτουργεί ως μια διαδικασία περιοριστικού εγκλεισμού τους, ως μια κατασκευή που υποκρύπτει τα περίπλοκα πολιτικά παίγνια του οικονομικού κεφαλαίου. Το πεδίο λανθάνουσας συνδιαλλαγής μεταξύ των εταιρικών εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και των νέων, μέσα από τις κανονιστικές απαιτήσεις των ρόλων τους, ενεργοποιεί πολιτικές συμμόρφωσης σε πολλαπλά επίπεδα. Κανονιστικές απαιτήσεις επαναπροσδιορίζουν και την κατηγορία «νέος», ενσωματώνοντας στη νεανική κουλτούρα¹⁰ κατασκευές νοημάτων για την

Για τις κοινωνικο-πολιτικές συνέπειες της αυξανόμενης ανεργίας των νέων (βλ. ενδεικτικά Mayer, Moorti & McCallum, 2018· Mohrenweiser & Zwick, 2014).

⁹ Για την τεχνοκρατικοποίηση της οικονομικής επιστήμης, με ιδιαίτερη έμφαση στην επανακέντρωση στο θέμα της δικαιοσύνης, ως μια εργαλειακή πολιτική διαδικασία αντιμετώπισης των κοινωνικών ανισοτήτων (βλ. ενδεικτικά Sen, 2015).

¹⁰ Για προβληματισμούς σχετικά με τη νεανική κουλτούρα σε ένα περιβάλλον κρίσεων και ανατροπών, σε άμεση διασύνδεση με την οικονομία (βλ. ενδεικτικά Clark & Arzola, 2015· France, 2016).

απομόνωση, την περιθωριοποίηση και την ιδιώτευση ως προσόντα, σε αντίθεση με την κοινωνική δράση, την πολιτική συμμετοχή και την αμφισβήτηση.

Η εκπαιδευτική κοινότητα φαίνεται να παρακολουθεί αμήχανη μια εξελισσόμενη κατάσταση, η οποία θεωρείται ότι εντάσσεται στις αναδυόμενες σύγχρονες εκδοχές εκπαίδευσης, χωρίς ακόμη να έχουν ερμηνευθεί οι συνέπειες των ενταξιακών διαδικασιών των νέων σε αυτά τα ιδρύματα. Επίσης, η εκπαιδευτική κοινότητα δεν έχει εγείρει ερωτήματα για το περιεχόμενο της γνώσης και για τον ρόλο της εκπαίδευσης αναφορικά με την εσωτερίκευση πολιτικών προδιαθέσεων στον νεανικό πληθυσμό, που ενδεχομένως αναιρούν δημοκρατικά και ουμανιστικά προτάγματα¹¹. Ο προβληματισμός για αυτά τα υβριδικά εκπαιδευτικά ιδρύματα περιορίζεται στο περιεχόμενο της γνώσης, στην εξάρτηση των νέων ως καταναλωτών από την υβριδική κατασκευή γνώσεων. Όμως, η παραγωγή νοήματος για τους νέους μέσα σε ένα αυστηρά οικονομικό περιβάλλον με συμβολικές αλληλο-δράσεις ενίσχυσης της οικονομικής ιδιοτυπικής ορθολογικής σκέψης ταυτόχρονα αναιρεί δημοκρατικά πολιτικά εκφραστικά σύμβολα και ουμανιστικές προδιαθέσεις¹².

Πακέτα γνώσης υπό διαμόρφωση σε ένα οικονομικό παίγνιο

Η μετα-λυκειακή εκπαίδευση σταδιακά κατακερματίζεται, εντασσόμενη σε ένα περιβάλλον οικονομικών αντιφάσεων και πολιτικών αναπροσαρμογών. Το νόημα της ολοκληρωμένης πανεπιστημιακής γνώσης αποδομείται σταδιακά, λόγω νέων κατακερματισμένων μορφών γνώσης που υπερβαίνουν το ερμηνευτικό πλαίσιο κυρίως της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης. Η δημιουργία κοινωνικού και πολιτικού νοήματος μέσω της οικονομίας επέτεινε τις αλλαγές στη μετα-λυκειακή εκπαίδευση. Η πανεπιστημιακή εκπαίδευση θεωρείται ότι παράγει κοινότοπη γνώση σε μια συγκρότηση προϊόντων και παραγώγων λόγου και γνώσης, που χαρακτηρίζονται από εσωτερικές εγκλίσεις και αντίστοιχες παραστάσεις, οι οποίες συντέιναν στη μαζικοποίηση του φοιτητικού πληθυσμού και στον πληθωρισμό των πτυχιών.

Η «αλήθεια» της γνώσης, του λόγου και του πολιτισμού φαίνεται να μετατοπίζεται βαθμιαία έξω από τους συμβατικούς χώρους της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, σε εξελισσόμενα υβριδικά εταιρικά εκπαιδευτικά κέντρα. Σύνθετες διεργασίες εξελίσσονται δημιουργώντας την ψευδαίσθηση της διεύρυνσης του φάσματος των ερμηνειών αναφορικά με το περιεχόμενο της γνώσης. Βρισκόμαστε σε ένα στάδιο απομείωσης των διαδικασιών δημοκρατικών διαβουλεύσεων. Τα νοήματα βρίσκονται εγκιβωτισμένα σε οικονομικές ερμηνείες και αξιολογήσεις¹³. Επικοινωνιακά δίκτυα και ιδεολογικοί σχηματισμοί εμπλέκονται σε διαφορετικά στάδια διαμόρφωσης νοημάτων-με επιλεκτική αποδυνάμωση ή ενδυνάμωση της βαρύτητάς τους- αναφορικά με τη γνώση, τη νομιμοποίηση και τη φυσικοποίησή της, υπερβαίνοντας

¹¹ Για ζητήματα διασύνδεσης του ουμανιστικού κεφαλαίου με την ανάπτυξη προδιαθέσεων και βούλησης στην κατανόηση του «άλλου» (βλ. ενδεικτικά Rosanvallon, 2014).

¹² Για ειδικότερα πολιτικά ζητήματα σχετικά με τον «θάνατο της δημοκρατίας», όπου φαίνεται ότι η σύγχρονη δημοκρατική εκτροπή ταυτίζεται με μια επίφαση δημοκρατικότητας και έτσι η «διάβρωση της δημοκρατίας» συντελείται ανεπαίσθητα (βλ. ενδεικτικά Levitsky & Ziblatt, 2018).

¹³ Πρβλ.: σύμφωνα με το μοντέλο του Μουγκ (2018), έχουμε το στάδιο του ελέγχου του επικοινωνιακού συστήματος με τη λειτουργία ελεγχόμενων κεντρικών επικοινωνιακών δικτύων, που σταδιακά εγκαθιδρύουν αυταρχικές δομές.

ίσως τις πολιτικές των εθνών-κρατών, υπερβαίνοντας ίσως και τους ευρύτερους κοινωνικούς, πολιτικούς και πολιτισμικούς εκπαιδευτικούς στόχους.

Σταδιακά, διαμορφώνονται αυτο-προσδιοριζόμενοι εκπαιδευτικοί χώροι, όπου διαβαθμισμένα πακέτα γνώσης μέσα από θεωρητικές αφαιρέσεις προβάλλουν την οικονομική πρακτική νοηματοδοτώντας μονοδιάστατα τη σύνδεση εκπαίδευσης-οικονομίας. Πρόκειται για ένα εξελισσόμενο σχήμα, όπου μεθοδικά η αγορά επικαθορίζει τη γνώση πέρα από το καταστατικό πλαίσιο των συμβατικών εκπαιδευτικών ιδρυμάτων Δευτεροβάθμιας και Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ο νέος οικονομικός παρεμβατισμός βασίζεται στη διεκδίκηση της πολιτικής εξουσίας μέσω των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων που κατευθύνονται από επιχειρηματικούς χώρους. Δηλαδή, στον χάρτη των παράλληλων εκπαιδευτικών προϊόντων της μετα-λυκειακής εκπαίδευσης εντάσσονται κυρίως οι πολυεθνικές επιχειρήσεις, οι οποίες μέσω μιας μορφής εκπαιδευτικού παρεμβατισμού μετασχηματίζουν με λειτουργικούς όρους τη θεωρία της εκπαίδευσης, τις εργασιακές πρακτικές και την κοινωνικο-πολιτική συγκρότηση.

Η εκπαίδευση από τις Πολυεθνικές Εταιρείες προβάλλεται ως αναπτυξιακός στρατηγικός στόχος, ορίζοντας την επιτυχία με οικονομικούς όρους, καθώς εκμεταλλεύονται τη ρεαλιστική προσδοκία των ατόμων για ένταξη στην αγορά εργασίας. Αυτού του τύπου η εκπαίδευση επιλεκτικά συμπυκνώνεται μέσα στο προσδιορισμένο καθεστώς χρόνου, που ως συγκυρία ενσωματώνει οικονομικούς προσδιορισμούς για μια τεχνητή επαναθεμελίωση της νεανικής ταυτότητας, μακριά από το πεδίο των «άλλων» ιδανικών, που πλέον θεωρούνται ουτοπικές παρωχημένες δογματικές θεωρήσεις. Ο νέος τύπος εκπαίδευσης στην ουσία ανατέμνει πολιτικές και κοινωνικές θεωρήσεις που σχετίζονται με το αξιακό σύστημα, το ουμανιστικό κεφάλαιο και τη δημοκρατία, αναδιαμορφώνοντας το περιεχόμενο του ορθολογισμού και του ρεαλισμού: ορθολογισμός και ρεαλισμός ταυτίζονται με την αγορά, την τεχνοκρατία, την πολιτική ουδετερότητα και την ιδιώτευση. Στα πολιτικά ερείπια του κράτους πρόνοιας, στις αδυναμίες της εκπαίδευσης, στην απώλεια ουμανιστικών κεφαλαίων και στην αναίρεση του διαλόγου και των διαβουλεύσεων για τη δημοκρατία¹⁴ θεμελιώνονται τα αντιπολιτικά και αντικοινωνικά εκπαιδευτικά τερατουργήματα.

Η παρέμβαση του επιχειρηματικού κόσμου στην εκπαίδευση με την ίδρυση εκπαιδευτικών ιδρυμάτων ή τη δημιουργία βραχύχρονων εκπαιδευτικών πακέτων εκφράζει το ώριμο στάδιο του οικονομικού χώρου. Μετά την έμμεση παρέμβασή του σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης με ρηματικές πρακτικές προσφοράς οικονομικού λόγου -που καταναλώνεται άμεσα- για τον περιορισμό δαπανών στην εκπαίδευση, την αναίρεση πολιτικών για τη διανομή δικαιωμάτων, και την ταυτιστική λειτουργία της εκπαίδευσης με την οικονομική απόδοση, προβαίνει τώρα στο επόμενο βήμα, δηλαδή στην άμεση αγοραιοποίηση της εκπαίδευσης με την ίδρυση εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και ουσιαστικά με τον εποικισμό των εκπαιδευτικών

¹⁴ Πρβλ.: με τους όρους του Καστοριάδη θα λέγαμε ότι απουσιάζει το πολιτικό ουμανιστικό κεφάλαιο που διαμορφώνει την υπευθυνότητα, η οποία αποτελεί συντελεστικό παράγοντα της δημοκρατίας (Descombes, 1984). Ειδικότερα, για την εκπαίδευση στη δημοκρατία με έμφαση στο εκπαιδευτικό σύστημα (βλ. Michelli & Keiser, 2005· Mintz & Robinson, 2017).

πρακτικών με τους λόγους της αγοράς¹⁵. Εξελικτικά, αυτά τα εκπαιδευτικά ιδρύματα θα διαμορφώνονται ως αυτόνομος εκπαιδευτικός τομέας με ιδιαίτερη κοινωνικο-πολιτική λογική, η οποία θα μετασχηματίζεται σε ένα ευρύ δίκτυο πολιτικών σχέσεων, σε ένα νεοφυές πεδίο εξουσίας.

Διαδικασίες κατακερματισμού του κοινωνικού υποκειμένου

Η συγκρότηση του κοινωνικού υποκειμένου και του πολίτη σχηματοποιείται πλέον μέσα σε πεδία που αναιρούν ή υποβαθμίζουν το ουμανιστικό πολιτικό κεφάλαιο. Στο προσδιοριζόμενο από την οικονομία πεδίο τα υποκείμενα οδηγούνται τεχνηέντως σε αποκεντρωμένες επιλογές και σε μορφές ιδιώτευσης. Και στη μετα-λυκειακή εκπαίδευση ενισχύονται οι ατομο-κεντρικές κατασκευές¹⁶ με την οικειοποίηση της ιδιώτευσης και της απομόνωσης, έστω και αν ψευδώς το άτομο εμφανίζεται να εντάσσεται σε διευρυμένα κοινωνικά περιβάλλοντα¹⁷. Η επικοινωνία με τους κοινωνικούς χώρους είναι ιδιότυπη και διαχειριστική, και τελικά δεν πρόκειται για ουσιαστική επικοινωνία, διάδραση και δι-αντίδραση. Αντίθετα, διευρύνονται οι ρητές ή υπόρρητες επιλογές περιθωριοποίησης, απομόνωσης και αναχωρητισμού¹⁸. Διαβαθμισμένες ψυχολογικές καταστάσεις φόβου και ανασφάλειας ενισχύουν ατομικές πορείες που με πολιτικούς όρους υπονομεύουν την εμπιστοσύνη στα συλλογικά φαινόμενα και στους θεσμούς.

Στην ουσία, λοιπόν, το άτομο, απομονωμένο, αναμετράται με το οικονομικό περιβάλλον. Προσπαθεί να προσδιορίσει διαστάσεις του οικονομικού πεδίου αποδεχόμενο την επικυριαρχία του και περιορίζοντας τις υπόλοιπες αναπαραστάσεις, δηλαδή του κοινωνικού και του πολιτικού πεδίου. Η γνώση γίνεται εργαλείο σε έναν χρόνο μέσα στον οποίο αυτή παράγεται¹⁹, ακυρώνεται και επαναπροσδιορίζεται. Το υβριδικό γνωσιακό κεφάλαιο που παρέχεται από τις Εταιρείες χαρακτηρίζεται από τις επιβαλλόμενες συνθήκες αναπροσαρμογής του. Έτσι, μετασχηματίζεται και το ζήτημα των αναγκών για τη χρήσιμη γνώση, κυρίως όσον αφορά στους άνεργους νέους, που διαρκώς θα αναζητούν το κατάλληλο εταιρικό πακέτο για να ενσωματωθούν στην αγορά εργασίας.

Εκτός από τους άνεργους νέους, στους πελάτες για τα εταιρικά γνωσιακά κεφάλαια περιλαμβάνεται και το εργατικό δυναμικό, δηλαδή το δυναμικό που με πολιτικούς όρους έχει αποδυναμωθεί εξαιτίας της πολιτικής αναίρεσης των εργασιακών δικαιωμάτων. Η κρίση του πολιτικού συστήματος, η ελλιπής εκπαίδευσή μας για τη

¹⁵ Για τη σχηματική αποτίμηση πρακτικών ενεργειών και συμπεριφορών με βάση την οικονομική απόδοση, το χρήμα (βλ. ενδεικτικά Sandel, 2016).

¹⁶ Η κοινωνία του ρίσκου επεκτείνεται. Δύναμη και φόβος πορεύονται. Νέα πεδία κατακτώνται σε μια τεχνητή κατασκευή αδύναμης ατομικοποίησης. Ατομικές ομοιόμορφες φιγούρες πορεύονται στην «έρημη κοινωνία». (βλ. ενδεικτικά Beck & Beck-Gernsheim, 2014).

¹⁷ Πρβλ.: στα ζητήματα που πρέπει να συνεξετάσουμε εντάσσεται η διεύρυνση των κοινωνικών χώρων. Ειδικότερα, η ανάπτυξη των κοινωνικών δικτύων δεν σημαίνει ότι ενισχύονται ουμανιστικά κεφάλαια, πεδία κατανόησης, πεδία πραγματικών δι-αντιδράσεων και αλληλο-συσχετίσεων. Αντίθετα παρατηρείται ότι ενισχύονται τεχνικές, εξω-κοινωνικές διαδικασίες τυπικής επικοινωνίας.

¹⁸ Προκύπτουν ζητήματα για τα κοινωνικά δίκτυα, τις μεθόδους επικοινωνίας, τη δυναμική τους και ευρύτεροι προβληματισμοί για την αναίρεση μορφών κοινωνικότητας.

¹⁹ Για ευρύτερους προβληματισμούς σχετικά με τη χρονική διάσταση και την απροσδιοριστία της με πολιτικούς όρους (βλ. ενδεικτικά Fusaro, 2010).

δημοκρατία, η επικυριαρχία των οικονομικών ερμηνειών για την απόδοση, την αποτελεσματικότητα και την πρόοδο δημιούργησαν και πλέον ενισχύουν και την υβριδική εκπαίδευση. Όπως φαίνεται, ακόμη και η ιδιότητα «εργαζόμενος» αφορά σε μια πρόσκαιρη, ευκαιριακή στρατολόγηση μέσα σε μια κοινότοπη διαδικασία εξαρτήσεων και υποβολών. Σε αυτό το εκπαιδευτικό μοντέλο περιορίζεται η παραγωγή ανταγωνιστικού γνωσιακού κεφαλαίου, άρα και η εκφορά νοήματος με διαφορετικό περιεχόμενο, σε ρητή ή υπόρρητη συναίνεση με το ευρύτερο πλαίσιο του νεο-φιλελευθερισμού²⁰.

Εγκλωβισμένα άτομα, είτε άνεργοι είτε εργαζόμενοι, αγοράζουν μορφωτικό κεφάλαιο από τις Εταιρείες. Έτσι, σταδιακά εγκαινιάζεται και νομιμοποιείται μια πρακτική εννοιολόγησης της εκπαίδευσης μέσα από τη διαμόρφωση ασύμμετρων σχέσεων μεταξύ αγοράς εργασίας και εργαζομένων. Ο εργασιακός χρόνος ή η προσδοκία του εργασιακού χρόνου συναρτάται άμεσα με τον επιβαλλόμενο χρόνο απόκτησης προσδιορισμένου εταιρικού γνωσιακού κεφαλαίου. Στο καθεστώς χρόνου για τους εργαζόμενους προστίθεται και το καθεστώς χώρου. Η επιχείρηση ελέγχει και τον ελεύθερο χρόνο²¹ με τον έλεγχο των διαδικασιών εκπαίδευσης η οποία γίνεται στον χώρο της. Ταυτόσημοι συναστερισμοί λόγων εντάσσονται στο προσδιορισμένο πεδίο του εργασιακού περιβάλλοντος ελέγχοντας χώρο και χρόνο μέσα από συγκεκριμένα επικοινωνιακά συμβάντα, καθώς η εργασιακή εμπειρία ενισχύεται με το προσδιορισμένο μορφωτικό εταιρικό κεφάλαιο.

Οι νέοι ως καταναλωτές υβριδικών εκπαιδευτικών προϊόντων

Κυρίως οι νέοι είναι αυτοί που αποτελούν το αγοραστικό κοινό των νέων υβριδικών εκπαιδευτικών πακέτων. Έτσι, διευρύνονται διαρκώς οι γενικευμένες ασυνεχείς και συμπτωματικές εκπαιδευτικές θεωρήσεις για τη διασύνδεση της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας. Τα άτομα εγκλωβίζονται σε επώδυνες επιλογές. Στην ουσία, λόγω του εγκλωβισμού στη δομημένη από την αγορά εργασίας ιεραρχική κατάταξη των γνώσεων, δεν δίνεται η δυνατότητα στους νέους να σχεδιάσουν το μέλλον τους με βάση τα προσωπικά ενδιαφέροντά τους και τις υποκειμενικές θέσεις τους και φαίνεται να συρρικνώνονται αξιακά κανονιστικά συστήματα και ιδέες. Ο νεανικός πληθυσμός αντιμετωπίζεται ως πλήθος, που εμπλέκεται στη διαδικασία απόκτησης υβριδικών εκπαιδευτικών κεφαλαίων ακολουθώντας προαπαιτούμενα του οικονομικού πεδίου.

Η εκδίπλωση των επιλογών για τους νέους είναι μια επίπλαστη διαδικασία, διότι στην ουσία οι επιλογές είναι επιβαλλόμενες. Η γνώση, όπως και η κουλτούρα είναι επικαθοριζόμενη. Ο κοινωνικός χώρος αποικιοποιείται από οικονομικές συμβάσεις. Νέα καθεστώτα γνώσης ως αποσπάσματα γνωστικών κεφαλαίων απευθύνονται στους χρήστες σε συγκεκριμένες χρονικότητες. Η παροχή αποσπασματικής γνώσης λειτουργεί εντός των συμβολιακών όρων του οικονομικού πεδίου και με την

²⁰ Για τη διαφοροποίηση του πολιτικού συστήματος του φιλελευθερισμού από τον νεοφιλελευθερισμό των περιθωριοποιήσεων και αποκλεισμών (βλ. ενδεικτικά Sartori, 2015).

²¹ Για προβληματισμούς σχετικά με την απώλεια του ελεύθερου χρόνου και την άνιση κατανομή του ανά κοινωνική τάξη την περίοδο της οικονομικής κρίσης, καθώς και για ειδικότερα θέματα της άνιση κατανομής του ανά κοινωνική τάξη ως προς την ικανοποίηση του εαυτού (βλ. ενδεικτικά Kalerante, 2013).

τυποποίηση των καθεστώτων γνώσης. Αποσπάσματα γνωσιακών τόπων διαμορφώνονται σε κυρίαρχα σχήματα σε έναν εξελισσόμενο οικονομικό χώρο. Γνώση, εργασία και παθητικότητα ορίζουν ταυτόχρονα και τις κοινωνικές συμβάσεις ως διαχειριστικές κατασκευές.

Οι αποσπασματικές γνώσεις τεχνικού χαρακτήρα περιορίζουν τα ανταγωνιστικά και αντιθετικά κεφάλαια των πραγματικών επιστημονικών τομέων. Η προκαθορισμένη ιεραρχική κατάταξη των «χρήσιμων» γνώσεων συνεπάγεται την απόρριψη της επιστημονικής κατανόησης και στην ουσία ακυρώνει τη λειτουργική χρήση της γνώσης. Επομένως, περιορίζονται οι πιθανότητες εκδήλωσης ανταγωνιστικών πρακτικών προς το σύστημα. Τα υβριδικά γνωσιακά πακέτα εκμηδενίζουν τη λειτουργικότητα της γνώσης, εξουδετερώνοντας αντίρροπες επιστημονικές τάσεις που ενδεχομένως θα διαμόρφωναν διαφορετικούς διαπολιτικούς και διαπροσωπικούς προσανατολισμούς. Σταδιακά, η πανουργία²² του οικονομικού συστήματος εξελίσσει προτιμητέους στόχους για τους νέους, τους οποίους οι ίδιοι οι νέοι προβάλλουν ως επιλογές τους, ενώ στην πραγματικότητα είναι αποτέλεσμα οικονομικών εκφραστικών προσανατολισμών, ώστε η προτίμηση και η επιλογή να μην βασίζεται σε προσωπικά ερμηνευτικά αναστοχαστικά στοιχεία. Αν με ψυχολογικούς όρους διαταράσσεται το εσωτερικό σύστημα συγκρότησης του εαυτού, με πολιτικούς όρους, σε ένα περιβάλλον ανασφάλειας και αβεβαιότητας, η πολιτική λύση για την προστασία του ατόμου δεν επέρχεται μέσα από τους θεσμούς που θα έπρεπε να ενεργοποιηθούν δημοκρατικά για την παραγωγή και διάθεση πραγματικών γνώσεων.

Η δια βίου εκπαίδευση συνδέει ακριβώς αυτά τα αποσπάσματα γνώσης με την οικονομία. Ο οικονομικός λόγος κατασκευάζει υβριδικούς εκπαιδευτικούς χώρους, στην ουσία αποδομώντας τη γνώση, ώστε αυτή να μην συμβάλλει στην επίγνωση και κατανόηση των κοινωνικών και πολιτικών καταστάσεων. Στη σκιαγράφηση του μεταλυκειακού πεδίου εκπαίδευσης αναδεικνύεται ως πραγματικότητα η κατακερματισμένη υβριδική κατασκευή γνώσης, μέσα από το διαφορετικό εύρος διάφορων εκπαιδευτικών πακέτων, που παράγονται σε υβριδικά εκπαιδευτικά κέντρα, τα οποία εξελίσσονται σε ανταγωνιστές και της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης.

Τελικά, τα γνωσιακά πακέτα και οι κατασκευές αναφορικά με τη γνώση, αν και προβάλλονται μόνο ως πρακτικές διαδικασίες, στην πραγματικότητα επικαθορίζουν ένα σύνολο αποφάνσεων για την αντίληψη της εξουσίας, της πολιτικής και του ατόμου. Αν και προβάλλεται η δυναμική της επιλογής γνώσης από το άτομο, όπως ήδη αναφέραμε, αυτά τα πακέτα ενεργοποιούν νέους ιδεολογικούς μηχανισμούς με ευρύτερες κοινωνικές και πολιτικές εγκλίσεις. Τα άτομα εμπλέκονται σε ατομικούς προσδιορισμούς και σε ατομικές εννοιολογήσεις. Η περιθωριοποίηση και ο απομονωτισμός ενσωματώνονται στο εκπαιδευτικό κεφάλαιο. Διαφοροποιημένες μορφές υβριδικής εκπαίδευσης κυριαρχούν ακόμη και στο τυπικό επίπεδο της απόκτησης οποιουδήποτε μορφωτικού κεφαλαίου. Ροή πληροφοριών διαχέεται με τη μορφή γνωσιακών πακέτων, με απουσία δι-αντίδρασης, με απουσία διαλόγου, ως δογματικά κατασκευασμένη αλήθεια χωρίς τη δυνατότητα ανάλυσης της.

²² Με τον όρο πανουργία ορίζουμε τη λανθάνουσα διαδικασία μετάθεσης αντιληπτικών πεδίων, αλήθειας-γνώσης, γνωσιακών τόπων και κοινωνικο-πολιτικής εμπειρίας.

Διαμορφώνεται πλασματική συναισθηματική αυτονομία με όρους εσωτερικότητας και απομονωτισμού, ζήτημα που απομειώνει ή ακυρώνει δυνατότητες διαφοροποίησης και κινηματικής δράσης.

Επίσης, σταδιακά αναιρούνται και όλα τα σχήματα συλλογικότητας. Η ενέργεια των επιχειρηματικών εκπαιδευτικών χώρων μετασχηματίζεται σε πειθαρχία και επικαθορίζει και τα προσωπικά περιβάλλοντα. Τα άτομα αγοράζουν πακέτα γνώσης επενδύοντας σε ελπίδα-προσδοκία μέσα στο οικονομικό σύστημα. Η ρομποτοποίηση του συστήματος μέσω της τεχνολογίας συναντά την κοινωνική και πολιτική ρομποτοποίηση του ατόμου. Παρατηρείται ότι, με την επιβολή της ακραίας προσαρμοστικότητας και της απομείωσης της προσωπικής αυτονομίας²³, διακυβεύονται η συνείδηση του εαυτού και η θετική ελευθερία ως δικαίωμα. Όσο περισσότερο ενισχύεται αυτή η υβριδική μορφή εκπαίδευσης τόσο περιορίζεται η αυτονομία του ατόμου, σε μια αντιστροφική εκπαιδευτική στρατηγική σύνθεσης μονομερούς προσδιορισμού του πολιτικού και κοινωνικού βιόκοσμου. Διευρυμένες λειτουργικές συνθήκες συμβάλλουν σε πολιτικές συμμόρφωσης, με την αναίρεση του δικαιώματος στη διαφορά, μέσα από τον περιοριστικό συμβολικό λόγο απροσδιορίστων καθεστώτων αλήθειας²⁴. Έτσι, διαμορφώνεται μια μορφή παθητικής συναίνεσης, αντίθετη στο δημοκρατικό αίτημα της κριτικής αντιπαράθεσης ή της σύγκρουσης²⁵.

Συμπεράσματα

Πέρα από τη δομική, λειτουργική συγκρότηση αυτού του τύπου εκπαίδευσης πρέπει να εξεταστούν ευρύτερα στοιχεία που συνθέτουν αυτή την εκπαιδευτική πραγματικότητα, δηλαδή οι συμβολικές πειθαρχίες που διαμορφώνονται μέσα από την παρεχόμενη γνώση. Η υβριδική εταιρική εκπαίδευση αντιστοιχεί σε έναν νέο τύπο πολιτικών συμβάσεων, που νοηματοδοτούνται από υποδεικνυόμενες και προσδιοριζόμενες γνώσεις μιας οικονομικής πραγματικότητας. Φαίνεται ότι η οικονομική πραγματικότητα λειτουργεί ως ένα δίκτυο συμβόλων, που καθορίζει την ολοποιητική δομή της υβριδικής μετα-λυκειακής εκπαίδευσης, ώστε αυτή να θεωρείται αποτέλεσμα ωρίμανσης του εκπαιδευτικού λόγου. Έτσι, η οικονομία και κατ' επέκταση η αγορά φαίνεται να εμπλέκονται σε μια παραγωγική διαδικασία που συγκροτεί εκπαιδευτικό λόγο και διαμορφώνει εκπαιδευτικούς, ιδρυματικούς χώρους με ποικίλα απροσδιόριστα καθεστώτα γνώσης, επανορίζοντας την έννοια του ανθρώπινου κεφαλαίου μέσα από τη μοντελοποίηση διαθέσιμων και αδιάθετων γνωσιακών κεφαλαίων²⁶. Μέσα από τους εταιρικούς εκπαιδευτικούς χώρους οργανώνονται τα μονοπώλια των γνωσιακών πακέτων που βασίζονται στην περιορισμένη γνώση για την κατασκευή «αλήθειας». Ταυτόχρονα το άτομο διαρκώς συμμορφώνεται στις συμβατικές γνωσιακές καταστάσεις της αγοράς εργασίας, που

²³ Για την έννοια της αυτονομίας με έμφαση στην κοινωνική συγκρότηση του υποκειμένου και στην παρουσία του στο κοινωνικό περιβάλλον (βλ. ενδεικτικά Dworkin, 1988).

²⁴ Πρβλ.: επίκεντρο του φιλελεύθερου πολιτικού συστήματος είναι η έννοια του ατόμου ως «σκοπός» της κοινωνίας και του κράτους (Lowi, 1995).

²⁵ Για τους προβληματισμούς σχετικά με το πολιτικό περιβάλλον πλασματικής σύμπνοιας και αποδοχής, που τελικά δεν ευνοεί τη δημοκρατία (βλ. ενδεικτικά: Mouffe, 2004).

²⁶ Σχετικά με την οικονομική μεγέθυνση μέσω του επανακαθορισμού του εξελισσόμενου ανθρώπινου κεφαλαίου (βλ. ενδεικτικά Lucas, 2004).

τώρα εξειδικεύεται και στην αγορά γνώσεων. Ο έλεγχος της γνώσης ταυτίζεται με τον έλεγχο της ύπαρξης.

Οι υβριδικές μορφές μετα-λυκειακής εκπαίδευσης δεν αποτελούν μια απλή παρέκκλιση από την εκπαιδευτική πολιτική του έθνους-κράτους, αλλά εμπεριέχουν τη μετάπλαση της γνώσης σε ένα μοντέλο κατασκευής ατομικότητας, με αποτέλεσμα να μετασχηματίζεται το κοινωνικό και το πολιτικό πεδίο, διότι τα άτομα τυποποιούνται με βάση τις εμπειρίες τους στο οικονομικό πεδίο, και έτσι η αντίληψη της πραγματικότητας συγκροτείται αποκλειστικά μέσα σε αυτό. Αυτός ο τύπος της εκπαίδευσης οδηγεί σε αποδυνάμωση ή υπέρβαση της πολιτικής ηθικής²⁷ και των πραγματολογικών κοινωνικών κανόνων με την αποδοχή της επιβαλλόμενης πειθαρχίας της οικονομικής συνθήκης. Αυτόματοι προσδιορισμοί εξελίσσονται σε ένα περιεχόμενο γνώσης αποκλειστικά οικονομικό, όπου οικονομία και ζωή διασυνδέονται, με ταυτόχρονο περιορισμό της εκτύλιξης διαφοροποιημένων αξιακών σχημάτων αμφισβήτησης και της εμπλοκής σε κοινωνικά κινήματα. Πρόκειται για μια μνητική κατάσταση στον οικονομικό «βιόκοσμο». Πολυ-επίπεδα σχήματα σε μια διαβίου εκπαίδευση, μέσα από τις οικονομικές περιδινήσεις, σταδιακά οδηγούν στη διάρρηξη των σχέσεων του ατόμου με την πολιτική και κοινωνική πραγματικότητα, μέσω του ελέγχου της βούλησης, με αποτέλεσμα να αναιρείται η απελευθερωτική συνθήκη της ύπαρξης. Το θεμιτό και το αθέμιτο, το αναγκαίο και το περιττό, το ηθικό και το ανήθικο ετερο-προσδιορίζονται με βάση τις οικονομικές ερμηνείες με τις οποίες σμιλεύονται και λειαινούνται στοιχεία του κοινωνικού και του πολιτικού εαυτού, ώστε το κοινωνικό και το πολιτικό να θεωρούνται ουτοπικές παρωχημένες ιστορικές κατασκευές.

Η εκπαιδευτική πολιτική πέρα από τις νομοθετικές ρυθμίσεις και τα περιορισμένα σχήματα, ίσως χρειάζεται την παραγωγή λόγου, κοινωνώντας νέα σχήματα σκέψης για την εκπαίδευση, μέσω ενός εσωτερικού διαλόγου με τις κοινότητες των εκπαιδευτικών. Σε μια σύνθετη αναζήτηση του νοήματος της εκπαίδευσης πρέπει, ως ουμανιστικό και πολιτικό πρόταγμα, να επικαιροποιηθούν θέματα για την απελευθέρωση του ατόμου, να διευθετηθούν διαδικασίες ατέρμονης προβολής των δημοκρατικών λειτουργιών για μια εκπαίδευση στη δημοκρατία²⁸, να ταυτιστεί στην ουσία ο δημοκρατικός λόγος με τον πολιτικό. Η επιτυχία του οικονομικού συστήματος συνδέεται και με το ευρύτερο μοντέλο «γραφειοκρατικοποίησης» της εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικές γνώσεις ομογενοποιούνται, σε μια ψυχαναγκαστική διαδικασία επένδυσης στην αναγραμματισμένη ευτυχία και ευδαιμονία που προσδιορίζονται από τον σολιψιστικό οικονομικό αυτισμό, από την ιδιώτευση και την απομόνωση.

Η μελέτη των υβριδικών εκπαιδευτικών μοντέλων προϋποθέτει την κατανόηση των πολύπλοκων αναιρέσεων των κοινωνικο-πολιτικών δικαιωμάτων, οι οποίες σταδιακά αποδομούν τη θεωρητική προσέγγιση των δομο-λειτουργικών κοινωνικών

²⁷ Για τον προβληματισμό σχετικά με την κατασκευή πολιτικής ηθικής, τη μορφή ηθικής και τα ενοποιητικά στοιχεία που μπορούν να επανορίσουν την ηθική μέσα στις συλλογικότητες (βλ. ενδεικτικά Μορέν, 2013· Κοέν, 2010).

²⁸ Πρβλ.: νέα πεδία πολιτικής αλήθειας διαμορφώνονται ως περιβάλλοντα αλήθειας των πολιτικών δικαιωμάτων -π.χ. δικαιώματα διεμφυλικών ατόμων- δημιουργώντας νέες διανεμητικές πολιτικές εμπειρίες, ανακατατάσσοντας και ανασυντάσσοντας διαφορετικά πεδία δικαιωμάτων και λόγου.

διαφοροποιήσεων, όπως των κοινωνικών τάξεων και των κοινωνικών ανισοτήτων. Η εξοικείωση με τα εταιρικά γνωσιακά κεφάλαια, τα οποία παρουσιάζονται ως εργαλειακά, τελικά τυποποιεί καθεστώτα γνώσης και διαμορφώνει κυρίαρχο εκπαιδευτικό λόγο που άμεσα νομιμοποιείται ως εκπαιδευτικό κεφάλαιο από το οικονομικό περιβάλλον. Έτσι ο πολιτικός λόγος «παραλύει» και εξωθεσμικές δομές επικαθορίζουν τη γνώση. Μέσα σε αυτό το σχήμα, καθώς αναφερόμαστε στη μεταλυκειακή εκπαίδευση, σταδιακά αποδυναμώνεται και η πανεπιστημιακή εκπαίδευση²⁹. Μέσω ακόμη και των αναπροσαρμογών ή των μεταβατικών διαδικασιών που έχουν ως πρότυπο τα υβριδικά εκπαιδευτικά κεφάλαια, διαδικασιών όπως η αλλαγή οδηγού σπουδών, το management στη διοίκηση κ.λπ., διαμορφώνεται ένα διαφορετικό μοντέλο ακαδημαϊκότητας, ως προς την ιδιότητα, την ταυτότητα και τον λόγο³⁰. Σταδιακά, η επινοητικότητα της αγοράς διευρύνει το πεδίο επιρροής της σε όλες τις μορφές εκπαίδευσης. Η οικονομική μεγέθυνση και η πρόκριση του πρόσφορου έναντι του ανωφέλετου ρυθμίζουν γνωσιακά πεδία με ταυτόχρονη ταύτιση του ανωφέλετου με το ουμανιστικό κεφάλαιο, το οποίο προβάλλεται ως μη παραγωγικό. Έτσι και η εξελισσόμενη εκπαιδευτική πολιτική που εμφορείται από τον οικονομικό λόγο στην ουσία συγκατανεύει με το κυρίαρχο οικονομικό παράδειγμα και προετοιμάζει την αυξανόμενη εμπλοκή των υβριδικών εταιρικών εκπαιδευτικών ιδρυμάτων στην εκπαιδευτική πραγματικότητα μέσα από την πολυδιάσπαση των εκπαιδευτικών χώρων.

Η εκπαιδευτική κοινότητα³¹, σε αντίθεση με την επιβαλλόμενη κατασκευασμένη οικονομική λογική, πρέπει σταδιακά να προβεί σε εξελικτικές καινοτόμες ρίζεις, επαναφέροντας τη συζήτηση σε ένα μοντέλο εκσυγχρονισμού, επανεκτιμώντας ρόλους και θεσμικά υποσυστήματα, μετασχηματίζοντας θεσμικές δομές. Δεν πρόκειται για εύκολες διαδικασίες, διότι αυτή τη στιγμή παρατηρείται ότι η εκπαιδευτική κοινότητα βρίσκεται σε μια παρατεταμένη αδράνεια και ίσως η ιδεολογική σκευή της να μην ανταποκρίνεται στην πολυπλοκότητα και πολλαπλότητα των εμπλεκόμενων πολιτικών και κοινωνικών κεφαλαίων.

Ο πολλαπλασιασμός και η προβολή της διαφοράς -π.χ. διαφορετικές εργασιακές συνθήκες, διαφορετικά εκπαιδευτικά πακέτα, διαφορετικές κοινωνικές ζωές- διαμορφώνουν κενούς χώρους, αναιρώντας σταθερές δομές ακόμη και στην κοινωνική έρευνα, αποκρύπτοντας στην ουσία τα μεγάλα σχήματα, όπως η ταξική κοινωνία. Διαχειριστικά κεφάλαια γνώσεων μέσα από την απάλειψη του ουμανιστικού πολιτικού κεφαλαίου ακυρώνουν την ουμανιστική συγκρότηση της ατομικής προσωπικότητας σε έναν ρευστό χώρο-χρόνο, όπου η εμπειρία στο

²⁹ Για προβληματισμούς σχετικά με την εξέλιξη της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης με προβολή θεμάτων για την πρόκριση περιορισμού του ουμανιστικού κεφαλαίου, αποδυνάμωσης πολιτικών ανάδειξης της κοινωνικής ανισότητας, ενίσχυση στρατηγικών απομόνωσης και περιθωριοποίησης της πανεπιστημιακής κοινότητας (βλ. ενδεικτικά Καλεράντε, 2017).

³⁰ Η Nussbaum (2013) θα αναφερθεί στην κυριαρχία του οικονομικού ρεαλισμού που επικαθορίζει και την εκπαίδευση. Οικονομικές αρχές και αξίες ενυλώνονται σε εκπαιδευτικές πρακτικές.

³¹ Για προβληματισμούς σχετικά με τον όρο «διανοούμενος» και την εμπλοκή ή μη εμπλοκή των διανοούμενων στο σύστημα, με ευρύτερες θεωρητικές αναφορές σε εξελικτικά πολιτικά σχήματα αναζήτησης και του σύγχρονου ρόλου τους (βλ. ενδεικτικά Traverso, 2014).

οικονομικό περιβάλλον κατακερματίζει την πραγματική κοινωνική εμπειρία³² της συνύπαρξης, του αλτρουισμού, της κατανόησης του άλλου. Τα πλεονεκτήματα των ελίτ αυξάνονται μέσα σε ένα περιβάλλον παθητικής αποδοχής και ατομικής αμηχανίας, ως απόρροια της έλλειψης πολιτικού κεφαλαίου. Άλλωστε, η ελίτ ζει σε διαφορετικούς χωρο-χρόνους³³, οικειοποιείται ανεξέλεγκτα το οικονομικό κεφάλαιο μέσα σε ένα σύστημα αναίρεσης ακόμη και των στοιχειωδών μορφών πολιτικού δημοκρατικού ελέγχου, με τη συνακόλουθη απομείωση των αναδιανεμητικών πολιτικών του κράτους πρόνοιας. Επιπλέον η ελίτ επιλεκτικά οικειοποιείται κεφάλαια αισθητικής, τέχνης και επιστήμης. Ο δικός της ελεύθερος χρόνος, η δική της ικανοποίηση του εαυτού αυξάνονται μέσα από την ανεμπόδιστη παραγωγή υπεραξίας και τον συστηματικό έλεγχο των διανεμητικών κεφαλαίων εκπαίδευσης. Οι «άλλοι» του συστήματος, οι εν δυνάμει εργαζόμενοι ή οι πρόσκαιρα εργαζόμενοι ασχολούνται με την αγορά υβριδικών γνωσιακών κεφαλαίων από τους νέους παραγωγούς γνώσης, δηλαδή από τις Εταιρείες. Οι «άλλοι» του συστήματος φαίνονται ως σύγχρονες «φαντασιακές» κοινότητες, που μοντελοποιούνται μέσω των εκτεταμένων δικτύων επικοινωνίας, οικονομίας και εκπαίδευσης, και εξελίσσονται σε ένα υπερ-φάσμα θέασης της αδιάλειπτης σύνδεσης εκπαίδευσης, οικονομίας και εαυτού, ως ομοίωμα κατοπτρικής εικόνας της πραγματικότητας.

Εκπαιδευτικές αλλαγές και ιδιωτικοποίηση σε συνθήκες κρίσης στην Ελλάδα

Καντζάρα Βασιλική

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

Τμήμα Κοινωνιολογίας, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών
vkantz@panteion.gr

Περίληψη

Το παρόν κείμενο εξετάζει τη σχέση ιδιωτικοποίησης με τις μεταρρυθμίσεις που εισήχθησαν στην ελληνική δημόσια εκπαίδευση, τα τελευταία χρόνια, σε συνθήκες κρίσης. Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις των τελευταίων τριών δεκαετιών στο δυτικό κόσμο άνοιξαν το δρόμο για την ιδιωτικοποίηση της δημόσιας εκπαίδευσης. Οι μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα ακολουθώντας ανάλογες πολιτικές, που προωθούνται από την Ευρωπαϊκή Ένωση και άλλους εθνικούς και υπερεθνικούς οργανισμούς, εισάγουν αλλαγές στην εκπαίδευση σε συνθήκες 'κρίσης', που διευκολύνουν διαδικασίες ιδιωτικοποίησης. Οι όροι 'ιδιωτικοποίηση', 'εμπορευματοποίηση' και 'ακαδημαϊκός καπιταλισμός' αποδίδουν την αυξανόμενη παρείσδυση και ανάμειξη ιδιωτικών εταιρειών (κερδοσκοπικών και μη) στη δημόσια εκπαίδευση προς το σκοπό της παροχής υπηρεσιών στη διοίκηση, αλλά και έργου, κατά βάση, εκπαιδευτικού.

³² Για τη συσχέτιση της κοινωνικής εμπειρίας με την πολιτική εμπειρία, όπου δίνεται έμφαση στη λειτουργία της συλλογικότητας (βλ. ενδεικτικά Ober, 2017).

³³ Για τα ζητήματα κοινωνικής ανισότητας και την όξυνση των κοινωνικών ανισοτήτων (βλ. ενδεικτικά Goodhart, 2017 Revelli, 2014). Ο Reeves (2017) αναφέρεται στην κοινωνική ανισότητα, τον οικονομικό ανορθολογισμό με έμφαση στη συρρίκνωση της μεσαίας τάξης. Ειδικά για τη συρρίκνωση της μεσαίας τάξης. βλ.: Κέισι, 2013.

Επιπλέον, η επιβολή διδασκάλων και η μείωση παροχών στους φοιτητές ανεβάζουν το κόστος των σπουδών με συνέπεια την αύξηση των ανισοτήτων αντί της επιδιωκόμενης, σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής, μείωσης. Το παρόν κείμενο αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης μελέτης, εν εξελίξει, σχετικά με τις επιπτώσεις της 'κρίσης' στην εκπαίδευση.

Λέξεις κλειδιά: εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, διακυβέρνηση, ιδιωτικοποίηση, κρίση, Ελλάδα.

Educational Changes and Privatisation in Conditions of Crisis in Greece

Kantzara Vasiliki

Associate Professor

Department of Sociology, Panteion University of Social and Political Sciences

vkantz@panteion.gr

Summary

This article examines the relation of privatisation to reforms that were introduced recently in the Greek public education system under conditions of crisis. Education reforms during the last three decades in the western world have paved up the way to privatising public education. Reforms in Greece following similar policies, promoted by the European Union and other international and supranational organisations, introduce changes in education that facilitate processes of privatisation. The terms "privatisation", "commercialisation" and "academic capitalism" describe the growing involvement of private companies (for profit and non-profit) to education, aiming at providing services to administration, but also services that basically are educational. Furthermore, issuing tuition fees and restricting students' entitlements raise the cost of studying; this has as a consequence, among other things, the increase of inequalities instead of the intended, at educational policy level, decrease. The present text is part of a larger study, in progress, on the effects of the 'crisis' on education.

Keywords: educational reform, governance, privatisation, crisis, Greece

Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία διερευνά το θέμα της ιδιωτικοποίησης σε σχέση με τις μεταρρυθμίσεις που εισήχθησαν τα τελευταία χρόνια στην ελληνική δημόσια εκπαίδευση, σε συνθήκες κρίσης.

Ο όρος ιδιωτικοποίηση, δηλώνει την «εμπορευματοποίηση» της μόρφωσης, όπως φαίνεται φερ' ειπείν από την επιβολή διδασκάλων. Παράλληλα με τον όρο αυτό εννοείται η αύξηση των υπηρεσιών, που παρέχονται από ιδιωτικές εταιρείες (κερδοσκοπικές και μη) σε δημόσιες εκπαιδευτικές αρχές για διαφορετικής υφής ζητήματα: ορισμένα από αυτά αφορούν θέματα διοίκησης, ενώ άλλα την παροχή κατά βάση εκπαιδευτικό έργο, όπως είναι η διεξαγωγή των εξετάσεων σε διάφορα μαθήματα (Ball, 2009· Ball & Youdell, 2008).

Η 'είσοδος' των ιδιωτικών εταιρειών στη δημόσια εκπαίδευση, οι οποίες περιλαμβάνουν κερδοσκοπικές και μη εταιρείες και ιδρύματα, φιλανθρωπικές ενώσεις, και οργανώσεις δεν είναι καινοφανές φαινόμενο. Νέο αποτελεί το γεγονός ότι λαμβάνει μεγάλες διαστάσεις και υποκαθιστά πολλές φορές το κράτος, που αποσύρεται από αυτό το πεδίο παροχής υπηρεσιών (Savas, 2000 στο Rizvi, 2016, σ. 6). Νέος είναι επίσης ο τρόπος που γίνεται, καθώς συνάδει ολοένα περισσότερο με όρους και γενικότερα με την ιδεολογία της οικονομίας της αγοράς, η οποία εκθειάζει την 'ατομική' ελευθερία και πρωτοβουλία στη βάση του ανταγωνισμού αντί της συνεργασίας ή της αλληλεγγύης υπέρ μιας συλλογικότητας (Rizvi, 2016).

Κι ενώ φαίνεται ότι η ιδιωτική χρηματοδότηση είναι απαραίτητη, διότι παρέχει πολύτιμους πόρους για τη λειτουργία του δημόσιου εκπαιδευτικού συστήματος, συχνά το έργο που παρέχεται από ιδιωτικές εταιρείες γίνεται στη βάση δημόσιας χρηματοδότησης (Ball, 2009· Ball & Youdell, 2008). Αυτό σημαίνει, όμως, ότι γίνεται ανακατανομή πόρων προς όφελος του ιδιωτικού τομέα, ο οποίος παρέχει διάφορες εκπαιδευτικές υπηρεσίες που μπορεί να βοηθούν τα παιδιά από όλα τα κοινωνικά στρώματα συνήθως, όμως, απευθύνονται και υποστηρίζουν, όταν υπάρχουν δίδακτρα, τα μέλη μιας κοινωνίας, που είναι ήδη προνομιούχα (Rizvi, 2016).

Οι κριτικές που ασκούνται απέναντι στην ιδιωτικοποίηση είναι έντονες και εστιάζουν στις συνέπειες από την εφαρμογή εκπαιδευτικών πολιτικών. Έτσι, έχει αναφερθεί ότι η επιδιωκόμενη βελτίωση του επιπέδου μόρφωσης ως 'βελτίωση επί τα χείρω', ενώ παρατηρείται και διεύρυνση των ανισοτήτων, καθώς η διεκδίκηση μιας 'καλής' θέσης σπουδών στην τριτοβάθμια εξαρτάται ολοένα και περισσότερο από την οικονομική κατάσταση του υποψηφίου σπουδαστή και της οικογένειάς του, παρά από τη σχολική του επίδοση (βλ. και Green 2018). Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι σε χώρες, όπου επιβλήθηκαν δίδακτρα για σπουδές, αυτά με το χρόνο αυξήθηκαν με συνέπεια τα δάνεια των φοιτητών από χρηματοπιστωτικά ιδρύματα να έχει φτάσει σε δυσθεώρητα ύψη (Δαμίγος, 2018).

Η προϊούσα ιδιωτικοποίηση συλλογικών και δημόσιων αγαθών αποτελεί μέρος των «δομικών μεταρρυθμίσεων», οι οποίες προωθούνται από διεθνείς και υπερεθνικούς οργανισμούς στα πλαίσια 'αναμόρφωσης' και 'αναδιάρθρωσης' του κράτους, ώστε να επιτευχθεί 'δημοσιονομική πειθαρχία' προς 'αντιμετώπιση' της κρίσης.

Τα ερωτήματα, που θέτουμε προς απάντηση στο κείμενο αυτό είναι τα εξής: Ποιες διαδικασίες ιδιωτικοποίησης και με ποιο τρόπο υπεισέρχονται στην εκπαίδευση ως μέρος των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων σε συνθήκες κρίσης στην Ελλάδα;

Το κείμενο που ακολουθεί περιλαμβάνει πέντε ενότητες. Η επόμενη ενότητα διερευνά σχηματικά το κοινωνικό και θεωρητικό πλαίσιο ανάδυσης των προωθούμενων αλλαγών στην εκπαίδευση σε διεθνές επίπεδο. Στην τρίτη ενότητα θα αναφερθούμε σε εμπειρικές έρευνες σχετικά με το θέμα μας και στην προβληματική τους, και στην τέταρτη θα εξετάσουμε τις αλλαγές στην ελληνική εκπαίδευση σε συνθήκες κρίσης. Στην πέμπτη ενότητα ακολουθεί η ανάλυση και η ερμηνεία των δεδομένων, και το κείμενο τελειώνει με τα κυριότερα συμπεράσματα που εξάγονται από τη διερεύνηση του θέματος της ιδιωτικοποίησης της δημόσιας εκπαίδευσης.

Κοινωνικό πλαίσιο: σύντομη αναφορά στους όρους «διακυβέρνηση» και «ιδιωτικοποίηση»

Η λέξη διακυβέρνηση, γνωστή στα αγγλικά ως *governance*, προέρχεται από την ελληνική λέξη κυβερνάν, τη λατινική *gubernare* (το κατευθύνειν (to steer)), η οποία στα αγγλο-γαλλικά μεταφέρθηκε ως *governor* (Merriam Webster, 2018). Ο όρος, εν γένει, ήταν γνωστός όχι μόνο στην πολιτική, αλλά και στη ναυσιπλοΐα (Eagleton Pierce, 2014, σ. 11).

Οι απαρχές της χρήσης του όρου διακυβέρνηση σήμερα, όπως και ο λόγος για τον οποίο η ιδιωτικοποίηση αποτελεί μέρος των θεσμικών αλλαγών που προωθούνται σε όλον τον κόσμο ανευρίσκονται στο κίνημα, που αναπτύχθηκαν μετά το Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο και στις λύσεις που προτάθηκαν για την επίλυση προβλημάτων των δυτικών κοινωνιών.

Οι ρίζες της χρήσης του όρου διακυβέρνηση με τη σημερινή του σημασία, σύμφωνα με τον Eagleton Pierce (2014), ανευρίσκονται στην κριτική, που ασκήθηκε στις μεγάλες εταιρείες για 'ατασθαλίες' και έλλειψη 'ευθύνης' απέναντι στην κοινωνία. Κριτική ασκήθηκε, όμως, και στις κυβερνήσεις για 'αναποτελεσματικότητα', 'διασπάθιση δημοσίου χρήματος' και 'νεποτισμό'. Η λέξη διακυβέρνηση 'κενή νοήματος' συσπείρωσε ένα διαφορετικό στη βάση του κίνημα. Η ευθύνη των εταιρειών έλαβε το όνομα «εταιρική ευθύνη» (*corporate responsibility*), που αργότερα συμπεριλαμβάνεται στην εταιρική διακυβέρνηση (*corporate responsibility*).

Ο παραλληλισμός με το κράτος και τη διοίκηση των θεσμών του έγινε υπό τη σκέπη μιας άλλης έννοιας, και μάλιστα του «Νέου Δημόσιου Μάνατζμεντ» (*New public management - NPM*). Εν συντομία, θεωρήθηκε ότι οι θεσμοί του δημοσίου τομέα θα μπορούσαν να διακυβερνηθούν με όμοιο τρόπο όπως μια μεγάλη εταιρεία. Τα χαρακτηριστικά της σύγχρονης διακυβέρνησης τα οποία συμπλέουν με το Νέο Δημόσιο Μάνατζμεντ είναι: 'ανταγωνισμός', 'αξιολόγηση', 'διαφάνεια', 'λογοδοσία', και εξωτερική ανάθεση εργασιών. Ο σκοπός ανάμεσα στις εταιρείες και στο δημόσιο τομέα είναι, σύμφωνα με την αντίληψη αυτή, κοινός: η βελτίωση της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών, η αποτελεσματικότητα και η μείωση κόστους.

Το θέμα της διακυβέρνησης τέθηκε στη δημόσια ατζέντα και προωθήθηκε ιστορικά ως μέρος της λύσης των κρατών σχετικά με ζητήματα διοίκησης, αμφισβήτησης της λειτουργίας τους και αντιμετώπισης των 'κρίσεων'. Η σύγχρονη διακυβέρνηση συμπλέοντας και με την έννοια του Νέου Δημόσιου Μάνατζμεντ συμπεριελάμβανε εκτεταμένες θεσμικές αλλαγές, γνωστές ως «δομικές μεταρρυθμίσεις» ή «δομική προσαρμογή» («*structural reforms*» ή/και «*structural adjustment*»).

Η διάδοση των πολιτικών αυτό οφείλεται σε μεγάλο μέρος στο ότι υιοθετήθηκαν, υποστηρίχθηκαν και προωθήθηκαν από διεθνείς και υπερεθνικούς οργανισμούς. Η Παγκόσμια Τράπεζα ειδικά συνέδεσε την κρατική δανειοδότηση με τη 'χρηστή διακυβέρνηση' αρχικά στις αναπτυσσόμενες χώρες και κατόπιν στις αναπτυσσόμενες του δυτικού κόσμου (Eagleton Pierce, 2014). Ο ΟΟΣΑ ήδη από το 1995 προτείνει τη 'νέα διακυβέρνηση' ως λύση στα 'προβλήματα' και στις κρίσεις που αντιμετωπίζει το

κράτος (OECD, 1995). Σήμερα το Διεθνές Νομισματικό Ταμείο (ΔΝΤ), επίσης, δανειοδοτεί κράτη απαιτώντας «δομικές μεταρρυθμίσεις».

Οι μελέτες στην εκπαίδευση και οι έννοιες

Στις μελέτες σχετικά με το θέμα μας, στην Ευρώπη κυριαρχεί ο όρος «ιδιωτικοποίηση» (Ball, 2009· Burch, 2006· Busch, 2017), ενώ από την άλλη πλευρά του Ατλαντικού επινοήθηκε ο όρος «ακαδημαϊκός καπιταλισμός» (Jessop, 2017· Münch, 2016· Slaughter & Leslie, 1997, 2001). Επίσης, ένας άλλος όρος που χρησιμοποιείται είναι ο «γνωστικός καπιταλισμός» (Larsen, 2014).

Ο όρος ιδιωτικοποίηση (privatisation), ορίζεται ως «η απομάκρυνση κάποιου πράγματος από κυβερνητικό έλεγχο και η τοποθέτησή του σε ιδιωτικό έλεγχο ή ιδιοκτησία» (Merriam Webster, 2018). Ο όρος επίσης σημαίνει «τη μεταφορά περιουσιακών στοιχείων, διοίκησης, λειτουργιών ή ευθυνών τα οποία ανήκαν πριν ή διενεργούνταν από το κράτος σε ιδιωτικούς «φορείς» (Commans & de Wolf 2005, στο Rizvi, 2016, σ. 2). Εν ολίγοις, ο όρος ιδιωτικοποίηση δηλώνει την αλλαγή ιδιοκτησιακού καθεστώτος ή τη μεταφορά της διοίκησης και του ελέγχου από το δημόσιο τομέα στον ιδιωτικό.

Ο όρος «ακαδημαϊκός καπιταλισμός» ορίζεται ως

ένα μοναδικό υβριδικό σχήμα που ενώνει την επιστημονική αναζήτηση της αλήθειας με την οικονομική μεγιστοποίηση του κέρδους. Μετατρέπει τα Πανεπιστήμια σε εταιρείες που ανταγωνίζονται για κεφαλαιακή συσσώρευση και τις εταιρείες [που δραστηριοποιούνται στην εκπαίδευση] σε παραγωγούς γνώσης αναζητώντας νέα ευρήματα, που μπορεί να γίνουν πατέντα και προσοδοφόρα εμπορεύματα (Münch, 2016, σ. 1).

Δυο σημεία τίθενται εδώ προς συζήτηση: η αντίφαση ανάμεσα στους στόχους της επιστήμης, που είναι η ανεύρεση της αλήθειας, και στους στόχους της οικονομικής δραστηριότητας, που είναι η προσπόριση κέρδους. Το δεύτερο σημείο αφορά την επισήμανση ότι υπάρχουν περιπτώσεις ιδιωτικών εταιρειών που μετατρέπονται σε παραγωγούς γνώσης, αντικαθιστώντας έτσι τα δημόσια εκπαιδευτικά ιδρύματα με αμφιλεγόμενες συνέπειες.

Οι Slaughter και Leslie (2001) ορίζουν το ίδιο φαινόμενο ως εξής:

Ο ακαδημαϊκός καπιταλισμός συνδέεται με την αγορά και με συμπεριφορές των Πανεπιστημίων και των ακαδημαϊκών, που είναι παρόμοιες με αυτή των αγορών. Οι συμπεριφορές που είναι παρόμοιες των αγορών αναφέρονται στον ανταγωνισμό των ιδρυμάτων και των ακαδημαϊκών για χρήματα, είτε είναι από εξωτερική χρηματοδότηση και συμβάσεις, καταπιστεύματα (endowment funds), συνέργειες πανεπιστημίων-βιομηχανίας, επένδυση των ιδρυμάτων σε εταιρείες των καθηγητών (spin-off companies), δίδακτρα ή τέλη φοίτησης, ή από

κάποια άλλη δραστηριότητα, που αποδίδει κέρδος (Slaughter & Leslie, 2001, σ. 154).

Στον ορισμό αυτό περιγράφονται οι ομοιότητες ανάμεσα στα ακαδημαϊκά ιδρύματα τα οποία εμπορεύονται εκπαιδευτικές δραστηριότητες με τις εταιρείες του ιδιωτικού τομέα σε πολλές πλευρές της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Στο ερευνητικό πεδίο, είναι γνωστές οι εργασίες του Ball (2009) και των συνεργατών του (Ball & Youdell, 2008). Στο πρώτο έργο, ο Ball διερευνά την ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης σε πολλαπλά επίπεδα. Στο δεύτερο κείμενο (2018), το οποίο αποτελεί έκθεση που εκπονήθηκε για λογαριασμό της «Εκπαιδευτικής Διεθνούς», αναδεικνύονται πρακτικές ιδιωτικοποίησης της εκπαίδευσης σε διεθνές επίπεδο. Στο ίδιο έργο, η ιδιωτικοποίηση διακρίνεται σε «ενδογενή» και «εξωγενή».

Η «ενδογενής» ιδιωτικοποίηση αναφέρεται στην εισαγωγή δομών διοίκησης και οργάνωσης, όπως και πρακτικών και λεξιλογίου από τις επιχειρήσεις του ιδιωτικού τομέα στο δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα. Η «εξωγενής» ιδιωτικοποίηση αναφέρεται στο φαινόμενο ιδιωτικές εταιρείες, κερδοσκοπικές και μη, όπως είναι και οι Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις, να παρεισφρύουν στο δημόσιο τομέα και να προσφέρουν έναντι αντιτίμου τις υπηρεσίες τους σε πολλά επίπεδα, όπως για παράδειγμα εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής σε τοπικό επίπεδο, αλλά και η διεξαγωγή εξετάσεων, προγράμματα βελτίωσης της επίδοσης του σχολείου, και αξιολόγησης στη βάση, όμως, δημόσιας χρηματοδότησης.

Ιδιωτικοποίηση δε σημαίνει απλά τη μεταφορά του ελέγχου της εκπαίδευσης στον ιδιωτικό τομέα, αλλά την αυξανόμενη παρείσδυση του ιδιωτικού τομέα στο δημόσιο και την παροχή εκπαιδευτικών υπηρεσιών. Αυτό σημαίνει επίσης ότι γίνεται ανακατανομή των υφιστάμενων πόρων, ενώ στην άσκηση εκπαιδευτικής πολιτικής πολλαπλασιάζονται οι ετερόκλητοι φορείς, οι οποίοι τα τελευταία χρόνια έχουν 'συμφέρον' (ο όρος αγγλιστί stakeholders) να αναμειγνύονται στο χώρο αυτό.

Η ιδιωτικοποίηση των υπηρεσιών, που παρέχονται στην εκπαίδευση, προωθείται μέσω των αλλαγών που επιβάλλει το Νέο Δημόσιο Μάνατζμεντ. Εργασίες και υπηρεσίες που δεν ανήκουν στις άμεσες υπηρεσίες που παρέχει μια εταιρεία ή ένα ίδρυμα ανατίθενται σε άλλους, ώστε να βελτιωθούν τα παραγόμενα αποτελέσματα, έστω και αν, εν μέσω κρίσης, τα σχετικά κονδύλια δεν υφίστανται. Εν τω μεταξύ, όμως, τα κονδύλια ανακατανέμονται και αντί να διαχέονται στο δημόσιο τομέα διανέμονται στον ιδιωτικό. Οι Ball και Youdell (2008) αναφέρουν στην εργασία τους και την εξαγωγή εκπαιδευτικών υπηρεσιών σε άλλες χώρες ως φαινόμενο της ιδιωτικοποίησης.

Η ιδιωτικοποίηση δεν περιορίζεται, εν ολίγοις, στα δίδακτρα ή γενικότερα τα έξοδα που ανεβάζουν το κόστος φοίτησης, αλλά περιλαμβάνει, εμπεριέχει και ορίζει την εκπαίδευση σε πολλούς τομείς σύμφωνα με τη λογική της μεγιστοποίησης του κέρδους από τα χρήματα που επενδύονται σε αυτήν. Για να επιτευχθεί αυτό, όμως, σημαίνει ότι διάφορες πλευρές της εκπαίδευσης θεωρείται ότι μπορεί να παρασχεθούν κάλλιστα και από ιδιωτικούς φορείς. Οι φορείς που παρέχουν

εκπαιδευτικές υπηρεσίες έχουν πολλαπλασιαστεί και έχουν κάθε συμφέρον να διατηρούν τη θέση τους στη σχετική αγορά, αλλά και να την ενισχύουν. Έτσι, δεν είναι τυχαίο ότι στις ΗΠΑ γίνεται λόγος για «ακαδημαϊκό καπιταλισμό».

Οι Slaughter και Leslie (2001) προβαίνουν σε μια χαρτογράφηση – θα λέγαμε – του πεδίου στο οποίο βλέπουν να αναπτύσσεται ο ακαδημαϊκός καπιταλισμός. Έτσι, η μετατροπή της γνώσης σε εμπόρευμα, και μάλιστα η επισταμένη διερεύνηση κάθε πτυχής του εκπαιδευτικού και ερευνητικού έργου που παράγει η τριτοβάθμια και η ‘αξιοποίησή’ της οικονομικά συντελεί στο φαινόμενο της αυξανόμενης εμπορευματοποίησης. Σε σχετικό με το θέμα αυτό ο Jessor (2017) αναφέρεται στις φάσεις ανάπτυξης που περνά ο καπιταλισμός και ο οποίος θεωρεί και την εκπαίδευση ένα πεδίο κερδοφορίας, ‘σχεδόν ανεξάντλητο’, όπως σημειώνει και ο Rizvi (2016).

Στην ελληνική βιβλιογραφία, η σχετική προβληματική συνέδεσε την ιδιωτικοποίηση με την «εμπορευματοποίηση» του δημόσιου αγαθού της εκπαίδευσης (Θερμανός & Κάτσικας, 2011· Κάτσικας, 2017α, 2017β· Τσακαλώτος, 1998· Χασάπης, 2003). Ως παραδείγματα, αναφέρονται τα εξής: η ίδρυση ιδιωτικών εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και τεχνικών σχολών, η αύξηση του κόστους φοίτησης και η επιβολή διδάκτρων στα μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών.

Σε πιο πρόσφατες δημοσιεύσεις γίνεται λόγος για το ‘αόρατο’ λεξιλόγιο της ιδιωτικοποίησης (Θερμανός & Κάτσικας, 2011), ενώ σχετικά με τις πρόσφατες εκπαιδευτικές αλλαγές του 2017, αναφέρεται ότι προωθούν την ιδιωτικοποίηση επισήμως «και με τη βούλα» (Κάτσικας, 2017α, 2017β). Ο λόγος έχει να κάνει με τις πιο πρόσφατες νομοθετικές προτάσεις στις οποίες προβλέπεται ‘αυτονομία’ των ιδρυμάτων, διετή προγράμματα κατάρτισης στα Πανεπιστήμια και ίδρυση κέντρων δια βίου μάθησης. Στα προγράμματα αυτά είναι δυνατόν να επιβληθούν τέλη φοίτησης, όπως και στα μεταπτυχιακά συμπεριλαμβανομένων και των εξ αποστάσεως προγραμμάτων εκπαίδευσης. Η ιδιωτικοποίηση αυτής της μορφής εξαρτάται από την προωθούμενη αυτονομία των ιδρυμάτων, η οποία μεταφράζεται και σε ευθύνη ανεύρεσης πόρων για τη χρηματοδότηση της λειτουργίας τους.

Αξίζει να σημειωθεί εδώ ότι εδώ και χρόνια παρατηρείται ένας διαχωρισμός του εκπαιδευτικού έργου εις τα εξής συντίθεται. Ο Χασάπης (2003) αναφέρει χαρακτηριστικά ότι η εκπαίδευση ‘πακετάρεται’ ως πρόγραμμα σπουδών και ότι αυτή η διαδικασία επιτρέπει την ιδιωτικοποίηση, διότι μπορεί να ξεχωρίσει από άλλο έργο και να επιβληθεί τέλος φοίτησης ή να ανατεθεί η διεξαγωγή του σε άλλο φορέα.

Η προβληματική λοιπόν, που αναπτύσσεται είναι δυο ειδών: το κόστος φοίτησης που ανεβαίνει και δεύτερο η ανάληψη παροχής υπηρεσιών και έργου από ολοένα και περισσότερες ιδιωτικές εταιρείες (κερδοσκοπικές και μη), που σημαίνει ότι ανεβαίνει το κόστος της εκπαίδευσης για τους σπουδαστές.

Οι αλλαγές στην ελληνική εκπαίδευση σε συνθήκες κρίσης

Οι εκπαιδευτικές αλλαγές σε συνθήκες κρίσης αποτέλεσαν ένα μείγμα οικονομικών μέτρων μείωσης των δαπανών και μέτρων εκπαιδευτικής πολιτικής, που

αποσκοπούσαν στην εισαγωγή 'δομικών μεταρρυθμίσεων' στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Σε προηγούμενη εργασία αναφερθήκαμε αναλυτικότερα στις αλλαγές, εδώ, ωστόσο για λόγους οικονομίας χώρου θα αναφερθούμε πιο σχηματικά (βλ. Kantzara, 2016· Καντζάρα, 2018). Σε μια σειρά νόμους από το 2010 μέχρι το 2014 (από τους οποίους γνωστότερος είναι ο νόμος 4009/2011) υπουργικών αποφάσεων και εγκυκλίων προβλέπονται περικοπές σε δαπάνες και παράλληλα αλλαγές στην εκπαίδευση. Οι αλλαγές στις οποίες θα αναφερθούμε αφορούν περισσότερο το οργανωτικό και διοικητικό επίπεδο και λιγότερο το μορφωτικό.

Σε σχέση με τις αμιγώς οικονομικές δαπάνες: Οι περικοπές στον προϋπολογισμό για την παιδεία έγινε σε όλο το φάσμα της εκπαίδευσης και αφορούσε τις υποδομές, τη φοίτηση, το διοικητικό και εκπαιδευτικό προσωπικό.

Η πιο σημαντική λέξη, που ακούστηκε από τα χείλη όλων όσων βίωσαν τις νέες συνθήκες, ήταν η λέξη «έλλειψη». Έτσι, στις υποδομές πρέπει να συμπεριληφθούν η συγχώνευση σχολείων, και ιδρυμάτων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, όπως και η έλλειψη χρηματοδότησης για την κάλυψη λειτουργικών εξόδων. Στη φοίτηση, σημειώθηκαν ελλείψεις στα σχολικά βιβλία, οπότε μοιράστηκαν κάποια στιγμή cd-roms και ενθαρρύνθηκαν οι γονείς να τα αντιγράψουν, για να μπορούν να μελετούν οι μαθητές. Στην Ειδική Αγωγή, σημειώθηκαν ελλείψεις σε προσωπικό, και στην παροχή υπηρεσιών, όπως η παράλληλη στήριξη, τα προγράμματα φυσικοθεραπείας και η ενίσχυση της ενσωμάτωσης (συνεκπαίδευσης) των μαθητών στα γενικά σχολεία. Η μεταφορά των μαθητών με λεωφορεία στο σχολείο επίσης δυσχεραίνεται. Στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, μειώθηκαν οι δαπάνες για τα συγγράμματα, αλλά και για τα λειτουργικά έξοδα των ιδρυμάτων που έφτασαν στο 70% της χρηματοδότησης πριν την κρίση. Στην περίοδο της κρίσης, φοιτητικά δικαιώματα γίνονται αντικείμενο περικοπών όπως το εύρος των δωρεάν συγγραμμάτων που δικαιούνται. Αργά αλλά σταθερά αρχίζουν να εκλείπουν πολλά πράγματα, ανάμεσα στα οποία τα αναλώσιμα και οι κόλλες των εξετάσεων. Η συντήρηση του τεχνικού εξοπλισμού γίνεται επίσης με δυσκολία.

Στις περικοπές εξόδων συμπεριλαμβάνονται και οι μισθοί όλων των κατηγοριών εργαζομένων στο δημόσιο τομέα, καθώς και την πολιτική μη πρόσληψης νέου προσωπικού. Συνέπεια αυτών ήταν η έλλειψη διοικητικού προσωπικού, αλλά και διδασκόντων στις τάξεις της Δευτεροβάθμιας, όπως και η μείωση του αριθμού των ακαδημαϊκών λόγω μη πλήρωσης των θέσεων που εκκενώθηκαν λόγω συνταξιοδότησης. Η μείωση των μισθών συνοδεύτηκε με αύξηση των ωρών εργασίας, κατά δυο ώρες στους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας και εμμέσως με αύξηση όγκου εργασίας στους εκπαιδευτικούς της Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Ενδεικτικά αναφέραμε ορισμένους τομείς, στους οποίους έγιναν περικοπές δαπανών για να καταδειχθεί ότι πρώτον, ένα μέρος από το κόστος των σπουδών μετακυλιέται στους σπουδαστές και στις οικογένειές τους και δεύτερον ότι η εργασία που ούτως ή άλλως πρέπει να γίνει μετακυλιέται στους εναπομείναντες εργαζόμενους με αποτέλεσμα την εντατικοποίησή της.

Εκτός, όμως, από τις περικοπές προβλέφθηκαν και αυξήσεις κονδυλίων για μια σειρά από υπηρεσίες διαφορετικής υφής, όπως για θέματα αξιολόγησης των ιδρυμάτων και του διδακτικού προσωπικού, ανάθεση εργασιών φύλαξης και καθαριότητας κτιρίων, και ανάθεσης έργου σε εταιρείες παροχής υπηρεσιών αυτοματισμού (π.χ. βαθμολογίας, δήλωσης φοιτητικών συγγραμμάτων, μεταγραφών, πρακτικής άσκησης, πρόσληψης και εξέλιξης Μελών του Διδακτικού και Ερευνητικού Προσωπικού), αλλά και διεξαγωγής ερευνών σε θέματα που άπτονται της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Οι περικοπές στον προϋπολογισμό για την παιδεία είχαν περισσότερες συνέπειες, από όσες περιγράψαμε πιο πάνω. Μας ενδιαφέρει όμως ότι οι περικοπές σε δαπάνες σημαίνει ότι πολλές απ' αυτές τις επωμίζονται οι σπουδαστές, όπως η αγορά συγγραμμάτων, ή το κόστος για φωτοτυπίες βοηθημάτων που πριν ελάμβαναν δωρεάν. Αυτό σημαίνει ότι όχι μόνο το κόστος σπουδών μετακυλιέται από την κεντρική κυβέρνηση στη μαθητιώσα νεολαία και τις οικογένειές τους, αλλά και ότι η ευθύνη της καταβολής του κόστους μετακυλιέται, διότι όταν άρχισε να χρηματοδοτείται έστω δειλά ξανά η παιδεία περί το 2016-17, όλα τα παραπάνω μέτρα περικοπών εξόδων δεν αναιρέθηκαν.

Οι μεταρρυθμίσεις στην εκπαίδευση (από το 2011-2014) είχαν αρχικά ως στόχο τη μείωση των δαπανών, ενώ η άσκηση εκπαιδευτικής πολιτικής αποπειράται την αλλαγή δομών διοίκησης, αλλά και κατεύθυνσης προγραμμάτων σπουδών, ώστε να συγκλίνει με τα αντίστοιχα εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια κύριος άξονας της ασκούμενης πολιτικής ήταν αρχικά η συγχώνευση σχολείων και η δημιουργία, επομένως, τάξεων με μεγαλύτερο αριθμό μαθητών αντί για μικρότερο, το οποίο αποτελεί πάγιο παιδαγωγικό αίτημα.

Στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση, εκτός από την εισαγωγή του μέτρου της αξιολόγησης, αλλάζει άρδην ο τρόπος διοίκησής της, κάτω από το μανδύα της λεγόμενης 'εξωστρέφειας' και 'διεθνοποίησης' των Πανεπιστημίων και της σύνδεσής τους με την αγορά εργασίας. Εισάγεται ένας νέος θεσμός, το Συμβούλιο Ιδρύματος, αποτελούμενο από μέλη εκτός Πανεπιστημίων, ενώ μειώνεται ταυτόχρονα και η συμμετοχή των φοιτητών στη διοίκηση. Στις μεταρρυθμίσεις συγκαταλέγεται και η δημιουργία Σχολών (στη βάση συναφών επιστημών, που αντιπροσωπεύουν τα Τμήματα), όπως και η δημιουργία θέσης Κοσμήτορα. Η κατάργηση πανεπιστημίων και η συγχώνευση των πανεπιστημιακών τμημάτων επιχειρήθηκε με το περίφημο σχέδιο «ΑΘΗΝΑ» (2013), αλλά δεν επετεύχθη εν τέλει στο βαθμό που αποσκοπούσε η ασκούμενη εκπαιδευτική πολιτική.

Οι αλλαγές, στη διοίκηση και την οργάνωση της εκπαίδευσης, εισάγονται με πρόσχημα τον 'εξορθολογισμό' του συστήματος και τη βελτίωση του επιπέδου της παρεχόμενης μόρφωσης. Σε επίπεδο διοίκησης, ειδικότερα, εισάγεται, όπως και σε άλλες χώρες, το λεξιλόγιο από τη διοίκηση ιδιωτικών επιχειρήσεων. Εν ολίγοις, γίνεται η εισαγωγή του Νέου Δημόσιου Μάνατζμεντ και στην Ελλάδα, το οποίο δίνει έμφαση στη λεγόμενη 'αποδοτικότητα', τη 'διαύγεια' και τη 'λογοδοσία' της διοίκησης.

Συγχρόνως μετακυλίεται μέρος της ευθύνης χρηματοδότησης από την κυβέρνηση στα εκπαιδευτικά ιδρύματα κάτω από το μανδύα της αυτονομίας τους.

Σε επίπεδο δαπανών, σημειώνονται περικοπές σε λειτουργικά έξοδα και μισθούς, ενώ παρατηρείται αύξηση κονδυλίων για υπηρεσίες που ορισμένες εξ αυτών, όπως είναι η αξιολόγηση, διευκολύνουν τον έλεγχο και την επιτήρηση της εκπαίδευσης 'από απόσταση'.

Ανάλυση, σχολιασμός και κριτική

Στη δομική μεταρρύθμιση της εκπαίδευσης η ιδιωτικοποίηση υπεισέρχεται ως διαδικασία μέσω οργανωτικών αλλαγών, που αφορούν τη διοίκηση και τη διαχείριση του εκπαιδευτικού συστήματος και της μετακύλισης της ευθύνης χρηματοδότησης από το κράτος στα ιδρύματα, στους φοιτητές, και στους εργαζομένους στην εκπαίδευση. Παράλληλα υπεισέρχεται μια διαφορετική λογική στην οργάνωση, αφενός των τυπικών σχέσεων εξουσίας και αφετέρου της σχέσης εκπαίδευσης και οικονομίας της αγοράς και κατ' επέκταση των ατόμων με την εργασία τους.

Οι οργανωτικές αλλαγές επιφέρουν μεταβολές στη διοίκηση και στη διαχείριση του εκπαιδευτικού συστήματος συμπεριλαμβανομένου και του τρόπου ελέγχου. Αυτές αποτελούν μια μορφή 'ενδογενούς' ιδιωτικοποίησης, καθώς δανείζεται λεξιλόγιο και πρακτικές από τον ιδιωτικό τομέα. Από την άποψη της 'εξωγενούς' ιδιωτικοποίησης, παρατηρείται αύξηση των σχετικών δαπανών που σχετίζονται με ανάθεση εργασιών σε τρίτους.

Η μετακύλιση ευθύνης από το κράτος στους συμμετέχοντες στην εκπαίδευση σπουδαστές, εκπαιδευτικούς και διοικητικό προσωπικό έγινε εκ των πραγμάτων, διότι πραγματοποιήθηκαν περικοπές σε συγγράμματα, μισθούς και πολλά άλλα, πράγμα το οποίο σημαίνει ότι το σχετικό κόστος καταβάλλεται από τους σπουδαστές, τους ακαδημαϊκούς και τα άλλα μέλη της ακαδημαϊκής κοινότητας. Τα ιδρύματα, επιπλέον, υπό το πρόσχημα της αυτονομίας καλούνται να αναλάβουν την ευθύνη της ανεύρεσης ιδίων πόρων για τη λειτουργία τους. Το κράτος, υπό την αντιπροσώπευση της κυβέρνησης, αποσύρεται σιγά σιγά από την εκπαίδευση διατηρώντας, όμως, τον επιτελικό και ελεγκτικό του ρόλο.

Σε σχέση με τη λογική της ιδιωτικοποίησης, αυτή ανήκει κυρίως στο είδος της φορμαλιστικής ορθολογικότητας (σύμφωνα με τη θεωρία του Weber), κύρια χαρακτηριστικά της οποίας είναι ο ψυχρός υπολογισμός σκοπού και μέσου, η ποσοτικοποίηση ποιοτικών κατά βάση δεδομένων, προσπάθεια να μειωθεί το μελλοντικό ρίσκο και η εξασφάλιση ελέγχου σε επισφαλείς συνθήκες (βλ. Ritzer, 2000, σ. 242). Έτσι, με τη γενίκευση και τη θέσπιση διαδικασιών αποτίμησης του έργου που παράγει η εκπαίδευση, αποκτά 'δείκτες αποτελεσματικότητας', 'δείκτες ποιότητας', που σημαίνει την ποσοτικοποίηση πλευρών και διαδικασιών, δηλαδή, κατά βάση ποιοτικών διεργασιών της.

Επομένως, η ιδιωτικοποίηση δηλώνει από τη μια τη μεταφορά παροχής υπηρεσιών κατά βάση μορφωτικών στην ιδιωτική σφαίρα της οικονομίας, κάτι το οποίο, όμως, συχνά γίνεται στη βάση δημόσιας χρηματοδότησης. Επίσης, ιδιωτικοποίηση σημαίνει την κοστολόγηση όλων των πραγμάτων και την απόδοση μιας τιμής με ποσοτικούς

όρους. Διαχωρίζονται μεταξύ τους οι διάφορες πλευρές που συμβάλλουν στην παροχή του δημόσιου αγαθού της εκπαίδευσης και κατόπιν αντιμετωπίζονται ως «προϊόν», ως κάτι που μπορεί να κοστολογηθεί, όπως όλα τα προϊόντα, να εκτιμηθεί η αξία του ποσοτικά, να αποζημιωθεί, και να αξιωθεί με όρους αγοράς, χωρίς να αναλογίζεται κάποιος τις μακροπρόθεσμες συνέπειες.

Η εκπαίδευση πιέζεται από τις πολιτικές να αλλάξει εντός και εκτός. Η αλλαγή αυτή, ωστόσο, επιφέρει αύξηση της ιδιωτικοποίησης, είτε ενδογενώς με την εισαγωγή λεξιλογίου και δομών από τη διοίκηση των ιδιωτικών επιχειρήσεων, είτε εξωγενώς με πρακτικές, που επιτρέπουν την εμπορευματοποίηση της μόρφωσης και τη διάθεσή της στην 'εκπαιδευτική αγορά' με όρους της οικονομίας της αγοράς.

Στην Ελλάδα δεν έχουν πραγματοποιηθεί ακόμη οι εκτεταμένες αλλαγές, στις οποίες έχουν υποβληθεί τα εκπαιδευτικά συστήματα άλλων δυτικών κρατών. Μεταβάλλεται, όμως, σταδιακά η έννοια 'χρηστικότητα' της μόρφωσης, καθώς συνδέεται με 'ανάγκες' της αγοράς εργασίας. Γίνεται έτσι η 'αγορά' η νέα θεά και ταυτόχρονα αποτελούν 'οι ανάγκες' μια Προκρούστεια μέθοδος αποτίμησης και κρίσης της αξίας της παιδείας, που παρέχεται από το δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα.

Η εκπαίδευση τις τελευταίες δεκαετίες μεταμορφώνεται σε ένα ελκυστικό προϊόν. Τα αραχνιασμένα βιβλία και οι πάλαι ποτέ σκοτεινές βιβλιοθήκες αντικαθίστανται από απαστράπτοντα φωτισμό, όπου όλα λάμπουν από τα τεχνητά φώτα της τελευταίας τεχνολογίας, τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές και τα 'έξυπνα' κινητά τηλέφωνα. Η 'λάμψη' αυτή παράγεται στη βάση κοινωνικών σχέσεων, οι οποίες είναι οργανωμένες εκτός των άλλων στη βάση της αμοιβαιότητας, αλλά και της εκμετάλλευσης και της ανισότητας. Κάτι τέτοιο, όμως, δε φαίνεται πίσω από την απαστράπτουσα εικόνα της νέας τεχνολογίας.

Το φαινόμενο της ιδιωτικοποίησης είναι σύνθετο και λαμβάνει χώρα σε πολλά επίπεδα, τόσο στην εκπαίδευση όσο και σε άλλους κοινωνικούς θεσμούς. Πολλοί επιστήμονες επικρίνουν εντόνως αυτές τις εξελίξεις (π.χ. Ball, 2009· Green, 2018). Άλλοι αναλυτές θεωρούν την ιδιωτικοποίηση ως μια θετική εξέλιξη, διότι έτσι παρέχονται διαφοροποιημένα φερ' ειπείν προγράμματα σπουδών που ανταποκρίνονται στις ανάγκες διαφορετικών σπουδαστών. Στις αρχές του 1990 ο Tilak (1991) ανέφερε ότι καλό είναι η εκπαίδευση να εργάζεται προς το συμφέρον της κοινωνικής συνοχής. Δεκαπέντε χρόνια αργότερα, όμως, ο ίδιος συγγραφέας φέρεται ενάντια στην αυξανόμενη ιδιωτικοποίηση της ανώτατης εκπαίδευσης, διότι παραβιάζει τις αρχές του 'κοινωνικού συμβολαίου' ανάμεσα στο κράτος και τους πολίτες (Tilak, 2008).

Συναφές με τα ως άνω, μια από τις συνέπειες της ιδιωτικοποίησης στη σημερινή εποχή είναι η κυριαρχία του οικονομικού πεδίου στην κοινωνική ζωή με αποτέλεσμα τα συμφέροντα του να επιβάλλονται – νομιμοποιημένα πια – στη σφαίρα της πολιτικής, του πολιτισμού και της κοινωνίας στο σύνολό της. Φαίνεται ωσάν αυτό που θεωρείται ιδιωτικό να υπερκεράζει σε σημασία τη συλλογικότητα, διότι εμφανίζεται ως αρωγός και 'σωτήρας' αυτής, αλλάζοντας, όμως, τη δομή των κοινωνικών σχέσεων, τη σχέση ατόμου και κοινωνίας και εν τέλει την κοινωνική φύση του ατόμου (βλ. και

Brown, 2017). Ο εαυτός μετατρέπεται σε 'επιχειρηματία' (βλ. και Foucault, 2012), ενώ ο 'βιόκοσμος' 'αποικιοποιείται', σύμφωνα με τη γνωστή έκφραση του Habermas (1989).

Συμπεράσματα

Η ελληνική εκπαίδευση μεταρρυθμίζεται σε συνθήκες κρίσης και στην προσπάθεια αυτή υπεισέρχονται διεργασίες και διαδικασίες ιδιωτικοποίησης, συχνά στη βάση δημόσιας χρηματοδότησης.

Αρχικά, εισάγεται λεξιλόγιο διοίκησης αντίστοιχο με τις επιχειρήσεις του ιδιωτικού τομέα. Δεύτερο, εισάγεται η αξιολόγηση ως μέτρο ελέγχου της απόδοσης και καταμέτρησης της επίδοσης του προσωπικού, αλλά και των ιδρυμάτων. Τρίτο, μέρος από το κόστος της εκπαίδευσης μετακυλιείται κατά περίπτωση στους σπουδαστές ή στα ιδρύματα. Το κράτος αποσείει την ευθύνη του ενώ σταδιακά αποσύρεται από την παροχή δημόσιας παιδείας, διατηρώντας, όμως, τον επιτελικό και ελεγκτικό του ρόλο. Τέταρτο, ανατίθενται διάφορες εργασίες σε ιδιωτικές εταιρείες κι αυτό σημαίνει ανακατανομή των δημόσιων πόρων υπέρ του ιδιωτικού τομέα. Με τη σειρά του αυτό δηλώνει ότι το κράτος λειτουργεί ως εγγυητής εισοδήματος, καθώς δεσμεύεται να χρησιμοποιεί ιδιωτικά μέσα για την παροχή υπηρεσιών προς τους πολίτες.

Η αυξανόμενη ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης αποτελεί μέρος των αλλαγών, που επιτελούνται συνειδητά στη θεσμική σφαίρα της κοινωνίας. Για το λόγο αυτό η ιδιωτικοποίηση, ως διαδικασία, θα συνεχίσει προς το παρόν να λαμβάνει όλο και μεγαλύτερες διαστάσεις. Είναι, όμως, δυνατόν να μετριαστούν οι δυσμενείς επιπτώσεις, όταν τεθούν προϋποθέσεις ελέγχου και περιοριστεί η αθέμιτη λειτουργία του ιδιωτικού τομέα (Rizvi, 2016). Επιπλέον, θα μπορούσαν οι οργανώσεις της κοινωνίας των πολιτών, που αποβλέπουν σε μια πιο δίκαιη και αλληλέγγυα οικονομία και κοινωνία, να αποτελέσουν παράδειγμα διαφορετικής οργάνωσης των κοινωνικών σχέσεων.

Βιβλιογραφία

Δαμίγος, Δ. (2018). Είναι τα δίδακτρα η λύση για το πολύπαθο ελληνικό πανεπιστήμιο; Ανακοίνωση, επιστημονική ημερίδα Συλλόγου Μελών ΔΕΠ, Υπερασπιζόμενοι το Δημόσιο Πανεπιστήμιο, 11/5, Αθήνα, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών.

Θεριανός, Κ. & Κάτσικας, Χ. (2011). Το αόρατο λεξικό της ιδιωτικοποίησης των πανεπιστημίων, στο Alfavita.gr, αναδημοσίευση στο tnxs.gr/news/ (πρόσβαση 16/4/18).

Καντζάρα, Β. (2018). (Υπό έκδοση). Οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις και η εκλογίκευση της ελληνικής εκπαίδευσης σε συνθήκες κρίσης, στο Βιτσιλάκη, Χ. & Γουβιάς, Δ. (επιμ.) Ανιχνεύοντας την κρίση-Επιλεγμένα κείμενα από τις εισηγήσεις του 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης (Ρόδος, 20-22 Μαΐου 2016), Αθήνα: Gutenberg.

Κάτσικας, Χ. (2017α). Και με τη βούλα η επιχειρηματική λειτουργία των πανεπιστημίων, *Εφημερίδα των Συντακτών*, 25/6.

Κάτσικας, Χ. (2017β). Και με τη βούλα η εμπορευματοποίηση-ιδιωτικοποίηση των Πανεπιστημίων, *Εφημερίδα των Συντακτών*, 17/7.

Ball, J. S. & Youdell, D. (2008). Η κρυφή ιδιωτικοποίηση στη δημόσια εκπαίδευση, Έκθεση, (επιμ. Γ. Γρόλλιος, μτφρ. Β. Παππή), Αθήνα: ΙΠΕΜ-ΔΟΕ, Εκπαιδευτική Διεθνής.

N.4009/2011, Δομή, λειτουργία, διασφάλιση της ποιότητας των σπουδών και διεθνοποίηση των ανωτάτων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, ΦΕΚ 195, τ. Α', 6-09-11.

Τσακαλώτος, Ε. (1998). Ιδιωτικοποίηση και Πανεπιστημιακή εκπαίδευση: Τι διακυβεύεται;, *Ελληνική Επιθεώρηση Πολιτικής Επιστήμης*, τχ. 11, 27-53.

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (2013). Τελική πρόταση σχεδίου «ΑΘΗΝΑ» ...Για την αναδιάρθρωση των Ιδρυμάτων Ανώτατης Εκπαίδευσης, στο www.minedu.gov.gr/publications/docs2013/130305_telikh_protash_athhna.pdf

Foucault, M. (2012/2004). Η γέννηση της βιοπολιτικής. Παραδόσεις στο Κολλέγιο της Γαλλίας (1978-1979), (μτφρ. Β. Πατσογιάννης), Αθήνα: Πλέθρον.

Χασάπης, Δ. (2003). Η ιδιωτικοποίηση της δημόσιας εκπαίδευσης, *Εποχή*, 12/10.

Ball, J. S. (2009). Privatising Education, Privatising Education Policy, Privatising Educational Research: Network Governance and the "Competition State". *Journal of Educational Policy*, 24(1), 83-99.

Brown, W. (2017). The vocation of the public university, στο Jongersen A. B. et al. (eds.) *What is Education? An Anthology on Education* (σσ. 55-90). Copenhagen: Problema (www.whatiseducation.net).

Burch, P. E. (2006). The New Educational Privatization: educational contracting and high stakes accountability, *Teachers College Record*, 108(2), 2582-2610.

Busch, L. (2017). *Knowledge for sale. The neoliberal takeover of Higher Education*. Cambridge, London: The MIT Press.

Eagleton Pierce, M. (2014). The concept of governance in the spirit of capitalism, *Critical Policy Studies*, 8(1), 5-21.

Green, A. (2018). Education and the State: what happened to national education as a public good?, Ανακοίνωση στο 3^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, Δημόσια και Ιδιωτική Εκπαίδευση, 27-28/4, Λευκωσία.

Habermas, J. (1989). *The theory of communicative Action*, Cambridge: Polity Press.

Jessop, B. (2017). On academic capitalism. *Critical Policy Studies*, DOI: 10.1080/19460171.2017.1403342.

Kantzara, V. (2016). Education in conditions of crisis in Greece: an empirical exploration (2000-2013), *Social Cohesion and Development*, 11 (1), 45-66.

Larsen, S. N. (2014). Compulsory Creativity: a critique of cognitive capitalism. *Culture Unbound*, 6, 159-177.

Merriam Webster Dictionary (2018). Privatisation, (www.merriam-webster.com) (πρόσβαση 7/3).

Münch, R. (2016). Academic Capitalism. *Oxford Research Encyclopedia of Politics*, online, σσ. 25 (πρόσβαση 16/3).

OECD, (1995). *Governance in transition: public management reforms in OECD Countries*, Paris: OECD.

Ritzer, G. (2000). *Classical Sociological Theory*. 3rd ed., Boston, New York: McGraw-Hill Higher Education.

Rizvi, F. (2016). Privatization in education: trends and consequences. *Education Research and Foresight Series*, No. 18, Paris, UNESCO. <https://en.unesco.org/node/262287>.

Slaughter, S. & Leslie, L. L (1997). *Academic Capitalism: politics, policies, and the entrepreneurial university*, Baltimore: The Johns Hopkins University Press.

Slaughter, S. & Leslie L. L. (2001). Expanding and elaborating the concept of Academic Capitalism, *Organization*, 8(2), 154-161.

Tilak, J. B. G. (1991). The privatization of Higher Education. *Prospects*, 21(2), 227-239.

Tilak, J. B. G. (2008). Higher Education: public good or a commodity for trade? *Prospects*, 38, 449-466.

**Δυνατότητες για ερευνητική σταδιοδρομία στην Κύπρο:
Οι εμπειρίες των νέων ερευνητών από τα δημόσια και ιδιωτικά
πανεπιστήμια**

Κωνσταντίνου Αθανασία
Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια, Τμήμα Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών,
Πανεπιστήμιο Κύπρου
athanasia.konstantinou@outlook.com

Περίληψη

Στόχος της έρευνας, η οποία πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο μεταπτυχιακής διπλωματικής εργασίας, ήταν η καταγραφή των προκλήσεων και των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν σήμερα οι νέοι σε ηλικία ερευνητές στην Κύπρο. Πρόκειται για μια ποιοτική έρευνα πεδίου που διεξήχθη με την εθελοντική συμμετοχή διδακτορικών φοιτητών, μεταδιδακτορικών ερευνητών και νέων σε ηλικία ακαδημαϊκών από τα Δημόσια και Ιδιωτικά Πανεπιστήμια της Κύπρου. Η έρευνα βασίστηκε στα δεδομένα που συλλέχθηκαν με το μεθοδολογικό εργαλείο της ημι-δομημένης συνέντευξης. Η έρευνα πεδίου διεξήχθη κατά την περίοδο Ιανουαρίου–Μαρτίου 2018 με ερευνητές, ηλικίας 25–40 ετών που προέρχονται από διάφορα επιστημονικά πεδία. Μερικά από τα θέματα που διερευνήθηκαν ήταν οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι νέοι ερευνητές όσον αφορά την εργοδότησή τους, την υποστήριξη και τη χρηματοδότηση της έρευνάς τους. Μέσα από τη διερεύνηση των απόψεων και των αντιλήψεων των νέων ερευνητών γίνεται προσπάθεια για μια καλύτερη κατανόηση και αξιολόγηση του υφιστάμενου συστήματος έρευνας στην Κύπρο.

Λέξεις κλειδιά: έρευνα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, εμπειρίες, απασχόληση των νέων στην έρευνα

Opportunities for research careers in Cyprus: The experiences of young researchers from public and private universities

Konstantinou Athanasia

Postgraduate student, Department of Social and Political Sciences, University of
Cyprus

athanasia.konstantinou@outlook.com

Summary:

The aim of the research carried out in the framework of a master thesis, was to examine the challenges and difficulties faced by young researchers nowadays. Doctoral and postdoctoral researchers as well as young academics from the Public University along with several Private Universities of Cyprus, volunteered for the successful completion of this research. The research took place between January to March 2018, with researchers aged between 25 to 40 years with various academic backgrounds. Some of the issues investigated were the difficulties experienced by young researchers in their search for employment, support and funding of their research.

Keywords: research in tertiary education, experiences, youth employment in research

Εισαγωγή

Το βασικό κίνητρο για την ανάληψη της ερευνητικής αυτής προσπάθειας ήταν το προσωπικό ενδιαφέρον για την έρευνα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και την απασχόληση των νέων στον τομέα της έρευνας. Με την έναρξη της μελέτης τον Σεπτέμβριο του 2017, διαπιστώθηκε ότι οι εμπειρίες των νέων ερευνητών στην Κύπρο και οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν κατά τα πρώτα στάδια της σταδιοδρομίας τους είναι ένα θέμα που δεν έχει διερευνηθεί αρκετά μέχρι στιγμής.

Η έρευνα, η οποία βασίστηκε στα δεδομένα που προέκυψαν μέσα από ημι-δομημένες συνεντεύξεις, είχε ως στόχο να διερευνήσει τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν σήμερα οι νέοι ερευνητές. Στην έρευνα συμμετείχαν 24 άτομα, ηλικίας 25–40 ετών τα οποία ακολουθούν ακαδημαϊκή/ερευνητική πορεία στα δημόσια και ιδιωτικά πανεπιστήμια της Κύπρου.

Ο σκοπός της έρευνας εξυπηρετείται από τους παρακάτω ερευνητικούς στόχους:

- Ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζουν οι ερευνητές όσον αφορά την υποστήριξη και χρηματοδότηση της έρευνας τους;
- Ποιες δυνατότητες για ερευνητική σταδιοδρομία δημιουργούνται στα δημόσια και ιδιωτικά πανεπιστήμια της Κύπρου;
- Ποιες είναι οι αντιλήψεις των νέων ερευνητών για το μέλλον της έρευνας στην Κύπρο;

Μέσα από την έρευνα αναδείχθηκαν σημαντικά ζητήματα που απασχολούν τη νέα γενιά επιστημόνων, όπως η επισφάλεια και η οικονομική αβεβαιότητα που αντιμετωπίζουν στη σημερινή αγορά εργασίας. Σημαντικό να αναφερθεί είναι ότι η έρευνα πεδίου έχει λάβει χρηματοδότηση από το πρόγραμμα «Φοιτητές σε Δράση» του Οργανισμού Νεολαίας Κύπρου.

Ο ορισμός «νέοι ερευνητές»

Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να διευκρινιστεί η χρήση του ορισμού «νέοι ερευνητές». Η χρήση του όρου «νέοι ερευνητές» χρησιμοποιείται ως υπόθεση για τους σκοπούς της παρούσας ερευνητικής εργασίας: Οι «νέοι ερευνητές» είναι άτομα μεταξύ 25 – 40 ετών οι οποίοι βρίσκονται στην πορεία προς ακαδημαϊκή/ερευνητική σταδιοδρομία. Στην κατηγορία εμπίπτουν οι μεταπτυχιακοί συνεργάτες, υποψήφιοι διδάκτορες, κάτοχοι διδακτορικού τίτλου, μεταδιδακτορικοί ερευνητές και νέοι σε ηλικία ακαδημαϊκοί. Συμπεριλήφθηκαν σε αυτή την κατηγορία με βάση την ηλικία τους, και όχι τα χρόνια εμπειρίας τους στο χώρο της έρευνας.

Ο αρχικός σχεδιασμός της έρευνας πεδίου είχε σκοπό να συμπεριλάβει άτομα μέχρι ηλικίας 35 ετών, ούτως ώστε να συνάδει με το όριο ηλικίας των νέων σύμφωνα με την Εθνική Στρατηγική για τη Νεολαία (ΕΣΝ). Παρόλα αυτά, κατά την υλοποίηση της έρευνας διαφάνηκε ότι η συμπερίληψη ατόμων και από την ηλικιακή ομάδα 35 – 40 ετών θα μπορούσε να βοηθήσει στην καλύτερη διερεύνηση του θέματος, δηλαδή των εμπειριών των ερευνητών που βρίσκονται σε μεταδιδακτορικό στάδιο.

Κατά τη διάρκεια της καταγραφής των αποτελεσμάτων έγινε προσπάθεια για κατηγοριοποίηση των ερευνητών με βάση:

- Ηλικία (25 – 30, 30 – 35, 35 – 40)
- Επίπεδο σπουδών/επαγγελματική κατάσταση (πχ. Μεταδιδακτορικός ερευνητής)
- Δημόσιο/ ιδιωτικό πανεπιστήμιο
- Κλάδο επιστήμης

Μεθοδολογία της έρευνας

Παρακάτω προσδιορίζεται η μέθοδος και οι στόχοι στους οποίους στηρίχθηκε η υλοποίηση της ποιοτικής έρευνας πεδίου, με ιδιαίτερη έμφαση στο σχεδιασμό.

Μεθοδολογική προσέγγιση

Η μέθοδος που επιλέχθηκε είναι η ποιοτική μέθοδος έρευνας (qualitative research method) καθώς θα εξυπηρετούσε καλύτερα το σκοπό της έρευνας που είναι η διερεύνηση των μη μετρήσιμων διαστάσεων της κοινωνικής πραγματικότητας. Ο λόγος που επιλέχθηκε η μέθοδος της συνέντευξης ήταν η παραγωγή και η συλλογή όσο το δυνατόν πλουσιότερων δεδομένων για τις εμπειρίες, τις αντιλήψεις και τις προσδοκίες των ατόμων. Παρόλα αυτά, ένα από τα μειονεκτήματα της ποιοτικής έρευνας είναι ότι αφορά σε μικρά δείγματα και χαρακτηρίζεται από σχετικά περιορισμένες δυνατότητες γενίκευσης (Ιωσηφίδης, 2008).

Οδηγός συνέντευξης

Ο οδηγός συνέντευξης ήταν ημι-δομημένος και περιλάμβανε μια σειρά από θεματικές περιοχές και ερωτήσεις. Ο οδηγός συνέντευξης διαμορφώθηκε με τέτοιο τρόπο ώστε να διασφαλίσει τη βέλτιστη συνεργασία μεταξύ του ερευνητή και των συμμετεχόντων. Κατά το σχεδιασμό λήφθηκαν υπόψη οι βασικές τεχνικές που υιοθετούνται από την επιστημονική βιβλιογραφία και την υλοποίηση ερευνών πεδίου.

Οι πλείστες ερωτήσεις είχαν ανοικτή μορφή, και δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στη σαφήνεια της διατύπωσης των ερωτήσεων προκειμένου οι προτάσεις να ερμηνεύονται με τον ίδιο τρόπο από το σύνολο των συμμετεχόντων. Τα δημογραφικά στοιχεία συμπεριλήφθηκαν στην αρχή του οδηγού συνέντευξης για να βοηθήσουν την ερευνήτρια στην καλύτερη κατανόηση του κοινωνικού και ακαδημαϊκού υπόβαθρου των συμμετεχόντων.

Ετοιμάστηκε επίσης ένα συνοδευτικό έγγραφο με τη λεπτομερή και σαφή ενημέρωση για τις διαδικασίες και τους στόχους της έρευνας και η φόρμα συναίνεσης για την εθελοντική συμμετοχή των ατόμων που θα λαμβάναν μέρος. Τα ονόματα των συνεντευξιζόμενων δεν συμπεριλαμβάνονται στην έρευνα προκειμένου να διατηρηθεί το απόρρητο των συμμετεχόντων.

Πιλοτική έρευνα

Πριν την επίσημη έναρξη της έρευνας, προηγήθηκαν πιλοτικές συνεντεύξεις με τρεις (3) ερευνητές διαφορετικής ηλικίας και επιστημονικού κλάδου, εκ των οποίων οι δύο ήταν έμπειροι στον τομέα. Η συμμετοχή των εν λόγω ερευνητών στην πιλοτική έρευνα υπήρξε ιδιαίτερα σημαντική καθώς συνέβαλαν με χρήσιμα σχόλια και ανατροφοδότηση για τη βελτίωση του οδηγού και τη διαδικασία της συνέντευξης γενικότερα. Μέσα από την πιλοτική έρευνα τα εργαλεία συλλογής δεδομένων δοκιμάστηκαν για την εγκυρότητα και την αξιοπιστία τους.

Διεξαγωγή ποιοτικής έρευνας πεδίου

Οι συνεντεύξεις ξεκίνησαν με αρχικό δείγμα 15 ατόμων από το Πανεπιστήμιο ηλικίας 25 – 37 ετών. Ο λόγος επιλογής του δημοσίου πανεπιστημίου για την υλοποίηση της έρευνας αυτής είναι ότι εργοδοτεί ένα μεγάλο αριθμό μεταδιδακτορικών ερευνητών.

Οι συνεντεύξεις με ερευνητές από το δημόσιο ολοκληρώθηκαν μέχρι το τέλος Ιανουαρίου 2018, και έτσι λήφθηκε η απόφαση η έρευνα να συνεχιστεί και τον επόμενο μήνα με συνεντεύξεις από ερευνητές ή ακαδημαϊκούς (ηλικίας μέχρι 40 ετών) από τα ιδιωτικά πανεπιστήμια. Η απόφαση αυτή ήταν παρακινούμενη από το γεγονός ότι η έρευνα πεδίου θα παρουσιαζόταν τον Απρίλιο του 2018 στο 3^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης με θέμα τη Δημόσια και Ιδιωτική Εκπαίδευση. Επομένως κρίθηκε σημαντικό να συμπεριληφθούν και άτομα από τα ιδιωτικά πανεπιστήμια. Εκτός αυτού, η έρευνα δεν θα ήταν αντιπροσωπευτική αν συμπεριλαμβάνονταν άτομα μόνο από το δημόσιο πανεπιστήμιο.

Το τελικό δείγμα συμπεριλάμβανε άτομα τα οποία προέρχονταν από ένα (1) δημόσιο πανεπιστήμιο και δύο (2) ιδιωτικά πανεπιστήμια της Κύπρου. Έγινε προσπάθεια προσέγγισης ατόμων και από άλλα πανεπιστήμια, όμως οι συνεντεύξεις δεν ήταν εφικτό να γίνουν λόγω απόστασης και του περιορισμένου χρόνου υλοποίησης της έρευνας.

Δειγματοληψία

Η επιλογή του δείγματος των συμμετεχόντων έγινε μέσα από τη μέθοδο της χιονοστιβάδας. Οι ίδιοι οι συμμετέχοντες οδήγησαν στον εντοπισμό και άλλων υποψήφιων συμμετεχόντων στην ερευνητική διαδικασία, αξιοποιώντας τα ερευνητικά και ακαδημαϊκά τους δίκτυα. Η στρατηγική της δειγματοληψίας περιλάμβανε και το στόχο συμπερίληψης στο δείγμα και συμμετεχόντων με διαφορετικά χαρακτηριστικά από αυτά των αρχικών επαφών ώστε να σχηματιστεί όσο το δυνατόν πιο ολοκληρωμένη εικόνα του υπό μελέτη θέματος.

Περιορισμοί της έρευνας

Είναι σημαντικό να αναφερθούν επίσης οι περιορισμοί της έρευνας οι οποίοι επηρεάζουν τα ευρήματα και τα συμπεράσματα. Όσον αφορά τη διεξαγωγή της έρευνας πεδίου ο βασικός περιορισμός ήταν ο διαθέσιμος χρόνος. Ένας άλλος περιορισμός είναι ότι η εν λόγω έρευνα εστιάζει στην ακαδημαϊκή έρευνα, δηλαδή την έρευνα που πραγματοποιείται στα πανεπιστήμια και τα ερευνητικά κέντρα των κυπριακών πανεπιστημίων. Στο δείγμα δεν συμπεριλήφθηκαν άτομα που ασχολούνται με την έρευνα σε ινστιτούτα, δημόσιους φορείς/οργανισμούς, επιχειρήσεις και ΜΚΟ. Ένας ακόμη περιορισμός αφορά τις απαντήσεις των συμμετεχόντων καθώς δεν είναι εφικτό να διαπιστωθεί η ακρίβεια των πληροφοριών.

Ανάλυση δεδομένων

Μετά την ολοκλήρωση των συνεντεύξεων ακολούθησε το στάδιο της απομαγνητοφώνησης με σκοπό την αξιόπιστη καταγραφή των δεδομένων. Τα απομαγνητοφωνημένα κείμενα κωδικοποιήθηκαν σε ευρύτερες θεματικές με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα. Αφού συγκεντρώθηκαν και δόθηκαν τίτλοι, στη συνέχεια κατασκευάστηκαν πιο ευρείες και γενικές θεματικές περιοχές.

Ευρήματα-Αποτελέσματα της έρευνας:

Στη συνέχεια καταγράφονται τα βασικότερα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ποιοτική έρευνα πεδίου.

Αρχικά εύρηματα έρευνας:

- Έλλειψη χρηματοδότησης για έρευνα στην Κύπρο
- Ανταγωνιστικές και χρονοβόρες διαδικασίες για διεκδίκηση χρηματοδότησης
- Μεροληψία όσον αφορά τους κλάδους που δίνεται η χρηματοδότηση
- Αδυναμία στην αξιοποίηση των ερευνητικών αποτελεσμάτων

Αρχικά ευρήματα – δημόσια πανεπιστήμια

- Τα ευρωπαϊκά ερευνητικά προγράμματα αποτελούν την κύρια πηγή χρηματοδότησης αρκετών μεταδιδακτορικών ερευνητών
- Τα ερευνητικά προγράμματα διαρκούν 2 – 5 χρόνια. Οι ερευνητές αναζητούν συνεχώς νέα προγράμματα ούτως ώστε να έχουν εργασιακή απασχόληση. Αυτό δεν τους αφήνει να εστιάσουν με παραγωγικό τρόπο στην έρευνα.

Αρχικά ευρήματα – ιδιωτικά πανεπιστήμια

- Η διδασκαλία είναι η βασική δραστηριότητα των ιδιωτικών πανεπιστημίων. Δεν απομένει αρκετός χρόνος για έρευνα.
- Δεν υπάρχουν θέσεις για μεταδιδακτορικούς ερευνητές (post-doctoral researchers) στο ιδιωτικό πανεπιστήμιο. Η δυνατότητα για μεταδιδακτορική έρευνα υπάρχει μόνο στο δημόσιο πανεπιστήμιο.
- Υπάρχουν προοπτικές για μεγαλύτερη εμπλοκή των ιδιωτικών πανεπιστημίων σε εξωτερικά ερευνητικά προγράμματα τα επόμενα χρόνια.

Συμπεράσματα

Μέσα από τα δεδομένα που συλλέχθηκαν, αναδείχθηκαν χρήσιμα ευρήματα τα οποία αναδεικνύουν όψεις της κοινωνικής πραγματικότητας. Όπως διαφαίνεται μέσα από την έρευνα πεδίου οι περιορισμένες δυνατότητες εργοδότησης στον ακαδημαϊκό και ερευνητικό τομέα σε συνδυασμό με την έλλειψη χρηματοδότησης για έρευνα, αποτελούν δύο από τα μεγαλύτερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν σήμερα οι νέοι σε ηλικία ερευνητές στην Κύπρο. Πιο κάτω, καταγράφονται μερικά από τα συμπεράσματα της έρευνας.

Η επισφάλεια για τους ερευνητές στην Κύπρο

Ένα από τα πρώτα ευρήματα της έρευνας είναι το έντονο αίσθημα επισφάλειας που αντιμετωπίζουν οι νέοι ερευνητές στην αγορά εργασίας. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι η πλειοψηφία εργάζεται με συμβόλαιο ορισμένης διάρκειας ή/και σε μερική απασχόληση (part-time), και αυτό τους προκαλεί αβεβαιότητα για το μέλλον.

Μέσα από την έρευνα πεδίου διαφάνηκε ότι αρκετοί από τους ερευνητές ζουν σε συνθήκες μόνιμης αβεβαιότητας για την εργασία τους, χωρίς να μπορούν να οργανώσουν τη μελλοντική τους ζωή, αφού δεν έχουν ένα σταθερό εισόδημα που να μπορούν να στηριχθούν σε αυτό.

Περιορισμένα δικαιώματα

Η επισφάλεια στην αγορά εργασίας αντανάκλαται και στα συμβόλαια των νέων ερευνητών. Αρκετοί ανέφεραν ότι το συμβόλαιο τους είναι άδικο καθώς έχουν να διεκπαιρέωσουν ένα μεγάλο όγκο εργασίας και αμείβονται σχετικά λίγο για τα προσόντα, τις γνώσεις και το χρόνο που αφιερώνουν. Μερικοί από αυτούς ανέφεραν ότι δεν έχουν ένα βασικό εισόδημα, αλλά η εργοδότησή τους εξαρτάται από τα

εξωτερικά προγράμματα που «τρέχουν» ή που θα καταφέρουν να εξασφαλίσουν στο μέλλον οι ίδιοι ή η ερευνητική τους ομάδα.

Μέσα από τις συνεντεύξεις διαφάνηκε επίσης ότι η πλειοψηφία των ερευνητών δεν έχει πρόσβαση σε μισθολογικά οφέλη όπως η ιατρική άδεια ή η ιατροφαρμακευτική περίθαλψη. Επιπρόσθετα, αρκετές από τις γυναίκες συμμετέχοντες αναφέρθηκαν στην περιορισμένη, αν όχι και ανύπαρκτη άδεια μητρότητας.

Ανάγκη για περισσότερη χρηματοδότηση για την έρευνα

Μέσα από τις συνεντεύξεις αναδείχθηκε η ανάγκη για περισσότερη χρηματοδότηση για την έρευνα καθώς και για περισσότερες συντονισμένες δράσεις για ενημέρωση και υποστήριξη των ερευνητών στην εξεύρεση προγραμμάτων και τη συγγραφή προτάσεων, και ειδικότερα αυτών που βρίσκονται στα πρώτα στάδια της σταδιοδρομίας τους. Επιπρόσθετα, μέσα από τις συνεντεύξεις διαφάνηκε ότι χρειάζεται να δοθούν καλύτερα κίνητρα στους ερευνητές για να κατανοήσουν τα οφέλη από τη συμμετοχή στα εξωτερικά προγράμματα, αλλά και για να ενθαρρυνθούν οι διδακτορικοί φοιτητές ότι υπάρχουν μελλοντικές προοπτικές για ενασχόληση με την έρευνα.

Μελλοντικές προοπτικές

Η πλειοψηφία των νέων ερευνητών συμφώνησε ότι υπάρχει πρόοδος και προοπτική για έρευνα στα πανεπιστήμια της Κύπρου τα επόμενα χρόνια. Η έρευνα και η καινοτομία αποτελούν μια σημαντική επένδυση για το μέλλον της Κύπρου, και ειδικότερα για την απασχόληση της νέας γενιάς επιστημόνων.

Οι δυνατότητες χρηματοδότησης από τα εξωτερικά ερευνητικά προγράμματα θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν σε μεγαλύτερο βαθμό, με μακροχρόνια οφέλη για τους ερευνητές και τα ιδρύματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης καθώς και την ανάδειξη της Κύπρου ως ερευνητικού κόμβου αριστείας στην Ευρώπη και την Ανατολική μεσόγειο.

Βιβλιογραφία

Ιωσηφίδης, Θ. (2008). Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες. Αθήνα: Κριτική.

Μητσός, Α. (2007). Η ερευνητική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Στων Ν. Μαραβέγια και Μ. Τσινιτσιζέλη (Επιμ. έκδ.). Νέα Ευρωπαϊκή Ένωση, οργάνωση και πολιτικές 50 Χρόνια. Αθήνα: Εκδόσεις Θεμέλιο.

Οργανισμός Νεολαίας Κύπρου. (2017). Στρατηγική για τη νεολαία.

Στατιστική Υπηρεσία. (2015). Νεότερα Στοιχεία: Η Ερευνητική Δραστηριότητα στην Κύπρο, 2015. Ανακτήθηκε 22 Μαΐου, 2018, από <http://www.mof.gov.cy/mof/cystat/statistics.nsf/All/E322DB3AEB9A16B5C225815D00316CDF?OpenDocument&sub=1&sel=1&e=&print>

Συμεού, Λ. (2006). Εγκυρότητα και αξιοπιστία στην ποιοτική έρευνα. 9ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου.

Τζαφέα, Ο. (2017). Κοινωνικές ανισότητες στην ανώτατη εκπαίδευση: Οι εμπειρίες των φοιτητών από τις σπουδές στο Πανεπιστήμιο. Διδακτορική Διατριβή. Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών.

Χρυσομαλλίδης, Χ. (2013). Συγκρότηση και εξέλιξη μιας ευρωπαϊκής δημόσιας πολιτικής: Η περίπτωση της έρευνας και τεχνολογίας. Διδακτορική Διατριβή. Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών.

Arimoto, A. & Teichler U. (2013). *The Changing academic profession*. Springer.

Brechelmacher, A. et al. (2017). *The rocky road to tenure–career paths in academia*. Campbell.

Else, H. (2014). Continental drift: Europe's young scientists least hopeful for future. *Times Higher Education*. Ανακτήθηκε 22 Μαΐου 2018, από <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=ehh&AN=94191161&site=ehost-live>

Friesenhahn, I. & Beaudry, C. (2014). *The global state of young scientists' project report and recommendations*. Berlin: The Global Young Academy in cooperation with the Berlin Brandenburg Academy of Sciences and Humanities.

Giddens, A. (2010). *Sociology* (6^η έκδ.). Cambridge: Polity.

Horta, H. (2008). Does competitive research funding encourage diversity in higher education? *Science and Public Policy*, 35(3), 146–158.

Ioannou, G. & Stavrou, S. (2016). The deterioration of employment relations and working conditions in the academia. Conference paper presented at Global Trends in Higher Education and Cyprus, KTOS Conference, 1-2 Δεκεμβρίου, Λευκωσία, Home for Cooperation.

Morse, M. J, et al. (2002). Verification strategies for establishing reliability and validity in qualitative research. *International Journal of Qualitative Methods*.

Neuman, W. L. (2014). *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches*. Harlow: Pearson Education Limited.

OECD. (2015). *Frascati manual 2015: Guidelines for collecting and reporting data on research and experimental development*. Paris: OECD Publishing.

Teichler, U. & Hohle, A. E. (Ed.). (2013). *The work situation of the academic profession in Europe: Findings of a survey in twelve countries*. Springer Science & Business Media.

Teichler, U. (2005). Research on higher education in Europe. *European Journal of Education*, 40(4), 447-469.

Οι κοινωνικές διαστάσεις της δημόσιας και ιδιωτικής εκπαίδευσης στην Κύπρο κατά την πρώιμη Αγγλοκρατία, σύμφωνα με τις αναφορές των Γάλλων προξένων

Νικολάου Κύριλλος
Επιστημονικός Συνεργάτης, Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου
kyrillos.nikolaou@gmail.com

Περίληψη

Η εργασία αυτή αφορά τις κοινωνικές διαστάσεις της εκπαίδευσης στην Κύπρο κατά την πρώιμη Αγγλοκρατία. Η τεκμηρίωσή της βασίζεται στις εκθέσεις των Γάλλων προξένων στο νησί (AMAE–Archives du Ministère des Affaires Etrangères, CPC – Correspondence Politique des Consuls). Οι εκθέσεις αυτές, οι οποίες μας δίνουν τη δυνατότητα να μελετήσουμε τις κοινωνικές διαστάσεις της εκπαίδευσης στη μεγαλόνησο, συμπληρώνουν όσα ήδη γνωρίζουμε από τις αγγλικές πηγές πάνω στο συγκεκριμένο ζήτημα. Η αξιοποίηση των διπλωματικών εκθέσεων μας επιτρέπει να δούμε τις κοινωνικές διαστάσεις της εκπαίδευσης στη Κύπρο από μια άλλη οπτική γωνία, μέσα από μία άλλη πρόσληψη, αυτή των Γάλλων διπλωματών: οικονομική εξαθλίωση της μεγάλης μάζας του πληθυσμού, ναυάγιο της προσπάθειας δημιουργίας εκτεταμένης δημόσιας εκπαίδευσης και γεωπολιτική αντιπαλότητα Γαλλίας – Αγγλίας – Ιταλίας. Έτσι οι ανταγωνισμοί εμφανίζονται εν σμικρώ στο νησιωτικό πεδίο. Η συγκεκριμένη προσέγγιση μας επιτρέπει να εξάγουμε ενδιαφέροντα συμπεράσματα και να ερμηνεύσουμε τις κοινωνικές παραμέτρους της εκπαίδευσης μέσα από το ιστοριογραφικό σχήμα της μακράς διάρκειας.

Λέξεις κλειδιά: Αγγλοκρατία, Γαλλία, Κύπρος, εκπαίδευση, κοινωνία

The social dimensions of public and private education in Cyprus in the early years of British domination, according to French consuls

Nikolaou Kyrillos
Scientific Collaborator, European University Cyprus Affiliation
kyrillos.nikolaou@gmail.com

Summary

This essay focuses on the social dimensions of education in Cyprus in the early years of the British domination on Cyprus, as substantiated by the reports of French consuls on the island (AMAE–Archives du Ministère des Affaires Etrangères, CPC – Correspondence Politique des Consuls). These reports complement the relevant information of British sources, allowing for a different perspective, that of French diplomats and focusing on the economic degradation of the majority of the population; the failure to create an extensive network of public education; and the geopolitical rivalry between England, France and Italy, as projected on the island in a smaller scale. This approach also allows us to draw interesting conclusions and to interpret the social parameters of education by the historical concept of *longue durée*.

Keywords: British domination, France, Cyprus, education, society

Εισαγωγή: Η ένταξη των κοινωνικών διαστάσεων της εκπαίδευσης στις σταθερές της Μακράς Διάρκειας

Οι κοινωνικές και οι οικονομικές παράμετροι της δημόσιας και της ιδιωτικής εκπαίδευσης δεν έχουν ακόμη απασχολήσει επαρκώς την ιστορική και κοινωνιολογική έρευνα στην Ελλάδα και στη Κύπρο για την εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων στη βάση του ιστοριογραφικού σχήματος της μακράς διάρκειας (Braudel, 1958· Romano, 1988· Vovelle, 2006). Η ανάγκη αυτή γίνεται ακόμη πιο εμφανής αν αναλογιστούμε ότι, η θεωρία της μακράς διάρκειας αναδεικνύεται στον ευρωπαϊκό χώρο –και όχι μόνο σ’ αυτόν– ως μια εναλλακτική προσέγγιση ερμηνείας και κατανόησης των διαφόρων παραμέτρων των Επιστημών της Αγωγής (Arcondo, 2003· Peyronie & Vergnioux, 2007· Agevall & Olofsson, 2012· Delgado, 2016). Με την παρούσα εργασία έχουμε σκοπό να καλύψουμε ένα μέρος του κενού που υπάρχει στην έρευνα μέσα από την αρχή της μακρόχρονης εξέλιξης και συνέχειας. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, εξετάζουμε τις κοινωνικές παραμέτρους της δημόσιας και ιδιωτικής εκπαίδευσης στις πρώτες δεκαετίες της Αγγλοκρατίας στη μεγαλόνησο. Η μελέτη αυτή στηρίζεται σε συστηματική έρευνα ανέκδοτων διπλωματικών πηγών. Οι επίσημες διπλωματικές εκθέσεις αποτελούν ένα σπουδαίο, ίσως το σπουδαιότερο, τεκμηριωτικό υλικό (Αγγελάκος & Κόκκινος, 2004) για περιόδους που απέχουν τρεις γενεές από τη δική μας και οι θεωρητικοί της μακράς διάρκειας δίνουν σε αυτές ιδιαίτερο βάρος (Peace, 2017). Ιδιαίτερα όσον αφορά την κοινωνική διάσταση της εκπαίδευσης του Ελληνισμού τα γαλλικά διπλωματικά έγγραφα έχουν ιδιαίτερη σημασία, λόγω του ότι η χώρα αυτή υπήρξε η ευρωπαϊκή εκείνη Δύναμη με συνεχή διπλωματική παρουσία στον χώρο της Ανατολικής Μεσογείου ήδη από τον 16^ο αιώνα μέχρι σήμερα.

Σύμφωνα με όλους τους ιστορικούς, οι κοινωνικές διαστάσεις της εκπαίδευσης εντάσσονται σε συγκεκριμένες σταθερές. Μία από τις βασικότερες θεωρείται η διασύνδεση της κρατικής εξουσίας με την εκπαίδευση μέσα από το θεσμικό πλαίσιο (Nique, 1990· Osterwalder, 2011), τις οικονομικές δομές και τις ιδεολογικές κατευθύνσεις της κρατικής παιδείας (Christen & Besse, 2017). Επομένως, η πρόσληψη της έννοιας της ισότητας, ως πρωταρχικής διάστασης των εκπαιδευτικών ευκαιριών από τη γαλλική διπλωματία, περνά μέσα από τα συμφέροντα αφενός της εξωτερικής πολιτικής και αφετέρου του κατεστημένου. Στην περίπτωση μας, οι απόψεις των Γάλλων διπλωματών για την εκπαίδευση στην Κύπρο κατά την πρώιμη Αγγλοκρατία, καθορίζονται, εν πολλοίς, από την εξωτερική πολιτική της Γαλλίας και τις σχέσεις της με τη μεγαλόνησο· με δύο λόγια, με την κυπριακή κοινωνία, ως διαφιλονικούμενο χώρο από τη Γαλλία, την Αγγλία, την Ιταλία και το Βατικανό (Nikolaou, 2009).

Το κριτικό βλέμμα των Γάλλων διπλωματών. Οι τρεις οπτικές/προσλήψεις των κοινωνικών παραμέτρων της εκπαίδευσης: α) Η φτώχεια των κατακτημένων από την Αγγλία Κυπρίων, β) το ναυάγιο της οργάνωσης δημόσιας εκπαίδευσης, και γ) η γεωπολιτική αντιπαλότητα των δυτικών κρατών

Αναφερόμενοι στην κυπριακή κοινωνία αυτής της περιόδου πρέπει να τονίσουμε ότι οι ιδεολογικές και οικονομικές συνιστώσες της αποτελούν μία αφετηρία με βάση την οποία οι Γάλλοι διπλωμάτες επιχειρούν να κατανοήσουν πώς η οικονομική πολιτική και οι θεσμοί που εισήγαγε η Αγγλία στο νησί καθορίζουν την παρεχόμενη εκπαίδευση

(AMAE–Archives du Ministère des Affaires Etrangères, CPC – Correspondance Politique des Consuls, Larnaca, t. 3, 17 Mars 1889). Εδώ τίθεται το ερώτημα ως πιο βαθμό, τελικά, ήταν αντικειμενικοί οι Γάλλοι πρόξενοι ή μήπως όσα έγγραφα τα έγγραφα για να γίνουν αρεστοί στο Υπουργείο τους· άρα ως πιο βαθμό ήταν αυτόνομη η γραφή τους. Είναι βέβαιο ότι οι κοινωνικές διαστάσεις της εκπαίδευσης στη μεγαλόνησο, όπως προσλαμβάνονται από τους Γάλλους διπλωμάτες εντάσσονται στην εξωτερική πολιτική της Γαλλίας και στο ιδεολογικό αφήγημα για τη θέση και τον ρόλο της Γαλλίας στην Εγγύς Ανατολή, συγκεκριμένα στην Κύπρο, η οποία κατακτήθηκε από ένα άλλο ευρωπαϊκό κράτος, την Αγγλία (Νικολάου, 2012). Συνεπώς, η εξωτερική πολιτική της Γαλλίας και η «πολιτιστική αποστολή» της έχουν άμεση σχέση με τον ρόλο της ως μεγάλης ευρωπαϊκής και μεσογειακής Δύναμης. Ας μη ξεχνάμε την ψυχολογική επίπτωση στη γαλλική κοινωνία που είχε η ήττα της Γαλλίας από τη Γερμανία στον πόλεμο του 1870 (Hoyndorf & Schneider, 2000). Η εκπαιδευτική πολιτική της Γαλλίας στην Ανατολή δέχτηκε ένα μεγάλο πλήγμα μετά από αυτόν τον πόλεμο (AMAE CPC Larnaca, t.3, 6 Juin 1882, f. 373v). Η Γαλλία ωστόσο ήλπιζε ότι θα ήταν ένας εξίσου δυνατός παίκτης στη μεταοθωμανική Ανατολή, στην οποία συμπεριλαμβανόταν και η Κύπρος. Επομένως, η κριτική των Γάλλων διπλωματών ερμηνεύεται μέσα από τα αλληλοσυγκρουόμενα συμφέροντα της Γαλλίας και της Αγγλίας σ' αυτή την περιοχή.

Οι πηγές που αφορούν τις πρώτες δεκαετίες της αγγλοκρατίας κάνουν λόγο για μια αξιοθρήνητη φτώχεια, όπου ένα μέρος του πληθυσμού δεν είχε ούτε ψωμί να φάει. Οι Γάλλοι διπλωμάτες τονίζουν στις αναφορές τους την οικονομική ανισότητα, η οποία είχε ως συνέπεια την έλλειψη χρημάτων για την παροχή έστω και στοιχειώδους εκπαίδευσης.

Αυτή η κατάσταση οφειλόταν, επίσης, στις ελλειπείς νομοθετικές ρυθμίσεις και στο ότι οι νόμοι ευνοούσαν τους Άγγλους και όχι τον ντόπιο πληθυσμό. Σε ένα υπόμνημα διαβάζουμε ότι «Το Σύνταγμα της Κύπρου αποτέλεσε εικονική δωρεά. Ο δότης δεν έδινε τίποτα. Και το δώρο είχε την τύχη όλων των υποκρισιών. Κατέστησε τον δότη αξιοκαταφρόνητο και τον παραλήπτη αγνώμονα» και ότι οι κυρίαρχοι του νησιού «κατέστησαν σαφές στους κατοίκους της Κύπρου ότι η ελευθερία που ζητούν και που τους παραχωρήθηκε ήταν περισσότερο φαινομενική παρά ουσιαστική» (AMAE, CPC, Larnaca, t. 5, 11 Juin 1892, f. 55v).

Οι αναφορές των Γάλλων προξένων που υπηρέτησαν στη Κύπρο κατά την πρώιμη αγγλοκρατία συνδέουν τη σχεδόν ανύπαρκτη εκπαίδευση με την οικτρή οικονομική κατάσταση του νησιού και τις αποτυχημένες προσπάθειες οργάνωσης δημόσιου εκπαιδευτικού συστήματος, επειδή ο ντόπιος πληθυσμός δεν είδε με καλό μάτι την προσπάθεια «αγγλοποίησης». Από την άλλη, οι Γάλλοι διπλωμάτες εξαίρουν τις αρχές της κοινωνικής δικαιοσύνης που πρέσβευε η χώρα τους και αναρωτιούνται τι θα μπορούσε να κάνει η Γαλλία για να αντιμετωπίσει τον «κίνδυνο» πολιτιστικής διεΐσδυσης της Αγγλίας στους Χριστιανούς –κυρίως τους Καθολικούς– του νησιού μέσω της εκπαίδευσης (AMAE, CPC, Larnaca, t.5, 5 Juin 1891). Γι' αυτόν τον λόγο η ανάλυση αυτών των αναφορών θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη τη γεωπολιτική αντιπαλότητα αυτών των δύο μεγάλων κρατών.

Επομένως, η κοινωνική παράμετρος της εκπαίδευσης στην Κύπρο κατά την εξεταζόμενη περίοδο εγγράφεται αφενός στο πεδίο της οικονομικής πολιτικής του νέου κατακτητή της μεγαλονήσου και αφετέρου στο πεδίο της αντιπαλότητας των μεγάλων δυτικοευρωπαϊκών Δυνάμεων με τα, εν πολλοίς, αλληλοσυγκρουόμενα συμφέροντα τους και την επιδίωξη προβολής τους μέσω της εκπαίδευσης σε τρίτες χώρες, όπως ήταν η Κύπρος.

Η κοινωνική παράμετρος της εκπαίδευσης ως μέρος της οικονομικής πολιτικής του κατακτητή

Η νέα κατάσταση πραγμάτων που διαμορφώνεται στο νησί με την αγγλική κατοχή δημιουργεί νέα πολιτικά και, βεβαίως, νέα εκπαιδευτικά δεδομένα. Η εκπαίδευση στο νησί, δημόσια ή ιδιωτική, και κατά την προηγούμενη περίοδο της οθωμανικής κυριαρχίας συνδεόταν στενά με την Εκκλησία και την κοινοτική οργάνωση. Αυτό συνεχίστηκε και κατά την εξεταζόμενη περίοδο. Λόγω όμως της επιβολής φόρων στην εκκλησιαστική περιουσία και στα μοναστήρια, οι εισφορές τους για την εκπαίδευση μειώθηκαν με αποτέλεσμα η κατάσταση να είναι το ίδιο δυσχερής, όπως και στην περίοδο της τουρκοκρατίας (AMAE, CPC, Smyrne t.7, 4 Septembre 1880, f.308v-309r)

Όπως διαβάζουμε σε μια αναφορά:

Στην Κύπρο υπάρχουν πλούσια μοναστήρια, για παράδειγμα του Κύκκου, που ήδη παρέχουν κάτι, θα μπορούσαν όμως να προσφέρουν περισσότερα, μολονότι το νέο καθεστώς τα έχει υποχρεώσει στην καταβολή των έγγειων φόρων, από τους οποίους ανέκαθεν είχαν εξαιρεθεί. Μια ένωση όλων των υφιστάμενων δυνάμεων υπό μια έξυπνη και δραστήρια διεύθυνση θα απέφερε ασφαλώς ικανοποιητικά αποτελέσματα οδηγώντας σε μια μεταρρύθμιση, η ανάγκη για την οποία γίνεται, δυστυχώς, αισθητή από έναν πολύ μικρό αριθμό ατόμων (AMAE CPC, 20 Mars 1881, f.200r).

Σε αυτό το σημείο είναι απαραίτητο να διευκρινίσουμε πως οι Γάλλοι διπλωμάτες διαχωρίζουν τη δημόσια από την ιδιωτική εκπαίδευση με τον ίδιο τρόπο που αυτός ο διαχωρισμός γινόταν κατανοητός στα χρόνια της τουρκοκρατίας. Ότι δηλαδή η εκπαίδευση δεν ήταν μια κρατική υπόθεση, αλλά ανήκε στη δικαιοδοσία των διαφόρων μιλλέτ (εθνο-θρησκευτικών κοινοτήτων) (Karpat, 1982· Ortayli, 1998). Όπως γράφουν, η ίδια κατάσταση επικρατούσε στη Κύπρο και κατά την περίοδο της Αγγλοκρατίας. Στην ιδιωτική εκπαίδευση συμπεριλαμβάνουν και τα σχολεία των Καθολικών των διαφόρων ιεραποστολών.

Επομένως, ο διαχωρισμός στην εκπαίδευση, με βάση την εθνο-θρησκευτική ένταξη, συνεχίστηκε και κατά την περίοδο της Αγγλοκρατίας. Παρατηρούμε ότι πολλές εκθέσεις των Γάλλων προξένων αναφέρονται αποκλειστικά στην εκπαίδευση που παρέχεται από την Καθολική Εκκλησία, καθώς και στην εκπαίδευση των Ελλήνων. Και στις δύο περιπτώσεις υπάρχει άμεση σύνδεση της εκπαίδευσης με την οικονομική κατάσταση της κυπριακής κοινωνίας. Η φτώχεια ήταν τέτοια που σε μία έκθεση αναφέρεται ότι σε ορισμένα χωριά πωλούσαν τα κεραμίδια των σπιτιών τους για ένα κομμάτι ψωμί.

Η οικονομική πολιτική των Άγγλων κυριάρχων ήταν προς το συμφέρον τους και, επομένως, άδικη για τη μεγάλη μάζα του κυπριακού πληθυσμού. Οι Γάλλοι διπλωμάτες κρίνουν ότι αυτή η οικονομική πολιτική συνδεόταν με τον ακαθόριστο χαρακτήρα της υφιστάμενης γενικής νομοθεσίας και με την ανάμειξη οθωμανικών και αγγλικών νόμων, που δυσχέραινε ακόμη περισσότερο οποιαδήποτε προσπάθεια βελτίωσης των κοινωνικών συνθηκών. Ο Castillon, παρατηρούσε ότι η βρετανική κυβέρνηση είχε θεσπίσει στη Κύπρο μια τάξη πραγμάτων που δεν ικανοποιούσε τους Έλληνες, ενώ θα έπρεπε να είχε αντικαταστήσει «με κώδικες βασισμένους στις αρχές του σύγχρονου ευρωπαϊκού δικαίου την τόσο ελλιπή οθωμανική νομοθεσία». Γι' αυτό γίνεται αναφορά σε «ένα απερίσκεπτο συνοθύλευμα του τουρκικού νόμου με τους αγγλικούς θεσμούς, το οποίο προκάλεσε τα πιο αρνητικά αποτελέσματα» (ΑΜΑΕ, CPC, Larnaca, t.4, 18 Mars 1886, f.269r-v).

Η σύνδεση της εκπαίδευσης με την κοινωνία περνά μέσα από την οικονομική κατάσταση της κατακτημένης κοινωνίας και εξαρτάται άμεσα από την φορολογική πολιτική (Romano, 1986). Οι κοινωνικές διαστάσεις της εκπαίδευσης παραπέμπουν και στη διάκριση της κοινωνίας σε κατακτημένη και κατακτητική. Σε αυτό το ζήτημα, οι αναφορές των Γάλλων πρόξενων είναι πραγματικός καταπέλτης. Το μεγαλύτερο μέρος της κυπριακής κοινωνίας βίωνε μια δεινή οικονομική κατάσταση, μία ανυπόφορη φτώχεια, λόγω της στυγνής φορολογικής πολιτικής των Άγγλων. Μάλιστα, ο Γάλλος πρόξενος πίστευε ότι φαινόταν απίθανο η κατάσταση των πραγμάτων να άλλαζε μακροπρόθεσμα. (ΑΜΑΕ, CPC Larnaca, t.3, 1^e Juillet 1887).

Με βάση τις πληροφορίες που μας δίνουν αυτές οι εκθέσεις, θα μπορούσε να συμπεράνει κάποιος ότι η ολοκληρωτική σχεδόν ανυπαρξία σχολείων δηλώνει την μικρή σημασία που απέδιδαν οι διοικούντες στην εκπαίδευση του πληθυσμού. «Η Κύπρος κυβερνάται από τους λόρδους, Επιτρόπους του Θησαυροφυλακίου της Εξοχότητάς της. Δεν γνωρίζουν και δεν θέλουν να γνωρίζουν τίποτα για την Κύπρο. Οι λόρδοι λένε όχι και δε γίνεται τίποτα». Μάλιστα σε μια αναφορά του, τον Ιούνιο του 1892, ο πρόξενος της Γαλλίας επισημαίνει ότι η Κύπρος ήταν «η χειρότερα κυβερνώμενη νήσος από όλες τις αγγλικές κτήσεις». Η γαλλική πλευρά υιοθετούσε τη θέση ότι οι μεταρρυθμίσεις, συμπεριλαμβανομένων και αυτών στον εκπαιδευτικό τομέα, δεν γίνονταν επειδή «για να πραγματοποιηθούν μεταρρυθμίσεις, χρειαζόνταν χρήματα». (ΑΜΑΕ, CPC, Larnaca, t.4, 18 Mars 1886, f.286r).

Είναι αξιοσημείωτο ότι ο αριθμός των σχολείων που δίνουν οι γαλλικές πηγές είναι πολύ μικρότερος από τον αριθμό που μας δίνουν οι αγγλικές πηγές. Για παράδειγμα, το 1879 οι αγγλικές διοικητικές αναφορές κάνουν λόγο για 140 σχολεία, εκ των οποίων τα 76 ήταν χριστιανικά και τα 64 μουσουλμανικά. Ο ίδιος Γάλλος πρόξενος παρατηρεί ότι ο αριθμός των παιδιών που φοιτούσαν σ' αυτά τα σχολεία δεν ήταν δυνατό να προσδιοριστεί με βεβαιότητα και ότι κυμαινόταν ανάλογα με τις χρονιές, τους μήνες, ή τις ημέρες. Αλλά, οι γαλλικές προξενικές Αρχές αναφέρουν μόνο 21 χριστιανικά σχολεία την ίδια χρονιά (ΑΜΑΕ, CPC, Larnaca, t.3, 20 Mars 1881, f.197v-198r).

Για τους Γάλλους πρόξενους η φορολογική πολιτική των Άγγλων και ιδίως ο Φόρος Υποτελείας ήταν η κύρια αιτία των μεγάλων δεινών της κυπριακής κοινωνίας, εφόσον απομυζούσαν στην κυριολεξία τον πληθυσμό και έτσι δεν υπήρχαν χρήματα ούτε για

ένα σχολείο. Αν λάβουμε τα παραπάνω υπόψη μας, θα πρέπει να υποθέσουμε ότι οι αριθμοί που μας δίνουν για τον αριθμό των σχολείων οι αγγλικές πηγές είναι μάλλον υπερβολικοί.

Τα μεγαλεπίβολα σχέδια της Αγγλίας για οργάνωση δημόσιας εκπαίδευσης και γιατί ναυάγησαν

Σύμφωνα με τις αναφορές των Γάλλων διπλωματών, οι Άγγλοι διοικητές θεωρούσαν ότι για την κατάσταση στην οποία βρισκόταν η εκπαίδευση έφταιγαν οι ίδιοι οι Κύπριοι. Μάλιστα, ο Γάλλος πρόξενος Castillon γράφει ότι ο Άγγλος Υπάτος Αρμοστής του είχε εμπιστευτεί «σχεδόν εν απορρήτῳ» ότι «οι Κύπριοι, στο μεγαλύτερο μέρος τους, υπήρξαν η αιτία των ίδιων τους των δεινών». (ΑΜΑΕ, CPC, Larnaca, t.3, 1^{er} Juillet 1887).

Μεγάλο ενδιαφέρον παρουσιάζουν και οι εκθέσεις των Γάλλων διπλωματών για τα αρχικά «μεγαλεπίβολα σχέδια της Αγγλίας για οργάνωση δημόσιας εκπαίδευσης στο πρότυπο των Ινδιών» (ΑΜΑΕ CPC, Larnaca, t. 3, 20 Mars 1881, f. 194 r-v) και η άποψη τους γιατί αυτά τα σχέδια ναυάγησαν. Οι Γάλλοι διπλωμάτες μιλούν στις αναφορές τους για την αρχική προσπάθεια των Άγγλων να «αγγλοποιήσουν» την εκπαίδευση του νησιού, γεγονός που προκάλεσε την αντίδραση της τοπικής κοινωνίας (ΑΜΑΕ CPC, Larnaca, t. 3, 12 Mai 1883, f. 194 r-v). Οι στόχοι της αγγλικής διοίκησης ήταν η αντικατάσταση της ελληνικής με την αγγλική γλώσσα, με χρηματοδότηση των σχολείων τα οποία θα ήταν πλέον δημόσια. Αυτό όμως αποδείχτηκε ως ένα ιδιαίτερα ευαίσθητο ζήτημα για την κυπριακή κοινωνία. Στις αναφορές τους οι Γάλλοι διπλωμάτες μιλούν για άρνηση των Ελλήνων να αποδεχθούν την «αγγλοποίηση» της εκπαίδευσης μέσα από ένα δίκτυο δημόσιας εκπαίδευσης. Όπως γράφουν οι ίδιες πηγές, η κατάσταση της εκπαίδευσης συνέχισε να βρίσκεται στα ίδια άθλια επίπεδα, αφού λίγοι μπορούσαν να στέλνουν τα παιδιά τους σε σχολεία (ΑΜΑΕ, CPC, Larnaca, t.5, 11 Juin 1892, f.55v). Έτσι, η εκπαιδευτική ανισότητα συνεχίστηκε και ενισχύθηκε.

Οι κοινωνικές ανισότητες στην εκπαίδευση τονίζονται συχνά στις προξενικές εκθέσεις. Για παράδειγμα, ο Γάλλος πρόξενος αναφέρεται σε δύο τουλάχιστον περιπτώσεις ότι σε σπίτια Ελλήνων πλουσίων της Λεμεσού δίδασκαν ένας καθηγητής με καταγωγή από τη Μάλτα και ένας άλλος, Άγγλος γεγονός που δείχνει μια άλλη κοινωνική διάσταση της παρεχόμενης εκπαίδευσης (ΑΜΑΕ, CPC, Larnaca, t.4, 27 Juillet 1883, f.144r-v).

Σε αντίθεση, στα χωριά των Μαρωσιτών η εκπαίδευση ήταν σχεδόν ανύπαρκτη. Όπως γράφει, ο τότε Γάλλος πρόξενος, είχε επισκεφθεί το σχολείο που είχε ανοίξει πρόσφατα στο χωριό Μύρτου, όπου είχε βρει μερικά παιδιά Μαρωσιτών και είχε γνωρίσει τον δάσκαλό τους, έναν «Έλληνα σχετικά μορφωμένο και φιλελεύθερο» (ΑΜΑΕ, CPC Larnaca, t.3, 20 Mars 1881, f.197v).

Οι Γάλλοι διπλωμάτες διαπιστώνουν ότι η Αγγλία, αφού δεν έπεισε τη ντόπια κοινωνία ότι σκόπευε να δημιουργήσει στο νησί ένα εκτεταμένο δίκτυο δημόσιας εκπαίδευσης, ήθελε να δημιουργήσει ένα εκπαιδευτικό σύστημα μόνο για λίγους. Μέσα σε αυτά τα πλαίσια ο Castillon έβλεπε με ανησυχία την ίδρυση ενός σχολείου θηλέων στη Λάρνακα από μια Βιβλική εταιρεία των Ηνωμένων Πολιτειών. Συνέδεε δε αυτό το σχολείο με το γεγονός ότι αρκετές εύπορες οικογένειες έστελναν τα παιδιά τους στις

Γερμανίδες Προτεστάντισσες διακόνισσες της Βηρυτού, που είχαν έρθει γι' αυτόν το σκοπό στην Κύπρο. (AMAE, CPC, Larnaca, t.4, 20 Mars 1881, f.196v-197r).

Σύμφωνα με τον ίδιο διπλωμάτη, στα πλαίσια της εκπαίδευσης για λίγους εντασσόταν και η δημιουργία αγγλικής σχολής. Ταυτόχρονα, ο Castillon εξέφραζε στους προϊσταμένους του την έκπληξή του για το γεγονός ότι ο Αρχιεπίσκοπος Σωφρόνιος, δεν εκδήλωσε την εναντίωσή του στο αγγλικό σχέδιο και στη δημιουργία της αγγλικής σχολής, ενώ, αντίθετα, είχε εκφράσει τη λύπη του για το γεγονός ότι ο τόπος που είχε επιλεγεί για την οικοδόμηση της βρισκόταν πάρα πολύ μακριά από τις ελληνικές συνοικίες. Ο Castillon προσέθετε ότι το ποσό των διδάκτρων ήταν υπερβολικό. Αυτό σήμαινε ότι η σχολή αυτή θα προοριζόταν μόνο για εκείνους που είχαν χρήματα και όχι για τον πολύ κυπριακό πληθυσμό και αυτό ήταν το σχέδιο των Άγγλων. Μετά από έρευνα κάποιων ημερών σε νέα του αναφορά καθιστούσε το Παρίσι γράφοντας ότι «άτομα που επισκέφθηκαν το σχολείο πριν λίγες ημέρες με διαβεβαίωσαν ότι δεν βρήκαν εκεί παρά επτά μαθητές, εκ των οποίων δύο Έλληνες ενώ οι υπόλοιποι ήταν Τούρκοι και Αρμένιοι' πρόκειται για το μοναδικό μέρος, και από αυτή την άποψη το σχολείο θα ήταν χρήσιμο, όπου Χριστιανοί και Τούρκοι μπορούν να συναντώνται στα ίδια θρανία». Εκτιμούσε, λοιπόν, ότι η ίδρυση αυτού του σχολείου θα βοηθούσε στην προσέγγιση των Μουσουλμάνων και των Χριστιανών της νήσου, αφού τα παιδιά τους θα φοιτούσαν στα ίδια θρανία. Παρατηρούσε επίσης ότι, αν και οι Έλληνες αποτελούσαν τη μεγάλη πλειοψηφία του πληθυσμού, βρίσκονταν: «στην πιο δεινή κατάσταση όσον αφορά την εκπαίδευση, διότι οι ίδιοι κάλυπταν εξ ολοκλήρου τις δαπάνες, ενώ μεταξύ των Μουσουλμάνων, η κυβέρνηση ή τα βακούφια κάλυπταν σχεδόν το σύνολο των δαπανών» (AMAE, CPC, Larnaca, t.3, 20 Mars 1881, f.195rv).

Ο Castillon, μιλώντας για τη βοήθεια της αγγλικής κυβέρνησης στα τζαμιά και στα βακούφια και αναφερόμενος σε πρόσφατη πληροφορία του για το σχολείο του μουσουλμανικού χωριού Ipsitat, γράφει: «Διδασκαλία, το Κοράνι. Κανένα παιδί δεν ξέρει ούτε να διαβάζει, ούτε να γράφει'. Και εξάλλου, στους 20 μαθητές 'τέσσερις μαθαίνουν να γράφουν'. Περιοδεύοντας τη νήσο, δεν βρήκα ούτε έναν Τούρκο, κατά τύχη, που να μην μιλά περισσότερο ή λιγότερο εύκολα την ελληνική γλώσσα, όμως δεν υπάρχει ενδεχομένως ούτε ένας που να την έχει μελετήσει». (AMAE, CPC, Larnaca, t.3, 20 Mars 1881, f.196r)

Στη συνέχεια, ο ίδιος διπλωμάτης, μιλώντας για την προέλευση των πόρων της ελληνικής εκπαίδευσης στη νήσο, τη συγκρίνει με άλλες περιοχές του Ελληνισμού και διαπιστώνει ότι υπήρχαν περιοχές όπου μπορούσε κανείς να παρατηρήσει την ιδιωτική αγαθοεργία. Ανέφερε το παράδειγμα της Ηπείρου και ιδίως των Ιωαννίνων, των οποίων το Γυμνάσιο είχε λάβει πλούσιες δωρεές από διαθήκες πλουσίων Ηπειρωτών που είχαν αποβιώσει στο εξωτερικό. Παρατηρούσε δε ότι στην Κύπρο δεν υπήρχε ανάλογο φαινόμενο. Γνώριζε μόνο το σχολείο του χωριού Ορά (στην περιφέρεια της Λάρνακας) που όφειλε την ίδρυση και τη συντήρησή του σε έναν πλούσιο Κύπριο ο οποίος ζούσε στο Κάιρο (AMAE, CPC, Larnaca, t.3, 20 Mars 1881, f.195r-196r)

Παράλληλα, όπως γράφει, οι εκκλησίες και τα μοναστήρια των Ελλήνων ορθοδόξων, κλήθηκαν από την αγγλική διοίκηση να καταβάλουν τους έγγειους φόρους. Όπως γράφει σε μια αναφορά του

Η ελληνική Εκκλησία της νήσου διαθέτει πολύ σημαντικές καλλιεργήσιμες γαίες αξίας μερικών εκατομμυρίων γροσιών. Ορισμένα άτομα κατηγορούν τον κλήρο ότι αμέλησε ιδιαίτερα την υποχρέωση που είχε σε θέματα εκπαίδευσης (ΑΜΑΕ, CPC, Larnaca 9 Avril 1879).

Σύμφωνα, λοιπόν, με τις γαλλικές εκθέσεις, το επίπεδο της εκπαίδευσης στο νησί ήταν πολύ χαμηλό, τα σχολεία πολύ λίγα, οι δάσκαλοι φυτοζωούσαν και η κυβερνητική απάθεια, σ' αυτό το ζήτημα, φαινόταν πλήρης. Στα σχολεία μπορούσαν να πηγαίνουν πολύ λίγα παιδιά οι γονείς των οποίων είχαν κάποια οικονομική άνεση. Το αγγλικό σχέδιο για μία εκτεταμένη «αγγλοποιημένη» δημόσια εκπαίδευση ναυάγησε.

Η γεωπολιτική ισχύς της Γαλλίας, το πολιτιστικό της εκτόπισμα στην Ανατολή και η αντιπαλότητα της Γαλλίας με τα άλλα εθνικά-κράτη της Ευρώπης στον μεταοθωμανικό χώρο

Επομένως, οι γαλλικές διπλωματικές αναφορές θεωρούν ως κύρια αιτία της κακής κατάστασης της εκπαίδευσης στην Κύπρο την οικονομική εξαθλίωση που υφίστατο η μεγάλη μάζα των νησιωτών. Δεν χωράει καμία αμφιβολία ότι η γαλλική διπλωματία έχει πολύ εμφανή διάθεση καταγραφής της οικονομικής ανισότητας που βίωνε ο τοπικός πληθυσμός. Θα πρέπει, ωστόσο, να λάβουμε υπόψη μας και τις θέσεις που επικρατούσαν στο Υπουργείο Εξωτερικών της Γαλλίας όσον αφορά την κατάκτηση του νησιού από την Αγγλία καθώς και την ευρύτερη γεωπολιτική αντιπαλότητα των μεγάλων κρατών της Δυτικής Ευρώπης για το ποιο θα επικρατούσε στην Ανατολική Μεσόγειο και στη Μέση Ανατολή. Αυτή η γεωπολιτική αντιπαλότητα ενισχυόταν όσον επιταχυνόταν η αποσύνθεση της Οθωμανικής αυτοκρατορίας και οι Δυτικές Μεγάλες Δυνάμεις επεδίωκαν να εξασφαλίσουν ερείσματα στον μεταοθωμανικό χάρτη (Deringil, 2003· Faroqui, 2006). Βασικό όπλο για επίτευξη αυτού του στόχου ήταν η πολιτιστική διείσδυση μέσω του δικού τους εκπαιδευτικού συστήματος. Γι αυτό κατανοούμε ότι στις αναφορές των Γάλλων διπλωματών για την εκπαίδευση υπάρχει και η διάσταση της γαλλικής προπαγάνδας.

Οι Γάλλοι διπλωμάτες εκφράζουν τις απόψεις του Υπουργείου Εξωτερικών. Οι εκθέσεις τους αντανakλούν την αντιπαλότητα με την Αγγλία, αλλά και με την Ιταλία και το Βατικανό. Βλέπουν αρνητικά την αγγλική παρουσία στη Κύπρο και δυσφορούν με την προσπάθεια προσεταιρισμού των Καθολικών από την Αγγλία, ή από την Ιταλία, μέσω της εκπαίδευσης. Η αλληλογραφία τους είναι συμβατή με τα συμφέροντα της χώρας τους και των όσων οι προϊστάμενοι τους επιθυμούσαν να γνωρίζουν.

Ο πολύ σημαντικός ρόλος της Γαλλίας, ως προστάτιδας των Καθολικών της Ανατολής, τίθεται υπό αμφισβήτηση (ΑΜΑΕ CPC, Larnaca, t.3, 16 Juillet 1882, f. 401rv). Η παρουσία της Γαλλίας δεν θα έπρεπε να θιγεί από την επέκταση είτε της Αγγλίας είτε της Ιταλίας στην Εγγύς Ανατολή: Κύπρο, Συρία, Λίβανο, Παλαιστίνη. Όπως γράφει ο Dozon, το 1882, « το γόητρο μας [της Γαλλίας] δεν θα μπορέσει να αυξηθεί παρά με τη διάδοση της γλώσσας μας, των ιδεών μας και των κοινωνικών αρχών μας και όχι με

την προστασία που παραχωρήθηκε με σκοπό θρησκευτική προπαγάνδα που δεν έχει πλέον σήμερα λόγο ύπαρξης». (AMAE CPC, Larnaca, t. 3, 6 Juin 1882, f. 370r-v).

Η αντιπαλότητα στις σχέσεις της Γαλλίας με την Αγγλία και την Ιταλία εξειδικεύεται στην κυπριακή περίπτωση, γεγονός που επιτρέπει να δειχθεί η χρησιμοποίηση της εκπαίδευσης για την εξυπηρέτηση γεωπολιτικών συμφερόντων. Ενδεικτικό παράδειγμα είναι το γεγονός ότι στις σχολικές γιορτές των καθολικών σχολείων, στις εξετάσεις και στην απονομή βραβείων την πρωτοκαθεδρία που είχε έως τότε ο Γάλλος πρόξενος την έχει τώρα ο Άγγλος Ύπατος Αρμοστής ή ο Ιταλός πρόξενος (AMAE, CPC, Larnaca, t.4, 27 Juillet 1883, f.140v-141r).

Μάλιστα, η ανησυχία των Γάλλων ενισχύθηκε λόγω και της επίσκεψης Ιταλών ανωτέρων αξιωματούχων στην Κύπρο, όπως η επίσκεψη του πρίγκιπα της Νάπολης ο οποίος στην Αμμόχωστο υποσχέθηκε επιχορήγηση σε τοπικά σχολεία (AMAE, CPC, Larnaca, t.4, 15 Mars 1887, f. 229v-300r.).

Η γαλλική διπλωματική αλληλογραφία προβάλλει την προσπάθεια της Γαλλίας για προώθηση των κοινωνικών αρχών ισότητας μέσα από την εφαρμογή των κανόνων που είχαν οριστεί με εγκύκλιο του Υπουργείου Εξωτερικών αναφορικά με την εκπαίδευση και προωθείται από τα καθολικά καθιδρύματα (AMAE, CPC, Smyrne, t.8, 19 Mars 1882, 89v). Όμως η αγγλική διείσδυση και η ιταλική «απειλή» δημιουργούσαν νέα δεδομένα. Ο Castillon αντιπαραβάλλει τις αξίες του γαλλικού εκπαιδευτικού συστήματος με αυτές της Αγγλίας, της Ιταλίας και του Βατικανού. (AMAE, CPC, Larnaca, t. 4, 24 Decembre 1885, f. 261r). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο επαινεί το εκπαιδευτικό έργο των Αδελφών του Αγίου Ιωσήφ της Εμφανίσεως επειδή ακολουθούν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα της Γαλλίας και γιατί φροντίζουν για την ανατροφή ενός αριθμού εγκαταλελειμμένων παιδιών, χωρίς καμία διάκριση εθνικότητας ή θρησκείας.

Στις αναφορές τους οι Γάλλοι πρόξενοι αναφέρονται εκτενώς στην γενναιοδωρία του γαλλικού κράτους προς τους Έλληνες, τους Καθολικούς και κυρίως τους Μαρωνίτες για δωρεάν φοίτηση των φτωχών και των εγκαταλελειμμένων παιδιών (AMAE, CPC, Larnaca, t.4, 20 Mars 1883, f.62r-63r). Για παράδειγμα, σε μια έκθεση του ο Castillon ενημέρωσε το Παρίσι ότι: «Η ανακοίνωση της δωρεάς προκάλεσε μια σημαντική εντύπωση στον πληθυσμό. Όλοι, Έλληνες, Καθολικοί και κυρίως Μαρωνίτες, είδαν σε αυτή μια νέα ένδειξη αυτής της παραδοσιακής γενναιοδωρίας της οποίας, σε κάθε περίοδο, η χώρα μας έδωσε το παράδειγμα στην Ανατολή». (AMAE, CPC, Larnaca, t.3, 30 Octobre 1881, f. 290r-v).

Οι κοινωνικές αρχές που πρεσβεύει η Γαλλία και τα εκπαιδευτικά τους ιδρύματα, σύμφωνα πάντα με την γαλλική διπλωματική οπτική, έρχονται σε αντίθεση με το έργο όσων πρόσκεινται στην Ιταλία. Συγκεκριμένες αναφορές γίνονται στο εκπαιδευτικό έργο των Φραγκισκανών, που επηρεάζονταν περισσότερο από την Ιταλία, σύμφωνα πάντα με τα γαλλικά διπλωματικά έγγραφα. Για παράδειγμα, σε μια αναφορά ο Γάλλος πρόξενος κατηγορεί τους Ιταλούς Φραγκισκανούς για «πνεύμα μισαλλοδοξίας» και δικαιολογεί ότι ως εκ τούτου το παιδαγωγικό τους έργο δεν ήταν σε καλό επίπεδο.

Η αντιπαλότητα που υπάρχει στη μεγαλόνησο μεταξύ του προξένου της Γαλλίας από τη μια και της συμμαχίας που βλέπει ότι εξελίσσεται μεταξύ του Άγγλου Υπάτου Αρμοστή, του Ιταλού προξένου και των εκπροσώπων του Βατικανού, κάνει τον πρώτο να ανησυχεί. Οι αναφορές του προς τον Πρεσβευτή της Γαλλίας στη Κωνσταντινούπολη είναι δηλωτικές της κατάστασης. Για την αντιμετώπιση της αγγλικής και ιταλικής διείσδυσης οι Γάλλοι πρόξενοι ζητούσαν έγκριση επιχορηγήσεων στα σχολεία των Καθολικών για δωρεάν μόρφωση και δωρεάν ιατρική περίθαλψη, με δημιουργία σχολείων και ιατρείων δίπλα σ' αυτά. Σημειώνουν ότι στα σχολεία αυτά θα μπορούσαν να εγγραφούν με τους ίδιους όρους και παιδιά των ορθοδόξων οικογενειών. Υποβάλλονταν, εξάλλου, εισηγήσεις στο Παρίσι ότι η Γαλλία θα έπρεπε να απαντήσει με τη δημιουργία πολλών γαλλικών σχολείων με εκπαιδευτικούς που θα έρχονταν από τη Βηρυτό και τη Δαμασκό και που θα επιχορηγούνταν από τη γαλλική κυβέρνηση, απαλλαγμένοι από τη διασύνδεση με το Βατικανό και τις θρησκευτικές ιεραποστολές (ΑΜΑΕ, CPC, Larnaca, 10 septembre 1894).

Συμπεράσματα

Στην Ευρώπη η ιστορική και κοινωνιολογική έρευνα για τις κοινωνικές διαστάσεις της εκπαίδευσης έχει ασχοληθεί με τη διαχρονικότητα του φαινομένου στηριζόμενη στην έννοια της μακράς διάρκειας. Σ' αυτή την εργασία χρησιμοποιούμε την έννοια της μακράς διάρκειας για την κατανόηση των κοινωνικών διαστάσεων της εκπαίδευσης στον ιστορικό χρόνο.

Πρόκειται, αναμφίβολα, για ένα σύνθετο ζήτημα. Διαπιστώνουμε ότι η εκπαίδευση χρησιμοποιείται για να προωθηθούν εθνικά συμφέροντα, μέσω της πολιτιστικής/ιδεολογικής διείσδυσης. Η κριτική των Γάλλων διπλωμάτων ερμηνεύεται μέσα από τα αλληλοσυγκρουόμενα συμφέροντα της Γαλλίας και της Αγγλίας στην περιοχή της Ανατολικής Μεσογείου και της Εγγύς Ανατολής. Η αλληλογραφία είναι συμβατή με τα συμφέροντα της χώρας τους.

Οι κοινωνικές διαστάσεις της εκπαίδευσης στην Κύπρο προσλαμβάνονται από τους Γάλλους διπλωμάτες μέσα από τρεις οπτικές : α) τη φτώχεια των κατακτημένων από την Αγγλία Κυπρίων, β) το ναυάγιο οργάνωσης ενός εκτεταμένου δικτύου δημόσιας «αγγλοποιημένης» εκπαίδευσης, γ) τη γεωπολιτική αντιπαλότητα των δυτικών κρατών και την προσπάθειά τους για διείσδυση στην Ανατολική Μεσόγειο.

Η σημασία αξιοποίησης διαφόρων πηγών είναι πολύ σημαντική για την ανασύνθεση της ιστορίας της εκπαίδευσης, η οποία πολλές φορές έχει γραφτεί χωρίς να ληφθούν υπόψη σημαντικές πηγές από άλλους φορείς. Αυτή είναι και η περίπτωση της ιστορίας της αγγλοκρατούμενης Κύπρου όπου οι αγγλικές πηγές μονοπώλησαν το ενδιαφέρον για τη συγγραφή της ιστορίας. Επομένως η ιστορία είναι «ανατρεπτική» (όρος του Σπύρου Ασδραχά).

Η έννοια της μακράς διάρκειας μπορεί να αποτελέσει ένα ερμηνευτικό εργαλείο για την ανάλυση των σημερινών δεδομένων και προβλέψεων για το μέλλον, ούτως ώστε μέσα από διαχρονικές προσεγγίσεις να προβούμε σε συγχρονικές διαπιστώσεις για μια αειφόρο εκπαίδευση η οποία να συγκρατεί τα απαραίτητα στοιχεία του

παρελθόντος πάνω στα οποία θα χτιστεί ένα καλύτερο μέλλον για το εκπαιδευτικό σύστημα και την παιδεία. Επομένως μιλώντας για αειφόρο εκπαίδευση, το ιστοριογραφικό σχήμα της μακράς διάρκειας των Braudel, Bloch, Romano, Ασδραχά κ. ά. αποτελεί ένα καθοδηγητικό εργαλείο κατανόησης και ερμηνείας όχι μόνο του παρελθόντος αλλά και του παρόντος.

Αρχειακές αναφορές

AMAE (Archives du Ministère des Affaires Etrangères), CPC (Correspondance Politique des Consuls)

Larnaca t.2 – 1864-1878

Larnaca t.3 – 1879-1882

Larnaca t.4 – 1883-1889

Larnaca t.5 – 1890-1895

Smyrne t. 7 – 1870-1880

Smyrne t.8 – 1881-1883

Βιβλιογραφία

Agevall, O. & Olofsson, G. (2013). The emergence of the professional field of higher education in sweden, professions & professionalism, 3 (2), 527-549.

Arcondo, A. (2003). Ruggiero Romano y la historia económica colonial de América Latina, Cuicuilco Revista de Ciencias Antropológicas, 10 (29), 6-16.

Αγγελάκος, Κ. & Κόκκινος, Γ. (2004). Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο και η διδασκαλία της Ιστορίας με τη χρήση των πηγών. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Braudel F, (1958). La longue durée. Annales, 4, 725-753.

Christen, C. & Besse. L. (2017) (Επιμ.), Histoire de l'éducation populaire 1815-1945. Perspectives françaises et internationales, Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.

Delgado, Z. J. (2016). The Longue Durée of ethnic studies: Race, education and the struggle for self-determination. University of California, Berkeley.

Deringil, S. (2003). "They live in a state of nomadism and savagery": The late Ottoman Empire and the post-colonial debate. Comparative Studies in Society and History 45(2), 311-342.

Faroqhi, S. (2006). The Ottoman Empire and the world around it. London: I. B. Taurus.

Hoyndorf, R. and Schneider, W. (2000). 1870, la perte de l'Alsace-Lorraine, Strasbourg : Coprur.

Karpat K. H. (1982). Millets and Nationality: The Roots of the Incongruity of Nation and State in the Post-Ottoman Era. Στο B. Braude & B. Lewis (Εκδ.) Christians and Jews in

the Ottoman Empire. The Functioning of a Plural Society (σσ. 141-170) New York, London: Holmes & Meier.

Nikolaou, K. (2009). La diplomatie européenne au Proche Orient au 19e siècle. Le cas de Chypre vu par la diplomatie française. Nicosia: Travaux et Memoires, Ίδρυμα Αρχιεπισκόπου Μακαρίου Γ΄.

Νικολάου, Κ. (2012). “Ένα αριστούργημα και μια ντροπή” (“Un chef d’œuvre et une honte”). Η αγγλοτουρκική συμφωνία για την Κύπρο (1878) όπως την είδε η γαλλική διπλωματία» Στο Proceedings of the IV International Cyprological Congress, (σσ. 459-468). Nicosia.

Nique, C. (1990). Comment l’Ecole devind une affaire d’Etat, Paris : Nathan.

Ortayli, I. (1998). The Ottoman Millet System and It’s Social Dimensions. Στο Rikard Larsson (Εκδ.) The Boundaries of Europe? (σσ. 120-126) Stockholm: Forskningsradnamnden.

Osterwalder, F. (2011). France-Schools in defense of modern democracy tradition and change in French educational republicanism from Condorcet to Quinet and Ferry. Στο D. Trohler, T.S. Popkewitz & D.F. Labaree, (Εκδ.) Schooling and the making of citizens in the long nineteenth century: Comparative visions (σσ. 113-125) New York: Routledge.

Peyronie, H. and Vergnioux, A. (2007) (Επιμ.) Education et longue durée : acts du colloque de Cerisy-la-Salle (22-26 septembre 2005) Caen: Presses Universitaires Caen.

Peace, T. (2017). Borderlands, Primary Sources, and the Longue Duree: Contextualizing Colonial Schooling at Odjgnak, Lorette and Kahnawake, 1600-1850 Historical Studies in Education/ Revue d’histoire de l’education, 29 (1), σσ. 8-31.

Romano, R. (1986). Algunas consideraciones sobre la historia de los precios en America colonial (y una nota complementaria) Στο HISLA, Revista Latinoamericana de Historia Economica y Social. 7, σσ.65-103.

Romano, R. (1998). Που οδεύει ή ιστορία; Αναζητήσεις της σύγχρονης Ιστοριογραφίας (συλλογή άρθρων), μετάφραση: Χρ. Κουλούρη, Άλ. Κράους, Παν. Μιχαηλάρης, Μ. Τραπεζανλίδου, Εύθ. Φαλίδου. Αθήνα: Εταιρεία Μελέτης Νέου Ελληνισμού – Μνήμων.

Vovelle, M. (2006). L’histoire et la longue durée Στο J. Le Goff (Εκδ.) La Nouvelle Histoire (σσ. 77-108). Paris: Complexe.

Ιδιωτική Εκπαίδευση: Λύση ανάγκης ή συνειδητή γονική επιλογή;

Παπακωνσταντίνου Αντιγόνη-Άλμπα
Επίκουρη Καθηγήτρια, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
albarpap@hotmail.com

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη εστιάζει στους γονείς των μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και επιχειρεί να καταγράψει και να ερμηνεύσει τα αίτια της επιλογής ενός ιδιωτικού σχολείου για τη φοίτηση των παιδιών τους. Η προσέγγιση που ακολουθήθηκε ήταν ποιοτική και η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσα από ημιδομημένες συνεντεύξεις, στις οποίες συμμετείχαν και οι δύο γονείς και είχαν διάρκεια περίπου μία ώρα. Η θεματική ανάλυση περιεχομένου ανέδειξε τις απόψεις των γονέων σχετικά με τον τρόπο οργάνωσης της ιδιωτικής και της δημόσιας πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, τα αίτια που βρίσκονται πίσω από την επιλογή ενός ιδιωτικού σχολείου, καθώς και τους λόγους για τους οποίους το δημόσιο σχολείο εμμέσως απορρίπτεται. Συμπερασματικά, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι η επιλογή ενός ιδιωτικού σχολείου συνδέεται με τις οικογενειακές λογικές των γονέων, όπως αυτές δομούνται μέσα από τη σημασία που αποδίδεται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και στα προσωπικά σχολικά βιώματά τους.

Λέξεις κλειδιά: πρωτοβάθμια εκπαίδευση, δημόσιο σχολείο, ιδιωτικό σχολείο, γονικές επιλογές φοίτησης, σχέσεις σχολείου-οικογένειας, οικογενειακές λογικές

Private Education: Response to family needs or deliberate parental choice?

Papakonstantinou Antigoni-Alba
Assistant Professor, National and Kapodistrian University of Athens
albarpap@hotmail.com

Summary

The present study focuses on parents of primary education students and aims to identify the reasons for choosing a private school for their children's education. A quantitative approach has been followed and data collection was performed through semi-structured interviews of approximately one hour each. Both parents participated in the interviews. Content analysis revealed the parents' views regarding the structure of private and public primary education, the reasons behind the choice of a private school, as well as the reasons for rejecting public school. As a conclusion, we can argue that the choice of private school is related to the family logic of the parents, as those are shaped through the value attributed to the primary education, as well as the personal school experiences of the parents.

Keywords: primary education, public school, private school, parental choices for schooling, school-family relations

Εισαγωγή

Το σχολείο και η οικογένεια. Δύο θεσμοί σε αλληλεπίδραση, ενίοτε σε αλληλεξάρτηση, συχνά σε σύγκρουση, κατά περίπτωση σε αμβισβήτηση, κατά βάση σε κοινή πορεία. Δύο θεσμοί που, παράλληλα ή συμπληρωματικά, στοχεύουν και συμβάλλουν στη διαμόρφωση των στάσεων, των αντιλήψεων, των συμπεριφορών των ανήλικων δρώντων. Ο πρώτος, επιφορτισμένος θεσμικά με τη λειτουργία της εκπαίδευσης, μέρος της οποίας αποτελεί και η στοχευμένη διαδικασία της αγωγής, πάροχος μιας ευρείας κοινωνικοποίησης και κυρίαρχος στη διαδικασία της επιλογής και κατανομής των δρώντων υποκειμένων στις επαγγελματικές θέσεις. Ο δεύτερος, ουσιαστικός φορέας αγωγής και κοινωνικοποίησης, αρωγός στην εκπαιδευτική πορεία του ανήλικου δρώντα, υποστηρικτής της προσωπικής του πορείας και βασικός «μέτοχος» στην κατάκτηση του κοινωνικού του κεφαλαίου.

Οι σχέσεις του σχολείου με την οικογένεια εξελίσσονται και αναδιαμορφώνονται τόσο θεσμικά, όσο και λειτουργικά. Η επικοινωνία τους, προαιρετική στο παρελθόν, με θραύσματα υποχρεωτικότητας σήμερα, παίρνει διαφορετικές διαστάσεις σε ένα φάσμα επικοινωνιακό που κυμαίνεται μεταξύ ενημέρωσης και πληροφόρησης μέχρι ελέγχου και παρεμβατικότητας (Parakonstantinou, 2013). Οι θεσμικές επαφές τους, φιλτράρονται μέσα από αντικειμενικούς και μαθησιακούς παράγοντες (βαθμίδα εκπαίδευσης που φοιτά το παιδί, σχολική επίδοση, κ.ά.) (Symeou, 2003· Dubet, 1997· Kyprianos & Parakonstantinou, 2012) και επηρεάζονται από τους κοινωνικούς ρόλους, στο ευρύ τους φάσμα, και τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των δρώντων υποκειμένων που αλληλεπιδρούν και διαντιδρούν (Goffman, 1974). Σε κάθε περίπτωση, πάντως, θα μπορούσε κανείς να υποστηρίξει τεκμηριωμένα ότι το σχολείο είναι ο ρυθμιστής των σχέσεων μεταξύ των εμπλεκόμενων στην εκπαίδευση δρώντων υποκειμένων, και πιο συγκεκριμένα για το υπό μελέτη θέμα, των εκπαιδευτικών και των γονέων. Κι αυτό γιατί το σχολείο έχει δύο βασικά χαρακτηριστικά, που εδραιώνουν την συμβολική κυριαρχία του στο πλαίσιο των σχέσεων με την οικογένεια, και είναι η θεσμική του κατοχύρωση ως φορέα εκπαίδευσης και κοινωνικοποίησης, αλλά και η επιβεβλημένη υποχρεωτικότητά του σε όλα τα δρώντα υποκείμενα ορισμένης ηλικιακής ομάδας.

Οι σχέσεις, όμως, δεν είναι στατικές. Δεν είναι, επίσης, μονοδιάστατες. Εάν από τη μία μεριά το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται ως επόπτης και ρυθμιστές των σχέσεων με την οικογένεια, οι γονείς παραμένουν το δεύτερο σκέλος αυτής της σχέσης, διεκδικώντας, άμεσα ή έμμεσα, μεγαλύτερη εμπλοκή, θεσπίζοντας όργανα εκπροσώπησης, εκφράζοντας απόψεις, κρίσεις, προτάσεις, συμμετέχοντας ενεργά, και τα τελευταία χρόνια πιο οργανωμένα και πιο συστηματικά, στη σχολική φοίτηση των παιδιών τους. Από την άλλη πλευρά, το ελληνικό σχολείο καλείται να αντιμετωπίσει πληθώρα ζητημάτων που αφορούν τόσο στις βασικές λειτουργίες που επιτελεί ως κοινωνικός θεσμός, όσο και στην ανταπόκρισή του στις απαιτήσεις των μεταμοντέρνων κοινωνιών και μιας όλο και πιο απαιτητικής και πιεστικής αγοράς εργασίας. Η εκπαίδευση που παρέχει το ελληνικό σχολείο διατελεί στο πλαίσιο συγκριτικών ευρωπαϊκών ή διεθνικών εκθέσεων σε συνεχή αμφισβήτηση μεταθέτοντας την επιστημονική συζήτηση τόσο στο είδος και το εύρος των γνώσεων και δεξιοτήτων που παρέχονται, όσο και στις απαραίτητες προϋποθέσεις που θα καθιστούσαν ένα εκπαιδευτικό σύστημα αποδοτικό και αποτελεσματικό. Έτσι, η έρευνα εστιάζει στους τρόπους αύξησης της ποιότητας στην εκπαίδευση τη στιγμή

που οι γονείς των μαθητών «ψάχνουν λύσεις» προκειμένου το παιδί τους να φοιτήσει σε ένα «καλό σχολείο».

Στο κέντρο της παρούσας έρευνας τοποθετείται, λοιπόν, η αποτύπωση και η κατανόηση των οικογενειακών λογικών που οδηγούν στην επιλογή ενός ιδιωτικού σχολείου. Στόχος είναι να μελετηθούν οι απόψεις των γονέων των μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης προκειμένου να διαλευκανθούν τα αίτια επιλογής ενός ιδιωτικού σχολείου και παράλληλα να γίνουν κατανοητοί οι λόγοι απόρριψης του δημόσιου. Συγκεκριμένα, τέθηκαν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποια τα αίτια ή τα κίνητρα επιλογής ενός ιδιωτικού σχολείου;
2. Για ποιους λόγους οι συμμετέχοντες δεν επιλέγουν τη φοίτηση των παιδιών τους στο δημόσιο σχολείο;

Η σημασία διεξαγωγής μιας μελέτης αναφορικά με τις απόψεις των γονέων που επιλέγουν για τη φοίτηση των παιδιών τους το ιδιωτικό σχολείο, έγκειται καταρχάς στην υποθάλπουσα πρόθεση εντοπισμού των λόγων που απορρίπτουν το δημόσιο σχολείο. Η ανάδειξη μιας σιωπηλής μέχρι σήμερα γονικής στάσης και κριτικής αναφορικά με τη λειτουργία, την οργάνωση και το εκπαιδευτικό δυναμικό της δημόσιας εκπαίδευσης θα μπορούσε να αποτελέσει εφελκυστικό αυτοβελτίωσης και παράγοντα αλλαγής της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Παράλληλα, η ανάδειξη των κινήτρων επιλογής του ιδιωτικού σχολείου από μεριάς των γονέων και η αποτίμηση της φοίτησης αυτής, δύνανται να αποτελέσουν ένα είδος λανθάνουσας ή καλύτερα ανεπίσημης αξιολόγησης της παρεχόμενης ιδιωτικής εκπαίδευσης.

Οι οικογενειακές λογικές (Migeot-Alvarado, 2000) προβάλλουν ως έννοια κλειδί στο πλαίσιο μιας ερμηνευτικής προσέγγισης, που στόχο έχει να μελετήσει τις καταστάσεις μέσα από τη δράση και τις επιλογές των δρώντων υποκειμένων και όχι τις στάσεις τους μέσα από τις καταστάσεις (Dubet & Martuccelli, 1996). Αναγνωρίζοντας τις κοινωνικές επιρροές στον τρόπο δόμησης της αντίληψης και τη θέση των αυτό- και ετερο- προσδοκιών στην ανάληψη δράσης των κοινωνικών υποκειμένων, επιχειρείται η μελέτη των λογικών που δομούν και ακολουθούν οι γονείς αναφορικά με τη φοίτηση των παιδιών τους. Η έννοια της οικογενειακής λογικής, διαφοροποιημένη ουσιαστικά από την έννοια της στρατηγικής, προβάλλει ως η πλέον δόκιμη, αφού αναγνωρίζει από τη μία μεριά την ελευθερία του δρώντος υποκειμένου και από την άλλη συμπεριλαμβάνει τις στάσεις και τις πρακτικές των δρώντων υπό μία ενιαία νοητική κατασκευή, της οποίας ο χαρακτήρας ενδέχεται να είναι τόσο συνειδητός όσο και ασυνείδητος.

Μεθοδολογία

Έχοντας ως στόχο την αποτύπωση και κατανόηση των λογικών των γονέων, οι οποίες προσανατολίζουν, κατευθύνουν, προσδιορίζουν και επηρεάζουν τις επιλογές αναφορικά με τη φοίτηση, δεν θα μπορούσε να επιλεγεί άλλη μέθοδος από την επισκόπηση (Cohen & Manion, 1997). Πραγματοποιήθηκε, λοιπόν, μια ποιοτική έρευνα (Maxwell, 1999), προκειμένου να προσεγγιστούν οι βαθύτερες σκέψεις που βρίσκονται πίσω από τις φαινομενικές επιλογές, ενώ βασική τεχνική άντλησης των δεδομένων αποτέλεσε η ημιδομημένη συνέντευξη, που επιτρέπει την ανάδειξη, εκτός από την αλυσίδα νοημάτων και σκέψεων, νέων θεμάτων, συλλογισμών και ζητημάτων

που ενδεχομένως δεν έχουν συμπεριληφθεί στον αρχικό σχεδιασμό της έρευνας (Blanchet & Gotman, 2001).

Η επιλογή του δείγματος έγινε μέσα από διαδικασίες σκόπιμης δειγματοληψίας με a priori κριτήρια (Bryman, 2017) τα οποία συνδέονταν και εξυπηρετούσαν τη στοχοθεσία της παρούσας έρευνας. Αρχικά επιλέχθηκαν γονείς των οποίων ένα έστω παιδί να φοιτά στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και μέχρι την τρίτη δημοτικού. Το κριτήριο αυτό τέθηκε προκειμένου να εξασφαλιστεί από την μια μεριά η γονική εμπειρία, αναφορικά με τον τρόπο λειτουργίας του ιδιωτικού σχολείου, και από την άλλη η χρονική εγγύτητα της απόφασης επιλογής της ιδιωτικής εκπαίδευσης. Ένα δεύτερο κριτήριο αφορούσε στην ανυπαρξία κάποιου είδους ενίσχυσης ή υποτροφίας από τη μεριά του ιδιωτικού σχολείου, με στόχο την «υποβοήθηση» της φοίτησης, έτσι ώστε να μην παρατηρείται επιρροή του εν λόγω παράγοντα στη δόμηση των οικογενειακών λογικών σχετικά με τη φοίτηση. Τέλος, ένα τρίτο κριτήριο αποτέλεσε το ιδιωτικό σχολείο στο οποίο φοιτούν οι μαθητές, καθώς επελέγησαν ιδιωτικά σχολεία που γνωρίζουν μεγάλη ζήτηση και επιτυγχάνουν να εγγράψουν μεγάλο αριθμό μαθητών.

Το δείγμα αποτελείται από είκοσι γονείς μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και πιο αναλυτικά επτά μπαμπάδες και δεκατρείς μαμάδες. Όλοι οι μπαμπάδες και έντεκα από τις μαμάδες είναι πτυχιούχοι ανώτατων σχολών και κάποιοι από αυτούς κατέχουν μεταπτυχιακούς τίτλους. Οι ηλικίες τους είναι μεταξύ 36 και 44 ετών και κατοικούν στο δήμο Αθηναίων και σε άλλους, κυρίως βορειοανατολικούς, δήμους της Αττικής. Επίσης, οι δέκα από τις δεκατρείς οικογένειες έχουν δύο παιδιά, ενώ δύο οικογένειες έχουν ένα παιδί και μία οικογένεια τρία. Από τους συμμετέχοντες, οι δώδεκα έχουν φοιτήσει σε ιδιωτικό σχολείο, όλα ή κάποια χρόνια της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσής τους, και οι έντεκα σε δημόσιο, όλα τα χρόνια της εκπαίδευσής τους. Τέλος, μία μητέρα είναι διαζευγμένη και ο σύζυγος δεν συμμετείχε στην έρευνα, ενώ όλοι οι γονείς εργάζονται στο δημόσιο ή τον ιδιωτικό τομέα ή ως ελεύθεροι επαγγελματίες.

Η επαφή με τους συμμετέχοντες στην έρευνα έγινε μέσα από το κοινωνικό δίκτυο της ερευνήτριας και στην πορεία ακολουθήθηκε η μέθοδος της χιονοστοιβάδας, καθώς ορισμένοι γονείς σύστηναν στην ερευνήτρια και άλλες οικογένειες που πληρούσαν τα προαναφερθέντα κριτήρια. Οι συνεντεύξεις ήταν διάρκειας περίπου τριών τετάρτων και στην πλειονότητά τους τηλεφωνικές, κατόπιν επιλογής των συμμετεχόντων. Όλες οι συνεντεύξεις ηχογραφήθηκαν και κατόπιν απομαγνητοφωνήθηκαν και κωδικοποιήθηκαν με την τεχνική της ανάλυσης περιεχομένου θεματικού τύπου, η οποία αναδεικνύει τη θεματική συνοχή μεταξύ των συνεντεύξεων και τα κοινά στοιχεία των απαντήσεων των συμμετεχόντων (Blanchet & Gotman, 2001).

Αποτελέσματα

Η διασυνεντευξιακή ανάλυση των δεδομένων στη βάση κωδικοποιημένων θεματικών αξόνων αποτέλεσε μια διαδικασία εξαιρετικά γόνιμη και ουσιαστικά συνδεδεμένη με τη στοχοθεσία της έρευνας. Οι λογικές των γονέων, που συνδέονται και οδηγούν στην επιλογή της ιδιωτικής εκπαίδευσης, αποτυπώνονται μέσα από την έκφραση των

απόψεών τους, αλλά και μέσα από τη συνειδητοποίηση που εκφράζουν για δράσεις, τακτικές και επιλογές που δεν είναι σε θέση να τεκμηριώσουν επαρκώς.

Αναδεικνύοντας τα αίτια επιλογής της ιδιωτικής εκπαίδευσης

Η εκκίνηση της παράθεσης των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας δεν θα μπορούσε να προσπεράσει τη σημαντική διαπίστωση αναφορικά με τη θέση και την επιρροή του βιώματος στη διαμόρφωση της οικογενειακής λογικής που συνδέεται με την εκπαίδευση. Όπως αναδεικνύεται από τις απαντήσεις των γονέων, το προσωπικό βίωμα αποτελεί έναν παράγοντα καταλυτικό για την επιλογή ενός ιδιωτικού σχολείου. Ως κύρια, λοιπόν, αίτια επιλογής μιας ιδιωτικής εκπαίδευσης για το παιδί τους οι γονείς προβάλλουν την προσωπική τους εμπειρία ως μαθητές σε ιδιωτικό σχολείο ή την εμπειρία του ή της συζύγου τους.

Κοίταξε να δεις, επειδή εγώ πήγαινα σε ιδιωτικό, ήμουν αποφασισμένη εξαρχής ότι και τα παιδιά μου θα κάνουν το ίδιο. Πέρα από το οικονομικό ζήτημα που κάπως μας φρενάρει δεν το σκέφτηκα παραπάνω. Λόγω προσωπικής εμπειρίας είμαι πολύ σίγουρη με την επιλογή μου (Μητέρα 4).

Εγώ είμαι απόφοιτος αυτού του σχολείου. Νομίζω, λοιπόν, ότι έπαιξε πολύ σημαντικό ρόλο. Το ότι εγώ έχω τελειώσει εκεί και πέρασα καλά, αυτό νομίζω ήταν το πρώτο (Μητέρα 1).

Θα σου πω τι γίνεται. Έχω φίλους που πήγαν ιδιωτικό. Είναι και η γυναίκα μου που πήγε ιδιωτικό. Και όλοι είχαν ή έκαναν πράγματα που εγώ δεν έκανα σε καμία περίπτωση. Επομένως, σχεδόν ταυτόχρονα με τη γυναίκα μου είπαμε να πάνε τα παιδιά ιδιωτικό (Πατέρας 5).

Οι γονείς που δεν έχουν την εμπειρία της φοίτησης σε κάποιο ιδιωτικό σχολείο παρουσιάζονται πιο συνειδητοποιημένοι αναφορικά με την επιλογή της ιδιωτικής εκπαίδευσης, καθώς αυτή η επιλογή τους δεν απορρέει μόνο από προσωπικά βιώματα αλλά αφορά και σε συνειδητές στοχεύσεις. Πρώτιστος λόγος επιλογής των ιδιωτικών σχολείων αναδεικνύεται, συνεπώς, το πρόγραμμα που ακολουθούν. Ένα πρόγραμμα που παρέχει συστηματική εκμάθηση μίας τουλάχιστον ξένης γλώσσας, οργανώνει τη μάθηση του παιδιού και παράλληλα προσφέρει ευρύτητα ερεθισμάτων.

Τα κριτήρια επιλογής είχαν να κάνουν καταρχάς με την ξένη γλώσσα. Θέλαμε να έχει επάρκεια σε μία γλώσσα. Και έχουν. Μιλούν και οι δύο γερμανικά σαν μητρική τους. Έπειτα είναι και το ότι το σχολείο είναι οργανωμένο. Ξέρουν πώς να τους προσφέρουν τις γνώσεις ώστε να τις μεταδώσουν. Και τέλος, τους προσφέρουν ερεθίσματα. Πολλά ερεθίσματα που εμείς λόγω δουλειάς δεν μπορούμε να προσφέρουμε (Μητέρα 6).

Η ξένη γλώσσα που τους παρέχει επιπλέον σε σχέση με το δημόσιο ήταν για εμάς ένα βασικό κριτήριο. Επίσης, ήθελα να είναι ένα παλιό σχολείο, καλό, ένα μεγάλο σχολείο που να έχει εμπειρία στην εκπαίδευση, να

ξέρει πώς να μεταδώσει γνώσεις στα παιδιά. Και επίσης, να είναι παραδοσιακό. Στις μεθόδους και στους τρόπους εκπαίδευσης, δηλαδή (Μητέρα 2).

Θέλαμε τα παιδιά να μάθουν. Οργανωμένα και συστηματικά. Να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες. Μέσα από σωστή διδασκαλία και οργανωμένη και με προσοχή για το κάθε παιδί ξεχωριστά. Το μεθοδολογικό στο δημοτικό είναι το πιο σημαντικό. Είναι η βάση. Και επίσης, να μάθουν και μια γλώσσα στο σχολείο. Να μην τρέχουμε αλλού. [...] Ναι, και αυτό. Να δουν πράγματα. Πράγματα που στο δημόσιο δεν θα έβλεπαν (Πατέρας 15).

Οι πρακτικές ανάγκες που έπρεπε να καλυφθούν μέσα από μία φοίτηση διευρυμένου ωραρίου και με την παροχή της δυνατότητας να γίνονται οι δραστηριότητες στο χώρο του σχολείου αποτελεί ένα ακόμη σημαντικό κριτήριο των γονέων, μαζί με την εγγύτητα σχολείου-σπιτιού και τη μεταφορά των μαθητών. Αναφέρεται δε τόσο από γονείς που έχουν φοιτήσει σε δημόσιο, όσο και από γονείς που έχουν φοιτήσει σε ιδιωτικό σχολείο. Κοινό χαρακτηριστικό των γονέων που αναφέρονται κατά προτεραιότητα σε αυτήν την αιτία επιλογής της ιδιωτικής εκπαίδευσης το γεγονός ότι ασκούν και οι δύο πολύ απαιτητικά από άποψη ωραρίου και υποχρεώσεων επαγγέλματα (τρεις δικηγόροι, δύο γιατροί, τρεις μάνατζερ πολυεθνικών εταιριών, δύο επιχειρηματίες).

Ένα κριτήριο είναι η απόσταση. Δεν θέλαμε να χάνουν χρόνο τα παιδιά. Θέλαμε να είναι ξεκούραστα και να γίνεται ευχάριστα η μετάβαση και η επιστροφή. Επίσης, να μένουν εκεί μέχρι αργά. Γιατί αλλιώς δεν θα μπορούσε κανείς μας να τους πάρει. Και να κάνουν εκεί το διάβασμα και τις δραστηριότητες. Να γυρνάνε στο σπίτι έτοιμοι (Πατέρας 8).

Το ιδιωτικό σχολείο το θέλαμε γιατί έχει fulltime πρόγραμμα. Δεν υπάρχουν απεργίες, δεν υπάρχουν... Έχουμε μετακίνηση από και προς το σχολείο και όλες τις δραστηριότητες εκεί, από γλώσσες μέχρι το μπαλέτο. Γιατί εμείς με τα ωράρια που έχουμε δεν θα μπορούσαμε να κάνουμε διαφορετικά. Τί θα το κάναμε το παιδί στο σπίτι από τις 12:30; Όχι τί θα το κάναμε; Ποιος θα το είχε; (Πατέρας 9).

Εκτός από τη γλώσσα και το οργανωμένο του πράγματος στη μάθηση, για εμάς ήταν σημαντικό να μην είναι πολύ μακριά από το σπίτι. Να μην κάνουν τεράστιες αποστάσεις δηλαδή. Και επίσης να έχουν τη δυνατότητα να κάνουν τα χόμπι τους, τις γλώσσες και ό,τι άλλο στο σχολείο. Και να επιστρέφουν αργά σπίτι για να έχουμε γυρίσει. Τουλάχιστον ένας από τους δύο (Μητέρα 14).

Ενώ, όμως, η επιλογή του ιδιωτικού σχολείου προβάλλεται ως τρόπος κάλυψης πρακτικών αναγκών της οικογένειας, εντοπίζεται παράλληλα μια απουσία διερεύνησης για το εάν αυτές οι ανάγκες θα μπορούσαν να καλυφθούν από το δημόσιο, ολόημερο σχολείο της περιοχής τους. Το γεγονός αυτό επιβάλλει την

υιοθέτηση μιας πιο κριτικής οπτικής αναφορικά με την ουσιαστική συμβολή και επιρροή του κριτηρίου αυτού στην επιλογή της ιδιωτικής εκπαίδευσης.

Κοίτα είναι το ποιος θα τα πάει και θα τα φέρει και ότι σχολάνε νωρίς στις πρώτες τάξεις, αυτά, όπως σου είπα και πριν, δυσκολεύουν την κατάσταση. Βέβαια εγώ έχω τη μαμά μου που έτσι κι αλλιώς αυτή τα πάει στο σχολικό το πρωί, θα μπορούσε και στο σχολείο, δίπλα μας είναι. Και αυτό που ρωτάς είναι αλήθεια. Δεν ρώτησα καν αν υπάρχει ολοήμερο ή αν κάνουν κάτι μετά. Αλλά είναι και που έχουν και απεργίες και τέτοια μωρέ (Μητέρα 10).

Εάν έχει ολοήμερο; Το σχολείο δίπλα μας; Όχι δεν το ξέρω. Δεν το ρώτησα δηλαδή (Μητέρα 4).

Ολοήμερο μπορεί να έχουν να. Δεν το ξέρω σίγουρα. Αλλά και αυτά πότε έχουν, πότε δεν έχουν. Δεν μπορούμε να περιμένουμε τώρα εάν θα μαζευτούν γονείς και δεν ξέρω κι εγώ τι άλλο λένε κάθε φορά (Πατέρας 17).

Η φροντίδα, με την έννοια της προσοχής, των παιδιών και ο έλεγχος αποτελούν, ακόμη ένα κριτήριο στο οποίο στηρίζεται η γονική επιλογή για μια ιδιωτική εκπαίδευση. Ο έλεγχος της συμπεριφοράς των παιδιών μέσα και έξω από την τάξη, η απουσία δυνατότητας μη παρακολούθησης των μαθημάτων, αλλά και η μέριμνα για τους μαθητές ως προσωπικότητες φαίνεται να αποτελούν επιθυμητά στοιχεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, τα οποία στις αντιλήψεις των γονέων εξασφαλίζει ένα ιδιωτικό σχολείο. Μία σημαντική διάκριση παρόλα αυτά πραγματοποιείται στα λεγόμενα τους ανάλογα με το φύλο των παιδιών τους. Οι γονείς που έχουν κορίτσι ή κορίτσια αναφέρονται περισσότερο στην προσοχή που δίνει το ιδιωτικό σχολείο στο κάθε παιδί ξεχωριστά, ενώ οι γονείς που έχουν αγόρια κάνουν αναφορές στον έλεγχο της συμπεριφοράς και στην εξασφάλιση της ασφάλειας του παιδιού.

Κοίταξε τώρα να δεις. Στο ιδιωτικό προσέχουν το κάθε παιδί ξεχωριστά. Να βρουν τι χρειάζεται, να το ενισχύσουν. Πώς να το πω; Τα φροντίζουν περισσότερο (Μητέρα 4) (2 κορίτσια).

Κακά τα ψέματα το ιδιωτικό τα προσέχει περισσότερο. Εγώ τον μεγάλο τον έγραψα στον παιδικό του δήμου στην αρχή, όταν ήταν προνήπιο. Και μια βδομάδα μετά τον πήρα. Το παιδί το έδερναν τα άλλα και οι δασκάλες κοιτούσαν. Δεν ενδιαφέρονται το ίδιο με το ιδιωτικό. Δεν τα προσέχουν το ίδιο (Μητέρα 12) (2 αγόρια).

Το σχολείο που είναι τα παιδιά όλα είναι οργανωμένα. Αυστηρά, με πειθαρχία. Τα παιδιά είναι μαντρωμένα, ελεγχόμενα. Και τα όρια σαφή. Δεν μπορείς να δέρνεσαι, δεν μπορείς να κάνεις ότι θέλεις. Υπάρχουν κανόνες που τηρούνται και συνέπειες. Μία, δύο δεν φέρεσαι σωστά έφυγες. Έτσι πρέπει! (Πατέρας 20) (2 αγόρια).

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθούν οι απόψεις ορισμένων γονέων που κατοικούν στο δήμο Αθηναίων οι οποίοι δηλώνουν ότι ουσιαστικά δεν βρέθηκαν μπροστά στο δίλημμα ιδιωτική ή δημόσια εκπαίδευση, καθώς η δεύτερη δεν θα μπορούσε να καλύψει τις εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών τους. Πιο συγκεκριμένα, οι γονείς αυτοί περιγράφουν τους λόγους που τους ώθησαν στην επιλογή ενός ιδιωτικού σχολείου ξεκινώντας από τη διευκρίνιση ότι δεν πρόκειται για επιλογή.

Κοίτα τώρα δεν ξέρω και πώς να στο πώ αυτό. Εμείς υπαγόμαστε στην Γκράβα. Είναι ένα σχολείο που έχει πολύ κακή φήμη και δεν ήθελα να πάω το παιδί μου σε ένα τέτοιο σχολείο. Επομένως, δεν ξέρω. Αυτό θα το έλεγες επιλογή; (Μητέρα 7).

Το σχολείο που είναι δίπλα μας απορρίπτεται a priori (γέλια). Εμείς μένουμε σε μια περιοχή με όχι τόσο καλό επίπεδο. Θα ξέρεις. Έχει πολλούς μετανάστες, πολλούς ξένους, Ρομά. Ε, τί να στείλω το παιδί εκεί; Υπάρχει επιλογή λες; Καλύτερα να μην το στείλω καθόλου σχολείο (Μητέρα 3).

Η έννοια της επιλογής θα είχε να κάνει με το να συγκρίνω κάτι παρόμοιο και να επιλέξω. Τώρα εδώ ποια επιλογή; Εμείς είμαστε αναγκασμένοι, μας σπρώχνουν προς το ιδιωτικό θέλοντας και μη (Πατέρας 13).

Η τεκμηρίωση της επιλογής της ιδιωτικής εκπαίδευσης ταυτόχρονα οδηγεί, όμως, και σε μία λανθάνουσα μορφή κριτική της δημόσιας εκπαίδευσης. Η κριτική αυτή στηρίζεται στα προσωπικά βιώματα των γονέων των μαθητών, αλλά και σε μια ευρύτερη πληροφόρηση που προκύπτει μέσα από τις κοινωνικές τους επαφές και συναναστροφές. Αρχικά, οι γονείς που έχουν φοιτήσει σε ιδιωτικό σχολείο, όλα τα χρόνια της εκπαίδευσής τους δηλώνουν ότι είχαν εξαρχής απορρίψει την πιθανότητα φοίτησης στο ιδιωτικό σχολείο. Παράλληλα, όσοι έχουν φοιτήσει κάποια χρόνια στην ιδιωτική και κάποια στη δημόσια εκπαίδευση, θέτουν επί τάπητος της εμπειρίες τους προκειμένου να ενισχύσουν την επιλογή τους.

Εγώ πήγα σε ιδιωτικό, οπότε το θεωρούσα δεδομένο ότι και τα παιδιά μου θα κάνουν το ίδιο (Μητέρα 1).

Το ότι εμείς οι δύο πήγαμε σε ιδιωτικό μας επηρέασε σαφώς. Θα θέλαμε να προσφέρουμε το ίδιο και στα παιδιά μας, άσχετα αν τελικά το κάνουμε αλλά με χειρότερους όρους. Σε πιο οικονομικά σχολεία εννοώ (Πατέρας 8).

Όταν δοκιμάζεις εσύ κάτι και είναι καλό δεν θες το ίδιο για το παιδί σου; Εμείς έτσι λειτουργήσαμε. Εγώ πήγα και στα δύο και τα γνώρισα. Και τολμώ να πω ότι δεν υπάρχει σύγκριση. Άλλο το ένα και άλλο το άλλο (Μητέρα 4).

Σκιαγραφώντας τους λόγους απόρριψης της δημόσιας εκπαίδευσης

Η απόρριψη του δημοσίου σχολείου συνδέεται καταρχάς με τον τρόπο λειτουργίας του. Οι απεργίες, οι καταλήψεις, οι συνεδριάσεις των διδασκόντων και οι ελλείψεις σε διδακτικό προσωπικό είναι από τα στοιχεία εκείνα που αναφέρονται σχεδόν σε όλες τις απαντήσεις των γονέων που καλούνται να τεκμηριώσουν για ποιους λόγους δεν επέλεξαν το δημόσιο σχολείο της περιοχής τους.

Εγώ όπως σου είπα εργάζομαι στον ιδιωτικό τομέα. Μου φαίνεται, λοιπόν, απαράδεκτο να μην έχω μέρα παρά μέρα τί να κάνω το παιδί μου, γιατί οι δάσκαλοι απεργούν ή γιατί έχουν συνέλευση ή δεν ξέρω κι εγώ τί άλλο. Γενικά αυτό το μπάχαλο στο δημόσιο σχολείο δεν μπορώ να το ανεχθώ. Θέλω ένα πλαίσιο οργανωμένο (Μητέρα 6).

Ακούω από φίλες μου για το δημόσιο που πάνε τα παιδιά τους. Μέχρι τα Χριστούγεννα δεν έχουν δασκάλους. Μετά κάνουν απεργίες. Μετά έχουν δεν ξέρω τι. Ε, αυτό για εμένα είναι πολύ αρνητικό. Είναι λόγος απόρριψης. Ότι δεν υπάρχει ρε παιδί μου συνέπεια, οργάνωση (Μητέρα 1).

Το δημόσιο δεν το θέλαμε γιατί δεν έχουμε πού να αφήσουμε το παιδί εάν δεν λειτουργούν. Αυτό είναι το πρώτο. Δεν ξέρεις τι θα σου ξημερώσει στο δημόσιο. Θα έχουν δάσκαλο; Δεν θα έχουν; Θα πάνε σήμερα; Δεν θα πάνε (Πατέρας 15).

Η έλλειψη εμπιστοσύνης στο έργο, στην εμπλοκή και στη συνέπεια των εκπαιδευτικών του δημοσίου σχολείου εμφανίζεται σταθερά στις απαντήσεις των γονέων ως ένα από τα σημαντικότερα αίτια μη επιλογής της δημόσιας εκπαίδευσης. Στην αντίληψή τους κυριαρχεί το γεγονός ότι η εκπαίδευση που θα λάβει το παιδί στο δημόσιο σχολείο είναι θέμα τύχης. Οι εκπαιδευτικοί δεν ελέγχονται, δεν αξιολογούνται, δεν φιλτράρονται με κάποιον τρόπο και επομένως η φοίτηση στο δημόσιο σχολείο προβάλλει εντός των οικογενειακών λογικών ως ένα παιχνίδι που κερδίζει ο πιο τυχερός. Μη επιθυμώντας, λοιπόν, να αφήσουν την εκπαίδευση και το μέλλον των παιδιών τους στην τύχη επιλέγουν ένα σχολείο όπου «ο εκπαιδευτικός που δεν κάνει τη δουλειά του δεν παραμένει» (Μητέρα 6).

Μέσα από τη δουλειά μου γνωρίζω εκπαιδευτικούς και από τα δύο πλαίσια. Και μπορώ να σου πω με σιγουριά ότι μέτριους εκπαιδευτικούς θα βρεις και στα δύο. Και άριστους το ίδιο. Όμως έναν κακό εκπαιδευτικό δεν θα τον βρεις στο ιδιωτικό σχολείο (Μητέρα 11).

Δεν έχω εμπιστοσύνη στα δημόσια της γειτονιάς μας. Δεν πιστεύω ότι γίνεται συστηματική δουλειά. Δεν έχω εμπιστοσύνη στο επίπεδο των δασκάλων. Όχι στις γνώσεις τους μόνο, αλλά και στον τρόπο που θα κάνουν τη δουλειά τους. Μπορεί να πέσεις σε έναν που πετάει και μετά σε έναν που σέρνεται. Το μέλλον του παιδιού όμως τώρα σήνεται. Δεν μπορείς να το αφήνεις στην τύχη (Μητέρα 2).

Η εκπαίδευση που θα πάρεις στο δημόσιο είναι θέμα τύχης. Θα τύχει να έχεις καλό δάσκαλο ή δεν θα τύχει. Στο ιδιωτικό ο κακός φεύγει. Για εμένα πρέπει να τεθεί σοβαρό θέμα αναφορικά με την αξιολόγηση των δασκάλων και την άρση της μονιμότητας (Πατέρας 9).

Ακόμη ένας παράγοντας που εξωθεί τους γονείς να υιοθετήσουν πρακτικές αποφυγής των δημοσίων σχολείων έχει να κάνει και με τον μαθητικό πληθυσμό. Η σύνθεσή του από μαθητές ποικίλων πολιτισμικών χαρακτηριστικών ή προερχόμενων από κοινωνικά στρώματα χαμηλού οικονομικού και μορφωτικού επιπέδου αποτελεί έναν ανασταλτικό παράγοντα για τους γονείς, οι οποίοι θεωρούν ότι τόσο η μαθησιακή διαδικασία θα δυσχεραίνεται, όσο και ότι τα παιδιά τους δεν θα μπορούν εύκολα να ενταχθούν στη σχολική τάξη και να αναπτύξουν φιλικές σχέσεις. Αξίζει να σημειωθεί ότι, ενώ ο λόγος αυτός εντοπίζεται σε λανθάνουσα μορφή σε διάφορα σημεία στις απαντήσεις των γονέων, καθίσταται εξαιρετικά δύσκολο για εκείνους να τον εκφράσουν ξεκάθαρα, κάτι που δεν συμβαίνει με άλλα θέματα που πραγματεύονται κατά την διενέργεια της συνέντευξης.

Ε, τώρα, καταλαβαίνεις τι εννοώ. Εμείς είμαστε σε μια περιοχή με πολλά θέματα σε ότι αφορά τους κατοίκους. [...] Και από άλλους γονείς εδώ στη γειτονιά μας λένε ότι έχουν θέματα με τους συμμαθητές. Είναι ρε παιδί μου πολύ εξελιγμένα. Και δεν εννοώ στα μαθήματα, με την κακή έννοια. Υπάρχει μια αλητεία (Μητέρα 3).

Δεν έχω καμία, μα καμία εμπιστοσύνη στη δουλειά που γίνεται (στο δημόσιο) και έχω πολύ αρνητική εικόνα για το επίπεδο και των δασκάλων και κυρίως των παιδιών, ότι υπάρχουν πολύ κακές σχέσεις ανάμεσα στα παιδιά. [...] Υπάρχει πάρα πολύ μεγάλη βία στο δημόσιο σχολείο και αυτό με τρομάζει πάρα πολύ (Μητέρα 4).

«Ενώ το σκέφτηκα, όπως σου είπα, απέρριψα την ιδέα σχεδόν αμέσως γιατί ξέρω ότι σ' αυτό το σχολείο είναι σχεδόν πάνω από το 80% ξένα παιδιά. Οπότε εκεί πιστεύω ότι το πρόγραμμα είναι αντίστοιχο και προσαρμοσμένο στο να μπορούν να τα καταφέρουν όλοι, οπότε το δικό μου που μαθησιακά είναι καλύτερα από ένα παιδάκι που μόλις ήρθε στην Ελλάδα ε, δεν θα του προσέφερε τίποτα το σχολείο (Μητέρα 7).

Τέλος, αρκετοί από τους συμμετέχοντες αναφέρονται και στη θέση που έχουν οι γονείς στο δημόσιο σχολείο, ως έναν παράγοντα που τους επιβεβαιώνει περισσότερο θετικά την επιλογή που έχουν κάνει για τη φοίτηση του παιδιού τους στην ιδιωτική εκπαίδευση. Και αναντίστοιχα με την επιβεβαιωμένη υπαγωγή της παρακολούθησης της σχολικής φοίτησης στον κοινωνικό ρόλο της μητέρας, η πλειονότητα των γονέων που θέτουν το ζήτημα αυτό είναι πατέρες.

Δυστυχώς, καλώς ή κακώς, στο δημόσιο σχολείο ο γονέας είναι τελείως αδιάφορο ποια είναι η γνώμη του και αν ενδιαφέρεται δεν εισακούγεται ή εισακούγεται πάρα πολύ λίγο (Πατέρας 8).

Στο δημόσιο εάν πας να μιλήσεις για το παιδί σου θα σε πουν και γραφικό. Δεν θα σε ακούσει κανείς. Ποια ιδιαιτερότητα και ποια κλίση; Θα σε πουν και ψώνιο και τέλειωσε η υπόθεση (Πατέρας 9).

Συμπεράσματα

Μέσα από την ανάλυση των απαντήσεων των γονέων, πραγματοποιείται μία σκιαγράφηση των οικογενειακών λογικών που βρίσκονται πίσω από την επιλογή της ιδιωτικής εκπαίδευσης. Το βίωμα, ή με άλλα λόγια, η προσωπική σχολική εμπειρία, αναδεικνύεται ως ένας κυρίαρχος παράγοντας διαμόρφωσης των οικογενειακών λογικών, ο οποίος φαίνεται να είναι καταλυτικός για τους γονείς εκείνους που έχουν φοιτήσει στην ιδιωτική εκπαίδευση. Παράλληλα, η οργάνωση του σχολείου, η συνέπεια ως προς τη διδασκαλία, ο έλεγχος των μαθητών και της τάξης και η παροχή χρήσιμων, πρακτικών γνώσεων, αποτελούν τα κυριότερα αίτια επιλογής ενός ιδιωτικού σχολείου. Η απόρριψη, άμεση ή έμμεση, της δημόσιας εκπαίδευσης επηρεάζεται και πάλι από τα προσωπικά βιώματα, αλλά αφορά και σε γονικές αντιλήψεις που σε κάποιες περιπτώσεις θα μπορούσε να υποστηρίξει κανείς ότι εμπίπτουν στη σφαίρα των προκαταλήψεων. Πιο συγκεκριμένα, τα δημόσια σχολεία υφίστανται μια κριτική μέσα από τις τοποθετήσεις των γονέων, η οποία αγγίζει τομείς όπως η οργάνωσή τους, η μαθητική τους σύνθεση και το διδακτικό και παιδαγωγικό έργο των εκπαιδευτικών.

Η μελέτη αυτή προβάλλει, επομένως, ως μια γονική αξιολόγηση της πρωτοβάθμιας ιδιωτικής εκπαίδευσης και ταυτόχρονα ως μια κριτική της δημόσιας πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από τους γονείς εκείνους που επιλέγουν, βιωματικά ή απολύτως συνειδητά, να μην εμπλακούν σε μια διαλογική σχέση μαζί της, να μην εμπιστευθούν τη μαθησιακή πορεία των παιδιών τους σ' αυτήν. Θα μπορούσε άραγε να θεωρηθεί ότι όσοι έχουν επιλεγεί από την εκπαίδευση και έχουν κατακτήσει επαγγελματικές θέσεις κύρους και υψηλά μορφωτικά και οικονομικά επίπεδα, στην πορεία επιλέγουν την ιδιωτική εκπαίδευση στοχεύοντας συνειδητά στην σχολική επιτυχία των παιδιών τους; Επομένως, ίσως θα έπρεπε να αναρωτηθεί κανείς ποια είναι η συμβολή της ιδιωτικής εκπαίδευσης στην κοινωνική αναπαραγωγή και εάν αυτή η λειτουργία της εκπαίδευσης γίνεται αντιληπτή από τους δρώντες μέσα σ' αυτήν (εκπαιδευτικούς, γονείς, μαθητές); Τέλος, θα ήταν ιδιαίτερα ενδιαφέρον να μελετηθούν οι οικογενειακές λογικές των γονέων που επιλέγουν τη δημόσια πρωτοβάθμια εκπαίδευση, και ενώ έχουν την οικονομική δυνατότητα, απορρίπτουν την ιδιωτική.

Βιβλιογραφία

Blanchet, A. & Gotman, A. (2001). *L'enquête et ses méthodes: l'entretien*. Paris: Nathan.

Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι Κοινωνικής Έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg.

Cohen, L. & Manion, L. (1997). *Research Methods of Education*. Routledge: London-NewYork.

Dubet, F. & Martuccelli, D. (1996). *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris: Seuil.

Dubet, F. (1997). Ecole, familles: le malentendu. Paris: Textuel.

Goffman, I. (1974). Les rites d'interaction. Paris: Minuit.

Kyprianos, P. & Papakonstantinou, A.-A. (2013). La difficulté à faire parler les parents. Στο: Actes du XIV Congrès International de l'Association Internationale de Formation et de Recherche en Education Familiale (pp. 28-33).

Maxwell, J. A. (1999). La modélisation de la recherche qualitative. Une approche interactive. Fribourg: Editions Universitaires Fribourg Suisse.

Migeot-Alvarado, J. (2000). La relation école-famille; «peut mieux faire». Issy les Moulineaux: ESF éditeur.

Papakonstantinou, A.-A. (2013). Les parents et l'école. Etude contrastive des rapports dans un contexte d'hétérogénéité culturelle. Bruxelles: P.I.E. PeterLang.

Συμεού, Λ. (2003). Σχέσεις σχολείου-οικογένειας: έννοιες, μορφές και εκπαιδευτικές συνεπαγωγές. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 36, 101-113.

**Συμπράξεις του Πανεπιστημίου Αιγαίου με ιδιωτικούς εκπαιδευτικούς φορείς στα πλαίσια των προγραμμάτων επαγγελματικής ενδυνάμωσης και συμβουλευτικής:
Η εμπειρία τριών ετών παράλληλων δράσεων**

Παπάνης Ευστράτιος
Επίκουρος Καθηγητής Τμήματος Κοινωνιολογίας Πανεπιστημίου Αιγαίου
e.papanis@soc.aegean.gr

Πακλατζόγλου Σοφία
Υποψήφια Διδάκτωρ-Θεολόγος, Κοινωνιολόγος
paklatzoglou.sofia@gmail.com

Πρασά Ελένη
Υποψήφια Διδάκτωρ-Κοινωνιολόγος
eprassa@aegean.gr

Καραμπάση Ειρήνη
Υποψήφια Διδάκτωρ-Νηπιαγωγός
karampasirini@gmail.com

Μπαλάσα Αικατερίνη
Κοινωνιολόγος
balasakaterina88@gmail.com

Σαντή Αγγελική
Νομικός
aggelikisanti@gmail.com

Ζωγοπούλου Τερέζα
Κοινωνιολόγος
terezazog281@hotmail.com

Γκινάλα Ελισσάβητ
Κοινωνιολόγος
soc12020@soc.aegean.gr

Αλιάγα Πηνελόπη
Κοινωνιολόγος
pinelopi1273@hotmail.com

Παπαϊωάννου Μαρία - Ζωή
Κοινωνιολόγος
marizapap1994@gmail.com

Βεγιάζη Σταυρούλα
Φιλολόγος
roulave@hotmail.gr

Ταπίνη Χρυσή
Κοινωνιολόγος
chrysa.t.24@gmail.com

Αναγνωστοπούλου Μαρία - Ειρήνη
Κοινωνιολόγος
managnostop@gmail.com

Περίληψη

Η σύμπραξη του Δημόσιου και Ιδιωτικού τομέα στην επαγγελματική κατάρτιση λαμβάνει χώρα εδώ και δεκαετίες, τυπικά ή άτυπα, μέσα από τους σκοπέλους της νομοθεσίας ή της ανεπάρκειάς της. Για την ακρίβεια, οι γραφειοκρατικές διαδικασίες του δημοσίου αποθαρρύνουν τους φορείς της ιδιωτικής εκπαίδευσης, που επιζητούν ευέλικτες μορφές συνεργασίας, να λειτουργήσουν σε ένα διεθνές ανταγωνιστικό περιβάλλον. Παράλληλα, πολλά ελληνικά πανεπιστήμια χαρακτηρίζονται από την επιστημονική αριστεία και την ποιότητα των προγραμμάτων, τα οποία αποτελούν απαραίτητες προϋποθέσεις για την αναβάθμιση της κατάρτισης, που προσφέρεται σε δεκάδες χιλιάδες σπουδαστές του ιδιωτικού τομέα. Το Πανεπιστήμιο Αιγαίου, στα πλαίσια των προγραμμάτων Επαγγελματικής Ενδυνάμωσης και Συμβουλευτικής, έχει συνάψει δεκάδες συμφωνίες μεταφοράς επιστημονικής και διοικητικής συνεργασίας με ιδιωτικούς φορείς σε όλη την Ελλάδα και την Κύπρο. Στην παρούσα παρουσίαση θα αναφερθούμε αναλυτικά στο νομοθετικό πλαίσιο, τις προϋποθέσεις μεταφοράς

τεχνογνωσίας, στις διαφορετικές κουλτούρες των δημόσιων και ιδιωτικών οργανισμών και στην εμπειρία που αποκομίστηκε κατά τα τρία χρόνια συνεργασιών. Παράλληλα, θα παρουσιάσουμε ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα αξιολόγησης των δράσεων, που από κοινού εκπονήθηκαν και θα αναφερθούμε στα πολλαπλά ανταποδοτικά και κοινωνικά οφέλη, που προέκυψαν.

Λέξεις κλειδιά: συμπράξεις, επαγγελματική κατάρτιση, ανταγωνιστικό περιβάλλον, αριστεία, νομοθεσία

**University of the Aegean partnerships with the private sector for the promotion of educational needs in vocational training and counselling:
Three years of parallel actions**

Papanis Efstratios

Assistant Professor of the Department of Sociology, University of the Aegean
e.papanis@soc.aegean.gr

Paklatzoglou Sofia

PhD student-Theologian, Sociologist
paklatzoglou.sofia@gmail.com

Prassa Eleni

PhD student-Sociologist
eprassa@aegean.gr

Karampasi Eirini

PhD student-Kindergarten Teacher
karampasirini@gmail.com

Mpalasa Aikaterini

Sociologist
balasakaterina88@gmail.com

Santi Angeliki

Legal
aggelikisanti@gmail.com

Zogopoulou Tereza

Sociologist
terezazog281@hotmail.com

Gkinala Elissavet

Sociologist
soc12020@soc.aegean.gr

Aliaga Pinelopi
Sociologist
pinelopi1273@hotmail.com

Papaioannou Maria Zoi
Sociologist
marizapap1994@gmail.com

Vegiazi Stavroula
Philologist
roulave@hotmail.gr

Tapini Chrysi
Sociologist
chrysa.t.24@gmail.com

Anagnostopoulou Maria-Eirini
Sociologist
managnostop@gmail.com

Abstract

Public and private partnership in vocational training has been taking place for many decades formally or informally, through the obstacles of legislation or its inadequacy. Indeed, public bureaucratic procedures discourage private education operators, who seek flexible forms of cooperation to stand in an international competitive environment. At the same time, many Greek universities have the scientific excellence and the quality of the programs, which are essential for upgrading the vocational training, offered to private sector students. The University of the Aegean had already concluded dozens of scientific and administrative agreements. The cooperation with private operators in Greece and Cyprus is carried out under the auspices of the Vocational Programs for Empowerment and Counselling. The aim of this presentation is to highlight the legislative framework, the know-how, the skills, the different cultures of public and private organizations and the experience which has been gained during the three years of cooperation. Additionally, quantitative and qualitative data will be presented for the evaluation of the actions that have been accomplished and for the multiple benefits that have emerged.

Keywords: partnerships, vocational training, competitive environment, excellence, legislation

Εισαγωγή

Ο όρος "Σύμπραξη Δημοσίου-Ιδιωτικού Τομέα" (ΣΔΙΤ) αναφέρεται σε μορφές συνεργασίας των δημόσιων αρχών με τον ιδιωτικό τομέα που αποσκοπούν στην εξασφάλιση της χρηματοδότησης, της κατασκευής, της ανακαίνισης, της διαχείρισης, της συντήρησης μιας υποδομής ή παροχής μιας υπηρεσίας (Ινστιτούτο Οικονομίας Κατασκευών, 2005). Σύμφωνα με τον Reich (2002), ο οποίος διερεύνησε τις εταιρικές

σχέσεις στον τομέα της δημόσιας-ιδιωτικής υγείας, ο ορισμός της σύμπραξης δημόσιου και ιδιωτικού τομέα περιλαμβάνει έναν κερδοσκοπικό και μη κερδοσκοπικό οργανισμό με κοινούς στόχους στον κοινωνικό τομέα, με κοινές προσπάθειες και οφέλη. Σύμφωνα με τον Savas (2000), μια σύμπραξη δημόσιου-ιδιωτικού τομέα είναι «οποιαδήποτε ρύθμιση μεταξύ κυβέρνησης και ιδιωτικού τομέα, στην οποία πραγματοποιούνται δημόσιες δραστηριότητες από τον ιδιωτικό τομέα».

Στην ελληνική έννομη τάξη οι Συμπράξεις Δημοσίου και Ιδιωτικού τομέα εισήχθησαν με το 3389/2005 και ορίζονται στο άρθρο 1 ως η δυνατότητα του Δημοσίου φορέα σε τομείς της αρμοδιότητάς τους να συνάπτουν έγγραφες συμβάσεις συνεργασίας από επαχθή αιτία ("Συμβάσεις Σύμπραξης") με νομικά πρόσωπα του ιδιωτικού τομέα ("Ιδιωτικοί Φορείς") για την εκτέλεση έργων ή και την παροχή υπηρεσιών ("Συμπράξεις Δημοσίου και Ιδιωτικού Τομέα" ή "Συμπράξεις").

Οι ΣΔΙΤ αποτελούν μια καινοτόμο μορφή χρηματοδότησης για την ανάπτυξη του δημόσιου τομέα, με κύριους στόχους την παροχή τεχνογνωσίας από τον Ιδιωτικό στο Δημόσιο Τομέα, την εξασφάλιση του σχεδιασμού, της χρηματοδότησης, της κατασκευής, της διαχείρισης, λειτουργίας, ανακαίνισης ή συντήρησης δημοσίων υποδομών, τη βελτίωση της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών, και την οικονομικότερη ανακατανομή των ανθρώπινων πόρων (Παπάνης & Φρέρης, 2008).

Η ιδέα των συμπράξεων μεταξύ του δημόσιου και του ιδιωτικού τομέα για την υλοποίηση κοινωφελών έργων και υπηρεσιών, ξεκίνησε στις αρχές της δεκαετίας του 1980 στη Μεγάλη Βρετανία (Πανδρεμένος, 2012). Η εφαρμογή των συμπράξεων εστιάζεται στην ανάπτυξη και στην βελτίωση των υποδομών τόσο σε κεντρικό όσο και σε περιφερειακό επίπεδο. Όσον αφορά την εφαρμογή του θεσμού στην Ελλάδα καταγράφεται η εντατική χρήση αυτού σε όλα τα αναπτυξιακά έργα που πραγματοποιήθηκαν (Τσακνή, 2010).

Η σύμπραξη δημόσιου και ιδιωτικού τομέα, αποτελεί κατά κύριο λόγο την εναλλακτική επιλογή εξεύρεσης κεφαλαίων για τη χρηματοδότηση έργων κοινής ωφελείας. Η σημαντικότητα όμως των ΣΔΙΤ δεν οριοθετείται μόνο στο πεδίο εύρεσης χρηματικών κεφαλαίων. Ειδικότερα, στα πλαίσια αλληλεπίδρασης των κινήτρων των συμβαλλόμενων μερών επιτυγχάνεται ο βέλτιστος συνδυασμός επενδυμένου κεφαλαίου και ανθρώπινου δυναμικού, στοχεύοντας στην αποτελεσματικότερη διαχείριση των βασικών πυλώνων οικονομικής ανάπτυξης, με αιχμή την τεχνολογική πρόοδο.

Τομείς και σκοπιμότητα των συμπράξεων

Ως νέα μορφή συνεργασίας, οι συμπράξεις του Δημοσίου με φορείς του Ιδιωτικού τομέα απασχολούν τα τελευταία χρόνια ολοένα και περισσότερο 1) τη δημόσια διοίκηση, 2) τον επιχειρηματικό κόσμο, και 3) τους επαγγελματικούς και επιστημονικούς φορείς της χώρας. Το πολύπλευρο αυτό ενδιαφέρον οφείλεται αφενός στα μεγάλα οφέλη που μπορούν να αντλήσουν οι δημόσιες αρχές από την τεχνογνωσία του ιδιωτικού τομέα, ειδικότερα όσον αφορά την αύξηση της αποτελεσματικότητας, και αφετέρου στην εξασφάλιση του επιθυμητού επιπέδου

ποιότητας των κοινωφελών υποδομών και των παρεχόμενων υπηρεσιών τους (<https://goo.gl/ZsSxr1>).

Οι ΣΔΙΤ, αποτελούν μια εναλλακτική εύρεση κεφαλαίων για την υλοποίηση έργων κοινής ωφελείας. Η σημαντικότητα τους όμως εντοπίζεται στην αλληλεπίδραση των κινήτρων των συμβαλλόμενων μερών καθώς επιτυγχάνεται ο βέλτιστος συνδυασμός του επενδυμένου κεφαλαίου και του ανθρώπινου δυναμικού, στοχεύοντας στην αποτελεσματικότερη διαχείριση των βασικών πυλώνων της οικονομικής ανάπτυξης (Τσακνή, 2010).

Μορφές και τύποι συμπράξεων

Οι τύποι και οι μορφές που μπορεί να έχουν οι ΣΔΙΤ είναι άπειροι, καθώς αυτοί επηρεάζονται τόσο από χωροχρονικά πλαίσια όσο και από τα δεδομένα της στιγμής και του φορέα (Βαδραχάνης, 2006). Για να προσεγγίσει κανείς τις πολλές μορφές και τους διάφορους τύπους Συμπράξεων αρκεί να σχηματίσει όλες τις δυνατές συνθέσεις των παρακάτω όρων (Βαδραχάνης, 2006):

- Σχεδιασμός (Design),
- Κατασκευή (Built),
- Χρηματοδότηση (Finance),
- Λειτουργία (Operate),
- Ιδιοκτησία (Own),
- Μεταβίβαση-Μεταφορά (Transfer),
- Εγγύηση (Guarantee),
- Αγορά (Buy),
- Χρηματοδοτική μίσθωση (Leasing),
- Απόεπένδυση (Divestiture),
- Παραχώρηση εκμετάλλευσης (Concession),
- Παροχή Υπηρεσιών (Service delivery),
- Διαχείριση (Management), κ.ά.

Προϋποθέσεις επιτυχών ΣΔΙΤ

Καθώς οι ΣΔΙΤ αποτελούν μια νέα μορφή εύρεσης οικονομικού (κυρίως) κεφαλαίου στην χώρα μας και έχουν χρησιμοποιηθεί σε ελάχιστους, έως τώρα τομείς, υπάρχουν κάποιες παράμετροι που θα πρέπει να εξεταστούν ιδιαίτερα ώστε το εγχείρημα των ΣΔΙΤ να λειτουργήσει και να επιφέρει θετικά αποτελέσματα.

Οι ΣΔΙΤ είναι σύνθετες μακροπρόθεσμες συμβάσεις. Συνήθως καλύπτουν 15, 20, 25 έτη, μερικές φορές περισσότερες, ανάλογα με τη φύση του έργου. Σε αυτό το χρονικό διάστημα, η τεχνολογία, η δημογραφία, το περιβάλλον και η πολιτική μπορεί να αλλάξουν, έτσι οι συμβάσεις πρέπει να είναι ευέλικτες και να προσαρμόζονται στον κύκλο ζωής του έργου. Η τέχνη μιας ΣΔΙΤ έγκειται στην κατανομή των κινδύνων του έργου και στον καθορισμό του πλαισίου, των αρχών και των κανόνων για την αντιμετώπιση ενδεχόμενων αλλαγών. Επομένως, στη διάρθρωση μιας σύμβασης ΣΔΙΤ πρέπει να διατυπωθεί μια δέσμη κινήτρων και κυρώσεων, ώστε να διασφαλιστεί η σταθερότητα και η βιωσιμότητα του έργου. Οι ιδιώτες επενδυτές παρέχουν συνήθως εγγυήσεις απόδοσης, που μπορεί να είναι απεριόριστες ή ανώτατες. Εάν η εταιρεία δεν παραδώσει το προϊόν ή την υπηρεσία στο συμφωνημένο επίπεδο ποιότητας ή εάν

το κτίριο δεν έχει ολοκληρωθεί εγκαίρως, η κυβέρνηση αξιοποιεί τις εγγυήσεις. Η αναλογικότητα των κυρώσεων όσον αφορά το είδος της μη συμμόρφωσης είναι σημαντική για τη μακροπρόθεσμη διατηρησιμότητα της σύμβασης. Ωστόσο, οι συμβάσεις θα πρέπει να διέπονται κυρίως από κίνητρα και όχι από κυρώσεις, δίνοντας στους δυο τους κάθε λόγο να εκπληρώσουν τις υποχρεώσεις τους για όλη τη διάρκεια της σύμβασης.

Αρχικά κρίνεται απαραίτητη η θεσμοθέτηση νομοθετικού πλαισίου που θα κατανέμει ξεκάθαρα τις υποχρεώσεις στους επιμέρους συμβαλλόμενους και θα επιλέγει το καταλληλότερο, για την κάθε περίπτωση, επενδυτικό σχήμα. Σε επόμενο στάδιο χρήσιμη κρίνεται η δημιουργία ενός μηχανισμού ελέγχου της αποδοτικότητας, η ανάπτυξη ενός συστήματος συγκριτικής αξιολόγησης και η ανάλυση τυχόν οικονομικών κινδύνων (Χατζηγιάννη, 2007).

Σύμφωνα με την, ως τώρα, μελέτη του θέματος μια επιτυχημένη ΣΔΙΤ μπορεί να παρέχει υπηρεσίες υψηλής ποιότητας με μεγάλη εξοικονόμηση χρόνου και χρήματος και ταυτόχρονα να επιμερίζει τους κινδύνους και τα ρίσκα των νέων επιχειρημάτων. Ελλοχεύουν ωστόσο και κίνδυνοι όπως η πολυπλοκότητα των διαδικασιών υλοποίησης, τα υψηλά κόστη δόμησης της σύμπραξης αλλά και η πιθανή απώλεια ελέγχου εάν δεν υπολογιστεί η ασυμμετρία δύναμης ανάμεσα στους διαφορετικούς εταίρους (Χατζηγιάννη, 2007).

Εφαρμογή ΣΔΙΤ στην εκπαίδευση

Είναι πλέον γενικά αποδεκτό γεγονός ότι ένα καλά δομημένο εκπαιδευτικό σύστημα είναι ένας από τους βασικούς πυλώνες της ευημερίας ενός έθνους. Αποτελεί το κλειδί για την ανάπτυξη του ανθρώπινου κεφαλαίου, τη βελτίωση της παραγωγικότητας και την προώθηση της οικονομίας. Η παροχή εκπαίδευσης θεωρείται δημόσια ευθύνη μαζί με την υγεία και άλλες δραστηριότητες κοινωνικής πρόνοιας. Επειδή όμως ο ιδιωτικός τομέας αναπτύσσεται ολοένα και περισσότερο, και δεδομένου ότι ο κρατικός προϋπολογισμός είναι περιορισμένος και συχνά ανεπαρκής, οι κυβερνήσεις είναι περισσότερο πρόθυμες να μεταβιβάσουν αυτή την ευθύνη προς τους ιδιωτικούς φορείς υπό ορισμένες προϋποθέσεις.

Ο κύριος στόχος εφαρμογής των προγραμμάτων ΣΔΙΤ στην εκπαίδευση είναι να αναβαθμίσει την εμπειρία διδασκαλίας που παρέχεται στους μαθητές. Στις αναπτυσσόμενες χώρες, η στήριξη που παρέχει ο ιδιωτικός τομέας στη χρηματοδότηση τέτοιων έργων είναι πλέον αναγκαιότητα και όχι εναλλακτική λύση, κυρίως λόγω της υψηλής ζήτησης για κτιριακές εγκαταστάσεις. Αρκετές κυβερνήσεις, τόσο των ανεπτυγμένων όσο και των αναπτυσσόμενων χωρών, έχουν αναγνωρίσει το ρόλο της ΣΔΙΤ για τη θεσμική ανάπτυξη και την αναζωογόνηση του μηχανισμού χρηματοδότησης. Οι βασικοί στόχοι της ΣΔΙΤ στην εκπαίδευση είναι:

- (i) διευκόλυνση της παροχής υπηρεσιών,
- (ii) πρόσθετη χρηματοδότηση για την εκπαίδευση,
- (iii) επέκταση της δίκαιης πρόσβασης και
- (iv) βελτίωση του αποτελέσματος της μάθησης, δηλαδή της ποιότητας της εκπαίδευσης.

Υπάρχουν πολλά πιθανά οφέλη από την εφαρμογή των ΣΔΙΤ στον τομέα της εκπαίδευσης. Ο δημόσιος τομέας αντιμετωπίζει σημαντικούς περιορισμούς όσον αφορά τη χρηματοδότηση και την παροχή εκπαίδευσης σε όλους. Επομένως, η σύμπραξη δημόσιου και ιδιωτικού δικαίου θεωρείται βιώσιμη εναλλακτική λύση, τόσο για την βελτίωση της ποιότητας, όσο και για τη διασφάλιση της ισότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης. Πιο συγκεκριμένα, οι ΣΔΙΤ μπορούν να διαδραματίσουν συμπληρωματικό ρόλο στο κράτος, παρέχοντας πρόσθετη χρηματοδότηση στον τομέα της εκπαίδευσης, είτε σε α) υπηρεσίες υποδομής, β) είτε σε υπηρεσίες υποστήριξης, είτε γ) σε εκπαιδευτικές υπηρεσίες. Οι απαιτούμενες επενδύσεις μπορεί να είναι υπερβολικά μεγάλες σε σύγκριση με τους διαθέσιμους δημοσιονομικούς πόρους, και έτσι το ιδιωτικό κεφάλαιο θα μπορούσε να επιτρέψει την επιτάχυνση της εφαρμογής του σχολείου. Δημόσια κεφάλαια θα δαπανηθούν μόνο μετά την επίτευξη συμφωνηθέντων αποτελεσμάτων. Οι ΣΔΙΤ μπορούν επίσης να διευκολύνουν την πρόσβαση, μέσω των ιδιωτικών σχολείων, τα οποία μπορούν να απορροφήσουν την περίσσεια ζήτηση σε συγκεκριμένες γεωγραφικές περιοχές. Επιπλέον, η λειτουργική αποτελεσματικότητα των ιδιωτικών φορέων παρέχει ποιοτικότερες υπηρεσίες. Σε κάθε περίπτωση, ο δημόσιος τομέας προσδιορίζει τους στόχους, τις προτεραιότητες και τα κίνητρα. Από την άλλη πλευρά, ο ρόλος και η ευθύνη του ιδιωτικού τομέα περιλαμβάνουν την παράδοση των επιχειρηματικών στόχων της ΣΔΙΤ. Οι ΣΔΙΤ έχουν θετική επίδραση σχετικά με τη γνώση του δημόσιου τομέα, των δυνατοτήτων και της καινοτομίας, γεγονός που συμβάλλει στη βελτίωση της λήψης αποφάσεων. Ωστόσο, οι ΣΔΙΤ μπορεί να οδηγήσουν τις κυβερνητικές αρχές σε απώλεια ελέγχου σε κάποιο βαθμό και απώλεια της φήμης, σε περίπτωση αστοχίας.

Η έκταση της συμμετοχής και ο τρόπος με τον οποίο παρεμβάλλεται ο ιδιωτικός φορέας στο εκπαιδευτικό σχέδιο εξαρτάται από την πολιτική της κυβέρνησης και τη στρατηγική που ακολουθεί στο δημόσιο τομέα. Η εφαρμογή του μοντέλου αυτού στην εκπαίδευση εντοπίζεται κατά κύριο λόγο στις συμπράξεις για την κατασκευή κτιριακών υποδομών, βάσει του νομοθετικού πλαισίου του Ν.3389/2005 (ΦΕΚ Α 232/22.9.2005). Τέτοιες παρεμβάσεις μπορεί να αφορούν κατασκευή βιβλιοθήκης, καφετέριας, πληροφορικών συστημάτων, γυμναστηρίου, ανακαίνιση και αναβάθμιση υπάρχουσών εγκαταστάσεων κλπ. Παράλληλα, ο νόμος 4485/2017 «Οργάνωση και Λειτουργία της Ανώτατης εκπαίδευσης, ρυθμίσεις για την έρευνα και άλλες διατάξεις» (ΦΕΚ Α 114/4.8.2017) προβλέπει τη χρηματοδότηση από ιδιωτικούς πόρους α) των Προγραμμάτων Μεταπτυχιακών Σπουδών (άρθρο 37) και του Ειδικού Λογαριασμού Κονδυλίου Έρευνας (άρθρο 51). Εκτός όμως από τις κτιριακές υποδομές ο ιδιωτικός τομέας μπορεί να εμπλακεί στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών, την εξέταση, το πρόγραμμα σπουδών, το σχεδιασμό κλπ.

Σε μία προσπάθεια απαρίθμησης των βασικών λόγων που θεωρείται θετική η σύμπραξη Δημόσιου και Ιδιωτικού τομέα στον χώρο της εκπαίδευσης ξεχωρίζουμε τους κάτωθι λόγους:

- (i) κάλυψη του χάσματος των υποδομών,
- (ii) φορολογικές ελαφρύνσεις στον προϋπολογισμό του δημόσιου τομέα,
- (iii) χαρισματική επιλογή νέου χρηματοδοτικού μέσου,
- (iv) χρηματοδότηση εκτός ισολογισμού και
- (v) αποτελεσματικότητα και μεγιστοποίηση απόδοσης στις υπηρεσίες εκπαίδευσης.

Στο κομμάτι της εκπαίδευσης, επικυρώνεται η συνεργασία φορέων δημοσίου και ιδιωτικού δικαίου. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με το νομοθετικό πλαίσιο του 2017 για την οργάνωση και τη λειτουργία της Ανώτατης εκπαίδευσης δίνεται η δυνατότητα στήριξης στην σύμπραξη δημόσιου και ιδιωτικού φορέα. Οι παρεχόμενοι πόροι του Ε.Λ.Κ.Ε. είναι δυνατόν να παρέχονται μέσα από κονδύλια προγραμμάτων, μέσα από την εμπορική εκμετάλλευση δικαιωμάτων διανοητικής ιδιοκτησίας κ.ά. Μέσα στους παρεχόμενους πόρους, εντάσσονται «οι χρηματοδοτήσεις, οι χορηγίες, οι δωρεές, τα κληροδοτήματα και κάθε είδους εισφορές από φυσικά πρόσωπα, δημόσιους και ιδιωτικούς φορείς της ημεδαπής ή της αλλοδαπής, από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή και από Διεθνείς Οργανισμούς» (ΦΕΚ 4485/2017).

Διεθνής εφαρμογή των ΣΔΙΤ στην εκπαίδευση

Οι ΣΔΙΤ αποτελούν νέα οικονομική τάση ανάπτυξης των περισσότερων χωρών στον κόσμο. Οι ευρωπαϊκές χώρες και μάλιστα οι κυβερνήσεις σε όλο τον κόσμο έχουν στραφεί όλο και περισσότερο στη συμμετοχή του ιδιωτικού τομέα στην ανάπτυξη, χρηματοδότηση και παροχή δημόσιων υποδομών και υπηρεσιών (Maynard, 1986· Zheng, κ.ά., 2008· Mahoney, κ.ά., 2009· Anderson, 2012). Η Μεγάλη Βρετανία διαθέτει την μεγαλύτερη αγορά ΣΔΙΤ. Αρκετά παραδείγματα υλοποίησης επιτυχημένων προγραμμάτων έργων ΣΔΙΤ περιγράφονται εν συντομία παρακάτω:

Ηνωμένο Βασίλειο:

Ιδιωτικές Οικονομικές Πρωτοβουλίες (PFI) στην εκπαίδευση χρησιμοποιούνται ευρέως στο Ηνωμένο Βασίλειο. Το πρόγραμμα PFI πρώτα εφαρμόστηκε από τη Συντηρητική κυβέρνηση το 1992. Η κυβέρνηση χρησιμοποιεί PFIs μόνο όταν φαίνεται ότι είναι κατάλληλο και οικονομικά αποδοτικό. Στο πλαίσιο ενός προγράμματος PFI, έργα όπως σχολεία, νοσοκομεία ή κατοικίες έχουν σχεδιαστεί, κατασκευαστεί, χρηματοδοτηθεί και διαχειριστεί από τον ιδιωτικό τομέα, συνήθως με σύμβαση διάρκειας 25-30 χρόνια. Οι συμβάσεις μπορεί να προσαρμοστούν ανάλογα με τις περιστάσεις. Ο ιδιωτικός τομέας αναλαμβάνει την παροχή και μακροπρόθεσμη λειτουργία μιας εγκατάστασης, σύμφωνα με τις προδιαγραφές των σχολείων, ενώ ο δημόσιος τομέας πραγματοποιεί τακτικές πληρωμές στην εταιρεία που ανέλαβε το έργο, καθ' όλη την περίοδο της σύμβασης. Εάν υπάρχει απόκλιση από τους στόχους, η πληρωμή του μειώνεται αναλόγως. Μέχρι το 2007 είχαν υπογράψει 115 έργα PFI αξίας περίπου £ 4,8 δισεκατομμυρίων (Treasury, 2003).

Αυστραλία: "Το έργο των νέων σχολείων"

Το PPP στη Νέα Νότια Ουαλία αποτελείται από δύο βασικά στοιχεία. Πρώτον, ο ιδιωτικός τομέας χρηματοδότησε, σχεδίασε και δημιούργησε εννέα νέα σχολεία. Δεύτερον, ο ιδιωτικός τομέας παρείχε δευτερεύουσες υπηρεσίες, όπως καθαρισμό, συντήρηση, επισκευή, ασφάλεια, χρησιμότητα και συναφή υπηρεσίες για τα κτίρια, τα έπιπλα, εξαρτήματα. Ο ιδιωτικός τομέας λαμβάνει μηνιαία απόδοση κατά τη φάση του έργου. Στο τέλος της περιόδου, τα κτίρια μεταφέρονται στη διαχείριση του δημόσιου τομέα.

Καναδάς: Η επαρχία της Νέας Σκωτίας

Χρησιμοποίησε το μοντέλο ΣΔΙΤ για την κατασκευή 39 σχολείων στη δεκαετία του 1990. Η κυβέρνηση συνέχισε με το μοντέλο ΣΔΙΤ, καθώς η οικονομική κατάσταση ήταν

τέτοια που δεν επέτρεπε την κατασκευή των εγκαταστάσεων που απαιτούνταν. Η πρώτη συμφωνία μεταξύ της κυβέρνησης και του ιδιωτικού τομέα υπογράφηκε το 1998. Στο πλαίσιο του μοντέλου ΣΔΙΤ, τα σχολεία σχεδιάστηκαν, κατασκευάστηκαν, χρηματοδοτήθηκαν από τον ιδιωτικό τομέα. Μετά από μια ανταγωνιστική διαδικασία υποβολής προσφορών, τα σχολεία ΣΔΙΤ μισθώθηκαν από το κράτος για μια περίοδο 20 ετών. Επιπλέον, η ιδιωτική εταιρεία είναι υπεύθυνη για το σχεδιασμό, την κατασκευή, τη χρηματοδότηση και τη συντήρηση των σχολείων για 30 χρόνια (Meek, 2001).

Γερμανία:

Αν και δεν είναι τόσο δημοφιλής, όπως το Ηνωμένο Βασίλειο, η Αυστραλία και ο Καναδάς, υπάρχουν μερικά παραδείγματα εφαρμογής των ΣΔΙΤ στον τομέα της εκπαίδευσης στην Ηπειρωτική Ευρώπη. Τα σχολεία του Offenbach έχουν συνάψει συμβόλαιο που αφορά την ανακαίνιση, τη συντήρηση και τη διαχείριση των εγκαταστάσεων για περισσότερα από 90 σχολεία. Το πρότζεκτ περιλαμβάνει μια κυβερνητική σύμβαση για την χρηματοδότηση, την ανακαίνιση και λειτουργία των κρατικών σχολείων αξίας άνω των 780 εκατομμυρίων ευρώ. Υπάρχουν δύο φάσεις του έργου. Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει την κατασκευή 43 σχολείων και το δεύτερο 49 σχολείων (Freshfields Bruckhaus Deringer, 2004).

Παραδείγματα ΣΔΙΤ στον εκπαιδευτικό τομέα στην Ελλάδα

α) Το παράδειγμα των Επαγγελματικών Προγραμμάτων Ενδυνάμωσης και Συμβουλευτικής του Πανεπιστημίου Αιγαίου (2016-2018)

Το Πανεπιστήμιο Αιγαίου, στα πλαίσια των προγραμμάτων Επαγγελματικής Ενδυνάμωσης και Συμβουλευτικής, έχει συνάψει δεκάδες συμφωνίες μεταφοράς επιστημονικής και διοικητικής συνεργασίας με ιδιωτικούς φορείς σε όλη την Ελλάδα και την Κύπρο.

Οι ετήσιοι κύκλοι επιμορφωτικών σεμιναρίων που πραγματοποιούνται από το Πανεπιστήμιο Αιγαίου, στο πλαίσιο των Επαγγελματικών Προγραμμάτων Ενδυνάμωσης και Συμβουλευτικής αφορούν στα παρακάτω αντικείμενα:

- Παιδοψυχολογία
- Συμβουλευτική
- Life Coaching και Mentoring
- Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση
- Διαπολιτισμική Αγωγή και Εκπαίδευση
- Διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας
- Εκπαίδευση Εκπαιδευτών Ενηλίκων
- Εγκληματολογία
- Επιστήμη της Ψυχολογίας
- Νευρογλωσσικός Προγραμματισμός
- Κατάρτιση στελεχών ανθρωπιστικών οργανώσεων

Τα Επιμορφωτικά Προγράμματα διεξάγονται είτε με διά ζώσης συναντήσεις, είτε με αποκλειστικά διαδικτυακή παρακολούθηση. Στο τέλος κάθε διμήνου ο υποψήφιος συμμετέχει σε τεστ αυτοαξιολόγησης με ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής σε προκαθορισμένη επταήμερη περίοδο. Επιπλέον κατά τις τελευταίες διδακτικές

ενότητες επιλέγουν ενδυνάμωση των δεξιοτήτων τους σε φορείς ή τη συγγραφή επιστημονικής εργασίας. Η επιμόρφωση συμπληρώνεται με συμμετοχή σε επιστημονικά συνέδρια, που διοργανώνονται στα πλαίσια του προγράμματος ή άλλες κοινωνικές δραστηριότητες και δράσεις. Στο τέλος χορηγείται πιστοποιητικό επιμόρφωσης - εξειδίκευσης (ετήσιας διάρκειας, 500 διδακτικών ωρών) από το Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Συνεργασία με το Aegean College

Μέσα από την συνεργασία των προγραμμάτων με το Aegean College οι επιμορφούμενοι έχουν τις παρακάτω δυνατότητες (στο εκάστοτε αντικείμενο της επιμόρφωσης τους):

- Πιστοποιήσεις επαγγελματικών δεξιοτήτων: Keycert, Certa, και Pearson, μέσω Βρετανικού Πανεπιστημίου και διεθνών φορέων
- Πιστοποίηση προσόντων αγοράς εργασίας: Diploma, από το Πανεπιστήμιο της Σκωτίας
- Συμμετοχή σε προπτυχιακά και μεταπτυχιακά προγράμματα του Κολεγίου με προνομιακές τιμές

Συνεργασία με το ΙΕΚ ΣΒΙΕ

Μέσα από την συνεργασία των προγραμμάτων με το ΙΕΚ ΣΒΙΕ οι επιμορφούμενοι έχουν τις παρακάτω δυνατότητες:

- Συμμετοχή σε δωρεάν δράσεις
- Συμμετοχή σε ημερίδες - συνέδρια, συνδιοργάνωσης
- Δημιουργία κύκλων επιμόρφωσης σε πληθώρα θεμάτων

Συνεργασία με ιδιωτικούς φορείς

Κατά τα έτη 2016-2018 οι συνεργαζόμενοι φορείς (ιδιωτικού δικαίου), που δέχθηκαν επιμορφούμενους μας για υλοποίηση εθελοντικής ενδυνάμωσης δεξιοτήτων, ανέρχονται σε 123 σε όλη την Ελλάδα:

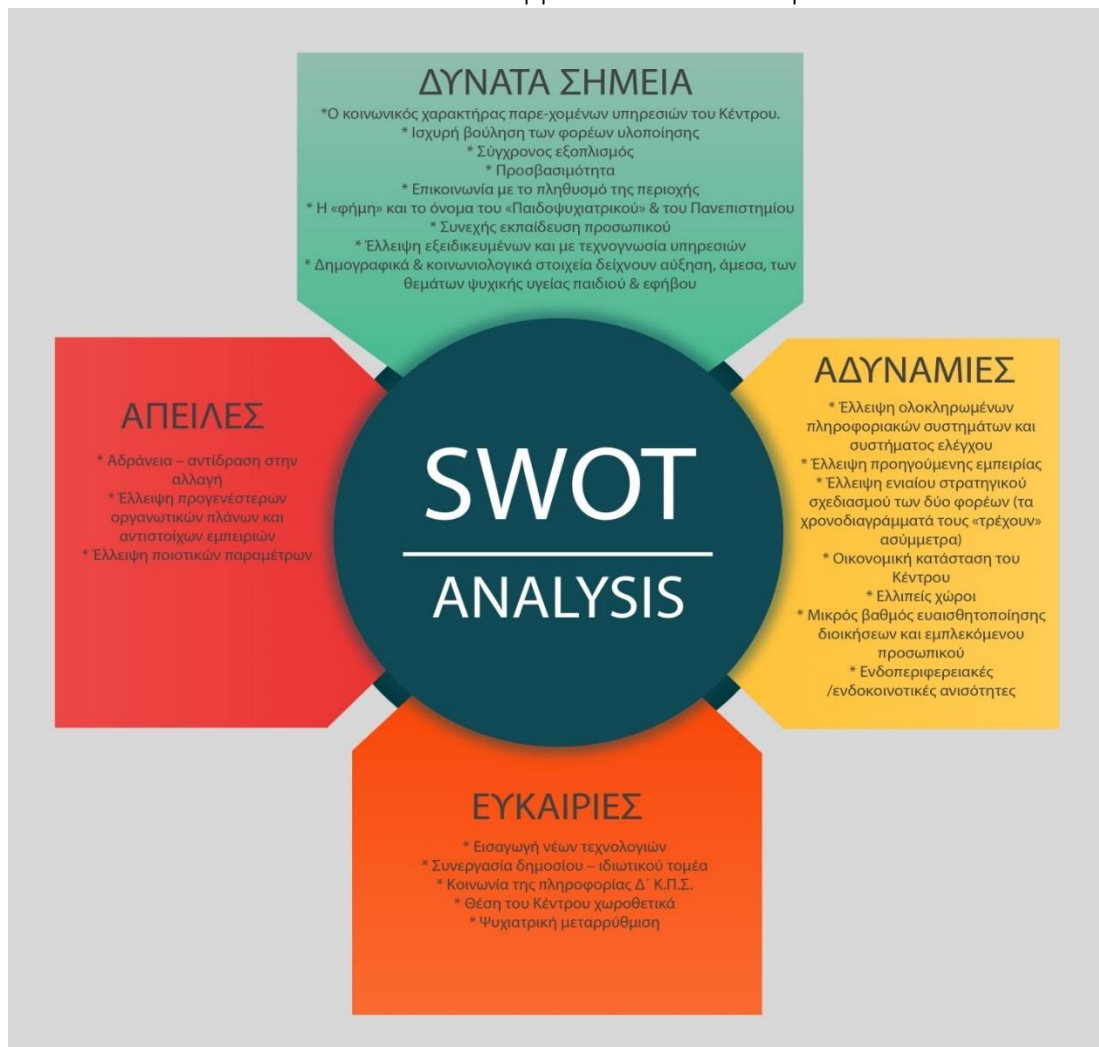
- Αθήνα: 26 φορείς
- Θεσσαλονίκη: 15 φορείς
- Ήπειρος: 10 φορείς
- Θεσσαλία: 6 φορείς
- Θράκη: 8 φορείς
- Στερεά Ελλάδα και Πελοπόννησος: 20 φορείς
- Μακεδονία: 19 φορείς
- Νησιωτική Ελλάδα: 19 φορείς

Η πρόταση σύμπραξης του Συμβουλευτικού Σταθμού του Πανεπιστημίου Αιγαίου με το Κέντρο Ψυχικής Υγείας Παιδιού και Εφήβου Μυτιλήνης (Παπάνης & Φρέρης, 2008)

Μία ενδιαφέρουσα προσέγγιση για τον τρόπο που θα μπορούσε να εφαρμοστεί η σύμπραξη διαφορετικών φορέων αποτελεί το παράδειγμα του Συμβουλευτικού Σταθμού του Πανεπιστημίου Αιγαίου με το Κέντρο Ψυχικής Υγείας Παιδιού και Εφήβου Μυτιλήνης. Μόνο που στην περίπτωση αυτή, λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι η σύμπραξη Δημόσιου και Ιδιωτικού φορέα στην χώρα μας είναι ακόμη σε πρώιμο στάδιο, προτείνεται η σύμπραξη οικονομικών και ανθρώπινων πόρων δύο διαφορετικών, τόσο σε νοοτροπία, όσο και σε λειτουργία, δημόσιων φορέων, του

Κέντρου Ψυχικής Υγείας Παιδιού και Εφήβου Μυτιλήνης με τον Συμβουλευτικό Σταθμό του Πανεπιστημίου Αιγαίου. Άλλωστε οι δύο φορείς έχουν κοινό στόχο: την παροχή κοινωνικών υπηρεσιών σε θέματα ψυχικής υγείας για το παιδί και τον έφηβο.

Σχήμα 1
SWOT ANALYSIS Συμβουλευτικού Σταθμού



Το Παιδοψυχιατρικό Κέντρο είχε αναπτύξει κυρίως δράσεις που επικεντρώνονται στη Διάγνωση, Θεραπεία, Διασυνδεδετική στην παιδιατρική κλινική του Γ. Ν. Μυτιλήνης, αλλά προγράμματα πρωτογενούς πρόληψης. Από την άλλη, οι δράσεις του Συμβουλευτικού Σταθμού του Πανεπιστημίου επικεντρώνονται κυρίως σε προγράμματα πρωτογενούς πρόληψης μέσα από την δημιουργία ομάδων (φοιτητών, γονέων, εκπαιδευτικών κλπ), την παροχή ατομικής συμβουλευτικής, αλλά και μέσα από ενημερωτικές δράσεις (ημερίδες, ομιλίες, κλπ). Γίνεται επομένως αντιληπτό ότι οι δύο φορείς μπορούν να συνεργαστούν για την επίτευξη κοινών στόχων (συγκεκριμένων, ρεαλιστικών, μετρήσιμων, εφικτών, χρονικά προσδιορισμένων):

- ο τη δημιουργία ενός κοινοτικού κέντρου ψυχικής υγείας που θα απευθύνεται σε παιδιά και εφήβους,
- ο την παροχή υψηλού επιπέδου υπηρεσιών ψυχικής υγείας και σχεδιασμένων παρεμβάσεων μέσω ενός οργανωμένου πλήρους δικτύου και γιατί όχι μέσω ενός

Κέντρου, που θα λειτουργήσει ως «παρατηρητήριο» ψυχικής υγείας για όλο τα νησιά του Αιγαίου,

- ο την ανάπτυξη μιας ολικής στρατηγικής στον χώρο της ψυχικής υγείας για το παιδί και τον έφηβο,
- ο την διεπιστημονική προσέγγιση στις ανάγκες των παιδιών και των εφήβων,
- ο την παροχή αξιοπρεπών συνθηκών υποδοχής, όπως προβλέπεται από τον Π.Ο.Υ. (Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας),
- ο την ανάπτυξη δράσεων και ενεργειών πρωτογενούς πρόληψης.

Προϋπόθεση αυτής της σύμπραξης είναι η ανάπτυξη μιας ανώτερης, σύνθετης, λειτουργικά δομής. Η συνεργασία θα αφορά τόσο σε επίπεδο τεχνογνωσίας, όσο και σε επίπεδο ανθρώπινου δυναμικού και υλικότεχνικού εξοπλισμού, ώστε να καλυφθούν ελλείψεις.

Παρά το γεγονός ότι εκ πρώτης όψεως υπάρχουν αντικειμενικές δυσκολίες και προκλήσεις στο εν λόγω εγχείρημα, οι πρώτες ενδείξεις ήταν κάθε άλλο παρά αρνητικές. Βάσει μίας ανάλυσης του εσωτερικού και εξωτερικού περιβάλλοντος των δύο φορέων προέκυψαν πολλαπλά οφέλη τόσο σε οικονομικό επίπεδο, όσο και σε λειτουργικό, όπως αυτά απεικονίζονται το κάτωθι σχεδιάγραμμα.

Συμπεράσματα

Παρά το γεγονός ότι η διεθνής πρακτική επιδεικνύει ιδιαίτερα εγχειρήματα και σημαντικά επιτεύγματα μεταφοράς τεχνογνωσίας από τη σύμπραξη ιδιωτικού και δημοσίου τομέα, στην Ελλάδα τα πράγματα φαίνονται να είναι λίγο διστακτικά. Κι ενώ στον τομέα της παιδείας υπάρχει απαίτηση για χρηματοδότηση, οι επιλογές για συμπράξεις δε φαίνονται να είναι ικανοποιητικές. Αφενός οι προβλέψεις για κτιριακές υποδομές δεν φαίνονται να προσελκύουν τους ιδιωτικούς φορείς προς παροχή χρηματοδοτήσεων, εφόσον ελλείπουν τα κίνητρα των οικονομικών ωφελημάτων (συντήρηση υποδομών, κ.ά.) και οι προβλέψεις για χρηματοδότηση των ΠΜΣ και του ΕΛΚΕ δεν είναι ικανές να στηρίξουν την έρευνα που φυτοζωεί στην χώρα, δοθέντος ότι δεν μπορεί να συνδεθεί με τις ανάγκες της αγοράς. Αφετέρου, απουσιάζει η σκέψη και η πρόθεση σύνδεσης ακόμη και των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων μεταξύ της δημόσιας και ιδιωτικής εκπαίδευσης, οι οποίες φαίνονται να βαδίζουν σε παράλληλες ευθείες.

Ενδεικτικές σκέψεις στην προοπτική σύμπραξης ιδιωτικού και δημοσίου εκπαιδευτικού φορέα, αποτελεί η διασύνδεση βιβλιοθηκών, η μεταφορά τεχνογνωσίας διοικητικής και ακαδημαϊκής λειτουργίας από το δημόσιο στον ιδιωτικό τομέα και το αντίστροφο, η ανάπτυξη σχημάτων συνεργασίας στον τομέα της έρευνας κ.ά.

Η πρόταση για σύμπραξη ιδιωτικού και δημοσίου φορέα, δεν αποσκοπεί στην ιδιωτικοποίηση των δομών που ανήκουν στη σφαίρα των κοινωνικών δικαιωμάτων, όπως η παιδεία, η υγεία, το περιβάλλον κ.ά. Αντιθέτως, απώτερος σκοπός, μέσω της συνεργασίας, είναι η μεγιστοποίηση των οφελών, οικονομικών και λειτουργικών, από την αλληλεπίδραση της γνώσης μεταξύ δύο διαφορετικών μοντέλων οργάνωσης, του ιδιωτικού και του δημοσίου φορέα και η επέκταση της δυνατότητας αξιοποίησης των

πόρων του δημοσίου για δραστηριότητες με προστιθέμενη κοινωνικά αξία. Η ανθρώπινη δράση δεν μπορεί να αναπτυχθεί και να αποδώσει καρπούς χωρίς συνεργασία. Και η εμπειρία αποτελεί μια προστιθέμενη αξία που είναι αρκετά ακριβή στην απόκτησή της ώστε να μην αξιοποιείται δια της συγκέντρωσης των δυναμικών της.

Βιβλιογραφία

Anderson, S. (2012). Public, private, neither, both? Publicness theory and the analysis of healthcare organisations. *Social Science & Medicine*, 74, 313-322.

Βαδραχάνης, Α. (2006). Συμπράξεις Δημοσίου και Ιδιωτικού Τομέα (ΣΔΙΤ), Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Γκιτσάκης, Ι. (2006). Η παραχώρηση δημόσιας υπηρεσίας και δημοσίου έργου. Σάκκουλας.

Freshfields Bruckhaus Deringer (2004). Germany: Schools project sets benchmark, *Project Finance Monthly*, September. Ανάκληση Ιούλιος 2, 2018, από www.freshfields.com/practice/finance/publications/newsletters/pf-monthly/9366.pdf

Zheng, J., Roehrich, J. & Lewis, M. (2008). The dynamics of contractual and relational governance: evidence from long-term public-private procurement arrangements.

Maynard, A. (1986). Public and private sector interactions: an economic perspective. *Social Science & Medicine*, 22, 1161-1166.

Meek, J. (2001). School's Out. *Summit Magazine*, 4(1). Ανακτήθηκε από www.summitconnects.com

Πανδρεμένος, Π. (2012). Συμπράξεις Δημοσίου-Ιδιωτικού Τομέα. Αθήνα: Εθνικό Μετσόβειο Πολυτεχνείο.

Παπάνης, Ε. & Φρέρης, Γ. (2008). Δομή ψυχικής υγείας παιδιού και εφήβου «Σ.Δ-ΔΥ.Τ» όχι «Σ.Δ-Ι.Τ.»: ένα καινοτόμο επιχειρησιακό σχέδιο για την ανάπτυξη και λειτουργία δομής ψυχικής υγείας παιδιού και εφήβου στο Β. Αιγαίο». Ανάκληση Ιούλιος 2, 2018, από <https://goo.gl/AdPKMP>

Reich, M. (2002). *Public-private partnerships for public health*. Public-Private. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Savas, E. (2000). *Privatization and public-private partnerships*. New York, NY: Chatham House.

Treasury, H. M. (2003). *PFI: Meeting the Investment Challenge*. London: Her Majesty's Stationery Office.

Τσακνή, Γ. (2010). Η Συμβολή των συμπράξεων δημοσίου και ιδιωτικού τομέα στη διαδικασία προώθησης των επενδύσεων των Οργανισμών Τοπικής Αυτοδιοίκησης. Αθήνα: Εθνική Σχολή Δημόσιας Διοίκησης.

Χατζηγιάννη, Μ. (2007). Συμπράξεις Δημοσίου και Ιδιωτικού Τομέα, μελέτη περίπτωσης: Υποθαλάσσια Αρτηρία Θεσσαλονίκης. Αθήνα: Τμήμα Γεωγραφίας, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.

Διεθνείς πρακτικές ομαλής μετάβασης στην ελληνική δημόσια και ιδιωτική προσχολική εκπαίδευση: Μια ερευνητική προσέγγιση

Σακελλαρίου Μαρία

Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών
marisak@uoi.gr

Αναγνωστοπούλου Ροδόκλεια

Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών
rodoklia@yahoo.gr

Στράτη Παναγιώτα

Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών
panagiotastrati@yahoo.gr

Περίληψη

Η εφαρμογή αναπτυξιακών κατάλληλων πρακτικών με στόχο τη διευκόλυνση της μετάβασης του παιδιού από τον Παιδικό Σταθμό στο Νηπιαγωγείο είναι καθοριστικής σημασίας για την αποτελεσματική αντιμετώπιση πιθανών δυσκολιών που θα προκύψουν στην περίοδο προσαρμογής του παιδιού στο νέο περιβάλλον (Carrelloni, 2011· UNESCO, 2012). Οι πρακτικές ενισχύουν την προετοιμασία του παιδιού στις επερχόμενες αλλαγές, καλλιεργώντας τις κοινωνικές του ικανότητες και τις ακαδημαϊκές του δεξιότητες (Ντολιοπούλου, 2011· Σακελλαρίου, 2002· Σακελλαρίου, 2012· Early, κ.ά., 2001· Lo-Casale Crouch, κ.ά., 2008) δίνοντας έμφαση στην κοινωνικοποίησή του ως μια ουσιαστική διαδικασία εκπαιδευτικής και προσωπικής εξέλιξης του κάθε παιδιού (Σακελλαρίου, κ.ά., 2014). Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι, να διερευνηθούν και να αξιολογηθούν διεθνείς πρακτικές που είναι σημαντικές να εφαρμόζονται πριν την φοίτηση του παιδιού στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Στην έρευνά μας συμμετείχαν N:174 Νηπιαγωγοί από Δημόσια και Ιδιωτικά Σχολεία της ευρύτερης Περιφέρειας της Ηπείρου που απάντησαν σε ερωτήματα σχετικά: α) με την προσωπική επικοινωνία των προσχολικών κέντρων μάθησης με την οικογένεια πριν την έναρξη της σχολικής χρονιάς, β) την πραγματοποίηση επισκέψεων και γ) την παροχή εποπτικού υλικού για τη μετάβαση. Η λειτουργία και αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων δημόσιων και ιδιωτικών φορέων διαφόρων χωρών είναι απαραίτητο να εντοπίζουν και να ενσωματώνουν εκείνα τα στοιχεία και

χαρακτηριστικά που θα οδηγήσουν σε νέες τάσεις, προσεγγίσεις, γνώσεις, δεξιότητες, αλλαγές, εκπαιδευτικές λύσεις και που οδηγούν στη βελτίωση της εκπαίδευσης.

Λέξεις κλειδιά: πρακτικές μετάβασης, παιδικός σταθμός, νηπιαγωγείο, δημόσια και ιδιωτική εκπαίδευση

International practices of smooth transition to Greek public and private preschool education:

A research approach.

Sakellariou Maria

Professor, Department of Early Childhood Education, University of Ioannina, Greece
marisak@uoi.gr

Anagnostopoulou Rodokleia

Department of Early Childhood Education, University of Ioannina, Greece
rodoklia@yahoo.gr

Strati Panagiota

Department of Early Childhood Education, University of Ioannina, Greece
panagiotastrati@yahoo.gr

Summary

The application of developmental best practices to facilitate the transition of the child from the nursery school to the kindergarten School is crucial to effectively address possible difficulties that will arise during the child's adaptation to the new environment (Cappelloni, 2011· UNESCO, 2012). The practices enhance the child's preparation for the upcoming changes, cultivating his/her social skills and academic skills (Doliopoulou, 2011· Sakellariou, 2002· Sakellariou, 2012· Early et al, 2001· Lo-Casale Crouch et al., 2008) emphasizing his socialization as an essential process of educational and personal development of each child (Sakellariou, et al, 2014). The aim of the present study is to investigate and evaluate international practices that are important to apply before the child attends compulsory education. In our survey participated: 174 Kindergarten from Public and Private Schools of the wider Region of Epirus who answered questions related to: a) personal communication of preschool learning centers with the family before the beginning of the school year; b) making visits and (c) the provision of surveillance material for the transition. The functioning and effectiveness of the educational systems of public and private bodies in different countries is necessary to identify and integrate those elements and characteristics that will lead to new trends, approaches, knowledge, skills, changes, educational solutions and leading to improved education.

Keywords: transition practices, nursery, kindergarten, public and private education

Εισαγωγή

Μεγάλο ενδιαφέρον υπάρχει από ερευνητές και εκπαιδευτικούς για καλές πρακτικές και στρατηγικές στήριξης των παιδιών κατά τη μετάβασή τους στα περιβάλλοντα μάθησης. Ο βρεφονηπιακός σταθμός και το νηπιαγωγείο μπορούν να ενισχύσουν τη σχολική ετοιμότητα των μικρών παιδιών, επιχειρώντας σύνδεση μεταξύ τους και υιοθετώντας εκπαιδευτικές πολιτικές που διασφαλίζουν την ομαλή μετάβαση. Η επιτυχής έκβαση της μετάβασης των παιδιών από το οικογενειακό περιβάλλον στον βρεφονηπιακό σταθμό και το νηπιαγωγείο αναγνωρίζεται ως εξαιρετικά σημαντική για την προσαρμογή και τη μάθηση στις επόμενες βαθμίδες εκπαίδευσης, ενώ δημιουργεί τις προϋποθέσεις για θετική στάση απέναντι στα σχολικά περιβάλλοντα (Σακελλαρίου, κ.ά., 2014).

Σε όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα, η μετάβαση έχει οριστεί ως μια πολύπλοκη διαδικασία που συνοδεύεται από διαδοχικές και σύνθετες αλλαγές που επηρεάζουν το συνολικό φάσμα της ατομικής και κοινωνικής ζωής του ατόμου από την προσχολική ηλικία. Αποτελεί μία από τις πιο κρίσιμες περιόδους της ζωής του, και συνοδεύεται από γεγονότα ή και διαδικασίες-κλειδιά που πραγματοποιούνται σε συγκεκριμένες περιόδους (Vogler, κ.ά., 2008). Οι Kagan και Neuman (1998) την ορίζουν ως «κάθετο και οριζόντιο πέρασμα». Ως «κάθετη» μετάβαση εννοείται μια σημαντική αλλαγή, από μία κατάσταση σε μία άλλη, όπως είναι η μετάβαση του παιδιού από την οικογένεια στον βρεφονηπιακό σταθμό, από τον βρεφονηπιακό σταθμό στον παιδικό σταθμό, από το παιδικό σταθμό στο νηπιαγωγείο και μετέπειτα στο δημοτικό σχολείο, ενώ η «οριζόντια» μετάβαση αναφέρεται στις επαναλαμβανόμενες καθημερινές κινήσεις των παιδιών και σχετίζεται με τις εμπειρίες και τα βιώματα του παιδιού από το οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον.

Η ομαλή προσαρμογή, η ευημερία των παιδιών, η επιτυχημένη εξέλιξη και η διατήρηση των θετικών αποτελεσμάτων της προσχολικής εμπειρίας (Brooker, 2016) εξαρτάται από την επικοινωνία και τη συνεργασία που αναπτύσσεται μεταξύ οικογένειας, παιδικού σταθμού, νηπιαγωγείου και κοινότητας (DeCaro & Worthman, 2011· McGettigan & Gray, 2012· Wildenger, κ.ά., 2008). Την περίοδο αυτή συμβαίνουν αλλαγές στην προσωπικότητα του παιδιού και ενδεχομένως στο οικογενειακό και κοινωνικό του περιβάλλον, με αποτέλεσμα το παιδί να καλείται να διαχειριστεί ένα πλήθος απαιτήσεων όπως γνωστικών, συναισθηματικών και κοινωνικών (Σακελλαρίου, 2008). Προσπαθεί να προσαρμοστεί σε καινούριες καταστάσεις και νέα περιβάλλοντα (Berlin, κ.ά., 2011), να αντιμετωπίσει ένα νέο, άγνωστο, διαφορετικό μαθησιακό πλαίσιο (Margetes, 2002· Rosier & McDonald, 2011) και να αυτονομηθεί από το οικογενειακό περιβάλλον για χάρη του φυσικού και κοινωνικού του περιγύρου (Πανταζής, 2005).

Η εμπιστοσύνη και οι θετικές σχέσεις μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων στη διαδικασία μπορεί να βοηθήσει τις οικογένειες να μειώσουν το άγχος της μετάβασης (Rosenkoetter, κ.ά., 2009). Η προσαρμογή στις απαιτήσεις του προσχολικού περιβάλλοντος, η γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού είναι συνισταμένη προηγούμενων θετικών προσχολικών εμπειριών (Boethel, 2004· Reynolds, 2004), προσδοκιών (Daniels, 2014), ατομικών χαρακτηριστικών του παιδιού, συνθηκών που επικρατούν σε αυτό και του τρόπου που το οικογενειακό περιβάλλον υποστηρίζει το παιδί στη μετάβασή του στο σχολικό περιβάλλον (Σωτηρίου & Ζαφειροπούλου, 2003).

Τα υψηλής ποιότητας προσχολικά προγράμματα επιδρούν θετικά στη μάθηση, στην αλλαγή συμπεριφορών (McDermott, κ.ά., 2016), στην ανάπτυξη μαθηματικών και γλωσσικών ικανοτήτων, (Fantuzzo, κ.ά., 2011) στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών και αναδεικνύουν τόσο τη διασφάλιση της παρεχόμενης ποιότητας της αγωγής και φροντίδας από τα προσχολικά κέντρα (Hutchins, κ.ά., 2009· Sylva, κ.ά., 2004· Wise, κ.ά., 2005). Διασφαλίζουν μια επιτυχημένη μετάβαση (Elliott, 2006) που θα τους επιτρέψει να προσαρμόζονται σε διαρκώς μεταβαλλόμενα και αλληλοεξαρτώμενα περιβάλλοντα (Σακελλαρίου, κ.ά., 2015).

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας δημόσιας και ιδιωτικής εκπαίδευσης σχετικά με τις πρακτικές ομαλής μετάβασης που εφαρμόζονται πριν την είσοδο του παιδιού στο νηπιαγωγείο. Στόχοι της έρευνας είναι:

α) Να διερευνηθεί αν οι νηπιαγωγοί εφαρμόζουν πρακτικές μετάβασης πριν την έναρξη της σχολικής χρονιάς.

β) Να ευαισθητοποιηθούν οι εκπαιδευτικοί στο ζήτημα της μετάβασης, ώστε να εφαρμόζουν κατάλληλες στρατηγικές πριν την είσοδο του παιδιού στο νηπιαγωγείο.

γ) Να καταγραφούν οι διαφοροποιήσεις μεταξύ των δύο ομάδων (νηπιαγωγοί που υπηρετούν σε δημόσια και ιδιωτικά νηπιαγωγεία), ανάλογα με το επίπεδο σπουδών και τα χρόνια διδακτικής υπηρεσίας.

Οι κατάλληλες πρακτικές και στρατηγικές μετάβασης είναι υποστηρικτικές, καινοτόμες δραστηριότητες που απευθύνονται στα παιδιά, τις οικογένειές τους και στους παιδαγωγούς της προσχολικής ηλικίας (Γουργιώτου, 2008). Μπορεί να είναι αποτέλεσμα της κρατικής πρωτοβουλίας και να αποτελούν μέρος καινοτόμων εκπαιδευτικών μεταρρυθμιστικών προσπαθειών ή μεμονωμένων τοπικών προσπαθειών παιδικών σταθμών και νηπιαγωγείων (Σακελλαρίου, κ.ά., 2016). Η προετοιμασία του παιδιού από την οικογένεια, η πρώιμη μάθηση, η επιτυχημένη προσαρμογή στο προσχολικό και σχολικό περιβάλλον, η ομάδα των συνομηλίκων και η θετική αλληλεπίδραση μεταξύ τους, αλλά και με τους εκπαιδευτικούς, είναι πιθανόν να ενισχύσουν την απόδοσή του στο σχολείο (Kagan & Tarrant, 2010· Sylva, κ.ά., 2004) και να μειώσουν την σχολική διαρροή (Brofenbrenner, 1996), η οποία αντιμετωπίζεται πλέον ως προϊόν συσσωρευμένων αρνητικών εμπειριών στον χώρο του σχολείου.

Η συμβουλευτική της οικογένειας κατά τη μεταβατική περίοδο είναι απαραίτητη για τη συναισθηματική υποστήριξη και τη βελτίωση του ρόλου τους ως γονείς (Σακελλαρίου, 2008). Οι οικογένειες έχουν ανάγκη υποστήριξης, συνεχή και ακριβή ενημέρωση, μεγαλύτερη γνώση και εμπειρίες των σχολικών περιβαλλόντων που μπορεί να φοιτήσουν τα παιδιά τους και ευκαιρίες να συζητούν τις προσδοκίες τους από την αρχή του σχολικού έτους (Russell, 2005).

Η διεθνής βιβλιογραφία αναφορικά με τη διευκόλυνση της ομαλής μετάβασης του παιδιού στο νηπιαγωγείο, εστιάζει στην υιοθέτηση κατάλληλων πρακτικών και στρατηγικών στήριξης του παιδιού και της οικογένειας από το προσχολικό περιβάλλον:

- Προσωπική ή τηλεφωνική επικοινωνία του εκπαιδευτικού με το παιδί και την οικογένειά του (Patton & Wang, 2012· Petrakos & Lehrer, 2011· Rous, κ.ά., 2010· Schulting, κ.ά., 2005· Wildenger & McIntyre, 2011)
- Γνωριμία του παιδιού και της οικογένειας με τον εκπαιδευτικό στο χώρο του νηπιαγωγείου (Patton & Wang, 2012· Rous, κ.ά., 2010)
- Πραγματοποίηση επισκέψεων στο σπίτι του παιδιού, μετά από σχετική ενημέρωση των γονέων (Gill, κ.ά., 2006· Petrakos & Lehrer, 2011· Rimm-Kaufman & Pianta, 1999· Rous, κ.ά., 2010· Wildenger & McIntyre, 2011)
- Συνεργασία με τους γονείς και συζήτηση για τους προβληματισμούς τους αναφορικά με τη διαδικασία της μετάβασης (Boham-Baker & Little, 2004)
- Αποστολή επιστολής καλωσορίσματος (Early, κ.ά., 2001· La Paro, κ.ά., 2003· Wildenger & McIntyre, 2011)
- Αποστολή επιστολής στο παιδί: Ο εκπαιδευτικός στέλνει γράμμα στο παιδί με το οποίο συστήνεται, μιλάει για τον εαυτό του, τα ενδιαφέροντα και για την οικογένειά του (Rous, κ.ά., 2010)
- Φυλλάδια με πληροφορίες για τους γονείς (Barblett, κ.ά., 2011· Winters & Friedman, 2006)
- Παροχή εποπτικού υλικού αναφορικά με τη μετάβαση του παιδιού από το οικογενειακό περιβάλλον ή τον παιδικό σταθμό στο νηπιαγωγείο (Rous, κ.ά., 2010).

Μεθοδολογία της έρευνας

Δείγμα

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 174 Νηπιαγωγοί από τα σχολεία της πόλης των Ιωαννίνων, από τους οποίους οι 156 εργάζονται σε δημόσια νηπιαγωγεία και οι 18 σε ιδιωτικά. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών ήταν προαιρετική και ανώνυμη. Η επιλογή του δείγματος ήταν τυχαία, έτσι, ώστε να θεωρείται αντιπροσωπευτικό του προς εξέταση πληθυσμού (Cohen & Manion, 1994).

Ερευνητικό εργαλείο

Ερευνητικό εργαλείο συλλογής δεδομένων της παρούσας έρευνας είναι το ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις «ανοιχτού» και «κλειστού» τύπου. Οι ερωτήσεις αφορούν τις απόψεις των νηπιαγωγών για τις πρακτικές ομαλής μετάβασης πριν τη φοίτηση του παιδιού στο νηπιαγωγείο. Τα δεδομένα της έρευνας αναλύθηκαν με το στατιστικό πακέτο ανάλυσης SPSS 15

Δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών του πληθυσμού της έρευνας

Στη συνέχεια παρουσιάζεται το επίπεδο εκπαίδευσης των νηπιαγωγών του δημόσιου και ιδιωτικού τομέα εκτός από τις βασικές του σπουδές. Στο δημόσιο τομέα το μεγαλύτερο ποσοστό των νηπιαγωγών (51,3%) δεν έχει άλλες σπουδές, το 35% έχει παρακολουθήσει κύκλο μετεκπαίδευσης σε διδασκαλείο, το 16% έχει μεταπτυχιακό δίπλωμα, το 7% έχει διδακτορικό και ένα μικρό ποσοστό (6,4%) έχει άλλο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ. Στον Ιδιωτικό τομέα το 27,8% των νηπιαγωγών έχει μεταπτυχιακό, το 5,5% διδακτορικό, το 38,9% δεν έχει άλλο πτυχίο και το 27,8% κατέχει δεύτερο τίτλο σπουδών ΑΕΙ/ΤΕΙ.

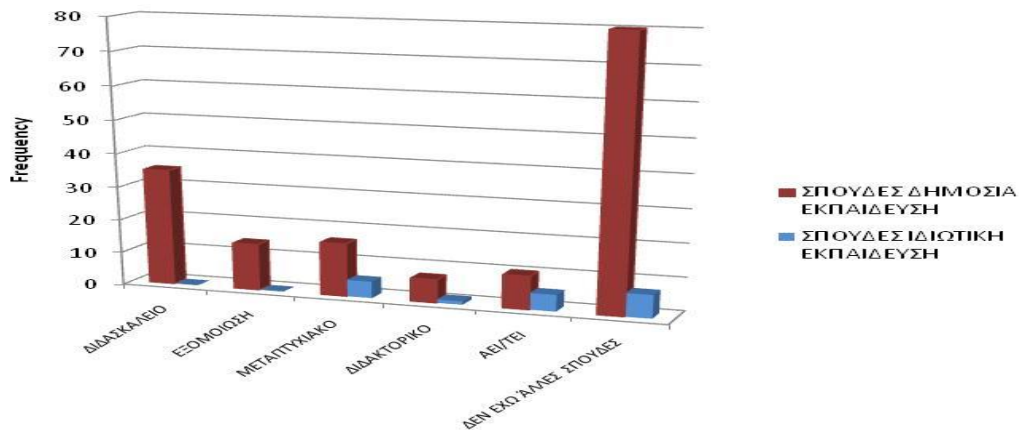
Όσον αφορά τα χρόνια της διδακτικής εμπειρίας των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών το 46,8% των νηπιαγωγών που εργάζονται στο δημόσιο τομέα έχει πάνω από 21 έτη υπηρεσίας, το 41,7% έχει από 11 έως 20 έτη, το 9,6% από 6 έως 10 έτη και μέχρι 5 έτη το 1,9%. Δεν υπάρχει νηπιαγωγός που να εργάζεται στον ιδιωτικό τομέα και να έχει προϋπηρεσία πάνω από 21 έτη. Το 27,8% έχει από 11 έως 20 έτη, το 61,1% από 6 έως 10 έτη και το 11,1% έχει διδακτική εμπειρία μέχρι 5 έτη.

Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας

Στην ερώτηση εάν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος φροντίζουν να γνωρίζουν το παιδί και την οικογένειά του πριν την έναρξη της σχολικής χρονιάς διαπιστώθηκε πως το σύνολο των νηπιαγωγών (N:174) αξιολογεί θετικά τη συγκεκριμένη πρακτική ομαλής μετάβασης (γράφημα 1).

Γράφημα 1

Κατανομή του δείγματος νηπιαγωγών ως προς το επίπεδο εκπαίδευσης



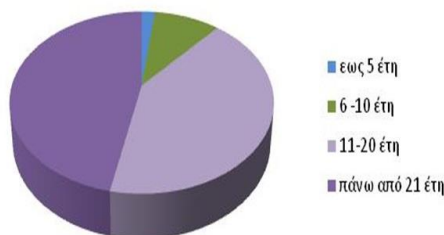
Αναλυτικότερα το 75% των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε δημόσια νηπιαγωγεία την χαρακτηρίζουν ως «σημαντική», ενώ η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του ιδιωτικού τομέα (N:12) τη θεωρεί «πολύ σημαντική» (66,7%). Αξίζει να σημειωθεί πως ένα ποσοστό και των δύο ομάδων των εκπαιδευτικών (25% Νηπιαγωγοί Δημόσιου φορέα - 33,3% Νηπιαγωγοί Ιδιωτικού φορέα) παρουσιάζεται ουδέτερο, δηλαδή την αξιολογεί ως «ούτε σημαντική, ούτε ασήμαντη». Μέσα από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square διαπιστώθηκε πως υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των εκπαιδευτικών του δημόσιου νηπιαγωγείου και των εκπαιδευτικών των ιδιωτικών νηπιαγωγείων ($\chi^2=40,303$ $df=4$ και $p= 0.000$).

Όσον αφορά την πρακτική, οι παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας να πραγματοποιούν επισκέψεις στο σπίτι των παιδιών πριν τη φοίτησή τους στα προσχολικά κέντρα αγωγής και εκπαίδευσης, διαπιστώθηκε πως η πλειοψηφία των νηπιαγωγών και των δύο ομάδων (84,5%) αξιολογεί αρνητικά τη συγκεκριμένη πρακτική (γράφημα 2).

Αξίζει να σημειωθεί ότι, το 17,3% των εκπαιδευτικών του δημόσιου τομέα φαίνεται να την χαρακτηρίζει ως «σημαντική» και «πολύ σημαντική», ενώ κανείς εκπαιδευτικός του ιδιωτικού τομέα δεν την αξιολογεί θετικά. Από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square διαπιστώθηκε πως υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των δύο ομάδων των εκπαιδευτικών ($\chi^2=12.020$, $df=4$ και $p= 0.017$).

Γράφημα 2

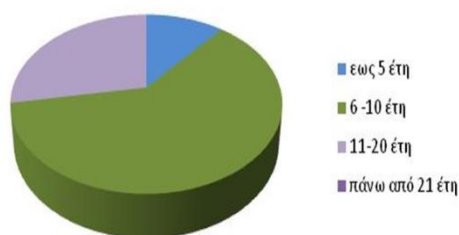
Κατανομή του δείγματος των νηπιαγωγών του Δημοσίου τομέα ως προς τα χρόνια διδακτικής εμπειρίας



Στην ερώτηση εάν οι συμμετέχοντες νηπιαγωγοί ενδιαφέρονται για τους προβληματισμούς της οικογένειας για την ομαλή μετάβαση των παιδιών τους στο νηπιαγωγείο διαπιστώθηκε πως οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε δημόσια (84,6%) και ιδιωτικά (83,4%) νηπιαγωγεία στη συντριπτική τους πλειοψηφία θεωρούν «σημαντικό» και «πολύ σημαντικό» να συζητούν τους προβληματισμούς της οικογένειας για την ομαλή μετάβαση των παιδιών τους στην υποχρεωτική φοίτηση του νηπιαγωγείου (γράφημα 3). Από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square διαπιστώθηκε πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των δύο ομάδων των εκπαιδευτικών ($\chi^2=4.007$, $df=3$ και $p= 0.261$).

Γράφημα 3

Κατανομή του δείγματος των νηπιαγωγών του Ιδιωτικού τομέα ως προς τα χρόνια διδακτικής εμπειρίας



Ανιχνεύοντας τις απόψεις των νηπιαγωγών για την αποστολή καλωσορίσματος στις οικογένειες των παιδιών της τάξης τους διαπιστώνουμε πως το 46,2% των εκπαιδευτικών της δημόσιας εκπαίδευσης χαρακτηρίζει ως «ούτε σημαντική, ούτε ασήμαντη» αυτή την πρακτική μετάβασης, ενώ το 83,3% των εκπαιδευτικών της ιδιωτικής εκπαίδευσης την ίδια πρακτική μετάβασης την αξιολογεί ως «σημαντική» και «πολύ σημαντική». Μέσα από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square διαπιστώθηκε πως υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση για τις δύο ομάδες ($\chi^2=17,986$, $df=4$ και $p= 0.001$).

Συνεχίζοντας με την πρακτική της τηλεφωνικής επικοινωνίας με τους γονείς της τάξης πριν την έναρξη της σχολικής χρονιάς, διαπιστώνουμε πως το 51,9% των εκπαιδευτικών του δημοσίου είναι ουδέτερο, δηλαδή την χαρακτηρίζει ως «ούτε σημαντική, ούτε ασήμαντη», ενώ το 66,7% των νηπιαγωγών του ιδιωτικού τομέα την αξιολογεί θετικά και την χαρακτηρίζει ως «σημαντική». Μέσα από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square διαπιστώθηκε πως υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση για τις δύο ομάδες των νηπιαγωγών ($\chi^2=28,827$, $df=4$ και $p= 0.000$).

Παρατηρούμε ότι η πλειονότητα των νηπιαγωγών τόσο της δημόσιας εκπαίδευσης, όσο και της ιδιωτικής χαρακτηρίζει την παροχή εποπτικού υλικού ως «ούτε σημαντική, ούτε ασήμαντη». Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί πως το 33,3% των εκπαιδευτικών που εργάζονται στον ιδιωτικό τομέα θεωρούν την παραπάνω πρακτική «πολύ σημαντική» και το 21,2% των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε δημόσια νηπιαγωγεία την χαρακτηρίζουν ως «λίγο σημαντική». Από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square διαπιστώθηκε πως υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση για την κατηγορία λίγο σημαντικό και πολύ σημαντικό ($\chi^2=18,944$, $df=4$ και $p= 0.001$).

Σε αντίθεση με την προηγούμενη πρακτική, οι νηπιαγωγοί του δημόσιου τομέα αξιολογούν θετικά και χαρακτηρίζουν ως «σημαντικό» να ενημερώνουν την οικογένεια πριν την έναρξη της σχολικής χρονιάς μέσω ενημερωτικών «φυλλαδίων» σε ποσοστό 34,6%. Οι εκπαιδευτικοί στην ιδιωτική εκπαίδευση τη θεωρούν «πολύ σημαντική» σε ποσοστό 50,0% και το ποσοστό που την αξιολογεί αρνητικά είναι μηδενικό. Από τη μέθοδο chi square διαπιστώθηκε πως υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση ($\chi^2=16,937$, $df=4$ και $p= 0.002$).

Όσον αφορά την πρακτική οι νηπιαγωγοί να έχουν προσωπική επαφή με τους γονείς πριν την έναρξη της νέας σχολικής χρονιάς, διαπιστώθηκε πως όλοι οι νηπιαγωγοί της ιδιωτικής εκπαίδευσης (100%) τοποθετούνται θετικά, καθώς και οι πλειοψηφία (73,1%) των νηπιαγωγών της δημόσιας εκπαίδευσης. Αξίζει να σημειωθεί πως υπάρχει ένα ποσοστό (19,2%) εκπαιδευτικών της δημόσιας εκπαίδευσης που αμφιταλαντεύεται και ένα ποσοστό 3,8% που εμφανίζεται να είναι αρνητικό. Υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση ($\chi^2=10,193$, $df=4$ και $p= 0.037$). Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνονται από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square.

Ανάλυση δεδομένων με βάση το επίπεδο σπουδών και τα χρόνια διδακτικής υπηρεσίας

Αξίζει να σημειωθεί πως σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ανάλυσης Cross tab δε φαίνεται να υπάρχει κάποιος βαθμός συσχέτισης μεταξύ της αξιολόγησης των πρακτικών μετάβασης από τους νηπιαγωγούς και του επιπέδου των σπουδών τους, ενώ αντίθετα, παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση, όσον αφορά τα χρόνια της διδακτικής τους υπηρεσίας. Πιο συγκεκριμένα, στην πρακτική αν σας ενδιαφέρει να γνωρίσετε το παιδί και την οικογένεια πριν την έναρξη της σχολικής χρονιάς παρατηρήθηκε ότι το ποσοστό των νηπιαγωγών που είναι ουδέτερο στο δημόσιο τομέα (19,0%) έχει πάνω από 21 έτη προϋπηρεσίας ενώ στον ιδιωτικό τομέα λιγότερα από 10 έτη υπηρεσίας. Στο δημόσιο τομέα το μεγαλύτερο ποσοστό που χαρακτηρίζει τη συζήτηση με την οικογένεια ως «καθόλου σημαντική» και «λίγο σημαντική» προέρχεται από τους εκπαιδευτικούς με 21 και πάνω χρόνια διδακτικής εμπειρίας. Επιπλέον, εμφανίζονται να είναι ουδέτεροι οι νέοι εκπαιδευτικοί με 6 έως 10 έτη υπηρεσίας. Στον ιδιωτικό τομέα δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση ως προς τα χρόνια διδακτικής εμπειρίας.

Όσον αφορά την πραγματοποίηση επισκέψεων στο σπίτι των παιδιών πριν την φοίτηση τους στο νηπιαγωγείο διαπιστώθηκε πως τόσο στο δημόσιο όσο και στον ιδιωτικό τομέα η αξιολόγηση «καθόλου σημαντικό» και «λίγο σημαντικό» προέρχεται από όλες τις ομάδες διδακτικής εμπειρίας. Στο δημόσιο τομέα το ποσοστό που αμφιταλαντεύεται (30,0%) είναι κυρίως από την ομάδα των εκπαιδευτικών που έχουν 11 έως 20 έτη υπηρεσίας. Στον ιδιωτικό τομέα το ποσοστό που είναι ουδέτερο είναι

πολύ χαμηλό και προέρχεται από όλες τις ομάδες. Παρατηρήθηκε πως στο δημόσιο και ιδιωτικό τομέα το ποσοστό που είναι ουδέτερο με την πρακτική «Ενδιαφέρεστε για τους προβληματισμούς της οικογένειας για την ομαλή μετάβαση των παιδιών τους» προέρχεται και στους δύο φορείς κυρίως από τους εκπαιδευτικούς με 11 έως 20 έτη διδακτικής υπηρεσίας.

Οι νηπιαγωγοί που υπηρετούν στο δημόσιο τομέα και έχουν πάνω από 21 έτη υπηρεσίας είναι ουδέτεροι (46,2%) ως προς την αποστολή επιστολής καλωσορίσματος στις οικογένειες των παιδιών της τάξης τους. Αντίθετα, οι νηπιαγωγοί με λιγότερα έτη υπηρεσίας την αξιολογούν θετικά ως «σημαντική» και «πολύ σημαντική». Στον ιδιωτικό τομέα η αξιολόγηση των νηπιαγωγών δεν φαίνεται να επηρεάζεται σε κάποιο επίπεδο από τα χρόνια υπηρεσίας. Η τηλεφωνική επικοινωνία με τους γονείς των παιδιών της τάξης πριν την έναρξη της σχολικής χρονιάς αξιολογείται στο δημόσιο τομέα από το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών ως ούτε σημαντική, ούτε ασήμαντη (51,9%) και το ποσοστό αυτό προέρχεται από τους νηπιαγωγούς με 11 έτη υπηρεσίας και άνω. Αντίθετα, στον ιδιωτικό τομέα το μεγαλύτερο ποσοστό που τη θεωρεί σημαντική (45,0%) είναι εκπαιδευτικοί που εργάζονται από 6 έως 10 έτη.

Όσον αφορά την παροχή στις οικογένειες των παιδιών εποπτικού υλικού (παραμύθια, link's, videos) σχετικά με την ομαλή μετάβαση στο νηπιαγωγείο πριν την πρώτη μέρα στο σχολείο οι νηπιαγωγοί που υπηρετούν στο δημόσιο τομέα και έχουν πάνω από 21 έτη υπηρεσίας την χαρακτηρίζουν ως «καθόλου σημαντική» και «λίγο σημαντική». Οι νηπιαγωγοί με λιγότερα έτη υπηρεσίας αμφιταλαντεύονται (ούτε σημαντική, ούτε ασήμαντη). Στον ιδιωτικό τομέα η αξιολόγηση των νηπιαγωγών δεν φαίνεται να επηρεάζεται σε κάποιο επίπεδο από τα χρόνια υπηρεσίας. Αναφορικά με την πρακτική «Μοιράζετε φυλλάδια που ενημερώνουν την οικογένεια πριν την έναρξη της νέας σχολικής χρονιάς» στον δημόσιο και ιδιωτικό τομέα δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση ως προς τα χρόνια διδακτικής εμπειρίας.

Συμπερασματική συζήτηση

Τα αποτελέσματα της μελέτης μας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί των δημόσιων και ιδιωτικών σχολείων αξιολογούν ως σημαντικές πρακτικές ομαλής μετάβασης, τη γνωριμία με το παιδί και την οικογένεια, το ενδιαφέρον για τους προβληματισμούς της οικογένειας και την ενημέρωση με σχετικά ενημερωτικά φυλλάδια. Ωστόσο, δεν αξιολογούν ως σημαντική την πρακτική των επισκέψεων στο σπίτι των παιδιών πριν τη φοίτησή τους στο νηπιαγωγείο, αν και πρόκειται για την πιο δημοφιλή πρακτική στη διεθνή βιβλιογραφία. Για τους εκπαιδευτικούς των ιδιωτικών νηπιαγωγείων είναι επίσης σημαντικές οι πρακτικές που αφορούν την επιστολή καλωσορίσματος και τις τηλεφωνικές επικοινωνίες, ενώ οι νηπιαγωγοί των δημόσιων νηπιαγωγείων παρουσιάζονται ουδέτεροι. Για την παροχή εποπτικού υλικού, όλοι οι εκπαιδευτικοί δεν τοποθετούνται ούτε θετικά ούτε αρνητικά.

Υπάρχουν διακυμάνσεις μεταξύ της ιδιωτικής και δημόσιας εκπαίδευσης ως προς την αξιολόγηση των πρακτικών μετάβασης (πολύ σημαντική έως ουδέτερη). Οι εκπαιδευτικοί στην δημόσια και ιδιωτική εκπαίδευση έχουν διαφορετική στοχοθεσία ως προς τον προγραμματισμό της διαδικασίας της μετάβασης του παιδιού από το οικογενειακό περιβάλλον στον παιδικό σταθμό και μετέπειτα στο νηπιαγωγείο. Οι

νηπιαγωγοί που εργάζονται σε δημόσια σχολεία με πολλά έτη διδακτικής υπηρεσίας (πάνω από 20 έτη) δεν αξιολογούν ως σημαντική τη γνωριμία με την οικογένεια του παιδιού πριν την έναρξη της σχολικής χρονιάς πιθανόν λόγω έλλειψης επιμόρφωσης σε θέματα μετάβασης, ενώ στον ιδιωτικό τομέα κανείς εκπαιδευτικός δεν τοποθετείται αρνητικά. Η ιδιωτική εκπαίδευση δίνει έμφαση στη διαδικασία ομαλής μετάβασης μέσω εφαρμογής προγραμμάτων με τη συμμετοχή της οικογένειας και τα δημόσια σχολεία με την εφαρμογή περιορισμένων σε αριθμό πιλοτικών προγραμμάτων.

Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε πως όσα περισσότερα είναι τα χρόνια διδακτικής εμπειρίας τόσο μεγαλύτερο είναι το ποσοστό των νηπιαγωγών που είναι ουδέτερο, ενδεχομένως γιατί εμπιστεύονται τη διδακτική τους εμπειρία περισσότερο από τα οργανωμένα προγράμματα ομαλής μετάβασης. Η παροχή εποπτικού υλικού (παραμύθια, link's, videos) σχετικά με την ομαλή μετάβαση στο νηπιαγωγείο πριν την πρώτη μέρα στο σχολείο αξιολογείται ούτε αρνητικά ούτε θετικά από την πλειονότητα των εκπαιδευτικών. Αντίθετα για τη διανομή φυλλαδίων τοποθετούνται θετικά, γιατί είναι μια γνώριμη διαδικασία.

Η διαδικασία της ομαλής μετάβασης θα πρέπει να ενσωματωθεί στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσω: α) της παιδαγωγικής που προάγει την περιέργεια, τα κίνητρα, την κοινωνική, συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού και παράλληλα ενδυναμώνει την ευθύνη των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας να υποστηρίξουν την ανάπτυξη και μάθηση των παιδιών, εφαρμόζοντας κατάλληλες αναπτυξιακές πρακτικές, β) των προγραμμάτων που υποστηρίζουν τα παιδιά και τις οικογένειές τους καθώς μεταβαίνουν από την οικογένεια στον παιδικό σταθμό, στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο και γ) της εκπαιδευτικής πολιτικής που προωθεί με νόμους, κανονισμούς, πράξεις και νομικές διατάξεις που υποστηρίζουν και επηρεάζουν τις προσχολικές μαθησιακές δομές (Kagan, κ.ά., 2010) να εφαρμόζουν όλες τις καλές πρακτικές και στρατηγικές που προωθούν την ομαλή μετάβαση των παιδιών στα περιβάλλοντα μάθησης.

Η είσοδος του παιδιού στο νηπιαγωγείο δεν αποτελεί μία απλή μετακίνηση, ούτε είναι ένα στιγμιαίο γεγονός και αποδεικνύεται από τις θετικές απόψεις των εκπαιδευτικών για τις πρακτικές μετάβασης. Σηματοδοτεί μια μακρά και εξελισσόμενη διαδικασία, που αρχίζει πριν τη φοίτησή του στο νηπιαγωγείο και επεκτείνεται χρονικά για μεγάλο διάστημα μετά από αυτήν, εφόσον η διαδικασία μάθησης γνώσεων, στάσεων, δεξιοτήτων διαγράφει μια συνεχή πορεία από τα μαθησιακά περιβάλλοντα φροντίδας και αγωγής, προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης, (βρεφονηπιακός – παιδικός σταθμός), στο νηπιαγωγείο, στο δημοτικό σχολείο, στο γυμνάσιο, στο λύκειο, στα πανεπιστημιακά ιδρύματα, στη ζωή.

Κάθε μεταβατική εμπειρία στα προσχολικά κέντρα αγωγής και εκπαίδευσης χρειάζεται την υποστήριξη των ερευνητών και της εκπαιδευτικής πολιτικής, προκειμένου το παιδί να ξεκινήσει τη φοίτησή του στο σχολείο «έτοιμο για να πετύχει» (Dockett & Perry 2013), ενώ θα πρέπει να αναγνωρίζεται ως σημαντική από όλους όσοι εμπλέκονται στη διαδικασία φροντίδας, αγωγής και εκπαίδευσης του παιδιού, καθώς η ανάπτυξη θετικών προσχολικών εμπειριών (Βρυνιώτη &

Ματσαγγούρας, 2005) έχει μακροπρόθεσμα αποτελέσματα στην ενήλικη ζωή των παιδιών.

Η εφαρμογή κατάλληλων πρακτικών για την ομαλή μετάβαση πριν και κατά την είσοδο του παιδιού στο νηπιαγωγείο, συσχετίζεται με την θετική εξέλιξη των προ-ακαδημαϊκών και γνωστικών του ικανοτήτων (ανάγνωση, μαθηματικά και γνώσεις για το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον), πολύ δε περισσότερο των παιδιών που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα (Schulting, κ.ά., 2005). Επιπλέον, ενισχύεται η συνεργασία οικογένειας-σχολείου και η συμμετοχή των οικογενειών στη διαδικασία της ομαλής μετάβασης. Οι Αναπτυξιακά Κατάλληλες Πρακτικές, θεωρούνται ο κυριότερος εκπρόσωπος των «βέλτιστων πρακτικών» (Bredenkamp & Copple, 1997· Dunn & Kontos, 1997· Hedge & Cassidy, 2009· Liu, 2007· McMullen & Alat, 2002· McMullen, κ.ά., 2005· Sakellariou & Rentzou, 2012· Suk Lee, κ.ά., 2006) και έχουν έρθει ως απάντηση στην επιτακτική ανάγκη για μια ποιοτική προσχολική αγωγή και εκπαίδευση (Σακελλαρίου, κ.ά., 2015), για τη διατήρηση και αξιοποίηση των κοινωνικών, συναισθηματικών και βασικών ικανοτήτων των παιδιών.

Σημαντική βέβαια είναι η προετοιμασία του παιδιού από τον παιδικό σταθμό για την επερχόμενη αλλαγή που είναι η μετάβασή του στο νηπιαγωγείο. Οι βρεφονηπιαγωγοί βοηθούν τόσο το παιδί να κατανοήσει τις νέες αλλαγές με τη συζήτηση για το νηπιαγωγείο, το αναλυτικό πρόγραμμα, τις ρουτίνες και τη δημιουργία του ατομικού φακέλου που θα το συνοδεύσει στο νηπιαγωγείο, όσο και τις οικογένειές τους μέσω της ενθάρρυνσης να ξεπεράσουν το άγχος και τις ανησυχίες τους για το νέο μαθησιακό πλαίσιο. Οι εκπαιδευτικοί και οι αρμόδιοι για την χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής, θα πρέπει να κατανοήσουν τις συνέπειες των αλλαγών που βιώνουν τα παιδιά και οι οικογένειές τους κατά τη διάρκεια της μετάβασης και να προσφέρουν ένα προσχολικό περιβάλλον μάθησης πλούσιο σε ερεθίσματα, φιλικό προς την οικογένεια και το παιδί, ώστε να μπορέσει να αντιμετωπίσει με αυτοπεποίθηση τις νέες εμπειρίες, τις νέες προκλήσεις, τις νέες αλλαγές, καθώς μετακινείται από το ένα πλαίσιο στο άλλο.

Βιβλιογραφία

Βруниώτη, Κ. & Ματσαγγούρας, Η. (2005). Μετάβαση από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο: Μια οικοσυστημική ερευνητική προσέγγιση των κοινωνικών σχέσεων των αρχάριων μαθητών και μαθητριών στη σχολική τάξη. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 40, 78-102.

Γουργιώτου, Ε. (2008, Ιανουάριος). Αποτελεσματικές δραστηριότητες για τη μετάβαση των νηπίων στο δημοτικό σχολείο. Πρακτικά Εισηγήσεων στο Κεντρικό Επιμορφωτικό Σεμινάριο Στελεχών της Εκπαίδευσης. Αθήνα: Υ.Π.Ε.Π.Θ.

Copple, C. & Bredenkamp, S. (2011). Αναπτυξιακά κατάλληλες πρακτικές για παιδιά προσχολικής ηλικίας. (Ε. Ντολιοπούλου, Επιμ., Μ. Μαλαθράκη, Μτφρ.). Αθήνα: Πεδίο.

Πανταζής, Σ. (2005). Προβλήματα στη μετάβαση του παιδιού από το νηπιαγωγείο στο σχολείο. Στο Σ. Πανταζής & Μ. Σακελλαρίου (Επιμ.), Προσχολική Παιδαγωγική Προβληματισμοί – Προτάσεις (σσ. 165-194). Αθήνα: Ατραπός.

Σακελλαρίου, Μ. (2002). Κοινωνικές ικανότητες των παιδιών της προσχολικής ηλικίας, *Επιστήμη και Παιδαγωγία*, 1.

Σακελλαρίου, Μ. (2008). Συνεργασία οικογένειας και νηπιαγωγείου. Θεωρία, έρευνα, διδακτικές προτάσεις. Θεσσαλονίκη: Αυτοέκδοση.

Σακελλαρίου, Μ. (2012). Σχολική Ετοιμότητα και μετάβαση του παιδιού από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο, ως παράγοντας ενδυνάμωσης της συνεργασίας οικογένειας και νηπιαγωγείου. Στο Ε. Γουργιώτου (Επιμ.), *Μετάβαση και συνέχεια στην εκπαίδευση*. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις (σσ. 105-118). Αθήνα.

Σακελλαρίου, Μ., Μπάκας, Θ., Αναγνωστοπούλου, Ρ., & Στράτη, Π. (2014, Δεκέμβριος). Ο Ατομικός Φάκελος (Portfolio) παιδιών με μη τυπική ανάπτυξη στη γενική τάξη, ως εργαλείο αξιολόγησης για μια επιτυχημένη μετάβαση στο Δημοτικό σχολείο. Πρακτικά Δ Πανελληνίου Επιστημονικού Συνεδρίου Προσχολικής Αγωγής «Σύγχρονα θέματα Παιδαγωγικής, Ψυχοπαιδαγωγικής και παιδιατρικής» (σσ. 45-51). Ελληνική Επιστημονική Εταιρία Προσχολικής Αγωγής. Αθήνα.

Σακελλαρίου, Μ., Αναγνωστοπούλου, Ρ. & Στράτη, Π. (2015, Μάιος). Οι παράγοντες που επηρεάζουν την ομαλή μετάβαση των παιδιών από την οικογένεια στο Βρεφονηπιακό και Παιδικό Σταθμό. Πρακτικά 2^{ου} Διεθνούς Συμποσίου Προσχολικής Παιδαγωγικής «Μετασχηματιστική Παιδαγωγική και Μάθηση στην Παιδική Ηλικία». Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Σακελλαρίου, Μ., Αναγνωστοπούλου, Ρ. & Στράτη, Π. (2016). Επαγγελματική μάθηση των Νηπιαγωγών ως παράγοντας επιτυχημένης μετάβασης στο Δημοτικό Σχολείο. Πρακτικά 1^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης «Η έρευνα στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης» (609-618). Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Σωτηρίου, Α. & Ζαφειροπούλου, Μ. (2003). Αλλαγές στην έννοια του εαυτού των παιδιών κατά τη μετάβαση τους από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. *Ψυχολογία*, 10(1), 96-118.

Barblett, L., Barratt-Pugh, C.H., Kilgallon, P.A. & Maloney, C. (2011). Transition from long day care to kindergarten: Continuity or not? *Australasian Journal of Early Childhood*, 36(2), 42-49.

Berlin, L.J., Dunning, R.D. & Dodge, K.A. (2011). Enhancing the Transition to Kindergarten: A randomized trial to test the efficacy of the "Stars" Summer Kindergarten Orientation Program. *Early Child Research*, 26(2), 247-254.

Boethel, M. (2004). *Readiness: School, Family, and Community Connections*. Annual Synthesis 2004. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.

Bohan-Baker, M. & Little, P.M.D. (2004). *The transition to kindergarten: A review of current research and promising practices to involve families*. Cambridge, MA: Harvard Family Research Project.

Bredekamp, S. & Copple, S. (1997). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs* (Αναθ. έκδ.). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Brofenbrenner, U. (1996). *The Ecology of Development, Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.

Brooker, L. (2016). Ομαλή μετάβαση στην προσχολική ηλικία. (Μ. Σακελλαρίου, Επιμ., Γ. Σκαρβέλη, Μτφρ.). Αθήνα: Πεδίο.

Cappelloni, N.L. (2011). Kindergarten Teachers' Perceptions of Kindergarten Readiness. <http://www.californiakindergartenassociation.org/wpcontent/uploads/2011/03/Cappelloni-Article1.pdf> (Πρόσβαση 22/03/2018).

Cohen, L. & Manion, L. (1989). *Research methods in education*. London: Routledge.

Daniels, D.H. (2014). Children's affective orientations in preschool and their initial adjustment to kindergarten. *Psychology in the Schools*, 51(3), 256-272.

DeCaro, J.A. & Worthman, C.M. (2011). Changing family routines at kindergarten entry predict biomarkers of parental stress. *International Journal of Behavioral Development*, 35(5), 441-448.

Dockett, S. & Perry, B. (2013). Trends and tensions: Australian and international research and starting school. *International Journal of Early Years Education*, 21(2), 163-177.

Dunn, L. & Kontos, S. (1997). What have we learned about developmentally appropriate practice? *Young Children*, 52(5), 4-13.

Early, D.M., Pianta, R.C., Taylor, L.C. & Cox, M.J. (2001). Transition Practices: Findings from a national survey of kindergarten teachers. *Early Childhood Education Journal*, 28(3), 199-206.

Elliott, A. (2006). *Early childhood education: Pathways to quality and equity for all children*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.

Fantuzzo, J.W., Gadsden, V.L. & McDermott, P.A. (2011). An integrated curriculum to improve mathematics, language, and literacy for Head Start children. *American Educational Research Journal*, 48, 763-793.

Gill, S., Winters, D. & Friedman, D.S. (2006). Educators' views of pre-kindergarten and kindergarten readiness and transition practices. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 7(3), 213-227.

Hedge, A.V. & Cassidy, D.J. (2009). Kindergarten teachers' perspectives on developmentally appropriate practices (DAP): A study conducted in Mumbai (India).

Journal of Research in Childhood Education, 23(3), 367-381.

Hutchins, T., Saggors, S., & Frances, K. (2009). Australian indigenous perspectives on quality assurance in children's services. *Australian Journal of Early Childhood*, 34(1), 10-19.

Kagan, S.L., Karnati, R., Friedlander, J. & Tarrant, K. (2010). A compendium of transition initiatives in the early years. A resource guide to alignment and continuity efforts in the United States and other countries. National Center for Children and Families.

Kagan, S.L., & Neuman, M.J. (1998). Lessons from three decades of transition research. *The Elementary School Journal*, 98 (4), 365-379.

Kagan, S.L. & Tarrant, K. (2010). *Transitions for young children: Creating connections across early childhood systems*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.

La Paro, K.M., Kraft-Sayre, M. & Pianta, R.C. (2003) Preschool to kindergarten transition activities: Involvement and satisfaction of families and teachers. *Journal of Research in Childhood Education*, 17(2), 147-158.

Liu, H.C. (2007). Developmentally appropriate beliefs and practices of public and private kindergarten teachers in the United States and Taiwan. PhD Dissertation Thesis, Texas, TX: University of Texas.

Lo-Casale Crouch, J., Mashburn, A.J., Downer, J.T. & Pianta, R.C. (2008). Pre-kindergarten teachers' use of transition practices and children's adjustment to kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 124-139.

Margetts, K. (2002). Transition to school-complexity and diversity. *European Early Childhood Education Research Journal*, 10(2), 103-113.

McDermott, P.A., Rikoonb, S.H., & Fantuzzo, J.W. (2016). Transition and protective agency of early childhood learning behaviors as portents of later school attendance and adjustment. *Journal of School Psychology*, 54, 59-75.

McGettigan, I. & Gray, C. (2012). Perspectives on school readiness in rural Ireland: The experiences of parents and children. *International Journal of Early Years Education*, 20(1), 15-29.

McMullen, M.B. & Alat, K. (2002). Education matters in the nurturing of the beliefs of preschool caregivers and teachers. *Early Childhood Research & Practice*, 4(2).

McMullen, M.B., Elicker, J., Wang, J., Erdiller, Z., Lee, S.M., Lin, C.H. & Sun, P.Y. (2005). Comparing beliefs about appropriate practice among early childhood education and care professionals from the U.S., China, Taiwan, Korea and Turkey. *Early Childhood Research Quarterly*, 20, 451-464.

Patton, CH. & Wang, J. (2012). Ready for Success: Creating collaborative and thoughtful transitions into kindergarten. Harvard Family Research Project.

Petrakos, H.H. & Lehrer, J.S. (2011). Parents' and teachers' perceptions of transition practices in kindergarten. *Exceptionality Education International*, 21(2), 62–73.

Reynolds, A.J. (2004). Research on early childhood interventions in the confirmatory mode. *Children and Youth Services Review*, 26,15-38.

Rimm-Kaufman, S.E. & Pianta, R.C. (1999). Patterns of family-school contact in preschool and kindergarten. *School Psychology Review*, 28(3), 426-438.

Rosenkoetter, S., Schroeder, C., Rous, B., Hains, A., Shaw, J. & McCormick, K. (2009). A review of research in early childhood transition: Child and family studies. (Technical Report #5). Retrieved from University of Kentucky, Human Development Institute, National Early Childhood Transition Center.

Rosier, K. & McDonald, M. (2011). Promoting positive education and care transitions for children. CAFCA Resource sheet communities and families clearinghouse Australia. Australian Institute of Family Studies, 1-13.

Rous, B., Hallam, R., McCormick, K. & Cox, M. (2010). Practices that support the transition to public preschool programs: Results from a national survey. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 17–32.

Russell, F. (2005). Starting school: the importance of parents' expectations. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 5(3), 118-126.

Sakellariou, M. & Rentzou, K. (2012). Comparing beliefs about and practices of developmental appropriate practices among Greek and Cypriot pre-service kindergarten teachers. *Early Child Development and Care*, 128(10), 1309-1324.

Schulting, A.B., Malone, P.S. & Dodge, K.A. (2005) The effect of school-based kindergarten transition policies and practices on child academic outcomes. *Developmental Psychology*, 41(6), 860-871.

Suk Lee, Y., Baik, J. & Charlesworth, R. (2006). Differential effects of kindergarten teachers' beliefs about developmentally appropriate practice on their use of scaffolding following inservice training. *Teaching and Teacher Education*, 22, 935-945.

Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2004). The effective provision of preschool education (EPPE) project: Final report. London, UK: Institute of Education, University of London.

Vogler, P., Crivello, G. & Woodhead, M. (2008). Early childhood transitions research: A review of concepts, theory, and practice. (Working Papers in Early Childhood Development 48). The Hague, Netherlands: Bernard van Leer Foundation.

Wildenger, L.K. & McIntyre, L.L. (2011). Family Concerns and Involvement During Kindergarten Transition. *Journal of Child Family Studies*, 20(4) 387-396.

Wildenger, L.K., McIntyre, L.L., Fiese, B.H. & Eckert, T.L. (2008). Children's daily routines during kindergarten transition. *Early Childhood Education Journal*, 36, 69-74.

Wise, S., da Silva, L., Webster, E. & Sanson, A. (2005). The efficacy of early childhood interventions. Melbourne: Australian Institute of Family Studies.

Στάσεις Ελλήνων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας δημόσιας και ιδιωτικής εκπαίδευσης σχετικά με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και μάθηση: Μια ερευνητική προσέγγιση

Σακελλαρίου Μαρία
Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
marisak@uoi.gr

Μήτση Ξένια
Υποψήφια Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
pollymitsi@yahoo.gr

Περίληψη

Η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου συνδέεται άρρηκτα και ενισχύεται με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών προκειμένου να ανταποκρίνονται στις ανάγκες όλων των μαθητών. Σκοπός της παρούσας εισήγησης είναι η διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας δημόσιας και ιδιωτικής εκπαίδευσης για την επιμόρφωσή τους σχετικά με τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση. Ως ερευνητικό εργαλείο, χρησιμοποιήθηκε το δομημένο ερωτηματολόγιο και δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 200 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας δημόσιας και ιδιωτικής εκπαίδευσης της περιφέρειας Ηπείρου και Αττικής. Τα συμπεράσματα της έρευνας κατέδειξαν διαφορές στις στάσεις των εκπαιδευτικών, οι οποίες σχετίζονται τόσο με την επιμόρφωσή τους στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία, όσο και με την πρακτική εφαρμογή της. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, αν και περιορισμένα, αποτελούν έναυσμα για περαιτέρω διερεύνηση του θέματος σχετικά με την παροχή ευκαιριών και υποστηρικτικών δομών στους εκπαιδευτικούς προκειμένου να υποστηρίξουν την ανάπτυξη τους σε ατομικό, επιστημονικό και επαγγελματικό επίπεδο, παράγοντες που συμβάλλουν στην αναβάθμιση και τον εκσυγχρονισμό του εκπαιδευτικού συστήματος.

Λέξεις κλειδιά: δημόσια-ιδιωτική εκπαίδευση, διαφοροποιημένη διδασκαλία

Attitudes of Greek kindergarten and primary education teachers in public and private schools on differentiated teaching and learning: A research approach

Sakellariou Maria
Professor, University of Ioannina
marisak@uoi.gr

Mitsi Xenia
PhD Candidate, University of Ioannina
pollymitsi@yahoo.gr

Summary

The effectiveness of education is inextricably linked and enhanced with the teachers' professional development in order to meet all students' needs. The purpose of this paper is to investigate the attitudes of kindergarten and primary education teachers, in private and public schools, to their training on Differentiated Teaching and Learning. As a research tool was used the structured questionnaire and the sample of the survey consisted of 200 kindergarten and primary education teachers, in private and public schools, in the region of Epirus and Attica. The data analysis emerges differences in teachers' attitudes, both related to their training in Differentiated Teaching, as well as to its practical application. The data, although limited, are a trigger for further investigation of the issue by providing opportunities to teachers supporting their professional development and contribute to the upgrade and modernization of education in general.

Keywords: attitudes, private-public education, differentiation

Εισαγωγή

Η δημόσια και ιδιωτική εκπαίδευση αποτελούν τους βασικούς παράλληλους τύπους της εκπαίδευσης στη χώρα μας αλλά και σε ολόκληρη την Ευρώπη (Eurydice, 2012). Σε πολλά σχολεία δημόσια και ιδιωτικά, υλοποιούνται πολλά καινοτόμα προγράμματα, τα οποία περιέχουν και προωθούν νέες αντιλήψεις για την εκπαίδευση, ενισχύουν την αλλαγή αρχών και πεποιθήσεων, υιοθετούν νέες διδακτικές μεθόδους και εμπλουτίζουν τη διδασκαλία με νέα μέσα. Καθοριστικός παράγοντας για την καινοτομία και την προώθηση της αλλαγής, τόσο στα δημόσια όσο και στα ιδιωτικά σχολεία, είναι ο εκπαιδευτικός.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είτε στη δημόσια είτε στην ιδιωτική εκπαίδευση είναι απαιτητικός και πολυδιάστατος καθώς προϋποθέτει επαγγελματισμό, εξειδίκευση σε επιστημονικές γνώσεις και άρτια εκπαίδευση σε ψυχοπαιδαγωγικό επίπεδο. Ο ρόλος του αποκτά διττή υπόσταση αυτή του δια βίου εκπαιδευόμενου και του στοχαζόμενου εκπαιδευτικού (Δούκας κ.ά., 2007) ο οποίος φέρει τις βασικές γνώσεις ωστόσο εμπλουτίζει τη φαρέτρα του με τις εμπειρίες, τις γνώσεις και τα βιώματα της εκπαιδευτικής και επαγγελματικής του καθημερινότητας (Cochran Smyth & Lytle, 2001).

Η εκπαίδευση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συνδέεται άρρηκτα με το κοινωνικό συγκείμενο γεγονός που υπαγορεύει ικανότητες ευελιξίας και προσαρμογής στις νεοδημιουργηθείσες κοινωνικοπολιτικές και εκπαιδευτικές συνθήκες. Το νέο αυτό συγκείμενο συνιστά την αποδέσμευση του εκπαιδευτικού από παραδοσιακές, αναχρονιστικές, μη λειτουργικές γνώσεις και πρακτικές ενώ προτρέπει στην ολοκληρωτική αναδόμηση και αναδιάρθρωση του μηχανισμού πρόσληψης και επεξεργασίας της γνώσης με έμφαση στην ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων, αναπόσπαστο στοιχείο της επαγγελματικής του πορείας (Φλουρής & Γιώτη, 2013).

Στάσεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και μάθηση

Οι στάσεις των εκπαιδευτικών για την εκπαίδευση, τη διδασκαλία, τη μάθηση και τους μαθητές αποτέλεσαν και αποτελούν το επίκεντρο επιστημονικών ερευνών καθότι αναδεικνύουν τις υπονοούμενες θεωρίες όπως τις αντιλαμβάνονται οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί και αφορούν το σχεδιασμό, τη διδασκαλία και την αξιολόγηση (Erdiller & McMallen, 2003· OECD, 2009· Palenzuela, 2004· Liu, 2007· Ruto-Korir, 2010· Wang, κ.ά., 2008· Phillips, 2004· Σακελλαρίου & Ρέντζου, 2013).

Η έννοια των στάσεων αναφέρεται στην αξιολογική διαδικασία, το αποτέλεσμα των σχέσεων που διέπουν τα ερεθίσματα και τις ανταποκρίσεις, της μεταβλητότητας των συναισθημάτων αρέσκειας και απαρέσκεις, επιθυμητού και ανεπιθύμητου (Cheung, 2009).

Η διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών προσχολικής και σχολικής εκπαίδευσης για την επιμόρφωσή τους σε θέματα της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης αποτελεί τον κεντρικό άξονα της παρούσας μελέτης καθώς πρόκειται για μια ποιοτική διδασκαλία η οποία αποτελεί το επιστέγασμα των παιδαγωγικών αναζητήσεων (Θεοφιλίδης, 2009). Η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία είναι μια υψηλού επιπέδου διεργασία που απαιτεί ευελιξία, εναλλακτικότητα και καινοτομία στη διδασκαλία, στην τήρηση του αναλυτικού προγράμματος και στην παρουσίαση των γνώσεων προς τους μαθητές λαμβάνοντας υπόψη τη διαφορετικότητα σε επίπεδο γνώσεων, εμπειριών, απαιτήσεων, δυναμικού και ενδιαφερόντων (Tomlinson, 2014).

Η εκπαίδευση, η επιμόρφωση και η υποστήριξη των εκπαιδευτικών έχει αποδειχθεί ερευνητικά ότι αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την επιτυχή εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε τάξεις μικτής ικανότητας (Berry, 2006· Chong, Forlin, & Au, 2007· Dee, 2010· Μήτση, 2012· Ruys, κ.ά., 2013· Wan, κ.ά., 2013· Nicolae, 2013· Erotocritou Stavrou & Koutselini, 2015) και πλήθος ερευνών έχουν εστιάσει στις στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή της διαφοροποίησης (Brimijoin, 2002· Tomlinson, κ.ά., 1998· Tomlinson, 1995)

Κεντρικό άξονα της παρούσας μελέτης αποτελεί η διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας ιδιωτικής και δημόσιας εκπαίδευσης σχετικά με τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση.

Μεθοδολογία έρευνας

Στόχος της έρευνας

Η ερευνητική προσέγγιση που ακολουθεί επιχειρεί τη διερεύνηση του βαθμού ενημέρωσης και συμμετοχής των εκπαιδευτικών στις επιμορφωτικές και καινοτόμες διδακτικές προσεγγίσεις, τους λόγους συμμετοχής τους στις παραπάνω πρακτικές, αλλά και το βαθμό εφαρμογής των καινοτόμων προτάσεων, όπως είναι της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης στα δημόσια και ιδιωτικά νηπιαγωγεία και δημοτικά σχολεία αντίστοιχα.

Δείγμα

Ως δείγμα της παρούσας έρευνας επιλέχθηκαν οι εκπαιδευτικοί στα δημόσια και ιδιωτικά νηπιαγωγεία και δημοτικά σχολεία της περιφέρειας Ηπείρου και συγκεκριμένα, των νομών Άρτας, Θεσπρωτίας, Ιωαννίνων, Πρεβέζης καθώς και του νομού Αττικής. Για τη δειγματοληψία ακολουθήσαμε την τεχνική της τυχαίας δειγματοληψίας (random sampling) σύμφωνα με την οποία κάθε υποκείμενο του πληθυσμού έχει την ίδια πιθανότητα επιλογής. Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 200 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας δημόσιας και ιδιωτικής εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα 100 από αυτούς είναι δάσκαλοι και 100 νηπιαγωγοί. Στην έρευνα ανταποκρίθηκαν 51 δάσκαλοι δημόσιας και 49 δάσκαλοι ιδιωτικής εκπαίδευσης ενώ συμμετείχαν 50 νηπιαγωγοί ιδιωτικής και άλλοι τόσοι δημόσιας εκπαίδευσης.

Περίοδος διεξαγωγής της έρευνας

Η έρευνα διεξήχθη από τον Δεκέμβριο του 2017 μέχρι τον Φεβρουάριο του 2018.

Μέσα συλλογής δεδομένων

Ως όργανο μέτρησης χρησιμοποιήθηκε το δομημένο ερωτηματολόγιο το οποίο περιλάμβανε ερωτήσεις για τη συλλογή των δημογραφικών στοιχείων των συμμετεχόντων, ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, ερωτήσεις 5βαθμης κλίμακας τύπου Likert, ερωτήσεις ανοικτού τύπου καθώς και ερωτήσεις ιεράρχησης.

Μετά τη συγκέντρωση των ερωτηματολογίων ακολούθησε η κωδικοποίησή τους, ενώ η στατιστική τους επεξεργασία έγινε με τη χρήση του στατιστικού προγράμματος SPSS 22.0 for Windows. Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων έγινε με βάση την ανάλυση «περιγραφικών στατιστικών με συσχετισμούς και πίνακες ταξινόμησης» (Descriptive Statistics-Correlations and Crosstabulations), η οποία κρίθηκε ως η καταλληλότερη για τη συγκεκριμένη ερευνητική προσέγγιση.

Περιορισμοί της έρευνας

Στην περίπτωση της παρούσας έρευνας κεντρικό περιορισμό αποτελεί το γεγονός ότι ελήφθη δείγμα μόνο από τους συγκεκριμένους νομούς της χώρας.

Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας

Δημογραφικά χαρακτηριστικά

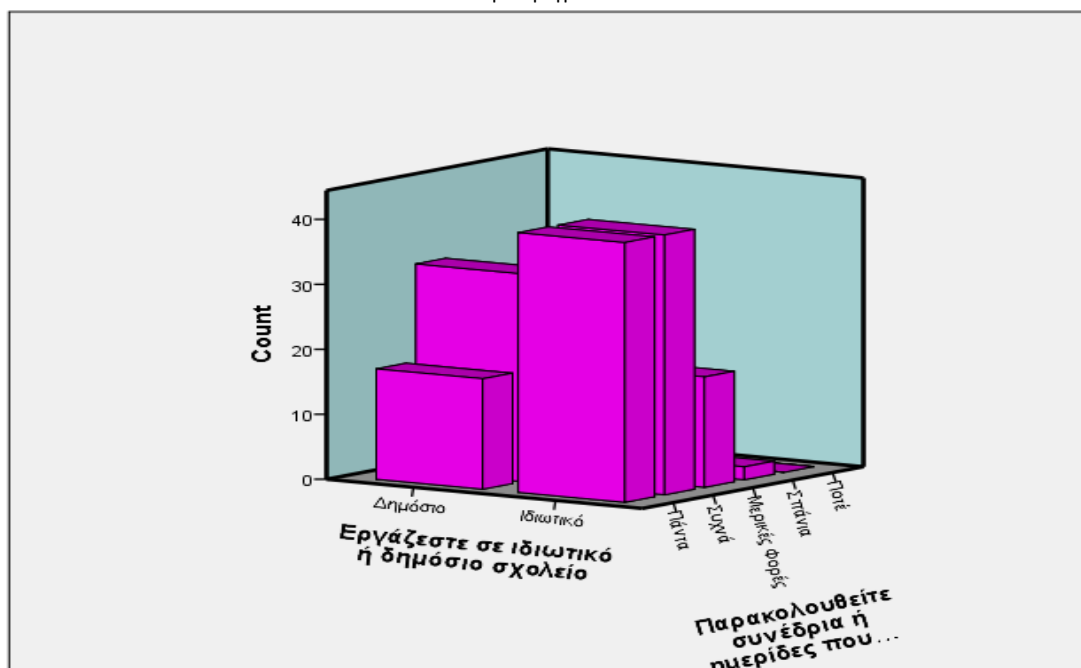
Ως προς το προφίλ του δείγματος διαπιστώνεται ότι στο σύνολο των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης το 16,5% είναι άνδρες ενώ το 83,5% γυναίκες. Από το γενικό σύνολο του πληθυσμού των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα το 64% υπηρετεί σε σχολεία και νηπιαγωγεία του νομού Αττικής, το 15,5% στο νομό

Άρτας, το 13,5% στο νομό Ιωαννίνων, το 4% στο νομό Πρέβεζας και το 3% στο νομό Θεσπρωτίας. Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών ανήκει στις ηλικιακές ομάδες 41-50 ετών (39,5%) και 31-40 ετών (33%). Σχετικά με το επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών καταγράφηκε ότι διαθέτουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών το 33,7% των εκπαιδευτικών που εργάζονται στο δημόσιο έναντι του 81,8% που απασχολούνται σε ιδιωτικά εκπαιδευτήρια. Ωστόσο το 2% των εκπαιδευτικών ιδιωτικής εκπαίδευσης διαθέτει διδακτορικό δίπλωμα έναντι του 5% των εκπαιδευτικών δημόσιας εκπαίδευσης. Από τη στατιστική ανάλυση προέκυψε επίσης, ότι μεταπτυχιακές σπουδές διαθέτουν σε μεγαλύτερο ποσοστό οι γυναίκες (από τις 167 του συνόλου οι 107 δηλαδή ποσοστό 64%) εκπαιδευτικοί έναντι των ανδρών (από τους 33 του συνόλου των συμμετεχόντων οι 15 δηλαδή το 45,45%). Το ποσοστό των εκπαιδευτικών του δημοσίου που γνωρίζουν τουλάχιστον μια γλώσσα άριστα ανέρχεται σε 80% και σε 91% για τους εκπαιδευτικούς ιδιωτικής εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί στη δημόσια εκπαίδευση διαθέτουν σε ποσοστό 20,8% πάρα πολύ καλές γνώσεις στους ηλεκτρονικούς υπολογιστές, με την πλειοψηφία, 29,7% να δηλώνει ότι κατέχει γνώσεις σε μέτριο επίπεδο. Για τους εκπαιδευτικούς ιδιωτικής απασχόλησης η πλειοψηφία αυτών, 59,6% διαθέτει υψηλό επίπεδο γνώσεων στους ηλεκτρονικούς υπολογιστές και μόλις το 1% κατέχει ελάχιστο και το 5% μέτριο επίπεδο γνώσεων χειρισμού των ΤΠΕ. Φαίνεται από τη στατιστική ανάλυση ότι οι εκπαιδευτικοί με 11 έως 20 χρόνια υπηρεσίας διαθέτουν περισσότερες γνώσεις στους ηλεκτρονικούς υπολογιστές.

Επιμόρφωση εκπαιδευτικών

Στην ερώτηση της έρευνας σχετικά με την παρακολούθηση συνεδρίων, σεμιναρίων ή ημερίδων που αφορούν την εκπαίδευση καταγράφηκε σε ποσοστό 31,7% η επιλογή «συχνά» για την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δημόσιας και 40,4% «πάντα» για την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ιδιωτικής εκπαίδευσης (βλ. Γράφημα 1).

Γράφημα 1



Παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί με 11 έως 20 χρόνια υπηρεσίας σε ποσοστό 42% παρακολουθούν με μεγαλύτερη συχνότητα «μερικές φορές» επιστημονικά συνέδρια, ημερίδες ή επιμορφωτικά σεμινάρια. Επίσης, διαπιστώνεται ότι από το σύνολο των συμμετεχόντων στην έρευνα οι εκπαιδευτικοί του νομού Αττικής (64%) συμμετέχουν περισσότερο σε επιμορφωτικά σεμινάρια/συνέδρια. Ο αριθμός των συνεδρίων, σεμιναρίων ή ημερίδων που παρακολουθούν οι εκπαιδευτικοί το χρόνο και αφορούν το έργο τους κυμαίνεται για την πλειοψηφία σε 3 έως 5 για το 54,5% για τους εκπαιδευτικούς δημόσιας εκπαίδευσης και 68,7% για τους εκπαιδευτικούς ιδιωτικής εκπαίδευσης. Το 87,1% των εκπαιδευτικών δημόσιας εκπαίδευσης δήλωσε ότι δεν έχει παρακολουθήσει ή συμμετάσχει σε κάποιο συνέδριο στο εξωτερικό ενώ οι εκπαιδευτικοί ιδιωτικής εκπαίδευσης δήλωσαν σε ποσοστό 39,4% στη συγκεκριμένη ερώτηση «σπάνια». Όσον αφορά την επιθυμία των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση σε θέματα που αφορούν το έργο τους καταγράφηκε σε ποσοστό 46,5% η απάντηση «πάντα» για τους εκπαιδευτικούς δημόσιας εκπαίδευσης και σε ποσοστό 77,8% για τους εκπαιδευτικούς ιδιωτικής εκπαίδευσης. Το 94,1% των εκπαιδευτικών δημόσιας εκπαίδευσης και το 100% των εκπαιδευτικών ιδιωτικής εκπαίδευσης απάντησαν θετικά στην εκδήλωση ενδιαφέροντος για παρακολούθηση κάποιου σχετικού σεμιναρίου, συνεδρίου ή ημερίδας στο άμεσο μέλλον και το οποίο θα αφορά εκπαιδευτικά θέματα. Η ενημέρωση για επικείμενα σεμινάρια, συνέδρια ή επιμορφωτικά προγράμματα προέρχεται για την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών από την υπηρεσία τους (90,1% εκπαιδευτικοί δημόσιας εκπαίδευσης και 97% εκπαιδευτικοί ιδιωτικής εκπαίδευσης), το διαδίκτυο (67,3% εκπαιδευτικοί δημόσιας εκπαίδευσης και 67,7% εκπαιδευτικοί ιδιωτικής εκπαίδευσης) και από κάποιο φιλικό ή συγγενικό πρόσωπο (64,4% εκπαιδευτικοί δημόσιας εκπαίδευσης και 61,6% εκπαιδευτικοί ιδιωτικής εκπαίδευσης). Ιεραρχώντας τα κίνητρα ή τους λόγους που ωθούν τους εκπαιδευτικούς στην παρακολούθηση συνεδρίων, σεμιναρίων ή ημερίδων διαπιστώθηκε ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δημόσιας εκπαίδευσης έθεσε ως 1^η επιλογή την υποχρεωτική παρακολούθηση από την υπηρεσία (50,5%), 2^η επιλογή τον εμπλουτισμό των γνώσεων σχετικά με τη διδασκαλία (43,6%), 3^η επιλογή την ενδυνάμωση του βιογραφικού για την επαγγελματική εξέλιξη (25,7%) και 4^η επιλογή την βελτίωση των κοινωνικών και επαγγελματικών επαφών (42,6%). Για τους εκπαιδευτικούς ιδιωτικής εκπαίδευσης η ιεράρχηση διαφοροποιείται καθώς ως 1^η επιλογή (61,6%) επιλέχθηκε ο εμπλουτισμός των γνώσεων σχετικά με τη διδασκαλία και μάθηση, 2^η επιλογή (58,6%) η ενίσχυση του βιογραφικού για την επαγγελματική ανάπτυξη, 3^η επιλογή (49,5%) η υποχρεωτική από την υπηρεσία παρακολούθηση και τέλος ως 4^η επιλογή (69,7%) αποτέλεσε κριτήριο επιλογής η βελτίωση των κοινωνικών και επαγγελματικών επαφών. Οι περισσότεροι συμμετέχοντες στην έρευνα ηλικίας 41-50 έτη δήλωσαν ως βασικό κίνητρο για την παρακολούθηση σεμιναρίων/συνεδρίων τον εμπλουτισμό του βιογραφικού για την επαγγελματική εξέλιξη. Ενώ οι περισσότεροι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών κατέγραψαν ως βασικό λόγο επιλογής τους τη συμμετοχή σε επιστημονικό συνέδριο την ανάγκη εμπλουτισμού των γνώσεων σχετικά με τη διδασκαλία και μάθηση.

Εξοικείωση με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία

Διερευνώντας την ενημέρωση των εκπαιδευτικών σχετικά με τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία απάντησε θετικά το 70,3% των εκπαιδευτικών δημόσιας εκπαίδευσης έναντι του 93,9% των εκπαιδευτικών ιδιωτικής εκπαίδευσης. Οι γνώσεις για τους

εκπαιδευτικούς δημόσιας και ιδιωτικής εκπαίδευσης αντίστοιχα προέρχονται από πανεπιστημιακές διαλέξεις (44,6%-41,4%), σχετικά άρθρα (46,5%-72,7%), βιβλία (39,6%-78,8%), ημερίδες-συνέδρια (61,4%-88,9%) και από άλλες πηγές όπως το διαδίκτυο (59,4%-81,8%). Γνώση του θεωρητικού υπόβαθρου της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας διαθέτει το 61,4% των εκπαιδευτικών δημόσιας εκπαίδευσης και το 92,9% των εκπαιδευτικών ιδιωτικής εκπαίδευσης ενώ γνώση της εφαρμογή της στην πράξη κατέχει το 59,4% και το 91,9% αντίστοιχα. Ωστόσο συσχετίζοντας στην παρούσα έρευνα τη γνώση της εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας με την εφαρμογή στην πράξη παρατηρείται ότι οι περισσότεροι που απάντησαν θετικά (48,34%) την εφαρμόζουν «μερικές φορές» και μόνο το 4,63% «πάντα». Την επιθυμία για περαιτέρω ενημέρωση και επιμόρφωση σχετικά με τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία εξέφρασε το 77,2% των εκπαιδευτικών δημόσιας εκπαίδευσης και το 93,9% των εκπαιδευτικών ιδιωτικής εκπαίδευσης.

Εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Οι απαντήσεις που καταγράφηκαν σε αυτή την κατηγορία αφορούν εκείνους τους εκπαιδευτικούς που έχουν ενημερωθεί και γνωρίζουν το θεωρητικό και εφαρμοστικό πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας. Οι πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δήλωσαν με ποσοστό 38% ότι εφαρμόζουν «μερικές φορές» και 30,5% «συχνά» στην πράξη τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία. Από τη στατιστική ανάλυση προκύπτει ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που εφάρμοσαν στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών ενώ οι 4 από 7 εκπαιδευτικούς με διδακτορικές σπουδές εφαρμόζουν συχνά τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία. Οι βασικότεροι λόγοι για τους οποίους δεν εφαρμόζεται η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία πάντα από τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι α) η ανεπάρκεια διδακτικού χρόνου (47,5%), β) η προσκόλληση στον οικείο τρόπο διδασκαλίας (37%) και γ) η απαιτητική προετοιμασία (36,7%). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών με ποσοστό 60,5% δήλωσαν ότι «ποτέ» δε συνάντησαν δυσκολίες κατά την εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας. Ωστόσο για τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς που συνάντησαν «σπάνια» 11,7%, «μερικές φορές» 17,3% και «συχνά» 10% ανέφεραν ως δυσκολίες την ανελαστικότητα του επίσημου Αναλυτικού Προγράμματος (10 απαντήσεις), την έλλειψη υποστηρικτικού υλικού (15 απαντήσεις), τον μεγάλο αριθμό μαθητών ανά τάξη (9 απαντήσεις) αλλά και τη δυσχέρεια στη συνεργασία μεταξύ των συναδέλφων (4 απαντήσεις). Το 44,8% δήλωσε πως «πάντα» και το 33,1% «συχνά» νιώθει ικανοποίηση από την εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας στην τάξη. Το 80,4% των εκπαιδευτικών επιθυμούν να εφαρμόσουν ξανά τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία. Οι δάσκαλοι εφάρμοσαν στην πράξη τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία στα διδακτικά αντικείμενα με τα παρακάτω ποσοστά: Γλώσσα (95,3%), Μαθηματικά (83,7%), Ιστορία (41,9%), Μελέτη Περιβάλλοντος (26,7%), Φυσικές Επιστήμες (32,6%), Γεωγραφία (31,4%), Θρησκευτικά (2,8%) και Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή (3,6%). Οι νηπιαγωγοί από την άλλη εφάρμοσαν στην πράξη τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία στις παρακάτω μαθησιακές περιοχές: Γλώσσα (84,4%), Μαθηματικά (63,6%), Προσωπική και Κοινωνική Ανάπτυξη (16,9%), Φυσική Αγωγή (2,1%), Τέχνες (5,8%), Τ.Π.Ε. (16,2%), Περιβάλλον και Εκπαίδευση για τη Αειφόρο Ανάπτυξη (2,9%) και Φυσικές Επιστήμες (27,4%).

Συμπεράσματα-Προτάσεις

Τα πορίσματα της έρευνας προβάλλουν την κυρίαρχη εκπροσώπηση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από το γυναικείο φύλο. Η παρουσία των γυναικών συνθέτει την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και μάλιστα διαφαίνεται ότι η αναλογία είναι αντιστρόφως ανάλογη με το επίπεδο της βαθμίδας και το ποσοστό εκπροσώπησής του από το γυναικείο φύλο (Eurydice, 2012). Τα δεδομένα αναδεικνύουν τη συσχέτιση μεταξύ γυναικών και ενίσχυσης των τυπικών επαγγελματικών προσόντων τους καθώς η πλειοψηφία αυτών διαθέτει μεταπτυχιακές σπουδές. Τα επίσημα διαθέσιμα στοιχεία υποστηρίζουν ότι οι γυναίκες συχνά διαθέτουν ένα υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης και υπερεκπροσωπούνται σε διευθυντικές θέσεις στα σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Eurydice, 2012).

Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας προέκυψε ως ερευνητικό δεδομένο η καλύτερη γνώση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών της ιδιωτικής εκπαίδευσης στις ΤΠΕ συγκριτικά με τους συναδέλφους τους στη δημόσια εκπαίδευση. Το εξαγόμενο αυτό τεκμηριώνεται και από ερευνητικά δεδομένα (Μόρφη, 2013) τα οποία υποστηρίζουν ότι ο βαθμός χρήσης των ΤΠΕ διαφοροποιείται στα δημόσια και ιδιωτικά σχολεία καθώς οι εκπαιδευτικοί των ιδιωτικών σχολείων χρησιμοποιούν περισσότερο στο εκπαιδευτικό τους έργο τις τεχνολογίες και τις εφαρμογές ΤΠΕ από τους εκπαιδευτικούς των δημόσιων σχολείων δεδομένης της τεχνικής και τεχνολογικής υποστήριξης, της κατάρτισής τους και των πολλών και πολλαπλών διαθέσιμων πόρων.

Σε έρευνες των Υφαντή και Βοζαΐτη (2007) και Υφαντή και Καραντζή (2007) αναδείχτηκε η σπουδαιότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών για τη βελτιστοποίηση της ποιότητας του έργου τους. Η έρευνα της Παπαναούμ (2003) σε εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας γενικής εκπαίδευσης, αναδεικνύει την επιθυμία των εκπαιδευτικών για επικαιροποίηση των επιστημονικών γνώσεών τους και συνεχή ενημέρωση και επιμόρφωση σε εκπαιδευτικά θέματα. Όσα προαναφέρονται επιβεβαιώνονται και από τα ερευνητικά αποτελέσματα της παρούσας μελέτης καθώς φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί παρακολουθούν και επιθυμούν και στο άμεσο μέλλον να παρακολουθήσουν επιμορφωτικά συνέδρια ή σεμινάρια που θα αφορούν το εκπαιδευτικό τους έργο.

Βάσει των ερευνητικών αποτελεσμάτων προκύπτει ότι η ενημέρωση για επικείμενα σεμινάρια, συνέδρια ή επιμορφωτικά προγράμματα προέρχεται για την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών από την υπηρεσία τους (90,1% εκπαιδευτικοί δημόσιας εκπαίδευσης και 97% εκπαιδευτικοί ιδιωτικής εκπαίδευσης) κάτι το οποίο φαίνεται ότι πηγάζει σε σημαντικό βαθμό από το γεγονός της υποχρεωτικής παρουσίας σε αυτά. Όπως καθιερώνεται και νομοθετικά στις μέρες μας η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών προβλέπεται από το Π.Δ 250/1992 και στο άρθρο 7 γίνεται αναφορά στους ιδιωτικούς εκπαιδευτικούς.

Σημαντικό ως εύρημα καταγράφεται το διπλάσιο ποσοστό των εκπαιδευτικών ιδιωτικής εκπαίδευσης (58,6%) έναντι αυτών του δημοσίου (25,7%) του οποίου σημαντικό κίνητρο για την παρακολούθηση επιστημονικών συνεδρίων ή σεμιναρίων, ως δεύτερη επιλογή για τους μεν και τρίτη για τους δε, αποτελεί ο εμπλουτισμός του βιογραφικού για την επαγγελματική ανάπτυξη στο χώρο της εκπαίδευσης. Δεδομένης

της υπάρχουσας οικονομικής κρίσης της χώρας μας οι διορισμοί των εκπαιδευτικών στο δημόσιο είναι μηδαμινοί και ο ανταγωνισμός στα ιδιωτικά σχολεία πολύ μεγάλος. Έρευνα του Κέντρου Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής της ΓΣΣΕ για την περίοδο 2002-2014 αναφέρει ότι υπηρετούν στην πρωτοβάθμια ιδιωτική και δημόσια εκπαίδευση εκπαιδευτικοί ως διδακτικό προσωπικό με πρόσθετα υψηλά ακαδημαϊκά προσόντα (Ανθόπουλος, 2017). Σημαντικό είναι το ποσοστό των συμμετεχόντων που υποστηρίζουν ότι η επιλογή παρακολούθησης επιστημονικών σεμιναρίων/συνεδρίων βασίζεται σε λόγους προσωπικής ανάπτυξης και ενίσχυσης της διδακτικής δεξιοτήτων. Η άποψη αυτή βρίσκεται συμφωνεί με πορίσματα ερευνών του Καραγιάννη (2018) και Κατσαφούρου (2009). Επιπροσθέτως, αξιοσημείωτο είναι το ποσοστό διαφοροποίησης των εκπαιδευτικών ιδιωτικής (61,6% 1η επιλογή) και δημόσιας (43,6%, 2^η επιλογή) εκπαίδευσης που αναφέρει ως κίνητρο περαιτέρω επιστημονικής επιμόρφωσης τη διεύρυνση των γνώσεων για τη διδασκαλία και μάθηση. Η θέση αυτή τεκμηριώνεται δεδομένου ότι στα ιδιωτικά σχολεία υπάρχει μεγαλύτερο περιθώριο ανάπτυξης καινοτόμων προγραμμάτων σπουδών, συχνή αξιολόγηση και συστηματικός έλεγχος των εκπαιδευτικών (Βυζανιάρης, 2017). Ωστόσο ερευνητικά δεδομένα καταγράφουν την άποψη γονέων (Κωνσταντινίδου, 2010) αλλά και εκπαιδευτικών (Βυζανιάρης, 2017) τονίζοντας ότι δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις στο επίπεδο παροχής εκπαίδευσης από τους διδάσκοντες μεταξύ δημόσιου και ιδιωτικού σχολείου ενώ διατυπώνεται η άποψη ότι λόγω το ασύγκριτα καλύτερων κτηριακών υποδομών, του τεχνικού και τεχνολογικού εξοπλισμού, της οργανωτικής και διοικητικής λειτουργίας, των διαθέσιμων πόρων αλλά και της προβολής του έργου των εκπαιδευτικών των ιδιωτικών σχολείων δημιουργείται η εντύπωση της ανώτερης ποιότητας εκπαίδευσης.

Ως σημαντικό εύρημα καταγράφεται η επαρκής ενημέρωση και εκπαίδευση των εκπαιδευτικών τόσο για τη θεωρητική όσο και την εφαρμοστική λειτουργικότητα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας εντούτοις αξιοσημείωτη είναι η περιορισμένη ή μη σταθερή εφαρμογή της στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη. Οι εκπαιδευτικοί συχνά επιλέγουν να υιοθετήσουν χαρακτηριστικά και πρακτικές που τους είναι οικείες από τη μαθητική τους ζωή, από τα πρότυπα των δικών τους δασκάλων και διαμορφώνουν μια εικόνα ή ένα μοντέλο εκπαιδευτικού που επιδιώκουν να εφαρμόσουν οι ίδιοι (Cole & Knowles, 1993). Μεταξύ των λόγων για το χαμηλό και μέτριο επίπεδο εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι συνήθως ακολουθούν τον οικείο τρόπο διδασκαλίας καθώς στην πραγματικότητα δε γνωρίζουν την πραγματική διαδικασία εφαρμογής της (Yenmez & Ozmar, 2017). Όσα προαναφέρονται επιβεβαιώνονται και από τα ερευνητικά αποτελέσματα της παρούσας μελέτης καθώς φαίνεται ότι ισχύει η παραδοχή ότι υφίσταται σημαντική απόκλιση μεταξύ πεποιθήσεων και πρακτικών γεγονόσ που καταδεικνύει ότι απέχει σημαντικά η θεωρία από την πράξη, και εν τέλει η θεωρητική γνώση από την πρακτική εφαρμογή (Wang, κ.ά., 2008).

Τα πορίσματα της παρούσας έρευνας όπως και προηγούμενων ερευνών (Σακελλαρίου & Μήτση, 2017) κατέδειξαν και κάποιες δυσκολίες σχετικά με την εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας στην πράξη με επικρατέστερες αυτές της ανελαστικότητας του Αναλυτικού Προγράμματος, της ανεπάρκειας διδακτικού χρόνου, της απαιτητικής προετοιμασίας, της προσκόλλησης σε οικείους και

παγιωμένους τρόπους διδασκαλίας όσο και της έλλειψης υποστηρικτικού υλικού. Διαπιστώνεται ωστόσο με τη βιβλιογραφική και ερευνητική αναδίφηση ότι μια από τις βασικές προϋποθέσεις εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι η δημιουργία κατάλληλου υποστηρικτικού υλικού για τη διεξαγωγή των δραστηριοτήτων- ιεραρχημένα φύλλα δραστηριοτήτων, εργασίες διαβαθμισμένης δυσκολίας, κ.α. –αυτή η διαδικασία είναι αρκετά απαιτητική αλλά και χρονοβόρα (Βαλιαντή & Κουτσελίνη, 2008· Mavroudi, 2016). Η αποτελεσματικότητα της εφαρμογής της διαφοροποίησης στην πράξη προϋποθέτει αρκετό κόπο, προσήλωση, αφοσίωση και υπομονή ενώ καταρρίπτει τα τετριμμένα, τα συμβατικά και τα εύκολα (Βαλιαντή & Κουτσελίνη, 2008).

Ερευνητικά παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν ολοκληρώσει μεταπτυχιακές σπουδές εφαρμόζουν συχνότερα τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη, κάτι το οποίο αποδεικνύει και η έρευνα του Affholder (2003), σύμφωνα με την οποία διαπιστώθηκε ότι οι διαφοροποιημένες στρατηγικές χρησιμοποιούνται από πιο έμπειρους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι γνωρίζουν καλά το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών και έχουν εκπαιδευτεί στην εφαρμογή εναλλακτικών στρατηγικών και τεχνικών διδασκαλίας.

Τόσο τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας όσο και προηγούμενα ερευνητικά δεδομένα (Σακελλαρίου & Μήτση, 2017· Yenmez & Ozrmar, 2017· Robinson, κ.ά., 2014) καταγράφουν την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και δηλώνουν ότι επιθυμούν να την εφαρμόσουν ξανά (Σακελλαρίου & Μήτση, 2017· Aftab, 2015).

Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών προσχολικής και σχολικής εκπαίδευσης, όπως προκύπτει από την παρούσα έρευνα, επέλεξε να εφαρμόσει τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία στο μάθημα της Γλώσσας. Έρευνες διεθνώς για την εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας αναφέρουν ως επιλογή το γλωσσικό μάθημα καθώς παρέχει δυνατότητες για ανάπτυξη πολλαπλών δεξιοτήτων και παρέχει ένα ευρύτατο φάσμα οργάνωσης δραστηριοτήτων για μαθητές μικτών ικανοτήτων (Zola, 2017· Boeve, 2009· Geisler, κ.ά., 2009).

Καταλήγοντας, η παρούσα ερευνητική μελέτη εξέτασε τις στάσεις Ελλήνων εκπαιδευτικών, δημόσιας και ιδιωτικής, προσχολικής και σχολικής εκπαίδευσης για τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία, ένα θέμα που προκαλεί ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον για την εκπαιδευτική και επιστημονική κοινότητα στη χώρα μας. Τα ερευνητικά δεδομένα αυτής της μελέτης ανέδειξαν την επαρκή γνώση, κατάρτιση και εκπαίδευση των εκπαιδευτικών για τη θεωρητική και εφαρμοστική λειτουργικότητα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας εντούτοις κατέδειξαν διαφοροποιήσεις σε σχέση με τη δημόσια και ιδιωτική εκπαίδευση. Ολοκληρώνοντας την παρουσίαση αυτής της ερευνητικής μελέτης, προτείνουμε την παροχή κινήτρων για περαιτέρω ενημέρωση και συμμετοχή σε επιστημονικά σεμινάρια ή συνέδρια που ενισχύουν τη διδασκαλία και μάθηση. Επιπλέον, απαιτείται συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σχετικά με τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία καθώς και η παροχή των κατάλληλων υποστηρικτικών υλικών. Μάλιστα προτείνεται η ενίσχυση της ενδοσχολικής επιμόρφωσης με την παρουσίαση δειγματικών διδασκαλιών και με κυρίως πρακτικό

περιεχόμενο το οποίο θα παρέχει στους εκπαιδευτικούς δυνατότητες εφαρμογής στην καθημερινή διδακτική πράξη. Επιπροσθέτως, κρίνεται απαραίτητο να επιστημονοποιήσουμε την ανάγκη ενίσχυσης του κύρους του εκπαιδευτικού πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης προκειμένου να υποστηρίξει και να ενισχύει την επαγγελματική του ταυτότητα. Τελειώνοντας, είναι αναγκαία η περαιτέρω διερεύνηση του θέματος στην Ελλάδα, προκειμένου να υπάρξουν δεδομένα που θα οδηγήσουν σε προτάσεις και εισηγήσεις για το πώς η πολιτεία και οι αρμόδιοι φορείς θα οργανωθούν, ώστε να διαμορφωθούν οι στάσεις των εκπαιδευτικών μας προς μια κατεύθυνση όπου άρτια προετοιμασμένοι να εφαρμόζουν στην πράξη όσα διδάχθηκαν στις σπουδές τους ή παρακολούθησαν σε επιστημονικά συνέδρια και επιμορφωτικά προγράμματα που αφορούν το έργο τους.

Βιβλιογραφία

Βαλιαντή, Σ. & Κουτσελίνη, Μ. (2008) Εφαρμογή της διαφοροποίησης της διδασκαλίας στις τάξεις μικτής ικανότητας: Προϋποθέσεις και θέματα προς συζήτηση. Πρακτικά 10ου Παγκύπριου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, Λευκωσία.

Βυζανιάρης, Σ., (2017). «Συγκριτική ανάλυση Δημόσιου και Ιδιωτικού σχολείου. Ανάπτυξη καλών πρακτικών σε επίπεδο καινοτομίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση». Μεταπτυχιακή εργασία, Τμήμα Μηχανικών Οικονομίας και Διοίκησης, Σχολή Επιστημών της Διοίκησης, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Δούκας, Χ., Βαβουράκη, Α., Θωμοπούλου, Μ., Κούτρα, Χ. & Σμυρνωτοπούλου, Α. (2007). Η προσέγγιση της ποιότητας στην επιμόρφωση: Επιμόρφωση για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τη βελτίωση του σχολείου. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 13, 113-123. Ανακτήθηκε στις 20/1/2018 από: <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teykos13/113-123.pdf>

Θεοφιλίδης, Χ. (2009). Ρωγμές στο παγόβουνο της παραδοσιακής διδασκαλίας. Αθήνα: εκδ. Γρηγόρης.

Καραγιάννη, Γ.Κ. (2018). « Η Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της Δια βίου Μάθησης». Μεταπτυχιακή εργασία. Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Κατσαφούρος, Κ. (2009). Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών της π/θμιας εκπαίδευσης: Μια εμπειρική διερεύνηση στα σχολεία του ν. Πιερίας βασισμένη στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. (Διπλωματική εργασία). Θεσσαλονίκη: ΠΑ.ΜΑΚ

Μόρφη, Χ. (2013). Η συμβολή των τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στην οργανωσιακή επικοινωνία της σχολικής μονάδας. Απόψεις εκπαιδευτικών σε δημόσια και ιδιωτικά δημοτικά σχολεία. Μεταπτυχιακή εργασία. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Μήτση, Π., (2012). Προσεγγίζοντας τη διαφοροποιημένη διδασκαλία μέσω των στάσεων και των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Εμπειρική διερεύνηση. Πρακτικά στο 8^ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος με θέμα «Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα», (2-4 Νοεμβρίου, 2012), Ιωάννινα.

Παπαναούμ, Ζ. (2003). Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση. Αθήνα:Τυπωθήτω–Γιώργος Δαρδανός

Σακελλαρίου, Μ. & Μήτση, Ξ., (2017). Διερεύνηση των στάσεων και πεποιθήσεων υποψήφιων εκπαιδευτικών προσχολικής και σχολικής εκπαίδευσης για την εφαρμοστική λειτουργικότητα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο πλαίσιο της Πρακτικής Άσκησης. Στα Πρακτικά του Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου του Ευρωπαϊκού Προγράμματος DiDeSu Erasmus+ με θέμα «Διαφοροποίηση Διδασκαλίας για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και την επιτυχία των μαθητών/τριών» 26-27 Μαΐου 2017, Λευκωσία.

Σακελλαρίου, Μ., & Ρέντζου, Κ., (2013). Διερεύνηση των απόψεων υποψηφίων εκπαιδευτικών για τις αναπτυξιακά κατάλληλες πρακτικές και τις υιοθετημένες πρακτικές στο πλαίσιο της Πρακτικής Άσκησης στο Ανδρούσου, Α. & Αυγητίδου, Σ. (επιμ.) (2013). Η πρακτική άσκηση στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Ερευνητικές προσεγγίσεις. Αθήνα: Δίκτυο Πρακτικών Ασκήσεων και Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο.

Υφαντή Α.Α. & Βοζαΐτης Γ. (2007). «Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και επιμόρφωση. Το παράδειγμα εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Α΄ περιφέρειας του Νομού Αχαΐας». Επιθεώρηση Διοικητικής Επιστήμης: Διοικητική Ενημέρωση, τόμος40, αρ., σσ. 87-105.

Υφαντή Α.Α. & Καραντζής Ι. (2007). Διερευνώντας τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη δια βίου μάθηση σε σχολεία της Ελλάδας». Επιστήμες Αγωγής, 1, σσ. 23-44.

Φλουρής, Γ. & Γιώτη, Λ. (2013). Η διαφοροποίηση του Αναλυτικού Προγράμματος και της διδασκαλίας στο μικροεπίπεδο της τάξης: Θεωρητικές και εμπειρικές συμβολές. Στο (Γ. Φλουρής, Λ. Γιώτη, Χ. Παρθένος & Ε. Μηλίγκου (επιμ.) Δια βίου εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικής οπτικής: Το Πρόγραμμα «Εκπαίδευση των Παιδιών Ρομά» ως αφετηρία νέων θεωρητικών και εμπειρικών προσεγγίσεων. Αθήνα: Ωκεανίδα.

Affholder, L. (2003). Differentiated instruction in inclusive elementary classrooms. Αδημοσίευτη Ed.D Thesis: University of Kansas.

Aftab, J. (2015). Teachers' beliefs about differentiated instructions in mixed ability classrooms: A case of time limitation. Journal of Education and Educational Development, 2(2), 94 – 114.

Berry, R. (2006, May 21–26). Teachers' assessment practices for classroom diversity. Paper presented at the 32nd International Association for Educational Assessment (IAEA) Annual Conference, Singapore.

Boeve, H. (2009). How academically gifted elementary, urban students respond to challenge in an enriched, differentiated reading program. *Journal for the Education of the Gifted*, 33, 203-240,296,298. Ανακτήθηκε από: <http://pluma.sjfc.edu/login?url=http://search.proquest.com.pluma.sjfc.edu/docview/222370062?accountid=27700>

Brimijoin, K. (2002) A journey toward expertise in differentiation: A practice and inservice teacher make their way. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. University of Virginia. Charlottesville.

Cheung, D. (2009). Developing a scale to measure students' attitudes toward chemistry lessons. *International Journal of Science Education*, 31, 2185–2203.

Chong, S., Forlin, C., & Au, M. L. (2007). The influence of an inclusive education course on attitude change of pre-service secondary teachers in Hong Kong. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 35, 161–179.

Cochran-Smith, M., & Lytle, S.L. (2001). *Beyond certainty: taking an inquiry stance on practice*. New York: Teachers College Press.

Cole, A.L. & Knowles, G.J. (1993). Shattered images: Understanding expectations and realities of field experience. *Teaching and Teacher Education*. 9(5/6), 457-471.

Dee, A. L. (2010). Preservice teacher application of differentiated instruction. *Teacher Educator*, 46, 53–70.

Erdiller, Z.B., & McMallen, M.B. (2003). Turkish teachers' beliefs about developmentally appropriate practices in early childhood education. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 25, 84-93.

Erotocritou Stavrou, Th., & Koutselini, M. (2015). The active involvement of teachers in action research for differentiation of the teaching-learning process: Understanding the needs of students and weaknesses of the curriculum. *Journal of Education & Social Policy*, 2(2), 97-104.

Eurydice. (2012). *Key to data on Education in Europe*. Brussels.

Geisler, J. L., Hessler, T., Gardner, I. R., & Lovelace, T. S. (2009). Differentiated writing interventions for high-achieving urban African American elementary students. *Journal of Advanced Academics*, 20(2), 214-247.

Liu, H.C. (2007). Developmentally appropriate beliefs and practices of public and private kindergarten teachers in the United States and Taiwan. PhD Dissertation Thesis, Texas, TX: University of Texas.

Mavroudi, A., (2016). Differentiated Instruction for the Teaching of English in the Greek State School. A thesis submitted for the degree of Doctor of Philosophy in Applied Linguistics at Aristotle University of Thessaloniki Department of Theoretical and Applied Linguistics School of English.

Nicolae, M. (2013). Teachers' beliefs as the differentiated instruction starting point: research basis. *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 128 (2014) 426-431.

O.E.C.D. (2009). *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS*. Paris, PRS: OECD Publications.

Palenzuela, S. M. (2004). Measuring pre-kindergarten teachers' perceptions: Compliance with the High/Scope Program. *Journal of Research in Childhood Education*.<http://www.accessmylibrary.com/article-1G1120253997/measuringpre-kindergarten-teachers.html>. (Ανακτήθηκε 20 Μαρτίου 2012).

Phillips, C.L. (2004). Appropriate" kindergarten instruction: Beliefs and practices of early childhood educators. PhD Διατριβή, Miami, FL: Miami University.

Ruto-Korir, R.C (2010). Preschool teachers' beliefs of developmentally appropriate educational practices. PhD Διατριβή, Pretoria, SA: University of Pretoria.

Ruys, I., Defruyt, S., Rots, I., & Aelterman, A. (2013). Differentiated instruction in teacher education: A case study of congruent teaching. *Teachers and Teaching*, 19, 93–107.

Tomlinson, C. A. (2014). *The Differentiated Classroom: Responding to needs of all learners*, 2nd Edition.

Tomlinson, C. A., Moon, T. R. & Callahan, C. M. (1998) How well are we addressing academic diversity in the middle school? *Middle School Journal*, 29(3), 3-11.

Tomlinson, C. (1995) *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. Alexandria, VA: ASCD.

Wan, S. W.-Y., Wan, E. W. P., Lam, P. H. C., Noguera, J. S., & Alvarez, I. (2013, May 1). An exploratory study of Hong Kong primary teachers' use of differentiated strategies in the classroom. Paper presented at the AERA Annual Meeting "Education and Poverty: Theory, Research, Policy and Praxis", San Francisco, USA.

Wang, J., Elicker, J., McMullen, M., & Mao, S. (2008). Chinese and American preschool teachers' beliefs about early childhood curriculum. *Early Child Development and Care*, 178(3), 227-249.

Yenmez, A.A. & Ozpinar I., (2017). Pre-Service Education on differentiated instruction: Elementary teacher candidates' competences and opinions on the process. *Journal of Education and Practice*, 8 (5).

Zola, P. (2017). *Differentiated instruction for all students in English Language Arts*. St. John Fisher College. Fisher Digital Publication, Education Masters Ralph C. Wilson, Jr. School of Education.

Οι διαστάσεις του «καλού» εκπαιδευτικού στη δημόσια και ιδιωτική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Τσικνάκου Ελένη
Mlitt Classics, MA Sociology
elenistkal@yahoo.gr

Περίληψη

Ο Έλληνας εκπαιδευτικός της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα φέρει μια πολύπλευρη και πολυδιάστατη ταυτότητα που σχετίζεται με τις απαιτήσεις, τις ελπίδες και τις προσδοκίες για το ρόλο του, οι οποίες εκφράζονται όχι μόνο από τις εμπλεκόμενες στην εκπαιδευτική διαδικασία πλευρές, αλλά και από τον ίδιο για τον εαυτό του. Η εισήγηση αυτή παρουσιάζει τις διαστάσεις του «καλού» εκπαιδευτικού της Δημόσιας και Ιδιωτικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα, καθώς και τις συγκλίσεις και αποκλίσεις που παρατηρούνται κατά την κατασκευή της επαγγελματικής ταυτότητας των δημοσίων και ιδιωτικών εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα αυτά προέκυψαν από ποιοτική έρευνα με ημιδομημένες συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκε σε 13 εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Λέξεις κλειδιά: εκπαιδευτικοί, δημόσια, ιδιωτική, Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

The dimensions of the “good” teacher in public and private Secondary Education

Tsiknakou Eleni
Mlitt Classics, MA Sociology
elenistkal@yahoo.gr

Abstract

The Greek teacher of Secondary Education in Greece bears a multifaceted and multidimensional identity, which relates to the demands, the hopes and expectations expressed for his role, not only by all the involved parts in the educational procedure, but also by him/her for himself/herself. This paper presents the dimensions of the “good” teacher in public and private Secondary Education in Greece, along with the

convergences and divergences observed during the construction of the professional identity of public and private teachers. These results were drawn from a qualitative research with semi-structured interviews conducted to 13 teachers of Secondary Education.

Keywords: teachers, private, public, Secondary Education.

Εισαγωγή

Στην παρούσα εισήγηση παρουσιάζονται οι διαστάσεις του «καλού» Έλληνα εκπαιδευτικού της Δημόσιας και Ιδιωτικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, κατατίθενται οι απόψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών Λυκείων σχετικά με τις διαστάσεις του «καλού» εκπαιδευτικού και παρουσιάζονται οι μαρτυρίες τους σχετικά με το πώς εκλαμβάνουν την επαγγελματική τους ταυτότητα. Ιδιαίτερη έκταση και έμφαση δίνουμε στις συγκλίσεις και αποκλίσεις που παρατηρούνται ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς της Δημόσιας και Ιδιωτικής Εκπαίδευσης, λόγω του θέματος του 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης.

Τα αποτελέσματα που θα παρουσιαστούν προέκυψαν από ποιοτική έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 2017 και αφορούσε την κατασκευή της επαγγελματικής ταυτότητας των Ελλήνων εκπαιδευτικών και τα χαρακτηριστικά του «καλού» εκπαιδευτικού (Τσικνάκου, 2017). Στην έρευνα ακολουθήσαμε την ερμηνευτική προσέγγιση της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, καθώς διερευνά καλύτερα τις κοινωνικές «διεργασίες σε μικρο-επίπεδο, δηλαδή στη σχολική τάξη και στο σχολείο» και αναλύει «λεπτομερώς τις διαδράσεις της σχολικής τάξης, τον ορισμό της κατάστασης εκ μέρους των δασκάλων και μαθητών και το ρόλο της γλώσσας» (Blackledge & Hunt 2004, σ. 4).

Επιλέξαμε να διερευνήσουμε τη σύγχρονη οπτική του Έλληνα εκπαιδευτικού όχι μόνο από την πλευρά των μαθητών, αλλά και από την πλευρά των εκπαιδευτικών των δημοσίων και ιδιωτικών λυκείων, καθώς η βιβλιογραφική διερεύνηση του τι εστί «καλός» εκπαιδευτικός κατέδειξε μόνο την οπτική παρελθόντων ετών (Ξηροτύρης, 1940· Παπανούτσος, 1976) και γιατί «κάθε ιστορική κοινωνία χαρακτηρίζεται από ιδιαίτερο τρόπο σκέψης και δράσης, από ιδιαίτερο πολιτισμό» (Αντωνοπούλου, 2008, σ. 335).

Μεθοδολογία

Πολλές έρευνες μέχρι σήμερα έχουν καταδείξει πως το εργασιακό περιβάλλον του εκπαιδευτικού είναι ιδιαίτερα απαιτητικό κυρίως λόγω των σχέσεων που διαμορφώνει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός εντός αυτού (Ξωχέλλης, 1990· Morrison & McIntyre, 1973· Hargreaves, 1975· Blackledge & Hunt, 2004· Kantzara, 2001).

Η Kantzara (2001) εντόπισε στην επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, που τα διέκρινε σε «οντολογικά» και «αναστοχαστικά». Τα «οντολογικά» αφορούν την προσωπικότητα και τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού, ενώ τα «αναστοχαστικά» τις σχέσεις που διαμορφώνει ο εκπαιδευτικός με τους άλλους εντός του σχολικού περιβάλλοντος. Αυτά τα «αναστοχαστικά» χαρακτηριστικά είναι που κυρίως διαμορφώνουν την επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού. Γι' αυτό και η προσέγγισή της

αποτελέσει το εφαλτήριο στο οποίο στηρίχτηκε η συλλογή και η ανάλυση του υλικού σχετικά με τις διαστάσεις και τα χαρακτηριστικά του «καλού» Έλληνα εκπαιδευτικού.

Ο Hargreaves (1975), επίσης, διακρίνει τρεις κύριες κατηγορίες δασκάλων: τους «θηριοδαμαστές», τους «διασκεδαστές» και τους «ρομαντικούς». Οι «θηριοδαμαστές» είναι οι αυστηροί δάσκαλοι, οι «διασκεδαστές» οι ενδιαφέροντες, ενώ οι «ρομαντικοί» είναι αυτοί που θεωρούν ότι οι μαθητές θέλουν να μάθουν. Ωστόσο, οι τρεις αυτές κατηγορίες, όπως ομολογεί κι ο ίδιος, δεν μπορούν να συμπεριλάβουν όλους τους τύπους δασκάλων. Γι' αυτό εισηγείται δύο υπό-ρόλους του «παιδονόμου» και του «εκπαιδευτή» (Blackledge & Hunt, 2004, σ. 374). Στις κατηγορίες αυτές του Hargreaves διαφαίνονται επιπλέον κάποια από τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού.

Μεθοδολογικά ακολουθήσαμε τη συμβολική διαντίδραση, αφού ενδιέφερε να εξετάσουμε το πώς ερμηνεύονται οι πράξεις και η συμπεριφορά των υποκειμένων από τους παρισταμένους και δη τους μαθητές εντός της τάξης, αλλά και τους υπολοίπους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία (Blumer, 1969· Craib 1992).

Πραγματοποιήθηκε ποιοτική έρευνα με ημιδομημένες συνεντεύξεις σε εκπαιδευτικούς δημοσίων και ιδιωτικών Λυκείων, μετά από την εξέταση της οπτικής μαθητών Β' και Γ' Λυκείου για το ποιος θεωρείται «καλός» εκπαιδευτικός μέσα από γραπτά κείμενα³⁴.

Οι εκπαιδευτικοί επιλέχτηκαν με βάση συγκεκριμένα κριτήρια (purposive sampling· Patton, 1990), όπως ειδικότητα, εγγύτητα, ιδιότητα, κτλ. Ειδικότερα, επιλέχτηκαν εκπαιδευτικοί, που χαρακτηρίζονται «καλοί» από τους μαθητές τους, καθώς και εκπαιδευτικοί που ενέπιπταν σε περιπτώσεις «μεταναστών φύλου», δηλαδή εκπαιδευτικοί που διδάσκουν μαθήματα «κόντρα στη φύση τους», όπως γυναίκες μαθηματικοί και άνδρες φιλόλογοι. Παράλληλα, επιλέχτηκαν εκπαιδευτικοί που τα μαθήματά τους θεωρούνται «ήσσονος» σημασίας στα Λύκεια. Ωστόσο, στη διάρκεια της έρευνας προέκυψαν και τυχαία δείγματα εκπαιδευτικών (snowball sampling), που ως επί το πλείστον προτάθηκαν από τους συναδέλφους τους. Η συμμετοχή τους, βέβαια, συνετέλεσε στο να αποκαλυφθούν ιδιαίτερα στοιχεία σχετικά με το ρόλο του σύγχρονου Έλληνα εκπαιδευτικού.

Οι διαστάσεις του «καλού» εκπαιδευτικού

Για να γίνει πιο ευκρινής η παράθεση των διαστάσεων του «καλού» εκπαιδευτικού, παραθέτουμε πρώτα τις διαστάσεις που αφορούν τα οντολογικά χαρακτηριστικά του και δη την προσωπικότητά του και τη διάδραση με τους μαθητές του και στη συνέχεια τις διαστάσεις που αφορούν τα αναστοχαστικά χαρακτηριστικά του και δη τις σχέσεις του με τους «άλλους», με όσους δηλαδή εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί στις συνεντεύξεις ισχυρίστηκαν ότι ο «καλός» εκπαιδευτικός χρειάζεται να γνωρίζει καλά όχι μόνο το γνωστικό αντικείμενο που διδάσκει, αλλά και

³⁴ Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα χαρακτηριστικά και τις διαστάσεις του «καλού» εκπαιδευτικού έχουν αντιπαρατεθεί με τις απόψεις των μαθητών λυκείων σε μία άλλη εισήγησή μας (Τσικνάκου 2018).

το εκπαιδευτικό σύστημα (Γνωστική Διάσταση). Χρέος του βέβαια αποτελεί και ο διαρκής εμπλουτισμός των γνώσεών του, ώστε να μπορεί να αντεπεξέλθει στις απαιτήσεις του επαγγέλματός του και των μαθητών του.

Παράλληλα, οφείλει να ακολουθεί συγκεκριμένες μεθόδους και τακτικές κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, όπως τη μαθητοκεντρική διδασκαλία (Διδακτική Διάσταση). Να απευθύνεται στους μαθητές του κι ως «σύγχρονος» Σωκράτης με τη διαλεκτική και μαιευτική μέθοδο να αποσπά από μέσα τους την αλήθεια και τη γνώση. Γι' αυτό και προκρίθηκε στις συνεντεύξεις ως χαρακτηριστικό του «καλού» εκπαιδευτικού η ικανότητά του να ανιχνεύει τις δυνατότητες των μαθητών του κατά τη διδασκαλία και να παίζει «ρόλους», ώστε να μπορεί να διαχειρίζεται καλύτερα τη γνώση, αλλά και τις καταστάσεις που ανακύπτουν εντός και εκτός της σχολικής τάξης.

Σε ποια τάξη πάω καθορίζει το ύφος μου και τη στάση με την οποία θα μπω. Δηλαδή ανεβαίνω τα σκαλιά και παίρνω ύφος για να μπω εκεί. Πώς λέει 'Μισό να πιάσω συναίσθημα'. Λοιπόν, πιάνεις συναίσθημα για να μπεις εκεί. Βέβαια μπορεί εγώ π.χ. να ζαλίζομαι, να έχω λίγο πυρετό, να μη νιώθω καλά. Δεν είναι πολύ εύκολο να αντεπεξέλθεις στη δουλειά. (Χ. 47,5 γυναίκα, Διευθύντρια Δημοσίου)

Εφόδιο, επίσης, του «καλού» εκπαιδευτικού θεωρήθηκε η αίσθηση δικαίου και η αμεροληψία, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας.

Ο «καλός» εκπαιδευτικός είναι ταυτόχρονα και παιδαγωγός (Παιδαγωγική Διάσταση). Βρίσκεται, δηλαδή, πλάι στους μαθητές του και τους συμβουλεύει, ως ένας καλός φίλος, πάντα εντός ορίων. Τους καθοδηγεί μάλιστα, όταν αυτοί ζητούν τη βοήθειά του, και τους βοηθά να λάβουν σώφρονες αποφάσεις για τη ζωή τους, γνωρίζοντας φυσικά ότι κανείς δεν είναι τέλειος. Στη σχέση που διαμορφώνει με τους μαθητές του ο «καλός» εκπαιδευτικός δεν είναι επικριτικός, αλλά δείχνει υπομονή στις ιδιαιτερότητες του κάθε παιδιού και είναι εν γένει ευχάριστος.

«Καλός» εκπαιδευτικός είναι ακόμα αυτός που μεταδίδει αξίες και ιδανικά στους μαθητές του, διαπλάθοντας έτσι ολοκληρωμένους ανθρώπους και «ενεργούς» αυριανούς πολίτες (Κοινωνική Διάσταση). Αυτό το επιτυγχάνει με το να μοιράζεται τις δικές του εμπειρίες στον κοινωνικό στίβο. Αναφέρεται, δηλαδή, σε πτυχές της κοινωνίας άγνωστες στους μαθητές του και τους εκπαιδεύει, ώστε να μπορέσουν στο μέλλον να αντεπεξέλθουν στις δυσκολίες της ζωής.

Μα για να επιτευχθούν όλα αυτά ο «καλός» εκπαιδευτικός οφείλει να έχει προσωπικότητα, να είναι πρότυπο συμπεριφοράς και να χαρακτηρίζεται από ειλικρίνεια και ταπεινότητα (Ηθική Διάσταση). Να μην προσποιείται κάτι που δεν είναι και να μην κάνει «επίδειξη» των γνώσεών του. Επιπλέον, είναι απαραίτητο να έχει δημοκρατική συμπεριφορά και να μην φανατίζεται. Άλλωστε, «καλός» είναι ο εκπαιδευτικός που σέβεται τους μαθητές του και μοιράζεται μαζί τους το όραμά του για το μέλλον.

Οι σχέσεις που διαμορφώνουν οι εκπαιδευτικοί εντός του σχολικού περιβάλλοντος δεν αφορούν αποκλειστικά τους μαθητές τους. Προκύπτουν από την έρευνα

διαστάσεις του ρόλου τους που αφορούν γενικά τις σχέσεις που διαμορφώνουν με τις εμπλεκόμενες στην εκπαιδευτική διαδικασία πλευρές. Τέτοιου είδους σχέσεις είναι με τους συναδέλφους, τους διευθυντές των σχολείων, τους γονείς των μαθητών και τα συλλογικά όργανα, όπως επίσης και με τα κατά τόπους γραφεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και τους σχολικούς συμβούλους.

Γι' αυτό «καλός» είναι ο εκπαιδευτικός που παρουσιάζει κοινωνικές δεξιότητες (Σχρεσιακή Διάσταση). Μπορεί με άλλα λόγια να χειριστεί μέσω διαλόγου και χάρη στη διπλωματία του διάφορες καταστάσεις που προκύπτουν εντός του σχολικού περιβάλλοντος. Μπορεί ακόμα να συνεργάζεται ικανοποιητικά με τους συναδέλφους του και τους γονείς των μαθητών του. Φυσικά αυτό το κατορθώνει χάρη στην καλή του διάθεση, γι' αυτό εν γένει γίνεται αποδεκτός από τους άλλους. Θέτει παρ' όλα αυτά όρια σε όσους υπερβαίνουν τα εσκαμμένα και εμπλέκονται σε θέματα δικής του αρμοδιότητας.

Επιπρόσθετα, η συμπεριφορά του διαμορφώνεται ανάλογα με τις συνθήκες. Χαρακτηρίζεται, δηλαδή, από ευελιξία και προσαρμοστικότητα, χωρίς να αποποιείται την ακεραιότητα και την εντιμότητα του χαρακτήρα του (Συμπεριφορική Διάσταση). Είναι αυστηρός, όταν απαιτείται και ταυτόχρονα ευχάριστος, όταν οι καταστάσεις το επιτρέπουν. Πάνω από όλα συμπεριφέρεται ανθρώπινα, καθώς χαρακτηρίζεται από ενσυναίσθηση και μπορεί να μπει στη θέση των άλλων και να τους κατανοήσει.

Ο «καλός» εκπαιδευτικός είναι τέλος και «σωστός» επαγγελματίας (Επαγγελματική Διάσταση). Αγαπά το επάγγελμά του και αφοσιώνεται σε αυτό. Δεσμεύεται ηθικά απέναντι στους μαθητές του και τον εαυτό του. Γι' αυτό και είναι διαρκώς διαθέσιμος σε όσους τον αναζητούν. Παράλληλα, είναι αλληλέγγυος προς τους συναδέλφους του, ιδιαίτερα τους «νέους στη δουλειά». Η εργατικότητά και η οργανωτικότητά του τον βοηθά να εκπληρώνει και τις διοικητικές υποχρεώσεις που επωμίζεται στο σχολείο (υπεύθυνος τμήματος, απουσίες, κτλ).

Δημόσια-Ιδιωτική Εκπαίδευση

Συγκλίσεις

Όπως προαναφέρθηκε, κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων παρατηρήθηκαν κοινές παράμετροι ανάμεσα στις μαρτυρίες των εκπαιδευτικών. Αυτές αφορούν κυρίως την έλλειψη παιδαγωγικής κατάρτισης, τις συνθήκες του εργασιακού περιβάλλοντος των εκπαιδευτικών και τις επικρατούσες αντιλήψεις στο σχολικό χώρο.

Ειδικότερα, οι Έλληνες εκπαιδευτικοί κάνουν λόγο για ανεπαρκή παιδαγωγική κατάρτιση κατά τη διάρκεια των σπουδών τους. Αναφέρονται μάλιστα σε καταστάσεις που αντιμετωπίζουν στο σχολικό περιβάλλον, για τις οποίες δεν είχαν προετοιμαστεί στο πανεπιστήμιο στο οποίο φοιτούσαν. Οι καταστάσεις αυτές οπωσδήποτε και δυσχεραίνουν το έργο τους, καθώς τους κάνουν να αισθάνονται «εντελώς απροετοίμαστοι».

Δεν είναι απολύτως σίγουρο αν (στο ελληνικό πανεπιστήμιο) θέλουν να βγάλουν επιστήμονες μαθηματικούς ή εκπαιδευτικούς μαθηματικούς. Δεν βγάζουν πιθανότατα τίποτα από τα δύο...Δηλαδή ο φιλόλογος που

βγαίνει από τη φιλολογία είναι επιστήμονας, ενώ στην πραγματικότητα...θα γίνει εκπαιδευτικός. Εντελώς απροετοίμαστους. (Ι. 48 άνδρας, Ιδιωτικό)

Μάλιστα, υποστηρίζουν ότι δυσκολεύονται ιδιαίτερα στα πρώτα χρόνια του διορισμού ή της πρόσληψής τους. Παραθέτουμε δύο αποσπάσματα από συνεντεύξεις, το πρώτο από μία εκπαιδευτικό του Δημοσίου και το δεύτερο από έναν εκπαιδευτικό Ιδιωτικού Λυκείου, που κατά την γνώμη μας αποτυπώνουν με γλαφυρά χρώματα την κατάσταση.

Όταν είχα πρωτοδιοριστεί μου λέγαν οι συνάδελφοι “Όποιος γελάει το Σεπτέμβρη, κλαίει τα Χριστούγεννα”. Δίκιο είχανε. Έκλαιγα τα Χριστούγεννα. Την πρώτη χρονιά ήθελα να φύγω. Δεν ήξερα πού να σταθώ. (Α. 33, γυναίκα, Δημόσιο)

Ο κόσμος της τάξης είναι διαφορετικός. Δηλαδή βγαίνοντας από το πανεπιστήμιο δεν είσαι έτοιμος να μπεις στην τάξη. Είναι αυτό που λέει ο πατέρας μου ότι μαθαίνεις στου ‘κασίδι’ το κεφάλι. Οι πρώτοι σου μαθητές μπορεί να είναι... τα πρώτα σου «θύματα». (Κ. 43,5 άνδρας Ιδιωτικό)

Εξαίρεση ίσως αποτελούν οι απόφοιτοι των σχολών ΑΣΠΑΙΤΕ, πρώην ΣΕΛΕΤΕ, οι οποίοι –κατά τα λεγόμενα της παρακάτω εκπαιδευτικού– έχουν προετοιμαστεί κατάλληλα για τα όσα θα χρειαστούν στο επάγγελμά τους, κυρίως στο θέμα της διδασκαλίας.

Είναι αμιγώς καθηγητική σχολή. Καταρχήν στο πρόγραμμα σπουδών της σχολής είχαμε κάνει μικροδιδασκαλίες, είχαμε κάνει... παιδαγωγικά φούλ. Δηλαδή όχι απλά με βοήθησε. Σαν να με είχε προετοιμάσει για αυτό. Πώς να φερθείς στην τάξη... Δεν το κάνουμε για πρώτη φορά αυτό... Το ζούσα. Πήγαινα σε σχολείο, παρακολουθούσα υποχρεωτικά μαθήματα για να δω πώς το κάνουν οι άλλοι, γιατί είναι διαφορετικά απέξω, όταν το βλέπεις. Όλοι νομίζουν ότι είναι εύκολο. (Χ, 38, γυναίκα, ΕΠΑΛ)

Παράλληλα, οι σχέσεις με τους συναδέλφους τους δεν είναι πάντοτε ιδανικές ή έστω οι επιθυμητές. Υπάρχουν πολλοί εκπαιδευτικοί που δυσκολεύονται να συνεργαστούν με τους συναδέλφους τους για διάφορα θέματα που αφορούν τη λειτουργία του σχολείου. Ο παρακάτω εκπαιδευτικός προσπαθεί να ερμηνεύσει το φαινόμενο, εντοπίζοντας ως βασικό αίτιο τον «εγωισμό» των εκπαιδευτικών.

Οι σύλλογοι είναι ένας ζωντανός οργανισμός. Ο σύλλογος του λυκείου έχει 40 ανθρώπους. Είναι προφανές ότι είναι άνθρωποι από διαφορετικές καταγωγές, με διαφορετικές κουλτούρες. Ζητήματα υπάρχουν. Οπωσδήποτε υπάρχουν. Και οι εκπαιδευτικοί είμαστε ένας κλάδος με πολύ εγωισμό και αυτό είναι δύσκολο διαχειρίσιμο. Είναι πάρα πολύ δύσκολο να κρατήσει κανείς μία ισορροπία ανάμεσα στις καλές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και στη λειτουργία του σχολείου, την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου. (Ι. 48 άνδρας Ιδιωτικό)

Σύγκλιση παρουσιάζουν ακόμα οι απόψεις των δημοσίων και ιδιωτικών εκπαιδευτικών αναφορικά με την αντιμετώπιση των προβλημάτων του επαγγελματικού τους κλάδου από το Υπουργείο Παιδείας. Θεωρούν, μάλιστα, ότι οι αποφάσεις του Υπουργείου είναι ανεδαφικές, καθώς δεν λαμβάνουν υπόψη τους τις αντικειμενικές συνθήκες στα ελληνικά σχολεία.

Η υποβάθμιση προέρχεται από το Υπουργείο Παιδείας. Όταν ένας οποιοσδήποτε εκπαιδευτικός κάνει την προσπάθειά του στην τάξη του...δεν νομίζω ότι έχει κανείς την ευχέρεια να τον υποβαθμίσει. Και να θέλει δεν μπορεί. Το Υπουργείο Παιδείας όμως το κάνει αυτό συστηματικά επιλέγοντας διάφορες ειδικότητες κατά καιρούς...Όλο αυτό δε θα έπρεπε να συμβαίνει σε έναν εργασιακό χώρο. (Χ. 47,5 γυναίκα Διευθύντρια Δημοσίου)

Θεωρώ ότι υπάρχουν άνθρωποι εκεί ψηλά, που οργανώνουν ό,τι οργανώνουν χωρίς να έχουν μπει σε τάξη. Και άμα δεν έχεις μπει σε τάξη, αυτά που βγάζεις δεν είναι υλοποιήσιμα...Όταν έχεις μία τάξη 30 διαφορετικών ατόμων με 30 διαφορετικές προσωπικότητες είναι τελείως διαφορετικό. (Κ. 27, γυναίκα Ιδιωτικό)

Κοινό τόπο στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών αποτέλεσαν τα στερεότυπα στην εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, ισχυρίστηκαν ότι στο χώρο των λυκείων επικρατούν στερεοτυπικές αντιλήψεις αναφορικά με την εμφάνιση, το φύλο και την ειδικότητα του εκπαιδευτικού. Όσον αφορά την εμφάνιση οι εκπαιδευτικοί καταθέτουν ότι υπάρχουν περιορισμοί – ανείπωτοι πολλές φορές – σχετικά με το πώς πρέπει να ντύνονται και να συμπεριφέρονται. Η απόκλιση από τα «συνήθη» ή τα «αναμενόμενα» φέρει συχνά τον εκπαιδευτικό αντιμέτωπο με σχόλια εις βάρος του από τους μαθητές, μα κυρίως από τους συναδέλφους. Μάλιστα, συχνά οι εκπαιδευτικοί στην αρχή της επαγγελματικής τους πορείας αισθάνονται άγχος για το πώς πρέπει να είναι. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί ο Ν. στο δεύτερο απόσπασμα, ο οποίος αναφέρεται στο «status» που οφείλει να έχει ένας εκπαιδευτικός και ο Κ. στο τρίτο απόσπασμα, που κάνει λόγο για «κοινωνικές επιταγές».

Υπάρχουν τα στερεότυπα. Από το ντύσιμο, από τη συμπεριφορά, από το πώς θα φαίνεσαι. Η γυναίκα του βασιλιά λέει δεν πρέπει να είναι, πρέπει και να φαίνεται. Δεν είναι τυχαίο. Έχουμε δηλαδή έναν καθηγητή που είναι ανατρεπτικός και έχει στυλ και του βγαίνει το κουδούνι 'Α! Αυτός είναι gay', που δεν είναι το παιδί, απλά είναι το στυλ του έτσι. Είναι φοβερός τύπος, γεωλόγος, εξαιρετικός καθηγητής, αλλά 'ο παράξενος'. 'Η ξέρω εγώ 'Πώς ντύνεται έτσι αυτή;' ή 'Αυτή γιατί είναι έτσι;' ή 'Ελεύθερη είναι αυτή, παντρεμένη;' ακόμα υπάρχουν αυτά. Τα λένε για όλους. Σε κάποιο βαθμό, ναι πιέζεσαι. 'Να μην κάνεις κάτι στο σχολείο, δεν είναι σωστό' (με ύφος). Εντάξει, ενδόμυχα το παθαίνεις αυτό. Και να μην θες να το κάνεις, γίνεται. Δεν μπορώ να κρυφτώ. Το ότι δηλαδή κάνω ό,τι θέλω, ό,τι μ' αρέσει και ότι δεν υπολογίζω κανένα. Όχι, δεν ισχύει αυτό. Το υπολογίζεις, καλώς ή κακώς, το υπολογίζεις. Ισχύει. Το παραδέχομαι. Δηλαδή δεν το ξεπερνάς, να σπας τις αλυσίδες και 'είμαι εντάξει' όπως

το κάνω και δεν υπολογίζω κανένα. Γιατί υπάρχει ο άλλος από πίσω που θα σε φάει ζωντανό. 'Τι κάνεις; Πού πας;'. (Χ. 38 γυναίκα, ΕΠΑΛ)

Δεν μπορεί να βλέπει το παιδί τον εκπαιδευτικό να έχει τα πόδια του πάνω, να είναι η καθηγήτρια με μια κοντή φούστα καθισμένη πάνω στην έδρα. Δεν είναι ότι είναι κάτι βρε παιδί μου. Είναι ο εαυτός της. Ναι, αλλά βρε παιδί μου είμαστε και εμείς απέναντι. Δηλαδή πρέπει να προσέχουμε. Δεν μπορώ εγώ που είμαι γυμναστής, επειδή έχω ωραίο σώμα να πάω με κολλητό ή όπως είμαι στην παραλία. Πρέπει να έχω ένα status. (Ν. 50 άνδρας, Ιδιωτικό)

Το άγχος και η ανασφάλεια είναι συγκεκριμένα. Ακόμα και ο τρόπος που σήμερα ντύνομαι μπροστά στα παιδιά είναι πιο χαλαρός από την αρχή, που ήμουν 30 και σήμερα είμαι 43. Δηλαδή 13 χρόνια πριν. Μου άρεσε πάντα το μοντέρνο ντύσιμο, αλλά στο σχολείο ακριβώς επειδή ήθελα να υπακούσω πιο πολύ στις κοινωνικές επιταγές ερχόμενα με δύο τόνους πιο συντηρητικό ντύσιμο από αυτό που πραγματικά ήθελα να κάνω. Έχω χαλαρώσει ως προς αυτό. Έχασα το άγχος και την ανασφάλεια αυτή. (Κ. 43, 5 άνδρας Ιδιωτικό)

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν και οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το φύλο του εκπαιδευτικού και το συσχετισμό του με την επαγγελματική του απόδοση στο σχολείο. Παρατηρούνται δύο κυρίαρχες οπτικές: η «γυναικεία» και η «αντρική» οπτική. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το φύλο τους αποτελεί παράγοντα υποβάθμισης της δουλειάς τους, ιδιαίτερα αν αυτό συνδυάζεται με μαθήματα που «αντιβαίνουν» τα εσκαμμένα του κοινωνικού τους ρόλου, όπως με μαθήματα της θετικής κατεύθυνσης (μαθηματικά, φυσική, χημεία, κτλ).

Στα ΕΠΑΛ τους άνδρες τους έχουν σε μεγαλύτερη εκτίμηση, ότι ξέρουν πιο πολλά... Γιατί ο μάστορας, ρε παιδί μου, είναι άνδρας. 'Α! Ηλεκτρονικός και γυναίκα;'. Το βλέπουνε και λίγο πιο υποτιμητικά. (Χ. 38, γυναίκα ΕΠΑΛ)

Οι γυναίκες στις θετικές επιστήμες υποτιμούνται ακόμα και από τους μαθητές και από τους γονείς. Θεωρώ ότι πιστεύουν ότι ο άνδρας είναι πιο δυναμικός και διαχειρίζεται καλύτερα την τάξη και έχει μεγαλύτερες γνώσεις... Πολλές φορές φοβούνται και το ενδεχόμενο της οικογένειας. (Κ. 27 γυναίκα, Ιδιωτικό)

Οι άνδρες εκπαιδευτικοί από την άλλη πλευρά θεωρούν ότι μερίδιο ευθύνης για την «ανεπάρκεια» και «αναποτελεσματικότητα» των γυναικών στη σχολική τάξη παίζουν οι ίδιες οι γυναίκες εκπαιδευτικοί, που λόγω του «προφίλ» τους κάνουν τους μαθητές να συμπεριφερθούν ανάλογα. Συνήθως τέτοια δείγματα «ανεπαρκών» γυναικών εκπαιδευτικών κάνουν την εμφάνισή τους στο χώρο των ιδιωτικών Λυκείων.

Μία γυναίκα συνάδελφος μπαίνει περισσότερο σφιγμένη στην τάξη γνωρίζοντας ότι οι μαθητές θα τη δοκιμάσουν... Αυτό το σφίξιμο... γίνεται αμέσως αντιληπτό από τους μαθητές, κι αυτό δημιουργεί μία εκρηκτική σχέση αμέσως... Δηλαδή μία γυναίκα οδηγός επειδή ξέρει ότι θα σηκώσει

την αντίδραση των ανδρών είναι προσεκτική στο σημείο που κάνει ατυχήματα, επειδή είναι πολύ προσεκτική. Νομίζω ότι κάτι τέτοιο συμβαίνει και στο σχολείο. (Ι. 48 άνδρας Ιδιωτικό)

Τα παιδιά είναι σκληρά. Αυτή η Αγγλίδα που μπαίνει μέσα και δεν μπορεί να τηρήσει την τάξη είναι λίγο «κουκουρούκου». Ο μαθητής αυτός από σκληράδα πρέπει να επιβληθεί. Θα τη διαλύσει... (Ν. 50, άνδρας Ιδιωτικό)

Έχουνε γονίδια ανδρικά οι γυναίκες των θετικών επιστημών... Κατά κανόνα οι φωνές συναδέλφων που ακούω είναι από γυναίκες... Κοίταξε. Εγώ είμαι κοινωνιολόγος. Δεν ξέρω αν υφίσταται η κοινωνιολογία σαν επιστήμη μετά από τόσα χρόνια. Περνώντας τα χρόνια τείνω να πιστέψω ότι οι βιολογικοί παράγοντες είναι αυτοί που τελοσπάντων καθορίζουν την όλη διαδικασία. Είμαστε δύο τελείως διαφορετικά όντα. (Σ. 45 άνδρας Ιδιωτικό)

Τέλος, το μάθημα που διδάσκει ο εκπαιδευτικός παίζει σημαίνοντα ρόλα στην αντιμετώπισή του από τους μαθητές. Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί καταθέτουν ότι εξαιτίας του εξετασεοκεντρικού χαρακτήρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος κυρίως στις τελευταίες τάξεις του Λυκείου κάποια μαθήματα θεωρούνται από τους μαθητές «άχρηστα» για την μελλοντική τους πορεία, με αποτέλεσμα να απαξιώνονται κι αυτά, αλλά και ο εκπαιδευτικός που τα διδάσκει.

Αποκλίσεις

Παρά τη σύγκλιση απόψεων των δημοσίων και ιδιωτικών εκπαιδευτικών αναφορικά με πληθώρα θεμάτων που αφορούν το εργασιακό τους περιβάλλον παρατηρούνται αποκλίσεις που αφορούν τη σχέση του εκπαιδευτικού με το επάγγελμά του, τη σχέση του με τις εμπλεκόμενες στην εκπαιδευτική διαδικασία πλευρές, καθώς και την εικόνα που φέρει το κάθε είδος σχολείου –Δημόσιο, Ιδιωτικό, ΕΠΑΛ– στη συνείδηση των υπολοίπων εκπαιδευτικών.

Η σχέση κάθε εκπαιδευτικού με το επάγγελμά του είναι άμεσα συνυφασμένη με τους λόγους που το επέλεξε, όπως και με τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της επιλογής του, που εξαρτώνται από τη σχέση εργασίας που έχει ο εκπαιδευτικός (δημόσιος ή ιδιωτικός υπάλληλος).

Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί του δημοσίου επεδίωξαν το διορισμό μέσα από χρονοβόρες συνήθως διαδικασίες (ωρομίσθιοι, αναπληρωτές, συγκέντρωση μορίων, μεταθέσεις). Πολλοί από αυτούς, μάλιστα, δεν αρνήθηκαν να πάνε για κάποια χρόνια στην επαρχία, με σκοπό το μόνιμο διορισμό τους στην Αθήνα ή σε προάστιά της. Στο τέλος, όμως, ανταμείφθηκαν με μία ασφαλής επαγγελματική επιλογή, που εξασφαλίζει μονιμότητα, ευελιξία ωραρίου, κτλ.

Από την άλλη πλευρά, οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στον ιδιωτικό τομέα έχουν περάσει από διαδικασίες αξιολόγησης των ικανοτήτων τους, όπως δειγματική διδασκαλία, και χρειάστηκαν συστατικές επιστολές και «γνωριμίες», για να επιτύχουν την πολυπόθητη πρόσληψη. Κάποιοι που είχαν διατελέσει μαθητές του ιδιωτικού λυκείου στο οποίο αιτήθηκαν εργασίας, είχαν το πλεονέκτημα της γνωριμίας με τον

τρόπο λειτουργίας του σχολείου, καθώς και το πλεονέκτημα του «είναι παιδιά δικά μας». Η εργασία τους, ωστόσο, απαιτεί πολύ μεγαλύτερη δέσμευση και διαθεσιμότητα από ό,τι των δημοσίων.

Αν και η σχέση με τους γονείς των μαθητών αποτελεί κοινό τόπο για τους εκπαιδευτικούς και των δημοσίων και των ιδιωτικών λυκείων, τα αποτελέσματα της παρεμβατικής συμπεριφοράς των γονέων διαφοροποιούνται ανάλογα με το είδος του σχολείου. Ειδικότερα, όλοι οι εκπαιδευτικοί καταθέτουν ότι οι σχέσεις με τους γονείς των μαθητών τους δεν είναι πάντα ιδανικές, καθώς πολλές φορές υπάρχουν γονείς που υπερβαίνουν τα όρια και παρεμβαίνουν στη δουλειά τους. Η διαφορά έγκειται στην «προστασία» που τις περισσότερες φορές προσφέρει η εργασία σε ένα δημόσιο λύκειο, «προστασία», που όχι μόνο απουσιάζει από τα ιδιωτικά, αλλά σε κάποιες περιπτώσεις μετατρέπεται και σε «καταγγελία» ή απόλυση. Οι εκπαιδευτικοί στα Δημόσια Λύκεια αναφέρουν χαρακτηριστικά ότι:

Δεν είναι κακό να ακούγεται ο κηδεμόνας, αλλά θα πω μια λέξη που την έχω ακούσει από τους μαθητές –δεν μπορούν να ‘τερματίζονται’ αυτά τα πράγματα. [δηλαδή να φτάνουν στα άκρα]. Πρέπει να υπάρχουν ισορροπίες. (Ε. 53, γυναίκα Δημόσιο)

Το ότι έρχεται και σου λέει: ‘Εβαλες δύσκολα θέματα’. ‘Συγγνώμη! Είστε του αντικειμένου;’ Ησασταν μες στην τάξη και δεν το πρόσεξα;’ Εκεί λίγο θέλει λεπτούς χειρισμούς. Έχω δει ότι όταν βγαίνω αμυντικά το μετανιώνω. Όχι προσωπικά, ψυχολογικά. Το μετανιώνω στην έκβαση της κουβέντας. Θέλει επιθετική προσέγγιση, για να καταλάβει ο καθένας τα όριά του. ‘Εσύ στο σπίτι σου. Εγώ εδώ!’. (Α. 33 γυναίκα Δημόσιο)

Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί των Ιδιωτικών Λυκείων υποστηρίζουν ότι:

Στο λύκειο ένα πράγμα θέλει ο γονιός μόνο. Να μπει το παιδί του στο πανεπιστήμιο... (Ο καθηγητής) αξιολογείται μόνο για το αυστηρά μικρό εξειδικευμένο κομμάτι του γνωστικού του αντικειμένου, όχι σαν ολοκληρωμένη προσωπικότητα... Θα ήθελα... να μπορεί ένας καθηγητής... να κάνει μία ώρα συζήτηση με τους μαθητές του... Αλλά δυστυχώς αν γίνει αυτό πάνω από 2-3 φορές... αυτός ο καθηγητής θα πάρει καταγγελία. (Ν. 50 άνδρας Ιδιωτικό)

Υπήρχαν γονείς που μέσα από τα δικά τους προβλήματα ήρθαν με μία πολύ δύσκολη συμπεριφορά. Με δυσκόλεψαν. Η διεύθυνση του σχολείου προσπαθεί να καλύψει τον εκπαιδευτικό. Εμείς δεν τα λέμε στη διεύθυνση, γιατί φοβόμαστε να εκτεθούμε. (Κ. 43 άνδρας Ιδιωτικό)

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η εικόνα που έχουν οι μεν για τους δε, οι εκπαιδευτικοί του δημοσίου, δηλαδή, για τους εκπαιδευτικούς των ιδιωτικών και τούμπαλιν, εφόσον κανείς από τα υποκείμενα της έρευνας δεν έχει θητεύσει στο είδος του σχολείου για το οποίο εκφράζει «κρίση».

Οι εκπαιδευτικοί των δημοσίων λυκείων συνήθως εκθειάζουν τις υποδομές και τις συνθήκες εργασίας στα ιδιωτικά λύκεια. Για παράδειγμα, ο παρακάτω εκπαιδευτικός

αναφέρεται στις ευκαιρίες και τις υποδομές στα ιδιωτικά λύκεια, σε αντίθεση με τα δημόσια.

Δηλαδή στο δημόσιο δε σου δίνουν και πολλές δυνατότητες. Πρέπει να έχεις μεγάλη δύναμη, για να τραβήξεις μπροστά. Δεν είναι όπως στο ιδιωτικό, που σου δίνουν άλλες ευκαιρίες. Έχεις, ας πούμε, εποπτικά μέσα. Εδώ θέλεις να δείξεις μία ταινία ή να πάρεις τα παιδιά να τα πας σε ένα εργαστήριο. Δεν υπάρχει. Ένα εργαστήριο όλο κι όλο. Μία αίθουσα, άντε να φτιάξεις και δύο αίθουσες προβολής. Αν δύο συνάδελφοι θέλουν την ίδια μέρα να δείξουν κάτι, δεν μπορείς να μπεις μέσα να δείξεις κάτι στα παιδιά. (Τ. 56 άνδρας Δημόσιο)

Οι εκπαιδευτικοί των Ιδιωτικών λυκείων από την άλλη αναφέρονται όχι τόσο στις υποδομές, όσο στην υποβάθμιση της δημόσιας εκπαίδευσης και την «ελευθερία κινήσεων» των εκπαιδευτικών του δημοσίου, η οποία επικρίνεται, καθώς εκλαμβάνεται ως αδιαφορία των δημοσίων εκπαιδευτικών για το επάγγελμά τους.

Η ιδιωτική εκπαίδευση ναι (είναι σε καλύτερο επίπεδο). Είναι σε αυτό το σημείο. Τώρα η δημόσια εκπαίδευση βρίσκεται πελαγωμένη από την υποχρηματοδότησή της, την απαξίωσή της, κτλ. (Ι. 48 άνδρας Ιδιωτικό)

Σε εμάς στα ιδιωτικά ο καθηγητής που βγάζει έξω μαθητή από την τάξη, αυτό μεταφράζεται σαν αδυναμία του να επιβάλλει την πειθαρχία και να κάνει σωστό μάθημα. Έτσι μεταφράζεται από την ιδιοκτησία, τη διεύθυνση, κτλ. Στο δημόσιο έχεις άλλες διαδικασίες. Δεν κάθεται να ασχοληθείς πολύ. 'Πέρασε έξω, φίλε μου'... (Σ. 45 άνδρας Ιδιωτικό)

Η εικόνα για τα ΕΠΑΛ είναι σχετικά κοινή. Τα Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑΛ) θεωρούνται εν γένει κατώτερα από τα Γενικά Λύκεια όσον αφορά την παρεχόμενη εκπαίδευση και το εκπαιδευτικό προσωπικό. Το παράπονό της για αυτήν την εικόνα των ΕΠΑΛ στην Ελλάδα εκφράζει η παρακάτω εκπαιδευτικός:

Καταρχήν τα παιδιά είναι παρεξηγημένα. Και γενικότερα η τεχνική εκπαίδευση είναι παρεξηγημένη. Εκεί δεν καταλαβαίνουν ότι τα παιδιά δεν παν να μάθουνε τόσο ιστορία ή να μάθουν για όλα τι τους γίνεται. Θέλουνε πιο πολύ να μάθουνε την τέχνη, να πάρουνε ειδικότητα. Να μάθουνε να δουλεύουνε και να πάρουνε και γενικές γνώσεις. Ερχόμενοι πολλοί από γενικά λύκεια, που έχουν άλλο επίπεδο τα παιδιά σε θεωρητική βάση, απογοητεύονται. Δεν τους κερδίζει το ενδιαφέρον. Ξέρω γω; Πάνε και πιο χαλαροί, επειδή έχει κυριαρχήσει και αυτή η νοοτροπία 'Α! ΕΠΑΛ είναι. Σιγά. Ποιος ασχολείται;' Υπάρχουν παιδιά που νοιάζονται εκεί. Όπως και στο γενικό λύκειο. Δεν σημαίνει ότι πάνε όλοι και είναι φωστήρες. Εγώ είμαι παιδί της τεχνικής εκπαίδευσης... έχω τελειώσει η ίδια τεχνικό λύκειο, το αγαπώ. Δηλαδή δεν μπορώ να το κακολογήσω, γιατί το έχω δει και από μέσα σαν μαθήτρια. Ότι δεν ήταν έτσι όπως τα λένε. (Χ. 38, γυναίκα ΕΠΑΛ)

Συμπεράσματα

Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε κατέδειξε ότι το επάγγελμα «εκπαιδευτικός» είναι ιδιαίτερα δύσκολο, καθώς δεν υπάρχει κατάλληλη προετοιμασία για τις απαιτήσεις του επαγγέλματος σε επίπεδο σπουδών. Πιο συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι δεν έχουν διδαχτεί επαρκώς παιδαγωγικά και μεθόδους διαχείρισης των καταστάσεων που ανακύπτουν εντός της τάξης και ευρύτερα εντός του σχολικού περιβάλλοντος.

Παράλληλα, διαπιστώνεται ότι υπάρχουν στερεότυπα στην εκπαίδευση. Αυτά πολλές φορές αναπαραγάγονται και από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Συνήθως αφορούν την εμφάνιση και την «καθωσπρέπει» συμπεριφορά που οφείλει να έχει ένας εκπαιδευτικός. Έτσι, οποιαδήποτε «αποκλίνουσα» συμπεριφορά κάποιου εκπαιδευτικού κατακρίνεται και επικρίνεται από τους μαθητές και τους συναδέλφους του, ώστε να «στιγματίζεται» εν τέλει. Όσον αφορά το φύλο, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί δέχονται τις μεγαλύτερες πιέσεις με πρόσχημα κυρίως την «ανεπάρκεια των προσόντων» τους, που δεν τις καθιστά ικανές να διαχειριστούν δυναμικά τις καταστάσεις. Αν μάλιστα η γυναίκα εκπαιδευτικός διδάσκει κάποιο – κατά πολλούς – «υποβαθμισμένο» μάθημα, τότε η εκπαιδευτικός ενδέχεται να «υποφέρει».

Επιπρόσθετα, όλοι οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι δέχονται πιέσεις από τις εμπλεκόμενες στην εκπαιδευτική διαδικασία πλευρές (μαθητές, γονείς, συνάδελφοι, διεύθυνση, Υπουργείο Παιδείας). Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί των ιδιωτικών Λυκείων κάνουν κυρίως λόγο για διαρκή διαθεσιμότητα και αξιολόγηση, ενώ των δημοσίων Λυκείων για υποβάθμιση του ρόλου τους και απαξίωση του εκπαιδευτικού τους έργου. Οι τελευταίοι, μάλιστα, επωμίζονται και πολλές διοικητικές υποχρεώσεις στο χώρο του σχολείου πέρα από τη διδασκαλία, γεγονός που τους δυσκολεύει ιδιαίτερα.

Από την άλλη πλευρά, οι τρέχουσες κοινωνικές εξελίξεις και οι εκθέσεις διεθνών οργανισμών κάνουν λόγο για προσλήψεις «υψηλής ποιότητας» εκπαιδευτικών και διευθυντών στα ελληνικά σχολεία, ώστε να βελτιωθεί η παρεχόμενη εκπαίδευση (ΟΟΣΑ 2018). Δεδομένων των απόψεων των ίδιων των εκπαιδευτικών, είναι διάχυτος ο προβληματισμός μας αναφορικά με τα χαρακτηριστικά αυτών των «υψηλής ποιότητας» εκπαιδευτικών. Αποτελεί προσωπική εκτίμηση ότι χρειάζεται περαιτέρω διερεύνηση των σχέσεων που διαμορφώνει ο Έλληνας εκπαιδευτικός με τις εμπλεκόμενες στην εκπαιδευτική διαδικασία πλευρές, ώστε ενδεχομένως μελλοντικά να αποσαφηνιστεί το τοπίο αναφορικά με την εκπαίδευση στην Ελλάδα.

Βιβλιογραφία

Αντωνοπούλου, Μ. Ν. (2008). Οι κλασσικοί της Κοινωνιολογίας. Κοινωνική Θεωρία και Νεώτερη Κοινωνία. Αθήνα: Σαββάλας.

Blackledge, D. και Hunt, B. (2004). Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Craib, I. (1992). Σύγχρονη Κοινωνική Θεωρία. Από τον Πάρσονς στον Χάμπερμας. Αθήνα: Τόπος (1η έκδοση).

Ξυροτύρης, Ι. Ν. (1940). «Πώς θέλω το δάσκαλό μου». (Κριτική Μαθητών). Αθήνα: Παπασπύρου.

Ξωχέλλης, Π. (1990). Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

ΟΟΣΑ (2018) Executive Summary της Έκθεσης του ΟΟΣΑ για την Εκπαίδευση στην Ελλάδα (www.socialpolicy.gr, Πρόσβαση Απρίλιος 2018).

Παπανούτσος, Ε. Π. (2003) Οι Δρόμοι της Ζωής. Δοκίμια. Αθήνα: Νόηση

Τσικνάκου Ε. (2017) «Η κατασκευή της επαγγελματικής ταυτότητας και οι διαστάσεις του «καλού» εκπαιδευτικού της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα σήμερα». Διπλωματική στο Τμήμα Κοινωνιολογίας, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Σπουδών. (Αδημοσίευτη)

Τσικνάκου, Ε. (2018). Ο ρόλος του «καλού» εκπαιδευτικού της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στις σύγχρονες κοινωνικές συνθήκες. Στα Πρακτικά του 6^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Ελληνικής Κοινωνιολογικής Εταιρείας (ΕΚΕ), «Η κοινωνιολογία και ο δημόσιος ρόλος της στην εποχή της μεταμόρφωσης του κόσμου». (Υπό δημοσίευση)

Blumer, H. (1969). Symbolic Interactionism: Perspective and Method. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Hargeaves, D. (1975). Interpersonal relations and education. Student Edition. London: Routledge and Kegan Paul.

Kantzara, V. (2001). An Act: An act of defiance, of honour. Gender and professional prestige among teachers in secondary education in Greece. Ph.d Thesis, Faculty of Social Sciences, University of Utrecht.

Morrison, A. & McIntyre, D. (1973). Teachers and Teaching. Harmondsworth, Middlesex, England: Penguin (2nd Edition).

Patton, M. Q. (1990) Qualitative Evaluation and Research Methods, London: Sage

ΘΕΜΑΤΙΚΗ II

Κοινωνιολογία της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Η «Ακαδημαϊκή Κοινότητα» ως «πεδίο» ανάλυσης και άσκησης
εκπαιδευτικής πολιτικής:
Ανάλυση λόγου ηλεκτρονικής ομάδας συζήτησης μελών Δ.Ε.Π. ενός
ελληνικού πανεπιστημίου

Γουβιάς Διονύσης
Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστήμιο Αιγαίου
dgouvias@aegean.gr

Φραντζή Κατερίνα Θ.
Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Αιγαίου
frantzi@aegean.gr

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια έχουν υπάρξει σημαντικές αλλαγές στο θεσμικό πλαίσιο που διέπει την Ελληνική Ανώτατη Εκπαίδευση (Α.Ε.), με καθοριστικό σημείο το Νόμο 4009/2011, όπως αυτός έχει μέχρι σήμερα τροποποιηθεί. Οι αλλαγές, οι οποίες βρίσκονται σε στενή σχέση με τη «Διαδικασία της Μπολόνια» και τους σκοπούς της «Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής» (Ε.Ε.Π.). Πρωτογενές υλικό για τη μελέτη αυτή αποτέλεσαν οι διάλογοι που αναπτύχτηκαν σε ακαδημαϊκή Ηλεκτρονική Ομάδα Συζητήσεων (Η.Ο.Σ.) ενός Ελληνικού Πανεπιστημίου, για δύο συνεχόμενα ακαδημαϊκά έτη (2012-13 & 2013-14), πάνω σε ζητήματα σχετικά με τις θεσμικές αλλαγές. Υποθέτουμε ότι, πέρα από ιδεολογικούς προσανατολισμούς και ατομικές ιδιοσυγκρασίες, υπάρχουν πολλά κοινά στοιχεία στο Δημόσιο Λόγο (Discourse) των πανεπιστημιακών δασκάλων, τα οποία αναδεικνύουν τις ιδιότητες του «πεδίου» της Α.Ε., με την έννοια που έδωσε στον όρο «πεδίο» ο P. Bourdieu.

Λέξεις κλειδιά: ανώτατη εκπαίδευση, πανεπιστήμιο, πεδίο, έξη, δημόσιος λόγος, σώματα κειμένων

The «Academic Community» as a «field» of analysing and practicing
Educational Policy:
Critical discourse analysis of an electronic-discussion group at a Greek
university

Gouvias Dionysios
Associate Professor University of the Aegean
dgouvias@aegean.gr

Frantzi Katerina T.
Professor University of the Aegean
frantzi@aegean.gr

Summary

In recent years, there have been significant reforms in the institutional framework governing the Greek Higher Education (H.E.), especially after the 4009/2011

Parliamentary Act, as it has been amended until today. The changes are aligned to the "Bologna Process" and the main aims of the European Union Education Policy (E.U.E.P.). The present study is based on debates developed in one academic (i.e. for faculty members) online discussion group (D.G.), regarding the proposed reforms. Through a Critical Discourse Analysis (C.D.A.) of the specific D.G., we will attempt to highlight issues that reveal the common (structural, as well as conjectural) elements of the "field" of H.E. in Greece.

Keywords: higher education, university, field, habitus, discourse, corpora

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια υπήρξαν σημαντικές αλλαγές στο θεσμικό πλαίσιο που διέπει την Ελληνική Ανώτατη Εκπαίδευση (Α.Ε.), ιδίως μετά από τον Νόμο 4009/2011 (αποκαλούμενος «Νόμος Διαμαντοπούλου»), όπως τροποποιήθηκε μέχρι σήμερα (βλέπε επίσης Ν. 4076/2012, και φυσικά τον 4485/2017). Οι αλλαγές, οι οποίες ευθυγραμμίζονται -πολύ πιο έντονα από ό, τι στο παρελθόν- με τη «Διαδικασία της Μπολόνιας» και τους στόχους της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ε.Ε.Π.), και ιδίως του λεγόμενου κοινού «Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης και Έρευνας» (Ε.Χ.Α.Ε.Ε.), σχετίζονται με μια σειρά θεμελιωδών θεμάτων των ιδρυμάτων Α.Ε.: από τη διακυβέρνηση μέχρι τη διασφάλιση της ποιότητας, και από τη δομή των προπτυχιακών σπουδών μέχρι την προώθηση της κινητικότητας και της διεθνοποίησης.

Αυτές οι αλλαγές/μεταρρυθμίσεις θα τεθούν σε ένα θεωρητικό πλαίσιο που βασίζεται στην έννοια του Bourdieu για το «πεδίο». Το τελευταίο θα λειτουργήσει για την περιγραφή τόσο των συγκυριακών όσο και των δομικών στοιχείων του ελληνικού συστήματος Α.Ε., υπό την έννοια ότι η Α.Ε. θα εξεταστεί ως ένα «πεδίο» που αποτελείται από γνωστικούς και διαρθρωτικούς μηχανισμούς που μεσολαβούν στις κοινωνικοπολιτικές και οικονομικές δυνάμεις. Στην αρχή, θα παρουσιάσουμε εν συντομία το θεωρητικό πλαίσιο του Bourdieu για να εξετάσουμε πώς η έννοια του "πεδίου" συνδέεται με την έννοια της Α.Ε.. Στη συνέχεια, θα διεξαγάγουμε Κριτική Ανάλυση Λόγου των συζητήσεων που προέρχονται από μια ακαδημαϊκή Ηλεκτρονική Ομάδα Συζήτησης (Η.Ο.Σ.) ενός ελληνικού πανεπιστημίου.

Η έννοια του «πεδίου» στον Bourdieu

Σύμφωνα με τον Bourdieu, οι κοινωνικοί σχηματισμοί είναι δομημένοι γύρω από ένα σύνθετο σύνολο κοινωνικών «πεδίων» στις οποίες κυκλοφορούν διάφορες μορφές εξουσίας (Bourdieu, 1993). Ειδικά για την Ανώτατη Εκπαίδευση, την χαρακτήρισε ως ένα πεδίο με υψηλό βαθμό αυτονομίας, με την έννοια ότι δημιουργεί τις δικές του αξίες και τις επιταγές συμπεριφοράς που είναι σχετικά ανεξάρτητες από τις δυνάμεις που αναδύονται από τον οικονομικό και τον πολιτικό τομέα (Bourdieu, 1988). Ο Bourdieu αναπτύσσει επίσης μια κατανόηση της λειτουργίας των πρακτικών που συμβαίνουν στην Α.Ε., χρησιμοποιώντας την έννοια της «στρατηγικής», η οποία νοείται ως ένας ειδικός «προσανατολισμός» της πρακτικής που εξαρτάται και από το «habitus», το οποίο, λόγω κοινωνικοποίησης, δημιουργεί στα άτομα μια «προδιάθεση» κάτω από το συνειδητό επίπεδο (Bourdieu, 1984, 1988, 1998). Στη δική

μας μελέτη ο ρόλος του habitus θα βοηθήσει να ρίξουμε φως στη διαδικασία της προετοιμασίας μιας νέας ατζέντας μεταρρυθμίσεων στην ελληνική Α.Ε.

Το «πεδίο» της Ανώτατης Εκπαίδευσης στην Ελλάδα

Το Ελληνικό Σύνταγμα του 1975 (στο άρθρο 16) εγγυάται «δωρεάν παιδεία για όλους», και σε «όλες τις βαθμίδες της, στα κρατικά εκπαιδευτήρια» (και αυτό είναι κάτι που συχνά, ιδίως τα τελευταία 14 χρόνια, φαίνεται να «αγνοείται», δεδομένου ότι έχουμε δίδακτρα στα ΠΜΣ).

Όσον αφορά στη διοίκηση της ελληνικής Α.Ε., το θεσμικό πλαίσιο μετασηματίστηκε ριζικά στις αρχές της δεκαετίας του '80 (Νόμος 1268/1982, όπως τροποποιήθηκε στη συνέχεια), με το οποίο τα πανεπιστήμια απέκτησαν ένα πρωτοφανές βαθμό ακαδημαϊκής αυτονομίας. Οι εκτενείς εξουσίες λήψης αποφάσεων μεταφέρθηκαν από τους καθηγητές Α' βαθμίδας στη Γενική Συνέλευση του Τμήματος, η οποία περιλαμβάνει όλο το διδακτικό προσωπικό του Τμήματος, καθώς και σημαντικό αριθμό εκπροσώπων των φοιτητών. Εντούτοις, δεν δόθηκε παρόμοιος βαθμός οικονομικής αυτονομίας στα ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης, αφού οι αποφάσεις για τον προϋπολογισμό ήταν και εξακολουθούν να αποτελούν αποκλειστική αρμοδιότητα της κεντρικής κυβέρνησης (Υπουργεία Παιδείας και Εθνικής Οικονομίας) (Γουνίας, 2012β).

Επίσης, μια πολύ σημαντική θεσμική διάσταση της ελληνικής Α.Ε., η οποία είναι και χαρακτηριστική των κύριων ιδιοτήτων του «πεδίου», είναι η ομόφωνη αποδοχή της «ακαδημαϊκής ποιότητας», η οποία, ανάμεσα σε άλλα, φαίνεται να διασφαλίζεται μόνο με τη διατήρηση της παρούσας διάρκειας και δομής των ανώτερων σπουδών, δηλαδή με την προσφορά τετραετών ανώτερων σπουδών πρώτου (δηλ. προπτυχιακού) κύκλου.

Αναδιοργανώνοντας το «πεδίο»

Ευρωπαϊκός Χώρος Ανώτατης Εκπαίδευσης και Έρευνας

Ο Ευρωπαϊκός Χώρος Ανώτατης Εκπαίδευσης (Ε.Χ.Α.Ε.Ε.) αναφέρεται στον ρόλο της Α.Ε. στον νέο αιώνα, σε ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο. Το κύριο πλαίσιο και οι στόχοι αυτού του «Χώρου» καθορίστηκαν στις Διακηρύξεις της Σορβόνης (1998) και της Μπολόνιας (1999), καθώς και κατά τις επόμενες υπουργικές διασκέψεις κορυφής, ξεκινώντας από την Πράγα (2001) και φτάνοντας στο Παρίσι (2018). Ο κύριος στόχος της παραπάνω διαδικασίας είναι η «εναρμόνιση» των εκπαιδευτικών συστημάτων με τα γενικότερα μέτρα μεταρρύθμισης που προωθούνται από την Ε.Ε. (CEC, 2003).

Δομή Σπουδών

Τις τελευταίες δύο δεκαετίες στην Ελλάδα διατυπώθηκαν διάφορες προτάσεις από διάφορες ομάδες προβληματισμού, πολιτικούς και ακαδημαϊκούς για τη δημιουργία ενός πιο «ευέλικτου» συστήματος ανώτερων σπουδών που θα αποτελούσε ευθυγράμμιση της Ελλάδας με τις απαιτήσεις που ορίζει η «Διακήρυξη της Μπολόνιας» (ενδεικτικά βλ. Δαμανάκης, Κουλαϊδής, Βαρουφάκης, Καλογήρου & Παπαδάκης, 2006· ΕΣΥΠ, 2005· Κλάδης, Κοντιάδης & Πανούσης, 2006). Η υιοθέτηση της δομής της Μπολόνιας για ανώτερες σπουδές στην Ελλάδα συμπεριλήφθηκε στο πρόσφατο νομικό πλαίσιο (Ν. 4009/2011), αλλά μέχρι στιγμής έχει υπάρξει αντίσταση,

λόγω της προαναφερθείσας ακαδημαϊκής παράδοσης, κάτι που δείχνει τον αντιφατικό χαρακτήρα της χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ελλάδα κατά την τελευταία εικοσαετία. Στην πραγματικότητα, η υιοθέτηση της δομής της Μπολόνιας για ανώτερες σπουδές εξακολουθεί να εκκρεμεί, όπως συμβαίνει και σε πολλές άλλες ευρωπαϊκές χώρες (Stamelos & Kavasakalis, 2016· Sursock, 2015, κυρίως κεφάλαιο 4· Zmas, 2014).

Διασφάλιση Ποιότητας και Χρηματοδότηση της Α.Ε.

Ο Νόμος 3374/2005 (άρ. 4-9), καθώς και ο Νόμος 4009/2011 (βλ. άρ. 45 & 62), έθεσαν τις βάσεις για αξιολόγηση των Α.Ε.Ι. της χώρας σύμφωνα με προκαθορισμένα κριτήρια από μια εθνικού επιπέδου επιτροπή: την Αρχή Διασφάλισης και Πιστοποίησης της Ποιότητας (Α.ΔΙ.Π.) στην Ανώτατη Εκπαίδευση. Σύμφωνα με το άρθρο 45 του Ν. 4009/2011,

[Α]παραίτητη προϋπόθεση για τη λειτουργία όλων των προγραμμάτων σπουδών είναι η πιστοποίησή τους σύμφωνα με τις διαδικασίες και τα κριτήρια της ΑΔΙΠ κατά τα άρθρα 70 έως και 72. Για τη χρηματοδότησή τους από το Δημόσιο απαιτείται να έχουν συμπεριληφθεί στις συμφωνίες προγραμματικού σχεδιασμού που προβλέπονται στο άρθρο 62.

Οι παραπάνω θεσμικές αλλαγές (οι οποίες στόχευαν στην «αλλαγή του DNA των ελληνικών Α.Ε.Ι.», όπως φέρεται ότι είχε πει κατά τη διάρκεια της διαβούλευσης του νέου νόμου το καλοκαίρι του 2011, η τότε Υπ. Παιδείας Άννα Διαμαντοπούλου) είναι σε πλήρη σύμπλευση με τους στόχους της Μπολόνιας, ιδιαίτερα με την απαίτηση για «προώθηση της Ευρωπαϊκής συνεργασίας για τη διασφάλιση ποιότητας, με απώτερο σκοπό τη δημιουργία συγκρίσιμων κριτηρίων και μεθοδολογιών» (CEC, 2004, σ. 3).

Το πλαίσιο της μελέτης

Εδώ θα αναφερθούμε στο χρονικό πλαίσιο των «περιστατικών» (events) που αποτελούν το επίκεντρο της μελέτης μας.

α. Το πρώτο «περιστατικό» προέκυψε από τον νόμο 4009/2011 και αφορούσε την εκλογή των λεγόμενων «Συμβουλίων Ιδρύματος» (Σ.Ι.). Συγκεκριμένα, το άρθρο 8 του Ν. 4009/2011 εισήγαγε το Συμβούλιο Ιδρύματος (15μελές ή 11μελές), δηλαδή ένα διοικητικό όργανο με εκτεταμένες εκτελεστικές αρμοδιότητες που σχετίζονται με την καθημερινή λειτουργία των Α.Ε.Ι., ακολουθώντας το παράδειγμα άλλων δυτικών χωρών. Σε αυτό κατέστη υποχρεωτική η συμμετοχή «εξωτερικών» επιστημόνων, εμπειρογνομόνων ή και εκπροσώπων επαγγελματικών ενώσεων και τοπικών επιχειρήσεων. Αυτές οι αλλαγές αντιμετώπισαν την μεγαλύτερη αντίσταση. Οι διαμαρτυρίες, οι απεργίες και οι συχνά βίαιες συγκρούσεις των φοιτητών και των πανεπιστημιακών καθηγητών/τριών κατάφεραν να μπλοκάρουν τη διαδικασία ψηφοφορίας στα αρχικά στάδια (φθινόπωρο 2011 έως Φεβρουάριο 2012). Τελικά, λόγω της πρόβλεψης του νόμου για διεξαγωγή «ηλεκτρονικής ψηφοφορίας» σε περίπτωση δύο διαδοχικά άγονων εκλογικών διαδικασιών, τα περισσότερα πανεπιστήμια είχαν νέα Σ.Ι. μέχρι τις αρχές του 2013.

β. Το δεύτερο περιστατικό αναφέρεται στην αναδιοργάνωση των ελληνικών Α.Ε.Ι., καθώς επηρεάστηκε από τις ευρύτερες αλλαγές που επιβλήθηκαν στη χώρα με τα δύο πρώτα «Μνημόνια Συνεννόησης» που συμφωνήθηκαν από διαδοχικές ελληνικές κυβερνήσεις και την «Τρόικα» από τον Αύγουστο του 2010 έως τον Φεβρουάριο του 2012. Μεταξύ των μέτρων που συμφωνήθηκαν ήταν μια ριζική αναθεώρηση της Α.Ε. με βάση μια εκτεταμένη «εξωτερική» αξιολόγηση των ιδρυμάτων (κείμενο 2^{ου} Μνημονίου, Φεβρουάριος 2012, σ. 39). Οι αλλαγές αυτές ευθυγραμμίζονται με το αίτημα του Ε.Χ.Α.Ε.Ι. για «την ανάπτυξη της ευρωπαϊκής συνεργασίας στη διασφάλιση της ποιότητας με σκοπό τη δημιουργία [...] ενός συμφωνημένου συνόλου προτύπων, διαδικασιών και κατευθυντήριων γραμμών για τη διασφάλιση της ποιότητας» (CEC, 2004· ENQA, 2005, σ. 13). Ως εκ τούτου, στις αρχές του 2013, ένα προ-σχέδιο (με τίτλο «Σχέδιο ΑΘΗΝΑ») διαρρέει στον Τύπο και στη συνέχεια αποστέλλεται στα Α.Ε.Ι. της χώρας. Το σχέδιο περιγράφει τα βασικά «προβλήματα» που πλήττουν την ελληνική Α.Ε.: γεωγραφικός κατακερματισμός των τμημάτων ή των σχολών, έλλειψη προσωπικού και υποαπασχόληση, κ.λπ.. Παρά την αρνητική γνώμη που εξέφρασε η πλειοψηφία των σχετικών «εταίρων» (Σύνοδος Πρυτάνεων των πανεπιστημίων και Προέδρων των ΤΕΙ, ΠΟΣΔ.Ε.Π., αντιπολιτευόμενα κόμματα της Αριστεράς, συνδικαλιστικοί φορείς των διοικητικών υπαλλήλων, κ.λπ.) το Υπουργείο Παιδείας προχώρησε τον Ιούνιο του 2013 στην έκδοση μιας σειράς Προεδρικών Διαταγμάτων (Π.Δ.), με τα οποία μετονομάστηκαν, συνενώθηκαν και καταργήθηκαν ορισμένα τμήματα (πολύ λιγότερο από τον αρχικό αριθμό), κυρίως σε διάφορα ΤΕΙ σε όλη τη χώρα.

γ. Το τρίτο περιστατικό αφορά στις υποχρεωτικές «διαθεσιμότητες» για δημόσιους υπαλλήλους που εργάζονταν σε διάφορα Α.Ε.Ι. σε ολόκληρη τη χώρα, το φθινόπωρο του 2013. Οι απολύσεις αυτές αποτελούν μέρος μιας ευρύτερης «μεταρρύθμισης» της ελληνικής Δημόσιας Διοίκησης, όπως είχε συμφωνηθεί στα δύο πρώτα Μνημόνια (2010 & 2012). Το καθεστώς «εργασιακής διαθεσιμότητας» είναι ένα στάδιο που οδηγεί τυπικά σε απολύσεις μετά από περίοδο που δεν υπερβαίνει τους δώδεκα μήνες (βλ. υποπαράγραφο Ζ.2 του Ν. 4093/2012). Πράγματι, μετά από μια σύντομη περίοδο καταγραφής των «αναγκών» διαφόρων φορέων, ο υπουργός Παιδείας εξέδωσε Υπουργική Απόφαση (23.09.2013), σύμφωνα με την οποία καταργήθηκαν 1.349 διοικητικές θέσεις σε 8 πανεπιστήμια, και ως εκ τούτου ανεστάλη η εργασιακή κατάσταση των κατόχων τους (Υπουργική Απόφαση της 11ης Νοεμβρίου 2013). Η απόφαση αυτή δημιούργησε πολύ μεγάλη αναστάτωση και έγινε αντικείμενο σκληρής αντιπαράθεσης και αντίστασης από καθηγητές/τριες, φοιτητές/τριες και διοικητικό προσωπικό. Τελικά, παρόλο που μεγάλο μέρος του απολυθέντος προσωπικού ανέστειλε προσωρινά τα καθήκοντά του και έχασε τις θέσεις του, οι υπουργικές αποφάσεις ακυρώθηκαν από την κυβέρνηση του ΣΥΡΙΖΑ στις αρχές του 2015.

Ερευνητικά ερωτήματα

Λαμβάνοντας υπόψη αυτό το πλαίσιο, θα προσπαθήσουμε να θέσουμε ορισμένα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποιοι/ες συμμετέχουν στις δημόσιες συζητήσεις και πώς διαφοροποιείται η επιχειρηματολογία τους, τόσο στη δόμηση των επιχειρημάτων, όσο και σε θέματα ύφους;

2. Ποια είναι τα κύρια αναδυόμενα θέματα που προκύπτουν από τις όποιες δημόσιες τοποθετήσεις για τα θέματα αυτά;
3. Υπήρξε ένας ομοιόμορφος τρόπος ερμηνείας των διαδοχικών κυβερνητικών παρεμβάσεων και νομοθετικών πρωτοβουλιών, ή υπήρξε μια πολλαπλότητα εννοιολογήσεων;

Μεθοδολογία

Τα δεδομένα μας προέρχονται από καταγραφές on-line συζητήσεων που αναπτύχθηκαν σε μια ακαδημαϊκή Ηλεκτρονική Ομάδα Συζήτησης (Η.Ο.Σ.) για δύο διαδοχικά ακαδημαϊκά έτη (2012-2013 και 2013-2014). Στην ουσία, το σώμα των κειμένων μας αποτέλεσαν όλα τα μηνύματα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (e-mails) που ανταλλάχθηκαν την περίοδο Ιανουάριος 2013 – Μάρτιος 2014, μέσα από τη συγκεκριμένη Η.Ο.Σ.. Οι συμμετέχοντες/ουσες είναι μέλη Δ.Ε.Π. ενός περιφερειακού πανεπιστημίου. Η συγκεκριμένη Η.Ο.Σ. δημιουργήθηκε το 2011 ως ένας Χώρο Δημόσιου Διαλόγου (public forum), μέσα από τον οποίο τα μέλη Δ.Ε.Π. θα μπορούσαν να ανταλλάξουν απόψεις για μια σειρά σημαντικών ζητημάτων της τρέχουσας επικαιρότητας.

Το γλωσσικό υλικό αποτελείται συνολικά από 119.898 λέξεις. Τα κύρια θέματα γύρω από τα οποία κατατάξαμε το σώμα των κειμένων μας (μηνύματα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου) εκτείνονταν από την «Ακαδημαϊκή Ελευθερία» μέχρι τα «Προγράμματα Σπουδών» και ευρύτερα «Πολιτικά Θέματα» (βλ. Πίνακα 2 παρακάτω).

Ως αναλυτικό εργαλείο χρησιμοποιήσαμε την Κριτική Ανάλυση Λόγου (Critical Discourse Analysis/CDA) (Fairclough, 1992). Η Κριτική Ανάλυση Λόγου αποτελεί μια προσέγγιση για την κοινωνική μελέτη της γλώσσας που υπογραμμίζει τον ρόλο της ιδεολογίας στη διαμόρφωση της σχέσης ανάμεσα στις γλωσσικές και κοινωνικές δομές και πρακτικές (βλ. Fairclough, 2010).

Η μελέτη χρησιμοποιεί εργαλεία της μεθοδολογίας χρήσης Σωμάτων Κειμένων. Τα Σώματα Κειμένων (Σ.Κ.) αφορούν «μεγάλες» συλλογές πραγματικού γλωσσικού λόγου, προφορικού ή γραπτού, το οποίο έχει συλλεχθεί έτσι ώστε να εξασφαλίζεται η εγκυρότερη δυνατή αντιπροσώπευση της γλώσσας, υπογλώσσας ή γλωσσικής ποικιλίας υπό μελέτη (O’Keeffe & McCarthy, 2010). Για την ποσοτική επεξεργασία χρησιμοποιήθηκε το ελεύθερα διαθέσιμο μέσω διαδικτύου λογισμικό “Ant Conc” (<http://www.laurenceanthony.net/software/antconc/>). Για την αξιολόγηση των συχνοτήτων εμφάνισης λέξεων οι οποίες παρουσιάζουν ενδιαφέρον ως προς τη χρήση τους, χρησιμοποιήθηκε ως Σ.Κ. αναφοράς το Σ.Κ. γενικού δημοσιογραφικού περιεχομένου της εφημερίδας «τα ΝΕΑ», της Πύλης για την Ελληνική Γλώσσα (www.greek-language.gr), μεγέθους της τάξης των 2 εκ. λέξεων.

Αποτελέσματα

Ποσοτική εικόνα της Η.Ο.Σ. και σύγκριση με Σ.Κ.

Στον Πίνακα 1 συγκρίνονται οι συχνότητες κάποιων λέξεων-κλειδιών που απαντώνται και στο προς εξέταση πραγματολογικό υλικό (τα μηνύματα της Η.Ο.Σ.), αλλά και στο Σ.Κ. από την εφημερίδα «ΤΑ ΝΕΑ». Έχει γίνει αναγωγή των συχνοτήτων των λέξεων που μας ενδιαφέρουν από τη συγκεκριμένη Η.Ο.Σ. στο μέγεθος του Σ.Κ. «ΤΑ ΝΕΑ» (2

εκ. λέξεις), ούτως ώστε να μπορεί να αξιολογηθεί η συχνότητα εμφάνισής τους μετά τη σύγκριση των δύο Σ.Κ.. Μέσα από αυτήν την ποσοτική ανάλυση, προκύπτει ότι υπάρχουν συγκεκριμένες λέξεις οι οποίες συναντώνται στη συγκεκριμένη Η.Ο.Σ. με πολύ μεγαλύτερη συχνότητα.

Πίνακας 1
Επιλεγμένες λέξεις-κλειδιά στα 2 σώματα κειμένων
(της Η.Ο.Σ. και της εφημερίδας «ΤΑ ΝΕΑ»).

Λέξη-κλειδί	Συχνότητα	Αναγωγή σε 2 εκ. λέξεις	Συχνότητα στο Σ.Κ. «ΤΑ ΝΕΑ»
Αγώνας	142	2368	591
Φοιτητές	137	2285	125
(ακαδημαϊκή) κοινότητα	80	1334	57
Δημόσιο	70	1167	280
Ακαδημαϊκή	61	1017	17
Δημοκρατία	55	918	488
Πλειοψηφία	24	400	125
Συλλογική	17	283	26

Η αναγωγή γίνεται σε 2 εκ. λέξεις, όγκος του Σ.Κ. «ΤΑ ΝΕΑ»

Πίνακας 2.
Επιλεγμένες λέξεις-κλειδιά στις εξεταζόμενες Θεματικές Ενότητες

Θεματική Ενότητα	Λέξη-κλειδί	Συχνότητα
ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΗ ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ	Αγώνα	69
	Φοιτητές	51
	ακαδημαϊκή/ός/ό	27
ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΟΣ ΧΑΡΤΗΣ (ΑΝΑΔΙΟΡΓΑΝΩΣΗ της Α.Ε.)	φοιτητές/τριες (ή φοιτητικός/ή/ό, κ.λπ.)	102
	δημόσιος/α/ο/οι/ες/α	79
ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΩΝ Α.Ε.Ι.	ακαδημαϊκή/ός/ό/ά/ές/ά	25
	Δημοκρατία (ή δημοκρατίας, δημοκρατική/ός/ό κ.λπ.)	10
ΧΡΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣΗ Α.Ε.Ι.	ακαδημαϊκή/ός/ό/ά/ές/ά	7
	Δωρεάν	6
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ	φοιτητές/τριες (ή φοιτητικός/ή/ό)	10
ΣΥΝΔΙΚΑΛΙΣΤΙΚΑ ΘΕΜΑΤΑ/ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΣΥΛΛΟΓΙΚΩΝ ΟΡΓΑΝΩΝ	Κοινότητα	17
	δημόσιος/α/ο/οι/ες/α	16

Από μια γρήγορη ματιά στις στήλες 3 & 4 παρατηρούμε ότι στο (δημόσιο) Λόγο των μελών Δ.Ε.Π. συγκεκριμένες έννοιες τονίζονται, περίπου ως αυτονόητες, με πολύ μεγαλύτερη έμφαση από τον απλό, καθημερινό δημοσιογραφικό Λόγο. Και αν αυτό είναι κάτι αναμενόμενο για έννοιες όπως «φοιτητής» ή «φοιτητικός», η παρουσία τετραπλάσιων ή και δεκαπλάσιων αναφορών στην Η.Ο.Σ. των επιθέτων «δημόσιος-α-ο» ή «συλλογικός-ή-ό» σε σχέση με το δημοσιογραφικό Σ.Κ., αποδεικνύει μια

ακαδημαϊκή κουλτούρα στην οποία δίνεται -ασυνείδητα ίσως- έμφαση σε αξίες, θεσμικές διαδικασίες και πρακτικές που δεν είναι ιδιαίτερα «δημοφιλείς» σε άλλα πεδία της κοινωνικο-πολιτικής διαπάλης στα τελευταία είκοσι χρόνια.

Αν εξετάσουμε τις επιμέρους θεματικές ενότητες, οι πιο συχνές λέξεις παρουσιάζονται στον Πίνακα 2. Παρατηρούμε και εδώ ότι, αν και υπάρχουν κάποιες διαφοροποιήσεις στην εμφάνιση συγκεκριμένων εννοιών, ανάλογα με τη θεματική την οποία μελετάμε, σε γενικές γραμμές αναδεικνύονται λέξεις-κλειδιά οι οποίες δεν θα συναντήσει στο δημόσιο Λόγο άλλων ακαδημαϊκών συστημάτων ανά τον κόσμο, όπου οι έννοιες της «αγοραιοποίησης», του «ανταγωνισμού», της «αριστείας» κ.λπ., είτε αυτούσιες, είτε έμμεσα, μέσα από τη χρήση ελκυστικών νεολογισμών (π.χ. «αποτελεσματικότητα»), έχουν κατακλύσει την καθημερινότητα και έχουν «φυσιοποιηθεί» (βλ. Fairclough, 2010, κυρίως κεφ. 4· Giroux, 2014· Rikowski, 2002· Serrano-Velarde & Stensaker, 2010· Slaughter & Leslie, 1997).

Ποιοτική εικόνα της Η.Ο.Σ.–Πλαίσιο αναφοράς

Το σημαντικό είναι να εντάξουμε τις λέξεις-κλειδιά, δηλαδή τις συγκεκριμένες έννοιες που γίνονται αντικείμενο ανάλυσης στην παρούσα εργασία στο ευρύτερο σημασιολογικό πλαίσιο μέσα από το οποίο αντλούν το νόημά τους, και αναδεικνύουν ταυτόχρονα τα χαρακτηριστικά του «πεδίου» της ελληνικής δημοσίας Α.Ε.

«Ακαδημαϊκή/ός/ό»

Ο επιθετικός προσδιορισμός αυτός παρουσιάζεται πάρα πολύ συχνά στην Η.Ο.Σ., σε διαφορετικά θέματα, και όχι μόνο σε ζητήματα που αφορούν στην «ακαδημαϊκή ελευθερία» ή στη «διοίκηση των Α.Ε.Ι.». Η «ακαδημαϊκότητα» πολύ συχνά συνδέεται στο λόγο των πανεπιστημιακών με μια άλλη έννοια που έχει διαχρονικά ταυτιστεί με το πανεπιστήμιο: την ανάπτυξη & άσκηση «κριτικής σκέψης». Στα μηνύματα της συγκεκριμένης Η.Ο.Σ. οι δύο έννοιες χρησιμοποιούνται εναλλάξ για να υποδηλώσουν το σκληρό πυρήνα του πανεπιστημίου, με το οποίο σχεδόν ταυτίζονται.

Το ότι παραπέμπονται οι συνδικαλιστικοί εκπρόσωποι [...], αποτελεί αδιάψευστη απόδειξη ότι στόχος του όλου εγχειρήματος είναι να [...] παύσει [...] το Πανεπιστήμιο να είναι αυτό που είναι, το φυτώριο της κριτικής σκέψης. [3.8.2013. Τοποθέτηση μέλους Δ.Ε.Π. για δίωξη που ασκήθηκε σε μέλη Δ.Σ. Συλλόγου Δ.Ε.Π. άλλου πανεπιστημίου]

Ελευθερία

Απόλυτα συνδεδεμένη είναι η έννοια του «ακαδημαϊκού» με εκείνη της «ελευθερίας», όχι μόνο στα Α.Ε.Ι., αλλά και γενικότερα, στην ελληνική κοινωνία.

[...] η Πανεπιστημιακή Κοινότητα έχει το καθήκον με βάση το συνταγματικά κατοχυρωμένο «αυτοδιοίκητο» του Πανεπιστημίου, και την αντίστοιχη ελευθερία, να αξιολογεί και να προσδιορίζει η ίδια τις ανάγκες της σε ανθρώπινους, χρηματικούς και υλικούς πόρους [...]. [2.10.2013. Προώθηση από μέλος Δ.Ε.Π. Ανακοίνωσης Συνδικαλιστικής Παράταξης η οποία στήριξε το νέο θεσμικό πλαίσιο, με αφορμή τις

διαφαινόμενες στο προσχέδιο προϋπολογισμού του 2014 περικοπές στη χρηματοδότηση της Α.Ε.].

Δημοκρατία (-τικός/ή/ό)

Συνδεδεμένη με τις παραπάνω έννοιες είναι και η έννοια της «δημοκρατίας», η οποία εμφανίζεται και αυτή συχνά στα σχόλια των συμμετεχόντων στην Η.Ο.Σ.. Καταρχάς πρέπει να τονιστεί ότι η «δημοκρατία» πολύ συχνά ταυτίζεται με την «αυτοδιοίκηση» των ιδρυμάτων.

Οι διεκδικήσεις του πανεπιστημιακού κινήματος [...] για πραγματική δημοκρατία, συμμετοχή και αυτοδιοίκηση μέσα στα πανεπιστήμια, είναι ο μόνος δρόμος για να αντιμετωπιστούν τα προβλήματα που υπάρχουν σήμερα, [...] [12.2.2013. Προώθηση από μέλος Δ.Ε.Π. Ανακοίνωσης Συνδικαλιστικής Παράταξης]

Οι αλλαγές που προωθούνται στη διοίκηση των Α.Ε.Ι. –όχι μόνο με τη θεσμοθέτηση των Σ.Ι., αλλά και με τη μείωση της συμμετοχής των φοιτητών/τριών στα συλλογικά όργανα—θεωρούνται ως ουσιαστική κατάργηση της δημοκρατίας, μέσα σε ένα περιβάλλον το οποίο για περίπου 30 χρόνια λειτουργούσε με ένα πολύ συμμετοχικό μοντέλο διοίκησης (Gounias, 2012α, β).

Ήλθε λοιπόν η ώρα να «σωθεί» η χώρα και τα πανεπιστήμια καταργώντας τη δημοκρατία και τις ελευθερίες για να πάρουν τη θέση τους κυβερνήσεις και διοικήσεις [...] από μοντέρνους τεχνοκράτες και μάνατζερ. Ο νεοφιλελεύθερος ιδεολογικός μανδύας του παλιού καλού φασισμού, δηλαδή! [19.1.2014. Τοποθέτηση μέλους Δ.Ε.Π. σχετικά με τα Σ.Ι.]

[...] αντικατάσταση της συνταγματικής αυτοδιοίκησης και δημοκρατίας στα πανεπιστήμια με σύστημα ολιγαρχικής διοίκησης [...] [23.1.2014. Τοποθέτηση μέλους Δ.Ε.Π. σχετικά με τα Σ.Ι, και αναπαραγωγή άρθρου του ιδίου από τον περιοδικό Τύπο]

Φοιτητές/τριες

Σημαντικά στοιχεία «δημοκρατικότητας», ορθής «ακαδημαϊκής λειτουργίας» αλλά και γενικής «ηθικής υποχρέωσης» έναντι της ελληνικής κοινωνίας, θεωρούνται οι φοιτητές/τριες του ιδρύματος.

[...] επιβεβαιώθηκε, εκ νέου, η υψηλή αναγκαιότητα σχεδιασμού ενός άρτιου Οργανισμού Διοικητικών Υπηρεσιών, [...] προς όφελος των φοιτητών και φοιτητριών μας, και συνολικά της ελληνικής κοινωνίας. [9.10.2013. Τοποθέτηση μέλους Δ.Ε.Π. σχετικά με το νέο Οργανισμό Διοικητικών Υπηρεσιών του ιδρύματος]

Κοινότητα–Συλλογικότητα

Η αναφορά στις έννοιες της «κοινότητας» είναι και στη συγκεκριμένη Η.Ο.Σ. πολύ συχνή (βλ. και τον Πίνακα 1). Παρόλο που η λέξη αυτή μπορεί να παραπέμπει σε διαφορετικά και ανταγωνιστικά συμφέροντα των μελών της «κοινότητας» αυτής (οικονομικά, ακαδημαϊκά, πολιτικά), εντούτοις χρησιμοποιείται με μια, λίγο-πολύ, αποδεκτή εννοιολόγηση, η οποία ενοποιεί τις αντιθέσεις και αντιφάσεις των διαφόρων δρώντων του πεδίου, και δημιουργεί έναν σταθερό «συνασπισμό» δυνάμεων που προασπίζονται «κοινές αξίες». Η επίκληση της «κοινότητας» γίνεται, συνήθως, με «αμυντικούς» όρους, όταν δηλαδή γίνεται προσπάθεια συσπείρωσης των πανεπιστημιακών, ως «εσωτερικών μελών» της κοινότητας, εναντίον της απόπειρας «άλωσης» από «εξωτερικούς» παράγοντες.

Η εκλογή των εξωτερικών μελών είναι άλλο ένα βήμα προς την αναίρεση της Συγκλήτου ως οργάνου δημοκρατικής αυτοδιοίκησης και την ανάληψη καθηκόντων διοίκησης από εξω-ακαδημαϊκούς εκπροσώπους της επιχειρηματικής κοινότητας. [26.2.2013. Προώθηση από μέλος Δ.Ε.Π. Ανακοίνωσης Συνδικαλιστικής Παράταξης σχετικά με το Συμβούλιο Ιδρύματος]

Δημόσιος/α/ο -Δωρεάν

Η υπεράσπιση του «δημόσιου» χαρακτήρα της Α.Ε. είναι κάτι παραπάνω από έντονη, και εμφανίζεται ως αδιαπραγμάτευτη, ιδίως σε συνθήκες Μνημονίων και μεγάλων περικοπών στις δημόσιες δαπάνες για την Α.Ε. Ο «δωρεάν» χαρακτήρας των σπουδών, τουλάχιστον στο προπτυχιακό επίπεδο, είναι κάτι που σχεδόν ταυτίζεται με το «δημόσιο» χαρακτήρα της Α.Ε.. Οι κίνδυνοι που παρουσιάζονται για το «δωρεάν» χαρακτήρα των σπουδών είναι μόνο η υποχρηματοδότηση της Α.Ε. σε συνδυασμό με τη λιτότητα, αλλά και η «αγοραιοποίηση» των Α.Ε.Ι., μέσα από την εισαγωγή θεσμών όπως τα Σ.Ι., τα ανταγωνιστικά ερευνητικά προγράμματα, η προσφορά εκπαιδευτικών υπηρεσιών απ' αμοιβή, κ.λπ..

Σε άλλα Α.Ε.Ι. όπου αρχίζουν να δραστηριοποιούνται τα Συμβούλια Ιδρύματος (π.χ. ΑΠΘ), έχουν ήδη γίνει δραστικά βήματα προς την «αγοραιοποίηση» της ανώτατης εκπαίδευσης, όπως συναντήσεις με εκπροσώπους φορέων και επιχειρηματίες, στο πλαίσιο της «σύνδεσης του ΑΠΘ με την κοινωνία». [26.2.2013. Προώθηση από μέλος Δ.Ε.Π. Ανακοίνωσης Συνδικαλιστικής Παράταξης σχετικά με το Συμβούλιο Ιδρύματος]

Αγώνας

Όπως είδαμε και στον Πίνακα 1, η λέξη «αγώνας» είναι πιο συχνά χρησιμοποιούμενη σε όλη την Η.Ο.Σ. του συγκεκριμένου πανεπιστημίου, και με συχνότητα που υπερτερεί του συνεξεταζόμενου (δημοσιογραφικού) Σ.Κ. με πάνω από 4 φορές μεγαλύτερη συχνότητα. Είναι μια έννοια που φαίνεται να συνενώνει όλες τις συνιστώσες της πανεπιστημιακής «κοινότητας».

Αγώνας χωρίς θυσίες, αγώνας χωρίς οργάνωση από τα κάτω, με μαζικές συνελεύσεις και διαδικασίες, χωρίς ριζοσπαστικά αιτήματα που

ενώνουν στην κοινή δράση τους εργαζόμενους όλων των κλάδων, δεν μπορεί να υπάρξει. [12.9.2013. Προώθηση από μέλος Δ.Ε.Π. ανακοίνωσης-πρότασης συνδικαλιστικής παράταξης προς το Σύλλογο Δ.Ε.Π. του ιδρύματος]

Συζήτηση

Είναι φανερό ότι στη συγκεκριμένη Η.Ο.Σ. συμμετείχαν, κατά συντριπτική πλειοψηφία, μέλη Δ.Ε.Π. που ανήκουν στο «αριστερό ιδεολογικό φάσμα», και είχαν μια έντονα κριτική στάση για τις μελετώμενες θεσμικές αλλαγές, αλλά και για τη γενικότερη κατεύθυνση της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Τα άτομα αυτά δεν ξεπερνούσαν τα 12-15 (σε σύνολο 320 περίπου μελών Δ.Ε.Π. του συγκεκριμένου Α.Ε.Ι, με στοιχεία του 2017), αλλά μονοπωλούσαν τις συζητήσεις, για όλα σχεδόν τα θέματα. Η επιχειρηματολογία που ανέπτυσαν εξαρτιόταν –όπως είδαμε και από τα αποσπάσματα— και από την πολιτική/συνδικαλιστική παράταξη στην οποία ανήκαν, αλλά και από το «πολιτιστικό κεφάλαιο» που κουβαλούσαν (ιδίως στον τρόπο με τον οποίο δομούσαν τα επιχειρήματα και στον πλούτο του λεξιλογίου τους), καθώς και στις ατομικές ιδιοσυγκρασίες (π.χ. στυλ συζήτησης, «ένταση», «διάρκεια» και «ύφος» παρεμβάσεων). Ακόμα και σε επίπεδο επιχειρηματολογίας από άτομα του ίδιου ιδεολογικού φάσματος ήταν φανερό ότι ο Δημόσιος Λόγος στην Α.Ε. –όπως τουλάχιστον καταγράφεται στη δική μας υπό εξέταση ομάδα— εκφέρεται από άτομα που έχουν την «ικανότητα» να εκφραστούν με τον «ενδεδειγμένο» ακαδημαϊκό τρόπο, μέσα από το συσσωρευμένο *habitus* τους· τα άτομα που, σύμφωνα με τον Bourdieu, έχουν «το δικαίωμα να ομιλούν» (1984, σ. 411).

Σε γενικές γραμμές, η υποδοχή των προαναφερθεισών «μεταρρυθμίσεων» εκ μέρους των πανεπιστημιακών ήταν αρνητική –τουλάχιστον στο εξεταζόμενο διάστημα. Ακόμα και όταν γίνονταν από ορισμένα μέλη Δ.Ε.Π. αναφορές σε «αναγκαίες μεταρρυθμίσεις» της ελληνικής Α.Ε., σε καμιά περίπτωση δεν αναδείχθηκε κάποιο θετικό πρόσημο στις προτεινόμενες αλλαγές— σε θεσμικό, οικονομικό και τεχνικό επίπεδο.

Ο Δημόσιος Λόγος της συντριπτικής πλειοψηφίας των συμμετεχόντων στην Η.Ο.Σ. ήταν γεμάτος από επικλήσεις σε έννοιες –άρα και σε αξίες και πρακτικές που νοηματοδοτούν την επίκληση των εννοιών αυτών— που δεν συναντά κανείς συχνά σε άλλα πεδία της κοινωνικο-οικονομικής βάσης και της πολιτικής & ιδεολογικής υπερδομής του σύγχρονου ελληνικού σχηματισμού, ιδιαίτερα στην τελευταία 30ετία (ενδ. βλ. Gounias, 2012α, 2012β, 2012γ· Σακελλαρόπουλος, 2014· Σακελλαρόπουλος & Σωτήρης, 2004· Sotiris, 2013). Στα πραγματευόμενα θέματα και στον εκπεφρασμένο Δημόσιο Λόγο τους, έννοιες όπως η «δημοκρατία», ο «δημόσιος χαρακτήρας» της Α.Ε., η «κοινότητα», η «ελευθερία» κ.ά., νοηματοδοτούνται ως σημαντικά στοιχεία του πεδίου της (δημόσιας) «Ανώτατης Εκπαίδευσης».

Όλη αυτή η επιχειρηματολογία πιστεύουμε ότι δεν αντανάκλα μια υποκριτική στάση που προσπαθεί να αποκρύψει τα (αδιαμφισβήτητα υπαρκτά) υλικά συμφέροντά τους τα οποία «κινδυνεύουν» να πληγούν αν αμφισβητηθεί το «ακαδημαϊκό κεφάλαιό» τους (Naïdoο, 2004). Είναι μια επιχειρηματολογία η οποία ξεπηδά ασυνείδητα από υποκείμενα (*agents*) τα οποία έχουν μετασηματίσει τις κοινωνικές δομές σε νοητικές

δομές, από τις οποίες δημιουργείται ο «κοινός τόπος των πιθανοτήτων», και σύμφωνα με τις οποίες (δομές) η «επιχειρηματολογία (argumentation) μπορεί να αναπτυχθεί» (Bourdieu, 1998, σ. 163).

Αυτό δεν σημαίνει ότι τα μέλη Δ.Ε.Π. ενστερνίζονται 100% τις ίδιες αξίες και εφαρμόζουν τις ίδιες στρατηγικές μέσα στο πεδίο της Α.Ε. Όπως όμως τόνισε και ο Bourdieu (1993, 1998), η ίδια η «δομικά καθορισμένη» θέση των συμμετεχόντων στο πεδίο της Α.Ε. παραπέμπει σε ένα κοινό πρότυπο που προϋποθέτει ένα ελάχιστο επίπεδο συμφωνίας γύρω από τις βασικές αρχές, ακόμα και αν αυτές «δεν αποτελούν το προϊόν μιας απόλυτης συμφωνίας (consensus), αλλά μάλλον το προϊόν μιας συνεχούς αντιπαράθεσης» (Naidoo, 2004, σ. 459).

Η παρούσα μελέτη έχει και ένα πρακτικό ενδιαφέρον, σε επίπεδο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Όσοι επιδιώκουν να εφαρμόσουν αλλαγές/μεταρρυθμίσεις στην τριτοβάθμια εκπαίδευση πρέπει να λάβουν υπόψη ότι οι προαναφερθείσες αντιφάσεις, αντιδράσεις και αντιστάσεις δεν ισχύουν σε καθαρά διαρθρωτικό και αφηρημένο επίπεδο, αλλά και σε ατομικό επίπεδο –γνωστικό και συναισθηματικό. Όπως και σε πολλές αλλαγές που εντάσσονται στην εκπαιδευτική ατζέντα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, έτσι και οι συγκεκριμένες αλλαγές μπορεί να επηρεαστούν σε σημαντικό βαθμό από «περιφερειακές, εθνικές ακόμη και τοπικές κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές συνθήκες, οι οποίες μεσολαβούν [...] στις παγκόσμιες πιέσεις για μεταρρύθμιση» (Carnoy & Rhoten, 2002, σ. 6), χωρίς αυτές οι συνθήκες - με τα όποια δομικά και συγκυριακά στοιχεία τις διακρίνουν- να βαπτίζονται ως «ιδιομορφίες», «παραλογισμοί», «ανομικά φαινόμενα», κ.λπ.

Στις πρόσφατες μεταρρυθμίσεις της Α.Ε. στην Ελλάδα, το θεωρητικό πλαίσιο του Bourdieu είναι πιθανό να συμβάλει σε μια βαθύτερη κοινωνιολογική κατανόηση σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο ο Ε.Χ.Α.Ε.Ε. επηρεάζει τον εκπαιδευτικό τομέα. Σε τέτοιες αμφισβητούμενες μεταρρυθμίσεις και ευαίσθητα θέματα, η επιστημονική έρευνα μπορεί να εξυπηρετηθεί καλύτερα από την «κοινωνιολογική φαντασία» και όχι από την «καθαρή πολιτική».

Βιβλιογραφία

Bourdieu, P. (1984). *The Distinction*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bourdieu, P. (1986). *The forms of capital*. Στο G. R. Richardson (επιμ.). *Handbook of theory and research for the sociology of education*. New York: Greenwood Press.

Bourdieu, P. (1988). *Homo Academicus*. Cambridge, Polity Press.

Bourdieu, P. (1993). *The Field of cultural production*. Cambridge: Polity Press.

Bourdieu, P. (1998). *The state nobility*. Cambridge: Polity Press.

Carnoy, M. & Rhoten, D. (2002). What does globalization mean for educational change? A comparative approach. *Comparative Education Review*, 46(1), 1-9.

Commission of the European Communities (CEC). (2003). The role of the universities in the Europe of knowledge. Commission Communication [COM (2003) 58 final/15.02.2003]. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Ανάκτηση Ιανουάριος 12, 2006, από <http://europa.eu.int>

Commission of the European Communities (CEC). (2004). Proposal for a recommendation of the Council and of the European Parliament on further European cooperation in quality assurance in Higher Education. Brussels 12.10.2004 (e-version). Ανάκτηση Μάρτιος 18, 2006, από <http://europa.eu.int>

Costa, C. (2016). Double gamers: academics between fields. *British Journal of Sociology of Education*, 37(7), 993-1013, DOI: 10.1080/01425692.2014.982861.

Δαμανάκης, Μ, Κουλαϊδής, Β., Βαρουφάκης, Γ., Καλογήρου, Γ. & Παπαδάκης, Ν. (επιμ.) (2006). Το «Πραγματικό» και το «Κεκτημένο» - Το πανεπιστήμιο σε μετάβαση. Αθήνα: Μεταίχμιο.

European Network for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) (2005). Standards and guidelines for quality assurance in the European Higher Education Area. Report prepared by the 'European Association for Quality Assurance in Higher Education' (EAQAHE), in cooperation with the EUA, EURASHE, and ESIB". Helsinki: EAQAHE (e-document). Ανάκτηση Μάιος 15, 2011, από http://www.eqar.eu/fileadmin/documents/e4/050221_ENQA_report.pdf

Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας (ΕΣΥΠ) / Επιτροπή Ανώτατης Εκπαίδευσης (2005). Τελικές προτάσεις (ηλεκτρονικό αρχείο, 19.12.2005). Ανάκτηση Μάρτιος 8, 2006 από ηλεκτρονικό ταχυδρομείο. Αθήνα: ΕΣΥΠ.

Fairclough, N. L. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity.

Fairclough, N. (2010). *Critical Discourse Analysis. The critical study of language* (2nd ed.). Harlow, UK: Longman.

Giroux, H. (2014). *Neoliberalism's war on Higher Education*. Chicago IL: Haymarket Books.

Gouvias, D. (2011). E.U. Funding and issues of 'marketisation' of Higher Education in Greece. *European Educational Research Journal*, 10(3), 393-406.

Gouvias, D. (2012α). Accountability in the Greek Higher Education System as a High-Stakes Policy-Making Instrument. *Higher Education Policy*, 25(1), 65-86.

Gouvias, D. (2012β). A New 'Configuration' of the 'Field' of Higher Education in latest reforms in Greece. *Journal of the World University Forum*, 5(2), 59-71.

Gouvias, D. (2012γ). The post-modern rhetoric of recent reforms in Greek Higher Education. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 10(2), 282-313.

Κλάδης, Δ., Κοντιάδης, Ξ. & Πανούσης, Γ. (Επιμ. έκδ.). (2006). Η μεταρρύθμιση του ελληνικού πανεπιστημίου. Αθήνα: Παπαζήσης.

Μνημόνιο Συνεννόησης (2010). Μνημόνιο Οικονομικής και Χρηματοπιστωτικής Πολιτικής - Μνημόνιο Συνεννόησης στις Συγκεκριμένες Προϋποθέσεις Οικονομικής Πολιτικής, μεταξύ της Ελληνικής Δημοκρατίας και: α) της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, β) της Ευρωπαϊκής Κεντρικής Τράπεζας, και γ) του Διεθνούς Νομισματικού Ταμείου / Δ.Ν.Τ. Ανεπίσημο ηλεκτρονικό αρχείο (06.08.2010). Αθήνα: Υπουργείο Οικονομικών.

Μνημόνιο Συνεννόησης (2012). Μνημόνιο Οικονομικής και Χρηματοπιστωτικής Πολιτικής - Μνημόνιο Συνεννόησης στις Συγκεκριμένες Προϋποθέσεις Οικονομικής Πολιτικής, μεταξύ της Ελληνικής Δημοκρατίας και: α) της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, β) της Ευρωπαϊκής Κεντρικής Τράπεζας, και γ) του Διεθνούς Νομισματικού Ταμείου / Δ.Ν.Τ.. Ανεπίσημο ηλεκτρονικό αρχείο (11.02.2012). Αθήνα: Υπουργείο Οικονομικών.

Naidoo, R. (2004). Fields and institutional strategy: Bourdieu on the relationship between higher education, inequality and society. *British Journal of Sociology of Education*, 25(4), 457-471.

Νόμος 4093/2012. «Έγκριση Μεσοπρόθεσμου Πλαισίου Δημοσιονομικής Στρατηγικής 2013–2016 – Επείγοντα Μέτρα Εφαρμογής του ν. 4046/2012 και του Μεσοπρόθεσμου Πλαισίου Δημοσιονομικής Στρατηγικής 2013–2016». Φ.Ε.Κ. 222 Α' / 12.11.2012. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.

Νόμος 4172/2013. «Φορολογία εισοδήματος, επείγοντα μέτρα εφαρμογής του ν. 4046/2012, του ν. 4093/2012 και του ν. 4127/2013 και άλλες διατάξεις». Φ.Ε.Κ. 167 Α' / 23.07.2013. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.

O'Keeffe, A. & McCarthy, M. (επιμ.) (2010). *The Routledge Handbook of Corpus Linguistics*. London & New York: Routledge Taylor and Francis Group.

Rikowski, G. (2002). "Globalisation and Education". A paper prepared for the House of Lords Select Committee on Economic Affairs, *Inquiry into the Global Economy*, 22nd January 2002. Ανάκτηση Ιανουάριος 21, 2014, από www.leeds.ac.uk/educol/documents/00001941.htm.

Σακελλαρόπουλος, Σ. & Σωτήρης, Π. (2004). Αναδιάρθρωση και εκσυγχρονισμός: Κοινωνικοί και πολιτικοί μετασχηματισμοί στην Ελλάδα της δεκαετίας του '90. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Σακελλαρόπουλος, Σ. (2014). Κρίση και κοινωνική διαστρωμάτωση στην Ελλάδα του 21ου αιώνα. Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.

Serrano-Velarde, K. & Stensaker, B. (2010). Bologna — Realising Old or New Ideals of Quality? *Higher Education Policy*, 23(2), 213-226.

Slaughter, S. & Leslie, L.L. (1997). Academic Capitalism: Politics, Policies and the Entrepreneurial University. Baltimore and London: Johns Hopkins University Press.

Sotiris, P. (2013). Reading revolt as deviance: Greek intellectuals and the December 2008 revolt of Greek youth. *Interface: A Journal for and about Social Movements*, 5(2): 47-77. Ανάκτηση Σεπτέμβριος 2, 2014, από <http://www.interfacejournal.net/wordpress/wp-content/uploads/2013/11/Interface-5-2-Sotiris.pdf>

Stamelos, G. & Kavasakalis, A. (2015). Higher Education Governance across Nations: The Case of Greece. Στο K. M. Joshi & S. Paivandi (επιμ.). *Global Higher Education: Issues in Governance* (σσ. 34-62). Delhi: B. R. Publishing Corporation.

Sursock, A. (2015). Trends 2015: Learning and Teaching in European Universities. Brussels: European University Association (EUA).

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠΑΙΘ) (2013α). Κοινή Υπουργική Απόφαση σχετικά με την «Κατάργηση χιλίων τριακοσίων σαράντα εννέα (1.349) οργανικών και προσωποπαγών θέσεων μόνιμου και με σχέση εργασίας ιδιωτικού δικαίου αορίστου χρόνου διοικητικού προσωπικού των Πανεπιστημίων, κατ' εφαρμογή της παρ. 1 του άρθρου 90 του ν. 4172/13 (Α'167)» (ημερ. έκδοσης: 23.09.2013). Αθήνα: ΥΠΑΙΘ.

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠΑΙΘ) (2013β). Κοινή Υπουργική Απόφαση σχετικά με τη «Διαθεσιμότητα διοικητικών υπαλλήλων του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, του Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου, του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, του Πανεπιστημίου Πατρών, του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας και του Πανεπιστημίου Κρήτης, λόγω κατάργησης θέσεως με αποτίμηση προσόντων, σύμφωνα με την αριθμ.135211/Β2/23-09-2013 (ΦΕΚ 2384/τ.Β'/24-09-2013) κοινή Απόφαση, όπως τροποποιήθηκε με την αριθμ.150539/Β2/15-10-2013 (ΦΕΚ 2601/τ.Β'/15-10-2013) κοινή Απόφαση, περί κατάργησης χιλίων τριακοσίων σαράντα εννέα (1.349) οργανικών και προσωποπαγών θέσεων μόνιμου και με σχέση εργασίας ιδιωτικού δικαίου αορίστου χρόνου διοικητικού προσωπικού των Πανεπιστημίων, κατ' εφαρμογή της παρ. 1 του άρθρου 90 του ν. 4172/13 (Α'167)» (ημερ. έκδοσης: 21.11.2013). Αθήνα: ΥΠΑΙΘ.

Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων, Πολιτισμού και Αθλητισμού (ΥΠΑΙΘΠΑ) (2012α). Νόμος 4076/2012: «Ρυθμίσεις θεμάτων Ανωτάτων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων και άλλες διατάξεις». Φ.Ε.Κ. 159Α', 10.08.2012. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.

Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων, Πολιτισμού και Αθλητισμού (ΥΠΑΙΘΠΑ) (2012β). Υ.Α. υπ. αρ. Φ.122.1/ 764/112039/Β2 – 21.09.2012: «Εκλογική διαδικασία με ηλεκτρονική και επιστολική ψήφο για την ανάδειξη των οργάνων διοίκησης των Α.Ε.Ι.». Φ.Ε.Κ. 2564 Β', 21.09.2012. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠΕΠΘ) (2005). Νόμος 3374/2005: «Διασφάλισης της Ποιότητας στην Ανώτατης Εκπαίδευση». Φ.Ε.Κ. 189Α', 02.08.2005. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠΕΠΘ) (2007). Νόμος 3549/2007: «Μεταρρύθμιση του θεσμικού πλαισίου για τη δομή και λειτουργία των Ανωτάτων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων». Φ.Ε.Κ. 69Α', 20.03.2007. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας, Δια βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων (ΥΠΔΒΜΘ) (2010). «Εθνικό Σχέδιο για την Ανώτατη Εκπαίδευση: Αυτοδιοίκηση, Λογοδοσία, Ποιότητα, Εξωστρέφεια». Κείμενο Διαβούλευσης που παρουσιάστηκε στη Σύνοδο των Πρυτάνεων των Ελληνικών ΑΕΙ, στο Ρέθυμνο, 23.10.2010. Αθήνα: ΥΠΔΒΜΘ.

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας, Μάθησης και Θρησκευμάτων (ΥΠΔΒΜΘ) (2011). Νόμος 4009/2011: «Δομή, λειτουργία, διασφάλιση της ποιότητας των σπουδών και διεθνοποίηση των ανωτάτων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων». Φ.Ε.Κ. 195Α', 06.09.2011. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.

Zmas, A. (2015). Global impacts of the Bologna Process: international perspectives, local particularities, Compare: A Journal of Comparative and International Education, 45(5), 727-747. DOI: 10.1080/03057925.2014.899725.

Μεταρρύθμιση στο Πανεπιστήμιο και διάχυσή της

Ζούμπος Βασίλειος
Υπ. Διδάκτορας, Πάντειο Πανεπιστήμιο
v.zoumbos@cityu.gr

Φουρνάρη Βιργινία
Διδάκτωρ Κοινωνιολογίας, Πάντειο Πανεπιστήμιο
virnafournari@gmail.com

Περίληψη

Τα Πανεπιστήμια σήμερα υφίστανται βαθιές αλλαγές σε παγκόσμια κλίμακα. Οι κυρίαρχες αντιλήψεις για την οργάνωση και τη διακυβέρνησή τους ποικίλουν και ενίοτε αντιφάσκουν, αναδεικνύοντας τις δύσκολες ισορροπίες, αλλά και τις υψηλές απαιτήσεις και προσδοκίες, που καλείται μια εκπαιδευτική μεταρρύθμιση να «αντιμετωπίσει». Στους βασικούς μεταρρυθμιστικούς στόχους είναι η δημιουργία Πανεπιστημίων τα οποία υπόκεινται σε κατάταξη και μάλιστα με την τάση να καταλαμβάνουν όλο και υψηλότερη θέση στην παγκόσμια κλίμακα αξιολόγησης.

Λέξεις κλειδιά: μεταρρύθμιση, δεξιότητες, διαχείριση έργων, δημόσια δαπάνη, ψηφιακός μετασχηματισμός.

Reform diffusion in the University

Zoumbos Vasilios

PhD Candidate, Panteion University
v.zoumbos@cityu.gr

Dr. Fournari Virginia

PhD Sociology, Panteion University
virnafournari@gmail.com

Summary

Today, Universities are undergoing profound changes on a global scale. The prevailing perceptions for their organization and governance vary and sometimes conflict, highlighting the difficult balance, but also the high requirements and expectations, in which an educational reform is required to 'tackle'. The basic reform objective is the creation of Universities which are subject to international rankings and tend to occupy more and higher position in the global index.

Keywords: Reform, skills, project management, public expenditure, digital transformation.

Εισαγωγή

Οφείλουμε να ευχαριστήσουμε την οργανωτική επιτροπή του Συνεδρίου για την πρόσκληση και την ευκαιρία να παρουσιάσουμε το θέμα το οποίο μας απασχολεί στα ερευνητικά μας ενδιαφέροντα αλλά και τις πρακτικές αναφορές που καταγράψαμε, ως νέοι ερευνητές, στον μεταπτυχιακό και διδακτορικό βίο μας. Ο σκοπός της εισήγησής μας είναι να αναζητήσουμε τη θεματολογία και την επιχειρηματολογία που επικαλείται και χρησιμοποιεί αδημοσίευτη μελέτη – έρευνα ενταγμένη στην «φαιά» περιοχή των προγραμμάτων διοικητικής μεταρρύθμισης και αφορά ένα μονοθεματικό πανεπιστήμιο κοινωνικών και πολιτικών επιστημών. Από τη θέση αυτή θέλουμε να ευχαριστήσουμε επίσης τον επιστημονικά υπεύθυνο ως και τους συντάκτες της «Μελέτης» με τους οποίους συνεργασθήκαμε, σπεύδουμε δε να σημειώσουμε ότι το θέμα μας θα περιοριστεί στο τμήμα εκείνο που αφορά τη γενική συζήτηση για τη διάχυση των μεταρρυθμιστικών ιδεών (με τη μεταφορά πολλών από των θέσεων και απόψεων) και σε διάλογο με τη δική μας ερευνητική κατεύθυνση περί των μεταρρυθμίσεων στο Ελληνικό κράτος. Με άλλα λόγια η συμπληρωματικότητα αυτή δεν θα επεκταθεί στα εξίσου σημαντικά τεχνικά ζητήματα για την υλοποίηση των προτάσεων σε οργανωτικά ζητήματα πανεπιστημίου κοινωνικών επιστημών³⁵, θα περιοριστεί δηλαδή στην ευρύτετη και απαιτητική θεωρητική συζήτηση η οποία διατηρεί, σε κάθε περίπτωση, την αξία της.

³⁵ Πρόκειται για τη μελέτη «Μελέτη Διοικητικής Μεταρρύθμισης Παντείου Πανεπιστημίου Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών», Επιστημ. Υπεύθ. Ευάγγελος Πρόντζας, Πάντειον Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Τόμ. 1 και 2, Αθήνα 2012 και η οποία συντάχθηκε στο πλαίσιο των προτεινόμενων μεταρρυθμίσεων, μετά το 2011, για τα Ελληνικά πανεπιστήμια. Εφεξής «Μελέτη».

Στην Ελλάδα, το πρόβλημα των μεταρρυθμίσεων στα πανεπιστήμια συνδέθηκε για μισό αιώνα και μετά την κατάρρευση της δικτατορίας με τη διαδικασία δημοκρατικής λειτουργίας και γενικότερα τη σταθεροποίηση της δημοκρατίας. Οι πολιτικές συνθήκες που προέκυψαν, χαρακτηρίστηκαν από ένα υδαρές μεταρρυθμιστικό πνεύμα με μετεξελίχθηκε σε «κομματικό», μετεξέλιξη η οποία προσδιορίστηκε από ενιαίες κυβερνήσεις πλειοψηφίας. Η κομματική «μετεξέλιξη» τη μεταρρύθμισης υπερτόνισε τη διαφωνία και τις υποβαθμισμένες συγκλίνουσες προσεγγίσεις και συνεπώς τους στόχους για τις μεταρρυθμιστικές πολιτικές. Το μεταρρυθμιστικό ζήτημα διαμορφώθηκε έτσι σε χώρο ανταγωνισμού πολιτικών δυνάμεων και όχι κοινό τόπο μεταρρυθμιστικής σύγκλισης.

Γενικότερα, υποστηρίζουμε ότι «τυπολατρία» και «φορμαλισμός» εμφανίζονται ως χαρακτηριστικά γνωρίσματα της ναπολεόντειας παράδοσης που κληροδοτήθηκαν στην Ελλάδα και τα οποία συνυπάρχουν με το τυπικό-άτυπο χάσμα της «ευέλικτης και ακατάστατης» πραγματικότητας της δημόσιας διοίκησης³⁶. Μια έκφανση αυτής της πραγματικότητας εντοπίζεται στην έλλειψη συστηματικής κωδικοποίησης νόμων και νομολογιών που δημιουργούν περιοχές δικαιοκίνησης και διαχειριστικής ρευστότητας περιορίζοντας την ακριβοδίκαιη σκέψη και ενισχύοντας την αυθαίρετη ερμηνεία και απόφαση.

Παρόμοιοι παράγοντες διακρίνονται και σε άλλες «νότιες ευρωπαϊκές γραφειοκρατίες», με συνέπεια να θεωρούνται «ανεξάρτητες μεταβλητές» που βοηθούν να εξηγήσουμε την κατεύθυνση, το περιεχόμενο και τα όρια των μεταρρυθμίσεων σε όλο το εύρος της εθνικής δημόσιας διοίκησης. Η ύπαρξη αρνητικών αντιλήψεων για τη γραφειοκρατία και τις διοικητικές αδυναμίες, κατέστησαν την Ελλάδα ανοικτή σε πληθώρα νέων δημόσιων διοικητικών ιδεών. Αφθονία πρωτοβουλιών μεταρρύθμισης άγγιξε διάφορες όψεις των διοικητικών δομών, των διαδικασιών παροχής υπηρεσιών προς τους πολίτες αλλά κυρίως των θεμάτων που άπτονται της δημόσιας και ιδίως της ανώτατης εκπαίδευσης. Εκτός από την περιστασιακή ρητορική αναφορά στις μοντέρνες ιδέες και την ορολογία που εισάγονται από τους διεθνείς οργανισμούς, οι εσωτερικοί πολιτικοί όροι έχουν παράσχει την κύρια ώθηση και έχουν διαμορφώσει αναλόγως ένα μεγάλο μέρος των προτεραιοτήτων της μεταρρυθμιστικής πολιτικής, ιδίως για τα πανεπιστήμια.

Η «Μελέτη», που αποτελεί στόχο παρουσίασης και διαλόγου, βασίζεται όπως και ο διάλογος στη σχετική βιβλιογραφία με την ιδιαίτερα έντονη αναφορά στις διαρθρωτικές μεταρρυθμίσεις που εκδηλώνονται σε επίπεδο μακροοικονομικών μεταβλητών³⁷. Μεταβλητές-κλειδιά οδηγούν σε σημαντικά οφέλη, ιδιαίτερα μάλιστα στην παραγωγή και στην συνολική παραγωγικότητα των συντελεστών παραγωγής³⁸.

³⁶ Οι υποθέσεις και οι επόμενες αναφορές του κειμένου συνδέονται με τη διδακτορική μας έρευνα σε υποστήριξη. Βλ Βασίλειος Ζούμπος, «Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα. Ζήτημα Εθνικής ή/και Οργανωσιακής κουλτούρας;», Τμήμα Κοινωνιολογίας, Πάντειον Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, 2 Τόμοι.

³⁷ Για τα επόμενα όπως αναφέρονται στο Παναγιώτης Πρόντζας, «Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα», στο Μεταρρυθμίσεις και Κράτος, Ακαδημία Αθηνών, 2012.

³⁸ M. Edey, H. Ketil, «An Assessment of financial reform in OECD countries», Economics Department Working Paper No. 154, Paris, OECD1995. Επίσης βλ. Kneller, R. Bleaney, M. Gemmill, N. , «Fiscal policy

Η κεντρική υπόθεση είναι ότι οι διαρθρωτικές μεταρρυθμίσεις οδηγούν σε βελτίωση της κατανομής των διαθέσιμων πόρων της οικονομίας, αυξημένη αξιοποίηση των συντελεστών παραγωγής (ιδιαίτερα της εργασίας) και ισχυρότερα κίνητρα για καινοτομίες, που με τη σειρά τους αυξάνουν τη μέση παραγωγικότητα και ενισχύουν τη μακροχρόνια ανάπτυξη³⁹. Πρόκειται για εμπειρικές μελέτες που τείνουν να επιβεβαιώνουν την ύπαρξη ωφελειών για το σύνολο μιας οικονομίας μέσα από την προώθηση διαρθρωτικών μεταρρυθμίσεων.

Μέσα στο πλαίσιο αυτό υποστηρίζεται στη «Μελέτη» η προώθηση των απαιτούμενων μεταρρυθμίσεων σε συνδυασμό με την αποτελεσματική λειτουργία των αγορών κεφαλαίου και εργασίας και τη δημιουργία υψηλής ποιότητας υποδομών ενισχύουν το επενδυτικό κλίμα σε μια χώρα και δημιουργούν τις προϋποθέσεις αύξησης της απασχόλησης, άμβλυνσης των κοινωνικών ανισοτήτων και προώθησης της οικονομικής ανάπτυξης. Εντούτοις η εμπειρία πολλών χωρών έχει δείξει ότι οι κυβερνήσεις αντιμετωπίζουν εμπόδια στην εφαρμογή μεταρρυθμιστικών ενεργειών και πολλές φορές αδυνατούν να λάβουν τα αναγκαία μέτρα, παρά το γεγονός ότι αυτά οδηγούν σε βελτίωση της κοινωνικής ευημερίας⁴⁰.

Από αυτές τις δυσκολίες δεν λείπουν εννοιολογικές δυσκολίες και θεωρητικές αβλεψίες που βαρύνουν ιδιαίτερα τη μεταρρύθμιση σε ένα πανεπιστήμιο. Πράγματι, τα παραδοσιακά μοντέλα της δημόσιας διοίκησης εμπνεύστηκαν σε μεγάλο βαθμό από το Βεμπεριανό μοντέλο, το οποίο είχε μια ισχυρή επίδραση στο σχηματισμό των δυτικο-διοικητικών συστημάτων. Οι βασικές αρχές περιλαμβάνουν ιεραρχία, τυπικούς κανόνες, ομοιομορφία, νομιμότητα, τυποποίηση των διαδικασιών, καταμερισμό της εργασίας, αντικειμενικότητα, αξιοκρατία και τεχνικές ειδικεύσεις. Το θεωρητικό αυτό πλαίσιο επηρέασε τα διοικητικά συστήματα σε διαφορετικό βαθμό και με ποικίλες εστιάσεις. Εν ολίγοις, το αγγλοσαξονικό σύστημα μέσω της αμερικάνικης δημόσιας διοίκησης έδωσε ιδιαίτερη έμφαση στις διοικητικές πτυχές, τοποθετώντας στο επίκεντρο των διοικητικών λειτουργιών την αποτελεσματική εφαρμογή των δημοσίων πολιτικών, την άψογη παροχή υπηρεσιών, την οργανωτική αποτελεσματικότητα, τον ιεραρχικό έλεγχο, τον επαγγελματισμό, τον ορθολογισμό, την ίσια μεταχείριση και τη λογοδοσία. Από την άλλη, χώρες της Βόρειας και Κεντρικής Ευρώπης ακολούθησαν αντίστοιχα «μοτίβα» δημοκρατικών καθεστώτων που είχαν τη βάση τους στην αντίληψη περί ενός «ισχυρού και κυρίαρχου κράτους». Τέλος, στη Νότια Ευρώπη τα συστήματα διοίκησης ήταν εμπνευσμένα από τη ναπολεόντεια παράδοση και την οργάνωση του γαλλικού δημόσιου τομέα, εστιάζοντας στις κοινωνικές και πολιτικές αξίες της διοίκησης, όπως ισότητα, αλληλεγγύη, καθολικότητα, ουδετερότητα και νομιμότητα⁴¹.

and growth: evidence from OECD countries», *Journal of Public Economics*, 74, 1999, σ. 171–190 και για τη μεταφορά «Μελέτη Διοικητικής Μεταρρύθμισης», ό.π. τ. 1, σ. 36 κ.έ.

³⁹ International Monetary Fund, «Cross-country overview of growth patterns 1970–2000» Chapter II, IMF Country Report No. 03/47, Washington, IMF, 2003 όπως και Giuseppe, N., Scarpetta, S., «Regulation, productivity and growth: OECD evidence», *Economic Policy*, 18, 2003, σ. 19–72' και για τη μεταφορά «Μελέτη Διοικητικής Μεταρρύθμισης», ό.π. τ. 1, σ. 36 κ.έ.

⁴⁰ R. Raghuram, «Why are structural reforms so difficult? The benefits of structural reforms aren't always as obvious as the smaller, short-term costs», *Finance and Development*, IMF, Vol.41, σ. 56 και για τη μεταφορά «Μελέτη Διοικητικής Μεταρρύθμισης», ό.π. τ. 1, σ. 36 κ.έ.

⁴¹ Βασίλειος Ζούμπος, «Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα», ό.π. τ. 1.

Οι κανονιστικοί κανόνες των παραπάνω μοντέλων προέρχονταν από την έννοια του δημοσίου συμφέροντος, η οποία ήταν εξασφαλισμένη μέσω του πολιτικού-δημοκρατικού ελέγχου και της λογοδοσίας της διοίκησης. Η βασική αποστολή της εξυπηρέτησης του συμφέροντος αυτού απαιτούσε σαφώς καθορισμένες διακρίσεις μεταξύ δημοσίων οργανισμών και ιδιωτικών επιχειρήσεων και ιδίως διοικητικο - επαγγελματική δεοντολογία. Ωστόσο, η πραγματικότητα αποκάλυψε αποκλίσεις μεταξύ θεωρίας και πράξης που αμφισβήτησαν και διάβρωσαν σταδιακά την αξιοπιστία των παραδοσιακών γραφειοκρατικών συστημάτων. Ευελιξία περιορισμών, χαμηλή παραγωγικότητα, αποδοτικότητα και θέματα πολιτικοποίησης συνοψίζουν κάποιες από τις πρακτικές ατέλειες και τους περιορισμούς. Επιπλέον, όσον αφορά τη σχέση κράτους-κοινωνίας, τα μοντέλα αυτά επικρίθηκαν από τους ίδιους τους πολίτες για την περιορισμένη και αδύναμη κοινωνική συμμετοχή. Το παραδοσιακό γραφειοκρατικό μοντέλο αμφισβητήθηκε επίσης για την ικανότητά του να ανταποκριθεί στις μεταβαλλόμενες κοινωνικές απαιτήσεις και στις αυξημένες οικονομικές ανάγκες, οδηγώντας σε μια συνολική επανεξέταση της γραφειοκρατίας. Λαμβάνοντας υπόψη την αυξανόμενη κριτική της παραδοσιακής γραφειοκρατίας, οι αρχές των οικονομικών επιστημών και της διοίκησης ήρθαν στο προσκήνιο της θεωρητικής συζήτησης για την αναδιοργάνωση της δημόσιας διοίκησης, μετατοπίζοντας την έμφαση στις διοικητικές επιδόσεις. Το θεωρητικό πλαίσιο των «νέων θεσμικών οικονομικών» έρχεται στο προσκήνιο, συνοδευόμενο από μια ποικιλία ιδεών που σχετίζονται με την κατανομή των δημόσιων αγαθών, των συμβάσεων και δικαιωμάτων ιδιοκτησίας. Ειδικότερα, ένα ρεύμα οικονομικής σκέψης γνωστό ως «Θεωρία της Δημόσιας Επιλογής» (Public Choice Theory), πρεσβεύει ότι η κυβέρνηση όντας αναποτελεσματική και υποβοηθούμενη από μια γραφειοκρατική νομενκλατούρα, θα πρέπει να αναδιοργανωθεί και να αφήσει τις δυνάμεις της αγοράς να μεγιστοποιήσουν τα οφέλη των πολιτών (στο ίδιο).

Στη συζήτηση αυτή η «Μελέτη» εισάγει τη σημασία που έχουν οι πολιτικοί κύκλοι έναντι των οικονομικών, αφού πολλές κυβερνήσεις αδυνατούν να λάβουν μέτρα και να ενεργοποιήσουν μεταρρυθμιστικές αλλαγές, σταθμίζοντας ουσιαστικά με μεγαλύτερη βαρύτητα το πολιτικό κόστος που πολλές φορές προκύπτει από τις αλλαγές αυτές, σε σύγκριση με το κοινωνικό όφελος που οι μεταρρυθμιστικές ενέργειες προσφέρουν. Είναι, επομένως, ιδιαίτερα κρίσιμο να γίνει κατανοητή η φύση των εμποδίων αυτών, προκειμένου να βρεθούν οι σωστές πρακτικές υπερπήδησής τους.

Τα εμπόδια αυτά θα πρέπει να συσχετιστούν τόσο με αυτά που αναπτύσσονται στα πανεπιστήμια (οικονομικά, πολιτικά, ηθικά κλπ.) όπως αναλύονται σε σχετική εισήγηση στην παρούσα ενότητα⁴² όσο και από τα ευρύτερο ζήτημα που προκύπτει στη «Μελέτη» από το γεγονός ότι το όφελος που θα αποκομισθεί από τις μεταρρυθμίσεις είναι συνήθως έμμεσο και, ενώ δείχνει ξεκάθαρο στα μάτια των ειδικών, παραμένει ασαφές για το ευρύ κοινό⁴³.

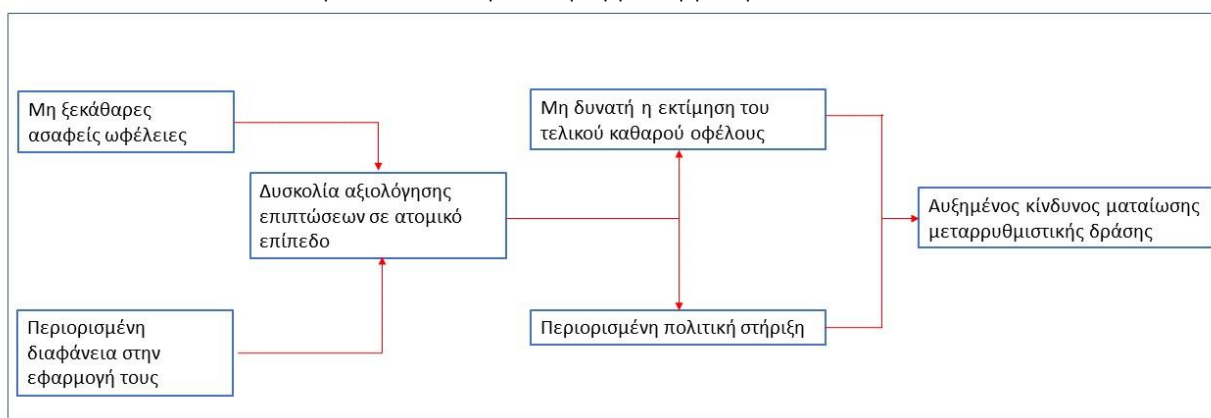
⁴² Ευάγγελος Πρόντζας, Έφη Ντρούβα, «Περιουσιολόγιο πανεπιστημίου στην νέα γενιά κοινωνικών επιστημών».

⁴³ «Μελέτη Διοικητικής Μεταρρύθμισης», ό.π. τ. 1, σ. 36 κ.έ.

Οι μεταρρυθμίσεις δύσκολα, σημειώνεται στη «Μελέτη» παρουσιάζονται ως ευνοϊκή εξέλιξη στην κοινή γνώμη. Το αποτέλεσμα είναι η αδύναμη υποστήριξη της προσπάθειας εφαρμογής τους. Για λόγους μεθοδολογικούς και απλοποίησης υποστηρίζουμε τον απλό επιμερισμό των καταστάσεων σε προβλήματα, αλλαγές και μεταρρυθμίσεις, οι οποίες με υψηλή συχνότητα εμφανίζονται στην πολιτική των ελληνικών κομμάτων. Έτσι έχουμε τα προβλήματα που δεν είναι εκτενή και δεν έχουν μεγάλες διαστάσεις, ενώ συνήθως είναι προσωρινά και δεν απαιτούν την χρήση ευρύτερων πόρων και μέσων. Έχουμε επίσης τις αλλαγές που έχουν μεγαλύτερο εύρος και βάθος με αποτέλεσμα να απαιτείται ευθύτερη αντίληψη και χρήση μέσων και πόρων με εφαρμογή μηχανισμών ανατροφοδότησης και ανασχεδιασμού λόγω πιθανών «εκπλήξεων»-αντιδράσεων των εμπλεκομένων για τα σχέδια και τα αποτελέσματά τους. Τέλους έχουμε τις μεταρρυθμίσεις με την μεγαλύτερη δυσκολία τόσο ως προς την καταγραφή της υφιστάμενης κατάστασης όσο και ως προς των προσδιορισμό των αποτελεσμάτων αφού το τελευταίο είναι μια προσέγγιση των αναμενόμενων και μη επιμέρους αναθεωρήσεων, αυτοσχεδιασμών και συγκρούσεων όλων των εμπλεκομένων κατά την ενδιάμεση μεταβατική διαδικασία⁴⁴.

Τα προβλήματα στην προσπάθεια να εξασφαλισθεί η υποστήριξη τους μπορούν να είναι μεγαλύτερα εφόσον τα μεταρρυθμιστικά σχέδια δεν διέπονται από διαφάνεια και, άρα, είναι περισσότερο δύσκολο να παρουσιαστούν πειστικά στους πολίτες – ψηφοφόρους. Επιπλέον, συγκριτικά με τις μεμονωμένες μεταρρυθμίσεις, τα μεταρρυθμιστικά σχέδια είναι περισσότερο δύσκολο να αξιολογηθούν από την κοινή γνώμη σε ότι αφορά τις επιδράσεις τους σε ατομικό επίπεδο (Σχήμα 1) Αυτό μπορεί να οδηγήσει σε ακόμα περισσότερο ασθενέστερη πολιτική στήριξη λόγω της αυξημένης αβεβαιότητας στην εκτίμηση του τελικού ισοζυγίου κόστους-οφέλους⁴⁵.

Σχήμα 1
Εμπόδια και προώθηση μεταρρυθμίσεων



Πηγή: «Μελέτη», 2012

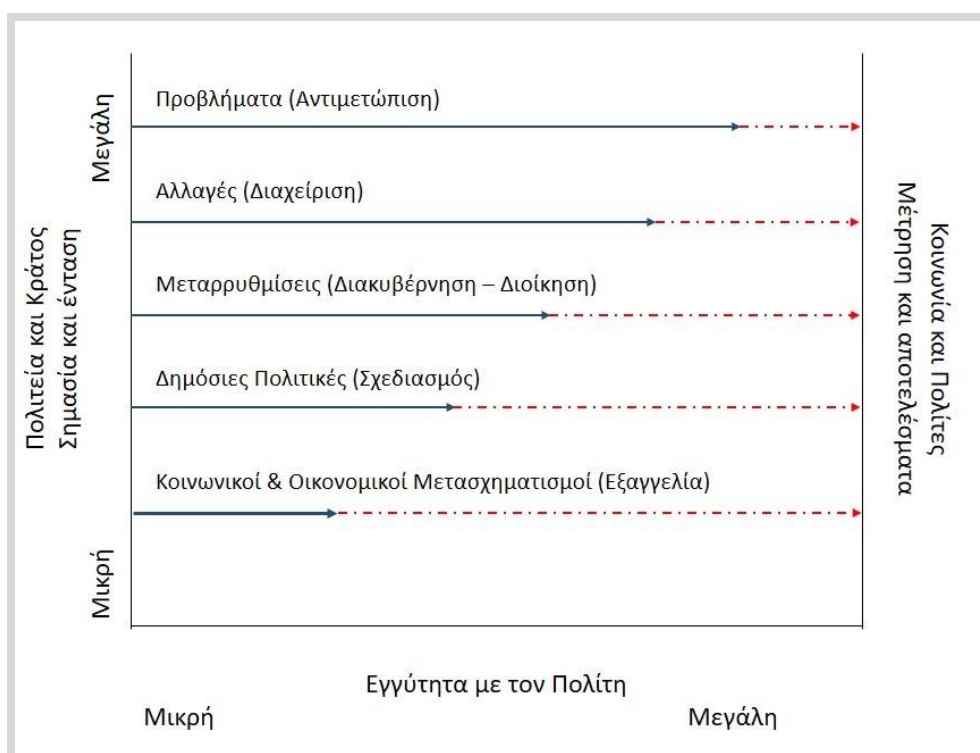
Οι προηγούμενες διαπιστώσεις αποτελούν οδηγό για τις μεταρρυθμιστικές ενέργειες και η στήριξή τους απαιτεί συγκεκριμένη στρατηγική για την άρση των εμποδίων στην εφαρμογή της, υπό την προϋπόθεση ότι έχουμε εκτιμήσει μεταρρυθμιστικά «εμπόδια» και «προωθήσεις» μεταρρυθμίσεων.

⁴⁴ Βασίλειος Ζούμπος, «Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα», ό.π., τ. 1.

⁴⁵ Παναγιώτης Πρόντζας, «Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα», ό.π.

Διάχυτη είναι η πεποίθηση ότι οι δημόσιοι οργανισμοί αντιστέκονται σε κάθε προσπάθεια αλλαγής. Η άποψη αυτή φαίνεται να είναι εν μέρει αληθής όχι γιατί οι δομές και η οργανωσιακή κουλτούρα του δημοσίου οργανισμού είναι διαφορετική από αυτήν του ιδιωτικού αλλά γιατί στη δημόσιο οργανισμό λειτουργεί ένας παράγοντας ο οποίος δεν συναντάται σε καμία ιδιωτική επιχείρηση: η εξάρτηση των οργανισμών αυτών από την πολιτική εξουσία αλλά και τη δύναμη των ιδεών όταν αναφερόμαστε στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Απεικονίζοντας την λειτουργία ενός δημοσίου οργανισμού θα καταλάβει κανείς ότι υπάρχουν διαφορετικοί εμπλεκόμενοι (stakeholders) όπου ο καθένας τους για διαφορετικό λόγο αρνείται την αλλαγή. Στην περίπτωση αυτή η εξέλιξη είναι λίγο πολύ προδικασμένη (Σχήμα 2). Το ποια αλλαγή θα προχωρήσει και θα υλοποιηθεί έχει άμεση σχέση με τα συμφέροντα των πολιτικά ισχυρότερων ομάδων οι οποίες δρουν πολιτικά ή και κομματικά ενώ σε άλλη περίπτωση η αλλαγή μπορεί να έρθει ως συνέπεια εξωτερικών θεσμικών πιέσεων, λιγότερο δημοκρατικών με αμφίβολη έκβαση αφού η προσπάθεια δεν αντανάκλα την πλειοψηφία των εμπλεκόμενων⁴⁶.

Σχήμα 2
Από την εξαγγελία στην αντιμετώπιση της μεταρρύθμισης



Όσο πιο αβέβαιη είναι η αλλαγή που θα επέλθει στο ατομικό μέλλον ορισμένων ομάδων της κοινής γνώμης, τόσο πιθανότερο είναι τα πρόσωπα αυτά να υποστηρίξουν την διατήρηση του κατεστημένου (το σενάριο της «μη μεταρρύθμισης»). Στο πλαίσιο αυτό, πρέπει να ληφθεί υπόψη το “status quo bias”⁴⁷, έτσι ώστε να προβλεφθεί κάποιο κίνητρο αποδοχής των μεταρρυθμίσεων. Οι

⁴⁶ UNDP, 2006 και για τη μεταφορά Βασίλης Ζούμπος, «Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα», ό.π., τ. 1.

⁴⁷ D. Rodrik, «Understanding Economic policy reform», Journal of Economic Literature, Vol. 34, 1996, σ. 19 και για τη μεταφορά Παναγιώτης Πρόντζας, «Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα», ό.π. Επίσης, «Μελέτη Διοικητικής Μεταρρύθμισης», ό.π. τ. 1, σ. 36 κ.έ.

μεταρρυθμίσεις σε έναν χώρο μπορούν να ενισχύσουν τις ευεργετικές επιρροές των μεταρρυθμίσεων σε άλλους τομείς, ενώ μεταρρυθμίσεις σε έναν τομέα μπορεί επίσης να επιτρέψουν να «αποζημιωθούν» οι «χαμένοι» μεταρρυθμίσεων σε άλλον τομέα. Με την έννοια αυτή, ένα πακέτο ευρέων μεταρρυθμίσεων μπορεί να βοηθήσει στην εξασφάλιση πολιτικής στήριξης⁴⁸.

Το εσωτερικό και εξωτερικό περιβάλλον ενός δημόσιου οργανισμού επηρεάζεται από τις δημόσιες πολιτικές που ή ασκούνται και διαμορφώνονται από τα κόμματα εξουσίας αλλά και τον υπόλοιπο κομματικό μηχανισμό. Η σύγκρουση που προκαλείται από τις ομάδες συμφερόντων όπου δραστηριοποιούνται σε κάθε δημόσιο οργανισμό αποτελούν συχνά ανασταλτικό παράγοντα υλοποίησης αλλαγών και μεταρρυθμίσεων. Άρα είναι εύλογο ότι τυχόν προσπάθειες αλλαγών και μεταρρυθμίσεων θα πρέπει να έχουν ισχυρή πολιτική στήριξη και μια ευρεία συναίνεση των εμπλεκόμενων μερών ως προς την αναγκαιότητα και τους στόχους που συνεπάγεται μια αλλαγή. Παράλληλα ανασταλτικό παράγοντα στην υιοθέτηση αλλαγών στο δημόσιο τομέα παίζουν και οι λεγόμενες άτυπες οργανώσεις οι οποίες μαζί με τις τυπικές επηρεάζουν την ανθρώπινη συμπεριφορά⁴⁹.

Ορισμένες κοινωνικές ομάδες, ιδίως στα πανεπιστήμια, εμφανίζουν ισχυρή αντίσταση στις μεταρρυθμίσεις που θίγουν τα συμφέροντά τους και πολλές φορές πετυχαίνουν να καθιστούν τις ενέργειες αυτές ουσιαστικά ανενεργές. Από την πλευρά της πολιτικής οικονομίας, οι διαρθρωτικές μεταρρυθμίσεις συνεπάγονται ισχυρές αναδιανεμητικές επιδράσεις, οι οποίες πλήττουν τη μειοψηφία όσων επωφελούνταν από το status quo. Οι ομάδες αυτές του πληθυσμού, αν και δεν αντιπροσωπεύουν την πλειοψηφία, είναι συχνά ιδιαίτερα καλά οργανωμένες και επιδιώκουν την αναστροφή των μεταρρυθμιστικών προσπαθειών με ευνοϊκό για αυτές τρόπο⁵⁰. Έχει αποδειχθεί ότι όσο καλύτερη εκπροσώπηση έχουν οι μειοψηφίες που αντιτίθενται στη μεταρρύθμιση και όσο πιο έμμεσο είναι το θετικό αποτέλεσμα για την πλειοψηφία τόσο δυσκολότερη γίνεται η προώθηση των αλλαγών⁵¹. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η αντίδραση των συνδικάτων σε ιδιωτικοποιήσεις δημόσιων επιχειρήσεων, των αγροτών σε περιπτώσεις μεταρρυθμίσεων στο εμπόριο και απελευθέρωσης του ανταγωνισμού και των δημοσίων υπαλλήλων σε περιπτώσεις μέτρων που αυξάνουν τη διαφάνεια. Οι ομάδες αυτές λειτουργούν ως ρυθμιστικό εμπόδιο και δημιουργούν αντικίνητρα στις κυβερνήσεις να προωθήσουν μεταρρυθμιστικές δράσεις⁵².

⁴⁸ T. Helbling, D. Hakura, X. Debrun, «Fostering structural reforms in industrial countries», World Economic Outlook, International Monetary Fund, 2004, σ. 121 και για τη μεταφορά Παναγιώτης Πρόντζας, «Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα», ό.π. Επίσης, «Μελέτη Διοικητικής Μεταρρύθμισης», ό.π. τ. 1, σ. 36 κ.έ.

⁴⁹ UNDP, 2006 και για τη μεταφορά Βασίλης Ζούμπος, «Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα», ό.π., τ. 1.

⁵⁰ Η δύναμη μάλιστα αυτή φαίνεται πως επηρεάζεται και από τη μορφή του εκλογικού συστήματος. Σε σχετικές μελέτες έχει επισημάνει ότι ένα αναλογικό εκλογικό σύστημα δείχνει να μην ευνοεί την ομαλή υλοποίηση των μεταρρυθμίσεων, καθότι αυξάνει την επιρροή μικρότερων ομάδων συμφερόντων σε σχέση με ένα πλειοψηφικό εκλογικό σύστημα.

⁵¹ K. Byung-Yeon, P. Jukka, «The political economy of reforms: Empirical evidence from post-communist transition in the 1990s», Bank of Finland, Institute for Economies in Transition, Discussion Papers, No. 4, 2003, σ. 10.

⁵² Παναγιώτης Πρόντζας, «Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα», ό.π. Επίσης, «Μελέτη Διοικητικής Μεταρρύθμισης», ό.π. τ. 1, σ. 36 κ.έ.

Ο αντίλογος στην αντίδραση αυτή για τη μεταρρύθμιση στα πανεπιστήμια είναι η δημιουργία «προτύπων». Στην φάση των αλλαγών που λαμβάνουν χώρα σε κάποιον δημόσιο οργανισμό οι βασικές αρχές που διέπουν την επιτυχία του εγχειρήματος όμως συνδέονται με την συγκυρία και τις εξελίξεις στο εξωτερικό περιβάλλον του οργανισμού, αλλά και με την οργάνωση, τη λειτουργία και τους συσχετισμούς δυνάμεων στα πλαίσια των άτυπων και τυπικών μορφών οργάνωσης που διαμορφώνουν το εσωτερικό περιβάλλον και την περιβάλλουσα κοινωνία. Πολλές φορές η σημασία των παραπάνω είναι τόσο σημαντική που μιλάμε ακόμα και για αθροιστικές επιπτώσεις σε περίπτωση που οι παραπάνω αρχές δεν δράσουν παράλληλα. Ο όρος που αναφέρεται στην κατάσταση αυτή και συναντάμε στη διεθνή βιβλιογραφία αναφέρεται ως «benchmarking» («τα πρότυπα») και αφορά στην εφαρμογή αλλαγών στο δημόσιο τομέα (στο ίδιο).

Για τις αλλαγές έχουν διατυπωθεί τέσσερις προϋποθέσεις. Η πρώτη αφορά τη «διατύπωση της αλλαγής». Τα ανώτατα στελέχη του οργανισμού θα πρέπει να διαπιστώσουν και να επικοινωνήσουν την αλλαγή σε όλη την ιεραρχική πυραμίδα του οργανισμού με αντικειμενικό σκοπό να πεισθούν όλοι για την αναγκαιότητα εφαρμογής της.

Η δεύτερη συνιστά την «επικοινωνιακή μεθόδευση» που έχει σαν αυτοσκοπό τη μείωση του αισθήματος αβεβαιότητας που προκαλεί η αλλαγή με την επικοινωνία της σε κάθε στάδιο σχεδιασμού και υλοποίησης της (εισαγωγή, θεσμοθέτηση, εφαρμογή).

Η τρίτη προϋπόθεση προσδιορίζεται από τη διαχείριση και αντιμετώπιση αντιστάσεων από το εξωτερικό περιβάλλον και μεταστροφή σε υποστήριξη. Το γεγονός ότι η αλλαγή στον δημόσιο τομέα είναι μια πολιτική διαδικασία καθιστά σαφές το γεγονός ότι απαιτεί τεκμηριωμένη και ολοκληρωμένη εκτίμηση της γενικότερης οργάνωσης και λειτουργίας του οργανισμού καθώς και των φορέων που τον απαρτίζουν. Παράλληλα θα πρέπει να διευκρινιστεί και ο ρόλος των εμπλεκόμενων μερών και να διασαφηνιστούν οι σχέσεις τους με το εξωτερικό θεσμικό περιβάλλον του οργανισμού (πολίτες – πελάτες, κοινωνία, ΜΜΕ, πολιτικά κόμματα κ.λπ.). Η εξασφάλιση της υποστήριξης του εξωτερικού περιβάλλοντος παράλληλα με την στήριξη από το εσωτερικό αυξάνουν τις πιθανότητες για μια επιτυχημένη αλλαγή. Ας μην ξεχνάμε όμως ότι η ισχυρότερη πίεση είναι από το εσωτερικό αφού τα άτομα αντιστέκονται για ποικίλους λόγους όπως τη μη κατανόηση της πραγματοποίησης της αλλαγής, την κατάργηση θέσεων εργασίας μέσα στον δημόσιο οργανισμό κ.α. Όσο αφορά την εξωτερική υποστήριξη αυτή θα μπορούσε να διασφαλιστεί ακόμα και με το «Δόγμα του Σοκ»: μια απότομη αλλαγή είναι πιθανό να εκμηδενίσει τυχούσες αντιδράσεις αφού αν πραγματοποιηθεί θα θεωρηθεί από τους αντιδρώντες ως αναπόφευκτη και ότι η προσαρμογή στη νέα κατάσταση είναι μονόδρομος. Εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι οι περισσότεροι ακαδημαϊκοί ασχολούνται με το πώς θα κάνουμε τους εργαζόμενους να συμμετάσχουν στην διαδικασία. Οι παραπάνω πρεσβεύουν ότι η συμμετοχή είναι αυτή που θέτει τις απαραίτητες ψυχολογικές προϋποθέσεις για την αποδοχή της αλλαγής στο δημόσιο τομέα. Οι κρατικοί υπάλληλοι γνωρίζοντας ότι η αλλαγή είναι σχεδιασμένη από ανθρώπους οι οποίοι πολλές φορές δεν γνωρίζουν την διοικητική πρακτική που ισχύει στον οργανισμό τους, έρχονται ως σύμβουλοι να

λάβουν μέρος στο δημόσιο διάλογο για μια ολοκληρωμένη και ρεαλιστική αλλαγή, ενισχύοντας το ρόλο τους στη δημόσια διοίκηση και κάμπτοντας οποιαδήποτε αντίσταση αφού και αυτοί γίνονται μέρος του σχεδίου⁵³.

Τέλος, ο ρόλος των ανωτάτων στελεχών, οι συμμαχίες και τα ίδια συμφέροντα. Η συναίνεση αποτελεί άλλη μια ουσιώδη προϋπόθεση για την επιτυχία της αλλαγής. Η τελευταία θα επιτευχθεί μόνο εάν και εφόσον τα ανώτατα στελέχη πειστούν για την ανάγκη υλοποίησης της και για αυτό ακριβώς το λόγο ο πολιτικός σχεδιαστής της αλλαγής καλό θα είναι να έχει με το μέρος του τα ηγετικά στελέχη κάθε οργανισμού, τα οποία μαζί με τις ομάδες συμφερόντων και τις κυρίαρχες ομάδες που δραστηριοποιούνται σε αυτόν, να μοιραστούνε το όραμα της αλλαγής. Από την άλλη σαν πολιτικοί σχεδιαστές δεν θα πρέπει να ξεχνάνε την αντίδραση των εργαζομένων η οποία θα πρέπει να θεωρηθεί σαν μια διαχείριση αντίστασης στην αλλαγή. Η παροχή κινήτρων στους αντιδρώντες μπορεί να είναι είτε με τη μορφή οικονομικών είτε ακόμη μη οικονομικών κινήτρων και προνομίων όπως αυξήσεις στους μισθούς, ενίσχυση της επαγγελματικής σταθερότητας είναι πιο δύσκολο να υιοθετηθεί διότι αυτά τα εχέγγυα αποτελούν προϊόν πολιτικών αποφάσεων σε επίπεδο Κυβέρνησης. Γι' αυτό καλό θα ήταν η όλη διαδικασία να διεκπεραιωθεί από τα ηγετικά στελέχη του οργανισμού ή από μια προσωπικότητα μέσα σε αυτόν που χρήζει ευρείας αποδοχής. Οποιοσδήποτε κι αν είναι αυτός που θα ηγηθεί της αλλαγής θα πρέπει να είναι κάποιιο μετακλητό ή και μόνιμο κρατικό στέλεχος ώστε να υπάρξει συνέχεια σε περίπτωση όπου μια αλλαγή στο πολιτικό σκηνικό να μην διακόψει την πορεία της αλλαγής (στο ίδιο).

Σε γενικότερο πλαίσιο, οι περισσότερες μεταρρυθμίσεις στο δημόσιο αλλά και στο κράτος ευρύτερα έχουν περισσότερο πρακτικό χαρακτήρα, με την έννοια ότι ο μεταρρυθμιστής προτιμά περισσότερο τον περιορισμό της διοικητικής παθογένειας παρά τη διατήρηση της διοικητικής ουτοπίας, με το όποιο πολιτικό ή άλλο κόστος αυτό σημαίνει. Το γεγονός αυτό σημαίνει ότι αυτομάτως η πρακτικότητα των μεταρρυθμίσεων υπόκειται είτε στην επαλήθευση είτε στην αποδοχή από τους εμπλεκόμενους από τη στιγμή που η οποιαδήποτε αναλογία μεταξύ θεωρίας (εξαγγελίες, περιγραφή προβλήματος κλπ.) και πράξης (μεταρρύθμιση) μπορεί να διαψευστεί ή να επιβεβαιωθεί δίνοντας έτσι το χαρακτήρα μιας επισφάλειας σε όλο το εγχείρημα. Η πιθανή αυτή ανατροφοδότηση των μεταρρυθμίσεων με διάφορες κριτικές, θεωρήσεις και διαψεύσεις αυξάνει την πιθανότητα αυτές να χαρακτηριστούν πιο ρεαλιστικές και πραγματοποιήσιμες.

Η διάχυση τα ιδεών και η υλοποίηση πρακτικών μιας μεταρρύθμισης στο πανεπιστήμιο είναι αντιμέτωπη με όλα όσο προσδιορίζουν έναν δημόσιο οργανισμό και σε αυτά προστίθεται, όπως δείχνει η «Μελέτη, η ιστορική διάσταση του πανεπιστημίου ως εξειδικευμένου θεσμού, ο οποίος καθορίστηκε από το βαθμό της αυτονομίας του, και από το επίπεδο της σύγκρουσης μεταξύ των ρυθμιστικών παραγόντων⁵⁴. Οι διάφορες μορφές θεσμικής εξέλιξης και υπόστασης του

⁵³ Βασίλης Ζούμπος, «Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα», ό.π., τ. 1.

⁵⁴ Βλ. P. J. Olsen, «The Institutional dynamics of the (European) Universities», Centre for European Studies-University of Oslo - Working paper, no. 15, 2005, σσ. 1-49. Επίσης, R. Kalleberg, «Universities: Complex bundle institutions and the projects of Enlightenment», Comparative Social Research, no. 19, 2000 σ. 219-255 και για τη μεταφορά «Μελέτη Διοικητικής Μεταρρύθμισης», ό.π. τ. 1, σ. 26 κ.έ.

Ευρωπαϊκού Πανεπιστημίου αποτυπώνονται στον 21^ο αιώνα όπως παρουσιάζονται στον Πίνακα 1 της «Μελέτης», παρά τις μεταξύ τους τυπολογικές της αποχρώσεις.

Πίνακας 1
Θεσμική Διάσταση του Ευρωπαϊκού Πανεπιστημίου

Αυτονομία:	Αυτοδιοικούμενα Πανεπιστημιακά Ιδρύματα	Πανεπιστημιακά Ιδρύματα με ελεγχόμενη διοικητική αρχή και δομή
<p>Σύγκρουση:</p> <p>Οι «πρωταγωνιστές» συμμερίζονται κοινές αξίες και στόχους.</p>	<p>Το Πανεπιστήμιο ως αυτοδιοικούμενη ακαδημαϊκή κοινότητα</p> <p>Αξιακή και θεσμική υπόσταση: Ελεύθερη έρευνα, αξιοκρατία, ορθολογισμός</p> <p>Κριτήριο αξιολόγησης: Επιστημονική ποιότητα.</p> <p>Βαθμός αυτονομίας: Η αυτονομία αποτελεί θεμελιακή αξία του Πανεπιστημίου . Η «διοίκηση» ασκείται από τον πιο «καταρτισμένο».</p> <p>Αίτια μεταρρύθμισης: Εσωτερικές δυναμικές και εξελίξεις στο χώρο των επιστημών. Επαναξιολόγηση της θεσμικής υπόστασης του Πανεπιστημίου . Βίαιες και ριζοσπαστικές αλλαγές πραγματώνονται μόνο σε περίοδο έντονης κρίσης.</p>	<p>Το Πανεπιστήμιο ως μέσο εξυπηρέτησης των εθνικών πολιτικών</p> <p>Αξιακή και θεσμική υπόσταση: Εφαρμογή προκαθορισμένων πολιτικών επιδιώξεων</p> <p>Κριτήριο αξιολόγησης: Αποτελεσματική και αποδοτική επίτευξη των εθνικών πολιτικών.</p> <p>Βαθμός αυτονομίας: Ανάθεση της διοίκησης του Πανεπιστημίου με βάση την αποτελεσματικότητα των διοικούντων.</p> <p>Αίτια μεταρρύθμισης: Πολιτικές αποφάσεις και προτεραιότητες, εκλογές, ισορροπία πολιτικών δυνάμεων.</p>
<p>Οι «πρωταγωνιστές» δεν συμμερίζονται κοινές αξίες και στόχους.</p>	<p>Το Πανεπιστήμιο ως αντιπροσωπευτική δημοκρατία</p> <p>Αξιακή και θεσμική υπόσταση: Εκπροσώπηση συμφερόντων, εκλογές, διαπραγματεύσεις και πλειοψηφικές αποφάσεις.</p> <p>Κριτήριο αξιολόγησης: Ποιος παίρνει τι? Επικράτηση εσωτερικών επιδιώξεων.</p> <p>Βαθμός αυτονομίας: Δημοκρατία στο χώρο της εργασίας.</p> <p>Αίτια μεταρρύθμισης: Εξαρτάται από τη διαπραγμάτευση και τη σύγκρουση, από τις αλλαγές στην εξουσία, από τα διαμορφωμένα συμφέροντα και τις συμμαχίες.</p>	<p>Το Πανεπιστήμιο ως επιχείρηση εγκιβωτισμένη σε ανταγωνιστικές αγορές</p> <p>Αξιακή και θεσμική υπόσταση: Υπηρεσίες προς την κοινωνία και την αγορά. Μέρος τους ευρύτερου συστήματος της αγοράς, των τιμών και των κερδών.</p> <p>Κριτήριο αξιολόγησης: Κάλυψη των αναγκών της αγοράς. Αποτελεσματικότητα, ευελιξία, επιβίωση.</p> <p>Βαθμός αυτονομίας: Βασίζεται στη κάλυψη των απαιτήσεων των ενδιαφερόμενων (stakeholders – external exigencies).</p> <p>Αίτια μεταρρύθμισης: Ανταγωνιστικές επιλογές. Επιχειρηματικότητα και προσαρμογή στις μεταβαλλόμενες απαιτήσεις της αγοράς και των «πελατών» (stakeholder).</p>

Πηγή: «Μελέτη», 2012.

Ολοκληρώνουμε αυτόν τον ιδιότυπο «διάλογο» με την επισήμανση ότι τα πανεπιστήμια σήμερα υφίστανται βαθιές αλλαγές σε παγκόσμια κλίμακα και φυσικά δεν είναι η πρώτη φορά. Ταυτόχρονα οι κυρίαρχες αντιλήψεις και ιδεολογίες για την οργάνωση και τη διακυβέρνησή τους ποικίλουν και αντιφάσκουν, αναδεικνύοντας κατά αυτόν τον τρόπο τις δύσκολες ισορροπίες, αλλά και τις υψηλές απαιτήσεις και προσδοκίες, που καλείται μια εκπαιδευτική μεταρρύθμιση να «αντιμετωπίσει». Στους βασικούς μεταρρυθμιστικούς στόχους είναι η δημιουργία πανεπιστημίων τα οποία θα υπόκεινται σε κατάταξη και μάλιστα με την τάση να καταλαμβάνουν όλο και υψηλότερη θέση στην παγκόσμια κλίμακα αξιολόγησης. Το ερώτημα που προκύπτει είναι τι σημαίνει η άνοδος αυτή και ιδίως τι σημαίνει η διατύπωση «κορυφαίο Πανεπιστήμιο» (World Class University). Η απάντηση είναι δύσκολη: αφενός η προσπάθεια εννοιολογικής οριοθέτησης του μεταβάλλει το περιεχόμενό της καθώς ποικίλουν τα συστήματα μεταρρύθμισης και αξιολόγησης των Πανεπιστημίων και αφετέρου οι γενικές αναλύσεις συμπλέκονται με αυτά τα συστήματα.

Ειδικότερα, ως προς την οριοθέτηση των συστημάτων μεταρρύθμισης και αξιολόγησης των Πανεπιστημίων που προσδιορίζουν ένα «κορυφαίο» πανεπιστήμιο, αυτή συγκροτείται από τρεις επικαλυπτόμενους κύκλους (Ανθρώπινο Κεφάλαιο, Οικονομικοί Πόροι, Νομοθετικό Πλαίσιο). Αναλυτικότερα, ένα κορυφαίο Πανεπιστήμιο χαρακτηρίζεται από: (α) υψηλή συγκέντρωση ταλέντων (ακαδημαϊκό προσωπικό και φοιτητές), (β) άφθονους πόρους, ώστε να διασφαλίζει ένα ευέλικτο μαθησιακό περιβάλλον και να διεξάγει προηγμένη έρευνα, και (γ) ευνοϊκό νομοθετικό πλαίσιο που ενθαρρύνει το στρατηγικό όραμα, την καινοτομία και την ευελιξία, απαλλαγμένα από τη γραφειοκρατία (σχήμα 3)⁵⁵.

Τέλος, ως προς τις γενικές αναλύσεις που στηρίζουν αυτήν την ανάλυση, βασική προϋπόθεση επιτυχούς μεταρρυθμιστικής πολιτικής είναι η συνεχής ανατροφοδότηση από τις εξελίξεις στο εξωτερικό περιβάλλον, η ανάπτυξη εσωτερικών μηχανισμών λειτουργίας και οργάνωσης με γνώμονα την αποτελεσματικότητα και την καλλιέργεια της διοικητικής ικανότητας των δημοσίων φορέων που εμπλέκονται σε μια τέτοια διαδικασία. Από τα παραπάνω είναι σαφές ότι ο οποιοσδήποτε σχεδιασμός, υλοποίηση και έλεγχος προγραμμάτων εκσυγχρονισμού της δημόσιας διοίκησης αποτελείται από ένα σύνολο μεταβλητών συχνά αλληλεξαρτώμενων και αλληλένδετων. Λόγω της πολυπλοκότητας και των συνεχών αλλαγών σε παγκόσμιο επίπεδο ουδείς μπορεί να θεωρήσει τα όποια δημόσια προβλήματα ανακύπτουν ως σαφώς καθορισμένα και διατυπωμένα υπό τους περιορισμούς των πόρων (κεφάλαιο, προσωπικό)⁵⁶.

Επίσης σε επίπεδο οργάνωσης και σχεδιασμού πολιτικών αλλαγής και μεταρρυθμίσεων, είναι αναγκαία η ύπαρξη συνεχούς ελέγχου της εξέλιξης της διαδικασίας μέσα από διορθωτικές κινήσεις οι οποίες θα επαναπροσδιορίζουν την πορεία εκτέλεσης τους. Ο έλεγχος ή καλύτερα η εποπτεία θα πρέπει να είναι μια

⁵⁵ J. Salmi, *Directions in Development. The Challenges of Establishing World-Class Universities*, The World Bank, Washington, 2009. Ο Jamil Samil διατελούσε επί πολλά χρόνια Συντονιστής του Προγράμματος της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Παγκόσμιας Τράπεζας. Για τη μεταφορά βλ. «Μελέτη Διοικητικής Μεταρρύθμισης», ό.π., τ. 1, σ. 26 κ.έ.

⁵⁶ Βασίλης Ζούμπρος, «Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα», ό.π., τ. 1.

διαρκής και μόνιμη διαδικασία δεδομένου ότι τυχόν καθυστερήσεις και προβλήματα παρατείνουν την όλη διαδικασία αλλαγών.

Σχήμα 3
Οι τρεις κύκλοι για το Πανεπιστήμιο

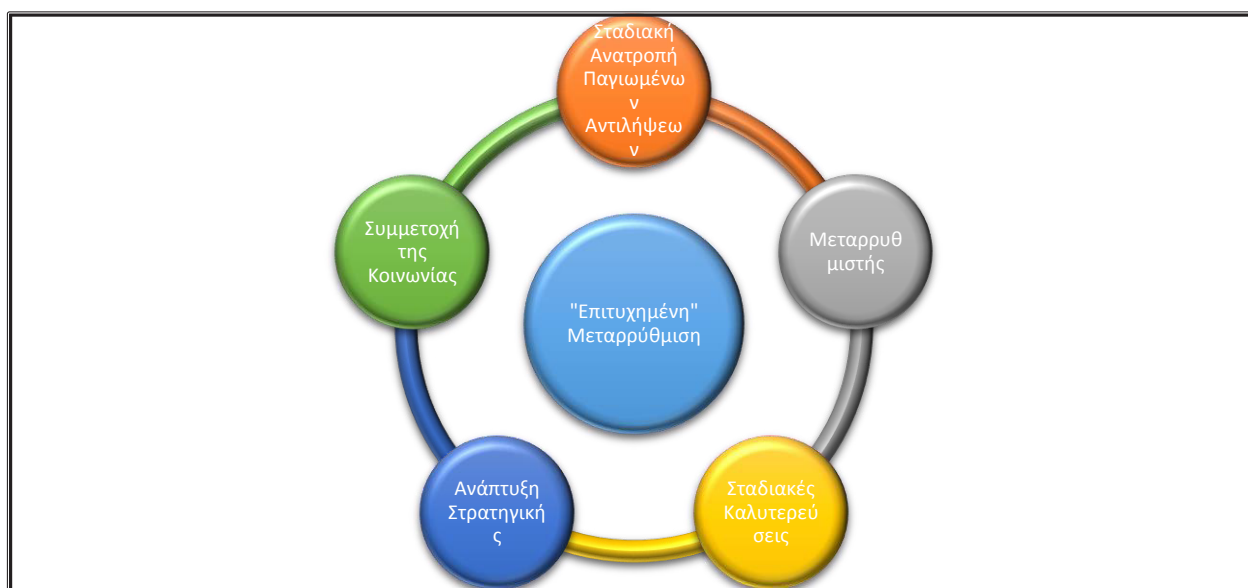


Πηγή: J. Salmi, «Directions in Development» και για τη μεταφορά «Μελέτη», 2012.

Κατ' επέκταση, απαραίτητη κρίνεται η συστηματική αξιολόγηση και ο έλεγχος εφαρμογής και η ενημέρωση των κέντρων λήψης αποφάσεων ενόψει διορθωτικής παρέμβασης σε κατάλληλο χρονικό διάστημα, ώστε να εξασφαλίζεται τόσο η προσαρμοστικότητα όσο και η σταθερότητα του πλαισίου της δεδομένης πολιτικής. Θα πρέπει συνεπώς να ενισχυθούν οι διαδικασίες ελέγχου, στο πνεύμα της καθιέρωσης διαφάνειας και δημοκρατικού ελέγχου, της ανάπτυξης της υπευθυνότητας, του πνεύματος πρωτοβουλίας και ευελιξίας (στο ίδιο).

Κλείνουμε την εισήγησή μας με την παρατήρηση ότι, για την επιτυχή εφαρμογή των προηγούμενων διαδικασιών σημαντική είναι η συμβολή της ίδρυσης και πραγματικής λειτουργίας οργάνων κοινωνικού διαλόγου μεταξύ των διαφόρων κατηγοριών κοινωνικών και πολιτικών εταίρων, με την αυξημένη αίσθηση της ατομικής ευθύνης. Ο συνδυασμός τους ενισχύει την πολιτισμική εμπέδωση του μακροχρόνιου σχεδιασμού και τη μακροσκοπική προσαρμογή της κρατικής και κοινωνικής οργάνωσης στις μείζονες και ελάχιστονες αλλαγές, στην οποία το πανεπιστήμιο και η τριτοβάθμια εκπαίδευση γενικότερα παραμένει μια ισχυρή μεταρρυθμιστική «ατμομηχανή» οραμάτων.

Σχήμα 4
Οι στοιβάδες θεμελίωσης και η «αλυσίδα» προστασίας μιας επιτυχημένης μεταρρύθμισης



Πηγή: Βασίλειος Ζούμπος, «Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα».

Βιβλιογραφία

Byung-Yeon K., Jukka P. (2003). The political economy of reforms: Empirical evidence from post-communist transition in the 1990s. Bank of Finland, Institute for Economies in Transition, Discussion Papers, 4, 10.

Edey M., Ketil H. (1995). An Assessment of financial reform in OECD countries, Economics Department Working Paper No. 154, Paris, OECD.

Giuseppe, N., Scarpetta, S. (2003). Regulation, productivity and growth: OECD evidence, Economic Policy, 18, 19–72.

Helbling T., Hakura D., Debrun X. (2004), Fostering structural reforms in industrial countries, World Economic Outlook, International Monetary Fund, 121.

International Monetary Fund (2003). Cross-country overview of growth patterns 1970–2000 Chapter II, IMF Country Report No. 03/47, Washington.

Kalleberg R. (2000). «Universities: Complex bundle institutions and the projects of Enlightenment», Comparative Social Research, 19.

Kneller, R. Bleaney, M. Gemmill, N. (1999). Fiscal policy and growth: evidence from OECD countries, Journal of Public Economics, 74, 171–190.

Olsen P. J. (2005). The Institutional dynamics of the (European) Universities», Centre for European Studies-University of Oslo - Working paper, 15.

Raghuram R. (2004), Why are structural reforms so difficult? The benefits of structural reforms aren't always as obvious as the smaller, short-term costs, Finance and Development, 41, 56.

Rodrik D. (1996). Understanding Economic policy reform, Journal of Economic Literature, 34, 19.

Salmi J. (2009). Directions in Development. The Challenges of Establishing World-Class Universities, The World Bank, Washington.

UNDP (2006). Institutional reform and change management. Managing change in Public sector organizations, Conference Paper 5, Working Draft.

Πρόντζας Π. (2012). «Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα», στο Μεταρρυθμίσεις και Κράτος, Ακαδημία Αθηνών.

Νέα γενιά κοινωνικών επιστημών, ακαδημαϊκή οργάνωση και διοίκηση

Πρόντζας Ευάγγελος
Καθηγητής, Πάντειο Πανεπιστήμιο
prontz@panteion.gr

Περίληψη

Οι γενιές των κοινωνικών επιστημών συνδέονται με τον τρόπο σκέψης, ενέργειας και συγκρότησης τεχνικών για την κατανόηση και εμπάθυνση στον «τύπο» του κράτους που βιώνει η σύγχρονη οργάνωση. Σήμερα, η μετάβαση της σύλληψης του «κοινωνικού» από την «κοινωνία» επηρεάζει την ακαδημαϊκή συγκρότηση, θέση και διαχείριση κάθε πανεπιστημίου. Στο κλίμα αυτό η ακαδημαϊκή οργάνωση και διοίκηση είναι αντιμέτωπη με τη γένεση υβριδικών επιστημών. Την προκαλεί η δυσδιάστατη μετάβαση από τις «εξηγήσεις», τις περιγραφικές συσχετίσεις και προβλέψεις στις προγνωστικές συσχετίσεις που προσδιορίζουν την Τρίτη γενιά των κοινωνικών επιστημών απαιτώντας τη μεταρρύθμιση στη «λειτουργία» του πανεπιστημίου με καινοτόμες «ιδέες» και ευρηματικούς «πόρους».

Λέξεις κλειδιά: τριγωνικός συντονισμός, νέα βιομηχανική επανάσταση δεδομένων, Τρίτη γενιά κοινωνικών επιστημών, ρομβώδης συντονισμός

The new generation of social sciences, academic organization and administration

Prontzas Evangelos
Professor, Panteion University
prontz@panteion.gr

Summary

The generations of social sciences connected with the way we think, act and investigate techniques for understanding and deepening in the ' type ' of the State, which the

contemporary context is facing. Today, the transition to the conception of ' social ' from the ' society ' affects the academic establishment, location and administration of every University. In this context, the academic organization and administration is faced with the genesis of hybrid sciences. This is caused by the two-dimensional transition from the "explanations", the descriptive correlations and predictions to the provisional correlations, which define the third generation of social science, demanding the reform in the "function" of the University into innovative "ideas" and imaginative "resources".

Keywords: triangular coordination, new industrial data revolution, third generation of social sciences, rhomboid coordination

Εισαγωγή

Επιτρέψτε μου να ξεκινήσω με τις θερμές ευχαριστίες για την πρόσκληση και την αποδοχή της πρότασης μας από την Οργανωτική Επιτροπή του Συνεδρίου, ιδιαίτερα τον κοσμήτορα της Σχολής Επιστημών της Αγωγής, Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών καθηγητή κ. Λ. Συμεού, ώστε να δημιουργήσουμε αυτό το θεματικό Εργαστήριο «Διοικητική, Οικονομική και Ακαδημαϊκή Στάθμιση Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών». Το θέμα, με τις επιμέρους εκδοχές του, που έχουμε την τιμή να σας παρουσιάσουμε, αποτελεί συμπληρωματική μέριμνα διοικητικών, ερευνητικών και διδακτικών προσανατολισμών στον ακαδημαϊκό χώρο των κοινωνικών επιστημών, ταυτοχρόνως δε πεδίο συνεργασίας της ομάδας μας, όπως προκύπτει από τις συμμετοχές στις εισηγήσεις⁵⁷. Η συμπληρωματικότητα που αναφέρθηκε προέκυψε από θέματα που γέννησαν (και συνεχίζουν post eventum να προκαλούν) υποχρεώσεις του ομιλούντα και των συνεργατών του κατά την περίοδο διοίκησης πανεπιστημίου και των μεγάλων ανατροπών της περιόδου στην Ελληνική κοινωνία. Αναφέρομαι στη βιαιότητα με την οποία ενέκυψε ο δημοσιοοικονομικός σπασμός και οι συνέπειές του στην Ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Θα ξεκινήσω λοιπόν με ζητήματα «ακαδημαϊκής οργάνωσης και λειτουργίας» ακολούθως δε θα με απασχολήσει η θέση της νέας γενιάς των κοινωνικών επιστημών μέσα στις διοικητικές και οργανωτικές λειτουργίες στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η εκβολή τους στην τέταρτη βιομηχανική επανάσταση των δεδομένων είναι η πρόκληση.

Ο μεγάλος σπασμός της Ελληνικής οικονομίας υποχρεώνει να δούμε προσεκτικά τις μεγάλης διάρκειας αλλαγές που χαρακτηρίζουν τις σχέσεις πανεπιστημίου και περιβάλλουσας κοινωνίας και οικονομίας. Σε βάθος πεντηκονταετίας ανήκει η συζήτηση για το συντονισμό των σχέσεων μεταξύ κρατών και την παραγωγή σύνθετων συστημάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η παραγωγή προσδιορίζεται από διαφορετικούς «στόχους», διαφορές «πεποιθήσεων» και διαφορετικές «μορφές εξουσίας»⁵⁸. Ένα ζήτημα που όπως θα δούμε στη συνέχεια μετασχηματίζεται σε μια

⁵⁷ Οφείλω να ευχαριστήσω τους συνεργάτες διδάκτορες και υποψήφιους διδάκτορες, με ευρύτετες σπουδές στις κοινωνικές επιστήμες και ανθρωπιστικές επιστήμες: τη Δρα. Β.-Α. Φουρνάρη, τη Δρα. Κατ. Καρβελά, την υποψηφία διδάκτορα Έφη Ντρούβα και τον υποψήφιο διδάκτορα Βασ. Ζούμπο. Η εισήγηση της Δρος. Κατ. Καρβελά τελικώς ενίσχυσε την προβληματική των λοιπών εισηγήσεων και από τη θέση αυτή θέλω να την ευχαριστήσω για τη συνδρομή της.

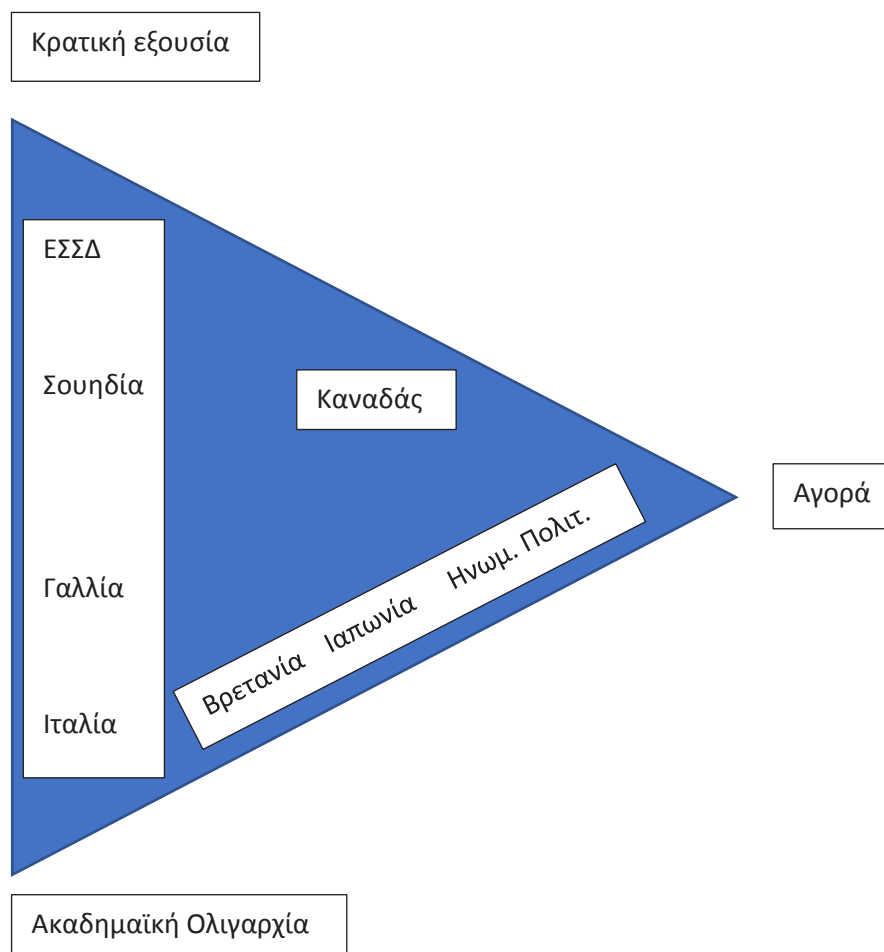
⁵⁸ Zachary Maggio, «Exploring Burton Clark's Triangle of Coordination in the Context of Contemporary Relationships Between States and Higher Education Systems»,

ρομβοειδή σχέση την οποία προκαλεί η συνδυασμένη εκδήλωση της νέας βιομηχανικής επανάστασης των δεδομένων, η μετάβαση στην Τρίτη γενιά κοινωνικών επιστημών και η στάση μας απέναντι στην τεχνολογία του μέλλοντος⁵⁹.

Η συζήτηση ανάγεται στη δεκαετία του 1970 με τη διατύπωση του «τριγωνικού συντονισμού» ως ερμηνευτικού μοντέλου, το 1983, από τον Burton Clark⁶⁰.

Σχήμα 1

Το «συντονιστικό τρίγωνο» στη δεκαετία του 1980 κατά Clark (1983)



Πηγή: John Brennan (2010) «'The Higher Education System: Academic Organization in Cross-National Perspective, by Burton R. Clark, Berkeley and Los Angeles, University of California Press, 1983'», London

https://www.academia.edu/1539195/Exploring_Burton_Clark_s_Triangle_of_Coordination_in_the_Context_of_Contemporary_Relationships_Between_States_and_Higher_Education_Systems

⁵⁹ Πολύ πρόσφατα μας απασχόλησαν τα δύο πρώτα ζητήματα βλ. Ε. Πρόντζας Ε., «Η μετάβαση από τα data bases στα smart data και από τη 'δημόσια πολιτική' στη 'δημόσια δράση' για τις κοινωνικές επιστήμες», Πρακτικά 6^{ου} Συνεδρίου Ελληνικής Κοινωνιολογικής Εταιρείας (υπό δημοσίευση), Αθήνα 2018 και Β. – Α. Φουρνάρη, Β. Ζούμπος, «Αντιμετώπιση 'μεγάλων δεδομένων' στις κοινωνικές επιστήμες», Πρακτικά 6^{ου} Συνεδρίου Ελληνικής Κοινωνιολογικής Εταιρείας (υπό δημοσίευση), Αθήνα 2018.

⁶⁰ Burton R. Clark, *The Higher Education System: Academic Organization in Cross-National Perspective*, University of California Press, Berkeley, 1983.

Δια αυτού εντάσσει τις διαφορές των εθνών στην ανάλυση των εκπαιδευτικών τους συστημάτων και βασίζεται σε τρία βασικά τους στοιχεία: τον τρόπο με τον οποίο είναι οργανωμένες οι αρμοδιότητες τους, πώς διαμορφώνονται οι πρωταρχικοί κανόνες λειτουργίας τους με τις αξίες τους και με ποιο τρόπο εξελίσσεται η κατανομή της διοικητικής εξουσίας σε όλο το σύστημα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τα στοιχεία τους αντλεί από την οργάνωση της ακαδημαϊκής εργασίας ως προς τη γνώση. Θα ερευνήσει με τη συνδρομή του μοντέλου του την αντίφαση που γεννάται ανάμεσα στην ακαδημαϊκή πειθαρχία του τριτοβάθμιου συστήματος και τη διαδικασία διαφοροποίησης της. Η διαδικασία έρχεται αντιμέτωπη με τις εσωτερικές ομάδες του πανεπιστημίου που υπερασπίζονται το έργο τους, τις λειτουργίες του και αντιδρούν στην πίεση που ασκεί η σύγκρουση αξιών και οι απαιτούμενες προσαρμογές εξουσίας της (στο ίδιο).

Ο «τριγωνικός συντονισμός» του Burton Clark εξελίσσεται μέσα από τη δράση οργανώσεων, ομάδων και οντοτήτων «κρατικής εξουσίας», «ακαδημαϊκής ολιγαρχίας» και «αγοράς». Τη χαρτογράφηση των εκπαιδευτικών συστημάτων και των κρατών εθνών αποτυπώνει με τη μορφή του σχήματος 1: οι κορυφές του τριγώνου συνιστούν τις κυριότερες ομάδες αλληλεπίδρασης και ανταγωνισμού τους για την παραγωγή βιώσιμων λύσεων και δομών⁶¹.

Το «τρίγωνο», για τρεις δεκαετίες, διατήρησε την ισχύ ενός αναλυτικού εργαλείου σχετικά με τα διαθέσιμα μοντέλα διακυβέρνησης και των σχέσεων εξουσίας όπως διαμορφώνονται στη μετα-δευτεροβάθμια εκπαίδευση (στο ίδιο). Σε μία από τις κορυφές του τριγώνου τοποθετείται η εξαιρετικά επίσημη δομή που προσδιορίζουν οι ενιαίοι στόχοι για ολόκληρο το «σύστημα», η «κρατική εξουσία». Η κορυφή στο αντίθετο άκρο του τριγώνου δίνεται στην «αγορά» με τις ανεξάρτητες αποφάσεις των αυτόνομων φορέων οι οποίοι συμβάλουν σωρευτικά στη συνολική κίνηση του συστήματος. Την ενσωμάτωση στοιχείων από τα δύο άκρα γεννούν μεικτά ακαδημαϊκά «συστήματα» με διαφορετικούς στόχους στο μοντέλο «κράτος»/«αγορά». Η τρίτη κορυφή του τριγώνου ανήκει σε έναν άλλο συντονισμό του συστήματος με συγκεντρωτικά χαρακτηριστικά και τοπικές εξουσίες που αρθρώνουν ισχυρές συλλογικές φωνές και αποτελεί την «ακαδημαϊκή ολιγαρχία».

Το «τρίγωνο» αντανακλά την είσοδο τριών δυνάμεων σε ένα ολοκληρωμένο σύστημα για το συντονισμό της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στις συνθήκες που αναπτύσσονται στον 20^ο αιώνα δεν δίνεται η δυνατότητα για την ηγεμόνευση μιας «κορυφής». Έτσι με το συντονισμό των κορυφών οδηγείται το σύστημα του Burton R. Clark σε «μηδενικό αποτέλεσμα», δηλαδή η μία κορυφή περιορίζει την άλλη.

Η κριτική που ασκείται είναι ότι αυτός ο «τριγωνικός συντονισμός» δεν μπορεί να αποδώσει αποχρώσεις ισχύος πολύ περισσότερο να αντιληφθούμε με τη χρήση του τη διαφορά ισχύος της μιας κορυφής έναντι της άλλης (στο ίδιο). Η κριτική θα έχει αποτέλεσμα.

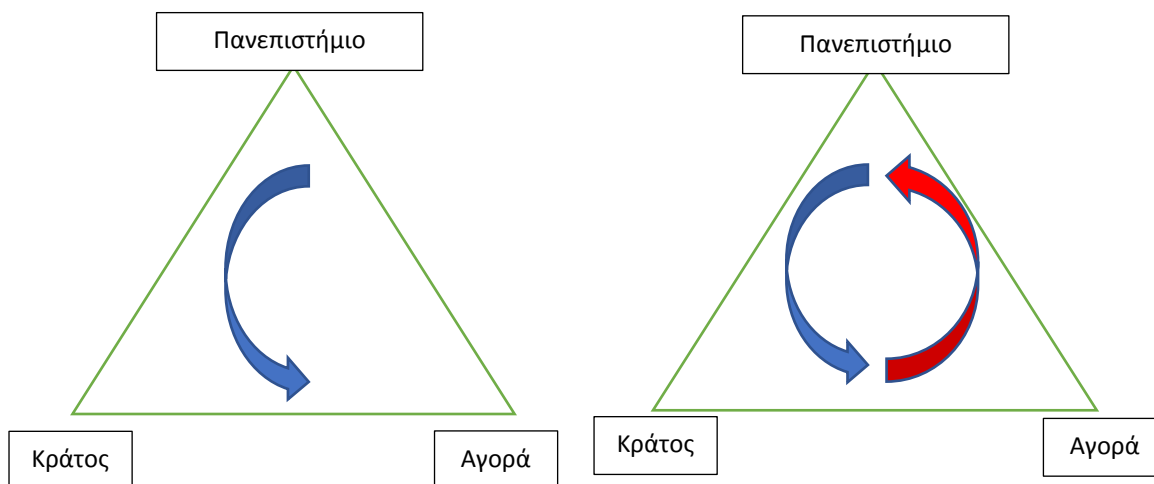
Η ενίσχυση του ρόλου των «αγορών», στις αρχές του 21^{ου} αιώνα, σηματοδοτείται από την τέταρτη βιομηχανική επανάσταση (των «δεδομένων») με την έκρηξη που

⁶¹ Zachary Maggio, «Exploring Burton Clark's Triangle», ό.π.

προκαλεί σε σειρά από επιστημονικά πεδία. Το αποτέλεσμα είναι η «κορυφή αγορά», στον «τριγωνικό συντονισμό», να προκαλεί συζητήσεις για την προσαρμογή του μοντέλου. Με άλλα λόγια, ο ρόλος της αγοράς και ο βαθμός που οι όροι της επηρεάζουν την τριτοβάθμια εκπαίδευση ωθεί στον επαναπροσδιορισμό του τριγωνικού συντονισμού: πρόκειται για τη μετατόπιση από το «μηδενικό αποτέλεσμα» στη «διάκριση αποτελέσματος» που γεννά η «αγορά» στη μια κορυφή του τριγώνου. Η μετατόπιση αυτή είναι γνωστή ως η «μετάβαση» από το «τριγωνικό συντονισμό» κατά Burton R. Clark στον «τριγωνικό συντονισμό» κατά Ben Jongbloed⁶², όπως φαίνεται στο σχήμα 2:

Σχήμα 2

Από τον «τριγωνικό συντονισμό» του Clark (1983) στον Jongbloed (2003)



«Τριγωνικός συντονισμός» κατά B. R. Clark (1983)

«Τριγωνικός συντονισμός» κατά B. Jongbloed (2003)

Πηγή: Anna M. Kola & Krzysztof Leja (2017). «The Third Sector in the Universities. Third Mission», στο Łukasz Sułkowski (επιμ.), *Management and Culture of the University*, Peter Lang, Frankfurt am Main, σσ. 99-126, ειδ. 106.

Σε αυτήν την «μετάβαση» καλλιεργείται η μεταβολή στην έννοια του πανεπιστημίου (η οποία έχει ξεκινήσει ήδη από τα τέλη του 20^{ου} αι.). Η μετάβαση καθιστά διαρκώς λιγότερο διαυγή τη μορφή του, το περιεχόμενό του και τους στόχους του πανεπιστημίου στην παγκόσμια κοινωνία. Το «παράδοξο» είναι ότι μέσα από αυτήν προβάλλεται περισσότερο ισχυρή η οργάνωση για την παραγωγή γνώσης.

Πρόκειται για εξέλιξη που οδηγεί σε ένα ιδιόμορφο αποτέλεσμα για το πανεπιστήμιο: τη χαμηλή προβλεπτική ικανότητα στις αποφάσεις που λαμβάνει η οργάνωση του πανεπιστημίου και υλοποιούνται σε έναν κόσμο πολύ διαφορετικό από εκείνον που είχε προβλεφθεί κατά τη στιγμή της απόφασής τους. Η αναζήτηση των παραγόντων διαμορφώνουν την αποστολή κάθε οργανισμού της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, ιδίως ενός πανεπιστημίου κοινωνικών επιστημών σε συνθήκες μείζονος οικονομικής κρίσης, όπως συμβαίνει στην Ελλάδα μετά το 2010.

⁶² Ben Jongbloed (2003). «Marketisation in Higher Education, Clark's Triangle and the Essential Ingredients of Markets», *Higher Education Quarterly*, 57(2), 110–135 (https://www.academia.edu/20484620/Marketisation_in_Higher_Education_Clarks_Triangle_and_the_Essential_Ingredients_of_Markets?auto=download).

Οι επιπτώσεις της κρίσης συνιστούν συνδυασμένο αποτέλεσμα καταβύθισης της δημόσιας δαπάνης και εξαέρωση της ερευνητικής χρηματοδότησης σε συνθήκες μεταρρυθμιστικής έξαψης και ιδεολογικής σύγχυσης. Η αρνητική κριτική των κοινωνικών επιστημών διευρύνεται και η θέση τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση συμπιέζεται ως μέτρο των επιδόσεων τους σε συνθήκες οικονομικής κρίσης. Μέσα σε αυτές τις συνθήκες, η επελαύνουσα «νέα γενεά κοινωνικών επιστημών» αδυνατεί να εμφανιστεί καθώς εκτοπίζεται από ισχυρούς «θορύβους» αποσάθρωσης των ακαδημαϊκών, ερευνητικών και οργανωτικών κυριαρχιών που χαρακτηρίζουν προηγούμενες γενιές κοινωνικών επιστημών. Οι «θόρυβοι» προέρχονται από τον αντίλογο στην κριτική που ασκείται στην παλαιά γενιά των κοινωνικών επιστημών μέσα στις νέες οικονομικές συνθήκες και τα κοινωνικά ζητήματα και όχι στη νέα «γενιά» τους. Για τη «νέα γενιά» είναι βέβαια ελάχιστες και περιθωριακές ακόμη οι ακαδημαϊκές παρουσίες υπεράσπισης της, πολύ ισχυρότερη δε είναι η οργανωτική αδράνεια και προσαρμογή ενός πανεπιστημίου κοινωνικών επιστημών σε αυτές τις συνθήκες δημοσιοοικονομικής κρίσης. Η ερευνητική πρόκληση που γεννά το νέο «παράδειγμα» βυθίζεται μέσα στις συνθήκες «μεταρρύθμισης» του πανεπιστημίου που προκαλεί η κρίση.

Όχι μόνον. Το περιεχόμενο της έννοιας μεταρρύθμιση παραμένει σε εκκρεμότητα. Συνδέεται με την «αγκύρωση» του πανεπιστημίου καθώς από πόλος ακαδημαϊκής γνώσης μεταβολίζεται, με διάφορους τρόπους και εντάσεις, σε χώρο συλλογής και διάδοσης της γνώσης συνδεδεμένο με κέντρα έρευνας και κατάρτισης, δημόσια και ιδιωτικά.

Η πύκνωση αυτών των ζητημάτων κατευθύνει την ανάλυση της ακαδημαϊκής οργάνωσης και των αναγκαίων ροών της σε συνθήκες παραγωγής και διαχείρισης της γνώσης. Καταρχάς, στην αφετηρία της στρατηγικής για τη διοίκηση του οργανισμού βρίσκεται η «αποστολή» του με τους συντελεστές «οπτικής» της: τις «αξίες» της οργάνωσης και την «κουλτούρα» της. Οι στρατηγικές που αναπτύσσονται ως συνέπεια της «οπτικής» της επηρεάζονται από τις δυνατότητες και αδυναμίες της εσωτερικής οργάνωσης και από τις ευκαιρίες και εξωτερικές διευθετήσεις που επιτυγχάνονται με τη στρατηγική και τα σχέδια δράσης που παράγει η διαχείριση «σχεδίων» και η «τρέχουσα δράση»⁶³.

Παράλληλα, έχουν εκδηλωθεί δύο παράγοντες που διαμορφώνουν σήμερα τη σχέση ενός ερευνητή των κοινωνικών επιστημών με τη διοικητική αντιμετώπιση των προβλημάτων τους σε ένα μονοθεματικό πανεπιστήμιο στο πεδίο των κοινωνικών και πολιτικών επιστημών και τησχάση που προκαλεί η νέα βιομηχανική επανάσταση, συμπεριλαμβάνοντας στην έννοια της «σχάσης» και την «ανεξάρτητη» διδασκαλία, το μοντέλο «εξατομίκευσης» ενός πανεπιστημίου. Στον, έστω μακρινό, αυτόν ορίζοντα οι σημερινές εξελίξεις προσδιορίζονται από δύο παράγοντες: ο πρώτος, αφορά τη μετάλλαξη του σύγχρονου πανεπιστημίου από «θεσμό» σε «οργάνωση» και την πρόκληση να διατηρήσει τη θεσμική του αποστολή στον προσανατολισμό της κοινωνίας. Ο δεύτερος παράγοντας οφείλεται στη μεταμόρφωση του ακαδημαϊκού

⁶³ Για τη στρατηγική αυτή διαχείριση βλ. J. Desbiens (2016), *Gestion par résultats. Notes de cours*, ENP7332, groupe 11. Québec : École nationale d'administration publique, 2015. Για τη μεταφορά Denis Savard, Lucie Héon, Jean-Joseph Moisset, «Analyse typologique des plans stratégiques des universités québécoises Catherine Larouche Université du Québec à Chicoutimi», *Canadian Journal of Higher Education Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 46(3), 18-40.

από «διανοούμενο» σε «εμπειρογνώμονα», ένας μετασχηματισμός που εξελίσσεται στο πανεπιστήμιο και εκκρεμεί ακόμη η κατανόηση για την πλήρη έκτασή του⁶⁴.

Ο μετασχηματισμός του πανεπιστημίου ενισχύεται από τη θεωρία της αποτελεσματικής διακυβέρνησης των κοινωνικών σχέσεων στο σύγχρονο κόσμο και τις κατευθύνσεις του. Η παγκόσμια «κοινωνική λειτουργία» του υπερέβαινε, μέχρι πρότινος, την απαίτηση εμπειρογνωμοσύνης σε ειδικούς τομείς από τα μέλη του καθώς στο πανεπιστήμιο αποδίδεται ο «συλλογικός πνευματικός ρόλος» για εκείνους που ασκούνται στην επιστήμη και προωθεί την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, εντός και εκτός του περιγύρου του.

Πρόκειται για μοντέλο που προσδιορίζει ιστορικά τη δομή του πανεπιστημίου και την οργάνωσή του. Στις τελευταίες δεκαετίες θα δεχθεί όλο και μεγαλύτερη πίεση στο σχεδιασμό ενός οργανισμού που οργανικά προσανατολίζει το πανεπιστήμιο στην εξαιρετική ειδίκευση του αιτήματος της «κατάρτισης» που καθορίζουν ανάγκες των «αγορών». Ο σχεδιασμός γίνεται ιδιαίτερα επιτακτικός καθώς η κριτική ενισχύεται από την ανάγκη και οι ανάγκες προσδιορίζουν τις επιδόσεις των πανεπιστημίων ώστε να παραμορφώνει την οργανική λειτουργία του πανεπιστημίου από το συνδυασμό «μετάλλαξης» και «μετασχηματισμού» του (στο ίδιο).

Η «παραμόρφωση» γίνεται αισθητή σε συνθήκες έντονων μεταβολών και συμπτώσεων, όπως συμβαίνει στην ελληνική περίπτωση. Η πίεση που δέχονται τα πανεπιστήμια στον 21^ο αιώνα από τη εφαρμογή των αρχών της νέας δημόσιας διοίκησης συνδέεται με τη διαχείριση και την υλοποίηση της ιδέας για το υψηλό ακαδημαϊκό επίπεδο. Η σύνδεση προωθεί την ανασυγκρότηση ενός ακαδημαϊκού πολιτισμού για την επαναπροσδιορισμένη έννοια της βελτίωσης της ποιότητάς τους. Η διαχείριση των επιδόσεων ωθείται στην καλλιέργεια και διάγνωση της «εταιρικής κουλτούρας» στα πανεπιστήμια, έννοια η οποία γεννά παρενέργειες σε τρία επίπεδα: την ομαδοποίηση των πανεπιστημίων, την αγωνιώδη «κατάταξη» τους και τον μανιώδη «έλεγχό» τους. Συνέπεια αυτής είναι η υπερ-συμμόρφωση των ακαδημαϊκών πολιτισμών που ωθεί ακαδημαϊκούς δασκάλους και ερευνητές σε προ-συμβατικά ηθικά επίπεδα και που καλλιεργούν οι ατομιστικές ανάγκες και προτεραιότητες⁶⁵.

Η κρίση εκδηλώνεται ενώ προχωρεί η νέα βιομηχανική επανάσταση των δεδομένων και η διάχυση της τρίτης γενεάς κοινωνικών επιστημών⁶⁶. Οι εξελίξεις βρίσκονται πίσω από τις επιστημονικές ανατροπές που διαμορφώνουν την «υβριδοποίηση» επιστημών⁶⁷. Η μετάβαση από το μεσαιωνικό σύστημα των πανεπιστημιακών σχολών με την εγκάρσια τομή τους που επιτυγχάνει την ενότητα τους (Θεολογία, Νομική, Ιατρική, Τέχνες) και την ανταπόκρισή του φιλελεύθερου πανεπιστημίου στην πίεση και την εξέλιξη των εθνικών πολιτισμών του 19^{ου} αιώνα ώστε να διαμορφώσουν ένα ενοποιημένο σύνολο επιστημονικής γνώσης και να ισχυροποιήσουν επαγγέλματα. Η

⁶⁴ J. Pelletier (2006). «De l'institution à l'organisation: la mutation de l'Université contemporaine», Analyses et discussions [L'Université contemporaine: un bateau à la dérive ?] 8, 65-74 http://classiques.uqac.ca/contemporains/spuq/universite_contemporaine_derive/universite_contemporaine_derive_tdm.html

⁶⁵ Michał Zawadzki (2017). «Performance management and corporate culturism in the neoliberal university», *Management and culture of the university*, Peter Lang, σσ. 245-265.

⁶⁶ Ε. Πρόντζας, ΕΚΕ 2018

⁶⁷ Βλ. Βιργινία - Αναστασία Φουρνάρη & Βασίλης Ζούμπος. «Υβριδική έρευνα, κινητικότητα πόρων και προκλήσεις για το πανεπιστήμιο».

ασάφεια για το ρόλο του πανεπιστημίου έχει ήδη τονιστεί από το τέλος του 20^{ου} αι. και έχει συνδεθεί με την δομή του σύγχρονου πανεπιστημίου αλλά και την αδυναμία να κατανοήσουμε την αναγέννηση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης: είναι το πανεπιστήμιο στο λυκόφως της κοινωνικής του λειτουργίας ή πλησίασε η απόρριψη της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης;

Η ιστορική σύνδεση της ακεραιότητας του πανεπιστημίου με το έθνος-κράτος προώθησε και προστάτευσε την ιδέα του εθνικού πολιτισμού⁶⁸. Η αποδυνάμωση του έθνους-κράτους καθιστά όλο και πιο αναιμική την υπεράσπιση του εθνικού πολιτισμού και η ιδέα της «αριστείας» κατακτά όλο και καλύτερη θέση με συνέπεια η δομή του πανεπιστημίου να αλλάζει, χωρίς να γίνεται άμεσα κατανοητό το περιεχόμενο της αλλαγής, συχνά δε συνδέεται με την ιδέα της διεθνούς «επιχειρηματικότητας» και των αποδόσεων της στην παραγωγή και διαχείριση της γνώσης.

Η σύγχρονη αντικατάσταση της «επιστημονικής πειθαρχίας» από την «τεχνογνωσία της παραγωγής εμπειρογνομόνων», σε όλο και πιο αρθρωτά αντικείμενα, έχει συνέπειες που απαιτούν άλλη δομή πανεπιστημίου που απαιτεί την προσαρμογή ή όχι του οικονομικού και οργανωτικού του μοντέλου στον ενιαίο ή διεπιστημονικό στόχο του⁶⁹.

Σε αυτές τις συνθήκες πύκνωσης των αλλαγών οι προτεραιότητες πανεπιστημίων και κυβερνήσεων εξελίσσονται μέσα από τον εντεινόμενο ανταγωνισμό μεταξύ διαφορετικών αντιλήψεων, ενίοτε ασυμβίβαστων, για το θεσμικό μέλλον του πανεπιστημίου. Η τρίτη γενιά των κοινωνικών επιστημών⁷⁰ στα πανεπιστήμια αφορά τα αντικείμενα των κοινωνικών επιστημών αλλά τώρα πια και τα οργανωτικά σχήματα που υιοθετούμε για αυτά και το θεσμικό τους μέλλον: ποιος τρόπος και γενιά διδασκαλίας των κοινωνικών και ανθρωπιστικών επιστημών εκτιμούμε τα σύνορά τους; Πόσο είμαστε έτοιμοι να αντιμετωπίσουμε σήμερα (και με ποια γενιά επιστημών) την πρόκληση για την «ημέρα που το Facebook γίνεται διοργανωτής της απογραφής, ένα οιονεί κράτος»⁷¹;

Τα ερωτήματα διευρύνονται ακόμη περισσότερο, καθώς σε αυτές τις συνθήκες είναι πιο ουσιαστικό να διατυπώνονται ορθά ερωτήματα παρά να δίνονται ορθές απαντήσεις. Πόσο έτοιμοι είμαστε να αντιμετωπίσουμε στις κοινωνικές και ανθρωπιστικές επιστήμες και τα οργανωσιακά τους σχήματα στη διδασκαλία και την έρευνα προκλήσεις όπως αυτή της τρίτης γενιάς τους. Η τάση προς την παραγωγή θεωρίας μέσα από «πλατφόρμες», οι οποίες δια των κυρίαρχων «ιχνών» παράγουν, υπολογίζουν, δημοσιοποιούν αποτελέσματα που απαντούν σε ελάχιστο χρόνο στη ζήτηση (που μέχρι σήμερα απευθύνονται σε επώνυμα πανεπιστήμια) ερωτημάτων

⁶⁸ Bill Readings (1996). *The University in Ruins*. Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press.

⁶⁹ Georges Leroux (1996). «Facultés, inc...», *Analyses et discussions*, ό.π., 59-63. Bill Readings, *The University in Ruins*. Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press.

⁷⁰ Dominique Boullier (2017). «Pour des sciences sociales de troisième génération (SS3G). Des traces numériques aux répliques», στο Pierre-Michel Menger, Simon Paye (διεύθ.), *Big Data et tracabilité numérique. Les sciences sociales face à la quantification massive des individus*, Collège de France, Παρίσι, 63-184.

⁷¹ Κατά την ωραία διατύπωση του καθηγητή της πολυτεχνικής σχολής της Λωζάνης Dominique Boullier («Le jour où Facebook est devenu l'organisateur du recensement: un quasi Etat»). <http://www.internetactu.net/2018/03/07/facebook-et-la-recherche-le-quasi-etat/>

από επώνυμους οίκους για τους εμπορικούς τους σκοπούς ή πολιτικά κόμματα που αναζητούν πολιτικές συμπεριφορές από ερευνητικά ινστιτούτα μετρολογούν αποτελέσματα και σταθμίζουν ερμηνείες με προσεγγίσεις που προέρχονται από αυτές τις πηγές. Είμαστε στο σημείο που αναζητούμε τα θεμέλια μιας νέας σύμβασης επάνω σε «νέες πρώτες ύλες» οι οποίες οφείλουν να αναδείξουν το νέο αντικείμενο της κοινωνικής θεωρίας, την «αναπαραγωγή» χωρίς την αποχύμωση σε «ψηφιακές μεθόδους» ή σε «ψηφιακές ανθρωπιστικές επιστήμες». Ο λόγος πολύ σοβαρός, όπως με τόση διαύγεια αναφέρει ο καθηγητής Dominique Boullier: «La société a fini par exister, l'opinion a fini par exister, les répliques doivent finir par exister au même titre».

Στο νέο αυτό στρώμα της τρίτης γενιάς πώς αντιμετωπίζεται η θέση της «ακαδημαϊκής διδασκαλίας» των κοινωνικών και ανθρωπιστικών επιστημών στο «δημόσιο χώρο»; Μέσα από «βεβαιότητες» ή απέναντι της «αβεβαιότητας» που διαμορφώνουν «δεσμεύσεις» έναντι της «αποδέσμευσης» που τοποθετείται στην τετραμερή διάκριση του δημοσίου χώρου (σχήμα 3)⁷²: ένα τεταρτημόριο της καλύπτει την έννοια της «αξιολόγησης» αφού συνιστά το χώρο της επιστημονικής δημοσίευσης ανάμεσα στις «βεβαιότητες» και την «αποδέσμευση», το δεύτερο τεταρτημόριο σχηματίζει ο χώρος της δημόσιας πολιτικής των συζητήσεων, το τρίτο ανήκει στο χώρο του κοινού που σχηματίζεται από «δεσμεύσεις» και «αβεβαιότητες» στο τέταρτο δε τεταρτημόριο ο ρόλος των επωνύμων και της φήμης συγκροτεί το χώρο δημοσιότητας που αναλαμβάνουν τα ΜΜΕ.

Η τετραμερής αυτή διάκριση συνιστά πρόκληση. Η διδασκαλία βασίζεται στις γνώσεις που οφείλει να μεταδώσει παρά το γεγονός ότι αναγνωρίζουμε την αβεβαιότητα των ορίων της. Να «προπονείς» συνιστά έναν άλλο έργο από το να διδάσκεις. Είναι γνωστό ότι κάθε παιδαγωγός προπονεί με ασκήσεις: μπορούμε να θεωρήσουμε ότι είναι δυνατόν να ασκήσουν την πρακτική της επιστημονικής αμφιβολίας ως διαδικαστική γνώση, η οποία δεν ισοδυναμεί με αβεβαιότητα. Η εκπαίδευση, όταν δεν περιορίζεται στην κατάρτιση ή τη συμμόρφωση, απαιτεί επαναλαμβανόμενη «άσκηση δεοντολογίας», δηλαδή την ικανότητα «αυτορρύθμισης» και «αποφασιστικότητας». Η εκπαιδευτική απαίτηση ανώτερου επιπέδου στο εθνικό κράτος στο πεδίο των πολιτικών επιστημών αφορά, λ.χ. στην περίπτωση της Ελλάδας (αλλά και εκείνη της Γαλλίας ή της Γερμανίας από το 19^ο αι.) την πρόσβαση στη δημόσια διοίκηση (δεκαετία του 1930 ως τα τέλη της δεκαετίας του 1970), τη μετέπειτα εμβάθυνση στην κοινωνική και πολιτική κριτική (από τη δεκαετία του 1980 ως την πρώτη δεκαετία του 21ου αι.) και τέλος τη σύγχρονη αντιμετώπιση του μεταρρυθμιστικού κύματος (διοικητικού, ακαδημαϊκού και ερευνητικού) για την ανώτατη εκπαίδευση από τη δεκαετία του 2010.

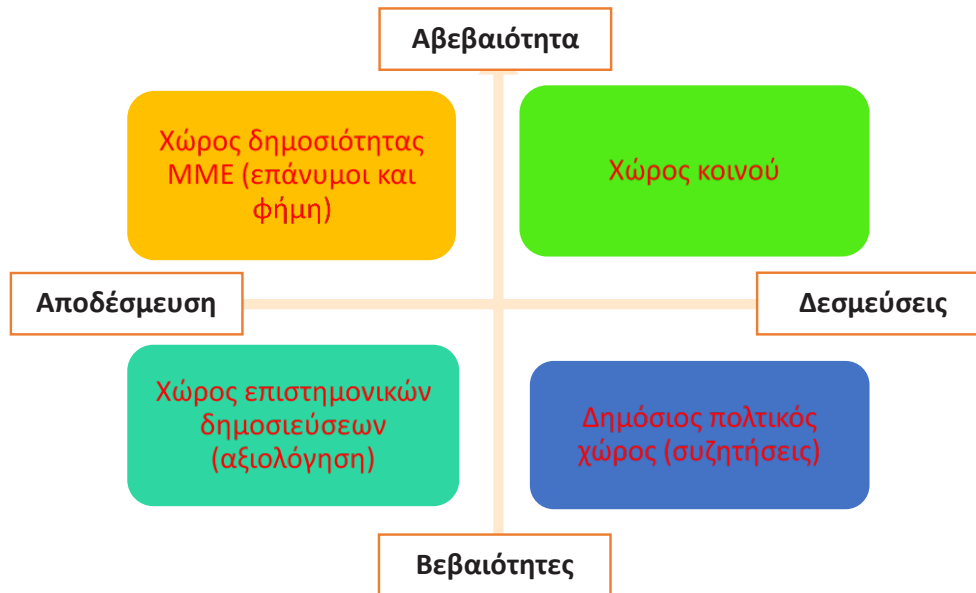
Με άλλους όρους, υφέρπει στη διάρκεια της τελευταίας σχεδόν εκατονταετίας, η μετάβαση από την αρχική αντιμετώπιση «κοινωνικών ανισοτήτων» και «ακαδημαϊκής εκπαίδευσης» για τη δημόσια διοίκηση στην αναγκαία ανάπτυξη της κριτικής σκέψης για το κράτος που προσδιορίζεται από την αυθόρμητα διευρυμένη ανάπτυξη των κοινωνικών και ανθρωπιστικών επιστημών, για να φθάσουμε στην «αμήχανη»

⁷² D. Boullier (2017). «Eduquer à l'incertitude: un paradoxe amplifié par le numérique», στο M. Lamouroux et L. Trouche (επιμ.), Cultures numériques. Education aux médias et à l'information, Canopé éditions, Παρίσι, σσ. 15-24.

αντιμετώπιση ενός νέου τύπου κράτους που συνοδεύεται από τεράστιες ανατροπές για το ίδιο και (σχηματικά θα προσδιορίζαμε) για την είσοδο στην «τρίτη γενιά» κοινωνικών επιστημών.

Σχήμα 3

Ο Δημόσιος Χώρος κατά D. Boullier



Η είσοδος αυτή μας φέρνει απέναντι σε άγνωστες, μέχρι χθες, μορφές ανισοτήτων συνδεδεμένες με τη «νέα εποχή παραγωγής γνώσης». Τα χαρακτηριστικά της εισόδου και ο μηχανισμός υποχρεωτικής εισόδου είναι γνωστά⁷³: ο κατακλυσμός δεδομένων που καθιστούν την επιστημονική μέθοδο απαρχαιωμένη και τα μοτίβα και οι σχέσεις που περιέχονται στα «μεγάλα δεδομένα» και παράγουν ουσιαστική και εμπειριστατωμένη γνώση για πολύπλοκα φαινόμενα.

Με αυθάδεια θα λέγαμε ότι πρόκειται για δύο συντελεστές που χαρακτηρίζουν το «τέλος της θεωρίας», όπως την γνωρίζουμε. Πρόκειται για νέα μορφή κατανόησης και αντιμετώπισης των κοινωνικών ζητημάτων που πολύ λίγοι σήμερα ασχολούνται (θα τη χαρακτήριζα μια «επιστημονική ελίτ των big data»), οι οποίοι από την μέχρι χθες κυριαρχία της «δειγματοληψίας» και την «αιτιώδη συνάφεια» διεισδύουν με εξορυκτικές τεχνικές στο «σύνολο δεδομένων», ωθώντας σε μια εξαιρετική μορφή «ακαδημαϊκής και ερευνητικής ανισότητας» που διευρύνει τις «κοινωνικές ανισότητες» και επηρεάζει τη δομή και το χαρακτήρα των ανώτατων ακαδημαϊκών ιδρυμάτων.

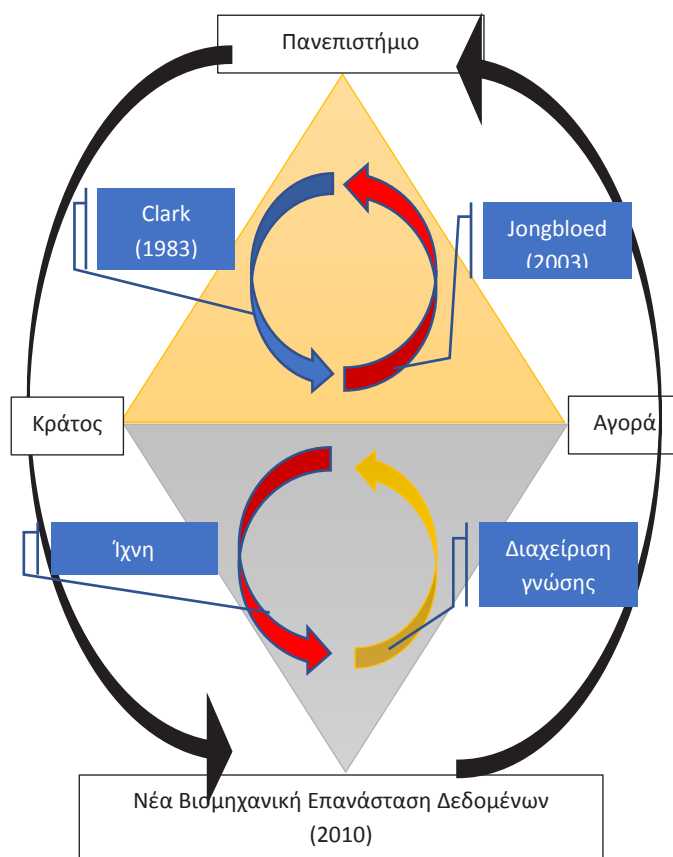
Είμαστε λοιπόν στο σημείο διασταύρωσης τριών, μέχρι πρότινος, διαφορετικών δρόμων που ακολουθούσε η διοικητική δομή και η οικονομική οργάνωση («δαπάνες και έσοδα» έναντι «εσόδων και δαπανών») του πανεπιστημίου, τα ακαδημαϊκά πεδία με τις αναγνωρισμένες διακρίσεις τους και τις διοικητικές, οικονομικές και τεχνολογικές υποστηρίξεις τους το είδος των σπουδαστών και καθηγητών που

⁷³ Η αναφορά γίνεται από τον Chris Anderson (= « The end of theory: the data deluge makes the scientific method obsolete », Wired, 24, Ιούνιος 2008), πρώην αρχισυντάκτη του περιοδικού Wired: το Big Data, οι νέες αναλύσεις δεδομένων και οι προσεγγίσεις των συνόλων σηματοδοτούν μια νέα εποχή παραγωγής γνώσης που χαρακτηρίζεται από το «τέλος της θεωρίας».

προσελκύουν συχνά δε αναφέρονται (λ.χ. από την Παγκόσμια Τράπεζα) ως διακριτά ζητήματα που συνδέονται με τις μεταρρυθμίσεις στα πανεπιστήμια. Η συσχέτιση αντικαθιστά την «αιτιώδη συνάφεια» και αποκτά διπλή διάσταση: αυτή που προσδιορίζει την ανάγκη τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και εκείνη που υποχρεώνει την επιστήμη να προχωρήσει (ακόμη και) χωρίς συνεκτικά μοντέλα, ενοποιημένες θεωρίες ή με οποιαδήποτε μηχανιστική εξήγηση εκτός πανεπιστημίου. Το τέλος της θεωρίας λοιπόν με την αναβίωση του εμπειρισμού καθώς μπορούμε (υπόθεση) να αναλύσουμε δεδομένα χωρίς υποθέσεις για το τι μπορεί να δείξουν: να «ρίξουμε» δεδομένα στα μεγαλύτερα συγκροτήματα υπολογιστών που ο κόσμος έχει δει ποτέ και να επιτρέψουμε στους στατιστικούς αλγόριθμους να βρουν μοτίβα όπου αδυνατεί να το κάνει η επιστήμη. Σε μία άλλη εκδοχή θα επαναλαμβάναμε ότι⁷⁴: οι επιστήμονες δεν χρειάζεται πλέον να κάνουν απαιτητικές εικασίες, να κατασκευάσουν υποθέσεις και μοντέλα ή να δοκιμάσουν με πειράματα και παραδείγματα τις σκέψεις τους που βασίζονται σε δεδομένα. Αντί αυτών, μπορούν να απομακρύνουν το πλήρες σύνολο δεδομένων για σχέδια που αποκαλύπτουν αποτελέσματα, δημιουργώντας επιστημονικά συμπεράσματα χωρίς περαιτέρω πειραματισμούς. Ή ακόμη⁷⁵: «η εξόρυξη Big Data αποκαλύπτει σχέσεις και μοτίβα που δεν γνωρίζαμε καν να αναζητήσουμε».

Σχήμα 4

Ο «ρομβοειδής συντονισμός» με τα «δεδομένα»



⁷⁴ M. Prensky (2009). «H. sapiens digital: From digital immigrants and digital natives to digital wisdom. Innovate 5(3), 2009 (<http://www.innovateonline.info/index.php?view=article&id=705>).

⁷⁵ J. Dyche, «Big data 'Eureka!' don't just happen», Harvard Business Review Blog, 20/11/2012 (http://blogs.hbr.org/cs/2012/11/eureka_doesnt_just_happen.html).

Ενώπιον μας λοιπόν η συσχέτιση των τριών στρατηγικών σημείων από α) τα «κριτήρια μέτρησης» και τους «κοινωνικούς δείκτες» αξιολόγησης, β) τη σύνδεση της χρηματοδότησης με τον χαρακτήρα και τις επιδόσεις του πανεπιστημίου και γ) τις συνέπειες από την είσοδο στην τρίτη γενιά των κοινωνικών επιστημών. Ερχόμαστε έτσι στην επανεξέταση του τριγωνικού συντονισμού κατά Burton R. Clark (1983) και Ben Jongbloed (2003) για τη σύγχρονη στρατηγική της διοίκησης, τη μεταμόρφωση του στοχαστή σε εμπειρογνώμονα και την είσοδο στην τρίτη γενιά των κοινωνικών επιστημών με τις συνθήκες ενός νέου παραδείγματος που γεννά η «νέα βιομηχανική επανάσταση των δεδομένων». Τα στοιχεία αυτά οδηγούν στο ρομβώδη συντονισμό. Η είσοδος στη Νέα Βιομηχανική Επανάσταση Δεδομένων επιβάλλει τον «τριγωνικό συντονισμό» των τελευταίων δεκαετιών του 20^{ου} αι. και την πρώτη του 21^{ου} αι. στο «ρομβοειδή συντονισμό» με την «τεχνολογία» να καταλαμβάνει την τέταρτη κορυφή όπως φαίνεται στο σχήμα 4.

Η ρομβοειδής επεξεργασία είναι μια πρόσκληση για αντιπαράθεση με τη φθίνουσα κατανόηση του κόσμου και μια διαδρομή που μας κάνει να σεβαστούμε και να αγκαλιάσουμε την αβεβαιότητα αντί της γνώσης με ασφάλεια και επιτήρηση, να μην πνιγούμε ως εμπειρογνώμονες στα δεδομένα, στην εφιαλτική προκατάληψη του αυτοματισμού.

Βιβλιογραφία

Anderson C. (2008). «The end of theory: the data deluge makes the scientific method obsolete», Wired.

Boullier, D. (2017). «Pour des sciences sociales de troisième génération : des traces numériques aux répliques», στο PM. Menger S. Paye (επιμ.), Big data et traçabilité numérique. Les sciences sociales face à la quantification des individus, Open Editions Press (Collège de France), Παρίσι.

Boullier, D. (2017). «Eduquer à l'incertitude: un paradoxe amplifié par le numérique », στο M. Lamouroux, L. Trouche (επιμ.), Cultures numériques. Education aux médias et à l'information, Canopé éditions, Παρίσι.

Clark B. R. (1983). The Higher Education System: Academic Organization in Cross-National Perspective, University of California Press, Berkeley.

Desbiens J. (2015). Gestion par résultats. Notes de cours, ENP7332, groupe 11. Québec: École nationale d'administration publique.

Dyche J. (2012). «Big data 'Eureka!' don't just happen», Harvard Business Review Blog, 20/11/2012 (http://blogs.hbr.org/cs/2012/11/eureka_doesnt_just_happen.html).

Jongbloed B. (2003). «Marketisation in Higher Education, Clark's Triangle and the Essential Ingredients of Markets», Higher Education Quarterly, 57, 2 (https://www.academia.edu/20484620/Marketisation_in_Higher_Education_Clarks_Triangle_and_the_Essential_Ingredients_of_Markets?auto=download).

Leroux, G. «"Facultés, inc..."», L'Université contemporaine: un bateau à la dérive ?, http://classiques.uqac.ca/contemporains/leroux_georges/faculte_inc/faculte_inc_texte.html

Maggio Z. «Exploring Burton Clark's Triangle of Coordination in the Context of Contemporary Relationships Between States and Higher Education Systems», https://www.academia.edu/1539195/Exploring_Burton_Clark_s_Triangle_of_Coordination_in_the_Context_of_Contemporary_Relationships_Between_States_and_Higher_Education_Systems.

Pelletier J. (2006). «De l'institution à l'organisation: la mutation de l'Université contemporaine», *Analyses et discussions [L'Université contemporaine: un bateau à la dérive ?]* 8/ 2006, http://classiques.uqac.ca/contemporains/spuq/universite_contemporaine_derive/universite_contemporaine_derive_tdm.html.

Prensky M. (2009). «H. sapiens digital: From digital immigrants and digital natives to digital wisdom. *Innovate*, 5, 3 (<http://www.innovateonline.info/index.php?view=article&id=705>).

Readings B. (1996). *The University in Ruins*. Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press.

Savard D., Héon L., Moisset J.J. (2016). «Analyse typologique des plans stratégiques des universités québécoises Catherine Larouche Université du Québec à Chicoutimi», *Canadian Journal of Higher Education Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 46, 3.

Zawadzki M. (2017). «Performance management and corporate culturism in the neoliberal university», *Management and culture of the university*, Peter Lang.

Πρόντζας Ε. (2018). «Η μετάβαση από τα data bases στα smart data και από τη 'δημόσια πολιτική' στη 'δημόσια δράση' για τις κοινωνικές επιστήμες», Πρακτικά 6^{ου} Συνεδρίου Ελληνικής Κοινωνιολογικής Εταιρείας (υπό δημοσίευση), Αθήνα.

Φουρνάρη Β.Α. & Ζούμπρος, Β. (2018). «Αντιμετώπιση 'μεγάλων δεδομένων' στις κοινωνικές επιστήμες», Πρακτικά 6^{ου} Συνεδρίου Ελληνικής Κοινωνιολογικής Εταιρείας (υπό δημοσίευση), Αθήνα.

Περιουσιολόγιο πανεπιστημίου στη νέα γενιά κοινωνικών επιστημών

Πρόντζας Ευάγγελος
Καθηγητής, Πάντειο Πανεπιστήμιο
prontz@panteion.gr

Ντρούβα Ευσταθία
Υποψήφια Διδάκτωρ, Πάντειο Πανεπιστήμιο
efi_ntrouva@yahoo.gr

Περίληψη

Η διάκριση στην εκτίμηση των προσόδων ενός πανεπιστημίου κάτω από την έννοια «περιουσιακά στοιχεία» συνιστά οικονομικο-ακαδημαϊκό ζήτημα που σταθμίζει «γνώσεις», «αξίες» και «εμπειρίες» ως «εισπραχθέντες», «εισπρακτέους» και

«καθυστερούμενους» πόρους. Κάθε μία από τις έννοιες διατηρεί το δικό της βάρος για ένα πανεπιστήμιο που αντιμετωπίζει την επέλαση της τρίτης γενιάς κοινωνικών επιστημών. Η θέση τους στην εθνική οικονομία, η ακαδημαϊκή και ερευνητική εμβέλεια του πανεπιστημίου στον κρατικό και διεθνή χώρο, η «φυσική» και «τεχνική» υποστήριξη και διαχείριση της χρηματοδοτικής του ικανότητας, η φερέγγυα προσέλκυση πόρων με τη δημιουργία συγκριτικών πλεονεκτημάτων συγκροτούν το μείγμα υλικών και άυλων αξιών του με την ταχύτητα μόχλευσης τους και την ικανότητα προσέλκυσης νέων επιστημόνων και φοιτητών μέσα από το αξιακό του σύστημα συνυπολογίζονται στα στοιχεία του «περιουσιολογίου».

Λέξεις κλειδιά: περιουσιολόγιο, προϋπολογισμός, οργανωσιακά μοντέλα, μεταρρύθμιση

University enrollment in the new generation of social sciences

Prontzas Evangelos
Professor, Panteion University
prontz@panteion.gr

Ntrouva Efstathia
Phd Candidate, Panteion University
efi_ntrouva@yahoo.gr

Summary

The estimation of revenues for a University, under the concept of "asset management" creates an economic-academic issue which encapsulates "knowledge", "values" and "experiences" as "received", "receivable" and "overdue" resources. Each of the concepts retains its own weight for a University, facing the third-generation social sciences. Their position in the national economy, the academic and research scope of the University within both national and international context, the 'natural', 'technical' support and financial management capacity, the transparent process of attracting resources by creating comparative advantages, create the mix of tangible and intangible values in the speed of their leverage and ability to attract young scientists and students through its value system, are included in the "assets".

Keywords: assets, budget, organisational models, reform

Εισαγωγή

Θέλουμε και εμείς, με τη σειρά μας να σας ευχαριστήσουμε για την αποδοχή της πρότασής μας και τη φιλοξενία σε αυτή τη συνάντηση του Ευρωπαϊκού Πανεπιστημίου⁷⁶.

Το θέμα που έχουμε την τιμή να σας απασχολήσουμε, έχει σκοπό να «διευρύνει» μία τεχνική συζήτηση, μία «λογιστική έννοια», για τα «πάγια», κυρίως, στοιχεία με τα

⁷⁶ Επίσης θέλουμε να ευχαριστήσουμε τη Δρα. Κατερίνα Καρβελά για την ευγενική συνδρομή της στη διαμόρφωση του κειμένου μας, καθώς για λόγους ανεξάρτητους της θέλησής της η εισήγησή της δεν περιλαμβάνεται στην παρούσα έκδοση.

«αποτελέσματα», τα «δικαιώματα» και τη «φήμη» από τη δραστηριότητα ενός πανεπιστημίου και γενικότερα ενός ιδρύματος της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, το «περιουσιολόγιο». Η έννοια εξελίσσεται σε ουσιώδη δείκτη για ένα πανεπιστήμιο, αλλά το περιεχόμενό της δεν αντιμετωπίζεται με ιδιαίτερη συστηματικότητα στην οργάνωση και τη διοίκηση των πανεπιστημίων πέραν της λογιστικής της διάστασης, ιδίως και στον ακαδημαϊκό χώρο των κοινωνικών και ανθρωπιστικών επιστημών. Τι υποκινεί την προσοχή σε αυτόν το «δείκτη» αποτελεί επίκεντρο της εισήγησής μας η οποία συνοδεύεται από την ανάγκη το «περιουσιολόγιο» να «ενισχυθεί» στις σύγχρονες προκλήσεις του πανεπιστημίου και να μην αποτελεί ένα μέγεθος των παγίων στοιχείων του «ενεργητικού» και του «κυκλοφορούντος ενεργητικού» στις ετήσιες λογιστικές του καταστάσεις.

Η ανάγκη για τη διευρυμένη προσέγγιση του «περιουσιολογίου» συνδέεται με τη «δημοσιονομική κρίση» που ξέσπασε στο Ελληνικό κράτος, μέσα σε συνθήκες διεθνούς κρίσης και μεγάλων τεχνολογικών αλλαγών. Η συνδυασμένη κρίση επηρεάζει εξαιρετικά τα πανεπιστήμια και συνοδεύεται από ένα φαινόμενο αμφίδρομης αιτίας και αποτελέσματος: τον επαναπροσδιορισμό των εννοιών, των στόχων και των πρακτικών, ακαδημαϊκών, ερευνητικών και διοικητικών, για την τριτοβάθμια εκπαίδευση (Ordorika, 2006). Το ερώτημα αν το πανεπιστήμιο αποτυπώνει το σχεδιασμό ενός γιγάντιου πολιτιστικού έργου της κοινωνίας ή το θεσμικό όργανο παραγωγής δημοσίων αγαθών έχει οδηγηθεί σε μια οριακή κατάσταση για την απάντησή του. Από το τέλος του 20^{ου} αιώνα η οριακότητα εκδηλώνεται από την ώθηση που προκαλεί ο «ακαδημαϊκός καπιταλισμός» (Slaughter & Larry, 1997) με το ενδιαφέρον για το πανεπιστήμιο να κατευθύνεται μέσα από τις ιδέες, όπως είναι η «παραγωγικότητα» ή «αποτελεσματικότητα» και η αύξηση της ιδιωτικοποίησης των εκπαιδευτικών παροχών σε τρεις κατευθύνσεις: τις σχέσεις στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και τις αγορές, την έννοια του «επιχειρηματικού πανεπιστημίου» και τις ιδέες της αριστείας (Ordorika, 2006). Τα ακαδημαϊκά ιδρύματα και η κοινότητά τους αντιμετωπίζουν την πρόκληση να μετασχηματίσουν το πανεπιστήμιο σε μια «σύγχρονη αγορά». Η «αγορά» προσφέρει έναν κοινό τόπο για όλες τις ακαδημαϊκές πειθαρχίες, τη ζωή, την έρευνα και τη μελέτη ώστε μια εξουσία να συναντηθεί και να ανταλλάξει τις ιδέες, αλλά και έναν τόπο που η κοινωνία μπορεί να ανακαλύψει καλύτερη κατανόηση των κοινωνικών και των πολιτιστικών φαινομένων. Πολύ περισσότερο να εντοπίσει αξιόπιστες απαντήσεις σε διαφορετικά προβλήματα, ώστε να καθιερώσει τις βάσεις της οικονομικής μεγέθυνσης και να εξασφαλιστεί η «πνευματική ανάπτυξη» της κοινωνίας που εξυπηρετεί.

Σε αυτές τις αναπότρεπτες αλλαγές, σκοπός της εισήγησής μας είναι να θέσουμε το ζήτημα των «αξιών» και της στάθμισής τους, και εφόσον προσδιορισθούν στην εξέλιξή τους (θέμα το οποίο απασχόλησε την UNESCO από τη δεκαετία του 1960 και πρόσφατα την καθολική εκκλησία), πώς μπορούν να ενταχθούν στο «περιουσιολόγιο» χωρίς να νοθεύουν τις διαιώνιες αξίες του πανεπιστημίου. Συνιστά μείζον ζήτημα για το ελληνικό πανεπιστήμιο, ιδίως όσον αφορά τα μονοθεματικά πανεπιστήμια των κοινωνικών και ανθρωπιστικών επιστημών, καθώς στον ισολογισμό τους δεν μπορούν να εισαχθούν και να εκτιμηθούν άυλες αξίες. Η αδυναμία εισαγωγής συνδέεται με την αντίληψη ότι οι αξίες αυτές πολύ δύσκολα μπορούν να εισαχθούν στους υπολογισμούς ενός περιουσιολογίου σε πανεπιστήμιο κοινωνικών επιστημών, παρά την είσοδο των επιστημών αυτών στην τρίτη γενιά τους και την ραγδαία εξέλιξη που

προκαλεί στη διοίκηση, την εκπαίδευση, την έρευνα, την τεχνολογία, την ηθική και τα δικαιώματα η νέα βιομηχανική επανάσταση των «δεδομένων». Σε αυτό το κλίμα άυλες μορφές αξιών, όπως η «παράδοση» που προσδιορίζει τη θέση (η «φήμη») ενός πανεπιστημίου, συνιστούν δυναμική διαδικασία και διαρκή προσαρμογή στις αντιστάσεις και τις επιταχύνσεις του «ακαδημαϊκού καπιταλισμού».

Το πανεπιστήμιο, παραγωγός τολμηρής διδασκαλίας, καινοτόμου έρευνας, δημιουργός ηθικών και κανονιστικών αξιών και σήμερα διοικητικών υποδειγμάτων με την επέκταση των πληροφοριακών συστημάτων συσσωρεύει τεράστιο όγκο άϋλων αξιών. Η «φήμη» που δημιουργεί η παραγωγή αυτή ανιχνεύεται στην εξέλιξη των μοντέλων πανεπιστημίου. Στη διάρκεια του 20^{ου} αιώνα τα πανεπιστήμια μαζί με τις ιδέες του «ακαδημαϊκού καπιταλισμού» θεμελίωσαν, αφού εξερεύνησαν κρίσιμα ζητήματα για τα ατομικά και κοινωνικά δικαιώματα, την ισότητα των φύλων, τις πιθανότητες κοινωνικής και επαγγελματικής εξέλιξης, τις ηθικές πλευρές της επιστήμης. Οι μεγάλες αλλαγές στο δεύτερο μισό του 20ου αιώνα, έδωσαν νέες προοπτικές στις ηθικές διαστάσεις της ανώτατης διδασκαλίας και της έρευνας των επιστημών στις σχέσεις και το εσωτερικό τους⁷⁷.

Ταυτοχρόνως, τα πανεπιστήμια αντιπροσωπεύουν τη μνήμη μιας κοινωνίας που περιλαμβάνει «Γνώσεις», «Αξίες», «Εμπειρίες» (Szostek, 2004). Σε αυτά αντιπροσωπεύεται η περιέργεια της κοινωνίας, μια ουσιαστική προϋπόθεση για την ανεξάρτητη σκέψη και την έρευνα σε νέα γνώση, ένα πνεύμα: «Il y a des valeurs communes à tout l'enseignement supérieur, sans lesquelles celui-ci, tel que nous le comprenons, ne pourrait pas exister» (McNay, 2007). Η ιδιότητα αυτή δίνει τη γέννηση σε σκοπιμότητες αλλά και σε τάσεις ανάμεσα στη συντήρηση και την αλλαγή, την παράδοση και την κατασκευή του μέλλοντος, με την «πανεπιστημιακή κουλτούρα» να υπόκειται σε περιορισμούς που δημιουργούν συγχρόνως ένα πλαίσιο και καθιερώνουν όρια στην ταυτότητα των ανωτάτων ιδρυμάτων (Scott, 2004).

Οι περιορισμοί που τράβηξαν το ενδιαφέρον της UNESCO και αναλύθηκαν από τον Th. Berchem συνδέονται με εμπόδια «οικονομικά», «πολιτικά», «ποιοτικά και ανταγωνιστικά» και «ηθικά» (Berchem, 2006). Ειδικότερα, τα «Οικονομικά εμπόδια», προκύπτουν από δραστηριότητες χρηματοδότησης και μίας νέας τάσης προς την αυτόνομη χρηματοοικονομική υποστήριξη. Ανάμεσα στους χρηματοοικονομικούς παράγοντες (ευρωπαϊκά προγράμματα, επιχειρήσεις, ιδιώτες) γεννιέται ανταγωνισμός συμφερόντων που διεμβολίζει την παλαιά ακαδημαϊκή αλληλεγγυότητα και στρέφεται προς τη διαχείρισή του δια του νόμου της ζήτησης και της προσφοράς. Τα «Πολιτικά εμπόδια», ισχυρότερα των οικονομικών αναπτύσσονται καθώς η εθνική ανάπτυξη επηρεάζει άμεσα τις εκπαιδευτικές δομές (παράδειγμα η προσπάθεια μεταρρύθμισης) και αναπτύσσεται μεγάλος αριθμός παραγόντων, όλο

⁷⁷Ένα σχόλιο: είναι χαρακτηριστική η δυναμική ανάλυση που υιοθετεί η UNESCO για το θέμα αυτό στη δεκαετία του 1980. Τη διάκριση ανάμεσα στη «διεπιστημονικότητα» (interdisciplinarité) και τη «μετεπιστημονικότητα» (transdisciplinarité): η πρώτη να αφορά τη συνάντηση και τη συνεργασία δύο ή περισσότερων κλάδων, κάθε ένας από τους οποίους φέρνει (σε επίπεδο θεωρίας ή εμπειρικής έρευνας) τα δικά του εννοιολογικά σχήματα, τον τρόπο καθορισμού των προβλημάτων και των μεθόδων του έρευνας. Η δεύτερη, να υποδηλώνει ότι η επαφή και η συνεργασία μεταξύ διαφόρων κλάδων διεξάγονται κυρίως επειδή οι κλάδοι αυτοί μπορούν να υιοθετήσουν το ίδιο σύνολο θεμελιωδών εννοιών ή μερικά στοιχεία της ίδιας μεθόδου έρευνας, να μιλήσουν γενικότερα, για το ίδιο παράδειγμα. Βλ. Tom Burton Bottomore, «Introduction», UNESCO, Interdisciplinarité et sciences humaines, PUF, Παρίσι, 1983, T. 1, σ. 10.

και περισσότερο, υπερεθνικών (λ.χ. Πρόγραμμα Λισσαβόνας, προτάσεις μεταρρυθμίσεων της Παγκόσμιας Τράπεζας). Πρόσθετο ζήτημα είναι οι περιορισμοί του πολιτικού κινήτρου, εφόσον τα πανεπιστήμια κατευθύνονται στη διεθνή κοινωνία και επηρεάζονται από τις συνέπειες της παγκοσμιοποίησης. Τα «Ποιοτικά και ανταγωνιστικά εμπόδια» προσδιορίζονται από ερωτήματα ποιες είναι οι σταθερές και ποιες γίνονται σεβαστές από τα πανεπιστήμια, πέρα από εκείνες που επιβάλλουν οι εθνικές ρυθμίσεις. Με αυτές τις ωθήσεις όμως, μεταρρυθμιστικού χαρακτήρα, πώς ένα ανώτατο εκπαιδευτικό ίδρυμα, μετά τις συχνές εκσυγχρονιστικές μεταβολές, μπορεί να εγγυηθεί την ακαδημαϊκή υπεροχή του, αφού η απόδοση των μεταρρυθμίσεων απαιτεί χρόνο; Ακόμη, πώς η αύξηση του παγκόσμιου ανταγωνισμού, η τεκμηρίωση και η εμπορευματοποίηση της ποιότητας της γνώσης αποκτούν θέση στην πανεπιστημιακή κουλτούρα και πώς εκτιμώνται; Συνεπώς πόσο ισχυρός είναι ο παράγοντας των ευφυών στρατηγικών για τις σχέσεις ενός πανεπιστημίου; Τέλος προσέρχονται τα «Ηθικά εμπόδια», τα οποία περιστρέφονται γύρω από θεμελιώδη ερωτήματα. Ποιος είναι ο τύπος της ευθύνης που χαρακτηρίζει ένα πανεπιστήμιο; Πού βρίσκονται τα όρια της ταυτόχρονης πολιτικής και οικονομικής συνεργασίας; Σε ποιους τομείς οι ηθικοί παράγοντες επικρατούν στα ανταγωνιστικά πλεονεκτήματα ενός πανεπιστημίου, και η απάντηση εξαρτάται από πολιτικά και κοινωνικά πλαίσια; Παρά ταύτα υπάρχει ένας τομέας που το πανεπιστήμιο πρέπει το ίδιο να βρει μια στρατηγική. Η «πανεπιστημιακή κουλτούρα» πρέπει απαραίτητως να διαχειριστεί όλες αυτές σειρές των περιορισμών, και συγχρόνως μια συγκεκριμένη πανεπιστημιακή κουλτούρα κτίζεται από αποφάσεις και προτεραιότητες τοποθετημένες μέσα σε μια ποικιλία των τομέων, με τις μεταρρυθμίσεις να έχουν το ρόλο τους, και τις απαντήσεις να ποικίλλουν και να δημιουργούν μια ακαδημαϊκή διαφορετικότητα γύρω από τη σφαίρα των παραδοσιακών ιδεών του Humboldt και τα αιτήματα της αγοράς (Berchem, 2006).

Οι μεταρρυθμίσεις που εξελίσσονται έχουν τη «θέση» τους στο περιουσιολόγιο ενός πανεπιστημίου. Το ίδιο συμβαίνει με την «αρνητική καταγραφή» τους: προκύπτει μέσα από τους περιορισμούς και τα εμπόδια σε τρόπο ώστε να επανέρχεται το γενικότερο ζήτημα, δηλαδή με πιο τρόπο μπορεί να προωθηθεί η μεταρρύθμιση που φέρνει την αλλαγή στα στοιχεία του περιουσιολογίου και αυτά με τη σειρά τους πώς συνεισφέρουν στον υπολογισμό των αξιών ενός πανεπιστημίου. Στον πυρήνα κάθε μεταρρύθμισης ανταγωνίζεται η «ακαδημαϊκή επίδοση» των πανεπιστημίων και σε αυτή το δημοσιοοικονομικό βάρος γίνεται κριτήριο αξιολόγησης του περιουσιολογίου του πανεπιστημίου. Η σημερινή κρίση της ελληνικής οικονομίας αποτυπώνεται στη μεταρρυθμιστική πύκνωση βασικών στοιχείων για την αναμόρφωση και εκτίμηση πανεπιστημιακών περιουσιολογίων στη δεύτερη δεκαετία του 21^{ου} αιώνα με τις μεγάλες επαναστάσεις.

Άμεση όψη της «μεταρρυθμιστικής πύκνωσης» και περιουσιολογικό στοιχείο είναι η οικονομική λειτουργία του πανεπιστημίου. Η δημοσιοοικονομική κρίση διαμορφώνει όργανα ελέγχου που βρίσκονται έξω από την «παραδοσιακή τεχνική» διαχείριση του πανεπιστημιακού οργανισμού. Αιχμή τους η ψηφιακή επιτάχυνση των αλλαγών, παρά την εξαιρετικά έντονη και πολυειδή αντίσταση απέναντι στη διεξόδυσή της, με την εκτόπιση «παραδοσιακών» τεχνικών, όπως δείχνει λ.χ. η υποχώρηση για τη φυσική παρουσία στις διοικητικές του υποχρεώσεις ενός φοιτητή ή η έντυπη διακίνηση

εγγράφων⁷⁸. Η μεταρρύθμιση σε μικρό χρόνο και με τομεακό χαρακτήρα συνιστά για το πανεπιστήμιο άυλη αξία και ως τέτοια εντάσσεται στο «περιουσιολόγιο» της με τις μετρολογικές συνέπειές της (Giuliani Charles Antoine, 2003).

Η θέση τους συνδέεται με ένα μείζον ερώτημα, αιτία μεγάλων αντιπαραθέσεων και αξιολογήσεων: η βελτίωση στοιχείων του περιουσιολογίου επιτυγχάνεται από τη «σφαιρική» ή τη «σταδιακή» προσέγγιση της μεταρρύθμισης στο πανεπιστήμιο; Η διάκριση οφείλεται στο Διεθνές Νομισματικό Ταμείο και περιέχει τέσσερα κριτήρια αξιολόγησης των δύο μεταρρυθμιστικών προσεγγίσεων (Nsouli, Rached, & Funke, 2002):

Πίνακας 1
Τα δύο υποδείγματα μεταρρυθμίσεων κατά το Διεθνές Νομισματικό Ταμείο

Κατηγορία	Σφαιρική προσέγγιση	Σταδιακή προσέγγιση
Κόστος προσαρμογής	Οι γενικές μεταρρυθμίσεις επιτρέπουν να μειωθεί το κόστος προσαρμογής αν συνδέονται οι αναμονές με την ανάγκη να αναδιανεμηθούν οι παραγωγικοί πόροι της ιδρύματος.	Μια βαθμιαία προσέγγιση μπορεί να ελαττώσει το κόστος προσαρμογής επειδή είναι λιγότερο ακριβή βραχυπρόθεσμα και παράγει λιγότερη ακαδημαϊκή αντίθεση.
Αξιοπιστία	Η σφαιρική προσέγγιση εξασφαλίζει μεγαλύτερη αξιοπιστία.	Η βαθμιαία προσέγγιση μπορεί να είναι πιο αξιόπιστη αν τα μετρήσιμα βραχυπρόθεσμα οφέλη είναι αρκετά σημαντικά
Το εφικτό	Να καθιερώσει ένα ακριβές χρονοδιάγραμμα μεταρρυθμίσεων είναι σχεδόν ανέφικτο. Κατά συνέπεια, οι μεταρρυθμίσεις πρέπει να διεξαχθούν τόσο γρήγορα όσο πιθανό είναι να γίνουν.	Οι μεταρρυθμίσεις απαιτούν χρόνο. Μία σταδιακή προσέγγιση είναι απαραίτητη λαμβάνοντας υπόψη τη δυσκολία για να προσαρμοστούν οι βίαιες μακρο-αλλαγές εξαρτώμενες από μεταρρυθμίσεις, των οποίων τα αποτελέσματα είναι μερικές φορές αντιφατικά.
Οι κίνδυνοι	Οι επιμέρους μεταρρυθμίσεις μειώνουν την αποτελεσματικότητα της αναδιανομής των παραγωγικών πόρων, με αποτέλεσμα τη μείωση των επιδόσεων.	Μία σφαιρική προσέγγιση μπορεί να οδηγήσει σε μείωση της ακαδημαϊκής υποστήριξης υπέρ των μεταρρυθμίσεων και μπορεί να οδηγήσει σε εγκατάλειψη του μεταρρυθμιστικού προγράμματος. Μία σφαιρική προσέγγιση αυξάνει τον κίνδυνο της μετάδοσης ακαδημαϊκών αντιθέσεων.

⁷⁸ Στοιχεία «μεταρρυθμιστικής πύκνωσης» στο πανεπιστήμιο είναι για την οικονομική του λειτουργία το λογιστικό σύστημα και η τεχνολογία του, η μείωση του κόστους της πληροφορίας δια της δημοσιοποίησής της, η συμπίεση της έντυπης πληροφορίας και του χρόνου κυκλοφορίας της, η ψηφιακή διαχείριση δεδομένων για την ακαδημαϊκή και διδακτική εξέλιξη του πανεπιστημίου, η αισθητική και η φερεγγυότητα στον όγκο, την ταχύτητα και την βελτιωτική τους επίδραση. Πρβλ. Βιργινία – Αναστασία Φουρνάρη, Βασίλης Ζούμπος, «Αντιμετώπιση 'μεγάλων δεδομένων' στις κοινωνικές επιστήμες», Πρακτικά Συνεδρίου ΕΚΕ (υπό δημοσίευση), Αθήνα 2018 και Βασίλειος Ζούμπος, Βιργινία – Αναστασία Φουρνάρη, «Μεταρρύθμιση στο Πανεπιστήμιο και διάχυσή της».

Η μεταρρυθμιστική πύκνωση μαζί με τα κριτήρια υλοποίησής της στο ελληνικό πανεπιστήμιο διαμορφώνει «περιουσιολογικά» στοιχεία. Τα αποτελέσματα που προκύπτουν προέρχονται καταρχάς από τις βραχυχρόνια διαδοχικές, θεσμικές και οργανωτικές, αλλαγές στη λειτουργία των πανεπιστημίων. Οι αλλαγές προκαλούν υψηλό, αλλά συγκαλυμμένο, κόστος στη λειτουργία τους. Ένα τέτοιο παράδειγμα είναι η αποδοχή ή απόρριψη για την «ηλεκτρονική ψηφοφορία» λ.χ. στην εκλογή οργάνων και η απαίτηση αξιόπιστου αποτελέσματος για την επιλογή νέων θεσμικών οργάνων, ανασύνταξη Τμημάτων. Σταδιακά οικοδομείται το περιεχόμενο του «περιουσιολογίου» ως «άθροισμα» μεταβαλλόμενων «άυλων αξιών» που προσδιορίζουν το ακαδημαϊκό ίδρυμα σε μεταρρυθμιστικές συνθήκες, αποκάλυψης του μεταρρυθμιστικού κόστους, αποδοχής ή όχι βαθιών αλλαγών στη λειτουργία των οικονομικών και διοικητικών υπηρεσιών, με τους τεχνολογικούς νεωτερισμούς και της νέας γενιάς των κοινωνικών επιστημών να απαιτούν ταυτόχρονη μεταβολή στη δομή των λειτουργιών του Πανεπιστημίου.

Η απαίτηση για τους παράγοντες που επηρεάζουν την εκπαίδευση ενσωματώνει στο «περιουσιολόγιο» ζητήματα όπως είναι α) η αναζήτηση οικονομικών δεικτών για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας και της παραγωγικότητας «διδασκαλίας», «έρευνας», «διοίκησης», β) η εισαγωγή χρηματοδοτικών κριτηρίων στο κόστος εκπαίδευσης (διδασκαλία, έρευνα, διάχυση καινοτομιών, γ) οι ανατροπές στο τρόπο διδασκαλίας με το περιεχόμενό της να απομακρύνεται από το χώρο παραγωγής της και της αυτονόμησης της έρευνας με νέα οργανωσιακά μοντέλα διοίκησής τους, δ) οι διευρυμένες κοινωνικές απαιτήσεις με προέχουσα τη λογοδοσία για τη μορφή της αποτίμησης και της αξιολόγησης διδασκαλίας, έρευνας, διοίκησης, ε) η συμμετοχή στην πολλαπλά ανατρεπτική (εθνική και διεθνής) συμβολή στην προστασία του περιβάλλοντος (εξοικονόμηση ενεργειακών πόρων και διεύρυνση, μέσω της ψηφιακής τεχνολογίας, λειτουργία του Πανεπιστημίου), στ) ο μεταβολισμός δια της τεχνολογίας των κοινωνικών δικτύων και των εργαλείων παραγωγής και διάχυσης της γνώσης (ψηφιακά συγγράμματα σε ψηφιακές βιβλιοθήκες), κλπ. Οι παράγοντες αυτοί διαμορφώνουν την κατεύθυνση ενός περιουσιολογίου που διαφοροποιείται ανά πανεπιστήμιο τόσο στο χρόνο και την ιστορία του, όσο και στο χαρακτήρα του.⁷⁹

Από τη δεκαετία του 1990 η νέα διαχείριση των συλλογικών αξιών ενός πανεπιστημίου στον ευρωπαϊκό χώρο, με ενδεικτικό το παράδειγμα της Μεγάλης Βρετανίας, αντιμετωπίζεται κατ' αντιδιαστολή των προσδοκιών για τη «νέα διοίκησή τους ως σύνολο τεχνικών διαχείρισης μεταξύ των οποίων, από τη δεκαετία του 1990», είναι μεταξύ άλλων (Pollitt, 1990): η αυστηρή δημοσιονομική διαχείριση και ανάθεση δημοσιονομικών ελέγχων, η αποτελεσματική χρήση των πόρων, με έμφαση στην παραγωγικότητα, η συχνή χρήση ποσοτικών δεικτών απόδοσης, η επιβεβαίωση της ισχύος του διαχειριστή και του δικαιώματός του να διοικεί, η δημιουργία ενός ευέλικτου και πειθαρχημένου εργασιακού δυναμικού, η χρήση ευέλικτων/εξατομικευμένων συμβάσεων, η αξιολόγηση προσωπικού και συστήματα

⁷⁹ Το θέμα δεν είναι άγνωστο στην ιστορία καθώς το Πανεπιστήμιο έχει γνωρίσει αρκετά κύματα αλλαγών από την Μεσαιωνική περίοδο με τελευταία τα κύματα που αναπτύχθηκαν στη διάρκεια του Μεσοπολέμου, όπως και εκείνο της μεταπολεμικής περιόδου. Σήμερα το μοντέλο διοίκησης του Πανεπιστημίου συνδέεται με την ανασύνταξη στην οργάνωση και τις απαιτήσεις της έρευνας και της διδασκαλίας μαζί με τους στόχους της, την αναζήτηση μιας νέας εννοιολόγησης για το ρόλο του Πανεπιστημίου, το περιεχόμενο της έννοιας «γνώση» αλλά και θέμα λιγότερο γνωστό από άλλοτε, την αναζήτηση ενός νέου προσδιορισμού για την έννοια «κοινωνία».

αμοιβών απόδοσης, χρήση μηχανισμών λογοδοσίας, ικανότητα αντιμετώπισης των προκλήσεων των αγορών στην ευρύτερη δυνατή έννοια και διάστασή του.

Τα ευρωπαϊκά πανεπιστήμια βιώνουν την κρίση του χουμπολιτιανού προτύπου. Η αναζήτηση λύσης στην οργάνωση στους δύο άξονες που κρίνονται ουσιαστικοί, μπορούν γενικότερα να συνδράμουν το «περιουσιολόγιο» τους: Τον πρώτο να διαμορφώνει το γεγονός ότι διανύουμε μια «πολιτισμική αλλαγή» και το δεύτερο ότι «κουλτούρα» και ηθική επαναπροσδιορίζουν την εξέλιξη της κοινωνίας⁸⁰. Στη δυναμική των ευρωπαϊκών μεταρρυθμίσεων για το πανεπιστήμιο ενσωματώνονται «ηθική και ηθικότητα» («éthiques et morales») στην ανώτατη εκπαίδευση και την επιστήμη. Αυτή η ενσωμάτωση θεωρούμε ότι διαμορφώνει «περιουσιακό» στοιχείο που όμως εισάγεται από τέσσερις δρόμους στο περιουσιολόγιο του, όπως δείχνει από τις αρχές του 21^{ου} αιώνα η συζήτηση στην UNESCO (Szostek, 2004). Η συζήτηση στην οποία πρωταγωνιστεί στο πλαίσιο της UNESCO ο Andrzej Szostek έχει παραμείνει σχεδόν άγνωστη στο ελληνικό πανεπιστήμιο και με την *in extenso* αναφορά της ενισχύουμε την ιδιοπροσωπία του πανεπιστημίου ως στοιχείο του «περιουσιολογίου» του.

Ο πρώτος δρόμος κατά Andrzej Szostek αφορά την θέση για την ηθική «μέσα στην» και «για την» ανώτατη εκπαίδευση. Ο δρόμος αυτός αφορά τη σιωπή και την έλλειψη ενδιαφέροντος για ζητήματα ηθικής στην ανώτερη διδασκαλία. Για την έλλειψη αυτή έχουν διατυπωθεί δύο ερμηνείες: η πρώτη ερμηνεία είναι η υπαγωγή των αξιών των πανεπιστημίων στις πολιτικές εξωτερικές δυνάμεις και την αγορά. Η δεύτερη, συγκαλυμμένη αλλά πιο αντικειμενική, ερμηνεία είναι ότι η αυτονομία των πανεπιστημίων και η αυξανόμενη γενίκευση των παραδοσιακών ακαδημαϊκών αξιών συνιστούν απόδειξη όχι της πτώσης, αλλά της επιτυχίας της πανεπιστημιακής διδασκαλίας στην κοινωνία της γνώσης (Szostek, 2004).

Ο δεύτερος δρόμος συνδέει το πανεπιστήμιο με την «απόλυτη ηθική». Ποια είναι η παθολογία της ηθικής στα πανεπιστήμια; Ποιες οι κυρίαρχες ηθικές ανησυχίες για τα προγράμματα της διδασκαλίας και την παραγωγή γνώσης; Όπως έχει τονισθεί, η ανώτερη διδασκαλία δημιουργεί αξίες ενώ αναπτύσσει πειθαρχίες. Το πανεπιστήμιο εκτελεί ως θεματοφύλακας της εμπιστοσύνης του κοινού και έλκει την ηθική αναγνώρισή του από τη γενική πεποίθηση ότι υπηρετεί τη γνώση και την αλήθεια. Τα ερωτήματα δεν λείπουν στο σημείο αυτό: Μια πρώτη ομάδα τους: Ποιο είναι λ.χ. το ενδιαφέρον της αμερικανικής κοινωνίας για τη θεωρία της αποδόμησης (*déconstruction*); το αμερικάνικο κοινό μένει βαθιά διαιρεμένο όσον αφορά το γεγονός για να ξέρει αν η θρησκεία είναι ή δεν είναι ο μόνος θεματοφύλακας των σημαντικών αξιών και αναμένει (ειδικά) από τα πανεπιστήμια να προωθούν σημαντικές γνώσεις με υπεύθυνο τρόπο. Το κοινό στρέφεται στα πανεπιστήμια για να πραγματοποιήσει δοκιμές όχι που λογοκρίνονται, αλλά για μια αντικειμενική παρουσίαση των πληροφοριών. Πρόκειται για ιδέες που βρίσκουν τη θέση τους μέσα στον τρόπο ο οποίος μας οδηγεί στην καθημερινότητα της οικονομικής πράξης η οποία καθορίζει τις σχέσεις της δύναμης στα πολιτικά και κοινωνικά συστήματά μας. Μία ακόμη ιδέα: πώς μπορεί η ηθική επιταγή του πανεπιστημίου να περιληφθεί, σε

⁸⁰ Η άποψη μας για τις προκλήσεις αυτές είναι ότι η πολιτιστική κληρονομιά της Ευρώπης -καθιερωμένη μέσα από τις θρησκευτικές παραδόσεις, κυρίως το Χριστιανισμό και τον Ιουδαϊσμό και λιγότερου του Ισλάμ-, αυτή η κληρονομιά που έχουμε παραλάβει και έχει εμπλουτιστεί στα πλαίσια του ευρωπαϊκού πανεπιστημίου, συνεχίζει δε να αναπτύσσεται.

πρακτικούς όρους, μέσα στο πρόγραμμα της διδασκαλίας; Δύο ζητήματα φαίνονται καθαρά αν τα πανεπιστήμια πρέπει να επιζητήσουν ανάμεσα σε όλους τους συνεταιρισμούς που κατευθύνονται προς το κέρδος και τα ιδρύματα που παράγουν γνώση. Αρχικά, πρέπει να συγκεντρώσουν και να ενσωματώσουν την αποστολή τους και να γνωρίσουν τον τρόπο με τον οποίο εργάζονται αποτελεσματικά για το δημόσιο καλό. Πολύ λίγα πανεπιστήμια μπορούν να συνεισφέρουν σε όλον τον κόσμο γνώση. Αλλά καθένα από αυτά μπορεί να καθορίσει έναν δρόμο ηθικό, ανθρωπιστικό και κριτικό - που αναφέρεται με εμπάθεια για τους άλλους (Szostek, 2004).

Ο τρίτος δρόμος αφορά την «αριστεία» και σε πιο βαθμό συνιστά συμμετοχή και αδελφοσύνη στις ηθικές αρχές της διεθνούς ακαδημαϊκής συνεργασίας. Πρόκειται για τις ηθικές και τις προκλήσεις στην εποχή της παγκοσμιοποίησης και των τριγμών της. Σε αυτό το κλίμα τα ευρωπαϊκά πανεπιστήμια και η κληρονομιά τους διακρίνονται για την ιδιοπροσωπία τους ως προς τη μαζικοποίηση των συστημάτων διδασκαλίας σε Δυτική, Κεντρική και Ανατολική Ευρώπη. Η ευρωπαϊκή ολοκλήρωση βασίζεται σε μια ισορροπημένη ακαδημαϊκή συνεργασία, που χτίζεται στις ηθικές αρχές της συμμετοχής και της αλληλεγγύης. Σε αυτήν την κατεύθυνση προτείνουμε την ελληνοφωνία μέσα και πέραν από τις συγκροτημένες σήμερα Ελληνικές Σπουδές με ενδεικτικά ονόματα που παραπέμπουν στις κρίσιμες διαστάσεις της σύγχρονης και αυριανής ελληνικής παρουσίας (Szostek, 2004).

Τέλος, για τον Andrzej Szostek ηθικότητα, κουλτούρα και νεωτερικότητα αποτελούν τις σύγχρονες προκλήσεις του πανεπιστημίου. Οι ηθικές πλευρές της συμπεριφοράς των ερευνών και της διδασκαλίας μέσα στα πανεπιστήμια: Ποια είναι η λειτουργία του πανεπιστημίου για να καταστήσει το σύγχρονο κόσμο ανθρώπινο και ποιες είναι οι παρούσες απειλές που συνδέονται με αυτήν την αποστολή; Η επιστημονική εργασία ασκείται βεβαίως επίσης πέρα από τα πανεπιστήμια και η διδασκαλία δεν πρέπει απαραίτητως να ακολουθήσει το πανεπιστημιακό πρότυπο. Παρόλα αυτά, δεν μπορεί να αρνηθεί το γεγονός ότι το πανεπιστήμιο είναι ένα επιστημονικό και πανταχού παρόν εκπαιδευτικό ίδρυμα, οι αξίες του οποίου θα πρέπει να κρατηθούν και να υπογραμμιστούν μέσα στο φωτισμό επιστημονικής και της πολιτιστικής σύγχρονης ανάπτυξης. Το πανεπιστήμιο αντιπροσωπεύει μία από τις καλύτερες ιδέες της μεσαιωνικής Ευρώπης. Είναι δύσκολο να βρεθεί άλλος θεσμός που να έχει συμβάλει τόσο στην ιστορία και την ανάπτυξη κάθε ενός ευρωπαϊκού εθνικού πολιτισμού και συγχρόνως τόσο πολύ να έχει γίνει αποδεκτό σε όλο τον κόσμο. Βεβαίως τα πανεπιστήμια έχουν γνωρίσει διαφορετικές μεταρρυθμίσεις και τυπολογίες διαμέσου των αιώνων. Παρόλα αυτά, μοιράζονται μια θεμελιώδη ταυτότητα και ένα κοινωνικό γόητρο: τα πανεπιστήμια συνεχίζουν να συνδέουν και να διαμορφώνουν τα πνεύματα των πνευματικών ελίτ στην Ευρώπη και τον κόσμο. Τι καθορίζει λοιπόν τη ζωτικότητα του πανεπιστημίου και την παραγωγή της καλλιέργειάς του; Είναι το αυριανό ερώτημα (Szostek, 2004).

Οι δρόμοι δίνουν ιδιαίτερη θέση στην ιδιοπρόσωπη διαμόρφωση του περιουσιολογίου για ένα πανεπιστήμιο και ιδίως των κοινωνικών και ανθρωπιστικών επιστημών. Θα μπορούσαμε να μιλήσουμε για την πολιτιστική κληρονομιά και τις ακαδημαϊκές αξίες του ευρωπαϊκού πανεπιστημίου, και ακόμη την ελκυστικότητα του ευρωπαϊκού χώρου της ανώτερης διδασκαλίας. Η ιδιοπροσωπία παράγεται μέσα από το υπόδειγμα της χιλιετούς παράδοσης του πανεπιστημίου στην Ευρώπη (ένας γενικός όρος που καλύπτει όλους τους τύπους ανώτατων ιδρυμάτων, κέντρα έρευνας,

διδασκαλίας και μαθητείας) και βεβαιώνει την κεντρική θέση του στην ευρωπαϊκή πολιτιστική κληρονομιά. Ακόμη πιο σημαντικός είναι ο βαθμός διεπιστημονικής αποδοχής για τη σημασία του πολιτιστικού πλαισίου και των ακαδημαϊκών αξιών για το μέλλον της ευρωπαϊκής ανώτερης διδασκαλίας. Για αυτήν την αιτία είναι απαραίτητο να βλέπουμε τις διαρθρωτικές ενόψει της εφαρμογής στόχων τους που οδηγούν στη δημιουργία του ευρωπαϊκού χώρου της ανώτερης διδασκαλίας. Το «περιουσιολόγιο» σε αυτές τις συνθήκες υπερβαίνει τους λογιστικούς όρους με τους οποίους αντιμετωπίζεται μέχρι σήμερα στο ελληνικό πανεπιστήμιο.

Βιβλιογραφία

Berchem T. (2006). «L'universite en tant qu'agora—basee sur des valeurs cilturales et academiques», UNESCO-CEPES [Centre Europeen pour l'enseignement ssuperiur], L'Enseignement Supérieur en Europe, L'héritage culturel et les valeurs académiques de l'université européenne et l'attractivité de l'Espace européen de l'enseignement supérieur, 31, 4.

Bottomore Tom Burton (1983). «Introduction», UNESCO, Interdisciplinarité et sciences humaines, PUF, Παρίσι.

Giuliani Charles Antoine (2003), «Impact macroeconomique des reformes sectorielles: un essai d'évaluation», Analyses Economique, 15/2003 (Οκτ.) (<https://www.tresor.economie.gouv.fr/Ressources/file/325908>).

Gould E. (2004). «L'université et l'éthique résolue», UNESCO-CEPES, L'Enseignement Supérieur en Europe, 29, 4.

Kohler J. (2004). «Prévention, gestion et modération: des cadres éthiques de gouvernance»UNESCO-CEPES [Centre Europeen pour l'enseignement ssuperiur], «Réflexions thématiques sur l'enseignement supérieur», L'Enseignement Supérieur en Europe, 29, 4.

Marga A. (2004). «La réforme universitaire en Europe: quelques considérations éthiques», UNESCO-CEPES, L'Enseignement Supérieur en Europe, 29, 4.

McNay I. (2007). «Valeurs, principes et intégrité : normes universitaires et professionnelles dans l'enseignement supérieur au Royaume-Uni», <https://www.cairn.info/revue-politiques-et-gestion-de-l-enseignement-superieur-2007-3-page-45.htm>

Ordorika I. (2006). «S'engager au service de la société: les défis actuels pour les universités publiques de recherché», Forum de l'UNESCO sur l'enseignement supérieur, la recherche et la connaissance, Colloque sur les politiques dans le domaine de la recherche et de l'enseignement supérieur « Les universités en tant que centres de recherche et de création de connaissances : une espèce menacée?»

Nsouli M. S., Rached M., Funke N. (2002). «The Speed of Adjustment and the Sequencing of Economic Reforms: Issues and Guidelines for Policymakers», Working Paper, 02, 132 (<https://www.imf.org/en/Publications/WP/Issues/2016/12/30/The-Speed-of-Adjustment-and-the-Sequencing-of-Economic-Reforms-Issues-and-Guidelines-for-15978>)

Pollitt, C. (1990). Managerialism and the Public Services: The Anglo-American Experience, Basil Blackwell, Londres και για τη μεταφορά Ian McNay, «Valeurs,

principes et intégrité : normes universitaires et professionnelles dans l'enseignement supérieur au Royaume-Uni», <https://www.cairn.info/revue-politiques-et-gestion-de-l-enseignement-superieur-2007-3-page-45.htm>

Scott P. (2004). «L'éthique « dans » et « pour » l'enseignement supérieur», UNESCO-CEPES, L'Enseignement Supérieur en Europe, 29, 4.

Slaughter S. & Leslie L. L. (1997). Academic Capitalism: Politics, Policies, and the Entrepreneurial University, Baltimore, MD., The John Hopkins University Press.

Szostek A. (2004). «Moralité, culture et modernité: les défis de l'université», στο UNESCO-CEPES [Centre Europeen pour l'enseignement supérieur], «Réflexions thématiques sur l'enseignement supérieur», L'Enseignement Supérieur en Europe, 29, 4.

Φουρνάρη Βιργινία–Αναστασία & Ζούμπος Βασίλης. «Αντιμετώπιση 'μεγάλων δεδομένων' στις κοινωνικές επιστήμες», Πρακτικά Συνεδρίου ΕΚΕ (υπό δημοσίευση), Αθήνα.

Ζούμπος Βασίλης & Φουρνάρη Βιργινία-Αναστασία, «Μεταρρύθμιση στο Πανεπιστήμιο και διάχυσή της».

Η εγκατάλειψη των σπουδών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση: Μια συνθετική προσέγγιση των αιτιολογικών παραγόντων

Σακκούλης Δημήτρης
Υποψήφιος Διδάκτωρ, ΠΤΔΕ Παν. Πατρών
d.sakkoulis@upatras.gr

Ασημάκη Άννα
Επίκουρη Καθηγήτρια, ΠΤΔΕ Παν. Πατρών
asimaki@upatras.gr

Κουστουράκης Γεράσιμος
Αναπληρωτής Καθηγητής, ΤΕΕΑΠΗ Παν. Πατρών
koustourakis@upatras.gr

Περίληψη

Η εγκατάλειψη των σπουδών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση έχει απασχολήσει, διαχρονικά, τους ερευνητές. Το φαινόμενο έχει συνέπειες στους φοιτητές που σταματούν τις σπουδές τους, επιδρά στη βιωσιμότητα συγκεκριμένων, εξ αποστάσεως κυρίως, προγραμμάτων σπουδών και συνδέεται με την αξιολόγηση της ποιότητας των παρεχόμενων σπουδών. Σκοπός της εργασίας αυτής, που εστιάζεται στην ανασκόπηση της σύγχρονης κοινωνιολογικής επιστημονικής βιβλιογραφίας, είναι η ανάδειξη της ευρύτητας και της αλληλεξάρτησης των παραγόντων που συμβάλλουν στην δημιουργία του φαινομένου της εγκατάλειψης φοίτησης, όπως και η επισήμανση της ελληνικής ιδιαιτερότητας όσον αφορά τη διερεύνηση και τον προσδιορισμό της έκτασης του φαινομένου της φοιτητικής διαρροής. Τα ερευνητικά

δεδομένα που μελετήθηκαν κατέδειξαν ότι στη συγκρότηση του φαινομένου συμβάλλουν πολλαπλοί κοινωνικοί-πολιτισμικοί, ακαδημαϊκοί, πολιτικοί, προσωπικοί και μαθησιακοί παράγοντες, καθώς και δομικοί περιορισμοί που συνδέονται με τη λειτουργία των πανεπιστημίων. Επίσης, προέκυψε ότι υφίσταται συνδυασμός παραγόντων που «ωθεί» τους φοιτητές στη διακοπή σπουδών τους, χωρίς να υπερέχει κάποιος παράγοντας.

Λέξεις κλειδιά: τριτοβάθμια εκπαίδευση, φοιτητική διαρροή, εγκατάλειψη σπουδών, αιτιολογικοί παράγοντες

Drop-out in higher education: A synthetic approach to causative factors

Sakkoulis Dimitris

PhD student, Department of Primary Education, University of Patras, Greece
d.sakkoulis@upatras.gr

Asimaki Anna

Assistant Professor, Department of Primary Education, University of Patras, Greece
asimaki@upatras.gr

Koustourakis Gerasimos

Associate Professor, Department of Educational Sciences and Early Childhood
Education, University of Patras, Greece
koustourakis@upatras.gr

Summary

Drop-out in Higher Education has been a subject of research throughout the years. It has impacts on students who drop-out, on the viability of certain courses (mainly of distance learning) and it is associated with the evaluation of the quality of studies. This review focuses on the data on drop-out in higher education available in modern, Greek and international, sociological, scientific literature. The objective is to analyze the causes behind the dropping-out and to emphasize the Greek specificity. The study of the data led to the result that many social-cultural, institutional, political, personal, learning as well as structural factors compose the problem. Furthermore, all these factors are interrelated and equally important.

Keywords: higher education, drop-out, student retention, dropout causes

Εισαγωγή

Η εγκατάλειψη των σπουδών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αποτελεί σημαντικό ζήτημα και έχει απασχολήσει σε μεγάλο βαθμό τους ερευνητές τόσο στην περίπτωση των συμβατικών-«παραδοσιακών» πανεπιστημιακών ιδρυμάτων, όσο και στην περίπτωση των Ανοικτών Πανεπιστημίων αλλά και των on-line εξ αποστάσεως μαθημάτων. Το φαινόμενο έχει άμεσες και σοβαρές συνέπειες στους φοιτητές που διακόπτουν τις σπουδές τους και στην ακαδημαϊκή λειτουργία των ιδρυμάτων. Στην

περίπτωση των εξ αποστάσεως προγραμμάτων, μάλιστα, είναι καθοριστική για τη βιωσιμότητά τους.

Η διακοπή των σπουδών είναι το παραγόμενο εκπαιδευτικό αποτέλεσμα ενός εκπαιδευτικού συστήματος, γιατί απεικονίζει το βαθμό συγκράτησης των φοιτητών του ως την ολοκλήρωση των σπουδών (ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ, 2014). Επιπρόσθετα, η τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι ζωτικής σημασίας για την απασχόληση, την οικονομική ανάπτυξη και την κοινωνική δικαιοσύνη (Quinn, 2013). Η Ευρωπαϊκή Ένωση (Ε.Ε.) θέτει ως στόχο στην εκπαίδευση το 2020 το 40% των ατόμων ηλικίας 30 – 34 ετών να έχουν ολοκληρώσει την ανώτατη εκπαίδευση (Ευρωπαϊκή Ένωση, 2009).

Από τη δεκαετία του 1960 και εξής στο διεθνή χώρο έχει αναπτυχθεί πλούσια βιβλιογραφία σχετικά με το ζήτημα. Εμπειρικές έρευνες και θεωρητικά μοντέλα παρέχουν σημαντικά στοιχεία για τα χαρακτηριστικά του φαινομένου, τα αίτια, την έκταση που λαμβάνει, τις μορφές εκδήλωσης καθώς και τα προτεινόμενα μέτρα αντιμετώπισής του.

Σκοπός της παρούσας εργασίας, η οποία εστιάζεται στην ανασκόπηση της σύγχρονης κοινωνιολογικής επιστημονικής βιβλιογραφίας, είναι η ανάδειξη της ευρύτητας και της αλληλεξάρτησης των παραγόντων που συμβάλλουν στην δημιουργία του φαινομένου της εγκατάλειψης φοίτησης καθώς και η επισήμανση της ελληνικής ιδιαιτερότητας όσον αφορά τη διερεύνηση και τον προσδιορισμό της έκτασης του φαινομένου της φοιτητικής διαρροής.

Αρχικά θα επιχειρήσουμε την εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων που αξιοποιούμε στην εισήγησή μας. Ακολουθεί η σύντομη παρουσίαση των σημαντικότερων θεωρητικών μοντέλων, που αναφέρονται στο ζήτημα και στη συνέχεια απαριθμούνται οι κυριότεροι λόγοι που οδηγούν στην εγκατάλειψη των σπουδών σύμφωνα με τη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία. Η εργασία ολοκληρώνεται με τα συμπεράσματα και τη συζήτηση.

Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις

Κατά τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας διαπιστώνουμε ότι δεν υπάρχει ένα κοινά αποδεκτός ορισμός του φαινομένου ανά χώρα και ερευνητή. Επιπλέον, χρησιμοποιούνται αρκετοί όροι για να περιγράψουν το συγκεκριμένο φαινόμενο. Η έλλειψη ενός κοινά αποδεκτού ορισμού και οι διαφοροποιημένες διαδικασίες υπολογισμού του αριθμού των φοιτητών που διακόπτουν τις σπουδές τους, εκτός των άλλων, δυσχεραίνουν τη συγκριτική εξέταση δεδομένων από διαφορετικές χώρες (Berge & Huang, 2004· Quinn, 2013).

Ο όρος «εγκατάλειψη» στην παρούσα εισήγηση αναφέρεται στα άτομα που δεν ολοκλήρωσαν το πρόγραμμα σπουδών, στο οποίο γράφτηκαν, στον προβλεπόμενο χρόνο φοίτησης, σύμφωνα με το ισχύον, ανά εκπαιδευτικό σύστημα, θεσμικό πλαίσιο (ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ, 2014). Η προαναφερόμενη προσέγγιση αποκλείει τα άτομα που, μετά τη διακοπή της φοίτησης, εγγράφονται σε διαφορετικά προγράμματα σπουδών ή «επιστρέφουν» για να ολοκληρώσουν τις σπουδές τους αργότερα (Quinn, 2013).

Εμβαθύνοντας περισσότερο στο ζήτημα της ορολογίας διαπιστώνουμε την ύπαρξη πληθώρας όρων. Οι Thomas και Quinn (2007, όπως αναφέρεται στο Quinn, 2013) εντόπισαν 20 διαφορετικούς όρους. Οι όροι που κάθε φορά χρησιμοποιούνται υποδηλώνουν το σημείο στο οποίο δίνεται κάθε φορά έμφαση (Quinn, 2013). Έτσι αξιοποιούνται όροι όπως non – completion/continuation, persistence, attrition rates, retention, survival rate, drop – out ή stop – out, student mobility / transfer, student success (Tinto, 1975· Bean, 1985· Bean & Metzner, 1985· Aina, 2012· Quinn, 2013).

Στην Ελλάδα, όπου το ερευνητικό ενδιαφέρον εστιάζεται κυρίως στην περίοδο πριν από την είσοδο των νέων στα ΑΕΙ ή μετά την αποφοίτησή τους, έχουμε περιορισμένο αριθμό σχετικών ερευνών (Κυπριανός & Κονιόρδος, 2003· Σιανου - Kyrgiou, 2010). Οι έρευνες αυτές αναφέρονται κυρίως στα προγράμματα σπουδών του ΕΑΠ και δευτερευόντως στα παραδοσιακά πανεπιστήμια και αξιοποιούν όρους όπως διαρροή (drop – out) ή/και εγκατάλειψη και διακοπή φοίτησης (Γκίνου, 2001· Vergidis & Panagiotakopoulos, 2002· Xenos, κ.ά., 2002· Βεργίδης & Παναγιωτακόπουλος, 2003· Κυπριανός & Κονιόρδος, 2003· Kotsiantis, κ.ά., 2003· Κουτούζης, κ.ά., 2013).

Θεωρητικά μοντέλα

Μελετώντας τη σχετική βιβλιογραφία διαπιστώνουμε την ύπαρξη αρκετών θεωρητικών μοντέλων που εξετάζουν το ζήτημα της εγκατάλειψης των σπουδών. Η πλειονότητα αυτών των μοντέλων έχει αναπτυχθεί από τις αρχές της δεκαετίας του 1970 και έπειτα.

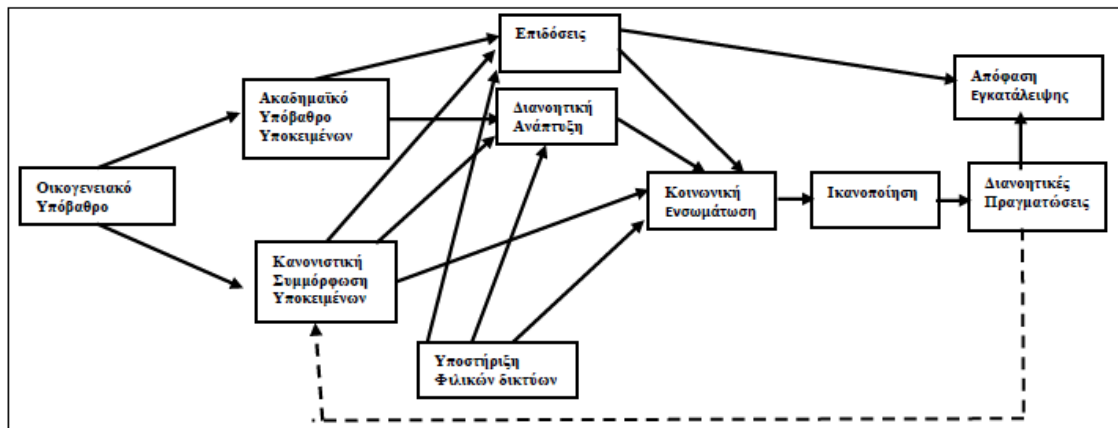
Διαχρονικά, η μελέτη του ζητήματος εξελίσσεται και μεταβάλλεται. Οι Berger, κ.ά. (2012) διακρίνουν από το 1600 ως τις μέρες μας εννέα περιόδους προσέγγισης του ζητήματος. Καθώς η ενδεδειγμένη ιστορική ανασκόπηση ξεπερνά το σκοπό της παρούσας εργασίας δεν θα εμβαθύνουμε στην προαναφερόμενη περιοδολόγηση, αλλά θα συγχωνεύσουμε τις προαναφερόμενες περιόδους ορίζοντας δύο μεγάλες περιόδους μελέτης του ζητήματος:

- η πρώτη προσδιορίζεται από το 1600 ως τα μέσα της δεκαετίας του 1960, και,
- η δεύτερη προσδιορίζεται από τα μέσα της δεκαετίας του 1960 ως σήμερα.

Κατά την πρώτη περίοδο η εγκατάλειψη των σπουδών από τους φοιτητές δεν αποτελούσε ιδιαίτερα σημαντικό ζήτημα. Ο αριθμός των φοιτητών δεν ήταν υψηλός και η αποφοίτηση δεν ήταν πάντα αυτοσκοπός των φοιτητών. Τη δεύτερη περίοδο έχουμε τη συστηματική μελέτη του φαινομένου και την ανάπτυξη θεωρητικών μοντέλων.

Αφετηριακές στη μελέτη της μη-ολοκλήρωσης σπουδών υπήρξαν οι εργασίες του W. Spady (1970, 1971), καθώς αποτελούν το πρώτο κοινωνιολογικό μοντέλο μελέτης και εξήγησης της φοιτητικής διαρροής (Aljohani, 2016β). Ερμηνεύουν τη φοιτητική διαρροή εξετάζοντας την αλληλεπίδραση ανάμεσα στα άτομα που εισέρχονται στο πανεπιστημιακό πεδίο και το εκάστοτε τριτοβάθμιο ίδρυμα. Η δυναμική αλληλεπίδραση των προηγούμενων καθορίζει την τελική απόφαση για συνέχιση των σπουδών ή την εγκατάλειψή τους (Stady, 1970, 1971).

Διάγραμμα 1
Το μοντέλο της εγκατάλειψης προπτυχιακών σπουδών



Πηγή: Spady (1971)

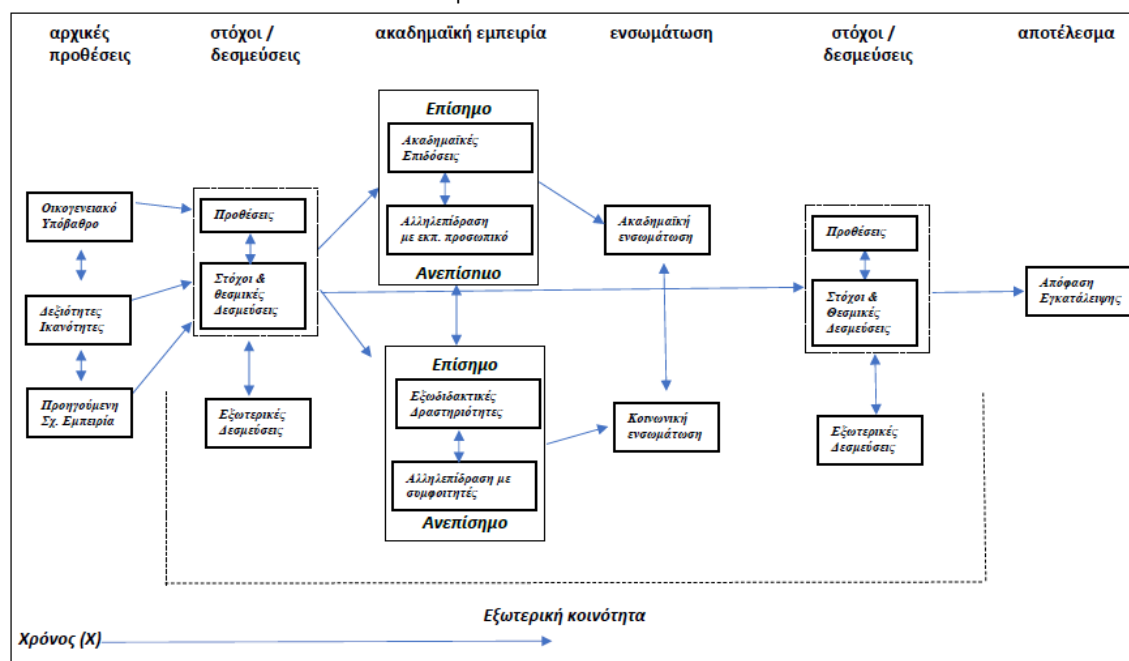
Προέκταση και εμπάθυνση του μοντέλου του Spady αποτελεί το μοντέλο του Tinto (1975, 1993). Το συγκεκριμένο μοντέλο θεωρείται διεθνώς, το πιο διαδεδομένο θεωρητικό σχήμα και στις τέσσερις και πλέον δεκαετίες εφαρμογής του έχει υιοθετηθεί ευρύτατα και έχει γίνει αντικείμενο κριτικής και επιστημονικού διαλόγου. Στόχος του Tinto είναι να «...διαμορφώσει ένα θεωρητικό μοντέλο το οποίο θα ερμηνεύει τη διαδικασία της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στο άτομο και το εκπαιδευτικό ίδρυμα, η οποία οδηγεί τα διαφορετικά άτομα να εγκαταλείπουν την ανώτατη εκπαίδευση» (Tinto, 1975, σ. 90).

Ο Tinto αξιοποιεί στοιχεία από: α) τη θεωρία του Durkheim για την αυτοκτονία, β) την οικονομία της εκπαίδευσης, απ' όπου αντλεί την έννοια της ανάλυσης κόστους – οφέλους, και γ) από την κοινωνική ανθρωπολογία αντλώντας και ενσωματώνοντας στη θεωρία του στοιχεία που αφορούσαν τις τελετουργίες μετάβασης στις φυλετικές κοινωνίες (Tinto, 1975, 1993).

Το μοντέλο προσεγγίζει την εγκατάλειψη ως μια διαχρονική διαδικασία αλληλεπίδρασης ανάμεσα στο άτομο και το ακαδημαϊκό/κοινωνικό σύστημα του εκπαιδευτικού φορέα στον οποίο σπουδάζει. Εδώ, οι ατομικές εμπειρίες τροποποιούν διαρκώς τους στόχους και τις ακαδημαϊκές δεσμεύσεις του ατόμου και μπορεί να το οδηγήσουν στην ολοκλήρωση ή στην εγκατάλειψη των σπουδών του (Tinto, 1993).

Όπως αποτυπώνεται και στο Διάγραμμα 2, το πανεπιστημιακό πεδίο, συγκροτείται από δύο επιμέρους συστήματα: το ακαδημαϊκό και το κοινωνικό. Απαραίτητη προϋπόθεση για τη συνέχιση των σπουδών, μετά την ομαλή αρχική ένταξη, είναι η ενσωμάτωση των φοιτητών και στα δύο συστήματα. Η ενσωμάτωση στο ακαδημαϊκό σύστημα αποτυπώνεται από τις επιδόσεις που επιτυγχάνουν οι φοιτητές και την πνευματική τους ανάπτυξη. Η ενσωμάτωση στο κοινωνικό σύστημα αποτυπώνεται στην αλληλεπίδραση του φοιτητή με τα υπόλοιπα μέλη της πανεπιστημιακής κοινότητας. Οι αρχικοί στόχοι και οι δεσμεύσεις των φοιτητών, που συγκροτήθηκαν από τους προπανεπιστημιακούς παράγοντες κατά τη διαδικασία ενσωμάτωσης στα δύο συστήματα, διαρκώς αναπροσαρμόζονται και μεταβάλλονται μέχρι την τελική απόφαση του ατόμου για συνέχιση ή εγκατάλειψη των σπουδών του.

Διάγραμμα 2
Το μοντέλο του Tinto



Πηγή: Tinto (1993)

Το μοντέλο του Tinto άσκησε διαχρονικά σημαντική επίδραση στη σχετική έρευνα και παράλληλα δέχτηκε σημαντική κριτική. Αποτέλεσμα αυτής της κριτικής και ανασκευής του μοντέλου, είναι το θεωρητικό μοντέλο του Bean (1982, 1985).

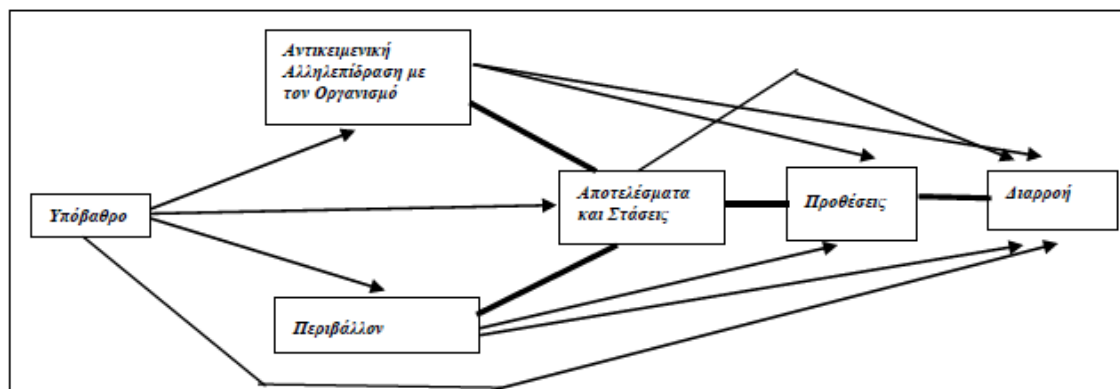
Ο Bean αμφισβήτησε τη δυνατότητα υιοθέτησης της θεωρίας του Durkheim για την αυτοκτονία. Αυτός υποστήριξε ότι οι προηγούμενες μελέτες για την κινητικότητα των εργαζομένων, που προέρχονται από το πεδίο των ανθρωπίνων πόρων, αποτελούν σημαντική ερμηνευτική δυνατότητα για τη μελέτη της εγκατάλειψης των σπουδών.

Ο Bean υποστηρίζει ότι η διαδικασία της φοιτητικής διαρροής προσομοιάζει με τη διαδικασία της εργατικής κινητικότητας στους εργασιακούς οργανισμούς. Φοιτητές και εργαζόμενοι εγκαταλείπουν σπουδές και εργασία, αντίστοιχα, για παραπλήσιους λόγους. Αφού προχώρησε στις απαραίτητες αντιστοιχίσεις των μεταβλητών, πρότεινε ένα μοντέλο που αναδεικνύει τους παράγοντες που οδηγούν στην απομάκρυνση των σπουδαστών από την τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Όπως αποτυπώνεται στο Διάγραμμα 3 οι παράγοντες διακρίνονται σε επιμέρους κατηγορίες: προγενέστεροι των σπουδών, οργανωτικοί, περιβαλλοντικοί και προσωπικοί. Η αλληλεπίδραση των παραγόντων και η συνεξέτασή τους παρέχουν μεγάλη ερμηνευτική δυνατότητα.

Ο εκτεταμένος επιστημονικός διάλογος που αναπτύχθηκε για τα προτεινόμενα από τον Tinto και τον Bean θεωρητικά μοντέλα, οδήγησε στην ανάπτυξη εναλλακτικών προτάσεων – μοντέλων, τα οποία αποτελούν παραλλαγές και προεκτάσεις των προηγούμενων. Ενδεικτικά αναφέρουμε τα μοντέλα των Pascarella (1980), Bean και Metzner (1985), και Cabrera, κ.ά. (1993).

Διάγραμμα 3
Το μοντέλο του Bean



Πηγή: Bean (1982)

Καταληκτικά, τα κυριότερα θεωρητικά μοντέλα, που ερμηνεύουν την φοιτητική διαρροή διαμορφώθηκαν υπό την επίδραση συγκεκριμένων επιστημονικών κλάδων και κάθε ερευνητής, ανάλογα με τη θεωρητική του προσέγγιση διαμορφώνει και το αντίστοιχο ερμηνευτικό σχήμα. Ανεξάρτητα, όμως, από την προσέγγιση, κοινή παράμετρος, όλων των ερμηνευτικών προτάσεων, είναι η αποδοχή της σημασίας που έχουν οι ακαδημαϊκές εμπειρίες και η κοινωνική και η ακαδημαϊκή ενσωμάτωση των φοιτητών.

Οι παράγοντες που διαμορφώνουν την τελική επιλογή των φοιτητών

Αν και η διεθνής βιβλιογραφία είναι πολύ πλούσια σε ερευνητικές μελέτες και θεωρητικά μοντέλα, η ανάδειξη των καθοριστικών παραγόντων για την τελική απόφαση ολοκλήρωσης ή διακοπής των σπουδών παραμένει αντικείμενο διαλόγου και διερεύνησης. Κοινά αποδεκτή από τους ερευνητές είναι η άποψη ότι υπάρχει ένας συνδυασμός παραγόντων που οδηγεί στη φοιτητική διαρροή (Quinn, 2013).

Αναλύοντας έρευνες από τον ευρωπαϊκό χώρο η Quinn (2013) κατέληξε σε έξι ομάδες παραγόντων: κοινωνιοπολιτισμικούς, δομικούς, πολιτικούς, ακαδημαϊκούς, προσωπικούς και μαθησιακούς, όπως παρουσιάζονται στον Πίνακα 1.

Στους κοινωνικο-πολιτισμικούς παράγοντες εντάσσονται οι φέρουσες προσδοκίες για σπουδές που διαμορφώνονται στο οικογενειακό και πολιτισμικό περιβάλλον, η κοινωνικο-πολιτισμική προέλευση των φοιτητών, οι περιφερειακές κουλτούρες και η τοπική αγορά εργασίας (Quinn, 2013). Η εκάστοτε εκπαιδευτική πολιτική για την τριτοβάθμια εκπαίδευση επηρεάζει την ολοκλήρωση των σπουδών. Η παροχή οικονομικής υποστήριξης, οι περικοπές των δαπανών και η συγκρότηση προγραμμάτων μετάβασης επιδρούν στην απόφαση πολλών φοιτητών για εγκατάλειψη των σπουδών (Quinn, 2013). Επίσης, οι ακαδημαϊκοί παράγοντες είναι πολύ σημαντικοί για τις επιλογές των φοιτητών. Αναφέρουμε, χαρακτηριστικά, την ακαδημαϊκή κουλτούρα και τις παιδαγωγικές πρακτικές, το σύστημα αξιολόγησης, το υποστηρικτικό πλαίσιο, τα προγράμματα σπουδών, την πανεπιστημιακή παιδαγωγική και την προσβασιμότητα των ατόμων με αναπηρίες στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Quinn, 2013). Στους προσωπικούς παράγοντες η Quinn (2013) αναφέρει τη σωματική και ψυχική υγεία των σπουδαστών, το υποστηρικτικό οικογενειακό πλαίσιο, τις

πολιτισμικές ή θρησκευτικές ιδιαιτερότητες. Τέλος, οι μαθησιακοί παράγοντες σχετίζονται με την προηγούμενη σχολική εμπειρία και τις κατακτημένες γνώσεις, την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, τη συμμετοχή στα μαθήματα, την αφομοίωση των απαιτήσεων και των προδιαγραφών των εργασιών και την αναγνώριση προοπτικών στις σπουδές.

Πίνακας 1
Συνήθεις παράγοντες φοιτητικής εγκατάλειψης στην Ευρώπη

Κοινωνικό - πολιτισμικοί	Δομικοί	Πολιτικοί	Ακαδημαϊκοί	Προσωπικοί	Μαθησιακοί
<ul style="list-style-type: none"> • προσδοκίες/ αυτοεκπληρούμενη προφητεία • περιφερειακές κουλτούρες • τοπική αγορά εργασίας 	<ul style="list-style-type: none"> • φτώχεια • κοινωνική τάξη • φυλή • φύλο 	στρατηγικές αποφάσεις για: <ul style="list-style-type: none"> • οικονομική στήριξη • περικοπές δαπανών • προγράμματα μετάβασης 	<ul style="list-style-type: none"> • ακαδημαϊκή κουλτούρα και πρακτικές • πρακτικές αξιολόγησης • μη υποστηρικτικό προσωπικό • προγράμματα σπουδών • παιδαγωγική • προσβασιμότητα εγκαταστάσεων • αναγνώριση αναγκών από μων με αναπηρία 	<ul style="list-style-type: none"> • ασθένειες • ψυχική υγεία • τραυματικές εμπειρίες • οικογενειακές υποχρεώσεις • εργασία • θρησκευτικές πεποιθήσεις • πολιτισμικές ιδιαιτερότητες • τόπος κατοικίας 	<ul style="list-style-type: none"> • προηγούμενη σχολική εμπειρία • προηγούμενες γνώσεις • ποιότητα παρεχόμενης εκπαίδευσης • επιλογές μαθημάτων • ελλιπής φοίτηση • αφομοίωση ακαδημαϊκού πλαισίου • επαγγελματικές προοπτικές σπουδών

Πηγή: Quinn, 2013, σσ. 71–77

Ανάλογα ευρήματα με τη μελέτη της Quinn παρουσιάζει και η μελέτη του Aljohani (2016β), ο οποίος προχώρησε στη ανάλυση ερευνών για την τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Αυστραλία, τη Βόρεια Αμερική και τις αραβόφωνες χώρες. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 2, ο Aljohani διακρίνει επτά κατηγορίες παραγόντων, στις οποίες εντάσσει κάποια επιμέρους στοιχεία.

Ειδικότερα, κάθε κατηγορία αποτελεί μια περιεκτική λίστα αιτιολογικών παραγόντων. Όπως αναφέρει ο Aljohani συχνά ο ίδιος παράγοντας μπορεί να λειτουργήσει διαφορετικά, καθώς τα κίνητρα των φοιτητών διαφέρουν. Για παράδειγμα, ο παράγοντας ακαδημαϊκή ικανότητα μπορεί να οδηγήσει είτε στην εγκατάλειψη ενός ακαδημαϊκού προγράμματος και την επανεγγραφή σε ένα άλλο με υψηλότερες απαιτήσεις είτε σε κάποιο άλλο πρόγραμμα σπουδών με μικρότερες απαιτήσεις ή, τέλος, στην οριστική εγκατάλειψη των σπουδών (Aljohani, 2016α).

Από τη συνδυαστική μελέτη των στοιχείων των Πινάκων 1 και 2 διαπιστώνουμε κοινά ή παραπλήσια στοιχεία. Τόσο η Quinn όσο και ο Aljohani αναφέρονται σε παράγοντες που σχετίζονται: α) με το κοινωνικό–πολιτισμικό–οικονομικό και ακαδημαϊκό περιβάλλον, β) την ομαλή ενσωμάτωση του φοιτητή στο ακαδημαϊκό και κοινωνικό σύστημα, γ) τα προσωπικά στοιχεία και τις δυνατότητες των φοιτητών και δ) τα προγράμματα σπουδών. Επιπλέον, διαπιστώνουμε ότι, παρά τη γενική σύγκλιση στα επιμέρους στοιχεία, οι δύο συγκεκριμένοι επιστήμονες παρατηρούν ότι στις έρευνες που εξέτασαν αξιολογείται διαφορετικά η βαρύτητα κάθε κατηγορίας. Σύμφωνα με

την Quinn (2013) οι κοινωνικοί – πολιτισμικοί παράγοντες φαίνεται ότι συμβάλλουν περισσότερο στην εμφάνιση του φαινομένου.

Πίνακας 2
Συνήθεις παράγοντες που οδηγούν στη φοιτητική εγκατάλειψη

Κατηγορίες	Παράγοντες
Οικογενειακό υπόβαθρο	<ul style="list-style-type: none"> • Οικογενειακό εισόδημα • Μορφωτικό επίπεδο γονέων • Οικογενειακή συγκατάθεση • Οικογενειακό κοινωνιο – οικονομικό status • Οικογενειακή στήριξη • Επίπεδο στόχων, ακαδημαϊκές και εξωτερικές δεσμεύσεις
Παράγοντες σχετικοί με τους φοιτητές	<ul style="list-style-type: none"> • Ακαδημαϊκές ικανότητες και υπόβαθρο • Βαθμολογία Λυκείου • Ακαδημαϊκή επίδοση • Δεξιότητες μελέτης • Συνήθειες μελέτης • Πρόθεση αποχώρησης
Κοινωνικοί παράγοντες	<ul style="list-style-type: none"> • Μέλος μειονότητας • Εργασιακές υποχρεώσεις • Οικογενειακές και επαγγελματικές υποχρεώσεις • Διαμονή • Αίσθηση του ανοίκειν • Φιλική υποστήριξη και ενθάρρυνση
Οικονομικοί παράγοντες	<ul style="list-style-type: none"> • Προσωπικό και οικογενειακό εισόδημα • Οικονομική βοήθεια • Κόστος σπουδών • Αντιστοιχία κόστους – οφέλους
Στόχοι φοιτητών	<ul style="list-style-type: none"> • Σειρά επιλογής σχολής • Βεβαιότητα • Τήρηση ακαδημαϊκών στόχων • Τήρηση επαγγελματικών στόχων • Δυνατότητα άλλων επιλογών
Ακαδημαϊκή εμπειρία	<ul style="list-style-type: none"> • Ποιότητα ακαδημαϊκής εμπειρίας • Ικανοποίηση • Κοινωνική και ακαδημαϊκή ένταξη • Πνευματική ανάπτυξη • Ποιότητα σχέσεων με άλλους φοιτητές • Ποιότητα σχέσεων με διδάσκοντες
Ακαδημαϊκοί παράγοντες	<ul style="list-style-type: none"> • Ποιότητα υπηρεσιών και εγκαταστάσεων • Στάση προσωπικού • Διαθεσιμότητα • Ακαδημαϊκό επίπεδο, τύπος & μέγεθος • Ακαδημαϊκή και κοινωνική υποστήριξη • Πολιτικά και κανονιστικά πλαίσια • Συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων • Προετοιμασία για μελλοντική εργασία

Πηγή: Aljohani, 2016α, σ. 46.

Ο Aljohani (2016β), από την άλλη πλευρά, θεωρεί ότι στην εγκατάλειψη φοίτησης συμβάλλουν ακαδημαϊκοί παράγοντες, η ποιότητα των ακαδημαϊκών εμπειριών των φοιτητών και η ενσωμάτωσή τους στο ακαδημαϊκό και κοινωνικό σύστημα. Συνεπώς παρά το γεγονός ότι γίνεται αναφορά σε κοινά στοιχεία, αυτά διαφοροποιούνται ως προς τη βαρύτητά τους. Στην πρώτη περίπτωση αναδεικνύεται η σημασία παραγόντων που εμφανίζονται στο εξωπανεπιστημιακό περιβάλλον του φοιτητή και διαμορφώνουν τις επιλογές του εντός του πανεπιστημιακού πεδίου. Στη δεύτερη περίπτωση τονίζεται η βαρύτητα των ενδοπανεπιστημιακών παραγόντων.

Εκτεταμένη μελέτη ερευνών (βλ. ενδεικτικά: Maher & Macallister, 2013· Massi & Villani, 2015· Møllegaard & Jæger, 2015· Hlinka, 2017· Holmegaard, κ.ά., 2017) επιβεβαιώνει τα προηγούμενα και διαπιστώνεται ότι δεν υπάρχει παράγοντας με ιδιαίτερη επιρροή σχετικά με την εγκατάλειψη φοίτησης. Συνήθως υπάρχει συνδυασμός παραγόντων που «ωθεί» τους φοιτητές στη διακοπή των σπουδών. Η πολυπλοκότητα των παραγόντων και η διαφορετική επίδρασή τους θεωρούμε ότι καθιστά αναγκαία την ολιστική προσέγγιση του φαινομένου, χωρίς να αγνοούνται, ωστόσο, οι επιμέρους παράγοντες και η μεταξύ τους αλληλεπίδραση. Ενδιαφέρουσα, επίσης, είναι η μελέτη περιπτώσεων φοιτητών, στις οποίες η παρουσία δυσμενών παραγόντων δεν τους εμποδίζει να ολοκληρώσουν επιτυχώς και έγκαιρα τις σπουδές τους (Quinn, 2013).

Η ελληνική ιδιαιτερότητα: διαφοροποιήσεις και συγκλίσεις

Η φοιτητική ιδιότητα στην Ελλάδα, σύμφωνα με το ισχύον θεσμικό πλαίσιο, «αποκτάται με την εγγραφή του [φοιτητή] σε Α.Ε.Ι. και αποβάλλεται με τη λήψη του πτυχίου» (Νόμος 1268/82, Άρθρο 29, Παράγραφος 1). Οι νομοθετικές ρυθμίσεις για την τριτοβάθμια εκπαίδευση, μετά το 1982, διατήρησαν το προηγούμενο καθεστώς. Εξάιρεση αποτέλεσε ο Νόμος 4009/2011 που προέβλεπε ότι οι φοιτητές που ξεπερνούσαν τον καθορισμένο χρόνο σπουδών προσαυξημένο κατά τέσσερα εξάμηνα θα έχαναν την φοιτητική ιδιότητα (Νόμος 4009/2011, άρθρο 80).

Στην Ελλάδα το ερευνητικό ενδιαφέρον εστιάζεται, κυρίως, στην πρόσβαση των μαθητών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και, δευτερευόντως, στην απορρόφηση των αποφοίτων από την αγορά εργασίας (Σιανου-Κυργίου, 2010). Σε σχέση με τη φοίτηση και την έγκαιρη αποφοίτηση, τόσο ο δημόσιος διάλογος όσο και η επιστημονική έρευνα, αναφέρονται κυρίως στους πέραν των κανονικών εξαμήνων φοιτητές («αιώνιοι» φοιτητές), στις κανονιστικές ρυθμίσεις που διέπουν τη λειτουργία των ΑΕΙ, καθώς και στην «κουλτούρα» των πανεπιστημίων (Γκότοβος, 2007· Ματσούκη, 2016· Κυπριανός, 2016). Οι Κυπριανός και Κονιόρδος, (2003) επιχείρησαν τη διαχρονική καταγραφή του φαινομένου και τη διατύπωση ερμηνείας του με βάση το ιστορικό και κοινωνικό συγκείμενο. Αντίστοιχα, το ΚΑΝΕΠ/ΤΣΕΕ (2014), εστιάζει στην καταγραφή της έκτασης του φαινομένου. Σημαντικά ποσοτικά δεδομένα για το εύρος του φαινομένου παρέχονται και από τη μελέτη του Σταμέλου (2016) για τους «πέραν των κανονικών εξαμήνων φοιτητές».

Οι ιδιαιτερότητες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και το γεγονός ότι «από τα διαθέσιμα στοιχεία δεν είναι δυνατό να αποτυπωθεί το πλήθος των φοιτητών που τελικά δεν ολοκληρώνουν τις σπουδές τους» (ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ, 2014, σελ. 527), οι

υιοθετούμενοι όροι συνήθως αναφέρονται στα άτομα εκείνα που δεν ολοκλήρωσαν το πρόγραμμα σπουδών, στο οποίο γράφτηκαν, στα προβλεπόμενα έτη φοίτησης. Ο προηγούμενος περιγραφικός ορισμός αναδεικνύει ζητήματα όπως τα χαρακτηριστικά του φοιτητικού πληθυσμού, τα αίτια, την έκταση και το χρόνο εκδήλωσης του φαινομένου της εγκατάλειψης φοίτησης, όπως και τα μέτρα πρόληψής του (Κουτούζης κ.ά., 2013).

Αντίθετα από ό,τι συμβαίνει στην «παραδοσιακή» τριτοβάθμια εκπαίδευση, ερευνητικό ενδιαφέρον για την καταγραφή και ερμηνεία του φαινομένου εντοπίζουμε στην περίπτωση του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. Οι μελέτες των Γκίνου (2001), Vergidis και Panagiotakopoulos (2002), Xenos, κ.ά. (2002), Βεργίδη και Παναγιωτακόπουλου (2003), Kotsiantis, κ.ά. (2003), Pierrakeas, κ.ά. (2004), λίγα μόλις χρόνια μετά την έναρξη λειτουργίας του ΕΑΠ, ανέδειξαν το ζήτημα της φοιτητικής διαρροής και των επιμέρους παραμέτρων του. Οι έρευνες αυτές εμφανίζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον διότι αποτελούν τις πρώτες συστηματικές προσπάθειες καταγραφής του. Εξίσου σημαντικά είναι και τα συμπεράσματά τους, όπου διαπιστώνουμε σύγκλιση με αυτά αντίστοιχων ερευνών του εξωτερικού.

Ειδικότερα, η Γκίνου (2001) διαπιστώνει ότι οι αιτίες που οδηγούν στην εγκατάλειψη των σπουδών είναι ενδογενείς και εξωγενείς. Ως εξωγενείς αναφέρονται οικογενειακοί, εργασιακοί λόγοι και λόγοι υγείας. Οι ενδογενείς αιτίες αφορούν στην εκπαίδευση που παρέχεται, στο εκπαιδευτικό υλικό, στις γραπτές εργασίες, στο υλικό της βιβλιοθήκης και στη σχέση διδασκόντων – διδασκομένων.

Οι Vergidis και Panagiotakopoulos (2002), επισημαίνουν ότι η εγκατάλειψη των σπουδών προέρχεται από το συνδυασμό των υποχρεώσεων των φοιτητών, με τη λανθασμένη εκτίμησή τους για τις απαιτήσεις των σπουδών τους. Ως υποχρεώσεις των εκπαιδευομένων αναφέρονται ο φόρτος εργασίας και οι επαγγελματικές ή οι οικογενειακές υποχρεώσεις (το τελευταίο στοιχείο αφορά κυρίως τις γυναίκες). Οι ίδιοι ερευνητές (Βεργίδη & Παναγιωτακόπουλος, 2003) αναφέρουν ότι οι δεσμεύσεις των φοιτητών που απορρέουν από κοινωνικές και επαγγελματικές θέσεις είναι η σημαντικότερη αιτία διαρροής.

Οι Xenos, κ.ά. (2002) αναφέρονται στα ατομικά χαρακτηριστικά των φοιτητών που συμβάλλουν στη διακοπή των σπουδών. Τονίζουν ότι δε διαπιστώνουν διαφορές στα ποσοστά εγκατάλειψης ανάμεσα στα δύο φύλα, ενώ αναδεικνύουν τη σημασία της προπανεπιστημιακής εκπαιδευτικής εμπειρίας των φοιτητών. Επίσης, άλλοι παράγοντες που επιδρούν στην εγκατάλειψη φοίτησης είναι η κακή εκτίμηση των απαιτήσεων σπουδών καθώς και οικογενειακοί ή εργασιακοί λόγοι. Τέλος, οι Pierrakeas, κ.ά. (2004), διαπιστώνουν την επίδραση είτε εγγενών λόγων (αφορούν το άτομο) ή εξωγενών λόγων εγκατάλειψης των σπουδών (αναφέρονται στο ακαδημαϊκό πλαίσιο).

Συζήτηση-Συμπεράσματα

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν μέσα από την ανασκόπηση της σύγχρονης κοινωνιολογικής επιστημονικής βιβλιογραφίας να αναδείξει τους παράγοντες που συγκροτούν το φαινόμενο της εγκατάλειψης φοίτησης στο διεθνές πεδίο και να

επισημάνει την αλληλεξάρτηση και την ευρύτητά τους. Επίσης, επιχείρησε να προσεγγίσει τις ιδιαιτερότητες του φαινομένου αυτού, όπως και τα δεδομένα και τα ερευνητικά κενά που το αφορούν.

Από τα μέσα της δεκαετίας του 1960 ξεκίνησε η συστηματική μελέτη και διερεύνηση του ζητήματος της εγκατάλειψης φοίτησης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Αποτέλεσμα αυτής της επιστημονικής αναζήτησης ήταν η ανάπτυξη σειράς θεωρητικών μοντέλων. Αφετηριακό, για την κοινωνιολογική ανάλυση του φαινομένου, θεωρείται το έργο του W. Spady. Ωστόσο, το μοντέλο του V. Tinto αποτελεί το ευρύτερα διαδεδομένο θεωρητικό σχήμα, γι' αυτό και έχει ασκήσει μεγαλύτερη επιρροή στην επιστημονική κοινότητα. Πυρήνα του μοντέλου αποτελεί η ομαλή ενσωμάτωση των φοιτητών στο ακαδημαϊκό και κοινωνικό σύστημα του εκάστοτε εκπαιδευτικού ιδρύματος τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αποτέλεσμα της κριτικής που ασκήθηκε στο μοντέλο του Tinto ήταν η διαμόρφωση του θεωρητικού μοντέλου του Bean, που προσεγγίζει το εξεταζόμενο φαινόμενο παραλληλίζοντάς το με την κινητικότητα των εργαζομένων στο πεδίο της αγοράς εργασίας.

Η σύνθεση και κατάθεση θεωρητικών μοντέλων συνεχίζεται μέχρι σήμερα στο πλαίσιο του εξελισσόμενου επιστημονικού διαλόγου. Σημαντικό ζήτημα είναι η ερμηνευτική ισχύς των προτεινόμενων κάθε φορά μοντέλων, καθώς η διαχρονική δοκιμασία και αναπροσαρμογή τους προσδίδει αναμφισβήτητη περιγραφική ισχύ. Επιπλέον, σημείο αναζήτησης των διαφόρων μοντέλων παραμένει η ερμηνευτική τους δυνατότητα σε ένα πανεπιστημιακό πεδίο που διαρκώς μεταβάλλεται.

Υπό την επίδραση των κυρίαρχων θεωρητικών μοντέλων πραγματοποιήθηκε διεθνώς πληθώρα ερευνών, τα πορίσματα των οποίων συγκλίνουν στην επίδραση συγκεκριμένων παραγόντων που συμβάλλουν στην φοιτητική εγκατάλειψη. Οι παράγοντες αυτοί ομαδοποιούνται στις εξής κατηγορίες:

- κοινωνικοί – πολιτισμικοί – οικονομικοί
- ακαδημαϊκοί
- πολιτικοί
- προσωπικοί
- μαθησιακοί.

Από τη συγκριτική μελέτη των σχετικών ερευνών ανακύπτουν τα παρακάτω συμπεράσματα:

- Οι παράγοντες που οδηγούν στη φοιτητική εγκατάλειψη είναι αλληλένδετοι.
- Ανάλογα με τη θεωρητική αφετηρία των ερευνητών οι διαφοροποιημένες προσεγγίσεις οδηγούν σε διαφορετική αξιολόγηση των επιμέρους αιτιολογικών παραγόντων.
- Διαφαίνεται η ανάγκη για ολιστική προσέγγιση του ζητήματος, συνεξετάζοντας τα επιμέρους στοιχεία που διαχρονικά και συγχρονικά συνθέτουν το φαινόμενο της εγκατάλειψης φοίτησης.

Εστιάζοντας στο ελληνικό πανεπιστημιακό πεδίο διαπιστώνουμε ότι:

- Είναι αυξημένο το ερευνητικό ενδιαφέρον για την πρόσβαση των μαθητών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και για την απορρόφηση των αποφοίτων από την αγορά εργασίας.
- Η εγκατάλειψη των σπουδών εμφανίζεται κυρίως στο δημόσιο λόγο ως ζήτημα ελλιπούς ή παρατεταμένης φοίτησης.
- Η έρευνα για την εγκατάλειψη των σπουδών είναι περιορισμένη στην περίπτωση των «παραδοσιακών» πανεπιστημίων παρουσιάζοντας κυρίως ποσοτικά δεδομένα.
- Το ισχύον θεσμικό πλαίσιο στην Ελλάδα λόγω των συνεχών αλλαγών του δυσχεραίνει την έρευνα.
- Σημαντικές έρευνες που προσεγγίζουν τους παράγοντες που συμβάλλουν στην εγκατάλειψη των σπουδών έχουμε για την περίπτωση του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. Μάλιστα, οι παράγοντες που επισημαίνονται στις συγκεκριμένες έρευνες είναι παραπλήσιοι με τους αντίστοιχους που επισημάνθηκαν σε έρευνες που διενεργήθηκαν διεθνώς.

Ολοκληρώνοντας, θεωρούμε ότι το ζήτημα της εγκατάλειψης φοίτησης στην Ελλάδα χρήζει περαιτέρω συστηματικής διερεύνησης. Μάλιστα, η ανάγκη για την προσέγγισή του γίνεται επιτακτική διότι το πανεπιστημιακό πεδίο στην Ελλάδα μεταβάλλεται ραγδαία και συνδιαμορφώνεται από πλειάδα εξωπανεπιστημιακών κυρίως παραγόντων. Υπό αυτή την οπτική η εγκατάλειψη της φοίτησης στην ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση αποτελεί ένα ζήτημα κυρίως πολιτικό, οικονομικό και κοινωνικό.

Βιβλιογραφία

Aina, C. (2012). Parental background and university dropout in Italy. *Higher Education*, 65(4), 437-456.

Aljohani, O. (2016α). A review of the contemporary international literature on student retention in higher education. *International Journal of Education & Literacy Studies*, 4(1), 40-52.

Aljohani, O. (2016β). A comprehensive review of the major studies and theoretical models of student retention in higher education. *Higher Education Studies*, 6(2), 1-16.

Arias Ortiz, E. & Dehon, C. (2011). Roads to Success in the Belgian French Community's Higher Education System: Predictors of dropout and degree completion at the Université Libre de Bruxelles. *Research in higher education*, 54 (6), 693-723.

Bean, J. P. (1982). Conceptual models of student attrition: How theory can help the institutional researcher. *New directions for institutional research*, 36, 17-33.

Bean, J. P. (1985). Interaction effects based on class level in an explanatory model of college student dropout syndrome. *American Educational Research Journal*, 22, 35–64.

Bean, J. P. & Metzner, B. S. (1985). A conceptual model of nontraditional undergraduate student attrition. *Review of Educational Research*, 55(4), 485-540.

Berge, Z. L. & Huang, Y. (2004). A model for sustainable student retention: A holistic perspective on the student dropout problem with special attention to e-Learning. *Deosnews*, 13(5). Ανακτήθηκε Ιούνιος 17, 2016, από www.researchgate.net/profile/Zane_Berge/publication/237429805

Berger, J. B., Blanco Ramírez, G. & Lyon, S. (2012). Past to present: A historical look at retention. Στο A. Seidman (Ed.). *College Student Retention: Formula for Student Success* (σσ. 7-34). Lanham, MD: Rowman & Littlefield.

Cabrera, A. F., Nora, A., & Castaneda, M. B. (1993). College persistence: Structural equations modeling test of an integrated model of student retention. *The Journal of Higher Education*, 64(2), 123-139.

Hlinka, K. R. (2017). Tailoring retention theories to meet the needs of rural Appalachian community college students. *Community College Review*, 45(2), 144-164.

Holmegaard, H. T., Madsen, L. M., & Ulriksen, L. (2017). Why should European higher education care about the retention of non-traditional students? *European Educational Research Journal*, 16(1), 3-11.

Kotsiantis, S. B., Pierrakeas, C. J., & Pintelas, P. E. (2003). Preventing student dropout in distance learning using machine learning techniques. Στο *International Conference on Knowledge-Based and Intelligent Information and Engineering Systems* (σσ. 267-274). Springer Berlin Heidelberg.

Maher, M. & Macallister, H. (2013). Retention and attrition of students in higher education: Challenges in modern times to what works. *Higher Education Studies*, 3(2), 62.

Massi, L. & Villani, A. (2015). A case of countertrend: low dropout rates among chemistry degree students explained by habitus and integration. *Educação e Pesquisa*, 41(4), 975-992.

Møllegaard, S. & Jæger, M. M. (2015). The effect of grandparents' economic, cultural, and social capital on grandchildren's educational success. *Research in Social Stratification and Mobility*, 42, 11-19.

Pascarella, E. T. & Terenzini, P. T. (1980). Predicting freshman persistence and voluntary dropout decisions from a theoretical model. *The Journal of Higher Education*, 51(1), 60-75.

Pierrakeas, C., Xenos, M., Panagiotakopoulos, C., & Vergidis, D. (2004). A comparative study of dropout rates and causes for two different distance education courses. *The*

International Review of Research in Open and Distributed Learning, 5(2). Ανακτήθηκε Ιούνιος 16, 2016, από <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/183/265>

Quinn, J. (2013). Drop-out and completion in higher education and Europe among students from under-represented groups. NESET-report, Οκτώβριος, 2013: European Commission.

Sianou-Kyrgiou, E. (2010). Stratification in Higher Education, Choice and Social Inequalities in Greece. Higher Education Quarterly, 64, 22–4.

Spady, W. G. (1970). Dropouts from higher education: An interdisciplinary review and synthesis. Interchange, 1(1), 64-85.

Spady, W. G. (1971). Dropouts from higher education: Toward an empirical model. Interchange, 2(3), 38-62.

Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research. Review of Educational Research, 45(1), 89–125.

Tinto, V. (1993). Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition. Chicago: University of Chicago Press.

Vergidis, D. & Panagiotakopoulos, C. (2002). Student Dropout at the Hellenic Open University: Evaluation of the graduate program, "Studies in Education". The International Review of Research in Open and Distributed Learning, 3(2). Ανακτήθηκε Ιούνιος 16, 2016, from <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/101/180>

Xenos, M., Pierrakeas, C., & Pintelas, P. (2002). A survey on student dropout rates and dropout causes concerning the students in the course of Informatics of the Hellenic Open University. Computers & Education, 39(4), 361-377.

Βεργίδης, Δ. & Παναγιωτακόπουλος, Χ. (2003). Διερεύνηση των λόγων διακοπής της φοίτησης στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα “Σπουδές στην Εκπαίδευση” του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση (σσ. 81-90). Αθήνα: Προπομπός.

Γκίνου, Ε. (2001). Διακοπή φοίτησης στο ΕΑΠ: ερμηνείες, εκτιμήσεις. Στο 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο στην Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Πάτρα: ΕΑΠ.

Γκότοβος, Α.Ε. (2007). Ο νέος νόμος για τα ΑΕΙ: ενίσχυση του πολιτικού κώδικα στα πανεπιστήμια. Επιστήμη και κοινωνία, 17 & 18, 225-235.

Ευρωπαϊκή Ένωση (2009). Συμπεράσματα του συμβουλίου της 12ης Μαΐου 2009 σχετικά με ένα στρατηγικό πλαίσιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης («ΕΚ 2020»). Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2009/C, 119/02.

Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής της Γ.Σ.Ε.Ε. (ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ) (2014). Τα βασικά μεγέθη της εκπαίδευσης 2014. Η ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση. Μέρος Β: το εθνικό πλαίσιο αναφοράς (2002-2012). Αθήνα: ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ.

Κουτούζης, Γ., Βεργίδης, Δ., Ζάγκος, Δ., Κόκκινος, Γ., Κυρίδης, Α., Πανδής, Π., κ.ά. (2013). Διαρροή από τις δομές της Δια βίου Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Έρευνα για ένα αθέατο πρόβλημα. Αθήνα: ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ.

Κυπριανός, Π. & Κονιόρδος, Μ., (2003). Η απομυθοποίηση του πανεπιστημίου: αιωνόβιοι φοιτητές και εγκατάλειψη σπουδών, Σύγχρονη Εκπαίδευση, 132, 23-34.

Κυπριανός, Π. (2016). Η μαγεία του πτυχίου. Αθήνα: Βιβλιόραμα.

Ματσούκη, Α. (2016). Ο νέος Νόμος για τα Α.Ε.Ι.: Διεθνοποίηση και Αξιολόγηση, οι κύριες αλλαγές στο Πανεπιστήμιο. Στο Λειτουργίες νόησης και λόγου στη συμπεριφορά, στην εκπαίδευση και τη ειδική αγωγή: 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 19-21 Ιουνίου 2015 (σελ. 820-833). Αθήνα.

Σταμέλος, Γ. (2016). Οι πέραν των κανονικών εξαμήνων φοιτητές, Μελέτη 16. Πάτρα: Herpet. doi: 10.13140/RG.2.1.4878.1847

Πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση και κοινωνικές ανισότητες: Μια έρευνα για τις προσδοκίες από τις σπουδές και την επιλογή σπουδών

Σαμσάρη Δάφνη
Μεταπτυχιακή φοιτήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
dafnisam1@gmail.com

Σιάνου Ελένη
Καθηγήτρια Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
elenisianou@gmail.com

Περίληψη

Ο σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνηθεί αν οι φοιτητές που προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικοοικονομικά υπόβαθρα διατηρούν τα ίδια «θέλω» όσον αφορά την επιλογή σπουδών τους. Από τα δεδομένα μιας περιγραφικής ποσοτικής έρευνας βρέθηκε ότι η εκπροσώπηση των κοινωνικών τάξεων παραμένει άνιση, αφού οι επιλογές προσδιορίζονται από τα κοινωνικά πλαίσια. Υπάρχει μια στενή σχέση μεταξύ της κοινωνικής τάξης και των εκπαιδευτικών επιλογών των μαθητών η οποία καταλήγει στην αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων. Η εισήγηση επικεντρώνεται σε δύο αντιτιθέμενες θεωρίες (την προσέγγιση της χρησιμότητας στην επιλογή και τη θεωρία της κοινωνικής αναπαραγωγής). Διαπιστώνεται ότι οι διαδικασίες της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι δυναμικές και συμβάλλουν κυρίως

στην κοινωνική αναπαραγωγή. Οι επιδράσεις της κοινωνικής τάξης φαίνονται στο ακαδημαϊκό πρόγραμμα, στην μελλοντική εξέλιξη των φοιτητών και στις προσδοκίες.

Λέξεις κλειδιά: κοινωνική τάξη, κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο, θεωρία της αναπαραγωγής

Access to higher education and social inequalities: A survey for the expectations of the studies and the choice of study

Samsari Dafni

Postgraduate student, University of Ioannina
dafnisam1@gmail.com

Sianou-Kyrgiou Eleni

Professor of the Sociology of Education, University of Ioannina
elenisianou@gmail.com

Summary

The purpose of the study was to get investigated if the students from different socioeconomic background have the same expectations as concerned as their choice of studies. From the data of a descriptive quantitative research, it was found that the representation of the social classes remains unequal, since the choices are “socially orientated”. There is a close relationship between the social class and the educational choices of the students which is resulted in the reproduction of the social inequalities. In my paper I will focus on two controversial theories (rational theory and reproduction theory). It is concluded that the proceedings of higher education are dynamic and they contribute mostly to the social reproduction. The social class has a strong influence on the academic curriculum, on the future advancement of the students and the expectations.

Keywords: social class; socioeconomic background; reproduction of social inequalities.

Εισαγωγή

Το ζήτημα της επιλογής στην ανώτατη εκπαίδευση έχει απασχολήσει τους ερευνητές τη τελευταία δεκαετία. Οι κοινωνιολόγοι της εκπαίδευσης διατείνονται ότι το συγκεκριμένο ζήτημα έχει κοινωνικές όψεις. Έτσι, η σύνδεση μεταξύ της κοινωνικής τάξης και της επιλογής στην ανώτατη εκπαίδευση είναι εμφανής. Με αυτό τον τρόπο η ανώτατη εκπαίδευση επανέρχεται ξανά και οι κοινωνικές ανισότητες συνεχίζουν να αυξάνονται.

Διαπιστώνεται ότι η εκπροσώπηση των κοινωνικών τάξεων παραμένει άνιση. Αυτό συμβαίνει γιατί υφίστανται σημαντικές διαφορές μεταξύ των φοιτητών που προέρχονται από διαφορετικά περιβάλλοντα. Η ανώτατη εκπαίδευση είναι ένα μέσο για ατομική πρόοδο και κοινωνική κινητικότητα αλλά δεν προωθεί σε καμιά περίπτωση την ισότητα, αφού οι επιλογές προς αυτήν «είναι κοινωνικά προσανατολισμένες». «Η μαζική ανώτατη εκπαίδευση περιχαράκωνει και νομιμοποιεί

τις κοινωνικές ιεραρχίες πιο πολύ σε σχέση με το παρελθόν όταν το ελίτ πανεπιστήμιο προσέφερε τη δυνατότητα της εκπαιδευτικής και της κοινωνικής ανόδου σε περισσότερους φοιτητές από τις λαϊκές τάξεις» (Σιάνου, 2010, σ. 9). Έτσι αναζωπυρώνονται οι συζητήσεις για την συμβολή του πανεπιστημίου στην κοινωνική κινητικότητα και στην αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων, η οποία αποτελεί βασική θεματική στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης.

Οι γονείς που προέρχονται από τα ανώτερα στρώματα καταβάλλουν τις ανάλογες προσπάθειες για να παράσχουν στα παιδιά τους τα απαραίτητα εφόδια για την εξασφάλιση μιας επιτυχημένης επαγγελματικής πορείας. Ένα σύνολο ερευνών της διεθνούς βιβλιογραφίας έχει καταδείξει την άμεση συνάφεια μεταξύ των επιλογών στην ανώτατη εκπαίδευση και του κοινωνικοοικονομικού υπόβαθρου (Archer, Hutchings & Ross, 2003). Συνεπώς ο ρόλος της οικογένειας είναι πολύ σημαντικός. Οι γονείς ενθαρρύνονται να γίνουν όχι μόνο καταναλωτές στην εκπαίδευση αλλά συνεισφέρουν πάρα πολύ και στην ενίσχυση της μόρφωσης των τέκνων τους. Οι μαθητές από τα ανώτερα στρώματα κάνουν ορθότερες επιλογές επειδή έχουν καλύτερες επιδόσεις και τους γονείς με το πολιτισμικό κεφάλαιο που τους παρέχουν πληροφόρηση για τη δομή της ανώτατης εκπαίδευσης, για την επαγγελματική και εκπαιδευτική πορεία. Εκτός από όλα αυτά τους εμπυχώνουν και για την λήψη των καταλληλότερων επιλογών.

Με δεδομένη την επέκταση της ανώτατης εκπαίδευσης, οι ευκαιρίες συμμετοχής που παρέχονται στα κατώτερα στρώματα είναι ικανοποιητικές, αλλά δεν μειώνονται οι ανισότητες. Τα ιδρύματα που βρίσκονται στην κορυφή παράγουν εξειδικευμένο διδακτικό και επιστημονικό έργο και επιλέγονται συχνότερα από τις μεσαίες τάξεις. Η εσωτερική διαφοροποίηση όμως σχετίζεται άμεσα με τις διακρίσεις των ιδρυμάτων που κατέχουν διαφορετική ακαδημαϊκή θέση. Με αυτόν τον τρόπο τα ελίτ ιδρύματα αναβαθμίζονται μέσω των προνομίων που τους παρέχονται. Η αστική τάξη βρίσκεται σε πλεονεκτικότερη θέση γιατί τα προνόμια της αυξάνονται μέσω του πλούτου και της ακίνητης περιουσίας. Οι άριστοι μαθητές έχουν πολλές ευκαιρίες σε σχέση με τους υπόλοιπους που βρίσκονται χαμηλά στην ακαδημαϊκή ιεραρχία. Το να εισαχθεί ένας φοιτητής στα ιδρύματα με υψηλό ακαδημαϊκό επίπεδο δεν είναι δύσκολο, εφόσον όμως κατέχει και το απαραίτητο πολιτισμικό κεφάλαιο το οποίο του «υπόσχεται» μια καλύτερη επαγγελματική εξέλιξη. Η μεσαία τάξη πάντα βασιζόταν στην εκπαίδευση και την θεωρούσε ως ένα μέσο για την ανοδική κοινωνική κινητικότητα των παιδιών. Έτσι μειώνονται οι πιθανότητες να ελαττωθεί κυρίως ο οικονομικός ανταγωνισμός που είναι διάχυτος κυρίως στα μεσαία και κατώτατα στρώματα. Οι γονείς από τις εργατικές τάξεις παροτρύνουν τα παιδιά τους να εισαχθούν στη ανώτατη εκπαίδευση που είναι «ανοιχτή» πλέον για όλους εφόσον την συνδέουν με την μετάβαση στην αγορά εργασίας.

Σύμφωνα με τις έρευνες, η μεσαία τάξη δεν διαθέτει τον πλούτο και παλεύει για να διατηρήσει τα προνόμια μέσω της ανώτατης εκπαίδευσης και της πρόσβασης στα κοινωνικά δίκτυα. Επομένως υπάρχει μια στενή σχέση μεταξύ της κοινωνικής τάξης, της εκπαιδευτικής επιλογής και των επιλογών των υποψηφίων που καταλήγει σε αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων. Στην ελληνική πραγματικότητα, ο όρος «επιλογή» είναι συνώνυμος με τον όρο της «απόφασης σχετικά με την κατεύθυνση

σπουδών». Προηγούμενες έρευνες έχουν αρχίσει να διερευνούν τις διεργασίες επιλογής στα ιδρύματα μέσω των θεωρητικών μοντέλων που αναπτύχθηκαν (Perna, 2004). Η πιο πρόσφατη έρευνα έχει αναδείξει και άλλες μεταβλητές που σχετίζονται με την προέλευση του φοιτητή καθώς λαμβάνουν υπόψη και τα γνωρίσματα των ιδρυμάτων. Κατά τον Bourdieu, οι φοιτητές που προέρχονται από τα ανώτερα στρώματα, βρίσκονται σε πλεονεκτικότερη θέση όσον αφορά την εισαγωγή τους στην ανώτατη εκπαίδευση επειδή έχουν μεγαλώσει σε ένα κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον που προσιδιάζει με αυτό της ακαδημαϊκής κοινότητας (Bourdieu & Passeron, 1977). Οι ανισότητες προέρχονται κυρίως από τις πολιτικές για την επέκταση της ανώτατης εκπαίδευσης αλλά και την διάκριση των ιδρυμάτων κυρίως ως προς το ζήτημα των εκπαιδευτικών επιλογών που παραμένουν άνισες και κοινωνικά προσδιορισμένες. Το τι προσδοκεί το κάθε άτομο συνδέεται άμεσα με το σχολείο και τη αγορά εργασίας. Ειδικά στην ελληνική πραγματικότητα, όπου η μορφωσιολατρεία κατέχει πρωτεύοντα ρόλο, η ανώτατη εκπαίδευση έχει αυξημένη βαρύτητα. Η επιλογή δεν είναι μια αποκομμένη έννοια αλλά σχετίζεται άμεσα με κοινωνικούς (δομολειτουργικές αφετηρίες) και ψυχολογικούς παράγοντες (προσωπικές κλίσεις). Η παρούσα εισήγηση επικεντρώνεται στις θεωρίες της αναπαραγωγής, κατά την οποία η κοινωνική πραγματικότητα αποτελεί ένα πεδίο δράσης των ατόμων. (Bourdieu, 1990). Ο τρόπος ένταξης του ατόμου στην κοινωνία επηρεάζει άμεσα και τις εκπαιδευτικές του επιλογές, αναπαράγοντας τις υπάρχουσες κοινωνικές σχέσεις. Όσον αφορά τις ανισότητες στη πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση, αυτοί που επωφελούνται περισσότερο από τις ευκαιρίες για συμμετοχή στην ανώτατη εκπαίδευση είναι οι έχοντες πτυχίο από ελίτ πανεπιστήμια με έναν μεγάλο κύκλο. (Lee, 1993). Ο ανταγωνισμός για την πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση και τη μετάβαση στην αγορά εργασίας παραμένει μεγάλος.

Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Η παρούσα εισήγηση έχει ως στόχο να διαπιστώσει αν οι φοιτητές που προέρχονται από διαφορετικό κοινωνικό υπόβαθρο έχουν τις ίδιες προσδοκίες κατά την επιλογή σπουδών. Επηρεάζει δηλαδή η κοινωνική τάξη: 1) την επιλογή σπουδών, 2) τις εμπειρίες από το πρώτο έτος, 3) τις προσδοκίες από τις σπουδές. Η επιλογή σπουδών αποτελεί αντικείμενο προβληματισμού για τη Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης τα τελευταία χρόνια και έχει κοινωνικές διαστάσεις. Η επιλογή στην ανώτατη εκπαίδευση είναι ένα σημαντικό ζήτημα καθώς οι φοιτητές πρέπει να διαλέξουν το σωστό ίδρυμα, αλλά και τον τομέα της γνώσης που είναι απαραίτητος για την στελέχωση των κατάλληλων θέσεων εργασίας.

Θεωρητικό πλαίσιο

Δύο θεωρητικά πλαίσια χρησιμοποιούνται συχνότερα για να ερμηνευθεί η επιλογή σπουδών: α. η θεωρία της λογικής επιλογής (Boudon), και β. η θεωρία του πολιτισμικού κεφαλαίου (Bourdieu).

Θεωρία της ορθολογικής επιλογής

Η πρώτη θεωρία είναι της ορθολογικής επιλογής το 1970. Ο προκάτοχος της θεωρίας αυτής είναι η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου. (Becker, 1975). Η κοινωνική τάξη από μόνη της δεν είναι δείκτης προσδιορισμού των εκπαιδευτικών προσόντων που χρειάζονται για τη μετάβαση της μιας βαθμίδας στην άλλη. Αυτά τα ευρήματα

βασίζονται στη θεωρία του Boudon. Η θεωρία του Boudon συνδυάζει την θεωρία της ορθολογικής επιλογής και την θεωρία της κοινωνικής κινητικότητας με το σκεπτικό να εξηγηθούν οι επικρατούσες διαφορές στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η μετάβαση από μια βαθμίδα της εκπαίδευσης σε μια άλλη είναι αποτέλεσμα των επιλογών που δεν επηρεάζονται από τις κοινωνικές δομές αλλά καταλήγουν στις ορθολογικές επιλογές των ατόμων. Οι θέσεις του Boudon ξεκαθαρίζονται καλύτερα από τον Goldthorpe και τον Breen που ισχυρίζονται ότι οι επιλογές μπορούν να εξηγηθούν με βάση τρεις υποθέσεις: Πρώτον όταν τα άτομα σκέπτονται ορθολογικά, όταν παίρνουν αποφάσεις για την εκπαίδευση και υπολογίζουν τα πιθανά οφέλη. Δεύτερον, οι επιλογές αφορούν συγκεκριμένες μεταβάσεις σε συγκεκριμένα στάδια της εκπαιδευτικής πορείας που είναι ίδια για όλους. Τρίτον, η κοινωνική δομή φέρνει τα άτομα αντιμέτωπα με συγκεκριμένες συνθήκες οι οποίες πρέπει να ληφθούν υπόψη όταν τα άτομα κάνουν τις επιλογές τους. Οι επιλογές που αφορούν τα ακαδημαϊκά μονοπάτια υλοποιούνται μετά από προσεκτικούς συλλογισμούς για τα πιθανά οφέλη και κόστη που θα απορρέουν από τις διάφορες επιλογές. Το ορθολογικό υποκείμενο σκέφτεται και παίρνει αποφάσεις με βάση τον ορθό λόγο σε ένα περιβάλλον αβεβαιότητας. Η θεωρία κατασκευάζει έτσι ένα «ορθολογικό υποκείμενο» το οποίο έχει τα εξής χαρακτηριστικά: (1) Μπορεί πάντα να παίρνει μια απόφαση όταν αντιμετωπίζει μια σειρά εναλλακτικών δυνατοτήτων. (2) Ταξινομεί όλες τις εναλλακτικές δυνατότητες που έχει σύμφωνα με τις προτιμήσεις του. (3) Η κατάταξη των προτιμήσεών του δεν είναι πάντα σταθερή. (4) Επιλέγει πάντα μεταξύ των εναλλακτικών δυνατοτήτων εκείνη που τοποθετείται ψηλότερα στην κλίμακα των προτιμήσεών του. (5) Παίρνει πάντα την ίδια απόφαση κάθε φορά που αντιμετωπίζει τις ίδιες εναλλακτικές δυνατότητες. Η κοινωνική ιεράρχηση επηρεάζει κυρίως τις εκπαιδευτικές επιλογές και όχι οι κοινωνικές ανισότητες (Breen & Goldthorpe, 1997).

Θεωρία της πολιτισμικής αναπαραγωγής

Ο Bourdieu ήταν υπέρμαχος της θεωρίας της αναπαραγωγής (1960) κατά την οποία όλες οι κοινωνίες τείνουν να αναπαράγουν τις δομές τους. Όταν η πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση επεκταθεί, οι κυρίαρχες κοινωνικές τάξεις μεταβάλλουν τα ταξικά συστήματα με σκοπό τη διατήρηση των προνομίων τους. Οι μαθητές από τις ανώτερες τάξεις επιδιώκουν να αποκτήσουν δεξιότητες υψηλού επιπέδου και το πολιτισμικό κεφάλαιο που θα τους οδηγήσει σε μια επιτυχημένη επαγγελματική πορεία. Οι συγκεκριμένοι μαθητές επιδιώκουν να προβούν σε επιλογές διότι έχουν υψηλές επιδόσεις και προέρχονται από ένα οικογενειακό περιβάλλον με ισχυρό πολιτισμικό αλλά και υλικό κεφάλαιο. Για τον Bourdieu το σχολείο δεν είναι ουδέτερο αλλά έχει ως αποστολή να μεταβιβάσει τα πολιτισμικά στοιχεία στις άλλες τάξεις. Οι μαθητές δηλαδή των κατώτερων τάξεων δεν δίνουν τόση σημασία σε αυτό το είδος του κεφαλαίου και πασχίζουν να πετύχουν την κοινωνική κινητικότητα μέσω της εκπαίδευσης και της ενσωμάτωσης τους στις ανώτερες τάξεις. Το πολιτισμικό κεφάλαιο παρέχει στους υποψηφίους μια ασφάλεια και το αίσθημα της ένταξης στην ανώτατη εκπαίδευση (Bourdieu & Passeron, 1977). Το πολιτισμικό κεφάλαιο δεν είναι αποκομμένο, αλλά συνδέεται άρρηκτα και με τα άλλα είδη κεφαλαίου. Έχει αξιοποιηθεί αρκετά από εκπαιδευτικές έρευνες κατά κύριο λόγο (Reay, 2004). Για τον Bourdieu, το πολιτισμικό κεφάλαιο απαιτεί παιδαγωγική πράξη, επένδυση χρόνου από τους γονείς και τα άλλα μέλη της οικογένειας προκειμένου να ευαισθητοποιηθούν τα παιδιά στις πολιτισμικές διακρίσεις. Το πολιτισμικό κεφάλαιο

διαφοροποιείται κοινωνικά. Υπάρχει μια σχέση μεταξύ των επιλογών και των εμπειριών από τις σπουδές. Ως αποτέλεσμα, η αναπαραγωγή είναι σημαντικός παράγοντας για την όξυνση των κοινωνικών ανισοτήτων. Όλα αυτά πρέπει να εκληφθούν και στο πλαίσιο της κοινωνικής πραγματικότητας αφού η οικογένεια εντάσσεται σε μια πραγματικότητα που σχετίζεται άμεσα με τις ιστορικές αλλαγές των κοινωνικών μετασχηματισμών. Για αυτό το λόγο είναι σημαντικό οι γονείς να κατέχουν τις απαραίτητες γνώσεις για να μπορέσουν οι φοιτητές να μεταβούν ομαλά στο χώρο της ανώτατης εκπαίδευσης και να μην αποκομίσουν αρνητικές εμπειρίες. Η καθημερινή αλληλεπίδραση κατά τον Muss με τους γονείς παίζει ένα σημαντικό ρόλο στα ακαδημαϊκά επιτεύγματα. Το πολιτισμικό και το κοινωνικό κεφάλαιο με όλους τους υλικούς τους περιορισμούς (Reay, 2000), καθώς και οι κοινωνικές αντιλήψεις και οι διάφορες μορφές του αυτό-αποκλεισμού, (Bourdieu and Passeron, 1990) παίζουν σημαντικό ρόλο στην λήψη των επιλογών-decision making.

Ο Bourdieu ως συνήθεια εννοούσε μια σειρά διαρκών και μεταθέσιμων προδιαθέσεων, οι οποίες αποκτούνται ασυνείδητα και οι οποίες παράγουν «πρακτικές με νόημα» αλλά και τις απαραίτητες ενοράσεις για την κατανόηση της σχέσης μεταξύ του υποβάθρου των κοινωνικών τάξεων και των επιλογών στη ανώτατη εκπαίδευση. Αποτελεί το κλειδί για την πολιτισμική αναπαραγωγή επειδή ρυθμίζει κιάλας και τις πρακτικές που συγκροτούν την κοινωνική ζωή. «Συνδέεται άμεσα με την λειτουργία της κοινωνικοποίησης που πραγματοποιείται μέσα στα πλέγματα των κοινωνικών δομών». (Σιάνου, 2010, σ. 82). Το habitus διαμορφώνει και τις ομαδικές πρακτικές που υιοθετούν τα άτομα.

Η συνήθεια είναι ένας βασικός παράγοντας για την κοινωνική ανάπτυξη του ατόμου. Παρέχει ένα πλαίσιο προδιαθέσεων που καθοδηγούν τις μελλοντικές πράξεις (Nash, σ. 434).

Οι φοιτητές προερχόμενοι από τις κατώτερες τάξεις επιλέγουν να σπουδάσουν σε ένα κοντινό τοπικό πανεπιστήμιο, αφού λαμβάνουν υπόψη τα οικονομικά των γονιών τους. Μερικές έρευνες έχουν δείξει ότι οι φοιτητές προερχόμενοι από τις εργατικές τάξεις έχουν υψηλές προσδοκίες για τη μετάβαση στην αγορά εργασίας. Ενώ τους υποψηφίους από τα μεσαία στρώματα τους νοιάζει να επιλέξουν ένα ανώτατο ίδρυμα με ακαδημαϊκό κύρος Πολλά άτομα που προέρχονται από τα κατώτερα στρώματα αντιμετωπίζουν ελλείψεις σε σχέση με την πληροφόρηση για την ανώτατη εκπαίδευση στην οποία συγκαταλέγονται η ταξινόμηση των πανεπιστημίων και η διαδικασία της υποβολής.

Σε όλες τις έρευνες υπάρχει μια στενή σύνδεση μεταξύ της κοινωνικοοικονομικής κατάστασης, της επίδοσης και της επιλογής στην ανώτατη εκπαίδευση. Αυτή η σχέση έχει βαρύνουσα σημασία, διότι στις περισσότερες χώρες η επίδοση αποτελεί τη «γέφυρα» για την πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση. Δεν πρέπει επίσης να παραλείψει κανείς και τον ρόλο της κοινωνικής τάξης η οποία αποτελεί δείκτη πρόβλεψης για την επιλογή των ελίτ ιδρυμάτων. Η πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση στην Ελλάδα γίνεται μέσω των εισαγωγικών εξετάσεων. Από αυτό συνάγεται ότι οι μαθητές των ανώτερων στρωμάτων έχουν καλύτερες επιδόσεις σε σχέση με τους μαθητές των κατώτερων στρωμάτων. Τα αυξημένα επίπεδα του

κοινωνικού κεφαλαίου παρέχουν ενοράσεις για τις διαδικασίες πρόσβασης. Η επιλογή επίσης σχετίζεται με το τι αναμένουν οι φοιτητές από τις σπουδές τους στην ανώτατη εκπαίδευση και τις απόψεις τους για την απασχόληση όσον αφορά τα συμβολικά και τα υλικά οφέλη. Τα ιδρύματα της ανώτατης εκπαίδευσης πρέπει να διασφαλίσουν την πραγματική εκπαιδευτική εμπειρία των φοιτητών. Ο ρόλος τους δεν συνίσταται στο να παράσχουν απλά ένα πτυχίο με τα προσόντα τους (Hussi, Tan & Sidin, 2000) Η αύξηση της συμμετοχής στη ανώτατη εκπαίδευση έχει ωφελήσει περισσότερο τις μεσαίες τάξεις. Αυτό έρχεται σε αντίθεση με την άποψη ότι η επέκταση της οδηγεί σε αύξηση των ευκαιριών για δουλειά, αξιοκρατία στη δουλειά, αυξημένη πρόσληψη και κοινωνική κινητικότητα και μια αύξηση των αποκτημάτων στην ανώτατη εκπαίδευση. Επίσης η ίδια αυξάνει τον ανταγωνισμό για τα προσόντα των επίλεκτων ιδρυμάτων και μειώνει την αξία του πανεπιστημιακού πτυχίου.

Οι πολιτικές που εφαρμόζονται για την επέκταση της ανώτατης εκπαίδευσης δεν ισχύουν, αφού αποκλείουν τους μαθητές των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων οι οποίοι έχουν την πεποίθηση, ότι η αγορά εργασίας με την λήψη του πανεπιστημιακού τους τίτλου θα τους ανταμείψει (Brown, 1997). Κατά την Reay (2001), οι μαθητές στην Βρετανία από τις εργατικές τάξεις διαλέγουν να κάνουν σπουδές σε ιδρύματα χαμηλότερου κοινωνικού κύρους, επειδή προσαρμόζονται πιο εύκολα σε τέτοια περιβάλλοντα σε σχέση με την ενδεχόμενη επιλογή τους σε ένα ελίτ ίδρυμα.

Μεθοδολογία

Η παρούσα έρευνα είναι ποσοτική, αφού δίνεται έμφαση κυρίως στην αντικειμενικότητα των κοινωνικών φαινομένων, στην αναζήτηση εμπειρικών υποθέσεων καθώς και στον έλεγχο της αιτιότητάς τους. Η λογική της αιτιότητας κατέχει σημαντικό ρόλο για τη στατιστική ανάλυση των κοινωνικών δεδομένων καθώς η ανεξάρτητη και εξαρτημένη μεταβλητή είναι βασικοί όροι για την κατανόηση και τη σωστή ερμηνεία των ευρημάτων. Στη συγκεκριμένη εισήγηση, χρησιμοποιήθηκε η δειγματοληπτική έρευνα και πιο συγκεκριμένα η περιγραφική. Η κατάταξη του ερωτηματολογίου έτσι όπως είναι διαμορφωμένη, βοηθά τον ερευνητή να βγάλει συμπεράσματα για την κατανομή του πληθυσμού με βάση κάποια επιλεγμένα του χαρακτηριστικά (Κυριαζή, 2006) με σκοπό την ανεύρεση γενικών τάσεων αλλά και την επιβεβαίωση των θεωρητικών υποθέσεων. Όσον αφορά την παραγωγή γνώσης υπάρχει έλεγχος, ακρίβεια και προβλεπτική ικανότητα για το υπό μελέτη φαινόμενο.

Όσον αφορά το ερευνητικό εργαλείο μοιράστηκαν ερωτηματολόγια με σκοπό να διερευνηθεί η σχέση μεταξύ της κοινωνικής προέλευσης των υποψηφίων και τις προτιμήσεις τους για την επιλογή σπουδών η οποία θεωρείται ένα πεδίο που συμβάλλει στην αναπαραγωγή των ανισοτήτων.

Το δείγμα της έρευνας ήταν 100 φοιτητές πρώτης γενιάς και η διάρθρωση του ερωτηματολογίου αρχίζει με τις ερωτήσεις που αφορούν τα δημογραφικά στοιχεία, ακολουθεί η επιλογή των σπουδών, η εμπειρία από το πρώτο έτος και τέλος οι προσδοκίες από τις σπουδές.

Ευρήματα-Αποτελέσματα

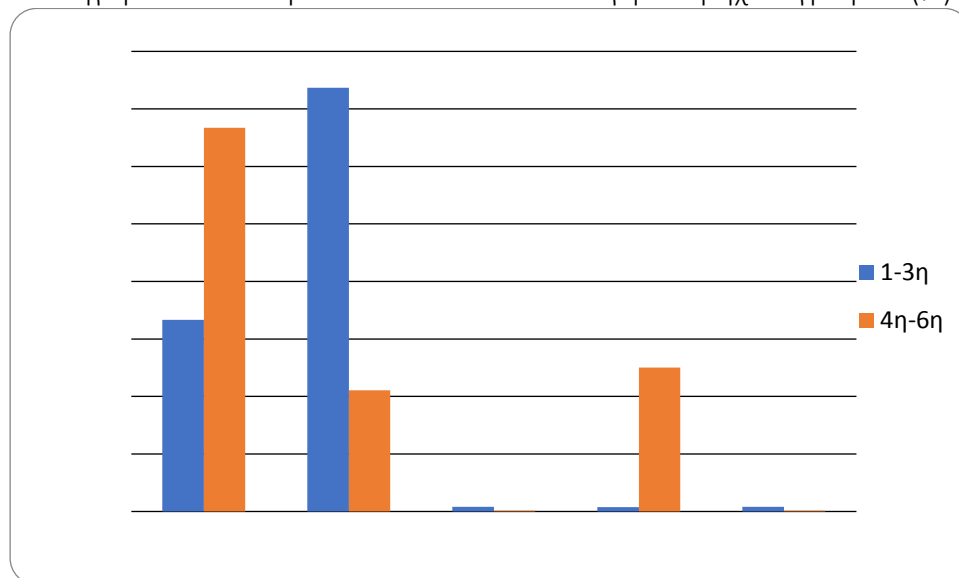
Σχετικά με την επιλογή σπουδών που είναι και το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, η επιλογή του τμήματος επηρεάζει άμεσα τις επαγγελματικές πορείες των φοιτητών και επηρεάζεται και από το κοινωνικό υπόβαθρο τους.

Οι φοιτητές με πατέρα που ανήκει στα επαγγέλματα του δημοσίου τομέα βάζουν ως σχολή προτίμησης συνήθως την 1^η και τη 3^η επιλογή με ποσοστό 70%. Οι διαφορές όσον αφορά την 4^η και την 6^η επιλογή δεν είναι μεγάλες σε ποσοστό 60% και 30% για τους φοιτητές με πατέρα που ασκεί τα μεσαία εξειδικευμένα, τα χειρωνακτικά επαγγέλματα.

Υπάρχει σχέση ανάμεσα στην κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία του πατέρα και τη θέση επιλογής στο μηχανογραφικό (Γράφημα 1).

Γράφημα 1

Ποσοσταία κατανομή του δείγματος ανάλογα με την κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία του πατέρα και των θέσεων επιλογή στο μηχανογραφικό (%)

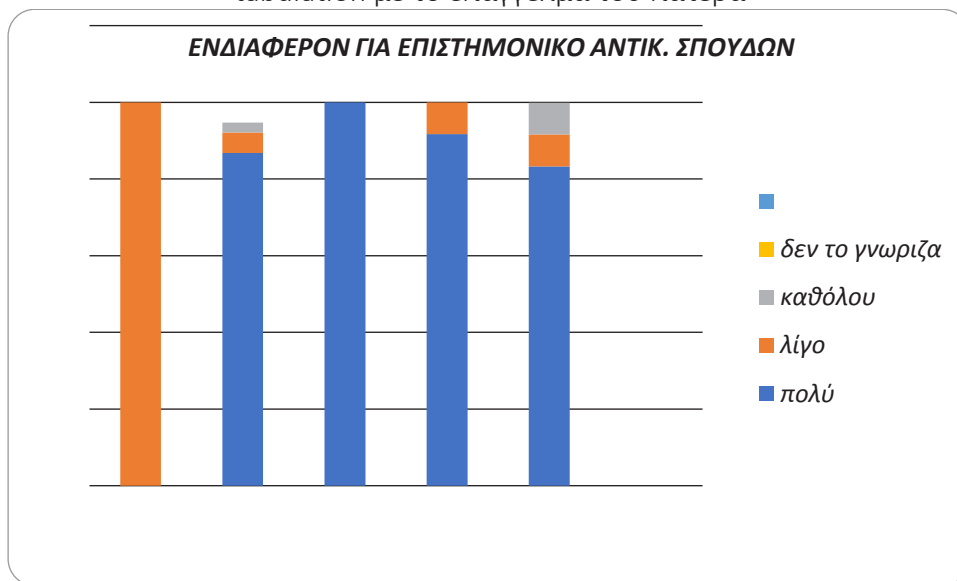


Οι φοιτητές με πατέρα που ανήκει στα ανώτερα επιστημονικά επαγγέλματα, δεν ασχολήθηκαν τόσο με το πρόγραμμα διδασκαλίας και το αντικείμενο των σπουδών τους, με ποσοστό που αγγίζει μάλιστα το 100%. Οι φοιτητές προέρχομενοι από πατέρα από τα μεσαία χειρωνακτικά και μη χειρωνακτικά επαγγέλματα έκαναν περισσότερες προσπάθειες στη διάρκεια του ακαδημαϊκού προγράμματος με ποσοστά 100% και 80% αντιστοίχως (Γράφημα 2).

Ός προς την ποιότητα και το είδος της διδασκαλίας που προσφέρουν τα ακαδημαϊκά ιδρύματα, τάσσονται υπέρ οι φοιτητές που προέρχονται από πατέρα που ανήκει στα ανώτερα επιστημονικά επαγγέλματα με ποσοστό 70%, αλλά δεν έχουν την ίδια άποψη, οι φοιτητές με πατέρα που ασκεί τα ανειδίκευτα επαγγέλματα. Ο έλεγχος είναι στατιστικά σημαντικός ($p < 0.05$), και το συμπέρασμα είναι ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ των φοιτητών και της ποιότητας διδασκαλίας των μαθημάτων του πανεπιστημίου (Γράφημα 3).

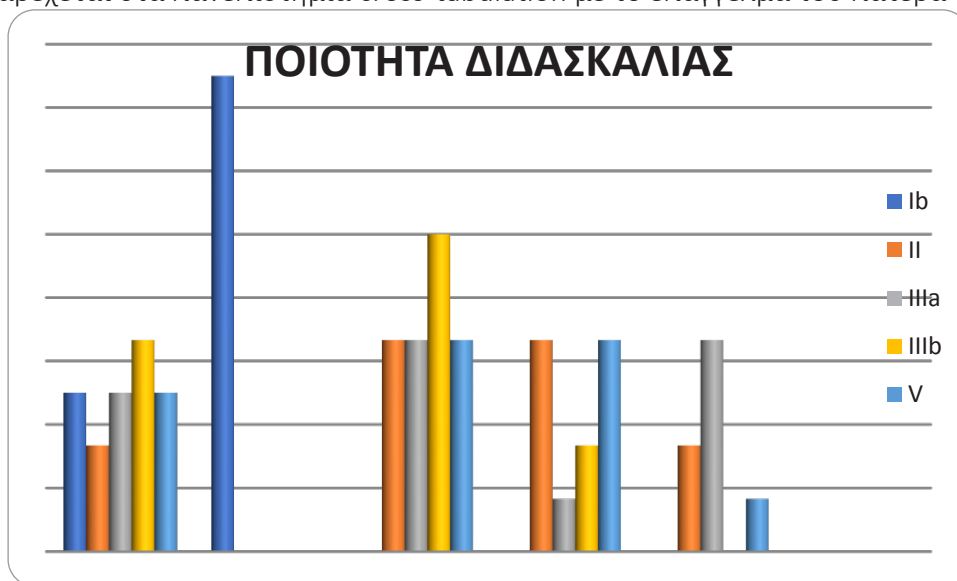
Γράφημα 2

Τα ποσοστά ενδιαφέροντος για το επιστημονικό αντικείμενο των σπουδών (%) cross-tabulation με το επάγγελμα του πατέρα



Γράφημα 3

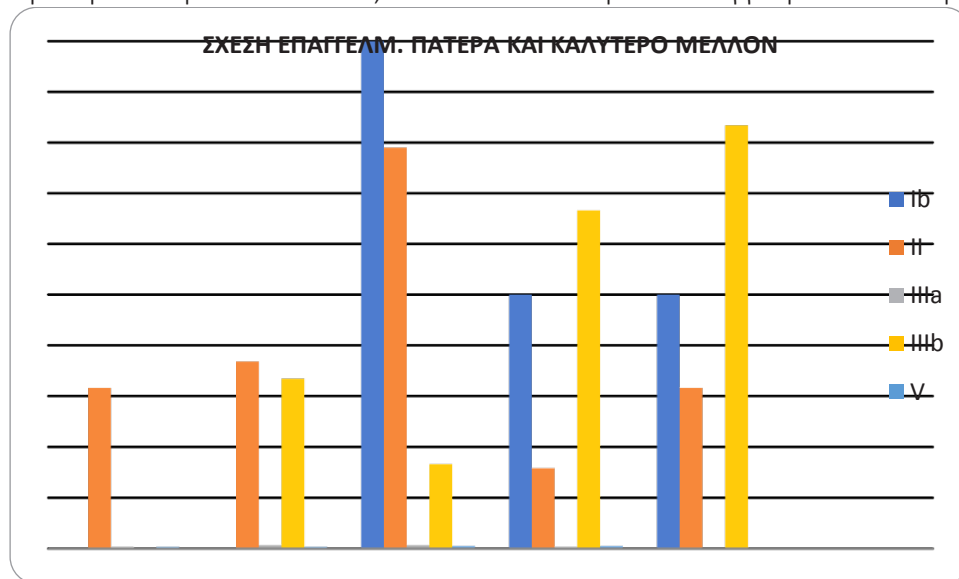
Βαθμός συμφωνίας των φοιτητών ως προς την ποιότητα της διδασκαλίας που παρέχεται στα πανεπιστήμια cross-tabulation με το επάγγελμα του πατέρα



Οι φοιτητές με πατέρα που ανήκει στα ανώτερα επιστημονικά επαγγέλματα εκφράζουν μια ουδέτερη στάση όσον αφορά την σύνδεση του πανεπιστημίου με ένα μετέπειτα καλύτερο μέλλον με ποσοστό 50%. Οι φοιτητές με πατέρα που συγκαταλέγεται στα επαγγέλματα του δημοσίου, συμφωνούν απόλυτα με ποσοστό 15% μόνο. Και διαφωνούν απόλυτα οι φοιτητές με πατέρα που ασκεί τα χειρωνακτικά επαγγέλματα με ποσοστό 40%. Υπήρξε στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στην κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία του πατέρα και τη σύνδεση του πανεπιστημίου προς ένα καλύτερο μέλλον (Γράφημα 4).

Γράφημα 4

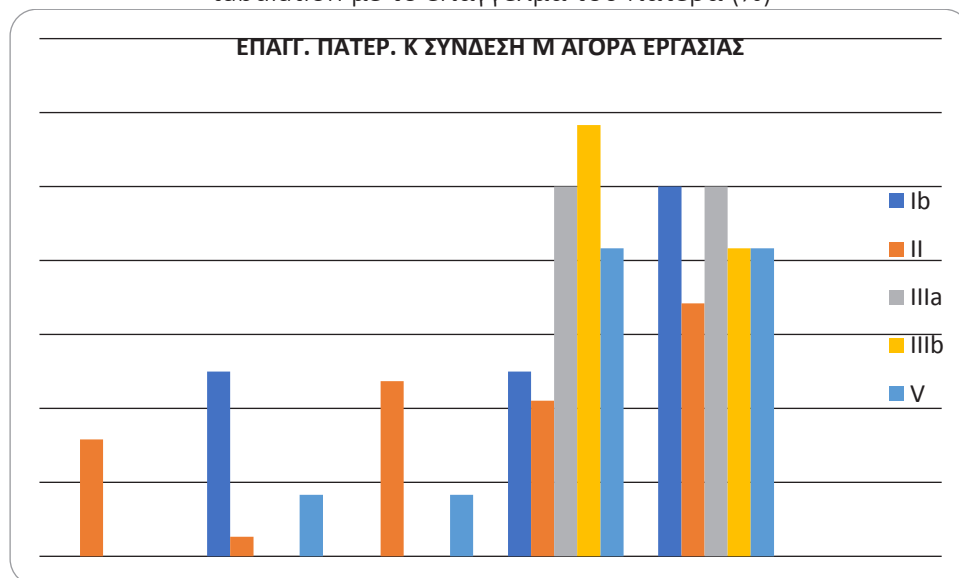
Βαθμός συμφωνίας των φοιτητών ως προς την καλύτερη εξέλιξη που θα επέλθει με την περάτωση των σπουδών, cross-tabulation με το επάγγελμα του πατέρα



Η άποψη των φοιτητών (ποσοστό 20%) από τα ανώτερα κοινωνικά υπόβαθρα, είναι ότι το πανεπιστήμιο δεν παράγει «νέους επιστήμονες», έτοιμους για την αγορά εργασίας, ενώ διαφωνούν οι φοιτητές με πατέρα που ασκεί τα χειρωνακτικά επαγγέλματα με ποσοστό 60% (Γράφημα 5).

Γράφημα 5

Βαθμός συμφωνίας των φοιτητών ως προς την έξοδο στην αγορά εργασίας, cross-tabulation με το επάγγελμα του πατέρα (%)

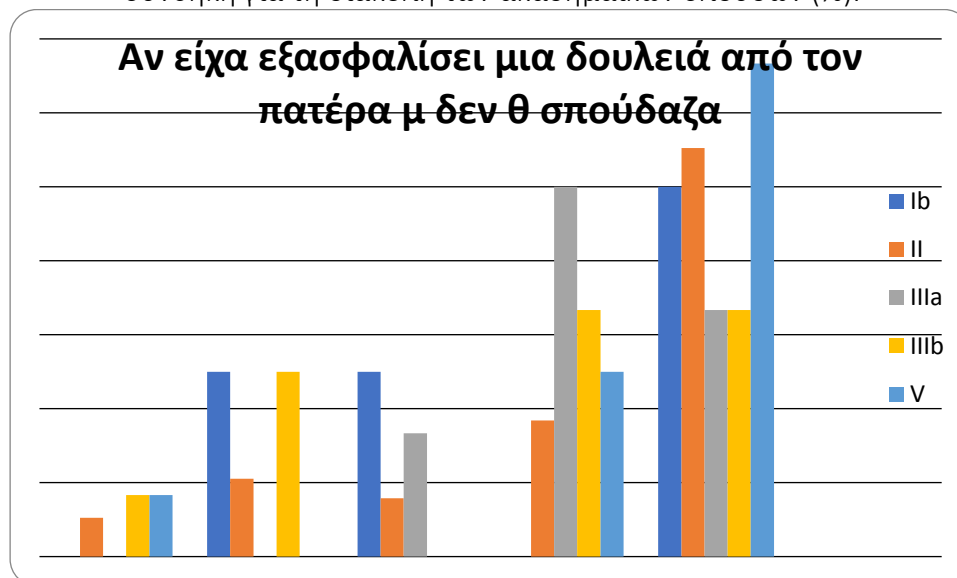


Οι περισσότεροι φοιτητές των κατώτερων στρωμάτων ξεκινούν την εργασία συνήθως διακόπτοντας ωστόσο τις σπουδές τους με ποσοστό 65%, εν αντιθέσει συμφωνούν με την άποψη της μη συνέχισης των σπουδών προερχόμενοι από τον πατέρα που ασκεί κυρίως τα ανώτερα επιστημονικά επαγγέλματα με ποσοστό 20%. Υπήρξε στατιστικά

σημαντική σχέση ανάμεσα στην κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία του πατέρα και τη παύση των σπουδών εάν υπήρχε μια έτοιμη δουλειά από τον πατέρα (Γράφημα 6).

Γράφημα 6

Μια δουλειά προερχόμενη από τον πατέρα των φοιτητών είναι μια επαρκής συνθήκη για τη διακοπή των ακαδημαϊκών σπουδών (%).



Συμπεράσματα-Προτάσεις

Η παρούσα έρευνα είχε ως στόχο να εξετάσει εάν οι προσδοκίες των φοιτητών που δεν είναι από τα ίδια περιβάλλοντα παραμένουν ίδιες όσον αφορά την επιλογή σπουδών. Η επιλογή του πανεπιστημίου είναι μια διαδικασία που βάζει στο περιθώριο τους φοιτητές των κατώτερων στρωμάτων, καθώς οι φοιτητές των προνομιούχων στρωμάτων διαλέγουν το «επίλεκτο» πανεπιστημιακό ίδρυμα προκειμένου να αποκομίσουν αυτόν τον τομέα της γνώσης που άπτεται των ενδιαφερόντων τους. Δεν είναι μια ελεύθερη και συνειδητή απόφαση αλλά οι επιδράσεις του περιβάλλοντος επηρεάζουν τις επιθυμίες και τις προτιμήσεις (Φίλη, 2006). Η μείωση των ανισοτήτων δεν θα επιτευχθεί με το να αυξηθεί ο αριθμός των φοιτητών που επιθυμούν να ακολουθήσουν την ακαδημαϊκή καριέρα, αλλά οι αληθινές επιλογές είναι προ των πυλών για όλους τους φοιτητές ανεξάρτητα του κοινωνικού τους υπόβαθρου (Ruglsey, 2004). Η θέση αυτή επιβεβαιώνεται ακράδαντα και από τη θεωρία του Bourdieu, ο οποίος ισχυρίζεται ότι οι κοινωνικές ανισότητες συνεχίζουν να υπάρχουν και οι φοιτητές των ανώτερων τάξεων στην κοινωνική πυραμίδα προσδοκούν να αποκτήσουν το πολιτισμικό κεφάλαιο αλλά και πολύ υψηλού επιπέδου γνώσεις που θα τους οδηγήσουν προς μια επιτυχημένη επαγγελματική καριέρα. Εν αντιθέσει, οι φοιτητές προερχόμενοι από τα κατώτερα στρώματα έχουν ως κύριο μέλημα την κοινωνική κινητικότητα μέσω της εκπαίδευσης και της συναναστροφή τους με τις ανώτερες τάξεις. Τα δεδομένα δείχνουν ότι το κοινωνικό υπόβαθρο των φοιτητών επηρεάζει όντως τις επιλογές και τα κριτήρια με βάση τα οποία λαμβάνουν αποφάσεις και η σχέση ανάμεσα στην κοινωνική τάξη και την πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση είναι αρκετά στενή. Ωστόσο, η συγκεκριμένη έρευνα επιδέχεται και ευρύτερες μελλοντικές κατευθύνσεις προς ανάλυση. Εάν θελήσει κάποιος να κατανοήσει τη διαδικασία αναπαραγωγής των ανισοτήτων, τότε

πρέπει να μην λαμβάνει υπόψη το ταξικά διαφοροποιημένο σύστημα (Σιάνου, 2010). Στον επίλογο, αυτής της έρευνας, οφείλουμε να αναγνωρίσουμε περιορισμούς και αδυναμίες που ενδέχεται να άσκησαν επιρροή στα αποτελέσματα της έρευνας. Μια από τις μεγαλύτερες αδυναμίες της μελέτης ήταν ο σχετικά μικρός αριθμός του δείγματος αφού κατά βάση η παρούσα έρευνα ήταν πιλοτική. Αυτό συνιστά εμπόδιο και για τη γενίκευση των αποτελεσμάτων. Η δήλωση των περιορισμών αυτών αποτελεί χρήσιμη γέφυρα για την πρόταση μελλοντικών ερευνών, που με μια διαφορετική ερευνητική προσέγγιση θα μπορούσαν να ενισχύσουν τα ευρήματα της παρούσας έρευνας.

Βιβλιογραφία

Ball, S, J., Jackie D., Miriam D., Reay D. (2002). "Classification and Judgement": Social class and the cognitive structures of choice of Higher Education. *British Journal of Sociology of Education*, 23(1), 51-72.

Dennis, J, Phinney, J.,S., & Chuateco I. (2005). The role of motivation, parental support, and peer support in the academic success of ethnic minority first generation college students. *Journal of College Student Development*, 46(3),223-236. Ανακτήθηκε 23 Απριλίου 2018, από <http://muse.jhu.edu/>

Kee, J. & Ming, S. (2011). Post-Secondary Students Behaviour in the college Choice Decision. *Journal of Marketing Research and Case studies* (11), σ. 15.

Κυριαζή, Ν. (2006), Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση μεθόδων και τεχνικών. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Nash, R. (1990). Bourdieu on Education and Social and Cultural Reproduction *British Journal of Sociology of Education*, 11(4), 431-447.

Σιάνου-Κύργιου, Ε. (2010). Από το πανεπιστήμιο στην αγορά εργασίας. Όψεις των κοινωνικών ανισοτήτων. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Sianou- Kyrgiou, E. (2010). Stratification in Higher Education, Choice and social inequalities in Greece. *Higher Education Quarterly*, 64(1), 22-40.

Sianou- Kyrgiou, E. & Tsiplakides, I. (2009). Choice and social class of medical school students in Greece. *BritishJournal of Sociology of Education*. 30(6), 727-740.

Sianou-Kyrgiou, E. & Tsiplakides, I. (2011). Similar performance but different choices: social class and higher education in Greece. *Studies in Higher Education* 36(1), 89-102. Ανάκληση Απρίλιος 22, 2018, από [http //eclass.uoa.gr](http://eclass.uoa.gr).

Ενσωμάτωση των φοιτητών στην ακαδημαϊκή ζωή και κοινωνικές ανισότητες

Τζαφέα Όλγα

Διδάκτωρ Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

olgatzaf@gmail.com

Περίληψη

Το ζήτημα της ενσωμάτωσης των φοιτητών στην ακαδημαϊκή ζωή, ως παράγοντας άμεσα συνυφασμένος με την ακαδημαϊκή επιτυχία, έχει αποτελέσει αντικείμενο πολλαπλών προσεγγίσεων, μακροκοινωνιολογικών και μικροκοινωνιολογικών. Στην παρούσα μελέτη παρουσιάζονται δεδομένα από μια έρευνα με σκοπό να ανιχνευτεί η επίδραση του κοινωνικοοικονομικού υποβάθρου των φοιτητών στις αντιλήψεις τους για την ενσωμάτωση στην ακαδημαϊκή και κοινωνική ζωή του πανεπιστημίου. Από την ανάλυση των δεδομένων αυτών προκύπτουν ευρήματα, τα οποία δείχνουν ότι η ακαδημαϊκή ενσωμάτωση βρίσκεται σε άμεση συνάφεια με τις μεταβλητές της κοινωνικής τάξης. Υπάρχουν διαφορές στις αντιλήψεις των φοιτητών που προέρχονται από διαφορετικό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο, οι οποίες παρέχουν ενδείξεις για την αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων. Τα συμπεράσματα αυτά επιτρέπουν το σχηματισμό μίας, πιο ολοκληρωμένης εικόνας σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν την ενσωμάτωση των φοιτητών στο ελληνικό πανεπιστήμιο. Επιτρέπουν, επίσης, την έναρξη ενός εποικοδομητικού διαλόγου σχετικά με τη συνεισφορά της δημόσιας εκπαίδευσης στη βαθύτερη κατανόηση του φαινομένου μέσω του οποίου μπορεί να προωθηθεί η μελλοντική έρευνα.

Λέξεις κλειδιά: ανώτατη εκπαίδευση, ενσωμάτωση, ακαδημαϊκή επιτυχία, κοινωνικές ανισότητες

Student engagement in academic life and social inequalities

Olga Tzafea

PhD Sociology of Education, University of Ioannina

olgatzaf@gmail.com

Summary

Student engagement is a key predictor of academic performance, persistence and retention in higher education that leads students to gain academic success. While a wider body of knowledge in this field have identified many perspectives of student engagement, fewer have specifically focused on the impact of socioeconomic background on it. This article seeks to investigate factors that influence student engagement, from one of the most dominant research perspectives on student engagement, the socio-cultural perspective, which highlights the critical role of social class in students' academic success in higher education. Multiple regression analyses

and semi-structured interviews showed that social class is a positive predictor of affective engagement and academic success. Through this analysis, the article enables a better shared understanding of student engagement to frame future research and improve student outcomes.

Keywords: higher education, engagement, academic success, social inequalities

Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες, το ενδιαφέρον της ανώτατης εκπαίδευσης για τη ενίσχυση της ακαδημαϊκής επιτυχίας βρίσκεται στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής έρευνας (Troxel, 2010). Η πρόσβαση στη γνώση απαιτεί στρατηγικές που βελτιώνουν τις ακαδημαϊκές εμπειρίες των φοιτητών και τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Με τον όρο «ακαδημαϊκή επιτυχία» εννοείται το αποτέλεσμα μιας διαδικασίας σύμφωνα με την οποία οι φοιτητές αποκτούν μεγαλύτερη αφοσίωση και έχουν καλύτερη επίδοση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Thomas, 2012, σ. 10), βελτιώνοντας έτσι τα ακαδημαϊκά τους επιτεύγματα, τις εμπειρίες και τις επαγγελματικές τους ευκαιρίες μετά την αποφοίτησή τους.

Η ενσωμάτωση, ως θεωρητική έννοια, είναι το αποτέλεσμα μιας γενικής διαδικασίας που συνδέεται με την ακαδημαϊκή επιτυχία και θεωρείται ότι είναι από τους καλύτερους προγνωστικούς παράγοντες για τη μάθηση, έχει πολλές διαστάσεις και μπορεί να προσδιοριστεί από πολλές οπτικές (Pritchard & Wilson, 2003· Trowler, 2010). Από μία οπτική, τα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης μπορούν να βελτιώσουν τα επίπεδα ακαδημαϊκής επιτυχίας των φοιτητών τους αυξάνοντας το επίπεδο ενσωμάτωσης τους (Zepke & Leach 2010· Astuti, et al., 2016). Αυτή η προσπάθεια συνδέεται με τον τρόπο οργάνωσης του προγράμματος σπουδών και με την δαπάνη των σχετικών πόρων, με σκοπό τη βελτίωση των εμπειριών των φοιτητών, τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, της ανάπτυξης και των επιδόσεων των φοιτητών καθώς και της φήμης του ιδρύματος (Trowler, 2010· Taylor & Parsons, 2011).

Ένας από τους πιο γνωστούς ερευνητές του θέματος, ο Tinto (1975) στο ερμηνευτικό του μοντέλο, με το όνομα Student Integration Model ορίζει την ενσωμάτωση ως τη διαδικασία διαρκών αλληλεπιδράσεων ανάμεσα στο άτομο και το ακαδημαϊκό και κοινωνικό περιβάλλον του πανεπιστημίου, μέσα στο οποίο οι εμπειρίες του ατόμου συνεχώς μεταβάλλονται και καταλήγουν στην επιτυχή ή μη ολοκλήρωση των σπουδών. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, η ενσωμάτωση συνεπάγεται την προσκόλληση/δέσμευση (commitment) του ατόμου στην ακαδημαϊκή ζωή. Ορισμένοι φοιτητές δυσκολεύονται να προσαρμοστούν στην κουλτούρα του πανεπιστημίου, με συνέπεια την ελλιπή ενσωμάτωση στην ακαδημαϊκή ή κοινωνική ζωή. Η ελλιπής ενσωμάτωση έχει πολλαπλές συνέπειες και κυρίως επενεργεί αρνητικά στα επιτεύγματα των φοιτητών και την ολοκλήρωση των σπουδών τους.

Βασιζόμενες στην προσέγγιση του Tinto και εξειδικεύοντάς την περισσότερο, ορισμένες μελέτες επισημαίνουν ορισμένους βασικούς παράγοντες ελλιπούς ενσωμάτωσης: την ελλιπή πληροφόρηση των φοιτητών πριν την είσοδο στο πανεπιστήμιο και τις οικονομικές δυσκολίες (Thomas, 2002· Yorke, 1999). Άλλες μελέτες επεκτείνουν την προσέγγιση του Tinto και προσπαθούν να ερμηνεύσουν το φαινόμενο δίνοντας κυρίως κοινωνιολογική διάσταση. Αναφέρονται σε άλλους

παράγοντες ενσωμάτωσης όπως είναι το ακαδημαϊκό υπόβαθρο, οι στάσεις και οι προσδοκίες για τις σπουδές και ο βαθμός συμβατότητας των φοιτητών με το ίδρυμα που σπουδάζουν.

Μεγάλος αριθμός ερευνών εξετάζει το ζήτημα αυτό από κοινωνιολογική σκοπιά (Zhang, κ.ά., 2015· Astuti, κ.ά., 2016· Burch, κ.ά., 2015). Ειδικότερα, υπάρχει αυξανόμενος όγκος, της διεθνούς, κυρίως, βιβλιογραφίας για το ρόλο της κοινωνικής τάξης στην «ενσωμάτωση» των φοιτητών (Archer, κ.ά., 2003). Αυτό το άρθρο αποσκοπεί στην αποσαφήνιση της σχέσης μεταξύ της ενσωμάτωσης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και της επίδρασης του κοινωνικοοικονομικού υποβάθρου των φοιτητών σε αυτή. Οι φοιτητές από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα ενσωμάτωσης στην ακαδημαϊκή κουλτούρα. Οι διαφορές στο κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο προκαλούν διαφορές στην ακαδημαϊκή και κοινωνική ένταξη που επηρεάζουν τελικά τον βαθμό «δέσμευσης» με το πανεπιστήμιο (Walpole, 2003· Museus, 2012).

Η θεωρία της κοινωνικής αναπαραγωγής του Bourdieu χρησιμοποιείται ευρύτατα σε μελέτες που εξετάζουν την ελλιπή ενσωμάτωση των φοιτητών (Bourdieu 2002· Bourdieu & Passeron, 1993, 2014). Η έννοια του «πολιτισμικού κεφαλαίου», που εισήγαγε ο Bourdieu, ως ένα αφομοιωμένο είδος κεφαλαίου που ενδέχεται έμμεσα ή μακροπρόθεσμα να μετουσιωθεί και σε άλλες μορφές κεφαλαίου, επιδρά σημαντικά στο βαθμό ενσωμάτωσης των φοιτητών στην κουλτούρα του πανεπιστημίου. Σε αυτό το πλαίσιο, έγιναν προσπάθειες να δημιουργηθεί ένα ενδογενές μοντέλο μεταφοράς της ακαδημαϊκής επιτυχίας που υποστηρίζει ότι τα οφέλη της εκπαίδευσης εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τη γονική εκπαίδευση (Feinstein, Duckworth & Sabates, 2004). Ομοίως, ο Thomas (2002) αναφέρεται στο «institutional habitus», δηλαδή σε ένα εγγενές κοινωνικό και πολιτιστικό κεφάλαιο, η απουσία του οποίου οδηγεί σε ελλιπή ακαδημαϊκή και κοινωνική ενσωμάτωση. Η ενσωμάτωση ορισμένων φοιτητών περιγράφεται ως πολιτιστικό σοκ που αποδίδεται με τη φράση «ψάρια έξω από το νερό» (Thomas, 2002, σ. 431), γεγονός που απεικονίζει τις ισχυρές κοινωνικοπολιτισμικές επιρροές που μεσολαβούν κατά την ενσωμάτωση ορισμένων φοιτητών. Κάτω από αυτές τις συνθήκες, αυτή γίνεται ιδιαίτερα οδυνηρή, διότι οι φοιτητές πρέπει να συγκρουστούν με τις κοινωνικές τους καταβολές και το οικογενειακό τους έθος.

Τη θεωρητική προσέγγιση του Bourdieu υποστηρίζει πλήθος ερευνών όπως για παράδειγμα, μία μετα-ανάλυση που περιλαμβάνει 35 σχετικές μελέτες, η οποία έχει δείξει ότι το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο επηρεάζει την ακαδημαϊκή ενσωμάτωση (Rubin, 2012). Διαφορές προέκυψαν μεταξύ του φύλου, του έτους σπουδών, της εκπαίδευσης και του εισοδήματος των γονέων. Εκείνοι που καταβάλλουν τις μεγαλύτερες προσπάθειες και αντιμετωπίζουν τα περισσότερα εμπόδια στην ενσωμάτωση στην ακαδημαϊκή ζωή είναι φοιτητές από χαμηλότερο κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο. Αισθήματα απομόνωσης ή/και μη ενσωμάτωσης και ανησυχίας για την επίτευξη μελλοντικών προσδοκιών από τις σπουδές στο πανεπιστήμιο είναι οι κύριοι λόγοι για τους οποίους οι μαθητές δεν ενσωματώνονται στην ακαδημαϊκή και κοινωνική ζωή του πανεπιστημίου και παρατείνουν, ή και τελικά εγκαταλείπουν τις σπουδές τους.

Μεθοδολογία

Όπως διατυπώθηκε προηγουμένως, το άρθρο εξετάζει τις αντιλήψεις των φοιτητών που προέρχονται από διαφορετικό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο προκειμένου να διαπιστωθεί αν ο βαθμός της ακαδημαϊκής ενσωμάτωσης εξαρτάται από τις μεταβλητές της κοινωνικής τάξης. Υπάρχουν διάφορες κλίμακες, διεθνώς, που χρησιμοποιούνται ως εργαλεία έρευνας για τη μέτρηση του βαθμού ενσωμάτωσης. Αυτές μπορεί να σχετίζονται με τα χαρακτηριστικά πρόσβασης ή με τον ορισμό δεικτών συμμετοχής σε ακαδημαϊκές δραστηριότητες, ή υπολογισμού του βαθμού ενεργητικής και συνεργατικής μάθησης, την εμπλοκή στον εμπλουτισμό των εκπαιδευτικών εμπειριών, αλλά και στο βαθμό ενίσχυσης των εμπειριών από τις πανεπιστημιακές κοινότητες μάθησης (Εθνική Έρευνα Φοιτητικής Συμμετοχής - NSSE 2010).

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά το έτος 2015. Το δείγμα, που συγκεντρώθηκε, αποτελείται από 700 τελειόφοιτους (n=700). Από το συνολικό αριθμό των ερωτηματολογίων, χρησιμοποιήθηκε το 88.4% (n=619). Οι 365, ποσοστό 59,4%, είναι φοιτήτριες και οι 249, ποσοστό 40,6%, φοιτητές. Χρησιμοποιήθηκε η ποιοτική και η ποσοτική μεθοδολογία, με τη διαδικασία της τριγωνοποίησης. Στην προκειμένη περίπτωση, χρησιμοποιήθηκαν προδιατυπωμένες ερωτήσεις (στο ερωτηματολόγιο) που εξετάζουν τις αντιλήψεις των φοιτητών για το βαθμό που θεωρούν ότι ενσωματώθηκαν στο πανεπιστήμιο κατά την πρόσβασή τους σε αυτό αλλά και κατά τη διάρκεια των σπουδών τους. Τα δεδομένα της έρευνας αποτελούν μέρος μιας ευρύτερης μελέτης που εξετάζει τις εμπειρίες των φοιτητών από τις σπουδές τους.

Τα ερευνητικά ερωτήματα, που τίθενται, είναι:

- 1) Ποιες οι αντιλήψεις των φοιτητών με διαφορετικό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο για την εισαγωγή τους στο πανεπιστήμιο;
- 2) Ποιες οι αντιλήψεις των φοιτητών με διαφορετικό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο για την ακαδημαϊκή ενσωμάτωση και υποστήριξη;
- 3) Ποιες οι αντιλήψεις των φοιτητών με διαφορετικό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο για την αλληλεπίδρασή τους με τους συνομηλίκους και την κοινωνική τους ενσωμάτωση στην Ανώτατη Εκπαίδευση (Α.Ε.);

Προκειμένου να προσδιοριστεί το κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο των φοιτητών, χρησιμοποιήθηκε η Εθνική Στατιστική Κοινωνικοοικονομική Ταξινόμηση (NS-SEC). Εξετάστηκαν δύο κατηγορίες: «μεσαία μη χειρωνακτικά επαγγέλματα» που εφεξής θα χαρακτηρίζονται ως ανώτερη κοινωνική τάξη και «χειρωνακτικά επαγγέλματα» που εφεξής θα χαρακτηρίζονται ως κατώτερη κοινωνική τάξη. Η κατηγοριοποίηση των φοιτητών με αυτόν τον τρόπο έγινε μετά τη σύγκριση του επαγγέλματος των γονέων με το επίπεδο εκπαίδευσης και το εισόδημα της οικογένειας. Η ταξινόμηση του επιπέδου εκπαίδευσης των γονέων έγινε με βάση τις βαθμίδες του εκπαιδευτικού συστήματος στην Ελλάδα και το Μοντέλο CASMIN educational classification που αναπτύχθηκε από τη δεκαετία του 1970, και χρησιμοποιείται πολύ συχνά από τότε στη διεθνή βιβλιογραφία (Braun & Müller, 1997). Εξετάστηκαν δύο κατηγορίες: φοιτητές με γονείς που έχουν χαμηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης (και οι δύο γονείς

χωρίς εκπαίδευση ή δευτεροβάθμια εκπαίδευση) και φοιτητές με γονείς που έχουν υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης (φοιτητές με τουλάχιστον έναν γονέα πανεπιστημιακής μόρφωσης). Στον Πίνακα 1 φαίνεται η ποσοστιαία κατανομή του δείγματος σύμφωνα με την κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία και το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων. Όσον αφορά το εισόδημα, η πλειοψηφία των φοιτητών, ποσοστό 53,7% προέρχεται από οικογένειες με εισόδημα που κυμαίνεται μεταξύ 1500 και 3000 ευρώ. Το 29,6% προέρχεται από οικογένεια με μηνιαίο εισόδημα μικρότερο των 1500 ευρώ. Από την άλλη πλευρά, το 12,5% προέρχεται από οικογένεια με μηνιαίο εισόδημα πάνω από 3001 ευρώ.

Πίνακας 1

Κατανομή φοιτητών ανάλογα με την κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία και το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων

Κοινωνικοεπαγγελματική Κατηγορία	Πατέρας (%)	Μητέρα (%)
Ia, Ib, II, IIIa	36.4%	49.9%
IIIb, IV,V,VI	63.6%	50.1%
Σύνολο	100%	100%
Επίπεδο εκπαίδευσης	Πατέρας (%)	Μητέρα (%)
Απόφοιτος Δημοτικού	14.6%	10.1%
Απόφοιτος Γυμνασίου/Λυκείου	42.2%	41.7%
Πτυχιούχος ΑΕΙ, ΤΕΙ, κάτοχος μεταπτυχιακού ή διδακτορικού διπλώματος	43.2%	48.2%
Σύνολο	100%	100%

Ευρήματα

Η έρευνα, στο πρώτο της σκέλος, εξετάζει τις αντιλήψεις των φοιτητών σχετικά με τέσσερις προδιατυπωμένες ερωτήσεις που καθορίζουν το επίπεδο ενσωμάτωσης κατά την πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση, α) τη δυσκολία οργάνωσης του μαθησιακού χρόνου, β) την πρόωρη απόφαση για εγκατάλειψη των σπουδών, γ) τις δυσκολίες ένταξης και δ) τις μη ρεαλιστικές προσδοκίες.

Σύμφωνα με τον Thomas, η κατάλληλη προετοιμασία για την πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση συμβάλλει στη βελτίωση της ακαδημαϊκής επιτυχίας με τους εξής τρόπους: α) την έγκαιρη λήψη απόφασης για το αντικείμενο των σπουδών (decision making), β) την ανάπτυξη προσδοκιών για την ενίσχυση της μετάβασης και της παραμονής στο πανεπιστήμιο και γ) στην πρόωρη ενσωμάτωση για την απόκτηση/πρόσληψη του κατάλληλου κοινωνικού κεφαλαίου (Thomas, 2012). Η μελέτη αυτή δείχνει ότι οι μαθητές από χαμηλότερα κοινωνικοοικονομικά περιβάλλοντα έχουν διαφορετικές αντιλήψεις για το βαθμό ενσωμάτωσής τους στο πανεπιστήμιο κατά την πρόσβασή τους, γεγονός που παρέχει ενδείξεις για την επίδραση του κοινωνικοοικονομικού υποβάθρου, όπως δείχνει ο Πίνακας 2.

Πίνακας 2

Οι αντιλήψεις των φοιτητών για την πρόσβαση στο πανεπιστήμιο με βάση το κοινωνικοοικονομικό τους υπόβαθρο

	Δε μπορούσα να οργανώσω τη μελέτη μου		Σκέφτηκα να παρατήσω τις σπουδές		Δυσκολίες ένταξης		Δεν είχα ρεαλιστικές προσδοκίες	
Κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία								
	Π	Μ	Π	Μ	Π	Μ	Π	Μ
Χαμηλή	15.2%	17.7%	26.3%	27.4%	17.9%	14.4%	13.4%	9.6%
Υψηλή	14.4%	11.6%	16%	22.8%	14.3%	15.1%	10%	9.9%
Επίπεδο εκπαίδευσης								
	Π	Μ	Π	Μ	Π	Μ	Π	Μ
Χαμηλό	47.3%	46.5%	27.8%	27.8%	16.4%	15.9%	13.9%	14.5%
Υψηλό	16.5%	18%	23.7%	23.9%	12%	12.2%	8.4%	8.2%

Η ανάλυση περιεχομένου των ποιοτικών δεδομένων μπορεί να ενισχύσει περαιτέρω τα ευρήματα της ποσοτικής έρευνας. Μερικοί μαθητές, που προέρχονται από χαμηλότερο κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο, δήλωσαν ότι δεν ήταν προετοιμασμένοι να ενταχθούν στο ακαδημαϊκό περιβάλλον κατά το πρώτο έτος των σπουδών τους. Αναφέρονται ενδεικτικά οι παρακάτω μαρτυρίες:

‘Ηθελα να περάσω στην Αθήνα να είμαι κοντά στους δικούς μου. Τα τρία πρώτα χρόνια στα Ιωάννινα δυσκολεύτηκα να προσαρμοστώ. Δεν μου αρέσει η σχολή. Το ΦΠΨ Αθηνών είναι καλύτερο. Πήγαινα πολύ συχνά στη Αθήνα γιατί δούλευα και σαν σερβιτόρα αφού η σχολή δεν είχε πολλές απαιτήσεις. Ένα εξάμηνο δεν ήρθα καθόλου.

Στην αρχή όταν πέρασα στο πανεπιστήμιο γνωρίστηκα με πολλά κορίτσια και στο πρώτο έτος, επειδή δε γνώριζα πολλά πράγματα, δεν πάτησα καθόλου στη σχολή, δεν είχα καμία επαφή με το πανεπιστήμιο. Δεν είχα ιδέα και γράφτηκα σε μια παράταξη και βρήκα παρέα, αλλά καλό είναι να μη μπλέκεις με αυτά. Τα παιδιά είναι κομματοποιημένα, δικτυωμένα. Επειδή δεν πήγαινα στη σχολή στο πρώτο έτος, για αυτό το λόγο χρωστάω μαθήματα, δε διάβαζα, ήθελα να δω την πόλη. Στο τρίτο έτος έμαθα να διαβάζω και να κρατάω σημειώσεις. Ποτέ δεν έχω έρθει σε επικοινωνία με τους καθηγητές.

Πολλοί φοιτητές αισθάνονται ότι δεν είναι προετοιμασμένοι για το πανεπιστήμιο. Διαπιστώνουν ότι οι αρχικές εμπειρίες τους δεν είναι όπως τις περίμεναν και αυτό μπορεί να οδηγήσει σε καθυστέρηση ή εγκατάλειψη και συνεπώς, σε ελλιπή ενσωμάτωση (Quinn, κ.ά., 2005). Η ασυμβατότητα με το αντικείμενο των σπουδών και η ελλιπής πληροφόρηση για αυτό, όπως δείχνει η πρώτη μαρτυρία, καθιστούν την πρώτη επαφή με το πανεπιστήμιο ως σημαντική παράμετρο της ελλιπούς

ενσωμάτωσης. Οι παραπάνω τάσεις συνδέονται συχνά και με την τάση αποκοπής από τη ζωή του πανεπιστημίου και την ανάγκη εύρεσης νέου δικτύου κοινωνικών επαφών που θα αντικαταστήσει αυτό του πανεπιστημίου, όπως δείχνουν τα λόγια του δεύτερου φοιτητή αλλά και όπως θα φανεί από την ανάλυση των επόμενων ευρημάτων.

Ακαδημαϊκή ενσωμάτωση και υποστήριξη

Σχετικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα της έρευνας, τέθηκαν στους φοιτητές ορισμένα ερωτήματα σχετικά με την ακαδημαϊκή ενσωμάτωσή και υποστήριξη. Η ενσωμάτωση στην ακαδημαϊκή ζωή μπορεί να καλλιεργηθεί μέσα από τις ακαδημαϊκές και μαθησιακές δραστηριότητες που επιτρέπουν στους μαθητές να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και να μοιράζονται τις εμπειρίες τους. Οι φοιτητές ρωτήθηκαν για τις αντιλήψεις τους σχετικά με το βαθμό που α) έχουν προσαρμοστεί στην ακαδημαϊκή ζωή του πανεπιστημίου και στο βαθμό που νιώθουν ότι β) είναι μέλη μιας ευρύτερης κοινότητας με κοινά επιστημονικά ενδιαφέροντα. Πλήθος βιβλιογραφικών αναφορών επιβεβαιώνει τη σημασία της αλληλεπίδρασης μεταξύ του ακαδημαϊκού προσωπικού και των φοιτητών για τη βελτίωση της ενσωμάτωσης των φοιτητών (Thomas, 2012). Παρέχουν καθοδήγηση, υποστήριξη και ανατροφοδότηση. Οι δείκτες ακαδημαϊκής ενσωμάτωσης και υποστήριξης που χρησιμοποιούνται ως εξαρτημένες μεταβλητές εξετάζονται με βάση την κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία, το εκπαιδευτικό επίπεδο της οικογένειας και το οικογενειακό εισόδημα (ανεξάρτητες μεταβλητές) (Πίνακας 3).

Πίνακας 3

Οι αντιλήψεις των φοιτητών για την ακαδημαϊκή τους ενσωμάτωση με βάση το κοινωνικοοικονομικό τους υπόβαθρο

	Επάγγελμα πατέρα	Επάγγελμα μητέρας	Εκπαίδευση πατέρα	Εκπαίδευση μητέρας	Εισόδημα
Η ακαδημαϊκή ζωή μου ταιριάζει πολύ	.056	.007	.088	.123*	.081
Ένιωσα μέλος μιας ομάδας με κοινά επιστημονικά ενδιαφέροντα	-.036	-.091	.127*	.115*	.142*

* Correlation is significant at the .05 level (2-tailed)

Η ανάλυση με το δείκτη συσχέτισης Pearson δείχνει ότι το εκπαιδευτικό επίπεδο της μητέρας ($r = .123$, $p = .002$) έχει θετική συσχέτιση με τις αντιλήψεις για ενσωμάτωση των φοιτητών στην ακαδημαϊκή ζωή. Με άλλα λόγια, οι φοιτητές με μητέρα που έχει υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης και υψηλό οικογενειακό εισόδημα έχουν πολύ υψηλότερα ποσοστά θετικών αντιλήψεων για την ακαδημαϊκή τους ζωή. Σύμφωνα με τις αντιλήψεις των φοιτητών για την ένταξή τους σε μια ευρύτερη κοινότητα ατόμων με κοινά επιστημονικά ενδιαφέροντα, τα ευρήματα της έρευνας δείχνουν υπάρχει

θετική συσχέτιση με το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων ($\rho = .115$, $p = .005$) και το οικογενειακό εισόδημα ($\rho = .142$, $p = .000$). Ειδικότερα, οι φοιτητές που έχουν γονείς με υψηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο αναπτύσσουν ισχυρότερη αλληλεπίδραση με το ακαδημαϊκό προσωπικό και αισθάνονται ότι αποτελούν μέρος μίας επιστημονικής ομάδας που ενισχύει τα ενδιαφέροντά τους και προωθεί τα οφέλη μίας μελλοντικής επαγγελματικής σταδιοδρομίας.

Αυτές οι ενδείξεις συμφωνούν με τα ευρήματα προηγούμενων ερευνών που διεξήχθησαν στον ελληνικό φοιτητικό πληθυσμό. Αυτές οι έρευνες εστιάζουν το ενδιαφέρον τους κυρίως στους ατομικούς και ψυχολογικούς παράγοντες που επηρεάζουν την ενσωμάτωση των φοιτητών στο πανεπιστήμιο. Για παράδειγμα, μία έρευνα σε 300 πρωτοετείς φοιτητές έδειξε ότι οι φοιτητές από υψηλότερο κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο είχαν σημαντικά υψηλότερο «βαθμό δέσμευσης» με το πανεπιστήμιο (Gadona, κ.ά., 2005).

Από την ανάλυση περιεχομένου των ποιοτικών δεδομένων της έρευνας μετά την κατηγοριοποίηση σε ευρύτερες κατηγορίες ανάλυσης προέκυψε ότι οι διαδικασίες ενσωμάτωσης γίνονται διαφορετικά αντιληπτές, αφού ο κάθε φοιτητής βλέπει το ζήτημα μέσα από μια πολύ πιο συγκεκριμένη θεώρηση. Κάθε αφήγηση και κάθε μαρτυρία από τη μεριά των φοιτητών αποτελεί και μια ξεχωριστή εμπειρία ενσωμάτωσης.

Για παράδειγμα, υπάρχουν φοιτητές, από τα μεσαία κοινωνικά στρώματα, που περιγράφουν τις εμπειρίες τους με τρόπο που δείχνει ότι η ενσωμάτωσή τους στην ακαδημαϊκή ζωή ήταν μια θετική εμπειρία, παρά τα μικροπροβλήματα που αντιμετώπισαν. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι πρακτικές ενσωμάτωσης. Στις πρακτικές αυτές εντάσσονται η συνέπεια στις απαιτήσεις των μαθημάτων, η επιμέλεια στις ακαδημαϊκές δραστηριότητες, η οργάνωση και συστηματική μελέτη, η καθημερινή παρακολούθηση των μαθημάτων, οι καλές σχέσεις με τους καθηγητές, οι δημιουργικές συναναστροφές με τους συμφοιτητές αλλά και η χρήση της βιβλιοθήκης. Αντίθετα, για τους φοιτητές από κατώτερα κοινωνικά στρώματα, οι εμπειρίες ενσωμάτωσης μπορεί να είναι διαφορετικές, όπως δείχνουν οι παρακάτω μαρτυρίες:

Δεν μου αρέσει το ακαδημαϊκό περιβάλλον, κατά τη διάρκεια των δύο πρώτων ετών δεν έκανα καθόλου πρόοδο, δεν πέτυχα στις εξετάσεις, δεν καταλάβαινα τους καθηγητές, δεν είμαι ευχαριστημένη. Δεν έχω επαφή με την σχολή, έχω φίλους που δεν είναι από το πανεπιστήμιο....

Στο πανεπιστήμιο βαρεθήκαμε, δεν μου άρεσε η σχολή, τα μαθήματα ήταν λίγο βαρετά και δεν παρακολουθούσα. Στο τρίτο έτος μετακόμισα στην εστία, βαρετά ήτανε και αυτό με έκανε να δυσκολευτώ να προσαρμοστώ. Δεν είχα όρεξη για διάβασμα και έλεγα στους γονείς μου ότι ήθελα να τα παρατήσω, να γυρίσω σπίτι να βρω μια δουλειά.

Συμφοιτητές και ενσωμάτωση

Μια σημαντική παράμετρος, που αναφέρουν οι έρευνες ότι είναι καθοριστική για την ενσωμάτωση στην ακαδημαϊκή ζωή είναι η συνεργασία με τους συμφοιτητές. Παλιότερες αναφορές επισημαίνουν τη σημασία που έχουν οι φίλοι και οι συμφοιτητές για την ακαδημαϊκή ενσωμάτωση, (Stuart, et al., 2011; Pascarella & Terenzini, 1991). Η συνεργασία με τους συμφοιτητές/τριες σχετίζεται άμεσα και με άλλα ουσιαστικά ζητήματα, όπως η επίδοση στα μαθήματα στο τέλος του πρώτου έτους (Clifton, et al., 2004) και η καλύτερη κοινωνική ενσωμάτωση (Thomas, 2012).

Για την απάντηση του τρίτου ερευνητικού ερωτήματος της έρευνας, έγινε συσχέτιση των αντιλήψεων των φοιτητών για το βαθμό της κοινωνικής τους ενσωμάτωσης με τις ανεξάρτητες μεταβλητές της έρευνας. Η πολυωνυμική γραμμική παλινδρόμηση (polynomial linear regression), που είχε ως εξαρτημένη μεταβλητή, τους παράγοντες κοινωνικής ενσωμάτωσης, και ανεξάρτητες μεταβλητές την κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία των γονέων, το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων και το εισόδημα της οικογένειας, δείχνει ότι οι παράγοντες που επηρεάζουν, σε στατιστικά σημαντικό βαθμό, τις αντιλήψεις των φοιτητών για τη συνεργασία με τους συμφοιτητές είναι το εισόδημα της οικογένειας ($r = .246, p = .000$), το εκπαιδευτικό επίπεδο του πατέρα ($r = .163, p = .000$) και το εκπαιδευτικό επίπεδο της μητέρας ($r = .196, p = .000$). Οι φοιτητές που έχουν γονείς με υψηλότερο εισόδημα και με καλύτερο επίπεδο εκπαίδευσης έχουν αναπτύξει ισχυρότερες σχέσεις με τους συνομηλίκους τους. Η κοινωνικοποίηση και η δημιουργία κύκλων συνεργασίας παρέχουν ένα δίκτυο υποστήριξης και προωθούν την ακαδημαϊκή και κοινωνική ενσωμάτωση.

Πίνακας 4

Οι αντιλήψεις των φοιτητών για την κοινωνική τους ενσωμάτωση με βάση το κοινωνικοοικονομικό τους υπόβαθρο

	Επάγγελμα πατέρα	Επάγγελμα μητέρας	Εκπαίδευση πατέρα	Εκπαίδευση μητέρας	Εισόδημα
Συνεργασία με συμφοιτητές	.022	-.048	.163*	.196*	.246*

** Correlation is significant at the .01 level (2-tailed)

Τα ευρήματα αυτά μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι το πολιτισμικό κεφάλαιο είναι σημαντικό για την κοινωνικοποίηση των φοιτητών. Αυτό, αφενός προκύπτει από τη συνεργασία με τους συμφοιτητές, σημαντική επιρροή στην οποία διαπιστώθηκε ότι ασκεί το εισόδημα της οικογένειας και, αφετέρου από την προσαρμογή στην κοινωνική πραγματικότητα, σημαντική επιρροή στην οποία ασκεί το υλικό κεφάλαιο και ακολούθως το επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρας.

Από την ποιοτική ανάλυση των δεδομένων φαίνεται ότι οι δημιουργικές σχέσεις μεταξύ των συμφοιτητών είναι καθοριστικές για την επιτυχή ενσωμάτωση. Αναφέρει χαρακτηριστικά μια φοιτήτρια από τα μεσαία κοινωνικά στρώματα:

Στο πανεπιστήμιο πηγαίνω καθημερινά με πρόγραμμα, βλέπω τους φίλους μου και μέσω αυτών έχω αλλάξει τρόπο σκέψης. Είμαι με άτομα που επικοινωνούμε, γιατί ασχολούμαστε συχνά με τα μαθήματα και αυτό μου δίνει τη δύναμη να θέλω να γίνω καλύτερη. Δεν το βλέπω ανταγωνιστικά αλλά μου αρέσει να νιώθω ότι προσφέρω και εγώ κάτι σε επιστημονικό επίπεδο.

Οι φοιτητές βιώνουν την ακαδημαϊκή καθημερινότητα και πραγματικότητα με ποικίλους τρόπους. Οι σχέσεις που αναπτύσσουν με τους συμφοιτητές τους είναι μέρος της ακαδημαϊκής ενσωμάτωσης αλλά είναι και βασική παράμετρος της κοινωνικής ενσωμάτωσης. Οι καλές σχέσεις με τους συμφοιτητές δημιουργούν θετικό κλίμα και προκαλούν το αίσθημα της άνεσης σε ένα χώρο όπου τα ενδιαφέροντα και οι προσδοκίες μπαίνουν σε μια κοινή ανοδική τροχιά και διαμορφώνουν τις προοπτικές επιτυχίας (Tinto, 1975, 1987). Ενισχυτική της παραπάνω άποψης αποτελεί η διαπίστωση, σύμφωνα με την οποία, τα ιδρύματα που απαρτίζονται από φοιτητές με υψηλή κοινωνική ενσωμάτωση, παρουσιάζουν και υψηλή ακαδημαϊκή ενσωμάτωση (Pascarella, 1985) ενώ αντίθετα, οι φοιτητές που δεν έχουν την αίσθηση ότι «ανήκουν» σε ένα ακαδημαϊκό και κοινωνικό περιβάλλον εμφανίζουν συχνότερα χαμηλή επίδοση και τάσεις εγκατάλειψης των σπουδών τους (Christenson, et al., 2012).

Συμπέρασμα

Σκοπός αυτού του άρθρου είναι η μελέτη της επίδρασης που ασκεί η κοινωνική τάξη στην ακαδημαϊκή και κοινωνική ενσωμάτωση των φοιτητών. Τα ευρήματα της έρευνας δείχνουν ότι το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο, που εξετάστηκε μέσα από ένα σύνολο δεικτών (εισόδημα, επίπεδο εκπαίδευσης γονέων και επαγγελματική κατηγορία γονέων), επιδρά στην ενσωμάτωση των φοιτητών, η οποία, συνακόλουθα, σύμφωνα με πολυάριθμες διεθνείς μελέτες, είναι άμεσα συνδεδεμένη με την ακαδημαϊκή επιτυχία (Troxel, 2010· Trowler, 2010). Με άλλα λόγια, το άρθρο αυτό διερευνά τη σημασία της επιτυχούς ενσωμάτωσης, καθώς «ενεργοποιεί» τους φοιτητές ώστε να συμμετέχουν ενεργά σε ποικίλες ακαδημαϊκές και μη ακαδημαϊκές δραστηριότητες που θα βελτιώσουν τις εμπειρίες τους από τις σπουδές στο πανεπιστήμιο. Τα ευρήματα της έρευνας, όπως παρουσιάστηκαν παραπάνω, μπορούν να συνοψιστούν σε τρία κύρια σημεία.

Πρώτον, οι θετικές συσχετίσεις μεταξύ των κοινωνικών χαρακτηριστικών και των χαρακτηριστικών πρόσβασης υποδηλώνουν ότι το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο καθορίζει το επίπεδο της ομαλής πρόσβασης στο πανεπιστήμιο. Οι προηγούμενες έρευνες δείχνουν ότι η ανεπαρκής πληροφόρηση πριν από την πρόσβαση στο πανεπιστήμιο που επηρεάζουν τις πρώτες εμπειρίες των φοιτητών σε αυτό είναι καθοριστικές για την επιτυχή ενσωμάτωση τους και κατ' επέκταση την ακαδημαϊκή τους επιτυχία (Yorke & Longden, 2004). Πολλοί φοιτητές αισθάνονται ότι δεν είναι προετοιμασμένοι για την τριτοβάθμια εκπαίδευση και διαπιστώνουν ότι η ακαδημαϊκή τους εμπειρία δεν είναι όπως την περίμεναν και αυτό μπορεί να οδηγήσει σε πρόωρη καθυστέρηση ή εγκατάλειψη των σπουδών (Quinn, κ.ά., 2005).

Δεύτερον, οι θετικές συσχετίσεις ανάμεσα στα κοινωνικά χαρακτηριστικά και τις αντιλήψεις των φοιτητών για ακαδημαϊκή ενσωμάτωση και υποστήριξη υποδηλώνουν

ότι οι φοιτητές που προέρχονται από υψηλότερο κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο ενσωματώνονται καλύτερα στο πανεπιστήμιο. Το ακαδημαϊκό προσωπικό μπορεί, καθοριστικά, να προωθήσει την ενσωμάτωση μέσω δραστηριοτήτων συνεργατικής μάθησης και διδασκαλίας. Ωστόσο, τα ευρήματα της έρευνας δείχνουν ότι όλη αυτή η διαδικασία είναι πολύπλοκη και επηρεάζεται από το πολιτιστικό κεφάλαιο των φοιτητών.

Τρίτον, η έρευνα δείχνει ότι οι φοιτητές, που συνεργάζονται με τους συνομηλικούς τους, προέρχονται από οικογένειες με υψηλό οικονομικό κεφάλαιο. Αυτές οι σχέσεις μεταξύ των συνομηλικών επιφέρουν μια σειρά θετικών επιπτώσεων στις εμπειρίες των φοιτητών. Ορισμένες, ωστόσο, μόνο ομάδες φοιτητών αναγνωρίζουν τη σημασία αυτών των κοινωνικών διασυνδέσεων και αυτές οι ομάδες αποτελούνται συνήθως από φοιτητές που έχουν υψηλότερο κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο. Η κοινωνική ενσωμάτωση στο πανεπιστήμιο είναι σημαντική παράμετρος προσδιορισμού της ακαδημαϊκής επιτυχίας.

Συνολικά, η έρευνα δείχνει ότι οι φοιτητές που προέρχονται από μειονεκτικά περιβάλλοντα είναι περισσότερο πιθανό να υστερούν βάσει των χαρακτηριστικών πρόσβασης, της ακαδημαϊκής και κοινωνικής τους ενσωμάτωσης. Συνεπώς, η κοινωνική τάξη συνδέεται στενά με το βαθμό ακαδημαϊκής επιτυχίας. Η θεωρία του πολιτιστικού κεφαλαίου του Bourdieu αποτελεί ένα χρήσιμο εργαλείο για την κατανόηση αυτής της σχέσης, του αντίκτυπου του οικονομικού, του πολιτιστικού και του κοινωνικού κεφαλαίου στη συμμετοχή και την ενσωμάτωση των φοιτητών από λιγότερο προνομιούχες κοινωνικές τάξεις, ακόμη και αν έχουν ξεπεράσει τις δυσκολίες εισερχόμενοι στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Αυτό, με τη σειρά του, σημαίνει ότι διατηρούνται οι κοινωνικές ανισότητες όσον αφορά την επιτυχία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και τη μετάβαση στην αγορά εργασίας (Sianou-Kyrgiou, 2010). Με βάση την παραπάνω συζήτηση, μπορεί να υποστηριχθεί ότι η επέκταση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης μπορεί να προσφέρει περισσότερες ευκαιρίες σε σχέση με την πρόσβαση, αλλά οι κοινωνικές ανισότητες παραμένουν, αφού οι παράγοντες που κρύβονται πίσω από τις αποφάσεις των φοιτητών είναι στενά συνδεδεμένοι με την κοινωνική τάξη.

Οποιαδήποτε προσπάθεια κατανόησης του θέματος της ενσωμάτωσης απαιτεί μία ολιστική κοινωνιολογική προσέγγιση για τη σχέση μεταξύ κοινωνικής τάξης και εκπαιδευτικής επιτυχίας. Στο ίδιο πνεύμα, οι ευρύτερες κοινωνικοοικονομικές και πολιτισμικές ανισότητες, καθώς και τα ευρύτερα διαρθρωτικά, εκπαιδευτικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά μιας χώρας πρέπει να λαμβάνονται υπόψη για τη λήψη μέτρων που αποσκοπούν στη μείωση της εγκατάλειψης των σπουδών και στη βελτίωση της ακαδημαϊκής επιτυχίας.

Βιβλιογραφία

Archer, L., Hutchings, M., & Ross, A. (2003). Higher education and Social class: Issues of exclusion and inclusion. London and New York: Routledge Falmer.

Astuti, F. B., Sumarwan, U., & Qayim, I. (2016). The Role of Student Engagement in the Success of Study of Scholarship Awardee Students of Bogor Agricultural University, Indonesia. *Journal of Education and e-Learning Research*, 3(3), 106-114.

- Bourdieu, P. (2002). Η διάκριση. Κοινωνική κριτική της καλαισθητικής κρίσης (Ν. Παναγιωτόπουλος, πρόλογος - Κ. Καψαμπέλη, μετάφρ.). Αθήνα: Πατάκης.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1993). Οι κληρονόμοι. Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (2014). Η αναπαραγωγή. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Braun, M. & Müller, W. (1997). Measurement of Education in Comparative Research. *Comparative Social Research*, 16, 163-201.
- Burch, G. F., Heller, N. A., Burch, J. J., Freed, R., & Steed, S. A. (2015). Student engagement: Developing a conceptual framework and survey instrument. *Journal of Education for Business*, 90(4), 224-229.
- Christenson, S. L., Reschly, A. L., & Wylie, C. (2012). *Handbook of research on student engagement*. New York: Springer.
- Clifton, R. A., Perry, R. P., Stubbs, C. A., & Roberts, L. W. (2004). Faculty environments, psychosocial dispositions, and the academic achievement of college students. *Research in Higher Education*, 45(8), 801-828.
- Fredericks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59-109.
- Gadona, G., Stogiannidou, A., & Kalantzi-Azizi, A. (2005). Reliability and Validity of the College Adaptation Questionnaire in a Sample of Greek University Students. Paper presented at the FEDORA PSYCHE Conference: "Internationalisation within Higher Education in an expanding Europe". *New developments in Psychological Counselling*. Groningen: Holland.
- Museus, S. D., Lam, S., Huang, C., Kem, P., & Tan, K. (2012). Cultural integration in campus subcultures: Where the cultural, academic, and social spheres of college life collide. *Creating campus cultures: Fostering success among racially diverse student populations*, 106-129.
- National Survey of Student Engagement. (2010). *Benchmarks of effective educational practice*. Bloomington, IN: Indiana University Center for Postsecondary Research. Retrieved May 15, 2018, from http://nsse.iub.edu/pdf/nsse_benchmarks.pdf.
- Pascarella, E. T. (1985). College environmental influences on learning and cognitive development: A critical review and synthesis. *Higher education: Handbook of theory and research*, 1(1), 1-61.
- Pascarella, E. & Terenzini, P. (1991). *How college affects students: Findings and insights from twenty years of research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pritchard, M. E., & Wilson, G. S. (2003). Using emotional and social factors to predict student success. *Journal of College Student Development*, 44(1), 18-28.

Quinn, J., Thomas, L., Slack, K., Casey, L., Thexton, W., & Noble, J. (2005). *From Life crisis to Lifelong Learning: rethinking working class 'drop-out' from Higher Education*. York: Joseph Rowntree Foundation.

Rubin, M. (2012). Social class differences in social integration among students in higher education: A meta-analysis and recommendations for future research. *Journal of Diversity in Higher Education*, 5(1), 22-38.

Sianou-Kyrgiou, E. (2010). Stratification in higher education, choice and social inequalities in Greece. *Higher Education Quarterly*, 64(1), 22-40.

Stuart, M., Lido, C., & Morgan, J. (2011). Personal stories: how students' social and cultural life histories interact with the field of higher education. *International Journal of Lifelong Education*, 30(4), 489-508.

Taylor, L., & Parsons, J. (2011). *Student Engagement: What do we know and what should we do?* AISI University Partners, Edmonton: Alberta Education.

Thomas, L. (2002). Student retention in higher education: the role of institutional habitus. *Journal of Education Policy*, 17(4), 423-442.

Thomas, L. (2012). Building student engagement and belonging in Higher Education at a time of change. Report. Ανακτήθηκε 18 Μαΐου 2018, από <http://www.phf.org.uk/wpcontent/uploads/2014/10/What-Works-report-final.pdf>.

Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45, 89-125.

Tinto, V. (1987). *Student leaving: rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago: University of Chicago Press.

Tinto, V. (1993). Toward a theory of doctoral persistence. In Tinto (Εκδ.). *Leaving College* (230-243). Chicago, IL: University of Chicago Press.

Tinto, V. (1997). Classrooms as communities: Exploring the educational character of student persistence. *The Journal of higher education*, 68(6), 599-623.

Tinto, V. (2006-2007). Research and practice of student retention: What next? *Journal of College Student Retention*, 8(1), 1-19.

Trowler, V. (2010). *Student Engagement Literature Review*. York: Higher Education Academy.

Troxel, W. (2010). *Student persistence and success in United States higher education: a synthesis of the literature*. York: Higher Education Academy.

Walpole, M. (2003). Socioeconomic Status and College: How SES Affects College? Experiences and Outcomes. *Review of Higher Education*, 27 (1), 45-73.

Yorke, M. (1999). Assuring quality and standards in globalised higher education. *Quality Assurance in Education*, 7(1), 14 – 24.

Zepke, N. & L. Leach. (2010). Beyond hard outcomes: ‘Soft’ outcomes and engagement as student success. *Teaching in Higher Education*, 15, 661–73.

Zhang, Z., Hu, W. & McNamara, O. (2015). Undergraduate student engagement at a Chinese university: a case study. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 27(2), 105-127.

Υβριδική έρευνα, κινητικότητα πόρων και προκλήσεις για το πανεπιστήμιο

Φουρνάρη Βιργινία
Διδάκτωρ Κοινωνιολογίας, Πάντειο Πανεπιστήμιο
virnafournari@gmail.com

Ζούμπος Βασίλειος
Υποψήφιος Διδάκτορας, Πάντειο Πανεπιστήμιο
v.zoumbos@cityu.gr

Περίληψη

Η ευρωπαϊκή τριτοβάθμια εκπαίδευση, από τα μέσα της δεκαετίας του 1980, βρίσκεται στη δυναμική των μεταρρυθμίσεων. Η δυναμική εκδηλώνεται σε δύο τάσεις: η πρώτη και η πιο πρόσφατη είναι αυτή που γεννά το στόχο οι κοινωνικές επιστήμες να μάθουν να μοιράζονται ζητήματα και προκλήσεις πέρα από τα σύνορα που χάραξαν, μέχρι πρότινος, η διάκριση των ανθρωπιστικών και κοινωνικών επιστημών από τις θετικές επιστήμες: η διαμεσολάβηση ακαδημαϊκών κατευθύνσεων υβριδικής υφής, μια από τις οποίες είναι η κρίσιμη στροφή στις «ψηφιακές κοινωνικές επιστήμες». Η δεύτερη, παλαιότερη, προέρχεται από μείζονες διεθνείς συμβάσεις, με προέχουσα εκείνη της διεθνούς «κινητικότητας πόρων» που προσδιορίζονται πλέον από την μεγάλη αυτή πρόκληση να καθλωθεί η «καχυποψία» και η «άρνηση» στην αναδιάταξη και την επιστημονική δικτύωση των υβριδικών επιστημών και την κινητικότητα σε αυτές των νέων επιστημόνων.

Λέξεις κλειδιά: μεταρρύθμιση, ψηφιακές κοινωνικές επιστήμες, κινητικότητα πόρων, υβριδισμός

Hybridization research, resource mobility and challenges for the university

Fournari Virginia
PhD Sociology, Panteion University
virnafournari@gmail.com

Zoumbos Vasilios
PhD Candidate, Panteion University
v.zoumbos@cityu.gr

Abstract

Since mid-1980s, European higher education lies in the momentum of reforms, which is manifested in two trends: the first and most recent is the one that generates the target of social sciences to learn sharing challenges beyond borders, until recently, the division of Humanities and Social Science from Science: the intervention of academic guidelines from a hybrid perspective, one of which is the critical turn on "digital social sciences". The second, derives from major international conventions, with the main that of 'international mobility resources' which is mostly identified by the major challenge to ease the "suspicion" and "refusal" in the scientific network of hybrid Sciences and the mobility to those of the young scientists.

Keywords: Reform, digital social sciences, resource mobility, hybridization

Εισαγωγή

Η επιλογή του θέματος, το οποίο έχουμε την ευκαιρία να σας παρουσιάσουμε και για το λόγο αυτό ευχαριστώ την οργανωτική επιτροπή, αφορά την πρόκληση που αντιμετωπίζουμε σήμερα ως νέοι επιστήμονες στην έρευνα μέσα στο ακαδημαϊκό και ερευνητικό χώρο. Η ευρύτητα της σχέσης στην εισήγησή μας περιορίζεται στην «κατάσταση» της έρευνας για τις κοινωνικές επιστήμες και την υποχρέωσή μας να παρακολουθήσουμε την ιλιγγιώδη ανάπτυξη που προκαλούν οι μεγάλες ανατροπές του 21^{ου} αιώνα στο περιεχόμενό τους και αυτό σε αντίθεση με τις διαρθρωτικές ενδείξεις μιας στάσιμης ή αργοπορούσας πολιτικής. Η κρίσιμη προσαρμογή των πανεπιστημίων αντιμετωπίζεται μέσα από ένα εύρος μεταρρυθμίσεων που αφορά γενικότερα την μεταφορά γνώσης και τον παγκόσμιο ανταγωνισμό για την τριτοβάθμια εκπαίδευση⁸¹.

Οι κοινωνιολόγοι της γενιάς μου που ολοκληρώσαμε όλα τα επίπεδα σπουδών στη δεύτερη δεκαετία του 21^{ου} αιώνα έχουμε κληρονομήσει τη γνώση του αιώνα των κοινωνικών επιστημών, αυτή του 20^{ου} αιώνα, και βιώσαμε με διαφορετικούς τρόπους

⁸¹ M. Kogan, M. Bauer, I. Bleiklie and M. Henkel (επιμ.), *Transforming higher education. A comparative study*, London, Jessica Kingsley, 2000 και U. Teichler, «The changing debate on internationalisation of higher education», *Higher Education* (2004)/48, σσ. 5-26. Ας μας επιτραπεί επίσης η αναφορά στην ευρύτερη συζήτηση για τις μεταρρυθμίσεις Β. Ζούμπος, Β.-Α. Φουρνάρη, «Μεταρρύθμιση στο Πανεπιστήμιο και διάχυσή της».

τον απόηχο μεγάλων ανασκοπήσεων για τις εξελίξεις των κοινωνικών επιστημών⁸². Ο ρόλος διεθνών οργανώσεων σε αυτήν τη δοξαστική αναγνώριση της κοινωνιολογίας, της οικονομίας ή της πολιτικής επιστήμης γίνεται με αναφορά στην περίοδο μετά την καταστροφή του μεταπολεμικού κόσμου⁸³. Σε αυτήν την αναγνώριση προσέρχονται διεθνείς οργανισμοί με κορυφαία τη θέση της UNESCO για τη δυνατότητα αυτών των επιστημών και με την καθαρότητα που τις διακρίνει να βελτιώσουν την εξέλιξη της ανθρωπότητας⁸⁴. Το πνεύμα έδωσε ισχυρή ώθηση στην αναγνώριση των σπουδών τους, την πρόσβαση σε αυτές μαζί με την ενίσχυση των θεσμικών δομών τους αλλά και τη δημιουργία σχολών με τυπολογίες που ανταποκρίνονται σε διαφορετικές εθνικές παραδόσεις και πειθαρχίες (ή «σχολές», όπως «αμερικανική», «γαλλική», «βρετανική», «γερμανική» κλπ.) από τις οποίες δεν λείπουν οι εντάσεις ανάμεσα τους⁸⁵.

Μαζί με την ευαγγελική αισιοδοξία που βιώσαμε για τις κοινωνικές επιστήμες στην ακαδημαϊκή μας πορεία στον 21^ο αιώνα, όπως και οι μεταπολεμικές γενιές, είμαστε κληρονόμοι αυτών των εντάσεων. Κληρονόμοι σκληρών αντιπαραθέσεων ανάμεσα στους επιστημονικούς κλάδους των κοινωνικών επιστημών που αποκτούν ιδιαίτερη σημασία στη διάρκεια των τριών τελευταίων αιώνων, με διάφορες εκδοχές και διακυβεύματα για τον κοινωνικό επιστήμονα⁸⁶. Η αφητηρία τους βρίσκεται στη μελέτη ενός αμφιλεγόμενου θέματος ή στην αμφισβήτηση «διαδικασιών» και όπως μας κληρονομεί ο 19^{ος} η δραματοποίηση των διαίρεσεων κάτω από την κοινωνική ζωή της ομάδας. Ο ερευνητής των κοινωνικών επιστημών σε ένα πρόγραμμα συμμετέχει στην ανασυγκρότηση κοινωνικών και θεσμικών εξελίξεων που παράγουν «διαφορές» και οδηγούν σε «κοινωνικό μετασχηματισμό», τροφοδοτεί την «αλλαγή τροχιάς» φορέων που συμμετέχει και διαφοροποιεί την «κινητοποίηση πόρων» που στηρίζουν διαφορές και αλλαγή τροχιών⁸⁷. Πρόκειται για μια διστορική διαμάχη που από τη

⁸² Βλ., John Coakley, «Évolution dans l'organisation de la science politique : la dimension internationale», *Revue internationale des sciences sociales* 179, 2004/1, σσ. 21-35 (https://www.cairn.info/article.php?ID_ARTICLE=LCI_005_0021) και για επόμενες αναφορές.

⁸³ Πρβλ. T. H. Marshall, «Coopération internationale dans le domaine des sciences sociales», *Rapports et documents de sciences sociales* 21, UNESCO, Παρίσι, 1964, σ. 9-14. Επίσης, J. Meynaud «La coopération internationale dans le domaine des sciences sociales» στο UNESCO, *Les organisations internationales de sciences sociales. Rapports et documents de sciences sociales* 5, Παρίσι 1956, σσ. 7-10 (<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001359/135908fo.pdf>). John Coakley, «Évolution dans l'organisation de la science politique», ό.π.

⁸⁴ Πρβλ. Michel Conil-Lacoste, «Vingt ans d'activité de l'Unesco dans le domaine des sciences sociales», *Revue française de sociologie*, 1968/ 9-3, σσ. 390-404 (https://www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1968_num_9_3_1408).

⁸⁵ UNESCO, «L'Institut international des civilisations différentes», στο UNESCO, *Les organisations internationales de sciences sociales*, ό.π., σσ. 40-42.

⁸⁶ Ο Christophe Charle (=, «L'organisation de la recherche en sciences sociales en France depuis 1945 : bref bilan historique et critique», *Revue d'histoire moderne et contemporaine supplément* 2008/5 (55-4bis) σσ. 80-97) με αφητηρία το έργο του Pierre Bourdieu (= «La cause de la science», *Actes de la recherche en sciences sociales*, 106-107, mars 1995, σσ. 3-10) σημειώνει ότι η κοινωνική ιστορία της έρευνας δεν είναι ένας επιμέρους επιστημονικός κλάδος αλλά «προϋπόθεση» για την ίδια την έρευνα.

⁸⁷ Cyril Lemieux, «À quoi sert l'analyse des controverses ?», *Mil neuf cent. Revue d'histoire intellectuelle [Comment on se dispute Les formes de la controverse]*, 2007/1 (25), σσ. 191-212

φύση της αποτελεί «δημόσιο πόρο», όπως έχει επισημανθεί⁸⁸, για τη θέμα μας στη σύγχρονη εκδοχή του.

Έτσι λοιπόν η μεγάλη κληρονομιά βαρύνει το σύγχρονο διακύβευμα για τον ορισμό του αντικειμένου και της μεθόδου των κοινωνικών επιστημών, νέων συγκρούσεων στην τομή κοινωνικών επιστημών με άλλες επιστήμες (λ.χ. η μαθηματικοποίησή τους) αλλά και του ανταγωνισμού που γεννά η χρηματοδότηση υποδομών τους σε απρόσμενα πεδία, όπως είναι όργανα που μοιάζουν με εκείνα των φυσικών επιστημών και ανταποκρίνονται στην υλοποίηση ερευνητικών στόχων των κοινωνικών επιστημών (λ.χ. η τεχνολογία των βιομετρικών αναλύσεων σε ένα πανεπιστήμιο ανθρωπιστικών ή οικονομικών επιστημών). Τα «υβριδικά δημιουργήματα» στις κοινωνικές επιστήμες και οι «τρόποι υποστήριξης» τους στην αλλαγή τροχιάς των κοινωνικών επιστημών ξεκινούν από ένα σχετικά κλειστό περιβάλλον μακριά από το ευρύ κοινό. Όσο αυτό το κοινό γίνεται «διάδικος της διαφωνίας» αυτή εξελίσσεται σε διαμάχη που μπορεί να οδηγήσει σε «θεσμική κρίση»⁸⁹, μια υπόθεση που διατυπώθηκε στις αρχές της δεκαετίας του 1980 για την «πολυτομεακή κινητοποίηση»⁹⁰, η οποία προκαλεί τη «δυναμική της δημοσιοποίησης και της συγκράτησης» μίας διαμάχης⁹¹.

Τα σημάδια αυτής της διαμάχης ανταποκρίνονται σε μια πολιτισμική πανοπλία «αυτοπεριορισμού» στη δημόσια έκφραση διαφωνιών⁹². Η κοινωνικοποίηση στη διαμάχη, κατά G. Simmel, των κοινωνικών επιστημόνων ασφαλώς δεν είναι άγνωστη και οι εντάσεις της έχουν αφήσει ισχυρά αποτυπώματα, ιδίως στο πεδίο των θεολογικών σπουδών⁹³. Η θεσμική της οργάνωση (ακαδημαϊκή διδασκαλία και έρευνα) υποχρεώνει να βιώνουμε σήμερα πιο έντονη την παρουσία απόμακρων και άφωνων απειλών για περιθωριοποίηση των αποτελεσμάτων αν επιμένουμε σε «παραδοσιακά» πρότυπα παραγωγής και αξιολόγησης των αποτελεσμάτων μας. Τις «άφωνες απειλές» συνοδεύει η αίσθηση της δυσαρμονίας ανάμεσα στο «παραδοσιακό» πρότυπο έρευνας και στη σύγχρονη «υποστήριξη», «παραγωγή», «διάδοση» και «επίδοση» των ερευνητικών αποτελεσμάτων. Τα προβλήματα όμως που ανήκουν στις ανθρωπιστικές και κοινωνικές επιστήμες προκύπτουν από την

⁸⁸ Πρβλ. τη σχετική συζήτηση και ειδικώς Jean – Louis Fabiani, «Disputes, polémiques et controverses dans les mondes intellectuels. Vers une sociologie historique des formes de débat agonistique», Mil neuf cent. Revue d'histoire intellectuelle, ό.π., σσ. 45-60.

⁸⁹ Cyril Lemieux, «À quoi sert l'analyse des controverses ?», ό.π.

⁹⁰ Είναι, όπως σημειώνει, ο Cyril Lemieux, δίοδος στην «κοινωνιολογία των κρίσεων» για τη «θεσμική κρίση» και την «πολυτομεακή κινητοποίηση» (mobilisation multisectorielle), η οποία δεν περιορίζεται σε ένα τομέα, λ.χ. στο πανεπιστήμιο, αλλά ενεργοποιεί άλλους τομείς (λ.χ. μέσα ενημέρωσης, δικαστήρια, αστυνομία). Για τη σχετική συζήτηση και την κατά Clausewits ανάλυση, πρβλ. Michel Dobry, « Mobilisations multisectorielles et dynamiques des crises politiques : un point de vue heuristique », Revue française de sociologie, XXIV, 1983, σσ. 395-419 (https://www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1983_num_24_3_3672) και για την αναφορά βλ. Cyril Lemieux, ό.π.

⁹¹ Cyril Lemieux, «À quoi sert l'analyse des controverses ?», ό.π.

⁹² Στο ίδιο.

⁹³ Ενδεικτική η αναφορά Alain Boureau, «De l'enquête au soupçon. La fondation d'une discipline théologique à l'université de Paris (1200-1350) » στο J. Boutier, J.-Cl. Passeron, J. Revel (dir.), Qu'est-ce qu'une discipline ?, Paris, Éditions de l'EHESS, 2006, σσ. 213-228. Για την αναφορά Cyril Lemieux, ό.π. Επίσης Elsa Marmursztejn, «Des avis sans efficace ? La « détermination » théologique entre opinion et norme dans l'université parisienne des XIIIe-XIVe siècles», <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01740743/document>.

ιστορία και την προηγούμενη μορφολογική περιγραφή διευρύνοντας έτσι ακόμη περισσότερο το φόβο των «άφωνων απειλών» που γεννά η διοικητική σύνδεσή τους με το δανεισμό μοντέλων από άλλες κοινωνίες και το «μιμητισμό» στην αξιολόγηση των επιδόσεων τους.

Η εμφάνιση του σύγχρονου, χωρίς να έχει υποχωρεί το παλαιότερο, είναι μια όψη που διευρύνει το περιεχόμενο της «διαμάχης» με εντάσεις στην ακαδημαϊκή έρευνα και διδασκαλία, ιδίως όταν η ώθηση εγκαταλείπει τον ακαδημαϊκό χώρο και κερδίζει χώρο στην πολιτική, στους εμπόρους ή στους κατασκευαστές επιστημονικών μέσων και οργάνων. Η διαφορά μετατρέπεται σε μια συνέχεια η οποία εκβάλλει μια τυποποιημένη διαμάχη σε θεσμική κρίση⁹⁴. Στη διάρκεια αυτής τη μετατροπής εκδηλώνεται μια «κρίση» η οποία είχε χρησιμοποιηθεί ως έννοια στη δεκαετία του 1990 για να περιγράψει την κατάσταση που επικρατούσε στην οικονομική επιστήμη: η «βαλκανοποίηση» της έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες⁹⁵, δείχνει να αποτελεί μια έννοια που το περιεχόμενό της (ανεξαρτήτως της χρήσης της) δεν είναι καθόλου άγνωστη στην σύγχρονη εξέλιξη της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και της έρευνας⁹⁶. Η «βαλκανοποίηση» φαίνεται να τροφοδοτείται από την ανισότητα στα μέσα που διατίθενται για την έρευνα και το ρυθμό εξειδίκευσής τους λαμβάνοντας υπόψη τις θεματικές προτεραιότητες οι οποίες εδράζονταν καλά στις κλασικές διακρίσεις των επιστημών, το ρόλο του ερευνητή και την αφοσίωση του καθηγητή σε ένα σύστημα διοικητικής εποπτείας με κορυφή του το υπουργείο ανώτατης εκπαίδευσης και, στη συνέχεια τη διάκρισή του από την εποπτεία του υπουργείου έρευνας. Η μετατόπιση από τη διοικητική εποπτεία του «υπουργείου» στην τήρηση του «συμβολαίου έρευνας» και τον προϋπολογισμό των ερευνητικών προγραμμάτων, παραλλήλως με τη κρατική εποπτεία της χρηματοδότησης γεννά νέο «υβριδικό» μηχανισμό εποπτείας ενός ερευνητικού σχεδίου ή προγράμματος. Η δυναμική του εύρους των χρηματοδοτήσεων διαμορφώνει νέο «χώρο» μέσα από τον οποίο εξελίσσεται η πορεία του πανεπιστημίου στην ακαδημαϊκή διδασκαλία και η κατευθυνόμενη έρευνα.

Γενικότερα, στις «διαμάχες» με ή χωρίς την πανοπλία «αυτοπεριορισμού» στη δημόσια έκφραση διαφωνιών (κατά την έννοια του πολιτισμού από τον N. Elias) μορφές ακαδημαϊκού, επιστημονικού, οικονομικού και κοινωνικού κεφαλαίου εξελίσσονται και μαζί τους μετασηματίζονται αρχές ταξινόμησής τους, όπως σχολιάσθηκε, στη δεκαετία του 1980, ο «Homo Academicus» του Pierre Bourdieu⁹⁷. Ένα από τα πολλά παραδείγματα είναι η Γαλλία: το δεύτερο μισό του 19^{ου} αιώνα, τις αδυναμίες του ναπολεόντιου πανεπιστημίου θα κληθεί το 1868 να αντιμετωπίσει η δημιουργία μιας ανεξάρτητης ερευνητικής ομάδας συγκροτημένης από την επιστημονική ελίτ, η Ecole Pratique des Hautes Etudes, και αργότερα στο μεσοπόλεμο

⁹⁴ Cyril Lemieux, «À quoi sert l'analyse des controverses ?», ό.π.

⁹⁵ Christophe Charle, «L'organisation de la recherche en sciences sociales en France depuis 1945 : bref bilan historique et critique», ό.π.

⁹⁶ O. J. Lesourne (= «Une science balkanisée», Le Monde, 16 oct 1990) εισάγει τον όρο αυτό για την οικονομία όπως θα δείξει ο E. Πρόντζας, Οικονομική Ιστορία. Ζητήματα μεθόδου και περιεχομένου, ΑΤΕ, Αθήνα 1993 και αργότερα για την μεταβολή των συνόρων ανάλογη αναφορά στη σχετική συζήτηση, βλ. Mattei Dogan, «The Moving Frontier of the Social Sciences», στο Stella R. Quah, Arnaus Sales, The International Handbook of Sociology, SAGE, Λονδίνο, 2000, σσ. 35-48

⁹⁷ Βλ., Pierre Bourdieu, Homo Academicus, Stanford University Press, 1988.

νέες τάσεις και ειδικότητες, που δεν χωρούν στον υπερφορτωμένο πανεπιστήμιο και την υποστήριξή του, γεννούν νέα ερευνητικά κέντρα και τμήματα, χωρίς να απουσιάζουν στη συνέχεια, από την εξέλιξη αυτή, οι διεθνείς μεταπολεμικές εξελίξεις και οι αναγκαίες χρηματοδοτικές ροές μέσα σε αυτές⁹⁸. Πρόσθετες προκλήσεις πολιτικής «διαμάχης» με ερευνητικές μετατοπίσεις δίνουν στη δεκαετία του 1980, εναύσματα που αυτήν τη φορά προέρχονται από την πρόσβαση και την εξέλιξη των ερευνητών σε θέσεις και αντικείμενα των ερευνητικών κέντρων⁹⁹.

Έρχομαι έτσι στο δεύτερο μέρος της εισήγησής μου. Το περιβάλλον μέσα στο οποίο εξελίσσεται η συμμετοχή μας ως κοινωνικών επιστημόνων, στη δεύτερη δεκαετία του 21^{ου} αιώνα, αντιμετωπίζει τις συνέπειες μεγάλων ανατροπών. Προσδίδουν άλλη δυναμική στις «διαμάχες» εξαιτίας της πύκνωσης των συνεπειών τους και την ταχύτατη διάχυση τους σε περισσότερους πρωταγωνιστές από εκείνους της ακαδημαϊκής κοινότητας. Η πύκνωση αυτή μαρτυρεί πως μια «διαμάχη» μετατρέπεται σε «θεσμική κρίση» και πώς επιστρέφει κανείς από τη «θεσμική κρίση» σε μια «τυποποιημένη διαμάχη», όπως πολύ ωραία διατυπώνει τη διαδοχή του ερωτήματος ο Cyril Lemieux¹⁰⁰. Δύο οι μείζονες ανατροπές:

Η πρώτη ανατροπή αφορά τις συνθήκες που επιβάλλει η «νέα βιομηχανική επανάσταση των δεδομένων» και η δεύτερη την εκδήλωση της «τρίτης γενιάς των κοινωνικών επιστημών». Και οι δύο συνδέονται με τη δίψα για τα «δεδομένα», η επιβολή δε της μετρολογικής σκέψης με την ώθηση των κοινωνικών επιστημών σε μια άλλη γενιά που διαμορφώνουν το μέγεθος των δεδομένων, υποχρεώνουν να επανεξετάσουμε τις συνέπειες τους σε περισσότερα ζητήματα από εκείνα που επιβάλλει η ερευνητική μας περιέργεια. Ανάμεσα τους βρίσκονται οι προεκτάσεις της νέας βιομηχανικής επανάστασης των δεδομένων για την κοινωνική οργάνωση, τη χρήση των δεδομένων στη διαχείριση των ατομικών και κοινωνικών δικαιωμάτων, την επιρροή τους στην κλιματική αλλαγή αλλά και την ανάπτυξη δικτύων για την επεκτατική εκμετάλλευση του κόσμου με την αποδυνάμωση της έννοιας του τόπου, της περιφέρειας, του κράτους, των περιοχών. Τα «μεγάλα δεδομένα» έρχονται ως «συνέχεια διαμάχης» μεγάλων ερευνητικών απαιτήσεων, σε εθνικό και διεθνές επίπεδο, σε πανεπιστήμια και οργανισμούς, σε επιστημονικές πειθαρχίες και μεθόδους ανάλυσης και αναζητούσε μηχανισμούς παραγωγής και τρόπους διαχείρισης μαζί με την όγκο και την φερεγγυότητα τους. Η παραγωγή και χρήση τους οδηγεί σε ριζική αλλαγή στον τρόπο που σκεπτόμαστε, τον τύπο του κράτους, τα διαθέσιμα εργαλεία του. Ρυθμίζει την ηθική της έρευνας, τη σύσταση της γνώσης, τη σύνδεση της πληροφορίας με τη φύση και την κατηγοριοποίηση της πραγματικότητας, φθάνοντας σε νέα ερευνητικά εδάφη, μεθόδους γνώσης και ορισμούς του κοινωνικού βίου. Η μετάβαση στη νέα Βιομηχανική Επανάσταση των «μεγάλων δεδομένων» καλλιεργεί μείγμα περίσκεψης μαζί με ενθουσιασμό: τα «big data» μπορούν να πουν «τι συμβαίνει» αλλά όχι «γιατί συμβαίνει», επισημάνθηκε ότι «αναζητάμε συσχετίσεις αλλά όχι αιτιώδεις συνάφειες» και φυσικά σκεπτόμαστε αν τα «περισσότερα»

⁹⁸ Όπως είναι η δημιουργία το 1947 του 6^{ου} τομέα για τις κοινωνικές ή ανθρωπιστικές επιστήμες της Ecole Pratique des Hautes Etudes. Γενικότερα, βλ., Brigitte Mazon, *Aux origines de l'École des hautes études en sciences sociales : le rôle du mécénat américain 1920-1960*, Cerf, Παρίσι, 1988.

⁹⁹ Christophe Charle, «L'organisation de la recherche en sciences sociales en France depuis 1945 : bref bilan historique et critique», ό.π.

¹⁰⁰ Cyril Lemieux, «À quoi sert l'analyse des controverses ?», ό.π.

δεδομένα είναι και «καλύτερα», λαμβάνοντας υπόψη τον οριακό αντίκτυπο «δεδομένων», όταν διαθέτουμε γιγάντιους όγκους από αυτά¹⁰¹.

Μέτοχοι της «διαμάχης» συμμετέχουμε στη συγκράτηση των αρχών της επιστημονικής μεθόδου. Εκτείνεται πέραν από τους ακαδημαϊκούς χώρους που γνωρίζουμε (η τεχνολογία παραγωγής και διαχείρισης δεδομένων, των «ιχνών», είναι ο μηχανισμός επέκτασης) και προκαλεί το άνοιγμά ενός υβριδικού συνδυασμού παραγωγικών και επαγωγικών μεθόδων στην κατανόηση ενός κοινωνικού φαινομένου. Μια άλλη όψη του περιεχομένου των «μεταρρυθμίσεων» που εισάγονται με δυναμικό τρόπο στην έρευνα και διδασκαλία.

Η δυναμική χαρακτηρίζεται από τάσεις. Η πρώτη, πιο πρόσφατη, υποχρεώνει τις κοινωνικές επιστήμες να μοιράζονται θεωρητικά ζητήματα και μεθοδολογικές προκλήσεις πέρα από τα σύνορα που χάραξε η διάκριση τους από τις θετικές επιστήμες. Η «διαμάχη» για την υποχρέωση βρίσκει έναν μηχανισμό μετατροπής τους σε «θεσμική κρίση». Η διαμεσολάβηση ακαδημαϊκών κατευθύνσεων υβριδικής υφής καθιστά έντονη την παρουσία των «ψηφιακών κοινωνικών επιστημών». Η άλλη τάση προέρχεται από μείζονες διεθνείς συμβάσεις, με προέχουσα εκείνη της διεθνούς «κινητικότητας πόρων» που προσδιορίζονται πλέον από την μεγάλη αυτή πρόκληση να καθλωθεί η «καχυποψία» και η «άρνηση» στην αναδιάρθρωση και την επιστημονική δικτύωση των υβριδικών επιστημών και την κινητικότητα σε αυτές των νέων επιστημόνων. Εδώ η «θεσμική κρίση» μπορεί να επιστρέψει σε μια «τυποποιημένη διαμάχη». Η «επιστροφή» συνδέεται με την προγραμματισμένες μεταρρυθμιστικές αλλαγές, αυθόρμητες μεταβολές με μετατόπιση ακαδημαϊκών συνόρων και «προσαρμογή» στην αλλαγή του μοντέλου γνώσης.

Αυτό το μοντέλο διαμορφώνεται από το χρόνο ολοκλήρωσης των σπουδών στο πανεπιστήμιο, την επιλογή των μαθημάτων για την απόκτηση ενός τύπου πτυχίου κοινωνικών επιστημών, τη φοιτητική κινητικότητα τόσο κατά την έννοια της κοινωνικής κινητικότητας όσο και της συμμετοχής σε άλλα εκπαιδευτικά συστήματα. Η κατανομή οικονομικών πόρων (εθνικού ή / και ευρωπαϊκού χαρακτήρα) σε ακαδημαϊκά πεδία καλλιεργεί νέες προσλήψεις για τη σχέση των κοινωνικών επιστημών μεταξύ τους και τις άλλες επιστήμες (όπως λ.χ. την εμβάθυνση στη λειτουργία των πληροφοριακών συστημάτων, την αντιμετώπιση της τρίτης γενιάς κοινωνικών επιστημών κλπ.).

Φθάνω έτσι στον πυρήνα της εισήγησής μου, την έννοια στον τίτλο, την «υβριδική έρευνα». Δανείζομαι από τη μεγάλη συζήτηση για το περιεχόμενό της σκέψεις που θα προτάξω προτού αναφερθώ σε πεδία που δειλά έχουν προηγηθεί από τη σημερινή «διαμάχη». Έννοια πλούσια αλλά εξίσου αόριστη κα παράδοση με ιλίγγους αναλογικών αναφορών και υψηλών απαιτήσεων στην αποσαφήνιση του περιγράμματος τους¹⁰². Αποτελεί μάλιστα ιδιαίτερο πεδίο μελέτης σε σεμινάρια και

¹⁰¹ Βιργινία-Αναστασία Φουνάρη, Βασίλης Ζούμπος, «Αντιμετώπιση 'μεγάλων δεδομένων' στις κοινωνικές επιστήμες», Πρακτικά Συνεδρίου ΕΚΕ (υπό δημοσίευση), Αθήνα 2018.

¹⁰² Από τη συγκριτική λογοτεχνία και ειδικότερα τον Edward Said συγκρατούμε την παρατήρηση ότι απαιτείται μια μεθοδολογική προειδοποίηση στη χρήση της έννοιας υβριδισμός ως «αντανάκλαση των ανθρωπιστικών και των κοινωνικών επιστημών». Σε ορισμένες περιπτώσεις η χρήση της συνιστά μια «εικόνα που δηλητηριάζει το μήνυμα». Βλ. και για τα επόμενα Marc Bernardot, Héléne Thomas, «Notes

στο διδακτορικό κύκλο σπουδών¹⁰³. Ο «υβριδισμός» γίνεται μεγάλη πρόκληση για επιστήμες όπως η ψυχολογία ή η γλωσσολογία. Προσέρχεται και από πειθαρχίες όπως η πολιτική επιστήμη, η κοινωνιολογία, η οικονομία, η ιστορία, ή η ανθρωπολογία¹⁰⁴. Η συζήτηση αφορά αυστηρά διαμορφωμένες επιστήμες οι οποίες πρόσφατα (κάποιες πολύ νωρίτερα, όπως θα δούμε με ένα παράδειγμα) αντιμετωπίζονται στο πνεύμα «μεταβατικών επιστημών» από «τη συνοχή στη διασπορά» τους¹⁰⁵. Έχει τονιστεί η «παρακέντηση» μεταξύ επιστημών και εδώ βρίσκεται η δική μας εκδοχή της υβριδικότητας. Τα ζητήματα δημιουργούν η «υβριδικότητα της διατύπωσης» (: «η σύνθετη πολυπλοκότητα του λόγου») ή / και η «υβριδικότητα της γνώσης» (: «ο υβριδισμός που συμβάλει στην υπέρβαση ενός γνωστικού αδιεξόδου, το γνωστικό αδιέξοδο), κατ' αντιδιαστολή στην «καθαρότητα» επιστημών.

Δανειζόμαστε την επισήμανση για την αυστηρότερη αντιμετώπιση της εισαγωγής και χρήσης της έννοιας «υβριδικός», των σχέσεων της με τη θεωρητική της αντιμετώπιση. Αν ο «εκλεκτικισμός», όπως έρχεται από τα μεγάλα βάθη του χρόνου και διαμορφώνει ένα συνονθύλευμα διεπιστημονικής προόδου¹⁰⁶, συνιστά αδυναμία που καλλιεργεί διαφωνίες μεταξύ κοινωνικών επιστημόνων, μπορεί όμως να αντιμετωπιστεί και ως πηγή ανάπτυξης και μορφή της «πρόωρης και μόνιμης υβριδοποίησης», όπως συμβαίνει με το παράδειγμα της δημοσιοοικονομικής κοινωνιολογίας.

Πώς διαμορφώθηκε και πώς εξελίσσεται η υβριδοποίηση είναι το τελευταίο ζήτημα που μας απασχολεί τόσο για τις «διαμάχες» όσο και για τις συνέπειες από τη νέα βιομηχανική επανάσταση και την τρίτη γενιά των κοινωνικών επιστημών.

Ανάμεσα στις μεγάλες «διαμάχες» βρίσκουμε την αρχή ότι στην οικονομία οι άνθρωποι κάνουν επιλογές ενώ για την κοινωνιολογία το ερώτημα είναι γιατί οι άνθρωποι δεν έχουν καμία επιλογή. Ο homo oeconomicus έναντι του homo sociologicus συνιστούν δύο εικόνες που απαιτούν για να συνδεθούν παρατηρήσεις, έννοιες, νόμους, ερμηνείες. Απαιτούν απαντήσεις για το ρόλο που παίζει η οικονομία

sur l'hybridité», REVUE Asylon(s), 13, Nov. 2014-Sept. 2016, «Trans-concepts: lexique théorique du contemporain», <http://www.reseau-terra.eu/article1327.html>. Πρβλ. σημ. 23 για ειδικά σεμινάρια.

¹⁰³ Ενδεικτική η αναφορά: Το σεμινάριο της Ecole normale supérieure για την μετα-αποικιακή σκέψη (= «Le concept d'hybridité dans les études postcoloniales : pourquoi faire ?», 2012), το Διδακτορικό σεμινάριο των Agnès Edel-Roy, Julitte Stioi, με Vincent Ferré (= «Séminaire doctoral et journée d'études : 'L'Hybride et la littérature'» (UPEC) Pour l'EA 4395 « Lettres, Idées, Savoirs » (LIS, Université Paris-Est Créteil). Avec le soutien de l'École Doctorale « Cultures et Sociétés », Université de Paris-Est, 2017), το Διαρκές σεμινάριο γλωσσολογίας στο Centre Interdisciplinaire de Recherche sur les Langues et la Pensée (CIRLEP) (=, Université de Reims Champagne Ardenne). Η χρησιμότητα ή ανάγκη της βιαστικής εδώ προσφυγής μας σε πεδία όπως της σύγχρονης λογοτεχνικής θεωρίας, για να αντλήσουμε δυνάμεις ως προς την αντιμετώπιση της έννοιας «υβριδική έρευνα» και τη συνήθη κριτική υποστήριξη εκείνων που την αρνούνται ή στην καλύτερη περίπτωση «δηλητηριάζουν το μήνυμά της», μας υποχρεώνει να τονίσουμε την υποχρέωση να χρησιμοποιηθεί η έννοια, η οποία προέρχεται από ένα επιστημονικό πρότυπο, τη βιολογία, ως ένα θεωρητικό εργαλείο που δεν είναι αυτονόητο, το οποίο τείνει να αμφισβητηθεί ενώ προσπαθεί να τη διευκρινίσει.

¹⁰⁴ «Le sort des disciplines formelles: de la cohérence à la dispersion», Documents, <http://sociol.chez.com/socio/innovationsciencesociales.htm#top>

¹⁰⁵ Dogan Mattei, Pahre Robert, « 9 - Le sort des disciplines formelles : de la cohérence à la dispersion » στο Dogan Mattei, Pahre Robert (διευθ.), L'Innovation dans les sciences sociales, Presses Universitaires de France, « Sociologies », Παρίσι 1991, σσ. 117-154 (<https://www.cairn.info/l-innovation-dans-les-sciences-sociales--9782130438663-page-117.htm>).

¹⁰⁶ Leo Apostel, «Les sciences humaines: échantillons de relations interdisciplinaires», UNESCO, Interdisciplinarité et sciences humaines, PUF, Παρίσι, 1983, T. I, σσ. 73-168.

και το οικονομικό σύστημα στην κοινωνία, ή ακόμη σε τι βοηθά τη σκέψη και τι άλλαξε στη συμπεριφορά των ανθρώπων ο «μεγάλος μετασχηματισμός» που συντελείται δύο και πλέον αιώνες, ή ακόμη ποια είναι τα συμφέροντα, οι συνήθειες, οι κανόνες τα ήθη που προσδιορίζουν την οικονομική δραστηριότητα¹⁰⁷. Η «μετρολογία» της οικονομικής δραστηριότητας για τις περίπλοκες επιδόσεις της κοινωνίας¹⁰⁸ συνδέεται με την εξίσου περίπλοκη «μηχανή πρόβλεψης» των εξελίξεων της. Τα διαθέσιμα μέσα είναι μέχρι σήμερα η οικονομική συμπτωματολογία με τη συνδρομή της στατιστικομαθηματικής ανάλυσης¹⁰⁹. Η μετάβαση από το δείγμα για τις προβλέψεις της κοινωνικής εξέλιξης¹¹⁰, στο «σύνολο των ίχνών» η κοινωνική πραγματικότητα περικλείει τη σύγχρονη ανατροπή («επανάσταση δεδομένων», «νέα γενιά κοινωνικών επιστημών»)¹¹¹. Κάτι ακόμη πιο σημαντικό με την εισαγωγή του ψηφιακών δεδομένων στον πολιτισμό των κοινωνιών: τα «ψηφιακά δεδομένα» επεκτείνονται με «σχεσιακό τρόπο» από το «δημόσιο» στον «ιδιωτικό» χώρο των ανθρώπινων δραστηριοτήτων και η δύναμη της εξερεύνησής τους αυξάνεται σε όγκο, ταχύτητα και πληροφορία. Η μετάβαση από τα «τεκμήρια» (άλλοτε) των πηγών μελέτης των οικονομικών συμπεριφορών μέχρι (σήμερα) τα «ψηφιακά ίχνη» που αφήνουν οι χρήστες των μηχανών αναζήτησης, των κοινωνικών δικτύων ή των ιστοτόπων ηλεκτρονικών αγορών δημιουργούν την άνευ προηγουμένου ποσότητα πληροφοριών που επιτάσσει άλλη σχέση οικονομίας, κοινωνιολογίας, τεχνολογίας, στατιστικής, υγείας κλπ. Τώρα μια συγκρίσιμη παραγωγή ψηφιακών δεδομένων προχωρά ακόμη πιο μακριά: παράγει, χάρη στα προγράμματα γεωγραφικής κατανομής, «αισθητήρες ανθρώπινων δραστηριοτήτων».

Ασφαλώς, στην τρίτη γενιά των κοινωνικών επιστημών, τα θέματα που αντιμετωπίζουμε στις διδακτορικές μας έρευνες αποτελούν παρελθόν. Αν λ.χ. η δημοσιοοικονομική κοινωνιολογία, κατεχοχήν πεδίο μεγάλων δεδομένων στο ιδιαίτερο πεδίο του φόρου και της φορολογίας, αποτελεί μια «κατ' εξαίρεση» κατεύθυνση στα προγράμματα κοινωνιολογικών σπουδών ή εκείνα των οικονομικών σπουδών, η μετατροπή των ατόμων σε «πλατφόρμες πληροφοριών» με μαζικά ψηφιακά (φορολογικά) δεδομένα να διοχετεύονται σε ερευνητικούς οργανισμούς, επιχειρήσεις και ιδίως τη δημόσια διοίκηση, ο συνδυασμός των στατιστικών φορολογικών δεδομένων με τα πληροφοριακά συστήματα, υβριδοποιούν με ασύλληπτο τρόπο όσα η επιστημονική αυστηρότητα αρνείται να δεχθεί ως «τρίτο

¹⁰⁷ Πρβλ. τις αναλύσεις του Th. Hinz «Wirtschaftssoziologie» από το Πανεπιστήμιο της Konstanz.

¹⁰⁸ Οι κοινωνίες δημιούργησαν μία «μηχανή για να υπολογίζει», τον άνθρωπο οικονομική μηχανή γράφει, στο εξαίρετο δοκίμιο του για το «δύο» ο ανεψιός του Emile Durkheim, ο Marcel Mauss.

¹⁰⁹ Οι προσεγγίσεις της οικονομικής σημειολογίας (semiology ή semeiology) ή της συμπτωματολογίας και της στατιστικομαθηματικής ανάλυσης εμφανίζονται από το δεύτερο μισό και ιδίως το τέλος του 19^{ου} αιώνα.

¹¹⁰ Η πρόβλεψη με τις τεχνικές και του τεχνικούς της αποτελεί ένα από τα στοιχεία επηρεασμού της οικονομικής δραστηριότητας που κατέχει ξεχωριστή θέση τόσο στις αρχέγονες κοινωνίες όσο και στις σύγχρονες κοινωνίες. Στις δεύτερες η διαφωνία γεννά συγκρούσεις και ακόμη πιο σοφιστικά εργαλεία ενώ στις πρώτες ισχυρότερες μεταφυσικές θέσεις, καθώς προκύπτει από τη σύγκριση των μαντείων των αγορών με τα μαντεία των ιερών τόπων των αρχαίων κοινωνιών και ακόμη από την κατασκευή των «οικονομικών βαρομέτρων».

¹¹¹ Βλ. Ε. Πρόντζας, «Η μετάβαση από τα data bases στα smart data και από τη 'δημόσια πολιτική' στη 'δημόσια δράση' για τις κοινωνικές επιστήμες», Πρακτικά Συνεδρίου ΕΚΕ (υπό δημοσίευση), Αθήνα 2018. Β.-Α. Φουρνάρη «Βιργινία – Αναστασία Φουρνάρη, Βασίλης Ζούμπος, «Αντιμετώπιση 'μεγάλων δεδομένων' στις κοινωνικές επιστήμες», ό.π.

στρώμα» των κοινωνικών επιστημών. Τώρα οι «διαμάχες» αναζητούν την πολιτισμική τους πανοπλία όταν μετατρέπονται σε «θεσμική κρίση» και με αυτήν να διαμορφώσουν μια «τυποποιημένη διαμάχη» μέσα στη νέα βιομηχανική επανάσταση των δεδομένων και τις νέες σχέσεις κατανομής δύναμης που διαμορφώνουν η τρίτη γενιά των κοινωνικών επιστημών και η θέση της «στατιστικής» μέσα σε αυτές.

Βιβλιογραφία

Apostel Leo (1983). «Les sciences humaines: echantillons de relations interdisciplinaires», UNESCO, Interdisciplinarité et sciences humaines, PUF, Παρίσι, Τ. Ι.

Bernardot Marc & Hélène Thomas (2016). «Notes sur l'hybridité», REVUE Asylon(s), 13, Nov. 2014-Sept. 2016, «Trans-concepts: lexicque théorique du contemporain», <http://www.reseau-terra.eu/article1327.html>.

Bourdieu Pierre (1995). «La cause de la science», Actes de la recherche en sciences sociales", 106-107, mars 1995.

Bourdieu Pierre (1988). Homo Academicus, Stanford University Press.

Boureau Alain (2006). « De l'enquête au soupçon. La fondation d'une discipline théologique à l'université de Paris (1200-1350) » στο J. Boutier, J.-Cl. Passeron, J. Revel (dir.), Qu'est-ce qu'une discipline ?, Paris, Éditions de l'EHESS.

Charle Christophe (2008). «L'organisation de la recherche en sciences sociales en France depuis 1945 : bref bilan historique et critique», Revue d'histoire moderne et contemporaine supplément 2008/5 (55-4bis)

Coakley John (2004). «Évolution dans l'organisation de la science politique: la dimension internationale», Revue internationale des sciences sociales 179, 2004/1, σσ. 21-35 (https://www.cairn.info/article.php?ID_ARTICLE=LCI_005_0021)

Conil-Lacoste Michel (1968). «Vingt ans d'activité de l'Unesco dans le domaine des sciences sociales», Revue française de sociologie, 1968/ 9-3 (https://www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1968_num_9_3_1408).

Dobry Michel (1983). «Mobilisations multisectorielles et dynamiques des crises politiques : un point de vue heuristique », Revue française de sociologie, XXIV, 1983 (https://www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1983_num_24_3_3672).

Dogan Mattei (200). «The Moving Frontier of the Social Sciences», στο Stella R. Quah, Arnaus Sales, The International Handbook of Sociology, SAGE, Λονδίνο.

Dogan Mattei & Pahre Robert (1991). «9 - Le sort des disciplines formelles : de la cohérence à la dispersion » στο Dogan Mattei, Pahre Robert (διευθ.), L'Innovation dans les sciences sociales, Presses Universitaires de France, «Sociologies», Παρίσι 1991 (<https://www.cairn.info/l-innovation-dans-les-sciences-sociales--9782130438663-page-117.htm>).

Fabiani Jean-Louis (2007). «Disputes, polémiques et controverses dans les mondes intellectuels. Vers une sociologie historique des formes de débat agonistique», Mil

neuf cent. Revue d'histoire intellectuelle [Comment on se dispute Les formes de la controverse], 2007/1 (25).

Kogan, M. M. Bauer, I. Bleiklie & M. Henkel (επιμ.) (2000). Transforming higher education. A comparative study, London, Jessica Kingsley.

Lemieux Cyril, «À quoi sert l'analyse des controverses ?» (2007). Mil neuf cent. Revue d'histoire intellectuelle [Comment on se dispute Les formes de la controverse], 2007/1 (25). «Le sort des disciplines formelles: de la cohérence à la dispersion», Documents, <http://sociol.chez.com/socio/innovationsciences sociales.htm#top>

Lesourne J. (1990). «Une science balkanisée», Le Monde, 16 oct 1990.

Marmursztejn Elsa. «Des avis sans efficace ? La « détermination » théologique entre opinion et norme dans l'université parisienne des XIIIe-XIVe siècles», <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01740743/document>.

Marshall T. H. (1964). «Coopération internationale dans le domaine des sciences sociales», Rapports et documents de sciences sociales 21, UNESCO, Παρίσι, 1964.

Mazon Brigitte (1988). Aux origines de l'École des hautes études en sciences sociales :le rôle du mécénat américain 1920-1960, Cerf, Παρίσι, 1988.v

Meynaud J. (1956). «La coopération internationale dans le domaine des sciences sociales» στο UNESCO, Les organisations internationales de sciences sociales. Rapports et documents de sciences sociales 5, Παρίσι 1956 (<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001359/135908fo.pdf>).

Teichler, U. (2004). «The changing debate on internationalisation of higher education», Higher Education (2004)/48.

UNESCO (1956). «L'Institut international des civilisations différentes», στο UNESCO, Les organisations internationales de sciences sociales, Rapports et documents de sciences sociales 5, Παρίσι 1956 (<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001359/135908fo.pdf>).

Ζούμπος Β. & Φουρνάρη Β.-Α.. «Μεταρρύθμιση στο Πανεπιστήμιο και διάχυσή της».

Πρόντζας Ε. (2018). «Η μετάβαση από τα data bases στα smart data και από τη 'δημόσια πολιτική' στη 'δημόσια δράση' για τις κοινωνικές επιστήμες», Πρακτικά Συνεδρίου ΕΚΕ (υπό δημοσίευση), Αθήνα.

Πρόντζας Ε. (1993). Οικονομική Ιστορία. Ζητήματα μεθόδου και περιεχομένου, ΑΤΕ, Αθήνα.

Φουρνάρη Β.-Α. & Ζούμπος, Β. (2018). «Αντιμετώπιση 'μεγάλων δεδομένων' στις κοινωνικές επιστήμες», Πρακτικά Συνεδρίου ΕΚΕ (υπό δημοσίευση), Αθήνα.

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΙΙΙ

Θεωρία και Μεθοδολογία στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης

Βιογραφική προσέγγιση και εκπαιδευτικοί μικρόκοσμοι: Προοπτικές συγκλίσεων και συνεργειών

Σαββάκης Μάνος

Επίκουρος Καθηγητής, Τμήμα Κοινωνιολογίας, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

msavvakis@soc.aegean.gr

Περίληψη

Η συγκεκριμένη συνεισφορά αναλύει τη βιογραφική προσέγγιση ως μεθοδολογικό εργαλείο κατανόησης της κοινωνικής πραγματικότητας, ειδικότερα στις περιπτώσεις εκπαιδευτικών μικρόκοσμων (π.χ. περιεχόμενο διδασκαλίας και βαθμός ικανοποίησης στις σχολικές τάξεις, σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, σχέσεις μαθητών μεταξύ τους, σχέσεις εκπαιδευτικής κοινότητας με γονείς, διαδράσεις και ανατροφοδοτήσεις στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, κτλ). Κωδικοποιούνται τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της συγκεκριμένης ερευνητικής πρότασης και παρουσιάζονται οι βασικές επιστημολογικές της παραδοχές και οι επιμέρους μεθοδολογικές της ιδιαιτερότητες και συμβολές. Τέλος, με άξονα εφαρμογής το πεδίο της εκπαίδευσης, προτείνονται ορισμένα παραδείγματα και χώροι εφαρμογής της συγκεκριμένης μεθοδολογικής αντίληψης.

Λέξεις κλειδιά: βιογραφική έρευνα, ποιοτικές μέθοδοι και τεχνικές, εφαρμογές κοινωνικής έρευνας, εκπαιδευτικοί μικρόκοσμοι

Biographical approach and educational microcosms: Prospects of convergence and synergy

Savvakis Manos

Assistant Professor, Department of Sociology, University of the Aegean

msavvakis@soc.aegean.gr

Summary

This contribution analyzes the biographical approach as a methodological tool for understanding social reality, especially in the case of educational microcosms (e.g. educational content and degree of satisfaction in school classes, relations between teachers and pupils, students' relationships, relations between the educational community and parents, interactions and feedbacks in the educational process, etc). The advantages and disadvantages of this research proposal are coded and its basic epistemological assumptions and methodological particularities and contributions are presented. Finally, grounded on the field of education, some concrete examples and application of this methodological approach are proposed.

Keywords: biographical research, qualitative methods and techniques, social research applications, educational microcosms

Εισαγωγή

Η χρήση βιογραφικού υλικού, ειδικότερα αφηγήσεων ζωής, στις εμπειρικές κοινωνιολογικές έρευνες δεν αποτελεί μια νέα επιστημολογική τάση ή μια πρόσφατη μεθοδολογική ανακάλυψη. Για παράδειγμα, ένα από τα περισσότερο εμβληματικά εγχειρήματα εξέτασης διαδικασιών κοινωνικής μεταβολής και δημιουργίας κοινωνικών μικρόκοσμων, με βάση βιογραφικές αφηγήσεις, επιχειρείται, έστω ατελώς, στο πλαίσιο της Σχολής του Σικάγο, στο δεύτερο μισό της δεκαετίας του 1920. Συγκεκριμένα, η δημοσίευση της μελέτης των Thomas και Znaniecki για τον Πολωνό Χωρικό στην Ευρώπη και την Αμερική (Thomas & Znaniecki, 1927) σηματοδότησε τη συστηματική χρήση της βιογραφικής μεθόδου στην πρώιμη κοινωνιολογική έρευνα (Θανοπούλου & Πετρονάκη, 1987· Ιωαννίδη & Βασιλικού, 2015· Θανοπούλου, 2015· Plummer, 2000· Τσιώλης, 2002, 2006).

Η βιογραφική έρευνα υποστηρίζει ότι η κοινωνιολογική σημαντικότητα ενός φαινομένου ή μιας σχέσης κατανοείται και ερμηνεύεται με μεγαλύτερη ενάργεια όταν ο επιστήμονας/εκπαιδευτικός έχει πρόσβαση στο βίωμα του δρώντος υποκειμένου και στο νόημα που ο δρών αποδίδει στις συγκεκριμένες πράξεις του, πάντα σε συνάρτηση με ευρύτερα οικονομικά και κοινωνικά συμφραζόμενα. Το βασικό αναλυτικό-ερευνητικό διαφέρον της προσέγγισης αποτελεί η σε βάθος κατανόηση των πολλαπλών τρόπων με τον οποίο τα κοινωνικά υποκείμενα βιώνουν σε καθημερινό επίπεδο τις συνολικότερες κοινωνικές λογικές, τις θεσμοποιημένες πρακτικές και τα σύμβολα του υλικού και άυλου πολιτισμού (Σαββάκης, 2008, 2013).

Για αυτό το λόγο, η χρήση τεκμηρίων ζωής (Plummer, 2000), δηλαδή βιογραφικού υλικού (προσωπικά γράμματα, ημερολόγια, φωτογραφίες, αυτοβιογραφίες, επιστολές σε εφημερίδες, σημειώσεις [που καταγράφονται σκέψεις και ατομικές πρακτικές], κ.α.) συνιστά κεντρική τεχνική κοινωνιολογικής ανάλυσης. Η βιογραφική μέθοδος δεν αποτελεί ένα απολύτως ομοιογενές και ενιαίο σύνολο αναλυτικών πρακτικών αλλά ακολουθεί συχνά διαφοροποιημένους τρόπους προσέγγισης του εμπειρικού υλικού, ανάλογα με τις επιμέρους ερευνητικές στοχεύσεις και τα συγκεκριμένα ερωτήματα. Η βασική μέριμνα, πάντως, είναι η συστηματική, σχεδόν εξαντλητική, μελέτη διακριτών κοινωνικών ομάδων και συγκεκριμένων «μικρόκοσμων» και η κοινωνιολογική τους συσχέτιση με άλλα γεγονότα, φαινόμενα, καταστάσεις ή διαδικασίες ομολογής ή διαφορετικής τάξεως.

Με άλλα λόγια, η βιογραφική έρευνα ουσιαστικά αποδίδει έμφαση στις ποικιλότητες και εφευρετικές εγγραφές διάφορων κοινωνικών πεδίων στον τρόπο δράσης και σκέψης των ενεργών, δρώντων, υποκειμένων και τη σχέση που αυτές οι ενεργητικές διεργασίες δημιουργούν με την κοινότητα αναφοράς (π.χ. εκπαιδευτική τάξη, σύλλογος γονέων και κηδεμόνων, εκπαιδευτική κοινότητα, κτλ). Η βιογραφική έρευνα, στην ουσία, προτείνει τη συνδιασταύρωση του ατομικού στοιχείου με την κοινωνική μορφολογία, με άξονα ερευνητικής αναφοράς το βίωμα κάθε συγκεκριμένου ατόμου ως δημιουργικής ιστορικής και πολιτισμικής διαδικασίας.

Με την άνοδο των νέων κοινωνικών κινημάτων - και το αίτημα για «δημοκρατικότερη» γνώση με αναφορά στην κοινότητα - η βιογραφική έρευνα επανήλθε emphatically στο προσκήνιο της κοινωνιολογικής γραμματείας κατά τις δεκαετίες 1960/1970, μετά από

μια περίοδο (1930-1960) κατίσχυσης της θετικιστικής κοινωνιολογίας. Αυτή η μετατόπιση συνδέεται με μια συστηματική κριτική της νατουραλιστικής ερευνητικής λογικής και της αδυναμίας της να περιγράψει επαρκώς κοινωνικά φαινόμενα και σχέσεις ή να προτείνει λύσεις για φλέγοντα κοινωνικά ζητήματα (π.χ. ανεργία, μετανάστευση, ασθένεια, εκπαίδευση, κτλ).

Επίσης, σχετίζεται με μια συνολικότερη επιστημολογική στροφή που θέτει ως σημείο (ανα)στοχαστικής αφητηρίας την εφευρετικότητα και την ποιητική της καθημερινής ζωής - τα, με άλλα λόγια, απλά πράγματα που κάνουν το βίο βιώσιμο ή αβίωτο - και τους επεξεργασμένους τρόπους που το κοινωνικό υποκείμενο φιλτράρει και αναλύει την πολύπλοκη κοινωνική πραγματικότητα. Αυτή η μετατόπιση συνδέθηκε, εκτενώς με την άνοδο θεωρητικών ρευμάτων της μικροκοινωνιολογικής προσέγγισης (π.χ. συμβολική αλληλεπίδραση, φαινομενολογία, φεμινιστική κριτική, κτλ), η οποία επέτρεψε την άνοδο της βιογραφικής κοινωνιολογίας, τη μετάβαση δηλαδή από αυστηρές, κανονιστικές και δομιστικές προσεγγίσεις σε περισσότερο ερμηνευτικούς τρόπους κατανόησης των κοινωνικών φαινομένων και της δράσης των επιμέρους δρώντων (Τσιώλης, 2006· Σαββάκης, 2013· Rustin, 2000· Chamberlayne, κ. ά., 2000).

Η βιογραφική έρευνα διατυπώνει βασικά ένα εγχείρημα εδραίας κοινωνικής γνώσης, το οποία συναρθρώνεται γύρω από τρία κεντρικά και αλληλένδετα σημεία:

α) Την πληρέστερη κατανόηση των κοινωνικών φαινομένων/σχέσεων μέσα από τη διεξοδική διερεύνηση της ατομικής και κοινωνικής ζωής.

Κάθε ατομική εμπειρία δεν είναι αποκλειστικά και μονοσήμαντα ατομική, στο βαθμό που δε συντελείται σε «κοινωνικό πουθενά» ή σε «πολιτισμικό κενό». Για αυτό το λόγο, η βιογραφική έρευνα, φέρνει στην επιφάνεια άνισες ή έντονες κοινωνικές σχέσεις, πρόδηλες ή υφέρπουσες μορφές κυριαρχίας σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο, ασύμμετρες διαδικασίες (επι)συσσώρευσης συμβολικών πόρων και υλικού πλούτου, και τρόπους «απάντησης» ή «μετάφρασης» των συχνά βίαιων και έντονα συγκρουσιακών, διαδικασιών κοινωνικής μεταβολής.

Η βιογραφική έρευνα διερευνά τις πρακτικές κοινωνικής θεσμοποίησης, ενσωμάτωσης ή αποκλεισμού και συνδέει την κοινωνικοποίηση – και τις αλλαγές που επιφέρει στα άτομα και τις ομάδες – με τη συγκρότηση του κοινωνικού εαυτού. Οι διαδικασίες κοινωνικού μετασχηματισμού εγγράφονται στο μικρο-επίπεδο και αποκαλύπτουν, τις περισσότερες φορές μέσα από τη βιογραφική αφήγηση, θεσμικούς επικαθορισμούς, ιδεολογικούς μηχανισμούς ένταξης, ερμηνευτικά σχήματα, αξιακά συστήματα αναφοράς. περιθώρια κοινωνικής δράσης και ομάδες ένταξης.

β) Τη σημασία του χρόνου και χώρου για την ουσιαστικότερη θεώρηση της ατομικής και κοινωνικής ζωής.

Οι βιογραφικές αφηγήσεις κινούνται, όχι πάντοτε συνεκτικά και διατεταγμένα, ή απολύτως διακριτά, σε όλες τις διαστάσεις του χρόνου (παρελθόν, παρόν, μέλλον). Το δρων υποκείμενο, ειδικότερα στο πλαίσιο μιας βιογραφικής συνέντευξης, έχει τη δυνατότητα να επιλέξει τα ουσιαστικά χρονικά σημεία της ζωής του, να τα εντάξει στη συνολική διαδρομή του βίου του και να ανασυστήσει ότι θεωρεί σημαντικό, καίριο ή άξιο αναφοράς (Bertaux, 1981).

Η διάσταση του χρόνου και του χώρου στις βιογραφίες ενέχει ιστορικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά και συμπυκνώνει τις δυναμικές συνδιασταυρώσεις ατομικού και συλλογικού, ελευθερίας και περιορισμών της δράσης (π.χ. βιογραφικές αφηγήσεις μέσα σε τάξεις κοινωνικής ένταξης παιδιών προσφύγων ή παιδιών με αναπηρία, ειδικότερα όταν η εμπειρία της μετοίκησης από το γενέθλιο τόπο έχει προκύψει σε επόμενη φάση της ζωής τους).

γ) Το ενδιαφέρον για τη (δι-)υποκειμενική συγκρότηση του ατομικού και κοινωνικού κόσμου.

Οι κινήσεις του σώματος, οι σιωπές, οι επαναλήψεις, οι ασυνέχειες, οι εντάσεις και οι αντινομίες της βιογραφικής αφήγησης συγκροτούν πλούσιο πρωτογενές κοινωνιολογικό υλικό. Ο ερευνητής γεφυρώνει την απόσταση ανάμεσα στο βίωμα και την ανασυγκρότηση του, από το δρών υποκείμενο της αφήγησης, και προσκαλεί, με τον τρόπο του, σε θεματοποίηση ερμηνευτικών πλαισιώσεων, προτύπων δράσης και τρόπων πλοήγησης σε χαρτογραφημένες ή σκοτεινές περιοχές κοινωνικής ζωής (π.χ. ειδικά, κλειστά, σχολεία στα οποία φοιτούν μέλη της οικονομικής/πολιτικής ελίτ, σχολικές τάξεις παιδιών προσφύγων με ποικίλο πολιτισμικό προσανατολισμό σε φτωχές συνοικίες, κτλ).

Ο ατομικός και κοινωνικός κόσμος, συγκροτείται πάντα και τελεί σε σχέση με υλικά συμφέροντα, συμβολικά συστήματα, αξιακές προκείμενες σύμβολα, ερμηνευτικές ορίζουσες και ουσιωδώς διαμφισβητούμενα διακυβεύματα. Μέσα σε αυτές τις διεργασίες, ανακαλύπτεται το νόημα της κοινωνικής σχεσιακότητας και της δυνατότητας των ατόμων να προβαίνουν σε αυτόνομες ή λιγότερο βουλευσιαρχικές επιλογές (π.χ. αναγκαστική διακοπή φοίτησης σε σχολείο ένεκα οικονομικών δυσκολιών ή πολιτισμικών απαγορεύσεων, κτλ).

Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της Βιογραφικής Προσέγγισης

Το ερευνητικό διαφέρον της βιογραφικής προσέγγισης επικεντρώνεται στον ερμηνευτικό, δημιουργικό και τοπικό χαρακτήρα της ανθρώπινης δράσης. Αυτό σημαίνει ότι το σημείο αφετηρίας της αποτελεί η καθημερινή ζωή των δρώντων υποκειμένων και οι τρόποι οργάνωσης και αξιολόγησης της. Αυτή η «ιθαγενής» διάσταση της κοινωνικής γνώσης και η δυνατότητα των υποκειμένων να την αναπροσαρμόζουν, ανάλογα με τη βιωματική συνθήκη και τις κοινωνικές επιρροές, αποτελεί ένα βασικό σημείο εμπειρικής ενασχόλησης της συγκεκριμένης ερευνητικής πρότασης (Hollway & Jeffreson, 2000· Σαββάκης, 2013).

Ένα από τα ουσιώδη πλεονεκτήματα της προσέγγισης είναι η ικανότητά της να αναδείξει μέσα από τη βιογραφική αφήγηση, τις άδηλες, άρρητες - και όχι τόσο ορατές ή προφανείς-όψεις της κοινωνικής δράσης και των επιμέρους ατομικών ερμηνειών/αξιολογήσεων. Με εργαλείο τη βιογραφική αφήγηση, αποτυπώνονται λεκτικά τα ιστορικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά της κοινωνικής σταδιοδρομίας του δρώντος υποκειμένου. Επίσης, εντάσσεται η ατομική δράση στο κατάλληλο κοινωνικό συμφραζόμενο και προσδίδεται κοινωνιολογική σημαντικότητα και ερευνητική χρησιμότητα σε επιμέρους περιπτώσεις (π.χ. βιογραφικές αφηγήσεις τραυματικών βιωμάτων από προσφυγόπουλα (προ)σχολικής ηλικίας που έχουν υποστεί βίαιες διαδικασίες χωρικού εκτοπισμού).

Η βιογραφική αφήγηση οιονεί συμπεριλαμβάνει στιγματισμένες όψεις της κοινωνικής ταυτότητας (εμπειρία να ζεις με μια μολυσματική ή χρόνια ασθένεια, π. χ. λέπρα, HIV, Έμπολα, κτλ), περιγράφει απαξιώσιμες/απαξιώτικες συνήθειες της καθημερινότητας (π.χ. χρήση ψυχοτρόπων ουσιών) (Squire, 2000· Alexias, Savvakis & Stratopoulou, 2015· Σαββάκης, 2017). Ταυτόχρονα, αναδεικνύει ενδυναμωτικές ή συμμετοχικές ερμηνευτικές προσλήψεις αντιλήψεις του εαυτού, ειδικότερα σε περιπτώσεις κοινωνικής περιθωριοποίησης και αρνητικών ταξινομήσεων (Bertaux & Delcroix, 2000).

Η ανάδειξη του βιωμένου χαρακτήρα των κοινωνικών εμπειριών μέσα από τη χρήση καταγεγραμμένου λόγου, η υποχρεωτική εμπλοκή του ερευνητή με τους συμμετέχοντες στην έρευνα και το κλίμα εμπιστοσύνης και ανοιχτότητας που δημιουργείται δυνητικά παράγει αφηγήσεις που αποτελούν συγκροτησιακά στοιχεία συγκεκριμένων κοινωνικών μικρόκοσμων Στη βιογραφική προσέγγιση, ο ερευνητής δεν είναι αποστασιοποιημένος, αλλά εμπλέκεται και συναντά τους συμμετέχοντες στο πεδίο. Η έρευνα ολοκληρώνεται όταν οι πληροφορίες διαρκώς επαναλαμβάνονται και φαίνεται ότι δεν υπάρχει «κάτι καινούργιο να ειπωθεί (Τσιώλης, 2006, 2014).

Ένα δεύτερο πλεονέκτημα της προσέγγισης, το οποίο καθίσταται ακόμα πιο σημαντικό σε περιπτώσεις ανυπαρξίας αρχειακών πηγών ή δυσκολίας πρόσβασης σε γραπτά τεκμήρια είτε λόγω φυσικής καταστροφής, είτε λόγω συνειδητής επιλογής (πυρκαγιά σε ιστορικά αρχεία, εμφύλιος πόλεμος, καταστροφή γραπτών τεκμηρίων σε περιπτώσεις διεθνών κρίσεων, κτλ), είναι η διάσωση των βιογραφικών αφηγήσεων και η ένταξη τους σε ένα οργανωμένο σύστημα θεματικής ταξινόμησης (π.χ. βιογραφικές αφηγήσεις παιδιών και των γονέων τους από εμπόλεμες ζώνες που εισήλθαν σε τρίτες χώρες χωρίς χαρτιά ή τα χαρτιά τους καταστράφηκαν στην πορεία, κτλ.).

Εξαιτίας της ταχύτητας και έντασης του σύγχρονου κοινωνικού μετασχηματισμού, υπάρχουν επαγγελματικά πεδία και μορφές ζωής που υπαναχωρούν ή ακόμα και εξαλείφονται (επαγγελματικές ομάδες ή συντεχνίες, άτομα που έπασχαν από ασθένειες που έχουν εκλείψει, όπως για παράδειγμα η λέπρα, τοπικά ήθη και έθιμα, κτλ). Σε αυτούς τους κοινωνικούς μικρόκοσμούς, το παρελθόν, το οποίο αποτελεί πάντα πηγή νοηματοδότησης και αναφοράς, ανασυγκροτείται συχνότατα διαμέσου της προφορικότητας. Για αυτό το λόγο, η βιογραφική προσέγγιση διασώζει και συνάμα προσφέρει πρόσβαση σε πλούσιο και δυσεύρετο κοινωνιολογικό-ιστορικό υλικό το οποίο διαφορετικά θα χάνονταν.

Ένα τρίτο πλεονέκτημα της βιογραφικής μεθόδου είναι ότι δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να συλλέξει εμπειρικό υλικό με διαφορετικά ποιοτικά χαρακτηριστικά (π.χ. γράμματα, φωτογραφίες, συζητήσεις σε ομάδες κοινωνικών μέσων, προσωπικές εκτιμήσεις, κτλ) τα οποία ερμηνεύονται με ποικίλους τρόπους και επιτρέπουν δευτερογενή ανάλυση (Κάλλας, 2015). Η ευέλικτη, δημιουργική και ευφάνταστη, αλλά ταυτόχρονα αυστηρή, εφαρμογή της μεθόδου επιτρέπει τη συνολική κατανόηση του πλαισίου αναφοράς της βιογραφικής αφήγησης. Αυτό συμβαίνει διότι καινούργιο στοιχείο τοποθετείται διαλεκτικά στα κοινωνικά του συμφραζόμενα αφενός για να εμπλουτίσει την ερευνητική οπτική αφετέρου για να ανανεώσει το εμπειρικό υλικό.

Οι καινούργιες πληροφορίες που συλλέγει ο ερευνητής οξύνουν την κοινωνιολογική φαντασία (Mills, 1985) και συνεισφέρουν στη δημιουργία ευαίσθητων και προσεκτικών αναλυτικών εργαλείων. Επίσης, δημιουργούν προϋποθέσεις ενός παραγωγικού διαλόγου ανάμεσα στις θεωρητικές έννοιες, τις μεθοδολογικές τεχνικές και το τη μέθοδο και το πραγματολογικό υλικό. Ο ευριστικός/ανακαλυπτικός χαρακτήρας της βιογραφικής προσέγγισης συνεισφέρει στη δημιουργία εύστοχων εννοιολογικών κατηγοριών που προέρχονται βασικά από το πρωτογενές εμπειρικό υλικό.

Όπως κάθε κοινωνιολογική μεθοδολογική πρόταση, η βιογραφική μέθοδος διαθέτει ένα πεπερασμένο χαρακτήρα εφαρμογής και δεν ενδείκνυται για όλες τις ερευνητικές μελέτες. Ένα πρώτο μειονέκτημα της προσέγγισης, είναι ότι συχνά απαιτείται ο συνδυασμός σχετικά αντικειμενικών δεδομένων, με τρόπο που επιτρέπει τη δημόσια εποπτεία και τον έλεγχο των τελικών αποτελεσμάτων και της ερευνητικής διαδικασίας. Το ουσιαστικότερο ζήτημα μιας «βιογραφικής κοινωνιολογίας» είναι να διατηρήσει ένα εδραίο κοινωνιολογικό πλαίσιο αναφοράς και να αναδείξει τη γνώση των κοινωνικών δομών και διαδικασιών μέσα από τις ατομικές ή τις συλλογικές ιστορίες ζωής.

Ένα δεύτερο ζήτημα είναι ότι η βιογραφική μέθοδος συνεισφέρει στην κατανόηση και ερμηνεία «ομάδων μικρότερης τάξεως», δηλαδή κάποια συγκεκριμένης και επιλεγμένης ομάδα με κοινά χαρακτηριστικά (π.χ. παιδιά προσφύγων, παιδικά με αναπηρίες, παιδικά με δυσκολίες ένταξης, κτλ). Επίσης, συμβάλλει στην κοινωνιολογική κατανόηση συγκεκριμένων και αντιπροσωπευτικών περιπτώσεων με «μέτριες» δυνατότητες γενίκευσης στο σύνολο του γενικού πληθυσμού.

Ένα τρίτο ζήτημα είναι ότι, οι κοινωνικο-ιστορικές πραγματικότητες υπάρχουν και ανεξάρτητα από τις συνειδήσεις ή δυνατότητες αντίληψης των κοινωνικών δρώντων, οι οποίοι τις ανασυγκροτούν άλλοτε λιγότερο και άλλο περισσότερο πιστά. Η βιογραφική αναπαραγωγή των κοινωνικών δομών ρίχνει όμως «το προσωπικό» φως σε καταστάσεις γενικευμένης κρίσης, ανεργίας, εγκλεισμού, εκπαιδευτικής περιθωριοποίησης και στιγματισμού, των υποκειμένων, υιοθετώντας τη γλώσσα και τους κώδικες επικοινωνίας των συμμετεχόντων στην έρευνα, τουλάχιστον σε ένα πρώτο επίπεδο.

Συμπεράσματα

Η βιογραφική προσέγγιση συνεισφέρει στην πληρέστερη κατανόηση και ερμηνεία των κοινωνικών φαινομένων. Η συγκεκριμένη μέθοδος σε συνδυασμό με ιστορικά τεκμήρια και γραπτές πηγές προσφέρει δυνατότητες μερικής γενίκευσης και τυποποίησης. Για να κατανοηθεί η παρούσα προοπτική ενός δρώντος υποκειμένου χρειάζεται να γνωρίζει ο ερευνητής όσο το δυνατόν περισσότερα στοιχεία από την ιστορία του και να την εμπλακίσει στον ευρύτερο πολιτισμικό και ιστορικο-κοινωνικό ορίζοντα.

Αυτή η θεμελιωμένη γνώση του κοινωνικού πλαισίου επιτρέπει την κριτική διερμηνευση και όχι την ταυτολογική ανακύκλωση των βιογραφικών αφηγήσεων. Η κατανόηση της βιογραφικής αφήγησης προϋποθέτει την ενεργητική συνομιλία κάθε

ιστορικής υποκειμενικότητας με τον ιστορικό, πολιτισμικό και κοινωνικό ορίζοντα κάθε συγκεκριμένης εποχής. Η βιογραφική αφήγηση λαμβάνει χώρα μέσα στο ιστορικό και καταστασιακό πλαίσιο της ζώσας ζωής. Για αυτό το λόγο, η διαλεκτική σύνδεση των επιμέρους μερών της βιογραφικής αφήγησης με τη συνολική ιστορία του υποκειμένου οφείλει να λάβει υπόψη της τις ευρύτερες κοινωνικο-πολιτισμικές σχέσεις και την ιστορία ως μοναδικότητα γεγονότων και ως σχέσεις επιμέρους-όλου.

Η βιογραφική έρευνα διασυνδέει ερμηνευτικά το δρών υποκείμενο με τις κοινωνικές σχέσεις που υπάρχουν μέσα ένα ιστορικό μόρφωμα. Το βιογραφικό οδοιπορικό στον κοινωνικό κόσμο, οι περιπλανήσεις και οι σταθμοί φωτίζουν τη διαδικασία κοινωνικοποίησης των ατόμων-υποκειμένων και τη διαδικασία συγκρότησης του κοινωνικού εαυτού. Η αναφορά στους «βιογραφικούς σταθμούς», δηλαδή σε εκείνους τους σημαντικούς κοινωνικούς τόπους του βίου που έχουν αρχή, μέση και τέλος, ανασυγκροτεί επιλεκτικά το παρελθόν, τέμνει τον κοινωνικό κόσμο στο παρόν και φέρνει στην επιφάνεια τις όποιες προσδοκίες για το μέλλον. Επίσης, προβάλλει τα ιδιαίτερα στοιχεία της «μοναδικής ζωής» κάθε αφηγητή, αποτυπώνει κοινωνικές σχέσεις, ομάδες αναφοράς και «σημαντικούς άλλους».

Η βιογραφική προσέγγιση έχει, όπως και κάθε άλλη κοινωνιολογική ερευνητική στρατηγική, συγκεκριμένα πλεονεκτήματα και σαφή όρια. Σχηματικά, κωδικοποιώντας ότι αναφέρθηκε νωρίτερα, τα πλεονεκτήματα της είναι τα ακόλουθα:

- α) Διεisdύει σε κοινωνικούς μικρόκοσμους και σε αξιακά συστήματα ατόμων ή ομάδων, αποκρυπτογραφώντας του πολλαπλούς τρόπους εγγραφής του κοινωνικό στο ατομικό.
- β) Συνεισφέρει στην κοινωνιολογική και στην ιστορική γνώση όταν απουσιάζουν γραπτά τεκμήρια.
- γ) Αποτελεί ευαίσθητη και ανοιχτή μεθοδολογική πρόταση και προϋποθέτει την προσωπική εμπλοκή του ερευνητή σε όλα τα στάδια της έρευνας, από την εισαγωγή στο πεδίο μέχρι την τελική συγγραφή.
- δ) Είναι μια γέφυρα ανάμεσα σε διαφορετικής τάξης πραγματικότητες και φέρνει σε γόνιμο διάλογο τις αξεδιάλυτα συνυπάρχουσες πλευρές της κοινωνικής ζωής: το άτομο και την κοινωνία, το υποκείμενο και τις κοινωνικές ομάδες.
- ε) Τα ευρήματα της βιογραφικής προσέγγισης έχουν κοινωνιολογική σημασία αφενός διότι μπορούν να γενικευθούν, χωρίς βέβαια να συγκροτούν μεγάλα θεωρητικά σχήματα που φιλοδοξούν να συμπεριλάβουν ολόκληρο το κοινωνικό, καθώς έτσι και αλλιώς η μέθοδος δεν ενδιαφέρεται εξ αρχής για κάτι τέτοιο, αφετέρου διότι μπορεί να αναγνωσθούν με πολλαπλούς τρόπους, προσφέροντας κάθε φορά κάτι καινούργιο στον επιστημονικό διάλογο.
- στ) Ενισχύει τον πλουραλισμό, την πολυφωνία και τη δι-επιστημονικότητα και αναδεικνύει την πολυμήχανη καθημερινή πρακτική και τις βιωμένες εμπειρίες σε κεντρικό σημείο της κοινωνιολογικής, ποιοτικής, έρευνας.

Από την άλλη πλευρά, για να αξιοποιηθούν πληρέστερα οι βιωμένες εμπειρίες και να μην απολυτοποιηθούν, δηλαδή για να μην αναχθούν σε κέντρο του κοινωνικού κόσμου, χρειάζεται η συμπλήρωση και η συνδιασταύρωση του βιογραφικού υλικού με γραπτά, ιστορικά, τεκμήρια και πηγές. Οι γραπτές πηγές μπορούν να φωτίσουν το

βιογραφικό άξονα και να δώσουν ένα συνολικότερο ιστορικό και κοινωνικό, πλαίσιο αναφοράς.

Αυτή η «θεσμική ενίσχυση» ανασυγκροτεί όψεις των κοινωνικών φαινομένων τα οποία υπερβαίνουν τη (δι)υποκειμενική οπτική. Η βιογραφική μέθοδος, στο βαθμό που ασχολείται με βιωμένες αφαιρέσεις της κοινωνικής πραγματικότητας, οφείλει να λαμβάνει υπόψη της τις «ευρύτερες σχέσεις μεταξύ των διαφορετικών βιογραφικών σταθμών», δηλαδή το συνολικότερο κοινωνικό και ιστορικό ορίζοντα κάθε εποχής.

Σε τελική ανάλυση, είναι ακριβώς μέσα σε αυτό το κοινωνικό και πολιτισμικό milieu που κάθε βιογραφική αφήγηση, διαδρομή, μετασχηματισμός, συγκρότηση και αναστοχασμός λαμβάνουν χώρα με πολύπλευρο και δυναμικό τρόπο. Μέσα από αυτές τις ενεργητικές διεργασίες, σκέψεις, δράσεις και πρακτικές, η καθημερινή ζωή βιώνεται ταυτόχρονα ως ελευθερία και περιορισμός, επιλογή και υποχρέωση, διακύβευμα και διαπραγμάτευση (Bertaux & Thompson, 1997· Θανοπούλου & Πετρονώτη, 1987· Bourdieu, 1991, 1999).

Βιβλιογραφία

Alexias, G. Savvakis, M., & Stratopoulou, I. (2015). Embodiment and Biographical Disruption in People Living with HIV/AIDS (PLWHA). *AIDS Care*, <http://dx.doi.org/10.1080/09540121.2015.1119782>.

Bertaux, D. (Εκδ.) (1981). *Biography and Society*. London: Sage.

Bertaux, D. & Delcroix C. (2000). Case Histories of Families and Social Processes. *Enriching Sociology*, στο P. Chamberlayne, (Et. Al.), (Eds.) *The Turn to Biographical Methods in Social Science. Comparative Issues and Examples* (pp. 71-89). London: Routledge.

Bertaux, D. & Thompson P. (Eds.) (1997). *pathways to social class: A qualitative approach to social mobility*. Oxford: Clarendon Press.

Bourdieu, P. (1991). The order of things. *Acts de la Reserche en Sciences Sociales*. 90, 7-19.

Bourdieu, P. (1999). *Γλώσσα και Συμβολική Εξουσία*. Αθήνα: Καρδαμίτσας.

Chamberlayne, P. (2000), (Et. Al.), (Εκδ.) *The Turn to Biographical Methods in Social Science. Comparative Issues and Examples* (σσ. 1-30). London: Routledge.

Mills, C. W. (1985). *Η Κοινωνιολογική Φαντασία*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Plummer, K. (2000). *Τεκμήρια Ζωής. Εισαγωγή στα Προβλήματα και τη Βιβλιογραφία μιας Ανθρωπιστικής Μεθόδου*. Αθήνα: Gutenberg.

Rustin, M. (2000). Reflections on the Biographical Turn in the Social Science», στο P. Chamberlayne, (Et. Al.), (Eds.) *The Turn to Biographical Methods in Social Science. Comparative Issues and Examples*. London: Routledge, 33-52.

Squire, C. (2000). Situated Selves, the Coming out Genre and Equivalent Citizenship in Narratives of HIV, P. Chamberlayne, (Et. Al.), (Eds.). The Turn to Biographical Methods in Social Science. Comparative Issues and Examples (pp. 196-213). London: Routledge.

Thomas, W. I. & Znaniecki, F. (1927). The Polish Peasant in Europe and America, 1918-1920. New York: Dover Publications.

Θανοπούλου, Μ. (2015). Η Ποιοτική Συνέντευξη. Ένα «Ευαίσθητο» Προνομιακό Εργαλείο Κοινωνικής Έρευνας. Στο Κ. Φελλάς και Δ. Μπαλούρδος (Επιμ.) Κοινωνία και Έρευνα. Σύγχρονες Ποσοτικές και Ποιοτικές Μέθοδοι (σσ. 291-318). Αθήνα: Παπαζήσης.

Θανοπούλου, Μ. & Πετρονώτη, Δ. (1987), Βιογραφική Προσέγγιση: Μια Άλλη Πρόταση για τη Θεώρηση της Ανθρώπινης Εμπειρίας. Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών, 64, 20-42.

Ιωαννίδη, Ε. & Βασιλικού Κ. (2015). Βιογραφές Μέθοδοι. Η Περίπτωση της Βιογραφικής-Ερμηνευτικής Μεθόδου. Στο Κ. Φελλάς και Δ. Μπαλούρδος (Επιμ.) Κοινωνία και Έρευνα. Σύγχρονες Ποσοτικές και Ποιοτικές Μέθοδοι (σσ. 267-290). Αθήνα: Παπαζήσης.

Κάλλας, Γ. (2015). Θεωρία, Μεθοδολογία και Ερευνητικές Υποδομές στις Κοινωνικές Επιστήμες. Αθήνα: Κριτική.

Σαββάκης Μ. (2008). Οι Λεπτοί της Σπιναλόγκας (1903-1957). Ιατρική, Εγκλεισμός και Βιωμένες Εμπειρίες. Αθήνα: Πλέθρον.

Σαββάκης, Μ. (2013). Μικροκοινωνιολογία και Ποιοτική Έρευνα: Θεωρητικά Παραδείγματα και Εμπειρικές Εφαρμογές. Αθήνα: Κριτική.

Σαββάκης Μ. (2017). Σώμα, Βίωμα και Ποιοτική Έρευνα: Μεθοδολογικά Ζητήματα. στο Μ. Πουρκός (Επιμ.) Το Σώμα ως Τόπος Πληροφορίας, Μάθησης και Γνώσης: Νέες Προοπτικές στην Επιστημολογία και Μεθοδολογία της Ποιοτικής Έρευνας (σσ. 199-214). Θεσσαλονίκη: Δίσιγμα.

Τσιώλης, Γ. (2002). Αποβιομηχάνιση και Βιογραφικοί Μετασχηματισμοί. Ιστορίες Ζωής Βιομηχανικών Εργατών του Λαυρίου. Διδακτορική Διατριβή, Τμήμα Κοινωνιολογίας, Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Τσιώλης, Γ. (2006). Ιστορίες Ζωής και Βιογραφικές Αφηγήσεις. Η Βιογραφική Προσέγγιση στην Κοινωνιολογική Ποιοτική Έρευνα. Αθήνα: Κριτική.

Τσιώλης, Γ. (2014). Μέθοδοι και Τεχνικές Ανάλυσης στην Ποιοτική Κοινωνική Έρευνα, Αθήνα: Κριτική.

Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης στην εποχή της Μετα-Αλήθειας: Συμβολή στη συζήτηση για το ρόλο της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης

Φωτόπουλος Νίκος

Επίκουρος Καθηγητής, Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής,
Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου
nfotop@uop.gr

Γούγα Γεωργία

Επιστημονικός Συνεργάτης, Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας, ΑΤΕΙ Αθήνας
ggouga@teiath.gr

Καμαριανός Ιωάννης

Αναπληρωτής Καθηγητής, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Πατρών,
ioanniskamarianos@gmail.com

Περίληψη

Η εν λόγω αναφορά αποσκοπεί στη συμβολή της συζήτησης για την κριτική διάσταση της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης στις προκλήσεις των σύγχρονων κοινωνιών διακινδύνευσης. Συγκεκριμένα ζητήματα όπως η παραγωγή της γνώσης, η ηγεμονία του curriculum, η ανάλυση της εκπαιδευτικής στιγμής μέσα από το δίπολο δομικών επιταγών και υποκειμενικών επιλογών, οδηγούν ευθέως στη σύνδεση της διαχείρισης της εξουσίας με την εισαγωγή της «μετα-αλήθειας» στο εκπαιδευτικό πεδίο. Είναι συνεπώς σημαντική, ως ερευνητική προοπτική, η επικέντρωση της κοινωνιολογικής σκέψης στη διερεύνηση της σύνδεσης της αξιακής σαφήνειας με την εμπιστοσύνη, καθώς είναι δυνατό η ερευνητική αυτή προσέγγιση συμβάλει στην κριτική προσέγγιση του τρίπτυχου: «Μετα-αλήθεια»-«Εργαλειακότητα»-«Αγορά» ως κυρίαρχου αφηγήματος στο πλαίσιο της μετα-νεωτερικότητας.

Λέξεις κλειδιά: εκπαίδευση, Μετα-Αλήθεια, Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης

The Sociology of Education in the era of the Post-Truth: Contribution to the debate on the role of Sociology of Education

Fotopoulos Nikos

Assistant Professor, Department of Social and Educational Policy
University of Peloponnese
nfotop@uop.gr

Gouga Georgia
Associate Researcher, Department of Social Work
Technical Educational Institute of Athens
ggouga@teiath.gr

Kamarianos Yiannis
Associate Professor, Department of Primary Education
University of Patras
ioanniskamarianos@gmail.com

Summary

This report aims to contribute to the debate on the critical dimension of Sociology of Education concerning the challenges of modern risk societies. Specific issues such as the construction of knowledge, the hegemony of the curriculum, the analysis of the educational field through the bipolar scheme of structural trends and subjective choices lead directly to the introduction of "meta-truth" in the educational process. It is extremely important, as a research prospect, to focus on sociological thought by exploring the link between the clarity of value and the value of trust, as this research approach can contribute to the critical analysis of the triptych: "Post-Truth"- "instrumentality» - "market".

Keywords: education, Post -Truth, Sociology of Education.

Εισαγωγή

Κοινός τόπος των αναλύσεων της κοινωνιολογίας και της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης αποτελεί η ανάγκη ερμηνείας και προσέγγισης των κοινωνικών φαινομένων σε ένα πεδίο όπου η συνεχής μεταβολή και ρευστότητα αποτελούν δομική συνθήκη. Αναμφίβολα, η εκπαίδευση ως ένας κομβικός μηχανισμός των σύγχρονων δυτικών κοινωνιών και ως θεσμικός λόγος με προνομιακό πεδίο την εκλογίκευση και την ιδεολογική επιρροή, επιχειρεί να απαντήσει στα αγωνιώδη και ανοικτά ερωτήματα των κοινωνιών διακινδύνευσης (risk societies). Ταυτόχρονα, μέσα από διάφορους τρόπους και πρακτικές παραπέμπει στο κοινωνικά νομιμοποιημένο μείγμα «εργασιακής ασφάλειας και ευελιξίας της Αγοράς» σε μια προσπάθεια να συνδυάσει το αίτημα για αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα της αγοράς με αυτό που συχνά αποκαλούμε «κοινωνική συνοχή»¹¹². Έτσι, εκτός των άλλων πεδίων λόγου και δράσης, στο ειδικό θεσμικό πεδίο της εκπαίδευσης - ως μέρος του ευρύτερου δημόσιου λόγου - η έννοια της ρευστότητας (liquidity) αποτελεί το κυρίαρχο μήνυμα αλλά και την ουσία της σύγχρονης κοινωνικής δράσης. Υπό την έννοια αυτή, η εν λόγω σύντομη και συνάμα περιεκτική αναφορά επιχειρεί να συμβάλλει στη μελέτη των χαρακτηριστικών ενός διαρκώς μεταβαλλόμενου επικοινωνιακού πεδίου, από τη σχολική τάξη της τοπικής κοινότητας έως και το

¹¹² Για περισσότερα δεξ: European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions (2007). Giroux, H. (2002). Neoliberalism, Corporate Culture, and the Promise of Higher Education: The University as a Democratic Public Sphere. Harvard Educational Review, 72(4), σσ. 425-464.

μαζικό αμφιθέατρο με στόχο την ανάδειξη όψεων και εκφάνσεων του ρόλου της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσής στην εποχή της «μετα-αλήθειας». Ειδικότερα μέσα από το πρίσμα αυτό τίθενται στο αναλυτικό της στόχαστρο εκείνα τα βασικά επικοινωνιακά και νοηματοδοτικά χαρακτηριστικά που συνθέτουν την αξιακή βάση του καθημερινού «επικοινωνωείν», υποβάλλοντας σε κριτικό έλεγχο τα πολλαπλά σημαίνοντα και σημαινόμενα που συγκροτούν τον κυρίαρχο Λόγο της αγοράς στην εποχή της μετανεωτερικότητας. Ο παραπάνω προβληματισμός γονιμοποιείται από την σκέψη μελετητών όπως οι Steve Fuller, ο Steve Tesich και ο Rhodri Davies. Ενδεικτικά, οι τελευταίοι θέτοντας ερωτήματα για την αλήθεια, την μετα-αλήθεια, την αληθοφάνεια και την φιλαλήθεια ουσιαστικά έστρεψαν το ενδιαφέρον μας σε μια κοινωνιολογία με έμφαση στην αναζήτηση της κριτικής ικανότητας, στην επιδίωξη της αξιακής σαφήνειας και εγκυρότητας στη μελέτη του κοινωνικού και του εκπαιδευτικού φαινομένου. Επιπροσθέτως η παραπάνω επικέντρωση ουσιαστικά θεωρούμε πως μας παραπέμπει στις προοπτικές της μελέτης αλλά και στις θέσεις του Alain Touraine για το ρόλο της κοινωνιολογίας και του κοινωνιολόγου στο πλαίσιο των προβληματισμών που δημιούργησε η ελληνική και ευρύτερα η Ευρωπαϊκή χρηματοοικονομική κρίση.

Επικοινωνία, Αλήθεια και Μετα-αλήθεια: Επανατοποθετώντας το ερώτημα των διανοητών της Νέας Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης.

Για μελετητές όπως ο Gouthro, η επικοινωνία αποτελεί όχι μόνο στρατηγική διαδικασία για την εκπαιδευτική πράξη αλλά το κυρίαρχο πεδίο δράσης των εκπαιδευτικών πρακτικών. Αυτός είναι και ο λόγος που η επικοινωνιακή δράση βρέθηκε συχνά και για δεκαετίες στο επίκεντρο των κοινωνιολόγων της εκπαίδευσης και συνδέθηκε με εκπαιδευτικά και παιδαγωγικά ζητήματα όπως «η παραγωγή γνώσης», «η εργαλειακότητα», «η κοινωνική κατασκευή της γνώσης», «η πειθαρχία», «ο θεσμικός Λόγος της (εκπαιδευτικής) εξουσίας», κ.ο.κ (Τσατσαρώνη & Λάμνιαν, 1996, 1998· Καμαριανός, 2015).

Η παραπάνω γόνιμη ανίχνευση της σύνδεσης του επικοινωνιακού με το εκπαιδευτικό και το ευρύτερο κοινωνικό παραπέμπει σαφώς στο θεωρητικό πλαίσιο του Γερμανού διανοητή J. Habermas. Υπό αυτό το θεωρητικό πρίσμα και τα εργαλεία της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης ο ερευνητής καλείται να μελετήσει την επίτευξη της εισαγωγής της αλήθειας στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι με όρους επικοινωνιακούς και με σκοπό την παραγωγή της «εκπαιδευτικής αλήθειας». Αξίζει ωστόσο να υπενθυμιστεί πως η συζήτηση δεν είναι νέα. Αντίθετα ο προβληματισμός για τη σημασία της αλήθειας στην εκπαίδευση διαρκεί δεκαετίες. Πιο συγκεκριμένα, οι μελέτες των κοινωνιολόγων της εκπαίδευσης και ιδιαίτερα των κοινωνιολόγων της 'Νέας Κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης' για τις εκπαιδευτικές πρακτικές στη σύνδεσή τους με την αλήθεια (Truth) και τη φιλαλήθεια (Truthfulness), παρήγαγαν ιδιαίτερα μετά τη δεκαετία του 1970, ένα γόνιμο πλαίσιο ερμηνευτικών προσεγγίσεων επεκτείνοντας τα όρια του κριτικού αναστοχασμού, της «κοινωνιολογικής φαντασίας» και ευρύτερα του «διανοητικού φαντασιακού». Πιο συγκεκριμένα, τις προηγούμενες δεκαετίες υπό το πρίσμα του θεωρητικού λογισμού του Basil Bernstein, η συζήτηση για την αλήθεια, την επιδίωξη της φιλαλήθειας και την επίτευξη της αντικειμενικότητας οδήγησαν στη συζήτηση περί του ρόλου και της αξιολογικής ουδετερότητας των εργαλείων (ερμηνευτικών και αναλυτικών) στο πλαίσιο των

κοινωνικών και ανθρωπιστικών επιστημών (Young & Muller, 2007). Είναι σημαντικό πως η συζήτηση αυτή παραμένει ενεργή μέχρι σήμερα καθώς προκάλεσε ιδιαίτερο προβληματισμό με πολλά και ταυτόχρονα αναπάντητα ερωτήματα. Συγκεκριμένα, οι Young και Muller με αφετηρία το έργο του B. Williams «Truth and Truthfulness» θα καταγράψουν το σκεπτικισμό τους για την αφοσίωση στην επιδίωξη της αλήθειας κατά την εκπαιδευτική διαδικασία από τα εμπλεκόμενα μέρη και τους δρώντες, θεσμικούς ή μη. Υπό αυτό το σκεπτικισμό θα θέσουν σε αμφισβήτηση τις στοχεύσεις της 'Νέας Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης και θα ανοίξουν το δρόμο για περαιτέρω θεωρητικές προβολές και ερμηνευτικές προσεγγίσεις. Ενδεικτικά και μόνο η συγκεκριμένη θεωρητική ανάλυση της 'Νέας Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης', όπως κυρίως αναπτύχθηκε από τους B. Bernstein και P. Bourdieu, προσεγγίζοντας τις εκπαιδευτικές ανισότητες υπό το φως των macro-αναλύσεων με micro - προσεγγίσεις και νέα ερευνητικά εργαλεία, αποκάλυψε νέες πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας παραγωγής της γνώσης και της σχολικής τάξης¹¹³. Έτσι, κατέστην κατανοητό πως το curriculum δεν είναι δοσμένο από μια αυθεντία εκτός του εκπαιδευτικού πλαισίου και της παιδαγωγικής διαδικασίας αλλά αποτελεί το νομοτελειακό παράγωγο των δομικών επιταγών και των υποκειμενικών επιλογών σε ένα συγκρουσιακό πεδίο διαπραγμάτευσης και επιβολής των εξουσιών (Young & Muller, 2007). Καθώς λοιπόν το δίπολο «δομικών επιταγών» και «υποκειμενικών επιλογών» αποκαλύπτει και αποκρυπτογραφεί τη σημασία της διαχείρισης της εξουσίας ή των εξουσιών στην σχολική τάξη, η ανάλυση της επικοινωνιακής διαδικασίας των εκπαιδευτικών πρακτικών οδηγεί σε ένα βαθύ σκεπτικισμό γύρω από την αλήθεια και την φιλαλήθεια στην εκπαιδευτική διαδικασία καθώς και τη συμβολική τους σημασία στο «εκπαιδευτικό γίγνεσθαι». Στον παραπάνω προβληματισμό θα πρέπει να προσθέσουμε τη διαπίστωση των επιπτώσεων που προκαλούν στο «κοινωνικό» και κατ' επέκταση στο «εκπαιδευτικό» η μεταβλητότητα, η αναίρεση της γραμμικότητας καθώς και η αμφισβήτηση του αυτονόητου, χαρακτηριστικά φαινόμενα που προσδίδουν στην ανάλυση μια έντονη κοινωνικο-πολιτική και σε πολλά σημεία ιδεολογική διάσταση η οποία χωρίς αμφιβολία εντείνει τον σκεπτικισμό, τις αντιπαραθέσεις και στο βάθος την ιδεολογική σύγκρουση. Επιπροσθέτως η μελέτη διαχείρισης της εξουσίας στην εκπαιδευτική πράξη σε συνθήκες διαρκούς ρευστότητας συνδέει το προβληματισμό για την αλήθεια με την συζήτηση για την εργαλειακότητα της επιδίωξης αποδοτικότητας και αποτελεσματικότητας σε ένα μετα-νεωτερικό τοπίο που ο Λόγος της αγοράς ηγεμονεύει σε κάθε πεδίο κοινωνικών σχέσεων (Γούγα & Καμαριανός, 2006). Πιο συγκεκριμένα το κυρίαρχο νόημα που τα σημαίνουντα και τα σημανόμενα των όρων 'αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα' εμπεριέχουν, στο πεδίο της εκπαίδευσης, καθορίζει ευθέως τον τρόπο με τον οποίο μια εξουσιαστική ρύθμιση στο πεδίο της σχολικής τάξης αποδίδει τη νομιμοποιητική δύναμη και αξία που ο θεσμικός Λόγος χρειάζεται για την επιβολή του. Υπό αυτή την οπτική, οι ανάλογες αφηγήσεις κατασκευάζονται και διατυπώνονται σχετικοποιημένες, αφού κατά κανόνα δεν διαθέτουν το καθοδηγητικό ζητούμενο της επαληθευσιμότητας. Εδώ το επιχείρημα καθίσταται αφήγημα χωρίς αξιώσεις επιβεβαίωσης ή διάψευσης, αλλά με αξιώσεις πιθανής (συνήθως άμεσης και αποκομμένης από το συνολικότερο κοινωνικά σημαντικό) αποτελεσματικότητας και αποδοτικότητας. Το πέρασμα από τη 'νομιμοποιητική' διατύπωση της εξουσίας στην

¹¹³ Ιδιαίτερα για το θέμα αυτό σε συσχέτιση με την ελληνική εκπαίδευση δεξ: Μυλωνάς Θ. Κοινωνιολογία της Ελληνικής Εκπαίδευσης : Συμβολές. Αθήνα: Gutenberg, σς. 11-34.

κανονιστική διαχείριση της αλήθειας στο πεδίο της εκπαιδευτικής πρακτικής, παράγει μια μετατόπιση σε επίπεδο αξιακού συστήματος η οποία θα οδηγήσει μελετητές όπως ο Ralph Keyes στο να προσδιορίσουν ως κυρίαρχο νοηματοδοτικό στοιχείο της μετανεωτερικής επικοινωνιακής κατάστασης μια ειδικότερη πτυχή της ρήξης- την ρήξη με την αξιακή σαφήνεια. Ένα πέρασμα ουσιαστικά από την διαχείριση της αλήθειας στη διατύπωση της μετα-αλήθειας (Tesich,1992).

Συμπερασματικά, είναι ιδιαίτερα σημαντική η παρατήρηση της αξιακής μετατόπισης που σημειώνει ο Ralph Keyes. Το σκεπτικό του Keyes αναδιατυπώνει τον σκεπτικισμό του Williams διαφοροποιώντας το μέχρι σήμερα ερώτημα των κοινωνιολόγων της 'Νέας Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης' καθώς το πέρασμα στις μετανεωτερικές αφηγήσεις της μετα-αλήθειας δεν αφορά, αλλά υπερβαίνει το ερώτημα αν η αλήθεια ή το ψέμα είναι εφικτά στην εκπαιδευτική πράξη. Υπό την έννοια αυτή ως τελικό διακύβευμα, αναδεικνύεται η επιλογή της μετανεωτερικής αφήγησης της 'μετά αλήθειας' και η σύνδεσή της με τη σύλληψη της ελευθερίας της επιλογής του υποκειμένου με την οποία τελικά, η αλήθεια δεν συνδέεται κατ' ανάγκη.

Η Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης και η «βολική» αλήθεια: η περίπτωση των Neets

Αρχικός σκοπός της αναφοράς αυτής υπήρξε η συμβολή στη συζήτηση για την κριτική διάσταση της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης καθώς και η σημασία των ερευνητικών ευρημάτων του επιστημονικού πεδίου στις προκλήσεις των σύγχρονων κοινωνιών διακινδύνευσης, κοινωνιών που διέπονται από εργασιακή ρευστότητα, ανασφάλεια και ευελιξία της αγοράς στο πλαίσιο της μετα-νεωτερικότητας. Την ίδια στιγμή εντός του πλαισίου αυτού αναδύονται τα αιτήματα της αποτελεσματικότητας και αποδοτικότητας της αγοράς ταυτόχρονα με το σημαντικό διακύβευμα διατήρησης της κοινωνικής συνοχής και της ενεργούς δημοκρατικής πολιτικής συμμετοχής.

Με αυτό το σκοπό επιχειρήσαμε να συμβάλουμε στην ανάλυση των διαδικασιών εκπαιδευτικής πράξης επικεντρώνοντας στα ερωτήματα που έχει θέσει στο πεδίο αυτό, ήδη από την δεκαετία του 1970 η 'Νέα Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης'. Η θεώρηση όμως της παραγωγής της γνώσης, της παγίωσης του curriculum και της ανάλυσης της εκπαιδευτικής στιγμής μέσα από το δίπολο δομικών επιταγών και υποκειμενικών επιλογών, υπερέβη τη θεώρηση της επίτευξης της αλήθειας και της καλλιέργειας της φιλαλήθειας οδηγώντας ευθέως στη σύνδεση της διαχείρισης της εξουσίας με την εισαγωγή της «μετα-αλήθειας» στο εκπαιδευτικό πεδίο.

Εν κατακλείδι οι ανάγκες μελέτης του παραπάνω φαινομένου υπερβαίνουν την επικοινωνιακή κατανόηση του φαινομένου, επαναπροσεγγίζουν την εκπαιδευτική εργαλειακότητα με όρους κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης και επαναπροσδιορίζουν το ερώτημα γύρω από τη διαχείριση της εξουσίας στο «εκπαιδευτικό» και κατ' επέκταση στο «κοινωνικό». Ο επαναπροσδιορισμός αυτός στρέφει τη μελέτη μας από την επικοινωνιακή προσέγγιση της μετα-αλήθειας στο ερώτημα για το ρόλο και τη σημασία του επιστημονικού χώρου της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης στο πλαίσιο ανάλυσης και ερμηνείας του σύγχρονου εκπαιδευτικού και κοινωνικού γίνεσθαι.

Στη συγκεκριμένη θεώρησή της «μετα-αλήθειας» ο ερευνητής επισημαίνει τη ρήξη με την αξιακή σαφήνεια στη νοηματοδότηση 'του αποτελεσματικού και του αποδοτικού', ρήξη που επιτρέπει την ανάδυση μιας ασαφούς-γκρίζας περιοχής που

εκτείνεται από το πεδίο της αλήθειας ως το ψέμα (Keyes, 2004). Ενδεικτικό πεδίο εργαλειακών αφηγήσεων (αποδοτικότητας-αποτελεσματικότητας) στη δημόσια σφαίρα που αφορούν το εκπαιδευτικό και επικεντρώνονται στην αποδοτικότητα και την αποτελεσματικότητα μπορούν να χαρακτηριστούν οι αφηγήσεις μια χαρακτηριστικής ομάδας κοινωνικών υποκειμένων που βρίσκονται εκτός εκπαίδευσης, κατάρτισης και απασχόλησης (Neets). Σύμφωνα με τη μελέτη των Παπαδάκη, Κυρίδη και Φωτόπουλου (2016) περίπου 17% των νέων στην Ελλάδα είναι εκτός εκπαίδευσης, κατάρτισης και απασχόλησης. Σύμφωνα και με την έρευνα, η χώρα μας, κατά τη διάρκεια/και εξαιτίας της χρηματοοικονομικής κρίσης βρίσκεται στις πρώτες θέσεις ανάμεσα στις χώρες της Ε. Ε. ως προς τους Neets.

Επιχειρώντας να ανιχνεύσουμε έναν από τους κεντρικούς άξονες ενδεικτικών αφηγήσεων των εν λόγω υποκειμένων, παρατηρούμε πως τόσο η αδυναμία των δημόσιων δομών να καλύψουν τις εκπαιδευτικές ανάγκες συγκεκριμένων μαθητών ακόμη και να 'περάσουν' την τάξη, όσο και η αδυναμία του δημόσιου εκπαιδευτικού συστήματος να υποστηρίξει ικανοποιητικά την προετοιμασία των μαθητών για εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, καλύπτονται από λειτουργία μιας δομής της ιδιωτικής σφαίρας η οποία εδραιώνεται στο Λόγο της αγοράς: αυτής των φροντιστηρίων. Επί της ουσίας αυτό που διαπιστώνεται στις αφηγήσεις των Neets είναι πως η βασική (ρυθμιστική) αρχή παράγεται από την κυριαρχία του Λόγου της Αγοράς στη δημόσια σφαίρα, αφού η σύλληψη τόσο του θεσμού όσο και της εκπαιδευτικής διαδικασίας συνδέεται άμεσα με την οικονομική δύναμη του υποκειμένου, που από τη θέση του πελάτη πια, καλείται να χαράξει την υποκειμενική του διαδρομή έναντι των οριοθετήσεων και των περιορισμών που το κυρίαρχο (εκπαιδευτικό και κοινωνικό) σύστημα επιβάλλει. Χαρακτηριστικό είναι το παρακάτω απόσπασμα το οποίο αποδίδει εύγλωττα το πώς νομιμοποιείται σε επίπεδο συλλογικών αναπαραστάσεων ο κυρίαρχος Λόγος της αγοράς, ως «βολική αλήθεια» απέναντι στο «ψευδώνυμο ιδεολόγημα» της «δωρεάν παιδείας» με το οποίο ανατράφηκαν ολόκληρες γενιές.

Είναι λογικό από τη στιγμή που δίνεις λεφτά, να σε προσέξουν. Και ναι, έτσι μεγαλώσαμε. Τουλάχιστον η γενιά μου. Δηλαδή από μικρή με θυμάμαι να πηγαίνω αγγλικά, φροντιστήριο. Μετά στο Γυμνάσιο: μαθηματικά, αρχαία... ό,τι μαθήματα είναι ειδικότητας. Το θέμα είναι ότι δεν πρέπει να υπάρχει καθόλου αυτό γιατί υποτίθεται υπάρχει ένα σχολείο, αυτή είναι η άποψή μου... Στο σχολείο δε δίνουνε και οι νέοι την απαραίτητη προσοχή... και οι καθηγητές... είναι αυτό με την παπαγαλία... το σύστημα από μόνο του, έτσι όπως είναι. Στα φροντιστήρια είναι λιγότερα άτομα. Από τη στιγμή που αμείβεται ο καθηγητής από το κάθε παιδί... είναι ιδιωτικό. Πληρώνεις. 'Ό,τι πληρώνεις παίρνεις'. (Κονιόρδος, κ.ά., 2016, σσ. 109-138).

Συμπέρασμα

Συμπερασματικά και λαμβάνοντας υπόψη όλους τους «χωρικούς περιορισμούς» που η εν λόγω αναφορά επιβάλλει θεωρούμε πως σε αφηγήσεις όπως η παραπάνω αρθρώνεται ένας δημόσιος λόγος όπου ο πυρήνας του δομείται στον άξονα της διατύπωσης «μετα-αλήθειας» για το εκπαιδευτικό αγαθό. Κύριο του χαρακτηριστικό

αναμφίβολα είναι τόσο η εργαλειακότητα όσο και η αξιακή ασάφεια αφού αφορά εξατομικευμένες δράσεις και αφηγήσεις χωρίς αξιώσεις επιβεβαίωσης ή διάψευσης, αλλά με αξιώσεις μιας ενδεχόμενης (συνήθως άμεσης και αποκομμένης από το συνολικότερο κοινωνικά σημαντικό και ωφέλιμο) εξατομικευμένης αποτελεσματικότητας και αποδοτικότητας. Ιδιαίτερα ενδεικτική είναι η φράση που καταγράψαμε παραπάνω: “ό,τι πληρώνεις παίρνεις”. Πρόκειται για σύνοψη της αναφοράς στο Λόγο της Αγοράς ως αξονικής κατηγορίας που διατρέχει όλες τις αφηγήσεις νέων οι οποίοι πλήττονται θανάσιμα από τον εκπαιδευτικό, εργασιακό και κοινωνικό αποκλεισμό. Η αναφορά ή αλλιώς η επίκληση στο Λόγο της Αγοράς είναι ουσιαστικά ενδεικτική της ηγεμονικής σημασίας του οικονομικού ως ρυθμιστικού πλαισίου μιας οργανωτικής λογικής που μετασχηματίζεται σε κυρίαρχη κοινωνική πρακτική. Η προσέγγιση της συγκρότησης των κοινωνικών και εκπαιδευτικών πρακτικών δια της «υλικότητας του λόγου» επιτρέπει τη μετάβαση από μια υλιστική προσέγγιση με κυρίαρχο το οικονομικό σε μια προσέγγιση του κοινωνικού και του πολιτικού με επίκεντρο τη μελέτη του τρόπου διαμόρφωσης των σχέσεων εξουσίας. (Καμαριανός, 2002α). Υπό αυτό το πρίσμα γίνεται αντιληπτό πως η παραγωγή και η διαχείριση της γνώσης νοηματοδοτούνται με οικονομικά κριτήρια γεγονός που επιβεβαιώνει την πάγια αρχή του Habermas περί «αποικιοποίησης του βιοκόσμου» από τις ηγεμονικές δυνάμεις μιας απρόσωπης, «πολυεθνικής» και παγκοσμιοποιημένης αγοράς η οποία συνθλίβει και χειραγωγεί κάθε άλλο πεδίο της κοινωνικής σφαίρας. Τα κοινωνικά υποκείμενα, ουσιαστικά καθίστανται καταναλωτές-πελάτες μιας κατακερματισμένης και ψηφιακά ελεγχόμενης γνώσης που κατασκευάζεται ως τέτοια με συνέπεια τη χειραγώγηση, τη σύγχυση, τον ιδεολογικό και πολιτικό κομφορμισμό (Φωτόπουλος, 2014).

Εν κατακλείδι, υπό το βάρος της κανονιστικής ρύθμισης, το «οικονομικό» στοιχείο ως «εργαλειακός μηχανισμός» επιβάλλει τη δική του λογική στο πεδίο της επικοινωνιακής δράσης με συνέπεια η επιλογή του επιχειρήματος στο γκρίζο και μεταβαλλόμενο πεδίο της ‘μετα-αλήθειας’ να μην επιδιώκει κατά ανάγκη την εξαπάτηση: απλά, η επίτευξη της αλήθειας ή του ψέματος, είναι «προσωρινά μη διαθέσιμη» από το ίδιο το πεδίο ή την κουλτούρα ρευστότητας του εν λόγω επικοινωνιακού εργαλείου. Έτσι κατά τον Keyes προτιμούμε να ‘επιλέγουμε το βολικό’ αντί του αληθινού. Προτιμούμε εκείνο που «βολεύει» ή «εξυπηρετεί» καλύτερα σε σχέση με την αυθεντική και γνήσια αλήθεια η οποία αμφισβητεί ευθέως ή ενδέχεται να αποδομεί τις βεβαιότητες πάνω στις οποίες δομούνται τα κυρίαρχα αφηγήματα.

Τελικά, σε αυτό το πλαίσιο της βολικότητας ο Κοινωνιολόγος της Εκπαίδευσης καλείται να αμφισβητήσει το αυτονόητο στην ποιότητα των σχέσεων που αναδύονται στο εκπαιδευτικό αλλά και στο ευρύτερο κοινωνικό πεδίο, μέσα από το πρόταγμα και την ανάδειξη των αξιακών πρωτοκόλλων και των διαδικασιών διατύπωσης του επιστημονικού επιχειρήματος. Σε αυτή του την προσπάθεια το εργαλείο της «αξιακής σαφήνειας» κρίνεται πολύτιμο για την εδραίωση της εμπιστοσύνης ως προϋπόθεσης θεμελίωσης ενός γνήσιου πεδίου επικοινωνιακής δράσης, όπου το επιδιωκόμενο είναι η ‘αμοιβαιότητα’ αλλά και τα δικαιώματα των συμμετεχόντων. Υπό την έννοια αυτή η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης μπορεί να συμβάλλει ευθέως στο ζήτημα της ποιότητας της δημοκρατίας αλλά και στα ανοικτά αιτήματα που προηγουμένως θέσαμε: α) της περιεκτικής πολιτεότητας και β) της κοινωνικής συνοχής.

Είναι συνεπώς σημαντική, ως ερευνητική προοπτική, η επικέντρωση της κοινωνιολογικής σκέψης στη διερεύνηση της σύνδεσης της αξιακής σαφήνειας με την εμπιστοσύνη, καθώς είναι δυνατό η προσέγγιση αυτή να συμβάλει στην κριτική διερεύνηση του τρίπτυχου: «Μετα-αλήθεια»-«Εργαλειακότητα»-«Αγορά»ως κυρίαρχου αφηγήματος στο πλαίσιο της μετα-νεωτερικότητας.

Βιβλιογραφία

Davies, R. (2017). Truth Decay: Philanthropy and the battle against misinformation and 'fake news'. Ανακτήθηκε από <https://givingthought.org/2017/01/30/truth-decay-philanthropy-and-the-battle-against-misinformation-and-fake-news>, την 14/11/2017.

Fuller, S. (2017) Sociology as the Post-Truth Science. Ανακτήθηκε από: <https://www.britsoc.co.uk/about/latest-news/2017/august/sociology-as-the-post-truth-science>, την 17/10/ 2017.

Φωτόπουλος, Ν. (2014) “Κοινωνικές και πολιτισμικές διαστάσεις της κρίσης στην εκπαίδευση: το διευρυνόμενο χάσμα”, στο Κούση Μ.- Ζαμπάρλουκου Στ. (2014) (επιμ.) Κοινωνικές Όψεις της Κρίσης στην Ελλάδα, Αθήνα: Πεδίο, σ.σ 305-326.

Giroux, H. (2002). “Neoliberalism, Corporate Culture, and the Promise of Higher Education: The University as a Democratic Public Sphere”. *Harvard Educational Review* 72(4),425-464.

Gouthro P., (2006). “Reason, Communicative Learning, and Civil Society: The Use of Habermasian Theory in Adult Education”, *Journal of Educational Thought*, 40(1), 5-22.

Habermas, J. (1984). *The Theory of Communicative Action, Reason and the rationalisation of society* (v.1 & v. 2), Oxford: Polity Press.

Keyes, R. (2004). *The Post-Truth Era: Dishonesty and Deception in Contemporary Life*. N.Y.: St. Martin's Press.

Καμαριανός, Ι. (2015). “Δομικές επιταγές, συλλογικές δυναμικές και υποκειμενικές στρατηγικές. Ο διανοούμενος μπροστά στην αλλαγή (1982) και την απορύθμιση (2011)”. *Academia*. 5,55-78

Λάμνιαν Κ. & Τσατσαρώνη Α., (1998). “Οι διαδικασίες αναπλαισίωσης στην πορεία παραγωγής της σχολικής γνώσης: προϋποθέσεις για την αλλαγή των σχολικών πρακτικών”. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 103, 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, 70-77.

Κυρίδης, Α. & Φωτόπουλος, Ν., (2016) “Διαστάσεις της Κοινωνικής Ευπάθειας και της Παρέμβασης για την κοινωνική ενσωμάτωση των Neets”, στο Παπαδάκης, Ν. κ.α (επιμ.) Νέα Γενιά στην Κρίση και Neets στην Ελλάδα: Οι επείγουσες διαστάσεις του προβλήματος: Έρευνα και Ολοκληρωμένη Παρέμβαση, Αθήνα: Ι. Σιδέρης, σσ. 161-180.

Κονιόρδος Σ., Καμαριανός Γ., Τσιούμης, Κ. Χριστοδούλου, Α. Πανδής Π. & Χ. Ζάγκος (2016). Οι Neets στην Ελλάδα: Κοινωνικά χαρακτηριστικά, εκπαίδευση και προφίλ δεξιοτήτων. Στο Ν. Παπαδάκης Ν., Κυρίδης Α. & Φωτόπουλος Ν. (2016) Επιμέλεια). Νέα Γενιά και Neets στην Ελλάδα της Κρίσης. Οι επείγουσες διαστάσεις του προβλήματος. Αθήνα: Σιδέρης, σσ. 109 – 138.

Touraine, A. (2011), Μετά την κρίση: Από την κυριαρχία των αγορών στην αναγέννηση της κοινωνίας. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Tesich,, St.. (1992). "A Government of Lies." The Nation. The Nation Institute. 1992. Ανακτήθηκε την 24/11/2017 από High Beam Research: <https://www.highbeam.com/doc/1G1-11665982.html>

Young, M. & Muller J (2007). "Truth and truthfulness in the sociology of educational knowledge", Theory and Research in Education. 5(2), 173–201.

ΘΕΜΑΤΙΚΗ IV

Εταιρότητα, Εκπαίδευση και Κοινωνία

Έλληνες Ρομά στην τριτοβάθμια εκπαίδευση: Διερευνώντας τους παράγοντες που «έκαναν τη διαφορά»

Γκόφα Παναγιώτα

Δρ Εκπαιδευτικής Έρευνας-Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, King's College London,
giotagofa@yahoo.gr

Περίληψη

Στην Ελλάδα, όπως και σε άλλες χώρες, πολλοί Ρομά μαθητές σημειώνουν χαμηλές επιδόσεις, φοιτούν ελλιπώς στο σχολείο και το εγκαταλείπουν πρόωρα. Αντίθετα, η παρούσα μελέτη, μέσα από σε βάθος συνεντεύξεις με είκοσι Έλληνες Ρομά που έχουν εισαχθεί στην ανώτατη εκπαίδευση, διερευνά τους παράγοντες που, σύμφωνα με τις ίδιες/τους ίδιους, συντέλεσαν στην εκπαιδευτική τους πρόοδο. Θεωρητικές έννοιες του Pierre Bourdieu πλαισιώνουν την έρευνα. Την εκπαιδευτική πρόοδο των Ρομά συμμετεχόντων/συμμετεχουσών επηρέασαν παράγοντες που συνδέονται με α) το σπίτι/την οικογένεια, β) το σχολείο, γ) την ευρύτερη κοινότητα, δ) τον τόπο ανατροφής καθώς και ε) ορισμένα ατομικά γνωρίσματα. Ιδιαίτερης σημασίας ήταν η υποστήριξη από τους γονείς και τους δασκάλους. Η παρούσα ανακοίνωση δίνει την ευκαιρία να ακουστούν οι φωνές των ίδιων των Ρομά που προόδευσαν στην εκπαίδευση. Επιπλέον, αναδεικνύει ζητήματα που προκύπτουν από την ελληνική περίπτωση τα οποία μπορούν να ληφθούν υπόψη κατά την άσκηση εκπαιδευτικής πολιτικής για τους Ρομά σε ευρωπαϊκό επίπεδο.

Λέξεις κλειδιά: Ρομά, τριτοβάθμια εκπαίδευση, Ελλάδα, επιτυχία

Greek Roma in higher education: Examining the factors which “made the difference”

Gkofa Panagiota

Dr in Education Research-Sociology of Education from King's College London,
giotagofa@yahoo.gr

Summary

In Greece, as elsewhere, Roma students experience high dropout rates, low academic achievement and wide-spread discrimination. In contrast, drawing on a set of in-depth interviews with twenty Greek Roma who have entered higher education, this paper examines how these participants account for their educational success. Bourdieu's theory frames this study. Factors influencing the participants' uptake of higher education include: a) family/home circumstances; b) school factors; c) community factors; d) locality; and e) individual issues and circumstances. In particular, supportive parenting and teacher mentoring played a crucial role in the participants' educational success. This paper offers an opportunity to listen to the voices of educationally successful Roma who talk of their stories themselves. Moreover, it highlights some of

the lessons from the Greek setting that may inform relevant policy discussions in the European context more widely.

Keywords: Roma, higher education, Greece, success

Εισαγωγή

Σε όλες τις χώρες όπου διαβιούν Ρομά, καταγράφονται διακρίσεις εις βάρος τους (D'Arcy, 2014). Ορισμένοι ερευνητές επισημαίνουν πως οι Ρομά αποτελούν την πιο μειονεκτούσα μειονοτική ομάδα στην Ευρώπη (Bhopal & Myers, 2009· Lloyd & McCluskey, 2008· Themelis, 2009). Όσον αφορά στο πεδίο της εκπαίδευσης, στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες οι Ρομά μαθητές συγκαταλέγονται στις ομάδες μαθητών με τις χαμηλότερες επιδόσεις (Symeou, κ.ά., 2009).

Στην Ελλάδα, από το 1978, οι Ρομά είναι Έλληνες πολίτες (Μουχελή, 1996). Οι Ρομά στην Ελλάδα δεν αποτελούν μειονότητα (Kostadinova, 2011) -η μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης είναι η μόνη αναγνωρισμένη μειονότητα στο ελληνικό κράτος- αλλά εντάσσονται στις ευπαθείς ομάδες (Dragonas, 2012). Δεν υπάρχουν επίσημα στοιχεία για τον ρόμικο πληθυσμό στην Ελλάδα και, κατά συνέπεια, με δυσκολία γίνονται υπολογισμοί και για τον ρόμικο μαθητικό πληθυσμό (Ziomas, κ.ά., 2011). Κατά προσέγγιση, υπολογίζεται πως οι Ρομά στην Ελλάδα ξεπερνούν τις 150.000 ενώ ορισμένες εκτιμήσεις αυξάνουν τον αριθμό στους 265.000 κατοίκους (περίπου 3% του συνολικού ελληνικού πληθυσμού) (Parthenis & Fragoulis, 2016). Αξίζει να σημειωθεί πως, ενώ ευρέως οι Ρομά θεωρούνται από τους μη Ρομά μία ομάδα με κοινά χαρακτηριστικά, στη βιβλιογραφία επισημαίνεται πως οι Ρομά δεν αποτελούν μία ομοιογενή ομάδα (Μάρκου, 2008· Νικολαου, 2009). Η ετερογένεια των Ρομά αναγνωρίζεται σε επίπεδο γλώσσας, θρησκείας, τρόπου ζωής, κοινωνικο-οικονομικού υπόβαθρου (Τρουμπέτα, 2008) σε βαθμό που πλέον ερευνητές δεν μιλούν για Ρομά, αλλά για ομάδες Ρομά (Zachos, 2011), προκειμένου να αποφευχθεί η ομογενοποίηση. Για παράδειγμα, ο Μάρκου (2008) περιγράφοντας τις συνθήκες διαβίωσης των Ρομά, κατέγραψε σημαντικές διαφοροποιήσεις σε περιοχές όπως η Αγία Βαρβάρα (στην Αθήνα) και ο Δενδροπόταμος (στη Θεσσαλονίκη) όπου οι Ρομά ζουν κάτω από πολύ καλές συνθήκες και τον Ασπρόπυργο ή το Ζεφύρι (Αττικής) όπου παρατηρούνται εκ διαμέτρου αντίθετες συνθήκες.

Όσον αφορά στην εκπαίδευση, τις δύο τελευταίες δεκαετίες εκπαιδευτικά προγράμματα που υποστηρίζονται από το Υπουργείο Παιδείας και ελληνικά Πανεπιστήμια έχουν συμβάλει στη βελτίωση πτυχών της εκπαίδευσης των Ρομά στην Ελλάδα, ωστόσο, σημαντικές δυσκολίες εξακολουθούν να υπάρχουν. Στον ελλαδικό χώρο συνεχίζουν να καταγράφονται προβλήματα σχετικά με την εκπαίδευση των Ρομά όπως η σχολική διαρροή, η ελλιπής φοίτηση, η χαμηλή επίδοση και τα περιστατικά διάκρισης εις βάρος τους (Βεργίδης, 1998· Μαυρομμάτης, 2008· Kostouli & Mitakidou, 2009· Νικολαου, 2009· Dragonas, 2012).

Η παρούσα ανακοίνωση παρουσιάζει περιπτώσεις Ρομά που ακολουθούν επιτυχημένες εκπαιδευτικά διαδρομές, φωτίζοντας έτσι μια διαφορετική πτυχή της εκπαιδευτικής πορείας των Ρομά. Στα πλαίσια της παρούσας έρευνας η εισαγωγή

στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ορίζεται ως δείκτης εκπαιδευτικής επιτυχίας λόγω της συμβολικής αξίας που έχουν οι τριτοβάθμιες σπουδές στην Ελλάδα (Livanos, 2010· Sianou-Kyrgiou & Tsiplakides, 2011· Themelis, 2013) και του σημαντικά μικρού αριθμού Ρομά φοιτητών που μπορούν να εντοπιστούν. Ερευνητές στον ευρωπαϊκό χώρο μελετούν καλές πρακτικές για την εκπαίδευση των Ρομά μαθητών, όπως οι Bhopal & Myers (2009) για το Ηνωμένο Βασίλειο ενώ, άλλες έρευνες εξετάζουν ειδικότερα ζητήματα που συνδέονται με τις διαδρομές Ρομά που φοιτούν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Kende, 2007· Bereményi & Carrasco 2015· Hinton-Smith, κ.ά., 2017). Η παρούσα εισήγηση εστιάζει στην ανάδειξη των παραγόντων που συνέβαλαν στην επιτυχημένη εκπαιδευτική πορεία είκοσι Ρομά στην Ελλάδα.

Θεωρητικές έννοιες

Τον Bourdieu απασχολούσε ο τρόπος με τον οποίο αναπαράγονταν οι ανισότητες στην κοινωνία και ασχολήθηκε με τα παιδιά εργατικής τάξης που η εκπαιδευτική τους πρόοδος περιοριζόταν από το κοινωνικο-πολιτιστικό υπόβαθρό τους. Ο ρόλος που παίζουν στη μαθητική πρόοδο χαρακτηριστικά όπως το ταξικό υπόβαθρο, οι πολιτισμικές γνώσεις και η εξοικείωση με το σύστημα περιγράφονται από τον Bourdieu ως μορφές κεφαλαίου (Bourdieu, 2004). Για τον Bourdieu, η μαθητική πρόοδος συνδέεται με το πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών, το οποίο κυρίαρχα μεταδίδεται στο οικογενειακό περιβάλλον (Reay, 2004α). Με τον όρο «πολιτισμικό κεφάλαιο» ο Bourdieu αναφερόταν σε μακροχρόνιες προδιαθέσεις του σώματος και του πνεύματος (εγγενής, εσωτερικευμένη μορφή), την πρόσβαση σε πολιτιστικά αγαθά, όπως βιβλία και υλικά (εξαντικειμενικοποιημένη μορφή) και τους εκπαιδευτικούς τίτλους (θεσμοποιημένη μορφή) (Bourdieu, 2004). Επιπλέον, ο Bourdieu αναφέρθηκε στη συμβολή του κοινωνικού κεφαλαίου στην εκπαιδευτική πρόοδο των μαθητών. Με τον όρο «κοινωνικό κεφάλαιο» γίνεται αναφορά σε ένα δίκτυο σχέσεων αμοιβαίας αποδοχής και αναγνώρισης που έχει ένα άτομο ή μια ομάδα (Bourdieu & Wacquant, 1992). Οι παραπάνω θεωρητικές έννοιες αξιοποιήθηκαν για την ερμηνεία των ερευνητικών ευρημάτων.

Μεθοδολογία

Η παρούσα ανακοίνωση αντλεί δεδομένα που συγκεντρώθηκαν στο πλαίσιο της διδακτορικής μου έρευνας με θέμα «Έλληνες Ρομά στην τριτοβάθμια εκπαίδευση: Μία Ποιοτική μελέτη για την επιτυχία» [Greek Roma in higher education: a qualitative investigation of educational success], όπου διενεργήθηκαν είκοσι σε βάθος συνεντεύξεις με Έλληνες Ρομά φοιτητές/φοιτήτριες και αποφοίτους τριτοβάθμιας εκπαίδευσης προκειμένου να διερευνηθεί ποιοι παράγοντες συνέβαλαν στην εκπαιδευτική πρόοδό τους.

Η ανακοίνωση εστιάζει στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα της διατριβής αναφορικά με το:

- Ποιοι παράγοντες συνέβαλαν στην εκπαιδευτική επιτυχία των συμμετεχόντων/συμμετεχουσών;

Ο εντοπισμός ερευνητικών συμμετεχόντων αποτέλεσε σημαντική δυσκολία στο ερευνητικό πεδίο. Ακόμη δυσκολότερος αποδείχθηκε ο εντοπισμός ερευνητικών συμμετεχουσών. Τελικά με τη συμβολή ακαδημαϊκών, μη κυβερνητικών οργανώσεων

και υπηρεσιών του Υπουργείου Παιδείας επιτεύχθηκε η πρώτη επαφή με πιθανούς συμμετέχοντες που τις περισσότερες φορές είχαν εμπλακεί με κάποιον τρόπο (π.χ. διαμεσολαβητές), ως ενήλικες, σε εκπαιδευτικές δράσεις που απευθύνονταν σε Ρομά μαθητές. Έτσι, οι πρώτοι συμμετέχοντες/συμμετέχουσες οδήγησαν σε επόμενους πιθανούς συμμετέχοντες και επόμενες πιθανές συμμετέχουσες μέσω της δειγματοληψίας χιονοστιβάδας (Flick, 2009). Οι είκοσι συμμετέχοντες/συμμετέχουσες παρουσιάζονται συνοπτικά στον Πίνακα 1 όπου αναγράφονται α) τα ψευδώνυμα των συμμετεχόντων/συμμετεχουσών, β) στρογγυλοποιημένη η ηλικία τους και γ) το πεδίο των σπουδών τους.

Πίνακας 1
Ερευνητικοί Συμμετέχοντες

Όνομα	Ηλικία	Πεδίο Σπουδών
Αθηνά	35	Νοσηλευτική
Αλκμήνη	25	Φιλολογία
Αντιγόνη	25	Πολιτικές Επιστήμες
Δημοσθένης	20	Μηχανική
Έκτορας	25	Οικονομικά
Ηλέκτρα	20	Φιλολογικές Σπουδές
Θεαγένης	20	Μηχανική
Θεαίτητος	35	Θεολογία
Ιάσων	30	Μετάφραση
Ιπποκράτης	50	Ιατρική
Ισμήνη	25	Οικονομικά
Ιφιγένεια	35	Νομική
Ιφικλής	25	Οικονομικά
Λαέρτης	30	Νομική
Μιλτιάδης	40	Βιολογία
Νέστορας	55	Κοινωνιολογία
Πάρις	20	Οικονομικά
Πάτροκλος	25	Οικονομικά
Περικλής	25	Κοινωνική Διοίκηση
Πυλάδης	20	Κοινωνική Ανθρωπολογία

Η παρούσα εισήγηση παρουσιάζει ευρήματα που συνδέονται με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα της διατριβής που αφορούσε στην ανάδειξη των παραγόντων που συνέβαλαν στην εκπαιδευτική επιτυχία των συμμετεχόντων/συμμετεχουσών, σύμφωνα με τους ίδιους/τις ίδιες. Στη διατριβή διερευνήθηκαν ακόμη οι προτάσεις των συμμετεχόντων για βελτίωση της εκπαίδευσης των Ρομά στην Ελλάδα (για περισσότερα δεξ Gkofa, 2017) καθώς και οι αντιλήψεις των συμμετεχόντων/συμμετεχουσών γύρω από την έννοια της εκπαιδευτικής επιτυχίας (για περισσότερα δεξ Gkofa, 2018).

Ανάλυση-Ευρήματα

Η θεματική ανάλυση των συνεντεύξεων (Strauss & Corbin, 1998) ανέδειξε τους ακόλουθους πέντε παράγοντες ως βασικούς για την εκπαιδευτική πρόοδο των Ρομά συμμετεχόντων/συμμετεχουσών. Οι παράγοντες αυτοί παρουσιάζονται ξεχωριστά

στα πλαίσια της ανάλυσης αλλά τις περισσότερες φορές συγχρόνως βοήθησαν τους συμμετέχοντες/συμμετέχουσες.

α) Σπίτι/Οικογένεια: Για όλους τους συμμετέχοντες και τις συμμετέχουσες ο παράγοντας της επίδρασης του σπιτιού και της οικογένειας στην εκπαιδευτική πρόοδο αναδείχθηκε καθοριστικός συνοψίζοντας τη στήριξη που δέχονταν από την οικογένειά τους οι συμμετέχοντες/συμμετέχουσες τόσο σε επίπεδο υλικό (οικονομικό κεφάλαιο) όσο και σε επίπεδο ενθάρρυνσης και υψηλών εκπαιδευτικών προσδοκιών.

Επτά από τους είκοσι συμμετέχοντες περιέγραψαν τις οικογένειές τους ως ευκατάστατες. Σε αυτές τις περιπτώσεις, οι συμμετέχοντες/συμμετέχουσες αναγνώρισαν πως το καλό βιοτικό τους επίπεδο, το ότι είχαν ένα σπίτι και δεν υπήρχε ανάγκη να εργαστούν ως παιδιά βοήθησε στην εκπαιδευτική τους πρόοδο. Ενδεικτικά, η Ηλέκτρα είπε:

Γιατί αν (η οικονομική μας κατάσταση) δεν ήτανε καλή και είχαμε σοβαρό πρόβλημα βιοποριστικό πια, κι αν δεν μπορούσαμε να τραφούμε, τότε ίσως, ίσως ας πούμε, έτσι όπως το σκέφτομαι να χρειαζόταν να σταματήσω ή εγώ ή ο αδερφός μου ή η αδερφή μου που είναι πιο μεγάλη, ή ο αδερφός μου, ας πούμε σαν αγόρι, για να δουλέψουμε, να βοηθήσουμε την οικογένεια.

Μολονότι, η καλή οικονομική κατάσταση βοήθησε ορισμένους συμμετέχοντες και ορισμένες συμμετέχουσες, η εκπαιδευτική πρόοδος των Ρομά δεν μπορεί απλά να ερμηνευθεί με οικονομικούς όρους. Αυτό που αναδεικνύεται σημαντικότερο είναι η νοοτροπία, ο τρόπος ζωής και οι αξίες που καλλιεργούνται στην οικογένεια. Έτσι, ενώ το οικονομικό κεφάλαιο αναδεικνύεται σημαντικό στην εκπαιδευτική πρόοδο των Ρομά, δεν μπορεί να ειπωθεί απομονωμένα από άλλες μορφές κεφαλαίου, καθώς οι μορφές κεφαλαίου μαζί επιφέρουν πλεονέκτημα ή μειονέκτημα στην κοινωνία (Reay, 2004β).

Για τη συντριπτική πλειονότητα των συμμετεχόντων, η εκπαίδευση και οι σπουδές αποτελούσαν σημαντική αξία. Μέσα στην οικογένεια βίωναν τις θετικές στάσεις των γονέων απέναντι στην εκπαίδευση αλλά και τις υψηλές προσδοκίες της οικογένειας για να σπουδάσουν. Κάποιοι συμμετέχοντες/συμμετέχουσες μίλησαν για τη στενή σχέση των γονέων τους με το σχολείο ενώ κάποιοι αναφέρθηκαν και στην υποστήριξη που δέχθηκαν από μεγαλύτερα αδέρφια.

β) Σχολείο: Σύμφωνα με δεκαεπτά συμμετέχοντες/συμμετέχουσες, ο ρόλος του σχολείου και ειδικότερα των εκπαιδευτικών στην εκπαιδευτική τους διαδρομή ήταν καθοριστικός. Οι συμμετέχοντες/συμμετέχουσες μίλησαν για ποικίλους τρόπους υποστήριξης από τους εκπαιδευτικούς σε συναισθηματικό αλλά και πρακτικό επίπεδο που τους βοήθησαν να αισθανθούν την αίσθηση του παιχνιδιού της εκπαίδευσης και να νιώθουν σαν «το ψάρι στο νερό» (Bourdieu, 2006). Ενδεικτικά, αναφέρθηκαν σε εκπαιδευτικούς που α) τους παρείχαν ενθάρρυνση και εμπύχωση επειδή αναγνώριζαν τις πρόσθετες δυσκολίες που εκείνοι αντιμετώπιζαν είτε σε επίπεδο υλικό είτε σε επίπεδο αποδοχής από τους συμμαθητές, β) τους υποστήριξαν σημαντικά σε περιστατικά διακρίσεων εις βάρος τους στο σχολείο, γ) τους συμβούλευσαν να φοιτήσουν στο ολόημερο σχολείο ή και σε τμήμα ενισχυτικής

διδασκαλίας προκειμένου να βοηθηθούν σε γνωστικό επίπεδο και δ) επικοινωνήσαν με τους γονείς τους και τους ενθάρρυναν να επιτρέψουν τη σχολική φοίτηση των παιδιών τους σε υψηλότερες βαθμίδες. Ενδεικτικά, η Αλκμήνη και ο Περικλής, δήλωσαν πως, παρόλο που ήταν πολύ καλοί μαθητές, σκέφτονταν να μη συνεχίσουν στη μη υποχρεωτική δευτεροβάθμια εκπαίδευση και να κινηθούν προς τεχνικά επαγγέλματα. Η παρέμβαση των εκπαιδευτικών ήταν σημαντική στην περίπτωση τους καθώς ενθάρρυναν τους γονείς τους να υποστηρίξουν τη μετάβαση των παιδιών από το Γυμνάσιο στο Γενικό Λύκειο και να θέσουν ακαδημαϊκούς στόχους.

Σε κάποιες περιπτώσεις ορισμένοι συμμετέχοντες/συμμετέχουσες αναφέρθηκαν σε καθηγητές τους με ιδιαίτερη συγκίνηση. Η Αλκμήνη ξεχώρισε μία φιλόλογο της η οποία στην Γ' Λυκείου της έδωσε ένα δώρο και της ευχήθηκε «Καλή επιτυχία». Η Αλκμήνη τόνισε πως θυμόταν αυτήν τη σκηνή κάθε φορά που δυσκολευόταν στην προετοιμασία των Πανελληνίων εξετάσεων και αντλούσε δύναμη από τη συμπεριφορά της εκπαιδευτικού και την πίστη της στις δυνατότητες της Αλκμήνης. Αναγνώρισε τη σημασία της συνεισφοράς της εκπαιδευτικού στην πορεία της σε βαθμό που την προσκάλεσε στην αποφοίτησή της και η εκπαιδευτικός βρέθηκε εκεί για να τη συγχαρεί από κοντά και να τη χειροκροτήσει.

Ανάλογη ήταν και η εμπειρία του Πυλάδη που μίλησε με τα ακόλουθα λόγια για τον καθηγητή-Λυκειάρχη στο σχολείο του:

Θα τον έχω ανεξίτηλα χαραγμένο, πρώτα στην καρδιά μου, και μετά στο μυαλό μου... Θα 'χω να λέω γι' αυτόν τον άνθρωπο... μέχρι να πεθάνω... Γιατί ήταν απ' τους πρώτους ανθρώπους που με στήριξε ... μου έδωσε το κίνητρο, που μου έδωσε στήριγμα... για να φτάσω μέχρι εδώ. Μου είπε «Εσύ πρέπει να είσαι ο κρίκος, ο διαμεσολαβητής... Γι' αυτό πρέπει να συνεχίσεις»...

Με δάκρυα στα μάτια ο Πυλάδης ανέφερε πως πρόσφατα αυτός ο καθηγητής πέθανε. Όταν ο Πυλάδης επισκέφθηκε τη σύζυγό του για να τη συλλυπηθεί, εκείνη του έδωσε έναν φάκελο με 500 ευρώ που ο καθηγητής είχε ετοιμάσει ως δώρο για τον Πυλάδη, για τα πρώτα του έξοδα στο πανεπιστήμιο.

Σύμφωνα με ορισμένους συμμετέχοντες, η επίδραση των εκπαιδευτικών στους Ρομά μαθητές είναι μεγάλη καθώς συχνά είναι οι μόνοι μορφωμένοι άνθρωποι με τους οποίους έρχονται σε επαφή. Για τον λόγο αυτό, λειτουργούν ως πηγή πολιτισμικού και κοινωνικού κεφαλαίου για τους Ρομά μαθητές (Bourdieu, 2006), ενώ σύμφωνα με την Ηλέκτρα, είναι οι μόνοι που μπορούν να παίξουν καταλυτικό ρόλο στην πορεία μαθητών που προέρχονται από μη προνομιούχα περιβάλλοντα:

Ζούμε ... σε μια περιοχή, που ... το μορφωτικό επίπεδο είναι πάρα πολύ χαμηλό, πάρα πολύ χαμηλό και... δεν είχα τη δυνατότητα να έρθω σε επαφή με (μορφωμένους) ανθρώπους. Οι μόνοι, ας πούμε, που είχα άμεση επαφή μαζί τους, ήταν οι καθηγητές μου και οι δάσκαλοί μου, που απ' το Δημοτικό κιόλας μου έχουν εμφυτεύσει πράγματα που ακόμα, ακόμα τα θυμάμαι και τα κρατάω. Είναι οι μόνοι άνθρωποι, νομίζω, που

μπορούν να βοηθήσουνε παιδιά από τόσο χαμηλές τάξεις (;) εεε...
Τσιγγάνους, Μουσουλμάνους...

γ) Ομάδες και φορείς από την ευρύτερη κοινότητα συνέβαλαν στην επιτυχημένη εκπαιδευτική διαδρομή όλων των συμμετεχόντων ενισχύοντας πτυχές του κοινωνικού τους κεφαλαίου.

Όσον αφορά στην επίδραση των συνομηλίκων, δέκα συμμετέχοντες αναφέρθηκαν στη θετική επίδραση που είχε στην εκπαιδευτική τους διαδρομή η συναναστροφή με μη Ρομά συνομηλίκους. Ενδεικτικά, η Ηλέκτρα και η Αλκμήνη απέφυγαν τη «σκοτεινή πλευρά του κοινωνικού κεφαλαίου» (Field, 2003) μην κάνοντας παρέα με συνομήλικα Ρομά κορίτσια που εγκατέλειψαν το σχολείο. Ενδεικτικά, η Ηλέκτρα σημείωσε:

Και οι φίλες μου ... τώρα δε μου κάνουν παρέα. ... Αν έβγαινα συνέχεια και παραμελούσα το διάβασμα, τώρα δε θα είχα φτάσει εδώ που έφτασα. ... Ας πούμε αν σηκωνόμουνα δώδεκα και μία και δεν πήγαινα σχολείο κι έπινα καφέδες και γυρνούσα από δω κι από κει... Προτίμησα να μείνω μόνη μου χωρίς φίλες παρά να μείνω αμόρφωτη, να στο πω...

Σε ορισμένες περιπτώσεις, η συναναστροφή με μη Ρομά μαθητές μέσα από μουσικές και αθλητικές ομάδες συνέβαλε στην ενίσχυση του κοινωνικού κεφαλαίου των Ρομά συμμετεχόντων και διευκόλυνε την εκπαιδευτική πρόοδο. Ενδεικτικά, ο Περικλής υποστήριξε πως το ότι είχε μη Ρομά συμπαίκτες στην ποδοσφαιρική ομάδα με τους οποίους συνταξίδευαν και έμεναν μαζί όταν πήγαιναν αλλού για αγώνα τον βοήθησε πολύ όταν πήγε στο Γυμνάσιο της περιοχής.

Δώδεκα συμμετέχοντες αναφέρθηκαν στην επίδραση που είχαν σε αυτούς θετικά πρότυπα άλλων Ρομά που ήταν μορφωμένοι. Σε κάποιες περιπτώσεις ήταν μορφωμένοι Ρομά που εμπλέκονταν σε σεμινάρια για Ρομά (στην περίπτωση του Λαέρτη), ήταν Ρομά μαθητές στην ευρύτερη περιοχή που συνέχιζαν στη μη υποχρεωτική εκπαίδευση (όπως στις περιπτώσεις του Περικλή, του Πάτροκλου και της Αλκμήνης), ήταν συγγενείς τους (όπως στις περιπτώσεις της Αντιγόνης, της Ηλέκτρας, του Ιφικλή και του Ιάσωνα). Ενδεικτικά, η Ηλέκτρα είπε για τη μεγαλύτερή της αδερφή που προχωρούσε στο σχολείο:

Θυμάμαι τα βιβλία της, τις σημειώσεις της, τα τετράδιά της, ... που την έβλεπα να διαβάζει, που ξενυχτούσε, που αγχωνότανε... Τη θυμάμαι... όταν πήγε Πανεπιστήμιο πρώτη φορά κι εγώ χαιρόμουν, όταν πηγαίναμε και παίρναμε τα βιβλία της. Μου ... έδινε ας πούμε συμβουλές, πώς να διαβάζω, πώς να σκέφτομαι, τι πρέπει να βγάλω απ' τη ζωή μου και τι πρέπει να κρατήσω, με βοηθούσε ας πούμε σε κάποιες στιγμές που είχα απορίες. ... Είναι πολύ μεγάλο προνόμιο να έχεις μια μεγαλύτερη αδερφή ή έναν αδερφό, που έχει προχωρήσει και λίγο παραπέρα.

Σημαντική αναδείχθηκε για έξι συμμετέχοντες η υποστήριξη που δέχθηκαν από πηγές που έχουν θρησκευτικό χαρακτήρα. Ενδεικτικά, ο Λαέρτης αναφέρθηκε στο πόσο η ενασχόληση με θρησκευτικά αναγνώσματα και ψαλμούς τον βοήθησε στην καλλιέργεια της ελληνικής γλώσσας. Ο Νέστορας ενθαρρύνθηκε να κάνει σπουδές από έναν θεολόγο και μία ομάδα νέων στην οποία συμμετείχε σε τοπική ενορία. Η

πίστη στον Θεό οδήγησε τον Θεαίτητο σε σπουδές προκειμένου να σπουδάσει Θεολογία. Η επίδραση της θρησκείας στην εκπαιδευτική επιτυχία κυρίως μέσω της συγκέντρωσης πτυχών πολιτισμικού και κοινωνικού κεφαλαίου συνάδει με ευρήματα της Byfield (2008) που μελέτησε την εισαγωγή έγχρωμων νέων ανδρών σε ελίτ πανεπιστήμια στο Ηνωμένο Βασίλειο και τις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής.

Αν και η συμβολή εθελοντικών οργανώσεων και ΜΚΟ στην εκπαιδευτική διαδρομή των συμμετεχόντων καταγράφηκε μόνο από δύο συμμετέχοντες, περιλαμβάνεται εδώ καθώς για αυτούς τους δύο ήταν καίρια. Ειδικά, για τον Έκτορα, το κέντρο στο οποίο παρακολουθούσε απογευματινές δράσεις και φροντιστηριακά μαθήματα ήταν ο βασικός παράγοντας που συνέβαλε στην εκπαιδευτική του πρόοδο.

Τέλος, κάποιοι συμμετέχοντες δέχθηκαν υποστήριξη από σημαντικούς άλλους στο περιβάλλον τους οι οποίοι τους ενίσχυσαν. Ενδεικτικά, η Αντιγόνη ανέφερε ένα ζευγάρι πλούσιων γειτόνων που πλήρωνε τα φροντιστήριά της ενώ η Αθηνά και ο Νέστορας σημείωσαν πως παρακολουθούσαν δωρεάν φροντιστηριακά μαθήματα Αγγλικών. Ειδικότερα, Ο Νέστορας είπε:

‘Ητανε στην πολυκατοικία μας μία κυρία που ...αφού συνεννοήθηκε με τη μητέρα μου, ... με πήρε από το χέρι και πήγαμε με λεωφορείο ... σε ένα φροντιστήριο ξένων γλωσσών, τον Ό... Αφού λοιπόν έψαξε, πήγε και μίλησε και είπε «Κοιτάχτε, το παιδί είναι άπορο. Έχει πεθάνει ο πατέρας του. Θα ήθελα να το βοηθήσετε να σπουδάσει Αγγλικά χωρίς χρήματα». ... Έτσι, λοιπόν, δέχθηκε ο Διευθυντής και έμαθα Αγγλικά δωρεάν. Δηλαδή, περνούσα τάξεις, χειμώνα-καλοκαίρι. Χειμώνα-καλοκαίρι. Δεν πλήρωνα φράγκο. Και μου ‘λεγε βέβαια (η κυρία αυτή) κάθε ... του Αυγούστου, του Αγίου ... , τότε γιόρταζε αυτός, θα παίρνεις μια ανθοδέσμη και θα πας και θα του χτυπάς την πόρτα (του Διευθυντή) και θα του λες «Ευχαριστώ». Κι έτσι έκανα.

δ) Πολλοί συμμετέχοντες αναφέρθηκαν στον τόπο στον οποίο μεγάλωσαν ως παράγοντα που επηρέασε την εκπαιδευτική τους διαδρομή. Όλοι μεγάλωσαν σε αστικές περιοχές ή κοντά σε αστικά κέντρα. Οι μισοί συμμετέχοντες μεγάλωσαν σε περιοχές με πολλούς Ρομά (καταυλισμούς ή περιοχές με μεγάλα ποσοστά Ρομά κατοίκων), έξι συμμετέχοντες έζησαν σε περιοχές όπου δε ζούσαν άλλοι Ρομά και τέσσερις είχαν ανάμικτες εμπειρίες. Όσοι συμμετέχοντες μεγάλωσαν σε μη Ρομά περιοχές, αναγνώρισαν πόσο σημαντικό ήταν το ότι δεν επηρεάστηκαν από πιο παραδοσιακά πρότυπα της ρόμικης κοινότητας, όπως τους πρόωρους γάμους που κυριαρχούσαν σε περιοχές με πολλούς Ρομά. Ωστόσο, σε κάποιες περιπτώσεις τέτοιων περιοχών, οι συμμετέχοντες επεσήμαναν πως ζούσαν αρμονικά, σε δεκτικά περιβάλλοντα που τους ευνόησαν (π.χ. μέσα από εστιασμένο ενδιαφέρον στους Ρομά μέσω διοργάνωσης σεμιναρίων ή εκπαιδευτικών δράσεων που απευθύνονταν σε Ρομά). Ενδεικτικά στην περιοχή όπου μεγάλωσαν η Αλκμήνη και η Ηλέκτρα δραστηριοποιούνταν Σύλλογος Γυναικών που ενθάρρυνε τη σχολική φοίτηση των Ρομά. Οι εμπειρίες των συμμετεχόντων/συμμετεχουσών επιβεβαιώνουν πηγές σχετικά με το πόσο ετερογενείς συνθήκες επικρατούν σε διάφορες περιοχές όπου ζουν Ρομά. (Μάρκου, 2008 · Νικολαου, 2009). Έτσι, αναδεικνύεται η ανάγκη για

συζήτηση σχετικά με πιθανή διαφοροποίηση των πολιτικών που επικεντρώνονται στους Ρομά με βάση τα ειδικά χαρακτηριστικά επί μέρους περιοχών.

ε) Θα αποτελούσε παράλειψη να μην αναφερθεί πως κάποιοι συμμετέχοντες έδωσαν μεγάλη έμφαση και σε ατομικά γνωρίσματα όπως το πείσμα, η υπομονή και η επιμονή, η διάθεσή τους για σκληρή δουλειά που, σύμφωνα με την εκτίμησή τους, βοήθησαν την εκπαιδευτική τους διαδρομή.

Συμπέρασμα

Τα τελευταία χρόνια έμφαση δίδεται από όλα τα ευρωπαϊκή κράτη μέλη στην κοινωνική ένταξη των Ρομά (Farkas, 2014). Το ίδιο ισχύει και στην Ελλάδα που, συμπλέοντας με τις ευρωπαϊκές εκπαιδευτικές πολιτικές, επικεντρώνεται στην ένταξη των Ρομά μέσα και από την ίδρυση ειδικού φορέα, της Ειδικής Γραμματείας Κοινωνικής Ένταξης Ρομά. Όσον αφορά στην εκπαίδευση, σε ευρωπαϊκό επίπεδο βασικός στόχος των πολιτικών είναι η ενίσχυση της συμμετοχής Ρομά στη δευτεροβάθμια και την τριτοβάθμια εκπαίδευση καθώς και η ολοκλήρωση αυτών των βαθμίδων μέσω της συμβολής οικονομικών κινήτρων (όπως υποτροφίες, επιδόματα και συμβουλευτική) (Council of the European Union, 2013· FRA, 2014). Έως τώρα, δεν έχουν ληφθεί ανάλογα μέτρα για την υποστήριξη των Ρομά στην ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ωστόσο, το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, τη σχολική χρονιά 2017-2018, για πρώτη φορά, αξιοποίησε ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς σε σχολικές μονάδες με υψηλά ποσοστά Ρομά μαθητών (ΥΠΕΘ, 2017).

Η παρούσα ανακοίνωση παρουσίασε τους παράγοντες που οδήγησαν σε εκπαιδευτικά επιτυχημένες διαδρομές είκοσι Έλληνες Ρομά που έχουν εισαχθεί στο πανεπιστήμιο. Το θέμα αυτό απασχολεί τη σχετική έρευνα και σε άλλα ευρωπαϊκά κράτη και εν δυνάμει μπορεί να συμβάλλει στην ανταλλαγή καλών πρακτικών και τη συνεργασία στον σχεδιασμό σχετικών παρεμβάσεων αναφορικά με την εκπαίδευση και κοινωνική ένταξη των Ρομά σε ευρωπαϊκό επίπεδο.

Ανακεφαλαιώνοντας, η ανάλυση των συνεντεύξεων των συμμετεχόντων/των συμμετεχουσών ανέδειξε τις επιδράσεις από α) το σπίτι/την οικογένεια, β) το σχολείο, γ) την ευρύτερη κοινότητα, δ) τον τόπο ανατροφής καθώς και ε) κάποια ατομικά γνωρίσματα ως σημαντικούς παράγοντες για την εκπαιδευτική πρόοδο των Ρομά συμμετεχόντων/συμμετεχουσών. Ο υποστηρικτικός ρόλος των γονέων καθώς και η συμβουλευτική υποστήριξη των δασκάλων ξεχώρισαν έχοντας καίρια επίδραση στην εκπαιδευτική πορεία συμμετεχόντων/συμμετεχουσών.

Σε κάποιες περιπτώσεις, οι συμμετέχοντες και οι συμμετέχουσες μπορούν να χαρακτηριστούν προνομιούχοι με όρους Bourdieu καθώς είχαν πρόσβαση σε υλικά και πολιτισμικά αγαθά που ενίσχυσαν πτυχές του οικονομικού, πολιτισμικού και κοινωνικού κεφαλαίου τους ενώ οι οικογένειές τους είχαν θετικές στάσεις απέναντι στην εκπαίδευση. Σε αυτές τις περιπτώσεις η επιτυχημένη εκπαιδευτική διαδρομή μπορεί να ερμηνευθεί στο πλαίσιο της θεωρίας κοινωνικής αναπαραγωγής όπου δίδεται έμφαση στον ρόλο της εκπαίδευσης στην αναπαραγωγή των ταξικών θέσεων (Webb, κ.ά., 2002), δηλαδή η εκπαιδευτική διαδρομή αυτών των

συμμετεχόντων/συμμετεχουσών μπορεί να ερμηνευθεί με βάση την ποσότητα και τον τύπο του κεφαλαίου που έφεραν από την οικογένειά τους.

Αντίθετα, το να ακολουθήσει κανείς μια επιτυχημένη εκπαιδευτική διαδρομή ήταν δυσκολότερο για εκείνους/εκείνες τους/τις Ρομά που προέρχονταν από λιγότερο προνομιούχα περιβάλλοντα (όπως φτωχές οικογένειες που ζούσαν σε παράγκες σε καταυλισμούς). Σύμφωνα με συμμετέχοντες/συμμετέχουσες που μεγάλωσαν με αυτόν τον τρόπο, οι επιδράσεις από παράγοντες εκτός σπιτιού έπαιξαν καθοριστικό ρόλο στις εκπαιδευτικές τους τροχιές ενισχύοντας πτυχές του πολιτισμικού και κοινωνικού κεφαλαίου τους κατά τη δευτερογενή κοινωνικοποίηση στο σχολείο και τις ομάδες της κοινότητας. Σε αυτές τις περιπτώσεις μια πιο δημιουργική αξιοποίηση του μπουρντιεακού πλαισίου δείχνει ότι αυτοί οι συμμετέχοντες/συμμετέχουσες έδρασαν ενεργά αποφεύγοντας μια τροχιά που -τρόπον τινά- ταίριαζε περισσότερο με το κοινωνικο-οικονομικό οικογενειακό τους υπόβαθρο. Έτσι, σε αυτές τις περιπτώσεις, θα μπορούσε να ειπωθεί πως μέσω της εκπαίδευσης επήλθε κοινωνική αλλαγή (Apple, 2008).

Οι παράγοντες επιτυχίας που παρουσιάστηκαν σε αυτήν την ανακοίνωση προέκυψαν από μία ποιοτική έρευνα είκοσι μελετών περίπτωσης και δεν προβάλλονται ως «συνταγή» για την εκπαιδευτική επιτυχία των Ρομά μαθητών. Άξιο λόγου είναι το γεγονός ότι η εκπαιδευτική πρόοδος των συμμετεχόντων δεν επιτεύχθηκε στο πλαίσιο οργανωμένης εκπαιδευτικής παρέμβασης που να είχε σχετική στοχοθεσία. Όταν όμως, μικρής εμβέλειας εκπαιδευτικές παρεμβάσεις σχετικά με ενισχυτική διδασκαλία και εξωσχολικές δραστηριότητες έλαβαν χώρα, αποδείχτηκαν βοηθητικές για τους συμμετέχοντες/τις συμμετέχουσες.

Ο μικρός αριθμός των ερευνητικών συμμετεχόντων/συμμετεχουσών δε δείχνει μόνο τις δυσκολίες εντοπισμού τους στο πεδίο της έρευνας αλλά υποδεικνύει πόσο δύσκολο είναι για τους/τις Ρομά μαθητές/μαθήτριες να συνεχίσουν σε τριτοβάθμιες σπουδές. Σε ορισμένες περιπτώσεις, συμμετέχοντες και συμμετέχουσες ρητά ανέφεραν πως ήταν πολύ δύσκολο το να επιτύχουν στην εκπαίδευση. Σε κάποιες περιπτώσεις η εκπαιδευτική πρόοδος δυσχεράνηκε ακόμη περισσότερο από περιστατικά διακρίσεων που εκείνοι/εκείνες βίωσαν.

Η παρούσα έρευνα ανοίγει ένα νέο πεδίο για την ελληνική περίπτωση που αφορά τη φοίτηση Ρομά στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η συνεισφορά της συνοψίζεται στο ότι ξεκίνησε να χαρτογραφεί παράγοντες που βοήθησαν την εκπαιδευτική επιτυχία και ανέδειξε την ανάγκη για παρόμοιες μελέτες που μπορεί να οδηγήσουν σε χρήσιμα για την εκπαιδευτική πολιτική συμπεράσματα, ειδικά αν ειπωθούν σε συνάφεια με το τι ισχύει σε άλλες Ευρωπαϊκές χώρες.

Ένα από τα σημαντικότερα στοιχεία της παρούσας έρευνας είναι ότι έδωσε τον λόγο στους/στις ίδιους/ ίδιες τους/τις Ρομά να μιλήσουν για τις εκπαιδευτικές τους διαδρομές. Αποκτά ιδιαίτερη αξία να ακουστούν οι φωνές των ίδιων των Ρομά που έχουν προοδεύσει στην εκπαίδευση και οι δικές τους προτάσεις για την κοινότητα καθώς σπάνια αυτοί/αυτές συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων που τους/τις αφορούν. Μία ακόμη διάσταση που προέκυψε από την ανάλυση των συνεντεύξεων είναι πως σε πολλές περιπτώσεις, παρά την όποια εκπαιδευτική πρόοδο, οι Ρομά συμμετέχοντες/συμμετέχουσες βιώνουν διακρίσεις λόγω της ρόμικης καταγωγής

τους. Εύγλωττα περιγράφονται αυτές οι διακρίσεις στο περιστατικό που διηγήθηκε ο Περικλής το οποίο αναδεικνύει πόσο επιτακτική είναι η ανάγκη οι όποιες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις να περιλαμβάνουν την ευαισθητοποίηση του συνολικού πληθυσμού απέναντι σε ευπαθείς ομάδες:

‘Ήθελα να κάνω μία εργασία για το Πανεπιστήμιο... ήθελα να στείλω την εργασία, την είχα ολοκληρώσει, ήθελα να τη στείλω στο Πανεπιστήμιο μέσω e-mail... και δεν έχω Ίντερνετ, γιατί ο Δήμος εδώ (περιοχή καταγωγής, καταυλισμός) δε μας βάζει μία κεραία... Πήγα σε ένα μαγαζί, σε ένα Ίντερνετ καφέ. Δε με άφησαν να μπω μέσα επειδή είμαι τσιγγάνος... Ειδοποίησα την Αστυνομία... μου είπαν οι αστυνομικοί να βάλω μια υπογραφή να τον πάμε (τον ιδιοκτήτη) στον εισαγγελέα, αλλά δεν ήθελα να φτάσω και τόσο μακριά... (Κατάφερα να στείλω την εργασία με μείλ έγκαιρα) γιατί με βοήθησε η Αστυνομία και το στείλαμε μετά... (Αυτό το περιστατικό) δεν το ‘μαθε κανένας. (Ούτε οι καθηγητές μου γιατί) φοβήθηκα να πω την αλήθεια, να μη με υποτιμήσουν μετά και οι καθηγητές μου...

Βιβλιογραφία

Apple, M. (2008). Can schooling contribute to a more just society? *Education, Citizenship and Social Justice*, 3(3), 239-261.

Bereményi, BÁ & Carrasco, S. (2015). Interrupted aspirations: research and policy on Gitano education in a time of recession, in Spain, *Intercultural Education* 26(2), 1-12.

Bhopal, K. & Myers, M. (2009). Gypsy, Roma and Traveller pupils in schools in the UK: inclusion and ‘good practice’, *International Journal of Inclusive Education*, 13(3), 299-314.

Bourdieu, P. & Wacquant, L. (1992). *An Invitation to Reflexive Sociology*. Cambridge: Polity Press.

Bourdieu, P. (2004/1986). The Forms of Capital. Στο S. Ball (Επιμ.) *The Routledge Falmer Reader in Sociology of Education* (σ.σ. 15-29), London, New York: Routledge.

Bourdieu, P. (2006/1977). *Outline of a theory of practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Byfield, C. (2008). *Black Boys Can Make It: how they overcome the obstacles to university in the UK and USA*. Trentham Books Limited.

Council of the European Union, (2013). *Council Recommendation on Effective Roma Integration Measures in the Member States*. Ανακτήθηκε από http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/lisa/139979.pdf (5 Απριλίου 2015).

D'Arcy, K. W. (2014). *Travellers and Home Education: Safe spaces and inequality*. London: Institute of Education Press.

Dragonas, T. (2012). *Roma mothers and their young children. Country Report: Greece* (Αδημοσίευτη Έκθεση). Bernard Van Leer Foundation.

Farkas, L. (2014). *Report on discrimination of Roma children in education (2014)*. Ανακτήθηκε από http://ec.europa.eu/justice/discrimination/files/roma_childdiscrimination_en.pdf (15 Απριλίου 2015).

Field, J. (2003). *Social Capital*. London: Routledge.

Flick, U. (2009). *An Introduction to Qualitative Research (4th Edition)*. London: Sage.

FRA, (2014). *Education: the situation of Roma in 11 EU Member States. Roma survey – Data in focus*. Luxembourg: Publications Office. Ανακτήθηκε από http://fra.europa.eu/sites/default/files/fra-2014_roma-survey_education_tk0113748enc.pdf (15 Απριλίου 2015).

Gkofa, P. (2017). *Promoting social justice and enhancing educational success: Suggestions from twenty educationally successful Roma in Greece*, *The Urban Review*, 49(3) 443-462, <https://doi.org/10.1007/s11256-016-0393-6>

Gkofa, P. (2018). *Greek Roma in Higher Education: Perceptions and Experiences of Educational Success*. Στο R. Race (Επιμ.) *Advancing Multicultural Dialogues in Education* (σ.σ. 107-125). Palgrave Macmillan, Cham. (Hardback – ISBN 978-3-319-60557-9, E Copy – ISBN 978-3-319-60558-6)

Hinton-Smith, T., Danvers, E. & Jovanovic, T. (2017). *Roma women's higher education participation: whose responsibility?* *Gender and Education*, DOI: 10.1080/09540253.2016.1274386

Kende, A (2007). *Success stories? Roma university students overcoming social exclusion in Hungary*. Στο H. Colley (Επιμ.), *Social inclusion for young people: breaking down the barriers* (σ.σ. 133-144), Strasbourg: Council of Europe

Kostadinova, G. (2011). *Minority Rights as a Normative Framework for Addressing the Situation of Roma in Europe*, *Oxford Development Studies* 39(2), 163-183.

Kostouli, T. & Mitakidou, S. (2009). *Policies as top-down structures versus as lived realities: An investigation of literacy policies in Greek schools*. Στο S. Mitakidou, E. Tressou, BB. Swadener & CA. Grant (Επιμ.) *Beyond pedagogies of exclusion in diverse childhood contexts: transnational challenges* (σ.σ. 47-63), New York: Macmillan.

Livanos, I. (2010). *The relationship between higher education and labour market in Greece: the weakest link?*, *Higher Education*, 60(5), 473-489.

Lloyd, G. & McCluskey, G. (2008). Education and Gypsies/Travellers: 'contradictions and significant silences', *International Journal of Inclusive Education*, 12(4), 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.

Parthenis, C. & Fragoulis, G. (2016). "Otherness" as Threat: Social and Educational Exclusion of Roma People in Greece, *International Journal of Multicultural Education*, 18(2), 39-57.

Reay, D. (2004α). Education and cultural capital: the implications of changing trends in education policies, *Cultural Trends*, 13(2): 73-86.

Reay, D. (2004β). Gendering Bourdieu's concepts of capitals? Emotional capital, women and social class, *The Sociological Review*, (52), 57-74.

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.

Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory* (2nd Edition). Thousand Oaks, California; London: Sage.

Symeou, L., Luciak, M. & Gobbo, F. (2009). Teacher training for Roma inclusion: implementation, outcomes and reflections of the INSETRom project. *Intercultural Education*, 20(6), 493-496.

Themelis, S. (2009). Questioning Inclusion: The Education of Roma/Traveller Students and Young People in Europe and England - A Critical Examination, *Research in Comparative and International Education*, 4(3), 262-275.

Themelis, S. (2013). *Social change and education in Greece: a study in class struggle dynamics*. New York; Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Webb, J., Schirato, T. & Danaher, G. (2002). *Understanding Bourdieu*. London: Sage.

Zachos, D. (2011). Sedentary Roma (Gypsies): The case of Serres (Greece), *Romani Studies*, 21(1), 23-56.

Ziomas, D., Bouzas, N. & Spyropoulou, N. (2011). *Greece-Promoting the Social Inclusion of Roma: A Study of National Policies*. Institute of Social Policy - National Centre for Social Research—EKKE. Ανακτήθηκε 26 Οκτωβρίου 2017, από file:///C:/Users/user/Downloads/EL_second_network_report_11%20(3).pdf

Βεργίδης, Δ. (1998). Πηγαίνουν οι Τσιγγάνοι σχολείο; - Η σχολική ένταξη των τσιγγανόπαιδων στην Κάτω Αχαΐα. Αρέθας, Ι, 41 – 69.

Μάρκου, Γ. (2008). Η προσπάθεια ανάπτυξης μιας εθνικής πολιτικής για την οικονομική και κοινωνική ένταξη των Τσιγγάνων. Στο Σ. Τρουμπέτα (Επιμ.), Οι Ρομά στο σύγχρονο ελληνικό κράτος: Συμβιώσεις-Αναιρέσεις-Απουσίες (σ.σ. 153-188). Αθήνα: Κριτική.

Μαυρομμάτης, Γ. (2008). Παιδιά Ρομά στο ελληνικό δημόσιο σχολείο. Στο Σ. Τρουμπέτα (Επιμ.), Οι Ρομά στο σύγχρονο ελληνικό κράτος: Συμβιώσεις-Αναιρέσεις-Απουσίες (σ.σ. 199-223). Αθήνα: Κριτική.

Μουχελή, Α. (1996). Τσιγγάνοι και Κοινωνικός Αποκλεισμός. Στο Δ. Καραντινός, Λ. Μαράτου - Αλιπράντη, Ε. Φρονίμου (Επιμ.), Διαστάσεις του Κοινωνικού Αποκλεισμού στην Ελλάδα, Κύρια θέματα και προσδιορισμός προτεραιοτήτων πολιτικής (Εκθεση για το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο) Τόμος Α' (σ.σ. 491- 523), Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών.

Τρουμπέτα, Σ. (2008). Εισαγωγή: Η αναζήτηση των Ρομά στις υποσημειώσεις της Ιστορίας και στα πρωτοσέλιδα της Πολιτικής. Στο Σ. Τρουμπέτα (Επιμ.), Οι Ρομά στο σύγχρονο ελληνικό κράτος: Συμβιώσεις-Αναιρέσεις-Απουσίες (σ.σ. 11-76). Αθήνα: Κριτική.

Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων (2017). Απόφαση Νο 144073/Δ1, ΑΦ 3084 (06.09.2017). Καθορισμός σχολικών μονάδων τοποθέτησης Κοινωνικών Λειτουργιών κλάδου ΠΕ30.

**Η διαχείριση κοινωνικών ανισοτήτων στην εκπαίδευση παιδιών με
μεταναστευτικό υπόβαθρο:
Μια μελέτη περίπτωσης σε διαπολιτισμικό σχολείο της Αθήνας**

Λάβδας Διονύσιος
Μ. Soc, Απόφοιτος Π.Τ.Δ.Ε, Υπαλλήλος Υπηρεσίας Υποδοχής και Ταυτοποίησης
Προσφύγων (hotspot) Λέρου
dennislavdas@gmail.com

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία γίνεται διερεύνηση του ζητήματος της διαχείρισης των κοινωνικών ανισοτήτων παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όπως αυτή έχει διαμορφωθεί τις τελευταίες τρεις δεκαετίες στην Ελλάδα. Πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς του διαπολιτισμικού δημοτικού Αθηνών με την μέθοδο των ημι-δομημένων συνεντεύξεων. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν στις 26 και 27 Μαρτίου 2015 και διεξήχθησαν εντός του χώρου του σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί μετέφεραν τις εμπειρίες και τις αντιλήψεις τους ως προς την κατάσταση στο διαπολιτισμικό σχολείο,

την διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας από μέρους τους, την αλληλεπίδραση με τους μαθητές και τις αντιλήψεις τους για την συμβολή του διαπολιτισμικού σχολείου στην αντιμετώπιση των κοινωνικών ανισοτήτων. Μερικά σημαντικά ευρήματα που προέκυψαν από την έρευνα ήταν η έλλειψη ουσιαστικής στήριξης από την πολιτεία, η καθοριστική συμβολή του εκπαιδευτικού του διαπολιτισμικού σχολείου στην προαγωγή του σεβασμού και της ανοχής στη διαφορετικότητα, η διαμόρφωση κλίματος ισότιμης συνύπαρξης και θετικών κοινωνικών σχέσεων. Επισημάνθηκε επίσης το χαμηλό έως μέτριο κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των γονέων των μαθητών σε διαπολιτισμικό σχολείο. Συμπερασματικά, μπορούμε να παρατηρήσουμε πως το διαπολιτισμικό σχολείο μέσα από την δουλειά που γίνεται, βοηθάει στην αντιμετώπιση των κοινωνικών ανισοτήτων, με αποτέλεσμα να μην επικυρώνονται στην πράξη οι ανισότητες στην παιδεία και προάγει την ισότητα και την αποδοχή.

Λέξεις κλειδιά: διαπολιτισμική εκπαίδευση, κοινωνικές ανισότητες, μετανάστες

The management of social inequalities to the education of children with immigrant background: A case study of an intercultural school in Athens

Lavdas Dionisios

M.Soc., Graduate Teacher, Refugees Reception and Identification Service officer
(Leros 's hotspot)
dennislavdas@gmail.com

Summary

In this paper is investigated the issue of management of social inequalities of children with an immigrant background in the context of intercultural education, as is has been the last three decades in Greece. Interviews with teachers of intercultural primary school of Athens were held with the method of semi-structured interviews. The interviews were held on 26th and 27th March 2015 into the school environment. The teachers transferred their views and perceptions for the conditions in the intercultural school, the management of multiculturalism, the interaction with the students and their main views about the contribution of the intercultural school to the treatment of social inequalities. Some important findings that emerged from the research, were the lack of state support, the decisive contribution of teachers of the intercultural school to the promotion of respect and tolerance to diversity, the coexistence of an equilibrium climate and positive relationships. Also, highlighted the low-middle level of socio-economic level of immigrant parents. In conclusion, we can observe that the intercultural school, through the work that is being, helps to treat the social inequalities with a result to not validated in practice the social inequalities oh immigrant students and thus promotes the equality and acceptance.

Key words: intercultural education, social inequalities, immigrants

Εισαγωγή

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει τις εμπειρίες και τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών διαπολιτισμικού σχολείου σχετικά με τις κοινωνικές ανισότητες που υφίστανται οι μαθητές- παιδιά μεταναστών εντός του διαπολιτισμικού σχολικού πλαισίου και πώς οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί τις διαχειρίζονται. Εξετάζονται ζητήματα που αφορούν τις κοινωνικές ανισότητες στο σχολείο τόσο από την πλευρά των εκπαιδευτικών (ως κύριοι διαχειριστές αυτής της κατάστασης θα λέγαμε), όσο και από την πλευρά των μαθητών (ως οι διαχειριζόμενοι αυτής της κατάστασης). Μία βασική διαπίστωση που έρχεται να αναδείξει την ποικιλομορφία αλλά και τις ανισότητες εντός της σχολικής τάξης είναι η εξής: Με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους η ετερότητα υπάρχει και εκδηλώνεται σε κάθε σχολικό πλαίσιο. Δεν υπάρχουν σχολικές τάξεις ομοιογενείς ακόμα και σε σχολεία με εθνικά αμιγή μαθητικό πληθυσμό, μόνο που οι συνέπειες αυτών των διαφορών (κοινωνικές, μορφωτικές, φύλου, κ.ά) συνήθως δεν γίνονται ορατές (Ανδρούτσου & Ασκούνη, 2007).

Από την βιβλιογραφική έρευνα που ακολουθεί προκύπτει μία δεδομένη κατάσταση: Η κρατική θεσμική εκπαιδευτική πολιτική έχει δημιουργήσει τον θεσμό των διαπολιτισμικών σχολείων ως ένα μέσο ένταξης και προσαρμογής μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στην ελληνική κοινωνία. Το κύριο λοιπόν θέμα που αναδύεται μέσα από την βιβλιογραφική αναζήτηση είναι εάν επί της ουσίας επιτυγχάνεται η ένταξη και η ισότητα και με ποιους όρους, δεδομένου ότι το διαπολιτισμικό σχολείο διαφέρει από τα υπόλοιπα κοινά ως προς αυτόν τον σκοπό.

Έτσι, ως πεδίο επιλέχθηκε ο θεσμός-δομή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, δεδομένου ότι αποτελεί την δομή και τον θεσμό που κατεξοχήν δημιουργήθηκε για να συμβάλει στην ελληνική διαπολιτισμική εκπαίδευση και την καταπολέμηση των ανισοτήτων. Αρχικά εξετάζεται η βάση πάνω στην οποία στηρίζεται ο θεσμός του σχολείου και κατά συνέπεια του διαπολιτισμικού σχολείου. Δεύτερον, εξετάζεται το πλαίσιο (κοινωνικό, οικονομικό, πολιτικό) μέσα στο οποίο οικοδομήθηκε η διαπολιτισμική εκπαίδευση και τέλος τα κοινωνικά και πολιτιστικά δεδομένα σύμφωνα με τα οποία λειτουργεί. Εξ' αρχής γίνεται προσπάθεια να διασαφηνιστεί πώς φτάσαμε να μιλάμε και να λειτουργούμε με όρους διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ενώ ταυτόχρονα αυτός ο όρος διαφοροποιείται από αυτόν της πολυπολιτισμικότητας.

Η παρούσα εργασία στηρίζεται κατά βάση σε εμπειρικά δεδομένα ελληνικών βιβλιογραφικών πηγών. Ωστόσο, η θεωρητική προσέγγιση του ζητήματος (αρχές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ανισότητες στο σχολείο, κ.ά.) εστιάζεται στη διεθνή βιβλιογραφία, καθώς οι επιστημονικές προσεγγίσεις του ζητήματος έχουν αναπτυχθεί πολύ πριν αυτό τεθεί στο ελληνικό συγκείμενο.

Από την μονοπολιτισμικότητα στην πολυπολιτισμικότητα

Η παρούσα έρευνα στηρίζεται σε κάποιες συγκεκριμένες παραδοχές βάσει των οποίων προκύπτουν και τα ερευνητικά ερωτήματα. Καταρχήν το σχολείο και η παρεχόμενη από αυτό εκπαίδευση αποτελούν μέρος μιας εκπαιδευτικής πολιτικής που πηγάζει από συγκεκριμένες ιδεολογίες και κοινωνικές αξίες. Γι αυτό μία πρώτη παραδοχή είναι ότι το σχολείο προέκυψε ως ανάγκη ανταπόκρισης στα νέα κοινωνικά, πολιτικά και οικονομικά δεδομένα κατά την βιομηχανική επανάσταση. Η εκπαίδευση

ξεκίνησε να θεωρείται κοινωνικό αγαθό και να αποτελεί μέρος του λεγόμενου «κράτους πρόνοιας» στην περίοδο της Γαλλικής Επανάστασης (Γιαννακόπουλος, 2006), με τον Ναπολέοντα να αναφέρει ότι η δημόσια εκπαίδευση θα πρέπει να αποτελέσει το πρώτο θέμα με το οποίο θα ασχοληθεί η κυβέρνηση. Κατά την Τζάνη (2010) με την βιομηχανική επανάσταση και την καπιταλιστική οργάνωση της παραγωγής, απαιτήθηκαν εργάτες εγγράμματοι. Κατά την ίδια, είναι αυτός ο κύριος λόγος που αναγκάζει το κράτος να παρέμβει στην υπόθεση της εκπαίδευσης των πολιτών.

Μία δεύτερη παραδοχή είναι ότι το σημερινό εκπαιδευτικό σύστημα έχει οικοδομηθεί στη βάση του έθνους-κράτους και των χαρακτηριστικών του. Ένα από τα χαρακτηριστικά του είναι η μονοπολιτισμική του σε πολλά πεδία, διάσταση. Κάποια στοιχεία που συνηγορούν στην μονοπολιτισμική διάσταση του σχολείου είναι οι παρακάτω επισημάνσεις: «μια βασική λειτουργία που επιτελεί το σχολείο ως φορέας θεσμοθετημένης εκπαίδευσης στα μεταβιομηχανικά χρόνια είναι η μεταβίβαση κοινών αξιών, κανόνων και προτύπων συμπεριφοράς, συμβάλλοντας στη διατήρηση της κοινωνικής συνοχής και στην αναπαραγωγή του κοινωνικού συστήματος. Επίσης, το σχολείο θεωρείται παράγοντας σταθεροποίησης του συστήματος και ως ο σημαντικότερος μηχανισμός για την πειθαρχηση του υποκειμένου και την αυτόνομη αποδοχή μιας συγκεκριμένης πραγματικότητας, την ένταξη στις ισχύουσες κοινωνικές συνθήκες και την διαμόρφωση ενός προπλάσματος ιδεολογίας» (Νόβα-Καλτσούνη, 2007). Επιπλέον, ο Banks (2004) αξιολογώντας την πολιτισμική ταυτότητα των δυτικών εκπαιδευτικών συστημάτων και κυρίως του αγγλικού, τους προσδίδει τα παρακάτω σημαντικά χαρακτηριστικά:

η εκπαίδευση δεν είναι πολιτισμικά ουδέτερη. Το διανοητικό περιεχόμενό της και ο προσανατολισμός της είναι διαποτισμένα από το παγκόσμια αποδεκτό χαρακτηριστικό της κυρίαρχης κουλτούρας. Επιπλέον η εκπαίδευση δεν είναι ούτε απολιτική. Καλλιεργεί συγκεκριμένες στάσεις και αξίες. Εφόσον αυτές συμβάλλουν στη διατήρηση μιας συγκεκριμένου τύπου κοινωνικής και πολιτικής τάξης, είναι επίσης και μία πολιτική δραστηριότητα και ως εκ τούτου δεν μπορεί να είναι πολιτικά ουδέτερη. Όλα αυτά σημαίνουν ότι, παρόλο που ένα εκπαιδευτικό σύστημα μπορεί να αναγνωρίζει τα ιδεώδη της ελευθερίας, της αντικειμενικότητας, της ανεξάρτητης σκέψης...στην πρακτική του εφαρμογή δεν κάνει τίποτα άλλο από το να μπει και ακόμη να κατηχεί τους μαθητές του στην κυρίαρχη κουλτούρα (σ. 46).

Το ίδιο συνέβαινε και ίσως εξακολουθεί να συμβαίνει και με το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και τον μονοπολιτισμικό του προσανατολισμό. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Δραγώνα (2001, σ. 35),

το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα υπήρξε πάντα μονοπολιτισμικό. Το δημόσιο σχολείο διαμορφώθηκε με βάση την πολιτική επιλογή να διαπαιδαγωγεί και να εκπαιδεύει τα ελληνόπουλα σύμφωνα με τα ελληνοχριστιανικά ιδεώδη με κύριους φορείς διάδοσης του ελληνικού πολιτισμού στο πλαίσιο του σχολείου την ελληνική γλώσσα, τη

χριστιανική ορθόδοξη θρησκεία και την ιστορία. Η ύπαρξη μειονοτικών, θρησκευτικών, γλωσσικών και εθνοτικών ομάδων δεν αναγνωρίστηκε ποτέ επίσημα από το ελληνικό κράτος, με εξαίρεση τη μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης, η οποία εμπίπτει σε ειδικό πολιτικό και νομοθετικό πλαίσιο.

Χαρακτηριστικά διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Κατά τον Δαμανάκη (1997) η διαπολιτισμική εκπαίδευση στηρίζεται σε τρία βασικά αξιώματα της διαπολιτισμικής θεωρίας που είναι: το αξίωμα της ισοτιμίας των λαών, το αξίωμα της ισοτιμίας του μορφωτικού κεφαλαίου ατόμων διαφορετικής προέλευσης και το αξίωμα της παροχής ίσων ευκαιριών.

Αρκετά χρόνια αργότερα και ο λόγος περί ισότητας στην διαπολιτισμική εκπαίδευση παραμένει. Πιο συγκεκριμένα, ο Μπενέκος (2007) υιοθετεί τις αρχές που είχε διατυπώσει ο Hohmann από το 1989, και κατά τον οποίο η διαπολιτισμική εκπαίδευση για να είναι αποτελεσματική θα πρέπει να στηρίζεται στις εξής αταλάντευτες αρχές:

- η "συνάντηση" των πολιτισμών
- η άρση των εμποδίων που παρεμβάλλονται κατά την επαφή των πολιτισμών και
- η δρομολόγηση πολιτισμικών αλλαγών με σκοπό τον πολιτισμικό εμπλουτισμό.

Με βάση αυτές τις αρχές του Hohmann, ο Μπενέκος (2007) στο άρθρο του συνοψίζει τους εξής στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης:

- αποδοχή της ισότητας όλων των ανθρώπων
- συμπερίληψη των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων στα εκπαιδευτικά προγράμματα
- συνεκμετάλλευση του μορφωτικού κεφαλαίου όλων ανεξαιρέτως των μαθητών
- δημιουργία ίσως ευκαιριών για μαθητική και επαγγελματική επιτυχία όλων των εμπλεκόμενων μερών
- καταδίκη και απόρριψη κάθε είδους διακρίσεων (κοινωνικών, γλωσσικών, θρησκευτικών, πολιτισμικών, εθνοτικών)
- καλλιέργεια και ενίσχυση των γλωσσικών ιδιαιτεροτήτων.

Οι κυριότερες προσεγγίσεις- μοντέλα που έχουν διαχρονικά αναπτυχθεί ανά τον κόσμο είναι:

- Αφομοιωτικό μοντέλο (αφομοίωση διαφοροποιημένων ομάδων στο σχολικό οργανισμό και την κυρίαρχη κουλτούρα ή αποκλεισμός τους από αυτό).
- Μοντέλο ενσωμάτωσης (η πολιτισμική ετερότητα γίνεται αποδεκτή στον βαθμό που δεν εμποδίζει την ενσωμάτωση και δε θέτει σε "κίνδυνο" τις πολιτισμικές αρχές της κυρίαρχης κοινωνίας).
- Πολυπολιτισμικό μοντέλο (κατανόηση των άλλων πολιτισμών και στην καταπολέμηση της άγνοιας που αναπαράγει τον ρατσισμό)
- Αντιρατσιστικό μοντέλο (αποβλέπει στην καταγγελία, τον έλεγχο και τον περιορισμό όλως εκείνων των στοιχείων, όπως τα στερεότυπα των εκπαιδευτικών, τα μονοπολιτισμικά προγράμματα, της σχολικής ζωής που - λιγότερο ή περισσότερο φανερά- ευνοούν τον ρατσισμό) (Κάτσικας & Πολίτου, 1999).

Κριτική: «το διαπολιτισμικό μοντέλο στην εκπαίδευση προβάλλεται ως η καλύτερη απάντηση στη νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα, μολονότι, οι σύγχρονες κοινωνίες

εφαρμόζουν περισσότερο συνδυαστικά μοντέλα. Επιπλέον, οι όποιες εφαρμογές φαίνεται να συνδέονται άμεσα με την ιστορικότητα εμφάνισης του μεταναστευτικού φαινομένου καθώς και με τα χαρακτηριστικά της κοινωνίας υποδοχής» (Τζωρτζοπούλου & Κοτζαμάνη, 2008, σ. 29).

Εξέλιξη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ευρώπη και την Ελλάδα

Προς απάντηση λοιπόν στην πολυπολιτισμική πραγματικότητα που είχε διαμορφωθεί, η ελληνική πολιτεία σε επίπεδο εκπαίδευσης ιδρύει από την δεκαετία του 1980, διάφορες δομές, μεταξύ των οποίων τα σχολεία παλιννοστούντων Ελλήνων, οι Τάξεις Υποδοχής και τα Φροντιστηριακά Τμήματα (Παγούνη & Καρούντζου, 2007). Ωστόσο, η αποτελεσματικότητα των παραπάνω δομών ως προς την ένταξη των αλλοδαπών μαθητών αμφισβητήθηκε αρκετά. Χαρακτηριστικά αναφέρεται (Παγούνη & Καρούντζου, 2007, σ. 2) ότι:

οι Τ.Υ. και τα Φ.Τ. λειτούργησαν στα πλαίσια της αντισταθμιστικής αφομοιωτικής εκπαίδευσης. Μίας εκπαίδευσης που δεν παρεμβαίνει στο μονογλωσσικό χαρακτήρα του σχολείου αλλά αποσπά τους αλλοδαπούς μαθητές από το κύριο σώμα του μαθητικού δυναμικού και τους υποβάλλει σε ειδική διακριτική διδασκαλία, ωστόσο καλύψουν τις γλωσσικές κυρίως ελλείψεις τους, χωρίς να επηρεάζουν το γλωσσικό επίπεδο των ντόπιων μαθητών.

Στην ελληνική πραγματικότητα, η πολιτεία αναγνωρίζοντας κάπως αργά την ανάγκη για εκπαίδευση αλλογενών μαθητών, ιδρύει με τον Ν. 2413/96 τα διαπολιτισμικά σχολεία με τον οποίο ορίζεται ότι: Σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η οργάνωση και η λειτουργία σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες. Έτσι, μέχρι και σήμερα λειτουργούν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση 13 Δημοτικά Διαπολιτισμικά Σχολεία κυρίως στην Αττική αλλά και σε άλλες περιοχές (στοιχεία ΔΟΕ, 2014). Ωστόσο, η χρησιμότητα, ο ρόλος και η λειτουργία τους αμφισβητούνται κάποιες φορές. Όπως σχολιάζεται (Τρέσσου, Μητακίδου, 2003) « Η μέχρι τώρα λειτουργία των σχολείων αυτών δείχνει ότι δεν κατόρθωσαν να εκπληρώσουν τον ρόλο τους, αφού στην ουσία λειτουργούν όπως και τα σχολεία της γενικής εκπαίδευσης». Σχολιάζοντας την εξέλιξη της λειτουργίας των διαπολιτισμικών σχολείων στην Ελλάδα, η Κογκίδου (2008, σ. 3) επισημαίνει τα εξής:

Σύμφωνα με την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική –έτσι όπως διατυπώνεται στα σχετικά νομοθετήματα- η διαπολιτισμική εκπαίδευση θεωρείται ότι αποτελεί κυρίως απάντηση στα προβλήματα που συνεπάγεται η παρουσία παιδιών με ιδιαίτερα πολιτισμικά χαρακτηριστικά στα μέχρι πρόσφατα ομοιογενή ως προς τον πολιτισμό σχολεία. Η θεσμοθέτηση δηλ. της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα περιορίστηκε στην ίδρυση/ή στην ονομασία κάποιων σχολείων ως διαπολιτισμικών και στην εξαγγελία μέτρων για την αντιμετώπιση των αναγκών παιδιών μεταναστών και προσφύγων.

Η ένταξη των μεταναστών

Συνοψίζοντας τις φάσεις της μεταναστευτικής πολιτικής που ακολουθήθηκαν από την Ελλάδα, αναφέρονται (Παύλου, 2009, σσ. 42-43) οι εξής :

-1990-1997: χαρακτηρίζεται ως περίοδος της "παρανομίας" και της άρνησης καθώς κυριαρχεί η αστυνομική καταστολή και διαχείριση της μετανάστευσης. Κυριαρχούν οι συλλήψεις, οι απελάσεις και η εγκληματοποίηση των μεταναστών.

-1997-2000: χαρακτηρίζεται ως η περίοδος της προσωρινής ανοχής και της εγκληματοφοβίας με την πράσινη κάρτα, τον ρατσιστικό λόγο, την ξενοφοβία, ενώ εμφανίζονται οι πρώτες ακαδημαϊκές, ερευνητικές προσεγγίσεις του φαινομένου.

-2001-2004: η περίοδος της υποτυπώδους μεταναστευτικής πολιτικής κατά την οποία με την ψήφιση του ν. 2910/01 υλοποιείται η πρώτη γενική και παρατεταμένη νομιμοποίηση.

-2005-2007: η περίοδος της θετικής μεταστροφής του δημόσιου λόγου στην οποία νομοθετικά γίνεται κι άλλη προσπάθεια νομιμοποιήσεων και ειδικών δημόσιων πολιτικών στο πλαίσιο της ενσωμάτωσης του κοινοτικού ευρωπαϊκού δικαίου.

-2008: χαρακτηρίζεται ως η περίοδος της κρίσης, της ρατσιστικής βίας και της ξενοφοβίας κατά την οποία βίαιες ακροδεξιές ομάδες αρχίζουν να στοχοποιούν μετανάστες και η ρατσιστική βία αυξάνεται ανησυχητικά, όπως και ο απλουστευτικός ξενοφοβικός ή ρατσιστικός λόγος, τόσο στα ηλεκτρονικά μέσα όσο και στον υπόλοιπο τύπο, ενώ τόσο ο ρατσιστικός λόγος όσο και η οργανωμένη ρατσιστική βία δεν καταστέλλονται, ούτε τιμωρούνται.

Χαρακτηριστικά για την περίοδο αυτή, σχολιάζεται (Παύλου, 2009, σ. 44) «η μετέωρη "μιάμιση" και "δεύτερη γενιά" μεταναστών , που δεν αποκτά ιδιαίτερη πρόσβαση στην ελληνική ιθαγένεια ή σε πολιτικά δικαιώματα συμμετοχής... δίνουν το στίγμα μιας χρόνια προβληματικής μεταναστευτικής πολιτικής...».

Ερμηνεία δημιουργίας κοινωνικών ανισοτήτων στην εκπαίδευση παιδιών μεταναστών

Η αλληλεξάρτηση σχολικής εκπαίδευσης και κοινωνικών ανισοτήτων αναγνωρίζεται και σχολιάζεται από την Ασκούνη (2007, σ. 29) με τον εξής τρόπο: «οι κοινωνικές ανισότητες δημιουργούνται έξω από το σχολείο, συνδέονται με την ιεραρχική κοινωνική δομή, και την άνιση κατανομή των αγαθών και της εξουσίας... η τυπική ισότητα λοιπόν, ως βασική αξία που διέπει τη λογική του σχολείου, διαγράφει τις αρχικές κοινωνικές διαφορές των μαθητών». Η ίδια καταλήγει στο συμπέρασμα ότι ο εκπαιδευτικός θεσμός νομιμοποιεί και ενισχύει την κοινωνική ανισότητα για τους εξής λόγους: «διότι αγνοείται η απόσταση που χωρίζει μεγάλο μέρος του μαθητικού πληθυσμού από την σχολική γλώσσα και κουλτούρα και έτσι ερμηνεύεται ως αδιαφορία, απουσία κινήτρων, περιορισμένες ικανότητες». Επιπλέον, παραγνωρίζεται πόσο μεγάλο κοινωνικό προνόμιο είναι το μορφωτικό κεφάλαιο που κατέχουν ορισμένοι άλλοι μαθητές και ερμηνεύεται ως "φυσικό χάρισμα" ή κλίση. Σχολιάζει επίσης ότι «το σχολείο στην ουσία αξιολογεί με κριτήρια κοινωνικά και μεταθέτει την ευθύνη της επιτυχίας ή αποτυχίας στα ίδια τα άτομα». Ως ουσιαστική αιτία της πιο πάνω κατάστασης που περιγράφηκε και αναμφίβολα προκαλεί εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανισότητες, οι Κάτσικας & Πολίτου (1999, σ. 138) θεωρούν ότι «το σχολείο απέναντι στην πραγματικότητα της σχολικής ετερότητας ορθώνεται ισοπεδωτικό, μονολιθικό, άκαμπτο.

Η Φραγκουδάκη (1985) καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η συστηματική επανάληψη από τεράστιο αριθμό ερευνών της διαπίστωσης ότι η κοινωνική ανισότητα αναπαράγεται από το σχολείο οδήγησε στο συμπέρασμα ότι η θεσμοθετημένη εκπαιδευτική ισότητα είναι μόνο τυπική.

Διαστάσεις- όψεις των ανισοτήτων που βιώνουν τα παιδιά μεταναστών

Μία πρώτη εικόνα των κοινωνικών ανισοτήτων μέσα στο σχολείο δίνεται από εκπαιδευτικό του 87^{ου} διαπολιτισμικού δημοτικού σχολείου Αθηνών όπου το 65% των μαθητών είναι αλλόγλωσσοι και κατά τον οποίο:

οι αλλόγλωσσοι μαθητές και κυρίως οι τουρκόφωνοι, ήταν απομονωμένοι από την εκπαιδευτική διαδικασία... εδώ τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών ήταν περισσότερο ακραία και πιο έντονα απ' ό, τι σε άλλα σχολεία. Οι συγκρούσεις μεταξύ χριστιανών και μουσουλμάνων, μεταξύ "καλών" και "κακών" μαθητών, μεταξύ αγοριών και κοριτσιών, εντός και εκτός τάξης, ήταν καθημερινές (Δημητρίου & Λαγοπούλου, 2003, σ. 82).

Επιπλέον, μία περίπτωση διαχείρισης των ανισοτήτων στην εκπαίδευση των παιδιών μεταναστών είναι το γεγονός ότι στις περισσότερες των περιπτώσεων η θεσμική εκπαιδευτική πολιτική προλαμβάνει μόνον για την γλωσσική επάρκεια των μαθητών, παραβλέποντας άλλες όψεις της πολυπολιτισμικής πραγματικότητας. Αυτό αποδεικνύεται όπως είχε αναφερθεί και πιο πάνω από την ίδρυση και λειτουργία Τάξεων Υποδοχής και Φροντιστηριακών Τμημάτων, ώστε να επιτευχθεί μόνο η εκμάθηση της γλώσσας της κυρίαρχης κουλτούρας. Παραθέτοντας την εμπειρία της από την λειτουργία ενός διαπολιτισμικού σχολείου, η Πρόκου (2003, σ. 237) επισημαίνει ότι :

η λειτουργία Τάξεων Υποδοχής και για παιδιά μεταναστών και Τσιγγάνων είναι σύμφωνη με μία μόνο όψη ενός "πολυπολιτισμικού αναλυτικού προγράμματος": την παροχή μιας επιλογής που να ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες ανάγκες των γλωσσικών μειονοτήτων. Ωστόσο ένα πολυπολιτισμικό αναλυτικό πρόγραμμα δίνει επίσης έμφαση στην κατανόηση της πολιτισμικά ποικιλόμορφης φύσης της κοινωνίας, περιλαμβάνοντας και άλλες επιλογές που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες τόσο της ευρύτερης κοινότητας όσο και ιδιαίτερων πολιτισμικών ομάδων. Ακόμη, φροντίζει για την διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των γλωσσικών μειονοτήτων.

Έτσι, η μη ουσιαστική παροχή ίσων ευκαιριών στην διαπολιτισμική εκπαιδευτική διαδικασία, οδηγεί μεγάλα μέρη του μαθητικού πληθυσμού στην αδυναμία παρακολούθησης του "κυρίαρχου" σχολικού προγράμματος και πολλές φορές στην σχολική αποτυχία ακόμη και την εγκατάλειψη του σχολείου. Ως εκ τούτου, δημιουργούνται πληθυσμιακές ομάδες, που οι Κάτσικας και Πολίτου (1999) χαρακτηρίζουν ως "αποστερημένους" και στους οποίους εντάσσουν την συντριπτική πλειοψηφία των παιδιών από φτωχές οικογένειες, τα χιλιάδες παιδιά των παλιννοστούντων από την πρώην ΕΣΣΔ, τα χιλιάδες ελληνόπουλα από την Αλβανία,

αλλά και τα αλβανόπουλα και παιδιά αλλοδαπών, αλλά και τα τσιγγανόπουλα και τα παιδιά της μουσουλμανικής μειονότητας. Επίσης, σύμφωνα με στοιχεία που παραθέτει ο Παύλου (2009, σ. 51), παρατηρείται τάση πρόωρης διαρροής ανάμεσα στο Γυμνάσιο και το Λύκειο είτε λόγω σχολικής αποτυχίας είτε λόγω εργασίας των αλλοδαπών μαθητών. Σχολιάζοντας την τάση εγκατάλειψη του σχολείου από τους αλλοδαπούς μαθητές σε σύγκριση με τους Έλληνες, τονίζει ότι:

την ίδια στιγμή, παρεμποδίζονται και διακόπτονται, αντί να ενθαρρυνθούν και να διαδοθούν μαζικά καλές πρακτικές πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης και διάσωσης, ανάδειξης των ιδιαίτερων ταυτοτήτων και της αρμονικής συμβίωσης και συνεργασίας, ιδιαίτερα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση που σήμερα αποτελεί το δυναμικότερο εργαστήριο και ελπίδα για το μέλλον μιας πολυσύνθετης, όσο και πλούσιας σε ανθρώπινους πόρους κοινωνίας.

Επίσης τονίζουν ότι συνήθως τα παιδιά μεταναστών θεωρούνται συχνότερα ύποπτα για οτιδήποτε "αντικανονικό" συμβαίνει στο σχολείο (κλοπή, επίθεση, κτλ). Μία άλλη διάσταση που μπορεί να ενταχθεί στο πλαίσιο των ανισοτήτων είναι και η αδυναμία των παιδιών μεταναστών να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου και του αναλυτικού προγράμματος. Σύμφωνα με τις Καλλιμάνη και Τριανταφυλλίδου (2003), τα παιδιά έρχονται στο σχολείο χωρίς καμία προετοιμασία από το σπίτι τους, ενώ δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις ανάγκες του αναλυτικού προγράμματος, το οποίο δεν προβλέπει γι' αυτά, με αποτέλεσμα να είναι απλοί "παρατηρητές" των όσων συμβαίνουν στην τάξη. Από τις ίδιες βέβαια τονίζονται και οι πιέσεις που δεν υφίστανται μόνο οι μαθητές αλλά και οι εκπαιδευτικοί τους που καλούνται να λειτουργήσουν σε ένα διαφορετικό πλαίσιο επικοινωνία και διδασκαλίας.

Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Με δεδομένη την καθοριστική συμβολή του σχολείου στην διαδικασία διαχείρισης της υπάρχουσας ετερογένειας και στην ένταξη ατόμων με διαφοροποιημένο εθνοπολιτισμικό πλαίσιο, η παρούσα έρευνα δε στοχεύει στο να καταγράψει τις επιδόσεις μαθητών παιδιών μεταναστών ή τις προσεγγίσεις που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στο πλαίσιο της διαπολιτισμικότητας. Αντίθετα, βασικός σκοπός είναι η διερεύνηση του κοινωνικού πλαισίου της διαπολιτισμικότητας και συγκεκριμένα να διερευνηθεί η λειτουργία του διαπολιτισμικού σχολείου ως προς την εξάλειψη ή την διατήρηση των κοινωνικών ανισοτήτων. Βασικό λοιπόν ερώτημα που απορρέει από τον παραπάνω σκοπό είναι το εξής: Συμβάλλει το σχολείο όπως έχει διαμορφωθεί ως σήμερα, και συγκεκριμένα ο θεσμός του διαπολιτισμικού σχολείου στην αντιμετώπιση των κοινωνικών ανισοτήτων και με ποιον τρόπο; Το κεντρικό αυτό ερώτημα εξειδικεύεται στα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

- Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί του διαπολιτισμικού σχολείου τους στόχους και τις ανάγκες που εξυπηρετεί το σύγχρονο ελληνικό σχολείο;
- Το σχολείο προάγει μία μονοπολιτισμική ή πολυπολιτισμική κουλτούρα;
- Πώς διαχειρίζονται οι εκπαιδευτικοί αφενός την διαφορετικότητα μέσα στην τάξη και αφετέρου τις εκπαιδευτικές επιταγές του κράτους ως προς την ένταξη των αλλοδαπών μαθητών μέσα στο διαπολιτισμικό σχολείο;

- Ποιες σχέσεις και τι είδους αλληλεπίδραση λαμβάνει χώρα εντός του διαπολιτισμικού σχολείου και μεταξύ διαφοροποιημένων εθνοπολιτισμικών ομάδων;
- Ποιες οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το οικογενειακό και οικονομικό περιβάλλον των μαθητών και μαθητριών μεταναστών;
- Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την ανισότητα που βιώνουν τα παιδιά μεταναστών εντός και εκτός διαπολιτισμικού σχολείου ;

Πλαίσιο έρευνας

Το συγκεκριμένο διαπολιτισμικό σχολείο βρίσκεται στην ευρύτερη περιοχή της Αθήνας. Σύμφωνα με στοιχεία της διευθύντριας του σχολείου, λειτουργεί από τα μέσα της δεκαετίας του 1990. Αυτή τη στιγμή στο σχολείο φοιτούν περί τους 100 μαθητές. Όπως όμως τονίστηκε από την διευθύντρια και τους εκπαιδευτικούς, ο αριθμός και η σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού κατά καιρούς αλλάζει ανάλογα με τις κοινωνικοοικονομικές συνθήκες που επικρατούν παγκοσμίως και στην Ελλάδα. Έτσι, πριν λίγα χρόνια στο σχολείο φοιτούσαν πολλοί μαθητές Πολωνικής καταγωγής ενώ τώρα ελάχιστοι. Σήμερα, η πλειοψηφία των μαθητών κατάγεται από Σλαβόφωνες χώρες (Ρωσία, Ουκρανία, Γεωργία, Μολδαβία, Ρουμανία) αλλά και άλλες (Συρία, Αίγυπτος, Αυστραλία). Έτσι, οι εκπαιδευτικοί διαχειρίζονται έναν αρκετά ανομοιογενή και μεταβαλλόμενο μαθητικό πληθυσμό, καθώς άλλο ένα στοιχείο που παρατέθηκε ήταν ότι αρκετοί μαθητές έρχονται σε προχωρημένη ηλικία ενώ άλλοι μέσα σε λίγους μήνες έχουν εγκαταλείψει το σχολείο (και ίσως και την χώρα) λόγω συχνής μετανάστευσης της οικογένειας.

Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν με εκπαιδευτικούς που απασχολούνται στο διαπολιτισμικό δημοτικό στις 26 και 27 Μαρτίου 2015 και διεξήχθησαν εντός του χώρου του σχολείου.

Συζήτηση–Συμπεράσματα

Η διεξαγωγή της έρευνας κρίθηκε χρήσιμη προκειμένου να αποτυπώσει μέσα από τις εμπειρίες και τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών διαπολιτισμικού δημοτικού σχολείου την διαχείριση των κοινωνικών ανισοτήτων που βιώνουν παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Μέσα από την ανάλυση των συνεντεύξεων προέκυψαν αρκετά ενδιαφέροντα αποτελέσματα που αναδεικνύουν νέες πτυχές του ζητήματος και έρχονται να επιβεβαιώσουν και να συμπληρώσουν την θεωρητική αναζήτηση. Οι περισσότερες έρευνες που έχουν γίνει έως σήμερα σχετικά με την διαπολιτισμική εκπαίδευση εστιάζουν περισσότερο στις επιδόσεις των αλλοδαπών μαθητών και στον τρόπο ένταξής τους στο κοινό σχολείο. Η συγκεκριμένη ωστόσο έρευνα κινείται γύρω από την κοινωνική διάσταση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, δεδομένου ότι το διαπολιτισμικό σχολείο δημιουργήθηκε ακριβώς για να συμβάλλει στην ομαλή ένταξη και ισότητα των παιδιών μεταναστών.

Δεδομένων λοιπόν των παραπάνω, θα παρουσιαστούν τα βασικά συμπεράσματα, όπως προέκυψαν από την ανάλυση των αποτελεσμάτων. Αρχικά τίθεται το ζήτημα του πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί ενός διαπολιτισμικού σχολείου τους σκοπούς και τις ανάγκες που εξυπηρετεί το σημερινό ελληνικό σχολείο. Οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι το σχολείο όπως έχει διαμορφωθεί σήμερα δεν καλύπτει σε μεγάλο βαθμό τον σκοπό της δημιουργίας ενεργών πολιτών, κάτι το οποίο

θα έπρεπε να κάνει. Επίσης, ότι το σχολείο σήμερα δεν καλύπτει την ανάγκη διαμόρφωσης προσωπικοτήτων, πολιτών και χαρακτήρων αλλά λειτουργεί ως επί το πλείστον ως μηχανισμός επιλογής επαγγέλματος και εισαγωγής στο πανεπιστήμιο. Χαρακτηριστικά αναφέρεται: «Να περάσουν τα παιδιά τους στο πανεπιστήμιο. Έτσι όπως έχει δημιουργηθεί το ελληνικό σχολείο. Ναι, αυτός είναι. Εξυπηρετεί τις ανάγκες της ελληνικής οικογένειας που θέλει να δει το παιδί της να σπουδάζει» (συνέντ. Δ2). Μπορούμε λοιπόν σύμφωνα με τα παραπάνω να καταλήξουμε στο ότι η ουσία του σχολείου με τις δεκαετίες δεν έχει αλλάξει και πολύ καθώς όπως αναφερόταν και στο θεωρητικό μέρος «ένας βασικός λόγος που η εκπαίδευση από ιδιωτική υπόθεση έγινε δημόσια και μάλιστα "δωρεάν" είναι η ανάγκη εκπλήρωσης οικονομικών και εργατικών συμφερόντων» (Τζάνη, 2010, σ. 117) μία ανάγκη που φαίνεται ότι υπάρχει και σήμερα κατά την αντίληψη και εμπειρία των εκπαιδευτικών.

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα απασχολούνται στο διαπολιτισμικό δημοτικό, ωστόσο όλοι έχουν απασχοληθεί και σε κοινό δημόσιο δημοτικό κατά το παρελθόν. Έτσι, είχε σημασία το πώς αντιλαμβάνονται το σημερινό σχολείο και αν αυτό προάγει μία πολυπολιτισμική ή μία μονοπολιτισμική κουλτούρα. Η συγκεκριμένη διάσταση είχε εύρος απόψεων, καθώς σύμφωνα με κάποιους εκπαιδευτικούς το σημερινό δημόσιο σχολείο εκφράζει την πολυπολιτισμικότητα ή τουλάχιστον γίνεται προσπάθεια κι από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς ώστε να προάγεται η πολυπολιτισμικότητα και μέσα από τα βιβλία και μέσα από την διδακτική πράξη. Ως επί το πλείστον όμως η διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας επαφίεται στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και ο ρόλος τους κρίνεται αρκετά σημαντικός στην πολυπολιτισμική πρακτική. Είναι οι ίδιοι που θα βοηθήσουν τα παιδιά μεταναστών να αλληλεπιδράσουν και να ενταχθούν, δίνοντας σε κάθε διδακτικό αντικείμενο μια πολυπολιτισμική διάσταση. Έτσι, τονίζεται ο ρόλος του ίδιου του εκπαιδευτικού ως "κύτταρο" ανάπτυξης της πολυπολιτισμικότητας, ακόμη και σε περιβάλλοντα καθαρά μονοπολιτισμικά. Όπως τονίζεται: « σημαντικό ρόλο παίζουν οι εκπαιδευτικοί και είναι πιο πολύ αυτό που σας είπα, δηλαδή είναι το πώς το αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός μέσα στην τάξη, ποια προγράμματα θα δουλέψουμε στο πλαίσιο της ευέλικτης ζώνης, ώστε να μπορέσει να προωθήσει κάποιες τέτοιες έννοιες και ... Δηλαδή να έρθουν σε επαφή τα παιδιά» (συνέντ. Δ1). Υπάρχει τέλος και η θέση ότι το σημερινό δημόσιο δημοτικό όχι μόνο δε συμβάλλει στην προαγωγή της πολυπολιτισμικότητας, αλλά έχει καθαρά μονοπολιτισμικό χαρακτήρα, κυριαρχεί σ αυτό η ελληνική γλώσσα και διαιωνίζει τις κοινωνικές ανισότητες ανάμεσα σε γηγενείς και αλλοδαπούς.

Σχετικά με την στήριξη από την πολιτεία, συμπεραίνουμε την έλλειψη υποστήριξης προς τα μέλη του διαπολιτισμικού σχολείου σε διάφορους τομείς, κάτι που επηρεάζει άμεσα την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου και κατά συνέπεια την ομαλή ένταξη των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Ως κύρια ζητήματα αναδεικνύονται η έλλειψη ειδικών (ψυχολόγου, κοινωνικού λειτουργού), ενώ κάποιες φορές τίθεται και ζήτημα ύπαρξης του ίδιου του σχολείου. Επίσης, εντοπίζονται χρονικές παλινωδίες στην πρόσληψη δασκάλων τάξεων υποδοχής και παραλαβής βιβλίων. Επιπλέον, επισημαίνεται η έλλειψη ενημέρωσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, οι οποίοι καλούνται να διδάξουν και να αλληλεπιδράσουν με έναν μαθητικό πληθυσμό

απόλυτα ανομοιογενή και διαφορετικό από αυτόν των κοινών δημοτικών σχολείων, χωρίς να έχουν εξειδικευμένες γνώσεις.

Μέσα από τις συνεντεύξεις και τον διάλογο με τους εκπαιδευτικούς φάνηκε ο αρκετά σημαντικός ρόλος τους στην διαχείριση όχι μόνο της γνώσης που παρέχουν στα παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο, αλλά κυρίως στην διαχείριση της ομαλής ένταξής τους. Ο τρόπος όμως με τον οποίο χειρίζονται αυτή την κατάσταση διαφέρει ως προς τις προτεραιότητες που βάζει ο κάθε εκπαιδευτικός. Μερικοί βάζουν σε πρώτη προτεραιότητα την καλλιέργεια ενός συναισθήματος ασφάλειας, ισορροπίας και σεβασμού. Πρέπει τα παιδιά να νιώσουν ότι είναι μέλη αυτής της κοινωνίας και να γνωρίσουν τον δικό μας πολιτισμό χωρίς να σβήνουν τον δικό τους. Όπως παραθέτει μία εκπαιδευτικός: « εγώ πιστεύω ότι καταρχήν ένα παιδί που δεν γνωρίζει καθόλου την γλώσσα, πρέπει να του προσφέρουμε μία αποδοχή για τον εαυτό του. Να νιώσει μέλος της ομάδας, της τάξης, να νιώσει ίσος προς ίσον. Και σε δεύτερη φάση να δούμε το μαθησιακό» (συνεντ. Δ3). Για κάποιους άλλους όμως εκπαιδευτικούς προέχει το μαθησιακό και κυρίως η καλλιέργεια της ελληνικής γλώσσας προκειμένου να μπορούν οι μαθητές να επικοινωνήσουν και να γνωρίσουν στοιχεία του παρόντος πολιτισμού (Ε, σε πρώτη φάση οπωσδήποτε να μπορεί να μιλάει ελληνικά. Έτσι; Γιατί η επικοινωνία στην γλώσσα της χώρας υποδοχής είναι βασικό εργαλείο. Η γλώσσα επίσης είναι κοινωνικοποιητικός μηχανισμός. Δηλαδή να γνωρίσουν και την γλώσσα και τον πολιτισμό. (συνέντ. Δ5). Θεωρείται η γλώσσα ως ένα μέσο κοινωνικοποίησης. Παρατηρούμε ότι η ιεράρχηση των προτεραιοτήτων δεν είναι τόσο ξεκάθαρη και υπάρχει μια αλληλοσύνδεση ανάμεσα στην κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας και στην κατάκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων, με τους εκπαιδευτικούς να διαφοροποιούνται ως προς τον τρόπο που χειρίζονται την κατάσταση. Ωστόσο οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αντιμετωπίσουν μία κατάσταση με τα "εργαλεία" που έχουν και να διαμορφώσουν τις κρατικές επιταγές. Όμως, με τα μέσα που έχουν δεν μπορούν να αλλάξουν εκ βάθρων την κατάσταση. Δηλαδή, εκ των πραγμάτων η διδασκαλία γίνεται στην ελληνική γλώσσα, παραβλέποντας τις γλώσσες καταγωγής των παιδιών και δημιουργώντας εμπόδια στην ισότιμη κατάκτηση του πολιτισμού τους. Αυτό διότι δεν δίνεται η δυνατότητα εκμάθησης της μητρικής γλώσσας, με αποτέλεσμα να υπάρχει σύγχυση στον πολιτισμικό προσανατολισμό ενός παιδιού μικρής ηλικίας, τουλάχιστον σε σχέση με την χρήση της γλώσσας, καθώς στο σχολείο μιλιέται η γλώσσα της χώρας υποδοχής (στην συγκεκριμένη περίπτωση η ελληνική), ενώ στο οικογενειακό περιβάλλον μιλιέται η γλώσσα της χώρας καταγωγής. Η μη διδασκαλία έστω κάποιων βασικών γλωσσών των χωρών καταγωγής των μαθητών μεταναστών, αποτελεί και μια αδυναμία του διαπολιτισμικού σχολείου που αντίκειται στις αρχές που καθιστούν μία διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεσματική. Αυτό διότι σύμφωνα με τον Hohmann (στο Μπενέκος, 2007), μία διαπολιτισμική εκπαίδευση για να είναι αποτελεσματική θα πρέπει να στηρίζεται και στην καλλιέργεια και ενίσχυση των γλωσσικών ιδιαιτεροτήτων.

Ιδιαίτερη σημασία έχει το πώς αλληλεπιδρούν τα παιδιά μεταναστών σε έναν χώρο όπως το διαπολιτισμικό σχολείο και πώς ο εκπαιδευτικός συμβάλλει σε αυτό. Από τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών προέκυψε ότι εντός διαπολιτισμικού σχολείου οι κοινωνικές σχέσεις που αναπτύσσονται είναι αρκετά θετικές. Καλλιεργείται ο σεβασμός στην θρησκεία, την γλώσσα και τον πολιτισμό του άλλου και η ανοχή στην

διαφορετικότητα. Έτσι το να μπορεί κάποιος να μεταφέρει και να αναδεικνύει το πολιτισμικό του υπόβαθρο αποτελεί δείγμα ισότητας και ισοτιμίας σε μία κοινωνία διακριτά διαφοροποιημένων πολιτισμικά ομάδων. Όπως παρεθέτει ένας εκπαιδευτικός:

υπάρχει σεβασμός. Δηλαδή αν υπάρχει ένα παιδί με διαφορετική θρησκεία, θα προσπαθήσουμε να γνωρίσουν την θρησκεία μας, αλλά βρίσκοντας κοινά στοιχεία με την δική τους θρησκεία. Νομίζω ότι το χρησιμοποιούμε και σαν βάση πολλές φορές για να βρούμε κοινά στοιχεία με τον δικό μας πολιτισμό και να χτίσουμε πάνω σ αυτό (συνέντ. Δ1).

Δίνονται πολλές αφορμές και προτροπές από τους εκπαιδευτικούς ώστε οι μαθητές να εκφράσουν το πολιτισμικό τους κεφάλαιο. Βλέπουμε να τηρούνται λοιπόν βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που ορίζουν τις κοινωνικές σχέσεις μεταξύ ομάδων με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο και αναπτύχθηκαν στο θεωρητικό πλαίσιο. Επιπλέον, η συλλογική δράση αναδεικνύεται ως ένα άλλο χαρακτηριστικό της αλληλεπίδρασης που αναπτύσσεται στο διαπολιτισμικό σχολείο και που ευνοεί κατά τους εκπαιδευτικούς την άμβλυση των ανισοτήτων. Οι εκπαιδευτικοί δουλεύουν στην τάξη τους με την ομαδοσυνεργατική μέθοδο και φροντίζουν να αλληλεπιδρούν τα παιδιά μεταξύ τους, ενώ τα μέλη του σχολείου συνεργάζονται σε μεγάλο βαθμό. Έτσι, αυτή η καλλιέργεια της αποδοχής και της ομαδικότητας δείχνει να έχει προεκτάσεις και παραπέρα από το σχολείο (οικογένεια, κοινωνία).

Μία άλλη παράμετρος που διερευνήθηκε και θεωρήθηκε ότι επηρεάζει την ύπαρξη και διαχείριση των κοινωνικών ανισοτήτων είναι η συμμετοχή των γονέων μεταναστών καθώς και το κοινωνικοοικονομικό τους επίπεδο. Όσον αφορά την συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, εκφράστηκε ότι καταβάλλεται προσπάθεια, αλλά συνήθως δεν καταλήγει σε ουσιαστική συμμετοχή εξαιτίας συγκεκριμένων κοινωνικοοικονομικών αναγκών που τους αναγκάζουν να μένουν λίγο μακριά από την εκπαίδευση των παιδιών τους (συνέντ. Δ5: «Όσο μπορούν συμμετέχουν οι άνθρωποι, δεδομένων των συνθηκών και ότι δουλεύουν και πολλές φορές δε ξέρω αν δουλεύουν και εντός Αθηνών»). Βέβαια, η συγκεκριμένη παραδοχή είναι λίγο παρακινδυνευμένη, καθώς τα όσα προκύπτουν είναι από τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών και όχι των ίδιων των γονέων μεταναστών. Ωστόσο, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς του διαπολιτισμικού σχολείου, οι γονείς των παιδιών μεταναστών εργάζονται πολύ, ενώ ταυτόχρονα δεν κατέχουν πλήρως την ελληνική, κάτι που τους αποθαρρύνει από την συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία. Όσον αφορά το μορφωτικό και οικονομικό τους επίπεδο, οι εκπαιδευτικοί γενικά το αξιολογούν ως μέτριο με χαμηλό, λόγω και της φύσης της εργασίας τους. Ουσιαστικά και με βάση τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών, οι κοινωνικοοικονομικές ανισότητες που βιώνουν οικογένειες μεταναστών φαίνεται να έχουν αντίκτυπο και στο σχολείο.

Έτσι, σημαντικό ρόλο στον μετριασμό των κοινωνικών διακρίσεων καλείται να παίξει ο εκπαιδευτικός του διαπολιτισμικού σχολείου. Στο διαπολιτισμικό σχολείο οι μαθητές αντιμετωπίζονται ως διαφορετικοί, με αποτέλεσμα να μην επικυρώνονται στην πράξη οι ανισότητες στην παιδεία. Βέβαια, εκτός διαπολιτισμικού σχολείου,

εκφράζονται αμφιβολίες σχετικά με την αποδοχή της διαφορετικότητας από τους άλλους. Τονίζεται ο κίνδυνος διακρίσεων και στοχοποίησης σε βάρος των παιδιών που φοιτούν στο διαπολιτισμικό σχολείο, λόγω της μη αλληλεπίδρασης με άλλα σχολεία. Μπορούμε να παρατηρήσουμε πως το διαπολιτισμικό σχολείο μέσα από την δουλειά που γίνεται, βοηθάει στην αντιμετώπιση των κοινωνικών ανισοτήτων, ωστόσο εκφράζεται αμφιβολία για τον αν αυτή η συμβολή έχει και παραπέρα προεκτάσεις, προκειμένου τα παιδιά να μην βιώνουν καταστάσεις ανισότητας εκτός σχολείου και στην μετέπειτα σχολική τους πορεία. Χαρακτηριστικό εξάλλου της ανεκτικότητας και της προσπάθειας αντιμετώπισης των ανισοτήτων εντός του διαπολιτισμικού σχολείου είναι η ανυπαρξία περιστατικών ρατσισμού ή ξενοφοβίας, παρόλο που ο μαθητικός πληθυσμός είναι αρκετά ανομοιογενής (διαφορετικές χώρες καταγωγής, θρησκεία, γλώσσα, ντύσιμο, ήθη). Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, το διαπολιτισμικό σχολείο συμβάλλει στην αντιμετώπιση των κοινωνικών ανισοτήτων και αυτό βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στο έργο του ίδιου του εκπαιδευτικού. Έτσι, το διαπολιτισμικό σχολείο λειτουργεί θα λέγαμε σαν ένα "δίχτυ" προστασίας, χωρίς όμως να διασφαλίζει και την ισότητα μέσα στην κοινωνία.

Βιβλιογραφία

Ανδρούτσου, Α. & Ασκούνη, Ν. (2007). Ταυτότητες και ετερότητες: Ετερογένεια στο Σχολείο. Ανακλήση Ιανουάριος 30, 2015, από <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/3234/940.pdf>

Γιαννακόπουλος, Δ. (2006). Η γένεση του ευρωπαϊκού κράτους πρόνοιας (welfarestate) και η ανάδειξη της παιδείας ως εκπαιδευτικού αγαθού. ΜΕΝΤΟΡΑΣ, 9 (9). Ανακλήση Οκτώβριος, 2, 2014 από <http://www.pi-schools.gr/publications/mentor/>

Δαμανάκης, Μ. (1997). Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση. Αθήνα: Gutenberg.

ΔΟΕ (2014). Διαπολιτισμικά Σχολεία. Ανακλήση Οκτώβριος 24, 2014, από <http://www.doe.gr/diaf/diapolitismiki.pdf>

Δημητρίου, Α. & Λαγοπούλου, Β. (2003). Ετερότητες και εκπαιδευτική πράξη: Μαρτυρίες εκπαιδευτικών, στο Τρέσσου, Ε. & Μητακίδου, Σ. (Επίμ.). (2003). Εκπαιδευτικοί μιλούν σε εκπαιδευτικούς για τις εμπειρίες τους. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

Δραγώνα, Θ. (2001). Κοινωνικές ταυτότητες/ ετερότητες. Στο: Δραγώνα, Θ., Σκούρτου, Ε. & Φραγκουδάκη, Α. (Επιμ. έκδ.). Κοινωνικές ταυτότητες/ ετερότητες – Κοινωνικές ανισότητες, Διγλωσσία και Σχολείο(Τόμ. Α'). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Κάτσικας, Χ. & Πολίτου, Ε. (1999). Εκτός «τάξης», το «Διαφορετικό». Αθήνα: Gutenberg.

Κογκίδου, Δ. (2008). Διαπολιτισμική Εκπαίδευση σε μια Πολυπολιτισμική Κοινωνία. Μακεδονία.

Μπενέκος, Δ. (2007). Διαπολιτισμικότητα και κοινωνική ένταξη: το σχολείο ως χώρος συνάντησης πολιτισμών και γλωσσών. Μέντορας, 10(10), 43- 51. Ανάκληση Οκτώβριος 2, 2014, από <http://www.pi-schools.gr/publications/mentor/>

Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2007). Σύγχρονα παιδαγωγικά και εκπαιδευτικά θέματα. Αθήνα: Gutenberg.

Παγούνη, Β.& Καρούντζου, Γ. (2007). Η μετανάστευση στην Ελλάδα και ο αποκλεισμός των αλλοδαπών μαθητών στην εκπαίδευση. Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: Σχολείο Ίσο για Παιδιά Άνισα, Αθήνα, 4- 6 Μαΐου 2007.

Παύλου, Μ. (2009). Λόγος και Πολιτικές για τους μετανάστες. Στο: Μ. Παύλου & Σκουλαρίκη (Επιμ. έκδ.). Μετανάστες και Μειονότητες. Αθήνα: Βιβλιόραμα.

Τζάνη, Μ. (2010). Κοινωνιολογία Παιδείας. Αθήνα: Γρηγόρης.

Τζωρτζοπούλου, Μ. & Κοτζαμάνη, Κ. (2008). Η εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών. Διερεύνηση των προβλημάτων και της προοπτικής επίλυσής τους. Ανάκληση Νοέμβριος 12, 2014, από <http://www.ekke.gr/publications/wp/wp19.pdf>

Τριανταφυλλίδου, Α. (2005). Ελληνική Μεταναστευτική Πολιτική: Προβλήματα και Κατευθύνσεις. Ανάκληση Οκτώβριος 19, 2014, από <http://www.eliamer.gr/old/eliamer/files/TRIAND.pdf>

Φραγκουδάκη, Α. (1985). Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο. Αθήνα: Παπαζήση.

Banks, J. (2004). Εισαγωγή στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση (Ε. Κουτσουβάνου, επιμέλεια - Ν. Σταματάκης, μετάφραση). Αθήνα: Παπαζήση.

Διαπολιτισμικό γνωστικό κεφάλαιο και μαθησιακές ικανότητες: Η διαπολιτισμικότητα στους σύγχρονους εκπαιδευτικούς θεσμούς- όρια και δυνατότητες

Ναγόπουλος Νίκος
Καθηγητής Πανεπιστημίου Αιγαίου
n.nagoroulos@soc.aegean.gr

Περίληψη

Ο όρος διαπολιτισμική ικανότητα απασχολεί τα τελευταία χρόνια τον τομέα της εκπαίδευσης μέσω της διαπολιτισμικής μάθησης, η οποία αναφέρεται σε μια διαδικασία συν-διαμόρφωσης της προσωπικότητας των μαθητών και περιλαμβάνει γνωστικές, εκφραστικές και συναισθηματικές πτυχές που αναπτύσσονται εντός του σχολείου. Ωστόσο, λειτουργικά κριτήρια και πρακτικές δεξιότητες είναι θεμελιώδους σημασίας για τη στάση και τη συμπεριφορά των μαθητών αλλά και για την ευρύτητα

των γνώσεων, τις μαθησιακές επιδόσεις και τη δυνατότητα αναγνώρισης και κατανόησης σύνθετων καταστάσεων και προβλημάτων. Επιπλέον, στο πλαίσιο της ευκαιρίας ανάπτυξης διαπολιτισμικής ικανότητας που παρέχει η εκπαίδευση καλλιεργείται ο σεβασμός στις ανθρωπιστικές αξίες και στα ζητήματα ισότητας, ο διαπολιτισμικός διάλογος καθώς και η κοινωνική αναγνώριση της διαφοράς που εγγράφεται στα ηθικά πρότυπα, τα οποία αποτελούν αναπόσπαστα στοιχεία της εκπαίδευσης. Δεδομένου ότι η διαπολιτισμική ικανότητα δεν είναι έμφυτη αλλά καλλιεργείται, το μεγάλο βάρος αναλαμβάνει το σχολείο, το οποίο θεωρείται ως ο σημαντικότερος θεσμός για την ανάπτυξη της προσωπικότητας και των γενικότερων κοινωνικών δεξιοτήτων που παρέχει η εκπαίδευση. Στην κατεύθυνση αυτή και με αναφορά σε συναφείς βιβλιογραφικές πηγές θα επιχειρήσουμε μέσα από το κείμενο αυτό αρχικά την ανάδειξη μιας τυπολογίας που θα συμπεριλαμβάνει τα κριτήρια που περιβάλουν την διαπολιτισμική ικανότητα και σε δεύτερο επίπεδο θα σχολιάσουμε αποτελέσματα από την εφαρμογή προγραμμάτων με διαπολιτισμικό χαρακτήρα σε σχολεία από διάφορες ευρωπαϊκές χώρες.

Λέξεις κλειδιά: διαπολιτισμική ικανότητα, πολυπολιτισμικότητα, κοινωνικές δεξιότητες

Intercultural knowledge capital and learning abilities: Interculturalism in modern educational institutions- limits and possibilities

Nagopoulos Nikos
Professor of Aegean University
n.nagopoulos@soc.aegean.gr

Summary

The term «intercultural competence» has become an important issue in recent years in the field of education through intercultural learning, which refers to a process of the formation of the personality of the students and includes cognitive, expressive and emotional aspects that are developed within the school. However, operational criteria and practical skills are fundamental to the attitude and behavior of students but also for the breadth of knowledge, the learning performance and the possibility of identifying and understanding complex situations and problems. Furthermore, in the context of intercultural competence development opportunity, which is provided through the education, humanitarian values and equality issues, intercultural dialogue and social recognition of difference are subscribed to ethical standards, which are integral components of education. Since the intercultural ability is not innate but cultivated, the heavy burden is assumed by the school, which is considered as the most important institution for the personality development and general social skills that the education provides. In this direction, and taken into account the reference to relevant bibliographic sources, we will primarily attempt through this text a typology that will include the criteria surrounding the intercultural competence and at a second level we will comment the results from the implementation of programmes with intercultural character in schools in different European countries.

Keywords: intercultural competence, multiculturalism, social skills

Εισαγωγή - Εννοιολόγηση

Ο όρος διαπολιτισμικότητα υπερβαίνει στις νοηματοδοτικές του εκροές τις πολιτισμικά περιχαρακωμένες ομάδες που διαβιούν σε παράλληλες αξιακά και μονοπολιτισμικά εκφραζόμενες κοινοτικές σφαίρες, αναδεικνύοντας την ίδια την ιδιότητα του πολίτη ως δημοκρατικό ιδεώδες μέσα σε συμβιωτικά κοινωνικά περιβάλλοντα. Αναφέρεται κυρίως στην ενδυνάμωση των όρων συνύπαρξης σε ένα μετα-επίπεδο καλλιέργειας ισχυρής διαπολιτισμικής κουλτούρας, η οποία αντιλαμβάνεται τη σύγχρονη πολιτισμικότητα ως ένα κοινό συνδυαστικό κρίκο μιας διαδικασίας που ταυτίζεται με τους κοινωνικούς και δημοκρατικά πολιτικούς όρους που ενισχύουν και εμπεδώνουν ως κοινή αξία την αμοιβαία γνώση και την ιδιότητα του πολίτη (Bolten, 2007) ενάντια σε διακρίσεις, ανισότητες και μορφές διακριτής μεταχείρισης.

Κατά αυτήν την έννοια ο πολιτισμικός πλουραλισμός δεν εκφράζεται απλά μέσα από τη διαπολιτισμική ιδέα ως μια απλή αλληλεπίδραση και αμοιβαία αναγνώριση μεταξύ των μελών των διαφόρων πολιτισμών ούτε ως απλή παράθεση πολιτισμών που γίνονται ανεκτοί από τον κυρίαρχο αλλά διαμορφώνει τη διαπολιτισμική κοινωνία που αναδεικνύει την ιδιότητα του πολίτη ως μέγιστο διαπολιτισμικό αγαθό (Krueger-Potratz, 1994).

Στο πλαίσιο αυτό το εννοιολογικό περιεχόμενο της διαπολιτισμικότητας και η πρακτική της εφαρμογή συνδέεται με τις βασικές αρχές ενός κράτους δικαίου που αντιμετωπίζει την πολιτισμική ετερότητα μέσα από κοινωνικοποιητικές διαδικασίες και πολιτικές κοινωνικής ένταξης και αναγνώρισης της διαφοράς στον άξονα των συνταγματικών δικαιωμάτων, που αποτελούν τον ακρογωνιαίο λίθο μιας ανοιχτής δημοκρατικής κοινωνίας.

Η εξέλιξη αυτή είναι δυναμική, διαδικασιακή και συμμετοχική καθώς αφορά το πεδίο δραστηριοτήτων που οριοθετεί το δημόσιο χώρο παρέμβασης με αφετηρία τη διαδικασία αναθεώρησης και πιθανής εξόδου από την κλειστότητα μιας πολιτισμικής μονοκαλλιέργειας και περιοριστικής αυτογνωσίας με κυρίαρχο στη βάση αυτή αυτοπροσδιορισμό και αυτό-αναγνώριση την ιδιότητα του πολίτη, πέρα από τις πολιτισμικές διαφορές, οι οποίες αναγνωρίζονται κοινωνικά αλλά δεν την επηρεάζουν. Στην κατεύθυνση αυτή η κοινωνική ένταξη συνιστά αφενός την προσέγγιση στις θεσμικά καθιερωμένες δομές της κοινωνίας και αφετέρου την ανάδειξη της συμμετοχικότητας ως κρίσιμο μέγεθος στις δομές και μορφές της κοινωνίας καθώς αποτυπώνει μία νέα πολιτισμική ταυτότητα μέσω της συνεργασίας και του συγκερασμού χαρακτηριστικών από διαφορετικούς πολιτισμούς (Γεωργιογιάννης, 2009) και ενός ευρύτερου ορίζοντα που χαρακτηρίζεται από την προοπτική της ανεκτικότητας, διαχρονικότητας και του οικουμενισμού.

Η πολυσημία που χαρακτηρίζει τη διαμόρφωση πολιτισμικών ταυτοτήτων επιτρέπει σύμφωνα με την άποψη που διαμορφώνουμε στο κείμενο αυτό την ταυτόχρονη διατήρηση μιας περισσότερο οικείας των πρωτογενών κοινωνικοποιητικών επιδράσεων ταυτότητας και διαμόρφωσης στη βάση αυτή της προσωπικότητας του

ατόμου με μια νέα ταυτότητα, της οποίας το πολιτισμικό περιεχόμενο θα εναρμονίζεται με τα δημοκρατικά ιδεώδη και τις αρχές δικαίου που αφορούν κοινό ορίζοντα δια-πολιτισμικών αξιών που αφορούν όλους τους πολίτες.

Η αναγνώριση της διαφορετικότητας και των κοινωνικών δικαιωμάτων

Μια βασική διαπίστωση που αναδύεται από τον σύγχρονο προβληματισμό αναφορικά με τα χαρακτηριστικά των προηγμένων δημοκρατικών κοινωνιών είναι ότι η δημοκρατική νομιμοποίηση δεν μπορεί να αποκτηθεί ή να διατηρηθεί χωρίς κοινωνική δικαιοσύνη. Κατά αυτόν τον τρόπο η ίση νομική προστασία αποτελεί μία αναγκαία, αλλά όχι πάντα επαρκή συνθήκη για τη συγκρότηση μιας κοινωνικά δίκαιης Δημοκρατίας με αναπτυξιακές κοινωνικά πολιτικές που φροντίζουν για την αποτροπή του αποκλεισμού, την αναβάθμιση του ανθρωπίνου κεφαλαίου και την αύξηση της απασχόλησης. Η πραγματικότητα αυτή συνδέεται με το γεγονός ότι τα σύγχρονα συστήματα δικαίου στηρίζονται ουσιαστικά σε υποκειμενικά δικαιώματα (Habermas, 1993, 1998). Οι ρυθμίσεις του θετικού—τυπικού Δικαίου έχουν χαρακτήρα ατομοκεντρικό επειδή καθιστούν τα μεμονωμένα άτομα φορείς ατομικών δικαιωμάτων.

Κατά συνέπεια, η πρωτοκαθεδρία των δικαιωμάτων προκύπτει από τη δομή του δικαίου, αφού αναγνωρίζονται ως απαραβίαστες οι υποκειμενικές σφαίρες ελευθερίας, ως προφύλαξη από τον κίνδυνο καταδικαστικών πλειοψηφιών απέναντι σε ευπαθείς κοινωνικές ομάδες, αλλά ακόμη και περιπτώσεων μιας κατευθυνόμενης και βίαια κυρίαρχης λαϊκής βούλησης. Παράλληλα, οι ρυθμίσεις αυτές αποδεσμεύουν τον δικαιούχο από ηθικές επιταγές, ή άλλου είδους αξιακές προτιμήσεις, ενώ δεν επιδιώκονται συλλογικοί στόχοι πέραν της εγγυήσεως της ιδιωτικής ελευθερίας, της προσωπικής ευημερίας και της ασφάλειας των πολιτών του κράτους δικαίου. Όμως, δεν θα πρέπει να αγνοείται ότι ακόμη και τα ατομικά δικαιώματα αντλούνται μόνο από αναγνωρισμένους και διϋποκειμενικά διαμορφωμένους κανόνες -ως δεοντολογικοί κώδικες- μιας κοινότητας δικαίου. Και ότι κατά συνέπεια, η συζήτηση για τα ατομικά δικαιώματα απαλλάσσεται από την αντίληψη της μεταφυσικής παραδοχής ενός ατόμου, που έρχεται στον κόσμο με έμφυτα δικαιώματα ενώ παράλληλα δοκιμάζονται οι αρχές της διαπολιτισμικότητας.

Κατ' επέκταση, στις σύγχρονες κοινωνίες η έννοια της Δημοκρατίας δεν περιορίζεται στην ισονομία και στο σεβασμό των ατομικών Δικαιωμάτων, αλλά προάγει την κοινωνική αλληλεγγύη απέναντι σε διαφορετικούς πολιτισμικά πληθυσμούς ή κοινωνικά ευπαθείς ομάδες σε μέγιστο κοινωνικό αγαθό. Η έννοια της Δημοκρατίας διευρύνεται και μεριμνά για θέματα που αφορούν τις άνισες κοινωνικές συνθήκες και τα προβλήματα που προκύπτουν από τις εθνοτικές και πολιτισμικές διαφορές, εν ολίγοις μέσα από την αναγνώριση δικαιωμάτων με συλλογικό χαρακτήρα (Honnet 1999). Και τούτο διότι δεν αρκεί η αποχή από πράξεις προσβολής τους, αλλά η ανάληψη ενεργητικών πολιτικών και η υιοθέτηση θετικών μέτρων στήριξής τους σε ηθικό και υλικό επίπεδο. Έτσι λοιπόν, ενώ η έννομη τάξη των σύγχρονων δημοκρατικών κοινωνιών οικοδομείται πάνω σε άτομα, τα οποία αποτελούν και τους φορείς έννομων σχέσεων και όχι σε ομάδες τίθεται το ζήτημα της προστασίας και διαφύλαξης των δικαιωμάτων και συμφερόντων ομάδων σε συλλογικό επίπεδο.

Στο σημείο αυτό το ερώτημα που προκύπτει είναι εάν η προστασία συλλογικών δικαιωμάτων έρχεται σε αντίθεση με την προστασία των ατομικών δικαιωμάτων. Και περαιτέρω, εάν με τη μετατόπιση του ενδιαφέροντος στα πρώτα πρέπει να περιοριστούν τα δεύτερα. Για να γεφυρωθεί η απόσταση ανάμεσα στα ατομικά και τα συλλογικά δικαιώματα είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι η ακεραιότητα των ατόμων μπορεί να προστατευθεί μόνο με την ελεύθερη επιλογή και πρόσβαση στις διαπροσωπικές σχέσεις και τις πολιτιστικές παραδόσεις, στις οποίες τα άτομα επιθυμούν να διατηρήσουν μια ταυτότητα.

Οικοδομείται λοιπόν μια σχέση ανάμεσα στον ατομισμό και τον κοινοτισμό. Κατά αυτόν τον τρόπο η σύγχρονη ερμηνεία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων θα πρέπει να ανταποκρίνεται στη σκοπιά και άλλων πολιτισμικών συλλογικοτήτων χωρίς όμως να νομιμοποιεί εκείνες τις συμπαγείς πολιτισμικές οντότητες, που επικαλούμενες την πολιτισμική τους ταυτότητα παραβιάζουν θεμελιώδη κοινωνικά δικαιώματα και χειραγωγούν βίαια τους πολίτες με κοινές πολιτισμικές ρίζες. Οι σύγχρονες δημοκρατικές κοινωνίες οφείλουν να σέβονται την πολιτισμική διαφορά, αλλά να διαφυλάττουν κυρίως τον κοινωνικό χαρακτήρα των δικαιωμάτων που συχνά συγκρούονται με παραδοσιακές μορφές πολιτισμικής έκφρασης και να διασφαλίζουν την ύπαρξη μιας συνεκτικής κοινωνίας ελεύθερων και ενεργών πολιτών.

Εδώ διακρίνουμε δύο περιπτώσεις. α) Τα ατομικά δικαιώματα να προϋπάρχουν ως ηθικά δεδομένα σε ένα μη δεσμευτικό πολιτικό πλαίσιο. Στην περίπτωση αυτή διαγράφεται ο κίνδυνος μιας διαφορετικής ηθικής και πολιτισμικής εκτίμησης που τείνει να καταστήσει αυτονόητες τις συγκρούσεις πολιτισμών, που επικαλούνται το αδιαπραγμάτευτο των εγχώριων αξιών. β) Να θεωρηθούν υποκειμενικά δικαιώματα που έχουν από τη φύση τους νομικό χαρακτήρα και είναι προορισμένα να μετουσιωθούν σε θετικό δίκαιο με πράξεις νομοθετικών σωμάτων. Στην περίπτωση αυτή διαφαίνονται αρχικά κάποιες αρνητικές επιπτώσεις μιας ατομιστικής έννομης τάξης στην κοινωνική συνοχή της πολιτείας, κυρίως από το ότι κάποιοι πολιτισμοί δίνουν προτεραιότητα στην κοινότητα παρά στα άτομα και εστιάζουν περισσότερο στις υποχρεώσεις παρά στα δικαιώματα. Το κοινοτικά προσανατολισμένο ήθος που είναι βαθιά ριζωμένο στην εκάστοτε παράδοση και απαιτεί από τα άτομα ένταξη και υποταγή δεν συμβιβάζεται με την ατομιστική αντίληψη της Δύσης περί Δικαίου, παρότι στο πλαίσιο των παγκοσμιοποιημένων οικονομικών συναλλαγών οι πολιτισμοί αυτοί χρησιμοποιούν το θετικό δίκαιο ως μέσο ρύθμισης τους.

Παρά ταύτα σε πολλές χώρες το δικαίωμα για οικονομική ανάπτυξη θεωρείται ότι τις εξουσιοδοτεί ώστε να αναβάλουν την πραγματοποίηση των ελευθεριών και των δικαιωμάτων για πολιτική συμμετοχή, έως ότου οι χώρες αυτές να προσεγγίσουν ένα επίπεδο οικονομικής ανάπτυξης, τέτοιο που να επιτρέπει την ομοιόμορφη ικανοποίηση των βασικών υλικών αναγκών του πληθυσμού. Για έναν εξαθλιωμένο πληθυσμό η ισονομία και η ελευθερία δεν είναι, όπως υποστηρίζεται, τόσο σημαντικές όσο η προοπτική για καλύτερες συνθήκες ζωής. Κατά αυτόν τον τρόπο δικαιολογείται συχνά ένα αυταρχικό μοντέλο ανάπτυξης, σύμφωνα με το οποίο η ελευθερία του ατόμου υποτάσσεται στο χειραγωγικά εκφραζόμενο καλό της κοινότητας, σε ένα είδος πατερναλιστικής πρόνοιας.

Για να επιτευχθεί μια συναντίληψη αναφορικά με θεμελιώδεις αρχές προστασίας των κοινωνικών δικαιωμάτων θα πρέπει οι πολιτιστικές παραδόσεις πάνω στις οποίες συγκροτούνται συγκεκριμένες ηθικές στάσεις ζωής να μετασχηματισθούν σταδιακά σε έλλογα συστήματα αξιών, τα οποία αφήνουν περιθώρια συνεννόησης αναφορικά με τους κανόνες ισότιμης συνύπαρξης. Ανεξάρτητα από το πολιτιστικό υπόβαθρο διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων γίνεται σαφές ότι μια συναίνεση που στηρίζεται στις πεποιθήσεις και στις αξίες δεν μπορεί να επιτευχθεί όσο δεν υπάρχουν συμμετρικές σχέσεις ανάμεσα στις πολιτισμικές κοινότητες που καλούνται να συμβιώσουν χωρίς την αμοιβαία αναγνώριση, χωρίς την αμοιβαία παραδοχή για προθυμία να βλέπει κανείς τις δικές του παραδόσεις με τα μάτια ενός ξένου, να μαθαίνει από τον άλλο, κλπ.

Οι συλλογικές ταυτότητες συγκροτούνται εν μέρει από την αναγνώριση που μπορούν να αποκτήσουν, ενώ η απουσία αυτής της αναγνώρισης συχνά δημιουργεί προβλήματα. Η διευρυμένη δημοκρατία πρέπει να οδηγεί σε πολιτικές ίσης αναγνώρισης, ενώ η δημοκρατική διαμόρφωση του συστήματος των δικαιωμάτων πρέπει να αναδέχεται όχι μόνο γενικές πολιτικές στοχοθεσίες, αλλά και συλλογικούς στόχους, όπως αυτοί αρθρώνονται στην κοινωνική πράξη και μέσα από τους αγώνες για αναγνώριση (Honneth, 1992).

Όμως, η εναλλακτική δυνατότητα των συγκλίσεων αυτών δεν πρέπει να αναζητείται τόσο στο πολιτισμικό όσο στο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο. Η συζήτηση για τα κοινωνικά δικαιώματα θα πρέπει να επικεντρωθεί στο επίπεδο το κοινωνικό, όπου όλοι οι πολίτες απολαμβάνουν ίσα δικαιώματα και όχι τόσο στην πολιτισμική διαφορά, η οποία μπορεί να διατηρείται και να αναγνωρίζεται χωρίς όμως να συνιστά, αλλά ούτε και να δημιουργεί λανθάνουσες υποψίες για κοινωνικές διακρίσεις. Αναμορφώνονται λοιπόν οι σχέσεις της Συνταγματικής Δημοκρατίας και μιας Πολιτικής που αναγνωρίζει όχι μόνο εξατομικευμένες ταυτότητες και την ισότητα απέναντι στο τυπικό δίκαιο αλλά και την ύπαρξη διαφορετικών πολιτισμικών ταυτοτήτων, οι οποίες όμως αναγνωρίζονται παράλληλα με μια κοινή κοινωνική αποδοχή των δικαιωμάτων.

Στο σημείο αυτό συνδέονται Δίκαιο, Πολιτική και Πολιτισμική διαφορά καθώς το ερώτημα για την προστασία ευπαθών κοινωνικών ομάδων π.χ. από φαινόμενα διακρίσεων, ξενοφοβίας ή ρατσισμού, αποκτά νομική σημασία. Άλλωστε, η αρχή του κοινωνικού κράτους πέρα από την πολιτική και συμβολική της σημασία καθιερώνεται και τυπικά στην έννομη τάξη των δημοκρατικών κοινωνιών με συνταγματικές διατάξεις (Nagoroulos, 2007). Τα δικαιώματα του ανθρώπου ως ατόμου και ως μέλους του κοινωνικού συνόλου και η αρχή του κοινωνικού κράτους Δικαίου τελούν υπό την εγγύηση του Κράτους, το οποία μεριμνά για την άρση των ανισοτήτων που υφίστανται στην πράξη. Κατά συνέπεια, παράλληλα με την ενίσχυση του περιεχομένου των κοινωνικών δικαιωμάτων ενισχύεται και η νομοθετική πρωτοβουλία σε θέματα κοινωνικής προστασίας καθώς τίθεται ένας σαφής κανονιστικός περιορισμός, που στην πράξη συστέλλει τη διακριτική ευχέρεια του κοινού νομοθέτη και της διοίκησης, όταν αυτή προτίθεται να υποβαθμίσει την παρεχόμενη κοινωνική προστασία.

Τα παραπάνω θέματα που αφορούν την ποιότητα των κριτηρίων για ουσιαστικές και όχι απλά διαδικαστικές παρεμβατικές πολιτικές και οδηγούν στην αποτελεσματική αντιμετώπιση μορφών κοινωνικών διακρίσεων βρίσκονται σήμερα στο επίκεντρο των επιστημονικών και πολιτικών συζητήσεων. Ζητήματα ισότητας των δύο φύλων, μεταναστευτικής πολιτικής, αντιμετώπισης των προβλημάτων των πολιτικών προσφύγων και της αναβάθμισης των συνθηκών διαβίωσης τους στα κέντρα υποδοχής, όπως και ζητήματα πολιτικής διεύθυνσης προβλημάτων που αντιμετωπίζουν άτομα με αναπηρίες ενισχύονται από πρωτοβουλίες στην κατεύθυνση της άρσης των πολλαπλών εμποδίων για την ένταξη των ομάδων αυτών στον κοινωνικό ιστό και την απόκτηση ίσων ευκαιριών πρόσβασης στα κοινωνικά αγαθά.

Από την πολυπολιτισμικότητα στη διαπολιτισμικότητα

Οι εθνοτικές και θρησκευτικές συγκρούσεις των τελευταίων ετών επέφεραν αφενός ραγδαίες μεταβολές και σημαντικούς κοινωνικοπολιτικούς μετασχηματισμούς, αστάθεια και αβεβαιότητα σε πολλά σημεία του πλανήτη, αφετέρου σημαντικές δημογραφικές και κοινωνικές εξελίξεις με χαρακτηριστικό τις μεγάλες μετακινήσεις πληθυσμών. Ένας μεγάλος αριθμός μεταναστών μετακινείται στις χώρες της δύσης, των οποίων η εθνική ομοιογένεια και συνοχή υπήρξε από την περίοδο της επικράτησης του εθνικού κράτους αρκετά ισχυρή. Η κοινωνική αναγνώριση αλλά και η πολιτική διαχείριση της πολιτισμικής ετερογένειας καθώς και η συμβίωση σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες άρχισε να αποτελεί για τα περισσότερα δυτικά κράτη μια αναπόφευκτη πραγματικότητα. Οι πολιτικές που κυριάρχησαν είχαν ως προοπτική την πολιτισμική αφομοίωση των μεταναστών, ενώ από την άλλη σε μια συμπόρευση με τις δημοκρατικές αρχές του δυτικού κόσμου η εξοικείωση με τους όρους συνύπαρξης (Nagoroulos & Rontos, 2014) σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες αποτελούσε το διακύβευμα μιας κοινωνικής συνοχής με άλλα χαρακτηριστικά.

Για τον Taylor (1994, σ. 66)

οι διεκδικήσεις της πολυπολιτισμικότητας πρέπει να βασίζονται στις αρχές της πολιτικής του ίσου σεβασμού όλων των πολιτισμών πάνω στους οποίους στηρίχθηκαν ολοκληρωμένες κοινωνίες καθώς και της αναγνώρισης ότι οι πολιτισμοί είναι ίσης αξίας μεταξύ τους.

Ενθυμούμενοι εδώ τον Max Weber είναι σαφές ότι πέραν του κανονιστικού κριτηρίου δεν υφίσταται επιστημονικό κριτήριο που να νομιμοποιεί την ιεράρχηση των διαφορετικών πολιτισμών.

Ωστόσο η πολυπολιτισμικότητα και οι πολιτικές που τη συνοδεύουν, αν και προάγουν την ανεκτικότητα, στην ουσία περιορίζουν τους όρους συμβίωσης στην αμοιβαία ανοχή απέναντι στην πολιτισμική ετερότητα και διαφορά. Και τούτο διότι, εφόσον τα νομικά, πολιτικά και κοινωνικά δικαιώματα του πολίτη είναι πρωτίστως καθολικά δικαιώματα, η πολυπολιτισμικότητα δεν αρκεί για την αρχή της αναγνώρισης.

Στην περίπτωση αυτή η έννοια της Διαπολιτισμικότητας που ενσαρκώνει τις δημοκρατικές αρχές και τα καθολικά κοινωνικά δικαιώματα ανεξάρτητα των

πολιτισμικών διαφορών διακρίνεται σαφώς από την Πολυπολιτισμικότητα και διαλύεται έτσι οποιαδήποτε απόπειρα ή υπόνοια ταύτισης. Εστιάζει ιδιαίτερα στο κοινωνικό–θεσμικό περιβάλλον, στην υποχώρηση της πολιτισμικής διαφοράς, στην ενδυνάμωση των κοινωνικών όρων συμβίωσης, στην εκτόνωση του εξουσιαστικού στοιχείου και της πολιτισμικής υπεροχής της κυρίαρχης κουλτούρας, στην ηθική της ευθύνης προς τους άλλους, τους συμπολίτες (ethical) και τέλος δίνει έμφαση στην ιδιότητα του πολίτη και στα κοινά κοινωνικά δικαιώματα. Επιπλέον, τα όρια και οι δυνατότητες της διαπολιτισμικότητας κρίνονται στους σύγχρονους εκπαιδευτικούς θεσμούς.

Διαπολιτισμικότητα	Πολυπολιτισμικότητα
Κοινό κοινωνικό – θεσμικό περιβάλλον	Διακριτά πολιτισμικά πρότυπα
Υποχώρηση της πολιτισμικής διαφοράς	Διατήρηση / Έμφαση της πολιτισμικής διαφοράς
Ενδυνάμωση των κοινωνικών/θεσμικών όρων συμβίωσης	Αποδυνάμωση των κοινωνικών όρων συμβίωσης
Κοινωνική αναγνώριση της ετερότητας	Ανοχή στη διαφορετικότητα, διακριτότητα στην πολιτισμική έκφραση
Εκτόνωση του εξουσιαστικού στοιχείου και της πολιτισμικής υπεροχής της κυρίαρχης κουλτούρας	Αντιπαράθεση σε επίπεδο πολιτισμικών προτύπων
Έμφαση στην ιδιότητα του πολίτη και στα κοινά κοινωνικά και πολιτικά δικαιώματα, ανεξάρτητα των πολιτισμικών διαφορών	Αυτοπροσδιορισμός μέσω της διαφορετικής πολιτισμικής ταυτότητας
Ηθική της ευθύνης προς τους άλλους, τους συμπολίτες με γνώμονα τα κοινά κοινωνικά δικαιώματα (ethical)	Ηθική, ως διατήρηση συγκεκριμένων πολιτισμικών παραδόσεων και αρχών (moral)

Διαπολιτισμικότητα στις εκπαιδευτικές δομές–διαπολιτισμική ικανότητα

Αναγνωρίζοντας ότι η μεγαλύτερη ευθύνη στη διαμόρφωση μιας δια – ή υπερπολιτισμικής ταυτότητας -με την έννοια ότι αυτή παράλληλα με το σεβασμό στις εθνικές και πολυπολιτισμικές παραδόσεις προσβλέπει κυρίως σε δημοκρατικές οικουμενικές αξίες– μετατοπίζεται στους εκπαιδευτικούς θεσμούς, είναι ενδιαφέρον να εξετάσει κανείς τόσο την εκπαιδευτική διαδικασία προς αυτήν την κατεύθυνση, όσο και την ποιότητα των μαθησιακών και ευρύτερων αποτελεσμάτων. Έτσι, ο όρος διαπολιτισμική ικανότητα απασχολεί τα τελευταία χρόνια τον τομέα της εκπαίδευσης μέσω της διαπολιτισμικής μάθησης, η οποία αναφέρεται σε μια διαδικασία συν-διαμόρφωσης της προσωπικότητας των μαθητών και περιλαμβάνει γνωστικές, εκφραστικές και συναισθηματικές πτυχές που αναπτύσσονται εντός του σχολείου. Παράλληλα, η διαπολιτισμικότητα στους εκπαιδευτικούς θεσμούς επιχειρεί να διαχειρισθεί ζητήματα που αφορούν τις επιρροές αναφορικά με την αυτοεικόνα των μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής έκφρασης πάνω στην οποία είχαν διαμορφώσει την ταυτότητά τους.

Στην ουσία, η διαπολιτισμική εκπαίδευση υπερβαίνει τις στενές στερεοτυπικές απόψεις και τις απλές αφομοιωτικές πολιτικές που ευνοούν τη συντήρηση και διαιώνιση

μορφών διάκρισης που εδράζονται σε κοινωνικές, εθνοτικές, πολιτισμικές, ή άλλες προκαταλήψεις απέναντι στο διαφορετικό, προωθώντας τις αρχές για ισότιμη συμμετοχή στη κοινωνική και πολιτική ζωή των κρατών (Ναγόπουλος, 2013). Ωστόσο, λειτουργικά κριτήρια και πρακτικές δεξιότητες είναι θεμελιώδους σημασίας για τη στάση και τη συμπεριφορά των μαθητών αλλά και για την ευρύτητα των γνώσεων, τις μαθησιακές επιδόσεις και τη δυνατότητα αναγνώρισης και κατανόησης σύνθετων καταστάσεων και προβλημάτων. Επιπλέον, στο πλαίσιο της ευκαιρίας ανάπτυξης διαπολιτισμικής ικανότητας που παρέχει η εκπαίδευση καλλιεργείται ο σεβασμός στις ανθρωπιστικές αξίες και στα ζητήματα ισότητας, ο διαπολιτισμικός διάλογος καθώς και η κοινωνική αναγνώριση της διαφοράς και η συμμετοχικότητα που εγγράφονται στα ηθικά πρότυπα, τα οποία αποτελούν αναπόσπαστα στοιχεία της εκπαίδευσης.

Κατά αυτή την έννοια η εκπαίδευση δεν αποτελεί απλά μία προέκταση του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος, αλλά ως κυρίαρχη κοινωνική συνιστώσα βρίσκεται στο επίκεντρο της διαπολιτισμικής κουλτούρας μέσα από διαδικασίες κοινωνικοποίησης και μάθησης αναφορικά με σύνθετους όρους συμβίωσης ετερογενών πολιτισμικά ομάδων. Στο πλαίσιο αυτό η πολιτική της αφομοίωσης των μεταναστών από την κυρίαρχη ομάδα, αντικαταστάθηκε από την πολιτική της ένταξης, εισάγοντας τη γλωσσική και πολιτισμική πολλαπλότητα στο αναλυτικό πρόγραμμα, θεωρώντας ότι η γνώση της πολιτισμικής προέλευσης των παιδιών θα προωθήσει την επίδοση και την ισότητα ευκαιριών και θα μειώσει τις προκαταλήψεις και τις διακρίσεις. Παράλληλα, τα παιδιά μπορούν να διαχειριστούν τη διαπολιτισμική πραγματικότητα και να επωφεληθούν από αυτή, στο πλαίσιο δημοκρατικών κοινωνικών αντιλήψεων και πρακτικών.

Είναι προφανές ότι, έχοντας υπόψη την πολύπλοκη κοινωνική κατάσταση με την οποία βρισκόμαστε αντιμέτωποι, το άνοιγμα του σχολείου και των προγραμμάτων του στη νέα πολυπολιτισμική ιδιαιτερότητα δοκιμάζονται οι εξισορροπητικές τάσεις, καθώς από την μία επιδιώκεται η καλλιέργεια της εθνικής ταυτότητας μέσα από την εθνοκεντρική οπτική, ενώ από την άλλη ο περιορισμός του εθνοκεντρισμού. Σε κάθε περίπτωση η πραγματικότητα της παρουσίας των αλλοδαπών μαθητών καθιστά ιδιαίτερα επίκαιρη την ενασχόληση του σχολείου με τις θεματικές που αφορούν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Δεδομένου ότι η διαπολιτισμική ικανότητα δεν είναι έμφυτη αλλά καλλιεργείται, το μεγάλο βάρος αναλαμβάνει το σχολείο, το οποίο θεωρείται ως ο σημαντικότερος θεσμός για την ανάπτυξη της προσωπικότητας και των γενικότερων κοινωνικών δεξιοτήτων που παρέχει η εκπαίδευση. Παράλληλα, η διαπολιτισμική αγωγή υπερβαίνει τη στενά εννοούμενη σχολική μάθηση και η επιδραστικότητά της επεκτείνεται στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο καθώς δημιουργεί τις συνθήκες για την απόκτηση, εφαρμογή και διάδοση γνώσης, αξιών και δεξιοτήτων που συνδέονται με τις δημοκρατικές αξίες. Παράλληλα με την αξία της δημοκρατίας και την αναγκαιότητα για συμμετοχή στα κοινά είναι απαραίτητη η ανάπτυξη της ιδιότητας του πολίτη. Στις σύγχρονες κοινωνίες γίνονται σοβαρές προσπάθειες προς την ικανοποίηση μεγαλύτερης κοινωνικής συνοχής αλλά και μεγαλύτερων δυνατοτήτων ενεργής συμμετοχής στη κοινωνική ζωή όλων των πολιτών. Μέσα σε αυτό το περιβάλλον η εκπαίδευση αποτελεί πρόταση και μέσο για την ενεργητική συμμετοχή των πολιτών

στα κοινωνικά πράγματα (Parekh, 2002).

Από την άλλη, η αποτελεσματική εφαρμογή προγραμμάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης κρίνεται, όπως διαπιστώνεται από τις περισσότερες συναφείς έρευνες, σε μεγάλο βαθμό από παράγοντες που επιδρούν σε πρώτη φάση εκτός του εκπαιδευτικού ιδρύματος, που προσεγγίζουν τις προσδοκίες και ανταποκρίνονται στα σχέδια ζωής των μαθητών μεταναστευτικής καταγωγής ή παιδιών νεοσεισερχόμενων προσφυγικών πληθυσμών στις χώρες υποδοχής. Εάν τα παιδιά έχουν αποκτήσει ήδη μια θετική εικόνα της κοινωνίας υποδοχής, είναι πολύ πιθανό να αντιμετωπίσουν επίσης θετικά το σχολικό πρόγραμμα, να επενδύσουν στην κοινωνική τους ταυτότητα και να μην συμψηφιστούν στα παιδιά σχολικής διαρροής. Κατά συνέπεια η πολιτική διαχείριση της υποδοχής και της εκπαίδευσης είναι καθοριστικές για την πορεία των παιδιών, αλλά και για τη συνοχή της ίδιας της κοινωνίας. Ταυτόχρονα, η Διαπολιτισμική Παιδαγωγική προτείνει τις αρχές της ισότητας και της αναγνώρισης ως τις βασικές αρχές οργάνωσης της σχολικής ζωής έτσι ώστε οι διαφορές (γλωσσικές, θρησκευτικές, πολιτισμικές) να μην λειτουργούν ως κριτήρια διάκρισης, αλλά ως ευκαιρίες μάθησης.

Συνδέοντας τους δύο αυτούς παράγοντες –Κοινωνικές συνθήκες υποδοχής και ανταπόκριση των παιδιών στα σχολικά προγράμματα– και εστιάζοντας π.χ. στην πρόσφατη άφιξη των προσφύγων, διαπιστώνεται ότι η σημερινή οργάνωση των δημόσιων υπηρεσιών (Ψημίτης, κ.ά., 2016) και των θεσμικών οργάνων δεν είναι πάντα σε θέση να ανταποκρίνονται στις κοινωνικές ανάγκες.

Εστιάζοντας ιδιαίτερα στους προσφυγικούς πληθυσμούς, την προσωρινότητα διαρκείας την οποία βιώνουν κυρίως στα νησιά του Αιγαίου (Ρόντος, κ.ά., 2017) και την αναγκαιότητα μέτρων ενταξιακής πολιτικής αντιλαμβάνεται κανείς ότι το μεγαλύτερο βάρος αναλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί θεσμοί, τόσο ως προς την τυπική ένταξη παιδιών προσφύγων στα σχολεία, όσο και ως προς το πρόγραμμα διδασκαλίας. (Επιτροπή στήριξης παιδιών προσφύγων – ΥΠΕΠΘ, 2016).

Σε γενικές γραμμές η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί μια ειδική παιδαγωγική που στόχο έχει την αποτελεσματικότερη διαχείριση των "πολιτισμικών διαφορών" και την προετοιμασία των μαθητών για ενεργή συμμετοχή στη κοινωνία της γνώσης, μέσα σε ένα πλουραλιστικό κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον. Είναι μια δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης και αμοιβαίας αναγνώρισης και συνεργασίας ανάμεσα σε άτομα διαφορετικών εθνικών ομάδων, με κύριες παιδαγωγικές αρχές την ενσυναίσθηση (Dilthey, 2006), δηλαδή το να τοποθετεί κάποιος τον εαυτό του στη θέση του άλλου, να αντιλαμβάνεται και να κατανοεί τα συναισθήματά του, την αλληλέγγυα στάση και ανάπτυξη μιας συλλογικής συνείδησης, που ενώ σέβεται την εθνική κουλτούρα υπερβαίνει τα όρια της στενής προσκόλλησης και ακραίας ιδεολογικοποίησης αυτής, εξαλείφοντας στο πλαίσιο του διαπολιτισμικού διαλόγου τα διάφορα στερεότυπα με τα οποία κοινωνικοποιήθηκε.

Κατά συνέπεια, η επιτυχία εφαρμογής προγραμμάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης κρίνεται όχι μόνο στις γνωστικές ικανότητες, αλλά και στη συναισθηματική διαθεσιμότητα του παιδιού, προωθεί την ενίσχυση της αυτοαντίληψης και της

σχολικής του επίδοσης και, κατ' επέκταση, την ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση και την κοινωνία. Επιπλέον, παρέχει μεγαλύτερη διανοητική ευελιξία, αφαιρετική ικανότητα και υπεροχή στη διαμόρφωση της αντίληψής του, ενώ η θετική αλληλεπίδραση μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμικών προτύπων διευκολύνει την ανάπτυξη της ευφυΐας του και τα συμβολικά συστήματα που κυριαρχούν στο περιβάλλον του διευρύνονται και ενσωματώνουν νέες έννοιες και όρους.

Τέλος, επιχειρώντας μια σύνοψη των πλεονεκτημάτων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ανάλογα με τη συχνότητα εμφάνισης που αυτά παρουσιάζονται σε μελέτες ειδικών ερευνητών (όπως οι G. Auernheimer [επιμ.] 2002: *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*, M. Krüger-Potratz: *Interkulturelle Bildung. Eine Einführung. (= Lernen für Europa)*, Münster u.a.: Waxmann, *Intercultural Competence model*, JSIE, 2006 και 2009, Bolten J. (2007) : *Interkulturelle Kompetenz*, Kindle, Deardorff D. (2010): *A Comparative Analysis and Global Perspective of Regional Studies of intercultural Competence*, Paris, UNESCO) προκύπτουν τα κάτωθι χαρακτηριστικά στα παιδιά που ολοκληρώνουν προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης: Ανοιχτότητα – Ενσυναίσθηση - Ικανότητα προσαρμογής, Ευελιξία - Ικανότητα επικοινωνίας – Αυτοπεποίθηση - Γλωσσικές ικανότητες - πολιτισμική έκφραση - αναστοχαστικότητα - κριτική σκέψη - συνεργατικότητα.

Συμπεράσματα

Εάν διαπιστώνεται σήμερα μια διάκριση ανάμεσα στην πολιτισμική διαφορά και στην κοινωνική έκφραση των δικαιωμάτων, ευλόγως οι σύγχρονες κοινωνίες οφείλουν να διασφαλίσουν την άρθρωση πολιτικού, διαβουλευτικού αλλά και συγκρουσιακού λόγου, κυρίως μέσα από την κοινωνική αναγνώριση συλλογικών δικαιωμάτων και τη συντεταγμένη διεκδίκησή τους από συγκεκριμένες ομάδες πολιτών. Στο πλαίσιο αυτό ο ρόλος της κοινωνίας των πολιτών είναι ιδιαίτερα σημαντικός, κυρίως στο επιτελικό επίπεδο της διαμόρφωσης πολιτικής, στην αναγνώριση της διαφορετικότητας και ανάληψης συγκεκριμένων δράσεων, αλλά και με συμβολή στις νέες αναμορφωμένες πολιτικές στον τομέα της κοινωνικής ένταξης, οι οποίες αναπτύσσονται σύμφωνα με ένα σχεδιασμό προτεραιοτήτων για την καταπολέμηση και την άρση των εμποδίων ομάδων διαφορετικών πολιτισμικών ταυτοτήτων για ομαλή πρόσβαση στο κοινωνικοθεσμικό πεδίο.

Σε πολλές περιπτώσεις, η συζήτηση για τα δικαιώματα όλων των πολιτών εξαντλείται σε ζητήματα σεβασμού και αναγνώρισης της πολιτισμικής ιδιαιτερότητας συμπαγών εθνοτικών, θρησκευτικών και πολιτισμικών μειονοτικών ομάδων, ή μεμονωμένων πολιτών που ανήκουν σε αυτές, σε βαθμό που να απολυτοποιείται συχνά η πολιτισμική διαφορά και να περιορίζονται οι δυνατότητες επικράτησης μιας διαπολιτισμικής κουλτούρας και αγωγής.

Δυσάρεστη συνέπεια μιας ακραίας προσέγγισης των προβλημάτων προς αυτή την κατεύθυνση μπορεί να είναι και τα σποραδικά φαινόμενα λανθάνοντος κοινωνικού διαχωρισμού και εκδήλωσης ανάλογων συμπεριφορών και πρωτοβουλιών. Ο σεβασμός και η ευαισθητοποίηση στην πολιτισμική ιδιαιτερότητα θα πρέπει να συνδέεται με την ουσία της δημοκρατικής αναγνώρισης δικαιωμάτων, τα οποία

αρθρώνονται, κυρίως, στην κοινωνική σφαίρα, δηλαδή σε έναν κοινό ορίζοντα επίλυσης για όλους τους πολίτες.

Στο σύγχρονο κοινωνικό διάλογο οι ενδιαφέρουσες προσεγγίσεις και αναλύσεις σε ζητήματα πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων δεν θα πρέπει να έχουν ως στόχο την αποθέωση του πολιτισμικά διαφορετικού, αλλά την αυτονόητη κοινωνική αναγνώρισή του, ώστε ο διάλογος για την εφαρμογή του τύπου, αλλά και της ουσίας της αρχής της ίσης μεταχείρισης να είναι διεξοδικός και αποτελεσματικός. Σε αντίθετη περίπτωση η μονοθεματική εστίαση σε ζητήματα εθνοτικής, ή πολιτισμικής διαφοράς, δεν εξυπηρετεί μόνο τη συντήρηση εσωστρέφειας και πολιτισμικού διαχωρισμού, αλλά νομιμοποιεί μοιραία θεωρίες και πεποιθήσεις περί αγεφύρωτων σχέσεων και μη μεταφρασσιμότητας διαφορετικών πολιτισμικών οντοτήτων και ταυτοτήτων, που υποκρύπτουν και μια άποψη περί αέναης σύγκρουσης πολιτισμών. Προσεγγίσεις προς αυτή την κατεύθυνση παρουσιάζουν μια στρεβλή έννοια της διαφορετικότητας, η οποία προσλαμβάνεται και αξιοποιείται συχνά ως προσδιοριστικός και νομιμοποιητικός, τελικά, παράγοντας της διάκρισης.

Τέλος, τα όρια και οι δυνατότητες της διαπολιτισμικότητας και της διαπολιτισμικής μάθησης καθώς και η επιτυχής ανάπτυξη μαθησιακών ικανοτήτων δοκιμάζονται στο πλαίσιο των σύγχρονων εκπαιδευτικών θεσμών μέσω των οποίων το διαπολιτισμικό γνωστικό κεφάλαιο συγκροτεί τη δημοκρατική βάση για την αναγνώριση της ιδιότητας του πολίτη, ανεξάρτητα από τις πολιτισμικές του καταβολές.

Βιβλιογραφία

Bolten, J. (2007). Interkulturelle Kompetenz. Kindle.

Γεωργογιάννης, Π. (2009). Εκπαιδευτική, διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών Α/βάθμιας και Β/βάθμιας εκπαίδευσης. Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση. Πάτρα.

Deardorff, D. (2010). A Comparative analysis and global perspective of regional studies of intercultural competence. Paris: UNESCO.

Dilthey, W. (2006). Pädagogik. Geschichte und grundlinien des systems. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen.

Επιστημονική Επιτροπή για τη στήριξη παιδιών προσφύγων. : Κοινωνική έρευνα για την Ένταξη παιδιών προσφύγων στο σχολείο. Αποτύπωση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων στα Κέντρα φιλοξενίας προσφύγων, Υπουργείο Παιδείας (Α' και Β' Φάση: 2016 - 2017).

Habermas, J. (1993). Anerkennungskämpfe im demokratischen Rechtsstaat. σελ. 147–196, στο : Charles Taylor, Multikulturalismus und die politik der Anerkennung. Frankfurt am M. (ελλ. μτφρ. Θ. Γεωργίου [1994] : Αγώνες αναγνώρισης στο δημοκρατικό κράτος Δικαίου, Λιβάνη, Αθήνα).

Habermas, J. (1998). Die postnationale Konstellation, Suhrkamp, Frankfurt a/M.

Honneth, A. (1992). Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Suhrkamp., Frankfurt a. M.

Krüger-Potratz, M. (2002). Interkulturelle Bildung. Eine Einführung. (=Lernen für Europa). Münster u.a.: Waxmann.

Nagopoulos, N. (2007). New diversity policies and actions against discrimination: comparative study among EU member states. Greek Ministry of Labor, E.C.

Ναγόπουλος, Ν. (2013). Integration policies and social rights of migrants in Greece. Στο Κ. Rontos & Ν. Nagopoulos (Εκδ.). Theoretical and technical documentation for integration policy for third country nationals in the context of the application of an integrated information system (σσ. 94-105). European Fund for Integration of Third-Country Nationals /University of Aegean.

Nagopoulos, N. & Rontos, K. (2014). The Determination of Social Integration of Migrants within the Framework of Employment Policy: The Case of Greece in Times of Crisis. Στο Ν. Petropoulos & Γ. Tsobanoglou (Εκδ.). The Social Impacts of the Eurozone Debt Crisis (σσ. 187-206). Cambridge Scholars Publishing.

Parekh, B. (2002). Cultural Diversity and Political Theory. Harvard University Press.

Psimitis, M., Georgoulas, S. & Nagopoulos, N. (2017). Refugee crisis and the Greek Public Services: mapping of the contribution of public services in Lesbos concerning reception, registration, accommodation and care facilities, and the asylum procedures. Adedy – Koinoniko Polykentro.

Taylor, Ch. (1994). Multiculturalism: Examining the Politics of Recognition. Princeton University Press

Διαγνωστική αξιολόγηση επιπέδου ελληνομάθειας μαθητών με μεταναστευτική βιογραφία στα δημόσια σχολεία Δημοτικής Εκπαίδευση στην Κύπρο

Πετρίδου Αλεξάνδρα

Λειτουργός Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης
petridou.a@cyearn.pi.ac.cy

Καραγιώργη Γιασεμίνα

Προϊσταμένη Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης
karagiorgi.y@cyearn.pi.ac.cy

Περίληψη

Η ανάγκη για μηχανισμό διάγνωσης του επιπέδου ελληνομάθειας των μαθητών με μεταναστευτική βιογραφία που φοιτούν σε δημόσια δημοτικά σχολεία της Κύπρου,

οδήγησε στο σχεδιασμό του Προγράμματος Ελληνομάθειας. Το Πρόγραμμα διεξάχθηκε για πρώτη φορά -σε πιλοτική βάση- στην επαρχία Λάρνακας τη σχολική χρονιά 2016-2017. Στην εφαρμογή συμμετείχαν συνολικά 724 παιδιά: 402 μαθητές Α'-Ε' τάξης έλαβαν μέρος στην αρχική αξιολόγηση και 322 μαθητές Β'-Στ' τάξης στην τελική αξιολόγηση. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του Προγράμματος, η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών (85%) που συμμετείχαν στην αρχική αξιολόγηση είχαν επίπεδο ελληνομάθειας μικρότερο του B1. Παράλληλα, από τους συμμετέχοντες στην τελική αξιολόγηση, περισσότεροι από τους μισούς μαθητές (56,8%) που ολοκλήρωσαν το πρόγραμμα για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, κατάκτησαν το επίπεδο ελληνομάθειας B1. Στην εργασία παρουσιάζονται και συζητούνται τα ευρήματα της πιλοτικής εφαρμογής.

Λέξεις κλειδιά: ελληνομάθεια, αξιολόγηση, Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες

Diagnostic language assessment for students with Greek as an additional language in public primary schools in Cyprus

Petridou Alexandra

Center for Educational Research and Evaluation
petridou.a@cyearn.pi.ac.cy

Karagiorgi Yiasemina

Center for Educational Research and Evaluation
karagiorgi.y@cyearn.pi.ac.cy

Abstract

The 'Ellinomatheia' Programme was designed as a mechanism to diagnose Greek language proficiency levels for students with migrant background who attend Cyprus public primary schools. The Programme was implemented for the first time on a pilot basis during the school year 2016-2017 in all public primary schools in the Larnaca district. In total, 724 children participated in implementation: 402 students in Grades 1-5 participated in the initial assessment and 322 students in Grades 2-6 took part in the final assessment. Results indicated that the vast majority of students in the initial assessment (85%) had a proficiency level lower than B1, according to the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). Moreover, more than half of the students in the final assessment (56.8%) who had attended Greek remedial classes mastered the proficiency level B1. This paper presents and discusses the results of this pilot implementation.

Keywords: Greek as an additional language, assessment, Common European Framework of Reference for languages

Εισαγωγή

Η ισότητα στην εκπαίδευση και η μείωση της σχολικής αποτυχίας αποτελούν σοβαρά ζητήματα για τα εκπαιδευτικά συστήματα παγκοσμίως. Με τα ποσοστά χαμηλού

αλφαριθμητισμού για τους 15χρονους μαθητές να ανέρχονται σε 20% (OECD, 2012β), η εκπαίδευση καλείται να διασφαλίσει ότι όλοι οι μαθητές έχουν τις βασικές δεξιότητες που απαιτούνται για να λειτουργήσουν αποτελεσματικά στο κοινωνικό πλαίσιο (OECD, 2012α).

Στην Κύπρο, η έλευση παλιννοστούτων και μεταναστών έχει οδηγήσει σε μεγάλο αριθμό μαθητών που δεν έχουν την Ελληνική ως μητρική γλώσσα. Κατά τη σχολική χρονιά 2016-2017 το ποσοστό των μαθητών σε δημόσια δημοτικά σχολεία που δεν είχαν την Ελληνική ως μητρική γλώσσα ανήλθε στο 13,8% του μαθητικού πληθυσμού (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, χ.η.).

Ελλείψεις στη γνώση και χρήση της Ελληνικής συχνά αποτελούν εμπόδιο στη μαθησιακή εξέλιξη των μαθητών αυτών και ενδέχεται να οδηγήσουν σε σχολική αποτυχία. Οι μαθητές χρειάζεται να γνωρίζουν την Ελληνική, όχι μόνο ως μέσο επικοινωνίας, αλλά και ως εργαλείο μάθησης (Βαρλοκώστα, κ.ά., 2001). Τα παιδιά χρειάζεται να κατακτήσουν, όχι μόνο βασικές επικοινωνιακές δεξιότητες, αλλά και την ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα, έτσι ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολικού πλαισίου (Cummins, 1996). Συνεπώς, αναπτύσσονται διάφορες πρωτοβουλίες στην εκμάθηση γλωσσών για να προάγουν την επίδοση των δίγλωσσων/πολύγλωσσων παιδιών και να βελτιώσουν την αυτοπεποίθησή τους (Μπερελής, κ.ά., 2007· Νικολάου, 2000· Παπαδοπούλου, 2009).

Η απουσία μηχανισμών διάγνωσης του επιπέδου ελληνομάθειας των μαθητών, που δεν έχουν την Ελληνική ως μητρική γλώσσα δυσχεραίνει την παροχή κατάλληλης στήριξης, σε συνάφεια με το επίπεδο ελληνομάθειας και τις ανάγκες των παιδιών. Η ανάγκη αυτή οδήγησε στο Πρόγραμμα Ελληνομάθειας (Π.Ε.). Κατά τη σχολική χρονιά 2016-2017, το Π.Ε. υλοποιήθηκε σε πιλοτική βάση στα δημόσια δημοτικά σχολεία της επαρχίας Λάρνακας.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να παρουσιάσει τη μεθοδολογική προσέγγιση που υιοθετήθηκε, καθώς και τα κύρια αποτελέσματα που προέκυψαν.

Μεθοδολογία

Η αξιολόγηση του επιπέδου ελληνομάθειας των μαθητών έγινε με τα διαγνωστικά δοκίμια «Μιλιάς Ελληνικά Ι» που αναπτύχθηκαν στο πλαίσιο του Προγράμματος «Εκπαίδευση αλλοδαπών και παλιννοστούτων μαθητών» με βάση την κλίμακα αξιολόγησης του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς-Κ.Ε.Π.Α. (Τζεβελέκου κ.ά., 2004). Η κλίμακα αναπτύχθηκε από το Συμβούλιο της Ευρώπης (2001) και ορίζει έξι επίπεδα γλωσσομάθειας, ανάλογα με το επίπεδο γνώσης της γλώσσας, ικανότητας χειρισμού της και ικανότητας επικοινωνίας μέσω αυτής, ως εξής: (1) Α1-στοιχειώδεις, (2) Α2-εισαγωγικό, (3) Β1-βασικό, (4) Β2-επάρκειας, (5) Γ1-προχωρημένο και (6) Γ2-αυτάρκειας. Με βάση τα πιο πάνω επίπεδα, μπορούν να αναγνωριστούν τρεις κατηγορίες χρηστών: αρχάριος (Α1 και Α2), ανεξάρτητος (Β1 και Β2) και αυτάρκης (Γ1 και Γ2). Εφόσον «οι γλωσσικές πράξεις που ανήκουν σε επίπεδα ανώτερα από το Β1, δεν ταιριάζουν σε παιδιά του δημοτικού, ακόμη και αν είναι φυσικοί ομιλητές της γλώσσας» (Τζεβελέκου κ.ά., 2004, σ. 13), στο πλαίσιο του Προγράμματος «Εκπαίδευση αλλοδαπών και παλιννοστούτων μαθητών» έγινε προσαρμογή της κλίμακας, έτσι

ώστε να ανταποκρίνεται σε παιδιά ηλικίας 6-13 ετών. Στη βάση της προσαρμοσμένης κλίμακας τεσσάρων επιπέδων (A1, A2, B1 και B2), κατασκευάστηκαν δύο δοκίμια τα οποία αποτελούνται από δύο μέρη (I και II), ενώ κάθε μέρος αποτελείται από δύο τεύχη (Α' και Β').

Στο πλαίσιο του Π.Ε. αξιοποιήθηκαν τα δύο τεύχη του μέρους I, αφού τα δοκίμια αυτά απευθύνονται σε παιδιά ηλικίας 7-11 χρόνων, δηλαδή σε μαθητές που φοιτούν στο δημοτικό σχολείο. Το τεύχος Α' αποτελείται από τέσσερις ασκήσεις και αξιολογεί τρεις βασικές δεξιότητες: (α) την κατανόηση προφορικού λόγου, (β) την κατανόηση γραπτού λόγου και (γ) την παραγωγή γραπτού λόγου. Το τεύχος Β' αποτελείται από επτά ασκήσεις και αξιολογεί τις πιο πάνω τρεις βασικές δεξιότητες και επιπρόσθετα τη χρήση της ελληνικής γλώσσας (γραμματική και λεξιλόγιο). Η συμπλήρωση του κάθε τεύχους απαιτεί χρόνο 45 μέχρι 90 λεπτών, βάσει των οδηγιών της ομάδας συγγραφής των δοκιμίων.

Καθώς τα δοκίμια είχαν αναπτυχθεί με σκοπό την αξιολόγηση του επιπέδου ελληνομάθειας αλλόγλωσσων μαθητών στον ελλαδικό χώρο, τη σχολική χρονιά 2014-2015 το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης (Κ.Ε.Ε.Α.) διερεύνησε την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων των συγκεκριμένων δοκιμίων για τη μέτρηση του βαθμού ελληνομάθειας των αλλόγλωσσων μαθητών που φοιτούν στα δημόσια σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου (Πετρίδου & Νεοφύτου, 2015· Πετρίδου & Καραγιώργη, 2017). Με βάση την έρευνα εγκυροποίησης, τα δύο τεύχη του δοκιμίου «Μιλιάς Ελληνικά I» κρίθηκαν, σε γενικές γραμμές, κατάλληλα, για χρήση στο κυπριακό συγκείμενο.

Το Π.Ε. διεξάχθηκε σε δύο φάσεις. Η πρώτη φάση αφορούσε στην αρχική αποτίμηση του επιπέδου ελληνομάθειας μαθητών, προτού ενταχθούν σε προγράμματα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας, ώστε να παρασχεθεί στήριξη σε όσους μαθητές το έχουν πραγματικά ανάγκη, δηλαδή με επίπεδο ελληνομάθειας μικρότερο του B1 στην κλίμακα αξιολόγησης του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς (Κ.Ε.Π.Α.) για τις γλώσσες. Για την αρχική αξιολόγηση χορηγήθηκε το τεύχος Α' και, σε όσους μαθητές κατάφεραν να συγκεντρώσουν υψηλή βαθμολογία στο πρώτο τεύχος (που κατέκτησαν, δηλαδή, το επίπεδο A1), χορηγήθηκε και το δεύτερο τεύχος για να διαπιστωθεί ακριβώς το επίπεδό τους (A2 ή B1). Στην πρώτη φάση συμμετείχαν συνολικά 402 μαθητές, με ελαφρώς περισσότερα αγόρια (52%). Οι περισσότεροι ήταν μαθητές Α' τάξης (258 ή 64,2%) από τους οποίους 208 ήδη συμμετείχαν σε πρόγραμμα για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας για πρώτη χρονιά. Οι υπόλοιποι 144 μαθητές ήταν παιδιά Β', Γ', Δ' και Ε' τάξης, οι οποίοι θα συμμετείχαν σε πρόγραμμα για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας για πρώτη φορά την επόμενη σχολική χρονιά (2017-2018).

Η δεύτερη φάση αποσκοπούσε στην τελική αποτίμηση του επιπέδου ελληνομάθειας μαθητών που ολοκλήρωσαν το πρόγραμμα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας, έτσι ώστε να διερευνηθεί αν αυτοί κατέκτησαν το επίπεδο ελληνομάθειας B1, το οποίο θα τους επέτρεπε την απρόσκοπτη φοίτηση στο σχολείο. Για την τελική αξιολόγηση χορηγήθηκε μόνο το τεύχος Β'. Στη φάση αυτή συμμετείχαν 322 παιδιά. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων ήταν αγόρια (55%), μαθητές που φοιτούσαν στη Β' τάξη (41,9%)

και μαθητές που ολοκλήρωσαν το πρόγραμμα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας στα δύο χρόνια (86,6%). Για έναν μικρό αριθμό μαθητών (43 παιδιά ή ποσοστό 13,4%) το πρόγραμμα εκμάθησης της Ελληνικής ολοκληρώθηκε στον πρώτο χρόνο, σύμφωνα με αίτημα των σχολικών μονάδων.

Επίσης, συλλέχθηκαν επιπρόσθετα δεδομένα για διερεύνηση διάφορων μεταβλητών, που η σύγχρονη βιβλιογραφία εισηγείται ότι επιδρούν στην εκμάθηση μιας δεύτερης ή ξένης γλώσσας. Στόχος ήταν τη διερεύνηση του βαθμού συσχέτισης διάφορων μεταβλητών στο επίπεδο ελληνομάθειας των μαθητών και της επίδοσής των μαθητών στα δοκίμια. Συνεπώς, οι μαθητές Δ'-Στ' τάξης κλήθηκαν να συμπληρώσουν ένα σύντομο ερωτηματολόγιο με τέσσερα μέρη: (α) το ιστορικό των μαθητών ως προς τη μητρική γλώσσα, αλλά και τα χρόνια φοίτησής τους σε ελληνόφωνο νηπιαγωγείο και δημοτικό σχολείο, (β) τις απόψεις των μαθητών σχετικά με τον βαθμό κατάκτησης της ελληνικής γλώσσας, την επαφή με την ελληνική γλώσσα εκτός σχολείου και τη χρησιμότητα των μαθημάτων ελληνικής γλώσσας, (γ) τις στάσεις των μαθητών στα μαθήματα Ελληνικών, αλλά και στην αυτοπεποίθησή τους να μιλούν στα Ελληνικά και (δ) το ενδιαφέρον και τη στήριξη της οικογένειας για την εκμάθηση των Ελληνικών. Το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε από 121 παιδιά.

Η χορήγηση των δοκιμών και η διόρθωση έγινε από εξωτερικούς χορηγητές-διορθωτές την περίοδο Μαρτίου-Μαΐου 2017, σύμφωνα με συγκεκριμένες οδηγίες που δόθηκαν από το Κ.Ε.Ε.Α. Επίσης, διοργανώθηκαν ειδικά σεμινάρια, ώστε να διασφαλιστεί συνέπεια και ομοιομορφία στις διαδικασίες χορήγησης, διόρθωσης και καταχώρισης δεδομένων. Το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε σε διαφορετικό χρόνο από το δοκίμιο και η χορήγηση του έγινε από τους εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια της ενισχυτικής διδασκαλίας, ενώ απαιτούσε χρόνο περίπου 15 λεπτών.

Ως προς τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων των δοκιμών, χρησιμοποιήθηκαν κυρίως περιγραφικοί δείκτες στο λογισμικό SPSS.

Με σκοπό τη διερεύνηση της συσχέτισης διάφορων μεταβλητών με το επίπεδο της ελληνομάθειας, υιοθετήθηκε η μέθοδος της λογιστικής παλινδρόμησης (logistic regression). Στο μοντέλο της λογιστικής παλινδρόμησης ως εξαρτημένη μεταβλητή χρησιμοποιήθηκε η μεταβλητή που όριζε την κατάκτηση του επιπέδου Β1 (0: επίπεδο ελληνομάθειας < Β1, 1: επίπεδο ελληνομάθειας ≥ Β1), ως ικανοποιητικού επιπέδου ελληνομάθειας. Για να διερευνηθεί ο βαθμός επίδρασης των πολλών μεταβλητών στο επίπεδο ελληνομάθειας και για να ξεπεραστούν πιθανά προβλήματα πολυσυγγραμμικότητας, χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος των κύριων συνιστωσών (principle components analysis). Συγκεκριμένα, επιχειρήθηκε ορθόγωνη περιστροφή αξόνων, έτσι ώστε οι ανεξάρτητες μεταβλητές να ομαδοποιηθούν σε κατηγορίες/συνιστώσες. Προηγήθηκαν έλεγχοι με τους στατιστικούς δείκτες Kaiser-Meyer-Olkin (ΚΜΟ) (Kaiser, 1974) και Bartlett test of sphericity (Bartlett, 1954) που κατέδειξαν τη μέθοδο των κύριων συνιστωσών ως αποδεκτή και κατάλληλη για την ανάλυση των δεδομένων (ΚΜΟ=0,65; Bartlett test of sphericity $\chi^2=1085,105$, $df=378$, $p<0,05$). Το κριτήριο που χρησιμοποιήθηκε για τον αριθμό των συνιστωσών ήταν η τιμή των ιδιοτιμών (eigenvalues), οι οποίες έπρεπε να είναι μεγαλύτερες της μονάδας. Μεταβλητές με φόρτιση μικρότερη του 0,30 ή/και με φόρτιση σε περισσότερους από

έναν παράγοντες παραλείφθηκαν. Με βάση την ανάλυση, υιοθετήθηκε η λύση των οκτώ συνιστωσών, η οποία ερμήνευσε ποσοστό 70,1% της συνολικής διασποράς. Οι συνιστώσες που προέκυψαν ήταν οι εξής: (1) ικανότητα χρήσης και επαφή με την ελληνική γλώσσα(17,7%), (2) ενδιαφέρον και στήριξη της οικογένειας για την εκμάθηση της Ελληνικής 13,5%), (3) θετικές στάσεις απέναντι στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας (9,3%), (4) χρησιμότητα των μαθημάτων Ελληνικών (7,8%), (5) ικανότητα χρήσης της μητρικής γλώσσας (εδώ περιλαμβάνεται η αναγνωστική ικανότητα και η παραγωγή γραπτού λόγου, η οποία ερμηνεύει 6,5%), (6) επαφή με την ελληνική γλώσσα εκτός σχολείου (5,8%), (7) αυτοπεποίθηση στη χρήση της ελληνικής γλώσσας (5,2%) και (8) αρνητικές στάσεις απέναντι στην εκμάθηση της Ελληνικής γλώσσας (4,2%). Οι βαθμολογίες των μαθητών στις οκτώ συνιστώσες/παράγοντες υπολογίστηκαν με τη βοήθεια του λογισμικού SPSS και μετά χρησιμοποιήθηκαν ως ανεξάρτητες μεταβλητές στο μοντέλο της λογιστικής παλινδρόμησης. Συνολικά, στο μοντέλο χρησιμοποιήθηκαν δύο μεγάλες κατηγορίες μεταβλητών: οι μεταβλητές δημογραφικού χαρακτήρα (φύλο και τάξη) και οι οκτώ συνιστώσες που προέκυψαν από την ανάλυση με τη μέθοδο των κύριων συνιστωσών.

Αποτελέσματα

Με βάση τον Πίνακα 1, η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών (343 μαθητές ή ποσοστό 85%) που συμμετείχαν στην αρχική διαγνωστική αξιολόγηση, είχαν επίπεδο ελληνομάθειας μικρότερο του Β1. Επομένως, οι μαθητές αυτοί χρήζουν στήριξης και πρέπει να ενταχθούν σε πρόγραμμα για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας κατά την επόμενη σχολική χρονιά (2017-2018). Ένα σημαντικό ποσοστό, όμως, γύρω στο 15% έχει επίπεδο ελληνομάθειας Β1. Εφόσον το επίπεδο ελληνομάθειας Β1 αποτελεί τελικό στόχο των προγραμμάτων εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας, οι μαθητές αυτοί δεν πρέπει να συμμετάσχουν σε τέτοιο πρόγραμμα κατά την επόμενη σχολική χρονιά.

Πίνακας 1
Αποτελέσματα αξιολόγησης

		Συχνότητα	Ποσοστό	Ποσοστό επί των έγκυρων απαντήσεων
Αρχική Αξιολόγηση	<A1	134	31,2	33,3
	A1	162	37,7	40,3
	A2	47	10,9	11,7
	B1	59	13,7	14,7
	Σύνολο	402	93,5	100,0
	Απόντες	28	6,5	
Σύνολο		430	100,0	
Τελική αξιολόγηση	A1	35	10,1	10,9
	A2	104	29,9	32,3
	B1	183	52,6	56,8
	Σύνολο	322	92,5	100,0
	Απόντες	26	7,5	
Σύνολο		348	100,0	

Στην τελική αξιολόγηση, με βάση και πάλι τον Πίνακα 1, η πλειοψηφία των μαθητών (183 μαθητές ή ποσοστό 56,8%) κατάκτησαν το επίπεδο ελληνομάθειας Β1. Το αποτέλεσμα αυτό καταδεικνύει ότι περισσότεροι από τους μισούς μαθητές ολοκλήρωσαν το πρόγραμμα εκμάθησης της Ελληνικής με επιτυχία. Ωστόσο, ένα σημαντικό ποσοστό των μαθητών (139 μαθητές ή 43,2%) βρέθηκε να κατέχει επίπεδο ελληνομάθειας μικρότερο του Β1. Συγκεκριμένα, ποσοστό 32,3% των μαθητών κατέχει επίπεδο Α2 και 10,9% επίπεδο Α1. Σύμφωνα με απόφαση του Υπουργικού Συμβουλίου, οι μαθητές δικαιούνται να συμμετέχουν σε πρόγραμμα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας μόνο για δύο χρόνια, ενώ δίνεται περισσότερος χρόνος συμμετοχής μόνο σε εξαιρετικές περιπτώσεις (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, χ.η.). Συνεπώς, με βάση σχετικές οδηγίες, οι μαθητές αυτοί μπορούν να παρακολουθούν απογευματινά προγράμματα για εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και να στηρίζονται από τους εκπαιδευτικούς στη γενική τάξη, στο πλαίσιο της διαφοροποίησης της διδασκαλίας.

Πίνακας 2
Παράμετροι του λογιστικού μοντέλου παλινδρόμησης για την κατάκτηση του επιπέδου Β1 στην κλίμακα του Κ.Ε.Π.Α.

Μεταβλητές	B	S.E.	Sig.	Exp(B)
Σταθερός όρος	2,063	0,858	0,016	7,870
Φύλο	0,470	0,929	0,613	1,600
Τάξη			0,382	
Δ'	-1,080	1,061	0,309	0,340
Ε'	0,446	0,953	0,640	1,562
Συνιστώσες				
Ικανότητα χρήσης και επαφή με την Ελληνική γλώσσα.	1,217	0,432	,005	3,376
Ενδιαφέρον και στήριξη οικογένειας για την εκμάθηση της Ελληνικής.	-0,493	0,474	0,298	0,611
Θετικές στάσεις απέναντι στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας.	0,564	0,383	0,141	1,757
Χρησιμότητα των μαθημάτων Ελληνικών.	0,027	0,361	0,939	1,028
Ικανότητα χρήσης της μητρικής γλώσσας.	0,449	0,350	0,199	1,567
Επαφή με την ελληνική γλώσσα εκτός σχολείου.	0,782	0,410	0,056	2,186
Αυτοπεποίθηση στη χρήση της ελληνικής γλώσσας.	-0,398	0,374	0,287	,672
Αρνητικές στάσεις απέναντι στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας.	0,672	0,449	0,135	1,958

Σύμφωνα με τον Πίνακα 2, δύο συνιστώσες αναγνωρίστηκαν με στατιστικά σημαντική επίδραση στην κατάκτηση του επιπέδου Β1: (α) η ικανότητα χρήσης και επαφή με την

ελληνική γλώσσα και (β) η επαφή με την ελληνική γλώσσα εκτός σχολείου. Συγκεκριμένα, μια μονάδα αύξησης στις συνιστώσες αυτές αντιστοιχεί με αύξηση της πιθανότητας για κατάκτηση του επιπέδου B1 κατά 237% και κατά 119%, αντίστοιχα. Με άλλα λόγια, μαθητές που πιστεύουν ότι γνωρίζουν σε ικανοποιητικό βαθμό να γράφουν, να διαβάζουν, να μιλούν και να καταλαβαίνουν τα Ελληνικά, αλλά και μαθητές που έρχονται σε επαφή με την ελληνική γλώσσα εκτός σχολείου μέσω τραγουδιών, παιχνιδιών, βιβλίων αλλά και φίλων έχουν σημαντικά μεγαλύτερες πιθανότητες να κατακτήσουν το επίπεδο B1.

Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, το Π.Ε., που παρουσιάστηκε στην υφιστάμενη εργασία, στοχεύει στην αρχική και στην τελική διάγνωση του επιπέδου ελληνομάθειας των μαθητών με μεταναστευτική βιογραφία που φοιτούν σε δημόσια δημοτικά σχολεία και χρήζουν στήριξης στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Η πιλοτική εφαρμογή στην επαρχία Λάρνακας τη σχολική χρονιά 2016-2017 κατέδειξε τρία βασικά συμπεράσματα.

Πρώτον, η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών (ποσοστό 85%) που συμμετείχαν στην αρχική διαγνωστική αξιολόγηση έχουν επίπεδο ελληνομάθειας μικρότερο του B1, επομένως χρήζουν στήριξης, ενώ οι υπόλοιποι μαθητές δεν πρέπει να εντάσσονται στα προγράμματα αυτά. Δεύτερον, στην τελική διαγνωστική η πλειοψηφία των μαθητών (ποσοστό 56,8%) που ολοκλήρωσαν το πρόγραμμα για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, κατάκτησαν επίπεδο ελληνομάθειας B1. Ωστόσο, ένα σημαντικό ποσοστό των μαθητών (43,2%) βρέθηκε να κατέχει επίπεδο ελληνομάθειας μικρότερο του B1 και χρήζει στήριξης πέραν των δύο χρόνων για τα οποία προσφέρονται τα προγράμματα εκμάθησης της ελληνικής. Τρίτον, δύο συνιστώσες που φαίνεται να επιδρούν σημαντικά στην κατάκτηση του επιπέδου B1 είναι η ικανότητα χρήσης και επαφή με την ελληνική γλώσσα και η επαφή με την ελληνική γλώσσα εκτός σχολείου, ενώ παράλληλα άλλοι παράγοντες που παραδοσιακά σχετίζονται με την εκμάθηση γλωσσών φαίνεται να μην έχουν επίδραση.

Προφανώς, το Π.Ε. παρέχει στο εκπαιδευτικό σύστημα και στους αρμόδιους φορείς έγκαιρη και έγκυρη ανατροφοδότηση για τη λήψη αποφάσεων στη βάση πραγματικών δεδομένων. Η αρχική αξιολόγηση καθιστά εφικτό τον εντοπισμό των μαθητών που χρήζουν στήριξης την επόμενη σχολική χρονιά, ώστε να παρασχεθεί στοχευμένη στήριξη η οποία να ανταποκρίνεται στο επίπεδο ελληνομάθειας και στις ανάγκες τους. Επιπρόσθετα, η αξιολόγηση των μαθητών στην ολοκλήρωση της φοίτησης στα προγράμματα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας (τελική αξιολόγηση) επιτρέπει την αξιολόγηση τόσο της προόδου των εμπλεκόμενων μαθητών όσο και της αποτελεσματικότητας των προγραμμάτων εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας. Ήδη στη βάση των ευρημάτων της πιλοτικής εφαρμογής που παρουσιάστηκαν στην υφιστάμενη εργασία, το ΥΠΠ έχει προχωρήσει σε επέκταση του Π.Ε. σε παγκύπρια βάση.

Παράλληλα, η διερεύνηση των παραγόντων που σχετίζονται με την κατάκτηση επαρκούς επιπέδου ελληνομάθειας κρίνεται σημαντική για να διαφωτίζει τις παραμέτρους που ενδέχεται να σχετίζονται με την εκμάθηση της γλώσσας. Εκ πρώτους, τα αποτελέσματα της πιλοτικής εφαρμογής φαίνεται να συνάδουν με τα

ευρήματα άλλων ερευνών. Για την παράμετρο που αφορά στην ικανότητα χρήσης της ελληνικής, ο βαθμός εμπιστοσύνης στην ικανότητα αυτή φαίνεται να έχει θετικές επιδράσεις στην κατάκτησή της (Brown, 1977). Παράλληλα, ως προς την επαφή με τη γλώσσα, η συστηματική έκθεση των παιδιών στη γλώσσα-στόχο σε διάφορα μαθησιακά πλαίσια είναι σημαντική, εφόσον περισσότερος χρόνος έκθεσης οδηγεί σε υψηλότερα επίπεδα γλωσσικής επάρκειας (Muñoz, 2012· Ojimaetal., 2011). Οι Met και Rhodes (1990) υποστηρίζουν ότι ο συνολικός χρόνος που αφιερώνεται στη διδασκαλία της γλώσσας-στόχου, αλλά και το πόσο εντατικά γίνεται αυτή η διδασκαλία, αποτελούν σημαντικά στοιχεία στον βαθμό κατάκτησης μιας δεύτερης γλώσσας. Σύμφωνα με τους O'Malley και Chamot (1990), πέρα από την ποσότητα του χρόνου, σημαντική είναι και η ποιότητα του χρόνου αυτού, εάν δηλαδή κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας δίνονται γνωστικά κατάλληλες, ενδιαφέρουσες και ελκυστικές δραστηριότητες. Ως προς την παράμετρο που αφορά στην επαφή με τη γλώσσα εκτός σχολείου, η αλληλεπίδραση με άτομα που έχουν τη δεύτερη γλώσσα ως μητρική γλώσσα -τόσο μέσα, όσο και έξω από την τάξη- φαίνεται έχει θετικές επιδράσεις στον βαθμό κατάκτησής της (Shoebottom, χ.η.). Συνεπώς, το σχολείο και η οικογένεια αποτελούν σοβαρούς παράγοντες ως προς την εκμάθηση μίας γλώσσας (Baker, 2001· Gregory, 2008· Kenner, 2004· Μήτσης, 1998).

Παράλληλα, η παρούσα διερεύνηση κατέδειξε ότι η επίδραση παραμέτρων που παραδοσιακά σχετίζονται με την εκμάθηση μίας δεύτερης γλώσσας δεν ήταν σημαντική. Για παράδειγμα, η ικανότητα χρήσης της μητρικής γλώσσας δεν φάνηκε να σχετίζεται με τον βαθμό εκμάθησης της ελληνικής, ως δεύτερης γλώσσας. Η βιβλιογραφία συστηματικά διερευνά την εκμάθηση μιας πρόσθετης γλώσσας, σε σχέση με την μητρική (π.χ. Bley-Vroman 1988, 1989· Dulay & Burt, 1974· Ellis, 1994), ενώ συχνά υποστηρίζεται ότι μαθητές που γνωρίζουν καλά τη μητρική γλώσσα αναπτύσσουν δεξιότητες και σε σχέση με πρόσθετες γλώσσες (π.χ. Skutnabb-Kangas, 2000). Δίγλωσσοι/πολύγλωσσοι μαθητές φαίνεται να έχουν πλεονέκτημα έναντι αυτών που είναι μονόγλωσσοι, και αυτό αντανακλάται στις επιδόσεις των παιδιών (Baker, 2000· Krashen, 1982· Peal & Lambert, 1962). Άλλη παράμετρος αφορά στην γονεϊκή ενθάρρυνση που δεν φάνηκε να σχετίζεται σημαντικά με την εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης, ενώ η έρευνα συνήθως υποστηρίζει το αντίθετο (π.χ. Marcos, 1998). Τέλος, η θετική επίδραση των στάσεων στην επίδοση στην εκμάθηση ξένης γλώσσας που καταδεικνύεται από διάφορους ερευνητές (π.χ. Ellis, 1994· Κακριδή-Φερράρι, 2007) δεν επιβεβαιώνεται στην παρούσα εργασία. Συνεπώς, οι παράγοντες αυτοί χρίζουν περαιτέρω διερεύνησης σε πιο μακροπρόθεσμο πλαίσιο, με την επέκταση του Π.Ε. σε παγκύπρια βάση.

Βιβλιογραφία

Bartlett, M. S. (1954). A note on the multiplying factors for various x2 approximation. *Journal of the Royal Statistical Society, Series B16*, 296-298.

Brown, H. D. (1977). Cognitive and affective characteristics of good language learners. Paper presented at Los Angeles Second Language Acquisition, Research Forum, UCLA, February 1977.

Baker, C. (2001). Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση (Α. Αλεξανδροπούλου, μετάφραση). Αθήνα: Gutenberg.

Βαρλοκώστα, Σ., Μάρκου, Μ. & Τριανταφυλλίδου, Λ. (2001). Γλωσσομαθησιακή πορεία των παλινοστούντων και αλλοδαπών μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Εργαλεία αξιολόγησης της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Στου Μ. Δαμανάκη (Επιμ. έκδ.). Επίπεδα και Κριτήρια Διαπίστωσης/Πιστοποίησης της Ελληνομάθειας: Αποτελέσματα και Προβληματισμοί Ερευνητικών Προγραμμάτων (σσ. 127-143). Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Bley-Vroman, R. (1989). What is the logical problem of foreign language learning? Στο Gass & J. M. Byram, & V. Esarte-Sarries (1991). Investigating cultural studies in foreign language teaching. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.

Bley-Vroman, R. (1988). The fundamental character of foreign language learning. Στο W. Rutherford & M. Sharwood Smith (Εκδ.). Grammar and second language teaching: A book of readings (pp. 19-30). Rowley, MA: Newbury House.

Cummins, J. (1996). Negotiating Identities: education for empowerment in a diverse society. Los Angeles: California Association for Bilingual Education.

Dulay, H. S. & Burt, M. K. (1974). Natural sequences in child second language acquisition. *Language Learning*, 24, 37-53.

Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford, UK: Oxford

Kaiser, H.F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39, 31-36.

Κακριδή-Φερράρι, Μ. (2007). Στάσεις απέναντι στη γλώσσα. Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα. Ανάκληση Ιούνιος 26, 2018, από http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/history/thema_03/index.html

Gregory, E. (2008). *Learning to read in a new language*. London: Sage.

Kenner, C. (2004). *Becoming biliterate young children learning different writing systems*. Stoke on Trent, UK: Trentham Books.

Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. London: Pergamon.

Marcos, K. M. (1998). Learning a second language: What parents need to know. *National PTA Magazine*, August/September, 32-33.

Met, M. & Rhodes, N. (1990). Priority: Instruction. *Elementary school foreign language instruction: Priorities for the 1990s*. *Foreign Language Annals*, 25, 433-43.

Μήτσης, Ν. (1998). Στοιχειώδεις αρχές και μέθοδοι της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας: Εισαγωγή στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης (ή ξένης) γλώσσας. Αθήνα: Gutenberg.

Μπερερής, Π., Σιασιάκος, Κ. & Λαζακίδου, Γ. (2007). Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση και Αξιοποίησή της μέσω των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας. Αθήνα: Ελληνοεκδοτική.

Muñoz, C. (2012). Intensive exposure experiences in second language learning. Clevedon: Multilingual Matters.

Νικολάου, Γ. (2000). Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό σχολείο: από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ojima, S., Matsuba-Kurita, H., N., Hoshino, T. & Hagiwara, H. (2011). Age and amount of exposure to a foreign language during childhood: Behavioral and ERP data on the semantic comprehension of spoken English by Japanese children. *Neuroscience Research*, 70 (2), 197–205

OECD. (2012a). Equity and Quality in Education: supporting disadvantaged students and schools, OECD Publishing. Ανάκτηση από <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en>

OECD. (2012b). PISA 2009 Technical Report. OECD Publishing.

O'Malley, J. M. & Chamot, A. U. (1990). Learning strategies in second language acquisition. Cambridge: Cambridge University Press.

Πετρίδου, Α. & Νεοφύτου, Ε. (2015). Έκθεση αποτελεσμάτων της έρευνας για την εγκυροποίηση των δοκιμών ελληνομάθειας «Μιλιάς Ελληνικά Ι» στο κυπριακό συγκείμενο. Λευκωσία: Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης.

Πετρίδου, Α. & Καραγιώργη, Γ. (2017) Τα Δοκίμια Ελληνομάθειας "Μιλιάς Ελληνικά Ι": Αποτελέσματα από την έρευνα εγκυροποίησης στο κυπριακό συγκείμενο. *Επιστήμες της Αγωγής*, 3, 80-99.

Peal, E. & Lambert, W. E. (1962). The relation of bilingualism to intelligence, *Psychological Monographs* 27 (Whole No. 546),1-23.

Παπαδοπούλου, Ε. (2009). Ο ρόλος της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών στην εκπαίδευση τους. Πρακτικά 12ου Διεθνές Συνεδρίου για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση - Μετανάστευση - Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας (σσ. 159-164), Πάτρα.

Shoebottom, P. (n.d.). The factors that influence the acquisition of a second language. Ανάκληση Ιούνιος 4, 2018, από <http://esl.fis.edu/teachers/support/factors.htm>

Skutnabb-Kangas, T. (2000). Linguistic genocide in education - or worldwide diversity and human rights? Mahwah, NJ & London, UK: Lawrence Erlbaum Associates.

Συμβούλιο της Ευρώπης (2001). Κοινό πλαίσιο αναφοράς για τη γλώσσα: εκμάθηση, διδασκαλία και αξιολόγηση. Ανάκληση Μάιος 16, 2018, από http://www.pi-schools.gr/lessons/english/pdf/cef_gr.pdf

Τζεβελέκου, Μ., Κάντζου, Β., Σταμούλη, Σ., Χονδρογιάννη, Β., Βαρλοκώστα, Σ., Ιακώβου, Μ., Λύτρα, Β. & Παπαγεωργακόπουλος, Γ. (2004). Η ελληνική ως δεύτερη γλώσσα: Κλίμακα αξιολόγησης και μέτρηση του επιπέδου γνώσης της ελληνικής στα μειονοτικά δημοτικά σχολεία της Θράκης. Ανάκληση Μάιος 16, 2018, από http://www.ilsp.gr/files/web_erevna.pdf

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. (χ.η.) Διαπολιτισμική Αγωγή και Εκπαίδευση. Ανάκληση Ιούνιος 26, 2018, από http://www.moec.gov.cy/dde/diapolitismiki/statistika_dimotiki.html

Εκπαίδευση και Ετεροπολιτική: Ένα “σχολείο των κοινών”

Πεχτελίδης Γιάννης
Επίκουρος Καθηγητής Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, Π.Τ.Π.Ε., Πανεπιστήμιο
Θεσσαλίας
pechtelidis@uth.gr

Πανταζίδης Στέλιος
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μ.Εδ. Παιδαγωγικό Παιχνίδι
& Υλικό στην Εκπαίδευση, Π.Τ.Π.Ε., Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
s.pantstyl@hotmail.com

Περίληψη

Στο επίκεντρο της μελέτης είναι η καθημερινή ζωή ενός σχολείου των κοινών (commons), το Μικρό Δέντρο, όπου κατασκευάζεται μια εναλλακτική παιδαγωγική και κοινωνική πραγματικότητα απέναντι στην ιεραρχική και συγκεντρωτική γραφειοκρατική δομή του κράτους και τη λογική του κέρδους της αγοράς. Νέες μορφές υποκειμενικότητας και πολιτιότητας παράγονται μέσα από τη συμμετοχή των ενηλίκων και των παιδιών στις συνελεύσεις, καθώς και τον πειραματισμό με νέους τρόπους σκέψης και δράσης. Μικρο-πολιτικές δράσεις και δραστηριότητες έχουν μια επίδραση πάνω σε παγιωμένες κοινωνικές πρακτικές, συνήθειες και σχέσεις, και η συνάρθρωσή τους με άλλες παρόμοιες εναλλακτικές πρακτικές προετοιμάζουν το έδαφος για συστημικές μακρο αλλαγές. Στόχοι της μελέτης είναι η ανάδειξη των παραδοχών στις οποίες στηρίζεται η λειτουργία αυτής της συλλογικότητας, η κριτική εξέταση της δυναμικής και των περιορισμών της, όπως και των συνεπειών πάνω στους μετέχοντες από αυτή τη διαφορετική μη τυπική εκπαιδευτική και πολιτική δραστηριότητα.

Λέξεις κλειδιά: εκπαιδευτικά κοινά, ετεροπολιτικές, Κοινωνιολογία της παιδικής ηλικίας και της εκπαίδευσης, πολιτειότητα

Education and Heteropolitics: A “school of commons”

Pechtelidis Yannis

Assistant Professor of Sociology of Education, Department of Early Childhood Education, University of Thessaly, Greece.
pechtelidis@uth.gr

Pantazidis Stelios

Teacher, M.Ed. in Design & Evaluation of Educational Games/Play & Educational Material, University of Thessaly, Greece
s.pantstyl@hotmail.com

Summary

The focus of the study is the daily life of an independent school, the Small Tree, run by its members (parents, teachers and children), where an alternative pedagogical and social reality is constructed against the hierarchical and centralized bureaucratic structure of the state and the profit driven logic of the markets. New forms of subjectivity and citizenship are produced through the participation of adults and children in assemblies, as well as experimentation with new ways of thinking and acting. Micro-political actions and activities have an impact on established social practices, habits and relationships, and their association with other similar alternative practices paves the way for systemic macro changes. The objectives of the study are to highlight the assumptions underpinning the functioning of this collectivity, the critical examination of the dynamics and its limitations, as well as the implications for participants in this alternative non-formal educational and political activity.

Keywords: educational commons, heteropolitics, sociology of childhood and education, citizenship

Εισαγωγή

Η δημόσια συζήτηση για την εκπαίδευση και το ρόλο της στην κοινωνία συνήθως αναπτύσσεται ανάμεσα σε αυτούς που υποστηρίζουν είτε το δημόσιο είτε τον ιδιωτικό χαρακτήρα που συνηθίζεται να έχει. Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια, σε συνθήκες μεγάλης οικονομικής και πολιτικής κρίσης, παρατηρείται να εντείνεται το κοινωνικό φαινόμενο της μετατόπισης σε έναν ενδιάμεσο χώρο όχι μόνον της συζήτησης αλλά και της δράσης πολλών ανθρώπων στην κοινή διαχείριση των κοινωνικών πόρων, υλικών και άυλων.¹¹⁴ Ο στόχος είναι η δημιουργία και η διατήρηση μιας σχετικής αυτονομίας από το κράτος αλλά και την αγορά, η προαγωγή της αυτο-

¹¹⁴ Το φαινόμενο δημιουργίας μη συστημικών και αντισυμβατικών, μη τυπικών εκπαιδευτικών εγχειρημάτων δεν είναι καινούργιο στην Ελλάδα, ωστόσο έχουμε την άποψη ότι τα τελευταία χρόνια και λόγω της γενικότερης κρίσης παρατηρείται πιο έντονα.

οργάνωσης, της αυτονομίας, και της κοινότητας μέσα από τις διαφορές. Οι άνθρωποι που ασχολούνται στην καθημερινότητά τους με το ζήτημα αυτό αναζητούν μια διαφορετική πολιτική λογική και ηθική, ή αλλιώς μια «ετεροπολιτική» (Pechtelidis, 2016, 2018· Κιουρκιολίς & Pechtelidis, 2017) ως απάντηση στον κοινωνικό και πολιτικό αποκλεισμό, την ανεργία και την υποαπασχόληση, την κρίση της δημοκρατίας κλπ.

Στην εισήγησή μας περιγράφουμε και αναλύουμε την καθημερινή ζωή ενός “σχολείου” των κοινών, το Μικρό Δέντρο (στο εξής Μ.Δ.), το οποίο βρίσκεται στη Θεσσαλονίκη. Οι άνθρωποι που το απαρτίζουν είναι μια ομάδα παιδιών, γονέων και παιδαγωγών-συνοδών. Το σχολείο αυτό λειτουργεί μέσα από τις αποφάσεις των τριών αυτών ομάδων με γνώμονα μία ιδεολογία η οποία συνδέεται σε ένα σημαντικό βαθμό με τη δημοκρατία, την ελευθεριακή παιδεία και άλλα αυτο-οργανωμένα κινήματα οικολογίας, φεμινισμού και αλληλεγγύης. Στην καθημερινή σχολική ζωή συμμετέχουν 5 παιδαγωγοί, 28 γονείς και 15 παιδιά. Τα παιδιά είναι προσχολικής ηλικίας, δηλαδή από 2,5 έως 5,5 ετών.

Η εργασία αυτή είναι μέρος μιας ευρύτερης ευρωπαϊκής έρευνας με θέμα την Ετεροπολιτική, και ειδικότερα τη σχέση ανάμεσα στα κοινά και την πολιτική.¹¹⁵ Η έρευνα αυτή αποτελεί συνέχεια μιας σειράς ερευνών των εκπαιδευτικών κοινών στην Ελλάδα που έχουμε πραγματοποιήσει και δημοσιεύσει στο πρόσφατο παρελθόν (Πεχτελίδης, Κιουρκιολής & Δαμοπούλου, 2015· Pechtelidis, 2018). Η δική μας ενασχόληση αφορά την κριτική διερεύνηση των δυνατοτήτων και των περιορισμών των εκπαιδευτικών κοινών στην Ελλάδα. Μας απασχολούν οι νέες μορφές υποκειμενικότητας και πολιτειότητας που παράγονται στο Μ.Δ. μέσα από τη συμμετοχή των παιδιών και των ενηλίκων σε αποφάσεις που αφορούν την καθημερινή ζωή, καθώς και τον πειραματισμό με νέους τρόπους σκέψης και δράσης. Ακόμη, εστιάζουμε στις μικρο-πολιτικές δράσεις και δραστηριότητες που ενδεχομένως έχουν μια επίδραση πάνω σε παγιωμένες κοινωνικές πρακτικές, συνήθειες και σχέσεις, και η συνάρθρωσή τους με άλλες παρόμοιες πρακτικές που προετοιμάζουν το έδαφος για συνολική κοινωνική αλλαγή. Υπό αυτή τη σκοπιά, σκοπεύουμε να εκθέσουμε τις κυρίαρχες πεποιθήσεις και ιδέες για την πολιτική ικανότητα των παιδιών και το δικαίωμά τους να συμμετέχουν στη δημόσια ζωή και να συμβάλουν και αυτά στις αποφάσεις που αφορούν τα ίδια, βάζοντας τους δικούς τους όρους.

Για να συμβεί αυτό ήταν ωφέλιμο να εξωτερικευτεί ο λόγος των παιδιών αλλά και τα παιδιά να γίνουν αντιληπτά ως άτομα που βιώνουν το παρόν έχοντας τις δικές τους ανάγκες, προσδοκίες και δικαιώματα. Μία μέθοδος που συνίσταται για να διερευνηθούν τα παιδιά υπό αυτό το πρίσμα είναι η εθνογραφική μελέτη (Greig κ.ά., 2012). Η εθνογραφική μελέτη αποτελεί μία έρευνα πεδίου καθότι δίνει έμφαση στη σημασία κατανόησης από «πρώτο χέρι» του πώς τα υποκείμενα συμπεριφέρονται, πώς αλληλεπιδρούν και του τρόπου που νοσηματοδοτούν τη ζωή τους σε συγκεκριμένα πλαίσια παράγοντας τον κοινωνικό τους κόσμο (Hammersley, 2006). Με την επιλογή της εθνογραφικής μελέτης παρέχεται η δυνατότητα να ακουστούν οι «φωνές» των υποκειμένων και κατά κύριο λόγο να δοθεί έμφαση στην εμπρόθετη δράση των παιδιών. Έτσι, το εμπειρικό υλικό συλλέχτηκε από ποικίλες πηγές, όπως την εθνογραφική παρατήρηση και τις εθνογραφικές συνεντεύξεις με τις παιδαγωγούς-

¹¹⁵ ‘Heteropolitics’: Refiguring the Common and the Political [ERC Consolidator Grant 2016].

συνόδους. Οι παρατηρήσεις διήρκησαν 4 μήνες, όπου ένας ερευνητής κρατούσε πυκνές σημειώσεις και κατέγραφε την καθημερινή ζωή στο Μ.Δ.

Εκπαιδευτικά κοινά

Υπό το πρίσμα της θεωρίας των νέων κοινών (Ostrom, 1990· Hardt & Negri, 2012· Bolliger, 2014· Dardot & Laval, 2015· Κιουρκιολίς, 2017), ισχυριζόμαστε ότι το Μ.Δ. διέπεται από την ετεροπολιτική λογική και ηθική των κοινών. Συγκεκριμένα, τα μέλη της κοινότητας του Μ.Δ. διαχειρίζονται έναν κοινό άυλο πόρο, την εκπαίδευση. Τα κοινά αποτελούν μια μορφή συλλογικής ιδιοκτησίας που θέσπισαν διάφορες κοινότητες για να διασφαλίσουν την επιβίωση και την ευημερία κάθε μέλους τους. Είτε είναι υλικά, όπως η γη και το νερό, είτε άυλα, όπως η γνώση και η εκπαίδευση, τα κοινά συγκροτούν έναν ιστό που συνδέει όλα τα άτομα σε ένα δίκτυο κοινωνικής συνεργασίας και αλληλεξάρτησης. Η λογική των κοινών οδηγείται πέρα από τη λογική της αγοράς και του κράτους, η οποία έρχεται σε αντίθεση με τη συλλογική αυτοδιαχείριση των πόρων από τις επιμέρους κοινότητες. Η ύπαρξη ενός κοινού προϋποθέτει 3 αλληλένδετα στοιχεία: α) έναν κοινό πόρο β) μια κοινότητα ανθρώπων που εμπλέκονται στην παραγωγή ή αναπαραγωγή ενός πόρου, και γ) κανόνες για τη διαχείριση του πόρου. Επομένως, ένα κοινό έχει όρια, κανόνες, νόρμες και κυρώσεις που καθορίζονται από μέλη της κοινότητας, τους *commoners*. Στη δική μας περίπτωση, ενός εκπαιδευτικού κοινού, τα παιδιά γίνονται αντιληπτά ως *commoners*, γιατί επηρεάζουν ως έναν βαθμό (έστω μικρό) τη διαμόρφωση των κοινοτικών πρακτικών και των κανόνων, ένα σημαντικό μέσο για να συμβεί αυτό είναι η συμμετοχή τους στην παιδική συνέλευση (Pechtelidis, 2018).

Ελευθερία με όρια

Ο τυπικός σχολικός χώρος συνήθως χρησιμοποιείται ως πειθαρχικό μέσο χειραγώγησης και άσκησης κοινωνικού ελέγχου και η κινητικότητα σε αυτόν είναι αυστηρά περιορισμένη και προκαθορισμένη. Στην περίπτωση του Μ.Δ. τα παιδιά είχαν την ελευθερία να επιλέγουν σε ποιο χώρο (εσωτερικό ή εξωτερικό) του σχολείου επιθυμούν να βρίσκονται ανά πάσα στιγμή. Σίγουρα υπήρχαν όρια στο πότε έχουν τη δυνατότητα να πάνε σε έναν χώρο, αλλά προτεραιότητα είναι οι επιθυμίες του παιδιού. Μέσα από αυτήν την ελευθερία, τα παιδιά -και οι ενήλικες- φάνηκε να βιώνουν μια οικειότητα με το «σχολικό» περιβάλλον. Για να είμαστε ακριβείς, αναφορικά με το χώρο και τη χρήση του υπάρχει η ελευθερία επιλογής των παιδιών σε ένα ευέλικτο πλαίσιο με κανόνες:

Παιδί: Μπορώ να πάω έξω στον αγρό;

Παιδαγωγός/«Συνοδή»¹¹⁶: Μπορείς εφόσον είναι η Σ. («συνοδή») είναι εκεί.

Παιδί 1: Γ. Θα κάνουμε συνέλευση;

¹¹⁶ Εξέχουσας σημασίας είναι ότι οι παιδαγωγοί αυτοπροσδιορίζονται ως «συνοδές» και όχι ως συνοδοί και δασκάλες. Με λίγα λόγια είναι «συνοδές» στη μάθηση και την ψυχαγωγία των παιδιών και στόχος τους είναι να καθοδηγήσουν το παιδί με έναν ευέλικτο τρόπο. Επιπλέον, θεωρούμε ότι είναι μια αντίστασή τους στην έμφυλη χρήση του λόγου.

Παιδί 2: Δεν θα μπω σήμερα, δεν θέλω να μπω.

Παιδί 1: Μα έχεις σήμερα εσύ τη σειρά σου για να συντονίσεις.

Παιδί 2: Μα δεν θέλω να είμαι.

Αυτάρκεια – Αυτονομία - Μοίρασμα

Η δυνατότητα να επιλέγουν τα παιδιά τον κατάλληλο χώρο σχετιζόταν και με τη δυνατότητα να επιλέγουν με τι θέλουν να ασχοληθούν, εφόσον οι δραστηριότητες ήταν διαφορετικές γωνιές/κέντρα ενδιαφέροντος. Τα παιδιά με τον καιρό απέκτησαν αρκετή άνεση στο περιβάλλον και όριζαν μόνα τους τόσο την ίδια τη δραστηριότητα όσο και το χώρο διεξαγωγής, όντας πλέον σε θέση να σέβονται τους εκάστοτε κανόνες. Πριν συμβεί κάτι, οι «συνοδές» ρωτάνε τα παιδιά «θέλεις;», ή «Τι θα ήθελες να κάνουμε γι' αυτό;» Προτείνουν και καθοδηγούν αλλά δεν διατάζουν. Βάζουν όρια με διακριτικό τρόπο χωρίς φωνές. Είναι σπάνιο το φαινόμενο να υψώνεται φωνή από κάποια συνοδό.

«Συνοδή»: Πού θα φας Φαίδωνα;

Παιδί (κρατώντας πιάτο): Εδώ.. ωχ, χέρια δεν έπλυνα.

«Συνοδή»: Θεε να αφήσεις το πιάτο σου εδώ?

Παιδί: Όχι.

Πήρε το πιάτο με το φαγητό στην τουαλέτα μαζί του.

Η «συνοδή» δεν του είπε να μην το κάνει, ήταν ελεύθερος να επιλέξει, ακόμη και αν η πράξη του έδειχνε ότι είναι περίεργη. Η καθοδήγηση και υποστήριξη των παιδιών από τους ενηλικίους μπορεί να πάρει διάφορες μορφές (Cockburn, 2010). Οι συνοδοί προσπαθούσαν να μην εμπλέκονται πάρα πολύ, να είναι διακριτικές και να αφήνουν χώρο στα παιδιά να εκφραστούν ελεύθερα και να διαμορφώσουν την πραγματικότητά τους με τους δικούς τους όρους. Επιπλέον, αυτού είδους η «καθοδήγηση» στοχεύει στην αυτοδιεύθυνση των παιδιών με απώτερο σκοπό την αυτονόμηση τους. Αξίζει να σημειωθεί ότι, οι συνοδοί προτιμούν τον όρο «παρέμβαση», η οποία στηρίζεται στην επιρροή, την αυθεντικότητα και την συμφωνία, αντί των όρων «κατεύθυνση» ή «καθοδήγηση», διότι θεωρούν πως παραπέμπουν στην επιβολή και τα κυρίαρχα κοινωνικά πρότυπα.

Κορίτσια: Μπορείς να το κάνεις!

Γ.: Μα δεν μπορεί να το κάνει.

«Συνοδή»: Όλοι μπορούν να κάνουν τα πάντα γι' αυτό και στο σχολείο είστε ελεύθεροι να διαλέξετε τι θέλετε να κάνετε.

Τα παιδιά θεωρούνται άξια να παίρνουν αποφάσεις και να διαμορφώνουν την καθημερινότητά τους. Έτσι μέσα από καθημερινές πρακτικές βίωσαν τα ίδια το ρόλο του πολίτη στα όρια της μικρο-κοινότητας του σχολείου. Το βάρος, λοιπόν, πέφτει στο παρόν των παιδιών που έχει αξία και δεν θυσιάζεται στο βωμό ενός επιτυχημένου ενήλικου μέλλοντος.

Ξαφνικά άρχισε η βροχή, έξω υπήρχε ένα ρυάκι που σχηματίστηκε έξω από το σχολείο που κατέληγε σε μία μικρή λιμνούλα. Κάποια παιδιά πρότειναν να βγουν για να παίξουν έξω. Αφού έγινε η κατάλληλη προετοιμασία (γαλότσες, αδιάβροχα), τέσσερα παιδιά βγήκαν έξω και παίζανε. Τσαλαπατούσαν τα νερά μέσα στις λακούβες και το διασκέδαζαν ενώ παράλληλα έβρεχε. Τα παιδιά πειραματίζονται με τα νερά από το ρυάκι όπως με το να βουτάνε στις λάσπες, να πετάνε κουκουνάρια και αντικείμενα, να σκάβουνε τη λίμνη. Το παντελόνι του Φ. είναι βρεγμένο μέχρι τους μηρούς αλλά δεν τον νοιάζει, «να σκάψουμε και εδώ», λέει. Οι «συνοδές» δεν ασκούν καμία αντίσταση ως προς αυτό που συμβαίνει, αντίθετα ενθαρρύνουν και άλλα παιδιά να βγουν έξω και να συμμετέχουν στο παιχνίδι μέσα στη βροχή.

«Συνοδή»: Αν δεν βγείτε τώρα έξω, πότε;

Σημαντικό είναι ότι οι «συνοδές» εργάζονται προς την κατεύθυνση του πώς τα παιδιά θα καταφέρουν να αναλάβουν πρωτοβουλίες εντός του σχολείου χωρίς τη βοήθεια τους. Κάποιες φορές αυτό γίνεται ορατό και στην πράξη. Χαρακτηριστικό είναι ότι τα παιδιά πριν τη συνέντευξη μοίρασαν ρόλους μόνα τους.

Παιδί: Εγώ να είμαι συντονίστρια σήμερα.

Τρία παιδιά ταυτόχρονα: Εγώ τα πρακτικά.¹¹⁷

Η «συνοδή» βάζει την Ί. ως υπεύθυνη της συζήτησης και άμεσα η Ί. μετατρέπεται συγκεντρωμένη, με αντανακλαστικά και σεβασμό προς τις άλλες/άλλους. Έτσι η Ί. άρχισε να δίνει το λόγο στο κάθε παιδί ξεχωριστά. Αυτό συνέβη και με κάποια παιδιά που δεν συμμετέχουν τακτικά στη συνέντευξη και είναι ακόμη σε διαδικασία εξέλιξης του αυτοέλεγχού τους.

Η εκπαίδευση των παιδιών για την ενίσχυση της αυτονομίας τους και την αυτοεξυπηρέτηση τους είναι συστηματική. Αυτό φέρει και τα ανάλογα αποτελέσματα στα παιδιά μέσα σε ελάχιστους μήνες. Στο πρώτο απόσπασμα διαφαίνεται το αποτέλεσμα αυτής της διαδικασίας μάθησης ενώ στο δεύτερο απόσπασμα γίνεται ρητός ο τρόπος που δημιουργούν και ενισχύουν οι «συνοδές» τέτοιες συμπεριφορές.

Η Σ., 2.5 ετών, πήγε στην κουζίνα και έβαλε γιαούρτι και βρόμη μόνη της. Πήγε στο τραπέζι και φώναξε «που έχει καρέκλες;». Εντοπίζει μία τελευταία καρέκλα 5 μέτρα πέρα (δίπλα στον ερευνητή) και πήγε να την πάρει. Κάθεται μόνη της να φάει και αφού τελείωσε πήγε σε ένα επιπλάκι, δίπλα στον ερευνητή, με τα χέρια ψηλά με ύφος «μην με αγγίζετε», πήρε χαρτοπετσέτα και σκουπίστηκε. Έπειτα πήγε το πιάτο της στον νεροχύτη και το έπλυσε.

Παιδί: Δεν μπορώ να βάλω την γαλότσα μου.

Η «συνοδή» δεν τον βοηθάει, τον αφήνει να παιδευτεί για παραπάνω από πέντε λεπτά ώστε να το καταφέρει μόνος του. Δεν τον πιέζει για να τις βάλει γρήγορα, του δίνει τον απαραίτητο χρόνο και τον καθοδηγεί με αρκετή υπομονή όταν χρειαστεί.

¹¹⁷ Με τη βοήθεια μίας «συνοδής» γράφουν τα πρακτικά. Αυτό συμβαίνει κυρίως με τα παιδιά που έχουν κατακτήσει τη γραφή σε έναν βαθμό. Κυρίως γράφουν τίτλους που υπαγορεύει η εκάστοτε συνοδός.

Επιπλέον τα παιδιά κινητοποιούνται συνεχώς από τις «συνοδές» να μοιραστούν. Παρόλα αυτά δεν είναι απλή υπόθεση, αν και κάποια παιδιά, υπό κάποιες προϋποθέσεις, είναι πιο δεκτικά στο μοίρασμα. Τα περισσότερα παιδιά έδειξαν ότι μπορούν να συνεργαστούν, να μοιραστούν και να παραχωρήσουν ανιδιοτελώς υλικά ή άυλα πράγματα (χώρος, σειρά). Η κατασκευή μιας κοινοτικής υποκειμενικότητας εντοπίζεται έντονα στα πολύ μικρά παιδιά.

Ενδεικτικά, κατά τη διάρκεια ενός παιχνιδιού τα παιδιά μοίραζαν αυγά (μπαλάκια καουτσούκ) ώστε όλοι/ες να έχουν ίσο αριθμό. Όταν βρέθηκε ένα περιττό μπαλάκι η Λ. (παιδί) το άφησε εκτός παιχνιδιού για να μην αδικηθεί κανένας/καμία.

Κορίτσι (προς αγόρια): Δεν μπορείτε να έχετε όλα τα μαξιλάρια για εσάς.

Αγόρι: Είμαστε οι πειρατές (αγνοώντας τα κορίτσια)!

Η «συνοδή» επεμβαίνει: παιδιά τα μαξιλάρια δεν είναι ούτε δικά σας, ούτε δικά μου. Είναι του σχολείου και οφείλετε να τα μοιραστείτε.

Ήταν καθιερωμένο αμέσως μετά τη συνέλευση τα παιδιά να τρώνε μεσημεριανό. Εκείνη τη μέρα πολλά παιδιά εξέφρασαν ότι πεινάνε κατά τη διάρκεια της συνέλευσης, η οποία αργούσε να τελειώσει. Τότε πήρε τον λόγο η συντονίστρια της συνέλευσης (παιδί) και είπε: «ο καθένας μας να πει μία λέξη γιατί είναι ώρα του φαγητού και όλοι πεινάνε. Όποιος θέλει να σηκώσει χέρι ή να δευτερολογήσει να το κάνει τώρα για να τελειώσουμε».

Το παιδί νοιάστηκε για τα υπόλοιπα που πεινάνε και μπήκε σε διαδικασία να διαπραγματευτεί το γεγονός αυτό στη συνέλευση. Επίσης, πολλές φορές τα παιδιά έδειχναν ευαισθησία, ενσυναίσθηση και ενδιαφέρον για την προστασία της συλλογικής ζωής, το δικαίωμα τους να εκφράζουν τη γνώμη τους, καθώς και για την ισότιμη συμμετοχή τους:

Τα κορίτσια παίζουν με το παιχνίδι “αυγά”.

Μ.: Δεν γίνεται η Ν. να έχει 3 και εσύ 1.

Έ.: Δεν θα παίξω στο παιχνίδι (με αυτούς τους όρους).

Η συμμετοχή όχι μόνον των παιδιών αλλά και των ενηλίκων στη συνέλευση δημιουργεί τις προϋποθέσεις για μια διαγενεακή αλλά και ενδογενεακή αλληλεπίδραση, η οποία προσφέρει τη βάση για την ανάπτυξη ενός υβριδικού habitus, ή αλλιώς για τη συνάρθρωση νέων προδιαθέσεων και παραδοσιακών στοιχείων (Pechtelidis, 2018). Κάποια ενδεικτικά στοιχεία που φανερώνουν τα παραπάνω είναι ότι παιδιά μιλούν στον ενικό στις «συνοδές», όπως επίσης ότι οι «συνοδές» είναι ανοιχτές σε νέα νοήματα και ιδέες των παιδιών.

Παιδί: Εμείς πότε θα πάμε εκδρομή Σ. («συνοδή»);

«Συνοδή»: Να το ρωτήσεις στη συνέλευση.

Αφετηρία είναι οι ατομικές ανάγκες του κάθε παιδιού στο «εδώ και τώρα». Τα περισσότερα πράγματα γίνονται αυθόρμητα, όπως μία ιδέα, ένα υλικό και κάπως έτσι φερόταν μία δραστηριότητα άτυπης μάθησης.

Κανένα παιδί δεν φώναζε «κυρία, κυρία» για επίλυση διαφορών με άλλο παιδί. Πολλές φορές έμοιαζε να αντιμετωπίζουν η μία μεριά την άλλη σαν να είναι συγγενείς.

Η «συνοδή» κρατούσε μία καρέκλα και γυρνώντας χτύπησε κατά λάθος τον Ν. (2,5 ετών). Ο Ν. έκλαιγε για ώρα. Η «συνοδή» παρέμεινε σοβαρή και απέφυγε να του πει «γλυκόλογα». Αρχικά τον πήρε στην αγκαλιά της και έπειτα ήταν μαζί του, τον υποστήριξε μέχρι να ξεπεράσει τον πόνο του και να νιώσει καλύτερα.

Αυτό μοιάζει αρκετά με την προσέγγιση του/ης “κριτικού/ής φίλου/ης” όπου ο/η παιδαγωγός δημιουργεί κοντινές σχέσεις με τα παιδιά, χωρίς να αποτελεί τον ενήλικο με το στάτους της αυθεντίας (Costa & Kallick, 1993). Επιπρόσθετα, βάσει των Costa και Kallick (1993) ως κριτικός/ή φίλος/η μπορεί να οριστεί ένας αξιόπιστος άνθρωπος που δεν παρέχει έτοιμες ιδέες, γνώσεις και λύσεις αλλά βάζει προκλητικά ερωτήματα. Η «συνοδή» στοχεύοντας στην αυτοδιεύθυνση δίνει το χώρο και το χρόνο στα παιδιά ώστε να εκφραστούν ελεύθερα πάνω σε ένα συγκεκριμένο έργο (λ.χ. δραστηριότητα, εργασία) και απώτερος σκοπός του μαθητή και της μαθήτριας, και του/ης παιδαγωγού-κριτικού/ής φίλου/ης είναι η επιτυχία στο έργο αυτό.

«Συνοδή»: Ως αρχές, έχουμε κάποιες αφετηρίες, η μία είναι η «Παρεμβαίνουσα Μη-Κατευθυντικότητα» του Lobrot, τα ενεργά σχολεία (active schools) και το αναρχικό σχολείο *paideia* της Ισπανίας όπου οι συμμετέχοντες/-ουσες λειτουργούν σαν συγγενείς. Δεν βλέπουμε τη συγγένεια με όρους αίματος, αλλά με όρους κοινότητας. Στην κοινότητα αυτή όλοι/-ες συμβάλλουν ανιδιοτελώς, με τον τρόπο τους.

Χρόνος- Λήψη αποφάσεων

Ο χρόνος σε συνάφεια και με τον χώρο είναι άλλος ένας πειθαρχικός και περιοριστικός παράγοντας για τους μαθητές/-τριες στα σχολεία. Οι μαθητές/ήτριες ακολουθούν ένα θεσμικά προαποφασισμένο ωρολόγιο πρόγραμμα που χωρίζει τη μέρα τους σε ζώνες που εξυπηρετούν τη διδακτέα ύλη και όχι τις πραγματικές ανάγκες τους. Σε αντιδιαστολή με μία τέτοια οργάνωση του «σχολικού» χρόνου, το Μ.Δ. υποστηρίζει ένα πιο ευέλικτο πρόγραμμα που να ακολουθεί τα άτομα που το βιώνουν και όχι το αντίστροφο.

Τα μέλη της ομάδας έχουν το δικαίωμα να συνδιαμορφώσουν και να επαναπροσδιορίσουν το χώρο και το χρόνο και τις χρήσεις τους. Με αυτή την έννοια, ο χωροχρόνος δεν είναι στατικός, απόλυτα προβλέψιμος και ελεγχόμενος. Αντιθέτως είναι ενδεχομενικός. Παρόλο που υπάρχουν συγκεκριμένα κριτήρια για την οργάνωση και τη χρήση του, αυτά είναι αποκλειστικά αποτέλεσμα συλλογικών αποφάσεων των μελών της ομάδας. Οι μετέχοντες, παιδιά και ενήλικες, δημιουργούν από κοινού έναν ενδεχομενικό κοινωνικό και συμβολικό χώρο και χρόνο δείχνοντας έμπρακτα ότι η παιδαγωγική, η εκπαίδευση, η πολιτειότητα και η κοινωνία μπορούν να πάρουν μια διαφορετική μορφή που θα προάγει την ελευθερία, την αυτονομία και την ισότητα.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το γεγονός ότι οι μόνες ώρες που είναι προγραμματισμένες είναι στις 11:00 όπου υπάρχει η παιδική συνέλευση και αμέσως μετά η ώρα του μεσημεριανού. Παρόλα αυτά υπήρξαν φορές που αυτά τα δύο έγιναν με αντίστροφη σειρά ή καθυστέρησαν αρκετά, ανάλογα με τις ανάγκες των παιδιών.

Ερευνητής: Πήγε 11:40. Δεν θα γίνει σήμερα συνέλευση;

«Συνοδή»: Καλά λες. Σε λίγο θα πω αν είναι.

Παιδί: Να πάμε στο δωμάτιο με τα μαξιλάρια.

«Συνοδή»: Να πάμε αλλά κάποια στιγμή να γίνει και η παιδική συνέλευση.

Τα παιδιά εκφράστηκαν ελεύθερα για το τι πιστεύουν για την παιδική συνέλευση:

Παιδί 1: Περνάμε καλά, συζητάμε, ακούμε και λέμε θέματα, κάνουμε προτάσεις. (...) αλλά μας κόβει το παιχνίδι.

Παιδί 2: Δεν μ'αρέσει να μας διακόπτουν από το παιχνίδι αλλά μου αρέσει η συνέλευση. Παρατάμε τα πάντα και πάμε συνέλευση.

Στο τελευταίο απόσπασμα γίνεται φανερό ότι τα παιδιά είναι ελεύθερα να επιλέξουν με το τι θα ασχοληθούν στο Μ.Δ. Γι' αυτό, αντιδρούν με τον τρόπο τους στο γεγονός ότι υπάρχει κάτι προγραμματισμένο στο χρόνο τους.

Ετεροπολιτική Πολιτειότητα

Στο συμβατικό εκπαιδευτικό πλαίσιο υπάρχει ενδιαφέρον για τη συμβολή της εκπαίδευσης στη δημοκρατική πολιτειότητα. Συγκεκριμένα, συνήθως δίνεται έμφαση στην «από πάνω προς τα κάτω» σχέση του κράτους με το άτομο. Η «ιδιότητα του πολίτη» είναι μια προδιαμορφωμένη ταυτότητα που απλά μπορεί να διδαχθεί και να γίνει αντικείμενο μάθησης από τα παιδιά. Με αυτό τον τρόπο όμως ακυρώνεται κάθε μορφή ουσιαστικής συμμετοχής των νέων στη δημόσια ζωή. Αντιθέτως, στο Μ.Δ. τα παιδιά συμμετέχουν έμπρακτα στο κοινωνικό γίνεσθαι και ειδικότερα στα πλαίσια της κοινότητάς τους. Η συμμετοχή τους αναδύεται συνεχώς μέσα από νέους τρόπους εμπλοκής και πειραματισμού με τις διαδικασίες της δημοκρατικής πολιτικής, ιδιαίτερα στο πλαίσιο της κοινοτικής δομής της συνέλευσης.

«Συνοδή»: Τον χειμώνα σε μία εκδρομή στο λιμάνι έπρεπε να ληφθεί μια απόφαση για ένα έκτακτο γεγονός. Κάποια παιδιά κάλεσαν σε συνέλευση από μόνα τους (...) χωρίς την παρέμβασή μας έβγαλαν πορίσματα μόνα τους, μείναμε έκπληκτες από αυτό.

Τα παιδιά γίνονται σταδιακά πιο υπεύθυνα για τις ζωές τους μέσα από την καθημερινή συμμετοχή στη συνέλευση. Συνειδητοποιούν ότι οι αποφάσεις των παιδικών συνελεύσεων γίνονται πραγματικότητα στην πράξη.

Παιδί 1: Δεν μου αρέσουν τα κλαδιά που είναι στην πράσινη πόρτα

Έπειτα από συζήτηση και πολλές προτάσεις τα παιδιά συμφώνησαν να βγάλουν τα κλαδιά και να βάλουν την πόρτα

Παιδί 2: Να τα βγάλουμε αλλά να φτιάξουμε το σχήμα τους στην πόρτα και να τα ζωγραφίσουμε στην πόρτα.

Τελικά η πόρτα βιάστηκε από τα παιδιά και τις «συνοδές» μέχρι το τέλος της ημέρας.

«Συνοδή»: Μια μαθήτριά μας που πλέον πηγαίνει 1η Δημοτικού, αδικήθηκε σε ένα ζήτημα στο νέο της σχολείο και είπε στη δασκάλα της να κάνουν συνέλευση για να συναποφασίσουν.

Σημαντικό είναι ότι οι «συνοδές» δείχνουν στα παιδιά πώς να εκφράζονται για κάτι που τους ενοχλεί όπως και να αντιλαμβάνονται τις προθέσεις του άλλου όταν αυτός ενοχλείται από την πράξη τους.

«Συνοδή»: Δεν μπορείς να χτυπάς Μ., πες του Γ. ότι δεν σου αρέσει.

Γ: Δεν μου αρέσει Μ., φύγε.

Συμπεράσματα

Τα υποκείμενα, παιδιά, παιδαγωγοί και γονείς μαθαίνουν πώς να συμμετέχουν συλλογικά στη χρήση αλλά και στην παραγωγή κοινών πόρων όπως είναι η γνώση και η εκπαίδευση, μέσα από τη συμμετοχή τους στην καθημερινή ζωή του Μ.Δ. Υπάρχει δηλαδή μια μορφή άτυπης και μη τυπικής εκπαίδευσης από την οποία αποκομίζουν πολλά οφέλη, όχι μόνο γνωστικά αλλά και κοινωνικά, πολιτικά, αισθητικά, τα οποία ίσως δεν μπορούν να τα αποκτήσουν στην τυπική δημόσια και ιδιωτική εκπαίδευση.

Η οριζόντια κοινωνική συνεργασία, η προσωπική συμμετοχή και ο ηθικός ιδεαλισμός ενώνονται σ' ένα ενιαίο πακέτο σ' αυτό το σχολείο, δημιουργώντας ένα πρακτικό παράδειγμα αυτοβοήθειας και συλλογικού οφέλους. Αυτός ο νέος κόσμος που παράγεται στο Μ.Δ. προσφέρει νέες μορφές συμμετοχής και ευθύνης στο κοινωνικό πεδίο, οι οποίες επιδιώκουν να αλλάξουν κάτι και να φτιάξουν ένα νέο πρότυπο ζωής που θα καθιστά το υπάρχον πρότυπο ξεπερασμένο. Αυτό το διαφορετικό πρότυπο της κοινωνικής πραγματικότητας κατασκευάζεται απέναντι στην κάθετη, ιεραρχική και συγκεντρωτική, γραφειοκρατική δομή του κράτους και τη λογική του κέρδους της αγοράς. Συγκεκριμένα, θα μπορούσαμε να πούμε ότι, στο κοινό του Μ.Δ. καλλιεργείται ένα σύνολο προδιαθέσεων για α) άμεση ανάμειξη στη δημόσια ζωή, β) αυτάρκεια και γ) αυτονομία, δ) ισότητα. Επίσης, προωθούνται νέες μορφές ύπαρξης και πολιτεότητας διαμέσου του πειραματισμού με νέους τρόπους σκέψης και δράσης. Με αυτή την έννοια παράγονται μικρο-πολιτικές δράσεις και δραστηριότητες που ενδεχομένως έχουν μια επίδραση πάνω σε παγιωμένες κοινωνικές πρακτικές, συνήθειες και σχέσεις, και συνδυάζονται με άλλες παρόμοιες πρακτικές προετοιμάζοντας το έδαφος για μεγαλύτερης κλίμακας μάκρο αλλαγές.

Πέρα όμως από τις δυνατότητες που δημιουργεί αυτό το εγχείρημα, υπάρχουν ορισμένοι περιορισμοί. Ο σημαντικότερος είναι η χρηματοδότηση αυτού του εγχειρήματος. Οι γονείς είναι οι βασικοί χρηματοδότες του σχολείου και των παιδαγωγών. Ένας ακόμη περιορισμός είναι η νομική κατοχύρωση αυτού του εγχειρήματος. Σύμφωνα με τον Bolier (2014), συχνά οι κυβερνήσεις και οι κρατικές γραφειοκρατίες είναι επιφυλακτικές απέναντι στα κοινά, επειδή τείνουν να τα συνδέουν με το χάος και να τα θεωρούν αναξιόπιστα, καθώς απειλούν τις βεβαιότητές

τους και τις συμμαχίες με την αγορά. Συνήθως προτιμούν να διαχειρίζονται τους υλικούς και άυλους πόρους μέσω ενός αυστηρά προκαθορισμένου κάθετου/ιεραρχικού συστήματος ελέγχου.

Επιπλέον, περαιτέρω έρευνα θεμελιωμένη στις απόψεις και οπτικές των παιδιών είναι αναγκαία, διότι η οπτική και οι απόψεις των ενηλίκων συνήθως κυριαρχούν στις μελέτες για τα εκπαιδευτικά κοινά.

Βιβλιογραφία

Bollier, D. & Helfrich, S. (2012). *The wealth of the commons: A world beyond market & state*. Amherst: Levellers Press.

Bollier, D. (2014). *Think like a commoner, a short introduction to the life of the commons*. Gabriola Island: New Society Publishers.

Costa, A. L., & Kallick, B. (1995). *Through the lens of a critical friend*. Στο: A. L. Costa & B. Kallick (Επιμ.), *Assessment in the learning organization: Shifting the paradigm* (pp. 153- 156). Alexandria VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Dardot, P. & Laval, C. (2014). *Commun*. Paris: La Découverte.

Greig, A. D., Taylor, J., & MacKay, T. (2012). *Doing research with children: A practical guide*. London: Sage Publications.

Hammersley, M. (2006). *Ethnography: problems and prospects*. *Ethnography and education*, 1(1), 3-14.

Hardt, M. & Negri, A. (2012). *Declaration*. New York: Argos.

Kioupkiolis, A. (2017). *Common Democracy: Political Representation beyond Representative Democracy*, *Democratic Theory*, 5, 35–58.

Kioupkiolis, A., & Pechtelidis, Y. (2017). *Youth Heteropolitics in Crisis-ridden Greece*. Στους S. Pickard, & J. Bessant (Εκδ.), *Young People and New Forms Politics in Times of Crises: Re-Generating Politics*. Basingstoke: Palgrave Macmillan. doi: 10.1007/978-3-319-58250-4

Ostrom, E. (1990). *Governing the Commons*. Cambridge: Cambridge University Press.

Πεχτελίδης, Γ., Κιουπκιολής, Α., & Δαμοπούλου, Ε. (2015). *Πέρα από την ιδιωτική και κρατική εκπαίδευση: Η εκπαίδευση ως θεσμός των «κοινών», στο Θ. Θάνος (Επιμ). Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης στην Ελλάδα, Αθήνα, Gutenberg.*

Pechtelidis, Y. (2016). *Youth Heterotopias in Precarious Times. The Students Autonomous Collectivity*. *Young*, 24(1), 1-16. doi: 10.1177/1103308815595519

Pechtelidis, Y. (2018). *Heteropolitical Pedagogies, Citizenship and Childhood. Commoning Education in Contemporary Greece*. Στους: C. Baraldi & T. Cockburn

(Επιμ). *Theorising Childhood: Citizenship, Rights, and Participation*. Palgrave Macmillan.

Ευχαριστίες

Θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε θερμά τους γονείς, τα παιδιά και τις παιδαγωγούς που μας έδωσαν τη δυνατότητα να πραγματοποιήσουμε αυτή την έρευνα. Ιδιαίτερα ευχαριστούμε τις παιδαγωγούς για τα πολύτιμα σχόλιά τους σε μια προγενέστερη μορφή αυτού του κειμένου.

Κοινωνικές ανισότητες και σχολική επίδοση των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: Ποσοτική διερεύνηση στο νησί της Λέσβου

Ρόντος Κωνσταντίνος
Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Αιγαίου
K.rontos@aegean.gr

Κατσάρης Ηρακλής
Ερευνητής, Πανεπιστήμιο Αιγαίου
Socm15006@soc.aegean.gr

Ναγόπουλος Νικόλαος
Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Αιγαίου
N.Nagopoulos@soc.aegean.gr

Πανάγος Νικόλαος
Υποψήφιος Διδάκτωρ, Πανεπιστήμιο Αιγαίου
Socm11110@soc.aegean.gr

Περίληψη

Η διαφοροποίηση της σχολικής επίδοσης των μαθητών, ανάλογα με τα ατομικά και οικογενειακά τους χαρακτηριστικά ως και με το σχολικό αλλά και το ευρύτερο περιβάλλον, αποτελεί ένα βασικό ζήτημα της εκπαίδευσης που απασχολεί τους ερευνητές, ειδικά την τελευταία εικοσαετία. Η παρούσα μελέτη ασχολήθηκε με την διερεύνηση του ζητήματος στους μαθητές της έκτης τάξης της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στο νησί της Λέσβου. Διενεργήθηκε πρωτογενής ποσοτική έρευνα με δείγμα 155 οικογένειες μαθητών δημοτικού με τη χρήση δομημένου ερωτηματολογίου. Η επίδοση διερευνήθηκε σε επιμέρους θεωρητικά (Γλώσσα, ιστορία, Γεωγραφία) και θετικά (Μαθηματικά, Φυσική) μαθήματα, στους μέσους όρους των ομάδων αυτών και στο μέσο όρο όλων των παραπάνω μαθημάτων. Από την έρευνα προέκυψε ότι μια σειρά οικονομικών και κοινωνικών χαρακτηριστικών των οικογενειών των μαθητών, το φύλο των μαθητών, οι συνήθειες και ο τρόπος αξιοποίησης του ελεύθερου χρόνου τους διαφοροποιούν τη σχολική επίδοση και αναπαράγουν τις ανισότητες και στον εκπαιδευτικό χώρο.

Λέξεις κλειδιά: σχολική επίδοση, κοινωνικές ανισότητες, κοινωνικοοικονομική κατάσταση γονέων, ποσοτική έρευνα στην εκπαίδευση

**Social inequalities and school performance of the elementary education students:
A quantitative survey in Lesvos island, Greece**

Rontos Konstantinos
Professor, University of Aegean
K.rontos@aegean.gr

Katsaris Iraklis
Researcher, University of Aegean
Socm15006@soc.aegean.gr

Nagopoulos Nikolaos
Professor, University of Aegean
N.Nagopoulos@soc.aegean.gr

Panagos Nikolaos
Ph.D. Student, University of Aegean
Socm11110@soc.aegean.gr

Summary

Differences in school performance of pupils, according to their personal and family characteristics and the school and the wider social environment, are a main issue of the education that mind the researchers, especially at the last twenty years. The current survey cares about the investigation of the matter at the pupils of the sixth grade of the First-Degree education at the island of Lesvos. A primary quantitative survey has been conducted on a sample of 155 families of the pupils with the use of a structured questionnaire. The performance was examined at individual's lessons such as Glossary, History, Geography and at Mathematical and Physics Science, at the average of the above groups and finally at the average of all the above. According to the present survey, a series of financial and social characteristics of the pupils' families acted upon, the sex of the pupils, their habits and the way that they utilize their free time, make different their school achievement and reproduce inequalities at the educational area.

Keywords:

school performance, social inequalities, socioeconomic status, quantitative survey

Εισαγωγή

Οι έννοιες της σχολικής επίδοσης και της σχολικής επιτυχίας

Η αξιολόγηση της επίδοσης αποτέλεσε ανέκαθεν βασικό γνώρισμα των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων (σχολείων ή παρόμοιων θεσμών), ενώ οι διαδικασίες της αξιολόγησης

εντοπίζονται στις απαρχές της εμφάνισης του σχολείου. Αν και σήμερα, οι προσεγγίσεις στο θέμα της σχολικής επίδοσης έχουν αλλάξει, το πρόβλημα της αξιολόγησης εξακολουθεί να αποτελεί ένα από τα πιο δυσεπίλυτα προβλήματα του σύγχρονου σχολείου (Κωνσταντινίδης, 1997) και σημαντικός αριθμός εννοιολογήσεων του όρου έχει προταθεί (Yusuf, 2002· Θεοδοσιάδου, 2013· Γιαβρίμης, 2010· Κιη, κ.ά., 2006). Ειδικότερα, το θέμα της κοινωνικής ισότητας των μαθητών, παραμένει, παρά τις προσδοκίες, ζητούμενο της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης (Νόβα-Καλτσούνη, 2010).

Η έννοια της κοινωνικής διαστρωμάτωσης και των κοινωνικών ανισοτήτων

Έχουν διατυπωθεί πολλές θεωρίες για την εννοιολογική προσέγγιση της κοινωνικής διαστρωμάτωσης (ή κοινωνικής στρωμάτωσης) και των κοινωνικών τάξεων. Οι διαφορετικές θεωρητικές σχολές και προσεγγίσεις αποτελούν και τον λόγο για τον οποίο η θεωρία των τάξεων συνιστά ένα από τα πλέον αμφισβητούμενα κεφάλαια των Κοινωνικών Επιστημών (Μηλιός, 1995). Η πολυσημία αυτή έχει ως αποτέλεσμα οι ορισμοί των κοινωνικών τάξεων και της κοινωνικής διαστρωμάτωσης να ποικίλουν στην Κοινωνιολογία, χωρίς να ξεχωρίζει κανένας κοινά αποδεκτός, ενώ οι ως άνω δύο όροι χρησιμοποιούνται συχνά ως ταυτόσημοι. Ενδεικτικά αναφέρονται οι συμβολές των Krauss (1967), του Giddens (2002) και του Parsons (1940).

Κοινωνικές ανισότητες στην εκπαίδευση

Η εκπαιδευτική ισότητα με την έννοια της διασφάλισης της κοινωνικής δικαιοσύνης απέναντι στη μόρφωση άρχισε να κλονίζεται και τελικά ανατράπηκε όταν διαπιστώθηκε ότι η σχολική επίδοση και επιτυχία καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από περιβαλλοντικούς- κοινωνικούς παράγοντες (Φραγκουδάκη, 2001). Σύμφωνα με τον Parsons και από την οπτική του δομολειτουργισμού οι διαφορές στα εκπαιδευτικά επιτεύγματα γεννούν νέες μορφές ανισότητας, καθώς τα μαθησιακά προσόντα καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό το επάγγελμα που θα ακολουθήσουν οι άνθρωποι και κατ' επέκταση το εισόδημα, το κύρος και τη θέση τους στο σύστημα κοινωνικής διαστρωμάτωσης (Blackledge & Hunt, 2000).

Επίσης, η μαρξιστική άποψη καταλήγει γενικά στο συμπέρασμα ότι το σχολείο συμβάλει στην αναπαραγωγή «των δυο αντίπαλων κοινωνικών τάξεων και των ταξικών τους σχέσεων, δηλαδή σε τελευταία ανάλυση όλου του δομικού συστήματος της ταξικής καπιταλιστικής κοινωνίας» (Μυλωνάς, 1998).

Από τις ως άνω προσεγγίσεις επιβεβαιώνεται η αντίληψη του Giddens (2002) ότι το σχολείο και οι μέθοδοι αξιολόγησης που χρησιμοποιεί «συντείνει στη διαιώνιση των κοινωνικών και οικονομικών ανισοτήτων από γενιά σε γενιά».

Κυριότεροι παράγοντες επιρροής σχολικής επίδοσης

Γενικότερα, οι παράγοντες που επηρεάζουν την σχολική επίδοση των μαθητών κατηγοριοποιούνται σε πρώτο επίπεδο σε ατομικούς και περιβαλλοντικούς - κοινωνικούς. Στους ατομικούς παράγοντες περιλαμβάνονται τα ατομικά χαρακτηριστικά των παιδιών (ηλικία, φύλο, νοητικές ικανότητες, χαρακτηριστικά

προσωπικότητας, κ.ά.), ενώ από τους περιβαλλοντικούς παράγοντες ξεχωρίζουν η οικογένεια και το σχολείο (Μπεζεβέγκης, 2000).

Αναλυτικότερα, το ενδιαφέρον των ερευνητών επικεντρώθηκε στον παράγοντα του φύλου των μαθητών. Χαρακτηριστικές συμβολές προέρχονται από τους Gibb και Fergusson (2008), τους Considine και Zappalà (2002) και τους Warrington, κ. ά. (2000). Σχετικά με το ρόλο του σχολείου, η μελέτη των Coleman, κ.ά. (1966) ενίσχυσε την άποψη ότι τα σχολεία δεν χρησιμεύουν ως οδοί για κοινωνική κινητικότητα, αλλά, αντίθετα, ενισχύουν τις υπάρχουσες κοινωνικές και οικονομικές ανισότητες. Αν και το σχολείο επηρεάζει σημαντικά τα περισσότερα παιδιά, το οικογενειακό περιβάλλον είναι αυτό που καθορίζει τον βαθμό επιτυχίας των μαθητών (Γιαβρίμης, 2010). Τέλος, οι Sharif και Sargent (2006) συμπεριέλαβαν στους άλλους εξωγενείς παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση των μαθητών, όπως την καθημερινή έκθεσή τους στην τηλεόραση, σε ταινίες και σε ηλεκτρονικά παιχνίδια. Οι Jackson, κ.ά. (2006), αξιολόγησαν θετικά τη χρήση του διαδικτύου από τους μαθητές στο περιβάλλον του σπιτιού τους όταν γίνεται για εκπαιδευτικούς σκοπούς και αρνητικά όταν γίνεται για κοινωνικούς και ψυχαγωγικούς λόγους. Επίσης, διακριβώθηκε ότι η ποιότητα του ύπνου των μαθητών ενισχύει την καλύτερη σχολική τους απόδοση Meijer, κ. ά. (2000)

Επίδραση κοινωνικών παραγόντων στη σχολική επίδοση των μαθητών

Ειδικότερα για τους κοινωνικούς παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση έχουν διενεργηθεί ενδιαφέρουσες έρευνες, οι περισσότερες των οποίων καταλήγουν με σαφήνεια στο συμπέρασμα ότι τα κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά της οικογένειας έχουν σημαντική συσχέτιση με την σχολική επίδοση των μαθητών.

Οι κυριότεροι παράγοντες που εξετάζονται είναι το μορφωτικό επίπεδο γονέων (Κυρίτσης - Παπαδοπούλου, 2011· Τομαρά-Σιδέρη, 1999), το εισόδημα των γονέων (Karinga, 2014· Dahl-Lochner, 2011), το επάγγελμα των γονέων (Sirin, 2005· Ευαγγελοπούλου-Βαμβακερού, 1995), και η οικογενειακή κατάσταση-δομή οικογένειας (Downey 1995· Astone & McLanahan, 1991). Τέλος, ως προς τον βαθμό αστικότητας, ο Ainsworth (2002), επαληθεύσε ότι τα χαρακτηριστικά της περιοχής διαμονής των μαθητών σχετίζονται με την σχολική τους επίδοση δίνοντας πλεονεκτήματα σε μαθητές των αστικών περιοχών, γεγονός που επαληθεύτηκε και από σχετική έρευνα μεταξύ μαθητών της Αθήνας και της επαρχίας (Σταύρου, 2014). Σχετικά με την οργανικότητα του σχολείου, η έρευνα έδειξε ότι παρά τη σχετική υπεροχή των μαθητών των πολυθέσιων σχολείων στη Γλώσσα (Φύκαρης, 2002) δεν υπάρχουν σαφείς αποδείξεις παρά μόνο ενδείξεις για τη διδακτική «ανεπάρκεια» των ολιγοθέσιων δημοτικών σχολείων.

Λαμβάνοντας υπόψη τα πορίσματα των παραπάνω ερευνών και στη βάση των δυναμένων να συγκεντρωθούν δεδομένων, στην παρούσα εργασία επικεντρώνουμε το ενδιαφέρον μας στους κοινωνικούς/περιβαλλοντικούς παράγοντες, και συγκεκριμένα στον βαθμό που επηρεάζει η οικογένεια των μαθητών τη σχολική τους επίδοση, ενώ υποδεικνύονται και αναλύονται επιπρόσθετοι παράγοντες, που έχουν προκύψει από τα ερευνητικά δεδομένα, όπως ο παράγοντας του σχολείου και παράγοντες που αφορούν το ίδιο το παιδί (φύλο, συνήθειες και αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου του).

Μεθοδολογικός σχεδιασμός της στατιστικής έρευνας

Το είδος της έρευνας που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα μελέτη είναι η πρωτογενής ποσοτική, με τη χρήση δομημένου ερωτηματολογίου που περιλάμβανε 16 κλειστές ερωτήσεις. Ο ερευνητέος πληθυσμός της παρούσης μελέτης ήταν οι μαθητές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Λέσβου και ειδικότερα της Στ' τάξης του Δημοτικού, ενώ η σχολική τους επίδοση αξιολογήθηκε με βάση τον βαθμό τους στο Α' τρίμηνο του 2016 σε βασικά μαθήματα, εκτός δευτερευόντων, π.χ. γυμναστική, μουσική, καλλιτεχνικά. Η ομάδα-στόχος της έρευνας, ήταν οι γονείς των μαθητών του νησιού της Λέσβου.

Λόγω της ανομοιογένειας του δείγματος ως προς το βαθμό της αστικότητας (πόλη-επαρχία), προκρίθηκε η μέθοδος της στρωματοποιημένης δειγματοληψίας με στρώματα την αστική περιοχή της Μυτιλήνης και την υπόλοιπη Λέσβο. Σε κάθε στρώμα εφαρμόστηκε διασταδιακή επιφανειακή δειγματοληψία. Στο 1ο στάδιο επιλέχθηκαν σχολεία και στο 2ο οι μαθητές των σχολείων αυτών. Στο 1^ο στάδιο η επιλογή των σχολείων έγινε με πιθανότητα ανάλογη της συμμετοχής τους στο πληθυσμό των μαθητών που ήταν 789.

Ακολουθώντας, υπολογίστηκε το μέγεθος του δείγματος σε $n = 233$ μαθητές σύμφωνα με τους Ρόντο και Παπάνη (2006) ώστε το περιθώριο δειγματοληπτικού σφάλματος να είναι 0,1 μονάδες του μέσου όρου της βαθμολογίας των μαθητών (με $\alpha=5\%$) οπότε το μέγεθος του δείγματος ανήλθε στο 28,64 % του πληθυσμού των μαθητών.

Τα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν στους εκπαιδευτικούς των τάξεων της Στ' Τάξης και αυτοί τα μεταβίβασαν προς συμπλήρωση στους γονείς των μαθητών τους την ημέρα παράδοσης των βαθμολογιών του Α' τριμήνου του εκάστοτε σχολείου.

Τελικά συμπληρώθηκαν 155 ερωτηματολόγια, δηλαδή το 65% από το επιλεγθέν δείγμα και το 19,6% από το συνολικό πληθυσμό. Το ποσοστό αυτό απόκρισης του δείγματος θεωρείται αποδεκτό, εφόσον δεν υπάρχουν ενδείξεις περί μεροληπτικότητας αυτού.

Οι βασικές ελεγχόμενες μεταβλητές, δηλαδή ο βαθμός στα μαθήματα: γλώσσα, μαθηματικά, «βαθμός, ιστορία, γεωγραφία μέσος όρος στα θεωρητικά μαθήματα, μέσος όρος στα θετικά μαθήματα και μέσος όρος βαθμολογίας των 5 παραπάνω μαθημάτων, ελέγχθηκαν ως προς την κανονικότητα μέσω των τεστ Kolmogorov – Smirnov , και προέκυψε ότι η κατανομή και στις οχτώ μεταβλητές δεν ακολουθεί την κανονική κατανομή ($p=0,000<0,05$), εξαιτίας της έντονης αρνητικής ασυμμετρίας.

Αποτελέσματα

Περιγραφική ανάλυση

Το δείγμα των γονέων που απάντησαν αποτελείτο από 40 ήταν άνδρες και οι 115 γυναίκες. Οι έγγαμοι ήταν 138 και οι υπόλοιποι 17 ήταν διαζευγμένοι, άγαμοι και χήροι. Οι 71 που απάντησαν είναι απόφοιτοι μέσης εκπαίδευσης, οι 38 είναι πτυχιούχοι Α.Ε.Ι., Τ.Ε.Ι. (οι 6 με μεταπτυχιακό ή διδακτορικό τίτλο), οι 36 είναι απόφοιτοι δημοτικού-γυμνασίου και μόλις 4 είχαν ολοκληρώσει μερικές τάξεις του

δημοτικού. Το επίπεδο του δεύτερου γονέα ήταν ανάλογο. Τέλος, οι 86 κατοικούν σε αγροτική περιοχή και οι 69 διαμένουν στην πόλη της Μυτιλήνης.

Οι 152 οικογένειες, που απάντησαν στην ερώτηση του μηνιαίου οικογενειακού εισοδήματος κατηγοριοποιούνται ως εξής: οι 45 στα 801-1200 ευρώ, οι 29 στα 401-800 ευρώ, οι 27 στα 1201-1600 ευρώ, οι 19 σε περισσότερα από 2001 ευρώ, οι 18 στα 1601-2000 ευρώ και τέλος 14 κάτω από 400 ευρώ. Τα ανωτέρω ποσοστά εμφανίζουν μία λογική συνέπεια σε συνάρτηση με την υφιστάμενη οικονομική κρίση στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια, καθώς το 57,9% του δείγματος λαμβάνουν εισοδήματα κάτω από 1200 ευρώ, ενώ μόνο το 24,3% των οικογενειών κερδίζουν περισσότερα από 1600 ευρώ.

Σχετικά με την κοινωνική τάξη των οικογενειών οι 86 (55,5%) ανήκουν στη μεσαία τάξη, οι 46 (29,7%) στην κατώτερη και οι 23 (14,8%) στην ανώτερη. Όπως παρατηρούμε τα ποσοστά επιβεβαιώνουν την κοινωνικοοικονομική διάρθρωση της χώρας, όπου τα περισσότερα άτομα ανήκουν στη μεσαία τάξη.

Τέλος, όσον αφορά το προφίλ των μαθητών που οι βαθμολογίες τους διερευνήθηκαν στην έρευνα το δείγμα αποτελείται από 81 κορίτσια και 74 αγόρια.

Επαγωγική ανάλυση

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των σχετικών ελέγχων δεν επιβεβαιώνεται η διαφοροποίηση της σχολικής επίδοσης ανάλογα με το βαθμό αστικότητας του τόπου κατοικίας, καθώς σε όλα τα μαθήματα ελέγχου της σχολικής επίδοσης (γλώσσα, μαθηματικά, ιστορία, φυσική, γεωγραφία), όπως επίσης στις μεταβλητές που δημιουργήθηκαν (μέσος όρος, θεωρητικά μαθήματα, θετικά μαθήματα) δε βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο περιοχών μελέτης ($p > 0.05$) (Πίνακας 1).

Πίνακας 1

Διάμεσος βαθμός κατά αστικότητα και διαφορές στη σχολική επίδοση -αστικότητα περιοχής σύμφωνα με τον έλεγχο Mann – Whitney U

	Διάμεσος (M)		Mann-Whitney U	Z	p-value
	Αγροτική (n=86)	Αστική (n=69)			
Μέσος όρος	9,40	9,40	2936,500	-0,111	0,911
Θεωρητικά μαθήματα	9,33	9,33	2736,500	-0,847	0,397
Θετικά μαθήματα	9,50	9,00	2751,000	-0,804	0,421
Γλώσσα	9,00	9,00	2841,500	-0,479	0,632
Μαθηματικά	9,00	9,00	2754,000	-0,806	0,420
Φυσική	10,0	9,00	2774,000	-0,763	0,446
Ιστορία	9,00	10,0	2685,500	-1,088	0,276
Γεωγραφία	10,0	10,0	2740,000	-0,891	0,373

Αντίθετα, τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν τη διαφοροποίηση των βαθμών των μαθητών ανάλογα με το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων τους με κατεύθυνση την

καλύτερη επίδοση σε μαθητές με γονείς ανώτερου εκπαιδευτικού επιπέδου. (Πίνακας 2, Πίνακας 3).

Πίνακας 2

Διάμεσος βαθμός εκπαιδευτικού επιπέδου και διαφορές σχολικής επίδοσης και εκπαιδευτικού επιπέδου ερωτώμενου γονέα σύμφωνα με τον έλεγχο Kruskal Wallis

	Διάμεσος (M)					Χ ²	df	p-value
	Σχεδόν καθόλου (n=25)	Κατώτερη (n=36)	Μέση (n=71)	Ανώτερη (n=38)	Ανώτατη (n=6)			
Μέσος όρος	7,5	9,3	9,0	9,8	10,0	25,281	4	0,000
Θεωρητικά μαθήματα	7,5	9,2	9,0	10,0	10,0	22,525	4	0,000
Θετικά μαθήματα	7,5	9,5	9,0	10,0	10,0	25,109	4	0,000
Γλώσσα	7,5	9,0	9,0	10,0	10,0	20,316	4	0,000
Μαθηματικά	7,5	9,0	9,0	10,0	10,0	23,355	4	0,000
Φυσική	7,5	10,0	9,0	10,0	10,0	21,144	4	0,000
Ιστορία	7,5	9,0	9,0	10,0	10,0	15,221	4	0,004
Γεωγραφία	7,5(4)	9,0(36)	9,0	10,0(38)	10,0(6)	21,456	4	0,000

Πίνακας 3

Διάμεσος βαθμός εκπαιδευτικού επιπέδου και σχέση σχολικής επίδοσης και εκπαιδευτικού επιπέδου συζύγου ερωτώμενου γονέα σύμφωνα με τον έλεγχο Kruskal Wallis H

	Διάμεσος (M)					Χ ²	df	p-value
	Σχεδόν καθόλου (n=1)	Κατώτερη (n=44)	Μέση (n=67)	Ανώτερη (n=30)	Ανώτατη (n=6)			
Μέσος όρος	6,4	9,1	9,6	9,7	9,9	13,024	4	0,011
Θεωρητικά μαθήματα	6,3	9,0	9,3	10,0	9,8	15,607	4	0,004
Θετικά μαθήματα	6,5	9,25	9,5	9,5	10,0	11,157	4	0,025
Γλώσσα	6,0	9,0	9,0	10,0	10,0	11,928	4	0,018
Μαθηματικά	6,0	9,0	9,0	9,0	10,0	12,363	4	0,015
Φυσική	7,0	9,5	10,0	10,0	10,0	6,769	4	0,149
Ιστορία	6,0	9,0	9,0	10,0	10,0	12,037	4	0,017
Γεωγραφία	7,0	9,0	9,0	10,0	10,0	14,827	4	0,005

Επίσης, διαπιστώθηκε ότι τα άτομα υψηλής επαγγελματικής κατάστασης μεταλαμπαδεύουν ανάλογες αξίες στα παιδιά τους, ενώ τα άτομα χαμηλής επαγγελματικής κατάστασης διδάσκουν στα παιδιά τους την αξία της επιβίωσης (Πίνακας 4, Πίνακας 5).

Πίνακας 4
Σχέση σχολικής επίδοσης και επαγγέλματος ερωτώμενου γονέα (Έλεγχος Kruskal Wallis H)

	χ^2	Βαθμοί ελευθερίας	p-value
Μέσος όρος	34,126	7	0,000
Θεωρητικά μαθήματα	35,268	7	0,000
Θετικά μαθήματα	26,885	7	0,000
Γλώσσα	31,400	7	0,000
Μαθηματικά	28,832	7	0,000
Φυσική	19,167	7	0,008
Ιστορία	22,466	7	0,002
Γεωγραφία	30,100	7	0,000

Πίνακας 5
Διάμεσος Βαθμός επαγγελματών γονέων

	Διάμεσος						
	Ένοπλες δυνάμεις (n=13)	Πρόσωπα που ασκούν επιστημονικά, καλλιτεχνικά και συναφή επαγγέλματα (n=18)	Τεχνολόγοι, τεχνικοί βοηθοί και ασκούντες συναφή επαγγέλματα (n=15)	Υπάλληλοι γραφείου και συναφή επαγγέλματα (n=29)	Απασχολούμενοι στην παροχή υπηρεσιών και πωλητές σε καταστήματα και υπαίθριες αγορές (n=16)	Ειδικευμένοι γεωργοί, κτηνοτρόφοι, δασονόμοι και αλιείς (n=27)	Ειδικευόμενοι τεχνίτες, χειριστές εγκαταστάσεων, μηχανημάτων, εξοπλισμού (n=6)
Μέσος όρος	9,6	10,0	9,4	9,6	9,2	9,0	9,8
Θεωρητικά μαθήματα	9,3	10,0	9,3	9,7	9,0	9,0	9,6
Θετικά μαθήματα	9,5	10,0	9,5	9,5	9,5	9,0	10,0
Γλώσσα	9,0	10,0	9,0	10,0	9,0	9,0	9,0
Μαθηματικά	9,0	10,0	9,0	9,0	9,5	9,0	10,0
Φυσική	10,0	10,0	10,0	10,0	9,5	9,0	10,0
Ιστορία	10,0	10,0	9,0	10,0	9,0	9,0	10,0
Γεωγραφία	10,0	10,0	9,0	10,0	9,0	9,0	10,0

Οι σχετικοί έλεγχοι απέδειξαν τη διαφοροποίηση των βαθμών των μαθητών ανάλογα με το μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα των γονέων τους, που αποσαφηνίζεται στην παραδοχή, ότι όσο υψηλότερο είναι το μηνιαίο εισόδημα, τόσο υψηλότερος και ο βαθμός (Πίνακας 6).

Πίνακας 6

Διάμεσο εισόδημα κατά τάξη εισοδήματος και σχέση σχολικής επίδοσης και μηνιαίου οικογενειακού εισοδήματος σύμφωνα με τον έλεγχο Kruskal Wallis H

	Διάμεσος (M)					χ ²	df	p-value
	Κάτω από 400€ (n=14)	401€-800€ (n=29)	801€-1200€ (n=45)	1201€-1600€ (n=27)	Άνω των 1601€ (n=37)			
Μέσος όρος	8,8	9,2	9,4	9,6	9,6	10,601	4	0,031
Θεωρητικά μαθήματα	8,7	9,0	9,3	9,7	9,7	10,157	4	0,038
Θετικά μαθήματα	8,5	9,5	9,5	9,5	9,5	10,271	4	0,036
Γλώσσα	8,5	9,0	9,0	9,0	10,0	10,670	4	0,031
Μαθηματικά	8,0	9,0	9,0	9,0	9,0	13,142	4	0,011
Φυσική	9,0	10,0	10,0	10,0	10,0	7,086	4	0,131
Ιστορία	9,0	9,0	9,0	10,0	10,0	4,786	4	0,310
Γεωγραφία	9,0	10,0	10,0	10,0	10,0	9,934	4	0,042

Κατόπιν διερεύνησης επιβεβαιώθηκε η διαφοροποίηση της σχολικής επίδοσης των μαθητών ανάλογα με την οικογενειακή τους κατάσταση. Αντιθέτως, δεν παρατηρήθηκε συσχέτιση μεταξύ σχολικής επίδοσης των μαθητών με τον αριθμό παιδιών (Πίνακας 7).

Πίνακας 7

Διαμέσος βαθμός κατά οικογενειακή κατάσταση και αριθμό παιδιών και σχέση οικογενειακής κατάστασης, αριθμού παιδιών οικογενείας με τη σχολική επίδοση (Έλεγχος Mann – Whitney U και συντελεστής Spearman αντίστοιχα)

	Οικογενειακή κατάσταση					Αριθμός παιδιών				Spearman	
	Διάμεσος		Mann Whitney U			Διάμεσος				r ^s	p-value
	Έγγαμοι (n=138)	Έγγαμοι λουποί (n=17)	Mann-Whitney U	Z	p-value	1 (n=21)	2 (n=87)	3 (n=41)	>4 (n=6)		
Μέσος όρος	9,4	8,8	800,000	-2,162	0,031	9,4	9,4	9,2	9,6	-0,038	0,635
Θεωρητικά μαθήματα	9,3	8,7	835,500	-1,973	0,048	9	9,6	9,3	9,6	-0,033	0,688

Θετικά μαθήματα	9,5	8,5	794,000	-2,244	0,025	10	9	9,5	9,5	-0,061	0,451
Γλώσσα	9	9	819,500	-2,144	0,032	9	9	9	9	0,034	0,671
Μαθηματικά	9	8	757,500	-2,501	0,012	10	9	9	9	-0,073	0,369
Φυσική	10	9	892,000	-1,767	0,077	10	10	10	10	-0,009	0,915
Ιστορία	10	9	878,000	-1,814	0,070	9	10	9	10	-0,008	0,920
Γεωγραφία	10	9	908,000	-1,654	0,098	10	10	9	10	-0,101	0,211

Η οργανικότητα και το μέγεθος του σχολείου δεν επηρέασε την σχολική επίδοση των μαθητών, αφού δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο τύπων των σχολείων (Πίνακας 8).

Πίνακας 8

Διαμέσος βαθμός κατά οργανικότητα και διαφορές στη σχολική επίδοση σε σχέση με την οργανικότητα του σχολείου (Έλεγχος Mann – Whitney U)

	Διάμεσος		Έλεγχος Mann – Whitney U		
	Πολυθέσια (n=147)	Ολιγοθέσια (n=8)	Mann-Whitney U	Z	p-value
Μέσος όρος	9,4	9,5	542,000	-0,377	0,706
Θεωρητικά μαθήματα	9,3	9,5	519,500	-0,566	0,572
Θετικά μαθήματα	9,5	9,5	577,000	-0,092	0,927
Γλώσσα	9,0	9,0	478,500	-0,938	0,348
Μαθηματικά	9,0	9,0	520,000	-0,578	0,563
Φυσική	10,0	10,0	420,000	-1,492	0,136
Ιστορία	9,0	10,0	382,000	-1,789	0,074
Γεωγραφία	9,0	10,0	348,500	-2,111	0,035

Τα αποτελέσματα των σχετικών ελέγχων κατέδειξαν πως υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των βαθμών των μαθητών αναφορικά με την κοινωνική τάξη στην οποία ανήκουν, που αντανακλάται στην καλύτερη σχολική επίδοση των μαθητών από ανώτερες κοινωνικές τάξεις (

Πίνακας 9).

Πίνακας 9
Διαμέσος βαθμός κατά κοινωνική τάξη και διαφορές σχολικής επίδοσης και κοινωνικής τάξης του μαθητή (Έλεγχος Kruskal Wallis H)

	Διάμεσος			Έλεγχος Kruskal Wallis H		
	Κατώτερη (n=46)	Μεσαία (n=86)	Ανώτερη (n=23)	χ^2	df	p-value
Μέσος όρος	8,6	9,4	10,0	36,330	2	0,000
Θεωρητικά μαθήματα	8,3	9,3	10,0	36,037	2	0,000
Θετικά μαθήματα	9,0	9,0	10,0	29,716	2	0,000
Γλώσσα	8,5	9,0	10,0	29,242	2	0,000
Μαθηματικά	8,0	9,0	10,0	27,445	2	0,000
Φυσική	9,0	10,0	10,0	23,124	2	0,000
Ιστορία	8,5	10,0	10,0	26,897	2	0,000
Γεωγραφία	9,0	10,0	10,0	31,428	2	0,000

Το φύλο του μαθητή, σύμφωνα με τους σχετικούς ελέγχους που πραγματοποιήθηκαν, δεν διαφοροποιεί την σχολική επίδοση, εκτός των περιπτώσεων στο «μέσο όρο», τη «φυσική» και την «ιστορία», όπου τα κορίτσια πετυχαίνουν μεγαλύτερες βαθμολογίες από τα αγόρια (Πίνακας 10).

Πίνακας 3
Διαμέσος βαθμός κατά φύλλο και διαφορές σχολικής επίδοσης και φύλου μαθητών (Έλεγχος Mann – Whitney U)

	Διάμεσος		Έλεγχος Mann – Whitney U		
	Αγόρι (n=74)	Κορίτσι (n=81)	Mann-Whitney U	Z	p-value
Μέσος όρος	9,0	9,6	2454,500	-1,968	0,049
Θεωρητικά μαθήματα	9,0	9,7	2480,000	-1,891	0,059
Θετικά μαθήματα	9,0	9,5	2494,500	-1,861	0,063
Γλώσσα	9,0	9,0	2604,000	-1,491	0,136
Μαθηματικά	9,0	9,0	2524,000	-1,781	0,075
Φυσική	9,0	10,0	2479,000	-2,037	0,042
Ιστορία	9,0	10,0	2458,000	-2,073	0,038
Γεωγραφία	9,0	10,0	2524,000	-1,847	0,065

Από τους ελέγχους που πραγματοποιήθηκαν διαφαίνεται μικρή αρνητική συσχέτιση της σχολικής επίδοσης των μαθητών με το χρόνο παρακολούθησης τηλεόρασης και του χρόνου απασχόλησης με ηλεκτρονικά παιχνίδια τουλάχιστον για ορισμένα μαθήματα (

Πίνακας 4). Επίσης, διαπιστώθηκε διαφοροποίηση στη σχολική επίδοση των μαθητών ανάλογα με τη χρήση του διαδικτύου, εφόσον η χρήση που αφορά εκπαιδευτικούς λόγους ή την απόκτηση γενικότερων γνώσεων οδηγεί σε μεγαλύτερη βαθμολογία (Πίνακας 5).

Πίνακας 4

Αποτελέσματα συσχέτισης : ώρες παρακολούθησης τηλεόρασης – ώρες ασχολίας με ηλεκτρονικά παιχνίδια με σχολική επίδοση μαθητών (Έλεγχος Spearman)

	Ώρες παρακολούθησης τηλεόρασης		Ώρες ασχολίας με ηλεκτρονικά παιχνίδια	
	Συντελεστής spearman	p-value	Συντελεστής spearman	p-value
Μέσος όρος	-0,153	0,057	-0,156	0,052
Θεωρητικά μαθήματα	-0,180	0,025	-0,126	0,119
Θετικά μαθήματα	-0,094	0,245	-0,185	0,021
Γλώσσα	-0,146	0,069	-0,196	0,014
Μαθηματικά	-0,065	0,420	-0,182	0,023
Φυσική	-0,118	0,143	-0,165	0,041
Ιστορία	-0,163	0,043	-0,062	0,445
Γεωγραφία	-0,154	0,056	-0,71	0,379

Πίνακας 5

Διαμέσος βαθμός κατά χρήση του διαδικτύου και διαφορές στη σχολική επίδοση – χρήση του διαδικτύου (Έλεγχος Kruskal Wallis)

	Διάμεσος				Έλεγχος Kruskal Wallis		
	Εκπαιδευτικούς (n=28)	Απόκτηση γενικότερων γνώσεων (n=32)	Χρήση κοινωνικών δικτύων (n=31)	Ηλεκτρονικά παιχνίδια (n=63)	χ ²	df	p-value
Μέσος όρος	9,6	9,8	9,0	9,0	17,890	3	0,000
Θεωρητικά μαθήματα	9,7	10,0	9,0	9,0	13,710	3	0,003
Θετικά μαθήματα	10,0	10,0	9,0	9,0	22,007	3	0,000
Γλώσσα	9,5	10,0	9,0	9,0	14,626	3	0,002
Μαθηματικά	10,0	10,0	9,0	9,0	18,731	3	0,000
Φυσική	10,0	10,0	9,0	9,0	23,911	3	0,000
Ιστορία	10,0	9,5	9,0	9,0	12,721	3	0,005
Γεωγραφία	10,0	10,0	9,0	9,0	12,033	3	0,007

Σύμφωνα με τους ελέγχους που πραγματοποιήθηκαν, η ώρα ύπνου των μαθητών το βράδυ δεν επηρέασαν την σχολική επίδοσή τους, κάτι που ήρθε σε αντίθεση με την βιβλιογραφική ανασκόπηση (Πίνακας 6). Αντιθέτως, υπήρξε διαφοροποίηση της σχολικής επίδοσης ανάλογα με την ανάγνωση των εξωσχολικών βιβλίων, όπου οι

μαθητές που διαβάζουν εξωσχολικά βιβλία αξιολογήθηκαν και με υψηλότερες βαθμολογίες, Πίνακας 7).

Πίνακας 6

Αποτελέσματα συσχέτισης της ώρας ύπνου μαθητών με τη σχολική τους επίδοση (Έλεγχος Spearman)

	Ώρα που κοιμάται ο μαθητής	
	Συντελεστής spearman	p-value
Μέσος όρος	0,75	0,356
Θεωρητικά μαθήματα	0,026	0,751
Θετικά μαθήματα	0,138	0,086
Γλώσσα	0,085	0,290
Μαθηματικά	0,125	0,122
Φυσική	0,155	0,054
Ιστορία	0,009	0,910
Γεωγραφία	-0,001	0,994

Πίνακας 7

Βαθμός κατάταξης και διαφορές στη σχολική επίδοση σε σχέση με την ανάγνωση εξωσχολικών βιβλίων (Έλεγχος Mann – Whitney U)

	Ναι (n=101)	Όχι (n=54)	Mann-Whitney U	Z	p-value
Μέσος όρος	85,62	63,75	1957,500	-2,926	0,003
Θεωρητικά μαθήματα	85,40	64,16	1979,500	-2,866	0,004
Θετικά μαθήματα	85,70	63,59	1949,000	-3,021	0,003
Γλώσσα	84,02	66,73	2118,500	-2,421	0,015
Μαθηματικά	83,83	67,09	2138,000	-2,326	0,020
Φυσική	86,82	85,76	1836,000	-3,674	0,000
Ιστορία	85,76	63,48	1943,000	-3,161	0,002
Γεωγραφία	84,36	66,11	2085,000	-2,628	0,009

Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, μπορούμε να πούμε πως η σχολική επίδοση φαίνεται να διαφοροποιείται ανάλογα με μια σειρά παραγόντων ή να συσχετίζεται με άλλους, όπως το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων, το επάγγελμά τους, το οικογενειακό τους εισόδημα, την κοινωνική τάξη στην οποία ανήκουν, την οικογενειακή τους κατάσταση καθώς ακόμη και παράγοντες που έχουν ως επίκεντρο τον ίδιο το μαθητή, όπως το φύλο του, ο τρόπος αξιοποίησης του ελεύθερου του χρόνου και οι καθημερινές του συνήθειες (

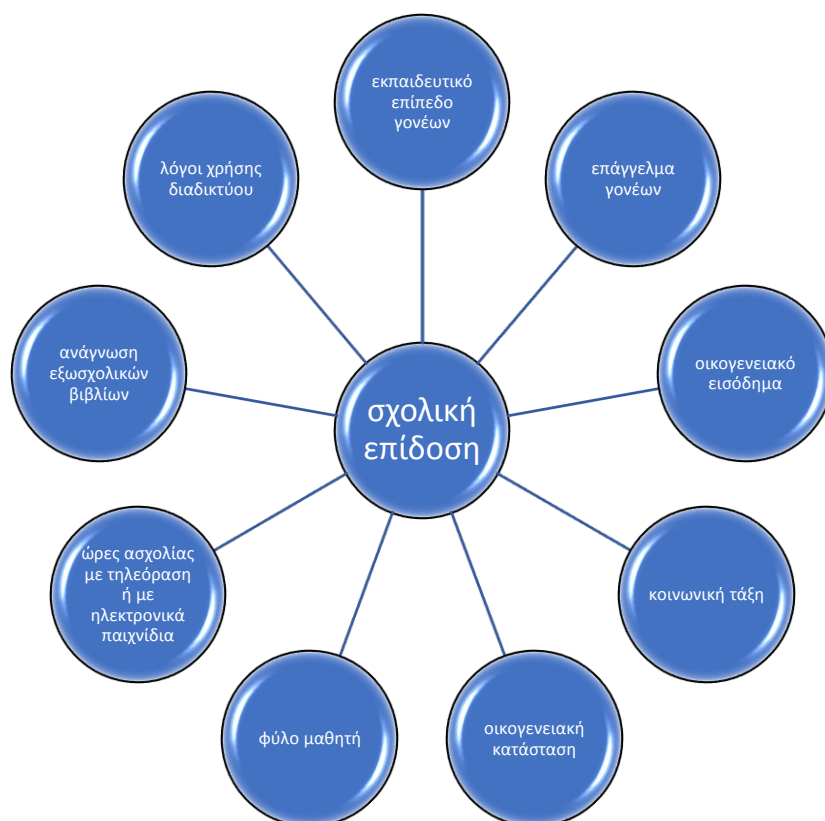
Διάγραμμα 1).

Στην παρούσα έρευνα δεν επιβεβαιώνεται η σύνδεση της περιοχής (αστική, ύπαιθρος), που εξέφρασε τη δυνατότητα πρόσβασης σε πολιτισμικά αγαθά, με τη σχολική επίδοση, καθώς σε όλα τα μαθήματα ελέγχου της σχολικής επίδοσης (γλώσσα, μαθηματικά, ιστορία, φυσική, γεωγραφία), όπως επίσης στις μεταβλητές που δημιουργήθηκαν (μέσος όρος, θεωρητικά μαθήματα, θετικά μαθήματα), δε βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο περιοχών μελέτης.

Μέσω της έρευνας, επαληθεύτηκε το εύρημα προηγούμενων ερευνών (Stevenson & Baker, 1987· Ευαγγελοπούλου & Βαμβακερού, 1995· Τομαρά & Σιδέρη, 1999· Davis & Kean, 2005· Karinga, 2014) ότι το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων, καθώς και το επάγγελμα των γονέων (Sirin, 2005) διαφοροποιεί τη σχολική επίδοση των μαθητών σε όλα τα βασικά μαθήματα της έρευνας (γλώσσα, μαθηματικά, φυσική ιστορία, γεωγραφία), όπως επίσης στις μεταβλητές που δημιουργήθηκαν (μέσος όρος, θεωρητικά μαθήματα, θετικά μαθήματα) στην κατεύθυνση υψηλότερης σχολικής επίδοσης σε μαθητές με γονείς υψηλότερου εκπαιδευτικού επιπέδου και ψηλότερης στάθμης επαγγέλματος. Το σχετικό εύρημα επαληθεύεται και με τον έλεγχο της κοινωνικής τάξης, που καταρτίστηκε με βάση τον συνδυασμό του εκπαιδευτικού επιπέδου του γονέα και του επαγγέλματός του, γεγονός που συμφωνεί με την σχετική βιβλιογραφία (Parsons, 1940· Giddens, 2002· Kraus, 1967). Επιπλέον, από την παρούσα έρευνα προέκυψε ότι το μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα (το οικονομικό κεφάλαιο της οικογένειας) διαφοροποιεί τη σχολική επίδοση των μαθητών, με αποτέλεσμα να επιβεβαιώνονται οι προγενέστερες έρευνες [Σπηλιοπούλου, 2014· Φράγκου, 2007· Dahl & Lochner, 2011· Karinga, 2014].

Διάγραμμα 1

Παράγοντες επιρροής της σχολικής επίδοσης που ελέγχθηκαν στην έρευνα



Η δομή της οικογένειας και η ποιότητα της γονικής συμπεριφοράς επηρεάζει τη σχολική επίδοση (Γιαβρίμης, 2010· Astone & McLanahan, 1991· Pong, 1997). Στην έρευνά μας επιβεβαιώθηκε ότι η οικογενειακή κατάσταση διαφοροποιεί τη σχολική επίδοση των μαθητών, ενισχύοντας τις προηγούμενες έρευνες. Επιπρόσθετα, η οργανικότητα και το μέγεθος του σχολείου είναι ένα παράγοντας επιρροής της σχολικής επίδοσης (Lee & Loeb, 2000· Werblow & Duesbery, 2009· Πιστιόλη, 2011), κάτι που δεν επαληθεύτηκε στην μελέτη που πραγματοποιήθηκε, εκτός της περίπτωσης του μαθήματος της γεωγραφίας, όπου μαθητές ολιγοθέσιων σχολείων παρουσίασαν υψηλότερες βαθμολογίες έναντι των πολυθέσιων. Αναφορικά με τη διαφοροποίηση της σχολικής επίδοσης ανάλογα με το φύλο, όπου σύμφωνα με τη βιβλιογραφία διαπιστώνεται σχετική διαφορά (Considine & Zappalà, 2002· Gibb & Fergusson, 2008· Ευαγγελοπούλου–Βαμβακερού, 1995), προκύπτουν στατιστικές ενδείξεις υψηλότερης βαθμολογίας στα κορίτσια στο μέσο όρο των εξεταζόμενων μαθημάτων, στα θεωρητικά μαθήματα ως σύνολο εξεταζόμενων (Γλώσσα, Ιστορία, Γεωγραφία) και στα μεμονωμένα μαθήματα της Φυσικής και της Ιστορίας. Τέλος, η αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου των μαθητών φαίνεται να συσχετίζεται ελαφρά με τη σχολική τους επίδοση, όπως επιβεβαιώνεται και από την βιβλιογραφική ανασκόπηση (Meijer, κ.ά., 2000· Kim, 2011· Borzekowski & Robinson, 2005). Πιο συγκεκριμένα μαθητές με περισσότερες ώρες παρακολούθησης τηλεόρασης φαίνεται να μειονεκτούν στο μέσο όρο βαθμολογίας των εξεταζόμενων μαθημάτων και την Ιστορία, Γεωγραφία. Παρά την στατιστική σημαντικότητα, η παραπάνω αρνητική συσχέτιση είναι ασθενής. Επίσης, μαθητές με περισσότερες ώρες ασχολίας με

ηλεκτρονικά παιχνίδια παρουσιάζουν χαμηλότερη βαθμολογία στα θετικά μαθήματα και στη γλώσσα. Και πάλι πάντως η αρνητική αυτή συσχέτιση, παρότι στατιστικώς σημαντική, είναι ασθενής. Ο πιο παραγωγικός επίσης τρόπος χρήσης του διαδικτύου (για γνώσεις, εκπαιδευτικούς σκοπούς) φαίνεται να εξασφαλίζει καλύτερες επιδόσεις σε μαθητές σε σχέση με αυτούς που το χρησιμοποιούν για παιχνίδια. Τέλος η ανάγνωση εξωσχολικών βιβλίων ενισχύει την επίδοση των μαθητών έναντι αυτών που διαβάζουν βιβλία.

Μεταξύ των παραπάνω παραγόντων διαφαίνεται ότι οι κοινωνικο-οικονομικές ανισότητες συνδέονται καταλυτικά με τη σχολική επίδοση των μαθητών. Σε ένα σχολείο ίσων ευκαιριών η πολιτεία οφείλει να παρέχει ουσιαστική δωρεάν παιδεία σε όλους τους μαθητές, όλων των περιοχών της Ελλάδας, χωρίς αυτή να συνοδεύεται από πρόσθετα έξοδα που επιβαρύνουν οικονομικά τους γονείς και αποτελούν σημαντικό παράγοντα για την ένταση των ανισοτήτων σε χώρους εκπαίδευσης και μάθησης. Επιπρόσθετα, μία λύση θα μπορούσε να είναι η ενισχυτική διδασκαλία σε παιδιά τα οποία ανήκουν στα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα και στερούνται βοήθειας από τους γονείς τους. Ωστόσο, η μέχρι σήμερα εφαρμογή της δεν έχει προσφέρει ουσιαστικά αποτελέσματα και ειδικά στο δημοτικό, διότι δεν υπάρχουν οι διαθέσιμες διδακτικές ώρες. Ακόμη, ιδιαίτερη σημασία έχει η ένταξη αλλοδαπών μαθητών με σωστό τρόπο (τάξεις / τμήμα υποδοχής, δάσκαλος ενισχυτικής με γνώση της μητρικής τους γλώσσας) και ιδιαίτερα στην περιοχή μελέτης, καθώς φαίνεται ότι θα ενταχθούν πρόσφυγες μαθητές στα δημοτικά σχολεία του νησιού. Τέλος, ο πιο σημαντικός τρόπος αντιμετώπισης των κοινωνικών ανισοτήτων στην εκπαίδευση είναι η δημιουργία κατάλληλης εκπαιδευτικής πολιτικής στη χώρα μας, με τρόπο που να λαμβάνει υπόψη της σοβαρά σημαντικές παραμέτρους αυτών, όπως είναι η κοινωνική τάξη, η περιοχή διαμονής, το φύλο μαθητή και οι λοιπές μεταβλητές που εξετάστηκαν στην παρούσα έρευνα. Πέρα από την πολιτεία όμως υπάρχουν και άλλοι φορείς ή άτομα τα οποία μπορούν να μεριμνήσουν για την άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων στην εκπαίδευση, όπως είναι το ίδιο το σχολείο, ο δάσκαλος της τάξης, οι γονείς των μαθητών και η τοπική κοινωνία της κάθε περιοχής.

Βιβλιογραφία

Αλεξάνδρου, Α. (2006). Χαμηλή σχολική επίδοση και προβλήματα μάθησης. Συγκριτική μελέτη ανάμεσα σε γηγενείς μαθητές και αντίστοιχους μαθητές γλωσσικών μειονοτήτων που φοιτούν σε δημοτικά σχολεία της Κύπρου. 9^ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου. Λευκωσία: Παιδαγωγική Εταιρεία Κύπρου (2 – 3 Ιουνίου 2006).

Blackledge, D. & Hunt, B. (2000). Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, Δεληγιάννη, Μ. (μτφ). Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Giddens, A. (2002). Κοινωνιολογία, Τσαούσης, Δ. Γ. (μτφ). Αθήνα: Gutenberg.

Γιαβρίμης, Π. (2010). Ζητήματα Παιδαγωγικής και Σχολικής Ψυχολογίας. Αθήνα: Εκδόσεις Ι. Σιδέρης.

Ευαγγελοπούλου–Βαμβακερού, Ε. (1995). Οικογενειακό περιβάλλον και επίδοση στην Γλώσσα: μια εμπειρική προσέγγιση της «γονεϊκής επίδρασης» στη σχολική επίδοση των παιδιών του Δημοτικού. Διδακτορική Διατριβή. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό

Πανεπιστήμιο Αθηνών, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας.

Θεοδοσιάδου, Κ. (2013). Ο ρόλος του σχολείου στη διαμόρφωση σχολικής επίδοσης. Τα Εκπαιδευτικά, Τεύχος 105-106, 74 – 86.

Κυρίτσης, Δ. & Παπαδοπούλου, Σ. (2011). Η επίδραση του κοινωνικοοικονομικού στρώματος, του επαγγέλματος και του επιπέδου εκπαίδευσης των γονέων στην εμπλοκή τους στην μορφωτική και μαθησιακή διαδικασία των παιδιών τους. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, Τεύχος 51, 121 – 139.

Κωνσταντινίδης, Θ. Ε. (1997). Κοινωνιολογία του Σχολείου και της Σχολικής Τάξης. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Μηλιός, Γ. (1995). Σχετικά με τη θεωρία των κοινωνικών τάξεων (Από την Κλασική Πολιτική Οικονομία στη μαρξιστική θεωρία. Θέσεις, Τεύχος 51, 13 – 42.

Μπεζεβέγκης, Η. Γ. (2006). Οικογένεια και Παιδί. Στο Γεώργας, Δ., Μπεζεβέγκης, Η. Γ., & Γιώτσα, Α., Σχέσεις σχολείου-οικογένειας (σελ. 51 – 102). Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Μυλωνάς, Θ. (1998). Κοινωνιολογία της ελληνικής εκπαίδευσης. Αθήνα: Gutenberg.

Νόβα – Καλτσούνη, Χ. (2010). Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Αθήνα: Gutenberg.

Πιστιόλη, Ε. (2011). Η γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη μαθητών που φοιτούν σε μονοθέσια και ολιγοθέσια δημοτικά σχολεία. Διδακτορική Διατριβή. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Ρόντος, Κ. & Παπάνης, Ε. (2006). Στατιστική έρευνα: Μέθοδοι και εφαρμογές. Αθήνα: Εκδόσεις Σιδέρης.

Σπηλιοπούλου, Γ. (2014). Πολιτισμικό κεφάλαιο και εκπαιδευτικές προσδοκίες γηγενών μαθητών δημοτικού σχολείου και μαθητών προερχόμενων από οικογένειες μεταναστών. Διπλωματική Εργασία. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, ΜΠΣ: Κοινωνική Θεωρία, Πολιτική και Πρακτικές στην Εκπαίδευση.

Τομαρά-Σιδέρη, Μ. (1999). Εκπαιδευτική πορεία και κοινωνική καταγωγή. Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών, Τεύχος 98 – 99, 183 – 198.

Φύκαρης Ι. (2002). Τα ολιγοθέσια δημοτικά σχολεία στην ελληνική εκπαίδευση. Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση. Αθήνα: Κυριακίδη Αφοί.

Φράγκου, Ε. (2007). Σχολική επίδοση, μορφές οικογενειακού κεφαλαίου και σχέσεις σχολείου-οικογένειας. Επιμορφωτική Ημερίδα με θέμα: Σύγχρονα Ζητήματα Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Ξυλόκαστρο.

Φραγκουδάκη, Α. (2001). Η κοινωνική ανισότητα στην εκπαίδευση. Στο Εκπαίδευση: πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες. τόμος Α: κοινωνικές ταυτότητες/

ετερότητες – κοινωνικές ανισότητες, διγλωσσία και σχολείο (σελ. 81 – 93). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Ainsworth, J. W. (2002). Why does it take a village? The mediation of neighborhood effects on educational achievement. *Social Forces*, 81, 1, 117 – 152.

Astone, N. M., & McLanahan, S. S. (1991). Family structure, parental practices and high school completion. *American sociological review*, 56, 3, 309 – 320.

Borzekowski, D. L., & Robinson, T. N. (2005). The remote, the mouse, and the no. 2 pencil: the household media environment and academic achievement among third grade students. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 159, 7, 607 – 613.

Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., & York. R. L. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office.

Considine, G., & Zappalà, G. (2002). The influence of social and economic disadvantage in the academic performance of school students in Australia. *Journal of Sociology*, 38, 2, 129 – 148.

Dahl, G. B., & Lochner, L. (2011). The impact of family income on child achievement: evidence from the earned income tax credit. CHCP Working Papers, 2011-3. London, ON: Department of Economics, University of Western Ontario.

Davis - Kean, P. E. (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, 2, 294 – 304.

Downey, D. B. (1995), When bigger is not better: Family size, parental resources, and children's educational performance. *American Sociological Review*, 60, 5, 746 – 761.

Gibb, S. J., Fergusson, D. M., & Horwood, L. J. (2008). Gender differences in educational achievement to age 25. *Australian Journal of Education*, 52, 1, 63 – 80.

Jackson, L. A., Von Eye, A., Biocca, F. A., Barbatsis, G., Zhao, Y., & Fitzgerald, H. E. (2006). Does home internet use influence the academic performance of low-income children? *Developmental Psychology*, 42, 3, 429 – 435.

Kapinga, O. S. (2014). The impact of parental socioeconomic status on students' academic achievement in secondary schools in Tanzania. *International Journal of Education*, 6, 4, 120 – 132.

Kim, S. (2011). E Effects of internet use on academic achievement and behavioral adjustment among south Korean adolescents: Mediating and moderating roles of parental factors. *Child and Family Studies - Dissertations*. Paper No. 62.

Krauss, I. (1967). Some perspectives on social stratification and social class. *The Sociological Review*. 15, 2, 129 – 140.

Kuh, G. D., Kinzie, J., Buckley, J. A., Bridges, B. K., & Hayek, J. C. (2006). What matters to student success: A review of the literature. Commissioned report for the National

Symposium on Postsecondary Student Success: Spearheading a Dialog on Student Success. Washington, DC: National Postsecondary Education Cooperative.

Lee, V. E., & Loeb, S. (2000). School size in Chicago elementary schools: Effects on teachers' attitudes and students' achievement. *American Educational Research Journal*, 37, 1, 3 – 31.

Meijer, A. M., Habekothé, H. T., & Van Den Wittenboer, G. L. (2000). Time in bed, quality of sleep and school functioning of children. *Journal of sleep research*, 9, 2, 145 – 153.

O.E.C.D., (2010). PISA 2009 Results: Executive Summary. OECD publications.

Parsons, T. (1940). An analytical approach to the theory of social stratification. *The American Journal of Sociology*, 45, 6, 841 – 862.

Pong, S. L. (1997). Family structure, school context, and eighth-grade math and reading achievement. *Journal of Marriage and the Family*, 59, 3, 734 – 746.

Sharif, I., & Sargent, J. D. (2006). Association between television, movie, and video game exposure and school performance. *Pediatrics*, 118, 4, e1061 – e1070.

Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, 75, 3, 417 – 453.

Stevenson, D. L. & Baker, D. P. (1987). The family-school relation and the child's school performance. *Child Development*, 58, 5, Special Issue on Schools and Development, 1348 – 1357.

Warrington, M., Younger, M., & Williams, J. (2000). Student attitudes, image and the gender gap. *British Educational Research Journal*, 26, 3, 393 – 407.

Werblow, J., & Duesbery, L. (2009). The impact of high school size on math achievement and dropout rate. *The High School Journal*, 92, 3, 14 – 23.

Yusuf, A. (2002). Inter-relationship among academic performance, academic achievement, and learning outcomes. *Journal of Curriculum and Instruction*, 1, 87 – 96.

Το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε Δομές Υποδοχής και Εκπαίδευσης των Προσφύγων (ΔΥΕΠ) στην Ελλάδα

Σαμσάρη Ελένη
Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, MEd.,
Υποψήφια Διδάκτωρ Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης
Πανεπιστημίου Πατρών
elenisams@gmail.com

Νικολάου Γεώργιος
Αναπληρωτής Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης
Πανεπιστημίου Πατρών
gnikolaou@upatras.gr

Περίληψη

Η εκπαίδευση των παιδιών των προσφύγων αποτελεί μια σημαντική πλευρά του προσφυγικού ζητήματος το οποίο απασχολεί έντονα την ελληνική κοινωνία τα τελευταία χρόνια. Με σκοπό την κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών, οι ελληνικές αρχές προχώρησαν στη σύσταση των Δομών Υποδοχής και Εκπαίδευσης των Προσφύγων (ΔΥΕΠ). Στόχος της παρούσας έρευνας είναι να εξεταστεί το εργασιακό άγχος που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι εργάζονται σε τέτοιες δομές. Πραγματοποιήθηκαν 12 ατομικές ημι-δομημένες συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς που εργάζονταν σε ΔΥΕΠ σε δύο πόλεις της Ελλάδας. Οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι ένιωθαν άγχος κατά την εκτέλεση των εργασιακών καθηκόντων. Ανάμεσα στους αγχογόνους παράγοντες συγκαταλέγονταν η απουσία συστηματικής επιμόρφωσης, η ετερογένεια των μαθητών ως προς την εθνικότητα, το διαφορετικό κοινωνικό-πολιτισμικό υπόβαθρο, η άγνοια της ελληνικής γλώσσας, οι ψυχοσυναισθηματικές ανάγκες των παιδιών και οι δυσκολίες στο οικογενειακό περιβάλλον. Τα ευρήματα μπορούν να αξιοποιηθούν για την εφαρμογή δράσεων, ώστε να προετοιμαστούν κατάλληλα οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε μαθητές πρόσφυγες.

Λέξεις κλειδιά: εργασιακό άγχος, Έλληνες εκπαιδευτικοί, εκπαίδευση προσφύγων, Δομές Υποδοχής και Εκπαίδευσης των Προσφύγων.

The occupational stress of teachers working in Reception Structures for the Education of Refugees (DYEP) in Greece

Samsari Eleni

Primary school teacher, MEd., PhD student, Department of Primary Education,
University of Patras, Greece
Email: elenisams@gmail.com

Nikolaou Georgios

Associate Professor, Department of Primary Education, University of Patras, Greece
gnikolaou@upatras.gr

Summary

The education of refugee children is an important aspect of the refugee issue, which has been a major concern for Greek society in recent years. In order to meet the educational needs, the Greek authorities initiated the establishment of Reception Structures for the Education of Refugees (DYEP). The purpose of this study is to examine the occupational stress which is reported by teachers working in such structures. Twelve individual semi-structured interviews were conducted with teachers working in DYEP in two Greek cities. Participants stated that they felt stress, as they performed their job tasks. The absence of systematic training, the ethnic heterogeneity of refugee pupils, the different socio-cultural background, the lack of knowledge of Greek language, their psycho-emotional needs and the difficulties in the family environment were included among the stressful factors. Research findings could be used to implement actions in order to properly prepare teachers who teach refugee students.

Keywords: occupational stress, Greek teachers, refugee education, Reception Structures for the Education of Refugees.

Εισαγωγή

Η μαζική εισροή των προσφυγικών πληθυσμών, που παρατηρείται τα τελευταία χρόνια στην Ευρώπη, έχει δημιουργήσει ποικίλες προκλήσεις και πολύπλοκα ζητήματα, τα οποία καλούνται να επιλύσουν οι εκάστοτε αρχές των χωρών υποδοχής. Από το 2015 η Ελλάδα αποτέλεσε μια από τις πιο σημαντικές πύλες εισόδου για τους αμέτρητους πρόσφυγες, οι οποίοι αναζητούσαν ένα πιο ευαίσθητο και ασφαλέστερο μέλλον στην Ευρώπη. Το ζήτημα της εκπαίδευσης των προσφύγων τέθηκε ως άμεση και ουσιαστική ανάγκη σε πολλές χώρες που δέχθηκαν έναν πρωτοφανή αριθμό των προσφύγων και μεταναστών στο πλαίσιο αυτής της άνευ προηγουμένου προσφυγικής κρίσης (UNHCR, 2016). Εξάλλου, η μετανάστευση και η εκπαίδευση είναι δύο αλληλένδετες έννοιες με πολλές πτυχές η καθεμία (Alexander, κ.ά., 1994).

Πάρα την ύπαρξη ενός ρευστού και διαρκώς μεταβαλλόμενου περιβάλλοντος, οι ελληνικές αρχές ανέλαβαν την πρωτοβουλία να μεριμνήσουν για τη σταδιακή ένταξη των παιδιών προσφύγων στην εκπαίδευση μετά την παρέλευση μιας μεταβατικής χρονικής περιόδου δεδομένων των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών και αναγκών του προσφυγικού πληθυσμού. Γι' αυτό το μεταβατικό διάστημα έως τη φοίτηση των παιδιών αυτών στις γενικές τάξεις ιδρύονται τον Οκτώβριο του 2016 οι Δομές Υποδοχής και Εκπαίδευσης των Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.), έχοντας ως στόχους την εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας και την εφαρμογή προγραμμάτων, εκπαιδευτικών παρεμβάσεων και δραστηριοτήτων. Οι Δομές αυτές λειτουργούν στα μέρη όπου υπάρχουν κέντρα φιλοξενίας των προσφύγων, κατά τις απογευματινές ώρες (14:00-18:00), ώστε να μην επιβαρύνονται οργανωτικά οι σχολικές μονάδες στο ωρολόγιο πρόγραμμά τους (ΦΕΚ 2687/τ. Β'/29.8.16).

Προσδιορισμός του εργασιακού άγχους

Οι εκπαιδευτικοί έρχονται συχνά αντιμέτωποι με καταστάσεις που ξεπερνούν τις ευθύνες και τις δεξιότητές τους (Mustafa, 2005). Όταν κάποιος βιώνει άγχος, υπάρχει ένα ιδιαίτερο είδος αλληλεπίδρασης ανάμεσα στο περιβάλλον και τον άνθρωπο, ο οποίος θεωρεί ότι η αλληλεπίδραση αυτή υπερβαίνει τις προσωπικές του ικανότητες, με αποτέλεσμα να διαταράσσεται η καθημερινότητά του (Lazarus & Folkman, 1984). Όπως σε άλλα επαγγέλματα, έτσι και στους εκπαιδευτικούς το εργασιακό άγχος συνοδεύεται από παθολογικές, φυσιολογικές και βιοχημικές αλλαγές, οι οποίες προκύπτουν από την αντίληψη του ατόμου ότι οι απαιτήσεις αναφορικά με διάφορες πτυχές της εργασίας του -στις οποίες καλείται να ανταπεξέλθει- απειλούν την ψυχική υγεία και την ποιότητα ζωής του (Kyriacou & Sutcliffe, 1978). Αν και οι πρώιμες θεωρίες σχετικά με το άγχος επικεντρώθηκαν αποκλειστικά σε αγχογόνους παράγοντες που αφορούσαν την εργασία, πρόσφατες έρευνες υποστηρίζουν ότι είναι σημαντική η μελέτη τόσο των στοιχείων του εργασιακού περιβάλλοντος όσο και των προσωπικών χαρακτηριστικών (Kokkinos, 2007).

Το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών που εργάζονται στις ΔΥΕΠ

Γενικά, η αντίληψη των εκπαιδευτικών σχετικά με τις απαιτήσεις της διδασκαλίας ενός μεγάλου αριθμού μαθητών που ανήκουν σε ευάλωτες ομάδες, αυξάνει το εργασιακό άγχος τους (Boyle, κ. ά., 1995). Παρά το σπουδαίο ρόλο του εκπαιδευτικού, ο οποίος εργάζεται σε ΔΥΕΠ, ως προς την αρμονική ένταξη των προσφύγων, οι αυξημένες προκλήσεις που αντιμετωπίζει, αποτελούν βασικές πηγές άγχους. Ο εκπαιδευτικός στις ΔΥΕΠ επωμίζεται ποικίλα καθήκοντα και καλείται να επιλύσει πολύπλοκες καταστάσεις, οι οποίες ανακύπτουν αδιαλείπτως στο συγκεκριμένο σχολικό πλαίσιο και αφορούν τον παράγοντα της εθνο-πολιτισμικής ετερότητας και της πολιτισμικής και κοινωνικής προσαρμογής.

Αν και δεν υπάρχουν μελέτες οι οποίες εξετάζουν το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών που απασχολούνται σε ΔΥΕΠ, οι σχετικές έρευνες με δείγμα εκπαιδευτικών που εργάζονται στη γενική τάξη (Agai-Demjaha, κ.ά., 2015· Klassen & Chiu, 2010· Montgomery & Rupp, 2005), έχουν δείξει ότι ανάμεσα στις βασικές πηγές εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών συγκαταλέγονται:

- οι ευθύνες και οι απαιτήσεις της εργασίας
- η αυξημένη γραφειοκρατία

- οι διαπροσωπικές σχέσεις
- η απουσία υποστήριξης
- η ανεπαρκής χρηματοδότηση
- η έλλειψη προγραμμάτων επιμόρφωσης και κατάρτισης
- τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών
- οι απαιτήσεις και οι προσδοκίες των γονέων
- η έλλειψη κινήτρων στους μαθητές
- τα αυστηρά καθορισμένα χρονοδιαγράμματα και οι μη ρεαλιστικές προθεσμίες για την εκτέλεση των καθηκόντων.

Η μελέτη του εργασιακού άγχους που βιώνεται από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι εργάζονται σε ΔΥΕΠ, κρίνεται σημαντική, εφόσον οι σύγχρονες έρευνες έχουν δείξει ότι αυτό έχει σοβαρές επιπτώσεις τόσο στη σωματική όσο και στην ψυχική υγεία του ατόμου (Mearns & Cain, 2003· Schonfeld, κ. ά., 2017). Οι συνέπειές του διαφαίνονται ακόμη και στο σχολικό πλαίσιο, επειδή μειώνεται η παραγωγικότητα του εκπαιδευτικού (Blix, κ. ά., 1994), ενώ παράλληλα επηρεάζονται οι μαθητές και το μαθησιακό περιβάλλον (Chan & Hui, 1995· Wiley, 2000). Επίσης, το αυξημένο εργασιακό άγχος μπορεί να επηρεάσει τις διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζει ο εκπαιδευτικός, καθώς και το είδος των διαπροσωπικών σχέσεων που δημιουργούνται μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών (Rimm-Kaufman, κ. ά., 2005· Yoon, 2002).

Μέχρι σήμερα δεν έχει διερευνηθεί συστηματικά το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε μονάδες ΔΥΕΠ, καθώς η ίδρυση και η λειτουργία τους είναι πολύ πρόσφατη, ώστε να μην υπάρχει καμία σχετική μελέτη στο διεθνή και τον ελλαδικό χώρο. Στόχος της παρούσας έρευνας είναι να εξεταστούν σε βάθος οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, οι οποίοι εργάζονται σε ΔΥΕΠ, ως προς το εργασιακό άγχος που βιώνουν. Συγκεκριμένα, μελετώνται οι παράγοντες που δημιουργούν ή αυξάνουν το άγχος τους.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν ήταν τα εξής:

1. Ποιος είναι ο βαθμός άγχους που αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε ΔΥΕΠ;
2. Ποιες είναι οι κύριες πηγές του εργασιακού άγχους που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί των ΔΥΕΠ σύμφωνα με τη δική τους αντίληψη;

Μεθοδολογία της έρευνας

Συμμετέχοντες

Το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από 12 αναπληρωτές εκπαιδευτικούς (n=12) που απασχολούνταν σε ΔΥΕΠ σε δύο πόλεις της Ελλάδας (Θεσσαλονίκη, Σέρρες). Συγκεκριμένα, στην έρευνα συμμετείχαν 6 άνδρες και 6 γυναίκες. Για την επιλογή του δείγματος χρησιμοποιήθηκε η σκόπιμη δειγματοληψία και ορίστηκαν δύο κριτήρια επιλογής: α) ο αριθμός των συμμετεχόντων ήταν ο ίδιος ως προς το φύλο και β) ο συμμετέχων έπρεπε να είχε εργαστεί στη συγκεκριμένη Δομή Υποδοχής και Εκπαίδευσης από την έναρξη της λειτουργίας της κατά το τρέχον σχολικό έτος.

Η ομοιογένεια ως προς το φύλο κρίθηκε σημαντική κατά την επιλογή των συμμετεχόντων, εφόσον σε προηγούμενες έρευνες αναφορικά με το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών έχει βρεθεί ότι υπήρχε διαφοροποίηση μεταξύ των ανδρών και

των γυναικών (Antoniou, κ. ά., 2013· Antoniou, κ. ά., 2006· Κάντας, 2001· Tran, 2015). Συγκεκριμένα, τα ευρήματα έδειξαν οι γυναίκες εκπαιδευτικοί βιώνουν μεγαλύτερο βαθμό εργασιακού άγχους σε σύγκριση με τους άνδρες εκπαιδευτικούς. Η πρόσληψη του εκπαιδευτικού στη συγκεκριμένη ΔΥΕΠ από την αρχή της λειτουργίας της ορίστηκε ως δεύτερο κριτήριο επιλογής, ώστε να αποφευχθεί η παρείσφρηση άλλων αγχογόνων παραγόντων. Για παράδειγμα, μέχρι τη διεξαγωγή της συνέντευξης ο εκπαιδευτικός μπορεί να μην είχε εξοικειωθεί με τους μαθητές είτε λόγω καθυστερημένης πρόσληψής του στη Δομή είτε λόγω μετακίνησής του σε άλλη Δομή.

Ερευνητική μέθοδος

Για τη συλλογή των δεδομένων διεξήχθησαν ημι-δομημένες συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς του δείγματος. Κάθε συνέντευξη ήταν ατομική και διαρκούσε περίπου 35 λεπτά. Πριν από τη διεξαγωγή της συνέντευξης, υπήρχε ενημέρωση για τη διασφάλιση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων, τη μαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων και τη δυνατότητα αποχώρησής τους από τη διαδικασία οποιαδήποτε στιγμή επιθυμούσαν.

Μετά την απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων, εφαρμόστηκε η τεχνική της ανάλυσης του περιεχομένου (content analysis). Οι κατηγορίες ανάλυσης δημιουργήθηκαν από τους ίδιους τους ερευνητές και καθορίστηκαν σύμφωνα με τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν εξ αρχής. Συγκεκριμένα, για την κωδικοποίηση των πληροφοριών χρησιμοποιήθηκαν οι εξής κατηγορίες ανάλυσης: i) αναφορές για το βαθμό εργασιακού άγχους και ii) αναφορές σχετικά με τις πηγές εργασιακού άγχους.

Αποτελέσματα της έρευνας

Μετά την επεξεργασία και την ανάλυση των συνεντεύξεων διαπιστώθηκε αρχικά ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος που εργάζονταν σε ΔΥΕΠ είχαν αυξημένο βαθμό άγχους.

Οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν επίσης στα στοιχεία τα οποία έκριναν οι ίδιοι ότι δημιουργούν ή αυξάνουν το επίπεδο του εργασιακού άγχους. Οι βασικές πηγές άγχους που εμφανίζονταν στις απαντήσεις των συμμετεχόντων ήταν οι εξής: α) η έλλειψη επαρκούς επιμόρφωσης σχετικά με την εκπαίδευση των προσφύγων, β) η ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού μέσα στην τάξη ως προς την εθνικότητα, γ) το διαφορετικό κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο, δ) η άγνοια της ελληνικής γλώσσας, ε) οι αυξημένες ψυχοσυναισθηματικές ανάγκες των παιδιών και στ) οι δυσκολίες στο οικογενειακό περιβάλλον. Στη συνέχεια παρατίθενται ορισμένα αυτούσια αποσπάσματα των συνεντεύξεων, όπου αναδεικνύεται ο κάθε αγχογόνος παράγοντας.

Η απουσία της συστηματικής και κατάλληλης επιμόρφωσης ως προς την εκπαίδευση των προσφύγων αποτέλεσε την κύρια πηγή του άγχους των εκπαιδευτικών. Όπως επισήμανε ένας από τους συμμετέχοντες

Παρόλο που στην Ελλάδα πραγματοποιούνται σεμινάρια και επιμορφωτικές ημερίδες, αυτές έχουν περιορισμένη διάρκεια και δεν

είναι συστηματικές. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα εμείς στις ΔΥΕΠ να μην μπορούμε να ανταποκριθούμε πάντα σε κρίσιμα ζητήματα που αφορούν τους μαθητές αυτούς.

Κάποιος άλλος αποκρίθηκε ότι

οι γνώσεις μου για την εκπαίδευση των προσφύγων προκύπτει ουσιαστικά από το προσωπικό μου διάβασμα και την εμπειρία μου με αυτά τα παιδιά. Σε ορισμένα θέματα όμως θα ήθελα να είμαι πιο εξειδικευμένος, γιατί μου δημιουργείται άγχος και δεν ξέρω πώς να ανταπεξέλθω.

Κάποιος άλλος εκπαιδευτικός ανέφερε πως

Γνωρίζω τις διδακτικές μεθόδους για τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας και πιστεύω ότι μπορώ να τις εφαρμόσω όπως πρέπει. Ωστόσο, δεν είμαι σίγουρος ότι μπορώ να χειριστώ χωρίς άγχος την προσαρμογή των προσφυγόπουλων στο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον.

Ο ετερογενής πληθυσμός των μαθητών-προσφύγων ως προς την εθνική προέλευση θεωρήθηκε ως ένας ακόμη βασικός παράγοντας που οδηγούσε στην αύξηση του εργασιακού άγχους. Ένας από τους εκπαιδευτικούς δήλωσε ότι

Για να αυξηθεί το άγχος μου ως εκπαιδευτικός, φτάνει και μόνο το γεγονός ότι πρέπει να διδάξω μαθητές που προέρχονται από διαφορετικές χώρες. Η διδακτική πράξη γίνεται έτσι αυτομάτως πιο δύσκολη τόσο ως προς την οργάνωση όσο και ως προς την εκτέλεσή της.

Σύμφωνα με τα λεγόμενα ενός άλλου συμμετέχοντα, «πέρα από το διαφορετικό επίπεδο των μαθητών που παρατηρεί ένας δάσκαλος σε μια τάξη με ελληνόπουλα, εμείς στις ΔΥΕΠ έχουμε να αντιμετωπίσουμε μαθητές με διαφορετικές εθνικότητες». Άλλος εκπαιδευτικός ανέφερε ότι

η τάξη μου, όπως είναι λογικό, είναι ανομοιογενής, καθώς υπάρχουν μεγάλες διαφοροποιήσεις μεταξύ των μαθητών ως προς την κουλτούρα και τη χώρα προέλευσης. Όταν αυτές οι διαφορές εμφανίζονται με ποικίλους τρόπους μέσα στην τάξη, με πιάνει άγχος γιατί δεν είμαι πάντα σίγουρος αν μπορώ να τις διαχειριστώ.

Οι διαφορές ως προς την κοινωνική και οικονομική προέλευση των προσφύγων προστίθενται επίσης στις πηγές εργασιακού άγχους. Ένας από τους εκπαιδευτικούς δήλωσε ότι

Όπως σε μία γενική τάξη Ελλήνων μαθητών, έτσι και οι μαθητές-πρόσφυγες προέρχονται από οικογένειες με διαφορετικό κοινωνικό και οικονομικό status. Εκτός λοιπόν από τη διαφορετική μητρική γλώσσα,

προστίθεται στο άγχος μου το γεγονός ότι έχω να αντιμετωπίσω διαφορετικές επιρροές από γονείς που ανήκουν είτε σε ευνοϊκό είτε σε υποβαθμισμένο περιβάλλον και να βρω διαφοροποιημένες διδακτικές μεθόδους για να είμαι αποτελεσματικός.

Άλλος συμμετέχων ανέφερε ότι

παρόλο που οι πρόσφυγες έρχονται από χώρες όπου γίνεται πόλεμος, αυτό δε σημαίνει ότι είναι όλοι φτωχοί ή αμόρφωτοι. Στην τάξη μου έχω μαθητές με γονείς γιατρούς και μαθητές που έχουν γονείς εργάτες ή ανέργους. Αυτή η κοινωνική διαφορά αυξάνει τόσο το χάσμα μεταξύ των μαθητών όσο και το άγχος μου κατά τη διδασκαλία.

Επίσης, σύμφωνα με τα λεγόμενα ενός άλλου εκπαιδευτικού «η κοινωνική τάξη κάθε προσφυγόπουλου διαφέρει και αυτό αποτελεί αρκετά συχνά μία από τις βασικές αιτίες για έριδα ανάμεσα στους μαθητές, φέρνοντάς με σε δύσκολη θέση για το πώς να λήξω μία τέτοια διαμάχη».

Η άγνοια της ελληνικής γλώσσας θεωρείται ως ένας ακόμη αγχογόνος παράγοντας. Κάποιος συμμετέχων περιέγραψε πως

Στις ΔΥΕΠ ξεκινώ να διδάσκω την ελληνική από το μηδέν στα προσφυγόπουλα. Το παιδαγωγικό υλικό δεν ανταποκρίνεται όμως πάντα στις ανάγκες των διαφορετικών αυτών παιδιών και με γεμίζει άγχος το να προσπαθώ να σχεδιάζω την καλύτερη διδασκαλία κάθε φορά και να βρίσκω πάντα δικά μου βοηθήματα και εποπτικά μέσα.

Αναφερόμενος στο ίδιο θέμα, κάποιος άλλος δήλωσε ότι

Οι μαθητές αυτοί δεν είχαν καμία προηγούμενη επαφή με τα ελληνικά και σε σύντομο χρονικό διάστημα οφείλουν να μάθουν. Ανάλογα με τη μητρική τους γλώσσα και το νοητικό τους επίπεδο, έχουν λιγότερες ή περισσότερες δυσκολίες, κάτι το οποίο με αγχώνει, επειδή θέλω το περιεχόμενο του μαθήματος να γίνεται κατανοητό από όλους.

Οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται επίσης άγχος, λόγω των δυσκολιών που βιώνουν οι μαθητές πρόσφυγες σε συναισθηματικό και ψυχικό επίπεδο. Ένας από τους εκπαιδευτικούς δήλωσε ότι

Τα παιδιά αυτά κουβαλούν μαζί τους τραυματικές εμπειρίες ερχόμενα στη χώρα μας και δυστυχώς αυτές οι εμπειρίες δεν αποβάλλονται από τη μια στιγμή στην άλλη όταν μπαίνουν στην τάξη. Αφουγκράζομαι τον πόνο τους, αλλά αγχώνομαι γιατί πολλές φορές είναι χαμένα στις σκέψεις και τη λύπη τους.

Κάποιος άλλος συμμετέχων τόνισε πως «τα μάτια των ανηλίκων έχουν δει σκληρές εικόνες και έχουν ζήσει τραγικές περιστάσεις. Το να τους πω ότι όλα θα πάνε καλά και

να συνεχίσω το μάθημα της Γλώσσας ούτε το άγχος μου μετριάξει ούτε έχει κάποιο ουσιαστικό όφελος για αυτούς». Κατά τα λόγια ενός άλλου εκπαιδευτικού

το συναισθηματικό βάρος που φέρουν, αποτυπώνεται όταν ανοίγονται [οι μαθητές]. Ως εκπαιδευτικός γνωρίζω ότι τα αρνητικά συναισθήματα των μαθητών επηρεάζουν την ικανότητά τους να μάθουν. Δεν ξέρω όμως πώς να τους βοηθήσω και αγχώνομαι γι' αυτό.

Ως τελευταίος αγχογόνος παράγοντας αναδείχθηκαν οι οικογενειακές δυσκολίες που αντανακλώνται στη συμπεριφορά, τις σκέψεις και τα συναισθήματα των παιδιών. Κάποιος εκπαιδευτικός επισήμανε πως

η μεγάλη απόκλιση των μαθητών ως προς την προέλευση δεν αποτελεί το μοναδικό στοιχείο το οποίο πρέπει να λάβουμε υπόψη μας εμείς οι εκπαιδευτικοί. Οι δυσκολίες της οικογένειας βαραίνουν και τα ίδια τα παιδιά και αυτό είναι κάτι που με αγχώνει, επειδή επισκιάζεται το κίνητρο για μάθηση και η αξία της γνώσης μπαίνει σε δεύτερη θέση.

Άλλος συμμετέχων ανέφερε ότι

οι ανησυχίες, οι φόβοι και η ανασφάλεια των γονέων για το μέλλον περνάει και στα παιδιά, ώστε πολλές φορές να αλλάζει η συμπεριφορά τους από καιρό σε καιρό. Νιώθω αγχωμένος και απογοητευμένος όταν τα βλέπω να χάνουν το ενδιαφέρον τους για το σχολείο ή να ξεχνούν αυτά που είχαν μάθει λόγω των τωρινών προβλημάτων τους.

Επίσης, από άλλον συμμετέχοντα ειπώθηκε ότι

αγχώνομαι, αλλά έχουν άδικο να σκέφτονται πρώτα ότι οι γονείς τους πρέπει να καλύψουν τα βασικά και μετά να ασχολούνται με το εάν θα μάθουν ή όχι; Η συναισθηματική φόρτιση των παιδιών προκύπτει όταν τα παιδιά συμπάσχουν με την οικογένεια και τα οδηγεί, ώστε να αφαιρούνται αρκετά από το μάθημα, ενώ εμένα μου προκαλείται άγχος για το πώς θα επαναφέρω την προσοχή τους.

Συζήτηση

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε ΔΥΕΠ, είχαν αυξημένο άγχος, το οποίο δημιουργείται λόγω των διαφοροποιημένων αναγκών και των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των μαθητών αυτών.

Η απουσία συστηματικών και στοχευμένων επιμορφωτικών δράσεων αποτέλεσε ένα σημαντικό αγχογόνο παράγοντα σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς. Πολλοί από τους συμμετέχοντες δε γνώριζαν τι είδους προσέγγιση έπρεπε να υιοθετήσουν απέναντι στους μαθητές-πρόσφυγες. Ωστόσο, για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης που παρέχεται στους πρόσφυγες, η κατάλληλη επιμόρφωση συνιστά μια από τις βασικές προτεραιότητες (Winthrop & Kirk, 2005). Συγκεκριμένα, το διδακτικό προσωπικό που εργάζεται σε αυτές τις Δομές, είναι ανάγκη να διαθέτει τις κατάλληλες

γνώσεις και δεξιότητες να διαχειριστεί την πολιτισμική ετερότητα και τις διαφοροποιημένες ανάγκες του προσφυγικού μαθητικού πληθυσμού. Το άγχος και η απουσία ενός υποστηρικτικού πλαισίου στους εκπαιδευτικούς μπορεί να τους οδηγήσει τους σε επαγγελματική εξουθένωση και να επιδράσει στη μάθηση των παιδιών (Klusmann, κ. ά., 2008). Γι' αυτό το λόγο, είναι απαραίτητη η θεσμοθέτηση ουσιαστικών επιμορφωτικών δράσεων, ώστε οι εκπαιδευτικοί που αναλαμβάνουν την εκπαίδευση των προσφύγων, να έχουν τα απαραίτητα εφόδια, για να ανταπεξέλθουν χωρίς άγχος σε αυτό το δύσκολο και πολυσύνθετο έργο.

Η ετερογένεια των μαθητών προσφύγων ως προς την εθνική προέλευση καθιστά το ρόλο του εκπαιδευτικού όλο και πιο δύσκολο σε αυτές τις εκπαιδευτικές δομές, ώστε ο ίδιος να βιώνει υψηλό επίπεδο εργασιακού άγχους. Όταν η εκπαίδευση των προσφύγων αποτέλεσε το επίκεντρο του ενδιαφέροντος, οι μαθητές πρόσφυγες θεωρούνταν αρχικά ως μια ομοιογενής ομάδα χωρίς να υπολογίζονται διάφοροι άλλοι παράγοντες που υπήρχαν είτε πριν είτε μετά την έλευση των μαθητών αυτών στη χώρα υποδοχής (Rutter, 2006). Ωστόσο, τα διαφορετικά εθνικά χαρακτηριστικά έχουν σπουδαία σημασία κατά το σχεδιασμό και την πραγματοποίηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, εφόσον επηρεάζουν την ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών και αυτό είναι κάτι που γνωρίζουν καλά οι εκπαιδευτικοί.

Η ανομοιογένεια του πληθυσμού των προσφύγων παρατηρείται επίσης και ως προς το κοινωνικό, οικονομικό και μορφωτικό κεφάλαιο που διαθέτουν. Παράγοντες, όπως το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο και το φτωχό οικονομικό περιβάλλον, δυσχεραίνουν ακόμη περισσότερο την ήδη μειονεκτική θέση αυτών των παιδιών, τα οποία έχουν περιορισμένες δυνατότητες στις σχολικές και κοινωνικές διαδικασίες (Nathan, 2008). Η διαφορά του κοινωνικο-οικονομικού υπόβαθρου είναι εμφανής και στη σχολική τάξη, δημιουργώντας άγχος στον εκπαιδευτικό, εφόσον ο ίδιος καλείται να οργανώσει τη διδασκαλία του, λαμβάνοντας υπόψη την τεράστια απόκλιση που υπάρχει ως προς το επίπεδο γνώσεων, δεξιοτήτων και τρόπων συμπεριφοράς των μαθητών αυτών.

Η ελλειμματική γνώση της ελληνικής γλώσσας αναφέρθηκε ως ένας εξίσου αγχογόνος παράγοντας. Αυτό οφείλεται ίσως αφενός στην πολυπλοκότητα της διδασκαλίας της ελληνικής ως ξένης γλώσσας και αφετέρου στην ύπαρξη προβλημάτων επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών και των εκπαιδευτικών. Πέρα από τους εκπαιδευτικούς και τα ίδια τα παιδιά κυριεύονται με άγχος προσπαθώντας να τα βγάλουν πέρα με τη νέα γλώσσα και τον πολιτισμό, με αποτέλεσμα να αντιμετωπίζουν συχνά μαθησιακά, συμπεριφορικά και συναισθηματικά προβλήματα (Qin, 2009). Η άγνοια της γλώσσας της χώρας υποδοχής απασχολεί έντονα τους μαθητές πρόσφυγες και προστίθεται στις πολλαπλές προκλήσεις που αντιμετωπίζουν κατά την ένταξή τους στη νέα χώρα. Όταν οι εκπαιδευτικοί δρουν στην τάξη εφαρμόζοντας ορισμένες από την πληθώρα των διδακτικών στρατηγικών οι οποίες είναι διαθέσιμες στην βιβλιογραφία και έχουν αποδειχτεί αποτελεσματικές κατά την εκπαίδευση των μαθητών με διαφορετική μητρική γλώσσα, τότε τα επιθυμητά μαθησιακά αποτελέσματα μπορούν να επιτευχθούν με πιο εύκολο και πιο γρήγορο τρόπο (Saravia-Shore, 2008).

Οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται επίσης άγχος, λόγω των ψυχικών και συναισθηματικών αναγκών που έχουν τα προσφυγόπουλα. Αντιλαμβάνονται και κατανοούν την άσχημη

ψυχολογική κατάστασή τους. Η ήδη δυσχερής θέση αυτών των μαθητών επιδεινώνεται ακόμη περισσότερο, όταν αντιμετωπίζουν ένα εχθρικό κλίμα στη χώρα υποδοχής (Low, κ. ά., 2014). Ωστόσο οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι σε θέση να τους παρέχουν πάντα την κατάλληλη υποστήριξη, κάτι το οποίο τους αγχώνει. Επίσης, το άγχος προκαλείται από το γεγονός ότι η μη σωστή διαχείριση ορισμένων ψυχοσυναισθηματικών προβλημάτων μπορεί να παρεμποδίσει την επίτευξη των μαθησιακών αποτελεσμάτων και την ομαλή πορεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Τα ζητήματα των παιδιών προσφύγων είναι ιδιαιτέρως ευαίσθητα και αποτυπώνονται στον ψυχικό τους κόσμο, με αποτέλεσμα να επηρεάζεται η ικανότητά τους για μάθηση (Dryden-Peterson, 2015). Εξάλλου, δεν είναι τυχαίο το γεγονός ότι πολλοί πρόσφυγες που προέρχονται από εμπόλεμες χώρες, διατρέχουν αυξημένο κίνδυνο να βιώσουν το σύνδρομο μετα-τραυματικού στρες ή άλλες διαταραχές, οι οποίες συχνά οδηγούν σε δυσλειτουργικές συμπεριφορές, εμποδίζοντάς τους να ανταπεξέλθουν στη σχολική και κοινωνική ζωή (Fegert, κ. ά., 2018). Επομένως, γίνεται κατανοητό ότι το συναισθηματικό φορτίο που φέρουν τα παιδιά αυτά που έχουν γνωρίσει και διαφύγει από άκρως δυσχερείς συνθήκες (πόλεμοι, τρομοκρατία, οικονομικά προβλήματα κ.ά.) είναι βαρύ και χρήζει απαραίτητως εξειδικευμένης βοήθειας.

Τα διάφορα προβλήματα που υπάρχουν στο οικογενειακό πλαίσιο όπου ζουν τα παιδιά των προσφύγων αποτέλεσε μια ακόμη κατηγορία που συγκαταλέχθηκε στους αγχογόνους παράγοντες. Κατά την εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων είναι σημαντικό να ληφθεί υπόψη όχι μόνο το υπόβαθρο και οι προηγούμενες εμπειρίες των παιδιών αυτών, αλλά και τα βιώματα μετά τη μετανάστευση π.χ. φτώχεια, απομόνωση, ρατσισμός, αβεβαιότητα (Rutter, 2006). Πέρα από τα τραγικά γεγονότα που οδήγησαν τους πρόσφυγες στο να αναζητήσουν ένα καλύτερο μέλλον σε ένα νέο μέρος, η ζωή στην χώρα υποδοχής δεν θεωρείται σε καμία περίπτωση εύκολη, εφόσον προβλήματα όπως η διαμονή, η έλλειψη εργασίας, η υγεία, η εκμάθηση μιας νέας γλώσσας, η κοινωνικοποίηση και η ένταξη σε μια διαφορετική κουλτούρα, εξακολουθούν να ταλανίζουν τις οικογένειες των προσφύγων και επηρεάζουν άμεσα τα προσφυγόπουλα (UNICEF, 2016). Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι τα παιδιά δεν μπορούν να απεκδυθούν τις ανησυχίες και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει η οικογένειά τους και να αρχίσουν να μαθαίνουν ξαφνικά καθισμένα σε ένα θρανίο. Αυτό συμβαίνει επειδή οι καταστάσεις που αντιμετωπίζουν στη χώρα υποδοχής και η εσωτερίκευση αυτών είναι δύσκολο εγχείρημα τόσο για τους γονείς όσο και για τα παιδιά (Williams, 2009).

Η επιλογή της ποιοτικής μεθόδου που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα, δεν επιτρέπει τη γενίκευση των ευρημάτων στον πληθυσμό. Ωστόσο, τα ευρήματα συμβάλλουν στην ανίχνευση και την κατανόηση των αγχογόνων παραγόντων στην εργασία των εκπαιδευτικών στις ΔΥΕΠ. Τα στοιχεία αυτά είναι σημαντικό να ληφθούν υπόψη, προκειμένου να αναζητηθούν στρατηγικές και πρακτικές, με σκοπό τη μείωση του επιπέδου του εργασιακού άγχους και την κατάλληλη αντιμετώπιση τυχόν ζητημάτων που ανακύπτουν.

Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας δίνουν μια καλύτερη εικόνα για το πώς αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε αυτές τις νεοσύστατες δομές και

μπορούν να αξιοποιηθούν στη συνέχεια για τον σχεδιασμό μιας εκπαιδευτικής πολιτικής που θα περιλαμβάνει μέτρα με σκοπό τη διευκόλυνση του έργου των εκπαιδευτικών (π.χ. με την ενεργητική στήριξη των συντονιστών προσφύγων, την τακτική συνεργασία με τους Σχολικούς Συμβούλους κ.λπ.). Επίσης, η εφαρμογή των κατάλληλων επιμορφωτικών δράσεων σε ειδικά ζητήματα σχετικά με την εκπαίδευση των προσφύγων και η καλλιέργεια δεξιοτήτων με έμφαση την κοινωνική και συναισθηματική υποστήριξη των μαθητών αυτών, θα μπορούσαν να βελτιώσουν την ευελιξία του εκπαιδευτικού και την ικανότητά του για διαπολιτισμική επικοινωνία. Η επιμόρφωση αυτή είναι σημαντικό να καλύπτει πλευρές της πολιτισμικής ετερότητας (Nastasi & Schensul, 2005), καθώς και να είναι σύμφωνη με τις υπάρχουσες κοινωνικές συνθήκες κατά την εκπαίδευση των παιδιών αυτών, τα οποία έχουν άλλα βιώματα και πολύ πρόσφατες τραγικές εμπειρίες σε σύγκριση με τους γηγενείς μαθητές.

Υπό την επίδραση διάφορων αγχογόνων παραγόντων που προκύπτουν στη σχολική τάξη, ακόμη και αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να δημιουργήσουν θετικές σχέσεις με ορισμένες ομάδες μαθητών και να βοηθήσουν τα παιδιά αυτά να προσαρμοστούν κατάλληλα στο σχολικό περιβάλλον (Pianta, 1994). Γι' αυτό το λόγο, η μείωση του εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών που εργάζονται στις ΔΥΕΠ κρίνεται απαραίτητη, ώστε να δημιουργηθεί ένα ευνοϊκό περιβάλλον για την αποτελεσματικότερη λειτουργία των δομών αυτών. Η διασφάλιση μιας ποιοτικής εκπαίδευσης για τα παιδιά των προσφύγων αποτελεί μια επένδυση, καθώς θα έχει κοινωνικό και οικονομικό όφελος για τη χώρα υποδοχής με τη δημιουργία ενός εργατικού δυναμικού με αυξημένα προσόντα (Rumbaut, 1997).

Βιβλιογραφία

Agai–Demjaha, T., Minov, J., Stoleski, S., & Zafirova, B. (2015). Stress causing factors among teachers in elementary schools and their relationship with demographic and job characteristics. *Open Access Macedonian Journal of Medical Sciences*, 3(3), 493-499.

Alexander, K. L., Entwisle, D. R., Samuel, D., & Bedinger, S. D. (1994). When expectations work: Race and socioeconomic differences in school performance. *Social Psychology Quarterly*, 57(4), 283-299.

Antoniou, A.-S., Ploumpi, A., & Ntalla, M. (2013). Occupational stress and professional burnout in teachers of primary and secondary education: The role of coping strategies. *Psychology*, 4(3A), 349-355.

Antoniou, A. S., Polychroni, F., & Vlachakis, A. N. (2006). Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high-school teachers in Greece. *Journal of Managerial Psychology*, 21, 682-690.

Blix, A. G., Cruise, R. J., Mitchell, B. M., & Blix, G. G. (1994). Occupational stress among university teachers. *Educational Research*, 36(2), 157-169.

Boyle, G. J., Borg, M. G., Falzon, J. M., & Baglioni, A. J. (1995). A structural model of the dimensions of teacher stress. *British Journal of Educational Psychology*, 65(1), 49-67.

Chan, D. W., & Hui, E. K. P. (1995). Burnout and coping among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *British Journal of Educational Psychology*, 65(1), 15-25.

Dryden-Peterson, S. (2015). *The educational experiences of refugee children in countries of first asylum*. Washington, DC: Migration Policy Institute.

Fegert, J. M., Diehl, C., Leyendecker, B., Hahlweg, K., & Prayon-Blum, V. (2018). Psychosocial problems in traumatized refugee families: Overview of risks and some recommendations for support services. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 12(5), 1-8.

Κάντας, Α. (2001). Οι παράγοντες άγχους και η επαγγελματική εξουθένωση στους εκπαιδευτικούς. Στο Ε. Βασιλάκη, Σ. Τριλίβα, & Η. Μπεζεβέγκης (Επιμ), *Το στρες, το άγχος και η αντιμετώπισή τους* (σσ. 217-230). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741-756.

Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2008). Teachers' occupational well-being and quality of instruction: The important role of self-regulatory patterns. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 702-715.

Kokkinos, C. M. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 229-243.

Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1978). A model of teacher stress. *Educational Studies*, 4(1), 1-6.

Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.

Low, S. K., Kok, J. K., & Lee, W. Y. (2014). Perceived discrimination and psychological distress of Myanmar refugees in Malaysia. *International Journal of Social Science and Humanity*, 4(3), 201-205.

Mearns, J., & Cain, J. E. (2003). Relationships between teachers' occupational stress and their burnout and distress: Roles of coping and negative mood regulation expectancies. *Anxiety, Stress, & Coping: An International Journal*, 16(1), 71-82.

Montgomery, C., & Rupp, A. A. (2005). A meta-analysis for exploring the diverse causes and effects of stress in teachers. *Canadian Journal of Education*, 28(3), 458-486.

Mustafa, A. A. (2005). The stress at work and its relationship to career commitment in general secondary education. *Journal of Future of Arab Education*, 4(2), 277-352.

Nastasi, B. K., & Schensul, S. L. (2005). Contributions of qualitative research to the validity of intervention research. *Journal of School Psychology*, 43(3), 177-195.

Nathan, M. (2008). *Your place or mine? The local economics of migration*. London: Institute of Public Policy Research.

Pianta, R. C. (1994). Patterns of relationships between children and kindergarten teachers. *Journal of School Psychology, 32*(1), 15-31.

Qin, D. (2009). Being 'good' or being 'popular': Gender and ethnic identity negotiations of Chinese immigrant adolescents. *Journal of Adolescent Research, 24*(1), 37-66.

Rimm-Kaufman, S. E., La Paro, K. M., Downer, J. T., & Pianta, R. C. (2005). The contribution of classroom setting and quality of instruction to children's behavior in kindergarten classrooms. *Elementary School Journal, 105*(4), 377-394.

Rumbaut, R. G. (1997). Assimilation and its discontents: Between rhetoric and reality. *International Migration Review, 31*(4), 923-960.

Rutter, J. (2006). *Refugee children in the UK*. Maidenhead, Berkshire: Open University Press.

Saravia-Shore, M. (2008). Diverse teaching strategies for diverse learners. In R. W. Cole (Ed.), *Educating everybody's children: Diverse teaching strategies for diverse learners* (2nd ed., pp. 41-97). Alexandria, Virginia USA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Schonfeld, I. S., Bianchi, R., & Luehring-Jones, P. (2017). Consequences of job stress for the mental health of teachers. In T. M. McIntyre, S. E McIntyre, & D. J Francis, (Eds.), *Educator stress: An occupational health perspective* (pp. 55-75). Switzerland: Springer.

Tran, V. D. (2015). Effects of gender on teachers' perceptions of school environment, teaching efficacy, stress and job satisfaction. *International Journal of Higher Education, 4*(4), 147-157.

UN High Commissioner for Refugees (UNHCR) (2016). *Global trends: Forced displacement in 2015*. Ανακτήθηκε από <http://www.unhcr.org/576408cd7.pdf>

UNICEF. (2016). *Uprooted: The growing crisis for refugee and migrant children*. New York: UNICEF.

Wiley, C. (2000). A synthesis of research on the causes, effects, and reduction strategies of teacher stress. *Journal of Instructional Psychology, 27*(2), 80-87.

Williams, N. (2009). Education, gender, and migration in the context of social change. *Social Science Research, 38*(4), 883-896.

Winthrop, R., & Kirk, J. (2005). Teacher development and student well-being. *Forced Migration Review, 22*, 18-21.

Yoon, J. S. (2002). Teacher characteristics as predictors of teacher-student relationships: Stress, negative affect, and self-efficacy. *Social Behavior and Personality*, 30(5), 485-494.

ΦΕΚ 2687/τ. Β'/29.8.16, Υ.Α. αρ. 131024/Δ1/8-8-2016. Ρυθμίσεις Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ) - Ίδρυση Τάξεων Υποδοχής ΖΕΠ, Ενισχυτικών Φροντιστηριακών Τμημάτων ΖΕΠ και Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων ΖΕΠ (Δ.Υ.Ε.Π. ΖΕΠ) σε σχολικές μονάδες ΠΕ.

Η κοινωνική και μαθησιακή επίδοση σε διαδικασία συνανάγνωσης

Συμεού Σιμάκης

Διδάκτωρ, Διευθυντής Σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Κύπρος

simellie@cytanet.com.cy

Περίληψη

Με την εισήγησή μας αυτή, θα επιχειρηθεί να θιγούν ζητήματα πρόληψης της «αντι-κοινωνικής/ (κοινωνικά) αποκλίνουσας συμπεριφοράς, υπό το φως της κοινωνικής χαρτογράφησης της σχολικής τάξης. Επιπρόσθετα, να τεθεί το πλαίσιο του προβληματισμού και να δοθούν αφορμές για περαιτέρω (επιστημονική) διερεύνηση με παράθεση όψεων της σχετικής προβληματικής από τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση της Κύπρου. Φιλοδοξία μας, επίσης, είναι να δούμε την εποχή της κρίσης σε σχέση με τα παραπάνω. Άλλη μια ενδιαφέρουσα πτυχή του θέματός μας, μπορεί να είναι, οι επιλογές της Δημόσιας ή Ιδιωτικής Δευτεροβάθμιας/ή και Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την υλοποίηση του προκρίματος της υπέρβασης του ταξικού προσδιορισμού με την ανάπτυξη ανάλογων προσωπικών και οικογενειακών στρατηγικών. Η «αντιστοίχιση» των παραπάνω επιλογών, με «αντικοινωνικές συμπεριφορές στη σχολική τάξη και Καλές πρακτικές επούλωσης κοινωνικών πληγών που επιδρούν, ενδεχομένως, στη μαθησιακή και κοινωνική επίδοση και στη διαμόρφωση των επιλογών των παιδιών είναι άλλες παράμετροι που θα επιχειρήσουμε να διερευνήσουμε. Τέλος, η ανίχνευση των προσδιοριστικών στοιχείων που συνθέτουν τη σχέση κοινωνικής και μαθησιακής επίδοσης (με ανάλυση των όρων «μαθησιακή» και «κοινωνική» επίδοση.

Λέξεις κλειδιά: κοινωνική χαρτογράφηση τάξης, κοινωνική και μαθησιακή επίδοση, αντι-κοινωνική συμπεριφορά, αποτελεσματικότητα διδασκαλίας, κοινωνικό πλεονέκτημα /μειονέκτημα,(background), επίπεδο εκπαίδευσης γονέων, οικογενειακό εισόδημα, επίδοση, επιλογές, κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία γονέων, κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. κοινωνικές ανισότητες, κοινωνική πρόελευση

Social and learning performance in the procedure of common perception

Symeou Simakis

PhD, Secondary Education Schools Principal

simellie@cytanet.com.cy

Abstract

With this suggestion, I will attempt to address issues concerning prevention of "anti-social/(socially) deviant behaviour, in the light of the social mapping of the classroom. Additionally, I aim to set up the framework for reflection and to give rise to further (scientific) investigation by presenting aspects of the relevant problem from the Secondary Education of Cyprus. Furthermore, I aspire to look at the crisis period in relation to the above. Another interesting aspect of our topic may be the choices of Public or Private, Secondary, and / or Tertiary Education for the realization of the core issue of overcoming class determination by developing responding personal and family strategies. The "matching" of the above options, with "antisocial" behaviour in the classroom and good practices for healing social trauma that potentially impact on learning and social performance as well as the shaping of children's choices are other parameters that I will attempt to explore. Finally, I attempt the identification of the determinants that make up the relationship between social and learning performance (by analyzing the terms "learning" and "social" performance).

Keywords: social classroom mapping, social and learning performance, anti-social behaviour, teaching efficiency, social advantage / disadvantage (background) parental education level, family income, performance, choices, socio-professional class of parents, sociology of education, social inequalities, social origin.

Εισαγωγή

Για την επιτυχέστερη και ποιοτικότερη ανάλυση της μεγάλης εικόνας του προβλήματος που εξετάζουμε, πρόθεσή μας είναι να δούμε κατ' αρχάς την Κοινωνία και την Εκπαίδευση ως συγκοινωνούντα δοχεία, όχι απλά εννοιολογικά και ως όρους αλλά ως κοινωνικές εφαρμογές. Θα εκτεθούν προς προβληματισμό μεταξύ άλλων και τα εξής: Η εφαρμογή στο πεδίο της κοινωνικής της έκφρασης της ρήσης «Εικόνα σου είμαι κοινωνία και σου μοιάζω» ή αλλιώς η θέαση- θεώρηση της εκπαίδευσης ως έκφραση «κατ' εικόνα και ομοίωση της κοινωνίας».

Η Κοινωνία, κατ' επέκταση, με μία προσεκτική και εμβριθή ανάλυσή της, δηλώνει ότι πρόκειται για ένα σύνολο, που περιλαμβάνει μέλη, μεταξύ των οποίων λειτουργούν σχέσεις, τις οποίες ρυθμίζουν κανόνες, οι κοινωνικοί κανόνες. Ένα σύστημα με συγκεκριμένη δομή. Ο βαθμός ανταπόκρισης στις κοινωνικές συμβάσεις και στην εφαρμογή των κοινωνικών κανόνων καθορίζει και τον βαθμό της επίδοσης, που θα μπορούσε να ονομαστεί κοινωνική επίδοση.

Η σχέση εκπαίδευσης και η μαθησιακής επίδοσης, αφετέρου, δηλώνει ότι πρόκειται, κατ' αντιστοιχία, για τον βαθμό ανταπόκρισης στο εκπαιδευτικό σύστημα, τους όρους και τις απαιτήσεις του, που καθορίζουν και προσδιορίζουν την αντιστοιχη επίδοση.

Είναι όμως άσχετη η μαθησιακή από την κοινωνική επίδοση; Αντίθετα: Είναι άρρηκτα συνδεδεμένες. Η μαθησιακή επίδοση, βάσει και διεθνών ερευνών, προκύπτει ότι συνεξαρτάται, συνυφαίνεται, ή, απλούστερα, επηρεάζεται-δέχεται επιδράσεις- από τα κοινωνικά χαρακτηριστικά του παιδιού. Η επίδοση, λοιπόν είναι κοινωνικά προσδιορισμένη και επικαθορισμένη, επί τη βάσει της πιο πάνω οριοθέτησης.

Κατά γενική ομολογία, δεν είναι καθόλου ωφέλιμο, αντίθετα, είναι κυρίως ατελέσφορο και, επιστημονικά, εν πολλοίς αναποτελεσματικό να αναφερθεί κανείς σε εκπαιδευτικά μεγέθη-ζητήματα επιχειρώντας να παραθέσει μια ακατάσχετη, άκρατη και, άρα, άκριτη, συνθηματολογία.

Αντίθετα, πολύ και, αρκούντως, θετικό θα ήταν να δει, να ανιχνεύσει και να διερευνήσει κάποιος τις σχέσεις που, ενδεχομένως, υπάρχουν μεταξύ εννοιών που έχουν κοινωνική εφαρμογή και, ίσως, προέλευση, να ανιχνεύσει τα στοιχεία που τις συνθέτουν, να διατυπώσει υπόθεση ή και υποθέσεις εργασίας και αφού επιχειρήσει τον έλεγχό της/τους να καταλήξει σε επωφελή συμπεράσματα που, τυχόν, θα προκύψουν.

Συζητείται συνήθως η σχέση της κοινωνικής προέλευσης των μαθητών με την επίδοση ή/και τις επιλογές τους (Σιάνου, 2006, σ. 143· Gewirtz, Ball, & Bowe, 1995). Στην εισήγηση αυτή θα επιχειρηθεί μια ευρύτερη αναφορά με παράλληλη προσπάθεια ανίχνευσης των στοιχείων που είναι δυνατόν να συνθέτουν και άλλες σχέσεις. Δεδομένου ότι η επιστημονική έρευνα έχει καταλήξει όσον αφορά αυτή τη σχέση, με την επισήμανση ότι διαπιστώνεται κοινωνικός προσδιορισμός/επικαθορισμός, τόσο των επιλογών όσο και της επίδοσης, ως προέκταση μπορεί να διατυπωθεί μια υπόθεση εργασίας, η οποία και να ελεγχθεί ακολούθως, ως εξής: Η «α-ταξία», αλλιώς η «παρα-βατική», που ενδεχομένως να προσδιορίζεται ως «αντι-συμβατική» συμπεριφορά των μαθητών, συνδέεται με την οικονομική και κοινωνική, ευρύτερα, προέλευσή τους λόγω, ενδεχομένως της αλλοτρίωσης που τους γεννάται και διαμορφώνεται ενδόμυχα, από την ατελέσφορη προσπάθεια της οικογένειας τους προς την ευδοκίμηση ή και την ανιούσα κοινωνική κινητικότητα. (Ball, 2003· Vincent, 2001).

Η άμβλυνση των επιπτώσεων του κοινωνικού μειονεκτήματος που τα συνοδεύει και τα προσδιορίζει, ενδεχομένως να λειτουργήσει αποτρεπτικά για τα αντικοινωνικά στοιχεία της συμπεριφοράς τους, αφού, έτσι θα τους παρουσιαστούν κίνητρα υπέρβασης του ταξικού τους προσδιορισμού, με συνδυασμό σε μια νέα στρατηγική για τις σπουδές τους, των στοιχείων που θα περιλαμβάνονται και θα περιέχονται, στη γραμμή της σχέσης κόστους – οφέλους. Είναι ευνόητος ο σκοπός της παρουσίασης-εισήγησής μας: Να διερευνηθεί αυτή η σχέση, να ανιχνευθούν τα στοιχεία που τη συνθέτουν και, αφού ελεγχθεί η υπόθεση εργασίας να επιχειρηθεί η υιοθέτηση «καλών πρακτικών» εφαρμογής των όσων προκύπτουν στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Και πάλι, λοιπόν, στην ουσία, περί κοινωνίας είναι ο λόγος και πιο συγκεκριμένα, κάνοντας μια ειδικότερη αναφορά, περί διαχείρισης της σχολικής τάξης υπό το φως της κοινωνικής της χαρτογράφησης. Πρόκειται στην πραγματικότητα, για μια συνέχεια των προβληματισμών που κατατέθηκαν στο 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, πριν δυο χρόνια, τον Μάιο του 2016. Αφετηρία του πλαισίου προβληματισμού γι' αυτή την εισήγηση (γι' αυτό το θέμα/ζήτημα) είναι η σχέση

μεταξύ των κύριων εννοιών, όπως προβάλλονται ήδη από τον τίτλο: Κοινωνική – μαθησιακή επίδοση.

Συνιστά λογική παραδοχή ότι η κοινωνική επίδοση εντός και εκτός σχολικής τάξης, με θετικό πρόσημο, συμβάλλει τουλάχιστον θετικά στην αντίστοιχη μαθησιακή επίδοση. Στο πλαίσιο, επομένως της διαχείρισης της τάξης επιχειρούμε τη διερεύνηση αυτής της σχέσης έτσι ώστε ο δείκτης επιτυχίας εν προκειμένω της παιδαγωγικής μας προσέγγισης να είναι η βελτιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, της μαθησιακής δηλαδή επίδοσης.

Μέσα από έρευνα η δημιουργία κοινωνικών “Folders” και ανάλογα η διαχείριση της τάξης με βάση την κοινωνική επίδοση που εκφράζεται μέσα σ’ αυτήν, επί τη βάση των θεωριών της κοινωνικής επεξεργασίας των πληροφοριών που θα επιχειρηθεί να συλλεγούν. Με σεβασμό στο «πρόσωπο» του παιδιού, ακόμη και του επιθετικού. Εξάλλου τη συμπεριφορά είναι που πολεμούμε, όχι το παιδί, που επιχειρούμε, αν θέλετε, να αμβλύνουμε, τα αρνητικά στοιχεία που ενδεχομένως τη συνθέτουν και που δημιουργούν ανάλογες επιπτώσεις στους άλλους.

Πληροφορίες για κοινωνική επεξεργασία και ανάλογη αξιοποίηση

Για τη δημιουργία των κοινωνικών “folders”, όπως ουσιαστικά προτείνεται, προς την κατεύθυνση της συστηματοποίησης των πληροφοριών, για κοινωνική επεξεργασία, παραπάνω, και αντίστοιχη παιδαγωγική αξιοποίησή τους, παρατίθενται εδώ ορισμένες ιδέες:

- Αξιοποίηση του Γραφείου Συμβουλευτικής και του ειδικά εκπαιδευμένου προσωπικού τους (βρίσκεται σε κάθε σχολική μονάδα)
- Ώρες (ειδικές περίοδοι) Υπεύθυνου καθηγητή-δασκάλου τμήματος (Υ.Τ.) και, γενικά, αξιοποίηση αυτού του θεσμικά κατοχυρωμένου ρόλου για «κοινωνική ανάγνωση» του πληθυσμού της τάξης
- Παρατήρηση των μαθητών, της συμπεριφοράς και των πρακτικών που ακολουθούν στα διαλείμματα
- Αξιοποίηση των Εφημεριών-παιδονομίας και συλλογή –διακριτικά –αναγκαίων πληροφοριών σχετικών με τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των μαθητών
- Προσωπική επαφή με μαθητές σε όλες τις εκφάνσεις του σχολικού βίου-χρόνου
- Μικρές έρευνες, στους πληθυσμούς των τάξεων, μέσω ερωτηματολογίων, καθώς και συνεντεύξεων, για διάγνωση αναγκών
- Συλλογική προσπάθεια λήψης κοινωνικών πληροφοριών από τους διδάσκοντες της τάξης
- Οι μαθητές στο κυλικείο και οι πρακτικές που ακολουθούν
- Μαθητικές δραστηριότητες εντός και εκτός σχολείου, «ανταγωνισμοί» με αφορμές τα παραπάνω, επιλογές και κατευθύνσεις σπουδών, κλπ.

Δεν είναι επιπρόσθετος φόρτος εργασίας για τους εκπαιδευτικούς αυτή η προδιδακτική δραστηριότητα που προτείνεται. Αντίθετα στο τέλος της διαδικασίας νοείται ως αποφόρτωση ή και αποφόρτιση από την απάμβλυνση σημαντικών παραμέτρων-προβλημάτων που επισύρει η αντι-κοινωνική συμπεριφορά και συντελεί αναπόδραστα στη βελτιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων (=μαθησιακή επίδοση – κοινωνική επίδοση). Σύμφωνα με μια κυπριακή λαϊκή ρήση «Το σημερινόν

αυγόν αξίζει την αυριανήν όρνιθαν ! (πρόληψη \geq (θετικό) Αποτέλεσμα). Αυτό θα γίνει με την προώθηση υπό το φως των πιο πάνω καλών πρακτικών με την προώθηση της ενσυναίσθησης, της διαχείρισης συναισθημάτων, της ανάληψης ευθύνης, των επιλογών κοινωνικής συμπεριφοράς μεταξύ των μαθητών στον μεγαλύτερο βαθμό. Στην πραγματικότητα, με την ψυχοκοινωνική ενδυνάμωση των παιδιών κατ' αυτό τον τρόπο αναβαθμίζουμε την ποιότητα της κοινωνικής, όπως προελέχθη, επίδοσης (Θάνος, 2012).

Η διερεύνηση του κοινωνικού πλαισίου μέσα στο οποίο ο μαθητής δραστηριοποιείται θα μας δώσει την οριοθέτηση και τον προσδιορισμό, τον κοινωνικό/-ούς επικαθορισμό/-ούς της κοινωνικής του επίδοσης (πώς ενδεχομένως και σε ποιο βαθμό διαμορφώνεται/επηρεάζεται/δέχεται επιδράσεις).

Στο πλαίσιο διαχείρισης της σχολικής τάξης η διερεύνηση της κοινωνικής, άρα και της αντι-κοινωνικής επίδοσης και οι επιπτώσεις στην αντίστοιχη μαθησιακή! (Θάνος, 2016). Υπο-σημειώνεται, ότι μπορεί να υπάρξει και τάση υπέρβασης του ταξικού προσδιορισμού και στις δυο επιδόσεις (διακρίνονται για λόγους μεθοδολογικούς και μόνο).

Συμπέρασμα

Σημαντική, όπως προκύπτει από την προσεκτική συνανάγνωση της μαθησιακής με την κοινωνική επίδοση του μαθητή, είναι ενδεχομένως η εισαγωγή Προγραμμάτων διαχείρισης ανάλογων κρίσεων, όπως για παράδειγμα το παρεμβατικό Πρόγραμμα VISIC, που επικεντρώνεται σε πρόληψη και αντιμετώπιση ζητημάτων σχολικού εκφοβισμού (bullying) και παραβατικής συμπεριφοράς. (Θάνος, 2016). Απαραίτητη η επιστημονικά τεκμηριωμένη και κατοχυρωμένη στη βάση της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης και των δεδομένων της έρευνας που προκρίνει, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για την ερμηνεία της κοινωνικής επίδοσης του μαθητή και η ανάλογη, ακολούθως, διαχείριση της σχολικής επίδοσης υπό το φως της κοινωνικής, έτσι, χαρτογράφησης της σχολικής τάξης. Η σχέση σχολείου-οικογένειας και ό, τι αυτή συνεπάγεται είναι σημαντικό, (και)προς αυτή την κατεύθυνση να διερευνηθεί και να αξιοποιηθούν δεόντως τα εξ αυτής προκύπτοντα δεδομένα-ευρήματα. (Συμεού, 2003· Χατζηθεοδούλου-Λοιζίδου & Συμεού, 2008).

Βιβλιογραφία

Θάνος, Θ. (2012). Σχολική διαμεσολάβηση, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη Αφοί

Θάνος, Θ. (2016). Αποκλίνουσα και παραβατική συμπεριφορά των μαθητών στο σχολείο. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη Αφοί.

Σιάνου-Κύργιου Ε. (2006) Εκπαίδευση και κοινωνικές ανισότητες. Η μετάβαση από τη δευτεροβάθμια στην ανώτατη εκπαίδευση 1997-2004. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Συμεού, Λ. (2003). Σχέσεις σχολείου-οικογένειας: έννοιες, μορφές και εκπαιδευτικές συνεπαγωγές. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 36, 101-113.

Χατζηθεοδούλου-Λοιζίδου, Π. & Συμεού, Λ. (2008). Προωθώντας τις σχέσεις σχολείου-οικογένειας-κοινότητας στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης: συμπεράσματα μιας παρέμβασης. Στην Ε. Φτιάκα (Εκδ.) Περάστε για έναν

καφέ: σχέσεις σχολείου-σπιτιού στην κόψη της διαφορετικότητας (σσ. 243-262).
Αθήνα: Ταξιδευτής.

Ball S. J. (2003.) *Class strategies and the education market. The middle classes and social advantage* London and New York: Routledge Falmer.

Gewirtz Sh., Ball S. J., Bowe R. (1995) *Markets, Choice and Equity in Education*.
Buckingham and Philadelphia: Open University Press.

Vincent C. (2001) "Social Class and Parental Agency", στο: "Journal of Education Policy", volume 16, issue 4, Εκδ. Taylor and Francis Ltd, σσ. 347-364.

ΘΕΜΑΤΙΚΗ V
Φύλο και Εκπαίδευση

Φύλο και επιμόρφωση¹¹⁸

Γωγάκη Ηλιάννα

Υποψήφια Διδάκτωρ, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

iliannag@yahoo.gr

Τερζοπούλου Θεοδώρα

Υποψήφια Διδάκτωρ, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

doraterzo@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εισήγηση παρουσιάζει τους λόγους για τους οποίους οι γυναίκες επιλέγουν να συμμετάσχουν σε επιμορφωτικά προγράμματα. Σκοπός της είναι η ανάδειξη των λόγων συμμετοχής γυναικών σε επιμορφωτικές διαδικασίες, μέσα από τη μελέτη επιμορφωτικών προγραμμάτων, τα οποία υλοποιήθηκαν με την μέθοδο της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης. Η έρευνα διενεργήθηκε κατά το διάστημα Μαΐου-Σεπτεμβρίου 2017, έχοντας ως κύριο μεθοδολογικό εργαλείο την ημιδομημένη συνέντευξη. Το δείγμα αποτέλεσαν 25 γυναίκες. Από τα αποτελέσματα της έρευνας, προκύπτει ότι για τις περισσότερες γυναίκες, η επιμόρφωση αποτελεί μονόδρομο για λόγους που αναλύουν σε βάθος. Συμμετείχαν σε ποικίλα επιμορφωτικά προγράμματα, με προτεραιότητα επιλογής αυτά που προσφέρονται με την εξ' αποστάσεως μέθοδο. Οι δυσκολίες που αντιμετώπισαν κατά την παρακολούθηση, ήταν αρκετές, με βασική την έλλειψη χρόνου εξαιτίας του ρόλου τους. Τονίζουν διαφοροποιήσεις ως προς τους άντρες συμμετέχοντες σ' ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα. Αναφέρουν, ότι το πρόγραμμα τις βοήθησε σε όλους τους τομείς και εστιάζουν στην αδιαφορία της Πολιτείας αναφορικά με τις προσπάθειές τους.

Λέξεις κλειδιά: επιμόρφωση, δια βίου μάθηση, φύλο, εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Gender and training

Gogaki Ilianna

PhD Student, University of Aegean

iliannag@yahoo.gr

¹¹⁸ Η παρούσα εργασία αποτελεί μέρος των διδακτορικών διατριβών που εκπονούνται στο Πανεπιστήμιο Αιγαίου, της υποψήφιας διδακτορίσας Γωγάκης Ηλιάννας και της υποψήφιας διδακτορίσας Τερζοπούλου Θεοδώρας, της οποίας η διδακτορική διατριβή χρηματοδοτείται από τη Γενική Γραμματεία Έρευνας και Τεχνολογίας και το ίδρυμα ΕΛΙΔΕΚ (Υποψήφιος Διδάκτορας: Τερζοπούλου Θεοδώρα_1815).

Terzopoulou Theodora
PhD Student, University of Aegean
doraterzogmail.com

Abstract

This survey presents the reasons of the participation of women in further educational programs. The goal of the study is to emphasize these reasons by the research of specific distance educational programs. The survey took place at the period of March-September 2017, applying semi structured interviews to 25 women. According to the results of this survey, it is obvious that further education is the only way for those women, so they explained the reason why. They took part in a variety of distance programs and they had to deal with a lot of difficulties. The basic obstacle was the lack of time due to their complex gender role. It was observed that men and women are confronted with many differentiations regarding to a further educational program. Finally, they admitted that by this kind of education, they were encouraged to succeed to other areas of life. Conversely, they mentioned the indifference of the state about their efforts.

Keywords: further education, lifelong learning, gender, distance learning

Εισαγωγή

Η Δια Βίου Εκπαίδευση, η οποία αποτελεί μια από τις βασικές προτεραιότητες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, υιοθετεί νέες πολιτικές και στρατηγικές με στόχο το συντονισμό των κρατών-μελών για την ανάπτυξη και δραστηριοποίηση του επιστημονικού πεδίου αυτού. Η Δια Βίου Εκπαίδευση αποτελεί υψηλή προτεραιότητα εξαιτίας της θεμελιώδους σημασίας της, τόσο για την οικονομική όσο και την κοινωνική ανάπτυξη και συνοχή στις σύγχρονες κοινωνίες (Ζαρίφης, 2014). Σύμφωνα με τον Βεργίδη (2003), η Δια 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. Ταυτόχρονα, χαρακτηρίζεται από ευκαμψία στο χρόνο, το χώρο, το περιεχόμενο και τις τεχνικές διδασκαλίας.

Εκφράζει μια δυναμική προσέγγιση των γενικών σκοπών της εκπαίδευσης, η οποία αφήνει πολλά περιθώρια πειραματισμού και προσαρμογής τεχνικών και μέσων μάθησης και διδασκαλίας. Σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Ένωση, η Δια Βίου Μάθηση ορίζεται, ως «μια προσέγγιση που εστιάζει στις ευκαιρίες και διαδικασίες μάθησης του ατόμου, αναγνωρίζοντας ότι αυτές οι ευκαιρίες και διαδικασίες τροφοδοτούνται από πολλούς κοινωνικούς θεσμούς, συμπεριλαμβανομένων, όχι μόνο της τυπικής εκπαίδευσης και των συστημάτων κατάρτισης, αλλά και της οικογένειας, της επιχείρησης και των μέσων μαζικής επικοινωνίας» (Ζαρίφης, 2014).

Συχνά, η Δια Βίου Μάθηση εκλαμβάνεται ως ένα είδος κλίμακας που πρέπει να ανέβει το άτομο για να προοδεύσει, ως ένα μέσο οικονομικής ανόδου και κατ' επέκταση, ως ένα εργαλείο για την είσοδο και την ενσωμάτωση του σε μια ανώτερη κοινωνική

κατηγορία, αλλά πολύ περισσότερο ως εξέχουσα ευκαιρία ενδοσκόπησης, εσωτερικής διερεύνησης, αυτοπραγμάτωσης και καλύτερης κατανόησης του κόσμου (Janvris, 2004). Σ' αυτήν εντάσσονται, η εκπαίδευση ενηλίκων, η Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση, η Επιμόρφωση, η Εκπαίδευση Ενηλίκων κ.ά. Είναι ένα σύνθημα σύμφωνα με τον Ζαρίφη (2014), γύρω από το οποίο συσπειρώνονται όλοι όσοι έχουν εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανησυχίες.

Το πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων εντάσσεται στο ευρύτερο πλαίσιο της Δια Βίου Μάθησης και Εκπαίδευσης και έχει πια αναγνωριστεί ως επιστημονικό πεδίο (Κόκκος, 2005). Βασικός στόχος της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι να συμβάλει με τρόπο, κατά τον οποίο οι συμμετέχοντες να συνειδητοποιήσουν τις δυνατότητές τους, να χειραφετηθούν, να αποκτήσουν μεγαλύτερη κοινωνική υπευθυνότητα και να μάθουν πώς να μαθαίνουν μέσα από συνειδητές επιλογές, ως «αυτοδύναμοι μαθάνοντες». Επίσης, προσπαθεί να αναπτύξει το άτομο ως ξεχωριστή οντότητα, η οποία θα θέλει και θα μπορεί με την πάροδο του χρόνου να εντάσσεται σε διαφορετικά κοινωνικά σύνολα, δημιουργώντας αυθεντικές ενώσεις, που προάγουν εκτός από το άτομο και την κοινωνία στην οποία δραστηριοποιείται και εξελίσσεται (Paterson, 2010· Mezirow, 2007· Moloney, 2004 & Mezirow, 1991 στο Μουστάκας, 2013, σ. 59). Σηματοδοτεί το οργανωμένο μέρος της διά βίου μάθησης, που αφορά ενήλικους και ταυτόχρονα υποδηλώνει την ανθρωπιστική κατεύθυνση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που πραγματοποιούνται σε αυτό το πλαίσιο (Κόκκος, 2005).

Η εξ' αποστάσεως εκπαίδευση είναι ένας συγκερασμός διαφόρων μορφών εκπαιδευτικής πράξης, η οποία μέσα από μια μακρά πρακτική εφαρμογών και μια ωριμότητα, οδήγησε σε ένα σύγχρονο και ολοκληρωμένο εκπαιδευτικό σύνολο (Λιοναράκης, 2006). Αποτελεί ένα εναλλακτικό σύστημα παροχής εκπαίδευσης, καθώς προσπαθεί να αντιμετωπίσει τους περιορισμούς που θέτει το παραδοσιακό σύστημα εκπαίδευσης. Πολλές φορές, αρκετοί θεωρούν ως συνωνύμους όρους την εξ' αποστάσεως εκπαίδευση με την ανοικτή εκπαίδευση. Αυτό όμως είναι λανθασμένη αντίληψη καθώς ως εκπαιδευτική και παιδαγωγική οντότητα η εξ' αποστάσεως εκπαίδευση στηρίζεται στη φιλοσοφία και τις θεωρητικές αρχές της «ανοικτής μάθησης» (Μπουζάκης, 2006). Όμως η εξ' αποστάσεως εκπαίδευση δεν μπορεί να είναι ένας όρος ταυτόσημος με την ανοικτή εκπαίδευση, καθώς η ανοικτή εκπαίδευση μπορεί να πραγματοποιηθεί είτε από απόσταση είτε σε μια γεμάτη αίθουσα διδασκαλίας και δεν έχει σημασία εάν ο εκπαιδευόμενος αποτελεί μέλος μιας ομάδας ή είναι μόνος. Έτσι, η εξ' αποστάσεως εκπαίδευση αποτελεί υποπερίπτωση της ανοικτής εκπαίδευσης (Σοφός, Κώστας & Παράσχου, 2015).

Στην εποχή μας, η εξ' αποστάσεως εκπαίδευση αποτελεί ένα ελκυστικό πεδίο, ώστε να ικανοποιηθούν οι ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των γυναικών, οι οποίες επιθυμούν να σπουδάσουν ή και να επιμορφωθούν σε ποικίλους τομείς. Οι γυναίκες επιλέγουν τη μέθοδο αυτή εκπαίδευσης, καθώς είναι συμβατή με τις απαιτήσεις της επαγγελματικής και προσωπικής ζωής μέσα στο συντροφικό ή οικογενειακό περιβάλλον (Kramarae, 2000). Οι εξ' αποστάσεως σπουδές δεν απαιτούν μετακινήσεις για την προμήθεια εκπαιδευτικού υλικού, δεν υπάρχουν παρά μόνο ελάχιστες απαιτήσεις για τη φυσική παρουσία στην παρακολούθηση των σπουδών και σημειώνεται συνήθως ευελιξία στην επιλογή προγραμμάτων σπουδών. Το σημαντικότερο είναι ότι υπάρχει ευελιξία και στη διαχείριση του χρόνου μελέτης

(Faith, 1998). Ένα ακόμη σπουδαίο κριτήριο για την επιλογή αυτή αποτελεί και η απουσία χωροχρονικών περιορισμών στην προσωπική τους ζωή. Το ζήτημα της πρόσβασης των γυναικών στις εξ' αποστάσεως σπουδές είναι συχνά συνδεδεμένο με το πλέγμα των σχέσεων στο σπίτι (Home, 1998). Οι γυναίκες επιλέγουν τη μη μετακίνηση που προϋποθέτει η μέθοδος αυτή, εξαιτίας των οικογενειακών τους υποχρεώσεων, διαπροσωπικών σχέσεων και εργασιακού καθεστώτος. Δυστυχώς ή ευτυχώς αποτελεί τη μοναδική επιλογή για μεγάλο ποσοστό γυναικών που επιθυμούν την επαγγελματική κινητικότητα ανόδου (Καλλιακάκη, 2008). Θα μπορούσαμε να πούμε ότι ιδιαίτερα οι γυναίκες βρίσκονται σε δυσμενέστερη θέση, λόγω της ύπαρξης αναχρονιστικών αντιλήψεων και στερεοτύπων, τα οποία ομολογουμένως σχετίζονται με τους κοινωνικούς παραδοσιακούς ρόλους που είναι αναγκασμένες να υπηρετούν για αιώνες (Γκασούκα, 2007).

Πριν προσχωρήσουμε παρακάτω πρέπει να τονίσουμε ότι η μέθοδος αυτή βοηθά στην εναρμόνιση οικογενειακής και επαγγελματικής ζωής των γυναικών. Η συμφιλίωση επαγγελματικής και οικογενειακής ζωής αφορά συνήθως μόνο το γυναικείο πληθυσμό, αφού οι γυναίκες έχουν περισσότερο άγχος και συχνά και ενοχές από το γεγονός ότι αφιερώνουν χρόνο στην εργασία τους, με αποτέλεσμα να θεωρούν ότι μειώνεται ο χρόνος που οφείλουν να δίνουν στη φροντίδα της οικίας και των παιδιών. Αντιθέτως, στους άνδρες αυτό δεν είναι απολύτως εμφανές κι όταν αναγκάζονται να εισέλθουν στη διαδικασία αυτή, συχνά οδηγούνται σε μια κατάσταση ενδοοικογενειακής σύγκρουσης, καθώς αφενός επιθυμούν να συμμετέχουν περισσότερο, χωρίς ωστόσο να απεμπολούν «δικαιώματα» που προκύπτουν από τον παραδοσιακό τους ρόλο. Μάλιστα, σύμφωνα με έρευνες οι ενοχές που νιώθουν οι γυναίκες όταν αφιερώνουν χρόνο στις σπουδές τους είναι τόσες που πολύ συχνά τις οδηγούν σε εγκατάλειψη τους. Όμως με την εμφάνιση της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης, κάθε χρόνο αυξάνεται το ποσοστό των γυναικών που μετέχει σε εκπαιδευτικές διαδικασίες και ιδιαίτερα στον τομέα της επιμόρφωσης (Βιτσιλάκη, 2015).

Η ανάγκη για τον εκσυγχρονισμό των γνώσεων και την προσαρμογή στις απαιτήσεις της σύγχρονης παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας, οδηγεί στην απόφαση των περισσότερων ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, να εκσυγχρονίσουν και να εμπλουτίσουν τα προγράμματα σπουδών τους με διαδικτυακά προγράμματα. Ωστόσο, προκειμένου να διευκολυνθεί η διαδικασία της επιμόρφωσης, αρκετά Πανεπιστήμια και στη χώρα μας, προχωρούν στην ίδρυση συνεταιρισμών σε συνεργασία με ιδιωτικούς φορείς για την παροχή προγραμμάτων επιμόρφωσης, αξιοποιώντας τις νέες τεχνολογίες (Πρόκου, 2008). Εκτός από αυτές τις δράσεις, τα περισσότερα πανεπιστήμια οργανώνουν ερευνητικά και πιλοτικά προγράμματα, έχοντας στόχο την προώθηση της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης και επιμόρφωσης (Moyer, 2015).

Το πεδίο της επιμόρφωσης αποτελεί μέρος της Δια Βίου Μάθησης. Έτσι, η λειτουργία επιμορφωτικών προγραμμάτων βοηθά στην επαφή του Πανεπιστημίου με τον «έξω κόσμο», καθώς αυτά μπορούν να λειτουργήσουν ως τα «μάτια και τα αυτιά» του Πανεπιστημίου, η δίοδος επικοινωνίας με την τοπική κοινωνία. Με την οργάνωση επιμορφωτικών προγραμμάτων, δίνεται η δυνατότητα στα πανεπιστήμια, να

αναλάβουν καινοτόμες δράσεις, να συνεργαστούν σε εθνικό και διεθνές επίπεδο αλλά και να συνδεθούν με την αγορά εργασίας (Means, 2013).

Η βασική επιδίωξη της επιμόρφωσης είναι να «αλλάξει» τους συμμετέχοντες, προσανατολίζοντας τους σε συγκεκριμένους στόχους, που έχουν καθοριστεί από την αρχή και παράλληλα να τους καταστήσει ανεξάρτητους, με απώτερο σκοπό τον αυτοκαθορισμό και την αυτοπραγμάτωση (Rogers, 2002). Η επιμόρφωση με τη μέθοδο της εξ' αποστάσεως μάθησης κερδίζει ολοένα και περισσότερο έδαφος. Η εξ' αποστάσεως επιμόρφωση προσφέρει γνώση που είναι προσαρμοσμένη στις ανάγκες του εκπαιδευόμενου, προσβάσιμη και διαθέσιμη μέσω του διαδικτύου, δυνατότητα απευθείας (on-line) συνεργασίας, μέσω των εικονικών τάξεων, τόσο μεταξύ επιμορφωτή/- επιμορφούμενου, όσο και μεταξύ των επιμορφούμενων. Παρέχει επίσης τη δυνατότητα ελέγχου και πιστοποίησης της προσφερόμενης εκπαίδευσης, ενώ πληροί τους θεμελιώδεις κανόνες μάθησης, καθώς η γνώση είναι ολοκληρωμένη και αποτελεσματική, προσφέρεται άμεσα και έχει μικρό κόστος (Salvare, Bongar, Biro, & Salvare, 2002).

Σαφής πλέον είναι, η διάθεση των επιμορφούμενων να εκσυγχρονίσουν τις γνώσεις τους στον τομέα της ενασχόλησής τους, επιδιώκοντας την ευκολότερη επαγγελματική τους ανέλιξη, καθώς με την επιμόρφωση δίνεται η δυνατότητα απόκτησης πιστοποιήσεων. Στο πλαίσιο αυτό, έχουν παράλληλα τη δυνατότητα να αξιοποιήσουν τις επαγγελματικές τους δεξιότητες καθώς και τη δυνατότητα αύξησης των εισοδημάτων τους. Επιπλέον, η επιμόρφωση μπορεί να συμβάλει στην ικανοποίηση των προσωπικών στόχων και κατά συνέπεια στην προσωπική ικανοποίηση αυτών των ατόμων, όπως και στην ευκολότερη αποδοχή τους από τον κοινωνικό τους περίγυρο (Moyer, 2015).

Μεθοδολογία

Η έρευνα αυτή μελετά τους λόγους για τους οποίους οι γυναίκες επιλέγουν να συμμετάσχουν σε επιμορφωτικά προγράμματα. Σκοπός της είναι η ανάδειξη των λόγων συμμετοχής γυναικών σε επιμορφωτικές διαδικασίες, μέσα από τη μελέτη επιμορφωτικών προγραμμάτων, τα οποία υλοποιήθηκαν με τη μέθοδο της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης.

Προκειμένου να υπάρξει μια σφαιρική εικόνα για τους λόγους επιλογής των γυναικών επιχειρείται η εξέταση διαφόρων παραμέτρων που αποτελούν και επιμέρους στόχους της έρευνας. Οι στόχοι λοιπόν είναι, η διερεύνηση των κριτηρίων επιλογής παρακολούθησης ενός επιμορφωτικού προγράμματος με τη μέθοδο της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης, οι λόγοι επιλογής ενός επιμορφωτικού προγράμματος, η μελέτη των προσδοκιών από ένα εξ' αποστάσεως πρόγραμμα επιμόρφωσης, η διερεύνηση των δυσκολιών που μπορεί να αντιμετωπίσουν κατά την διάρκεια των εξ' αποστάσεων σπουδών τους και οι τρόποι αντιμετώπισής τους, η ανάδειξη των προτεραιοτήτων τους, η μελέτη βελτίωσης οικογενειακού, προσωπικού και επαγγελματικού επιπέδου και η ανάδειξη του ρόλου του οικογενειακού περιβάλλοντος στις εξ' αποστάσεως σπουδές.

Η επιτόπια έρευνα είναι ποιοτική, διενεργήθηκε κατά την περίοδο Μαΐου-Σεπτεμβρίου 2017 και ως βασική μέθοδος επιλέχθηκε η μελέτη περίπτωσης έχοντας

ως κύριο μεθοδολογικό εργαλείο την ημιδομημένη συνέντευξη. Πριν την πραγματοποίηση της συνέντευξης, αποφασίστηκε η υλοποίηση πιλοτικής εφαρμογής σε τέσσερις γυναίκες, με τυχαία επιλογή, οι οποίες παρακολουθούσαν επιμορφωτικά προγράμματα. Πραγματοποιήσαμε κάποιες τροποποιήσεις στις ερωτήσεις μας και προχωρήσαμε στην υλοποίηση της συνέντευξης.

Η έρευνα που πραγματοποιήσαμε, αποτελεί μια μελέτη περίπτωσης με όποια πλεονεκτήματα και περιορισμούς αυτό συνεπάγεται. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 25 γυναίκες, οι οποίες έχουν παρακολουθήσει εξ' αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα. Το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος ήταν νεαρής ηλικίας (26- 35 ετών) και μόνο πέντε γυναίκες ήταν άνω των 40 ετών. Το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος εργάζεται σε δημόσιους ή σε ιδιωτικούς φορείς και μόνο 3 είναι άνεργες. Όλες οι ερωτώμενες που ανήκουν στο δείγμα μας είναι έγγαμες με παιδιά. Η πλειοψηφία (15 γυναίκες) έχει 1 ανήλικό τέκνο και σε λίγο μικρότερο ποσοστό έχουν 2 τέκνα (10 γυναίκες).

Αποτελέσματα

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έγινε με βάση τους ερευνητικούς άξονες, οι οποίοι προέκυψαν από τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν αρχικά και ανταποκρίνονται στις ανάγκες τις έρευνας.

Αναφορικά με τον πρώτο ερευνητικό άξονα ο οποίος ήταν: «Το αντικείμενο του Επιμορφωτικού Προγράμματος και η διάρκειά του», το δείγμα υποστήριξε ότι τα αντικείμενα των επιμορφωτικών προγραμμάτων που παρακολούθησαν ήταν ποικίλα, όπως για παράδειγμα αυτά αφορούσαν θέματα εκπαίδευσης και κατάρτισης, μεθοδολογίας εκπαιδευτικής έρευνας, επαγγελματικής εκπαίδευσης, εκπαίδευσης ενηλίκων, ειδική αγωγή, νέες τεχνολογίες, οικονομικά ζητήματα, Διοίκηση, ασφαλιστικά ζητήματα και εξυπηρέτησης πελατών σε πολυεθνικές εταιρίες, μαθησιακές δυσκολίες και την αισθητηριακή ολοκλήρωση. Παράλληλα, η διάρκεια των επιμορφωτικών προγραμμάτων που παρακολούθησαν ήταν διαφοροποιημένη. Δηλαδή, μπορεί να διήρκησε από μερικούς μήνες έως και 2 χρόνια.

Στον δεύτερο άξονα ο οποίος ήταν: «Τα κριτήρια συμμετοχής για τη παρακολούθηση ενός προγράμματος εξ' αποστάσεως επιμόρφωσης», τα κριτήρια συμμετοχής στο επιμορφωτικό πρόγραμμα που συμμετείχαν διέφεραν. Πιο αναλυτικά, η πλειοψηφία του δείγματος αναφέρει ως βασικό κριτήριο τη μέθοδο προσφοράς, καθώς η εξ' αποστάσεως επιμόρφωση είναι περισσότερο ευέλικτη. Υπάρχουν περισσότερες ευκολίες ως προς τον χρόνο μελέτης και δεν υπάρχουν υποχρεωτικές παρακολουθήσεις. Ένα εξίσου σημαντικό κριτήριο αποτέλεσε για τις γυναίκες του δείγματος, οι εξειδικευμένες γνώσεις που θα λάμβαναν και σε μικρότερο ποσοστό τα μόρια που θα τους προσέφερε για αναβάθμιση του βιογραφικού τους. Μερικές από τις απαντήσεις του δείγματος μας ήταν: «Ουσιαστικά αποτελούσε τη μοναδική λύση επιμόρφωσης, καθώς στην περιοχή όπου κατοικώ δεν υπάρχουν δια ζώσης επιμορφωτικά προγράμματα. Παράλληλα, η ευελιξία του ως προς τις απαιτήσεις, τη φυσική απόσταση που υπάρχει από τον χώρο διεξαγωγής του μαθήματος.....», «Μοναδικό κριτήριο ο τρόπος προσφοράς καθώς η εξ' αποστάσεως εκπαίδευση προσφέρει ευελιξία στους εκπαιδευόμενους, ως προς τον τόπο και χρόνο μελέτης», «Προτίμησα το πρόγραμμα αυτό γιατί δεν μπορούσα να παρακολουθήσω

επιμορφωτικά προγράμματα δια ζώσης», «Αρχικός στόχος ήταν να αποκτήσω μόρια, προκειμένου να προσληφθώ σε κάποια εργασία άμεσα...», κ.ά.

Οι απαντήσεις που λάβαμε κατά τον τρίτο άξονα, ο οποίος ήταν «Οι δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι γυναίκες κατά την παρακολούθηση του εξ' αποστάσεως επιμορφωτικού προγράμματος και πως αντιμετωπίστηκαν», η πλειοψηφία του δείγματος αναφέρει ως σημαντική δυσκολία την έλλειψη χρόνου και τεχνικά ζητήματα στο τρόπο λειτουργίας της πλατφόρμας. Μια ακόμη σημαντική δυσκολία είναι η επικοινωνία ανάμεσα στα άλλα άτομα που συμμετείχαν και στο διδακτικό προσωπικό. Επίσης, σημαντική δυσκολία αποτέλεσαν οι υποχρεώσεις τόσο στο πρόγραμμα όσο και εκτός προγράμματος (οικογενειακές και εργασιακές). Ολοκληρώνοντας, μια επιμορφούμενη αναφέρει και ως σημαντική δυσκολία το ζήτημα κατανόησης της γλώσσας καθώς το πρόγραμμα που παρακολούθησε ήταν στα αγγλικά.

Ενδεικτικά παρουσιάζονται ορισμένες απαντήσεις του δείγματος. Συγκεκριμένα: «Ήταν δύσκολο να συνδυάσω επαγγελματικές, οικογενειακές και εκπαιδευτικές υποχρεώσεις, κάπου δεν ήμουν και τόσο καλή αλλά το πάλευα», «Δυστυχώς αρκετές, καθώς είχα παράλληλα και αρκετές υποχρεώσεις με την παρακολούθηση του προγράμματος. Συγκεκριμένα, είχα οικογενειακές και επαγγελματικές υποχρεώσεις που μου στερούσαν χρόνο από τη μελέτη μου», «Δυσκολίες ως προς την έλλειψη χρόνου, καθώς οι πολλαπλές μου υποχρεώσεις δεν με άφηναν να διαθέσω όσο χρόνο ήθελα για να μελετήσω», «Δυσκολίες ως προς τον τρόπο λειτουργίας της πλατφόρμας αλλά και για τις υποχρεώσεις μου στη μελέτη λόγω των πολλαπλών ρόλων μου» κ.ά.

Οι επιμορφούμενες μπορεί να αντιμετώπισαν πλήθος δυσκολιών στην παρακολούθηση του επιμορφωτικού προγράμματος, όμως μπόρεσαν και τις αντιμετώπισαν. Παράλληλα δήλωσαν ότι δεν είχαν ιδιαίτερη υποστήριξη ούτε από το οικογενειακό ούτε από το εργασιακό τους περιβάλλον.

Όταν ζητήθηκε από το δείγμα της έρευνας να περιγράψει μια τυπική μέρα, οι απαντήσεις που λάβαμε ήταν παρόμοιες, καθώς το πρόγραμμα όλων των γυναικών του δείγματος ήταν αρκετά απαιτητικό και δύσκολο. Κοινό σημείο είναι ότι αφιερώνονται στο διάβασμα είτε τις βραδινές ώρες είτε νωρίς το πρωί. Παρ' όλα αυτά, όλες αναφέρουν ότι το διάβασμα δεν αποτελεί προτεραιότητά τους μέσα στην ημέρα και το κατατάσσουν τελευταίο. Στις πρώτες θέσεις εντοπίζουμε τις οικογενειακές και επαγγελματικές υποχρεώσεις τους. Στο σημείο αυτό θα παρουσιαστούν κάποιες αντιπροσωπευτικές απαντήσεις του δείγματος. Συγκεκριμένα:

Χαχαχα, λοιπόν μια τυπική μέρα... όταν παρακολουθούσα το πρόγραμμα και εργαζόμουν με ημιαπασχόληση σε ένα πρόγραμμα. Σηκωνόμουν καθημερινά στις 7 παρά να δω τα e-mail μου και να οργανώσω τις υποχρεώσεις μου για το διάβασμα. Στη συνέχεια ασχολούμουν με το παιδί και δουλειές στο σπίτι έως τις 11 όπου θα πήγαινα στην εργασία μου για 3 ώρες. Επέστρεφα από την εργασία, ασχολιόμουν με τις υποχρεώσεις μου στο παιδί και το σπίτι και κάπου στις 11 το βράδυ ξεκινούσα το διάβασμα αν ήμουν τυχερή και το παιδί μου είχε κοιμηθεί.

Σηκωνόμουν νωρίς το πρωί, έφευγα για δουλειά, επέστρεφα, ασχολιόμουν με το διάβασμα των παιδιών, τις δραστηριότητές τους,

έκανα δουλειές στο σπίτι και αργά το βράδυ με τα τις 11 και 30 ασχολιόμουν με το διάβασμα του προγράμματος για όσο άντεχα...

Στον άξονα που ακολουθεί, ο οποίος ήταν «Η βοήθεια εξ' αποστάσεων σπουδών σε προσωπικό, οικογενειακό, επαγγελματικό και κοινωνικό επίπεδο των γυναικών», η πλειοψηφία των γυναικών του δείγματος τόνισε ότι τους βοήθησε, γιατί θα ήταν αδύνατο να παρακολουθήσουν ένα μεταπτυχιακό πρόγραμμα με επιτυχία αντί του επιμορφωτικού, καθώς ο ρόλος τους δεν το επιτρέπει, ενώ με ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα ανανεώνουν και βελτιώνουν τις γνώσεις τους. Παράλληλα υποστηρίζουν ότι το πρόγραμμα ενός άνδρα είναι δυστυχώς πάντα πιο εύκολο.

Ακολουθεί ο τελευταίος ερευνητικός άξονας «Εξ αποστάσεως σπουδές και Δια Βίου Μάθηση-Υποστήριξη οικογενειακού περιβάλλοντος και Πολιτείας-Τοπικής αυτοδιοίκησης», όπου όλες οι επιμορφούμενες γυναίκες του δείγματος υποστήριξαν οι εξ αποστάσεως σπουδές αποτελούν μονόδρομο για να συνδυαστεί η Δια Βίου Μάθηση με τους πολλαπλούς τους ρόλους στην ιδιωτική και δημόσια σφαίρα ζωής. Στο σημείο αυτό θα παρουσιαστούν κάποιες ενδεικτικές απαντήσεις του δείγματος. Συγκεκριμένα: «Ναι, διότι μπορεί να διαμορφώσει το πρόγραμμα της με βάση τις ανάγκες της», «Ναι πιστεύω με τις συνθήκες που συνεχίζουν να επικρατούν σήμερα (μερική ισότητα) πιστεύω ότι είναι ο μοναδικός τρόπος να εκπληρώσουν τον στόχο τους για δια βίου μάθηση», «Ναι, γιατί δεν επηρεάζει τον χρόνο που αφιερώνει στη δουλειά και την οικογένεια της», «Ναι, γιατί αν έχω φτάσει σε επίπεδο διδακτορικού το οφείλω στις παροχές των εξ' αποστάσεως προγραμμάτων», «Ναι, διότι μπορεί να διαμορφώσει το πρόγραμμά της με βάση τις ανάγκες της», «Το καταστούν πιο εύκολο και εφικτό. Δε θα ταλαιπωρηθούν τόσο όσο σε ένα δια ζώσης», «Ναι γιατί μπορεί μια γυναίκα να διεκπεραιώσει τόσο τις οικογενειακές, όσο και τις επαγγελματικές της υποχρεώσεις», κ.ά.

Ολοκληρώνοντας την ανάλυση και παρουσίαση των αποτελεσμάτων, μπορεί να ειπωθεί πως αρκετές είναι οι επιμορφούμενες γυναίκες του δείγματος που παρουσιάζουν προτάσεις για τη βελτίωση των παροχών της Δια Βίου Μάθησης. Συγκεκριμένα, προτείνουν να προσφερθούν περισσότερα επιμορφωτικά και μεταπτυχιακά προγράμματα με την εξ αποστάσεως μέθοδο. Παράλληλα, προτείνουν να δοθούν επιδοτήσεις και χρηματική υποστήριξη στους επιμορφούμενους. Επίσης, αρκετές είναι αυτές που προτείνουν να δημιουργηθούν δομές απασχόλησης των παιδιών από την Πολιτεία. Βέβαια, αρκετές είναι και αυτές που υποστηρίζουν ότι η Πολιτεία και η Τοπική Αυτοδιοίκηση δεν μπορούν στην παρούσα φάση (οικονομική δυσπραγία) να προσφέρουν κάτι. Ελάχιστες απάντησαν ότι δεν γνωρίζουν. Στο σημείο αυτό θα παρουσιαστούν κάποιες ενδεικτικές απαντήσεις του δείγματος:

Τι να κάνει και αυτή πολιτεία εδώ δεν κάνει αλλά και άλλα θα στηρίξει τις γυναίκες για να μάθουν; Πιστεύω ότι πρέπει να προσφέρονται και εξ αποστάσεως προπτυχιακές σπουδές αλλά και μεταπτυχιακές σε όλους τους κλάδους, έτσι οι γυναίκες θα έχουν περισσότερες ελπίδες στη Δια Βίου Εκπαίδευση. Η Πολιτεία για μένα δεν μπορεί να στηρίξει αυτή τη στιγμή τέτοια εγχειρήματα, ας κάνει άλλα

Ναι η Πολιτεία μπορεί με διάφορους τρόπους να βοηθήσει τη γυναίκα να συνεχίσει τις σπουδές της. Θα πρέπει να δίνει επιδόματα στις

μητέρες που δεν μπορούν να εργαστούν καθώς και δωρεάν κέντρα δημιουργικής απασχόλησης παιδιών για να μπορεί η μητέρα να αφήσει τα παιδιά της για να μπορέσει να διαβάσει και να παρακολουθήσει εκπαιδευτικά προγράμματα»

«Δεν ξέρω. Δεν μπορώ να σκεφτώ κάτι», «Περισσότερα προγράμματα με μικρότερο κόστος. Αν η Πολιτεία βοηθήσει σε αυτό τότε τόσο άνδρες όσο και γυναίκες θα αποφασίσουν να εμπλακούν ξανά με την εκπαίδευση τους» κ.ά.

Συμπεράσματα

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνάς, οι επιμορφούμενες γυναίκες του δείγματος συμμετείχαν σε ποικίλα επιμορφωτικά προγράμματα και η διάρκεια τους μπορεί να ήταν από μερικούς μήνες έως και 2 χρόνια. Τα κριτήρια συμμετοχής στο επιμορφωτικό πρόγραμμα που συμμετείχαν ήταν ποικίλα. Συγκεκριμένα, αναφέρουν τη μέθοδο προσφοράς, την ευελιξία στο χρόνο μελέτης και στις παρακολουθήσεις, η παροχή εξειδικευμένων γνώσεων που θα λάμβαναν καθώς και τα μόρια που θα αποκτούσαν με σκοπό τη βελτίωση του βιογραφικού και της θέσης τους επαγγελματικά. Τονίζουν ότι σε γενικές γραμμές τα επιμορφωτικά προγράμματα ανταποκρίθηκαν στις προσδοκίες τους. Οι δυσκολίες που αντιμετώπισαν κατά την παρακολούθηση ενός επιμορφωτικού προγράμματος, αν και εξ αποστάσεως ήταν αρκετές. Συγκεκριμένα, ήταν η έλλειψη χρόνου, τεχνικά ζητήματα ως προς τον τρόπο λειτουργίας της πλατφόρμας, ζητήματα επικοινωνίας και κατανόησης, οι υποχρεώσεις τόσο στο πρόγραμμα όσο και εκτός προγράμματος (οικογενειακές και εργασιακές). Η πλειοψηφία αναφέρει και παρουσιάζει διαφοροποιήσεις ως προς τους άντρες συμμετέχοντες σ' ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα και τις γυναίκες. Τονίζουν ιδιαίτερα ότι ο χρόνος μελέτης των αντρών είναι πολύ περισσότερος απ' ότι ο δικός τους, καθώς δεν έχουν τις ίδιες οικογενειακές υποχρεώσεις. Παράλληλα, σύμφωνα με τις απαντήσεις των επιμορφούμενων γυναικών του δείγματος υποστήριξε ότι οι εξ αποστάσεως σπουδές τους, τους έχουν βοηθήσει σε επαγγελματικό επίπεδο. Ολοκληρώνοντας, οι επιμορφούμενες υποστήριξαν ότι οι εξ αποστάσεως σπουδές αποτελούν μονόδρομο για να συνδυαστεί η Δια Βίου Μάθηση με τους πολλαπλούς τους ρόλους στην ιδιωτική και δημόσια σφαίρα ζωής.

Βιβλιογραφία

Βεργίδης, Δ. (2003). Σχεδιασμός προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων για ευάλωτες κοινωνικές ομάδες. Στο Δ., Βεργίδης. (Επιμ), Εκπαίδευση Ενηλίκων. Συμβολή στην εξειδίκευση στελεχών και εκπαιδευτών. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Βιτσιλάκη Χ. (2014-15). Διάλεξη 7: Δια Βίου Εκπαίδευση και Μάθηση: ρόλος, λειτουργίες, και η θέση της στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Πανεπιστημιακές Σημειώσεις. Πανεπιστημίου Αιγαίου: Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών Νέες Μορφές Εκπαίδευσης και Μάθησης.

Γκασούκα, Μ. (2007). Οδηγός ισότητας και συμφιλίωσης οικογενειακής και επαγγελματικής ζωής. Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας (Κ.Ε.Θ.Ι.). Αθήνα

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

- Jarvis, P. (2004). Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση. Θεωρία και πράξη. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Καλλιακάκη, Μ. (2008). Η Γυναίκα στην ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Προβληματισμοί και Επισημάνσεις για τη διάσταση του φύλου στις εξ αποστάσεως σπουδές. Μεταπτυχιακή Εργασία. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κόκκος, Α. (2005). Εκπαίδευση Ενηλίκων. Ανιχνεύοντας το πεδίο. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Λιοναράκης, Α. (2006). Η Θεωρία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και η πολυπλοκότητά της πολυμορφικής της διάστασης. Στο Α. Λιοναράκης (επιμ.) Ανοικτή και Εξ αποστάσεως Εκπαίδευση- Στοιχεία Θεωρίας και Πράξης. Αθήνα: Προπομπός.
- Μουστάκας, Λ. (2013). Η δια βίου Περιβαλλοντική Εκπαίδευση ως μοχλός της αειφόρου ανάπτυξης σε τοπικό επίπεδο. Το παράδειγμα της Ν. Ρόδου. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Μπουζάκης, Σ. (2006). Η επιμόρφωση και η μετεκπαίδευση των δασκάλων/ διδασκαλισών και των νηπιαγωγών στο νεοελληνικό κράτος. Αθήνα: Gutenberg.
- Πρόκου, Ε. (2008). Εκπαίδευση Ενηλίκων και Δια Βίου Μάθηση στην Ευρώπη και στην Ελλάδα. Αθήνα: Διόνικος.
- Rogers, A. (2002). Η Εκπαίδευση Ενηλίκων. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Σοφός, Α., Κώστας, Α. & Παράσχου, Β. (2015) Online Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Από τη Θεωρία στην Πράξη. Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα.
- Home, A. M. (1998). Predicting role conflict, overload and contagion in adult women university students with families and jobs. *Adult Education Quarterly*, 48(2), 85-97.
- Kramarae, C. (2000). *The Third Shift*. Washington: AAUW educational foundation
- Means, B., Toyama, Y., Murphy, R. F. & Baki, M. (2013). The effectiveness of online and blended learning: A meta-analysis of the empirical literature, *Teachers College Record*, vol. 115, no. 3, p. 1.
- Moyer J., Sinclair J. (2015). Stoking the Dialogue on the Domains of Transformative Learning Theory Insights from Research with Faith-Based. Organizations in Kenya.
- Salvara, I. M., Bognár, J., Biró, N. E. & Salvaras, I. (2002). Physical Education Teachers' Representations on Empiricism, Cognitivism and Constructivism: A Critical Thinking Perspective, *Motive Journal*, 4.
- Faith, K. (1988). *Toward new horizons for women in Distance Education*. International Perspectives. Routledge. London.
-

Κοινωνικές προβολές και αναπαραγωγή κοινωνικών και έμφυλων ρόλων σε ένα πειραϊκό ιδιωτικό σχολείο θηλέων (Ecole des filles des Soeurs de Saint Joseph de l' Apparition/Ecole Jeanne d' Arc) μεταξύ 1860 και 1940

Λιανού Ιωάννα

Φιλολόγος, Δρ. Παντείου Πανεπιστημίου, τμ. Ψυχολογίας και Κοινωνιολογίας
yankyan1@yahoo.gr

Περίληψη

Η παρούσα εισήγηση επιδιώκει την παρουσίαση της αλληλεπίδρασης μεταξύ πειραϊκής κοινωνίας και ελληνογαλλικής σχολής Jeanne d' Arc από το 1860 έως το 1940. Η παράλληλη διαμόρφωση αστικής και εργατικής τάξης στον Πειραιά και η συσσώρευση προσφύγων που παρατηρείται μέχρι τις πρώτες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα από τη μια, ο θρησκευτικός χαρακτήρας, ο φυλετικός εκπαιδευτικός προσανατολισμός και το εξελληνικό πολιτισμικό έρεισμα της σχολής Jeanne d' Arc, από την άλλη, οδηγούν στην από κοινού διαμόρφωση μιας δυναμικής που ανατρέπει τα συνήθως ισχύοντα στην ιδιωτική εκπαίδευση. Με ετερόκλητο κοινωνικά, οικονομικά, πολιτισμικά και θρησκευτικά, μαθητικό πληθυσμό, το σχολείο αυτό, ξεκινώντας από την αναπαραγωγή κοινωνικών και έμφυλων ρόλων, πορεύεται προσαρμοζόμενο στα κοινωνικά δεδομένα και ζητούμενα της πειραϊκής κοινωνίας κάθε εποχής και διαφοροποιώντας ανάλογα τις εκπαιδευτικές στοχεύσεις του, διατηρεί τη λειτουργία του μέχρι και σήμερα.

Λέξεις κλειδιά: εκπαίδευση θηλέων, Πειραιάς, αναπαραγωγή, κοινωνικοί ρόλοι, έμφυλοι ρόλοι

Social projections and reproduction of social and gender-specific roles at a private school of girls (École des Filles des Sœurs de Saint Joseph de l' Apparition/École de Jeanne D'Arc) in Pireaus over the period between 1860 and 1940

Lianou Ioanna

Philologist, PhD, Department of Psychology and Sociology
Panteion University of Social and Political Studies
Athens, Greece
E-mail: yankyan1@yahoo.gr

Abstract

The aim of this paper is to highlight the nature of interaction between the local community of the city of Piraeus and the "Jeanne d' Arc" Greek-French school for Girls, over the period between 1860 and 1940. The simultaneous development of the bourgeois and the working classes that occurred in Piraeus well into the first decades of the 20th century, against the background of the massive arrival of refugees fleeing Asia Minor in the aftermath of the disastrous war on one hand whereas on the other a pronouncedly gender-oriented education and the foreign cultural load having typified

the curriculum of the “Jeanne d’ Arc” School, contributed to the shaping of a joint dynamic that came to drastically challenge the usual course of things in the domain of private tuition. Hosting a socially, financially, culturally and no less religiously heteroclitite pupil population, this particular school, still operational nowadays, embarked on the reproduction of social and gender-specific roles as it went down the path of adjusting to the social conjunctures and pursuits of the society of Piraeus through the years whilst eventually diversifying its scholastic objectives to the realities of the times.

Keywords: education/tuition for young girls, Piraeus, reproduction, social roles, gender-specific roles

Εισαγωγή¹¹⁹

Το 1860, ενώ έχει ήδη αναπτυχτεί ένα εθνικό σύστημα για την εκπαίδευση στην Ελλάδα, που όμως αφορά κυρίως τα αγόρια, αφού μόνο η πρωτοβάθμια εκπαίδευση των κοριτσιών συνδέεται με το κρατικό σύστημα, καθώς η ανώτερης βαθμίδας εκπαίδευσή τους αποτελεί μέριμνα της ιδιωτικής πρωτοβουλίας, ιδρύεται στον Πειραιά το «Παρθεναγωγείον των Αδελφών του Αγίου Ιωσήφ της Εμφανίσεως». Μεταφέρεται, έτσι, από τη Γαλλία, το πρότυπο μιας εκπαιδευτικής δομής ορισμένης κυρίως από την εκκλησία του δυτικού δόγματος, η οποία υπαγορεύει το αναλυτικό πρόγραμμα και ορίζει τις εκπαιδευτικές μεθόδους, όπως συνήθως συνέβαινε στην προεπαναστατική Γαλλία αλλά και μέχρι τα πρώτα χρόνια του 19^{ου} αιώνα. Αυτή η κυριαρχία της εκκλησίας στην εκπαίδευση δημιούργησε μια παράδοση λόγιου κλασικισμού που εξυπηρετούσε τους σκοπούς της, αλλά και ένα χάσμα μεταξύ αυτής και της κοινωνίας (Archer, 1984, σ. 44), γεγονός που αποτέλεσε και έναν από τους λόγους μετακίνησης των μοναστικών Ταγμάτων και ίδρυσης σχολείων υπό την αιγίδα τους σε διάφορες περιοχές εκτός Γαλλίας. Η εκπαιδευτική δομή που εκφράζεται στην εκπαίδευση των αρχών του 19^{ου} αιώνα, πριν από την εγκαθίδρυση των εκπαιδευτικών συστημάτων και μεταφέρεται στον Πειραιά με το σχολείο των Αδελφών του Αγίου Ιωσήφ της Εμφανίσεως, υπηρετεί άμεσα μόνο τον θεσμό της εκκλησίας, με τον κατηχητικό χαρακτήρα της να είναι ανεπαρκής για την οικονομική κοινωνικοποίηση των εργατών και άχρηστος για την καπιταλιστική ανάπτυξη (Archer, 1984, σ.28).

Η ίδια εκπαιδευτική δομή, όμως, λειτουργώντας με μικρές παραλλαγές για δεκαετίες και ως την αναγνώριση του σχολείου των Αδελφών του Αγίου Ιωσήφ της Εμφανίσεως στον Πειραιά από το ελληνικό κράτος το 1933-1934, συμβάλλει στην αναπαραγωγή κοινωνικών και έμφυλων ρόλων: Κατηγοριοποιώντας τις μαθήτριες με μοναδικό κριτήριο την οικογενειακή οικονομική και κοινωνική κατάσταση και παρέχοντας μόρφωση και αγωγή ανάλογη της κοινωνικής κατηγοριοποίησης που εφαρμόζει, διαπλάθει τη συνείδηση των μαθητριών, ενισχύοντας την αναπαραγωγή μέσω της κοινωνικοποίησης, σύμφωνα με τους Bowles και Gintis (1976, σ. 127), καθώς «προσαρμόζει την εικόνα που έχουν τα άτομα για τον εαυτό τους, τις προσδοκίες και

¹¹⁹ Συντομογραφίες

MAEF: Ministère des Affaires Etrangères de France
CADN: Centre des Archives Diplomatiques de Nantes
AEJA: Αρχείο Ecole Jeanne d’ Arc

τις ταξικές ταυτίσεις τους στις απαιτήσεις του κοινωνικού καταμερισμού της εργασίας» (Bowles & Gintis 1976, σ.129). Παράλληλα, οι αρχές διδασκαλίας και το σύστημα αρχών που εφαρμόζεται από τις Αδελφές (Λιανού, 2013, σσ. 400-410) συντελούν στην αναπαραγωγή που στηρίζεται στην αρχή της αντιστοιχίας μεταξύ κοινωνικών σχέσεων που διέπουν τις προσωπικές διαδράσεις στον χώρο εργασίας και στις κοινωνικές σχέσεις του εκπαιδευτικού συστήματος, όπως υποστηρίζεται από τους Bowles και Gintis (1976, σσ.11-12).

Στο πέρασμα των χρόνων, όμως, η δομή, το εκπαιδευτικό σύστημα και οι παιδαγωγικές πρακτικές αλλάζουν, προσαρμοζόμενες στα κοινωνικά δεδομένα και ζητούμενα, όπως αυτά διαμορφώνονται σε κάθε εποχή, επαληθεύοντας την Archer (1979), σύμφωνα με την οποία η κοινωνική δομή ρυθμίζει τη διάδραση εκπαίδευσης-κοινωνίας. Αυτοί που ελέγχουν για πολλά χρόνια τη λειτουργία του σχολείου των Αδελφών είναι η δυτική εκκλησία και το γαλλικό κράτος. Έτσι, και στο σχολείο των Αδελφών του Αγίου Ιωσήφ της Εμφάνισης στον Πειραιά

η εκπαίδευση έχει τα χαρακτηριστικά που έχει λόγω των στόχων που επιδιώκουν εκείνοι που την ελέγχουν...οι αλλαγές επέρχονται όταν επιδιώκονται νέοι στόχοι από όσους έχουν τη δύναμη να μεταβάλουν την προηγούμενη δομή της εκπαίδευσης, τον ορισμό της διδασκαλίας και τη σχέση της με την κοινωνία...η εκπαίδευση στην ουσία εξαρτάται από το τι ήθελαν απ' αυτήν οι άνθρωποι και από το τι μπόρεσαν να κάνουν γι' αυτήν. (Archer, 1984, σ.1).

Η παρούσα εισήγηση στηρίζεται στη διδακτορική διατριβή της συντάκτριάς της και έχει ως στόχο την ανάδειξη της αλληλεπίδρασης μεταξύ πειραϊκής κοινωνίας και εκπαιδευτικών δομών της Γαλλικής Σχολής Θηλέων των Αδελφών του Αγίου Ιωσήφ της Εμφάνισης.

Μεθοδολογία

Για την ανάπτυξη του θεωρητικού πλαισίου της παρούσας εισήγησης ακολουθήθηκε βιβλιογραφική μελέτη, ενώ μετά από έρευνα σε αρχειακό υλικό (Αρχεία Ελληνογαλλικής Σχολής Jeanne d' Arc και Διπλωματικά Αρχεία Υπουργείου Εξωτερικών Υποθέσεων της Γαλλίας), πραγματοποιήθηκε ανάλυση περιεχομένου σε προσωπικά έγγραφα και επιστολές, Μαθητολόγια, Βιβλία εγγραφών, σχολικά ημερολόγια και διπλωματικές αναφορές.

Η ίδρυση της Σχολής. Το εκπαιδευτικό και κοινωνικό πλαίσιο στον Πειραιά

Στις 2 Ιανουαρίου 1860 το Υπουργείον Εκκλησιαστικών και Δημοσίας Εκπαιδεύσεως της Ελλάδος δίνει στις Αδελφές του Τάγματος Αγίου Ιωσήφ της Εμφάνισης άδεια συστάσεως ιδιοσυντήρητου σχολείου στον Πειραιά «δια τα κοράσια του δυτικού δόγματος».

Την εποχή αυτή έχει ήδη καταργηθεί η συνεκπαίδευση αγοριών και κοριτσιών¹²⁰ και τα κορίτσια δε γίνονται δεκτά στα Ελληνικά σχολεία, ακόμη κι αν έχουν επιτύχει στις εισαγωγικές εξετάσεις. Την «ανώτερη» εκπαίδευση των κοριτσιών, δηλαδή την εκπαίδευσή τους μετά το Δημοτικό σχολείο, την έχουν αναλάβει ήδη από το 1837 επισήμως¹²¹, σχολεία ξένων ιεραποστολών ή άλλα ιδιωτικά εκπαιδευτικά ιδρύματα. Είναι φανερό απ' τις αντιφάσεις που έχουν προηγηθεί μεταξύ διακηρύξεων, νομοθετήσεων και ισχυόντων στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα της εποχής (Λιανού, 2013, σσ. 78-110) ότι κατά την οθωνική περίοδο, η γυναικεία εκπαίδευση είναι περιορισμένη σε πρωτοβάθμιο επίπεδο και διαφοροποιημένη φυλετικά, ενώ η δευτεροβάθμια βαθμίδα της είναι ανατεθειμένη άτυπα, αλλά ουσιαστικά, στην ιδιωτική πρωτοβουλία, παίρνοντας έτσι και χαρακτήρα, εκτός από φυλετικό και ταξικό.

Στον Πειραιά, ήδη από το 1837 λειτουργεί το « Σχολείον των κορασίων» και από το 1857 το πρώτο «Παρθενικόν Σχολείον» του δήμου (Κοτέα, 1995, σ.27). Το σχολείο των Αδελφών του Αγίου Ιωσήφ της Εμφάνισης έρχεται να καλύψει τις ανάγκες των καθολικών οικογενειών της πόλης για μόρφωση των κοριτσιών τους στο πλαίσιο του θρησκευτικού τους δόγματος, ανάγκες που παρουσιάζονται αυξημένες με την εδραίωση των γαλλικών συμφερόντων στο λιμάνι του Πειραιά, μετά την κατάληψη του από το γαλλικό στόλο κατά την περίοδο 1854-1857 και με τον ερχομό πολλών ξένων εργαζομένων από τα νησιά και τις μεσογειακές ακτές, μετά τη ναυτιλιακή επαναδραστηριοποίηση της πόλης¹²². Αυτή ακριβώς η δραστηριότητα σε συνδυασμό με τη βιομηχανική ανάπτυξη που συντελείται στην πόλη την ίδια εποχή διαμορφώνει τη νέα αστική τάξη του Πειραιά, η οποία με τη σειρά της, αναζητά για τις κόρες της μόρφωση με αέρα ευρωπαϊκό, γιατί θεωρεί ότι αυτή αρμόζει στο κοινωνικό τους περιβάλλον και στους ρόλους που θα κληθούν να διαδραματίσουν στη μελλοντική προσωπική και κοινωνική τους ζωή, αλλά και γιατί είναι επηρεασμένη από το γενικό επικαιρικό πλαίσιο κουλτούρας που εκφράζει την ανάγκη του νέου κράτους να συμβαδίσει με τις υπόλοιπες χώρες της Ευρώπης. Η ανάθεση της μόρφωσης αυτής γίνεται στο Σχολείο των γαλλίδων Αδελφών, καθώς αυτό αποτελεί τον μοναδικό φορέα ευρωπαϊκής κουλτούρας στον πειραιϊκό χώρο.

¹²⁰ Η συνεκπαίδευση είχε καθιερωθεί επειδή η εφαρμογή του άρθρου του νόμου του 1834 που καθόριζε πως τα κορίτσια έπρεπε να φοιτούν «όπου τούτο ήναι δυνατόν» σε χωριστά σχολεία, δεν ήταν δυνατό, τις περισσότερες φορές, να εφαρμοστεί (Ζιώγου, 1986, σ.53).

¹²¹ Με το Διάταγμα της 12^{ης} Δεκεμβρίου 1837 επιτρέπεται η δημιουργία ιδιωτικών σχολείων και προβλέπεται η χωριστή μόρφωση των κοριτσιών (Λιανού, 2013, σ.82).

¹²² «...Ο πόλεμος της Ανατολής πολλαπλασιάζοντας ξαφνικά τον αριθμό των караβιών στις θάλασσες της Ανατολής και κυρίως η κατάληψη αυτού του λιμανιού από το 1854 μέχρι το 1857 από το γαλλικό στόλο υπό τις διαταγές του ναυάρχου Barbier de Tinan είχαν επαναφέρει εκεί τη δραστηριότητα και τη ναυτιλιακή ζωή. Αυτή η κίνηση είχε ως αποτέλεσμα να πλεύσει προς το παλιό λιμάνι της Αττικής ένας μεγάλος αριθμός ξένων από τα νησιά και από διάφορες ακτές της Μεσογείου. Κάποιος αριθμός καθολικών οικογενειών βρέθηκαν μέσα σ' αυτό το πλήθος παρακινούμενοι από την ελπίδα μιας εργασίας... Τα παιδιά γίνονταν όλο και πιο πολυάριθμα και από τότε θεωρήθηκε επείγον το να ανοίξουν σχολεία γι' αυτά. Εξάλλου, αυτή την ίδια στιγμή το γαλλικό ίδρυμα της Αθήνας περνούσε μια σειρά σκληρών δοκιμασιών οι οποίες θεωρήθηκαν από τη Ηγουμένη ως ειδοποίηση σταλμένη από τη Θεία Πρόνοια για να μη μείνουν απομονωμένες στην Αθήνα, αλλά να ξεδιπλώσουν το έργο τους προσεγγίζοντας τη θάλασσα. Η συχνή παρουσία γαλλικών πολεμικών πλοίων στο Πειραιά δεν ήταν άσχετη με την απόφασή της. Το πρώτο πράγμα που έκανε η Αδελφή Blancal ήταν να στείλει στον Πειραιά τις ορφανές της...» (Lacroix, 1898, p.2).

Την ίδια εποχή και παράλληλα με την αστική τάξη διαμορφώνεται και μία τάξη εργατική, την οποία συνθέτουν οι βιομηχανικοί εργάτες πολλοί από τους οποίους, όντες αδύναμοι οικονομικά, εμπιστεύονται την αγωγή και τη μόρφωση των κοριτσιών τους στις Αδελφές του Αγίου Ιωσήφ που την αναλαμβάνουν, εντάσσοντάς τη στο φιλανθρωπικό έργο τους, όπως ορίζεται από τις αρχές του Τάγματός τους (Règle de Saint Augustin et Constitutions de la Congrégation des Soeurs de Saint Joseph dites de l' Apparition, 1923, σ.24). Κατά τη διάρκεια των χρόνων λειτουργίας του σχολείου και του οικοτροφείου των Αδελφών του Αγίου Ιωσήφ της Εμφανίσεως στον Πειραιά οι άπορες μαθήτριες και οι οικότροφες αυξάνονται από τις εισροές προσφύγων που ακολουθούν τις επαναστάσεις στην Κρήτη, τους βαλκανικούς πολέμους, τον πρώτο παγκόσμιο και τη μικρασιατική καταστροφή. Έτσι, στο σχολείο αυτό συμφοιτούν μαθήτριες προερχόμενες από διαφορετικές κοινωνικές και οικονομικές τάξεις, με διαφορετικές εθνικές και θρησκευτικές ταυτότητες¹²³.

Εκπαιδευτικές πρακτικές και κοινωνική αναπαραγωγή

Κι ενώ η ισότητα στην αγωγή αποτελεί βασική αρχή των μοναχών, δεν εφαρμόζεται πρακτικά στη λειτουργία του σχολείου τους. Το γεγονός ότι υπάρχουν μαθήτριες ορφανές και άπορες που εργάζονται, καθιστά αυτομάτως την παρεχόμενη αγωγή άνιση ενώ ανακόλουθο με την αρχή της ισότητας είναι και το πρόγραμμα σπουδών: Οι μαθήτριες χωρίζονται σε τάξεις με μοναδικό κριτήριο την οικονομική κατάσταση των γονιών τους (Conduite des Ecoles Chretiennes des Soeurs de St Joseph dites de l' Apparition, 1836, σσ.3-4). Στην πρώτη τάξη κατατάσσονται τα παιδιά των πλουσίων, στη δεύτερη τα παιδιά των λιγότερο εύπορων οικογενειών και στην τρίτη, τα φτωχά παιδιά. Αξιοσημείωτο είναι το ότι «πλήρες» πρόγραμμα μαθημάτων υπάρχει μόνο για την πρώτη τάξη, την ανώτερη, αυτή δηλαδή της οποίας οι μαθήτριες πληρώνουν τα υψηλότερα δίδακτρα και έχουν τη δυνατότητα να διδάσκονται, εκτός των άλλων και τα μαθήματα της Ιστορίας και της Γεωγραφίας, τα οποία δεν περιλαμβάνονται στο πρόγραμμα μαθημάτων των άλλων τάξεων. Επίσης, μόνο οι μαθήτριες της πρώτης τάξης έχουν το προνόμιο, εφόσον το επιλέξουν και πληρώσουν επιπλέον δίδακτρα, να διδαχτούν «ψυχαγωγικές τέχνες», δηλαδή μουσική και τραγούδι (ΑΕΙΑ¹²⁴, Historiques I¹²⁵, Επιστολή της Αδελφής Catherine Dréan, 28-5-1893, σσ. 59-61). Οι μαθήτριες της τρίτης τάξης, οι άπορες και οι ορφανές, διδάσκονται μαθήματα με άμεσα πρακτική σημασία, όπως η ραπτική, η χειροτεχνία και η οικοκυρική. Κοινός στόχος των Αδελφών όσον αφορά το σύνολο των μαθητριών τους είναι, βέβαια, να μάθουν όσα τους χρειάζονται για να γίνουν καλές σύζυγοι και μητέρες και γι' αυτό τους διδάσκουν «σταθερή ευσέβεια, τις κάνουν γυναίκες δυνατές, ένθερμες χριστιανές, σοβαρές

¹²³ «...αυτή τη στιγμή υπάρχουν οκτώ εσωτερικές και δέκα εξωτερικές ορφανές εθνικότητας ιταλικής, χωρίς να υπολογιστούν και αυτές που έρχονται από καιρού εις καιρόν, εφόσον έχουν ρούχα. Ο σκοπός ενός ορφανοτροφείου στον Πειραιά θα είναι να έχει έναν κατάλληλο χώρο ώστε να παρασχεθεί ένα ασφαλές άσυλο στα νέα κορίτσια χωρίς διάκριση εθνικότητας, με σκοπό να τους μάθει τη μητρική τους γλώσσα και να τις εκπαιδεύσει σε μια χειρωνακτική εργασία...» (Historiques I, Επιστολή 26-5-1883 της Αδελφής Catherine Dréan προς το γενικό πρόξενο Le Busul της Ιταλίας, σ. 45).

¹²⁴ ΑΕΙΑ: Αρχείο Ecole Jeanne d' Arc.

¹²⁵ Πρόκειται για είδος ημερολογίου (I και II) με αριθμημένες σελίδες, όπου η Ηγουμένη καταγράφει γεγονότα ή αντιγράφει απεσταλμένες επιστολές που αναφέρονται ή επηρεάζουν τη λειτουργία του σχολείου και τη δράση των Αδελφών. Στις αναφορές της εισήγησης σε αυτό, το οποίο εντάσσεται στην πηγή των Αρχείων της Σχολής Jeanne d' Arc, ακολουθεί η ημερομηνία του εγγράφου/επιστολής, το όνομα της συντάκτριας και το όνομα και ο τίτλος του αποδέκτη.

μητέρες οικογένειας» (ΑΕΙΑ, Historiques I, Επιστολή της Γενικής Ηγουμένης προς τις Αδελφές του Πειραιά, 1902, σ.129).

Η στόχευση αυτή εκφράζει τη διαμορφωμένη αντίληψη στην Ελλάδα της εποχής αυτής σχετικά με το είδος και το σκοπό της εκπαίδευσης των γυναικών¹²⁶. Η αντίληψη αυτή διαμορφώνει και το πλαίσιο στο οποίο λειτουργούσαν τα Σχολεία των Αδελφών στη Γαλλία, και σύμφωνα με αυτό, οι μαθήτριες της Σχολής των γαλλίδων καλογραιών μαθαίνουν απαραίτητως εργόχειρο και οικοκυρικά. Ειδικότερα όμως, για τις άπορες μαθήτριες επιδιώκεται να μάθουν «...να κρατάνε ένα σπίτι τακτοποιημένο, να ετοιμάζουν το γεύμα, να φροντίζουν και να ανατρέφουν τα παιδιά, να συντηρούν τα ασπρόρουχα και την ένδυση της οικογένειας. Να ξέρουν να ράβουν, να πλένουν, να σιδερώνουν» (Historiques I, 1902, σ.130) και όλα αυτά γιατί οι συγκεκριμένες μαθήτριες δεν προορίζονται μόνο για σύζυγοι και μητέρες, αλλά και για υπηρέτριες ή γκουβερνάντες. Αυτές τις θέσεις εκφράζει η Γενική Ηγουμένη του Τάγματος προς τις Αδελφές του Πειραιά στις αρχές του 20^{ου} αιώνα, προσθέτοντας: «(αυτή) Είναι η πιο σπουδαία υπηρεσία που μπορείτε να παρέχετε στη φτωχή και εργατική τάξη. Αποφύγετε να υποτιμήσετε κοινωνικά τα παιδιά τους και να τους προκαλέσετε προτίμηση για κάτι που δεν είναι της τάξης τους ούτε της κατάστασής τους. Αυτή η λανθασμένη εκπαίδευση είναι που προκαλεί τη δυστυχία των...» (Historiques I, 1902, σ.130). Ίδια αντίληψη για το μέλλον των φτωχών μαθητριών εκφράζει λίγα χρόνια αργότερα, το 1918, και ο γάλλος πρέσβης, όπως φαίνεται σε αναφορά του προς το Υπουργείο Εξωτερικών της χώρας του, όπου αναφέρει: «Αυτά τα κορίτσια, μαζί με τη μόρφωση που λαμβάνουν στην οποία η διδασκαλία της γαλλικής γλώσσας είναι υποχρεωτική, παίρνουν και μια πρακτική εκπαίδευση ραπτικής, κεντήματος κλπ, που θα τις κάνει ικανές όταν βγουν απ' το σχολείο να βρουν μια θέση ή ένα επάγγελμα

¹²⁶ Ο «Σύλλογος προς διάδοσιν των Ελληνικών γραμμάτων» που ιδρύεται λίγα χρόνια μετά από το σχολείο των Αδελφών στον Πειραιά με σκοπό «τη σύσταση σχολείων αμφοτέρων των φύλων εν τε τη ελευθέρω και τη δούλη Ελλάδι» και αναλαμβάνει ρόλο σημαντικό στις προσπάθειες για εκπαιδευτική μεταρρύθμιση αλλά για την εξέλιξη της γυναικείας εκπαίδευσης, στο πρώτο εκπαιδευτικό πρόγραμμα του, που είναι προϊόν των απόψεων όσων ανταποκρίθηκαν στο διαγωνισμό που οργάνωσε το 1869, με θέμα « ποίαι αι ελλείψεις της κατωτέρας και μέσης δημοσίας παιδείας εν Ελλάδι...» προβάλλει ως πρόβλημα το ζήτημα που θα απασχολήσει στο μέλλον την πολιτεία και τους εκπαιδευτικούς και έχει σχέση με το αν η μέση εκπαίδευση των κοριτσιών θα είναι ή όχι ίδια με τη μέση εκπαίδευση των αγοριών. Η «αγωνοδίκος επιτροπή» θεωρεί ότι κάθε φύλο πρέπει «να εκπαιδευτή εν τοις σχολείοις κατά λόγον των δυνάμεων και του προορισμού αυτών» και ότι «η εκπαίδευσις των κορασιών δεν πρέπει να είνε η εις τους παίδας δεδομένη» γιατί, «η πατρίς ημών δεν έχει ανάγκην πολλών Πιερίδων, αλλά μεγίστην έχει χρείαν πολλών χρηστών μητέρων» (Περί της Κατωτέρας και Μέσης παιδείας εν Ελλάδι ή ο επί του θέματος τούτου διαγωνισμός. Έκθεσις της Αγωνοδίκου Επιτροπείας, 1870, σσ.7, 21, 74,77 στο Λιανού, 2013, σσ. 86-87). Ακόμα και οι πιο προοδευτικές φωνές, όπως αυτή του προοδευτικού παιδαγωγού Γ.Γ. Παπαδόπουλου, που ενώ υπεραμύνεται για την πληρέστερη εκπαίδευση των γυναικών, προσθέτει ότι πρέπει «τα εις χείρας των κορασιών διδόμενα βιβλία να ήναι οικειώτερα προς το γυναικείον φύλον» (Γ.Γ. Παπαδόπουλος, 1865-1866, σ. 185 στο Ζιώγου, 1986, σ.263) βάζουν προϋποθέσεις που μαρτυρούν φυλετικό διαχωρισμό και εκφράζουν εσωτερικευμένη φυλετική διάκριση

που θα τους επιτρέψει να κερδίσουν τη ζωή τους» (MAEF, CADN¹²⁷, Athènes/A/278,16-8-1918)¹²⁸.

Αυτή η διαφοροποίηση στο πρόγραμμα και στο περιεχόμενο διδασκαλίας παύει να είναι τόσο έντονα ταξικά διακριτή από την τέταρτη δεκαετία του 20^{ου} αιώνα, οπότε και το σχολείο των Αδελφών του Αγίου Ιωσήφ της Εμφανίσεως λειτουργεί με ένα τετρατάξιο Δημοτικό και ένα τριτάξιο Ελληνικό¹²⁹, αρχίζοντας έτσι να εφαρμόζει και για τα χρόνια που ακολουθούν, όσα ισχύουν στη διάρθρωση σπουδών και στο πρόγραμμα μαθημάτων για όλα τα σχολεία του ελληνικού κράτους.

Μαθητικός πληθυσμός

Πλησιάζοντας τα εκατό χρόνια λειτουργίας, η Ελληνογαλλική Σχολή Jeanne d' Arc, όπως ονομάζεται το σχολείο από τη δεύτερη δεκαετία του 20^{ου} αιώνα, διατηρεί τον πολυπολιτισμικό και πολυταξικό χαρακτήρα της. Από τη διερεύνηση της παραμέτρου «κοινωνικοοικονομική προέλευση μαθητριών» για τη δεκαετία 1930-1940¹³⁰ φαίνεται πως οι μαθήτριες προέρχονται και από τις τρεις κοινωνικές τάξεις, έτσι όπως αυτές ορίζονται μετά την καταγραφή επαγγελμάτων των γονέων και την τοποθέτηση καθενός από αυτά στην τριπλή κλίμακα της κοινωνικής κατηγοριοποίησης¹³¹ (Κυριακίδης, 1983, σ.102· Λαμπίρη-Δημάκη, 1983, σ. 64 & σ. 75), με πλειοψηφούσες τις προερχόμενες από τη μεσαία τάξη. Άξιο παρατήρησης είναι το ότι στη στήλη των επαγγελμάτων εντός των δέκα πρώτων εντοπίζονται χαρακτηρισμοί όπως «άνεργος» και «βιομήχανος». Το ότι οι μαθήτριες της Jeanne d' Arc καλύπτουν όλο το φάσμα κοινωνικής προέλευσης εξηγείται από το γεγονός ότι οι Μοναχές εξακολουθούν να δέχονται στο σχολείο τους μαθήτριες ορφανές και άπορες, χωρίς καταβολή διδάκτρων αλλά και μαθήτριες από ασθενέστερες οικονομικά οικογένειες με περιορισμένα

¹²⁷ MAEF: Ministère des Affaires Etrangères de France. CADN: Centre des Archives Diplomatiques de Nantes.

¹²⁸ Τα διπλωματικά έγγραφα και οι αναφορές δηλώνονται με αναφορά στον αρχειακό τόπο, στο όνομα, στη σειρά και την αρίθμηση του φακέλου, στο όνομα του συντάκτη, στο όνομα του αποδέκτη, στον τίτλο του εγγράφου, αν υπάρχει και τέλος, στην ημερομηνία του εγγράφου.

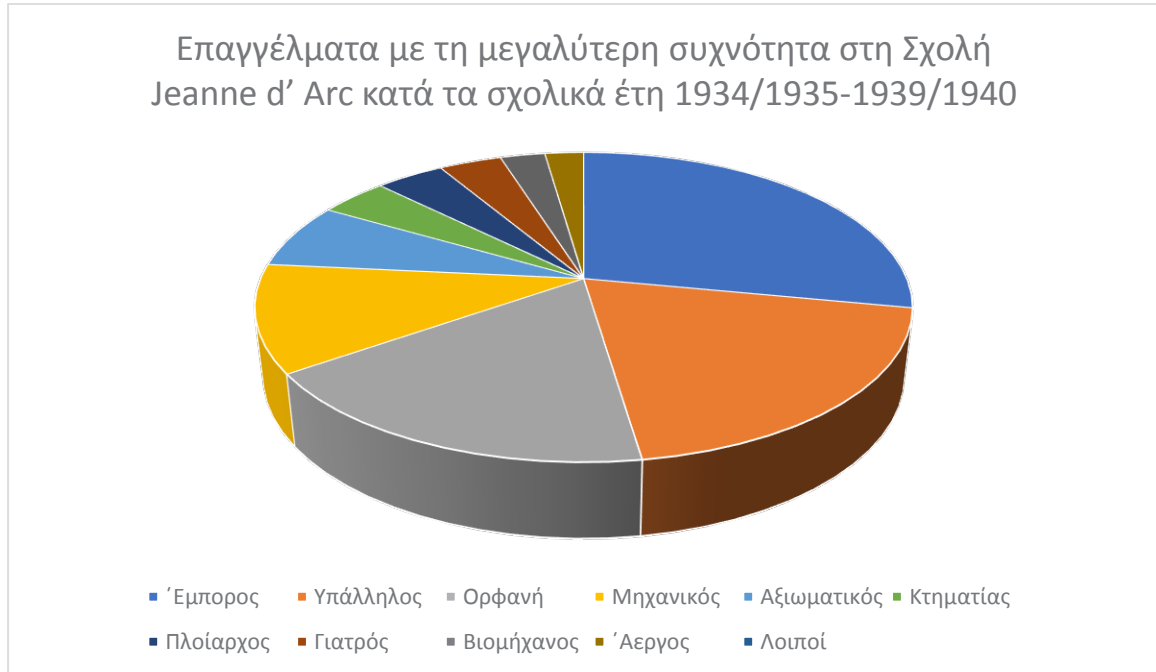
¹²⁹ Μέχρι το 1929 ίσχυε στα σχολεία του ελληνικού κράτους η διάρθρωση του 1913: δημοτικό-ελληνικό-γυμνάσιο, 4+3+4. Η διάρθρωση αυτή αποτελούσε κατάλοιπο των Βαυαρών και το 1929 αντικαταστάθηκε με τη νέα διάρθρωση : δημοτικό-γυμνάσιο, 6+6 που κατάργησε έτσι το δημοτικό σχολείο, αυξάνοντας συγχρόνως τα έτη φοίτησης στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση κατά ένα έτος και επιμηκύνοντας τη φοίτηση στο δημοτικό σχολείο κατά δύο έτη.

¹³⁰ Ως πηγές χρησιμοποιήθηκαν Μαθητολόγια Γυμνασίου και Βιβλία Παρακολούθησεως Εκπαιδευτικών Τελών των αντίστοιχων ετών, από το Αρχείο της Σχολής Jeanne d' Arc.

¹³¹ Η κλίμακα που επιλέχθηκε για την κοινωνική κατηγοριοποίηση είναι αυτή που χρησιμοποιείται συχνότερα στην κοινωνιολογική έρευνα για την πραγματοποίηση ταξικών αναλύσεων ή για τη διερεύνηση του συσχετισμού κοινωνικής – ταξικής προέλευσης με άλλες παραμέτρους της ατομικής ή ομαδικής συμπεριφοράς. Προτιμάται ο όρος «τάξη» αντί των όρων «ομάδα» και «στρώμα», γιατί αυτός θεωρείται ως πιο συμβατός με τα ιστορικοκοινωνικά δεδομένα του Πειραιά κατά την περίοδο που εξετάζεται (1934-1940). Η βιομηχανική επανάσταση που έχει συντελεστεί στο Πειραιά, ήδη από τις αρχές του 20ου αιώνα μαζί με την ανάπτυξη του εμπορίου έχει ήδη επιφέρει στην κοινωνία του Πειραιά σημαντικές οικονομικές και κατά συνέπεια, κοινωνικές διαφοροποιήσεις που με τη σειρά τους έχουν διαμορφώσει διαφοροποιημένες τάξεις και ταξική συνείδηση στις ποικίλες ομάδες επαγγελματιών. Η μαζική εγκατάσταση προσφύγων από τη Μικρά Ασία ενισχύει την προσφορά άφθονης και φτηνής εργατικής δύναμης και εντείνει ακόμα περισσότερο τον ήδη βαρύνοντα ρόλο της εργατικής τάξης.

δίδακτρα. Γι' αυτό, αν και το σχολείο είναι ιδιωτικό, παρατηρούνται μεγάλα ποσοστά φοίτησης μαθητριών ορφανών και μαθητριών με πατέρα άνεργο.

Γράφημα 1

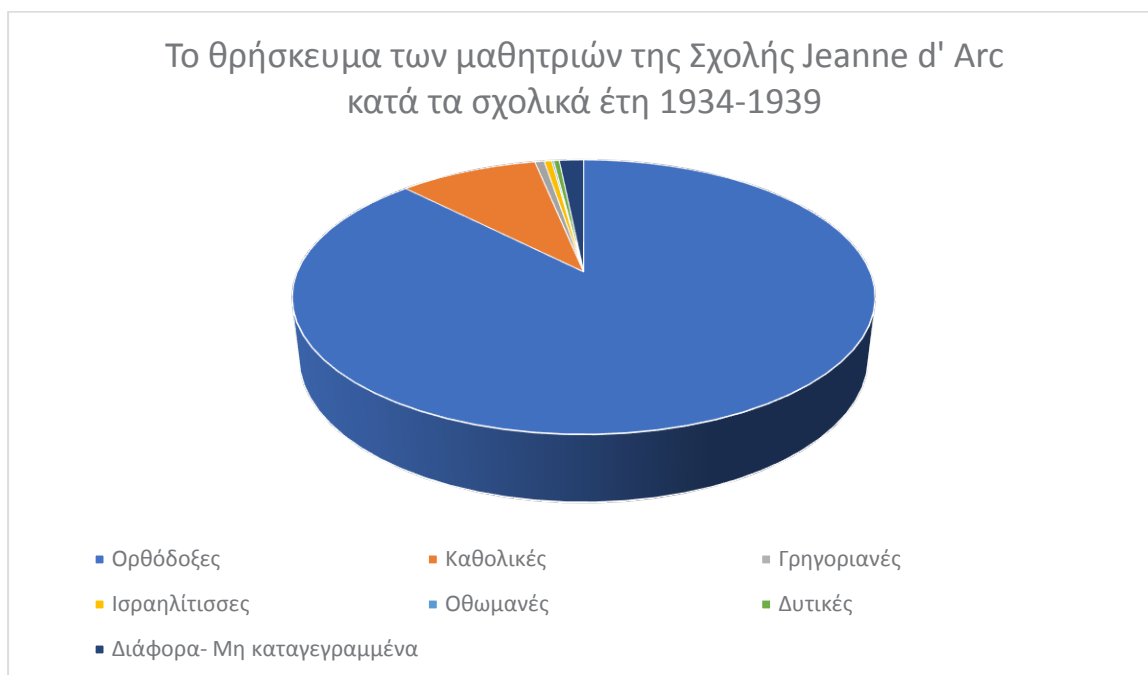


Γράφημα 2



Ποικιλία παρουσιάζεται και στη γεωγραφική προέλευση των μαθητριών. Οι πόλεις και τα χωριά από τα οποία προέρχονται οι εκτός Πειραιά μαθήτριες είναι διασπαρμένα σε όλο τον ελλαδικό χώρο, με την πλειοψηφία να προέρχεται από αστικές περιοχές, ενώ υπάρχουν και αρκετές μαθήτριες προερχόμενες από την περιοχή της Μ. Ασίας, την Κωνσταντινούπολη, τη Σμύρνη, την Κύπρο αλλά και την Αίγυπτο, το Σουέζ και χώρες της Ευρώπης.

Γράφημα 3

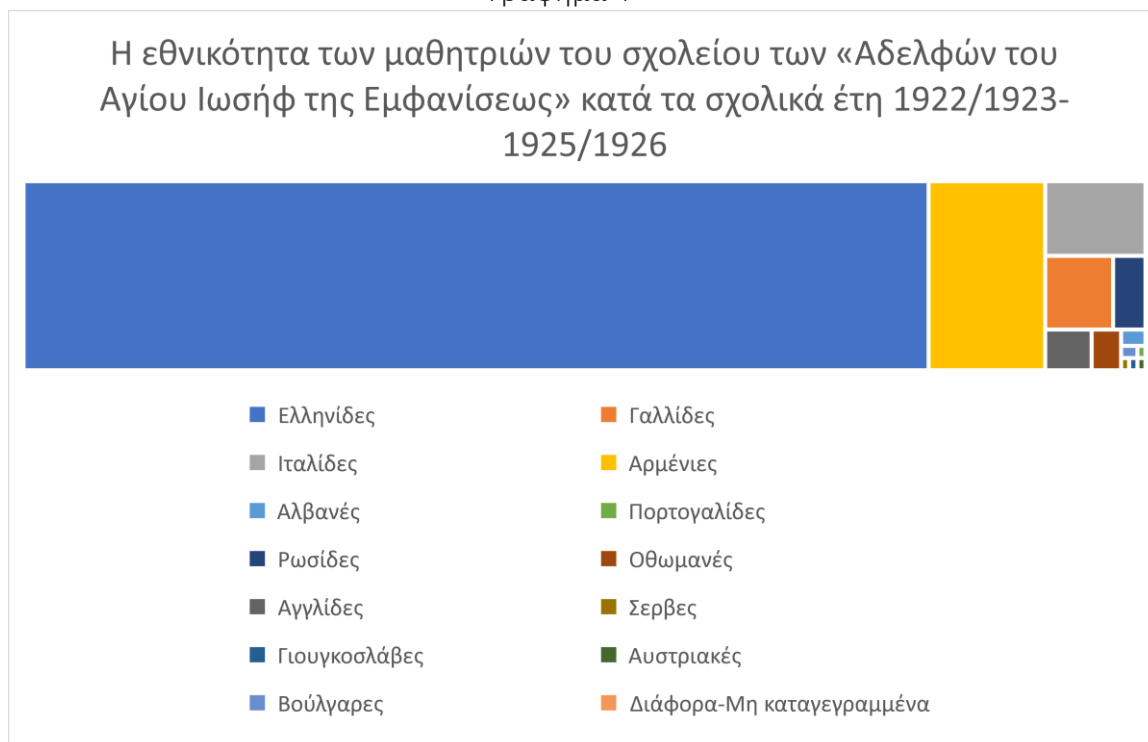


Οι υπάρχουσες πηγές¹³² μαρτυρούν ακόμα την ποικιλία στην εθνοτική προέλευση αλλά και στο θρήσκευμα των μαθητριών, με ποσοστά προσαρμοσμένα τόσο στην αλλαγμένη εικόνα της κοινωνίας του Πειραιά, όσο και στην αυξημένη απήχηση του σχολείου που παρουσιάζει πλειοψηφούν ποσοστό αυτό των ορθόδοξων μαθητριών πλέον και όχι των καθολικών, όπως συνέβαινε κατά τα πρώτα χρόνια της λειτουργίας του.

Φαίνεται έτσι πως πλέον η φυσιογνωμία που διαμορφώνει το σχολείο, ως έκφραση της μικροκοινωνικής πράξης του Πειραιά, αφήνει την πειραιϊκή κοινωνία να έχει μεγαλύτερη συμμετοχή στον καθορισμό του εκπαιδευτικού του έργου, εξηγώντας έτσι και την αποδοχή του σχολείου αυτού ως πολιτισμικού σχηματισμού στη ζωή της συγκεκριμένης πόλης.

¹³² Régistre d' inscription 1922-1926.

Γράφημα 4



Συμπεράσματα

Το Παρθεναγωγείο των Αδελφών του Αγίου Ιωσήφ της Εμφανίσεως ιδρύεται στον Πειραιά στο μέσο του 19ου αιώνα, μεταφέροντας ένα γαλλικό πρότυπο εκπαίδευσης με θρησκευτική χροιά. Ενώ στον τόπο προέλευσής του αυτό το εκπαιδευτικό πρότυπο γνωρίζει την παρακμή, στην πειραιϊκή κοινωνία γίνεται αποδεκτό, γιατί καλύπτει πολλαπλές εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανάγκες. Οι διαμορφούμενες τάξεις, αστική και εργατική, εμπιστεύονται σε αυτό τα κορίτσια τους, για διαφορετικούς λόγους η καθεμιά: Για μόρφωση και ευρωπαϊκή κουλτούρα, η αστική τάξη, για δωρεάν παροχή στοιχειωδών γνώσεων γενικών και επαγγελματικών, η εργατική. Στο πέρασμα των χρόνων το σχολείο των Αδελφών διατηρεί τον πολυπολιτισμικό και πολιταξικό, όσον αφορά την προέλευση των μαθητριών, χαρακτήρα του, καθώς και ένα σύστημα εκπαίδευσης που όχι μόνο δεν ενισχύει την ουσιαστική διάδραση των μαθητριών, αλλά φανερά, μέσω των παιδαγωγικών αρχών και της εκπαιδευτικής οργάνωσης συμβάλλει στην αναπαραγωγή των κοινωνικών και των έμφυλων ρόλων. Μετά την αναγνώρισή του από το ελληνικό κράτος, το 1933-1934, το Σχολείο των Αδελφών του Αγίου Ιωσήφ της Εμφανίσεως ακολουθεί τα οριζόμενα από την ελληνική εκπαιδευτική νομοθεσία. Συγχρόνως, όμως, διατηρεί και αρκετά στοιχεία του προηγούμενου συστήματος λειτουργίας του. Τα στοιχεία αυτά σχετίζονται κυρίως με τη διδασκαλία της γαλλικής γλώσσας και τη μετάδοση του γαλλικού πολιτισμού και φαίνεται να είναι αυτά που αξιολογούνται ιδιαίτερα από την πειραιϊκή κοινωνία που αναδεικνύεται σε βασικό διαμορφωτή της φυσιογνωμίας του σχολείου κατά τη νεότερη και σύγχρονη περιόδό του.

Ως συνέπεια αυτού, παρουσιάζει ερευνητικό ενδιαφέρον η μελέτη του χρόνου και του εύρους της αλλαγής στο πρόγραμμα των μαθημάτων, το είδος των μαθημάτων που περιορίζονται ή εξαλείφονται από αυτό, καθώς και αυτών που παραμένουν, σε σχέση

με την προέλευση του μαθητικού πληθυσμού στο ίδιο χρονικό διάστημα. Μια τέτοια μελέτη, θα μπορούσε να διαμορφώσει εικόνα σχετική με το είδος του πληθυσμού στο οποίο βρίσκεται απήχηση η ιδιωτική εκπαίδευση θηλέων στον Πειραιά, αλλά και εικόνα σχετική με τις επιδιώξεις που προβάλλει ο πληθυσμός αυτός στην εκπαίδευση των θηλέων, δίνοντας, συγχρόνως και μια εικόνα για το ιδεολογικό του υπόβαθρο. Επίσης, η συγκριτική μελέτη του προγράμματος του Σχολείου των Αδελφών του Αγίου Ιωσήφ της Εμφάνισης με αυτό άλλων ιδιωτικών Παρθεναγωγείων του Πειραιά, θα μπορούσε να δώσει σημαντικές πληροφορίες για βαθμό της φυλετικής διάστασης στην εκπαίδευση των κοριτσιών στον Πειραιά, καθώς και για το βαθμό στον οποίο αυτή συντέλεσε στην αναπαραγωγή κοινωνικών και έμφυλων ρόλων.

Βιβλιογραφία

Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ. (1986). Η Μέση Εκπαίδευση των κοριτσιών στην Ελλάδα (1830-1893). Αθήνα: Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας. Γενική Γραμματεία Ν. Γενιάς.

Κοτέα, Μ. (1995). Η βιομηχανική ζώνη του Πειραιά (1860-1900). Διδακτορική διατριβή, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Αθήνα.

Κυριακίδης, Π. (1983). Κοινωνιολογία. Ιωάννινα. *Conduite des Ecoles Chretiennes des Soeurs de St Joseph dites de l' Apparition, Première Partie* (1836). Gaillac: M. Gestan, Imprimeur-Libraire.

Λαμπίρη-Δημάκη, Ι. (1983). Η ελληνική κοινωνία στη φοιτητική συνείδηση. Αθήνα: Οδυσσεάς

Λιανού, Ι. (2013). Η Γαλλική Σχολή καλογραιών Αγίου Ιωσήφ της Εμφάνισης στον Πειραιά (1859-1940). Μια προσέγγιση της ξενόγλωσσης εκπαίδευσης θηλέων στην Ελλάδα. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Τμήμα Ψυχολογίας και Κοινωνιολογίας, Αθήνα.

Γ. Γ. Παπαδόπουλος, Γ.Γ. (1865-66). Περί των εν Σύρα σχολείων. Πανδώρα, Ις', 183-186.

Περί της Κατωτέρας και Μέσης παιδείας εν Ελλάδι ή ο επί του θέματος τούτου διαγωνισμός. Έκθεσις της Αγωνοδίκου Επιτροπείας, (1872). Αθήνα: Σύλλογος προς Διάδοσιν των Ελληνικών Γραμμάτων.

Archer, M. (1979), (1984). *Social Origins of Educational Systems*. Λονδίνο: Sage

Bowles, S. και Gintis, H. (1976). *Schooling in Capitalist America*. London: Routledge and Kegan Paul.

Lacroix, M. (1898). *L' école française des filles au Pirée*. Brest: Imprimerie de la presse catholique du Nord.

Règle de Saint Augustin et Constitutions de la Congrégation des Soeurs de Saint Joseph dites de l' Apparition. (1923). Rome: Imprimerie "Campitelli".

Αρχεία

Αρχείο της Σχολής Jeanne d' Arc: Historiques Ι, Μαθητολόγιον Γυμνασίου 1933-1938, Μαθητολόγιον Παλαιού Τύπου 1934-1944, Μαθητολόγιον και Βιβλίον Παρακολουθήσεως Εκπαιδευτικών Τελών 1939-1940 έως 1948-1949,

Μαθητολόγιον και Βιβλίον Παρακολουθήσεως Εκπαιδευτικών Τελών Εξαταξίου Παλαιού Τύπου Πειραιώς 1939-40 – 1943-44, Régistre d' inscription 1922-1926.

Διπλωματικά Αρχεία Υπουργείου Εξωτερικών Υποθέσεων της Γαλλίας (Ministère des Affaires Etrangères de France, Centre des Archives Diplomatiques de Nantes): dossier Athènes/A/278.

Η διαμόρφωση των έμφυλων διακρίσεων κατά την παιδική ηλικία:

Ο ρόλος της οικογένειας και του σχολείου

Μπούνα Ανδρομάχη

Διδάκτωρ Π.Τ.Ν. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
abouna@cc.uoi.gr

Περίληψη

Η έμφυλη κοινωνικοποίηση των παιδιών στην οικογένεια και το σχολείο εμπεριέχει αξίες, αντιλήψεις, στερεότυπα κ.λπ. που συμβάλλουν στην «παραγωγή»/διαμόρφωση και αναπαραγωγή των ιεραρχημένων έμφυλων διακρίσεων. Στην παρούσα εργασία εξετάζεται ο τρόπος με τον οποίο η οικογένεια και το σχολείο συμβάλλουν στη διαμόρφωση της έμφυλης ταυτότητας του παιδιού και αναπαράγουν τις έμφυλες διακρίσεις. Ως μέσο συλλογής των στοιχείων χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο με προσθήκη προτυποποιημένων βινιετών, που αφορούσαν καθημερινές πρακτικές της οικογένειας και του σχολείου. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει ότι οι μαθητές στην οικογένεια και το σχολείο επιτελούν καθημερινές δραστηριότητες οι οποίες εμπεριέχουν έμφυλα χαρακτηριστικά συμβάλλοντας έτσι αφενός στη διαμόρφωση της έμφυλης ταυτότητας και αφετέρου στην (ανα)παραγωγή των έμφυλων διακρίσεων. Έμφυλα στερεότυπα καθώς είναι νομιμοποιημένα και φυσικοποιημένα αναπαράγονται καθημερινά σε όλες τις εκφάνσεις της κοινωνικής ζωής.

Λέξεις κλειδιά: έμφυλη ταυτότητα, έμφυλες διακρίσεις, οικογένεια, σχολείο, στερεότυπα, παιδική ηλικία

The formation of gender discrimination in childhood: The role of the family and the school

Bouna Andromachi
Phd, University of Ioannina,
abouna@cc.uoi.gr

Abstract

The gender socialization of children in family and in school involves values, perceptions, stereotypes, etc. contributing to the "production" / shaping and reproduction of hierarchical gender discrimination. This paper examines the way in which the family and the school contribute to the formation of the child's gender

identity and reproduce gendered discrimination. The questionnaire was used as a means of collecting the data, adding standardized vignettes, which concerned everyday family and school practices. The results of the survey show that students in the family and in the school carry out day-to-day activities that incorporate gender-based characteristics, thus contributing both to the formation of gender identity and to the (re-) production of gender discrimination. Gendered stereotypes, as they are legitimized and physiced, are reproduced daily in all aspects of the social life.

Keywords: gender identity, gender discrimination, family, school, stereotypes, childhood

Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες, το ζήτημα της έμφυλης ταυτότητας έχει αποτελέσει αντικείμενο έρευνας σε αρκετά επιστημονικά πεδία όπως της ανθρωπολογίας, της κοινωνιολογίας, της πολιτικής επιστήμης, της κοινωνιοβιολογίας, κ.λπ. Σύμφωνα με τους Carlson και Heth (2010) ως έμφυλη ταυτότητα ορίζεται «το σύνολο των στοιχείων εκείνων που προσδίδει στο άτομο την αίσθηση και την αντίληψη ότι ανήκει σε μια συγκεκριμένη κατηγορία φύλου, με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, συμπεριφορές, συναισθήματα, ρόλους». Η έμφυλη ταυτότητα περιλαμβάνει όλα τα νοήματα που χρησιμοποιούνται για τον εαυτό τους, στη βάση της αναγνώρισης του φύλου (Burke, 1980, σσ. 18-29). Στους περισσότερους ανθρώπους, η έμφυλη ταυτότητα και το βιολογικό φύλο συμπίπτουν. Συνήθως, τα αγόρια (man) υιοθετούν τελικά συμπεριφορές που θεωρούνται «ανδροπρεπείς» (masculinity) από την κοινωνία και τα κορίτσια (woman) υιοθετούν αντίστοιχα «θηλυπρεπείς» (femininity) συμπεριφορές (Hughes & Kroehler, 2007).

Στις περισσότερες κοινωνίες, ο βασικός διαχωρισμός των έμφυλων συμπεριφορών αφορά στους άντρες και στις γυναίκες, (Carlson & Heth, 2009). Πρόκειται για ένα δίπολο φύλων, το οποίο επιβάλλει συμμόρφωση στις αντιλήψεις της αρρενωπότητας ή της θηλυκότητας, σε όλες τις μορφές του φύλου: βιολογικό φύλο, ταυτότητα φύλου και έκφραση φύλου (Jack David Eller, 2015). Αντιλήψεις, οι οποίες εμπεριέχουν έμφυλα στερεότυπα, αναπαράγονται, νομιμοποιούνται και «φυσικοποιούνται» καθημερινά στο πλαίσιο πλήθους συζητήσεων, αξιολογικών κρίσεων και πρακτικών μεταφέροντας κυρίαρχους λόγους και εικόνες και είναι δύσκολο να αναγνωριστούν και να αποδομηθούν (Παναγιωτόπουλος, 2007). Πράγματι, έμφυλα στερεότυπα, καθώς και καθώς και ηγεμονικά «καθεστώτα αλήθειας» δεν κατάφεραν να αποδομηθούν και συνεχίζουν, ακόμη και σήμερα, να καθιστούν πολλές φορές τη γυναίκα σε υποδεέστερη θέση από αυτή των αντρών (Mendick, 2006).

Οι έμφυλες διακρίσεις αναπαράγονται καθημερινά, μέσω άτυπων και τυπικών συμπεριφορών, στο πλαίσιο των κοινωνικών θεσμών, όπως η οικογένεια και το σχολείο.

Ο ρόλος της οικογένειας και του σχολείου στη διαμόρφωση της ταυτότητας

Το φύλο αποτελεί το πρώτο στοιχείο ταυτότητας, το οποίο αποδίδεται στο άτομο αμέσως μετά τη γέννηση και θεωρείται βαρύνουσας σημασίας (Butler, 1990). Συγκεκριμένα η διαδικασία ταύτισης του παιδιού με το φύλο του και η μάθηση της

κατάλληλης για το κάθε φύλο συμπεριφοράς, αρχίζει από πολύ νωρίς στην παιδική ηλικία, από την οικογένεια (Μαραγκουδάκη, 1995). Η οικογένεια αποτελεί το σημαντικότερο φορέα κοινωνικοποίησης και η επίδρασή της στη διαμόρφωση της έμφυλης ταυτότητας του παιδιού είναι πάρα πολύ σημαντική (Τάτσης, 1999). Η σημαντικότητα αυτή φαίνεται από την προετοιμασία που γίνεται για την «υποδοχή» αυτής της ταυτότητας (αγόρι-κορίτσι), πριν, ακόμη, το παιδί γεννηθεί, με την πληροφόρηση του φύλου του. Οι γονείς με την ανακοίνωση του φύλου του παιδιού, αρχίζουν την προετοιμασία, η οποία ξεκινά από τον χώρο/δωμάτιό του. Αν είναι αγόρι ή κορίτσι βάζουν αντίστοιχα τους τοίχους με χρώμα μπλε ή ροζ, επιλέγουν κουρτίνες. επίσης, χρώματος μπλε με σχέδια αγορίστικα (αυτοκινητάκια, μπάλες, κ.λπ.) ή χρώματος ροζ με κορισίστικα σχέδια (κούκλες, λουλουδάκια, κ.λπ.), αγοράζουν τα «κατάλληλα» παιχνίδια, κ.λπ (Κογκίδου, 2004). Οι γονείς διστάζουν και αποφεύγουν να επιλέξουν παιχνίδια που δεν εμπίπτουν στο στερεότυπο που επικρατεί για το φύλο του παιδιού. Το βρεφικό παιχνίδι-αντικείμενο έχει «φύλο» (Κογκίδου, 2004). Μέσω του παιχνιδιού και άλλων οικογενειακών συμπεριφορών και πρακτικών το παιδί στην ηλικία των δύο ετών ξέρει αν είναι αγόρι ή κορίτσι και, συνήθως, μπορεί να κατατάξει, με ακρίβεια, τους άλλους στην κατηγορία των ανδρών ή στην κατηγορία των γυναικών (Giddens, 2002). Ακόμη, και στην περίπτωση που η κοινωνικοποίηση του παιδιού στην οικογένεια, με συνειδητό τρόπο, δεν βασιίζεται στην αναπαραγωγή των σεξιστικών στερεοτύπων, συχνά προσκρούει στα αντίθετα μηνύματα, τα οποία εκπέμπονται από τους υπόλοιπους φορείς κοινωνικοποίησης, όπως το σχολείο (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 2005).

Το σχολείο, αν και αποτελεί το δεύτερο σημαντικό φορέα κοινωνικοποίησης του παιδιού μετά την οικογένεια, εντούτοις αποτελεί καθοριστικό θεσμό στην κατασκευή και νομιμοποίηση της κοινωνικής ταυτότητας του φύλου (Φρειδερίκου, 1995), μέσα από άτυπες (πχ. διάλειμμα, κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα, κ.λπ.) και τυπικές μορφές εκπαίδευσης (Θάνος & Μπούνα, 2016). Κατά τη διάρκεια της φοίτησης του παιδιού στο σχολείο, σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες, ενισχύονται οι «εγγραφές» της οικογένειας και συντελείται πληρέστερη κοινωνικοποίηση και διαμόρφωσης της έμφυλης ταυτότητάς του. Πολλές έρευνες ασχολήθηκαν με το ρόλο που διαδραματίζει το σχολείο στη διαμόρφωση της έμφυλης ταυτότητας και στην αναπαραγωγή των έμφυλων διακρίσεων (Walkerdine, 2003· Walden & Walkerdine, 1985· Arnot, 2004· Delamont, 1990, κ.ά.). Για παράδειγμα, τα σχολικά εγχειρίδια, αποτελούν φορείς ιδεολογικών και επιστημολογικών μηνυμάτων (Brugelles, Cromer & Unesco, 2008· Κολέζα, 2006· Chassapis, 1997) και φορείς αντιλήψεων για τους έμφυλους ρόλους και τις κοινωνικά αποδεκτές εκφάνσεις του αντρισμού και της θηλυκότητας (Χαρδαλιά & Ιωαννίδου, 2008). Η έρευνα στο πεδίο αυτό –σε διεθνές επίπεδο αλλά και στον ελληνικό χώρο (αν και πιο περιορισμένη)- αναδεικνύει τόσο τον αντροκεντρικό χαρακτήρα των καθημερινών μας πρακτικών στην οικογένεια αλλά και το σχολείο (Connell, 2005).

Η τάση που κυριαρχεί γενικά τόσο στους κόλπους της οικογένειας όσο και στο πλαίσιο του σχολείου είναι η προσπάθεια για απόλυτη «εναρμόνιση» του βιολογικού με το κοινωνικό φύλο. Τα παιδιά πρέπει να επιδεικνύουν την «αρρενωπότητα» και τη «θηλυκότητα» τους καθημερινά, όπως έχουν εκπαιδευτεί από τη στιγμή της γέννησής

τους, με το να εναρμονίζεται το κοινωνικό με το βιολογικό φύλο χωρίς όμως να συμπίπτει πάντοτε απαραίτητα μ' αυτό (West & Zimmerman, 1987).

Οι θεωρίες της «επιτελεστικότητας» του φύλου (Butler) και της «ανδρικής κυριαρχίας» (Bourdieu)

Η θεωρία της αμερικανίδας φιλοσόφου J. Butler (1990) για την επιτελεστικότητα του φύλου, μέχρι σήμερα είναι η πιο γνωστή μεταμοντέρνα φεμινιστική γενική «αφήγηση» για τα δύο φύλα και τον τρόπο με τον οποίο αυτά γίνονται αντιληπτά μέσα από μια σύνθετη κοινωνική διαδικασία. Η Butler αντιτίθεται στους περιοριστικούς τρόπους με τους οποίους το φύλο «φυσικοποιείται» στις κατασκευές για την «αρρενωπότητα» και τη «θηλυκότητα». Το φύλο αποτελεί μια «αυθαίρετη» πολιτισμική σύμβαση, μια πολιτισμικά προσδιορισμένη κατασκευή, η οποία μέσω της συγκεκριμένης οριοθέτησης καθίσταται «κανονιστική». Η επιβεβλημένη και ρυθμιστική επιτέλεση του φύλου (Butler, 1993, σ. 55) μπορεί έτσι να νοηθεί ως μια «επανεπιβεβαιωτική» (του προτύπου) πρακτική ταύτισης με το «κανονιστικό πρότυπο», μέσω της οποίας «ο λόγος παράγει τα αποτελέσματα που ονοματίζει, δηλαδή υλικοποιεί το φύλο, επιτελεί την πρακτική σήμανση, κυκλοφορία, τεχνουργία και χρήση του σώματος κατά το κανονιστικό ετεροφυλοφιλικό πρότυπο».

Σύμφωνα με την Αθανασίου (2006) το φύλο «φυσικοποιείται», ώστε να επιβεβαιώσει αυτό το οποίο είναι κοινωνικά «διανοητό». Το φύλο σύμφωνα με την Butler (1990) είναι ρευστό, και δεν προηγείται της κοινωνικής έκφρασης αλλά είναι «κατασκεύασμα» που παράγεται και αναδιαμορφώνεται. Επομένως τις ιδιότητες του να είσαι «γυναίκα» και του να είσαι «άνδρας» δεν είναι καθορισμένες από τη φύση, αλλά ούτε ότι επιβάλλονται από εξωτερικούς παράγοντες, «νόρμες», των «κυρίαρχων», αλλά ότι οι ίδιοι άνθρωποι συγκροτούν τον εαυτό τους ως άνδρα ή γυναίκα, μέσα από τις καθημερινές τους πρακτικές.

Ο P. Bourdieu στο έργο του «Η ανδρική κυριαρχία» (Bourdieu, 2007, σ. 90), ασχολείται αποκλειστικά με τις έμφυλες ταυτότητες και επιχειρεί να εξηγήσει τον τρόπο με τον οποίο θεμελιώνεται και αναπαράγεται στις σύγχρονες δυτικές κοινωνίες ένα καθεστώς ανδρικής κυριαρχίας. Η προσέγγιση του Bourdieu αναδεικνύει τη σημασία των ταξινομήσεων σε συμβολικό επίπεδο για την εδραίωση της αντρικής κυριαρχίας, η οποία συνίσταται τόσο στην υποταγή των γυναικών στους άντρες, αλλά και γενικότερα του «γυναικείου» στο «ανδρικό». Σύμφωνα με τον Bourdieu, η ανδρική κυριαρχία εδραιώνεται μέσα από τη «συνενοχή» των καταπιεζομένων στην υποδεέστερη θέση τους. Η συνενοχή δεν είναι ούτε συνειδητή ούτε οικειοθελής, αλλά προκύπτει ως αποτέλεσμα ενός αυθαίρετου συστήματος συμβολικών ταξινομήσεων που εγγράφονται στις γνωστικές δομές και τις έξεις των υποκειμένων, αντρών και γυναικών, όπως και στις αντικειμενικές δομές.

Συγκεκριμένα, ξεκινώντας από την εθνογραφική περιγραφή της «καβυλικής κοινωνίας της Αλγερίας», από την οποία παρατήρησε τις έμφυλες «εξουσιαστικές» κοινωνικές σχέσεις, συμπεραίνει πως «η αντρική κυριαρχία αποτελεί πρωτίστως ένα είδος συμβολικής κυριαρχίας· δεν επιβάλλεται, δηλαδή, αποκλειστικά και μόνο με όρους άμεσου εξαναγκασμού και φυσικής βίας» (Bourdieu, 2007). Ο N. Παναγιωτόπουλος (2007, σσ. 9-28), αναφέρει ότι ο Bourdieu θεωρεί την αντρική κυριαρχία ως μια σχέση

κυριαρχίας που «εδράζεται αφενός στις αντικειμενικές δομές/ συνθήκες και αφετέρου στις γνωστικές δομές και τις έξεις των υποκειμένων- αντρών και γυναικών».

Σύμφωνα με τον Bourdieu (2007), η αντρική κυριαρχία εδραιώνεται μέσα από τη «συνενοχή» των καταπιεζομένων, των γυναικών, στην «υποδέεστη» θέση τους. Η συνενοχή δεν συνειδητή, αλλά προκύπτει ως «αποτέλεσμα ενός αυθαίρετου συστήματος συμβολικών ταξινομήσεων που εγγράφονται στις γνωστικές δομές και τις έξεις των υποκειμένων, αντρών και γυναικών, όπως και στις αντικειμενικές δομές». Συχνά ο άντρας θεωρείται «ρωμαλέος», «επιθετικός», «αυθάδης», «ανεξάρτητος», «προμηθευτής» (Askew & Ross, 1994, σ. 9), ανάλογα με την τοποθεσία και το περιβάλλον αλλά και τους κοινωνικούς και πολιτιστικούς παράγοντες που επικρατούν σε αυτά (Mikkola, 2011).

Μεθοδολογία της έρευνας

Σκοπός της εργασίας είναι να εξετάσει την επίδραση που ασκεί η οικογένεια και το σχολείο στη διαμόρφωση της έμφυλης ταυτότητας και στην αναπαραγωγή των έμφυλων διακρίσεων στο χώρο του σχολείου. Οι στόχοι της έρευνας είναι:

- η επίδραση των καθημερινών οικογενειακών εργασιών ως «παραστασιακές επιτελέσεις» του φύλου στη διαμόρφωση της έμφυλης ταυτότητας του παιδιού
- η επίδραση των διαφοροποιημένων καθημερινών οικογενειακών εργασιών στην αναπαραγωγή των έμφυλων διακρίσεων
- η επίδραση των καθημερινών σχολικών δραστηριοτήτων ως «παραστασιακές επιτελέσεις» του φύλου στη διαμόρφωση της έμφυλης ταυτότητας του παιδιού
- η επίδραση των διαφοροποιημένων καθημερινών σχολικών δραστηριοτήτων στην αναπαραγωγή των έμφυλων διακρίσεων

Το δείγμα της έρευνας αποτελούν 200 μαθητές/τριες (100 μαθητές & 100 μαθήτριες) της Ε΄ τάξης (46,5%) και ΣΤ΄ τάξης (53,5%) τεσσάρων δημοτικών σχολείων του Δήμου Ιωαννιτών. Επιλέχθηκε να πραγματοποιηθεί η έρευνά στις μεγαλύτερες τάξεις των δημοτικών σχολείων, όπου η ηλικία των παιδιών κυμαίνεται από 11 ως 12 χρόνια ηλικία κατά την οποία έχει προχωρήσει η διαδικασία κοινωνικοποίησής τους και τα παιδιά έχουν κατανοήσει τις διαφορετικές συμπεριφορές που αναμένουν οι ενήλικες να επιδείξουν αυτά ανάλογα με το φύλο τους (Φρειδερίκου, 1995). Για την επιλογή του δείγματος χρησιμοποιήθηκε η δειγματοληψία ευκολίας. Κατά την δειγματοληψία ευκολίας προκύπτει και αξιοποιείται το λεγόμενο δείγμα ευκολίας, το οποίο αποτελείται από άτομα τα οποία είναι διαθέσιμα ή εύκολα προσβάσιμα (Δαρβίρη, 2009).

Το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή των στοιχείων της έρευνας είναι το ερωτηματολόγιο με την προσθήκη βινιετών (vignettes), δηλαδή κάποιων σύντομων περιγραφών υποθετικών ανθρώπων ή καταστάσεων. Ικανοποιήθηκαν οι προϋποθέσεις χρήσης των βινιετών: συνέπεια των απαντήσεων των μαθητών/τριών και ίδιος τρόπος αντίληψης της έντασης της κατάστασης που περιγράφεται σε κάθε βινιέτα (King & Wand, 2007).

Τα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν ισόποσα σε 100 μαθητές και 100 μαθήτριες, ώστε να μην δημιουργηθούν μεγάλες διαφορές στα αποτελέσματα για τα οποία ευθύνεται

το φύλο. Το ερωτηματολόγιο χωρίζεται σε δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος αναφέρονται τα δημογραφικά στοιχεία του/της μαθητή/ριας: φύλο, τάξη, ποιο το επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα και της μητέρας. Στο δεύτερο μέρος περιλαμβάνονται οι vignettes. Το δεύτερο μέρος χωρίζεται σε δύο ενότητες, η πρώτη ενότητα αφορά υποθετικές ιστορίες σχετικά με την οικογένεια και τους έμφυλους ρόλους των μελών της και η δεύτερη ενότητα, περιλαμβάνει υποθετικές ιστορίες που αφορούν το σχολικό περιβάλλον και τις έμφυλες διακρίσεις μέσα σε αυτό.

Συζήτηση των αποτελεσμάτων-Συμπεράσματα

Η οικογένεια και το σχολείο είναι οι βασικοί φορείς κοινωνικοποίησης όπου μέσω των άτυπων και τυπικών διαδικασιών συμβάλλουν στη διαμορφώνουν της έμφυλη ταυτότητας του παιδιού (Θάνος & Μπούνα, 2015). Η κατανομή των οικιακών εργασιών φαίνεται για τα παιδιά να είναι ένας ρόλος ο οποίος ταυτίζεται με τη «γυναικεία φύση» και είναι «φυσικοποιημένος» (Bourdieu, 2002). Πράγματι, όσον αφορά το ποιος από τους δυο γονείς έκανε τις ετοιμασίες για τα φαγητά και τα γλυκά το μεγαλύτερο ποσοστό τόσο των κοριτσιών (80%) όσο και των αγοριών (88%) του δείγματος επέλεξε τη μητέρα. Από την ανάλυση περιεχομένου των αιτιολογήσεων των απαντήσεων των μαθητών προκύπτει πως οι αντιλήψεις των παιδιών, είναι οι ήδη διαμορφωμένες υπό ένα καθεστώς αντρικής κυριαρχίας αντικειμενικές συνθήκες - δομές, μέσα στις οποίες μεγαλώνουν και αποκτούν εμπειρία, δηλαδή κοινωνικοποιούνται, τόσο οι γυναίκες όσο και οι άντρες (Butler, 2006). Οι αντιλήψεις τους αυτές, είναι αποτέλεσμα των εμπειριών/ βιωμάτων που έχουν από το σπίτι και την οικογένειά τους, «συνήθως μαγειρεύει η μαμά μου» (Κορίτσι, Ε' τάξη) αλλά και από τις αντιλήψεις των γονέων τους «είναι η νοικοκυρά του σπιτιού και θέλει να το κάνει» (Αγόρι, Στ' τάξης). Το οικογενειακό περιβάλλον φαίνεται να είναι το πρωταρχικό πλαίσιο της κατασκευής και δόμησης αυτής της νεανικής ανδρικής και αντίστοιχα θηλυκής ταυτότητας (αυτό-εικόνας), «είναι γυναίκα και κάνει αυτές τις ετοιμασίες» (Αγόρι, Ε' τάξης).

Το κοινωνικό φύλο κατασκευάζεται μέσα από διαδικασίες, στις οποίες οι κυρίαρχες αντιλήψεις για το τι είναι ανδρικό και τι γυναικείο έχουν πρωταγωνιστικό ρόλο. Έτσι στην κατανομή ρόλων σε δύο ακόμα οικιακές εργασίες, στο σερβίρισμα των καλεσμένων και στο πλύσιμο των πιάτων, το 70% των κοριτσιών και το 67% των αγοριών απάντησαν πως θα σερβίρει η κοπέλα και στη συνέχεια το 46% των κοριτσιών και το 53% των αγοριών απάντησαν πως θα πλύνει τα πιάτα και πάλι η κοπέλα. Στο πλαίσιο του σπιτιού και της κατανομής ρόλων μέσα σε αυτό, το παιδί κατανοεί τι είναι ο καταμερισμός εργασίας με βάση το φύλο, δηλαδή ο διαχωρισμός ανάμεσα στις ανδρικές και γυναικείες μορφές εργασίας (Butler, 2006). Έχοντας όλα αυτά τα βιώματα τα αγόρια, αρνούνται να συμμετέχουν στις δουλειές του σπιτιού (σερβίρισμα και πλύσιμο πιάτων), γεγονός που μπορεί να ερμηνευτεί ως άρνηση να υποκύψουν σε τακτικές «εκθήλυνσης», μέσα από τις οποίες θεωρούν ότι η ανδρική τους ταυτότητα και υπόσταση βρίσκεται σε απειλή, «τα αγόρια δεν κάνουν τέτοια πράγματα είναι για τα κορίτσια αυτά» (Αγόρι, Στ' τάξη). Παρατηρήσαμε γενικά μια αντίδραση από την πλευρά των αγοριών, όταν συναντούν επιτελέσεις της γυναικείας ταυτότητας. Αρνούνται δηλαδή, να ταυτιστούν με κάποιες εκφάνσεις της «γυναικείας» ταυτότητας, «το αγόρι σιγά μη καθίσει να πλύνει τα πιάτα» (Αγόρι, Στ' τάξη). Παρατηρήθηκε πως στην ανάληψη του πλυσίματος των πιάτων, το 29% των

κοριτσιών όπως και των αγοριών του δείγματος απάντησαν πως θα γίνει από το αγόρι. Σύμφωνα με την ανάλυση περιεχομένων των αιτιολογήσεων των μαθητών που απάντησαν αγόρι, προκύπτει πως δεν ανατέθηκε αυτή η εργασία καθαυτού στο αγόρι αλλά επικουρικά προς το κορίτσι. Για το κορίτσι και σε αυτό το ποσοστό του δείγματος παραμένει η «κύρια» υποχρέωση της, ενώ το αγόρι θα βοηθήσει και δε θα αναλάβει τέτοιο είδους εργασία, «αν και είναι αγόρι θέλει να βοηθήσει την αδελφή του» (Κορίτσι, Ε' τάξη).

Γίνεται φανερός ο διαχωρισμός εργασιών μεταξύ των δύο φύλων στο πάρτυ, επιβεβαιώθηκε ότι οι άντρες συνεχίζουν να κυριαρχούν στο δημόσιο χώρο και στο πεδίο της εξουσίας και κυρίως της εξουσίας της οικονομικής παραγωγής «θα χρηματοδοτήσει το πάρτυ», ενώ οι γυναίκες παραμένουν στον ιδιωτικό χώρο, στον οικιακό χώρο «θα μαγειρεύει, θα σερβίρει, θα κάνει τα ποτά για να πίνουν οι μεγάλοι και τα παιδιά» (Αγόρι, Στ' τάξη), οι διάφορες εργασίες που ταιριάζουν στις γυναίκες αποτελούν προέκταση των οικιακών λειτουργιών (φροντίδα, υπηρεσίες κ.λπ.) (Θάνος & Μπούνα, 2016).

Οι άντρες έχουν το μονοπώλιο του χειρισμού των τεχνικών αντικειμένων και των μηχανών/εργαλείων, το οποίο επιβεβαιώθηκε και από την έρευνα, το 98% των κοριτσιών και το 95% των αγοριών του δείγματος πιστεύει ότι «οι άνδρες κάνουν μόνο τις δύσκολες δουλειές» (Αγόρι, Ε' τάξη), όπως είναι οι τεχνικές εργασίες. Βιολογικοποιούν την ικανότητα χειρισμών τέτοιου είδους εργασιών από τους άνδρες «πιάνουν τα χέρια τους σε αυτά» (Κορίτσι Ε' τάξη), «είναι άνδρας, από μικρός τα κάνει αυτά» (Κορίτσι, Ε' τάξη). Τα αγόρια αποδίδουν, χαρακτηριστικά στον εαυτό τους που είναι κοινωνικά αποδεκτά και που «πρέπει» να διέπει ένα αγόρι «είναι αγόρι και έχει πιο δυνατά χέρια» (Αγόρι, Ε' τάξη), «πρέπει να γίνει άνδρας» (Αγόρι, Στ' τάξη). Τα κορίτσια αισθάνονται πως είναι έτσι φτιαγμένες ως γυναίκες και δεν μπορούν να σκεφτούν κάτι διαφορετικό ούτε να κάνουν κάτι για να το αλλάξουν «είναι αδύναμη για τέτοια, θα βάλει τα κλάματα» (Κορίτσι, Στ' τάξη), «γιατί τα κορίτσια ασχολούνται με μαγειρέματα, σκουπίσματα, και άλλα τέτοια και όχι με αυτά» (Αγόρι, Ε' τάξη). Σε αυτή την περίπτωση μιλάμε για τη «συμβολική βία» όπως αναφέρει ο Bourdieu, που με ένα αόρατο μηχανισμό καθορίζει τα πράγματα χωρίς να γίνεται αντιληπτή η κυριαρχία. Όταν οι υποκειμενικές δομές (το «habitus») και οι αντικειμενικές δομές (οικογένεια) συμφωνούν μεταξύ τους, τότε η συμβολική βία λειτουργεί (Bourdieu, 2002).

Έτσι, όπως επισημαίνει και ο P. Bourdieu, μέσα από δομές όπως η οικογένεια, παράγονται τα λεγόμενα «habitus», τα συστήματα δηλαδή των ανθεκτικών, μεταφερόμενων, προσαρμόσιμων και γενικεύσιμων προδιαθέσεων, έμφυλων προδιαθέσεων της σκέψης και της πράξης, που έχουν ενσωματώσει τα υποκείμενα και που συντηρούν τελικά τις έμφυλες διαφορές (Bourdieu, 2002).

Ο ρόλος του σχολικού θεσμού και ο μετασχηματισμός της λειτουργίας του αναφορικά με την αναπαραγωγή των έμφυλων διαφορών, είναι για το Bourdieu ο πιο σπουδαίος παράγοντας στην αλλαγή της μορφής της αντρικής κυριαρχίας που παρατηρείται στο σχολείο (Παναγιωτόπουλος, 2007). Τα αγόρια επιβεβαιώνουν τον αντρισμό τους έμπρακτα μέσω της αντίστασης στο σχολείο «είμαι αγόρι και βαριέμαι το σχολείο»

(Αγόρι, Ε' τάξη). Ιδιαίτερα σε μαθήματα που γίνονται αντιληπτά ως «γυναικεία» αλλά και γενικότερα το διάβασμα ως διαδικασία θεωρείται μια «γυναικεία» υποχρέωση. Το γραπτό με χαμηλή βαθμολογία, παρατηρούμαι πως το 68% των κοριτσιών και το 56% των αγοριών, θεωρεί πως ανήκει στο αγόρι, «είναι αγόρι και τα αγόρια δε δίνουν τόση σημασία στο διάβασμα» (Κορίτσι, Ε' τάξη). Η χαμηλή βαθμολογία των αγοριών στο μάθημα των μαθηματικών, δεν αποδίδεται στο γνωστικό επίπεδο αλλά στο πρακτικό επίπεδο, δηλαδή λόγω βιασύνης των αγοριών (30%), «τα αγόρια από τη βιασύνη τους κάνουν λάθη» (Αγόρι, Στ' τάξη).

Τα παιδιά δείχνουν επιλέγουν να παίξουν με παιχνίδια που θεωρούνται κατάλληλα για το φύλο τους, το 50% των κοριτσιών επέλεξε να παίξει μήλα και το 92% των αγοριών, το ποδόσφαιρο. Τα παιδιά μιμούνται συμπεριφορές ομόφυλών τους «παίζει η φίλη μου και πάω και εγώ» (Κορίτσι, Ε' τάξη), αποδεικνύοντας ότι έχουν εσωτερικεύσει τις κοινωνικές προσδοκίες και αντιλήψεις. Η κατηγοριοποίηση στην οποία προβαίνουν για την επιλογή του παιχνιδιού είναι η στερεοτυπική εικόνα του αρσενικού, για παράδειγμα, είναι αυτή του δυνατού, γυμνασμένου, καθώς «τα αγόρια είναι σκληρά και δυνατά» (Αγόρι, Ε' τάξη), «παίζουν βίαια παιχνίδια αυτοί» (Κορίτσι, Ε' τάξη), ενώ «τα κορίτσια είναι ευαίσθητα και πιο αδύναμα μυϊκά» (Αγόρι, Στ' τάξης). Παρατηρούμε όμως πως τα κορίτσια δεν είναι πάντα ανίσχυρα και εξαρτημένα, άλλα όπως αναφέρει η Walkerdine (2013), «δείχνουν να βρίσκονται σε μια πάλη με τα αγόρια, για να αναγνώσουν και να δημιουργήσουν καταστάσεις στις οποίες αποκτούν εξουσία». Πράγματι το 41% των κοριτσιών του δείγματος απάντησε πως θα έπαιζε ποδόσφαιρο, «ξέρω ότι είναι αγορίστικο παιχνίδι, αλλά εγώ θα το παίξω, μου αρέσει». Μια ακόμα ερμηνεία σε αυτό είναι πως στα κορίτσια είναι πιο εύκολο να υιοθετήσουν «αντρικές» πρακτικές, συμπεριφορές από ότι τα αγόρια «κοριτσιίστικες» λόγω του ότι η κοπέλα ταυτίζεται με το «κυρίαρχο» το αντρικό φύλο (Θάνος & Μπούνα, 2016).

Τέλος διαπιστώθηκε και πάλι, ότι κάποιες μορφές αντρισμού συγκρούονται με τις καλές ακαδημαϊκές επιδόσεις. Συγκεκριμένα και στο μάθημα της έκθεσης το μεγαλύτερο ποσοστό των παιδιών απάντησαν πως οι κοπέλες είναι καλύτερες. Στο εσωτερικό όμως των απαντήσεων παρατηρούμε πως το μεγαλύτερο ποσοστό των αγοριών(50%) απάντησε πως τα αγόρια είναι αυτά που είναι καλύτερα στην έκθεση αλλά όχι λόγω γνωστικών δυνατοτήτων αλλά λόγω της υψηλής τους φαντασίας (Θάνος & Μπούνα, 2015). Τα αγόρια συχνά κατασκευάζουν και επιδεικνύουν τη γνώση τους σχετικά με τον αντρισμό μέσω της υιοθέτησης στάσεων του ηγεμονικού αντρισμού ο οποίος στο σχολικό πλαίσιο εμφανίζεται από την επίδειξη διακρίσεων στον αθλητισμό- ιδίως σε αθλήματα με υψηλό κύρος, (π.χ. ποδόσφαιρο, μπάσκετ), «τα αγόρια σε αντίθεση με τα κορίτσια αφιερώνουν πιο πολύ χρόνο στα σπορ, δεν έχουν χρόνο για διάβασμα» (Αγόρι, Ε' τάξη) και από την προτίμηση μόνο για τα «αντρικά» μαθήματα ή και σε κανένα μάθημα.

Συμπερασματικά και με βάση την παραπάνω ανάλυση μπορούμε να πούμε πως η οικογένεια και το σχολείο διαμορφώνουν την έμφυλη ταυτότητα των παιδιών, εγγράφοντας ασυνείδητα τους έμφυλους ρόλους στα κοινωνικά υποκείμενα (Παναγιωτόπουλος, 2007). Το φύλο καταλαμβάνει σπουδαίο ρόλο στην διαπραγμάτευση και διαχείριση των σχέσεων - ιεραρχιών μεταξύ των παιδιών καθώς

τα υποκείμενα κατέχουν ενεργό ρόλο στη συμμόρφωση ή στην αντίσταση του φύλου τους στα κανονιστικά πρότυπα.

Η έρευνα εστίασε στο τοπικό σχολικό και κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον της περιοχής Ιωαννίνων και τα ευρήματά της δεν θα μπορούσαν να είναι γενικευμένα, ούτε καθολικά αλλά ούτε και οριστικά, καθώς η αναπαραγωγή των έμφυλων διακρίσεων είναι έννοια ρευστή και εξαρτάται από τα ίδια τα υποκείμενα. Μελλοντικές έρευνες, θα μπορούσαν να επικεντρωθούν στη διερεύνηση πιο συγκεκριμένων ερευνητικών προτάσεων για την ανάπτυξη θεωριών ενίσχυσης της απελευθέρωσης από τις έμφυλες διακρίσεις ή και κατάργησής τους. Πιο συγκεκριμένα, μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να διερευνήσουν:

- Την επίδραση συγκεκριμένων παραγόντων όπως η κοινωνική τάξη, το πολιτισμικό κεφάλαιο, τα φυλετικά χαρακτηριστικά που επηρεάζουν τις σχέσεις εξουσίας μέσα στις οποίες συγκροτείται το έμφυλο υποκείμενο.
- Τις συνθήκες υπό τις οποίες θα μπορούσαν να εφαρμοστούν προγράμματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και προγράμματα παρέμβασης σχετικά με τις έμφυλες ταυτότητες και τις διακρίσεις τους.
- Σχέδια εργασίας (project) που θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ως προγράμματα ενάντια στην έμφυλη διάκριση, παιδαγωγικό υλικό που να μπορεί να χρησιμοποιηθεί επιπρόσθετα, στην προσχολική αγωγή. και εκπόνηση αντισεξιστικών προγραμμάτων, από την προσχολική αγωγή ώστε η αποδόμηση των κατηγοριοποιήσεων του φύλου και των έμφυλων διακρίσεων να αρχίσουν από όσο το δυνατό πιο νωρίς.

Βιβλιογραφία

Arnot, M. (2004). Διαδικασίες αναπαραγωγής του φύλου, εκπαιδευτική θεωρία και φεμινιστικές πολιτικές. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Brugeilles, C. & Cromer, S. (2008). Promoting gender equality through textbooks: A methodological guide. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO).

Bourdieu, P. (2002). Η αντρική κυριαρχία (Ε. Γιαννοπούλου, μετάφραση - Ν. Παναγιωτόπουλος, πρόλογος). Αθήνα: Πατάκη.

Burke, P. J. (1980). The self: Measurement implications from a symbolic interactionist perspective. *Social Psychology Quarterly*, 43, 18-29.

Butler, J. (1990). *Gender trouble. Feminism and the subversion of identity*. London: Routledge.

Butler, J. (1993). *Bodies that matter: On the discursive limits of «Sex»*. New York: Routledge.

Butler, J. (2006). Παραστασιακές επιτελέσεις και συγκρότηση του φύλου: Δοκίμιο πάνω στη φαινομενολογία και τη φεμινιστική θεωρία. Στης Α. Αθανασίου (Επιμ. έκδ.). *Φεμινιστική θεωρία και πολιτισμική κριτική* (σσ. 381-408). Αθήνα: Νήσος.

Carlson, N. R. & Heth, C. D. (2009). *Sensation, Psychology: the science of behavior* (4th Ed.). Toronto, Canada: Pearson.

Carlson, N. R. & Heth, C. D. (2010). *Psychology the Science of Behaviour*. Ontario. CA: Pearson Education Canada.

Chassapis, D. (1997). The social ideologies of school mathematics applications: a case study of elementary school textbooks. *For the Learning of Mathematics*, 17(3), 24-27.

Connell, R.W. (2002). *Gender*. Cambridge/Malden: Polity.

Δεληγιάννη - Κουιμτζή, Β. & Σακκά, Δ. (2005). Μεγαλώνοντας ως αγόρι. Διερεύνηση της ανάπτυξης της αντρικής ταυτότητας στην εφηβική ηλικία. Αθήνα: Gutenberg.

Delamont, S. (1990). *Sex roles and the school*. London: Routledge.

Θάνος, Θ & Μπούνα, Α. (2015). Έμφυλες διαστάσεις της βίας στα σχολεία. Στου Θ. Θάνου (Επιμ. έκδ.). *Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης στην Ελλάδα*. Ερευνών απάνθισμα (σσ. 377-396). Αθήνα: Gutenberg.

Θάνος, Θ & Μπούνα, Α. (2016). (Ανα)παραγωγή και (εν)δυνάμωση των έμφυλων διακρίσεων στο σχολείο μέσα από άτυπες διαδικασίες. *Κοινωνιολογική επιθεώρηση*. 4, 101-128.

Eller, J. D. (2015). *Culture and diversity in the United States*. Oxon: Routledge.

King, G. & Wand, J. (2007). Comparing incomparable survey responses: Evaluating and selecting anchoring vignettes. *Oxford: Oxford University Press. Political Analysis*, 15(1), 44-66.

Κογκίδου, Δ., (2004). Φύλο και αναλυτικά προγράμματα: Η «υπόσχεση» των γυναικείων σπουδών στα ελληνικά πανεπιστήμια στον 21ο αιώνα. Στου Γ. Μπαγάκης (Επιμ. έκδ.). *Ο εκπαιδευτικός και το αναλυτικό πρόγραμμα* (σσ. 256-263). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κολέζα, Ε. (2006). Σχολικά εγχειρίδια των Μαθηματικών. Α' μέρος: Ένα θεωρητικό πλαίσιο. *Ευκλείδης Γ'*, 65, 3-27.

Μαραγκουδάκη, Ε. (1995). Τα στερεότυπα για τα φύλα σε παιδικά βιβλία προσχολικής ηλικίας. Στου Ι. Ν. Παρασκευόπουλου (Επιμ. έκδ.). *Διαφυλικές σχέσεις (β' τόμος)*. (σσ. 240-250). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Mendick, H. (2006). *Masculinities in Mathematics*. London: Open University Press.

Παναγιωτόπουλος, Ν. (2007). Προλογικό σημείωμα. Στου P. Bourdieu, *Η ανδρική κυριαρχία*. (σσ. 9-28). Αθήνα: Πατάκη.

Τάτσης, Ν. (1999). Κοινωνιολογία: κοινωνική οργάνωση και πολιτισμικές διεργασίες (β' τόμος). Αθήνα: Οδυσσέας.

Walkerdine, V. (2013). Αποκλείοντας τα κορίτσια: Κορίτσια και μαθηματικά. Αθήνα: Gutenberg.

West, C., Zimmerman, Don H. (1987). Doing Gender. Gender and Society 1(2):125-151.

Φρειδερίκου, Α. (1995). Η Τζένη πίσω από το τζάμι. αναπαραστάσεις των φύλων στα εγχειρίδια γλωσσικής διδασκαλίας του Δημοτικού Σχολείου. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Χαρδαλιά, Ν., & Ιωαννίδου, Α. (2008). Έμφυλες κοινωνικές αναπαραστάσεις στα σχολικά εγχειρίδια: Μελέτη βιβλιογραφικής επισκόπησης. Αθήνα: Παρατηρητήριο για τη Ισότητα στην Εκπαίδευση (Π.Ι.Ε).

Ο Νόμος 4491/2017 για τη νομική αναγνώριση ταυτότητας φύλου: Οι απόψεις των φοιτητών/τριών

Σόγιας Κωνσταντίνος
Πτυχιούχος ΠΤΝ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
k_sogias@yahoo.gr

Θάνος Θεόδωρος
Αναπληρωτής Καθηγητής ΠΤΝ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
ththanos@cc.uoi.gr

Μπούνα Ανδρομάχη
Διδάκτωρ ΠΤΝ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
abouna@cc.uoi.gr

Περίληψη

Η ταυτότητα φύλου αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό αυτοπροσδιορισμού των κοινωνικών υποκειμένων. Η ταυτότητα φύλου αποτελεί μια κοινωνική κατασκευή και διαχωρίζεται από τη βιολογική ταυτότητα του ατόμου. Το δίπολο άνδρας-γυναίκα έχει αμφισβητηθεί έντονα σήμερα, καθώς δεν εκφράζει τον έμφυλο αυτοπροσδιορισμό των ανθρώπων. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα μετά από κοινωνικούς αγώνες, η κοινωνική ταυτότητα φύλου να μην ταυτίζεται με τη βιολογική ταυτότητα, γεγονός που οδήγησε και στη ψήφιση του νόμου 4491/2017. Ο νόμος αυτός αφορά στη νομική αναγνώριση ταυτότητας φύλου και προκάλεσε έντονη συζήτηση στην ελληνική κοινωνία. Από αυτήν την άποψη είναι σημαντικό να εξεταστούν επιστημονικά οι απόψεις των κοινωνικών υποκειμένων, ιδιαίτερα των νέων. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να εξεταστούν οι απόψεις των φοιτητών/τριών σχετικά με το νόμο 4491/2017 για τη νομική αναγνώριση της ταυτότητας φύλου. Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από

120 προπτυχιακούς/ες φοιτητές/τριες Πανεπιστημίων της Ελλάδας. Ως μέσο συλλογής των στοιχείων χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας οι φοιτητές/τριες για τον αυτοπροσδιορισμό της κοινωνικής ταυτότητας χρησιμοποιούν το κυρίαρχο δίπολο άνδρας-γυναίκα. Η πλειονότητα του δείγματος συμφωνεί με το Νόμο, αναφέροντας ότι αποτελεί δικαίωμα κάθε ανθρώπου να αυτοπροσδιοριστεί όπως νιώθει αλλά διαφωνεί ως προς την ηλικία στην οποία μπορεί κάποιος να προβεί στη νομική διαδικασία αναγνώρισης της ταυτότητας του φύλου του.

Λέξεις κλειδιά: βιολογικό φύλο, κοινωνικό φύλο, ταυτότητα φύλου, διεμφυλικό άτομο, νόμος 4491/2017.

Law 4491/2017 on legal recognition of sexual identity: Student's views

Sogias Konstantinos
Graduate of the University of Ioannina
k_sogias@yahoo.gr

Thanos Theodoros
Associate Professor, University of Ioannina
ththanos@cc.uoi.gr

Bouna Andromachi
Phd, University of Ioannina
abouna@cc.uoi.gr

Summary

Gender identity is a basic feature of self-identification of social subjects. Sex identity is a social construction and is separated from the person's biological identity. The male / female dipole has been strongly challenged today, as it does not express the self-identification of the people. As a result of social struggles, social gender identity is not identical to biological identity, which led to the adoption of Law 4491/2017. This law concerns the legal recognition of gender identity and has prompted intense debate in Greek society. In this respect, it is important to consider scientifically the views of social subjects, particularly young people. The purpose of this paper is to examine students' views on Law 4491/2017 on the legal recognition of gender identity. The survey sample consists of 120 undergraduate students in Universities in Greece. The questionnaire was used as a means of collecting data. According to the results of the survey, the students for the self-identification of the social identity use the dominant male / female dipole. The majority of the sample agrees with the Law, stating that it is the right of every person to self-identify as he / she feels but disagrees about the age at which one can proceed to the legal process of identifying his / her gender.

Keywords: sex, gender, gender identity, transgender, Law 4491/2017

Εισαγωγή

Το ζήτημα της ταυτότητας φύλου και της διόρθωσης του καταχωρημένου φύλου από τα διεμφυλικά άτομα, αποτελεί επίπεδο έρευνας σε διάφορα επιστημονικά πεδία όπως της ανθρωπολογίας, της κοινωνιολογίας, κ.λπ. Στις περισσότερες κοινωνίες, ο βασικός και «αποδεκτός» διαχωρισμός των έμφυλων ταυτοτήτων αφορά στις κατηγορίες «άντρας και γυναίκα» (Carlson & Heth, 2009). Πρόκειται για ένα δίπολο φύλων, και η οποιαδήποτε διαφοροποίηση από τη νόρμα αυτή, αντιμετωπίζεται με έντονη κριτική από την κοινωνία και επιβάλλεται ένα είδος «συμμόρφωσης». Έτσι τα άτομα που βιώνουν μια εσωτερική σύγκρουση μεταξύ του καταχωρημένου κατά τη γέννηση φύλου και του φύλου που τους εκφράζει, συνήθως απομονώνονται από την κοινωνία και βιώνουν έντονη ρατσιστική συμπεριφορά (Γαλανού, 2014). Ωστόσο, η πρόσφατη ψήφιση του νόμου 4491/2017 σχετικά με την νομική αναγνώριση της ταυτότητας φύλου προσπαθεί να αναδείξει τα ανθρώπινα δικαιώματα αυτών των κοινωνικών υποκειμένων.

Βιολογικό (sex) και κοινωνικό (gender) φύλο

Ο όρος βιολογικό φύλο (sex) χρησιμοποιείται για να περιγράψει τις βιολογικές κατηγορίες του «άνδρα» και της «γυναίκας» και καθορίζεται από τα χρωμοσώματα και τα ανατομικά χαρακτηριστικά του ατόμου (Turner, 1998, σ. 8). Σύμφωνα με τη θεωρία του βιολογικού φύλου, οι διαφορές στην ανατομία, τις σωματικές ικανότητες και δεξιότητες και γενικότερα στις δυνατότητες των δυο φύλων, οφείλονται σε βιολογικές διαφορές. Τα κοινωνικά υποκείμενα πρέπει να εκπληρώσουν τον φυσικό τους προορισμό όπως αυτός υπαγορεύεται από την ανατομία τους. Ακόμη από τους άνδρες και τις γυναίκες αναμένεται να επιδείξουν τη συμπεριφορά εκείνη που προσιδιάζει στο φύλο τους και είναι σύμφωνη με τις θεωρούμενες έμφυτες ιδιότητες και ικανότητες τους. Το κριτήριο της ικανότητας αφενός για να διασφαλιστεί το φυλετικό όριο και να διαχωριστεί η ανδρική από τη γυναικεία συμπεριφορά και αφετέρου να κατηγοριοποιηθούν όλες οι ανθρώπινες δραστηριότητες (βιολογικές, κοινωνικές, πολιτισμικές κ.λπ) (Παπαταξιάρχης, 1992).

Για μεγάλο χρονικό διάστημα επικρατούσε η αντίληψη ότι το φύλο είναι μόνο βιολογικό (sex). Σε αυτό συνέβαλλε η επικράτηση της βιολογικής προσέγγισης, σύμφωνα με την οποία τα κοινωνικά χαρακτηριστικά οφείλονται σε βιολογικούς παράγοντες (Connell, 2006).

Η αποδόμηση της βιολογικής προσέγγισης που επικρατούσε για μεγάλο χρονικό διάστημα στις δυτικές κοινωνίες, υπήρξε μια μακρά, πολυκύμαντη διαδικασία που συνδέθηκε με κοινωνικούς και πολιτικούς αγώνες και ιδιαίτερα με την ανάπτυξη του γυναικείου κινήματος (Παπαταξιάρχης, 1992). Η βιολογικοποίηση των κοινωνικών χαρακτηριστικών του φύλου δέχτηκε μεγάλη κριτική (Bourdieu, 2007· Αθανασίου, 2005) με την ανάπτυξη της προσέγγισης της κοινωνικής κατασκευής του φύλου (Turner, 1998), με την οποία αναδεικνύεται ο όρος κοινωνικό φύλο (gender).

Η θεωρία του κοινωνικού φύλου υποστηρίζει ότι το φύλο είναι κοινωνική σχέση και πολιτισμικό σύμβολο, που «δεν είναι τοποθετημένο έξω από το χώρο και το χρόνο, αλλά αντίθετα υπόκειται στη διαπλαστική επίδραση της ανθρώπινης δράσης, είναι

συμβολικά εκφρασμένο και κοινωνικά θεσμοθετημένο, αποτελεί αντικείμενο επιλογής όσο και μάθησης και άρα μπορεί να αλλάζει» (Παπαταξιάρχης, 1997, σ. 201).

Ο όρος του κοινωνικού φύλου χρησιμοποιείται για να περιγράψει τα χαρακτηριστικά και τη συμπεριφορά που αποδίδονται στο καθένα από τα δύο φύλα («αρρενωπότητας» και «θηλυκότητας») (Turner, 1998, σ. 8). Το κοινωνικό φύλο προσδιορίζεται από τους κοινωνικούς παράγοντες και συνδέεται με τις έμφυλες διακρίσεις και την επιτέλεση του. Το κοινωνικό φύλο αντιδιαστέλλεται προς το βιολογικό, και η όποια βιολογικοποίηση των κοινωνικών χαρακτηριστικών συνδέεται με την αναπαραγωγή των ιεραρχημένων έμφυλων διακρίσεων (Μπακαλάκη, 2010).

Ταυτότητα φύλου (gender identity)

Η ταυτότητα φύλου (gender identity) γίνεται κατανοητή ως ο εσωτερικός και ατομικός τρόπος με τον οποίο το άτομο αντιλαμβάνεται το φύλο του. Η αντίληψη που έχει το άτομο με το φύλο του μπορεί να συμπίπτει ή και να μη συμπίπτει με το φύλο που του αποδόθηκε κατά τη γέννηση και συμπεριλαμβάνει την ατομική εμπειρία του σώματος. Η ατομική εμπειρία του σώματος μπορεί να εμπεριέχει εθελούσιες αλλαγές στην εμφάνιση του σώματος ή μέσω φαρμακολογίας, χειρουργικής ή άλλων τρόπων,. Επίσης, περιλαμβάνει άλλες εκφράσεις του φύλου όπως την ένδυση, τον τρόπο ομιλίας και έκφρασης (Χαλκιά, 2014).

Η ταυτότητα φύλου αφορά αποκλειστικά και μόνο τον αυτοπροσδιορισμό του φύλου, την ατομική αίσθηση ο καθένας για το φύλο του. Δεν πρέπει να συγχέεται με τον σεξουαλικό προσανατολισμό, ο οποίος θα πρέπει να γίνεται κατανοητός ως η έκφραση συναισθηματικής ή και σεξουαλικής έλξης, είτε προς το έτερο είτε προς το ίδιο, είτε και προς τα δύο φύλα (ετεροφυλοφιλία, ομοφυλοφιλία, αμφιφυλοφιλία αντιστοίχως· Χαλκιά, 2014).

Παρατηρείται ότι υπάρχουν μερικά υποκείμενα τα οποία δεν ταυτίζονται με τα χαρακτηριστικά του φύλου που τους αποδόθηκε κατά τη γέννηση τους. Σύμφωνα με τους Kalbfleisch & Cody (1995), ο πυρήνας της ταυτότητας του φύλου διαμορφώνεται στην ηλικία των τριών, κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, ανάλογα με το είδος των παιχνιδιών που επιλέγουν τα παιδιά και των δραστηριοτήτων τους. Οι Martin και Ruble (2004) διακρίνουν τη διαδικασία της ανάπτυξης της ταυτότητας φύλου του παιδιού σε τρία στάδια: (1) έως την ηλικία των 5 ετών διαμορφώνονται τα καθοριστικά χαρακτηριστικά, (2) από την ηλικία των 5 ετών έως τα 7 έτη, παγιώνεται η ταυτότητα (3) από την ηλικία των 7 ετών και μετά, κορυφώνεται η παγίωση της ταυτότητας φύλου και οι κοινωνικά καθορισμένοι ρόλοι των φύλων χαλαρώνουν ελαφρώς και μπορεί να εμφανιστεί η «ρευστότητα» του φύλου. Η Newmann (2012), όμως, διαχωρίζει τη διαδικασία της ανάπτυξης της ταυτότητας του φύλου σε τέσσερα στάδια: (1) κατανόηση της ιδέας του φύλου, (2) εκμάθηση των ρόλων και των στερεοτύπων του φύλου, (3) ταύτιση με τους γονείς και (4) διαμόρφωση των προτιμήσεων του φύλου.

Διεμφυλικό άτομο (Transgender)

Ο όρος transgender άρχισε να χρησιμοποιείται ευρεία στις Ηνωμένες Πολιτείες στις αρχές της δεκαετίας του 1990, ως ομπρέλα για την περιγραφή της ταυτότητας φύλου

η οποία διαφοροποιείται από το κυρίαρχο δίπολο. Ο όρος transgender ή trans (διεμφυλικά άτομα/τρανς) αντικατέστησε τον όρο transsexual (Williams, 2014). Ο όρος «τρανς» (από το transgender) είναι ένας περιεκτικός γενικός όρος (ομπρέλα) και αναφέρεται σε ανθρώπους των οποίων η ταυτότητα φύλου και/ή η έκφραση φύλου διαφέρει από αυτήν που τους είχε αποδοθεί κατά τη γέννηση. Περιλαμβάνει, αλλά δεν περιορίζεται σε διεμφυλικούς (transsexual), παρενδυτικούς (travesty-transvestite), μετενδυσίες (crossdressers), άφυλους (agender), genderqueer ή και σε οποιαδήποτε άλλη διαφοροποίηση του φύλου ή με οποιαδήποτε άλλη ταυτότητα του φύλου ή/και έκφραση που δεν είναι «αρσενικό» ή «θηλυκό». Τα άτομα αυτά εκφράζουν το φύλο τους με την επιλογή των ρούχων, την παρουσίαση ή τροποποιήσεις του σώματος, συμπεριλαμβανομένης και της υποβολής σε πολλαπλές χειρουργικές επεμβάσεις (ILGA Europe, 2015).

Η διαφορά μεταξύ transgender και transsexual έχει τη βάση της στο διαχωρισμό του βιολογικού φύλου (sex) δηλαδή το φύλο που ορίζει η ανατομία ενός ανθρώπου και του κοινωνικού φύλου (gender), το οποίο αφορά την ταύτιση ενός ατόμου με τον τρόπο έκφρασης του φύλου. Ως εκ τούτου, η τρανσεξουαλικότητα έχει να κάνει με τα ανατομικά ζητήματα ενός φύλου, ενώ οι θεωρήσεις περί transgender, έχουν να κάνουν με την έκφραση του φύλου του κάθε ατόμου (Williams, 2014).

Νόμος 4491/2017

Η νομική αναγνώριση ταυτότητας φύλου είναι η διαδικασία αλλαγής του ονόματος και επαναπροσδιορισμού του φύλου που δηλώνεται στα επίσημα (κρατικά) έγγραφα και μητρώα, προκειμένου να αναγνωριστεί η ταυτότητα του φύλου ενός ανθρώπου. Με το νόμο 4491/2017, καθιερώνεται απλούστερη η διαδικασία επαναπροσδιορισμού του καταχωρημένου φύλου των διεμφυλικών προσώπων, με βάση το δικαίωμα του αυτοπροσδιορισμού. Στο νομοθετικό αυτό πλαίσιο αναγράφονται τα δικαιώματα των προσώπων με βάση την ταυτότητα και τα χαρακτηριστικά φύλου, όπως ότι, το πρόσωπο έχει δικαίωμα στην αναγνώριση της ταυτότητας φύλου του ως στοιχείο της προσωπικότητάς του. Επίσης στο νόμο 4491/2017, δίνονται και ορισμένοι ορισμοί αναφορικά με την ταυτότητα φύλου και τα χαρακτηριστικά του.

Κατά την πρότερη νομοθεσία (ν. 344/1976), τα διεμφυλικά άτομα δεν μπορούσαν να διορθώσουν τη ληξιαρχική πράξη γεννήσεώς τους και να αλλάξουν το όνομά τους, για τον επαναπροσδιορισμό του φύλου τους, εάν δεν είχε προηγηθεί χειρουργική επέμβαση στα γεννητικά τους όργανα και δεν υπήρχε πραγματογνωμοσύνη ψυχιάτρου. Η διαδικασία αυτή έθετε ως προϋπόθεση της αλλαγής του αναφερόμενου φύλου στα έγγραφα την ορμονοληψία αλλά και την εγχείρηση στα αναπαραγωγικά όργανα, επιφέροντας στειρώση.

Σύμφωνα με το νόμο 4491/2017, ένα άτομο μπορεί να προβεί σε επαναπροσδιορισμό του φύλου που του έχει αποδοθεί κατά τη γέννηση του, «σε περίπτωση ασυμφωνίας μεταξύ ταυτότητας φύλου και καταχωρημένου φύλου το πρόσωπο μπορεί να ζητήσει τη «διόρθωση» του καταχωρημένου φύλου του, ώστε αυτό να αντιστοιχεί στη βούληση, στην προσωπική αίσθηση του σώματος και στην εξωτερική του εικόνα» (άρθρο 3).

Για τον επαναπροσδιορισμό του φύλου δεν απαιτείται το άτομο να έχει υποβληθεί σε οποιαδήποτε προηγούμενη ιατρική επέμβαση ή οποιαδήποτε προηγούμενη εξέταση ή ιατρική αγωγή που σχετίζεται με τη σωματική ή ψυχική του υγεία. Η μόνη προϋπόθεση που θέτει ο νόμος 4491/2017, είναι το άτομο που επιθυμεί τον επαναπροσδιορισμό του καταχωρημένου φύλου να μην είναι έγγαμο και να έχει συμπληρώσει το δέκατο πέμπτο (15ο) έτος της ηλικίας τους, μετά από θετική γνωμάτευση διεπιστημονικής Επιτροπής, η οποία δημιουργείται από το Υπουργείο Δικαιοσύνης, Διαφάνειας και Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων και το Υπουργείο Υγείας, στην οποία μετέχουν ειδικοί επί του θέματος επιστήμονες.

Η διαδικασία που ακολουθείται για τον επαναπροσδιορισμό του φύλου περιγράφεται στο άρθρο 4 του νόμου 4491/2017. Αρχικά το ενδιαφερόμενο άτομο προβαίνει σε «αυτοπρόσωπη δήλωση ενώπιον του δικαστηρίου, ενώ η δήλωση γίνεται σε ιδιαίτερο γραφείο χωρίς δημοσιότητα» (παράγραφος 2). Στη συνέχεια, η δικαστική απόφαση καταχωρείται στο ληξιαρχείο: «οι υπηρεσίες που είναι αρμόδιες για την έκδοση άλλων εγγράφων στα οποία αναγράφεται η ταυτότητα του προσώπου ή από τα οποία το πρόσωπο εξαρτά δικαιώματα, καθώς και για την καταχώριση σε μητρώα ή καταλόγους έχουν την υποχρέωση να εκδώσουν νέα έγγραφα ή να προβούν σε νέες καταχωρίσεις με διορθωμένο το καταχωρισμένο φύλο, το κύριο όνομα και το επώνυμο του προσώπου». Σύμφωνα με την παράγραφο 4 του άρθρου 4 «η νέα ληξιαρχική πράξη μπορεί στο εξής να αλλάξει μία φορά, με την ίδια διαδικασία και τις ίδιες προϋποθέσεις».

Σύμφωνα με την παράγραφο 1 του άρθρου 5 του νόμου 4491/2017, «δικαιώματα, υποχρεώσεις και κάθε είδους ευθύνη του προσώπου, που δημιουργήθηκαν πριν από τη διόρθωση του φύλου, εξακολουθούν να υφίστανται». Οι αριθμοί φορολογικού μητρώου και μητρώου κοινωνικής ασφάλισης διατηρούνται στην αρχική τους μορφή. Ακόμη, σύμφωνα με την παράγραφο 2 του ίδιου άρθρου, αν το άτομο που προέβη σε επαναπροσδιορισμό του φύλου έχει παιδιά, είτε γεννημένα σε γάμο, είτε γεννημένα σε σύμφωνο, είτε γεννημένα χωρίς γάμο ή υιοθετημένα «τα δικαιώματα και οι υποχρεώσεις του από τη γονική μέριμνα δεν επηρεάζονται», και στην ληξιαρχική πράξη γέννησης των παιδιών δεν γίνεται καμία αλλαγή.

Στο άρθρο 6 του νόμου 4491/2017, υπάρχει μέριμνα για την εξεμύθια της διαδικασίας επαναπροσδιορισμού του φύλου: «οι υπάλληλοι του Ληξιαρχείου, καθώς και όσοι άλλοι εμπλέκονται επαγγελματικά στη διόρθωση του καταχωρισμένου φύλου ή έλαβαν γνώση της τέλεσής της με την ευκαιρία της άσκησης των καθηκόντων τους, έχουν καθήκον εξεμύθιας». Πρόσβαση στην αρχική ληξιαρχική πράξη γέννησης του προσώπου, καθώς και σε κάθε άλλο στοιχείο ή έγγραφο το οποίο τηρείται στο οικείο ληξιαρχείο ή σε οποιαδήποτε άλλη δημόσια υπηρεσία, έχει μόνο το ίδιο το πρόσωπο, καθώς και όσοι έχουν ειδική έγγραφη εξουσιοδότηση από αυτό. Ωστόσο, αν το πρόσωπο που προχώρησε σε επαναπροσδιορισμός φύλου καταστεί δικαιοπρακτικά ανίκανο, πρόσβαση έχει ο δικαστικός συμπαραστάτης του.

Μεθοδολογία έρευνας

Σκοπός της έρευνας είναι η εξέταση των απόψεων των φοιτητών/τριών σχετικά με το νόμο 4491/2017 για τη νομική αναγνώριση της ταυτότητας φύλου. Στόχοι της έρευνας

είναι να εξεταστούν σύμφωνα με τις απόψεις των φοιτητών/τριών, ο προσδιορισμός της έννοιας ταυτότητα φύλου, η συνύπαρξη και η συναναστροφή τους με διεμφυλικά άτομα, ο τρόπος ενημέρωσης για τον Ν.4491/2017 και το περιεχόμενο του και η κοινωνική ένταξη των διεμφυλικών ατόμων.

Δείγμα της έρευνας αποτελούν 120 προπτυχιακοί/ες φοιτητές/τριες (66% φοιτήτριες και 34% φοιτητές), διαφόρων σχολών: Επιστημών Αγωγής (45,1%), Κοινωνικών Επιστημών (Κοινωνιολογίας και Κοινωνικής Ανθρωπολογίας, 23,3%), Πολυτεχνικές (8,3%), Επιστημών Υγείας (6%), Φιλοσοφική (6%), Θετικών Επιστημών (4,5%), και άλλες (Νομικών Επιστημών, Επιστημών Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού, Γεωπονική, κ.λπ, 6,8%). Η επιλογή του δείγματος ήταν τυχαία. Όλοι/ες προπτυχιακοί/ες φοιτητές/τριες είχαν πρόσβαση στη συμπλήρωση του μέσου συλλογής, το οποίο είχε αναρτηθεί σε ηλεκτρονική πλατφόρμα.

Ως μέσο συλλογής των δεδομένων επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο. Η διατύπωση των ερωτήσεων βασίστηκε τόσο στη συναφή βιβλιογραφία όσο και στο περιεχόμενο του νόμου 4491/2017. Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, με κριτήριο το περιεχόμενό τους, χωρίζονται σε δύο μεγάλες ενότητες. Στην πρώτη ενότητα, οι ερωτήσεις αφορούν ατομικά στοιχεία των φοιτητών/τριών, όπως το φύλο, το τμήμα φοίτησης, το έτος φοίτησης, ο τόπος διαμονής κ.λπ. Στη δεύτερη ενότητα περιλαμβάνονται ειδικές ερωτήσεις σχετικά με τις απόψεις των φοιτητών/τριών που αφορούν τον προσδιορισμό της έννοιας ταυτότητα φύλου, τη συνύπαρξη και τη συναναστροφή τους με διεμφυλικά άτομα, τον τρόπο ενημέρωσης τους για τον νόμο 4491/2017 και το περιεχόμενο του και την κοινωνική ένταξη των διεμφυλικών ατόμων.

Αποτελέσματα-Συζήτηση

Στην κοινωνία κυριαρχούν μια σειρά από έμφυλα κοινωνικά στερεότυπα, προκαταλήψεις και αντιλήψεις, που βασίζονται στο κυρίαρχο δίπολο «άνδρας-γυναίκα» και οι όποιες διαφοροποιήσεις από το δίπολο αυτό, υφίστανται κοινωνικό έλεγχο προς «συμμόρφωση» σε αυτό (Παπαταξιάρχης, 1992). Ωστόσο η ταυτότητα φύλου αποτελεί μια ρευστή έννοια η οποία εξαρτάται από το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο ορίζεται, κατά συνέπεια είναι δύσκολο να οριστεί (Butler, 2004). Πράγματι το ένα τέταρτο των φοιτητών/τριών του δείγματος δήλωσε ότι «δεν γνωρίζει» την έννοια ταυτότητα φύλου. Από τους/τις υπόλοιπους/ες φοιτητές/τριες που απάντησαν, οι μισοί περίπου, αναγνωρίζοντας τη ρευστότητα της έννοιας του φύλου, διατύπωσαν την άποψη ότι η έννοια ταυτότητα φύλου εξαρτάται από το πώς νιώθει και πως αισθάνεται το κάθε άτομο: «το πώς νιώθει ο καθένας ανεξάρτητα από το βιολογικό φύλο του» (Α, 24). Μόλις το ένα τέταρτο των φοιτητών/τριών που έδωσαν κάποια απάντηση, ορίζει την ταυτότητα φύλου με βάση τα κοινωνικά στερεότυπα: «είναι δύο, αρσενικό - θηλυκό και καθορίζεται καθαρά από τα γενετικά όργανα (είτε αυτά είναι εκ γενετής είτε όχι)» (Α, 4). Από τους υπόλοιπους που απάντησαν, οι 17 φοιτητές/τριες όσα ανέφεραν δεν ήταν σαφή: «χαρακτηριστικό» (Κ, 72).

Αντίστοιχα είναι και τα αποτελέσματα στις απόψεις των φοιτητών/τριών του δείγματος, αναφορικά με την έννοια της διεμφυλικότητας. Το ένα τέταρτο του δείγματος ανέφερε ότι δεν γνωρίζει την έννοια. Από αυτούς που απάντησαν: οι 25

από τους 84, έδωσαν ασαφή απάντηση: «γιόλο» (Α, 57)· οι μισοί και πλέον αναγνωρίζουν τη ρευστότητα της ταυτότητας φύλου και θεωρούν τη διεμφυλικότητα ως έκφραση κάθε ατόμου: «να αυτοπροσδιορίζεσαι ως κάποιο άλλο φύλο πέραν του γένους σου» (Κ, 33)· μόνο ένας πολύ μικρός αριθμός φοιτητών/τριών του δείγματος στις απαντήσεις τους εμπεριείχαν κοινωνικά στερεότυπα και προκαταλήψεις: «υπάρχει μία βιολογική ανωμαλία» (Κ, 12)· «ψυχολογική διαταραχή» (Α, 54).

Η πλειονότητα του δείγματος (75%) των φοιτητών/τριών ανέφερε ότι θα πρέπει να γίνεται σεβαστός ο αυτοπροσδιορισμός του κάθε ατόμου και το 15% «ίσως». Μόλις το 9% απάντησε «όχι», ότι δεν θα πρέπει να γίνει σεβαστός. Μάλιστα το 80% του δείγματος απάντησε ότι δε θα είχε πρόβλημα να συναναστραφεί, να σπουδάξει ή να κατοικούν κοντά του διεμφυλικά άτομα: «είναι ανθρώπινο δικαίωμα του καθενός να εκφράζεται όπως επιθυμεί εφόσον δεν παραβιάζει την ελευθερία κάποιου άλλου» (Κ, 55).

Ο νόμος 4491/2017, αποτέλεσε αντικείμενο συζητήσεων και έντονων αντιπαραθέσεων μεταξύ κοινωνικών, πολιτικών, θρησκευτικών κ.λπ. φορέων, στα μέσα μαζικής ενημέρωσης και κοινωνικής δικτύωσης (ΚΕΘΙ, 2018). Πράγματι όλοι/ες σχεδόν οι φοιτητές/τριες, ενημερώθηκαν για το περιεχόμενο του Νομοσχεδίου από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και το διαδίκτυο: «μέσω των μέσων κοινωνικής δικτύωσης» (Α, 7). Μόνο ένας μικρός αριθμός του δείγματος (4 άτομα), ενημερώθηκαν από άλλες πηγές: πανεπιστήμιο (2 άτομα) και οργανώσεις (2 άτομα). Η πλειονότητα του δείγματος (78%) απάντησε ότι γνωρίζει καλά (41,9%) ή περίπου (35,9%), το περιεχόμενο του Νόμου. Ωστόσο, ένας/μία στους πέντε φοιτητές/τριες του δείγματος, δεν γνώριζε τον σχετικό Νόμο.

Σχετικά με τη συμφωνία του δείγματος με τον νόμο 4491/2017 «Νομική Αναγνώριση Ταυτότητας Φύλου», το 19,8% του δείγματος δεν έδωσε κάποια απάντηση. Το 42,2% του δείγματος συμφωνεί το περιεχόμενο του Νόμου, αναγνωρίζοντας το ως ανθρώπινο δικαίωμα: «αποτελεί ανθρώπινο δικαίωμα» (Κ, 28). Το 25% απάντησε ότι συμφωνεί με το Νομοσχέδιο σε κάποιο βαθμό/ με επιφυλάξεις που αφορούν επιμέρους ρυθμίσεις, όπως η ηλικία των παιδιών: «γενικά συμφωνώ με το νομοσχέδιο. ωστόσο διατηρώ επιφυλάξεις για το ότι η δήλωση μπορεί να γίνει από τα 15 έτη» (Κ, 22). Το 12,9% του δείγματος δεν συμφωνεί με τον Νόμο είτε γιατί υιοθετεί κοινωνικά στερεότυπα και προκαταλήψεις για τα διεμφυλικά άτομα: «είναι κόντρα στη φύση και τις αρχές μας» (Κ, 5), είτε γιατί διαφωνούν με επιμέρους ρυθμίσεις του Νόμου, όπως η ηλικία των παιδιών: «δεν συμφωνώ διότι θεωρώ ότι αυτή ηλικία δεν είναι κατάλληλη για να πάρει κανείς αποφάσεις που θα του αλλάξουν όλη τη ζωή του και θα καθορίσουν το μέλλον του» (Α, 27).

Η ηλικία που έχουν το δικαίωμα τα άτομα να αναγνωρίσουν νομικά την ταυτότητα φύλου τους αποτελεί σημείο προβληματισμού για τους/τις φοιτητές/τριες του δείγματος. Το 46,6% του δείγματος είναι αρνητικό για τη νομική αναγνώριση της ταυτότητας φύλου στην ηλικία των 15 ετών, είτε γιατί θεωρεί ότι σ' αυτήν την ηλικία τα παιδιά δεν έχουν την κατάλληλη «ωριμότητα»: «γιατί θεωρώ πως είναι μικρή η ηλικία αυτή για να πάρει μια τέτοια απόφαση ένα τρανς άτομο καθώς αργότερα μπορεί να μετανιώσει για την απόφαση που πήρε» (Κ, 6), είτε γιατί πιστεύει ότι μπορεί

να θυματοποιηθεί: «φοβάμαι πως αν κάτι τέτοιο γίνει γνωστό στο σχολικό περιβάλλον το εν λόγω άτομο θα δεχθεί bullying σε μεγάλο βαθμό» (Κ, 12). Το 27,6% απάντησε πως συμφωνεί την νομική αναγνώριση ταυτότητας φύλου στην ηλικία των 15 ετών: «πολλά παιδιά γνωρίζουν το φύλο τους από 3 ετών, στα 15 σίγουρα γνωρίζουν τι θέλουν να είναι» (Κ, 60). Πράγματι σύμφωνα με τη βιβλιογραφία από τη νηπιακή ηλικία τα παιδιά, μαθαίνουν κοινωνικές όψεις και χαρακτηριστικά του φύλου και είναι ικανά να αναγνωρίσουν το φύλο στον εαυτό τους (Μπονώτη, 1999· Μαραγκουδάκη, 1995).

Αν και ο επαναπροσδιορισμός το φύλου δεν χρήζει ψυχιατρικής παρακολούθησης (Γαλανού, 2014), το 36,2% και το 29,3% του δείγματος, θεωρούν ότι «ναι», χρήζουν ή «ίσως» χρήζουν, αντίστοιχα, ψυχιατρικής παρακολούθησης τα άτομα που προβαίνουν σε αυτόν. Αυτό πιθανόν να οφείλεται στις προκαταλήψεις που κυριαρχούν (Αθανασίου, 2005) και αυτό συνηγορεί το γεγονός ότι το 44,3% του δείγματος θεωρεί ότι μπορούν να ενταχθούν ομαλά στην κοινωνία.

Συμπεράσματα-Προτάσεις

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας και τη συζήτηση τους φαίνεται ότι:

- Η πλειονότητα των φοιτητών/τριών θεωρεί πως ο προσδιορισμός της ταυτότητας φύλου ορίζεται με βάση το πώς νιώθει το κάθε άτομο και γι αυτό θα πρέπει να γίνεται σεβαστός και δεν θα είχαν πρόβλημα να έχουν κάποιου είδους κοινωνική συναναστροφή μαζί τους.
- Η πλειονότητα των φοιτητών/τριών του δείγματος είχε ενημερωθεί για Ν.4491/2017 «Νομική Αναγνώριση Ταυτότητας Φύλου». Βασική πηγή ενημέρωσης ήταν τα ΜΜΕ και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης.
- Οι μισοί και πλέον φοιτητές/τριες του δείγματος είναι υπέρ της ψήφισης του Νόμου και θεωρούν ότι ο επαναπροσδιορισμός του φύλου αποτελεί ανθρώπινο δικαίωμα. Ωστόσο, η πλειονότητα εκφράζει ενστάσεις ως προς την ηλικία εφαρμογής του.

Οι παραπάνω διαπιστώσεις αφορούν τους/ις φοιτητές/τριες του δείγματος και σε καμία περίπτωση δεν μπορούν να γενικευτούν. Προς αυτήν την κατεύθυνση, μεταξύ άλλων, θα μπορούσε:

- να διερευνηθούν οι απόψεις των φοιτητών/τριών σε μεγαλύτερο δείγμα, το οποίο θα επιλέγονταν με συστηματικό τρόπο
- η έρευνα να επεκταθεί και σε άλλες κοινωνικές ομάδες και ιδιαίτερα τους εφήβους
- να χρησιμοποιούν ποιοτικά εργαλεία συλλογής των δεδομένων
- να μελετηθούν οι απόψεις των ίδιων των τρανς ατόμων
- να σχεδιαστούν και να υλοποιηθούν προγράμματα κατά της ομοφοβίας στο σχολείο
- να εξεταστεί η συμβολή του σχολείου στην ενημέρωση των μαθητών σε ζητήματα που αφορούν στην έμφυλη ταυτότητα.

Βιβλιογραφία

Αθανασίου, Α. (Επιμ. έκδ.). (2005). Φεμινιστική θεωρία και πολιτισμική κριτική. Αθήνα: Νήσος.

Γαλανού, Μ. (2014). Ταυτότητα και έκφραση φύλου. Αθήνα: ΣΥΔ

Boles, J. (2003). Interrelationships of role conflict, role ambiguity, and work–family conflict with different facets of job satisfaction and the moderating effects of gender. *Journal of Personal Selling & Sales Management*, 23(2), 99-113.

Bourdieu, P. (2007). Η ανδρική κυριαρχία (Ν. Παναγιωτόπουλος, Εισαγωγή & Επιστ. Επιμ.) Αθήνα: Πατάκη.

Butler, J. (1988). Performative acts and gender constitution: An essay in phenomenology and feminist theory. *Theatre Journal*, 40(4), 519-531.

Butler, J. (2004). *Undoing gender*. New York: Routledge.

Carlson, N. R. & Heth, C. D. (2009). *Sensation, Psychology: the science of behavior* (4th Ed.), Toronto, Canada: Pearson.

Connell, R. W. (2006). Το κοινωνικό φύλο (Δ. Κογκίδου, Πρόλογος-Ε. Κοτσιφού, Μετάφραση-Δ. Ασημακοπούλου, Επιμ.). Θεσσαλονίκη : Επίκεντρο.

Huston, A. C. (1983). Sex-typing. In E. M. Hetherington (Ed.). *Handbook of child psychology: socialization, personality, and social development*. Vol. 4 (pp. 388-467). New York: Wiley.

ILGA Europe (2015). Glossary. Ανακτήθηκε στις 6 Ιουνίου, 2018 από https://www.ilgaeurope.org/sites/default/files/glossary_october_2015_edition.pdf.

Jagose, A. (1996). *The queer theory*. Melbourne University Press.

Kalbfleisch, P. & Cody, M (2012). *Gender, power, and communication in human relationships*. Routledge.

ΚΕΘΙ (2018). Διακρίσεις λόγω ταυτότητας φύλου και σεξουαλικού προσανατολισμού: δεδομένα, θεσμικό πλαίσιο και ποιοτική διερεύνηση. Αθήνα: Κέντρο Ερευνών Για Θέματα Ισότητας.

Kleeman, J. (1971). The establishment of core gender identity in normal girls. II. How meanings are conveyed between parent and child in the first 3 years. *Archives of Sexual Behavior*, 1(2), 117-129.

Λαγουμίδου, Μ. (1996). *Gay! Γιατί; τα αίτια της ομοφυλοφιλίας*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Μαραγκουδάκη, Ε. (1995). Τα στερεότυπα για τα φύλα σε παιδικά βιβλία προσχολικής ηλικίας. Στου Παρασκευόπουλος Ι. Ν. (Επιμ. έκδ.). *Διαφυλικές σχέσεις* (β' τόμος). (σσ. 240 - 250). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Martin, C. L., & Ruble, D. (2004). Children's Search for Gender Cues Cognitive Perspectives on Gender Development. *Current Directions in Psychological Science*, 13(2), 67-70.

Μπακαλάκη, Α. (2010). Φύλο και κοινωνικές επιστήμες στη σύγχρονη Ελλάδα. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Μπονώτη, Φ. (1999). Παιδικό παιχνίδι. Πανεπιστημιακές σημειώσεις. Θεσσαλία: Πανεπιστημιακές εκδόσεις.

Newman, B. (2012). *Development through life: a psychosocial approach*. USA: Cengage Learning.

Παπαταξιάρχη, Ε. (1992). Εισαγωγή: Από τη σκοπιά του φύλου: Ανθρωπολογικές θεωρήσεις της σύγχρονης Ελλάδας. Στων Ε. Παπαταξιάρχη & Θ. Παραδέλλη (Επιμ. έκδ.). Ταυτότητες και φύλο στη σύγχρονη Ελλάδα: Ανθρωπολογικές Προσεγγίσεις. Αθήνα: Καστανιώτης.

Turner, P. (1998). Βιολογικό φύλο, κοινωνικό φύλο και ταυτότητα του Εγώ, (Ε. Γαλανάκη, μετάφραση). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Williams, C. (2014). Transgender. *Transgender Studies Quarterly (TSQ)*, 1(1-2), 232-234.

Χαλκιά, Α. (2014). Πολιτικές της καθημερινότητας. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Φύλο και εκπαίδευση στην Ελλάδα: Η στάση των εκπαιδευτικών και η μελέτη των διδακτικών εγχειριδίων ως προς τις έμφυλες διακρίσεις

Στελλάκη Αλεξάνδρα
Φοιτήτρια Κοινωνιολογίας, Πάντειο Πανεπιστήμιο
alexandroula98@gmail.com

Περίληψη

Η εκπαίδευση παίζει τεράστιο ρόλο στην ισότητα των ευκαιριών. Σε διεθνές επίπεδο οι κοινωνιολογικές, παιδαγωγικές, θεωρητικές και εμπειρικές μελέτες έχουν προβάλει την άνιση αντιμετώπιση των δύο φύλων στην εκπαίδευση. Το γεγονός αυτό δημιουργεί αρνητικές επιπτώσεις στην οικονομική, κοινωνική και πολιτική θέση των γυναικών παρά την ισότητα που εγγυώνται τα κανονιστικά κείμενα σε επίπεδο θεσμών στην Ελλάδα, στην Ευρώπη και διεθνώς. Διενεργήθηκε βιβλιογραφική έρευνα. Αξιοποιήθηκε τόσο ελληνική όσο και αγγλική βιβλιογραφία, ώστε να υπάρχει

ποικιλία στις καταγραφές. Παράλληλα δόθηκε βάση και σε στοιχεία δημοσιευμένων επιστημονικών μελετών. Δεν έχει πραγματοποιηθεί καμία σε βάθος έρευνα σχετικά με το πανεπιστημιακό προσωπικό και τη δυναμική του, καθώς και την κατά φύλο διάρθρωση του. Οι ελλειπείς μελέτες επιφέρουν τη μη αξιοποίηση του δυναμικού των γυναικών επιστημόνων. Στα ελληνικά βιβλία είναι έντονος ο σεξισμός όπως και οι στάσεις απέναντι στα δύο φύλα δεν συμβαδίζουν με τις σύγχρονες στάσεις και αντιλήψεις των μαθητών/μαθητριών. Παραμένει αναγκαία η διερεύνηση της συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών, καθώς είναι οι δίαυλοι μέσα από τους οποίους/ες περνούν όλα τα μηνύματα στους εκπαιδευόμενους/ες.

Λέξεις κλειδιά: έμφυλες διακρίσεις, σεξισμός, εκπαιδευτικοί, διδακτικά εγχειρίδια

Gender and education in Greece:

The attitude of educators and the research of text books towards sex discrimination

Stellaki Alexandra

Student in Sociology, Panteion University

Email: alexandroula98@gmail.com

Summary

Education plays a significant role in the equality of chances. In an international level, sociological, pedagogical and theoretical studies have shown the unequal treatment of sexes in education. This fact creates negative consequences in the economic, social and political position of women despite the equality being guaranteed by the law in Greece, Europe and internationally. A book research has been conducted. Both Greek and English sources were used, so that there would be diversity in the results. At the same time, information from published scientific studies were also taken in account. No research has been conducted concerning the academic staff of the universities and its dynamics, as well as its structure by sex. The inadequate studies cause non-involvement of women scientists. In Greek textbooks, sexism is obviously shown. In addition, the attitude and beliefs towards both sexes are not in harmony with those of the students'. It still is necessary to study the behavior of teachers, because they represent the means through which all the information to the students pass through.

Keywords: sex discrimination, sexism, educators, textbooks

Εισαγωγή

Η άνιση κατανομή των εκπαιδευτικών τόσο στις βαθμίδες εκπαίδευσης όσο και τις ειδικότητες προσδιορίζεται από το φύλο και δημιουργεί μεταξύ τους σχέσεις εξουσίας. Για το λόγο αυτό, δημιουργούνται κάποια ερωτήματα όπως για

παράδειγμα, εάν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί μεταφέρουν στο επίπεδο της τάξης την παραδοσιακή ιδεολογία διαχωρισμού των μαθημάτων σε ανδρικά και γυναικεία. Άραγε η ιδεολογία αυτή εσωτερικεύεται από τους μαθητές και τις μαθήτριες, επηρεάζοντας τις εκπαιδευτικές και αργότερα τις επαγγελματικές επιλογές τους; Ποιες λοιπόν είναι οι πραγματικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά τα φύλα και το κυριότερο έχουν συνείδηση των αντιλήψεων και της επίδρασής τους;

Η επίδραση που έχει το φύλο του ή της εκπαιδευτικού ή η μέθοδος διδασκαλίας που ακολουθεί επιδρά άμεσα στις επιδόσεις των μαθητών και των μαθητριών και συμβάλει ταυτόχρονα και στην αυτοεκτίμηση τους σε σχέση με τα συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα. Ειδικότερα, όσον αφορά την απόκτηση της γνώσης, τη συμμετοχή στην τάξη και την κατανόηση των θετικών επιστημών, έχει καταδειχτεί ότι τα αγόρια και τα κορίτσια λειτουργούν με διαφορετικό τρόπο.

Συγκριτικά με τη διεθνή βιβλιογραφία, η ελληνική παρουσιάζει μια έλλειψη όσον αφορά τις μελέτες που να ασχολούνται με το ρόλο των εκπαιδευτικών και τη διαμόρφωση της ταυτότητας φύλου. Σύμφωνα με τις έρευνες των (Σιδηροπούλου-Δημάκου, 1990· Δεληγιάννη- Κουϊμτζή, & Ζιώγου, 1998, κ.ά.), οι εν ενεργεία, καθώς και οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί, όταν ρωτούνται για τη θέση που έχουν ως προς την ισότητα των δύο φύλων δηλώνουν ότι την ασπάζονται και είναι αρκετά ευαισθητοποιημένοι/ες. Τα ίδια όμως ποσοστά των εκπαιδευτικών που δηλώνουν ευαισθητοποιημένοι σε θέματα φύλου είναι εκείνα που αδυνατούν να αναγνωρίσουν τη φυλετική ανισότητα στο περιεχόμενο των διδακτικών εγχειριδίων ή στο ελληνικό σχολείο παρά μόνο, εάν αυτή τους δοθεί με τη μορφή συγκεκριμένων παραδειγμάτων. Αξίζει να αναφερθεί ότι συχνά οι εκπαιδευτικοί δομούν συντηρητικό ρόλο για τις σχέσεις των φύλων και όταν ρωτούνται για θέματα που αφορούν τη δημόσια ζωή, παρουσιάζουν τους άνδρες ως κυρίαρχους της λήψης των πολιτικών αποφάσεων. Όσον αφορά την οικογενειακή ζωή αναφέρονται στο ότι οι ρόλοι πρέπει να είναι διακριτοί, δηλαδή αναπαράγουν την στερεοτυπική αντίληψη που παρουσιάζει τους άνδρες ως κεφαλές της οικογένειας και τις γυναίκες ως μητέρες. Με τον τρόπο αυτό αναδεικνύονται πατριαρχικά πρότυπα σχέσεων των δύο φύλων στην ελληνική κοινωνία ως απότοκο των προσωπικών αντιλήψεων των εκπαιδευτικών που μεταφέρονται από τους ίδιους και τις ίδιες στον επαγγελματικό τους χώρο. Η έρευνα της Δεληγιάννη, (2000) αναδεικνύει ότι ακόμη και όταν οι εκπαιδευτικοί προβάλλουν προοδευτικότερες θέσεις και τάσσονται κατά της παραδοσιακής κατανομής των ρόλων στην ελληνική οικογένεια, η φροντίδα της οικογένειας και του σπιτιού συνεχίζουν να τη θεωρούν ένα κατεξοχήν γυναικείο χαρακτηριστικό. Οι απόψεις των εφήβων κινούνται στο ίδιο αντιφατικό πλαίσιο μεταξύ προοδευτικών και παραδοσιακών αντιλήψεων. Οι έφηβοι διαμορφώνουν μια εικόνα της παραδοσιακής ελληνικής οικογένειας, η οποία έχει διευρυμένους ρόλους στο εσωτερικό της, την ίδια στιγμή που τοποθετούν τις γυναίκες στην παραδοσιακή θέση της μητέρας-συζύγου-νοικοκυράς με ισχυρό έλεγχο του σπιτιού, αλλά σε παραδοσιακές θέσεις εργασίας για το φύλο τους.

Οι εκπαιδευτικοί όπως και η οικογένεια, αποδίδουν παραδοσιακά στοιχεία της προσωπικότητας στους μαθητές και τις μαθήτριες. Έτσι σύμφωνα με τις έρευνες των Σιδηροπούλου-Δημακάκου (1990), Σαββίδου και Κανταρτζή (1996) κ.ά. φαίνεται να διαμορφώνουν την εικόνα της επιμελούς και υπάκουης μαθήτριας για τα κορίτσια,

την οποία όμως διακατέχει πονηριά. Η έρευνα της Φρόση (2000) δίνει έμφαση στα ζεύγη των αντιθετικών εικόνων που δομεί ο λόγος των εκπαιδευτικών. Τα κορίτσια είναι ώριμα και τα αγόρια ανώριμα συναισθηματικά, τα κορίτσια είναι πονηρά και καχύποπτα ενώ τα αγόρια αθώα, τα κορίτσια ήσυχα και υπάκουα ενώ τα αγόρια επιθετικά. Ένα άλλο ζεύγος ως προς την ταυτότητα φύλου είναι εκείνο που παρουσιάζει τα κορίτσια μελετηρά ενώ τα αγόρια έξυπνα. Επομένως γίνεται αντιληπτό ότι η έλλειψη εξυπνάδας των κοριτσιών αναπληρώνεται από την ικανότητα τους να μελετούν περισσότερο. Η έρευνα της Σιδηροπούλου-Δημακάκου (1990) είναι η μοναδική που παρουσιάζει ότι τα κορίτσια είναι εξίσου ανταγωνιστικά με τα αγόρια με ενδιαφέρον για την εργασία και την επαγγελματική τους αποκατάσταση τουλάχιστον ισάξιο με το αντίστοιχο ενδιαφέρον τους για τη μητρότητα.

Η ελληνικές έρευνες που να σχετίζονται με τις διαφορετικές επιδόσεις των φύλων και τη διαφορετική συμμετοχή των μαθητών και των μαθητριών στα γνωστικά αντικείμενα είναι περιορισμένες. Όσον αφορά το θέμα των επιδόσεων μαθητών και μαθητριών, η στάση που έχουν οι εκπαιδευτικοί φαίνεται αντιφατική με ένα πλήθος παραδοσιακών στοιχείων. Οι εκπαιδευτικοί δείχνουν να έχουν διαφορετικές προσδοκίες για τα αγόρια και για τα κορίτσια, μολοντί δεν έχουν συνείδηση αυτού του διαχωρισμού. Στην έρευνα των Σταυρίδου κ.ά. οι εκπαιδευτικοί, άνδρες και γυναίκες, παρόλο που θεωρούν ότι αγόρια και κορίτσια δε διαφέρουν στην εκμάθηση των φυσικών επιστημών, πιστεύουν ότι οι άνδρες υπερέχουν σε αυτό το γνωστικό αντικείμενο. Επίσης, οι άνδρες εκπαιδευτικοί θεωρούν τους εαυτούς τους καταλληλότερους στο να διδάξουν τα συγκεκριμένα μαθήματα σε σχέση με τις γυναίκες συναδέλφους τους. Η Τρέσσου- Μυλωνά (1995-1997) θεωρεί ότι για τη μειωμένη απόδοση των κοριτσιών στα μαθηματικά και η αρνητική αυτοεικόνα που εσωτερικεύουν οφείλεται στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, στον τρόπο διδασκαλίας και στο περιεχόμενο των διδακτικών εγχειριδίων. Είναι ταυτόχρονα εμφανές, ότι γυναίκες εκπαιδευτικοί τείνουν να λειτουργούν ως φορείς προοδευτικότερων αντιλήψεων και τάσεων στην εκπαίδευση. Οι άνδρες θετικοί επιστήμονες φανερώνονται συντηρητικότεροι στις θέσεις των γυναικών από ότι οι ίδιες οι γυναίκες. Οι εκπαιδευτικοί από τη μια πλευρά αποδέχονται ότι τα κορίτσια παρουσιάζουν σε γενικές γραμμές καλύτερες επιδόσεις από τα αγόρια, αλλά από την άλλη ερμηνεύουν το γεγονός ως συνέπεια της μεγαλύτερης προσπάθειας που καταβάλουν, αποδίδοντας το προνόμιο της νοητικής ικανότητας στα αγόρια. Η αναπαράσταση της έξυπνης μαθήτριας δεν εμφανίζεται πουθενά. Αντίθετα ο μαθητής παρουσιάζεται έξυπνος, αλλά τεμπέλης.

Είναι τεκμαρτό ότι η στερεότυπη προσδοκία της αρκετά ικανοποιητικής απόδοσης των κοριτσιών στα θεωρητικά μαθήματα και των αγοριών στα θετικά είναι συνέπεια του διαχωρισμού των μαθημάτων από τους εκπαιδευτικούς σε γυναικεία και ανδρικά. Αυτές οι φυλετικά προσδιορισμένες αντιλήψεις ενισχύονται και από την αριθμητική υπεροχή των ανδρών εκπαιδευτικών που διδάσκουν θετικές επιστήμες και των γυναικών που διδάσκουν θεωρητικές επιστήμες. Η επιλογή κατεύθυνσης σπουδών στο Λύκειο πραγματοποιείται την περίοδο της εφηβείας τότε που οι απόψεις των εκπαιδευτικών συμβάλλουν σε έναν πρώιμο επαγγελματικό προσανατολισμό με έντονους τους περιορισμούς του φύλου. Έτσι όχι μόνο οι σπουδές των μαθητών και των μαθητριών, αλλά και ο επαγγελματικές επιλογές που θα επιλέξουν αργότερα θα σχετίζονται άμεσα με το δίπολο άνδρας-γυναίκα. Στην έρευνα των Δεληγιάννη-

Κουϊμτζή (1997), 110 μαθητές και μαθήτριες από όλη την Ελλάδα συμφωνούν ότι τα επαγγέλματα καθορίζονται σταθερά από το φύλο, όπως για παράδειγμα τα επαγγέλματα φροντίδας και γραμματειακής υποστήριξης για τις γυναίκες, ενώ τα τεχνικά επαγγέλματα για τους άνδρες. Οι ερευνήτριες παρατηρούν ότι τα κορίτσια έχουν διάθεση στο να εισχωρήσουν σε παραδοσιακά ανδρικά επαγγελματικά πεδία όπως αυτά των οικονομικών και της διαφήμισης, γεγονός που δηλώνει αντίφαση εφόσον οι ίδιες αποδέχονται ότι υπάρχουν τυπικά γυναικεία επαγγέλματα.

Είναι επομένως ευδιάκριτο ότι η γενιά των νεότερων κοριτσιών αντιμετωπίζει με αμφιθυμία τη μη παραδοσιακή επαγγελματική της αποκατάσταση και τη χειραφέτηση της.

Το φύλο και η παρουσία του στα διδακτικά εγχειρίδια

Τα διδακτικά εγχειρίδια, καθώς και το αναλυτικό πρόγραμμα συνιστούν το βασικό πεδίο ανίχνευσης της φυλετικής ανισότητας. Ειδικότερα, η ανάλυση και η μελέτη των πρώτων μπορεί να αναδείξει τις επικρατούσες και παραδεδομένες αντιλήψεις που αφορούν τις νομιμοποιημένες εκφάνσεις της θηλυκότητας και του ανδρισμού και για τους ρόλους των δύο φύλων εντός και εκτός του οικογενειακού περιβάλλοντος. Με αυτόν τον τρόπο λαμβάνουμε πολύτιμες πληροφορίες τόσο για τις κοινωνικές όσο και για τις πολιτισμικές αναπαραστάσεις μιας κοινωνίας σε επίπεδο συγχρονικό και διαχρονικό. Στην ελληνική πραγματικότητα, αλλά και σε διεθνές επίπεδο το διδακτικό υλικό και το περιεχόμενο του ήταν το πρώτο πεδίο διερεύνησης των έμφυλων ανισοτήτων και των στερεοτύπων (Κογκίδου, 1995· Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 1995).

Στην Ελλάδα οι μελέτες ξεκίνησαν τη δεκαετία του 1970 και η διάρκεια τους φτάνει έως τις μέρες μας. Η εφαρμογή των μελετών εντοπίζεται κυρίως στα Αναγνωστικά εγχειρίδια του δημοτικού σχολείου (Φραγκουδάκη, 1979· Γεωργίου-Νίλσεν, 1980· Ζιώγου-Καραστεργίου & Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 1987· Προσκόλλη, 1989· Ανθογαλίδου, 1989· Κανταρτζή, 1991· Λούβρου, 1994· Φρειδερίκου, 1995, 1998· Αναγνωστοπούλου, 1995, 1997). Η προτίμηση των ερευνητριών για τη μελέτη των αναγνωστικών εγχειριδίων αιτιολογείται πιθανότατα από το ότι η χρήση τους πραγματοποιείται επί καθημερινής βάσης και αποτελούν το κατεξοχήν διδακτικό κείμενο των νεαρών μαθητών και μαθητριών. Ακόμη αποτελούν κείμενα, τα οποία εμπεριέχουν πληροφορίες και εικονογράφηση με θεματολογία την οικογενειακή και κοινωνική ζωή των φύλων και αποτελούν γόνιμο έδαφος για τη μελέτη των έμφυλων στερεοτύπων. Οι μελέτες που διερευνούν διαφορετικά γνωστικά πεδία και σχολική βαθμίδα πέραν αυτής του δημοτικού είναι λίγες. Ενδεικτικές είναι η μελέτη της ιστορίας του δημοτικού από τις Λαμπροπούλου και Γεωργουλέα (1989), των Μαθηματικών από τον Μανταγοπούρα (1983), της αρχαίας ελληνικής γραμματείας του λυκείου από τη Δεληγιάννη-Κουϊμτζή (2000), και της Κοινωνιολογίας λυκείου από τις Αθανασιάδου και Πετρίδου (1997). Ο κοινός στόχος όλων αυτών των μελετών είναι η διερεύνηση του περιεχομένου των σχολικών βιβλίων με τις αναπαραστάσεις που αυτά προβάλλουν για τα φύλα και την οικογένεια και η επίδραση τους στη διαφοροποιημένη κοινωνικοποίηση των δύο φύλων. Αξιοσημείωτη είναι η απουσία αντίστοιχων μελετών στην ελληνική βιβλιογραφία που να σχετίζονται με την προσχολική ηλικία, της οποίας η σημασία είναι μεγάλη (Ηλιού, 1991). Την εξαίρεση αποτελεί η μελέτη της Μαραγκουδάκη (1995) που διερευνά τα παιδικά αναγνώσματα,

των οποίων η χρήση γινόταν από τους νηπιαγωγούς του νομού Ιωαννίνων με στόχο τη διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο προβάλλονται τα φύλα.

Οι μελέτες που σχετίζονται με τα αναγνωστικά εγχειρίδια του δημοτικού θα μπορούσαν να διακριθούν σε δύο κατηγορίες. Εκείνες που αναλύουν τα αναγνωστικά εγχειρίδια της περιόδου 1954-1979, τα οποία χαρακτηρίζονται ως τα «παλαιότερα αναγνωστικά» και αυτές που αφορούν τα «νεότερα αναγνωστικά» που εκδόθηκαν από το 1983 και μετά. Η μελέτη της Καταρτζή εξετάζει διαχρονικά αναγνωστικά της περιόδου 1954-1990.

Τα αναγνωστικά της πρώτης περιόδου παρουσιάζουν με σαφή τρόπο παραδοσιακά πρότυπα σε σχέση με τα δύο φύλα και την οικογένεια. Αντιστοίχως, τα αναγνωστικά της περιόδου 1954-1974 αντικατοπτρίζουν τη συντηρητική ιδεολογία του τρίπτυχου «πατρίς, θρησκεία, οικογένεια» και ενισχύουν την ανισότητα των φύλων μέσω παραδοσιακών ρόλων. Την ίδια πορεία ακολουθούν και τα αναγνωστικά που εκδόθηκαν την περίοδο 1978-1979 (4 καινούρια αναγνωστικά). Παρότι οι γυναίκες εργάζονται και εκτός σπιτιού παραμένουν εξαρτημένες από το οικογενειακό σύνολο, η ανδρική κυριαρχία είναι σταθερή και προβάλλεται ποσοτικά και ποιοτικά ενώ η θηλυκή υπόσταση εξισώνεται με την παθητικότητα και τον ετεροκαθορισμό.

Τα αναγνωστικά εγχειρίδια, των οποίων η εισαγωγή γίνεται από το 1983 και μετά εμπεριέχουν ως κοινή παραδοχή τους παραδοσιακούς ρόλους των δύο φύλων ενώ σε μεγάλο ποσοστό τα περικλείει το κλασικό κατά την περίοδο μοντέλο πυρηνικής ή εκτεταμένης οικογένειας. Τα νεότερα εγχειρίδια διαπερνούν την κυρίαρχη ιδεολογία της φυλετικής ανισότητας, παρόλο που σε πολλές εκφάνσεις της κοινωνικής ζωής φαίνεται να ανατρέπεται. Οι αλλαγές που έχουν πραγματοποιηθεί σε κοινωνικό επίπεδο σε σχέση με τους ρόλους των φύλων και της οικογένειας (λ.χ η εργαζόμενη γυναίκα), παρόλο που υπάρχει η τάση να αποτυπωθούν στα αναγνωστικά εγχειρίδια δεν είναι αρκετά αφομοιωμένες και επομένως ικανές να ανατρέψουν την παραδοσιακή και κυρίαρχη ιδεολογία. Τα αναγνωστικά της περιόδου 1954-1990, όπου η φαινομενική αλλαγή της παρουσίας των γυναικών ως εργαζόμενων τοποθετείται σε επαγγέλματα «κατώτερου» κύρους, αφετέρου υποσκιάζεται από την ιδανική εικόνα της μητέρας που διέπει τον χώρο του οίκου.

Η προβολή του γυναικείου φύλου στα αναγνωστικά εμφανίζεται πιο έντονη και το γεγονός αυτό αναδεικνύεται ως στοιχείο δημοκρατικό. Η άποψη της Δεληγιάννη-Κουϊτζή μεταβάλλει σε μεγάλο βαθμό τη στερεοτυπική απεικόνιση των χαρακτήρων και κυρίως των παιδιών. Στην μεριά των ενηλίκων γίνεται αντιληπτή η διεύρυνση μόνο της ανδρικής φυσιογνωμίας και ειδικότερα η συμμετοχή των ανδρών σε τομείς που παραδοσιακά καταξιώνουν γυναίκες λαμβάνοντας έτσι μία μορφή εξιδανίκευσης. Αντιθέτως, στην ίδια έρευνα που αφορά τα αναγνωστικά του δημοτικού οι γυναίκες συνεχίζουν να δραστηριοποιούνται στο χώρο του σπιτιού αποκλείοντας έτσι τους εαυτούς τους από ένα ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων. Διαπιστώνεται ακόμη ότι υπάρχουν νέα στοιχεία μιας ιδεολογίας όσον αφορά τον τρόπο με τον οποίο προβάλλεται η οικογένεια, αλλά και μία ταυτόχρονη εξιδανικευμένη παρουσίαση των γυναικών. Οι γυναίκες διέπονται από μία πολλαπλότητα ρόλων όπως αυτοί της συζύγου, της μητέρας, της νοικοκυράς και της εργαζόμενης σε παραδοσιακούς κλάδους επαγγελμάτων χωρίς να αντιμετωπίζουν κανένα πρόβλημα στην επιτέλεση

τους. Η Αναγνωστοπούλου πραγματοποίησε ποιοτική έρευνα για τις αναπαραστάσεις των φύλων και των έξι τάξεων του δημοτικού. Κύρια χαρακτηριστικά αυτής της ιδεολογίας ήταν η ευρύτερη συμμετοχή των ανδρών στο σπίτι και η επιστημονική ενασχόληση των γυναικών. Η ερευνήτρια διαπιστώνει ότι οι προσπάθειες αυτές ακυρώνονται εφόσον λειτουργούν σε ένα πλαίσιο άκρως αντιφατικό και αποσπασματικό. Είναι εμφανές λοιπόν ότι η διεύρυνση των ρόλων αφορά κυρίως την ανδρική παρουσία ενώ η γυναικεία ταυτότητα παραμένει υποτονική και κυρίως στον τρόπο που παρουσιάζεται στον επαγγελματικό τομέα. Τέλος, γίνεται μία προσπάθεια της Φρειδερίκου για τη διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο παρουσιάζεται το φύλο στα 14 τεύχη της Γλώσσας των τεσσάρων πρώτων τάξεων του δημοτικού με την εφαρμογή ποσοτικής και ποιοτικής ανάλυσης. Η ερευνήτρια εύστοχα διαπιστώνει την απουσία των γυναικών από τη συγγραφική ομάδα, αλλά και ως αντίληψη παιδαγωγική με αποτέλεσμα να επηρεάζεται το παιδαγωγικό περιεχόμενο των βιβλίων εις βάρος των γυναικών. Τονίζει επιπρόσθετα, ότι αντίθετα από τις διακηρύξεις για τους στόχους των εγχειριδίων για την ανάπτυξη των δυνάμεων των μαθητών και των μαθητριών ανεξαρτήτως φύλου και καταγωγής, επιτυγχάνεται σε ένα βαθμό μονάχα το δεύτερο. Σε σχέση βέβαια με το φύλο, επισημαίνεται πως η οικογένεια προβάλλεται ως εξιδανικευμένη ενώ αμφιθυμία διαπερνά τις αναπαραστάσεις των φύλων και πατριαρχική νοοτροπία ως προς τους ρόλους των αγοριών και των κοριτσιών.

Οι έρευνες που ασχολούνται με τα διδακτικά εγχειρίδια της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης καταλήγουν σε ανάλογα συμπεράσματα με μοναδική διαφορά ότι η μελέτη αυτής της σχολικής βαθμίδας είναι περιορισμένη.

Το βιβλίο της δεύτερης τάξης του γυμνασίου (Ζενάκος, 1994), το οποίο μελετούν οι Παντίσκα, Παπαπάνου και Ραβάνης εμφανίζει σύμφωνα με τους ερευνητές φυλετικό διαχωρισμό των ρόλων των φύλων. Οι άνδρες φαίνονται ποσοτικά και ποιοτικά ισχυρότεροι ενώ αντίστοιχα είναι και τα δεδομένα που προκύπτουν από την εικονογράφηση των βιβλίων όπου άνδρες και γυναίκες παρουσιάζονται στους παραδοσιακούς για το φύλο τους ρόλους.

Οι Αθανασιάδου και Πετρίδου μελετούν το σχολικό εγχειρίδιο Κοινωνιολογίας της τρίτης τάξης του λυκείου («Απλά μαθήματα Κοινωνιολογίας», Γκιζέλη, Β.). Εξαιτίας της φύσης αυτού του επιστημονικού αντικειμένου, οι ερευνήτριες εντοπίζουν διάφορες αναφορές στις κοινωνικές ανισότητες, μεταξύ των οποίων και κάποιες που κάνουν προσπάθεια άρσης των στερεότυπων παραδοχών που αφορούν τα φύλα. Τα παραδείγματα που χρησιμοποιούνται ή αποσιωπούνται δεν μπορούν όμως να ανατρέψουν τις παραδεδομένες αντιλήψεις και αξίες, αλλά πολύ συχνά τις ενισχύουν. Οι ερευνήτριες κάνουν τη διαπίστωση της ποσοτικής απουσίας των γυναικών στα κείμενα του εν λόγω εγχειριδίου και κάθε φορά που αυτές παρουσιάζονται τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της εμφάνισης τους είναι συνδεδεμένα με τους παραδοσιακούς ρόλους του γάμου, της μητρότητας και της οικογένειας. Οι άνδρες και οι γυναίκες δρουν σε απόλυτα διακριτές σφαίρες δραστηριοτήτων, ενώ οι δεύτερες υποχρεούνται να ασχολούνται με τα του οίκου, γεγονός που θεμελιώνεται με εξηγήσεις βιολογικού αναγωγισμού. Όσον αφορά την κατάκτηση των γυναικείων δικαιωμάτων γίνεται αναφορά στη μόρφωση, αλλά και στη μητρότητα με ιδιαίτερη μνεία στην τελευταία.

Αντιστοίχως, τα βιβλία της Ιστορίας του λυκείου που μελετούν οι Δεληγιάννη-Κουϊμτζή (2000) και οι Αθανασιάδου και Πετρίδου δεν περιλαμβάνουν τη γυναικεία παρουσία στη δημόσια σφαίρα δημιουργώντας με τον τρόπο αυτό αμφιβολίες για την ιστορικότητα της ως πρόσωπο. Η συμμετοχή των γυναικών στους πολιτικούς και στους κοινωνικούς αγώνες αποσιωπάται, ενώ ταυτόχρονα ο γυναικείος ρόλος και η γυναικεία δράση λειτουργούν ως συμπλήρωμα της ανδρικής δραστηριότητας. Οι γυναικείες εικόνες που τα ίδια τα κείμενα αναπαράγουν, διαμορφώνουν πρότυπα άκρως παραδοσιακά με τη γυναίκα στο τρίπτυχο μητέρα-νοικοκυρά-σύζυγος. Στην περίπτωση που γίνεται αναφορά στην επαγγελματική δραστηριότητα των γυναικών, αυτές εμφανίζονται στα παραδοσιακά για το φύλο τους επαγγέλματα φροντίδας. Η γυναικεία συμμετοχή στην τέχνη και τον πολιτισμό είναι εντελώς μηδαμινή, ενώ η έννοια της ιδιότητας του πολίτη, σύμφωνα με τα ευρήματα και την παρατήρηση των ερευνητριών, αποδίδεται μονάχα στους άνδρες εφόσον ταυτίζεται με τη δράση τους στη δημόσια σφαίρα.

Η μελέτη των ανθολογημένων κειμένων της Α', Β' και Γ' λυκείου κάνουν και πάλι τεκμαρτή την απουσία των γυναικών και σε επίπεδο αναφορών στα κείμενα, αλλά και σε επίπεδο συγγραφικής παραγωγής. Τα ανθολογημένα κείμενα, των οποίων η επιλογή έχει γίνει από τη συγγραφική ομάδα (συμμετέχει μόνο μία γυναίκα) αναδεικνύουν τις γυναίκες στο ρεπερτόριο ρόλων του κλασσικού τρίπτυχου, έχοντας χαμηλό επίπεδο μόρφωσης, πεδίο δράσης το χώρο της γειτονιάς και τις φορές που αυτές παρουσιάζονται ως εργαζόμενες ασκούν επαγγέλματα χαμηλού οικονομικού και κοινωνικού κύρους. Η απόκτηση προίκας είναι ένα στοιχείο άμεσα συνδεδεμένο με την κοινωνική θέση των γυναικών, ενώ η οικογένεια δείχνει να έχει έντονα πατριαρχικά στοιχεία. Έτσι, γίνεται αντιληπτό ότι το μοναδικό πεδίο στο οποίο μπορεί στις εκάστοτε συνθήκες να έχει υπεροχή και εξουσία η γυναίκα είναι εκείνο που σχετίζεται άμεσα με την ηγεμονία του νοικοκυριού και των παιδιών της.

Τα κείμενα της Αρχαίας Ελληνικής γραμματείας, των οποίων ο σχολιασμός πραγματοποιείται από τις Δεληγιάννη-Κουϊμτζή (2000, Ομήρου Οδύσσεια και Ιλιάδα, γυμνασίου από μετάφραση), Δαλακούρα και Δεληγιάννη-Κουϊμτζή (Σοφοκλέους Αντιγόνη, λυκείου πρωτότυπο), Φρόση (Ιφιγένεια εν Ταύροις, γυμνασίου από μετάφραση) είναι αντικείμενα μελέτης με στόχο τη συγκριτική διερεύνηση της θέσης των γυναικών στα αρχαία κείμενα σε σχέση με τη σύγχρονη εποχή, έτσι ώστε να δημιουργηθούν διδακτικές προτάσεις παρεμβάσεων ενημερωμένων σε θέματα που αφορούν το φύλο.

Αξίζει να επισημανθεί ότι τα διδακτικά εγχειρίδια είναι ένα εργαλείο της διδακτικής μεθοδολογίας των εκπαιδευτικών που τα χρησιμοποιούν. Έτσι, ο ρόλος των εκπαιδευτικών αναδεικνύεται για άλλη μία φορά ως εξαιρετικά σημαντικός για την όξυνση ή την άμβλυνση των στερεοτύπων όπως και για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών και των μαθητριών αναφορικά με το φύλο.

Συμπεράσματα

Μέσα από την επισκόπηση της ελληνικής βιβλιογραφίας αναδεικνύονται θεματικές που εμπεριέχουν τον παράγοντα του φύλου στην εκπαίδευση. Παρουσιάστηκαν μελέτες που σχετίζονται με τους/τις εκπαιδευτικούς και τις έμφυλες αντιλήψεις τους για τις επιδόσεις των μαθητών και των μαθητριών και τις επαγγελματικές τους

προσδοκίες ενώ έγινε λόγος για το ρόλο των εκπαιδευτικών εγχειριδίων στην προαγωγή στερεοτύπων σε σχέση με το φύλο. Κοινό σημείο όλων των εμπειρικών μελετών είναι η ποσοτική απουσία των γυναικών στους τομείς που μελετήθηκαν, η οποία με σαφή τρόπο συμβάλλει στην υποτιμημένη και παραδοσιακή θεώρησή τους.

Μελέτες οι οποίες θα αναδείξουν τα προσωπικά βιώματα των υποκειμένων που αλληλεπιδρούν συμμετέχοντας στην εκπαιδευτική διαδικασία, της προσωπικής ιστορίας των καθημερινών εκπαιδευτικών επιλογών τους, τις εσωτερικεύσεις τους όσον αφορά το φύλο, απουσιάζουν. Η σκοπιά των ίδιων των γυναικών δεν είναι παρούσα, ενώ οι έρευνες βασίζονται στις επιστημονικές και ιδεολογικές τοποθετήσεις των ερευνητών και των ερευνητριών.

Οι ποιοτικές μεθοδολογίες είναι εκείνες που θα διευκολύνουν τη διερεύνηση των μηχανισμών ανισότητας, αλλά και θα επιβεβαιώσουν ή θα απορρίψουν τις υποθέσεις των ερευνητών/τριών. Προτείνεται λοιπόν η χρήση τους για την κάλυψη των ερευνητικών κενών που προκύπτουν από τα ποσοτικά δεδομένα.

Τέλος, πολύτιμη θα ήταν και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη χρήση του αναστοχασμού ως εργαλείου κατανόησης των αντιλήψεων και των εκπαιδευτικών, πρακτικών επιλογών τους.

Βιβλιογραφία

Αθανασιάδου, Χ. & Πετρίδου, Β. (1997). «Αναπαραστάσεις γυναικών στα βιβλία της Ιστορίας και της Κοινωνιολογίας του Λυκείου», στο Δελιγιάννη, Β., και Ζιώγου, Σ. (επιμ.) Φύλο και Σχολική Πράξη. Συλλογή Εισηγήσεων, Θεσσαλονίκη: Βάνιας, σσ. 365-394.

Αναγνωστοπούλου, Δ. (1995). «Κοινωνικές αναπαραστάσεις για την οικογένεια στα βιβλία «Η γλώσσα μου», Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης, 34-35, 1995, σσ. 63-68.

Αναγνωστοπούλου, Δ. (1997). «Αναπαραστάσεις του γυναικείου και του ανδρικού φύλου στα κείμενα των βιβλίων « Η Γλώσσα μου» της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης», στο Δελιγιάννη, Β., και Ζιώγου, Σ. (επιμ.) Φύλο και Σχολική Πράξη. Συλλογή Εισηγήσεων, Θεσσαλονίκη: Βάνιας, σσ. 316-330.

Γεωργίου-Νίλσεν, Μ., (1980). Η οικογένεια στα αναγνωστικά του Δημοτικού σχολείου, Αθήνα: Κέδρος.

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 δύο φύλων», Σύγχρονη Εκπαίδευση, 88, σσ. 39-48.

Κογκίδου, Δ. (1998). «Ισότητα των φύλων στην εκπαίδευση. Δυνατότητες και προβλήματα στην ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών», στο Εκπαίδευση και Φύλο, Νέες Τεχνολογίες, Πρακτικά Συνεδρίου, Γενική Γραμματεία Ισότητας, ΚΕΘΙ, σσ. 41-47.

Λαμπροπούλου, Β., Γεωργουλέα Μ. (1989). «Οι ρόλοι των φύλων μέσα από την εκπαίδευση», Σύγχρονη Εκπαίδευση, 46, σσ. 58-69.

Λούβρου, Ε. (1994). «Το σεξιστικό προφίλ των αναγνωστικών « Η Γλώσσα μου» του Δημοτικού σχολείου: γλωσσική ανάλυση», *Γλώσσα*, 32, σσ. 45-61.

Μαραγκουδάκη, Ε. (1993). *Εκπαίδευση και Διάκριση των Φύλων: Παιδικά αναγνώσματα στο νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Οδυσσέας.

Παντίσκα, Π., Παπαπάνου, Φ., 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*. Συλλογή Εισηγήσεων. Θεσσαλονίκη: Βάνιας, σσ. 331-338.

Προσκόλλη, Α. (1989). «Ιδεολογικό περιεχόμενο των αναγνωστικών του Δημοτικού σχολείου», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 50, σσ. 53-64.

Ραβάνης, Κ. (2003). «Ευαισθητοποίηση εκπαιδευτικών και παρεμβάσεις στο πλαίσιο της εκπαίδευσης για την προώθηση της ισότητας των φύλων: Το συνολικό σχέδιο ανάπτυξης και υλοποίησης του έργου», *Φύλο και Εκπαιδευτική πραγματικότητα στην Ελλάδα: Προωθώντας Παρεμβάσεις για την Ισότητα των Φύλων στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα*, Έργο: Ευαισθητοποίηση Εκπαιδευτικών & Παρεμβατικά Προγράμματα για την Προώθηση της Ισότητας των Φύλων, ΕΠΕΑΕΚ II, Αθήνα: ΚΕΘΙ, σσ. 287-298.

Σαββίδου, Τ. (1996). «Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη διαφοροποίηση των δύο φύλων», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 86, σσ. 35-46.

Τρέσσου-Μυλωνά, Ε. (1995). «Πρακτικές που προάγουν την ισότιμη συμμετοχή των κοριτσιών στη μαθηματική παιδεία, στο Παπαγεωργίου, Ν. (επιμ.) *Εκπαίδευση και Ισότητα Ευκαιριών*, Πρακτικά Συνεδρίου. Αθήνα: Υπουργείο Προεδρίας της Κυβέρνησης, Γενική Γραμματεία Ισότητας.

Τρέσσου-Μυλωνά, Ε. (1997). «Φύλο και Μαθηματικά: Εκπαιδευτικές ανισότητες και Παιδαγωγική της ισότιμης συμμετοχής», Δεληγιάννη, Β., και Ζιώγου, Σ. (επιμ.) *Φύλο και Σχολική Πράξη*. Συλλογή Εισηγήσεων. Θεσσαλονίκη: Βάνιας, σσ. 339-364.

Φραγκουδάκη, Α. (1979). *Τα αναγνωστικά βιβλία του Δημοτικού σχολείου – Ιδεολογικός πειθαναγκασμός και παιδαγωγική βία*. Αθήνα: Θεμέλιο.

Φρειδερίκου, Α. (1995). «Η Τζένη πίσω από το τζάμι». Αναπαραστάσεις των φύλων στα εγχειρίδια γλωσσικής Διδασκαλίας του Δημοτικού Σχολείου. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Φρειδερίκου, Α. (1998). «Ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή. Η ισότητα των φύλων στα γλωσσικά εγχειρίδια του Δημοτικού σχολείου», *Δίνη*, φεμινιστικό περιοδικό, 8, σσ. 180-190.

Φρειδερίκου, Α. & Φολερού, Φ. (1991). *Οι δάσκαλοι του Δημοτικού Σχολείου*. Αθήνα: Ύψιλον.

Φρόση, Λ. (2000). «Τα κορίτσια μελετούν, τα αγόρια αποδίδουν: εικόνες εκπαιδευτικών για τους εφήβους των δύο φύλων», στο *Σχολείο, Διαδικασίες μετάβασης και Ταυτότητες φύλου*. Πρακτικά ημερίδας, Θεσσαλονίκη.

Φρόση, Λ. (2000α). «Ευριπίδου Ιφιγένεια η εν Ταύροις. Παρεμβατικό μάθημα με επίκεντρο τη θέση της γυναίκας στην κλασσική αρχαιότητα και σήμερα», στο ΚΕΘΙ Ισότητα των δύο φύλων. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών. Φάκελος παρεμβατικών μαθημάτων, Φάκελος 2, σσ. 53-63.

Φρόση, Λ. & Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (2001). «Αναγκαιότητα επιμόρφωσης-ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών σε θέματα ισότητας στην εκπαίδευση και ταυτοτήτων φύλου. Μια πρόταση επιμόρφωσης», στο Σύνδεση Τριτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Πρακτικά Συνεδρίου. Θεσσαλονίκη.

Φρόση, Λ., Κουϊμτζή, Ε., Παπαδήμου, Χ. (2001). Ο παράγοντας φύλο και η σχολική πραγματικότητα στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (μελέτη επισκόπησης). Αθήνα: ΚΕΘΙ.

ΘΕΜΑΤΙΚΗ VI

Κοινωνιολογία των Εκπαιδευτικών Πρακτικών
&
Εκπαίδευση και Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών

Η συνεργατική καινοτομία ενός Γενικού και ενός Ειδικού Σχολείου: Μελέτη περίπτωσης

Βαΐτση Μαρία, M.Ed.

Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής στα εκπαιδευτήρια «Η ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΠΑΙΔΕΙΑ»
vaitsim@yahoo.gr

Περίληψη

Στόχος της παρούσας ερευνητικής εργασίας, που είναι μια μελέτη περίπτωσης, είναι να διερευνηθούν οι απόψεις των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών στα πλαίσια μιας συνεργατικής καινοτομίας ανάμεσα στο Ιδιωτικό Δημοτικό Σχολείο Ηρακλείου Αττικής «Η Ελληνική Παιδεία» και στο Ειδικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα «Στουπάθειο». Στο θεωρητικό μέρος αναπτύσσονται εν συντομία έννοιες σχετικές με την εργασία, ενώ στο ερευνητικό μέρος παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ποιοτικής έρευνας που διεξήχθη, με ερευνητικό εργαλείο τη χρήση ημιδομημένης συνέντευξης και με ερευνητικό δείγμα τους διευθυντές και τους εμπλεκόμενους στη δράση εκπαιδευτικούς των δύο σχολικών μονάδων. Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν πως η καινοτομία κρίθηκε ως επιτυχημένη λόγω του πολύ καλού κλίματος συνεργασίας που επέδειξαν όλοι οι εμπλεκόμενοι, είχε πολλαπλά οφέλη για τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς και για τους λόγους αυτούς συνεχίζεται σε συστηματική πια βάση. Στο τέλος της εργασίας διατυπώνονται ορισμένες προτάσεις για εκτενέστερη έρευνα, με αφετηρία τη δράση αυτή. Η βιβλιογραφική απουσία δια ζώσης συνεργατικών καινοτομιών ειδικών και τυπικών σχολείων καθιστά την παρούσα εργασία πρωτότυπη και πρωτοπόρα.

Λέξεις κλειδιά: καινοτομία, συνεργασία, εκπαιδευτική μονάδα, ειδική αγωγή, άτομα με αναπηρία

The cooperative innovation between a school of Special Education and a Private School: A Case Study

Vaitsi Maria, M.Ed.

Teacher of Physical Education in the Private School "Elliniki Paideia"
vaitsim@yahoo.gr

Abstract

The aim of this research paper, which is a case study, is to explore the views of the teachers involved in the context of a cooperative innovation between the Private Elementary School of Heraklion, Attica, "Elliniki Paidia" and the "Stupathio" Educational Institute. In the theoretical part, concepts related to the paper are developed in brief. The research part presents the results of the qualitative research carried out, using the semi-structured interview as a research tool and with a research sample of the directors and the involved teachers of the two school units. The results of the survey show that the innovation was judged to have been successful because of

the very good co-operation climate demonstrated by all stakeholders, has had multiple benefits for students, teachers and parents, and for these reasons continues on a more systematic basis. At the end of the paper some suggestions for more extensive research are made, having this action as a starting point. The bibliographic absence of viva voce cooperative innovations between special and typical schools makes the present research original and pioneering.

Keywords: innovation, cooperation, educational unit, special education, people with disabilities

Εισαγωγή

«Πέτρα που κυλά δε χορταριάζει» - Λαϊκή παροιμία

Είναι γεγονός ότι η προσαρμογή στα σύγχρονα δεδομένα αποτελεί μια αναγκαιότητα για όλους τους τομείς της κοινωνίας και επομένως και για το σχολείο και τα εκπαιδευτικά συστήματα που το προσδιορίζουν. Βέβαια, το σχολείο δεν οφείλει απλώς να εισάγει αλλαγές, για να ανταποκρίνεται στις αλλαγές της κοινωνίας, αλλά «πρέπει να συμβάλλει ενεργά στην αποδοχή και την υποδοχή κάθε αλλαγής μέσα από νέες δομές, νέα προγράμματα και νέες μεθοδολογικές προσεγγίσεις, ώστε στο προσεχές μέλλον να βελτιώσει το ίδιο τη θέση του» (Δαράκη, 2014).

Για το λόγο αυτό, όπως αναφέρει η Γιαννακάκη (2000), ένα ζήτημα που απασχολεί σοβαρά τους θεωρητικούς της εκπαίδευσης, τους ερευνητές, τους πολιτικούς αλλά και τους μάχιμους εκπαιδευτικούς είναι η ανάγκη σύλληψης και εφαρμογής καινοτομιών στο σύγχρονο σχολείο. Η καινοτομία έχει ως βάση της τη σύνδεση του κόσμου της εκπαίδευσης με την ευρύτερη κοινωνία. Αποτελεί μια μορφή μη τυπικής εκπαίδευσης καθώς το σχολείο ανοίγεται σε πρωτοβουλίες και ανάγκες που δημιουργούνται στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ ταυτόχρονα προωθείται η συσχέτιση των σχολικών γνώσεων με τις πραγματικές συνθήκες και διαδικασίες της καθημερινής ζωής. Είναι σαφές δε πως η προσπάθεια αυτή είναι αποτελεσματικότερη όταν επιχειρηθεί στο επίπεδο της συνεργασίας σχολείων.

Ως εκπαιδευτική καινοτομία μπορούμε να ονομάσουμε «κάθε νέα ιδέα, φιλοσοφία ή μέθοδο που δοκιμάζεται για πρώτη φορά σε ένα συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο» (Δακοπούλου, 2008, σ. 172) και η οποία «εισηγείται την αλλαγή σε στάσεις και πρακτικές στην εφαρμογή του επίσημου και του κρυφού αναλυτικού προγράμματος» (Κουλουμπαρίση, 2006, σ. 67). Σκοπός των καινοτομιών είναι «να βοηθήσουν το σχολείο να πετύχει τους στόχους του και να αντικαταστήσει τα παρωχημένα προγράμματα με νέα πιο αποτελεσματικά, αλλάζοντας τις μεθόδους και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών» (Leach, 1994, σ. 135). Επίσης, αναφέρεται ως συνεργασία «το να εργάζεται κανείς από κοινού με άλλους ανθρώπους ή άλλες ομάδες για την επίτευξη κοινών στόχων αναπτύσσοντας σχέσεις αλληλοβοήθειας» (Σεμερτζάκη, 2008, σ. 1). Άρα, μια συνεργατική καινοτομία φανερώνει μια υγιή αλληλεξάρτηση που προάγει το αγαθό της εκπαίδευσης.

Ακόμη, τα άτομα με αναπηρία και ειδικά τα παιδιά έχουν μεγάλη ανάγκη να κοινωνικοποιηθούν και να ενταχθούν ομαλά στο κοινωνικό σύνολο. Έχουν ίσα

δικαιώματα για εκπαίδευση με όλους τους υπόλοιπους ανθρώπους και μάλιστα, όπως αναφέρει ο Σούλης (2013), σε ένα όσο το δυνατό λιγότερο περιοριστικό περιβάλλον, έτσι ώστε να μπορούν, το καθένα ανάλογα με τις ατομικές του δυνατότητες, να λαμβάνουν τα μέγιστα εκπαιδευτικά ερεθίσματα, να προσφέρουν στην κοινωνία αλλά και να απολαμβάνουν τα αγαθά της ισότητας με τα άλλα μέλη. Ο αθλητισμός και κυρίως οι κοινές αθλητικές δράσεις με τυπικά παιδιά είναι δρόμοι που μπορούν να συμβάλλουν προς αυτή την κατεύθυνση.

Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο και λαμβάνοντας υπ' όψιν τις ψυχικές κυρίως ανάγκες των μαθητών τους, ένα Δημοτικό και ένα Ειδικό Σχολείο εισήγαγαν στο πρόγραμμά τους ως καινοτομία μια σειρά από συνεργατικές δράσεις, με αθλητικό κυρίως υπόβαθρο. Η παρούσα εργασία έχει ως στόχο να διερευνηθούν οι απόψεις των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών σχετικά με την εν λόγω καινοτομία. Το γεγονός πως δεν αναφέρεται στη βιβλιογραφία πρότερη δια ζώσης συνεργασία ενός Γενικού και ενός Ειδικού Σχολείου καθιστά το παρόν πόνημα πρωτότυπο, καθώς αναδεικνύει μια νέα πτυχή της διασχολικής συνεργασίας.

Δράση

Ένα Ειδικό και ένα Τυπικό Δημοτικό Σχολείο αποφάσισαν από κοινού να συνεργαστούν για να συμμετάσχουν σε ένα διαγωνισμό με θέμα τα Ολυμπιακά και Παραολυμπιακά Ιδεώδη που προκηρύχθηκε από το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων. Ως ο καταλληλότερος τρόπος συμμετοχής θεωρήθηκε η δημιουργία ενός video σχετικού με το θέμα του διαγωνισμού. Αρχικά προετοιμάστηκαν οι μαθητές με συζητήσεις, προβολή videos Παραολυμπιακών Αγώνων και Αγώνων Special Olympics και αναπτύχθηκε πολυποίκιλα το θέμα του διαγωνισμού: επισημάνθηκε στους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου το έργο που προσφέρουν τα Ειδικά Σχολεία και έγινε προσπάθεια να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές ότι ο καθένας μας μπορεί να βρεθεί στη θέση των ανθρώπων με αναπηρία. Στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής προσπάθησαν να μπου για λίγο στη θέση των παιδιών με κινητικές αναπηρίες, παίζοντας μπάσκετ με ένα χέρι και βόλεϊ καθιστών. Αντίστοιχες συζητήσεις πριν και μετά τη δράση έγιναν και με τους μαθητές του Ειδικού Σχολείου.

Αφού ολοκληρώθηκε η δράση, ζητήθηκε από τους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου να αποτυπώσουν στο μάθημα της έκθεσης, το πώς βίωσαν τη συμμετοχή τους στη συνεργατική αυτή καινοτομία. Επιλέχθηκαν στη συνέχεια ορισμένες από αυτές τις φράσεις, οι οποίες ηχογραφήθηκαν από τα ίδια τα παιδιά και συνόδευσαν ηχητικά το video. Στο σημείο αυτό της εργασίας περιγράφεται η συνέχιση της πορείας της δράσης χρησιμοποιώντας τα αποσπάσματα αυτά από τις εκθέσεις των μαθητών.

Και έφθασε η μέρα της επίσκεψης. Τα παιδιά απ' το Ειδικό Σχολείο μας υποδέχτηκαν όλο χαμόγελα και χαρά! Μας έκανε μεγάλη εντύπωση πόσο ευγενικά και ανοιχτά ήταν και μας συστήνονταν σαν να ήμασταν αδέρφια τους!...Δε σας κρύβουμε πως στην αρχή υπήρχε μια μικρή αμηχανία γιατί δεν ξέραμε πως έπρεπε να συμπεριφερθούμε. Όμως το παιχνίδι έδωσε τη λύση!...Παίζαμε σε μεικτές ομάδες όλα τα παιδιά μαζί. Συνειδητοποίησα ότι αυτά τα παιδιά έχουν κάποιες φορές περισσότερη χαρά από εμάς. Πανηγύριζαν, χειροκροτούσαν, αλλά κι

εμείς δεν πηγαίναμε πίσω. Πολλοί μάλιστα πιάσαμε και ιδιαίτερες φίλιες με κάποια παιδιά που ήταν συμπαίκτες μας!... Παρατηρήσαμε ακόμα πως σήμερα δεν υπήρχε καθόλου ανταγωνισμός μεταξύ μας! Ήμασταν όλοι χαρούμενοι... απλά παίζοντας όλοι μαζί!

Στο τέλος, όταν χορέψαμε παραδοσιακούς χορούς έγινε πραγματικό πανηγύρι! Η χαρά είχε κυριεύσει την ψυχή μας, ενώ τεράστια χαμόγελα φώτιζαν όλη την αίθουσα... Όταν έφθασε η ώρα να φύγουμε, βγάλαμε όλοι μαζί αναμνηστικές φωτογραφίες, μας κέρασαν γλυκά και μας έδωσαν δώρα - κατασκευές που είχαν φτιάξει. Τώρα πια δεν υπήρχε αμηχανία... Ζεστασιά και συγκίνηση νιώθαμε στις καρδιές μας, παρά το κρύο που είχε έξω... Ήμασταν χαρούμενοι γιατί οι δάσκαλοι μας υποσχέθηκαν πως θα υπάρξουν κι άλλες συναντήσεις για μια καλύτερη γνωριμία και φυσικά για περισσότερο παιχνίδι! Την επομένη φορά τα περιμένουμε να τα καλοδεχτούμε στο δικό μας σχολείο... Σήμερα ζήσαμε μια διαφορετική αλλά υπέροχη εμπειρία με ξεχωριστά παιδιά! Μπορεί ο τρόπος που συμπεριφέρονται να είναι διαφορετικός, αλλά είναι παιδιά σαν κι εμάς. Νιώθουμε πως είναι πραγματικά αγγελούδια και αισθανόμαστε πολύ τυχεροί που τα γνωρίσαμε... Τελικά πήραμε πολύ περισσότερα απ' ότι τους προσφέραμε! Καλοί μας φίλοι, σας ευχαριστούμε πολύ!

Το video που δημιουργήθηκε στάλθηκε στο Υπουργείο Παιδείας, ώστε οι δυο εκπαιδευτικές μονάδες να συμμετάσχουν από κοινού στο διαγωνισμό, όπου εν τέλει διακρίθηκαν και βραβεύτηκαν. Στο σημείο αυτό πρέπει να αναφερθεί ότι υπήρχε συνέχεια της διάδρασης των δύο αυτών εκπαιδευτικών μονάδων με αμοιβαίες επισκέψεις, λόγω του πολύ καλού κλίματος που αναπτύχθηκε στην πρώτη συνεργασία, αλλά λόγω της κουλτούρας που έχουν και τα δυο σχολεία για μια συστηματική και επαναλαμβανόμενη εφαρμογή καλών πρακτικών.

Ερευνητικό μέρος

Στόχος της παρούσας ερευνητικής εργασίας είναι να διερευνηθούν οι απόψεις των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών στα πλαίσια μιας συνεργατικής καινοτομίας ανάμεσα σε ένα Δημοτικό και σε ένα Ειδικό Σχολείο. Τα ερευνητικά ερωτήματα που θα μας απασχολήσουν σχετίζονται με την επιτυχία της δράσης, με τους τρόπους που θα μπορούσε να γίνει πιο αποτελεσματική και να αξιοποιηθεί στο μέλλον, με το πώς συνέβαλε στην αλλαγή στάσεων και συμπεριφορών για το θέμα της αναπηρίας και πώς τελικά βοήθησε στον εμπλουτισμό των εμπλεκόμενων σχολικών μονάδων.

Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε είναι οι ατομικές, ημιδομημένες συνεντεύξεις, που θεωρούνται και οι πιο κατάλληλες για τη συλλογή δεδομένων στη μελέτη περίπτωσης. Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ποιοτικής έρευνας που διεξήχθη, με ερευνητικό δείγμα τους δύο διευθυντές και τους επτά εμπλεκόμενους στη δράση εκπαιδευτικούς και των δύο σχολείων.

Διερεύνηση λόγων επιτυχίας ή μη της συνεργασίας των δύο εκπαιδευτικών μονάδων

Από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα προκύπτει η επιτυχία της συνεργασίας των δύο σχολικών μονάδων, αφού υπήρξε επίτευξη σε μεγάλο βαθμό των αρχικών στόχων της δράσης, που ήταν η κοινωνικοποίηση και η ψυχαγωγία για τους μαθητές του Ειδικού Σχολείου και η ευαισθητοποίηση και η συνεργασία με μη τυπικά παιδιά για τους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου. Στην επιτυχία της δράσης αυτής συνέβαλε η πολύ καλή προετοιμασία των μαθητών και στα δύο σχολεία, και η υποστήριξη της (υλικά, χρονικά, διάθεση μέσων, προσωπική ενασχόληση) από τους διευθυντές, το σύλλογο διδασκόντων και τους γονείς. Τα όποια εμπόδια και δυσκολίες που παρουσιάστηκαν ήταν μικρής σημασίας και γρήγορα ξεπεράστηκαν με την καλή διάθεση που έδειξαν όλοι οι εμπλεκόμενοι καθώς και με την προσωπική επαφή, το βλέμμα, το άγγιγμα του άλλου παιδιού, το κοινό παιχνίδι.

Καταδεικνύεται στη συνέχεια με σαφήνεια ότι οι μαθητές και των δύο σχολείων ήταν αυτοί που πρώτιστα ωφελήθηκαν κοινωνικά, ψυχικά και γνωστικά. «Το αντιλαμβάνονται κάποια παιδιά ότι έχουν καθυστέρηση, και το ότι μπορούν να γίνονται αποδεκτά και ότι δεν είναι συνέχεια με παιδιά που έχουν αναπηρία, αυτό τους έδωσε μεγάλη χαρά και το μετέφεραν και στο σπίτι τους» αναφέρει η Εκπαιδευτικός 7 (Ε7). Αναμενόμενο ήταν επίσης να ωφεληθούν και οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί, που αποκόμισαν νέες γνώσεις, εμπλούτισαν την διδακτική τους πείρα και ανανεώθηκαν βγαίνοντας για λίγο από την καθημερινή διδακτική τους ρουτίνα:

Όταν είσαι συνέχεια με την καθυστέρηση, είναι σημαντικό το να αλλάζεις παραστάσεις... δεν μπορείς να φανταστείς...είναι σα να είσαι κλεισμένος κάπου και ξαφνικά να πας μια βόλτα στην εξοχή. Όλες αυτές οι δράσεις σε βοηθούν να ξεπεράσεις το Burn Out. (Σύνδρομο Επαγγελματικής Εξουθένωσης-το οποίο εμφανίστηκε αρχικά στους χώρους της Ειδικής Αγωγής). Αισθάνομαι πάρα πολύ ανανεωμένη, ανέπνευσα επιτέλους,

επισημαίνει η Ε8.

Εντύπωση επίσης προκάλεσε μια άγνωστη σε πολλούς παράμετρος, ότι οι γονείς των ειδικών παιδιών χάρηκαν που τα παιδιά τους γίνονται αποδεκτά σε νέους χώρους. Αυτό τους ξεμπλόκαρε, τους έδωσε μια ανάσα στο να αρχίσουν να μη ντρέπονται για τα παιδιά τους, να τα βγάζουν εκτός σπιτιού, σε δημόσιους χώρους και να επιδιώκουν κοινωνικές συναναστροφές.

Εσείς μπορεί να μην το καταλαβαίνετε, χάρηκαν όμως που τα παιδιά τους μπορούν να ενταχτούν και να μπουν σε πλαίσια, που είναι απαγορευμένα...ότι τους δέχονται, περνάνε μαζί κάποιες ώρες, τους κερνάνε, χορεύουν...Ξεμπλοκάρει τους γονείς να μην ντρέπονται,

αναφέρει η Ε7. Επίσης, φωτίστηκε και μια άλλη πτυχή της δράσης που αφορούσε στο πώς ξεπεράστηκαν προσωπικές δυσκολίες των εκπαιδευτικών γύρω από το θέμα της

αναπηρίας. «Εγώ ήμουν η πιο φοβισμένη απ' όλους και θεωρώ ότι το μεγαλύτερο κέρδος το είχα εγώ», αποκάλυψε η Ε3.

Τρόποι με τους οποίους η συγκεκριμένη προσπάθεια θα μπορούσε να γίνει πιο αποτελεσματική και να αξιοποιηθεί ώστε να αποτελέσει το εφαλτήριο για μελλοντικές επιτυχημένες καινοτόμες δραστηριότητες

Από τα συλλεχθέντα δεδομένα αναδεικνύεται η διάθεση των εκπαιδευτικών για ενδελεχή προσωπική τους προετοιμασία κάθε φορά που θα εκπονήσουν ένα καινούριο πρόγραμμα, αλλά και η ανάγκη που έχουν για σχετική επιμόρφωση. Ακόμη, καταδεικνύεται η επάρκεια των μέσων και του χρόνου που διατέθηκαν για τη δράση καθώς και η καταλληλότητα των διαδικασιών που ακολουθήθηκαν, με ελάχιστες εξαιρέσεις. Αξίζει να σημειωθεί πως η ανάγκη του χρόνου παίρνει άλλη διάσταση στο κάθε σχολείο. Δηλαδή, ενώ στο Δημοτικό Σχολείο πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι μια μεγαλύτερη άνεση χρόνου θα πρόσθετε περισσότερα θετικά στοιχεία στη δράση, οι εκπαιδευτικοί του Ειδικού Σχολείου, γνωρίζοντας καλά τις αντοχές και τις δυνατότητες των μαθητών τους, θεωρούν ότι η μεγαλύτερη χρονική διάρκεια θα τους κούραζε, θα τους αποσυντόνιζε και τελικά θα ανέστελλε την επιτυχημένη έκβαση της δράσης. Ο παράγοντας αυτός αποτελεί ένα πολύ βοηθητικό στοιχείο στην ενδεχόμενη οργάνωση μιας μελλοντικής συνεργατικής καινοτομίας ανάμεσα σε ένα Τυπικό και σε ένα Ειδικό Σχολείο, που αν δεν ληφθεί υπ' όψιν μπορεί να οδηγήσει σε αποτυχία.

Η εμπειρία από αυτή τη δράση αξιοποιείται στην καθημερινότητα των δύο σχολείων ως θετικό σημείο αναφοράς και αποτελεί για όλους τους εκπαιδευτικούς κίνητρο για μελλοντική τους εμπλοκή σε καινοτόμες συνεργατικές δράσεις. Ακόμη επιτεύχθηκε η τήρηση αρκετών προϋποθέσεων που κάνουν αποτελεσματική μια συνεργατική καινοτομία, οι οποίες είναι η διάθεση χρόνου, η διάθεση για προσωπική εργασία, τα κατάλληλα μέσα, η σωστή προετοιμασία, ο σεβασμός στον συνάδελφο, με κορωνίδα όμως τη διάθεση για συνεργασία από όλους τους εμπλεκόμενους. Τέλος, κρίθηκε απαραίτητη η επαρκής προβολή της δράσης στη σχολική κοινότητα, στους γονείς και στο διαδίκτυο, καθώς ωφελούνται όσοι δεν γνωρίζουν σχετικά, ενθαρρύνονται να συνεχίσουν όσοι είναι ήδη καινοτόμοι, ενώ παρακινούνται και άλλοι εκπαιδευτικοί.

Πώς η συνεργασία των δύο σχολείων συνέβαλε στην αλλαγή στάσεων και συμπεριφορών των μαθητών σχετικά με τα άτομα με αναπηρία / ή αντίστοιχα των μαθητών με αναπηρία απέναντι σε τυπικά παιδιά;

Είναι σαφές πως τέτοιου είδους προσπάθειες χρειάζονται γερές βάσεις πάνω στις οποίες θα στηριχθούν για να προκόψουν. Στην προκειμένη περίπτωση, κυριάρχησε ο σεβασμός στη διαφορετικότητα, η αγάπη, η ευγένεια, η αναγνώριση της αξίας του κάθε ανθρώπου.

Αυτές τις αξίες θέλουμε να περνάμε στα παιδιά, του αυτοσεβασμού και του ετεροσεβασμού, και γενικότερα την αξία που έχει κάθε άνθρωπος. Θέλαμε να αντιληφθούν τα παιδιά, ότι κάθε άνθρωπος όσο ξεχωριστός, διαφορετικός, μειονεκτικός, δηλαδή αδύναμος ή δυνατός μπορεί να είναι, έχει τη δική του αξία,

αναφέρει η Ε3. Βέβαια δε στάθηκαν οι εκπαιδευτικοί μόνο σ' αυτά τα σημεία. Μετά την ολοκλήρωση του βιωματικού μέρους της δράσης, έγινε προσπάθεια και από τα δύο σχολεία οι αξίες να τονιστούν ακόμα περισσότερο με επιπλέον συζητήσεις και γραπτά κείμενα που αφορούσαν στην εμπειρία των παιδιών.

Στο σημείο αυτό πρέπει να αναφερθεί ότι οι εκπαιδευτικοί παρατήρησαν διαφοροποιήσεις στις στάσεις των μαθητών σε όλη τη διάρκεια της δράσης προς μια θετική κατεύθυνση. Πριν τη δράση οι μαθητές και των δύο σχολείων ήταν πιο κλεισμένοι, πιο ανασφαλείς, υπήρχε μια σχετική αμηχανία. Η άμεση επαφή, το παιχνίδι και τα κοινά αθλήματα, έλυσαν γρήγορα τις όποιες αγκυλώσεις και οι μαθητές λειτούργησαν πιο αυθόρμητα. Πραγματική αποκάλυψη ήταν ο πλούτος των συναισθημάτων που βίωσαν τα παιδιά: χαρά, ενθουσιασμός, ικανοποίηση, περηφάνεια, συγκίνηση, ικανοποίηση, ελπίδα, αισιοδοξία. Τα παιδιά του Ειδικού Σχολείου ζητούσαν επίμονα από τους εκπαιδευτικούς τους να επαναληφθεί η δράση, το οποίο και έγινε άμεσα. Συγκινητικό αλλά και απόδειξη της επιτυχίας της δράσης είναι το γεγονός ότι

μία μαθήτριά μας έχει αδελφάκι με ειδικό πρόβλημα και μέχρι τότε δεν είχε μιλήσει ποτέ γι' αυτό. Όταν είδε ότι το σχολείο έφερε μέσα στο χώρο του παιδιά με ειδικές ανάγκες, ήταν εκείνη την ημέρα που ανακοίνωσε στις φίλες της ότι έχω κι εγώ ένα αδερφάκι σαν κι αυτά (μας το μετέφεραν οι γονείς της). Δηλαδή το παιδί αμέσως λύθηκε και το σφίξιμο που είχε, το άφησε στο σχολείο,

ανέφερε η Ε1.

Τρόποι με τους οποίους η συνεργατική αυτή καινοτομία βοήθησε στη γενικότερη ανάπτυξη και τον εμπλουτισμό των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών μονάδων

Εκτός όμως από την ποικιλία συναισθημάτων, προκύπτει για τους μαθητές απόκτηση ποικίλων κοινωνικών και γνωστικών εμπειριών. Αυτό αναδεικνύει τον πολυσχιδή ρόλο που καλείται να παίξει το σχολείο, ώστε να προσφέρει στην κοινωνία μαθητές κατά το δυνατόν πολύπλευρα αναπτυγμένους και ισορροπημένους. Αναφέρει η Ε7:

Κάποια παιδιά αντιλήφθηκαν ότι για να έχεις συμμετοχή σε δράσεις που σου αρέσουν πρέπει να υπακούς σε κανόνες και να μην παραφέρεσαι. Δεν μπορείς να πηγαίνεις κάπου και να σπας, να βρίζεις, να κάθεται άσχημα, να μην είσαι καθαρός. Αυτό λειτούργησε σαν κίνητρο. Δεν είναι τα παιδιά μας πάντα όπως τα είδες (γέλια)...παρόλη την καθυστέρηση ξέρουν και καμουφλάρονται εκείνη την ώρα και βγάζουν τον καλό τους εαυτό.

Ακόμη,

οι μαθητές του Δημοτικού Σχολείου αποτύπωσαν στις εκθέσεις τους πολύ συγκινητικές σκέψεις για την επαφή τους με τα παιδιά απ' το Ειδικό Σχολείο και παρατηρήθηκε ένα μαλάκωμα στις σχέσεις μεταξύ των συμμαθητών για αρκετό καιρό. Σε μια τάξη όταν στο μάθημα τους

μίλησαν για τον εθελοντισμό οι περισσότεροι μαθητές επέλεξαν, όχι τυχαία, να βοηθήσουν εθελοντικά τέτοια παιδιά. Που σημαίνει ότι είχαμε θετικότερα αποτελέσματα,

επισημαίνει η Ε3.

Ακόμη αναδεικνύεται και η παράμετρος της αναγκαιότητας τέτοιων δράσεων για τους εκπαιδευτικούς, καθώς έτσι αισθάνονται δημιουργικοί, παραγωγικοί και ωφέλιμοι στο κοινωνικό σύνολο, γεγονός το οποίο συμβάλλει στην προώθηση καλών πρακτικών στα σχολεία. Λόγω αυτού του πολύ καλού κλίματος αναμενόμενο ήταν η επικοινωνία των δύο σχολείων να συνεχιστεί με αμοιβαίες ανταλλαγές επισκέψεων και τηλεφωνική επικοινωνία των εκπαιδευτικών σε προσωπικό επίπεδο. Αυτό ενισχύει τη διαπίστωση των συμμετεχόντων ότι τέτοιες δράσεις θεωρούνται επιτυχημένες μόνο εφόσον έχουν συνέχεια και γίνονται σε συστηματική βάση. Σε αντίθετη περίπτωση τα παιδιά ενός Ειδικού Σχολείου απογοητεύονται, ενώ τα τυπικά παιδιά παίρνουν το μήνυμα ότι μπορούν να αρκούνται σε ευκαιριακές «καλές πράξεις», που θα τους κάνουν να αισθάνονται ψυχολογικά ότι είναι καλοί άνθρωποι. Είναι όμως γνωστό ότι ο αναγκασμένος άνθρωπος δεν έχει ανάγκη μόνο «Χριστούγεννα και Πάσχα», αλλά επιζητά τη συστηματική προσωπική σχέση.

Επιπλέον, αυτή η προσπάθεια αποτελεί παρακινητικό παράγοντα όχι μόνο για τους εκπαιδευτικούς, αλλά και για τους μαθητές, ώστε να συνεργάζονται μεταξύ τους και να επιθυμούν να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες. Είναι όμως σαφές πως η αλλαγή στάσεων και συμπεριφορών γίνεται σε βάθος χρόνου, λειτουργεί μέσα από αθροιστικές εμπειρίες και τα αποτελέσματα δεν είναι άμεσα ορατά. Τέλος, υπάρχει η διαπίστωση για ένα θετικό αντίκτυπο της δράσης στην ευρύτερη σχολική κοινότητα (γονείς, άλλα σχολεία, τοπική κοινωνία). Αυτό εκφράστηκε από αρκετούς ανθρώπους και φορείς, οι οποίοι δήλωσαν ότι στο μέλλον θα ήθελαν είναι και οι ίδιοι κομμάτι μιας παρόμοιας προσπάθειας. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Ε2: «Η προσπάθειά μας είναι σαν τη φλογίτσα, που ανάβει το φως. Το κάθε παιδί μετέφερε την εμπειρία του στο περιβάλλον του. Ο κάθε άμεσα ή έμμεσα εμπλεκόμενος προβληματίζεται από μια τέτοια ευκαιρία».

Συμπεράσματα

Είναι γεγονός πως η σημερινή εποχή χαρακτηρίζεται κυρίως από την τάση για επικράτηση του ισχυρότερου και του ικανότερου στους περισσότερους τομείς της ανθρώπινης ζωής. Από την άλλη πλευρά παρατηρείται μια μονομανής έμφαση στα οικονομικά μετρήσιμα μεγέθη, ενώ φαίνεται οι εσωτερικές ανάγκες των ανθρώπων να έρχονται σε δεύτερη μοίρα. Οι εκπαιδευτικές μονάδες, όπως είναι φυσικό, γίνονται και εκείνες αποδέκτες των νέων αυτών τάσεων. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να παρουσιάζεται όλο και πιο επιτακτική η ανάγκη να μπορεί η εκπαιδευτική μονάδα να προσφέρει στους μαθητές της δυνατότητες και οπτικές που δεν μπορούν να βρουν αλλού.

Απαιτείται ακόμη το σχολείο να είναι ανοιχτό σε αλλαγές, ικανές να μαθαίνουν στους μαθητές πώς να δίνουν η αξία στο συνάνθρωπο, να τον σέβονται και να τον αποδέχονται, όποιος και να είναι αυτός, ώστε να μπορέσουν να διαμορφώσουν ένα

δυναμικό κι ελπιδοφόρο μέλλον. Χρειάζεται επομένως να καλλιεργείται σε επίπεδο σχολικής μονάδας η καινοτομική σκέψη και να δίνεται έμφαση σε θέματα συνεργασίας, συμμετοχής, συλλογικότητας, έρευνας και δράσης. Θα μπορούσαμε να πούμε πως η συνεργασία της Ελληνικής Παιδείας και του Στουπάθιου αποτελεί παράδειγμα μιας τέτοιας προσπάθειας. Και ενώ πρόκειται για μικρής κλίμακας αλλαγή, εν τούτοις φάνηκε πως συνέβαλε σημαντικά και αποτελεσματικά στην αναβάθμιση και στον εμπλουτισμό των δύο εμπλεκόμενων σχολικών μονάδων.

Σύμφωνα με τους συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικούς τα δύο εκπαιδευτικά ιδρύματα επηρεάστηκαν θετικά από τις δράσεις, οι οποίες όμως βασίζονται στην ήδη υπάρχουσα φυσιογνωμία των σχολείων, καθώς αυτά συνηθίζουν να εμπλέκονται σε καινοτομίες και οι εκπαιδευτικοί τους να συνεργάζονται σε συστηματική βάση. Τα δύο αυτά σχολεία ανταποκρίθηκαν στις εσωτερικές ανάγκες των μαθητών τους τόσο για κοινωνικοποίηση των μη τυπικών μαθητών, όσο και για ευαισθητοποίηση των μαθητών του δημοτικού σχολείου για τα άτομα με αναπηρία. Λόγω αυτής της δράσης αναπτύχθηκαν στενές σχέσεις αληθινού ενδιαφέροντος και σεβασμού ανάμεσα στους εμπλεκόμενους.

Με αυτή τη δράση, σύμφωνα πάντα με τους συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικούς, τα δύο σχολεία ανοίχθηκαν στην κοινωνία, αφουγκράστηκαν τα θέματα και προβλήματα της καθημερινής ζωής, απέκτησαν ένα πιο ανθρώπινο, ελπιδοφόρο για το μέλλον πρόσωπο και ξέφυγαν από τα στενά όρια της στείρας παροχής σχολικών γνώσεων. Η πρωτότυπη συνεργασία συνέβαλε στην ανάπτυξη τόσο των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών όσο και της συναισθηματικής τους νοημοσύνης, στοιχεία ιδιαίτερα σημαντικά για την υγιή ανάπτυξη της προσωπικότητας οποιουδήποτε ανθρώπου. Εν γένει η συνεργασία των δυο αυτών σχολείων αποτιμήθηκε ως επιτυχημένη για τους εμπλεκόμενους μαθητές, εκπαιδευτικούς και γονείς.

Ως ερευνήτρια προσπάθησα να διερευνήσω όσο πιο ολοκληρωμένα μπορούσα τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την ανωτέρω συνεργασία και θεωρώ ότι ο στόχος της έρευνας επιτεύχθηκε σε μεγάλο βαθμό. Βέβαια η έρευνα αυτή προσπάθησε να αναδείξει ένα μέρος των παραμέτρων της δράσης και εννοείται πως υπάρχουν πλείστες πτυχές που δεν διερευνήθηκαν ή απλώς επισημάνθηκαν. Για το λόγο αυτό θεωρούμε πως η εργασία αυτή θα μπορούσε να δώσει έναυσμα για διερεύνηση περαιτέρω θεμάτων όπως:

- Οι απόψεις των μαθητών για τη συνεργατική αυτή καινοτομία.
- Οι απόψεις των γονιών για τις δράσεις.
- Διερεύνηση των αποτελεσμάτων της καινοτομίας σε βάθος χρόνου, καθώς αυτή συνεχίζεται πια σε συστηματικό επίπεδο.

Στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμο να επισημανθεί πως στο διάστημα από την έναρξη έως την ολοκλήρωση της συγγραφής της παρούσας εργασίας της, η συνεργατική επικοινωνία και οι κοινές δράσεις των δύο σχολείων συνεχίστηκαν, όπως έχει ήδη αναφερθεί, σε συστηματικό επίπεδο. Αυτό συνέβαλε στο να αποκαλυφθούν πιο πλούσιες σε εμπειρίες διαπιστώσεις από τους εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς, καθώς και περισσότερα και πιο πολύπλευρα ευρήματα. Το γεγονός μάλιστα ότι έχει

δρομολογηθεί η περαιτέρω πορεία της αποδεικνύει με τον καλύτερο τρόπο πως τα σχολεία είναι ζωντανοί οργανισμοί που καθημερινά διαμορφώνουν τα ίδια τη δυναμική τους και εξακολουθούν, παρόλες τις πρωτοφανέρωτες για τη σημερινή εποχή συνθήκες και δυσκολίες, να συμβάλλουν στη διαμόρφωση του ήθους των παιδιών, τα οποία όπως είναι από όλους παραδεκτό, είναι το ελπιδοφόρο μέλλον του τόπου μας.

Βιβλιογραφία

Γιαννακάκη, Μ.Σ. (2000). Διοικητική αποκέντρωση και εφαρμογή της καινοτομίας στη σχολική μονάδα, στο: Παπάς Α., Τσιπλητάρης Α., Πετρουλάρης, Ν., Χάρης Κ., Νικόδημος Σ., Ζούκης Ν. (επιμ), Ελληνική παιδαγωγική και εκπαιδευτική έρευνα, τόμος Β, Πρακτικά του 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου, Αθήνα: Ατραπός.

Δακοπούλου, Α. (2008). Εκπαιδευτική Αλλαγή–Μεταρρύθμιση–Καινοτομία. Στο Αθανασούλα-Ρέππα Α., Δακοπούλου Α., Κουτούζης Μ., Χαλκιώτης Δ., (2008). Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική. Τόμος Α΄ (2η έκδοση), Πάτρα: ΕΑΠ.

Δαράκη, Ο. (2014). Η δημιουργία και η λειτουργία «Κοινωνικού Παντοπωλείου» ως καινοτομία στο σχολικό συγκρότημα: 5ο & 22ο Δημοτικά Σχολεία, 12ο & 20ο Νηπιαγωγεία Κερατσινίου, Διπλωματική εργασία, Αθήνα: ΕΑΠ.

Κουλουμπαρίτση, Α. (2006). Εκπαιδευτική αλλαγή και συνέχεια. Νομοθετική ή θεσμοθετημένη επιλογή; στο: Μπαγάκης Γ. (επιμ.). Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Σεμερτζάκη, Ε. (2008). Η έννοια της συνεργασίας και η συμβολή της στην ανάπτυξη των βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε στις 28-8-2017 από: http://eprints.rclis.org/12222/1/Semertzaki_Cooperation_in_libraries_lecture_May_2008.pdf

Σούλης, Σ.Γ. (2013). Εκπαίδευση και Αναπηρία. Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία (Ε.Σ.Α.με.Α), Ηλιούπολη. Ανακτήθηκε στις 19-1-2017 από: http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/10630/1607_%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%CE%B1%CE%BC%CE%B5%CE%B1.pdf

Leach, C. (1994). Managing whole-school change. In: Osler A. (eds), Development education. New York: Cussell.

Η αυτονομία και η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών στη δημόσια πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην Κύπρο

Μανώλη Ελπινίκη

Διδάκτωρ στις Επιστήμες της Αγωγής, Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου
elpiniki.manoli@gmail.com

Περίληψη

Στην εισήγηση εξετάζεται η παιδαγωγική αυτονομία των εκπαιδευτικών στη δημόσια, πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Αναλύεται η σημασία της παιδαγωγικής πτυχής της αυτονομίας των εκπαιδευτικών στον βαθμό που δεν καταστρατηγεί το επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα και αναφέρονται οι τομείς στους οποίους είναι δυνατόν να εφαρμοστεί. Υποστηρίζεται ότι η παιδαγωγική αυτονομία λειτουργεί ως το κλειδί στα χέρια του εκπαιδευτικού για τη δημιουργική εφαρμογή της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής αλλά και για την εκπλήρωση του παιδαγωγικού του ρόλου, για την επίτευξη μαθησιακών αλλά και κοινωνικών και παιδαγωγικών σκοπών. Η παραχώρηση της αυτονομίας του εκπαιδευτικού με αυτή την έννοια στοχεύει στην ενδυνάμωση των ίδιων των εκπαιδευτικών και στη βελτίωση του έργου τους. Για την αποφυγή ωστόσο, των κινδύνων που προκύπτουν στην περίπτωση της υπερβολικής αυτονομίας των εκπαιδευτικών, απαραίτητη προϋπόθεση είναι ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών και η αντιμετώπιση της αυτονομίας τους με αίσθημα παιδαγωγικής ευθύνης.

Λέξεις κλειδιά: αυτονομία εκπαιδευτικού, ενδυνάμωση εκπαιδευτικού, επαγγελματισμός

Teachers' autonomy and empowerment in public primary education in Cyprus

Manoli Elpiniki

Education Sciences PhD, European University of Cyprus
elpiniki.manoli@gmail.com

Summary

This suggestion examines the pedagogical autonomy of teachers in public, primary education. The importance of the pedagogical aspect of teacher's autonomy is analyzed to the extent that it does not circumvent the formal curriculum and indicate the areas in which it can be applied. It is argued that pedagogical autonomy acts as the key to the educators for the creative implementation of formal education policy but also for fulfilling their pedagogical role in achieving learning as well as social and pedagogical purposes. Teacher's autonomy in this sense aims at empowering teachers and improving their work. However, in order to avoid the dangers that arise in the case of the excessive teacher's autonomy, the professionalism and the confrontation of their autonomy with a sense of pedagogical responsibility is a prerequisite.

Keywords: teacher's autonomy, teacher's empowerment, professionalism

Εισαγωγή

Ένα κοινό σημείο βαρύνουσας σημασίας στις εκπαιδευτικές πολιτικές τα τελευταία χρόνια είναι η βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Ευρωπαϊκή Μονάδα Ευρυδίκη, 2008). Σε αυτήν την προσπάθεια προσέγγισης των στοιχείων που συμβάλλουν στην αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης, η ποιότητα της διδασκαλίας αναδύεται ως ένας από τους βασικότερους παράγοντες, φέρνοντας κατ' αυτόν τον τρόπο στο επίκεντρο της συζήτησης τον εκπαιδευτικό (Ευρωπαϊκή Μονάδα Ευρυδίκη, 2008). Καθώς μάλιστα οι απαιτήσεις για ποιότητα αυξάνουν, παρατηρείται μία τάση αποκέντρωσης και ενδυνάμωσης των αρμοδιοτήτων των εκπαιδευτικών συστημάτων (Hopkins, 2001). Η αλλαγή αυτή στο βαθμό ευθύνης και ελέγχου που έχει μία σχολική μονάδα επηρεάζει τον τρόπο λειτουργίας της με τη διεύρυνση της αυτονομίας του σχολείου και της αυτονομίας των ίδιων των εκπαιδευτικών. Βέβαια, η αυτονομία των εκπαιδευτικών είναι μία πολυδιάστατη έννοια, η οποία είναι δυνατόν να θεαθεί από πολλές σκοπιές. Η παρούσα εισήγηση αναφέρεται στην παιδαγωγική αυτονομία των εκπαιδευτικών στον βαθμό που δεν καταστρατηγεί το επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα.

Η ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού και η αυτονομία του

Η αυτονομία των εκπαιδευτικών έχει συσχετιστεί με αρκετούς παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική τους ζωή και έχει διαφανεί ότι είναι υψίστης σημασίας όχι μόνο για το λειτουργικό κομμάτι του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών αλλά και για την προσωπικότητά τους (Parker, 2015). Οι περισσότερες από τις έρευνες που έγιναν για την κινητοποίηση των εκπαιδευτικών ως προς την επαγγελματική τους ευχαρίστηση, ως προς τη μείωση του άγχους, την ενδυνάμωση και την αυτονομία τους καθώς και ως προς τις μεταξύ τους σχέσεις, είχαν ως κοινή διαπίστωση ότι σε όλα αυτά δρα θετικά η παραχώρηση αυτονομίας στους εκπαιδευτικούς, γεγονός που την καθιστά σημαντική (Parker, 2015). Επίσης, η αυτονομία των εκπαιδευτικών φαίνεται να αποτελεί έναν πολύ σοβαρό παράγοντα σε περιπτώσεις που επιχειρείται μια οποιαδήποτε εκπαιδευτική μεταρρύθμιση ή η εισαγωγή κάποιων καινοτομιών. Η αυτονομία των εκπαιδευτικών αποτελεί στις περιπτώσεις αυτές το «κλειδί» για την επιτυχία τους. Με την έννοια αυτή υποστηρίζεται δικαίως ότι αναπτύσσοντας την αυτονομία των εκπαιδευτικών και ενδυναμώνοντας την αυτοπεποίθησή τους κάνουμε το πρώτο βήμα για την επίλυση αρκετών προβλημάτων (Short, 1998).

Η αναγνώριση της διδασκαλίας ως επαγγέλματος και η ανάπτυξη του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών, επίσης θεωρείται ως μία πιθανή λύση για την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών. Αν οι εκπαιδευτικοί ενδυναμωθούν και θεωρηθούν επαγγελματίες, τότε όπως και οι άλλοι επαγγελματίες θα πρέπει να έχουν την ελευθερία να επιλέγουν την κατάλληλη μέθοδο για τους μαθητές τους όπως οι γιατροί κάνουν με τους ασθενείς τους και αυτή η ελευθερία να κάνουν κάτι τέτοιο έχει οριστεί από αρκετούς ως αυτονομία των εκπαιδευτικών (Pearson & Moomaw, 2005). Έτσι, προβάλλει η ανάγκη για ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών ώστε να είναι σε θέση να δρουν πιο αυτόνομα. Πώς μπορεί όμως να επιτευχθεί αυτή η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών;

Η ενδυνάμωση του αυτό- συναισθήματος των εκπαιδευτικών εμφανίζεται ως ένας καλός δρόμος που οδηγεί στην καλλιέργεια της αυτονομίας τους. Τα συναισθήματα μαζί με την αμοιβή και την αυτό-επιβεβαίωση είναι οι τρεις βασικοί τρόποι με τους οποίους είναι δυνατόν να ενδυναμωθεί το αυτο- συναισθημα των εκπαιδευτικών (Pearson & Moomaw, 2005). Παράλληλα οι Pollak και Mills υποστηρίζουν ότι η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών είναι δυνατόν να εξασφαλίζεται από τους διευθυντές και το εκπαιδευτικό σύστημα χωρίς όμως να αποδυναμώνει τη δική τους θέση. Ενδυναμώνοντας τους εκπαιδευτικούς, ο διευθυντής δημιουργεί δυνατές και αποτελεσματικές ομάδες στη σχολική του μονάδα. Μέσα από τη διάσταση της ενδυνάμωσης και παράλληλα της αυτονομίας που αναπτύσσεται, οι διευθυντές επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να νιώσουν άνετα και ενθαρρύνουν μία ατμόσφαιρα δημιουργικότητας και ανάληψης καινοτομιών (Pollak & Mills, 1997). Επίσης, οι δυνατές ομάδες των εκπαιδευτικών κατέχουν τις ιδέες και τη δύναμη να τις εφαρμόσουν και έτσι διαμορφώνουν τη διδασκαλία κατάλληλα ώστε να προσφέρουν στους μαθητές τις γνώσεις και τις δεξιότητες που χρειάζονται (Goynne, κ.ά., 1999). Παράλληλα όμως, οι «δυνατοί» εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τις προκλήσεις και δέχονται την πιθανότητα αποτυχίας. Η διακινδύνευση που προκαλείται από την αυτονομία με την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών ζωντανεύει τη διδασκαλία.

Βέβαια, η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών ίσως προβληματίζει τους διευθυντές οι εμπειρίες των οποίων αφορούν στη λήψη αποφάσεων και στην ευθύνη αυτών των αποφάσεων. Εξίσου μπορεί να προβληματίσει και τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι σύμφωνα με την παράδοση των εκπαιδευτικών συστημάτων έχουν καθήκον να διδάσκουν και όχι να παίρνουν αποφάσεις. Όμως όταν μια σχολική μονάδα συνδυάζει τις ιδέες, τις δεξιότητες και τις εμπειρίες όλου του προσωπικού αναβαθμίζει την ποιότητα της εκπαίδευσης και προσεγγίζει πιο εύκολα την αποτελεσματικότητα. Το κλειδί για κάτι τέτοιο βρίσκεται στη δημιουργία του σωστού περιβάλλοντος και στην υποστήριξη των εκπαιδευτικών ώστε να κατανοήσουν και να δεχτούν την ενδυνάμωσή τους η οποία θα τους βοηθήσει να φτάσουν στην επιτυχία (Goynne, κ.ά., 1999).

Σύμφωνα με την Short (1998), αυτό που οδηγεί τους εκπαιδευτικούς στο να παίρνουν αποφάσεις και να είναι πιο πρόθυμοι στη διακινδύνευση πραγμάτων και ιδεών είναι η πεποίθηση τους ότι έχουν τον έλεγχο της δουλειάς τους (Goynne, κ.ά., 1999· Balls, Eury & King, 2011). Τα σχολεία που υποστηρίζουν τη λήψη καινοτομιών και πειραματισμών από τους εκπαιδευτικούς δημιουργούν σε αυτούς την αίσθηση της αυτονομίας (Einar & Sidsel, 2014· Short & Green, 1997). Αυτή η διακινδύνευση με τη λήψη καινοτομιών φοβίζει συχνά τους εκπαιδευτικούς (Douglas, 2002). Ο Douglas (2002) παραθέτει αρκετούς λόγους για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί δεν αναλαμβάνουν το ρίσκο της αυτονομίας χωρίς όμως να εξετάζει τα κίνητρα που θα τους οδηγούσαν σε αυτήν. Προκύπτει, λοιπόν, επιβλητική η ανάγκη εντοπισμού των συναισθημάτων που κάνουν έναν εκπαιδευτικό «δυνατό» καθώς και η ανάγκη να βρεθεί ο τρόπος με τον οποίο αυτά τα συναισθήματα συμβάλλουν στην ενδυνάμωση και στην αυτονομία των εκπαιδευτικών.

Η ενδυνάμωση και οι στρατηγικές ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών μελετάται από διάφορες οπτικές και παίρνει διάφορες μορφές καθώς είναι ένα πολυσύνθετο φαινόμενο. Αποτελεί περισσότερο μία διαδικασία παρά ένα αποτέλεσμα, ταξίδι παρά προορισμό (Blanchard, Carlos & Randolph, 1996; Pearson & Moomaw, 2005). Είναι μία αλλαγή στη συμπεριφορά που αρχίζει από την κορυφή ενός οργανισμού και προχωρά προς τα κάτω. Οι Short και Green (1997) υποστηρίζουν ότι η ενδυνάμωση σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα είναι μία διαδικασία που προκύπτει μέσα από τη συμμετοχική λήψη αποφάσεων. Οι Blanchard, Carlos και Randolph (1996), περιγράφουν την ενδυνάμωση απλά, ως το να επιτρέπεται στους ανθρώπους να χρησιμοποιούν τη δύναμη που πάντα είχαν. Για να πετύχει η ενδυνάμωση πρέπει οι ανώτεροι να απελευθερώσουν τη δύναμη στο προσωπικό, δημιουργώντας ένα περιβάλλον που θα τους προτρέπει να χρησιμοποιούν τη δύναμή τους για το καλό του οργανισμού (Blanchard, Carlos & Randolph, 1996; Pearson & Moomaw, 2005). Όμως αυτή η διαδικασία αλλαγής από μία παραδοσιακή δομή, σε μία δομή στην οποία υπάρχει η ενδυνάμωση του προσωπικού δεν είναι τόσο απλή διαδικασία όσο δείχνει. Η Short (1998) σημειώνει ότι αυτή η αλλαγή μπορεί να συμβεί στο σχολείο όταν οι συμμετέχοντες ενδυναμωθούν και νιώθουν μία πραγματική αίσθηση κυριότητας. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται να νιώσουν ενδυναμωμένοι και χρειάζονται να μάθουν πώς να λειτουργούν σε αυτό το νέο περιβάλλον πριν να συμμετέχουν επιτυχώς (Blanchard, κ.ά., 1996; Laud, 1998).

Στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών μπορούν να συμβάλουν πολλοί παράγοντες όπως οι ακόλουθοι:

α) Η συμμετοχή στη διαμόρφωση προγραμμάτων και στην αντιμετώπιση προβλημάτων:

Σύμφωνα με την Short (1998), οι εκπαιδευτικοί πρέπει να συμμετέχουν σε αποφάσεις που επηρεάζουν τη δουλειά τους όπως αποφάσεις που αφορούν στο αναλυτικό πρόγραμμα. Οι Short & Green (1997) υποστηρίζουν ότι όταν οι εκπαιδευτικοί έχουν λόγο σε ένα πρόβλημα αυξάνεται η ικανότητά τους να το λύσουν. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί δρουν λειτουργικά για τη λύση διάφορων προβλημάτων στο σχολείο. Πέραν από τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, στην επίτευξη του σκοπού της ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών είναι δυνατόν να συμβάλει και η ανάπτυξη του επαγγελματισμού τους. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να αναπτύξουν τις ικανότητές τους, να μαθαίνουν ότι μπορούν σχετικά με το επάγγελμά τους και να αποκτούν νέες ικανότητες για να δουλέψουν σε αυτό το νέο περιβάλλον. Για παράδειγμα, για να γίνει δυνατόν οι εκπαιδευτικοί να συμμετέχουν στη διαμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος και να κρίνουν οι ίδιοι τις μεθόδους που θα ακολουθούν κατά τη διδασκαλία τους χρειάζεται να αποκτήσουν τις σχετικές γνώσεις και δεξιότητες. Μόνο τότε θα συμβάλουν θετικά στο σχολείο με τη βελτιωμένη τους διδασκαλία.

β) Το κύρος των εκπαιδευτικών:

Εκτός από τα παραπάνω, σημαντικό είναι και οι εκπαιδευτικοί έχουν την ανάγκη να νιώθουν ότι είναι σεβαστοί τόσο μέσα, όσο και έξω από το σχολείο (Short, 1998). Με βάση τα δεδομένα αυτά δεν είναι δυνατόν οι εκπαιδευτικοί να νιώσουν πραγματική ενδυνάμωση όταν αισθάνονται την κριτική και το μειωμένο

ενδιαφέρον για το επάγγελμά τους. Επιπρόσθετα, στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών θα συνέβαλε η πεποίθησή τους ότι μπορούν να κάνουν τη δουλειά τους και να δημιουργήσουν κάποια διαφορά. Αυτή η πεποίθηση επέρχεται όταν ένα άτομο, ανακαλώντας την αυτογνωσία του, πιστεύει ότι κατέχει τις απαραίτητες δεξιότητες για να επιτύχει τα επιθυμητά αποτελέσματα (Short & Green, 1997). Όταν οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν στους εαυτούς τους και νιώθουν ευχαριστημένοι με τις ικανότητές τους, η αυτοπεποίθησή τους θα λάβει χώρα μέσα στην τάξη.

γ) Η παραχώρηση αυτονομίας:

Μία από τις διαστάσεις που ενδυναμώνουν τον εκπαιδευτικό και τον κάνουν πιο πρόθυμο να παίρνει αποφάσεις και να αναλαμβάνει νεωτερισμούς είναι η αυτονομία του (Short, 1998). Υπάρχει δηλαδή μία αμφίτροπη σχέση αυτονομίας-ενδυνάμωσης καθώς η μία μορφή συμπεριφοράς ενισχύει την άλλη. Η πεποίθηση των εκπαιδευτικών ότι έχουν τον έλεγχο της δουλειάς τους οδηγεί στο να παίρνουν αποφάσεις. Τα σχολεία που δημιουργούν περιβάλλοντα που υποστηρίζουν τη λήψη ρίσκου από τους εκπαιδευτικούς, κτίζουν ταυτόχρονα και αίσθηση αυτονομίας στους εκπαιδευτικούς (Short & Green, 1997). Μία τελευταία διάσταση που επηρεάζει την ενδυνάμωση και την αυτονομία των εκπαιδευτικών είναι η πεποίθηση των εκπαιδευτικών ότι επηρεάζουν τη ζωή του σχολείου (Short & Green, 1997). Οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται να νιώθουν ότι κάνουν κάποια διαφορά. Αυτό είναι δυνατόν να επιτευχθεί, είτε με θετικές παρατηρήσεις από τους ανωτέρους τους, είτε με την αναγνώριση των θετικών αποτελεσμάτων των μαθητών μετά από τη διδακτική δράση τους.

Εν κατακλείδι, η εφαρμογή αυτών των διαστάσεων ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών είναι ιδιαίτερα σημαντική για την ανάπτυξη της αυτονομίας τους. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται να πιστεύουν ότι κατέχουν περισσότερη υπευθυνότητα και περισσότερη δύναμη. Χρειάζονται την επαγγελματική ανάπτυξη που τους εξοπλίζει με διδακτικές δεξιότητες και τεχνικές, καθώς και με ιδεογραφικά χαρακτηριστικά στα οποία τείνουν οι «καλοί» εκπαιδευτικοί» (Πυργιωτάκης, 2011). Με αυτό τον τρόπο «νομιμοποιούνταν» και ενθαρρύνονταν να δοκιμάζουν νέες ιδέες ως υπεύθυνοι επαγγελματίες εκπαιδευτικοί.

Αυτονομία και επαγγελματισμός

Η παιδαγωγική αυτονομία φαίνεται να σχετίζεται με πολλούς παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν το εκπαιδευτικό έργο. Δεν πρέπει όμως για κανένα λόγο να χρησιμοποιείται ως πανάκεια αλλά θα πρέπει να αντιμετωπίζεται με αίσθημα υψηλής παιδαγωγικής ευθύνης και με επαγγελματισμό ώστε να μην υπάρχει ο κίνδυνος της υπερβολής και της κατάχρησης της παιδαγωγικής αυτονομίας γιατί αυτό θα επέφερε τα αντίθετα αποτελέσματα. Ο επαγγελματισμός του εκπαιδευτικού είναι ένα θέμα που έχει απασχολήσει πολλούς ερευνητές τα τελευταία χρόνια, καθώς θεωρείται ότι έχει σημαντικό ρόλο στην αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου (Day, 2003· Eraut, 2011· Evans, 2008· Ingersoll & Alsalam, 1997· Parker, 2015).

Παρόλα αυτά ο χαρακτηρισμός της διδασκαλίας ως επαγγέλματος και του εκπαιδευτικού ως επαγγελματία δεν ήταν και δεν είναι πάντα δεδομένος. Στην

ερώτηση «τι είναι επάγγελμα», η απάντηση είναι ότι επάγγελμα είναι μία κοινωνική δραστηριότητα που απαιτεί εξειδικευμένες σπουδές, έναν κώδικα δεοντολογίας και σημαντικό βαθμό αυτονομίας κατά την άσκησή της (Ξωχέλλης, 2016· Evans, 2008).

Οι επαγγελματίες κάθε κατηγορίας ξεχωρίζουν από τους υπόλοιπους εργαζόμενους, διότι διαθέτουν ένα σύνολο χαρακτηριστικών όπως η «τεχνική κουλτούρα», δηλαδή ένα σύνολο εξειδικευμένων γνώσεων ή όπως είναι η «ηθική παροχή υπηρεσιών», δηλαδή η ηθική δέσμευση για ανταπόκριση στις ανάγκες των πελατών τους. Επίσης, τους χαρακτηρίζει η «επαγγελματική δέσμευση», δηλαδή μία συλλογική επαγγελματική ταυτότητα καθώς και η «επαγγελματική αυτονομία», που απορρέει αυθορμήτως από την ειδίκευση που παρέχουν οι ειδικές γνώσεις και ικανότητες. Αυτό σημαίνει ότι αυτομάτως μειώνεται η ύπαρξη γραφειοκρατικού ή άλλου ελέγχου που δρα ανασταλτικά και περιορίζει την αυτονομία του κάθε επαγγελματία πάνω στις γνώσεις στις οποίες έχει ειδικευθεί. Είναι προφανές, ότι υπάρχει μία αμφίδρομη υποστηρικτική σχέση ανάμεσα στην αυτονομία και τον επαγγελματισμό, με την έννοια ότι η αυτονομία δημιουργεί την απαραίτητη προϋπόθεση για να τεθούν σε εφαρμογή οι ειδικές γνώσεις, οι ικανότητες και οι δεξιότητες της συγκεκριμένης επαγγελματικής απασχόλησης και ο επαγγελματισμός με το αίσθημα της υψηλής ευθύνης που καλλιεργεί, λειτουργεί ως μία δικλίδα ασφαλείας για τη σωστή αξιοποίηση της επαγγελματικής αυτονομίας (Parker, 2015· Philiprou, κ.ά., 2014).

Ως προς τους εκπαιδευτικούς τα πράγματα δεν είναι διαφορετικά. Σήμερα αναλαμβάνουν όλο και περισσότερες ευθύνες μέσα στο παιδαγωγικό περιβάλλον του σχολείου, γεγονός που καθιστά αναγκαία όλο και περισσότερη επιμόρφωση και κατάρτιση για τους εκπαιδευτικούς. Με τον τρόπο αυτό ο ρόλος τους αναβαθμίζεται, η αναγνώρισή τους διευρύνεται και επέρχεται ενίσχυση της αυτονομίας και της επαγγελματικής τους ανάπτυξης (Ευρωπαϊκή Μονάδα Ευρυδίκη, 2008).

Κατά τον ίδιο τρόπο, οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές των σχολείων θα πρέπει να έχουν τη δυνατότητα να λαμβάνουν αποφάσεις, να ασκούν δηλαδή την επαγγελματική τους αυτονομία σε θέματα που τους αφορούν, καθώς η επιβολή των αποφάσεων «άνωθεν» είναι αντίθετη με την ανάπτυξη του επαγγελματισμού (Parker, 2015). Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων θα βοηθήσει στην ενίσχυση της αυτονομίας και του επαγγελματισμού τους και θα οδηγήσει σε καλύτερες αποφάσεις στα θέματα της εκπαίδευσης αλλά και στην πιο εύκολη εφαρμογή τους (Ingersoll & Alsalam, 1997· Parker, 2015). Ο εκπαιδευτικός ως επαγγελματίας έχει να αντιμετωπίσει ποικίλες προκλήσεις, καθώς βρίσκεται μπροστά σε ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον που απαιτεί από τον ίδιο μία διαρκή διαδικασία ανάπτυξης των δεξιοτήτων του. Πέραν όλων αυτών, ο εκπαιδευτικός καλείται να αναπτύξει δίκτυα σχέσεων και συνεργασιών αλλά και να συμμετάσχει στη λήψη αποφάσεων και στη διαχείριση των σχολικών μονάδων, κάτι που σχετίζεται άμεσα με την επαγγελματική του ανάπτυξη (Hargreaves, 1994· Parker, 2015).

Η ενίσχυση της επαγγελματικής συνείδησης και η διεύρυνση της αυτονομίας θεωρείται ως ένα μέσο που θα χρησιμεύσει στην αναβάθμιση του κύρους της εκπαίδευσης και των συνθηκών εργασίας των εκπαιδευτικών (Bebeau & Monson, 2011· Fullan, 2001· Ingersoll & Alsalam, 1997). Επιπλέον, η επιμόρφωση θα χρησιμεύσει, ως μοχλός ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, αφού οι μεταβολές που συμβαίνουν στο περιβάλλον εργασίας τους, κάνουν επιτακτική την ανάγκη για διαρκή εμπλουτισμό των γνώσεων και δεξιοτήτων τους στη διάρκεια του εργασιακού τους βίου (Bebeau & Monson, 2011· Fullan, 2001).

Με αφετηρία τις αξιολογήσεις του προγράμματος PISA, έχουν αρχίσει σε πολλές χώρες συζητήσεις για την ποιότητα της εκπαίδευσης, οι οποίες θέτουν στο επίκεντρό τους τον εκπαιδευτικό. Τα μέτρα που λαμβάνονται στο πνεύμα της βελτίωσης των επιδόσεων των μαθητών οδηγούν συχνά στην ενδυνάμωση του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών με τη συνεχιζόμενη επιμόρφωση και την ενίσχυση της αυτονομίας τους. Ωστόσο παρά τη σημασία που δίνεται στην ενδυνάμωση του επαγγελματισμού του εκπαιδευτικού, η οποία θεωρείται βασική προϋπόθεση για τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Ευρωπαϊκή Μονάδα Ευρυδίκη, 2008), πολλές φορές λαμβάνονται αποφάσεις με γνώμονα την «εργαλειακή» και «τεχνοκρατική» αντίληψη για την αξιολόγηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Η αντίληψη αυτή όμως, συχνά αποβλέπει στην ικανοποίηση των ποσοτικών κριτηρίων, με αποτέλεσμα να υπονομεύει την ελευθερία των επιλογών των εκπαιδευτικών (Ball, 2008). Επίσης, οι νέες μορφές εμπλοκής των εκπαιδευτικών σε δραστηριότητες εκτός του διδακτικού τους έργου μπορούν πολλές φορές να περιορίσουν την ατομική τους ελευθερία προκρίνοντας μία συλλογική ελευθερία μέσω της επιβαλλόμενης ανάπτυξης συναδελφικών σχέσεων και συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς και τη διοίκηση του σχολείου (Ahlstrand, 1994· Corwin & Borman, 1998).

Συμπερασματικά, μπορούμε να πούμε ότι η αυτονομία και ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών είναι δύο έννοιες αλληλένδετες, αφού επηρεάζουν η μία την εμφάνιση και την ενδυνάμωση της άλλης. Έτσι, για να θεωρηθεί κάποιος επαγγελματίας, θα πρέπει να απολαμβάνει στην άσκηση του επαγγέλματός του ένα βαθμό αυτονομίας ενώ παράλληλα η ανάπτυξη και ενίσχυση της αυτονομίας οδηγεί στην ενδυνάμωση της επαγγελματικής ευθύνης και την ενίσχυση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών (Pearson & Moomaw, 2005· Philiprou, κ.ά., 2014).

Μεθοδολογία

Κατά την εμπειρική έρευνα για τις απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Κύπρο σχετικά με την αυτονομία τους, επιλέχθηκε η μικτή μέθοδος ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας και η μέθοδος του τριγωνισμού των δεδομένων με τη χρήση ερωτηματολογίων, συνεντεύξεων, μελετών περίπτωσης και μίας ομαδικής συζήτησης. Οι βασικές αρχές που υιοθετήθηκαν στην έρευνα είναι οι πέντε αρχές των Eisenhart και Howe για την εκπαιδευτική έρευνα. Η αντιστοίχιση των ερευνητικών ερωτημάτων με τις διαδικασίες συλλογής δεδομένων, η κατάλληλη χρήση των δεδομένων και των τεχνικών ανάλυσης, η γνώση και η συνοχή με την προ-υπάρχουσα γνώση, η επιφυλακτικότητα για την

αξία της έρευνας η οποία αναφέρεται στους εξωτερικούς αλλά και εσωτερικούς περιορισμούς της και η περιεκτικότητα της έρευνας που αφορά στην θεωρητική και τεχνική της ποιότητα. Όσον αφορά στη διαδικασία της έρευνας, αρχικά, αφού εξασφαλίστηκε άδεια από το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης στάλθηκε ταχυδρομικώς το ερωτηματολόγιο σε ένα αστικό και ένα αγροτικό σχολείο κάθε επαρχίας. Αφού επιστράφηκαν οι φάκελοι από όλα τα σχολεία, τα δεδομένα καταχωρήθηκαν και αναλύθηκαν με τη βοήθεια του στατιστικού προγράμματος SPSS και στη συνέχεια άρχισαν οι ημι- δομημένες συνεντεύξεις. Μετά την ανάλυση των δεδομένων των συνεντεύξεων ακολούθησαν οι δύο μελέτες περίπτωσης οι οποίες συμπεριλάμβαναν συνέντευξη και συμμετοχική παρατήρηση. Στο τέλος πραγματοποιήθηκε μία ομαδική συζήτηση, με την οποία επιβεβαιώθηκαν τα ευρήματα της έρευνας.

Ευρήματα

Σχετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αυτονομία τους, το πρώτο σημαντικό εύρημα της έρευνας είναι η θετική αποτύπωση της έννοιας της αυτονομίας από τους εκπαιδευτικούς την οποία ορίζουν ως μία ικανότητα των εκπαιδευτικών, η οποία σχετίζεται με την ελευθερία και τον επαγγελματισμό τους, με τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας με βάση τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών και με την ποιότητα της εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί σε όλες τις μεθόδους έρευνας, ακόμη και στην τελική συζήτηση για την επιβεβαίωση των συμπερασμάτων από τους συμμετέχοντες χρησιμοποιώντας τον όρο αυτονομία εννοούσαν την παιδαγωγική αυτονομία. Αυτό γινόταν φανερό γιατί πάντοτε τη συνδέαν με θέματα που αφορούσαν στη διδασκαλία τους, στον βαθμό στον οποίο πρέπει ή επιθυμούν να ακολουθούν το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα και στο εκπαιδευτικό τους έργο εντός και εκτός της αίθουσας διδασκαλίας. Εδώ χρειάζεται να σημειωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων αναφέρθηκαν πέραν από τους γνωστικούς στόχους και στους συναισθηματικούς και κιναισθητικούς στόχους που πρέπει να επιτυγχάνονται στο σχολείο, αναγνωρίζοντας τα πολυδιάστατα καθήκοντα και τις υποχρεώσεις τους.

Ενσκήπτοντας λίγο βαθύτερα σε αυτήν την πολύπλευρη επιμονή των εκπαιδευτικών στην παιδαγωγική τους αυτονομία, αντιλαμβάνεται κανείς και τον κύριο χαρακτήρα της επαγγελματικής τους ταυτότητας. Είναι προφανές, δηλαδή, ότι η αντίληψη αυτή των εκπαιδευτικών για την αυτονομία τους δηλώνει σαφώς και τον κύριο χαρακτήρα της επαγγελματικής τους ταυτότητας, ο οποίος είναι κατ'εξοχήν παιδαγωγικός. Με την έννοια αυτή, οι εκπαιδευτικοί διεκδικώντας την παιδαγωγική τους αυτονομία, αισθάνονται ότι καθίστανται ειδικοί περισσότερο σε θέματα της αγωγής των παιδιών, άρα ενισχύεται και ενδυναμώνεται η επαγγελματική τους ταυτότητα. Όπως μάλιστα αναφέρουν οι ίδιοι στις συνεντεύξεις τους, με την παιδαγωγική αυτονομία αναβαθμίζεται το κύρος τους και ο επαγγελματισμός τους και παράλληλα αυξάνεται το αίσθημα της παιδαγωγικής τους ευθύνης. Τα ευρήματα αυτά συγκλίνουν με τη βιβλιογραφία ως προς τη σχέση της αυτονομίας των εκπαιδευτικών και του επαγγελματισμού τους, σύμφωνα με την οποία, πέρα από το γεγονός ότι αυτονομία προϋποθέτει τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών, παράλληλα τον ενισχύει. Υπάρχει δηλαδή μία αμφίρροπη υποστηρικτική σχέση ανάμεσά τους.

Επιπρόσθετα, φαίνεται ότι για να μπορέσει ο εκπαιδευτικός να ανταποκριθεί στον πολύπλοκο ρόλο του, θα πρέπει η διοίκηση να του παραχωρήσει την αναγκαία προς τούτο παιδαγωγική αυτονομία. Το γεγονός αυτό υπερτονίστηκε από τους εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων αλλά και της ομαδικής συζήτησης στο τέλος της έρευνας. Αυτό που οι ίδιοι επιθυμούν, ουσιαστικά, είναι η διοίκηση να κατοχυρώσει τον χώρο της παιδαγωγικής της αυτονομίας επειδή θεωρούν ότι δρώντας στα πλαίσια αυτής της αυτονομίας καθίστανται πιο αποτελεσματικοί ως προς τον τρόπο που διδάσκουν και ως προς την άσκηση του παιδαγωγικού τους ρόλου εντός και εκτός της αίθουσας διδασκαλίας. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αισθάνονται ότι η παιδαγωγική τους αυτονομία είναι χρήσιμη πέρα από την επιλογή των κατάλληλων μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης και στην ανάπτυξη σωστών επικοινωνιακών σχέσεων με τους μαθητές και στην ανάπτυξη ενός κλίματος ευελιξίας και δημιουργικότητας στο σχολικό χώρο, τόσο κατά τη διάρκεια των μαθημάτων όσο και κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων ή άλλων πιο ελεύθερων δραστηριοτήτων όπως οι εκδρομές ή οι εκπαιδευτικές επισκέψεις.

Οι εκπαιδευτικοί μέσα από τις απαντήσεις τους στο ερωτηματολόγιο και στις συνεντεύξεις ζητούν αυτήν την κατοχύρωση, γιατί η παιδαγωγική αυτονομία που τους παρέχεται στο όλο οργανωτικό – διοικητικό πλαίσιο του σχολείου προκύπτει σύμφωνα με τους ίδιους από την έλλειψη ενός καλά οργανωμένου συστήματος αξιολόγησης. Ως προς το βαθμό ελέγχου που βιώνουν από τους ανωτέρους τους, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι παρόλο που τυπικά η αξιολόγησή τους γίνεται κυρίως από τον διευθυντή και τον οικείο επιθεωρητή στις περισσότερες περιπτώσεις αισθάνονται ότι μπορούν να δρουν αυτόνομα. Σε άλλες περιπτώσεις χρειάζεται να ενημερώνουν τους ανωτέρους τους για τις αυτόνομες δράσεις τους ενώ σπάνια νιώθουν ότι ελέγχονται σε μεγάλο βαθμό. Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η αυτονομία τους παραχωρεί αρκετά δικαιώματα αλλά ταυτόχρονα αυξάνει πολύ τις υποχρεώσεις τους και τις ευθύνες τους. Ωστόσο, εκφράζουν την επιθυμία για αύξηση της αυτονομίας τους γιατί πέρα από τη χρησιμότητα που της αποδίδουν και η οποία αναλύθηκε προηγουμένως, φαίνεται να θεωρούν παράλληλα ότι κάτι τέτοιο θα ενίσχυε το κύρος τους και θα φανέρωνε την εμπιστοσύνη του εκπαιδευτικού συστήματος στον επαγγελματισμό τους.

Συμπεράσματα

Είναι εμφανές, ότι τόσο η αυτονομία όσο και η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών είναι ιδιαίτερα πολύπλοκα ζητήματα, τα οποία σχετίζονται με πολλούς τομείς της εκπαίδευσης και χρήζουν έρευνας ώστε να διαφανεί η σημασία τους πέραν από την αξία τους για τον ίδιο τον εκπαιδευτικό και για τα αποτελέσματα και την ποιότητα της εκπαίδευσης. Στο παρόν άρθρο έγινε μία συνοπτική θεωρητική μελέτη του θέματος και παρουσιάστηκαν αποσπάσματα από τα ευρήματα διδακτορικής έρευνας που διεξήχθη στην Κύπρο με συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και ολοκληρώθηκε το 2016. Αμφότερα τα αποτελέσματα της βιβλιογραφικής και της εμπειρικής έρευνας καταδεικνύουν την πολυδιάστατη φύση της αυτονομίας και της ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών αλλά και τη σημασία τους για τον εκπαιδευτικό και το έργο του.

Ως επιθυμητή μορφή αυτονομίας των εκπαιδευτικών θεωρείται η παιδαγωγική αυτονομία στον βαθμό που δεν καταστρατηγεί το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα. Δεν αφορά όμως στην λήψη αποφάσεων μόνο σε σχέση με τα αναλυτικά προγράμματα αλλά δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να παίρνουν αποφάσεις για το σύνολο του εκπαιδευτικού τους έργου εντός και εκτός της αίθουσας διδασκαλίας. Με βάση αυτήν την έννοια η παιδαγωγική αυτονομία των εκπαιδευτικών είναι ένα εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών για ευελιξία με απώτερο σκοπό την επίτευξη των γνωστικών, συναισθηματικών και κιναισθητικών στόχων και κατ' επέκταση τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης.

Τα αποτελέσματα της έρευνας ενίσχυσαν τη διεθνή βιβλιογραφία σχετικά με τη σημασία της αυτονομίας των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία (Douglas, 2002· Jiménez Raya, κ.ά., 2007· Katz & Coleman, 2005) αλλά είναι δυνατόν να αποτελέσουν την έναρξη και μίας καινούριας συζήτησης για τη σημασία της αυτονομίας των εκπαιδευτικών, πέρα από τη διδασκαλία τους και στη δράση τους εκτός της σχολικής αίθουσας, κάτι που κατέδειξαν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί μέσα από τις δηλώσεις τους και μέσα από τη δράση τους. Παρόλο που οι δράσεις των εκπαιδευτικών, εκτός της αίθουσας διδασκαλίας, όπως για παράδειγμα κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων, δεν αποτέλεσαν μέχρι σήμερα αντικείμενο μελέτης, στην τοπική και στη διεθνή βιβλιογραφία, οι εκπαιδευτικοί υπερτονίζουν τη σημασία τους και τις θεωρούν ως αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής ζωής και των παιδαγωγικών τους αρμοδιοτήτων. Οι ίδιοι αναφέρουν, ότι τομείς, όπως η διαχείριση προβλημάτων, η οργάνωση βιωματικών δραστηριοτήτων και η σχέση με τους γονείς, παρόλο που δεν αναφέρονται στο επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα, τους απασχολούν ιδιαίτερα και αποτελούν σημαντικές πτυχές του παιδαγωγικού τους ρόλου, γεγονός που αποτελεί ένα σημαντικό εύρημα, τόσο στο εθνικό, όσο και στο διεθνές επίπεδο. Υπάρχει λοιπόν ακόμη αρκετό πρόσφορο έδαφος για έρευνα σχετικά με την παιδαγωγική αυτονομία και την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, η οποία φαίνεται ότι είναι δυνατόν να ενισχύσει του εκπαιδευτικούς, το έργο τους και κατ' επέκταση το δημόσιο σχολείο.

Βιβλιογραφία

Ahlstrand, E. (1994). Professional isolation and imposed collaboration in teachers' work. In I. Carlgren, G. Handal & S. Vaage (Επιμ.). *Teachers' minds and actions: Research on teachers' thinking and practice* (σσ. 263-274). London: The Falmer Press.

Ball, S. P. (2008). Performativity, privatization, professionals and the state. In: B. Cunningham (Επιμ.). *Exploring professionalism* (σσ. 50-72). London: University of London, Institute of Education.

Balls, J. D., Eury, A. D. & King, J. C. (2011). *Rethink, Rebuild, Rebound: A framework for shared responsibility and accountability in education* (2^η έκδ.). Boston: MA: Pearson Learning Solutions.

Bebeau, M. J. & Monson, V. E. (2011). Professional identity formation and transformation across the life span. In A. McKee & M. Eraut (Επιμ.). *Learning*

trajectories, innovation and identity for professional development (σσ. 135-162). London: Springer.

Blanchard, K., Carlos, J. & Randolph, A. (1996) Empowerment takes more than a minute. San Francisco: CA, Berrett- Koehler.

Corwin, R. C. & Borman, K. M. (1998). Schools as workplace: Structural constraints on administration. In N. J. Boyan (Επιμ.). Handbook of research on educational administration (σσ. 209-234). White Plains, NY, Longman.

Day, C. (2003) Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Αθήνα: Δαρδανός.

Douglas, R. A. (2002). Creative Teachers: Risk, responsibility, and love. *Journal of Education*, 183(1), 33- 48.

Einar, M. S. & Sidsel, S. (2014) Teacher self-efficacy and perceived autonomy: Relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. *Psychological Reports*, 114, 68-77.

Eraut, M. (1994). Developing professional knowledge and competence. London: The Falmer Press.

Evans, L. (2008). Professionalism, professionalism and the development of education professionals. *British Journal of Educational Studies*, 56(1), 20–38.

Fullan, M. (2001). *The New Meaning of Educational Change*, London: Cassell, ch.

Goyne, J., Padgett, D., Rowicki, M. A. & Triplitt, T. (1999). *Running Head: The Journey to Teacher Empowerment*, (Educational Resources Information Center).

Hargreaves, A. (1994). Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age. London: Cassell.

Hopkins, D. (2001). *School Improvement for Real*. New York: Routledge Falmer.

Ingersoll, R. M. & Alsalam, N. (1997). Teacher professionalization and teacher commitment: A multilevel analysis. Washington, DC: US Department of Education.

Jiménez Raya, M., Lamb, T. & Vieira, F. (2007). *Pedagogy for Autonomy in Language Education in Europe: Towards a Framework for Learner and Teacher Development*. Dublin: Authentik.

Katz, E. and Coleman, M. (2005). Autonomy and accountability of teacher educator researchers at a college of education in Israel. *Innovations in Education and Teaching International*, 42(1), 5-13.

Parker, G. (2015). Teachers Autonomy. *Research in Education*, 93(1), 19-33.

Pearson, L. C. & Moomaw, W. (2005). The Relationship between Teacher Autonomy and Stress, Work Satisfaction, Empowerment, and Professionalism. *Educational Research Quarterly*, 29(1), 37-53.

Philippou, S., Kontovourki, S. & Theodorou, E. (2014). Can autonomy be imposed? Examining teacher (Re)positioning during the ongoing curriculum change in Cyprus. *Journal of Curriculum Studies*, 46(5), 611-633.

Pollak, J. & Mills, R. (1997) True collaboration: Building and maintaining successful teams. *Schools in the Middle*, 6(5), 28-32.

Short, P. (1998) Empowering leadership. *Contemporary Education*, 69(2), 70-72.

Short, P. & Green, J. (1997) Leadership in empowered schools. Upper Saddle, New Jersey, Prentice-Hall Inc.

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059–1069.

Ευρωπαϊκή Μονάδα Ευρυδίκη (2008). Επίπεδα αυτονομίας και ευθύνες των εκπαιδευτικών στην Ευρώπη. Βρυξέλλες: Ευρωπαϊκό Δίκτυο Πληροφόρησης για την Εκπαίδευση Ευρυδίκη, Ευρωπαϊκή Επιτροπή.

Ξωχέλλης, Π. Δ. (2016). Κομβικοί σταθμοί στην ιστορία της Εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια του 20ου αιώνα. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Πυργιωτάκης, Ι. Ε. (2011). Εισαγωγή στην παιδαγωγική επιστήμη. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην ενδυνάμωση του αισθήματος της "ευθύνης" στους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου και η προαγωγή της ενεργούς πολιτότητας μέσα από τη διδακτική πλαισίωση:

Ερευνητική προσέγγιση

Παπασπύρου Γεωργία
ΜEd Πανεπιστήμιο Πατρών
gpapaspi@upatras.gr

Μήτση Πολυξένη
Υποψήφια Διδάκτωρ, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
pollymitsi@yahoo.gr

Σαρρής Μενέλαος
Διδάκτωρ Πανεπιστήμιο Πατρών
mensarris@gmail.com

Σακελλαρίου Μαρία
Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
mariasak@uoi.gr

Περίληψη

Στην παρούσα έρευνα επιχειρείται η διερεύνηση του ρόλου και τρόπου προετοιμασίας των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με την καλλιέργεια του αισθήματος της ευθύνης στους μαθητές της Ε' και Στ' Τάξης του Δημοτικού Σχολείου μέσω της διδακτικής του μαθήματος της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής. Οι στόχοι της έρευνας αφορούν στη διερεύνηση του εάν και σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί δρουν ως αρωγοί που προάγουν το αίσθημα της ευθύνης στους μαθητές τους, τη σπουδαιότητα που ενέχει ο ενστερνισμός του αισθήματος της ευθύνης από τους μαθητές ως παράγοντας διαμόρφωσης των μελλοντικών αποφάσεων αλλά και ο βαθμός ενίσχυσης των ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων τους. Από την ανάλυση των δεδομένων, προκύπτει ότι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντικό το διδακτικό θέμα της ευθύνης, τόσο ως προς την ενίσχυση της συμμετοχικότητας και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης των μαθητών μέσα και έξω από το σχολικό περιβάλλον, όσο και ως προς την καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων και αλληλοσεβασμού.

Λέξεις κλειδιά: ευθύνη, ενεργός πολιτότητα μαθητή, εκπαίδευση

The teacher's role in reinforcing the sense of 'responsibility' in primary school pupils, and the promotion of active citizenship through the teaching framework: Research approach

Papaspyrou Georgia
MEd, University of Patras
gpapaspi@upatras.gr

Mitsi Polyxeni
Doctoral Candidate, University of Ioannina
pollymitsi@yahoo.gr

Sarris Menelaos
Doctor, University of Patras
mensarris@gmail.com

Sakellariou Maria
Professor, University of Ioannina
mariasak@uoi.gr

Summary

In this research, an investigation into the role and the manner of preparation of primary education teachers regarding the cultivation of a sense of responsibility in year 5 and 6 Primary school pupils through the lesson on Social & Political Studies, is attempted. The research aims to investigate whether and to what extent teachers promote a sense of responsibility to their pupils, the importance assigned to the pupils' embracing of the sense of responsibility as a factor in the shaping of future decisions, as well as the degree to which their individual and social skills are strengthened. From the data analysis it emerges that teachers consider the topic of responsibility to be of significant importance, as much in terms of strengthening pupils' participation and social interaction within and outside the school environment, as in terms of the cultivation of social skills and mutual respect.

Keywords: responsibility, pupil's active citizenship, education

Εισαγωγή

Οι εκπαιδευτικοί σήμερα καλούνται να αναστοχαστούν τις προσωπικές πρακτικές τους και να προτάσσουν διδακτικές πλαισιώσεις που ευνοούν την αποδοχή των ατομικών διαφοροποιήσεων, του αλληλοσεβασμού, της συμμετοχής, καθώς και τον εναγκαλισμό δράσεων που προάγουν τη δια βίου μάθηση, αλλά κυρίως την ενδυνάμωση των δημοκρατικών θεσμών (Κανάκης, 2006). Με ποιο τρόπο όμως οι εκπαιδευτικοί, μέσα από την καθημερινή επαφή με τους μαθητές, θα τους καταστήσουν κατανοητές τις κοινωνικές σχέσεις και τις ιστορικό-κοινωνικές συνθήκες τόσο του παρελθόντος όσο και του παρόντος προκειμένου οι μαθητές να αναπτύξουν και περαιτέρω καλλιέργησουν την ενεργή συμμετοχή τους στα «κοινά»; Επιπλέον, με ποιο τρόπο θα τους ενεργοποιήσουν την εμπλοκή με εκείνα τα μορφωτικά αγαθά που θα τους δώσουν ώθηση στο να αναλαμβάνουν πράξεις ευθύνης και να διαμορφώνουν κριτική σκέψη και δεξιότητες αναστοχασμού απέναντι στον ίδιο τον εαυτό τους αλλά και στα τιθέμενα κοινωνικά ζητήματα;

Θεωρητική προσέγγιση

Η ευθύνη υπό το πρίσμα της “Διδακτικής θεωρίας της Μόρφωσης”

Η εμπλοκή των μαθητών με το ζήτημα της ευθύνης απασχόλησε τον Wolfgang Klafki (2002). Για τον ίδιο, το εκπαιδευτικό σύστημα και το σχολικό περιβάλλον οφείλουν να είναι χώροι προαγωγής του αίσθηματος ευθύνης. Τόσο η θεωρητική εκπαίδευση που προσφέρει το σχολείο, όσο και ο πρακτικός προσανατολισμός του θα πρέπει να συνιστούν τα μέσα που ενδυναμώνουν τους μαθητές να ενστερνιστούν τρόπους σκέψης και δράσης με γνώμονα το αίσθημα της ευθύνης (Menck, 2002).

Με τη διατύπωση της Διδακτικής Θεωρίας της Μόρφωσης (Kritisch Konstruktive Didaktik) ο Klafki (2002) υπογραμμίζει ότι η μόρφωση έχει κριτικό προσανατολισμό, υπό την έννοια της προσφοράς, προς τους μαθητές, ευκαιριών που ενεργοποιούν και εξελίσσουν τον στοχασμό τους αναφορικά με το τι πρέπει να μαθαίνουν και πώς να ενεργούν (Beck et al, 2015) υπεύθυνα, έχοντας συναίσθηση των πράξεων τους. Η απόκτηση κριτικής σκέψης καθίσταται δυνατή με την καλλιέργεια τριών βασικών ικανοτήτων (Klafki, 1995):

1. του αυτοπροσδιορισμό που αναφέρεται στην ενδυνάμωση του κάθε ατόμου-μέλους της κοινωνίας στο να προβαίνει σε ανεξάρτητες, υπεύθυνες αποφάσεις για τις ατομικές και διερμηνευτικές σχέσεις του,
2. του ετεροπροσδιορισμού που αναφέρεται στο δικαίωμα αλλά και την υποχρέωση του κάθε ατόμου να συνεισφέρει μαζί με τα άλλα μέλη της κοινωνίας στην πολιτιστική, οικονομική, κοινωνική και πολιτική ανάπτυξη και
3. της αλληλεγγύης, δηλαδή στο γεγονός ότι τα ατομικά δικαιώματα του αυτό και ετεροπροσδιορισμού αναπαράγονται μόνο όταν αυτά συμπορεύονται με την αναγνώριση ίσων δικαιωμάτων και την παροχή βοήθειας στους συνανθρώπους για τους οποίους οι παραπάνω ευκαιρίες δεν υφίστανται ή είναι περιορισμένες, εξαιτίας συγκεκριμένων κοινωνικών συνθηκών, έλλειψης προνομίων, ή καταπίεσης.

Ο ενστερνισμός και η συνεχής καλλιέργεια των παραπάνω ικανοτήτων, βοηθούν τους εκπαιδευτικούς στο να θέτουν ερωτήματα για το ποιες αρχές πρέπει να εφαρμόζονται σε συγκεκριμένες καταστάσεις και με ποιο τρόπο να στηρίζουν την προαγωγή του αναστοχασμού, της κριτικής ανάλυσης και την καλλιέργεια της κοινωνικής ευαισθησίας και της ευθύνης στους μαθητές τους (Beck, κ.ά., 2015). Επομένως, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να καταστούν φορείς που διασφαλίζουν τις αρχές της αναγνώρισης των ίσων δικαιωμάτων αλλά και της ενεργούς υποστήριξης προς το συνάνθρωπο, διαμορφώνοντας τη σχολική τάξη σε ένα δυναμικό και ασφαλές περιβάλλον που απαρτίζεται από σχέσεις αλληλεπίδρασης, κοινωνικής μάθησης, απόκτησης γνώσης και κοινωνικών δεξιοτήτων (Hudson, 2003).

Υπό αυτή την έννοια, η διδακτική πράξη δεν επικεντρώνεται μονόπλευρα στα διδακτικά αντικείμενα γνωστικού χαρακτήρα, αλλά λειτουργεί περισσότερο ως εφαλτήριο και δικλίδα ασφαλείας των ατομικών κλίσεων για ελεύθερη, κριτική σκέψη, αυτονομία, σεβασμό στις δημοκρατικές διαδικασίες, στις ατομικές διαφοροποιήσεις και, εν τέλει στην αυτενέργεια των μαθητών (Biesta, 2010). Άρα, η μόρφωση που παρέχεται στο σχολείο θα πρέπει να αναπτύσσει και να ενδυναμώνει την ικανότητα των μαθητών να αποφασίζουν για τη ζωή τους καθώς και την κριτική τους τοποθέτηση ως μέλη μίας δημοκρατικής κοινωνίας.

Η ενεργός πολιτότητα

Η “πολιτότητα” (citizenship) συνδέεται άμεσα με έννοιες όπως η δημοκρατία, τα δικαιώματα, οι αξίες μέσω των οποίων επιδιώκεται το κοινό-εθνικό συμφέρον, η πολιτική δράση και η πολιτική αρετή. Η καλλιέργεια των ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών καθώς και η ενίσχυση αισθημάτων ευθύνης, κατανόησης και αποδοχής του άλλου αποτελούν βασικές προϋποθέσεις διαμόρφωσης της έννοιας της ενεργούς πολιτότητας.

Η έννοια του «ενεργού πολίτη» παραπέμπει στην προσωπική εμπλοκή και δράση, στην ανάληψη ευθυνών και αποτελεί ένα είδος «αόριστου καθήκοντος» με κύρια στόχευση την κοινωνική πρόοδο και ευημερία (Lister, 1997). Η προστασία του φυσικού περιβάλλοντος, η προσπάθεια επίλυσης κοινωνικών προβλημάτων με ειρηνικό τρόπο, κ.ά. αποτελούν βασικές δράσεις του ενεργού πολίτη. Η ενεργός ιδιότητα του πολίτη υπαγορεύει τη συμμετοχή στα κοινά και στην πολιτική ζωή με

βασικά χαρακτηριστικά τον αλληλοσεβασμό, την έλλειψη βίας αλλά και την προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της δημοκρατίας (Hoskins, 2006). Την έννοια του ενεργού πολίτη διαπνέουν δύο βασικές διαστάσεις: η κάθετη, η οποία διαμορφώνεται στις σχέσεις ανάμεσα στο ίδιο το άτομο και τους θεσμούς και η οριζόντια, η οποία αφορά τη δημιουργία και ανάπτυξη των σχέσεων ανάμεσα στο άτομο και τις κοινότητες με στόχο τη διαφύλαξη αρμονία και ασφάλειας (Osler & Starkey, 2005).

Στις μέρες μας, η έννοια του πολίτη συνδέεται με νέες έννοιες όπως η μετα-εθνική πολιτότητα, η ευρωπαϊκή διακυβέρνηση, η παγκόσμια κοινωνία των πολιτών, και ο κοσμοπολιτισμός (Beck 2000· Habermas 2001). Ο μαθητής που λαμβάνει μια παιδεία προσανατολισμένη στα ιδεώδη της ενεργούς -υπεύθυνης δράσης ως πολίτης, θα εξελιχθεί σε συνειδητό πολίτη και δημιουργικό μέλος της παγκόσμιας κοινότητας. Υπό αυτή την έννοια, ο μαθητής γίνεται δέκτης της μόρφωσης που ενέχει μορφωτικά αγαθά με ατομικά και κοινωνικά /παγκόσμια περιεχόμενα που τον ωθούν να αναδείξει τόσο τη μοναδικότητα της προσωπικότητάς του όσο και να αναλάβει υπεύθυνες πράξεις που ανταποκρίνονται στα καλέσματα του εξωτερικού του περιγύρου (Biesta, 2014).

Η ευθύνη και η ενεργός πολιτότητα ως μορφωτικά αγαθά

Τα «μορφωτικά αγαθά» νοούνται ως οι μορφωτικές επιδράσεις από την επαφή του μαθητή με αυτά. Ο μαθητής βιώνει τις αξίες του αγαθού και αντιλαμβάνεται ότι και άλλοι, στο παρελθόν ή στο παρόν, έχουν επίσης βιώσει τη μορφωτική δύναμη ενός συγκεκριμένου αγαθού. Έτσι, αντιλαμβάνονται ότι έχουν γίνει μέτοχοι ενός «κοινού» κτήματος μίας ευρύτερης κοινωνικής ομάδας (Schäfer, 1991).

Άρα, η μορφωτική αξία ενός εκπαιδευτικού περιεχομένου έγκειται στο ότι αυτό βιώνεται ως αξιόλογο από την πλευρά του εκπαιδευόμενου με ταυτόχρονη όμως διαπλαστική αξία τόσο για το παρόν του όσο και για το μέλλον του.

Σε αυτήν την πλαισίωση, ο εκπαιδευτικός πρέπει να δημιουργήσει τις κατάλληλες παιδαγωγικές συνθήκες που θα επιτρέψουν στους μαθητές την επαφή τους με τα κατάλληλα περιεχόμενα μάθησης. Κατά συνέπεια, το ζητούμενο της διδακτικής προετοιμασίας εδράζεται στον τρόπο με τον οποίο τα μορφωτικά περιεχόμενα των επίσημων αναλυτικών προγραμμάτων, συνεισφέρουν στις ανάγκες εκπλήρωσης των εκάστοτε εκπαιδευτικών στόχων (Klafki, 1995, 2002).

Η ευθύνη και η ενεργός πολιτότητα ως μορφωτικά αγαθά περιλαμβάνονται στο ΑΠΣ των τάξεων της Ε' και της Στ' Δημοτικού μέσω του μαθήματος της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής. Οι μαθητές, μέσα από τη διδακτική αναδίπλωση του μαθήματος, έχουν την ευκαιρία να εκπαιδευτούν κατάλληλα και να προετοιμαστούν προκειμένου να αναλάβουν ενεργό συμμετοχή και να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στις διαρκώς μεταβαλλόμενες ανάγκες. Το μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής αναδύει έννοιες όπως η κοινωνική, οικονομική, πολιτιστική ανάπτυξη, η εθνική και πολιτιστική ταυτότητα, η καλλιέργεια κοινωνικών σχέσεων, η ατομική ευθύνη και κοινωνική αλληλεγγύη (ΔΕΕΠΣ, 2003). Σε συνδυασμό με άλλα μαθήματα αλλά και δραστηριότητες της σχολικής ζωής, επιδιώκεται να καταστούν οι μαθητές ικανοί να

διαχειρίζονται και να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τις προβληματικές καταστάσεις κοινωνικού και ηθικού περιεχομένου, που συχνά προκύπτουν στην πορεία της ζωής τους (ΦΕΚ 303, 2003)

Η διδακτική ανάλυση ως κριτικο-στοχαστική πράξη

Η προετοιμασία και ο σχεδιασμός της διδασκαλίας, στη βάση των παραπάνω παραμέτρων, στηρίζεται στη «Διδακτική Ανάλυση», που ως απώτερο στόχο αναδεικνύει τον εντοπισμό των ευκαιριών που συμβάλλουν στην εξέλιξη και ανάπτυξη των μαθητών, δημιουργώντας διασυνδέσεις με το παρελθόν, το παρόν και το μέλλον τους. Σύμφωνα με τον Klafki (1995) τα βασικά ερωτήματα που πρέπει να τεθούν από τον εκπαιδευτικό κατά τη διαδικασία της προετοιμασίας της διδασκαλίας τους, αποβλέπουν:

1. στην ευρεία ή γενική αίσθηση ή πραγματικότητα που παραδειγματίζουν τα μορφωτικά αγαθά στον μαθητή, μέσα από την ενασχόληση του με βασικά φαινόμενα ή θεμελιώδεις αρχές, νόμους, κριτήρια, προβλήματα.
2. Τη σημασία που έχει το περιεχόμενο που εξετάζεται μέσα στη σχολική τάξη και η σχέση του με την εμπειρία, τη γνώση, την ικανότητα ή τις δεξιότητες που πρέπει να αποκτηθούν από τους μαθητές.
3. Τη σπουδαιότητα του μορφωτικού περιεχομένου για το μέλλον των μαθητών.
4. Τον τρόπο δόμησης του μορφωτικού περιεχομένου.
5. Το ελάχιστο επίπεδο γνώσης που θα πρέπει να διασφαλισθεί από το σύνολο των μαθητών.

Η Ανάλυση των Διδασκαλιών αναγάγει τη διδακτική σε στοχαστική πράξη. Ο εκπαιδευτικός λαμβάνει υπόψη του όλες τις ιστορικές και κοινωνικές παραμέτρους, που σχετίζονται με τους μαθητές του και την προσωπική τους πορεία, δημιουργώντας συνθήκες που τον προετοιμάζουν στο να ξεχωρίζει ποια γνώση ή αξία του Αναλυτικού Προγράμματος είναι προσιτή και κατάλληλη για τους μαθητές του. Περαιτέρω, ο εκπαιδευτικός μπορεί να προβαίνει στη διδακτική σχεδίαση και επιπλέον να αναγνωρίζει τους περιορισμούς που επιβάλλονται από την επίσημη διδακτέα ύλη, εφευρίσκοντας εναλλακτικά τρόπους υπερπήδησής τους (Klafki, 1995, 2002· Westbury στο Gundem & Hornmann, 2002).

Τέλος, η Ανάλυση των Διδασκαλιών βοηθάει τον εκπαιδευτικό να διερωτηθεί και στοχαστεί για το πώς η σχολική ζωή σχετίζεται με τη ζωή έξω από το σχολείο και μετά το σχολείο, και με πιο τρόπο αποτελεί παράγοντα προαγωγής της δημοκρατίας, της συλλογικής ανάπτυξης και της ειρηνικής συνύπαρξης (Hamilton, 2002, στο Gundem & Hornmann, 2002).

Ερευνητική Προσέγγιση

Σκοπός

Ο σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνηθεί ο ρόλος των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με την προαγωγή και καλλιέργεια του αισθήματος της ευθύνης και της ενεργούς πολιτότητας στους μαθητές της Ε΄ και Στ΄ Τάξης του Δημοτικού Σχολείου μέσω της διδακτικής του μαθήματος της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής.

Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν ήταν τα εξής:

- οι εκπαιδευτικοί δρουν ως α) αρωγοί και β) ως πρότυπα που προάγουν και ενδυναμώνουν το αίσθημα της ευθύνης στους μαθητές τους.
- Ο ενστερνισμός του αισθήματος της ευθύνης από τους μαθητές ενέχει σπουδαιότητα για τους ίδιους και αποτελεί σημαντικό παράγοντα διαμόρφωσης του τρόπου με τον οποίο καλούνται να πάρουν αποφάσεις για το παρόν και το μέλλον τους.
- Η ενδυνάμωση του αισθήματος της ευθύνης βελτιώνει τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών ιδιαίτερα αυτές του αλληλοσεβασμού, της ανεκτικότητας και της αλληλεγγύης.
- Η ενδυνάμωση του αισθήματος της ευθύνης βελτιώνει τις ατομικές και διανοητικές δεξιότητες των μαθητών ιδιαίτερα αυτές του αυτοπροσδιορισμού, της κριτικής σκέψης και της αυτενέργειας.

Προς την επίτευξη των παραπάνω, χρησιμοποιήθηκε δομημένο ερωτηματολόγιο στη βάση της εφαρμογής του μοντέλου της «Διδακτικής Ανάλυσης» του Klafki (1995). Μέσω της συγκεκριμένης προσέγγισης διερευνήθηκε επίσης ο τρόπος προετοιμασίας των εκπαιδευτικών, στη βάση των κριτηρίων/ερωτημάτων της «Διδακτικής Ανάλυσης» αναφορικά με τους στόχους που θέτουν για το διδακτικό αντικείμενο/διδακτική ενότητα της έννοιας της ευθύνης καθώς και ο βαθμός προσήλωσης σε αυτόν κατά τη διάρκεια της διδακτικής πράξης.

Μεθοδολογία

Ερωτηματολόγιο

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε περιλάμβανε ερωτήσεις για τη συλλογή των δημογραφικών στοιχείων, ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, ερωτήσεις 5βαθμης κλίμακας τύπου Likert, ερωτήσεις ανοικτού τύπου καθώς και ερωτήσεις ιεράρχησης. Πριν από τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας, έγινε πιλοτική εφαρμογή και διόρθωση του εργαλείου. Ο δείκτης αξιοπιστίας εσωτερικής συνοχής κρίνεται ως πολύ υψηλός, Cronbach's $\alpha = ,94$ (Cohen, κ.ά., 2007).

Κατά την περιγραφική στατιστική ανάλυση διαπιστώθηκε ότι οι απαντήσεις των συμμετεχόντων δεν εμφανίζουν ομαλή κατανομή. Η ποσοτικοποιημένη ασυμμετρία της κατανομής (skewness) κυμάνθηκε από $\gamma_1 = - 1,36$ έως $\gamma_1 = 1,38$. Προκειμένου να ελεγχθεί η κατανομή των τιμών των μεταβλητών χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο Kolmogorov-Smirnov (Dytham, 2011). Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική απόκλιση από την κανονικότητα, $D(118) = 1,82$; $p < ,01$ έως $D(118) = 5,05$; $p < ,001$. Για τους παραπάνω λόγους θεωρήθηκε απαραίτητη η χρήση μη παραμετρικών στατιστικών κριτηρίων για την επαγωγική στατιστική ανάλυση.

Δείγμα

Στην έρευνα συμμετείχε τυχαίο δείγμα συνολικά 118 εκπαιδευτικών, 34 άνδρες (28,8%) και 84 γυναίκες (71,2). Οι 112 από αυτούς (94,9%) εργάζονταν στο Δημόσιο, οι 2 στον Ιδιωτικό τομέα (1,7%), ενώ υπήρχαν και 4 συμμετέχοντες που δήλωσαν άνεργοι (3,4%). Ο μέσος όρος των ετών εκπαιδευτικής υπηρεσίας ήταν 16,56 έτη (SD

= 8,65). Το δείγμα, με βάση τον τρόπο λήψης, θεωρείται «βολικό» (Cohen et al., 2007). Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται οι συχνότητες των ηλικιακών ομάδων του δείγματος.

Πίνακας 1
Συχνότητες και ποσοστά ηλικιακών ομάδων του δείγματος της έρευνας (n = 118)

Ηλικιακή ομάδα	Συχνότητα	Ποσοστό
20-30 έτη	11,9	11,9
30-40 έτη	33,9	33,9
40-50 έτη	33,9	33,9
50-60 έτη	20,3	20,3

Στον Πίνακα 2 παρουσιάζονται οι συχνότητες και τα ποσοστά του επιπέδου σπουδών των συμμετεχόντων.

Πίνακας 2
Συχνότητες και ποσοστά επιπέδου σπουδών του δείγματος της έρευνας (n = 118)

Επίπεδο σπουδών	Συχνότητα	Ποσοστό
Απόφοιτος ΑΕΙ	50	42,4
Απόφοιτος Παιδαγωγικής Ακαδημίας	10	8,5
Απόφοιτος ΤΕΙ	4	3,4
Κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών	42	35,6
Κάτοχος διδακτορικού διπλώματος	12	10,2

Αποτελέσματα

Ένα από τα κύρια ερευνητικά ερωτήματα της συγκεκριμένης έρευνας ήταν η μελέτη του κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί δρουν ως αρωγοί αλλά και ως πρότυπα που προάγουν και ενδυναμώνουν το αίσθημα της ευθύνης στους μαθητές τους. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το πού πιστεύουν ότι αποδίδεται το γεγονός ότι οι μαθητές τους έχουν αναπτύξει το αίσθημα της ευθύνης αξιολογήθηκαν ιεραρχικά (1 = λιγότερο σημαντικό έως 5 = περισσότερο σημαντικό). Τα δεδομένα αναλύθηκαν με το κριτήριο Friedman. Από την ανάλυση διαπιστώθηκε ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς την ιεράρχηση των προτιμήσεων $\chi^2(4) = 79,92$; n = 84; p < ,001. Η άποψη ότι συναλλάσσονται με αυτό στην σχολική τους ζωή/εμπειρία συγκέντρωσε την υψηλότερη μέση θέση και επομένως ήταν πρώτη στις προτιμήσεις τους. Παρόμοια στατιστική επεξεργασία πραγματοποιήθηκε για την ανάλυση των απαντήσεων στην ερώτηση εάν οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι η καλλιέργεια του αισθήματος της ευθύνης θα πρέπει να διδαχθεί στους μαθητές τους (1 = λιγότερο σημαντικό έως 8 = περισσότερο σημαντικό). Τα δεδομένα αναλύθηκαν με το κριτήριο Friedman και διαπιστώθηκε ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς την ιεράρχηση των προτιμήσεων από τους ερωτηθέντες, $\chi^2(7) = 142,25$; n = 114; p < ,001. Όπως προκύπτει, η άποψη με την υψηλότερη μέση θέση ήταν εκείνη που υποστηρίζει ότι έχει βελτιώσει τη στάση των εκπαιδευτικών ως προς την απόκτηση στάσεων/ συμπεριφοράς. Τέλος, αξιολογήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το ποιες προπαρασκευαστικές μεθόδους χρησιμοποιούν για να ενδυναμώσουν το αίσθημα της ευθύνης στους μαθητές τους (1 = λιγότερο σημαντικό έως 5 = περισσότερο σημαντικό). Από την ανάλυση με τη χρήση του κριτηρίου Friedman

διαπιστώθηκε ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς την ιεράρχηση των προτιμήσεων από τους ερωτηθέντες, $\chi^2(4) = 271,86$; $n = 116$; $p < ,001$. Η άποψη Διεξάγω προσωπική μελέτη με διάφορους τρόπους (π.χ. βιβλία, διαδίκτυο, συζητήσεις με συναδέλφους, συζητήσεις με τους μαθητές μου, σεμινάρια κ.ά.) συγκέντρωσε την υψηλότερη μέση θέση και επομένως ήταν πρώτη στις προτιμήσεις τους.

Ένα ενδιαφέρον ερώτημα που προέκυψε από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας ήταν εάν και κατά πόσο ο ενστερνισμός του αισθήματος της ευθύνης από τους μαθητές ενέχει σπουδαιότητα για τους ίδιους και αποτελεί σημαντικό παράγοντα διαμόρφωσης του τρόπου με τον οποίο καλούνται να πάρουν αποφάσεις για το παρόν και το μέλλον τους. Για τη διερεύνηση του συγκεκριμένου ερευνητικού ερωτήματος, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν σε τρεις ερωτήσεις ιεράρχησης για το κατά πόσο η ενίσχυση της ευθύνης μέσω του διδακτικού αντικειμένου ενέχει σπουδαιότητα και σημασία για τη μελλοντική ζωή των μαθητών στο σχολείο, στην καθημερινή εξωσχολική ζωή αλλά και στη διανοητικής τους ζωή γενικότερα.

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το πώς το διδακτικό θέμα ενισχύει το αίσθημα ευθύνης των μαθητών στο σχολείο αξιολογήθηκαν ιεραρχικά (1 = λιγότερο σημαντικό έως 7 = περισσότερο σημαντικό). Η ανάλυση έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς την ιεράρχηση των προτιμήσεων, $\chi^2(6) = 104,81$; $n = 116$; $p < ,001$. Η κριτική σκέψη συγκέντρωσε την υψηλότερη μέση θέση, ενώ ακολουθεί η ενδυνάμωση κοινωνικών δεξιοτήτων στη βάση του αλληλοσεβασμού της διαφορετικότητας των συμμαθητών. Ως προς τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το πώς το διδακτικό θέμα ενισχύει το αίσθημα ευθύνης των μαθητών στην καθημερινή ζωή διαπιστώθηκε ότι υπάρχουν επίσης στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς την ιεράρχηση των προτιμήσεων, $\chi^2(4) = 131,7$; $n = 116$; $p < ,001$. Όπως διαπιστώθηκε, η Κοινωνική αλληλεπίδραση και συμμετοχή συγκέντρωσε την υψηλότερη μέση θέση και επομένως ήταν πρώτη στις προτιμήσεις τους. Τέλος, από την ανάλυση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το πού αποδίδεται το γεγονός ότι οι μαθητές τους έχουν αναπτύξει το αίσθημα της ευθύνης η ανάλυση έδειξε ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς την ιεράρχηση των προτιμήσεων, $\chi^2(5) = 87,92$; $n = 116$; $p < ,001$. Η άποψη ότι συναλλάσσονται με αυτό στην σχολική τους ζωή/εμπειρία συγκέντρωσε την υψηλότερη μέση θέση.

Από τη στατιστική ανάλυση προέκυψαν ακόμη δύο ενδιαφέροντα στοιχεία, που αφορούν στο κατά πόσο η ενδυνάμωση του αισθήματος της ευθύνης βελτιώνει τόσο τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών ιδιαίτερα αυτές του αλληλοσεβασμού, της ανεκτικότητας και της αλληλεγγύης, όσο και τις ατομικές και διανοητικές δεξιότητες των μαθητών ιδιαίτερα αυτές του αυτοπροσδιορισμού, της κριτικής σκέψης και της αυτενέργειας. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν ως προς το ποια κατεύθυνση το διδακτικό θέμα ενισχύει το αίσθημα της ευθύνης στους μαθητές τους τόσο στο σχολείο, όσο και στην καθημερινή εξωσχολική ζωή. Η ανάλυση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το πώς το διδακτικό θέμα ενισχύει το αίσθημα ευθύνης των μαθητών στο σχολείο με τη χρήση του κριτηρίου Friedman έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς την ιεράρχηση των προτιμήσεων από τους ερωτηθέντες, $\chi^2(6) = 81,49$; $n = 118$; $p < ,001$. Η κριτική σκέψη συγκέντρωσε την

υψηλότερη μέση θέση, ενώ δεύτερη στην ιεράρχηση των συμμετεχόντων ήταν η ενδυνάμωση κοινωνικών δεξιοτήτων στη βάση του αλληλοσεβασμού της διαφορετικότητας των συμμαθητών. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το πώς το διδακτικό θέμα ενισχύει το αίσθημα ευθύνης των μαθητών στην καθημερινή ζωή αξιολογήθηκαν ιεραρχικά (1 = λιγότερο σημαντικό έως 5 = περισσότερο σημαντικό). Στην ανάλυση εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς την ιεράρχηση των προτιμήσεων, $\chi^2(4) = 42,56$; $n = 118$; $p < ,001$. Όπως διαπιστώθηκε, η Κοινωνική αλληλεπίδραση και συμμετοχή συγκέντρωσε την υψηλότερη μέση θέση και επομένως ήταν πρώτη στις προτιμήσεις τους.

Συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας

Βασικός σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθεί ο ρόλος των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με την προαγωγή και περαιτέρω καλλιέργεια του αισθήματος της ευθύνης και της ενεργούς πολιτότητας στους μαθητές της Ε΄ και Στ΄ Τάξης του Δημοτικού Σχολείου μέσω της διδακτικής του μαθήματος της Πολιτικής και Κοινωνικής Αγωγής. Προς την εκπλήρωση αυτού του στόχου χρησιμοποιήθηκε δομημένο ερωτηματολόγιο στη βάση του μοντέλου της «διδακτικής ανάλυσης». Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν ήταν τα εξής:

- Οι εκπαιδευτικοί δρουν ως α) αρωγοί και β) ως πρότυπα που προάγουν και ενδυναμώνουν το αίσθημα της ευθύνης στους μαθητές τους.

Η στατιστική ανάλυση αναφορικά με το παραπάνω ερευνητικό ερώτημα έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί αφιερώνουν προσωπική μελέτη (βιβλία, διαδίκτυο, συζητήσεις κα) προκειμένου να προετοιμαστούν για το διδακτικό αντικείμενο της ημέρας στο πλαίσιο διεξαγωγής του μαθήματος της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, γεγονός που αποδεικνύει ότι οι ίδιοι επιδεικνύουν ενδιαφέρον στο να «καταθέσουν» το προσωπικό τους στίγμα μέσα στη σχολική τάξη. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η καλλιέργεια του αισθήματος της ευθύνης έχει βοηθήσει τους ίδιους στη βελτίωση των στάσεων τους και της συμπεριφοράς τους, στοιχείο που τους καθιστά ζωντανό παράδειγμα και πρότυπο που βοηθά τους μαθητές στο να ενστερνίζονται σκέψεις και πράξεις με υπεύθυνο τρόπο. Εξίσου ενδιαφέρουσα είναι η άποψη των εκπαιδευτικών αναφορικά με τον τρόπο που οι μαθητές τους έχουν αναπτύξει το αίσθημα της ευθύνης. Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ενστερνίζονται την άποψη ότι η συναλλαγή των μαθητών με το αίσθημα της ευθύνης μέσα από τη σχολική τους ζωή/ εμπειρία, τους βοηθά να αναπτύξουν και να καλλιεργούν περαιτέρω στάσεις και συμπεριφορές ευθύνης. Το συγκεκριμένο εύρημα, σε συνδυασμό με την άποψη των εκπαιδευτικών ότι οι μαθητές συναλλάσσονται ουσιαστικά με θέματα ευθύνης αποκλειστικά μέσα στο σχολικό περιβάλλον, αποτελούν σημαντικά ευρήματα δεδομένου ότι οι μαθητές προέρχονται από πολύ έως λιγότερο διαφορετικές κοινωνικές, οικονομικές, πολιτικές και πολιτισμικές ομάδες. Υπό αυτή την έννοια, η πρόκληση για τον εκπαιδευτικό συνίσταται στην – κατά το δυνατό μεγαλύτερη – προσπάθεια εξίσωσης των διαφορετικών βαθμών εμπλοκής των μαθητών με το αίσθημα της ευθύνης (όπως αυτή προσφέρεται στο στενό οικογενειακό και κοινωνικό τους περιβάλλον) μέσα στη σχολική τάξη και την μεγιστοποίηση της συμμετοχικότητας στα τιθέμενα ζητήματα που απορρέουν από το διδακτικό αντικείμενο. Συνεπώς, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι ενήμερος και να λαμβάνει υπόψη του ότι ο κάθε μαθητής είναι φορέας γνώσης, στάσεων, ικανοτήτων

και αξιών που προέρχονται από συγκεκριμένα κοινωνικά-πολιτισμικά πλαίσια που διαπλάθουν μεταξύ αυτών το αίσθημα της ευθύνης και κατ' επέκταση τις αντιλήψεις και την εμπλοκή των μαθητών σε θέματα ενεργούς πολιτότητας (Biesta, κ.ά., 2006).

- Ο ενστερνισμός του αισθήματος της ευθύνης από τους μαθητές ενέχει σπουδαιότητα για τους ίδιους και αποτελεί σημαντικό παράγοντα διαμόρφωσης του τρόπου με τον οποίο καλούνται να πάρουν αποφάσεις για το παρόν και το μέλλον τους.

Η στατιστική ανάλυση αναφορικά με το παραπάνω ερευνητικό ερώτημα έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η καλλιέργεια του αισθήματος της ευθύνης ενέχει σπουδαιότητα για τους μαθητές τους. Η κριτική σκέψη και η ενδυνάμωση των κοινωνικών δεξιοτήτων, καταδεικνύουν τη βαρύτητα που ενέχει η καλλιέργεια του αισθήματος της ευθύνης, τόσο μέσα στο σχολείο όσο και έξω από αυτό, για το παρόν και το μέλλον των μαθητών. Οι απαντήσεις που δόθηκαν συμφωνούν με τη στοχοθεσία του ΑΠ αναφορικά με την ευαισθητοποίηση των μαθητών πάνω σε θέματα ελευθερίας, ισότητας, δικαιοσύνης, ανθρωπίνων δικαιωμάτων και γνώσης των υποχρεώσεων τους και των δικαιωμάτων τους στην κοινωνία. Επίσης, οι απαντήσεις που δόθηκαν από τους εκπαιδευτικούς, συμφωνούν με την βιβλιογραφία που τονίζει ότι η κριτική πραγμάτωση της μόρφωσης υλοποιείται με την προσφορά προς τους μαθητές ευκαιριών που ενεργοποιούν και εξελίσσουν τον στοχασμό τους αναφορικά με το τι πρέπει να μαθαίνουν και πώς να ενεργούν υπεύθυνα έχοντας συναίσθηση των πράξεων τους (Beck, κ.ά., 2015).

- Η ενδυνάμωση του αισθήματος της ευθύνης βελτιώνει τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών ιδιαίτερα αυτές του αλληλοσεβασμού, της ανεκτικότητας και της αλληλεγγύης.
- Η ενδυνάμωση του αισθήματος της ευθύνης βελτιώνει τις ατομικές και διανοητικές δεξιότητες των μαθητών ιδιαίτερα αυτές του αυτοπροσδιορισμού, της κριτικής σκέψης και της αυτενέργειας.

Η στατιστική ανάλυση αναφορικά με τα παραπάνω ερευνητικά ερωτήματα κατέδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η ενδυνάμωση του αισθήματος της ευθύνης βελτιώνει τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών ιδιαίτερα αυτές του αλληλοσεβασμού και της διαφορετικότητας των συμμαθητών τους. Συνεπώς, είναι σύμφωνες με τη στοχοθεσία του ΑΠ που τονίζει την ανάγκη της συνειδητοποίησης της φύσης και του ρόλου των διαφόρων ομάδων στις οποίες ανήκουν οι μαθητές και την αποδοχή της διαφορετικότητας και του πλουραλισμού.

Στη βάση αυτού του σκεπτικού, η σπουδαιότητα που ενέχει η ανάληψη ευθύνης είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την εγκαθίδρυση μίας μορφής αλληλεγγύης προς τους άλλους που αντιλαμβάνονται με διαφορετικό τρόπο την πραγματικότητα. Έτσι, η πραγματική πρόσκληση που αναδύεται σε αυτό το ερώτημα αποτελεί η αποδοχή της συλλογικής ευθύνης για ένα κοινό μέλλον και έναν κοινό τρόπο επίλυσης των κοινών προβλημάτων. Η παραπάνω προσέγγιση αναδεικνύει το μαθητή σε «Κοσμοπολίτη», δηλαδή σε πολίτη που συνδέει το τοπικό, το εθνικό και το παγκόσμιο εξωτερικό περιβάλλον και προβληματίζεται αναφορικά με την ανθρώπινη αλληλεγγύη και την απόδοση δικαιοσύνης και ισότητας.

Περαιτέρω, οι απαντήσεις αναφορικά με τη σπουδαιότητα της ευθύνης ως προς τις ατομικές δεξιότητες των μαθητών συμφωνούν με τη βιβλιογραφία καθώς η ενασχόληση των μαθητών με αυτήν τους βοηθά να αποκτήσουν εμπειρίες που μπορούν να χρησιμοποιήσουν προκειμένου να κατανοήσουν και τοποθετηθούν πάνω στα προσωπικά τους θέματα καθώς και σε ζητήματα που αφορούν τον κοινωνικό τους περίγυρο.

Πέρα από τα παραπάνω ερευνητικά αποτελέσματα, ενδιαφέρον παρουσιάζει η στάση των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ανάδειξη και το βαθμό υλοποίησης του ενδιαφέροντος που επιδεικνύουν για την ευθύνη. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι το θέμα της ευθύνης αποτελεί διδακτικό θέμα που πρέπει να διδαχθεί στους μαθητές τους και έχουν προσωπικό ενδιαφέρον αναφορικά με αυτό. Από την άλλη πλευρά όμως, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί δεν προσπαθούν να αναπτύξουν το αίσθημα της ευθύνης στους μαθητές μέσα από συγκεκριμένες δράσεις. Το συμπέρασμα αυτό εξάγεται από τις λιγοστές απαντήσεις που έδωσε το δείγμα των εκπαιδευτικών στο ερώτημα «Με ποιες δράσεις προσπαθώ να αναπτύξω το αίσθημα της ευθύνης στους μαθητές μου».

Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, εξάχθηκαν με τη χρήση δομημένου ερωτηματολογίου το οποίο καταρτίστηκε βάσει του μοντέλου της «Διδακτικής Ανάλυσης». Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας θεωρούν σημαντική την καλλιέργεια του αισθήματος της ευθύνης και την προαγωγή της ενεργούς πολιτότητας μέσα στο πλαίσιο της διδασκαλίας του μαθήματος της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής. Οι απόψεις τους συμβαδίζουν τόσο με τη στοχοθεσία του επίσημου ΑΠ όσο και με τη βιβλιογραφία για τη βαρύτητα που ενέχει η προαγωγή και η ανάπτυξη του αισθήματος της ευθύνης στους μαθητές, α) σε προσωπικό επίπεδο, ως μοχλός που βοηθάει τους μαθητές στην καλλιέργεια του αυτοπροσδιορισμού και ετεροπροσδιορισμού, μέσα και έξω από το σχολικό περιβάλλον, β) σε κοινωνικό επίπεδο, με υποκινητικό ρόλο στην συνειδητή ανάληψη πράξεων ευθύνης που σχετίζονται με ζητήματα αλληλεγγύης, σεβασμού της διαφορετικότητας και θεμάτων φιλοσοφικού, κοινωνικού, πολιτικού χαρακτήρα.

Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών προετοιμάζεται για το μάθημα ημέρας με προσωπική μελέτη που διαφοροποιείται από τη μελέτη του σχολικού εγχειριδίου και επεκτείνεται σε άλλα μέσα ή/και συζητήσεις.

Από την άλλη πλευρά, ενδιαφέρον παρουσιάζει η μη καταγραφή δράσεων προς την επίτευξη της καλλιέργειας του αισθήματος της ευθύνης. Στο σημείο αυτό, φαίνεται να υπάρχει μία ανακολουθία μεταξύ της προετοιμασίας του μαθήματος και της τελικής υλοποίησης της μέσα στη σχολική τάξη. Η παράμετρος αυτή, χρήζει περαιτέρω έρευνας έτσι ώστε να αναδυθούν οι λόγοι για τους οποίους μπορεί να προκύπτει το συγκεκριμένο εύρημα.

Μία ακόμα ερευνητική προοπτική, εδράζεται τόσο στη μελέτη του τρόπου με τον οποίο οι μαθητές μαθαίνουν και εφαρμόζουν τις αρχές της ενεργούς πολιτότητας μέσα στο στενό οικογενειακό τους περιβάλλον, όσο και στον τρόπο που επηρεάζονται

οι αντιλήψεις και οι στάσεις τους αναφορικά με την υιοθέτηση ενεργών κοινωνικών ρόλων μέσα στο σχολικό περιβάλλον σε αντιδιαστολή με τις αρχές που έχουν προσλάβει από το οικείο εξωσχολικό τους περιβάλλον.

Τα ερωτήματα έχουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον και θα συμπλήρωναν ουσιαστικά τα αποτελέσματα της παρούσας εισήγησης.

Βιβλιογραφία

Κανάκης Ι. (2006). Η οργάνωση της διδασκαλίας-μάθησης με ομάδες εργασίας. Αθήνα. Εκδόσεις Τυπωθήτω.

Schäfer, K.-H. (1991). Λήμμα: «Μορφωτικά αγαθά-μορφωτικές αξίες» Στην Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια- Λεξικό. Τόμος 6ος. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα. Σσ. 3214-3215.

ΥΠΕΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2003). Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. http://www.pischools.gr/download/programs/depps/10deppsaps_kpa.pdf

Beck, U., (2000). The cosmopolitan perspective: Sociology of the second age of modernity», *British Journal of Sociology*, 51 (1), 79-105.

Beck, E.E. Solbrenke, T.D., Sutphen, M., & Fremstad, E. (2015). When mere Knowledge is not enough: the potential of Bildung as self-determination, co-determination and solidarity. *Higher Education Research & Development*. 34 (3), σσ. 445-457.

Biesta, G. (2006). From teaching citizenship to learning democracy: overcoming individualism in research, policy and practice, *Cambridge Journal of Education* , 36, (1).

Biesta, G. (2010). Good education in an age of measurement. Ethics, Politics, Democracy. New York. Routledge.

Biesta, G. (2014). Cultivating humanity or educating the human? Two options for education in the knowledge age *Asia Pacific Edu. Rev.* 15, σσ.13-19.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). Research methods in education. London: Routledge.

Dytham, C. (2011). Choosing and using statistics: a biologist's guide. UK: Wiley-Blackwell.

Habermas, J., 2001. "The Postnational Constellation", Cambridge: Polity Press.

Hamilton, D. (2002). Didaktik, Deliberation, Reflection (In Search of the Commonplaces) στο *Didaktik and/or Curriculum an Intrenational Dialogue* (Εκδς. Bjork B. Gudem & Stefan Hopmann.

Hoskins, B., Crick, R. (2010). Competences for learning to learn and active citizenship: different currencies or two sides of the same coin? *European Journal of Education*, 45(1), 121-137.

Hudson, B. (2003). Approaching educational research from the tradition of critical-constructive Didaktik. *Pedagogy, Culture & Society*, 11(2), σσ. 173-187.

Klafki, W. (1995). *neue studien zur bildungstheorie und didaktik. zeitgemäße allgmeinbildung und kritisch konstruktive didaktik*. Weinheim: Beltz.

Klafki, W. (2002). Characteristics of critical-constructive didaktik στο didaktik and/or curriculum an international dialogue. New York. Peter Lang Publishing Inc.

Lister, R. (1997) *Citizenship: Feminist perspectives*. Basingstoke: Macmillan.

Menck, P. (2002). The formation of Conscience: A lost topic of Didaktik στο Didaktik and/or Curriculum an International Dialogue. New York. Peter Lang Publishing Inc.

Osler, A. & Starkey, H. (2005) *Changing Citizenship: democracy and inclusion in education*. Maidenhead: Open University Press.

Westbury, I. (2002). *Didaktik and Curriculum Studies στο Didaktik and/or Curriculum an International Dialogue*, Edited by Bjork B. Gudem & Stefan Hopmann.

Στάσεις και απόψεις εκπροσώπων των εμπλεκόμενων φορέων στην εκπαίδευση για τη γονεϊκή εμπλοκή στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην Κύπρο

Σάββα Μαρία

Υποψήφια Διδάκτωρ, Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου
savvamaria74@gmail.com

Συμεού Λοΐζος

Καθηγητής Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου
l.symeou@euc.ac.cy

Περίληψη

Οι σχέσεις οικογένειας–σχολείου έχουν απασχολήσει έντονα τους ερευνητές τις τελευταίες δεκαετίες, εφόσον αποτελούν παράγοντα που σχετίζεται με την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και την ακαδημαϊκή πρόοδο των παιδιών. Το παρόν άρθρο παρουσιάζει τα αποτελέσματα του πρώτου μέρους έρευνας μεικτής μεθοδολογίας τριών σταδίων που πραγματεύεται το θέμα της γονεϊκής εμπλοκής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην Κύπρο. Συγκεκριμένα, το πρώτο μέρος της έρευνας αποτελεί μια πρώτη προσπάθεια να χαρτογραφήσει τις απόψεις των εκπροσώπων

τεσσάρων εμπλεκόμενων φορέων για το περιεχόμενο και τη σημασία της γονεϊκής εμπλοκής (του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού, της Παγκύπριας Οργάνωσης Ελλήνων Διδασκάλων (ΠΟΕΔ), της Παγκύπριας Συνομοσπονδίας Ομοσπονδιών Συνδέσμων Γονέων και Κηδεμόνων Σχολείων Δημοτικής Εκπαίδευσης και της Παγκύπριας Σχολής Γονέων). Στο άρθρο αυτό παρουσιάζονται τα ευρήματα από την ανάλυση των δεδομένων που λήφθηκαν μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων από ένα εκπρόσωπο από κάθε φορέα. Μέσα από την ανάλυση των δεδομένων διαφαίνεται πως οι εμπλεκόμενοι φορείς αντιλαμβάνονται τη γονεϊκή εμπλοκή στην Δημοτική Εκπαίδευση ως ζήτημα σημαντικό εστιάζοντας στην ανάγκη για σχετική επιμόρφωση γονέων και εκπαιδευτικών, αλλά αποκλείουν οιαδήποτε συμμετοχή των γονέων σε θέματα λήψης αποφάσεων.

Λέξεις κλειδιά: γονεϊκή εμπλοκή, Δημοτική Εκπαίδευση, λήψη αποφάσεων, Κύπρος

The stakeholders' attitudes and perceptions about parental involvement in primary school education in Cyprus

Savva Maria

PhD Candidate, European University Cyprus
savvamaría74@gmail.com

Symeou Loizos

Professor in Sociology of Education, European University Cyprus
l.symeou@euc.ac.cy

Abstract

This paper presents the findings of the first part of a three-stage mixed method research study which investigates parental involvement in primary school education in Cyprus, and in particular the role of parents in this sector of education of Cyprus. The findings presented in this paper are based on the analysis of four interviews from major stakeholders in Cyprus. The interviewees consisted the former Director of Primary School Education, the Chairman of Cyprus Primary Schools Teachers' Union, the Chairman of the Pancyprian Confederation of Parents' Association of Primary School Education, and the Chairman of the Pancyprian School of Parents. The paper discusses how those involved in policy and decision-making perceive parental involvement in the primary school education sector of Cyprus and highlights that even though this study is the first to investigate the issue among the involved stakeholders there is a lack of change in the field compared to other studies published in the last 25 years in Cyprus and especially as far as the perceptions and attitudes about parental involvement in decision-making and policy influence.

Keywords: parents, involvement, primary education, policy, decision-making, Cyprus

Εισαγωγή

Οι σχέσεις οικογένειας-σχολείου έχουν απασχολήσει έντονα τους ερευνητές και ερευνήτριες τις τελευταίες δεκαετίες, οι οποίες διερευνούν τις σχέσεις οικογένειας-σχολείου και στοχεύουν στο να εντοπίσουν και να προσδιορίσουν τόσο το είδος όσο και το βαθμό της συνεργασίας οικογένειας και σχολείου, να διατυπώσουν τα πλεονεκτήματα ή και τα μειονεκτήματα μορφών συνεργασίας και γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαίδευση των παιδιών τους και παράλληλα, να καταγράψουν πρακτικές, προϋποθέσεις ή πολιτικές που ενθαρρύνουν ή αποθαρρύνουν τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας και τη γονεϊκή εμπλοκή.

Μολονότι υπάρχει ομοφωνία στη βιβλιογραφία για τη σημασία και τον καθοριστικό ρόλο της γονεϊκής εμπλοκής των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους και στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, ο ορισμός της έννοιας «γονεϊκή εμπλοκή» έχει τύχει διαφορετικών αναλύσεων και προσδιορισμών. Στη σχετική ελληνόφωνη και διεθνή βιβλιογραφία καταγράφονται πάρα πολλοί ορισμοί, όπως «γονεϊκή εμπλοκή», «γονεϊκή συμμετοχή» «σχέσεις οικογένειας-σχολείου» κ.ά. (Συμεού, 2002, 2005· Symeonidou, 2007· Theodorou, 2007) και διαφορετικές τυπολογίες με επιμέρους επικαλύψεις μορφών και τύπων συνεργασίας. Επικρατέστεροι όροι, τόσο στην ελληνόφωνη όσο και διεθνή βιβλιογραφία, είναι οι όροι «γονεϊκή εμπλοκή» και «γονεϊκή συμμετοχή» των γονέων στην εκπαίδευση. Παρόλα αυτά, οι δύο αυτοί όροι αποδίδουν διαφορετικό νόημα στο ρόλο των γονέων και υπονοούν διαφορετικές πρακτικές και δραστηριότητες ως προς την αφετηρία σύλληψής τους. Ο όρος «γονεϊκή εμπλοκή» αναφέρεται στο ρόλο των γονέων μέσα από συγκεκριμένες δραστηριότητες και πρακτικές όπως αυτός καθορίζεται από το σχολείο, και περιορίζεται συνήθως σε δραστηριότητες όπου ο/η γονέας έχουν το ρόλο του «θεατή», και εστιάζει κυρίως στην παρουσία των γονέων σε δραστηριότητες του σχολείου και την προσφορά εθελοντικής εργασίας εντός της σχολικής μονάδας. Ο όρος «γονεϊκή συμμετοχή» είναι ένας ευρύτερος όρος, ο οποίος υποδηλοί ότι οι γονείς έχουν ενεργό ρόλο σε επίπεδο τάξης, σχολείου αλλά και εκπαιδευτικού συστήματος μέσα από διαδικασίες που προβλέπουν το δικαίωμα των γονέων να συμμετέχουν σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων (Συμεού, 2005).

Η διεθνής βιβλιογραφία καταγράφει μια πλειάδα παραγόντων οι οποίοι έχουν ωθήσει ιστορικά τόσο τους ερευνητές/τριες, όσο και τα ίδια τα εκπαιδευτικά συστήματα να αυξήσουν το ενδιαφέρον τους για την γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση. Ο Συμεου (2005), αναφέρει ότι από τα μέσα περίπου του 20^{ου} αιώνα, οι ερευνητές/τριες διερευνώντας τους παράγοντες που επηρεάζουν τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών/τριών, έστρεψαν την προσοχή τους και στην οικογένεια και το ρόλο της. Το περιβάλλον του παιδιού, το κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο της οικογένειας, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, η φυλή, η θρησκεία, το μέγεθος της οικογένειας, κ.ά, διαπιστώνεται πλέον εμπειρικά ότι σχετίζεται με τη σχολική επιτυχία των παιδιών, σε μεγαλύτερο βαθμό σε σύγκριση με τις καθ' αυτό σχολικές μεταβλητές όπως είναι το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου, η μεθοδολογία διδασκαλίας, η επάρκεια του/της εκπαιδευτικού, ή ακόμη και το είδος του σχολείου (Συμεου, 2005). Ταυτόχρονα, η αυξημένη απαίτηση της κοινωνίας για λογοδοσία ως επίδραση του ομώνυμου νέο-φιλελεύθερου κινήματος, καθιστά, όπως και άλλους δημόσιους φορείς και υπηρεσίες, τα εκπαιδευτικά συστήματα υπόλογα στους γονείς, οι οποίοι ως φορολογούμενοι

πολίτες απαιτούν από τις σχολικές μονάδες να είναι αποδοτικές στο μέγιστο βαθμό. Παράλληλα, οι ιδέες για ισότητα και δημοκρατία στην εκπαίδευση, καθιστούν την εμπλοκή των γονέων αναγκαία συνθήκη για διασφάλιση και ενίσχυση της εφαρμογής τους (Symeou, 2005· Theodorou, 2007), γεγονός το οποίο ωθεί πολλά κράτη και συγκεκριμένα εκπαιδευτικά ιδρύματα στη διερεύνηση του θέματος, αλλά και την υιοθέτηση πρακτικών που να αυξάνουν την εμπλοκή των γονέων.

Πάρα πολλές από τις διεθνείς έρευνες εστιάζουν στα θετικά αποτελέσματα της γονεϊκής εμπλοκής. Μέσα από τη σχετική διεθνή βιβλιογραφία η γονεϊκή εμπλοκή διαπιστώνεται ότι διαχρονικά έχει διασυνδεθεί με την ακαδημαϊκή πρόοδο των μαθητών (Epstein, 2001· Hill & Taylor, 2004· Hornby & Lafaele, 2011· Reiningger & Lopez, 2017), την ανάπτυξη θετικής συμπεριφοράς και την κοινωνικοποίηση των μαθητών, την ανάπτυξη θετικών στάσεων προς τη μάθηση και την εκπαίδευση και την ανάπτυξη κινήτρων για μάθηση (Epstein, 2001· Hill & Taylor, 2004· Mattingly, McKenzie, Riordriquez & Kayzar, 2002· Peña, 2000· Reiningger & Lopez, 2017). Ταυτόχρονα, η γονεϊκή εμπλοκή εμφανίζεται να αποτελεί παράγοντα που σχετίζεται θετικά με τη μείωση της σχολικής εγκατάλειψης (Hoover-Dempsey, κ.ά., 2005), ενώ έρευνες έχουν υποδείξει ότι παιδιά γονέων με ενεργό εμπλοκή παρουσιάζουν μειωμένα περιστατικά αντικοινωνικής συμπεριφοράς, βίας ή αλκοολισμού (Henderson & Berla, 1995). Η γονεϊκή εμπλοκή έχει διασυνδεθεί επίσης με το θετικό σχολικό κλίμα και τις θετικές σχέσεις εκπαιδευτικών-γονιών (Hornby & Lafaele, 2011), ενώ μέσα από την εμπλοκή των γονέων τα σχολεία αυξάνουν τους οικονομικούς τους πόρους και την προσφορά εθελοντικής εργασίας (Πασιαρδής, 2004). Διαπιστώνεται, επίσης, ότι οι γονείς οι οποίοι έχουν ενεργό ρόλο στα εκπαιδευτικά δρώμενα και υψηλό βαθμό εμπλοκής παρουσιάζουν αυξημένη αυτοπεποίθηση, υψηλότερο βαθμό ικανοποίησης και ενδιαφέρον για την εκπαίδευση (Hornby & Lafaele, 2011), είναι παραγωγικότεροι και ενεργότεροι εθελοντές (Epstein & Dauber, 1991), και αυξάνουν τις κοινωνικές τους επαφές και τους δεσμούς τους με την τοπική κοινότητα (Mattingly, κ. ά., 2002).

Παρόλα αυτά, τα τελευταία χρόνια επικρατεί προβληματισμός ανάμεσα στους ερευνητές και ερευνήτριες αναφορικά με την οποιαδήποτε επίδραση της γονεϊκής εμπλοκής. Μερίδα ερευνητών υποστηρίζει ότι δεν υπάρχει άμεση, αλλά έμμεση επίδραση της γονεϊκής εμπλοκής και ταυτόχρονα αμφισβητούν το βαθμό στον οποίο τα αποτελέσματα αναφορικά με τα πλεονεκτήματα ή τις πρακτικές που προτείνονται για ενεργότερη εμπλοκή, μπορούν να γενικευθούν στον ευρύτερο πληθυσμό (Grozier & Davies, 2005· Symeou, 2005· Theodorou, 2007). Ιδιαίτερα προβληματίζει το κατά πόσο οι πρακτικές που ακολουθούνται από τα σχολεία ενθαρρύνουν την ανάπτυξη ενεργούς συνεργασίας σχολείου-οικογένειας για τις οικογένειες όλων των μαθητών/τριών, εγείροντας ζητήματα ισότητας ευκαιριών (Grozier & Davies, 2005· Symeou, 2005). Αντιθέτως, τα αποτελέσματα καταδεικνύουν ότι δημιουργούνται ανισότητες, κυρίως σε ομάδες μεταναστών και μειονοτήτων, αλλά και μεταξύ οικογένειες διαφορετικών κοινωνικών τάξεων (Goodall & Montgomery, 2014· Grozier & Davies, 2005· Symeou, 2005· Theodorou, 2007).

Η έρευνα

Παρά το γεγονός ότι το θέμα της γονεϊκής εμπλοκής απασχόλησε εκτεταμένα τους ερευνητές και ερευνήτριες στο διεθνή χώρο, στην Κύπρο πολύ λίγες μελέτες έχουν γίνει για το συγκεκριμένο θέμα. Οι πλείστες από αυτές εξετάζουν κυρίως τις στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών (Georgiou, 2000· Phtiaka, 1996· Symeou, 2002), ενώ μικρός αριθμός ερευνών διερευνούν την επίδραση της γονεϊκής εμπλοκής στους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και τα παιδιά (Georgiou, Tsouris, κ. ά., 1997· Symeou, 1997). Επισημαίνεται, επίσης, ότι η επίσημη θεσμοθέτηση συνδέσμων γονέων και κηδεμόνων αποτελεί μία αρκετά πρόσφατη εξελίξη, το οποίο σύμφωνα με την Symeonidou (2007) αποδίδεται στις ιδιαίτερες ιστορικές, κοινωνικές και πολιτικές συνθήκες που επικρατούσαν στο νησί.

Η παρούσα έρευνα αποτελεί το πρώτο μέρος μίας μεικτής έρευνας, η οποία πραγματεύεται το θέμα της γονεϊκής εμπλοκής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στη Κύπρο. Η έρευνα καταγράφει τις απόψεις εκπροσώπων των εμπλεκόμενων φορέων στην εκπαίδευση ως προς τη γονεϊκή εμπλοκή, και συγκεκριμένα εκπροσώπων του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού (ΥΠΠ), της Παγκύπριας Οργάνωσης Ελλήνων Διδασκάλων (ΠΟΕΔ), της Παγκύπριας Συνομοσπονδίας Ομοσπονδιών Συνδέσμων Γονέων και Κηδεμόνων Σχολείων Δημοτικής Εκπαίδευσης (ΠΣΟΣΓΔΕ) και της Παγκύπριας Σχολής Γονέων.

Για την επίτευξη του σκοπού της έρευνας τέθηκαν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Πώς κατανοούν οι εκπρόσωποι των εμπλεκόμενων φορέων τη γονεϊκή εμπλοκή στην Δημοτική Εκπαίδευση στην Κύπρο;
2. Πώς ορίζουν οι εκπρόσωποι των εμπλεκόμενων φορέων το ρόλο των γονιών;
3. Με ποιον τρόπο λαμβάνει χώρα η γονεϊκή εμπλοκή στη Δημοτική Εκπαίδευση στην Κύπρο, όπως αυτή περιγράφεται από τους εκπρόσωπους των εμπλεκόμενων φορέων;
4. Ποια κριτικά ζητήματα προκύπτουν μέσα από τις απόψεις των εκπροσώπων των εμπλεκόμενων φορέων αναφορικά με την γονεϊκή εμπλοκή στη Δημοτική Εκπαίδευση στην Κύπρο;

Για την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων συλλέχθηκαν δεδομένα μέσα από προσωπικές ημι-δομημένες συνεντεύξεις εκπροσώπων των τεσσάρων φορέων. Το δείγμα της έρευνας έχει επιλεγεί με σκόπιμη δειγματοληψία κριτηρίου (Creswell, 2011· Τσιώλης, 2014). Κριτήριο επιλογής των συμμετεχόντων αποτέλεσε η θέση που το συνεντευξιαζόμενο άτομο κατείχε σε ένα από τους κυριότερους εμπλεκόμενους φορείς της εκπαίδευσης. Επιλέγηκαν συγκεκριμένα τα ακόλουθα άτομα:

- Ο τέως Διευθυντής Δημοτικής Εκπαίδευσης
- Ο Πρόεδρος της ΠΟΕΔ
- Ο Πρόεδρος της ΠΣΟΣΓΔΕ
- Ο Πρόεδρος της Παγκύπριας Σχολής Γονέων

Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν κατά την περίοδο Μαρτίου-Απριλίου 2017. Για τη συλλογή των δεδομένων ετοιμάστηκαν διαφορετικά πρωτόκολλα συνεντεύξεων

ανάλογα με την ιδιότητα του καθενός από τους συνεντευξιαζόμενους, που εστίαζαν στα ίδια βασικά σημεία. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στις αντιλήψεις και απόψεις των εκπροσώπων των φορέων για το ρόλο των γονέων, για το περιεχόμενο της εμπλοκής των γονέων, και για τους παράγοντες που ενθαρρύνουν ή αποθαρρύνουν την εμπλοκή των γονέων.

Οι συνεντεύξεις ηχογραφήθηκαν με τη σύμφωνη γνώμη των συμμετεχόντων και στη συνέχεια έγινε πιστή μεταγραφή, ώστε να ελαχιστοποιηθεί η πιθανότητα απώλειας ή παραποίησης των δεδομένων/στοιχείων (Cohen, κά., 2008). Τα γραπτά κείμενα στην πορεία αναλύθηκαν και κωδικοποιήθηκαν. Η αρχική ανάλυση έγινε με βάση τα βασικά σημεία των συνεντεύξεων όπως εμφανίζονται πιο πάνω, αλλά στη συνέχεια διαμορφώθηκαν όπως αναλύονται στο επόμενο μέρος.

Ευρήματα της έρευνας

Η σημασία της εμπλοκής των γονέων

Όλοι οι εκπρόσωποι των φορέων που συμμετείχαν στην έρευνα, υποστήριξαν ότι οι γονείς αποτελούν τον τρίτο βασικό πυλώνα της εκπαίδευσης και ότι η συμμετοχή τους στα εκπαιδευτικά δρώμενα θεωρείται πολύ σημαντική. Αναγνώρισαν μέσα από τις τοποθετήσεις τους το ρόλο της γονεϊκής εμπλοκής και τη σημασία που έχει για την εκπαίδευση γενικά. Ταυτόχρονα, όλοι οι συνεντευξιαζόμενοι αποδίδουν διαφορετικό περιεχόμενο και διατυπώνουν διαφορετικές προσδοκίες ως προς το ρόλο των γονέων και την εμπλοκή τους σε σχολικό επίπεδο, επαρχιακό επίπεδο και παγκύπριο/εθνικό επίπεδο. Ιδιαίτερα σημαντικό σημείο στις τοποθετήσεις τους είναι η διασύνδεση της εμπλοκής των γονέων με την ποιότητα της εκπαίδευσης, την αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων, αλλά και την προώθηση αλλαγών. Αξιοσημείωτο είναι επίσης ότι όλοι οι συνεντευξιαζόμενοι αναγνώρισαν τον ρόλο των γονέων σε επίπεδο λήψεως αποφάσεων. Διαφαίνεται ότι, τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι γονείς, εστιάζουν στα ίδια γενικά αλλά και ειδικά θέματα και δη ότι κύριο μέλημα και των δύο θεσμών (σχολείου και οικογένειας) είναι η βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων και η σωστή διαπαιδαγώγηση των παιδιών. Αντιστοιχία απόψεων παρατηρείται και στα μεγάλα θέματα που απασχολούν διαχρονικά τους γονείς όπως η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριών, τα αναλυτικά και ωρολόγια προγράμματα, το νέο σύστημα διορισίμων. Παράλληλα, όλοι οι εκπρόσωποι των εμπλεκόμενων φορέων επισημαίνουν ως σημαντικά σχετικά ζητήματα την έλλειψη επιμόρφωσης εκπαιδευτικών και γονέων, τις αδυναμίες της υφιστάμενης νομοθεσίας για να αγκαλιάσει τις τρέχουσες αντιλήψεις για τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας, το σημαντικό ρόλο της διεύθυνσης του σχολείου στο θέμα αλλά και την αναγκαιότητα για περαιτέρω διερεύνηση του θέματος.

Συγκεκριμένα, ο Πρόεδρος της ΠΟΕΔ δήλωσε ότι θεωρεί τη γονεϊκή εμπλοκή ως απαραίτητο στοιχείο ενός υγιούς εκπαιδευτικού συστήματος, στην οποία εντάσσει δράσεις τόσο σε επίπεδο σχολικής μονάδας και επαρχιακών σωμάτων, αλλά και σε παγκύπριο επίπεδο. Ο Πρόεδρος της ΠΟΕΔ φαίνεται να διασυνδέει τη γονεϊκή εμπλοκή με τα θετικά μαθησιακά αποτελέσματα, τη μείωση των περιστατικών αποκλίνουσας συμπεριφοράς και το θετικό σχολικό κλίμα: «Είναι πράγμα που φαίνεται...πάεις σε ένα σχολείο και καταλαβαίνεις ότι ο Σύνδεσμος Γονέων

συνεργάζεται...». Τόνισε, επίσης: «Όσες φορές είδα προβλήματα μέσα στο σχολείο [...] πάντα μεταφέρεται πάνω στα μωρά, τζαι στη συμπεριφορά, τζαι στη γνώση».

Ο Πρόεδρος της ΠΟΕΔ ορίζει την εμπλοκή σε επίπεδο σχολικής μονάδας μέσα από όρους όπως συνεργασία, επικοινωνία, αλληλοενημέρωση και συν-διοργάνωση εκδηλώσεων. Ταυτόχρονα, τόνισε ότι τα σχολεία οφείλουν να «ανοίξουν» τις πόρτες των τάξεων προς τους γονείς και υποστήριξε ότι όταν οι γονείς ενημερωθούν σωστά για τη μεθοδολογία και τις απαιτήσεις/προσδοκίες των εκπαιδευτικών, τότε πολύ πιο εύκολα αντιλαμβάνονται τη «σχολική πραγματικότητα» και παράλληλα περιορίζεται η καχυποψία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων και αποφεύγονται οι συγκρούσεις. Αναφορικά με την συμμετοχή τους σε επίπεδο λήψεως αποφάσεων εμφανίστηκε να είναι ικανοποιημένος για την εμπλοκή των γονέων στη λήψη αποφάσεων εντός της σχολικής μονάδας, όπως αυτή καθορίζεται μέσα από την εγκύκλιο που αποστέλλεται στην αρχή της σχολικής χρονιάς.

Ο πρώην Διευθυντής Δημοτικής Εκπαίδευσης πιστεύει ότι τα σχολεία τα οποία ήταν ανοικτά προς τους γονείς είναι περισσότερο οργανωμένα και έχουν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα. Όπως ο ίδιος σημείωσε σε σχετική ερώτηση: «...εκπαιδευτικοί, διευθυντές που ήταν πιο ανοικτοί τζαι δεν φοβόντουσαν τον ρόλο των γονιών και την εμπλοκή τους, είχε αποδειχθεί ότι ίσως ήταν οι καλύτεροι στη διαχείριση της σχολικής μονάδας τζαι στη βελτίωση των αποτελεσμάτων».

Ο Πρόεδρος της ΠΣΟΣΓΔΕ απαρίθμησε μια σειρά από θετικές επιπτώσεις από τη συνεργασία με τους γονείς, πριν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι τα σχολεία με καλές σχέσεις είναι πιο αποτελεσματικά, έχουν λιγότερα προβλήματα και συνεργάζονται για την από κοινού αντιμετώπισή τους και έχουν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα. Συγκεκριμένα, δήλωσε ότι θεωρεί ότι οι γονείς χρειάζεται να στηρίζουν οικονομικά τα σχολεία, να προσφέρουν εθελοντική εργασία και να συνδιοργανώνουν δράσεις. Σε σχετική ερώτηση δήλωσε:

Μπορώ να αναφέρω αμέτρητα παραδείγματα που να δείχνουν πόσα μπορούν να κερδίσουν όλοι από τη συνεργασία μας. Πρώτα από όλα, τα σχολεία που έχουν καλές σχέσεις οι Σ.Γ. & Κ¹³³, τα στηρίζουν οικονομικά...από διαδραστικούς πίνακες μέχρι και ό,τι άλλο εξοπλισμό ή υποδομές τους ζητηθούν.....βλέπεις να οργανώνουν μαζί δράσεις τζαι η συμμετοχή να είναι μεγαλύτερη...βλέπεις τα προβλήματα συμπεριφοράς και παραβατικότητας να είναι λιγότερα γιατί τα αντιμετωπίζουν μαζί....βλέπεις τα παιδιά, τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς να είναι σαν οικογένεια με ελάχιστες αντιπαραθέσεις[...] και σίγουρα γενικά όταν αυτά συμβαίνουν τα σχολεία μας είναι πιο αποτελεσματικά και τα παιδιά μας μαθαίνουν περισσότερα, τα αποτελέσματα εν καλύτερα.

Ο Πρόεδρος της Παγκύπριας Σχολής Γονέων εμφανίστηκε να συνδέει την αποτελεσματικότητα και τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων με την εμπλοκή των γονιών. Σε σχετικό ερώτημα επί του θέματος τόνισε: «Δράσεις με τους

¹³³ Σύνδεσμοι Γονέων και Κηδεμόνων.

γονείς σίγουρα βελτιώνουν την αποτελεσματικότητα του σχολείου αλλά και ως προς το ακαδημαϊκό επίπεδο των παιδιών».

Οι γονείς ως ομάδα πίεσης

Οι οργανωμένοι γονείς θεωρήθηκαν από όλους τους συνεντευξιζόμενους ως ομάδα πίεσης που επηρεάζει τα εκπαιδευτικά δρώμενα. Διαφάνηκε μέσα από τις τοποθετήσεις τους ότι τόσο η ΠΟΕΔ όσο και το ΥΠΠ, διαχρονικά επιδίωκαν τη συνεργασία και στήριξη των γονέων στην προώθηση αλλαγών, καινοτομιών και μεταρρυθμίσεων. Συγκεκριμένα, ο τέως Διευθυντής Δημοτικής Εκπαίδευσης τόνισε χαρακτηριστικά σε σχετικό ερώτημα:

Η πολιτική του υπουργείου ήταν, τζαι τούτο εν διαχρονικό [.....] όλοι οι Υπουργοί ήθελαν πάντα την συνεργασία των γονιών, και πάντα οι οδηγίες που είχαμε ήταν να φροντίζουμε να έχουμε καλές σχέσεις, όχι για το θεαθήναι, αλλά για την ουσία. Άρα υπήρξε πάντα πολιτική ώστε να είναι...να σεβόμαστε τους γονείς, να τους αξιοποιούμε και μαζί να προχωρούμε.

Σε συναφή ερώτηση, ο Πρόεδρος της ΠΟΕΔ σημείωσε:

Πιστεύω ότι δεν μπορείς να κάνεις οτιδήποτε στην εκπαίδευση αν δεν κυλήσει τουλάχιστον το δίπτυχο γονείς και εκπαιδευτικοί...δεν μπορείς χωρίς τους γονείς...δεν μπορεί ο δάσκαλος να είναι στην μια πλευρά τζαι ο γονιός στην άλλη.

Και στη συνέχεια φάνηκε να αναγνωρίζει μέσα από την τοποθέτησή του τη σημασία της στήριξης και έγκρισης των γονέων σε όποια μέτρα ή πολιτικές υιοθετούνται ή προωθούνται από τους εκπαιδευτικούς. «Για αυτό και εγώ δεν το κρύβω, [...] ότι σε ό,τι επηένναμε να κάνουμε ήθελα πάντα οι γονείς να είναι δίπλα μας».

Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα γονεϊκής εμπλοκής και ο ρόλος του διευθυντή

Μέσα από τις τοποθετήσεις των συνεντευξιζόμενων διαφάνηκε ότι επιβάλλεται η άμεση εισαγωγή θεματικών ενοτήτων στο πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης/μάθησης που προωθείται από το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, που να έχει ως σκοπό να επιμορφωθούν σε σχέση με τα πλεονεκτήματα της γονεϊκής εμπλοκής, και παράλληλα να εξοικειωθούν με πρακτικές και προσεγγίσεις που θα τους βοηθούν να αναγνωρίζουν τις ιδιαιτερότητες των γονέων, να ενθαρρύνουν και να προωθούν ενεργότερη γονεϊκή εμπλοκή.

Για το συγκεκριμένο θέμα ο Πρόεδρος της ΠΟΕΔ τόνισε ότι το θέμα των σχέσεων σχολείου-οικογένειας και των πρακτικών που ακολουθούνται για την εμπλοκή των γονέων επαφίεται στους/στις ίδιους/ίδιες τους/τις εκπαιδευτικούς και τη Διεύθυνση της κάθε σχολικής μονάδας, επισημαίνοντας ταυτόχρονα την έλλειψη σωστής επιμόρφωσης. Συγκεκριμένα ανέφερε ότι:

είναι ένα κομμάτι το οποίο το αφήσαμε στον καθένα προσωπικά. Στο Διήμερο του Εκπαιδευτικού, που γίνεται και ξεχωριστά για τους

διευθυντές, έπρεπε μια από τις θεματικές να είναι οι γονείς... να έρθουν άνθρωποι ειδικοί με επιστημονικό τρόπο να τους πείσουν [...] ακόμη και η ΠΟΕΔ θα μπορούσε με βάση την εμπειρία της να υποδείξει στους διευθυντές πώς να διαχειριστούν περιπτώσεις. ... Δεν είναι πολύ ενημερωμένοι... το κομμάτι τούτο επαφίεται στον καθένα και στις εμπειρίες του.

Την άποψη του Προέδρου της ΠΟΕΔ φαίνεται να συμερίζεται μέσα από την τοποθέτησή του και ο Πρόεδρος της Παγκύπριας Συνομοσπονδίας Δημοτικής Εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί, όπως ο ίδιος συμπεραίνει, ακολουθούν πρακτικές στηριζόμενοι στις εμπειρίες τους, το προσωπικό τους ενδιαφέρον και την προσωπικότητά τους. Επομένως, δεν ακολουθούν όλοι τις ίδιες πρακτικές, με αποτέλεσμα να προκαλούνται προβλήματα σε σχολεία που εκπαιδευτικοί αποφεύγουν να συνεργαστούν μεταξύ τους. Όπως ο ίδιος αναφέρει:

Δεν πιστεύω ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν για τη γονεϊκή εμπλοκή. Είναι τόσο διαφορετικός ο τρόπος που συμπεριφέρονται και που σε αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί, που μας κάνει να πιστεύουμε ότι είναι περισσότερο η προσωπικότητα του καθενός, τα βιώματά του. Ίσως το προσωπικό τους ενδιαφέρον, για να έρθουν πιο κοντά... Μερικοί είναι τόσο θετικοί, ενώ άλλοι δυσκολεύονται πολύ ακόμη και να επικοινωνήσουν ή να συνεργαστούν μαζί μας ακόμη και για θέματα που αφορούν το παιδί μας.

Τα περιθώρια βελτίωσης της συνεργασίας των εκπαιδευτικών με τους γονείς εντοπίζει και ο τέως Διευθυντής Δημοτικής Εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, επισημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν τύχει κατάρτισης για θέματα γονεϊκής εμπλοκής, είτε στα προγράμματα σπουδών τους, είτε μέσα από επιμορφωτικές δράσεις στα πλαίσια της επαγγελματικής μάθησης των εκπαιδευτικών.

Ο Πρόεδρος της Παγκύπριας Σχολής Γονέων από την πλευρά του τόνισε ότι μέσα από τη πολύχρονη εμπειρία του ως εκπαιδευτικός αλλά και τη θέση του στην Παγκύπρια Σχολή Γονέων, οι εκπαιδευτικοί πράττουν στηριζόμενοι στις δικές τους γνώσεις και συστήνει την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για το θέμα αυτό.

Ταυτόχρονα, όπως διεφάνη μέσα από τις τοποθετήσεις των συνεντευξιζόμενων, καθοριστικό παράγοντα για την εμπλοκή των γονιών σε επίπεδο σχολικής μονάδας, αποτελεί το συνολικό κλίμα και κουλτούρα που επικρατεί στην σχολική μονάδα σχετικά με το θέμα της εμπλοκής των γονέων. Σε σχολικές μονάδες όπου ενθαρρύνεται η εμπλοκή των γονέων, οι γονείς και εμπλέκονται περισσότερο και τα θετικά αποτελέσματα αυτής της εμπλοκής είναι εμφανή. Σημαντικό ρόλο στο βαθμό και το είδος της εμπλοκής φαίνεται να ασκεί ο ίδιος ο διευθυντής της σχολικής μονάδας. Σε σχετικό ερώτημα ο Πρόεδρος της ΠΟΕΔ τόνισε ότι ο διευθυντής αποτελεί τον καταλυτικό παράγοντα για θέματα εμπλοκής, τόσο σε σχέση με τον Σύνδεσμο Γονέων και Κηδεμόνων, όσο και γενικά με όλους τους γονείς. Δήλωσε σχετικά ότι πιστεύει ότι εμπίπτει στα καθήκοντα του διευθυντή να πείσει το προσωπικό του να υιοθετήσει πρακτικές που να ενθαρρύνουν την εμπλοκή των γονέων, να δημιουργηθούν καλές σχέσεις με τον Σ.Γ. & Κ. του σχολείου και στη συνέχεια με την συνεργασία όλων να εμπλακούν όλοι οι γονείς. Όπως χαρακτηριστικά ανέφερε:

Η ευθύνη είναι πρωτίστως πάνω στον διευθυντή του σχολείου, ο οποίος θα μεταφέρει και θα πείσει το προσωπικό του σχολείου για τα πλεονεκτήματα [...], τζιαι αν ο διευθυντής και οι δάσκαλοι συνεργαστούν με τον Σύνδεσμο Γονέων, τότε τζιαι οι υπόλοιποι γονείς θα έρθουν κοντά στην συνέχεια.

Ο Πρόεδρος της ΠΣΟΣΓΔΕ επισήμανε και αυτός ότι ο βαθμός εμπλοκής εξαρτάται απόλυτα από το σχολείο και ότι η στάση της διεύθυνσης της κάθε σχολικής μονάδας ορίζει σε μεγάλο βαθμό τις πρακτικές που ακολουθεί σε σχέση με τις σχέσεις οικογένειας-σχολείου. Συγκεκριμένα δήλωσε:

Δεν έχει και ιδιαίτερη σημασία το πόσο οι γονείς θέλουν να εμπλακούν στο σχολείο και να βοηθήσουν σε δραστηριότητες ή να οργανώσουν δράσεις... τίποτα δεν θα γίνει αν δεν το θέλουν τζιαι να το στηρίζουν ο διευθυντής και οι δάσκαλοι. Οι γονείς πρέπει να νιώθουν ευπρόσδεκτοι για να πηγαίνουν στο σχολείο.

Ο τέως Διευθυντής Δημοτικής Εκπαίδευσης σημείωσε από την πλευρά του ότι είναι καθήκον των διευθυντών να αναλάβουν την πρωτοβουλία να εμπλέξουν τους γονείς, με στόχο μέσα από την συνεργασία να βελτιωθούν και τα αποτελέσματα του σχολείου. Για το θέμα ανέφερε συγκεκριμένα: «... αναμένω ότι οι ίδιοι οι διευθυντές πρωτίστως πρέπει να ανοίξουν οι ίδιοι τον δρόμο στους γονείς, για να έχουν εμπλοκή, έτσι ώστε με τη συνεργασία να έχουμε και τα καλύτερα αποτελέσματα», ενώ ο Πρόεδρος της Παγκύπριας Σχολής Γονέων ανέφερε χαρακτηριστικά:

Θεωρώ ότι και οι δύο έχουν ευθύνη αλλά κυρίως το σχολείο και δε η διεύθυνση του σχολείου [...], αλλά κυρίως σε αυτό το σημείο παίζει ρόλο ο διευθυντής και η διευθυντική του ομάδα για να υπάρξει αγαστή συνεργασία μεταξύ τους [...]. Το σχολείο πρέπει να ανοίξει προς τους γονείς και προς την κοινωνία.

Καθορισμός πλαισίου ρόλων, καθηκόντων και αρμοδιοτήτων και αλλαγές στη νομοθεσία

Όλοι οι συμμετέχοντες τόνισαν την αναγκαιότητα για εκσυγχρονισμό της υφιστάμενης νομοθεσίας αναφορικά με τους ΣΓ & Κ, τις Επαρχιακές Ομοσπονδίες αλλά και την ΠΣΟΣΓΔΕ, ώστε ξεκάθαρα να δηλώνεται ο ρόλος και οι αρμοδιότητές τους, να καταγράφονται οι υποχρεώσεις αλλά και τα δικαιώματα των γονιών σε κάθε επίπεδο, με ιδιαίτερη έμφαση τη συμμετοχή τους σε επίπεδο λήψεως αποφάσεων.

Ο ΠΣΟΣΓΔΕ δήλωσε ότι με βάση τα σημερινά δεδομένα επικρατεί ικανοποίηση στους οργανωμένους γονείς για το θέμα της συμμετοχής τους σε επίπεδο λήψης αποφάσεων. Εύστοχα όμως, αναφέρει ότι η συμμετοχή αυτή δεν τυγχάνει νομοθετικής ρύθμισης και ότι αυτή εναπόκειται στον εκάστοτε πολιτικό προϊστάμενο του ΥΠΠ. Όπως ο ίδιος τονίζει:

Είμαστε στα αλήθεια πολύ ικανοποιημένοι που τα τελευταία χρόνια μας δίνεται η ευκαιρία να συμμετέχουμε σχεδόν σε όλα τα συμβούλια, επιτροπές...να πηγαίνουμε σε συνεδρίες που αφορούν τα θέματα της εκπαίδευσης και να εκφράζουμε την άποψή μας, αλλά δυστυχώς,

πρέπει να ξέρετε ότι αυτό εξαρτάται κυρίως από τον ίδιο τον Υπουργό. Ο νυν υπουργός αντιλαμβάνεται και εκτιμά τον ρόλο μας και ο ίδιος ενθαρρύνει την συμμετοχή μας ακόμη και στο ψηλότερο επίπεδο... εκεί που λαμβάνονται όλες οι αποφάσεις. Οι πόρτες του Υπουργείου είναι πάντα ανοιχτές...Τι θα γίνει όμως σε περίπτωση που ένας άλλος υπουργός ή οι θέσεις μας ίσως να μην ικανοποιούν την επίσημη πλευρά; Θα μας κλείσουν την πόρτα; Οι βουλευτές μας πρέπει επιτέλους να ασχοληθούν σοβαρά και με αυτό το θέμα.

Ο τώως Διευθυντής Δημοτικής Εκπαίδευσης εντόπισε και αυτός κατά τη διάρκεια της συνέντευξης την αδυναμία των κανονισμών και της νομοθεσίας σχετικά με την εμπλοκή των γονιών, καθώς και την αναγκαιότητα να προωθηθούν αλλαγές ώστε να διασφαλίζεται η συμμετοχή των γονέων σε όλα τα επίπεδα. Παρομοίως, ο Πρόεδρος της ΠΟΕΔ σημείωσε και αυτός ότι υπάρχει περιθώριο βελτίωσης της υφιστάμενης νομοθεσίας και κανονισμών επιρρίπτοντας την ευθύνη στο ΥΠΠ για τη μη θεσμοθέτηση του ρόλου των γονέων.

Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των γονέων ως παράγοντας που καθορίζει το βαθμό εμπλοκής τους-Η επιμόρφωση των γονέων

Στο πρωτόκολλο που χρησιμοποιήθηκε για τις συνεντεύξεις δεν συμπεριλήφθηκαν ερωτήσεις που να διερευνούν εις βάθος το προφίλ των γονέων που εμπλέκονται στα σχολικά δρώμενα. Παρόλα αυτά, φάνηκε ότι οι συνεντευξιαζόμενοι θεωρούν ότι το φύλο, ο χώρος διαμονής και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων δεν διαφοροποιούν σε αξιοσημείωτο βαθμό την ποιότητα ή το επίπεδο της εμπλοκής. Ιδιαίτερη αναφορά όμως έγινε από όλους τους σε παράγοντες που αφορούν το ίδιο το παιδί, και συγκεκριμένα τη ηλικία του και τη συμμετοχή του σε δράσεις που εμπλέκουν και τους ίδιους τους γονείς (π.χ. εορτές, διαλέξεις).

Σύμφωνα με τον πρώην Διευθυντή Δημοτικής Εκπαίδευσης αυτό που έχει ιδιαίτερη σημασία είναι η προσωπικότητα των γονέων και όχι τόσο το μορφωτικό τους επίπεδο. Ο Πρόεδρος της ΠΣΟΣΓΔΕ φαίνεται να συμερίζεται την άποψη του πρώην Διευθυντή Δημοτικής Εκπαίδευσης, αναφορικά με το μορφωτικό επίπεδο και το θέμα της γονεϊκής εμπλοκής, προσθέτοντας ότι κατά την δική του άποψη δεν έχει ιδιαίτερη σημασία ο ελεύθερος χρόνος των γονέων ούτε και η περιοχή που διαμένουν. Ο ίδιος συνεντευξιαζόμενος υποστήριξε ότι όλοι οι φορείς της εκπαίδευσης δεν έχουν καταφέρει να «πείσουν» τους γονείς να εμπλέκονται.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η τοποθέτηση του Προέδρου της Παγκύπριας Σχολής Γονέων, ο οποίος δήλωσε αναφορικά με το ενδιαφέρον των γονιών για επιμόρφωση, ότι:

Κοίταξε να δείτε... όσον αφορά στις ηγεσίες των γονέων... υπάρχει μεγάλο ενδιαφέρον... και για επιμόρφωση και για οργάνωση διαφόρων δραστηριοτήτων [...]. Εκεί που εστιάζουμε, το πρόβλημα είναι στην προσπάθεια να πείσουμε τους γονείς να έρχονται σε αυτές τις συνάξεις, σε αυτές τις δραστηριότητες [...] για αυτό τον λόγο είναι ένα πρόβλημα που αντιμετωπίζουμε στην προσέλευση του απλού γονιού...

Ο Πρόεδρος της Παγκύπριας Σχολής Γονέων σημείωσε ότι διαχωρίζει τους γονείς σε αυτούς που συμμετέχουν στις οργανώσεις των γονέων και σε όλους τους άλλους γονείς. Όπως διαφαίνεται από την τοποθέτησή του, οι γονείς οι οποίοι συμμετέχουν στις οργανώσεις των γονέων συμμετέχουν πολύ περισσότερο σε επιμορφωτικές δράσεις και αναλαμβάνουν συνήθως και τη διοργάνωση τέτοιων δράσεων. Το πρόβλημα όπως ο ίδιος εντοπίζει είναι στο να συμμετέχουν σε επιμορφωτικές δράσεις όλο οι άλλοι γονείς. Σημαντική, είναι, όπως δήλωσε ο ίδιος συνεντευξιαζόμενος, η ηλικία του παιδιού. Συγκεκριμένα ανάφερε σχετικά:

...σίγουρα οι νέοι γονείς που έχουν παιδιά στην προδημοτική εκπαίδευση ή στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου δείχνουν περισσότερο ενδιαφέρον επειδή αγωνιούν να γίνουν καλύτεροι γονείς, πράγματι για αυτό τον λόγο ή για να βελτιώσουν τις προσπάθειες που κάνουν για να αναθρέψουν τα παιδιά τους.

Όπως διαφαίνεται τόσο μέσα από την πιο πάνω δήλωση του Προέδρου της Παγκύπριας Σχολής Γονέων αλλά και μέσα από το αρχείο της Παγκύπριας Σχολής Γονέων οι επιμορφωτικές δράσεις που πραγματοποιούνται από γονείς Δημοτικής Εκπαίδευσης είναι αριθμητικά τριπλάσιες από αυτές που πραγματοποιούνται από γονείς Μέσης και Τεχνικής Εκπαίδευσης. Επίσης, ο αριθμός των συμμετεχόντων σε τέτοιες δράσεις είναι πάλι πολύ μεγαλύτερος σε δράσεις που εμπλέκουν γονείς μαθητών/τριών δημοτικής εκπαίδευσης από τις αντίστοιχες που διοργανώνονται στη μέση-τεχνική εκπαίδευση.

Αναφορικά με την επιμόρφωση των γονέων, την άποψη του Προέδρου της Σχολής Γονέων σχετικά με την συμμετοχή των γονέων σε επιμορφωτικές δράσεις φαίνεται να υιοθετεί και ο Πρόεδρος της Συνομοσπονδίας Γονέων. Όπως ο ίδιος τόνισε, οι γονείς οι οποίοι συμμετέχουν είτε στους Συνδέσμους Γονέων, είτε στην Επαρχιακή Ομοσπονδία είτε στην Συνομοσπονδία εκδηλώνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον και συμμετοχή στις επιμορφωτικές δράσεις.

Συζήτηση

Η έρευνα αυτή αποτελεί μια πρώτη προσπάθεια να χαρτογραφήσει τις απόψεις των εκπροσώπων τεσσάρων εμπλεκόμενων φορέων για το περιεχόμενο και τη σημασία της γονεϊκής εμπλοκής (του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού, της Παγκύπριας Οργάνωσης Ελλήνων Διδασκάλων (ΠΟΕΔ), της Παγκύπριας Συνομοσπονδίας Ομοσπονδιών Συνδέσμων Γονέων και Κηδεμόνων Σχολείων Δημοτικής Εκπαίδευσης και της Παγκύπριας Σχολής Γονέων). Η ανάλυση των απόψεών τους υπέδειξε ότι όλοι αναγνωρίζουν τη σημασία της εμπλοκής των γονέων στα εκπαιδευτικά δρώμενα και ότι θεωρούν τους γονείς τον τρίτο πυλώνα της εκπαίδευσης, συνδέοντας την εμπλοκή των γονέων με την αποτελεσματικότητα, το θετικό σχολικό κλίμα, την ακαδημαϊκή πρόοδο και τη θετική στάση και συμπεριφορά των μαθητών/τριών στο σχολικό χώρο, την οικονομική στήριξη και την προσφορά εθελοντικής εργασίας, πλεονεκτήματα της εμπλοκής τα οποία καταγράφονται και στη διεθνή βιβλιογραφία (Hornby & Lafaele, 2011· Reiningger & Lopez, 2017· Πασιαρδής, 2004).

Παράλληλα, αναγνωρίζεται ο ρόλος των γονέων σε επίπεδο λήψης αποφάσεων, εφόσον τη συναίνεσή τους και στήριξή τους επιζητούν τόσο το ΥΠΠ όσο και η ΠΟΕΔ

σε οποιοσδήποτε αλλαγές ή μεταρρυθμίσεις προέβαιναν. Το γεγονός ότι οι γονείς σε επίπεδο λήψης αποφάσεων αποτελούν μοχλό πίεσης διαπιστώνεται και μέσα από προηγούμενες έρευνες στην Κύπρο (Georgiou, 1997· Symeou, 2010).

Αξιοσημείωτο εύρημα της συγκεκριμένης έρευνας είναι το πώς τοποθετήθηκαν οι εκρόσωποι των φορέων ως προς την επιμόρφωση εκπαιδευτικών και γονέων. Διαπιστώθηκε ότι, παρόλο που το ίδιο το Υπουργείο αναγνωρίζει τους γονείς ως βασικό πυλώνα της εκπαίδευσης, πολύ λίγες επιμορφωτικές δράσεις του Υπουργείου στοχεύουν στην ενημέρωση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα καλών πρακτικών προώθησης ενεργότερης εμπλοκής των γονέων. Για παράδειγμα, στην επίσημη ιστοσελίδα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου όπου αναφέρονται οι θεματικές για την Επαγγελματική Μάθηση των τριών τελευταίων σχολικών χρονιών δεν αναφέρεται θεματική η οποία να εστιάζει μόνο στις σχέσεις οικογένειας και σχολείου· μόνο σε συγκεκριμένες θεματικές που αφορούν το σχολικό κλίμα και την αποκλίνουσα συμπεριφορά εμφανίζονται υπο-ενότητες που αφορούν συγκεκριμένα τις σχέσεις σχολείου – οικογένειας και τον ρόλο των γονέων σε σχέση με αυτές, καθώς επίσης και πρακτικές που θα υποβοηθούσαν στη βελτίωση των σχέσεων και την βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2018). Οι τοποθετήσεις των συνεντευξαζόμενων υποδηλούν ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών χρειάζεται να εστιάσει στο να δύνανται οι εκπαιδευτικοί να διαγνώσκουν τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες των γονέων και να προσαρμόζουν και διαφοροποιούν τις πρακτικές τους ώστε να ενθαρρύνουν την ανάπτυξη υγιών σχέσεων οικογένειας–σχολείου. Παράλληλα, ότι χρειάζεται να επιμορφωθούν και οι γονείς σχετικά με τα θετικά αποτελέσματα της εμπλοκής τους, έτσι ώστε να επιθυμούν να εμπλακούν περισσότερο.

Σημαντικό εύρημα της έρευνας αποτελεί και αυτό το οποίο προκύπτει ως προς το σημαντικό ρόλο των εκπαιδευτικών και του διευθυντή σε ό,τι αφορά στο ποιος καθορίζει τον βαθμό εμπλοκής. Έρευνες που είχαν πραγματοποιηθεί στην Κύπρο πριν μερικές δεκαετίες (Georgiou, 1996· Symeou, 2002) είχαν καταλήξει, ανάμεσα σε άλλα συμπεράσματα, ότι ο βαθμός εμπλοκής των γονέων εξαρτιόταν κυρίως από τη στάση του σχολείου και τον βαθμό που ενεθάρρυνε την εμπλοκή. Δυστυχώς, ακόμη και μετά από τόσα χρόνια η σχέση αυτή δεν έχει αλλάξει. Επομένως, το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, ως το καθ' ύλην αρμόδιο υπουργείο για την επαγγελματική ανάπτυξη και μάθηση του εκπαιδευτικού προσωπικού, οφείλει να εισαγάγει στις επιμορφωτικές του δράσεις και θέματα σχέσεων οικογένειας-σχολείου.

Η έρευνα αυτή ανέδειξε το πόσο ελλιπής είναι η σχετική νομοθεσία ως προς το ζήτημα υπό συζήτηση, θέμα το οποίο καταγράφηκε εδώ και μία εικοσαετία από προηγούμενους ερευνητές (Georgiou, 1996· Symeou, 2010). Όπως προκύπτει, η εμπλοκή των γονέων σε επίπεδο λήψης αποφάσεων έχει αυξηθεί σημαντικά συγκριτικά με πριν μερικές δεκαετίες, όμως η εμπλοκή αυτή δεν ρυθμίζεται με τις ανάλογες αλλαγές στην νομοθεσία. Σε παγκύπριο επίπεδο, μετά από απόφαση του ίδιου του Υπουργού, οι γονείς συμμετέχουν στην επιτροπή που συστάθηκε για τους νέους κανονισμούς της Δημοτικής Εκπαίδευσης, στην επιτροπή για την ένταξη και αξιολόγηση των Αγγλικών με την μέθοδο CLIL, ενώ, τα τελευταία χρόνια συμμετέχουν και στις ετήσιες συνεδρίες του Συμβουλίου Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης και Συμβουλίου Παιδείας. Η συμμετοχή αυτή όμως, δε διασφαλίζεται μέσα από τις

ανάλογες τροποποιήσεις και στη νομοθεσία. Σύμφωνα με το άρθρο 5(β) «η Συνομοσπονδία εκπροσωπεί τους γονείς όπου προσκληθεί» (Ο περί Συνδέσμων Γονέων Νόμος του 1992 (105(I)/1992). Η ασαφής και ανοικτή προς ερμηνεία αυτή παράγραφος δίνει το δικαίωμα στον εκάστοτε ΥΠΠ να μην προσκαλεί τους γονείς σε συμβούλια ή επιτροπές που οι γονείς δεν είναι με βάση τον νόμο μέλη, όπως είναι το Συμβούλιο Παιδείας. Μία τέτοια πρακτική στο μέλλον ίσως να στερήσει στους γονείς την συμμετοχή σε σώματα όπου λαμβάνονται σημαντικές αποφάσεις. Ταυτόχρονα, η πλήρης νομοθετική κατοχύρωση των γονέων θα ενδυνάμωνε τον ρόλο τους, δίνοντας τους την ευκαιρία να δρουν εντελώς αμερόληπτα.

Μέσα από τα δεδομένα που έχουν παραχθεί από τη συγκεκριμένη έρευνα προκύπτει η αναγκαιότητα για περαιτέρω διερεύνηση των δημογραφικών χαρακτηριστικών των γονέων σε σχέση με τον βαθμό και το είδος της εμπλοκής. Ενώ η διεθνής βιβλιογραφία αναφέρει ότι οι μητέρες συμμετέχουν περισσότερο και έχουν υψηλό βαθμό εμπλοκής, στην Κύπρο διαφαίνεται ότι αυτό πιθανότατα να ισχύει μόνο σε επίπεδο σχολικών μονάδων. Όπως προκύπτει μέσα από έλεγχο των Διοικητικών Συμβουλίων τόσο των Επαρχιακών Ομοσπονδιών όσο και της ΠΣΟΣΓΔΕ, η παρουσία γυναικών είναι ελάχιστη. Ταυτόχρονα, όπως διαφαίνεται από προηγούμενες έρευνες (Γεωργίου, 1997· Συμεού, 2002), οι γονείς που εμπλέκονται περισσότερο στα οργανωμένα σύνολα είναι γονείς υψηλού μορφωτικού επιπέδου και κοινωνικής τάξης. Το γεγονός αυτό δύναται να δημιουργεί ανισότητες στο σχολικό περιβάλλον το οποίο απλά αναπαράγει το σύστημα, χωρίς να δίνει ισότιμες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές και γονείς (Bourdier & Passeron, 2014). Ενδιαφέρον θα είχε να εξεταστεί και ποιοι γονείς συμμετέχουν στις οργανώσεις των γονέων, εφόσον φαίνεται να υπάρχει διαφοροποίηση στη στάση τους απέναντι στο σχολείο. Σημαντική θα ήταν και η καταγραφή των πρακτικών που υιοθετούν σχολεία τα οποία σημειώνουν υψηλό βαθμό γονεϊκής εμπλοκής. Τα πορίσματα από τέτοιες έρευνες θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν για τη διοργάνωση επιμορφωτικών δραστηριοτήτων και προγραμμάτων τόσο για γονείς όσο και εκπαιδευτικούς.

Βιβλιογραφία

- Bourdieu, P., & Passeron, J. (2014). Αναπαραγωγή. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας (Ν. Παπαγεωργίου, Επιμ. έκδ. και μετάφρασης). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Creswell, J. (2011). Η έρευνα στην εκπαίδευση (Χ. Τσορμπατζούδης, μετάφρ.). Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.
- Deslanders, R., (2001). A vision of home-school partnership: three complementary conceptual frameworks. *A Bridge to the Future*, 11-23.
- Deslanders, R. & Bertrand, R. (2005). Motivation of parent involvement in secondary-level schooling. *The Journal of Educational Research*, 98(3), 164-175).
- Epstein, J. L. (1986). Parents reactions to teacher practices of parent involvement. *The Elementary School Journal*, 86, 277-294.

Epstein, J. L. (1995). School-family-community partnerships: Caring for the children we share, *Phi Delta Kappan*, *The Elementary School Journal* 76, 701-712.

Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships*. Boulder, CO: Westview.

Epstein, J. L. & Dauber, L. (1991). School programs and teacher practices of parent involvement in inner-city elementary and middle schools. *The Elementary School Journal*, 91(3), 289-305.

Henderson, A. & Berla, N. (1994). *A new generation of evidence: the family is critical to student achievement*. Washington, DC: National Committee in Education, Center of Law and Education.

Hill, N. E. & Taylor, L. C (2004). Parental school involvement and children's academic achievement: Pragmatics and issues. *Current Directions in Psychological Science*, 13 4, 161-164.

Hoover-Dempsey, K., & Sandler, H. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67, 3-42.

Hornby, G., & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: an explanatory model, *Educational Review*, 63(1), 37-52

Mattingly, D.J. Prislun, R. McKenzie, T.L., & Riodriquez, Kayzar, B. (2002). Evaluating evaluations: The case of parent involvement programs. *Review of Educational Research*, 72 (4), 549-576.

McNeal, R.B.J. (2001). Differential effects of parental involvement on cognitive and behavioral outcomes by socioeconomic status. *Journal of Socio-economics*, 30 (2), 171-179.

Reininger, T. & Lopez, A.S. (2017). Parental involvement in municipal schools in Chile: Why do parents choose to get involved? *School Psychology International*, 38 (4), 363-379.

Peña, D. C. (2000). Parent involvement: Influencing factors and implications. *The Journal of Educational Research* 94, (1) 42-54.

Symeonidou, S. (2007). Parental associations and education politics regarding disability: the case of Cyprus. *International Journal about Parents in Education*, 1, 164-173.

Symeou, L. (2001). Family-school liaisons in Cyprus: An investigation of families' perspectives and needs. In Smit, F., van der Wolf, K., & Slegers, P. (Eds.), *A Bridge to the future. Collaboration between parents, schools and communities* (pp. 33-43). Netherlands: Institute for Applied Social Sciences, University Nijmegen.

Symeou, L. (2002). Present and future home-school relations in Cyprus: An investigation of teachers' and parents' perspectives. *The School Community Journal*. (2) 12, 7-34.

Symeou, L. (2005). Past and present in the notion of school-family collaboration. *Aula Abierta*, 85, 165-184.

Theodorou, E. (2007). Reading between the lines: exploring the assumptions and implications of parental involvement. *International Journal about Parents in Education*, 1, 90-96.

Γεωργίου, Σ. Ν. (2000). Σχέση Σχολείου-Οικογένειας και Ανάπτυξη του Παιδιού. Αθήνα: Εκδ. Ελληνικά Γράμματα, 2η έκδοση.

Ετήσιες Εκθέσεις Παγκύπριας Συνομοσπονδίας. (1989-2017). Ανακτήθηκαν από το αρχείο της Παγκύπριας Συνομοσπονδίας.

Ετήσιες Εκθέσεις Ομοσπονδιών (2016-2017). Ανακτήθηκαν από: www.osgdel.com and www.goneisdemotikon.com

Πασιαρδής, Π. (2004). Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Παγκύπρια Συνομοσπονδία (1986). Λεύκωμα Συνομοσπονδίας. Λευκωσία.

Συμεού, Λ. (2002). Εμπλοκή των γονιών στο σχολείο: Η προοπτική των διευθυντών δημοτικής. Πρακτικά VII Παγκύπριου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, Τόμος 1, σσ. 263-273.

Συμεού, Λ. (2008). Σχέσεις Εκπαιδευτικών-Γονέων: Μοντέλα Εκπαιδευτικών της Κύπρου. Στους Α. Μπρούζος, Π. Μισαηλίδη, Α. Εμβαλιώτης & Α. Ευκλείδη (Επιμ.), Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδας -Σχολείο και Οικογένεια, 6 (σσ.135-171). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ο περί Συνδέσμων Γονέων Νόμος 1992 (105 (I)/1992). Ανακτήθηκε από: <http://www.cylaw.org>

Τσιάκκικος, Α. & Πασιαρδής, Π. (2002). Επαγγελματικό άγχος εκπαιδευτικών και διευθυντών σχολείων: Μια ποιοτική προσέγγιση, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 33, 199-213.

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. (2016). Έναρξη σχολικής χρονιάς. (dde735 & dde87) Ανακτήθηκε από <http://www.moec.gov.cy/dde/en/index.html>

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. Στρατηγικός σχεδιασμός για την Εκπαίδευση 2008. Ανακτήθηκε από <http://www.moec.gov.cy/dde/en/index.html>

Τοπικοί χώροι και Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική:

Γνώση και πρότυπα ταυτότητας σε προγράμματα αρχικής εκπαίδευσης εκπαιδευτικών Ελλάδας και Κύπρου

Σαρακινιώτη Αντιγόνη
Μεταδιδακτορική Ερευνήτρια, Πανεπιστήμιο Κύπρου-ΕΠΑ
sarakinioti.antigone@ucy.ac.cy

Φιλίππου Σταυρούλα
Επίκουρη Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Κύπρου-ΕΠΑ
philippou.stavroula@ucy.ac.cy

Περίληψη

Η δημοσίευση αφορά έρευνα σε εξέλιξη με αντικείμενο την κοινωνιολογική ανάλυση των προγραμμάτων Αρχικής Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών (ΑΕΕ) προσχολικής/προ-δημοτικής και δημοτικής εκπαίδευσης σε Ελλάδα και Κύπρο. Ο σκοπός της είναι ο εντοπισμός των «χώρων» συνάρθρωσης ευρωπαϊκού-τοπικού λόγου πολιτικής για την εκπαίδευση και την εκπαίδευση εκπαιδευτικών ως πλαίσιο για τη συστηματική συγκριτική ανάλυση των αρχών συγκρότησης του πεδίου της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στις δυο χώρες. Η ανάλυση επικεντρώνεται σε δυο «χώρους» μελέτης, πρώτον, στην εκπαιδευτική πολιτική για τα προγράμματα, και συγκεκριμένα στο πλαίσιο που θέτει η επικείμενη πιστοποίησή τους (επίσημο πεδίο της αναπλαισίωσης), και δεύτερον, στο είδος των παιδαγωγικών λόγων και των νοημάτων που επικρατούν εντός των υπό μελέτη Προπτυχιακών Προγραμμάτων Σπουδών (ΠΠΣ). Η αναλυτική εστίαση είναι στα υποχρεωτικά μαθήματα των υπό μελέτη ΠΠΣ, τα οποία και αναγνωρίζονται ως ο πυρήνας του παιδαγωγικού πεδίου της αναπλαισίωσης της γνώσης και της συγκρότησης των επαγγελματικών ταυτοτήτων των μελλοντικών εκπαιδευτικών.

Λέξεις κλειδιά: ανώτατη εκπαίδευση, εκπαίδευση εκπαιδευτικών, προγράμματα σπουδών, ευρωπαϊκές εκπαιδευτικές πολιτικές

Local spaces and European Education Policy:

Knowledge and identities in initial teacher education curricula in Greece and Cyprus

Sarakinioti Antigone
Postdoctoral Researcher, University of Cyprus-Department of Education
sarakinioti.antigone@ucy.ac.cy

Philippou Stavroula
Assistant professor, University of Cyprus-Department of Education
philippou.stavroula@ucy.ac.cy

Summary

The paper draws upon ongoing sociological research on the analyses of the initial teacher education (ITT) curricula/programmes of study for primary and pre-school education in Greece and Cyprus. It aims at identifying some of the “spaces” wherein European and local policy discourses on higher and teacher education are co-articulated. This framework allows a systematic comparative analysis of the principles constituting the field of ITT in the two countries. The analysis is focused on two “spaces”; firstly, on the national education policies for quality assurance and accreditation of Higher Education curricula (official field of recontextualisation); and secondly, on the analysis of the principles of pedagogic discourse which are prevalent within the curricula of ITT under investigation (pedagogical field of recontextualisation). The focus is on the compulsory courses of the selected curricula, which are analysed as the core of the pedagogical field of knowledge recontextualisation and of the formation of future teachers’ professional identities.

Keywords: higher education, initial teacher education, curricula-programmes of study, european education policies

Εισαγωγή

Η παρούσα μελέτη πηγάζει από έρευνα με αντικείμενο την ανάλυση των Προγραμμάτων Σπουδών (ΠΣ) της ΑΕΕ δημοτικής και προσχολικής/προ-δημοτικής εκπαίδευσης σε Ελλάδα και Κύπρο σήμερα σε συνάρτηση με τις ευρωπαϊκές πολιτικές για την ανώτατη εκπαίδευση (ΑΕ) και την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών¹³⁴. Σκοπός της έρευνας είναι η συστηματική περιγραφή και η συγκριτική ανάλυση των αλλαγών και των αποκρυσταλλώσεων στα πρότυπα της γνώσης και στα νοήματα που προβάλλουν τα σύγχρονα ΠΠΣ στις επαγγελματικές ταυτότητες των μελλοντικών εκπαιδευτικών/ επαγγελματιών της εκπαίδευσης στις δυο χώρες. Το πλαίσιο ανάπτυξης της προβληματικής της μελέτης αποτελούν οι σύγχρονοι μετασχηματισμοί του κυπριακού και του ελληνικού τομέα της ΑΕ σε σχέση με τους λόγους για διασφάλιση ποιότητας, λογοδοσία, ελκυστικότητα και προσφορά του πανεπιστημίου στην κοινωνία, όπως προωθούνται από τους φορείς των Ευρωπαϊκών Πολιτικών, με κυριότερο τον Ευρωπαϊκό Χώρο Ανώτατης Εκπαίδευσης (EXAE) (Sarakinioti & Philiprou, 2018α).

Σημείο εστίασης της προβληματικής μας αποτελεί η συνάρθρωση των ευρωπαϊκών πολιτικών για την ΑΕ με τις πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την εκπαίδευση και το επάγγελμα των εκπαιδευτικών, και η πιθανή λειτουργία τους ως ένα ισχυρό πλαίσιο ρύθμισης και διαπραγμάτευσης της γνώσης και των σύγχρονων επαγγελματικών ταυτοτήτων στους τοπικούς χώρους παραγωγής πολιτικής και πρακτικής - σε εθνικό και ιδρυματικό επίπεδο αλλά και στις μεταξύ τους σχέσεις. Η συστηματική ανάλυση και η συγκριτική αποτύπωση των αποτελεσμάτων στα δυο συστήματα απαντά σε ερωτήματα που συσχετίζουν τις επικρατούσες αρχές κατανομής, αναπλαισίωσης και

¹³⁴ Πρόκειται για μεταδιδακτορική έρευνα σε εξέλιξη, η οποία διεξάγεται στο Τμήμα Επιστημών της Αγωγής του Πανεπιστημίου Κύπρου στο πλαίσιο του εσωτερικού ανταγωνιστικού προγράμματος μεταδιδακτορικής έρευνας του ιδρύματος για το 2017-2018 σε συνεργασία με την Επίκουρη Καθηγήτρια Σταυρούλα Φιλίππου.

αξιολόγησης της γνώσης με τις αρχές των ευρωπαϊκών/ παγκόσμιων πολιτικών για την ανώτατη εκπαίδευση και για την εκπαίδευση εκπαιδευτικών (Bernstein, 2000· Sarakinioti & Tsatsaroni, 2015). Η συγκριτική προοπτική επιτρέπει την ερμηνεία των ανταποκρίσεων των δυο συστημάτων και των συγκεκριμένων ιδρυμάτων με τρόπο που να αναδεικνύεται η σημασία του τοπικού συγκείμενου στην πραγμάτωση των πολιτικών αυτών σε ακαδημαϊκές εκπαιδευτικές πρακτικές με διαφορετικές σημασίες και νοήματα για τους/ τις αποφοίτους/ες των εν λόγω προγραμμάτων (Sarakinioti & Philippou, 2018β).

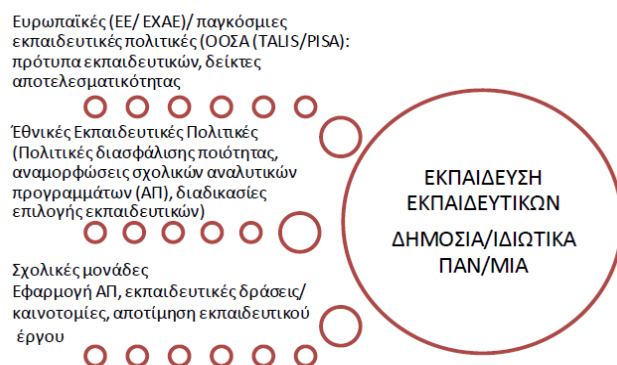
Τοπικοί χώροι εκπαίδευσης και επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών και σύγχρονη εκπαιδευτική διακυβέρνηση

Αφητηριακό επιχείρημα είναι ότι η γνώση και οι αρχές ρύθμισης της επιλογής και οργάνωσής της στα ΠΣ αποτελούν θεμελιώδη στοιχεία για την κατανόησή τους ως κείμενα πολιτικής και ως παιδαγωγικά κείμενα στο πλαίσιο της ευρωπαϊκής αλλά και της παγκόσμιας διακυβέρνησης της εκπαίδευσης (Looney, 2001· Sarakinioti & Tsatsaroni, 2015). Τα ΠΣ αποτελούν «χώρους» συνεχούς διαπραγμάτευσης της εξουσίας και της γνώσης, μιας σειράς από άμεσες και έμμεσες επιρροές τόσο αναφορικά με τα περιεχόμενα που συγκροτούν τα προπτυχιακά προγράμματα και τα οποία καταρχήν πιστοποιούν την παιδαγωγική επάρκεια για τους/τις εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας και προσχολικής/προ-δημοτικής εκπαίδευσης, όσο και αναφορικά με τις διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης μέσα από τις οποίες οι φοιτητές/τριες συγκροτούνται ως εκπαιδευτικοί και μελλοντικοί/ές επαγγελματίες της εκπαίδευσης στο πλαίσιο των καθημερινών εκπαιδευτικών πρακτικών υλοποίησης των προγραμμάτων.

Στο Σχήμα 1, που ακολουθεί αποτυπώνονται αδρά οι βασικοί «χώροι» (“spaces”) επιρροής στην ανάπτυξη της ΑΕΕ όπως η συναφής βιβλιογραφία τους καταγράφει και τους αναλύει στο υπερεθνικό, εθνικό και τοπικό επίπεδο πολιτικής για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, των πρακτικών και του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών στο σύγχρονο κόσμο (Seddon & Levin, 2013· Karras, κ.ά., 2015).

Σχήμα 1

Βασικοί «χώροι» (“spaces”) επιρροής στην ανάπτυξη της ΑΕΕ



Η πολυπλοκότητα του πλέγματος των σχέσεων εξουσίας-γνώσης που ρυθμίζουν την ΑΕΕ σήμερα έχει αυξηθεί στην καθιέρωση ενός νέου προτύπου για τους/τις

εκπαιδευτικούς και τα σχολεία. Οι αποφάσεις και οι αλλαγές για τα ΠΣ σήμερα γίνονται σε ένα περιβάλλον όπου οι λόγοι των ισχυρών «παικτών» σε υπερεθνικό επίπεδο (π.χ. ΟΟΣΑ-TALIS/ PISA), καθιστούν κυρίαρχο στοιχείο για την ταυτότητα των εκπαιδευτικών την αποτελεσματικότητα, είτε αυτή αφορά τα συστήματα στα οποία εργάζονται και τη θέση τους στις διεθνείς κατατάξεις, είτε αφορά την «ικανότητα» που επιδεικνύουν οι ίδιοι ως άτομα στις διαδικασίες επιλογής τους, είτε αφορά την αποτίμηση του εκπαιδευτικού τους έργου στο επίπεδο του σχολείου και της τάξης τους (Bonal & Rambla, 2003· Ball, 2003· Pasiás, & Roussakis, 2015· Robertson, & Sorensen, 2017).

Αυτή η πλαισίωση υποστηρίζουμε ότι είναι αναγκαία προκειμένου να αναγνωρίσουμε και να προσεγγίσουμε τα σύγχρονα ΠΣ ως δυναμικούς χώρους γνωστικής συγκρότησης των νέων εκπαιδευτικών, τα οποία ενώ εξακολουθούν να είναι ιστορικά συνδεδεμένα με τα εθνικά θεσμικά εκπαιδευτικά πλαίσια, ταυτόχρονα επηρεάζονται σημαντικά και ανανεώνονται ως αποτέλεσμα των παγκόσμια διακινούμενων ιδεών και πρακτικών για την εκπαίδευση, όπως «φτάνουν» και πραγματώνονται στα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα τόσο στο επίπεδο των εθνικών πολιτικών (π.χ. αναλυτικά προγράμματα, συστήματα αξιολόγησης, διορισμών) όσο στο μικρο-επίπεδο της εφαρμογής της εκπαιδευτικής/ επιμορφωτικής τους λειτουργίας (Shaddon & Levin, 2013· Philippou, κ.ά., 2016).

Θεωρητικό και μεθοδολογικό πλαίσιο

Σε θεωρητικό επίπεδο η έρευνα συνολικά προσανατολίζεται στη φουκοϊκά προσανατολισμένη οπτική ανάλυσης των ευρωπαϊκών/παγκόσμιων πολιτικών της (ανώτατης) εκπαίδευσης, και μέχρι στιγμής έχει αναπτυχθεί μέσα από την προσπάθεια ανάδειξης των σημείων συμπληρωματικότητάς της με τη θεωρία του συμβολικού ελέγχου του B. Bernstein και τις αναλυτικές δυνατότητες των εννοιών του παιδαγωγικού μηχανισμού, του παιδαγωγικού λόγου και των παιδαγωγικών ταυτοτήτων (Tsatsaroni & Sarakinioti, 2018).

Η σημασία της ανάπτυξης μιας τέτοιας συνδυαστικής θεώρησης στην ανάλυση λόγου μπορεί να συνοψιστεί σε τρία σημεία: Πρώτον, στη δυνατότητα ανάδειξης των μορφών που παίρνουν τα κυρίαρχα καθεστώτα πρακτικής, για παράδειγμα η «επιτελεστικότητα» της επαγγελματικής δράσης των εκπαιδευτικών (Ball, 2003), στο πλαίσιο των διαδικασιών μεταφοράς των πολιτικών (policy transfer) στα διαφορετικά περιβάλλοντα αναπλαισίωσής τους, τόσο στο κοινωνικοπολιτικό όσο και στο παιδαγωγικό επίπεδο κατανομής της εξουσίας για τη ρύθμιση της εκπαιδευτικής γνώσης (Bernstein, 2000· Singh, 2002· Singh, κ.ά., 2013· Stavrou, 2016· Sifakakis, κ.ά., 2016). Δεύτερον, στη δυνατότητα αναλυτικής εστίασης στο «χώρο» αυτό κατανομής της εξουσίας- δηλαδή με όρους Bernstein στο πεδίο του συμβολικού ελέγχου- και η οποία επιτρέπει την παρακολούθηση των μετασχηματισμών στις σχέσεις μεταξύ των εξειδικευμένων φορέων δράσης (π.χ. πανεπιστήμια, ανεξάρτητες αρχές διασφάλισης ποιότητας κτλ) με το κράτος και του τρόπου που (επαν-)καθορίζονται και νομιμοποιούνται οι αρχές της συμβολικής τάξης (symbolic order) και «ρύθμισης της συνείδησης» σε κάθε ιστορική στιγμή (Bernstein, 2001, σσ. 22). Και τρίτον στην αξιοποίηση της θέσης που αναπτύσσεται από τον Bernstein για την εσωτερική γραμματική του λόγου και η οποία συνδέεται με την ιδέα κατασκευής εξωτερικών «γλωσσών περιγραφής» (“languages of description”) που να μεταφράζουν τις

εμπειρικές σχέσεις σε εννοιολογικές κατηγορίες ανάλυσης (παιδαγωγικού) λόγου (Bernstein, 1996, σσ.134-144· Moss, 2001).

Μέσα από αυτή την οπτική προσεγγίζουμε το πανεπιστήμιο ως έναν από τους ισχυρότερους φορείς του συμβολικού ελέγχου, με καθιερωμένο ρόλο παραγωγού συμβολικών πόρων, ωστόσο, υποστηρίζουμε ότι η επενέργεια των ευρωπαϊκών και παγκόσμιων πολιτικών για γνώση η οποία να συνδέεται με την οικονομία, την ανταγωνιστικότητα και την καινοτομία, θέτει τα όρια του ρόλου του πανεπιστημίου υπό διαπραγμάτευση και υποστηρίζει τη διατύπωση ερευνητικών ερωτημάτων σχετικών με τις αλλαγές στο θεσμό ως φορέα έρευνας και διδασκαλίας. Για την ανάλυση των ΠΠΣ εκπαίδευσης εκπαιδευτικών σε Ελλάδα και Κύπρο σήμερα η μελέτη αξιοποιεί και αναπτύσσει όλες τις εσωτερικές (έννοιες, κατηγορίες ανάλυσης) και εξωτερικές γλώσσες περιγραφής (προσδιορισμός κριτηρίων ανάλυσης, πίνακες αποτύπωσης) που αναπτύχθηκαν στο πλαίσιο της προϋπάρχουσας σχετικής διδακτορικής έρευνας με αναφορά στα αντίστοιχα ελληνικά ΠΠΣ (Σαρακινιώτη, 2012). Εν συντομία, κύρια εσωτερική γλώσσα περιγραφής της μελέτης αποτελεί το μοντέλο ανάλυσης των βασικών μορφών που παίρνει ο παιδαγωγικός λόγος. Όπως αναλυτικά έχει περιγραφεί σε προηγούμενες δημοσιεύσεις (Sarakinioti & Tsatsaroni, 2015· Σαρακινιώτη, 2018), η λογική του μοντέλου βασίζεται στην ιδέα συστηματικού προσδιορισμού των σημασιών που τα ΠΣ/ μαθήματα προβάλλουν για τη γνώση και τις παιδαγωγικές ταυτότητες ανάλογα με τα σύνορα διαφορετικής ισχύος που ρυθμίζουν: α) τις κυρίαρχες σχέσεις μεταξύ των κατηγοριών περιεχομένου (ταξινόμηση T+/-), β) το είδος της επικοινωνίας και θεμιτής δράσης εντός της παιδαγωγικής σχέσης διδασκόντων-φοιτητών (περιχάραξη Π+/-) και γ) ο προσανατολισμός των νοημάτων των προσδοκώμενων ταυτοτήτων είτε στις αρχές και τις πρακτικές του ακαδημαϊκού πεδίου ως ρυθμιστικού φορέα του Παιδαγωγικού Πεδίου της Αναπλαισίωσης (εσωστρεφής προβολή) είτε 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. Ένα ενδεικτικό στοιχείο για την κατανόηση του είδους των μετατοπίσεων σε αυτό είναι ο λόγος περί ελκυστικότητας των πτυχίων και η συνάρθρωσή του γύρω από την ανάγκη διασύνδεσής τους με τη ζήτηση στην αγορά εργασίας, που φαίνεται να θέτει όλο και περισσότερο τα πανεπιστημιακά τμήματα σε διαδικασίες διαπραγμάτευσης του βαθμού και του είδους της «εξωστρέφειας» των προγραμμάτων τους.

Ο παιδαγωγικός λόγος, όπως «αναπαριστάται» (“represented”) στις περιγραφές των μαθημάτων των ΠΠΣ, αναλύεται σύμφωνα με τις παραπάνω τρεις διαστάσεις της αναπλαισίωσής του και ερμηνεύεται ως α) μονοεπιστημονικός ακαδημαϊκός, β) επαγγελματικός, γ) διεπιστημονικός ακαδημαϊκός και δ) νέος επαγγελματικός/ διαθεματικός (αναλυτικά στο Σαρακινιώτη, 2012, 2018). Οι δυο πρώτοι τύποι παραπέμπουν σε κώδικα συλλογής ενώ οι δυο τελευταίοι σε μορφές συγχώνευσης των γνωστικών πόρων. Αναφορικά με το παιδαγωγικό πλαίσιο και οι τέσσερις τύποι παραπέμπουν σε αυστηρές περιχαράξεις. Τέλος, σημαντικό στοιχείο για την κατανόηση και την ερμηνεία των διαφορών ανάμεσα στους τέσσερις τύπους αποτελεί ο επαγγελματικός και ο ακαδημαϊκός προσανατολισμός των πρακτικών και των ταυτοτήτων στις οποίες παραπέμπουν τα περιεχόμενα των μαθημάτων.

Στο επίπεδο ανάλυσης των ΠΠΣ, ο βαθμός «υποχρεωτικότητας» των μαθημάτων μας έχει απασχολήσει ως κύριο στοιχείο της μεθοδολογίας¹³⁵, καθώς αποτελεί το σημαντικότερο δείκτη του βαθμού περιχάραξης, δηλαδή του βαθμού ελέγχου των τμημάτων στους πόρους γνώσης που προκρίνονται ως αναγκαίο περιεχόμενο για το σύνολο των φοιτητών και των φοιτητριών τους (Σαρακινιώτη, 2012). Τα δεδομένα της ανάλυσης για το 2017-2018, στο συνολικό δείγμα της παρούσας έρευνας των οκτώ ΠΠΣ, δύο πανεπιστημίων στην Ελλάδα και δύο στην Κύπρο (1 δημόσιο/1 ιδιωτικό), δείχνουν τη διατήρηση υψηλών βαθμών υποχρεωτικότητας στα μαθήματα, άρα υψηλό βαθμό ελέγχου της θεμιτής γνώσης.

Το στοιχείο αυτό κατευθύνει την επικέντρωση της ανάλυσης ανά τύπο πρακτικής στα υποχρεωτικά μαθήματα των ΠΠΣ με το επιχείρημα ότι αυτά τελικά αποτελούν τον πυρήνα της συγκρότησης των φοιτητών/τριών πέραν των επιλογών που μπορούν να κάνουν ατομικά. Στην παρούσα δημοσίευση παρουσιάζονται τα ευρήματα από την πιλοτική ανάλυση των υποχρεωτικών μαθημάτων στα 4 τρέχοντα προγράμματα του δείγματος για το 2017-2018. Επιλέχθηκαν τα εξής: Δημοτικής και Προσχολικής/Προ-δημοτικής Εκπαίδευσης των Πανεπιστημίων Αθηνών και Κύπρου (ΠΚ) και αναλύθηκαν τα μαθήματα όπως περιγράφονται στους ισχύοντες Οδηγούς Σπουδών (ΠΤΔΕ, 2016· ΤΕΑΠΗ, 2017· Πανεπιστήμιο Κύπρου, 2016). Τα ποσοστά υποχρεωτικότητάς τους είναι από τα υψηλότερα στο δείγμα: 61,2% (ΠΤΔΕ Αθήνας), 69% (ΤΕΑΠΗ Αθήνας), 61,9% (Δημοτικής ΠΚ) και 73,8% (Προ-δημοτικής ΠΚ)¹³⁶, ενώ η επιλογή τους επιτρέπει η σύγκριση να επικεντρωθεί στα δημόσια ιδρύματα των δυο χωρών με το αντίστοιχο ιστορικό προφίλ, το καθένα για το συγκεκριμένο του.

Προγράμματα αρχικής εκπαίδευσης εκπαιδευτικών Ελλάδας και Κύπρου

Η ανάλυση συζητά την κοινωνικό-πολιτική και την επιστημονική διάσταση των διαδικασιών αναπλαισίωσης με σκοπό να φωτιστεί ο τρόπος που τα τμήματα ΑΕΕ στις δυο χώρες τοποθετούνται εντός του πεδίου του συμβολικού ελέγχου, δηλαδή του τρόπου που ως ισχυροί φορείς εξουσίας στο παιδαγωγικό πεδίο της αναπλαισίωσης διαχειρίζονται τόσο τη σχέση τους με το επίσημο πεδίο των εκπαιδευτικών πολιτικών όσο και τις σχέσεις εντός των τμημάτων αναφορικά με τις διαδικασίες ανάπτυξης/αναμόρφωσης των ΠΠΣ τους. Δομείται σε δυο μέρη. Στο πρώτο μέρος τίθεται το γενικό πλαίσιο των οργανωτικών και μορφολογικών χαρακτηριστικών των σύγχρονων προγραμμάτων και εντοπίζονται κάποιες από τις βασικότερες παραμέτρους αλλαγών που η ανάλυσή μας αναδεικνύει τόσο αναφορικά με το πρόσφατο παρελθόν, όσο και εν όψει των επικείμενων πιστοποιήσεων των προγραμμάτων. Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζονται τα ευρήματα από την ανάλυση των υποχρεωτικών μαθημάτων στα τέσσερα προγράμματα του δείγματος.

Σύγχρονο πλαίσιο αλλαγών: Τα ΠΠΣ σε πορεία προς πιστοποίηση

Η μελέτη του πεδίου στην Ελλάδα από τα μέσα της προηγούμενης δεκαετίας (Σαρακινιώτη, 2012, 2018) και η σύγκριση με τις σύγχρονες εξελίξεις στην Κύπρο, δείχνουν ένα αυξανόμενο περίπλοκο, ευμετάβλητο και εξαιρετικά απαιτητικό

¹³⁵ Αφορά το ποσοστό (%) των υποχρεωτικών μαθημάτων επί του συνόλου των αναγκαίων για την απονομή πτυχίου

¹³⁶ Να σημειωθεί ότι τα υποχρεωτικά μαθήματα στο Δ/ΠΚ είναι 26 και στο ΠΡΟ-Δ/ΠΚ είναι 31. Εδώ, έχουν αναλυθεί τα 22 και τα 27 αντίστοιχα. Όσα δεν έχουν αναλυθεί, εξαιρέθηκαν, διότι ανήκουν σε προγράμματα άλλων τμημάτων και προσφέρονται για συνδιδασκαλία.

περιβάλλον- σε πολιτικό, κοινωνικό, νομοθετικό και εκπαιδευτικό επίπεδο- μέσα στο οποίο τα τμήματα καλούνται να λαμβάνουν αποφάσεις και να επικαιροποιούν τα προγράμματά τους, τόσο στο προπτυχιακό, που μας αφορά εδώ, όσο και στο μεταπτυχιακό επίπεδο σπουδών¹³⁷. Ειδικότερα, στην Ελλάδα τα 19 (18 δημοτικής και προσχολικής εκπαίδευσης και το 1 της ειδικής αγωγής) Παιδαγωγικά Τμήματα (ΠΤ) πέρασαν την διαδικασία εξωτερικής αξιολόγησης όπως προβλεπόταν από το Νόμο 3374/2005 το Ακ. Έτος 2013 -2014. Η πρώτη αυτή διαδικασία της εξωτερικής αξιολόγησης έλαβε χώρα περισσότερο ως μια διαμορφωτικού χαρακτήρα διαδικασία «παιδαγωγικοποίησης» (“pedagogising”) των ιδρυμάτων ΑΕ στις πρακτικές της διασφάλισης ποιότητας παρά ως αξιολόγηση με άμεσες συνέπειες για τα ιδρύματα (Sarakinoti, 2014, βλ. σχ. και Stavrou, 2016). Ιστορικά, εκείνη τη χρονική στιγμή, υποστηρίζουμε, ότι διαμορφώθηκε ένας νέος για τα ελληνικά δεδομένα της ΑΕ χώρος δυναμικής και πολλαπλής αλληλεπίδρασης εντός του πεδίου του συμβολικού ελέγχου μεταξύ του κράτους, της Αρχής Διασφάλισης και Πιστοποίησης της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση (ΑΔΙΠ)-ως ανεξάρτητης αρχής στο επίσημο πεδίο της αναπλαισίωσης- και των πανεπιστημίων/τμημάτων (Sarakinoti & Philiprou, 2018α). Σήμερα, τα ΠΤ όπως και όλα τα τμήματα ΑΕ βρίσκονται σε φάση προετοιμασίας για την πρώτη εφαρμογή των διαδικασιών πιστοποίησης σύμφωνα με τον Νόμο 4009/2011 και μετά τη σχετική πρόσκληση της Α.Δ.Π. τον Ιανουάριο του 2018 για υποβολή προτάσεων πιστοποίησης των Εσωτερικών Συστημάτων Διασφάλισης Ποιότητας και των Προγραμμάτων Προπτυχιακών Σπουδών των ΑΕΙ με προθεσμία την 20^η Ιουλίου 2018.

Στην Κύπρο δεν έχει αξιολογηθεί και πιστοποιηθεί κανένα συναφές πρόγραμμα από τον Φορέα Διασφάλισης και Πιστοποίησης της Ποιότητας της Ανώτερης Εκπαίδευσης (ΔΙ.Π.Α.Ε.) σύμφωνα με τους νόμους 136(Ι)/ 2015, 47(Ι)/ 2016. Ωστόσο, το Τμήμα Επιστημών της Αγωγής έχει μπει στην αρχική φάση προετοιμασίας προκειμένου να ανταποκριθεί στην πρόσκληση του Φορέα προς το Πανεπιστήμιο Κύπρου για κατάθεση αιτήσεων πιστοποίησης από τα τμήματα μέχρι το 2019. Τα αντίστοιχα ΠΠΣ των ιδιωτικών πανεπιστημίων έχουν αναγνώριση και διαπίστευση της Κυπριακής Δημοκρατίας μέσω της Επιτροπής Αξιολόγησης Ιδιωτικών Πανεπιστημίων (ΕΑΙΠ), που σύμφωνα με το νομοθετικό πλαίσιο «περί Ιδιωτικών Πανεπιστημίων» (Ίδρυση Λειτουργία και Έλεγχος) είχε τη σχετική αρμοδιότητα έως και την ίδρυση του ΔΙ.Π.Α.Ε. Στην περίπτωση της Κύπρου, η πορεία εφαρμογής των διαδικασιών διασφάλισης ποιότητας, αν και ξεκίνησε ουσιαστικά το 2015, έχει εξ αρχής υλοποιηθεί ως διαδικασία πιστοποίησης. Ενδεικτικά είναι τα στοιχεία για τις πρώτες 44 αξιολογήσεις προγραμμάτων που ολοκληρώθηκαν το 2016 και τα οποία δείχνουν ότι το 23% έλαβε πιστοποίηση, το 23% απορρίφθηκαν και το 45% παραπέμφθηκε σε δεύτερη αξιολόγηση (ΔΙ.Π.Α.Ε., 2016, σσ. 18).

Βασικό διακύβευμα στο νέο καθεστώς πολιτικών και πρακτικών πιστοποίησης για το παιδαγωγικό πεδίο της αναπλαισίωσης των ιδρυμάτων ΑΕ σε Ελλάδα και Κύπρο, είναι η περιγραφή αναμενόμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων στα ΠΣ. Το στοιχείο αυτό, που δεν έχει προκύψει από εσωτερικές διεργασίες του ακαδημαϊκού παιδαγωγικού

¹³⁷ Οι σύγχρονες αυτές προκλήσεις αναδύονται, μέσα από τις αναλύσεις των επίσημων κειμένων των προγραμμάτων σπουδών, τις εκθέσεις εξωτερικών αξιολογήσεων (Α.Δ.Π., 2016, 2017)) και το λόγο πανεπιστημιακών καθηγητών των τμημάτων στις συνεντεύξεις που είναι σε εξέλιξη στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας.

πεδίου αναπλαισίωσης αλλά εισάγεται στις ιδρυματικές πρακτικές μέσα από τις πολιτικές για την πιστοποιήσεις, υποστηρίζουμε ότι δημιουργεί ένα νέο «χώρο» διαπραγμάτευσης για τις παιδαγωγικές πρακτικές κάθε τμήματος/ διδάσκοντα-ουσας, αναφορικά με τους όρους που θέτει η πολιτική του ΕΧΑΕ για τα μαθησιακά αποτελέσματα, συγκεκριμένα την ανάγκη για μετακίνηση του κέντρου βάρους των ΠΣ από τη διδασκαλία στη μάθηση, για διαφάνεια και για διασφάλιση της αποτελεσματικότητάς τους.

Σήμερα, στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης, η παρακολούθηση του συνόλου των ΠΣ των ΠΤ στην Ελλάδα, όπως εμφανίζονται στις ιστοσελίδες των τμημάτων στο τέλος του 2017-2018 δείχνει ότι σε 13 από τα 18 προγράμματα παρατίθενται δηλώσεις όσων αναμένονται ως μαθησιακά αποτελέσματα στα προσφερόμενα μαθήματα¹³⁸. Σε 5 προγράμματα δεν εντοπίζονται αντίστοιχες περιγραφές. Στην περίπτωση της Κύπρου, στις περιγραφές των μαθημάτων στα 2 προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας του δημόσιου Πανεπιστημίου Κύπρου δεν περιγράφονται μαθησιακά αποτελέσματα. Αντίθετα, στα αντίστοιχα προγράμματα που προφέρονται σε 3 ιδιωτικά πανεπιστήμια της χώρας εμφανίζονται συστηματικά οι περιγραφές μαθησιακών αποτελεσμάτων στα διαγράμματα των προσφερόμενων μαθημάτων. Το στοιχείο αυτό φωτίζει άλλο ένα τοπικό χώρο «διαφοροποίησης» έναντι των πολιτικών για τη διασφάλιση ποιότητας, καθώς η περίπτωση της Κύπρου θέτει μια παράμετρο που στην ελληνική περίπτωση δεν υφίσταται στη λειτουργία των τμημάτων εντός του πεδίου του συμβολικού ελέγχου, συγκεκριμένα δηλαδή την παράμετρο «δημόσιο-ιδιωτικό». Τέλος, είναι σημαντικό να σημειωθεί, ότι όπου εμφανίζονται μαθησιακά αποτελέσματα, εντοπίζονται διαφορές και στον τρόπο εφαρμογής τους, στοιχείο πολύ κρίσιμο για το θέμα, το οποίο αποτελεί αντικείμενο άλλης ανάλυσής μας (Sarakinoti & Philiprou, 2018β). Ωστόσο, ως περιγραφικό στοιχείο εδώ είναι ενδεικτικό της πολυπλοκότητας των σχέσεων της εξουσίας και της γνώσης εντός του ακαδημαϊκού πεδίου των τμημάτων αλλά και σε σχέση με το πεδίο της εκπαιδευτικής πολιτικής, οι οποίες θα διαμορφώσουν τις εξελίξεις στο πεδίο της ΑΕΕ στο εγγύς μέλλον. Η θέση αυτή εισάγει την επόμενη ενότητα της ανάλυσης, η οποία αναφέρεται στο «εντός» των σύγχρονων ΠΠΣ και στα κυρίαρχα νοήματα τους για την γνώση και τις ταυτότητες των μελλοντικών εκπαιδευτικών.

Τα υποχρεωτικά μαθήματα των ΠΠΣ ως ισχυροί χώροι αναπλαισίωσης της γνώσης και συγκρότησης ταυτοτήτων

Τα ευρήματα της ποιοτικής ανάλυσης με βάση το θεωρητικό μοντέλο για τα είδη του παιδαγωγικού λόγου που επικρατούν στα υποχρεωτικά μαθήματα των τεσσάρων ΠΠΣ της πιλοτικής ανάλυσης αποτυπώνονται αριθμητικά στο Διάγραμμα 1.

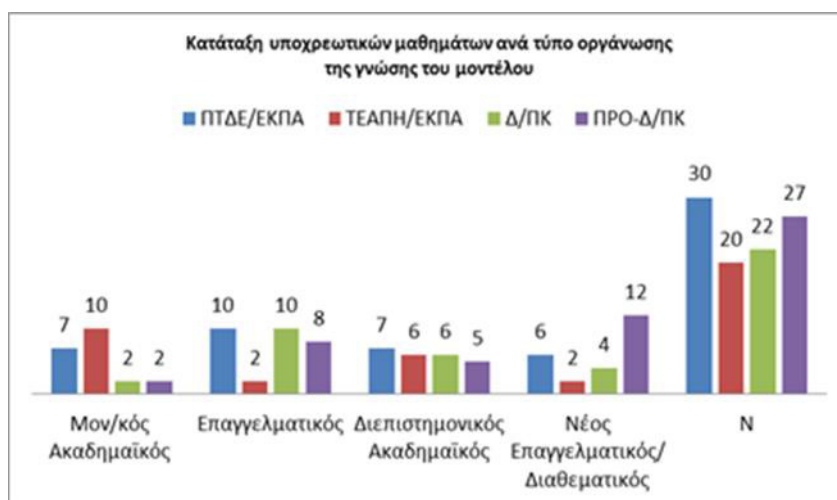
Στην κατανομή αυτή, εντοπίζονται δυο σημεία ενδιαφέροντος για σύγκριση, συζήτηση και περαιτέρω διερεύνηση. Το πρώτο αφορά τις διαφορές που εντοπίζονται μεταξύ των τμημάτων δημοτικής και προσχολικής/προ-δημοτικής εκπαίδευσης.

¹³⁸ Πρόκειται για μια αρχική παρατήρηση ενδεικτική του επιπέδου διάχυσης του εργαλείου των μαθησιακών αποτελεσμάτων στα προγράμματα σε επίπεδο μορφολογικό και όχι στο επίπεδο των πρακτικών και των σημασιών που πιθανώς εισάγουν στα προγράμματα. Η προβληματοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων ως στοιχείο του παιδαγωγικού λόγου αποτελεί αντικείμενο άλλης εργασίας που εκπονείται στο πλαίσιο της ευρύτερης έρευνας (Sarakinoti & Philiprou, 2018β).

Συγκεκριμένα, τα τμήματα δημοτικής και των δυο χωρών εμφανίζουν μεγαλύτερη «συμφωνία» αναφορικά με τις αρχές του παιδαγωγικού λόγου που υιοθετούνται στα υποχρεωτικά μαθήματα που αναλύθηκαν. Η ισχυρότερη τάση είναι προς μαθήματα επαγγελματικού τύπου, δηλαδή μαθήματα με αυστηρές ταξινομήσεις που θέτει ένα γνωστικό αντικείμενο π.χ. μαθηματικά και το ρητό προσανατολισμό του ειδικού περιεχομένου στην εργασία των αποφοίτων στο σχολείο. Πρόκειται δηλαδή για μαθήματα διδακτικών. Μαθήματα με ασθενείς ταξινομήσεις (διεπιστημονικά και διαθεματικά) έχουν αξιοσημείωτη παρουσία και στα δυο προγράμματα, ωστόσο, στο πρόγραμμα του ΠΚ φαίνεται να επιλέγεται λιγότερο η διαθεματικότητα (εξωστρεφής προβολή). Η μεγαλύτερη απόκλιση εντοπίζεται στα μαθήματα με μονοεπιστημονικά ακαδημαϊκά χαρακτηριστικά, τα οποία φαίνεται να επιλέγονται περισσότερο στο ΠΤΔΕ Αθήνας.

Διάγραμμα 1

Κατάταξη υποχρεωτικών μαθημάτων ανά τύπο οργάνωσης της γνώσης στο μοντέλο



Στα τμήματα προσχολικής από την άλλη πλευρά, η εικόνα είναι αρκετά διαφοροποιημένη στις δυο περιπτώσεις. Η κατάταξη για την περίπτωση του ΤΕΑΠΗ Αθήνας περιλαμβάνει περισσότερο υποχρεωτικά μάθημα εσωστρεφούς προσανατολισμού, τα οποία ενέχουν ισχυρό μήνυμα επαγγελματικών ταυτοτήτων βασισμένων στις επιστήμες της εκπαίδευσης για τους/τις μελλοντικούς/ές εκπαιδευτικούς. Υπερτερεί η μονοεπιστημονικότητα, ωστόσο σημαντική είναι και η παρουσία υποχρεωτικών μαθημάτων με διεπιστημονικό περιεχόμενο. Ενδεικτικά κάποιοι τίτλοι είναι οι εξής: Ανάπτυξη του παιδιού I & II, Εισαγωγή στην παιδική λογοτεχνία, Γλώσσα, κοινωνία και νόηση. Το πρόγραμμα της προ-δημοτικής του Πανεπιστημίου Κύπρου προωθεί περιεχόμενα περισσότερο συμβατά με τους δυο επαγγελματικούς τύπους του μοντέλου και με ρητό προσανατολισμό στη διδασκαλία στο νηπιαγωγείο (π.χ. Διδακτική των μαθηματικών και Διδακτική φυσικής αγωγής στο Νηπιαγωγείο, Δημιουργικό δράμα, Κοινωνικά Θέματα στο Νηπιαγωγείο). Ωστόσο, είναι σημαντικό να σημειωθεί ως στοιχείο διαφοροποίησης του εν λόγω ΠΣ συγκριτικά τόσο με το ομοειδές πρόγραμμα της Αθήνας όσο και με το πρόγραμμα του δημοτικής του ίδιου τμήματος, η αριθμητική υπεροχή των μαθημάτων με περιεχόμενο που παραπέμπει στον νέο επαγγελματισμό για τους/τις εκπαιδευτικούς.

Τα σύνορα με το σχολείο φαίνεται ότι είναι περισσότερο διαπερατά σε αυτή την περίπτωση ΠΣ με αποτέλεσμα οι πρακτικές της διαθεματικότητας των αναλυτικών προγραμμάτων της προσχολικής να έχουν ενσωματωθεί περισσότερο ως βασικό στοιχείο του παιδαγωγικού λόγου των υποχρεωτικών μαθημάτων στο συγκεκριμένο πρόγραμμα. Η σχέση αυτή για τα ΠΣ της προσχολικής έχει αναδειχθεί στο πλαίσιο της προγενέστερης μελέτης για την Ελλάδα ως σημαντικό στοιχείο για την ανάλυση και κατανόηση του τρόπου διαμόρφωσης της φυσιογνωμίας τους, αλλά τελικά και των διαφορετικών τρόπων που επιλέγουν να τη διαχειριστούν (Σαρακινιώτη, 2012).

Παρόλο που το ζήτημα αυτό άρχισε να αναδεικνύεται περισσότερο στις περιπτώσεις της έντονης διαθεματικότητας σε αντιπαραβολή με την ακαδημαϊκή γνώση, σήμερα και καθώς εξελίσσεται το συγκεκριμένο ερευνητικό πρόγραμμα, η διαπερατότητα των συνόρων ΠΤ-σχολείου (ταξινόμηση) και ο τρόπος που ασκείται ο έλεγχος των συνόρων (περιχάραξη), όπως εγχαράσσονται στα περιεχόμενα και τις εκπαιδευτικές δράσεις όλων των ΠΣ (μαθήματα, πρακτικές ασκήσεις), τελικά φαίνεται ότι είναι ένα κρίσιμο επίπεδο (“layer”) στον παιδαγωγικό λόγο των τμημάτων-ανεξάρτητα φυσιογνωμίας-, σημαντικό για την ανάλυση. Στο επίπεδο της θεωρίας, τα ευρήματα για τους διαφορετικούς τρόπους της σύλληψης των τρόπων (“modalities”) πραγμάτωσης της μάθησης από τους/τις μελλοντικούς/ές εκπαιδευτικούς (βλ. Cochran-Smith, & Lytle, 1999), όπως αναπαρίστανται στα διαφορετικά ΠΣ της ΑΕΕ και τα νοήματα που συναρθρώνουν για τη σχέση της γνώσης και της πρακτικής (ακαδημαϊκή, επαγγελματική, διαθεματική), μας ωθούν στην περαιτέρω ανάπτυξη της γλώσσας περιγραφής σε αυτό το επίπεδο, στοιχείο που απασχολεί μελλοντική δημοσίευση του προγράμματος επικεντρωμένη στο ζήτημα της εφαρμογής των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Sarakinioiti & Philiprou, 2018β).

Κύριες διαπιστώσεις-Συμπεράσματα

Η ανάλυση τεκμηριώνει πολυμορφία στις αρχές επιλογής και οργάνωσης της γνώσης στα ΠΠΣ (τόσο στην Ελλάδα όσο και στη σύγκριση Ελλάδας-Κύπρου), στοιχείο που είχε αναδειχθεί και αναλυθεί εκτενώς στην προγενέστερη σχετική έρευνα (Σαρακινιώτη, 2012). Πρόκειται για δεδομένο ενδεικτικό της δυναμικότητας του πεδίου και των σχετικά διευρυμένων ορίων αυτονομίας που έχει για την ανάπτυξη των ΠΣ που ανανεώνει συνεχώς τα ερωτήματα:

- για το είδος των ταυτοτήτων που προβάλλονται στους εκπαιδευτικούς/επαγγελματίες της εκπαίδευσης
- για το πόσο τελικά τα ΠΣ συμβάλλουν στη διαμόρφωση μιας ισχυρής ταυτότητας που δημιουργεί αναφορές σε μια συλλογική βάση για τους/τις αποφοίτους/ες και
- για το ποιές είναι αυτές οι αναφορές

Συνοψίζοντας, τα ευρήματα της πιλοτικής ανάλυσης στις δυο χώρες έδειξαν περιορισμένη διαθεματικότητα στα υποχρεωτικά μαθήματα των προγραμμάτων, σε σχέση με ό,τι καταγράφηκε στην έρευνα του 2012 για το σύνολο των μαθημάτων στα ελληνικά ΠΣ του 2008-2009. Μια υπόθεση για περαιτέρω διερεύνηση είναι ότι τα κριτήρια επιλογής και οργάνωσης της γνώσης επηρεάζονται ανάλογα με το είδος των μαθημάτων και ότι τα τμήματα/οι διδάσκοντες/ουσες τείνουν να διατηρούν μεγαλύτερο έλεγχο στα μαθήματα του πυρήνα των ΠΣ υπέρ τύπων πρακτικών που

παραπέμπουν σε περισσότερο αναγνωρίσιμες και αναγνωρισμένες στο πεδίο της ΑΑΕ μορφές γνώσης, όπως η επαγγελματική τύπου 1.

Ενδιαφέρον στοιχείο ωστόσο είναι η διαφοροποίηση που καταγράφεται ανάμεσα στα προγράμματα δημοτικής και προσχολικής εκπαίδευσης. Ακόμα και στην περίπτωση του Πανεπιστημίου Κύπρου που τα δυο προγράμματα θεραπεύονται από το ίδιο τμήμα οι διαφορές είναι σημαντικές. Μεγαλύτερη συναίνεση σε σχέση με τα κριτήρια της θεμιτής γνώσης φαίνεται ότι έχουν τα τμήματα δημοτικής εκπαίδευσης στις 2 χώρες. Ειδικότερα, στα ΠΣ δημοτικής σε Ελλάδα και Κύπρο τα περισσότερα μαθήματα συγκεντρώνονται στον επαγγελματικό τύπο και προσανατολίζονται στο σχολείο και τις παγιωμένες ανάγκες και λειτουργίες του. Εντονότερες διαφοροποιήσεις εμφανίζονται στις αρχές επιλογής και οργάνωσης της γνώσης στα τμήματα προσχολικής, τα οποία κινούνται αντίθετα. Όπως έδειξαν τα δεδομένα, στο ΤΕΑΠΗ επικρατεί ο μονοεπιστημονικός ακαδημαϊκός τύπος, ενώ στο προ-δημοτικής του Κύπρου, εμφανίζεται ισχυρότατη η σχέση των γνωστικών του πόρων με το νηπιαγωγείο και τα επικρατούντα σε αυτό πρότυπα διαθεματικότητας.

Οι πολιτικές και οι φορείς της διασφάλισης ποιότητας διευρύνουν το πεδίο του συμβολικού ελέγχου, διαμορφώνοντας ένα σύνθετο και απαιτητικό χώρο επαναδιαπραγμάτευσης των συνόρων τόσο εντός του πεδίου του πανεπιστημίου και ειδικότερα της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών/ επιστήμες της εκπαίδευσης όσο και σε σχέση με άλλα πεδία πρακτικής. Σε αυτό το πλαίσιο και για να συνδέσουμε με σχετική ελληνική βιβλιογραφία και τα ζητήματα που θέτει (Σταμέλος, 1999· Φλουρής, 2010), υποστηρίζουμε, ότι τα τμήματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, 30 και πλέον χρόνια από την ίδρυσή τους ως ιδρύματα ΑΕ, με εμπεδωμένη πια τη θέση τους εντός του πανεπιστημίου και με διαμορφωμένες φυσιογνωμίες με διαφορετικά χαρακτηριστικά, όπως δείχνουν τα δεδομένα μας, για άλλη μια φορά στην ιστορία τους είναι σε σημείο τομής τόσο αναφορικά με τη σχέση τους με τα υπό συγκρότηση πεδία της αξιολόγησης/ πιστοποίησης, όσο και σε σχέση με το σχολείο, την αγορά εργασίας και τη δια βίου μάθηση. Ωστόσο, με δεδομένη τη διατήρηση της ελκυστικότητάς τους στις επιλογές των νέων φοιτητών/τριών και των εξειδικεύσεων που θεραπεύουν αναμένεται ότι μπορούν να λειτουργούν ως «διαμορφωτές» (“shapers”) στο πεδίο του συμβολικού ελέγχου για τον εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης, όπως νομιμοποιούνται από τη θέση τους μέσα σε αυτό (Bernstein, 2001, σσ. 26).

Καταληκτικά, στο επίπεδο της έρευνας αλλά και της υποστήριξης της ανάπτυξης στρατηγικών σχεδιασμών και προγραμμάτων η ανάπτυξη και χρήση εργαλείων συστηματικής περιγραφής της αρχιτεκτονικής τους και των αρχών κατανομής και αναπλαισίωσης της γνώσης μέσα στο πεδίο του συμβολικού ελέγχου είναι μια θεωρητική πρόταση για την εξουσία και τη γνώση που μπορεί να ανανεώσει ουσιαστικά το διάλογο για τα προγράμματα και την αξιολόγησή τους αλλά και να επιτρέψει στους φορείς (συλλογικά και ατομικά) να αναστοχαστούν σε σχέση με την ταυτότητά τους και το πλαίσιο των δυνατοτήτων και των περιορισμών που καλούνται να διαπραγματευτούν σήμερα.

Βιβλιογραφία

- Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terror of performativity. *Journal of Educational Policy*, 18(2), 215-228.
- Bernstein, B. (2001). Symbolic control: issues of empirical description of agencies and agents. *International Journal Research Methodology*, 4(1), 21-33.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity. Theory, research, critique (Revised ed.)*. New York: Rowman and Littlefield Publishers.
- Bonal, X., & Rambla, X. (2003). Captured by the totally pedagogised society: Teachers and teaching in the knowledge economy. *Globalisation, Societies and Education*, 1(2), 169-184.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, M. (1999). Knowledge and Practice: Teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, 24, 249-305.
- ΔΙ.Π.Α.Ε. (2016). Ετήσια έκθεση 2016. Λευκωσία: Φορέας Διασφάλισης και Πιστοποίησης Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση. Ανακτημένο Οκτώβριος 2, 2017, από το <https://www.dipae.ac.cy/index.php/el/enimerosi/ektheseis>
- Karras, K.G., Calogiannakis, P., Wolhuter, C.C., & Kontogianni, D. (Eds.). (2015). *Education and Teacher Education in the Modern World: Problems and Challenges*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- Looney, A. (2001). Curriculum as policy: some implications of contemporary policy studies for the analysis of curriculum policy, with particular reference to post-primary curriculum policy in the Republic of Ireland. *The Curriculum Journal*, 12(2), 149-162.
- Moss, G. (2001). Bernstein's languages of description: Some generative principles. *International Journal of Social Research Methodology*, 4(1), 17-19.
- Οδηγός Προπτυχιακών Σπουδών 2016-2018 (Πανεπιστήμιου Κύπρου). (2016). Ανακτημένο Οκτώβριος 2, 2017, από το <http://www.ucy.ac.cy>
- Οδηγός Σπουδών 2016-2017 (Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών- Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης (ΠΤΔΕ)). (2016). Ανακτημένο Οκτώβριος 2, 2017, από το <http://www.primeu.uoa.gr/proptyxiakes-spydes/programma-spydon.html>
- Οδηγός Σπουδών 2017-2018 (Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία (ΤΕΑΠΗ)). (2017). Ανακτημένο Οκτώβριος 2, 2017, από το http://www.ecd.uoa.gr/?page_id=49
- Pasias G., & Roussakis, Y. (2015). Discourses of quality, practices of performativity: restructuring teacher education and professional development policies in the "Europe of Knowledge". In K.G. Karras, P. Calogiannakis, C.C. Wolhuter & D. Kontogianni (Eds.). *Education and teacher education in the modern world: Problems and challenges* (pp.23-32). Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.

Philippou, S., Kontovourki, S., & Theodorou E. (2016). Professional development for “professional pedagogues”: Contradictions and tensions in re-professionalizing teachers in Cyprus. In J. Rahatzad, H. Dockrill, S. Sharma, & J. Phillion (Eds.). *Internationalizing teaching and teacher education for equity: Engaging alternative knowledges across ideological borders* (pp. 159-179). Charlotte, NC: Information Age.

Robertson, S., & Sorensen, T. (2018). Global transformations of the state, governance and teachers’ labour: Putting Bernstein’s conceptual grammar to work. *European Educational Research Journal*, 17(4), 470-488.

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.

Sarakinioti, A. (2014, September). The practices of evaluation for quality assurance in Greek public Universities: Knowledge recontextualisations and academic identities. Paper presented at the European Conference of Education Research. Porto. Portugal.

Σαρακινιώτη, Α. (2018). Εκπαίδευση εκπαιδευτικών και γνώση: Ακροβατώντας μεταξύ πανεπιστημίου, σχολείου και αγοράς εργασίας. Στο Χ. Βιτσιλάκη & Δ. Γουβιάς (Επιμ.). *Πρακτικά του 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης «Εκπαίδευση και κοινωνία στην εποχή της κρίσης»* (σσ. 329-344). Ρόδος, Ελλάδα: Πανεπιστήμιο Αιγαίου-Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού. Ανακτημένο Ιούνιος 15, 2018, από το <http://socedu2016.aegean.gr>

Sarakinioti, A., & Philippou, S. (2018α, June). National Frameworks for Quality Assurance and Accreditation in Cyprus and Greece: New “voices” and boundaries in the processes of Higher Education identity formation. Paper presented at the 28th CESE 2018 Conference. Nicosia. Cyprus.

Sarakinioti, A., & Philippou, S. (2018β, September). Governing teachers’ professional knowledge and identities: Pedagogic discourses and learning outcomes on inclusion/exclusion in Teacher Education in Cyprus and Greece. Paper presented at the European Conference of Educational Research. Bogdan-Bolzano. Italy.

Sarakinioti, A., & Tsatsaroni, A. (2015). European education policy initiatives and teacher education curriculum reforms in Greece. *Education Inquiry (EDUI)*, 6(3), 259-288.

Seddon, T., & Levin, J. (Eds.). (2013). *Educators, professionalism and politics. Global transitions, national spaces and professional projects. World Year Book of Education 2013*. London: Routledge.

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. (2002). *Pedagogising knowledge: Bernstein’s theory of the pedagogic device*.

British Journal of Sociology of Education, 23 (4), 571-582.

Singh, P., Thomas, S., & Harris, J. (2013). Recontextualising policy discourses: A Bernsteinian perspective on policy interpretation, translation, enactment. *Journal of Education Policy*, 28(4), 465-480.

Σταμέλος, Γ. (1999). Τα πανεπιστημιακά παιδαγωγικά τμήματα. Καταβολές, παρούσα κατάσταση, προοπτικές. Αθήνα: Gutenberg.

Stavrou, S. (2016). Changing official knowledge in economy-based societies: Higher education policy, projected identities and the epistemic shift. In P. Vitale & B. Exley (Eds.). *Pedagogic Rights and Democratic Education* (pp.118-132). London: Routledge, Taylor and Francis Group.

Tsatsaroni, A., & Sarakinioti, A. (2018). Thinking flexibility, rethinking boundaries: Students' educational choices in contemporary societies. *European Educational Research Journal*, 17(4), 507-527.

Φλουρής, Γ. (2010). Η «οικολογία» των Παιδαγωγικών Τμημάτων. Μια αφήγηση για αυτοκριτική και αναπροσανατολισμό. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 15(59), 231-255.

Ανίχνευση της δράσης και των δυσκολιών εντός του σχολικού πεδίου των φοιτητών – μελλοντικών δασκάλων - κατά τη διάρκεια των πρακτικών τους ασκήσεων

Σελεχοπούλου Βασιλική-Ελένη

Δασκάλα, M.Ed.

eleniselechop@gmail.com

Ασημάκη Άννα

Επίκουρη Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Πατρών

asimaki@upatras.gr

Κουστουράκης Γεράσιμος

Αναπληρωτής Καθηγητής, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Πανεπιστήμιο Πατρών

koustourakis@upatras.gr

Περίληψη

Σκοπός της εργασίας αυτής είναι η διερεύνηση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι φοιτητές – μελλοντικοί δάσκαλοι κατά τη διάρκεια των Πρακτικών τους Ασκήσεων στο πλαίσιο των πανεπιστημιακών τους σπουδών, όπως και ο τρόπος διαμόρφωσης της δράσης τους εντός του ισχύοντος πλέγματος εξουσίας στα σχολεία της ελληνικής

πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στα οποία αυτοί εκπαιδεύονται. Στη μελέτη αυτή αξιοποιούνται οι έννοιες της πειθαρχικής εξουσίας, της πειθαρχίας, του κανονιστικού Λόγου και της γνώσης από το θεωρητικό πλαίσιο του Foucault. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με τη χρήση ημιδομημένων συνεντεύξεων σε επιλεγμένο βολικό δείγμα προπτυχιακών φοιτητών συγκεκριμένου Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης ελληνικού Πανεπιστημίου. Τα σημαντικότερα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι η πλειονότητα των φοιτητών αντιμετώπισε δυσκολίες σε ζητήματα χώρου, χρόνου, γνώσης, πειθαρχίας και διδακτικών μεθόδων. Ακόμη, κατέδειξε ότι οι συγκεκριμένοι φοιτητές του δείγματος εσωτερίκευαν τρόπους δράσης που βρίσκονται σε συμφωνία με τις νόρμες που κυριαρχούν στο σχολικό θεσμό χωρίς ωστόσο αυτό να αποκλείει και φαινόμενα αντίστασης.

Λέξεις κλειδιά: Πρακτική Άσκηση, δάσκαλοι, φοιτητές, πειθαρχική εξουσία, κανονιστικός λόγος, πανεπιστήμιο.

Detection of the action and difficulties of students - prospective teachers - during their practical exercises

Selechopoulou Vasiliki-Eleni
Primary School Teacher, M.Ed.
eleniselechop@gmail.com

Asimaki Anna
Assistant Professor, Department of Primary Education, University of Patras, Greece
asimaki@upatras.gr

Koustourakis Gerasimos
Associate Professor, Department of Educational Sciences and Early Childhood
Education, University of Patras, Greece
koustourakis@upatras.gr

Summary

The purpose of this study is to examine the difficulties student teachers face during their practicum, as a part of their undergraduate studies, as well as the way their action is formed in relation to the web of power existing in the primary schools they attend. The study utilises the concepts of disciplinary power, discipline, regulative discourse and knowledge, as described in the theoretical framework of M.Foucault. Semi-structured interviews were used as a research tool and the convenience sample of the study consisted of undergraduate students at a Department of Primary Education in Greece. The main findings of the research indicated that the majority of the students faced difficulties related to time, space, knowledge and discipline issues. Moreover, the results show that the ways of action internalised by the future teachers were in accordance with the norms that dominate within the school institution, without excluding cases of students' resistance.

Keywords: practicum, teachers, students, disciplinary power, regulative discourse, university

Εισαγωγή

Κατά την εκπαίδευση των δασκάλων, στην πλειονότητα των πανεπιστημίων οι πρακτικές ασκήσεις αποτελούν μία από τις βασικότερες πτυχές διότι επιτρέπουν στους φοιτητές να έρθουν σε επαφή με το σχολικό θεσμό για πρώτη φορά αναλαμβάνοντας το ρόλο του εκπαιδευτικού (Rajuan, Beijaard & Verloop, 2007). Κατά τη διάρκεια των πρακτικών τους ασκήσεων, οι φοιτητές έρχονται αντιμέτωποι με προβλήματα και δυσκολίες που σχετίζονται με τις αρμοδιότητες που πρόκειται να αναλάβουν κατά τη μετάβασή τους στο επαγγελματικό πεδίο (Kim & Tan, 2011· Sariçoban, 2010).

Οι απόψεις των φοιτητών για τους παράγοντες που θέτουν εμπόδια στην υλοποίηση της διδασκαλίας ή δυσχεραίνουν το εκπαιδευτικό τους έργο φαίνεται να συγκλίνουν σε ένα πλήθος χωρών, όπως είναι οι ΗΠΑ, ο Καναδάς, η Αυστραλία, το Ισραήλ, η Κορέα, η Σιγκαπούρη και η Ελλάδα (Ανδρέου, 2007· Kim & Tan, 2011· Main & Hammond, 2008· Moore, 2003· Nicol & Crespo, 2006). Ειδικότερα, οι παράγοντες αυτοί εστιάζονται στην ετερογένεια και τη διαφοροποιημένη δράση του μαθητικού πληθυσμού εντός των σχολικών τάξεων (Toren & Iliyan, 2008). Στην περίπτωση αυτή απαιτείται ο εκπαιδευτικός να αναπτύξει και να εφαρμόσει ένα εύρος πειθαρχικών τεχνικών που θα εξασφαλίσουν την υπακοή και τη συνεργασία των μαθητών για την αποτελεσματική διεξαγωγή της διδασκαλίας. Τα ζητήματα αυτά φαίνεται ότι δυσχεραίνουν τους φοιτητές των Παιδαγωγικών Τμημάτων στην προσπάθεια διαμόρφωσης και υλοποίησης διδακτικών και πειθαρχικών μεθόδων που θα εξασφαλίζουν τη συνεργασία και την αποδοχή της διδακτικής τους προσπάθειας από τους μαθητές των σχολικών τάξεων εντός των οποίων ασκούνται (Kim & Tan, 2011).

Σκοπός της εργασίας αυτής είναι η διερεύνηση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι φοιτητές-μελλοντικοί δάσκαλοι (ΦΜΔ) κατά τη διάρκεια της πραγματοποίησης των Πρακτικών Ασκήσεων στο πλαίσιο των πανεπιστημιακών τους σπουδών, όπως και ο τρόπος διαμόρφωσης της δράσης τους εντός του ισχύοντος πλέγματος εξουσίας στα σχολεία της ελληνικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στα οποία αυτοί εκπαιδεύονται.

Θεωρητικό πλαίσιο

Στην εργασία αυτή αξιοποιούμε τις έννοιες της πειθαρχικής εξουσίας, της πειθαρχίας, του κανονιστικού Λόγου και της γνώσης από τη θεωρία του M.Foucault διότι μας επιτρέπουν την ανάλυση επιμέρους μηχανισμών και θεσμών, όπως είναι το σχολείο και οι πρακτικές ασκήσεις των μελλοντικών δασκάλων (Foucault, 2016· Φουκώ, 1991,2008).

Στο θεωρητικό του σχήμα ο Foucault μελετά την εξουσία ως πανταχού παρούσα εντός ενός πλέγματος σχέσεων τεταμένων και βασισμένων στην ανισότητα δύναμης μεταξύ δύο μερών (Jones & Ball, 1994· Φουκώ, 1989, 1991). Την ορίζει ως «δράση πάνω στη δράση», δηλαδή την ανιχνεύει σε κάθε ενδεχόμενη δράση ενός υποκειμένου (Deleuze, 2005· Φουκώ, 1991, σ. 91). Με βάση τις σχέσεις εξουσίας δομείται ένα ατέρμονο παιχνίδι όπου τα άτομα, βασιζόμενα στη διαφορά της δύναμης και

ιεραρχίας μεταξύ τους, επιδιώκουν να καθοδηγήσουν και να διαφοροποιήσουν ο ένας τη δράση του άλλου, όντας παράλληλα φορείς και δέκτες εξουσίας (Lazaroiu, 2013· Φουκώ, 1991, 2005, 2008).

Απαραίτητη συνθήκη για την ύπαρξη σχέσεων εξουσίας είναι η αναγνώριση ελευθερίας στα εμπλεκόμενα μέλη, υπό την οπτική της ενεργούς συναίνεσης για τη συμμετοχή τους στο παίγνιο της εξουσίας μέσα σε ένα συγκεκριμένο πεδίο δυνατοτήτων της δράσης τους (Ασημάκη, Νικολακάκος, & Βεργίδης, 2016· Pitsoe & Letseka, 2013· Φουκώ, 1991, 2005, 2008). Ωστόσο, η ελευθερία, αποτελεί και το εφελτήριο του μηχανισμού αντίστασης των υποκειμένων μέσα στο πεδίο δράσης (Buckland, 2016· Taylor, 2010· Φουκώ, 2008). Η αντίσταση αποτελεί την προσπάθεια ανατροπής των σχέσεων δύναμης που ισχύουν σε μακρο- ή μικρο-επίπεδο και συνδέεται με την δράση των υποκειμένων ενάντια στις ισχύουσες νόρμες και τις «κανονικές» συμπεριφορές (Foucault, 2016· Lilha & Vinthagen 2014· Φουκώ, 1989, 1991, 2008, 2010).

Η πειθαρχική εξουσία εφαρμόζεται στην καθημερινή ζωή των υποκειμένων, διαμορφώνοντάς τα. Πρόκειται για μία εξατομικευμένη μορφή εξουσίας που επιτηρεί, εξετάζει και κυρώνει τα υποκείμενα, με σκοπό την εξασφάλιση της υπακοής τους στους κανόνες (Deleuze, 2005· Foucault, 2016· Φουκώ, 2005, 2010). Η πειθαρχική εξουσία ενεργοποιείται κατά κύριο λόγο εντός των θεσμών. Το σχολείο αποτελεί έναν πειθαρχικό θεσμό, ο οποίος λειτουργεί βασιζόμενος σε μία πυραμιδοειδή ιεραρχική διάταξη ατόμων (Φουκώ, 2008). Ο θεσμός του σχολείου μπορεί να χαρακτηριστεί και ως κανονικοποιητικός, καθώς στο πλαίσió του η δράση των μαθητών διαμορφώνεται με τη βοήθεια ειδικού προσωπικού (εκπαιδευτικοί, διευθυντές) και με βάση συγκεκριμένα κανονιστικά πλαίσια. Ακόμη μέσα στο σχολικό θεσμό υλοποιείται η χρήση μεθόδων και μηχανισμών, που στο σύνολό τους περιγράφονται στο θεωρητικό πλαίσιο του Foucault με την έννοια της πειθαρχίας (Foucault, 2016· Φουκώ, 1989, 1991). Η πειθαρχία περιγράφει ένα σύνολο μεθόδων που «επιτρέπουν το σχολαστικό έλεγχο των δραστηριοτήτων του σώματος, εξασφαλίζουν τη σταθερή καθυπόταξη των δυνάμεών του και επιβάλλουν σ' αυτές μια σχέση υπακοής και χρησιμότητας» (Φουκώ, 1989, σ. 183). Ο μηχανισμός της πειθαρχίας εντός του σχολικού χώρου στηρίζεται στην εξαντλητική χρήση του χρόνου, στην κατανομή του χώρου, στην επιτήρηση, στην επιβολή επαναληπτικών δραστηριοτήτων, αλλά και στην αξιολόγηση των μαθητών με βάση τους ισχύοντες κανόνες, και με απώτερο στόχο τη μετατροπή τους σε πειθήνια σώματα (Armstrong, 2015· Foucault, 2016· Olssen, 2006· Φουκώ, 1989, 1991, 2010).

Συνεπώς, κεντρικός πυρήνας στην άρθρωση ενός πειθαρχικού μηχανισμού και στην αποτελεσματική άσκηση της πειθαρχικής εξουσίας εντός του είναι οι κανόνες ή εναλλακτικά οι νόρμες. Οι νόρμες αποτελούν ρυθμιστικές αρχές που καθοδηγούν τη συμπεριφορά των υποκειμένων και συγκροτούν τον κανονιστικό Λόγο εντός των θεσμών (Lilha & Vinthagen 2014· Φουκώ, 2008, 2010). Ως Λόγος, στο θεωρητικό πλαίσιο του Foucault, ορίζεται η ρύθμιση που σκιαγραφεί τις κοινωνικά αποδεκτές πρακτικές, θεματικές και δηλώσεις εντός ενός θεσμού μέσω ενός πλέγματος αποφάνσεων (Armstrong, 2015· Βεν, 2011· Deleuze, 2005· Φουκώ, 1990, 1991). Ο κανονιστικός Λόγος του σχολείου αποτελεί τη βάση διαχωρισμού του κανονικού από

το μη κανονικό και του αποδεκτού από το μη αποδεκτό εντός του σχολικού θεσμού. Καθορίζει τη δράση των μαθητών και των εκπαιδευτικών χωρίς, ωστόσο, να εξαιρείται η ύπαρξη των δυνατοτήτων αντίστασης εκ μέρους των υποκειμένων (Βεν, 2011· Foucault, 1994· Lilha & Vinthagen, 2014· Φουκώ, 2005, 2010).

Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, ο κανονιστικός Λόγος προσδιορίζει κυρίως τη γνώση που μπορούν να αποκτήσουν τα άτομα (Φουκώ, 2005). Μεταξύ του Λόγου και της γνώσης που αναπτύσσεται και διαμοιράζεται μέσα σε κάθε θεσμό εντοπίζεται μία σχέση αλληλεπίδρασης καθώς ο κάθε Λόγος πλαισιώνεται από ένα σώμα γνώσης (Banerjee, 2016· Lazaroiu, 2013· Φουκώ, 2005). Έτσι, το σώμα της γνώσης που εντοπίζεται και μεταδίδεται εντός του σχολικού θεσμού καθορίζει την Αλήθεια για τα εμπλεκόμενα υποκείμενα μέσα από ένα «σύνολο κανόνων και ορισμών» (Φουκώ, 1990, σ. 23). Η γνώση που διαμορφώνεται και μεταδίδεται από την αλληλεπίδραση των δρώντων υποκειμένων εντός του σχολείου σχετίζεται άμεσα και με τη μορφή της εξουσίας που ασκείται μέσα σε αυτό (Lazaroiu, 2013· Φουκώ, 1991, 2005). Επιπλέον, η διαμόρφωση κάποιων νέων ή διαφοροποιημένων τύπων γνώσης μέσα στο σχολικό πλαίσιο είναι δυνατόν να ενισχύσει την αντίσταση στους υπάρχοντες μηχανισμούς εξουσίας και στους κυρίαρχους Λόγους (Deleuze, 2005β).

Μεθοδολογία

Στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης μας απασχόλησε η απάντηση στα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

- 1) Ποιοι παράγοντες δυσχεραίνουν τη δράση των μελλοντικών δασκάλων κατά τη διάρκεια των πρακτικών τους ασκήσεων εντός του σχολικού θεσμού;
- 2) Πώς διαμορφώνεται σε τελικό επίπεδο η δράση των φοιτητών - μελλοντικών δασκάλων - εντός του ισχύοντος πλέγματος εξουσίας, που υφίσταται στο σχολικό θεσμό στον οποίο υλοποιούν τις πρακτικές τους ασκήσεις;

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με τη χρήση ημιδομημένων συνεντεύξεων, διότι με αυτές παρέχεται η δυνατότητα μιας εις βάθος ανάλυσης του εξεταζόμενου φαινομένου (Cohen, Manion & Morrison, 2008· Ιωσηφίδης, 2003· Robson, 2010).

Το δείγμα της έρευνας, το οποίο επιλέχθηκε μέσω βολικής δειγματοληψίας, ήταν 16 τεταρτοετείς φοιτητές Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης ενός ελληνικού Πανεπιστημίου, οι οποίοι συμμετείχαν σε πρακτικές ασκήσεις για πρώτη φορά. Η συμμετοχή τους στην έρευνα ήταν εθελοντική και πριν από αυτή ενημερώθηκαν διεξοδικά για το περιεχόμενό της (Creswell, 2012· Mason, 2002). Στην έρευνα συμμετείχαν 12 φοιτήτριες και 3 φοιτητές. Ακόμη, κατά τη διεξαγωγή της έρευνας μεριμνήσαμε για ζητήματα δεοντολογίας (ανωνυμία συμμετεχόντων, συναίνεση ερευνητικών υποκειμένων, εμπιστευτικότητα ερευνητικών δεδομένων) (Babbie, 2010· Creswell, 2012· Mason, 2002).

Μετά τη συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε η ανάλυση του υλικού των απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων με τη χρήση της τεχνικής της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου. Η επεξεργασία περιορίστηκε στο έκδηλο περιεχόμενο των συνεντεύξεων λαμβάνοντας ως μονάδα καταγραφής το θέμα (Graneheim & Lundman, 2004· Κυριαζή, 2000).

Η κατηγοριοποίηση των ερευνητικών ευρημάτων πραγματοποιήθηκε με βάση το σκοπό της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα και το θεωρητικό της υπόβαθρο. Μέσω της ανάλυσης του περιεχομένου των συνεντεύξεων διαμορφώθηκαν οι παρακάτω 4 κατηγορίες και 1 υποκατηγορία:

α. Οι φοιτητές αντιμέτωποι με τη διάρθρωση του χώρου και τη ρύθμιση του χρόνου εντός του σχολικού κανονιστικού Λόγου.

β. Ζητήματα γνώσης και εξουσίας στο σχολικό θεσμό: Τα σχολικά εγχειρίδια και οι μέθοδοι διδασκαλίας.

γ. Η εξασφάλιση της υπακοής των μαθητών από τους φοιτητές: Ένας παράγοντας δυσκολίας.

δ. Η παραγωγή πειθήνιων διδασκαλικών υποκειμένων μέσω της άσκησης στην επαναληπτικότητα των καθηκόντων.

δ.1. Φαινόμενα αντίστασης των φοιτητών κατά τις πρακτικές ασκήσεις.

Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας

α. Οι φοιτητές αντιμέτωποι με τη διάρθρωση του χώρου και τη ρύθμιση του χρόνου εντός του σχολικού κανονιστικού Λόγου

Το σχολείο, ως θεσμός, εντός του οποίου ασκείται η πειθαρχική εξουσία και κυριαρχεί ο κανονιστικός Λόγος, στηρίζεται στην διάταξη του χώρου και στην εξαντλητική χρήση του χρόνου (Foucault, 2016, σ. 186· Σολομών, 1992· Φουκώ, 1989, 2005). Πιο συγκεκριμένα, η σχολική τάξη, εντός της οποίας υλοποιείται η μετάδοση της γνώσης και η αγωγή των μαθητών αποτελεί έναν περιχαρακωμένο χώρο μέσα στον οποίο η διάταξη των θρανίων σχετίζεται με την επιτυχία του εκπαιδευτικού έργου και κάθε μαθητής διαθέτει μία συγκεκριμένη λειτουργική θέση (Φουκώ, 1989). Παράλληλα, ο σχολικός χρόνος τέμνεται σε επιμέρους τμήματα εντός των οποίων μεταδίδονται συγκεκριμένα «σώματα γνώσης». Κάθε χρονικό τμήμα αξιοποιείται για την κατάκτηση από τους μαθητές συγκεκριμένων γνώσεων και δεξιοτήτων, με τη χρήση προδιαγεγραμμένων δραστηριοτήτων (Foucault, 2016· Φουκώ, 1989). Το σχολικό χρονικό πρόγραμμα καθορίζεται σε κεντρικό επίπεδο από το Δ.Ε.Π.Π.Σ. (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών) και προσαρμόζεται εντός του πλαισίου κάθε σχολικής μονάδας και τάξης.

Οι φοιτητές κατά την εισαγωγή τους στον σχολικό θεσμό έρχονται αντιμέτωποι με τη χωρική διάταξη και την εξαντλητική και ρυθμισμένη αξιοποίηση του χρόνου. Εστιάζοντας στο χώρο, όπως προκύπτει από το παρακάτω ενδεικτικό απόσπασμα, οι ΦΜΔ στο πλαίσιο των πρακτικών τους ασκήσεων δυσκολεύονται με την αρχιτεκτονική δόμηση των σχολικών τάξεων, καθώς αυτή δυσχεραίνει την κατανομή και τη διαχείριση των μαθητών:

Οι προδιαγραφές δεν επιτρέπουν τη διαφορετική τοποθέτηση των θρανίων. Είναι μικρός ο χώρος, δεν μπορείς να έχεις πολλές επιλογές (Συνέντευξη 8 – Σ.8).

Η σχολική τάξη προβάλλεται από αρκετούς φοιτητές ως ένας αυστηρά περιχαρακωμένος χώρος, με περιορισμένη χωρητικότητα, ο οποίος δυσχεραίνει τον πειραματισμό με διαφορετικές μορφές διάταξης των θρανίων, αλλά και τον έλεγχο και τη διαχείριση της τάξης. Συνεπώς, οι φοιτητές αναγνωρίζουν στο χώρο, μια

λειτουργική διάσταση, που επιδρά στον τρόπο που διεξάγεται η εκπαιδευτική διαδικασία (Φουκώ, 1989). Για τους ΦΜΔ η χωρική κατανομή συνδέεται άμεσα με τη συμμόρφωση των μαθητών και την επιτέλεση των απαιτούμενων δραστηριοτήτων από αυτούς (Σολομών, 1992).

Οι ΦΜΔ φαίνεται να αντιμετωπίζουν δυσκολίες και με τον υπάρχοντα τρόπο διάταξης των θρανίων, εντός των σχολικών τάξεων στις οποίες εισέρχονται ως ασκούμενοι:

Στην Γ' [τάξη] που τα παιδιά είναι ανήσυχα, οι ομάδες στα θρανία είναι καταστροφή. Γενικά με τις ομάδες δεν βλέπεις και δεν ελέγχεις όλα τα παιδιά (Σ.4).

Η τάξη που πραγματοποιώ την πρακτική μου άσκηση έχει διάταξη "Π" και νομίζω ότι τα παιδιά, αν και βλέπουν καλύτερα τον πίνακα και το δάσκαλο, μιλούν πάρα πολύ με αυτή τη διάταξη των θρανίων (Σ.3).

Συνεπώς, η χωρική διάταξη και η κατανομή των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση, κατά την άποψη των φοιτητών, με την αποτελεσματικότητά της για τη μετάδοση της γνώσης, αλλά κυρίως για τη συμμόρφωση των μαθητών. Έτσι, η διάταξη του χώρου της σχολικής τάξης επηρεάζει το εκπαιδευτικό αποτέλεσμα και την υπακοή των μαθητών, επιτρέποντας ή αποτρέποντας την ομαδοποίησή τους, αλλά και την επιτήρησή τους (Σολομών, 1992· Φουκώ, 1989, 2005).

Αναφορικά με το σχολικό χρόνο από το λόγο των φοιτητών του δείγματος γίνεται φανερό ότι η εξαντλητική και η ρυθμισμένη χρήση του σχολικού χρόνου επιδρά αρνητικά στη διαδικασία της μάθησης, αναφορικά με τους τρόπους μετάδοσης της γνώσης και το τελικό εκπαιδευτικό αποτέλεσμα. Χαρακτηριστικά αναφέρονται τα εξής:

Πιστεύω ότι τα χρονικά όρια που υπάρχουν για τη διδασκαλία ενός μαθήματος δεν επιτρέπουν την κατανόησή του από όλους τους μαθητές (Σ.8).

Κατά τη διδασκαλία με άγχωνε πολύ ο χρόνος. Σκεφτόμουν αν θα μου βγουν οι ασκήσεις. Οι σχολικές ώρες δε φτάνουν για να ολοκληρώσεις όσα πρέπει και να έχεις και την ελευθερία να κάνεις κάτι διαφορετικό (Σ.10).

Συνεπώς, το γεγονός πως ο χρόνος εντός του σχολείου είναι μία δυναμική μεταβλητή και η αποτελεσματικότητά της εκπαιδευτικής διαδικασίας στηρίζεται στην εξαντλητική χρήση της αποτελεί τροχοπέδη για τη δράση των φοιτητών. Ακόμη, διακρίνεται μία αδυναμία αποδοχής της εξελικτικής φύσης του σχολικού χρόνου, που χρησιμεύει ως δείκτης προόδου και επιβάλλει μία ιεραρχία (Foucault, 2016· Φουκώ, 1989).

β. Ζητήματα γνώσης και εξουσίας στο σχολικό θεσμό: Τα σχολικά εγχειρίδια και οι μέθοδοι διδασκαλίας

Στο σχολείο ένας στόχος που επιδιώκεται να επιτευχθεί είναι η κατάκτηση γνώσεων από τους μαθητές, με σκοπό την εξασφάλιση της αποτελεσματικότητας και χρησιμότητάς τους (Σολομών, 1992). Για την επίτευξή του οι εκπαιδευτικοί στηρίζονται στις κατευθυντήριες γραμμές των σχολικών εγχειριδίων, όπως αυτές προσδιορίζονται από τα βιβλία του δασκάλου (Κοσσυβάκη, 2003).

Πιο συγκεκριμένα, εντός του σχολικού θεσμού, τα σχολικά εγχειρίδια, σε συνάρτηση με το curriculum, είναι εκείνα που ορίζουν την αποδεκτή γνώση και διαμορφώνουν την «Αλήθεια», επιδρώντας στην σκέψη και στη συμπεριφορά των μαθητών. Οι φοιτητές κατά την πρακτική τους άσκηση, εντοπίζουν ανεπάρκειες ως προς το περιεχόμενο των σχολικών βιβλίων:

Τα περισσότερα σχολικά βιβλία θέλουν ριζική αλλαγή. Είναι ελλειπτικά ως προς το περιεχόμενο. Είμαι πολύ αντίθετη με τον τρόπο που εκφράζουν τα πράγματα (Σ.7).

Πιο δύσκολη αρμοδιότητα μου φαίνεται το πως θα καταφέρεις να διδάξεις. Δεν με βοηθούν τα εγχειρίδια (Σ.14).

Διαφαίνεται μία δυσaréσκεια των φοιτητών ως προς τα σχολικά εγχειρίδια, η οποία έχει άμεσες συνέπειες στη δράση τους και πιο συγκεκριμένα στον τρόπο που διεξάγουν τη διδασκαλία.

Εκείνο που φαίνεται να δυσκολεύει τους φοιτητές είναι η διαχείριση της γνώσης που καλούνται να προσαρμόσουν στα ιδιαίτερα γνωρίσματα και τις ανάγκες των μαθητών που παρουσιάζουν προβλήματα. Και τούτο διότι χρειάζεται αναπροσαρμογή των μέσων και των μεθόδων διδασκαλίας (Foucault, 2016):

Στα παιδιά που θέλουν ιδιαίτερη φροντίδα, δε με βοηθούν τα εγχειρίδια. Πρέπει να κάνεις δύο διαφορετικά μαθήματα αν υπάρχουν πολλά παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες (Σ.13).

Το σχολείο ως θεσμός κανονικοποίησης στοχεύει στη μέγιστη αξιοποίηση των δυνάμεων όλων των μαθητών. Γι' αυτό οι φοιτητές καλούνται να πραγματοποιήσουν μια ενιαία διδασκαλία, που να απευθύνεται σε όλα τα παιδιά με στόχο τη μέγιστη αποτελεσματικότητα και παράλληλα να υλοποιήσουν διαφοροποιημένες διδασκαλίες για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (Foucault, 2016· Φουκώ, 1989). Αυτό το είδος δράσης φαίνεται ότι δυσχεραίνει τους ΦΜΔ, που ως ασκούμενο προσωπικό καλούνται για πρώτη φορά να αναπτύξουν τους δικούς τους τρόπους δράσης (Foucault 2016· Φουκώ, 1989, 2008).

γ. Η εξασφάλιση της υπακοής των μαθητών από τους φοιτητές: Ένας παράγοντας δυσκολίας

Εντός του σχολικού μηχανισμού αρμοδιότητα του εκπαιδευτικού είναι να επιτηρεί τους μαθητές και να «θεραπεύει» τυχόν αποκλίνουσες συμπεριφορές (Φουκώ, 1989,

2005, 2008, 2010). Οι ΦΜΔ δυσκολεύονται με την πειθάρχηση και τη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών κατά τη διαδικασία κανονικοποίησής τους:

Νομίζω ότι η φασαρία, η διαχείριση της τάξης είναι η πιο δύσκολη αρμοδιότητα (Σ.10).

Στο σχολείο αυτό που πιο πολύ με δυσκολεύει είναι να κάνω τα παιδιά να κάνουν ησυχία και να με προσέχουν (Σ.12).

Οι φοιτητές δυσκολεύονται να διαχειριστούν τη συμπεριφορά των μαθητών και να επιβάλλουν τις σχολικές νόρμες. Το γεγονός αυτό πολλοί ΦΜΔ το ερμηνεύουν ως προσωπική αποτυχία. Έτσι, βαρύνουσα σημασία αποδίδεται στην ικανότητα ενός εκπαιδευτικού να πειθαρχεί τους μαθητές, μετατρέποντάς τους σε πειθήνια σώματα (Σολομών, 1992· Φουκώ, 1989).

δ. Η παραγωγή πειθήνιων διδασκαλικών υποκειμένων μέσω της άσκησης στην επαναληπτικότητα των καθηκόντων

Η πρακτική άσκηση αποτελεί μια τεχνική που μέσα από επαναλαμβανόμενα καθήκοντα στοχεύει στη διαμόρφωση των διδασκαλικών υποκειμένων (Φουκώ, 1989, σ. 212). Στηρίζεται στην εξοικείωση των φοιτητών με τους αποδεκτούς τρόπους δράσης εντός του σχολικού θεσμού. Προϋποθέτει ότι σε ένα καθορισμένο χρονικό διάστημα οι φοιτητές θα εκπαιδευτούν ως εξειδικευμένο διδακτικό προσωπικό, υπερβαίνοντας τις δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίσουν και υιοθετώντας αποδεκτούς τρόπους δράσης (Φουκώ, 2008).

Από τα δεδομένα που συλλέχθηκαν φαίνεται πως για την πλειονότητα των φοιτητών ο στόχος αυτός επιτυγχάνεται. Εστιάζοντας σε ζητήματα διάταξης του χώρου, οι φοιτητές τείνουν να επιδοκιμάζουν παραδοσιακές διατάξεις θρανίων (Γερμανός, 1999; Σολομών, 1992):

Όταν τα παιδιά κάθονται σε δυάδες είναι εύκολο να αλλάζουν θέση όταν μιλούν (Σ.1).

Νομίζω ότι οι μαθητές είναι καλύτερο να κάθονται σε δυάδες (Σ.3).

Εντοπίζουμε πως οι ΦΜΔ προτιμούν τις παραδοσιακές μορφές διάταξης των θρανίων στηριζόμενοι στην αποτελεσματικότητά της σχετικά με το βαθμό πειθαρχίας των μαθητών (Γερμανός, 1993· Φουκώ, 1989).

Όσον αφορά τη διαχείριση του σχολικού χρόνου φαίνεται ότι οι φοιτητές ασκούνται σταδιακά, κατά τη διάρκεια των πρακτικών τους ασκήσεων, στην προγραμματισμένη και ακριβή δράση ανεξάρτητα από τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών (Κουτσελίνη – Ιωαννίδου, 1996):

Κοιτάω καταρχάς να μη χάσω το χρόνο και να μη χρειαστεί να κερδίσω από την άλλη ώρα. Να μην ξεφύγει το πρόγραμμα (Σ.8).

Συνεπώς, οι ΦΜΔ πειθαρχούν στη μορφή εξουσίας που απαιτεί την εξαντλητική χρήση και τον προσεκτικό έλεγχο του χρόνου εντός του σχολικού θεσμού (Φουκώ, 1989).

Από τα ερευνητικά δεδομένα φάνηκε ότι οι φοιτητές, παρά την κριτική που ασκούν στα εγχειρίδια, επιλέγουν τη μετάδοση της αποδεκτής γνώσης που έχει ενσωματωθεί σε αυτά, θεωρώντας την ως την πλέον αποδοτική για την αποφυγή της κατασπατάλησης χρόνου (Φουκώ, 1989).

Το μάθημα κατά τη διάρκεια της πρακτικής μου άσκησης στηριζόταν σχεδόν πάντα στα βιβλία (Σ.11).

Το μάθημα στηρίζεται στα εγχειρίδια (...) επειδή αυτή είναι η πεπατημένη οδός και βλέπω ότι αποδίδει (Σ.9).

Παρόμοιες είναι και οι επιλογές τους σχετικά με τις μεθόδους διδασκαλίας που αξιοποιούν:

Είμαι πιο παραδοσιακή. Προτιμώ κάτι που θα μου επιφέρει ασφάλεια παρά να πειραματιστώ με νέες μεθόδους διδασκαλίας (Σ.7).

Οι θεωρητικές προσεγγίσεις για τις διδακτικές μεθόδους δεν είναι τόσο εύκολο να εφαρμοστούν και περιορίζομαι στις απλές παραδοσιακές μεθόδους (Σ.9).

Συνεπώς, οι ΦΜΔ περιορίζονται κατά τη διδασκαλία τους στην εφαρμογή παραδοσιακών διδακτικών μεθόδων, όπως είναι η διάλεξη και αποφεύγουν στην πλειονότητά τους την εφαρμογή εναλλακτικών μεθόδων που δεν στηρίζονται στον απόλυτο έλεγχο του δάσκαλου-επόπτη και στην πειθαρχική του εξουσία (Κοσσυβάκη, 2003· Κουτσελίνη – Ιωαννίδου, 1996).

Επίσης οι φοιτητές στρέφονται στη χρήση παραδοσιακών πειθαρχικών τεχνικών για τη διαχείριση των μαθητών:

Η απειλή και η αλλαγή θέσης είναι αποτελεσματικές τεχνικές. Το έχω δοκιμάσει και πετυχαίνει (Σ.10).

Φάνηκε, συνεπώς, πως οι φοιτητές του δείγματος επιλέγουν να διαχειριστούν τη δράση των μαθητών μέσα από αυστηρές πειθαρχικές τεχνικές. Αυτή η απόφασή τους ενδεχομένως στηρίζεται στην ανάγκη για αποτελεσματικότητα, καθώς η πρακτική άσκηση αποτελεί ένα πλαίσιο εκγύμνασης και αξιολόγησης της ικανότητάς τους να δράσουν ως διδακτικό προσωπικό (Φουκώ, 1989, 2008).

δ.1. Φαινόμενα αντίστασης κατά τις πρακτικές ασκήσεις

Σύμφωνα με τον Φουκώ (1991, 2008, 2010, 2016) όπου υπάρχει εξουσία εντοπίζεται και αντίσταση. Εξετάζοντας τη δράση των ερευνητικών υποκειμένων εντοπίζονται και περιπτώσεις όπου οι φοιτητές αντιστέκονται στις νόρμες που επιβάλλονται στο

σχολείο. Η αντίστασή τους εκδηλώνεται στη χωρική διάταξη των θρανίων, στην κατανομή των μαθητών στο χώρο και στην επιλογή μεθόδων μετάδοσης της γνώσης:

Στην τάξη δε μου άρεσε τόσο η διάταξη των θρανίων που είναι η κλασική με το ένα θρανίο πίσω από το άλλο. (...) Θα τα έβαζα σε πιο ομαδικό πνεύμα, σε τετράδες (Σ.6).

Εγώ γενικά είμαι υπέρ των ομάδων μέσα στην τάξη γιατί τα παιδιά πρέπει να είναι κοντά μεταξύ τους (Σ.5).

Οι φοιτητές που αντιτίθενται στην παραδοσιακή διάταξη των θρανίων υποστηρίζουν μορφές διάταξης που ενισχύουν την αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών. Ενώ εντός των πειθαρχικών θεσμών, στόχος είναι η διάσπαση των ομαδοποιήσεων για την επαύξηση των ατομικών δυνάμεων, οι εν λόγω φοιτητές παραβλέπουν αυτή τη νόρμα και θέτουν ως βασικό κριτήριο κατανομής των μαθητών την εγγύτητα και τη δυνατότητα επικοινωνίας τους (Φουκώ, 1989).

Επιπλέον, φαινόμενα αντίστασης παρατηρούνται και στη δράση των φοιτητών κατά τη μετάδοση της σχολικής γνώσης. Κάποιοι από τους φοιτητές επιλέγουν να διευρύνουν το πεδίο δυνατοτήτων δράσης των μαθητών επιτρέποντας την ενεργό συμμετοχή τους στην πορεία διδασκαλίας (Lilha & Vinthagen 2014). Ακόμη, οι συγκεκριμένοι φοιτητές εναντιώνονται σε κλασικές μορφές διδασκαλίας, όπως είναι η διάλεξη που υπερτονίζουν την απόλυτη εξουσία του δασκάλου:

Δεν μου αρέσει να μεταδίδεται στείρα γνώση στον πίνακα και να μιλάει μόνο ο δάσκαλος. Πρέπει να συμμετέχουν τα παιδιά (Σ.3).

Προσπαθούσαμε να κάνουμε το μάθημα πιο διαδραστικό με δραματοποίηση και άλλες παρόμοιες μεθόδους (Σ.4).

Όπως έγινε φανερό η αντίσταση των ασκούμενων φοιτητών στις νόρμες που καθοδηγούν τη δράση των δασκάλων και των μαθητών εντός του σχολικού θεσμού, εντοπίστηκε σε μεμονωμένα περιστατικά στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης. Το εύρημα αυτό αναδεικνύει μία εναντίωση στη μορφή εξουσίας που ασκείται εντός του σχολείου, αλλά και στη μορφή εξουσίας που ασκεί ο δάσκαλος στους μαθητές (Lilha & Vinthagen 2014; Φουκώ, 1991, 2008).

Συζήτηση-Συμπεράσματα

Τα ευρήματα της έρευνας αυτής έδειξαν ότι οι ΦΜΔ κατά τη διάρκεια των πρακτικών τους ασκήσεων αντιμετωπίζουν τρεις τύπους δυσκολιών:

Πρώτον, οι ΦΜΔ ήλθαν αντιμέτωποι με ζητήματα που σχετίζονται με το σχολικό χώρο και το σχολικό χρόνο. Πιο συγκεκριμένα, φάνηκε ότι αδυνατούν να διαχειριστούν το χρόνο διδασκαλίας, που αποσκοπεί στη μέγιστη δυνατή επαύξηση της χρησιμότητας των μαθητών και αντιμετωπίζουν δυσκολίες με την αυστηρή περιχαράκωση της σχολικής αίθουσας (Taylor, 2010· Φουκώ, 1989). Παρόμοια ευρήματα εντοπίστηκαν και σε άλλες έρευνες (Kim & Tan, 2011· Sariçoban, 2010).

Δεύτερον, οι ΦΜΔ εναντιώνονται στη μεταδιδόμενη γνώση που περιλαμβάνεται στα σχολικά εγχειρίδια. Το εύρημα αυτό συνάδει με τα ευρήματα της έρευνας των Nicol και Crespo (2006). Διαφαίνεται ότι οι φοιτητές αδυνατούν να εσωτερικεύσουν την «Αλήθεια» που ισχύει εντός του σχολικού θεσμού, καθώς το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων αντικατοπτρίζει τις αποφάνσεις του κανονιστικού Λόγου που πλακισιώνει και διαμορφώνει τη σχολική γνώση (Βεν, 2011· Taylor, 2010· Φουκώ, 1990, 2005).

Τρίτον, οι φοιτητές δυσκολεύονται στην επίλυση ζητημάτων πειθαρχίας που εκδηλώνονται από τους μαθητές εντός της σχολικής τάξης. Εντοπίζεται η αδυναμία των ΦΜΔ να εξασφαλίσουν την υπακοή των μαθητών κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας, γεγονός που θέτει σε κίνδυνο τη σχέση υπακοής-χρησιμότητας που αποτελεί βασική προϋπόθεση για την αποτελεσματικότητα του σχολικού θεσμού (Φουκώ, 1989, 2016). Έτσι το σύνολο των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι φοιτητές κατά τη διάρκεια των πρακτικών τους ασκήσεων συνδέεται άμεσα με τη λειτουργία του σχολείου ως πειθαρχικού θεσμού (Φουκώ, 1989, 2008).

Εντός του πλαισίου των πρακτικών ασκήσεων οι φοιτητές, μέσα από σταδιακή εκγύμναση, εκπαιδεύονται για την επίλυση των δυσκολιών τους με την χρήση αποδεκτών τρόπων δράσης. Επομένως, ως τελικός στόχος προβάλλει η εξασφάλιση της συμμόρφωσης και της υπακοής τους στις νόρμες που κυριαρχούν στο σχολείο αλλά και η κανονικοποίηση της συμπεριφοράς τους (Φουκώ, 1989, 2008, 2010, 2016).

Παρότι η πλειοψηφία των ΦΜΔ συμμορφώνεται στις σχολικές νόρμες εντοπίζονται και ορισμένα φαινόμενα αντίστασης, που αναδεικνύουν τη δυνατότητα των φοιτητών να αντισταθούν στον κανονιστικό Λόγο και να καινοτομήσουν αναδιαμορφώνοντας τις σχέσεις εξουσίας και τους ισχύοντες κανόνες εντός του σχολείου (Lilha & Vinthagen 2014· Φουκώ, 1989, 1991, 2005, 2008, 2016).

Συνοψίζοντας, καταλήγουμε πως οι φοιτητές του δείγματος στο σύνολό τους αντιμετωπίζουν δυσκολίες κατά την εισαγωγή τους στο σχολικό θεσμό μέσω των πρακτικών ασκήσεων. Όμως, σταδιακά τις υπερβαίνουν επιλέγοντας δύο δρόμους: να συμμορφωθούν στις ισχύουσες νόρμες και στις εκφάνσεις του ρόλου τους ή να αντισταθούν αναπροσαρμόζοντας τις ισορροπίες μεταξύ εξουσίας, γνώσης και Λόγου εντός του σχολείου (Φουκώ, 1989, 2008).

Βιβλιογραφία

Ανδρέου, Ε. (2007). Παράγοντες που συνδέονται με το άγχος των φοιτητών/τριών Παιδαγωγικών Τμημάτων σχετικά με το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 20, 11-21.

Armstrong, P. (2015). The discourse of Michel Foucault: A sociological encounter. *Critical perspectives on accounting*, 27, 29-42.

Ασημάκη, Α., Νικολακάκος, Ν., Βεργίδης, Δ. (2016). Οι έννοιες της εξουσίας και της πειθαρχίας στη θεωρία του Michel Foucault. Επιστημονική Επετηρίδα Αρέθας, 5, 93-118.

- Babbie, E. (2010). *The practice of social research*. Wadsworth: USA.
- Banerjee, A. (2016). M. Foucault on Knowledge and Some Parallels with Wittgenstein: A comparison. *Global Journal for Research Analysis*, 5(3), 108-110.
- Βεν, Π. (2011). Φουκώ: Η σκέψη του, η προσωπικότητά του (Γ. Καράμπελας, Μτφ.). Αθήνα: Εστία.
- Berg, M.H., & Miksza, P. (2010). An investigation of preservice music teacher development and concerns. *Journal of Music Teacher Education*, 20(1), 39-55.
- Γερμανός, Δ. (1993). Χώρος και διαδικασίες αγωγής: Η παιδαγωγική ποιότητα του χώρου. Αθήνα: Gutenberg.
- Γερμανός, Δ. (1999). Ο χώρος ως παράγοντας της σχολικής αποτυχίας στην Ελληνική Εκπαίδευση. Στο Χ. Κωνσταντίνου, & Γ. Πλειός (Επιμ.), *Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός*. Πρακτικά Η' Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου (σελ. 282-299). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Creswell, J.W. (2012). *Educational Research: Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Boston: Pearson.
- Creswell, J.W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. London: Sage.
- Deleuze, G. (2005). Φουκώ (Τ.Μπετζέλος, Μτφ.). Αθήνα: Πλέθρον.
- Deleuze, G. (2005β). Επιθυμία και Ηδονή. Στο G. Deleuze, Φουκώ (Τ.Μπετζέλος, Μτφ., σελ. 229-244). Αθήνα: Πλέθρον.
- Foucault, M. (2016). Η τιμωρητική κοινωνία: Παραδόσεις στο Κολλέγιο της Γαλλίας (1972-1973) (Π. Αγγελόπουλος). Αθήνα: Πλέθρον.
- Foucault, M. (1994). Two lectures. Στο K. Michael (Ed.), *Critique and power: recasting the Foucault/Habermas debate* (pp. 17-46). Cambridge: MIT Press.
- Graneheim, U..H., & Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today*, 24, 105–112.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες. Αθήνα: Κριτική.
- Jones, D., & Ball, S. (1994). Ο Michel Foucault και ο Λόγος της Εκπαίδευσης. Στο I. Σολομών, & I. Κουζέλης (Επιμ.), *Πειθαρχία και Γνώση, τοπικά α'* (σελ. 169-178). Αθήνα: Ε.Μ.Ε.Α.
- Kim, M., & Tan, A.L. (2011). rethinking difficulties of teaching inquiry-based practical work: Stories from elementary pre-service teachers. *International Journal of Science Education*, 33(4), 465-486.

- Κοσσυβάκη, Φ. (2003). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο Μετανεωτερικό Σχολείο: Προσδοκίες, προοπτικές, όρια. Αθήνα: Gutenberg.
- Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, Μ. (1996). Η πειθαρχία στο δημοτικό σχολείο σε μια μετανεωτερική εποχή. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 90-91, 55-60.
- Κυριαζή, Ν. (2000). Η κοινωνιολογική έρευνα: Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Lazaroiu, G. (2013). Besley on Foucault's discourse of education, educational philosophy and theory, *45(8)*, 821-832.
- Lilha, M., & Vinthagen, S. (2014) Sovereign power, disciplinary power and biopower: resisting what power with what resistance? *Journal of Political Power*, 7(1), 107-126.
- Main, S., & Hammond, L. (2008). Best practice or most practiced? Pre-service teachers' beliefs about effective behaviour management strategies and reported self-efficacy. *Australian Journal of Teacher Education*, 33(4), 28-39.
- Mason, J. (2002). *Qualitative researching* (2nd edition). London: Sage Publications.
- Moore, R. (2003). Reexamining the field experiences of preservice teachers. *Journal of Teacher Education*, 54(1), 31-42.
- Nicol, C.C., & Crespo, S.M. (2006). Learning to teach with mathematics textbooks: How preservice teachers interpret and use curriculum materials. *Educational Studies in Mathematics*, 62, 331-355.
- Olssen, M. (2006). *Michel Foucault. Materialism and education*. London: Paradigm Publishers.
- Pitsoe V., Letseka M. (2013). Foucault's Discourse and Power: Implications for instructionist classroom management. *Open Journal of Philosophy*, 3(1), 23-28.
- Rajuan, M., Beijaard, D., & Verloop, N. (2007). The role of the cooperating teacher: bridging the gap between the expectations of cooperating teachers and student teachers. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 15(3), 223-242.
- Robson, C. (2010). Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές. Αθήνα: Gutenberg.
- Sarıçoban A. (2010). Problems encountered by student-teachers during their practicum studies. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 707-711.
- Σολομών, Ι. (1992). Εξουσία και τάξη στο νεοελληνικό σχολείο : Μία τυπολογία των σχολικών χώρων και πρακτικών 1820-1900. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Σολομών, Ι. (1994). Εκπαιδευτική δράση και κοινωνική ρύθμιση των υποκειμένων: γνώση, πειθαρχία και το πεδίο του σχολείου. Στο Ι. Σολομών, & Ι. Κουζέλης (Επιμ.), *Πειθαρχία και Γνώση, τοπικά α'* (σελ. 113-144). Αθήνα.: Ε.Μ.Ε.Α..
- Taylor, G. (2010). *The New Political Sociology. Power, ideology, and identity in an age of complexity*. United Kingdom: Palgrave Macmillan.
- Toren, Z., & Iliyan, S. (2008). The problems of the beginning teacher in the Arab schools in Israel, *Teaching and Teacher Education*, 24, 1041-1056.

Φουκώ, Μ. (1989). Επιτήρηση και τιμωρία. Η γέννηση της φυλακής (Κ. Χατζηδήμου, Μτφ.). Αθήνα: Ράππα.

Φουκώ, Μ. (1990). Η τάξη του Λόγου. Εναρκτήριο μάθημα στο College de France – 1970 (Χ. Χρηστίδης & Μ. Μαϊδάτσης, Μτφ.). Αθήνα: Ηριδανός.

Φουκώ, Μ. (1991). Η μικροφυσική της εξουσίας (Λ. Τρουλινού, Μτφ.). Αθήνα: Ύψιλον.

Φουκώ, Μ. (2010). Οι μη κανονικοί (Σ. Σιαμανδούρας, Μτφ.). Αθήνα: Εστία.

Φουκώ, Μ. (2008). Το μάτι της εξουσίας (Τ. Μπετζέλος, Μτφ.). Βάνιας: Θεσσαλονίκη.

Φουκώ, Μ. (2005). Η ιστορία της σεξουαλικότητας (Τόμος 1) (Γ. Ροζάκη, Μτφ.). Αθήνα: Κέδρος.

Οι εκπαιδευτικοί ως συμμετοχική κοινότητα μάθησης:

Μελέτη περίπτωσης

Σιακαλλή Μαρία

Εκπαιδευτικός, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου
shiakalli.m@cyearn.pi.ac.cy

Περίληψη

Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός επαγγελματισμός καθώς επίσης και η δια βίου μάθηση απαιτούν από τους εκπαιδευτικούς την ανάληψη προσωπικής ευθύνης σχετικά με τη συνεχή ενημέρωση των γνώσεων και δεξιοτήτων τους. Η μάθηση μέσα από συνέργεια μπορεί να απελευθερώσει και να ενδυναμώσει την επαγγελματική δυναμική των εκπαιδευτικών. Από την άλλη, το επίπεδο πεποιθήσεων διδακτικής επάρκειας των εκπαιδευτικών για βελτίωση της διδασκαλίας τους εξαρτάται από τις προσωπικές τους εμπειρίες και την κουλτούρα του σχολείου. Σκοπός της εργασίας είναι να διερευνήσει τους παράγοντες που επηρέασαν τις εκπαιδευτικούς ενός νηπιαγωγείου ώστε να οργανωθούν σε κοινότητα μάθησης και το ρόλο που έπαιξε η συνέργεια στις πεποιθήσεις σχετικά με τη διδακτική τους επάρκεια. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί ακολούθησαν τη διαδικασία : διερεύνηση αναγκών- σχέδιο δράσης- απολογισμός. Το αρχικό επίπεδο γνώσεων των εκπαιδευτικών, ο από μέρους τους αναστοχασμός, καθώς επίσης και ο σταδιακός εμπλουτισμός των γνώσεών τους φαίνεται ότι ήταν τα στοιχεία που επηρέασαν τις εκπαιδευτικούς ώστε να οργανωθούν σε κοινότητα μάθησης.

Λέξεις κλειδιά: κοινότητα μάθησης, συνέργεια, αναστοχασμός, νηπιαγωγείο

Teachers as a participatory learning community:

A case study

Shiakalli Maria

Cyprus Pedagogical Institute
shiakalli.m@cyearn.pi.ac.cy

Summary

Contemporary professionalism as well as lifelong learning require teachers to take on personal responsibility for constantly updating their knowledge and skills. Learning through collaboration can unleash and empower teachers' professional dynamics. On the other hand, the level of teachers' efficacy beliefs to improve their teaching depends on their personal experiences and the school culture. This study investigates the factors which influenced the teachers of a preschool to organize themselves into a learning community and the role played by collaboration in improving their teaching efficacy beliefs.

Keywords: learning community, collaboration, reflection, preschool

Εισαγωγή

Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός επαγγελματισμός καθώς επίσης και η δια βίου μάθηση απαιτούν από τους εκπαιδευτικούς την ανάληψη προσωπικής ευθύνης σχετικά με τη συνεχή ενημέρωση των γνώσεων και δεξιοτήτων τους. Ο πιο πάνω στόχος μπορεί να επιτευχθεί μέσα από συστηματική προσωπική μελέτη, εφαρμογή έρευνας δράσης, αλληλεπίδραση με εμπειρογνώμονες, αλληλεπίδραση με συναδέλφους από διαφορετικά πλαίσια, μάθηση μέσα από συνέργεια σε κοινότητα μάθησης (Peel, 2010· IPA, 2017). Η μάθηση κοινοτήτων μέσα από συνέργεια (collaboration) μπορεί να απελευθερώσει και να ενδυναμώσει την επαγγελματική δυναμική των εκπαιδευτικών, νοουμένου ότι στην ομάδα κτίζονται σχέσεις αμοιβαίας εμπιστοσύνης (Peel & Shortland, 2004). Η μάθηση μέσα από συνέργεια (collaborative learning) δεν περιορίζεται στην απόδοση συγκεκριμένης τεχνικής στη διαδικασία μάθησης. Αντίθετα αποτελεί προσωπική φιλοσοφία, η οποία σέβεται και υπογραμμίζει τις ατομικές ικανότητες και συνεισφορές των μελών της ομάδας, στηρίζεται στη συναίνεση και οικοδομείται μέσα από τη συνεργασία των μελών της ομάδας (Panitz, 1999). Στηρίζεται στις αρχές του κοινωνικού κονστрукτιβισμού σύμφωνα με τις οποίες η γνώση γίνεται αντιληπτή ως κοινωνικό οικοδόμημα και η μάθηση ως κοινωνική διαδικασία (Brufee, 1999). Έρευνες σε διάφορες χώρες εστιάζουν στο ρόλο που παίζει η συνέργεια μεταξύ εκπαιδευτικών στη βιώσιμη βελτίωση της ποιότητας διδασκαλίας και μάθησης εντός του σχολείου (Goddard, κ.ά., 2007· Hargreaves & Fullan, 2012). Αποτελέσματα τέτοιων ερευνών δείχνουν ότι οι πεποιθήσεις συλλογικής επάρκειας των εκπαιδευτικών είναι φαινόμενο το οποίο μεσολαβεί στη σχέση ανάμεσα στα κοινωνικά δίκτυα εκπαιδευτικών και την επίδοση των μαθητών (Bandura, 1993· Goddard, κ.ά., 2012· Moolenaar, κ.ά., 2012).

Το επίπεδο πεποιθήσεων επάρκειας των εκπαιδευτικών σχετικά με την ικανότητά τους για προώθηση και βελτίωση της από μέρους των μαθητών μάθησης εξαρτάται από τις προσωπικές εμπειρίες των ίδιων των εκπαιδευτικών (Shiakalli, κ.ά., 2017) αλλά και από την κουλτούρα του σχολείου (Protheroe, 2008).

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει τους παράγοντες που επηρέασαν τις εκπαιδευτικούς ενός νηπιαγωγείου ώστε να οργανωθούν σε συμμετοχική κοινότητα μάθησης και το ρόλο που έπαιξε η συνέργεια στις πεποιθήσεις σχετικά με τη διδακτική τους επάρκεια.

Μεθοδολογία

Η εργασία παρουσιάζει μελέτη περίπτωσης με δεδομένα που συλλέχθηκαν από ένα αστικό δημόσιο νηπιαγωγείο της Λάρνακας. Στο νηπιαγωγείο υπηρετούν τρεις εκπαιδευτικοί- μία βοηθός διευθύντρια. Κάθε νηπιαγωγός είναι υπεύθυνη μίας τάξης παιδιών ηλικίας 4-5,5 ετών. Κάθε τάξη αποτελείται από 25 παιδιά.

Σύμφωνα με τους κανονισμούς του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου από το Σεπτέμβριο 2017 κάθε σχολική μονάδα διερευνά τις ανάγκες της και οργανώνει σχέδιο βελτίωσης σχολικής μονάδας με βάση αυτές. Στα πλαίσια αυτού του σχεδίου το νηπιαγωγείο ξεκίνησε τη διερεύνηση αναγκών η οποία ανέδειξε την ανάγκη των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας για επιμόρφωση στα μαθηματικά και τη διδακτική τους στο νηπιαγωγείο σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Προσχολικής Εκπαίδευσης (3-6 χρονών), 2016. Το σχέδιο δράσης καταρτίστηκε από το διδακτικό προσωπικό του σχολείου και περιλάμβανε: α) συμμετοχή σε σεμινάριο σε σχολική βάση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου, β) συμμετοχή σε σεμινάριο για γονείς του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου, γ) συμμετοχή σε συνέδρια και ημερίδες σχετικά με τη διδακτική των μαθηματικών στο νηπιαγωγείο.

Η παρούσα εργασία παρουσιάζει τον τρόπο με τον οποίο η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στο σεμινάριο σε σχολική βάση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου έπαιξε καταλυτικό ρόλο στην α) οργάνωσή τους σε συμμετοχική κοινότητα μάθησης και β) στην αλλαγή των πεποιθήσεων επάρκειάς τους σχετικά με τη διδακτική των μαθηματικών στο νηπιαγωγείο.

Το σεμινάριο σε σχολική βάση ξεκίνησε το Νοέμβριο 2017 και ολοκληρώθηκε τον Απρίλιο 2018. Σκοπός του ήταν α) να δώσει στις εκπαιδευτικούς πληροφορίες σχετικά με τη θεωρία της σύγχρονης διδακτικής των μαθηματικών στο νηπιαγωγείο και τις βασικές αρχές της, β) να στηρίξει τις νηπιαγωγούς στην εφαρμογή των αρχών αυτών μέσα από σχεδιασμό και εφαρμογή διδακτικών παρεμβάσεων στην τάξη. Ο τρόπος με τον οποίο υλοποιήθηκε το πρόγραμμα του σεμιναρίου παρουσιάζεται στον Πίνακα 1. Το σεμινάριο δομήθηκε και εφαρμόστηκε σε όλη του τη διάρκεια στον κύκλο σχεδιασμός- ανατροφοδότηση-εφαρμογή-αναστοχασμός.

Τα δεδομένα συλλέχθηκαν από προσωπικές συνεντεύξεις με τις εκπαιδευτικούς και το στοχαστικό ημερολόγιο της επιμορφώτριας. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν το Δεκέμβριο, 2017 και τον Απρίλιο, 2018 (στη μέση και το τέλος της διαδικασίας). Τα ερωτήματα που υποβλήθηκαν ήταν ίδια και στις δύο περιπτώσεις:

1. Ποιους στόχους θέσατε για τον εαυτό σας ως συμμετέχουσα στο συγκεκριμένο σεμινάριο σχολικής βάσης;
2. Πώς θα χαρακτηρίζατε την αλληλεπίδραση μεταξύ των συναδέλφων του σχολείου και γιατί;
3. Τι κερδίσατε από αυτή την αλληλεπίδραση;
4. Τι μάθατε από αυτή την προσπάθεια;

Η επιμορφώτρια κράτησε στοχαστικό ημερολόγιο καθ' όλη τη διάρκεια του σεμιναρίου.

Πίνακας 1

Ο τρόπος με τον οποίο εφαρμόστηκε το πρόγραμμα του σεμιναρίου σε σχολική βάση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου στο οποίο συμμετείχε το σχολείο

Συνάντηση	Χρόνος	Περιγραφή
1 ^η	14 Νοεμβρίου 2017	<ul style="list-style-type: none"> - Γνωριμία εκπαιδευτικών και επιμορφώτριας - Παρουσίαση της φιλοσοφίας του Αναλυτικού Προγράμματος Προσχολικής Εκπαίδευσης-Μαθηματικά - Παρουσίαση βασικών αρχών της διδακτικής των μαθηματικών στο νηπιαγωγείο - Διαμόρφωση του τρόπου εφαρμογής του σχεδίου δράσης
	Νοέμβριος-Δεκέμβριος 2017 (διαδικτυακά)	<ul style="list-style-type: none"> - Σχεδιασμός διδακτικών παρεμβάσεων από νηπιαγωγούς - Ανατροφοδότηση από επιμορφώτρια - Εφαρμογή στην τάξη
2 ^η	21 Δεκεμβρίου 2017	<ul style="list-style-type: none"> - Συνδιδασκαλία εκπαιδευτικών σχολείου και επιμορφώτριας - Αναστοχασμός
	Δεκέμβριος 2017-Φεβρουάριος 2018 (διαδικτυακά)	<ul style="list-style-type: none"> - Σχεδιασμός διδακτικών παρεμβάσεων από νηπιαγωγούς - Ανατροφοδότηση από επιμορφώτρια - Εφαρμογή στην τάξη
3 ^η	9 Φεβρουαρίου 2018	<ul style="list-style-type: none"> - Εφαρμογή διδακτικής παρέμβασης από επιμορφώτρια και παρακολούθηση από εκπαιδευτικούς σχολείου Αναστοχασμός
	Φεβρουάριος-Μάρτιος 2018 (διαδικτυακά)	<ul style="list-style-type: none"> - Σχεδιασμός διδακτικών παρεμβάσεων από νηπιαγωγούς - Ανατροφοδότηση από επιμορφώτρια - Εφαρμογή στην τάξη
4 ^η	12 Μαρτίου 2018	<ul style="list-style-type: none"> - Συνδιδασκαλία επιμορφώτριας και εκπαιδευτικών - Αναστοχασμός
	Μάρτιος-Απρίλιος 2018	<ul style="list-style-type: none"> - Σχεδιασμός διδακτικών παρεμβάσεων από νηπιαγωγούς - Ανατροφοδότηση από επιμορφώτρια - Εφαρμογή στην τάξη

Αποτελέσματα

Τόσο το στοχαστικό ημερολόγιο της επιμορφώτριας όσο και οι απαντήσεις που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί στις ερωτήσεις της συνέντευξης, δείχνουν τον τρόπο με τον οποίο η εκπαιδευτική κοινότητα του σχολείου μετατράπηκε σε συμμετοχική κοινότητα μάθησης.

Απόσπασμα 1- στοχαστικό ημερολόγιο επιμορφώτριας:

Νοέμβριος 2017

Η κάθε εκπαιδευτικός, διαδικτυακά, επικοινωνεί μαζί μου ξεχωριστά. Στις συναντήσεις μας στο σχολείο ενώ βρισκόμαστε όλες στο ίδιο τραπέζι, η καθεμιά ασχολείται μόνο με αυτό που την απασχολεί και την αγχώνει.

Δεκέμβριος 2017

Οι εκπαιδευτικοί αλληλεπιδρούν μεταξύ τους καθημερινά. Σήμερα με ενημέρωσαν ότι αυτή η αλληλεπίδραση δεν περιορίζεται στο σχολείο αλλά και έξω από αυτό. Επικοινωνούν μεταξύ τους και συναντώνται σε μη σχολικό χρόνο ώστε να συζητήσουν και να οργανώσουν τις ιδέες τους σχετικά με το σχεδιασμό και την εφαρμογή των μαθημάτων.

Μάρτιος 2018

Παρά το γεγονός ότι έκανα εγώ σήμερα το δειγματικό μάθημα, είδα τις συναδέλφους να συμμετέχουν ενεργά σε αυτό. Κατά την ομαδική εργασία των παιδιών η καθεμιά από εμάς ανέλαβε μια ομάδα παιδιών. Αυτό δεν το είχαμε συνεννοηθεί. Ένοιωσαν όμως άνετα, τόσο μαζί μου όσο και με τα μαθηματικά, για να το κάνουν. Στο προηγούμενο δειγματικό μάθημα παρατηρούσαν και κατέγραφαν όμως δεν συμμετείχαν. Η σημερινή αλλαγή μου έδωσε μεγάλη χαρά.

Απρίλιος 2018

Όταν κάποια από τις συναδέλφους επικοινωνεί μαζί μου είναι σαφές ότι μεταφέρει προβληματισμό της ομάδας όχι μόνο δικό της. Είναι επίσης σαφές ότι το θέμα έχει συζητηθεί στην ομάδα. Οι ανατροφοδοτήσεις που στέλνω σε ημερήσιους προγραμματισμούς μοιράζονται στην ομάδα και συζητούνται. Αυτό φαίνεται από το γεγονός ότι βλέπω στοιχεία ανατροφοδότησης που έστειλα σε μια συνάδελφο στο σχεδιασμό διδακτικής παρέμβασης της άλλης συναδέλφου. Στην τελευταία μας συνάντηση και οι δύο συνάδελφοι ζήτησαν να συναντηθούμε ταυτόχρονα και οι τρεις (μέχρι τώρα οι συναντήσεις ήταν ατομικές με κάθε συνάδελφο ξεχωριστά). Κατά τη συζήτηση θεμάτων που απασχολούσαν τη μια συνάδελφο έβλεπα και την άλλη να κρατά σημειώσεις και να συμμετέχει ενεργά στη συζήτηση.

Από το πιο πάνω απόσπασμα φαίνεται ότι αρχικά οι συνάδελφοι λειτουργούσαν ως αυτόνομες μονάδες. Η καθεμιά είχε τους δικούς της προβληματισμούς και αυτοί την

απασχολούσαν. Στο τέλος της διαδικασίας όμως φαίνεται καθαρά ότι οι συνάδελφοι λειτουργούν ως ομάδα στην οποία καθεμιά συμμετέχει ενεργά και έχει ουσιαστικό ρόλο.

Στα αποσπάσματα που ακολουθούν καταγράφονται κάποιες από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών. Στο Απόσπασμα 2 φαίνονται οι απαντήσεις στο πρώτο ερώτημα, στο Απόσπασμα 3 φαίνονται οι απαντήσεις για τα ερωτήματα 2 και 3 και στο Απόσπασμα 4 οι απαντήσεις στο τελευταίο ερώτημα.

Απόσπασμα 2α (Δεκέμβριος 2017)

N1: Προσωπικά ήθελα να μάθω πώς διδάσκουμε τα μαθηματικά στο νηπιαγωγείο σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα του 2016. Τι άλλαξε;

N2: Εγώ ήθελα να καταλάβω πώς διδάσκουμε μαθηματικά στο νηπιαγωγείο. Αυτά που έμαθα στο Πανεπιστήμιο δεν ήταν αρκετά. Χρειαζόμουν και άλλη κατάρτιση.

N3: Όλα αλλάζουν. Αυτό ισχύει και για τα μαθηματικά και τον τρόπο που τα διδάσκουμε στο νηπιαγωγείο. Δεν είχα όμως αυτές τις γνώσεις και θεωρούσα απαραίτητο να τις αποκτήσω γιατί αντιλαμβάνομαι ότι ο τρόπος που διδάσκω είναι πιο παραδοσιακός και αυτό πρέπει να αλλάξει. Συνεργάστηκα στο παρελθόν με συνάδελφο που εφάρμοζε νέες προσεγγίσεις στη διδακτική των μαθηματικών και από τότε συνεχώς έψαχνα ευκαιρία να επιμορφωθώ κι εγώ σε αυτό τον τομέα. Είδα την αλλαγή στην ίδια αλλά πιο πολύ στα παιδιά.

Απόσπασμα 2β (Απρίλιος 2018)

N1: Θέλω να συνεχίσω να αναπτύσσομαι, να μαθαίνω για τον τρόπο που τα μαθηματικά μπαίνουν στο νηπιαγωγείο. Να δοκιμάζω νέα πράγματα και νέες ιδέες. Η επιμορφώτρια μας έσπρωξε να σχεδιάσουμε, να δοκιμάσουμε, να αλλάξουμε.

N2: Θέλω να συνεχίσω να μαθαίνω, να διευρύνω τους ορίζοντές μου, να δοκιμάζω. Είδα τα παιδιά να ενθουσιάζονται και ενθουσιάζομαι κι εγώ. Αυτό δεν το έβλεπα πριν όταν κάναμε μαθηματικά.

Από τα πιο πάνω απόσπασμα φαίνεται ότι ενώ οι αρχικοί στόχοι των εκπαιδευτικών ήταν καθαρά σχετικοί με τον τρόπο διδασκαλίας των μαθηματικών, στη λήξη του προγράμματος συσχετίζονται με την επαγγελματική τους ανάπτυξη και διατυπώνονται με τρόπο που παραπέμπει σε αυτήν. Σημαντικό είναι επίσης και το γεγονός ότι παρά το γεγονός ότι το πρόγραμμα έχει ολοκληρωθεί (κατά τη συνέντευξη Απριλίου), οι εκπαιδευτικοί συνεχίζουν να θέτουν σχετικούς στόχους, στοιχείο που καταδεικνύει ότι θεωρούν η πορεία που ακολούθησαν στο σεμινάριο δεν ήταν γραμμική αλλά κυκλική (η επίτευξη του στόχου οδηγεί σε καθορισμό υψηλότερου σχετικού στόχου).

Απόσπασμα 3α (Δεκέμβριος 2017)

N1: Από την αρχή είχαμε καλές σχέσεις μεταξύ μας. Αλλά μέχρι εκεί. Όταν έλαβα την ανατροφοδότηση στο πρώτο σχέδιο που έστειλα έκανα τις αλλαγές και το εφάρμοσα στην τάξη μου. Αμέσως μετά την εφαρμογή η συνάδελφος ανυπομονούσε να μάθει πώς πήγε. Συζητήσαμε πολύ. Κάποια πράγματα που εντόπισα στο δικό μου μάθημα τα επεσήμανα και μαζί συζητήσαμε για τρόπους βελτίωσης του μαθήματος. Μετά από λίγες μέρες το εφάρμοσε αυτή στην τάξη της με τις αλλαγές που συζητήσαμε τόσο μεταξύ μας όσο και με την επιμορφώτρια. Όντως το αποτέλεσμα ήταν καλύτερο.

N2: Με τη συνάδελφο στην αρχή υπήρχε συνεννόηση για το θέμα που θα αναπτύξουμε η καθεμιά στην τάξη της. Τώρα νοιώθω ότι συνεργαζόμαστε πιο ουσιαστικά. Ανταλλάζουμε ιδέες, υλικό, προβληματισμούς. Κάθε φορά που κάποια από εμάς εφαρμόζει κάτι στην τάξη της το μοιράζεται με τις υπόλοιπες και το συζητάμε. Αυτές οι συζητήσεις είναι πολύ χρήσιμες. Διατυπώνουμε ερωτήματα και απορίες και μετά επικοινωνούμε με την επιμορφώτρια.

Απόσπασμα 3β (Απρίλιος 2018)

N2: Τώρα τα μοιραζόμαστε όλα. Μπορεί να μην κάνουμε το ίδιο θέμα αλλά συνεννοούμαστε και συζητάμε. Δοκιμάζουμε και μετά κρίνουμε αυτό που κάναμε. Άλλες φορές δοκιμάζουμε η μια αυτό που έκανε η άλλη και άλλες όχι. Δεν έχει σημασία να κάνουμε και οι δύο τα ίδια. Σημασία έχει ότι δοκιμάζουμε και μοιραζόμαστε και μέσα από αυτό μαθαίνουμε.

N3: Επειδή εγώ δεν έχω δική μου τάξη δεν εφαρμόζω σε τόσο μεγάλο βαθμό. Βλέπω όμως τη συνεργασία μεταξύ των συναδέλφων και τη χαίρομαι. Ανταλλάζουν υλικό, απόψεις, προβληματισμούς, στηρίζουν η μία την άλλη. Στην αρχή τις έβλεπα αγχωμένες, όπως ήμουν κι εγώ. Τώρα όμως βλέπω ότι η στήριξη που ξέρουμε ότι θα έχουμε η μια από την άλλη μας δίνει τη δύναμη να δοκιμάσουμε, να πειραματιστούμε. Θεωρώ σημαντικό το γεγονός ότι το θέμα ήταν καινούριο για όλες μας, καμιά δεν είχε περισσότερες γνώσεις ή εμπειρίες. Αυτό μας έδωσε. Επίσης η συχνή μας επαφή με την επιμορφώτρια βοήθησε πολύ. Δεν νοιώσαμε μόνες μας σε κανένα στάδιο της διαδικασίας.

Από τα πιο πάνω αποσπάσματα φαίνεται ότι ενώ αρχικά οι σχέσεις των συναδέλφων ήταν θετικές, περιορίζονταν στο φάσμα της συνεργασίας για αρμονική συνύπαρξη. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στο σεμινάριο φαίνεται ότι έπαιξε καταλυτικό ρόλο στη μετατροπή των σχέσεών τους σε σχέσεις συνέργειας. Σημαντικό θεωρείται το γεγονός ότι η αλλαγή στη φύση των σχέσεων ανάμεσα στις εκπαιδευτικούς φάνηκε από τα πρώτα στάδια της εφαρμογής του σεμιναρίου (Δεκέμβριος 2017).

Απόσπασμα 4α (Δεκέμβριος 2017)

N1: Νοιώθω πιο δυνατή γιατί δεν είμαι μόνη μου. Όταν το κατάλαβα αυτό ένοιωσα πολύ καλά.

N2: Πάντα μου άρεσε να συνεργάζομαι με άλλους. Αυτή τη φορά όμως δεν είναι συνεργασία. Νοιώθω ότι είμαστε συνοδοιπόροι.

Απόσπασμα 4β (Απρίλιος 2018)

N1: Έχει μεγάλη αξία η συνεργασία. Όχι όμως όταν κάνουμε καταμερισμό εργασιών. Η συνεργασία όπου όλοι έχουμε ρόλο και όλοι προσπαθούμε για έναν κοινό σκοπό. Όλοι στηρίζουμε και όλοι δοκιμάζουμε. Όλοι κρίνουμε και όλοι αξιολογούμε και εμάς και τους άλλους.

N3: Νοιώθω το εκπαιδευτικό προσωπικό πιο δεμένο. Ήρθαμε πολύ κοντά και ο λόγος είναι ότι πήραμε το σεμινάριο σοβαρά. Δουλέψαμε σκληρά, ακούσαμε, σχεδιάσαμε, δοκιμάσαμε, αλλάξαμε. Η αλλαγή, αυτό εγώ νομίζω ότι είναι το πιο σημαντικό. Η αλλαγή που έγινε στην καθεμιά μας αλλά και σε όλες μας μαζί.

Στο Απόσπασμα 4α και οι δύο εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι νοιώθουν ενδυναμωμένες μέσα από τη συνέργεια ενώ στο Απόσπασμα 4β η εκπαιδευτικός διακρίνει ανάμεσα σε συνεργασία (cooperation) και συνέργεια (collaboration). Φαίνεται καθαρά ότι η ίδια θεωρεί ότι η συνέργεια είναι το στοιχείο που διαφοροποίησε αυτή την εμπειρία από άλλες πιθανόν παρόμοιες.

Ο δεύτερος στόχος της παρούσας εργασίας ήταν να αξιολογήσει πιθανές αλλαγές στα αισθήματα διδακτικής επάρκειας των εκπαιδευτικών μέσα από τη συμμετοχή τους στο σεμινάριο. Το Απόσπασμα 5 παρουσιάζει αποσπάσματα από τη συνέντευξη Απριλίου 2018 με τις εκπαιδευτικούς ενώ στο Απόσπασμα 6 παρατίθενται σημειώσεις από το στοχαστικό ημερολόγιο της επιμορφώτριας.

Όσον αφορά στις πεποιθήσεις επάρκειας των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδακτική των μαθηματικών στο νηπιαγωγείο, φαίνεται ότι αυτές τροποποιήθηκαν σημαντικά μέσα από τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στο συγκεκριμένο σεμινάριο. Στο Απόσπασμα που ακολουθεί φαίνεται η αλλαγή που νοιώθει η κάθε εκπαιδευτικός σχετικά με την διδακτική της επάρκεια στα μαθηματικά.

Απόσπασμα 5 (Απρίλιος 2018)

N1: Όταν ξεκινήσαμε ήθελα να μάθω πιο πολλά πράγματα για τα μαθηματικά και πώς τα διδάσκουμε στο νηπιαγωγείο. Ένοιωθα άγχος, είχα πολλές απορίες, δεν ήμουν σίγουρη. Ειδικά με το νέο Αναλυτικό... Τώρα πολλά πράγματα έχουν ξεκαθαρίσει, όχι μόνο στο τι κάνουμε αλλά και στο πώς το κάνουμε. Νοιώθω πολύ πιο σίγουρη, νοιώθω άνετα, δεν φοβάμαι να δοκιμάσω. Νοιώθω πιο σίγουρη να σχεδιάσω και να εφαρμόσω μια διδακτική παρέμβαση στα μαθηματικά. Και το

πιο σημαντικό τώρα, με όλα τα νέα που έμαθα και εφαρμόζω αρέσουν πολύ σε εμένα και στα παιδιά.

N2: Δεν μπορώ να πω ότι τα μαθηματικά ήταν το αγαπημένο μου γνωστικό αντικείμενο. Έκανα αυτά που ήξερα και ήμουν σίγουρη στην τάξη. Άλλαξαν πολλά για εμένα από την αρχή της χρονιάς. Μέσα από το σεμινάριο είδα τα μαθηματικά με άλλο μάτι. Βλέπω και μεγάλη διαφορά στα παιδιά.

N3: Χαίρομαι γιατί αυτά που έβλεπα άλλη συνάδελφο (με την οποία δουλέψαμε μαζί παλιότερα) να κάνει στα μαθηματικά τώρα μπορώ να τα κάνω κι εγώ. Η αλλαγή είναι μεγάλη. Νοιώθω ασφάλεια. Το Αναλυτικό μπορώ πλέον να το διαβάσω και να το κατανοήσω. Μπορώ να το χρησιμοποιήσω στη δουλειά μου.

Απόσπασμα 6 – στοχαστικό ημερολόγιο επιμορφώτριας

Νοέμβριος 2017

Και οι τρεις εκπαιδευτικοί του σχολείου παρουσιάζουν άγχος σχετικά με τη διδακτική των μαθηματικών. Έχουν πολλές απορίες και επικεντρώνονται σε θέματα ύλης. Λειτουργούν ως μονάδες και ασχολούνται μόνο με ό,τι απασχολεί τις ίδιες.

Ιανουάριος 2018

Αρχίζω να λαμβάνω ερωτήσεις μεθοδολογικού περιεχομένου. Οι εκπαιδευτικοί δεν ενδιαφέρονται πλέον τόσο πολύ για το «τι» όσο για το «πώς». Κατά τις επισκέψεις μου στο σχολείο οι συνάδελφοι θέλουν να μοιραστούν μαζί μου τα όσα εφάρμοσαν και να τα συζητήσουμε.

Μάρτιος 2018

Βλέπω στοιχεία των συνδιδασκαλιών μας και των δειγματικών μαθημάτων που έκανα στο σχολείο να εμποτίζουν τους ημερήσιους προγραμματισμούς των συναδέλφων. Οι απορίες είναι πλέον καθαρά μεθοδολογικές και ο τρόπος που διατυπώνονται ξεκάθαρος και σαφής. ... Οι συνάδελφοι εκφράζονται με πολύ θετικότερο τρόπο για τα μαθηματικά και τη διδακτική τους. Είναι πιο χαλαρές. Ο φόβος και η αμφιβολία που έβλεπα στην αρχή της πορείας μας δεν υπάρχει πλέον.

Στα πιο πάνω αποσπάσματα φαίνεται ότι η κάθε εκπαιδευτικός έχει βελτιώσει τις πεποιθήσεις της σχετικά με τη διδακτική της επάρκεια στα μαθηματικά. Συγκεκριμένα φαίνεται ότι αυτή η αλλαγή σχετίζεται με μεγαλύτερη ικανότητα (α) στην κατανόηση και χρήση του Αναλυτικού Προγράμματος, (β) στο σχεδιασμό διδακτικών παρεμβάσεων, (γ) στην εφαρμογή διδακτικών παρεμβάσεων, (δ) στην κατανόηση της μεθοδολογίας της διδακτικής των μαθηματικών.

Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της παρούσας εργασίας (Αποσπάσματα 1 και 3) είναι σε συμφωνία με τη διεθνή βιβλιογραφία (Peel & Shotland, 2004· IPA 2017) αφού δείχνουν ότι η

μάθηση κοινοτήτων μέσα από συνέργεια μπορεί να απελευθερώσει και να ενδυναμώσει την επαγγελματική δυναμική των εκπαιδευτικών. Επίσης, στα Αποσπάσματα 3 και 6 φαίνεται ότι η συνέργεια μεταξύ εκπαιδευτικών παίζει σημαντικό ρόλο στη βελτίωση της ποιότητας διδασκαλίας και μάθησης εντός της σχολικής μονάδας, γεγονός που επισημαίνεται και από τους Gooddard και άλλους (2007) και Hargreaves και Fullan (2012). Επιπρόσθετα, στο Απόσπασμα 2 φαίνεται ότι οι πεποιθήσεις επαγγελματικής επάρκειας των εκπαιδευτικών μεσολαβούν στη σχέση κοινωνικών δικτύων εκπαιδευτικών και επιπέδου εμπλοκής των παιδιών στα όσα γίνονται γεγονός το οποίο επισημαίνεται και από τους Bandura (1993) και Molenaar (2012). Τέλος στα Αποσπάσματα 4 και 5 τα αποτελέσματα δείχνουν να συμφωνούν με αυτά άλλης έρευνας (Protheroe, 2008) όπου φαίνεται ότι οι προσωπικές εμπειρίες των εκπαιδευτικών και η κουλτούρα του σχολείου επηρεάζουν τη μάθηση των παιδιών.

Στην παρούσα εργασία φαίνεται ότι μέσα από τον εμπλουτισμό των γνώσεων και την απόκτηση θετικών εμπειριών οι εκπαιδευτικοί νοιώθουν, ότι όχι μόνο κατάφεραν να βελτιώσουν την ποιότητα της διδασκαλίας τους αλλά και, περισσότερο ικανές να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις του συγκεκριμένου γνωστικού αντικείμενου. Γενικά, φαίνεται ότι η συνέργεια έπαιξε σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση κουλτούρας συμμετοχικής κοινότητας μάθησης στο σχολείο και στη βελτίωση των πεποιθήσεών των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδακτική τους επάρκεια.

Η παρούσα εργασία αποτελεί μελέτη περίπτωσης. Ενδιαφέρον θα παρουσίαζε η διεύρυνσή της και σε άλλα σχολεία που συμμετέχουν στο πρόγραμμα επιμόρφωσης των σεμιναρίων σε σχολική βάση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου ώστε να αποτυπωθεί ο ρόλος που αυτά παίζουν στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και στη στήριξη της φιλοσοφίας της μετατροπής των σχολείων σε κοινότητες μάθησης παιδιών και εκπαιδευτικών.

Βιβλιογραφία

Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist* 28(2), σσ. 117-148

Brufee, A. K. (1999). Collaborative learning: higher education interdependence, and the authority of knowledge. Johns Hopkins University Press.

Goddard, Y., Goddard, R. D., & Tschannen-Moran. M. (2007). A theoretical investigation of teacher collaboration for school improvement and student achievement in public elementary schools. *The teachers college record*. 109(4), σσ. 877-896.

Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). Professional capital: transforming teaching in every school. N.Y: Teachers College Press.

IPA (2017). A study of the teachers' professional learning initiative (TPL). Cyprus Pedagogical Institute (CPI). A Directorate of the Ministry of Education and Culture.

Moolenaar, N. M., Slegers. P. J., & Daly. A. J. (2012). Teaming up: linking collaboration networks, collective efficacy, and student achievement. *Teaching and teacher education*. 28(2), σσ. 251-262.

Panitz, T. (1999). A definition of collaborative vs cooperative learning. ERIC ED448443.

Peel, D. (2010). Collaborative professionalism. *Journal of Education in the Built Environment*. 5(2), σσ. 1-3.

Peel, D. & Shortland, S. (2004). Student-teacher collaborative reflection: perspectives on learning together. *Innovations in education and teaching international*. 41(1), σσ. 49-58.

Protheroe, N. (2008). Teacher efficacy: what is it and does it matter? *Principal*. May/June: 42-45.

Shiakalli. A.M., Zacharos. K., & Lavidas. K. (2017). Preparing pre-school teacher for teaching probability. *Review of Science, Mathematics and ICT Education*. 11(2), σσ. 93-117.

Σημείωση:

Θερμές ευχαριστίες στις νηπιαγωγούς Βασιλική Δράκου, Κατερίνα Κώστα και Έλενα Δημητρίου για τη συμβολή τους στην πραγματοποίηση αυτής της εργασίας.

Διερευνώντας διαφορετικές κατασκευές του επαγγελματισμού εκπαιδευτικών κατά την πρώτη εφαρμογή του Νέου Συστήματος Διορισμού Εκπαιδευτικών στην Κύπρο

Ταμπούρας Αντώνης

Διδακτορικός Φοιτητής (Αναλυτικά Προγράμματα, Διδασκαλία και Συγκριτική
Παιδαγωγική),
Πανεπιστήμιο Κύπρου-ΕΠΑ
tampouras.antonis@ucy.ac.cy

Παντελή Θεοπίστη

Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια («Αναλυτικά Προγράμματα και Συγκριτική Παιδαγωγική»),
Πανεπιστήμιο Κύπρου-ΕΠΑ
panteli.theopisti@ucy.ac.cy

Φιλίππου Σταυρούλα

Επίκουρη Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Κύπρου-ΕΠΑ
philippou.stavroula@ucy.ac.cy

Περίληψη

Παρόλη τη συζήτηση και τη διατύπωση ποικιλίας προτάσεων για αλλαγή της επετηρίδας ως συστήματος διορισμού εκπαιδευτικών στη δημόσια εκπαίδευση της Κυπριακής Δημοκρατίας για δεκαετίες, την οριστική ώθηση, προς τη

συστηματοποίηση των διαφόρων σχετικών προτάσεων φαίνεται να έδωσε η οικονομική κρίση του 2013 και, εν μέσω αυτής, η Έκθεση της Παγκόσμιας Τράπεζας για την εκπαίδευση. Σε αυτή, τονίστηκε πως δεν υπήρχαν αξιολογικά κριτήρια που να διασφαλίζουν τον διορισμό των «καλύτερων» εκπαιδευτικών και προτάθηκε το Νέο Σύστημα Διορισίμων στην Εκπαίδευση (ΝΣΔΕ) ως η πιο προφανής λύση στο πρόβλημα της επιλογής εκπαιδευτικών (World Bank, 2014). Η κυβέρνηση, υιοθετώντας τη λογική αυτής της πρότασης, σχεδίασε, νομοθέτησε και εφάρμοσε το ΝΣΔΕ, το οποίο προνοεί την αξιολόγηση των υποψήφιων εκπαιδευτικών μέσω γραπτών εξετάσεων σε συνδυασμό με τη μοριοδότησή τους βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων. Κατά τη διάρκεια του σχεδιασμού και πρώτης εφαρμογής του ΝΣΔΕ, προέκυψε ποικιλία επιχειρημάτων υπέρ ή κατά του σχεδίου από ποικιλία κοινωνικών δραστών (θεσμών, ομάδων, φορέων και ατόμων). Η παρούσα εργασία εστιάζει χρονικά στο τελευταίο έτος πριν την πρώτη διεξαγωγή εξετάσεων με σκοπό τη χαρτογράφηση των κοινωνικών δραστών που εκφράστηκαν στη δημόσια σφαίρα κατά την περίοδο αυτή και την ανάλυση των επιχειρημάτων που επιστράτευσαν, ώστε να διερευνηθούν οι αναδυόμενες εννοιολογήσεις επαγγελματισμού εκπαιδευτικών κατά τις σχετικές τοποθετήσεις. Επιλέγηκαν άρθρα από τη δημόσια σφαίρα και συγκεκριμένα που συμπεριλήφθηκαν στο καθημερινό ενημερωτικό δελτίο του ιστοχώρου «raideia.news». Διενεργήθηκε ανάλυση περιεχομένου και ανάλυση λόγου με σκοπό την ανίχνευση νοημάτων που αποδόθηκαν στον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών. Τα ευρήματα καταδεικνύουν πως το ΝΣΔΕ αναδύθηκε σε ένα πλαίσιο αμφισημιών και αντιφάσεων που παραμένουν υπό ένταση. Διαπιστώθηκε ποικιλομορφία μεταξύ αλλά και εντός των κοινωνικών δραστών που δημοσίευσαν στο δελτίο ως προς τα νοήματα που απέδωσαν στον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών, έννοια που τέθηκε υπό έντονη αμφισβήτηση και διαπραγμάτευση. Το επάγγελμα των εκπαιδευτικών κατασκευάζεται κυρίως με όρους «πρακτικού» και «κλασικού» επαγγελματισμού στα δεδομένα, αφού εξάγονται η εμπειρία ως απαραίτητο προσόν του/της επαγγελματία και η πιστοποίηση των προσόντων του/της, αντίστοιχα. Η εργασία ολοκληρώνεται με συζήτηση των διαπιστώσεων αυτών σε σχέση με ευρύτερες συζητήσεις γύρω από τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών και σχετικές πολιτικές.

Λέξεις κλειδιά: Νέο Σύστημα Διορισμού Εκπαιδευτικών, επαγγελματισμός εκπαιδευτικών, επιλογή εκπαιδευτικών

Inquiring into different constructions of teacher professionalism during the first implementation of the New Teacher Appointment System in Cyprus

Tampouras Antonis

Doctoral Candidate (Curriculum, Teaching and Comparative Education)

University of Cyprus-Department of Education

tampouras.antonis@ucy.ac.cy

Panteli Theopisti

Postgraduate Student (Curriculum, Teaching and Comparative Education)

University of Cyprus-Department of Education

panteli.theopisti@ucy.ac.cy

Philippou Stavroula
Assistant Professor (Curriculum and Teaching)
University of Cyprus-Department of Education
philippou.stavroula@ucy.ac.cy

Summary

Despite the decade-long debates and the numerous proposals over the teacher selection system in the Republic of Cyprus, the impetus for its change was enhanced during the country's 2013 economic crisis and through the World Bank's evaluation of the educational system where the lack of "objective measures" that would ensure the recruitment of the "best" teachers was stressed; it thus proposed the introduction of an official written exam as the most appropriate solution (World Bank, 2014). Adopting this proposal, the Report the Republic of Cyprus designed, legislated and implemented a new teacher appointment system, which evaluates candidates through written exams and other merit criteria. During this process a variety of views were expressed by different social actors (institutions, groups, bodies, individuals). This paper focuses on the main social actors who expressed views in the public sphere during the year leading up to the first teacher exams in order to analyze the arguments put forth to support their views and unpack constructions of teacher professionalism emerging thereof. The data was comprised of articles over the new appointment system published in the daily newsletter of the site "paideia.news" and was analyzed through content and discourse analysis to explore the meanings ascribed to teacher professionalism. The analysis illustrates how the new system emerged amidst doubts, conflicts and contradictions that remain intense, as several actors still express strong and diverging views, and how the teaching profession seemed to be described or prescribed mainly with notions of "classical" and "practical" professionalism, as (different) academic-professional qualifications and experience respectively were construed as the most important requirements/expectations from teachers.

Keywords: New Teacher Appointment System, teacher professionalism, teacher selection and recruitment

Εισαγωγή

Το ζήτημα της επιλογής εκπαιδευτικών απασχολεί συστηματικά την βιβλιογραφία, με διαφορετικές προτάσεις, διαδικασίες, αλλά και αναλύσεις αυτών ως προς το πώς επιλέγονται άτομα για το επάγγελμα. Οι διαφορετικές αυτές διαδικασίες αποκαλύπτουν τα ρευστά και δυναμικά κριτήρια που επιστρατεύονται κάθε φορά για να «ορίσουν», «καθορίσουν» και «ρυθμίσουν» το επάγγελμα των εκπαιδευτικών. Συζήτηση γύρω από την επιλογή εκπαιδευτικών λάμβανε χώρα στην Κύπρο τις τελευταίες τέσσερις τουλάχιστον δεκαετίες και εστίαζε συχνά στο ισχύον σύστημα της «επετηρίδας», το οποίο προνοούσε διορισμό των εκπαιδευτικών κυρίως με βάση το έτος κατάθεσης και επιπρόσθετα με κριτήρια που συμπεριλάμβαναν το βαθμό του πρώτου πτυχίου τους, την κατοχή μεταπτυχιακού/διδακτορικού τίτλου και την εκπλήρωση των στρατιωτικών υποχρεώσεων για τους άρρενες. Η συζήτηση όμως, αφορούσε περισσότερο τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση για την οποία συγκεντρώθηκε μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών σε διάφορες ειδικότητες. Στη δημοτική εκπαίδευση, ο αριθμός εισαγωγής εκπαιδευτικών ήταν μικρότερος, νοουμένου ότι ελεγχόταν

μέσω του αριθμού φοιτητών/τριών στην Παιδαγωγική Ακαδημία (1959-60 μέχρι 1992-1993), και ανταποκρινόταν στις ανάγκες της δημόσιας εκπαίδευσης με τους/τις απόφοιτοι/ες να διορίζονται αμέσως. Το ίδιο συνέχισε να συμβαίνει με την πανεπιστημοποίηση της αρχικής εκπαίδευσης εκπαιδευτικών με την ίδρυση του Πανεπιστημίου Κύπρου και του Τμήματος Επιστημών της Αγωγής στις αρχές της δεκαετίας του 1990. Εντούτοις δεν ίσχυε το ίδιο με τους/τις εκπαιδευτικούς μέσης εκπαίδευσης, εφόσον οι πλείστοι προέρχονταν από πανεπιστήμια του εξωτερικού (κυρίως Ελλάδα). Ως εκ τούτου, στην «επετηρίδα» εκπαιδευτικών μέσης εκπαίδευσης συγκεντρώθηκαν μεγάλοι αριθμοί εκπαιδευτικών, σε αντίθεση με εκείνη της δημοτικής εκπαίδευσης, για την οποία μέχρι λίγο πριν το 2010 δεν υπήρχε μεγάλο πλεόνασμα.

Η συζήτηση αυτή δεν ήταν μόνο εγχώρια, αλλά ενημερωνόταν και από διεθνείς σχετικές συζητήσεις. Ανάμεσα στις πιο ισχυρές θέσεις που διατυπώθηκαν αυτή την περίοδο ήταν εκείνη της Ουνέσκο, όταν προσκλήθηκε να αξιολογήσει το εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου, η οποία πρότεινε τον «εκσυγχρονισμό» του συστήματος διορισμών (Έκθεση ΟΥΝΕΣΚΟ, 1997). Το περιεχόμενο του «εκσυγχρονισμού» στη συγκεκριμένη έκθεση περιλάμβανε την πρόσληψη εκπαιδευτικών διαμέσου γραπτού διαγωνισμού ως διαδικασία η οποία θα «διασφάλιζε» την αξιοπιστία της. Η αίτηση και πλήρης ένταξη της Κύπρου στην Ευρωπαϊκή Ένωση (ΕΕ) το 2004 φαίνεται να συνέβαλε σε πιέσεις όπως το εκπαιδευτικό σύστημα αλλάξει και ως προς αυτό το ζήτημα. Συγκεκριμένα, στο πλαίσιο των ευρωπαϊκών της υποχρεώσεων, δημιουργήθηκαν οι συνθήκες ίδρυσης ακόμα δύο νέων δημόσιων πανεπιστημίων, του Τεχνολογικού Πανεπιστημίου Κύπρου και του Ανοιχτού Πανεπιστημίου Κύπρου, και της αναβάθμισης κολλεγίων ανώτερης εκπαίδευσης σε ιδιωτικά πανεπιστήμια (Κληρίδης, 2016) με τα τελευταία να προσφέρουν και προγράμματα αρχικής εκπαίδευσης εκπαιδευτικών. Επιπλέον, η ένταξη σήμαινε και την είσοδο εκπαιδευτικών από χώρες-μέλη της ΕΕ στους κυπριακούς καταλόγους διοριστέων.

Στο πλαίσιο αυτών των εξελίξεων προτείνεται εκ νέου από την Επιτροπή Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης (2004) (επί κυβέρνησης Τάσου Παπαδόπουλου) και λίγο αργότερα από το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (Στρατηγικός Σχεδιασμός για την Παιδεία, 2007) ο «εκσυγχρονισμός» του συστήματος διορισμών. Τόσο στην Έκθεση της Ουνέσκο (1997), όσο και στις δύο Εκθέσεις του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού που προαναφέρθηκαν, ο διορισμός των εκπαιδευτικών κατασκευάζεται ως ένα από τα κύρια προβλήματα του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος, επιχείρημα το οποίο επαναφέρεται και αργότερα (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2014). Στα κείμενα αυτά, ο προσδιορισμός του προβλήματος με όρους «πλεονάσματος» αποφοίτων και συσσώρευσης τους στον κατάλογο συνοδεύεται από αναφορές σε απουσία αξιοκρατικών κριτηρίων με τα οποία να γίνεται επιλογή όσων διορίζονταν στην εκπαίδευση.

Αν και η συζήτηση για το ζήτημα διορισμών συνεχίστηκε σε διάφορα επίπεδα, εν τούτοις πήρε έντονες και εντατικές διαστάσεις μετά το 2014. Η δυσμενής οικονομική κατάσταση στην οποία περιέπεσε η Κυπριακή Δημοκρατία το 2013 δημιούργησε συνθήκες εμπλοκής της Παγκόσμιας Τράπεζας, κατόπιν πρόσκλησης από το ΥΠΠ, η οποία με τη σειρά της δημιούργησε πιέσεις προς γενική αναδιάρθρωση του κράτους,

συμπεριλαμβανομένης και της εκπαίδευσης. Στην Έκθεσή της, η απουσία κριτηρίων αξιολόγησης για τον διορισμό των «καλύτερων» και «λαμπρότερων» εκπαιδευτικών, σχολιάζεται αρνητικά, καθώς και το ότι οι διορισμοί γίνονταν με βάση την αρχαιότητα. Γι' αυτούς του λόγους, οι εμπειρογνώμονες εισηγήθηκαν τη μεταρρύθμιση του συστήματος πρόσληψης και την σταδιακή κατάργηση της «επετηρίδας», ώστε να λαμβάνονται υπόψη «αντικειμενικά μέτρα» αξιολόγησης (World Bank, 2014).

Σε σχετικά σύντομο χρονικό διάστημα μετά την δημοσίευση της πιο πάνω Έκθεσης, σχεδιάστηκε και, νομοθετήθηκε το 2015 το Νέο Σύστημα Διορισμού Εκπαιδευτικών (ΝΣΔΕ). Οι πρώτες γραπτές εξετάσεις που προνοεί έλαβαν χώρα το Νοέμβριο του 2017 και τα αποτελέσματα ανακοινώθηκαν το Μάρτιο του 2018. Αμέσως μετά διαμορφώθηκαν οι νέοι κατάλογοι διορισίμων, με συνυπολογισμό των λοιπών θεσμοθετημένων κριτηρίων: προϋπηρεσία, πρόσθετοι τίτλοι σπουδών (μεταπτυχιακός/διδακτορικός), βαθμός πρώτου πτυχίου, έτος κατάθεσης πρώτου πτυχίου, και η πλήρωση των στρατιωτικών υποχρεώσεων (για τους άρρενες). Οι πρώτοι διορισμοί από το νέο κατάλογο διορισίμων αφορούν τη σχολική χρονιά 2018-2019.

Κατά τη διάρκεια αυτού του χρονικού διαστήματος, το νέο σύστημα διαμορφώθηκε ως τέτοιο σε ένα πλαίσιο έντονων συζητήσεων και διαφωνιών οι οποίες βρίθουν αμφισημιών και αντιφάσεων, μερικές από τις οποίες εντείνονται νοουμένου ότι δεν είναι σαφές πότε και υπό ποιους όρους θα εργοδοτούνται οι εκάστοτε «επιτυχόντες/ουσες». Το ΝΣΔΕ τροφοδότησε έντονες συζητήσεις με συχνές και διαφορετικές τοποθετήσεις από πολλούς και διαφορετικούς κοινωνικούς δράστες σε διαφορετικές «φάσεις» σχεδιασμού και εφαρμογής του. Σκοπός λοιπόν, της παρούσας διερεύνησης είναι η χαρτογράφηση των κυριότερων κοινωνικών δραστών (ομάδες/φορείς/θεσμοί/άτομα) που τοποθετήθηκαν και η ανάλυση των κυριότερων επιχειρημάτων που επιστράτευαν κατά τη διάρκεια μιας συγκεκριμένης «φάσης» εφαρμογής του. Μέσα από την ανάλυση ανιχνεύονται οι τρόποι με τους οποίους προβάλλονταν στον λόγο τους διαφορετικοί «τύποι» επαγγελματισμού, οι οποίοι αναμενόταν να χαρακτηρίζουν τους/τις εκπαιδευτικούς και βάσει των οποίων σχολιάζονταν η νομοθεσία και εκπορευόμενες διαδικασίες εξετάσεων και μοριοδότησης λοιπών κριτηρίων στο πλαίσιο του ΝΣΔΕ.

«Επαγγελματισμός» εκπαιδευτικών και «Τύποι» επαγγελματισμού

Ο προσδιορισμός του επαγγέλματος των εκπαιδευτικών και του «επαγγελματισμού» που αναμένεται να τους χαρακτηρίζει δεν είναι στατικός ή σταθερός, αλλά ρευστός και δυναμικός, αφού συγκροτείται σε διαφορετικές χωροχρονικές συνθήκες ανάμεσα σε διαφορετικές ομάδες, οι οποίες τον διαπραγματεύονται από διαφορετικές θέσεις ισχύος. Μια τέτοια θεώρηση των βασικών, για αυτή την εργασία, εννοιών του «επαγγέλματος» και «επαγγελματισμού» υποδεικνύει και την σημαντικότητά της, μια και εστιάζει σε μία τέτοια διαπραγμάτευση στο συγκείμενο της Κύπρου μέσα από το παράδειγμα του συστήματος επιλογής εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια μιας ιστορικής συγκυρίας αλλαγής του. Όπως τονίζει και η Evans (2011), οι κυβερνήσεις μέσω της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής διαμορφώνουν τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών, διευρύνοντας ή συρρικνώνοντάς τον προς συγκεκριμένες κατευθύνσεις και επηρεάζοντας τον τρόπο με τον οποίο γίνεται αντιληπτός (Leaton-

Gray & Whitty, 2010· Hargreaves, 2010· Day, κ.ά., 2007). Ταυτόχρονα, και άλλοι θεσμοί/φορείς/κοινωνικές ομάδες, όταν εκφράζουν απόψεις αποπειρώνται να προωθήσουν δικές τους προτεραιότητες ή ανταποκρίνονται σε σχετικές πολιτικές, κατασκευάζοντας λογοθετικά το επάγγελμα των εκπαιδευτικών και τον επαγγελματισμό που αναμένουν να τους/τις διακρίνει. Ως εκ τούτου, στην εργασία αυτή το ΝΣΔΕ αντιμετωπίζεται ως μια τέτοια πολιτική κατά την πρώτη εφαρμογή της οποίας αναδύθηκαν συγκεκριμένοι «τύποι» εκπαιδευτικού επαγγελματισμού στο λόγο εμπλεκόμενων κοινωνικών δραστών, όπως του ΥΠΠ, εκπροσώπων του κράτους ή/και της κυβέρνησης, των συνδικαλιστικών και άλλων εκπαιδευτικών οργανώσεων, αλλά και ατόμων που συμμετείχαν στη συζήτηση.

Πολλοί ορισμοί έχουν προταθεί για την έννοια του επαγγελματισμού και συχνά τονίζεται η μεταβαλλόμενη φύση της, αφού κάθε αλλαγή και μεταβολή του συγκεκριμένου ασκεί επιρροή και προτάσσει την ανάγκη ταυτόχρονης και αντίστοιχης αλλαγής της (Whitty, 2008· Evans, 2011) και η συγκρότησή της από ποικιλία γνωρισμάτων (Hargreaves, 2010· Hoyle, 1995). Αναγνωρίζοντας αυτή τη ρευστότητα και δυναμικότητα του όρου, οι Goodson και Hargreaves (1996), προσπάθησαν να συστηματοποιήσουν νοήματα που του αποδόθηκαν διαχρονικά στη βιβλιογραφία καταλήγοντας σε μία τυπολογία πέντε διαφορετικών και συχνά συνδεόμενων τύπων, οι οποίοι επεξηγούνται με συντομία στη συνέχεια, αφού αξιοποιήθηκαν για την ανάλυση των δεδομένων στην παρούσα εργασία.

Ο «κλασικός επαγγελματισμός» είναι αυτός που συμπυκνώνει χαρακτηριστικά των τριών κλασικών/παραδοσιακών επαγγελμάτων (κληρικών, γιατρών, νομικών), τα οποία υπερείχαν ιστορικά ως προς το κύρος και την αναγνώρισή τους. Ο «κλασικός επαγγελματίας» χαρακτηρίζεται από κάποια μορφή αυτονομία, ενώ κατέχει πιστοποιημένες θεωρητικές γνώσεις, τις οποίες μπορεί να αποδείξει επίσημα σε περίπτωση που χρειαστεί μέσω εξεταστικής διαδικασίας. Παράλληλα, ο «κλασικός επαγγελματίας» χαρακτηρίζεται από κύρος και κοινωνική αναγνώριση από τους «πελάτες» στους οποίους προσφέρονται οι υπηρεσίες που επιζητούν. Ο «ευέλικτος επαγγελματισμός» συγκροτείται από λόγους οι οποίοι προτείνουν την ανάπτυξη κουλτούρας που ευνοεί τη συνεργασία και ενισχύει την επαγγελματική κοινότητα (professional community) στην εκπαίδευση. Αυτός ο τύπος επαγγελματισμού γίνεται αντιληπτός ως να έχει κυρίως, τοπικό χαρακτήρα, αφού θεμελιώνεται στο ότι οι τοπικές επαγγελματικές κοινότητες αναμένεται να επιδεικνύουν πιο ισχυρή συνεργασία με απώτερο στόχο την ενίσχυση του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών (Talbert & McLaughlin, 1994). Ο «πρακτικός επαγγελματισμός» (practical professionalism) έχει ως στόχο να προσδώσει κύρος στις αποφάσεις και στις πρακτικές γνώσεις που εφαρμόζουν τα άτομα στον εργασιακό τους χώρο (Goodson & Hargreaves, 1996). Βαρύνουσα σημασία για την τεχνογνωσία αυτή, κατέχει η στήριξη στην εμπειρία ως πηγή έγκυρου θεωρητικού υπόβαθρου. Στον «διευρυμένο επαγγελματισμό» (extended professionalism), οι εκπαιδευτικοί αποκτούν πληθώρα δεξιοτήτων μέσα από το συνδυασμό θεωρίας και εμπειρίας-πράξης. Οι προοπτικές των εκπαιδευτικών δεν περιορίζονται σε χωροχρονικό πλαίσιο, αλλά εκτείνονται και πέρα από το πλαίσιο της τάξης, εντάσσοντας την εκπαίδευση σε ένα ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο. Κεντρικό σημείο αποτελούν οι επαγγελματικές δραστηριότητες, η επαφή με τη διεθνή επαγγελματική βιβλιογραφία, ενώ ενισχύεται η θεωρητική και

πρακτική εμπειρία που αποκτάται μέσα από την ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση. Ο «πολύπλοκος επαγγελματισμός» (complex professionalism) θεμελιώνεται στο επιχείρημα ότι τα επαγγέλματα πρέπει να χαρακτηρίζονται με κριτήριο την πολυπλοκότητα των εργασιακών καθηκόντων που περιλαμβάνουν- άρα η αναγνώριση του εκπαιδευτικού επαγγέλματος απορρέει από τα υψηλά επίπεδα πολυπλοκότητας της διδακτικής πράξης. Στην εργασία αυτή αξιοποιήσαμε τη συγκεκριμένη «τυπολογία» για να κατανοήσουμε τι είδους νοήματα απέδιδαν στον επαγγελματισμό κάποιοι από τους κοινωνικούς δράστες που ενεπλάκησαν σε συζητήσεις για το ΝΣΔΕ, όπως επεξηγείται παρακάτω.

Μεθοδολογία

Σκοπός της έρευνας ήταν η χαρτογράφηση των κοινωνικών δραστών που εκφράστηκαν στη δημόσια σφαίρα, κατά το έτος που προηγήθηκε της πρώτης διεξαγωγής γραπτών εξετάσεων στο πλαίσιο εφαρμογής του ΝΣΔΕ στην Κύπρο, ώστε να ανιχνευθούν διαφορετικοί τύποι επαγγελματισμού στο λόγο τους. Ο σκοπός αυτός θεμελιώνεται και εκπορεύεται από θεωρήσεις των επαγγελμάτων ως δραστηριοτήτων υπό συνεχή κοινωνική διαπραγμάτευση, οι οποίες ακριβώς ορίζονται και επαναπροσδιορίζονται μέσα από διαδικασίες διαλόγου, διαφωνιών, εντάσεων και συγκρούσεων μεταξύ διαφορετικών κοινωνικών δραστών. Με βάση το σκοπό αυτό διαμορφώθηκαν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποιοι κοινωνικοί δράστες εκφράστηκαν στην δημόσια σφαίρα, κατά την περίοδο πριν την πρώτη διεξαγωγή εξετάσεων στο πλαίσιο εφαρμογής του ΝΣΔΕ (1^η Οκτωβρίου 2016 – 3^η Νοεμβρίου 2017) στην Κύπρο;
2. Ποια επιχειρήματα επιστράτευσαν προκειμένου να υποστηρίξουν συγκεκριμένες θέσεις;
3. Ποιες συνεπαγόμενες εννοιολογήσεις επαγγελματισμού απορρέουν από τις θέσεις αυτές για τους/τις εκπαιδευτικούς δημοτικής εκπαίδευσης;

Τα ερευνητικά ερωτήματα διερευνώνται μέσα από την περίπτωση ενός συγκεκριμένου καθημερινού ενημερωτικού δελτίου που αποστέλλεται ηλεκτρονικά σε χρήστες του ιστοχώρου «raideia.news», ο οποίος εστιάζει σε θέματα εκπαίδευσης και έχει, από τη δημιουργία του το 2012, ευρεία διάχυση στο κυπριακό συγκείμενο. Από το δελτίο αυτό, αποδελτιώθηκαν αρχικά 350 άρθρα που σχετίζονταν με το ΝΣΔΕ και δημοσιεύτηκαν κατά την περίοδο 1^η Οκτώβριου 2016-3^η Νοέμβριου 2017. Από αυτά επιλέγηκαν στη συνέχεια 180 άρθρα που αφορούσαν συγκεκριμένα τη δημοτική εκπαίδευση. Στην ανάλυση συμπεριλήφθηκαν τόσο τα κυρίως κείμενα των άρθρογράφων όσο και σχόλια από χρήστες για την επώνυμη καταχώρηση των οποίων δίνεται η δυνατότητα στο συγκεκριμένο ιστοχώρο.

Αρχικά, έγινε κατηγοριοποίηση των άρθρων με βάση συγγραφέα/θεσμό, ώστε να χαρτογραφηθούν οι διαφορετικοί δράστες και στη συνέχεια έγινε συνδυασμός μεθόδων «Ανάλυσης Περιεχομένου» (content analysis) με χρήση των τύπων επαγγελματισμού (Goodson & Hargreaves, 1996) και «Ανάλυσης Λόγου» (Gee, 2005) σε επιλογή αποσπασμάτων, προκειμένου να αναδειχθούν οι αντιφάσεις, συγκρούσεις, κενά και παράδοξα μεταξύ αλλά και εντός αυτών των διαφορετικών

δραστών, καθώς εκφράζονταν από διαφορετικές θέσεις ισχύος με διαφορετικούς στόχους και συχνά εις ανταπόκριση ή και αντίλογο ποικιλίας άλλων θέσεων.

Η ανάλυση του λόγου των διαφορετικών εμπλεκόμενων με την εκπαίδευση δραστών κατά τη διάρκεια μιας φάσης σημαντικής αλλαγής του θεσμικού πλαισίου για την επιλογή εκπαιδευτικών κατέδειξε την πολυπλοκότητα της διερεύνησης του εκπαιδευτικού επαγγελματισμού. Αν και έγινε προσπάθεια ανίχνευσης των τύπων επαγγελματισμού όπως παρουσιάστηκαν πιο πάνω, εντούτοις σημειώνεται ότι, στόχος της ανάλυσης δεν υπήρξε η απόλυτη αντιστοίχιση όλων των στοιχείων καθενός τους με συγκεκριμένους δράστες, αλλά ο εντοπισμός ποικιλίας στοιχείων από διαφορετικούς «τύπους» επαγγελματισμού εντός και μεταξύ τους. Η ανάδειξη του ΝΣΔΕ ως πεδίου σύγκρουσης και διαπραγμάτευσης του εκπαιδευτικού επαγγέλματος μεταξύ των εμπλεκόμενων δραστών έγκειται ακριβώς σε αυτή την πολυπλοκότητα.

Βασικά ευρήματα και διαπιστώσεις

Η χαρτογράφηση της αρθρογραφίας μάς οδήγησε στην ομαδοποίηση των κοινωνικών δραστών οι οποίοι εκφράστηκαν συχνότερα στο ενημερωτικό δελτίο ως εξής: (α) Υπουργός Παιδείας και Πολιτισμού και Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, (β) Μέλη πολιτικής ηγεσίας – Βουλευτές, (γ) Συνδικαλιστικές - Εκπαιδευτικές Οργανώσεις, (δ) Αντικαταστάτες – Συμβασιούχοι Εκπαιδευτικοί, και (ε) Διορισμένοι Εκπαιδευτικοί. Για την κάθε ομάδα εξετάστηκαν αναλυτικά τα κυριότερα επιχειρήματα που επιστράτευσαν, οι τύποι επαγγελματισμού που αναδύονταν στο λόγο τους και ενδεικτικές αντιφάσεις ή κενά που προέκυπταν σε σχέση με αυτούς τους τύπους επαγγελματισμού. Πιο κάτω παρουσιάζονται κάποιες βασικές διαπιστώσεις ανά κοινωνικό δράστη.

Α) Υπουργός Παιδείας και Πολιτισμού και Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού

Ο Υπουργός Παιδείας και Πολιτισμού γενικά παρουσιάζει την εφαρμογή του νέου συστήματος διορισμών στη δημόσια εκπαίδευση ως τη σημαντικότερη και τη μεγαλύτερη μεταρρύθμιση των τελευταίων χρόνων στον χώρο της παιδείας (ΥΠΠ, 08. 06. 2017, ΠΝ, «Δεν υπάρχει καμία λογική»). Δύο ήταν τα κύρια επιχειρήματα που επικαλέστηκε το ΥΠΠ. Το πρώτο αφορούσε την εμπειρία/προϋπηρεσία, ειδικά το θέμα των εκπαιδευτικών με τριαντάμηνη προϋπηρεσία, το οποίο προσπάθησε να ρυθμίσει βάσει και των συμβουλών της Νομικής Υπηρεσίας (ΥΠΠ, 11. 04. 2017, ΠΝ, «Καδής για διαμαρτυρία της ΠΟΕΔ»). Ωστόσο, με βάση τις γνωματεύσεις της Νομικής Υπηρεσίας διαφάνηκε ότι δεν διασφαλίζεται με κάποιο τρόπο η κατηγορία αυτή των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τη σχετική αρθρογραφία, το ΥΠΠ προσπάθησε να προχωρήσει σε άλλες ρυθμίσεις, οι οποίες να είναι ευνοϊκές για τους εκπαιδευτικούς αυτούς, όπως την επέκταση της μεταβατικής περιόδου μέχρι την πλήρη εφαρμογή του ΝΣΔΕ μέσω εξετάσεων μέχρι το 2027, την παραχώρηση 1500 μόνιμων θέσεων, οι οποίες να πληρωθούν με εκπαιδευτικούς από τον κατάλογο διοριστέων, και την συμπερίληψη της εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας ως κριτήριο μοριοδότησης. Για τους αντικαταστάτες το ΥΠΠ επίσης ακολούθησε την απόφαση της Νομικής Υπηρεσίας, σύμφωνα με την οποία το καθεστώς τους δεν μπορούσε να μετατραπεί σε αορίστου χρόνου. Ωστόσο, το ΥΠΠ τόνισε ότι οι αντικαταστάτες δεν «πετιούνται» στο δρόμο ούτε απολύονται, αφού μέχρι το 2027 θα διορίζονταν μόνο από τον υφιστάμενο

κατάλογο διοριστέων. Υποστήριξε επίσης ότι οι εκπαιδευτικοί που εντάσσονται στην κατηγορία των αντικαταστατών και των συμβασιούχων είναι πιο ευνοημένοι σε σχέση με άλλους υποψήφιους εκπαιδευτικούς, αφού βάσει του ΝΣΔΕ, πριμοδοτείται ιδιαίτερα η εμπειρία, γεγονός που τους δίνει προβάδισμα έναντι άλλων, αναδεικνύοντας έτσι τον «πρακτικού τύπου» επαγγελματία σε ό,τι αφορούσε τη μοριοδότηση εντός του ΝΣΔΕ, όχι όμως σε ό,τι αφορούσε την αναγνώριση αυτής της επαγγελματικής εμπειρίας ως μέσο διορισμού εκτός/ανεξάρτητα από το ΝΣΔΕ.

Το δεύτερο επιχείρημα συγκροτούνταν μέσα από λόγο που αφορούσε ζητήματα προσόντων και αξιοκρατίας. Ο ΥΠΠ αντιτίθεται στην «επετηρίδα» υποστηρίζοντας ότι το μόνο που λαμβάνει υπόψη είναι το έτος απόκτησης του πρώτου πτυχίου με αποτέλεσμα να συσσωρεύονται στον κατάλογο διοριστέων εκπαιδευτικοί στη βάση αυτού μόνο του κριτηρίου, χωρίς αναφορά στα άλλα κριτήρια ιεράρχησης των εκπαιδευτικών εντός του έτους(π.χ. πτυχίο και βαθμός πτυχίου). Σύμφωνα με τον Υπουργό, το ΝΣΔΕ θα εισήγαγε στο εκπαιδευτικό σύστημα εκπαιδευτικούς, «...όχι στη βάση του πότε πήρε ο καθένας το πτυχίο του, αλλά στη βάση των προσόντων, της εμπειρίας, της επιτυχίας τους στις εξετάσεις που είναι καθαρά ποιοτικά κριτήρια ...» (Καδής, 01. 06. 2017, ΠΝ «Ελπίζουμε ότι η Βουλή θα εγκρίνει»). Στοιχεία που θα χαρακτηρίζουν τον/την ιδανικό/ή εκπαιδευτικό, όπως αναδύθηκαν στον λόγο του ΥΠΠ, ήταν τα προσόντα, η εμπειρία και η επιτυχία στις εξετάσεις, τρία στοιχεία που χαρακτηρίζονται από τον τελευταίο ως «ποιοτικά». Τα χαρακτηριστικά αυτά φαίνεται να αντλούν ταυτόχρονα από «πρακτικό» και «κλασικό» επαγγελματισμό, διότι, αντίστοιχα, επαινείται η πρακτική εμπειρία για ενίσχυση των προσόντων και τα προσόντα αναδεικνύονται στο βαθμό που δίνουν τη δυνατότητα επικύρωσή τους μέσω εξετάσεων. Οι εξετάσεις διαφαίνεται έτσι να αποκτούν μεγαλύτερη αξία από το πανεπιστημιακό πτυχίο ως προσόν επαγγελματικής εμπειρογνωμοσύνης με όρους κλασικού επαγγελματισμού. Σε συστηματική αρθρογραφία τονίζει χαρακτηριστικά ότι «θέλουμε τους ικανότερους», τονίζοντας ότι «αν κάποιος με τέτοιο προβάδισμα και με τέτοιες συνθήκες το 2027 δεν εξασφαλίσει μια θέση είτε με το υφιστάμενο είτε με το νέο σύστημα διορισμών, τότε θεωρούμε ότι ενδεχομένως να μην πρέπει να είναι μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα». Τα επιχειρήματα της «νεότητας» και της «ικανότητας» όμως τυγχάνουν «συγχώνευσης» σε αυτή τη συλλογιστική: «...είναι ώρα να μπει νέο αίμα στην εκπαίδευση... είναι ώρα να δώσουμε ελπίδα σε νέους ανθρώπους, προσοντούχους να μπου και να προσφέρουν στο εκπαιδευτικό μας σύστημα» (Καδής, 13. 07. 2017, ΠΝ, «Ωρα να μπει νέο αίμα στην εκπαίδευση»). Ενώ λοιπόν σε κάποια σημεία η νεότητα συνδέεται/συνεπάγεται και ικανότητα ως προσόντα, σε άλλα σημεία ως «ικανότεροι» αναδεικνύονται στο λόγο του όσοι/όσες έχουν εμπειρία και θα επιτύχουν στις εξετάσεις, και άρα όχι απαραίτητα πάντα οι νεότεροι που δεν έχουν «συσσωρεύσει» τόση ή κάποια επαγγελματική εμπειρία.

Β) Μέλη πολιτικής ηγεσίας–Βουλευτές

Για το ΝΣΔΕ τοποθετήθηκαν και διάφορα μέλη της πολιτικής ηγεσίας και βουλευτές. Συγκεκριμένα, μέσα από την αρθρογραφία, τα θέματα που απασχόλησαν την κατηγορία αυτή φαίνεται να σχετίζονται κυρίως με την αμφίβολη επαγγελματική αποκατάσταση της ομάδας των συμβασιούχων/αντικαταστατών εκπαιδευτικών. Η ανακοίνωση διεξαγωγής των πρώτων εξετάσεων βρήκε μεγάλη μερίδα της πολιτικής ηγεσίας, κυρίως της αντιπολίτευσης, να εκφράζει τη δυσαρέσκεία της με επιχείρημα

ότι «αγνόησε» την απόφαση του Δικαστηρίου Εργατικών Διαφορών που υπέδειξε ότι «οι συμβασιούχοι εκπαιδευτικοί πρέπει να μετατραπούν σε αορίστου χρόνου». Οι υποστηρικτές της επαγγελματικής αποκατάστασης των συμβασιούχων εκπαιδευτικών επιχειρηματολογούν κατασκευάζοντας τους/τις εκπαιδευτικούς ως «πρακτικού» τύπου επαγγελματίες, αφού η πρακτική εμπειρία δύναται να τους/τις κάνει καλύτερους/ες επαγγελματίες και άρα χρειάζεται να αναγνωρίζεται/πιστώνεται. Νέο κύκλο συζητήσεων προκάλεσε η απόφαση του ΥΠΠ να εφεσιβάλει την απόφαση του δικαστηρίου για νομική κατοχύρωση των τριαντάμηνων εκπαιδευτικών και να μην αποσύρει την έφεση (π.χ. σχολιασμός από Βουλευτή ΑΚΕΛ, Απρίλιος 2017), διαδικασία η οποία κατέδειξε την αμφισβήτηση βασικών παραδοσιακών γνωρισμάτων ενός επαγγέλματος, όπως το «κύρος και η κοινωνική αναγνώριση», «η διαβάθμιση ελέγχου και αυτονομίας των εκπαιδευτικών» καθώς, και «τη συλλογική επιρροή των εκπαιδευτικών». Τον Μάιο του ίδιου έτους (και αφότου το ΥΠΠ απέσυρε την αίτηση για έφεση της απόφασης), ο κ. Χριστοφίδης (μέλος πολιτικού γραφείου ΑΚΕΛ) υποστήριζε ότι υπήρχαν ακόμη υπόνοιες για τη μη εξασφάλιση της συγκεκριμένης ομάδας εκπαιδευτικών. Η ένταση αυτή φάνηκε να επιμηκύνει την μη επαγγελματική αναγνώριση ή κατοχύρωση της συγκεκριμένης ομάδας εκπαιδευτικών, η οποία όντως είναι ακόμα και μετά τη διεξαγωγή των εξετάσεων σε εκκρεμότητα.

Παρότι το θέμα της εξασφάλισης των εκπαιδευτικών που είχαν ήδη κάποια εμπειρία στο επάγγελμα απασχόλησε έντονα την πολιτική ηγεσία, μεγάλη προσοχή προσέλκυσε και το θέμα των νεότερων υποψήφιων εκπαιδευτικών χωρίς προϋπηρεσία, με το επιχείρημα ότι τους δίνονται «κούφιας» ελπίδες. Υποκείμενη παραδοχή σε αυτό το είδος επιχειρηματολογίας φαίνεται να είναι η αναγνώριση διαφορετικών ομάδων εκπαιδευτικών με διαφορετικά προσόντα και άρα, διαφορετικά «συμφέροντα» σε σχέση με τα προσόντα που αναγνωρίζει το ΝΣΔΕ. Τέτοιες τοποθετήσεις πρόβαλλαν επίσης το ζήτημα των ελάχιστων σε αριθμό θέσεων που θα προσφέρονταν σε σύγκριση με τον αριθμό των υποψήφιων εκπαιδευτικών, καυτηριάζοντας την επικείμενη ταλαιπωρία και αδικία εις βάρος μεγάλου αριθμού «άπειρων» νέων εκπαιδευτικών. Για παράδειγμα, τονίζεται ότι «... νοιαζόμαστε το ίδιο και για τα παιδιά μας, και για τους νέους επιστήμονες και για τους εκπαιδευτικούς που ήδη υπηρετούν στα δημόσια σχολεία...» (Γεωργίου 15. 03. 2017, ΠΝ, «Ο ΥΠΠ λειτουργεί ως τροχοπέδη της αλήθειας»). Ο προσδιορισμός των εκπαιδευτικών ως «νέων επιστημόνων» αναγνωρίζει την πανεπιστημιακή τους κατάρτιση ως μέσο νομιμοποίησης της εισδοχής τους στο επάγγελμα, αλλά καθίσταται ως ανεπαρκής, μια και η μοριοδότηση πριμοδοτεί τους/τις εκπαιδευτικούς που είναι ήδη στο επάγγελμα, κατασκευάζοντας τον «κλασικό» ως σε ανταγωνισμό με τον «πρακτικό» επαγγελματισμό.

Άλλοι βουλευτές (κυρίως της κυβέρνησης) εξέφρασαν την συμφωνία τους με το ΝΣΔΕ. Για παράδειγμα ο κ. Χατζηγιάννης (βουλευτής ΔΗΣΥ) κάλεσε τον ΥΠΠ τον Μάιο του 2017 (όταν εντάθηκαν οι διαφωνίες για το ΝΣΔΕ), να μην χρονοτριβεί και να προχωρήσει αποφασιστικά προς την υλοποίησή του: «δεν χρειάζονται κανονισμοί, ούτε η ανοχή του ΥΠΠ» υποστηρίζοντας ότι «χιλιάδες νέοι πιστεύουν στις δυνατότητές τους και επιθυμούν να ενταχθούν στην δημόσια εκπαίδευση μέσω του δεύτερου καταλόγου». Η παρότρυνση του κ. Χατζηγιάννη προς τον Υπουργό να

προχωρήσει με το νέο σύστημα, χωρίς την υποβολή κανονισμών, αμφισβητεί τα όρια της επαγγελματικής κατοχύρωσης, αφού καθιστά αβέβαιο το καθεστώς των εκπαιδευτικών. Εντούτοις, οι αναφορές στους νέους που θέλουν να ενταχθούν στο σύστημα μέσω των εξετάσεων προτάσσουν τον τύπο ενός κλασικού επαγγελματία, ο/η οποίος/α έχει την ικανότητα να πιστοποιήσει τις δυνατότητές του μέσω εξετάσεων. Ταυτόχρονα, όμως, αυτός ο τύπος τυγχάνει υπονόμησης με άλλες αναφορές όταν τοποθετείται στο πλαίσιο της ευρύτερης δημόσιας υπηρεσίας. Για παράδειγμα, ένα επιχείρημα που χρησιμοποιήθηκε υπέρ του ΝΣΔΕ, ήταν ότι με την εφαρμογή του «...ευθυγραμμίζεται με όλο το υπόλοιπο φάσμα δημόσιας υπηρεσίας...» (Προδρόμου, 03. 06. 2017, ΠΝ, «Υλοποιείται μια ιστορικής σημασίας αλλαγή για την ποιοτική αναβάθμιση της δημόσιας εκπαίδευσης»). Εντούτοις το επιχείρημα αυτό, υποβαθμίζει το επάγγελμα, διότι στο συγκείμενο της Κύπρου, οι κυβερνητικοί τομείς οι οποίοι απαιτούν κυβερνητικές εξετάσεις για πρόσληψη δεν προϋποθέτουν πάντοτε πανεπιστημιακό πτυχίο. Και εδώ φαίνεται να προκρίνονται οι εξετάσεις σε σύγκριση με το πανεπιστημιακό πτυχίο αν και τα δύο πηγάζουν από «κλασικό» επαγγελματισμό. Εν τούτοις και αυτές τυγχάνουν υπονόμησης σε συνέχεια του ίδιου άρθρου: «Οι εκπαιδευτικοί δείχνουν κουράγιο για ποιοτική αναβάθμιση, δικαιώνουν την ουσία του λειτουργήματος». Η κατασκευή του επαγγέλματος ως «λειτουργήματος» τύγχανε συχνής επίκλησης, όμως υποβιβάζει το κύρος του επαγγέλματος μιας και συνδέεται με λόγους κοινωνικής προσφοράς και φροντίδας που δεν προϋποθέτουν ακαδημαϊκά ή/και επαγγελματικά προσόντα αλλά δημιουργούν προσδοκίες «θυσίας» πέραν και ανεξαρτήτως εργασιακών συνθηκών. Το σημείο αυτό βρίσκεται και πάλι σε αντίθεση με τις προϋποθέσεις επαγγελματικής πιστοποίησης και γνώσης που θέτει το ΝΣΔΕ και οι οποίες πηγάζουν από «κλασικό» επαγγελματισμό.

Γ) Συνδικαλιστικές–Εκπαιδευτικές Οργανώσεις

Παρά τις διαφορετικές πολιτικές πεποιθήσεις και κομματικές διασυνδέσεις εντός αυτής της κατηγορίας κοινωνικών δραστών, οι συνδικαλιστικές οργανώσεις φαίνεται να εξέφρασαν ομοφωνία κατά του ΝΣΔΕ και ως τέτοια διέφερε από τις υπόλοιπες κατηγορίες που συζητώνται στο παρόν άρθρο. Ένα από τα έντονα επιχειρήματα αφορούσε το κατά πόσο το ΝΣΔΕ όντως θα επέλυε το ζήτημα της αξιοκρατικής επιλογής εκπαιδευτικών. Για παράδειγμα, κάποιοι διερωτήθηκαν γιατί τα αξιοκρατικά κριτήρια δεν εφαρμόζονταν ενωρίτερα και συγκεκριμένα στους/στις φοιτητές/τριες που γίνονται δεκτοί/ες στο πανεπιστήμιο για τις σχετικές σπουδές:

...Αφού υπάρχει τόση έντονη έγνοια για το επίπεδο του εκπαιδευτικού προσωπικού που προσλαμβάνεται στα δημόσια σχολεία, είναι άξιο απορίας γιατί δεν υπάρχει ανάλογη έγνοια για τους μαθητές που ακολουθούν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού και γίνονται δεκτοί στα πανεπιστήμια.... (Χατζηλοϊζου, 11. 06. 2017, ΠΝ «Από το 19 στο 9»).

Επιπρόσθετα στο κριτήριο της ακαδημαϊκής ικανότητας, ένα άλλο μέλος συνδικαλιστικής οργάνωσης εκφραζόταν έντονα με το επιχείρημα της ματαιώσης των νέων (που συναντήσαμε και σε άλλες κατηγορίες), σε συνδυασμό όμως με την ανησυχία ότι τόσο οι εξετάσεις όσο και η μοριοδότηση επιπλέον ακαδημαϊκών προσόντων που προέβλεπε το ΝΣΔΕ θα έχουν «μετατρέψει την εκπαίδευση σε

πανάκριβο εμπόρευμα...». (Πόλη, 03. 09. 2017, ΠΝ, «Η οριοθέτηση της Οδύσσειας του δασκάλου μέχρι την Ιθάκη του διορισμού»). Παρόμοιες θέσεις επιχειρούσαν να αναδείξουν τις οικονομικές διαστάσεις της αλλαγής, θεωρώντας ότι το κράτος θα μεγιστοποιήσει τα έσοδα του με το ΝΣΔΕ με πολύ περισσότερα χρήματα από όσα ποτέ θα επέστρεφε στους/στις υποψήφιους/ες εκπαιδευτικούς.

Τις συνδικαλιστικές οργανώσεις απασχόλησαν επίσης οι «αορίστου χρόνου» εκπαιδευτικοί, υποστηρίζοντας ότι το ΝΣΔΕ άφηνε εκτεθειμένους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι εργάστηκαν στο δημόσιο ως συμβασιούχοι ή ως αντικαταστάτες, με τους δεύτερους να βρίσκονται τελικά σε χειρότερη θέση από τους πρώτους. Χαρακτηριστικό των εντάσεων που δημιουργήθηκαν στη δημόσια σφαίρα είναι ότι για την αναφορά του ΥΠΠ σε αυτούς («απλά περαστικοί από τα σχολεία») κλήθηκε από συνδικαλιστικό μέλος οργάνωσης να απολογηθεί: «Δεν επιτρέπεται σε αξιωματούχους της Πολιτείας να αναφέρονται [έτσι] σε λειτουργούς που υπηρετούν την εκπαίδευση τόσα χρόνια, μάλιστα σε ένα πλέγμα αβεβαιότητας» (Αποστολίδης, 25. 05. 2017, ΠΝ «ΝΣΔΕ... Αναβολή... Τι δέον γίνεσθαι;..»). Τέτοια επιχειρήματα, αναγνώριζαν έμμεσα τις πρακτικές γνώσεις, που αποκτιούνται σταδιακά μέσω αυτής εμπειρίας από ποικιλία σχολείων/τάξεων, προκρίνοντας έτσι τον/την εκπαιδευτικό ως «πρακτικού τύπου» επαγγελματία, αναδεικνύοντας επίσης το καθεστώς εργασιακής τους επισφάλειας.

Άλλη θέση, η οποία επίσης προέκρινε τον πρακτικό επαγγελματισμό ήταν αυτή που αμφισβητούσε τη δυνατότητα γραπτών «θεωρητικών» εξετάσεων να αξιολογήσουν ποιοι εκπαιδευτικοί θα ήταν κατάλληλοι για την πραγματικότητα της σχολικής τάξης. Για να αναδειχθεί η αντίθεση αυτή, διατυπώθηκε, για παράδειγμα, το ακόλουθο υποθετικό σενάριο:

...Ο πρώτος εκπαιδευτικός κρίθηκε και αξιολογήθηκε με άριστα μέσα στην τάξη/σχολείο, αλλά δεν επαναδιορίζεται (σχετικά χαμηλός βαθμός στις εξετάσεις, μέτρια πρόσθετα προσόντα) και δεν ξέρουμε εάν και πότε θα επαναδιοριστεί. Ο δεύτερος εκπαιδευτικός κρίθηκε και αξιολογήθηκε εκτός τάξης/σχολείου (άριστα στις εξετάσεις και Full πρόσθετα προσόντα) αλλά στην τάξη/σχολείο η αξιολόγηση του αγγίζει τα όρια της επαγγελματικής ανεπάρκειας. Αυτός ο εκπαιδευτικός θα επαναδιορίζεται και σύντομα θα έχει μονιμοποιηθεί.... (Γεωργιάδης, 20. 03. 2017, ΠΝ «Ποιος είναι ο καλύτερος εκπαιδευτικός κύριε υπουργέ;»)

Μια άλλη θέση, η οποία αμφισβητούσε την εξέταση αυτή καθαυτή, παρά το είδος γνώσης/ικανότητας που θα αξιολογούσε, μετατόπιζε και πάλι την επιλογή εκπαιδευτικών στη φάση εισδοχής τους στο πανεπιστήμιο (π.χ. Προοδευτική Δασκάλων: 02.02.2017, ΠΝ «Νέο Σύστημα Διορισμών: Μια ωρολογιακή βόμβα έτοιμη να εκραγεί»). Εν τούτοις και με αυτή τη θέση προκρίνεται ο «κλασικός» τύπος επαγγελματισμού, θεωρώντας τις προεισαγωγικές εξετάσεις και το πανεπιστημιακό πτυχίο ως επαρκές ακαδημαϊκό και αξιοκρατικό αποκτημένο επαγγελματικό προσόν που καθιστά τις επιπλέον εξετάσεις περιττές.

Δ) Αντικαταστάτες και συμβασιούχοι εκπαιδευτικοί

Στην κατηγορία αυτή τοποθετήσαμε αντικαταστάτες ή συμβασιούχους, εκπαιδευτικούς, οι οποίοι επώνυμα αρθρογραφούν στο συγκεκριμένο ιστότοπο με ατομικές τοποθετήσεις. Στα γραφόμενά τους εμφανίζονται έντονα οι έννοιες της «εμπειρίας» και «προσφοράς» και εκφράζουν την απარέσκειά τους για το ΝΣΔΕ με όρους πρακτικού επαγγελματισμού αναδεικνύοντας την μακρόχρονη πρακτική τεχνογνωσία ως πηγή έγκυρου θεωρητικού υπόβαθρου. Για παράδειγμα, διαμαρτύρεται μία αντικαταστάτρια με τα ακόλουθα: «Κινδυνεύουμε όμως, να οδηγηθούμε στην ανεργία, μετά από τόσα χρόνια προσφοράς στην εκπαίδευση, μέσω μιας σειράς παράλογων ενεργειών που μας πλήττουν ασύστολα» (Ελευθερίου, 09.06.2017, ΠΝ, «Εις ώτα μη ακουόντων»). Με παρόμοιες δηλώσεις η συγκεκριμένη ομάδα εκπαιδευτικών εγείρει ζητήματα σχετικά με το δικαίωμά τους στην εργασία στο συγκεκριμένο επάγγελμα, καθώς και ζητήματα, αναγνώρισης και κύρους. Συγκεκριμένα, εντός αυτής της κατηγορίας κοινωνικών δραστών, κάποια άτομα κατηγορούν το ΥΠΠ, ότι δεν εξασφάλισε την συγκεκριμένη κατηγορία εκπαιδευτικών ως υπαλλήλους αορίστου χρόνου. Το ΥΠΠ υποστήριξε ότι η Επιτροπή Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας αναγνωρίζει αθροιστικά τριάντα μήνες και όχι συνεχόμενα, επιχείρημα όμως που αποκρούεται για τους/τις εκπαιδευτικούς με το ιδιοσυγκρασιακό για το επάγγελμα ωράριο που θέλει τα σχολεία να παραμένουν ούτως ή αλλιώς κλειστά για τις διακοπές των Χριστουγέννων, Πάσχα και καλοκαιριού.

Άτομα εντός αυτής της κατηγορίας θεωρούν επίσης ως παράλογη ενέργεια το ότι από το 2012 το ΥΠΠ προχώρησε σε εφαρμογή αντικαταστάσεων με ωρομίσθιο καθεστώς ανά περίοδο διδασκαλίας, με το οποίο προνοεί την προσθήκη μόνο τριών διδακτικών περιόδων για εξωδιδακτικά καθήκοντα, δημιουργώντας, έτσι, μεγάλη ασάφεια ως προς το ποια καθήκοντα έχει ένας αντικαταστάτης. Σε αρθρογραφία ή σχόλιά τους εγείρουν λοιπόν ερωτήματα γύρω από τους λόγους που ενώ εργάζονται στη θέση κάποιου/ας εκπαιδευτικού που αντικαθιστούν σε πλήρες ωράριο και αναλαμβάνουν ολοκληρωμένα καθήκοντα, αμείβονται λιγότερο από ό,τι αναλογεί στα καθήκοντα που επιτελούν. Οι αντικαταστάτες και συμβασιούχοι εκπαιδευτικοί φαίνεται να θεωρούν ότι ενδεχομένως το κράτος να μην τους αντιμετωπίζει ως εκπαιδευτικούς που εκτός από υποχρεώσεις, έχουν τα ίδια δικαιώματα (μισθού, κύρους, αναγνώρισης, ιατροφαρμακευτικής περίθαλψης) με τους μόνιμους διορισμένους εκπαιδευτικούς. Ένα άλλο ζήτημα που απορρέει από το ωρομίσθιο καθεστώς εργασίας και στο οποίο αντιτίθενται οι εκπαιδευτικοί αυτής της κατηγορίας είναι η υποκείμενη παραδοχή ότι το εκπαιδευτικό έργο ταυτίζεται με την ώρα διδασκαλίας. Για παράδειγμα, όπως σχολιάζει μια εκπαιδευτικός:

Φαίνεται μάλλον, πως όσοι αποφάσισαν για την παιδεία αυτού του τόπου δεν είχαν εις γνώση τους ποια είναι η φύση της εργασίας ενός δασκάλου, έχοντας ως κύριο γνώμονα το παιδί και όχι έναν ψυχρό επαγγελματία που μετρά λεπτά και δευτερόλεπτα για να σταματήσει την εργασία του. Αυτό λοιπόν δημιουργήσει ένα ισχυρό πλήγμα στις εργασιακές μας συνθήκες... (Ελευθερίου, 09. 06. 2017, ΠΝ «Εις ώτα μη ακουόντων».

Τέτοια επιχειρήματα αντλούν από τον ευέλικτο, πολύπλοκο και διευρυμένο τύπο επαγγελματισμού, για να αντιδιαστείλουν με τον «ψυχρό» επαγγελματία ως

υπάλληλο με προδιαγεγραμμένο ωράριο και περιορισμένο έργο και να διεκδικήσουν αναγνώριση της εργασίας τους στο σχολείο ως πέραν της διδασκαλίας. Εν τούτοις σε άλλες περιπτώσεις παρουσιάζουν τον εαυτό τους μόνο ως «υπάλληλο» και καλούν το ΥΠΠ, «να σταθεί στο ύψος του ως εργοδότης» και να άρει την αδικία που πλήττει τους αντικαταστάτες εκπαιδευτικούς, δίνοντας τους ένα σχέδιο υπηρεσίας που να καλύπτει τόσο τις υποχρεώσεις όσο και τα δικαιώματά τους και, μέσω αυτού, «...σεβασμό και αναγνώριση...» (Κακουλή, 27. 02. 2017, ΠΝ., «Ζητούμε σεβασμό και τα αυτονόητα).

Επιπρόσθετα, εκπαιδευτικοί σε αυτή την κατηγορία επικαλούνται το επιχείρημα που αναφέρθηκε και από άλλες κατηγορίες ότι ελάχιστοι διορισμοί θα πραγματοποιηθούν τα επόμενα χρόνια, αφού παρατηρούνται πολύ λίγες αφυπηρητήσεις, και ότι άρα δίνονται ελπίδες σε νέους χωρίς ρεαλιστικό αντίκρισμα. Το επιχείρημά τους αυτό αποκτά και οικονομικές διαστάσεις, όπως διαφάνηκε από αντιδράσεις τους σε διαφημίσεις φροντιστηριακών μαθημάτων προετοιμασίας για τις εξετάσεις (π.χ. κάτω από το άρθρο «Νέο Σύστημα Διορισμού Εκπαιδευτικών: Πρόσκληση για συνδρομητική εγγραφή και υποστήριξη» , 11. 06. 2017, ΠΝ). Σύμφωνα με αυτό το επιχείρημα το κράτος θα βγει κερδισμένο με την αύξηση των εσόδων του μέσω του ΝΣΔΕ, ενώ οι υποψήφιοι/ες εκτός του οικονομικού κόστους εγγραφής στις εξετάσεις, θα επωμιστούν και το κόστος για την προετοιμασία τους μέσα π.χ. από φροντιστηριακά μαθήματα που θα επωφελέσουν ιδιώτες. Διαφαίνεται εδώ και η μεγάλη ανασφάλεια που δημιουργήθηκε ανάμεσα σε αυτή την κατηγορία εκπαιδευτικών που ανταγωνίζονται για μικρό αριθμό θέσεων, μια και, παρόλο που δηλώνουν συσσωρευμένη εμπειρία, αλλά και μεταπτυχιακούς και διδακτορικούς τίτλους σε κάποιες περιπτώσεις, φαίνεται να δημιουργείται πίεση και ανάγκη να παρακολουθήσουν ιδιαίτερα μαθήματα για να προετοιμαστούν για τις εξετάσεις, παρόλο το επιπλέον οικονομικό βάρος.

Ε) Διορισμένοι εκπαιδευτικοί

Οι διορισμένοι εκπαιδευτικοί δεν αρθρογράφησαν σε μεγάλη κλίμακα για το ΝΣΔΕ ως άτομα (οι διορισμένοι εκπαιδευτικοί που αρθρογράφησαν ως συνδικαλιστές συμπεριλήφθηκαν στην τρίτη κατηγορία πιο πάνω). Τα θέματα που συζητήθηκαν έντονα σε αυτή την κατηγορία άρθρων ήταν αρκετά περιορισμένα, αλλά οι θέσεις τους δεν παρουσίαζαν καθολικότητα. Σε γενικές γραμμές υποστήριξαν το «αδιαμφισβήτητο δικαίωμα» των «συναδέλφων εκπαιδευτικών» να μονιμοποιηθούν και να αναγνωριστούν ως άτομα με πρακτική εμπειρία που έχουν ήδη προσφέρει στο εκπαιδευτικό σύστημα καταφεύγοντας ακόμα και στην απεργία όταν δεν εισακούστηκαν.

Παρόλο που η μεγαλύτερη μερίδα εκπαιδευτικών φαινόταν να διαφωνεί με το ΝΣΔΕ και κυρίως με την επισφάλεια που δημιουργούσε για αντικαταστάτες και συμβασιούχους, υπήρχαν και αυτοί που υποστήριξαν ότι τα εξεταστικά δοκίμια πρέπει να έχουν ψηλό βαθμό δυσκολίας και αυτό να συμβαίνει διαχρονικά. Σημειώνεται λοιπόν, όπως και σε άλλες κατηγορίες κοινωνικών δραστηριοτήτων, ένταση εντός του «κλασικού τύπου» επαγγελματισμού, αφού με τέτοια επιχειρήματα επιδιώκεται η κατοχύρωση των εκπαιδευτικών μέσω ενός προσόντος (την επιτυχία σε «δύσκολες» εξετάσεις) εις βάρος ενός άλλου ακαδημαϊκού προσόντος, του πτυχίου

και γενικότερης κατάρτισής τους. Σε αυτή την κατηγορία εκπαιδευτικών όμως οι εξετάσεις φαίνεται να είναι συμβατές για κάποιους/ες με τον πρακτικό επαγγελματισμό, διότι θεωρούν ότι η πρακτική εμπειρία μπορεί να τύχει επικύρωσης και εφαρμογής μέσω των εξετάσεων, αλλά και μέσω υπεροχής έναντι άλλων που δεν την κατέχουν (Βλ. Σέα, 03. 10. 2017, ΠΝ, «Βαθμός δυσκολίας των εξεταστικών δοκιμών για το ΝΣΔ).

Συζήτηση

Στο κυπριακό εκπαιδευτικό συγκείμενο κατά την παρούσα ιστορική συγκυρία τίθεται υπό έντονη αμφισβήτηση ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών και το ΝΣΔΕ φαίνεται να αποτελεί έκφανση αλλά και να τροφοδοτεί περαιτέρω αυτή την αμφισβήτηση. Μέσα από την ανάλυση των άρθρων του δείγματος διαφάνηκαν διαφορετικές τοποθετήσεις διαφορετικών εμπλεκομένων, οι οποίοι εκφράζονταν, ως κοινωνικοί δράστες, με διαφορετικά κίνητρα ή συμφέροντα να υποστηρίξουν ή όχι το ΝΣΔΕ, επιβεβαιώνοντας την πολυπλοκότητα που χαρακτηρίζει την έννοια και την ταυτόχρονη παρουσία διάφορων εννοιολογήσεων επαγγελματισμού (Goodson & Hargreaves, 1996). Επιπρόσθετα, διαφάνηκε η άνιση διάδραση και εντάσεις μεταξύ τους, αφού αρκετά από τα επιχειρήματα που αναδείχθηκαν (π.χ. που άπτονταν των προσόντων, κύρους, εξασφάλισης, αναγνώρισης, δικαιωμάτων των εκπαιδευτικών) διαμορφώνονταν ως αντίλογος σε άλλα εκπεφρασμένα στη δημόσια σφαίρα από διαφορετική θέση ισχύος.

Εντάσεις όμως διαφάνηκαν και εντός κατηγοριών κοινωνικών δραστών ή και προσώπων, με δηλώσεις που προέκριναν διαφορετικούς τύπους επαγγελματισμού, αν και συνολικά εντοπίστηκαν κυρίως όροι «κλασικού» και «πρακτικού» επαγγελματισμού από όλες τις κατηγορίες. Αρκετά επιχειρήματα από κυβερνητικούς φορείς αμφισβήτησαν τη φύση, σημαντικότητα, δυσκολία και πολυπλοκότητα του επαγγέλματός και ιδιαίτερα την διαμόρφωσή του με όρους αυτονομίας από την ίδια την επαγγελματική ομάδα. Ο Troman (1996, σ.476) αναφέρει ότι λόγω ακριβώς της μεταβλητότητας που διακρίνει την έννοια του επαγγελματισμού, οι εκπαιδευτικοί δεν υιοθετούν εξ ολοκλήρου τις κυρίαρχες διοικητικές κατασκευές επαγγελματισμού αλλά αναπτύσσουν δικές τους. Για παράδειγμα, οι τρεις κατηγορίες κοινωνικών δραστών που περιλάμβαναν εκπαιδευτικούς άντλησαν έντονα από τον «πρακτικό» επαγγελματισμό, ο οποίος αναδεικνύει την εμπειρία ως το μέσο που επιτρέπει την αναγνώριση των εκπαιδευτικών ως καταρτισμένων ατόμων (Connolly & Clandinin, 1988). Ταυτόχρονα, όμως, τόνιζαν ιδιαίτερα τα ακαδημαϊκά προσόντα (πανεπιστημιακό πτυχίο και μεταπτυχιακές σπουδές) των εκπαιδευτικών, παραπέμποντας σε «κλασικού» τύπου επαγγελματισμό, σε αντιδιαστολή με κυβερνητικούς φορείς, οι οποίοι αντλώντας επίσης από αυτό τον τύπο επαγγελματισμού, αναδείκνυαν τις γραπτές εξετάσεις του ΝΣΔΕ ως πιο έγκυρο και αξιόπιστο μέσο πιστοποίησης της επαγγελματικής ικανότητας. Επιπλέον, οι κυβερνητικοί φορείς εκφράστηκαν με όρους «πρακτικού» επαγγελματισμού για να αναγνωρίσουν την εμπειρία συμβασιούχων/αντικαταστατών, όμως μόνο ως ενισχυτική ή συμπληρωματική της επιτυχίας στις εξετάσεις. Αυτές, επομένως, αναδεικνύονται ως προϋπόθεση επαγγελματισμού που παραδόξως από-επαγγελματοποιεί τους/τις εκπαιδευτικούς, νοουμένου ότι υπόκεινται σε αυτές ενώ

είναι πέραν του ελέγχου τους (π.χ. σε αντιδιαστολή με εξετάσεις που καταρτίζονται από επαγγελματικά σώματα).

Τα ευρήματα αναδεικνύουν την ερμηνευτική αξία της τυπολογίας επαγγελματισμού που χρησιμοποιήθηκε, ταυτόχρονα όμως υποδεικνύουν ότι χρειάζεται και προσαρμογή ώστε να ανιχνεύονται τα επιχειρήματα που αντλούν από το «ρόλο» του εκπαιδευτικού, ως δημόσιου υπάλληλου με συγκεκριμένα εργασιακά δικαιώματα, χωρίς επαγγελματική αυτονομία από το κράτος, ως εργοδότη, τα οποία συνδέονται με την ιστορικότητα του επαγγέλματος στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα (βλ. π.χ. Philirrou, κ.ά., 2014). Σε περαιτέρω έρευνα με μια τέτοια «προσαρμοσμένη» τυπολογία θα μπορούσε να μελετηθεί συγκριτικά η περίοδος που εξετάστηκε σε αυτή την εργασία με την περίοδο μετά τις εξετάσεις, ώστε να καταγραφούν νέα επιχειρήματα που τυχόν αναδύθηκαν, όπως επίσης εάν τα επιχειρήματα που εντοπίστηκαν σε αυτή την εργασία διατηρήθηκαν ή μετατοπίστηκαν προς συγκεκριμένους τύπους επαγγελματισμού από διαφορετικούς ή και καινούριους κοινωνικούς δράστες σε αυτό το ενημερωτικό δελτίο ή σε άλλα πλαίσια επικοινωνίας. Επιπλέον, θα μπορούσε να διερευνηθεί η απουσία άλλων κοινωνικών δραστών που συνήθως εμπλέκονται με την εκπαίδευση, όπως ακαδημαϊκοί, γονείς και μαθητές/τριες, εφόσον δε διαφάνηκε να εκφράζονται στο δείγμα. Τέλος, πέραν της διαπραγμάτευσης του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών εντός του κυπριακού συγκειμένου, μελλοντική έρευνα μπορεί να αναδείξει πώς τυγχάνει διαπραγμάτευσης μεταξύ υπερεθνικών ή και διεθνών οργανισμών και πώς έτυχε επίκλησης το συγκριτικό επιχείρημα στις τοπικές δημόσιες συζητήσεις, αναδεικνύοντας τη διαπερατότητα και αμφισβητώντας τη στεγανή διακρισιμότητα εγχώριου και διεθνούς.

Βιβλιογραφία

Connelly, F.M. & Clandinin, D. J. (1988). Teachers as curriculum planners: Narratives of experience. New York: Teachers College Press.

Day, C., Flores, M.A. & Viana, I. (2007). Effects on national policies on teachers' sense of professionalism: Findings from an empirical study in Portugal and in England. *European Journal of Teacher Education*, 30(3), 249-265.

Evans, L. (2011). The "shape" of teacher professionalism in England: Professional standards, performance management, professional development and the changes proposed in the 2010 White Paper. *British Educational Research Journal*, 37(5), 851-870.

Gee, J.P. (2005). *An introduction to discourse analysis: Theory and method* (2nd ed.). New York: Routledge.

Goodson, I. & Hargreaves, A. (Επιμ.) (1996). *Teachers' professional lives*. London: Falmer Press.

Hargreaves, A. (2010). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 6(2), 151-182.

Hoyle, E. (1995). Changing conceptions of a profession. Στο H. Busher & R. Saran (Επιμ.), *Managing teachers as professionals in schools*. London: Kogan Page.

Leaton-Gray, S. & Whitty, G. (2010). Social trajectories or disrupted identities? Changing and competing models of teacher professionalism under New Labor. *Cambridge Journal of Education*, 40(1), 5-23.

Philippou, S., Kontovourki, S. & Theodorou, E. (2014). Can autonomy be imposed? Examining teacher (re)positioning during the ongoing curriculum change in Cyprus. *Journal of Curriculum Studies*, 46(5), 611-633.

Talbert, J.E. & McLaughlin, M.W. (1994). Teacher professionalism in local school contexts. *American Journal of Education*, 102(2), 123-153.

Troman, G. (1996). The rise of the new professionals? The structuring of primary teachers' work and professionalism. *British Journal of Sociology of Education*, 17(4), 473-487.

Whitty, G. (2008). Changing modes of teacher professionalism: Traditional, managerial, collaborative and democratic. Στο B. Cunningham (Επιμ.), *Exploring professionalism*. Institute of Education: University of London.

World Bank. (2014). *Teacher policies in the Republic of Cyprus*. Washington, D.C.

Επιτροπή Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης. (2004). *Δημοκρατική και ανθρώπινη παιδεία στην ευρωκυπριακή πολιτεία—Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού: Μανιφέστο διαμορφωτικής εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης—Σύνοψη της φιλοσοφίας και των προτάσεων*. Λευκωσία.

Επιτροπή Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας. (2014). *Ετήσια Έκθεση 2013*. Λευκωσία.

Έκθεση ΟΥΝΕΣΚΟ, (1997). *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος της Κύπρου*. Παρίσι: Διεθνές Ινστιτούτο για Εκπαιδευτικό Σχεδιασμό.

Κληρίδης, Ε. (2016). Μια συγκριτική ανά-γνωση της εκπαιδευτικής πολιτικής στην Κύπρο. Στο *Πολιτικές και θεσμοί του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού τα τελευταία 50 χρόνια* (σελ. 51-63). Λευκωσία: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού.

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. (2007). *Στρατηγικός σχεδιασμός για την παιδεία: Η ολική αναθεώρηση του εκπαιδευτικού μας συστήματος*. Λευκωσία.

Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη θέση και το νόημα της αξιοκρατίας στο πλαίσιο του εξεταστικού και βαθμολογικού συστήματος της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Τσακίρη Δέσποινα
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πελοποννήσου
tsakiri.despina@gmail.com -dtsakiri@uop.gr

Βοϊδήλα Φωτεινή
MSc, Προϊσταμένη Νηπιαγωγός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
faytale37@yahoo.gr

Περίληψη

Από τις αρχές της δεκαετίας του 1960 μέσα από κοινωνιολογικές μελέτες στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση τέθηκε υπό αμφισβήτηση η ουδετερότητα του σχολείου ενώ οι βαθμολογικοί και εξεταστικοί μηχανισμοί κατονομάστηκαν ως φορείς της σχολικής ανισότητας. Στην παρούσα ανακοίνωση παρουσιάζονται τα ευρήματα μιας ποιοτικής έρευνας που φωτίζει τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης νοηματοδοτούν τη λογική της αξιοκρατίας στο πλαίσιο του βαθμολογικού και εξεταστικού συστήματος των μαθητών. Η εμπειρική διερεύνηση πραγματοποιήθηκε μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων σε 15 εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε Δημοτικά σχολεία της Κορινθίας. Τα αποτελέσματα διαυγάζουν τις αντιφάσεις που επέχει η εκλογίκευση των εκπαιδευτικών στον τρόπο με τον οποίο διαχειρίζονται την εξεταστική και βαθμολογική διαδικασία. Οι εν λόγω αντιφάσεις αναδεικνύουν, κατ' ουσίαν, τη δυσκολία των εκπαιδευτικών να συζεύξουν την υπεράσπιση και την εξασφάλιση της αξιοκρατίας με τα πολιτισμικά μειονεκτήματα των μη προνομιούχων μαθητών αλλά και με τις γονικές απαιτήσεις που υφίστανται από κοινωνικές ομάδες πίεσης.

Λέξεις κλειδιά: αξιοκρατία, εξετάσεις και βαθμοί, εκπαιδευτικές ανισότητες, σχολική αποτυχία, εκπαιδευτικό σύστημα

Teachers' perceptions of the place and meaning of meritocracy in the context of the primary education examination and grading system

Tsakiri Despina
Associate Professor, University of Peloponnese
tsakiri.despina@gmail.com / dtsakiri@uop.gr

Voidila Fotini
MSc, Head Kindergarten of Primary Education
faytale37@yahoo.gr

Summary

From the early 1960s, through sociological studies in Secondary Education, the neutrality of the school was questioned, while the rating and examination mechanisms

were named as bodies of school inequality. This paper presents the findings of a qualitative research that highlights the way in which primary school teachers interpret the logic of meritocracy within the pupils' grading and examination system. The empirical investigation was carried out through semi-structured interviews with 15 teachers serving in primary schools in Corinthia. The results clarify the contradictions of teacher rationality in the way they manage the examination and grading process. These inconsistencies show, in essence, the difficulty of teachers to engage in defending and ensuring meritocracy with the cultural disadvantages of disadvantaged pupils, as well as with the parental demands placed on social pressure groups.

Keywords: meritocracy, examinations and grades, educational inequalities, school failure, educational system

Εισαγωγή

Ο όρος «αξιοκρατία» (ή «meritocracy», που ετυμολογικά προκύπτει από το «merit», παράγωγο του λατινικού «mereō» που σημαίνει "κερδίζω" και από το «-cracy» το οποίο παραπέμπει στην αρχαία ελληνική λέξη «κράτος», η οποία σημαίνει "δύναμη-εξουσία") συνυποδηλώνει την αρχή σύμφωνα με την οποία η αναγνώριση και η επιβράβευση προσπαθειών γίνονται με βάση την προσωπική αξία του καθενός χωρίς να επηρεάζονται από την καταγωγή, την οικονομική κατάσταση, την πολιτική ιδεολογία ή την κοινωνική του θέση ενώ ως «αξία» ή «merit» ορίζεται η ικανότητα να είναι κάποιος τόσο «καλός» σε έναν τομέα ώστε να αξίζει έπαινο ή ανταμοιβή (Oxford Dictionaries, <http://www.oxforddictionaries.com/>).

Η κύρια κριτική στην αξιοκρατία αναφέρεται στην ασάφεια του ορισμού της έννοιας της αξίας. Τίθεται θέμα αξιοπιστίας των ανθρώπων που μετρούν την αξία (Arrow, Bowles & Durlauf, 2000). Πιο συγκεκριμένα, η αξιοκρατία έχει επικριθεί ως «απλός μύθος» που συμβάλλει στην νομιμοποίηση του «status quo» με την έμφαση που δίνει στην ισότητα (Duffy, 2004), ότι είναι σύγχρονη μορφή του Κοινωνικού Δαρβινισμού και εξυπηρετεί τα συμφέροντα του νεοφιλελευθερισμού που προωθεί την επιθετικότητα και τον ανταγωνισμό (Lampert, 2012). Για τον Young (1958) που πρώτος επινόησε τον όρο «meritocracy» η αξιοκρατία προοριζόταν πάντα να υποδηλώνει ένα κοινωνικό, και δη, εκπαιδευτικό σύστημα σαφώς άδικο. Είδε πως η έννοιά της στην πράξη δεν είναι παρά μια άλλη μορφή ελιτισμού. Ωστόσο, κατά άλλους, η αξιοκρατία θεωρείται ότι αποτελεί μέτρο προόδου. Χρησιμοποιείται ως μέτρο διαφθοράς όταν παραβιάζεται ο τύπος: αξία = δυνατότητα + προσπάθεια. Συνεισφέρει στην ιδέα ότι η κοινωνία είναι μια δημοκρατία (Allen 2011).

Η αξιοκρατία του σχολείου

Από τις αρχές του 1960 η αξιοκρατία του σχολείου έχει τεθεί υπό αμφισβήτηση από την κοινωνιολογία της εκπαίδευσης δεδομένου του ότι αποδομήθηκε η κοινωνική ουδετερότητα του σχολείου ενώ οι εξεταστικοί και βαθμολογικοί μηχανισμοί κατονομάστηκαν ως θεμελιώδεις φορείς της σχολικής ανισότητας (Bourdieu & Passeron, 2014). Βέβαια, τίθεται το ερώτημα αν η υπεράσπιση της αξιοκρατίας μέσω της εκπαιδευτικής διεύρυνσης και της επικράτησης των εξετάσεων και των βαθμών στην αξιολόγηση των μαθητών καθώς και της συνακόλουθης ρητορικής συνέδραμε στην ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών και στη δημοκρατικοποίηση της

εκπαίδευσης. Ερευνητικά δεδομένα αποδεικνύουν ότι η ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών παραμένει ισχυρά συνδεδεμένη με το «SES» («Socio-Economic Status») των μαθητών (Duru-Bellat & Kieffer, 2000) και ότι υπάρχει μια αναντιστοιχία ανάμεσα στην πρόσβαση στην εκπαίδευση αλλά και την κύρωση, μέσω των διπλωμάτων, της εκπαιδευτικής φοίτησης και στην κοινωνική κινητικότητα (Τσακίρη, 2018). Ειδικότερα, στο μακρο-επίπεδο, τα συλλεγόμενα οφέλη του πληθωρισμού διπλωμάτων και πτυχίων είναι περισσότερα στη θεωρία παρά στην πράξη. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Duru-Bellat, (2008), η ισότητα ευκαιριών υπόσχεται συμμετοχή στον αγώνα για την επιτυχία όχι ισότητα στα αποτελέσματα. Έτσι, η εκπαίδευση αντικατοπτρίζει παρά μετασχηματίζει την μειονεκτική θέση των μαθητών (Vallejo & Dooly, 2013). Σύμφωνα με τον Bourdieu (2006, σ. 66),

Γι' αυτό και πρέπει να σταθούμε σε ένα αποτέλεσμα του σχολικού θεσμού που φαίνεται να είναι το καλύτερα κρυμμένο, εκείνο το οποίο παράγει η επιβολή τίτλων, ιδιαίτερη περίπτωση του αποτελέσματος καταστατικής απονομής ιδιοτήτων, θετικής (εξευγενισμός) ή αρνητικής (στιγματισμός)....

Ένα βασικό του επιχειρήματα είναι ότι τα σχολεία παραγνωρίζουν («misrecognize») την ασυμμετρία μεταξύ του «habitus» και του πολιτισμικού κεφαλαίου των μαθητών από μειονεκτούντα περιβάλλοντα και του «habitus» που απορρέει από τη διδακτέα ύλη και τις παιδαγωγικές της εκπαίδευσης και θεωρούν αυτήν την έλλειψη ευκολίας στις αυθαίρετες πολιτισμικές απαιτήσεις της σχολικής εκπαίδευσης ως ενδεικτική μιας «έλλειψης ικανότητας» (Lingard & Christie, 2003). Υπάρχει μια κοινή αρχή σε όλα αυτά κι αυτή είναι η αφάνεια της πολιτικής που είναι ενσωματωμένη στις γνωστικές ταξινομήσεις και την καθημερινή δραστηριότητα. Η Mills (2008) τονίζει πως οι καθημερινές πρακτικές συνδέονται, κατά τον Bourdieu, όχι μόνο με το «habitus» αλλά και με το πεδίο («field») όπου οι σχέσεις των δρώντων καθορίζονται από τη διανομή του «κεφαλαίου». Μια σημαντική ιδέα εδώ είναι η «αδράνεια» ή ο «συντηρητισμός», η τάση των σχολείων, όπως και όλων των κοινωνικών θεσμών, να παραμένουν τα ίδια και να επαναμεταφράζουν τις εξωτερικές επιρροές σε παραδοσιακές μορφές (Van Zanten, 2005).

Η εκπαιδευτική γνώση και τα προγράμματα σπουδών με τους μηχανισμούς του εξεταστικού και βαθμολογικού συστήματος συμβάλλουν στη διαφορική παραγωγή της εξουσίας και της υποκειμενικότητας αφού ο «λόγος» κατασκευάζει συστηματικά και τοποθετεί τα θέματα στο πλαίσιο των σχέσεων εξουσίας (Apple, 2005' Lim, 2014). Πρόκειται για αυτό που ο Chong (2014, σ. 645) αναφέρει ως «τις κρυμμένες αφηγήσεις μιας επιτυχημένης ιστορίας» («hidden narratives of a success story»). Σε αυτές τις κρυμμένες αφηγήσεις μιας επιτυχημένης ιστορίας, η ιδεολογία της αξιοκρατίας διαδραματίζει κυρίαρχο ρόλο στην νομιμοποίηση των σχολικών ανισοτήτων σε κοινωνικές ανισότητες και τανάπαλιν (Τσακίρη, 2018). Όπως ο Barthes (1972) σημειώνει, η «ιδεολογική επιχείρηση» περιλαμβάνει τη μετατροπή των ιδεών των κυρίαρχων ομάδων σε φυσικούς νόμους και σε φυσικούς τρόπους κοινωνικής πρακτικής. Αυτό δίνει στις ιδέες την αίσθηση της δημόσιας αυθεντίας και της αντικειμενικότητας. Στο βαθμό που αυτό μπορεί να επιτευχθεί, δηλαδή, κάτω από τις συνθήκες της ηγεμονίας και της «συναίνεσης», το ιδεολογικό σύστημα αποτελεί το

μόνο λογικό, καθολικά έγκυρο για τα μέλη της κοινωνίας (Gramsci, 1971). Λειτουργεί ως η φυσική πραγματικότητα της καθημερινής ζωής. Η «φυσικοποίηση» («naturalization»), ο Fairclough (2001, σ.76) γράφει, είναι ο «βασιλικός» δρόμος για την κοινή λογική και αυτό που αποτελεί την κοινή λογική είναι αποφασισμένο, σε μεγάλο βαθμό, από όσους ασκούν εξουσία και κυριαρχία επί των δημοσίων θεσμών και της κοινωνίας.

Με βάση τα προρρηθέντα, θα παρουσιάσουμε αρχικά τον τρόπο με τον οποίο η σημασία της «αξιοκρατίας» εδραιώνεται στο σημερινό παγκοσμιοποιημένο εκπαιδευτικό σύστημα και θα αναδείξουμε βασικές πολιτικές του βαθμολογικού και εξεταστικού συστήματος μέσω των οποίων προωθείται. Στη συνέχεια, θα φωτίσουμε τον τρόπο με τον οποίο η σημασιοδότηση της «αξιοκρατίας» μεταφέρεται στο μικρο-επίπεδο της σχολικής τάξης μέσα από τις πρακτικές των εκπαιδευτικών και τέλος θα αναδείξουμε κάποια βασικά συμπεράσματα μέσω των οποίων νοηματοδοτείται η επιχειρούμενη μεταφορά της «αξιοκρατίας» ενώ σκιαγραφούνται ακροθιγώς οι επιπτώσεις της εξεταστικής και βαθμολογικής διαδικασίας της αξιολόγησης των μαθητών στην υποτιθέμενη «αξιοκρατική» υπόσταση της εκπαίδευσης.

Η θέση της «αξιοκρατίας» του εξεταστικού και βαθμολογικού συστήματος στο παγκοσμιοποιημένο εκπαιδευτικό σύστημα

Στο σημερινό παγκοσμιοποιημένο εκπαιδευτικό συγκείμενο υπάρχει μια αυξητική τάση θεσμοθέτησης ενός πλαισίου εθνικής αλλά και διεθνούς συγκριτικής διαδικασίας που αφορά την εκπαίδευση των κρατών μελών που συμμετέχουν και δη των εκπαιδευτικών τους συστημάτων (π.χ. OECD-PISA). Σε αυτήν τη θεσμοθετημένη διεθνή συγκριτική διαδικασία των εκπαιδευτικών συστημάτων εντοπίστηκαν σοβαρά μεθοδολογικά ελλείμματα και μια σημαίνουσα υπο-θεωρητικοποίηση. Εντούτοις, άθικτο παρέμεινε το πολιτικό και επικοινωνιακό βάρος της (Novoa & Yariv-Mashal, 2003; Simola, 2009; Simola, Varjo & Rinne, 2011, αναφορά στο Simola, Rinne, Varjo & Kauko, 2013).

Μια έκρηξη στην ποσότητα δεδομένων σχολικής επίδοσης παρατηρείται στην Ευρώπη, τα οποία δε φαίνεται να βοηθούν στη βελτίωση της ποιότητας στην εκπαίδευση (Grek & Ozga, 2008), που σταδιακά καταντά ένα εργαλείο περισσότερο από ό,τι ένα περιεχόμενο, χωρίς να οδηγεί σε μια πιο δίκαιη κοινωνία (Duru-Bellat, 2008).

Αντίθετα, διαμορφώνεται ένας «παγκόσμιος πόλεμος ταλέντων» που οδηγεί σε μια παγκόσμια «υπερ-αξιοκρατία» («hyper-meritocracy») όπου το επικρατούν σύνθημα συνοψίζεται στη διατύπωση: «the winner-takes-all» («ο νικητής τα παίρνει όλα»). Η ισότητα των ευκαιριών που προωθείται από την ιδεολογία της αξιοκρατίας διαμορφώνει συνθήκες ανάπτυξης του ελιτισμού. Έτσι: «...ο ελιτισμός συχνά εμφανίζεται... κάτω από την επικεφαλίδα της αξιοκρατίας... Αξιοκρατία και ελιτισμός μερικές φορές περιγράφονται ως οι περισσότερο και λιγότερο αποδεκτές όψεις του ίδιου νομίσματος» (Κοή, 2014, σ.205).

Συλλογή Εμπειρικών δεδομένων για τη θέση της αξιοκρατίας στο υφιστάμενο εξεταστικό και βαθμολογικό πλαίσιο αξιολόγησης των μαθητών του Δημοτικού σχολείου στην ελληνική επικράτεια

Νομοθετικό πλαίσιο του εξεταστικού και βαθμολογικού συστήματος στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση:

Εντός του παγκοσμιοποιημένου εκπαιδευτικού συστήματος η εκπαίδευση φαίνεται να αποτελεί πλέον πεδίο μετρήσεων και συγκρίσεων έτσι ώστε να γίνεται λόγος για «νέες τεχνολογίες της διακυβέρνησης στην εκπαίδευση» (Lingard, Sellar,&Savage, 2014, σ.712).

Υπό αυτή την οπτική, είναι ενδιαφέρον να διερευνήσουμε εάν αυτή η λογική της εκπαίδευσης ως πεδίο μέτρησης και σύγκρισης καλλιεργείται από την πρώτη βαθμίδα της σχολικής εκπαίδευσης και ποια ερείσματα βρίσκει στις πολιτικές που εφαρμόστηκαν στο πλαίσιο της εξεταστικής και βαθμολογικής διαδικασίας των γνώσεων των μαθητών.

Μια σύντομη νομοθετική αναδρομή μας επιτρέπει να δούμε τις τελευταίες νομοθετικές ρυθμίσεις που διαμόρφωσαν το υφιστάμενο εξεταστικό και βαθμολογικό πλαίσιο των μαθητών του Δημοτικού σχολείου.

Η τελευταία νομοθετική παρέμβαση στο θέμα της αξιολόγησης των μαθητών γίνεται με το Π.Δ. 8/95 αλλά και με τις συμπληρωματικές διατάξεις του Π.Δ. 121/95.

Με το συγκεκριμένο Π.Δ. (άρθρο 3) καθιερώνεται ο θεσμός της περιγραφικής αξιολόγησης των μαθητών όλων των τάξεων του Δημοτικού Σχολείου. Στις τάξεις Α' και Β' προβλέπεται μόνο Περιγραφική αξιολόγηση ενώ στις τάξεις Γ' και Δ' εκτός από την Περιγραφική αξιολόγηση χρησιμοποιείται κλίμακα βαθμολογίας που έχει ως εξής: Άριστα (Α), Πολύ Καλά (Β), Καλά (Γ), Σχεδόν Καλά (Δ). Στις τάξεις Ε' και ΣΤ' εκτός από την Περιγραφική αξιολόγηση χρησιμοποιείται κλίμακα βαθμολογίας που είναι λεκτική και αριθμητική και έχει ως εξής: Άριστα (9-10), Πολύ Καλά (7-8), Καλά (5-6), Σχεδόν Καλά (1-4). Τα πρώτα άρθρα του Π.Δ. 8/1995 δίνουν έμφαση στην παιδαγωγική διάσταση της αξιολόγησης και αναφέρονται στη μη επιλεκτική λειτουργία αυτής. Στη συνέχεια, όμως, τα στοιχεία αυτά αναιρούνται με τη χρήση των βαθμολογικών κλιμάκων, έστω και αν οι εκπαιδευτικοί ουδέποτε έκαναν χρήση των χαμηλών βαθμολογιών που προβλέπονται. Ιδιαίτερα η περιγραφική αξιολόγηση έχει παραμεριστεί μπροστά στην αριθμητική που υπερισχύει και που, όπως αποδεικνύεται στην έρευνα, δεν προωθεί την αξιοκρατία του εκπαιδευτικού συστήματος.

Ακόμα, από τον Δεκέμβριο του 2017, ισχύει και η Υπουργική Απόφαση με αρ. 4-12-2017/Φ.7^Α.ΦΜ/212191/Δ1 η οποία αφήνει ανέγγιχτη την ουσία του εξεταστικού και βαθμολογικού συστήματος.

Στόχος και ερευνητικά ερωτήματα

Στόχος της εκπονηθείσας εμπειρικής έρευνας είναι η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα νοηματοδοτούν την αξιοκρατία ως μια αξιακή αρχή στο Δημοτικό σχολείο όπου τα διακυβέματα των εξεταστικών και βαθμολογικών διαδικασιών στις κοινωνικές αντιλήψεις δεν έχουν την ίδια βαρύτητα με αυτά της Δευτεροβάθμιας. Αυτό το γεγονός αποτέλεσε το βασικό

κίνητρο για τη εκπόνηση της εν λόγω εμπειρικής έρευνας. Τα ερευνητικά ερωτήματα που εξειδικεύουν τον παραπάνω στόχο είναι τα εξής:

- Πώς οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης νοηματοδοτούν τη λογική της αξιοκρατίας στο πλαίσιο του βαθμολογικού και εξεταστικού συστήματος των επιδόσεων μαθητών;
- Εάν και με ποιο τρόπο οι εκπαιδευτικοί εκλογικεύουν τη συμβολή τους στην επίτευξη της αξιοκρατίας μέσω της εξέτασης και της βαθμολογίας;
- Ποια τα χαρακτηριστικά στοιχεία του συστήματος εκλογίκευσης σε σχέση με τα εμπόδια που πλήττουν την επίτευξη της αξιοκρατίας;

Για τη συλλογή δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ποιοτικού τύπου μεθοδολογία με εργαλείο συλλογής δεδομένων την ημιδομημένη συνέντευξη. Έγινε χρήση της σκόπιμης δειγματοληψίας. Το δείγμα αποτελείται από δεκαπέντε (15) εκπαιδευτικούς από πέντε (5) Δημοτικά Σχολεία του νομού Κορινθίας. Χρονική περίοδος διεξαγωγής της έρευνας: από 5/5/2015 έως 19/6/2015.

Παρουσίαση βασικών αποτελεσμάτων που δίνουν στοιχεία απάντησης στα ερευνητικά ερωτήματα και ερμηνεύουν τα δεδομένα:

- Οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης θεωρούν, από την μια, ότι το εξεταστικό και βαθμολογικό σύστημα είναι μέρος της αξιολογικής προσπάθειας των ιδίων για τη διαμόρφωση μιας εικόνας για τον μαθητή και μιας ανατροφοδότησης σχετικά με την επίδοσή του καθώς και κίνητρο για τους μαθητές.

Εκ.1: ...Βοηθάνε να έχουμε μια γενική εικόνα του μαθητή, να δούμε αν προοδεύει, αν έχει κατακτήσει την καινούργια γνώση, αυτό είναι καλό, είναι ένα εργαλείο, ένα πολύ βασικό εργαλείο αλλά δε στεκόμαστε μόνο εκεί (...).

Εκ. 3: ...Λοιπόν καλό είναι κάποια τεστ να γίνονται για δικό μας έλεγχο δηλαδή να δούμε κατά πόσο οι μαθητές έχουν καταλάβει κάποια πράγματα...

- Ωστόσο, υποστηρίζουν, από την άλλη, πως η υφιστάμενη αξιολογική διαδικασία λειτουργεί προς την αντίθετη κατεύθυνση από εκείνη της αξιοκρατίας.

Εκ. 6: ...Από τη στιγμή που όλα τα παιδιά που έρχονται στο σχολείο δεν έρχονται κουβαλώντας το ίδιο επίπεδο γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων, από τη στιγμή που τους δίνουμε ένα βιβλίο και πρέπει να τα μετρήσουμε με τα ίδια μετρήσιμα εργαλεία που έχουμε, διαγωνίσματα, τεστ και λοιπά, αυτόματα αναπαράγουμε την ανισότητα που κουβαλάνε από το σπίτι και από το περιβάλλον τους με τη βαθμολογία μας...

Εκ. 8: Όχι δεν την ενισχύουν την αξιοκρατία οι εξετάσεις και οι βαθμοί και αμβλύνουν και τις αντιθέσεις ίσα-ίσα. Οπότε τώρα το να μιλάμε για την αξιοκρατία, για το αν το βαθμολογικό σύστημα όπως εφαρμόζεται

είναι σωστό δεν υφίσταται. Απλά δίνει στους γονείς την εντύπωση ότι είναι οριζόντιο ότι είναι για όλους το ίδιο, μέσα από ένα τεστ όλοι θα κριθούν το ίδιο. Κι έτσι στην ουσία μπορούν να τεστάρουν τα παιδιά τους και να τα συγκρίνουν...

Εκ. 14: ...Δεν υπάρχει αξιοκρατία στις εξετάσεις και στους βαθμούς, από ποια πλευρά, επειδή έχουμε να κάνουμε με διαφορετικές κοινωνικές ομάδες, είναι άδικο, δηλαδή αν είχαμε το ίδιο επίπεδο θα ήταν διαφορετικά τα πράγματα...

- Επιπλέον, στο μεγαλύτερο ποσοστό, οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί προτείνουν την κατάργηση της βαθμολογίας. Κάνοντας σύγκριση ανάμεσα στην περιγραφική και την αριθμητική αξιολόγηση, θεωρούν ότι υπερτερεί η πρώτη ως περισσότερο αξιοκρατική, δίκαιη αλλά και αποτελεσματική για την πρόοδο της επίδοσης του μαθητή.

Εκ. 4: ...Η περιγραφική είναι καλή αν μπορείς να τη διαχειριστείς γιατί είναι ανοιχτό το όριο του «Άριστα», περικλείει πολλά που μπορεί να είναι άριστα (...). Η κατάργηση θα ήταν καλή αν θα μπορούσε να συνεχιστεί και στις επόμενες βαθμίδες με κάποιο τρόπο αρμονικό, αν θα συνδυαζόταν με αλλαγή και στο Γυμνάσιο (...). Το κάθε παιδί θέλει διαφορετική αντιμετώπιση αλλά με τόσα παιδιά είναι δύσκολο, άρα θέλει μια γενικότερη αλλαγή...

Εκ. 7: ...Να μην έχουμε βαθμολογίες, είμαι υπέρ της περιγραφικής αξιολόγησης μέχρι την Έκτη τάξη. Νομίζω πως στο Δημοτικό επειδή έχουμε να κάνουμε με παιδικές ψυχές και με διάπλαση χαρακτήρων πάντα ο κακός μαθητής στιγματίζεται ενώ μπορεί να είναι πολύ καλός και να έχει το δικό του διαμαντάκι. Αλλά το Γ, το 6-7 θα σε στιγματίσει και στις παρέες σου και στις επιλογές σου και στον τρόπο που θα σταθείς στην τάξη... θα το παίξεις νταής για να επιβληθείς. Θεωρώ ότι δεν πρέπει να υπάρχει αυτή η βαθμολογία και μάλιστα η Τετάρτη που είναι Α Β Γ σε πετάει στην Πέμπτη με 6 7 8 9 10, νομίζω ότι εκεί πέφτουν από τα ψηλά στα χαμηλά. Πέφτουν από τα σύννεφα και οι γονείς και τα παιδιά... δεν είμαι υπέρ της βαθμολογίας... οι εργασίες που θα δείξει όλη τη χρονιά, ένας έπαινος και η περιγραφική βοηθάει το κάθε παιδί ακόμα και τον πιο «κακό» μαθητή...».

Εκ. 10: ...Ναι, περιγραφική για να σου καταλήξω γιατί είναι πιο λεπτομερής, ξέρει ο γονιός πού υστερεί το παιδί...

- Στην προσπάθειά τους να εκλογικεύσουν τη συμβολή τους στην επίτευξη της αξιοκρατίας μέσω της εξέτασης και της βαθμολογίας οι εκπαιδευτικοί ονοματίζουν στοιχεία μέσω των οποίων θεωρούν πως συμβάλουν στην ενίσχυση της αξιοκρατικής υπόστασης του αξιολογικού συστήματος:

- Η συναισθηματική σχέση που αναπτύσσουν με τα παιδιά, ιδιαίτερα εκείνα που μειονεκτούν, καθώς και η γενναιοδωρία τους αναφορικά με τους βαθμούς.

Εκ. 2: ...Είναι πιο αξιοκρατική σαν βαθμίδα εκπαίδευσης γιατί οι σχέσεις μεταξύ παιδιών και δασκάλων είναι πολύ πιο στενές...».

Εκ. 8: ...Εγώ τους μαθητές που προσπαθούν (...) τους επιβραβεύω τους βάζω πάντα κάτι παραπάνω μόνο για την προσπάθεια, ο καλός ο μαθητής ούτως ή άλλως θα περπατήσει και θα πάει παραπέρα όταν έχει από πίσω το υπόβαθρο, δεν έχει ανάγκη, το θέμα είναι να στηρίξουμε λιγάκι τους πιο αδύναμους μαθητές οι οποίοι δεν αντιλαμβάνονται τον βαθμό με τον τρόπο που τον αντιλαμβάνονται οι υπόλοιποι...

Εκ. 9: ...Ο πιο φιλότιμος κλάδος ως προς τη διαχείριση και των μαθητών και της διδακτικής ύλης και των βαθμολογιών θεωρώ ότι είναι οι δάσκαλοι, υπάρχουν δάσκαλοι στο σχολείο μου που είναι πάρα πολύ αντικειμενικοί...

- Ο κατάλληλος χειρισμός από τη μεριά του εκπαιδευτικού που προσπαθεί να μην κατεβαίνει πολύ χαμηλά στη βαθμολογική κλίμακα ή η πιστή εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος

Εκ. 5: ...Αν η αξιολόγηση γίνει σωστά βοηθάει. Σύμφωνα με τις οδηγίες που υπάρχουν στο Αναλυτικό Πρόγραμμα...

Εκ. 12: Η βαθμονόμηση τώρα που γίνεται στην Τρίτη, Τετάρτη, στην Πέμπτη και στην Έκτη έχει καταργήσει την κλίμακα από μόνη της, δε βάζουμε Δ, δε βάζουμε Ε, δε βάζουμε 2,3,4 και καλώς δεν τα βάζουμε, εγώ προσωπικά χρησιμοποιώ ακόμα μικρότερη κλίμακα, χρησιμοποιώ Α, Β, Γ και το Γ δεν το βάζω σχεδόν ποτέ και στις μεγάλες τάξεις χρησιμοποιώ 7, 8, 9, 10 και το 7 πάρα πολύ σπάνια...

- Ακόμα η διάκριση ανάμεσα στον βαθμό στα τεστ και τον βαθμό τριμήνου

Εκ. 6: ...Θα ήθελα να διαχωρίσω τη βαθμολογία στα τεστ-διαγωνίσματα και τη βαθμολογία των τριμήνων και γιατί θεωρώ ότι είναι διαφορετικός κι ο ρόλος τους και διαφορετικός κι ο τρόπος που εμείς οι εκπαιδευτικοί βαθμολογούμε στο μεν και στο δε. Δηλαδή εάν έχουμε διδάξει ένα αντικείμενο ή μια ενότητα και θέλουμε να ελέγξουμε, να δούμε το επίπεδο που έχει κατακτήσει το κάθε παιδί, τη γνώση που έχει διδαχθεί, βαθμολογούμε λίγο πιο αντικειμενικά και εντός εισαγωγικών πιο αυστηρά, θέλοντας εμείς να έχουμε την ακριβή εικόνα σε αυτό που έχει διδαχθεί το παιδί. Αυτά τα διαγωνίσματα και τα τεστ μετράνε μόνο αυτό: τον βαθμό της κατάκτησης της γνώσης που έχει διδαχθεί. Το κάθε παιδί όμως έχει κι άλλες δεξιότητες, ικανότητες που δε μετριοούνται με τα τεστ που μετρούν το βαθμό κατάκτησης της γνώσης. Φθάνοντας λοιπόν στο να βαθμολογήσουμε στο τρίμηνο εκεί βαθμολογούμε

διαφορετικά με πολύ μεγαλύτερη επιείκεια γιατί εκεί λαμβάνουμε υπόψη το σύνολο του μαθητή και την προσωπικότητά του και τη συμπεριφορά του και την προσπάθειά του και τις δεξιότητες, ικανότητες...

- ...Αλλά και ο διαχωρισμός ανάμεσα στα γραπτά και τους βαθμούς

Εκ. 15: ...Βοηθάει κι εξοικειώνονται και τα παιδιά δε φοβούνται να πουν α, σήμερα γράφω διαγώνισμα. Εντάξει στο 1ο τρίμηνο δυσκολεύτηκαν, μετά τους έγινε ρουτίνα και πολλές φορές το επεδίωκαν κι έλεγαν: κυρία δε θα γράψουμε; Ξέρουν όμως τι θα γράψουν από πριν, πώς θα είναι η βαθμολογία τους και κατανόησαν αφού γράφτηκαν τόσα πολλά τεστ ότι δεν είναι στόχος μας ο βαθμός, είναι να μάθουν να αξιολογούν και τα ίδια το γραπτό τους, να μάθουν να γράφουν και αφού υπάρχει κι αυτό το αντικειμενικό... το θέμα είναι να υπάρχουν γραπτά αντικειμενικής αξιολόγησης, δηλαδή να ξέρει το παιδί ότι η άσκηση αυτή έχει 5 κενά λέξεων, θα βαθμολογηθεί με 5, κάθε λέξη στερεί κάποιους βαθμούς, όμως θα υπάρξει άλλη για να συμπληρώσει κάποια άλλα κενά. Είναι κλιμακούμενης δυσκολίας. Πολύ σημαντικό ρόλο παίζουν τα γραπτά στην αξιολόγηση και όσο περισσότερα τόσο καλύτερα κατά τη γνώμη μου (...). Τα γραπτά όχι οι βαθμοί ενισχύουν την αξιοκρατία, η γραπτή αξιολόγηση... μετά κι εμείς δυσκολευόμαστε γιατί το εργαλείο αυτό των βαθμών δεν είναι το καλύτερο, θέλει μεγαλύτερη γκάμα, περιγραφικότερη, (...) να ξέρουν τα παιδιά που δυσκολεύονται κι οι γονείς τους να τους δώσουν ενίσχυση...

➤ Τα χαρακτηριστικά στοιχεία του συστήματος εκλογίκευσης των εκπαιδευτικών σε σχέση με τα εμπόδια που πλήττουν την επίτευξη της αξιοκρατίας είναι τα εξής:

- Ο επηρεασμός της αξιολογικής κρίσης των εκπαιδευτικών από την κοινωνικο-οικονομική προέλευση του παιδιού

Εκ. 13: ...Όπως είπαμε το κοινωνικό υπόβαθρο του παιδιού έχουμε δει ότι επηρεάζει πάρα πολύ, τουλάχιστον, σε κλειστό περιβάλλον. Κάποιος που γνωρίζει ότι το παιδί είναι γιος γιατρού, γιος του τάδε γνωστού μπορεί να επηρεαστεί και στον βαθμό, κάτι το οποίο εγώ προσωπικά δεν το ασπάζομαι με τίποτα. Είχα τάξη που μέσα είχα οδοντίατρο, είχα γιατρό, κι όμως ήμουν εντελώς αντικειμενική, δε θεωρούσα με τίποτα ότι θα αντιμετωπίσω διαφορετικά τα παιδιά, έτσι είναι σωστό να κάνουμε...

- Η ιδιαίτερη πίεση που υφίστανται οι εκπαιδευτικοί από γονείς, η οποία οδηγεί συχνά τους ίδιους στο να χειρίζονται την αξιολόγηση του μαθητή σαν μια διεκπεραιωτική διαδικασία

Εκ. 5: ...Ένα πρόβλημα που αντιμετώπισα τεράστιο ήταν πέρυσι με έναν γονιό που επειδή έβαλα δύο 9 στο πρώτο τρίμηνο μου έκανε τέτοιο πόλεμο, τέτοιες καταγγελίες, τέτοια ανώνυμα τηλεφωνήματα (...). Και

δεν είχα τη συμπαράσταση που έπρεπε από τον Διευθυντή μου. Μέχρι και στον περιφερειακό Διευθυντή θα με πήγαινε (...). Και το βλέπω έντονο και στο Δημοτικό, ότι οι εκπαιδευτικοί αποφεύγουν να έρθουν σε ρήξη με τον γονιό για να μην έχουν προβλήματα (...). Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είναι ελαστικοί. Και δύσκολα θα πουν στον γονιό μια παρατήρηση: το παιδί σου εδώ θέλει προσοχή (...). Αυτό το βλέπω όλο και περισσότερο και δε μου αρέσει καθόλου. Δε φέρνουν τη ρήξη, ούτε την υποψία ρήξης. Γιατί τώρα; Τα τελευταία χρόνια με την οικονομική κρίση είναι πιο έντονο αυτό. Γιατί δε θέλει ο άλλος να μπει καθόλου στη διαδικασία, γιατί είναι πολύ ψυχοφθόρο αυτό. Κι αν ο χαρακτήρας σου είναι λίγο ευαίσθητος, ελαστικός...

Εκ. 6: ...Γονείς από υψηλό μορφωτικό κοινωνικό οικονομικό status, πιέζουν με τον τρόπο τους, ώστε de facto τα παιδιά τους να ξεχωρίζουν, άσχετα από το εάν πράγματι το αξίζουν ή όχι (...). Εμμέσως πλην σαφώς ναι, έχω επηρεαστεί. Ευθέως όχι. (...). Και για να πάρω κι εγώ το μερίδιο της ευθύνης που μου αναλογεί, να τον προσφέρω τον βαθμό που μου ζητάνε, γιατί θεωρώ ότι δεν έχει νόημα με τέτοιου είδους ανθρώπους να έρθεις σε ρήξη, να τους έχεις απέναντί σου. Ότι δεν έχω να κερδίσω ούτε εγώ ούτε τα παιδιά τίποτα από μια ρήξη μαζί τους. Θα έρθει η ώρα που δε θα μπορούν να παρέμβουν...

Εκ. 9: ...Υπάρχουν και αστάθμητοι παράγοντες εξωγενείς (που επηρεάζουν την αξιοκρατία) όπως η πίεση των γονέων και ειδικά αν είμαστε σε κλειστό κοινωνικό περιβάλλον, ο γνωστός του γνωστού, οι κάποιες συμπάθειες που μπορεί να έχουμε σε κάποιο παιδί εξαιτίας και του χαρακτήρα του, της προσπάθειάς του...

Συμπερασματικές παρατηρήσεις

Οι αντιφάσεις που επέχει η εκλογίκευση των εκπαιδευτικών προκειμένου να υπερασπισθούν την εξασφάλιση της αξιοκρατίας τους οδηγεί στο να προβάλλουν το εξεταστικό και βαθμολογικό σύστημα ως κίνητρο για τους μαθητές και να το θεωρούν απαραίτητο στη σχέση ανατροφοδότησης ανάμεσα σε εκπαιδευτικό και μαθητή παρ' ότι οι ίδιοι αναγνωρίζουν ότι η στόχευση της αξιοκρατίας μέσω αυτού δεν αντισταθμίζει τις κοινωνικοπολιτισμικές διαφορές. Επιπλέον, οι αντιφάσεις του τρόπου με τον οποίο διαχειρίζονται, εν τοις πράγμασι, την εξεταστική και βαθμολογική διαδικασία του σχολικού θεσμού τους φέρνει αντιμέτωπους με τα εμπόδια:

- τόσο των πολιτισμικών μειονεκτημάτων των μη προνομιούχων μαθητών, τα οποία οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να αντιμετωπίσουν ποικιλοτρόπως: συναισθηματική φροντίδα απέναντι στα παιδιά αυτά, κατάργηση της χαμηλής βαθμολογικής κλίμακας, διάκριση ανάμεσα σε γραπτά και βαθμούς τριμήνου
- όσο και της γονικής πίεσης από κοινωνικές ομάδες που επιδιώκουν την εξασφάλιση μιας επιτυχούς φοίτησης των παιδιών τους πάση θυσία, (παραδεχόμενοι οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους πως υποχωρούν στις

πιέσεις των γονέων για θετική βαθμολόγηση) αλλά και του επηρεασμού των ιδίων από το κοινωνικό «status» του παιδιού.

Εν κατακλείδι, θεωρούμε ότι ο αποπροσανατολιστικός και παροδηγητικός ρόλος των εξετάσεων και των βαθμών διαμορφώνει ένα αξιολογικό σύστημα που παραπαίει καθώς ταλαντεύεται ανάμεσα στην οικειοποίησή του παρερμηνευμένα από τους γονείς και τους μαθητές με αθέμιτο τρόπο και στη διαμόρφωσή του από τους εκπαιδευτικούς σε ένα περισσότερο ευνοϊκό σύστημα για τους μαθητές, ιδιαίτερα τους κοινωνικά μειονεκτούντες, στην προσπάθειά τους για εκλογίκευση της αρχής της αξιοκρατίας. Κατά συνέπεια, δε μπορεί παρά να αναζητάει την αλλαγή όχι με μεταρρυθμιστική χροιά αλλά με διάθεση για ουσιαστική παρέμβαση και καινοτομία στα της Πρωτοβάθμιας και γενικότερα στα εκπαιδευτικά πράγματα.

Πολλές χώρες έχουν εφαρμόσει δομές τέτοιες ώστε να καθυστερήσουν τη στιγμή που οι επιλογές θα γίνουν σε μια προσπάθεια να αποφευχθεί η πρόωρη κοινωνική διαφοροποίηση. Έχει αποδειχθεί, για παράδειγμα, ότι αξίζει τον κόπο να επιχειρηθεί η μεταφορά της επιλογής σε ένα μεταγενέστερο στάδιο, ώστε να γίνονται επιλογές λιγότερο αμετάβλητες, για την εξάλειψη των αδιεξόδων και για την ανάπτυξη εναλλακτικών διαδρομών, για να φτάσουν τα παιδιά στο ίδιο τελικό επίπεδο. Οι πιο επιτυχημένες αλλαγές, όσο αφορά τον εκδημοκρατισμό, θα μπορούσαν να είναι εκείνες που κατευθύνονται προς τη θεσμική συγκρότηση του σχολικού συστήματος, ειδικά της επιλεκτικής δομής (Duru-Bellat & Kieffer, 2000), προκειμένου να αποφευχθεί η «πολιτογράφηση της ανισότητας» (Ball, 2003).

Ελπίζοντας η παρούσα εργασία να συνέβαλε στον περαιτέρω προβληματισμό των εκπαιδευτικών σχετικά με το θέμα της αξιοκρατίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και προχωρώντας σε αναζήτηση μελλοντικών προοπτικών για συνέχιση της διερεύνησης, θα προτείναμε την πραγματοποίηση έρευνας με μεγαλύτερο δείγμα εκπαιδευτικών. Επιπροσθέτως, σχετική έρευνα θα ήταν δυνατό να ασχοληθεί με την ανίχνευση της άποψης για το θέμα των ιθυνόντων χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής στο Υπουργείο Παιδείας.

Βιβλιογραφία

Allen, A. (2011). Michael Young's the rise of the meritocracy: A philosophical critique. University of Sheffield. *British Journal of Educational Studies*, 59(4), 367-382.

Apple, M. W. (2005). *Ιδεολογία και αναλυτικά προγράμματα* (Τ. Δαρβέρης, μετάφραση). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Arrow, K., Bowles, S., & Durlauf, S. (Εκδ.). (2000). *Meritocracy and economic inequality*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Ball, S.J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228. DOI: 10.1080/0268093022000043065.

Barthes, R. (1972). *Mythologies*. London, Paladin. Expanded edition with a new introduction by Neil Badmington, published by Vintage (UK), 2009.

Bourdieu, P. (2006). «Η διάκριση. Κοινωνική κριτική της καλαισθητικής κρίσης». (Ν. Παναγιωτόπουλος, πρόλογος - Κ. Καψαμπέλη, μετάφραση). Αθήνα: Πατάκη.

Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1977). *Reproduction in education, society and culture* (Theory, culture & society). London: Sage Publications.

Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (2014). *Η αναπαραγωγή – Στοιχεία για μια θεωρία του εκπαιδευτικού συστήματος* (Ν. Παναγιωτόπουλος, πρόλογος). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

British & World English. Oxford Dictionaries. Oxford University Press.

Brown, P. & Tannock, S. (2009). Education, meritocracy and the global war for talent, *Journal of Education Policy*, 24(4), 377-392. DOI: 10.1080/02680930802669938.

Chong, T. (2014). Vocational education in Singapore: meritocracy and hidden narratives. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 35(5), 637-648. DOI: 10.1080/01596306.2014.927165.

Duffy, J. (2004). The rise of the meritocracy. BBC News. Ανακτήθηκε από: http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/magazine/4035181.stm

Duru-Bellat M. (2008). Recent trends in social reproduction in France: should the political promises of education be revisited? *Journal of Education Policy*, 23:1, 81-95. DOI: 10.1080/0268093070175410

"Equality of Opportunity", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Summer 2015 Edition), Edward N. Zalta (Επιμ.). Ανακτήθηκε από: <http://plato.stanford.edu/entries/equal-opportunity>

Duru-Bellat, M. & Kieffer, A. (2000). Inequalities in educational opportunities in France: educational expansion, democratization or shifting barriers?, *Journal of Education Policy*, 15(3), 333-352. DOI:10.1080/02680930050030464.

Fairclough, N. (2014). *Language and Power* (3rd ed.). London: Longman.

Gramsci, A. (1971). *Selections from the Prison Notebooks*. New York: International Publishers.

Grek, S. & Ozga, J. (2008). *Governing by Numbers? Shaping Education through data*. CES Briefing No. 44, Edinburgh: Centre for Educational Sociology, University of Edinburgh.

Koh, A. (2014). Doing class analysis in Singapore's elite education: unraveling the smokescreen of 'meritocratic talk', *Globalisation. Societies and Education*, 12(2), 196-210. DOI:10.1080/14767724.2014.888308.

Lampert, K. (2013). Meritocratic education and social worthlessness. Houndmills, Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan.

Lim, L. (2014). Ideology, rationality and reproduction in education: a critical discourse analysis, *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 35(1),61-76. DOI:10.1080/01596306.2012.739467.

Lingard, B. & Christie, P. (2003). Leading theory: Bourdieu and the field of educational leadership. An introduction and overview to this special issue. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 6(4), 317-333.

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. DOI: 10.1080/01425692.2014.919846.

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(1), 79-89. DOI: 10.1080/01425690701737481.

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. DOI: 10.1080/02680939.2012.758832.

Τσακίρη, Δ. (2010). Κανονιστική ευταξία και παιδαγωγικές πρακτικές στον σχολικό θεσμό. Στων Β. Κουλαϊδή & Α. Τσατσαρώνη (Επιμ. έκδ.). *Παιδαγωγικές πρακτικές: έρευνα και εκπαιδευτική πολιτική* (σσ. 225-269). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Τσακίρη, Δ. (2018). Η θέσμιση της αξιολόγησης των μαθητών και το φαντασιακό στοιχείο. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Young, M. (1958). *The Rise of the meritocracy*. Transaction Publishers.

Vallejo, C. & Dooly, M. (2013). Early School Leavers and Social Disadvantage in Spain: from books to bricks and vice-versa. *European Journal of Education*, 48(3).

Van Zanten, A. (2005). Bourdieu as education policy analyst and expert: a rich but ambiguous legacy, *Journal of Education Policy*, 20(6) 671-686. Ανακτήθηκε από: <http://dx.doi.org/10.1080/02680930500238887>

**Η αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας:
Οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης**

Φλουρής Γεώργιος Π.

Υποψήφιος Διδάκτωρ Π.Τ.Ν. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Δάσκαλος
georeth@yahoo.com

Περίληψη

Η σχολική αποτυχία αποτελεί ένα σύνθετο και πολύπλοκο κοινωνικό ζήτημα που απασχολεί έντονα όχι μόνο του εκπαιδευτικούς, αλλά και ολόκληρη την κοινωνία. Η αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας αποτελεί μείζον διακύβευμα, τόσο από την πλευρά των εκπαιδευτικών όσο και από την πλευρά της πολιτείας αλλά και γενικότερα της κοινωνίας. Στην παρούσα έρευνα εξετάζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας. Συγκεκριμένα, εξετάζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς την εκπαιδευτική πολιτική, την εκπαίδευσή τους και τους τρόπους που χρησιμοποιούν στο σχολείο για την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας. Δείγμα της έρευνας αποτελούν 50 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ως μέσο συλλογής των στοιχείων χρησιμοποιήθηκε η ημι-δομημένη συνέντευξη. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας η πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος θεωρούν ότι σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής «υποδομές δεν υπάρχουν» για την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας ή ότι «θεωρητικά υπάρχουν, αλλά πρακτικά είναι αδύνατον να λειτουργήσουν». Ορισμένοι άλλοι, αναγνώρισαν ότι υφίστανται προσπάθειες από την πολιτεία για την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας αλλά έχουν εφήμερο χαρακτήρα. Οι πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος συνίστανται σε πολυεπίπεδη παρέμβαση στη διδακτική μεθοδολογία, στον τρόπο ψυχοκοινωνικής στήριξης των μαθητών και στην οργάνωση γενικά του σχολικού πλαισίου. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι η σχετική κατάρτιση είναι περισσότερη θεωρητική. Προτείνουν την ύπαρξη εξατομικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων και ψυχολόγων στη σχολική μονάδα, την εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στο συγκεκριμένο θέμα, τη συνεργασία εκπαιδευτικών και γονέων, την καλύτερη οργάνωση του σχολείου και των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών και τη χάραξη σχετικής εκπαιδευτικής πολιτικής.

Λέξεις κλειδιά: σχολική αποτυχία, πρακτικές αντιμετώπισης, σχέση δασκάλου-μαθητή, εκπαιδευτική πολιτική-αντιμετώπιση, επιμόρφωση εκπαιδευτικών

The confrontation of school failure: The views of primary school teachers

Flouris Georgios P.
Candidate PhD University of Ioannina, Teacher
georeth@yahoo.com

Summary

School failure constitutes a complex and complicated social issue, that intensively concerns, not only the educators, but also the whole of society. The confrontation of school failure is a major challenge both on the part of educators and on the part of the state and society in general. In the present survey are examined the views of primary school teachers on tackling school failure. Specifically, are examined the teachers' views on the educational policy, their education and the ways they use at school to deal with school failure. Sample of survey is comprised of 50 primary school teachers. For the data collection was used the semi-structured interview. According to

the survey results, the majority of the sample teachers consider that at educational policy level «substructures do not exist» for the confrontation of school failure or that «theoretically exist, but practically are impossible to be functioned». Some others, recognized that there are efforts from the side of state for tackling the school failure, but they have ephemeral character. The practices that are used by the sample teachers are comprised of multi-level intervention in teaching methodology, in the way of psychosocial support of the students and the organization of the school framework in general. The majority of educators consider that the relevant training is more theoretical. They propose the existence individualized educational programs and psychologists at the schools, the education and training of teachers on the specific subject, the cooperation of teachers and parents, the better organization of the school and curricula and the development of relevant educational policy.

Keywords: school failure, dealing practices, teacher- student relationship, educational policy- tackling, teacher's training.

Εισαγωγή

Η σχολική αποτυχία αποτελεί ένα παγκόσμιο κοινωνικό φαινόμενο. Ορισμένοι ορίζουν τη σχολική αποτυχία ως την αδυναμία ολοκλήρωσης της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (Ekstrom, κ. ά., 1986· Svec, 1987), ενώ για τους άλλους, την μη ολοκλήρωση της μετα-υποχρεωτικής εκπαίδευσης (Δήμου, 1999· Wehlage, & Rutter, 1986). Κάποιοι, σαν «Οποιοδήποτε είδος αστοχίας, επανάληψης ή καθυστέρησης στην ολοκλήρωση του σχολείου» (Holmes, 1989).

Το φαινόμενο συνεπώς της σχολικής αποτυχίας είναι πιο σύνθετο και η κατανόησή του συνεπάγεται ανάλυση των σχέσεων που είναι δυνατόν να αναπτυχθούν στο πλαίσιο ενός τριγώνου που περιλαμβάνει ως κορυφές τις έννοιες μαθητής-κοινωνικό υπόβαθρο-σχολείο και σχολική εμπειρία. Η έλλειψη αρμονίας σε αυτές τις σχέσεις μπορεί να περιθωριοποιήσει τον μαθητή και να οδηγήσει σε ακατάλληλες μαθησιακές στρατηγικές με αποτέλεσμα να κάνει δυσκολότερη την αντιμετώπισή της.

Η αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας

Κεντρική θέση στη συζήτηση και τον προβληματισμό για την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας γίνεται σε επίπεδο τάξης, σχολείου και εκπαιδευτικής πολιτικής.

Η αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας στο επίπεδο της τάξης επαφύεται στις παιδαγωγικές πρακτικές που εφαρμόζονται στην τάξη. Οι παιδαγωγικές πρακτικές εκδηλώνονται στο επικοινωνιακό πλαίσιο της σχολικής τάξης και συνδέονται με τις διαδικασίες μετάδοσης, απόκτησης και αξιολόγησης των ήδη κοινωνικά διαμορφωμένων γνώσεων που έχει ο μαθητής. Ωστόσο, οι παιδαγωγικές πρακτικές διαμορφώνονται τόσο από τα δομικά στοιχεία του μακρο-επιπέδου, όπως είναι οι πολιτισμικά εξαρτημένες όψεις της «ικανότητας» των μαθητών, η επίσημη σχολική γνώση και η παιδαγωγική θεωρία του εκπαιδευτικού όσο και από την υφή των ιεραρχικών σχέσεων δασκάλου-μαθητών στο μικρο-επίπεδο της τάξης. (Λάμνιας, 2002). Η σχέση δασκάλου-μαθητή και η διαχείριση των προβλημάτων των μαθητών από τον δάσκαλο, επομένως, είναι στοιχεία που παίζουν σημαντικό ρόλο στην αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας.

Η σχολική αποτυχία μπορεί να αντιμετωπιστεί και σε επίπεδο σχολείου. Ο Durkheim θεωρεί ότι το σχολείο οφείλει να επιλέγει τους πιο ικανούς μαθητές, οι οποίοι διαθέτουν την κατάλληλη ειδικευση για να στελεχώσουν τα υποσυστήματα της οικονομίας (Καντζάρα, 2008). Την αναγκαιότητα της επιλογής/ κατανομής των μαθητών για την ανάληψη ιεραρχικά διαφοροποιημένων ρόλων και κατ' επέκταση της κοινωνικής διαστρωμάτωσης, αναγνωρίζει και ο Parsons, που υποστηρίζει επίσης ότι στη σύγχρονη κοινωνία οι σχολικοί τίτλοι αποτελούν προϋπόθεση της επιτυχίας του ατόμου, γιατί είναι απαραίτητοι για την κατάληψη μιας «θέσης κύρους» (Λάμνιας, 2002). Το σχολείο λοιπόν, οφείλει να εγγυηθεί την ισότητα μεταξύ των μαθητών και η επιλεκτική λειτουργία να είναι αξιοκρατική και αντικειμενική. Στο πλαίσιο αυτό, όλοι οι μαθητές του κάθε σχολείου, ανεξαρτήτως κοινωνικής προέλευσης, πρέπει να διδάσκονται τα ίδια μαθήματα, να έχουν τους ίδιους δασκάλους, οι οποίοι να έχουν την ίδια κατάρτιση, να ανατίθενται σε όλους οι ίδιες εργασίες και τέλος να αξιολογούνται με τα ίδια κριτήρια. (Parsons, 1985, όπως αναφέρεται στο Λάμνιας, 2002).

Ένας άλλος σημαντικός παράγοντας στην αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας αποτελεί η χάραξη κατάλληλης εκπαιδευτικής πολιτικής. Σε όλες τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης παρατηρούνται θεατές και αθέατες τάσεις ομοιοτροπίας στην άσκηση της εκπαιδευτικής πολιτικής, παρά τις διαφορές ανάπτυξής τους, όπως π.χ. σύνδεση της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας, συρρίκνωση της σχετικής αυτονομίας της εκπαίδευσης, ενίσχυση της αξιολόγησης, περικοπή των δαπανών για την εκπαίδευση κ.ά. (Μαυρογιώργος, 1999). Στο σύνολό τους αυτά διαμορφώνουν ένα πλαίσιο σύγκλισης και εναρμόνισης των πολιτικών σε δομές του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος, στο περιεχόμενο των προγραμμάτων σπουδών, στις δομές συνεχιζόμενης και δια βίου εκπαίδευσης, στη βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, στην επιλογή του διδακτικού προσωπικού, στην επιμόρφωση, στην αξιολόγηση, στον εξορθολογισμό της εργασίας του εκπαιδευτικού και την εισαγωγή των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας (Μαυρογιώργος, 1999). Παρά λοιπόν τις έρευνες που δείχνουν πώς η ομοιογένεια συμβάλλει στην αναπαραγωγή των ανισοτήτων της εκπαίδευσης και επομένως και της σχολικής αποτυχίας, θα πρέπει η χάραξη μιας εκπαιδευτικής πολιτικής να λαμβάνει υπόψη της τους παράγοντες που σχετίζονται με τη σχολική αποτυχία και θα συμβάλλει στην αντιμετώπιση αυτής.

Εκπαιδευτική πολιτική και πολιτικές αντιμετώπισης της σχολικής αποτυχίας

Η εκπαιδευτική πολιτική είναι σημαντική για την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας. Οι απόψεις ωστόσο δίστανται στη διεθνή βιβλιογραφία για το τι ακριβώς είναι η εκπαιδευτική πολιτική και με τι ακριβώς συναρτάται. Ο προσδιορισμός αυτών των παραμέτρων είναι απαραίτητος προκειμένου να οριοθετηθεί επακριβώς η έννοια της εκπαιδευτικής πολιτικής και να προσδιοριστεί το πεδίο της (Παπαδάκης, 2009).

Η εκπαιδευτική πολιτική άλλοτε συναρτάται με τις επιλογές ενός προσώπου (συνήθως πολιτικού) ή μιας ομάδας προσώπων και κυρίως τα αποτελέσματα ή τις συνδηλώσεις αυτών των επιλογών, άλλοτε θεωρείται ένα ολοκληρωμένο πλάνο δράσης, ενώ συχνά εκλαμβάνεται ως το σύνολο κάποιων προγραμματικών δηλώσεων και η χρήση τους ως δομικών συστατικών ενός πολιτικού λόγου ή ακόμα και μιας νομοθεσίας (Παπαδάκης, 2009). Παράλληλα, για κάποιους μελετητές σχετίζεται με τους κανόνες

που διέπουν τη λήψη αποφάσεων για την εκπαίδευση ή με τις αποφάσεις αυτές καθαυτές. Αρκετοί είναι οι ερευνητές που κάνουν τη διάκριση ανάμεσα στη μακρο-εφαρμόσιμη εκπαιδευτική πολιτική (η οποία σχεδιάζεται από τα αρμόδια όργανα σε κεντρικό επίπεδο και αφορά συνήθως εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα και στη μικρο-εφαρμόσιμη (που σχεδιάζεται σε τοπικό επίπεδο και αφορά τη λειτουργία των σχολείων μιας τοπικής κοινωνίας. Το μόνο στο οποίο φαίνεται να υπάρχει κάποια ομοφωνία είναι ότι μια εκπαιδευτική πολιτική είναι αυτή που προσιδιάζει στο εκπαιδευτικό σύστημα μιας κοινωνίας (Παπαδάκης, 2009).

Οι πολιτικές για την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας διαφέρουν από χώρα σε χώρα, ανάλογα με το εκπαιδευτικό της σύστημα και το γενικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Ωστόσο, κάποιες πολιτικές που έχουν εφαρμοστεί κατά καιρούς είναι επιτυχείς και κάποιες όχι. Για παράδειγμα, η Φινλανδία έχει αντιμετωπίσει με επιτυχία τη σχολική αποτυχία και διαρροή. Τα μέτρα τους είναι τόσο στοχευμένα όσο και καθολικά. Η στρατηγική είναι να παρέμβει στους νέους ανθρώπους που έχουν μείνει πίσω, καθώς και στη μεταρρύθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος στο σύνολό του (Sahlberg, 2009). Στη δεκαετία του 1970, η Φινλανδία άλλαξε την ηλικία στην οποία οι μαθητές επέλεγαν επαγγελματικό προσανατολισμό στα 11 με 16 και έθεσε σε εφαρμογή ένα ενιαίο πρόγραμμα σπουδών για την κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αυτά τα μέτρα έχουν βελτιώσει την ισότητα, παρακινώντας όλους τους μαθητές σε υψηλότερα επίπεδα επίτευξης (Pekkariniin, κ. ά., 2006, αναφορά στο Nusche, 2009). Σήμερα, μόνο το 1% των Φινλανδών ηλικίας 15 ετών δεν είναι σε θέση να αποδείξει τις βασικές ικανότητες ανάγνωσης, σε αντίθεση με το 7% σε όλες τις χώρες του ΟΟΣΑ.

Οι Causa και Charuis (2009) δείχνουν ότι οι ισχυρές πολιτικές για την εκπαίδευση μπορεί να έχουν αντίκτυπο στην προώθηση μεγαλύτερης ισότητας στην απόδοση μεταξύ των μαθητών με διαφορετικό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο. Τα ευρήματα για τις χώρες του ΟΟΣΑ δείχνουν, όταν υπάρχει βελτίωση, κατά μέσο όρο σε σχέση με ένα διεθνές πρότυπο, στο κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο ενός μαθητή, το σκορ PISA του μαθητή βελτιώνεται κατά 40 μονάδες. Αλλά αυτό που είναι ακόμη πιο ενδιαφέρον είναι ότι η ανάλυση των διαφορών μεταξύ των χωρών δείχνουν ότι οι χώρες είναι εξαιρετικά ετερογενείς, σε σχέση με τις επιπτώσεις του κοινωνικο-οικονομικού υπόβαθρου σχετικά με τα αποτελέσματα των φοιτητών: οι διαφορές της βαθμολογίας PISA κυμαίνονται από 25 μονάδες (Μεξικό) έως 54 (Γαλλία). Ενώ στις σκανδιναβικές χώρες (καθώς και στον Καναδά και στην Αυστραλία), το οικογενειακό υπόβαθρο έχει ένα σχετικά χαμηλό αντίκτυπο στα αποτελέσματα των μαθητών, ενώ στην ηπειρωτική και τη νότια Ευρώπη (Γερμανία, Αυστρία, Γαλλία, Βέλγιο, Ιταλία) το οικογενειακό υπόβαθρο έχει ένα ισχυρό αντίκτυπο. Οι αγγλοσαξονικές χώρες και η Πολωνία κατέχουν ενδιάμεση θέση (Causa & Charuis, 2009).

Η κύρια πρόκληση είναι να γνωρίζουμε ποιες πολιτικές να εφαρμόσουμε και τον τρόπο εφαρμογής τους. Το έργο *Overcoming School Failure: Policies that Work* έχει ως σκοπό να προσκομίσει αποδεικτικά στοιχεία σχετικά με τις πολιτικές που είναι αποτελεσματικές στη μείωση της σχολικής αποτυχίας και να στηρίξει τις χώρες στην προώθηση της μεταρρύθμισης και την εφαρμογή αποτελεσματικών πολιτικών.

Δόμηση εκπαιδευτικών συστημάτων για την πρόληψη και αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας

Στην ανάπτυξη μιας στρατηγικής αντιμετώπισης της σχολικής αποτυχίας τα τέσσερα πρώτα βήματα σχετίζονται με το πώς να σχεδιαστεί ένα εκπαιδευτικό σύστημα που θα είναι δίκαιο και χωρίς αποκλεισμούς. Αυτά περιλαμβάνουν:

1. Η επιλογή των μαθητών πρέπει να γίνεται όσο γίνεται αργότερα, δηλαδή το κοινό πρόγραμμα μαθητών ή η βασική εκπαίδευση να είναι μεγαλύτερης διάρκειας.
2. Η επιλογή των σχολικών κατευθύνσεων από τους μαθητές να γίνεται σε όσο γίνεται μεγαλύτερη ηλικία.
3. Οι επιλογές μετάβασης από τη μια βαθμίδα στην επόμενη να είναι όσο το δυνατόν λιγότερες και σε υψηλότερες βαθμίδες.
4. Να υπάρχει ενιαία εκπαίδευση και όχι εκπαίδευση διαφόρων τύπων που διαχωρίζει/ομαδοποιεί τους μαθητές.

Είναι συνηθισμένο για τα εκπαιδευτικά συστήματα να ταξινομούν τους μαθητές σε διαφορετικά μονοπάτια και εκπαιδευτικά ιδρύματα, ανάλογα με την επίδοσή τους. Αυτές οι πολιτικές, αναφέρονται ευρέως ως «ομαδοποίηση κατά ικανότητα» και καθορίζουν τον τρόπο που οι μαθητές τοποθετούνται μαζί ή κατευθύνονται σε χωριστές τάξεις, μονοπάτια και σχολεία ανάλογα με τις ικανότητές τους, και έχουν επίδραση στην ισότητα και στη σχολική αποτυχία. Ο χρόνος και η έκταση της ροής και της ομαδοποίησης των μαθητών σε διαφορετικά μονοπάτια ποικίλλει μεταξύ των χωρών του ΟΟΣΑ. Χώρες όπως η Σουηδία δεν ομαδοποιούν τους μαθητές τους κατά τη διάρκεια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Από την άλλη πλευρά, χώρες όπως η Γερμανία και η Αυστρία ομαδοποιούν τους μαθητές τους μέχρι την ηλικία των 10 ετών (OECD, 2007).

Όπως αναφέραμε και παραπάνω, η πρώιμη επιλογή των μαθητών, για το ρόλο της επιλογής σχολικών κατευθύνσεων εντείνει τις σχολικές ανισότητες και κατ' επέκταση τη σχολική αποτυχία. Οι διακρίσεις λοιπόν αναπαράγουν τις κοινωνικές ανισότητες και οδηγούν στη σχολική αποτυχία.

Πιο συγκεκριμένα και σύμφωνα με τον Μπουρντιέ:

- 1) Η εκπαιδευτική πολιτική καθορίζει τις βαθμίδες της επιλογής των μαθητών, με ιδιαίτερη έμφαση την επιλογή που πραγματοποιείται κατά τη μετάβαση των μαθητών από το Λύκειο στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.
- 2) Η εκπαιδευτική πολιτική καθορίζει την επιλογή των σχολικών κατευθύνσεων.
- 3) Η εκπαιδευτική πολιτική καθορίζει τη δομή του εκπαιδευτικού συστήματος σε δύο διαστάσεις κάθετη (βαθμίδες) και οριζόντια: κατευθύνσεις τύπων σχολείων (πχ., γενικό-επαγγελματικό λύκειο) (Θάνος 2010).

Μεθοδολογία της έρευνας

Η θεσμοθέτηση της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης, η διεύρυνση του εκπαιδευτικού συστήματος ακόμη και στις ανώτερες βαθμίδες και η συνακόλουθη πρόσβαση μαθητών σε αυτό, οι οποίοι παλαιότερα ήταν αποκλεισμένοι από αυτό (Σιάνου-Κύργιου, 2005· Παναγιωτόπουλος & Θάνος, 2008), έχει ως αποτέλεσμα να «ξεχαστεί» ή να ασχολούνται σε λιγότερο βαθμό οι έρευνες και οι μελέτες με το ζήτημα της σχολικής

αποτυχίας. Ωστόσο, το εκπαιδευτικό σύστημα δεν έχει σταματήσει να λειτουργεί επιλεκτικά και κατά συνέπεια κάποιοι μαθητές σταδιακά να αποτυχαίνουν και να αποκλείονται από αυτό, γεγονός που αποδέχονται όλες οι θεωρητικές προσεγγίσεις, συναινετικές και αναπαραγωγικές (Blackledge & Hunt, 1995). Ο εκπαιδευτικός στην αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας έχει βασικό ρόλο, εφόσον η αναπαραγωγική λειτουργία του σχολείου είναι αναπόφευκτη, με την έννοια ότι είναι συνδεδεμένη με την ίδια την ύπαρξή του (Μπουρντιέ, 2004· Παναγιωτόπουλος, 2004). Η αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας προϋποθέτει τη γνώση και κατανόηση των παραγόντων που οδηγούν σε αυτή. Επομένως, είναι ιδιαίτερα χρήσιμη η έρευνα των απόψεων των εκπαιδευτικών, αναφορικά με τους παράγοντες και γενικότερα με τις απόψεις τους που συμβάλλουν στη σχολική αποτυχία.

Η παρούσα εργασία είναι μέρος ευρύτερης εργασίας σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευση για τη σχολική αποτυχία. Σκοπός της εργασίας είναι να εξετάσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας των μαθητών. Στόχοι της εργασίας είναι να εξεταστούν: (α) αν υπάρχουν από το κράτος και μέσα στο σχολείο η κατάλληλη εκπαιδευτική πολιτική και οι κατάλληλες υποδομές, για να βοηθούν παιδιά που εμφανίζουν σχολική αποτυχία, (β) τι πρακτικές χρησιμοποιούν γενικά οι εκπαιδευτικοί για να αντιμετωπίσουν τη σχολική αποτυχία των μαθητών, (γ) τι πρακτικές χρησιμοποιούν ατομικά οι εκπαιδευτικοί για να αντιμετωπίσουν τη σχολική αποτυχία των μαθητών, (δ) την αποτελεσματικότητα αυτών των πρακτικών, (ε) αν οι εκπαιδευτικοί καταρτίζονται κατάλληλα για να αντιμετωπίζουν φαινόμενα σχολικής αποτυχίας, (στ) εάν είναι εύκολο να αντιμετωπιστεί η σχολική αποτυχία, έτσι όπως είναι η πραγματικότητα του σχολείου σήμερα και (ζ) προτάσεις αντιμετώπισης της σχολικής αποτυχίας.

Ως μέσο συλλογής των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη. Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήσεις, οι οποίες αφορούσαν: (α) προσωπικά-ατομικά στοιχεία και (β) την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας αναφορικά με την εκπαιδευτική πολιτική, τις υποδομές, τις πρακτικές των εκπαιδευτικών, κ.λπ.

Το δείγμα αποτελούνταν από 50 εν ενεργεία εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, συμμετείχαν 20 άνδρες και 30 γυναίκες εκπαιδευτικοί, οι οποίοι κατείχαν θέσεις αναπληρωτών δασκάλων, διευθυντών ή προϊσταμένων σχολικών μονάδων, υποδιευθυντών, προϊσταμένων Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Επιπλέον οι 41 εκπαιδευτικοί είχαν από 0-20 χρόνια υπηρεσίας, οι 6 από 21-30 και οι 3 δάσκαλοι από 31-35 έτη υπηρεσίας. Η επιλογή του δείγματος δεν έγινε με κάποιο συστηματικό τρόπο, αλλά με βάση τη δυνατότητα πρόσβασης.

Αποτελέσματα της έρευνας

Τα αποτελέσματα της έρευνας, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, αφορούν στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αντιλαμβάνονται αν υπάρχουν από το κράτος και μέσα στο σχολείο η κατάλληλη εκπαιδευτική πολιτική και οι κατάλληλες υποδομές, για να βοηθούν παιδιά που εμφανίζουν σχολική αποτυχία, τις πρακτικές που χρησιμοποιούν γενικά οι εκπαιδευτικοί για να αντιμετωπίσουν τη σχολική αποτυχία των μαθητών, τις πρακτικές που χρησιμοποιούν ατομικά οι εκπαιδευτικοί για να αντιμετωπίσουν τη σχολική αποτυχία των μαθητών, την αποτελεσματικότητα αυτών των πρακτικών, εάν οι

εκπαιδευτικοί καταρτίζονται κατάλληλα για να αντιμετωπίζουν φαινόμενα σχολικής αποτυχίας, εάν είναι εύκολο να αντιμετωπιστεί η σχολική αποτυχία έτσι όπως είναι η πραγματικότητα του σχολείου σήμερα και τις προτάσεις τους για την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας.

Κατάλληλη εκπαιδευτική πολιτική-κατάλληλες υποδομές

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφορικά με το αν υπάρχει η κατάλληλη εκπαιδευτική πολιτική και οι κατάλληλες υποδομές για να βοηθούν τα παιδιά που εμφανίζουν σχολική αποτυχία, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι «υποδομές δεν υπάρχουν» (Σ-3) για την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας ή ότι «θεωρητικά υπάρχουν, αλλά πρακτικά είναι αδύνατον να λειτουργήσουν..» (Σ-25). Αρκετοί εκπαιδευτικοί εμφανίζονται ευχαριστημένοι με την ύπαρξη και λειτουργία των προγραμμάτων αντιμετώπισης της σχολικής αποτυχίας, κυρίως από «...προσωπική.. εμπειρία» (Σ-31).

Οι δομές στις οποίες ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί ότι υπάρχουν για την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας, κατηγοριοποιούνται σε δύο ομάδες: (α) Τμήμα Ένταξης – Παράλληλη στήριξη, (β) ΚΕΔΔΥ.

α) Τμήμα Ένταξης – Παράλληλη στήριξη

Κάποιοι αναγνώρισαν ότι υφίστανται προσπάθειες από την πολιτεία για την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας αλλά τόνισαν τον εφήμερο χαρακτήρα τους:

Αυτά τα οποία παρέχει το εκπαιδευτικό σύστημα είναι η παράλληλη στήριξη, τα τμήματα ένταξης, που όμως είναι αποσπασματικά. Δηλαδή πληρώνονται όλα από το ΕΣΠΑ, οπότε αν έχουμε προγράμματα λειτουργούν αυτά... Από την άλλη, θα πρέπει να υπάρχει ένας συγκεκριμένος αριθμός παιδιών για να δημιουργηθούν τα τμήματα ένταξης. Τώρα τελευταία η παράλληλη στήριξη έχει λίγο ατονήσει και θα ατονήσει περισσότερο, γιατί βλέπουμε πλέον ένα δάσκαλο για δύο παιδιά, οπότε δεν είναι η μέγιστη βοήθεια που μπορούμε να δώσουμε στα παιδιά αυτά με σχολική αποτυχία (Σ-36).

β) ΚΕΔΔΥ

Είμαστε πολύ ευχαριστημένοι, όσον αφορά πάντα το σχολείο μας. Αυτές οι δομές βοηθούν αρκετά αυτούς τους μαθητές με σχολική αποτυχία. Βεβαίως. Την περασμένη χρονιά είχαν έρθει δύο κοπέλες, μία ψυχολόγος και μία κοινωνική λειτουργός, οι οποίες για ένα εξάμηνο παρακολούθησαν κάποιους μαθητές... (Σ-33).

Πρακτικές αντιμετώπισης από εκπαιδευτικούς-Γενικά

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν ότι οι πρακτικές που χρησιμοποιούν γενικά οι εκπαιδευτικοί για να αντιμετωπίσουν φαινόμενα σχολικής αποτυχίας κατηγοριοποιούνται σε: α) Εξατομίκευση διδασκαλίας: «...προσπαθούν όσο μπορούν να εξατομικεύσουν τη διδασκαλία τους. Δηλαδή να στραφούν προς τον αδύναμο μαθητή, εξατομικεύοντας τη μαθησιακή διαδικασία, αυτός είναι ο ένας τρόπος» (Σ-2). 2) Συνεργασία με οικογένεια: «...προσπαθούν να επικοινωνήσουν με την οικογένεια να δουν αν υπάρχει κάποιο πρόβλημα και να μπορούν να βοηθήσουν, ώστε να στηρίξουν την οικογένεια και το παιδί

όσο μπορούν» (Σ-8), ενώ και «η επιβράβευση είναι σίγουρα ένα θετικό εργαλείο που μπορούν να χρησιμοποιήσουν» (Σ-19). 3) Διδακτικές παρεμβάσεις:

Η παρέμβαση του εκπαιδευτικού θα πρέπει να γίνεται σε 3 βασικά επίπεδα. Στη διδακτική μεθοδολογία. (...) Ένα άλλο επίπεδο είναι ο τρόπος ψυχοκοινωνικής στήριξης των μαθητών. (...) Ένα άλλο επίπεδο που πρέπει να γίνει η παρέμβαση είναι στην οργάνωση γενικά του σχολικού πλαισίου, όπως π.χ. οι θέσεις που θα καθίσουν αυτοί οι μαθητές... (Σ-27).

Πρακτικές αντιμετώπισης από εκπαιδευτικούς-Ατομικά

Οι πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί ατομικά για να αντιμετωπίσουν τη σχολική αποτυχία των μαθητών τους εστιάζονται σε: 1) συνεργασία με την οικογένεια του μαθητή, 2) με μηχανισμούς παρέμβασης.

1) Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι προσωπικά θα αντιμετώπιζαν τη σχολική αποτυχία με «αρκετή κουβέντα με τους γονείς» (Σ-14), με «εξατομικευμένη διδασκαλία, που βοηθάει πάρα πολύ...» (Σ-18).

2)

...Σε μικρές ηλικίες όπως τα πρωτάκια, που μπορεί να καθυστερήσουν να δρομολογήσουν όλες τις διαδικασίες, να κατακτήσουν τους μηχανισμούς..., έχω κρατήσει παιδί μετά το σχόλασμα... Είδα ότι είχε αποτέλεσμα η εξατομικευμένη διδασκαλία, δηλαδή να αφιερώνω 5 λεπτά από το μάθημα και να καθίσω μαζί του σε μια γωνία... (Σ-5).

Αποτελεσματικότητα πρακτικών

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν ότι η αποτελεσματικότητα των πρακτικών που χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς γενικά και ατομικά για την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας των μαθητών τους «φέρνουν αποτελέσματα όταν είναι ουσιαστικές οι προσπάθειες...» (Σ-5) και «...άλλες φορές τα αποτελέσματα είναι μακροπρόθεσμα και άλλες βραχυπρόθεσμα» (Σ-27), ενώ κάποιες φορές «έχουν αποτελέσματα, όχι όμως αυτά που θα ήθελε κάποιος, τα επιθυμητά» (Σ-24). Επιπλέον, ορισμένοι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι για την επιτυχία των τρόπων αντιμετώπισης της σχολικής αποτυχίας πρέπει «...να υπάρχει και η στήριξη της οικογένειας» (Σ-29).

Επιπροσθέτως οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι όταν υπάρχει προσπάθεια, υπάρχει αποτέλεσμα

...μπορώ να πω ότι είναι σχετικά αποτελεσματικές... Άλλες έχουν αποτέλεσμα, άλλες όχι. Αλλά κατά μέσο όρο κάτι πετυχαίνουμε με αυτές τις πρακτικές. Σίγουρα ο μαθητής που αντιμετωπίζει τον κίνδυνο της σχολικής αποτυχίας κάτι «παίρνει» παραπάνω με αυτές τις πρακτικές, τονώνεται η αυτοπεποίθησή του και σιγά-σιγά αρχίζει και ενεργοποιείται περισσότερο (Σ-50).

Κατάρτιση εκπαιδευτικών

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν ότι «οι νέοι εκπαιδευτικοί... είναι καταρτισμένοι» (Σ-15), αφού

...τα τελευταία χρόνια οι εκπαιδευτικοί καταρτίζονται στην αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας τόσο στην περίοδο των σπουδών τους όσο και κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας με παρακολούθηση συνεδρίων, σεμιναρίων σε σχέση με τα παλαιότερα χρόνια (Σ-27).

Επισημαίνουν ότι η κατάρτιση που έχουν λάβει είναι κυρίως θεωρητική: «...η κατάρτιση είναι περισσότερο θεωρητική...» (Σ-36).

Θεωρούν ότι η εμπειρία διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας:

Ό, τι έμαθα, ήταν όταν μπήκα στην τάξη και μετά, με την εμπειρία... τα μαθήματα που κάναμε δεν ήμασταν προετοιμασμένοι για να μπούμε σε μία τάξη, για να ξέρουμε πως θα αντιμετωπίσουμε τα παιδιά με σχολική αποτυχία. Ακόμα και τις πρακτικές των εξαμήνων ήταν τυπικές. Μέσα λοιπόν από την καθημερινότητα και μέσα από το πέρασμα των χρόνων... μαθαίνεις πως θα λειτουργείς κάθε φορά.... (Σ-9).

Αντιμετώπιση-Πραγματικότητα του σχολείου

Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας εάν είναι εύκολο να αντιμετωπιστεί η σχολική αποτυχία έτσι όπως είναι η πραγματικότητα του σχολείου σήμερα τοποθετούνται σε δύο κατευθύνσεις:

1) Στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι «ακριβώς έτσι όπως είναι [η πραγματικότητα], δεν... είναι εύκολο» (Σ-21) να αντιμετωπιστεί η σχολική αποτυχία. Το θεωρούν από «τρομερά δύσκολο...» (Σ-40) έως «...ακατόρθωτο...» (Σ-10), δίνοντας βαρύτητα σε δύο τομείς:

α) στην οικογένεια «...γιατί και οι γονείς δεν είναι διαθέσιμοι να βοηθήσουν έχοντας όλοι τα δικά τους τα προβλήματα και δεν ασχολούνται τόσο πολύ με τα παιδιά όσο θα έπρεπε» (Σ-8), και

β) στο σχολείο «...γιατί υπάρχει ένα αναλυτικό πρόγραμμα που τρέχει, πολύ βεβαρημένο» (Σ-11) οπότε «λόγω ωραρίων, λόγω πίεσης της υπερβολικής ύλης και ικανοτήτων που απαιτούνται για το γνωστικό αντικείμενο, είναι αρκετά δύσκολο» (Σ-20).

2) Όσοι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι μπορεί να αντιμετωπιστεί η σχολική αποτυχία στη σημερινή σχολική πραγματικότητα εναποθέτουν τις ελπίδες τους στον ίδιο τον εκπαιδευτικό: «Ναι, μπορεί. Είναι όμως λιγάκι στο χέρι και στην ευχέρεια του κάθε εκπαιδευτικού. Δηλαδή αν υπάρχει ενδιαφέρον από τον εκπαιδευτικό...» (Σ-37). Άλλοι θεωρούν «...πως ναι. Ως ένα σημείο μπορούμε να τα καταφέρουμε.» (Σ-38) και «.....στο χρόνο που θα αφιερώσει ο κάθε δάσκαλος με το μαθητή του που εμφανίζει σχολική αποτυχία... Αλλά νομίζω ότι σε μεγάλο βαθμό μπορεί να αντιμετωπιστεί η σχολική αποτυχία» (Σ-44).

Προτάσεις αντιμετώπισης

Οι προτάσεις των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας ποικίλουν. Αναφέρονται στην ενημερωμένη εκπαιδευτική πολιτική, στην καλύτερη οργάνωση του σχολείου και των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών, στην

εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στο συγκεκριμένο θέμα καθώς και στην ύπαρξη εξατομικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Αναφορικά με την εκπαιδευτική πολιτική, οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν «..... να υπάρξει ένα νέος σχεδιασμός εκπαιδευτικής πολιτικής, που θα δίνει βάση στη σχολική αποτυχία και την αντιμετώπισή της. (Σ-47).

Οι μισοί περίπου εκπαιδευτικοί του δείγματος προτείνουν για την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας καλύτερη οργάνωση του σχολείου και των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών: «...οι υλικοτεχνικές υποδομές που μπορούν να βοηθήσουν αρκετά τους μαθητές» (Σ-47), «...τα κίνητρα και τις γνώσεις που θα πρέπει να δίνουμε οι εκπαιδευτικοί στα παιδιά, ώστε να κάνουμε τα παιδιά να μείνουν και να αγαπήσουν το σχολείο, αντιμετωπίζοντας άμεσα το όποιο πρόβλημα στέκεται εμπόδιο στη μαθητεία τους» (Σ-8).

Ένας στους τρεις εκπαιδευτικούς του δείγματος, θεωρεί ότι βασικός ρόλος είναι η εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στο συγκεκριμένο θέμα «...δωρεάν προγράμματα κατάρτισης στους εκπαιδευτικούς... Γιατί δεν μπορεί να πληρώσει ένα ιδιωτικό φορέα να το κάνει και οι σχολικοί σύμβουλοι δεν είναι πάντα διαθέσιμοι» (Σ-5).

Τέλος, ορισμένοι εκπαιδευτικοί προτείνουν την ύπαρξη εξατομικευμένων προγραμμάτων διδασκαλίας: «πρέπει να υπάρχουν εξατομικευμένα διδακτικά προγράμματα για να εντάσσεται ο μαθητής στην ομάδα που μπορεί να ανταπεξέλθει...» (Σ-4).

Συμπεράσματα

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων, αυτό που γίνεται ξεκάθαρο είναι ότι οι εκπαιδευτικοί ακολουθούν την αιτιακή απόδοση της σχολικής αποτυχίας. Η αιτιακή απόδοση είναι ο τρόπος με τον οποίο το άτομο ερμηνεύει τα φαινόμενα που παρατηρεί, αποδίδοντάς τα σε συγκεκριμένα αίτια (Γεωργίου, Σταυρινίδης, & Παναούρα, 2002).

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε την μεγάλη έλλειψη που υπάρχει στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας. Οι περισσότεροι από αυτούς βασίζονται στην εμπειρία τους και στην αυτομόρφωσή τους για να αντιμετωπίσουν φαινόμενα σχολικής αποτυχίας.

Επιπλέον, αν και οι μισοί περίπου εκπαιδευτικοί είχαν παρακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα επιμόρφωσης που είχε άμεση ή έμμεση σχέση με τη σχολική αποτυχία, εξέφρασαν την επιθυμία για κατάρτιση στο συγκεκριμένο θέμα καθώς και για τη λήψη μέτρων από την πλευρά της πολιτείας.

Όσον αφορά την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας, οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν, στην πλειοψηφία τους ότι η σχολική αποτυχία είναι δύσκολο να αντιμετωπιστεί στην τρέχουσα πραγματικότητα και θεωρούν ότι μόνο ουσιαστικές, συλλογικές και ριζικές προσπάθειες μπορούν να έχουν αποτέλεσμα.

Βιβλιογραφία

Blackledge, D. & Hunt, B. (1995). Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γεωργίου, Σ.Ν., Σταυρινίδης, Π. & Παναούρα, Γ. (2002) Σχολική αποτυχία: αιτιακή απόδοση και συμπεριφορά δασκάλων. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 33, 115-136.

Causa, O. & Chapuis, C. (2009) Equity in Student Achievement across OECD countries: An Investigation of the Role of Policies. OECD Economics Department Working Papers (No. 708), OECD publishing

Δήμου Γ. (1999) Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός: Εννοιολογικές διασαφηνίσεις. Στων Χ. Κωνσταντίνου & Γ. Πλειού (Επιμ. έκδ.). Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός. Αιτίες, συνέπειες και αντιμετώπιση, Πρακτικά Η' Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου (σσ. 33-37). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ekstrom, R. B., Goertz, M. E., Pollack, J. M., & Rock, D. A. (1986). Who drops out of high school and why? Findings from a national study. In G. Natriello (Ed.). School dropouts patterns and policies (pp. 52-69). New York: Teachers College Press.

Holmes, T.C., (1989). Grade Level Retention Effects: A Meta-Analysis of Research Studies. In L. A. Shepard & M. L. Smith (Eds.). Flunking Grades: Research and Policies on Retention. London: Falmer Press.

Θάνος, Θ. (2010). Κοινωνιολογία των κοινωνικών ανισοτήτων στην εκπαίδευση (Γ. Κουζέλης, πρόλογος). Αθήνα: Νήσος.

Καντζάρα, Β. (2008). Εκπαίδευση και κοινωνία. Κριτική διερεύνηση των κοινωνικών λειτουργιών της εκπαίδευσης. Αθήνα: Πολύτροπον.

Λάμνιαν, Κ. (2002). Κοινωνιολογική θεωρία και εκπαίδευση. Διακριτές προσεγγίσεις. Αθήνα: Μεταίχμιο

Μαυρογιώργος, Γ. (1999). Η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής. Στων Α. Αθανασούλα- Ρέππα, κ.ά. (Επιμ. έκδ.). Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική (Τόμ. Α') (σσ. 115-160). Αθήνα: ΕΑΠ.

Μπουρντιέ, Π. (2004). Για την εκπαίδευση του μέλλοντος. (Ν. Παναγιωτόπουλος, πρόλογος & επιμέλεια). Αθήνα: Νήσος

Nusche, D. (2009). What works in migrant education? a review of evidence and policy options. OECD Education Department Working Papers (No. 22), OECD publishing

OECD (2007). PISA 2006: Science competencies for tomorrow's world (Vol. 1). Paris: OECD.

Παναγιωτόπουλος, Ν. & Θάνος, Θ. (2008). Ο καιρός της κατανόησης ενός unfair game. Στο Ν. Παναγιωτόπουλος (Δ/νση), Η απομάγευση του κόσμου (σσ. 37-72). Αθήνα: Πολύτροπον-ΕΚΚΕ.

Παπαδάκης, Ν. (2009). Εκπαιδευτική Πολιτική, η Εκπαιδευτική Πολιτική ως Κοινωνική Πολιτική. Αθήνα: Γράμματα

Sahlberg, P. (2009). A short history of educational reform in Finland. Accessible at: <http://www.oxydiane.net/IMG/pdf/Finland-Sahlberg.pdf>

Σιάνου-Κύργιου, Ε. (2005). Εκπαίδευση και κοινωνικές ανισότητες. Η μετάβαση από τη δευτεροβάθμια στην ανώτατη εκπαίδευση (1997-2004). Αθήνα: Μεταίχμιο

Svec, H. (1987). Youth advocacy and high school dropout. *The High School Journal*, 70(4), 185-192.

Wehlage, G. G. & Rutter, R. A. (1986). Dropping out: How much do schools contribute to the problem? In G. Natriello (Ed.), *School dropouts patterns and policies* (pp. 70-88). New York: Teachers College Press.

ΘΕΜΑΤΙΚΗ VII

Κοινωνιολογία των Αναλυτικών Προγραμμάτων και της Διδακτικής
Μεθοδολογίας

Κοινωνική, ιστορική μάθηση για το “ολοκαύτωμα ή τη γενοκτονία”: Ζούσαν Εβραίοι στη Φλώρινα;

Βαμβακίδου Ιφιγένεια
Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας
ibambak@uowm.gr

Γκόλια Παρασκευή
Διδάκτωρ Παιδαγωγικής, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
goliar@yahoo.gr

Βασιλειάδης Γερμανός
Υποψήφιος Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας
vasileiadis1@yahoo.gr

και ομάδα ερευνητών-Ταμουτσέλης Νίκος, δρ., Αλτίνη Τατιάνα, φοιτήτρια στη Σχολή Καλών Τεχνών, ΑΠΘ., Τσουμήτας Κωνσταντίνος, Δάσκαλος, Ντώνου Πέτρα, μεταπτυχ. φοιτήτρια ΠΔΜ, Δουμανίδης Θωμάς, μεταπτυχ. φοιτητής ΠΔΜ, Μαρία Παπαδοπούλου, φοιτήτρια τμήμα Νηπιαγωγών του ΠΔΜ και Σαϊλάκης Ηλίας, μεταπτυχ. Φοιτητής ΠΔΜ.

Περίληψη

Με αφορμή την πρόταση που είχαμε από το γερμανικό εκπαιδευτικό ίδρυμα Max Mannheimer Studienzentrum για ελληνογερμανική συνάντηση ερευνητών και δασκάλων στην πόλη Dachau, στο ομοσπονδιακό κρατίδιο της Βαυαρίας, 10-16 Νοεμβρίου 2018 στα πλαίσια της ανταλλαγής καλών πρακτικών σχετικά με την ιστορία του εθνικοσοσιαλισμού, σχεδιάσαμε μια εκπαιδευτική παρέμβαση στην πρωτοβάθμια, κυρίως, τοπική σχολική κοινότητα, για την αποδοχή και τη συζήτηση σε θέματα γερμανικής κατοχής και εξόντωσης των εβραϊκών κοινοτήτων στην γεωγραφική περιοχή της Δυτικής Μακεδονίας. Αρχικό στόχο αποτελεί η καταγραφή των διαφορετικών ιστορικών αφηγήσεων, η συζήτηση και ο αναστοχασμός σχετικά με αυτές. Σε αυτό το πλαίσιο επιδιώκεται να αναπτυχθούν μέθοδοι και εννοιολογήσεις διαμεσολάβησης, που θα επιτρέψουν στους νέους των δύο χωρών να συμμετέχουν στην διαδικασία μάθησης ακολουθώντας κοινή ιστορική αφήγηση σχετικά με την ιστορία του Εθνικοσοσιαλισμού. Το θεωρητικό σχήμα προέρχεται από την κριτική και το μεταμοντέρνο πεδίο (Eagleston, 2012) ανάλυσης του «ολοκαυτώματος». Ακολουθώντας αυτή τη θέση, μελετούμε και καταγράφουμε ιστορικές αφηγήσεις από τις τοπικές κοινότητες της Δυτικής Μακεδονίας σχετικά με τις Εβραϊκές κοινότητες, που άκμασαν στην περιοχή πριν το ολοκαύτωμα. Χρησιμοποιήθηκε η τεχνική των συνεντεύξεων, σε άτομα άνω των εβδομήντα ετών, τα οποία είτε έχουν προσωπικές αναμνήσεις είτε αναπαράγουν αφηγήσεις των αυτόπτων μαρτύρων. Στη συνέχεια έγινε εκπαιδευτική παρέμβαση με ιδεοθύελλα και παραγωγή παιδικών ιχνογραφημάτων στο δημοτικό σχολείο Μανιάκων Καστοριάς.

Λέξεις κλειδιά: ολοκαύτωμα, ιστορική μάθηση, κοινωνική μάθηση, συγκρουσιακά ζητήματα

Social, historical learning about "holocaust or genocide": Did Jews Live in Florina?

Vamvakidou Ifigeneia

Professor, Modern Greek History and Culture, University of Western Macedonia
ibambak@uowm.gr

Golia Paraskevi

Doctorate in education, University of Western Macedonia
goliap@yahoo.gr

Vasileiadis Germanos

PhD student in public history, University of Western Macedonia
vasileiadis1@yahoo.gr

and a research team (Tamoutselis Nikos, dr. of pedagogic in UOWM, Altini Tatiana, student in Fine Arts of Aristotle University of Thessaloniki, Tsoumitas Konstantinos, teacher, Ntonou Petra, post graduate student in Cultural Studies, Doumanidis Thomas, post graduate student in Cultural Studies, Papadopoulou Maria, student in faculty of Education, Sailakis Ilias, post graduate student in Cultural Studies, UOWM.

Summary

On the occasion of the proposal for a Greek-German researchers' and teachers' meeting in the context of the exchange of good practices on the history of national socialism, we are planning an educational intervention in the primary, mainly, local school community, to accept and debate on the German occupation and the extermination of Jewish communities from the geographical area of Western Macedonia. The primary objective is to record the different historical narratives, the discussion and the reflection on them. In this context, it is intended to develop methods and concepts of mediation that will allow young people of both countries to participate in the learning process following a common historical narrative about the history of National Socialism. The theoretical scheme comes from the critique and postmodern field (Eagleston, 2012) of holocaust analysis. Following this position, we study and record historical narratives from the local communities of Western Macedonia about the Jewish communities that flourished in the region before the Holocaust. The interview technique which was used, is taken up by people over seventy years of age, which either have personal memories or reproduce narratives of eyewitnesses. An educational intervention was made with the method of brainstorming using childrens' paintings in the primary school of Maniakoi in Kastoria.

Keywords: holocaust, historical learning, social learning, conflict issues

Πρόλογος

Η πρότασή μας ως θεωρητικό, αλλά και ως εφαρμοσμένο ερευνητικό και εκπαιδευτικό σχήμα αφορά τις γενοκτονίες των Εβραίων –στον πληθυντικό αριθμό- ως ερευνητικό και εκπαιδευτικό υλικό, ως γεγονότα και δομές ως διάυλος για να ξαναδιαβάσουμε

τον Μαρξ κριτικά. Στόχος είναι η ποιοτική διάκριση και η επικαιροποίηση του μαρξισμού ως μεθοδολογικού ιστορικού εργαλείου για να αναλύσουμε τη σύγχρονη βαρβαρότητα των πολέμων που φαίνεται να συνιστούν νέα ιστορικά φαινόμενα του 21^{ου} αιώνα και όχι επαναλήψεις του παρελθόντος.

Ο Eagleton (2012) καταγράφει επιστημολογικά το σύγχρονο διάλογο για την «μεταμοντέρνα άρνηση της γενοκτονίας», υποστηρίζοντας ότι δεν υπάρχει ένας αλάνθαστος τρόπος να αποφασίζουμε τι είναι ιστορία και τι δεν είναι. Για μια κοινωνιολογική ανάλυση της γενοκτονίας αντλούμε επιστημολογικό υλικό από τη διανοητική ιστορία του Enzo Traverso (1999), όπου αναλύεται η οργάνωση της ναζιστικής δολοφονίας ως σύνθεση της βιομηχανικής και στρατιωτικής πειθαρχίας με στόχο τη φυλετική εξάλειψη και την διαφορετική πρόσληψη του θανάτου στις δυτικές κοινωνίες. Το Άουσβιτς ως στρατόπεδο θανάτου λειτούργησε στη δομή του εργοστασίου γερμανικών χημικών ως παραγωγική και καταστροφική δομή συγχρόνως με στόχο τον πραγματοποιημένο θάνατο Traverso (1999). Το σύστημα εξόντωσης δηλαδή λειτουργούσε «ωσάν εργοστάσιο» με προϊόν το θάνατο και τους Εβραίους ως πρώτη ύλη με σύγχρονα μέσα παραγωγής το αέριο-κυάνιο Zyklonb: η ορολογία τότε όπως και τώρα καλύπτει και παραμορφώνει τα γεγονότα και τις ιδεολογίες έτσι ώστε το «καθήκον να συν-δηλώνει τη γενοκτονία». Η εβραϊκή γενοκτονία προσλαμβάνεται πλέον σε μια συνολική ερμηνεία του Β΄ παγκοσμίου πολέμου ακολουθώντας το έργο του Έρνεστ Μαντέλ (2001) για τη θανάσιμη ορθολογικότητα του σύγχρονου βιομηχανικού συστήματος. Οπότε σε μίαν ιστορική και κοινωνική ανάλυση που επιδιώκουμε εντοπίζουμε στην ιστοριογραφία α) τη συγχώνευση της φυλετικής βιολογίας με τη σύγχρονη τεχνολογία vs της ανθρώπινης αλληλεγγύης, β) τη συνάντηση του σύγχρονου αντισημιτισμού με το φασισμό, γ) την θεμελίωση της γενοκτονίας ως σύγχρονου ιστορικού φαινομένου vs της οπισθοδρόμησής του στην πρότερη βαρβαρότητα, δ) τον εργαλειακό λόγο του σύγχρονου καπιταλισμού vs ανθρώπινου.

Πριν την εβραϊκή γενοκτονία, προηγήθηκε στην Τουρκία, αυτή των Αρμενίων και των ρομά, ενώ το 1994 ακολούθησε στη Ρουάντα των Τούτσι. Από το (1914-1990), όπως καταγράφει ο Eric Hobsbawm, το 9% του συνολικού πληθυσμού έγιναν θύματα των πολέμων, ενώ παγκοσμίως καταγράφονται πολλές γενοκτονίες εκτός του φυλετικού μίσους (στο Traverso, 1999, σ. 12). Για τους ναζί, οι αγώνες ενάντια στον εβραϊκό μπολσεβικισμό, η καταστροφή της ΣΕ και η εξόντωση των Εβραίων της Ευρώπης ήταν συνυφασμένες δράσεις και ιστορικά γεγονότα. Παράλληλα καταγράφεται μια τομή/ρήξη στην μαρξιστική σκέψη μαζί με την καταστροφή του εβραϊκού σοσιαλισμού. Η συνέχεια της ήττας των γερμανικών εργατικών κινημάτων μετά το 1933, σηματοδότησε μια τομή στην μαρξιστική σκέψη με την καταστροφή του εβραϊκού σοσιαλισμού, καθώς ο μαρξισμός ήταν πολύ λιγότερο «εβραϊκός» μετά τον Β΄ παγκόσμιο πόλεμο.

Όσον αφορά το ερωτηματικό στη θεματική της μελέτης μας, για το δίλημμα «ολοκαύτωμά ή Άουσβιτς» σημειώνουμε ότι ο Adorno (1973) πρώτος χρησιμοποίησε το γερμανικό όνομα για την μικρή πολωνική πόλη του Άουσβιτς (Oswjecim), το 1945. Το Άουσβιτς ως σύμπλεγμα στρατοπέδων σημαίνει την εξόντωση όλων των «υπανθρώπων» (Εβραίων, Τσιγγάνων, Μαρτύρων Ιεχωβά, ομοφυλόφιλων,

αντικοινωνικών και πολιτικών κρατουμένων) λόγω της κυριαρχίας των Ναζί στην Ευρώπη. Η κεντρικότητα του Άουσβιτς για τα ναζιστικά εγκλήματα αναδείχθηκε πολύ αργά στη βιβλιογραφία, όταν οι δυτικοί ιστορικοί συνειδητοποίησαν την μοναδικότητα της εξόντωσης των Εβραίων (Traverso, 1999). Στα ΜΜΕ, αλλά και στη βιβλιογραφία είχαν/έχουν κυριαρχήσει άλλες ορολογίες, όπως το α) Holocaust λατινικής προέλευσης, που σημαίνει σε θεολογικό σημαινόμενο την ανθρωποθυσία και β) Shoah, εβραϊκής προέλευσης που σημαίνει την καταστροφή.

Εισαγωγικά

Οι σχέσεις μεταξύ Ιστορίας και Κοινωνιολογίας έχουν περάσει από διαφορετικά στάδια ως αμοιβαία καχυποψία, υποτίμηση και απόρριψη, περιέργεια και προσπάθεια αλληλογνωριμίας στο πεδίο του επιστημονικού ιμπεριαλισμού, με συνεργασίες και αλληλοκαταγγελίες (Μαυροσκούφης, 1999). Το πρόβλημα των σχέσεων μεταξύ Ιστορίας και Κοινωνιολογίας εντοπίζεται στον 19ο αιώνα με την αντίληψη του θετικιστικού ιστορισμού (Ranke). Η ερμηνευτική μεθοδολογία της ορίζεται ως αποκατάσταση πηγών, αρχειακών και γραπτών επισήμων κυρίως, ενώ η αντίληψη του ιστορικού χρόνου αποδίδεται γραμμικά.

Οι Max Weber και Otto Hinze (στο Kocka, 1981) αντιμετωπίζουν την Ιστορία κοινωνιολογικά και αντίστοιχα την Κοινωνιολογία ιστορικά, ενώ παράλληλα, οι λεγόμενοι «προοδευτικοί ιστορικοί» στις ΗΠΑ και ορισμένοι εκτός των πανεπιστημίων στη Γερμανία και στη Γαλλία πρότειναν ανοίγματα στην κοινωνική ιστορία και στην ιστορία της καθημερινής ζωής, υποστηρίζοντας, αν και με μικρή απήχηση, μια διεπιστημονική και ολιστική πραγμάτευση της πραγματικότητας (Iggers, 2006).

Η τάση προσέγγισης της μιας επιστήμης προς την άλλη, ενισχύθηκε από την εξέλιξη άλλων κοινωνικών επιστημών, όπως του Claude Levi-Strauss (1958) που ορίζει την «επιστήμη της Επικοινωνίας» ως συνδυαστική της Ανθρωπολογίας, της Γλωσσολογίας, της Ιστορίας, της Πολιτικής Οικονομίας και των Μαθηματικών. Παρατηρείται, έτσι, από τη δεκαετία του 1960 μια διαδικασία όσμωσης μεταξύ Κοινωνιολογίας και Ιστορίας, και μέσα από αντιδικίες για τα όριά τους και διενέξεις για τη μεθοδολογία, εμπλουτίζεται ο ιστορικός και κοινωνικός διάλογος (στο Iggers, 1995).

Οι δύο επιστήμες θεωρούνται πλέον συμπληρωματικές και διαλεκτικά συνθετικές: η μία προσφέρει τα μοντέλα της δομικής ανάλυσης και τη σφαιρικότητα στη σύλληψη της κοινωνικής πραγματικότητας, η άλλη λειτουργεί ως «κέντρο ελέγχου» στην υπηρεσία της δομικής ανάλυσης, με έμφαση όμως στα γεγονότα και στην υποδομή τους. Οι ενδείξεις συμφιλίωσης μεταξύ των δύο επιστημών είναι αρκετές, όπως φαίνεται από τις τάσεις για κοινές μεθόδους, κοινές τεχνικές και κοινό λεξιλόγιο, καθώς και από τη «γεγονотоποίηση» της Κοινωνιολογίας ή την «επικαιροποίηση» της Ιστορίας. Οι δύο επιστήμες είναι διαφορετικές στην ενότητά τους, «σαν διαφορετικές πατρίδες», όπως έγραφε ο Braudel (2002), που επιδιώκουν τη δημιουργία μιας «κοινής αγοράς» με βασικό επιχείρημα την ολιστική προσέγγιση. Συχνά η κάθε επιστήμη, ενώ διατείνεται ότι επιδιώκει τη συνεργασία και τη διεπιστημονική προσέγγιση της κοινωνίας, «ονειρεύεται, πράγματι, να παραμείνει ή να γυρίσει στο σπίτι της», όπως γράφει ο Braudel (2002).

Οι επαγγελματίες ιστορικοί παράγουν μια πρώτη ύλη, την οποία χρησιμοποιούν ή εκμεταλλεύονται στη συνέχεια οι ερασιτέχνες, γράφει ο Hobsbawm (1998). Στη δεκαετία του '70 αυξήθηκε το ερευνητικό ενδιαφέρον των ιστορικών γύρω από το θάνατο (Aries, 1997) και την «πολιτική θρησκεία» (Μαργαρίτης, 1989· Hobsbawm, 1984) με αποτέλεσμα νέες επιστημονικές μελέτες περί μνήμης: η μελέτη της μνήμης ως επιστημονικού αντικειμένου ξεκίνησε στις αρχές του 20ού αιώνα. Κοινός παρονομαστής των μελετών ήταν η διαπίστωση ότι η μνήμη δεν είναι στατικός αποθηκευτικός χώρος από τον οποίο ανασύρουμε αυτούσια βιωμένες εμπειρίες του παρελθόντος, αλλά μια ενεργή διαδικασία δημιουργίας νοημάτων (Portelli, 1991, σ. 52).

Η μνήμη δεν αποτελεί το άθροισμα των στοιχείων που την συγκροτούν, αλλά ανακαλείται στο κοινωνικό πλαίσιο εντός του οποίου διαμορφώνεται. Αποτελεί κοινωνική κατασκευή και πτυχή της συλλογικής μνήμης (Halbwachs, 2013) και καθορίζεται από τα κοινωνικά πλαίσια, δηλαδή τη γλώσσα, το χρόνο, το χώρο, την εμπειρία, τα υλικά εντέλει που προσφέρει η κοινωνία και είναι αναγκαία για να αναγνωριστούν οι αναμνήσεις. Όπως παρατηρούμε όλοι ως πολίτες, αλλά και ως επισκέπτες, στο κεντρικότερο σημείο κάθε πρωτεύουσας/πόλης/πλατείας, ορθώνεται το μνημείο του Αγνώστου Στρατιώτη. Ολόγυρα, στις άλλες, τις λιγότερο πολιτικές πόλεις, τα Ηρώα, τα Μνημεία των Πεσόντων, τα κενοτάφια των Ηρώων και στα μικρά χωριά κάποια αναθηματική στήλη θυμίζει επώνυμα ή ανώνυμα εκείνους που «πέθαναν για την πατρίδα» (Βαμβακίδου, 2005).

Μεθοδολογία

Μεθοδολογικά επιχειρούμε να τεκμηριώσουμε ιστοριογραφικά (Iggers, 2006) και σημειωτικά (Lagoroulos, 1993) τους μνημονικούς τύπους των Εβραίων στη Φλώρινα της Δυτικής Μακεδονίας. Συγκεκριμένα, ερευνούμε τους τρόπους συγκρότησης της τοπικότητας των πληθυσμών της πόλης (Foucault, 1998) και τις συγκρουσιακές κοινωνικές μεταβολές (Aries, 1981).

Έρευνα

Το ερευνητικό υλικό που μελετούμε, περιλαμβάνεται στην Δημόσια ιστορία στην Ελλάδα. Σύγχρονες έρευνες, δείχνουν ότι η ιστορία όπως παρουσιάζεται από τον κινηματογράφο, το διαδίκτυο, τα Μ.Μ.Ε. και τη λογοτεχνία, δηλαδή η δημόσια ιστορία, επηρεάζει καθοριστικά την ιστορική συνείδηση των παιδιών και των νέων.

Ως «Δημόσια ιστορία/public history» επιστημονικά ορίζεται η διάχυση της ιστορικής γνώσης σε ένα ευρύ ακροατήριο. Αποτελεί μετασχηματισμένη ιστορική γνώση, αλλά και «ερμήνευμα» που μπορεί να εντοπιστεί σε εκθέσεις μουσείων, σε τηλεοπτικά ντοκιμαντέρ, σε έργα συλλογής και καταγραφής, σε περιοδικά ιστορικής ύλης, στις σχολικές παρελάσεις, στα εθνικά τελετουργικά, και στην εκ νέου μετατροπή της παραδοσιακής ιστορικής γνώσης σε σύγχρονη (De Groot, 2009· Ανδρέου, κ.ά., 2015).

Οι εκδηλώσεις μνήμης και τα πολιτιστικά γεγονότα που προβάλλονται προκαλούν τη σύνδεση ιστορικών γεγονότων και προσώπων με την κοινωνική πραγματικότητα και την ιστορική μνήμη, ενώ ο δημόσιος λόγος που εκφωνείται σε επετειακές εκδηλώσεις

εμπλουτίζεται με νέα συγκινησιακά μοτίβα, καθώς και με την επίκληση της τραυματικής μνήμης.

Μελετώντας το παράδειγμα της Κατοχής της Ελλάδας από τους Γερμανούς και τις επετείους του «ΟΧΙ» στη σύγχρονη δημόσια σφαίρα καταδηλώνονται τα αντιγερμανικά αισθήματα και η προσπάθεια προβολής μιας συλλογικής, τραυματικής μνήμης. Η συλλογική μνήμη σημαίνει το παρόν του παρελθόντος, του οποίου τα άτομα και οι κοινωνίες διατηρούν την ενθύμηση. Έτσι οι μνήμες κατασκευάζονται σε μεγάλο βαθμό από το παρόν (Γκόλια, 2011). Η καθιέρωση της 30ης Οκτωβρίου (Π.Δ. 50/9-5-2016), ημέρα απελευθέρωσης από τα γερμανικά στρατεύματα κατοχής, ως δημόσια εορτή τοπικής σημασίας για το Δήμο Θεσσαλονίκης με το γνωστό πρωτόκολλο των εθνικών εορτασμών: φωταγώγηση, έπαρση σημαίας, επίσημη δοξολογία, πανηγυρική ομιλία, κατάθεση στεφάνων, επισκέψεις σε δημόσια μνημεία, πορεία-περίπατος, πανηγυρική εκδήλωση) προκρίνει τελετουργικές διαδικασίες με ιδεολογικές λειτουργίες, που συμβάλλουν στον σχηματισμό εθνικής ταυτότητας και στην εγχάραξη της εθνικής συνείδησης (Στάθης, 1994) συνδέει μόλις το 2016, την κοινωνική μνήμη με ένα ιστορικό τραύμα, που οδηγεί στη συγκρότηση διαφοροποιημένης κοινωνικής μνήμης και δράσης.

Αναζητώντας υλικό σε ιστότοπους (<http://tvxs.gr>) και διαβάζοντας άρθρα ιστορικών για την κατοχή στην Ελλάδα εντοπίζουμε στοιχεία της δημόσιας ιστορίας ως έναν εθνικό και προπαγανδιστικό, νοηματικό λόγο ενάντια στους Γερμανούς: «θλιβερό προνόμιο», «κρατώντας ψηλά τη σημαία της Ελευθερίας, της Εθνικής Ανεξαρτησίας και των ιδεωδών του ανθρωπισμού», «βαρύτατο φόρο αίματος, αίτημα λαϊκό, δημοκρατικό, αντιφασιστικό, ενάντια στους νέο-ιμπεριαλιστικούς σχεδιασμούς», «αλλά και ζήτημα εθνικής ανεξαρτησίας και χειραφέτησης από τους ξένους δυνάστες», «η επίδοση ρηματικής διακοίνωσης στη γερμανική κυβέρνηση για το σύνολο του ζητήματος των γερμανικών οφειλών», «να ανοίξει ξανά το Γραφείο Εγκληματιών Πολέμου, σε μία κορυφαία σε συμβολισμό κίνηση για την διαλεύκανση και καταδίκη των ναζιστικών εγκλημάτων κατά της ανθρωπότητας», «να τιμηθούν οι ήρωες και οι μάρτυρές μας», «να μπει λουκέτο στο Ελληνογερμανικό Ίδρυμα Νεολαίας, το Ελληνογερμανικό Ταμείο για το Μέλλον και την Ελληνογερμανική Συνέλευση», «πρόσχημα μιας ψευδεπίγραφης, χωρίς Δικαιοσύνη και Αποζημίωση, συμφιλίωσης, αποτελούν το Δούρειο Ίππο της Γερμανίας για την περαιτέρω λεηλασία του εθνικού μας πλούτου, τον εκμαυλισμό συνειδήσεων και την άλωση, ιδίως, των μαρτυρικών τόπων».

Ανάλυση του μύθου

Για τη γενοκτονία των Εβραίων και την κυριαρχία των ναζί στην Ευρώπη τα σημειωτικά εργαλεία του Barthes υποστηρίζουν την μελέτη μας: «Ο μύθος είναι λόγος. Δεν είναι, φυσικά ο οποιοσδήποτε λόγος: για να μετατραπεί σε μύθο, η γλώσσα χρειάζεται ιδιαίτερες συνθήκες...» (Barthes, 1979, σ. 204). Η λειτουργία του μύθου συνίσταται στο μετασχηματισμό ιστορικότητας σε φυσικότητα (Barthes, 1979). Η εξουσία φαίνεται ότι χρησιμοποιεί τη μυθική λειτουργία για να συνδέσει ιστορία και φύση και να μάς παρουσιάσει το προϊόν της κοινωνικής και ιστορικής κατασκευής ως φυσικό και αναγκαίο. «Ο μύθος δεν κρύβει τίποτα» (Barthes, 1979, σ. 227): ο σκοπός του μύθου είναι να παραμορφώσει. Αυτή η μυθοποιητική και μυθολογική χρήση της

γλώσσας και των ιστορικών γεγονότων και προσώπων φαίνεται κυρίαρχη στο διαδίκτυο σε δημόσια ενυπόγραφα κείμενα που αναφέρονται στην Κατοχή και στην Γερμανία.

Τα αντιγερμανικά αισθήματα, αλλά και η εξομοίωση όλων των Γερμανών με τους Ναζί φαίνεται ότι δημιουργούν νέες ρήξεις στις ελληνογερμανικές σχέσεις, ειδικότερα από το 2009 και μετά, όπου η Ελλάδα έχει εισέλθει σε περίοδο κρίσης. Όλα τα παραπάνω καθιστούν σημαντική κάθε σοβαρή προσπάθεια εξομάλυνσης των ελληνογερμανικών σχέσεων που θα έχει και ως αποτέλεσμα την καλύτερη διαχείριση της τραυματικής μνήμης που ακόμα στην Ελλάδα είναι έντονη και πολλές φορές ενισχύεται.

Ο Βασίλης Ραφαηλίδης (2010), γράφει ότι η μυθική ιστορία των Εβραίων και ο αντισημιτισμός έχει ρίζες, χωμένες βαθιά χωμένες στο συλλογικό υποσυνείδητο των χριστιανών. Ο αντισημιτισμός εμφανίζεται μετά το 1492, τη χρονιά που ανακαλύπτεται η Αμερική και εκδιώκονται από την Ισπανία οι Άραβες, που ζούσαν εκεί για 800 χρόνια. Ο αντισημιτισμός δεν είναι μόνο αντιεβραϊσμός, αλλά και αντιαραβισμός. Υποστηρίζει επίσης ότι ο φασισμός ως κίνημα τυπικά μικροαστικό και αυτοκρατορικό εμφανίστηκε το 1922, πολύ αργότερα από τότε που εμφανίστηκαν οι τράπεζες, και ο ναζισμός που εντοπίζεται στο 1933. Όμως και τα δύο χρησιμοποίησαν τον παλιό αντισημιτισμό και τα ιδεολογήματά του, όπως κυρίως ότι οι Εβραίοι είναι αυτοί που σκότωσαν τον Θεό.

Σύγχρονο ερευνητικό και εκπαιδευτικό υλικό

Στο διεπιστημονικό πεδίο αυτών των προβληματισμών, η Στέγη Φιλοτέχνων Φλώρινας (2018) ανέλαβε την πρωτοβουλία να συμβάλλει στην ενίσχυση της συλλογικής ιστορικής μνήμης του τόπου με τη διοργάνωση για πρώτη φορά, της εκδήλωσης μνήμης του εκτοπισμού των μελών της Ισραηλιτικής Κοινότητας Φλώρινας. Όπως υποστηρίζει η Γκόλια, συντονίστρια της Έκθεσης, με την επιλογή αυτή θεωρούμε ότι επαναφέρουμε στην μνήμη της πόλης και της περιοχής, εβδομήντα πέντε χρόνια μετά, ένα κομμάτι της τοπικής ιστορίας με την ενεργοποίηση και την εκθεσιακή απόδοση των πληροφοριών που αποσπασματικά διάσωσε η τοπική ατομική μνήμη.

Η διοργάνωση στις 30 Απριλίου 2018, φιλοξενήθηκε στους χώρους της Πινακοθήκης Καλλιτεχνών Φλώρινας, που στεγάζεται στο παλιό κτήριο του Σιδηροδρομικού Σταθμού, όπου συνέβη και η τελευταία πράξη του εκτοπισμού της Ισραηλιτικής Κοινότητας της Φλώρινας. Η έκθεση με τίτλο «ΝΟΣΤΟΣ. 75 χρόνια από τον εκτοπισμό της εβραϊκής κοινότητας Φλώρινας», που διήρκησε από 30 Απριλίου 2018 έως 31 Μαΐου 2018, δομήθηκε σε φωτογραφική και αρχειακή τεκμηρίωσης της παρουσίας, της δράσης και λειτουργίας των μελών της κοινότητας, στη διάσταση του αναπόσπαστου κομματιού της ζωής της πόλης μέχρι την οριστική φυγή του τελευταίου μέλους της. Παράλληλα με την έκθεση, που είχε ως σκοπό την επαναφορά στη μνήμη της πόλης της Φλώρινας ενός σημαντικού κομματιού της τοπικής ιστορίας της, το εκπαιδευτικό πρόγραμμα που υλοποιήθηκε στόχευε στην ανάδυση και καλλιέργεια αξιών και στάσεων με επίκεντρο τον άνθρωπο σε συγκρουσιακά ζητήματα κοινωνικής ιστορίας.

Η ισραηλιτική κοινότητα της Φλώρινας προπολεμικά αριθμούσε 425 μέλη, σύμφωνα με το έγγραφο προς το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, «αναφερόμενοι εις την υπ' αριθμ, 7404 επιστολήν υμών της 17-12-1940, υποβάλλομεν συνημμένως δια το Σ^{ον} Υπουργείον Θρησκευμάτων και Εθνικής Παιδείας 1^{ον}) την υπ' αριθμ 3/637 αίτησιν ημών δια 1700 χιλιόγραμμα σίτου και 2^{ον}) την υπ' αριθμ. 3/638 αίτησιν ημών δια 199,750 χιλιόγραμμα ζακχάρεως, ποσότητες αναλογούντες εις 425 άτομα, μέλη της καθ' ημάς Ισραηλιτικής Κοινότητος» (GR/Sa 272, 1941, σ. 224). Από τα 425 άτομα το 84% του πληθυσμού της ισραηλιτικής κοινότητας χάθηκε στην γενοκτονία. Επέζησαν μόνον 64 άτομα. Από αυτά 3 επέστρεψαν από το στρατόπεδο, ενώ οι υπόλοιποι είχαν ακολουθήσει ομάδες ανταρτών και επέστρεψαν με τη λήξη του πολέμου. Όσοι επέζησαν εγκαταστάθηκαν σε άλλες πόλεις ή μετανάστευσαν με αποτέλεσμα να μείνουν στη Φλώρινα 10 άτομα, τα οποία εγκατέλειψαν την πόλη αργότερα. Τελευταίος πρόεδρος της κοινότητας ήταν ο Ιάκωβος Κοέν. Η ισραηλιτική κοινότητα της Φλώρινας διαλύθηκε το 1970 ύστερα από μία σημαντική παρουσία 500 χρόνων στην πόλη.

- Ενδεικτικά ως υλικό σύγχρονης δημόσιας ιστορίας, παρουσιάζουμε κείμενα που έχουν δημοσιευθεί από ιστοριοδίφες της Φλώρινας στον τοπικό Τύπο: Μερικοί παλαιότεροι αναφέρουν ότι οι Εβραίοι της Φλώρινας ήταν πάνω από 1000...έχω ακούσει ακόμα και αριθμούς που αγγίζουν τούς 1500 ή ακόμα και 2000!!!!!!...και το θεωρώ απόλυτα φυσικό, διότι την συγκεκριμένη χρονική περίοδο η πόλη βρισκόταν στο ζενίθ της εμπορικής, επιχειρηματικής και καλλιτεχνικής της δραστηριότητας... (1915-1940) ήταν ορθάνοιχτοι οι εμπορικοί δρόμοι προς Κορυτσά και Μοναστήρι (σημερινή ΒΙΤΟΛΑ των Σκοπίων). Δυστυχώς, όπως και τις υπόλοιπες εν Ελλάδι Ισραηλιτικές κοινότητες, έτσι και την κοινότητα της Φλώρινας την αφάνισε η χιτλερική λαίλαπα συντριπτική πλειοψηφία εξ αυτών μεταφέρθηκαν με τραίνα στα κρεματόρια του Άουσβιτς και του Νταχάου. Όσοι ελάχιστοι γλύτωσαν μπόρεσαν και διέφυγαν είτε στο Ισραήλ, είτε στην Αργεντινή. Χάρη στην βοήθεια κάποιων ντόπιων κατοίκων μπόρεσαν και κρύφτηκαν, και τελικά διασώθηκαν 4 ή 5 οικογένειες... Σαν σε όνειρο και πολύ αγνά θυμάμαι τον συμπαθή κρεοπώλη Ιωσήφ Κορδελάκι (ήμουν 5 ή 6 ετών) τελευταίο επιζώντα της κοινότητας στην πόλη. Από ότι έμαθα αρχές του 70 μετοίκησε στον Βόλο και πέρασε τα τελευταία χρόνια της ζωής του εκεί. Ένα άλλο τραγικό της ιστορίας είναι ότι κατά την διάρκεια της αντίστασης κατά των Γερμανών, στο χωριό Κλαδοράχη έλαβε χώρα η εκτέλεση 30 πατριωτών σε αντίποινα για το θάνατο ενός Γερμανού αξιωματικού. Μεταξύ των εκτελεσθέντων υπήρχαν και 3 πατριώτες Εβραϊκής καταγωγής... οι Ιωσήφ Πέπο, Ααρών Λεβί, και Δαβίδ Μπιτί. Και οι τρεις ανήκαν στην Ισραηλιτική κοινότητα Ιωαννίνων. Ουδείς από αυτούς ήταν κάτοικος Φλώρινας. Οι Φλωρινιώτες Εβραίοι βρήκαν φριχτό θάνατο μακριά από την πόλη τους (στο Παπαδάκης, 2012).

Από τις προφορικές μαρτυρίες, γνωρίζουμε επίσης ότι στα τέλη του 19ου αιώνα κατοικούσαν στη Φλώρινα δυο, τρεις οικογένειες Εβραίων, που συγγένευαν με τους Εβραίους του Μοναστηρίου. Αργότερα, το 1913, πολλοί Εβραίοι από το Μοναστήρι εγκαταστάθηκαν στη Φλώρινα, επειδή εκεί υπήρχε επιδημία χολέρας. Όμως οι 400 έως 500 Εβραίοι, που εγκαταστάθηκαν στη Φλώρινα δεν γύρισαν στο Μοναστήρι, αλλά έμειναν στη Φλώρινα, εντός της ελληνικής επικράτειας, για να είναι κοντά στην πολυπληθή εβραϊκή κοινότητα της Θεσσαλονίκης. Οι Εβραίοι αυτοί ήταν

Σεφαραδίτες, δηλαδή ισπανοεβραίοι και μιλούσαν τα σεφαραδίμ, που ήταν μια ισπανοεβραϊκή γλώσσα. Στην γλώσσα τους οι Εβραίοι έλεγαν την Φλώρινα «Πλουρίνα». Οι Εβραίοι κατοίκησαν στην γειτονιά Χαμζά Μπέη, όπου σήμερα οι οδοί Αβέρωφ, Γιαννιτσών, Χρυσοστόμου Σμύρνης, και σε άλλους δρόμους, από την Πλατεία Ηρώων και μέχρι τα Δικαστήρια. Μετά την ανταλλαγή των πληθυσμών, όταν οι μουσουλμάνοι έφυγαν στην Τουρκία, η γειτονιά αυτή ονομάστηκε Εβραιομαχαλάς, αλλά και Εβραϊκά. Με εξαίρεση μερικούς Εβραίους εμπόρους υφασμάτων, όλοι οι άλλοι ήταν φτωχοί μεροκαματιάρηδες, που ζούσαν με τον δικό τους τρόπο ζωής στην κλειστή κοινωνία της κοινότητάς τους. Αρχηγός και καθοδηγητής ήταν ο Ραβίνος, που στη Φλώρινα τον έλεγαν Χαχάμη. Ο τελευταίος Χαχάμης ήταν ο Μωής, που έμενε μαζί με την σύζυγό του Σάρα, σε ένα σπίτι κοντά στην Χάβρα, στην οδό Γιαννιτσών (στο Μεκάσης, 2016).

Τοπική ιστορία

Η εβραϊκή κοινότητα φαίνεται ότι δραστηριοποιήθηκε για τριάντα χρόνια, από το 1913 μέχρι το 1943. Κατά την γερμανική Κατοχή συνελήφθησαν οι περισσότεροι εβραίοι και εκτοπίστηκαν στα στρατόπεδα συγκεντρώσεως. Επέστρεψαν μόνο 64 εβραίοι, οι οποίοι αργότερα έφυγαν στο Ισραήλ και στην Αμερική. Έμειναν ελάχιστοι και τελευταίος ο Ιάκωβος Κοέν, που έφυγε από την Φλώρινα το 1970. Η Συναγωγή των εβραίων ή η Χάβρα όπως την ονόμαζαν στη Φλώρινα, βρισκόταν στην οδό Αβέρωφ, στο ποτάμι, και στην απέναντι μεριά του ποταμού ήταν το Χαμζά Μπέη τζαμί, ή Κουρσούμ τζαμί, όπως το ονόμαζαν οι Φλωρινιώτες. Το κτήριο της Χάβρας ήταν ένα κτήριο του 19ου αιώνα, φτιαγμένο με ευτελή υλικά (πλίνθους και ξύλα), όπως όλα τα παλιά σπίτια της πόλης. Η πρόσοψη του κτηρίου είχε πολλά μικρά τετράγωνα τζάμια, που φώτιζαν τον εσωτερικό χώρο.

Στο πίσω μέρος του κτηρίου υπήρχε ένα μικρό δρομάκι, που περνούσε μέσα από τις αυλές των γειτονικών σπιτιών και έβγαινε στην οδό Γιαννιτσών. Ανάμεσα στις αυλές των σπιτιών υπήρχε και η μικρή αυλή της Χάβρας, και μια βρύση με λιγοστό νερό, που συγκεντρωνόταν σε μια μικρή υπερυψωμένη δεξαμενή. Κάποιοι Φλωρινιώτες που έμεναν κοντά στην Χάβρα θυμόνταν τον Σαμπία, έναν Εβραίο με ράσο και γένια, που κάθε πρωί έβγαινε στους δρόμους και φώναζε κάτω από τα παράθυρα να ξυπνήσουν οι Εβραίοι και να πάνε στην Χάβρα (Τσομπάνος, 1995, σσ. 11-12).

Σύγχρονες προφορικές αφηγήσεις από συνεντεύξεις γηγενών υπερηλίκων πολιτών της Φλώρινας, που εντοπίσαμε στα καφενεία της πόλης, δομούν και συμπληρώνουν επίσης το διάσπαρτο υλικό. Τους ρωτήσαμε «Τι γνωρίζετε/θυμάστε για τους Εβραίους στην Φλώρινα»; Και ως υποερωτήσεις εάν:

- Έχετε επισκεφθεί Συναγωγή στην Ελλάδα; Σε άλλη χώρα;
- Έχετε επισκεφθεί το εβραϊκό μουσείο στη Θεσσαλονίκη; Σε άλλη χώρα;
- Νιώθετε απειλή ή αδιαφορία για τους Εβραίους σήμερα;
- Γνωρίζετε τι είναι το Ταλμού;
- Ποια η σχέση Εβραίων –Χριστιανών σε θρησκευτικό πεδίο;

Όσοι απάντησαν, είπαν τα εξής:

- Οι Εβραίοι είναι πληθυσμοί που δεν έζησαν ποτέ μόνοι τους, αλλά πάντα κοντά ο ένας με τον άλλον. Οι Εβραίοι ήταν συνήθως έμποροι και πλούσιοι άνθρωποι. Αυτήν την στιγμή δεν υπάρχουν οικογένειες εβραίων στην Φλώρινα.
- Υποερωτήσεις: Όχι πουθενά, Όχι ποτέ, Αδιαφορία, Όχι, Δεν γνωρίζω.
- Πληροφορητής: Άνδρας γεν. το 1942, Τόπος γέννησης και κατοικίας- Φλώρινα.
 - Οι Εβραίοι είναι Ένας λαός που τράβηξε πολλά από τους Γερμανούς..Σαν έμποροι και όχι σαν άλλον όρο. Πιστεύω πως στηρίζεται στους Αμερικάνους, όχι, όχι, καμία σχέση.
 - Πληροφορητής, γυναίκα, γεν το 1929, τόπος γένν. Καστοριά, κατοικία στην Φλώρινα.
- Εβραίοι είναι τα μέλη του εβραϊκού Λαού, επίσης γνωστού ως Ιουδαϊκού Έθνους ή γιοι του Ισραήλ, μιας εθνοθρησκευτικής ομάδας που κατάγεται από τους αρχαίους Ισραηλίτες και ασκούν κατά παράδοση τον Ιουδαϊσμό. Ο Εβραϊκός πληθυσμός σήμερα είναι περίπου 14,5 εκατομμύρια άτομα παγκόσμια, η πλειοψηφία των οποίων ζουν στο Ισραήλ και στις Ηνωμένες Πολιτείες...
- Οι Εβραίοι ήταν ένας λαός που γνώρισε διώξεις στην Δυτική Ευρώπη κατά τον Μεσαίωνα. Εγκαταστάθηκαν σε αρκετές χώρες, όπως και στην Ελλάδα, συγκεκριμένα στη Θεσσαλονίκη, εγκαθιδρύοντας μια εβραϊκή κοινότητα που άκμασε μέχρι την ναζιστική κατοχή της πόλης.
- Οι Ισραηλίτες κατά πλειοψηφία αποτελούνται από Εβραϊκό Πληθυσμό. Ο Ιουδαϊσμός καθοδηγεί τα πιστεύω τους και δεν είναι μόνο θρησκεία αλλά τρόπος ζωής, πράγμα που καθιστά δύσκολο τον διαχωρισμό μεταξύ Ιουδαϊσμού της Εβραϊκής κουλτούρας και της Εβραϊκής εθνικής καταγωγής.
- Όχι πια. Πριν κάποια χρόνια υπήρχε Εβραϊκή Κοινότητα στη Φλώρινα. Από ό,τι γνωρίζω το Ταλμούδ είναι ογκώδης εξωβιβλική συλλογή εβραϊκών κειμένων, προϊόν του Ιουδαϊσμού που αποτελεί την συνέχεια της Ιουδαϊκής Βίβλου.
- Πληροφορητής, άνδρας, 1930, Φλώρινα.
- Εβραίοι είναι η κοινότητα του εβραϊκού λαού. Άλλη ονομασία των Εβραίων είναι Ισραηλίτες... μου θυμίζουν σαπούνη και ολοκαύτωμα. Ισραηλίτες ήταν αυτοί που υποστήριζαν την θρησκεία του Ιουδαϊσμού, Ναι υπήρχαν παλιά στο χωριό. Είναι το βιβλίο των εβραίων.
- Πληροφορητής, γυναίκα, 1936, Φλώρινα.
- Οι Εβραίοι είναι ένας λαός που κατάγεται από το Ισραήλ και ασπάζονται τον Ιουδαϊσμό.... Ένας Λαός που κυνηγήθηκε, διώχθηκε ..Άνθρωποι που κατάγονται από το Ισραήλ..
- Όχι. Κάποτε όμως υπήρχαν κάποιες οικογένειες που ζούσαν στη Φλώρινα και σε κάποια χωριά. Στην Κλαδοράχη όταν οι Γερμανοί εκτέλεσαν ανθρώπους, μέσα σ' αυτούς ήταν και οικογένειες Εβραίων. Δεν νιώθω απειλή, λυπάμαι όμως για όσα πέρασαν σαν...
- Νομίζω πως είναι η Βίβλος
- Πληροφορητής, άνδρας, 1934, Φλώρινα.

- Οι Εβραίοι είναι άνθρωποι που αναγκάστηκαν να σκοτωθούν.
Πληροφορητής, άνδρας, 1937, γενν. Φλώρινα, κατοικεί στην Έδεσσα.

Εκπαιδευτική παρέμβαση

Στη συνέχεια σε σχολική μονάδα πρωτοβάθμιας εκπαίδευση στην Καστοριά ζητήσαμε να ζωγραφίσουν χωρίς πρότερη συζήτηση και μάθημα, τους Εβραίους ως πληθυσμό ή ως μονάδα. Το παραδοτέο αποτελείται από 35 ιχνογραφήματα. Οι αναπαραστάσεις είναι αδιάφορες και χωρίς ιστορικές ή πολιτισμικές πληροφορίες από τους 15 μαθητές/τριες, ενώ οι υπόλοιποι/ες 20 φαίνεται να διατυπώνουν, ιχνογραφώντας μια θέση και μίαν στερεοτυπική άποψη από το οικογενειακό και κοινωνικό μορφωτικό κεφάλαιο που διαθέτουν. Κάθε ιχνογράφημα μπορεί να αναλυθεί ως πολιτισμικό προϊόν, ως μαρτυρία αλήθειας ή ψεύδους, που φανερώνει την εξάρτηση των παιδιών από το περιβάλλον, από το μορφωτικό υλικό, το οποίο προσλαμβάνουν καθημερινά (Eco, 1989). Οι αναπαραστάσεις του όρου «Εβραίος» διακατέχονται από πολιτισμικές αρχές και αξίες, που είναι πολιτισμικά προσδιορισμένες και διαμορφώνουν στάσεις και αναπαραστάσεις μέσα στο δίπτυχο «Εμείς και οι Άλλοι».

Έτσι εντοπίζουμε στις πολιτισμικές αναπαραστάσεις των παιδιών: α) τον ενδυματολογικό κώδικα των Εβραίων, β) την παραβατικότητα, γ) το περιθώριο και δ) την ανεκδοτολογική χρήση του εβραϊκού πλούτου από το εμπόριο, όπως επίσης και το αρνητικό σεσημασμένο που τούς έχει αποδοθεί στο δημόσιο, εκλαϊκευτικό ελληνικό λεξιλόγιο «ως συνωμότες, κακοί, εχθροί, πλούσιοι και φιλάργυροι».

Αποτελέσματα-συζήτηση

Οι αναπαραστάσεις των παιδιών που δομούν στερεοτυπική ιστορική και κοινωνική πρόσληψη του Εβραίου, χρησιμοποιούν στο σενάριο που δομούν α) τον ενδυματολογικό, β) επαγγελματικό, αλλά και τον θετικά σεσημασμένο γ) οικογενειακό, δ) κοινοτικό κώδικα αλληλεγγύης. Έτσι οι αναπαραστάσεις αφορούν α) σ' ένα μαύρο, πλούσιο άνδρα της Αμερικής (εικόνα 1) β) σ' έναν ατίθασο νέο με τατουάζ (εικόνα 2) γ) σε μια πολεμική αντιπαράθεση (εικόνα 3) δ) στον ενδυματολογικό κώδικα (εικόνα 4). Τούς αναπαριστούν επίσης με θετικά σημειωμένα ως ομάδα- κοινότητα, ως οικογένεια (εικόνες 5, 6) και τέλος συνεκδοχικά ως πλούτο (εικόνα 7).

Διακειμενικά παραπέμποντας, σημειώνουμε ότι ο Ουμπέρτο Έκο (2007) στην «Ιστορία της ασχήμιας» γράφει για τον μύθο του δόλιου Εβραίου που μπορεί κανείς να δει σε αντισημιτικά κείμενα, όπως την ιστορία της ηγουμένης στους θρύλους του Καντέρμπουρι του Τσόσερ, τον Εβραίο της Μάλτας του Μάρλοου ή τον Έμπορο της Βενετίας του Σαίξπηρ. Όπως διαπιστώνουμε από το δικτυακό δημόσιο λόγο περί ελληνογερμανικών κατοχικών συνδρόμων και απωθημένων, από τις σύγχρονες προφορικές αφηγήσεις των γηγενών, πολιτών κατοίκων της Φλώρινας, από την δράση και αντίδραση στην πρώτη δημόσια εκδήλωση παρουσίαση των Εβραίων της Φλώρινας (2018), αλλά και στα λιγοστά ως δείγμα ιχνογραφήματα που συγκεντρώσαμε στην πρώτη φάση της έρευνάς μας, το φασιστικό ιδεολόγημα του αντισημιτισμού συντηρείται στο δημόσιο λόγο.

Εικόνα 1



Εικόνα 2



Εικόνα 3



Εικόνα
4



Εικόνα 5



Εικόνα 6



Εικόνα 7



Βιβλιογραφία

Adorno, T. (1973). *Negative Dialectics*. N. York: Seabury Press.

Ανδρέου, Α., Κακουριώτης, Σ., Κόκκινος, Γ., Λεμονίδου, Ε., Παπανδρέου, Ζ., Πασχαλούδη, Ε. (Επιμ. έκδ.). (2015). *Η δημόσια ιστορία στην Ελλάδα: χρήσεις και καταχρήσεις της ιστορίας*. Αθήνα: Επίκεντρο.

Ariès, P. (1981). *The hour of our death*. London: Allen Lane.

Ariès, P. (1997). *Ο άνθρωπος ενώπιον του θανάτου*. Αθήνα: Εστία.

Άρθρο για την κατοχή στην Ελλάδα, Ανάκληση Απρίλιος 9, 2018, από: <http://tvxs.gr/news/san-simera/9-apriliou-1941-i-thessaloniki-γρο-ton-agkyloto-stayro>

Βαμβακίδου, Ι. (2005). *Θράκες, Ιστορική καταγραφή και ιστορική ανάγνωση των εικαστικών μαρτυριών για τη συμμετοχή τους στον Αγώνα του 1821*. Θεσσαλονίκη: Αντ. Σταμούλης.

Barthes, R. (1979). *Μυθολογίες*. Μάθημα: Εναρκτήρια παράδοση στην έδρα της Φιλολογικής Σημειολογίας της Λογοτεχνίας στο Collège de France, 7 του Γενάρη 1977. Αθήνα: Κέδρος- Ράππα.

Braudel, F. (2002). *Γραμματική των πολιτισμών* (Α. Αλεξάκης, μετάφραση). Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.

Γκόλια, Π. (2011). Υμνώντας το έθνος. Ο ρόλος των σχολικών γιορτών στην εθνική και πολιτική διαπαιδαγώγηση (1924 – 2010). Θεσσαλονίκη Επίκεντρο, 1 – 444.

De Groot, J. (2009). *Consuming History. Historians and heritage in contemporary popular culture*. New York: Routledge.

Eagleston, R. (2012). *The holocaust and the postmodern*. New York: Oxford University Press.

Eco, U. (1989). *Θεωρία σημειωτικής* (Ε. Καλλιφατίδη, μετάφραση). Αθήνα: Γνώση, 26.

Έκο, Ο. (2007). *Η ιστορία της ασχήμιας*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Εκπαιδευτική πύλη. Ανάκληση Ιούνιος 10, 2018, από: http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/search.html?lq=%CE%B5%CE%B2%CF%81%CE%B1%CE%AF%CE%BF%CF%82&dq=

Foucault, M. (1998). *Different Spaces* (trans. R. Hurley) στο J. D. Faubion (Εκδ.), *Aesthetics, Method, and Epistemology: Essential Works of Foucault* (Τόμ. 2) (σσ. 175-185). London: Penguin, 175-185.

GR/Sa 272, 1941. Ανάκληση Ιούνιος 10, 2018. Από https://collections.ushmm.org/findingaids/RG-68.187M_02_fnd_en.pdf

Halbwachs, M. (2013). *Η συλλογική μνήμη* (Τ. Πλυτά, μετάφραση). Αθήνα: Παπαζήση.

Hobsbawm, E. (1984). *Worlds of Labour: Further studies in the history of labour*. London: Weidenfeld & Nicolson.

Hobsbawm, E. (1998). *Για την ιστορία* (Π. Ματάλας, μετάφραση). Αθήνα: Θεμέλιο.

Iggers, G. (1995). *Νέες κατευθύνσεις στην ευρωπαϊκή ιστοριογραφία*. Αθήνα: Γνώση.

Iggers, G. (2006). *Η ιστοριογραφία στον 20^ο αιώνα: Από την επιστημονική αντικειμενικότητα στην πρόκληση του μεταμοντερνισμού*. Αθήνα: Νεφέλη.

Kocka, J. (1981). *Otto Hintze, Max Weber und das Problem der Bürokratie*. *Historische Zeitschrift*. Oldenbourg, München, 233(1), 65-105.

Κόκκινος, Γ. (2003). *Επιστήμη, Ιδεολογία, Ταυτότητα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Lagopoulos, A. (1993). *Postmodernism, geography and the social semiotics of space*. *Environment and Planning D: Society and Space*, 11, 255-278.

Levi-Strauss, C. (1958). *Anthropologie structurale*. Paris: Plon.

Μαντέλ, Ε. (2001). *Εισαγωγή στον Μαρξισμό*. Αθήνα: Εργατική Πάλη.

Μαργαρίτης, Γ. (1989). Οι περιπέτειες του ηρωικού θανάτου: 1912-1920. Μνήμων, 12, 89-116.

Μαυροσκούφης, Δ. (1999). Εμπειρίες και απόψεις μαθητών και φοιτητών σχετικές με το μάθημα της Ιστορίας: θεωρητικά ζητήματα και εμπειρική έρευνα. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Μεκάσης, Δ. (2016). Η Χάβρα των Ιουδαίων στη Φλώρινα. Το Βήμα της Φλώρινας, Ανάκληση Μάιος 5, 2018, από: <http://florinapress.gr/epistoles/%CE%B7-%CF%>

Παπαδάκης, Μ. (2012). Εις μνήμη των Εβραίων της Φλώρινας. Ανάκληση Μάιος 10, 2018, από: <http://cohen.gr/new/articles/judaism/2212-2012-04-04-06-26-18>

Π.Δ. 50/9-5-2016.

Portelli, A. (1991). The Death of Luigi Trastulli and Other Stories: Form and Meaning in Oral History. Albany: State University of New York Press.

Ραφαηλίδης, Β. (2010). Η μυθική ιστορία των Εβραίων. Αθήνα: Εκδόσεις του Εικοστού Πρώτου.

Στάθης, Π. (1994). Όψεις της διαμόρφωσης της εθνικής ιστοριογραφίας στην Ελλάδα τον ΙΘ΄ αιώνα: η συμβολή των καθηγητών Ιστορίας του Πανεπιστημίου Αθηνών. Εθνική Συνείδηση και Ιστορική Παιδεία, Σεμινάριο 17. Αθήνα: Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων, 100 - 117.

Traverso, E. (1999). Understanding the Nazi Genocide: Marxism after Auschwitz. London- Sterling- Virginia: Pluto Press.

Τσομπάνος, Γ. (1995). Η εβραϊκή κοινότητα της Φλώρινας. Χρονικά, 137, 11-12.

Ισότητα, ταυτότητα και ο ρόλος του σχολικού πλαισίου στη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας σε υποβαθμισμένες αστικές περιοχές

Κουτσιούρη Σοφία

Υποψήφια Διδάκτωρ, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Φιλολόγος Β/θμιας
Εκπαίδευσης
koutsourisofia@gmail.com

Τσατσαρώνη Άννα

Καθηγήτρια Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου
tsatsaro@uop.gr

Περίληψη

Στην παρούσα ανακοίνωση παρουσιάζεται μια υπό εξέλιξη εμπειρική έρευνα, η οποία, υπό την οπτική της κριτικής κοινωνιολογίας, επιχειρεί να αναδείξει τις παιδαγωγικές

πρακτικές με τις οποίες πραγματώνεται το αναλυτικό πρόγραμμα της νεοελληνικής γλώσσας σε συγκεκριμένα σχολικά πλαίσια. Στην έρευνα αξιοποιούνται εννοιολογικά εργαλεία της θεωρίας του παιδαγωγικού μηχανισμού του Bernstein, με τα οποία επιχειρείται μια αναθεώρηση της έννοιας του «σχολικού πλαισίου». Η έρευνα πραγματοποιείται σε τέσσερα δημόσια Γυμνάσια του κέντρου της Αθήνας, με σημαντικό αριθμό μαθητών από κοινωνικά μειονεκτούσες ομάδες. Για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν ημιδομημένες συνεντεύξεις με φιλολόγους και διευθυντές. Τα πρώτα ευρήματα καταδεικνύουν ότι στο κέντρο της Αθήνας τα σχολικά πλαίσια μετασχηματίζονται από τις σύγχρονες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες και τις νέες μορφές εκπαιδευτικής διακυβέρνησης. Οι νέες συνθήκες επηρεάζουν τις επαγγελματικές ταυτότητες των εκπαιδευτικών και τις παιδαγωγικές πρακτικές τους, με σοβαρές επιπτώσεις για τη μάθηση και την εκπαιδευτική πορεία των μαθητών.

Λέξεις κλειδιά: σχολικό πλαίσιο, αναλυτικό πρόγραμμα, διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας, παιδαγωγικές πρακτικές, επαγγελματικές ταυτότητες των εκπαιδευτικών

Equity, identity and the role of school context in Modern Greek language teaching in disadvantaged urban areas

Koutsiouri Sofia

PhD Student, Greek Language Teacher
koutsiourisofia@gmail.com

Tsatsaroni Anna

Professor in Sociology of Education, University of the Peloponnese
tsatsaro@uop.gr

Summary

This paper presents an ongoing research study, which explores, from the point of view of critical policy studies, the pedagogic practices through which the Modern Greek language curriculum is enacted in specific school contexts. Our approach draws on Bernstein's theory of pedagogic discourse, aiming to revisit conceptualisations of "school context". The research study is being carried out in four public lower secondary schools in the inner city of Athens, with high percentages of students with disadvantaged backgrounds. The research data was produced by semi-structured interviews with the Greek language teachers and the headmasters. The initial findings indicate that in the inner city of Athens school contexts have been transformed under the new social and economic circumstances and by the new forms of educational governance. These conditions affect teachers' professional identities and their pedagogic practices, and have serious implications for students' learning and their educational careers.

Keywords: school context, curriculum, Modern Greek language teaching, pedagogic practices, teachers' professional identities

Εισαγωγή

Η έννοια του σχολικού πλαισίου μέσα στο οποίο πραγματώνονται οι διάφορες εκπαιδευτικές πολιτικές και ευρύτερα η «παιδαγωγική επικοινωνία» (Bernstein, 1990, 2000) είναι σε μεγάλο βαθμό παραμελημένη από τη σύγχρονη έρευνα. Παρά τη μερική αναγνώριση του ζητήματος από το «κίνημα της σχολικής βελτίωσης» (school improvement movement) τις τελευταίες δεκαετίες και την ανάδειξή του από κάποιες σποραδικές κοινωνιολογικές έρευνες, το σχολικό πλαίσιο σπάνια αναγνωρίζεται ως παράγοντας που διαμορφώνει τις σχολικές εμπειρίες των παιδαγωγικών υποκειμένων, μέσω της κατανομής μορφών γνώσης και της διαμόρφωσης στάσεων, συμπεριφορών και δράσεων (Σολομών, 1994). Ιδιαίτερα στις παρούσες συνθήκες, θεωρούμε ότι είναι κρίσιμο ζήτημα για την κοινωνιολογική έρευνα η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο το σχολικό πλαίσιο επιδρά στις εκπαιδευτικές διαδικασίες και πρακτικές, μετασχηματιζόμενο κάτω από την επίδραση των νέων κοινωνικοοικονομικών συνθηκών στα σύγχρονα, παγκοσμιοποιημένα περιβάλλοντα. Η ανάδειξη αυτού του ζητήματος επιχειρείται στην παρούσα ανακοίνωση, στην οποία παρουσιάζονται τα πρώτα ευρήματα μιας υπό εξέλιξη εμπειρικής έρευνας. Η έρευνα επικεντρώνεται στις παιδαγωγικές πρακτικές με τις οποίες πραγματώνεται το αναλυτικό πρόγραμμα της νεοελληνικής γλώσσας στο Γυμνάσιο, σε συγκεκριμένα σχολικά πλαίσια.

Υπερεθνικές πολιτικές (γλωσσικού) γραμματισμού και τα ελληνικά αναλυτικά προγράμματα για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας στο Γυμνάσιο

Τα αναλυτικά προγράμματα για τη διδασκαλία της επίσημης γλώσσας/του γλωσσικού γραμματισμού (linguistic literacy) έχουν βρεθεί, από τη δεκαετία του 1990 έως σήμερα, στο επίκεντρο πολλών εθνικών εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων (Moss, 2009· Myhill, 2009). Η έμφαση στην καλλιέργεια δεξιοτήτων (γλωσσικού) γραμματισμού συχνά υποστηρίζεται από τις θεωρίες του ανθρώπινου κεφαλαίου, οι οποίες αντιμετωπίζουν τον γραμματισμό ως μέσο παραγωγής ανθρώπινου δυναμικού, ικανού να αυξήσει την ανταγωνιστικότητα των εθνικών οικονομιών (Sellar & Lingard, 2014). Αυτές οι μεταρρυθμίσεις πραγματοποιούνται συχνά υπό την επίδραση υπερεθνικών πολιτικών γραμματισμού, στη διαμόρφωση και διακίνηση των οποίων κρίσιμο ρόλο διαδραματίζουν οι διεθνείς και υπερεθνικοί φορείς, και ιδίως η Ευρωπαϊκή Ένωση (Ε.Ε.) και ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (Ο.Ο.Σ.Α.). Στα επίσημα ευρωπαϊκά κείμενα, η βελτίωση των δεξιοτήτων γραμματισμού συνδέεται με την επίτευξη οικονομικών και κοινωνικών στόχων: παραγωγή εξειδικευμένου εργατικού δυναμικού, αντιμετώπιση της φτώχειας και της ανεργίας, ενίσχυση της ενεργού πολιτειότητας, της ισότητας και της κοινωνικής συνοχής (European Commission, 2012· Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2006). Η άνοδος του επιπέδου γραμματισμού θεωρείται ακόμη δείκτης ποιότητας, αποτελεσματικότητας και εκσυγχρονισμού των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2006).

Ο Ο.Ο.Σ.Α., με τα διεθνή προγράμματα PISA (Programme for the International Student Assessment) και PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies), υιοθετεί μια συγκεκριμένη αντίληψη για το τι είναι γραμματισμός, καθώς αξιολογεί κυρίως δεξιότητες που συνδέονται με την

καθημερινή ζωή και την επίλυση προβλημάτων (OECD, 2016). Όπως πολλοί κριτικοί ερευνητές επισημαίνουν, το PISA επιδρά ως εργαλείο εκπαιδευτικής διακυβέρνησης, καθώς η δημοσίευση από τον Ο.Ο.Σ.Α. εκθέσεων και αναφορών για τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα, η συγκριτική κατάταξη των χωρών με βάση την επίδοση των μαθητών τους στον διαγωνισμό του PISA και ο δημόσιος αντίκτυπος της «αποτυχίας» κάποιων χωρών να επιτύχουν τα επιθυμητά επίπεδα γραμματισμού οδηγούν συχνά σε συγκεκριμένες ρυθμίσεις και διευθετήσεις: μεταρρύθμιση των αναλυτικών προγραμμάτων και γενικότερη αναδιάρθρωση των εκπαιδευτικών συστημάτων (Grek, 2009· Sellar & Lingard, 2014). Ωστόσο, ο τρόπος αξιοποίησης των δεδομένων του Ο.Ο.Σ.Α. σε κάθε εθνικό περιβάλλον παραμένει πάντα ανοιχτός.

Η σύγκλιση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος με τις ευρωπαϊκές εκπαιδευτικές πολιτικές στο επίπεδο των αναλυτικών προγραμμάτων επιχειρήθηκε με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) του 2003 για την υποχρεωτική εκπαίδευση (Koustourakis, 2007), το οποίο ισχύει μέχρι σήμερα. Σύμφωνα με τα σχετικά επίσημα κείμενα (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003), η εισαγωγή του Δ.Ε.Π.Π.Σ. αποτέλεσε ανταπόκριση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος στις νέες συνθήκες και ανάγκες που διαμορφώνονται από τις διαδικασίες της παγκοσμιοποίησης και τις ραγδαίες επιστημονικο-τεχνολογικές εξελίξεις, προκειμένου η εκπαίδευση να συμβάλει στην επιτυχή κοινωνική ενσωμάτωση των ατόμων και την ικανότητά τους να ενεργούν ως πολίτες στις νέες συνθήκες. Βασική αρχή του Δ.Ε.Π.Π.Σ. είναι η διατήρηση των διακριτών μαθημάτων και η συσχέτιση της γνώσης διαφορετικών σχολικών αντικειμένων μέσω της διαθεματικότητας. Όπως υποστηρίζει ο Αλαχιώτης (2002), πρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου κατά τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο, η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης υπαγορεύεται από τις σύγχρονες επιστημολογικές, ψυχολογικές και διδακτικές θεωρίες, καθώς επιτρέπει την ολιστική κατάκτηση της γνώσης. Το Δ.Ε.Π.Π.Σ. διαφοροποιείται από τα προηγούμενα αναλυτικά προγράμματα και ως προς την εισαγωγή περαιτέρω καινοτομιών: την καθιέρωση των σχεδίων εργασίας (projects), τον προσδιορισμό του ρόλου του εκπαιδευτικού ως διαμεσολαβητή της αυτόνομης, ενεργητικής μάθησης των εκπαιδευομένων, την αντιστοίχιση στόχων, περιεχομένου και διδακτικών δραστηριοτήτων, την οργανική σύνδεση της αξιολόγησης με τις υπόλοιπες διδακτικές διαδικασίες κ.ά. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003· βλ. και Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, κ.ά., 2011).

Το επιμέρους διαθεματικό αναλυτικό πρόγραμμα για τη νεοελληνική γλώσσα του 2003 υιοθετεί και εφαρμόζει την επικοινωνιακή μέθοδο διδασκαλίας της γλώσσας, η οποία αποσκοπεί στην καλλιέργεια της επικοινωνιακής ικανότητας του μαθητή (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003). Πρόκειται για την ικανότητα του μαθητή να κατανοεί και να παράγει λόγο σε κάθε επικοινωνιακή περίπτωση, με ευστοχία και αποτελεσματικότητα (βλ. και Χατζησαββίδης, 2009). Το συγκεκριμένο αναλυτικό πρόγραμμα δίνει επίσης έμφαση στη γενικότερη καλλιέργεια σύγχρονων δεξιοτήτων (δεξιοτήτων επικοινωνίας, σύνδεσης της γνώσης με την καθημερινή ζωή, κ.ά.) (Αλαχιώτης, 2002· Koustourakis, 2007).

Το αναλυτικό πρόγραμμα του 2011 κατασκευάστηκε στο πλαίσιο μιας φιλόδοξης μεταρρύθμισης «εκσυγχρονισμού» της ελληνικής εκπαίδευσης και σύγκλισής της με τις ευρωπαϊκές πολιτικές (Tsatsaroni, κ.ά., 2015). Πρόκειται για ένα ανοικτό αναλυτικό

πρόγραμμα το οποίο εφαρμόστηκε πιλοτικά σε ένα συγκεκριμένο αριθμό σχολείων για τρία χρόνια και ισχύει σήμερα ως συμπληρωματικό προς το ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα. Βασίζεται στις αρχές του κριτικού γραμματισμού, δηλαδή αποσκοπεί στην καλλιέργεια δεξιοτήτων που θα επιτρέψουν στους μαθητές «να αξιολογούν την πολιτική, κοινωνική και ιδεολογική διάσταση της γλώσσας και τον ρόλο της στη διαμόρφωση της κοινωνικοπολιτικής πραγματικότητας» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011, σ.7). Γενικότερα, το αναλυτικό πρόγραμμα του 2011 είναι προσανατολισμένο προς τις επικοινωνιακές ανάγκες του σύγχρονου πολυπολιτισμικού, τεχνολογικά αναπτυγμένου και παγκοσμιοποιημένου περιβάλλοντος (ό.π.). Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι από το σχολικό έτος 2016-2017 επίσημες οδηγίες προς τους εκπαιδευτικούς συνιστούν η διδασκαλία του μαθήματος για την Α΄ τάξη να στηρίζεται και στις αρχές της βιωματικής μάθησης, με την αιτιολογία ότι ο μεταβατικός χαρακτήρας της συγκεκριμένης σχολικής τάξης επιβάλλει «τη διεύρυνση της στοχοθεσίας του γλωσσικού μαθήματος και με παιδαγωγικούς, κοινωνικούς και συναισθηματικούς στόχους» (ΥΠΠΕΘ, 2016, σ. 9).

Τα χαρακτηριστικά και η δυναμική του σχολικού πλαισίου

Η αναπλαισίωση και η πραγμάτωση των πολιτικών στα εθνικά και τοπικά πλαίσια των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων αποτελεί μια πολύπλοκη, πολυεπίπεδη και σε μεγάλο βαθμό απρόβλεπτη διαδικασία «ερμηνείας» και «μετάφρασης» της πολιτικής (Ball, κ.ά., 2012). Αυτή η διαδικασία διαμεσολαβείται από ποικίλους δρώντες και εισέρχεται σε πεδία που διαμορφώνονται από άνισες και εξουσιαστικές σχέσεις (Ball, 1993· Ball, κ.ά., 2012). Κριτικές μελέτες που διερευνούν τις εθνικές πολιτικές γραμματισμού αναδεικνύουν ότι αυτές συχνά αναπλαισιώνουν διαφορετικές επιστημονικές θεωρήσεις του γραμματισμού, ασύμβατες μεταξύ τους. Αυτή η πολυφωνία δημιουργεί, στο επίπεδο των πολιτικών ως λόγων και ως κειμένων (Ball, 1993), εντάσεις και χάσματα, τα οποία πολλαπλασιάζονται κατά την πραγμάτωση του αναλυτικού προγράμματος στις σχολικές τάξεις (Myhill, 2009). Επιπλέον, κριτικές έρευνες που έχουν διεξαχθεί σε συγκεκριμένα εθνικά πλαίσια μαρτυρούν ότι οι νέες πολιτικές συχνά προσανατολίζονται προς μια εργαλειακή προσέγγιση του γραμματισμού ως ενός συνόλου συγκεκριμένων δεξιοτήτων, μετρήσιμων μέσω προτυποποιημένων εξετάσεων (Moss, 2009· Myhill, 2009), και διαμορφωμένων υπό την επίδραση των πολιτικών του Ο.Ο.Σ.Α. (Moss, 2017).

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο έχουν πραγματοποιηθεί κάποιες κοινωνιο-γλωσσολογικές μελέτες που επιχειρούν να φωτίσουν τον «δημιουργικό» τρόπο με τον οποίο εφαρμόζεται το αναλυτικό πρόγραμμα της νεοελληνικής γλώσσας από τους εκπαιδευτικούς και το είδος των εγγράμματων ταυτοτήτων που διαμορφώνει η εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος (Κουτσογιάννης, κ.ά., 2015). Ωστόσο, απουσιάζουν έρευνες που να επικεντρώνονται στην πραγμάτωση του αναλυτικού προγράμματος σε συγκεκριμένα σχολικά πλαίσια και η διερεύνηση των συνεπειών αυτών των πραγματώσεων για τη γνώση των εκπαιδευομένων, υπό το πρίσμα μιας κοινωνιολογικής ανάλυσης της γνώσης και των παιδαγωγικών πρακτικών. Με αυτή την οπτική, η έρευνά μας επιχειρεί να φωτίσει τις διαδικασίες πραγμάτωσης του αναλυτικού προγράμματος της νεοελληνικής γλώσσας σε συγκεκριμένα σχολικά πλαίσια και περιστρέφεται γύρω από τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- Ποια πρότυπα γλωσσικού γραμματισμού προβάλλουν οι υπερεθνικοί φορείς και τα εθνικά αναλυτικά προγράμματα για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας;
- Με ποιες πρακτικές διδασκαλίας πραγματώνονται τα αναλυτικά προγράμματα της νεοελληνικής γλώσσας σε συγκεκριμένα σχολικά πλαίσια;
- Σε ποιο βαθμό τα συγκεκριμένα σχολικά πλαίσια επηρεάζουν τις πρακτικές διδασκαλίας της νεοελληνικής γλώσσας;
- Ποιες επιπτώσεις έχουν οι πρακτικές διδασκαλίας της νεοελληνικής γλώσσας για τη γνώση και την εκπαιδευτική πορεία των μαθητών;

Όπως προαναφέρθηκε, από τη δεκαετία του 1990 σποραδικές κοινωνιολογικές μελέτες έχουν αναδείξει τη συνθετότητα του σχολικού πλαισίου και την επίδραση που αυτό ασκεί στις πρακτικές που εφαρμόζουν τα σχολεία. Οι συγκεκριμένες έρευνες καταδεικνύουν ότι ένα ευνοϊκό σχολικό πλαίσιο επιτρέπει πιο αποδοτικές πρακτικές στη διδασκαλία και τη διοίκηση (πιο ακαδημαϊκά αναλυτικά προγράμματα, περισσότερες εξωσχολικές δραστηριότητες, μεγαλύτερη δεκτικότητα στην εισαγωγή καινοτομιών, λιγότερα προβλήματα πειθαρχίας κ.ά.) (Gewirtz, 1998· Lupton, 2004· Wallace, 1991). Αντίθετα, σχολεία που βρίσκονται σε μειονεκτούσες περιοχές λειτουργούν σε ασφυκτικά πλαίσια, τα οποία επηρεάζουν αρνητικά τις πρακτικές τους και πολλαπλασιάζουν τις ανάγκες τους (Gewirtz, 1998· Lupton, 2004). Τις διαφορές μεταξύ φαινομενικά όμοιων σχολικών πλαισίων επιχειρεί να φωτίσει έρευνα που διεξήχθη σε τέσσερα σχολεία μειονεκτουσών περιοχών της Αγγλίας (Lupton, 2004). Η έρευνα ανέδειξε ότι, παρά τις ομοιότητες των τεσσάρων πλαισίων, παρατηρούνταν μικρές μεταξύ τους διαφορές, που επηρέαζαν τη στάση των μαθητών προς το σχολείο: εθνικότητα των μαθητών και κουλτούρα τους, οικονομικές ευκαιρίες που παρείχε κάθε περιοχή στους κατοίκους της, φύση των κοινωνικών δικτύων των οικογενειών κ.ά. Τα σχολεία διαφοροποιούνταν και ως προς τον τρόπο με τον οποίο ανταποκρίνονταν στις συνθήκες του πλαισίου τους, προκειμένου να υπερβούν τους περιορισμούς του (ως προς τις ερμηνευτικές κατανοήσεις του πλαισίου από τους διευθυντές, τις πρακτικές διοίκησης και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών).

Οι Ball, κ.ά. (2012), σε μια σημαντική έρευνά τους στην οποία εξετάζουν την πραγμάτωση συγκεκριμένων πολιτικών σε τέσσερα δημόσια σχολεία της Αγγλίας, προτείνουν μια αναλυτική θεώρηση του σχολικού πλαισίου, η οποία λαμβάνει υπόψη το σύνολο των αντικειμενικών συνθηκών, σε σχέση με τη δυναμική που προκαλούν οι υποκειμενικές και «ερμηνευτικές» κατανοήσεις του (σ. 21). Επιδιώκοντας την ενσωμάτωση των υλικών, δομικών και σχεσιακών πτυχών του σχολικού πλαισίου, διακρίνουν τέσσερις συσχετιζόμενες και αλληλοεπικαλυπτόμενες διαστάσεις των πλαισίων: α. τον εντοπισμένο χαρακτήρα τους (situated contexts), όπως οι ιδιαιτερότητες της περιοχής και οι μαθητικές εισροές· β. την επαγγελματική κουλτούρα (professional culture), όπως οι αξίες, οι δεσμεύσεις των εκπαιδευτικών και η «διαχείριση της πολιτικής» στα σχολεία (ό.π.)· γ. την υλικότητά τους (material contexts), όπως η στελέχωση του προσωπικού, ο προϋπολογισμός, οι κτηριακές εγκαταστάσεις, η τεχνολογία και οι υποδομές· και δ. τα εξωτερικά πλαίσια (external contexts), όπως ο βαθμός και η ποιότητα της υποστήριξης από την τοπική αυτοδιοίκηση, οι πιέσεις που δέχονται και οι προσδοκίες που πηγάζουν από το ευρύτερο πλαίσιο εφαρμογής και αξιολόγησης της πολιτικής. Αξίζει να σημειωθεί ότι η αναλυτική αυτή θεώρηση έχει αξιοποιηθεί και από άλλους μελετητές, οι οποίοι

διερευνούν τις πραγματώσεις εθνικών πολιτικών στα τοπικά πλαίσια (π.χ. Keddie, 2013).

Αν και στην έρευνά μας λαμβάνουμε υπόψη τις διαστάσεις του πλαισίου που προτείνουν οι Ball, κ.ά., επιχειρούμε να προσεγγίσουμε την έννοια του σχολικού πλαισίου με έναν, κατά τη γνώμη μας, πιο παραγωγικό τρόπο. Αντιλαμβανόμαστε το σχολικό πλαίσιο ως ένα σύνθετο και ρευστό πλέγμα διαδικασιών, πρακτικών και λόγων μέσα στο οποίο επιλέγεται και κατανέμεται η γνώση στις ποικίλες ομάδες των εκπαιδευομένων, με τρόπο καθοριστικό για τη διαμόρφωση της σχολικής εμπειρίας και της συνείδησής τους. Θεωρούμε ακόμη ότι το σχολικό πλαίσιο περιλαμβάνει τα διάφορα επίπεδα της εκπαιδευτικής διακυβέρνησης, από το μακρο-επίπεδο του σχεδιασμού της εκπαιδευτικής πολιτικής μέχρι το μικρο-επίπεδο των παιδαγωγικών πρακτικών στις σχολικές τάξεις. Επιπλέον, υιοθετούμε τη θεωρητική υπόθεση ότι αυτό το πλέγμα παραγόντων και λόγων που συγκροτούν το σχολικό πλαίσιο επιδρά σημαντικά και στη διαμόρφωση και επαναδιαμόρφωση των επαγγελματικών ταυτοτήτων των εκπαιδευτικών, με σοβαρές συνέπειες για τις παιδαγωγικές πρακτικές που αυτοί εφαρμόζουν.

Η προσέγγισή μας στηρίζεται σε εννοιολογικά εργαλεία της θεωρίας του παιδαγωγικού μηχανισμού του Bernstein, η οποία προσφέρει μια «εσωτερική γλώσσα περιγραφής» (Bernstein, 2000· Moss, 2017), κατάλληλη για την περιγραφή του επιλεκτικού και διαφοροποιητικού τρόπου διαμόρφωσης της γνώσης, της συνείδησης και της ταυτότητας των παιδαγωγικών υποκειμένων στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Ο παιδαγωγικός μηχανισμός περιγράφει μια σειρά από κανόνες και αρχές, σύμφωνα με τις οποίες γνώσεις από διάφορα ακαδημαϊκά πεδία επιλέγονται και οργανώνονται εκ νέου, προκειμένου να μεταδοθούν και να προσκτηθούν στα επίσημα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Η μεταφορά της γνώσης από το ένα πεδίο στο άλλο, η οποία περιγράφεται από τον Bernstein με τον όρο «αναπλασιώση» (recontextualisation), δεν είναι μια ιδεολογικά ουδέτερη διαδικασία, καθώς μέσα από αυτήν οι γνώσεις επιλέγονται, οργανώνονται, κατανέμονται στις ποικίλες ομάδες των εκπαιδευομένων και αξιολογούνται, με τρόπο που επιδρά στην κοινωνική τοποθέτησή τους (Bernstein, 2000).

Θεμελιώδεις έννοιες της θεωρίας του παιδαγωγικού μηχανισμού είναι οι έννοιες της ταξινόμησης (classification) και της περιχάραξης (framing) (Bernstein, 1990, 2000). Η ταξινόμηση αναφέρεται στην ισχύ της μόνωσης των συνόρων ανάμεσα σε κατηγορίες και πλαίσια (π.χ. μεταξύ των σχολικών αντικειμένων, ανάμεσα στην εκπαιδευτική γνώση και την καθημερινή γνώση κ.ά.). Η περιχάραξη συνδέεται με τον έλεγχο της επικοινωνίας στη σχέση δασκάλου/μαθητή, καθώς και με τον έλεγχο πάνω στην επιλογή, τη διαδοχή και τον βηματισμό της μετάδοσης/πρόσκτησης της γνώσης, καθώς και στα κριτήρια αξιολόγησής της. Οι τιμές της ταξινόμησης και της περιχάραξης μπορεί να κυμαίνονται από ασθενείς έως ισχυρές και να ποικίλλουν η μία ανεξάρτητα από την άλλη.

Δύο έννοιες απαραίτητες για την ανάπτυξη μιας «εξωτερικής γλώσσας περιγραφής» (Bernstein, 2000· Moss, 2017) στο πλαίσιο της συγκεκριμένης έρευνας είναι αυτές του «διδακτικού και ρυθμιστικού κανόνα/λόγου». Ο διδακτικός κανόνας ρυθμίζει την επιλογή της γνώσης, τον βηματισμό και την ακολουθία της παιδαγωγικής

επικοινωνίας. Ο ρυθμιστικός κανόνας, τον οποίο ο Bernstein θεωρεί κυρίαρχο κανόνα, ρυθμίζει την επικοινωνία τόσο μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών όσο και μεταξύ των ίδιων των μαθητών (Bernstein, 2000, σ. 32-33). Κρίσιμη είναι η διαπίστωση ότι ο ρυθμιστικός λόγος εμπεριέχει και την επιλογή της θεωρίας της διδασκαλίας (Moore, 2013).

Τα ερευνητικά δεδομένα που παρουσιάζονται στην παρούσα ανακοίνωση προέρχονται από τέσσερα Γυμνάσια του κέντρου της Αθήνας. Θεωρούμε ότι η συγκεκριμένη περιοχή του πολεοδομικού ιστού της πρωτεύουσας αποτελεί ένα ιδιαίτερα ενδιαφέρον πεδίο μελέτης, εξαιτίας των χωρικών μεταβολών που έχει υποστεί τις τελευταίες δεκαετίες και της κοινωνικής, εθνοτικής και πολιτισμικής ποικιλότητας που τη διακρίνει πλέον (Μαλούτας, 2008). Από τα τέσσερα Γυμνάσια που συμμετέχουν στην έρευνα, τα τρία πρώτα βρίσκονται σε ιδιαίτερα υποβαθμισμένες περιοχές του Κέντρου και χαρακτηρίζονται από έντονη εθνοτική και πολιτισμική ανομοιογένεια, καθώς το ποσοστό των αλλοδαπών μαθητών τους κυμαίνεται από 70-90%. Το μικρό ποσοστό Ελλήνων μαθητών που φοιτά σε αυτά προέρχεται κυρίως από εργατικά κοινωνικά στρώματα. Στο τέταρτο σχολείο (Σ4), οι αλλοδαποί μαθητές αποτελούν το 20% του μαθητικού πληθυσμού, ενώ φοιτούν σε αυτό περισσότερα παιδιά της μεσαίας τάξης (εκπαιδευτικών, γιατρών κ.ά.), σε σύγκριση με τα υπόλοιπα σχολεία. Τα ευρήματα που παρουσιάζονται στην παρούσα ανακοίνωση προέρχονται από 23 ημιδομημένες συνεντεύξεις, 20 με φιλολόγους (Φ) και 3 με τους διευθυντές (Δ) των σχολείων. Τα δεδομένα συνελέγησαν από τον Οκτώβριο του 2017 έως τον Απρίλιο του 2018.

Παρουσίαση και ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων

Η σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού των σχολείων του κέντρου της Αθήνας έχει αλλάξει δραματικά τα τελευταία χρόνια, εξαιτίας της σημαντικής χωρικής και κοινωνικής αναδιάρθρωσης που έχει υποστεί το Κέντρο τις τελευταίες δεκαετίες: συγκέντρωση μεταναστευτικών πληθυσμών που προσελκύθηκαν κυρίως από το υποβαθμισμένο οικιστικό απόθεμα της περιοχής και μετεγκατάσταση Ελλήνων κατοίκων του Κέντρου στα προάστια (Μαλούτας, 2008). Παράλληλα, οι πολιτικές οικονομικής λιτότητας έχουν επιδεινώσει τις συνθήκες λειτουργίας των δημόσιων σχολείων, τα οποία καλούνται να ενσωματώσουν ένα μεγάλο αριθμό μαθητών από κοινωνικά μειονεκτούσες ομάδες (παιδιά οικογενειών με χαμηλό κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο, μεταναστών και προσφύγων) που πλήττονται από την οικονομική κρίση, χωρίς σημαντική υποστήριξη από την Πολιτεία. Τα πλαίσια φαίνεται ακόμη να αναδιρθρώνονται από την ανάδυση νέων, άτυπων μορφών εκπαιδευτικής διακυβέρνησης: πρακτικές γονεϊκής επιλογής σχολείου και συγκαλυμμένος ανταγωνισμός μεταξύ των σχολείων για την προσέλκυση Ελλήνων μαθητών μεσαίας τάξης.

Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι οι παραπάνω παράγοντες καθιστούν πιο σύνθετο το έργο τους και δυσχεραίνουν τις προσπάθειες ενσωμάτωσης των μαθητών, φέρνοντάς τους αντιμέτωπους με ποικίλα προβλήματα: χαμηλές σχολικές επιδόσεις, έλλειψη ενδιαφέροντος των μαθητών για το αναλυτικό πρόγραμμα και γενικότερη απουσία κινήτρων για μάθηση, έλλειψη ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος στο σπίτι και απουσία συνεργασίας των γονέων με το σχολείο. Στα τρία πρώτα σχολεία της έρευνας,

πολλοί εκπαιδευτικοί υπογραμμίζουν ακόμη την αυξημένη ανάγκη για συναισθηματική και ψυχολογική υποστήριξη των μαθητών, πολλοί από τους οποίους ζουν σε συνθήκες φτώχειας ή/και σε δυσλειτουργικά οικογενειακά περιβάλλοντα. Οι εκπαιδευτικοί, επίσης, επισημαίνουν ότι μεταφέρεται μια κουλτούρα βίας από το πολιτισμικό και οικογενειακό πλαίσιο των μαθητών στον χώρο του σχολείου.

Τα παιδιά αυτά είναι σα να ζουν σε ένα κουτί. Πολλά από αυτά δεν έχουν πάει ούτε μέχρι το Σύνταγμα (Σ2Φ3).

Υπάρχει άρνηση. Έχω 10-12 παιδιά που έρχονται στο σχολείο με το ζόρι. Τα στέλνουν στο σχολείο, αυτά δεν έρχονται. Αργούν τις πρώτες ώρες... Δε θέλουν το σχολείο. Πιστεύουν ότι δεν τους χρειάζεται... Το θεωρούν σαν κάτι που δεν έχει αξία. Ότι δίνουν χρόνο σε κάτι για το οποίο δε θα πάρουν αντάλλαγμα (Σ3Δ).

Ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται το πρόβλημα συχνά τους αναγκάζει να μεταβάλουν τις προτεραιότητες και τις πρακτικές τους, δίνοντας έμφαση στην «κοινωνικοποίηση» των μαθητών, τη συναισθηματική υποστήριξή τους και στην αντιμετώπιση της βίας και των εναντιωματικών συμπεριφορών. Αντίθετα, η βελτίωση των ακαδημαϊκών επιδόσεων των μαθητών συχνά περνά σε δεύτερη μοίρα.

Το μαθαίνω τη γλώσσα, δε σημαίνει αλλάζω και τη νοοτροπία. Υπάρχει βία έντονα... Δεν περνούν τα λόγια. Πρέπει να φοβούνται (Σ3Δ).

Κακά τα ψέματα. Το γνωστικό κομμάτι περνάει σε δεύτερη μοίρα (Σ2Δ).

Τα συγκεκριμένα ευρήματα συμφωνούν με τα αποτελέσματα ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί σε σχολεία υποβαθμισμένων περιοχών σε διαφορετικά εκπαιδευτικά πλαίσια, π.χ. στην Αγγλία (Lupton, 2004). Είναι αξιοσημείωτο ότι σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, στο τέταρτο σχολείο αυτά τα προβλήματα είναι λιγότερο σοβαρά.

Όσον αφορά στην εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος της νεοελληνικής γλώσσας, οι περισσότεροι φιλόλογοι δηλώνουν ότι δυσκολεύονται πολύ ή και αδυνατούν να διαχειριστούν τη γλωσσική ανομοιογένεια των μαθητών. Υποστηρίζουν ότι συχνά καλούνται να διδάξουν χωρίς υποστήριξη μαθητές που δε γνωρίζουν (επαρκώς) την ελληνική γλώσσα, και, όπως πολλοί από τους φιλόλογους τονίζουν, χωρίς κάποια εξειδίκευση στη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας.

Ένα από τα σημαντικότερα ερευνητικά ευρήματα είναι η ύπαρξη χάσματος ανάμεσα στο αναλυτικό πρόγραμμα ως «κείμενο» και στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί το πραγματώνουν. Στις σχολικές τάξεις φαίνεται να δημιουργούνται ισχυρές ταξινομήσεις μεταξύ των σχολικών αντικειμένων, καθώς οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν εφαρμόζουν τις αρχές της διαθεματικότητας στη διδασκαλία τους. Αποδίδουν την απουσία διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης κυρίως στην έλλειψη σχετικής επιμόρφωσης και στην επαγγελματική ανασφάλεια που αυτή τους δημιουργεί, καθώς και στο χαμηλό επίπεδο των μαθητών τους. Ισχυρές ταξινομήσεις φαίνεται να δημιουργούνται επίσης μεταξύ της σχολικής γνώσης, της κουλτούρας και της καθημερινής ζωής των μαθητών. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δηλώνουν πως δεν εφαρμόζουν τις αρχές της βιωματικής μάθησης, είτε επειδή θεωρούν ότι αυτό δεν

είναι εφικτό εξαιτίας του χαμηλού επιπέδου των μαθητών τους, είτε επειδή δε γνωρίζουν πώς να τις εφαρμόσουν, είτε επειδή δε θεωρούν τη βιωματική γνώση ως μια αξιόλογη μορφή γνώσης. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει φιλόλογος που ακολούθησε τις σχετικές οδηγίες για την Α΄ Γυμνασίου:

Είπαμε να το κάνουμε κι αυτό και να πάμε να κάνουμε μάθημα. Αφού μας βάζουν να το κάνουμε 8 ώρες...Πόσα πια βιωματικά; Και 'Ποιες είναι οι ασχολίες σου;' Και 'Τι σου αρέσει να κάνεις;'. Εγώ πιστεύω ότι όλα αυτά είναι από άλλες γλώσσες. Από τα Αγγλικά. Ωραία, είναι. Αλλά εδώ διψάει η αυλή μας. Δεν ξέρω και πάλι. Πρέπει να είναι και πάλι πολύ καλά οργανωμένο...Εγώ πιστεύω ότι από αυτά τα βιωματικά δε βγήκε τίποτα. (Σ1Φ4)

Η παραπάνω άποψη της εκπαιδευτικού έρχεται σε αντίθεση με ευρέως διαδεδομένες απόψεις ότι η βιωματική προσέγγιση της γνώσης, ή αυτό που ο Bernstein (2000) αποκαλεί «οριζόντιο λόγο», υποστηρίζει τη μάθηση των πιο αδύνατων μαθητών (Moore, 2013). Η εκπαιδευτικός φαίνεται να αντιστέκεται στα «καινοτόμα», εισαγόμενα πρότυπα διδακτικής μεθοδολογίας και γνώσης. Ωστόσο, το ζήτημα αυτό αναδεικνύει και το ερώτημα αναφορικά με τη γνώση και την ικανότητα των εκπαιδευτικών να διαμορφώνουν παιδαγωγικές πρακτικές που διασυνδέουν και μετασχηματίζουν τη βιωματική γνώση στις «ισχυρές» μορφές γνώσης του αναλυτικού προγράμματος (Moore, 2013· Young, 2013).

Ισχυρή ταξινόμηση υπάρχει και μεταξύ της σχολικής γνώσης και του πολιτισμικού περιβάλλοντος των μαθητών, καθώς φαίνεται ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν εμπλουτίζουν τη διδασκαλία τους με υλικό ή στοιχεία που συνδέονται με την κουλτούρα των μαθητών. Στα συγκεκριμένα σχολικά πλαίσια, δεδομένης της πολιτισμικής και κοινωνικής ανομοιογένειας των μαθητών, η αποσύνδεση του αναλυτικού προγράμματος από την καθημερινότητα και το πολιτισμικό πλαίσιο των μαθητών ενδέχεται να μετατρέπει την απόκτηση της επίσημης γνώσης του αναλυτικού προγράμματος σε μια διαδικασία χωρίς νόημα γι' αυτούς (Hattam, κ.ά., 2009). Αντίθετα, όπως ο ίδιος ο Bernstein (1990) σημειώνει, χαλαρές περιχαράξεις μεταξύ της σχολικής τάξης και της κοινότητας στην οποία ανήκουν οι μαθητές, μπορούν -κάτω από προϋποθέσεις- να μειώσουν το χάσμα ανάμεσα στην κοινωνική τάξη και τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών.

Παράλληλα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι δεν έχουν ιδιαίτερες γνωστικές απαιτήσεις από τους μαθητές τους, και κυρίως από τους πιο «αδύνατους»:

Μου είχε μείνει το παλιό 'να μάθουν όλοι'. Δεν μπορούν να μάθουν όλοι. Αυτό τώρα το έχω πάρει χαμπάρι. 1000/100. Έχω πλέον απονεχοποιηθεί. Δεν μπορούν να μάθουν όλοι. Δε φταίω εγώ γι' αυτό. (Σ1Φ3)

Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί απορρίπτουν την προσέγγιση του κριτικού γραμματισμού στην οποία βασίζεται το αναλυτικό πρόγραμμα του 2011, επειδή, κατά τα λεγόμενά τους, προϋποθέτει απαιτητικές διανοητικές διεργασίες από τους μαθητές. Αντίθετα, πολλοί εκπαιδευτικοί δίνουν έμφαση στη διδασκαλία των μορφοσυντακτικών φαινομένων, υιοθετώντας

παραδοσιακές, μορφοκεντρικές προσεγγίσεις της γλωσσικής διδασκαλίας. Η απόρριψη των σύγχρονων επιστημονικών προσεγγίσεων της γλωσσικής διδασκαλίας από τους εκπαιδευτικούς και η μείωση των προσδοκιών τους από τους μαθητές τους ενδέχεται να αποκλείει ομάδες μαθητών από την «ισχυρή» γνώση του αναλυτικού προγράμματος και να δημιουργεί περαιτέρω «διαιρέσεις» μεταξύ των μαθητών (Moore, 2013).

Όσον αφορά στον διδακτικό και ρυθμιστικό λόγο της παιδαγωγικής επικοινωνίας, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να ασκούν μεγάλο έλεγχο πάνω στην επιλογή, τον βηματισμό και την ακουλουθία της παιδαγωγικής διαδικασίας, δηλαδή ο διδακτικός λόγος είναι πολύ ισχυρός (το τι θα διδαχθεί, με ποια σειρά και με ποιο ρυθμό). Ως προς τον ρυθμιστικό λόγο, φαίνεται ότι υπάρχει ισχυρή περιχάραξη στην επικοινωνία μεταξύ των μαθητών, καθώς οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν κατεξοχήν παραδοσιακές, δασκαλοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας, οι οποίες δεν επιτρέπουν την επικοινωνία μεταξύ των μαθητών. Αντίθετα, η περιχάραξη στην επικοινωνία μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών φαίνεται να είναι αρκετά ασθενής, γεγονός που ευνοεί τη μάθηση, όπως έχει αναδειχθεί από σχετικές έρευνες (Morais, κ.ά., 2004).

Συμπεράσματα

Κάποια βασικά συμπεράσματα που συνάγονται από την έρευνα είναι ότι το σχολικό πλαίσιο στο κέντρο της Αθήνας υφίσταται σοβαρούς μετασχηματισμούς, οι οποίοι φαίνεται να αποτελούν απειλή για την ταυτότητα των φιλολόγων. Οι εκπαιδευτικοί τονίζουν την «ανεπάρκεια» τους στη διαχείριση δυσεπίλυτων προβλημάτων (διδασκαλία σε αλλόγλωσσους μαθητές κ.ά.), γεγονός που τους οδηγεί συχνά σε περιχαράκωση και μείωση των προσδοκιών και των απαιτήσεων από τους μαθητές τους. Στο νέο πλαίσιο, οι επαγγελματικές ταυτότητες των φιλολόγων φαίνεται επίσης να συρρικνώνονται ή να περιχαράκωνονται από την εμφάνιση μιας νέας ομάδας «ειδικών»: των φιλολόγων που διδάσκουν την ελληνική ως ξένη γλώσσα.

Σχετικά με την εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος, παρατηρούνται χάσματα μεταξύ των αναλυτικών προγραμμάτων ως κειμένων και των πρακτικών που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί: απουσία διαθεματικότητας, αγνόηση των αρχών του κριτικού γραμματισμού και της βιωματικής μάθησης, χρήση μεθόδων διδασκαλίας που θεωρούνται παραδοσιακές. Αυτά τα χάσματα ενδέχεται να οφείλονται στο γεγονός ότι πολλοί φιλόλογοι έχουν διαμορφώσει παραδοσιακές, «εσωστρεφείς» επαγγελματικές ταυτότητες (Sarakinoti & Tsatsaroni, 2015), με αποτέλεσμα να μην υιοθετούν εύκολα νέες επιστημονικές προσεγγίσεις και πρακτικές. Η διαμόρφωση των συγκεκριμένων ταυτοτήτων ενδέχεται να συνδέεται τόσο με τις διαδικασίες αναπλαισίωσης και μετάφρασης των πολιτικών στα διάφορα επίπεδα της εκπαιδευτικής διακυβέρνησης (επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, αναπλαισιώσεις των πολιτικών και των επιστημονικών προσεγγίσεων από τους Σχολικούς Συμβούλους κ.ά.) όσο και με τις ιδιαίτερες συνθήκες που επικρατούν στο μικρο-επίπεδο των συγκεκριμένων σχολικών πλαισίων.

Οπωσδήποτε, η σχέση μεταξύ του σχολικού πλαισίου, των επαγγελματικών ταυτοτήτων των φιλολόγων και των παιδαγωγικών πρακτικών που αυτοί εφαρμόζουν χρήζει περαιτέρω διερεύνησης, καθώς θεωρούμε ότι μέχρι στιγμής η έρευνά μας έχει έναν σοβαρό περιορισμό: στηρίζεται στον λόγο των εκπαιδευτικών, ο οποίος

ενδέχεται να μην αντανακλά με πιστότητα τις διαδικασίες που ακολουθούνται στις σχολικές τάξεις. Ελπίζουμε ότι στο μέλλον η συλλογή και η ανάλυση περισσότερων ερευνητικών δεδομένων θα φωτίσει περαιτέρω τις διαδικασίες που συντελούνται στα ποικίλα επίπεδα της εκπαιδευτικής διακυβέρνησης και θα αναδείξει τις πρακτικές που ακολουθούνται στις σχολικές τάξεις, αποκαλύπτοντας πτυχές που μέχρι τώρα ενδέχεται να παραμένουν αφανείς.

Βιβλιογραφία

Αλαχιώτης, Σ. (2002). Για ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα: Η Διαθεματικότητα και η Ευέλικτη Ζώνη αλλάζουν την παιδεία και αναβαθμίζουν την ποιότητα της Εκπαίδευσης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7, 7-18.

Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α., Ιορδανίδου, Α., Ζάγκα, Ε., Σπαντιδάκης, Ι., & Τάντος, Α. (2011). Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για τη Νεοελληνική Γλώσσα: τότε και τώρα. Επετειακό–Επιστημονικό Συνέδριο «1976-2011: 35 χρόνια από τη γλωσσοεκπαιδευτική μεταρρύθμιση». Δίον Πιερίας, 4-6 Νοεμβρίου.

Ball, S. J. (1993). What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 13(2), 1-17.

Ball, S. J., Maguire, M., & Braun, A. (2012). *How schools do policy: Policy enactments in secondary schools*. New York: Routledge.

Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity. Theory, research, critique (Rev.ed.)* New York: Rowman & Littlefield.

Bernstein, B. (1990). *Class, Codes and Control*, vol. 4: The structuring of Pedagogic discourse. London: Routledge.

European Commission (2012). *EU High Level Group of Experts on Literacy. Final Report*. European Commission. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2006). [COM 2006/481]. Ανακοίνωση της Επιτροπής προς το Συμβούλιο και το Κοινοβούλιο: Αποδοτικότητα και ισότητα στο πλαίσιο των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης. Βρυξέλλες.

Gewirtz, S. (1998). Can all schools be successful? An exploration of the determinants of school 'success'. *Oxford Review of Education*, 24(4), 439-457.

Grek, S. (2009). Governing by numbers: the PISA 'effect' in Europe. *Journal of Education Policy*, 24 (1), 23-37.

Hattam, R., Brennan, M., Zipin, L., & Comber, B. (2009). Researching for social justice: Contextual, conceptual and methodological challenges. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 30(3), 303-316.

Keddie, A. (2013). Thriving amid the performative demands of the contemporary audit culture: a matter of school context. *Journal of Education Policy*, 28(6), 750-766. DOI: 10.1080/02680939.2013.768706

Koustourakis, G. (2007). The new educational policy for the reform of the curriculum and the change of school knowledge in the case of Greek compulsory education. *International Studies in Sociology of Education*, 17(1-2), 131-146.

Κουτσογιάννης, Δ., Χατζηκυριάκου, Ι., Αντωνοπούλου, Σ., Αδάμπα, Β., & Παυλίδου, Μ. (2015). Ανάλυση Σχολικού Λόγου. Η γλωσσική διδασκαλία σε έναν μεταβαλλόμενο κόσμο. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Lupton, R. (2004). Schools in disadvantaged areas: Recognising context and raising performance (CASE paper 76) (London, Centre for Analysis of Social Exclusion, London School of Economics and Political Science).

Μαλούτας, Θ. (2008). Κοινωνική κινητικότητα και στεγαστικός διαχωρισμός στην Αθήνα: Μορφές διαχωρισμού σε συνθήκες περιορισμένης στεγαστικής κινητικότητας. Στο Δ. Εμμανουήλ, Ε. Ζακοπούλου, Ρ. Καυταντζόγλου, Θ. Μαλούτας, & Α. Χατζηγιάννη (2008). Κοινωνικοί και Χωρικοί Μετασχηματισμοί στην Αθήνα του 21^{ου} αι. (σσ. 27-60). Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών.

Moore, R. (2013). Basil Bernstein. The thinker and the field. London: Routledge.

Morais, A., Neves, I., & Pires, D. (2004). The what and the how of teaching and learning. Going deeper into sociological analysis and intervention. In A. Morais, Neves, I. Davies, B. & Daniels, H. (Eds). *Towards a Sociology of Pedagogy. The contribution of Basil Bernstein to research* (pp. 75-90). Peter Lang Publishing: New York.

Moss, G. (2009). The politics of literacy in the context of large-scale education reform. *Research Papers in Education*, 24(2), 155-174.

Moss, G. (2017/accepted). Reframing the discourse: Ethnography, Bernstein and the distribution of reading attainment by gender. *European Educational Research Journal*, Special Issue.

Myhill, D. (2009). Shaping futures: literacy policy in the twenty-first century. *Research Papers in Education*, 24(2), 129-133. DOI: 10.1080/02671520902867036

OECD (2016). PISA 2015 Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematic and Financial Literacy. Paris: OECD Publishing.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας για το Γυμνάσιο-Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας για το Γυμνάσιο. <http://ebooks.edu.gr/new/ps.php>

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011). Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και της Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο. <http://ebooks.edu.gr/new/ps.php>

Sarakinioti, A., & Tsatsaroni, A. (2015). European education policy initiatives and teacher education curriculum reforms in Greece. *Education Inquiry*, 6(3), 259-288. <http://dx.doi.org/10.3402/edui.v6.28421>

Sellar, S., & Lingard, B. (2014). New literacisation, curricular isomorphism and the OECD's PISA. In M. Hamilton, B. Maddox, & C. Addey (Eds). *Literacy as Numbers: Researching the politics and practices of international literacy assessment* (pp. 17-31). Cambridge: Cambridge University Press.

Σολομών, Ι. (1994). Εκπαιδευτική δράση και κοινωνική ρύθμιση των υποκειμένων: γνώση, πειθαρχία και το πεδίο του σχολείου. Στο Γ. Κουζέλης & Ι. Σολομών (επιμ.). *Πειθαρχία και Γνώση* (σσ. 113-144). Αθήνα: Νήσος.

Tsatsaroni, A. Sifakakis, P., & Sarakinioti, A. (2015). Transformations in the field of symbolic control and their implications for the Greek educational administration. *European Educational Research Journal*, 14(6), 508-530. Doi:10.1177/1474904115611911

Wallace, M. (1991). Coping with multiple innovations in schools: An exploratory study. *School Organisation*, 11(2), 187-209.

Χατζησαββίδης, Σ. (2009). Γλωσσοδιδασκτικά συνεχή και ασυνεχή της τελευταίας τριακονταετίας: από τον επικοινωνιοκεντρισμό στον κοινωνιοκεντρισμό. Ανακοίνωση στη Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα «Η Διδασκαλία της Ελληνικής ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης γλώσσας». Νυμφαίο Φλώρινας 4-6 Σεπτεμβρίου.

Young, M. (2013). Powerful knowledge: an analytically useful concept or just a 'sexy sounding term'? A response to John Beck's 'powerful knowledge, esoteric knowledge, curriculum knowledge'. *Cambridge Journal of Education*, 43(2), 195-198.

Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων [ΥΠΠΕΘ] (2016). Εγκύκλιος με αρ. πρωτ. 148083/Δ2/13-09-2016 με θέμα «Οδηγίες για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στο Γυμνάσιο για το σχολ. έτος 2016 – 2017».

Γλωσσικό μάθημα και ταυτότητα εκπαιδευτικών:

Μια διερεύνηση πέντε Κύπριων εκπαιδευτικών δημοτικής εκπαίδευσης στη βάση βιογραφικής έρευνας

Μαρουλλέτη Ραφαέλλα

Ερευνητικός Συνεργάτης, Πανεπιστήμιο Κύπρου
maroulleti.rafaella@ucy.ac.cy

Περίληψη

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται ζητήματα που αφορούν την επαγγελματική, προσωπική ταυτότητα και τον επαγγελματισμό πέντε Κύπριων, εν ενεργεία εκπαιδευτικών. Η έννοια της ταυτότητας των εκπαιδευτικών κατείχε κεντρική θέση στην εργασία και η εννοιολόγηση της θεμελιώνεται θεωρητικά στην προσέγγιση του Goodson (2003), ο οποίος υποστηρίζει ότι η ταυτότητα εκπαιδευτικών προκύπτει από δύο πτυχές, την επαγγελματική και προσωπική. Με βάση τα αποτελέσματα της

παρούσας έρευνας, διαπιστώνεται η ρευστότητα, η δυναμικότητα, η αμφίδρομη σχέση της επαγγελματικής και προσωπικής ταυτότητας, αλλά και η ύπαρξη σημαντικών συμβάντων ή στοιχείων από τη βιογραφία των εκπαιδευτικών που σχετίζονται με το σχηματισμό τους. Επίσης, μέσα από την ανάλυση ερμηνεύεται ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού στην Κύπρο υπόκειται σε πολλές αλλαγές, μερικές εκ των οποίων οδηγούν στην από-επαγγελματοποίησή του. Από-επαγγελματοποίηση η οποία φαίνεται να συνδέεται με πολλά στοιχεία όπως την αυτονομία εκπαιδευτικών, τα αρνητικά συναισθήματα, την απομάκρυνση τους από το νέο επαγγελματισμό, διάφορες μορφές επαγγελματισμού καθώς και την παραμονή τελικά των εκπαιδευτικών σε παραδοσιακές μορφές διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος.

Λέξεις κλειδιά: Προσωπική και επαγγελματική ταυτότητα, life history, επαγγελματισμός, από-επαγγελματοποίηση, γλωσσικό μάθημα, συγκείμενο.

Literacy teaching and teachers' identity:

A study of five elementary teachers' life histories in the Republic of Cyprus

Marouletti Rafaella

Research Assistant, University of Cyprus

marouletti.rafaella@ucy.ac.cy

Summary

This paper is focused on the professional and personal identities of five primary teachers in the Republic of Cyprus. Studies and researchers like Goodson and Sikes (2001) underline that the crucial concept of identity should be studied in connection with life experience. Drawing on these premises, this paper aims to discuss the politics of identity construction by highlighting how elementary teachers' experiences and conceptualizations of literacy and everyday life events contributed to the ways they described literacy teaching and classroom practice. Qualitative methods that draw on biographical and life history research were employed for the collection and analysis of data. The results of the study indicate that teachers' identities are dynamic, fluid and interrelated, given that the complex interplay of the personal and professional appears to be related to broader social, economic, and historical contexts. In addition, analysis allowed to identify different constructions of professionalism as those connect to but concurrently expand beyond the ways language, literacy, and identity are conceptualized over time in schools. Furthermore, many reasons have arisen that teachers return to or maintain traditional forms of literacy teaching. Finally, as teachers' sense of self connects to changes relating to their deprofessionalisation, this paper considers teachers' agency in literacy teaching and in the profession, more broadly.

Keywords: personal and professional identity, life history, deprofessionalization, professionalism, literacy lesson, context.

Εισαγωγή

Η παρούσα μελέτη αποτελεί μέρος μεταπτυχιακής εργασίας όπου στόχος της ήταν μεταξύ άλλων να διερευνήσει πώς εκπαιδευτικοί δημοτικής εκπαίδευσης στην Κύπρο θεωρούν ότι «είναι», εννοιολογούν δηλαδή την ταυτότητά τους (επαγγελματική και προσωπική), με έμφαση στον τρόπο που (οι) σχετικές εννοιολογήσεις συνδέονται με το γλωσσικό μάθημα. Όπως προκύπτει από τον σκοπό, η έννοια της ταυτότητας των εκπαιδευτικών κατέχει κεντρική θέση στην παρούσα εργασία. Η εννοιολόγηση της θεμελιώνεται θεωρητικά στην προσέγγιση του Goodson (2003), ο οποίος υποστηρίζει ότι η ταυτότητα της εκπαιδευτικού προκύπτει από τις δύο προηγούμενες πτυχές (επαγγελματική και προσωπική). Παρόμοια υποστηρίζουν και οι Beijaard, Meijer και Verloop (2004), οι οποίοι συνδέουν την επαγγελματική ταυτότητα όχι μόνο με την προσωπική αλλά και με τον τρόπο που αυτές διαμορφώνονται σε συγκεκριμένα πλαίσια. Μέσα από τα πιο πάνω, φαίνεται ότι η ταυτότητα δεν αποτελεί μια κλειστή κατηγορία, δεν είναι στατική, αλλά, αντίθετα, παρουσιάζει ποικίλες εκδοχές (Fairclough, 2003), αφού συνεχώς μεταμορφώνεται και μετασχηματίζεται (Varghese, κ.ά., 2005). Επομένως, με ένα δυναμικό τρόπο διερευνήθηκε πώς οι εκπαιδευτικοί δημοτικής εκπαίδευσης αντιλαμβάνονται και επιτελούν αυτό που νομίζουν ότι είναι (their sense of self). Έτσι διερευνήθηκε πώς η ταυτότητα του κάθε εκπαιδευτικού συνδέεται με τις αντιλήψεις του, εννοιολογήσεις και τον τρόπο που περιγράφει ότι διδάσκει το γλωσσικό μάθημα.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον αποτελεί το ότι η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε μετά την αλλαγή του 2010 σε ένα ιδιαίτερα ενδιαφέρον συγκείμενο όπου η περιγραφή του γίνεται στη συνέχεια. Όσο αφορά τους κύριους άξονες της μελέτης, αυτοί ήταν η επαγγελματική και προσωπική ταυτότητα του εκπαιδευτικού. Μεθοδολογικά βασίστηκε σε αρχές βιογραφικής έρευνας μιας και η μελέτη της ζωής και επαγγελματικής πορείας των εκπαιδευτικών παρουσιάζει από μόνη της ιδιαίτερο ενδιαφέρον, ενώ ταυτόχρονα μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στην κατανόηση διάφορων θεμάτων της εκπαίδευσης. Θέματα όπως είναι η διαχείριση εκπαιδευτικών αλλαγών από τις εκπαιδευτικούς καθώς και ο τρόπος που αυτές αντιλαμβάνονται και εμπλέκονται στη διδασκαλία (Goodson & Sikes, 2001). Αυτό ισχύει και στο γλωσσικό μάθημα, αφού όπως αναφέρουν οι Varghese, Morgan και A. Johnson (2005) για να γίνει κατανοητή η διδασκαλία και εκμάθηση της γλώσσας θα πρέπει να κατανοήσουμε τους εκπαιδευτικούς. Αυτό συνδέεται άμεσα με την αίσθηση της επαγγελματικής, πολιτιστικής, πολιτικής, ατομικής ταυτότητας που ισχυρίζονται ότι έχουν ή που τους έχει ανατεθεί (Varghese, Morgan, & A. Johnson, 2005). Δεν είναι τυχαίο άλλωστε που οι Goodson και Sikes (2001) τονίζουν ότι η επαγγελματική εργασία δεν μπορεί και ούτε πρέπει να είναι ξεχωριστή από τη προσωπική ζωή των ίδιων των ατόμων. Επομένως, μέσα από αυτό το κείμενο στόχος είναι να παρουσιαστούν τα ευρήματα σχετικά με το πώς οι εκπαιδευτικοί κατασκευάζουν μέσω του λόγου τους τις ταυτότητές τους καθώς και ποια συμβάντα ή στοιχεία θεωρούν σημαντικά στη διαμόρφωση αυτών των ταυτοτήτων. Έπειτα, θα συζητηθούν οι συνδέσεις των ταυτοτήτων τους με το γλωσσικό μάθημα καθώς και το πώς περιγράφουν το περιεχόμενο και τη διδακτική πράξη.

Βέβαια, πέρα από τους καθαρά ερευνητικούς στόχους, η έρευνα έγινε για να ακουστεί η φωνή των εκπαιδευτικών. Άλλωστε, το να ακούγεται η φωνή των εκπαιδευτικών είναι πάρα πολύ σημαντικό (Butt, Raymond, McCue, & Yamagishi, 1992) ειδικά σε

συστήματα όπου η σχέση μεταρρυθμιστών και εκπαιδευτικών είναι κατακόρυφη και άνιση. Σχέση η οποία υπάρχει στο κυπριακό συγκείμενο και φάνηκε ξεκάθαρα και από την ανάλυση κειμένων πολιτικής που έγινε στην παρούσα εργασία αλλά δεν θα συζητηθεί στο παρόν κείμενο.

Κυπριακό πλαίσιο

Βασικό στοιχείο που χαρακτηρίζει το πλαίσιο της ελληνοκυπριακής εκπαίδευσης είναι ότι κατά τη τελευταία και πλέον δεκαετία βρίσκεται υπό εξέλιξη μια διαδικασία εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης (Θεοδώρου, Κοντοβούρκη, & Φιλίππου, 2015). Στοιχείο της μεταρρύθμισης, που ξεκίνησε το 2004, είναι η ρητή προώθηση ενός νέα επαγγελματία παιδαγωγού, που μαζί με το κράτος ήταν-είναι υπεύθυνος για την ανάληψη πρωτοβουλιών για την ανάπτυξη/διαμόρφωση προγραμμάτων, κυρίως σε επίπεδο διδακτικής πράξης, καθώς και τη συνεχή επαγγελματική της ανάπτυξη και την αυτομόρφωσή της (Kontonourki, Theodorou, & Philiprou, 2015). Κατά τις Θεοδώρου, Κοντοβούρκη και Φιλίππου (2015), η βασική στρατηγική πραγμάτωσης αυτής της μεταρρύθμισης είναι η εισαγωγή νέων αναλυτικών προγραμμάτων, έχοντας αποτέλεσμα την εισαγωγή των αναλυτικών και για τη διδασκαλία της γλώσσας το 2010. Αποτελεί ενδιαφέρον το γεγονός ότι μέρος εκπαιδευτικών αποστασιοποιείτο από την αλλαγή, εξαιτίας του ότι τη θεωρούσαν ως κάτι που δεν τους αφορούσε (Θεοδώρου, Κοντοβούρκη, & Φιλίππου, 2015), στηριζόμενοι σε πολλούς λόγους. Αντίθετα, υπήρχαν και αυτοί που θεώρησαν την αλλαγή ως «μοχλό πίεσης» για να πειραματιστούν στηριζόμενοι στον εθελοντισμό αλλά και την προσωπική τους ευθύνη. Επομένως, οι θέσεις και η στάση που κρατούν οι εκπαιδευτικοί αποτελεί μέρος και κομμάτι της ταυτότητάς τους, επαγγελματικής και προσωπικής, κάνοντας περεταίρω αναγκαίο τη μελέτη τους.

Όσο αφορά το γλωσσικό μάθημα, κύριο μέρος του εκσυγχρονισμού αποτελεί η διαμόρφωση του νέου αναλυτικού του 2010, όπου υπάρχει ουσιαστική μετακίνηση προς την κοινωνιοκεντρική προσέγγιση, η οποία τροφοδοτείται από γνωσιοκεντρικά στοιχεία (Φιλίππου & Καραγιώργη, 2014). Στοιχεία που δεν υπήρχαν και τόσο πριν, αφού κυρίως υπήρχαν μεθοδοκεντρικά στοιχεία στο προηγούμενο αναλυτικό, μιας και αναμενόταν από τα παιδιά να προκτήσουν τη γλώσσα ως έχει και όχι να την επηρεάσουν ή εξετάσουν κριτικά (Φιλίππου & Καραγιώργη, 2014). Επίσης, απουσίαζαν τα παιδοκεντρικά στοιχεία, αφού για παράδειγμα γινόταν αναφορά στη νεοελληνική γλώσσα με απουσία αναφοράς σε προηγούμενες γλωσσικές γνώσεις των παιδιών, όπως είναι η κυπριακή (Φιλίππου & Καραγιώργη, 2014). Σημαντικό στοιχείο ως προς το ρόλο του εκπαιδευτικού στο γλωσσικό μάθημα την τελευταία δεκαετία είναι το ότι στο πρόγραμμα σπουδών του 2003 ο βαθμός πρωτοβουλίας από τους εκπαιδευτικούς ήταν ελάχιστος, ενώ στο πρόγραμμα σπουδών του 2010 ήταν απεριόριστος (Kontonourki, Rojadji, & Selia, 2015). Επίσης, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι η εκπαίδευση της Κύπρου συνδέεται πολύ στενά με τα πολιτικά, αφού κατά τους δύο τελευταίους αιώνες οι εθνικές αφηγήσεις επηρέασαν την εκπαιδευτική ιστορία της ελληνοκυπριακή κοινότητας (Περσιάνης, 2010). Ιδιαίτερα στο γλωσσικό μάθημα ο προηγούμενος υποστηρίζει ότι τα ελληνικά μαθήματα αποτελούν τη γνώση που αξίζει περισσότερο. Επιπλέον, καταλήγει στο ότι υπάρχει πολύ στενή σχέση μεταξύ εκπαίδευσης και θρησκείας, στο ότι η εκπαίδευση έχει μεγάλη αξία καθώς και ο πολιτισμός και το άνοιγμα προς της Ευρώπη αποτελούν ύψιστο ιδανικό.

Κλείνοντας αυτή την ενότητα είναι ξεκάθαρο ότι ένα τέτοιο πλαίσιο κάνει την μελέτη των ταυτοτήτων να είναι μια πρόκληση μιας και από την μία αυτές οι αλλαγές μπορεί να οδηγήσουν στην επαναεπαγγελματοποίηση του ίδιου του εκπαιδευτικού ή μπορεί απλά να θεωρούνται ως μέσο για αύξηση των επαγγελματικών απαιτήσεων από τους εκπαιδευτικούς (Κοτνονουρκί, Theodorou, & Philiprou, 2015). Επομένως, σε ένα τέτοιο σύνθετο σκηνικό οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να επαναπροσδιορίσουν τον επαγγελματισμό τους, προχωρώντας σε ανασύστασή του, για να ανταποκριθούν μεν σε όλα τα προηγούμενα, αλλά και να συμμορφωθούν και να προσαρμοστούν στις επιταγές του σήμερα.

Επαγγελματική και Προσωπική Ταυτότητα

Μέσα από τη μελέτη και υιοθέτηση μεθοδολογίας όπως το life history φαίνεται η ξεκάθαρη σχέση επαγγελματικής και προσωπικής ταυτότητας. Όσο αφορά την επαγγελματική ταυτότητα κατά την Alsop (2013) δεν περιορίζεται στο πώς ντύνονται ή επικοινωνούν οι εκπαιδευτικοί, αλλά με το πώς η ταυτότητα του κάθε εκπαιδευτικού συνδέεται με πολιτισμικά θέματα και με την έννοια του επαγγελματισμού. Η έννοια της επαγγελματικής ταυτότητας ορίζεται από τους Olsen (2008) και Wenger (1998, στο Massing, 2015, σ.7) ως κάτι που κατασκευάζεται διαχρονικά, είναι ρευστή και συνεχώς μετατοπίζεται αποτελώντας μια κατασκευή του τοπικού και παγκόσμιου. Είναι κάτι το οποίο είναι εν εξελίξει διαπραγματεύσιμο μεταξύ του παρελθόντος, του παρόντος και του μέλλοντος (Massing, 2015). Αυτή τη μακρά διάρκεια της επαγγελματικής ταυτότητας εντοπίζουν και οι Beijaard, Meijer και Verloop (2003). Οι προηγούμενοι, μετά από τη μελέτη και σύγκριση πολλών ερευνών ως προς αυτή την έννοια κατέληξαν στο ότι οι περισσότεροι από τους ερευνητές αντιμετωπίζουν την επαγγελματική ταυτότητα ως τη συνεχή διαδικασία ολοκλήρωσης της προσωπικής και της επαγγελματικής πλευράς του εκπαιδευτικού. Επομένως, κάνοντας λόγο για μια συνεχή και διαπραγματεύσιμη διαδικασία γίνεται κατανοητό ότι είναι αδύνατο και μη επιθυμητό να φτάσει ποτέ κανείς στην ολοκλήρωση. Σημαντικό στοιχείο στη μελέτη ταυτοτήτων αποτελεί η πάλη που μπορεί να υφίστανται (Alsop, 2013). Πάλη η οποία έχει να κάνει με τη συνεχή διαπραγμάτευση και σύγκρουση ταυτοτήτων, είτε για πνευματικούς, ιδεολογικούς ή άλλους λόγους (Alsop, 2013). Επίσης, η ταυτότητα του κάθε υποκειμένου δεν έχει ένα στατικό χαρακτήρα αλλά παρουσιάζει ποικίλες εκδοχές ανάλογα με το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο τοποθετείται (Fairclough, 2003). Για αυτό και ο σχηματισμός της γίνεται μέσα από μια συνεχή διαδικασία η οποία αφορά την ερμηνεία και την επανερμηνεία των εμπειριών (Kerby, 1991 στο Beijaard, Verloop, & Vermunt, 2000, σ.5). Αυτό συμβαίνει και στην ταυτότητα του εκπαιδευτικού για αυτό και η Sachs (2001) αναφέρει ότι δεν είναι κάτι παγιωμένο αλλά διαμορφώνεται συνεχώς. Σε αυτό συμφωνούν και οι Varghese, κ.ά. (2005), οι οποίοι αναφέρουν ότι η ταυτότητα των εκπαιδευτικών μεταμορφώνεται και συνεχώς μετασχηματίζεται.

Συνεχίζοντας, η έννοια της προσωπικής ταυτότητας κατέχει συνάμα σημαντική θέση σε τέτοιου είδους διερευνήσεις. Κατά τον Goodson στο βιβλίο του «Studying Teachers's Lives» στο οποίο μελετά τις ζωές των εκπαιδευτικών και την ταυτότητα του φαίνεται ότι η ταυτότητα συναποτελείται από την προσωπική και την επαγγελματική. Άλλωστε και ο Ξωχέλλης (2006) τονίζει ότι στη μελέτη του επαγγελματισμού του εκπαιδευτικού θα πρέπει να υπάρχει σύνδεση με την επαγγελματική του ανάπτυξη, δηλαδή τη βιογραφία, την επαγγελματική

κοινωνικοποίηση και τις επαγγελματικές εμπειρίες του εκπαιδευτικού. Στην ουσία είναι σημαντικό το πώς (και οι) προσωπικές εμπειρίες της ζωής των εκπαιδευτικών του παρελθόντος αλληλοεπιδρούν με την επαγγελματική τους ζωή (Beijaard, Verloop, & Vermunt, 2000). Επομένως, φαίνεται ότι οι ταυτότητες είναι μεν διακριτές, αλλά συνάμα αλληλένδετες μεταξύ τους (Alsup, 2013).

Μεθοδολογία

Η διερεύνηση της ταυτότητας των εκπαιδευτικών έγινε με τη χρήση life history συνεντεύξεων όπως αυτές προτείνονται από τον Goodson (1992). Δηλαδή, η παρούσα έρευνα δεν παρέμεινε απλά στις αφηγήσεις- life story- των εκπαιδευτικών, αλλά συνδύασε το ευρύτερο ιστορικό συγκείμενο, αφού μελετήθηκαν και κείμενα πολιτικής τα οποία δεν θα σχολιαστούν σε αυτό το κείμενο. Επομένως, έγιναν δύο ημιδομημένες συνεντεύξεις με το κάθε συμμετέχοντα οι οποίες ήταν βασισμένες σε δύο πρωτόκολλα. Στόχος της πρώτης συνέντευξης ήταν να βοηθηθούν οι συμμετέχοντες να αφηγηθούν με ανεξάρτητο τρόπο τις εμπειρίες τους και να αποδώσουν ελεύθερα το νόημα που προσδίδουν σε αυτές (Strauss & Corbin, 1998 στο Φραγκιαδάκη, 2010). Γενικότερα στην πρώτη συνάντηση συζητήθηκαν θέματα για διάφορες φάσεις της ζωής τους καθώς και θέματα που άπτονται επαγγελματικής και προσωπικής ταυτότητας, ενώ τους δόθηκε και μια άδεια γραμμή του χρόνου όπου σημείωσαν πάνω σημαντικά συμβάντα από τη ζωή τους που έπαιξαν ρόλο στο σχηματισμό των ταυτοτήτων τους. Στη δεύτερη συνέντευξη συζητήθηκαν θέματα εκπαιδευτικών αλλαγών, αλλά και του ευρύτερου συγκειμένου. Όσον αφορά την ανάλυση κινήθηκε με βάση τις κατηγορίες του Goodson (1992) και της Alsup (2013). Δηλαδή, έγινε θεματική ανάλυση του λόγου των εκπαιδευτικών με κεντρική θέση να κατέχουν τα ακόλουθα στοιχεία: εμπειρίες από προσωπική ζωή, εμπειρίες ως μαθητής γενικά (και στο γλωσσικό), ηλικία, εμπειρίες από οικογένεια, συμπεριφορά εκπαιδευτικού στην τάξη ως επαγγελματία, επαγγελματική εκπαίδευση και επιμόρφωση, εμπειρίες από επαγγελματική ζωή, ταυτότητα εκπαιδευτικού, εκπαίδευση που έτυχε και αρχικές εμπειρίες από διδασκαλία. Αυτές οι κατηγορίες αποτέλεσαν θέματα και μονάδες ανάλυσης, αλλά και στοιχεία για ανάπτυξη ενός κειμένου για τον κάθε συμμετέχοντα, το οποίο παρουσιάζει σημαντικά στοιχεία της βιογραφίας του σε συνάρτηση με τους βασικούς άξονες (individual life history reports). Τέλος, βλέποντας συγκριτικά τα κείμενα των εκπαιδευτικών επιτράπηκε η περαιτέρω ανάλυση και αναγνώριση, ερμηνεία κοινών παραμέτρων (Goodson & Choi, 2008) που στην ουσία αναπαριστούν πολλά περισσότερα από απλές ιστορίες. Μια τέτοια σύγκριση επέτρεψε τον εντοπισμό σχέσεων οι οποίες έτυχαν σύνθεσης και βοήθησαν στον εντοπισμό απαντήσεων στο πάζλ της έρευνας (Goodson & Choi, 2008).

Βασικότερα ευρήματα

Μέσα από την ανάλυση φάνηκε ότι οι ταυτότητες των εκπαιδευτικών όπως προκύπτουν μέσα από το λόγο τους είναι άμεσα συνυφασμένες με τις προσωπικές εμπειρίες τους αλλά και συγκειμενικά στοιχεία ή άλλα σημαντικά συμβάντα. Τα στοιχεία που προέκυψαν ως σημαντικά είναι τα ακόλουθα: κύρος επαγγέλματος, σημαντικοί άλλοι –μεσοεπίπεδο- άτομα από την οικογένειά τους, λόγοι επιλογής επαγγέλματος, ταυτότητα γονέα καθώς και εκπαιδευτικές αλλαγές.

Μέσα από το λόγο των εκπαιδευτικών φάνηκε ότι το κύρος του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού στην Κύπρο μειώνεται. Στην ουσία εμφανίζεται η έννοια της από-επαγγελματοποίησης όπου ο Ματσαγγούρας (1999) την ορίζει ως μια διαδικασία όπου το επάγγελμα του εκπαιδευτικού μπαίνει σιγά-σιγά σε μια διαδικασία όπου υποβαθμίζεται και μειώνεται το κύρος που κατέχει στην κοινωνία. Οι λόγοι που οδηγούν σε από-επαγγελματοποίηση κατά τη Φωτοπούλου (2008) είναι οι πιέσεις, ο έλεγχος του κράτους καθώς και οι εκτεταμένες εργασιακές απαιτήσεις. Σε αυτά συμφωνούν τα ευρήματα της έρευνας η οποία βέβαια ήρθε να προσθέσει και άλλα. Μερικά από αυτά είναι το γεγονός ότι οι γονείς των παιδιών είναι μορφωμένοι με αποτέλεσμα να επεμβαίνουν και να κρίνουν τις επιλογές και ενέργειες των εκπαιδευτικών. Κάτι που δεν γινόταν στο παρελθόν μιας ο εκπαιδευτικός αντιμετωπιζόταν ως μια μορφή αυθεντίας και δεν χωρούσε αμφισβήτηση από κανένα. Άλλοι λόγοι που εντοπίστηκαν και σχετίζονται με την αποεπαγγελματοποίηση είναι το γεγονός ότι πλέον δεν σπουδάζουν εκπαιδευτικοί μόνοι οι άριστοι, όπως γινόταν στο παρελθόν. Επίσης, οι δυσκολίες εργοδότησης των μελλοντικών εκπαιδευτικών, η γενικότερη κρίση αξιών, τα χαμηλά μαθησιακά αποτελέσματα καθώς και η ύπαρξη άλλων επαγγελμάτων με υψηλότερους μισθούς και περισσότερο κύρος από αυτό των εκπαιδευτικών συναποτελούν τους άλλους λόγους αποεπαγγελματοποίησης. Ο λόγος που συζητείται η μείωση του κύρους έχει να κάνει με το γεγονός ότι είναι άμεσα συνυφασμένο με την αυτονομία των εκπαιδευτικών, η οποία σε τέτοιες καταστάσεις μειώνεται (Goodson & Hargreaves, 1996). Αυτονομία που σχετίζεται με τον βαθμό υιοθέτησης ή όχι εκπαιδευτικών αλλαγών, αλλά και ενός νέου επαγγελματία παιδαγωγού.

Όσο αφορά άλλα σημαντικά συμβάντα φαίνεται ότι οι σημαντικοί άλλοι δηλαδή άτομα που γνώρισαν οι εκπαιδευτικοί κατά τα παιδικά τους χρόνια, αλλά και επιθεωρητές ή διευθυντές στην επαγγελματική τους πορεία, έπαιξαν καταλυτικό ρόλο στην ταυτότητα τους αλλά και στο πόσο θα υιοθετήσουν μια αλλαγή. Σε αυτό πολλοί είναι οι ερευνητές που συμφωνούν μεταξύ τους και η Ανθοπούλου (1999) η οποία αναφέρει ότι ο διευθυντής είναι κινητήρια δύναμη και μπορεί να ξεκινήσει την παρέμβαση - ή μια αλλαγή- λειτουργώντας ο ίδιος ως παράδειγμα προς μίμηση. Επίσης, στην συμβολή του διευθυντή αναφέρεται και ο Παρασκευόπουλος (2008), ο οποίος αναφέρει ότι μπορεί με το δικό του τρόπο να ωθήσει τον προσανατολισμό του σχολείου και να διαμορφώσει χαρακτήρα σχολικής μονάδας. Στην ουσία αποτελεί σημαντική μονάδα τόσο για μια αλλαγή όσο και στην ίδια την ταυτότητα των εκπαιδευτικών. Επομένως, φαίνεται ότι η ανθρώπινη φύση και πρόσωπα στη ζωή μπορούν να επιδράσουν, όπως και στην έρευνα του Goodson (1992). Άλλωστε, αυτό εντόπισαν και οι Θεοδώρου, Κοντοβούρκη και Φιλίππου (2015) οι οποίες σε έρευνα τους για τις εφαρμογές εκπαιδευτικών αλλαγών κατέληξαν και αυτές ότι το μεσο-επίπεδο του σχολείου παίζει καταλυτικό ρόλο.

Συνεχίζοντας με άλλους λόγους που αποτελούν σημαντικά στοιχεία στην βιογραφία των εκπαιδευτικών φαίνεται ότι η απόκτηση οικογένειας ή όχι έπαιξε καταλυτικό ρόλο. Αυτό είχε και έχει επιρροή στην προσωπική ταυτότητά τους, στην δημιουργία ή όχι συγκρούσεων μεταξύ των δύο καθώς και στην επαγγελματική ανάπτυξη τους. Είναι ενδιαφέρον ότι εμφανίστηκε σε πολλές γραμμές του χρόνου αλλά και σχολιάστηκε σε διάφορα σημεία των συνεντεύξεων, ως ένα στοιχείο που ήρθε να επαναπροσδιορίσει τη διδασκαλία τους και την επαγγελματική τους ταυτότητα. Στην

ουσία φαίνεται ότι αποτέλεσε για όλους ένα τρόπο για να κατανοούν καλύτερα τους μαθητές και τους γονιούς, να γίνουν λιγότερο απαιτητικοί αλλά και να γίνουν πιο χαλαροί. Στοιχείο που δείχνει την άμεση διεπίδρασή των δύο ταυτοτήτων, δηλαδή της ταυτότητας του γονιού και ειδικά της μάνας με αυτή της εκπαιδευτικού. Βέβαια, μια τέτοια συνομιλία των δύο ταυτοτήτων δεν εκπλήσσει, αφού η ίδια η οικογένεια αποτελεί για πολλούς ένα από τους λόγους επιλογής τους επαγγέλματος. Ειδικά στην Κύπρο που η κοινωνία ταυτίζει το επάγγελμα του εκπαιδευτικού με το γυναικείο φύλο και το θεωρεί ευκολότερο να συνδυαστεί με την απόκτηση οικογένειας. Ειδικότερα, στο παρελθόν το να γίνει κάποιος εκπαιδευτικός ήταν ένας τρόπος για άτομα της μεσαίας -κατώτερης τάξης και ειδικά των γυναικών να έχουν μια μόνιμη εργασία και ανέλιξη. Εύρημα που ισχύει για όλους τους συμμετέχοντες μιας και όλοι προέρχονταν από χαμηλά οικονομικά στρώματα. Αυτό όμως δεν αποτελεί μόνο χαρακτηριστικό που εντοπίζεται στο συγκεκριμένο της Κύπρο, εφόσον η Alsop (2013) σημειώνει ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ως επάγγελμα είναι όντως βοηθητικό στο να συνδυάσουν άλλες πτυχές της ζωής τους όπως είναι και η οικογένεια. Βέβαια, αυτό αποτελεί στοιχείο συγκεκριμένης γενιάς εκπαιδευτικών και αποτελεί ενδιαφέρον να διευρυνθεί κατά πόσο ισχύει και σε άλλες γενιές εκπαιδευτικών.

Όσο αφορά τώρα την επιθυμία των εκπαιδευτικών να ακολουθήσουν το φάνηκε να έχει επίδραση στην σημερινή αντίληψη (sense of self) που έχουν οι εκπαιδευτικοί για την ταυτότητά τους, αλλά και στην όλη συμπεριφορά τους. Στην ουσία μέσα από την βιογραφία αυτών των εκπαιδευτικών προέκυψε ότι αν επιλέξει κάποιος μόνος του το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι καθοριστικό, αφού ακόμα και μετά από αρκετά χρόνια ή και στο μέλλον θα επιθυμεί ακόμα να βρίσκεται σε αυτό. Μάλιστα αν είχε την ευκαιρία να γύριζε το χρόνο πίσω θα επέλεγε ακριβώς το ίδιο. Αυτό δεν είναι τυχαίο αφού η Ανθοπούλου (1999) αναφέρει ότι αυτός που κάνει κάτι που πραγματικά το επιθυμεί είναι έτοιμος να αντιμετωπίσει και τις αντιξοότητες και τις απογοητεύσεις που αποτελούν μέρος κάθε επαγγέλματος. Ο τρόπος βέβαια που θα το αντιμετωπίσει θα είναι με διαφορετικό πείσμα και υπομονή σε σχέση με εκείνο που έγινε εκπαιδευτικός λόγω συγκυριών και ενδιαφέρεται απλώς να κάνει καλά τη δουλειά του (Ανθοπούλου, 1999). Θέση που όντως ισχύει γιατί αυτοί που δεν θα επέλεγαν ξανά το επάγγελμα αυτό είναι άτομα τα οποία έγιναν εκπαιδευτικοί χωρίς στην ουσία να το επιθυμούν, παίρνοντας απλά μια παθητική απόφαση ακολουθώντας τη μοίρα τους.

Συνεχίζοντας, στο σχηματισμό των ταυτοτήτων τους φαίνεται να παίζουν και οι διάφορες εκπαιδευτικές αλλαγές. Αλλαγές οι οποίες έκαναν τους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν την ταυτότητά τους αλλά και αλλαγές που διατάραξαν την ηρεμία των δύο. Ο λόγος που φαίνεται να επηρεάζουν τους εκπαιδευτικούς έγκειται στο ότι όσο και αν αναφέρουν ότι στο τέλος θα πράξουν αυτό που πιστεύουν, αφού πλέον «στέκουν καλά στα πόδια τους» και έμαθαν να μην επηρεάζονται, θέλοντας ή μη τους επηρεάζουν, εφόσον είναι μέρος του συγκεντρωτικού συστήματος και δέχονται διεπιδράσεις. Επιδράσεις που είναι αποτέλεσμα των αξιών που προωθούνται κάθε φορά, και διαχρονικά στην Κύπρο, οι οποίες συνεχώς δέχονται μεταβολές εξαιτίας της αλλαγής κυβέρνησης η οποία έχει τις δικές της ιδεολογίες και υιοθετεί τη δική της εκπαιδευτική πολιτική. Έτσι δημιουργούνται κάθε φορά διαφορετικές εκπαιδευτικές πολιτικές, οι οποίες με τη σειρά τους κατά τον Alexander (2001, στο Ιοαννίδου, 2012, σ.2) επηρεάζονται από κοινωνικοπολιτικές και ιστορικές πραγματικότητες που

επηρεάζουν με τη σειρά τους το σχήμα αξιών. Έτσι αυτές οι αξίες όπως φάνηκε στην παρούσα μελέτη θα επηρεάσουν εν τέλει την ταυτότητα της εκπαιδευτικού, αφού ότι και αν γίνει δεν μπορεί να μην κάνουν αυτά που επικαλείται κάθε φορά η εκπαιδευτική πολιτική της χώρας του. Επομένως, αν και φαίνεται να υπάρχει κάποια αυτονομία, αυτόνομη δράση αυτή περιορίζεται εντός της τάξης αφού τελικά οι εκπαιδευτικοί δεν αυτοκυβερνούνται και τόσο. Στην ουσία συμβαίνει αυτό που αναφέρουν οι Kontonourki κ.ά. (2015) βασισμένες στις έννοιες του Foucault κατέληξαν ότι από την μία το κράτος στην Κύπρο αμφισβήτησε την έννοια του εκπαιδευτικού ως τεχνοκράτη και δημόσιου υπάλληλου, προωθώντας ένα νέο επαγγελματία υπεύθυνο για την επαγγελματική του ανάπτυξη, αλλά συνάμα φάνηκε ότι η ίδια η επαγγελματική ανάπτυξη αποτέλεσε εργαλείο κυβερνητικού ελέγχου με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να υποτάσσονται σε αυτό και σε ελάχιστες περιπτώσεις να αυτό-κυβερνώνται.

Συνεχίζοντας, το γεγονός ότι οι αξίες άλλαξαν τόσες φορές που έκαναν πλέον τον εκπαιδευτικό να χάσει την εμπιστοσύνη του και να πλάθει μια παραδοσιακή ταυτότητα, αντανάκλαση του παρελθόντος μέσα από στοιχεία που συνδέονται με την προ-επαγγελματική περίοδο με τον κλασικό επαγγελματισμό αλλά κυρίως τον πρακτικό (Hargreaves & Goodson, 1996). Η προ-επαγγελματική περίοδος, αφορά την πρακτική μαθητεία για την αρχική κατάρτιση των εκπαιδευτικών όπου ο αρχάριος μαθαίνει από τον έμπειρο (Φωτοπούλου, 2013). Παράλληλα, διδακτική πράξη είναι απλή, απαιτητική ενώ ο εκπαιδευτικός είναι άρχων, μεταδίδει τη γνώση κλεισμένο στα πλαίσια της τάξης τους (Φωτοπούλου, 2013) Για αυτό άλλωστε αυτή η περίοδος ταυτίζεται με τον κλασικό επαγγελματισμό όπου έμφαση ήταν στο κύρος των επαγγελματιών (Hargreaves & Goodson, 1996). Τελειώνοντας, φαίνεται ότι ο πρακτικός επαγγελματισμός προέκυψε και σε πολλά άλλα σημεία της μελέτης αυτής και αφορά την τάση του εκπαιδευτικού για επιστροφή στο παλιό, αλλά και την επιδίωξή του να δοθεί κύρος στις πρακτικές γνώσεις και αποφάσεις τις οποίες εφαρμόζουν και πιστεύουν τα άτομα στο εργασιακό τους περιβάλλον (Heargraves & Goodson, 1996).

Η συνεχής λοιπόν αλλαγή των αξιών και η έλλειψη εμπιστοσύνης πιθανό να εξηγεί γιατί δεν πραγματοποιήθηκε ποτέ η αλλαγή του 2010 που προωθούσε ένα νέο επαγγελματία εκπαιδευτικό ο οποίος χαρακτηριζόταν με αυτενέργεια και αυτονομία. Πραγμάτωση που δεν έγινε ειδικά στο γλωσσικό, αφού φαίνεται να συμβαίνει αυτό που αναφέρουν οι Vrasidas και Glass (2004): ότι δηλαδή δεν φαίνεται να υπάρχει και τόση διαφορά στην διδασκαλία των εκπαιδευτικών μιας και οι μαθησιακές τους εμπειρίες είναι βαθιά χαραγμένες με αποτέλεσμα να επιδρούν στις σημερινές τους πρακτικές. Κάτι στο οποίο συνέτεινε η έλλειψη εμπιστοσύνης και εσωτερικής διάστασης της κουλτούρας, στοιχεία που με τη σειρά τους δεν ενίσχυσαν το αίσθημα ασφάλειας (Ανθοπούλου, 1999) που θα οδηγούσε προσπάθεια εφαρμογής.

Επιπλέον, σε αυτό μπορεί να συνέτεινε και το ότι το ίδιο το σχολείο ως θεσμός ελάχιστες φορές ως μηχανισμός τους κράτους στην ιστορική του εξέλιξη λειτούργησε αυτόνομα (Κοσσυβάκη, 2003). Ιστορία που φάνηκε ότι δύσκολα μπορεί να αφήσει κάποιος εκπαιδευτικός. Είτε αυτή αφορά την ιστορία του ίδιου του ατόμου, του επαγγέλματος ή του τόπου. Έτσι, με όλες αυτές τις διεπιδράσεις είναι δύσκολο να λειτουργήσει αυτόνομα, ειδικά όταν φαίνεται ότι ούτε το ίδιο το κράτος που

επικαλείται κάτι τέτοιο, δεν το επιθυμεί στα αλήθεια, αφού απλά παρέμεινε σε αυτό που αναφέρουν οι Goodson και Hargreaves (1996) ότι δηλαδή χρησιμοποιήθηκε ένας νέος λόγος, χωρίς όμως την ουσιαστική αλλαγή δομών και πρακτικών που θα αλλάξουν την σχέση εκπαιδευτικού κράτους.

Ο λόγος που σχολιάστηκαν και δόθηκε έμφαση στα αισθήματα και βιώματα των εκπαιδευτικών έγκειται στην επίδραση που έχουν αυτά στο μέλλον. Αυτό προκύπτει γιατί φάνηκε ότι σε περιπτώσεις κατά τις οποίες οι εκπαιδευτικοί δεν νιώθουν ασφάλεια, δεν έχουν στήριξη και δεν είναι σίγουροι για αυτό που κάνουν οδηγούνται προς μια οδό: την οδό της επιστροφής στο παλιό. Άλλωστε, αυτό σημειώνει και η Alsop (2013), η οποία βρήκε ότι σε φάσεις που οι εκπαιδευτικοί ήταν ανήμποροι να εφαρμόσουν τις γνώσεις που έμαθαν επιστρέφουν σε αυτά που έχουν στις μνήμες τους, σε πιο παραδοσιακές διδασκαλίες με τη χρήση κλειστού τύπου ερωτήσεων. Αυτήν την διεξοδο και επακόλουθο σε τέτοια αισθήματα εντόπισε και ο Bernstein (1996, στο Φωτοπούλου, 2008, σ.36) ο οποίος ανέφερε ότι οι αδυναμίες κάποιου να αντιμετωπίσει τις μεταβολές του παρόντος τον κάνει να νοσταλγεί και να επιστρέφει στο παρελθόν. Στοιχείο που εξηγεί και τον στατικό, αν μη τι άλλο, τρόπο εννοιολόγησης του γλωσσικού μαθήματος που φάνηκε να είχαν οι συγκεκριμένοι συμμετέχοντες.

Εννοιολόγηση του γλωσσικού στην οποία φαίνεται ξεκάθαρα η παλινδρόμηση των εκπαιδευτικών σε παλιές πρακτικές, με κυρίαρχη την έμφαση στην ορθογραφία, την γραμματική, αλλά και την αποκομμένη διδασκαλία των δομών της γλώσσας. Παλινδρόμηση, η οποία φάνηκε σε πολλές περιπτώσεις να οφείλεται στην βιογραφία τους, στις αντιδράσεις προς την αλλαγή, την αδυναμία τους να εφαρμόζουν κάτι καινούριο αλλά κυρίως στο γεγονός ότι βασιζόνταν στη θεωρία της πτώσης. Θεωρία, όπου για την Frangoudaki (1992), υποστηρίζει ότι το μέλλον της γλώσσας θα πρέπει να είναι προσανατολισμένο στο παρελθόν. Στοιχείο που φάνηκε ότι επιθυμούν οι συμμετέχοντες, και επιδιώκουν -συνειδητά ή ασυνείδητα- μέσα από την διδασκαλία του, αφού στόχος τους είναι να μάθουν τα παιδιά να γράφουν ορθογραφημένα, να χρησιμοποιείται το βιβλίο, να μην ξεχνιέται ο πίνακας, να μην παραμελείτε η γραμματική, αλλά και να δίνεται περισσότερη έμφαση σε κείμενα που προβάλλουν προβλήματα αλλά και λογοτεχνικά. Αυτό δεν εκπλήσσει αλλά έρχεται να επιβεβαιώσει τα λεγόμενα του Πειραιά (1991, στο Χαραλαμπίδης, 2015, σ.2) ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί παρά τις σύγχρονες απόψεις της γλωσσολογίας για τη διδασκαλία της εξακολουθούν να τη διδάσκουν με την παραδοσιακή μεθοδολογία που παραπέμπει μια παραδοσιακή εννοιολόγηση. Βέβαια, η υιοθέτηση αυτής της θεωρίας φάνηκε ότι επηρεάζεται και από το κοινό χαρακτηριστικό των συμμετεχόντων που είναι η πείρα τους στην οποία βασίζονται πολύ, η οποία έρχεται σε πολλές φάσεις να τεθεί ως η έγκυρη γνώση σε αντίθεση με την «ακαδημαϊκή» που δέχεται κριτική, στοιχείο που παρατήρησαν και οι Θεοδώρου, Φιλίππου και Κοντοβούρκη (2014). Μια τέτοια αντίληψη του άκριτου εμπειρισμού κατά τον Τάτση (1986, στο Μπάκας, 2009, σ.49) οδηγεί σε στερεότυπα και παραμερίζει κάθε νέα προσέγγιση θυμίζοντας αντανακλώντας στοιχεία της προ-επαγγελματικής περιόδου και του περιορισμένου επαγγελματισμού, όπου απλά ο εκπαιδευτικός λειτουργούσε διαισθητικά και εμπειρικά (Φωτοπούλου, 2013). Όλα αυτά φάνηκε ότι βάζουν φραγμούς στην πρόωθηση ενός νέου επαγγελματία.

Επομένως, παρά τις αλλαγές στο γλωσσικό και την ενσωμάτωση στο λόγο των εκπαιδευτικών στοιχείων που παραπέμπουν στον κριτικό γραμματισμό, στους ψηφιακούς γραμματισμούς και στις νέες πρακτικές διδασκαλίες και στις σύγχρονες προσεγγίσεις, τα πρώτα στοιχεία που ανέφεραν ως σημαντικά στη διδασκαλία του γλωσσικού αφορούσαν την γραφή και την ανάγνωση. Επίσης, παρά την αλλαγή στο αναλυτικό του 2010 περί της κυπριακής διαλέκτου φαίνεται ότι ακόμα αντιμετωπίζεται ως μια ιδιαιτερότητα-πρόβλημα που διορθώνεται ακόμα στους μαθητές, η οποία φάνηκε από τους πλείστους ότι έχει θέση μόνο εκτός του σχολείου. Βέβαια, αυτό και πάλι είναι απότοκο του παρελθόντος αφού όπως αναφέρει η Τσιπλακου (2007) η Κοινή Νέα Ελληνική -που είναι η πρότυπη γλώσσα-κυριαρχεί στο σχολικό πλαίσιο εν αντιθέσει με την ποικιλία που περιορίζεται στο ότι μεταδίδεται από τους γονείς στα παιδιά και συνδέεται με το μειωμένο κύρος. Η μόνη διαφορά ήταν ότι κατάλαβαν ότι ο γραμματισμός ως έννοια συνδέεται άμεσα με το λόγο (= η γλώσσα στην επικοινωνία) και την ικανότητα να λειτουργεί στον κόσμο του γραπτού λόγου (Παπούλια-Τζελέπη, 2004). Μετατόπιση, που προέκυψε από το ότι πλέον δίνεται έμφαση τον προφορικό λόγο, ως ισάξιος του γραπτού, αφού οι πλειοψηφία τους θεωρεί την καλλιέργεια του προφορικού ως ένα τρόπο που θα βοηθήσει τον γραπτό. Βέβαια, αποτελεί ενδιαφέρον το γεγονός ότι άρχισαν πλέον να δίνουν έμφαση στον προφορικό λόγο, όχι γιατί άλλαξε το αναλυτικό ή λόγω των σύγχρονων προσεγγίσεων, αλλά γιατί οι ίδιοι κατάλαβαν την αξία του μέσα από την εμπειρία τους κυρίως με αλλόγλωσσα παιδιά.

Γενικότερα αν έπρεπε να τοποθετηθούν οι εκπαιδευτικοί στο πώς αντιλαμβάνονται τον γραμματισμό οι εννοιολογήσεις τους θα τους κυμαίνονταν στον γλωσσικό γραμματισμό ως αλφαβητισμό, στο γλωσσικό γραμματισμό ως λογοτεχνία και λίγο στο γραμματισμό στις κοινωνικές του διαστάσεις (Χατζησαββίδης, 2007). Σε καμία περίπτωση δεν μπορεί ο λόγος κανενός να εμπίπτει στην κριτική διάσταση του γραμματισμού, μιας και οι ίδιοι από τα πρώτα στάδια ήταν αρνητικοί προς τον κριτικό γραμματισμό και κατά δεύτερο τον εννοιολόγησαν ως κάτι το οποίο πάντα έκαναν, αφού στην ουσία τον προσάρμοσαν στις οικείες και συμβατικές πρακτικές τους (Hargreaves, 2000). Για αυτό άλλωστε όλοι ανέφεραν ότι πάντα έκαναν κριτικό γραμματισμό. Επίσης, πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί στηρίζονταν στους έμπειρους εκπαιδευτικούς και μετέφεραν τα δικά τους στοιχεία με μικρές δικές τους αλλαγές, με αποτέλεσμα η διδασκαλία και ο ρόλος τους να μην αλλάζουν πολύ (Φωτοπούλου, 2013).

Έτσι, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας συμφωνούν με τη Μαυρή (2010) η οποία εντόπισε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν ξεφεύγουν από την φορμαλιστική θεώρηση των κειμένων, με αποτέλεσμα οι πρακτικές και οι διδασκαλίες να βασίζονται σε αυτά που αναφέρει η Λύκου (2000) στην παραδοσιακή αντίληψή του δομισμού και της γενετικής μετασχηματιστικής όπου βασικό τους πεδίο είναι τα τυπικά στοιχεία της γλώσσας και οι συνδυασμοί τους βάσει κανόνων. Επομένως, επιβεβαιώνεται αυτό που αναφέρει η Κωστούλη (2006) ότι οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να μάθουν να διδάσκουν με τρόπο ξένο προς τις συνήθειες τους.

Συμπεράσματα

Μέσα από τα πιο πάνω φάνηκε η σημαντικότητα της μελέτης των ταυτοτήτων εκπαιδευτικών οι οποίες όντως είναι πολυδιάστατες. Συνάμα όμως προκύπτει η ανάγκη για να μελετηθούν και άλλοι εκπαιδευτικοί με τα ίδια ή παρόμοια χαρακτηριστικά για να φανεί αν όντως προκύπτουν αυτά τα στοιχεία που αναδύθηκαν στην παρούσα μελέτη ως σημαντικά. Αν και στόχος δεν είναι η γενίκευση, ωστόσο η ύπαρξη εύρους συμμετεχόντων θα βοηθήσει στον περιορισμό και εντοπισμό (ίσως) των πιο καθοριστικών στοιχείων στην ταυτότητα του Κύπριου εκπαιδευτικού ως επαγγελματία, η οποία φάνηκε σε πολλά σημεία να πλάθεται ως καθολική. Επίσης, η μελέτη εκπαιδευτικών διαφόρων ηλικιών θα βοηθήσει στον εντοπισμό και άλλων στοιχείων που θα δώσουν γνώση για την ιστορία του επαγγέλματος στην Κύπρο. Παράλληλα, μέσα από την παρούσα έρευνα που φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικές αλλαγές αποτελούν σημαντικό κομμάτι της ταυτότητας των εκπαιδευτικών, οι οποίες όμως δεν αντιμετωπίζονται τις πλείστες φορές δεκτικά προκύπτει η ανάγκη οι επιμορφώσεις αλλά και η ακαδημαϊκή εκπαίδευση μελλοντικών εκπαιδευτικών να γίνεται με τέτοιο τρόπο ούτως ώστε να καλλιεργεί την νοοτροπία επαγγελματικού ήθους (Μαυρογιώργος, 1999). Επίσης, προέκυψε η ανάγκη οι επιμορφώσεις εκπαιδευτικών να κινηθούν με βάση τη σύμπραξη των τριών μοντέλων επαγγελματικής ανάπτυξης, δηλαδή του τεχνοκρατικού, του ερμηνευτικού και το στοχαστικού κριτικού (Ματσαγγούρας, 2005). Ταυτόχρονα, το κράτος θα πρέπει να αλλάξει τον τρόπο που αντιμετωπίζει μέχρι στιγμής τους εκπαιδευτικούς του, δηλαδή ως απλούς εκτελεστές και να τους δώσει αυτενέργεια, θέτοντας τους ως συνδημιουργούς σε εκπαιδευτικές αλλαγές. Τέλος, αποτελεί καίριας σημασίας η διεξαγωγή και άλλων τέτοιων ερευνών μιας η συμμετοχή εκπαιδευτικών σε τέτοιου είδους έρευνες τους βοηθά στην κατασκευή και ανακατασκευή της ταυτότητας τους, αλλά και στην επαγγελματική τους ανάπτυξη, αφού τους δίνει την ευκαιρία να στοχαστούν και να αναστοχαστούν.

Βιβλιογραφία

Ανθοπούλου, Σ. Σ. (1999). Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού. Στο Β. Νιτσόπουλος (Επιμ. Εκδ.), Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων (σελ.17-92). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Ανθοπούλου, Σ. Σ. (1999). Συμβουλευτική υποστήριξη και παρακίνηση εκπαιδευτικού προσωπικού. Στο: Β. Νιτσόπουλος (Επιμ.), Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων (σελ.17-92). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Κοσσυβάκη, Φ. (2003). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο μετανεωτερικό χολείο: προσδοκίες, προοπτικές, όρια-στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς τη διδακτική τους ετοιμότητα. Αθήνα: Gutenberg.

Κωστούλη, Τ. (2006). Αναδομώντας τα κειμενικά είδη του σχολικού γραμματισμού. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Λύκου, Χ (2000) «Η Συστημική Λειτουργική γραμματική του M.A.K Halliday». Ανάκληση Μάιος 12, 2015, από <http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko2nd/articles/print/lykoy/index.htm>

Μαυρογιώργος, Γ. (1999). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα. Στο Β. Νιτσόπουλος (Επιμ. εκδ.). Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων (σελ.17-92). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Μπάκας, Θ. (2009). Οι αλλαγές και οι αντιστάσεις στην εκπαίδευση. ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ-Θεωρία και Πράξη, 3,(σσ. 47-56).

Παπούλια-Τζελέπη, Π. (2001). Η νέα προοπτική ανάδυσης του γραμματισμού. Στο Παπούλια- Τζελέπη (Επιμ. Εκδ.). Ανάδυση του γραμματισμού- έρευνα και πρακτική. Αθήνα: Καστανιώτης.

Παρασκευόπουλος, Θ. (2008). Συγκρούσεις ανέμεσα στους εκπαιδευτικούς στο χώρο του σχολείου: Αιτίες, αντιμετώπιση, αποτελέσματα, η επίδραση του φύλου, ο ρόλος του διευθυντή. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Περσιάνης, Π. (2010). Τα πολιτικά της εκπαίδευσης στην Κύπρο. Αθήνα: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Λευκωσίας.

Φιλίππου, Σ. & Καραγιώργη, Γ. (2014). Φιλοσοφικοί Προσανατολισμοί των αναλυτικών προγραμμάτων δημοτικής εκπαίδευσης στην Κύπρο (1996/2010): Ζητήματα συνέχειας και αλλαγής. Συγκριτική Διεθνής Επιθεώρηση, 22, 63-100.

Φραγκιαδάκη, Ε. (2010). Θεμελιωμένη θεωρία: Ανασκόπηση των σύγχρονων προσεγγίσεων και μεθοδολογικά ζητήματα. Στο Πουρκός & Διαφέρνος (Επιμ. Εκδ.), Ποιοτική Έρευνα στις Κοινωνικές Επιστήμες: Επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα. (σελ. 413-431). Αθήνα: Τόπος.

Φωτοπούλου, Σ.Β. (2008). Η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού- Θέσεις φοιτητών Π.Τ.Δ.Ε. και εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Μεταπτυχιακή Εργασία. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.

Φωτοπούλου, Σ.Β (2013). Επαγγελματισμός, επαγγελματική ανάπτυξη, επαγγελματική ταυτότητα και εκπαιδευτικός: η περίπτωση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Διδακτορική Διατριβή. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.

Χαραλαμπάκης, Α. (2015). Το γλωσσικό μάθημα και η διδασκαλία της Γραμματικής στο Δημοτικό Σχολείο. Πατρίς. Ανάκτηση, Οκτώβριος 20, 2015 από <http://www.patris.gr/articles/56804?PHPSESSID=#.VndPMPi97IU>

Χατζηλουκά- Μαυρή, Ε. (2010). Από την επικοινωνιακή –κειμενική προσέγγιση στην παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού (ή η διδασκαλία του γραπτού λόγου στο δημοτικό σχολείο σήμερα): Η περίπτωση της Κύπρου. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 17, 114-130.

Χατζησαββίδης, Σ. (2007). Ο γλωσσικός γραμματισμός και η παιδαγωγική του γραμματισμού: Θεωρητικές συνιστώσες και δεδομένα από τη διδακτική πράξη, Πρακτικά 6ου πανελλήνιου συνεδρίου ΟΜΕΡ, Πάτρα 1-3 Ιουνίου, 2007, στο <http://users.auth.gr/~sofronis/docs/ergasia116.pdf>

Alsup, J. (2013). Teacher identity discourses. Mahwah, N.J.: L. Erlbaum Associates.

Beijaard, D., Meijer, P., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers professional identity. *Teaching and teacher education*, 20(2), 107-128.

Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt, J. (2000). Teachers perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16(7), 749-764.

Bourdieu, P. (1992). *Language and symbolic power*. Cambridge: Polity Press.

Butt, R., Raymond, D., McCue, G., & Yamagishi, L. (1992). Collaborative autobiography and the teacher's voice. In Ivor F. Goodson (Ed.), *Studying Teachers' Lives*. New York: Teachers College Press.

Fairclough, N. (2003). *Analyzing discourse*. London: Routledge.

Frangoudaki, A. (1992). Diglossia and the present language situation in Greece: A sociological approach to the interpretation of diglossia and some hypotheses on today's linguistic reality. *Language in Society*, 21, 365-381.

Goodson, I. (1992). *Studying teachers' lives*. London [etc.]: Routledge.

Goodson, I., & Hargreaves, A. (1996). *Teachers' professional lives*. London: Falmer Press.

Goodson, I. (2003). *Professional knowledge, professional lives: Studies in education and change*. Maidenhead (Great Britain): Open University Press.

Goodson, I., & Sikes, P. (2001). *Life history research in educational settings*. Buckingham [UK]: Open University Press.

Goodson, I. F., & Pik Lin Choi, J. (2008). Life history and collective memory as methodological strategies: Studying teacher professionalism. *Teacher Education Quarterly*, 35(2), 5-28.

Hargreaves, A. (2000). Four Ages of Professionalism and Professional Learning. *Teachers and Teaching*, 6(2), 151-182.

Ioannidou, E. (2012). Language policy in Greek Cypriot education: tensions between national and pedagogical values. *Language, Culture and Curriculum*, 25(3), 215-230.

Kontovourki, S., Theodorou, E., & Philippou, S. (2015). Governing teachers: professional development and curriculum reform in Cyprus. Στο H.-G. Kothoff & E. Klerides (Eds.). *Governing educational spaces: Knowledge, teaching, and learning in transition* (pp. 107-126). Rotterdam: Sense Publishers.

Massing, C. (2015). Authoring Professional Identities: Immigrant and Refugee Women's Experiences in an Early Childhood Teacher Education Program. *Journal of the Canadian Association for Young Children*, 40 (1), 73-99.

Sachs, J. (2001). Teacher professional identity: competing discourses, competing outcomes. *Journal of Education Policy*, 16(2), 149-161.

Tsiplakou, S. (2007) Linguistic variation in the Cypriot language classroom and its implications for education. Στο Papapavlou, A. & P. Pavlou (Επιμ.) Sociolinguistic and Pedagogical Dimensions of Dialects in Education. Newcastle-upon-Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 236-264.

Varghese, M., Morgan, B., Johnston, B., & Johnson, K. (2005). Theorizing language teacher identity: Three perspectives and beyond. Journal of Language, Identity & Education, 4(1), 21-44.

Vrasidas, C. & Glass, G.V. (Eds) (2004). Current Perspectives in Applied Information Technologies: Online Professional Online professional development for Teachers, Information Age Publishing, Inc., Greenwich, CT.

Διδάσκοντας κοινωνικά ζητήματα, εκτιμώντας πολιτικές της εκπαίδευσης:

Η Παγκόσμια Ημέρα Μνήμης Θυμάτων Ολοκαυτώματος

Πάνου Γεωργία
M.Ed., Δημόσια Εκπαίδευση
georgiapanou73@gmail.com

Νικολάου Σουζάννα-Μαρία,
Επίκουρη Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
snikola@cc.ioa.gr

Περίληψη

Η εκπαιδευτική προσέγγιση του Ολοκαυτώματος είναι μια αναγκαία συνθήκη για τη νέα γενιά, μέσω της οποίας οι νέοι άνθρωποι αποκτούν ισχυρή ιστορική μνήμη και διαμορφώνουν ιστορική συνείδηση. Στην εργασία παρουσιάζεται μια διδακτική προσέγγιση του Ολοκαυτώματος των Εβραίων από τους Ναζί και η σύνδεσή του με την τοπική ιστορία της πόλης των Ιωαννίνων σε μαθητές Στ' τάξης Δημοτικού σχολείου μέσα από λογοτεχνικά κείμενα, φωτογραφίες, μαρτυρίες και άλλο πληροφοριακό υλικό. Η εργασία αφορά στο σχεδιασμό και τη διαμόρφωση εκπαιδευτικής παρέμβασης, στο πλαίσιο της οποίας οι μαθητές επεξεργάστηκαν τις πληροφορίες που τους δόθηκαν και υλοποίησαν διδακτικές δραστηριότητες με τη μορφή Φύλλων Εργασίας ακολουθώντας τις βασικές αρχές της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου διδασκαλίας.

Λέξεις κλειδιά: Ολοκαύτωμα, διδασκαλία της ιστορίας, εκπαιδευτική πολιτική

Teaching social issues, evaluating education policies:

World Holocaust Victims Remembrance Day

Panou Georgia

M.Ed, Elementary School Teacher

georgiapanou73@gmail.com

Nikolaou Sousanna-Maria

Assistant Professor, University of Ioannina

E-mail: snikola@cc.uoi.gr

Summary

The educational approach to the Holocaust is an essential condition for the new generation in order to acquire a strong historical memory and shape its own historical consciousness. The following thesis presents a didactic approach of the Nazis' Holocaust of the Jews and its connection to the local history of the city of Ioannina in elementary school pupils through literature, photographs, testimonies and other information material. Our work emphasizes on the design and development of educational intervention where the students processed the information they had been given and completed teaching activities in the form of Worksheets following the basic principles of the collaborative teaching method.

Keywords: holocaust, teaching history, educational policy

Εισαγωγή

Η μελέτη, η κατανόηση αλλά και το ενδιαφέρον για σημαντικά ιστορικά γεγονότα συμβάλλουν στην καλλιέργεια της ιστορικής συνείδησης και τη διαμόρφωση της κοινωνικής υπευθυνότητας του πολίτη. Σημαντική επιρροή στη διαμόρφωση της κοινωνικής και πολιτικής σκέψης ασκούν το σχολείο, ο εκπαιδευτικός και το υλικό της διδασκαλίας. Η Διδακτική Μεθοδολογία, το Κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης και τα ζητήματα Ταυτότητας και Ετερότητας, αποτελούν τον καμβά πάνω στον οποίο, μέσα από διαφορετικές επιστημονικές προσεγγίσεις, προσπαθούμε να απαντήσουμε στα ερωτήματα της καθημερινής εκπαιδευτικής πρακτικής (Ανδρούτσου, 2002). Η εκπαιδευτική πολιτική επιδρά μέσα από ένα σύνολο μέτρων, αρχών, κανόνων, διαδικασιών και προϋποθέσεων, που έχουν σχεδιασθεί από την πολιτεία. Όλα τα παραπάνω εφαρμόζονται σ' ένα πρόγραμμα δράσης για την πραγματοποίηση των στόχων και είναι απαραίτητα για την οργάνωση και λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος. Η εκπαιδευτική πολιτική επηρεάζει, επίσης, τον ιστορικό-πολιτιστικό τομέα της ζωής ενός λαού και δεν περιορίζεται στην εξέταση του περιεχομένου ενός νόμου, μιας υπουργικής διάταξης ή στην περιγραφή απλά ενός οποιουδήποτε άλλου εκπαιδευτικού φαινομένου. Αναζητά τις αιτίες και τις συνέπειες από την εφαρμογή π.χ. ενός νόμου ή μιας διάταξης υπό το πρίσμα του πολιτισμού

μιας χώρας (Μπάκας, 2014). Συνεπώς, εκ μέρους του κράτους, ο στόχος της διαμόρφωσης των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών εστιάζεται στην καλλιέργεια βασικών ικανοτήτων του ανθρώπου για την ένταξή του στην κοινωνία την προσωπική του ανάπτυξη και την καλλιέργεια της συνείδησης του ενεργού πολίτη (συνδυασμός γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων) (Συμβούλιο της Ευρώπης, 2006).

Εξετάζοντας το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών σχετικά με τη διδασκαλία της Ιστορίας οι στόχοι που αναφέρονται εστιάζονται στην καλλιέργεια ιστορικής, κοινωνικής και εθνικής συνείδησης (Π.Δ. 117/6-5-1996). Στο σχολικό περιβάλλον, η μεταλλαγή του κατάλοιπου σε ιστορική πηγή συνιστά διδακτική-ιστορική πράξη, που διαμορφώνεται από το ιστορικό υλικό και τον μαθητή-ερευνητή. Στην οπτική αυτή φαίνεται να εγκαταλείπεται ο ηθικοποιητικός ρόλος της ιστορίας στο σχολικό περιβάλλον. Η εκπαίδευση παύει σταδιακά να αναζητά τα κατ' εξοχήν αρμόδια γνωστικά αντικείμενα εθνικής και πολιτικής διαπαιδαγώγησης. Στο περιβάλλον αυτό, η ιστορία απομακρύνεται από την ικανοποίηση των εκάστοτε ιδεολογικών και πολιτικών στοχεύσεων (Τερλεξής, 1975) και πλέον ο ιστορικός εγγραμματισμός στοχεύει στη διάπλαση πολιτών που να «είναι ικανοί να αναζητούν, επιλέγουν, διαβάζουν κριτικά, αιτιολογούν, συνδυάζουν, αξιολογούν, συνθέτουν, επικοινωνούν» (Ρεπούση, 2007). Η ιστορία, όμως, αφορά στο παρελθόν και για να μελετηθεί χρειάζεται να πλησιάσει κανείς τους ανθρώπους της περασμένης εποχής μέσα από τα κατάλοιπά τους, όπως έγγραφα, κατάστιχα, κείμενα αλλά και εικόνες, τεχνουργήματα, αρχαιολογικά ευρήματα και, για πιο σύγχρονες εποχές, προφορικές μαρτυρίες, Τύπο, ραδιοφωνικό και κινηματογραφικό υλικό. Η πληροφορία που μπορεί να δώσει κάθε πηγή, κάθε τεκμήριο δεν είναι δεδομένη και αυτονόητη, δεν προκύπτει αυτόματα, αλλά εξαρτάται από τον τρόπο με τον οποίο θα τη χρησιμοποιήσει ή θα την ερμηνεύσει ο ιστορικός (Αβδελά, 2007).

Η μεθοδολογική μετατόπιση που αναδεικνύεται από το πρόγραμμα σπουδών επικεντρώνεται σε συμμετοχικές ερευνητικές δραστηριότητες, πρακτικές που οδηγούν στην καλλιέργεια δεξιοτήτων προσέγγισης του ιστορικού υλικού, αναγνώρισης της προσωπικής ταυτότητας του μαθητή μέσα στο σύγχρονο κόσμο (Λεοντοίνης, 2003). Το διακύβευμα της σύγχρονης εκπαίδευσης δεν είναι να καταστήσει απλώς τους μαθητές πολιτισμικά εγγράμματους, αλλά να τους καταστήσει κριτικά εγγράμματους, ικανούς δηλαδή να αναγνωρίζουν, να κατανοούν και, ιδίως, να ερμηνεύουν τους ποικίλους κώδικες, «κείμενα», που παράγουν το νόημα του πολιτισμού του οποίου και οι ίδιοι είναι συμπαραγωγοί και συμμετοχοί. Όστε, εξελικτικά, να τους καταστήσει ικανούς να αποδώσουν νόημα όχι μόνο στον συγκεκριμένο κόσμο που τους περιβάλλει αλλά και στην ίδια τους την ταυτότητα ή υποκειμενικότητα και, με τον τρόπο αυτό, να τους οδηγήσει εν τέλει στην «κριτική αυτογνωσία» (Αθανασοπούλου, 2004). Όσον αφορά ιδιαίτερα τα λογοτεχνικά κείμενα, το ιστορικό λογοτέχνημα με θεματικό πυρήνα σχετικό με την ιστορική διδακτική ενότητα, πλην της πληροφοριακής αξίας του, συμβάλλει και στη δημιουργία κατάλληλου συναισθηματικού κλίματος για την αποδοχή και τη βίωση της προσφερόμενης ιστορικής ύλης. Οι δυνατότητες συμπαρουσίασης του λογοτεχνικού κειμένου με την ιστορική αφήγηση ποικίλλουν. Το λογοτεχνικό κείμενο μπορεί να διαβαστεί στο στάδιο της αφόρμησης της ιστορικής διδασκαλίας, για τη δημιουργία κατάλληλης συναισθηματικής ατμόσφαιρας, στα ενδιάμεσα στάδια της διδασκαλίας,

σε όποιο σημείο ενδείκνυται περισσότερο, αλλά και στο τέλος της διδασκαλίας, «ως συναισθηματικός και βιωματικός επίλογος» (Πελαγίδης 2001, σ. 60).

Εκτός, όμως, από τη λογοτεχνία, η εικόνα κατέχει ιδιαίτερο ρόλο στο ιστορικό μάθημα και αντιμετωπίζεται ως πηγή και, ταυτόχρονα, ως εποπτικό υλικό. Στο μάθημα της Ιστορίας μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να εξασκηθούν στα σύμβολα και στα μοτίβα (Charman, 1993), να προσωποποιήσουν την πληροφορία και να την εντυπώσουν στη μνήμη τους (Γιαννικοπούλου, 2008· Γρόσδος, 2010). Η διδασκαλία του μαθήματος μπορεί να γίνει σε μεγάλο ποσοστό μόνο μέσα από τις εικόνες. Ο διάλογος, ως τεχνική ανταλλαγής επιχειρημάτων, αλλά και η συζήτηση, ως απλή έκφραση απόψεων, μπορούν να αποτελέσουν τα πλαίσια μέσα στα οποία οι μαθητές, αφού παρατηρήσουν τις εικόνες και διακρίνουν τα βασικά δομικά τους χαρακτηριστικά, να καταλήξουν σε συμπεράσματα σχετικά με τον ρόλο των δρώντων υποκειμένων, τις αιτίες και τις συνέπειες των γεγονότων και τη σημασία των συμβολισμών. Επίσης, ιδιαίτερα αποδοτική μπορεί να αποβεί η χρήση της τεχνικής ερωταποκρίσεων, στην αρχή τουλάχιστον, προκειμένου να ωθηθούν οι μαθητές να παρατηρήσουν διεξοδικά τις εικόνες (Ζαγκότας & Φύκαρης, 2014). Τέλος, η χρήση εικόνων στη διδασκαλία της ιστορίας έχει θετικά μαθησιακά αποτελέσματα διότι «τα τεκμήρια συγκινούν και γοητεύουν τα παιδιά, γιατί δίνουν ζωή στην ιστορία και με την συγκίνηση θέτουν σε κίνηση τις νοητικές τους δυνάμεις, το στοχασμό και την αναλυτική ικανότητα» (Σκληράκη, 1987).

Η διδασκαλία του Ολοκαυτώματος, που αποτελεί και το θέμα της παρούσας εργασίας, έχει ως στόχους εκείνους που εναρμονίζονται απόλυτα με τους στόχους της διδασκαλίας της ιστορίας, της πολιτικής αγωγής και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Ως βασικό στόχο θέτει την κατανόηση των άλλων, δηλαδή εν τέλει του εαυτού μας και του δυτικού πολιτισμού, στον οποίο ανήκουμε και ως δευτερεύοντα στόχο, την παραδοχή ότι η διδασκαλία του Ολοκαυτώματος αποτελεί τμήμα της ευρύτερης παιδείας μας, γιατί επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο βλέπουμε τον κόσμο, τις αξίες που μεταδίδουμε στις επόμενες γενιές αλλά και από τις οποίες εμπνέονται οι δικές μας πράξεις (Κουλούρη, 2007). Η διδασκαλία του Ολοκαυτώματος συνεπάγεται ακόμη και την ανάγκη να επισημάνουμε τους κινδύνους που ελλοχεύουν σήμερα και υποδαυλίζουν τα φαινόμενα της ξеноφοβίας και της μισαλλοδοξίας και να δώσουμε έμφαση στην οικοδόμηση μιας νέας, πλουραλιστικής, ανοικτής και ανεκτικής κοινωνίας, ικανής να συνδιαλέγεται και να συνυπάρχει με το διαφορετικό. Η εκπαιδευτική προσέγγιση του Ολοκαυτώματος είναι μια αναγκαία συνθήκη για τη νέα γενιά, προκειμένου να αποκτήσει ισχυρή ιστορική μνήμη και να διαμορφώσει τη δική της ιστορική συνείδηση (Κόλλια, 2017).

Διδάσκοντας Ιστορία με θέμα την Παγκόσμια Ημέρα Μνήμης Θυμάτων του Ολοκαυτώματος

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω και με αφορμή τις προτεινόμενες από το Υπουργείο Παιδείας εκπαιδευτικές δράσεις για την Παγκόσμια Ημέρα Μνήμης Θυμάτων του Ολοκαυτώματος (βλ. σχετική εγκύκλιο 20-1-2017/Αρ. Πρωτ.: 9989/Θ2) υλοποιήθηκε στο πλαίσιο της μαθησιακής διαδικασίας διδακτική παρέμβαση. Ιπο συγκεκριμένα με θέμα την εξόντωση των Εβραίων από τους Ναζί και τη σύνδεσή του με την τοπική ιστορία της πόλης των Ιωαννίνων διεξήχθη διδασκαλία που αξιοποίησε

κείμενα (πεζογραφήματα, άρθρα, μαρτυρίες κ.ά.) καθώς επίσης και φωτογραφικό υλικό για το Ολοκαύτωμα από αξιόπιστες διαδικτυακές πηγές. Η διδασκαλία διεξήχθη σε μαθητές (13) της Στ' τάξης του 24^{ου} Δημοτικού Σχολείου Ιωαννίνων (2016/17).

Σχέδιο Μαθήματος: «Διδάσκοντας κοινωνικά ζητήματα, εκτιμώντας πολιτικές της εκπαίδευσης: Η Παγκόσμια Ημέρα Μνήμης Θυμάτων Ολοκαυτώματος»

Ο σκοπός της συγκεκριμένης διδακτικής παρέμβασης εστίασε στη διαμόρφωση της κοινωνικής υπευθυνότητας των μαθητών με τη χρησιμοποίηση λογοτεχνικών κειμένων και φωτογραφικού υλικού κατά τη μαθησιακή διαδικασία με αφορμή την Παγκόσμια Ημέρα Μνήμης Θυμάτων του Ολοκαυτώματος, τη σύνδεση του γεγονότος αυτού με την τοπική ιστορία της πόλης των Ιωαννίνων και την αξία της ειρήνης και της αρμονικής συνύπαρξης των λαών. Ο στόχος ήταν να εστιάσουμε στον άνθρωπο και με βάση αυτό το κριτήριο έγινε και η επιλογή των φωτογραφιών. Όλη η διδακτική παρέμβαση είχε ως σημαντική αναφορά τον πόνο και την αγωνία που προκαλεί η βίαιη απομάκρυνση των ανθρώπων από τις εστίες τους. Αναδείχθηκαν οι εικόνες που παρουσιάζουν τα συναισθήματα και τις αντιδράσεις των ανθρώπων.

Η διδακτική στρατηγική που χρησιμοποιήθηκε (ομαδοσυνεργατική μέθοδος) ακολούθησε τις αρχές της ανακαλυπτικής, διερευνητικής, επικοινωνιακής και βιωματικής μάθησης και επέτρεψε τη διεπιστημονική/διαθεματική προσέγγιση του υπό συζήτηση θέματος. Οι διδακτικοί στόχοι που τέθηκαν ήταν:

- Να κατανοήσουν βασικές ιστορικές έννοιες, που συνδέονται με την ιστορική περίοδο "Η Ευρώπη κατά τον Β' Παγκόσμια Πόλεμο" και το κεφάλαιο 8, Ενότητα Ε, "Η γερμανική επίθεση και ο Β' Παγκόσμιος Πόλεμος"
- Να γνωρίσουν τα σημαντικότερα γεγονότα που συνέβησαν στον ελληνικό χώρο κατά τον Β' παγκόσμια Πόλεμο
- Να γνωρίσουν τα γεγονότα που αφορούν την εξόντωση των Εβραίων
- Να εκτιμήσουν την αξία της ειρήνης, της ελευθερίας, της συνεργασίας των λαών, της προστασίας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων όλων των ατόμων και να διαμορφώσουν θετική στάση γι' αυτά
- Να αναπτύξουν θετική στάση για τη διεθνή ειρήνη, σε συνδυασμό με το σεβασμό στην ετερότητα των λαών.

Η συζήτηση που ακολούθησε επικεντρώθηκε στους παρακάτω σκοπούς:

- Να διακρίνουν οι μαθητές τους ορισμούς του «δίκαιου» και του «άδικου»
- Να αναγνωρίσουν τις αξίες της ελευθερίας και της ειρήνης και πώς σχετίζονται με τις αξίες που στηρίζουν τη σύμβαση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (ισότητα, ελευθερία, δικαιοσύνη, εντιμότητα, σεβασμός στην ετερότητα)
- Να αναγνωρίσουν τα οφέλη, τις προκλήσεις και τις υποχρεώσεις του να ζει κανείς σε μια δίκαιη και ειρηνική κοινωνία
- Να συζητήσουν τρόπους με τους οποίους η ανθρωπότητα διασφαλίζει τη δικαιοσύνη και τα ανθρώπινα δικαιώματα
- Να εξοικειωθούν οι μαθητές με τη διαδικασία της ενσυναίσθησης
- Να εργαστούν σε ομάδες και να λειτουργήσουν από κοινού
- Να καλλιεργήσουν την κριτική και τη δημιουργική σκέψη και να αναπτύξουν δεξιότητες διαπραγμάτευσης και συλλογικής λήψης αποφάσεων
- Να εξασκήσουν τη φαντασία τους

Διάρκεια: δύο (2) διδακτικές ώρες

Αναλυτική Περιγραφή της διδακτικής δραστηριότητας

Οι μαθητές ήταν χωρισμένοι σε τρεις ομάδες των 4-5 ατόμων. Κάθε ομάδα συμπλήρωσε δύο (2) Φύλλα Εργασίας και ένα (1) Φύλλο Αξιολόγησης σε τρεις (3) φάσεις και με συνολική διάρκεια δύο (2) διδακτικών ωρών.

Α΄ φάση:

Αρχικά, έγινε αναφορά στη σχετική εγκύκλιο (20-1-2017/Αρ.Πρωτ.: 9989/Θ2) του Υπουργείου Παιδείας για την Παγκόσμια Ημέρα Μνήμης Θυμάτων του Ολοκαυτώματος, οι μαθητές παρακολούθησαν βίντεο με μαρτυρία από επιζήσαντα και αμέσως μετά ακολούθησε συζήτηση. Στη συνέχεια περιηγήθηκαν στην ιστοσελίδα του Yad Vashem-The World Holocaust Remembrance Center και μελέτησαν κείμενα (μαρτυρίες, άρθρα, αφιερώματα κ.ά) και φωτογραφικό υλικό που συνέλλεξε η εκπαιδευτικός υλοποίησης της παρέμβασης από αξιόπιστες ηλεκτρονικές πηγές. Μοιράστηκε στους μαθητές το Φύλλο Εργασίας 1 όπου καλούνταν κατά ομάδες να υλοποιήσουν δραστηριότητες που περιλαμβάνονταν ακολουθώντας πάντα τις οδηγίες της εκπαιδευτικού. Σύμφωνα με τις οδηγίες που τους δόθηκαν στο Φύλλο Εργασίας 1 προσπάθησαν να εκφράσουν τα συναισθήματά τους και να καταγράψουν σε μία παράγραφο πληροφορίες σχετικά με την εξόντωση των Εβραίων των Ιωαννίνων στις 25 Μαρτίου 1944. Στην 1η δραστηριότητα οι μαθητές σημείωσαν στο πλαίσιο τα συναισθήματα που τους προκάλεσαν οι φωτογραφίες που είδαν προηγουμένως. Η φωτογραφία στο Φύλλο Εργασίας προέρχεται από υλικό που έχουν δει οι μαθητές, έχει αναλυθεί και επιλέχθηκε διότι σε αυτή απεικονίζονται παιδιά. Στη 2η δραστηριότητα οι μαθητές κλήθηκαν να γράψουν μία παράγραφο όπου θα περιέγραφαν τις πιο σημαντικές κατά την άποψή τους πληροφορίες και τα γεγονότα αναφορικά με τη συγκέντρωση των Εβραίων από την πλατεία Μαβίλη (στα Ιωάννινα) και άλλες γειτονίες της πόλης μέχρι την απομάκρυνσή τους. Εστίασαν στις πληροφορίες που τους συγκίνησαν, τους προκάλεσαν έντονα συναισθήματα (λύπη, τρόμο, απελπισία, απογοήτευση, αδικία) αλλά και απορίες για τα δικαιώματα των ανθρώπων και την ύπαρξη ή μη δικαιοσύνης στις ανθρώπινες κοινωνίες.

Β΄ φάση:

Αφού ολοκληρώθηκε η Α΄ φάση, προχωρώντας στη Β΄ φάση υλοποίησης της παρέμβασης, μοιράστηκε στους μαθητές το Φύλλο Εργασίας 2. Στην 1η δραστηριότητα οι μαθητές, μετά από τις πληροφορίες που μελέτησαν και τη συζήτηση που ακολούθησε, έπρεπε να αναφέρουν τους λόγους για τους οποίους πιστεύουν ότι δημιουργήθηκε τόσο μίσος για μια συγκεκριμένη ομάδα ανθρώπων και που οδήγησε τελικά την ανθρωπότητα στη θανάτωση έξι εκατομμυρίων Εβραίων. Εδώ δόθηκε βαρύτητα στην προπαγάνδα και τις ρατσιστικές συμπεριφορές που άσκησαν οι Ναζί στους Εβραίους που κατοικούσαν κυρίως στη Γερμανία πριν ξεκινήσουν τη συγκέντρωση στα γκέτο και την εφαρμογή της «Τελικής Λύσης». Επίσης, αφιερώθηκε διδακτικός χρόνος στην ανάλυση της έννοιας του πογκρόμ με τη χρήση λεξικών (έντυπων και ηλεκτρονικών) και ηλεκτρονικής εγκυκλοπαίδειας, ώστε οι μαθητές να αντιληφθούν τη σημασία της. Ενημερώθηκαν για τη χρονική στιγμή που ξεκίνησε αυτή η τάση, συζητήθηκαν οι συνθήκες που επικρατούσαν τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο στις χώρες της Ευρώπης (κοινωνικές, πολιτικές, οικονομικές) και κάτω από

τις οποίες ενισχύθηκαν οι αντισημιτικές συμπεριφορές. Στη 2η δραστηριότητα έπρεπε να παρατηρήσουν το συρματοπλέγμα που βλασταίνει, να ανακαλύψουν τον συμβολισμό του, να ερμηνεύσουν τα μηνύματα που κρύβει και να εκφραστούν, εμπνεόμενοι από το σύμβολο της ελπίδας για το μέλλον με τίτλο: «Remembering the Past, Shaping the Future», σχεδιάζοντας το δικό τους μήνυμα και σύμβολο ελπίδας.

Γ' φάση:

Κατά τη διάρκεια της Γ' φάσης αναγνώστηκαν δύο ιστορίες: οι μαθητές άκουσαν την ιστορία της Έρικα από το ομώνυμο βιβλίο της συγγραφέως Ruth Vander Zee και της Χάνα από το εκπαιδευτικό υλικό του Yad Vashem¹³⁹ και τους δόθηκε το Φύλλο Αξιολόγησης.

Η ιστορία της Έρικα αφορούσε τη διάσωση ενός μωρού από τους γονείς του, οι οποίοι αποφάσισαν να το πετάξουν από το τρένο που τους οδηγούσε στο θάνατο με την ελπίδα να το σώσουν εγκαταλείποντάς το στην τύχη του. Η ιστορία της Χάνα περιγράφει το πώς βίωσε ένα παιδί το πογκρόμ, ποια συναισθήματα προκλήθηκαν και πώς τελικά διασώθηκε. Εδώ κρίθηκε σκόπιμο να αναλύσουμε την έννοια του πογκρόμ και να αποδώσουμε τον ορισμό της στην τάξη. Οι μαθητές βρήκαν στα λεξικά τους το λήμμα και τον ορισμό του που σημαίνει: μαζική και οργανωμένη επίθεση εναντίον συγκεκριμένης εθνικής ή και θρησκευτικής ομάδας με ταυτόχρονη καταστροφή του περιβάλλοντός της. Στη συνέχεια μοιράστηκε στους μαθητές το φύλλο αξιολόγησης και τους ζητήθηκε να συγγράψουν ομαδικά μία ιστορία. Εκεί με τη φαντασία τους δημιούργησαν τη δική τους ιστορία με ήρωα ένα παιδί οικογένειας Εβραίων που ζούσε στα Ιωάννινα και βίωσε τα τραγικά γεγονότα που συνέβησαν στις 25 Μαρτίου 1944. Έπρεπε με τη φαντασία τους να μεταφερθούν στην εποχή του Β' Παγκοσμίου Πολέμου και στις γειτονιές της παλιάς πόλης των Ιωαννίνων. Κυρίως, όμως, έπρεπε να φανταστούν πώς βίωσε ένα εβραιόπουλο αυτήν τη βίαιη απομάκρυνσή του από την πόλη που ζούσε ως τότε.

Μετά το τέλος και της Γ' φάσης, κάθε ομάδα ολοκλήρωσε τις δραστηριότητες που της ανατέθηκαν, διάβασαν οι μαθητές τις ιστορίες που έγραψαν και συνεργάστηκαν στην κατασκευή poster, για να επικοινωνήσουν το θέμα, και παρουσίασαν στην αίθουσα εκδηλώσεων την εκπαιδευτική παρέμβαση που υλοποίησαν στην ολομέλεια του σχολείου (συμμαθητές και εκπαιδευτικούς). Ακολούθησε μια έκθεση στο χώρο του σχολείου με το υλικό που δημιουργήθηκε, τις απαντήσεις που δόθηκαν και τις φωτογραφίες που αξιοποιήθηκαν. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έδειξαν οι μαθητές για να ακούσουν (τα παιδιά των μικρών τάξεων) και να διαβάσουν (τα παιδιά των μεγάλων τάξεων) τις ιστορίες της Έρικα και της Χάνα και πολύ γρήγορα αποτέλεσε θέμα συζήτησης μεταξύ των μαθητών του σχολείου. Σκοπός αυτής της δράσης ήταν η ενημέρωση της σχολικής κοινότητας για το θέμα του Ολοκαυτώματος, τη σημασία της

¹³⁹ Το *Yad Vashem, the Holocaust Martyrs and heroes Remembrance Authority*, είναι ένα Κέντρο Έρευνας και Εκπαίδευσης που δραστηριοποιείται για τη διάσωση και προβολή των ιστορικών ντοκουμέντων του Ολοκαυτώματος, των μαρτυριών των επιζώντων, τη διατήρηση της μνήμης των θυμάτων, την αναγνώριση της δικαιοσύνης των εθνών και την εκπαίδευση. Το 1993 ίδρυσε το *International School for Holocaust Studies*, το οποίο διοργανώνει εκπαιδευτικά σεμινάρια σε όλο τον κόσμο και στην Ιερουσαλήμ, παράγει εκπαιδευτικό υλικό, βιβλία, χάρτες, CD-ROMs, ταινίες, ηλεκτρονική ενημέρωση (<http://www.yadvashem.org/>).

αποδοχής της διαφορετικότητας και του σεβασμού στα ανθρώπινα δικαιώματα και τις αξίες.

Συμπεράσματα

Οι ιστορικές πηγές, είτε πρωτογενείς είτε δευτερογενείς, είναι κατά κύριο λόγο οπτικές και έτσι ο εκπαιδευτικός δεν χρειάζεται παρά να επιλέξει εκείνες που κατά την κρίση του θα φέρουν τα επιθυμητά αποτελέσματα. Η εφαρμογή στην διδακτική πράξη επιβεβαίωσε τις προβλέψεις και εκπλήρωσε τις αρχικές προσδοκίες μας. Όλοι ανεξαιρέτως οι μαθητές συμμετείχαν στη διερεύνηση των οπτικών ερεθισμάτων, ενώ η αξιολόγησή τους έδειξε πως κατανόησαν επαρκώς τις κυριότερες ιστορικές έννοιες, καθώς εν συνεχεία τις χρησιμοποίησαν ορθά, έμαθαν να παρατηρούν σχολαστικά αλλά και κριτικά τις εικόνες, εθίστηκαν στην άντληση πληροφοριών και την εξαγωγή λογικών συμπερασμάτων και δημιούργησαν σαφείς νοητικές παραστάσεις. Ασκήθηκαν, επίσης, στον περιγραφικό και τον επιχειρηματικό λόγο προκειμένου να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του μαθήματος. Με αυτόν τον τρόπο τα παιδιά εξοικειώνονται όλο και περισσότερο, γίνονται πιο αυτόνομα και φθάνουν εντέλει σε αξιολογικά επίπεδα ιστορικής ερμηνείας και κατανόησης.

Ακολουθώντας την άποψη του Χάουαρντ Ζιν που υποστηρίζει ότι «το να διδάσκεις ιστορία μπορεί να μη σε οδηγήσει πουθενά, άρα η ιστορία μπορεί να είναι ένα αδιέξοδο και όταν είναι αδιέξοδο, είναι πολύ βαρετή αλλά μπορείς να μπεις στο παρελθόν και να βγεις με πληροφορίες, ιδέες και εμπειρίες που φωτίζουν το τι συμβαίνει σήμερα στον πραγματικό κόσμο» (Zinn, 2009), καταφέραμε να ενεργοποιήσουμε τη φαντασία των μαθητών, να τους τονίσουμε τη σημασία της σύνδεσης του παρόντος με το παρελθόν και να αναπτύξουμε την κριτική τους σκέψη σχετικά με τα ιστορικά γεγονότα. Η αναγνώριση και η σύλληψη των εκάστοτε παραγόντων και αιτιών που αλληλεπιδρούν προς την κατεύθυνση της εμφάνισης ιστορικών φαινομένων συντελεί κατ' επέκταση στην καλλιέργεια κριτικού πνεύματος, αποτελεί παράγοντα διαμόρφωσης αυτοτελούς προσωπικότητας και δημοκρατικής συνείδησης (Barton & Levstik, 2008· Ξωχέλης, 1987· Σκουλάτος, 1980).

Εστίασαμε στον άνθρωπο και την προσωπική του ιστορία, όπως καταγράφηκε από μαρτυρίες του, όπως τη συνέλαβε ο φωτογραφικός φακός και όπως την αφηγήθηκαν εκείνοι που την άκουσαν ή την έζησαν. Αν δεχτούμε ότι η μισαλλοδοξία και ο φονταμενταλισμός δεν είναι αναγκαίο κακό μέσα στη δημοκρατική κοινωνία, τότε σίγουρα μπορούμε να εμφυσήσουμε στους νέους το όραμα για τη δημιουργία μιας κοινωνίας που θα θεμελιώνεται στην κατανόηση της διαφορετικότητας, την ανάπτυξη της ανεκτικότητας και την κατάργηση στερεοτυπικών προτύπων (Κόλλια, 2017). Ο βραβευμένος με Νόμπελ Ειρήνης Έλι Βίζελ, διασωθείς ο ίδιος από τα στρατόπεδα συγκέντρωσης των Ναζί σημειώνει: «Μόνο οι άνθρωποι μπορούν να με οδηγήσουν στην απελπισία. Αλλά και μόνο οι άνθρωποι μπορούν να με βγάλουν απ' αυτή» (Σίμονς, 2006).

Κρίνεται σκόπιμο να επισημανθεί ότι οι μαθητές συμμετείχαν με ενδιαφέρον στη διαδικασία της μάθησης με την υποστήριξη λογοτεχνικών κειμένων και φωτογραφικού υλικού από αξιόπιστες πηγές και συνειδητοποίησαν με ερευνητικό και δημιουργικό τρόπο τις έννοιες «διαφορετικότητα», «ρατσισμός», «μισαλλοδοξία»,

«ελευθερία», «ανθρώπινα δικαιώματα». Οι απόψεις των μαθητών, όπως αυτές διατυπώθηκαν γραπτά, προφορικά ή μέσω εικαστικής δημιουργίας, παρουσίασαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον, καθώς οι περισσότεροι δυσκολεύτηκαν να βρουν «σοβαρούς», όπως είπαν, λόγους που να εξηγούν ή να δικαιολογούν το μίσος των Ναζί προς τους Εβραίους και εμφάνισαν αδυναμία να αντιληφθούν το μέγεθος της καταστροφής. Συχνά ρωτούσαν για την πιθανότητα να έχουν βοηθήσει οι Έλληνες τους Εβραίους γείτονες, με τους οποίους συνυπήρχαν αρμονικά μέχρι τότε. Βέβαια, θα πρέπει εδώ να αναφερθεί ότι ένας μικρός αριθμός μαθητών επηρεασμένοι ενδεχομένως από στερεότυπα που κυριαρχούν στο οικογενειακό ή κοινωνικό τους περιβάλλον ανέφεραν με ευκολία ως πιθανό λόγο για την εξόντωση των Εβραίων στα Ιωάννινα αλλά και σε όλη την Ευρώπη είτε τον πλούτο που κατέχουν λέγοντας «γιατί είχαν λεφτά, ήταν πλούσιοι», είτε το γεγονός ότι δεν ήταν Χριστιανοί.

Οι μαθητές συγκινήθηκαν από τις αφηγήσεις των επιζώντων και κυρίως από τη βαρβαρότητα που έζησαν και αυτό εκφράστηκε δυναμικά μέσω των κειμένων που έγραψαν ή των εικόνων που ζωγράρισαν. Η ιστορία της Έρικα κυρίως, τους προκάλεσε ιδιαίτερη συγκίνηση και μετά το αισιόδοξο τέλος της, στη συζήτηση που ακολούθησε, οι περισσότεροι μαθητές θεώρησαν «άδικη την εξόντωση» και δήλωσαν ότι ήταν «ανοησία» όλο αυτό το μίσος, εννοώντας ότι δεν έβρισκαν λογικές αιτίες. Έγινε δε εμφανής η ευαισθητοποίηση που προκλήθηκε σε σχέση με τις εκδηλώσεις μίσους προς συγκεκριμένες ομάδες ανθρώπων. Επίσης, συσχετίστηκε το γεγονός με τις περιπτώσεις εκδίωξης ανθρώπων από τις κατοικίες ή τις πατρίδες τους στη σύγχρονη εποχή, όπου οι μαθητές ανέφεραν, όσα γνωρίζουν, είτε από τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης, είτε από τις συζητήσεις με τους γονείς και τους δασκάλους τους και διαπίστωσαν ότι υπάρχουν κοινά χαρακτηριστικά.

Τέλος, θα πρέπει να αναφέρουμε ότι το θέμα της εργασίας είναι επίκαιρο λόγω της διαρκούς μετακίνησης πληθυσμών όχι από επιλογή αλλά από ανάγκη (πόλεμος, οικονομική κρίση, κλιματική αλλαγή κ.ά.) και γι' αυτόν το λόγο κρίνεται αναγκαία η σύνδεση των ιστορικών γεγονότων με το παρόν, ώστε οι μαθητές να ευαισθητοποιούνται και να προβληματίζονται με στόχο να εκλείψει η πιθανότητα να «ξαναγεννηθούν» στις μέρες μας παρόμοιες ιδέες με τέτοιας μορφής καταστροφικά αποτελέσματα.

Βιβλιογραφία

Αβδελά, Έ. (2007). Διδάσκοντας Ιστορία. Κλειδιά και Αντικλειδιά. Πρόγραμμα εκπαίδευσης Μουσουλμανόπαιδων. ΥΠΕΠΘ/ Πανεπ. Αθηνών. (Ανακτήθηκε από <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/2682/809.pdf>, 15/3/2018).

Αθανασοπούλου, Α. (2004). Ιστορία και Λογοτεχνία στο σχολείο. Μια διεπιστημονική πρόταση διδασκαλίας για την κριτική αγωγή των μαθητών στον σύγχρονο πολιτισμό, στο: Κ. Αγγελάκος & Γ. Κόκκινος (επιμ.), Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο και η διδασκαλία της Ιστορίας με τη χρήση πηγών, Πρακτικά Επιστημονικού Σεμιναρίου, Αθήνα: Μεταίχιμο, σσ. 101-131.

Ανδρούτσου, Α. (2002). Εισαγωγή στο Διδάσκοντας Ιστορία. Κλειδιά και Αντικλειδιά. Πρόγραμμα εκπαίδευσης Μουσουλμανόπαιδων. ΥΠΕΠΘ/ Πανεπ. Αθηνών, σ. 6. Ανακτήθηκε από <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/2682/809.pdf>, 20/3/2018.

Barton, K. C. & Levstik L. S. (2008). Διδάσκοντας ιστορία για το συλλογικό αγαθό, μτφρ. Α. Θεοδωρακάκου. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γιαννικοπούλου, Α. (2008). Το σύγχρονο εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο. Αθήνα: Παπαδόπουλος.

Γρόσδος Σ. (2008). Οπτικός Γραμματισμός και Πολυτροπικότητα. Ο ρόλος των εικόνων στη γλωσσική διδασκαλία στο Βιβλίο Γλώσσας της Β΄ Δημοτικού. Μεταπτυχιακή Εργασία. Θεσσαλονίκη: ΠΜΣ ΠΤΔΕ.

Caplan, R. (2003) (Εκδ.) Our memory of the past and for the future. International forum in Jerusalem, 15-21 September 2003. Council of Europe.

Charman, L. (1993). Διδακτική της Τέχνης. Αθήνα: Νεφέλη.

Eco, U. (1979). The Role of the Reader: Explorations in the Semiotics of Texts. Bloomington: Indiana University Press.

Ζαγκότας, Β. & Φύκαρης, Ι. (2014). Διδακτική αξιοποίηση των εφαρμογών της «γραμματικής» του οπτικού σχεδιασμού στο σχολικό εγχειρίδιο Ιστορίας της Στ΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου. Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Τόμ. 26 Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Π.Τ.Δ.Ε., σσ. 86-101

Zinn, H. (2009). Από την Ιστορία στην πράξη. Αθήνα: Αιώρα, σ. 72.

Κόλλια, Β. (2017). Η αξία της διδασκαλίας του Ολοκαυτώματος στο σχολείο. Ανακτήθηκε από https://www.huffingtonpost.gr/vassokollia/_9649_b_14363066.html 9/6/2018.

Κουλούρη, Χ. (2007). Η διδασκαλία του Ολοκαυτώματος). Ανακτήθηκε από <http://www.tovima.gr/opinions/article/?aid=182644>, 16/04/2018.

Κυρκίνη, Α. (1997). Η επικοινωνιακή προοπτική στις διδακτικές πρακτικές του μαθήματος της Ιστορίας, Τα Εκπαιδευτικά, τ. 44-45, σ. 47.

Λεοντσίνης Γ. (2003). Θεωρητικά και Μεθοδολογικά Ζητήματα Διδακτικής της Ιστορίας και του Περιβάλλοντος. Αθήνα: Καρδαμίτσα.

Μπάκας, Θ. (2014). Εισαγωγή στην Εκπαιδευτική Πολιτική, Πανεπιστημιακές σημειώσεις, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. ΠΤΝ

Morgenstern, N. (1998). I wanted to fly like a butterfly. The Memorial Foundation for Jewish Culture. Ανακτήθηκε από https://www.yadvashem.org/yv/en/education/languages/greek/lesson_plans/pdf/butterfly.pdf, 15/3/2018).

Ξωχέλης, Π. (1987). Η διδασκαλία της Ιστορίας στο γυμνάσιο και το λύκειο, ερευνητική συμβολή στη διδακτική της Ιστορίας. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Π.Δ. 117/6-5-1996, Εφημερίς της Κυβερνήσεως αρ. φ. 87/24-05-1996, τ. Α΄.

Πελαγίδης, Σ. (2001). Ιστορία και Λογοτεχνία: αξιοποίηση λογοτεχνικών κειμένων στο μάθημα της Ιστορίας. Τα Εκπαιδευτικά, 59/60, 60-66.

Ρεπούση, Μ. (2007). Ιστορικός Εγγραμματισμός. Σχολικά εγχειρίδια ιστορίας. Στο: Η. Μασσαγγούρας, (επιμ.) Σχολικός Εγγραμματισμός. Αθήνα: Γρηγόρης, σ. 402.

Σίμονς, Λ. (2006) Γενοκτονίες και πώς στοιχειοθετούνται, National Geographic Ελλάδα, 52-59. Κόλλια, Β. (2017). Η αξία της διδασκαλίας του Ολοκαυτώματος στο σχολείο. Ανακτήθηκε από http://www.huffingtonpost.gr/vassokollia/_9649_b_14363066.html. 20/04/2018.

Σκληράκη, Ε. (1987). Η διδασκαλία της Νεότερης και Σύγχρονης Ιστορίας από τις πηγές, Θεωρία και Πράξη. Αθήνα: Σμίλη, σ. 8.

Σκουλάτος, Β. (1980). Η διδασκαλία της Ιστορίας και η ανθρώπινη καλλιέργεια, Νέα Παιδεία, τ. 13, σσ. 67-76.

Τερλεξής, Π. (1975). Πολιτική Κοινωνικοποίηση. Η Γένεση του Πολιτικού Ανθρώπου. Αθήνα: Gutenberg.

Vander Zee, R. (2003). Έρικα. Μτφρ. Μ. Ντεκάστρο, Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.

Το αναλυτικό πρόγραμμα της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης/Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη και η εφαρμογή του στο κυπριακό σχολείο

Παπασταύρου Βασίλειος
Διδάκτωρ Αναλυτικά Προγράμματα και Διδασκαλία
vrapastav@gmail.com

Κουτσελίνη Μαίρη
Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Κύπρου
edmaryk@ucy.ac.cy

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα διερεύνησε το αναλυτικό πρόγραμμα της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης/Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη λαμβάνοντας υπόψη τις πέντε αναπαραστάσεις του (Goodlad, 1979). Σκοπός ήταν η καταγραφή του ιδεατού, επίσημου, αντιληπτού, εφαρμοζόμενου και βιωνόμενου αναλυτικού προγράμματος (van den Akker, 2003). Στο δείγμα της έρευνας συμμετείχαν τέσσερις ακαδημαϊκοί ειδικοί επί του αντικειμένου, τα τρία μέλη της συγγραφικής επιτροπής του αναλυτικού προγράμματος, εκπαιδευτικοί δημοτικής εκπαίδευσης και 291 μαθητές. Διαπιστώνεται ότι το αναλυτικό πρόγραμμα που υιοθετήθηκε έχει τη μορφή ενός ιδεατού αναλυτικού προγράμματος για το οποίο όμως εκφράζονται έντονες ανησυχίες κατά πόσο θα μπορούσε να εφαρμοστεί αποτελεσματικά ως έχει. Επιπλέον εντοπίστηκε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν αντιλήφθηκαν τη φιλοσοφία του και τον τρόπο εφαρμογής του αλλά ούτε και αποδέχθηκαν το βαθμό ελευθερίας που αυτό τους δίνει. Επιπλέον οι μαθητές κατέγραψαν απογοητευτικά αποτελέσματα σε σχετικό δοκίμιο.

Λέξεις κλειδιά: Αειφόρος Ανάπτυξη, Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, μοντέλο Goodlad, αναλυτικό πρόγραμμα

The curriculum of Environmental Education/Training for Sustainable Development and its implementation in the Cypriot school

Papastavrou Vassilios
Phd Curriculum and Instruction
vpapastav@gmail.com

Koutselini Mary
Professor, University of Cyprus
edmaryk@ucy.ac.cy

Summary

This research investigated the Environmental Education/Education for Sustainable Development curriculum taking into account its five representations (Goodlad, 1979). The aim was to record the virtual, formal, perceived, implemented, and experienced curriculum (van den Akker, 2003). The sample consisted of four academic experts on the subject, the three curriculum committee members, twenty primary school teachers and 291 students. The overall agreement is that the curriculum adopted is in the form of an ideal curriculum, but experts on the subject are concerned whether it could be applied effectively as it stands. It was also found that teachers did not understand its philosophy and its way of implementation, nor did they even accept the degree of freedom that this gives to them. In addition, the students recorded disappointing results in a relevant essay.

Keywords: Sustainable Development, Environmental Education, Goodlad model, curriculum

Εισαγωγή

Από το 2004 το κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα βρίσκεται σε μεταρρυθμιστική τροχιά (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού-Επιτροπή Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης, 2004). Πρώτη επιδίωξη απετέλεσε η μεταρρύθμιση των αναλυτικών προγραμμάτων κατόπιν απόφασης του Υπουργικού Συμβουλίου (Υπουργικό Συμβούλιο, 2008). Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση/Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη για πρώτη φορά στα κυπριακά δεδομένα εντάσσεται ως ξεχωριστό μάθημα με το δικό του αναλυτικό πρόγραμμα το 2011 με την τότε εφαρμογή των νέων αναλυτικών προγραμμάτων ενώ τα προηγούμενα χρόνια διδασκόταν κυρίως μέσω οικολογικών προγραμμάτων. Οι γνώσεις, στάσεις και δεξιότητες που διέπουν την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση έχουν τεθεί σε υψηλή προτεραιότητα τόσο από την Ευρωπαϊκή Ένωση, τον Οργανισμό Ηνωμένων Εθνών όσο και από πολλούς άλλους Διεθνείς Οργανισμούς (UNECE, 1995, 2005· Stokes, Edge & West, 2001). Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι ο Ο.Η.Ε. όρισε τη δεκαετία 2005-2014 ως δεκαετία εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη (UNESCO, 2005).

Η διερεύνηση του συγκεκριμένου αναλυτικού προγράμματος βάση του μοντέλου του Goodlad (1979) ήταν εξαιρετικής σημασίας καθώς θα έδινε σημαντικά στοιχεία ως προς τα αν η φιλοσοφία του πέρασε εν τέλει στο εκπαιδευτικό σύστημα αλλά και ποια αποτελέσματα έχουν οι μαθητές σε αυτό. Ο σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν διπλός: α) η διερεύνηση της λειτουργίας και συμβατότητας των πέντε διαφορετικών αναπαραστάσεων του αναλυτικού προγράμματος κατά Goodlad (1979) όπως περιγράφηκε πιο πάνω, με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα της Π.Ε./Ε.Α.Α., δηλαδή ποιο ήταν το ιδεατό αναλυτικό πρόγραμμα (Ideal Vision (rationale or basic philosophy underlying a curriculum), ποιο τελικά εγκρίθηκε ως επίσημο (Formal/Written Intentions as specified in curriculum documents and/or Materials), ποιο είναι το αντιλαμβανόμενο από τους εκπαιδευτικούς (Perceived Curriculum/as interpreted by its users, especially teachers), ποιο είναι το εφαρμοζόμενο ως παρατηρήσιμη πράξη (Operational/Actual process of teaching and learning) και ποιο είναι το βιωνόμενο από τους μαθητές (Experiential/Learning experiences as perceived by learners), όπως το περιγράφει ο van den Akker (2003), και β) η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων του αναλυτικού προγράμματος της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Τα ερευνητικά ερωτήματα που απασχόλησαν την έρευνα ήταν τα εξής: ποιο είναι το ιδεατό αναλυτικό πρόγραμμα σύμφωνα με τους ακαδημαϊκούς και ερευνητές - ειδικούς στο αντικείμενο και υπεύθυνους για την ανάπτυξη του προγράμματος στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και ποιος ο βαθμός ταύτισής του με το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα, ποιες οι προϋποθέσεις αποτελεσματικής εφαρμογής του, πώς οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται το αναλυτικό πρόγραμμα και συγκεκριμένα ποιες θεωρούν ότι είναι οι εμφάσεις του, πώς το εφαρμόζουν, πώς οι μαθητές το βιώνουν και ποια αποτελέσματα έχουν.

Το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης/Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη όπως υιοθετήθηκε από την κυπριακή πολιτεία, έχει έκταση δεκατεσσάρων σελίδων και χαρακτηρίζεται ως ένα ανοικτού τύπου αναλυτικό πρόγραμμα. Δεν αναγράφεται σε αυτό ο σκοπός του μαθήματος αλλά παρατίθεται ενιαία/ταυτόσημη στοχοθεσία για όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες η οποία αφορά στο μαθητή, στον εκπαιδευτικό, στο σχολείο και στην κοινότητα στην οποία βρίσκεται

το σχολείο. Επιπλέον σε αυτό δεν αναγράφεται η διδακτέα ύλη ανά τάξη αλλά μόνο η προτεινόμενη μεθοδολογία της διδασκαλίας. Συνεπώς επαφίεται πλήρως στον εκπαιδευτικό να εντοπίσει την ύλη που θα διδάξει αλλά και να αποφασίσει/σχεδιάσει τη μαθησιακή πορεία που θα ακολουθήσει. Το αναλυτικό πρόγραμμα υλοποιείται μέσω της περιβαλλοντικής πολιτικής η οποία στοχεύει στην επίλυση ενός τοπικού ζητήματος, της οποίας ο σχεδιασμός και εφαρμογή είναι υποχρεωτική διαδικασία για κάθε σχολείο (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2018). Εν κατακλείδι, το αναλυτικό πρόγραμμα δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην απόκτηση δεξιοτήτων οι οποίες να συνάδουν με τις ικανότητες – κλειδιά του 21^{ου} αιώνα και οι οποίες να εξοπλίζουν τους μαθητές με ένα αειφορικό, ολιστικό τρόπο σκέψης και δράσης στα πλαίσια της ενεργού πολιτότητας.

Μεθοδολογία

Μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων συλλέγηκαν τα δεδομένα που αφορούν στο ιδεατό και επίσημο πρόγραμμα. Για να καταγραφεί πώς οι εκπαιδευτικοί κατανοούν το αναλυτικό πρόγραμμα ζητήθηκε από αυτούς να ετοιμάσουν ένα δοκίμιο αξιολόγησης (αποτελούμενο από πέντε ερωτήσεις) ενότητας που είχαν ολοκληρώσει με σκοπό να αξιολογήσουν κατά πόσο οι μαθητές τους κατέκτησαν αυτά που έπρεπε μέσα από τη διδασκαλία της ενότητας. Έτσι κατέστη εφικτός ο εντοπισμός των εμφάσεων που δίνουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διδασκαλία. Επιπλέον μέσω κλείδας παρατήρησης διερευνήθηκε το πώς οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν το αναλυτικό πρόγραμμα. Εκτός αυτών λήφθηκαν 39 ομαδικές συνεντεύξεις μαθητών με σκοπό τον εντοπισμό του πώς αυτοί βιώνουν το αναλυτικό πρόγραμμα. Τέλος εκπονήθηκε δοκίμιο αξιολόγησης το οποίο να ανταποκρίνεται στους στόχους και επιδιώξεις του αναλυτικού προγράμματος για σκοπούς της μέτρησης των αποτελεσμάτων των μαθητών στο συγκεκριμένο μάθημα. Στο δείγμα συμμετείχαν τέσσερις ακαδημαϊκοί ειδικοί επί του αντικείμενου, τα τρία μέλη της συγγραφικής επιτροπής, είκοσι εκπαιδευτικοί δημοτικής εκπαίδευσης και 291 μαθητές. Τα δεδομένα συλλέγηκαν μεταξύ Ιανουαρίου και Ιουνίου 2015, τέσσερα χρόνια μετά την εκτενή εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος.

Αποτελέσματα

Αναφορικά με το ποιο είναι το ιδεατό αναλυτικό πρόγραμμα σύμφωνα με τους ειδικούς στο αντικείμενο (Klein, 1992), εντοπίστηκε συμφωνία μεταξύ των ακαδημαϊκών μελών του δείγματος και των τριών μελών της συγγραφικής επιτροπής ως προς τη φιλοσοφία και επιδιώξεις του αναλυτικού προγράμματος. Συγκεκριμένα στο ότι πρέπει να επιδιώκεται η δημιουργία ικανών πολιτών οι οποίοι να είναι σε θέση να αξιολογούν κριτικά, να σχεδιάζουν πορεία δράσης και να επιλύουν προβλήματα, στο ότι επίσης το σχολείο πρέπει να υιοθετήσει ένα αειφόρο τρόπο λειτουργίας ενώ όλα αυτά θα πρέπει να υλοποιηθούν μέσω της εφαρμογής σύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας. Συνεπώς υπάρχει συμφωνία στο ότι το αναλυτικό πρόγραμμα αντικατοπτρίζει μια ιδεατή, ιδανική κατάσταση. Όμως εκφράζονται έντονες ανησυχίες από τους ακαδημαϊκούς για το κατά πόσο ένα τέτοιου τύπου ανοικτό αναλυτικό πρόγραμμα θα μπορούσε να εφαρμοστεί αποτελεσματικά. Οι κυριότερες τους ανησυχίες εστιάστηκαν στο ότι ένα ανοικτού τύπου αναλυτικό πρόγραμμα χρειάζεται εξειδικευμένες ικανότητες αλλά και ουσιαστική επιμόρφωση σε όλες τις πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας ειδικότερα σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο

στηρίζεται στο διδακτικό εγχειρίδιο για τη μαθησιακή διαδικασία. Για να εφαρμοστεί αποτελεσματικά ένα αναλυτικό πρόγραμμα σημαίνοντα ρόλο διαδραματίζει η ουσιαστική επιμόρφωση και η επαγγελματική ανάπτυξη οι οποίες συσχετίζονται με την ενίσχυση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας στην εκπαίδευση (Kyriakides, Creemers, Panayiotou, Vanlaar, Pfeifer, Gašper, McMahon, 2014· Stronge & Grant, 2009).

Η αμφισβήτηση της δυνατότητας αποτελεσματικής εφαρμογής από τους ακαδημαϊκούς πηγάζει από το γεγονός ότι υιοθετήθηκε ένα αναλυτικό πρόγραμμα ανοικτού τύπου (Κουτσελίνη, 2001, 2013) το οποίο δεν μπορεί να εφαρμοστεί αφού χρειάζεται πολύ εξειδικευμένους στο θέμα εκπαιδευτικούς (Skilbeck & Reynolds, 1976). Το κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα στηρίζεται σε πολύ μεγάλο βαθμό στη διδασκαλία μέσω διδακτικών εγχειριδίων και συνεπώς δεν θα έπρεπε να αναμενόταν οι εκπαιδευτικοί να είναι έτοιμοι για μετάβαση σε μια κατάσταση όπου η διδασκαλία δεν στηρίζεται σε αυτό το γεγονός. Εξάλλου οι εκπαιδευτικοί ακόμη και οι έμπειροι, στηρίζονται σε πολύ μεγάλο βαθμό στη χρήση εγχειριδίων για τη διδασκαλία τους (Goodlad, 1984· Woodward & Elliot, 1990· Brophy, 1982) καθώς προσφέρουν σιγουριά και αίσθημα ασφάλειας (Sosniak & Stodolsky, 1993). Επιπλέον σε αυτές τις περιπτώσεις όπου οι αλλαγές στο αναλυτικό πρόγραμμα είναι ριζικές τότε δεν πρέπει να υποτιμηθεί ο ρόλος των διδακτικών εγχειριδίων έτσι ώστε να βοηθήσουν στην ομαλή μετάβαση (Kennedy, 1996) κάτι το οποίο δεν εφαρμόστηκε κατά την εφαρμογή του νέου αναλυτικού προγράμματος το 2011. Εκτός αυτών, όπως αναφέρει ο Pinar (2009, σ. 228) το αναλυτικό πρόγραμμα που καλούνται οι εκπαιδευτικοί να εφαρμόσουν «έχει ονειρευτεί από άλλους». Επιπροσθέτως προς αυτά, οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να θεωρηθούν ως αυτονόητα έτοιμοι για όποια αλλαγή και μάλιστα ότι οφείλουν να διεκπεραιώσουν στο έπακρο το μερίδιο της ευθύνης τους για την εφαρμογή μιας καινοτομίας αλλά δρουν βάση των δικών τους δεδομένων και αντιλήψεων (Tudor, 2001). Συνεπώς αυτοί που σχετίζονται άμεσα με τη διαδικασία ανάπτυξης προγραμμάτων θα πρέπει να λάβουν σοβαρά υπόψη τους αυτές τις παραμέτρους (Handal & Herrington, 2003) και καθώς επίσης ότι δεν υπάρχει ένα μαγικό ραβδί το οποίο θα χρησιμοποιηθεί για να καταστήσει τους εκπαιδευτικούς ικανούς για όποια εισαγωγή καινοτομίας. Άρα είναι απαραίτητο να καταρτιστεί ένα λεπτομερές πλάνο για τα απαιτούμενα βήματα που θα οδηγήσουν στην επιτυχία της όποιας αλλαγής στα αναλυτικά προγράμματα (Brooks, 2006).

Αναφορικά με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα και συγκεκριμένα πώς οι εκπαιδευτικοί το αντιλαμβάνονται, τα ευρήματα υποστήριξαν τις επιφυλάξεις που διατυπώθηκαν πιο πάνω. Συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί δεν κατάφεραν να κατανοήσουν τις επιδιώξεις του αναλυτικού προγράμματος. Ειδικότερα 17 από τους 20 εκπαιδευτικούς ετοίμασαν ένα δοκίμιο αξιολόγησης με την πλειοψηφία των ερωτήσεων τους να αντιστοιχεί στην αξιολόγηση γνώσεων. Ως εκ τούτου έγινε ξεκάθαρο ότι κατά τη μαθησιακή διαδικασία δίνεται σαφής έμφαση στη διδασκαλία γνώσεων και συνεπώς υπάρχει αποστασιοποίηση από τις εμφάσεις του αναλυτικού προγράμματος οι οποίες επιδιώκουν την καλλιέργεια δεξιοτήτων ενεργούς πολιτότητας. Επιπλέον η θεματολογία που επέλεξαν οι εκπαιδευτικοί επικεντρώθηκε στο θέμα «Απορρίμματα» πράγμα που κατέδειξε την προσκόλληση σε συγκεκριμένη ύλη. Αυτό πιθανό να συμβαίνει στις περιπτώσεις ανεπαρκούς επιμόρφωσης όπου υπάρχει σημαντική

πιθανότητα οι εκπαιδευτικοί να συνεχίσουν να κάνουν ό,τι έκαναν και πριν αγνοώντας την όποια αλλαγή στο αναλυτικό πρόγραμμα (Spillane, Reiser & Reimer, 2002' Wedell, 2005). Όπως διαπίστωσε η Κουρέα (2012) σε έρευνα της μεταξύ 419 εκπαιδευτικών υπήρξε έντονη ανησυχία για ελλιπή ενημέρωσή γύρω από τα νέα αναλυτικά προγράμματα το οποίο δεν ταιριάζει με τη λογική ότι τα προγράμματα αυτά θα πρέπει να δίνουν την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να αντιληφθούν και να αναστοχαστούν τον τρόπο με τον οποίο διδάσκουν με στόχο την αποτελεσματικότερη επιμόρφωση και ενίσχυσή τους αλλά και πώς να χρησιμοποιούν το αναλυτικό πρόγραμμα ως πυξίδα της διδασκαλίας τους (Roehrig, 2007). Επιπλέον, η φύση και ο βαθμός επιτυχίας μιας καινοτομίας στα σχολεία εξαρτάται από το πόσο οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να αντιληφθούν την πολύπλοκη πολιτική στο αναλυτικό πρόγραμμα, συμπεριλαμβανομένης και της κατανόησης του τι σημαίνει αυτή η πολιτική για την εκπαίδευση (Priestley, Minty & Eager, 2013' Ainsworth, Minty & Eager, 2012). Έτσι οι εκπαιδευτικοί δεν βοηθήθηκαν να κατανοήσουν ότι αυτό που πρεσβεύει το αναλυτικό πρόγραμμα είναι η ολική αλλαγή του σχολείου και όλων των παραγόντων του σε ένα δυναμικό αειφόρο οργανισμό.

Η λανθασμένη αντίληψη για το τι πρέπει να επιδιωχθεί στο μάθημα επιβεβαιώθηκε και από τις παρατηρήσεις μαθημάτων. Στα μαθήματα που παρατηρήθηκαν ήταν έντονη η επιμονή στη διδασκαλία γνώσεων χωρίς να δίνεται σημαντική έμφαση στην καλλιέργεια δεξιοτήτων που να σχετίζονται με την αειφόρο ανάπτυξη και ενεργό πολιτότητα. Η ολιστική θεώρηση ζητημάτων δεν εντοπίστηκε σε καμία περίπτωση ενώ από τη μεθοδολογία που εισηγείται το αναλυτικό πρόγραμμα εντοπίστηκε μόνο η περίπτωση διλήμματος σε δύο περιπτώσεις. Κυρίαρχες μορφές διδασκαλίας ήταν η μετωπική διδασκαλία και συζήτηση. Συγκεκριμένα εντοπίστηκαν πέντε αποκλίσεις από τη στοχοθεσία του αναλυτικού προγράμματος και αυτές αφορούσαν στην έμφαση διδασκαλίας γνώσεων, αποστασιοποίηση από τη διδασκαλία και καλλιέργεια των δεξιοτήτων των μαθητών που σχετίζονται με την αειφόρο ανάπτυξη, όχι έμφαση στην ενεργό πολιτότητα, απόκλιση από την προτεινόμενη μεθοδολογία της διδασκαλίας και τέλος απομάκρυνση από την ολιστική - συστημική θεώρηση ζητημάτων. Η σύγχρονη παιδαγωγική οραματίζεται έναν αυτόνομο και υπεύθυνο εκπαιδευτικό για την ανάπτυξη και εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος (Smith, Hodson & Brown 2013).

Οι εκπαιδευτικοί έδειξαν ότι το επίσημο αναλυτικό δεν έγινε ούτε κατανοητό αλλά και ούτε αποδεκτό ως φιλοσοφία και εκπαιδευτική πράξη. Αυτό που εντοπίστηκε ως παρατηρήσιμη πράξη δεν έχει σχέση με το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα του μαθήματος. Φαίνεται ότι το εφαρμοζόμενο αναλυτικό πρόγραμμα λειτουργεί ως παραπρόγραμμα ή λανθάνον αναλυτικό πρόγραμμα (Hargreaves, 1978' Κουτσελίνη, 2001) του επίσημου αναλυτικού γιατί παρατηρήθηκε ότι αυτό ουσιαστικά δεν εφαρμόζοταν στις τάξεις. Τα δεδομένα κατέδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος έδωσαν ιδιαίτερη έμφαση στη γνώση κατά τις διδασκαλίες τους και χρησιμοποιούσαν κυρίως μεθόδους διδασκαλίας οι οποίες δεν αντιστοιχούν σε όσα το αναλυτικό πρόγραμμα προκρίνει αλλά παραμένουν κυρίως δασκαλοκεντρικές και στηρίζονται σε μεγάλο βαθμό στη συζήτηση ως μεθοδολογία της διδασκαλίας. Αυτό όμως που φανερώνουν οι έρευνες είναι ότι η μεθοδολογία που ακολουθείται κατά τη διδασκαλία ενός μαθήματος είναι ένας από τους πιο κρίσιμους παράγοντες από τους

οποίους εξαρτάται η επίδοση και τα βιώματα των μαθητών στο συγκεκριμένο μάθημα (Clark, 1988· Fullan, 1991).

Αναφορικά με το πώς οι μαθητές βιώνουν το αναλυτικό πρόγραμμα λήφθηκαν 39 ομαδικές συνεντεύξεις μαθητών από τα 20 τμήματα που συμμετείχαν στην έρευνα. Κρίθηκε αναγκαίος ο διαχωρισμός τους σε ομάδες των καλών, μέτριων και αδύνατων μαθητών σύμφωνα με την υπόδειξη του εκπαιδευτικού της τάξης έτσι ώστε οι μαθητές να νιώσουν οικεία μεταξύ τους και να συμμετέχουν ισότιμα στη συνέντευξη. Ενώ θα αναμενόταν ότι βάση των μεθόδων διδασκαλίας και το τι διδάχθηκε ότι οι μαθητές θα εξέφραζαν αρνητικά συναισθήματα για το μάθημα εντούτοις κόντρα στη διεθνή βιβλιογραφία διατύπωσαν θετικές απόψεις και αισθήματα για αυτό. Αυτό δικαιολογήθηκε από τους ίδιους τους μαθητές γιατί θεωρούν ότι το μάθημα είναι πιο χαλαρό από τα κύρια μαθήματα καθώς σε αυτό συζητούν. Αυτό επαλήθευσε και τα ευρήματα ότι δεν ακολουθούνται σύγχρονες μέθοδοι διδασκαλίας. Ομάδες μαθητών εντόπισαν το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί αργούσαν να πάνε στο μάθημα της Περιβαλλοντικής ενώ όταν είχαν Ελληνικά ή Μαθηματικά ήταν έγκαιρα στην τάξη και επιπλέον «άρπαζαν» εκφράσεις όπως «έχουμε πολλή ύλη να καλύψουμε στα Μαθηματικά». Επιπλέον ήταν έντονοι οι επισημάνσεις των μαθητών, κυρίως αυτών που χαρακτηρίστηκαν ως καλοί μαθητές, ότι το μάθημα χάνεται για να καλυφθεί ύλη άλλων μαθημάτων γεγονός που καυτηρίασαν έντονα. Σε τρεις ομάδες υπήρξαν δηλώσεις ότι το μάθημα δεν γινόταν καθόλου ενώ σε ένα τμήμα το μάθημα περιοριζόταν στη συνεχή αντιγραφή από τον πίνακα και οι μαθητές δήλωναν απογοητευμένοι. Επίσης χαρακτηριστικό ήταν ότι μόνο δύο ομάδες γνώριζαν τον τίτλο του μαθήματος.

Σε σχέση με τη θεματολογία του μαθήματος οι μαθητές εντόπισαν το γεγονός ότι ασχολούνται με τετριμμένα ζητήματα όπως αυτό της ανακύκλωσης αλλά εκτός από τους καλούς μαθητές οι υπόλοιποι δήλωσαν ότι είναι ευχαριστημένοι και δεν θα ήθελαν να ασχοληθούν με άλλα θέματα. Οι καλοί μαθητές απαίτησαν την ενασχόληση με ποικίλη θεματολογία ενώ υπήρχαν περιπτώσεις όπου μαθητές ανέφεραν ότι ασχολούνταν έξι χρόνια με το ίδιο θέμα. Χαρακτηριστικό αποτέλεσμα ήταν οι συγκεκριμένοι μαθητές να αναφέρουν την ανακύκλωση ως λύση, πανάκεια, για όλα τα προβλήματα. Όπως υποστηρίζουν και οι Geerdink, Bergen & Dekkers, (2011) για αυτές τις περιπτώσεις, η μάθηση είναι μία ενεργή διαδικασία, κατά την οποία οι μαθητές αντιλαμβάνονται και ερμηνεύουν το αναλυτικό πρόγραμμα στη βάση των δικών τους απόψεων. Οι μέτριοι και αδύνατοι μαθητές δήλωσαν σε μεγαλύτερη συχνότητα από τους καλούς μαθητές ότι θα ήθελαν διδαχτικό εγχειρίδιο για να έχουν ένα σημείο αναφοράς πράγμα το οποίο διαπιστώνεται και από τον Μπονίδη (2004). Παράλληλα αποτελεί μια νόρμα στο σχολείο μέσω της οποίας πολλές φορές δημιουργούνται οι επικοινωνιακές διαδικασίες και διαπροσωπικές σχέσεις στην τάξη (Καψάλης & Χαραλάμπους, 1995). Αυτό όμως αντιτίθεται με τη φιλοσοφία του επίσημου αναλυτικού προγράμματος.

Στην ολότητά τους οι μαθητές θέλουν να διδάσκονται μέσα από παιχνίδι, συναγωνισμό, ενδιαφέρουσες δραστηριότητες, εργασίες με ποικίλα καθήκοντα, θεατρικό παιχνίδι. Ξέρουν πολύ καλά ότι η διδασκαλία μέσω αυτού του τρόπου κάνει το μάθημα για αυτούς συναρπαστικό και έτσι κατακτούν ευκολότερα αυτό που

διδάσκεται. Συνεπώς είναι επιτακτική η ανάγκη η εκπαιδευτική διαδικασία να κινηθεί προς ένα άλλο πλαίσιο, πιο καλλιτεχνικό (Eisner, 1979), το οποίο μέσα από διαφοροποιημένη διδασκαλία θα λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες όλων των παιδιών (Κουτσελίνη, 2006· Tomlinson, 2010) και θα στηρίζεται σε μια διαδικασία αναταπόδοσης στην οποία οι μαθητές θα είναι ισότιμοι παίκτες και συνδημιουργοί (Koutselini, 2017α, 2017β, 2014). Οι ευκαιρίες μάθησης εκτός των αιθουσών διδασκαλίας αποτιμούνται πολύ θετικά καθώς έχουν θετικό αντίκτυπο ειδικά στους μαθητές Δημοτικής εκπαίδευσης (Lloyd & Gray, 2014· Gray & Martin, 2012· Louv, 2008) ενώ παράλληλα έχει πολύ θετικά αποτελέσματα στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών (UNESCO, 2011). Θα πρέπει οι μαθητές να αρχίσουν να βγαίνουν εκτός αιθουσών διδασκαλίας για να επιδιωχθεί ο περιβαλλοντικός αλφαριθμητισμός (Herbert, 2008). Η σχέση εκπαιδευτικών και μαθητών επηρεάζεται από το βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί μπορούν να κατανοήσουν, να ερμηνεύσουν και να αντιδράσουν στη συμπεριφορά των μαθητών. Στην περίπτωση που ο εκπαιδευτικός δεν μπορεί να το πράξει αυτό τότε επηρεάζεται αρνητικά και η ικανότητα των εκπαιδευτικών να αλλάξουν την κουλτούρα του σχολείου (Barr, 2011) κάτι το οποίο αποτελεί και μια υπαρξιακή διάσταση του επίσημου αναλυτικού προγράμματος.

Λαμβανομένων υπόψη όλων των πιο πάνω διαπιστώνεται ότι η απόσταση που δημιουργείται μεταξύ επίσημου και των άλλων αναπαραστάσεων του αναλυτικού προγράμματος οφείλεται στο ότι οι εκπαιδευτικοί δεν προσέγγισαν ή επιμορφώθηκαν αποτελεσματικά για το νέο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η μέθοδος επιμόρφωσης των «ειδικών» μέσω της οποίας, όπως αναφέρουν οι Karagiorgi και Lymbouridou (2009), ένας εκπαιδευτικός αναλαμβάνει να επιμορφώσει τους υπόλοιπους συναδέλφους του στη σχολική μονάδα για ένα θέμα το οποίο παρακολούθησε σε ένα σεμινάριο επιμόρφωσης και η οποία μάλιστα εφαρμόζονταν αλλά και εφαρμόζεται συστηματικά στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα, έχει αποτύχει κάτι το οποίο κατέδειξε και η έρευνα της Κουρέα (2012). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Philiprou, Kontonourki και Theodorou (2016) πρόκειται ξεκάθαρα για την περίπτωση ενός συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος το οποίο από μόνο του ανατρέπει την προσπάθεια επανακαθορισμού του ρόλου του εκπαιδευτικού μέσα στη σχολική του μονάδα.

Η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων του αναλυτικού προγράμματος έγινε μέσω δοκιμίου ερωτήσεων που να ανταποκρίνεται στις εμφάνσεις του αναλυτικού προγράμματος. Η αποτυχία των μαθητών τόσο σε γνώσεις, χρήση δεξιοτήτων ενεργού πολίτη, συστημικής, ολιστικής και αειφόρου σκέψης ήταν δραματική κατά τρόπο που το δείγμα των μαθητών να μπορεί να χαρακτηριστεί ως περιβαλλοντικά αναλφάβητο. Ο Roth (1992) χαρακτηριστικά αναφέρει ότι υπάρχουν τέσσερα χαρακτηριστικά του περιβαλλοντικά εγγράμμου ατόμου: επίγνωση για τα περιβαλλοντικά ζητήματα, ενδιαφέρον, κατανόηση, ανάληψη δράσης.

Συμπεράσματα

Το αναλυτικό πρόγραμμα που έχει υιοθετηθεί ως επίσημο σύμφωνα και με τους ακαδημαϊκούς και μέλη της συγγραφικής επιτροπής αντιπροσωπεύει μια ιδεατή, ιδανική μορφή για το μάθημα της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης/Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη. Όμως οι επιφυλάξεις των ακαδημαϊκών για τη δυνατότητα

αποτελεσματικής εφαρμογής τους επαληθεύθηκαν καθώς μέσα από τα ευρήματα της έρευνας εντοπίστηκε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν κατανόησαν και ούτε αποδέχθηκαν το ρόλο που τους δίνει το νέο αναλυτικό πρόγραμμα. Έρευνες σε τοπικό επίπεδο επεσήμαναν τις ανησυχίες των εκπαιδευτικών για ελλιπή ενημέρωση αλλά και επιφυλάξεις σχετικά με τον τρόπο διεξαγωγής των επιμορφώσεων. Από την άλλη οι μαθητές αν και βιώνουν θετικά το μάθημα αφού είναι ένα χαλαρό όπως το χαρακτηρίζουν μάθημα εντούτοις ζητούν να διδάσκονται με τρόπο ο οποίος απέχει πολύ από τους τρόπους που καταγράφηκαν στην έρευνα και περιορίζονται στη διάλεξη και συζήτηση στην τάξη. Ως επιστέγασμα η παταγώδης αποτυχία των μαθητών σε σχετικό δοκίμιο τονίζει την ανάγκη υιοθέτησης συγκεκριμένων αλλαγών προς όφελος της μαθησιακής διαδικασίας. Είναι επιτακτική η ανάγκη για υιοθέτηση μιας μετανεωτερικής αντίληψης της διδασκαλίας του μαθήματος όπου προέχει η συμμετοχή και ανταποδοτικότητα (responsiveness) στη διαδικασία μάθησης (Koutselini, 2017α, 2017β, 2014). Συγκεκριμένα μέσω της έρευνας δράσης για την ανταποδοτικότητα οι εκπαιδευτικοί θα μπορούν να εννοήσουν και να αναθεωρήσουν τον τρόπο με τον οποίο διδάσκουν, που κατανοούν το αναλυτικό πρόγραμμα αλλά και το ρόλο τους ως εκπαιδευτικού (Koutselini, 2017α), διαδικασία η οποία συνάδει με την εφαρμογή ενός ανοικτού αναλυτικού προγράμματος.

Επιπλέον η πολιτεία θα πρέπει να λάβει σοβαρά υπόψη ότι αφού υιοθέτησε ένα αναλυτικό πρόγραμμα ανοικτού τύπου (Κουτσελίνη, 2001, 2013) το οποίο είναι πολύ δύσκολο να εφαρμοστεί καθώς χρειάζεται πολύ εξειδικευμένους στο θέμα εκπαιδευτικούς (Skilbeck & Reynolds, 1976) ότι θα πρέπει να προχωρήσει άμεσα σε αποτελεσματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αλλά και παροχή συγκεκριμένου και διαμορφωμένου υλικού το οποίο θα μπορούν να χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στις τάξεις τους. Σε αυτές τις περιπτώσεις όπου οι αλλαγές στο αναλυτικό πρόγραμμα είναι ριζικές τότε δεν πρέπει να υποτιμηθεί ο ρόλος των διδακτικών εγχειριδίων έτσι ώστε να βοηθήσουν στην ομαλή μετάβαση (Kennedy, 1996).

Άρα έστω και εκ των υστέρων απαιτούνται επιμορφώσεις οι οποίες να καταστήσουν ικανούς του εκπαιδευτικούς να αντιληφθούν το τι άλλαξε και πώς αυτοί έμπρακτα θα συμβάλουν ουσιαστικά στην επιτυχία της αλλαγής αφού είναι απαραίτητο να καλυφθούν οι ανάγκες τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών σε μια επιτυχημένη εισαγωγή καινοτομίας (Nisbet, 1973· Fullan 1982· Rudduck 1990) αλλά και να νιώσουν οι εκπαιδευτικοί ότι μπορούν να εμπλακούν αποτελεσματικά σε αυτή (Duke, 2004).

Βιβλιογραφία

Καψάλης, Α. & Χαραλάμπους, Δ.(1995). Σχολικά εγχειρίδια, Θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική. Αθήνα: Έκφραση.

Κουτσελίνη, Μ. (2001). Ανάπτυξη Προγραμμάτων. Θεωρία–Έρευνα–Πράξη. Λευκωσία.

Κουτσελίνη, Μ. (2006). Διαφοροποίηση Διδασκαλίας–Μάθησης σε τάξεις μεικτής ικανότητας. Φιλοσοφία και έννοια. Προσεγγίσεις και εφαρμογές. Τόμος Α. Λευκωσία.

Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, Μ. (2013). Αναλυτικά Προγράμματα και Διδασκαλία. Αθήνα: Πεδίο.

Κουρέα, Π. (2012). Νέα Αναλυτικά Προγράμματα: Η ανθρώπινη πλευρά της αλλαγής. Στο Ν. Τσαγγαρίδου, Κ. Μαύρου, Σ. Συμεωνίδου, Ε. Φτιάκα, Λ. Συμεού & Ι. Ηλία (Επιμ. έκδ.). Η Κρίση και ο ρόλος της Παιδαγωγικής: Θεσμοί, Αξίες, Κοινωνία (σσ. 430-442). Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου

Μπονίδης, Κ, Θ. (2004). Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας, Διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις. Αθήνα: Μεταίχιμο.

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού-Επιτροπή Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης. (2004). Δημοκρατική και ανθρώπινη Παιδεία στην Ευρωκυπριακή Κοινωνία–Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού. Μανιφέστο Διαμορφωτικής Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης. Σύνοψη της Φιλοσοφίας και των Προτάσεων. Λευκωσία.

Υπουργικό Συμβούλιο (2008). Αρ. Απόφασης 67.339, Ημερ. 11/6/2008

Φλογαΐτη, Ε. (2006) Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ainsworth, M.T., Ortlieb, E., Cheek, E.H., Pate, R.S. & Fetters, C. (2012). First-grade teachers' perception and implementation of a semi-scripted reading curriculum. *Language and Education*, 26(1), 77-90

Barr, J.J. (2011). The relationship between teachers' empathy and perceptions of school culture. *Educational Studies*, 37(3), 365-369

Brooks, C. (2006). Curriculum cycle: Effective implementation. Εργασία που παρουσιάστηκε στο College of Alberta School Superintendents, Μάρτιος, 2006. Alberta Education: Author.

Brophy, J. E. (1982). How teachers influence what is taught and learned in classrooms. *Elementary School Journal*, 83(1), 1-13.

Buss, D., Rosenberg, D. & Tosh, D. (1998). Curriculum perceptions: a multivariate analysis. *Educational Studies*, 14(3), 243-255

Doherty, J. & Travers, M. (1984). Teachers' perceptions of factors influencing the curriculum. *Educational Studies*, 10(3), 195-208

Duke, D. L. (2004). The challenges of educational change. NY: Pearson.

Eisner, E. W. (1979). The Educational Imagination. New York: MacMillan.

Fullan, M. (1982). The Meaning of Educational Change. NY: Teachers College Press.

- Geerdink, H., Bergen, T. & Dekkers, H. (2011). Diversity in primary teacher education gender differences in student factors and curriculum perception. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 17(5), 575-596
- Goodlad, J.I. (1968). Curriculum: A Janus Look. *Journal of Curriculum Studies*, 1(1), 34-46
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry: The study of curriculum practice*. New York: McGraw-Hill
- Goodlad, J. I. (1984). *A Place Called School*. New York: MacMillan
- Gray, T. & Martin, P. (2012). The role and place of outdoor education in the Australian National Curriculum, *Australian Journal of Outdoor Education*. 16 (1) 39-50
- Handal, B., Herrington, A. (2003). Mathematics teachers' beliefs and curriculum reform. *Mathematics Education Research Journal*, 15(1), 59-69.
- Hargreaves, D. (1978). Power and the paracurriculum. Στο C. Richards (Εκδ.) *Power and the Curriculum: issues in curriculum studies*. Driffield: Nafferton.
- Herbert, T. 2008. Eco-intelligent education for a sustainable future life. Στο I. Pramling Samuelsson & K. Yoshie (Εκδ.) *The contribution of early childhood education to a sustainable society* (63–67). Paris: UNESCO.
- Karagiorgi, Y. & Lymbouridou, C. (2009). The story of an online teacher community in Cyprus. *Professional Development in Education*. 35(1). 119-138.
- Kennedy, C. (1996). Teacher roles in curriculum reform. *English Language Teacher Education and Development (ELTED) Journal*. 2(1), 77-89. Ανακτήθηκε Απρίλιος 11, 2018, από <http://www.elted.net/uploads/7/3/1/6/7316005/v2kennedyc.pdf>
- Klein, M.F. (1992). Essential characteristics of his teaching. *Teaching Education*, 4(2), 155-160
- Koutselini, M. (2014). Empowering principals and teachers to develop participatory teacher leadership: Towards the meta-modern paradigm of teacher development. Στο C. Craig, & L. Orland-Barak (Εκδ.), *International Teacher Education: Promising Pedagogies of Teacher Leadership*, 22(2), (σσ. 71-87). U.S.A.: Emerald.
- Koutselini, M. (2017α). Teacher Responsive Teaching and Learning Initiatives Through Action Research. Στο I.H. Amzat & Nean P. Valdez (Εκδ.), *Teacher Empowerment Toward Professional Development and Practices- Perspectives Across Borders* (σσ. 185-195). Springer.

Koutselini, M. (2017β). The Reflective Paradigm in Higher Education and Research: Compassion in Communities of Learning. Στο Paul Gibbs (Εκδ.), *The Pedagogy of Compassion at the Heart of Higher Education* (σσ. 203-213). Springer.

Kyriakides, L., Creemers, B., Panayiotou, A., Vanlaar, G., Pfeifer, M., Gašper, κ.ά. (2014). Using Student Ratings to Measure Quality of Teaching in Six Euro-pean Countries. *European Journal of Teacher Education*. 37(2). 125–143. doi:10.1080/02619768.2014.882311

Lloyd, A. & Gray, T. (2014). Place -based outdoor learning and environmental sustainability within Australian Primary Schools. *Journal of Sustainability Education*. Ανακτήθηκε Απρίλιος, 1 2018, από http://www.susted.com/wordpress/content/place-based-outdoor-learning-and-environmental-sustainability-within-australian-primary-school_2014_10/

Louv, R. (2008). *Last child in the woods. Saving Our Children from Nature-Deficit Disorder*. Chapel Hill, North Carolina: Algonquin Books.

Nisbet, J. (1973). *The Schools Council, Case Studies of central institutions for educational change*. Paris: OECD / CERI.

Oh, S., You, Y., Kim, W. & Craig, C.J. (2013). What spurs curriculum making in physical education? Four narratives of experienced teachers. *Sport, Education and Society*, 18(2), 243-266

Philippou, S., Kontovourki, S. & Theodorou, E. (2016). Professional Development for Professional Pedagogues. Contradictions and tensions in re-professionalizing teachers in Cyprus. Στο J. Rahatzad, H. Dockrill, S. Sharma & J. Phillion (Εκδ.), *Internationalizing teaching and teacher education for equity: Engaging alternative knowledges across ideological borders* (pp. 159–179). Charlotte, NC: Information Age.

Pinar, W. F. (2009). "Dreamt into existence by others": Curriculum theory and school reform. *Theory into Practice*. 31(3), 228-235. doi: 10.1080/00405849209543547

Priestley, M., Minty, S. & Eager, M. (2013). School-based curriculum development in Scotland: curriculum policy and enactment. *Pedagogy, Culture & Society*, 22(2), 189-211. doi: 10.1080/14681366.2013.812137

Roehrig, G., Kruse, R., & Kern, A. (2007). Teacher and school characteristics and their influence on curriculum implementation. *Journal of Research in Science Teaching*, 44(7), 883-1009.

Roth, C. E. (1992). Environmental literacy: Its roots, evolution and directions in the 1990s. ERIC Publications, 1-51. Ανακτήθηκε Μάρτιος 10, 2018 από <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED348235.pdf>

Rudduck, J. (1990). *Innovation and change: Developing, involvement and understanding*. Milton Keynes: Open University Press.

Smith, K., Hodson, E. & Brown, T. (2013). Teacher educator changing perceptions of theory. *Educational Action Research*, 21(2), 237-252

Sosniak, L. A. & Stodolsky, S. S. (1993). Teachers and textbooks: Materials use in four fourth-grade classrooms. *The Elementary School Journal*, 93(3), 249-275.

Stokes, E., Edge, A. & West, A. (2001). FINAL REPORT. Environmental education in the educational systems of the European Union. Commissioned by the Environment Directorate-General of the European Commission. Ανακτήθηκε Ιανουάριος 20, 2018 από http://www.medies.net/_uploaded_files/ee_in_eu.pdf

Spillane, J. P., Reiser, B. J. & Reimer, T. (2002). Policy implementation and cognition: Reframing and refocusing implementation research. *Review of Educational Research*, 72(3), 378-431.

Stronge, J. H. & Grant, L. W. (2009). *Student achievement goal setting: Using data to improve teaching and learning*. Larchmont, NY: Eye On Education.

Skilbeck, M. & Reynolds, J. (1976) *Culture and the classroom*. London: Open Books

Tomlinson, C. A. (2010). *Differentiation strategies*. Ανακτήθηκε Απρίλιος 20, 2018 από http://www.caroltomlinson.com/2010SpringASCD/Rex_SAstrategies.pdf

Tudor, I. (2001). *The dynamics of the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

UNECE (1995). *Protection and sustainable use of water resources and aquatic ecosystems*. New York.

UNESCO (2005). *UN Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014). Education for Sustainable Development Information Brief*. Ανακτήθηκε Ιούλιος 20, 2015, από <http://www.unesco.org/education/tlsf/extras/img/DESDbrief.pdf>

UNESCO. (2011). *Education for Sustainable Development: An expert review of Processes and Learning*. Paris: UNESCO.

van den Akker, J. (2003). *Curriculum perspectives: An introduction*. Στο J. van den Akker, W. Kuiper & U. Hameyer (Εκδ.), *Curriculum landscapes and trends* (σσ. 1-10). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Wedell, M. (2005). Cascading training down into the classroom: The need for parallel planning. *International Journal of Educational Development*, 25(6), 637-651.

Woodward, A., Elliott, D. L. (1990). Textbook use and teacher professionalism. Στο D. L. Elliott & W. Arthur (Εκδ.), Textbooks and schooling in the United States, (σσ.178-193). Chicago: University of Chicago Press.

Αναμόρφωση της σχολικής μονάδας για εμπέδωση κοινοτικού πνεύματος στην κυπριακή κοινωνία

Παρτασίδης Νεκτάριος
Υποψήφιος Διδάκτορας Κοινωνιολογίας, Πανεπιστήμιο Κύπρου
Πρόεδρος Συνδέσμου Κοινωνιολόγων Κύπρου
partasides.n@gmail.com

Κλεάνθους Νάσια
Ειδική Επιστήμονας, Πανεπιστήμιο Κύπρου
Αντιπρόεδρος Συνδέσμου Κοινωνιολόγων Κύπρου
nasiak@yahoo.com

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη, στοχεύει στην εισήγηση κατευθυντήριων γραμμών σχετικά με την προσπάθεια (επανα)χάραξης κοινωνικής πολιτικής στο σύστημα εκπαίδευσης της κυπριακής κοινωνίας. Υπό το πρίσμα αυτό, επιδιώκεται η προώθηση κοινωνιολογικών προσεγγίσεων, όσον αφορά κυρίως τη θεσμική αναμόρφωση των σχολικών μονάδων (π.χ. αναδιάρθρωση οργανωσιακής δομής και μαθησιακής διαδικασίας, εργοδότηση κοινωνιολόγων και άλλων κοινωνικών επιστημόνων). Επιπλέον, θεσμική αναμόρφωση των σχολικών μονάδων σημαίνει ότι μπορούν να διασυνδεθούν με την κοινότητα, δηλαδή να διαχειρίζονται αποτελεσματικά τα διάφορα κοινωνικά φαινόμενα που ανακύπτουν (π.χ. σχολικός εκφοβισμός, νεανική παραβατικότητα). Προϋπόθεση των παραπάνω, συνιστά ο (επανα)σχεδιασμός μιας ρηξικέλευθης, σύγχρονης και ανθρωποκεντρικής παιδείας. Συμπερασματικά τα συμβαλλόμενα μέρη (π.χ. μαθητές/τριες, γονείς, εκπαιδευτικοί, κοινωνικοί φορείς), θα μπορούν να καταστούν συντελεστές προς την εμπέδωση κοινοτικού πνεύματος, σε μια όντως δημοκρατική κοινωνία των πολιτών.

Λέξεις κλειδιά: εκπαίδευση, σχολική μονάδα, κοινοτικό πνεύμα, κοινωνία της γνώσης, αναμόρφωση

Anamorphosis of the school unit for the embedment of communal spirit in Cypriot society

Partasides Nektarios
Doctoral Candidate in Sociology, University of Cyprus
President of the Cyprus Sociological Association
partasides.n@gmail.com

Kleanthous Nasia
Adjunct Scientist, University of Cyprus,
Vice-President of the Cyprus Sociological Association
nasiak@yahoo.com

Summary

The present study, aims to the suggestion of guidelines related to the effort for the (re)making of social policy, in the educational system of Cypriot society. Under this light, is sought after the promotion of sociological approaches, mainly concerning the institutional reformation of the school units (e.g. rearticulating of organizational structure and learning process, employment of sociologists and other social scientists). Moreover, institutional anamorphosis of the school units, connotes these may interconnect to the community, namely the management of various social phenomena that occur (e.g. school bullying, youth delinquency). Prerequisite for the aforementioned, is the planning of an innovational, contemporaneous, and anthropocentric paideia. Conclusively, stakeholders (e.g. students, parents, educators, social agencies), will be able to become coefficients, towards the embedment of communal spirit, in a substantially democratic civil society.

Keywords: education, school unit, communal spirit, knowledge society, anamorphosis

Όταν πάλι μπαίνουν στον ιστορικό στίβο γενεές με πνεύμα γενναίο και δημιουργικό, που όχι μόνο «παίρνουν» από την παιδεία του λαού τους, αλλά και της «δίνουν» με τη φαντασία, την ευαισθησία, την οξύνοια, την πρωτοβουλία τους, το κεφάλαιο πολλαπλασιάζεται, επενδύεται σε αξίες υψηλότερου επιπέδου, και τότε είναι τυχερώτερες οι επερχόμενες γενεές, γιατί θα ζήσουν μέσα σ' ένα ευνοϊκότερο για την προκοπή τους πνευματικό περιβάλλον, στους κόλπους μιας παιδείας πλουσιότερης, βαθύτερης, λεπτότερης. (Ευάγγελος Παπανούτσος, Πρακτική Φιλοσοφία: Α' Βιοσοφία, Β' Μικρές Τομές σε Μεγάλα Ζητήματα, Αθήνα: Εκδόσεις «Νόηση», (2011), σ. 47)

Εισαγωγή

Δικαιολογημένα έχει καταγραφεί και σε τοπικό συμπόσιο της Κύπρου για την εκπαίδευση, ότι ήδη από τα αρχαία χρόνια σε γεωγραφικές περιοχές όπου άκμασε ο ελληνικός πολιτισμός,

διδόταν τεράστια σημασία στην παιδεία και τη μόρφωση των παιδιών, αρχικά στο σπίτι (για τους πλούσιους), και στη συνέχεια οργανωμένα, από το κράτος (Αρχαία Σπάρτη), ή από ιδιωτικά σχολεία, πάντοτε όμως σύμφωνα με τις παραδόσεις και τα ιδανικά της πόλης (Αρχαία Αθήνα), και από την Εκκλησία, κατά την εποχή του Βυζαντίου και της Τουρκοκρατίας. Στη διαδικασία της εκπαίδευσης των νέων, τον προφορικό λόγο συμπλήρωσε σιγά σιγά και ο γραπτός λόγος (Σοφοκλέους - Παπαδήμα, 2009, σ. 15),

ενώ τα βιβλιοδετημένα χειρόγραφα και άλλα γραπτά κείμενα, σηματοδότησαν τρόπον τινά, μια πρώιμη εκδοχή τεχνικής μεθόδου «διαδικτύωσης» και διακίνησης πληροφοριών ή γνωσιολογικής κατάρτισης σε «βάσεις δεδομένων», εφ' όσον συστάθηκαν και οι πρώτες βιβλιοθήκες (π.χ. βιβλιοθήκη του Ευριπίδη, βιβλιοθήκη της Περγάμου, βιβλιοθήκη του Πλάτωνα). Μέσα από το ίδρυμα της παιδείας όμως, η διεύρυνση σε αντικείμενα γνωσιολογικής κατάρτισης, δεν αποτελούσε θέσφατο. Πυλώνας ήταν μάλλον η ηθοπλαστική αγωγή χαρακτήρα, δίχως να παρακάμπτεται η καλλιέργεια ενσυνείδητης αυτονομίας του ανθρώπου ως πρόσωπο. Κυρίως προς αποφυγή δυστυχών «αγελαίων» συμπεριφορών, για τη σφυρηλάτηση ανθρωπίνων προσώπων, προς «εξασφάλιση της ευτυχίας τους (με τη συμπεριφορά τους, τις ενέργειές τους, την ικανότητά τους να ελέγξουν τα πάθη και τις αδυναμίες τους), τις σχέσεις τους με τους άλλους και τον εαυτό τους, και με την αποφυγή αβελτηρίας και αδιαφορίας» (Περσιάνης, 2010, σ. 457), ώστε μακριά από πολιτικές σκοπιμότητες, να παραμένουν ενεργοποιημένοι στα κοινά.

Ένας χρήσιμος ορισμός για το οργανωμένο εκπαιδευτικό σύστημα, όπως καταρτίζεται ως δημόσιο αγαθό «εκπαιδευσιμότητας», τόσο στην πορεία της ανθρώπινης ιστορίας που στηρίζεται και υπάγεται απευθείας στη μέριμνα αρμόδιων κρατικών υπηρεσιών και αρχών, όσο και από ιδιωτικούς φορείς που αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες για τη δημιουργία και λειτουργία σχολικών μονάδων υπό την εποπτεία του κράτους, με την κοινωνιολογική προοπτική θα μπορούσε να αποδοθεί ότι είναι: «η δυνατότητα προς όφελος από την επίσημη εκπαίδευση, που εκλαμβάνεται ότι επηρεάζεται από τις διαφορές σε μοτίβα ανατροφής παιδιών και φυσικής υποστήριξης» (Jary & Jary, 2005, σ. 175). Δεν είναι μυστικό εξάλλου, πως η διάρθρωση του σύγχρονου πεδίου για κοινωνικό προσπολιτισμό των νέων παιδιών, ακόμη και σε αντιπαραβολή ακόμη με το κοντινό παρελθόν που προηγήθηκε της χιλιετίας που διανύουμε, πλέον αποτυπώνεται εντελώς διαφορετικά στις κάθε λογής κοινωνικές σχέσεις όπως παρατηρούνται διαχρονικά. Κατά συνέπεια στην παρούσα μελέτη, ως προϊόν κοινωνιολογικής σκέψης θίγονται επιγραμματικά χρειώδεις τομές σε σχέση με: α) την τυποποιημένη παιδαγωγική μεθοδολογία, όσον αφορά την εκπαιδευτική διαδικασία όπως εξακολουθεί να εφαρμόζεται και την ανάγκη για συγχρονισμό με την κοινωνία της γνώσης, β) τρόπους αντιμετώπισης κρουσμάτων σχολικού εκφοβισμού και παραβατικής συμπεριφοράς που μάλλον τείνουν να αυξάνονται, και γ) περαιτέρω ζητήματα οργανωσιακής δομής, θεμελίωσης νέων προδιαγραφών συστηματοποιημένης εκπαίδευσης για τις σχολικές μονάδες της κυπριακής κοινωνίας. Οι τρεις προοπτικές όπως καταγράφονται στη συνέχεια, είναι κεντρικοί πυλώνες που συστήνουν και τις προοπτικές εμπέδωσης κοινοτικού πνεύματος, καθότι δεν συνιστά πολιτική θέση, αλλά την οργανωμένη και εθελοντική προαγωγή κοινοτικού τρόπου, όπου «να αναπτυχθούν τα βασικά γνωρίσματα προσωπικότητας που χαρακτηρίζουν παραγωγικά άτομα και για να προσκτηθούν πυρήνα αξιών» (Etzioni, 1994, σ. 90), ως ακρογωνιαίο λίθο της φθίνουσας κοινωνικής εμπιστοσύνης.

Συγχρονισμός της σχολικής μονάδας με την κοινωνία της γνώσης

Στις 9 Οκτωβρίου 2013 δημοσιοποιήθηκαν τα αποτελέσματα της διεθνούς έρευνας PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies – Πρόγραμμα για τη Διεθνή Αξιολόγηση Δεξιοτήτων Ενηλίκων) του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ)¹ για την Κύπρο, κατόπιν δημόσιας

διάσκεψης. Για τη διεξαγωγή της έρευνας εφαρμόστηκε μεθοδολογία της τυχαίας στρωματοποιημένης αναλογικής δειγματοληψίας –γεγονός που διασφαλίζει κατά το μέγιστο δυνατό την αξιοπιστία των ευρημάτων- όπου επελέγησαν 4.500 χιλιάδες άτομα ηλικίας 16 μέχρι 65 ετών από 13.650 νοικοκυριά, εξαιρουμένων των κατεχόμενων περιοχών. Η συλλογή και ανάλυση δεδομένων, έγινε μέσω μακροσκελών ερωτηματολογίων και της υλοποίησης εργασιών σε ηλεκτρονική και έντυπη μορφή που χορηγήθηκαν στα συμμετέχοντα άτομα. Αντικείμενο της έρευνας ήταν η διερεύνηση γνωσιολογικών δεξιοτήτων στα πεδία του γλωσσικού, μαθηματικού και τεχνολογικού αλφαριθμητισμού, που διασφαλίζουν τη «λειτουργικότητα» ικανοτήτων του πληθυσμού τόσο στον επαγγελματικό όσο και στον κοινωνικό χώρο. Απώτερο στόχο της εκπαιδευτικής πολιτικής για την Ευρωπαϊκή Ένωση ως υπερεθνικό φορέα, αποτελεί η μακροπρόθεσμη, σφαιρική μελέτη των συστημάτων εκπαίδευσης και εφαρμογή εκπαιδευτικής πολιτικής εν γένει, έτσι που να συνάδει με επαρκή γνωσιολογικό καταρτισμό ατόμων στις χώρες μέλη, όπως προνοείται και από το άρθρο 149 της Συνθήκης του Μάαστριχτ. Εν προκειμένω, για «να εξασφαλιστεί η ποιότητα της σχολικής εκπαίδευσης, το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και το Συμβούλιο συνιστούν στα κράτη μέλη να ευνοήσουν τη δημιουργία διαφανών συστημάτων αξιολόγησης, να ενθαρρύνουν τη συμμετοχή όλων των σχολικών παραγόντων στη διαδικασία αξιολόγησης και να προωθήσουν τη συνεργασία μεταξύ όλων των αρμόδιων αρχών²» (Μούσης, 2002, σ. 95).

Επομένως διάφορες εικασίες που εκφράζονται διαχρονικά στην Κύπρο, περί κινδύνου κατάρρευσης του όλου οικοδομήματος του εκπαιδευτικού συστήματος, σε περίπτωση εκ βάθρων μεταρρύθμισης, τελούν μάλλον υπό αμφισβήτηση. Το ίδιο ισχύει για συνέργειες με κοινωνικούς φορείς, όπου λόγω επιστημονικού αντικειμένου δύνανται να συμβάλουν σε πρότυπη αναδιάρθρωση του συστήματος εκπαίδευσης, βάσει θεωρητικών σχημάτων και εμπειρικών ερευνών. Είναι σημαντικό δε, να σημειωθεί ότι ορισμένες αλλαγές έχουν εφαρμοστεί μέχρι στιγμής, ειδικότερα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, παρατηρούνται ως αποσπασματικές, άνευ καθολικής συμμετοχής και ολιστικής προσέγγισης των εμπλεκόμενων κοινωνικών ή άλλων φορέων. Κάτι που ενδεικτικά τουλάχιστον, συμπεραίνεται από ανακοινώσεις τύπου της Ευρωπαϊκής Ένωσης³ και από εκθέσεις αξιόπιστων διεθνών οργανισμών⁴, που αναφέρονται συγκεκριμένα στο κυπριακό σύστημα εκπαίδευσης.

Η αναδιοργάνωση θεσμικού πλαισίου για την παροχή υψηλής ποιότητας δημόσιας και ιδιωτικής εκπαίδευσης ως συστηματοποιημένου φορέα δευτερογενούς κοινωνικοποίησης στη σχολική μονάδα, σύμφωνα με σύγχρονες και διεθνείς τάσεις πρότυπων παραδειγμάτων σε προηγμένες κοινωνίες, θεωρείται άρρηκτα συνυφασμένη με τη λεγόμενη κοινωνία της γνώσης ή της πληροφορίας⁵. Όπου δηλαδή υφίστανται

υψηλά επίπεδα χρήσης πληροφοριών από ανθρώπους στην καθημερινή τους ζωή και στους πλείστους οργανισμούς και χώρους εργασίας: χρησιμοποιείται κοινή ή συμβατική τεχνολογία για μια πληθώρα προσωπικών, κοινωνικών, εκπαιδευτικών, και επαγγελματικών δραστηριοτήτων: και υπάρχει μια διαδεδομένη δυνατότητα για ταχεία μετάδοση, λήψη, και ανταλλαγή ψηφιακών

δεδομένων μεταξύ τόπων ανεξαρτήτως απόστασης (Katz, 2005, σσ. 293-294).

Άρα η ένταξη της τεχνολογίας στο κυπριακό σύστημα εκπαίδευσης είναι επιβεβλημένη ανάγκη, από τις συνθήκες αυτές καθαυτές, που ωθούν σε μεταρρυθμίσεις. Αναδιοργάνωση χρειάζεται για παράδειγμα στη σειρά μαθημάτων, τον τυποποιημένο τρόπο διδασκαλίας που συνήθως είναι πληκτικός για το μαθητικό ακροατήριο, σε πρόνοιες συνεχούς αξιολόγησης όσον αφορά ρήτρες ειδημοσύνης και παραγωγικότητας των διδασκόντων. Κυρίως όμως χρειάζεται η συμπερίληψη κοινωνιολόγων και άλλων κοινωνικών επιστημόνων, που έχουν ως ερευνητικό υπόβαθρο τη συστηματική μελέτη των κοινωνιών, των κοινωνικών σχέσεων, των κοινωνικών φαινομένων, ώστε διαμέσου του σχολικού περιβάλλοντος να δημιουργηθούν ορόσημα φυσικής και συναισθηματικής ολοκλήρωσης προσώπων, ανάπτυξης κριτικής σκέψης ενήλικων πολιτών, πρόσκτησης χρήσιμων ατομικών ικανοτήτων για το σύγχρονο κοινωνικο-πολιτισμικό γίγνεσθαι.

Ο συγχρονισμός με την κοινωνία της γνώσης και τη ρηξικέλευθη (δια)δικτύωση πληροφοριακών στοιχείων, παράλληλα εξυπηρετεί ως συνεκτικός κρίκος για διασφάλιση μετρήσιμων στατιστικών δεδομένων επί της ορθολογικής διαχείρισης και ανάπτυξης ανθρώπινου κεφαλαίου, μέσω του Δείκτη Ανθρώπινης Ανάπτυξης και του Δείκτη Κοινωνικής Προόδου. Ανεξάρτητα από τις ανισότητες διαδικτυακής προσβασιμότητας μεταξύ ατόμων του γενικού πληθυσμού οιασδήποτε κοινωνίας, στη ψηφιακή εποχή που διανύουμε η τεχνολογία δεν παύει να αποτελεί επιπλέον διασυννοριακό έρεισμα, την πεμπτούσια κατατόπισης και ερεθισμάτων σε ευρύ φάσμα γνωστικών αντικειμένων, απόκτησης γνώσεων, ενημέρωσης, σημείο ανθρώπινης διεπαφής σε ιστοτόπους κοινωνικής δικτύωσης και διαμέσου της επαγγελματικής προοπτικής. Ζήτημα που ισχύει και για αναπτυσσόμενες χώρες όπως η Κύπρος, στις οποίες η ελλιπής εκπαίδευση του ανθρώπινου κεφαλαίου δεν συμβαδίζει με φιλόδοξες αναπτυξιακές προοπτικές των εγχώριων πολιτικών και οικονομικών κύκλων ή των αυξανόμενων ξένων επενδύσεων.

Στην κοινωνία της γνώσης, η «διακανάλωση» των κοινωνικών σχέσεων με διαδραστικά ψηφιακά εργαλεία, αναβαθμίζει το επικοινωνιακό πλέγμα καθώς μοιάζει να γίνεται ολοένα πιο διαμπερές, πιο πολύπλοκο, για εξάσκηση της φυσικής κοινωνικότητας των ανθρώπων. Φερ' ειπείν, σε συναφείς μελέτες διαπιστώνεται πως

το διαδίκτυο, στην πληθώρα της εμβέλειας των εφαρμογών του, είναι το επικοινωνιακό φάσμα για τη ζωή μας, για την εργασία, για την προσωπική επαφή, για την κοινωνική δικτύωση, για πληροφορίες, για ψυχαγωγία, για δημόσιες υπηρεσίες, για την πολιτική, και για τη θρησκεία» (Castells, 2013, σ. 64).

Ομολογουμένως, η εκπαίδευση στη φάση της λεγόμενης Τέταρτης Βιομηχανικής Επανάστασης⁶, δεν μπορεί παρά να διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο για την εμπέδωση τεχνογνωσίας και άλλων ποιοτικών δεξιοτήτων, στα ραγδαία μεταβαλλόμενα και εξαιρετικά πολυσύνθετα κοινωνικά περιβάλλοντα, που έχουν ως καταλυτικό γνώμονα την τεχνολογική ανάπτυξη. Ειδικότερα, μπορεί να σημειωθεί πως

οι άνθρωποι απαιτείται να επενδυθούν με βασικές ικανότητες όπως την ανάγνωση, τη γραφή, τα μαθηματικά και με μια γενική γνώση του φυσικού, κοινωνικού και οικονομικού περιβάλλοντος: και είναι εξίσου σημαντικό να γνωρίζουν πως να μαθαίνουν, έτσι που να είναι σε θέση να προσκτήσουν καινούριες, μερικές φορές ιδιαίτερα εξειδικευμένες, μορφές πληροφοριών (Giddens, 2006, σ. 687).

Στο ίδιο μήκος κύματος, η άποψη περί πολιτισμικής αναπαραγωγής αρχών και αξιακών γνωμόνων, συμβάλλει επικουρικά προκειμένου να μελετώνται διεξοδικά οι ετερόκλητοι τρόποι μέσω των οποίων «τα σχολεία, σε συνάρτηση με άλλους κοινωνικούς θεσμούς, συμβάλλουν διαγενεακά σε διαιώνιση των κοινωνικών και οικονομικών ανισοτήτων» (Giddens, 2006, σ. 710), σε συντήρηση και ροή τάσεων κοινωνικής διαστρωμάτωσης, είτε αντιστρόφως σε απάμβλυνση των κοινωνικών διαφορών, αναλόγως των τιθέμενων στόχων οικοδόμησης πολιτισμικού κεφαλαίου. Κάτι που εν μέρει εξαρτάται από την πολιτική δυναμική για κοινωνική αλλαγή και τεχνολογική πρόοδο, σε συνδυασμό με τη δημόσια σφαίρα. Κατ' αυτό τον τρόπο, τα κοινοτικά γνωρίσματα, οι κοινωνικές σχέσεις και δίκτυα επικοινωνίας σε τοπικό επίπεδο, διατηρούν τον κοινωνικό τους χαρακτήρα, την ταυτότητά τους και ταυτόχρονα εμπλουτίζονται χωρίς κραδασμούς, μέσα στον νέο μεταπολιτισμικό χάρτη που αναφαίνεται εγγύς, λόγω των δυνάμεων της παγκοσμιοποίησης, των μεταναστευτικών ρευμάτων.

Οδεύοντας σε μια ανθρωποκεντρική διασύνδεση της σχολικής μονάδας με την κοινότητα

Ακόμη και σήμερα στην τοπική κοινωνία η σχολική μονάδα εκλαμβάνεται ως αποκομμένο κοινωνικό σκηνικό, στο οποίο οι νέες γενιές εισάγονται για να αποκτήσουν βασική γνωσιολογική κατάρτιση, με εργαλειακά όμως κριτήρια. Κάτι το οποίο συνάδει και με τις ευρύτερες αντιλήψεις οργανωμένων συνόλων (π.χ. συντεχνίες εκπαιδευτικών, εκπαιδευτικές οργανώσεις, επαρχιακές ομοσπονδίες γονέων, κοινωνικών φορέων) που εμπλέκονται άμεσα ή έμμεσα στα δρώμενα του συστήματος εκπαίδευσης, περί αυτονόμησης των σχολικών μονάδων σαν «απόλυτη λύση» για βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά και για την αντιμετώπιση σχετικών διοικητικών ή άλλως πως κοινωνικών προβλημάτων που συναντώνται (π.χ. γλωσσικά εμπόδια, κοινωνικός αποκλεισμός αλλογενών μαθητών). Και τούτο είναι κατά τη γνώμη μας εντελώς λανθασμένη οπτική. Εδώ χρειάζεται να γίνει υπόμνηση, ότι εν συγκρίσει με αλλοτινές εποχές, όπου μάλιστα η Κύπρος βρισκόταν υπό τον αγγλικό ζυγό,

ο μαθητής πήγαινε στο σχολείο κυρίως για να γίνει άνθρωπος, να διαμορφωθεί ως χαρακτήρας και να κοινωνικοποιηθεί. Σήμερα πηγαίνει κυρίως για να αποκτήσει γνώσεις που θα τον βοηθήσουν να εισαχθεί στο πανεπιστήμιο ή να ασκήσει ένα επάγγελμα. Έτσι ο ρόλος της προσφοράς αγωγής έχει κατ' ανάγκη υποβαθμισθεί (Περσιάνης, 2010, σ. 41),

με αποτέλεσμα να αποθεώνεται η συμπαγής ατομικότητα έναντι της συλλογικότητας, κι έτσι να χάνεται ενδιάμεσα η προοπτική για την ανάπτυξη κοινοτικού πνεύματος. Κατά συνέπεια, στο σύγχρονο κοινωνικό γίνεσθαι, η σχολική μονάδα απαιτείται να διασυνδεθεί με την κοινότητα, προκειμένου να αναζωογονηθούν οι κοινωνικές σχέσεις και εν συνεχεία να ευνοηθεί η ανάπτυξη του κοινοτικού πνεύματος, ως ζωντανή ιδέα ανθρωποκεντρισμού, που να ανακαινίζει πολιτισμικά τους τρόπους διεξαγωγής του κοινωνικού γίνεσθαι στο νησί. Έπειτα,

με την πάροδο του τελευταίου αιώνα, οι νέοι άνθρωποι έγιναν πιο ενεργοί σεξουαλικά νωρίτερα από ότι η γενιά των γονιών τους. Εν μέρει λόγω της απεξάρτησής τους από την κοινότητα και τον γονικό έλεγχο, οι σημερινοί νέοι άνθρωποι έχουν περισσότερη σεξουαλική ελευθερία από ότι ποτέ άλλοτε. Διαβιούμε σε έναν σεξουαλικό πολιτισμό όπου οι έφηβοι παροτρύνονται να είναι σεξουαλικά ενεργοί (Zinn, κ. ά., 2008, σ. 246).

Συνεπώς, εν όψει αναμόρφωσης της σχολικής μονάδας, επίσης διδακτικά χρειάζεται να προσεγγίζονται οι έννοιες της σεξουαλικής αγωγής, της αγωγής των διαπροσωπικών σχέσεων. Εν συντομία μπορεί να καταγραφεί ότι πρόκειται για τη μάθηση περί της βιολογικής, ηθικής και συναισθηματικής ανάπτυξης και ολοκλήρωσης ατόμων. Άλλωστε η σεξουαλικότητα είναι «μια φυσική είτε ζωτική λειτουργία του ατόμου που βρίσκει έκφραση μέσω σεξουαλικών δραστηριοτήτων και σχέσεων» (Jary & Jary, 2005, σ. 552)⁷.

Για να καταστούν όμως όλα τα πιο πάνω εφικτά, χρειάζεται κάθε σχολική μονάδα, να ενταχθεί μακροπρόθεσμα σε γενικούς σχεδιασμούς κατά περιοχές εκπαιδευτικής προτεραιότητας, όπου να προωθείται η λεγόμενη «θετική διάκριση». Είναι γνωστό ότι

σε περιοχές κοινωνικής, πολιτισμικής και περιβαλλοντικής υστέρησης, οι γονικές νοοτροπίες θα ήταν αδιάφορες και να ανιχνευτεί πως τα παιδιά αντιμετωπίζουν εκπαιδευτικές ελλείψεις. Σε τέτοιες περιοχές επιπλέον πόροι θα πρέπει να δεσμεύονται για να βελτιωθεί η ποιότητα της εκπαιδευτικής εμπειρίας ούτως ώστε να αντισταθμίζονται άλλα μειονεκτήματα (Jary & Jary, 2005, σ. 177).

Δηλαδή να λαμβάνει χώρα γεωκοινωνική σύνθεση αναλυτικών προγραμμάτων και σχεδίων υπηρεσίας, για «ένα σύστημα εκπαίδευσης σχεδιασμένο να αποζημιώνει τους μαθητές για τα μειονεκτήματα που βιώνουν ως επιπτώσεις ανεπάρκειας στα κοινωνικά τους συγκείμενα και περιβάλλοντα» (Jary & Jary, 2005, σ. 101). Ενδεικτικά τέτοια πρακτική μπορεί να μεταφραστεί σε διενέργεια ερευνών και μελετών συμπεριλαμβανομένων των στατιστικών για:

- Δημόσιο διάλογο. Διοργάνωση ανοικτών συζητήσεων, διαλέξεων, βιωματικών εργαστηρίων, ημερίδων και συνεδρίων εντός του σχολικού περιβάλλοντος για τη δημιουργία συχνοτήτων επικοινωνίας και επίλυσης προβληματικών σχέσεων μεταξύ μαθητών/τριών, γονέων και εκπαιδευτικών.
- Θεσμική ευχέρεια. Παιδαγωγική και συμβουλευτική προσέγγιση από κοινωνιολόγους και άλλους κοινωνικούς επιστήμονες για τους

μαθητές/μαθήτριες, όσον αφορά προσωπικά και άλλα προβλήματα που ενδεχομένως αντιμετωπίζουν, τόσο εντός, όσο και εκτός του σχολικού περιβάλλοντος (τουτέστιν πέρα από τις συνήθεις ώρες εργασίας), σε συνεργασία με αρμόδιους κρατικούς και άλλους μη κυβερνητικούς οργανισμούς.

- Προληπτικά ερευνητικά μέτρα. Κατάρτιση τεκμηριωμένων εισηγήσεων για τη σύσταση μηχανισμών εντοπισμού και άμεσης αποκατάστασης προβλημάτων ή άλλων δομικο-θεσμικών ζητημάτων που ανακύπτουν στο σύστημα εκπαίδευσης γενικότερα.
- Κοινοτικές συνέργειες. Πρωτοβουλίες θεσμοθέτησης προγραμμάτων συνεργασίας με δήμους, τοπικές κοινότητες, οργανωμένα επιστημονικά και άλλα σώματα, κοινωνικούς εταίρους, πολυεθνικές εταιρείες, διεθνείς οργανισμούς, που είναι καθοριστικές για την εγκαθίδρυση ευέλικτων προγραμμάτων φοίτησης, εναλλακτικών μεθόδων μάθησης και απόκτησης πολύτιμων εμπειρικών βιωμάτων, άμεσης διασύνδεσης του εκπαιδευτικού πεδίου με τον πρωτογενή, δευτερογενή και τριτογενή τομέα στην αγορά εργασίας και τη διάπλαση λειτουργικού συστήματος εκπαίδευσης, χωρίς επιπρόσθετα οικονομικά κόστη για το κράτος.

Μια από τις μεγαλύτερες ίσως προκλήσεις για τις αίθουσες διδασκαλίας, να είναι η προαγωγή μεθόδων για «ένα ανθρωπιστικό-επιστημονικό λύκειο όπου δεν θα εξαφανιστούν τα ανθρωπιστικά μαθήματα» (Εκο, 2016, σ. 355), ενώ παράλληλα να μην αποκόπτεται, αλλά να υιοθετεί καινούρια πρότυπα κλασικής παιδείας, σε συνδυασμό με τεχνολογικές εφαρμογές. Εξάλλου, «το να έχεις μια κλασική παιδεία σημαίνει ότι ξέρεις να κάνεις και τους λογαριασμούς σου με την Ιστορία και με τη μνήμη» (Εκο, 2016, σ. 356). Πάντως οι όποιοι καθολικοί σχεδιασμοί, χρειάζεται να εφαρμοστούν φασικά και σαφώς να εκπονηθούν μέσω έγκυρων κοινωνικών ερευνών, καθότι το σύστημα εκπαίδευσης αφορά ένα δαιδαλώδες σε όγκο ίδρυμα, με πολύπτυχο θεσμικό και δημόσιο ρόλο. Απαιτείται να ληφθούν υπόψη ατομικές διαφορές όπως βαθμός ικανοτήτων, πρόσληψης γνώσεων ή «δημοτικότητα» μαθημάτων στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού. Ιδιαίτερης διαχείρισης δε, χρήζουν ζητήματα αναπηρίας, διαπολιτισμικών αξιακών κωδίκων, κοινωνικής διαστρωμάτωσης, ισότητας φύλου, εθνοτικών ομάδων. Το υλικό διδασκαλίας, ανεξαρτήτως πολυπλοκότητας, θα πρέπει να μεταδίνεται με πρωτότυπους διαδραστικούς τρόπους, ώστε να ελκύει ουσιαστικά το ενδιαφέρον και οι τεχνολογίες πληροφοριών και επικοινωνιών μπορούν να αποτελέσουν ανάλογο όχημα⁸.

Η Ευρωπαϊκή Ένωση συστηματικά

εφαρμόζει πολιτική επαγγελματικής εκπαίδευσης η οποία, στηρίζει και συμπληρώνει τις δράσεις των κρατών μελών και έχει ως στόχους: να διευκολύνει την προσαρμογή στις μεταλλαγές της βιομηχανίας, ιδίως μέσω της επαγγελματικής εκπαίδευσης και του επαγγελματικού προσανατολισμού· να βελτιώνει την αρχική επαγγελματική εκπαίδευση και συνεχή κατάρτιση, για να διευκολύνεται η επαγγελματική ένταξη και επανένταξη στην αγορά εργασίας· να διευκολύνει την πρόσβαση στην επαγγελματική εκπαίδευση και την ενίσχυση της κινητικότητας των εκπαιδευτών και των

εκπαιδευομένων να τονώνει τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και επιχειρήσεων στον τομέα της κατάρτισης και να αναπτύσσει την ανταλλαγή πληροφοριών και εμπειριών για τα κοινά προβλήματα των συστημάτων κατάρτισης των κρατών μελών (Μούσης, 2002, σ. 95).

Στο ίδιο πλαίσιο, «η ΕΕ συνεχίζει να χρηματοδοτεί αριθμό προγραμμάτων οργανισμών νεολαίας σε Ευρωπαϊκό επίπεδο, και ιδιαίτερα το Ευρωπαϊκό Φόρουμ Νεολαίας» (Geyer, 2007, σ. 201), ενώ η κοινωνική της πολιτική συνεχίζει να χαράσσεται στη βάση διάφορων προγραμμάτων όπως είναι το PETRA⁹, καθότι χρησιμοποιείται ως πλατφόρμα προετοιμασίας των νέων, όσον αφορά απαιτήσεις της ενήλικης και επαγγελματικής ζωής.

Όψεις του σχολικού εκφοβισμού και της νεανικής παραβατικότητας εντός και εκτός της σχολικής μονάδας: Κοινωνιολογικές προεκτάσεις

Ο σχολικός εκφοβισμός και η νεανική παραβατικότητα αποτελούν επαναλαμβανόμενα, «συνήθη» φαινόμενα, τα οποία ιστορικά είναι σύμφυτα με την κοινωνική προοπτική και ουδέποτε πρόκειται να εκλείψουν από τις ανθρώπινες κοινωνίες, παρά μόνο να μετριαστούν από απόψεως συχνότητας περιστατικών. Στον σύγχρονο κόσμο, αποκτούν διαρκώς νέες μορφές παραβατικών συμπεριφορών, καθότι προεκτείνονται σε μεταβαλλόμενα κοινωνικά σκηνικά, όπως χώρους φυλακών, χώρους εργασίας, στο σπίτι, σε εμπορικά κέντρα, ακόμη και στο διαδίκτυο (κυβερνο-εκφοβισμός/cyberbullying). Κατά κανόνα συνεπάγονται την ανισορροπία δυνάμεων σε σχέση με την άσκηση επιβολής ενός ισχυρότερου ατόμου σε ένα άλλο ασθενικότερο άτομο, προκειμένου να συναινέσει με ό,τι εξαναγκάζεται να υπομείνει (π.χ. λεκτική ή φυσική βία, σεξουαλική κακοποίηση, κλπ) και σαφώς παρά τη θέλησή του. Τόσο ο σχολικός εκφοβισμός, όσο και η νεανική παραβατικότητα δεν αποτελούν μεμονωμένες ατομικές ενέργειες όπως φαίνεται. Πρωτίστως οφείλονται σε κοινωνικά αίτια (π.χ. επεισόδια σε αγώνες ποδοσφαίρου) και έπειτα σε ψυχολογικά που σχετίζονται με προσωπικά χαρακτηριστικά. Είναι συμπεριφορές που διαμορφώνονται από παράγοντες όπως τους εξής:

- Κουλτούρα. Δεδομένου ότι με αυτό τον τρόπο οι άνθρωποι εντάσσονται στο κοινωνικό σύνολο όπου ανήκουν εσωτερικεύοντας ή εξωτερικεύοντας συμβολισμούς, πρακτικές και αξίες (ανα)παραγόμενης κουλτούρας που μπορεί να ενθαρρύνουν ή να αποθαρρύνουν την άσκηση σχολικού εκφοβισμού, είτε τη νεανική παραβατικότητα.
- Συμπεριφορά του πλήθους. Ανεξαρτήτως ηλικίας τα άτομα τις περισσότερες φορές προτιμούν να συντάσσονται με το μέρος εκείνου που ασκεί τον εκφοβισμό ή να παραμένουν ουδέτερα έναντι σε καταστάσεις νεανικής παραβατικότητας, προκειμένου να προστατεύονται τα ίδια από το ενδεχόμενο να καταστούν θύματα.
- Κοινωνικός μιμητισμός. Η αντιγραφή και αναπαραγωγή νοοτροπιών ή συμπεριφορών από νέους ή νέες που προκύπτει μέσα από την κοινωνική μάθηση στην οικογένεια, τα Μέσα Επικοινωνίας συμπεριλαμβανομένων των Μέσων Κοινωνικής Δικτύωσης, το σχολείο ή την παρέα, με αποτέλεσμα να ενθαρρύνεται η εφαρμογή αρνητικών πρακτικών (π.χ. προκατάληψη, στερεότυπα, διακρίσεις).

- Ταυτοτικά χαρακτηριστικά. Εθνικότητα, θρησκεία, σεξουαλικός προσανατολισμός, φυλή, και φύλο - γνωρίσματα ετερότητας τα οποία εντός συγκεκριμένων κοινωνικών σκηνικών, αρκετές φορές διαμορφώνουν τα «αίτια» ώστε ανήλικα άτομα να καθίστανται θύματα σχολικού εκφοβισμού ή συμβάλλουν σε συστηματοποίηση της νεανικής παραβατικότητας.
- Κοινωνικές ανισότητες. Ιδιαίτερα στις σχολικές μονάδες, οποιεσδήποτε κοινωνικο-οικονομικές διαφορές υπάρχουν, τείνουν να ερμηνεύονται ως παράγοντες αύξησης ή μείωσης της δημοτικότητας μεταξύ ανήλικων ατόμων στο σχολικό περιβάλλον, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται καταστάσεις διαίρεσης σε αντιμαχόμενες ομάδες, που συνεπάγονται συμπεριφορές νεανικής παραβατικότητας.

Έπειτα τα μέρη που επηρεάζονται ή εμπλέκονται σε περιστατικά εκδήλωσης σχολικού εκφοβισμού ή νεανικής παραβατικότητας συμπεριλαμβάνουν:

- «Νταήδες». Τα νεαρά άτομα που ασκούν συμπεριφορές εκφοβισμού επιδιώκοντας μάλλον έτσι να παρουσιάζονται ως δυνατοί χαρακτήρες επειδή αντιμετωπίζουν παρόμοια μεταχείριση από τους γονείς τους εκτός σχολικής μονάδας, εξ' ορισμού προέρχονται από διαλυμένα ή προβληματικά οικογενειακά περιβάλλοντα (π.χ. χωρισμένοι γονείς, βία στην οικογένεια, οικονομική δυσπραγία, κλπ). Συνήθως τέτοια άτομα συνεχίζουν να εκδηλώνουν παραβατικές συμπεριφορές, ιδίως όταν δεν εποπτεύονται από επαγγελματίες ειδικούς (π.χ. κοινωνιολόγους, ψυχολόγους).
- Παρατηρητές. Η μεγάλη πλειοψηφία των ατόμων που είναι αυτόπτες μάρτυρες περιστατικών και που όμως ακούσια ή εκούσια, συνήθως γίνονται μέρος του προβλήματος όταν ενθαρρύνουν τους «νταήδες» ή αδιαφορούν για την συμπεριφορά που επιδεικνύουν έναντι σε τρίτα πρόσωπα που μπορεί να είναι συμμαθητές/τριες τους, φοβούμενοι και οι ίδιοι πως ίσως θα είναι τα επόμενα θύματα αποσιωπούν τέτοια συμβάντα.
- Θύματα. Νεαρά άτομα που υφίστανται τον σχολικό εκφοβισμό ή άλλες παραβατικές συμπεριφορές που είναι βλαπτικές σε κοινωνικό, φυσικό και ψυχολογικό επίπεδο. Κατά κανόνα επιλέγουν να μην αναφέρουν τις μορφές βίας που υφίστανται συμβάλλοντας στην αύξηση ανάλογων περιστατικών διότι δεν τυγχάνουν κατάλληλης ψυχοκοινωνικής ή άλλου είδους στήριξης (κάποτε και καθόλου), ώστε να αντιμετωπίσουν την κατάσταση που βιώνουν, οι παρεμβάσεις που γίνονται από μη ειδικούς είναι αναποτελεσματικές και περιστασιακές, έτσι τα θύματα αποφεύγουν να αναφέρουν την κατάσταση, δεν λαμβάνουν συστηματική στήριξη από ενήλικα πρόσωπα (π.χ. εκπαιδευτικούς, γονείς), καθότι συχνά δεν αποδέχονται το γεγονός ότι συμβαίνει ή επειδή δεν έχουν τις κατάλληλες γνώσεις, υπάρχει ασυνέπεια των εκπαιδευτικών να διαχειριστούν καταστάσεις σχολικού εκφοβισμού ή νεανικής παραβατικότητας, ένεκα του φόβου για ζημίωση της καλής φήμης που ενδεχομένως να φέρει η σχολική μονάδα.

Τόσο ο σχολικός εκφοβισμός όσο και η νεανική παραβατικότητα, συχνά ερμηνεύονται από μη ειδικούς επαγγελματίες, οι οποίοι μάλλον αντιδρούν σπασμωδικά με προσεγγίσεις που δεν ευσταθούν θεωρώντας ότι είναι συμπεριφορές που άπτονται συγκεκριμένων προσωπικών χαρακτηριστικών, είναι αποτελέσματα χαμηλής αυτοεκτίμησης ή αποζήτησης κοινωνικής αναγνώρισης, αντιμετωπίζονται με την

εφαρμογή αυστηρότερης νομοθεσίας ή ποινικών μέτρων, συνάδουν με βιολογικές, κοινωνικές και ψυχολογικές διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα (π.χ. τα αγόρια εκδηλώνονται περισσότερο φυσικά, ενώ τα κορίτσια λεκτικά). Έστω και όταν συγκεκριμένες επίσημες πολιτικές που προέρχονται από το κράτος εφαρμόζονται, κατά κανόνα συνιστούν «αντιδραστικά» μέτρα χωρίς να σηματοδοτούν λυσιτελείς παρεμβάσεις προκειμένου να μειωθεί η συχνότητα τέτοιων φαινομένων, εντός και εκτός σχολικών μονάδων. Ο σχολικός εκφοβισμός και η νεανική παραβατικότητα λοιπόν, δεν περιορίζονται στα στενά όρια της σχολικής μονάδας, αλλά μάλλον «διαρρέουν» στην γειτονιά, την κοινότητα, την ευρύτερη τοπική κοινωνία επισύροντας περαιτέρω κοινωνικά ζητήματα, δεδομένου ότι ως αρνητικές καταστάσεις είναι σύνθετες και πολύπλοκες (π.χ. χρήση ψυχοδραστικών ουσιών - ναρκωτικών). Η κοινωνιολογική φαντασία κατά τον C. Wright Mills (2000), προτάσσει ότι τα προσωπικά προβλήματα των ατόμων, συνιστούν de facto ευρύτερο δημόσιο θέμα, δηλαδή χρήζουν δημόσιας παρέμβασης και διαχείρισης.

Σε συνδυασμό με τα εξιδιασμένα συσσωρευόμενα δημόσια προβλήματα τα οποία παρατηρούνται στα σύγχρονα κοινωνικά σύνολα (π.χ. ανεργία, οικονομική μετανάστευση, εγκληματικότητα, εκροή προσοντούχου ανθρώπινου κεφαλαίου) κατόπιν και μακροπρόθεσμων γεωπλανητικών επιπτώσεων (π.χ. παγκόσμια οικονομική κρίση, ενεργειακή κρίση, πολεμικές συρράξεις), η ορθή οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος, δύναται να θωρακίζει δια της εξειδικευμένης κοινωνικής και πολιτικής αγωγής, τις νέες γενιές σε σχέση με καινοφανείς προκλήσεις. Συνεπώς ενδείκνυται πως η επιστήμη της κοινωνιολογίας, αποτελεί προτεραιότητα να αναγνωριστεί και στην κυπριακή κοινωνία, όπως άλλωστε ισχύει σε αναπτυγμένα ευρωπαϊκά ή άλλα κράτη διεθνώς, ώστε το σχολικό περιβάλλον να καταστεί πρόχωμα πρόληψης αρνητικών κοινωνικών φαινομένων.

Συμπερασματικές διαπιστώσεις και προτάσεις χάραξης κοινωνικής πολιτικής

Η αναμόρφωση των σχολικών μονάδων μέσα από τους τρόπους που προτείνονται στην παρούσα εργασία, για επαναπροσδιορισμό της κοινωνικής πολιτικής στο σύστημα εκπαίδευσης, κυριότερα συνεπάγεται την εισαγωγή και ορθή εμπέδωση ανθρωπιστικών μαθημάτων κοινωνικής αγωγής και κοινωνικών θεμάτων και για παιδαγωγικούς σκοπούς. Μαθήματα όπου θα μπορούσαν να λειτουργήσουν παιδαγωγικά στη διαμόρφωση συνείδησης κοινωνικής ταυτότητας και πολιτότητας, έτσι που να προϋποθέτει κριτικά σκεπτόμενους αυριανούς πολίτες και σταδιακή πολιτισμική ωρίμανση του κοινωνικού συνόλου, προκειμένου να ευοδωθούν οι προοπτικές αλλαγής αρνητικών νοοτροπιών, μείωσης της κοινωνικής απόστασης, ανάπτυξης επιστημονικής και επαγγελματικής κουλτούρας, καλύτερευση της κυπριακής κοινωνίας. Για την επαρκή και αποτελεσματική αντιμετώπιση των φαινομένων όπως τον (σχολικό) εκφοβισμό και την νεανική παραβατικότητα, χρειάζεται να διαρθρωθούν εσωτερικοί διοικητικοί μηχανισμοί σε κάθε σχολική μονάδα, εφ' όσον καθεμιά συνιστά ξεχωριστή περίπτωση, σαφώς με διαφορετικά προβλήματα παραβατικών συμπεριφορών, οι οποίες χρήζουν αντιμετώπισης. Βήματα προς αυτή την κατεύθυνση συνιστούν και οι πιο κάτω προτάσεις:

- Ανάπτυξη κοινωνικής μόρφωσης. Εισαγωγή πρότυπων μαθημάτων στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όπως την κοινωνική αγωγή και τα κοινωνικά προβλήματα, τα οποία να είναι υποχρεωτικά για τους μαθητές/τριες, να ξεκινούν

από την πρώτη τάξη του Γυμνασίου, να συνεχίζονται μέχρι την τρίτη τάξη του Λυκείου, αλλά να μην βαθμολογούνται. Στόχος της διδασκαλίας των μαθημάτων από αρμόδιους επαΐοντες (π.χ. κοινωνιολόγους, ψυχολόγους), να είναι κατά κόρον τα βιωματικά εργαστήρια και οι διαλογικές συζητήσεις, για την επαρκή ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και την εμπέδωση κοινωνικής μόρφωσης των μαθητών/τριων για κάλυψη του βασικού «πολιτισμικού ελάχιστου» όσον αφορά τον σεβασμό και την συμπάθεια έναντι του «γενικευμένου άλλου» (συνομήλικων ατόμων, ενηλίκων, άτομα τρίτης ηλικίας, κ.λπ.) αλλά και των κοινωνικών περιβαλλόντων στα οποία δρουν (π.χ. σπίτι, σχολείο, γήπεδο, καφετέριες).

- Εσωτερικοί στηρικτικοί μηχανισμοί. (Ανα)διάρθρωση προγραμμάτων βάσει των αναγκών που παρουσιάζονται σε κάθε σχολική μονάδα, σχετικά με την επίλυση διαπροσωπικών συγκρούσεων κάτω από την εποπτεία κοινωνιολόγων και άλλων κοινωνικών επιστημόνων, που να εργοδοτούνται από το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού σε διοικητικό επίπεδο. Στα προγράμματα να συμμετέχουν καθολικά μαθητές/τριες, γονείς και οργανωμένα σύνολα γονέων (π.χ. Παγκύπρια Σχολή Γονέων, Ομοσπονδίες Γονέων), εκπαιδευτικοί, θύτες και θύματα σχολικού εκφοβισμού ή νεανικής παραβατικότητας, αυτόπτες μάρτυρες συμβάντων άσκησης βίας, οι διευθύνσεις των σχολικών μονάδων.
- Σύσταση κοινωνικών δικτύων. Εργοδότηση κοινωνιολόγων και άλλων κοινωνικών επιστημόνων σε διοικητικό επίπεδο στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση, προκειμένου να διαμορφώνουν και να εφαρμόζουν στρατηγικά πλάνα για τη θεσμοθέτηση συνεργειών σε επίπεδο δήμων, κοινοτήτων και γειτονιών, οργανωμένων επιστημονικών συνόλων και μη κυβερνητικών οργανισμών με την κατάλληλη γνωσιολογική κατάρτιση. Έτσι θα δημιουργούνται διακλαδιζόμενοι φορείς για αποτροπή περιστατικών σχολικού εκφοβισμού ή νεανικής παραβατικότητας εντός και εκτός σχολικών μονάδων, με τη σύσταση δικτύων πρόληψης, και επιπλέον για διασύνδεση του εκπαιδευτικού πεδίου με τον πρωτογενή, δευτερογενή και τριτογενή τομέα στην τοπική αγορά εργασίας.
- Καινοτόμο πλαίσιο εκπαίδευσης. Σύσταση ανεξάρτητης Διεπιστημονικής Επιτροπής, η οποία να καθιερωθεί θεσμικά, ώστε να έχει ρυθμιστικό και εποπτικό ρόλο στα θέματα της εκπαίδευσης. Παρατηρώντας τα ευρωπαϊκά ή και άλλα διεθνή πρότυπα εκπαίδευσης (π.χ. Φινλανδία, Γαλλία, Ιαπωνία, Αυστραλία, Σιγκαπούρη), σε συνεργασία με το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, να καταρτίζει υψηλής ποιότητας κύκλο δευτεροβάθμιων σπουδών όπως και εναλλακτικούς τύπους μάθησης ή διδασκαλίας με κυπριακές προδιαγραφές (όχι αντιγραφή άλλων προτύπων), που να αποσκοπούν σε ενδυνάμωση της κοινωνικής συνοχής και την προαγωγή της κοινωνικής ευημερίας.

Ανακεφαλαιώνοντας, χρειάζεται να υπογραμμιστεί πως οι εσωτερικοί διοικητικοί μηχανισμοί στη σχολική μονάδα, επιβάλλεται να αναδιαρθρωθούν, τα αναλυτικά προγράμματα να επανασχεδιαστούν και να επαναξιολογηθούν από αρμόδιους φορείς στο πλαίσιο συνεργειών της δημόσιας και ιδιωτικής σφαίρας. Διότι

η μεγάλη ικανότητα του ανθρώπου για μάθηση, η πλαστικότητά του, έχει συχνά υπογραμμιστεί, αλλά αυτό που είναι ακόμη κρισιμότερο είναι η ακραία εξάρτησή του από ένα ιδιαίτερο είδος μάθησης: η

πρόσκτηση εννοιών, η σύλληψη και εφαρμογή ειδικών συστημάτων συμβολικών σημασιών» (Geertz, 2003, σ. 61).

Υπό το πρίσμα αυτό, εξυπακούεται ο σχεδιασμός και εφαρμογή εξειδικευμένων προγραμμάτων κατά περίπτωση, όπου τα εμπλεκόμενα μέρη (π.χ. μαθητές/τριες, γονείς, εκπαιδευτικοί, κοινωνικοί φορείς), να είναι συμβαλλόμενοι προς μια ανθρωποκεντρική παιδεία. Κατ' αυτό τον τρόπο, το εκπαιδευτικό σύστημα, θα αποβεί συντελεστής για σταδιακή αλλαγή τοξικών νοοτροπιών, την εμπέδωση κοινοτικού πνεύματος, την εισαγωγή στην κοινωνία της γνώσης, για να καταστεί εφικτή η ουσιαστική συμμετοχή σε μια δημοκρατική κοινωνία των πολιτών.

Σημειώσεις τέλους

1. Για περαιτέρω δεδομένα ή στατιστικά στοιχεία σχετικά με τον τρόπο διεξαγωγής και τα ευρήματα της υπό αναφορά διεθνούς έρευνας του ΟΟΣΑ, βλέπε ιστοτόπο: <http://www.oecd.org/site/piaac/>.
2. Σύσταση 2001/166, ΕΕ L 60, 01.03.2001.
3. Ενδεικτικά όσον αφορά το θέμα, για επιπρόσθετα στοιχεία βλέπε ως ακολούθως τους αντίστοιχους διαδικτυακούς ιστοτόπους: <http://www.iep.edu.gr/pisa/>, http://europa.eu/rapid/press-release_IP-13-922_el.htm.
4. Σε έκθεση της Παγκόσμιας Τράπεζας του 2014 υπό τον τίτλο «Analysis of the Function and Structure of the Ministry of Education and Culture of the Republic of Cyprus» σημειώνεται ότι: «Cyprus's educational outcomes, as measured by average national scores in PISA and TIMSS, are below what might be expected given the country's level of economic development and investments in education. Results from PISA and TIMSS place students in Cyprus significantly below the OECD average in reading, mathematics, and science. There is very little formal assessment of student learning. Consequently, it is difficult for the MoEC to identify and address systemic issues of education quality and to adjust policy in a timely manner».
5. Η διαφοροποίηση μεταξύ των ορολογιών δεν είναι λεκτική αλλά και εννοιολογική. Τούτο καθότι διάφορες απόψεις θεωρητικών στοχαστών, συνήθως υποδεικνύουν ότι η κοινωνία της γνώσης πέρα από τα τεχνολογικά δεδομένα, συνάδει με ό,τι συνεπάγεται κοινωνικοπολιτισμικά και άλλως πως η τεχνολογία, ακόμη και η πολυσυζητημένη εποχή της ρευστής νεωτερικότητας ή μετανεωτερικότητας. Αντίθετα οιαδήποτε αναφορά στην κοινωνία της πληροφορίας, παρουσιάζεται να συνάδει ενδεχομένως αποκλειστικά, με το περιεχόμενο της τεχνολογικής αλλαγής. Οι συγγραφείς την παρούσα μελέτη, αναφέρονται στην κοινωνία της γνώσης, διότι η παιδαγωγική διαδικασία, κυριότερα για την εμπέδωση κοινοτικού πνεύματος, δεν ολοκληρώνεται απλά με την εισαγωγή νέων τεχνολογιών στις σχολικές μονάδες. Μάλλον συμπληρώνεται και με την πολιτισμική διάσταση όπως τούτη εξακτινώνεται μέσω της τεχνολογικής προόδου στο κοινωνικό γίνεσθαι. Για περαιτέρω στοιχεία, βλέπε ακόμη: Ellul, J. 1964. *The Technological Society*. New York: Vintage Books, pp. 344-348.
6. Πιο συγκεκριμένα, η ιδέα περί «Τέταρτης Βιομηχανικής Επανάστασης» (4IR), ανήκει στον οικονομολόγο και πρώην Πρόεδρο του Παγκόσμιου Οικονομικού Φόρουμ (World Economic Forum), Κλάους Σβαμπ. Σύμφωνα με το θεωρητικό σχήμα αυτό, κατ' εξοχήν χαρακτηριστικό γνώρισμα των σύγχρονων αναπτυσσόμενων κοινωνιών, είναι η εφαρμοσμένη τεχνολογία (know-how), όπως απορρέει από τις εξεπιστημονικευμένες μεθόδους και έγκυρες γνώσεις που συγκεντρώνονται, έχοντας ως κεντρικό άξονα την τεχνολογική πρόοδο. Βλέπε επίσης: Schwab, K. 2016. *The Fourth Industrial Revolution*. Cologny/Geneva: World Economic Forum, σσ. 1-13.
7. Μη εξαιρουμένης κατανόησης της σημασίας του γάμου, της οικογενειακής ζωής, των σταθερών και στοργικών σχέσεων, του σεβασμού, της αγάπης και της φροντίδας.
8. Στη Χιλή, μια αναπτυσσόμενη χώρα για παράδειγμα, οι τεχνολογίες πληροφοριών και επικοινωνίας χρησιμοποιούνται ως «κλειδί για τον εκσυγχρονισμό» στην εκπαιδευτική πολιτική του κράτους. Σχετικά βλέπε για παράδειγμα το πρόγραμμα «Elige Educar» στον διαδικτυακό ιστοτόπο: <https://educationinnovations.org/country/chile>.
9. Περισσότερα σχετικά για το εν λόγω πρόγραμμα δράσης, βλέπε και διαδικτυακό ιστοτόπο: https://cordis.europa.eu/news/rcn/3219_en.html.

Βιβλιογραφία

Calhoun, C., J. Gerteis, J. Moody, S. Pfaff, & I. Virk. (Eds). (2008). *Contemporary Sociological Theory*. Singapore: Blackwell Publishing.

Castells, M. (2013). *Communication Power*. Oxford: Oxford University Press.

Έκο, Ο. (2016). *Χρονικά μιας ρευστής κοινωνίας: Pape Satàn Aleppe*. (Ε. Καλλιφατίδη, μετάφρ.). Αθήνα: Εκδόσεις Ψυχογιός Α.Ε.

Etzioni, A. (1994). *The spirit of community: The reinvention of american society*. New York: Touchstone.

Katz, E., J. (2006). Information. Στο B. S. Turner (Εκδ.). *The Cambridge Dictionary of Sociology*. (pp. 291-300). Cambridge: Cambridge University Press.

Geertz, C. (2003). *Η Ερμηνεία των Πολιτισμών*. (Θ. Παραδέλλης, μετάφρ.). Αθήνα: Εκδόσεις Αλεξάνδρεια.

Giddens. (2006). *Sociology*. Cambridge: Polity Press.

Geyer, R. R. (2007). *Exploring European Social Policy*. Cambridge: Polity Press.

Jary, D. & Jary, J. (Eds). 2005. *Collins internet linked dictionary of Sociology*. Glasgow: Harper-Collins Publishers.

Mills, W. C. 2000. *The Sociological Imagination*. New York: Oxford University Press.

Μούσης, Ν. (2002). *Η κοινωνική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Περσιάνης, Κ. Π. (2010). *Πολιτότητα και Νεανική Παραβατικότητα*. Λευκωσία: Κέντρο Μελετών Ιεράς Μονής Κύκκου.

Σοφοκλέους - Παπαδήμα, Σ. (2009). Πρόλογος. Στου Σ. Παπαδήμα – Σοφοκλέους (Επιμ. έκδ.). «Η Παιδεία εν Λεμεσώ»: Πρακτικά 2^{ου} Επιστημονικού Συμποσίου Προφορικής Ιστορίας: 2006. Λεμεσός: Εκδόσεις Κέντρου Μελετών.

Zinn, B. M., Eitzen, S., T., & Wells, B. 2008. *Diversity in Families*. Boston: Pearson PLC.

Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα BODI-Πολιτισμική ετερότητα, σώμα, φύλο και υγεία στην προσχολική εκπαίδευση:
Παράγωγα, επίδραση και ενδεικτικά πρακτικά παραδείγματα

Σιακαλλή Μαρία

Εκπαιδευτικός, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου
shiakalli.m@cyearn.pi.ac.cy

Ζαπίτη Άννα

Εκπαιδευτικός, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου
zapiti.a@cyearn.pi.ac.cy

Λουκαΐδου Σύλια

Εκπαιδευτικός, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου
celia@oikoik.org

Περίληψη

Στόχος του Ευρωπαϊκού Προγράμματος BODI ήταν να αναδείξει θέματα σώματος, φύλου και υγείας στο νηπιαγωγείο σε πλαίσιο πολιτισμικής ετερότητας. Παράγωγα του Προγράμματος είναι τέσσερις Οδηγοί στους οποίους αναλύονται τα Αναλυτικά Προγράμματα των χωρών που συμμετέχουν, παρουσιάζονται και αναλύονται σχετικά κριτικά περιστατικά, προτείνονται δραστηριότητες προς εκπαιδευτικούς και προς γονείς. Οι φάσεις της συλλογής κριτικών περιστατικών και συγγραφής δραστηριοτήτων προς γονείς και παιδιά ενέπλεξαν και νηπιαγωγούς. Πριν τη συμπερίληψή τους στους αντίστοιχους Οδηγούς οι δραστηριότητες προς γονείς και παιδιά δοκιμάστηκαν και έγιναν αλλαγές και βελτιώσεις εκεί και όπου θεωρήθηκε απαραίτητο. Όλοι οι εμπλεκόμενοι στις δραστηριότητες – νηπιαγωγοί, γονείς, παιδιά-αξιολόγησαν το πρόγραμμα όχι μόνο ως χρήσιμο αλλά και ως απαραίτητο για την προσχολική εκπαίδευση.

Λέξεις κλειδιά: φύλο, σώμα, υγεία, πολιτισμική ετερότητα, νηπιαγωγείο

European BODI Program-Cultural Diversity, Body, Gender and Health in
Preschool Education:
Derivatives, Effect and Illustrative Practical Examples

Shiakalli Maria

Cyprus Pedagogical Institute
Shiakalli.m@cyearn.pi.ac.cy

Zapiti Anna

Cyprus Pedagogical Institute
zapiti.a@cyearn.pi.ac.cy

Summary

The aim of the BODI European Program was to highlight issues of body, gender and health in preschool in the context of cultural diversity. Derivatives of the Program are four Readers which analyze the curricula of the participating countries, present and analyze relevant critical incidents, suggest activities to educators and parents. The phases of collecting critical incidents and creating activities for parents and children also involved preschool educators. Prior to inclusion in the respective Guides, activities for parents and children were tested and changes and improvements made there and where necessary. All involved in the activities - teachers, parents, children - evaluated the program not only as useful but also as necessary for preschool education.

Keywords: gender, body, health, cultural diversity, preschool

Εισαγωγή

Το Πρόγραμμα "BODI – Η πολιτιστική ποικιλομορφία, το σώμα, το φύλο και η υγεία στην προσχολική εκπαίδευση" είναι ένα διετές πρόγραμμα, το οποίο ξεκίνησε τον Σεπτέμβριο του 2015 και ολοκληρώθηκε τον Σεπτέμβριο του 2017. Το Πρόγραμμα συγχρηματοδοτήθηκε από το πρόγραμμα Erasmus+ μέσω του γαλλικού Εθνικού Φορέα Erasmus+. Σκοπός του ήταν να συμβάλει στην ανάπτυξη των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών για την κατανόηση των πολιτισμικών διαφορών στην εκπαίδευση των παιδιών. Επιμέρους στόχοι ήταν: (α) η βελτίωση της συμμετοχής των γονέων με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο και (β) η βελτίωση της σχολικής ικανότητας για την αντιμετώπιση της πολιτισμικής ποικιλομορφίας με σκοπό την καλύτερη ένταξη των παιδιών και των γονέων σε μια διαπολιτισμική κοινωνία.

Συγκεκριμένα, γενικός σκοπός του Προγράμματος BODI ήταν η συμβολή στην:

1. ανάπτυξη εκπαιδευτικών πολιτικών και πρακτικών για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, την εκπαίδευση των φύλων και ενσωμάτωση των παιδιών/γονέων από μειονοτικά πολιτιστικά υπόβαθρα - μέσω της ανάλυσης των υφιστάμενων πρακτικών και της αξιολόγησης της μεθόδου που αναπτύχθηκε.
2. ανάπτυξη των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών μέσω νέων μεθόδων κατάρτισης εκπαιδευτικών και νέων πρακτικών εργαλείων, έτοιμων να προσαρμοστούν. Συγκεκριμένα στην (α) κατανόηση των πολιτισμικών διαφορών, οι οποίες έχουν αντίκτυπο στην εκπαίδευση των παιδιών και στην ανάπτυξη εργαλείων για την επίλυση πιθανών εντάσεων και συγκρούσεων, (β) ανάπτυξη ικανοτήτων και δημιουργία εργαλείων για την αντιμετώπιση των θεμάτων της πολιτισμικής ποικιλομορφίας, του φύλου και της υγείας των παιδιών, (γ) στην προσφορά εργαλείων, για τη συμμετοχή των γονέων (μεταναστών και μη) και την εμπλοκή τους σε διάλογο σχετικά με ευαίσθητα ζητήματα όπως τις πολιτισμικές διαφορές, το φύλο, το σώμα, την υγεία.
3. ανάπτυξη της σχολικής ικανότητας για την αντιμετώπιση της πολιτισμικής ποικιλομορφίας, ώστε να μην αποκλείονται τα παιδιά και οι γονείς διαφορετικού πολιτισμικού υποβάθρου, και να εξοπλίζουν τα παιδιά για συμμετοχή σε μια

διαπολιτισμική κοινωνία ανεκτική προς την ποικιλομορφία των φύλων. Ως Πρόγραμμα το BODI προσφέρει εργαλεία και στρατηγικές για την αντιμετώπιση ευαίσθητων θεμάτων, όπως το φύλο.

Συντονιστής του Προγράμματος ήταν τον μη κυβερνητικό οργανισμό Elan Interculturel (Γαλλία) ενώ Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου (Κύπρος) συμμετείχε ως εταίρος μαζί με το Νηπιαγωγείο Kindervilla (Αυστρία), τον μη κυβερνητικό οργανισμό La XIXA Teatre (Ισπανία) και τον μη κυβερνητικό οργανισμό CESIE (Ιταλία).

Μεθοδολογία

Η διαφορετικότητα δεν είναι ένα εγγενές χαρακτηριστικό ενός ανθρώπου ή μιας ομάδας ανθρώπων. Για να μπορούμε να μιλούμε για διαφορές, χρειάζονται τουλάχιστον δύο πλευρές, ώστε να μπορούν να εντοπιστούν. Ως εκ τούτου, είναι απαραίτητη μια μέθοδος που θα βοηθήσει στον εντοπισμό των διαφορών που υπάρχουν ανάμεσα σε δύο ή περισσότερα μοτίβα. Αυτός είναι και ο λόγος για τον οποίο χρησιμοποιήθηκε η μεθοδολογία που πρότεινε η Γαλλίδα κοινωνική ψυχολόγος Margalit Cohen-Emerique, η οποία βασίζεται στην εμφάνιση των «πολιτισμικών σοκ».

Το πολιτισμικό σοκ προκαλείται όταν ένα άτομο έχει μια αλληλεπίδραση με ένα άλλο άτομο ή ένα αντικείμενο από μια διαφορετική κουλτούρα, σε συγκεκριμένο χώρο και χρόνο και αυτό του προκαλεί αρνητικές ή θετικές γνωστικές και συναισθηματικές αντιδράσεις, αίσθηση απώλειας σημείων αναφοράς, αρνητική αντιπροσώπευση του εαυτού του και ένα αίσθημα έλλειψης αποδοχής, τα οποία μπορεί να οδηγήσουν σε ενίσχυση του αισθήματος της ανησυχίας και του θυμού. (Cohen-Emerique 2015, σ. 65)

Το Πρόγραμμα αναπτύχθηκε με βάση τη μέθοδο μελέτης περιπτώσεων που δημιουργήθηκε από τη Margalit Cohen-Emerique. Συγκεκριμένα, η φιλοσοφία της μεθοδολογίας του Προγράμματος ξεκίνησε από συλλογή κρίσιμων περιστατικών τα οποία κωδικοποιήθηκαν σε οκτώ «ευαίσθητες ζώνες». Στη συνέχεια αναπτύχθηκαν δραστηριότητες για (α) γονείς και εκπαιδευτικούς και (β) παιδιά οι οποίες στοχεύουν στην αντιμετώπιση των θεμάτων που προέκυψαν από τις πιο πάνω ζώνες. Οι δραστηριότητες δοκιμάστηκαν πιλοτικά, κρίθηκαν και τροποποιήθηκαν με βάση την ανατροφοδότηση των εξωτερικών συνεργατών, των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, των συμμετεχόντων γονέων, των εμπυχωτών, των παιδιών και των μελών των ομάδων/εταίρων του Προγράμματος.

"Κρίσιμα περιστατικά" είναι καταστάσεις, όπου μπορεί να παρουσιαστούν παρεξηγήσεις και εντάσεις που συνδέονται με πολιτισμικές διαφορές (για παράδειγμα: διαφορετικές προσεγγίσεις στη σωματική επαφή, στους ρόλους των φύλων, στις διατροφικές συνήθειες κλπ.). Πραγματοποιήθηκε συλλογή διαφόρων περιστατικών, ώστε να δοθεί μια λεπτομερή και αντιπροσωπευτική εικόνα των καταστάσεων όπου οι πολιτισμικές διαφορές μπορούν να προκαλέσουν παρεξηγήσεις ή/και συγκρούσεις μεταξύ δασκάλων, γονέων και παιδιών.

Στο Πρόγραμμα BODI, σκοπός ήταν ο εντοπισμός των ευαίσθητων ζωνών που δυνατόν να σχετίζονται με την προσχολική εκπαίδευση. Για να γίνει αυτό, πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις με διάφορους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε νηπιαγωγεία και κάποιους γονείς παιδιών ηλικίας 3 (τριών) έως 8 (οκτώ) ετών από την Αυστρία, την

Κύπρο, τη Γαλλία, την Ιταλία και την Ισπανία. Τα περιστατικά συνελέγησαν, μέσα από ατομικές συνεντεύξεις. Συνολικά συλλέχθηκαν 65 κρίσιμα περιστατικά από τον Φεβρουάριο μέχρι και τον Ιούνιο του 2016. Επιλέχθηκαν 16 περιστατικά, τα οποία είχαν αφηγηθεί οι γονείς και οι δάσκαλοι που πρωταγωνίστησαν στα περιστατικά αυτά και έγινε περαιτέρω ανάλυση τους.

Η ανάλυση έγινε με τη μέθοδο που δημιούργησε η Margalit Cohen-Emerique, η οποία περιλαμβάνει 7 ερωτήσεις και τις οποίες καλούνται να απαντήσουν οι πρωταγωνιστές για το κάθε περιστατικό όπως φαίνεται πιο κάτω στην ανάλυση κάθε περιστατικού. Όλα τα κρίσιμα περιστατικά προήλθαν από πραγματικές εμπειρίες δασκάλων ή γονέων και υποδήλωναν ορισμένες προκλήσεις. Έγινε ανάλυση των καταστάσεων μαζί με τους αφηγητές σύμφωνα με το πλέγμα ανάλυσης που ανέπτυξε η Margalit Cohen-Emerique, στο οποίο έγιναν μικρές τροποποιήσεις. Παραδείγματα δύο κρίσιμων περιστατικών φαίνονται στο Παράρτημα.

Τα κρίσιμα περιστατικά συγκεντρώθηκαν από την κάθε χώρα εταίρο μετά από συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς και γονείς. 65 κρίσιμα περιστατικά συλλέχθηκαν μεταξύ Φεβρουαρίου και Ιουνίου 2016. 48 από αυτά τα περιστατικά αναλύθηκαν και κωδικοποιήθηκαν σε οκτώ διαφορετικές κατηγορίες. Κάθε περιστατικό αρχίζει με την περιγραφή του τι συνέβη και του τρόπου με τον οποίο ο αφηγητής αντέδρασε, καθώς επίσης και με τα συναισθήματά του εκείνη τη στιγμή. Αυτές οι περιγραφές προέρχονται απευθείας από τους αφηγητές. Σε κάθε περιστατικό γίνεται μια περιγραφή των πρωταγωνιστών, του αφηγητή και το προσώπου το οποίο προκάλεσε το σοκ, ώστε να μας δοθεί μια ιδέα ως προς το κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο έλαβε χώρα το περιστατικό. Κάτι τέτοιο δεν ήταν πάντα εύκολο, αφού οι αφηγητές δεν γνώριζαν ενδελεχείς λεπτομέρειες για τους άλλους ανθρώπους.

Τα περιστατικά κωδικοποιήθηκαν σε οκτώ διαφορετικές κατηγορίες ή «ευαίσθητες ζώνες» οι οποίες είναι οι εξής:

- Φυσική ακεραιότητα, βία και γονεϊκότητα: η αντίληψη της σωματικής ακεραιότητας και της τιμωρίας για διαφορετικά γονικά στυλ.
- Οι έννοιες του επιπολιτισμού και της προσαρμογής: τι αναμένεται από τους μετανάστες και τα μέλη της μειονότητας, ο τρόπος με τον οποίο προσπαθούν ή αρνούνται να προσαρμοστούν και τι δυναμική δημιουργούν.
- Ρατσισμός, προκατάληψη στα παιδιά και τους ενήλικες: πώς τα παιδιά μαθαίνουν να κάνουν διακρίσεις με βάση το χρώμα του δέρματος και πώς οι ενήλικες εξακολουθούν να είναι θύματα και θύτες διακρίσεων
- Ερμηνείες και προσεγγίσεις για την υγεία και την υγιεινή: τι θεωρείται καθαρό ή βρώμικο και υγιές ή ανθυγιεινό σε διαφορετικούς πολιτισμούς.
- Τρόποι: πώς διαφορετικές συμπεριφορές την ώρα του φαγητού στο τραπέζι γίνονται αντιληπτές ως αγενείς από τους άλλους.
- Θρησκεία: σε πιστεύουμε, θρησκευτικές πεποιθήσεις, αλλά κυρίως τι άνθρωποι πιστεύουν για στις θρησκευτικές πεποιθήσεις των άλλων.
- Το φύλο και η σεξουαλικότητα: οι πρώτες εξερευνήσεις του σώματος από τα παιδιά, τι θεωρείται ως ταμπού από τους ενήλικες, και πως τα στερεότυπα του φύλου επηρεάζουν τον τρόπο ζωής των αγοριών και των κορίτσια

- Κοινωνική τάξη: η κοινωνική τάξη είναι τόσο ισχυρή ως πολιτιστικό σύνορο όσο και η εθνικότητα, αλλά συχνά δεν αναγνωρίζεται ως τέτοιο.

Ορισμένα περιστατικά συνδέονται σαφώς με περισσότερα από ένα θέματα, ενώ ορισμένα άλλα αφορούν κυρίως σε ένα. Η συγκεκριμένη μεθοδολογία, πέρα από τη χρησιμότητά που έχει για το παρόν Πρόγραμμα, χρησιμοποιείται με από το Πρόγραμμα με τρόπο ώστε να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να αναλύσουν τα «κρίσιμα περιστατικά» που προκύπτουν από τη δουλειά τους, με παιδιά ή γονείς από άλλα πολιτιστικά περιβάλλοντα και να διευκολύνουν τον εντοπισμό συγκεκριμένων λύσεων στα προβλήματα.

Τρόποι αξιοποίησης εργαλείων

Από το πρόγραμμα προέκυψαν τέσσερις Οδηγοί (εγχειρίδια). Ο στόχος του πρώτου Οδηγού ήταν να συμβάλει στην ανάπτυξη εκπαιδευτικών πολιτικών και πρακτικών για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, την εκπαίδευση των φύλων και την ένταξη, τόσο των παιδιών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο όσο και των γονέων τους, στα σχολικά δρώμενα. Επίσης στόχος του πρώτου Οδηγού (ΙΟ1) είναι να δώσει μια εικόνα των πρακτικών που εστιάζουν στις πολιτισμικές διαφορές και τις διαφορές στο φύλο και την υγεία. Επιπλέον, το εγχειρίδιο επικεντρώθηκε στη συμμετοχή των γονέων (μεταναστών και μη) και στη συμμετοχή τους στο διάλογο για ευαίσθητα ζητήματα όπως οι πολιτισμικές διαφορές, το φύλο, το σώμα και η υγεία. Ο δεύτερος Οδηγός (ΙΟ2) είναι ένα ολοκληρωμένο, πρακτικό εκπαιδευτικό εργαλείο για τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται με παιδιά ηλικίας 3-8 ετών. Στη βάση του δεύτερου οδηγού, δημιουργήθηκαν δραστηριότητες για γονείς (Οδηγός ΙΟ3) και για παιδιά προσχολικής ηλικίας (ΙΟ4).

Για τη δημιουργία του Οδηγού ΙΟ2, συντονιστής και εταίροι συνεργάστηκαν σε μια προσπάθεια να προσεγγίσουν τις διαπολιτισμικές αλληλεπιδράσεις στην προσχολική εκπαίδευση με την εφαρμογή της μεθοδολογίας των κρίσιμων περιστατικών, που αναπτύχθηκε αρχικά από την κοινωνική ψυχολόγο Margalit Cohen-Emerique, με σκοπό να κατανοηθούν καταστάσεις πολιτισμικού σοκ. Η μέθοδος αυτή προτείνει μια ευρηματική στρατηγική για την αναγνώριση των πολιτισμικών καθεστώτων, αξιών και συμπεριφορών που φέρει μαζί του ο κάθε άνθρωπος και που τον βοηθούν να κατανοήσει και να αλληλοεπιδράσει με άλλους ανθρώπους. Εξαλείφοντας τον αρνητισμό που συχνά διέπει την όποια διαπολιτισμική παρεξήγηση, γίνεται πιο κατανοητή η ψευδαίσθηση της δικής μας πολιτισμικής ουδετερότητας και εξερευνάται με ένα πιο αντικειμενικό τρόπο το πλαίσιο της πολιτισμικής αναφοράς με σκοπό τη δημιουργία ενός καινούργιου πλαισίου διαπραγμάτευσης, όπου η προκατάληψη δεν θα διαδραματίζει κανένα ρόλο.

Ο κάθε Οδηγός αποτελεί μέρος του Προγράμματος ως συνόλου και ως τέτοιος αντιμετωπίζεται. Οι Οδηγοί ΙΟ3 και ΙΟ4 μπορούν να χρησιμοποιηθούν και ανεξάρτητα ως εγχειρίδια καλών πρακτικών από τα οποία εκπαιδευτικοί (και όχι μόνο) μπορούν να αντλήσουν ιδέες ή/και αυτούσιες δραστηριότητες τις οποίες μπορούν να εφαρμόσουν με τα παιδιά στην τάξη τους ή με τους γονείς στο σχολείο τους.

Πριν τη συμπερίληψή τους στους αντίστοιχους Οδηγούς οι δραστηριότητες προς γονείς και παιδιά δοκιμάστηκαν πιλοτικά και έγιναν αλλαγές και βελτιώσεις εκεί και

όπου θεωρήθηκε απαραίτητο. Σε αυτήν την πιλοτική φάση έλαβαν μέρος δύο δημόσια νηπιαγωγεία της Κύπρου (επαρχία Λευκωσίας), τρεις νηπιαγωγοί, 75 παιδιά ηλικίας 3-6 ετών και 50 γονείς. Όλοι οι εμπλεκόμενοι στις δραστηριότητες – νηπιαγωγοί, γονείς, παιδιά- αξιολόγησαν το πρόγραμμα όχι μόνο ως χρήσιμο αλλά και ως απαραίτητο για την προσχολική εκπαίδευση. Οι συμμετέχουσες νηπιαγωγοί δήλωσαν ότι μέσα από το πρόγραμμα τους δόθηκε η ευκαιρία να γνωρίσουν πτυχές των θεμάτων για τις οποίες δεν είχαν εκπαιδευτική εμπειρία και να ευαισθητοποιηθούν για συγκεκριμένες πτυχές των σχετικών θεμάτων. Οι συμμετέχοντες γονείς (στην πλειοψηφία τους μετανάστες) δήλωσαν ότι όχι μόνο ενημερώθηκαν και ευαισθητοποιήθηκαν αλλά και μέσα από τη συμμετοχή τους στα εργαστήρια απέκτησαν φωνή. Τα παιδιά (στην πλειοψηφία τους παιδιά με μεταναστευτικό βιογραφικό) συμμετείχαν με ενθουσιασμό στις δραστηριότητες και ζητούσαν έντονα επανάληψη της όλης διαδικασίας.

Σημείωση:

Ελεύθερη πρόσβαση στους Οδηγούς του Προγράμματος BODI στις σελίδες <http://www.bodi-project.eu/> και http://www.pi.ac.cy/pi/index.php?option=com_content&view=article&id=1557&Itemid=452&lang=el

Βιβλιογραφία

BODI Project IO1–Cultural Diversity, Body, Gender, and Health in Early Childhood Education (2018). Reader of school practices on Culture, Body, Gender, and Health.

BODI Project IO2 – Cultural Diversity, Body, Gender, and Health in Early Childhood Education (2018). Reader of school practices on Culture, Body, Gender, and Health.

BODI Project IO3 – Cultural Diversity, Body, Gender, and Health in Early Childhood Education (2018). Reader for parent inclusion.

BODI Project IO4 – Cultural Diversity, Body, Gender, and Health in Early Childhood Education (2018). Teacher Handbook.

Cohen-Emerique. M (2015). Pour une approche interculturelle en travail social Théories et pratiques 2nd edition. Rennes: Presses de l'école des hautes études en santé publique.

Παράρτημα

ΚΡΙΣΙΜΟ ΠΕΡΙΣΤΑΤΙΚΟ 1

Το χαστούκι

Οργανισμός που κατέγραψε το περιστατικό: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου

Το περιστατικό
Το περιστατικό έλαβε χώρα τον πρώτο χρόνο που εργάστηκα ως δασκάλα σε νηπιαγωγείο. Δεν είχα πολλή εμπειρία ως προς το πώς να χειρίζομαι τις διάφορες καταστάσεις ή στο πώς να βοηθώ τα παιδιά που βρίσκονταν στις καταστάσεις αυτές. Εντούτοις, υπήρξε ένα περιστατικό με ένα νεαρό αγόρι το οποίο θυμάμαι λες και ήταν χτες.

Κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, τα παιδιά συνήθιζαν να παίζουν στο προαύλιο, ενώ μόλις άκουγαν το κουδούνι, ήξεραν ότι θα έπρεπε να επιστρέψουν στην τάξη τους. Πρώτη στην τάξη έμπαινα εγώ, ενώ τα παιδιά συνοδευμένα από τη βοηθό μου έρχονταν μετά. Ένα αγόρι μαζί με ένα φίλο του, αποφάσισαν ότι προτιμούσαν να συνεχίσουν το παιχνίδι, παρά να μπουκ στην τάξη μετά το χτύπημα του κουδουνιού. Αυτό συνεχίστηκε και τις επόμενες μέρες, ενώ η βοηθός δυσκολευόταν να τους πείσει να μπουκ στην τάξη. Προσπάθησα να τους μιλήσω, να τους δώσω κίνητρο και να τους επιβραβεύω κάθε φορά που έμπαιναν στην τάξη, αλλά σε βάθος χρόνου κάτι τέτοιο δεν λειτούργησε.

Έτσι, αποφάσισα να μιλήσω με τους γονείς των παιδιών. Το συγκεκριμένο αγόρι το παραλάμβαναν από το σχολείο τα μεγαλύτερα αδέρφια του, ενώ ο πατέρας του τους περίμενε στο αυτοκίνητο. Εκείνο το μεσημέρι ρώτησα τα αδέρφια του ποιος τους είχε φέρει στο σχολείο και εκείνοι μου απάντησαν πως τους είχε φέρει ο πατέρας τους. Τους ζήτησα να τον φωνάξουν γιατί ήθελα να συζητήσω κάτι μαζί του. Τα παιδιά έφυγαν μόλις ήρθε ο πατέρας τους. Με πολύ ευγενικό τρόπο εξήγησα στον πατέρα την κατάσταση, ενώ το αγόρι στεκόταν ακριβώς δίπλα του. Προτού προλάβω να ολοκληρώσω, ο πατέρας γύρισε και χαστούκισε το γιό του τόσο δυνατά, ώστε έπεσε στο έδαφος. Εκείνη τη στιγμή σοκαρίστηκα και μετάνιωσα που είχα ζητήσει αυτή τη συνάντηση. Έτσι αποφάσισα πως την επόμενη φορά που θα χρειαστεί να έχω κάποια συνομιλία με γονείς, θα είμαι πιο προσεκτική.

1. Περιγραφή των ατόμων που συμμετείχαν στο περιστατικό

Εκπαιδευτικός: 22 χρονών, γυναίκα, κυπριακής καταγωγής, νηπιαγωγός/ελεύθερη χωρίς παιδιά. Το περιστατικό ήταν η πρώτη της επαγγελματική εμπειρία.

Παιδί: 4.5 χρονών, αγόρι, Κυπριακής καταγωγής, ένα από τα μικρότερα από τα 8 παιδιά της οικογένειας .

Πατέρας: 45 χρονών, άντρας, κυπριακής καταγωγής, αυτοεργοδοτούμενος εργάτης, επίπεδο μόρφωσης: απόφοιτος δημοτικού, θρήσκευμα: Χριστιανός Ορθόδοξος (υπερασπιστής της Παλαιάς Διαθήκης). Παντρεμένος με τη μητέρα του παιδιού και πατέρας και των οκτώ παιδιών.

2. Πλαίσιο στο οποίο έλαβε χώρα το περιστατικό

Ποιο είναι το ψυχολογικό, κοινωνικό, σωματικό, κ.τ.λ. πλαίσιο, στο οποίο έλαβε χώρα το περιστατικό;

Το περιστατικό έλαβε χώρα σε ένα δημόσιο νηπιαγωγείο. Ήμουν στη τάξη γύρω στο μεσημέρι, ενώ τα υπόλοιπα παιδιά είχαν ήδη φύγει. Ένωσα πως υπήρχε αδιαφορία εκ μέρους του πατέρα και γι' αυτό το λόγο τον κάλεσα να μιλήσουμε. Επίσης, αντιλήφθηκα πως ο πατέρας ένιωθε προσβεβλημένος ή αμήχανος για τη συμπεριφορά του γιού του, όταν του ζήτησα να μιλήσουμε. Η ατμόσφαιρα ήταν ήδη τεταμένη, προτού καν ξεκινήσει η συζήτηση.

3. Συναισθηματική αντίδραση

«Ένωσα αναστατωμένη και αμήχανη, ενώ μετάνιωσα που μίλησα στον πατέρα για το περιστατικό. Ο γιός του ήταν ένα αξιολάτρευτο παιδί και τον συμπόνεσα. Το όλο περιστατικό με απογοήτευσε, αφού μοναδικός σκοπός μου ήταν η δημιουργία συνεργασίας ανάμεσα στο σχολείο και τους γονείς του παιδιού, ούτως ώστε να βρεθεί μια

λύση στο πρόβλημα. Ο πατέρας δεν έδωσε καμία αξία στα δικαιώματα του παιδιού του. Παρουσιάστηκε ως ένα κακό πρότυπο και κακός πατέρας στο παιδί του.»

4. Εκπροσώπηση, αξίες, κανόνες, ιδέες, προκαταλήψεις: Το πλαίσιο αναφοράς του ατόμου που έζησε το σοκ.

Ανατροφή/ Πατρότητα

Οι γονείς θα πρέπει να φροντίζουν τα παιδιά τους. Ο γονέας είναι υπεύθυνος τόσο για την άμεση ευημερία του παιδιού, όσο και για την ανάπτυξη των ικανοτήτων του. Τα παιδιά θα πρέπει να είναι ασφαλή, χαρούμενα, προστατευμένα, να τρέφονται καλά και να έχουν σχέσεις αγάπης με τα κοντινά τους πρόσωπα. Τα πρωταρχικά καθήκοντα των γονέων συμπεριλαμβάνουν την άμεση ευημερία του παιδιού, καθώς και τη διασφάλιση των αναγκαίων υλικών αγαθών. Χρειάζεται επίσης και η εξασφάλιση της γνωστικής, συναισθηματικής, σωματικής και ηθικής ανάπτυξης των παιδιών τους.

Δικαιώματα των Παιδιών

Τα παιδιά έχουν το συνταγματικό δικαίωμα για σωματική ακεραιότητα. Το δικαίωμα του παιδιού για σωματική ακεραιότητα, ισχύει και μέσα στην οικογένεια, δίνοντας στο παιδί το δικαίωμα να αποφεύγει την ανεπιθύμητη βία, ανεξάρτητα από τις επιθυμίες των γονέων. Εάν αναγνωρίσουμε το δικαίωμα του παιδιού να αντιμετωπίζεται με αξιοπρέπεια και χωρίς βία, αναγκαστικά παρεμβαίνουμε στο δικαίωμα των γονέων στην ανατροφή των παιδιών τους όπως οι ίδιοι επιθυμούν. Αυτή όμως η σύγκρουση, θα πρέπει να επιλυθεί εύκολα υπέρ του παιδιού, αφού το δικαίωμα των γονέων στη χρήση σωματικής τιμωρίας, βασίζεται σε αρχαίες και μη νόμιμες απόψεις που προάγουν την ιδέα πως τα παιδιά αποτελούν ιδιοκτησία των γονέων τους. Κάτι τέτοιο συνέβη και με αυτό τον πατέρα, αφού δεν φαίνεται να έδωσε σημασία στη σωματική ακεραιότητα και την ασφάλεια του παιδιού.

Τιμωρία

Η τιμωρία δεν απαγορεύεται. Αλλά ο κάθε γονιός θα πρέπει να υιοθετήσει μια σωστή μορφή τιμωρίας που δεν θα παραβιάζει τα δικαιώματα των παιδιών, αλλά και που δεν θα απειλεί τη σωματική τους ακεραιότητα προκαλώντας τους οποιαδήποτε μορφή πόνου. Η σωστή μορφή τιμωρίας θα πρέπει να χρησιμοποιείται για την αποτροπή εκδήλωσης οποιασδήποτε αρνητικής συμπεριφοράς εκ μέρους των παιδιών. Η συνεργασία ανάμεσα στους δασκάλους και τους γονείς, είναι υψίστης σημασίας για την ύπαρξη κοινής πορείας και αντιμετώπισης της όποιας αρνητικής συμπεριφοράς εκ μέρους των παιδιών.

5. Ποια εικόνα σχημάτισες από την ανάλυση του σημείου 4 για το άλλο άτομο (ουδέτερη, ελαφρώς αρνητική, πολύ αρνητική, 'στιγματισμένη', θετική, πολύ θετική, αληθινή, ψεύτικη, κτ.λ);

«Η εικόνα που έχω σχηματίσει για το άτομο αυτό είναι αρνητική».

6. Εκπροσώπηση, αξίες, κανόνες, ιδέες, προκαταλήψεις: Το πλαίσιο αναφοράς του ατόμου ή της ομάδας που προκαλεί το σοκ / που προκάλεσε το σοκ στον αφηγητή.

Ανδρισμός και εξουσία

Στην κυπριακή κοινωνία, η επίδειξη του ανδρισμού είναι συχνά παραδοσιακή υπόθεση, και περιστρέφεται γύρω από τις έννοιες της δύναμης, της εξουσίας και την έλλειψη ευαισθησίας, ευνοώντας ορισμένες μορφές συμπεριφοράς και απαγορεύοντας κάποιες άλλες. Σύμφωνα με αυτή την εκπροσώπηση, ο πατέρας ήταν ένας "αρρενωπός, σκληρός

τύπος" με πολλά παιδιά που ήξερε να παιδαγωγεί αποκλειστικά με τη χρήση βίας. Η βία και η σωματική τιμωρία υπήρξαν πιθανόν ο μόνος τρόπος επικοινωνίας, τον οποίο και ο ίδιος έμαθε από τον δικό του πατέρα στη δική του παιδική ηλικία. Η τιμωρία, μπορεί επίσης να είναι ένας τρόπος καθιέρωσης του ηγετικού του ρόλου στην οικογένεια, παγιώνοντας με αυτό τον τρόπο τη θέση του μέσα σε αυτήν. Οι άντρες αυτού του τύπου δεν ανοίγουν εύκολα συζητήσεις και δεν τους αρέσει όταν κάποιος τους αντιμετωπίζει. Υπό αυτήν την έννοια, η εν λόγω αντιπαράθεση με τη δασκάλα, μπορεί να εκλήφθηκε ως απειλή για την εξουσία του και η πράξη βίας στην οποία προέβη, μπορεί να ήταν μια προσπάθεια αντιστάθμισης της απώλειας εξουσίας.

Ανατροφή και Οικογένεια

Ακόμα κι αν σήμερα η κυρίαρχη τάση όσο αφορά στην οικογένεια και την ανατροφή των παιδιών είναι αυτή της φιλελεύθερης εκπαίδευσης, σε ορισμένα τμήματα της Κυπριακής κοινωνίας φαίνεται να κυριαρχεί ακόμα ένα πιο παραδοσιακό πρότυπο. Με βάση αυτό το μοτίβο, τα μεγαλύτερα παιδιά συμμετέχουν στην εκπαίδευση των νεότερων (τα μεγαλύτερα αδέρφια παραλαμβάνουν τον μικρότερο αδελφό τους από το σχολείο), τα μικρότερα παιδιά δεν εκλαμβάνονται ως ενεργοί παράγοντες στην ανακάλυψη του κόσμου και ως άτομα με τα οποία μπορεί να υπάρξει μια αλληλεπίδραση, αλλά ως άτομα που θα πρέπει να εκπαιδευτούν και να διορθωθούν, σύμφωνα με τις αρχές των γονέων τους. Με βάση την προσέγγιση αυτή, η σωματική τιμωρία αναγνωρίζεται ως το εργαλείο για την αποκατάσταση της εξουσίας και τη διόρθωση της όποιας κακής συμπεριφοράς.

Έτσι, για τον πατέρα η σωματική τιμωρία εκλαμβάνεται ως κάτι το φυσιολογικό, με δεδομένο ότι τα παιδιά αποτελούν ιδιοκτησία των γονέων. Ωστόσο, υπάρχει η πιθανότητα να καταλαμβάνονταν από ένα πρόσθετο άγχος, αφού δεν είναι εύκολο, αλλά ούτε και συνηθισμένο να είναι κάποιος πατέρας οκτώ παιδιών.

7. Μήπως το περιστατικό αυτό επισημαίνει οποιαδήποτε προβλήματα σχετικά με την επαγγελματική πρακτική που ακολουθήθηκε ή γενικότερα σε σχέση με το σεβασμό των πολιτισμικών διαφορών σε μια διαπολιτισμική κατάσταση;

Οι εκπαιδευτικοί, θα πρέπει να έχουν κάποιες επιπλέον δεξιότητες σχετικά με τον τρόπο αντιμετώπισης των γονέων και τον τρόπο αντιμετώπισης παρόμοιων καταστάσεων. Όλες οι διαφορετικές γονικές πρακτικές, αλλά ακόμη και οι πολιτισμικές διαφορές, θα πρέπει να γίνουν αποδεκτές και να ενσωματωθούν στις επαγγελματικές τους πρακτικές. Εάν, φυσικά, υπάρχει πιθανότητα να απειληθεί η σωματική ακεραιότητα ενός παιδιού ή να παραβιαστούν τα δικαιώματά του, τότε είναι καθήκον του κάθε εκπαιδευτικού να παρέμβει.

ΚΡΙΣΙΜΟ ΠΕΡΙΣΤΑΤΙΚΟ 2

Διγλωσσία

Οργανισμός που κατέγραψε το περιστατικό: Elan Interculturel (Γαλλία)

Το περιστατικό

Το περιστατικό έλαβε χώρα στο νηπιαγωγείο, κατά τη διάρκεια μιας συνάντησης που είχα με τη δασκάλα. Η δασκάλα ήθελε να μου μιλήσει για το γεγονός ότι το τρίχρονο παιδί μου δεν μιλούσε τη γαλλική γλώσσα πολύ καλά. Της εξήγησα ότι το παιδί μου μεγαλώνει σε ένα δίγλωσσο περιβάλλον, ενώ τόσο ο πατέρας του όσο και εγώ, έχουμε πολύ διαφορετικές ισπανικές προφορές. Η δασκάλα προσπάθησε να με πείσει να μιλούμε μόνο

γαλλικά στο σπίτι για το καλό του παιδιού μας. Σοκαρίστηκα όταν το άκουσα, αφού αυτές οι μέθοδοι θεωρούνται ξεπερασμένες και δεν υποστηρίζονται πλέον. Επίσης, πίστευα ότι θα υπήρχε περισσότερη ανεκτικότητα ως προς τη διαφορετικότητα, ιδιαίτερα όσον αφορά τα παιδιά. Ενοείται ότι δεν συμφώνησα μαζί της και της εξήγησα και το λόγο.

1. Περιγραφή των ατόμων που συμμετείχαν στο περιστατικό

Μητέρα: 39 χρονών με καταγωγή από την Ουρουγουάη, κάτοικος Παρισιού τα τελευταία 9 χρόνια, παντρεμένη με ένα δίγλωσσο άντρα που μιλά Ισπανικά και Γαλλικά. Η μητέρα εργάζεται ως γνωστική ψυχολόγος ενώ η εργασία της έχει άμεση σχέση με τη διαπολιτισμικότητα.

Πατέρας: ο πατέρας κατάγεται από την Ισπανία, ενώ μετακόμισε στη Γαλλία στην ηλικία των εφτά χρονών. Μιλά άπταιστα γαλλικά και ισπανικά και εργάζεται ως επαγγελματίας παραγωγός ταινιών.

Εκπαιδευτικός: νεαρή γυναίκα γύρω στα 30, Γαλλικής καταγωγής, δασκάλα του τρίχρονου γιού της οικογένειας. Δεν έχει καμία άλλη εμπειρία με ό,τι περιλαμβάνει ο όρος διαπολιτισμικότητα, εκτός από το γεγονός ότι κατοικεί σε μια πολυπολιτισμική περιοχή όπως το Παρίσι.

Το σχολείο: ένα γαλλόφωνο νηπιαγωγείο σε μια πλούσια προαστιακή περιοχή του Παρισιού.

2. Πλαίσιο στο οποίο έλαβε χώρα το περιστατικό

Ποιο είναι το ψυχολογικό, κοινωνικό, σωματικό, κ.τ.λ. πλαίσιο, στο οποίο έλαβε χώρα το περιστατικό;

Το περιστατικό έλαβε χώρα κατά τη διάρκεια της πρώτης ετήσιας συνάντησης γονέων – δασκάλων. Η συνάντηση έλαβε χώρα στην τάξη, ενώ οι γονείς και η δασκάλα κάθισαν στις παιδικές καρέκλες και συνομίλησαν για τη πρόοδο και τη σχολική εργασία του παιδιού. Η αφηγήτρια του περιστατικού περιέγραψε την όλη ατμόσφαιρα ως τεταμένη, αφού η δασκάλα τους αντιμετώπισε με ψυχρότητα.

3. Συναισθηματική Αντίδραση

«Σοκαρίστηκα με τη συμβουλή της δασκάλας, αφού ποτέ μου δεν είχα φανταστεί ότι μια τόσο νεαρή δασκάλα, θα μπορούσε να έχει τόσο συντηρητικές απόψεις ως προς τη διγλωσσία. Επίσης, συγκλονίστηκα με το γεγονός ότι η ίδια η δασκάλα επέκρινε τον τρόπο με τον οποίο εγώ επέλεξα να διαπαιδαγωγήσω τον γιό μου. Ένωσα πολύ άβολα, λόγω της ψυχρότητας με την οποία μας αντιμετώπισε και το γεγονός ότι μας έβλεπε αφ' υψηλού.»

4. Εκπροσώπηση, αξίες, κανόνες, ιδέες, προκαταλήψεις: Το πλαίσιο αναφοράς του ατόμου που έζησε το σοκ.

Πολιτισμική Ταυτότητα/Δικαίωμα στην Πολιτιστική Κληρονομιά

Δεδομένου ότι η ισπανική γλώσσα αποτελεί μέρος της πολιτισμικής κουλτούρας της μητέρας, η ίδια θέλει ο γιός της να έχει επαφή με την κουλτούρα αυτή και να μάθει την ισπανική γλώσσα αφού στην άμεση οικογένεια υπάρχουν και άτομα που δεν μιλούν τη γαλλική γλώσσα. Σε ένα λιγότερο άμεσο προσωπικό επίπεδο, πιστεύει ότι οι άνθρωποι θα πρέπει να έχουν το δικαίωμα να διατηρούν τις πολιτισμικές τους αναφορές - στο βαθμό που αυτοί επιθυμούν να το κάνουν. Η κυρίαρχη κοινωνία δεν θα πρέπει να έχει το

δικαίωμα να επιβάλλει την πολιτισμική αφομοίωση των νεοαφιχθέντων ατόμων – είτε αυτοί προέρχονται από διαφορετική περιοχή, είτε από διαφορετική χώρα. Θα πρέπει να δίνεται αξία στην πολιτισμική ταυτότητα του κάθε ανθρώπου και να αντιμετωπίζεται με σεβασμό, ως μέρος της ευρύτερης ταυτότητάς του.

Δικαίωμα στην ελεύθερη εκπαίδευση των παιδιών

Σύμφωνα με την άποψη της μητέρας, η ίδια πιστεύει ότι έχει το δικαίωμα να μιλά όποια γλώσσα θέλει στο σπίτι και πως οι δάσκαλοι δεν θα πρέπει να επεμβαίνουν σε αυτό, εκτός εάν και οι ίδιοι πιστεύουν πως η διγλωσσία αποτελεί μελλοντικό προτέρημα για το παιδί.

5. Ποια εικόνα σχημάτισες από την ανάλυση του σημείου 4 για το άλλο άτομο (ουδέτερη, ελαφρώς αρνητική, πολύ αρνητική, 'στιγματισμένη', θετική, πολύ θετική, αληθινή, ψεύτικη, κ.τ.λ.);

Αρνητική, συντηρητική και στενόμυαλη.

6. Εκπροσώπηση, αξίες, κανόνες, ιδέες, προκαταλήψεις: Το πλαίσιο αναφοράς του ατόμου ή της ομάδας που προκαλεί το σοκ / που προκάλεσε το σοκ στον αφηγητή.

Επαγγελματική Ταυτότητα

Η ίδια η δασκάλα φαίνεται να πιστεύει ότι συμπεριφέρεται ως επαγγελματίας και ότι γνωρίζει τι είναι καλύτερο για τα παιδιά. Πιστεύει ότι κατέχει περισσότερες γνώσεις και εμπειρία στο τομέα της εκπαίδευσής από ότι οι γονείς και για αυτό το λόγο θεωρεί πως μπορεί να δώσει καλύτερες συμβουλές για τη σωστή διαπαιδαγώγηση των παιδιών.

Αφομοίωση

Τα γαλλικά σχολεία υποστηρίζουν την ισότητα μεταξύ των παιδιών, ενώ κάτι τέτοιο γενικότερα θα μπορούσε να σημαίνει ότι θα πρέπει όλοι να μοιράζονται μόνο έναν πολιτισμό και μία γλώσσα. Αυτό συμβαδίζει με τον όρο αφομοίωση που χαρακτηρίζει τον επίσημο γαλλικό λόγο σχετικά με τη διαχείριση της πολυμορφίας: οι μετανάστες θα πρέπει να εξοπλίζονται γρήγορα με τις δεξιότητες που απαιτούνται, για να γίνουν νόμιμοι και σύγχρονοι πολίτες της Γαλλίας και για αυτό το λόγο χρειάζεται να αποκτήσουν τις γαλλικές πολιτισμικές και γλωσσικές ικανότητες και όχι αυτές της κουλτούρας προέλευσής τους. Σύμφωνα με αυτό, οι εκπαιδευτικοί συχνά αισθάνονται υπεύθυνοι για την εμφύτευση του γαλλικού πολιτισμού στα παιδιά, συμπεριλαμβανομένης και της γαλλικής γλώσσας.

7. Μήπως το περιστατικό αυτό επισημαίνει οποιαδήποτε προβλήματα σχετικά με την επαγγελματική πρακτική που ακολουθήθηκε ή γενικότερα σε σχέση με το σεβασμό των πολιτισμικών διαφορών σε μια διαπολιτισμική κατάσταση;

Το περιστατικό αυτό τονίζει την ενσωμάτωση της έννοιας αφομοίωση στη γαλλική κοινωνία. Φαίνεται πως ακόμη και οι νέοι δάσκαλοι, εξακολουθούν να αναπαράγουν την ιδέα αυτή, μερικές φορές ακόμη και ακούσια. Συχνά οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί δεν βρίσκονται στο ίδιο μήκος κύματός. Οι δάσκαλοι θεωρούν τους εαυτούς τους σημαντικότερους από τους γονείς, δημιουργώντας έτσι ένα τεταμένο κλίμα και καθιστώντας το διάλογο μεταξύ τους δύσκολο. Ο ρόλος των δασκάλων θα πρέπει να συνίσταται στην προώθηση και την ανεκτικότητα της ποικιλομορφίας και της διαπολιτισμικότητας και όχι στην καταπίεση των (πολιτισμικών, γλωσσικών, θρησκευτικών) διαφορών.

**Μαθαίνοντας (σ)την Πράξη:
Μία ερευνητική προσέγγιση της μαθητείας στο ΕΠΑ.Λ.**

Σκιαδάς Δημήτριος
Καθηγητής, Τμήμα Διεθνών και Ευρωπαϊκών Σπουδών, Πανεπιστήμιο
Μακεδονίας
dskiadas@uom.edu.gr

Μπουτσιούκη Σοφία
Λέκτορας, Τμήμα Διεθνών και Ευρωπαϊκών Σπουδών, Πανεπιστήμιο
Μακεδονίας
sofiab@uom.edu.gr

Περίληψη

Η επιτυχής μετάβαση από την εκπαίδευση στην αγορά εργασίας προϋποθέτει τη διασφάλιση δυναμικής αλληλεπίδρασης μεταξύ των δύο χώρων, ώστε να καθίσταται δυνατή η ανάπτυξη του γνωστικού πλαισίου και των μεταβιβάσιμων δεξιοτήτων που ενισχύουν την επαγγελματική ένταξη των ατόμων. Εμβληματική θέση στο εγχείρημα αυτό καταλαμβάνει η μαθητεία. Η εργασία εστιάζει στην ενσωμάτωση της μαθητείας στη δευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση. Αφενός, αναλύεται το θεσμικό πλαίσιο, με βάση το οποίο καθορίζονται τα οργανωτικά χαρακτηριστικά και ο τρόπος εφαρμογής της μαθητείας. Αφετέρου, παρουσιάζονται τα ευρήματα έρευνας για τις στάσεις και τις αντιλήψεις αναφορικά με τη μαθητεία αποφοίτων Επαγγελματικού Λυκείου (ΕΠΑ.Λ.), που συμμετείχαν σε σχετικό πρόγραμμα. Η ποιοτική προσέγγιση των ευρημάτων υποδεικνύει ότι η μαθητεία συνδυάζει ικανοποιητικά την εφαρμογή των θεωρητικών γνώσεων στην επαγγελματική πράξη με την τεκμηριωμένη απόκτηση εργασιακής εμπειρίας. Το γεγονός αυτό την καθιστά μία μορφή μάθησης με βάση την εργασία, της οποίας η ελκυστικότητα και οι όροι πρόσβασης για τη συγκεκριμένη ομάδα αποφοίτων πρέπει να ενισχυθούν.

Λέξεις κλειδιά: ΕΠΑ.Λ., μαθητεία, μάθηση με βάση την εργασία, δευτεροβάθμια εκπαίδευση, επαγγελματική εμπειρία

**Learning (in) Practice:
A research approach of apprenticeships in EPA.L.**

Skiadas Dimitrios
Professor, Department of International and European Studies, University of
Macedonia
dskiadas@uom.edu.gr

Boutsiouki Sofia

Lecturer, Department of International and European Studies, University of
Macedonia
sofiab@uom.edu.gr

Summary

The successful transition from education to the labour market requires their dynamic interaction, in order that the learning framework and the transversal skills that enhance the individuals' professional integration can be developed. Apprenticeships hold an emblematic position in this endeavour. The paper focuses on the incorporation of apprenticeships in secondary vocational education. On one hand, it analyses the institutional framework, according to which the organizational characteristics and the implementation process are defined. On the other hand, it presents the results of a survey on the attitudes and the perceptions regarding apprenticeships of Vocational High-School (EPA.L.) graduates, who participated in such schemes. The quality approach of the results shows that apprenticeships combine the implementation of theoretical knowledge in vocational practice with the certified acquisition of professional experience. This fact makes apprenticeships a form of work-based learning, whose attractiveness and access conditions have to be reinforced for the particular group of graduates.

Keywords: vocational high-school, apprenticeships, work-based learning, secondary education, professional experience

Εισαγωγικά

Η επιτυχής ανταπόκριση των εκπαιδευτικών συστημάτων στην πρόκληση της μετάβασης των νέων από την εκπαίδευση στην αγορά εργασίας προϋποθέτει τη διασφάλιση δυναμικής αλληλεπίδρασης μεταξύ των δύο χώρων. Η τελευταία επιτρέπει την ανάπτυξη του γνωστικού πλαισίου και των μεταβιβάσιμων δεξιοτήτων που διευκολύνουν την επαγγελματική ένταξη των ατόμων. Εμβληματική θέση στο εγχείρημα αυτό καταλαμβάνει η μαθητεία. Η παρούσα εργασία αποτελεί μία διερεύνηση της ενσωμάτωσης της μαθητείας στη δευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση μέσω της εισαγωγής του προαιρετικού μεταλυκειακού έτους ("Τάξης Μαθητείας") για αποφοίτους Επαγγελματικών Λυκείων. Στο πλαίσιο της διερεύνησης αναλύεται το θεσμικό πλαίσιο με βάση το οποίο καθορίζονται τα οργανωτικά χαρακτηριστικά και ο τρόπος εφαρμογής του συγκεκριμένου προγράμματος μαθητείας. Βασικό κορμό της προσέγγισης αποτελεί η παρουσίαση των ευρημάτων έρευνας που πραγματοποιήθηκε στους σπουδαστές της μίας από τις δύο πιλοτικές τάξεις μαθητείας που λειτούργησαν κατά το σχολικό έτος 2016-2017 στον ελληνικό χώρο. Η έρευνα επικεντρώνει στα κίνητρα συμμετοχής και στις αντιλήψεις των αποφοίτων αναφορικά με τη μαθητεία, καθώς και στα οφέλη που αποκόμισαν από την εμπειρία αυτή σε συνάρτηση με τις επαγγελματικές τους προσδοκίες. Επιπλέον, αποτυπώνει τις κυριότερες προκλήσεις για τους συμμετέχοντες τόσο κατά τη διάρκεια της μαθητείας, όσο και κατά την προσπάθειά τους για μελλοντική ένταξη στην αγορά εργασίας.

Χρήσιμοι ορισμοί

Η ανάγκη για αποτελεσματική διασύνδεση μεταξύ της εκπαίδευσης και της αγοράς εργασίας προβάλλεται με έμφαση στο σύγχρονο πολιτικοοικονομικό περιβάλλον τόσο σε εθνικό όσο και σε υπερεθνικό επίπεδο. Σημαντική θέση σε αυτή την προσπάθεια καταλαμβάνει η απόκτηση επαγγελματικής εμπειρίας μέσω πρακτικών μάθησης με βάση την εργασία, η οποία εμφανίζει ιδιαίτερη πολυμορφία ως προς τους γενικούς και ειδικούς σκοπούς, τη μεθοδολογία εφαρμογής και τις ομάδες στόχου. Η μάθηση με βάση την εργασία είναι η απόκτηση γνώσης και δεξιοτήτων μέσω της επιτέλεσης καθηκόντων –και του αναστοχασμού επί αυτών– σε ένα επαγγελματικό πλαίσιο είτε στο χώρο εργασίας (όπως συμβαίνει στην εναλλασσόμενη κατάρτιση) ή σε ένα ίδρυμα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης (Cedefop, 2011).

Η μαθητεία είναι μία από τις πιο διαδεδομένες μορφές της μάθησης με βάση την εργασία. Ως μαθητεία ορίζεται η προσανατολισμένη στην εργασία κατάρτιση, η οποία είναι τμήμα της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης. Ένα πρόγραμμα μαθητείας μπορεί να πραγματοποιηθεί αποκλειστικά στο χώρο του εκπαιδευτικού φορέα ή να είναι συνδυασμός προγραμμάτων που πραγματοποιούνται σε συστηματικά εναλλασσόμενες περιόδους τόσο στο χώρο της εκπαιδευτικής μονάδας όσο και της εργασίας. Το πρόγραμμα ανήκει στο πεδίο της τυπικής εκπαίδευσης και συχνά προσφέρει πιστωτικές μονάδες, ενώ οδηγεί σε εθνικά αναγνωρισμένα επαγγελματικά προσόντα (Cedefop, 2011· European Commission, 2017· European Youth Forum, 2010). Κατ' εξαίρεση, ο ελληνικός νόμος τοποθετεί τη μαθητεία στη μη τυπική εκπαίδευση και δεν προσφέρει πιστωτικές μονάδες.

Βιβλιογραφική επισκόπηση

Η μαθητεία, μία από τις κυριότερες μορφές μάθησης με βάση την εργασία, προσελκύει το ενδιαφέρον των εθνικών αρχών, επειδή η επένδυση σε αυτήν συνδέεται με σημαντικά οικονομικά και κοινωνικά οφέλη (Arrow, 1962· Blair & Millea, 2004· Braunstein & Loken, 2004· Weisz & Chapman, 2004). Η μαθητεία όχι μόνο προσφέρει στα άτομα ευκαιρίες απόκτησης επαγγελματικής εμπειρίας, αλλά και τα βοηθά να αποκτήσουν την ικανότητα ακριβέστερου προσδιορισμού των μαθησιακών αναγκών τους. Αυτή η διαπίστωση οδήγησε στην ενίσχυση των πρωτοβουλιών που αφορούν την ένταξη των προγραμμάτων μαθητείας στα εκπαιδευτικά συστήματα περιλαμβάνοντας τη μάθηση που βιωματικά αποκτάται στο χώρο εργασίας στις ευρύτερες πολιτικές δια βίου μάθησης (Evans & Rainbird, 2002). Αποτελώντας συνδυασμό σπουδών και εργασίας η μαθητεία προσφέρει στα νέα άτομα μοναδική ευκαιρία να αποκομίσουν ρεαλιστική επαγγελματική εμπειρία και να κατανοήσουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του πραγματικού εργασιακού περιβάλλοντος (Morem, 2007· Raelin, 2008). Μέσα από μία σύνθετη μαθησιακή εμπειρία μπορούν να επαναπροσδιορίσουν τις μαθησιακές και επαγγελματικές τους επιλογές και να αναπτύξουν τις επαγγελματικές και τις εγκάρσιες δεξιότητες και τα προσόντα τους με μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα βελτιώνοντας το προφίλ τους στην αγορά εργασίας. Τα παραπάνω επηρεάζουν καθοριστικά την ελκυστικότητα της μαθητείας και την

ικανοποίηση των συμμετεχόντων (Arrow, 1962· Dressler & Keeling, 2004· Kolb, 1984· Tu, κ.ά., 2011), αλλά και τους δεσμούς τους με ευρύτερα δίκτυα εργοδοτών και εργαζομένων χρήσιμων για την επαγγελματική τους εξέλιξη (Knuth, 2008).

Αξιόλογα είναι τα πλεονεκτήματα της εφαρμογής προγραμμάτων μαθητείας και για το χώρο των επιχειρήσεων, οι οποίες έχουν την ευκαιρία να αλληλεπιδράσουν με τους φορείς παροχής επαγγελματικής εκπαίδευσης. Μέσα από μία τέτοια δυναμική σχέση συμβάλλουν στον περιορισμό της αναντιστοιχίας δεξιοτήτων και στη διαμόρφωση του κατάλληλα εκπαιδευμένου ανθρώπινου δυναμικού σύμφωνα με τις αναδυόμενες ανάγκες του παραγωγικού συστήματος (Blair & Millea, 2004· Braunstein & Loken, 2004· Dalon & Pichault, 2008· Elston & James, 2011· Gambin, κ.ά., 2010). Είναι, λοιπόν, φανερό ότι η διαμόρφωση από τους εργοδότες υποστηρικτικής προς τη μαθητεία κουλτούρας συνδέεται με τις θετικές προοπτικές του θεσμού (Bynner, 2011).

Απόρροια των παραπάνω διαπιστώσεων είναι όχι μόνο η διαδεδομένη εφαρμογή της μαθητείας σε αρκετές ευρωπαϊκές χώρες, αλλά και η ενίσχυση του ενδιαφέροντος της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τη διαμόρφωση του κατάλληλου θεσμικού πλαισίου, ώστε να εξασφαλίζονται η ποσοτική διαθεσιμότητα και τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της. Προβλέψεις για τη μάθηση με βάση την εργασία γενικά περιλαμβάνονται στην εφαρμογή των Στρατηγικών της Λισαβόνας και “Ευρώπη 2020” και στις πρωτοβουλίες που απορρέουν από αυτές. Η μάθηση με βάση την εργασία προβάλλεται ως ένα πολλά υποσχόμενο εργαλείο για ανάπτυξη δεξιοτήτων και καλύτερη ενσωμάτωση στην αγορά εργασίας. Έτσι, κατέστη αναπόσπαστο τμήμα της ευρωπαϊκής στρατηγικής για την απασχόληση, ενώ διασυνδέεται πλέον με την προώθηση της κοινωνικής συνοχής και την προαγωγή της ευρωπαϊκής ενοποίησης. Οι ευρωπαϊκές πρωτοβουλίες υπογραμμίζουν την ανάγκη για την εισαγωγή συστημάτων μάθησης με βάση την εργασία υψηλής ποιότητας, την ενθάρρυνση των επιχειρήσεων για δημιουργία θέσεων μαθητευομένων και την υποστήριξη της διεθνούς κινητικότητας των τελευταίων στον ευρωπαϊκό χώρο. Χαρακτηριστικά παραδείγματα είναι η Νεολαία σε Κίνηση (European Commission, 2010), η Πρωτοβουλία για Ευκαιρίες για τους Νέους (European Commission, 2011), η Πρωτοβουλία για την Απασχόληση των Νέων (European Council, 2013) και η Πρωτοβουλία Εγγύηση για τη Νεολαία (Council of the European Union, 2013b). Στο ίδιο πλαίσιο αναπτύσσεται και ο προβληματισμός σχετικά με την αναγκαιότητα εισαγωγής ενός ρυθμιστικού Χάρτη αναφορικά με τη μαθητεία, ο οποίος θα θέτει συγκεκριμένα ποιοτικά προαπαιτούμενα σε σχέση με το μαθησιακό περιεχόμενο, τη μεθοδολογική προσέγγιση και τις εργασιακές συνθήκες (European Youth Forum, 2010). Προς αυτή την κατεύθυνση ενθαρρύνεται να προσανατολίζεται η συνεργασία των ευρωπαϊκών κρατών, των κοινωνικών εταίρων και των εκπαιδευτικών παρόχων αναπτύσσοντας στρατηγικού χαρακτήρα συμμαχίες (Council of the European Union, 2013α).

Θεσμικό και οργανωτικό πλαίσιο της μαθητείας στην Ελλάδα

Η μαθητεία εντάχθηκε στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα στο πλαίσιο της λειτουργίας των διετούς διάρκειας Επαγγελματικών Σχολών Μαθητείας (ΕΠΑ.Σ. Μαθητείας) του Οργανισμού Απασχόλησης Εργατικού Δυναμικού (Ο.Α.Ε.Δ.) το 1952. Το πρόγραμμα επικαιροποιήθηκε το 2006 και επεκτάθηκε και στα Τεχνικά Επαγγελματικά Λύκεια (Τ.Ε.Ε.) του Οργανισμού (Ν. 3475/2006). Μέχρι πρόσφατα άλλες μορφές επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης στερούνταν αντίστοιχης εμπειρίας.

Η ενίσχυση του ευρωπαϊκού ενδιαφέροντος για το πεδίο της εκπαίδευσης και, κυρίως, η ανάληψη από ευρωπαϊκές οντότητες συγκεκριμένων θεσμικών πρωτοβουλιών με κύριο ή συμπληρωματικό αντικείμενο ενδιαφέροντος τη μάθηση με βάση την εργασία και ειδικότερα τη μαθητεία, ήταν οι παράγοντες που ενεργοποίησαν τις ελληνικές αρχές, ώστε να επεκτείνουν την εφαρμογή της τελευταίας και σε άλλα τμήματα του εκπαιδευτικού συστήματος. Πιο συγκεκριμένα, με δύο νομοθετήματα του 2013 και του 2016 (Ν. 4186/2013· Ν. 4386/2016) η μαθητεία κατέστη τμήμα των σπουδών στην ανώτερη δευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση (Επαγγελματικό Λύκειο – ΕΠΑ.Λ.) με προαιρετικό χαρακτήρα, καθώς και στα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (Ι.Ε.Κ.) με υποχρεωτικό χαρακτήρα. Το προαιρετικό “Μεταλυκειακό έτος” ή “Τάξη Μαθητείας” διάρκειας ενός σχολικού έτους ανήκει στο μετα-δευτεροβάθμιο κύκλο σπουδών του ΕΠΑ.Λ. και εντάσσεται στο μη τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στο πρόγραμμα μπορούν να συμμετάσχουν απόφοιτοι του ΕΠΑ.Λ., καθώς και παλαιότερων τύπων σχολείων τεχνικής/επαγγελματικής εκπαίδευσης ισότιμων με αυτό. Το πρόγραμμα μαθητείας υλοποιείται από το ΕΠΑ.Λ. με βάση σύμβαση, η οποία υπογράφεται μεταξύ του ασκούμενου και του εργοδότη και θεωρείται από το Διευθυντή του ΕΠΑ.Λ. Η μαθητεία κάθε ασκούμενου τελεί υπό την εποπτεία εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας, ενώ η διοικητική διαχείριση ασκείται από κοινού από τη διοίκηση του ΕΠΑ.Λ. και τον Ο.Α.Ε.Δ.

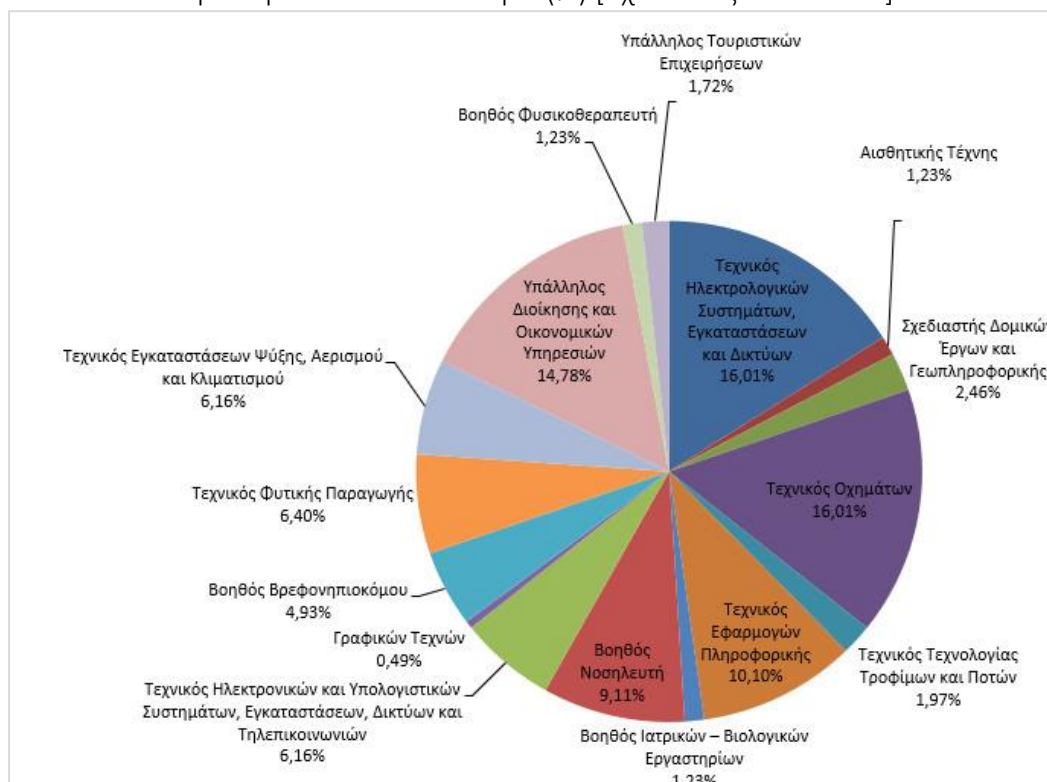
Στο πρόγραμμα της μαθητείας των ΕΠΑ.Λ. εφαρμόζεται το δυϊκό σύστημα, το οποίο συνδυάζει τη θεωρητική γνώση με την πρακτική εφαρμογή. Η πρακτική διάσταση της επαγγελματικής εκπαίδευσης στο χώρο εργασίας έχει διάρκεια 28 ωρών εβδομαδιαίως και εκτείνεται σε 4 ημέρες με 7ωρη ημερήσια απασχόληση. Η παρακολούθηση από τους ασκούμενους θεωρητικών μαθημάτων ειδικότητας στο χώρο του σχολείου, στα οποία διδάσκει εκπαιδευτικό προσωπικό της σχολικής μονάδας, διαρκεί 7 ώρες και καταλαμβάνει μία ημέρα της εβδομάδας. Παρέχεται επιπλέον η δυνατότητα παρακολούθησης Προπαρασκευαστικών Μαθημάτων Πιστοποίησης διάρκειας 70 ωρών με σκοπό την προετοιμασία για τις εξετάσεις πιστοποίησης, με τις οποίες ολοκληρώνεται το πρόγραμμα. Με την περάτωση της “Τάξης Μαθητείας” χορηγείται από τη σχολική μονάδα στον απόφοιτο βεβαίωση παρακολούθησης, προκειμένου να συμμετάσχει στις εξετάσεις πιστοποίησης, που διοργανώνονται από τον Ε.Ο.Π.Ε.Π.Π. Η επιτυχής επίδοση στις εξετάσεις πιστοποίησης οδηγεί στην απόκτηση Πτυχίου Επαγγελματικής Ειδικότητας Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (επιπέδου 5 στο Εθνικό Πλαίσιο

Προσόντων) και επαγγελματικών δικαιωμάτων, που ορίζονται με υπουργικές αποφάσεις (Ν. 4386/2016· ΚΥΑ 20405/373/2016· ΥΑ Φ7/179513/Δ4/2016).

Το θεσμικό πλαίσιο σχετικά με τη μαθητεία συμπληρώθηκε με πρόσθετες ρυθμίσεις, που αφορούν τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του νέου συστήματος (ΚΥΑ 26385/2017). Ειδική εστίαση γίνεται στη διακυβέρνηση του συστήματος, που καθορίζει τα όργανα που σχεδιάζουν, συντονίζουν ή εποπτεύουν τη μαθητεία. Με σκοπό τη βελτίωση του θεσμικού πλαισίου, το σχεδιασμό, την υλοποίηση και την αξιολόγηση των προγραμμάτων μαθητείας συστάθηκε ένα Εθνικό Συντονιστικό Όργανο, το οποίο συνεργάζεται με τα συναρμόδια Υπουργεία, διάφορους φορείς και τον Ο.Α.Ε.Δ. Επίσης, εισήχθη ένα σύστημα ενιαίας διαχείρισης της μαθητείας από το Υπουργείο Παιδείας και τον Ο.Α.Ε.Δ. για το σύνολο των σπουδαστών επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, δηλαδή όσων φοιτούν σε ΕΠΑ.Λ., ΕΠΑ.Σ. και Ι.Ε.Κ. Πιο συγκεκριμένα, στο πλαίσιο των ΚΠΑ2 (Κέντρα Προώθησης Απασχόλησης 2) του Ο.Α.Ε.Δ. δημιουργούνται οι Ομάδες Υποστήριξης της Μαθητείας (ΟΥΜ), όπου συμμετέχουν, εκτός από τον Εργασιακό Σύμβουλο Εργοδοτών του Ο.Α.Ε.Δ., εκπαιδευτικοί προερχόμενοι από τα προαναφερόμενα ιδρύματα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης. Το έργο των ΟΥΜ είναι σύνθετο αφορώντας τόσο τη σχέση των φορέων επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης με τους σπουδαστές όσο και εκείνη με τους εργοδότες. Σε αυτό το πλαίσιο οι ΟΥΜ επιφορτίζονται με την προσέλκυση εργοδοτών για τη δημιουργία θέσεων μαθητείας και την τοποθέτηση μαθητευομένων. Επίσης, δύνανται να υλοποιούν δράσεις ενημέρωσης και ενεργοποίησης των φορέων του ιδιωτικού και του δημοσίου τομέα και των φορέων κοινωνικής και αλληλέγγυας οικονομίας για την προσέλκυσή τους στην προσφορά θέσεων μαθητείας. Για το σκοπό αυτό μπορούν να συνεργάζονται με επιμελητήρια και κλαδικές οργανώσεις εργοδοτών και να συνδιοργανώνουν εκδηλώσεις ευαισθητοποίησης και ενημέρωσης. Έχουν την ευθύνη για την κατανομή των θέσεων μαθητείας στις εκπαιδευτικές δομές, ανάλογα με τη ζήτηση ειδικοτήτων από επιχειρήσεις και φορείς και με τον αριθμό των μαθητευομένων ανά εκπαιδευτική δομή, καθώς και για την υποστήριξη της τοποθέτησης των σπουδαστών σε συνεργασία και συμφωνία με τους εργοδότες. Επίσης, είναι αρμόδιες για τον έλεγχο της ορθής εκτέλεσης της σύμβασης μαθητείας μεταξύ μαθητευόμενου και εργοδότη και για την επίλυση τυχόν διαφορών μεταξύ τους. Επιπρόσθετα, προβλέπεται αξιοποίηση της ψηφιακής πλατφόρμας του Ο.Α.Ε.Δ., προκειμένου να καταχωρούνται από τους ενδιαφερόμενους εργοδότες οι προσφερόμενες θέσεις μαθητείας και να διατηρείται το μητρώο των επιχειρήσεων που συμμετέχουν στο πρόγραμμα. Απώτερο στόχο αποτελεί η διευκόλυνση της πιστοποίησης των εργοδοτών που επιθυμούν να συμμετέχουν στο πρόγραμμα μαθητείας.

Μετά την πιλοτική εφαρμογή της μαθητείας σε δύο ΕΠΑ.Λ. κατά το σχολικό έτος 2016-2017, η εφαρμογή του θεσμού επεκτάθηκε σε 16 ειδικότητες που βρίσκονται σε 187 σχολικές μονάδες σε όλη τη χώρα για το σχολικό έτος 2017-2018 σε μία προσπάθεια διεύρυνσης των ευκαιριών σε περισσότερους αποφοίτους.

Γράφημα 1
Μαθητευόμενοι ανά ειδικότητα (%) [σχολ. έτος 2017-2018]



Η έρευνα

Δεύτερο άξονα της εργασίας αποτελεί η διερεύνηση των στάσεων και των αντιλήψεων αποφοίτων ΕΠΑ.Λ. που συμμετείχαν σε μαθητεία σχετικά με την εφαρμογή της τελευταίας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η μαθητεία εφαρμόστηκε για πρώτη φορά και με πειραματικό χαρακτήρα κατά το σχολικό έτος 2016-2017 σε δύο Επαγγελματικά Λύκεια της Αττικής και της Θεσσαλονίκης. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το Μάρτιο 2017 με τη χρήση έντυπου και ανώνυμου δομημένου ερωτηματολογίου στο ΕΠΑ.Λ. Κορωπίου Αττικής. Το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε από 14 αποφοίτους ΕΠΑ.Λ. – μαθητευόμενους κατά την ημέρα παρακολούθησης των θεωρητικών μαθημάτων στη σχολική μονάδα. Η μέθοδος της συμπλήρωσης έντυπου ερωτηματολογίου επελέγη ως η πιο κατάλληλη (Ψαρρού & Ζαφειρόπουλος, 2001), επειδή προσέφερε τη δυνατότητα συγκέντρωσης περισσότερων ερωτηματολογίων, δεδομένου του γεγονότος ότι κατά τη συγκεκριμένη περίοδο ο πληθυσμός των αποφοίτων ΕΠΑ.Λ. σε μαθητεία ήταν πολύ περιορισμένος. Επιπλέον, η διαδικασία συλλογής στοιχείων μπορούσε να ολοκληρωθεί σε συντομότερο χρόνο, ενώ υπήρχε δυνατότητα επεξηγήσεων προς τους συμμετέχοντες, οι οποίοι είχαν περιορισμένη εξοικείωση με τη συμπλήρωση ερωτηματολογίων. Μετά τη συγκέντρωση των ερωτηματολογίων ακολούθησαν η κωδικοποίηση των απαντήσεων, η στατιστική τους επεξεργασία με αξιοποίηση του προγράμματος SPSS και η ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων.

Τα κύρια ερευνητικά ερωτήματα ήταν τα εξής:

Ερευνητικό ερώτημα 1: Ποια ήταν τα κίνητρα επιλογής φοίτησης σε ΕΠΑ.Λ.;

Ερευνητικό ερώτημα 2: Ποια είναι τα οφέλη για τους μαθητευόμενους από τη συμμετοχή σε μαθητεία; [επαγγελματικό-προσωπικό επίπεδο]

Ερευνητικό ερώτημα 3: Ποιες προκλήσεις αντιμετωπίζουν οι μαθητευόμενοι κατά τη διάρκεια της μαθητείας;

Ερευνητικό ερώτημα 4: Ποιες προκλήσεις αναμένουν να αντιμετωπίσουν στον επαγγελματικό τομέα οι απόφοιτοι μετά την ολοκλήρωση της μαθητείας;

Ερευνητικό ερώτημα 5: Ποιοι λόγοι θα οδηγούσαν τους αποφοίτους σε αναζήτηση εργασίας στο εξωτερικό;

Ερευνητικά ευρήματα

Δημογραφικά στοιχεία

Ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν από τους 14 μαθητευόμενους αποφοίτους του προγράμματος με ειδικότητα Τεχνικού Ηλεκτρολογικών Συστημάτων, Εγκαταστάσεων και Δικτύων.

Οι απόφοιτοι ήταν ηλικίας 20-25 ετών και κάτοικοι Αττικής, γεγονός που διευκόλυνε τη συμμετοχή τους στην πρώτη φάση εφαρμογής της μαθητείας στο ΕΠΑ.Λ. Από τα άτομα του δείγματος οι τέσσερις στους πέντε (78,6%) ήταν ελληνικής υπηκοότητας και οι υπόλοιποι (21,4%) αλβανικής. Οι μισοί απόφοιτοι (50%) είχαν αποφοιτήσει από το Λύκειο με επίδοση μικρότερη του 15, ενώ μόνο η επίδοση ενός στους πέντε (21,43%) ήταν μεγαλύτερη του 17. Το διάστημα που είχε μεσολαβήσει από την αποφοίτηση μέχρι την ένταξη στο τμήμα μαθητείας κυμαινόταν από 1-4 έτη, ενώ η διάρκεια συμμετοχής τους στο πρόγραμμα μαθητείας ήταν περίπου 7 μήνες, γεγονός που επέτρεπε την από μέρους τους διαμόρφωση ολοκληρωμένης άποψης μέσα από την προσωπική τους εμπειρία. Οι γονείς των περισσότερων μαθητευόμενων ήταν απόφοιτοι λυκείου. Σε ό,τι αφορά το επάγγελμα του πατέρα, αυτό εντοπιζόταν κυρίως στην κατηγορία του υπαλλήλου (στον ιδιωτικό ή δημόσιο τομέα) και του ελεύθερου επαγγελματία, ενώ σε ό,τι αφορά εκείνο της μητέρας, αυτό ανήκε στην κατηγορία του δημοσίου υπαλλήλου ή των οικιακών.

Κύρια ευρήματα-ανάλυση

Με μέριμνα της σχολικής μονάδας όλοι οι μαθητευόμενοι τοποθετήθηκαν για την περίοδο της μαθητείας σε πολύ μεγάλη δημόσια επιχείρηση (πιο συγκεκριμένα στη μονάδα της ΔΕΗ στο Λαύριο) και μόνο ένας σε μικρή επιχείρηση ιδιώτη ηλεκτρολόγου. Οι μαθητευόμενοι ανέλαβαν καθήκοντα που είχαν μεγάλο βαθμό συσχέτισης με το αντικείμενο των σπουδών τους και θεωρούν ότι το πρόγραμμα μαθητείας επιτέλεσε με αρκετή επιτυχία το ρόλο του, γεγονός που επηρέασε και τα αντίστοιχα επίπεδα ικανοποίησης. Δήλωσαν ότι θα συνιστούσαν και σε άλλα άτομα να συμμετάσχουν σε αντίστοιχο πρόγραμμα, ενώ και οι ίδιοι, αν τους δοθεί ευκαιρία, θα επιδιώξουν να λάβουν μέρος σε νέα εμπειρία πρακτικής άσκησης. Επίσης, σύμφωνα με τις απαντήσεις τους υπήρχε κάποιας μορφής οργανωμένη καθοδήγηση στον εργασιακό χώρο από συναδέλφους, χωρίς να είναι σαφές αν αποτελούσε ατομική πρωτοβουλία των τελευταίων ή πρωτοβουλία της διοίκησης της επιχείρησης. Ο χρόνος εργασίας (7 ώρες ημερησίως) και το ύψος της αποζημίωσης (€ 17,12) ήταν αυτά που ορίζονται από το ισχύον θεσμικό

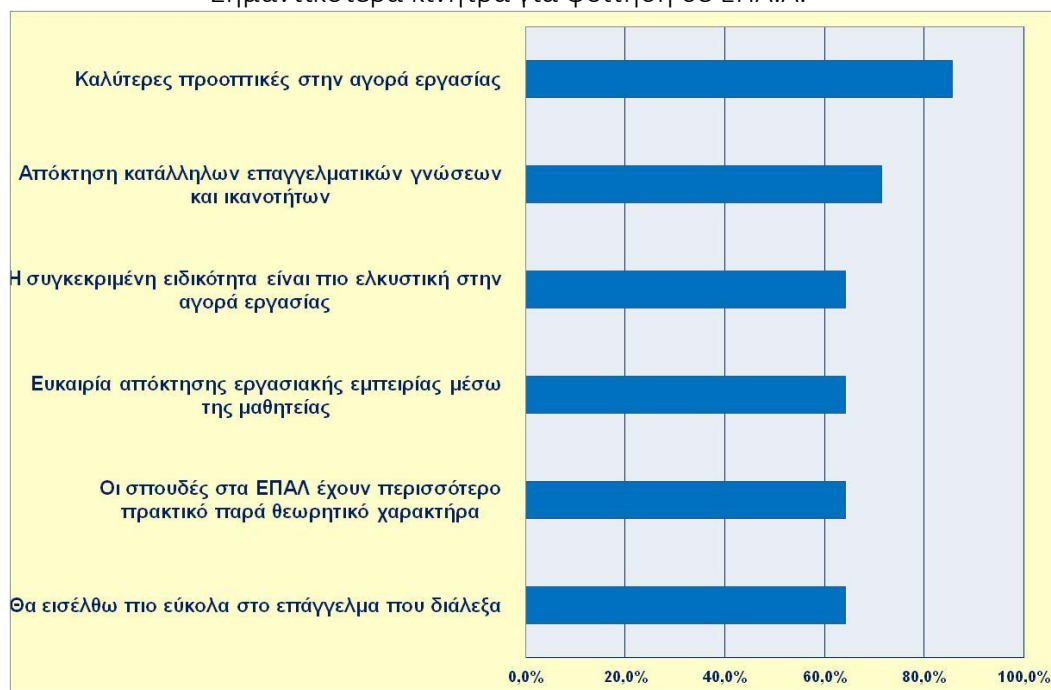
πλαίσιο για τη μαθητεία, ενώ μόνο τρία άτομα κατέγραψαν ότι απασχολούνται και σε δεύτερη εργασία για ενίσχυση του εισοδήματός τους.

Το ερευνητικό εγχείρημα προσπάθησε να αποτυπώσει τα κίνητρα, τις στάσεις και τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων σχετικά με τη μαθητεία, αλλά και τα οφέλη και τις προκλήσεις που συνδέονται με αυτή. Παράλληλα, οι απαντήσεις των αποφοίτων επιτρέπουν την εξαγωγή συμπερασμάτων σε πρόσθετα ζητήματα που αφορούν τις επαγγελματικές προοπτικές των ατόμων. Στο κάθε ερώτημα που αφορούσε τα παραπάνω πεδία διατυπώθηκαν συγκεκριμένες δηλώσεις και ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες στην έρευνα να καθορίσουν το επίπεδο της συμφωνίας τους με αυτές σε μία πεντάβαθμη κλίμακα Likert, που κυμαινόταν από το 1 (“διαφωνώ απόλυτα”) έως το 5 (“συμφωνώ απόλυτα”).

Κίνητρα φοίτησης σε ΕΠΑ.Λ.

Όπως συνάγεται από τις απαντήσεις των αποφοίτων, τα σημαντικότερα κίνητρα που επηρέασαν την απόφαση φοίτησης σε ΕΠΑ.Λ. σχετίζονταν με την εκτίμηση ότι η συγκεκριμένη επιλογή σπουδών προσέφερε καλύτερες επαγγελματικές προοπτικές (85,7%), αφού αποτελούσε ελκυστική επιλογή τόσο από την πλευρά της αγοράς εργασίας (64,3%) όσο και από την πλευρά της ατομικής προτίμησης (64,3%). Επιπλέον, η απόκτηση γνώσεων και ικανοτήτων (71,4%) ή εμπειρίας (64,3%) μέσα από σπουδές εφαρμοσμένου χαρακτήρα (64,3%) φαίνεται να επέδρασαν καθοριστικά στην προτίμηση των αποφοίτων προς τη δευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση.

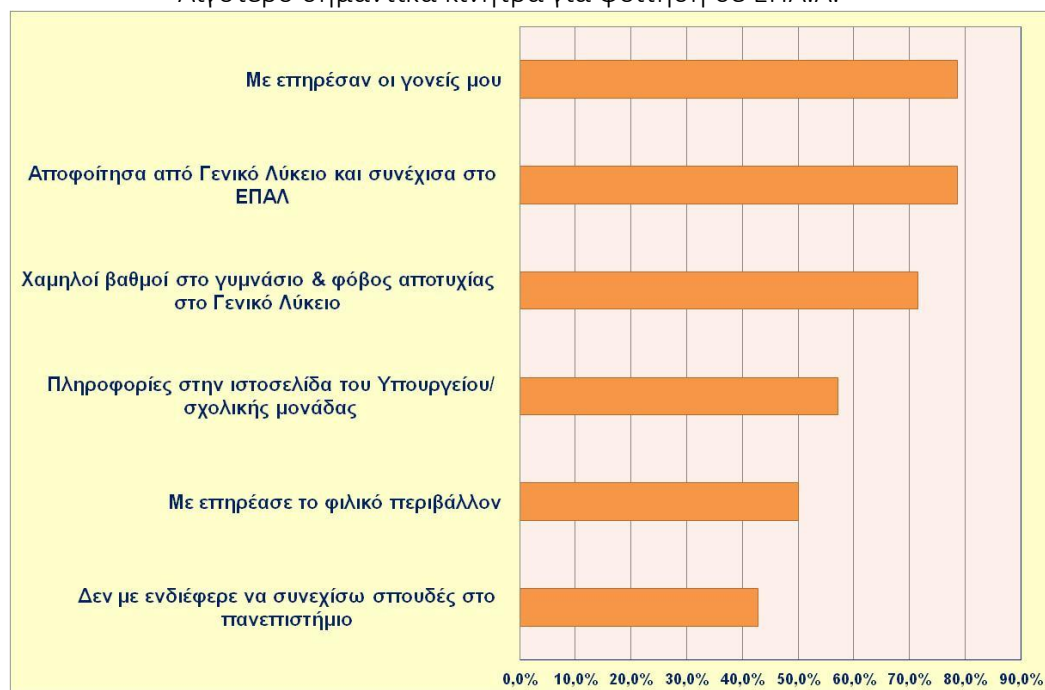
Γράφημα 2
Σημαντικότερα κίνητρα για φοίτηση σε ΕΠΑ.Λ.



Αντίθετα, η επιρροή των γονέων ή του φιλικού περιβάλλοντος, οι χαμηλές επιδόσεις στο γυμνάσιο και η έλλειψη προσανατολισμού προς

πανεπιστημιακές σπουδές δεν φαίνονται να διαδραμάτισαν αποφασιστικό ρόλο στην επιλογή συνέχισης των σπουδών σε επαγγελματική κατεύθυνση.

Γράφημα 3
Λιγότερο σημαντικά κίνητρα για φοίτηση σε ΕΠΑ.Λ.

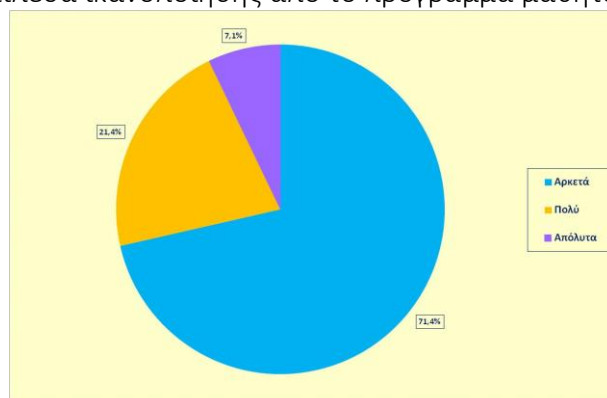


Αν και η επιλογή φοίτησης στο ΕΠΑ.Λ. συνδέθηκε με προσδοκίες για ευόδωση της προσπάθειας για επαγγελματική αποκατάσταση, παρ' όλα αυτά, οι περισσότεροι απόφοιτοι (78,6%) ανέφεραν ότι κατά τη διάρκεια των σπουδών τους δεν παρακολούθησαν κάποιο σεμινάριο σχετικά με τη σύνταξη βιογραφικού ή με τεχνικές αναζήτησης εργασίας, που θα τους ήταν χρήσιμες μετά την αποφοίτηση.

Οφέλη από τη συμμετοχή σε μαθητεία

Οι απόφοιτοι γενικά τοποθετούνται θετικά απέναντι στα αποτελέσματα του προγράμματος μαθητείας, γεγονός το οποίο συνδέεται με τα οφέλη που απορρέουν από τη συμμετοχή τους σε αυτό.

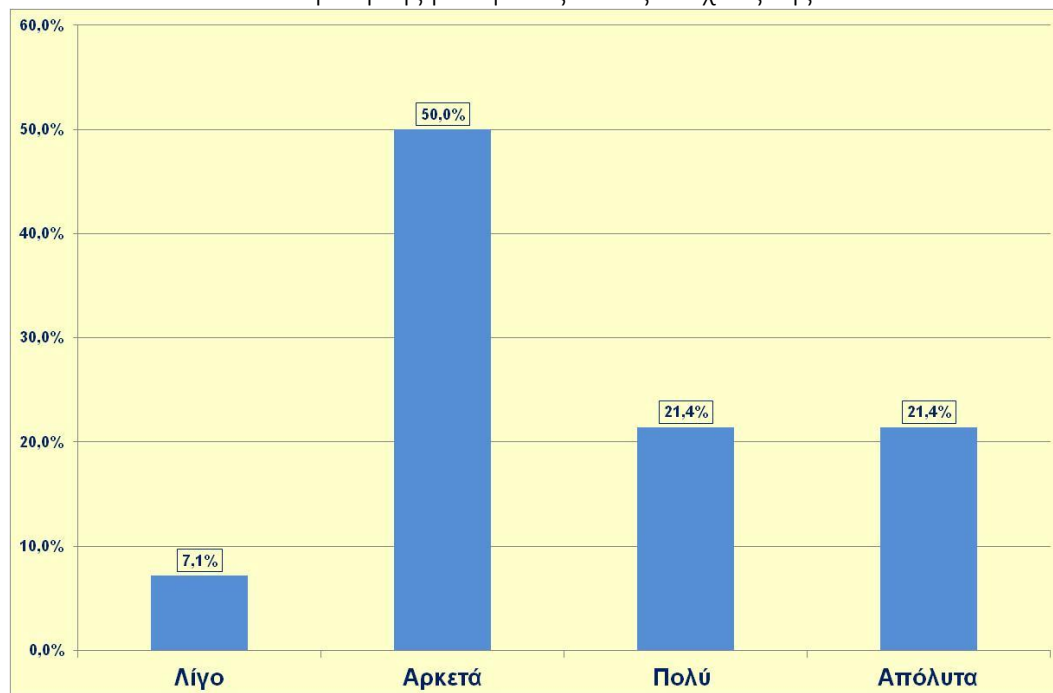
Γράφημα 4
Επίπεδα ικανοποίησης από το πρόγραμμα μαθητείας



Οι τρεις στους τέσσερις αποφοίτους (72%) δήλωσαν “αρκετή” ικανοποίηση από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα μαθητείας, ενώ λιγότεροι δήλωσαν ότι το πρόγραμμα τους ικανοποιούσε “απόλυτα” και “πολύ” (28%).

Σε ό,τι αφορά την ανταπόκριση της μαθητείας στους στόχους της, αυτή φαίνεται να θεωρείται γενικά ικανοποιητική, με σχεδόν τους μισούς (42,8%) να αναφέρουν απόλυτο ή μεγάλο βαθμό ανταπόκρισης και οι υπόλοιποι αρκετό.

Γράφημα 5
Ανταπόκριση της μαθητείας στους στόχους της



Η εργασία διακρίνει τα οφέλη από τη συμμετοχή στο πρόγραμμα μαθητείας σε προσωπικά και επαγγελματικά. Σε μία πρώτη προσέγγιση παρατηρείται συγκέντρωση των προτιμήσεων στη μέση επιλογή (“αρκετά”), στοιχείο που αντανάκλα κάποια αβεβαιότητα στην αποτίμηση των πλεονεκτημάτων που αντιλαμβάνονται οι μαθητευόμενοι.

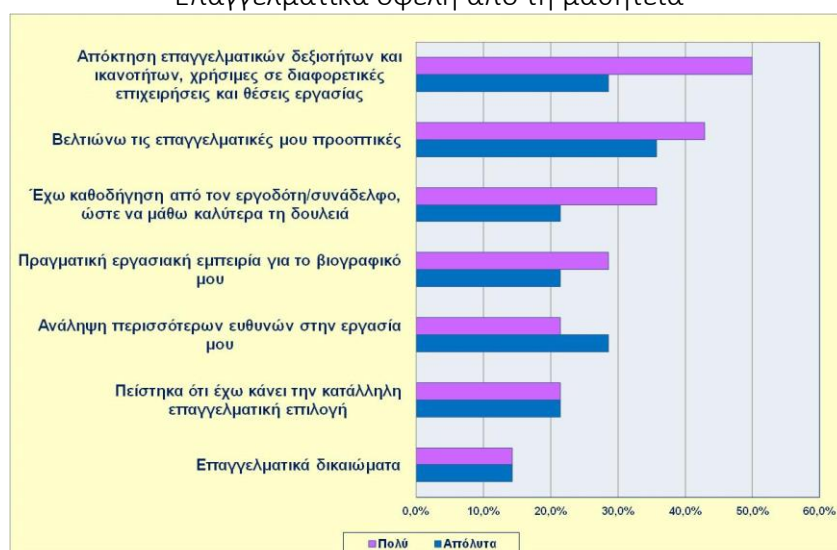
Σε ό,τι αφορά τα προσωπικά οφέλη, οι συμμετέχοντες στην έρευνα απέδωσαν “απόλυτη” και “πολλή” σημασία στη δυνατότητα της μαθητείας να ενισχύσει την εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους (57,1%), να συμβάλει στη βελτίωση των επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων (35,7%) και της ικανότητάς τους για ομαδική εργασία (28,6%). Επιπλέον, θεωρούν ότι η μαθητεία τους βοήθησε, έχοντας εξασφαλίσει κάποια αμοιβή (28,5%), να διαμορφώσουν ακριβέστερη αντίληψη για τις προσδοκίες τους από τη ζωή (35,7%). Δε φαίνεται, όμως, να συνδέουν τη μαθητεία με τη βελτίωση της ποιότητας ζωής (21,4%) ή με την ενίσχυση των προθέσεών τους για μελλοντική συμμετοχή σε μαθησιακές διαδικασίες (14,3%).

Γράφημα 6
Προσωπικά οφέλη από τη μαθητεία



Σε ό,τι αφορά τα επαγγελματικά οφέλη με “απόλυτη” και “πολλή” σημασία, αυτά αφορούν κυρίως την απόκτηση επαγγελματικών δεξιοτήτων ευέλικτου χαρακτήρα (78,6%), γεγονός που βελτιώνει τις επαγγελματικές προοπτικές (78,6%). Επίσης, οι μαθητευόμενοι θεωρούν ότι απέκτησαν σημαντικό πλεονέκτημα τόσο εγγράφοντας πραγματική εργασιακή εμπειρία στο βιογραφικό τους (50%) όσο και έχοντας την ευκαιρία να εργαστούν υπό την καθοδήγηση έμπειρου επαγγελματία (57,1%) και να αναλάβουν περισσότερες ευθύνες στον εργασιακό χώρο (50%). Συνδέουν μάλιστα τα στοιχεία αυτά με την επιβεβαίωση της επαγγελματικής τους επιλογής (42,9%), αλλά όχι τόσο με την προσδοκία για απόκτηση επαγγελματικών δικαιωμάτων (28,6%).

Γράφημα 7
Επαγγελματικά οφέλη από τη μαθητεία

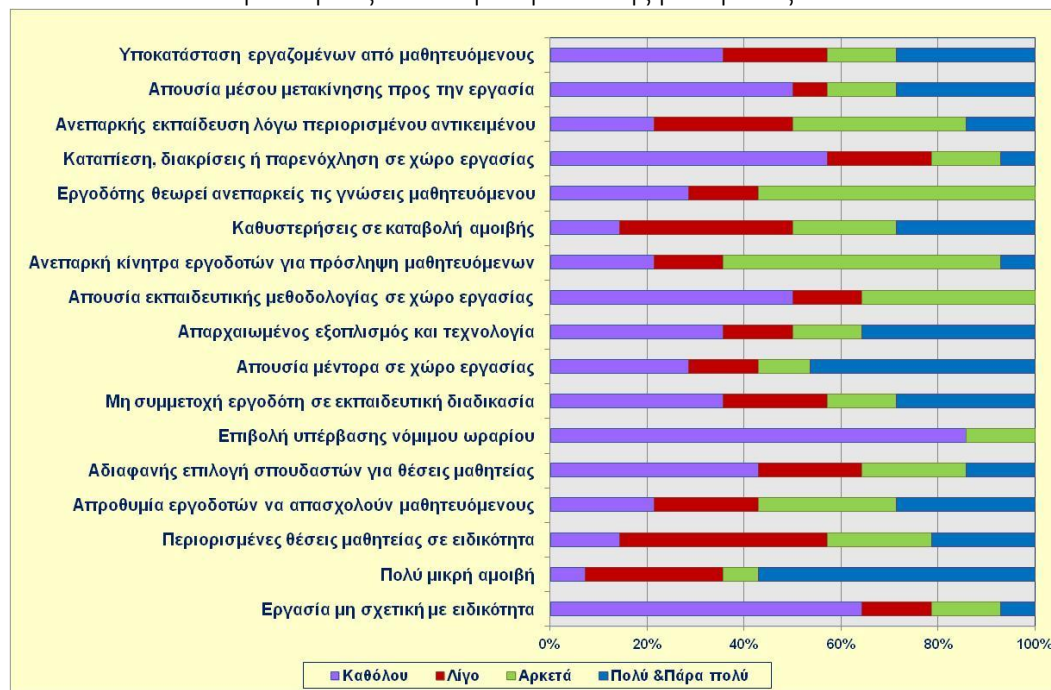


Προκλήσεις κατά τη διάρκεια της μαθητείας

Οι προκλήσεις που οι μαθητευόμενοι αντιμετώπισαν κατά τη διάρκεια της μαθητείας μπορούν να διακριθούν σε δύο ομάδες, σε εκείνες που αφορούν την ειδική σχέση των ίδιων με τον επαγγελματικό χώρο και σε εκείνες που αφορούν γενικά τις συνθήκες στην αγορά εργασίας.

Η μεγαλύτερη πρόκληση που αντιμετώπισαν οι μαθητευόμενοι –δηλώνοντας τις επιλογές “πολύ” και “πάρα πολύ”– είναι η είσπραξη χαμηλής αμοιβής (57,1%), που μάλλον καταβάλλεται με καθυστερήσεις (28,6%). Ακολουθούν η απουσία μέντορα στο χώρο εργασίας (46,4%) και η χρήση απαρχαιωμένου εξοπλισμού και τεχνολογίας από την επιχείρηση (35,7%), ενώ λιγότερο φαίνεται να τους προβλημάτιζε η απροθυμία των εργοδοτών να προσφέρουν θέσεις μαθητείας (28,6%), αλλά και η τάση τους να υποκαθιστούν τους μόνιμους εργαζόμενους με ασκούμενους (28,6%). Αντίθετα, οι μαθητευόμενοι δεν αντιμετώπισαν προβλήματα που αφορούσαν καταπιεστική ή προσβλητική συμπεριφορά, υπέρβαση του νόμιμου ωραρίου εργασίας ή απασχόληση σε αντικείμενο μη σχετικό με την ειδικότητά τους.

Γράφημα 8
Προκλήσεις κατά τη διάρκεια της μαθητείας

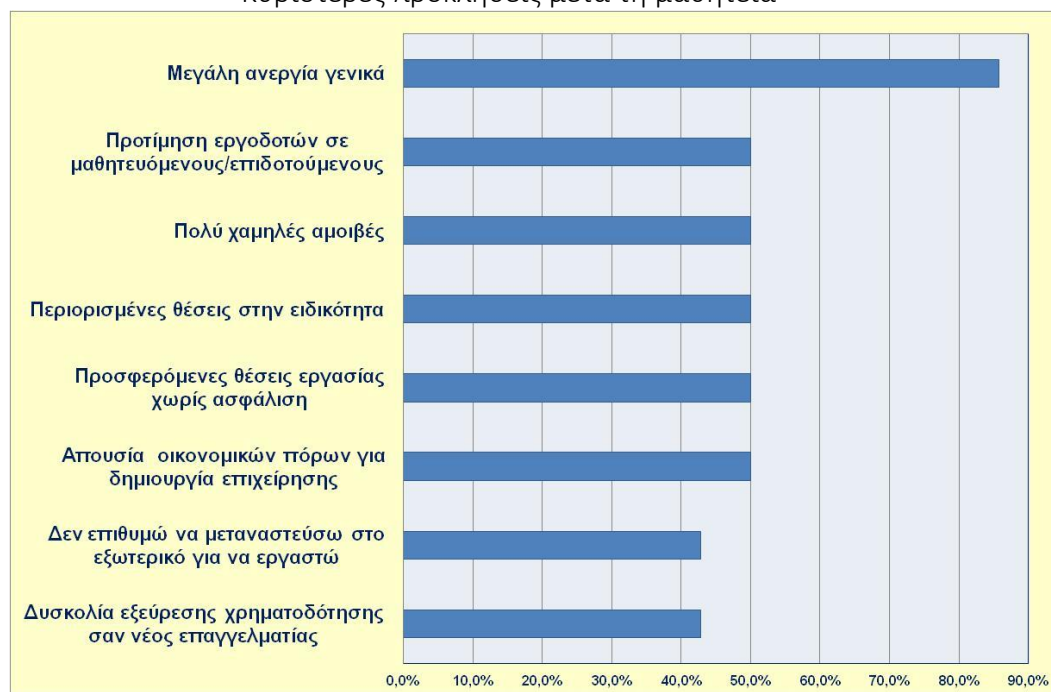


Προκλήσεις μετά την ολοκλήρωση της μαθητείας

Οι ασκούμενοι του δείγματος έκαναν ειδική αναφορά στις προκλήσεις που αναμένουν να αντιμετωπίσουν μετά την ολοκλήρωση της μαθητείας και στην προσπάθειά τους να εισέλθουν στην αγορά εργασίας. Πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι οι περισσότεροι δεν είχαν παρακολουθήσει κανένα ενημερωτικό σεμινάριο για τη μεθοδολογία αναζήτησης εργασίας, γεγονός που πιθανόν ενισχύει το αίσθημα αβεβαιότητας κατά τη μετάβασή τους στην απασχόληση.

Από τις απαντήσεις των ατόμων φαίνεται ότι τα υψηλά επίπεδα ανεργίας (85,7%) και η συνακόλουθη περιορισμένη προσφορά θέσεων εργασίας στην ειδικότητά τους (50%) αποτελούν τις κυριότερες αιτίες της ανησυχίας για το επαγγελματικό τους μέλλον. Τα ποιοτικά χαρακτηριστικά των συνθηκών εργασίας, όπως οι χαμηλές αμοιβές (50%), η απουσία κοινωνικής ασφάλισης (50%) και ο αυξημένος κίνδυνος υποκατάστασης των μόνιμων εργαζομένων από ασκούμενους (50%), λειτουργούν αποθαρρυντικά για αρκετούς. Τέλος, η επιδίωξη εναλλακτικών ευκαιριών απασχόλησης μέσα από τη δημιουργία επιχείρησης προσκρούει στην έλλειψη επαρκών οικονομικών πόρων (50%). Αξιοσημείωτο εύρημα είναι η απροθυμία των ατόμων να μεταναστεύσουν στο εξωτερικό (42,9%), αν και σε επόμενο σχετικό ερώτημα παραδέχθηκαν ότι μάλλον θα αναγκαστούν να το πράξουν.

Γράφημα 9
Κυριότερες προκλήσεις μετά τη μαθητεία



Προοπτικές εργασίας στο εξωτερικό

Οι περιορισμένες επαγγελματικές προοπτικές στην Ελλάδα οδηγούν μεγάλο αριθμό ατόμων, κυρίως νεαρής ηλικίας, σε αναζήτηση εργασίας στο εξωτερικό. Η συντριπτική πλειοψηφία των αποφοίτων του δείγματος (85,7%) θεωρεί πιθανή τη μετανάστευση στο εξωτερικό για εξεύρεση εργασίας, αν και αισθάνονται μάλλον απρόθυμοι απέναντι σε ένα τέτοιο ενδεχόμενο. Η αποφυγή ανεργίας (83,3%) και η συνειδητοποίηση ότι δεν αναμένεται σύντομα η βελτίωση της οικονομικής κατάστασης στην Ελλάδα (66,7%) είναι οι κυριότεροι παράγοντες ώθησης για τα άτομα του δείγματος. Σε ό,τι αφορά τους παράγοντες προσέλκυσης, η διενέργεια των προσλήψεων με αντικειμενικά κριτήρια (75%) και οι δυνατότητες για απρόσκοπτη επαγγελματική σταδιοδρομία (66,6%), η προσφορά μεγαλύτερης αμοιβής (75%), περισσότερων επαγγελματικών ευκαιριών (66,7%) και καλύτερης ποιότητας ζωής (58,4%) στο εξωτερικό είναι οι σημαντικότεροι από αυτούς.

Γράφημα 10
Λόγοι αναζήτησης εργασίας στο εξωτερικό



Συμπεράσματα

Η συμμετοχή σε ένα πρόγραμμα μαθητείας ασκεί πολύμορφη επιρροή στα άτομα. Τους προσφέρει τη δυνατότητα να διερευνήσουν ένα ευρύ φάσμα ευκαιριών σταδιοδρομίας, ενισχύοντας την προσωπική τους υποκίνηση και διευκολύνοντας τη λήψη των κατάλληλων αποφάσεων. Παράλληλα, μέσω της πρακτικής δοκιμασίας των θεωρητικών γνώσεων και της ανάληψης επαγγελματικών καθηκόντων στο εργασιακό περιβάλλον προετοιμάζονται για την ενσωμάτωση και την άσκηση συνθετότερων ρόλων στην αγορά εργασίας. Για το λόγο αυτό, η μαθητεία προωθείται στον ευρωπαϊκό χώρο μέσα από εθνικές ή ευρωπαϊκές πρωτοβουλίες ως ένα πολλά υποσχόμενο εργαλείο διασύνδεσης της εκπαίδευσης με την απασχόληση και καθίσταται σταδιακά αναπόσπαστο τμήμα των εκπαιδευτικών συστημάτων.

Η εργασία εστίασε στην εισαγωγή της μαθητείας στη δευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση που παρέχεται από τα ΕΠΑ.Λ. Αφενός, ανέλυσε το διαμορφωθέν θεσμικό και εφαρμοστικό πλαίσιο και αφετέρου παρουσίασε τα ευρήματα έρευνας που διενεργήθηκε σε αποφοίτους ΕΠΑ.Λ. που συμμετείχαν στο πρόγραμμα μαθητείας κατά την αρχική –πilotικού χαρακτήρα– εφαρμογή του. Η ερευνητική προσέγγιση ήταν κυρίως ποιοτικού περιεχομένου και επιχείρησε να αναδείξει συγκεκριμένες διαστάσεις της εμπειρίας των μαθητευομένων, όπως η επιλογή σπουδών σε ΕΠΑ.Λ., τα χαρακτηριστικά και τα οφέλη του προγράμματος μαθητείας, καθώς και οι προκλήσεις της συμμετοχής στο πρόγραμμα, αλλά και εκείνες που αφορούν τις επαγγελματικές προοπτικές των ατόμων.

Οι απόφοιτοι που συμμετείχαν στο πιλοτικό πρόγραμμα μαθητείας αναγνώρισαν ότι αποκόμισαν σημαντικά οφέλη από την εμπειρία τους στο

εργασιακό περιβάλλον βελτιώνοντας τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους τόσο σε προσωπικό όσο και σε επαγγελματικό επίπεδο. Επιπλέον, θεώρησαν τις προκλήσεις που αντιμετώπισαν κατά τη διάρκεια της μαθητείας μάλλον περιορισμένες, γεγονός που τους επέτρεψε να αξιοποιήσουν το χρόνο της πρακτικής άσκησης στην επιχείρηση για την ενίσχυση των επαγγελματικά προσανατολισμένων ικανοτήτων τους. Αντίθετα, αναμένουν ότι στην προσπάθειά τους να ενταχθούν στην αγορά εργασίας θα βρεθούν αντιμέτωποι με δυσκολίες κυρίως λόγω της υψηλής ανεργίας και των περιορισμένων θέσεων εργασίας, ενώ οι δυσμενείς συνθήκες εργασίας και οι περιορισμένοι πόροι για τη δημιουργία επιχείρησης λειτουργούν μάλλον αποθαρρυντικά. Η αβεβαιότητα που εντοπίζουν στην αγορά εργασίας, αλλά και στην εξέλιξη της εθνικής οικονομίας, είναι οι κυριότεροι παράγοντες που ενδέχεται να τους ωθήσουν σε μετακίνηση σε άλλη χώρα με σκοπό την αναζήτηση εργασίας. Ταυτόχρονα, αισθάνονται ότι προσελκύονται σε μία τέτοια επιλογή από την επικράτηση καλύτερων συνθηκών και την προσφορά ποιοτικότερων ευκαιριών σταδιοδρομίας στο εξωτερικό.

Η ποιοτική προσέγγιση των ευρημάτων δείχνει ότι η μαθητεία συνδυάζει ικανοποιητικά την εφαρμογή των θεωρητικών γνώσεων στην επαγγελματική πράξη με την τεκμηριωμένη απόκτηση εργασιακής εμπειρίας. Αυτό αναδεικνύει την ανάγκη για ενίσχυση και επέκταση του θεσμού, για βελτίωση της ελκυστικότητας και των όρων πρόσβασης για την ομάδα στόχου, αλλά και για διεύρυνση των μεθοδολογικών εργαλείων που πρέπει να τον συνοδεύουν. Καθίσταται ακόμη σαφές ότι η εφαρμογή της μαθητείας θα πρέπει να συμπληρωθεί με παρεμβάσεις που θα διαμορφώνουν στους διακυβευματούχους την κατάλληλη κουλτούρα και τα αναγκαία κίνητρα, ώστε να υποστηρίζουν ενεργά το θεσμό στην αγορά εργασίας. Εξίσου σημαντική είναι και η διασφάλιση ευέλικτης κατάρτισης εκπαιδευτικών και εργοδοτών με στόχο την αποτελεσματικότερη άσκηση των ρόλων τους. Μία ολιστική προσέγγιση θα μεγιστοποιούσε τα πλεονεκτήματα της επικοινωνίας μεταξύ μάθησης και απασχόλησης.

Απώτερος στόχος της εργασίας ήταν να συνεισφέρει στην αξιολογική προσέγγιση του κανονιστικού πλαισίου που εφαρμόζεται στο εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα αναφορικά με τη μαθητεία. Αυτή η προσέγγιση μπορεί να αποτελέσει αφετηρία για περαιτέρω διερεύνηση της εφαρμογής του θεσμού σε ευρύτερες ομάδες αποφοίτων, ειδικοτήτων και σχολικών μονάδων. Το γεγονός αυτό θα διευκολύνει την κατανόηση των ιδιαιτεροτήτων του και θα συμβάλει στην εδραίωσή του στη συνείδηση σπουδαστών, εκπαιδευτικών και εργοδοτών, αλλά και στην αποτελεσματικότερη αξιοποίησή του για τη διασύνδεση της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας.

Βιβλιογραφία

Arrow, K. J. (1962). The economic implications of learning by doing. *The Review of Economic Studies*, 29(3), 155-173.

Blair, B. F. & Millea, M. (2004). Quantifying the benefits of cooperative education. *Journal of Cooperative Education*, 38(1), 67-72.

Braunstein, L. A. & Loken, M. K. (2004). Benefits of cooperative education for employers. Στο R.K. Coll & C. Eames (Επιμ.), *International handbook for cooperative education: an international perspective of the theory, research and practice of work-integrated learning* (σσ. 237-245). Boston: World Association for Cooperative Education.

Bynner, J. (2011). Youth transitions and apprenticeships: a broader view of skill. Στο T. Dolphin & T. Lanning (Επιμ.). *Rethinking apprenticeships* (σσ. 17-28). London: IPPR.

Cedefop (2011). *Glossary – Quality in education and training*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Council of the European Union (2013α). *Council Declaration on a European Alliance for Apprenticeships*. Employment, Social Policy, Health and Consumer Affairs, Council meeting, Luxembourg, 15 Οκτωβρίου 2013.

Council of the European Union (2013β). *Council Recommendation of 22 Απριλίου 2013 on establishing a Youth Guarantee*. OJ C 120, of 26.04.2013, σσ. 1–6.

Dalon, G. & Pichault, F. (2008). *Networking: 'employers' groups*. Στο B. Gazier, F. Bruggeman & S. Moore (Επιμ.). *Restructuring work and employment in Europe: managing change in an era of globalization*. Cheltenham, England: Edward Elgar.

Dressler, S. & Keeling, A. (2004). Benefits of cooperative education for students. Στο R.K. Coll & C. Eames (Επιμ.), *International handbook for cooperative education: An international perspective of the theory, research and practice of work-integrated learning* (σσ. 217-236). Boston: World Association for Cooperative Education.

Elston, A. & James, L. (2011). *Apprentice pay and conditions: a research report for TUC/Unionlearn*. Incomes Data Services/Thomson Reuters. Ανακτήθηκε από <https://www.unionlearn.org.uk/sites/default/files/apprenticeship-research.pdf>.

European Commission (2011). *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on a Youth Opportunities Initiative*. COM(2011) 933 final (Brussels, 20.12.2011).

European Commission (2010). *Youth on the Move: An initiative to unleash the potential of young people to achieve smart, sustainable and inclusive growth in*

the European Union, COM(2010) 477 final (Brussels, 15.09.2010). doi:10.2766/69901.

European Commission (2017). Erasmus+ Programme Guide. Version 2(2017): 20/01/2017.

European Council (2013). Conclusions. Multiannual financial framework (07-08.02.2013). EUCO 37/13.

European Youth Forum (2010). European Quality Charter on Internships and Apprenticeships. Ανακτήθηκε από http://www.youthforum.org/assets/2013/10/0595-10_European_Quality_Charter_Internships_Apprenticeships_FINAL.pdf.

Evans, K. & Rainbird, H. (2002). The significance of workplace learning for the “learning society”. In K. Evans, κ.ά. (Επιμ.), Working to learn: transforming learning in the workplace (σσ. 7-28). London: Routledge.

Gambin, L., Hasluck, C. & Hogarth, T. (2010). Recouping the costs of apprenticeship training: Employer case study evidence from England. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 2(2), 124-146. Ανακτήθηκε από <http://www.ingentaconnect.com/content/sense/ervet/2010/00000002/00000002/art00003>.

Knuth, M. (2008). Supporting job transitions: employers, worker representatives and agencies. Στο B. Gazier, F. Bruggeman & S. Moore (Επιμ.), Restructuring work and employment in Europe: managing change in an era of globalization. Cheltenham, England: Edward Elgar.

Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice Hall.

ΚΥΑ 20405/373/5-5-2016 (ΦΕΚ 1371/τ.Β'/17-05-2016) “Υλοποίηση της Πιλοτικής Τάξης Μαθητείας”.

ΚΥΑ 26385 (ΦΕΚ 491/τ.Β'/20-02-2017) “Πλαίσιο Ποιότητας Μαθητείας”.

Morem, S. (2007). *How to get a job and keep it: career and life skills you need to succeed*. New York: Ferguson.

Ν. 3475/2006 (ΦΕΚ 146/τ.Α'/13-07-2006) “Οργάνωση και λειτουργία της δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις”.

Ν. 4186/2013 (ΦΕΚ 193/τ.Α'/17-09-2013) “Αναδιάρθρωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και λοιπές διατάξεις”.

Ν. 4386/2016 (ΦΕΚ 83/τ.Α΄/11-05-2016) “Ρυθμίσεις για την έρευνα και άλλες διατάξεις”.

Raelin, J. A. (2008). *Work-based learning: bridging knowledge and action in the workplace*. San Francisco: Jossey-Bass and John Wiley & Sons.

Tu, T., Lambert, C., Lever Taylor, B., Lister, C. & Klein, A. (2011). *National learner satisfaction survey: Apprentices report*. BIS Research Paper Number 19. London: Department for Business, Innovation and Skills. Ανακτήθηκε από: <http://www.bis.gov.uk/assets/biscore/further-education-skills/docs/n/11-710-nlssapprentices-report.pdf>

Weisz, M. & Chapman, R. (2004). Benefits of cooperative education for educational institutions. Στο R.K. Coll & C. Eames (Επιμ.), *International handbook for cooperative education: an international perspective of the theory, research and practice of work-integrated learning* (σσ. 247-258). Boston, United States: Wace Inc.

ΥΑ Φ7/179513/Δ4/26-10-2016 (ΦΕΚ 3529/τ.Β΄/01-11-2016) “Οργάνωση και λειτουργία τμημάτων «Μεταλλυκειακού έτους» – «Τάξης Μαθητείας» των αποφοίτων ΕΠΑ.Λ.”

Ψαρρού, Μ. & Ζαφειρόπουλος, Κ. (2001). *Επιστημονική έρευνα. Θεωρία και εφαρμογές στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.

ΘΕΜΑΤΙΚΗ VIII

Κοινωνιολογία των ΤΠΕ στην Εκπαίδευση

Ψηφιακό χάσμα και διδασκαλία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Απόψεις εκπαιδευτικών της νήσου Λέσβου

Σταμάτη Μαρίνα

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

socm16018@soc.aegean.gr

Γιαβρίμης Παναγιώτης

Επίκουρος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

giavrimis@soc.aegean.gr

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει τις διαφοροποιήσεις στη χρήση των ΤΠΕ από τους μαθητές μέσα από το λόγο των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Λέσβου. Πραγματοποιήθηκαν δεκαεπτά ημιδομημένες συνεντεύξεις. Από τα ευρήματα της έρευνας διαφάνηκε ότι: α) υπάρχουν διαφοροποιήσεις στις γνώσεις των μαθητών, όσο και στη στάση τους απέναντι στις ΤΠΕ και β) η γεωγραφική κατανομή και η υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων, καθώς και το πολιτισμικό, κοινωνικό και οικονομικό κεφάλαιο της οικογένειας επιδρούν σημαντικά στα παραπάνω. Παράλληλα, το σημερινό σχολείο διαφάνηκε ότι δυσκολεύεται να αντισταθμίσει το ψηφιακό χάσμα, εξαιτίας των κρατικών πολιτικών, της ελλιπούς επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, των διδακτικών περιορισμών.

Λέξεις κλειδιά: ΤΠΕ, πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ψηφιακό χάσμα.

Digital divide and teaching in primary education: Teachers' views of Lesvos Island

Stamati Marina

Postgraduate Student, University of the Aegean-Department of Sociology

socm16018@soc.aegean.gr

Giavrimis Panagiotis

Assistant Professor, University of the Aegean-Department of Sociology

giavrimis@soc.aegean.gr

Abstract

The purpose of this research was to investigate the differences in the use of ICT by pupils through the speech of Lesbian primary education teachers. 17 semi-structured interviews were conducted. The findings of the research revealed that: a) there are differences in students' knowledge and attitudes towards ICT and b) the geographical distribution and the logistic infrastructure of the schools, as well as the cultural, social, and financial capital of the family have a significant impact on the above. At the same time, today's school has appeared to have difficulty offsetting the digital divide, due to state policies, inadequate teacher education, and educational constraints.

Keywords: ICT, primary education, digital divide.

Εισαγωγή

Η εποχή μας χαρακτηρίζεται από την ταχύτατη ανάπτυξη και εξάπλωση των Τεχνολογιών της Πληροφορικής και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ), δημιουργώντας ένα ανταγωνιστικό και παράλληλα μεταβαλλόμενο κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον. Οι νέες μορφές ανισοτήτων και διακρίσεων,, που αναδύθηκαν ως απόρροια της «ψηφιοποιημένης» πραγματικότητας, οδήγησαν σε φαινόμενα κοινωνικού αποκλεισμού, ανάμεσα στους έχοντες και στους μη έχοντες πρόσβαση στις ΤΠΕ. Νέες έννοιες, όπως ψηφιακός εγγραμματισμός και το ψηφιακό χάσμα εισαχθήκαν στο δημόσιο διάλογο. Η πρόκληση αυτή της τεχνολογικής ανάπτυξης επηρέασε και επηρεάζει το χαρακτήρα της, τη διαχείριση της από τους εκπαιδευτικούς, αλλά και τον τρόπο διάχυσης της γνώσης και της πληροφορίας στα υποκείμενα,, που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία (Γουβιάς, 2007· Κόμης, 2005· Wicklein, 2004).

Ψηφιακό Χάσμα

Η μελέτη του ψηφιακού χάσματος ξεκίνησε τη δεκαετία του 1980, με επίκεντρο του προβληματισμού τότε ήταν η άνιση κατανομή και διάχυση της πληροφορίας. Στις αρχές της δεκαετίας του 1990 το κόστος και η πολυπλοκότητα του διαδικτύου, άρχισε να δημιουργεί τις πρώτες διαφοροποιήσεις χρήσης μεταξύ των χρηστών και οι οποίες σχετίζονταν με το οικονομικό και κοινωνικό τους κεφάλαιο (Αρακά, κ.ά., 2014). Ο ΟΟΣΑ (OECD, 2001) αναφέρει πως ψηφιακό χάσμα είναι η κοινωνικοοικονομική απόκλιση ατόμων, των επιχειρήσεων και χωρών και σχετίζεται με τις ευκαιρίες προσβασιμότητας στις ΤΠΕ και στη χρήση του διαδικτύου. Στη διεθνή βιβλιογραφία η πλειοψηφία των ορισμών δίνει έμφαση στην άνιση κατανομή και στις άνισες ευκαιρίες απόκτησης και χρήσης των ΤΠΕ μεταξύ των διαφορετικών ομάδων του πληθυσμού, ενώ οι ανισότητες εμφανίζονται εντονότερες, όπου απαιτείται υψηλός βαθμός επεξεργασίας πληροφοριών για αποδοτικότερες διαδικασίες παράγωση γνώσης και επικοινωνίας (Shampa, 2010· Nemati - Anaraki & Heidari, 2010). Οι κύριοι παράγοντες διαμόρφωσης και διατήρησης του ψηφιακού χάσματος φαίνεται να είναι το κόστος των ΤΠΕ, το εισόδημα, η μόρφωση, η ηλικία, το φύλο (Alessi & Trollip, 2001· Δοδοντσή κ.ά., 2010· Τσικαλάκη, 2007) ή χωροταξικοί παράγοντες (Καρυδάς, 2007).

Παράλληλα, η άνιση πρόσβαση στο διαδίκτυο και στις ΤΠΕ στο σπίτι, οι γονείς, που δεν κατανοούν τον τρόπο πλοήγησης και χρήσης των ψηφιακών εργαλείων και η

διαφορά χρηματοδότησης μεταξύ των σχολικών περιοχών και των κρατών, περιορίζουν σημαντικά την πρόσβαση των μαθητών στις ΤΠΕ (Dotterer, κ.ά., 2016). Η γεφύρωση του ψηφιακού χάσματος είναι εξαιρετικά σημαντική διότι δεν μεταβάλλει μόνο τη μάθηση, αλλά διασφαλίζει ότι όλοι οι μαθητές κατανοούν πώς να χρησιμοποιούν την τεχνολογία ως εργαλείο για να εμπλακούν σε δημιουργική, παραγωγική και δια βίου μάθηση και όχι απλά να καταναλώνουν παθητικό περιεχόμενο (U.S. Department of Education, 2016).

Η τεχνολογία στη σχολική τάξη, που εμφανίζεται ως ένας μεγάλος εξισωτής, για να είναι αποτελεσματική πρέπει να λαμβάνει υπόψη της το κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο της σχολικής περιοχής και να περιλαμβάνει προγράμματα και πρακτικές, που διευκολύνουν την καθολική πρόσβαση των μαθητών (Dotterer, κ.ά., 2016). Αξίζει να τονιστεί ότι η μονοδιάστατη εστίαση της εκπαιδευτικής πολιτικής στην πρόσβαση στις τεχνολογίες ΤΠΕ δεν είναι αρκετή, ώστε να αντιμετωπιστεί το ψηφιακό χάσμα. Πρέπει να δοθεί έμφαση στις κοινωνικές διαστάσεις του ψηφιακού χάσματος και της σύνδεσής του με το σύνολο των οικονομικών, κοινωνικών και πολιτικών ζητημάτων (Σιάνου-Κύργιου, 2010).

Κρίσιμοι παράγοντες στην εφαρμογή των ΤΠΕ στη σχολική πράξη

Πολλοί είναι εκείνοι, που πιστεύουν πως για την εισαγωγή των ΤΠΕ σημαντικό ρόλο παίζουν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο των ΤΠΕ στην εκπαίδευση, αλλά και για τη σχέση του με αυτές (Sutherland κ.ά., 2004. Τσαπάρη, 2014). Όμως, υπάρχουν αρκετοί εκπαιδευτικοί, που παραβλέπουν ότι οι ΤΠΕ έχουν τη δύναμη να στηρίξουν και να εμπλουτίσουν με νέα στοιχεία την εκπαιδευτική διαδικασία, καθιστώντας την αυτόνομη και ανακαλυπτική, ενώ θεωρούν αρκετές φορές πως ο ρόλος τους τίθενται υπό αμφισβήτηση (Γουβιάς, 2007). Επιπλέον παράγοντες, όπως, το επιβαρυνόμενο πρόγραμμα σπουδών, η έλλειψη επαρκούς χρόνου, η έλλειψη σαφών οδηγιών για τον τρόπο αξιοποίησης των ΤΠΕ, η έλλειψη κινήτρων, η χαμηλή αίσθηση ικανότητας και τεχνικής-παιδαγωγικής αυτοαποτελεσματικότητας, η ανεπαρκής κρατική και υλικοτεχνική στήριξη και η δυσκολία προσαρμογής της σχολικής μονάδας αποτελούν ανασταλτικούς παράγοντες για τη χρήση ΤΠΕ στη τάξη κατά τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς (Pelgrum, 2001· Depover, κ.ά., 2010). Η σχολική πραγματικότητα δεν είναι αυτή, που θα έπρεπε. Για παράδειγμα, το σχολικό σύστημα της Φιλαδέλφειας έχει έναν υπολογιστή για κάθε δύο μαθητές, αλλά το 60% αυτών των υπολογιστών είναι ηλικίας άνω των πέντε ετών - πολλοί είναι ακόμα παλαιότεροι, ενώ μόνο δύο σχολεία έχουν αρκετούς υπολογιστές για κάθε μαθητή (Garland, 2014). Σύμφωνα με μια μελέτη του Pew Research το 2013, μόνο το 54% των δασκάλων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, που ερωτήθηκαν θεωρούν ότι οι μαθητές τους έχουν επαρκή πρόσβαση στην ψηφιακή εργαλεία στο σχολείο και μάλιστα το 84% δήλωσε ότι «οι σημερινές ψηφιακές τεχνολογίες οδηγούν σε μεγαλύτερες ανισότητες μεταξύ των εύπορων και μειονεκτούντων σχολείων» (Purcell, κ.ά., 2013). Στην Ελλάδα έρευνα έδειξε ότι η χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι μειωμένη, διότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τη χρήση του Η/Υ ως μέσο για γραφειοκρατικές εργασίες ή προετοιμασία της διδασκαλίας και όχι ως εκπαιδευτικό εργαλείο (Οικονομίδης & Ζαράνης, 2010).

Σύμφωνα με τον Wicklein (2004), κρίσιμα επίσης προβλήματα για τη μη εφαρμογή των ΤΠΕ στα σχολεία, αναγνωρίστηκαν: (α) η ανεπάρκεια εξειδικευμένου εκπαιδευτικού προσωπικού με τεχνολογική κατάρτιση, (β) η ανεπαρκής κατανόηση της τεχνολογικής

εκπαίδευσης από δασκάλους και σχολικούς συμβούλους και (γ) η ανεπαρκής κατανόηση από το γενικό πληθυσμό, όσον αφορά την τεχνολογική εκπαίδευση. Δευτερευόντως, η ανεπαρκής οικονομική στήριξη από το κράτος για τον εφοδιασμό των σχολείων με κατάλληλο τεχνολογικό εξοπλισμό, όπως και η φύση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, εκ των οποίων τα περισσότερα δεν προβλέπουν χρήση (έστω και υποστηρικτική) της τεχνολογίας, συμβάλλουν και αυτά στη δυσκολία χρήσης των ΤΠΕ στη σχολική τάξη. Σε γενικές γραμμές, η βιβλιογραφία για την εφαρμογή των ΤΠΕ περιλαμβάνει έναν μεγάλο αριθμό παραγόντων, που την επηρεάζουν αρνητικά (Mumtaz, 2000).

Έρευνες στον ελλαδικό χώρο καταδεικνύουν ότι η καθυστερημένη είσοδος των ΤΠΕ στη σχολική τάξη οφείλεται στο γεγονός ότι ο αριθμός των εκπαιδευτικών, που έχει επιμορφωθεί στη χρήση των ΤΠΕ δεν είναι αρκετός και από αυτούς ακόμα λιγότεροι εισάγουν στη διδακτική πράξη τα όσα διδάχτηκαν, παρά το γεγονός ότι από οι έρευνες έδειξαν ξεκάθαρα ότι αναγνωρίζουν τα θετικά στοιχεία στη χρήση των ΤΠΕ. Παράλληλα, τα επιμορφωτικά προγράμματα σπάνια ανταποκρίνονται στις ανάγκες των εκπαιδευτικών και σπάνια είναι σχεδιασμένα με βάση τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων. Έτσι, επαφίεται στην πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών η ενημέρωση για τις συνέχεις αλλαγές στις ΤΠΕ και την παιδαγωγική τους χρησιμότητα (Μουζάκης, 2011). Επιπλέον, η έλλειψη τεχνολογικού εξοπλισμού, αλλά και οι χρόνος, που χρειάζονται για να οργανώσουν το μάθημα τους οι εκπαιδευτικοί, δημιουργούν άγχος και ανασφάλεια και κατ' επέκταση άρνηση στη χρήση των ΤΠΕ (Μουζάκης, 2011).

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να διερευνήσει τις διαφοροποιήσεις στη χρήση των ΤΠΕ από τους μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μέσα από το λόγο των εκπαιδευτικών, καθώς και αν το σχολείο είναι σε θέση να προσφέρει ισότιμες ευκαιρίες στην απόκτηση δεξιοτήτων στις ΤΠΕ.

Μέθοδος

Συμμετέχοντες

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 17 εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, που εργάζονται σε σχολεία της Λέσβου και οι οποίοι είχαν βασικές γνώσεις χρήσης υπολογιστών και εργάζονταν σε μονάδες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Εργαλείο έρευνας

Το εργαλείο, που χρησιμοποιήθηκε για την έρευνα ήταν η ημι-δομημένη συνέντευξη διότι ήταν αναγκαία η μελέτη σε βάθος των στάσεων τόσο των εκπαιδευτικών. Το ερευνητικό εργαλείο είχε ως θεματικές ενότητες, που σχετίζονταν με την ένταξη των ΤΠΕ στο σχολείο, τη στάση των μαθητών απέναντι σε αυτές, τις δυσκολίες, που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί, το ρόλο της εκπαιδευτικής πολιτικής και της οικογένειας και τους κοινωνικο-οικονομικούς παράγοντες, που δημιουργούν τις ψηφιακές ανισότητες.

Ευρήματα

Από τα ευρήματα της έρευνας μας διαφαίνεται ότι οι συνεντευξιαζόμενοι εκπαιδευτικοί αξιολόγησαν τις γνώσεις των μαθητών τους ως χαμηλού επιπέδου ή σχεδόν ανεπαρκής. Σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η ύπαρξη εκπαιδευτικού πληροφορικής. Χαρακτηριστικές είναι οι παρακάτω απαντήσεις: «Ε, όχι παίρνουν μια ιδέα των βασικών ίσως αλλά και πάλι δεν υπάρχει σε όλα τα σχολεία αυτή η δυνατότητα, πολλά σχολεία δεν έχουμε πληροφορικάριο δεν κάνουν ποτέ τα παιδιά πληροφορική» (Σ. 4) και «Ξέρουν να τον ανοίγουν, να τον κλείνουν να το χαλάνε. Ποτέ δεν είχαμε δάσκαλο πληροφορικής» (Σ. 9). Διαφαίνονται, επίσης, αρκετές διαφοροποιήσεις στις γνώσεις των μαθητών για τις ΤΠΕ. Σχετικά οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν:

Δυστυχώς υπάρχουν παιδιά,, που δεν έχουν υπολογιστή σπίτι, αν βάλω κάποια εργασία ή πρότζεκτ μαζεύονται τα παιδιά και το κάνουν μαζί, τα ενθαρρύνω δηλαδή να χρησιμοποιούν με αυτό το τρόπο να δουλέψουν με τον υπολογιστή και αυτά, που δεν έχουν, τους ενθαρρύνω δηλαδή, είναι ενθαρρυντικός ο ρόλος των παιδιών, που έχουν ... (Σ. 10).

Η στάση των μαθητών για τα μαθήματα δεν είναι πάντα θετική και ενιαία. Οι λόγοι των διαφοροποιήσεων αυτών σχετίζονται στο κάτω ποσό ο ίδιος ο δάσκαλος έχει εισάγει στην εκπαιδευτική διαδικασία τη χρήση των ΤΠΕ. Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν: «Αν το έχουν συνηθίσει το ζητάνε, αν δεν το ξέρουν καν δε το ζητάνε» (Σ. 2), «Σε πιέζει κάποιος, που το ξέρει και το θέλει, αυτός, που δεν το ξέρει δεν το θέλει» (Σ. 11), «Όχι, όχι δεν τους νοιάζει. Ούτε πέρυσι η Τετάρτη ούτε φέτος δεν το έχουν συνηθίσει» (Σ. 12).

Όσοι δε μαθητές έχουν στην κατοχή τους τεχνολογικό εξοπλισμό, συνήθως, έχουν έξυπνο κινητό ή τάμπλετ, αλλά φαίνεται ότι η χρήση του είναι περισσότερο για ψυχαγωγία. Χαρακτηριστικά αναφέρεται:

Το τάμπλετ το έχουνε σίγουρα όλο το αναφέρουν, αλλά υπολογιστή; Δεν ξέρω και τι ενδιαφέρον θα μπορούσαν να έχουν. Δηλαδή πέρα του να παίξουν παιχνίδια δεν ξέρω τι άλλο θα μπορούσαν να κάνουν. Δηλαδή κείμενα δεν γράφουν να κάνουν εργασίες, ίσως να έκαναν κάποια αναζήτηση στο ιντερνέτ για εργασία, ίσως αυτό, αλλά μέχρι εκεί (Σ. 2).

Η γεωγραφική κατανομή και η υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων, καθώς και το πολιτισμικό, κοινωνικό και οικονομικό κεφάλαιο της οικογένειας εντείνουν τις όποιες διαφοροποιήσεις στις γνώσεις και στην αξιοποίηση των ΤΠΕ από τους μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν σχετικά:

Εγώ βέβαια συνήθως είμαι σε μικρά χωριά αγροτικά οπότε δεν είναι σπάνιο να ακούσεις ότι δεν έχουμε υπολογιστή, δεν έχουμε ίντερνετ στο σπίτι (Σ. 2).

Εξαρτάται, δηλαδή,, που βρισκόμαστε. Δηλαδή έχει τύχει να το δω σε ποιο έτσι αστικές περιοχές είναι μικρό το ποσοστό. Τώρα στο συγκεκριμένο χωριό, που είμαι σχεδόν οι μισοί δεν έχουνε, το 50% των παιδιών δεν έχει πρόσβαση σε υπολογιστή (Σ. 4).

Σημαντικές αναφορές έχουμε από τους εκπαιδευτικούς και στις σοβαρές ελλείψεις σε υποδομές τόσο σε επίπεδο λογισμικού όσο και υλικού. Σχετικά ανέφεραν:

Η υλικοτεχνική υποδομή είναι απαρχαιωμένη στα σχολεία, άλλοι υπολογιστές λειτουργούν, άλλοι δε λειτουργούν, άλλοι έχουν παλιά λογισμικά, που δεν είναι καθόλου χρηστικά για τους μαθητές. Τρίτον δεν υπάρχουν εργαστήρια ώστε τα παιδιά να μπου μέσα και να ασχοληθούν με τους υπολογιστές, πολλές φορές τα εργαστήρια είναι αποθήκες, είναι ένας υπολογιστής στη τάξη και δεν μπορούν να τον χρησιμοποιήσουν κατάλληλα το υλικό του υπολογιστή ώστε να μάθουν όλοι υπολογιστές..... (Σ. 1).

Μια αρκετά μεγάλη μερίδα εκπαιδευτικών θεωρεί ότι ο ρόλος του δασκάλου και του σχολείου γενικότερα δεν είναι τόσο καθοριστικός, όσο αυτός της οικογένειας. Όσοι γονείς έχουν την οικονομική δυνατότητα θα στείλουν τα παιδιά τους στην ιδιωτική εκπαίδευση, ώστε να καλύψουν τα όποια κενά και να τα εφοδιάσουν με τις απαραίτητες γνώσεις γύρω από τις ΤΠΕ. Χαρακτηριστικές είναι οι παρακάτω αναφορές:

Εντάξει, κακά τα ψέματα το σχολείο όσο και να προσπαθεί δεν μπορεί να κάνει και πάρα πολλά πράγματα, οι γονείς παίζουνε καθοριστικό ρόλο, επομένως όσο πιο έτσι ξέρεις όσο πιο ψηλά είσαι στην ιεραρχία τόσο καλύτερα είναι για τα παιδιά σε όλα τα πράγματα όχι μόνο για τις ΤΠΕ και τις δεξιότητες (Σ. 5).

Είναι θέμα παιδείας πιστεύω από το σπίτι, να ασχοληθούν οι γονείς και σε αυτή την ηλικία. Όχι τόσο πολύ ο δάσκαλος γιατί είναι μικρά, βέβαια και ο δάσκαλος αργότερα μπορεί να τα πει πολλά πράγματα αλλά κάπου να τα ωθήσει αλλά σε πρώτη φάση οι γονείς... (Σ.12).

Για να συμβεί όμως αυτό όπως τονίζουν όλοι οι συμμετέχοντες θα πρέπει η οικογένεια να έχει το κατάλληλο πολιτισμικό και οικονομικό κεφάλαιο ώστε να προσφέρει στα παιδιά της τα κατάλληλα εφόδια για μια τέτοια ενασχόληση. Έτσι δεν είναι λίγες οι οικογένειες,, που έχουν δυσκολίες προσβασιμότητας στις ΤΠΕ στο σπίτι τους, λόγω χαμηλού οικονομικού επιπέδου, κάτι, που αντανακλά στις διαφοροποιήσεις στον εγγραμματοισμό των μαθητών και στην ανάδειξη των ψηφιακών ανισοτήτων και της διεύρυνσης του ψηφιακού χάσματος. Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν χαρακτηριστικά:

Αυτοί, που είναι οικονομικά χαμηλά πέρα από το γεγονός ότι δεν έχουν την πολυτέλεια να ασχοληθούν τόσο πολύ με τα παιδιά τους και τις γνώσεις δεν μπορούν να τους παρέχουν το βασικό εξοπλισμό. Θεωρώ ότι η τεχνολογία είναι θέμα εκπαίδευσης οπότε συνδέετε με το κοινωνικοοικονομικό (Σ. 3).

Πιστεύω τα παιδιά, που έχουν γονείς με υψηλό επίπεδο μόρφωσης, και είναι οικονομικά εύρωστα έχουν, τα παιδιά, που είναι από χαμηλό οικογενειακό, παίζει ρόλο η κατάσταση της οικογένειας και όχι η απόσταση από το κέντρο» (Σ. 8),

Ναι. Τις διευρύνει τις ανισότητες, κακά τα ψέματα αν οι άλλοι έχουν πάρει το προβάδισμα συνεχίζουν να είναι μπροστά (Σ. 15).

Ας πούμε ένα παιδί, που έχω γιατρός, το παιδί φαίνεται ότι ασχολείται. Θα πετάξει κάτι, λέει πράγματα, που δείχνουν ότι ασχολούνται μαζί του. Σίγουρα θα το κάνουν και τα φροντιστήρια του δεν θα το αφήνουν έτσι (Σ.12).

Παράλληλα, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στο σύνολο τους ήταν αποκαρδιωτικές για το ρόλο του Υπουργείου. Οι εκπαιδευτικοί κάνουν λόγο για την ύπαρξη μη συντονισμένων δράσεων, πολλών ελλείψεων σε υλικό και λογισμικό, αλλά και σε προσωπικό, κάτι, που θεωρούν ότι οφείλεται στην οικονομική δυσπραγία, που βιώνει η χώρα μας και η οποία έχει αντανάκλαση στην εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν σχετικά:

Δε νομίζω ότι βοηθάει (το Υπουργείο) σε τίποτα, τίποτα, ούτε κονδύλια δίνουν να αγοραστούν πράγματα, εγώ βλέπω και στο δικό μας το επάγγελμα ότι θέλει ο καθένας κάνει. Ούτε οργανωμένα είναι τα πράγματα. Δε δείχνουν κανένα ενδιαφέρον, δεν τους νοιάζει ούτε η παιδεία, τίποτα δεν τους νοιάζει, να εξοικονομήσουν δασκάλους και ώρες θέλουν, τώρα αυτές είναι πολιτικές συζητήσεις, δεν δίνουν καμία σημασία τα παιδιά (Σ. 12).

Το πιεστικό πρόγραμμα σπουδών και το απαιτητικό αναλυτικό πρόγραμμα αποθαρρύνει μερίδα εκπαιδευτικών στο να εντάξουν τις ΤΠΕ στη διδακτική πράξη, λόγω του φόβου για την μη ολοκλήρωση των συγκεκριμένων διδακτικών στόχων, όπως αυτοί ορίζονται από τα ΑΠΣ. Έτσι η όποια χρήση τους γίνεται πιεστικά και επιφανειακά, αφού ο συνδυασμός χρήσης των ΤΠΕ και ολοκλήρωσης της ύλης εντός του ορισμένου χρονοδιαγράμματος μοιάζει να είναι δυο ασυμβίβαστες πρακτικές. Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν σχετικά:

Έχεις και μια ύλη να βγάλεις και αυτό μας πιέζει, σε πιέζει το σύστημα να τα συνδυάσεις όλα χωρίς να έχει σχεδιαστεί το πρόγραμμα σωστά. Δεν χωράνε όλα και ΤΠΕ και να βγάλεις και όλη την ύλη κάτι αναγκαστικά θα μείνει πίσω.» (Σ. 14).

Έτσι όπως είναι δομημένο το πρόγραμμα δεν μπορείς να χρησιμοποιήσεις και να αξιοποιήσεις τις ΤΠΕ (Σ. 9).

Επίσης, το ζήτημα του διαθέσιμου διδακτικού χρόνου απασχολεί έντονα τους συνεντευξιζόμενους εκπαιδευτικούς, αφού με τα σημερινά δεδομένα ο χρόνος, που έχουν στη διάθεση τους, όπως δηλώνουν, δεν είναι αρκετός ώστε να κάνουν επαρκή χρήση των ΤΠΕ: «Ο χρόνος πιστεύω ότι δεν φτάνει, δηλαδή αν πρέπει να μετακινηθεί όλη η τάξη να πάει αλλού, σε άλλο εργαστήριο, να κάτσει εκεί πόσο χρόνο;» (Σ. 9). «... ο χρόνος για μένα δεν είναι αρκετός».

Το Υπουργείο φέρεται με τρόπο μεσοβέζικο, τα δημοτικά δεν είναι σωστά εξοπλισμένα, και οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι εργάζονται σε ένα χώρο, που είτε τους εξαναγκάζει να κάνουν πράγματα για τα οποία δεν έχουν την κατάλληλη κατάρτιση, είτε επαφίενται στην προθυμία του δασκάλου. Σχετικά ανέφεραν:

Ελλιπέστατο. Ελλιπέστατο. Όταν θέλεις να κάνεις τέτοια είδους παρέμβαση στη παιδεία, πρέπει να γίνει μια συστηματική δουλειά δεν μπορείς να πετάξεις στην αρένα τον δάσκαλο και να τον αφήνεις. Θες να τον εξαναγκάσεις στην αρχή; να τον εξαναγκάσεις! Αλλά βοήθησε

με κάνοντας το σε όλα τα σχολεία, δε γίνεται τι μια χρονιά να δουλεύω έτσι και την άλλη να μην έχω τίποτα. (Σ. 17).

Τίποτα επιφανειακά πράγματα. Βρεθήκαν εκεί κάποιοι ιδεολόγοι και ασχολήθηκαν περισσότερο είναι δηλαδή μια προσπάθεια μόνο των συναδέλφων, που το προσπαθούν και τους ενδιαφέρει. Είναι ελλιπείς (Σ. 8).

Επιπλέον η στελέχωση των σχολείων εξελίσσεται σε ένα ακανθώδες ζήτημα κατά την άποψη τους αφού χρήματα δεν υπάρχουν, το αρμόδιο Υπουργείο δείχνει να απουσιάζει και όλα εναποτίθενται στην ικανότητα και στη διάθεση του εκάστοτε διευθυντή σε συνεργασία με το Σύλλογο Γονέων, με δημόσιου φορείς και λοιπούς χορηγούς, ώστε να κατορθώσουν να στελεχώσουν κατάλληλα το σχολείο τους:

Είναι και το οικονομικό, που δεν δίνουν λεφτά αλλά δραστήριοι Διευθυντές, που θέλουν να μπουν στα σχολεία και θέλουν να ασχοληθούν, ψάχνουν και βρίσκουν πόρους. Η περσινή ας πούμε η Διευθύντρια πήρέ σε ένα ίδρυμα στην Αθήνα και εξασφάλισε μερικούς υπολογιστές (Σ. 12).

Το Πανεπιστήμιο Αιγαίου την άλλη φορά ανανέωσε τον εξοπλισμό του, επειδή έχει τα κονδύλια και θυμάμαι μας ήρθε στο Μόλυβο, αναπληρωτής ήμουν τότε, υπολογιστής του Πανεπιστημίου (Σ. 13).

... τώρα, που μιλάμε κάποια σχολεία για να αναβαθμίσουν το εργαστήρι τους απευθύνονται σε χορηγούς, ιδρύματα κ.α. (Σ. 6).

Παράλληλα, υπάρχουν ελλείψεις σε τακτικό και ειδικό προσωπικό, ενώ είναι συχνό φαινόμενο, κυρίως, στα ολιγοθέσια σχολεία, να μην υπάρχει τότε εκπαιδευτικός πληροφορικής ή τα παιδιά να μην έχουν διδαχθεί τότε το σχετικό μάθημα. Σχετικά ανέφεραν:

Γιατί δεν έχουνε την πολυτέλεια όλα τα σχολεία να έχουν εργαστήριο και καθηγητή ή το ένα θα έχουνε ή το άλλο. Ας πούμε στα ολιγοθέσια σχολεία δεν υπάρχει το μάθημα των υπολογιστών (Σ. 3).

... δεν έχουν όλα τα σχολεία πληροφορικάριο, αν υπάρχουν αυτές οι συνθήκες και γίνει το μάθημα μια φορά την εβδομάδα και αν έχει εξοπλισμό κάτι γίνεται. Ναι δεν γίνεται αξιοποίηση. Όλα γίνονται με δυσκολία (Σ.14).

Σχετικά με τις επιμορφώσεις στις ΤΠΕ και την αξιολόγηση αυτών διαπιστώθηκε ότι οι απόψεις τους εστιάζουν στην κακή οργάνωση τους, στην έλλειψη, που έχουν τα προγράμματα ως προς τα ενταξιακά θέματα των ΤΠΕ στη διδασκαλία, ενώ οι επιμορφωτές κρίνονται ως ανέτοιμοι, με ελλιπής κατάρτιση από τη μεγαλύτερη μερίδα των συνεντευξιζόμενων. Χαρακτηριστική απάντηση είναι:

...πήγα με μια τρελή διάθεση αλλά δεν θεωρώ ότι πήρα πολλά από αυτή. γενικά δεν είμαι και πολύ θετική από τον τρόπο, που λειτουργούν τα πράγματα επίσημα, δεν έχω θετική αξιολόγηση. Αλλά η αλήθεια είναι ότι και οι επιμορφωτές δεν ήταν προετοιμασμένοι, άλλες πάλι φάση καφενείο, δηλαδή δεν θεωρώ ότι κέρδισα πάρα πολλά πράγματα από την παρουσία μου εκεί ... Καλά και για την

επιμόρφωση τώρα, που είπαμε δεν θεωρώ ότι και οι επιμορφωτές μας ήταν καλύτεροι, που είχαμε και καλύτερες. Θεωρώ ότι κάποιες μέρες και κάποιες ώρες, που ήμουν εκεί έχανα χρόνο από τη ζωή μου. Τώρα δεν ξέρω αν πειράζει, που τα λέω έτσι. Δεν ήταν όλοι καταρτισμένοι δεν ήταν όλοι πάντα κατάλληλα προετοιμασμένοι, δεν μπορώ να πω ότι είδα τα ουάου πράγματα και τρελάθηκα και έλεγα πω πω ας πούμε τι είδα τώρα να το χρησιμοποιώ, που δεν το ήξερα μέχρι τώρα (Σ. 5).

Τέλος, αρκετοί εκπαιδευτικοί και λόγω ηλικίας, αισθάνονται φόβο και άγχος σχετικά με την ένταξη των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη. Οι μεγαλύτεροι αντιμετωπίζουν δυσκολίες και έχουν ένα δισταγμό προς αυτές, ενώ οι νεώτεροι εκπαιδευτικοί είναι πιο δεκτικοί παρά τους όποιους φόβους τους. Χαρακτηριστικά αναφέρεται:

Όμως οι μεγαλύτεροι σε ηλικία δείχνουν πολύ μεγάλη άρνηση φοβούνται το νέο, το στιδήποτε το καινούργιο, από 45 και πάνω..... Φοβούνται και την έκθεση μπροστά στα παιδιά. Τους φαίνεται αδιανόητο να μην ξέρουν κάτι στον υπολογιστή και να τους το δείξει ο μαθητής τους. Αδιανόητο και ντροπιαστικό, οπότε έχουν εγκαταλείψει κάθε προσπάθεια (Σ. 8).

Συζήτηση

Οι ΤΠΕ στο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον έχουν αναδιαμορφώσει καταλυτικά τις κοινωνικο-οικονομικές και πολιτικο-ιδεολογικές προσεγγίσεις των εθνών-κρατών, μετασχηματίζοντας τις παραμένουσες ανισότητες. Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να διερευνήσει τις διαφοροποιήσεις στη χρήση των ΤΠΕ από τους μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μέσα από το λόγο των εκπαιδευτικών, καθώς και αν το σχολείο είναι σε θέση να προσφέρει ισότιμες ευκαιρίες στην απόκτηση δεξιοτήτων στις ΤΠΕ. Από τα ευρήματα της έρευνας διαφάνηκε ότι: α) υπάρχουν διαφοροποιήσεις στις γνώσεις των μαθητών, όσο και στη στάση τους απέναντι στις ΤΠΕ. Οι συνεντευξιζόμενοι εκπαιδευτικοί αξιολόγησαν τις γνώσεις των μαθητών τους από χαμηλού επιπέδου έως σχεδόν ανύπαρκτες, κάτι, που οφείλεται συνήθως στην έλλειψη εκπαιδευτικών και στις υλικοτεχνικές ελλείψεις, που παρουσιάζουν τα σχολεία της Λέσβου, κυρίως, δε αυτά της υπαίθρου. Η συστηματική ένταξη των ΤΠΕ από τους εκπαιδευτικούς στη διαδικασία τους μαθήματος επηρεάζει τη στάση και τις γνώσεις των μαθητών τους απέναντι σε αυτές (Sutherland, κ.ά., 2004). Παράλληλα, διαφαίνεται μια μικρότερη έμφαση από το εκπαιδευτικό σύστημα στις ΤΠΕ, γεγονός, που μεγεθύνεται από την διαφοροποίηση των εκπαιδευτικών από τις προτεραιότητες της κρατικής πολιτικής (Βεργίδης, 2012), β) η γεωγραφική κατανομή και η υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων επιδρά σημαντικά στα παραπάνω. Ο βαθμός προσβασιμότητας τους και οι γνώσεις τους γύρω από τις ΤΠΕ και τις νέες τεχνολογίες διαφαίνεται να είναι συναρτώμενες και εξαρτώμενες με το τόπο κατοικίας αυτών (Καρύδας, 2007) και γ) Οι εκπαιδευτικοί, επίσης, θεωρούν ότι το πολιτισμικό, κοινωνικό και οικονομικό κεφάλαιο της οικογένειας επιδρούν σημαντικά στην διαφοροποίηση των γνώσεων και των στάσεων των μαθητών, διαμορφώνοντας κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανισότητες σε σχέση με τον ψηφιακό εγγραμματισμό. Οι εκπαιδευτικοί μέσα από το λόγο τους ακυρώνουν το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα, αφού θεωρούν καθήκον της οικογένειας να στραφεί στον ιδιωτικό τομέα, ώστε τα

παιδιά τους να αποκτήσουν τις απαραίτητες γνώσεις. Από την ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία έχει διαφανεί ότι οι οικογένειες, που διαθέτουν το κατάλληλο πολιτισμικό και οικονομικό κεφάλαιο επενδύουν και παροτρύνουν τα παιδιά τους να ασχοληθούν με τις ΤΠΕ (Αρακά κ.α., 2014), σε αντίθεση με τις οικογένειες, που δεν πληρούν αυτά τα χαρακτηριστικά και έχουν σημαντικά μεγαλύτερες πιθανότητες τα παιδιά τους να μένουν τεχνολογικά αναλφάβητα (Riley, 2002). Το ψηφιακό χάσμα διευρύνει και μετασχηματίζει τις κοινωνικές (Castells, 2010) και εκπαιδευτικές ανισότητες (Dotterer, κ.ά., 2016· Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2012· Georgoroulou, 2011), πλήττοντας περισσότερο τα άτομα από τις χαμηλές κοινωνικο-οικονομικές τάξεις (Bauman, 2014).

Παράλληλα, το σημερινό ελληνικό σχολείο διαφάνηκε ότι δυσκολεύεται να αντισταθμίσει το ψηφιακό χάσμα, γιατί: α) οι πολιτικές του υπουργείου κρίνονται ως ανεπαρκείς και ανοργάνωτες, β) υπάρχει πίεση από το εκπαιδευτικό σύστημα ως προς την εκπλήρωση συγκεκριμένων διδακτικών στόχων, γ) ο μαθησιακός χρόνος για την προετοιμασία του κατάλληλου υλικού δεν επαρκεί, δ) η αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία εφαρμόζεται από τους εκπαιδευτικούς χωρίς σημαντική υποστήριξη, ε) υπάρχει ελλιπή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η οποία βασίζεται περισσότερο στο τεχνοκρατικό μοντέλο και στ) αρκετοί εκπαιδευτικοί και λόγω ηλικίας, αισθάνονται φόβο, ένταση και άγχος σχετικά με την ένταξη των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη. Η μονόπλευρη εστίαση των εκπαιδευτικών πολιτικών στις ψηφιακές δεξιότητες δεν αρκεί για την αντιμετώπιση του ψηφιακού αναλφαβητισμού. Στην Ελλάδα δυστυχώς οι δράσεις για τον πληροφορικό αλφαβητισμό των εκπαιδευτικών φαίνεται να είναι περιορισμένος και μονομερής αφού τα μέτρα, που προωθούνται, ώστε να αντιμετωπιστεί το φαινόμενο συνεχίζουν να δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα σε τεχνοκρατικά θέματα ζητήματα, που άπτονται στον υλικοτεχνικό εξοπλισμό, τις βασικές γνώσεις για τη χρήση των ΤΠΕ, και σπανιότερα για την ενσωμάτωση τους στη διδασκαλία (Σιάνου-Κύργιου, 2010), αν και αναγνωρίζεται από τους εκπαιδευτικούς η αναγκαιότητα τους και αυτό γιατί συμβάλουν στο να είναι ενημερωμένοι πάνω στις τεχνολογικές εξελίξεις και να μπορέσουν να εξοικειωθούν με την τεχνολογία (Βεργίδης, 2012). Η διδασκαλία με τις ΤΠΕ δεν μπορεί να φέρει τα αναμενόμενα, εάν οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν την κατάλληλη παιδαγωγική κατάρτιση ως προς την ένταξη και αξιοποίηση τους (Wicklein, 2004), έτσι ώστε να αποβάλλουν τη φοβία τους για το νέο, κάτι, που διαφαίνεται σε ανάλογες έρευνες (Pelgrum, 2001· Δοδοντσή, κ.ά., 2010). Το εκπαιδευτικό σύστημα, μέσω της διαμεσολάβησης των παραπάνω παραγόντων, αδυνατεί να ακολουθήσει τις ραγδαίες αλλαγές, που επισυμβαίνουν στην κοινωνία της πληροφορίας, αναπαράγοντας τις κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανισότητες μεταξύ ατόμων, σχολείων και εκπαιδευτικών περιφερειών (Αρακά, κ.ά., 2014· Purcell, κ.ά., 2013· Shampa, 2010).

Συμπερασματικά από την παρούσα έρευνα αναδεικνύονται διαφοροποιήσεις στη χρήση των ΤΠΕ από τους μαθητές, αλλά και η αδυναμία του σχολείου για αντιστάθμιση των συνεπαγόμενων ανισοτήτων. Είναι φανερό πως καμιά αλλαγή στην εκπαίδευση δεν μπορεί να πετύχει αν δεν γίνει συνείδηση στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και αν δεν αποτυπωθεί στις διδακτικές πρακτικές τους. Εκείνοι είναι υπεύθυνοι ώστε η διδακτική εμπειρία να μπει στην τροχιά της κοινωνίας της γνώσης καθιστώντας τον κομβικό σύνδεσμο ανάμεσα στο νέο κοινωνικό υποκείμενο και στις νέες κοινωνικές αναγκαιότητες (Γιαβρίμης, 2012).

Βιβλιογραφία

- Alessi, S. & Trollip, S. (2001). Πολυμέσα και εκπαίδευση: μέθοδοι και ανάπτυξη. Αθήνα: Γκιούρδας.
- Bauman, Z. (2014). Πλούτος και ανισότητα μας ωφελεί όλους ο πλούτος των ολίγων. Αθήνα: Οκτώ.
- Castells, M. (2010). End of Millennium. The information age: economy, society and culture. Oxford: Wiley Blackwell
- Depover, C., Karsenti, T., & Κόμης, Β. (2010). Διδασκαλία με τη χρήση της τεχνολογίας. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Dotterer, G., Hedges, A., & Parker, H. (2016). The digital divide in the age of the connected classroom. how technology helps bridge the achievement gap. Ανακτήθηκε 20 Φεβρουαρίου 2018, από <https://www.net-ref.com/wp-content/uploads/2016/01/Bridging-the-Digital-Divide-NetRef-White-Paper-FINAL.pdf>
- Garland, S. (2014). Can high-poverty urban districts like Philadelphia close the digital divide? The Hechinger Report.
- Georgopoulou P. (2011). The digital divide profile of Greece: one step further. The Greek Review of Social Research, 136, 97-110.
- Mumtaz, S. (2000). Factors affecting teachers' use of information and communications technology: a review of the literature. Journal of Information Technology for Teacher Education, 9(3), 319-342.
- Nemati - Anaraki, L., & Heidari, A. (2010). Bridging the digital divide: a review of critical factors in developing countries. Στο A. Tariq (Επιμ.), Developing sustainable digital libraries: socio-technical perspectives (σσ. 286-311). New York: Information Science Reference.
- OECD (2001). Understanding the Digital Divide. Ανακτήθηκε στις 11 Φεβρουαρίου 2018, από <http://www.oecd.org/internet/ieconomy/1888451.pdf>
- Pelgrum, W. J. (2001). Obstacles to the integration of ICT in education: results from a worldwide educational assessment. Computers & Education, 37(2), 163-178. Ανακτήθηκε 11 Φεβρουαρίου 2018, από http://users.ntua.gr/vvesk/ictedu/article5_pelgrum.pdf
- Purcell, K., Heaps, A., Buchanan J., & Friedrich, L. (2013). How teachers are using technology at home and in their classrooms. Pew Research Center.
- Riley, R. W. (2002). Education reform through standards and partnerships, 1993– 2000. Phi Delta Kappan, 83 (9), 700-707.
- Shampa, P. (2010). Digital divide and economic wealth: Evidence from Asia-Pacific countries. In A. Tariq (Εκδ.), Developing sustainable digital libraries: socio-technical perspectives (σσ. 311 - 322). New York: Information Science Reference.
- Sutherland, R., Armstrong, V., Barnes, S., Brawn, R., Breeze, N., & Gall, M. & κ.ά. (2004). Transforming teaching and learning: Embedding ICT into everyday classroom practices. Journal of Computer Assisted Learning, 20, 413-425.

U.S. Department of Education (2016). Future ready learning: reimagining the role of technology in education. Office of Educational Technology.

Wicklein, R. C. (2004). Critical issues and problems in technology education. *The Technology Teacher*, 64(4), 6-9.

Αρακά, Η., Κούτρας, Ν & Μακρίδου, Ε. (2014). Η πρόσβαση στην πληροφορία: Εξέλιξη και ψηφιακό χάσμα. Στο Κανελλοπούλου-Μπόττη, Μ. (Επιμ.), *Ιστορία της Πληροφορίας από τον Πάπυρο στο Ηλεκτρονικό Έγγραφο* (σσ. 397-416) Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.

Βεργίδης, Δ. (2012). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα ως διάσταση της εκπαιδευτικής πολιτικής. *Επιστήμη και Κοινωνία*, 29, 97-126.

Γιαβρίμης, Π. (2012). νοηματοδοτήσεις εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης στην ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική πράξη. Ανακτήθηκε στις 11 Φεβρουαρίου 2018, από <http://www.etpe.gr/custom/pdf/etpe2012.pdf>

Γουβιάς, Δ. (2007). Διερεύνηση στάσεων, αντιλήψεων, και πρακτικών σε θέματα ισότητας των δύο φύλων, ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με ειδική αναφορά στις Νέες Τεχνολογίες. Ανακτήθηκε στις 11 Φεβρουαρίου 2018, από http://www.isotita-ereaeek.gr/iliko_sxetikes_ereunes/stelexon_ekpaideusis/pythagoras_Goubias.pdf

Δοδοντσή, Μ., Δοδοντσή, Ι., & Δοδοντσή, Μ. (2010). Το ψηφιακό χάσμα. Στο 2ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Ημαθίας (σσ. 1851-1874). Ανακτήθηκε 11 Φεβρουαρίου 2018, από <http://www.ekped.gr/praktika10/web/171.pdf>

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2012). Ανακοίνωση της Επιτροπής στο Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, το Συμβούλιο, την Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και την Επιτροπή των Περιφερειών. Ανασχεδιασμός της Εκπαίδευσης: Επενδύοντας στις Δεξιότητες για Καλύτερα Κοινωνικοοικονομικά Αποτελέσματα. Βρυξέλες. Ανακτήθηκε 5 Απριλίου 2018, από http://www.moec.gov.cy/eiao/el/engrafa_politikis/ekpaidefsi/anakoinosi_epanaschediazontas_ekpaidefsi.pdf

Καρυδάς, Ι.(2007). *Ψηφιακές Πόλεις*. Αθήνα: Παπαζήση.

Κόμης, Β. (2005). *Εισαγωγή στη Διδακτική της Πληροφορικής*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.

Μουζάκης, Χ. (2011). Ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία: διεθνής και ελληνική εμπειρία . Στο Α. Μικρόπουλος (Επιμ.), *Επιμορφωτικό Υλικό «Αξιοποίηση των ΤΠΕ στην Εκπαίδευση»* (σσ. 15-18). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Οικονομίδης, Β. & Ζαράνης Ν. (2010). Η χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή στην προσχολική εκπαίδευση: συνεντεύξεις με νηπιαγωγούς. Στο Α. Τζιμογιάννης (Επιμ.), *Πρακτικά Εργασιών 7ο Πανελλήνιου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση»* (σσ. 545- 552). Κόρινθος, Ελλάδα: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.

Σιάνου-Κύργιου, Ε. (2010). Τεχνολογίες της πληροφορίας και των επικοινωνιών στην εκπαίδευση και «ψηφιακό χάσμα». Στο Α. Τζιμογιάννης (Επιμ.), *Πρακτικά Εργασιών 7ο Πανελλήνιου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση»* (σσ. 545-552). Κόρινθος, Ελλάδα: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.

Τσαπάρα, Ξ. (2014). Στάσεις των καθηγητών Γερμανικής γλώσσας ως προς τις ΤΠΕ, ανασταλτικοί παράγοντες στη χρήση ΤΠΕ στο μάθημα και ανάγκες επιμόρφωσης. Στο

Θ Σαμαρά, Ε. Κουσλόγλου, Ι. Σαλονικίδης & Ν. Τζιμόπουλος (Επιμ.), 3ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Ημαθίας «Αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στη διδακτική πράξη» (σσ. 110-122). Ανακτήθηκε Φεβρουάριος 11, 2018, από http://hmathia14.ekped.gr/praktika14/VoID/VoID_110_122.pdf

Τσικαλάκη, Κ.(2007). Φύλο και Νέες Τεχνολογίες: Ένα νέο πεδίο ανισότητας και διακρίσεων. Επιστημονικό Βήμα, 8, 26-36.

Πολιτισμικό κεφάλαιο και χρήση του διαδικτύου από τους φοιτητές για τις σπουδές στο πανεπιστήμιο

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

Αναπληρωτής Καθηγητής, Π.Τ.Ν., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων,
ththanos@cc.uoi.gr

Περίληψη

Η εντυπωσιακή ανάπτυξη των Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) και η ιδιαίτερη έμφαση για την αξιοποίησή τους στην ανώτατη εκπαίδευση είχαν ως αποτέλεσμα το ψηφιακό χάσμα να γίνεται μια ολοένα και πιο σημαντική έννοια. Στην παρούσα εργασία εξετάζεται το ψηφιακό χάσμα ως προς τη συχνότητα χρήσης του διαδικτύου από τους φοιτητές για την επιτυχή ολοκλήρωση των σπουδών και τη μάθηση στο πανεπιστήμιο. Η χρήση του διαδικτύου γίνεται με δύο κριτήρια που αντιπροσωπεύουν γενικότερα τη χρήση του στην καθημερινή ζωή των ατόμων: τη συχνότητα χρήσης του και το είδος των δραστηριοτήτων που συνδέονται με την επικοινωνία, την ενημέρωση, τη ψυχαγωγία και τη μάθηση. Τα ευρήματα δείχνουν ότι υπάρχει ψηφιακό χάσμα στο πανεπιστήμιο, το οποίο οφείλεται στις διαφορές που παρουσιάζουν οι φοιτητές από διαφορετικές κοινωνικές κατηγορίες στη χρήση του διαδικτύου, με αποτέλεσμα να συντηρούνται και να δημιουργούνται νέες μορφές κοινωνικών ανισοτήτων. Συμπεραίνεται ότι είναι σημαντικό να διερευνηθεί η έκταση του ψηφιακού χάσματος στα πανεπιστήμια για να διασφαλισθεί η αξιοποίηση του διαδικτύου και τα οφέλη του από περισσότερους φοιτητές.

Λέξεις κλειδιά: ψηφιακό χάσμα, ανώτατη εκπαίδευση, κοινωνικές ανισότητες, ΤΠΕ

Cultural capital and internet use in university studies

Tzafea Olga

PhD Sociology of Education University of Ioannina
olgatzaf@gmail.com

Kyrgios Nikolaos

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

Thanos Theodoros

Associate Professor, University of Ioannina
ththanos@cc.uoi.gr

Summary

As far as higher education policy has given an emphasis on new educational technologies, it has undergone the effects of digital divide. The aim of the study is to take a closer look on the digital divide. It examines two parameters that are responsible for causing digital “differences” among students: the Internet use frequency and the type of Internet activities. Based on a sociological background (Bourdieu), the research has shown that digital divide still exists in the university caused by the different kind of Internet use among students from different social background. The article comes to the conclusion that new forms of social inequalities are maintained and performed. Taking this into consideration, the article suggests digital divide being declined in order for students to benefit from the global technology society.

Keywords: digital divide, higher education, social inequalities, ICT

Εισαγωγή

Η επανάσταση των Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνιών (ΤΠΕ), κατά τις τελευταίες δεκαετίες, προκάλεσε σοβαρές αλλαγές σε όλα τα επίπεδα της ζωής των ατόμων και των κοινωνιών. Συνδέθηκε άμεσα με την ανάδυση της «κοινωνίας της γνώσης και της πληροφορίας» και την παγκοσμιοποίηση της οικονομίας (Castells, 2001). Στο πλαίσιο αυτό θεωρήθηκε αναγκαία η ενσωμάτωση των ΤΠΕ στις λειτουργίες της εκπαίδευσης και η μετατόπιση από το πρότυπο του εκπαιδευόμενου που αφομοιώνει παθητικά τις προσφερόμενες γνώσεις στο πρότυπο του ενεργού δημιουργού και «εργάτη» της γνώσης, καθώς η πρόσβαση σε αυτή είναι πολύ εύκολη με τη χρήση των ΤΠΕ.

Η ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην ανώτατη εκπαίδευση έχει τεράστια επίδραση στις λειτουργίες της. Σε επίπεδο ιδρυμάτων της ανώτατης εκπαίδευσης, με τη δημιουργία ενός εύκολου στη διαχείριση και αξιόπιστου περιβάλλοντος ΤΠΕ που διευκολύνει τις υπηρεσίες, το προσωπικό και τους μεγάλους αριθμούς των φοιτητών, εξασφαλίζει τη διαφάνεια στην ενημέρωση και την παροχή πληροφοριών. Στο επίπεδο της έρευνας, διευκολύνει τη συνεργασία μεταξύ ιδρυμάτων και ερευνητών και τη διεθνοποίηση των πανεπιστημίων. Στο επίπεδο της διδασκαλίας, μπορεί να διευκολύνει τους

καθηγητές με την ανάπτυξη ενός ευέλικτου και μικτού ή εξ αποστάσεως συστήματος διδασκαλίας, τη δημιουργία των ηλεκτρονικών μαθημάτων (Καμαριανός, 2017). Επιτρέπει την ανάπτυξη και την αξιοποίηση από τους φοιτητές πιο σύγχρονων μοντέλων διδασκαλίας για την εκπαίδευση και την κατάρτιση, την εύκολη ή ανοικτή πρόσβαση σε εκπαιδευτικό και ερευνητικό υλικό.

Αυτή η εξέλιξη μάλιστα θεωρείται πολύ σημαντική, γιατί προσφέρει περισσότερες ευκαιρίες σε όλους τους φοιτητές να έχουν πρόσβαση στη γνώση, χωρίς τα εμπόδια του χώρου και του χρόνου. Παρέχει μεγαλύτερη ελευθερία στα άτομα να κάνουν τις εκπαιδευτικές επιλογές που ταιριάζουν καλύτερα στις ανάγκες τους, ενώ προσφέρει τη δυνατότητα να εξατομικεύσουν το χρόνο, τον τόπο και το ρυθμό της μάθησης.

Επίσης, μπορεί να συνεισφέρει στη μείωση της καθυστέρησης και της εγκατάλειψης των σπουδών. Η ενσωμάτωση των ΤΠΕ και η χρήση του διαδικτύου, ειδικότερα, δημιουργεί μια νέα πραγματικότητα γιατί αυξάνει τις ευκαιρίες για τους φοιτητές να συνεχίσουν και να ολοκληρώσουν τις σπουδές τους, να έχουν καλύτερα επιτεύγματα, να μειώσουν την επίδραση των μειονεκτημάτων τους που οφείλονται σε κοινωνικούς παράγοντες. Στο πλαίσιο αυτό, οι πολιτικές για την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην ανώτατη εκπαίδευση και ειδικά για την αξιοποίηση του διαδικτύου συνδέθηκαν άμεσα με την αναβάθμιση της διδασκαλίας και της μάθησης, ως προς την πληροφoρία, τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές προοπτικές. Πέραν αυτών, κατοχυρώνει την κοινωνική δικαιοσύνη στις επιλογές των φοιτητών για τις ακαδημαϊκές και επαγγελματικές διαδρομές τους, γιατί μπορούν συχνότερα να συνδυάζουν τις σπουδές τους με την εργασία, σε ένα καθεστώς πλήρους ή μερικής απασχόλησης. Να επιλέγουν διαφορετικά μαθήματα από διαφορετικά τμήματα ή και ιδρύματα και να μαθαίνουν με διαφορετικούς τρόπους, σε διαφορετικά περιβάλλοντα.

Το σημαντικότερο από όλα, η ενσωμάτωση των ΤΠΕ και η χρήση του διαδικτύου παρέχει τη δυνατότητα για την προώθηση της ισότητας των ευκαιριών και της μείωσης των κοινωνικών ανισοτήτων που εντοπίζονται με διάφορες μορφές στην ανώτατη εκπαίδευση. Με βάση αυτό το σκεπτικό, όλοι οι φοιτητές έχουν ισότιμη πρόσβαση στην ανοικτή γνώση του διαδικτύου και, συνεπώς, ίσες ευκαιρίες να κερδίζουν ίσα ή παρόμοια οφέλη από αυτό.

Στη σχετική επιστημονική συζήτηση που κυριαρχεί διεθνώς δεν αμφισβητείται η παραπάνω θεώρηση. Αυτό που επισημαίνεται ως πρόβλημα είναι ότι, ενώ το διαδίκτυο προσφέρει περισσότερες ευκαιρίες, ταυτόχρονα δημιουργεί νέες μορφές ανισοτήτων και φαινόμενα κοινωνικού αποκλεισμού. Πολυάριθμες έρευνες διεθνώς, που εξετάζουν τις επιπτώσεις της χρήσης του διαδικτύου στην ανώτατη εκπαίδευση, και ειδικά για τη μάθηση δείχνουν ότι διαμορφώνεται μια νέα πραγματικότητα σύμφωνα με την οποία οι ευκαιρίες χρήσης του διαδικτύου δε μειώνει τις διαφορές ως προς την αξιοποίησή τους που πηγάζουν από τις ευρύτερες κοινωνικές ανισότητες, αλλά τις οξύνουν (Livingstone & Helper, 2010).

Σύμφωνα με τα ευρήματα των ερευνών, η χρήση δεν είναι ίδια για όλους, έχει τεχνικές και κοινωνικές διαστάσεις. Οι κοινωνικές διαστάσεις έχουν σχέση με τις

ικανότητες και τις δεξιότητες που διαθέτουν τα άτομα για αποτελεσματική χρήση των διαφορετικών ειδών σύνδεσης και των εργαλείων. Δεν αρκούν μόνο οι τεχνικές δεξιότητες, αλλά χρειάζονται και ικανότητες για την αναγνώριση της πληροφορίας, της ποιότητας του περιεχομένου για συγκεκριμένα οφέλη. Αυτές δεν τις διαθέτουν όλα τα άτομα με αποτέλεσμα να υπάρχουν μεγάλες ψηφιακές ανισότητες στον γενικό πληθυσμό των χωρών.

Σε πολλές μελέτες που εντάσσονται στο διεπιστημονικό πεδίο της κοινωνικής πληροφορικής πολύ συχνά συμπεραίνεται πως η χρήση του διαδικτύου δημιουργεί νέες μορφές ανισότητας ή τις αναπαράγει. Οι ψηφιακές ανισότητες σχετίζονται με συγκεκριμένες μεταβλητές, όπως η ηλικία, η κοινωνικό-οικονομική θέση, η εκπαίδευση, η οικογενειακή κατάσταση, το φύλο και οι γεωγραφικές ανισότητες. Αυτό σημαίνει ότι τα δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά αποτελούν ένα είδος πεπρωμένου, που προβλέπει ποιος θα αξιοποιήσει τις ευκαιρίες και έχει γνώστο με το όνομα «ψηφιακό χάσμα». Ο όρος ψηφιακό χάσμα χρησιμοποιείται με διάφορες σημασίες. Σύμφωνα με έναν κοινό ορισμό, το ψηφιακό χάσμα αναφέρεται στη διαφορά ανάμεσα στους έχοντες και μη έχοντες τη δυνατότητα πρόσβασης και χρήσης του διαδικτύου, η οποία έχει ως αποτέλεσμα την άνιση κατανομή των πληροφοριών, τη δημιουργία νέων μορφών κοινωνικής ανισότητας και κοινωνικού αποκλεισμού. Κατά τον ΟΟΣΑ, ο όρος αναφέρεται «στο χάσμα μεταξύ των ατόμων, των οικογενειών, των επιχειρήσεων και των γεωγραφικών περιοχών σε διαφορετικά κοινωνικοοικονομικά επίπεδα όσον αφορά τις ευκαιρίες πρόσβασης στις ΤΠΕ και στη χρήση του διαδικτύου για ένα ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων» (OECD, 2001).

Το θέμα αυτό γίνεται αντικείμενο επιστημονικού διαλόγου και διαφόρων ερμηνευτικών προσεγγίσεων που εξετάζουν το ψηφιακό χάσμα όχι μόνο σε σχέση με τις υποδομές και τα τεχνικά προβλήματα, αλλά και σε σχέση με τους κοινωνικούς παράγοντες που τα προκαλούν. Το ψηφιακό χάσμα είναι μια νέα μορφή κοινωνικής διαστρωμάτωσης, ως προς την πρόσβαση και τη χρήση του διαδικτύου και, από αυτή τη σκοπιά, μπορεί να αξιοποιηθούν οι κοινωνιολογικές θεωρίες για τις κοινωνικές ανισότητες και οι ερμηνευτικές προσεγγίσεις για την κατανόηση των ανισοτήτων στην εκπαίδευση (Van Dijk, 2006, 2009). Η θεωρία του πολιτισμικού κεφαλαίου του Bourdieu μπορεί να ερμηνεύσει το ψηφιακό χάσμα. Συγκεκριμένα, βασίζεται στην αντίληψη ότι η κοινωνική τάξη επιτρέπει σε ένα άτομο να δαπανήσει τον απαιτούμενο χρόνο και χρήμα, ώστε να αποκτήσει τους πόρους που με τη σειρά τους προσδιορίζουν το εύρος των ευκαιριών που έχει ένας άνθρωπος στον τρόπο ζωής του να απολαμβάνει το διαδίκτυο και το χρόνο να καλλιεργήσει τις δεξιότητες που απαιτούνται για τη χρήση του. Οι διαφορές αυτές, των φοιτητών, ως προς το πολιτισμικό τους κεφάλαιο και την πολιτισμική τους τεχνογνωσία επηρεάζουν την εκπαιδευτική και την «τεχνολογική» συμπεριφορά τους αφού το πολιτισμικό κεφάλαιο καθορίζει σε μεγάλο βαθμό τη συμμετοχή σε πολιτισμικές και μαθησιακές δραστηριότητες (Θάνος, 2010). Σήμερα, το πολιτισμικό κεφάλαιο συνυπάρχει με το τεχνικό κεφάλαιο (Bourdieu, 1986· Brock, κ.ά., 2010). Το τεχνικό κεφάλαιο, όταν είναι υψηλό, μπορεί να προσφέρει σημαντικά οφέλη στο άτομο και συσσωρεύεται μέσα από τη σωστή χρήση των νέων τεχνολογιών και των κοινωνικών δικτύων (Τζαφέα, Κύργιος & Θάνος, 2016).

Συνολικά, οι έρευνες οδηγούνται συχνά σε αμφιλεγόμενα συμπεράσματα όσον αφορά τις συνέπειες της ενσωμάτωσης των ΤΠΕ στην εκπαίδευση. Από τη μία πλευρά, αυτές που υποστηρίζουν τη θετική επίδραση των νέων τεχνολογιών και επισημαίνουν τη συμβολή των ΤΠΕ στην προώθηση των ευκαιριών και τη μείωση των ανισοτήτων που πλήττουν τις χαμηλότερες και μειονεκτούσες κοινωνικές ομάδες. Από την άλλη, οι περισσότερο συντηρητικές που τονίζουν τη σημασία της παρουσίας του ψηφιακού χάσματος (Balea, 2016). Η αντίφαση αυτή αποτέλεσε την αφορμή της παρούσας έρευνας. Στην παρούσα μελέτη, λοιπόν, εξετάζεται το ψηφιακό χάσμα από την οπτική της συχνότητας χρήσης του διαδικτύου από τους φοιτητές για την επιτυχή ολοκλήρωση των σπουδών και τη μάθηση στο πανεπιστήμιο. Η χρήση του διαδικτύου γίνεται με δύο κριτήρια που αντιπροσωπεύουν γενικότερα τη χρήση του στην καθημερινή ζωή των ατόμων: τη συχνότητα χρήσης του και το είδος των δραστηριοτήτων που συνδέονται με τις σπουδές και τη μάθηση.

Μεθοδολογία

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε φοιτητές που βρίσκονται στο τελευταίο έτος των σπουδών τους, από Τμήματα του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, κατά το ακαδημαϊκό έτος 2016-2018. Σκοπός της ήταν να διερευνηθεί η επίδραση του ψηφιακού χάσματος μέσα από την εξέταση της συχνότητας και των λόγων χρήσης του διαδικτύου από τους φοιτητές για την επιτυχή ολοκλήρωση των σπουδών και τη μάθηση στο πανεπιστήμιο. Για το λόγο αυτό, έγινε προσπάθεια να δοθεί απάντηση σε δύο ερωτήματα: α) Πόσο συχνά χρησιμοποιούν οι φοιτητές το διαδίκτυο και για ποιους λόγους; β) Υπάρχουν διαφορές στη συχνότητα και τους λόγους χρήσης του διαδικτύου που σχετίζονται με τα δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά των φοιτητών;

Το δείγμα αποτελείται από 406 φοιτητές. Οι φοιτητές του δείγματος συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο, το οποίο μοιράστηκε πιλοτικά, με σκοπό να ακολουθήσει ένα δεύτερο στάδιο μιας διεξοδικότερης ποσοτικής έρευνας για τη συγκέντρωση περισσότερων δεδομένων και την πληρέστερη προσέγγιση του θέματος. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από ένα σύνολο ερωτήσεων και αποτελεί ερευνητικό εργαλείο μιας ευρύτερης ερευνητικής προσπάθειας για τη μελέτη των παραγόντων του ψηφιακού χάσματος. Για τις ανάγκες της παρούσας μελέτης αξιοποιήθηκαν προδιατυπωμένες ερωτήσεις που σχετίζονται με τις αντιλήψεις των φοιτητών για τις τη συχνότητα χρήσης του διαδικτύου και το είδος των δραστηριοτήτων που συνδέονται με τις σπουδές και τη μάθηση.

Η ανάλυση των δεδομένων της έρευνας έγινε με το στατιστικό πακέτο IBM SPSS statistics 22.0. Η έρευνα βασίζεται στην υπόθεση ότι η συχνότητα χρήσης του διαδικτύου και οι λόγοι χρήσης τους διαφοροποιούνται σημαντικά ανάμεσα στους φοιτητές που προέρχονται από διαφορετικές κοινωνικές ομάδες. Οι διαφορές αυτές συντελούν στην όξυνση του ψηφιακού χάσματος και κατ' επέκταση των κοινωνικών ανισοτήτων. Η υπόθεση, η ανάλυση και η ερμηνεία των δεδομένων, όπως διατυπώθηκε παραπάνω, βασίζεται στη θεωρία του πολιτισμικού κεφαλαίου του Bourdieu.

Τα ευρήματα της έρευνας

α) Προφίλ του δείγματος

Τα κοινωνικά χαρακτηριστικά του δείγματος διαμορφώθηκαν ως εξής: Ως προς το φύλο, οι γυναίκες εκπροσωπούνται με υψηλότερο ποσοστό από τους άνδρες, 67,5%, έναντι 32,5% αντίστοιχα. Για τον υπολογισμό της κοινωνικής τάξης χρησιμοποιήθηκε, ως ανεξάρτητη μεταβλητή, το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων. Όσον αφορά την εκπαίδευση του πατέρα, ένα μικρό ποσοστό 16,7% έχει πατέρα απόφοιτο υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Το πιο υψηλό ποσοστό έχει πατέρα που είναι απόφοιτος της δευτεροβάθμιας, γενικής και τεχνικής, εκπαίδευσης, ποσοστό 46,8%. Οι φοιτητές με πατέρα πτυχιούχο ανώτατης εκπαίδευσης φθάνουν το 29,4% και με μεταπτυχιακούς τίτλους σπουδών 3,7%, συνολικό ποσοστό 33,1%. Παρόμοιο συμπέρασμα συνάγεται και από τις κατανομές των ποσοστών για την εκπαίδευση της μητέρας. Υπάρχει μια διαφορά που δείχνει ότι είναι λιγότερες, συγκριτικά με τους πατέρες, αυτές που έχουν τελειώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση 10,5%. Είναι πολύ περισσότερες αυτές που έχουν σπουδάσει στην ανώτατη εκπαίδευση 42,4% και έχουν κάνει μεταπτυχιακές σπουδές 4,3%, σύνολο 46,7%. Αυτή η διαφορά δικαιολογείται, αν λάβουμε υπόψη ότι είναι υψηλότερο το ποσοστό γυναικών συνολικά που σπουδάζει σήμερα και κατέχει πτυχίο ή τίτλους μεταπτυχιακών σπουδών. Είναι και μια ένδειξη ότι οι μητέρες ασκούν μεγαλύτερη επίδραση από τους άνδρες στις σπουδές των παιδιών τους, λόγω του πολιτισμικού τους κεφαλαίου.

β) Συχνότητα και λόγοι χρήσης διαδικτύου

Στο ερωτηματολόγιο περιελήφθησαν ερωτήσεις με προδιατυπωμένες απαντήσεις σχετικά με τους λόγους, για τους οποίους οι φοιτητές κάνουν χρήση του διαδικτύου. Η ποσοστιαία κατανομή της συχνότητας χρήσης φαίνεται στον Πίνακα 1. Συχνότερη χρήση του διαδικτύου από τους φοιτητές γίνεται για λόγους που συνδέονται με τη συμμετοχή σε κοινωνικά δίκτυα και γενικότερα την επικοινωνία αλλά και για λόγους που συνδέονται με τη ψυχαγωγία (μουσική και βίντεο). Σπανιότερα οι φοιτητές κάνουν χρήση του διαδικτύου για ανάγνωση βιβλίων και για να συμμετέχουν σε blogs και forums, όπως προκύπτει από τα δεδομένα του πίνακα.

Στη συνέχεια της ανάλυσης, θα διερευνηθεί η επίδραση της κοινωνικής τάξης στη συχνότητα χρήσης του διαδικτύου για τους λόγους που σχετίζονται με την α) επικοινωνία: συμμετοχή σε κοινωνικά δίκτυα και επικοινωνία με e-mail και με skype, β) πληροφόρηση: συγκέντρωση πληροφοριών (Wikipedia), γ) ενημέρωση και μάθηση: ανάγνωση βιβλίων online και ηλεκτρονικών επιστημονικών περιοδικών και τέλος δ) ψυχαγωγία: μουσική, βίντεο, εφαρμογές και αγορές-πωλήσεις.

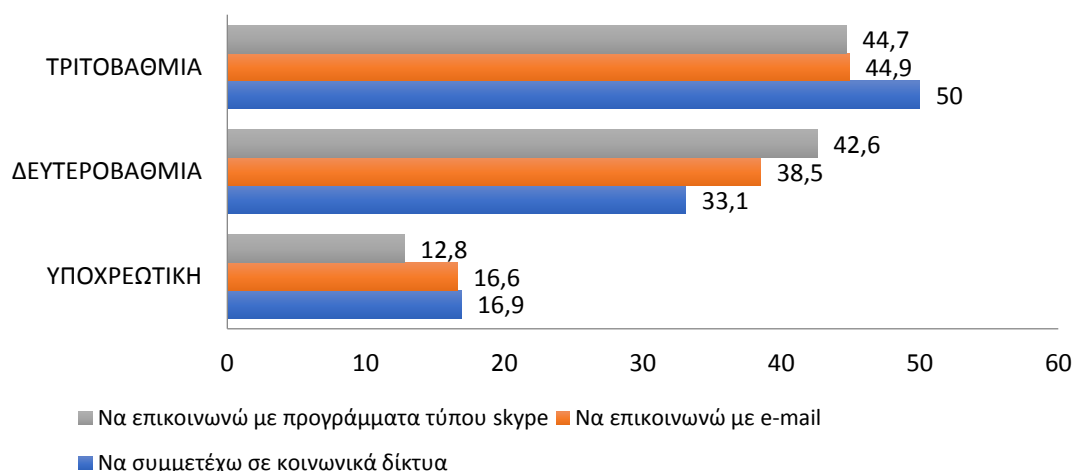
Πίνακας 1
Κατανομή του δείγματος με βάση τη συχνότητα και τους λόγους χρήσης του διαδικτύου

Συχνότητα και λόγοι χρήσης του διαδικτύου	Ποτέ	1-2 φορές την εβδομάδα	3-4 φορές την εβδομάδα	Κάθε μέρα	Συνεχώς
Να συμμετέχω σε κοινωνικά δίκτυα	6,5%	5,8%	6%	40,4%	41,4%
Να επικοινωνώ με e-mail	4,2%	16,5%	14%	35,5%	28,6%
Να αναζητώ πληροφορίες	2,3%	10,6%	23%	39%	25,1%
Να συμβουλευόμαι την Wikipedia	4,3%	33,5%	28,7%	19,1%	14,4%
Να αναζητώ πληροφορίες από επιστημονικά περιοδικά	21,1%	45,7%	18,8%	9,3%	5%
Να επικοινωνώ με skype	15%	26,2%	21,1%	18,3%	19,3%
Να ενημερώνομαι από online εφημερίδες	15,1%	27,4%	22,1%	24,1%	11,3%
Να διαβάζω βιβλία	40,6%	28,2%	16,1%	9,3%	5,8%
Να διαβάζω ή να γράφω σε blog	36%	21,8%	20,6%	13,5%	8,1%
Να ακούω μουσική	2%	10,1%	14,1%	34,6%	39,1%
Να συμβουλευόμαι forum	28,5%	25,9%	18,7%	15,9%	11%
Να κάνω χρήση ψηφιακών βίντεο	20,7%	33%	19,6%	13,9%	12,8%
Να κάνω αγορές	37,5%	43,8%	6,5%	4,8%	7,5%
Να κάνω πωλήσεις	77,6%	12,8%	2,8%	2,3%	4,5%
Να ακούω αρχαία ήχου	7,1%	12,4%	11,9%	35,4%	33,3%
Να παίζω ηλεκτρονικά παιχνίδια	39,8%	19,6%	14,1%	12,3%	14,1%
Να κατεβάζω προγράμματα	15,5%	25,1%	14,7%	18,5%	26,1%
Να συγκεντρώνω πληροφορίες	33,4%	39,3%	16,1%	4,8%	6,4%

1) Επικοινωνία

Όπως παρατηρείται στο γράφημα 1, οι φοιτητές με πατέρα που έχει ολοκληρώσει τη τριτοβάθμια εκπαίδευση συμμετέχουν συχνά σε κοινωνικά δίκτυα σε υψηλότερο ποσοστό, ποσοστό 50%, και επικοινωνούν με email, ποσοστό 44.9%, ή με skype, ποσοστό 44.7%, συγκριτικά με τους φοιτητές που οι γονείς τους είναι απόφοιτοι δευτεροβάθμιας ή υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Όπως, μάλιστα, γίνεται φανερό από τα στοιχεία του γραφήματος, οι διαφορές δεν είναι μεγάλες μεταξύ των φοιτητών που έχουν πατέρα απόφοιτο τριτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αντίθετα, οι διαφορές μεγαλώνουν αισθητά για τους φοιτητές που ο πατέρας τους είναι απόφοιτος υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Η συμμετοχή σε κοινωνικά δίκτυα και η επικοινωνία μέσω του διαδικτύου είναι ευρέως διαδεδομένη και χρησιμοποιείται σε υψηλή συχνότητα από τις περισσότερες κοινωνικές κατηγορίες γιατί είναι, εκτός από ένας τρόπος επικοινωνίας εύκολος και γρήγορος, και μη δαπανηρός. Παρόλα τα πλεονεκτήματα και τα οφέλη, παρατηρείται ότι οι φοιτητές των οποίων ο πατέρας είναι απόφοιτος υποχρεωτικής εκπαίδευσης δεν δηλώνουν ότι κάνουν συχνή χρήση αυτών των μέσων, κάτι που επιβεβαιώνει την έλλειψη τεχνικού κεφαλαίου και την παρουσία του ψηφιακού χάσματος.

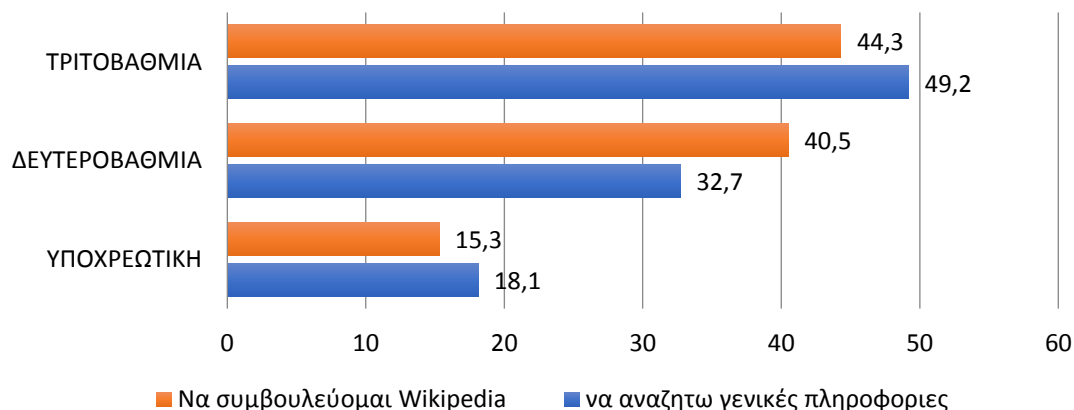
Γράφημα 1
Επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα και χρήση του διαδικτύου για λόγους επικοινωνίας



2) Πληροφόρηση

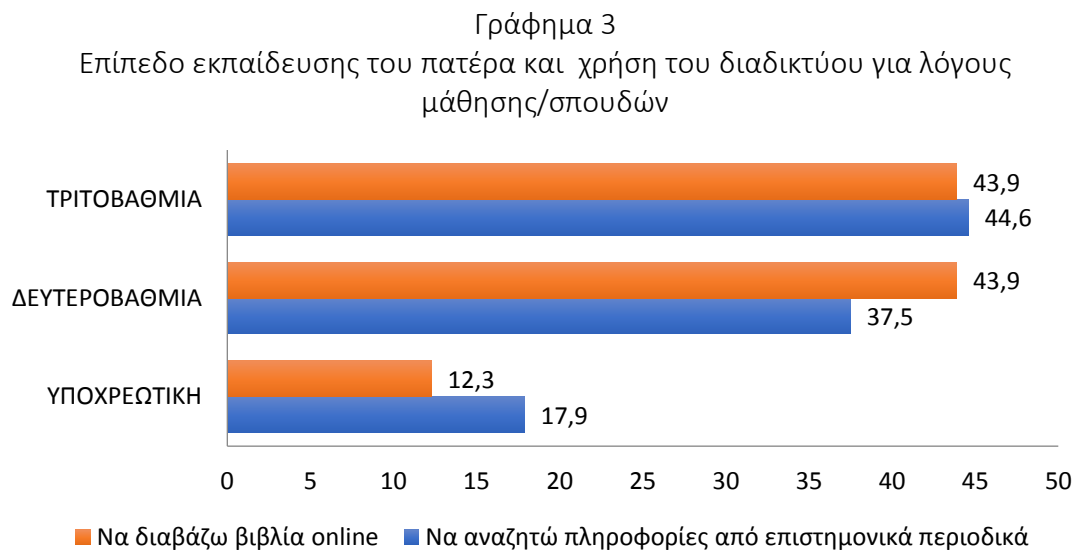
Μια σειρά προδιατυπωμένων ερωτήσεων εξετάζουν τη συχνότητα χρήσης του διαδικτύου για λόγους που σχετίζονται με την πληροφόρηση. Το παρακάτω γράφημα 2 δείχνει την κατανομή του δείγματος με βάση την εκπαίδευση του πατέρα ως προς τη συχνή χρήση της Wikipedia αλλά και γενικότερα της αναζήτησης πληροφοριών στο διαδίκτυο. Παρατηρείται μία παρόμοια, με την προηγούμενη, ποσοστιαία κατανομή του δείγματος. Υψηλότερο ποσοστό φοιτητών που έχουν πατέρα απόφοιτο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης χρησιμοποιούν το διαδίκτυο συχνά για να συγκεντρώνουν πληροφορίες, ποσοστά 49.2% και 44.3% αντίστοιχα. Μικρές είναι οι διαφορές στις κατανομές σε σύγκριση με τους φοιτητές που έχουν πατέρα απόφοιτο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Από την άλλη πλευρά οι διαφορές μεγαλώνουν σε σύγκριση με τους φοιτητές που οι γονείς τους είναι απόφοιτοι υποχρεωτικής εκπαίδευσης.

Γράφημα 2
Επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα και χρήση του διαδικτύου για λόγους πληροφόρησης



3) Ενημέρωση-Μάθηση

Η χρήση του διαδικτύου για ενημέρωση και μάθηση δεν είναι αρκετά συχνή σε σύγκριση με τη συχνότητα χρήσης του διαδικτύου για επικοινωνία και πληροφόρηση, όπως δείχνουν τα δεδομένα του γραφήματος 3. Σε ποσοστό περίπου 15% οι φοιτητές χρησιμοποιούν το διαδίκτυο καθημερινά για να αναζητούν πληροφορίες που είναι απαραίτητες για τις σπουδές τους και τη μάθηση αλλά και για να διαβάζουν ηλεκτρονικά βιβλία. Το εύρημα αυτό παρέχει σημαντικές ενδείξεις για την ποιότητα της χρήσης του διαδικτύου που αξίζει να αποτελέσει αντικείμενο περαιτέρω μελέτης. Αν και η χρήση του διαδικτύου είναι ευρεία, πολύ μικρό είναι το ποσοστό των φοιτητών που μπορεί να αποκομίσει τα πραγματικά οφέλη των δυνατοτήτων που παρέχει. Από τη σχετική κατανομή του δείγματος με βάση τις μεταβλητές της κοινωνικής τάξης προκύπτει ότι από το 15% των φοιτητών που κάνει συχνή χρήση του διαδικτύου για λόγους ενημέρωσης και μάθησης, το μεγαλύτερο ποσοστό έχουν πατέρα απόφοιτο δευτεροβάθμιας και κυρίως τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Το εύρημα αυτό δείχνει ότι οι φοιτητές με πατέρα απόφοιτο υποχρεωτικής εκπαίδευσης είτε κάνουν αυτή τη χρήση είτε 1-2 φορές την εβδομάδα είτε ποτέ.

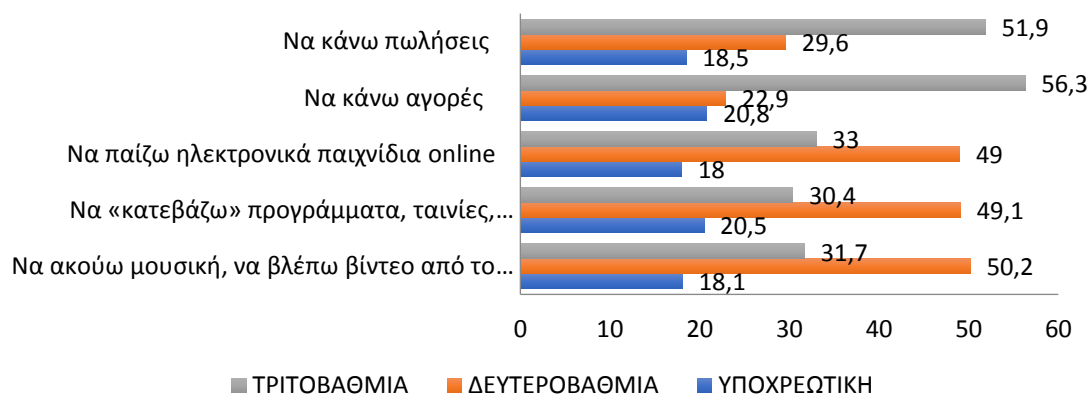


4) Διασκέδαση

Η χρήση του διαδικτύου ως μέσο ψυχαγωγίας έχει αναπτυχθεί σημαντικά τα τελευταία χρόνια, ειδικά για τους νέους. Οι φοιτητές δαπανούν πολύ χρόνο στο διαδίκτυο για να ακούσουν μουσική, να δουν ταινίες ή να παίξουν ηλεκτρονικά παιχνίδια. Η λελογισμένη ή αλόγιστη χρήση των παραπάνω δραστηριοτήτων αποτελεί μία μορφή ψηφιακού χάσματος γιατί δείχνει το βαθμό που οι φοιτητές έχουν αποκτήσει τεχνικό γραμματισμό και γνωρίζουν τους κινδύνους από την υπερβολική χρήση του διαδικτύου αλλά και τις δραστηριότητες που δεν συμβάλλουν στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων των φοιτητών.

Γράφημα 4

Επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα και χρήση του διαδικτύου για λόγους ψυχαγωγίας



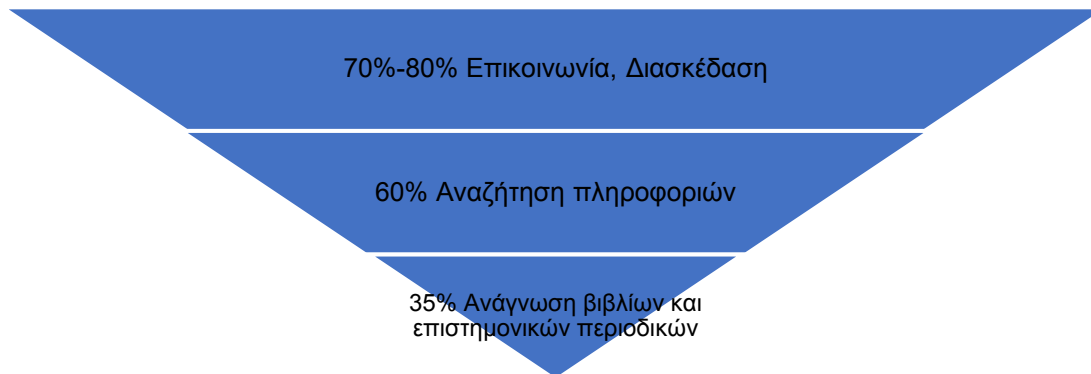
Όπως φαίνεται στο γράφημα 4, συχνότερη χρήση ηλεκτρονικών παιχνιδιών, και άλλων μέσων ψυχαγωγίας γίνεται από τους φοιτητές που ο πατέρας τους έχει ολοκληρώσει τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και μικρότερη χρήση από τους φοιτητές που ο πατέρας τους έχει ολοκληρώσει την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Από την άλλη πλευρά, μεγάλο ποσοστό του δείγματος δεν είναι εξοικειωμένο με τις αγορές και τις πωλήσεις μέσα από το διαδίκτυο. Μάλιστα, όπως φαίνεται στο γράφημα, η μεταβλητή του επιπέδου εκπαίδευσης του πατέρα διαφοροποιεί τη χρήση του διαδικτύου για λόγους που σχετίζονται με αγορές και πωλήσεις. Οι φοιτητές που οι γονείς τους είναι απόφοιτοι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης χρησιμοποιούν το διαδίκτυο συχνά για αυτό το σκοπό, σε αντίθεση με ό,τι συμβαίνει στους φοιτητές που οι γονείς τους είναι απόφοιτοι υποχρεωτικής ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Συμπεράσματα

Η παρούσα μελέτη εξέτασε τη συχνότητα χρήσης του διαδικτύου από τους φοιτητές που προέρχονται από διαφορετικό υπόβαθρο ως μέσο για την επιτυχή ολοκλήρωση των σπουδών και τη μάθηση στο πανεπιστήμιο προκειμένου να διαπιστωθεί η παρουσία του ψηφιακού χάσματος. Ο υπολογισμός της χρήσης του διαδικτύου έγινε με δύο κριτήρια που αντιπροσωπεύουν γενικότερα τη χρήση του στην καθημερινή ζωή των ατόμων: τη συχνότητα χρήσης του και το είδος των δραστηριοτήτων που συνδέονται με την επικοινωνία, την ενημέρωση, τη ψυχαγωγία, τις σπουδές και τη μάθηση. Τα ευρήματα επιβεβαιώνουν την αρχική υπόθεση της έρευνας και παρέχουν ενδείξεις ότι το ψηφιακό χάσμα συντηρείται στο ελληνικό πανεπιστήμιο, το οποίο οφείλεται στις διαφορές που παρουσιάζουν οι φοιτητές από διαφορετικές κοινωνικές κατηγορίες στη χρήση του διαδικτύου, με αποτέλεσμα να στερούνται και να δημιουργούνται νέες μορφές κοινωνικών ανισοτήτων.

Συγκεκριμένα, ως προς το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, τα ευρήματα της έρευνας δείχνουν ότι η συχνότητα χρήσης του διαδικτύου από τους φοιτητές είναι πολύ υψηλή. Οι φοιτητές, σε μεγαλύτερο ποσοστό, κάνουν καθημερινή χρήση του διαδικτύου για λόγους επικοινωνίας και για διασκέδαση. Σε καθημερινή βάση αλλά σε μικρότερο ποσοστό κάνουν χρήση του διαδικτύου για αναζήτηση γενικών πληροφοριών και για να ενημερώνονται για ποικίλα θέματα. Τέλος, σπάνια είναι η χρήση του διαδικτύου για να διαβάζουν ηλεκτρονικά βιβλία ή να καταρτίζονται επιστημονικά από σχετικές πηγές του διαδικτύου (σχήμα 1).

Σχήμα 1
Ποσοστιαία κατανομή του δείγματος με βάση τη συχνότητα και τους λόγους χρήσης του διαδικτύου



Όσο πιο συχνά οι φοιτητές χρησιμοποιούν το διαδίκτυο, τόσο περισσότερες ευκαιρίες έχουν για ενημέρωση, για συσσώρευση γνώσεων και για καλλιέργεια δεξιοτήτων που σχετίζονται με τη χρήση του. Εξάλλου η χρήση προσφέρει, σε κάθε περίπτωση, οφέλη για την επιτυχή ολοκλήρωση των σπουδών τους, τη μάθηση και την επίδοση, τις εμπειρίες συνολικότερα από τις σπουδές. Επίσης, παίζει σημαντικό ρόλο στην εξεύρεση εργασίας, μετά τη λήψη του πτυχίου, την προώθηση της επαγγελματικής σταδιοδρομίας τους, την αύξηση των ευκαιριών για καριέρα, για μια καλύτερη ζωή.

Από το παραπάνω εύρημα μπορούμε να συμπεράνουμε ότι, από τη μία, η χρήση του διαδικτύου είναι πλέον καθολική, από την άλλη μεριά, όμως, η χρήση που προσφέρει μαθησιακά οφέλη δεν είναι καθολική. Η συχνή χρήση του διαδικτύου από τους φοιτητές δε συνεπάγεται αυτόματα και θετική επίδραση στην μάθηση (Van Dijk, 2006). Η σωστή χρήση του διαδικτύου για τη μάθηση μπορεί να θεωρηθεί μια μορφή πολιτισμικού κεφαλαίου που αυξάνει τις ευκαιρίες μάθησης και επιτυχίας στις σπουδές. Το πολιτισμικό κεφάλαιο είναι παράγοντας που διαφοροποιεί τη χρήση του διαδικτύου για τη μάθηση και εξηγεί τις διαφορές των φοιτητών στις εκπαιδευτικές επιδόσεις.

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα της έρευνας σχετίζεται με τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στη συχνότητα και τους λόγους χρήσης του διαδικτύου και την εκπαίδευση του πατέρα, ως εργαλείο υπολογισμού του κοινωνικού υποβάθρου των φοιτητών. Αφορμή για τη διατύπωση του παραπάνω ερευνητικού ερωτήματος αποτέλεσε η αντίληψη ότι όλοι οι φοιτητές έχουν την κατάλληλη γνώση για τη χρήση του διαδικτύου και φαίνεται λογικό, ως εκ τούτου, να θεωρείται ένδειξη πολιτισμικού κεφαλαίου.

Προηγούμενες έρευνες, ωστόσο, έχουν τονίσει ότι οι φοιτητές με τα υψηλότερα επίπεδα πρόσβασης και χρήσης του διαδικτύου προέρχονται συνήθως από υψηλότερο κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο δηλαδή έχουν γονείς με υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης, επάγγελμα και συνακόλουθα εισόδημα, ενδεχομένως και άλλους πόρους (Sianou-Kyrgiou & Tsiplakides, 2012). Η παρούσα έρευνα επιβεβαιώνει τα ευρήματα άλλων ερευνών που δείχνουν ότι δεν έχουν όλοι οι φοιτητές τις κατάλληλες δεξιότητες, την κοινωνικοποίηση για τη χρήση του διαδικτύου, ως εργαλείου πρόσβασης στη γνώση και τη μάθηση, γεγονός που καθιστά δύσκολη την

ανταπόκριση τους στις απαιτήσεις των σπουδών (Broos, 2006). Στην πράξη βρίσκονται σε πλεονεκτική θέση τα παιδιά της μεσαίας τάξης που ενθαρρύνονται να χρησιμοποιούν το διαδίκτυο για εκπαιδευτικούς σκοπούς, ως μέσο μεταβίβασης του πολιτισμικού κεφαλαίου που είναι σημαντικός παράγοντας μάθησης και εκπαιδευτικής επιτυχίας. Οι χρήστες του διαδικτύου που έχουν πατέρα με υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης χρησιμοποιούν συχνότερα το διαδίκτυο για περισσότερες και διαφορετικές δραστηριότητες, όπως είναι η ενημέρωση, η αγορά προϊόντων, κλπ.

Το πολιτισμικό κεφάλαιο είναι μια εξελισσόμενη έννοια που το περιεχόμενο και η ερμηνεία της μεταβάλλεται στον χρόνο και το χώρο. Είναι παράγοντας που διαφοροποιεί τη χρήση του διαδικτύου για τη μάθηση και εξηγεί τις διαφορές των φοιτητών στις εκπαιδευτικές επιδόσεις. Δείκτες πολιτισμικού κεφαλαίου αποτελούν πλέον το προφίλ του χρήστη του διαδικτύου και η χρήση του διαδικτύου. Οι ανισότητες ως προς την αξιοποίηση του διαδικτύου για τη μάθηση είναι ένα σοβαρό ζήτημα με πολιτικές και κοινωνικές διαστάσεις. Δείχνουν ότι υπάρχει ψηφιακό χάσμα στο πανεπιστήμιο. Το κοινωνικό ψηφιακό χάσμα ανάμεσα στους φοιτητές αποτελεί ένα σοβαρό πρόβλημα για τις σύγχρονες μορφές μάθησης και τις νέες μορφές ανισότητας στην εκπαίδευση, το οποίο χρειάζεται άμεσα να αντιμετωπισθεί.

Στον Πίνακα 2 συγκεντρώθηκαν οι διαφορές ως προς τους λόγους χρήσης του διαδικτύου από τους φοιτητές με διαφορετικό κοινωνικό και εκπαιδευτικό υπόβαθρο.

Πίνακας 2
Λόγοι χρήσης του διαδικτύου με βάση το επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα

	ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ	ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ
Επικοινωνία	Skype	Συμμετοχή σε περισσότερα κοινωνικά δίκτυα
Πληροφορίες	Συμβουλευόμαι wikipedia	Αναζήτηση γενικών πληροφοριών από περισσότερες πηγές
Ενημέρωση	Συμβουλευόμαι κάποιο forum	Διαβάζω ή γράφω σε blog
Διασκέδαση	Ακούω μουσική/ «κατεβάζω» προγράμματα/παίζω παιχνίδια	Κάνω αγορές και πωλήσεις

Το ψηφιακό χάσμα δημιουργεί νέες μορφές κοινωνικών ανισοτήτων, παρέχοντας δύναμη στους έχοντες τη δυνατότητα άνετης χρήσης του διαδικτύου να δημιουργήσουν νέες ευκαιρίες για την επίτευξη των στόχων τους στο κοινωνικό, πολιτικό ή οικονομικό τομέα. (Hargittai & Hinnant, 2008). Απαιτούνται πιο αποτελεσματικά προγράμματα και πολιτικές πρωτοβουλίες που υπερβαίνουν τα παραδοσιακά μέτρα και αποσκοπούν στη μείωση των ψηφιακών διακρίσεων και διαφορών, σε όλα τα επίπεδα της καθημερινής ζωής και κυρίως τη μείωση του ψηφιακού χάσματος στην εκπαίδευση (Bauer, 2017).

Βιβλιογραφία

Anderson, J. M. (2014). The second digital divide: The effects of ethnicity and socioeconomic status on student technology access and use outside the school day. Baker University.

Balea, B. (2016). Digital natives or not? How do Romanian adolescents cross the boundaries of internet common use. *STUDIA UBB SOCIOLOGIA*, 61 (LXI), 1, 59-76.

Bauer, J. M. (2017). The Internet & income inequality: Socio-economic challenges in a hyper connected society. *Telecommunications Policy*, 1-11

Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. Στο JG. Richardson (Επιμ.). *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (σσ. 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.

Castells, M. (2001). *The Internet Galaxy: Reactions on the Internet*. Business, & Society. Oxford University Press, Inc., New York.

Hargittai, E. & Hinnant, A. (2008). Digital inequality differences in young adults' use of the Internet. *Communication Research*, 35(5), 602-621.

Θάνος, Θ. (2010). Κοινωνιολογία των κοινωνικών ανισοτήτων στην εκπαίδευση στην Ελλάδα: Η πρόσβαση των κοινωνικο-επαγγελματικών ομάδων στην ανώτατη εκπαίδευση (Γ. Κουζέλης, πρόλογος). Αθήνα: Εκδόσεις Νήσος.

Καμαριανός, Γ. (2017). Εκπαίδευση, εξουσία και ψηφιακή επικοινωνία. Στων Θ. Θάνου, Ι. Καμαριανού, Α. Κυρίδη & Ν. Φωτόπουλου (Επιμ. έκδ.). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης: Εισαγωγή σε βασικές έννοιες και θεματικές* (Κ. Τσουκαλάς, πρόλογος - Μ. Ηλιού, επίλογος) (σσ. 632-673). Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Livingstone, S. & Helsper, E., (2007). Gradations in digital inclusion: Children, young people & the digital divide. *New Media & Society* 9(4), 671-696.

OECD/CERI (2001). *Learning to Change: ICT in Schools*. Ανακτήθηκε 12 Μαΐου 2018, από <http://www.oecd.org>.

Sianou-Kyrgiou E., & Tsiplakides, I. (2012). Digital divide, students' use of the Internet and emerging forms of social inequalities. Στο A. Jimoyiannis (Επιμ.). *Research on e-Learning and ICT in Education* (σσ. 55-70). London: Springer Science.

Τζαφέα, Ο., Κύργιος, Ν., & Θάνος, Θ. (2016). Ανώτατη εκπαίδευση και ψηφιακό χάσμα: χρήση των ηλεκτρονικών μαθημάτων για τη μάθηση και την καλλιέργεια δεξιοτήτων. Στων Χ. Βιτσιλάκη & Δ. Γουβιά (Επιμ. έκδ.). *Εκπαίδευση και κοινωνία στην εποχή της κρίσης* (Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης) (σσ.

188-202). Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου

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. Στο E. Ferro, Y. K. Dwivedi, R. Gil-Garcia & M. D. Williams (Επιμ.). *Handbook of Research on Overcoming Digital Divides: Constructing an Equitable and Competitive Information Society*. IGI Global, Hershey.

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΙΧ

Κοινωνιολογικές Διαστάσεις της Ειδικής Αγωγής και Ενιαίας Εκπαίδευσης

Συνεκπαίδευση και νοητική αναπηρία

Γκινάλα Ελισσάβετ

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

socm16002@soc.aegean.gr

Γιαβρίμης Παναγιώτης

Επίκουρος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

giavrimis@soc.aegean.gr

Χονδρομπίλας Γεώργιος

Μεταπτυχιακός φοιτητής, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

socm16020@soc.aegean.gr

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασία ήταν να εξετάσει τις στάσεις των εκπαιδευτικών για τη συνεκπαίδευση των μαθητών με νοητική αναπηρία στην τυπική εκπαίδευση. Στην έρευνα συμμετείχαν οκτώ (8) εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ως εργαλείο έρευνας χρησιμοποιήθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη. Από τα αποτελέσματα της έρευνας διαφαίνεται ότι: α) η στάση τους είναι θετική αν και εξαρτάται από τη φύση και το βαθμό λειτουργικότητας της αναπηρίας, β) θεωρούν σημαντική τη διάδραση μεταξύ εκπαιδευτικών και ειδικοτήτων, γ) τονίζουν ότι η συνεκπαίδευση συμβάλλει θετικά στη μείωση των προκαταλήψεων και του κοινωνικού αποκλεισμού, δ) θεωρούν σημαντικό το ρόλο της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και της επικοινωνίας τους με το οικογενειακό περιβάλλον και ε) τονίζουν την ύπαρξη αρνητικής στάσης των γονιών των υπολοίπων μαθητών και τις ελλείψεις σε υλικοτεχνικές υποδομές.

Λέξεις κλειδιά: Συνεκπαίδευση, αναπηρία, εκπαιδευτικές πολιτικές, νοητική αναπηρία.

Inclusion and intellectual disability

Gkinala Elissavet

Postgraduate student, University of the Aegean

socm16002@soc.aegean.gr

Giavrimis Panagiotis

Assistant professor, University of the Aegean

giavrimis@soc.aegean.gr

Chondrompilas Georgios

Postgraduate student, University of the Aegean

socm16020@soc.aegean.gr

Abstract

The aim of the current study is to research teachers' attitudes towards inclusion of students with intellectual disability. The participants comprised of (8) primary teachers. As research tool was used semi-structured interview. Results indicate that: a) teachers keep a positive attitude towards co-teaching which depends on the nature and the grade of disability b) the interaction between teachers and experts is important c) inclusion contributes to reducing prejudice and social exclusion d) teachers' education and communication with parents must be encouraged e) they point out the negative attitude of parents of typical students towards individuals with disabilities and lack of school infrastructure and equipment.

Keywords: Inclusion, disability, educational policies, intellectual disability.

Εισαγωγή

Ο ορισμός της αναπηρίας έχει λάβει διαφορετικές ερμηνείες κατά τη διάρκεια των αιώνων. Οι πρώτες προσεγγίσεις τις αναπηρίας εστίαζαν περισσότερο στη βιολογική και στην ιατρική αντιμετώπισή της. Η ασθένεια, η βλάβη, η μειονεξία και η αναπηρία είναι έννοιες συνδεδεμένες σε ένα κοινό εννοιολογικό σύστημα και από τη δεκαετία του '60 έχουν αναδυθεί αρκετές ερμηνευτικές προσεγγίσεις για την μεταξύ τους σχέση (Emens, 2017). Το 1980 ο Π.Ο.Υ. όρισε: α) τη βλάβη (impairment) ως ανωμαλία του σώματος με γνωρίσματα είτε εξωτερικά, είτε εσωτερικά, όπου τα αίτια, που την προκαλούν είναι ποικίλα, β) την αναπηρία (disability) ως το αποτέλεσμα της βλάβης, κατά την οποία λειτουργικά αίτια αποκόβουν το άτομο από την καθημερινότητα και γ) την έννοια της μειονεξίας (handicap), που συνδέεται με το «μειονέκτημα» και θεωρείται αποτέλεσμα της αναπηρίας και της βλάβης (WHO, 1980). Το αναπηρικό κίνημα αντιπαράθεται σε αυτό το νοητό σχήμα και υποστηρίζει ότι η αδυναμία ένταξης του ατόμου στην κοινωνική ζωή δεν οφείλεται σε οργανικά αίτια, αλλά η ίδια η κοινωνία το καθιστά ανάπηρο (Oliver, 2017).

Η αναπηρία αν και σχετίζεται με σωματικές και νοητικές βλάβες αποτελεί και μια κοινωνική κατασκευή προερχόμενη από το κοινωνικό και φυσικό περιβάλλον του ατόμου (Altman, 2014). Σύμφωνα με τη Διεθνή Ταξινόμηση Λειτουργικότητας, Αναπηρία και Υγεία (ICF), η αναπηρία ορίζεται ως μια έννοια «ομπρέλα» στην οποία εντάσσονται οι βλάβες, οι περιορισμοί της δραστηριότητας και οι περιορισμοί στη συμμετοχή. Η αναπηρία είναι προϊόν αλληλεπίδρασης της κατάστασης της υγείας του ατόμου (π.χ. Σύνδρομο Down) και του εξωτερικού του περιβάλλοντος (π.χ. δυσκολία πρόσβασης σε υπηρεσίες και μέσα μεταφοράς) (WHO, 2016). Η αναπηρία αποτελεί ένα κομμάτι της ανθρώπινης ποικιλομορφίας και πρέπει να ερμηνευθεί μέσα από τις δύο αυτές οπτικές (Anastasiou, κ.ά., 2016).

Μοντέλα αναπηρίας

Σύμφωνα με το Ιατρικό μοντέλο,, που εστιάζει στη βιολογική διάσταση της αναπηρίας, εξετάζει την αναπηρία μέσα από μια παραδοσιακή οπτική. Η ερμηνεία της αναπηρίας μέσα από τη βιολογική-ιατρική διάσταση, αποτυπώνει το ιδεολογικό και κοινωνικό πλαίσιο της εποχής,, που εντοπίζεται. Στο επίκεντρο της συγκεκριμένης θεωρητικής προσέγγισης είναι το άτομο και η αναπηρία θεωρείται ως προσωπικό του πρόβλημα (Lisiadou & Μανρου, 2017). Ορίζει την αναπηρία ως «βλάβη» του ατόμου, που χρειάζεται να θεραπευτεί ή να αποκατασταθεί. Η αναπηρία αποτελεί μια τυποποιημένη διαδικασία, η οποία εστιάζει στην εξάλειψη ή στον έλεγχο της αναπηρίας χρησιμοποιώντας ιατρική μεταχείριση (Harrison, κ.ά., 2017). Τα άτομα με αναπηρία μέσα από τη συγκεκριμένη οπτική νοηματοδοτούνται μέσα από τη διαφορετικότητα τους και εξισώνονται με τα άτομα χωρίς αναπηρία με αποτέλεσμα την αδυναμία ένταξης στους στην κοινωνική ζωή, σε τομείς όπως η εργασία, η εκπαίδευση και η δημιουργία οικογένειας (Hadley & Archer, 2017).

Το κοινωνικό μοντέλο σύμφωνα με τον Oliver (2017) δεν αποτελεί μόνο μια ιδεολογική προσέγγιση της αναπηρίας, αλλά ένα μέσω βελτίωσης της ανθρώπινης ζωής (Levitt, 2017). Η μεγάλη ιδέα, που βρίσκεται πίσω από το μοντέλο αυτό είναι η ισότητα όλων των μελών της κοινωνίας (Oliver, 2013). Η αναπηρία κατά τη συγκεκριμένη προσέγγιση είναι μια κατάσταση βρισκόμενη σε διαρκή εξέλιξη την οποία βιώνει το άτομο με σωματική ή νοητική βλάβη. Το άτομο δεν είναι το ίδιο υπεύθυνο για την κατάσταση, που βιώνει, αλλά τα αίτια εντοπίζονται εξαιτίας της παραμέληση των δικαιωμάτων και των αναγκών του από την κοινωνία (Bailey, κ.ά., 2015). Η αναπηρία εμφανίζεται λόγω της αδυναμίας της κοινωνίας να απομακρύνει τα «κοινωνικά, οικονομικά και περιβαλλοντικά εμπόδια» (Levitt, 2017). Οι Schur και Douglas (2013) υποστηρίζουν ότι η κοινωνία θέτει στο περιθώριο και στιγματίζει τα άτομα με αναπηρία μέσα από καθημερινές δραστηριότητες. Σύμφωνα με το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας, η ευθύνη πλέον δεν είναι ατομική αλλά και συλλογική, καθώς η αναπηρία πλέον θεωρείται κοινωνικό πρόβλημα (Waldschmidt, κ.ά., 2017).

Νοητική αναπηρία

Η νοητική αναπηρία έχει λάβει διαφορετικούς ορισμούς όπως «νοητική καθυστέρηση», «νοητική ανεπάρκεια», «νοητική μειονεξία», «νοητική υστέρηση» ανάλογα με το ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο εξέτασής της. Τα τελευταία χρόνια στη διεθνή βιβλιογραφία χρησιμοποιείται ο όρος νοητική αναπηρία (intellectual disability) ένας όρος, που αντανάκλα στις σημερινές ανάγκες και στις ευκαιρίες των ατόμων με αναπηρία. Η νοητική αναπηρία δεν έχει συγκεκριμένο χρονικό σημείο εμφάνισης, αλλά συμπτώματα της εντοπίζονται κυρίως κατά τη διάρκεια της αναπτυξιακής ηλικίας του ατόμου. Σύμφωνα με την AAIDD (2018) ορίζεται ως η περιορισμένη νοητική λειτουργία και ικανότητα κοινωνικής προσαρμογής,, που έχει επιπτώσεις στις δραστηριότητες της καθημερινότητας. Η νοητική αναπηρία σχετίζεται με το επίπεδο νοημοσύνης και με βάση αυτό προσδιορίζεται ο βαθμός αναπηρίας του ατόμου (Σαρρής, 2017). Μέσα από σταθμισμένο τεστ νοημοσύνης πιο συγκεκριμένα, από τον δείκτη νοημοσύνης του κατατάσσεται το άτομο στο επίπεδο αναπηρίας. Εκτός από το δείκτη νοημοσύνης, η αδυναμία ικανότητας προσαρμογής στις καθημερινές δραστηριότητες επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την καθημερινότητα των ατόμων με νοητική αναπηρία. Εξαιτίας του χαμηλού δείκτη νοημοσύνης παρουσιάζεται δυσκολία

στη γραφή, στην ανάγνωση, στην επίλυση μαθηματικών πράξεων, στην μνήμη κλπ. (Παπαδημητρίου & Σάλμοντ, 2016). δυσκολία στην αντίληψη των εννοιών, για παράδειγμα δεν είναι σε θέση να διαχειριστούν χρήματα ή να αντιληφθούν την έννοια του χρόνου. Ακόμα αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων για παράδειγμα δεν μπορούν να αναπτύξουν την αυτοεκτίμηση τους και δεν μπορούν να κατανοήσουν το δίκαιο και το άδικο. Ακόμα, σε ορισμένες περιπτώσεις δεν μπορούν να αυτοεξυπηρετηθούν, να μετακινηθούν κλπ. (AAIDD, 2018).

Σύμφωνα με τη διεθνή ταξινόμηση των νόσων (ICD) η νοητική αναπηρία κατηγοριοποιείται σε βαριά, σοβαρή μέτρια και ελαφρά αναπηρία. Στην πρώτη περίπτωση, στην ελαφρά νοητική αναπηρία το άτομο με την είσοδο του στην εκπαίδευση είναι πιθανό να παρουσιάσει κάποιες μαθησιακές δυσκολίες, ενώ στην ενήλικη ζωή του είναι σε θέση να κοινωνικοποιηθεί και να ενταχθεί σε δραστηριότητες. Αν και το άτομο αυτό θεωρείται ενήλικας το νοητικό του επίπεδο βρίσκεται στην ηλικία των 9 με 12 ετών. Στη μέτρια νοητική αναπηρία,, που συνοδεύεται από σημαντική αναπτυξιακή καθυστέρηση, το άτομο μπορεί με την κατάλληλη βοήθεια να αναπτύξει ορισμένες επικοινωνιακές και μαθησιακές δεξιότητες. Στην ενήλικη ζωή χρειάζονται την υποστήριξη για την καθοδήγηση από κάποιον άλλο ενήλικα, καθώς το νοητικό τους επίπεδο βρίσκεται στην ηλικία των 6-9 ετών. Όσον αφορά στη σοβαρή νοητική αναπηρία, τα άτομα αυτά δεν μπορούν να αυτοεξυπηρετηθούν και να ζήσουν αυτόνομα, καθώς το νοητικό τους επίπεδο είναι ακόμα πιο χαμηλό μεταξύ των 3-6 ετών. Τέλος, στη βαριά νοητική αναπηρία, το άτομο χρειάζεται τη διαρκή βοήθεια και την κοινωνική υποστήριξη, καθώς δεν υπάρχει δυνατότητα επικοινωνίας και ορισμένες φορές και μετακίνησης (Carr & Linehan, 2016).

Συνεκπαίδευση

Η συνεκπαίδευση των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αποτελεί ένα ζήτημα, που απασχολεί τα τελευταία χρόνια την Ελλάδα, αλλά και άλλες ευρωπαϊκές χώρες. Ο λόγος συζήτησής της σχετίζεται με τα οφέλη, αλλά και τις δυσκολίες, που έχει η συγκεκριμένη διαδικασία. Η συγκεκριμένη διαδικασία σημαίνει ισότητα ευκαιριών για όλους τους μαθητές, η οποία ξεκινά από την κοινωνία και στη συνέχεια διαπερνά την εκπαιδευτική διαδικασία. Σημαίνει την κατανόηση των δικαιωμάτων των ατόμων με αναπηρία και την ενσωμάτωση όλων των αξιών της κοινωνίας (Armstrong, κ.ά., 2016). Η ένταξη των μαθητών με αναπηρία μέσω της συνεκπαίδευσης διαφέρει από την παραδοσιακή μορφή διδασκαλίας καθώς χαρακτηρίζεται από ακρίβεια στην υλοποίηση και κοινωνική κατανόηση (Guise, κ.ά., 2017). Η συνεκπαίδευση, ορίζεται ως η συνεργασία του εκπαιδευτικού της ειδικής αγωγής με τον εκπαιδευτικό της τυπικής εκπαίδευσης, προκειμένου να καλύψουν τις ανάγκες των μαθητών με αναπηρία στην τυπική εκπαίδευση. Η συνεργασία μέσω «του συνδυασμού επιστημονικών γνώσεων, προοπτικών και δυνατοτήτων» συμβάλει στη βελτίωση τους (Tucker, 2018). Η συνεκπαίδευση στηρίζεται στο διάλογο μεταξύ των εκπαιδευτικών για ζητήματα εκπαιδευτικά προκειμένου να βρεθούν λύσεις. Ο διάλογος αυτός λύνει και μακροπρόθεσμα προβλήματα, αλλά βοηθάει και στην ανάπτυξη της καλής επικοινωνίας και την επίλυση των προβλημάτων στο αρχικό τους στάδιο, πριν λάβουν μεγάλη έκταση (Guise, κ.ά., 2017). Η συνεκπαίδευση συμπεριλαμβάνει τέσσερις διαστάσεις: α) τη συνεργασία του εκπαιδευτικού τυπικής

εκπαίδευσης με τον εκπαιδευτικό ειδικής εκπαίδευσης και αγωγής β) την αμοιβαιότητα στην ευθύνη για τη διδασκαλία γ) την αντίληψη της διαφορετικότητας από όλους τους μαθητές και δ) τη χωρική διάσταση, καθώς οι μαθητές συνυπάρχουν σε έναν ενιαίο χώρο (Manropalias & Athanasiou, 2017).

Η συνεκπαίδευση διευκολύνει τη συνδιδασκαλία, καθώς ένα άτομο είναι δύσκολο να κατέχει όλες τις απαραίτητες γνώσεις (Friend, κ.ά., 2010), αποτελεί μια διαδικασία κατά την οποία οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και χωρίς έχουν πρόσβαση στο κοινό αναλυτικό πρόγραμμα, ενώ απαιτεί τη συνεργασία επαγγελματιών με διαφορετική εξειδίκευση (Friend, 2016). Ωστόσο, πέρα από μια λειτουργική συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητος ο εφοδιασμός του σχολείου με τα απαραίτητα υλικοτεχνικά μέσα προκειμένου να υπάρχει μια δημιουργική εκπαιδευτική διαδικασία (Κουντουριώτου, κ.ά., 2016).

Στάσεις εκπαιδευτικών τυπικής εκπαίδευσης για τη συνεκπαίδευση

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν μια θετική στάση προς τη συνεκπαίδευση των μαθητών με διαφορετικά εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά στην τυπική εκπαίδευση. Η στάση τους αυτή συνοδεύεται με την κατανόηση και την θέληση τους για να βοηθήσουν τα παιδιά με αναπηρία (Swain & Nordness, 2012). Κοινό χαρακτηριστικό τους είναι η προθυμία να εργαστούν σε αυτό το μαθησιακό περιβάλλον, γεγονός, που οδηγεί σε μια επιτυχημένη συνεκπαίδευση (Sprecht & Richmond, 2016). Ωστόσο, έχει εκφραστεί και η αντίθετη αντίληψη, δηλαδή οι εκπαιδευτικοί να εκφράζουν αντίρρηση προς τη συνεκπαίδευση εξαιτίας, της έλλειψης ετοιμότητας για την εφαρμογή της στο εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Οι εκπαιδευτικοί παρά την θέληση τους υποστηρίζουν ότι δεν έχουν λάβει τις κατάλληλες γνώσεις, ώστε να μπορούν να διαχειριστούν μια ανομοιογενή σχολική τάξη. Έτσι ορισμένες φορές έρχονται σε δύσκολη θέση και αισθάνονται ανασφαλείς, εφόσον δεν έχουν τα κατάλληλα εφόδια και τις τεχνικές για να ανταπεξέλθουν στη διδασκαλία. Οι εκπαιδευτικοί δεν νιώθουν προετοιμασμένοι να διδάξουν σε μαθητές με νοητική αναπηρία, θεωρούν ότι δεν έχουν λάβει τη σωστή κατάρτιση για να διδάξουν σε ένα ανομοιογενές τμήμα (Burge, 2017). Στα παραπάνω συμβάλλουν η ελλιπή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η έλλειψη συνεργασίας με τους γονείς και το μη κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό (Κουντουριώτου, κ.ά., 2016).

Καθοριστικής σημασίας για τη στάση,, που θα διατηρούν οι εκπαιδευτικοί για τη συνεκπαίδευση ενός μαθητή με αναπηρία στο τυπικό σχολείο, είναι η φύση και το είδος της αναπηρίας του. Οι εκπαιδευτικοί προτιμούν να ενταχθούν στην τυπική εκπαίδευση μαθητές με κινητικές ή αισθητηριακές αναπηρίες, συγκριτικά με μαθητές με μαθησιακές ή συμπεριφοριστικές δυσκολίες. Σύμφωνα με τις απόψεις τους, οι ανάγκες κάθε μαθητή σε σχέση με το είδος της αναπηρίας του, επηρεάζει την εκπαιδευτική διαδικασία (διαχείριση υπολοίπων μαθητών, οργάνωση διδακτικού χρόνου και υλικού, διευθέτηση σχολικού χώρου κλπ.), που προσαρμόζεται πάνω σε αυτές (Solis & Vaughn, 2012). Οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι οι συγκεκριμένοι μαθητές παρουσιάζουν περισσότερες δυσκολίες και αναγνωρισμένες ανάγκες σε σχέση με άλλες αναπηρίες. Όπως επίσης, παρουσιάζουν δυσκολία στην κοινωνική τους ένταξη και στη δημιουργία κοινωνικών δικτύων (Horner-Johnson, κ.ά., 2002). Οι

μαθητές με νοητική αναπηρία δεν θα είναι ικανοί να λάβουν ηγετικό ρόλο εντός των κοινωνικών σχέσεων στο σχολικό χώρο (Shogren & Plotner, 2012).

Οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι η εφαρμογή της συνεκπαίδευσης σε μαθητές με νοητική αναπηρία, απαιτεί λειτουργικά τμήματα με μικρό αριθμό μαθητών και τη δημιουργία πιο εξειδικευμένων πολιτικών συνεκπαίδευσης για τους συγκεκριμένους μαθητές. Η αλλαγή στις πολιτικές της συνεκπαίδευσης μπορεί να επιτευχθεί μέσα από δράσεις επαγγελματιών, μη-κυβερνητικών οργανώσεων και συνδέσμων ανθρωπίνων δικαιωμάτων (Memisevic & Hodzic, 2011).

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να εξετάσει τις στάσεις των εκπαιδευτικών για τη συνεκπαίδευση και την ένταξη των μαθητών με νοητική αναπηρία στην τυπική εκπαίδευση.

Μέθοδος

Συμμετέχοντες

Οι συμμετέχοντες της έρευνας ήταν 8 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί ήταν 5 και οι άνδρες 3. Η ηλικία των εκπαιδευτικών ήταν 30-50 και δεν διέθεταν καμία μεταπτυχιακή εκπαίδευση. Το μορφωτικό επίπεδο των γονιών τους ήταν μεταξύ της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Εργαλείο

Το εργαλείο, που χρησιμοποιήθηκε για την έρευνα ήταν η ημι-δομημένη συνέντευξη διότι ήταν αναγκαία η μελέτη σε βάθος των στάσεων τόσο των εκπαιδευτικών. Το ερευνητικό εργαλείο είχε ως θεματικές ενότητες, που σχετίζονταν με την έννοια της αναπηρίας, τα άτομα με νοητική αναπηρία, τις διαδικασίες συνεκπαίδευσης τους, τις στάσεις των εκπαιδευτικών και των υπολοίπων μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας απέναντι σε αυτή και την υπάρχουσα κατάσταση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Ευρήματα

Οι εκπαιδευτικοί εντάσσουν την αναπηρία στο πλαίσιο της διαφορετικότητας, ορίζοντας την ως ένα κοινωνικό δημιούργημα, μια κοινωνική κατασκευή εξαρτημένη από τις κυρίαρχες αντιλήψεις στην κοινωνία. Χαρακτηριστικά αναφέρουν: «Η διαφορετικότητα είναι κοινό χαρακτηριστικό όλων των ανθρώπων όλοι μεταξύ μας είμαστε διαφορετικοί απλά σαν κοινωνία έχουμε δημιουργήσεις εμείς και τα θεωρούμε αποδεκτά και διαφοροποιούν σε σχέση με άλλους». Ωστόσο οι όροι, που χρησιμοποιούνται προκειμένου να περιγράψουν την αναπηρία έχουν αρνητική χροιά. Χαρακτηριστικά δηλώνουν: «Η αναπηρία είναι μια λειτουργική βλάβη, που κάνει τον άνθρωπο με αναπηρία διαφορετικό και του αλλάζει την ζωή του την κάνει πιο δύσκολη». Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας μας ήταν σε θέση να απαριθμήσουν αρκετές από τις μορφές της αναπηρίας ή των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Χαρακτηριστικά αναφέρουν:

Υπάρχουν διάφορες μορφές όπως οι μαθησιακές δυσκολίες, η δυσλεξία τα προβλήματα ακοής και όρασης η νοητική αναπηρία τα

προβλήματα συμπεριφοράς η διαταραχή ελλειμματικής προσοχής ο αυτισμός η σωματική αναπηρία τα προβλήματα ψυχικής υγείας και τα χαρακτηριστικά παιδιά.

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να δώσουν με ακρίβεια τον ορισμό της νοητικής αναπηρίας. Χαρακτηριστικά αναφέρουν:

Σχετίζεται με το νοητικό επίπεδο του μαθητή και ο δείκτης είναι κάτω από το 70 ο μαθητής έχει δυσκολίες στην προσαρμογή, αλλά και στην ικανότητα του να ανταπεξέρχεται στις ικανότητες της κοινωνίας και δεν μπορεί να αντιληφθεί αφηρημένες έννοιες.

Η στάση τους διαφαίνεται να είναι θετική, έτσι αναφέρουν: «Πλέον οι εκπαιδευτικοί είναι ευαισθητοποιημένοι και έχουν τις κατάλληλες γνώσεις και τα εργαλεία, ώστε να διαχειριστούν ένα μαθητή εντός εισαγωγικών διαφορετικών από τα υπόλοιπα και θέλουν τα παιδιά με αναπηρία στη τάξη τους». Ενώ, θεωρούν ότι μπορούν να βοηθήσουν ένα παιδί με αναπηρία και ότι αυτή τους η πράξη θα συμβάλλει στο να νιώσουν περισσότερη ικανοποίηση. Συγκεκριμένα αναφέρουν: «Φυσικά κίνητρα και ικανοποίηση όταν βλέπεις ότι το παιδί βελτιώνεται και εντάσσεται στην ομάδα αυτό σου προσφέρει ικανοποίηση».

Οι εκπαιδευτικοί όρισαν τη συνεκπαίδευση ως μια διαδικασία συνεργασίας δύο ειδικοτήτων. Δηλαδή, του εκπαιδευτικού γενικής εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού ειδικής εκπαίδευσης σε ένα τμήμα με μαθητές με τυπικά αναπτυσσόμενα χαρακτηριστικά και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Χαρακτηριστικά αναφέρουν: «Συνεκπαίδευση είναι η συνύπαρξη και η συνδιδασκαλία μαθητών με διαφορετικές ανάγκες και δυνατότητες και απαιτεί τη συνεργασία εκπαιδευτικού γενικής και ειδικού παιδαγωγού». Η στάση τους απέναντι στη συνεκπαίδευση είναι θετική και θεώρησαν καθοριστικό το ρόλο του σχολείου για να εξαλειφθούν οι «παραδοσιακές» αντιλήψεις για την αναπηρία. Όπως αναφέρουν:

Η ένταξη των ατόμων με αναπηρία είναι πολύ σημαντική υπόθεση γιατί η αναπηρία αφορά και την κοινωνία και δεν πρέπει να φαίνεται ως ατομικό χαρακτηριστικό. Η κοινωνία είναι ουσιαστικά αυτή, που δημιουργεί τα ελλείμματα και βάζει εμπόδια στους ανθρώπους. Το σχολείο πρέπει να εξαλείψει αυτές τις αντιλήψεις και πρέπει να εστιάσει στις δυνατότητες του παιδιού να το εντάξει ομαλά στο σχολείο.

Τα τμήματα ένταξης και η παράλληλη στήριξη ως ενταξιακές μορφές εκπαίδευσης παίζουν σημαντικό ρόλο και συμβάλλουν στην άρση του αποκλεισμού. Χαρακτηριστικά αναφέρουν:

Από προσωπική μου εμπειρία οφείλω να σας πω ότι τόσο η ένταξη, όσο και η παράλληλη στήριξη παίζουν σημαντικό ρόλο στην εξάλειψη των στερεοτύπων,, που σας ανέφερα παραπάνω. Ακόμη βοηθούν τον μαθητή να αναπτυχθεί μαθησιακά, αλλά και κοινωνικά, ώστε με τις κατάλληλες προσαρμογές να μπορέσει να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις του σχολείου, αλλά και της ευρύτερης κοινωνίας.

Κεντρικό ρόλο στη συνεκπαίδευση κατέχει η συνεργασία του εκπαιδευτικού τυπικής εκπαίδευσης με τον εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής, αλλά και με τις άλλες ειδικότητες. Όπως αναφέρουν:

Ειδικότητες όπως ο ψυχολόγος ο κοινωνικός λειτουργός ο λογοθεραπευτής θα πρέπει να συνεργάζονται ο ψυχολόγος να στηρίζει την οικογένεια και το παιδί ο κοινωνικός λειτουργός να διερευνήσει το οικογενειακό περιβάλλον να δει μήπως υπάρχουν προβλήματα άλλα στην οικογένεια πέρα από την αναπηρία ενδοοικογενειακή βία φτώχεια να έχουν ανάγκη από τρόφιμα και ο λογοθεραπευτής να το βοηθήσει με την ανάπτυξη του λόγου του εφόσον αυτά τα παιδιά δεν αναπτύσσουν το λόγο.

Υποστηρίζουν, επίσης, ότι η ένταξη των μαθητών με αναπηρία εξαρτάται από το είδος της αναπηρίας, γιατί πολλές φορές η φύση της αναπηρίας δεν επιτρέπει την ένταξη του μαθητή στην τυπική εκπαίδευση. Χαρακτηριστικά αναφέρουν:

...ο μαθητής με τη νοητική αναπηρία σε πόσο βαθμό έχει τη νοητική αναπηρία θεωρώ ότι η ένταξη του στη γενική εκπαίδευση γίνεται μέσα από τα τμήματα ένταξης για να μπορέσει να προχωρήσει στο ίδιο επίπεδο όπως οι άλλοι μαθητές....,

πάλι παίζει ρόλο ο βαθμός αναπηρίας εδώ πιστεύω εγώ εε καλά είναι να η συνύπαρξη είναι θετική εγώ πιστεύω από ψυχολογικής άποψης βοηθά και το ίδιο το παιδί και τους γονείς πολλές φορές....

... αλλά για τα παιδιά με νοητική αναπηρία δεν είναι εύκολη η ένταξη λόγω της αναπηρίας.

Τα εμπόδια ενός παιδιού με νοητική αναπηρία για την ένταξη του στη γενική εκπαίδευση αφορούν το γνωστικό κομμάτι και τις κοινωνικές δεξιότητες. Όπως αναφέρουν:

Τα εμπόδια μπορεί να είναι μαθησιακά, γιατί το παιδί έχει κάποιες συγκεκριμένες δυνατότητες, οι οποίες μπορεί να θεωρηθούν ανεπαρκείς σε σχέση με το αναλυτικό πρόγραμμα αξίζει να σημειωθεί όμως, ότι υπάρχουν και κοινωνικές δυσκολίες και ... βασικά κοινωνικά εμπόδια, καθώς το παιδί δυσκολεύεται στην κοινωνικοποίηση και δέχεται την απόρριψη των συμμαθητών τους βιώνοντας έτσι τη μοναξιά.

Οι δυσκολίες της ένταξης είναι πολλές όπως αναφέρουν στις μέρες μας. Χαρακτηριστικά αναφέρεται: «Οι ελλείψεις στην εποχή μας είναι πολλές πρώτον δεν υπάρχει κατάλληλα διαμορφωμένος χώρος, δεύτερον δεν υπάρχουν κατάλληλα υλικά και εποπτικά μέσα τρίτον υπάρχει έλλειψη έγκαιρης διάγνωσης».

Ακόμα θεωρούν ότι οι υπόλοιποι μαθητές απορρίπτουν το παιδί με αναπηρία, όπως και οι υπόλοιποι γονείς είναι αρνητικοί ως προς την ένταξή τους. Εκπαιδευτικοί αναφέρουν:

Συνήθως οι μαθητές τον απορρίπτουν και τον θεωρούν ανίκανο και διαφορετικό ή μάλλον ξένο, βέβαια, υπάρχουν και μαθητές οι οποίοι είναι αρκετά ευαισθητοποιημένοι και πρόθυμοι να βοηθήσουν

Οι γονείς συνήθως δεν θέλουν τα παιδιά τους να συνυπάρχουν στην ίδια τάξη με το μαθητή, που βιώνει μια αναπηρία θεωρούν ότι ο μαθητής αυτός δεν μπορεί να ανταπεξέλθει στις ανάγκες ή μάλλον στο πρόγραμμα του σχολείου της τάξης και έτσι κατεβάζει το μέσο όρο και το επίπεδο εντός εισαγωγικών των παιδιών τους.

Επίσης, όσον αφορά στις εκπαιδευτικές πολιτικές για την νοητική αναπηρία οι εκπαιδευτικοί δεν γνωρίζουν ακριβώς τι εφαρμόζεται και πιστεύουν ότι αυτές δεν συμβάλλουν σημαντικά για την εκπαίδευση των παιδιών με νοητική αναπηρία. Χαρακτηριστικά αναφέρουν:

Θεωρώ ότι τα τελευταία χρόνια δεν έχουν γίνει αρκετές προσπάθειες ώστε να επιτευχθεί η πλήρη ένταξη των ατόμων με νοητική αναπηρία στο γενικό σχολείο και υπάρχουν και πολλά ελλείμματα όπως τα υλικά και οι επιμορφώσεις

Θεωρώ ότι τα τελευταία χρόνια δεν έχουν γίνει αρκετές προσπάθειες ώστε να επιτευχθεί η πλήρη ένταξη των ατόμων με νοητική αναπηρία στο γενικό σχολείο και υπάρχουν και πολλά ελλείμματα όπως τα υλικά και οι επιμορφώσεις

...δεν υπάρχουν οι κατάλληλες υποδομές δεν υπάρχουν υπολογιστές....

Σχετικά με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών υποστηρίζουν ότι είναι απαραίτητη η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σχετικά με την ειδική αγωγή αλλά και να προσωπική προσπάθεια. Χαρακτηριστικά αναφέρεται:

Θεωρώ ότι γίνονται προσπάθειες επιμόρφωσης και ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών για τις αναπηρίες των μαθητών πέρα από αυτό όμως, οι εκπαιδευτικοί στην προσπάθεια τους να συνεισφέρουν και να επιλύσουν τα προβλήματα των παιδιών αυτών αναζητούν και διαβάζουν όλο και περισσότερα για το ζήτημα αυτό

αν και υπάρχουν σημαντικές ελλείψεις τις κρατικής πολιτικής σχετικά με αυτή: «.....και τέταρτον οι επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής είναι ανεπαρκείς».

Συζήτηση

Σκοπός της παρούσας εργασία ήταν να εξετάσει τις στάσεις των εκπαιδευτικών για τη συνεκπαίδευση και την ένταξη των μαθητών με νοητική αναπηρία στην τυπική εκπαίδευση. Σύμφωνα με τις απόψεις τους ως θεσμός η συνεκπαίδευση είναι πολύ σημαντικός, για την ένταξη των μαθητών με αναπηρία στην τυπική εκπαίδευση, αλλά υπάρχει ένα αδύναμο πλαίσιο εφαρμογής της. Οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν μια θετική στάση προς την ένταξη των με αναπηρία στην τυπική εκπαίδευση. Θεωρούν ότι ένας μαθητής με αναπηρία είναι αναγκαίο να ενταχθεί στην τυπική εκπαίδευση, διότι τα οφέλη, που θα αποκομίσει είναι πολύ σημαντικά. Η στάση τους αυτή συνοδεύεται με την κατανόηση και την θέληση τους για να βοηθήσουν τα παιδιά με αναπηρία, κάτι, που ανευρίσκεται και σε άλλες έρευνες (Swain & Nordness, 2012). Οι

εκπαιδευτικοί της τυπικής αγωγής βλέπουν την αναπηρία από την πλευρά της διαφορετικότητας και θεωρούν ότι η ίδια η κοινωνία κατασκευάζει την αναπηρία.

Όσοσο θεωρούν ότι η συνεκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία δεν είναι τόσο απλή, γιατί εντοπίζονται δυσκολίες στο γνωστικό και στο κοινωνικό κομμάτι. Θεωρούν ότι η ένταξη των μαθητών με αναπηρία εξαρτάται από το είδος της αναπηρίας, γιατί πολλές φορές η φύση της αναπηρίας δεν επιτρέπει την ένταξη του μαθητή στην τυπική εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικοί, υποστηρίζουν ότι η ένταξη βαριάς μορφής αναπηρίας, δεν είναι εφικτή με τις υπάρχουσες υποδομές, γεγονός,, που αναδύεται και σε άλλες έρευνες (Solis & Vaughn, 2012). Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας μας, επίσης, είναι σε θέση να ορίσουν τη νοητική αναπηρία και να αναφερθούν στα χαρακτηριστικά της. Γνωρίζουν τον τρόπο και τη διαδικασία διάγνωσης της νοητικής αναπηρίας και ποιες είναι οι απαραίτητες διαδικασίες για την εκπαίδευση των μαθητών. Ενώ, η έλλειψη εκπαιδευτικών πολιτικών σχετικά με τη νοητική αναπηρίας δρα αρνητικά στη συνεκπαίδευση των μαθητών με αναπηρία, καθώς, οι εκπαιδευτικοί δεν γνωρίζουν τις ασκούμενες εκπαιδευτικές πολιτικές. Γεγονός, που ίσως να οφείλεται στην έλλειψη ενημέρωσης και στην απουσία προσωπικού ενδιαφέροντος (Burge, 2017· Friend & Cook, 2010)

Παράλληλα, όπως διαφαίνεται η συνεκπαίδευση επηρεάζεται από τα διαθέσιμα υλικοτεχνικά μέσα και από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, ενώ κεντρικό ρόλο στη συνεκπαίδευση κατέχει η συνεργασία του εκπαιδευτικού τυπικής εκπαίδευσης με τον εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής, αλλά και με τις άλλες ειδικότητες (π.χ. λογοθεραπευτή, κοινωνικό λειτουργό, ψυχολόγο). Σημαντικός παράγοντας είναι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών,, που στηρίζεται στον ελλαδικό χώρο περισσότερο στην ιδιωτική πρωτοβουλία, αν και οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν περαιτέρω επιμόρφωση. Οι Κουντουριώτου και Δημακοπούλου (2016), υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί χωρίς εξειδίκευση έχουν την θέληση για επιμορφωθούν περισσότερο πάνω σε ζητήματα αναπηρίας.

Όσον αφορά στη στάση των γονιών των υπολοίπων μαθητών και των συμμαθητών των παιδιών με αναπηρία, οι εκπαιδευτικοί της έρευνας μας αναφέρουν ότι αυτή είναι αρνητική και ότι δεν επιθυμούν την ένταξη του στο τυπικό σχολείο. Οι γονείς των παιδιών χωρίς αναπηρία, θεωρούν ότι η ένταξη ενός παιδιού με νοητική αναπηρία θα επηρεάσει την επίδοση των δικών τους παιδιών, κάτι, που συμερίζονται και τα παιδιά τους. Σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα οι γονείς των τυπικών μαθητών αντιδρούν αρνητικά στην ένταξη των μαθητών με αναπηρία, γιατί νιώθουν ότι τα παιδιά τους θα υιοθετήσουν αντίστοιχες συμπεριφορές με τους μαθητές με νοητική αναπηρία (Schalock & Brown, 2002). Αν και οι εκπαιδευτικοί θα ένιωθαν ικανοποίηση να βοηθήσουν ένα μαθητή με αναπηρία (Rytivaara & Kershner, 2012).

Η συνεκπαίδευση στον ελλαδικό χώρο δεν έχει φτάσει στην πλήρη εφαρμογή της γεγονός,, που οφείλεται τόσο στο γενικότερο συγκείμενο της ελληνικής κοινωνίας,, που επιβαρύνεται από την οικονομική κρίση,, που μαστίζει τη χώρα, αλλά και από την ατομία των εκπαιδευτικών πολιτικών να καινοτομήσουν και να μετασχηματίσουν την εκπαίδευση σε μία εκπαίδευση για όλους. Η ιατρο-βιολογική προσέγγιση είναι κυρίαρχη τόσο στις απόψεις των γονέων των μαθητών τυπικής ανάπτυξης, όσο στις εκπαιδευτικές πολιτικές. Τα άτομα με νοητική αναπηρία αρκετές φορές καταπιέζονται από τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις, της «ταμπέλας» της διάγνωσης των κρατικών υπηρεσιών και των κατηγοριοποιήσεων και του διαχωρισμού του

εκπαιδευτικού συστήματος. Η ευθύνη της αντιμετώπισης των δυσκολιών τους είναι ατομική-οικογενειακή, το εκπαιδευτικό σύστημα, αρκετές φορές παραβλέπει τα σύγχρονα προτάγματα της συνεκπαίδευσης και της «εκπαίδευσης για όλους». Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας δεν είναι τίποτα από μία επιβεβαίωση των βαθιά ριζωμένων εκπαιδευτικών πολιτικών που ανευρίσκονται σε ελληνικές και διεθνείς έρευνες. Οι εκπαιδευτικοί στέκονται απέναντι σε αυτή την πραγματικότητα με αμφιθυμία τονίζοντας αρκετές φορές τη θετικότητα τους απέναντι στη συνεκπαίδευση, αλλά και επηρεαζόμενοι αρνητικά από τις συνθήκες. Το σύγχρονο πρόταγμα της εκπαίδευσης είναι η διαμόρφωση ενός μαθησιακού πλαισίου λειτουργικής διάδρασης και της ανάδειξης μιας χειραφετημένης παιδαγωγικής πρακτικής, που θα έχει ως βασικές αρχές την ισοτιμία, το σεβασμό της διαφορετικότητας και την κοινωνική αλληλεγγύη και η διαμόρφωση μιας κουλτούρας συλλογικότητας, όπου το άτομο θα πραγματώνεται μέσα από αυτές και θα ταυτίζεται με την κοινωνία.

Βιβλιογραφία

AAIDD. (2018). Definition of intellectual disability. Ανακτήθηκε 2 Απριλίου, 2018, από <http://aaid.org/intellectual-disability/definition>.

Altman, B. M. (2014). Definitions, concepts, and measures of disability. *Annals of epidemiology*, 24(1), 2-7.

Armstrong, F., Armstrong, D., & Barton, L. (2016). *Inclusive education: policy, contexts and comparative perspectives*. Routledge.

Bailey, K., Harris, S. J., & Simpson, S. (2015). Stammering and the social model of disability: Challenge and opportunity. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 193, 13-24.

Burge, P. (2017). A quarter century of inclusive education for children with intellectual disabilities in Ontario: Public perceptions. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 87, 2-22.

Carr, A., Linehan, C., O'Reilly, G., Walsh, P. N., & McEvoy, J. (Eds.). (2016). *The handbook of intellectual disability and clinical psychology practice*. Routledge.

Emens, E. (Ed.). (2017). *Disability and equality law*. Routledge.

Friend, M. (2016). Welcome to co-teaching 2.0. *Educational Leadership*, 73(4), 16-22.

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.

Guise, M., Habib, M., Thiessen, K., & Robbins, A. (2017). Continuum of co-teaching implementation: Moving from traditional student teaching to co-teaching. *Teaching and Teacher Education*, 66, 370-382.

Hadley, W. & Archer, D. E. (2017). College Students with Learning Disabilities: An At-Risk Population Absent from the Conversation of Diversity. Στους E. Kim & K. C. Aquino (Εκδ.), *Disability as diversity in higher education: Policies and practices to enhance student success* (σσ. 75-89). Taylor & Francis.

Harrison, C., Falvo, D., Weiss, V., & Holland, B. E. (2017). *Medical and Psychosocial Aspects of Chronic Illness and Disability*. Jones & Bartlett Learning.

Horner-Johnson, W., Keys, C., Henry, D., Yamaki, K. O. I. F., Oi, F., Watanabe, K., & Fugjimura, I. (2002). Attitudes of Japanese students toward people with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 46(5), 365-378.

Liasidou, A. & Mavrou, K. (2017). Disability rights in Higher Education Programs: The case of medical schools and other health-related disciplines. *Social Science & Medicine*, 191, 143-150.

Mavropalias, T. & Anastasiou, D. (2016). What does the Greek model of parallel support have to say about co-teaching?. *Teaching and Teacher Education*, 60, 224-233.

Memisevic, H. & Hodzic, S. (2011). Teachers' attitudes towards inclusion of students with intellectual disability in Bosnia and Herzegovina. *International Journal of Inclusive Education*, 15(7), 699-710.

Oliver, M. (2017). Defining impairment and disability. Στο E. Emens (Εκδ.), *Disability and equality law* (1-18). Routledge.

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.

Schalock, R. L., Brown, I., Brown, R., Cummins, R. A., Felce, D., Matikka, L., & Parmenter, T. (2002). Conceptualization, measurement, and application of quality of life for persons with intellectual disabilities: Report of an international panel of experts. *Mental Retardation*, 40(6), 457-470.

Schur, L., Kruse, D., & Blanck, P. (2013). *People with disabilities: Sidelined or mainstreamed?* Cambridge University Press.

Shogren, K. A., & Plotner, A. J. (2012). Transition planning for students with intellectual disability, autism, or other disabilities: Data from the National Longitudinal Transition Study-2. *Intellectual and Developmental disabilities*, 50(1), 16-30.

Solis, M., Vaughn, S., Swanson, E., & Mcculley, L. (2012). Collaborative models of instruction: The empirical foundations of inclusion and co-teaching. *Psychology in the Schools*, 49(5), 498-510.

Specht, J., McGhie-Richmond, D., Loreman, T., Mirenda, P., Bennett, S., Gallagher, T., & Lyons, W. (2016). Teaching in inclusive classrooms: Efficacy and beliefs of Canadian preservice teachers. *International Journal of Inclusive Education*, 20(1), 1-15.

Sternberg, R. J. (2015). Teaching for creativity: The sounds of silence. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 9(2), 115.

Swain, K. D., Nordness, P. D., & Leader-Janssen, E. M. (2012). Changes in preservice teacher attitudes toward inclusion. *Preventing School Failure. Alternative Education for Children and Youth*, 56(2), 75-81.

Tucker, T. (2018). *Powerful Co-Teaching: Special Education & General Education*. EBIQ.

Waldschmidt, A., Berressem, H., & Ingwersen, M. (Εκδ.). (2017). *Culture-Theory-Disability: Encounters Between Disability Studies and Cultural Studies*. Transcript Verlag.

Κουντουριώτου, Π., Δημακοπούλου, Μ., & Πολυχρονοπούλου, Σ. (2016). Στάσεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης απέναντι στο δικαίωμα των μαθητών με ε.ε.α. στη συνεκπαίδευση: Ερευνητική μελέτη. Στο Γ. Παπαδάτος, Σ. Πολυχρονοπούλου & Α. Μπαστέα (Επιμ.), Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης τομ. 2014(1) (σσ. 103-115). Αθήνα, Ελλάδα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τομέας Ειδικής Αγωγής και Ψυχολογίας Π.Τ.Δ.Ε. & Κέντρο Μελέτης Και Ψυχοφυσιολογίας και Εκπαίδευσης

Παπαδημητρίου, Α., & Σάλμοντ, Ε. (2016). Η Αυτονομία των Ατόμων με Νοητική Υστέρηση: Σύγκριση Μαθητών και Αποφοίτων Ειδικών Εκπαιδευτικών Πλαισίων. Στο Γ. Παπαδάτος, Σ. Πολυχρονοπούλου & Α. Μπαστέα (Επιμ.), Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης τομ. 2014(2), σσ. 764-774.

Σαρρής, Ε. (2017). Προγράμματα παρέμβασης για την ανάπτυξη του αυτοπροσδιορισμού των μαθητών με νοητική αναπηρία. Στο Γ. Παπαδάτος, Σ. Πολυχρονοπούλου & Α. Μπαστέα (Επιμ.), Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης τομ. 2014(2), σσ. 1168-1183.

**Αναπηρία και κοινωνικός και εκπαιδευτικός αποκλεισμός:
Η περίπτωση των μαθητών με προβλήματα όρασης**

Κακαργιά Δέσποινα

Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια, Πανεπιστήμιο Αιγαίου-Τμήμα Κοινωνιολογίας
socm16008@soc.aegean.gr

Γιαβρίμης Παναγιώτης

Επίκουρος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Αιγαίου-Τμήμα Κοινωνιολογίας
giavrimis@soc.aegean.gr

Γκινάλα Ελισσάβετ

Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια, Πανεπιστήμιο Αιγαίου-Τμήμα Κοινωνιολογίας
socm16002@soc.aegean.gr

Περίληψη

Σκοπός της συγκεκριμένης εργασίας είναι να διερευνηθούν οι απόψεις των δασκάλων τυπικής και ειδικής αγωγής σχετικά με τη συνεκπαίδευση των μαθητών με προβλήματα όρασης στο τυπικό σχολείο και το συνδεδεμένο με αυτήν κοινωνικό και εκπαιδευτικό αποκλεισμό. Οι συμμετέχοντες της έρευνάς μας ήταν εννιά (9) δάσκαλοι τυπικής αγωγής και έξι (6) δάσκαλοι ειδικής αγωγής. Ως εργαλείο έρευνας χρησιμοποιήθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη. Μέσα από το λόγο των εκπαιδευτικών διαφάνηκε ότι: α) υποστηρίζουν τη διαδικασία της συνεκπαίδευσης, β) διακρίνουν σημαντικές αδυναμίες στην ασκούμενη ενταξιακή εκπαιδευτική πολιτική, γ) εμμένουν στις υλικοτεχνικές ελλείψεις, στην ανεπάρκεια εκπαιδευτικών, καθώς και στην ελλιπή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, δ) αναφέρονται στην αναγκαιότητα ύπαρξης δασκάλου παράλληλης στήριξης, ε) θεωρούν ότι η ένταξη των μαθητών με προβλήματα όρασης προκαλεί λιγότερες αντιδράσεις στους γονείς, στ) τονίζουν την ελλιπή επικοινωνία μεταξύ σχολείου και οικογένειας των μαθητών με προβλήματα όρασης, ζ) πιστεύουν ότι η συγκεκριμένη αναπηρία δεν επιτρέπει την ομαλή ένταξη στην αγορά εργασίας.

Λέξεις κλειδιά: αναπηρία, κοινωνικός αποκλεισμός, εκπαιδευτικός αποκλεισμός, μαθητές με προβλήματα όρασης

Disability and social and educational exclusion: The case of students with visual impairments

Kakargia Despoina

Postgraduate Student, University of the Aegean-Department of Sociology
socm16008@soc.aegean.gr

Giavrimis Panagiotis

Assistant Professor, University of the Aegean-Department of Sociology
giavrimis@soc.aegean.gr

Gkinala Elissavet

Postgraduate Student, University of the Aegean-Department of Sociology
socm16002@soc.aegean.gr

Summary

The purpose of this project is to investigate the views of general and special education teachers on the inclusion of pupils with visual impairments within the formal school and the associated with them social and educational exclusion. The participants of our survey were 9 general education teachers and 6 special education teachers. The semi-structured interview was used as a research tool. From the results of the current research indicated that they: a) support inclusive education, b) identify important weaknesses in the educational policy practiced, c) insist on facilities deficiencies, inadequacy of teaching materials and shortage in teachers' education d) refer to the necessity of existence of parallel support teacher, e) consider that the inclusion of students with visual impairments causes fewer parents' reactions, f) emphasize the incomplete communication between school and family of students with visual impairments and g) believe that this disability does not allow for smooth entry into the labor market.

Keywords: disability, social exclusion, educational exclusion, students with visual impairments

Εισαγωγή

Η εννοιολογική προσέγγιση του φαινομένου της αναπηρίας έχει ταλανίσει σε μεγάλο βαθμό την επιστημονική κοινότητα. Οι διαφορετικές απόψεις, που έχουν διατυπωθεί κατά καιρούς, η πολυπλοκότητα, που ενέχεται στο ίδιο το φαινόμενο, το εύρος των διάφορων μορφών αναπηρίας, η ποικιλομορφία στις ιδεολογικές και πολιτικές αντιλήψεις, καθώς, επίσης, και οι νοσηματοδοτήσεις του ίδιου του ατόμου για τον εαυτό του και την αναπηρία, είναι ορισμένοι από τους παράγοντες, που αποτελούν

τροχοπέδη, προκειμένου να αποδοθεί ένας κοινά αποδεκτός ορισμός. Αρχικά, η «Αναπηρία» αναφερόταν στον περιορισμό της ικανότητας ενός ατόμου, για να καλύψει τις καθημερινές του ανάγκες και να εκτελέσει επιτυχώς τις δραστηριότητές του με τέτοιο τρόπο ή μέσο, που για τα υπόλοιπα άτομα θεωρείται «φυσιολογικό» (Kolesar, 1998) ή με βάση τον ορισμό του Ο.Η.Ε. (2006), ανάπηρο θεωρείται κάθε άτομο το οποίο δε δύναται να εξυπηρετήσει από μόνο του τις καθημερινές του ανάγκες και επιθυμίες, είτε αυτές εμπερικλείονται στο πλαίσιο της ατομικής είτε της κοινωνικής του ζωής, εξαιτίας ορισμένων σωματικών, αισθητηριακών, γνωστικών ή συναισθηματικών προβλημάτων, που μπορεί να οφείλονται ή στη γέννησή του ή να αποκτήθηκαν κατά τη διάρκεια της μετέπειτα ζωής του.

Οι παραπάνω προσεγγίσεις της αναπηρίας στιγματίζουν τις δυσκολίες του ατόμου, μέσα από τη φυσιοποίηση της αναπηρίας. Το άτομο με αναπηρία είναι μόνο του απέναντι στους «περιορισμούς» των ιατροβιολογικών δυσκολιών του, γεγονός, που αποτυπώνεται και στο Ν. 3699/2008, όπου αναφέρονται

ως μαθητές με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες [...] όσοι για ολόκληρη ή ορισμένη περίοδο της σχολικής τους ζωής εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες μάθησης εξαιτίας αισθητηριακών, αναπτυξιακών, νοητικών ή γνωστικών προβλημάτων, καθώς και ψυχικές και νευροψυχικές διαταραχές, οι οποίες, σύμφωνα με τη διεπιστημονική αξιολόγηση, επηρεάζουν τη διαδικασία της σχολικής προσαρμογής και μάθησης.

Σήμερα, σύμφωνα με την προσέγγιση του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας, η Αναπηρία αποτελεί ένα πολυμορφικό φαινόμενο και έναν όρο «ομπρέλα» για τις δυσλειτουργίες, καθώς και για τους περιορισμούς της δραστηριότητας και της συμμετοχής και η οποία έχει ως κεντρικό σημείο αναφοράς την ύπαρξη αλληλεπίδρασης, που αναπτύσσεται ανάμεσα στα χαρακτηριστικά μιας κοινωνίας και σε αυτά του ατόμου με αναπηρία (World Health Organization, 2018).

Τέλος, η κοινωνική διάσταση της αναπηρίας αναφέρεται στα εμπόδια και στους περιορισμούς, που ανακύπτουν και υφίστανται τα άτομα με αναπηρία στις σύγχρονες κοινωνίες. Οι δυσκολίες αυτές παραγκωνίζουν, μερικώς ή ολικώς, τα μέλη ενός κοινωνικού συνόλου και δυσχεραίνουν ή αποκλείουν ολοκληρωτικά την πρόσβαση και τη συμμετοχή αυτών στις καθημερινές κοινωνικές, εκπαιδευτικές, επαγγελματικές, πολιτικές, πολιτισμικές και ψυχαγωγικές δραστηριότητες (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011). Ουσιαστικά, η αναπηρία αποτελεί ένα μείζον κοινωνικό και πολιτικό ζήτημα, το οποίο συνδέεται άρρηκτα με τη λειτουργικότητα του ανάπηρου ατόμου, και η οποία τα τελευταία χρόνια βρίσκεται διαρκώς υπό το πρίσμα αδιάλειπτων προσπαθειών ιατρικοποίησης και σωματοποίησής της (Γιαβρίμης, 2015).

Μαθητές με προβλήματα όρασης

Με βάση τα αναφερόμενα από τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας, σχεδόν 285 εκατομμύρια άτομα από τον παγκόσμιο πληθυσμό αντιμετωπίζουν σοβαρές διαταραχές με την όρασή τους και περίπου 39 εκατομμύρια άνθρωποι πάσχουν από ολική τύφλωση (Hashemi, κ.ά., 2017). Στα άτομα με προβλήματα όρασης συμπεριλαμβάνονται δύο βασικές κατηγορίες: α) των ατόμων, που έχουν σχετικά χαμηλή όραση και, ως εκ τούτου, μπορούν να κάνουν χρήση του αλφαβήτου των

βλεπόντων και β) των ατόμων με μειωμένη ή καθόλου όραση,, που μπορούν να κάνουν χρήση της μεθόδου ανάγνωσης και γραφής, Braille (Κατσούλης & Χαλικιά, 2007).

Επίσης, εξαιτίας του γεγονότος ότι υπάρχουν πολλοί μαθητές, οι οποίοι νομικά θεωρούνται τυφλοί, αλλά η μαθησιακή τους διαδικασία στο εκπαιδευτικό σύστημα διεκπεραιώνεται μέσω της χρήσης του συστήματος ανάγνωσης και γραφής των βλεπόντων ατόμων, η εκπαιδευτική κοινότητα προσεγγίζει τα άτομα με προβλήματα όρασης ορίζοντας ως τυφλά τα άτομα εκείνα τα οποία, παρά το γεγονός ότι έχουν υποβληθεί σε χειρουργική επέμβαση, η πάθησή τους δε θεραπεύτηκε εξ' ολοκλήρου και γι' αυτό το λόγο κρίνεται σκόπιμο η εκπαίδευσή τους να παρασχεθεί μέσω της μεθόδου Braille και ως μερικώς βλέποντα τα άτομα εκείνα τα οποία ύστερα από ιατρική παρέμβαση, είναι σε θέση διαβάζουν κείμενα με μεγάλη γραμματοσειρά, αλλά με την ταυτόχρονη βοήθεια μεγεθυντικών οργάνων (Κατσούλης & Χαλικιά, 2007· Mohamad, 2010).

Κοινωνικός και εκπαιδευτικός αποκλεισμός των ατόμων με αναπηρία

Ο κοινωνικός αποκλεισμός είναι ένα πολυδιάστατο κοινωνικό φαινόμενο αποστερήσεων αγαθών και υπηρεσιών (Κατσούλης, 2005) και στην ουσία, περιγράφει μία κατάσταση κατά την οποία υπάρχει απουσία ενεργούς συμμετοχής του ατόμου στα κοινωνικά, οικονομικά, πολιτικά και πολιτιστικά δρώμενα (United Nations, 2016). Παράλληλα, ο κοινωνικός αποκλεισμός έγκεινται στη δύσκολη ανεύρεση κοινωνικών, οικονομικών και υλικών πόρων, στην έλλειψη πρόσβασης στις κοινωνικές δομές και υπηρεσίες, καθώς επίσης και στο χαμηλό επίπεδο ποιότητας ζωής (Levitas, κ.ά., 2007). Μέσω του κοινωνικού αποκλεισμού εκφράζεται η διαδικασία κατασκευής ανισοτήτων σε όλα τα πεδία της κοινωνικής ζωής και εξουσίας και με αυτόν τον τρόπο μετουσιώνονται σε μία δομική έκφραση όλα εκείνα τα γνωρίσματα ανισότητας, που χαρακτηρίζουν τα σύγχρονα καπιταλιστικά συστήματα (Ψημίτης, 2016). Τα άτομα με αναπηρία καλούνται σε καθημερινή βάση να αντιμετωπίσουν πολλά και σοβαρά ζητήματα αποκλεισμού από όλες σχεδόν τις κοινωνικές δομές (World Bank, 2018). Σημαντικό ζήτημα, όπως αναφέρεται από το Ελληνικό Υπουργείο Υγείας, είναι η αδυναμία διεκδίκησης των δικαιωμάτων τους για μία ισότιμη ένταξη στο χώρο της εκπαίδευσης (Υπουργείο Υγείας, 2013).

Παράλληλα, ενώ η διαδικασία της συνεκπαίδευσης των ατόμων με αναπηρίες εκφράζεται έντονα μέσω των διεθνών συμβάσεων και έχει καθιερωθεί ως θεμελιώδες ανθρώπινο δικαίωμα, εντούτοις στις εκπαιδευτικές πολιτικές διαφόρων χωρών εξακολουθούν να αντανακλώνται τα πολιτιστικά και θρησκευτικά πρότυπα της κάθε κοινωνίας (Bakhshi, κ.ά., 2018). Δυστυχώς, τα πρότυπα,, που ακολουθούνται στο υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα επιβάλλονται σε όλους μέσω μίας διαδικασίας υπερκοινωνικοποίησης και η εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία λαμβάνει χώρα μέσα σε ένα αυστηρά δομημένο περιβάλλον,, που είναι πλέον δύσκολο να αλλάξει και δεν αφορά μόνο στις πολιτικές και ιδεολογικές προσεγγίσεις, αλλά και στις επιταγές της εκάστοτε εκπαιδευτικής πολιτικής (Slee, 1997).

Κοινωνικός και εκπαιδευτικός αποκλεισμός των μαθητών με προβλήματα όρασης

Οι δράσεις και οι πολιτικές, που εφαρμόζονται για την κοινωνική ένταξη των ατόμων με προβλήματα όρασης στο κοινωνικό σύνολο βασίζονται ως επί το πλείστον στο ιατρικό μοντέλο, με αποτέλεσμα τα άτομα αυτά να περιθωριοποιούνται και να αποκλείονται από διάφορες κοινωνικές δραστηριότητες.

Σύμφωνα με μελέτες, ο κοινωνικός αποκλεισμός των μαθητών αυτών συναντάται σε διάφορες εκφάνσεις. Άτομα, που αντιμετωπίζουν σοβαρές παθήσεις στην αίσθηση της όρασης έχουν ελλιπή πρόσβαση στην αγορά εργασίας και ακόμα και όταν καταφέρουν να εισαχθούν στον παραγωγικό κύκλο η αμοιβή τους είναι ιδιαίτερα χαμηλή. Παράλληλα, αισθάνονται ότι δε λαμβάνουν καμία ηθική ικανοποίηση από την εργασία, που προσφέρουν, ενώ περιορίζεται σημαντικά η ανάπτυξη των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων τους (Ulldemolins, κ.ά., 2012).

Αξίζει να επισημανθεί ότι, καθώς οι διαταραχές όρασης αποτελούν μία ιδιαίτερη μορφή αναπηρίας, αυτό έχει σαν άμεσο αποτέλεσμα τα άτομα αυτά να αποκλείονται σε σημαντικό βαθμό από το χώρο της εκπαίδευσης. Συναισθήματα άγχους, φόβου και απομόνωσης ενυπάρχουν στην καθημερινή τους ζωή και στην ανάπτυξη των τους διαπροσωπικών σχέσεων (Kasiram & Subrayen, 2013· Nishanthi, 2017).

Η Παγκόσμια Ομοσπονδία Τυφλών υποστηρίζει ότι οι μαθητές με προβλήματα όρασης είναι αυτοί, που βιώνουν πολύ πιο έντονα τον εκπαιδευτικό αποκλεισμό εν συγκρίσει με άτομα, που αντιμετωπίζουν κάποια άλλη μορφή αναπηρίας, καθότι στις υπάρχουσες σχολικές μονάδες τυπικής αγωγής υπάρχουν σοβαρές ελλείψεις, που δεν επιτρέπουν την πρόσβαση των ατόμων αυτών. Η μηδαμινή κατάρτιση των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συγκεκριμένη αναπηρία, και ειδικότερα στο σύστημα ανάγνωσης και γραφής, Braille, η ανυπαρξία δασκάλων, που να είναι σε θέση να καθοδηγήσουν και να προσανατολίσουν τα παιδιά στο χώρο του σχολείου, το ανεπαρκές διδακτικό και εκπαιδευτικό υλικό, καθώς και οι ακατάλληλες εγκαταστάσεις και υποδομές στα σχολεία αποτελούν κάποιους μόνο από τους παράγοντες, που αναστέλλουν την ενσωμάτωση των ατόμων αυτών στο υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα (World Blind Union, 2015).

Μέσα από έρευνες διαφαίνεται ότι οι φραγμοί, που ορθώνονται για την ένταξη των μαθητών αυτών στο χώρο της εκπαίδευσης είναι πολλοί. Τα παιδιά με διαταραχές όρασης αισθάνονται πολλές φορές αβοήθητα, ενοχλημένα και θυμωμένα από την προκλητική και απαξιωτική συμπεριφορά των υπόλοιπων συμμαθητών τους, ενώ ταυτόχρονα διακατέχονται από έντονη απογοήτευση εξαιτίας της έλλειψης ισότιμης πρόσβασης στα εκπαιδευτικά δρώμενα (Tobias & Mukhopadhyay, 2017). Επίσης, ακόμα και η ελλιπής ενημέρωση των ατόμων του οικείου περιβάλλοντός τους σχετικά με την αναπηρία τους ανήκει στους παράγοντες, που παρεμποδίζουν την ομαλή συνεκπαίδευση των μαθητών με προβλήματα όρασης στα τυπικά σχολεία (Brown, κ.ά., 2011).

Τα προβλήματα όρασης στερούν σε σημαντικό βαθμό από ένα άτομο τη δυνατότητα να έρχεται σε άμεση επαφή με τα περιβαλλοντικά ερεθίσματα, κάτι όμως, που μπορεί να βελτιωθεί με την κατάλληλη βοήθεια όλων των μελών της σχολικής κοινότητας (Χιουρέα, 2007), ενώ με την ένταξή του στο πλαίσιο μίας τυπικής τάξης το άτομο μπορεί να αποκτήσει τη δυνατότητα να μοιραστεί από κοινού εμπειρίες και με τους υπόλοιπους συμμαθητές του (Johnson, 2017).

Κρίνεται σκόπιμο να ειπωθεί ότι είναι αναγκαίο να πραγματοποιηθούν ριζικές αλλαγές στο ενιαίο εκπαιδευτικό σύστημα, έτσι ώστε να καλύπτονται οι ανάγκες των μαθητών με προβλήματα όρασης. Θα πρέπει, να ακολουθηθεί μία ενιαία προσέγγιση των παιδιών αυτών μέσω της αγωγής συνεργασίας ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές, ενώ ταυτόχρονα θεωρείται απαραίτητη η πλήρης αναβάθμιση του υλικοτεχνικού εξοπλισμού όλων των σχολικών μονάδων. (American Foundation For Blinds, 2000).

Σκοπός της συγκεκριμένης εργασίας είναι να διερευνηθούν οι απόψεις των δασκάλων τυπικής και ειδικής αγωγής κα εκπαίδευσης σχετικά με την ένταξη των μαθητών με προβλήματα όρασης στο πλαίσιο του τυπικού σχολείου και το συνδεδεμένο με αυτήν κοινωνικό και εκπαιδευτικό αποκλεισμό.

Μέθοδος

Συμμετέχοντες

Τους συμμετέχοντες της έρευνάς μας αποτέλεσαν συνολικά 15 δάσκαλοι, 9 τυπικής αγωγής και 6 ειδικής αγωγής και εκπαίδευση. Από τους 15 εκπαιδευτικούς οι τρεις ήταν άντρες και οι υπόλοιπες δώδεκα, γυναίκες.

Εργαλείο έρευνας

Διενεργήθηκε πρωτογενής ποιοτική έρευνα με τη χρήση του εργαλείου της ημιδομημένης συνέντευξης σε δημοτικά σχολεία τυπικής αγωγής. Το ερευνητικό εργαλείο είχε ως θεματικές ενότητες, που σχετιζόνταν με την έννοια της αναπηρίας, τα άτομα με προβλήματα όρασης, τις διαδικασίες συνεκπαίδευσης τους, τις στάσεις των εκπαιδευτικών και των υπολοίπων μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας απέναντι σε αυτή και την υπάρχουσα κατάσταση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Ευρήματα

Από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας μας διαφάνηκε ότι εκπαιδευτικοί αν και υποστηρίζουν τη διαδικασία της συνεκπαίδευσης, εντοπίζουν σημαντικές αδυναμίες στην υπάρχουσα ενταξιακή πολιτική, γεγονός, που παρεμποδίζει την ισότιμη ένταξη των ατόμων με αναπηρία στα σχολεία τυπικής αγωγής. Χαρακτηριστικά αναφέρουν:

Η εκπαίδευση επιβάλλεται να είναι ισότιμη, δηλαδή το κάθε πρόσωπο με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να παίρνει όσα έχει ανάγκη και να προσφέρει όσα είναι σε θέση να δώσει. Επίσης, θα πρέπει να υπάρχει συνεκπαίδευση, ακριβώς επειδή ο διαχωρισμός δημιουργεί και συντηρεί πρακτικές ρατσισμού (εξαιτίας της ιδιαιτερότητας). ...

Θεωρώ ότι οι ήπιες μορφές αναπηρίας μπορούν να αντιμετωπιστούν και να βοηθηθούν τα παιδιά αυτά στο τυπικό σχολείο, εκεί όπου υπάρχει τμήμα ένταξης ή για ιδιαίζουσες περιπτώσεις η παράλληλη στήριξη. ...

... Πιστεύω ότι πρέπει να κατοχυρώνονται τα δικαιώματα των ατόμων αυτών και να τους εξασφαλίζεται το αγαθό της ισότιμης εκπαίδευσης και μόρφωσης ως δικαίωμα κάθε ανθρώπου. Επίσης, να

πραγματοποιούνται συνεχείς επιμορφώσεις εκπαιδευτικών στελέχωσης σχολικών μονάδων με το απαραίτητο προσωπικό και παροχή κατάλληλου υλικού. ...

Ακολουθως, αναφέρουν ότι το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας χωλαίνει σε σημαντικό βαθμό στην ύπαρξη κατάλληλης τεχνολογικής και κτιριακής υποδομής, ενώ δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στη διαρκή επιμόρφωση, που πρέπει να παρέχεται στους εκπαιδευτικούς τυπικής και ειδικής αγωγής. Εμμένουν, όμως, στο γεγονός ότι οι ενέργειες, που πραγματοποιούνται για το συγκεκριμένο εγχείρημα από τους αρμόδιους φορείς είναι ελλιπείς και χρήζουν περαιτέρω προσπάθειας. Χαρακτηριστικά αναφέρουν:

Το εκπαιδευτικό σύστημα σήμερα έχει πάρα πολλές ελλείψεις. Αυτό μπορεί να έχει να κάνει με την ελλιπή κατάρτιση του προσωπικού, με την κτιριακή υποδομή, με τη διαθεσιμότητα προσώπων στο σχολείο. Όλα αυτά εμποδίζουν την ακαδημαϊκή εκπαίδευση των μαθητών.

Για τυφλούς μαθητές θεωρώ ότι όπως είναι τα πράγματα σήμερα δεν υπάρχει η κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή. Θα μπορούσε να βοηθήσει κατά πολύ ο Η/Υ. Υπάρχουν υπολογιστές αποκλειστικά για τυφλά παιδιά. Δηλαδή, πρέπει να υπάρχει ο κατάλληλος υλικοτεχνικός εξοπλισμός. Επίσης, υπάρχουν παιχνίδια και όργανα για τέτοια παιδιά, ανάλογα με τη βλάβη, που έχει το κάθε παιδί, ποια μορφή και σε τι βαθμό βρίσκεται, εάν είναι συνδυασμός... Για παράδειγμα, ένα παιδί μπορεί να είναι τυφλό και να έχει και κινητικά προβλήματα. Τα γενικά σχολεία υστερούν στον υλικοτεχνικό εξοπλισμό για τα παιδιά αυτά. ...

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε τέτοια θέματα θα έπρεπε να είναι συνεχής, υποχρεωτική και δωρεάν, γιατί οι ανάγκες της σχολικής πραγματικότητας το απαιτούν και αρκετές φορές δεν μπορούμε να ανταποκριθούμε στο βαθμό, που θα έπρεπε. Θα πρέπει να υπάρχει στενή συνεργασία, κοινή προγραμματισμένη πορεία, από κοινού ορισμός βραχυπρόθεσμων και μακροπρόθεσμων στόχων για την εξέλιξη του μαθητή με αναπηρία.

Επίσης, θεωρούν αναγκαία την ύπαρξη δασκάλου παράλληλης στήριξης μέσα στη τυπική τάξη, καθώς θα βοηθήσει σημαντικά το μαθητή να συμμετέχει ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία, και να νιώθει ασφάλεια κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων με το δάσκαλο δίπλα του. Χαρακτηριστικά αναφέρουν:

Όλοι οι μαθητές πρέπει να έχουν ίσες ευκαιρίες και όταν υπάρχει κάποια αναπηρία σε οποιονδήποτε τομέα να υπάρχει ο δάσκαλος της παράλληλης στήριξης, έτσι ώστε το παιδί αυτό να μπορεί να είναι στην τάξη, να μπορεί να μοιράζεται κοινές εμπειρίες με τα υπόλοιπα παιδιά, που δεν έχουν μειονεξίες, γιατί μέσα από αυτό θα το βοηθήσεις το παιδί να κοινωνικοποιηθεί και να δεχτεί πολύ πιο εύκολα τη μειονεξία του, να την αντιμετωπίσει και να προχωρήσει με αυτή.

Πρέπει να έχει παράλληλη στήριξη το παιδί κοντά, να είναι η δασκάλα συνέχεια κοντά του. Θα πρέπει να έχει μία βοήθεια δίπλα του. Εφόσον

μία αίσθηση δε λειτουργεί, η όραση, θέλει κάποιον δίπλα του να το βοηθάει στις ανάγκες του.

Ιδιαίτερα η παράλληλη στήριξη είναι πολύτιμη βοήθεια τόσο για το παιδί όσο και για το δάσκαλο της τάξης του. Έτσι, δεν καταλήγουν αυτά τα παιδιά απλοί ακροατές, αλλά τους δίνεται η δυνατότητα να κατανοήσουν τις έννοιες, που διδάσκονται και να συμμετέχουν ενεργά τονώνοντας την αυτοπεποίθησή τους και δημιουργώντας δεσμούς με τους συμμαθητές τους.

Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν πως οι γονείς των υπόλοιπων παιδιών διατηρούν μία επιφυλακτική στάση απέναντι στην ένταξη μαθητών με προβλήματα όρασης στο πλαίσιο μίας τυπικής τάξης. Παράλληλα, όμως, τονίζουν ότι η συγκεκριμένη αναπηρία προκαλεί λιγότερες αντιδράσεις συγκριτικά με κάποιες άλλες μορφές αναπηρίας. Χαρακτηριστικά αναφέρουν:

Αρχικά, οι γονείς των συμμαθητών είναι επιφυλακτικοί με την παρουσία ενός μαθητή με αναπηρία στην τάξη, ίσως είναι και λίγο αρνητικά προκατειλημμένοι. Σκέφτονται ότι μπορεί να καθυστερεί η φοίτηση των δικών τους παιδιών. Θεωρώ, όμως, ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού θα τα αλλάξει και πάλι όλα αυτά και με τον καιρό θα δουν και οι υπόλοιποι γονείς ότι δεν παρεμποδίζεται η φοίτηση των δικών τους παιδιών.

Επειδή το τυφλό παιδί δε δημιουργεί προβλήματα, αν δεν έχει άλλα ζητήματα, συνήθως υπερκίνητα ή να έχει εξάρσεις ή να φωνάζει στην τάξη, δε δημιουργεί πρόβλημα στην τάξη και δεν έχουμε και από τους γονείς αντιδράσεις. Αλλά σε άλλες περιπτώσεις, όμως, υπάρχουν αντιδράσεις, εάν το παιδί έχει εκρήξεις θυμού ή αν δεν αφήνει τα άλλα παιδιά να προσέξουν και να κάνουν μάθημα.

Επιπρόσθετα, αναφέρουν πως, προκειμένου ένα παιδάκι με προβλήματα όρασης να ενταχθεί ομαλά στο σχολικό περιβάλλον, θα πρέπει να υπάρχει διαρκής και εποικοδομητική επικοινωνία μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας του παιδιού, κάτι, όμως,, που δεν υφίσταται στη σημερινή σχολική πραγματικότητα. Χαρακτηριστικά αναφέρουν:

Ο ρόλος της οικογένειας είναι πάρα πολύ σημαντικός. Όσο πιο γρήγορα αποδεχτεί η οικογένεια την αναπηρία του παιδιού, τόσο πιο εύκολα θα μπορέσει και το παιδί να το αποδεχτεί, να διαχειριστεί το πρόβλημά του και να το αντιμετωπίσει. Και μετά κατ' επέκταση πάμε και στο σχολικό περιβάλλον. Αν η οικογένεια έχει έναν ενθαρρυντικό ρόλο στο παιδί, εμπυχωτικό, σίγουρα θα το μεταδώσει στο παιδί και το ίδιο το παιδί θα πάει στο σχολείο με πολύ καλύτερη ψυχολογία.

Να έχουν συχνή επικοινωνία και στενή συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς και άλλο εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου, αν υπάρχει, όπως κοινωνικούς λειτουργούς, ψυχολόγους, νοσηλευτές κ.λπ. Να τους εμπιστεύονται και να μιλούν ανοιχτά και ειλικρινά μαζί τους για όσα τους προβληματίζουν. Να αποδέχονται το πρόβλημα του παιδιού τους.

Τέλος, η πλειοψηφία των δασκάλων τονίζει ότι η συγκεκριμένη μορφή αναπηρίας, δυστυχώς, παρακωλύει σε μεγάλο βαθμό την ισότιμη πρόσβαση των ατόμων αυτών στην αγορά εργασίας και ο μόνος τρόπος για να δραστηριοποιηθούν στον παραγωγικό κύκλο τα άτομα αυτά είναι να εργαστούν σε ένα προστατευμένο εργασιακό περιβάλλον. Χαρακτηριστικά αναφέρεται:

Η αλήθεια είναι ότι ένα παιδί και αργότερα ένας ενήλικας με αναπηρία και συγκεκριμένα με προβλήματα όρασης είναι δύσκολο να απορροφηθεί στον παραγωγικό κύκλο. Βέβαια, όταν υπάρχει μερική αναπηρία, η οποία έχει δουλευτεί με την κατάλληλη ειδική εκπαίδευση και έχει λάβει τις κατάλληλες θεραπευτικές αγωγές, το σίγουρο είναι ότι ίσως μπορεί και να απορροφηθεί σε κάποια μορφή εργασίας ή σε κάποιο προστατευμένο περιβάλλον εργασίας. Γενικότερα, όμως, δεν έχω ακούσει για πολλές περιπτώσεις παιδιών και αργότερα ενηλίκων με οπτικές διαταραχές, που να έχουν απορροφηθεί πλήρως στον παραγωγικό τομέα.

Συζήτηση

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να διερευνηθούν οι απόψεις των δασκάλων τυπικής και ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης σχετικά με τη συνεκπαίδευση των μαθητών με προβλήματα όρασης στο πλαίσιο του τυπικού σχολείου και το συνδεδεμένο με αυτήν κοινωνικό και εκπαιδευτικό αποκλεισμό. Με βάση τα ευρήματα διαφάνηκε ότι: α) Αν και οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν τη συνεκπαίδευση για τους μαθητές με προβλήματα όρασης, διακρίνουν σημαντικές αδυναμίες στην ασκούμενη ενταξιακή πολιτική. Οι συμμετέχοντες αναφέρουν πως η εκπαίδευση θα πρέπει να είναι ισότιμη και να παρέχεται από κοινού σε όλες τις μαθητικές πληθυσμιακές ομάδες, ανεξάρτητα από την ύπαρξη ή μη αναπηρίας. Θεωρούν πως οι εκπαιδευτικοί της τυπικής αγωγής οφείλουν να προσαρμόζουν την παιδαγωγική διαδικασία στις ανάγκες των μαθητών με προβλήματα όρασης. Παρόλα αυτά, όμως, τονίζουν πως ο τρόπος με τον οποίο εφαρμόζεται σήμερα η ενταξιακή πολιτική για τους συγκεκριμένους μαθητές χωλαίνει σε πολλά σημεία όσον αφορά στη λήψη πρωτοβουλιών και στην πραγματοποίηση στοχευμένων ενεργειών για την αποτελεσματική αντιμετώπιση του εν λόγω ζητήματος. Υπογραμμίζουν πως κρίνεται απαραίτητη η ριζική αναπροσαρμογή του ενταξιακού πλαισίου, β) εμμένουν στις κτιριακές ελλείψεις, στην ανεπάρκεια εκπαιδευτικών και διδακτικών υλικών και στις ελλείψεις στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Οι συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα όσον αφορά στη συνεκπαίδευση των μαθητών με προβλήματα όρασης στα σχολεία τυπικής εκπαίδευσης, τονίζουν πως, προκειμένου αυτή να θεωρηθεί επιτυχής θα πρέπει να υπάρξει πλήρης αναδιαμόρφωση των κτιριακών εγκαταστάσεων, για να είναι ευκολότερη η προσβασιμότητα των συγκεκριμένων μαθητών σε όλους τους χώρους του σχολείου. Επίσης, πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στην ενίσχυση του υπάρχοντος υλικοτεχνικού εξοπλισμού, καθώς και των παιδαγωγικών και διδακτικών εποπτικών μέσων διδασκαλίας, όπως για παράδειγμα είναι τα βιβλία με μεγεθυμένη γραμματοσειρά, οι γραφομηχανές Braille, οι Η/Υ, κλπ. Επιπρόσθετα, κρίνουν απαραίτητη τη διαρκή, δωρεάν και πλήρη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών τυπικής και ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Θεωρούν, επίσης, ότι η συνεχής επικοινωνία ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια του παιδιού θα συμβάλλει στη συλλογική

προσπάθεια όλων να δημιουργηθεί ένα υγιές κλίμα για την ομαλή ένταξη και αποδοχή του παιδιού με προβλήματα όρασης, γ) αναφέρονται στην αναγκαιότητα του θεσμού της παράλληλης στήριξης, την ώρα του μαθήματος, αλλά και στο διάλειμμα. Το παραπάνω θεωρείται απαραίτητο για την ενεργή συμμετοχή του μαθητή με προβλήματα όρασης στην παιδαγωγική διαδικασία, έτσι, ώστε να μην είναι ένας απλός παθητικός ακροατής, και ταυτόχρονα να αισθάνεται ασφάλεια κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων, δ) οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η συνεκπαίδευση των μαθητών με προβλήματα όρασης προκαλεί λιγότερες αντιδράσεις στους γονείς. Ειπώθηκε από τους εκπαιδευτικούς πως επειδή η συγκεκριμένη μορφή αναπηρίας δε δημιουργεί προβλήματα κατά τη διάρκεια του μαθήματος, όπως ο αυτισμός, το Δ.Ε.Π.Π.Υ., οι συναισθηματικές διαταραχές κ.λπ., οι γονείς δεν αντιδρούν ιδιαίτερα έντονα στην ένταξη μαθητών με προβλήματα όρασης στην τάξη του δικού τους παιδιού. ε) Τονίζουν την ελλιπή επικοινωνία μεταξύ σχολείου και οικογένειας των μαθητών με προβλήματα όρασης. Αναφέρουν πως η κατανόηση και η αποδοχή της αναπηρίας του παιδιού μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον αποτελεί ένα σημαντικό παράγοντα, προκειμένου να ενταχθεί στη σχολική κοινότητα και ταυτόχρονα οι γονείς να βρίσκονται σε συνεχή επικοινωνία με το σχολείο και τους αρμόδιους φορείς και στ) πιστεύουν ότι η συγκεκριμένη αναπηρία δεν επιτρέπει την ομαλή ένταξη στην αγορά εργασίας. Σύμφωνα με τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών, ο τομέας της αγοράς εργασίας φαίνεται να είναι εκείνος στον οποίο τα άτομα με προβλήματα όρασης αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα όσον αφορά στην ισότιμη ενσωμάτωσή τους. Ο μόνος τρόπος, για να καταστεί ενεργός η συμμετοχή τους στον παραγωγικό κύκλο είναι η παροχή κατάλληλων γνωστικών και συναισθηματικών εφοδίων από την πλευρά του σχολείου, το οποίο θα συνδράμει σημαντικά στη δραστηριοποίησή τους, έστω και σε ένα «προστατευμένο» εργασιακό περιβάλλον.

Με βάση, λοιπόν, τη θεωρητική προσέγγιση και τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, διαφαίνεται ότι οι δράσεις στις οποίες έχει προβεί το κράτος κατά τη διάρκεια των τελευταίων ετών, προκειμένου να καλύψει τις ανάγκες των μαθητών με αναπηρία, δεν επαρκούν, με αποτέλεσμα η πρόσβαση των ατόμων αυτών τόσο στις κοινωνικές δομές, όσο και στο χώρο της εκπαίδευσης να είναι ζητούμενη. Παρά το γεγονός ότι η ισότιμη πρόσβαση στα κοινωνικά αγαθά και στο εκπαιδευτικό σύστημα θεωρείται διεθνώς θεμελιώδες και αναφαίρετο δικαίωμα όλων των παιδιών, εντούτοις παρατηρείται ότι η ένταξη των ατόμων με αναπηρία στον κοινωνικό ιστό και τη σχολική κοινότητα πραγματοποιείται υπό το πρίσμα αυστηρά δομημένων προτύπων βάσει των οποίων οι ανισότητες φυσικοποιούνται και οξύνονται (Γιαβρίμης, 2015· Slee, 1997· Tobias & Mukhopadhyay, 2017).

Τα άτομα με προβλήματα όρασης έρχονται αντιμέτωπα με διαστάσεις του κοινωνικού και εκπαιδευτικού αποκλεισμού, αφού η ιατρο-βιολογική προσέγγιση αποτελεί το βασικό άξονα των δράσεων, που πραγματοποιούνται από την πλευρά της πολιτείας (Γιαβρίμης, 2015). Είναι γεγονός ότι τα άτομα με σοβαρές δυσκολίες στην όρασή τους καλούνται να αντιμετωπίσουν μόνα τους τις συνέπειες από την περιορισμένη, αν όχι ανύπαρκτη, πρόσβαση στις υπηρεσίες και τα αγαθά των σύγχρονων κοινωνιών. Συγκεκριμένα, στο χώρο της εκπαίδευσης, αν και η συνεκπαίδευση αποτελεί βασικό πρόταγμα της παιδαγωγικής διαδικασίας, υπάρχουν σημαντικές αδυναμίες στην ασκούμενη ενταξιακή πολιτική. Αδυναμίες, που εντοπίζονται σε ένα ευρύ φάσμα στα

σχολεία τυπικής αγωγής και οι οποίες δυσχεραίνουν την εξασφάλιση μίας ισότιμης ένταξης των μαθητών με προβλήματα όρασης στο πλαίσιο αυτών (Kasiram & Subrayen, 2013· Nishanthi, 2017· Ulldemolins κ.ά., 2012).

Συνοψίζοντας, η εκάστοτε εκπαιδευτική πολιτική οφείλει να λαμβάνει υπ' όψιν της τις ανάγκες του κάθε παιδιού ξεχωριστά, για να μπορέσουν να καλλιεργηθούν και αναδειχθούν οι δεξιότητες και οι ικανότητές του, καθώς όταν μία εκπαιδευτική πολιτική έχει διατυπωθεί με πλήρη και κατανοητό τρόπο, αποτελεί τους πυλώνες για την εύρυθμη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος.

Βιβλιογραφία

American Foundation for the Blind (2000). Educating students with visual impairments for inclusion in society. Ανακτήθηκε 22 Μαΐου 2018 από <http://www.afb.org/info/teachers/inclusive-education/35>

Bakhshi, P., Babulal, G., & Trani, J. (2018). Education and disability in a conflict affected context: Are children with disabilities less likely to learn and be protected in Darfur? *World Development*, 106, 248-259. Ανακτήθηκε 22 Μαΐου 2018 από https://ac.els-cdn.com/S0305750X18300299/1-s2.0-S0305750X18300299-main.pdf?_tid=93cb479d-98ba-4a12-a513-44ab7652147d&acdnat=1525999384_e2c0d8be0e0b390b081a6b719bda954

Brown, C., Packer, T. & Passmore, A. (2011). Adequacy of the regular early education classroom environment for students with visual impairment. *The Journal of Special Education*, 46(4), 223-232.

Hashemi, H., Khabazkhoob, M., Mohammad, S., Ostadimoghaddam, H., & Yekta., A. (2017). Visual impairment and blindness in a population-based study of Mashhad. *Iran Journal of Current Ophthalmology*, 30, 161-168.

Johnson, J., (2017). Educating Students with visual impairments in the general education. university of Southern Mississippi. Ανακτήθηκε 22 Μαΐου 2018 από <https://aquila.usm.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2328&context=dissertations>

Kasiram, M. & Subrayen, R. (2013). Social exclusion of students with visual impairments at a tertiary institution in KwaZulu-Natal. *South African Family Practice*, 55(1), 66-72.

Kolesar, R. (1998). Participant observation: A research and assessment approach for multiply disabled populations. *McGrill Journal of Education*, 30(3), 253-264.

Mohamad, N., & Mohd, M. (2010). Students with visual impairments and additional disabilities. International Conference on Learner Diversity. University Kebangsaan Malaysia. Ανακτήθηκε 22 Μαΐου 2018 από https://ac.els-cdn.com/S1877042810021014/1-s2.0-S1877042810021014-main.pdf?_tid=1cc8e559-b618-45eb-9ded-168bcd73da7b&acdnat=1526081064_4a7391949fc8fb2c2e9046e6938c95fb

Nishanthi, R. (2017). Social exclusion of women with visual impairment in Tiruchirappalli District. *International Journal of Trend in Research and Development*, 4(4), 29-31.

Slee, R. (1997). Imported or important theory? Sociological interrogations of disablement and special education. *British Journal of Sociology of Education*, 18(3), 407-419.

Tobias, E. I. & Mukhopadhyay, S. (2017). Disability and social exclusion: Experiences of individuals with visual impairments in the Oshikoto and Oshana Regions of Namibia. *Psychology and Developing Societies*, 29(1), 22-43.

Ulldemolins, A., Lansingh, V., Valencia, L., Carter, M., & Eckert, K. (2012). Social inequalities in blindness and visual impairment: A review of social determinants. *Indian Journal of Ophthalmology*, 60(5), 368-375.

United Nations (2016). Identifying social inclusion and exclusion. Ανακτήθηκε 22 Μαΐου 2018 από <http://www.un.org/esa/socdev/rwss/2016/chapter1.pdf>

World Bank (2018). Disability inclusion. Ανακτήθηκε 22 Μαΐου 2018 από <http://www.worldbank.org/en/topic/disability>

World Blind Union (2015). Joint Submission to the UNCRPD Committee on the education of persons with disabilities for a day of general discussion leading to general recommendation. Ανακτήθηκε 22 Μαΐου 2018 από www.ohchr.org/Documents/.../WBUAndICEVI.doc

World Health Organization (2018). Disabilities. Ανακτήθηκε 22 Μαΐου 2018 από <http://www.who.int/topics/disabilities/en/>

Γιαβρίμης, Π. (2015). Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις. Αυτοέκδοση.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2011). Εκπαίδευση και τύφλωση: Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές. Αθήνα: Πεδίο.

Κατσούλης, Η. (2005). Διαστάσεις του κοινωνικού αποκλεισμού στην Ελλάδα: Κύρια θέματα και προσδιορισμός προτεραιοτήτων πολιτικής. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών.

Κατσούλης, Φ. & Χαλικιά, Ε. (2007). Διαναπηρικός Οδηγός Επιμόρφωσης: Εισαγωγή στην εκπαίδευση των μαθητών με μερική ή ολική απώλεια όρασης. Πάντειο Πανεπιστήμιο: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Ανακτήθηκε 22 Μαΐου 2018 από <http://prosvasimo.gr/docs/pdf/epimorfwtiko-uliko-tuflwsh/Tuflwsh.pdf>

Ο.Η.Ε. (2006). Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία. Ανακτήθηκε 22 Μαΐου 2018 από https://www.unric.org/el/index.php?option=com_content&view=article&id=46

Υπουργείο Υγείας (2013). Παγκόσμια Ημέρα Ατόμων με Αναπηρία. Ανακτήθηκε 22 Μαΐου 2018 από <http://www.moh.gov.gr/articles/news/2076-pagkosmia-hmera-atomwn-me-eidikes-anagkes>

Χιουρέα, Ρ. (2007). Το παιδί με προβλήματα όρασης στο κοινό σχολείο. Ανακτήθηκε 22 Μαΐου 2018 από http://www.elliepek.gr/documents/4o_synedrio_eisigiseis/248_257.pdf

Ψημίτης, Μ. (2016). Σημειώσεις του μαθήματος «Κοινωνικός αποκλεισμός, ευάλωτες κοινωνικές ομάδες και μορφές κοινωνικής περιθωριοποίησης». Πανεπιστήμιο

**Συμπεριληπτική εκπαίδευση μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες:
Οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης**

Σταθά Παρασκευή
MSc Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
evista1992@yahoo.gr

Θάνος Θεόδωρος
Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
ththanos@cc.uoi.gr

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια, με τις επικυρωμένες διακηρύξεις της Σαλαμάνκα (1994) και τη Σύμβαση του ΟΗΕ προωθείται η ιδέα ενός σχολείου για όλους και η συνεκπαίδευση των μαθητών με και χωρίς αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ε.ε.α.), γνωστή και ως συμπεριληπτική εκπαίδευση (inclusion education). Η συμπεριληπτική εκπαίδευση αποσκοπεί στην πλήρη αποδοχή των διαφορετικών ικανοτήτων των παιδιών, στην ανταπόκριση των εκπαιδευτικών σε όλες τις μαθησιακές ανάγκες τους και στην ισότιμη μεταχείρισή τους, χωρίς διακρίσεις. Στη χώρα μας, στο δημοτικό σχολείο, οι μαθητές με αναπηρία και ε.ε.α. μπορούν να φοιτούν σε μια τυπική τάξη με ή χωρίς παράλληλη στήριξη, σε τυπικό σχολείο παρακολουθώντας κάποια μαθήματα στο Τμήμα Ένταξης και σε Ειδικά Σχολεία-Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στη συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι καθοριστικός. Στην παρούσα εργασία εξετάζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη συνεκπαίδευση των μαθητών με και χωρίς ε.ε.α. σε τάξεις των τυπικών σχολείων. Δείγμα της έρευνας αποτελούν 117 δάσκαλοι από διάφορα σχολεία της Ελλάδας. Ως μέσο συλλογής των στοιχείων χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας η πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος είναι θετικοί προς τη συνεκπαίδευση στη γενική τάξη υπό κάποιες προϋποθέσεις και θεωρεί ότι η ύπαρξη των μαθητών με ε.ε.α στη τυπική τάξη δεν παρεμποδίζει την ακαδημαϊκή πρόοδο των μαθητών χωρίς ε.ε.α. Επίσης πιστεύει ότι η αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών με και χωρίς ε.ε.α λειτουργεί θετικά για τους μαθητές με ε.ε.α. τόσο στην κοινωνικοποίησή τους όσο και στην επίτευξη γνωστικών στόχων. Επίσης, θεωρεί ότι η κοινωνική προέλευση των μαθητών με ε.ε.α. επιδρά στην κοινωνικοποίηση και στη σχολική τους επίδοση.

Λέξεις κλειδιά: ειδική, αγωγή, μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, συμπεριληπτική εκπαίδευση, συνεκπαίδευση

Inclusive students' education with or without special educational needs: The views of primary teachers

Statha Paraskevi
MSc, University of Ioannina
evista1992@yahoo.gr

Thanos Theodoros
Associate Professor, University of Ioannina
ththanos@cc.uoi.gr

Summary

Over the last years, according to the upheld provisions of Salamanca (1994) and the UNO treaty, the idea of a school open to anyone, and the simultaneous learning of all students with or without some handicap or special learning disabilities, known as inclusive education, is promoted. Inclusive education aims at fully accepting all different abilities of students, their dependence to any kind of learning needs and being equally treated without discrimination. In our country, at Primary School handicapped children or those with special learning disabilities are able to attend a regular classroom with or without parallel support, at a typical school, attending some classes in a Special Education Division of Integration and Special Educational Treatment Units. Teachers' role in inclusive education is determinant. In this paper, educators' views from Primary Education about whether students with or without special learning disabilities are able to attend a regular class or not, are examined. The sample of this research consists of 117 teachers of various Greek schools. In order to collect this information, a questionnaire was used. According to the results of the research, the majority of the educators are in favor of the concept of co-teaching under certain conditions. They believe that the coexistence of students with special learning disabilities do not impede the academic progress of the rest of the students. Moreover, they believe that the interaction among them has a positive impact on students with special learning disabilities concerning their socialization and achieving future goals. Finally, the social origin of students with special learning disabilities influence their socialization and their school performance.

Keywords: students with special learning disabilities, special educational treatment, inclusive education

Εισαγωγή

Από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα παρατηρείται μεγάλη αλλαγή στην αντιμετώπιση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ε.ε.α). Τα άτομα με ε.ε.α. βρίσκονταν για πολλές δεκαετίες στο περιθώριο και στην απομόνωση εξαιτίας των αρνητικών κοινωνικών στερεοτύπων και αντιλήψεων που επικρατούσαν, με αποτέλεσμα τον κοινωνικό αποκλεισμό τους. Οι αντιλήψεις αυτές επηρέασαν και την εκπαίδευση των παιδιών με ε.ε.α, η οποία προωθούσε το διαχωρισμό τους ανάλογα με τα χαρακτηριστικά τους. Κατά τη διάρκεια του 20ου αιώνα άρχισε να αλλάζει η στάση της κοινωνίας απέναντι στα παιδιά με ε.ε.α. Με την εξασθένηση των προκαταλήψεων και τη σταδιακή εγκατάλειψη της ιδρυματικής τους εκπαίδευσης, γεννήθηκε η ιδέα

της δημιουργίας ενός σχολείου στο οποίο θα φοιτούν όλοι ανεξαρτήτως οι μαθητές. Παράλληλα, άρχισε να αναγνωρίζεται το δικαίωμα όλων των παιδιών στην εκπαίδευση, σε ένα σχολείο για όλους και να γίνεται λόγος αρχικά για «ένταξη», «ενσωμάτωση» των μαθητών με ε.ε.α. και, στη συνέχεια, για «συμπεριληπτική εκπαίδευση» ή «συνεκπαίδευση».

Εννοιολογικές οριοθετήσεις

Με τον όρο ειδική αγωγή γίνεται αναφορά στην εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ωστόσο, καθώς δεν υπάρχει ένας συγκεκριμένος ορισμός και μια συγκεκριμένη παιδαγωγική για τη διδασκαλία των μαθητών με ε.ε.α., είναι δύσκολο να ορισθεί με ακρίβεια ο όρος «ειδική αγωγή». Η δυσκολία αυτή οφείλεται στο γεγονός ότι ο ορισμός εξαρτάται από τη θεωρητική προσέγγιση του επιστήμονα και αντανακλά τις κοινωνικές, πολιτιστικές, εκπαιδευτικές κ.λπ. αντιλήψεις της ευρύτερης κοινωνίας (Ζώνιου-Σιδέρη, 1998).

Στη χώρα μας, η Ρ. Ιμβριώτη (1939, αναφορά στο: Καλατζής, 1985, σσ. 22-23) ήταν η πρώτη που επιχείρησε να ορίσει την ειδική αγωγή ως την επιστήμη «που φροντίζει για τη μόρφωση, τη διδασκαλία και την πρόνοια όλων των παιδιών που η σωματική και ψυχική τους εξέλιξη εμποδίζεται αδιάκοπα από παράγοντες ατομικούς και κοινωνικούς». Γενικότερα, ως «ειδική αγωγή» θα μπορούσε να οριστεί ο τρόπος διαχείρισης και εκπαίδευσης των ατόμων με ε.ε.α., ο οποίος θα πρέπει να είναι ανάλογος με τα τη συγκεκριμένη περίπτωση κάθε φορά και τις ειδικές παιδαγωγικές μεθόδους για την ικανοποίηση των αναγκών τους (Κρουσταλάκης, 2000).

Αντίστοιχες δυσκολίες υπάρχουν και στον ορισμό της έννοιας «μαθητές με ε.ε.α.». Πράγματι, δεν υπάρχει ένας αποδεκτός ορισμός, ο οποίος θα αποτυπώνει με ολόπλευρό τρόπο τον εξελικτικό χαρακτήρα των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Αυτό, μεταξύ άλλων, οφείλεται στο γεγονός ότι ο ορισμός των μαθητών με ε.ε.α. είναι σε συνάρτηση με τις αξίες της ευρύτερης κοινωνίας. Σε κάθε κοινωνία μέσα στο χρόνο υπάρχει διαφορετική αντίληψη για τα άτομα αυτά και την εκπαίδευσή τους (Παπάνης, Γιαβρίμης & Βίκη, 2009). Παλαιότερα, οι μαθητές αυτοί χαρακτηρίζονταν ως «ανώμαλα παιδιά», «απροσάρμοστα», «προβληματικά», «άρρωστα». Στην Αγγλία, το 1981, καθιερώθηκε ο όρος «παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες» (Ρήγα, 1998). Στην Ελλάδα, με τον Ν. 1566/1985 χρησιμοποιήθηκε ο όρος «άτομα με ειδικές ανάγκες» για ορισμένες κατηγορίες παιδιών που είχαν ανάγκη από ειδική αγωγή και επαγγελματική εκπαίδευση. Με τον Ν. 2817/2000 χρησιμοποιήθηκε ο όρος «άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες», δίνοντας έμφαση στην εκπαίδευση. Στη συνέχεια, ο όρος «άτομα με ειδικές ανάγκες ή ιδιαίτερες ανάγκες» αρχίζει να υποχωρεί καθώς θεωρήθηκε ότι δεν περιγράφει επαρκώς την αναπηρία, συγκαλύπτει δυσκολίες αποδοχής των αναπήρων από το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον και με το επιχείρημα ότι είναι πιο ήπια έκφραση και λιγότερο προσβλητική δικαιώνει τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις (Νικολαΐδης, Μιζαμτσή & Μουρούζης, 2012).

Μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: θεωρούνται όσοι για ολόκληρη ή ορισμένη περίοδο της σχολικής τους ζωής εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες μάθησης εξαιτίας αισθητηριακών, νοητικών, γνωστικών, αναπτυξιακών προβλημάτων, ψυχικών και νευροψυχικών διαταραχών οι οποίες, σύμφωνα με τη

διεπιστημονική αξιολόγηση, επηρεάζουν τη διαδικασία της σχολικής προσαρμογής και μάθησης. Στους μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συγκαταλέγονται ιδίως όσοι: παρουσιάζουν νοητική αναπηρία, αισθητηριακές αναπηρίες όρασης (τυφλοί, αμβλύωπες με χαμηλή όραση), αισθητηριακές αναπηρίες ακοής (κωφοί, βαρήκοι), κινητικές αναπηρίες, χρόνια μη ιάσιμα νοσήματα, διαταραχές ομιλίας-λόγου, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες όπως δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία, δυσορθογραφία, σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα, διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (φάσμα αυτισμού), ψυχικές διαταραχές και πολλαπλές αναπηρίες (Ν. 3699/2008).

Ιστορική αναδρομή της θεσμοθέτησης της ειδικής αγωγής

Ο Νόμος 1143/81 «Περί ειδικής αγωγής, ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης, απασχόλησης και κοινωνικής μερίμνης των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού και άλλων τινών διατάξεων» θεωρείται ως ο πρώτος, ιστορικά, ολοκληρωμένος νόμος για την Ειδική Αγωγή. Είχε ως στόχο την κατοχύρωση του δικαιώματος των παιδιών με αναπηρία για εκπαίδευση και κοινωνικό-επαγγελματική ένταξη. Ωστόσο, ο νόμος αυτός αποτέλεσε μια πρακτική πολλαπλού διαχωρισμού. Οι μαθητές διαχωρίζονταν σε «φυσιολογικούς» και «αποκλίνοντες», κατηγοριοποιώντας τους αποκλίνοντες με κριτήριο τη μορφή και το είδος των δυσκολιών τους (Σούλης, 2008, σ. 18).

Ο Νόμος 1566/1985 «Δομή και Λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» αναφέρεται στην Ειδική Αγωγή σε ξεχωριστό κεφάλαιο. Επισημαίνει ότι η ενσωμάτωση της Ειδικής Αγωγής στο γενικότερο εκπαιδευτικό νομοθετικό πλαίσιο αποτελούσε καινοτομία και γινόταν μια αρχή για την αλλαγή της επικρατούσας αντίληψης που ενίσχυε τον παραγκωνισμό και την περιθωριοποίηση των ατόμων αυτών.

Ο Νόμος 2817/2000 αποτέλεσε ένα σημαντικό βήμα προς την κατεύθυνση του εκσυγχρονισμού του θεσμού της Ειδικής Αγωγής, γιατί προσπάθησε να προωθήσει την από κοινού εκπαίδευση παιδιών με και χωρίς αναπηρία. Με τον νόμο αυτό, υιοθετήθηκαν μέτρα τα οποία διευκόλυναν την ένταξη των παιδιών με αναπηρία στο πλαίσιο του γενικού εκπαιδευτικού συστήματος (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004).

Σύμφωνα με τον Νόμο 3699/2008 η Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (ΕΑΕ) είναι το σύνολο των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών στους μαθητές με αναπηρία και διαπιστωμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Με τον νόμο αυτό, κατοχυρώνεται και αναβαθμίζεται ο υποχρεωτικός χαρακτήρας της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης ως αναπόσπαστο μέρος της υποχρεωτικής και δωρεάν δημόσιας παιδείας· υπάρχει μέριμνα για παροχή δωρεάν δημόσιας ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης στους αναπήρους όλων των ηλικιών και για όλα τα στάδια και τις εκπαιδευτικές βαθμίδες.

Στο άρθρο 39, του Νόμου 4115/2013, αναφέρεται ότι τα ειδικά σχολεία μετατρέπονται σε Κέντρα Υποστήριξης ενός συνόλου σχολικών μονάδων, το οποίο ονομάζεται Σχολικό Δίκτυο Εκπαίδευσης και Υποστήριξης (ΣΔΕΥ). Το ΣΔΕΥ, μεταξύ άλλων, αποσκοπεί στον συντονισμό των σχολικών μονάδων-μελών του και των

αντίστοιχων τμημάτων ένταξης και παράλληλης στήριξης, ώστε να εντάσσουν και να υποστηρίζουν μαθητές με αναπηρία.

Δομές φοίτησης μαθητών με ε.ε.α.

Με τις νομοθετικές ρυθμίσεις για την Ειδική Αγωγή, αναπτύχθηκε μια πολυμορφία στις δομές της, οι οποίες μεταξύ άλλων αποσκοπούν στον μη στιγματισμό των παιδιών με αναπηρία και ε.ε.α. μέσω της φοίτησής τους στα «τυπικά» σχολεία. Η Ημέλλου (2003) αναφέρει ότι η φοίτηση των παιδιών με ε.ε.α. στα «τυπικά» σχολεία μπορεί να γίνει ως εξής:

- Φοίτηση σε κανονική τάξη. Το παιδί εντάσσεται στην τάξη του κανονικού σχολείου και μετέχει σε όλες ή στις περισσότερες δραστηριότητες των άλλων παιδιών. Ανάλογα με την περίπτωση είναι δυνατό να δέχεται βοήθεια με διάφορους τρόπους, για την αντιμετώπιση των προβλημάτων που τυχόν θα παρουσιαστούν.
- Φοίτηση σε τμήμα ένταξης. Το τμήμα ένταξης είναι προσαρτημένο στο κανονικό σχολείο και έχει σκοπό να εξυπηρετήσει παιδιά, τα οποία έχουν τη δυνατότητα να ενταχθούν στο κανονικό σχολείο, αλλά απαιτούνται ειδικές διευθετήσεις και εκπαιδευτική βοήθεια. Η βοήθεια αυτή, ανάλογα με τις περιπτώσεις, είναι δυνατό να αναφέρεται σε ολόκληρο το πρόγραμμα ή σε ορισμένα μαθήματα. Έτσι μπορεί να διαχωριστεί σε: α) Τμήμα ένταξης με πλήρη φοίτηση και β) Τμήμα ένταξης με μερική φοίτηση.
- Παράλληλη στήριξη. Στους μαθητές παρέχεται βοήθεια μέσα στην κανονική τάξη από ειδικό εκπαιδευτικό.
- Κατ' οίκον διδασκαλία. Μαθητές με χρόνια νοσήματα ή νοσήματα που δεν επιτρέπουν τη φοίτηση στο σχολείο διδάσκονται στο σπίτι από ειδικούς εκπαιδευτικούς.

Συμπεριληπτική εκπαίδευση

Στον χώρο της ειδικής αγωγής οι όροι που χρησιμοποιούνται για την εκπαίδευση των μαθητών με ε.ε.α. και αναπηρία στα «τυπικά» σχολεία είναι «ένταξη» και «ενσωμάτωση», οι οποίοι σε αρκετές περιπτώσεις χρησιμοποιούνται ως συνώνυμοι. Ως «ένταξη» ορίζεται η εγγραφή και κανονική φοίτηση των παιδιών με ειδικές ανάγκες μέσα στο «τυπικό» σχολείο. Ως «ενσωμάτωση» ορίζεται η πλήρης εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες μέσα σε μια «τυπική» τάξη των συνομήλικων τους (Κόμπος, 1992).

Τα τελευταία χρόνια χρησιμοποιείται ο όρος «inclusive education» ή «συμπεριληπτική εκπαίδευση» για να περιγράψει την ποιότητα της προσφερόμενης εκπαίδευσης στα παιδιά με ε.ε.α. και αναπηρία στο πλαίσιο του «τυπικού» σχολείου με τη σύμπραξη των δασκάλων γενικής και ειδικής αγωγής, δημιουργώντας ένα σχολείο για όλους (Ζησιμόπουλος, 2011). Η «συμπερίληψη» αναφέρεται σε μια συνεχή προσπάθεια για τη δημιουργία ενός σχολείου που θα βασίζεται στην αρχή της ισοτιμίας με σκοπό την αποτελεσματική ανταπόκριση στα δικαιώματα και στις ανάγκες όλων των παιδιών (Ζώνιου-Σιδέρη, 2008), την άρση του κοινωνικού αποκλεισμού και την αποδοχή της διαφορετικότητας (Γιαβρίμης, 2018).

Ο Norwich (2000), κατέγραψε 4 μοντέλα συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, που θεωρούνται ως τα επικρατέστερα: (1) Μοντέλο πλήρους συνεκπαίδευσης χωρίς

διακρίσεις, το οποίο προωθεί τη φοίτηση των παιδιών με ε.ε.α. μέσα στις «τυπικές» τάξεις των σχολείων της περιοχής τους. Αποσκοπεί στην αρμονική συνύπαρξη και αλληλεπίδραση όλων των παιδιών ανεξάρτητα της διαφορετικότητας τους. (2) Μοντέλο συμμετοχής όλων των παιδιών στην ίδια τάξη, στο οποίο κρίνεται απαραίτητη η παροχή πρόσθετης βοήθειας και υποστήριξης σε παιδιά με ιδιαιτερότητες εντός γενικής τάξης. (3) Μοντέλο έμφασης στις ατομικές ανάγκες όλων των παιδιών, το οποίο εστιάζει στις ατομικές ανάγκες όλων των παιδιών. Αποδέχεται τη λειτουργία ειδικών σχολείων και ειδικών τάξεων σε περιορισμένο βαθμό για περιπτώσεις μαθητών με ε.ε.α. των οποίων η παρουσία στην «τυπική» τάξη κρίνεται επιζήμια για την ακαδημαϊκή επίδοση και κοινωνική συμπεριφορά των υπολοίπων μαθητών. (4) Περιοριστικό μοντέλο συνεκπαίδευσης, σύμφωνα με το οποίο οι ειδικές τάξεις και τα ειδικά σχολεία καταλληλότερα περιβάλλοντα μάθησης για παιδιά με αναπηρία και ε.ε.α.

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση και η δημιουργία ενός σχολείου για όλους, έχει σημαντικά οφέλη για όλους τους μαθητές με και χωρίς ε.ε.α., τους εκπαιδευτικούς αλλά και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Κατά τη διάρκεια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης οι μαθητές με ε.ε.α. έχουν τη δυνατότητα να συμβιώνουν και αλληλεπιδρούν μέσα στο σχολικό περιβάλλον, αποφεύγοντας την απομόνωση και τον αποκλεισμό τους από την εκπαιδευτική διαδικασία. Δημιουργούνται θετικές συμπεριφορές καθώς οι μαθητές μαθαίνουν να δέχονται, να κατανοούν και να σέβονται τους άλλους και προκύπτουν ακαδημαϊκές και κοινωνικές δεξιότητες. Η συμπερίληψη παρέχει ευκαιρίες για διαμόρφωση κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των συνομήλικων (Karagiannis, Stainback & Stainback, 1996).

Οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη συμπερίληψη των μαθητών με και χωρίς αναπηρία και ε.ε.α. Αναφορικά με τη στάση των εκπαιδευτικών στη συμπερίληψη δεν προκύπτει μια σαφής εικόνα: σε ορισμένες φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν θετική στάση. Ωστόσο, όλοι οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν προβλήματα στην επιμόρφωσή τους, στις υλικοτεχνικές υποδομές, στο διαθέσιμο διδακτικό χρόνο, στο αναλυτικό πρόγραμμα, κ.λπ. (Σταθά, 2018).

Κοινωνιολογικές προσεγγίσεις της ειδικής αγωγής

Οι κοινωνιολογικές προσεγγίσεις της ειδικής αγωγής, όπως και όλα τα κοινωνικά ζητήματα, ομαδοποιούνται σε δύο κατηγορίες: τις συναινετικές και τις συγκρουσιακές.

Οι συναινετικές προσεγγίσεις, με βασικότερη τη δομολειτουργική, θεωρούν ότι το σχολείο επιβραβεύει τους μαθητές για τις σχολικές επιδόσεις τους, οι οποίες οφείλονται στα ατομικά χαρακτηριστικά και, κυρίως, στο δείκτη νοημοσύνης. Δηλαδή, θεωρούν ότι, εφόσον το σχολείο λειτουργεί με δίκαια και αντικειμενικά κριτήρια, η σχολική πορεία του μαθητή εξαρτάται από επίκτητα ή κληρονομικά βιολογικά χαρακτηριστικά (Κυρίδης, 1996). Είναι εμφανές ότι η εκπαιδευτική πολιτική για την ειδική αγωγή και η αντιμετώπιση των μαθητών με αναπηρία και ε.ε.α. επηρεάστηκε από τις συναινετικές προσεγγίσεις, οι οποίες επηρέασαν και εξακολουθούν να επηρεάζουν την εκπαιδευτική πολιτική, συντηρώντας το μύθο για αξιοκρατία και δικαιοσύνη του εκπαιδευτικού συστήματος (Θάνος, 2017). Οι συναινετικές

προσεγγίσεις ευνόησαν την ξεχωριστή εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρίες και ε.ε.α. με όλα τα επακόλουθα, κυρίως, αρνητικά που είχε για αυτά, με σημαντικότερο τον στιγματισμό τους.

Οι συγκρουσιακές προσεγγίσεις θεωρούν ότι το σχολείο αναπαράγει τις κοινωνικές ανισότητες σε βάρος των μαθητών που προέρχονται από μη προνομιούχες κοινωνικές κατηγορίες (Θάνος, 2017). Λαμβάνοντας υπόψη ότι τα άτομα με αναπηρία και ε.ε.α. εντάσσονται στις ευπαθείς κοινωνικές ομάδες και υφίστανται μια σειρά από διακρίσεις, δηλαδή, εντάσσονται σε μη προνομιούχες κοινωνικές κατηγορίες, το σχολείο αναπαράγει αυτήν την κατάσταση. Αυτό είναι εμφανές με τα ξεχωριστά σχολικά δίκτυα που εφαρμόζει για τα παιδιά με αναπηρία και ε.ε.α. Όπως επισημαίνει ο P. Bourdieu (2002) η ύπαρξη των εσωτερικών σχολικών δικτύων στο εκπαιδευτικό σύστημα παραπέμπει σε κοινωνικές διακρίσεις, τις οποίες το σχολείο συντηρεί και αναπαράγει με αυτόν τον τρόπο. Ακόμη, το σχολείο επιβάλλει ένα σύστημα αξιών και αρχών, το οποίο λειτουργεί «κανονικοποιητικά» για όλους τους μαθητές, αφού λειτουργούν και προσδιορίζονται βάσει αυτού (Μπουρντιέ, 1994).

Μεθοδολογία έρευνας

Στη παρούσα έρευνα εξετάζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση των μαθητών με και χωρίς αναπηρία και ε.ε.α. σε τάξεις των τυπικών σχολείων. Στόχοι της έρευνας αποτελούν να εξεταστούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη αναφορικά με: τις επιδράσεις της στους μαθητές με και χωρίς ε.ε.α., τις αλλαγές στο αναλυτικό πρόγραμμα και την οργάνωση της διδασκαλίας, τη συνεργασία οικογένειας-σχολείου, τις υποδομές του σχολείου, την επιμόρφωσή τους και τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών.

Ως μέσο συλλογής των στοιχείων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο. Η διαμόρφωση των ερωτήσεων έγινε βάσει της σχετικής βιβλιογραφίας. Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου χωρίζονται σε δύο μεγάλες ενότητες. Στην πρώτη ενότητα οι ερωτήσεις αφορούν στα ατομικά στοιχεία του εκπαιδευτικού ως προς το φύλο, τα έτη υπηρεσίας, την ειδικότητα, κ.λπ. Στη δεύτερη ενότητα, οι ερωτήσεις αφορούσαν τις απόψεις των εκπαιδευτικών: για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση και τις επιδράσεις της στους μαθητές, την οργάνωση της διδασκαλίας, τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών με και χωρίς ε.ε.α., τη συνεργασία οικογένειας-σχολείου, τις υποδομές του σχολείου, κ.λπ.

Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 117 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, γενικής και ειδικής αγωγής. Η επιλογή του δείγματος δεν έγινε με κάποια συστηματική μέθοδο, αλλά βάσει της δυνατότητας πρόσβασης σε αυτούς. Από τους 117 εκπαιδευτικούς του δείγματος: ως προς το φύλο το 64,1% ήταν γυναίκες και το 35,9% άνδρες· ως προς την ειδικότητα το 76,1% ήταν εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής και το 23,9% ειδικής αγωγής· ως προς τα έτη υπηρεσίας το 13,7% είχε έως 10 έτη υπηρεσίας, το 24,8% από 10 έως 20 έτη υπηρεσίας, το 34,2% από 20 έως 30 έτη και το 14,5% πάνω από 30 έτη υπηρεσίας· ως προς τη διδακτική εμπειρία σε μαθητές με ε.ε.α. το 39,3% είχε σχετική εμπειρία, ενώ το 60,7% δεν είχε.

Αποτελέσματα της έρευνας - Συζήτηση

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση βασίζεται στην αρχή της ισοτιμίας και αποσκοπεί στην αποτελεσματική ανταπόκριση των αναγκών όλων των παιδιών (Ζώνιου-Σιδέρη, 2008). Οι αντιλήψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην επιτυχία των συμπεριληπτικών πρακτικών στο σχολείο (Angrames & Norwich, 2000).

Η διαμόρφωση θετικών στάσεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τους μαθητές με αναπηρία και ε.ε.α. είναι συνάρτηση της εκπαίδευσης και της σχετικής επιμόρφωσης που έχουν λάβει (Angrames & Kalva, 2007). Οι μισοί και πλέον εκπαιδευτικοί του δείγματος (55,6%) θεωρούν ότι η εκπαίδευση που έχουν λάβει είναι λίγο ή καθόλου επαρκής για να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών με ε.ε.α. Η κατάσταση αυτή αποτυπώνεται και στις απόψεις που έχουν για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Το ποσοστό των εκπαιδευτικών του δείγματος που θεωρεί ότι η διάκριση των μαθητών σε μαθητές με και χωρίς ε.ε.α. είναι αρνητική είναι χαμηλό, αφού συμφωνεί πολύ ή πάρα πολύ ότι: η κατηγοριοποίηση αυτή των μαθητών είναι κοινωνική κατασκευή (28,5%) και λειτουργεί ως «γκέτο» για τους μαθητές (16,3%). Μόλις το 21,5% θεωρεί ότι η οργάνωση και λειτουργία του σχολείου συμβάλει πολύ ή πάρα πολύ στην κατηγοριοποίηση αυτή των μαθητών σε μαθητές με και χωρίς ε.ε.α. Είναι χαρακτηριστικό ότι μόλις το 18,1% των εκπαιδευτικών του δείγματος συμφωνεί πολύ ή παρά πολύ με την άποψη ότι μαθητές με ε.ε.α. θα έπρεπε να φοιτούν στα «τυπικά» σχολεία. Το 60,1% των εκπαιδευτικών του δείγματος θεωρεί ότι η ύπαρξη ειδικών σχολείων είναι πολύ ή πάρα πολύ αναγκαία. Με την άποψη ότι πρέπει να καταργηθεί οποιαδήποτε σχολική δομή που παραπέμπει στη διάκριση μεταξύ «τυπικής» και ειδικής εκπαίδευσης συμφωνεί πολύ ή πάρα πολύ το 3,7%.

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση προϋποθέτει αλλαγές στις υποδομές, στη λειτουργία του σχολείου, στο αναλυτικό πρόγραμμα, κ.λπ. (Κουστουράκης, 2018). γεγονός που ωφελεί τόσο τους μαθητές με αναπηρία και ε.ε.α. όσο και τους μαθητές χωρίς αναπηρία και ε.ε.α. (Ainscow, 1998). Η πλειονότητα του δείγματος θεωρεί ότι στο σχολείο υπάρχουν λίγο ή καθόλου οι κατάλληλες κτιριακές υποδομές (86,2%) και ο κατάλληλος υλικός εξοπλισμός του σχολείου (82,9%) που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών με ε.ε.α. Επίσης, η πλειονότητα του δείγματος πιστεύει πολύ ή πάρα πολύ ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση απαιτεί τροποποιήσεις στο αναλυτικό πρόγραμμα (62,3%), γιατί λειτουργεί εις βάρος των μαθητών με ε.ε.α. (42,6%). Αναφέρουν ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση παρεμποδίζει καθόλου ή λίγο την ακαδημαϊκή πρόοδο των μαθητών χωρίς ε.ε.α. (67,5%).

Η εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης προϋποθέτει τη συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων φορέων: μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων (Ζώνιου-Σιδέρη, 2008). Πράγματι, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματος (63,1%) θεωρούν σημαντικό τον ρόλο της οικογένειας στην ένταξη του μαθητή με ε.ε.α. στην «τυπική» τάξη. Οι μισοί περίπου εκπαιδευτικοί του δείγματος «αναγνωρίζουν» τον ρόλο της κοινωνικής προέλευσης, και στην περίπτωση των μαθητών με ε.ε.α., στη σχολική του πορεία σύμφωνα με τις αναπαραγωγικές θεωρίες (Θάνος, 2017). Συγκεκριμένα, 1 στους 2 περίπου εκπαιδευτικούς θεωρεί πως η κοινωνική προέλευση της οικογένειας του παιδιού με ε.ε.α. επηρεάζει πολύ ή παρά πολύ: την κοινωνικοποίηση και την επίτευξη των ακαδημαϊκών στόχων (51,7%), τη σχολική ετοιμότητα (48,5%) και την ενασχόληση

με εξωσχολικές δραστηριότητες (50,4%). Ωστόσο, μόλις 1 στους 3 περίπου εκπαιδευτικούς του δείγματος θεωρούν ότι οι συμμαθητές τους χωρίς ε.ε.α. θα εντάξουν τους μαθητές με ε.ε.α. στην παρέα τους. Συγκεκριμένα, το 36,9% των εκπαιδευτικών πιστεύει πολύ ή πάρα πολύ ότι οι μαθητές χωρίς ε.ε.α. θα κάθονται στο ίδιο θρανίο, το 33,9% ότι θα είναι φίλοι και το 30% θα παίζουν μαζί. Το 27,9% των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι συμβαίνει πολύ ή πάρα πολύ οι μαθητές χωρίς ε.ε.α. να καλούν τους μαθητές με ε.ε.α. στα πάρτι τους. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (76,9%) θεωρούν καθόλου ή λίγο αποτρεπτικό παράγοντα επιλογής μιας τάξης που έχει μαθητές με ε.ε.α. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών δεν νιώθει λύπη (70,9%) ή άγχος (59,1%) με την παρουσία μαθητών με ε.ε.α. στην τάξη και δεν τους επηρεάζουν τα κοινωνικά στερεότυπα και οι προκαταλήψεις (80,8%).

Η θετική επίδραση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης σε ακαδημαϊκούς/γνωστικούς, κοινωνικούς και συναισθηματικούς τομείς τόσο στους μαθητές με ε.ε.α. όσο και στους μαθητές χωρίς ε.ε.α. αποδεικνύεται από πολλές μελέτες και έρευνες (Avramides, Bayliss & Bourden, 2002). Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν ότι η αλληλεπίδραση που επιτυγχάνεται με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση λειτουργεί πολύ ή πάρα πολύ θετικά στους μαθητές με ε.ε.α.: στην κοινωνικοποίησή τους σε ποσοστό 49.5% και στη γνωστική τους ανάπτυξη σε ποσοστό μόλις 14,6%. Αυτό είναι πιθανόν να οφείλεται στο γεγονός ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, δεν έχει λάβει σχετική εκπαίδευση ή/και επιμόρφωση.

Συμπεράσματα έρευνας - Προτάσεις

Από τα αποτελέσματα της έρευνας και τη σχετική συζήτησή τους, προκύπτει ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος:

- δεν έχει λάβει εκπαίδευση ή/και επιμόρφωση σε θέματα ειδικής αγωγής
- δεν συμφωνεί με την κατάργηση οποιασδήποτε μορφής διάκρισης της εκπαίδευσης σε γενική και ειδική
- θεωρεί ότι δεν υπάρχουν οι κατάλληλες κτιριακές και υλικοτεχνικές υποδομές για την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στα σχολεία
- αναγνωρίζει το ρόλο της οικογένειας και της κοινωνικής προέλευσης στη σχολική πορεία των μαθητών με ε.ε.α.
- πιστεύει ότι οι μαθητές του σχολείου χωρίς ε.ε.α. δύσκολα θα εντάξουν στις παρέες τους μαθητές με ε.ε.α.
- δεν αναγνωρίζει τα σημαντικά οφέλη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στους μαθητές με ε.ε.α.

Τα συμπεράσματα αυτά υπόκεινται στους περιορισμούς του τυχαίου και μικρού δείγματος και δεν μπορούν να γενικευτούν. Ωστόσο, αποτελούν ενδείξεις για τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση.

Βάσει της συζήτησης των αποτελεσμάτων και των συμπερασμάτων που προέκυψαν, θα ήταν χρήσιμο η έρευνα:

- να πραγματοποιηθεί σε μεγαλύτερο δείγμα
- να συμπεριληφθούν εκπαιδευτικοί και των άλλων βαθμίδων
- να χρησιμοποιηθούν ποιοτικές μέθοδοι

- να συμπεριληφθούν και οι απόψεις των υπολοίπων εμπλεκομένων: γονέων, μαθητών, κ.λπ.

Βιβλιογραφία

Ainscow, M. (1998). *Would it work in theory? Arguments for practitioner research and theorizing in the special needs field*. London: Routledge.

Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2002). Inclusion in action: An in-depth case study of an effective inclusive secondary school in the south-west of England. *International Journal of Inclusive Education*, 6(2), 143- 163.

Avramides, E. & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), 367-389.

Avramides, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147.

Bourdieu, P. (2002). *Η διάκριση. Κοινωνική κριτική της καλαισθητικής κρίσης*. Αθήνα: Πατάκης.

Γιαβρίμης, Π. (2018). Από την ειδική αγωγή στη συνεκπαίδευση. Επίφαση ή πραγματικότητα; Στων Σ.-Μ. Νικολάου, Θ. Ελευθεράκης, Ε. Καλεράντε, Π. Γιαβρίμης & Γ. Κουστουράκης (Επιμ.). *Νέες προκλήσεις στην εκπαίδευση και τη δημοκρατία. Κοινωνιολογικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις της δημοκρατικής εκπαίδευσης* (σσ. 289-325). Αθήνα: Gutenberg.

Ζησιμόπουλος, Δ. (2011). *Παιδαγωγική της συνεκπαίδευσης. Στρατηγικές υποστήριξης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο (Πανεπιστημιακές σημειώσεις)*. Πάτρα : ΠΤΔΕ.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (1998). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευση τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2004). *Η αναγκαιότητα της ένταξης (Τόμ. Α')*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2008). Ένταξη ατόμων με ειδικές ανάγκες και αναλυτικά προγράμματα. *Ανάκληση Μάρτιος 11, 2018, από amea-edu.blogspot.gr*.

Ημέλλου, Ο. (2003). *Ήπιες μαθησιακές δυσκολίες*. Αθήνα: Ατραπός.

Θάνος, Θ. (2017). Εκπαίδευση και κοινωνική αναπαραγωγή. Στων Θάνου, Θ., Καμαριανού, Ι., Κυρίδη, Α. & Φωτόπουλου, Ν.: *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Βασικές έννοιες και θεματικές (Κ. Τσουκαλάς, πρόλογος - Μ. Ηλιού, επίλογος)* (σσ. 166-314). Αθήνα: Gutenberg.

Karagiannis, A., Stainback, W., Stainback, S. (1996). Historical overview of inclusion. In W. Stainback & S. Stainback (Eds.). Inclusion: a guide for educators. Baltimore: P.H Brookers Pub.

Καλαντζής, Κ. Γ. (1985). Διδακτική των ειδικών σχολείων για νοητικά καθυστερημένα παιδιά. Αθήνα: Καραβίας-Ρουσσόπουλος.

Κόμπος, Χ. (1992). Ο θεσμός της ένταξης παιδιών με ειδικές ανάγκες στα δημοτικά σχολεία και οι υποχρεώσεις της κοινωνίας και του κράτους. Αθήνα: Βιβλία για όλους.

Κουστουράκης, Γ. (2018). Μια κοινωνιολογική ανάλυση της σχολικής γνώσης και της παιδαγωγικής προσέγγισης για την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων σύμφωνα με το curriculum για μαθητές με ελαφριά και μέτρια νοητική υστέρηση. Στων Σ.-Μ. Νικολάου, Θ. Ελευθεράκης, Ε. Καλεράντε, Π. Γιαβρίμης & Γ. Κουστουράκης (Επιμ.). Νέες προκλήσεις στην εκπαίδευση και τη δημοκρατία. Κοινωνιολογικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις της δημοκρατικής εκπαίδευσης (σσ. 351-376). Αθήνα: Gutenberg.

Κρουσταλάκης, Γ. (2000). Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες. Αθήνα: Ιδιωτική.

Κυρίδης, Α. (1996). Εκπαιδευτική ανισότητα. Οριοθέτηση και προσπάθειες θεωρητικής προσέγγισης της. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Μπουρντιέ, Π. (1994). Κείμενα Κοινωνιολογίας (Ν. Παναγιωτόπουλος, Επιμ.). Αθήνα: Δελφίνι.

Νικολαΐδης, Ε., Μιζαμτσή, Σ., Μουρούζης, Α. (2012). Συγκριτική Μελέτη Θεσμικού Πλαισίου για την Προσβασιμότητα και τα Άτομα με Αναπηρία. Ανάκληση Μάρτιος 12, 2018, από <https://www.esamea.gr/legal-framework/syntaxma>

Νόμος 1143/1981. Περί ειδικής αγωγής, ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης, απασχολήσεως και κοινωνικής μερίμνης των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων και άλλων τινών εκπαιδευτικών διατάξεων. Φ.Ε.Κ. 80/τ.Α'/31-3-1981. (n.d.).

Νόμος 1566/1985. Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις. Φ.Ε.Κ. 167/τ.Α'/30-11-1985.

Νόμος 3699/2008. Ειδική αγωγή και εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Φ.Ε.Κ. 199/τ.Α'/02-10-2008.

Νόμος 4115-2013. Οργάνωση και λειτουργία Ιδρύματος Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης και Εθνικού Οργανισμού Πιστοποίησης προσόντων και επαγγελματισμού και άλλες διατάξεις. Φ.Ε.Κ. 24/τ.Α'/30-31-2013.

Norwich, B. (2000). Inclusion education. From Concepts, values and critique to practice. In D. Daniels (Ed.). Special education re -formed. Beyond rhetoric? London : Falmer Press.

Παπάνης, Ε., Γιαβρίμης, Π., Βίκη, Α. (2009). Καινοτόμες προσεγγίσεις στην ειδική αγωγή. Εκπαιδευτική έρευνα για τις ευάλωτες ομάδες πληθυσμού. Αθήνα: Σιδέρη.

Πατσίδου-Ηλιάδου, Μ. (2011). Η προοπτική της συνεκπαίδευσης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στάσεις εκπαιδευτικών και μαθητών. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη

Ρήγα, Α. Β. (1998). Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών για τη συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς ειδικές ανάγκες. Στην Ε. Τάφα (Επιμ.). Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα,

Σούλης, Σ. (2008). Ένα σχολείο για όλους. Απο την έρευνα στην πράξη. Παιδαγωγική της ένταξης (Τόμ. Β'). Αθήνα: Gutenberg.

Σταθά, Π. (2018). Συμπεριληπτική εκπαίδευση: κοινωνιολογικές διαστάσεις. Δημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, 2018.

UNESCO. (1994). Διακήρυξη της Σαλαμάνκα και πλαίσιο Δράσης για την ειδική αγωγή. Παγκόσμια διάσκεψη για την ειδική αγωγή. Ελληνική Επιτροπή για την UNESCO.

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών των Δημοτικών Σχολείων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης της Θράκης για τη Συστέγαση και τη Συνεκπαίδευση

Στεφανίδης Δημήτρης

Διδάκτορας, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία του
Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης
stefanidisoc@gmail.com

Γώγου Λέλα

Καθηγήτρια, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία του
Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης
lgogou@psed.duth.gr

Περίληψη

Οι σύγχρονες παιδαγωγικές τάσεις και προοπτικές αμφισβητούν την ύπαρξη δύο παράλληλων συστημάτων εκπαίδευσης (ειδικό και γενικό) και προωθούν τις πρακτικές της ένταξης που πρεσβεύουν τη συνύπαρξη και συνδιδασκαλία όλων των μαθητών στις γενικές σχολικές βαθμίδες εκπαίδευσης. Στην χώρα μας, η ισχύουσα νομοθεσία εναρμονίζεται με τις διεθνείς και ευρωπαϊκές πολιτικές (Επιτροπή WARNOCK, Διακήρυξη της Σαλαμάνκα της UNESCO), ώστε η προοπτική της συνεκπαίδευσης να δύναται να εφαρμοστεί και στην πράξη. Η παρούσα έρευνα εστιάζεται στη μελέτη των απόψεων των εκπαιδευτικών στο σύνολο των δημοτικών σχολείων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης στην περιοχή της Θράκης, μέσω

ημιδομημένων συνεντεύξεων αναφορικά με τη συστέγαση ή και τη συνεκπαίδευση όλων των μαθητών. Μέσα από το λόγο των εκπαιδευτικών αναδεικνύονται ορισμένες δυσλειτουργίες που αφορούν στη συστέγαση, καθώς και στην εφαρμογή των προγραμμάτων συνεκπαίδευσης.

Λέξεις κλειδιά: ειδική αγωγή και εκπαίδευση, συστέγαση ειδικών και γενικών σχολείων, συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς αναπηρία

Special Education teacher attitudes towards Co-location and Co-education of primary students with Special Educational Needs (SEN) and Non-SEN students in Thrace

Stefanidis Dimitris

PhD, Department of Education Sciences in Early Childhood
Democritus University of Thrace
stefanidisoc@gmail.com

Gogou Lela

Professor, Department of Education Sciences in Early Childhood
Democritus University of Thrace
lgogou@psed.duth.gr

Summary

Modern pedagogical trends and perspectives question the existence of two parallel educational systems (regular and special) and propel inclusion that advocates the coexistence and the coeducation of all students at all levels of general education. The legislation currently in effect in Greece is in accordance with international and European policies (Warnock Report, UNESCO Salamanca Statement), which offers the prospect of putting coeducation into practice. The current research concentrates on the study of the attitudes of educators of all special schools throughout Thrace regarding either co-location or both co-location and coeducation. The analysis of the half-structured interviews indicates certain dysfunctions concerning co-location as well as coeducational curriculum implementation.

Keywords: special education, co-location of special and regular schools, coeducation of SEN and non-SEN students

Εισαγωγή

Η συστέγαση των δημοτικών σχολείων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης με τα γενικά σχολεία και σε ορισμένες περιπτώσεις η συνεκπαίδευση, καθώς και γενικότερα οι διαδικασίες σχολειοποίησης των παιδιών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, είναι ένα ζήτημα το οποίο απασχολεί τα τελευταία χρόνια τις περισσότερες χώρες του κόσμου σε πολιτικό, κοινωνικό και παιδαγωγικό επίπεδο (Barton, 2008). Οι σύγχρονες παιδαγωγικές τάσεις και προοπτικές αμφισβητούν την ύπαρξη δύο παράλληλων συστημάτων εκπαίδευσης (ειδικό και γενικό) και προωθούν τις

πρακτικές της ένταξης που πρεσβεύουν τη συνύπαρξη και συνδιδασκαλία όλων των μαθητών στις γενικές σχολικές βαθμίδες εκπαίδευσης (Κυπριωτάκης, 1997).

Ως γνωστόν, η συζήτηση για τη σχολική ένταξη των παιδιών με αναπηρία αρχίζει κατά τη δεκαετία του '70 και ανάγεται σε ένα από τα βασικά ζητήματα στον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής αρκετών ευρωπαϊκών χωρών κατά τη δεκαετία του '80. Σε αυτό συνέβαλλε σημαντικά η αναφορά της Επιτροπής Warnock (1978), η οποία εξέφραζε την παροχή ίσων ευκαιριών για μάθηση σε όλα τα παιδιά και έθετε ως προτεραιότητα τη σχολική ένταξη των μαθητών με αναπηρία. Το Παγκόσμιο Συνέδριο για την εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία, που διεξήχθη το 1994 στη Σαλαμάνκα (Ισπανία), αποτέλεσε άλλο ένα σημαντικό βήμα προς την κατεύθυνση της συνεκπαίδευσης. Στη συγκεκριμένη διακήρυξη αναφέρεται, εκτός των άλλων, ότι τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πρέπει να έχουν πρόσβαση στο συνηθισμένο σχολείο, το οποίο θα πρέπει να είναι σε θέση να ικανοποιήσει τις ανάγκες τους, προωθώντας την πολιτική της ενσωμάτωσης όλων των μαθητών στη γενική εκπαίδευση.

Οι παραπάνω νομοθετικές ρυθμίσεις και αποφάσεις αποτέλεσαν την κατευθυντήρια αρχή στον τομέα της συστέγασης και της συνεκπαίδευσης και επηρέασαν τις εκπαιδευτικές πολιτικές των περισσότερων ευρωπαϊκών χωρών. Στην Ελλάδα, διαπιστώνεται ότι η νομοθεσία προσπαθεί να εναρμονιστεί πλήρως με τις διεθνείς και ευρωπαϊκές πολιτικές, ώστε η προοπτική της σχολικής ένταξης των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να εφαρμοστεί και στην πράξη. Αναλυτικότερα, στο Νόμο 3699/08 (ΦΕΚ 199 τ. Α'), "Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες", ο οποίος ίσχυε κατά τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας, εμφανίζεται για πρώτη φορά ο όρος "συνεκπαίδευση" και προβλέπεται επίσημα η ένταξη των μαθητών με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες στις γενικές σχολικές μονάδες. Σημειωτέον ότι η σχολική ένταξη των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αποτελεί προστάδιο και προϋπόθεση για την ομαλή ένταξή τους στην κοινωνία.

Οι εν λόγω προσπάθειες για ισότιμη εκπαίδευση των μαθητών με και χωρίς αναπηρία αποτυπώνονται στα ερευνητικά δεδομένα της έκθεσης για τη δράση "Χαρτογράφηση Ειδικής Αγωγής" (Παντελιάδου, 2004). Συγκεκριμένα, διαφαίνεται η ραγδαία αύξηση των Τμημάτων Ένταξης στα γενικά δημοτικά σχολεία στη χώρα μας, καθώς αποτελούν το 67,6% των Σχολικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, ενώ μόλις το 12,8% είναι δημοτικά σχολεία Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Με βάση την κατανομή των σχολικών μονάδων και των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, φαίνεται ότι συνολικά προωθείται η επιλογή της ένταξης ή επανένταξης των εν λόγω παιδιών στις σχολικές τάξεις των γενικών δημοτικών σχολείων, με κυρίαρχη μορφή παροχής ειδικής αγωγής τα Τμήματα Ένταξης.

Από την άλλη πλευρά, όμως, η λειτουργία των Τμημάτων Ένταξης ανέδειξε σημαντικά προβλήματα (π.χ. στέγαση σε ακατάλληλους χώρους, έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής, αδυναμία πρόσβασης παιδιών με αναπηρία, κ.ά.) που αναχαιτίζουν την αποτελεσματική και ισότιμη σχολική ένταξη των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα του Υπουργείου

Παιδείας, διαπιστώνεται ότι κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2001-2002, η πλειοψηφία των Τμημάτων Ένταξης (144/200) (72%) στεγάζονται σε αποθηκευτικούς χώρους, οι οποίοι είναι ακατάλληλοι για τη φοίτηση μαθητών με αναπηρία (Ευσταθίου, 2013).

Κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της παρούσας έρευνας (2012-2013) η οικονομική κρίση στη χώρα μας (Μνημόνιο) είναι έντονη και επηρεάζει αρνητικά την ποιότητα των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών. Διαπιστώνεται ότι η έλλειψη οικονομικών κονδυλίων και κρατικών επιχορηγήσεων ασκούν επίδραση στο έργο του εκπαιδευτικού προσωπικού και συνακόλουθα στην γενικότερη λειτουργία των Σχολικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης.

Προκειμένου, λοιπόν, να κατανοήσουμε τα σχολικά τεκταινόμενα, εστίασαμε στη μελέτη και ανάλυση του λόγου των εκπαιδευτικών των οχτώ (8) ειδικών δημοτικών σχολείων στην περιοχή της Θράκης, ώστε να αναδείξουμε τον τρόπο με τον οποίο οι υπάρχουσες πρακτικές συνεργασίας και συνέργειας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς των γενικών και των ειδικών δημοτικών σχολείων συμβάλουν στην ανάπτυξη ευνοϊκών συνθηκών για τη σχολική και κοινωνική ένταξη των παιδιών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Μεθοδολογία της έρευνας

Στην παρούσα έρευνα, απευθυνθήκαμε στο σύνολο του εκπαιδευτικού προσωπικού των ειδικών δημοτικών σχολείων της Θράκης, δηλαδή τόσο στους οχτώ (8) διευθυντές όσο και στους δεκαεφτά (17) εκπαιδευτικούς, θεωρώντας ότι μέσα από το έργο και το ρόλο τους, βιώνουν άμεσα τη σχολική πραγματικότητα. Επιλέξαμε τη συγκεκριμένη σχολική βαθμίδα ως πεδίο έρευνας, διότι θεωρούμε ότι το δημοτικό σχολείο αποτελεί το σημαντικότερο τμήμα του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς έχει αποδειχθεί ότι τα πρώτα στάδια της σχολικής μάθησης αποτελούν μια σημαντική φάση για το παιδί.

Από την επεξεργασία των ερευνητικών μας δεδομένων προκύπτει ότι η πλειοψηφία των διευθυντών (5/8) (62,5%) του δείγματός μας είναι πτυχιούχοι Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης και έχουν παρακολουθήσει σε ποσοστό 75% επιμορφωτικά προγράμματα (Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα Εισαγωγικά, Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα Περιοδικά, Ενδοσχολική επιμόρφωση, Ειδικά Επιμορφωτικά Προγράμματα Πανεπιστημίων ή άλλων φορέων). Επίσης, το 50% των διευθυντών του δείγματός μας κατέχουν μεταπτυχιακό ή δεύτερο πτυχίο. Το αρχικό πτυχίο φαίνεται να διαφοροποιείται στο δείγμα των εκπαιδευτικών, καθώς η πλειοψηφία (82,3%) είναι πτυχιούχοι Παιδαγωγικών Τμημάτων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα, διαπιστώνεται ότι το 64,7% των εν λόγω εκπαιδευτικών έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα (Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα Εισαγωγικά, Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα Περιοδικά, Ενδοσχολική επιμόρφωση, Ειδικά Επιμορφωτικά Προγράμματα Πανεπιστημίων ή άλλων φορέων), ενώ μόνο το 5,9% κατέχει μεταπτυχιακές σπουδές ή δεύτερο πτυχίο. Διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας καλύπτονται από τις παρεχόμενες γνώσεις που προσφέρουν τα επιμορφωτικά προγράμματα και δεν παρακολουθούν επιπλέον μεταπτυχιακά ή διδακτορικά προγράμματα σπουδών.

Από τα παραπάνω, διαπιστώνεται ότι η πλειοψηφία των διευθυντών και των εκπαιδευτικών του δείγματός μας, παρακολουθούν επιμορφωτικά προγράμματα, όπως ορίζει ο Νόμος 3699/08 (ΦΕΚ 199 τ. Α'), "Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες". Η επιστημονική επάρκεια στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση του εκπαιδευτικού προσωπικού που υπηρετεί στα ειδικά δημοτικά σχολεία της Θράκης κρίνεται απαραίτητη για την αποτελεσματική λειτουργία των μονάδων αυτών. Ειδικά, η επιστημονική επάρκεια των διευθυντών είναι επιβεβλημένη, καθώς μετέχουν, σύμφωνα με την Υπουργική Απόφαση 27922/Γ6/2007 (ΦΕΚ 449/Β/03-4-2007) "Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Διαπολιτισμικότητα και τα ελληνικά ως ξένη γλώσσα", ενεργά στη διεπιστημονική ομάδα του σχολείου για την αξιολόγηση, διάγνωση και το σχεδιασμό προγραμμάτων, αλλά και παρακολουθούν την εφαρμογή του εξατομικευμένου προγράμματος για κάθε μαθητή.

Μέσα από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών του δείγματός μας, καθώς και από τη μελέτη των βιβλίων μητρώων που τηρούν τα οχτώ (8) δημοτικά σχολεία Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης της Θράκης για τους μαθητές τους, αναδεικνύεται το προφίλ του πληθυσμού που φοιτούν στις εν λόγω σχολικές μονάδες. Πρόκειται για εκατόν έξι (106) μαθητές, στην πλειοψηφία τους αγόρια (71/106) (66,9%), που ανήκουν σε διαφορετικές ηλικιακές ομάδες (από 8 έως 15 ετών) και αντιμετωπίζουν διαφορετικές ή/και πολλαπλές μορφές αναπηρίας (π.χ. νοητική αναπηρία (43/106) (40,5%), διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (30/106) (28,3%), κ.α.). Ορισμένοι μαθητές (44/106) (41,6%) ανήκουν στη μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης και χρησιμοποιούν διαφορετική μητρική γλώσσα από την ελληνική που διδάσκεται στα δημοτικά σχολεία Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης.

Σε ό,τι αφορά στη συλλογή των δεδομένων, υιοθετήσαμε την τεχνική της ατομικής ημιδομημένης συνέντευξης με το σύνολο των εκπαιδευτικών (17 εκπαιδευτικούς, 8 διευθυντές) των ειδικών δημοτικών σχολείων στην περιοχή της Θράκης, προκειμένου να κατανοήσουμε, μέσα από το λόγο των υποκειμένων της έρευνάς μας, τόσο το ζήτημα της συστέγασης των ειδικών και των γενικών δημοτικών σχολείων όσο και τις υπάρχουσες πρακτικές συνεργασίας σε επίπεδο συνεκπαίδευσης που πραγματοποιούνται σε επίπεδο γενικών σχολείων.

Επιπλέον, επιλέξαμε τη συγκεκριμένη μέθοδο διότι οι συνεντεύξεις είναι ευέλικτες και επιτρέπουν στον εκάστοτε ερευνητή να τροποποιήσει/διευκρινίσει μια ερώτηση (εάν το απαιτήσει η περίπτωση), να αποδώσει κατά τον καλύτερο τρόπο τα λεγόμενα των ερωτώμενων μέσα από τη χρήση μαγνητοφώνου και να συλλέξει σημαντικές πληροφορίες (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016). Ο αυθόρμητος λόγος των συνεντευξιζόμενων έχει πολύ μεγάλη σημασία διότι με τον τρόπο αυτόν δίνεται η δυνατότητα στον ερευνητή να κατανοήσει τις κοινωνικές τους αναπαραστάσεις και να ερμηνεύσει σε βάθος τα λεγόμενά τους (Altrichter, Posch & Somekh, 2001).

Τα μεθοδολογικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα και τα οποία αναλύθηκαν προηγουμένως, τηρούσαν τους γενικότερους κανόνες δεοντολογίας που διέπουν το σύνολο των επιστημονικών ερευνών (Ιωσηφίδης, 2008).

Στη φάση της ανάλυσης, προσπαθήσαμε να αποδώσουμε νόημα στα δεδομένα μας (25 συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς και διευθυντές), αναζητώντας τον καλύτερο τρόπο αξιοποίησής τους. Για τον λόγο αυτόν, αρχικά έγινε η απομαγνητοφώνηση των εν λόγω συνεντεύξεων και στη συνέχεια προβήκαμε στην κωδικοποίηση, επεξεργασία και ερμηνεία των ερευνητικών δεδομένων από τις ατομικές συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών και των διευθυντών του δείγματός μας, διατηρώντας την αυθεντικότητα των λεγομένων τους (Mason, 2011).

Η παρουσίαση των ερευνητικών δεδομένων αφορά στις απόψεις των υποκειμένων του δείγματός μας τόσο για το ζήτημα της συστέγασης των ειδικών δημοτικών σχολείων με τα γενικά δημοτικά σχολεία όσο και για τα προγράμματα συνεκπαίδευσης που εφαρμόζουν τα οχτώ (8) ειδικά δημοτικά σχολεία της Θράκης. Αναλυτικότερα:

Η συστέγαση ανάμεσα στα γενικά και τα ειδικά δημοτικά σχολεία είναι ένα θέμα που απασχολεί το σύνολο των εκπαιδευτικών του δείγματός μας. Σύμφωνα με τα λεγόμενά τους, μέχρι το 2004, από το σύνολο των οχτώ (8) ειδικών δημοτικών σχολείων που λειτουργούσαν στην περιοχή της Θράκης, τα πέντε (5/8) (62,5%) εξ αυτών συστεγάζονταν με γενικά δημοτικά σχολεία της περιοχής, ενώ τα υπόλοιπα τρία δημοτικά σχολεία Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (3/8) (37,5%), τα οποία είναι και τα πιο πρόσφατα ιδρυθέντα, λειτουργούσαν από την αρχή σε αυτόνομους χώρους.

Στη συγκεκριμένη χρονική στιγμή που διεξάγεται η παρούσα έρευνα (2012-2013), η κατάσταση διαφοροποιείται αρκετά, καθώς η πλειοψηφία των ειδικών δημοτικών σχολείων (7/8) (87,5%) στην περιοχή της Θράκης λειτουργούν πλέον αυτόνομα και ανεξάρτητα από τα γενικά δημοτικά σχολεία. Διαπιστώνεται ότι μόνο ένα ειδικό δημοτικό σχολείο στην περιοχή της Θράκης (1/8) (12,5%) εξακολουθεί να συστεγάζεται με γενικό δημοτικό σχολείο της περιοχής. Στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα, οι μαθητές με αναπηρία χρησιμοποιούν την ίδια αυλή από κοινού με τους μαθητές του γενικού σχολείου. Κατ' αυτόν τον τρόπο, φαίνεται ότι η εκπαιδευτική πολιτική που ακολουθείται στη Θράκη δεν υποστηρίζει τη συστέγαση των δύο συστημάτων εκπαίδευσης.

Από τις συνεντεύξεις προκύπτει ότι η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας είναι θετικοί στην προοπτική της συστέγασης των δύο σχολικών δομών στην περιοχή της Θράκης, αρκεί να πληρούνται ορισμένες προϋποθέσεις. Αναλυτικότερα, αναφέρουν ότι η θετική στάση και οι εξειδικευμένες γνώσεις του εκπαιδευτικού προσωπικού των γενικών δημοτικών σχολείων αναφορικά με το ζήτημα της αναπηρίας, καθώς και η ύπαρξη κατάλληλων σχολικών εγκαταστάσεων που παρέχουν προσβασιμότητα και ασφάλεια στα παιδιά με αναπηρία, συμβάλλουν σημαντικά στην αποτελεσματική εφαρμογή της συστέγασης. Επισημαίνουν ότι η συνύπαρξη όλων των μαθητών και κατ' επέκταση οι καθημερινές τους αλληλεπιδράσεις (π.χ. διοργάνωση κοινών εκδηλώσεων, ομαδικά παιχνίδια) ενισχύουν τη συνεργασία και συμβάλλουν σημαντικά στην αποδοχή της αναπηρίας από την πλευρά των μαθητών που φοιτούν στα γενικά δημοτικά σχολεία. Οι παραπάνω διαμορφούμενες συνθήκες συμβάλλουν στην ομαλή σχολική ένταξη και ενσωμάτωση των παιδιών με αναπηρία και συνακόλουθα στην αποτελεσματική κοινωνικοποίησή τους.

Θα πρέπει το τυπικό σχολείο να έχει τις κατάλληλες κτηριακές σχολικές εγκαταστάσεις ώστε να καλύπτει τις βασικές ανάγκες των παιδιών με αναπηρία.

Για την εφαρμογή της συστέγασης θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι και να έχουν την διάθεση να οργανώσουν κάποια πράγματα. Γενικότερα θέλει πολύ δουλειά. Αν μπορείς να κάνεις όλη αυτή τη δουλειά και να έχεις και το εξειδικευμένο προσωπικό, ναι είμαι υπέρ της συστέγασης.

Πολλά από τα υποκείμενα της έρευνάς μας, εκφράζουν τις αμφιβολίες τους σχετικά με την προοπτική μιας ποιοτικής συστέγασης των δύο εκπαιδευτικών δομών και επισημαίνουν τους παράγοντες που αναχαιτίζουν αυτό το εγχείρημα. Με βάση τις προσωπικές τους εμπειρίες, επισημαίνουν ότι η προοπτική της συστέγασης δεν βρίσκει πάντα την απαραίτητη αποδοχή από τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς των γενικών δημοτικών σχολείων. Σύμφωνα με τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών του δείγματός μας, σε ορισμένες περιπτώσεις οι συνάδελφοί τους από τη γενική εκπαίδευση δεν κατορθώνουν να εκριζώσουν τα στερεότυπα σχετικά με την αναπηρία και αποφεύγουν οποιαδήποτε συνύπαρξη με το ειδικό δημοτικό σχολείο. Οι εν λόγω στερεοτυπικές αντιλήψεις ορισμένων διευθυντών των γενικών δημοτικών σχολείων αναφορικά με την αναπηρία, συμβάλλουν στο διαχωρισμό και τον σχολικό αποκλεισμό των εν λόγω παιδιών.

Σίγουρα δεν είναι έτοιμοι όλοι οι δάσκαλοι της τυπικής εκπαίδευσης να δεχτούνε τα παιδιά του ειδικού σχολείου. Για παράδειγμα, όταν δίδασκα σε ένα ειδικό σχολείο, το οποίο είχε την ίδια αυλή με ένα τυπικό σχολείο, ο διευθυντής του τυπικού σχολείου δεν αγάλιασε το ειδικό σχολείο από την πρώτη στιγμή και έφτασε στο σημείο να μου πει να βάλουμε συρματοπλεγμα για να χωρίσουμε τις αυλές μας γιατί φοβόταν τις αντιδράσεις των γονέων των μαθητών του. Επίσης, μου έλεγε να βάλουμε σίδερα στα παράθυρά μας. Όσο παράξενο και αν φαίνεται, το πρότεινε.

Μέσα από τα λεγόμενα ορισμένων εκπαιδευτικών του δείγματός μας, αναδεικνύεται η περιθωριοποίηση (χλευασμός, κοροϊδία) των παιδιών με αναπηρία εξαιτίας των στερεοτυπικών αντιλήψεων (φόβος για το διαφορετικό, ανασφάλεια) των συμμαθητών τους που φοιτούν στα γενικά δημοτικά σχολεία. Οι εν λόγω εκπαιδευτικοί επισημαίνουν ότι ορισμένοι μαθητές της γενικής εκπαίδευσης, λόγω των στερεοτυπικών τους αντιλήψεων, επιλέγουν να απομακρύνονται από τα παιδιά με αναπηρία, καθώς θεωρούν ότι είναι αρκετά επιθετικά και ότι υπάρχει το ενδεχόμενο να τους ασκήσουν φυσική βία. Οι συγκεκριμένες συνθήκες, σύμφωνα με τα υποκείμενα της έρευνάς μας, φαίνεται ότι ενισχύουν την έλλειψη αποδοχής και οξύνουν την περιθωριοποίηση των παιδιών με αναπηρία, αναχαιτίζοντας την προοπτική μιας ποιοτικής σχολικής συστέγασης ανάμεσα στα παιδιά των δύο εκπαιδευτικών δομών.

Τώρα που το ειδικό σχολείο συστεγάζεται με σχολείο της τυπικής εκπαίδευσης περισσότερο υπάρχουν κάποια παιδάκια που βλέπουν τα δικά μας παιδιά και τρέχουνε γιατί φοβούνται και νομίζουν ότι θα τους χτυπήσουνε. Θέλω να πω ότι τα μεγαλύτερα παιδιά και να θέλουν κάποια να πλησιάσουν το ειδικό σχολείο, υπάρχει αυτό το ταμπού.

Κάποια παιδιά του τυπικού σχολείου είναι πολύ σκληρά και κοροϊδεύουνε τα παιδιά με αναπηρία.

Ορισμένα υποκείμενα της έρευνάς μας, αναφέρουν ότι οι υπάρχουσες κτηριακές εγκαταστάσεις των γενικών δημοτικών σχολείων είναι ακατάλληλες, καθώς δεν παρέχουν την απαραίτητη ασφάλεια και γενικότερα δεν ανταποκρίνονται στις ανάγκες των παιδιών με αναπηρία. Τονίζουν την ύπαρξη ανεπαρκών αιθουσών που βρίσκονται σε υπόγεια γενικών δημοτικών σχολείων, χωρίς την απαραίτητη προσβασιμότητα για τα παιδιά με αναπηρία. Οι εν λόγω διαμορφούμενες συνθήκες έρχονται σε αντίθεση με τα όσα προβλέπει ο Νόμος 3699/2008 (ΦΕΚ 199 τ. Α'), "Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες", για τη διασφάλιση της προσβασιμότητας των μαθητών με αναπηρία στις σχολικές κτηριακές υποδομές όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων.

Σε παλιότερη συστέγαση του ειδικού σχολείου με σχολείο της τυπικής εκπαίδευσης, το ειδικό σχολείο ήταν κάτω στο υπόγειο και ήταν άθλια η κατάσταση. Δίπλα στο λεβητοστάσιο υπήρχε μία τάξη, όπου κάνανε μάθημα εκεί τα παιδιά. Το κτηριακό έχει πολύ μεγάλη σημασία για τα παιδιά και το πώς θα είναι.

Κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της παρούσας έρευνας, αναδείχθηκε μέσα από το λόγο των εκπαιδευτικών του δείγματός μας, το ζήτημα της συνεκπαίδευσης μεταξύ μαθητών με αναπηρία και μαθητών χωρίς αναπηρία, η οποία λαμβάνει χώρα μέσα στις αίθουσες των γενικών δημοτικών σχολείων. Επισημαίνουν ότι ορισμένοι μαθητές των ειδικών δημοτικών σχολείων τοποθετούνται σε τάξεις των γενικών δημοτικών σχολείων (με συνοδεία εκπαιδευτικού και ειδικού βοηθητικού προσωπικού), όπου και παρακολουθούν με τα υπόλοιπα παιδιά ένα μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Πρόκειται κυρίως για μαθητές που παρουσιάζουν είτε μεσαία νοητική αναπηρία, είτε αυτισμό με υψηλή λειτουργικότητα, ενώ δεν χαρακτηρίζονται από επιθετική και βίαιη συμπεριφορά και συνακόλουθα μπορούν να συνυπάρξουν με τους συμμαθητές τους.

Η παρακολούθηση και η συμμετοχή των παιδιών με αναπηρία γίνεται σε συγκεκριμένα μαθήματα (π.χ. γυμναστική, μουσική, θεατρική αγωγή, εικαστικά, κ.α.), για τα οποία δεν απαιτούνται ιδιαίτερες γνωστικές ικανότητες από την πλευρά των μαθητών και τα οποία συνήθως αποτελούν δευτερεύοντα μαθήματα στο αναλυτικό πρόγραμμα του γενικού δημοτικού σχολείου. Σύμφωνα με τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών, τα εν λόγω προγράμματα συνεκπαίδευσης υλοποιούνται 1-2 ώρες σε εβδομαδιαία βάση και φυσικά σε διδακτικές ώρες που έχουν οριστεί από κοινού μεταξύ των υπευθύνων των δύο εκπαιδευτικών δομών. Επισημαίνουν ότι η συγκεκριμένη μορφή συνδιδασκαλίας συμβάλλει σημαντικά στην αρμονική

συνύπαρξη των παιδιών, στην αποδοχή των παιδιών με αναπηρία και συνακόλουθα στην αποτελεσματική σχολική τους ενσωμάτωση.

Το βασικότερο πρόγραμμα που εφαρμόζουμε εδώ, και που θα μπορούσαμε να πούμε ότι είναι καινοτόμο, είναι αυτό της συνεκπαίδευσης. Πάμε τμήματα του σχολείου μας σε άλλα σχολεία γενικής αγωγής και σε συνεργασία πάντα με τον δάσκαλο εκεί προσπαθούμε να εντάξουμε τα παιδιά σε ένα ενιαίο τμήμα και να εφαρμόσουμε κάποια προγράμματα, όπως είναι για παράδειγμα τα εικαστικά ή η γυμναστική. Η συνεκπαίδευση είναι ένα από τα σημαντικότερα προγράμματα που εφαρμόζουμε ως σχολείο και είναι κάτι που γίνεται κάθε χρόνο.

Μέσα από τις συνεντεύξεις, προκύπτει ότι δεν συμμετέχουν όλοι οι μαθητές των ειδικών δημοτικών σχολείων στα προγράμματα συνεκπαίδευσης που εφαρμόζονται από κοινού με δημοτικά σχολεία της γενικής εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών του δείματός μας, η αξιολόγηση και η επιλογή των μαθητών που θα παρακολουθήσουν τα εν λόγω προγράμματα συνεκπαίδευσης πραγματοποιείται από το εκπαιδευτικό προσωπικό σε συνεργασία με τον/την εκάστοτε διευθυντή/ντρια των ειδικών δημοτικών σχολείων. Διαπιστώνεται ότι το είδος και ο βαθμός αναπηρίας των παιδιών και συνακόλουθα η λειτουργικότητα και η συμπεριφορά τους, αποτελούν τα βασικά κριτήρια που ενισχύουν ή αναχαιτίζουν την συμμετοχή τους στα συγκεκριμένα προγράμματα συνεκπαίδευσης. Σύμφωνα με τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών του δείματός μας, επιλέγονται κυρίως οι μαθητές με αναπηρία που είναι "ήρεμοι", συνεργάσιμοι, που προσαρμόζονται εύκολα στις απαιτήσεις του γενικού σχολείου, δεν είναι επιθετικοί και συνακόλουθα δεν διαταράσσουν την ομαλή λειτουργία της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Δεν είναι όλα τα παιδιά του ειδικού σχολείου έτοιμα να ακολουθήσουν το μοντέλο της συνεκπαίδευσης και γι' αυτό το λόγο πάνε κάθε φορά συγκεκριμένα παιδιά. Συνήθως πηγαίνουν τα παιδιά που είναι πιο ήρεμα, πιο ήσυχα και πιο συνεργάσιμα, ώστε να μην αναστατώσουν και την υπόλοιπη τάξη.

Μέσα από τα λεγόμενα ορισμένων εκπαιδευτικών του δείματός μας, προκύπτει ότι τα προγράμματα συνεκπαίδευσης ωφελούν τόσο τους μαθητές των γενικών δημοτικών σχολείων στην υιοθέτηση μιας ισότιμης συμπεριφοράς απέναντι στα παιδιά με αναπηρία όσο και τους μαθητές των ειδικών δημοτικών σχολείων στον τομέα της ουσιαστικής σχολικής και κοινωνικής τους ένταξης. Διαπιστώνεται ότι αναπτύσσεται ανάμεσα στους μαθητές, με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών που επιβλέπουν την εκπαιδευτική διαδικασία, η δυναμική της αλληλεπίδρασης και μέσω της συνεργασίας επιτυγχάνεται η σχολική ενσωμάτωση των παιδιών με αναπηρία και η αρμονική συνύπαρξη όλων των παιδιών.

Σε αυτά τα προγράμματα συμμετέχουν όλα μαζί τα παιδιά, ενσωματώνονται και έτσι γνωρίζονται και ενημερώνονται για τα είδη της αναπηρίας, για τις ανάγκες των παιδιών με ειδικές ανάγκες, την

αποδοχή, αλλά και τη διαφορετικότητα. Φαντάζομαι ότι τα συγκεκριμένα παιδιά όταν μεγαλώσουν θα έχουν μία εικόνα διαφορετική για την ειδική αγωγή από αυτή που έχουμε εμείς, οι παλιότερες γενιές. Δηλαδή, η ένταξη, η κοινωνικοποίηση και η ενσωμάτωση των παιδιών αυτών στην κοινωνία πραγματοποιούνται μέσα από τα προγράμματα συνεκπαίδευσης με σχολεία γενικής αγωγής.

Μέσα από την εγχώρια και τη διεθνή βιβλιογραφία, διαπιστώνεται ότι η θετική στάση των εκπαιδευτικών των γενικών σχολείων στη σχολική ενσωμάτωση των μαθητών με αναπηρία, συμβάλλει σε μια θετική αντιμετώπιση των συγκεκριμένων παιδιών (Slininger, Sherrill & Jankowski, 2000). Από τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών του δείγματός μας προκύπτει ότι η στάση των εκπαιδευτικών των γενικών σχολικών μονάδων απέναντι στους μαθητές με αναπηρία αποτελεί ουσιαστικό παράγοντα για την επιτυχία της σχολικής ένταξης των εν λόγω παιδιών. Συγκεκριμένα, επισημαίνουν τη θετική ανταπόκριση και το αυξημένο ενδιαφέρον των συναδέλφων τους των γενικών δημοτικών σχολείων στην υλοποίηση της συνδιδασκαλίας των παιδιών με ή χωρίς αναπηρία. Διαπιστώνεται ότι, παρά τις όποιες επιφυλάξεις τους για τη συνεκπαίδευση, οι συγκεκριμένοι συνάδελφοί τους των γενικών δημοτικών σχολείων δίνουν προτεραιότητα στην απόκτηση εξειδικευμένων εκπαιδευτικών γνώσεων για την παροχή του αναγκαίου εκπαιδευτικού προγράμματος, προσαρμοσμένου κατάλληλα στις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών με αναπηρία. Από τα λεγόμενά τους, προκύπτει ότι η ειλικρινής συνεργασία με τους συναδέλφους των γενικών δημοτικών σχολείων προάγει την ισότιμη συμμετοχή των παιδιών με αναπηρία στο γενικό εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Οι δάσκαλοι της γενικής αγωγής ανταποκρίνονται σε αυτό το πρόγραμμα και είναι πλέον ενήμεροι για τις όλες διαδικασίες που πρέπει να γίνουν όταν υπάρχει στην τάξη τους ένα παιδί με ειδικές ανάγκες. Είναι προϋδασμένοι, οπότε ξέρουν τι να κάνουν και κατά τη διάρκεια των προγραμμάτων συνεκπαίδευσης.

Ορισμένοι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας, επισημαίνουν μια αρνητική στάση των συναδέλφων τους των γενικών δημοτικών σχολείων, κατά την εφαρμογή των προγραμμάτων συνεκπαίδευσης. Τονίζουν ότι η έλλειψη ενδιαφέροντος, η μη αποδοχή της αναπηρίας, καθώς και η έλλειψη εξειδικευμένων γνώσεων από την πλευρά των εκπαιδευτικών των γενικών δημοτικών σχολείων για την αποτελεσματική κάλυψη των μαθησιακών αναγκών των παιδιών με αναπηρία, αυξάνουν την πιθανότητα σχολικής περιθωριοποίησης των συγκεκριμένων παιδιών. Για τον λόγο αυτόν, φαίνεται ότι οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας διατυπώνουν κάποιους ενδοιασμούς αναφορικά με το κατά πόσο τα προγράμματα συνεκπαίδευσης πληρούν τους στόχους της ισότιμης εκπαίδευσης και της αντιμετώπισης του σχολικού διαχωρισμού που προβλέπει ο Νόμος 3699/08 (ΦΕΚ 199 τ. Α'), "Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες".

Αν μιλήσω από την πλευρά του εκπαιδευτικού, νομίζω πως όχι, δεν είναι έτοιμοι να δεχτούν τα παιδιά με αναπηρία. Δηλαδή οι

εκπαιδευτικοί στα τυπικά σχολεία δεν θέλουν τα παιδιά αυτά μέσα στα σχολεία τους και μέσα στις τάξεις τους. Τα θέλουν μέχρι για μια επίσκεψη και ως εκεί. Μέχρι εκεί είναι όλα καλά. Από εκεί και πέρα θεωρούν πρόβλημα το παιδί της ειδικής αγωγής στο σχολείο τους.

Μέσα από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών του δείγματός μας, αναδεικνύονται ορισμένες προϋποθέσεις ως αναγκαίες για την ποιοτική εφαρμογή των προγραμμάτων συνεκπαίδευσης και συνακόλουθα την πλήρη συμμετοχή των μαθητών με αναπηρία στα γενικά δημοτικά σχολεία. Σύμφωνα με τα λεγόμενα ορισμένων εξ αυτών, διαπιστώνεται η αναγκαιότητα στελέχωσης των γενικών δημοτικών σχολείων με το κατάλληλα εξειδικευμένο εκπαιδευτικό προσωπικό (ειδικό εκπαιδευτικό και βοηθητικό προσωπικό) που θα ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες ανάγκες των παιδιών με αναπηρία. Τονίζουν ότι η παροχή του αναγκαίου εκπαιδευτικού υλικού/εξοπλισμού, η καταλληλότητα των σχολικών κτηριακών εγκαταστάσεων και η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα Ειδικής Αγωγής, ευνοούν τη σχολική ένταξη των παιδιών με αναπηρία στο γενικό εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Για μένα ένταξη είναι όταν τα παιδιά που έχουν την δυνατότητα βρίσκονται στο τυπικό σχολείο μαζί με τα υπόλοιπα παιδάκια. Βέβαια αυτό απαιτεί περισσότερο και πιο εξειδικευμένο προσωπικό και περισσότερη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών. Επίσης, ανάλογα με τις ανάγκες του κάθε τμήματος θα πρέπει να υπάρχουν και άλλες ειδικότητες, όπως εργοθεραπευτής και λογοθεραπευτής.

Τα υποκείμενα της έρευνάς μας τονίζουν ότι η ενημέρωση και η προετοιμασία των μαθητών του γενικού δημοτικού σχολείου αναφορικά με την αναπηρία, συμβάλλει σημαντικά στην αποδοχή των παιδιών με αναπηρία και συνακόλουθα ενισχύει την ποιοτική αλληλεπίδραση και την αποτελεσματική συνεργασία μεταξύ τους.

Πρέπει να γίνει μια προεργασία με τα παιδιά, με όλες τις τάξεις, με όλο το τυπικό σχολείο. Να πάει σταδιακά. Να κάνουν πρώτα κάποια μαθήματα μαζί. Αυτή είναι βασική προϋπόθεση. Δεν μπορείς να πάρεις ένα σχολείο και να το φυτέψεις έτσι. Έχασες, γιατί δεν πρόκειται να κάνεις δουλειά έτσι. Χειρότερο θα γίνει, παρά καλύτερο.

Συμπεράσματα

Η σχολική ένταξη των παιδιών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, σε καμία περίπτωση δεν αποτελεί ένα στατικό φαινόμενο, αλλά πρόκειται για μια συνεχώς εξελισσόμενη διαδικασία, η οποία έχει αποκτήσει τη δική της δυναμική (Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή, 2009). Στην παρούσα έρευνα, μέσα από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών του δείγματός μας, αναδεικνύονται οι απόψεις τους αναφορικά με τις προοπτικές συστέγασης και συνεκπαίδευσης των ειδικών και των γενικών δημοτικών σχολείων. Αναλυτικότερα, προκύπτει ότι τα υποκείμενα της έρευνάς μας είναι θετικά στην προοπτική συστέγασης των δύο εκπαιδευτικών δομών, παρά το γεγονός ότι η πλειοψηφία (7/8) (87,5%) των δημοτικών σχολείων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης στην περιοχή της

Θράκης λειτουργούν αυτόνομα και ανεξάρτητα από τα γενικά δημοτικά σχολεία. Τονίζουν τη σημασία της σχολικής συνύπαρξης των παιδιών με αναπηρία και των παιδιών που φοιτούν στα γενικά δημοτικά σχολεία, θεωρώντας ότι κατ' αυτόν τον τρόπο ενισχύονται οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ τους και συνακόλουθα επιτυγχάνεται η αποτελεσματική σχολική και κοινωνική ένταξη των παιδιών με αναπηρία.

Παρά το γεγονός της θετικής στάσης των υποκειμένων του δείγματός μας αναφορικά με τη συστέγαση των δύο σχολικών δομών, με βάση τις προσωπικές τους εμπειρίες, αναγνωρίζουν και επισημαίνουν ότι οι συνθήκες στα γενικά δημοτικά σχολεία δεν είναι ακόμα οι κατάλληλες για να υποστηρίξουν την ισότιμη σχολική ένταξη των παιδιών με αναπηρία. Επισημαίνουν ότι οι στερεοτυπικές αντιλήψεις ορισμένων διευθυντών, γονέων και παιδιών των γενικών δημοτικών σχολείων αναφορικά με την αναπηρία, καθώς και οι χρόνιες ελλείψεις στο εκπαιδευτικό προσωπικό και στην υλικοτεχνική υποδομή, αναχαιτίζουν τη σχολική ενταξιακή διαδικασία των παιδιών με αναπηρία στην περιοχή της Θράκης, όπου διεξάγεται η έρευνα.

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας τοποθετήθηκαν εξίσου αναφορικά με τα προγράμματα συνεκπαίδευσης που εφαρμόζουν σε συνεργασία με συναδέλφους τους που διδάσκουν σε γενικά δημοτικά σχολεία της Θράκης. Από τα λεγόμενα ορισμένων εξ αυτών, προκύπτουν τα οφέλη της σχολικής συνύπαρξης και συνεκπαίδευσης των παιδιών με αναπηρία και των παιδιών που φοιτούν στα γενικά δημοτικά σχολεία. Αναλυτικότερα, διαπιστώνεται ότι τα συγκεκριμένα προγράμματα συνεκπαίδευσης προσφέρουν στους μαθητές των γενικών δημοτικών σχολείων την προοπτική αποδοχής της αναπηρίας, ενώ ενισχύουν την σχολική και η κοινωνική ένταξη των παιδιών με αναπηρία.

Μέσα από τα λεγόμενα των υποκειμένων της έρευνάς μας, αναδεικνύονται και ορισμένοι παράγοντες που αναχαιτίζουν την υλοποίηση των εν λόγω προγραμμάτων συνεκπαίδευσης. Αναφέρουν την αρνητική στάση των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στα γενικά δημοτικά σχολεία αναφορικά με την εφαρμογή των προγραμμάτων συνεκπαίδευσης, την έλλειψη αποδοχής της αναπηρίας και την έλλειψη εξειδικευμένων γνώσεων, με σκοπό την αποτελεσματική κάλυψη των μαθησιακών αναγκών των παιδιών με αναπηρία. Οι παραπάνω διαμορφούμενες συνθήκες φαίνεται να αποδυναμώνουν την προοπτική της σχολικής ένταξης και ενισχύουν την σχολική περιθωριοποίηση των εν λόγω μαθητών.

Ο λόγος των εκπαιδευτικών του δείγματός μας αναδεικνύει ότι οι συνθήκες στα γενικά δημοτικά σχολεία, σε επίπεδο συστέγασης και σε επίπεδο προγραμμάτων συνεκπαίδευσης, δεν είναι οι κατάλληλες για να υποστηρίξουν την ισότιμη σχολική και κοινωνική ένταξη των παιδιών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και θεωρούν ότι τηρώντας τις κατάλληλες προϋποθέσεις μπορεί να αναπτυχθεί μια ουσιαστική συστέγαση και μια αποτελεσματική και ισότιμη συνεκπαίδευση. Διαπιστώνεται ότι η κτηριακή συστέγαση των ειδικών και των γενικών δημοτικών σχολείων, καθώς και η εφαρμογή των προγραμμάτων συνεκπαίδευσης, σύμφωνα με τις διατάξεις του Νόμου 3699/08 (ΦΕΚ 199 τ. Α'), "Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες" δεν επαρκούν για τη

σχολική και κοινωνική ένταξη των παιδιών με αναπηρία. Για τον λόγο αυτόν, είναι αναγκαίο να ληφθούν οι απαραίτητες αποφάσεις σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής.

Βιβλιογραφία

Altrichter, H., Posch P. & Somekh B. (2001). Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Barton, L. (2008). Εκπαίδευση και ο αγώνας για αλλαγή: Η αναγκαιότητα μιας κριτικής πολιτικής της ελπίδας. Στην Ε. Φτιάκα (Εκδ.) Περάστε για έναν καφέ. Σχέσεις οικογένειας και σχολείου στην κόψη της διαφορετικότητας (σσ. 21-38). Αθήνα: Ταξιδευτής.

Γώγου, Λ. (2017). Κοινωνικές αλληλεπιδράσεις σχολείου οικογένειας. Τι λένε οι δάσκαλοι για τους γονείς; Αθήνα: Πορεία, Γ' Έκδοση.

Education in England (1978). "The Warnock Report: Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People." Ανακτήθηκε 4 Φεβρουαρίου 2011, από <http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.pdf>

Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή. "Ανάπτυξη δέσμης δεικτών - για τη συνεκπαίδευση στην Ευρώπη." Ανακτήθηκε 22 Ιανουαρίου 2011 από https://www.european-agency.org/sites/default/files/development-of-a-set-of-indicators-for-inclusive-education-in-europe_indicators-EL.pdf

Ευρωπαϊκός Φορέας Ειδικής Αγωγής. "Ειδική Αγωγή στην Ευρώπη." Ανακτήθηκε 20 Ιανουαρίου 2011 από https://www.european-agency.org/sites/default/files/special-needs-education-in-europe_sne_europe_el.pdf

Ευσταθίου, Μ. (2013). Η Εκπαίδευση των ΑμΕΕΑ στις Ειδικές Τάξεις και τα Τμήματα Ένταξης στην Ελλάδα (1982-2012). Θέματα Ειδικής Αγωγής, 61, 03-18.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2000). Άτομα με ειδικές ανάγκες και η ένταξή τους. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ιωσηφίδης, Θ. (2008). Ποιοτικές Μέθοδοι Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες. Αθήνα: Κριτική.

Κυπριωτάκης, Α. (1997). Συνεκπαίδευση "ειδικών" και "κανονικών" παιδιών; (136 συγκεκριμένες περιπτώσεις "ειδικών παιδιών"). Στο Διεπιστημονικό Ευρωπαϊκό Συμπόσιο, Τόμος Β. Άτομα με Ειδικές Ανάγκες. Σύγχρονες κατευθύνσεις και απόψεις σε προβλήματα πρόληψης, παρέμβασης, αντιμετώπισης (σσ. 778-788). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Mason, J. (2003). Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μπακιρτζή, Ι. (2015). Τα κριτήρια ένταξης μαθητών με αναπηρία στο Γενικό Δημοτικό Σχολείο. Θέματα Ειδικής Αγωγής (70), 12-20.

Παντελιάδου, Σ. (2004), Τμήμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. "Χαρτογράφηση - Αναλυτικά Προγράμματα Ειδικής Αγωγής." Ανακτήθηκε 22 Ιανουαρίου 2011 από http://www.pi-schools.gr/special_education/xartografisi/hartographisi-part1.pdf

Παπαναστασίου, Έ. & Παπαναστασίου, Κ. (2016). Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας. Λευκωσία: Καΐλας Τυπογραφεία & Λιθογραφεία Λτδ, Γ΄ Έκδοση.

Πολυχρονοπούλου, Σ. (2003). Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες. Σύγχρονες τάσεις εκπαίδευσης και ειδικής υποστήριξης. Αθήνα: Ατραπός.

Slininger, D., Sherrill, C. & Jankowski, C. (2000). Children's attitudes toward peers with severe disabilities-revisiting Contact Theory. *Adapted Physical Activity Quarterly*, (17), 176-196.

Στασινός, Δ. (1993). Μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού και του εφήβου. Η εμπειρία της Ευρώπης. Αθήνα: Gutenberg.

Τζουριάδου, Μ. (1995). Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (μια ψυχο-παιδαγωγική προσέγγιση). Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.

Τσιμπιδάκη, Α. (2007). Παιδί με ειδικές ανάγκες, οικογένεια και σχολείο. Μία σχέση σε αλληλεπίδραση. Αθήνα: Ατραπός.

UNESCO (1994). "The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education." Ανακτήθηκε 7 Φεβρουαρίου 2011, από http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας & Θρησκευμάτων (2008). Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Ν. 3699/2008, ΦΕΚ 199 Α΄/2-10-2008). Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.

Απόψεις των εκπαιδευτικών για την εκπαιδευτική πολιτική για την αναπηρία στην Ελλάδα

Χονδρομπίλας Γεώργιος

Μεταπτυχιακός φοιτητής, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

socm16020@soc.aegean.gr

Γιαβρίμης Παναγιώτης

Επίκουρος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

giavrimis@soc.argean.gr

Κακαργιά Δέσποινα

Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

socm16008@soc.aegean.gr

Περίληψη

Στη παρούσα εργασία γίνεται προσπάθεια ανάδειξης των νοηματοδοτήσεων των εκπαιδευτικών για τους μαθητές με αναπηρία. Συμμετέχοντες της έρευνας ήταν 35 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, εκ των οποίων οι 20 προέρχονταν από την τυπική εκπαίδευση και οι υπόλοιποι από τον τομέα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Από τα αποτελέσματα της έρευνας διαφάνηκε ότι: α) υπερισχύει το ιατρικό μοντέλο προσέγγισης της αναπηρίας, β) παρατηρείται χαμηλός βαθμός επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σχετικά με την αναπηρία και έλλειψη υλικοτεχνικών υποδομών και προσωπικού στα σχολεία, γ) το σχολείο δυσκολεύεται να προσαρμοστεί στο άτομο με αναπηρία, ενώ και ο τρόπος αντιμετώπισης του κράτους και των επίσημων φορέων κρίνεται ανεπαρκής, δ) τονίζεται η ανάγκη για αλλαγή εκπαιδευτικής πολιτικής και των αναλυτικών προγραμμάτων και ε) οι στάσεις απέναντι στους μαθητές με αναπηρία εξαρτώνται από τη μορφή της αναπηρίας (από την πλήρη απόρριψη έως την πλήρη αποδοχή), την ενημέρωση και το κοινωνικό περιβάλλον.

Λέξεις κλειδιά: αναπηρία, εκπαιδευτική πολιτική, απόψεις εκπαιδευτικών

Teachers ' views on disability education policy in Greece

Chondrompilas Georgios

Postgraduate student, University of the Aegean

socm16020@soc.aegean.gr

Giavrimis Panagiotis

Assistant Professor, University of the Aegean

giavrimis@soc.aegean.gr

Kakargia Despoina

Postgraduate Student, University of the Aegean

socm16008@soc.aegean.gr

Abstract

In this project an attempt is being made to highlight teachers' perceptions of students with disabilities. Participants in this research are 35 elementary school teachers, of whom 20 are from general education and the others from special education. The results of the research reveal that: (a) the medical model of disability approach prevails; (b) there is inadequate teacher training on disability and lack of logistical infrastructure and staff in schools; (c) the school finds it difficult to adapt to the individuals with disability, and the way state and official bodies treat them is deemed inadequate; (d) emphasizes the need for change of educational policy and curriculum; and (e) the attitudes towards students with disability depend on the form of disability (from full rejection to full acceptance), information and the social environment.

Keywords: disability, educational policy, teacher's attitudes

Εισαγωγή

Οι έννοιες της αναπηρίας και των «ατόμων με αναπηρία» διαχρονικά αποτέλεσαν και αποτελούν αντικείμενο μελετών και ερευνών και εμπερικλείουν διαφορετικές νοηματοδοτήσεις (Ζώνιου–Σιδέρη, 2011). Οι συγκεκριμένες έννοιες υπόκεινται σε συνεχείς αλλαγές, βάσει των κυρίαρχων προσεγγιστικών θεωρητικών μοντέλων της εκάστοτε εποχής. Έτσι, η ανθρώπινη διαφορετικότητα, γενικότερα και η έννοια της αναπηρίας, ειδικότερα, προσεγγίζονται, αρκετές φορές, μέσα από αντικρουόμενα θεωρητικά σχήματα, που έχουν την πηγή τους στις διαφορετικές κοινωνικοπολιτικές και ηθικές αξίες, που κυριαρχούν στο κοινωνικό συγκείμενο (Titchkosky & Michalko, 2009).

Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας μετά το 2011 προσδίδει στην αναπηρία μια ανθρωπιστική υπόσταση, θεωρώντας την ως ένα αναπόσπαστο μέρος της ανθρώπινης φύσης και ένα πολύπλοκο φαινόμενο με πολυπρισματικό, δυναμικό και μεταβαλλόμενο χαρακτήρα, που κυρίαρχο ρόλο σε αυτό διαδραματίζει η αλληλεπίδραση των ατομικών χαρακτηριστικών, με αυτών του βιωματικού περιβάλλοντος του ατόμου. Το τελευταίο είναι αυτό που προβάλλει τις περισσότερες φορές εμπόδια τόσο σε δομικό, όσο και σε κοινωνικό επίπεδο (World Health Organization, 2011). Παράλληλα, το Βρετανικό Συμβούλιο Αναπήρων ορίζει την αναπηρία ως (Fulcher, 2012, σ. 245):

το μειονέκτημα ή τον περιορισμό της δραστηριότητας, που προκαλείται από μία κοινωνία, η οποία λαμβάνει ελάχιστα ή καθόλου υπόψη της τα άτομα που έχουν βλάβες (impairments) και έτσι τα αποκλείει από τις κυρίαρχες δραστηριότητες (Για τον λόγο αυτό η αναπηρία, όπως ο ρατσισμός ή ο σεξισμός, αποτελεί διάκριση και κοινωνική καταπίεση)

Εδώ, μπορεί να αναφερθεί ότι οι αρχικές οριοθετήσεις της αναπηρίας έδιναν έμφαση στη βιολογική υπόσταση του ατόμου, διαμορφώνοντας το Ιατρικό/Ατομικό μοντέλο προσέγγισης της. Το εν λόγω μοντέλο παρουσιάζει την κατάσταση του ανάπηρου ατόμου υπό το πρίσμα ενός θετικιστικού κλίματος, στο οποίο η αναπηρία προσεγγίζεται ως μια «βιο-ιατρική προσωπική τραγωδία», όπου το άτομο είναι «έρμαιο» της κατάστασής του (Oliver, 1996, σσ. 65). Η αναπηρία αποτελεί ατομικό πρόβλημα και ευθύνη, αντιμετωπίζεται ως μία ασθένεια και ελλειμματική κατάσταση υγείας και ορίζεται ως «νοητική, αισθητηριακή ή ψυχολογική απόκλιση από το «φυσιολογικό» (Douglas, κ.ά., 2016· Goering, 2010). Σε αυτή την προσέγγιση δεν υφίστανται υποκειμενικές νοηματοδοτήσεις, αλλά μία αντικειμενική πραγματικότητα. Αυτή δεν επηρεάζεται από τα κοινωνικοπολιτιστικά πλαίσια, αλλά από τις διαδικασίες κατηγοριοποίησης, στις οποίες έχουν πρόσβαση τα ιατρικά επαγγέλματα (Βλάχου, κ.ά., 2012). Η δύναμη του ιατρικού μοντέλου έγκειται στην χρήση μιας συγκεκριμένης γλώσσας και ορολογίας και στην απόδοση μιας «ταμπέλας», που υποβοηθά στην δημιουργία της «απόκλισης». Η βαρύτητα των κοινωνικών, πολιτιστικών και βιογραφικών παραμέτρων είναι μηδενική και σημασία έχει μόνο η διάγνωση των κριτηρίων της μορφής της αναπηρίας (Σούλης, 2013). Το άτομο πρέπει να θεραπευτεί και να «κανονικοποιηθεί», ενώ παράλληλα η προώθηση της ιατρικής αποκατάστασης των αναπήρων αποτελεί το γενεσιουργό αίτιο ανάπτυξης «παθητικών» πολιτικών κοινωνικής πρόνοιας και ιδρυματοποίησης των ατόμων με αναπηρία (ΕΣΑμεΑ, 2009, σ. 11).

Σε απάντηση στην παραπάνω προσέγγιση αναδύθηκε το κοινωνικό/οικοσυστημικό μοντέλο στις αρχές της δεκαετίας του 1980 (Βλάχου, κ.ά., 2012). Το κοινωνικό μοντέλο, διαχωρίζει τις δυσκολίες του ατόμου από την έννοια της αναπηρίας, η οποία πλέον θεωρείται αποτέλεσμα των εμποδίων, που θέτει η εκάστοτε κοινωνία (Oliver & Barnes, 2010, σσ. 548). Το εν λόγω μοντέλο μετατοπίζει την θεωρία του ατομικού προβλήματος στο επίπεδο κοινωνικής πολιτικής, αναδεικνύοντας τις κοινωνικές παραμέτρους και τονίζοντας, παράλληλα και τη σημασία της ένταξης των ατόμων με αναπηρία στο κοινωνικό σύνολο (Oliver, 2013). Το κοινωνικό μοντέλο προϋποθέτει αλλαγές στην δομή της κοινωνίας, στο περιβάλλον, αλλά και στους κοινωνικούς ρόλους και στη συμπεριφορά των ατόμων μιας κοινωνίας ως ολότητας (Oliver, 2013). Το ίδιο υποστηρίζουν και οι Shakespeare και Watson (2002), οι οποίοι χαρακτηριστικά αναφέρουν ότι η θεώρηση της αναπηρίας ως κοινωνικής κατασκευής ξεκίνησε από ριζοσπαστικές κινήσεις στην Αμερική, αρχικά και στην Μεγάλη Βρετανία στη συνέχεια. Τα άτομα με αναπηρία αποτελούν «σφουγγάρια» προκαταλήψεων και περιορισμών, που οφείλονται στην αδυναμία της ίδιας της κοινωνίας να προσαρμοστεί στις ανάγκες τους. Η έννοια της αναπηρίας διαμορφώνεται από το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης μεταξύ του ατόμου και του κοινωνικού συνόλου και είναι άμεσα συνδεδεμένη με τις επιλογές των ίδιων ατόμων. Επομένως, τα άτομα με αναπηρία να νοούνται ως μέρος του φυσικού και του κοινωνικού περιβάλλοντος, το οποίο είτε υποβοηθάει, είτε άρει τη συμμετοχή τους στα κοινωνικοπολιτικά δρώμενα (Dewsbury κ.ά., 2004).

Εκπαιδευτικές πολιτικές για την ένταξη τη συνεκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία

Στο παραπάνω πλαίσιο προσεγγίσεων της αναπηρίας καθίσταται σαφές ότι οι εκπαιδευτικές πολιτικές, που αφορούν τα παιδιά με αναπηρία στο σχολικό πλαίσιο,

βρίσκονται σε συνάρτηση με την ιδεολογικο-πολιτική στάση της κοινωνίας απέναντι στην συγκεκριμένη ομάδα μαθητών.

Κατά καιρούς, λοιπόν, έχουν προταθεί διάφορα μοντέλα ένταξης των ατόμων με αναπηρία στην εκπαίδευση, με το πιο πρόσφατο από αυτά να είναι η συνεκπαίδευση. Η συνεκπαίδευση ορίζεται ως μία διαδικασία ενδυνάμωσης του εκπαιδευτικού συστήματος, βασιζόμενη στην θεώρηση της εκπαίδευσης ως βασικό ανθρώπινο δικαίωμα, μέσα από την εξυπηρέτηση των αναγκών όλων των μαθητών, συμπεριλαμβανομένων και εκείνων με αναπηρία (UNESCO, 2009). Ο όρος της συνεκπαίδευσης είναι άμεσα συνυφασμένος με

την αποδοχή και την εκτίμηση όλων, την αποφυγή της περιθωριοποίησης, την αναδιοργάνωση του σχολείου, την επίλυση προβλημάτων, την ανάδειξη αλληλεγγύης, την προώθηση ίσων ευκαιριών, την αποδοχή της διαφορετικότητας, την ενεργή συμμετοχή στο σχολείο και την επικείμενη ομαλή ένταξη στην κοινωνία (Norwich & Koutsouris, 2017, σ. 3).

Επιπλέον, αφορά την παροχή «κατάλληλων διδακτικών και μορφωτικών εμπειριών» σε όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές, προκειμένου να επωφελούνται από την διδακτική διαδικασία, η οποία ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες ανάγκες τους (Σούλης, 2013). Επομένως, μπορούμε να πούμε ότι η έννοια της συνεκπαίδευσης αφορά ένα εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο ανταποκρίνεται σε αυτό που επιζητούν οι μαθητές, δηλαδή την από κοινού εκπαίδευση στην ίδια τάξη με τους υπόλοιπους συνομηλίκους τους. Ο όρος συνεκπαίδευση δεν υποδηλώνει απλώς την συνύπαρξη των παιδιών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο τυπικό σχολείο, αλλά την επαναδιαμόρφωση των σχολικών μονάδων και των αναλυτικών προγραμμάτων σύμφωνα με τις ιδιαιτερότητες όλων των μαθητών (Καϊσέρογλου, 2010).

Βασικές στοχεύσεις της συνεκπαίδευσης αποτελούν η προσαρμογή του σχολείου στις ανάγκες όλων των ομάδων μαθητών (μειονότητες, φτωχοί, μαθητές με αναπηρία κ.λπ.), η επακόλουθη μείωση του εκπαιδευτικού αποκλεισμού, η καταπολέμηση των ρατσιστικών συμπεριφορών, η ισότιμη εκπαίδευση όλων και η βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος (Norwich, 2010, σσ. 9-10· Unesco, 2009). Στο πλαίσιο της συνεκπαίδευσης η εκπαιδευτική πολιτική επιδιώκει την αλλαγή της λειτουργίας του σχολείου μέσα από την εγκαθίδρυση βασικών δημοκρατικών αρχών (π.χ. ισότιμη συμμετοχή), την προσπέλαση των αρνητικών χαρακτηριστικών της έννοιας της διαφορετικότητας, την αναθεώρηση του διδακτικού πλαισίου, των σχολικών μονάδων και την κατάρτιση των εκπαιδευτικών, ώστε να εφοδιάζει όλους τους μαθητές με τα απαραίτητα προσόντα για την ενήλικη ζωή και την ένταξή τους στο κοινωνικό σύνολο (Σούλης, 2013). Ο Ainscow (2005) υπογραμμίζοντας τα θεμελιώδη χαρακτηριστικά της συνεκπαίδευσης αναφέρει ότι αυτή: 1) αποτελεί μία αέναη διαδικασία εύρεσης τρόπων διαχείρισης της διαφορετικότητας, 2) σχετίζεται με τον εντοπισμό και την αντιμετώπιση των εμποδίων των ατόμων με αναπηρίας, γεγονός, που βοηθά παράλληλα σε ανάπτυξη τεχνικών διαχείρισης πληροφοριών, τεχνικών επίλυσης προβλημάτων και ανάπτυξη της δημιουργικότητας, 3) αφορά την παρουσία, συμμετοχή και την επιτυχία όλων των μαθητών και 4) εστιάζει στις ομάδες, που κινδυνεύουν από αποκλεισμό και αποτυχία.

Ο Norwich (2000) προτείνει τέσσερα μοντέλα συνεκπαίδευσης: α) το μοντέλο της πλήρους συνεκπαίδευσης, σύμφωνα με το οποίο όλα τα παιδιά, χωρίς καμία διάκριση, συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία ισότιμα, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους, β) το μοντέλο της συμμετοχής στην ίδια τάξη. Σύμφωνα με το οποίο, παρέχεται υποστήριξη από παιδαγωγό ειδικής αγωγής ή άλλους ειδικούς στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία, στο πλαίσιο της τάξης ή και εκτός αυτής, σε ειδικό χώρο, γ) το μοντέλο της εστίασης στις ατομικές ανάγκες, στο οποίο αξιολογούνται οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών και ανάλογα με τα αποτελέσματα φοιτούν ή σε σχολείο τυπικής αγωγής ή σε σχολείο ειδικής αγωγής για συγκεκριμένο χρονικό διάστημα και δ) το περιοριστικό μοντέλο συνεκπαίδευσης, το οποίο υποστηρίζει ότι τα σχολεία ειδικής αγωγής είναι προσαρμοσμένα στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών και επομένως έχει βοηθητικό ρόλο. Ακόμη, οι μαθητές αυτοί μπορούν να φοιτούν σε σχολεία τυπικής αγωγής δεδομένου ότι πραγματοποιείται κατά αυτόν τον τρόπο η ένταξή τους στο κοινωνικό σύνολο.

Σε ευρωπαϊκό επίπεδο, τα κράτη ακολουθούν διαφορετικές πολιτικές συνεκπαίδευσης, οι οποίες μπορούν να ταξινομηθούν σε τρεις κατηγορίες (Ευρωπαϊκός Φορέας Ειδικής Αγωγής, 2003). Στην πρώτη κατηγορία περιλαμβάνονται οι χώρες, που εντάσσουν όλους τους μαθητές στην τυπική εκπαίδευση, μέσα από τον επαναπροσδιορισμό των υπηρεσιών της και ονομάζεται «κατηγορία μιας διαδρομής». Στην δεύτερη κατηγορία οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία ακολουθούν διαφορετικό εξειδικευμένο αναλυτικό πρόγραμμα και φοιτούν, συνήθως, σε σχολεία ειδικής αγωγής. Στην τρίτη κατηγορία ανήκουν τα κράτη, που ακολουθούν μία πολλαπλότητα προσεγγίσεων, όσον αφορά στην ένταξη. Συγκεκριμένα, στο πλαίσιο αυτής της προσέγγισης ακολουθείται ένας συγκεκριμένος προγραμματισμός συνεργασίας ανάμεσα σε σχολεία τυπικής και ειδικής αγωγής, που βασίζεται σε ανταλλαγές περιορισμένου χρονικού διαστήματος, και σε υπηρεσίες, που παρέχονται στις πολλαπλές ειδικές τάξεις πλήρους ή μερικής φοίτησης.

Παρά το γεγονός ότι η Ελλάδα εντάσσεται στην πρώτη κατηγορία, όπου όλοι οι μαθητές προορίζονται για ένα σχολείο, που ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των μαθητών, οι διάφορες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί κατά καιρούς στον ελλαδικό χώρο δεν ενστερνίζονται την παραπάνω προσέγγιση. Έρευνα των Ζώνιου-Σιδέρη και Βλάχου (2006) διαψεύδει την ουσιαστική ένταξη και ισότιμη συμμετοχή των μαθητών με αναπηρία στο τυπικό σχολείο. Ειδικότερα, η συνεκπαίδευση υπονομεύεται από την έλλειψη των κατάλληλων εκπαιδευτικών υποδομών και τον χαμηλό βαθμό κατάρτισης και γνώσης των εκπαιδευτικών για την αναπηρία. Οι εκπαιδευτικοί είναι γενικά θετικοί απέναντι στην εφαρμογή της συνεκπαίδευσης, παρόλα αυτά υπάρχουν κι εκείνοι που πιστεύουν ότι δεν υπάρχει κάποιο γνωστικό, ψυχολογικό και κοινωνικό όφελος από αυτήν την διαδικασία. Επίσης, η αποδοχή της διαφορετικότητας των μαθητών με αναπηρία εξαρτάται από το είδος της αναπηρίας (πιο αποδεκτοί είναι οι μαθητές με ήπια χαρακτηριστικά αναπηρίας σε σχέση με τις «βαριές» αναπηρίες). Επιπλέον, στην έρευνα των Βασιλείου και Χαριτάκη (2015) οι εκπαιδευτικοί είτε τάχθηκαν υπέρ του ιατρικού μοντέλου αναπηρίας, είτε αντιμετώπισαν τους μαθητές με αναπηρία με μια φιλανθρωπική-προνοιακή στάση.

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών τυπικής και ειδικής αγωγής σχετικά με την εκπαιδευτική πολιτική για την αναπηρία στο τυπικό σχολείο.

Μέθοδος

Συμμετέχοντες

Οι συμμετέχοντες ήταν 35 εκπαιδευτικοί, οι οποίοι προέρχονταν από τον χώρο της εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, συμμετείχαν στην έρευνα 20 εκπαιδευτικοί τυπικής αγωγής και 15 εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, προκειμένου να συλλεχθεί ποικιλία τεκμηρίων και απόψεων και να προσεγγιστεί η έννοια της αναπηρίας και της συνεκπαίδευσης από διαφορετικές οπτικές γωνίες, που βασίζεται στις εμπειρίες των εκπαιδευτικών.

Εργαλείο έρευνας

Το ερευνητικό εργαλείο, που επιλέχτηκε είναι η ημιδομημένη συνέντευξη και είχε ως θεματικές ενότητες που σχετίζονταν με την έννοια της αναπηρίας, τις διαδικασίες συνεκπαίδευσης τους, τις στάσεις των εκπαιδευτικών και των υπολοίπων μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας απέναντι σε αυτή και την υπάρχουσα κατάσταση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Ευρήματα

Μέσα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών επικράτησε ο ορισμός της αναπηρίας ως έλλειψη και ως μειονεξία, με σαφή διάκριση σε δύο βασικές μορφές αναπηρίας, την νοητική και την σωματική. Στην σωματική αναπηρία εντάσσουν τους μαθητές με σοβαρές ασθένειες, εκείνους με κάποια απώλεια μελών του σώματός τους ή μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην κίνηση ή προβλήματα όρασης και ακοής. Χαρακτηριστικά είναι τα λόγια του Ι.Κ. ο οποίος θεωρεί ότι η αναπηρία σχετίζεται άμεσα με την σωματική αρτιμέλεια και τα κινητικά προβλήματα: «Αρχικά, δεν θεωρώ την αναπηρία ψυχολογικό πρόβλημα. Θεωρώ ανάπηρο κάποιο άτομο που δεν είναι αρτιμελές, έχει κάποιο κινητικό πρόβλημα ή προβλήματα όρασης και ακοής». Επιπλέον, ένας εναλλακτικός ορισμός της αναπηρίας, που δόθηκε από λίγους εκπαιδευτικούς, προβάλλει τα εμπόδια και στις δυσκολίες που η ίδια η κοινωνία κατασκευάζει και προβάλλει στη ζωή του ατόμου με αναπηρία. Παράδειγμα αποτελεί ο Ε.5 που αναγνωρίζει πως η αναπηρία

είναι από τη μια η δυσκολία που έχει το άτομο να αντιμετωπίσει κάποιες καθημερινές δραστηριότητες και να αυτοδιαχειριστεί και από την άλλη είναι τα εμπόδια που θέτει η ίδια η κοινωνία στη ζωή των ανάπηρων ατόμων.

Μέσα από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων φάνηκε ότι οι στάσεις του κοινωνικού συγκείμενου διαφοροποιούνται χρονικά, σε σχέση με τον τρόπο που οι μαθητές με αναπηρία αντιμετωπίζονταν στο παρελθόν, χωρίς όμως αυτό να σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί άρουν τα στερεότυπα προηγούμενων περιόδων. Παράδειγμα ιατρικοποίησης της αναπηρίας, υποτιμητικής αντιμετώπισης των μαθητών με αναπηρία και ανάδειξης των στερεοτυπικών ψηγμάτων δίνεται μέσα από την πρόταση του συμμετέχοντα Κ.Ρ., ο οποίος αναφερόμενος σε πολλούς εκπαιδευτικούς της

σημερινής εκπαίδευσης, επισημάνει ότι «θεωρούν ότι ένα παιδί με αναπηρία είναι χαζό, είναι καθυστερημένο», ανάγοντας τα αίτια των απόψεων στην έλλειψη της απαραίτητης επιμόρφωσης, της αρνητικής στάσης προς τους μαθητές με αναπηρία και ως επί το πλείστον στη μη αποδοχή του μαθητή στο γενικό σχολείο.

Σύμφωνα με τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς οι μαθητές με αναπηρία δυσκολεύονται να ανταποκριθούν στα γνωστικά ερεθίσματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, εξαιτίας προσωπικών δυσκολιών που αναδύονται από την αναπηρία. Χαρακτηριστικά υπήρξαν τα λόγια του Κ.Χ., ο οποίος ανέφερε ότι οι μαθητές με αναπηρία «συναντούν δυσκολίες στο να αποκτήσουν τη γνώση σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές. Βασίζονται και σε δικές τους δυσκολίες πχ γενετικά προβλήματα, προβλήματα εγκεφάλου τους». Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί ότι πολλοί συμμετέχοντες δεν εξέφρασαν στάση αποδοχής προς τους μαθητές με αναπηρία, εκφράζοντας την άποψη ότι δεν είναι εφικτή η εύρυθμη λειτουργία της τάξης σε περίπτωση ύπαρξης μαθητών με «βαριές» αναπηρίες [«Πιστεύω ότι πολύ βαριές αναπηρίες δεν μπορούν να λειτουργήσουν στο κανονικό σχολείο. Και για δικό τους θέμα και για τα αλλά παιδιά.»]. Αντιθέτως, ένας πολύ μικρός εκπαιδευτικών θεώρησε ότι με το πέρασμα των χρόνων εξελίσσονται συνεχώς οι στάσεις αυτές εφόσον υπάρχει ολοένα και μεγαλύτερη ευαισθητοποίηση σε θέματα που αφορούν μαθητές με αναπηρία.

Οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν στο γεγονός ότι η σύγχρονη εκπαιδευτική πολιτική δεν προωθεί την ισότιμη μεταχείριση όλων των μαθητών με αποτέλεσμα να οξύνονται οι δυσκολίες των μαθητών με αναπηρία. Συγκεκριμένα, προωθείται ακόμη και σήμερα μία προνοιακή στάση που οδηγούν στην περιθωριοποίηση, στον αποκλεισμό και στην άνιση μεταχείρισή τους. Όπως χαρακτηριστικά εξέφρασε ο Ι.Τ.

Το σχολείο παλιότερα τους αντιμετώπιζε με οίκτο. Πλέον τους αντιμετωπίζει με ένα αίσθημα λύπησης να το πω; Σαν να μην εκτιμούν τις δυνατότητες του, ενώ στην πραγματικότητα τα άτομα με αναπηρία έχουν προσωπικότητα δυναμική και πολλά ταλέντα που μπορούν να αναπτύξουν με τις κατάλληλες προϋποθέσεις. Οπότε πιστεύω ότι το γενικό σχολείο δεν αντιμετωπίζει τα άτομα αυτά όπως θα πρέπει να είναι. Τους παραγκωνίζουν και νομίζουν ότι πρέπει να έχει μια προνοιακή στάση απέναντι τους, μια προστατευτική στάση.

Επομένως, γίνεται φανερό ότι το σχολείο δεν είναι σε θέση να αποδεχτεί πλήρως την παρουσία μαθητών με αναπηρία και μαθητών χωρίς αναπηρία. Πάνω σε αυτό, ο Κ.Π. αναφέρει ότι «Το σχολείο έχει ξεκινήσει με μια απαξίωση αλλά προχωρά σε μια στάση αποδοχής, όχι όμως καθολικής γιατί αυτό δεν το έχουμε δει να συμβαίνει». Ενώ, αναφερόμενοι σε ερωτήσεις που αφορούν την εκπαιδευτική πολιτική ειδικής αγωγής που εφαρμόζεται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα κατέστη σαφές το γεγονός ότι αποτελούν συνιστώσες μίας ισχύουσας ενεργής πολιτικής ενσωμάτωσης των μαθητών με αναπηρία στα γενικά σχολεία, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Α.Κ.: «Η παράλληλη στήριξη βοηθά στην ένταξη και ενσωμάτωση των μαθητών με αναπηρία».

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα θεώρησαν σε ένα γενικότερο πλαίσιο ότι το κράτος δεν είναι πρόθυμο να κάνει μεγάλα άλματα προς την πορεία της ένταξης των μαθητών με αναπηρία και προς την συνδιδασκαλία προς το συμφέρον όλων των μαθητών. Η πολιτική του κράτους σύμφωνα με τα δεδομένα κρίθηκε ανεπαρκής και

αυτό καθίσταται ξεκάθαρο μέσα από τα λόγια του Ι.Τ., ο οποίος έθεσε τον εξής προβληματισμό πάνω στο θέμα: «Υπάρχει κάποια πολιτική κράτους; Θεωρώ ότι δεν υπάρχει πολιτική ένταξης».

Οι εκπαιδευτικοί, επίσης, έδωσαν έμφαση στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πάνω σε ζητήματα που αφορούν την ειδική αγωγή. Η συνεχής επιμόρφωση και η κατάλληλη ενημέρωση και κατά συνέπεια η μεγέθυνση της ευαισθητοποίησης σε θέματα που αφορούν τα παιδιά με αναπηρία κρίνεται ως βασική ανάγκη κατάρτισης των εκπαιδευτικών, αλλά και ως κριτήριο διαμόρφωσης μιας θετικής-ενταξιακής στάσης απέναντι στους μαθητές με αναπηρία. Χαρακτηριστικά ο εκπαιδευτικός Α.Γ. υποστηρίζει ότι «η κατάρτιση των εκπαιδευτικών αποτελεί τον σημαντικότερο παράγοντα που επηρεάζει τη γενικότερη στάση απέναντι στους μαθητές με αναπηρία». Ακόμη, τονίστηκε ότι πέρα από την προσωπική προσπάθεια των εκπαιδευτικών δεν πραγματοποιούνται κινήσεις από το ίδιο το κράτος, το οποίο θα έπρεπε να μεριμνάει για την ενημέρωση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα που αφορούν την συνδιδασκαλία των μαθητών με αναπηρία και των μαθητών χωρίς αναπηρία, με αποτέλεσμα να μην υπάρχει κατάλληλα καταρτισμένο και εξειδικευμένο προσωπικό και να επικρατεί ένα γενικότερο «χάος» σε θέματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Όπως χαρακτηριστικά τονίζεται από τον Δ.Λ.,

η πολιτική του κράτους και τα υπάρχοντα νομοθετικά πλαίσια δεν ευνοούν την ενασχόληση των εκπαιδευτικών με θέματα που αφορούν μαθητές με αναπηρία και οι εκπαιδευτικοί πολλές φορές πρέπει να καταλάβουν ότι είναι μόνοι τους σε αυτό και ότι η ενημέρωσή και η επιμόρφωσή τους βρίσκεται ξεκάθαρα στο χέρι του.

Σύμφωνα με τους συμμετέχοντες, άλλο ένα ιδιαίτερης σημασίας «συστατικό» της ένταξης των μαθητών με αναπηρία είναι η αναδιαμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων, τα οποία θα πρέπει να προωθήσουν τη συνεργασία των δασκάλων τυπικής εκπαίδευσης και εκείνων της ειδικής αγωγής. Σημαντική αποτελεί η δήλωση του εκπαιδευτικού Κ.Π. ότι «τα αναλυτικά προγράμματα είναι απαρχαιωμένα και δεν ανταποκρίνονται στις ανάγκες όλων των μαθητών, πόσο μάλλον των παιδιών με αναπηρία». Επιπλέον, ύψιστης σημασίας θεωρείται η δήλωση πολλών εκπαιδευτικών σύμφωνα με την οποία τα αναλυτικά προγράμματα δεν προτείνουν σύγχρονες εκπαιδευτικές τεχνικές που να προωθούν την εξατομικευμένη διδασκαλία και την εφαρμογή των απαραίτητων εκπαιδευτικών μεθόδων και ειδικών δραστηριοτήτων για την ισότιμη μεταχείριση και την γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη όλων των μαθητών μέσα στην σχολική αίθουσα, συμπεριλαμβανομένων κι εκείνων με αναπηρία.

Ακόμη, στο πλαίσιο μετασχηματισμού της εκπαιδευτικής πολιτικής προς την διευκόλυνση της συνεκπαίδευσης τονίστηκε η έλλειψη του κατάλληλου εξειδικευμένου προσωπικού. Τα παραπάνω επιβεβαιώνονται μέσα από τα λεγόμενα του εκπαιδευτικού Ε.Ρ., ο οποίος ανέφερε ότι «δεν υπάρχουν οι δάσκαλοι της ειδικής που να μας καθοδηγούν, δεν υπάρχουν ψυχολόγοι στο σχολείο, ούτε ΕΔΕΑΥ με ψυχολόγους, με κοινωνικούς λειτουργούς που να βοηθούν όλα αυτά».

Τέλος, ως μία εκπαιδευτική έλλειψη που υπονομεύει την γενικότερη ένταξη των μαθητών με αναπηρία ορίζει την φτωχή οργάνωση των υλικοτεχνικών υποδομών. Ειδικότερα, υπογραμμίστηκε ότι στο σχολείο δεν υπάρχουν οι απαραίτητες υποδομές

για την υποστήριξη των μαθητών με αναπηρία. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η απάντηση του Κ.Ε.: «Δεν υπάρχουν ράμπες για τους μαθητές με προβλήματα κίνησης και δεν υπάρχουν συστήματα braille για τους μαθητές με προβλήματα όρασης».

Συζήτηση

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην εξέλιξη της εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ελλάδα, δεδομένου ότι συνθέτουν έναν από τους βασικότερους πυλώνες, που διαμορφώνουν την εκπαιδευτική πραγματικότητα. Οι εκπαιδευτικοί της παρούσας έρευνας: α) ορίζουν την αναπηρία περισσότερο ως έλλειψη και μειονεξία, παρά ως ένα κοινωνικό φαινόμενο και τη διαχωρίζουν, κυρίως, σε νοητική και σωματική, β) αναγνωρίζουν τις δυσκολίες ένταξης που υπάρχουν και την έλλειψη μίας οργανωμένης πολιτικής, που να προωθεί την συνεκπαίδευση, γ) εξαρτούν τη στάση τους από τη μορφή και τη λειτουργικότητα της αναπηρίας, δ) θεωρούν ότι οι σύγχρονες εκπαιδευτικές πολιτικές δεν ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών με αναπηρία και ε) κρίνουν τις δομές και το προσωπικό του σχολείου ανεπαρκείς.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό με παρόμοιες έρευνες στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία (Avramidis & Norwich, 2002· Βασιλείου & Χαριτάκης, 2015· Koutrouba, Vamvakari & Theodoropoulos, 2008· Ζώνιου-Σιδέρη & Βλάχου, 2006). Η ειδική αγωγή και εκπαίδευση στην Ελλάδα εξελίσσεται και γίνονται αλματώδη βήματα προς την αλλαγή της στάσης των εκπαιδευτικών φορέων προς τους μαθητές με αναπηρία και τη συνεκπαίδευση στο τυπικό σχολείο (Στασινός, 2013). Ωστόσο, λαμβάνοντας υπόψη την οπτική μέσα από την οποία οι εκπαιδευτικοί προσδιόρισαν τους μαθητές με αναπηρία καθίσταται σαφές ότι στην εκπαίδευση υπερισχύει το ιατρικό μοντέλο αναπηρίας, δεδομένου ότι η αναπηρία εκλαμβάνεται περισσότερο ως έλλειψη. Επιπλέον, η παράλειψη των κοινωνικών-περιβαλλοντικών παραμέτρων της αναπηρίας από τους περισσότερους, είναι κάτι που ενδυναμώνει το παραπάνω συμπέρασμα. Αυτές οι στάσεις αν και διαφοροποιούνται από ακραίες συμπεριφορές του παρελθόντος, συνεχίζουν να υπονομεύουν την εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς τα αίτια της αναπηρίας αγνοούνται, κυρίως, σε γενετικό-ατομικό επίπεδο και εμπλέκονται με προνοιακές πολιτικές αντιμετώπισης. Οι αρνητικές στάσεις των εκπαιδευτικών οφείλονται κατά ένα μεγάλο βαθμό στο χαμηλό επίπεδο κατάρτισης και ενημέρωσης τους πάνω σε θέματα αναπηρίας (Παπάνης, κ.ά, 2001), καθώς και στη χαμηλή εκτίμηση των ικανοτήτων τους, δεδομένου ότι νιώθουν πως δεν είναι «έτοιμοι» να λειτουργήσουν μέσα σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο, όπου θα συμμετέχουν ισότιμα όλοι οι μαθητές (Hornes & Timmons, 2009). Ακόμη, οι ελλείψεις δεξιότητες των εκπαιδευτικών να χειριστούν περιβάλλοντα, όπου εφαρμόζονται αρχές συνεκπαίδευσης, οφείλεται και στην απουσία μίας οργανωμένης εκπαιδευτικής πολιτικής και των απαραίτητων υλικοτεχνικών υποδομών, καθώς και στην έλλειψη ανθρώπινου δυναμικού, καθιστώντας το εγχείρημα της συνεκπαίδευσης μία ουτοπία (Koutrouba, κ.ά., 2008).

Συμπερασματικά, από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας διαφαίνεται ότι δεν έχουν τεθεί οι βάσεις για την δημιουργία ενός κλίματος συνεκπαίδευσης, καθώς ακόμη κυριαρχεί και προωθείται η έννοια της αναπηρίας με μία ιατρική απόχρωση, που σε συνδυασμό με τις ελλείψεις μίας εκπαιδευτικής πολιτικής, που αργεί να ανταποκριθεί

στα σύγχρονα δεδομένα (ανεπαρκής υλικοτεχνική υποδομή, ελλιπή κατάρτιση εκπαιδευτικών, ανελαστικά αναλυτικά προγράμματα κ.ά.) οδηγεί σε ένα πλαίσιο απομόνωσης των μαθητών με αναπηρία και εμποδίζει την ολοκληρωτική ένταξη τους στο τυπικό σχολείο. Η συνεκπαίδευση δεν νοείται μόνο ως συνύπαρξη των παιδιών με αναπηρία με τους υπόλοιπους μη ανάπηρους μαθητές, αλλά ως βασική αρχή προσαρμογής του σχολείου στις ιδιαίτερες ανάγκες κάθε μαθητή, ώστε να επιτυγχάνεται η ολόπλευρη ανάπτυξή του.

Βιβλιογραφία

Βασιλείου, Ε. & Χαριτάκη, Γ. (2016). Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της Γενικής Τάξης για την ένταξη μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Ανάγκες. Ανακτήθηκε 29 Μαΐου, 2018, από <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/article/view/161/127>.

Βλάχου, Α., Διδασκάλου, Ε., & Παπαπάνου, Ι. (2012). Εννοιολογικές προσεγγίσεις της αναπηρίας και οι επιπτώσεις τους στην εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου & Α. Βλάχου-Μπαλαφούτη (Επιμ.), Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική. Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης (σσ. 65-92). Αθήνα: Πεδίο.

Παπάνης, Ε., Γιαβρίμης, Π., Αγνή, Α. (2009). Καινοτόμες προσεγγίσεις στην Ειδική Αγωγή. Εκπαιδευτική έρευνα για τις ευάλωτες ομάδες πληθυσμού. Αθήνα: Σιδέρης.

Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία. (2009). Η πρόταση της Ε.Σ.Α.μεΑ. για ένα «Εθνικό Πρόγραμμα Δημοτικών Πολιτικών για την Αναπηρία». Ανακτήθηκε 29 Μαΐου, 2018, από http://www.esaea.gr/files/december/105/3rdDec_2009.pdf.

Ευρωπαϊκός Φορέας Ειδικής Αγωγής. (2003). Ειδική αγωγή στην Ευρώπη. Βρυξέλλες: Cor Meijer, Victoria Soriano, Amanda Watkins. Ανακτήθηκε 29 Μαΐου, 2018, από https://www.european-agency.org/sites/default/files/special-needs-education-in-europe_sne_europe_el.pdf.

Ζώνιου–Σιδέρη, Α. (2011). Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους: μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης. Αθήνα: Πεδίο.

Καϊσέρογλου, Ν. (2010). Άτομα με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (Α.μ.Ε.Ε.Α) στα Σχολεία Γενικής Αγωγής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Ζητήματα και δυνατότητες άκσης εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Θεσσαλονίκη.

Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών. (2006). Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία (ΑμεΑ). Ανακτήθηκε 29 Μαΐου, 2018, από https://www.unric.org/el/index.php?option=com_content&view=article&id=46.

Σούλης, Σ. Γ. (2013). Εκπαίδευση και αναπηρία. Αθήνα: Team Work Communication. Ανακτήθηκε 29 Μαΐου, 2018, από <file:///C:/Users/user/Downloads/3-Soulis.pdf>.

Στασινός, Δ. (2013). Η ειδική εκπαίδευση 2020. Για μια συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο-ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές. Αθήνα: Παπαζήση.

Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), σσ. 109-124.

- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), σσ. 129-147.
- Dewsbury, G., Clarke, K., Randall, D., Rouncefield, M. & Sommerville, I. (2004). The anti-social model of disability. Ανακτήθηκε 29 Μαΐου, 2018, από <http://www.dirc.org.uk/publications/articles/papers/88.pdf>.
- Douglas, G., McLinden, M., Roberston, C., Travers, J. & Smith, E. (2016). Including pupils with Special Educational Needs and Disability in National Assessment: Comparison of three country Case studies through an Inclusive Assessment Framework, *International Journal of Disability, Development and Education*, 63(1), σσ. 98-121.
- Fulcher, G. (2012). Πολιτικές στρατηγικές και ενσωμάτωση. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου & Α. Βλάχου-Μπαλαφούτη (Επιμ.), *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική. Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης* (σσ. 239-258). Αθήνα: Πεδίο.
- Goering, S. (2010). Revisiting the relevance of the social model of disability. *The American Journal of Bioethics*, 10(1), σσ. 54-55.
- Goffman, E. (2001). Στίγμα. (Δ. Μακρυγιάννη, μετάφρ.). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Horne, P., E. & Timmons, V. (2009). Making it work: teachers' perspectives on inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 13(3), σσ. 273-286.
- Koutrouba, K., Vamvakari, M. & Theodoropoulos, H. (2008). SEN students' inclusion in Greece: factors influencing Greek teachers' stance. *European Journal of Special Needs Education*, 23(4), σσ. 413-421.
- Manago, B., Davis, J. & Goar, C. (2017). Discourse in Action: Parents' use of medical and social models to resist disability stigma. Ανακτήθηκε 29 Μαΐου, 2018, από <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S027795361730309X>.
- Norwich, B. (2000). Inclusion in education: From concepts, values, and critique to practice. In Daniels, H. (ed.). *Special education re-formed. Beyond rhetoric?* (σσ. 5-30). London: Routledge Falmer Press.
- Norwich, B. & Koutsouris, G. (2017). *Addressing dilemmas and tensions in Inclusive Education*. Oxford: Oxford University Press.
- Oliver, M. (2013). The social model of disability: thirty years on. *Disability & Society*, 28(7), σσ. 1024-1026.
- Oliver, M. (1996). *Understanding disability from theory to practice*. London: Macmillan Press.
- Oliver, M. & Barnes, C. (2010). Disability Studies, Disabled People and the struggle for Inclusion. *British Journal of Sociology of Education*, 31(5), σσ. 547-560.
- World Health Organization. (2011). *World Report on Disability*. Malta: WHO Library Cataloguing-in-Publication Data. Ανακτήθηκε 29 Μαΐου, 2018, από http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/report.pdf?ua=1.
- Shakespeare, T. & Watson, N. (2002). The social model of disability: an outdated ideology? *Research in Social Science and Disability*, 2, σσ. 9-28.

Titchkosky, T. & Michalko, G. (2009). *Rethinking Normalcy. A Disability Studies Reader*. Toronto: Canadian Scholars' Press Inc. Ανακτήθηκε 29 Μαΐου, 2018, από <https://books.google.gr/books?id=1iJDh0ZGR1IC&printsec=frontcover&hl=el#v=onepage&q&f=false>.

UNESCO. (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Ανακτήθηκε 29 Μαΐου, 2018, από <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf>.

Zoniou-Sideri, A. & Vlachou, A. (2006). Greek teachers' belief systems about disability and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 10 (4-5), σσ. 379-394.

ΘΕΜΑΤΙΚΗ Χ

Κοινωνιολογία των Τεχνών στην Εκπαίδευση

Τέχνες και πολιτισμικές πρακτικές στη σχολική εκπαίδευση: Κοινωνιολογικές προβολές και αποτυπώσεις της πραγματικότητας

Φωτόπουλος Νίκος
Επίκουρος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου
nfotop@uop.gr

Περίληψη

Η διδασκαλία των τεχνών και γενικότερα των πολιτισμικών πρακτικών στη σχολική εκπαίδευση, αποτελεί μια διαρκή πρόκληση για κάθε μεταρρυθμιστικό εγχείρημα και κάθε προσπάθεια εκσυγχρονισμού του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Συγκεκριμένα, οι πρακτικές που αναδύονται από τη διδασκαλία των τεχνών στο τυπικό σχολικό εκπαιδευτικό σύστημα αποδεικνύονται εξαιρετικά ενδιαφέρουσες αφού, ολοένα και περισσότερο θεμελιώνεται η ανάγκη για μια πιο δομική παρουσία της αισθητικής αγωγής στο σχολικό περιβάλλον. Το σύγχρονο σχολείο σε πολλές περιπτώσεις εμφανίζεται να αμφιταλαντεύεται ανάμεσα στην τυπική παρουσία καλλιτεχνικών μαθημάτων και στην ανάγκη αυτά να διδάσκονται με ένα βιωματικό, ισότιμο και ουσιαστικό τρόπο. Αναμφίβολα η ίδρυση και λειτουργία των Καλλιτεχνικών και Μουσικών σχολείων στην Ελλάδα, ήρθε ακριβώς αυτή την επαμφοτερίζουσα τάση να υπερβεί. Σημαντική πρόκληση αποτελεί η αξιοποίηση της εμπειρίας αυτής με στόχο τη δημιουργική μεταφορά εμπειριών, πρακτικών και στοχευμένων δράσεων στο συμβατικό σχολείο.

Λέξεις κλειδιά: εκπαίδευση, τέχνες, πολιτισμικές πρακτικές, σχολική, Μουσικά και Καλλιτεχνικά σχολεία.

Art and cultural practices in school education: Sociological views and impressions of reality

Fotopoulos Nikos
Assistant Professor, University of Peloponnese
nfotop@uop.gr

Summary

Teaching arts and cultural practices in general school education consists of a great challenge for any reform venture and any attempt to modernize our education system. In particular, the practices emerging from the teaching of the arts in the formal school education system prove to be extremely interesting. Additionally, the need for a more structural presence of aesthetic education in the school environment is increasingly grounded. In many cases modern school appears to be trapped between the formal presence of artistic courses and the need for them to be taught in an experiential, equitable and meaningful way. Undoubtedly the establishment and operation of the Artistic and Musical Schools in Greece, came in order to be overcome this ambiguous tendency. As important challenge still remains the utilization of this experience targeting the transfer of best practices and well-structured educational initiatives to conventional school system.

Keywords: Education, Arts, cultural practices, art and music schools

Εισαγωγή

Το ζήτημα της διδασκαλίας των τεχνών και γενικότερα των πολιτισμικών πρακτικών στη σχολική εκπαίδευση, αποτελεί μια διαρκή πρόκληση για κάθε μεταρρυθμιστικό εγχείρημα και κάθε προσπάθεια εκσυγχρονισμού του εκπαιδευτικού συστήματος. Κι αυτό γιατί οι πρακτικές που αναδύονται από τη διδασκαλία των τεχνών στο τυπικό σχολικό εκπαιδευτικό σύστημα αποδεικνύονται εξαιρετικά ενδιαφέρουσες αφού, ολοένα και περισσότερο θεμελιώνεται η ανάγκη για μια πιο δομική παρουσία της αισθητικής αγωγής στο σχολικό περιβάλλον. Αναμφίβολα, το σύγχρονο σχολείο εμφανίζεται να αμφιταλαντεύεται ανάμεσα στην τυπική παρουσία καλλιτεχνικών μαθημάτων και στην ανάγκη αυτά να διδάσκονται με ένα βιωματικό, ισότιμο και ουσιαστικό τρόπο ώστε να ενισχύεται σθεναρά τόσο η δημιουργικότητα όσο και το «πολιτισμικό κεφάλαιο» των μαθητών/τριών. Αυτό απορρέει από την ανάγκη να ενισχυθεί ο κριτικός, αναστοχαστικός αλλά και δημιουργικός χαρακτήρας της μάθησης σε αντίθεση με το γενικευμένο τεχνοκρατικό και τυποποιημένο χαρακτήρα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αναμφίβολα η ίδρυση και λειτουργία των Πειραματικών Μουσικών αλλά και Καλλιτεχνικών σχολείων στην Ελλάδα, ήρθε ακριβώς αυτή την επαμφοτερίζουσα τάση να υπερβεί. Συγκεκριμένα συνέβαλε στο να καταστήσει πιο διακριτή και πιο σαφή τη διδασκαλία των τεχνών αλλά και εν γένει των πολιτισμικών πρακτικών στη σχολική εκπαίδευση προσδίδοντας μίαν άλλη δυναμική στο ρόλο αλλά και τη σημασία τους στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πράξης. Επιπροσθέτως η ίδρυση και λειτουργία των σχολείων αυτών συνεχίζει να αποτελεί μια πραγματικά πρωτοπόρο και καινοτόμο πρωτοβουλία που αναλαμβάνει εξ ολοκλήρου ο δημόσιος τομέας της εκπαίδευσης αφού ακόμα και σήμερα δεν έχουμε αντίστοιχο εμπειρικό προηγούμενο στο χώρο της ιδιωτικής εκπαίδευσης.

Εν κατακλείδι, στο πλαίσιο της αναφοράς αυτής θα επιχειρήσουμε:

- τη διερεύνηση του ρόλου των τεχνών και εν γένει των πολιτισμικών πρακτικών στη σχολική εκπαίδευση,
- την ανάδειξη του ρόλου των τεχνών στην εκπαίδευση μέσα από το δίπολο «δημόσιο-ιδιωτικό»
- την προβολή όψεων και εκφάνσεων της διδασκαλίας των τεχνών και εν γένει των πολιτισμικών πρακτικών στη σχολική εκπαίδευση μέσω μιας σύντομης αναφοράς στα καλλιτεχνικά και μουσικά σχολεία, κοινωνική και εκπαιδευτική εμπειρία που το συμβατικό σχολείο οφείλει να αξιοποιήσει.

Εκπαιδευτική πολιτική, κουλτούρα και πολιτισμός στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης

Αναμφίβολα το ζήτημα των τεχνών και του πολιτισμού στην εκπαίδευση δεν μπορεί να ιδωθεί αποσπασματικά, απομονωμένα και ξέχωρα από το ευρύτερο και κυρίαρχο πλαίσιο μέσα στο οποίο ασκείται η εκπαιδευτική πολιτική. Η υπόμνηση αυτή είναι αναγκαίο να καταστεί βασική σταθερά στον τρόπο με τον οποίο αναλύουμε και ερμηνεύουμε την εκπαιδευτική πραγματικότητα αφού ο τρόπος μέσω του οποίου συναρθώνεται η αρχιτεκτονική αλλά και η λειτουργική διάρθρωση του εκπαιδευτικού χώρου αποτελεί το διαλεκτικό παράγωγο ενός πεδίου έντονων συγκρούσεων, συνθέσεων, αντιφάσεων, και συσχετισμών δύναμης. Εν κατακλείδι, ο τρόπος με τον οποίο διαμορφώνεται η εκπαιδευτική πολιτική ως συνιστώσα της ευρύτερης

πολιτικής του κράτους αποτελεί τη συμπύκνωση όλων εκείνων δυνάμεων που δρουν και μάχονται στο εσωτερικό της εκάστοτε της κοινωνικής δομής (Berube, 1999) με συνέπεια την πρόκληση ανταγωνιστικών ενεργειών που το διαλεκτικό τους παράγωγο δεν είναι πάντα προβλέψιμο. Αναμφίβολα λοιπόν όπως η παρουσία των ανθρωπιστικών, των κοινωνικών, αλλά και των θετικών επιστημών στη σχολική εκπαίδευση αποτελεί τη «διαπάλη» πολλών συνιστωσών και παραμέτρων έτσι και η παρουσία αλλά και η λειτουργία των μαθημάτων αισθητικής αγωγής και πολιτισμικών πρακτικών μέσα στο σχολείο είναι ένα κατεξοχήν ζήτημα πολιτικής και ιδεολογικής στρατηγικής το οποίο σχετίζεται άμεσα με το συνολικότερο πρίσμα ενόρασης της εκπαίδευσης στις σύγχρονες μεταβιομηχανικές κοινωνίες, στοιχείο το οποίο δεν πρέπει να υποτιμάται στην ερμηνευτική και κοινωνιολογική μας προσέγγιση (Θάνος, κ.ά., 2017). Κατά συνέπεια οφείλουμε να θέσουμε ευθέως τα βασικά στοιχεία που διέπουν την προβληματική μας εντός του πλαισίου που ο ηγεμονικός ρόλος της νεοφιλελεύθερης παγκοσμιοποίησης διαμορφώνει στο πεδίο της εκπαιδευτικής πολιτικής και ειδικότερα στο χώρο του σύγχρονου σχολείου. Σε ποιο βαθμό το σύγχρονο σχολείο δείχνει ενδιαφέρον για τις τέχνες και τις πολιτισμικές πρακτικές; Μέχρι ποιου σημείου φτάνει η εμπλοκή των τεχνών μέσα στα αναλυτικά και ωρολόγια προγράμματα; Πώς οι τέχνες διδάσκονται; Πώς διαμορφώνεται στις μέρες μας το πρόταγμα της αισθητικής αγωγής; Είμαστε σε θέση να μιλάμε για τέχνες στην ώρα των μαθηματικών ή της φιλοσοφίας; Ή μήπως τελικά ο πιο ακατάλληλος τρόπος να μιλήσεις για τέχνες, είναι η ένταξή τους στο ωρολόγιο πρόγραμμα και η καθυπόταξή τους στη λογική της (ποσοτικής) εκπαιδευτικής αξιολόγησης; Όπως γίνεται αντιληπτό τα ερωτήματα είναι ανοικτά και δεν είναι εύκολο να δοθεί μια γενική απάντηση που να ικανοποιεί όλες τις περιπτώσεις, όλες τις ιδιαιτερότητες και τις ιδιομορφίες που εμφανίζονται στο μεγάλο εύρος που καλύπτει το πεδίο της δημόσιας αλλά και της ιδιωτικής εκπαίδευσης. Ωστόσο είναι αξιοσημείωτο πως τις τελευταίες δεκαετίες επιχειρήθηκε ένα «άνοιγμα» και ταυτόχρονα ένα βήμα προσέγγισης του σχολείου προς τις τέχνες και τις πολιτισμικές πρακτικές. Πράγματι στις μέρες μας υπάρχουν και προβλέπονται καλλιτεχνικά μαθήματα ή δραστηριότητες αισθητικής αγωγής σε όλες τις τάξεις της σχολικής εκπαίδευσης χωρίς ωστόσο να έχει μεταβληθεί η κυρίαρχη στρατηγική που προσανατολίζει την εκπαιδευτική πράξη προς το φορμαλισμό, την τυποποίηση, την αποστήθιση και εν τέλει τη μη ουσιαστική εμπλοκή των μαθητών με το πρόταγμα που οι τέχνες φέρουν ως δημιουργικές και απελευθερωτικές μαθησιακές διαδικασίες. Χωρίς αμφιβολία ο ρόλος τους αποδεικνύεται είτε περιφερειακός, είτε ισχνός, είτε διεκπεραιωτικός μέσα στη συμβατική λειτουργία της σχολικής καθημερινότητας με συνέπεια να οφείλουμε ακόμα περισσότερα προς την ανάπτυξη, την ενίσχυση και την εδραίωση της διδασκαλίας των τεχνών και εν γένει των πολιτισμικών πρακτικών στη σχολική εκπαίδευση.

Η ερμηνευτική κατανόηση της υφισταμένης κατάστασης εκ των πραγμάτων οφείλει να λάβει σοβαρά υπόψη της το πώς διαμορφώνεται αλλά και εκπορεύεται η κυρίαρχη ρητορική τόσο σε επίπεδο επίσημων κειμένων όσο και σε επίπεδο συλλογικών αναπραστάσεων. Αναμφίβολα η ηγεμονεύουσα ρητορική που νομιμοποιητικά συνοδεύει τις κυρίαρχες εκπαιδευτικές πρακτικές πηγάζει από τον επίσημο λόγο μιας σειράς διεθνών οργανισμών και θεσμών οι οποίοι επιχειρούν την προσαρμογή και το μετασχηματισμό των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης σε ένα πρότυπο το οποίο εδράζεται στο κυρίαρχο μοντέλο μιας παγκοσμιοποιημένης οικονομίας η οποία

διαφέρει αισθητά από τη λογική του παραδοσιακού έθνους-κράτους και δεν ουσιαστικά δεν περιχαράκωνεται σε οριοθετήσεις που υπαγορεύουν στοιχεία όπως τα κλειστά σύνορα, τα θρησκευτικά δόγματα, οι πατροπαράδοτες συνήθειες, κ.ο.κ (Apple, 2004). Επιπροσθέτως προτάσσει τον αποικιακά κυριαρχικό χαρακτήρα μιας «νέας οικονομικής ηγεμονίας» την οποία η εκπαίδευση και ειδικότερα η εκπαιδευτική πολιτική καλούνται να υπηρετήσουν με τρόπο καθολικό και απαρέγκλιτο σε μια πραγματικότητα που τα υποκείμενα υπάγονται σε νέες μορφές χειραγώγησης και κυριαρχίας (Brown, 2003). Στο πλαίσιο αυτό η εικόνα, το εύρος και το περιεχόμενο των ανθρωπιστικών σπουδών διαφαίνεται να αποδυναμώνονται αφού στο πλαίσιο της νεοφιλελεύθερης καπιταλιστικής ανάπτυξης η κυρίαρχη επιταγή προτάσσει επίμονα έναν άκρατο «οικονομικό αναγωνισμό» του οποίου ο ωφελμιστικός χαρακτήρας επισκιάζει κάθε αίτημα για άνοιγμα της εκπαίδευσης προς την πλατιά, κριτική και αδέσμευτη μάθηση (Bullough, 2006). Ταυτόχρονα οι θιασώτες της τεχνοκρατικής και νεοφιλελεύθερης προσέγγισης αμφισβητούν ευθέως και ανοικτά το κατά πόσο οι ανθρωπιστικές σπουδές είναι σε θέση να συμβάλουν στην οικονομική μεγέθυνση ή το εάν δύνανται να αξιοποιηθούν (ποσοτικά) στην αγορά εργασίας, οι εκροές και τα «μαθησιακά αποτελέσματα» (learning outcomes) που αυτές παράγουν (Finley, 2011). Αναμφίβολα λοιπόν μετά την εδραίωση του νεοφιλελεύθερου παραδείγματος στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης διαπιστώθηκε μια σαφή στροφή της στρατηγικής και του προσανατολισμού της εκπαιδευτικής πολιτικής σε κατευθύνσεις οι οποίες ενίσχυσαν την υπαγωγή σημαντικών πτυχών του εκπαιδευτικού γίνεσθαι στις ανάγκες και τις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας με βασικό κριτήριο κοινωνικής νομιμοποίησης την επίτευξη της οικονομικής αποδοτικότητας.

Ωστόσο, εντός μιας ιδιαζόντως απεχθούς και αλλότριας πραγματικότητας, οφείλουμε να είμαστε αισιόδοξα πραγματιστές ενισχύοντας κάθε ορματικό στοιχείο το οποίο δύναται να επαναπροσδιορίσει προοδευτικά την κοινωνική και πολιτισμική εξέλιξη. Υπό την έννοια αυτή κανείς δεν μπορεί να ισχυριστεί πως, στο πλαίσιο της ηγεμονίας του κυρίαρχου παραδείγματος στο επίπεδο της εκπαιδευτικής πολιτικής, σβήστηκαν οριστικά από τον εκπαιδευτικό χάρτη οι ανθρωπιστικές ή οι πολιτισμικές σπουδές (Davies & Bansel, 2007). Αναμφίβολα όμως εμφανίζεται μια συνειδητή αλλαγή πλεύσης σε όλο το δυτικό εκπαιδευτικό παράδειγμα με συνέπεια την υπανάπτυξη ή την υποεκπροσώπηση άλλων σημαντικών χώρων και περιοχών δράσης μέσα στο «εκπαιδευτικό γίνεσθαι» (Hill, 2003). Η ηγεμονία άλλωστε του φερεγγιστικού και του θετικισμού έναντι της ανθρωπιστικής παιδείας δεν αποτελεί σύγχρονο σύμπτωμα. Αντίθετα εντοπίζεται ως σταδιακά εμφανιζόμενο σύμπτωμα σε όλη τη διάρκεια της νεωτερικής περιόδου, περίοδο όπου οι τριβές μεταξύ των φυσικών/θετικών και των ανθρωπιστικών/κοινωνικών επιστημών αναζωπυρώνονται με αποτέλεσμα την πρόκληση έντονων επιστημολογικών διαμαχών (Wicks & Freeman, 1998). Στο σημείο αυτό είναι αξιοσημείωτο να αναφερθεί πως η καλλιέργεια των ανθρωπιστικών σπουδών και γενικότερα η αισθητική παιδεία αποτελούσαν παραδοσιακά προνόμιο των αστικών στρωμάτων τα οποία λόγω της θέσης τους μπορούσαν να προσφέρουν τέτοιου είδους αγωγή στα μέλη τους στο πλαίσιο του οικογενειακού αλλά και ευρύτερου κοινωνικού τους περιβάλλοντος. Η εισαγωγή της διδακτικής των τεχνών και η εκπαίδευση σε θέματα πολιτισμικών πρακτικών (ζωγραφική, θέατρο, μουσική, κ.λπ.) αποτέλεσε ριζοσπαστικό αίτημα ενός εκπαιδευτικού

εκσυγχρονιστικού/προοδευτικού κινήματος το οποίο αποσκοπούσε στην ενίσχυση του μορφωτικού κεφαλαίου των μαθητών και κυρίως εκείνων που παραδοσιακά ήταν αποκλεισμένοι ή ανήκαν στις λιγότερο προνομιούχες κοινωνικές ομάδες. Ταυτόχρονα, το αίτημα για εισαγωγή των μαθημάτων τέχνης και πολιτισμού στο σχολείο συνδέθηκε με το γενικότερο αίτημα του εκδημοκρατισμού της κουλτούρας μέσα στο σχολείο, στοιχείο απαραίτητο για τη διαμόρφωση της προσωπικότητας του σύγχρονου πολίτη (Gattinger & Whitehorse, 2011). Κατα συνέπεια η εκπαιδευτική πολιτική ωθήθηκε στην «υιοθέτηση» της διδασκαλίας των πολιτισμικών πρακτικών στο ωρολόγιο και αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου, όχι μέσω μιας πολιτικά αθώας επιλογής αλλά μέσω μιας επιβεβλημένης κοινωνικής επιταγής η οποία ενσωμάτωνε το διαρκές νεωτερικό αίτημα για μια εκπαίδευση ανθρωπιστική και ταυτόχρονα ολιστική. Αναμφίβολα, στο πλαίσιο της «νεοφιλελεύθερης τάξης πραγμάτων», η ανάγκη κατανόησης των πολιτισμικών διαφορών επέρχεται ως σύγχρονη ανάγκη του εκπαιδευτικού συστήματος προκειμένου να συμβάλει στην ανάγνωση της ετερότητας με τρόπο δημοκρατικό, ανεκτικό και ταυτόχρονα κοσμοπολιτικό, σε μια εποχή που τα σύνορα του έθνους-κράτους “υποκαθίστανται” από τη δημιουργία υπερεθνικών σχηματισμών, διεθνών αγορών, πολυεθνικών funds κ.ά. εξυπηρετώντας με τον τρόπο αυτό τις ανάγκες μιας ρευστής και μεταμοντέρνας πραγματικότητας (Θάνος, κ.ά., 2017). Ωστόσο στην αξιομνημόνευτη συλλογιστική του Μπουρντιέ εντοπίζουμε μια ενδιαφέρουσα προσέγγιση σύμφωνα με την οποία το σχολείο οφείλει να λαμβάνει υπόψη του όλες τις παραμέτρους που συνθέτουν το πλαίσιο μέσα στο οποίο το «πολιτισμικό στερέωμα» μιας κοινωνίας λειτουργεί, γεγονός που επιτάσσει τη διάχυση της μάθησης σε ευρύτερα πεδία πέραν των τυπικών διεργασιών συσσώρευσης της γνώσης. Υπό την έννοια αυτή, το σχολείο οφείλει να υπερβεί τον ασφυκτικό χαρακτήρα μιας αλλοτριωτικής λειτουργίας που χειραγωγεί και να αναζητήσει την εναλλακτική διέξοδο προς ένα νέο πεδίο επικοινωνίας, ουσίας και πνευματικής εμπάθυνας (Bourdieu & Passeron, 1990). Ειδικότερα, ο Μπουρντιέ, προτείνει τις συμπράξεις, τη συνεργασία και την εποικοδομητική σύζευξη των σχολείων και των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων με προσωπικότητες εγνωσμένου κύρους από το χώρο του «εφαρμοσμένου πολιτισμού», με ειδικούς ερευνητές και εμπειρογνώμονες του πολιτισμού, με δημιουργούς από το χώρο της πρωτογενούς δράσης (καλλιτέχνες, συγγραφείς, ποιητές, κ.ο.κ.) καθώς και με εκείνους οι οποίοι λειτουργούν είτε ως διαμεσολαβητές μεταξύ παραγωγών και κοινού είτε ως πομποί αναμετάδοσης πολιτισμικών πρακτικών (κριτικοί, δημοσιογράφοι, ραδιοφωνικοί παραγωγοί, εκδότες, αρθρογράφοι, κ.ο.κ.) (Παναγιωτόπουλος, 2003). Αναμφίβολα στο σημείο αυτό, η υπόμνηση στο έργο του κοινωνιολόγου Pierre Bourdieu, συνηγορεί με ευθύτητα στο να αντιληφθούμε πως ο σημαντικός αυτός διανοητής ανέδειξε με σθένος το ρόλο και τη σημασία όλων εκείνων των πολιτισμικών προδιαθέσεων που ένα άτομο αναπτύσσει στο πλαίσιο της κοινωνικής του διαδρομής, πριν ουσιαστικά, καν εισέρθει στους επίσημους θεσμικούς χώρους της εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο της συλλογιστικής αυτής η εννοιολογική υπόδειξη και ανάλυση του «πολιτισμικού κεφαλαίου» προτάσσει τη διαδικασία της πολιτισμικής μεταβίβασης, διαδικασία η οποία περιλαμβάνει σειρά εξω-οικονομικών διαμεσολαβήσεων οι οποίες κληρονομούνται και κληροδοτούνται στο πλαίσιο της οικογενειακής παράδοσης, του κοινωνικού περιγύρου και της θέσης που ένα άτομο κατέχει στο ευρύτερο πεδίο της ταξικής δομής (Bourdieu & Passeron, 1990). Χωρίς αμφιβολία, η συλλογιστική αυτή επαναφέρει την κοινωνική δράση ενώπιον του ρόλου που η

κουλτούρα και ο πολιτισμός καλούνται να διαδραματίσουν ενώ παράλληλα επισημάνεται ο ρόλος των αξιών και των πολιτισμικών παραδόσεων στον τρόπο με τον οποίο συγκροτούνται «οι ταυτότητες» στις σύγχρονες κοινωνίες. Επιπροσθέτως στοιχεία όπως οι «πολιτιστικές βιομηχανίες», «η μαζική κουλτούρα», «οι βιομηχανίες του θεάματος» κ.ο.κ. στοιχεία δηλαδή που εντάσσονται (έστω και σχηματικά) στο πεδίο του «εποικοδομήματος» επανέρχονται στο προσκήνιο και μας δίνουν νέες αναγνώσεις και συμβολές στον τρόπο διαμόρφωσης των κοινωνικών και πολιτισμικών ταυτοτήτων στο μετανεωτερικό τοπίο. Είναι σαφές πως τα στοιχεία της κουλτούρας και του πολιτισμού είναι αναγκαίο να επαναπροσδιοριστούν και κυρίως να επαναξιολογηθεί η σχέση τους με τους εκπαιδευτικούς μηχανισμούς αφού καθορίζουν ευθέως το ρόλο του υποκειμένου εντός του πεδίου στο οποίο αυτό καλείται να δραστηριοποιηθεί (Θάνος, κ.ά., 2017).

Τέχνες και πολιτισμικές πρακτικές στη σχολική εκπαίδευση: Καλλιτεχνικά και Μουσικά Σχολεία

Όπως προαναφέρθηκε η ίδρυση και λειτουργία των Καλλιτεχνικών και Μουσικών Σχολείων (είτε ως Πρότυπα, είτε ως Πειραματικά) συνέβαλε αποφασιστικά στη διαμόρφωση μιας νέας δυναμικής για τη διδασκαλία των τεχνών και εν γένει των πολιτισμικών πρακτικών στη σύγχρονη Ελλάδα. Παράλληλα συνέβαλε στο να ενισχυθεί ο ρόλος του δημόσιου σχολείου ως προς την ανάληψη σημαντικών και καινοτόμων πρωτοβουλιών αφού ο ιδιωτικός τομέας της οικονομίας εμφανίζεται απρόθυμος να αναλάβει ανάλογο επιχειρηματικό ρίσκο. Χωρίς να είμαστε σε θέση να αναφερθούμε αναλυτικά στη δομή, την παρουσίαση και την ενδεδειγμένη προβολή του περιεχόμενου σπουδών των σχολείων αυτών¹⁴⁰, ενδεικτικά και μόνο να αναφέρουμε πως τα Καλλιτεχνικά Σχολεία της Ελλάδας είναι δημόσια σχολεία δευτεροβάθμιας γενικής εκπαίδευσης με διευρυμένο πρόγραμμα και με έμφαση στις καλές τέχνες. Ειδικότερα περιλαμβάνουν Γυμνάσιο και Γενικό Λύκειο και ως «υπερτοπικά - διαδημοτικά σχολεία» τα οποία δύνανται να δέχονται μαθητές από περισσότερους δήμους και περιοχές. Τα σχολεία αυτά δομούνται σε τρεις βασικές κατευθύνσεις σπουδών οι οποίες περιλαμβάνουν: α) τις εικαστικές τέχνες β) το θέατρο και τον κινηματογράφο γ) την κίνηση και το χορό. Σύμφωνα και με ιδρυτικό τους καταστατικό κείμενο:

Σκοπός των καλλιτεχνικών σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (γυμνάσια και λύκεια) είναι η προετοιμασία, η ενθάρρυνση και η στήριξη του ενδιαφέροντος των μαθητών για τις τέχνες, η καλλιέργεια και η εκπαίδευση των δεξιοτήτων και κλίσεων που διαθέτουν και η κατάρτιση των νέων που επιθυμούν να ακολουθήσουν επαγγελματική κατεύθυνση στο χώρο του θεάτρου, του χορού και των εικαστικών τεχνών, χωρίς, παράλληλα, να υστερούν σε γενική παιδεία, εάν τελικά

¹⁴⁰ βλ. Υπουργική Απόφαση 7888/Δ2/19-1-2016 (ΦΕΚ 166/τ.Β'/1-2-2016): «Προγράμματα Σπουδών των Μαθημάτων Καλλιτεχνικής Παιδείας των Καλλιτεχνικών Γυμνασίων».

βλ. Υπουργική Απόφαση 7885/Δ2/19-1-2016 (ΦΕΚ 190/τ.Β'/3-2-2016): «Προγράμματα Σπουδών των Μαθημάτων Καλλιτεχνικής Παιδείας των Καλλιτεχνικών Λυκείων».

βλ. Υπουργική Απόφαση 106486/Δ2/29-6-2016 (ΦΕΚ 2107/τ.Β'/7-7-2016): «Ωρολόγιο Πρόγραμμα των μαθημάτων των Α', Β' και Γ' τάξεων Καλλιτεχνικού Γυμνασίου και των Α', Β' και Γ' τάξεων Γενικού Καλλιτεχνικού Λυκείου».

επιλέξουν άλλον τομέα επιστημονικής ή επαγγελματικής κατεύθυνσης¹⁴¹.

Στην προέκταση του πλαισίου αυτού μέσω των σχολείων αυτών εναθρύνονται στοιχεία όπως η ενίσχυση της δημιουργικότητας, της έκφρασης και του πειραματισμού, η εξοικείωση με τις αισθητικές αξίες της τέχνης, η αισθητική και καλλιτεχνική προσέγγιση του περιβάλλοντος, η διεύρυνση της κριτικής ικανότητας. Αναφορικά προς τον χορό και την κίνηση δίνεται έμφαση στη διδασκαλία του κλασικού, του μοντέρνου και του παραδοσιακού χορού ενώ σημαντική θέση καταλαμβάνει η δραματουργική επεξεργασία ενός έργου τέχνης (κείμενο, εικόνα, ήχος) καθώς και η βιωματική εξοικείωση με τους βασικούς ρυθμούς, τα μουσικά μέτρα και τις αξίες μέσα από τη διδασκαλία βασικών γνώσεων για τη θεωρία και ιστορία της Μουσικής¹⁴². Αναφορικά προς το πεδίο του θεάτρου δίνεται έμφαση στην προαγωγή και τη διδασκαλία πρακτικών γύρω από την υποκριτική, τη σκηνοθεσία, την τεχνολογία του θεάματος (κινηματογράφος, animation¹⁴³, κ.λπ.) καθώς και στην ορθή φωνητική και εκφορά του λόγου σε δημόσιο και καλλιτεχνικό επίπεδο¹⁴⁴. Στο πεδίο των εικαστικών τεχνών δίνεται έμφαση στις τεχνικές και τις πρακτικές της εικαστικής αναπαράστασης μέσα από τη ζωγραφική, την πλαστική, το γραμμικό και το ελεύθερο σχέδιο. Συμπερασματικά το ωρολόγιο πρόγραμμα των Καλλιτεχνικών Σχολείων, Γυμνασίων και Λυκείων, είναι διευρυμένο και περιεκτικό συνδυάζοντας εκτός από τα μαθήματα Γενικής Παιδείας (όπως προσφέρονται σε όλα τα Γενικά Γυμνάσια και Λύκεια της χώρας με ελάχιστες ωρολογιακές παρεκκλίσεις) και τα μαθήματα Καλλιτεχνικής Παιδείας των τριών προαναφερθεισών κατευθύνσεων¹⁴⁵.

Άλλο εξέχον χαρακτηριστικό παράδειγμα σχολείων στο πλαίσιο της συλλογιστικής που αναπτύξαμε είναι τα Μουσικά Σχολεία (Γυμνάσια και Λύκεια) τα οποία λειτουργούν στην Ελλάδα ήδη από τη δεκαετία του '80. Ο κατασταστικός τους σκοπός συμπυκνώνεται ως εξής: «Η προετοιμασία και η κατάρτιση των νέων που επιθυμούν να ακολουθήσουν την επαγγελματική κατεύθυνση της μουσικής χωρίς να υστερούν σε γενική παιδεία, αν τελικά επιλέξουν άλλο τομέα επιστημονικής ή επαγγελματικής έκφρασης»¹⁴⁶. Κατά κανόνα η αρχιτεκτονική τους είναι ίδια με αυτή των Καλλιτεχνικών αφού το ωρολόγιο τους πρόγραμμα είναι εξίσου διευρυμένο και περιεκτικό (με έμφαση προφανώς στη διδασκαλία μουσικών οργάνων, θεωρίας και ιστορίας της μουσικής με παραδοσιακή και Ευρωπαϊκή διάσταση) περιλαμβάνοντας μαθήματα γενικής παιδείας, με ελάχιστες αποκλίσεις από αυτό των Δημοσίων Γυμνασίων και Λυκείων της χώρας και προσφέροντας μουσική εκπαίδευση (μουσικά μαθήματα) γενική αλλά και εξειδικευμένη¹⁴⁷.

¹⁴¹ Τα Καλλιτεχνικά Σχολεία ιδρύθηκαν με το Νόμο 3194/2003, ΦΕΚ 267/τ.Α/ 20- 11-2003 και περιλαμβάνουν σύμφωνα με την Υπουργική Απόφαση 107922/Γ7/3-10-2003, ΦΕΚ 1497/τ.Β/10-10-2003, τις κατευθύνσεις: α) Εικαστικών Τεχνών, β) Θεάτρου-Κινηματογράφου και γ) Χορού. Βλ. Ν. 3194/2003 ΦΕΚ 267 τ. Α'. Ανάκληση Ιούλιος 3, 2018, από <https://www.minedu.gov.gr/kallitexnika-m/kallitexnika-m-2>

¹⁴² Ανάκληση Ιούλιος 3, 2018 από <https://www.minedu.gov.gr/kallitexnika-m/kallitexnika-m-2>

¹⁴³ Νόμος 3345/2.9.1988

¹⁴⁴ Ανάκληση Ιούλιος 3, 2018, από <https://www.minedu.gov.gr/kallitexnika-m/kallitexnika-m-2>

¹⁴⁵ Ανάκληση Ιούλιος 3, 2018, από <https://www.minedu.gov.gr/kallitexnika-m/kallitexnika-m-2>

¹⁴⁶ Βλ. τον ιδρυτικό του νόμο των Μουσικών Σχολείων ΦΕΚ 3345/2.9.1988, άρθρο 1.

¹⁴⁷ Βλ. το ΦΕΚ 2012, τ.Β2184 αναφορικά προς το αναθεωρημένο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών.

Αξίζει επίσης να επισημανθεί πως οι μαθητές οι οποίοι δεν προάγονται στα μαθήματα γενικής παιδείας ή δεν προήχθησαν έστω και σε ένα μουσικό μάθημα μετεγγράφονται υποχρεωτικά σε άλλο σχολείο, γεγονός που υποδηλώνει πως το παιδαγωγικό πλαίσιο είναι εξαρχής σαφές και οριοθετημένο προϋποθέτοντας τόσο ισχυρά κίνητρα φοίτησης όσο και απαιτήσεις συγκεκριμένων δεσμεύσεων και προδιαγραφών. Στο πρόγραμμα του σχολείου εκτός των μαθημάτων γενικής παιδείας, έντεχνης δυτικής αλλά και ελληνικής παραδοσιακής μουσικής περιλαμβάνονται και μαθήματα γενικότερης αισθητικής παιδείας όπως τα εικαστικά και το θέατρο με σαφή στρατηγική και παιδαγωγικό προσανατολισμό την καλλιέργεια και την ανάπτυξη της καλλιτεχνικής παιδείας και γενικότερα τη διδασκαλία των πολιτισμικών πρακτικών ως “κοινωνικής επένδυσης” η οποία αναλαμβάνεται κατά κανόνα από το δημόσιο χώρο. Αναμφίβολα μέσω των μουσικών σχολείων παρέχεται μια σημαντική υπηρεσία στην ελληνική κοινωνία, αφού εκτός των μαθημάτων και των οργάνων που παραδοσιακά διδάσκονταν είτε στα ωδεία, είτε στις μουσικές σχολές της μη τυπικής εκπαίδευσης, είτε από αυτοδίδακτους μουσικούς, σήμερα διδάσκονται και διαδίδονται με συστηματικό τρόπο μια σειρά ελληνικών παραδοσιακών οργάνων τα οποία υπό άλλες συνθήκες θα είχαν αφευθεί μόνο στο πεδίο της άτυπης εμπειρικής μάθησης ή της «αδιαβάθμητης» μη τυπικής εκπαίδευσης. Για το λόγο αυτό σήμερα γινόμαστε μάρτυρες μιας σπουδαίας πολιτισμικής μεταβίβασης σε νέους ανθρώπους μέσω των σχολείων αυτών η οποία συμβάλλει με συστηματικό και παραγωγικό τρόπο στη δημιουργική διαχείριση της πολιτιστικής μας κληρονομιάς.

Συμπέρασμα

Το ζήτημα της διδασκαλίας των τεχνών και εν γένει των πολιτισμικών πρακτικών στη σχολική εκπαίδευση αποτελεί και θα συνεχίζει να αποτελεί μια ενδιαφέρουσα πρόκληση για κάθε μεταρρυθμιστικό εγχείρημα εκσυγχρονισμού και ενδυνάμωσης του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Σε μια εποχή που το πεδίο της εκπαιδευτικής πολιτικής διεθνώς διέπεται συνολικότερα από την ηγεμονική και κυριαρχική επιρροή του Λόγου της αγοράς, ο ρόλος των τεχνών, της κουλτούρας και του πολιτισμού καθίσταται αν όχι περιφερειακός και υποβαθμισμένος, τυπικά διεκπεραιωτικός. Η στρατηγική αυτή αναμφίβολα στερεί από το σχολείο το δημιουργικό και αναμορφωτικό του χαρακτήρα αφού στοιχεία όπως η αυτοέκφραση, η καινοτομία, η δημιουργικότητα, η αυτενέργεια, η φαντασία και το δημιουργικό παιχνίδι υποστάσσονται στο φορμαλισμό, στην πνευματικά αφυδατωμένη φοίτηση, στον ιδεολογικό και πολιτισμικό κομφορμισμό, πρακτικές δηλαδή που είναι μονομερώς προσανατολισμένες στις αρχές της οικονομικής αποδοτικότητας. Στην Ελλάδα παρόλο που το συμβατικό σχολείο προβλέπει και περιλαμβάνει την προσφορά και διδασκαλία μαθημάτων καλλιτεχνικής και αισθητικής παιδείας η λειτουργία τους παραμένει εγκλωβισμένη στην τυπολατρία, τη συμβατικότητα και το μονόδρομο που καθορίζει η υπαγωγή της σχολικής εκπαίδευσης στην προοπτική της προετοιμασίας για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ωστόσο η ίδρυση συγκεκριμένων ειδικών σχολείων στο χώρο των τεχνών και του πολιτισμικών πρακτικών, είτε με τη μορφή των Προτύπων είτε των Πειραματικών, απέδειξε τον ενεργό ρόλο που ο δημόσιος χώρος δύναται να αναλάβει προτάσσοντας το σθένος και την αποφασιστικότητά του για την προώθηση καινοτόμων και εκσυγχρονιστικών εγχειρημάτων. Αναμφίβολα το συμβατικό σχολείο οφείλει πολλά και περισσότερα να υλοποιήσει ώστε να διαμορφωθεί μια βιωματικά δημιουργική αξιοποίηση των καλλιτεχνικών μαθημάτων

με στόχο τη διεύρυνση του «πολιτισμικού κεφαλαίου» στο πλαίσιο ενός σύγχρονου σχολείου για όλους τους μαθητές και τις μαθήτριες ανεξαιρέτως. Παράλληλα η συμβολή των καλλιτεχνικών και μουσικών σχολείων κρίνεται πολύτιμη για λόγους πολιτισμικής συνέχειας, μεταβίβασης και ανάπτυξης των τεχνών ως πεδίου ανάπτυξης μιας σύγχρονης κοινωνικής και πολιτισμικής συνείδησης αφού η προσφορά τους διαμορφώνει μια νέα δυναμική στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα η οποία πρέπει να αποτιμηθεί και το κυριότερο, να αποτελέσει το έναυσμα για μεταφορά εμπειριών, καλών πρακτικών και στοχευμένων δράσεων στο συμβατικό σχολείο.

Βιβλιογραφία

Apple, M. W. (2001). Comparing neo-liberal projects and inequality in education. *Comparative Education*, 37(4), 409-423.

Apple, M. W. (2004). Creating difference: Neo-liberalism, neo-conservatism and the politics of educational reform. *Educational Policy*, 18(1), 12-44.

Berube, M. R. (1999). Arts and education. *The Clearing House*, 72(3), 150-152.

Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1990). *Reproduction in education, society and culture* (Vol. 4). Sage.

Brown, W. (2003). Neo-liberalism and the End of Liberal Democracy. *Theory & Event*, 7(1).

Bullough Jr. R. V. (2006). Developing interdisciplinary researchers: What ever happened to the humanities in education? *Educational Researcher*, 35(8), 3-10.

Finley, S. (2011). Critical arts-based inquiry. *The SAGE Handbook of Qualitative Research*, 435-450.

Hill, D. (2003). Global neo-liberalism, the deformation of education and resistance. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 1(1), 1-30.

Zach, L. (2006). Using a multiple-case studies design to investigate the information-seeking behavior of arts administrators. *Library trends*, 55(1), 4-21.

Gattinger, M. & Whitehorse, Y. (2011). Democratization of culture, cultural democracy and governance. *Canadian Public Arts Funders*, 1-7.

Giroux, H. A. (2004). Public pedagogy and the politics of neo-liberalism: Making the political more pedagogical. *Policy Futures in Education*, 2(3-4), 494-503.

Θάνος, Θ., Κυρίδης, Α. Καμαριανός, Ι, & Φωτόπουλος, Ν. (2017) *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Εισαγωγή σε βασικές έννοιες και θεματικές* (Κ. Τσουκαλάς, πρόλογος - Μ. Ηλιού, επίλογος). Αθήνα: Gutenberg.

Mannheim, K. (2012). *Essays on the Sociology of Culture*. Routledge.

Παναγιωτόπουλος, Ν. (Επιμ. έκδ.). (2003). Πολιτισμός και Αγορά. Για την αυτονομία της πολιτισμικής παραγωγής. Αθήνα: Πατάκης

Rolling Jr. J. H. (2010). A paradigm analysis of arts-based research and implications for education. *Studies in Art Education*, 51(2), 102-114.

Wicks, A. C. & Freeman, R. E. (1998). Organization studies and the new pragmatism: Positivism, anti-positivism, and the search for ethics. *Organization Science*, 9(2), 123-140.

Urban Happiness

Χατζήπαπα-Gee Σοφία

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Τμήμα Τεχνών, Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου
s.hadjipapa@euc.ac.cy

Τζιαμπάζη Έλενα

Εκπαιδευτικός Προδημοτικής, Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού
edjiambazi@yahoo.gr

Περίληψη

Η ετερότητα είναι ένα δεδομένο τόσο της ευρύτερης κοινωνίας όσο και του σημερινού σχολείου. Ο σεβασμός και ο συγκερασμός των διαφορετικών πολιτισμών και κουλτούρας είναι βασική αρχή για την εκπαιδευτική διαδικασία και την προσπάθεια ενσωμάτωσης των παιδιών με μεταναστευτική βιογραφία στα σχολεία μας. Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο κατανόησης η εν λόγω παρουσίαση επικεντρώνεται στο πώς τα παιδιά συγκεκριμένου σχολείου στο κέντρο της Λευκωσίας βιώνουν τους χώρους της πόλης τους με τις οικογένειες τους. Με αφετηρία το εικαστικό πρότζεκτ «Παράλληλες Λευκωσίες» θέσαμε σαν αρχική υπόθεση πως τα σημεία «χαράς», όπως ονομάστηκαν, θα διαφοροποιούνται ανάλογα με την πολιτισμική προέλευση των παιδιών. Επεξεργαστήκαμε τα δεδομένα που συλλέξαμε από τα παιδιά φτιάχνοντας διαδρομές «χαράς» τις οποίες περπατήσαμε και το κάθε παιδί αιτιολόγησε την επιλογή του. Μέσα από τις διαδρομές προέκυψε το συμπέρασμα ότι τα σημεία των παιδιών δεν συνδέονταν απαραίτητα με την πολιτισμική τους προέλευση αλλά με τη χαρά που βιώνουν στο παιχνίδι ή περνώντας χρόνο με τους γονείς τους.

Λέξεις κλειδιά: ετερότητα, τόπος, χαρά, τέχνες, περίπατος, περιήγηση

Urban Happiness

Hadjipapa-Gee Sophia
European University Cyprus
s.hadjipapa@euc.ac.cy

Djiambazi Elena
Early Childhood Educator, Ministry of Education and Culture
edjiambazi@yahoo.gr

Summary

In this modern age diversity is an issue of both in society in general and especially the educational system where a new more multicultural generation is being integrated into society. Respecting differences and the coming together of diverse cultures is a basic principle for the educational process, especially in the effort to integrate children of migrant biography in our schools. Within this framework, this presentation focuses on how children of a particular school in the center of Nicosia live in their city with their families. Starting off with the artistic project "Parallel Nicosias", we set as an initial hypothesis that the places of "joy", as they were named, would vary according to the cultural origin of the children. We processed the data we collected from the children and we created "joy" routes that we walked together, each child gave reasons for their choice. Through the walks, the conclusion was reached that children's points were not necessarily linked to their cultural background but to the joy they experienced while playing or spending time with their parents.

Keywords: diversity, locality, place, arts, walk, joy

Εισαγωγή

Η ιδέα για το πρότζεκτ «Urban Happiness» προέκυψε μέσα από τη συνεργασία της Σοφίας Χατζήπαπα-Gee, εικαστικού και Πανεπιστημιακού, μητέρας στο εν λόγω σχολείο με την Έλενα Τζιαμπάζη εκπαιδευτικό της τάξης. Στο νηπιαγωγείο ήδη εφαρμοζόταν το πρότζεκτ «Η Χαρά» υπό την επίβλεψη της κας Τζιαμπάζη όταν προτάθηκε η εμπλοκή των παιδιών στο Εικαστικό Φεστιβάλ "Urban Emptiness", στο οποίο συμμετείχε αλλά και συντόνιζε η Σοφία Χατζήπαπα-Gee.

Το εικαστικό Φεστιβάλ "Urban Emptiness", που έλαβε χώρα στον αστικό ιστό της Λευκωσίας το Δεκέμβριο του 2017, διαπραγματευόταν τη διασύνδεση μεταξύ βαδίσματος ως μορφής τέχνης (Careri, 2001· Solnit, 2000) και των νέων Μέσων σε ψηφιακούς και φυσικούς χώρους. Οι καλλιτέχνες διαπραγματεύτηκαν τους αστικούς χώρους, αποκαλύπτοντας τις δυνατότητα του χώρου μέσα από περιπατητικές εξερευνησεις και παραστάσεις δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στα κενά, τις απουσίες και γενικότερα τα τυφλά σημεία της πόλης (Marc & Howe, 2009· Hall, 1990). Στα πλαίσια του πρότζεκτ "Παράλληλες Λευκωσίες", με το οποίο συμμετείχε η Σοφία Χατζήπαπα-Gee στο φεστιβάλ, προτάθηκε η χαρτογράφηση και η περιήγηση των σημαντικών σημείων για τα παιδιά στο αστικό τους περιβάλλον. Το θέμα της χαρτογράφησης (O'Rourke, 2013) σημείων αναφοράς στην πόλη είχε προηγηθεί σε προηγούμενο πρότζεκτ της Εικαστικού το «Metromentality», όπου σε μια δικτυακή πλατφόρμα, οι συμμετέχοντες καλούνταν να προσθέσουν το δικό τους σημείο αναφοράς στην πόλη, είτε αυτό ήταν ιστορικής, πολιτικής (Macaulay, 2000), συναισθηματικής, νοσταλγικής ή και ανεκδοτολογικής αξίας και στη συνέχεια να περιηγηθούν την πόλη μέσα από ένα διαδραστικό χάρτη ενός εικονικού, ουτοπικού μετρό. Στο πρότζεκτ αυτό κλήθηκαν να συμμετάσχουν άτομα από τις διάφορες κοινότητες της Λευκωσίας, οι οποίες να

εντοπίσουν τα δικά τους σημαντικά σημεία. Παραδειγματικά, διαφορετικά ιστορικά σημεία παρατέθηκαν από Ελληνοκύπριους και Τουρκοκύπριους.

Στα πλαίσια της μεταφοράς αυτής της ιδέας στο νηπιαγωγείο, έγινε αντιληπτή η ανάγκη αναπροσαρμογής του ζητούμενου από τα παιδιά, αφού σημαντικό σημείο για αυτούς κρίθηκε το σημείο χαράς τους μέσα στην πόλη, συνδέοντάς το με ένα σύγχρονο εικαστικό ζήτημα, αυτό της τοποφιλίας.¹

Ερευνητικά ερωτήματα

Δεδομένων των πιο πάνω η παρούσα ερευνητική εργασία αποσκοπούσε να απαντήσει στα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Επηρεάζει η πολιτισμική προέλευση των παιδιών την επιλογή τους ως προς τα σημεία χαράς; Αν ναι, πώς;
2. Ποιος παράγοντας επηρεάζει την επιλογή των σημείων χαράς των παιδιών;

Μεθοδολογία

Πρόκειται για μια ποιοτική έρευνα που σκοπό έχει να ερευνήσει τις υποκειμενικές αντιλήψεις, πεποιθήσεις και εμπειρίες συγκεκριμένων προσώπων αναφορικά με κάποιο φαινόμενο, ώστε να δημιουργηθεί μια βαθύτερη, αρτιότερη και περισσότερο επεξεργασμένη γνώση για το υπό έρευνα φαινόμενο, η οποία θα εμπεριέχει μια ολιστική και πολύπλευρη ερμηνεία για τους συμμετέχοντες στην έρευνα και το περιβάλλον τους σε σχέση με το φαινόμενο της έρευνας (Μαντζούκας, 2007). Για τους σκοπούς της παρούσας ερευνητικής εργασίας αξιοποιήθηκε η στρατηγική της μελέτης περίπτωσης. Ταυτόχρονα, έχει χρησιμοποιηθεί και η μέθοδος arts based research, αφού τα δεδομένα «δημιουργούνται» υπό μορφή έργου τέχνης, ούτως ώστε να διερευνηθούν εικαστικά ή παιδαγωγικά ερωτήματα εντός ή εκτός του σχολικού πλαισίου (Klein, 2012).

Δείγμα/Δειγματοληψία

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν εικοσιτρία (23) παιδιά ηλικίας 4-6 χρονών από μια τάξη σχολείου του κέντρου της Λευκωσίας. Η ομάδα των παιδιών αποτελείτο από τέσσερα (4) παιδιά από Κύπρο, Ρωσία, Φιλιππίνες, τρία (3) παιδιά από Ρουμανία, Γεωργία, δυο (2) από Ελλάδα, Βουλγαρία και ένα (1) από Σριλάνκα. Για την συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν οι διαδικασίες της ημιδομημένης συνέντευξης από τα παιδιά και της χρήσης χαρτών του κέντρου της πόλης. Ως προς το είδος της δειγματοληψίας υπήρξε συνδυασμός της δειγματοληψίας κριτηρίου καθώς είχαμε θέσει ως κριτήρια η ομάδα υπό μελέτη να αποτελείται από παιδιά διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης και της βολικής δειγματοληψίας (επιλογή άμεσα διαθέσιμων περιπτώσεων-εκπαιδευτικών). Ο καθορισμός των κριτηρίων αποφασίστηκε βάση των πιο κάτω: Πρώτον, η επιλογή της ομάδας έγινε λόγω της φοίτησης του 5χρονου γιου της μίας ερευνήτριας, δεύτερον, η δεύτερη ερευνήτρια ήταν η εκπαιδευτικός της τάξης και αυτό έκανε την πρόσβαση στο σχολείο πιο εύκολη. Τρίτον, η επιλογή της συγκεκριμένης ομάδας έγινε λόγω της πολυπολιτισμικότητας που παρουσίαζε και αναμενόταν να αναδείξει διαφορετικά σημεία «χαράς» ανάλογα με αυτήν.

Για την είσοδο των δύο (2) ερευνητών στο πεδίο (νηπιαγωγείο) εξασφαλίστηκε άδεια έπειτα από την συμφωνία με την διευθύντρια του σχολείου και την συγκατάθεση των γονέων την οποία είχε εξασφαλίσει εκ των προτέρων η εκπαιδευτικός της τάξης και υπήρξε δέσμευση ως προς την χρήση των δεδομένων μόνο για τους σκοπούς της ερευνητικής εργασίας.

Τρόποι συλλογής δεδομένων

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν οι διαδικασίες της ημιδομημένης συνέντευξης και της χρήσης χαρτών του κέντρου της πόλης. Αρχικά, δόθηκαν στα παιδιά χάρτες και σημείωσαν με την βοήθεια των γονιών τους τα σημεία χαράς τους (εικόνα 1). Από τους γονείς ζητήθηκε η μη παρέμβαση στα σημεία ώστε να μην αλλοιωθεί η επιλογή των παιδιών. Οι χάρτες συγκεντρώθηκαν από τις ερευνήτριες και ομαδοποιήθηκαν ανάλογα με τα κοινά σημεία όπως αυτά υποδείχθηκαν από τα παιδιά. Τέλος, μέσα από τη συλλογή των χαρτών και την ομαδοποίηση τους, σχεδιάστηκαν δύο (2) διαδρομές της πόλης και αξιοποιήθηκαν στον εικαστικό περίπατο των παιδιών και των καλλιτεχνών που συμμετείχαν στο δρώμενο Urban Happiness (εικόνα 2).

Εικόνα 1



Επιπλέον, για το σκοπό της διεξαγωγής της συνέντευξης αναπτύχθηκε ένα δείγμα οδηγού συνέντευξης το οποίο αποτελείτο από πέντε (5) ερωτήσεις, ανοιχτού τύπου, καθώς και τρεις (3) διευκρινιστικές ερωτήσεις όπου κρινόταν απαραίτητο για την καλύτερη κατανόηση των ερωτήσεων. Το λεξιλόγιο που χρησιμοποιήθηκε ήταν κατανοητό, έτσι ώστε να αποφεύγονται οι παρανοήσεις στις ερωτήσεις. Η συνέντευξη επιλέγηκε ως μέσο συλλογής δεδομένων, αφού λόγω της φύσης της παρέχει ευκαιρίες για να αποσαφηνιστούν αλλά και διευκρινιστούν τυχόν απορίες των ερευνητών κατά τις επεξηγήσεις των παιδιών. Αποτελεί και μέσο το οποίο δίνει ευκαιρίες για εμβάθυνση καθώς και πλούτο πληροφοριών λόγω των ερωτήσεων ανοιχτού τύπου.

Τα παιδιά είχαν την ευκαιρία μέσα από αυτή τη συνέντευξη, η οποία διεξαγόταν την ώρα του περιπάτου και στο σημείο της επιλογής τους, να αιτιολογήσουν την επιλογή τους. Επίσης, είχαν μια δεύτερη ευκαιρία να μιλήσουν για τα σημεία, όταν στα πλαίσια του Φεστιβάλ Urban Emptiness, οι καλλιτέχνες και άλλοι συμμετέχοντες είχαν την ευκαιρία να περιηγηθούν στις διαδρομές χαράς των παιδιών μέσα από εικονικούς περιπάτους, στην ειδικά διαμορφωμένη για αυτό το σκοπό αίθουσα διδασκαλίας. Συγκεκριμένα, οι εικονικές διαδρομές αναπαράχθηκαν με τη βοήθεια φωτογραφιών από τα σημεία χαράς και σήμανσης στο έδαφος.

Εικόνα 2



Στη συνέχεια απομαγνητοφωνήθηκαν οι συνεντεύξεις για να είναι πιο εύκολη η ανάλυση των δεδομένων. Για την απομαγνητοφώνηση της συνέντευξης χρησιμοποιήθηκε η κωδικοποίηση και η κατηγοριοποίηση, οι οποίες έδιναν μια πιο ξεκάθαρη εικόνα για τις απόψεις των παιδιών σχετικά με το θέμα. Έπειτα οι ερευνητές δημιούργησαν ένα αναλυτικό υπόμνημα σύμφωνα με θέματα που απασχολούσαν τα ερευνητικά ερωτήματα και τις αρχικές τους υποθέσεις. Στην συνέχεια, έγινε επιλογή των αποσπασμάτων από την συνεντεύξεις των παιδιών και με την χρήση της μεθόδου της αναλυτικής επαγωγής παρουσιάστηκαν τα αποτελέσματα. Τέλος, τροποποιήθηκαν οι αρχικές υποθέσεις και έγινε εξαγωγή των συμπερασμάτων της έρευνας.

Η παραμονή των ερευνητών στο πεδίο διήρκησε τέσσερις μέρες ώστε να ολοκληρωθούν οι συνεντεύξεις και να ομαδοποιηθούν οι χάρτες των παιδιών. Ωστόσο έγινε μια όσο το πιο δυνατόν λεπτομερής περιγραφή των όσων ειπώθηκαν και παρατηρήθηκαν και αυτό διαφαίνεται μέσα από τα αποτελέσματα της έρευνας.

Ανάλυση δεδομένων

Για την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε συνδυασμός της συνεχούς σύγκρισης και της αναλυτικής επαγωγής. Η συνεχής συγκριτική μέθοδος είναι μια διαδικασία κατά την οποία ο ερευνητής κωδικοποιεί και αναλύει ταυτόχρονα τα δεδομένα με σκοπό την ανάπτυξη εννοιών. Με την συνεχή σύγκριση των κωδικοποιημένων δεδομένων ο ερευνητής επεξεργάζεται αυτές τις έννοιες, προσδιορίζει τις ιδιότητες τους, διερευνά τις μεταξύ τους σχέσεις και τις εντάσσει σε ένα θεωρητικό μοντέλο.

Όσον αφορά την μέθοδο της αναλυτικής επαγωγής, στηρίζεται στον έλεγχο υποθέσεων ως αρχικών προτάσεων με βάση τα δεδομένα που έχουν συλλεχθεί. Δεν δημιουργείται μια θεωρία από το μηδέν και ο ερευνητής δεν προσεγγίζει τα ερευνητικά ερωτήματα ως να μην έχει καμία προηγούμενη «θεωρία» για το υπό εξέταση φαινόμενο. Γίνεται δηλαδή μια επιβεβαίωση ή συνεχής αναδιατύπωση των αρχικών προτάσεων ώστε να ερμηνεύουν όλες τις περιπτώσεις που περιλαμβάνει η έρευνα.

Συγκεκριμένα ακολουθήθηκε η πιο κάτω πορεία: Αρχικά αφού τέθηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας, σχεδιάστηκε ο εννοιολογικός χάρτης, επιλέχθηκε το δείγμα της έρευνας και διατυπώθηκε η αρχική υπόθεση των ερευνητών. Στην συνέχεια σχεδιάστηκε ένα ευέλικτο και χρήσιμο μοντέλο συλλογής δεδομένων, το οποίο περιλάμβανε τον οδηγό συνέντευξης των παιδιών καθώς και τα σημεία χαράς από τους χάρτες, τα οποία αναλύθηκαν ως προς τους χώρους, τον αριθμό των παιδιών που το υπόδειξαν και την πολιτισμική τους προέλευση. Επίσης, δημιουργήθηκε πίνακας καταγραφής της συχνότητας χρήσης των λέξεων που καθόριζαν τα σημεία ως σημεία χαράς.

Η αξιοπιστία της παρούσας ερευνητικής εργασίας έγκειται στην πιστότητα και επαληθευσσιμότητα των δεδομένων και των αποτελεσμάτων της. Κύριο μέλημά της, ήταν η παράθεση πλούσιων περιγραφών τόσο για τα δεδομένα, όσο και για τα αποτελέσματα και συμπεράσματα της έρευνας. Μέσα από την παρουσίαση των αποτελεσμάτων, καταγράφηκαν αποσπάσματα που παραπέμπουν σε σημεία της συνέντευξης ή της παρατήρησης με αποτέλεσμα να εξασφαλίζει την επαληθευσσιμότητα των δεδομένων της έρευνας. Επιπλέον, έγινε μια πλήρης περιγραφή της πορείας που ακολουθήθηκε για την διαδικασία της διεξαγωγής της έρευνας, όσον αφορά την συλλογή, αλλά και την εξαγωγή των αποτελεσμάτων και των συμπερασμάτων της. Για τον καλύτερο έλεγχο των δεδομένων, υπάρχουν τόσο αρχεία όσο και καταγραφές των δεδομένων για να είναι δυνατή η διενέργεια ελέγχου.

Ωστόσο, η παρούσα έρευνα υπόκειται στον περιορισμό της μεταφερσιμότητας, λόγω του μικρού της δείγματος, με αποτέλεσμα τα ευρήματα της να μην μπορούν να γενικευτούν.

Αποτελέσματα

Μέσα από την ανάλυση των δεδομένων συλλέχθηκαν στοιχεία που αφορούσαν στις επιλογές και την αιτιολόγηση τους από τα παιδιά έτσι ώστε να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας.

Πίνακας 1

Σημεία	Φιλιππίνες 4	Κύπρος 5	Ρωσία 4	Ρουμανία 3	Βουλγαρία 2	Γεωργία 2	Σρι Λάνκα 1	Ελλάδα 2
1. Πάρκο Χρυσαιλινώτισσας		Π1						
2. Πάρκο Κολοκάσι	Π2	Π3	Π4	Π5	Π6			
3. Λήδρας	Π7	Π8	Π9	Π10		Π11	Π12	
4. Παιδότοπος Πλ. Σολωμού		Π13	Π14		Π15			
5. Πάρκο Βουλής		Π16				Π17		Π18
6. Κυπριακή Βιβλιοθήκη			Π19					Π20
7. Καθολική Εκκλησία	Π21, Π22			Π23				

Σε ότι αφορά στο πρώτο ερώτημα αν οι επιλογή των παιδιών για τα σημεία χαράς συνδέεται με την πολιτισμική τους προέλευση με βάση τον πίνακα που αναπτύχθηκε φαίνεται να μην συνδέονται άμεσα. Στον πίνακα 1 παρουσιάζονται ομαδοποιημένα οι προτιμήσεις των παιδιών όπως αυτά τις καθόρισαν στον χάρτη που τους δόθηκε.

Αναλυτικότερα από τα στοιχεία που παρουσιάζονται πιο πάνω, τα σημεία που επιλέγονται είναι κοινά και ανεξάρτητα από την πολιτισμική προέλευση των παιδιών. Συγκεκριμένα το σημείο 2 Πάρκο Κολοκάσι επιλέχθηκε από 5 παιδιά διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης. Η υπόθεση αυτή ενισχύεται και μέσα από τη συνεντεύξεις των παιδιών (Απόσπασμα 1).

Απόσπασμα 1

Π2: Έχει πολλά παιχνίδια και πολλά παιδιά, δεν μιλάμε το ίδιο

Π4: Έχουμε τα χέρια μας και εξηγούμε τα παιχνίδια

Στο πιο πάνω απόσπασμα φαίνεται ότι οι αιτιολογήσεις των παιδιών αναφέρονται στο παιχνίδι που εξελίσσεται στο χώρο και φανερώνουν το γεγονός ότι η διαφορετική γλώσσα που πιθανόν να μιλούν τα παιδιά δεν αποτελεί εμπόδιο σ' αυτό. Το δεδομένο αυτό ενισχύεται και από την επιλογή των σημείων 3, 4, 5 αφού και πάλι παρουσιάζεται μια πολυπολιτισμικότητα ως προς την επιλογή τους. Επίσης τα σημεία αυτά δεν αποτελούν σημεία ατόμων συγκεκριμένης πολιτισμικής προέλευσης αλλά σημεία και χώροι όπου κινούνται άτομα από πολλές και διαφορετικές εθνότητες και πολιτισμούς. Στο Απόσπασμα που ακολουθεί (Απόσπασμα 2) φαίνονται οι αιτιολογήσεις των παιδιών όσον αφορά την επιλογή της οδού Λήδρας.

Απόσπασμα 2

Π12: Δεν έχει αυτοκίνητα και τρέχω με τον αδερφό μου

Π8: Πάω με την οικογένεια μου και τρώμε παγωτό

Εικόνα 3



Οι απαντήσεις αυτές των παιδιών επικεντρώνονται στο στοιχείο των δραστηριοτήτων με την οικογένεια τους. Επίσης, 2 παιδιά αναφέρουν το σημείο αυτό σαν χώρο που περνούν χρόνο με τη μαμά τους (Απόσπασμα 3, εικόνα 3)

Απόσπασμα 3

Π7 :Πηγαίνω στη δουλειά της μαμάς και περνώ το απόγευμά μου εκεί

Π11: Ζωγραφίζω και παίζω μέχρι να τελειώσει η μαμά τη δουλειά της. Με αγαπούν όλοι εκεί και παίζουν μαζί μου»

Όπως διαφαίνεται και εδώ το σημαντικό είναι οι θετικές αλληλεπιδράσεις με τους ενήλικες συγγενείς ή μη που αναπτύσσονται στο χώρο.

Το σημείο 4 (παιδότοπος) πάλι παρουσιάζεται σαν επιλογή από παιδιά διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης. Στο πιο κάτω Απόσπασμα (Απόσπασμα 4) η αναφορά των παιδιών για τους λόγους επιλογής τους ενισχύει την παρατήρηση ότι η έμφαση για τον καθορισμό των σημείων συνδέεται με τις σχέσεις αλληλεπίδρασης που αναπτύσσονται στο χώρο.

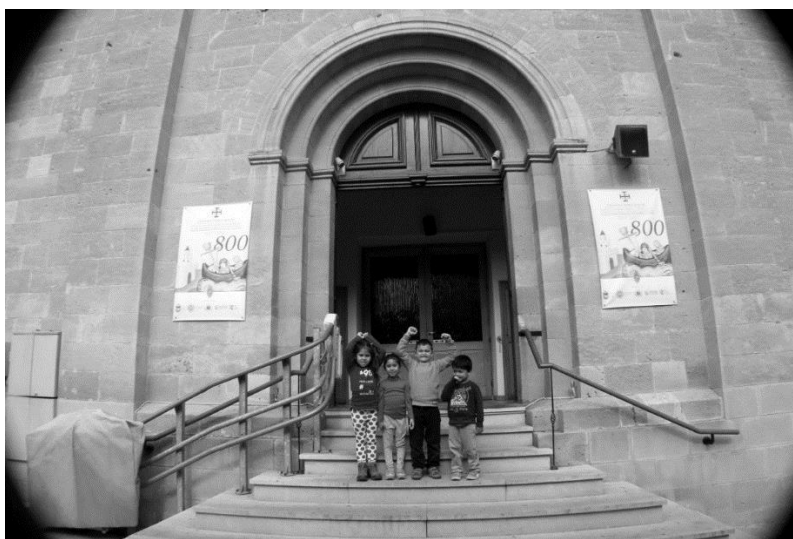
Απόσπασμα 4

Π13: Τρώμε κρέπες με νουτέλα με την οικογένεια μου

Π14: Πάμε με τους φίλους μας και παίζουμε στις τσουλήθρες

Η μόνη επιλογή που συνδέεται άμεσα, σαν χώρος θρησκευτικός, με την πολιτισμική προέλευση των παιδιών είναι το σημείο 7 (Καθολική Εκκλησία, εικόνα 4). Το σημείο αυτό επιλέχθηκε από τρία (3) παιδιά και αν και αναμενόταν πως θα αναφερθούν σε στοιχεία του πολιτισμικού/θρησκευτικού χαρακτήρα του σημείου, δεν έγινε καμία σύνδεση με αυτό. Τα παιδιά σύνδεσαν το χώρο με τις σχέσεις μεταξύ ανθρώπων που συναντούν στο σημείο αυτό και τις δραστηριότητες που αναπτύσσονται εκεί. Στο Απόσπασμα που παρατίθεται η παρατήρηση των ερευνητών φαίνεται να επιβεβαιώνεται από τις απαντήσεις των παιδιών. (Απόσπασμα 5)

Εικόνα 4



Απόσπασμα 5

Π 22: Χαίρομαι όταν πηγαίνω στην εκκλησία. Μαζευόμαστε πολλά παιδιά και παίζουμε στην αυλή.

Ερευνήτρια 2 : Ακούτε όλοι μαζί τον ιερέα;

Π22: Όχι , η μαμά μπαίνει στον Θεό, εγώ παίζω έξω με τους φίλους μου

Ερευνήτρια 2: Είναι όλοι οι φίλοι σου από τις Φιλιππίνες;

Π22: Όχι , αφού δεν μιλάμε το ίδιο. Έρχεται και ο «Μ» που μιλά άλλο και άλλοι φίλοι που είναι το σπίτι τους κοντά.

Ο διάλογος που παρατέθηκε πιο πάνω περιέχει διευκρινιστικές ερωτήσεις ώστε να εξακριβωθεί αν το παιδί επιλέγει το χώρο λόγω του πολιτισμικού πλαισίου του. Όπως διαφαίνεται όμως οι λόγοι επιλογής του σημείου έγκειται στο παιχνίδι που εξελίσσεται εκεί με άλλα παιδιά όχι απαραίτητα της ίδιας πολιτισμικής προέλευσης.

Πίνακας 2

Παιδιά	Παιγνίδι/παίζω	Φίλοι/οικογένεια	Γλώσσα	Θρησκεία
Π1	3	3	0	0
Π2	4	2	0	0
Π3	2	3	0	0
Π4	3	3	0	0
Π5	3	4	0	0
Π6	5	2	0	0
Π7	4	3	0	0
Π8	3	5	0	0
Π9	4	3	0	0
Π10	2	2	0	0
Π11	5	4	0	0
Π12	4	1	0	0
Π13	4	2	0	0
Π14	3	4	0	0
Π15	6	5	0	0
Π16	3	2	0	0
Π17	7	3	0	0
Π18	5	4	0	0
Π19	1	3	0	0
Π20	1	2	0	0
Π21	3	2	0	0
Π22	4	5	0	0
Π23	2	2	0	0

Η απάντηση στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα ως προς ποιος παράγοντας καθορίζει την επιλογή των παιδιών για τα σημεία χαράς απαντήθηκε μέσα από τις συνεντεύξεις και την κωδικοποίηση των απαντήσεων. Συγκεκριμένα δημιουργήθηκε πίνακας συχνότητας αναφοράς σε λέξεις που αιτιολογούσαν την επιλογή τους.

Αναλυτικότερα από τον πιο πάνω πίνακα φαίνεται ότι καθοριστικός παράγοντας για την επιλογή των σημείων χαράς είναι πρωτίστως το παιγνίδι αφού όλα τα παιδιά το αναφέρουν για να αιτιολογήσουν την επιλογή τους. Οι λέξεις παιγνίδι, παίζω επαναλαμβάνονται από όλα τα παιδιά στις συνεντεύξεις τους. Στο Απόσπασμα που ακολουθεί παρατίθενται κάποιες από τις φράσεις των παιδιών (Απόσπασμα 6).

Απόσπασμα 6

Π1: Παίζω στα παιγνίδια

Π2: Σκαρφαλώνω και παίζω στη τσουλήθρα

Π23: Παίζω γύρω γύρω στην αυλή

Παρόμοιες φράσεις αναφέρονται από όλα τα παιδιά σε σχέση με το γιατί εντοπίζουν στο χώρο που επέλεξαν τη χαρά τους. Στα παιδιά Π19, 20 το στοιχείο του παιγνιδιού εμφανίζεται λιγότερο λόγω της φύσης του χώρου που επέλεξαν γεγονός που εντοπίζουν και τα ίδια τα παιδιά στο πιο κάτω απόσπασμα (Απόσπασμα 7).

Απόσπασμα 7

Π19: Παίζω λίγο με τα παζλ

Π20: Δεν παίζω γιατί στη βιβλιοθήκη κάνουμε ησυχία

Περαιτέρω σημαντική αναφορά στις αιτιολογήσεις των παιδιών γίνεται στο στοιχείο των άλλων ατόμων τα οποία εμπλέκονται είτε στο παιγνίδι είτε με άλλους τρόπους στις δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα στα σημεία χαράς. Οι φράσεις «...με τους φίλους μου», «με άλλα παιδιά...», «με τη μαμά μου...» «με την οικογένειά μου..» επαναλαμβάνονται από όλα τα παιδιά με συχνότητα που τις καθιστά σημαντικό παράγοντα για την επιλογή των σημείων χαράς. (Απόσπασμα 8)

Απόσπασμα 8

Π16: Είμαι χαρούμενη γιατί εκεί έρχονται και άλλοι φίλοι μου και παίζουμε στα παιγνίδια

Π19: Καθόμαστε με τη μαμά μου αγκαλιά και μου διαβάζει παραμύθια

Π18: ...Με φίλους ή την αδερφή μου είναι πιο ωραία

Το πιο πάνω απόσπασμα ενισχύει την παρατήρηση των ερευνητών για το πόσο σημαντικό είναι το στοιχείο των αλληλεπιδράσεων ώστε πολλές φορές είναι ο παράγοντας που καθορίζει τον χαρακτηρισμό των χώρων ως σημεία χαράς.

Σημαντικό στοιχείο που εντοπίστηκε μέσα από την κωδικοποίηση των συνεντεύξεων είναι η απουσία των πολιτισμικών κριτηρίων για την επιλογή των σημείων των παιδιών. Συγκεκριμένα μόνο ένα (1) παιδί αναφέρει τη θρησκεία σαν κριτήριο αλλά ακόμα και αυτό συνδυάζεται τόσο με το παιγνίδι όσο και με τις αλληλεπιδράσεις που έχουν τα παιδιά με άλλα παιδιά ή με μέλη της οικογένειας τους στον χώρο. Στο Απόσπασμα που ακολουθεί παρατίθενται τα λόγια του παιδιού τα οποία ενισχύουν την παρατήρηση των ερευνητών. (Απόσπασμα 9)

Απόσπασμα 9

P23: Χαίρομαι που πηγαίνω με την οικογένεια μου στον Θεό και του λέμε τι θέλουμε. Μετά βγαίνω και παίζω με τα άλλα παιδιά και τα αδέρφια μου και περνώ ωραία.

Το στοιχείο της γλώσσας σαν φορέας πολιτισμικής προέλευσης δεν αναφέρθηκε από κανένα παιδί. Αντίθετα ακόμα και όταν σε διευκρινιστικές ερωτήσεις ρωτήθηκαν τα παιδιά σε ότι αφορά αν η γλώσσα ήταν στοιχείο που θεωρούσαν καθοριστικό για την επιλογή τους τα παιδιά δεν το εντόπισαν σαν παράγοντα που επηρέαζε το σημείο χαράς τους. Στο παρακάτω Απόσπασμα είναι χαρακτηριστικές οι απαντήσεις των παιδιών (Απόσπασμα 10).

Απόσπασμα 10

P6: Τα παιγνίδια είναι τα ίδια ξέρουμε να τα παίζουμε και στα «ντα»(ρωσικά)

P15: ...Αφού ρίχνουμε μπάλες δεν μιλούμε ,παίζουμε

P2: Έχει πολλά παιχνίδια και πολλά παιδιά, δεν μιλάμε το ίδιο

P4: Έχουμε τα χέρια μας και εξηγούμε τα παιχνίδια

Εν κατακλείδι διαπιστώνουμε ότι αυτό που καθορίζει το συναίσθημα της χαράς αναπτύσσεται για τα παιδιά μέσα από το παιγνίδι και τις αλληλεπιδράσεις που έχουν στους χώρους αυτούς και φαίνεται να είναι ανεξάρτητα από την πολιτισμική τους προέλευση.

Συμπεράσματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να εντοπίσει κατά πόσο τα σημεία χαράς που βιώνουν τα παιδιά στην πόλη που ζουν, συνδέονται με την πολιτισμική τους προέλευση και ποιοι είναι οι παράγοντες που κρίνουν την επιλογή τους. Προς τον σκοπό αυτό συλλέχθηκαν δεδομένα από συνεντεύξεις παιδιών και συμπλήρωση χαρτών του κέντρου της Λευκωσίας.

Η σημασία της έρευνας έγκειται στο γεγονός ότι τα αποτελέσματα ανατρέπουν τους ισχυρισμούς των ερευνητών τα οποία προαναφέρθηκαν στην βιβλιογραφική ανασκόπηση και αφορούσαν στις επιλογές των ενηλίκων. Από τα αποτελέσματα προκύπτει πως καθοριστικό ρόλο διαδραματίζει το παιχνίδι ως δράση στο σημείο χαράς και οι θετικές αλληλεπιδράσεις που αναπτύσσονται είτε με ενήλικες, είτε με άλλα παιδιά.

Αναλυτικότερα, διαπιστώθηκε πως ανεξάρτητα πολιτισμικού υπόβαθρου τα παιδιά επέλεξαν κοινά σημεία χαράς μέσα στην πόλη όπου αναπτύσσονταν σχέσεις και αλληλεπιδράσεις άμεσα συνδεδεμένες με πράξεις/δράσεις παιχνιδιού. Σύμφωνα με τα παιδιά το παιχνίδι ήταν ο καθοριστικός παράγοντας που όριζε την επιλογή τους ως σημείο χαράς. Ένα δεύτερο στοιχείο ήταν οι σχέσεις αλληλεπίδρασης που αναπτύσσονταν μεταξύ των παιδιών που χρησιμοποιούσαν τα σημεία. Οι σχέσεις αυτές εξελίσσονταν στο χώρο μέσω του παιχνιδιού σαν κοινού παρονομαστή όλων των αναφορών των παιδιών. Οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών και των ενηλίκων είχαν πέραν του παιχνιδιού και το στοιχείο του χρόνου και το πώς αυτός αξιοποιούνταν στο σημείο χαράς.

Τα συμπεράσματα που προκύπτουν από την παραπάνω έρευνα δεν θα μπορούν να γενικευτούν, χρήζουν δε περαιτέρω διερεύνησης από μελλοντικές έρευνες με μεγαλύτερο δείγμα συμμετεχόντων, μεγαλύτερο αριθμό παρατηρήσεων και συστηματικότερη ανάλυση. Περαιτέρω όμως, θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν πολυδιάστατα σε ότι αφορά στην εφαρμογή της εκπαιδευτική διαδικασία μέσω του παιχνιδιού που όπως διαφαίνεται έχει την δυνατότητα συγκερασμού και απαύλυνσης πολιτισμικών διαφορών μεταξύ του μαθητικού πληθυσμού.

Παρόλο που η παρούσα έρευνα είναι κυρίως διερευνητική, μπορεί να διαφωτίσει πτυχές του υπό εξέταση φαινομένου.

Σημείωση

1. Τον όρο φαίνεται να χρησιμοποίησε για πρώτη φορά ο ποιητής John Betjeman για μια ιδιαίτερη αγάπη προς συγκεκριμένα μέρη, όμως έγινε ευρύτερα γνωστός από τον γεωγράφο Γι- Φου Τουάν, και αναφέρεται στο συναισθηματικό δεσμό μεταξύ ανθρώπου και τόπου ως μέρος της θεωρίας του περί ανθρώπινης γεωγραφίας (Tuan, Y. (1974). *Topophilia: a study of environmental perception, attitudes, and values*. Englewood Cliffs. N.J: Prentice-Hall. Press).

Βιβλιογραφία

Αναλυτικό πρόγραμμα προσχολικής εκπαίδευσης Κύπρου, 2016.

Αυγητίδου, Σ. (Επιμ. έκδ.). (2001). Το παιχνίδι: Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Careri, F. (2001). *Walkscapes: Walking as an aesthetic practice (Land & Scape)*. Barcelona: Gustavo Gili.

Γκότοβος, Α. Ε. (2002). Εκπαίδευση και ετερότητα: Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Hall, E. (1990). *The Hidden Dimension*. Garden City: Anchor.

Ιωσηφίδης, Θ. & Σπυριδάκης, Μ. (2006). Ποιοτική κοινωνική έρευνα: μεθοδολογικές προσεγγίσεις και ανάλυση δεδομένων. Αθήνα: Κριτική.

Klein, S. R. (2012). Action research methods. NY: Palgrave Macmillan.

Macauley, D. (2000). Walk in the City: Peripatetic practices and politics. *Capitalism, Nature Socialism: A Journal of Ecology*, 11(4), 3-43.

Μαντζούκας, Σ. (2007). Ποιοτική έρευνα σε έξι εύκολα βήματα, Η επιστημολογία, οι μέθοδοι και η παρουσίαση. *Νοσηλευτική* 46(1), 88-98.

O'Rourke, K. (2013). Walking and mapping: Artists as cartographers. Cambridge: The MIT Press.

Solnit, R. (2000) . Wanderlust: A cultural history of walking. London: Penguin Books.

Tuan, Y. (1974). *Topophilia: a study of environmental perception, attitudes, and values*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall. Press.

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΧΙ

Εκπαίδευση, Κοινωνία και Οικονομία

Οι οικονομικοί φραγμοί στην Ελλάδα της κρίσης

Αβραμίδης Χρήστος
Υποψήφιος Διδάκτορας Παντείου Πανεπιστημίου
chrisavramidis@hotmail.com

Κουτσογιαννάκη Αλεξάνδρα
Φοιτήτρια Πανεπιστημίου Μακεδονίας
alexandra6m@gmail.com

Περίληψη

Όπως είναι γνωστό τα τελευταία χρόνια έχουν συντελεστεί στην Ελλάδα δραματικές αλλαγές οι οποίες επηρεάζουν όλες τις πτυχές της κοινωνικής ζωής και φυσικά την ίδια την εκπαίδευση. Στην παρούσα εργασία, θα εξεταστεί ο τρόπος με τον οποίο επηρεάστηκε η εκπαίδευση όχι μονάχα με βάση τους δείκτες, αλλά κυρίως μέσα από συνεντεύξεις με εργαζόμενους στα Ελληνικά Σχολεία και συγκεκριμένα με εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Με βάση τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης η συντριπτική πλειοψηφία υποστηρίζει ότι υπάρχουν στην τάξη περιπτώσεις χαμηλής σχολικής επίδοσης που οφείλονται κυρίως σε οικονομικούς λόγους. Σημαντικό ρόλο, φαίνεται επίσης να διαδραματίζει το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο και το επίπεδο εξοικείωσης με την εθνική γλώσσα. Με βάση τις περισσότερες συνεντεύξεις στα χρόνια της κρίσης και των μνημονίων, η κατάσταση έχει επιδεινωθεί. Και αυτή η χειροτέρευση δεν αφορά μόνο τις σχολικές επιδόσεις αλλά και την όξυνση της επιθετικότητας από πλευράς των παιδιών. Ζητήματα τα οποία με βάση τους εκπαιδευτικούς συνδέονται με τη στέρηση κοινωνικών αναγκών στο πεδίο της οικογένειας.

Λέξεις κλειδιά: εκπαίδευση, φραγμοί, οικονομική κρίση, Δημοτικό, Κριτική Παιδαγωγική

Economical barriers in Greece in the era of crisis

Avramidis Christos
Phd Candidate in Panteion University
chrisavramidis@hotmail.com

Koutsogiannaki Alexandra
Bachelor student in University Of Macedonia
alexandra6m@gmail.com

Summary

In recent years, dramatic changes have occurred in Greece that affect all aspects of social life and, of course, education itself. In this paper, we will examine the way in which education has been influenced mainly through interviews with Greek Primary school teachers.

Keywords: education, barriers, financial crisis, Primary School, Critical Education

Εισαγωγή

Όπως είναι γνωστό τα τελευταία χρόνια έχουν συντελεστεί στην Ελλάδα δραματικές αλλαγές οι οποίες επηρεάζουν όλες της πτυχές της κοινωνικής ζωής και φυσικά την ίδια την εκπαίδευση. Στην παρούσα εργασία, θα εξεταστεί ο τρόπος με τον οποίο επηρεάστηκε η εκπαίδευση όχι μονάχα με βάση τους δείκτες, αλλά κυρίως μέσα από συνεντεύξεις με εργαζόμενους στα Ελληνικά Σχολεία και συγκεκριμένα με εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πραγματοποιήθηκαν ημιδομημένες συνεντεύξεις και στη συνέχεια Ανάλυση Περιεχομένου και Κριτική Ανάλυση Λόγου. Οι ερωτήσεις αφορούσαν κυρίως τις περιπτώσεις χαμηλής σχολικής επίδοσης και εξέταζαν επίσης την μεταβολή στα χρόνια της κρίσης. Επίσης ζητήθηκε η εκτίμηση των εκπαιδευτικών για τις ρίζες του φαινομένου. Εκτός αυτών ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να περιγράψουν τις αλλαγές στη δική τους ζωή και να περιγράψουν εάν αυτές είχαν κάποιον αντίκτυπο στην εκπαιδευτική διαδικασία. Θα εξετάσουμε τα ευρήματα με τα εργαλεία της κριτικής παιδαγωγικής αλλά και της θεωρία του Μπουρντιέ για το πολιτισμικό και οικονομικό κεφάλαιο και την αναπαραγωγή του από το εκπαιδευτικό σύστημα και την οικογένεια.

Το κοινωνικό πλαίσιο

Μετά το 2010 βάση του μνημονίου υπήρξε μια πρωτοφανή για τα μεταπολεμικά χρονικά ύφεση της ελληνικής οικονομίας, όπως σημειώνει ο Λεωνίδας Βατικιώτης με το ΑΕΠ να μειώνεται σχεδόν κατά 10% (-2% το 2009, -4% το 2010 και -2,6% το 2011). (Βατικιώτης, 2010) Ενώ το ίδιο το μνημόνιο προέβλεπε και την εκτόξευση του δημόσιου χρέους από το 121% του ΑΕΠ το 2010, με αποτέλεσμα το 2018 φτάνει στο 189%. Με βάση τον Σακελλαρόπουλο (2014) η βρεφική θνησιμότητα αυξήθηκε μεταξύ 2008 και 2011 από 2,65 θανάτους στις 100 γεννήσεις ζώντων σε 4 θανάτους (+51%).

Η σωρευτική μείωση της αγοραστικής δύναμης των μέσων αποδοχών έφτασε στο 22,1% σύμφωνα με το ΙΝΕ-ΓΣΕΕ (Βατικιώτης, 2010).

Σύμφωνα με πρόσφατη μελέτη των Γιαννίτση και Ζωγραφάκη (Giannitsis & Zografakis, 2015) μεταξύ των ετών 2008 και 2012 η συνολική φορολογική επιβάρυνση (συνυπολογίζοντας άμεσους φόρους και φόρους των ακινήτων) των χαμηλότερων εισοδηματικών ομάδων αυξήθηκε κατά 337,7%, ενώ των υψηλότερων εισοδηματικών ομάδων μόλις 9%.

Θα πρέπει βέβαια να σημειώσουμε ότι αυξήθηκε δραματικά ο αριθμός των ανθρώπων που αυτοκτονούν κάτι το οποίο με βάση έρευνα του πανεπιστημίου του Πόρτσμουθ που ανέδειξε ο Guardian οφείλεται σε σημαντικό βαθμό στην οικονομική κρίση. (Austerity in Greece caused more than 500 male suicides, say researchers, 2014).

Η μόλυνση από τον ιό HIV τα κρούσματα της οποία αυξήθηκαν κατά 57,2% μεταξύ 2010 και 2011 όπως υπολογίζεται από την βάση δεδομένων Ameco της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, η μείωση των μέσων ονομαστικών αποδοχών ανά μισθωτό φτάνει σωρευτικά για το διάστημα 2010-2013 στο -16,1%. Σε αυτή την πτώση θα πρέπει να λάβουμε υπόψη και τις μεταβολές των τιμών στα καταναλωτικά είδη που η σωρευτική

αύξηση του δείκτη τιμών καταναλωτή ανήλθε για την ίδια περίοδο στο 7,6% με συνέπεια η σωρευτική μείωση της αγοραστικής δύναμης των μέσων αποδοχών να φτάνει στο 22,1% (INE-ΓΣΕΕ, 2013). Ένας επιπλέον παράγοντας που αφαιρεί εισόδημα από τα νοικοκυριά είναι επίσης η ανεργία (Σακελλαρόπουλος, 2014).

Χρησιμοποιώντας τα στοιχεία της έρευνας της ΕΣΥΕ για τα νοικοκυριά, ο δείκτης υλικής υστέρησης, δηλαδή το ποσοστό των νοικοκυριών που αδυνατούν να καλύψουν τουλάχιστον τέσσερις από τις εννέα βασικές ανάγκες, έφτασε το 2012 στο 19,5% σε σχέση με το 11,2% το 2008, ενώ παρουσιάζεται μεγάλη αύξηση στις ηλικίες 0-17 ετών (από 10,4% σε 20,9%). Είναι δε χαρακτηριστικό πως ο πληθυσμός που ζει σε νοικοκυριά στα οποία δε δουλεύει κανένα μέλος του ή που εργάζεται λιγότερο από 3 μήνες στο χρόνο, έχει φτάσει το 2012 τα 1.010.900 άτομα, ενώ το 2011 ήταν 837.300 και το 2010 544.800 άτομα. Τα αποτελέσματα είναι η Ελλάδα να έρχεται έκτη μεταξύ των ευρωπαϊκών χωρών σε συνθήκες υλικής υστέρησης. (Σακελλαρόπουλος, 2014)

Σημειώθηκε κατακόρυφη άνοδος της ανεργίας από το 8,6% τον Δεκέμβριο του 2008, έφτασε στο 27,5% τον Δεκέμβριο του 2013. Θα πρέπει να υπογραμμιστεί πως στο σύνολο των ανέργων η κατηγορία των μακροχρόνια ανέργων αποτελεί την πλειοψηφία (70% του συνόλου). Επίσης, πρέπει να αναφέρουμε ότι η επιδότηση της ανεργίας στην Ελλάδα είναι ιδιαίτερα χαμηλή σε ύψος και σε διάρκεια, αφού δεν αντιπροσωπεύει ένα ποσοστό του απολεσθέντος μισθού αλλά βρίσκεται στο 57% του γενικού κατώτατου μισθού (361 ευρώ) με ανώτατη διάρκεια παροχής τους 12 μήνες αλλά και ταυτόχρονη ύπαρξη μιας μεγάλης σειράς περιορισμών. Το αποτέλεσμα είναι το επίδομα να χορηγείται μόλις σε 157.921 ανέργους των Φεβρουάριο του 2014 έναντι των 1.062.717 εγγεγραμμένων στον ΟΑΕΔ, δηλαδή ούτε στο 15% του συνόλου, τη στιγμή που τον Μάρτιο του 2010 οι επιδοτούμενοι έφταναν τους 296.245 από τους 734.059 εγγεγραμμένους, δηλαδή αποτελούσαν το 40% του συνόλου (Σακελλαρόπουλος, 2014).

Φυσικά μέσα σε αυτήν την συνθήκη σημαντικές είναι οι συνέπειες και μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα οξύνοντας της ήδη συγκεκριμένες λειτουργίες που αυτό επιτελεί. Άλλωστε μεταξύ των ετών 2009 και 2013, οι δαπάνες της κεντρικής κυβέρνησης για την εκπαίδευση στην Ελλάδα σημείωσαν μείωση κατά 15,%, ο αριθμός του διδακτικού προσωπικού μειώθηκε κατά 11,1%, αυξάνοντας την αναλογία μαθητών/ διδασκόντων (Βατικιώτης, 2010).

Η κριτική παιδαγωγική για το εκπαιδευτικό σύστημα

Καταρχήν ένας σημαντικός όρος που φωτίζει την σύνδεση μεταξύ σχολείων και των χώρων εργασίας είναι η έννοια του κρυφού αναλυτικού προγράμματος που χρησιμοποίησαν οι Bowles και Gintis. Αυτός ο όρος αναφέρεται σε εκείνες τις κοινωνικές σχέσεις μέσα στη σχολική αίθουσα που ενσαρκώνουν ειδικά μηνύματα τα οποία νομιμοποιούν τις συγκεκριμένες όψεις της εργασίας, της αυθεντίας, των κοινωνικών κανόνων και των αξιών που στηρίζουν την καπιταλιστική λογική και ορθολογικότητα, ιδιαίτερα όπως εκδηλώνεται στο χώρο εργασίας. Η δύναμη αυτών των μηνυμάτων βρίσκεται στις φαινομενικά καθολικές ποιότητές του - ποιότητες που αναδύονται ως μέρος των δοσμένων σιωπών οι οποίες διαπερνούν όλα τα επίπεδα των σχέσεων στα σχολεία και στις σχολικές αίθουσες. Οι κοινωνικές σχέσεις που

συγκροτούν το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα παρέχουν ιδεολογικό και υλικό βάρος σε ερωτήματα τα οποία αφορούν τι θεωρείται υψηλού έναντι χαμηλού κύρους γνώση (διανοητική ή χειρωνακτική), ποιες θεωρούνται υψηλού έναντι χαμηλού κύρους μορφές κοινωνικής οργάνωσης (ιεραρχικές ή δημοκρατικές) και βέβαια ποιες θεωρούνται υψηλού έναντι χαμηλού μορφωτικού κύρους μορφές προσωπικής αλληλεπίδρασης (αλληλεπίδραση βασισμένη στην ατομική ανταγωνιστικότητα ή αλληλεπίδραση βασισμένη στη συλλογικότητα) (Giroux, 1983).

Όπως αναφέρει ο Ζιρού η κοινωνική ενσωμάτωση σε μια ταξική κοινωνία, ως κυρίως σκοπός της εκπαίδευσης, μπορούσε να επιτευχθεί μόνο προετοιμάζοντας την πλειονότητα των παιδιών για ένα άνισο μέλλον και διασφαλίζοντας τη μορφωτική τους υπανάπτυξη. Η οπτική της αναπαραγωγής έμεινε μακριά από το ότι η οικονομία απλώς περιμένει να στελεχωθεί "δίκαια" από τα προϊόντα της εκπαίδευσης. Αντέστρεψε αυτόν τον ισχυρισμό υποδεικνύοντας ότι η καπιταλιστική παραγωγή και οι ρόλοι που απορρέουν από αυτήν απαιτούν συγκεκριμένα εκπαιδευτικά αποτελέσματα. (ό.π.).

Οι κύριες λειτουργίες των σχολείων είναι η αναπαραγωγή της κυρίαρχης ιδεολογίας και των αντίστοιχων μορφών γνώσεις, καθώς και η μετάδοση των δεξιοτήτων, που είναι αναγκαίες προκειμένου να αναπαραχθεί η κοινωνική διαίρεση της εργασίας (ό.π.). Έτσι, όπως σημειώνει ο Αλτουσέρ οι «αποτυχημένοι» του σχολείου βρίσκουν μια θέση εκμεταλλεζόμενου στις αλυσίδες παραγωγής της εκάστοτε κοινωνίας.

Ο Γάλλος κοινωνιολόγος Πιέρ Μπουρντιέ σημειώνει πως, μόνο αν απαλλαγούμε από την ψευδαίσθηση της ουδετερότητας και της ανεξαρτησίας του συστήματος σε σχέση με τη δομή των ταξικών σχέσεων, θα μπορέσουμε να θέσουμε υπό διερώτηση σχετικά με τις εξετάσεις, για να ανακαλύψουμε τι κρύβουν αυτές.

Συνεπώς, τα σχολεία θεωρήθηκε ότι παρείχαν σε διαφορετικές κοινωνικές τάξεις και ομάδες τις γνώσεις και τις δεξιότητες που χρειαζόταν προκειμένου να καταλάβουν τις αντίστοιχες θέσεις σε μια εργατική δύναμη, η οποία είναι στρωματοποιημένη με βάση την κοινωνική τάξη, τη φυλή και το κοινωνικό φύλο. Δεύτερον, τα σχολεία χαρακτηρίστηκαν αναπαραγωγικά με την πολιτισμική έννοια, λειτουργώντας εν μέρη για να διανείμουν και να νομιμοποιήσουν μορφές γνώσεις, γλώσσας, αξίες και στυλ που συγκροτούν την κυρίαρχη κουλτούρα και τα συμφέροντα της, Τρίτον, τα σχολεία αντιμετωπίστηκαν ως τμήμα ενός κρατικού μηχανισμού που παράγει και νομιμοποιεί τις οικονομικές και ιδεολογικές κατευθύνσεις οι οποίες στηρίζουν την κρατική πολιτική εξουσία. Κάτι που έχει ως αποτέλεσμα, όπως σημειώνουν οι Μπουρντιέ και Πασερόν, οι εξετάσεις να επικυρώνουν απλώς ένα είδος προβλεπόμενης αυτοαπόρριψης, την εξορία σε ένα πλαίσιο δεύτερης διαλογής ως απόρριψη εξ αναβολής (ό.π.).

Αν όμως το εκπαιδευτικό σύστημα επιτελεί έναν τέτοιο ρόλο σε συνθήκες ανόδου της οικονομίας, τι συμβαίνει στην εκπαίδευση σε περιόδους κρίσης και όταν το βιοτικό επίπεδο διευρυμένων κοινωνικών στρωμάτων επιδεινώνεται σημαντικά; Την απάντηση σε αυτό το ερώτημα διερευνούμε μέσα από συνεντεύξεις που

πραγματοποιήσαμε με εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από ολόκληρη την Ελλάδα.

Μεθοδολογία

Για τη συλλογή των δεδομένων επιλέχθηκε το εργαλείο της ημιδομημένης συνέντευξης. Οι συνεντεύξεις είναι από τα σημαντικότερα εργαλεία της ποιοτικής έρευνας. Σύμφωνα με τον Seidman (2006) η εξιστόρηση εμπειριών έχει υπάρξει στην καταγεγραμμένη ιστορία ως ο σημαντικότερος τρόπος με τον οποίο οι άνθρωποι εξάγουν νοήματα από τις εμπειρίες τους. Από αυτήν την άποψη αποτελεί σημαντικό όπλο στην προσπάθεια της εκπαιδευτικής έρευνας ώστε να ερμηνεύσει διάφορα φαινόμενα, τα οποία δεν μπορούν να αναλυθούν με τις ποσοτικές μεθόδους που χρησιμοποιούνται περισσότερο στις φυσικές επιστήμες. Οι ημιδομημένες συνεντεύξεις προσφέρουν μεγαλύτερη ποσότητα πληροφοριών από μικρότερο αριθμό συνεντευξιαζόμενων. Με λίγα λόγια, διεξάγονται σε μικρότερα δείγματα από άλλα εργαλεία (ερωτηματολόγια, πειράματα, κλπ).

Στις ημιδομημένες συνεντεύξεις ο ερευνητής/η ερευνήτρια έχει έναν κατάλογο θεμάτων στα οποία επιθυμεί να πάρει απαντήσεις, αλλά έχει και την ελευθερία στη σειρά διατύπωσης των ερωτήσεων και στον πόσο χρόνο αφιερώνουν στα διάφορα θέματα (Robson, 2010) Σημαντικό ρόλο παίζει η μορφή των ερωτήσεων. Σύμφωνα με τον Robson (2010) πρέπει να αποφεύγονται καθοδηγητικές ερωτήσεις ή ερωτήσεις που είναι μεροληπτικές, ενώ η χρήση ανοικτών ερωτήσεων (χωρίς προκαθορισμένες απαντήσεις ή κλίμακες) αποτρέπει τον περιορισμό στο περιεχόμενο και επιτρέπουν πιο αληθινή αξιολόγηση αυτού που πιστεύει πραγματικά ο αποκρινόμενος. Αυτή η συνταγή επιδιώχθηκε να εφαρμοστεί και σε αυτήν την έρευνα ώστε να μην καθοδηγηθούν οι αποκρινόμενες αλλά να απαντήσουν με βάση της ειλικρινείς αντιλήψεις τους.

Βέβαια, δεν πρέπει να παραβλέπονται και κάποιες αρνητικές πλευρές που μπορεί να μειώσουν την αξιοπιστία των ευρημάτων των συνεντεύξεων. Ο Wallford (2001) σημειώνει ότι παράγοντες όπως η μέρα, ώρα ή εποχή στην οποία λαμβάνονται οι συνεντεύξεις, καθώς και η εμφάνιση, η ηλικία, η εθνικότητα, το φύλο κ.ά. του ερευνητή μπορεί να επηρεάσουν τις απαντήσεις των συνεντευξιαζόμενων. Επίσης υποστηρίζει ότι οι ερωτώμενοι μπορεί και να μην δίνουν ειλικρινείς απαντήσεις, ειδικά αν έχουν προσωπική γνωριμία με τον ερευνητή. Τα παραπάνω, σε συνδυασμό με τον μικρό αριθμό του δείγματος υποδεικνύουν ότι τα δεδομένα που λαμβάνονται από τις συνεντεύξεις δεν θα πρέπει να υιοθετούνται άκριτα και ούτε φυσικά να νομιμοποιούν γενικεύσεις και καθολικά συμπεράσματα. Ο σκοπός βέβαια της έρευνας αυτής δεν είναι αυτός, αλλά μια πρώτη διερεύνηση του ζητήματος και η συνεισφορά στη συζήτηση που διεξάγεται.

Στην παρούσα εργασία χρησιμοποιείται η Κριτική Ανάλυση Λόγου (ΚΑΛ). Πρόκειται για μέθοδο που ανέπτυξαν οι Fairclough, Wodak και van Dijk (Fairclough, 2001). Επηρεασμένοι από την ανάλυση του Habermas για τη σχέση της γλώσσας με την εξουσία, την προσέγγιση του Foucault για κατασκευή καθεστώτων αλήθειας, το μαρξισμό και τη σκέψη του Αλτουσέρ για την έγκληση του υποκειμένου από τους

ιδεολογικούς μηχανισμούς αλλά και από σχολές της κοινωνιογλωσσολογίας (Avramidis & Minotakis, 2018)

Η ΚΑΛ αντιλαμβάνεται τη γλώσσα ως «κοινωνική πρακτική» εστιάζοντας στη διαλεκτική σχέση γλώσσας-κοινωνίας. Η γλώσσα, σε αυτή την προσέγγιση, αποτελεί, ταυτόχρονα, κοινωνικό προϊόν αλλά και παράγοντα επίδρασης επί, διατήρησης και μετασχηματισμού των κοινωνικών σχέσεων (Wodak, 2002). Η γλώσσα, μέσα από κείμενα (texts), συγκροτεί ταυτότητες, κοινωνικές πεποιθήσεις και σχέσεις. Μέσα από τα κείμενα και την αλληλοδιαπλοκή τους, με την ευρεία έννοια του κειμένου και όχι αποκλειστικά ως γραπτός λόγος, προκύπτουν συνολικές μορφές γνώσης, τα discourses (Cramer, 2009).

Υπό αυτή την έννοια η γλώσσα αποκτά ιστορικό και κοινωνικά συγκεκριμένο χαρακτήρα. Εντός αυτού του πλαισίου, οι θεωρητικοί της ΚΑΛ εστιάζουν στη σημασία των ανισοτήτων σε σχέση με τη συγκρότηση της κοινωνίας και μελετούν το λόγο ως πεδίο έκφρασης της εξουσίας αλλά και διαπάλης για αυτήν.

Η «κριτική ανάλυση λόγου» δεν αποτελεί μία κλειστή προσέγγιση ή μία σχολή που αντιστοιχεί στις ερευνητικές ανάγκες ενός μόνο κλάδου. Είναι εγγενώς διεπιστημονική και ανοιχτή, καθώς αντλεί υλικό από σειρά πεδίων για να μελετήσει τη λειτουργία της γλώσσας ενώ η αξιοποίησή της προϋποθέτει τη συνείδηση εκ μέρους του ερευνητή για τη θέση του εντός της κοινωνίας και την επίδραση του σε αυτή. Επομένως, η ΚΑΛ δεν αποδέχεται την ύπαρξη της επιστήμης σε ανεξαρτησία από την κοινωνική διαπάλη, θεωρεί δεδομένο ότι οι θεωρητικές επεξεργασίες τοποθετούνται εντός κοινωνικοπολιτικών πλαισίων.

Συνεντεύξεις και ευρήματα

Με βάση τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών η συντριπτική πλειοψηφία υποστηρίζει ότι υπάρχουν στην τάξη περιπτώσεις χαμηλής σχολικής επίδοσης που οφείλονται κυρίως σε οικονομικούς λόγους. Σχεδόν σε όλες τις περιπτώσεις υπάρχουν μαθητές που δεν έχουν για να καλύψουν τα υλικά που χρειάζονται για το σχολείο, ενώ απουσιάζουν από εκδηλώσεις και εκδρομές λόγω έλλειψης χρημάτων. Σημειώθηκαν μάλιστα και περιπτώσεις όπου οι μαθητές δεν είχαν χρήματα για το κυλικείο. Από πολλούς εκπαιδευτικούς τονίστηκε έντονα ο αρνητικός ρόλος που παίζει για τα παιδιά η αύξηση των άνεργων γονιών.

Όπως μας είπε η Βάνα, 58χρονη εκπαιδευτικός,

Οι γονείς στην προσπάθειά τους να βγουν από την κρίση, να βρουν δουλειά δεν δίνουν προσοχή στα παιδιά. Άλλες φορές δεν υπάρχει δυνατότητα να ξεφύγει το παιδί αφού πολλοί γονείς δεν τα στέλνουν σε φροντιστήριο, παιδοψυχολόγο ούτε καν στο ΚΕΔΥ για να βρουν μαθησιακό πρόβλημα. Το πρόβλημα δεν είναι μόνο ότι δεν μπορούν να το πάνε ως εκεί. Δεν έχουν καν τηλέφωνο για να πάρουν (Συνέντευξη Θεσσαλονίκη, Απρίλης 9, 2018).

Αξίζει να σημειωθεί ότι ο Γιώργος, 44 ετών αμφισβητώντας την έννοια της σχολικής επίδοσης, ανέφερε ότι με αυτόν τον όρο

εγώ θα εννοούσα ένα παιδί που δυσκολεύεται για διάφορους λόγους να ακολουθήσει ένα ρυθμό που το υπουργείο θεωρεί ότι πρέπει να ακολουθήσει». Και συνέχισε λέγοντας, «το υπουργείο, όλοι οι φορείς που δουλεύουν για αυτό, αυθαίρετα θέτει κάποιους στόχους κάποια στάδια τέλος πάντων και τα λοιπά που ένα παιδί πρέπει να ενταχθεί (Συνέντευξη Θεσσαλονίκη, Απρίλης 10, 2018).

Επίσης, η Σταυρούλα (Συνέντευξη Αθήνα, Απρίλης 1, 2018) μας ανέφερε ότι διακρίνει χαμηλές σχολικές επιδόσεις κυρίως σε μαθητές με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο των γονέων και κακή οικονομική κατάσταση, ενώ σημαντικό ρόλο παίζει η καταγωγή και πιο συγκεκριμένα το επίπεδο εξοικείωσης με την εθνική γλώσσα. Ένα ζήτημα που σημείωσε επίσης η Βασιλική δασκάλα 56 ετών (Συνέντευξη Θεσσαλονίκη, Απρίλης 2, 2018) και ο Αντρέας δάσκαλος 57 ετών (Συνέντευξη Θεσσαλονίκη, Απρίλης 3, 2018).

Πάντως, η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών τονίζει ότι στα χρόνια της κρίσης και των μνημονίων, η κατάσταση έχει επιδεινωθεί. «Τα προηγούμενα χρόνια τα παιδιά δεν είχαν λεφτά για κυλικείο. Οι γονείς έχασαν δουλειά, είναι στεναχωρημένοι δεν έχουν να πάρουν τετράδια κτλ, δεν μπορούν να δώσουν χρήματα να ολοκληρώσουμε σχολικές εκδρομές» ανέφερε ο Ντίνος 59χρονος εκπαιδευτικός (Συνέντευξη Θεσσαλονίκη, Απρίλης 4, 2018). Όπως αναφέρει η ΕΛΣΤΑΤ το 2013 το 68.7 τοις εκατό των παιδιών έως 16 ετών δεν μπορούσε να καλύψει τη συμμετοχή σε σχολικές δραστηριότητες με ίδιους πόρους. Ενώ συνέχισε λέγοντας:

Το σχολείο υποστηρίζει παιδιά μιας φτωχής περιοχής. Τα τελευταία χρόνια παρατηρούμε ότι τα παιδιά έρχονται στο σχολείο με διαφορετική διάθεση από ότι περίμενε κανείς, χαρούμενα. Είναι πιο διαφορετικά τα πράγματα, είναι κάπως αλλού το μυαλό τους, η κατάσταση σπίτι μάλλον δεν είναι πολύ καλή.

Αντίστοιχα φαινόμενα περιέγραψε και ο Παντελής, δάσκαλος 51 ετών (Συνέντευξη Θεσσαλονίκη, Απρίλης 5, 2018):

Έχει οξυνθεί η επιθετικότητα και ένταση των παιδιών. Τα τελευταία χρόνια έχουμε περισσότερα κρούσματα στο σχολείο. Έχει να κάνει με τα προβλήματα στο σπίτι. Τα τελευταία χρόνια έχουν οικονομική βάση και μετά μπορεί να βγάζουν άλλα. Βγάζουν την ένταση του σπιτιού. Συνήθως ενυπάρχουν όλα μαζί, ντύσιμο διατροφή κτλ. Έβλεπε παιδιά να φέρνουν για μεσημεριανό στο μπολάκι δύο φέτες ψωμί και μία φέτα τυρί.

Μια προφορική μαρτυρία που τεκμηριώνει το θεωρητικό συμπέρασμα των Αναγνωστόπουλου και Σουμάκη (Αναγνωστόπουλος & Σουμάκη, 2012) οι οποίοι σημειώνουν χαρακτηριστικά:

Ο γονιός με αγχώδη διαταραχή αδυνατεί να απορροφήσει τα άγχη του παιδιού του, ο καταθλιπτικός αδυνατεί να εμπεριέχει τις αγωνίες του και να παρέχει σταθερότητα και συναισθήματα φροντίδας με αποτέλεσμα να το οδηγεί σε σύγχυση ρόλων, σε ψυχικές αναστολές των αναγκών του, στην διαμόρφωση ενός «ψευδούς εαυτού».

Μία πλευρά του ζητήματος είναι ασφαλώς και η στέρηση άλλων κοινωνικών αναγκών όπως για παράδειγμα οι διακοπές. Μετά το Πάσχα που ρωτήσαμε τους μαθητές μας πώς πέρασαν, πολλά παιδιά, τα περισσότερα παιδιά μείναν σπίτι τους, ψήσαν στην ταράτσα ή δεν ψήσαν τίποτα. Δεν βρήκαν φίλους, δεν φύγαν από την πόλη, πολλά παιδιά μας το είπαν αυτό και βέβαια συνοδεύονται απ' το «πέρασα χάλια, δεν πέρασα καλά κτλ». μας είπε η Μαλαματή (Συνέντευξη Θεσσαλονίκη, Απρίλης 11, 2018). Όπως διαβάσαμε άλλωστε σε έρευνα της UNICEF (2015) για την κατάσταση των παιδιών στην Ελλάδα το 53,7% το 2013 είχε αδυναμία να κάνει διακοπές έστω και για μία βδομάδα.

Αξίζει να σημειωθεί η απάντηση της Βασιλικής (Συνέντευξη Θεσσαλονίκη, Απρίλης 2, 2018), η οποία θεωρεί ότι η κατάσταση έχει επηρεαστεί αλλά επειδή στο συγκεκριμένο σχολείο έχει 11 διαφορετικές εθνικότητες, το οικονομικό επηρεάζει ένα ποσοστό παιδιών, αλλά σημαντικότερο ρόλο στις χαμηλές επιδόσεις δείχνει να παίζει η μικρή εξοικείωση προσφύγων και μεταναστών με την ελληνική γλώσσα. Βλέπουμε εδώ ότι εξίσου σημαντική θέση με το οικονομικό κεφάλαιο, διαδραματίζει και αυτό που ο Μπουρντιέ θα ονομάσει πολιτισμικό κεφάλαιο (και γλωσσικό), κάτι που θα αναλύσουμε στη συνέχεια.

Εκτός αυτών, όλοι οι εκπαιδευτικοί εκτός από έναν δηλώνουν ότι επηρεάστηκαν βαθιά από τα μέτρα και εκτιμούν ότι η πτώση του βιοτικού τους επιπέδου επηρέασε αρνητικά και την εκπαιδευτική διαδικασία: «Έφερνα υλικά που τα πλήρωνα εγώ, δεν μου φαινόταν πολύ στον προϋπολογισμό. Τώρα όμως θα το σκεφτώ, το σχολείο δύσκολα μπορεί να βοηθήσει» δήλωσε η Χρύσα (Συνέντευξη Αθήνα, Απρίλης 12, 2018). «Είμαστε δύσκολα οικονομικά άρα υπάρχει κατήφεια μελαγχολία και κατάθλιψη. Αυτό επηρεάζει την εκπαιδευτική διαδικασία. Δεν υπάρχει τόση όρεξη, χαρά και ζωντάνια» σημείωσε η Βάνα. (Συνέντευξη Θεσσαλονίκη, Απρίλης 9, 2018).

Ο Γιώργος σημείωσε ότι η

εκπαιδευτική διαδικασία σίγουρα επηρεάζεται όταν δεν έχω την άνεση να αγοράζω βιβλία που έχουν σημασία για το σχολείο αλλά και για την δική μου συγκρότηση ως εκπαιδευτικός. Βιβλία που αφορούν είτε στην ύλη των μαθημάτων είτε στις διδακτικές των γνωστικών αντικειμένων. (Συνέντευξη Θεσσαλονίκη, Απρίλης 10, 2018)

Ο Παντελής (Συνέντευξη Θεσσαλονίκη, Απρίλης 5, 2018) ανέφερε ότι:

Βρίσκομαι στο σημείο να μην μπορώ να βγάλω το μήνα, να τελειώνει το 15ημερο και να έχεις 5 ευρώ ή να δανείζεσαι. Από πέρυσι πρώτη φορά χρειάστηκε να ξεκινήσω να κάνω δεύτερη δουλειά. Όταν αναγκάζεται

να κάνεις δεύτερη δουλειά δεν έχεις την όρεξη τα κουράγια τον χρόνο να προετοιμάσεις τη δουλειά σου στο σχολείο. Φέτος έχω Πέμπτη τάξη συνήθως στο τέλος της χρονιάς κάναμε ένα θεατρικό γιατί είναι σημαντικός τρόπος να δουν τα πράγματα κάπως διαφορετικά. Τώρα σχολούσα από το σχολείο πήγαινα στην άλλη δουλειά και γύριζα το απόγευμα. Δεν γινόταν.

Ο Γιάννης (Συνέντευξη Θεσσαλονίκη, Απρίλης 13, 2018) ανέφερε τα εξής:

Έχουμε μεγάλο άγχος αν θα μπορέσουμε να ανταποκριθούμε στην καθημερινότητα. Υπάρχει και μεγάλη έλλειψη σε παροχή υπηρεσιών για παράδειγμα δεν υπάρχουν παντού παιδικοί σταθμοί, δεν υπάρχουν υποδομές υγείας, ή δεν υπάρχουν χώροι για να παίζει ένα παιδί. Παντού πληρώνουμε. Παντού υπάρχει κρίση και πολλά δημόσια αγαθά δεν είναι πια δωρεάν.

Επίσης, η Σταυρούλα (Συνέντευξη Αθήνα, Απρίλης 1, 2018) σημείωσε ότι εκτός από το οικονομικό σκέλος, τα μέτρα την έχουν επηρεάσει αρνητικά, στον τομέα των σπουδών με την κατάργηση των διδασκαλείων καθώς και στην εντατικοποίηση της δουλειάς. Συγκεκριμένα εξήγησε πως όταν αυξάνονται οι μαθητές στην τάξη ή όταν καταργείται ο δάσκαλος στο ολόημερο και ο εκπαιδευτικός της τάξης θα πρέπει να βρίσκεται και εκεί, αυτό που συμβαίνει είναι ότι μειώνεται ο χρόνος ουσιαστικής επαφής με τον εκάστοτε μαθητή και μαθήτριά. Ο Αντρέας (Συνέντευξη Θεσσαλονίκη, Απρίλης 3, 2018) ανέφερε ότι έχει επηρεαστεί αρνητικά η ζωή του λόγω της μείωσης των παροχών στον τομέα της Υγείας, ενώ ανέφερε επίσης ότι τα χρήματα που δίνονται στα σχολεία για να καλυφθούν οι λειτουργικές ανάγκες είναι ελάχιστα κάτι που «έχει επηρεάσει πάρα πολύ την εκπαιδευτική διαδικασία».

Τέλος, στην ερώτηση αναφορικά με το ποιοι μαθητές εκτιμούν οι δάσκαλοι ότι επηρεάστηκαν περισσότερο στην κρίση όλοι οι δάσκαλοι ανέφεραν ότι οι μαθητές με χαμηλότερη επίδοση αντιμετώπισαν τα μεγαλύτερα προβλήματα. Τρεις εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι πρόκειται για αλλαγές που επηρεάζουν όλους τους μαθητές αλλά πάλι τονίστηκε η ειδική επίδραση που έχει στους μαθητές των «πίσω θρανίων».

Στον βαθμό που η επίδοση ενός μαθητή εξαρτάται από κοινωνικοοικονομικούς παράγοντες τους επηρεάζει όλους απλώς επειδή συνήθως αυτοί που σε εισαγωγικά έχουν χαμηλότεροι επίδοση είναι και παιδιά χαμηλότερων οικονομικών τάξεων προφανώς επηρεάζονται και περισσότερο

σημείωσε ο Γιώργος.

«Από παιδιά από φτωχές οικογένειες έχουν μια σειρά από προβλήματα πιο χαρακτηριστικό απ' όλα αυτά τα παιδιά δεν έχουν καμία ή πολύ χαμηλή βοήθεια σπίτι Όταν την χρειαστούν η οποιαδήποτε δυνατότητα να προσφύγουν σ' άλλες μορφωτικές πηγές» ανέφερε ο Ηλίας (Συνέντευξη Αθήνα, Απρίλης 5, 2018) πράγμα που σημείωσε επίσης και ο Αντρέας (Συνέντευξη Θεσσαλονίκη, Απρίλης 3, 2018): «Η

κρίση επηρέασε περισσότερο τα παιδιά με την χαμηλότερη επίδοση γιατί προέρχονται από χαμηλά στρώματα που οι γονείς δεν μπορούν να δώσουν στα παιδιά τη βοήθεια που θα ήθελαν.»

Η κακή στέγαση ή οι συνθήκες διαβίωσης, για παράδειγμα, μπορεί να θεωρηθούν από τα παιδιά ως ντροπιαστικά ή εξευτελιστικά, μπορεί να μειώσουν τις ευκαιρίες για παραγωγική μάθηση και κοινωνική αλληλεπίδραση ή να αυξήσουν την έκθεσή τους. (Risk to mental Health: An overview of vulnerabilities and risk factors, 2012, σ. 7).

Ενώ ο Παντελής (Συνέντευξη Θεσσαλονίκη, Απρίλης 5, 2018), μας ανέφερε τα εξής:

Αυτοί που δεν μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά τους στο σπίτι είναι αυτοί που είτε εργάζονται πολλές ώρες, και δεν εννοώ επιχειρηματίες γιατί αυτοί μπορούν να καλύψουν και αλλιώς την υποστήριξη. Στις περιοχές που δουλεύω εγώ τουλάχιστον τα παιδιά που υστερούν είναι από ανθρώπους που έχουν χαμηλή μόρφωση και εντάσσονται σε αυτό που λέμε χειρωνακτική εργατική τάξη.

Ένα συμπέρασμα που δείχνει να βρίσκεται κοντά στην αντίληψη του Γάλλου κοινωνιολόγου Πιέρ Μπουρντιέ ο οποίος σημειώνει ότι υπάρχουν διαφορετικών ειδών κεφάλαια. Εκτός από το οικονομικό κεφάλαιο, τα άτομα στις συναλλαγές τους διαχειρίζονται «πολιτισμικό κεφάλαιο» (αποκτημένες γνώσεις, δεξιότητες, «παιδεία»), «συμβολικό κεφάλαιο» (κύρος), «γλωσσικό κεφάλαιο». Ορισμένα πεδία βοηθούν ώστε να μετατρέπεται το ένα κεφάλαιο σε άλλο· η εκπαίδευση, λ.χ., παρέχει πολιτισμικό κεφάλαιο και κύρος, που μπορούν να εξασφαλίσουν μια καλοπληρωμένη εργασία. Οι πρακτικές ενός πεδίου μπορεί να μην υπακούουν σε μια αυστηρά οικονομική λογική, ενδέχεται δηλαδή να μην αποσκοπούν σε αυστηρά οικονομικά οφέλη, παρ' όλα αυτά ακολουθούν μια λογική που είναι οικονομική με την ευρύτερη έννοια, αποσκοπούν δηλαδή στην αύξηση κάποιου είδους «κεφαλαίου». Επομένως σημαντικό ρόλο παίζει και το πολιτισμικό κεφάλαιο όπως φάνηκε ήδη από κάποιες απαντήσεις εκπαιδευτικών.

Σύμφωνα με τον Μπουρντιέ, το πολιτισμικό κεφάλαιο αναφέρεται σε μη οικονομικά αγαθά και υπηρεσίες που βοηθούν κάποιον να βελτιώσει το κοινωνικό του status. Το πολιτισμικό κεφάλαιο περιλαμβάνει τις γνώσεις, τις προδιαθέσεις, καθώς επίσης τα εκπαιδευτικά εφόδια και προσόντα, τα οποία εκτιμώνται ιδιαιτέρως σε συγκεκριμένα κοινωνικά περιβάλλοντα. Όπως επισημαίνει και ο Ζιρού, τα διαφορετικά σύνολα των γλωσσικών και πολιτισμικών ικανοτήτων που τα άτομα κληρονομούν μέσω ταξικά εγκαθιδρυμένων ορίων των οικογενειών τους. Ένα παιδί κληρονομεί από την οικογένειά του εκείνα τα σύνολα των σημασιών των ποιοτήτων του στίλ, τους τύπους σκέψης και τα είδη των προδιαθέσεων που προσδιορίζουν την κοινωνική αξία και το γόητρο σύμφωνα με αυτό που οι κυρίαρχες τάξεις θεωρούν ως πιο πολύτιμο πολιτισμικό κεφάλαιο

Σημαντικό βάρος έδωσε όμως και στον ρόλο της οικογένειας η οποία είναι καθοριστικός στο πλαίσιο διατήρησης της κοινωνικής τάξης και αναπαραγωγής της

δομής της κοινωνικού πεδίου και των κοινωνικών σχέσεων. Αποτελεί έναν από τους κατ' εξοχήν «τόπους» συσσώρευσης των διαφόρων μορφών του κεφαλαίου και της μεταβίβασής τους από τη μία γενιά στην άλλη. Προστατεύει την ενότητά της χάρη και μέσω της μεταβίβασης προκειμένου οι διάφορες μορφές κεφαλαίου να μπορούν να περάσουν στην επόμενη γενιά. Ύστερα από μια μακράς χρονικής διάρκειας και λεπτομερούς έρευνας αναφορικά με τους φοιτητές και τη σχέση που έχουν με τις σπουδές και την κουλτούρα, οι Μπουρντιέ και Πασερόν διαπιστώνουν ότι οι «λαμπροί» φοιτητές και οι πιο καταρτισμένοι, εκείνοι οι οποίοι αποκτούν διπλώματα με τους υψηλότερους βαθμούς, που φοιτούν στα πιο «φημισμένα» ιδρύματα και τελικά καταλαμβάνουν τις θέσεις εξουσίας, είναι κατά συντριπτική πλειοψηφία παιδιά που ανήκουν στην αστική τάξη. Τα παιδιά αυτά μεγαλώνουν σε ένα προνομιούχο οικογενειακό περιβάλλον και απολαμβάνουν κοινωνικά προνόμια από τη στιγμή της γέννησής τους. Με άλλα λόγια, πρόκειται για κληρονόμους οι οποίοι διαθέτουν τόσο οικονομική, όσο και πολιτισμική κληρονομιά όπως σημειώνουν στο ομώνυμο εμβληματικό τους έργο. Το πολιτισμικό κεφάλαιο αφορά κατά βάση στις πολλαπλές δυνατότητες και ικανότητες που έχει μια οικογένεια να καλλιεργεί στα παιδιά της τις γνώσεις, τις ευαισθησίες, αλλά και τους τρόπους σκέψης και έκφρασης που χαίρουν της εκτίμησης και της αποδοχής του μεγαλύτερου μέρους της κοινωνίας

Ακόμα, όπως υποστηρίζει ο Μπουρντιέ, τα παιδιά της αστικής τάξης φέρουν τα «χαρακτηριστικά» του πολιτισμικού κεφαλαίου που απαιτεί το σχολείο, με αποτέλεσμα να ανταποκρίνονται στις προσδοκίες των εκπαιδευτικών τους. Αντίθετα, τα παιδιά των εργατών, αγροτών, χωρικών, κτλ., καταβάλλουν μεγάλη προσπάθεια, προκειμένου να διεισδύσουν πολιτισμικά στο πλαίσιο του σχολείου και να αποκτήσουν τις γνώσεις, στάσεις και δεξιότητες, τις οποίες δεν μπόρεσε η οικογένειά τους να τους μεταδώσει. Υπό αυτό το πρίσμα θα μπορούσαμε να δούμε και το ζήτημα των προσφυγόπουλων που αναφέρθηκε, καθώς το Ελληνικό σχολείο δεν αξιοποιεί την γλώσσα και το πολιτισμικό τους κεφάλαιο προκειμένου να αναβαθμίσει την εκπαιδευτική διαδικασία. Χαρακτηριστικό απόσπασμα για τον ρόλο που διαδραματίζει το σχολείο στην κοινωνική αναπαραγωγή είναι αυτό που σημειώνει ο Μπουρντιέ στους Πρακτικούς Λόγους του (Bourdieu, 2000, σ. 35):

Στις δύο θεμελιώδεις διαστάσεις αυτού του πεδίου που ανέπτυξα χθες αντιστοιχούν δυο διαφορετικοί μηχανισμοί αναπαραγωγής, των οποίων ο συνδυασμός καθορίζει τον τρόπο της αναπαραγωγής, και οι οποίοι λειτουργούν έτσι ώστε το κεφάλαιο να πηγαίνει πάντα στα χέρια των κεφαλαιούχων και η κοινωνική δομή να διατηρείται (όχι βέβαια χωρίς να υφίσταται κάποιες μεταλλαγές, άλλοτε λιγότερο και άλλοτε περισσότερο σημαντικές).

Αντίστοιχη έρευνα πραγματοποιήθηκε από τις Μ. Μαγαλιού και Μ. Μπασμπατζίδου (2018) η οποία παρουσιάστηκε στο 1ο συνέδριο πανελλήνιο κριτικής παιδαγωγικής. Με βάση τη συγκεκριμένη έρευνα οι επιπτώσεις πάνω στους μαθητές και την εκπαιδευτική διαδικασία ήταν οι εξής:

- Έλλειψη χρημάτων για υλικά-κυλικείο- εκπαιδευτικές δραστηριότητες
- Έλλειψη ενδιαφέροντος μαθητών
- Πτώση μαθησιακού επιπέδου
- Αύξηση μαθησιακών αναγκών

- Μαθησιακά Προβλήματα
- Δυσκολίες συγκέντρωσης
- Απαξίωση σχολείου και της μόρφωσης.

Μέσα στα παραπάνω θα πρέπει να συνυπολογίσουμε ότι το 31,6% των παιδιών το 2013, δεν είχαν κατάλληλο χώρο στην κατοικία για τη σχολική τους μελέτη, ενώ το 26,3% δεν μπορούσε να καλύψει εξωσχολικά βιβλία στο σπίτι κατάλληλα για την ηλικία τους.

Έτσι λοιπόν συνοψίζοντας, στην Ελλάδα της κρίσης, οξύνονται τα ζητήματα του κρυφού αναλυτικού προγράμματος, το άνισο μέλλον των παιδιών που αναφέρει ο Ζιρού, με έναν τέτοιο τρόπο όπου δείχνει πιο επίκαιρο από ποτέ το απόσπασμα που αναφέρει ο Λουί Αλτουσέρ (1999) στις θέσεις του όταν υποστηρίζει πως: Οι μάζες των παιδιών που ξεμένουν μεσοστρατίς, είναι πρακτικά εφοδιασμένες με την ιδεολογία που απαιτείται για να διαδραματίσουν το ρόλο που τις περιμένει στην ταξική κοινωνία: ρόλο εκμεταλλεομένου.

Συμπέρασμα

Όπως αποδεικνύεται από την παρούσα εργασία, οι αλλαγές που σημειώθηκαν στην Ελλάδα της κρίσης επιδεινώσαν έντονα το βιοτικό επίπεδο της κοινωνίας. Αυτές οι συνέπειες επηρέασαν άμεσα και την εκπαίδευση. Με βάση τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης η συντριπτική πλειοψηφία υποστηρίζει ότι υπάρχουν στην τάξη περιπτώσεις χαμηλής σχολικής επίδοσης που οφείλονται κυρίως σε οικονομικούς λόγους. Σημαντικό ρόλο, φαίνεται επίσης να διαδραματίζει το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο και το επίπεδο εξοικείωσης με την εθνική γλώσσα. Με βάση τις περισσότερες συνεντεύξεις στα χρόνια της κρίσης και των μνημονίων, η κατάσταση έχει επιδεινωθεί. Και αυτή η χειροτέρευση δεν αφορά μόνο τις σχολικές επιδόσεις αλλά και την όξυνση της επιθετικότητας από πλευράς των παιδιών. Ζητήματα τα οποία με βάση τους εκπαιδευτικούς συνδέονται με τη στέρηση κοινωνικών αναγκών στο πεδίο της οικογένειας.

Όπως φαίνεται μέσα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών αλλά και από την θεωρία του Μπουρντιέ, εκτός από το οικονομικό κεφάλαιο, σημαντικός παράγοντας είναι και το πολιτισμικό κεφάλαιο δύο έννοιες που συνδέονται άμεσα.

Πέραν τούτων, όλοι οι εκπαιδευτικοί εκτός από έναν δηλώνουν ότι επηρεάστηκαν προσωπικά από τα οικονομικά μέτρα και εκτιμούν ότι η πτώση του βιοτικού τους επιπέδου επηρέασε αρνητικά και την εκπαιδευτική διαδικασία. Τέλος, θα πρέπει να σημειωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί απαντούν πως είναι οι μαθητές με την χαμηλότερη επίδοση αντιμετώπισαν τα μεγαλύτερα προβλήματα μέσα στην κρίση.

Βιβλιογραφία

Αλτουσέρ, Λ. (1999). Θέσεις. Αθήνα: Θεμέλιο.

Αναγνωστόπουλος, Δ. & Σουμάκη, Ε. (2012). Οι επιπτώσεις της κοινωνικο-οικονομικής κρίσης στην ψυχική υγεία παιδιών κι εφήβων. *Ψυχιατρική*, 23(1), 13-14.

Avramidis, C. & Minotakis, A., (2018). Infantilizing the refugees as a means of political domination: the case of the ERT's news bulletins in Arabic. *Belgrade Journal of Media and Communications*, 12.

Βατικιώτης, Λ. (2010). Ο χάρτης της κρίσης-το τέλος της αυταπάτης. Αθήνα: Τόπος.

Bourdieu, P. (2000). Πρακτικοί Λόγοι για τη θεωρία της δράσης. Αθήνα: Πλέθρον.

Γούναρη, Π. & Γρόλλιος, Γ. (2010). Κριτική παιδαγωγική, μια συλλογή κειμένων. Αθήνα: Gutenberg.

Cramer, J., M. (2009). Critical Discourse Analysis», στο Littlejohn, St. W. and Foss, K. A. (επιμ.) *Encyclopedia of Communication Theory*

Fairclough, N. (2001). *The Dialectics of Discourse*. Textus.

Giannitsis, T. & Zografakis, S. (2015). Greece: Solidarity and adjustment in times of crisis. *macroeconomic Policy*. Ανακτήθηκε 3 Ιουλίου 2018, από www.tovima.gr/files/1/2015/p_imk_study_38_2015%20downloaded.pdf

Giroux, H. (1983). Αναπαραγωγή και αντίσταση στη νέα κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Στων Π. Γούναρη & Γ. Γρόλλιου (Επιμ. έκδ.). *Κριτική παιδαγωγική* (σσ. 60-120). Αθήνα: Gutenberg.

Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2014). Δημόσιες και ιδιωτικές δαπάνες για την εκπαίδευση σε περιβάλλον κρίσης. Ανάκληση Ιούνιος, 23, 2018, από http://www.kanep-gsee.gr/sitefiles/files/KANEP_DAP_EKPAID_2013.pdf

Κεσίσογλου, Γ. (2011). *Habitus, Πεδίο & Πρακτική: οι ιδέες του Pierre Bourdieu*. Ανάκληση Ιούνιος, 23, 2018 από <http://www.gkesisoglou.gr/2011/07/20/habitus-pierre-bourdieu/>

Μαγαλιού, Μ. & Μπασματζίδου (2018). Χτίζοντας πρόγραμμα ενδυνάμωσης για εκπαιδευτικούς Π.Ε. στην περίοδο της οικονομικής κρίσης. Στο πρώτο Πανελλήνιο Συνέδριο Κριτικής Παιδαγωγικής

Μπουγιούκος, Γ. & Φασούλης, Β. (2015). Έκθεση: Η κατάσταση των παιδιών στην Ελλάδα. Ανάκληση Ιούνιος, 23, 2018 από <https://www.unicef.gr/uploads/filemanager/PDF/2015/children-in-greece-2015.pdf>

Ντούνης, Α. (2014). Ο Bourdieu και το habitus. Ανάκληση Ιούνιος 23, 2018, από <http://socialpolicy.gr/2014/05/o-bourdieu-%CE%BA%CE%B1%CE%B9-%CF%84%CE%BF-habitus.html>

Σακελλαρόπουλος, Σ. (2014). Κρίση και κοινωνική διαστρωμάτωση στην Ελλάδα του 21ου αιώνα. Αθήνα: Τόπος.

Robson, C. (2010). Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Αθήνα: Gutenberg.

Seidman, I. (2006). Interviewing as qualitative research. A guide for researchers in Education and the Social Sciences. Teachers College Press.

The Guardian (2014). Austerity in Greece caused more than 500 male suicides, say researchers. Ανάκληση Ιούνιος 23, 2018, από <https://www.theguardian.com/world/2014/apr/21/austerity-greece-male-suicides-spending-cuts>

Wallford, G. (2001). Doing qualitative educational research. A personal guide to the research process, Continuum.

Wodak, R. (2002). Aspects of Critical Discourse Analysis. Zeitschrift für Angewandte Linguistik.

World Health Organization (WHO) (2012). Risk to mental Health: An overview of vulnerabilities and risk factors. Ανάκληση Ιούνιος 23, 2018, από http://www.who.int/mental_health/mhgap/risks_to_mental_health_EN_27_08_12.pdf

Οι συνέπειες της οικονομικής κρίσης στην εκπαίδευση και την οικογένεια: Έρευνα στη Βόρεια Ελλάδα

Βεργέτη Μαρία

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Κοινωνιολογίας, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
mvergeti@eled.duth.gr

Γκιούρογλου Χαριτωμένη

Υποψήφια Διδάκτωρ Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο
Θράκης
cgkiouro@eled.duth.gr

Περίληψη

Το άρθρο παρουσιάζει τις συνέπειες της οικονομικής κρίσης που πλήττει το ελληνικό κράτος από το 2010 έως σήμερα. Εστιάζει στους θεσμούς της εκπαίδευσης και της οικογένειας. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το 2016 στην περιφέρεια Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης. Ο πληθυσμός ήταν γονείς με παιδιά σχολικής ηλικίας (6-18 ετών). Επιλέχθηκαν σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που αντιπροσωπεύουν το 14,6% του συνόλου των δημόσιων σχολείων της περιφέρειας. Οι γονείς απάντησαν σε δομημένο ερωτηματολόγιο ανοικτού και κλειστού τύπου. Συνολικά απάντησαν 524 γονείς από τους οποίους οι 342 ήταν εκπαιδευτικοί. Τα κύρια συμπεράσματα της έρευνας παρουσιάζουν σημαντική πτώση του βιοτικού επιπέδου της ελληνικής οικογένειας, καθώς το 50% περίπου των γονέων αντιμετωπίζει προβλήματα στην προσπάθεια κάλυψης βασικών αναγκών. Η κρίση επηρεάζει αρνητικά τη σχολική επίδοση και τη συμπεριφορά των μαθητών, σύμφωνα

με τους μισούς περίπου γονείς. Η οικογένεια περιορίζει έξοδα, ποικίλες δραστηριότητες, ψυχαγωγία και ταξίδια. Περίπου το 60% των γονέων εντοπίζει θετικές αλλαγές στην καθημερινότητα. Η οικογένεια περιορίζει τον καταναλωτικό τρόπο ζωής και εστιάζει στις παραδοσιακές αξίες του ελληνικού πολιτισμού, όπως είναι η οικογενειακή συνοχή, η πίστη στις κοινωνικές και ηθικές αξίες και η προσήλωση στα συλλογικά πολιτισμικά πρότυπα.

Λέξεις κλειδιά: οικονομική κρίση, εκπαίδευση, οικογένεια

Effects of the financial crisis on education and family: A study in northern Greece

Vergeti Maria

Associate Professor in Sociology, Democritus University of Thrace
mvergeti@eled.duth.gr

Giouroglou Charitomeni

Ph.D Candidate in Sociology of Education, Democritus University of Thrace
cgkiouro@eled.duth.gr

Summary

This paper presents the impact of the financial crisis that has afflicted Greece from 2010 till today. It focuses on the institutions of education and family. The research was conducted in Eastern Macedonia-Thrace region in 2016. The population was parents with children who attend school (6-18 years old). Primary and secondary education schools were chosen, that represent 14.6% of the total public schools in the region. Parents answered a structured questionnaire with open and closed questions. In total, 524 parents from all parts of the region answered the questionnaire, 342 of whom were teachers. The main findings show significant degradation of the standard of living of the Greek family, as almost 50% of parents have difficulty in covering their basic needs. The crisis has a negative influence on school performance and students' behavior, according to half of the parents. The family sets limits on expenses, various activities, entertainment and trips. Most parents (60%) find positive changes in everyday life. The family objects to the consumerist way of living and focuses on the traditional values of the Greek civilization, namely, family cohesion, loyalty to moral and social values and attachment to homeland's culture.

Keywords: economic crisis, education, family.

Εισαγωγή

Η οικονομική κρίση πλήττει το ελληνικό κράτος από το 2010 έως σήμερα, επηρεάζοντας σοβαρά τους ελληνικούς θεσμούς. Στον τομέα της εκπαίδευσης παρατηρούνται μεγάλες περικοπές στις κυβερνητικές δαπάνες και εφαρμόζονται μέτρα λιτότητας που έχουν αρνητικές επιπτώσεις στις λειτουργίες του θεσμού της εκπαίδευσης. Παράλληλα, πολλές οικογένειες στην Ελλάδα υποφέρουν από ανεργία, υποβάθμιση των συνθηκών διαβίωσης ή βρίσκονται στα όρια της φτώχειας. Αυτό το άρθρο παρουσιάζει τα αποτελέσματα έρευνας για τις επιπτώσεις της οικονομικής

κρίσης στην εκπαίδευση και την οικογένεια στην Ελλάδα. Ειδικότερα, διερευνάται κατά πόσον η κρίση επηρεάζει τη σχολική επίδοση, τη συμπεριφορά των μαθητών και την οικογενειακή ζωή. Μελετάται, επίσης, η πιθανότητα θετικών επιπτώσεων της ύφεσης.

Στοιχεία για την εκπαίδευση και την περιφέρεια Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης

Σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ (2010), η εκπαίδευση είναι αναγκαία επένδυση για τη μακροπρόθεσμη ανάπτυξη και η ανταγωνιστικότητα μιας χώρας μετά την κρίση καθορίζεται από την εκπαίδευση, την καινοτομία και την τεχνολογία (Aiginger, 2009). Στις χώρες της Ευρώπης, παρατηρούνται περικοπές στη χρηματοδότηση της εκπαίδευσης ως συνέπεια της οικονομικής κρίσης (ETUCE, 2013). Συγχωνεύσεις και καταργήσεις σχολικών μονάδων έγιναν στα 2/3 των Ευρωπαϊκών χωρών μεταξύ του 2010 και 2012, με κύριο λόγο την ύφεση σε ορισμένες από αυτές τις χώρες (Eurydice, 2013). Στην Ελλάδα σημειώθηκε δραματική μείωση των δημοσίων δαπανών για την εκπαίδευση από το 2008 έως το 2011, ενώ, την ίδια περίοδο, ο Ευρωπαϊκός μέσος όρος αυξήθηκε ελαφρώς (EACEA, 2013). Η εκπαίδευση στην Ελλάδα κατείχε το χαμηλότερο ποσοστό της συνολικής δημόσιας δαπάνης από όλα τα υπόλοιπα Ευρωπαϊκά κράτη (EACEA, 2013). Σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Συνομοσπονδία Συνδικάτων Εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα από το 2011 και μετά έγιναν εξαιτίας της οικονομικής κρίσης (ETUCE, 2013). Παρομοίως, έρευνα του ΟΟΣΑ επιβεβαιώνει ότι το 2011, οι μειώσεις στον προϋπολογισμό της εκπαίδευσης στην Ελλάδα και σε άλλες χώρες όπως η Ισλανδία και η Ιρλανδία ήταν συνέπεια της οικονομικής κρίσης (Damme & Karkkainen, 2010).

Τα μέτρα λιτότητας που εφαρμόστηκαν στην ελληνική δημόσια εκπαίδευση από το 2011 περιλαμβάνουν μειώσεις μισθών, καταργήσεις επιδομάτων, πάγωμα νέων προσλήψεων και αλλαγές σε εκπαιδευτικές δομές. Τα Μνημόνια Συνεργασίας και οι εφαρμοστικοί τους νόμοι εισήγαγαν μέτρα για τη συρρίκνωση του δημόσιου τομέα, τη μείωση των λειτουργικών δαπανών των υπουργείων (Υπουργείο Οικονομικών, 2011), την αύξηση των ορίων ηλικίας για συνταξιοδότηση, τις συγχωνεύσεις και καταργήσεις φορέων και σχολικών μονάδων, την αύξηση του αριθμού των μαθητών ανά τάξη, τον θεσμό της διαθεσιμότητας και μετατάξεις δημοσίων υπαλλήλων, την αύξηση των ωρών εργασίας στον δημόσιο τομέα, την αξιολόγηση του προσωπικού και τη συνολική μεταρρύθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος, σύμφωνα με Ευρωπαϊκές καλές πρακτικές και την «εργαλειοθήκη» του ΟΟΣΑ (N. 4336/2015 ΦΕΚ 94Α). Πιο συγκεκριμένα, οι μισθοί και τα επιδόματα των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα μειώθηκαν έως 17% ανάμεσα στο 2009 και 2011 (OECD, 2013), ενώ, την ίδια περίοδο, στις χώρες του ΟΟΣΑ, υπήρξαν αντίστοιχες μειώσεις σε ποσοστό 2% κατά μέσο όρο. Επίσης, την περίοδο 2011-2014, το Υπουργείο Παιδείας προέβη σε μαζικές καταργήσεις και συγχωνεύσεις σχολικών μονάδων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Σε επίπεδο ανθρώπινου δυναμικού, από το 2010 έως το 2015, υπήρξε μείωση του εκπαιδευτικού προσωπικού σε ποσοστό 15% στην πρωτοβάθμια (Μπράτης, 2015) και 27,3% στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Κορδής, 2015), κυρίως εξαιτίας του παγώματος νέων προσλήψεων και των μαζικών συνταξιοδοτήσεων εκπαιδευτικών. Το γεγονός αυτό οδήγησε σε ελλείψεις εκπαιδευτικού προσωπικού, οι οποίες καλύπτονται από αναπληρωτές εκπαιδευτικούς στην αρχή και κατά τη διάρκεια κάθε σχολικού έτους. Σύμφωνα με μια έρευνα μικρής κλίμακας το 2014, η

οικονομική ύφεση δημιούργησε πολλά προβλήματα στη λειτουργία των σχολείων και κατήργησε νόμους που ωφελούσαν την εκπαίδευση (Vergeti, 2014). Παρόλα αυτά, η ίδια έρευνα ανέδειξε ορισμένες θετικές αλλαγές της κρίσης, όπως την ανάγκη επιστροφής σε παραδοσιακές αξίες και την ενδυνάμωση της σχέσης σχολείου-οικογένειας (Vergeti, 2014).

Η παρούσα έρευνα εστιάζει στις συνέπειες της οικονομικής κρίσης στην εκπαίδευση και την οικογένεια, σύμφωνα με τις απόψεις γονέων της περιφέρειας Ανατολικής Μακεδονίας – Θράκης. Οι κοινωνικές ανισότητες στην περιφέρεια ενισχύονται από την οικονομική κρίση και, ως αποτέλεσμα, τα ποσοστά φτώχειας και ανεργίας έχουν αυξηθεί (Περιφέρεια Ανατολικής Μακεδονίας-Θράκης, 2014). Πιο συγκεκριμένα, το ποσοστό ανεργίας στην Ανατολική Μακεδονία – Θράκη το 2014 ανήλθε σε 22.8% και η ανεργία νέων άγγιξε το ποσοστό 53.4% (Eurostat, 2014). Ιδιαίτερα, τα έτη 2010 και 2011, τα ποσοστά ανεργίας στην περιφέρεια ξεπέρασαν τον ελληνικό μέσο όρο (ΕΛΣΤΑΤ, 2017). Παράλληλα, η Ανατολική Μακεδονία–Θράκη είχε μία από τις χειρότερες βαθμολογίες στον Περιφερειακό Κατάλογο Φτώχειας (Regional Human Poverty Index) της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (Weziak-Bialowolska & Dijkstra, 2014) και ήταν μία από τις 19 περιφέρειες της ΕΕ με το χαμηλότερο κατά κεφαλήν ΑΕΠ το 2015 (Eurostat, 2017). Συνοψίζοντας, η Ελλάδα και ιδίως η περιφέρεια Ανατολικής Μακεδονίας–Θράκης έχουν πληγεί από τη διεθνή οικονομική κρίση, με αποτέλεσμα να βρίσκονται πολύ πιο κάτω από τον Ευρωπαϊκό μέσο όρο σε σημαντικούς δείκτες κοινωνικής πρόνοιας τα τελευταία χρόνια.

Μεθοδολογία

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το 2016 σε σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της περιφέρειας Ανατολικής Μακεδονίας – Θράκης. Η Ανατολική Μακεδονία–Θράκη επιλέχθηκε εξαιτίας των χαμηλών οικονομικών ρυθμών ανάπτυξης τα έτη της κρίσης, που είναι περίπου όμοια με τον ελληνικό μέσο όρο και πολύ χαμηλότερα του ευρωπαϊκού μέσου όρου (Eurostat, 2014). Η περιφέρεια δεν αντιμετωπίζει οξεία ανθρωπιστική και προσφυγική κρίση, δηλαδή όσον αφορά τις ροές μεταναστών και προσφύγων θεωρείται αντιπροσωπευτική περιοχή της χώρας.

Σκοπός

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να μελετηθούν οι επιπτώσεις της μεγάλης οικονομικής κρίσης στους θεσμούς της εκπαίδευσης και της οικογένειας στην Ελλάδα την περίοδο 2009-2016, σύμφωνα με τις απόψεις γονέων της βόρειας Ελλάδας. Τέθηκαν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- Πώς επηρεάστηκε η ζωή των μαθητών στο σχολείο από την οικονομική κρίση;
- Τι έχει αλλάξει και πώς ανταποκρίνεται η ελληνική οικογένεια στις υποχρεώσεις της τα χρόνια της κρίσης;
- Υπάρχουν θετικές επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης;

Τα κύρια ευρήματα καταδεικνύουν τον αντίκτυπο της οικονομικής κρίσης στους θεσμούς της εκπαίδευσης και της οικογένειας στην Ελλάδα τα έτη 2009 έως 2016.

Δείγμα

Για την επιλογή των σχολείων που συμμετείχαν στην έρευνα έγινε στρωματοποιημένη τυχαία δειγματοληψία. Επιλέχθηκαν 113 σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που αντιπροσωπεύουν το 14,6% του συνόλου των δημόσιων σχολείων της περιφέρειας. Ο πληθυσμός των γονέων είχε παιδιά σχολικής ηλικίας (6-18 ετών). Οι γονείς επελέγησαν με τη μέθοδο της χιονοστιβάδας, με κύριους πληροφοριοδότες τους διευθυντές των επιλεγμένων σχολείων. Συνολικά, 524 γονείς απάντησαν σε δομημένο ερωτηματολόγιο ανοικτού και κλειστού τύπου. Οι σχολικές μονάδες επιλέχθηκαν βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων όπως: α) αντιπροσώπευση σχολικών μονάδων όλων των βαθμίδων (Νηπιαγωγεία, Δημοτικά Σχολεία, Γυμνάσια και Λύκεια), β) αντιπροσώπευση τύπων σχολείων (Διαπολιτισμικά, Μουσικά, Πειραματικά), γ) αντιπροσώπευση όλων των περιφερειακών ενοτήτων (Δράμας, Έβρου, Καβάλας, Ξάνθης και Ροδόπης), και δ) επιλογή σχολείων από αστικές, ημιαστικές και αγροτικές περιοχές.

Θεματολογία ερωτήσεων

Οι γονείς, από τους οποίους οι 342 ήταν εκπαιδευτικοί, απάντησαν σε ερωτήσεις που αφορούσαν: α) το βιοτικό επίπεδο των μαθητών του σχολείου, περιπτώσεις υποσιτισμού, τη σχολική επίδοση και τη συμπεριφορά των μαθητών, και β) το βιοτικό επίπεδο της οικογένειας και τις επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης σε ατομικό, οικογενειακό και κοινοτικό επίπεδο.

Ερωτηματολόγιο

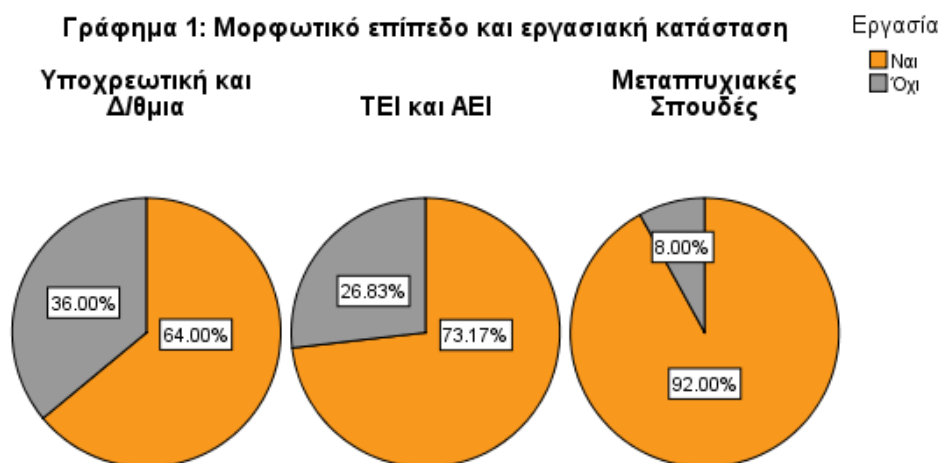
Για τις ανάγκες της έρευνας συντάχθηκε δομημένο ερωτηματολόγιο κλειστού και ανοικτού τύπου για τη συλλογή ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων, με στόχο την πιο ολοκληρωμένη και πολύπλευρη προσέγγιση των ερευνητικών ερωτημάτων. Οι ερωτήσεις είχαν τη μορφή ναι-όχι, λίστας, κλειστών ερωτήσεων κλίμακας Linkert, και ανοικτών ερωτήσεων. Η έρευνα διεξήχθη σε σχολικές μονάδες της περιφέρειας Ανατολικής Μακεδονίας-Θράκης το 2016. Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS 17.0 για Windows.

Αποτελέσματα

Δημογραφικά στοιχεία

Το ερωτηματολόγιο απαντήθηκε από 524 γονείς, των οποίων τα παιδιά φοιτούν σε 113 σχολικές μονάδες, όλων των Περιφερειακών Ενοτήτων της περιφέρειας Ανατολικής Μακεδονίας-Θράκης (61 πρωτοβάθμιας και 52 δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης). Ο αριθμός των σχολείων που συμμετείχε στην έρευνα αντιπροσωπεύει το 14,6% των δημόσιων σχολείων που ανήκουν στο εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα στην επιλεγμένη περιοχή. Από το σύνολο των γονέων, οι 342 ήταν εκπαιδευτικοί. Οι περισσότεροι ερωτώμενοι, το 70%, ήταν γυναίκες. Οι μισοί περίπου γονείς, το 50,3%, ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα 41-50, 33,7% ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα 20-40 και 15,8% ήταν άνω των 51 ετών. Το μορφωτικό επίπεδο των περισσότερων γονέων που συμμετείχε στην έρευνα ήταν υψηλό καθώς μεγάλο ποσοστό ήταν εκπαιδευτικοί στο επάγγελμα. Συγκεκριμένα, 63,3% ήταν απόφοιτοι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (ΑΕΙ και ΤΕΙ), 22,1% είχαν μεταπτυχιακές σπουδές, και το 14,5% ήταν απόφοιτοι Υποχρεωτικής και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

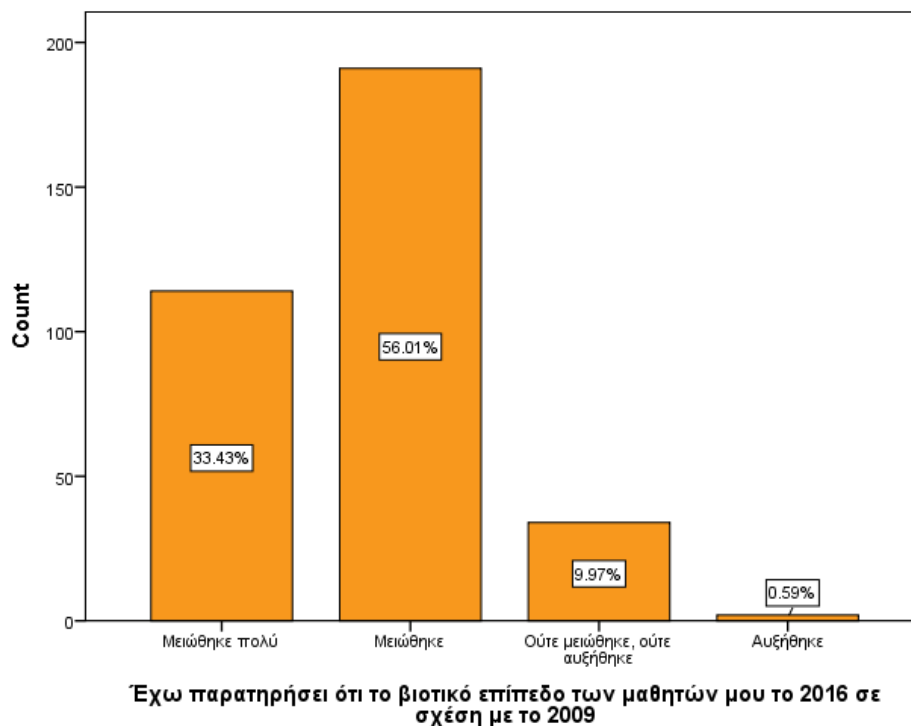
Οι περισσότεροι γονείς δήλωσαν ότι έχουν εργασία, ενώ το 28% των ερωτηθέντων ανέφερε ότι βρίσκεται σε ανεργία. Το μεγαλύτερο ποσοστό των ανέργων είναι μακροχρόνια άνεργοι. Τα μεγαλύτερα ποσοστά ανεργίας εντοπίζονται σε γονείς απόφοιτους Υποχρεωτικής και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Γράφημα 1). Τέλος, σε σχέση με το 2009 που ξεκίνησε η οικονομική κρίση στην Ελλάδα, το ποσοστό των ανέργων ερωτηθέντων το 2016 αυξήθηκε κατά 10%.



Επιπτώσεις της κρίσης στον τομέα της εκπαίδευσης

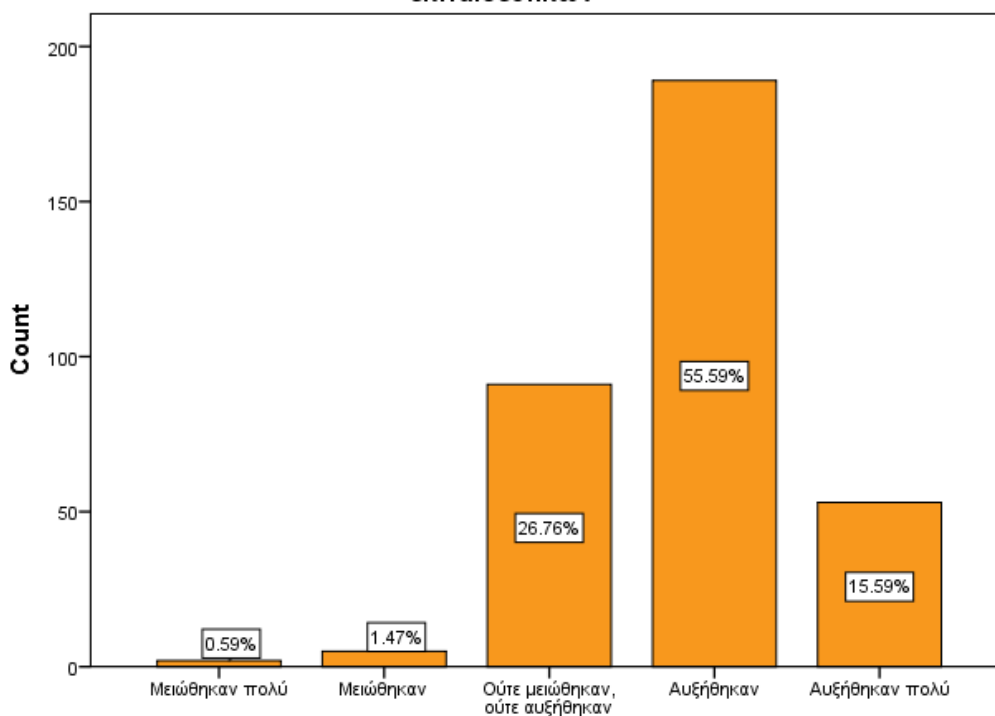
Οι δύο πρώτες ερωτήσεις απευθύνονται σε γονείς που ήταν εκπαιδευτικοί στο επάγγελμα και αφορούν το βιοτικό επίπεδο των μαθητών και περιπτώσεις υποσιτισμού μαθητών στο σχολείο.

Γράφημα 2: Βιοτικό επίπεδο μαθητών, απαντήσεις γονέων-εκπαιδευτικών



Στην ερώτηση που αφορά το βιοτικό επίπεδο των μαθητών, η συντριπτική πλειοψηφία των γονέων-εκπαιδευτικών, το 89,4%, απάντησε ότι μειώθηκε το 2016 σε σχέση με το 2009. Συγκεκριμένα, το 56% απάντησε ότι μειώθηκε και το 33,4% ότι μειώθηκε σημαντικά τα χρόνια της κρίσης. Ένα μικρό ποσοστό δεν παρατηρεί καμιά αλλαγή, ενώ μόνο το 0.59% επέλεξε την απάντηση «αυξήθηκε» (Γράφημα 2). Στο ίδιο πλαίσιο, η πλειοψηφία, το 71,1% των γονέων-εκπαιδευτικών απάντησε ότι τα περιστατικά υποσιτισμού μαθητών στο σχολείο τους τα χρόνια της κρίσης αυξήθηκαν. Το 15,6% παρατηρεί ότι τα περιστατικά αυτά αυξήθηκαν σημαντικά, ενώ το 26,7% των ερωτώμενων δεν παρατηρεί κάποια μεταβολή. Αντίθετα, ελάχιστα είναι τα ποσοστά των ερωτώμενων που απάντησαν ότι τα περιστατικά έχουν μειωθεί (Γράφημα 3).

Γράφημα 3: Περιπτώσεις υποσιτισμού μαθητών, απαντήσεις γονέων-εκπαιδευτικών



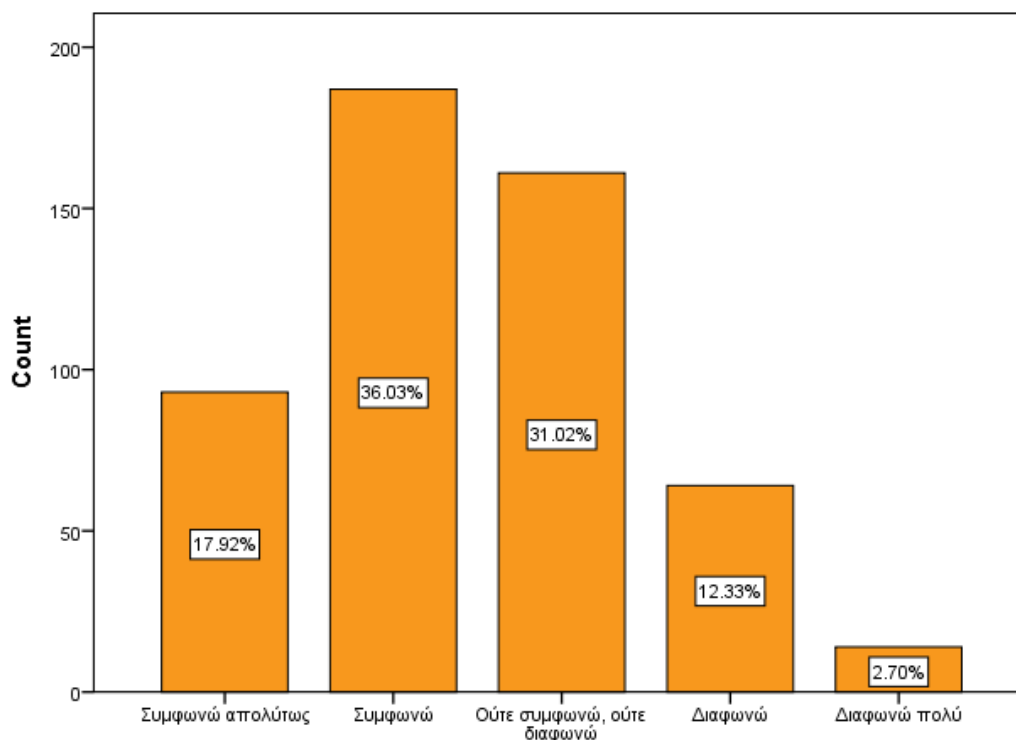
Έχω παρατηρήσει ότι οι περιπτώσεις υποσιτισμού μαθητών τα τελευταία χρόνια:

Η επόμενη ομάδα ερωτήσεων αφορά τη σχολική επίδοση και τη συμπεριφορά των μαθητών και απευθύνεται σε όλους τους γονείς. Σύμφωνα με τα γενικά αποτελέσματα, οι γονείς στην πλειοψηφία τους, το 53,9%, πιστεύουν ότι η σχολική επίδοση των παιδιών τους επηρεάστηκε από την οικονομική κρίση. Ένα σημαντικό ποσοστό, το 31%, δεν παρατηρεί κάποια σχέση, ενώ το 15% των ερωτώμενων διαφωνεί (Γράφημα 4).

Στην ανοικτή ερώτηση που ακολούθησε, ζητήθηκε από τους γονείς που απάντησαν θετικά ως προς την επίδραση της κρίσης στην επίδοση των μαθητών να καταγράψουν συγκεκριμένους παράγοντες που κατά τη γνώμη τους οδηγούν σε αυτό το αποτέλεσμα. Όπως αποτυπώνεται στον Πίνακα 1, οι κυριότεροι λόγοι που επηρεάζουν την επίδοση των μαθητών στο σχολείο είναι, σύμφωνα με την άποψη των ερωτώμενων, ο αυξημένος αριθμός μαθητών ανά τάξη και οι επιπτώσεις από τις αλλαγές στην οικονομική κατάσταση της οικογένειας. Σύμφωνα με τους γονείς, πολλοί

από τους οποίους είναι και εκπαιδευτικοί, τα μεγάλα τμήματα δυσκολεύουν το εκπαιδευτικό έργο και μειώνουν τον χρόνο έκφρασης των μαθητών.

Γράφημα 4: Επίδοση μαθητών



Θεωρώ ότι η επίδοση τo/των παιδιού/παιδιών μου στο σχολείο επηρεάζεται από την οικονομική κρίση.

Μια αντιπροσωπευτική απάντηση γονέα με παιδί σε δημοτικό σχολείο της Δράμας: «Είναι αδύνατο ένας εκπαιδευτικός να μπορεί να βοηθήσει 24 παιδιά σε μια αίθουσα, να παρακολουθήσουν το μάθημα και να καλύψει τις διαφορετικές ανάγκες όλων αυτών των παιδιών–Δάσκαλοι χωρίς εργαλεία (διδασκτικό υλικό, υποδομές) σε υπεράριθμες τάξεις».

Πίνακας 1

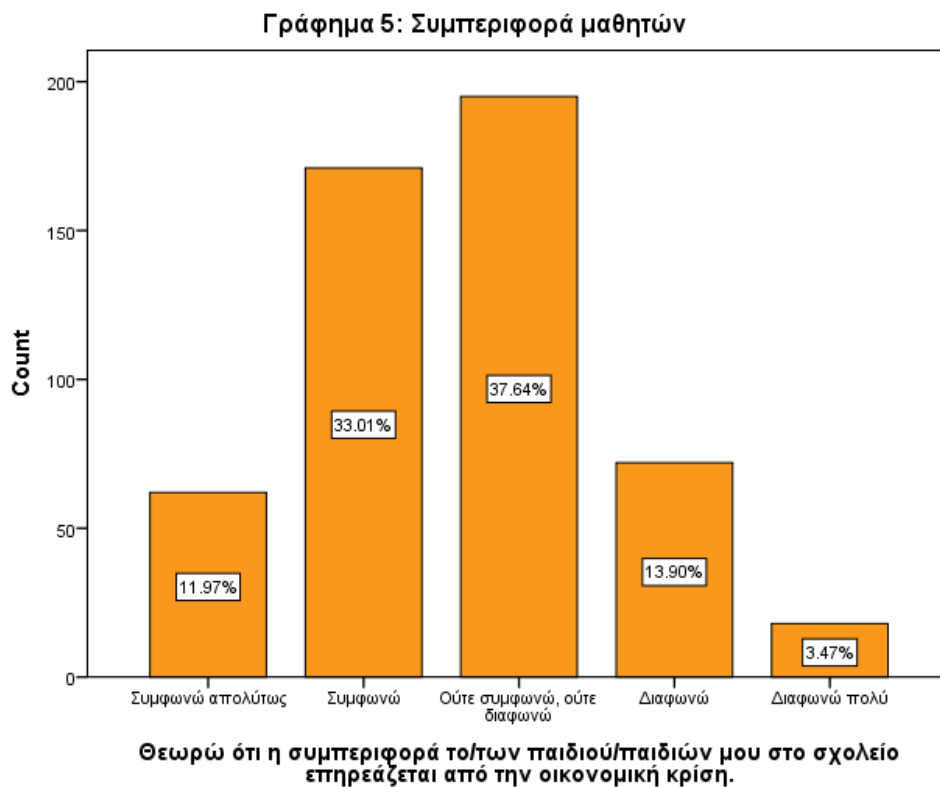
Παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση

		Απαντήσεις		Ποσοστό Περιπτώσεων
		N	Ποσοστό	
Σχολική επίδοση	Αυξημένος αριθμός μαθητών ανά τάξη	87	27.8%	42.2%
	Άγχος	25	8.0%	12.1%
	Λιγότερες εξωσχολικές δραστηριότητες	65	20.8%	31.6%
	Επιπτώσεις από τις αλλαγές στην οικονομική κατάσταση της οικογένειας	87	27.8%	42.2%
	Σχολική διαρροή	3	1.0%	1.5%
	Μειωμένο κίνητρο για μάθηση	39	12.5%	18.9%
	Λοιπές απαντήσεις - ασαφείς απαντήσεις	7	2.2%	3.4%
	Σύνολο	313	100.0%	151.9%

Επίσης, η κακή οικονομική κατάσταση της οικογένειας ευθύνεται σύμφωνα, με τους ερωτώμενους, για τη μειωμένη απόδοση των μαθητών, καθώς τα παιδιά δεν βρίσκονται σε καλή ψυχολογική κατάσταση όταν οι γονείς τους βιώνουν οικονομικά προβλήματα.

Πολλοί γονείς αναφέρουν ως παράγοντα μειωμένης επίδοσης των παιδιών τους τις μειωμένες εξωσχολικές δραστηριότητες, λόγω οικονομικών δυσκολιών. Όπως απάντησε μια άνεργη μητέρα στην περιοχή της Ροδόπης: «Επειδή εγώ και ο σύζυγός μου είμαστε άνεργοι δεν έχουμε τη δυνατότητα να στείλουμε το παιδί μας σε φροντιστήρια ή για ιδιαίτερα ώστε να κατανοήσει καλύτερα κάποια πράγματα ή να μάθει μια ξένη γλώσσα». Παράλληλα, σύμφωνα με αρκετούς ερωτώμενους, τα παιδιά σήμερα έχουν μειωμένο κίνητρο για μάθηση, γεγονός που επιδρά στην επίδοσή τους.

Όπως αναφέρει ένας γονέας που εργάζεται ως εκπαιδευτικός σε ΓΕ.Λ αστικής περιοχής του Έβρου, τα παιδιά «δεν βρίσκουν λόγους για να συνεχίσουν σπουδές για επαγγέλματα με μικρές αμοιβές ή ανεργία». Επίσης, οι μαθητές, λόγω των μεγάλων ποσοστών ανεργίας ακόμα και στους επιστήμονες «δεν βλέπουν την εκπαίδευση ως μέσο βελτίωσης είτε οικονομικής, είτε κοινωνικής». Τέλος, οι γονείς αναφέρονται σε μικρότερο ποσοστό στο άγχος που βιώνουν σήμερα τα παιδιά τους. Σύμφωνα με μητέρα-εκπαιδευτικό σε δημοτικό σχολείο αστικής περιοχής της Δράμας, τα παιδιά «αγχώνονται με τα προβλήματα στο σπίτι και το άγχος επηρεάζει τη μελέτη και την επίδοσή τους. Νιώθουν απογοήτευση και χωρίς μέλλον». Η σχολική διαρροή ως αποτέλεσμα της κρίσης αναφέρεται από ελάχιστους ερωτώμενους.



Η επόμενη ερώτηση αφορά στο κατά πόσο επηρεάζεται η συμπεριφορά των μαθητών λόγω της οικονομικής κρίσης. Σύμφωνα με τις απαντήσεις όλων των γονέων, το 45% περίπου των ερωτώμενων πιστεύει ότι η κρίση ασκεί επίδραση στη συμπεριφορά των

παιδιών. Αντίθετα το 17,3% διαφωνεί, ενώ ένα μεγάλο ποσοστό, το 37,6%, διατηρεί ουδέτερη στάση (Γράφημα 5).

Στην ανοιχτή ερώτηση που ακολούθησε, οι γονείς που εκφράζουν θετική άποψη αναφέρουν τους παράγοντες που κατά την κρίση τους επηρεάζουν τη συμπεριφορά των παιδιών (Πίνακας 2). Σύμφωνα με τις απαντήσεις τους, ο σημαντικότερος παράγοντας είναι η μειωμένη κοινωνική δραστηριότητα και η αδυναμία συμμετοχής των παιδιών σε ομαδικές δράσεις, όπως για παράδειγμα σχολικές εκδρομές που έχουν έξοδα μετακίνησης και διαμονής. Επίσης, υπάρχουν μαθητές που δυσκολεύονται να συμμετέχουν και σε λιγότερο κοστοβόρες δράσεις του σχολείου, ιδίως όταν το σχολείο οργανώνει αρκετές κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους.

Σε μια αντιπροσωπευτική απάντηση γονέα από αστική περιοχή της Δράμας αναφέρεται ότι το παιδί «απέχει από δραστηριότητες, δε συμμετέχει σε εξόδους που απαιτούν χρήματα, δεν πηγαίνει εκδρομές ή διακοπές. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να ακούει, να συγκρίνει και να απογοητεύεται όταν εκείνο δε μπορεί να χαρεί όλα αυτά». Ένας γονέας από την Ξάνθη με παιδιά στο Γυμνάσιο και το Λύκειο ανέφερε: «Όταν δεν μπορείς να πας κινηματογράφο (7-10 Ευρώ) με τους φίλους σου, αυτό τα λέει όλα». Παράλληλα, το 25,8% των γονέων αναφέρει ότι η κρίση έχει επιφέρει εκνευρισμό στους μαθητές. Ο εκνευρισμός των παιδιών απορρέει από καταστάσεις κοινωνικής ανισότητας, αισθήματα κατωτερότητας, εντάσεις στο σπίτι που μεταφέρονται στο σχολείο, αδυναμία προσαρμογής στις νέες συνθήκες, ανταγωνισμό και οικονομική ανασφάλεια.

Αρκετοί γονείς αναφέρουν ότι τα παιδιά αισθάνονται πιο εσωστρεφή και απομονωμένα. Πολλά παιδιά «κλείνονται στο καβούκι τους» καθώς δεν μπορούν να ακολουθήσουν τους συμμαθητές τους σε δραστηριότητες. Αναφέρονται, επίσης, περιπτώσεις επιθετικότητας την οποία ασκούν ή υφίστανται οι μαθητές, όταν μεταφέρουν το αρνητικό κλίμα που επικρατεί σπίτι στο σχολείο. Τα φαινόμενα ποικίλουν από αντιδικίες και καβγάδες έως περιπτώσεις σχολικού εκφοβισμού. Υπάρχουν, τέλος, γονείς που αναφέρουν ότι τα παιδιά έρχονται αντιμέτωπα με φαινόμενα προκατάληψης, νιώθουν φόβο και έχουν έλλειψη συγκέντρωσης.

Πίνακας 2
Παράγοντες που επηρεάζουν τη συμπεριφορά

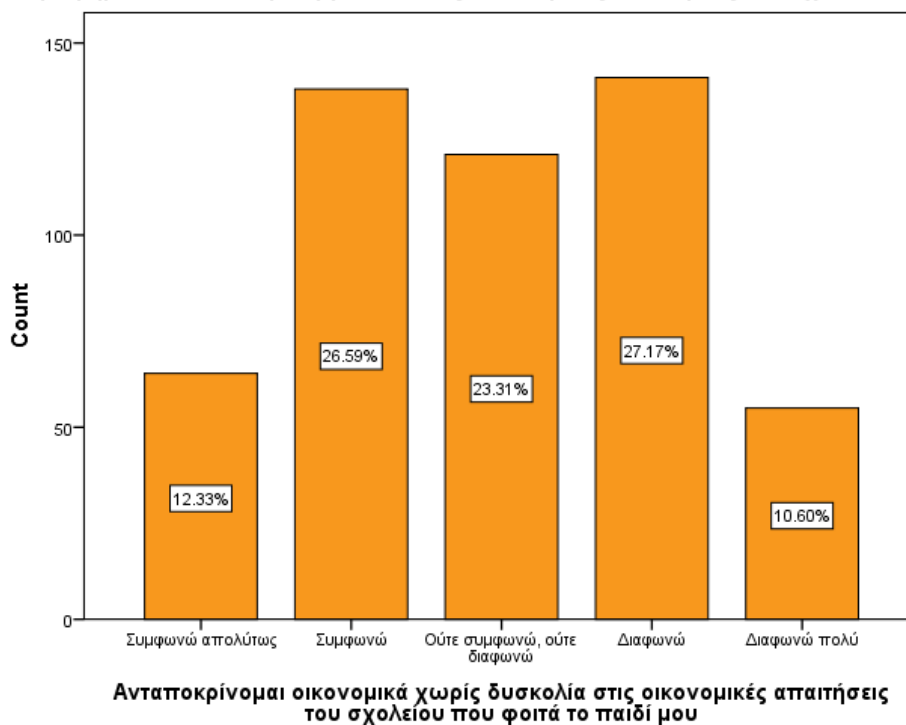
	Απαντήσεις		Ποσοστό Περιπτώσεων
	N	Ποσοστό	
Μειωμένη κοινωνική δραστηριότητα - Αδυναμία συμμετοχής σε ομαδικές δράσεις	74	29.4%	41.8%
Επιθετικότητα	33	13.1%	18.6%
Φόβος	6	2.4%	3.4%
Έλλειψη συγκέντρωσης	6	2.4%	3.4%
Φαινόμενα προκατάληψης	11	4.4%	6.2%
Απομόνωση - εσωστρέφεια	36	14.3%	20.3%
Εκνευρισμός	65	25.8%	36.7%
Λοιπές απαντήσεις - ασαφείς απαντήσεις	21	8.3%	11.9%
Σύνολο	252	100.0%	142.4%

Οι δύο τελευταίες ερωτήσεις σε αυτή την κατηγορία διερευνούν την οικονομική δυνατότητα των γονέων να ανταπεξέλθουν οικονομικά στις απαιτήσεις του σχολείου και σε εξωσχολικές δραστηριότητες. Όπως αποτυπώνεται στα Γραφήματα 6 και 7, υπάρχει σημαντική διαφορά στη δυνατότητα οικονομικής κάλυψης ενδοσχολικών και εξωσχολικών δραστηριοτήτων. Συγκεκριμένα, μόνο το 39% των γονέων φαίνεται να ανταπεξέρχονται οικονομικά χωρίς δυσκολία στις οικονομικές απαιτήσεις του σχολείου, περίπου ανάλογο ποσοστό, το 37,7%, αντιμετωπίζει δυσκολία, ενώ το 23,3% αδυνατεί να δώσει συγκεκριμένη απάντηση. Αντίθετα, η μεγάλη πλειοψηφία των γονέων, το 59,4%, δυσκολεύεται να ανταποκριθεί οικονομικά στις εξωσχολικές δραστηριότητες των παιδιών τους και μόνο το 21,7% μπορεί να τις καλύψει οικονομικά χωρίς δυσκολία.

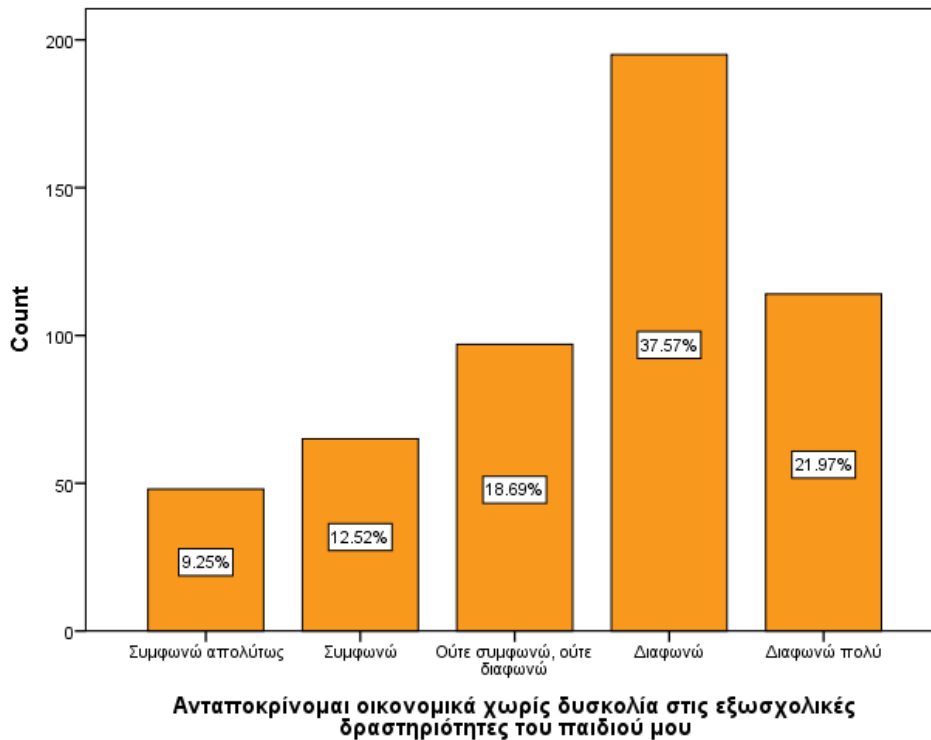
Επιπτώσεις της κρίσης στον θεσμό της οικογένειας

Το τελευταίο μέρος του ερωτηματολογίου περιείχε ερωτήσεις που αφορούν τις επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης σε ατομικό, οικογενειακό και κοινοτικό επίπεδο. Αρχικά ζητήθηκε από τους γονείς να αξιολογήσουν τη δυνατότητα κάλυψης βασικών αναγκών (διατροφής, στέγης, υγείας και εκπαίδευσης παιδιών) το 2016 σε σύγκριση με το 2009 (Πίνακας 3). Από τις απαντήσεις των γονέων διαφαίνεται η μεγάλη αλλαγή που συντελέστηκε τα χρόνια της κρίσης στο βιοτικό επίπεδο της ελληνικής οικογένειας που μειώθηκε αισθητά. Συγκεκριμένα, το 2009 η πλειοψηφία των γονέων μπορούσε να καλύψει με ευκολία τις βασικές της ανάγκες, ενώ ελάχιστοι έδωσαν αρνητικές απαντήσεις. Αντιθέτως, το 2016 αλλάζουν δραματικά οι απαντήσεις των γονέων, με την πλειοψηφία πλέον να δηλώνει ότι καλύπτει με δυσκολία τις βασικές της ανάγκες.

Γράφημα 6: Ανταπόκριση γονέων στις οικονομικές απαιτήσεις του σχολείου



Γράφημα 7: Ανταπόκριση γονέων σε εξωσχολικές δραστηριότητες



Πίνακας 3

Κάλυψη βασικών αναγκών το 2009 σε σχέση με το 2016

		Αξιολογώ την κάλυψη βασικών αναγκών μου το 2016			Σύνολο
		Αρνητικά	Ούτε αρνητικά, ούτε θετικά	Θετικά	
Αξιολογώ την κάλυψη βασικών αναγκών μου το 2009	Αρνητικά	28	2	1	31
	Ούτε αρνητικά, ούτε θετικά	41	27	3	71
	Θετικά	216	112	90	418
Σύνολο		285	141	94	520

Στην ερώτηση για τους τρόπους αντιμετώπισης της οικονομικής κρίσης σε ατομικό, οικογενειακό και κοινοτικό επίπεδο, οι γονείς απάντησαν ότι σημειώθηκαν αλλαγές στη ζωή τους και στα τρία επίπεδα, με κυριότερα το ατομικό και το οικογενειακό (Πίνακες 4 και 5).

Σε ατομικό επίπεδο, οι γονείς αναφέρουν περιορισμό των προσωπικών τους εξόδων, αναζήτηση δεύτερης εργασίας, αναζήτηση οικονομικότερων λύσεων για πάσης φύσεως ανάγκες, επαγγελματική ανασφάλεια, έλλειψη εμπιστοσύνης στην πολιτική, και προβλήματα υγείας, ιδίως ψυχολογικά. Όπως αναφέρει μια άνεργη μητέρα από αστική περιοχή του Έβρου: «Μηδενικά προσωπικά έξοδα, περιορισμός εξωσχολικών δραστηριοτήτων και κάλυψη μόνο των απαραίτητων βιοτικών αναγκών. Θέματα υγείας». Πολλοί γονείς απάντησαν ότι έχουν περισσότερη ένταση, άγχος και

ανασφάλεια για το μέλλον, ενώ σε αρκετές περιπτώσεις αναφέρουν συμπτώματα κατάθλιψης.

Πίνακας 4
Αλλαγές σε ατομικό, οικογενειακό και κοινοτικό επίπεδο

	Απαντήσεις		Ποσοστό Περιπτώσεων
	N	Ποσοστό	
Ατομικό επίπεδο	112	23.3%	23.3%
Οικογενειακό επίπεδο	92	19.2%	19.2%
Κοινοτικό επίπεδο	5	1.0%	1.0%
Ατομικό και οικογενειακό επίπεδο	160	33.3%	33.3%
Ατομικό και κοινοτικό επίπεδο	35	7.3%	7.3%
Οικογενειακό και κοινοτικό επίπεδο	12	2.5%	2.5%
Ατομικό, οικογενειακό και κοινοτικό επίπεδο	64	13.3%	13.3%
Σύνολο	480	100.0%	100.0%

Σε οικογενειακό επίπεδο, γίνεται αναφορά σε δραστική μείωση δαπανών σε τρόφιμα, είδη ένδυσης και υπόδησης και ιατρικές υπηρεσίες. Επίσης, παρατηρείται μείωση δραστηριοτήτων, είτε πρόκειται για ψυχαγωγία είτε για εκπαιδευτικές ή επιμορφωτικές δραστηριότητες. Παρόλα αυτά, σε πολλές περιπτώσεις οι γονείς αναφέρουν ότι προσπαθούν να μη λείπει τίποτα στα παιδιά τους με κάθε τίμημα, ακόμα κι αν οι ίδιοι κάνουν μεγάλες περικοπές σε άλλους τομείς.

Υπάρχουν γονείς που αναφέρουν οικονομικά, ψυχολογικά και κοινωνικά προβλήματα λόγω της ύπαρξης ανέργων στην οικογένεια. Περιορίστηκαν οι έξοδοι σε ταβέρνες και πολιτιστικές εκδηλώσεις και μειώθηκαν δραστικά οι διακοπές των οικογενειών. Οι οικογένειες μείωσαν τα λειτουργικά έξοδα του σπιτιού, είτε επιλέγοντας φθηνότερα ενοίκια είτε εξοικονομώντας χρήματα από πάγιους λογαριασμούς ρεύματος ή πετρελαίου.

Πίνακας 5
Επιπτώσεις της οικονομική κρίσης

	Απαντήσεις		Ποσοστό Περιπτώσεων
	N	Ποσοστό	
Επιπτώσεις της κρίσης	219	39.5%	53.9%
Φόβος, ανασφάλεια, θυμός, θλίψη	84	15.1%	20.7%
Μείωση δραστηριοτήτων	96	17.3%	23.6%
Δραστική μείωση δαπανών	41	7.4%	10.1%
Οικονομικά, ψυχολογικά και κοινωνικά προβλήματα λόγω ύπαρξης ανέργων στην οικογένεια	10	1.8%	2.5%
Επιπτώσεις στις εργασιακές σχέσεις	36	6.5%	8.9%
Επιπτώσεις στις οικογενειακές σχέσεις	46	8.3%	11.3%
Μείωση βιοτικού επιπέδου - αλλαγή τρόπου ζωής	23	4.1%	5.7%
Επιπτώσεις στην υγεία	555	100.0%	136.7%
Σύνολο			

Πολλοί γονείς αναφέρουν ότι στηρίζονται από την ευρύτερη οικογένεια και τους δικούς τους γονείς που βοηθούν είτε οικονομικά είτε με οποιονδήποτε άλλο τρόπο μπορούν, όπως για παράδειγμα παρέχοντας στέγη. Σε επίπεδο ενδοοικογενειακών σχέσεων, η οικονομική κρίση λειτουργεί άλλοτε θετικά, ενώνοντας περισσότερο την οικογένεια κάτω από τις κοινές δυσκολίες, και άλλοτε αρνητικά, απομακρύνοντας τα μέλη της εξαιτίας γκρίνιας και κακής ψυχολογικής κατάστασης. Όπως αναφέρει γονέας αστικής περιοχής του Έβρου, η κρίση «μας ένωσε περισσότερο ως οικογένεια καθώς συστρατευτήκαμε για να μείνουμε όρθιοι».

Αντιθέτως, μια μητέρα από τον Έβρο δηλώνει ότι «τα οικονομικά προβλήματα φέρνουν γκρίνια στην οικογένεια, τα παιδιά πολλές φορές δεν μπορούν να καταλάβουν και παραπονιούνται γιατί δεν πάμε συχνά σε ταβέρνες ή γιατί δεν κάνουμε πια οικογενειακές διακοπές». Το ίδιο παρατηρείται και σε κοινοτικό επίπεδο, με ορισμένους γονείς να αναφέρουν ότι απομακρύνθηκαν από τους φίλους τους επειδή μείωσαν τις εξόδους και τις κοινωνικές τους υποχρεώσεις, και άλλους να υποστηρίζουν ότι ήρθαν πιο κοντά με τους συνανθρώπους τους αλλά έχουν αλλάξει τη μορφή ψυχαγωγίας τους, όπως για παράδειγμα συναντήσεις στα σπίτια.

Στην τελευταία ανοικτή ερώτηση, ζητήθηκε από τους γονείς να αναφέρουν αν προκύπτει κάτι θετικό από την οικονομική κρίση στους τομείς της οικογένειας ή της εκπαίδευσης (Πίνακας 6). Το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτώμενων, το 35%, δεν βρίσκει καμία θετική επίπτωση της κρίσης. Παρόλα αυτά, το 19% αναφέρει εκδηλώσεις κοινωνικής αλληλεγγύης και αύξηση του εθελοντισμού τα χρόνια της κρίσης, είτε σε επίπεδο κοινωνικό είτε σχολικό. Σύμφωνα με γονέα από αγροτική περιοχή της Ξάνθης: «Τα παιδιά μας ανακαλύπτουν την αξία των χρημάτων και περιορίζουν μόνα τους τις σπατάλες. Δραστηριοποιήθηκαν στην κοινωνική βοήθεια». Τέλος, μια μητέρα και εκπαιδευτικός από τον Έβρο αναφέρει: «Άρχισα να μετέχω σε συλλόγους με φιλανθρωπικό χαρακτήρα και στηρίζουμε άτομα παρέχοντας είδη διατροφής».

Πίνακας 6
Θετικές επιπτώσεις κρίσης

	Απαντήσεις		Ποσοστό Περιπτώσεων
	N	Ποσοστό	
Μείωση σπατάλης - καταναλωτισμού	79	15.1%	17.6%
Κοινωνική αλληλεγγύη - εθελοντισμός	100	19.1%	22.3%
Επιστροφή σε παραδοσιακές αξίες	73	14.0%	16.3%
Σύσφιξη σχέσεων	26	5.0%	5.8%
Περιβαλλοντική συνείδηση	3	0.6%	0.7%
Τίποτα θετικό	183	35.0%	40.8%
Αλλαγή τρόπου ζωής	32	6.1%	7.1%
Λοιπές απαντήσεις - ασαφείς απαντήσεις	27	5.2%	6.0%
Σύνολο	523	100.0%	116.5%

Αρκετοί, επίσης, γονείς, το 15%, επισημαίνουν την αλλαγή κουλτούρας του Έλληνα, ο οποίος αναγκάστηκε να γίνει λιγότερο καταναλωτικός και να μειώσει τις σπατάλες. Σε

πολλές περιπτώσεις οι γονείς αναφέρονται στη μεταποίηση παλιών ρούχων, στην ανταλλαγή ειδών ένδυσης και υπόδησης και σε πιο οικολογικό, μη χρηματοκεντρικό τρόπο σκέψης. Παράλληλα, το 14% των ερωτώμενων αναφέρει την επιστροφή στις παραδοσιακές αξίες και το 6% μιλά ξεκάθαρα για αλλαγή τρόπου ζωής. Όπως επισημαίνει ένας γονέας από τον Έβρο με παιδιά που φοιτούν σε δημοτικό σχολείο, γυμνάσιο και λύκειο: «Καταλάβαμε ότι τα λεφτά δεν είναι το παν και ότι για να ζούμε καλά πρέπει να έχουμε ισορροπία ψυχική και οικογενειακή. Δεν πρέπει να χάσουμε την πίστη μας, τις αξίες μας και την αγάπη μας στην Ελλάδα».

Συμπεράσματα

Η σύγχρονη οικονομική κρίση που πλήττει το ελληνικό κράτος από το 2010 έχει άμεσες επιπτώσεις στους θεσμούς της εκπαίδευσης και της οικογένειας. Παρατηρείται εξαιρετικά σημαντική πτώση του βιοτικού επιπέδου. Σημαντικό ποσοστό των ελληνικών οικογενειών, περίπου το 50%, αντιμετωπίζει προβλήματα στην προσπάθεια κάλυψης βασικών αναγκών, όπως η διατροφή, η στέγη, η υγεία και η εκπαίδευση των παιδιών. Τα περιστατικά υποσιτισμού στα σχολεία έχουν αυξηθεί. Οι μισοί περίπου από τους γονείς με παιδιά σχολικής ηλικίας θεωρούν ότι η κρίση επηρεάζει αρνητικά τη σχολική επίδοση και τη συμπεριφορά των μαθητών, οι οποίοι τείνουν να εκδηλώνουν κυρίως εκνευρισμό και εσωστρέφεια. Η οικογένεια, δίνοντας προτεραιότητα στις ανάγκες των παιδιών, περιορίζει έξοδα, ποικίλες δραστηριότητες, ψυχαγωγία και ταξίδια.

Σημαντικό ποσοστό των γονέων, περίπου το 60%, διατηρεί την αισιοδοξία του και εντοπίζει θετικές αλλαγές στην καθημερινότητα. Η οικογένεια περιορίζει τον καταναλωτικό τρόπο ζωής και εστιάζει στις παραδοσιακές αξίες του ελληνικού πολιτισμού, όπως είναι η οικογενειακή συνοχή, η πίστη στις κοινωνικές και ηθικές αξίες και η προσήλωση στα συλλογικά πολιτισμικά πρότυπα.

Βιβλιογραφία

Aiginger, K. (2009). The current economic crisis: causes, cures and consequences. WIFO Working Papers No 341. Wien: Österreichisches Institut für Wirtschaftsforschung. Ανακτήθηκε στις 15-10-2017, από <https://bit.ly/2LNdufK>.

Damme, D. V. & Kärkkäinen, K. (2011). OECD Education today Crisis Survey 2010: The impact of the economic recession and fiscal crisis on education in OECD Countries. OECD Education Working Papers, No. 56. Paris: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/5kgj1r9zk09x-en>.

EACEA. (2013). Government education expenditure in the european union during the economic crisis (2008-2011). Brussels: Education and Training Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, European Commission. Ανακτήθηκε στις 25-11-2017, από <https://bit.ly/2LNlYmQ>.

ETUCE. (2013). ETUCE survey: The continued impact of the crisis on teachers in Europe (Report). Brussels: European Trade Union Committee for Education. Ανακτήθηκε στις 20-11-2017, από <https://bit.ly/2JlbFrL>.

Eurostat. (2014). Table: Statistics Illustrated: Quick facts on European Regions. Eurostat. Ανακτήθηκε στις 01-12-2017, από <https://bit.ly/2kGtKmw>.

Eurostat. (2017). 2015 GDP per capita in 276 EU regions. Four regions over double the EU average and still nineteen regions below half of the average. News release 52. Eurostat. Ανακτήθηκε στις 01-12-2017, από <https://bit.ly/2L8Cpcv>.

Eurydice. (2013). Funding of Education in Europe 2000-2012: The Impact of the Economic Crisis. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Ανακτήθηκε στις 14-11-2017, από <https://bit.ly/2LM2XBo>.

OECD. (2010). Education at a Glance 2010: OECD Indicators. Paris: OECD. Ανακτήθηκε στις 15-11-2017, από <https://bit.ly/2J7mr1N>.

OECD. (2013). Education at a glance 2013. Country Note Greece. OECD Publications. Ανακτήθηκε στις 13-11-2017, από http://www.oecd.org/edu/Greece_EAG2013%20Country%20Note.pdf.

Vergeti, M. (2014). The effects of the 21st century depression on the positive achievements of 20th century educational reforms in Greece. *Mare Ponticum*, 4: 76-83. Ανακτήθηκε στις 18-11-2017, από http://mareponticum.bscc.duth.gr/index_htm_files/Vergeti_4.pdf.

Weziak-Bialowolska, D. & Dijkstra, L. (2014). Regional Human Poverty Index. Poverty in the Regions of the European Union. JRC Science and Policy Reports. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Ανακτήθηκε στις 17-11-2017, από <https://bit.ly/2xyhduB>.

Ελληνική Στατιστική Αρχή. (2014). Έρευνα εργατικού δυναμικού: Ιανουάριος 2014. Πειραιάς: ΕΛΣΤΑΤ. Ανακτήθηκε στις 5-11-2017, από <https://bit.ly/2LMZmTP>.

Κορδής, Ν. (2017). Έκθεση πεπραγμένων του Νεκτάριου Κορδή. 17^ο Συνέδριο της ΟΛΜΕ: 1-8. Ανακτήθηκε στις 25-04-2017, από <https://bit.ly/2J2EoCC>.

Μπράτης, Δ. (2015). 10.539 λιγότεροι εκπαιδευτικοί στην Π.Ε. την τελευταία εξαετία (2010-2015). Ανακτήθηκε στις 10-09-2017, από <https://bit.ly/2svSGk9>.

Ν. 4336/2015 (ΦΕΚ 94, Τεύχος Α, 14-08-2015). Συνταξιοδοτικές διατάξεις – Κύρωση του Σχεδίου Σύμβασης Οικονομικής Ενίσχυσης από τον Ευρωπαϊκό Μηχανισμό Σταθερότητας και ρυθμίσεις για την υλοποίηση της Συμφωνίας Χρηματοδότησης.

Περιφέρεια Ανατολικής Μακεδονίας – Θράκης. (2014). Περιφερειακό Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Ανατολικής Μακεδονίας – Θράκης 2014-2020. Κομοτηνή: Περιφέρεια Ανατολικής Μακεδονίας – Θράκης. Ανακτήθηκε στις 09-05-2016, από <https://bit.ly/2suGXCc>.

Υπουργείο Οικονομικών. (2011). Αιτιολογική έκθεση στο σχέδιο νόμου «Μεσοπρόθεσμο πλαίσιο δημοσιονομικής στρατηγικής 2012-2015». Αθήνα: Υπουργείο Οικονομικών. Ανακτήθηκε στις 19-10-2017, από <https://bit.ly/2LgIOIW>.

Η διερεύνηση των εκπαιδευτικών πρακτικών και στρατηγικών των γονέων στα χρόνια της οικονομικής κρίσης:

Η σχέση της τυπικής εκπαίδευσης με την συμπληρωματική εκπαίδευση και η ιδεολογική ερμηνεία της χρηματοδότησης της φροντιστηριακής εκπαίδευσης

Ζιωντάκη Ζωή

Υποψήφια Διδάκτωρ¹⁴⁸, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Εκπαιδευτικός Π.Ε.

Zoi-z@hotmail.com

Περίληψη

Ως πρωταρχικός σκοπός της παρούσας διδακτορικής έρευνας τίθεται η διερεύνηση των εκπαιδευτικών πρακτικών και στρατηγικών των γονέων στα χρόνια της οικονομικής κρίσης, όπως αυτές έχουν διαμορφωθεί από τις επιταγές της αγοράς εργασίας, την θεοποίηση του θεσμού των πανελληνίων και την έμφαση στην εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ως επιμέρους στόχοι τίθενται η σχέση της τυπικής εκπαίδευσης με την συμπληρωματική εκπαίδευση κατά τα χρόνια προ της κρίσης αλλά και κατόπιν, η ερμηνεία της χρηματοδότησης της φροντιστηριακής εκπαίδευσης, ακόμη και από οικογένειες, όπου ο ένας ή και οι δύο γονείς έχουν χάσει τη δουλειά τους, καθώς και η εξήγηση για την προσκόλληση σε θεωρητικές σπουδές, παρά τις εμφανείς πλέον επιταγές της αγοράς εργασίας για στροφή σε πρακτικά επαγγέλματα.

Λέξεις κλειδιά: φροντιστηριακή εκπαίδευση, οικονομική επένδυση, οικονομική κρίση

The investigation of parents' educational practices and strategies in the years of the economic crisis:

The relation between formal education and complementary education and the ideological interpretation of the financing in the supplementary education

¹⁴⁸ Ευχαριστίες: Η διδακτορική διατριβή υλοποιείται με υποτροφία του ΙΚΥ, η οποία χρηματοδοτήθηκε από την πράξη «Πρόγραμμα Χορήγησης Υποτροφιών για μεταπτυχιακές σπουδές δεύτερου κύκλου Σπουδών» από πόρους του Ευρωπαϊκού Προγράμματος «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» 2014-2020, με τη συγχρηματοδότηση του Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Ταμείου (ΕΚΤ) και του Ελληνικού Δημοσίου.

Ziontaki Zoi
PhD Candidate, Aristotle University of Thessaloniki
Primary School teacher
Zoi-z@hotmail.com

Summary

The main purpose of this doctoral research is to investigate parents' educational practices and strategies in the years of the economic crisis, as they have been shaped by the demands of the labor market, the deification of the institution of the entrance exams and the emphasis on the higher education. As a specific aim, we examine the relation between formal education and supplementary education in the years before the crisis and afterwards. The main focus is on the ideological interpretation of the financing of the tuition education, even by families where one or both parents are unemployed, as well as the explanation of the obsession in humanitarian studies, despite the obvious labor market requirements for turning to more 'practical' occupations.

Key words: supplementary education, financial investment, economic crisis

Εισαγωγή

Η παρούσα μελέτη προσπαθεί να σκιαγραφήσει τις απόψεις και τις στάσεις των γονέων σχετικά με την εκπαιδευτική πορεία των μαθητών στην εποχή της οικονομικής κρίσης στην Ελλάδα. Το ζήτημα αυτό συνδέεται άρρηκτα με την τρέχουσα κοινωνικοοικονομική κατάσταση καθώς και με ζητήματα όπως η συμπληρωματική εκπαίδευση, η θεοποίηση των τελικών εξετάσεων για την είσοδο στο πανεπιστήμιο και ο αχανής εκπαιδευτικός τομέας, όπως προκύπτει από την διαδοχική εναλλαγή των κυβερνήσεων, την μαζοποίηση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και τη συνεχιζόμενη επέκταση της ιδιωτικής διδασκαλίας. Συνολικά, έχουμε να κάνουμε με ένα παράδοξο της ελληνικής κοινωνίας, το οποίο είναι πηγή πολλών αντιφάσεων και συγκρούσεων στο εκπαιδευτικό σύστημα. Από τη μία πλευρά, υπάρχει μια συγκεκριμένη δομή στην αγορά εργασίας, η οποία υπό άλλες συνθήκες θα δημιουργούσε ένα εύφορο έδαφος για την ύπαρξη χειρωνακτικών επαγγελμάτων. Από την άλλη πλευρά, υπάρχει μια διαρκή εστίαση στα θεωρητικά επαγγέλματα, κάτι που μπορεί να συσχετιστεί με τα 400 χρόνια τουρκικής κατοχής, γεγονός που δημιούργησε μια τάση για μια γενική "ψυχική" ανάκαμψη (Κυρίδης, 1996α). Αυτό μπορεί να αποδοθεί στην έλλειψη ισορροπίας μεταξύ των τίτλων σπουδών και των τίτλων εκπαίδευσης, σε συνάρτηση με τις αντίστοιχες ανάγκες της ελληνικής οικονομίας, μια ανισορροπία που δεν είναι μόνο θεωρητική, αλλά πρωτίστως πολιτική επιλογή (Κυρίδης, 1997). Επιπλέον, το γεγονός ότι στη δεκαετία του 1960 και του 1970 το πανεπιστημιακό δίπλωμα συνενώθηκε με την έννοια της κοινωνικής κινητικότητας των φοιτητών από τα χαμηλά στρώματα (Τσουκαλάς, 1981) συνεχίζει να εμποτίζει την ιδεολογία της σημερινής ελληνικής οικογένειας, παρά τις οικονομικές εξελίξεις που απαιτούν την αναδιάρθρωση της ελληνικής οικονομίας. Στο προαναφερθέν θεωρητικό πλαίσιο, η παρούσα εργασία επιχειρεί να σκιαγραφήσει τη σχέση μεταξύ της κρατικής εκπαίδευσης και της συμπληρωματικής εκπαίδευσης στην περίοδο πριν και κατόπιν της κρίσης, την ερμηνεία της χρηματοδότησης της διδασκαλίας, ακόμη και από οικογένειες όπου ένας ή και οι δύο γονείς είναι άνεργοι, καθώς και την εξήγηση

της εμμονής στις θεωρητικές σπουδές, παρά τις προφανείς απαιτήσεις της αγοράς εργασίας για την άσκηση πρακτικών επαγγελματών. Στην Ευρώπη φαίνεται να υπάρχει διάσπαση μεταξύ του Βορρά, όπου η συμπληρωματική εκπαίδευση είναι πολύ χαμηλή, και του Νότου (Ελλάδα, Κύπρος, Ιταλία και Μάλτα) όπου παρουσιάζεται το υψηλότερο ποσοστό. Σε γενικές γραμμές, η διδασκαλία απομυθοποιείται σταδιακά και γίνεται δεκτή ως απαραίτητη, σε μια προσπάθεια να επιβιώσει στην τρέχουσα ανταγωνιστική αγορά εργασίας (Bray, 2011). Στόχος της έρευνας είναι κατά βάση να εκφραστούν οι απόψεις των γονέων αναφορικά με τη φροντιστηριακή εκπαίδευση. Ως εκ τούτου, η μεθοδολογική προσέγγιση της ημιδομημένης συνέντευξης θεωρήθηκε ως η πλέον ενδεδειγμένη, δεδομένου ότι δίνει την ευκαιρία να έχουμε μια λεπτομερή εικόνα των απόψεων, των στάσεων και των προκαταλήψεων των υποκειμένων

Το φαινόμενο του φροντιστηρίου

Χαρακτηρισμένη ως «σκιώδης εκπαίδευση», η συμπληρωματική διδασκαλία είναι κυρίως η εκπαίδευση που παρέχεται για κέρδος, προκειμένου να βοηθηθούν οι φοιτητές στα μαθητικά τους μαθήματα ή να προετοιμαστούν για τις τελικές εξετάσεις (Bray, 1999). Η μεταφορά της "σκιάς" χρησιμοποιείται για να περιγράψει την ιδιωτική συμπληρωματική διδασκαλία, δεδομένου ότι πρόκειται για απομίμηση της επίσημης εκπαίδευσης, μετά τις αλλαγές στην κανονική εκπαίδευση. Έτσι, αν εισαχθεί ένα νέο πρόγραμμα στο σχολικό σύστημα, για παράδειγμα, στα μαθηματικά, τότε αυτό το νέο πρόγραμμα σύντομα θα αντικατοπτρίζεται στο έργο των δασκάλων στη σκιά. Ομοίως, όσο το σχολικό σύστημα επεκτείνεται, το κάνει και η σκιά (Bray, 2011). Περιλαμβάνει διαφορετικές μορφές ιδιωτικών σχολών (γνωστές ως «φροντιστήρια» και ιδιωτική διδασκαλία ενός ατόμου ή μικρής ομάδας (Kassotakis & Verdis, 2013). Στην Ελλάδα είναι επίσης γνωστή ως παραπαιδεία με την έννοια ότι η βασική πηγή δεν είναι η τυπική εκπαίδευση που διοργανώνεται από το κράτος και παρέχεται από τα σχολεία, έχει χαρακτηριστεί ως "ένοχο μυστικό του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, ενώ αναφέρεται ως «παράσιτο» από άλλους (Verdis, 2002· Τσιλόγλου, 2005) ή ως «απαραίτητο κακό» (Κυπριανός, 2010).

Σε κάθε περίπτωση, η ιδιωτική διδασκαλία είναι μια μακρόχρονη και παγιωμένη πραγματικότητα, η οποία κατέχει εξέχουσα θέση, ίση με εκείνη της επίσημης εκπαίδευσης. Κατά βάση, έχει καταστεί όχι μόνο μέσο κάλυψης των γνωστικών κενών που δημιουργούνται από το σχολείο, αλλά και μιας κοινωνική πραγματικότητα που επηρεάζει αυτό που συμβαίνει στην επίσημη εκπαίδευση. Το φαινόμενο της παραπαιδείας ανέπτυξε μια διαδρομή 50 χρόνων για να φτάσει στη σημερινή του μορφή, έχοντας περάσει από διάφορα στάδια, το σημαντικότερο από τα οποία είναι το γεγονός ότι έχει καθιερωθεί όχι μόνο ως βοηθητικό στοιχείο για μαθητές και οικογένειες, αλλά και ως ένας ιδεολογικός παράγοντας, με όλες τις ιδεολογικές συνέπειες που αυτό μπορεί να συνεπάγεται. Αρχικά, η πρώτη ιδεολογική επέκταση έχει να κάνει με το γεγονός ότι το σχολείο θεωρείται σταδιακά ανεπαρκές για την πλήρη προετοιμασία των φοιτητών για τις εξετάσεις εν γένει και ειδικά για τις τελικές εξετάσεις. Αυτή η αντίληψη έχει ενσωματωθεί τόσο βαθιά στην εκπαιδευτική πραγματικότητα στην Ελλάδα, ώστε να θεωρείται αδύνατο ένας φοιτητής να περάσει στις εισαγωγικές εξετάσεις για το πανεπιστήμιο χωρίς τη βοήθεια του φροντιστηρίου. Σύμφωνα με μια ανεξάρτητη έκθεση που εκπονήθηκε για την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, οι

υπεύθυνοι για τη χάραξη πολιτικής θα πρέπει πρώτα απ' όλα να προσδιορίσουν τους παράγοντες που καθορίζουν την επέκταση της συμπληρωματικής εκπαίδευσης καθώς και τους τρόπους με τους οποίους επηρεάζεται η τυπική εκπαίδευση (Bray, 2011). Το κυριότερο κρίσιμο στοιχείο προκύπτει από το γεγονός ότι η ιδιωτική διδασκαλία κατέχει τα ηνία όσον αφορά στους ρόλους και στις υποχρεώσεις που πρέπει να θεωρηθούν ως το κύριο καθήκον της επίσημης εκπαίδευσης.

Μεθοδολογία της έρευνας

Το μεθοδολογικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε είναι η συνέντευξη, με στόχο την προσέγγιση του ζητήματος από τη σκοπιά των γονέων, και συγκεκριμένα η ημιδομημένη συνέντευξη με τη χρήση οδηγού συνέντευξης. Το δείγμα αφορά σε γονείς μαθητών του Γυμνασίου και Λυκείου από όλη την Ελλάδα και οι συνεντεύξεις που διενεργήθηκαν ήταν 30. Η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου θεωρήθηκε ως το πλέον κατάλληλο μεθοδολογικό εργαλείο, διότι παρέχει τη δυνατότητα διερεύνησης και αναζήτησης των προσωπικών αντιλήψεων στα λεγόμενα, ενώ εστιάζει στην κατανόηση του βαθύτερου νοήματος (Κυριαζή, 2000).

Η ανάλυση των δεδομένων έγινε με βάση τη διαδικασία της δόμησης (Strukturierung), η οποία «αποβλέπει στην κατάδειξη συγκεκριμένων πτυχών του υλικού, στην τοποθέτηση μιας διατομής στο υλικό και στην ανάλυση του υλικού βάσει ορισμένων κριτηρίων και διακρίνεται: στη φαινομενολογική «δόμηση περιεχομένου», την περιγραφική «πρότυπη δόμηση» και στην γλωσσολογική «τυπική δόμηση» (Μπονίδης, 2012, σσ. 3-5). Η όλη διαδικασία της δόμησης στηρίζεται πάνω σε ένα επαγωγικό σύστημα κατηγοριών, το οποίο συνιστά τις μονάδες ανάλυσης του ερευνώμενου υλικού. Με τη βοήθεια της συγκεκριμένης τεχνικής, το υλικό αποδελτιώθηκε και ταξινομήθηκε σε δελτία βάσει του συστήματος (υπο-)κατηγοριών και στη συνέχεια έγινε η περιγραφή μέσω της παράφρασης κατά κατηγορία και υποκατηγορία. Με τον τρόπο αυτό, δόθηκε το αποδελτιώμενο υλικό σε μακροεπίπεδο. Έπειτα, με την τεχνική της πρότυπης δόμησης, δόθηκαν αυτούσια κομμάτια από τα λεγόμενα των συμμετεχόντων, ανάλογα με τη συχνότητά τους και τη σημασία τους για την ερμηνεία των δεδομένων. Τέλος, όπου ήταν εφικτό επιχειρήθηκε η ερμηνεία των δεδομένων βάσει της ερμηνευτικής μεθόδου (Μπονίδης, 2004), αλλά και με βάση το μικτό παράδειγμα της κριτικής ερμηνευτικής ανάλυσης (Μπονίδης, 2012).

Αποτελέσματα

Η πρώτη κατηγορία ερωτήσεων αφορά στις πεποιθήσεις και τις στάσεις των συμμετεχόντων απέναντι στη χρηματοπιστωτική κρίση εν γένει. Τα υποκείμενα κλήθηκαν να δηλώσουν την προσωπική τους άποψη όσον αφορά στη χρηματοπιστωτική κρίση. Τα υποκείμενα προσπάθησαν να εντοπίσουν σε προσωπικό επίπεδο την έννοια της κρίσης και τον τρόπο που αντιλαμβάνονται την οικονομική κρίση. Ο Ζ. δήλωσε:

Η οικονομική κρίση έχει διαταράξει την ελληνική κοινωνία, έχει δημιουργήσει ένα μεγάλο κύμα φτωχών, έχει αυξήσει την ανεργία και το πιο σημαντικό είναι ότι δημιουργεί πρόβλημα για τις οικογένειες. Η μακροχρόνια γονική ανεργία έχει ως αποτέλεσμα να έχει αντίκτυπο στα

παιδιά, στον τρόπο συμπεριφοράς τους στο σχολείο και στη γενική συμπεριφορά τους.

Στο ίδιο πλαίσιο ο Β συμφωνεί με την παραπάνω απάντηση, αλλά προσθέτει επίσης το θέμα της υλικοτεχνικής υποδομής στο σχολείο:

Τα προβλήματα διοικητικής μέριμνας αρχίζουν να προκύπτουν εξαιτίας της έλλειψης κεφαλαίων και οι εκπαιδευτές αντιμετωπίζουν πρόβλημα, καθώς και οι εκπαιδευόμενοι, επειδή υπάρχει μείωση των μισθών των εκπαιδευτικών και αυτό συχνά δημιουργεί όχι συνειδητά αλλά σε δεύτερο επίπεδο αρνητικότητα και έλλειψη αισιοδοξίας.

Επιπλέον, ο Χ. πιστεύει ότι οι γονείς θα πρέπει να είναι πολύ προσεκτικοί σε ποιο βαθμό η οικονομική κρίση θα έχει επιπτώσεις στα παιδιά τους:

Τα παιδιά δεν θα πρέπει να επηρεάζονται, γιατί δεν πρέπει να κατανοούν τα προβλήματα των γονέων τους, στο μέτρο του δυνατού. Για παράδειγμα, ο αδελφός μου και η σύζυγός του είναι άνεργοι, αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην κάλυψη των βασικών αναγκών τους. Προσπάθησαν να μην ανησυχούν τα παιδιά τους, αλλά οι περισσότερες δαπάνες τους μειώθηκαν. Καταβάλλουν προσπάθεια να προστατεύσουν την ποιότητα της εκπαίδευσης, πράγμα που σημαίνει ότι τα παιδιά τους εξακολουθούν να μαθαίνουν αγγλικά και να έχουν τις δραστηριότητές τους. Πιστεύω γενικά ότι δεν θα πρέπει να υπάρχει υποβάθμιση στην παρεχόμενη εκπαίδευση. Φυσικά, μέσα στην οικονομική κρίση, τα πράγματα έχουν αλλάξει λίγο, τα μαθήματα, τα σχολεία έχουν μειωθεί, πολλά σχολεία έχουν κλείσει, τα ολοήμερα σχολεία και τα μικρά σχολεία έχουν κλείσει και ως εκ τούτου τα μαθήματα αποτελούνται από πολλούς μαθητές. Αυτό μειώνει την ποιότητα της εκπαίδευσης και επιβαρύνει περισσότερο τους γονείς, προκειμένου να φροντίσουν για την εκπαίδευση των παιδιών τους, εκτός σχολείου.

Οι παραπάνω απαντήσεις μπορούν να εξεταστούν στο πλαίσιο της λογικής των κοινωνικών ανισοτήτων στην εκπαίδευση, υπό την έννοια ότι το σχολείο υποτίθεται ότι υπόσχεται εκπαίδευση που προσφέρεται εξίσου σε κάθε μαθητή. Στην πραγματικότητα, το ακριβώς αντίθετο συμβαίνει: τα στοιχεία του προγράμματος σπουδών συνδέονται κατά κάποιο τρόπο με το βαθμό ανταπόκρισης του σπουδαστή σε αυτά, ένα βαθμό αντίδρασης που εξαρτάται από τη σκοπιά του πολιτιστικού κεφαλαίου του μαθητή. Αυτή η διαδικασία βασίζεται στη «σιωπή». Τα στοιχεία του προγράμματος σπουδών που σχετίζονται με τις επιστήμες, οι σιωπηρές δεξιότητες που πρέπει να έχει ο μαθητής για να ικανοποιήσει τις απαιτήσεις του σχολείου, το πολιτιστικό κεφάλαιο που απαιτείται για να κατέχει ο σπουδαστής, τα "φυσικά δώρα" (Ozolins, 1979, σ. 46). Το σχολείο ουσιαστικά μετατρέπει ένα κοινωνικό γεγονός, δηλαδή πολιτιστικό κεφάλαιο, σε ένα φυσικό γεγονός, δηλαδή δώρο, μετατρέποντας έτσι την αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων σε κάτι αποδεκτό και νόμιμο (Fischer, 2003). Πράγματι, σύμφωνα με τους Bourdieu και Passeron (1977), το σχολείο

εκπληρώνει τον ίδιο ρόλο που κατείχε η εκκλησία κατά τη διάρκεια του μεσαίωνα, νομιμοποιώντας την κοινωνική τάξη και τα αντίστοιχα προνόμια που θα φέρει. Ωστόσο, ορισμένες από τις έννοιες και πρακτικές επιλέγονται για να παγιωθούν ως σημαντικές, ενώ άλλες παραμελούνται ή επανεξετάζονται και εξασθενούν. Έτσι, η εκπαίδευση ακολουθεί τη διαδικασία της «επιλεκτικής παράδοσης» σε εννοιολογικό και θεωρητικό επίπεδο, έτσι ώστε τα σχολεία να ενεργούν ως «δράστες της πολιτιστικής και ιδεολογικής ηγεμονίας, ως δράστες της εκλεκτικής παράδοσης και της πολιτιστικής ολοκλήρωσης» (Apple, 1986, σ. 22). Το κύριο ερώτημα που πρέπει να τεθεί αρχικά είναι αν οι εκπαιδευτικοί συνειδητοποιούν τις σχέσεις εξουσίας που υπεισέρχονται στον κοινωνικό σχηματισμό, κάτω από τον οποίο διαμορφώνεται κάθε μορφή εκπαίδευσης (Bourdieu & Passeron, 1977).

Σε αυτό το πλαίσιο, οι συμμετέχοντες στην έρευνα διατύπωσαν την άποψη ότι η εκπαίδευση δεν είναι επαρκής για να εκπληρώσει το «ρόλο» της για ίσες ευκαιρίες. Αυτό αφήνει ένα ιδιαίτερο κενό, το οποίο πρέπει να καλύπτεται από την οικονομική υποστήριξη και τις θυσίες των γονέων, ακόμη και στην περίπτωση που ο ένας ή και οι δύο γονείς είναι άνεργοι. Συγκεκριμένα, ο Β. δηλώνει ότι: "Αυτό είναι εφικτό μόνο αν στερηθεί ο γονιός από ορισμένα πράγματα, πρέπει να κάνει θυσίες ως γονέας». Επιπλέον, ο Ζ., ο οποίος είναι εκπαιδευτικός, δηλώνει ότι:

Νομίζω ότι οι γονείς πάντα θυσιάζονται, πόσο μάλλον τώρα στην κρίση. Η ιδιωτική εκπαίδευση και η διδασκαλία υπόκεινται σε μια ανελαστική ζήτηση, που είναι ότι ακόμη και σε περιόδους κρίσης, οι γονείς επιθυμούν το καλύτερο για το παιδί τους. Δηλαδή, θα συνεχίσουν να στέλνουν τα παιδιά τους στα ιδιαίτερα μαθήματα, επειδή θέλουν μια καλύτερη ζωή, όπως νομίζουν, ανεξάρτητα από το αν θα αποκτήσουν ή όχι αυτή την καλύτερη ζωή. Οι τιμές έχουν μειωθεί, φυσικά, επειδή αυτές οι υπηρεσίες, , όπως όλες οι θέσεις εργασίας, μειώθηκαν στο 30 έως 40%. Παρ' όλα αυτά, η ανασφάλεια των παιδιών δεν είναι κάτι που παρατηρώ προσωπικά, ως δάσκαλος. Πιστεύω ότι στις τελευταίες τάξεις του γυμνασίου υπάρχει αυτή η αισιοδοξία ή η αδιαφορία για πολλά πράγματα που οι μαθητές έχουν στο μυαλό τους, ενδιαφέρονται για το σε ποιο πανεπιστήμιο θα σπουδάσουν και όχι πού θα βρουν δουλειά. Παρατήρησα ότι όσο φτωχότερη η οικογένεια, τόσο περισσότερο η τάση των παιδιών της να σπουδάζουν, προκειμένου να ξεφύγουν από αυτή τη φτώχεια.

Ο Β. δήλωσε ότι η διαδικασία του αγώνα για την κοινωνική κινητικότητα παρατηρείται ιδιαίτερα στα χαμηλά κοινωνικά στρώματα:

Μιλάμε πάντα για την κοινωνική θέση. Πολλά παιδιά από τα χαμηλά κοινωνικά στρώματα μπορεί να θέλουν να γίνουν γιατροί ή δικηγόροι. Επίσης, τα παιδιά των γιατρών και των δικηγόρων μπορεί να μην είναι πλέον καλοί μαθητές. Από την άλλη πλευρά, κατά την κρίση, νομίζω ότι υπάρχουν πολύ λιγότερες ευκαιρίες από ό, τι προηγουμένως. Αυτό σημαίνει ότι ακόμα και όταν κάποιος μελετάει, οι ευκαιρίες είναι πολύ λιγότερες.

Ο Κ. πρότεινε επίσης ότι η ισότητα των ευκαιριών είναι μερικές φορές μια ψευδαίσθηση, η οποία οδηγεί τους μαθητές και τους ανθρώπους γενικά σε μια συνεχή προσπάθεια να αγωνίζονται:

Ο αγώνας στην κρίση μπορεί να οδηγήσει σε έναν φαύλο κύκλο, όπου οτιδήποτε κάνει κανείς είναι μάταιο. Εμείς, ως γονείς, κάνουμε την προσπάθεια να δημιουργήσουμε ένα εύφορο περιβάλλον για τα παιδιά μας, ακόμα κι αν βαθιά μέσα μας γνωρίζουμε τις τεράστιες δυσκολίες που θα αντιμετωπίσουν στο μέλλον.

Ο Κ. αναφέρει ότι:

Είναι ζωτικής σημασίας να γίνει η θυσία, αν το αξίζει. Εξαρτάται από τις δεξιότητες και τις δυνατότητες του παιδιού. Εάν το παιδί δεν έχει καμία πρόθεση να διαβάσει, τότε πιστεύω ότι η διδασκαλία είναι σπατάλη χρημάτων. Πριν από την κρίση, οι γονείς δεν το σκέφτονταν, αλλά σήμερα πιστεύω ότι για παράδειγμα η κόρη μου μπορεί να μην ενδιαφέρεται να φτάσει στο πανεπιστήμιο, οπότε δεν θα επιλέξω να ξοδεύω χρήματα για την ιδιωτική της εκπαίδευση.

Η παραπάνω απάντηση επισημαίνει ότι μόλις άρχισε η εκπαίδευση να αποδύεται το μανδύα του λειτουργισμού, έχει προταθεί ένας νέος ρόλος, ο οποίος δεν περιορίζεται στην προετοιμασία του ατόμου για την σωστή ενσωμάτωσή του στην κοινωνία, αλλά κυρίως στην εξισορρόπηση και διατήρηση της ισορροπίας του από την εκπαιδευτική πραγματικότητα στην κοινωνική (Apple, 1982). Το ζήτημα της εκπαιδευτικής «αποζημίωσης» απαιτεί πρώτα και κύρια την εννοιολογική διευκρίνιση της έννοιας της εκπαιδευτικής ανισότητας, η οποία χρησιμοποιείται σε αναλογία με τον όρο της κοινωνικής ανισότητας. Η εκπαιδευτική ανισότητα είναι η ανισότητα όχι επειδή παρέχει αναγκαστικά άνισους εκπαιδευτικούς πόρους, αλλά επειδή οι πόροι αυτοί «επενδύονται» και χρησιμοποιούνται άνισα σε σχέση με το κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο των εκπαιδευομένων. Στο πλαίσιο της αντιστάθμισης στην εκπαίδευση, παρέχονται ειδικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα στα οποία οι δράσεις, τα ερεθίσματα και τα προγράμματα έχουν ως πρωταρχικό στόχο την εξισορρόπηση των ανισοτήτων σε ορισμένες περιπτώσεις όπου τα παιδιά από το οικογενειακό περιβάλλον δυσκολεύονται να ανταποκριθούν στους πολλούς ρόλους της σχολικής πραγματικότητας. Σύμφωνα με αυτές τις έρευνες, είναι κοινό για τα παιδιά αυτά να ακολουθούν ένα αργό εκπαιδευτικό ρυθμό, να μην ολοκληρώνουν την υποχρεωτική εκπαίδευση και να έχουν υψηλά επίπεδα σχολικής αποτυχίας (Flaxman, 1985· Κυρίδης, 1996β, 1997· Μυλωνάς, 1982· Πυργιωτάκης, 1992· Buchel, Frick, Krause, & Wagner, 2000). Οι λόγοι είναι ποικίλοι και συνδέονται σε μεγάλο βαθμό με την αδυναμία παροχής ίσων ευκαιριών μάθησης σε όλα τα παιδιά, οδηγώντας σε έναν φαύλο κύκλο φτώχειας, όπου τα παιδιά από χαμηλό κοινωνικό υπόβαθρο εισέρχονται στο σχολείο με περιορισμένους πόρους για να οδηγηθούν τελικά σε αποτυχία στο σχολείο, μια αποτυχία η οποία με τη σειρά της, οδηγεί σε αδύναμη παρουσία στην αγορά εργασίας. Όταν οι νέοι δημιουργούν τις δικές τους οικογένειες, το χαμηλό κοινωνικοπολιτιστικό επίπεδο διακωλύεται στο πλαίσιο της νέας οικογένειας (Κολιάδης & Πολυχρονοπούλου, 1992· Κυρίδης, 1996· Cregg & Machin, 2000).

Επενδύσεις στην εκπαίδευση των μαθητών

Στην επόμενη ερώτηση, οι συμμετέχοντες ερωτήθηκαν αν πιστεύουν ότι οι οικογένειες είναι σε θέση να χρηματοδοτήσουν την εκπαίδευση των παιδιών τους και ποιες είναι οι κύριες οικονομικές πηγές για να το πράξουν. Η πλειοψηφία των απαντήσεων επικεντρώνεται στο γεγονός ότι οι γονείς υποχρεώνονται να βρουν κάθε δυνατό τρόπο για να εκπληρώσουν το "καθήκον" τους. Ειδικά η Β., μητέρα ενός γιου ηλικίας 18 ετών, δήλωσε ότι ενώ έχασε τη δουλειά της, καταβάλλουν έντονες προσπάθειες με τον σύζυγό της, προκειμένου να παράσχουν την ουσιαστική ιδιωτική εκπαίδευση για το παιδί τους:

Έχω χάσει τη δουλειά μου πριν από δύο χρόνια, ο σύζυγός μου εργάζεται σε μια εταιρεία. Προσπαθήσαμε το καλύτερο, να μην στερήσουμε τον γιο μας από τίποτα, ειδικά κατά το τελευταίο έτος του σχολείου. Πιστεύω ότι είναι καθήκον μας να επενδύσουμε στην εκπαίδευσή του, διότι σε περίπτωση που εισέλθει στο πανεπιστήμιο, θα έχει την ευκαιρία να βλέπει το μέλλον με αισιοδοξία και να ελπίζει σε μια ασφαλέστερη επαγγελματική ζωή. Η εμπειρία μου από την απώλεια της δουλειάς μου με έχει διδάξει ότι ένα άτομο πρέπει να έχει τα καλύτερα επαγγελματικά και εκπαιδευτικά αποτελέσματα, προκειμένου να διασφαλίσει την επιβίωση στην παρούσα ανταγωνιστική κοινωνία. Δεν δίστασα να ζητήσω χρήματα από τους γονείς μου, για να πληρώσω για τη φροντίδα του παιδιού μου, πραγματικά επιθυμώ το καλύτερο γι' αυτόν και θα κάνω το καλύτερό μου για να βεβαιωθώ ότι θα εισέλθει στο πανεπιστήμιο.

Αντιθέτως, η Ζ. φαίνεται να αντιτίθεται στις παραπάνω δηλώσεις:

Όχι, δεν είναι μόνο ότι η εκπαίδευση που παρέχεται στα παιδιά μας σχετίζεται με τη δική μας και είναι μια διαδικασία προβληματισμού, αλλά μπορεί να μην ευθυγραμμίζεται με τις προτιμήσεις των παιδιών. Δεν είναι κάτι συνειδητό, ωστόσο, σχετικά με το ποιο πανεπιστήμιο θα επιλέξει. Πιστεύω ότι πρέπει να επιλέξουν μια σχολή στην οποία μπορούν να ολοκληρωθούν, έτσι ώστε να μην μπορούν απλά να γίνουν πτυχιούχοι, τι πρέπει να κάνουν; Εάν δεν ενδιαφέρονται, αν θέλουν να κάνουν κάτι άλλο, τι σημαίνει αυτό το πτυχίο; Μόνο να εργαστείς στο δημόσιο τομέα;

Η Ε., μητέρα μιας κόρης ηλικίας 15 ετών, φρονεί ότι η εκπαίδευση πρέπει να καταστεί πιο πρακτική, σε ευθυγράμμιση με τις ανάγκες και τις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας:

Οι σπουδές έχουν πάντα το χαρακτήρα επαγγελματικού προσανατολισμού. Μόνο στην Ελλάδα αυτό δεν συμβαίνει. Δηλαδή, κανείς δεν μελετάει για χόμπι. Μόνο στην Ελλάδα εξακολουθεί να προτιμάται η φιλοσοφία και τα ανθρωπιστικά θέματα, τα οποία δεν έχουν καμιά σχέση με την αγορά εργασίας. Θα πρέπει να επικεντρωθούμε στο είδος του σχολείου που βρίσκει δουλειά, που δεν

αφήνει τα παιδιά να αναρωτιούνται πώς θα επιβιώσουν και τι θα κάνουν με όλους αυτούς τους βαθμούς, δασκάλους και σεμινάρια.

Η Β. προσέθεσε ότι:

Είναι βέβαια η ανάγκη που οδηγεί το δρόμο των παιδιών μας. Η ανάγκη κάνει να βασίζονται οι γονείς στη λογική και όχι στο συναίσθημα. Οι γονείς βλέπουν τα πράγματα πιο πρακτικά, αλλά αυτό δεν βασίζεται σε αυτό που αρέσει στα παιδιά. Αυτό σημαίνει ότι πρέπει να συμβουλευόμαστε τα παιδιά μας να βρουν έναν προσανατολισμό που πιθανότατα θα είναι επωφελής σε οικονομικό επίπεδο.

Επίσης, ο Κ., πατέρας τριών παιδιών, φάνηκε να εκφράζει μια πιο απαισιόδοξη στάση απέναντι στο πανεπιστήμιο:

Αλλά γιατί πρέπει να γίνει το παιδί φοιτητής, δεν καταλαβαίνω, απλά για να μείνει έξω από το σπίτι για 4 χρόνια; Πιστεύω ότι αυτός είναι ο μόνος λόγος, δεν βλέπω κανέναν άλλο λόγο για κάτι τέτοιο. Μόνο στην περίπτωση που οι γονείς έχουν δουλειά, σε περίπτωση που έχουν μια επιχείρηση, μια δικηγορική εταιρεία, μόνο στην περίπτωση αυτή είναι ζωτικής σημασίας τα παιδιά να σπουδάσουν ένα συγκεκριμένο πανεπιστημιακό αντικείμενο. Σε κάθε άλλη περίπτωση, είναι εξαιρετικά αμφίβολο ότι τα παιδιά θα μπορούν να βρουν δουλειά, ανεξάρτητα από την σχολή που θα επιλέξουν.

Το φαινόμενο brain drain

Ένα άλλο θέμα που συζητήθηκε ήταν το φαινόμενο του brain drain, το οποίο μπορεί να περιγραφεί ως το φαινόμενο κατά το οποίο οι απόφοιτοι της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης επιλέγουν να φύγουν από την Ελλάδα, λόγω της υψηλής ανεργίας και των χαμηλών μισθών (Chaichian, 2011, Θεοδωρόπουλος, Κυρίδης, Ζάγκος, & Κωνσταντινίδου, 2015). Επίσης, σύμφωνα με τον Labrianidis (2011), η διαρροή εγκεφάλων μπορεί επίσης να περιγραφεί ως μία ειδική διεθνής μετανάστευση, εξειδικευμένη διεθνής κυκλοφορία της εργασίας, διαρροή νοσημοσύνης και διαρροή ποιοτικού ανθρώπινου δυναμικού. Οι γονείς ρωτήθηκαν για τη γνώμη τους σχετικά με τη δυνατότητα των παιδιών τους να πάνε στο εξωτερικό για να αναζητήσουν μια καλύτερη οικονομική και επαγγελματική ζωή. Οι απαντήσεις ήταν αμφιλεγόμενες. Από τη μία πλευρά, υπήρχαν γονείς που αναγνωρίζουν ότι αυτό είναι ένα «απαραίτητο κακό», καθώς υπάρχουν περιπτώσεις όπου οι νέοι άνθρωποι δεν μπορούν ποτέ να βρουν δουλειά στην Ελλάδα.

Ο Χ. επεσήμανε ότι τα παιδιά πρέπει να ακολουθήσουν το δρόμο που είναι ο καλύτερος για αυτούς, ακόμη και σε μια ξένη χώρα, ενώ η Κ. θεωρεί ότι η Ελλάδα έχει μια σοβαρή έλλειψη αξιοκρατίας, η οποία αναπόφευκτα οδηγεί τους νέους στο εξωτερικό:

Δεν υπήρξε ποτέ η ευκαιρία να πληρώσουν οι άνθρωποι για την εκπαίδευσή τους και να πετύχουν, ανάλογα με το τι προσφέρουν, αυτό

δεν συμβαίνει μόνο στην κρίση. Είναι ακριβώς ότι τώρα έγινε κάτι συνηθισμένο για κάποιον να πάει στο εξωτερικό. Αν η έλλειψη αξιοκρατίας αυξάνεται, τότε αυτό μπορεί να είναι καλό. Αυτό σημαίνει αξιοκρατία ανάλογα με τις ικανότητες, όχι με τις κοινωνικές σχέσεις. Στην Ελλάδα, πιστεύω ότι στην εποχή της κρίσης, ο νεποτισμός είναι ένα μείζον πρόβλημα, ακόμα πιο έντονο από ό,τι οι οικονομικές δυσκολίες.

Από την άλλη πλευρά, υπήρξαν απαντήσεις που υπογράμμισαν ότι η οικονομική κρίση μπορεί να είναι ένα πρόσχημα, το οποίο οδηγεί τους ανθρώπους στο να εγκαταλείψουν τον αγώνα.

Το θέμα είναι ότι κάποιος πρέπει να δοκιμάσει πρώτα στην Ελλάδα, φυσικά μόνο αν τα πράγματα φτάσουν σε ένα οριακό σημείο, τότε ... κάποιος πρέπει να κάνει την έξοδο, για να βρει κάτι καλύτερο. Αλλά δεν πρέπει να χρησιμοποιούμε την κρίση ως πρόσχημα. Είναι σαφώς πιο δύσκολο στην Ελλάδα, αλλά νομίζω ότι υπάρχει ένα μικρό ποσοστό που θα πετύχει.

Η Ε. αναγνωρίζει ότι ακόμη και σε κρίση, υπάρχουν μερικοί που θα επιτύχουν:

Υπάρχει η πιθανότητα να δούμε την κρίση από μια θετική προοπτική, ίσως υπάρχει μια πιθανότητα διαφοροποίησης μεταξύ επαρκούς και ανεπαρκούς. Η κρίση θα μπορούσε να είναι μια τέλεια ευκαιρία για εκείνους που είναι πραγματικά ικανοί να δείξουν αυτό που πραγματικά μπορούν να επιτύχουν. Αυτός είναι ο λόγος για τον οποίο οι νέοι εγκαταλείπουν σταδιακά το όνειρο να βρουν δουλειά στο δημόσιο τομέα και προσπαθούν στον ιδιωτικό τομέα, αναζητώντας χρηματοδότηση και καινοτόμες μεθόδους.

Η απασχόληση στο δημόσιο και ιδιωτικό τομέα

Η επόμενη ερώτηση αφορούσε στη γνώμη των γονέων σχετικά με τον δημόσιο και τον ιδιωτικό τομέα στην Ελλάδα. Οι συμμετέχοντες οδήγησαν τη συζήτηση σε ένα πιο πολιτικό πλαίσιο. Η Κ. δήλωσε ότι η κρίση δεν είναι μόνο οικονομική, αλλά και πολιτική και κοινωνική, υπό την έννοια ότι οι άνθρωποι είναι πρόθυμοι να κάνουν οτιδήποτε, προκειμένου να βρουν δουλειά: «Η αληθινή κρίση είναι ότι για να βρεις δουλειά, πρέπει να είσαι φίλος με έναν πολιτικό και πρέπει να τον καλέσεις και να ικετεύσεις για μια ευκαιρία. Αυτή είναι η πραγματική διαφθορά και όχι το γεγονός ότι οι μισθοί έχουν μειωθεί».

Επίσης, η Ε. δήλωσε ότι:

Η κρίση δεν είναι μόνο σε οικονομικό επίπεδο. Το 2010, υπήρξε η ψευδαισθηση της ευημερίας. Όλοι έζησαν το όνειρό τους, παίρνοντας τεράστια δάνεια, αγοράζοντας σπίτια και ακριβά αυτοκίνητα. Αυτό ήταν απλά μια "φούσκα", η οποία έσπασε στα πρόσωπά μας. Η χώρα μας δεν ήταν ποτέ αληθινά ευημερούσα, αλλά ζούσαμε σαν να ήμασταν εκατομμυριούχοι, ήμασταν ακόρεστοι και αμέτοχοι ταυτόχρονα.

Επιπλέον, ο Χ. προσθέτει ότι:

Δεν το κατάλαβα. Ζήσαμε καλά, αλλά τα στοιχεία στο υπουργείο Οικονομικών έδειξαν και άλλα πράγματα, τα οποία παρουσιάστηκαν ως ψευδή. Οι πολιτικοί μας ήταν πολύ καλοί ... μάγεις και κατάφεραν να « μαγειρέψουν » τα στοιχεία, αλλιώς πιστεύω ότι η Ελλάδα δεν θα είχε ακόμη γίνει μέρος της ΕΕ.

Ο Ζ. εκτιμά ότι η οικονομική κατάσταση της Ελλάδας ήταν επαρκής, αλλά δεν υπήρχε σοφή διοίκηση:

Στη δεκαετία του '80 και του '90, αντί να χρησιμοποιήσουμε τα οικονομικά για να εγκαταστήσουμε εργοστάσια και να βελτιώσουμε την υποδομή, επιλέξαμε να τα σπαταλήσουμε. Στην Κοζάνη στο χωριό μου υπήρχε κρατική χρηματοδότηση για το εμπόριο γουναρικών, αλλά όλοι πήραν τα χρήματα, χωρίς να έχουν την πρόθεση να ξεκινήσουν μια επιχείρηση. Δεν μπορούμε να κατηγορούμε μόνο τα πολιτικά κόμματα, διότι όλοι συνένοχοι είμαστε σε αυτό το έγκλημα.

Οι εισαγωγικές εξετάσεις

Ένα σημαντικό θέμα ήταν το θέμα των τελικών εξετάσεων για την είσοδο στο πανεπιστήμιο. Οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι οι εξετάσεις αυτές, ανεξάρτητα από τα μειονεκτήματά τους, είναι απαραίτητες. Συγκεκριμένα, η Μ. αναφέρει ότι:

Κοίτα, είμαι στο επάγγελμα, κάνω ιδιαίτερα, νομίζω ότι είναι ένα αξιοκρατικό σύστημα. Εάν οι εξετάσεις καταργηθούν, το σύστημα θα είναι ευάλωτο από κάθε άποψη. Δεν είναι ότι είναι πλέον απόλυτα δίκαιο, αλλά είναι, σε όλες τις περιπτώσεις, ένα απαραίτητο κακό, σε σύγκριση με κάτι που θα ήταν χειρότερο.

Στο ίδιο πλαίσιο, ο Β. πιστεύει ότι θα ήταν καταστροφικό αν τα πανεπιστήμια αποφάσισαν ποιοι θα εισαχθούν:

Θα υπήρχε μια σχέση τύπου πελάτη στα πανεπιστήμια. Αν υπήρχαν θεσμικά κριτήρια στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, δεν θα χρειαζόνταν οι τελικές εξετάσεις, αλλά αυτό θα απαιτούσε αλλαγές στο παρασκήνιο, για να καταστήσει το σύστημα ακόμη πιο αξιοπρεπές στα σχολεία. Και δεν πρέπει να υπάρχουν τόσες πανεπιστημιακές σχολές, όπως αυτές με πολλούς τίτλους, καθώς και κάποια πανεπιστήμια που είναι πολύ χαμηλά στον κατάλογο βαθμολογίας. Μόνο οι σχολές που σχετίζονται με την αγορά εργασίας πρέπει να παραμείνουν, οι άλλες είναι απλώς χάσιμο χρόνου ή για χόμπι.

Επιπλέον, ο Μ. εκφράζει την πεποίθηση ότι οι γονείς θα πρέπει να εστιάζουν πάντοτε στις τελικές εξετάσεις, ανεξάρτητα από την οικονομική τους κατάσταση:

Η εκπαίδευση είναι ανελαστική. Ακόμα και σε περιόδους κρίσης, δεν αλλάζει η εκπαίδευση, το διαφοροποιεί, το μειώνει, αλλά δεν το περιορίζει. Είναι σαν το ψωμί, θα αποκόψετε άλλα προϊόντα, αλλά αυτό θα το αγοράσετε πάσει θυσία. Αυτός είναι ο λόγος για τον οποίο συνεχίζω να εργάζομαι, ακόμα κι αν είχα μειώσει τις τιμές.

Συμπεράσματα

Με βάση τα λεγόμενα των γονέων, η εκπαιδευτική πορεία ενός μαθητή, από την παιδική ηλικία μέχρι και την εισαγωγή στο πανεπιστήμιο, εκλαμβάνεται ως ένα συνεχές, στο οποίο η κάθε ενέργεια και το κάθε βήμα ασκεί επίδραση στο επόμενο παιδαγωγικό στάδιο. Ένα βασικό εύρημα είναι το γεγονός ότι το φροντιστήριο έχει καταστεί όχι μόνον μέσο κάλυψης των γνωστικών κενών που δημιουργεί το σχολείο, αλλά και μία κοινωνική πραγματικότητα η οποία επηρεάζει τα τεκταινόμενα στην τυπική εκπαίδευση. Επιπλέον, διαφαίνεται ότι η φροντιστηριακή εκπαίδευση έχει παγιωθεί όχι μόνον ως ένα βοηθητικό στοιχείο για τους μαθητές και τις οικογένειες, αλλά και ως ιδεολογικός φορέας.

Οι συμμετέχοντες κατάφεραν να παράσχουν ένα στερεό δείγμα των πεποιθήσεων, των στάσεων και των προκαταλήψεών τους για την οικονομική κρίση και τις επιπτώσεις της στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Διαφάνηκε ότι η συμπληρωματική διδασκαλία και οι τελικές εξετάσεις είναι ένα απαραίτητο "κακό" και ότι η ψευδαίσθηση της κοινωνικής κινητικότητας εξακολουθεί να κυριαρχεί. Φάνηκε επίσης ότι σε κάθε περίπτωση αναγνωρίζουν την παγίδα των υποτιθέμενων ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση, όπου το σχολικό σύστημα θα μπορούσε να θεωρηθεί ως ένας αγώνας δρόμου, όπου, ωστόσο, το σημείο εκκίνησης για τον κάθε συμμετέχοντα είναι εντελώς διαφορετικό. Ωστόσο, δίνεται η ψευδαίσθηση ότι κάθε μαθητής κάνει ό,τι καλύτερο μπορεί, ακριβώς επειδή του δίνεται η ευκαιρία προς αυτή την κατεύθυνση. Οι γονείς επικεντρώνονται στην «ικανότητά τους» να επενδύσουν στην εκπαίδευση των παιδιών τους, η οποία ενσαρκώνει όλο το νόημα για την κατανόηση του τρόπου λειτουργίας της εκπαίδευσης, διότι βασίζεται πρωτίστως σε ανισότητες που φαίνονται σκοπίμως επιλεγμένες. Η διδασκαλία θεωρείται ως μια τεράστια λειτουργία εξισορρόπησης, σε περιπτώσεις όπου το επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα αποτυγχάνει, παρά τις διακηρύξεις του, να άρει τους κοινωνικούς και οικονομικούς παράγοντες που ευθύνονται για τις ανισότητες. Η ιδιωτική διδασκαλία φαίνεται να επαρκεί για την αντιστροφή της πραγματικότητας, διακηρύσσοντας ότι αυτές οι ανισότητες έχουν προκύψει από την αποτυχία του σχολείου. Ως αποτέλεσμα, η άνιση απόδοση γίνεται πάντα αντιληπτή στο σχολείο ως κάτι λογικό, αναμενόμενο και ως κάτι φυσικό. Φαίνεται επίσης ότι η πολυπόθητη ισότητα δεν μπορεί να επιτευχθεί με μια ενιαία διορθωτική παρέμβαση σε ένα ενιαίο θεσμικό πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά απαιτεί αλλαγές σε όλες τις πτυχές του εκπαιδευτικού συστήματος για την επίτευξη πραγματικής ισότητας ευκαιριών. Οι συμμετέχοντες φαίνεται να αντιλαμβάνονται την ισότητα ευκαιριών όχι με την έννοια της ισότιμης έμφασης, αλλά ως ισότητα για όλα τα μέλη των κοινωνικών ομάδων προκειμένου να γεφυρωθούν τα κενά που προκύπτουν από το ελλιπές οικογενειακό περιβάλλον, ούτως ώστε οι μαθητές να επωφεληθούν από τις ευκαιρίες που προσφέρονται, χωρίς να χρειάζονται τις συμπληρωματικές πτυχές της εκπαίδευσης. Οι συμμετέχοντες φαίνεται επίσης να αναγνωρίζουν ότι το κράτος διαχειρίζεται την επίσημη εκπαίδευση. Το κράτος νομιμοποιεί την εκπαίδευση μέσω αυτής της πρωτοκαθεδρίας, οδηγώντας σε μια εκπαίδευση που είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την κρατική εξουσία και τις πολιτικές αποφάσεις της (Κυρίδης, 2011). Ταυτόχρονα, το σχολείο έχει την εξουσία να ανακατανέμει κοινωνικές θέσεις και τους κοινωνικούς ρόλους, de facto μέσω της διαρθρωτικής δικτύωσης και de jure μέσω της πιστοποίησης των γνώσεων και δεξιοτήτων που τελικά νομιμοποιεί το εκπαιδευτικό σύστημα, διαχέοντας την

αντίστοιχη ιδεολογία (Μυλωνάς, 1982: 110). Η νομιμοποίηση αυτών των δεδομένων είναι, φυσικά, δυνατή μέσω των προγραμμάτων σπουδών, της αξιολόγησης και των σχολικών εγχειριδίων και τελειώνει με τις τελικές εξετάσεις. Οι συμμετέχοντες έχουν επίγνωση των παραπάνω παραγόντων, αλλά ταυτόχρονα φαίνεται να επιδιώκουν αλλαγές, οι οποίες θα παρέχουν αξιοκρατία στην εκπαίδευση. Οι απαντήσεις τους είναι αμφιλεγόμενες, υπό την έννοια ότι αναγνωρίζουν ότι η διδασκαλία είναι ένας τρόπος αναπαραγωγής των ανισοτήτων στην εκπαίδευση, αλλά ταυτόχρονα θεωρούν ότι είναι υποχρέωσή τους να παρέχουν στα παιδιά τους αυτή την «ανάγκη». Το γεγονός ότι η συμπληρωματική διδασκαλία αποτελεί προτεραιότητα στις δαπάνες της οικογένειας, ακόμη και αυτό μπορεί να σημαίνει ότι θα πρέπει να μειώσουν τα προσωπικά τους έξοδα. Οι απαντήσεις τους βρίσκονται σε πλήρη ευθυγράμμιση με τα χαρακτηριστικά που συνήθως αποδίδονται στο σύστημα διδασκαλίας: ένα παράσιτο (Verdis, 2002), «σάκος πυγμαχίας» για τις αδυναμίες του mainstream συστήματος (Τσίλογλου, 2005) και ένα απαραίτητο κακό (Κυπριανός, 2010). Σε γενικές γραμμές, οι συμμετέχοντες αντιλαμβάνονται τη συμπληρωματική εκπαίδευση ως ένα πολύπλοκο κοινωνικοοικονομικό εκπαιδευτικό μηχανισμό που ανταγωνίζεται με επιτυχία τα δημόσια εκπαιδευτικά συστήματα, δεδομένου ότι τροφοδοτείται από τις ελλείψεις του σχολείου, ειδικά στον τομέα των εξετάσεων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Οι ιδεολογικές προεκτάσεις της παρούσας έρευνας καταδεικνύουν ότι το σχολείο σταδιακά παραγκωνίζεται και θεωρείται ότι δεν επαρκεί για την ολοκληρωμένη προετοιμασία των μαθητών για τις εξετάσεις εν γένει και ειδικά για τις πανελλήνιες εξετάσεις. Επιπλέον, στην τρέχουσα έρευνα τα παραπάνω ζητήματα συνδιαλέγονται με συγκεκριμένους παράγοντες, όπως είναι το οικονομικό υπόβαθρο, η ηλικία των γονέων και η περιοχή διαβίωσης. Ιδιαίτερα η έννοια των παιδαγωγικών πρακτικών και των εν γένει εκπαιδευτικών επιλογών συνδέεται άρρηκτα με ζητήματα αλληλεπιδραστικών πρακτικών, με βάση τις έννοιες του πεδίου και του habitus (Bourdieu, 1998β). Η διερεύνηση του ζητήματος στην κάθε οικογένεια αποτελεί κάθε φορά και μία ιδιαίτερη, προσωπική «ιστορία», όπου δεν επαρκεί να ανακαλύψουμε απλά και μόνον το οικονομικό στάτους των γονέων, αλλά την εν γένει «φιλοσοφία» και στάση ζωής που κρύβεται πίσω από τις εκπαιδευτικές επιλογές που κάνουν

Βιβλιογραφία

Apple M. W. (1982). *Cultural and economic reproduction in education: Essays on class, ideology, and the state*. London, Boston: Routledge & Kegan Paul.

Apple, M. W. (1986). *Teachers and texts: A political economy of class and gender relations in education*. UK: Routledge.

Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1977). *Reproduction in education society and culture*. Chicago: University of Chicago Press.

Bray, M. (1999). The shadow education system: Private tutoring and its implications or planners. *Fundamentals of Educational Planning*, 61. Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning.

Bray, M. (2011). Does tutoring work? Στο M. Bray (επιμ. Εκδ.), *The challenge of shadow education: Private tutoring and its implications for policy makers in the European Union* (σσ. 47-51). Brussels: European Commission.

Buchel, F., Frick, J., Krause, P., & Wagner, G. (2000). The impact of poverty on children's school attendance: Evidence from West Germany, Στο: K. Vleminckx & T. Smeeding (επιμ. Εκδ.), *Child well-being, child poverty and child policy in modern nations: What we know?* (151-173). Bristol: The Policy Press.

Chaichian, A. (2011). The new phase of globalization and brain drain: Migration of educated and skilled Iranians to the United States. *International Journal of Social Economics*, 1/2(39), σσ. 18-38.

Fischer, L. [2003] 2006. Κοινωνιολογία του σχολείου. Μετ. Μαρία Σπυριδοπούλου & Μαρία Οικονομίδου. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Flaxman, E. (1985). Compensatory education. Στο T. Husen & T. Postlethwaite (επιμ. Εκδ.). *The international encyclopedia of education*, 2, σσ. 887-897. New York: Pergamon.

Gregg, P., & Machin, S. (2000). Childhood experiences, educational attainment and adult labour market performance, στο: K. Vleminckx & T. Smeeding (επιμ. Εκδ.), *Child well-being, child poverty and child policy in modern nations: What we know?* Bristol: The Policy Press.

Holsti, O. (1968). Content analysis, στο Aronson, A. & E. Lindzey (επιμ. Εκδ.). *The Handbook of Social Psychology*, 2, London: Addison Wesley, σσ. 596-675

Kassotakis M., & Verdis, A. (2013). Shadow education in Greece. Στο M. Bray, A. E. Mazawi, & R. G. Sultana (επιμ. Εκδ.), *Private tutoring across the Mediterranean: Comparative and international education (A Diversity of Voices)*, σσ. 93-113. Rotterdam: Sense Publishers.

Κολιάδης, Ε. & Πολυχρονοπούλου, Στ. (1992). Αντισταθμιστική εκπαίδευση, στο: *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια – Λεξικό*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, Τόμ. Α', σσ. 581-582.

Κυριαζή, Ν. (2000). Η κοινωνιολογική έρευνα: Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Κυρίδης, Α. (1996α). Μια κοινωνιολογική προσέγγιση της προσχολικής εκπαίδευσης. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Κυρίδης, Α. (1996β). Εκπαιδευτική ανισότητα: οριοθέτησης και προσπάθειες θεωρητικής προσέγγισής της. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Κυρίδης, Α. (1997). Η Ελληνική εκπαιδευτική ανισότητα και η πρόσβαση στο πανεπιστήμιο (1955-1985). Αθήνα: Gutenberg.

Κυρίδης, Α. (2010). Συνεργασία σχολείου και οικογένειας: θεωρία και έρευνα με έμφαση στην προσχολική εκπαίδευση, στο: Χρυσάφειδη, Κ & Σιροπορόλου, Π. (επιμ. Εκδ.). Αρχές και προοπτικές της προσχολικής αγωγής. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Λαμπριανίδης, Λ. (2011). Επενδύοντας στη φυγή. Αθήνα: Κριτική.

Μπονίδης, Κ.(2004). Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας, Αθήνα: Μεταίχιμο.

Μπονίδης, Κ.(2012). Η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου ως μια συνθετική προσέγγιση ανάλυσης κειμένου, στο: Μ.Πουρκός (επιμ. εκδ.), Δυνατότητες και όρια της μείξης των μεθοδολογιών στην κοινωνική και εκπαιδευτική έρευνα: Διευρύνοντας τις προοπτικές στον ερευνητικό σχεδιασμό, Αθήνα: Ίων.

Μυλωνάς, Θ. (1982) Η αναπαραγωγή των κοινωνικών τάξεων μέσα από τους σχολικούς μηχανισμούς. Αθήνα: Γρηγόρης.

Πυργιωτάκης, Ι.Ε. (1992). Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες. Αθήνα: Γρηγόρης.

Theodoropoulos, D., Kyridis, A., Zagkos, C., & Konstantinidou, Z. (2015). The brain drain phenomenon in Greece: Young Greek scientists on their way to immigration in an era of crisis: Attitudes, opinions and beliefs towards the prospect of migration, *Journal of Education and Human Development*, 3(4) 229-248.

Τσίλογλου, Λ. (2005). Τα φροντιστήρια στην Ελλάδα: Η ιστορία και οι άνθρωποι. Αθήνα: Κέδρος.

Τσουκαλάς, Κ. (1981). Η ελληνική τραγωδία. Αθήνα: Α.Α Λιβάνη.

Verdis, A. (2002). School effectiveness research for educational evaluation in Greece (Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, University of London Institute of Education).

Η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου στην επένδυση για την εκπαίδευση: Ιδεολογικές προεκτάσεις και εφαρμογές στην εποχή της οικονομικής κρίσης

Ζιωντάκη Ζωή

Υποψήφια Διδάκτωρ¹⁴⁹, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης-Εκπαιδευτικός
Π.Ε.

Zoi-z@hotmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εισήγηση εδράζεται σε κοινωνιολογικές θεωρίες που εξετάζουν τη σχέση μεταξύ εκπαίδευσης, μορφωτικού και κοινωνικού κεφαλαίου και οικονομικού γίνεσθαι και συγκεκριμένα εξετάζει τη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου σε σχέση με τη θέση της εκπαίδευσης όχι ως καταναλωτικής δαπάνης, αλλά ως επένδυσης. Το εν λόγω ζήτημα διερευνάται στα πλαίσια της οικονομικής κρίσης, όπου η εκπαίδευση μπορεί ουσιαστικά να ειπωθεί ως μέσο και «επιταγή» για την είσοδο στην αγορά εργασίας και ταυτόχρονα ως τρόπος εγγύησης ότι οι σημερινοί εκπαιδευόμενοι θα καταστούν οι αυριανοί κινητήριοι μοχλοί της εργατικής παραγωγής. Στα πλαίσια της κρίσης, όπου τα τυπικά προσόντα δεν εξασφαλίζουν πλέον απαραίτητα την απασχόληση, το πρωταρχικό ερώτημα σε πρώτο επίπεδο είναι πώς μπορεί κανείς να αξιοποιήσει με κριτικό τρόπο τη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου. Σε ένα δεύτερο επίπεδο, το ζητούμενο είναι ποιες είναι οι ουσιαστικές δεξιότητες που πρέπει να έχει κανείς για να επιτύχει στην επαγγελματική ζωή και κυρίως ποιες είναι οι εκπαιδευτικές επιλογές που πρέπει να ακολουθήσει, για να μετατρέψει τις όποιες κλίσεις και ικανότητες του σε ουσιαστικά εφόδια με απτά οφέλη για τα μετέπειτα ζωή του.

Λέξεις κλειδιά: οικονομική κρίση, εκπαίδευση, κοινωνικό κεφάλαιο, ανθρώπινο κεφάλαιο

The theory of human capital in investing in education: Ideological Extensions and Applied conditions in the era of the financial Crisis

Ziontaki Zoi

PhD Candidate, Aristotle University of Thessaloniki

Primary School teacher

Zoi-z@hotmail.com

¹⁴⁹ Ευχαριστίες: Η διδακτορική διατριβή υλοποιείται με υποτροφία του ΙΚΥ, η οποία χρηματοδοτήθηκε από την πράξη «Πρόγραμμα Χορήγησης Υποτροφιών για μεταπτυχιακές σπουδές δεύτερου κύκλου Σπουδών» από πόρους του Ευρωπαϊκού Προγράμματος «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» 2014-2020, με τη συγχρηματοδότηση του Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Ταμείου (ΕΚΤ) και του Ελληνικού Δημοσίου.

Summary

The current paper is based on sociological theories, that examine the relation between education, educational and social capital and economic development, and specifically it examines the theory of human capital in relation to the view of education not in the notion of a consumerism expense but as an investment. This issue is being explored in the context of the economic crisis where education can be essentially seen as an instrument and "asset" for entering the labor market and at the same time as a way of guaranteeing that the today's trainees will become the tomorrow's driving forces of labor production. In the context of the crisis, where formal qualifications no longer lead to employment, the primary question at the first level is how one can critically exploit the theory of human capital. On a second level, the question is what are the essential skills that one must have, in order to succeed in the working life and, above all, which are the educational choices that are to be made, in order to turn any of the skills and inclinations into essential skills with tangible benefits for the further life.

Keywords: financial crisis, education, social capital, human capital

Εισαγωγή

Αφετηρία της παρούσας εργασίας συνιστά η δημοσιοοικονομική κρίση, η οποία πλήττει τις οικονομικά αδύνατες από τις χώρες της Ε.Ε, με την Ελλάδα να έχει επηρεαστεί περισσότερο από οποιαδήποτε άλλη Ευρωπαϊκή χώρα, ήδη από την αρχή της χρηματοπιστωτικής αναταραχής (Kentikelenis, 2011). Πρόκειται για μία ανεξέλεγκτη οικονομική ύφεση, η οποία είναι μεγαλύτερη και από εκείνη του 1929, διότι οι χρηματιστηριακές απώλειες φτάνουν στο 50% (Γρόλλιος, 2012). Και το σημαντικότερο, στο πλαίσιο αυτής της κρίσης γρήγορα διαψεύστηκαν όλες οι ελπίδες για την επιτυχή έκβαση μεταρρυθμίσεων παρόμοιων με εκείνες της κρίσης του 1929.

Ως τα μέσα του 2009, η συνεχής διεύρυνση της ΕΕ ήταν αρκετά επιτυχημένη, ενώ στο πλαίσιο της Ε.Ε, «ο πρωταρχικός σκοπός της πολυεθνικής ολοκλήρωσης είναι η επίτευξη ειρήνης και ασφάλειας μεταξύ των κρατών μελών» (Μούσης, 2011, σ. 8). Η κρίση και η λιτότητα αποτέλεσαν τον ακρογωνιαίο λίθο των νεοφιλελεύθερων πολιτικών και επικράτησαν σε πολλά μέρη της του αναπτυσσόμενου καπιταλιστικού κόσμου, ειδικά στην Ευρωπαϊκή Ένωση (ΕΕ) και στη ζώνη του ευρώ (Milios, 2015). Η βασική διαφορά της Ε.Ε με μια οποιαδήποτε άλλη συμμαχία είναι ότι σχετίζεται με μια πληθώρα πολιτικών, οι οποίες ως στόχο έχουν την ομαλή πολιτική και οικονομική λειτουργία των κρατών-μελών. Όταν ξέσπασε η κρίση, διαφάνηκε ότι υπήρχε ισχυρή αντίθεση ανάμεσα στις ευρωπαϊκές χώρες του βορά και του νότου, ενώ ήδη από το 2009, είκοσι από τα 27 κράτη-μέλη της Ε.Ε παρουσίασαν ελλείμματα πάνω από το ανώτατο 3% του Α.Ε.Π και η επιτροπή και το Συμβούλιο αναγκάστηκαν να τους δώσουν χρόνο, προκειμένου να επιστρέψουν στη δημοσιοοικονομική ορθοδοξία (Μούσης, 2011). Παράλληλα, στην Οικονομική Επιστήμη υφίσταται η παραδοχή ότι ανομοιογενείς κοινωνίες που βρίσκονται σε διαφορετικά επίπεδα της οικονομικής εξέλιξης δεν μπορούν να συγκροτήσουν μία νομισματική Ένωση, όταν δεν ανήκουν στην επικράτεια ενός ενιαίου κράτους, ενώ οι οικονομικές διεργασίες υπόκεινται σε ένα περίπλοκο πλαίσιο συνθηκών, όπου οι εξωτερικοί περιορισμοί επιβάλλονται από μία ογκώδη και διεθνοποιημένη κεφαλαιαγορά (Bilbao-Ubillas, 2014).

Η ένταξη της χώρας μέσα στο πλαίσιο της ενιαίας νομισματικής πολιτικής αποδείχθηκε ότι αποτελούσε ένα είδος εξωτερικής πειθαρχίας, με τα κριτήρια της σύγκλισης τόσο για τη δημοσιονομική, όσο και για τη νομισματική πολιτική (Oltheten, κ.ά., 2013). Μία τέτοιους είδους εξωτερική πειθαρχία, ωστόσο, στην πράξη σημαίνει και την υποχρέωση της χώρας να προσαρμοστεί στα κριτήρια και στις επιταγές αυτής της ενιαίας νομισματικής πολιτικής.

Στους ενήλικες, η ανεργία αυξήθηκε από 6,6% τον Μάιο του 2008 σε 16,6% τον Μάιο του 2011. Παράλληλα, το χρέος αυξήθηκε μεταξύ του 2007 και του 2010 από 4% σε 8% του ακαθάριστου εγχώριου προϊόντος (ΑΕΠ, € 239,4 δισ. σε € 328,6 δισ.), κάτι που κατέστησε εξαιρετικά περιορισμένες της επιλογές της Ελλάδας (Kentikelenis, 2011). Κι αυτό, γιατί η κυβέρνηση απέκλεισε την πιθανότητα εγκατάλειψης του ευρώ. Για να χρηματοδοτήσει τα χρέη της, η Ελλάδα έπρεπε να δανειστεί 110 δισ. ευρώ από τη Διεθνές Νομισματικό Ταμείο, εισερχόμενη σε ένα πλαίσιο αυστηρών όρων και δραστικών μειώσεων στις κρατικές επενδύσεις.

Τα αίτια της οικονομικής κρίσης πρέπει να αναζητηθούν κατά βάση στη συσσώρευση μακροχρόνιων διαρθρωτικών προβλημάτων, πολύ πριν το ξέσπασμα της κρίσης, τα οποία διογκώθηκαν τα τελευταία χρόνια με την εμμονή στην άσκηση πολιτικών στη κατεύθυνση των αυτορυθμιζόμενων αγορών (Μπούρας & Λυκούρας, 2011· Kentikelenis, κ.ά., 2014). Επιπλέον, οι πολιτικές που εφαρμόστηκαν στη διεθνή συγκυρία της χρηματοπιστωτικής και οικονομικής κρίσης τα ανέδειξαν με εντονότερο και οξύτερο τρόπο (Ζιωντάκη, 2014). Εν πολλοίς, είναι σύνηθες να αποσιωπώνται οι δημοσιονομικές αστάθειες της ελληνικής οικονομίας, με αποτέλεσμα η Ελλάδα να παρουσιάζεται συχνά ως το θύμα των διεθνών οικονομικών αγορών (Visvizi, 2012). Ένα συχνά εσφαλμένο συμπέρασμα είναι ότι η Ελλάδα δεν έχει κάνει οποιαδήποτε ατόπημα, τη στιγμή που υπάρχει άρρηκτη σύνδεση ανάμεσα στην αποτυχία των οικονομικών μέτρων που επιβλήθηκαν από την Τρόικα, δηλαδή τους εκπροσώπους της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, της Ευρωπαϊκής Κεντρικής Τράπεζας (ΕΚΤ) και του Διεθνούς Νομισματικού Ταμείου (ΔΝΤ), με την κακή απόδοση της ελληνικής κυβέρνησης και της εφαρμογής συγκεκριμένης οικονομικής πολιτικής (όπ. π.). Σε ορισμένες περιπτώσεις, η κυβέρνηση επέλεξε την επιβολή αυξήσεων στη φορολογία, με αποτέλεσμα την υποχώρηση της οικονομικής δραστηριότητας, κάτι που οδήγησε σε περαιτέρω απώλειες εσόδων και αύξηση των δαπανών, για παράδειγμα λόγω της ανεργίας (Ζιωντάκη, 2014). Εν τέλει, πολλές μεταρρυθμίσεις που πραγματικά απαιτούνταν, όπως η απελευθέρωση της αγοράς υπηρεσιών, απέτυχαν να υλοποιηθούν, ενώ η ιδιωτικοποίηση και η αναδιάρθρωση του δημόσιου τομέα δεν εφαρμόστηκαν, λόγω του πολιτικού κόστους που θα είχαν.

Εντούτοις, η οικονομική ύφεση που ξεκίνησε από τη δεκαετία του 1990 οδήγησε στη σταδιακή απόσχιση δημόσιας εκπαίδευσης και εργασίας. Τα άτομα, έχοντας συνηθίσει να συνδέουν άρρηκτα την εκπαίδευση με την εργασία, άρχισαν να αντιμετωπίζουν τα εκπαιδευτικά προσόντα με σκεπτικισμό, αφού πλέον δεν αποτελούσαν αυτόματη πύλη εισόδου στην αγορά εργασίας (Kiniven & Silvenpoinen, 2002). Ταυτόχρονα η ιδιωτική εκπαίδευση άρχισε να κερδίζει έδαφος έναντι της δημόσιας, λόγω της ιδεολογικής «ένδυσής» της με το μανδύα της επένδυσης στο ανθρώπινο κεφάλαιο.

Οι επενδύσεις για την παιδεία στα χρόνια της οικονομικής κρίσης

Εντός της ΕΕ, το ποσοστό των οικονομικών πόρων που διατίθενται για την εκπαίδευση είναι μία από τις βασικές επιλογές που έχουν γίνει από τις εθνικές κυβερνήσεις. Με παρόμοιο τρόπο, οι επιχειρήσεις, οι σπουδαστές και οι οικογένειές τους λαμβάνουν επίσης αποφάσεις σχετικά με τους οικονομικούς πόρους που είναι σε θέση ή επιθυμούν να αφιερώσουν για την εκπαίδευση (Eurostat, 2017). Σύμφωνα με τα πιο πρόσφατα στοιχεία της Eurostat σχετικά με την οικονομική επένδυση στην παιδεία, οι χαμηλότερες αναλογίες των συνολικών δαπανών παρατηρήθηκαν στην Ελλάδα (7,8% των συνολικών δαπανών) και στην Ιταλία (7,9%). Η έκθεση της Γενικής Συνομοσπονδίας Εργασίας στον τομέα της Εκπαίδευσης και της Δια Βίου Μάθησης (ΚΑΝΕΠ-ΓΣΕΕ) εξέτασε την κατάσταση του ελληνικού συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κατά την περίοδο 2002-2014, αναφέροντας χαρακτηριστικά ότι: «Είμαστε στα πρόθυρα μιας πρωτοφανούς εκπαιδευτικής τραγωδίας τις τελευταίες δεκαετίες», προειδοποιούν οι συντάκτες της έκθεσης, υπογραμμίζοντας ότι το θέμα είναι κυρίως «πολιτικό», ενώ παράλληλα κρούουν τον κώδωνα του κινδύνου για το ότι «η εικόνα της ελληνικής πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, σε σύγκριση με την ευρωπαϊκή τάση, προκαλεί βαθιές ανησυχίες για το μέλλον των νεώτερων γενεών και για το μέλλον της ίδιας της Ελλάδας». Η ανησυχητική έκθεση προειδοποίησε ότι η Αθήνα ήταν πρωταθλητής της υπο-χρηματοδότησης και των ανισοτήτων στο εκπαιδευτικό της σύστημα, ενώ παράλληλα επέδειξε μια καθυστέρηση στην καινοτομία και τα αποτελέσματα μάθησης σε επίπεδο ΕΕ. Εκτός αυτών, τονίστηκε ιδιαίτερα ότι τα πραγματικά έξοδα δεν αντικατόπτριζαν το ποσό που διατέθηκε στον ετήσιο προϋπολογισμό της Ελλάδας. Η Στατιστική Υπηρεσία της ΕΕ, δήλωσε ότι οι δημόσιες δαπάνες για την εκπαίδευση αντιστοιχούσαν στο 4,5% του ΑΕΠ το 2013. Ωστόσο, σύμφωνα με επίσημες στατιστικές του Γενικού Λογιστηρίου της Πολιτείας, ήταν μόλις 3,2% του ΑΕΠ. «Η διαφορά 1,3% είναι υπερβολικά υψηλή [...] και δεν μπορεί να γίνει αποδεκτή», αναφέρει η έκθεση. Η υποχρηματοδότηση, σε συνδυασμό με τα «αναποτελεσματικά προγράμματα σπουδών», είχε ως αποτέλεσμα χαμηλές εκπαιδευτικές επιδόσεις. Οι Έλληνες σπουδαστές είναι μεταξύ των χειρότερων ερμηνευτών σε βασικά θέματα (μαθηματικά, γλώσσα, φυσικές επιστήμες). Η έκθεση διαπίστωσε επίσης ότι κατά τη διάρκεια της κρίσης ο αριθμός των NEET (νέοι που δεν έχουν εκπαιδευτική, εργασιακή ή εκπαιδευτική δραστηριότητα) έχει αυξηθεί "επικίνδυνα", παρόλο που η Ελλάδα δεν έχει ιδιαίτερα υψηλά ποσοστά πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου, δείχνει ταχεία αύξηση του αριθμού των NEET, δήλωσε ο διευθυντής της ΚΑΝΕΠ, Χρήστος Γκούλας, στην EURACTIV, προσθέτοντας ότι η αύξηση αυτή συνδέεται στενά με την συνεχή Αυξανόμενο ποσοστό ανεργίας των νέων. Οι τελευταίες στατιστικές της Eurostat έδειξαν ότι το Σεπτέμβριο του 2015 το υψηλότερο ποσοστό ανεργίας στην ΕΕ σημειώθηκε στην Ελλάδα (49,5%), ακολουθούμενη από την Ισπανία (47,5%), την Κροατία (45,1% το τρίτο τρίμηνο του 2015) και την Ιταλία (38,1%). Τον Νοέμβριο του 2015, 4.553 εκατομμύρια νέοι (κάτω των 25 ετών) ήταν άνεργοι στην ΕΕ28, εκ των οποίων 3.167 εκατομμύρια ήταν στη ζώνη του ευρώ. Το γενικό ποσοστό ανεργίας ήταν επίσης το υψηλότερο στην Ελλάδα (24,6%) και στην Ισπανία (21,4%).

Η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου

Η εκπαίδευση άρχισε σταδιακά να συνδέεται με τον οικονομικό παράγοντα στις αρχές της δεκαετίας του 1950, όταν παρουσιάστηκαν οι πρωταρχικές αρχές της θεωρίας του

ανθρώπινου κεφαλαίου (Παπακωνσταντίνου, 2004). Κατ' ουσίαν η δημοκρατική σκέψη και οι αρχές του φιλελευθερισμού αρχίζουν να αναμειγνύονται με την ανάγκη για αύξηση της παραγωγής και τη δημιουργία μιας σχέσης εμπιστοσύνης μεταξύ του κράτους και των πολιτών. Σ αυτό το πλαίσιο, αναζητείται ο τρόπος με τον οποίο οι αρχές του φιλελευθερισμού (*laissez faire-laissez passer*) θα αφήσουν ελεύθερο πεδίο για την ορθή πολιτική λειτουργία του κράτους, ούτως ώστε να επιτυγχάνεται η επίλυση των κοινωνικών προβλημάτων, χωρίς την παράλληλη παρέμβαση του κράτους στην οικονομία. Οι βασικοί οικονομολόγοι που ανέπτυξαν τις πρωταρχικές αρχές της οικονομικής επιστήμης ήταν ο A. Smith και J. S. Mill.

Ο Smith επιδίωξε να παρουσιάσει συγκεκριμένες αρχές εκπαιδευτικής πολιτικής στο «έρευνα για τις αιτίες και τη φύση του πλούτου των εθνών». Η σκέψη του Smith εκκινεί από μία πρωτογενή οριοθέτηση μεταξύ δημοσίου και ιδιωτικού στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, για να καταλήξει σε μια πιο ανεπτυγμένη οριοθέτηση, σύμφωνα με την οποία ο σκοπός της εκπαιδευτικής πολιτικής υπαγορεύεται από την αναγκαιότητα του κρατικού παρεμβατισμού, με στόχο την άμβλυνση των αρνητικών συνεπειών του εργασιακού καταμερισμού (Γράβαρης, 1994). Ο σκοπός της εκπαιδευτικής πολιτικής ορίζεται ως «αγωγή των πολιτών», ενώ παράλληλα οι έννοιες της εκπαιδευτικής πολιτικής αποτελούν θεμελιώδη στοιχεία του «φυσικού συστήματος πολιτικής οικονομίας» (όπ. π., 16). Το σημαντικό στοιχείο στη θεωρία του είναι η αναγωγή σε ζητήματα, όπως ο τρόπος και οι μέθοδοι χρηματοδότησης της εκπαιδευτικής λειτουργίας, οι λόγοι που ο εργασιακός καταμερισμός καθιστά αναγκαία την κρατική παρεμβατικότητα, καθώς και η ιδεολογική και νομιμοποιητική λειτουργία του κράτους. Σύμφωνα με τον Smith, είναι αναμενόμενο συνήθως ότι η εργασία που ο εκάστοτε μαθητευόμενος μαθαίνει να εκτελεί, εκτός από τους μισθούς της εργασίας του, θα τον αποζημιώσει για το κόστος της εκπαίδευσής του, τουλάχιστον με το κέρδος ενός κεφαλαίου ίσης αξίας (Smith, 1975).

Τα όρια στη θεωρία της εκπαιδευτικής λειτουργίας μέσω της αγωγής των πολιτών είναι αρκετά ρευστά, διότι πρέπει να αποσαφηνιστούν με σχετική ακρίβεια τα περιθώρια της κρατικής παρεμβατικότητας, η οποία έχει σαν στόχο την ανάμειξη τόσο στη σφαίρα του ηθικο-πρακτικού όσο και του πολιτικο-κοινωνικού. Πρόκειται για μια ανεπτυγμένη σχέση μεταξύ αγοράς και κράτους σε ζητήματα εκπαιδευτικής λειτουργίας. Ο Smith εν τέλει «φυσικοποιεί» τη σχέση μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου, στο πλαίσιο ενός φυσικού πλέγματος πολιτικής οικονομίας. Σε γενικές γραμμές, στη θεωρία του Smith η χρηματοδότηση της εκπαιδευτικής λειτουργίας δεν υπόκειται σε μια αυστηρά προσδιορισμένη τελολογική ερμηνεία, αλλά στα πλαίσια ενός εσωτερικού καταμερισμού της εργασίας. Ως εκ τούτου, στο επίκεντρο του κρατικού ενδιαφέροντος τίθεται η βελτίωση των ικανοτήτων των εκπαιδευτών, καθώς και η εν γένει ωφελιμότητα των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Στα πλαίσια της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου η εκπαίδευση μπορεί ουσιαστικά να ειδωθεί ως μέσο και «επιταγή» για την είσοδο στην αγορά εργασίας και ταυτόχρονα ως τρόπος εγγύησης ότι οι σημερινοί εκπαιδευόμενοι θα καταστούν οι αυριανοί κινητήριοι μοχλοί της εργατικής παραγωγής. Η εκπαίδευση έχει μία πανίσχυρη οικονομική πτυχή προς δύο κατευθύνσεις: αφενός συνιστά μία οικονομική

κατανάλωση, διότι βρίσκεται στη βάση οικονομικών δραστηριοτήτων και προσδοκιών από τη μεριά των μαθητευόμενων, αφετέρου αποτελεί αδιαμφισβήτητα μία οικονομική επένδυση (Γλαμπεδάκης, 2011). Στην πράξη αυτό σημαίνει ότι εν προκειμένω η εκπαίδευση αντιμετωπίζεται κατά κύριο λόγο με όρους κοινωνικής αποτελεσματικότητας. Η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου θα μπορούσε εν πολλοίς να συνδέεται με την οικονομία του 18^{ου} αιώνα, όπου «περιμένει λοιπόν κανείς ότι η εργασία που αυτός μαθαίνει να εκτελεί, εκτός από τους συνηθισμένους μισθούς μιας κανονικής εργασίας, θα τον αποζημιώσει για ολόκληρο το κόστος της εκπαίδευσης του, τουλάχιστον με το συνηθισμένο κέρδος ενός κεφαλαίου ίσης αξίας» (Smith, 1975). Η παραπάνω φράση περικλείει τον πυρήνα της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου, το γεγονός δηλαδή ότι τα προσόντα και οι ικανότητες του εκάστοτε ατόμου μπορούν να ειπωθούν ως κινητήριοι μοχλοί για την οικονομική του ανάπτυξη και vice versa, η ένταξη δηλαδή της οικονομικής ανάπτυξης μια χώρας στη λογική της ολοένα και αρτιότερης εκπαίδευσης και κατάρτισης των πολιτών. Μάλιστα, είναι χαρακτηριστικό ότι η εν λόγω θεωρία αναπτύσσεται από τους κλασικούς οικονομολόγους στα τέλη της δεκαετίας του.

Η πρώτη αναφορά στη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου έγινε από τον οικονομολόγο Becker, ο οποίος προσπάθησε να συνδέσει τον οικονομικό παράγοντα με κάθε εν γένει ανθρώπινη δραστηριότητα και συμπεριφορά (Fevre, 1997). Η άποψη του Becker κινήθηκε σε δύο επίπεδα. Αφενός, η εκπαίδευση εκλαμβάνεται ως μέσο αρτιότερης κατάρτισης του εργατικού δυναμικού. Αφετέρου, τα ίδια τα άτομα εκπαιδεύονται, διότι προσδοκούν οικονομικά οφέλη. Συστηματικότερη παρουσίαση της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου έγινε από τον Theodore Schultz, ο οποίος υποστήριξε ότι η εκπαίδευση δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται ως καταναλωτική δαπάνη, αλλά ως επένδυση (Schultz, 1971). Στο πλαίσιο αυτό, η εκπαίδευση εκλαμβάνεται ως κινητήριοι μοχλός οικονομικής ανάπτυξης, καθώς συμβάλλει στη δημιουργία ειδικευμένου εργατικού δυναμικού. Ο Schultz (1977) υπέθεσε ότι η οικονομική ανάπτυξη στις Η.Π.Α. οφείλονταν στην ποιοτική βελτίωση του συντελεστή εργασίας, καθώς δεν μπορούσε να την αποδώσει με ακρίβεια σε άλλους παράγοντες (Bowles, 1969).

Η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου διαμορφώθηκε στη βάση μιας λειτουργιστικής ερμηνείας της εκπαίδευσης που παραμένει ως τις μέρες μας το κυρίαρχο ρεύμα στη σφαίρα της Κοινωνιολογίας. Οι λειτουργιστές εξετάζουν το σχολείο ως ένα σύστημα θέσεων και ρόλων που διαδραματίζει ουσιαστικό ρόλο στη διατήρηση της «ισορροπίας» του Κοινωνικού Συστήματος, της συναίνεσης (consensus) αξιών, κ.λπ. Όπως επεσήμανε ο Dahredorf, το βασικό ρεύμα της κοινωνιολογικής σκέψης από τον Comte μέσω των Spencer, Pareto, Durkheim, Weber ως τον Parsons δέχτηκε αδιαπραγμάτευτα ως αυταξία την διατήρηση της τάξης, της κοινωνικής ισορροπίας και δεν μπόρεσε να δώσει ικανοποιητική απάντηση για τις κοινωνικές συγκρούσεις και τις κοινωνικές αλλαγές (Dahredorf, 2002). Άλλωστε, για τις βιομηχανικές κοινωνίες της δεκαετίας του 1970 και του 1980, που ήταν χτισμένες στην απασχόληση μαζικής παραγωγής, η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου κατείχε μία λειτουργική θέση. Εντούτοις, η οικονομική ύφεση που ξεκίνησε από τη δεκαετία του 1990 οδήγησε στη σταδιακή απόσχιση εκπαίδευσης και εργασίας. Τα άτομα, έχοντας συνηθίσει να συνδέουν άρρηκτα την εκπαίδευση με την εργασία, άρχισαν να αντιμετωπίζουν τα

εκπαιδευτικά προσόντα με σκεπτικισμό, αφού πλέον δεν αποτελούσαν αυτόματη πύλη εισόδου στην αγορά εργασίας (Kiniven & Silvennoinen, 2002). Ήδη το 1994, σύμφωνα με μία μελέτη εργασίας της OECD (1994), δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στην επένδυση στον ανθρώπινο παράγοντα, σε ένα πλαίσιο που κατά κύριο λόγο αναζητεί τρόπους και μέσα για να επεκταθεί και να διευρυνθεί η δια βίου μάθηση. Το βασικό είναι ότι η στοχοθεσία για ένα τέτοιο εκπαιδευτικό πλαίσιο εργασιακής απασχόλησης απαιτεί και συγκεκριμένες πολιτικές και οικονομικές συνθήκες, οι οποίες δεν μπορούν να περιοριστούν μόνο στο επίπεδο της θεωρητικής αποσαφήνισης. Για παράδειγμα, η έκθεση της OECD το 1996 αναφέρεται σε συγκεκριμένους δείκτες της επένδυσης στο ανθρώπινο κεφάλαιο, βασιζόμενους σε υπάρχοντα δεδομένα, στην ανάλυση συγκεκριμένων περιοχών που πιθανόν να υστερούν σε διεθνές και εθνικό επίπεδο, καθώς και σε νέα μέτρα και νέους δείκτες επίδοσης του ανθρώπινου κεφαλαίου (Communique of the OECD Council Meeting at Ministerial, May 1996).

Επομένως, όταν τα τυπικά προσόντα δεν εξασφαλίζουν πλέον απαραίτητα την απασχόληση, το πρωταρχικό ερώτημα σε πρώτο επίπεδο είναι πώς μπορεί κανείς να αξιοποιήσει με κριτικό τρόπο τη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου. Σε ένα δεύτερο επίπεδο, το ζητούμενο είναι ποιες είναι οι ουσιαστικές δεξιότητες που πρέπει να έχει κανείς για να επιτύχει στην επαγγελματική ζωή και κυρίως ποιες είναι οι εκπαιδευτικές επιλογές που πρέπει να ακολουθήσει, για να μετατρέψει τις όποιες κλίσεις και ικανότητες του σε ουσιαστικά εφόδια με απτά οφέλη για τα μετέπειτα ζωή του. Στη σύγχρονη πραγματικότητα, θα μπορούσαμε να πούμε ότι κυριαρχεί ακόμη η άποψη της συσχέτισης μεταξύ του επιπέδου εκπαίδευσης των κοινωνιών και της οικονομικής τους ανάπτυξης. Διαπιστώθηκε μία θετική σχέση μεταξύ του υψηλού μορφωτικού επιπέδου μιας χώρας και του ανώτερου μέσου εισοδήματος, χωρίς ωστόσο να μπορούμε να δεχτούμε ότι η σχέση μεταξύ αυτών των παραγόντων συνιστά και μία σχέση αιτιότητας (Fischer, 2002). Σε κάθε περίπτωση, στα πλαίσια του λειτουργισμού η εκπαίδευση συνιστά μία χρήσιμη υποδομή για την οικονομική ανάπτυξη. Είναι μάλιστα χαρακτηριστικό ότι σε σχετική έκθεση της European Commission (2003), το Ευρωπαϊκό συμβούλιο επιδίωξε να ορίσει εκείνους τους παράγοντες που θα μπορούσαν να ενισχύσουν το ανθρώπινο κεφάλαιο, παρά τους περιορισμένους οικονομικούς πόρους, ενώ ταυτόχρονα τονίζεται το γεγονός ότι η εκπαίδευση κάθε βαθμίδας συνιστά κομβικό σημείο στην ανάπτυξη και εξέλιξη μιας κοινωνίας (European Commission, 2004α). Μία πολύ ενδιαφέρουσα κριτική στην εν λόγω θεωρία, που συνδέεται και με την οικονομική ύφεση, είναι το γεγονός ότι αν δεχτούμε την ισχυρή οικονομική διάσταση της εκπαίδευσης, τότε την αντιμετωπίζουμε υπό το πρίσμα του «ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος» (Thurow, 1975). Αναλυτικότερα, σε περιόδους οικονομικής κρίσης, κατά τις οποίες η ανεργία αυξάνει κατακόρυφα, αυξάνεται η προσφορά του εργατικού δυναμικού ενώ παράλληλα μειώνεται η ζήτηση. Σε αυτό το πλαίσιο του άκρατου ανταγωνισμού, η εκπαίδευση αντιμετωπίζεται ως ένα είδος αμυντικού μηχανισμού, για να μπορέσει κανείς να εξασφαλίσει μία θέση εργασίας. Αυτό γίνεται ιδιαιτέρως αντιληπτό στη χώρα μας, όπου η κατοχή μεταπτυχιακών και διδακτορικών έχει αυξηθεί κατακόρυφα, ακριβώς επειδή τα άτομα φοβούνται μήπως μείνουν πίσω στους «καταλόγους εργασίας». Στην πραγματικότητα, η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου δεν εξηγεί την ίδια την ανεργία εν γένει, διότι δεν δίνει μία ικανοποιητική εξήγηση για το πώς γίνεται

να αυξάνει ο αριθμός των ατόμων με πανεπιστημιακές σπουδές, ενώ παράλληλα το εισόδημα μειώνεται.

Σ αυτό το θεωρητικό πλαίσιο, η γνώση μπορεί να ειπωθεί όχι μόνον από την οικονομική της διάσταση, αλλά και από την πολιτική της διάσταση, είτε αναφερόμαστε στην τυπική εκπαίδευση είτε στην παραπαιδεία. Γεγονός είναι, ωστόσο, ότι η επίσημη εκπαίδευση οργανώνεται και ελέγχεται από την εκάστοτε κυβέρνηση, κάτι που εκ των πραγμάτων καθορίζει και την εν γένει σχολική διαδικασία, τους σκοπούς και τους επιμέρους στόχους της εκπαίδευσης και κυρίως τον τρόπο με τον οποίο αυτοί οι σκοποί εμπραγματώνονται και αξιολογούνται (Apple, 2003). Αυτή η διαδικασία εν πολλοίς περιλαμβάνει μια προσπάθεια νεοφιλελεύθερων πρακτικών στην εκπαίδευση, ούτως ώστε να επιτευχθεί η σύνδεση με την αγορά εργασίας, μέσω προγραμμάτων voucher, πρακτικής εφαρμογής και επικοινωνίας με επιχειρήσεις κτλ. Επειδή, ωστόσο, σύμφωνα και με τον Apple, σε καμία εκπαιδευτική διαδικασία δεν εκλείπουν οι αντιφάσεις και οι αντικρουόμενες δυνάμεις, οι νεοφιλελεύθερες δυνάμεις στην εκπαίδευση συναντούνται με αρκετές νέο-συντηρητικές προσπάθειες, όπως η επιστροφή σε μια κοινή κουλτούρα καθώς και με απόπειρες διοίκησης της εκπαίδευσης, με τη λογική των μετρήσιμων στόχων και της παραγωγικότητας. Πρόκειται για αυτό που οι Clarke και Newman (1997) χαρακτηρίζουν ως «the evaluative state». Ο Apple (2003) χαρακτηρίζει όλη αυτή τη διαδικασία ως ένα mix, όπου παρελαύνουν όλες οι πολιτικές, πολιτισμικές και οικονομικές δυνάμεις του τόπου. Τα διαφορετικά συμφέροντα ανταγωνίζονται με τις διαφορετικές κοινωνικές και εκπαιδευτικές οπτικές, σε μια διαρκή μάχη για το ποια δύναμη θα υπερισχύσει στο κοινωνικό πεδίο και κατ' επέκταση στο εκπαιδευτικό. Όλο αυτό συνυφαίνεται με ζητήματα εξουσίας του κράτους.

Μάθηση και ανθρώπινο κεφάλαιο

Το ανθρώπινο κεφάλαιο ουσιαστικά συντίθεται από τους ανθρώπινους πόρους με τη μορφή των γνώσεων και των δεξιοτήτων που ενσωματώνονται στους εργαζόμενους. Κατ' επέκταση, «το απόθεμα του ανθρώπινου κεφαλαίου σε μια επιχείρηση προέρχεται από την επιλογή των εργαζομένων καθώς και την ανάπτυξη και χρήση του εργατικού δυναμικού» (Hatch & Dyer, 2004). Η παραπάνω διαδικασία αποτελεί μία αλληλουχία λειτουργιών διαχείρισης των ανθρώπινων πόρων που συμβάλλουν στην αύξηση της εξειδίκευσης, διασφαλίζοντας την ισχυροποίηση μίας επιχείρησης στην ανταγωνιστική αγορά εργασίας. Παράλληλα, απαιτείται και μία ενεργητική διαδικασία μάθησης, όπου πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι πρωταρχικές ικανότητες, δεξιότητες και ανάγκες των εργαζόμενων και όχι απλά να προσαρμόζονται οι εργαζόμενοι στις απαιτήσεις της εργασίας. Στο πλαίσιο αυτό, πρωτεύουσα σημασία κατέχει η ενεργητική, εμπειρική μάθηση (learning by doing): «Η μάθηση μέσω της πράξης αναφέρεται στο φαινόμενο κατά το οποίο μειώνεται το κόστος παραγωγής, ενώ παράλληλα αυξάνεται η εργασιακή εμπειρία» (Hatch & Dyer, 2004). Μάλιστα, το μοτίβο της μείωσης του κόστους καθορίζεται από την καμπύλη μάθησης. Οπλισμένοι με τις εκτιμήσεις τους για την καμπύλη μάθησης, οι διευθυντές των επιχειρήσεων έχουν χρησιμοποιήσει την εμπειρική μάθηση σε στρατηγικές τιμολόγησης, στο σχεδιασμό για τις απαιτήσεις της αγοράς καθώς και στον οικονομικό προγραμματισμό.

Το πρόβλημα κάποιες φορές έγκειται στο γεγονός ότι υπάρχει κίνδυνος η γνώση και η μάθηση να αξιολογούνται και να εκτιμώνται μόνο με βάση την άμεση αξιοποίησή τους στην αγορά εργασίας, οπότε τόσο οι εργοδότες όσο και οι εργαζόμενοι δέχονται τη μάθηση και την κατάρτιση, μόνο στο βαθμό που είναι χρήσιμη και σχετική με το αντικείμενο της εργασίας τους (Fevre, 1997). Οι προσανατολισμοί τέτοιου είδους οδηγούν σε μία μονομερή και χρησιμοθηρική αξιοποίηση του ανθρώπινου κεφαλαίου, όπου η μάθηση έχει νόημα μόνο συνυφασμένη με τη εργασία. Υπάρχει, ωστόσο, και μία άλλη εσφαλμένη θέαση της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου: το να επιδιώκουμε τη μάθηση, επειδή προσδοκούμε ότι μέσω αυτής αποδεικνύουμε την αξία μας και άρα ότι θα έχουμε μεγαλύτερες πιθανότητες να βρούμε μία καλύτερη εργασία.

Λαμβάνοντας υπόψη τις δύο παραπάνω συνήθεις οπτικές του ανθρώπινου κεφαλαίου, καταλήγουμε σε μία τρίτη οπτική, η οποία συνδέει τον κριτικό στοχασμό με την εργασία και μπορεί να καταστήσει τους εργαζόμενους ουσιαστικούς φορείς μάθησης και εμπειρίας: «Ο τρίτος τύπος υποστηρίζει ότι πρέπει να εκπαιδευομαι για να γίνω καλύτερος προτού αναλάβω μία δουλειά, ώστε να μπορώ να αποδώσω καλύτερα σε αυτήν» (όπ. π., 17). Αυτό συνεπάγεται ότι η εποικοδομητική χρήση της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου απαιτεί τη σύνδεση της μάθησης σε πρωταρχικό επίπεδο με δεξιότητες και ικανότητες που θα καταστήσουν το άτομο ενδυναμωμένο και έτοιμο να αντιμετωπίσει κάθε εργασιακό περιβάλλον. Έπειτα, ο υποψήφιος εργαζόμενος, οπλισμένος με γενικού τύπου δεξιότητες, δύναται να περάσει στην εργασιακή εξειδίκευση, μέσω της εμπειρικής μάθησης. Επιπλέον, ο ρόλος του ανθρώπινου δυναμικού σε ανταγωνιστικά πλαίσια μπορεί σαφέστατα να ενισχυθεί αν το άτομο έχει οπλιστεί με ικανότητες, όπως η διαλλακτικότητα, η ευελιξία και η προσαρμοστικότητα. Ένας υποψήφιος για μία εργασία μπορεί να θεωρεί σαν ένας πηλός, ο οποίος μέσω ειδικών γνώσεων μπορεί να καταστεί παραγωγικός πόρος στο συγκεκριμένο περιβάλλον μάθησης (Hatch & Dyer, 2004). Η ορθή αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού σε κάθε συγκεκριμένη επιχείρηση μπορεί παράλληλα να συμβάλλει και στην εκ νέου δημιουργία νέας γνώσης, μέσω της εμπειρικής μάθησης. Και είναι αυτή η νέα γνώση που μπορεί να προσφέρει ανταγωνιστικό πλεονέκτημα απέναντι στις άλλες επιχειρήσεις. Αυτό σημαίνει ότι το συγκεκριμένο ανθρώπινο κεφάλαιο, που είναι προϊόν ατομικής μάθησης, μπορεί με τη σειρά του να ενισχύσει και να ενδυναμώσει τη μάθηση στα πλαίσια της επιχείρησης. Κι αυτό, γιατί θα είναι δύσκολο να μιμηθούν οι ξένες εταιρείες τη δυναμική μίας επιχείρησης, που έχει διαμορφωθεί με βάση συγκεκριμένες ατομικές δεξιότητες-ικανότητες και όχι vice versa.

Εντούτοις, δεν επαρκεί μόνο η εμπειρική μάθηση, διότι παίζει σπουδαίο ρόλο και το είδος της γνώσης που λαμβάνεται. Μπορεί, δηλαδή, η τυπική γνώση στο πλαίσιο της επιχείρησης να μπορεί να εφαρμοστεί σε ποικίλους εργασιακούς χώρους, όμως ακόμη μεγαλύτερης σημασίας είναι και η άτυπη, λανθάνουσα γνώση: «Σε τελική ανάλυση, είναι οι άνθρωποι που καλούνται να μάθουν, οπότε πρέπει να συνδυαστούν εποικοδομητικά η κωδικοποιήσιμη με την άτυπη γνώση» (όπ. π., 17).

Προϋποθέσεις υγιούς αξιοποίησης του ανθρώπινου δυναμικού

Στα πλαίσια του κριτικού στοχασμού, ένα εργασιακό περιβάλλον πρέπει να θεαθεί ως μία κοινότητα πρακτικής, η οποία δεν είναι απλώς μια αποθήκη για τις τεχνικές γνώσεις και τις δεξιότητες που συνεπάγεται η δραστηριότητα της κοινότητας, αλλά περισσότερο ένας ζωτικός, αέναα μεταβαλλόμενος χώρος (Fuller, Hodgkinson, Hodgkinson, & Unwi, 2005). Και εδώ είναι που υπεισέρχεται ο κοινωνικός χαρακτήρας που πρέπει να έχει η μάθηση στο εργασιακό περιβάλλον, ώστε οι ίδιοι οι εργαζόμενοι να νοηματοδοτούν τις κάθε είδους δεξιότητες, ικανότητες και δραστηριότητες που καλούνται να αφομοιώσουν. Η έννοια της νοηματοδότησης στο χώρο εργασίας σημαίνει ότι ο εργαζόμενος πρέπει να έχει πλήρη αίσθηση του ρόλου του στο χώρο καθώς και του τελικού συλλογικού έργου στο οποίο συμμετέχει. Η εξειδίκευση δεν πρέπει να συνεπάγεται και την αλλοτρίωση του εργαζόμενου ή την αποξένωσή του από το προϊόν εργασίας. Ο εργαζόμενος πρέπει να αναπτύσσει λόγο και φωνή τόσο για τη θεωρία όσο και για την πρακτική εφαρμογή του έργου του. Η συμμετοχή και η ολοκλήρωση αποτελούν προϋποθέσεις για οποιαδήποτε επένδυση στο ανθρώπινο δυναμικό, ώστε να έχει νόημα και να είναι αποτελεσματική και παραγωγική. Έτσι, μελετώντας το θέμα και τον εντοπισμό των παραγόντων που επηρεάζουν τη συμπεριφορά των εργαζομένων, μπορεί να παρέχει στους εργασιακούς οργανισμούς βαθιά γνώση της επένδυσης ανθρώπινου κεφαλαίου. Δεύτερον, γνωρίζοντας τα πρότυπα της συμμετοχικής μάθησης, οι επιχειρήσεις θα μπορούν να είναι σε θέση να αναπτύξουν πολιτικές και στρατηγικές για την αποτελεσματική ενθάρρυνση, κινητοποίηση και την ενεργό συμμετοχή των εργαζομένων (Wang & Wang, 2004).

Παράλληλα, η ενεργός συμμετοχή απαιτεί και μία αίσθηση ομαδικότητας και συλλογικότητας, η οποία πολλές φορές δεν διαπνέεται από την κλασική θεώρηση της αξιοποίησης του ανθρώπινου δυναμικού. Για μία υγιή, λοιπόν, αξιοποίησή του ανθρώπινου κεφαλαίου, πρέπει παράλληλα με τις ατομικές ανάγκες, δεξιότητες και ικανότητες, να εξετάζεται και το δυναμικό του συνόλου: «Στο παραδοσιακό παραγωγικό περιβάλλον, οι εργαζόμενοι αμείβονται κυρίως ανάλογα με τις ώρες εργασίας τους. Ωστόσο, η αυτοματοποιημένη παραγωγή απαιτεί αυξημένη ομαδική εργασία και συντονισμό. Η απόδοση της ομάδας είναι πιο σημαντική από ό, τι εκείνη των ατόμων» (Hongyi, 2001, σ. 198). Για να κατανοήσουμε πόσο σημαντικό είναι αυτό, πρέπει να αναλογιστούμε ότι η στείρα αξιοποίηση των επιμέρους ικανοτήτων των ατόμων χωρίς την ταυτόχρονη αίσθηση της συλλογικής εργασίας δεν μπορεί επουδενί να συμβάλλει στον κριτικό στοχασμό και αναστοχασμό της εργασιακής δραστηριότητας. Όπως στην εκπαίδευση, έτσι και στον εργασιακό χώρο ο κριτικός στοχασμός συνδέεται άρρηκτα με δύο κομβικά σημεία-κλειδιά: με την ενδυνάμωση και τη χειραφέτηση των εμπλεκόμενων. Η ενδυνάμωση αφορά κυρίως εκείνες τις δεξιότητες και πνευματικές αντιλήψεις (capacities) που θα μας επιτρέψουν να λειτουργήσουμε με τρόπο αποτελεσματικό εντός του συστήματος στο οποίο δρούμε, εν προκειμένω εντός του εργασιακού χώρου (Ζαρίφης, 2009). Η δράση αυτή προϋποθέτει την επίγνωση των δομών εξουσίας που διέπουν τον εργασιακό χώρο, ώστε να μπορεί να προβληθεί η όποια αντίσταση των εργαζομένων απέναντι στην καταπίεσή τους ή στην καταπάτηση των δικαιωμάτων τους. Και εδώ υπεισέρχεται η επόμενη ζωτικής σημασίας έννοια, η χειραφέτηση, η οποία έχει να κάνει «με την κριτική ανάλυση, την αντίσταση και την αναθεώρηση της εξουσίας» (όπ. π., σ. 166). Αυτό που ο Freire είχε χαρακτηρίσει ως πράξις αποτελεί ουσιώδης διάσταση μίας

κριτικο-στοχαστικής θέασης του ανθρώπινου δυναμικού στον εργασιακό χώρο, το πώς δηλαδή οι εργαζόμενοι θα αντιληφθούν το ρόλο τους τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο και θα δράσουν με τέτοιο τρόπο, ώστε να διασφαλίζεται η αυτόνομη, ορθολογική και χειραφετητική τους παρουσία. Η συμβολή του ατόμου στην παραγωγική δραστηριότητα δεν πρέπει να σημαίνει μαζική παραγωγή εργατών, αλλά αξιοποίηση του ατόμου ως Υποκειμένου.

Συμπεράσματα

Από όλα τα παραπάνω, καθίσταται σαφές ότι σε αυτό το πλαίσιο εργασία και μάθηση στα πλαίσια της οικονομικής κρίσης, δεν εκλαμβάνονται ως δύο ξεχωριστές διαδικασίες, κάτι που πολύ συχνά στη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου δεν θεωρείται αυτονόητο. Αναλυτικότερα, στον εργασιακό χώρο το ανθρώπινο δυναμικό πρέπει να «εθιστεί» σε μία διαδικασία μετασχηματιστικής μάθησης και διαρκούς ανατροφοδότησης, όπου μέσω της νοηματοδότησης θα γίνει η αναγνώριση και ο ορισμός τυχόν προβλημάτων, θα αξιοποιηθούν οι εμπειρίες και οι προβληματισμοί της ομάδας, ενώ παράλληλα θα ενισχυθεί και η πίστη της ομάδας σε έναν κοινό στόχο (όπ. π.). Εντούτοις, ο κριτικός στοχασμός στον εργασιακό χώρο δεν είναι κάτι που κατακτάται απλά και μόνο μέσω της σταθερής πορείας προς ένα κοινό στόχο, αλλά απαιτεί μία διαρκή διαδικασία αναθεώρησης και αναδιάρθρωσης, μέσω της εμπειρίας και της διανοητικής λειτουργίας των εργαζομένων, διότι αυτό που κυρίως έχει σημασία είναι η ανθρώπινη πράξη. Οι εμπλεκόμενοι εργαζόμενοι μεταφέρουν την προσοχή από το «πώς» και το «τι» στο «γιατί» και στο «για ποιους» της εργασίας και προτάσσουν πρώτιστο μέσο το στοιχείο της κριτικής για την επανεξέταση όλων όσων συμβαίνουν στον εργασιακό χώρο και χρόνο και παρουσιάζονται ως αλήθειες που καθορίζουν τον προσωπικό και δημόσιο. Επιπρόσθετα και αναπόφευκτα οφείλουν να εξετάζουν κριτικά και τις δομές εξουσίας που αναπτύσσονται στο χώρο της εκπαίδευσης, οι οποίες δυνητικά αναπαράγουν τις δομές εξουσίας του ευρύτερου κοινωνικού χώρου.

Βιβλιογραφία

Bilbao-Ubillios, J. (2014). *The economic crisis and governance in the European Union: a critical assessment*. New York: Routledge.

Bowles, S. (1969). *Planning educational systems for economic growth*. Harvard University Press.

Γρόλλιος, Γ. (2012). Η οικονομική, κοινωνική και πολιτική κρίση και οι κατευθύνσεις δράσης των ριζοσπαστών παιδαγωγών στην Ελλάδα, 12ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου. «Η Κρίση και ο Ρόλος της Παιδαγωγικής: Θεσμοί, Αξίες, Κοινωνία», Πανεπιστήμιο Κύπρου, Λευκωσία. Ανακτήθηκε από την ιστοσελίδα της Π.Ε.Κ. στις 12/12/2017: http://www.pek.org.cy/Proceedings_2012/keynotes/Grollios.pdf

Γρόλλιος, Γ. & Γούναρη, Π. (2010). *Κριτική παιδαγωγική: μια συλλογή κειμένων*. Αθήνα: Gutenberg.

Dahredorf, R. (2002). *Τα μονοπάτια από την ουτοπία*. Μόσχα: Praxis.

Education & Training. 2010. The success of the Lisbon strategy hinges on urgent reforms. Joint interim report of the Council and the Commission on the implementation of the detailed work programme on the follow-up of the objectives of education and training systems in Europe.

ETUCE. (2012). Οι επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης στον τομέα της εκπαίδευσης από το 2008 μέχρι σήμερα. Ανακτήθηκε στις 06-05-2012 από <http://www.tovima.gr/files/1/2012/06/05/etuce050612.pdf>

European Commission. 2004a. Implementation of «Education & Training 2010». Work Programme: Working Group E «Making the best use of resources»: A European toolbox of policy measures.

Eurostat (2017). Education and training in the EU-facts and figures.

Ζαρίφης, Γ. (2009). Ο κριτικός στοχασμός στη μάθηση και εκπαίδευση ενηλίκων. Αθήνα: Παπαζήσης.

Ζιωντάκη, Ζ. (2014). Απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την οικονομική κρίση: οι επιπτώσεις της συρρίκνωσης των μισθών και των εκπαιδευτικών πόρων στο εκπαιδευτικό έργο. Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία, τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, Φιλοσοφική Σχολή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Fevre, L. (1997). Some sociological alternatives to human capital theory and their implications for research on post-compulsory education and training. Patterns of participation in adult education and training. Working paper 3. Economic and social research council, Lancaster (England).

Fullera, A., Hodkinson, H., Hodkinson, P. & Unwin. L. (2005). Learning as peripheral participation in communities of practice: a reassessment of key concepts in workplace learning. *British Educational Research Journal*, 31, 49–68.

Hatch, Nile W. & Dyer, Jeffrey H. (2004). Human capital and learning as a source of sustainable competitive advantage. *Strategic Management Journal*, 25, 1155–1178.

Hongyi, S. (2001). Human resources development and integrated Manufacturing systems. MCB University Press, 195-204.

Kentikelenis, A., Karanikolos, M., Papanicolas, I., Basu, S., McKee, M. & Stuckler, D. (2011). Health effects of financial crisis: omens of a Greek tragedy. *Lancet*, 378(9801), 1457-8.

Kivinen, O. & Silvennoinen, H. (2002). Changing relations between education and work on the mechanisms and outcomes of the educational system. *International Journal of Lifelong Education*, 21(1), 44-54.

Μούσης, Ν. (2011). Ευρωπαϊκή Ένωση: Δίκαιο, Οικονομία, Πολιτική. Αθήνα: Παπαζήσης.

Μπούρας, Γ. & Λυκούρας, Λ. (2011). Η οικονομική κρίση και οι επιπτώσεις της στη ψυχική υγεία. *Εγκέφαλος*, 48(2), 55-61.

Oltheten, E., Sougiannis, T., Travlos, N. & Zarkos, S. (2013). Greece in the Eurozone: Lessons from a decade of experience. *The Quarterly Review of Economics and Finance*, 53, 317-335.

Visvizi, A. (2012). The crisis in Greece and the EU-IMF rescue package: determinants and pitfalls, *Acta Oeconomica*, 62(1), 15-39.

Wang, G. & Wang, J. (2004). *Toward a Theory of Human Resource Development Learning Participation*. Human Resource Development Review, Sage Publications.

Η εφαρμογή της επιχειρηματικότητας στην εκπαιδευτική πολιτική:

Τάσεις, προκλήσεις και προοπτικές

Κωμοδίκη Αντιγόνη

Υποψήφια Διδάκτωρ, Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου

ak162247@students.euc.ac.cy

Περίληψη

Η εισήγηση έχει στόχο την παρουσίαση των ευρημάτων μίας βιβλιογραφικής ανασκόπησης στην εφαρμογή της επιχειρηματικότητας στη διεθνή εκπαιδευτική πολιτική. Η επιχειρηματικότητα αντιμετωπίζεται ως πρακτική που προωθεί την ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων, οι οποίες παρουσιάζονται ως απαραίτητες για τους/τις νέους/νέες του 21^{ου} αιώνα, καθώς φαίνεται να οδηγεί σε οικονομική ανάπτυξη, δημιουργία θέσεων εργασίας και ευκολότερη προσαρμογή στην κοινωνία, ενώ ταυτόχρονα βελτιώνει την προσωπική ανάπτυξη, τις γνώσεις και τις δεξιότητες, τη σχέση με το σχολείο και την ισότητα (Huber, κ.ά., 2014· Lackéus, 2015· Wilson, 2008). Στην αντίπερα όχθη, η δημόσια εκπαίδευση και η εκπαιδευτική πολιτική, όπως αυτή ασκείται από τις εκπαιδευτικές αρχές των κρατών τις τελευταίες δεκαετίες, δέχεται έντονη κριτική ως προς το ρόλο της στη διαμόρφωση αυτόνομων, ηθικών και δημοκρατικά σκεπτόμενων πολιτών, ενώ φαίνεται να μην επιτελεί το σκοπό της και να μην ανταποκρίνεται στις προσδοκίες της κοινωνίας (Apple, 1993). Η εισήγηση εξετάζει και διερευνά ερωτήματα που αναδύονται μέσα από την ανασκόπηση βασικών βιβλιογραφικών πηγών στην εφαρμογή της επιχειρηματικότητας στη διεθνή εκπαιδευτική πολιτική και καταδεικνύουν την ανάγκη για κριτική στάση απέναντι στην επιχειρηματικότητα, για επαναπροσδιορισμό της επιχειρηματικότητας όπως τίθεται σε εφαρμογή στο παρόν στάδιο και εμπλουτισμό των προγραμμάτων με τρόπο που

να προωθούν την ηθική αυτονομία των μαθητών/τριών οδηγώντας προς ένα ηθικό κοσμοπολιτισμό.

Λέξεις κλειδιά: επιχειρηματικότητα, εκπαίδευση, κοινωνική επιχειρηματικότητα, νεοφιλελευθερισμός

The implementation of entrepreneurship in international educational policy:

Trends, challenges and prospects

Komodiki Antigoni

PhD. Candidate, European University Cyprus

ak162247@students.euc.ac.cy

Summary

The paper aims to present the findings of a literature review on the integration and implementation of entrepreneurship in international educational policy. Entrepreneurship is defined as a practice that promotes the development of the 21st century skills and it seems to lead to economic growth, job creation and easier adaptation to society, while improving personal development, knowledge and skills, the relationship with school and equality (Huber et al., 2014; Lackeus, 2015; Wilson, 2008). At the other end of the spectrum, public education and education policy, as practiced by public education authorities over the past decades, is strongly criticized for its role in shaping autonomous, ethical and democratic citizens (Apple, 1993). This paper explores the questions arising from the review of key bibliographic sources in the implementation of entrepreneurship in international educational policy and reveals the need for a critical attitude towards entrepreneurship. Entrepreneurship should be redefined and the entrepreneurial programmes should be shaped in a way that promote students' moral autonomy and lead to an ethical cosmopolitan citizenship.

Keywords: entrepreneurship, education, social entrepreneurship, neoliberalism

Εισαγωγή

Στην αυγή της νέας χιλιετίας έκαναν την εμφάνισή τους διαφορετικοί στόχοι εκπαιδευτικής πολιτικής στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής, στην Ευρώπη και σε άλλες ανεπτυγμένες χώρες διεθνώς. Οι στόχοι αυτοί αναφέρονταν κυρίως στην προετοιμασία των μαθητών/τριών για την παγκοσμιοποίηση, την πολυπολιτισμικότητα και την αγορά εργασίας, μετατοπίζοντας το κεντρικό στοιχείο της εκπαίδευσης από τις δημοκρατικοκοινωνικές αξίες στις εργασιακές δεξιότητες.

Σε αυτό το πλαίσιο αναπτύσσεται η επιχειρηματικότητα στην εκπαίδευση. Ιστορικά, ο όρος επιχειρηματικότητα είναι ξεκάθαρα συνυφασμένος με την οικονομία, ως ένauσμα και πρακτική για οικονομική ανάπτυξη και απασχόληση (Haara & Jenssen, 2016). Όρος αναδυόμενος από τις οικονομικές και εμπορικές σχολές, κάνει την εμφάνισή του στα εκπαιδευτικά ιδρύματα καλώντας για προσαρμογή και εφαρμογή επιχειρηματικών προγραμμάτων σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Ο όρος επιχειρηματικότητα έχει κεντρίσει το ενδιαφέρον και τον ενθουσιασμό τις τελευταίες δεκαετίες, καθώς φαίνεται να οδηγεί σε οικονομική ανάπτυξη, δημιουργία θέσεων εργασίας και ευκολότερη προσαρμογή στην κοινωνία, ενώ ταυτόχρονα βελτιώνει την προσωπική ανάπτυξη, τη σχέση με το σχολείο και την ισότητα (Lackeus, 2015) Η επιχειρηματικότητα αποτελεί δυναμική διαδικασία δημιουργίας, αλλαγής και οράματος (Kuratko, 2005). Εμπερικλείει τις διαδικασίες της ανάπτυξης, της δημιουργικότητας και της καινοτομίας (Wilson, 2008). Απαιτεί ενέργεια και πάθος για την εφαρμογή καινοτόμων ιδεών και δημιουργικών λύσεων, οι οποίες προκαλούν βελτίωση των συνθηκών εργασίας και ζωής (Kuratko, 2005). Η επιχειρηματικότητα συνιστά κάτι περισσότερο από απλό οικονομικό και επιχειρησιακό όρο. Μέσω της επιχειρηματικότητας παρέχονται ίσες ευκαιρίες για ανάδειξη σε όλους, ενώ ο επιχειρηματικός τρόπος ζωής μπορεί να αναπτυχθεί στα άτομα, στην προσπάθειά τους για επιτυχημένη καριέρα και ζωή (ό.π.). Βασιζόμενη σε έρευνες, οι οποίες δηλώνουν ότι μπορεί να διδαχτεί (Huber, Sloof & Van Praag, 2014· Wilson, 2008), η επιχειρηματικότητα εισάγεται σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, καθοδηγούμενη από τις ανάγκες της αγοράς και προσαρμοσμένη στα εκπαιδευτικά αναλυτικά προγράμματα των κρατών (Wilson, 2008).

Στην αντίπερα όχθη, η δημόσια εκπαίδευση και η εκπαιδευτική πολιτική, όπως αυτή ασκείται από τις εκπαιδευτικές αρχές των κρατών τις τελευταίες δεκαετίες, δέχεται έντονη κριτική ως προς το ρόλο της στη διαμόρφωση αυτόνομων, ηθικών και δημοκρατικά σκεπτόμενων πολιτών. Η κρίση των θεσμών στην οικονομία, στην εργασία και στην πνευματική ζωή δεν θα μπορούσε να αφήσει ανέπαφη την εκπαίδευση, καθώς αυτή φαίνεται να μην επιτελεί το σκοπό της και να μην ανταποκρίνεται στις προσδοκίες της κοινωνίας (Apple, 1993). Αρκετοί ερευνητές έχουν θέσει ερωτήματα σχετικά με τους σκοπούς της εκπαίδευσης και του ρόλου του οποίου επιτελεί. Πιο συγκεκριμένα, τίθεται το θέμα της αναπαραγωγής των ταξικών, οικονομικών και πολιτιστικών δομών του καπιταλιστικού συστήματος και του τρόπου με τον οποίο αυτό γίνεται κατορθωτό (ό.π.).

Οι νεοφιλελεύθερες επιρροές στην παιδεία του μεταγενέστερου 20^{ου} αιώνα φέρονται ως η κύρια αιτία στην αλλαγή που παρατηρείται στις εκπαιδευτικές πολιτικές των κρατών, οι οποίες έχουν επηρεάσει το γενικό σκοπό της εκπαίδευσης, τους επιμέρους στόχους, τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζεται η δημόσια εκπαίδευση και την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Η επίδραση των μεταμοντερνιστικών θεωριών, σύμφωνα με τις οποίες «η γνώση δεν είναι αντικειμενική και οικοδομείται με τις καθημερινές πρακτικές του λόγου από διαφορετικές φωνές που δεν διακρίνονται από συνέχεια και συνέπεια» (Foucault, 1980), διδάσκουν με άμεσο και έμμεσο τρόπο αξίες, στάσεις και συμπεριφορές με αποτέλεσμα να γίνεται επιτακτική η επανεξέταση των διαχρονικών και πανανθρώπινων αξιών (Σακελαρίου, Ζεμπύλα, & Πέτρου, 2010, σ.33).

Η δημόσια παιδεία φθείρεται σταδιακά ενώ αντικαθίσταται από νέες «ιδιωτικού τύπου» εκπαιδευτικές πολιτικές (Baltodano, 2010). Η Nussbaum (2010) αναφέρεται στην κρίση της δημόσιας εκπαίδευσης, λόγω της επίδρασης των νεοφιλελεύθερων πολιτικών, ενώ θέτει το θέμα της «δίψας» των κρατών για εθνικά κέρδη, προωθώντας την ανάπτυξη γενεών από χρήσιμες «μηχανές». Ταυτόχρονα απομακρύνεται με γοργό ρυθμό, ο μέχρι πρότινος κύριος λόγος της εκπαίδευσης, η δημιουργία ολοκληρωμένων και κριτικά σκεπτόμενων πολιτών ή σύμφωνα με τον Kant (1884) (σε Σακελαρίου, κ.ά., 2010, σ.18) πολιτών με ανεξάρτητη ηθική κρίση. Η επιχειρηματικότητα ως εκπαιδευτική πρακτική της νεοφιλελεύθερης σχολής, αντιμετωπίζεται από τους επικριτές της ως ένας από τους τρόπους χειραγώγησης των μαθητών/τριών με σκοπό την αμεσότερη και πιο έγκαιρη προετοιμασία τους για την αγορά εργασίας.

Μεθοδολογία

Η παρούσα εισήγηση σκοπό έχει να αποτελέσει μία πρώτη προσπάθεια διερεύνησης του τρόπου με τον οποίο η επιχειρηματικότητα έχει ενταχθεί στη διεθνή εκπαιδευτική πολιτική, καθώς και να ερευνήσει τα θέματα τα οποία εγείρονται μέσα από τις εφαρμογές της. Στη συνέχεια, συζητούνται οι τάσεις οι οποίες φαίνονται να υπάρχουν, οι προκλήσεις που αναδύονται μέσα από τη διερεύνηση της εφαρμογής καθώς και οι προοπτικές βελτίωσης.

Για τους σκοπούς αυτούς έχει επιχειρηθεί η περιγραφική βιβλιογραφική ανασκόπηση, ως ένας τρόπος κριτικής ανασκόπησης και εξαγωγής συμπερασμάτων της βιβλιογραφίας σχετικά με την εισαγωγή και την εφαρμογή της επιχειρηματικότητας στην εκπαιδευτική πολιτική. Αυτός ο τύπος ανασκόπησης είναι χρήσιμος στη συλλογή ενός όγκου βιβλιογραφίας, με σκοπό να παρέχει στον αναγνώστη ένα ολοκληρωμένο υπόβαθρο για την κατανόηση της επιχειρηματικότητας και των παραμέτρων της, να εμπνεύσει ερευνητικές ιδέες, να καθορίσει ερευνητικά ερωτήματα ή υποθέσεις και να βοηθήσει στην ανάπτυξη εννοιολογικών και θεωρητικών πλαισίων (Cronin, Ryan, & Coughlan, 2008). Απώτερος σκοπός είναι η συνεισφορά της εισήγησης στον επικοινωνιακό διάλογο που αφορά στην εισαγωγή και εφαρμογή της επιχειρηματικότητας ως καινοτομίας στην εκπαίδευση.

Νεοφιλελευθερισμός

Η μεγάλη οικονομική καταστροφή των Η.Π.Α. το 1929, σηματοδότησε μία δεκαετή παγκόσμια οικονομική κρίση, η οποία κατέστη δυνατό να ξεπεραστεί μέσω της αναδιάρθρωσης της οικονομίας των κρατών, με συνεχή στήριξη των ομάδων που είχαν επηρεαστεί από την κρίση. Σε αυτό το πλαίσιο αναδύονται οι φιλελεύθερες πολιτικές, οι οποίες έχουν τη βάση τους στο έργο του οικονομολόγου Adam Smith και τις εισηγήσεις του περί ατομικής ιδιοκτησίας και στο Γαλλικό Διαφωτισμό, μέσα από τον οποίο προκύπτει βαθιά πνευματική ζωντάνια και φιλελεύθερες κατευθύνσεις. Στο φιλελεύθερο πεδίο, σημαντική θέση κατέχουν τα πολιτικά δικαιώματα, όπως η ελευθερία του λόγου, το δικαίωμα ψήφου, η θρησκευτική ελευθερία, η ατομική ιδιοκτησία, το ελεύθερο εμπόριο και η ελευθερία του Τύπου.

Με το τέλος του Β΄ Παγκοσμίου πολέμου, εφαρμόζονται στο Ηνωμένο Βασίλειο οι λεγόμενες Κεϋνσιανές πολιτικές με στόχο την αποκατάσταση των απωλειών λόγω του πολέμου και την επαναφορά της ισορροπίας στην οικονομία. Ο Keynes (1936) υποστήριξε τη ρύθμιση των αγορών από το κράτος μέσω της αναδιανομής των κερδών στις ευπαθείς ομάδες της κοινωνίας, με τη μορφή κοινωνικών παροχών. Πρότεινε την αύξηση των δημοσίων δαπανών μέσω αναπτυξιακών δημοσίων έργων, με στόχο τη μείωση της ανεργίας, την αύξηση της ρευστότητας και την επανόρθωση της ισορροπίας στα δημόσια οικονομικά (Keynes, 1936). Η πρόταση του Keynes θεωρείται ότι προτείνει μία τρίτη εναλλακτική λύση ανάμεσα στην ελεύθερη αγορά και το σοσιαλιστικό κράτος. Ένας μέσος δρόμος, ο οποίος περιορίζει σημαντικά την ανεργία, ενώ αποτρέπει τις κοινωνικές αναταραχές από τις δυσανεσθημένες μερίδες της κοινωνίας (Davidson, 2007). Το μοντέλο του Keynes, με το κράτος να λειτουργεί ως κοινωνικός επιχειρηματίας, αποτέλεσε ουσιαστικά τη βάση των φιλελεύθερων πολιτικών, οι οποίες επικράτησαν στις Η.Π.Α. και το Ηνωμένο Βασίλειο, και ως συνέπεια στο μεγαλύτερο μέρος του δυτικού κόσμου μετά το τέλος του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου και μέχρι τη δεκαετία του 1980 (ό.π.).

Η περίοδος αυτή, σύμφωνα με τον Μουζέλη (2005) αποτελεί ένα σταδιακό εξανθρωπισμό του καπιταλισμού, ο οποίος χαρακτηρίζεται από τη σταδιακή ρύθμιση των μηχανισμών της αγοράς μέσω της κρατικής παρέμβασης και την ανάπτυξη των κρατικών συνδικάτων (σε Γράβαρη & Παπαδάκη, 2005). Ο κεντρικός ρόλος του κράτους οδήγησε σε μια ισορροπία κεφαλαίου και εργασίας, αγοράς και κοινωνίας, αναπτύσσοντας το κράτος πρόνοιας και δίνοντας τοιούτο τρόπο, για πρώτη φορά στην ιστορία της ανθρωπότητας, κοινωνικοοικονομικά δικαιώματα σε αυτούς που βρίσκονταν στη βάση της κοινωνικής πυραμίδας (ό.π.).

Η δεκαετία του 1980 αποτελεί σημείο καμπής για τις κοινωνίες, καθώς σε αυτό το χρονικό πλαίσιο κάνουν την εμφάνισή τους οι νεοφιλελεύθερες πολιτικές. Ο νεοφιλελευθερισμός αποτελεί πολιτική οικονομική θεωρία, στην οποία η πρόοδος του ατόμου προωθείται από τη μεγιστοποίηση της επιχειρηματικής ελευθερίας (Harvey, 2007). Χαρακτηρίζεται από τα δικαιώματα ιδιωτικής περιουσίας, ατομικής ελευθερίας, ελεύθερης αγοράς και εμπορίου, ενώ ο ρόλος του κράτους περιορίζεται στο να δημιουργεί και να διατηρεί τις συνθήκες εκείνες που επιτρέπουν την ανάπτυξη αυτού του είδους (ό.π.).

Στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής, οι νεοφιλελεύθερες πολιτικές στην οικονομία και ως επακόλουθο στην παιδεία, ξεκίνησαν επί προεδρίας Ronald Reagan (1981-1989). Μέσω των «Ρηγκανόμικς» προτείνεται η προώθηση της ελεύθερης αγοράς μέσω της επιδίωξης του ατομικού συμφέροντος, της ελευθερίας του εμπορίου και του καταμερισμού εργασίας, για οικονομική ανάπτυξη και πρόοδο (Meens, 2016). Οι πολιτικές του νεοφιλελευθερισμού, όπως αυτές πρεσβεύονταν από τον Ρήγκαν αποδείχτηκαν καταστροφικές για την εργατική τάξη, ενώ η φτώχεια αυξήθηκε ραγδαία, γεγονότα που επηρέασαν εν συνεχεία τις εκπαιδευτικές πολιτικές του κράτους (Baltodano, 2010). Παράλληλα, στο Ηνωμένο Βασίλειο, η Margaret Thatcher, Υπουργός Παιδείας (1970-1974) και αργότερα πρωθυπουργός της χώρας, εναντιώνεται στο φιλελεύθερο μοντέλο για την οικονομία και τις Κεϋνσιανές θεωρίες, ενώ τάσσεται υπέρ των νεοφιλελεύθερων πολιτικών. Προωθεί την απελευθέρωση των

αγορών, την προώθηση της επιχειρηματικότητας, την περικοπές στην παιδεία και περιορισμό του ρόλου του κράτους στην οικονομία.

Ο Harvey (2007) αμφισβητεί έντονα τις ευεργετικές επιδράσεις του νεοφιλελευθερισμού όπως αυτές παρουσιάζονται από τα διάφορα κράτη ενώ υποστηρίζει ότι ο νεοφιλελευθερισμός αποτελεί θεωρητικό πλαίσιο αναγνώρισης του διεθνούς καπιταλισμού και ως πολιτικού σχεδίου που αποσκοπεί στην επανεγκατάσταση των συνθηκών συσσώρευσης κεφαλαίου και στην αποκατάσταση της θέσης της άρχουσας τάξης, της «ελίτ», κυρίως μέσω των ιδιωτικοποιήσεων μεγάλων κρατικών επιχειρήσεων. Κατηγορεί, επίσης, τα εκπαιδευτικά συστήματα ως αποτυχημένα στην προσπάθεια τους να δημιουργήσουν και να αναπτύξουν «ανταγωνιστικό» ανθρώπινο κεφάλαιο για τη σημερινή οικονομία (Harvey, 2007). Θεωρεί επιτακτική την ανάγκη για επαναπροσδιορισμό των νεοφιλελεύθερων μοντέλων, για αναζήτηση της κοινωνικής ισότητας και δικαιοσύνης, υγιές εμπόριο και οικονομική ασφάλεια και δημοκρατία (ό.π.).

Νεοφιλελευθερισμός και Εκπαίδευση

Το νεοφιλελεύθερο μοντέλο, επεκτάθηκε περισσότερο και κέρδισε έδαφος ιδιαίτερα μετά την οικονομική κρίση που έπληξε την Ευρώπη και αρκετές χώρες του πλανήτη στις αρχές του 21^{ου} αιώνα και συνεχίζεται μέχρι σήμερα. Το εκπαιδευτικό σύστημα υφίσταται την ίδια κριτική που υφίστανται όλοι οι δημόσιοι τομείς, ενώ κατηγορείται ότι αδυνατεί να ανταποκριθεί στις «αποστολές» του και να συνεισφέρει στη δημιουργία κατάλληλα καταρτισμένων εργαζομένων (Charlier & Moens, 2005, σε Γράβαρη & Παπαδάκη, 2005).

Με αφορμή την προσπάθεια για εξεύρεση λύσεων προς υπέρβαση της οικονομικής ύφεσης, προτείνονται τρόποι ενίσχυσης του ανθρώπινου κεφαλαίου, το οποίο αποτελεί τη σημαντικότερη μεταβλητή για την οικονομική ανάπτυξη (Παπαγιάννης, 2014). Έρευνες έχουν καταδείξει θετική συσχέτιση ανάμεσα στο επίπεδο εκπαίδευσης – σημαντικό παράγοντα ενίσχυσης του ανθρώπινου κεφαλαίου - και το προσωπικό οικονομικό επίπεδο κάθε ατόμου, ενώ θετική είναι η συσχέτιση ανάμεσα στο επίπεδο εκπαίδευσης και το επιχειρηματικό κέρδος για τις επιχειρήσεις (ό.π.).

Το Παγκόσμιο Οικονομικό Φόρουμ (2009) τονίζει την έντονη ανάγκη των ημερών για καινοτομία, νέες λύσεις, δημιουργικές προσεγγίσεις και νέους λειτουργικούς τρόπους ανάπτυξης. Σύμφωνα με τη δήλωσή τους, βρισκόμαστε σε άγνωστο έδαφος και υπάρχει διαρκής ανάγκη για ανθρώπους σε όλους τους τομείς και σε όλες τις ηλικίες που μπορούν να σκέφτονται «έξω από το κουτί» για τον εντοπισμό και την αξιοποίηση ευκαιριών μέσα από νέους και πρωτοποριακούς τρόπους σκέψης.

Στη βάση αυτή, τόσο στις Η.Π.Α. όσο και στην Ευρωπαϊκή Ένωση, συντάσσονται προτάσεις για την ενίσχυση των δεξιοτήτων των μαθητών/τριών και τη γεφύρωση του χάσματος με την αγορά εργασίας. Ο όρος επιχειρηματικότητα κάνει την εμφάνιση του σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, ενώ οι μεγαλύτερες οικονομίες του πλανήτη την εντάσσουν στις εκπαιδευτικές τους προτεραιότητες.

Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή ανακοινώνει το στόχο της περί ανάπτυξης κουλτούρας Δια Βίου Μάθησης (1996) σε όλους του Ευρωπαίους πολίτες και νομιμοποιείται με αυτό τον τρόπο να καθορίζει πολιτική. Στο πλαίσιο αυτό, η δια βίου μάθηση γίνεται κατευθυντήρια γραμμή για την συνεχή παροχή μόρφωσης σε όλο το φάσμα του μαθησιακού πλαισίου και πολύ σημαντική για τη δημιουργία μίας Ενωμένης Ευρώπης. Σύμφωνα με τον Murphy (2005), τα κείμενα πολιτικής της Ε.Ε. για τη δια βίου μάθηση έχουν προφανή οικονομικό λόγο και προωθούν την ανάγκη για ανάπτυξη ανθρώπινων πόρων (σε Γράβαρη & Παπαδάκη, 2005). Τα κείμενα αυτά συνδέονται άμεσα με την ανάπτυξη της οικονομίας, ενώ υποστηρίζουν την πολυφωνία και τα ανταγωνιστικά συμφέροντα (ό.π.).

Το 2006 προτείνεται από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, ένα πλαίσιο ανάπτυξης βασικών ικανοτήτων, με σκοπό την προετοιμασία των μαθητών/τριών για την κοινωνία της γνώσης (Ε.Ε., 2006, σ.394/10)

Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισαβώνας (23 και 24 Μαρτίου 2000) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι ένα ευρωπαϊκό πλαίσιο θα πρέπει να καθορίζει τις νέες βασικές δεξιότητες που θα παρέχονται με τη δια βίου μάθηση ως βασική συνιστώσα της απάντησης της Ευρώπης στην παγκοσμιοποίηση και στη μετατροπή των οικονομιών σε οικονομίες που βασίζονται στη γνώση, και έδωσε έμφαση στο γεγονός ότι οι άνθρωποι είναι το βασικό κεφάλαιο της Ευρώπης.

Στο πλαίσιο αυτό αναφέρονται οι οκτώ βασικές δεξιότητες για τους μελλοντικούς Ευρωπαίους πολίτες, ενώ δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην ανάπτυξη αισθήματος πρωτοβουλίας και επιχειρηματικότητας (Ε.Ε., 2006).

Η επιχειρηματικότητα αποτελεί στο παρόν στάδιο μία από τις βασικές προτεραιότητες της ευρωπαϊκής εκπαιδευτική πολιτικής, με την εκπαιδευτική έρευνα για την επιχειρηματικότητα να κατέχει μεγάλο μερίδιο των ερευνητικών κονδυλίων. Επιπλέον, μεγάλες πολυεθνικές εταιρείες χρηματοδοτούν τα επιχειρηματικά προγράμματα που εφαρμόζονται σε όλες της βαθμίδες της εκπαίδευσης, ενίοτε ιδρύοντας και ερευνητικά κέντρα σε πανεπιστήμια και άλλες εκπαιδευτικές αρχές.

Τάσεις: Η επιχειρηματικότητα στην εκπαίδευση

Η πλειοψηφία των ευρωπαϊκών χωρών έχει μελετήσει τρόπους εισαγωγής και εφαρμογής της επιχειρηματικότητας και των επιχειρηματικών δράσεων μέσα από τα επίσημα εκπαιδευτικά αναλυτικά προγράμματα της εκπαίδευσης (EACEA, 2012), αναγνωρίζοντας την επιχειρηματικότητα ως σημαντική καινοτομία στην εκπαίδευση (Naia, Bartista, Januarig & Trigo, 2014). Αρκετές χώρες Ευρώπης έχουν ανακοινώσει συγκεκριμένες στρατηγικές προώθησης της επιχειρηματικότητας στην εκπαίδευση, είτε συγκεκριμένες, είτε γενικότερες (EACEA, 2012). Σε αυτό το πλαίσιο, εκδίδεται από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή το εγχειρίδιο «Επιχειρηματικότητα στην Εκπαίδευση: Οδηγός για Εκπαιδευτικούς», το οποίο αποτελεί την πρώτη ολοκληρωμένη προσπάθεια της Επιτροπής για διάχυση των αποτελεσμάτων καλών πρακτικών με στόχο την επιχειρηματικότητα. Πιο συγκεκριμένα, στον οδηγό αναφέρεται αναλυτικά

ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως παιδαγωγού που οφείλει να ενθαρρύνει την επιχειρηματική μάθηση (European Commission, 2013, σ.5):

Οι επιχειρηματικοί παιδαγωγοί έχουν πάθος για τη διδασκαλία. Είναι εμπνευστές, ανοιχτόμυαλοι, έχουν αυτοπεποίθηση, είναι ευέλικτοι και υπεύθυνοι – και μερικές φορές αντιδραστικοί στους κανόνες (rule breakers). Είναι καλοί ακροατές, μπορούν να χρησιμοποιήσουν και να πωλήσουν ιδέες και να εργαστούν δραστικά και μαθητοκεντρικά. Είναι υποστηρικτές της ομαδικής εργασίας και έχουν ένα καλό δίκτυο.

Υποστηρίζουν τη μείωση του χάσματος μεταξύ της εκπαίδευσης και της οικονομίας ενώ συμπεριλαμβάνουν εξωτερικούς εμπειρογνώμονες στην διδασκαλία τους · επικεντρώνονται σε πραγματικές καταστάσεις της ζωής. Αναφέρονται πάντα στην οικονομική πλευρά ενός θέματος · τα οικονομικά θέματα διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διδασκαλία – δια μέσου όλων των επιστημών. [...]

Ο επιχειρηματικός παιδαγωγός είναι περισσότερο εκπαιδευτής (coach), παρά λέκτορας.

Η τελευταία ολοκληρωμένη πολιτική αναφορά της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, «EntreComp: the Entrepreneurship Competence Framework» (2016) αναφέρεται ξεκάθαρα στην ανάπτυξη επιχειρηματικών δεξιοτήτων στους μαθητές/τριες, και μέσω της καλύτερης συνεργασίας ανάμεσα στα κράτη-μέλη να προωθηθεί η ενίσχυση της κινητικότητας (mobility), απασχολησιμότητας (employability) και ενεργού συμμετοχής (active participation) στην κοινωνία και την οικονομία (Bacigalupo, κ.ά., 2016).

Σύμφωνα με τον Kuratko (2005) η εκπαίδευση για την επιχειρηματικότητα εμφανίστηκε σε διαφορετικά εκπαιδευτικά πλαίσια, κυρίως για την ανάπτυξη επιχειρηματικής κουλτούρας, τη δημιουργία νέων επιχειρήσεων και την ενθάρρυνση της επιχειρηματικής νοοτροπίας μέσω της εκπαίδευσης και της μάθησης. Ο όρος επιχειρηματικότητα χρησιμοποιείται, ουσιαστικά, για να δείξει την ικανότητα του ατόμου να μετατρέψει τις σκέψεις και τις ιδέες του σε πράξη και δράση (Leffler & Svedberg, 2005· Παπαγιάννης, 2014). Η έννοια της επιχειρηματικότητας και του επιχειρείν, όπως χρησιμοποιείται στην εκπαίδευση, εμπερικλείει την πρωτοβουλία (initiative) και την ανάληψη ευθύνης (risk taking) ενός ατόμου ή μιας ομάδας με συγκεκριμένο οικονομικό στόχο (Peredo & McLean, 2006).

Η τεράστια ανάπτυξη επιχειρηματικών προγραμμάτων στην εκπαίδευση εισηγείται τη θέση ότι πράγματι η επιχειρηματικότητα μπορεί να διδακτεί (Huber, κ.ά., 2014), ενώ η βιβλιογραφία, η οποία αφορά στην επιχειρηματική εκπαίδευση επικεντρώνεται κυρίως στις πρακτικές στην τάξη, και όχι στη θεωρία (Naia, κ.ά., 2014). Στόχος είναι η ενίσχυση των υπαρχόντων θεωριών μέσα από την απάντηση ερωτημάτων που αφορούν στις πρακτικές, αλλά και βελτίωση αυτών μέσα από το κτίσιμο νέων θεωριών. Σύμφωνα με την Wilson (2008), η επιχειρηματική εκπαίδευση αποτελεί το πρώτο και πιο σημαντικό βήμα για την εγκαθίδρυση κουλτούρας καινοτομίας στην Ευρώπη.

Ο στόχος της εισαγωγής της επιχειρηματικής εκπαίδευσης (ή της επιχειρηματικότητας στην εκπαίδευση) είναι να αναπτύξει στάσεις, δεξιότητες και γνώσεις στους μαθητές και στις μαθήτριες, ούτως ώστε να δρουν με επιχειρηματικό τρόπο σε μεταγενέστερο στάδιο στην κοινωνία (EACEA, 2012). Σε μια προσπάθεια συγκέντρωσης των δεξιοτήτων αυτών αναφέρουμε το αίσθημα πρωτοβουλίας, την ανάληψη ευθύνης, την αναζήτηση ευκαιριών, τη θέσπιση στόχων, το εσωτερικό κέντρο ελέγχου (internal locus of control), τη δημιουργικότητα, την αυτονομία, την αυτεπάρκεια και την αυτογνωσία. Σε κάποιες έρευνες έχουν αναφερθεί και άλλες δεξιότητες, οι οποίες παραπέμπουν ή αλληλοκαλύπτονται με τις προαναφερθείσες.

Καθώς, η επιχειρηματικότητα προωθείται μέσω των δεξιοτήτων, είναι ιδιαίτερα σημαντικό να διδάσκεται με βιωματικό τρόπο μέσω πρακτικών διαδικασιών. Αυτός είναι και ο λόγος που τα περισσότερα προγράμματα που εφαρμόζονται σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης έχουν τη μορφή εργαστηρίων, εμπειρικών εφαρμογών και εμπειριών αλληλεπίδρασης με το κοινωνικοοικονομικό γίνεσθαι (Παπαγιάννης, 2014).

Προκλήσεις: Κριτικές προσεγγίσεις στην επιχειρηματικότητα στην εκπαίδευση

Οι κεντρικές εξελίξεις στο σύγχρονο κόσμο, με τη μορφή της παγκοσμιοποίησης, του πολυπολιτισμού και της οικονομικής κρίσης που πλήττει τα κράτη διεθνώς, υποχρεώνουν τα εκπαιδευτικά συστήματα να καταπιαστούν ξανά με το παιδαγωγικό ζήτημα των αξιών, ως σημαντικότερο στοιχείο της αγωγής και της εξέλιξης του ατόμου, σε όλα τα επίπεδα μόρφωσης (Γκότοβος, 2010, σε Σακελαρίου, κ.ά., 2010, σ.11-15). Οι έντονες προκλήσεις των τελευταίων δεκαετιών, με την ραγδαία αύξηση της βίας και του εγκλήματος, των πολιτικών συρράξεων και εντάσεων σε παγκόσμιο επίπεδο και των κοινωνικών διακρίσεων, υποχρεώνουν τους ερευνητές και τους παιδαγωγούς να ενασχοληθούν με το χώρο της ηθικής κρίσης της εποχής και της επιπτώσεις της στην εκπαίδευση (Σακελαρίου, κ.ά., 2010).

Σύμφωνα με τον Apple (1993), χρειάζεται μία κριτική προσέγγιση στον κοινωνικό ρόλο της εκπαίδευσης ως απάντηση στις κριτικές που θέλουν την εκπαίδευση να αναπαράγει την ταξική, οικονομική και πολιτιστική δομή του καπιταλιστικού συστήματος. Το σχολείο ως κεντρικό σημείο εφαρμογής της εκπαιδευτικής πολιτικής, παρόλο που αποτελεί μέρος ενός ευρύτερου πλαισίου και δέχεται κριτική, μπορεί να αποτελέσει «σημαντικό πεδίο σοβαρών πρωτοβουλιών» (Apple, 1993, σ.28).

Στην απελευθερωτική παιδαγωγική θεωρία του Freire (1974) η παιδαγωγική αλλαγή συνδέεται άμεσα με την παραγωγή νέας γνώσης, αλλά και με την κριτική κατανόηση της διαδικασίας μεταφοράς της γνώσης από τον εκπαιδευτικό στον εκπαιδευόμενο. Ο Freire (1974, σ.78) αναφέρεται στη διαδικασία της «τραπεζικής εκπαίδευσης», όπου ο εκπαιδευτικός καταθέτει γνώσεις και ο εκπαιδευόμενος, ως προσαρμόσιμο και ευκολοδοικούμενο, επαναλαμβάνει αυτές τις γνώσεις όποτε χρειαστεί σε εξεταστικές δοκιμές. Οι εκπαιδευόμενοι, δηλαδή, μεταβάλλονται σε ιδανικούς «κουμπάρδες» της γνώσης (του κεφαλαίου) της αγοράς. Υποστηρίζει την μεταμόρφωση της παιδαγωγικής των εκπαιδευομένων, με τρόπο που να στέκονται κριτικά απέναντι στη γνώση, να αναλύουν την πραγματικότητα μέσα στην οποία

αναπτύσσονται, να ελευθερώνονται και να αποκτούν την αξιοπρέπειά τους ως ανθρώπινες υπάρξεις.

Η επιχειρηματικότητα, όπως αυτή εφαρμόζεται σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης χρήζει σημαντικής βελτίωσης. Σύμφωνα με τον Kuratko (2005), πολλές πτυχές της χρειάζονται ανάπτυξη, και αυτή οφείλει να προέλθει μέσα από έρευνα. Τα προγράμματα που εφαρμόζονται υπολείπονται βάθους και χρειάζονται άμεση αναβάθμιση, ενώ οι αδυναμίες τους πρέπει να βελτιωθούν στηριζόμενες στο θεωρητικό και πρακτικό υπόβαθρο που αφορά στην επιχειρηματικότητα.

Οι Hagg και Peltonen (2011) καταδεικνύουν την ελλιπή μελέτη της επιχειρηματικότητας από παιδαγωγικής πλευράς αλλά και την υπολειπόμενη διερεύνηση των φιλοσοφικών καταβολών της επιχειρηματικής εκπαίδευσης, καθώς και των μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης. Οι στόχοι της επιχειρηματικής εκπαίδευσης πρέπει να τίθενται σε διάλογο με τις παιδαγωγικές θεωρίες και να προκύπτουν από αυτές, ενώ πρέπει να λαμβάνεται σοβαρά υπόψιν η ηθική παράμετρος της προσαρμογής της επιχειρηματικότητας.

Οι μεγάλοι παιδαγωγοί Kant και Rousseau υποστηρίζουν ότι η δημοκρατία μπορεί να λειτουργήσει σε ένα κράτος μόνο εάν «οι συναλλαγές του λαού στο δημόσιο τομέα καθοδηγούνται από συγκεκριμένες αξίες» (Σακελαρίου, κ.ά., 2010, σ.22). Ως επακόλουθο, θεωρείται ιδιαίτερα σημαντικό για την εξέλιξη του ατόμου, να συνεχίσει να δίνεται αξιόλογη σημασία στα μαθήματα που αναπτύσσουν την κοινωνική του υπόσταση. Η προτεραιότητα που δίνεται στην ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων που οδηγούν στην οικονομική ανάπτυξη των κρατών και προκαλούν αλλαγές στα Αναλυτικά Προγράμματα, στην παιδαγωγική και στη διάθεση κονδυλίων από μεγάλους οργανισμούς και κράτη, θα έπρεπε να γίνονται με σοβαρότητα και σκέψη, ως μέρος της πολύπλευρης ανάπτυξης του ανθρώπου και όχι ως αυτοσκοπός της εκπαίδευσης (ό.π.). Δεν αντιπαραβάλλεται το γεγονός ότι η σύγχρονη δημοκρατία των κρατών απαιτεί ακμάζουσες οικονομίες. Αυτό όμως δεν αναιρεί τη σημαντικότητα των κοινωνικών επιστημών και των τεχνών ως των μέσων για την ανάπτυξη υπεύθυνων και έτοιμων να υποδεχθούν τις καινοτομίες πολιτών (ό.π.). Η έμφαση, θα πρέπει να δίνεται στην ανάπτυξη του τρόπου σκέψης και συμπεριφοράς, στη δημιουργικότητα, στην καινοτομία, στην ανάληψη ευθύνης και στην επίλυση προβλήματος, παρά στη δημιουργία κέρδους, με την έννοια του κέρδους ως αυτοσκοπού (Ruskovaara, 2014).

Ως αρνητικές συνέπειες των νεοφιλελεύθερων πολιτικών στην εκπαίδευση αναφέρονται ο έντονος ανταγωνισμός που στερεί τη χαρά της μάθησης, η αποστασιοποίηση από το δημοκρατικό σχολείο, ο χρόνος για ανατροφοδότηση και απόδοση νοήματος (Hanley, 2015), η γενική απογοήτευση στους/στις μαθητές/τριες λόγω αποτυχίας στα δοκίμια, η πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου (Hursh, 2007) και άλλα στα οποία η εκπαιδευτική πολιτική καλείται να δώσει λύσεις. Τέλος, εκπαίδευση οφείλει να βρει λύσεις στη συναισθηματική πίεση που προκύπτει από την εφαρμογή προγραμμάτων προώθησης της επιχειρηματικότητας και άλλων νεοφιλελεύθερων πολιτικών στα σχολεία (Hanley, 2015). Σύμφωνα με την Nussbaum (2010) χρειάζεται μία επαναξιολόγηση των βασικών στόχων των εκπαίδευσης και του τρόπου με τον οποίο πρέπει να εφαρμόζεται η εκπαίδευση για την οικονομική ανάπτυξη.

Πολλοί ερευνητές αναφέρονται στο έργο του John Dewey, ως έργο-πρότυπο και πιθανή διέξοδο στα προβλήματα που ταλανίζουν την εκπαίδευση στο παρόν στάδιο (Baltodano, 2010· Meens, 2016). Υποστηρίζουν ότι το όραμα του Dewey για την εκπαίδευση προωθούσε κουλτούρα ενεργού πολιτότητας και δημοκρατικής συνύπαρξης, αφού αφορούσε στη δημιουργία ενός σχολείου όπου οι μαθητές/τριες θα συμμετείχαν ενεργά στη διαδικασία της μάθησης, ενώ οι εκπαιδευτικοί θα αποτελούσαν τους υποστηρικτές αυτής της διαδικασίας (Baltodano, 2010). Η μεγάλη συνεισφορά του στην ιστορία της παιδαγωγικής, ήταν ανάμεσα στα άλλα η θεωρία του για τη σχέση και το συντονισμό κοινωνίας και ατόμου, θεωρώντας ότι τα δύο αναπτύσσονται παράλληλα με τρόπο που να υλοποιούνται οι κοινωνικοί σκοποί (Dewey, 1980). Ο Meens (2016) εισηγείται την προσαρμογή των προτάσεων του Dewey στο σημερινό πλαίσιο, λαμβάνοντας υπόψη όλες τις κοινωνικοοικονομικές αλλαγές που έχουν επέλθει στην κοινωνία και την προώθηση ενός νέου μοντέλου στηριζόμενου στις προτάσεις αυτές αλλά προσαρμοσμένου στις απαιτήσεις του 21^{ου} αιώνα. Ενός μοντέλου όπου κύριο στόχο θα έχει η ηθική λήψη αποφάσεων και η πρόβλεψη για τις συνέπειες των αποφάσεων αυτών στις ζωές των ανθρώπων (ό.π.).

Τα εκπαιδευτικά συστήματα οφείλουν να κατανοήσουν τη δυναμική των πραγμάτων και να συμβάλουν στη χειραφέτηση του ατόμου σε σχέση με την άσκηση εξουσίας προς δουλοποίηση του (Porckewitz & Νικολακάκη, 2012). Η εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί μοναδική διέξοδο από την επίδραση των νεοφιλελεύθερων πολιτικών, ενώ η εκπαιδευτική πολιτική θα πρέπει να καθορίζεται από «κάτω προς τα πάνω» (ό.π.). Πρωταγωνιστικό ρόλο σε αυτή τη διαδικασία διαδραματίζουν ο μαθητής και ο δάσκαλος, ενώ η εκπαίδευση θα πρέπει να επαναπροσδιοριστεί στη βάση αυτής της πραγματικότητας (ό.π.).

Προοπτικές: Η κοινωνική επιχειρηματικότητα

Η επιχειρηματικότητα στην εκπαίδευση εξυπηρετεί στην ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων των μαθητών/μαθητριών, οι οποίες είναι ιδιαίτερα σημαντικές για τη μελλοντική τους πορεία, ειδικά στην αγορά εργασίας. Η επιχειρηματικότητα, ωστόσο, οφείλει να είναι εμπλουτισμένη με εκείνες τις ηθικές αξίες, που θα επιφέρουν απάμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων και ταυτόχρονα βελτίωση των κοινωνικών συνθηκών. Ερευνητές στο θέμα της κοινωνικής επιχειρηματικότητας εισηγούνται την εισαγωγή της στην εκπαιδευτική πολιτική καθώς φαίνεται να προτείνει λύσεις σε προβλήματα που ταλανίζουν την κοινωνία, ενώ μετασχηματίζουν τον τρόπο που σκεφτόμαστε και αντιμετωπίζουμε την κοινωνική αλλαγή (Bornstein & Davis, 2010).

Η κοινωνική επιχειρηματικότητα υπήρχε ανέκαθεν, αφού υπάρχουν αρκετές αναφορές στο θέμα, συχνά χρησιμοποιώντας άλλους όρους και ορισμούς. Γνωστοί ηγέτες εφάρμοσαν πολιτικές επιχειρηματικά κοινωνικές, βελτιώνοντας τις συνθήκες ζωής των ανθρώπων και προωθώντας την κοινωνική ισότητα (ό.π.). Οι κοινωνικές και οικονομικές αλλαγές των τελευταίων δεκαετιών έχρισαν πρόσφορο το έδαφος για εγκαθίδρυση της κοινωνικής επιχειρηματικότητας διεθνώς, ενώ μεγάλος αριθμός οργανισμών και οργανώσεων υποστηρίζουν ότι αυτή θα έπρεπε να είναι η μορφή με την οποία θα έπρεπε να λειτουργούν οι επιχειρήσεις (ό.π.).

Αρκετοί ερευνητές προτείνουν την Κοινωνική Επιχειρηματικότητα ως μία θετική ενίσχυση της επιχειρηματικότητας, που οδηγεί συνειδητά σε θετική κοινωνική αλλαγή. Οι Bornstein και Davis (2010), εισηγούνται την κοινωνική επιχειρηματικότητα ως απάντηση στις οικονομικές και κοινωνικές αλλαγές του 21^{ου} αιώνα όπως η ιδιωτικοποίηση, η εκβιομηχάνιση, η ανάπτυξη της τεχνολογίας, η αστικοποίηση και η επικράτηση των νεοφιλελεύθερων πολιτικών. Αλλαγές οι οποίες μπορεί να οδήγησαν σε εξέλιξη και βελτίωση του βιοτικού επιπέδου, οδήγησαν όμως και σε εξάπλωση της φτώχειας, ενώ προκάλεσαν πιο σύνθετα προβλήματα (ό.π.). Για τους λόγους αυτούς, υποστηρίζουν την εφαρμογή της κοινωνικής επιχειρηματικότητας στην εκπαιδευτική πολιτική, ενώ συντάσσουν οδηγό για εκπαιδευτικούς με τη θεωρία και την πρακτική της κοινωνικής επιχειρηματικότητας (ό.π.).

Παρόλο που έχουν γίνει προσπάθειες να οριστεί η κοινωνική επιχειρηματικότητα, δεν έχει γίνει κατορθωτό να υπάρξει ένας και μόνο ορισμός. Για τους σκοπούς αυτής της εργασίας θα υιοθετήσουμε τον ορισμό του Brooks (2010, σ.17), σύμφωνα με τον οποίο

Η κοινωνική επιχειρηματικότητα δεν είναι τίποτε άλλο παρά ένα ιδιωτικό εγχείρημα που, συνήθως μέσω καινοτομικών πρωτοβουλιών, ασχολείται με άμεσα κοινωνικά προβλήματα και, κατά κανόνα, λειτουργεί μαζί με τις δυνάμεις της αγοράς.

Η κοινωνική επιχειρηματικότητα, δεν μπορεί να διαχωριστεί από την επιχειρηματικότητα, καθώς χρησιμοποιεί όλες τις παραμέτρους σε ένα πλαίσιο προώθησης της βελτίωσης της κοινωνίας. Οι κοινωνικοί επιχειρηματίες συνδυάζουν τις καινοτόμες ιδέες και τις δεξιότητες τους για κάποιο κοινωνικό σκοπό, με τρόπο που το εγχείρημά τους να είναι οικονομικά βιώσιμο (Brooks, 2010). Εστιάζουν στις ανάγκες της αγοράς, εξισορροπώντας ταυτόχρονα τα «σύγχρονα ηθικά αιτήματα με τα κίνητρα για κέρδος» (ό.π., σ.17). Μοιράζονται τις ίδιες αξίες, και προωθούν την κοινωνική αλλαγή, αντιμετωπίζοντας την απάθεια, τη συνήθεια, την ακατανοησία και τη δυσπιστία (Bornstein & Davis, 2010).

Με βάση τα προαναφερθέντα, η επιχειρηματικότητα μπορεί να αποτελέσει ένα βασικό στόχο της εκπαίδευσης, με έμφαση όμως στη βελτίωση της κοινωνίας. Οι εισηγητές των Αναλυτικών Προγραμμάτων οφείλουν να λάβουν υπόψη τους, τους ουσιαστικούς στόχους της εκπαίδευσης και να προσαρμόσουν την επιχειρηματική εκπαίδευση σε αυτούς. Στο νεοφιλελεύθερο πλαίσιο που πολλοί υποστηρίζουν ότι λειτουργούν τα σχολεία αυτή τη στιγμή, και με γνώμονα την αγάπη για το συνάνθρωπο και την προσπάθεια για κοινωνική αποστολή και προσφορά, η κοινωνική επιχειρηματικότητα θα μπορούσε να προσφέρει διέξοδο σε καθημερινές συνθήκες διαβίωσης όπως ο ανταγωνισμός, η αδιαφορία, η ταξική ανισορροπία και η δίψα για κέρδος. Η εκπαιδευτική πολιτική οφείλει να δώσει ευκαιρίες στους μαθητές να εκπαιδεύονται στην κριτική ανάγνωση ποικίλων πολιτισμικών κωδίκων, εμπειριών και γλωσσών και να μαθαίνουν πρακτικές, οι οποίες να συμβάλλουν σε ένα πιο δίκαιο κόσμο (Aronowitz & Giroux, 1991).

Σύμφωνα με τη Σακελαρίου (2010) τα Αναλυτικά Προγράμματα θα πρέπει να είναι προσαρμοσμένα στις ανάγκες της κοινωνίας, με πρωταρχικό όμως σκοπό την προώθηση των ηθικών ιδεωδών στους μαθητές/τριες. Η διαμόρφωση ενός

συστήματος βασικών ηθικών αξιών, όπως η αλληλοβοήθεια, η αγάπη, η ευθύνη, το καθήκον, η ευγένεια, η δικαιοσύνη, η εγκράτεια, το ψυχικό σθένος, η σωφροσύνη και άλλα, αποτελεί πρώτιστο σκοπό της εκπαίδευσης (ό.π.). Η επιδίωξη των παιδαγωγών θα πρέπει να είναι η ηθική αυτονομία των μαθητών/τριών προς ένα ηθικό κοσμοπολιτισμό (Σακελαρίου, 2010), ενώ τα σχολεία θα πρέπει να οργανωθούν με τέτοιο τρόπο ώστε να δίνεται η ευκαιρία στους/στις μαθητές/τριες να συμπεριφέρονται ηθικά και να κάνουν ηθικές πράξεις, καθώς σύμφωνα με το Dewey (1936) το σχολείο αποτελεί μικρογραφία της κοινωνίας.

Η επιχειρηματικότητα, όρος αναδυόμενος από τις νεοφιλελεύθερες πολιτικές, θα μπορούσε να αποτελέσει σημαντικό πεδίο της προώθησης ηθικών πρακτικών στα σχολεία. Τα προγράμματα που εφαρμόζονται και οι δεξιότητες οι οποίες φαίνονται να αναπτύσσονται μέσα από αυτά, θα μπορούσαν να συνθέσουν ακριβώς εκείνο το πεδίο, μέσα στο οποίο οι μαθητές/τριες να βιώσουν την επιχειρηματική πραγματικότητα και να βγουν από μέσα βελτιωμένοι/ες. Η συνειδητή λήψη αποφάσεων, η διατήρηση της κοινωνικής συνοχής, ο υγιής ανταγωνισμός, ο σεβασμός και αλληλοεκτίμηση συνθέτουν στοιχεία της ηθικής πλευράς της επιχειρηματικότητας, και τα οποία θα έπρεπε να βιώνουν οι μαθητές/τριες. Σύμφωνα με τη Σακελαρίου (σε Σακελαρίου, κ.ά., 2010, σ.347), οι επιλογές που καλούνται οι μαθητές/τριες να κάνουν και οι αποφάσεις που πρέπει να πάρουν στη σχολική τους πρακτική, αυτές θα χαρακτηρίσουν και τη γενικότερη φιλοσοφία και στάση ζωής τους.

Συμπεράσματα

Οι μεταμοντερνιστικές φιλοσοφικές προσεγγίσεις, ο εκσυγχρονισμός, η παγκοσμιοποίηση και οι νεοφιλελεύθερες πολιτικές στην οικονομία με τους στόχους της εξατομίκευσης, της αμφισβήτησης, του ανταγωνισμού και της επιβίωσης του δυνατότερου είδους, έχουν επιφέρει μετατροπές στην εκπαιδευτική πολιτική και προσαρμογή των εκπαιδευτικών συστημάτων στις ανάγκες της αγοράς εργασίας. Στο πλαίσιο αυτό, αναπτύσσεται έντονα η έννοια της επιχειρηματικότητας, ως η λύση στα προβλήματα που ταλανίζουν την εκπαίδευση αλλά και ως τρόπος γεφύρωσης της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας.

Τα εκπαιδευτικά συστήματα στις σημερινές κοινωνίες, και με γνώμονα τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών/τριών, οφείλουν να στέκονται κριτικά απέναντι στα δοσμένα Αναλυτικά Προγράμματα. Οι εκπαιδευτικοί, στην ελευθερία που τους αναλογεί στην κατά τη διαδικασία της εκπαιδευτικής πράξης, οφείλουν να αναζητήσουν «ελπίδες και δυνατότητες χτισμένες πάνω στα όνειρα του Διαφωτισμού» και να ξαναρχίσουν να σκέφτονται τις εκπαιδευτικές τους πρακτικές (Popkewitz & Νικολακάκη, 2012).

Η πρόταση για εισαγωγή της επιχειρηματικότητας σε όλες της βαθμίδες της εκπαίδευσης, με στόχο την ανάπτυξη επιχειρηματικού τρόπου σκέψης στους/στις μαθητές/μαθήτριες, οφείλει να τύχει σοβαρής αξιολόγησης, με σκοπό να ελέγξουμε εάν πράγματι η επιχειρηματικότητα επιτελεί τους σκοπούς για τους οποίους έχει εισαχθεί και δεν αποτελεί διαδικασία υποκινούμενη από την άρχουσα τάξη, με σκοπό την προετοιμασία των μαθητών/τριών για τη μετάβαση τους ως «ενεργητικά» μιας οικονομικής κοινωνίας (Dahlstedt & Hertzberg, 2012).

Στην παρούσα εποχή της κοινωνικής και οικονομικής αβεβαιότητας, η κοινωνιολογία έχει καθήκον να επιλέξει ανάμεσα στον πειρασμό της κανονιστικής διαχείρισης της εκπαίδευσης και σε μία ανατρεπτική παράδοση «η οποία να ενθαρρύνει τις αντιδράσεις και τη συνεχή επαγρύπνηση απέναντι στην τρομακτικά ραγδαία εξέλιξη της κανονιστικότητας-ελέγχου της εκπαίδευσης» (Charlier & Moens, σε Γράβαρη & Παπαδάκη, 2005, σ.159). Με γνώμονα τη σοβαρή ακαδημαϊκή έρευνα, καλούμαστε να εστιάσουμε στη συλλογή δεδομένων και στη σύγκριση στοιχείων προερχόμενων από την «παγκόσμια κοινωνία» και να αναλύσουμε πώς δημιουργούνται και πώς αναλύονται αντικειμενικά οι θεσμικές και οργανικές συγκλήσεις, χωρίς τα αποτελέσματά μας να υπόκεινται στην εποπτεία της υπερ-εθνικής εξουσίας.

Βιβλιογραφία

- Apple, M. (1993). Εκπαίδευση και εξουσία. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Bacigalupo, M., Kampylis, P., Punie, Y., & Van den Brande, G. (2016). EntreComp: The entrepreneurship competence framework. Luxembourg: Publication Office of the European Union.
- Baltodano, M. (2012). Neoliberalism and the demise of public education: The corporatization of schools of education. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 25(4), 487-507.
- Bornstein, D., & Davis, S. (2010). *Social Entrepreneurship: What everyone needs to know*. Oxford University Press.
- Γράβαρης, Δ.Ν. & Παπαδάκης, Ν. (2005). *Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική Πολιτική. Μεταξύ κράτους και αγοράς*. Αθήνα: Εκδόσεις Σαββάλας.
- Cronin, P., Ryan, F., & Coughlan, M. (2008). Undertaking a literature review: a step-by-step approach. *British journal of nursing*, 17(1), 38-43.
- Dahlstedt, M., & Hertzberg, F. (2012). Schooling entrepreneurs: Entrepreneurship, governmentality and education policy in Sweden at the turn of the millennium. *Journal of Pedagogy/Pedagogický časopis*, 3(2), 242-262.
- Davidson, P. (2007). *John Maynard Keynes*. Springer.
- Dewey, J. (1936). *Education and the social order*. League for Industrial Democracy.
- Dewey, J. (1980). (μτφ. Πολενάκη) *Εμπειρία και εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Γλάρος.
- Education, A. Culture Executive Agency (EACEA)(2012). *Entrepreneurship education at school in Europe: national strategies, curricula and learning outcomes*. Report (EACEA P9 Eurydice and Policy Support, Brussels).
- Ευρωπαϊκή Ένωση (2006). *Σύσταση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 18ης Δεκεμβρίου 2006 σχετικά με τις βασικές ικανότητες της δια βίου*

μάθησης. Ανακτήθηκε στις 14/10/2017 από <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=EN>

European Commission (2013) Entrepreneurship Education: A Guide for Educators. Ανακτήθηκε στις 25 Ιουλίου, 2016 από http://ec.europa.eu/education/news/2013/20130923_en.htm

Freire, P. (1974). Η αγωγή του καταπιεζόμενου. Αθήνα: Εκδόσεις Ράππα. (μτφ. Γιάννης Κριτικός).

Gibb, A. A., & Cotton, J. (1998). Entrepreneurship in schools and college education—creating the leading edge. In Background paper to the conference to be held at the Department of Trade and Industry Conference Centre.

Haara, F. O., & Jenssen, E. S. (2016). Pedagogical entrepreneurship in teacher education—what and why? *Icelandic Journal of Education*, 25(2), 183-196.

Hägg, O., & Peltonen, K. (2011). Towards a conceptual understanding of entrepreneurial pedagogy. In 8th ESU Conference on Entrepreneurship (2011), p 1-27 (pp. 1-27). Universidad de Sevilla.

Harvey, D. (2007). Neoliberalism as creative destruction. *The annals of the American academy of political and social science*, 610(1), 21-44.

Hassi, A. (2016). Effectiveness of early entrepreneurship education at the primary school level: Evidence from a field research in Morocco. *Citizenship, Social and Economics Education*, 15(2), 83-103.

Huber, L. R., Sloof, R., & Van Praag, M. (2014). The effect of early entrepreneurship education: evidence from a field experiment. *European Economic Review*, 72, 76-97.

Hursh, D. (2007). Assessing No Child Left Behind and the rise of neoliberal education policies. *American educational research journal*, 44(3), 493-518.

Hynes, B. (1996). Entrepreneurship education and training-introducing entrepreneurship into non-business disciplines. *Journal of European Industrial Training*, 20(8), 10-17.

Keynes, J. M. (1936). *General theory of employment, interest and money*. Macmillan Cambridge University Press, for Royal Economic Society

Lackéus, M. (2015). Entrepreneurship in education: What, why, when, how. Background Paper.

Meens, D. E. (2016). Democratic Education versus Smithian Efficiency: Prospects for a Deweyan Ideal in the “Neoliberal Age”. *Educational Theory*, 66(1-2), 211-226.

Naia, A., Baptista, R., Januário, C., & Trigo, V. (2014). A systematization of the literature on entrepreneurship education: challenges and emerging solutions in the entrepreneurial classroom. *Industry and Higher Education*, 28(2), 79-96.

Nussbaum, M. C. (2010). *Not for Profit: why democracy needs the social sciences*. Chicago. Princeton University Press.

Παπαγιάννης, Γ. (2014). Επιχειρηματικότητα και εκπαίδευση: Η συμβολή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων επιχειρηματικότητας στην ανάπτυξη του επιχειρηματικού πνεύματος των νέων στην Ελλάδα. *Αδημοσίευτη διατριβή, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη*.

Peredo, A. M., & McLean, M. (2006). Social entrepreneurship: A critical review of the concept. *Journal of world business*, 41(1), 56-65.

Porckewitz, T. S., & Νικολακάκη, Μ. (2012). Κριτικές προσεγγίσεις στην εκπαιδευτική πολιτική: Τα μεταβαλλόμενα πεδία εξουσίας και γνώσης. Αθήνα: Εκδόσεις Ι.Σιδέρης.

Ruskovaara, E. (2014). Entrepreneurship education in basic and upper secondary education – Measurement and empirical evidence. *Acta Universitatis Lappeenrantaensis*.

Σακελαρίου, Μ., Ζεμπύλας, Μ. & Πέτρου, Α. (2010) *Ηθική και Εκπαίδευση. Διλήμματα και Προοπτικές*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

Van der Kuip, I., & Verheul, I. (2003). Early development of entrepreneurial qualities: the role of initial education (No. N200311). EIM Business and Policy Research.

Vygotsky, L.S. (1997). *Νους στην Κοινωνία*, (Επιμ. Σ. Βοσνιάδου). Εκδόσεις Gutenberg.

Wilson, K. (2008). Entrepreneurship Education in Europe. *Entrepreneurship and Higher Education*. Chapter 5, 1-20. Ανακτήθηκε 23/12/2017 από <https://pdfs.semanticscholar.org/4609/0ab543b52ee362b45f63cf0cc57c1773e9b0.pdf>

Παγκόσμιο Οικονομικό Φόρουμ (2009), 'Educating the next wave of entrepreneurs: unlocking entrepreneurial capabilities to meet the global challenges of the 21st century', report of the Global Education Initiative, Switzerland.

Η επιχειρηματικότητα στην εκπαίδευση: Επιπτώσεις από την εισαγωγή του έπιχειρεϊν στη σημερινή εκπαίδευση

Μαλαπάνη Αθηνά Ν.

Υποψήφια Διδάκτωρ, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών – Université de Sorbonne,
athina.malapani10@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία έχει στόχο να παρουσιάσει την επιχειρηματικότητα στην εκπαίδευση και ποιες επιρροές αυτή μπορεί να έχει στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας συνολικά. Πιο συγκεκριμένα, η επιχειρηματικότητα στην εκπαίδευση διερευνάται υπό δύο οπτικές: α. Πώς μπορεί να δημιουργηθεί μια επιχείρηση εκπαίδευσης στην Ελλάδα σήμερα και ποιους στόχους να έχει ώστε να εξυπηρετήσει τις ανάγκες της ανάλογης πελατειακής ομάδας, στην οποία επιδιώκει να στοχεύει, και β. Πώς μπορεί η επιχειρηματικότητα να ενσωματωθεί στην εκπαίδευση, ποιες βασικές αρχές την διέπουν και πώς αυτές να διοχετευτούν στο μαθητικό/φοιτητικό κοινό. Στόχος της εργασίας αυτής αποτελεί να διαπιστωθεί ποιες δεξιότητες πρέπει να καλλιεργηθούν σε μαθητές, φοιτητές, αλλά και κάθε είδους εκπαιδευόμενο ώστε να μπορεί να γίνει ικανός και ανταγωνιστικός επαγγελματίας και επιχειρηματίας (κάθε είδους και εμβέλειας). Έτσι, θα ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις και ανάγκες της παγκοσμιοποιημένης αγοράς.

Λέξεις κλειδιά: επιχειρηματικότητα, εκπαίδευση, δεξιότητες, αγορά

Business in education: The results of business in the educational system of Greece

Malapani Athina N.

PhD Candidate, National and Capodistrian University of Athens - Université de Sorbonne

athina.malapani10@gmail.com

Summary

The target of this paper is to provide the introduction of business in the educational system of Greece nowadays. More specifically, business in education is examined from two different prospects: a. How an educational business can be founded in Greece nowadays and what her targets may be in order to be able to gain its own customers; in any case, each and every educational business must have its own target group of clients and follow its own marketing and branding strategy; and b. How business as a way of thinking can be introduced in the modern educational system of Greece. Business provide a great deal of ideas and a special way of thinking. Hence, there are specific skills that business education provides and demands. So, these skills, which must be introduced in the educational program, will be presented in a great detail. Thus, these business skills will be examined in this paper. Finally, some ways on how these business skills can be introduced in the school curriculum will be suggested.

Keywords: business, education, skills, job market

Εισαγωγή

Η εκπαίδευση κατέχει μια πολύ σημαντική θέση στη σημερινή κοινωνία. Πέρα από τα κοινωνικά της οφέλη, η εκπαίδευση του κάθε ατόμου σήμερα συνδέεται και συνδυάζεται πρώτα από όλα με την επαγγελματική του αποκατάσταση, αλλά και με τη συνεχή βελτίωση της επαγγελματικής του απόδοσης. Έτσι, με την αύξηση των αποδόσεων του κάθε εργαζόμενου στον δικό του τομέα, επιτυγχάνεται σταδιακά και

η μεγιστοποίηση των κερδών της εκάστοτε επιχείρησης, με απόρροια και την ενδυνάμωση του ίδιου του εργαζόμενου. Επομένως, τα οφέλη της εκπαίδευσης είναι πολλαπλά τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο.

Ένα δεύτερο συμπέρασμα που απορρέει από τη θεώρηση της εκπαίδευσης υπό το πρίσμα της παγκοσμιοποιημένης αγοράς εργασίας αποτελεί η συνέχεια που οφείλει να έχει. Προ πολλού έχει εκπέσει η αντίληψη ότι η εκπαίδευση του ατόμου σταματά στους τίτλους και τα πτυχία. Επομένως, η συνεχής επιμόρφωση, η λεγόμενη δια βίου μάθηση, αποτελεί βασική προϋπόθεση για την εξέλιξη κάθε εργαζόμενου, αλλά και κάθε ανθρώπου.

Η διάρκεια, αλλά και η πολυπλοκότητα της εκπαίδευσης λοιπόν, έχει οδηγήσει στη συγκρότηση πολλών και ποικίλων δομών εκπαίδευσης. Επιπροσθέτως, η προώθηση και παγίωση της ιδέας της διαρκούς επιμόρφωσης (ή αλλιώς δια βίου μάθησης) έχει φέρει στην επιφάνεια την εκπαίδευση ενηλίκων και κατά συνέπεια, την εκπαίδευση εκπαιδευτών ενηλίκων, δύο μορφές εκπαίδευσης που δεν απαντούσαν σε τόσο μεγάλο βαθμό παλαιότερα. Έτσι, υπάρχουν πλέον σχετικές πιστοποιήσεις για τις δύο αυτές ειδικότητες – μορφές εκπαίδευσης και κατά συνέπεια, ανάλογα προγράμματα και επιχειρήσεις εκπαίδευσης που τις προβάλλουν και τις καλλιεργούν.

Από τα ανωτέρω λοιπόν, προκύπτει ότι η εκπαίδευση έχει πλέον αποκτήσει αναπόφευκτα έναν ιδιωτικό χαρακτήρα, -δεν είναι κατ' αποκλειστικότητα δημόσια- προκειμένου να καλύψει όλες αυτές τις πολυποίκιλες ανάγκες της παγκοσμιοποιημένης αγοράς εργασίας. Έτσι, είναι συμφέρον, αλλά και κοινωνικά αναγκαίο, να ιδρυθούν νεοφυείς επιχειρήσεις εκπαίδευσης που θα μπορούν να προσφέρουν μια πρωτοποριακή και καινοτόμο εκπαίδευση και θα καλύπτει τις ανάγκες των εργαζομένων (τωρινών, εάν γίνεται λόγος για ενήλικες, ή αυριανών εάν γίνεται λόγος για ανηλίκους), καθιστώντας τους ανταγωνιστικούς και ικανούς επαγγελματίες.

Στόχος της εργασίας αυτής λοιπόν, είναι να δείξει για ποιους λόγους είναι αναγκαίο ή σημαντικό ακόμη, να καλλιεργηθεί η επιχειρηματικότητα στη σύγχρονη ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα και ποια οφέλη θα υπάρξουν από αυτήν την προσπάθεια.

Τί είναι εκπαίδευση; Τί είναι επιχειρηματικότητα;

Τί είναι εκπαίδευση; Αυτό αποτελεί ένα από τα θεμελιωδέστερα ερωτήματα της εκπαιδευτικής έρευνας, καθώς η έννοια της εκπαίδευσης είναι πολύπλοκο να οριστεί επ' ακριβώς. Μάλιστα, ειδικά στην ελληνική γλώσσα, υπάρχουν πολλές λέξεις (και έννοιες) που είναι συνώνυμες της εκπαίδευσης (π.χ. αγωγή, καλλιέργεια, κουλτούρα, μάθηση, μόρφωση, παιδεία, διδασκαλία) και μπορεί να συγχέονται με αυτήν, καθώς παρουσιάζουν λεπτές διαφοροποιήσεις.

Πιο συγκεκριμένα, με τον όρο εκπαίδευση, δηλώνεται η τυποποιημένη, επίσημη και θεσμοθετημένη από τους κρατικούς φορείς διαδικασία, κατά την οποία στοχεύεται να μεταφερθούν κάποιες γνώσεις από τον διδάσκοντα – εκπαιδευτικό στον εκπαιδευόμενο – μαθητή/μαθητεύόμενο (Μπαμπινιώτης, 2002). Η εκπαίδευση

πραγματοποιείται πλέον σε όλες τις ηλικίες ανθρώπων, με απόρροια να υπάρχουν τόσο οι προσχολικές ηλικίες όσο και οι ενήλικες που εμπλέκονται σε αυτήν τη διαδικασία.

Παρεμφερείς έννοιες σχετικές με την εκπαίδευση και την ευρύτερη σημασία της, είναι οι ακόλουθες:

- Αγωγή: η ανατροφή, το σύστημα εκπαίδευσης που ακολουθεί κάποιος για να διαμορφώσει την προσωπικότητα ενός άλλου ατόμου (ή συνόλου ατόμων), βάσει συγκεκριμένων κανόνων, αντιλήψεων και αρχών (Μπαμπινιώτης, 2002).
- Καλλιέργεια: η κυριολεκτική σημασία αυτού του όρου, δηλαδή η κατάλληλη προετοιμασία του εδάφους ώστε να δεχθεί το σπόρο μιας συγκεκριμένης φυτικής ποικιλίας για την καρποφορία του, έχει μεταφερθεί και σε μεταφορικό επίπεδο, καθώς δηλώνει την έντεχνη και επιμελημένη ενίσχυση, τη συστηματική ανάπτυξη κάποιων ιδιοτήτων, ικανοτήτων ή/και δεξιοτήτων των ανθρώπων, που τους είναι απαραίτητες για την εξέλιξή τους και την απόδοσή τους σε περαιτέρω τομείς του βίου τους (Μπαμπινιώτης, 2002).
- Κουλτούρα: το σύνολο της πνευματικής παράδοσης και δημιουργίας ενός λαού, αλλά και σε ατομικό επίπεδο, η πνευματική καλλιέργεια ενός ατόμου. Εντούτοις, πρέπει να σημειωθεί ότι η έννοια αυτή απαντά με αρνητική πλέον σημασία σήμερα, καθώς δηλώνει ειρωνικά την επιφανειακή μόρφωση για λόγους επίδειξης και αυτοπροβολής ή μια καλλιτεχνική ή πολιτιστική δημιουργία που είναι αρκετά δυσνόητη προκαλώντας πλήξη σύντομα. Έτσι, η κουλτούρα έχει καταλήξει να σημαίνει πια την ψευτο-διανόηση και να είναι πλέον αρνητική έννοια (Μπαμπινιώτης, 2002).
- Μάθηση: Πρόκειται για τη διαδικασία απόκτησης γνώσεων και δεξιοτήτων ως αποτέλεσμα συστηματικής μελέτης. Στην επιστήμη της Ψυχολογίας, η μάθηση ορίζεται ως η μεταβολή των δυνατοτήτων ενός ατόμου σε ικανότητες, ως απόρροια της πρακτικής εξάσκησης και εμπειρίας (Μπαμπινιώτης, 2002).
- Μόρφωση: Λαμβάνοντας υπόψη την ετυμολογική ανάλυση αυτού του όρου (<μορφή), σημαίνει δίνω μορφή σε κάτι, το σχηματοποιώ. Επομένως, πρόκειται για τη διαδικασία κατά την οποία το άτομο διδάσκεται πολλά πράγματα, καλλιεργεί την προσωπικότητά του καθολικά και λαμβάνει μια συγκεκριμένη μορφή, διαμορφώνεται ως χαρακτήρας, ως μοναδική ανθρώπινη οντότητα (Μπαμπινιώτης, 2002). Επομένως, ο όρος αυτός έχει μια ευρύτητα στη σημασία του, καθώς μαρτυρά την αξία της πνευματικής, αλλά γενικότερα καθολικής καλλιέργειας.

Γενικότερα, η εκπαίδευση είναι επίσης μια εξελικτική και δυναμική διαδικασία που στόχο έχει τη συστηματική μεταλαμπάδευση γνώσεων, τεχνικών, ιδεών, αξιών, τρόπων σκέψης και κανόνων συμπεριφοράς στο άτομο, καθώς επίσης και την ανάπτυξη δεξιοτήτων απαραίτητων για την ποιοτική επιβίωσή του. -Παρέχεται -ή τουλάχιστον, θεωρείται ότι πρέπει να παρέχεται- συστηματικά μέσα από συγκεκριμένους φορείς κοινωνικοποίησης και παιδείας, όπως αυτοί ορίζονται και θεσμοθετούνται σε κάθε κοινωνία και σε κάθε εποχή, αποβλέποντας σε συγκεκριμένους στόχους για την πνευματική, ψυχική, ηθική, συναισθηματική και σωματική καλλιέργεια του ατόμου, ανάλογα με την εκπαιδευτική πολιτική κάθε κράτους (Μπαμπινιώτης, 2002).

Το δεύτερο σκέλος της εργασίας όμως, αφορά στην επιχειρηματικότητα και πώς αυτή συνδέεται και εφαρμόζεται -ή μπορεί να εφαρμοστεί- στην εκπαίδευση σήμερα. Η ενασχόληση με το έπιχειρείν αποτελεί μια παλαιά δραστηριότητα του ανθρώπου που ανάγεται στις απαρχές της ανθρώπινης ιστορίας. Το εμπόριο -κυρίως προϊόντων- ξεκινά ήδη από την αρχαιότητα με τη μορφή του αντιπραγματισμού στις πρώιμες κοινωνίες και εν συνεχεία, με την ανταλλαγή νομισμάτων και τη δημιουργία του πιστωτικού συστήματος.

Η εκπαίδευση από την άλλη πλευρά, αποτελεί μία πολυσύνθετη διαδικασία, η οποία μπορεί να εκτιμηθεί από ποικίλες οπτικές ανάλογα με τις απόψεις των εκπροσώπων της σε κάθε εποχή και που επίσης ανάγεται στις απαρχές της ανθρώπινης ιστορίας. Και οι δύο διαδικασίες είναι εξελικτικές και δυναμικές, με αποτέλεσμα να μην μπορεί να δοθεί ένας πλήρης και πολύ ακριβής ορισμός τους. Ειδικά ο συνδυασμός τους, μπορεί να επιφέρει πολλαπλές δυσκολίες στην αντίληψή του.

Αρχικά, ένας απλός ορισμός της επιχειρηματικότητας είναι ότι αποτελεί μια διαδικασία που απαιτεί τον συστηματικό συνδυασμό και χρήση του κεφαλαίου, των φυσικών πόρων (της γης) και της ανθρώπινης εργασίας και όλα αυτά, υπό τον συντονισμό που προσφέρει η οργάνωσή τους. Η οργάνωση αποτελεί, σύμφωνα με πολλούς ακαδημαϊκούς στον χώρο των επιχειρήσεων και της οικονομίας, το θεμελιώδες κίνητρο για την ομαλή πορεία της επιχειρηματικότητας και κατά συνέπεια, και της οικονομίας. Συνεπάγεται τη σύσταση κάποιου οργανισμού, εταιρείας, γενικότερα μιας ατομικής ή συλλογικής επιχείρησης που να έχει μια συγκεκριμένη ταυτότητα και να επιτελεί ένα συγκεκριμένο έργο. Στόχος βέβαια πάντοτε είναι, η ολοκληρωμένη αυτή διαδικασία να ωθεί σε ένα οικονομικό κέρδος (Αλεξιάδης, 2014, σσ. 9-10).

Επομένως, με την επιχειρηματικότητα τα άτομα μιας κοινωνίας προσδιορίζουν συνεχώς τις οικονομικές ευκαιρίες που έχουν προκειμένου να αποκτήσουν διάφορα προϊόντα και υπηρεσίες για να καλύψουν τις καθημερινές τους ανάγκες ή/και επιθυμίες, ανάλογα πάντοτε με την αγοραστική τους δύναμη και την ιεράρχηση των αναγκών αυτών.

Ο όρος επιχειρηματικότητα στην εκπαίδευση ξεκίνησε να χρησιμοποιείται περισσότερο στη Μ. Βρετανία (entrepreneurship education ή enterprise education). Η προσθήκη της επιχειρηματικότητας συνεπάγεται το ότι ο κύριος στόχος της εκπαιδευτικής πράξης, δηλαδή η καθολική διάπλαση των ανθρώπων- περιορίζεται, καθώς δηλώνει ότι η εκπαίδευση στοχεύει και εξυπηρετεί τη σύσταση μιας επιχείρησης και των αναγκών που αυτό συνεπάγεται (Lackeus, 2015). Επομένως, το φαινόμενο αυτό, αποτελεί ένα αμφιλεγόμενο ζήτημα που εγείρει πολλές αμφιβολίες, ηθικής κυρίως φύσης.

Για παράδειγμα, ο περιορισμός ή ακόμη και ο αποκλεισμός των οικονομικά κατώτερων ατόμων να σπουδάσουν και να μορφωθούν, η έλλειψη αντικειμενικότητας στη μετάδοση της γνώσης λόγω της εξυπηρέτησης οικονομικών συμφερόντων και αναγκών επιχειρηματικής πολιτικής (marketing), η αδυναμία των επιχειρηματιών να επικοινωνήσουν και να προσαρμοστούν στις ανάγκες των εκπαιδευτικών αποτελούν

μόνο μερικά από τα βασικά προβλήματα της σύνδεσης της επιχειρηματικότητας στην εκπαίδευση.

Αναπόφευκτα και η χρήση της εκπαίδευσης για επιχειρηματικούς και κατά συνέπεια, και οικονομικούς σκοπούς προκαλεί προβληματισμό σε πολλά επίπεδα και κυρίως, για τις ηθικές και κοινωνικές συνέπειες. Τα προβλήματα αυτά και οι προβληματισμοί αξίζει να διερευνηθούν μέσα από το ευρύτερο κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο των ημερών μας, συνδυασμένα πάντοτε με τις ανάγκες των ανθρώπων και μάλιστα, των Ελλήνων πολιτών, που κανονικά οφείλουν να λειτουργούν και να σκέφτονται και ως Ευρωπαίοι πολίτες και ως πολίτες του κόσμου.

Τα οφέλη από την επιχειρηματικότητα στην εκπαίδευση

Η σημερινή κοινωνία χαρακτηρίζεται από τη διάχυση της πληροφορίας λόγω της ραγδαίας ανάπτυξης της τεχνολογίας και της ευρείας χρήσης της. Έτσι, η γνώση δεν αποτελεί πλέον προτεραιότητα, καθώς η ταχεία διάδοση της πληροφορίας και η προσπάθεια του σύγχρονου ανθρώπου να την προλάβει αποτελεί την προτεραιότητά του. μέσα σε αυτήν την κοινωνία λοιπόν, καλείται η σημερινή εκπαίδευση να αναπτυχθεί και να προσεγγίσει τους εκπαιδευόμενους όλων των ηλικιών.

Έτσι, η εκπαίδευση σήμερα έχει λάβει πολλές διαστάσεις, με αποτέλεσμα να μην αφορά μόνο στην κλειστή έννοια του σχολείου ή του φροντιστηρίου. Πλέον, η εκπαίδευση αφορά και στη συνεχή επιμόρφωση ή αλλιώς, δια βίου μάθηση των ενηλίκων, καθώς αυτή είναι αναγκαία συνθήκη για την ένταξη και παραμονή και φυσικά, και την ανέλιξη του κάθε εργαζόμενου στην παγκοσμιοποιημένη αγορά εργασίας. Επομένως, οι επιχειρήσεις εκπαίδευσης παρουσιάζουν ένα ευρύ φάσμα, από ιδιωτικά σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έως ιδιωτικά πανεπιστήμια και κολέγια και κέντρα δια βίου μάθησης για ενήλικες.

Πρέπει να σημειωθεί ακόμη ότι οι επιχειρήσεις εκπαίδευσης μπορεί να έχουν διάφορες νομικές μορφές: εταιρείες ή ατομικές επιχειρήσεις, σύλλογοι που λειτουργούν αφίλοκερδώς και τέλος, η μορφή της αστικής μη κερδοσκοπικής εταιρείας (ΑΜΚΕ), η οποία μπορεί να έχει και εκπαιδευτικό χαρακτήρα και σκοπό και να απαιτεί μια μικρή συνδρομή. Επομένως, η επιχειρηματικότητα στην εκπαίδευση μπορεί να ευνοήσει και κατώτερες κοινωνικο-οικονομικές ομάδες για την επίτευξη της μόρφωσής τους ή της δια βίου εκπαίδευσής τους.

Κάτω από αυτές τις συνθήκες, οι επιχειρήσεις εκπαίδευσης διαμορφώνουν το ανάλογο επιχειρηματικό τους πλάνο (business plan). Υπάρχουν διάφορες εφαρμογές στο διαδίκτυο που βοηθούν κάθε επίδοξο επιχειρηματία εκπαίδευσης να εκφράσει τις ιδέες του με σειρά και να τις ταξινομήσει ούτως ώστε να διαπιστώσει τί μπορεί να κάνει. Χαρακτηριστικές σελίδες και εφαρμογές που μπορούν να προσφέρουν πολύτιμη αρωγή σε έναν νέο επιχειρηματία είναι οι εξής: <http://businessmodelgeneration.com>, <https://canvanizer.com/new/bussiness-model-canvas>.

Με αυτήν την οργάνωση των σκέψεων και των ιδεών λοιπόν, ο κάθε επιχειρηματίας (εκπαίδευσης) συνειδητοποιεί τους στόχους του. Καθορίζει ποια είναι η αγορά του,

το κοινό στο οποίο μπορεί να απευθύνεται (μαθητές, δημοτικού, γυμνασίου ή λυκείου, φοιτητές, ενήλικες για συνεχή επιμόρφωση, διδασκαλία ποικίλων μαθημάτων και διάφορων προγραμμάτων κ.ά.) και ποια η οικονομική και διαφημιστική στρατηγική του για την προώθηση των ιδεών του και την προσέγγιση της πελατείας του (Livieratos, 2017).

Κάθε επιχειρηματίας εκπαίδευσης πρέπει να λάβει υπόψη του και τις διάφορες θεωρίες μάθησης, που επηρεάζουν -ή τουλάχιστον, μπορούν να επηρεάσουν ως έναν βαθμό- και τη διαμόρφωση του τρόπου διδασκαλίας των επιχειρήσεων και της γενικότερης φιλοσοφίας τους, ώστε να επιλέξουν μια συγκεκριμένη πελατειακή ομάδα (target group), αλλά και να κατορθώσουν να κρατήσουν την επιλεγμένη πελατεία τους, και να την επαυξήσουν.

Για παράδειγμα, η θεωρία της ενεργής μάθησης υποστηρίζει ότι ο μαθητής πρέπει να αξιοποιεί τα ερεθίσματα που του δίνονται από την εκπαίδευση για να ανιχνεύσει μόνος του τη γνώση. Άλλη θεωρία μάθησης είναι εκείνη της γνωστικής ανάπτυξης, κατά την οποία το άτομο συνδέει τη γνώση του με το εξωτερικό περιβάλλον (Παπαγιάννης, 2014). Με αυτήν τη στρατηγική λοιπόν, οι επιχειρήσεις εκπαίδευσης μπορούν να προσαρμόζονται στις σημερινές απαιτήσεις και να καλύπτουν τα κενά του δημόσιου εκπαιδευτικού συστήματος.

Η εφαρμογή των ΤΠΕ στη σύγχρονη εκπαίδευση αποτελεί μια αδιαμφισβήτητη πραγματικότητα, που έχει και θετικές επιρροές στον επιχειρηματικό χώρο της εκπαίδευσης. Πραγματώνεται και αποδεικνύεται και μέσα από τη δημιουργία και προώθηση, αλλά και τεράστια απήχηση των ποικίλων προγραμμάτων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, το λεγόμενο e-learning. Ποικίλα τέτοια προγράμματα και με εξίσου ποικίλη θεματολογία προβάλλονται από τα σημερινά πανεπιστήμια (Ελλάδας και εξωτερικού), όπως και από διάφορα κέντρα δια βίου εκπαίδευσης και συνεχούς επιμόρφωσης. Έτσι, οι νέες τεχνολογίες έχουν προσφέρει μία ακόμη δυνατότητα επιχειρηματικής εφαρμογής στον εκπαιδευτικό κόσμο.

Επιπροσθέτως, η χρήση των ΤΠΕ στην ίδια την εκπαιδευτική διαδικασία -κυρίως των ανηλίκων, δηλαδή μαθητών όλων των βαθμίδων- διευκολύνει την προσέγγιση της γνώσης. Η διδασκαλία γίνεται πιο ελκυστική, καθόσον προσφέρει συνδυασμό εικόνας και ήχου και διαδραστικότητα ανάμεσα στον μαθητευόμενο και το διδασκόμενο αντικείμενο. Κατ' αυτόν τον τρόπο λοιπόν, οι μαθητευόμενοι αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και αποκτούν μια δημιουργική και κριτική σκέψη.

Στην πραγματικότητα, απώτερος στόχος του εκπαιδευτικού συστήματος σήμερα, αλλά και των επιχειρήσεων εκπαίδευσης που παρέχουν -ή τουλάχιστον φιλοδοξούν να παράσχουν- είναι η ικανότητα των μαθητών να διαμορφώσουν μια κριτική (critical thinking) και δημιουργική σκέψη (creative thinking), η λεγόμενη high-order thinking. Έτσι, μέσα από τη διδασκαλία των βασικών αρχών της επιχειρηματικότητας (οργάνωση, μεθοδικότητα, έρευνα, πρόβλεψη των μελλοντικών κοινωνικοπολιτικών και οικονομικών συνθηκών, ανάληψη ρίσκου, κοινωνικές σχέσεις, ορθός χειρισμός του διαδικτύου και των μέσων κοινωνικής δικτύωσης κ.ά. πολλά), μπορεί ο σημερινός μαθητής/φοιτητής/εκπαιδευόμενος γενικά, να διαμορφώσει τις απαραίτητες

ικανότητες για τη μετέπειτα εξέλιξή του. Κατωτέρω λοιπόν, αναφέρονται συνοπτικά κάποιες βασικές δεξιότητες που καλλιεργούνται μέσα από τη διδασκαλία των βασικών αρχών της επιχειρηματικότητας στη σύγχρονη εκπαίδευση.

Κατ' αρχήν, όπως ήδη σημειώθηκε, καλλιεργείται η κριτική και δημιουργική σκέψη. Η κριτική σκέψη αφορά περισσότερο στη χρήση της λογικής του ατόμου, ενώ η δημιουργική, στον συνδυασμό και την αξιοποίηση των δεξιοτήτων και ικανοτήτων του κάθε μαθητευόμενου, ώστε να οδηγηθεί όχι μόνο στην κατανόηση των πληροφοριών που λαμβάνει, αλλά και να καταλήγει στην επινόηση και υποστήριξη των δικών του θεωριών και μεθόδων. Σε μία κοινωνία όπου η διάχυση της πληροφορίας αποτελεί αναπόσπαστο χαρακτηριστικό, το να μπορεί ένας άνθρωπος να επιλέγει τις ορθές και φερέγγυες πληροφορίες, αλλά και να τις συνδυάζει για να πετυχαίνει την καινοτομία, αποτελεί ένα από τις βασικότερες δεξιότητες, τα λεγόμενα *skills*, που απαιτεί η σημερινή αγορά. Με αυτόν τον τρόπο, η εκπαίδευση επιτυγχάνει να διαμορφώνει ανταγωνιστικούς και ικανούς επαγγελματίες όλων των ειδών.

Σημαντικό στοιχείο για κάθε επιχειρηματία αποτελεί η οργάνωση, που επιτυγχάνεται μέσα από την κατανομή των σκέψεών του και των ιδεών του. Επομένως, η τεχνοκρατική οργάνωση πρέπει να μεταλαμπαδεύεται μέσα από κάθε μάθημα στα παιδιά ούτως ώστε να συνηθίσουν να θέτουν σε σειρά κάθε τους υποχρέωση κι έτσι, να αντιλαμβάνονται την ιεράρχηση των αναγκών τους και των προτεραιοτήτων τους. Το μάθημα της Οικιακής Οικονομίας και της Ψυχολογίας μπορούν να συμβάλουν τα μέγιστα στην απόκτηση και ανάπτυξη αυτής της δεξιότητας. Επιπροσθέτως, κάθε μάθημα με την ορθή καθοδήγηση και το προσωπικό παράδειγμα του διδάσκοντα μπορεί να οδηγήσει κάθε μαθητή (ή γενικώς, μαθητευόμενο) στην καλλιέργεια της ατομικής οργάνωσης των ιδεών, των σκέψεων, των υποχρεώσεων και των δραστηριοτήτων του.

Το μάθημα της Πληροφορικής κυρίως, μπορεί να διδάξει στα παιδιά τον ορθολογιστικό χειρισμό της τεχνολογίας και του διαδικτύου, αλλά και των μέσων κοινωνικής δικτύωσης, ώστε να γνωρίζουν αφενός πώς να προστατευτούν από το λεγόμενο *cyber-bulling*, αλλά και πώς να τα χρησιμοποιούν για να προωθούν τις απόψεις τους με ασφάλεια. Η Πληροφορική λοιπόν, αλλά και κάθε μάθημα που χρησιμοποιεί επικουρικά τα ΤΠΕ μπορεί να δείξει μέσα από βιωματικά παραδείγματα τη δημιουργική χρήση του διαδικτύου γενικά, αλλά και των μέσων κοινωνικής δικτύωσης ειδικά.

Τέλος, μέσα από επιχειρηματικά προγράμματα που πρέπει να εφαρμόζονται και να υλοποιούνται σε κάθε σχολική βαθμίδα, επιτυγχάνεται η καλλιέργεια της ανάληψης πρωτοβουλιών και ευθυνών, αλλά και κινδύνου (ρίσκου). Έτσι, όταν το παιδί έρθει αντιμέτωπο -ως ενήλικας πλέον- με την ανάγκη (ή την επιθυμία) δημιουργίας μιας επιχείρησης, θα γνωρίζει εξ αρχής ότι η ανάληψη ρίσκου, με απόρροια να ξέρει ποια έρευνα οφείλει να διερευνήσει και πώς πρέπει να ενεργεί αναλαμβάνοντας κάθε ευθύνη και πρωτοβουλία. Η ανάληψη ρίσκου λοιπόν, συνδυάζεται και απαιτεί την υπευθυνότητα και τον δυναμισμό ανάληψης πρωτοβουλιών. Με αυτόν τον τρόπο λοιπόν, διαμορφώνονται υπεύθυνοι άνθρωποι, αλλά και δυναμικοί.

Επομένως, από τα ανωτέρω γίνεται αντιληπτό ότι η επιχειρηματικότητα, έστω και διδασκόμενη μέσα από διάφορα μαθήματα, ήδη υπάρχοντα στο ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ του σημερινού σχολείου, οδηγεί στην καλλιέργεια ποικίλων δεξιοτήτων (skills) των ανθρώπων, ήδη από την παιδική ή εφηβική του ηλικία. Έτσι, διαμορφώνονται εξ αρχής ικανοί και ανταγωνιστικοί επαγγελματίες, που μπορούν να αναπτύξουν με υγιή τρόπο τις φιλοδοξίες τους και να τις υλοποιούν, οδηγώντας στην οικονομική ανάπτυξη και την ευρύτερη εύνοια του κοινωνικού συνόλου.

Συμπεράσματα

Η επιχειρηματικότητα λοιπόν, εξετάστηκε από δύο οπτικές στην ανωτέρω εργασία: α) από τη σκοπιά του πώς μπορεί να δημιουργηθεί και γιατί να θεμελιωθεί μια επιχείρηση εκπαίδευσης κάθε είδους, αλλά και β) πώς μπορεί να εφαρμοστεί και να καλλιεργηθεί η επιχειρηματικότητα στη σύγχρονη εκπαίδευση της Ελλάδας. Το συμπέρασμα της ανωτέρω μελέτης αναδεικνύει τις ποικίλες δεξιότητες που πρέπει να καλλιεργηθούν για να γίνει κάποιος επιχειρηματίας -κάθε είδους και βεληνεκούς.

Εντούτοις, πρέπει να σημειωθεί ότι για να μπορεί ένα παιδί -και αργότερα κι ένας ενήλικας- να αποκτήσει και να καλλιεργήσει αυτές τις δεξιότητες, απαραίτητη προϋπόθεση είναι να γνωρίζει καλά τον εαυτό του, τις δυνάμεις και τις αδυναμίες του, αλλά και όλα όσα μπορεί να βελτιώσει και να καλλιεργήσει. Η απόκτηση αυτογνωσίας το αρχαίο γνώθι σ'αυτὸν είναι αναγκαία συνθήκη για τη διάπλαση ικανών και ενεργητικών επαγγελματιών και επιχειρηματιών. Σήμερα είναι περισσότερο γνωστό με τον όρο *mindfulness*, δηλαδή η συνειδητότητα, το να γνωρίζουμε και να αντιλαμβανόμαστε τί μπορούμε να κάνουμε κάθε φορά και πώς να συμπεριφερθούμε, να ενεργήσουμε ή να αντιδράσουμε σε κάθε περίπτωση ώστε να έχουμε τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα και να επιτυγχάνουμε τους στόχους μας (Bazzano, 2014· Didonna, 2008).

Βιβλιογραφία

Αλεξιάδης, Φ. (2014). Νεανική επιχειρηματικότητα και καινοτομία στην Ελλάδα. Α δημοσίευτη Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Bazzano, M. (2014). *After mindfulness: New perspectives on Psychology and Meditation*. Palgrave Macmillan.

Didonna, F. (2008). *Clinical handbook of mindfulness*. Springer Science & Business Media.

Παπαγιάννης, Γ. Δ. (2014). *Επιχειρηματικότητα και εκπαίδευση*. Α δημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Lackeus, M. (2015). *Entrepreneurship in education: What, why, when, how*. OECD: European Commission.

Livieratos, A. (2017). *Saint start up. The founder's guidebook*. Pubbuh.com.

Κρίση και brain drain

Τόλιος Ευθύμιος
Υποψήφιος Διδάκτωρ Π.Τ.Ν. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
tolios.efth@gmail.com

Θάνος Θεόδωρος
Αναπληρωτής Καθηγητής Π.Τ.Ν. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
ththanos@cc.uoi.gr

Περίληψη

Είναι γεγονός ότι η οικονομική κρίση που πλήττει τα τελευταία 10 περίπου χρόνια την Ελλάδα έχει πολλές επιπτώσεις στην καθημερινή ζωή των ανθρώπων. Μια από τις σημαντικότερες συνέπειες ήταν η ανεργία, ιδιαίτερα των νέων, η οποία επηρέασε και τους πτυχιούχους. Οι πτυχιούχοι προκειμένου να βρουν εργασία άρχισαν να μεταναστεύουν σε διάφορες χώρες του εξωτερικού, φαινόμενο που πήρε μεγάλες διαστάσεις και είναι γνωστό ως «brain drain». Στην παρούσα εργασία εξετάζεται η μετανάστευση των νέων σε χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, με σκοπό να εργαστούν σε σχέση με την κοινωνική τους προέλευση. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε 12 άτομα. Ως μέσο συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η ημι-δομημένη συνέντευξη. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας η πλειονότητα των νέων του δείγματος που μεταναστεύει έχει εμπειρίες από τις χώρες του εξωτερικού, κυρίως μέσω της συμμετοχής τους σε προγράμματα Erasmus και προέρχονται από τα μικρομεσαία και λαϊκά κοινωνικά στρώματα. Σε σχέση με τα κριτήρια επιλογής της χώρας υποδοχής αποτελούν η εύρεση εργασίας και η οργάνωση των κοινωνικών θεσμών, όπως το σύστημα υγείας και πρόνοιας, κοινωνικής ασφάλισης, κ.λπ. Επίσης, τα άτομα του δείγματος εργάζονται πολλές ώρες, με αποτέλεσμα να μην τους μένει αρκετός ελεύθερος χρόνος. Έτσι, καταφέρνουν να εξοικονομούν κάποια χρήματα, γεγονός που αποτελεί και στόχο τους.

Λέξεις κλειδιά: κρίση, ανεργία, μετανάστευση, brain drain

Crisis and brain drain

Tolios Efthymios
Phd Candidate, University of Ioannina
tolios.efth@gmail.com

Thanos Theodoros
Associate Professor, University of Ioannina
ththanos@cc.uoi.gr

Summary

It is a fact that the economic crisis that has been affecting Greece for 10 years and it has many implications for people's everyday lives. One of the most important consequences was unemployment, especially among young people, which also affected graduates. Graduates in order to find work they began to immigrate to various countries abroad, a phenomenon that has grown in size and it is known as "brain drain". This paper examines the immigration of young people into European Union countries in order to work with their social background. The survey was conducted in 12 individuals. The semi-structured interview was used as a data collection tool. According to the results of the survey, the majority of migrant newcomers have experiences from foreign countries, mainly through their participation in Erasmus programs and come from small and medium-sized social classes. The main criteria for the selection of the host country are job search and the organization of social institutions, such as the health and welfare system, social security, etc. Also, people in the sample work for many hours, resulting in not enough free time. So they manage to save some money, which is their goal.

Keywords: crisis, unemployment, immigration, brain drain

Η κρίση στην Ελλάδα και οι κοινωνικές επιπτώσεις

Είναι γεγονός πως τα τελευταία 10 χρόνια που ξέσπασε η παγκόσμια χρηματοπιστωτική κρίση έχει επηρεάσει πολυεπίπεδα αρκετές χώρες και ιδίως αρκετά από τα κράτη – μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Το 2010 η Ελλάδα, μη δυνάμενη να αποφύγει την κρίση αυτή, εισήλθε σε καθεστώς επίβλεψης από το Διεθνές Νομισματικό Ταμείο, την Ευρωπαϊκή Κεντρική Τράπεζα και την Ευρωπαϊκή Επιτροπή.

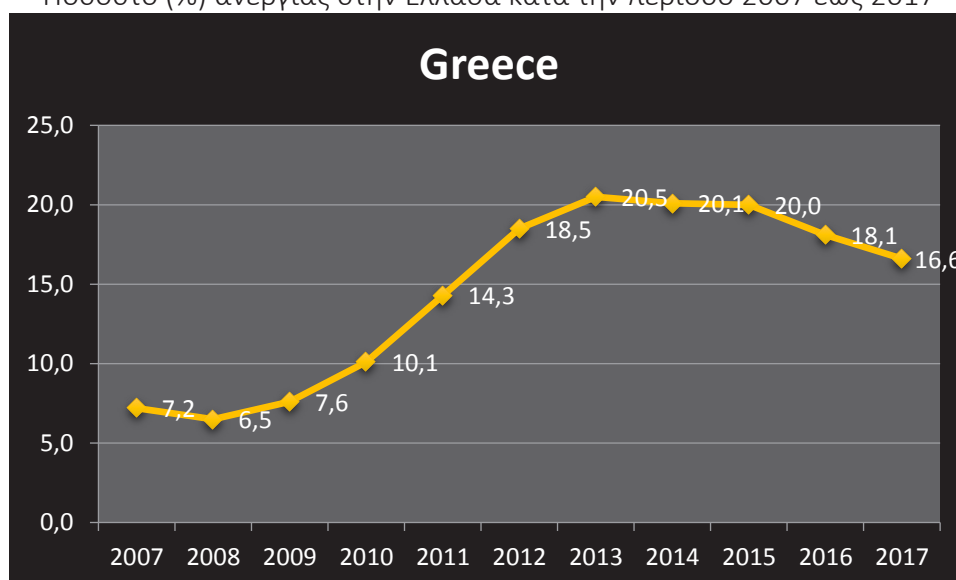
Η οικονομική κρίση στην Ελλάδα γρήγορα πήρε χαρακτηριστικά γενικευμένης κρίσης, επηρεάζοντας την ελληνική κοινωνία σε όλα τα επίπεδα: κοινωνικό, πολιτικό, πολιτισμικό, κ.λπ. Το καθεστώς της δημοσιονομικής προσαρμογής που τέθηκε από το Διεθνές Νομισματικό Ταμείο και η επιβολή φορολογίας στους Έλληνες πολίτες έπληξε τους οικονομικά ασθενέστερους και ιδίως τη μεσαία τάξη. Αυτό συνέβη σταδιακά και όχι από την αρχή της οικονομικής κρίσης, όπως αναφέρουν πλήθος δημοσιευμάτων τόσο στον έντυπο όσο και στον ηλεκτρονικό τύπο (Γεώργας, 2017· Γουσέτης, 2013· Ναυτεμπορική, 2016, κ.ά.). «Η συντριβή της μεσαίας τάξης», αναφέρεται χαρακτηριστικά σε πρωτοσέλιδο της εφημερίδας 'Το Βήμα της Κυριακής' (12/06/2016, αρ. φύλλου 16.457) επήλθε κατά τα χρόνια της κρίσης μέσω των φορολογικών επιβαρύνσεων που έχουν να αντιμετωπίσουν τα ελληνικά νοικοκυριά. Ο Δ. Χόνδρος (2016) σε άρθρο του αναφέρει ότι «σύμφωνα με έκθεση της Credit Suisse (Οκτώβριος 2015), η ελληνική μεσαία τάξη, που αριθμούσε 5,8 εκατ. πολίτες, μειώθηκε στα χρόνια της κρίσης σε 4,6 εκατ. Σχεδόν 1,2 εκατ. Έλληνες είδαν τα εισοδήματά τους να καταρρέουν». Επίσης, επισημαίνεται ότι βάση ερευνών «το 70,8% του πληθυσμού δήλωνε εισοδήματα μεσαίων τάξεων, στην αρχή της κρίσης. Σήμερα, μόνο το 54,2% έχει εισοδήματα που θα μπορούσαν να το κατατάξουν στη μεσαία τάξη».

Σε πρόσφατη έρευνα της ΓΣΕΒΕΕ (2018) για τον μήνα Δεκέμβριο του 2017 σχετικά με το εισόδημα και της δαπάνες των ελληνικών νοικοκυριών διαπιστώθηκε –μεταξύ άλλων- ότι 1 στα 3 νοικοκυριά δηλώνει ετήσιο εισόδημα έως 10.000€, ενώ το 62,4%

δηλώνει μείωση των εισοδημάτων του σε σχέση με το 2016. Στην ίδια έρευνα σχετικά με την ανεργία, επισημαίνεται ότι περίπου 1 εκατομμύριο νοικοκυριά έχουν τουλάχιστον έναν άνεργο. Ακόμη, η μακροχρόνια ανεργία ανέρχεται στο 83,5% των ανέργων.

Στο γράφημα 1 αποτυπώνονται τα ποσοστά των ανέργων αποφοίτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (levels 5-8), ηλικίας 20-64 ετών, στην Ελλάδα, κατά τη δεκαετία 2007–2017 (Eurostat, 2018). Από το 2010 και μετά που ξέσπασε η οικονομική κρίση στην Ελλάδα, τα ποσοστά ανεργίας εμφανίζονται συνεχώς αυξανόμενα, με το μεγαλύτερο ποσοστό (20,5%) να καταγράφεται το 2013. Για τα έτη 2014 και 2015 το ποσοστό παρέμεινε εξίσου υψηλό, χωρίς να πέφτει κάτω του 20%. Αν και τα έτη 2016 και 2017 παρατηρείται μικρή πτωτική τάση, τα ποσοστά ανεργίας εξακολουθούν να είναι υψηλά.

Γράφημα 1
Ποσοστό (%) ανεργίας στην Ελλάδα κατά την περίοδο 2007 έως 2017



Πηγή: Eurostat, 2018

Όμως, η ανεργία δεν πλήττει εξίσου τους πτυχιούχους και διαφέρει ανά επιστημονικό κλάδο (Θάνος, 2012), αφού οι προερχόμενοι απόφοιτοι από τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα μπορούν να αξιοποιήσουν τις μεταβολές στην αγορά εργασίας προς όφελός τους (Σιάνου-Κύργιου, 2006). Οι πτυχιούχοι, επιχειρώντας να αποφύγουν την ανεργία και να εξασφαλίσουν ένα ικανοποιητικό βιοτικό επίπεδο, καταφεύγουν σε άλλες μορφές απασχόλησης, όπως η υποαπασχόληση και η ετεροαπασχόληση, με χαμηλές χρηματικές απολαβές και για μικρό χρονικό διάστημα. Το πτυχίο του δεν έχει σχέση με την εργασία που ασκούν (Σιάνου-Κύργιου, 2010), λόγω της αναντιστοιχίας της προσφοράς και της ζήτησης εργασίας των πτυχιούχων των ανώτατων σχολών, αποτέλεσμα της διεύρυνσης της ανώτατης εκπαίδευσης (Θάνος, 2012).

Μεταναστευτικές εκροές και brain drain

Η κρίση που ξέσπασε στη χώρα μας, μεταξύ άλλων, είχε ως αποτέλεσμα τη συρρίκνωση της αγοράς εργασίας και ιδιαίτερα του δημοσίου τομέα, με αποτέλεσμα να μην μπορεί να απορροφήσει μεγάλο μέρος του όγκου των πτυχιούχων (Θάνος, 2012). Η κατάσταση αυτή οδήγησε πολλούς νέους στη φυγή από τον ελλαδικό χώρο,

με αποτέλεσμα την απώλεια ενός τμήματος του παραγωγικού ανθρώπινου δυναμικού.

Οι μεταναστευτικές εκροές του πληθυσμού της χώρας μας σε χώρες του εξωτερικού δεν είναι καθόλου πρωτοφανείς για την ιστορία της Ελλάδας. Η Ελλάδα γνώρισε τρεις φάσεις μαζικής μετανάστευσης τα τελευταία εκατό χρόνια: α) 1903 έως 1917, β) 1960 έως 1972, και γ) 2010 έως 2013. Οι φάσεις αυτές διακρίνονται με βάση την απότομη αύξηση των εξερχομένων σε σχέση με τις προηγούμενες ή επόμενες χρονιές (Λαζαρέτου, 2016).

Κατά τα νεότερα χρόνια, και ιδίως κατά τη δεύτερη φάση, το εργατικό δυναμικό της χώρας μας μετανάστευε σε χώρες βιομηχανικά ανεπτυγμένες της Ευρώπης και της Αμερικής, αλλά και την Αυστραλία (Λαμπριανίδης, 2011· Θάνος, 2012). Η διαφορά από εκείνες τις μεταναστευτικές εκροές με αυτές της εποχής μας εντοπίζονται ως προς το κατεχόμενο εκπαιδευτικό - μορφωτικό κεφάλαιο των μεταναστών (Λαζαρέτου, 2016).

Ο αριθμός των νέων που έχουν μεταναστεύσει κατά την περίοδο της κρίσης, δεν μπορεί να υπολογιστεί με ακρίβεια. Σύμφωνα με στοιχεία της Τράπεζας της Ελλάδος, κατά τα έτη 2008 – 2013 μετανάστευσαν στο εξωτερικό περίπου 223.000 νέοι ηλικίας 25 – 39 ετών (Έκθεση του Διοικητή της ΤτΕ, 2016). Η Γενική Γραμματεία Απόδημου Ελληνισμού αναφέρει ότι πάνω από 350.000 πολίτες έχουν φύγει από την Ελλάδα τα τελευταία 7 χρόνια. Σήμερα, γίνεται λόγος από τα στοιχεία της Τράπεζας της Ελλάδος ότι ο αριθμός αυτός προσεγγίζει τις 500.000 (Λαζαρέτου, 2016). Οι μεταναστευτικές εκροές δε φαίνεται να υποχωρούν, αφού σε έρευνα της ΓΣΕΒΕΕ (2018) προκύπτει ότι το 72,3% των νέων ηλικίας 18-34 ετών, εξετάζει θετικά το ενδεχόμενο να μεταναστεύσει στο εξωτερικό για εύρεση εργασίας.

Η διαρροή των επιστημόνων στο εξωτερικό περιγράφεται με διάφορους όρους όπως «Generation E», «High Skill Migration». Ωστόσο, ο πιο διαδεδομένος όρος που χρησιμοποιείται για να περιγράψει το φαινόμενο αυτό είναι ο όρος «Brain Drain», ο οποίος επινοήθηκε από τη Βασιλική Εταιρία του Λονδίνου, το έτος 1963, με σκοπό να περιγράψει τη μετανάστευση προς τις Η.Π.Α. των βρετανών επιστημόνων (Freitas & Pecoud, 2012). Σύμφωνα με τους Theodoropoulos, κ.ά., (2015) με τον όρο «Brain Drain» περιγράφεται η μετακίνηση ανθρώπων με υψηλά προσόντα στις περισσότερες ανεπτυγμένες χώρες από τις λιγότερο ανεπτυγμένες.

Το φαινόμενο Brain Drain έχει διττές επιπτώσεις για μια κοινωνία, καθώς χάνεται σημαντικός όγκος οικονομικών και ανθρώπινων κεφαλαίων, ενώ γιγαντώνεται το χάσμα μεταξύ αναπτυσσόμενων και ανεπτυγμένων χωρών (Λαμπριανίδης, 2011). Οι περισσότερες έρευνες που έχουν δημοσιευθεί έως σήμερα επικεντρώνονται στην ανάδειξη του φαινομένου και στην ανάλυση των επιπτώσεων, χωρίς όμως να αναδεικνύονται τα κοινωνικά χαρακτηριστικά του ανθρώπινου δυναμικού που αποτελούν το νέο κύμα μεταναστών προς τις χώρες του εξωτερικού. Η παρούσα εργασία στοχεύει προς την ανάδειξη των χαρακτηριστικών αυτών.

Κοινωνιολογικές προσεγγίσεις: Η θεωρία του P. Bourdieu

Η πρόσβαση των πτυχιούχων στην αγορά εργασίας αποτελεί ένα από τα βασικά θέματα της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, το οποίο εξετάζεται είτε στο πλαίσιο των συναινετικών προσεγγίσεων είτε στο πλαίσιο των αναπαραγωγικών προσεγγίσεων (Λάμνιαν, 2002· Θάνος, 2017). Στην παρούσα εργασία, το φαινόμενο Brain Drain μελετάται στο πλαίσιο των αναπαραγωγικών προσεγγίσεων, με βάση τη θεωρία του P. Bourdieu.

Σύμφωνα τον P. Bourdieu (2002), η κοινωνική θέση κάθε κοινωνικού υποκειμένου προσδιορίζεται από τον συνολικό όγκο και τη δομή του κεφαλαίου που κατέχει και την κοινωνική του τροχιά. Ο συνολικός όγκος του κεφαλαίου προσδιορίζεται από τα τρία είδη κεφαλαίου που το συνθέτουν: το οικονομικό, το πολιτισμικό και το κοινωνικό. Μεταξύ των κοινωνικών υποκειμένων με ίδιο συνολικό όγκο κεφαλαίου παρατηρούνται διαφοροποιήσεις στη δομή του κεφαλαίου. Σε άλλα υπερτερεί το οικονομικό κεφάλαιο και σε άλλα το μορφωτικό, με αποτέλεσμα να προκύπτει μια άλλη, εσωτερική ιεράρχησή τους. Υπερισχύουν τα κοινωνικά υποκείμενα που στη δομή του συνολικού όγκου του κεφαλαίου υπερτερεί το οικονομικό κεφάλαιο (Θάνος, 2017). Ο όγκος του κεφαλαίου που κατέχει κάθε κοινωνικό υποκείμενο είναι καθορισμένος και κληρονομείται από γενιά σε γενιά. Σε κάθε όγκο κληρονομημένου κεφαλαίου αντιστοιχεί μια δέσμη τροχιών που δηλώνουν το πεδίο των δυνατοτήτων που αντικειμενικά ορίζονται για το ίδιο το κοινωνικό υποκείμενο. Το σημείο άφιξης κάθε κοινωνικού υποκειμένου συνδέεται άμεσα με το σημείο εκκίνησης (Bourdieu, 2002).

Κάθε άτομο με σκοπό να διατηρήσει ή/και να βελτιώσει την κοινωνική του θέση ακολουθεί ορισμένες στρατηγικές αναπαραγωγής. Οι στρατηγικές αυτές είναι σε συνάρτηση τόσο με τον σφαιρικό όγκο και τη δομή του κεφαλαίου όσο και από την κοινωνική του τροχιά (Bourdieu, 2002). Το εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί μία από τις βασικές στρατηγικές κοινωνικής αναπαραγωγής των κοινωνικών υποκειμένων. Το γεγονός αυτό είχε ως αποτέλεσμα να διευρυνθεί η χρήση του σχολείου με τη συμμετοχή κοινωνικών υποκειμένων που μέχρι πρότινος δεν το χρησιμοποιούσαν. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα τη διεύρυνση του εκπαιδευτικού συστήματος και της ανώτατης εκπαίδευσης και την αύξηση και τη, συνακόλουθη, υποτίμηση των σχολικών τίτλων στην αγορά εργασίας. Τα κοινωνικά υποκείμενα που παλαιότερα ήταν αποκλεισμένα από το εκπαιδευτικό σύστημα απέκτησαν υποβαθμισμένους σχολικούς τίτλους· τίτλους χωρίς την αξία που είχαν παλαιότερα, όταν τα κοινωνικά υποκείμενα δεν είχαν πρόσβαση σε αυτούς (Παναγιωτόπουλος & Θάνος, 2008).

Ο πληθωρισμός των πτυχίων, επέτεινε τον ανταγωνισμό στην αγορά εργασίας, εις βάρος των πτυχιούχων των «μη προνομιούχων» σχολών, οι οποίοι στην πλειονότητά τους προέρχονται από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα (Σιάνου-Κύργιου, 2006). Οι πτυχιούχοι των «προνομιούχων» σχολών έχουν σταθερή απασχόληση με ικανοποιητικές αμοιβές, ενώ εκείνοι των «μη προνομιούχων» σχολών καταφεύγουν στην υποαπασχόληση ή στην ετεροαπασχόληση με χαμηλές αμοιβές (Σιάνου-Κύργιου, 2010).

Η κρίση που ακολούθησε, έπληξε την Ελλάδα όξυνε την κατάσταση αυτή, καθώς η ζήτηση στην αγορά εργασίας περιορίστηκε ακόμη περισσότερο, με αποτέλεσμα ο ανταγωνισμός μεταξύ των πτυχιούχων να αυξηθεί ακόμη περισσότερο. Τα κοινωνικά υποκείμενα στην προσπάθειά τους να αποκτήσουν περισσότερα πλεονεκτήματα, «οδηγούνται» σε μεταπτυχιακές και διδακτορικές σπουδές. Η τάση του ατόμου στην επένδυση του κατεχόμενου μορφωτικού κεφαλαίου έχει οδηγήσει στην αύξηση του διανοητικού δυναμικού της κοινωνίας, χωρίς όμως αυτό να σημαίνει ότι δεν πλήττεται από την ανεργία (Σιάνου-Κύργιου, 2010). Στην προσπάθειά τους να αποφύγουν την ανεργία πολλοί νέοι πτυχιούχοι που μεταναστεύουν σε χώρες του εξωτερικού. Ποια είναι, όμως, τα κοινωνικά χαρακτηριστικά αυτών των πτυχιούχων;

Μεθοδολογία της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας να εξετάσει τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των νέων επιστημόνων που μεταναστεύουν από την Ελλάδα σε χώρες του εξωτερικού. Στόχοι της έρευνας είναι να εξεταστούν: το μορφωτικό επίπεδο και το επάγγελμα των γονέων και των παππούδων τους, οι λόγοι μετανάστευσης, τα κριτήρια επιλογής της χώρας μετανάστευσης, οι τρόποι εύρεσης εργασίας και η ενδεχόμενη επιστροφή στην Ελλάδα.

Ως μεθοδολογικό εργαλείο για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε η ημι-δομημένη συνέντευξη. Οι ερωτήσεις κατανέμονται σε τρεις ευρύτερες κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία περιελάμβανε τα ατομικά στοιχεία των υποκειμένων, όπως το φύλο, την ηλικία, την οικογενειακή κατάσταση, το επίπεδο σπουδών, την τρέχουσα θέση εργασίας, κ.λπ. Η δεύτερη κατηγορία περιελάμβανε στοιχεία της οικογένειας των υποκειμένων όπως το επάγγελμα και το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων, καθώς και τα επαγγέλματα και τα επίπεδα εκπαίδευσης του πατροπλευρικού και μητροπλευρικού παππού. Για τη διευκόλυνση της παρουσίασης των αποτελεσμάτων το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων διαχωρίστηκε στις εξής κατηγορίες: (i) Μέχρι απόφοιτος Υποχρεωτικής εκπαίδευσης, (ii) Απόφοιτος Λυκείου/ΤΕΕ, (iii) Κάτοχος πτυχίου ΑΕΙ/ΤΕΙ και (iv) Κάτοχος Μεταπτυχιακού/Διδακτορικού διπλώματος. Τα επαγγέλματα των γονέων διαχωρίστηκαν εξίσου σε τέσσερις κατηγορίες, με βάση τις απαντήσεις του δείγματος. Έτσι, για το επάγγελμα του πατέρα προκύπτουν οι εξής κατηγορίες: (i) Αγρότης/Κτηνοτρόφος, (ii) Ιδιοκτήτης μικρομεσαίας επιχείρησης, (iii) Υπάλληλος Δημόσιου ή Ιδιωτικού φορέα, μη επιστημονικό επάγγελμα και (iv) Επιστημονικό επάγγελμα. Αντίστοιχα, για το επάγγελμα της μητέρας προκύπτουν οι εξής κατηγορίες: (i) Οικιακά, (ii) Ιδιοκτήτρια μικρομεσαίας επιχείρησης, (iii) Υπάλληλος Δημόσιου ή Ιδιωτικού φορέα, μη επιστημονικό επάγγελμα και (iv) Επιστημονικό επάγγελμα/Εκπαιδευτικός. Η τρίτη κατηγορία περιελάμβανε ερωτήσεις σχετικά με τη μετανάστευσή τους στο εξωτερικό, με σκοπό να αναδειχθούν τα κίνητρα της μετανάστευσης και κατά πόσο συνέβαλε η οικονομική κρίση στην επιλογή τους αυτή, οι λόγοι επιλογής της χώρας υποδοχής, η ικανοποίησή τους από την τρέχουσα επαγγελματική τους κατάσταση, η επιθυμία και οι λόγοι επιστροφής τους στην Ελλάδα.

Στην έρευνα συμμετείχαν 12 πτυχιούχοι, άνδρες και γυναίκες, ηλικίας 25 – 33 ετών, οι οποίοι είχαν μεταναστεύσει: στην Αγγλία, στη Γαλλία, στη Γερμανία, στη Σλοβακία

και στην Ολλανδία. Επίσης, οι μισοί από τους συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών. Το δείγμα επιλέχθηκε με βάση την πρόσβαση του ερευνητή σε αυτό και επιχειρήθηκε να συμπεριληφθούν πτυχιούχοι από διάφορα επιστημονικά πεδία. Πιο συγκεκριμένα, 4 από τους συμμετέχοντες είναι πτυχιούχοι ιατρικών και παραϊατρικών σχολών, 5 πτυχιούχοι παιδαγωγικών και φιλοσοφικών σχολών, 2 πτυχιούχοι οικονομικών σχολών και 1 πολυτεχνικής σχολής. Σχετικά με την τρέχουσα επαγγελματική κατάσταση των υποκειμένων του δείγματος υπάρχει άμεση συνάφεια του/των τίτλου/ων σπουδών τους με τη θέση εργασίας τους σε 10 από τους 12 ερωτώμενους εκτός από δύο εκπαιδευτικούς, οι οποίοι απασχολούνται στον τομέα παροχής υπηρεσιών. Αναφορικά με την οικογενειακή κατάσταση των πτυχιούχων του δείγματος, μόνο ένα άτομο είναι έγγαμο με δύο παιδιά.

Ερευνητικά αποτελέσματα

Τα κοινωνικά χαρακτηριστικά του δείγματος αφορούν: το επίπεδο εκπαίδευσης και το επάγγελμα των γονέων και το επίπεδο εκπαίδευσης και το επάγγελμα των παππούδων.

Σχετικά με το επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα, οι 5 από τους 12 ερωτώμενους έχουν πατέρα απόφοιτο Λυκείου/ΤΕΕ και στην ίδια αναλογία (5 από τους 12 ερωτώμενους) απόφοιτο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ένας ερωτώμενος ανέφερε ότι ο πατέρας του είναι απόφοιτος υποχρεωτικής εκπαίδευσης και ένας ότι είναι κάτοχος διδακτορικού διπλώματος. Όσον αφορά στο επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρας, από τους 12 ερωτώμενους του δείγματος: οι 7 έχουν μητέρα απόφοιτο Λυκείου/ΤΕΕ, οι 4 μητέρα απόφοιτο ανώτατης εκπαίδευσης και 1 μητέρα με μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών.

Οι μισοί μετανάστες πτυχιούχοι του δείγματος έχουν πατέρα, ο οποίος ασκεί κάποιο υπαλληλικό επάγγελμα, στον δημόσιο ή ιδιωτικό τομέα. Από τους υπόλοιπους, οι 3 έχουν πατέρα που ασκεί κάποιο επιστημονικό επάγγελμα, οι 2 ιδιοκτήτη μικρομεσαίων επιχειρήσεων και 1 αγρότη – κτηνοτρόφο. Αναφορικά με το επάγγελμα της μητέρας, στους 5 ερωτώμενους είναι υπάλληλος στον δημόσιο ή ιδιωτικό τομέα και στην αναλογία (5 ερωτώμενοι) ασκεί επιστημονικό επάγγελμα. Σε μία περίπτωση η μητέρα ασχολείται με τα οικιακά.

Οι παππούδες των ερωτώμενων εμφανίζονται με χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης εκτός από μια περίπτωση στην οποία είναι απόφοιτος ΑΕΙ. Η πλειοψηφία των παππούδων δεν έχουν τελειώσει το δημοτικό σχολείο, ενώ 4 μόνο (2 πατρολευρικού και 2 μητροπλευρικού παππού) ήταν οι περιπτώσεις που ήταν απόφοιτοι δημοτικού. Η ίδια αναλογία ήταν απόφοιτοι γυμνασίου.

Η πλειονότητα των πτυχιούχων μεταναστών του δείγματος έχει παππούδες (μητροπλευρικός και πατροπλευρικός παππούς) οι οποίοι ήταν αγρότες, κτηνοτρόφοι και τεχνίτες. Ορισμένοι παππούδες ήταν υπάλληλοι του δημοσίου ή ιδιωτικού τομέα και σε κάποιες μεμονωμένες περιπτώσεις ιδιοκτήτες μικρών επιχειρήσεων.

Η πλειονότητα των μεταναστών πτυχιούχων του δείγματος (9 στους 12) ανέφεραν ότι η απόφασή τους να μεταναστεύσουν στο εξωτερικό λόγω της κρίσης, ήταν εύκολη. Οι

λόγοι μετανάστευσης που ανέφεραν μπορούν να ομαδοποιηθούν σε τρεις κατηγορίες: (i) οι οικονομικές δυσκολίες που αντιμετώπιζαν στην Ελλάδα, (ii) η εξέλιξη των επιστημονικών γνώσεων και (iii) η ανεργία. Οι λόγοι μετανάστευσης διαφοροποιούνται μεταξύ των κοινωνικών υποκειμένων με βάση το επάγγελμα που ασκούν: Οι εκπαιδευτικοί μετανάστευσαν λόγω των οικονομικών δυσκολιών που αντιμετώπιζαν και την ανεργία, ενώ όσοι ασκούν ιατρικά και παραϊατρικά επαγγέλματα βασικό κίνητρο μετανάστευσης ήταν η εξέλιξη των γνώσεων στο αντικείμενό τους.

«Έφυγα γιατί ήμουν σε πολύ άσχημη οικονομική κατάσταση»
[Νηπιαγωγός, Κάτοχος Μεταπτυχιακού διπλώματος, Γερμανία
Επάγγελμα πατέρα: Ιδιοκτήτης εκπαιδευτηρίου ζώων
Επάγγελμα μητέρας: Ιδιωτικός υπάλληλος σε εταιρία εστίασης
Επίπεδο εκπ/σης γονέων: Πατέρα: ΑΕΙ, Μητέρας: Λύκειο
Επάγγελμα παππούδων: Πατέρα: Ιδιοκτήτης επιχείρησης, Μητέρας: Γεωργός]

«Προσπαθούσα να δουλέψω για 3 χρόνια σε κάποιο ιδιωτικό νηπιαγωγείο, αλλά δε γινόταν»
[Νηπιαγωγός, Γερμανία
Επάγγελμα πατέρα: Συνταξιούχος αστυνομικός
Επάγγελμα μητέρας: Εκπαιδευτικός
Επίπεδο εκπ/σης γονέων: Πατέρα: ΑΕΙ, Μητέρας: ΑΕΙ
Επάγγελμα παππούδων: Πατέρα: Γεωργός, Μητέρας: Γεωργός]

«Η εξέλιξη γνώσεων και η επαγγελματική ανέλιξη»
[Κτηνίατρος, Αγγλία
Επάγγελμα γονέων: Εκπαιδευτικοί, Επίπεδο εκπ/σης γονέων: ΑΕΙ
Επάγγελμα παππούδων: Πατέρα: Αγροφύλακας, Μητέρας: Οικοδόμος-Γεωργός]

«Αρχικός μου στόχος ήταν το master, αλλά ήθελα για κάποια χρόνια να δουλέψω εδώ, γιατί θα μπορούσα να αποκτήσω εμπειρίες που δε θα μπορούσα να πάρω από την Ελλάδα...»
[Victim advisor, Κάτοχος Μεταπτυχιακού Διπλώματος, Αγγλία
Επάγγελμα πατέρα: Ιδιοκτήτης χώρου εστίασης
Επάγγελμα μητέρας: Ιδιωτικός υπάλληλος σε ξενοδοχειακή μονάδα,
Επίπεδο εκπ/σης γονέων: Πατέρα: Λύκειο, Μητέρας: ΤΕΕ
Επάγγελμα παππούδων: Πατέρα: Γεωργός, Μητέρας: Αξιωματικός πυροσβεστικής]

Ως προς την επιλογή της χώρας υποδοχής καθοριστικοί παράγοντες αποτέλεσαν η γνώση της ομιλούμενης γλώσσας στη χώρα μετάβασης και οι ευκαιρίες πρόσβασης/ζήτηση του συγκεκριμένου επαγγέλματος στην αγορά εργασίας.

«Καθαρά λόγω εργασίας»
[Νηπιαγωγός, Γερμανία
Επάγγελμα πατέρα: Συνταξιούχος Αστυνομικός]

Επάγγελμα μητέρας: Εκπαιδευτικός
Επίπεδο εκπ/σης γονέων: Πατέρα: ΑΕΙ, Μητέρας: ΑΕΙ
Επάγγελμα παππούδων: Πατέρα & Μητέρας: Γεωργοί]

«Στον ιατρικό και στον κτηνιατρικό τομέα είναι κάπως πιο αναβαθμισμένη... τα κτηνιατρεία τους είναι πιο εξοπλισμένα εδώ. Επίσης, εδώ, το επάγγελμά μου το έχουν σε περισσότερη εκτίμηση»

[Κτηνίατρος, Αγγλία

Επάγγελμα πατέρα: Γεωργοκτηνοτρόφος,

Επάγγελμα μητέρας: Ιδιωτικός υπάλληλος σε εταιρία παρασκευής προϊόντων

Επίπεδο εκπ/σης γονέων: Πατέρα: Δημοτικό, Μητέρας: Λύκειο

Επάγγελμα παππούδων: Πατέρα/Μητέρας: Γεωργοκτηνοτρόφοι]

«Γλώσσα και μεγάλη ζήτηση γι' αυτό που κάνω»

[Ιδιοκτήτης εταιρίας λογισμικού, Κάτοχος Μεταπτ. Διπλώματος, Αγγλία

Επάγγελμα γονέων: Εκπαιδευτικοί, Επίπεδο εκπ/σης γονέων: ΑΕΙ

Επάγγελμα παππούδων: Πατέρα: Αγροφύλακας, Μητέρας: Οικοδόμος-Γεωργός]

«Γιατί ήξερα ότι έχει ζήτηση εργασίας στο επάγγελμά μου εδώ και επίσης ήξερα τη γλώσσα από το σχολείο»

[Νηπιαγωγός, Κάτοχος Μεταπτυχιακού Διπλώματος, Γερμανία

Επάγγελμα πατέρα: Ιδιοκτήτης εκπαιδευτηρίου ζώων

Επάγγελμα μητέρας: Ιδιωτικός υπάλληλος σε εταιρία εστίασης

Επίπεδο εκπ/σης γονέων: Πατέρα: ΑΕΙ, Μητέρας: Λύκειο

Επάγγελμα παππούδων: Πατέρα: Ιδιοκτήτης επιχείρησης, Μητέρας: Γεωργός]

Οι 10 στους 12 πτυχιούχους του δείγματος είχαν εξασφαλίσει εργασία πριν μεταναστεύσουν. Οι υπόλοιποι 2 βρήκαν εργασία μετά τη μετακίνηση. Η εύρεση εργασίας έγινε μέσω γνωστών/φίλων (4 ερωτώμενοι) ή του διαδικτύου/κάποιου γραφείου (6 ερωτώμενοι). Τα 2/3 του δείγματος αναφέρει ότι είναι «πολύ ευχαριστημένοι» από την επαγγελματική τους κατάσταση, κυρίως, λόγω των ευκαιριών που έχουν για να εξελιχθούν στο χώρο εργασίας τους και στο αντικείμενο τους. «Όχι και τόσο ευχαριστημένοι» δήλωσαν 2 νέοι, ενώ 1 άτομο δήλωσε «μέτρια».

«Ναι... Απόλυτα, γιατί η δουλειά μου σχετίζεται άμεσα με τις σπουδές που έχω κάνει»

[Εκπαιδευτικός Σύμβουλος, Κάτοχος Μεταπτυχιακού Διπλώματος, Ολλανδία

Επάγγελμα πατέρα: Προϊστάμενος βιοτεχνίας

Επάγγελμα μητέρας: Ιδιοκτήτρια κομμωτηρίου

Επίπεδο εκπαίδευσης γονέων: Πατέρα: Λύκειο, Μητέρας: ΤΕΕ

Επάγγελμα παππούδων: Πατέρα: Χρυσοχόος-έμπορος, Μητέρας: Ιδιοκτήτης Βυρσοδεψίου]

«Ναι, σίγουρα... Αυτή τη στιγμή έχω ικανοποιητικές αποδοχές και είμαι πλήρως ανεξάρτητος. Επίσης, μου μένει κάθε μήνα ένα ποσό που μπορώ να το βάζω στην άκρη»

[Κτηνίατρος, Αγγλία

Επάγγελμα πατέρα: Γεωργοκτηνοτρόφος

Επάγγελμα μητέρας: Ιδιωτικός υπάλληλος σε εταιρία παρασκευής προϊόντων

Επίπεδο εκπαίδευσης γονέων: Πατέρα: Δημοτικό, Μητέρας: Λύκειο

Επάγγελμα παππούδων: Πατέρα & Μητέρας: Γεωργοκτηνοτρόφοι]

«Μέτρια... Δεν είναι δουλειά για καριέρα και με προοπτική ανέλιξης»

[Νηπιαγωγός, Κάτοχος Μεταπτυχιακού Διπλώματος, Γερμανία

Επάγγελμα πατέρα: Ιδιοκτήτης εκπαιδευτηρίου ζώων

Επάγγελμα μητέρας: Ιδιωτικός υπάλληλος σε εταιρία εστίασης

Επίπεδο εκπ/σης γονέων: Πατέρα: ΑΕΙ, Μητέρας: Λύκειο

Επάγγελμα παππούδων: Πατέρα: Ιδιοκτήτης επιχείρησης, Μητέρας: Γεωργός]

«Όχι, θεωρώ ότι βάσει των σπουδών μου και των γνώσεών μου θα μπορούσα να έχω μια καλύτερη εργασιακή θέση με καλύτερη αμοιβή»

[Γραμματέας σε ΑΕΙ, Κάτοχος Μεταπτυχιακού Διπλώματος, Γαλλία

Επάγγελμα πατέρα: Συνταξιούχος, Ιδιωτ. υπάλληλος (μηχανολόγος μηχανικός)

Επάγγελμα μητέρας: οικιακά,

Επίπεδο εκπαίδευσης γονέων: Πατέρα: ΑΕΙ, Μητέρα: ΤΕΙ

Επάγγελμα παππούδων: Πατέρα: Αγρότης, Μητέρας: Εργάτης σε εργοστάσιο]

Οι μετανάστες πτυχιούχοι του δείγματος, εκτός από τις επαγγελματικές προοπτικές που προσφέρει η χώρα υποδοχής είναι ευχαριστημένοι και από την οργάνωση και λειτουργία των κοινωνικών θεσμών, όπως η πρόνοια, η κοινωνική ασφάλιση, η λειτουργία των νόμων, κ.ά.

«Στο κράτος το οποίο ζω είναι ένα κράτος αρκετά οργανωμένο και παρέχει μια ασφάλεια και προστασία στους πολίτες, κυρίως σε επίπεδο κοινωνικό-οικονομικό και στο επίπεδο της οργάνωσης... η κοινωνική πρόνοια δηλαδή και ότι το κράτος προστατεύει τους πολίτες του μέσα από τους νόμους που έχει»

[Γραμματέας σε ΑΕΙ, Κάτοχος Μεταπτυχιακού Διπλώματος, Γαλλία

Επάγγελμα πατέρα: Συνταξιούχος, Ιδιωτ. υπάλληλος (μηχανολόγος μηχανικός)

Επάγγελμα μητέρας: οικιακά,

Επίπεδο εκπαίδευσης γονέων: Πατέρα: ΑΕΙ, Μητέρα: ΤΕΙ

Επάγγελμα παππούδων: Πατέρα: Αγρότης, Μητέρας: Εργάτης σε εργοστάσιο]

«Εδώ υπάρχει ένα κράτος που έχει τάξη, το οποίο στην Ελλάδα δεν θα το βρούμε ούτε σε 300 χρόνια... πραγματικά, υπάρχει μια τάξη που σε

κάνει να νιώθεις ασφάλεια. Επίσης, οι συνθήκες εργασίας είναι πάρα πολύ καλές. Ο εργοδότης δε μπορεί να σε εκμεταλλευτεί...»

[Νηπιαγωγός, Γερμανία

Επάγγελμα πατέρα: Συνταξιούχος Αστυνομικός

Επάγγελμα μητέρας: Εκπαιδευτικός

Επίπεδο εκπ/σης γονέων: Πατέρα: ΑΕΙ, Μητέρας: ΑΕΙ

Επάγγελμα παππούδων: Πατέρα & Μητέρας: Γεωργοί]

Από τους 12, οι 10 νέοι του δείγματος εξέφρασαν την επιθυμία να επιστρέψουν στην Ελλάδα, με την προϋπόθεση ότι θα αλλάξουν οι συνθήκες που επικρατούν και θα βρουν μια ικανοποιητική εργασία. Οι μισοί νέοι του δείγματος δεν είναι ευχαριστημένοι από τις συνθήκες διαβίωσης και την ποιότητα ζωής στο εξωτερικό, λόγω της πολύωρης εργασίας και τον περιορισμένο ελεύθερο χρόνο, της αποξένωσης που νιώθουν και της απουσίας των αγαπημένων τους προσώπων και, γι' αυτό, θέλουν να επιστρέψουν στην Ελλάδα.

Συζήτηση των αποτελεσμάτων-Συμπεράσματα

Η κρίση που έπληξε τη χώρα μας επηρέασε σημαντικά τους νέους πτυχιούχους, καθώς η αγορά εργασίας συρρικνώθηκε σημαντικά και τα ποσοστά ανεργίας ήταν διαρκώς αυξανόμενα (Σιάνου-Κύργιου, 2010). Έτσι, οι νέοι πτυχιούχοι μη δυνάμενοι να αξιοποιήσουν του τίτλους σπουδών και στην προσπάθειά τους να διατηρήσουν ή να εξελίξουν την κοινωνική θέση στην οποία ανήκουν, άρχισαν να μεταναστεύουν στο εξωτερικό και ιδίως προς χώρες της Ε.Ε., φαινόμενο γνωστό ως Brain Drain (Theodoropoulos, κ.ά., 2015)

Πρόκειται για πτυχιούχους, οι οποίοι στην πλειονότητά τους προέρχονται από μικρομεσαία και μεσαία κοινωνικά στρώματα, στα οποία η δομή του όγκου του συνολικού τους κεφαλαίου χαρακτηρίζεται από την επικράτηση του μορφωτικού κεφαλαίου. Οι γονείς των νέων του δείγματος κατάφεραν να ανελιχθούν κοινωνικά στα μικρομεσαία και μεσαία κοινωνικά στρώματα προερχόμενοι από τα κατώτερα και μικρομεσαία κοινωνικά στρώματα (βάσει του επαγγέλματος και του σχολικού κεφαλαίου των παππούδων) επενδύοντας στους σχολικούς τίτλους. Την ίδια στρατηγική ακολούθησαν και τα παιδιά τους, που είναι οι πτυχιούχοι του δείγματος, στην προσπάθειά τους να διατηρήσουν ή και να βελτιώσουν την κληρονομημένη κοινωνική θέση. Λόγω της κρίσης, όμως, οι θέσεις εργασίας για πτυχιούχους μειώθηκαν γενικά και σχεδόν εκμηδενίστηκαν στο δημόσιο τομέα, κύριος τομέας απορρόφησης και απασχόλησης πτυχιούχων. Σε περιόδους κρίσης, οι πτυχιούχοι που πλήττονται περισσότερο είναι όσοι προέρχονται από κοινωνικές ομάδες που έχουν μικρό όγκο συνολικού κεφαλαίου ή, στην περίπτωση ίσου όγκου συνολικού κεφαλαίου, υπερτερεί το μορφωτικό κεφάλαιο στη δομή του συνολικού όγκου κεφαλαίου (Bourdieu, 2002· Παναγιωτόπουλος & Θάνος, 2008· Σιάνου - Κύργιου, 2010). Έτσι, οι πτυχιούχοι του δείγματος προκειμένου να διατηρήσουν την κοινωνική τους θέση, μετανάστευσαν στο εξωτερικό. Αυτό προκύπτει και από τους λόγους για τους οποίους μετανάστευσαν στο εξωτερικό (εύρεση εργασίας) όσο και από το γεγονός ότι ως προϋπόθεση επιστροφής στην Ελλάδα θέτουν την βελτίωση των συνθηκών και την εύρεση εργασίας.

Από την παρούσα έρευνα φαίνεται ότι πτυχιούχοι που μεταναστεύουν στο εξωτερικό προέρχονται κυρίως από τα μεσαία κοινωνικά στρώματα, τα οποία επλήγησαν περισσότερο από την κρίση. Στη δομή του συνολικού όγκου κεφαλαίου υπερτερεί το μορφωτικό κεφάλαιο, το οποίο δεν μπορούν να αξιοποιήσουν στην Ελλάδα, κι έτσι μεταναστεύουν. Ωστόσο, το εύρημα αυτό υπόκειται στους περιορισμούς του μικρού δείγματος και χρήζει περαιτέρω διερεύνησης σε μεγαλύτερο δείγμα με τη χρήση ποσοτικών και ποιοτικών εργαλείων.

Βιβλιογραφία

Bourdieu, P. (2002). Η διάκριση. Κοινωνική κριτική της καλαισθητικής κρίσης. Αθήνα: Πατάκης.

ΓΣΕΒΕΕ (2018). Δεκέμβριος 2017: Εισόδημα – Δαπάνες νοικοκυριών. Ανάκληση Ιούνιος 12, 2018, από <https://www.gsevee.gr/meletes-2/885-eisodima-dekembrios2017#pi-epsilon-rho-iota-epsilon-chi-o-mu-epsilon-nu-omicron>

Γεώργας, Β. (2017, Ιανουάριος 25). Η μεσαία τάξη στο απόσπασμα. efsyn.gr. Ανάκληση Ιούνιος 12, 2018, από <http://www.efsyn.gr/arthro/i-mesaia-taxi-sto-apospasma>

Γουσέτης, Δ. (2013, Οκτώβριος 2). Η καταστροφή της μεσαίας τάξης. Η Καθημερινή. Ανάκληση Ιούνιος 12, 2018, από <http://www.kathimerini.gr/737058/opinion/epikairothta/arxeio-monimes-sthles/h-katastrofh-ths-mesaias-ta3hs>

Eurostat (2018). Unemployment by sex, age and educational attainment - annual averages (une_educ_a). Ανάκληση Απρίλιος 20, 2018 από <http://ec.europa.eu/eurostat/web/lfs/data/database>

Έκθεση του Διοικητή της ΤτΕ (2016). Έκθεση του Διοικητή για το έτος 2015. Αθήνα: Τράπεζα της Ελλάδος.

Freitas, A. & Pecoud, A. (2012). Skilled migration and the Brain Drain. Diversities.

Θάνος, Θ. (2012). Εκπαίδευση και κοινωνική αναπαραγωγή στη μεταπολεμική Ελλάδα(1950-2010). Ο ρόλος της ανώτατης εκπαίδευσης (Ν. Παναγιωτόπουλος, Πρόλογος). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη Αφοί.

Θάνος, Θ. (2017). Εκπαίδευση και κοινωνική αναπαραγωγή. Στων Θάνου, Θ., Καμαριανού, Ι., Κυρίδη, Α. & Φωτόπουλου, Ν.: Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Βασικές έννοιες και θεματικές (Κ. Τσουκαλάς, πρόλογος - Μ. Ηλιού, Επίλογος) (σσ. 166-314). Αθήνα: Gutenberg.

Λαζαρέτου, Σ. (2016). Φυγή ανθρώπινου κεφαλαίου: Η σύγχρονη τάση μετανάστευσης των Ελλήνων στα χρόνια της κρίσης. Τράπεζα της Ελλάδος. Οικονομικό δελτίο, 43, 33 – 57.

Λάμνιαν, Κ. (2002). Κοινωνιολογική θεωρία και εκπαίδευση. Διακριτές προσεγγίσεις. Αθήνα: Μεταίχιμιο.

Λαμπριανίδης, Λ. (2011). Επενδύοντας στη φυγή. Η διαρροή επιστημόνων από την Ελλάδα την εποχή της παγκοσμιοποίησης. Αθήνα: Κριτική.

Παναγιωτόπουλος, Ν. & Θάνος, Θ. (2008). Ο καιρός της κατανόησης ενός unfair game. Στου Ν. Παναγιωτόπουλου (Δ/νση). Η απομάγευση του κόσμου (σσ. 37-72). Αθήνα: Πολύτροπον.

ΣΕΒ: Η μεσαία τάξη τρώει της σάρκες της (2016, Μάρτιος 17). naftemporiki.gr. Ανάκληση Ιούνιος 12, 2018, από <https://www.naftemporiki.gr/finance/story/1080844/seb-i-mesaia-taksi-troei-tis-sarkes-tis>

Σιάνου-Κύργιου, Ε. (2006). Εκπαίδευση και κοινωνικές ανισότητες. Η μετάβαση από τη Δευτεροβάθμια στην Ανώτατη Εκπαίδευση (1997-2004). Αθήνα: Μεταίχιμιο.

Σιάνου-Κύργιου, Ε. (2010). Από το Πανεπιστήμιο στην αγορά εργασίας. Όψεις των κοινωνικών ανισοτήτων. Αθήνα: Μεταίχιμιο.

Theodoropoulos, D., Kyridis, A., Zagkos, Ch., & Konstantinidou, Z. (2015). The 'Brain Drain' phenomenon in Greece: Young Greek scientists on their way to immigration, in an era of 'crisis'. Attitudes, opinions and beliefs towards the prospect of migration. *Journal of Education and Human Development*, 3(4), 229 – 248.

Χόνδρος, Δ. (2016, Ιούνιος 12). Η συντριβή της μεσαίας τάξης: Σοκ από τα εκκαθαριστικά της Εφορίας – εν αναμονή 3.500.000 δηλώσεις. Το Βήμα της Κυριακής, Ανάκληση Ιούνιος 12, 2018, από <http://www.tovima.gr/politics/article/?aid=807242>

Brain drain και κοινωνική αναπαραγωγή:

Μια έρευνα σε πτυχιούχους ιατρικών σχολών που μετανάστευσαν από την Ελλάδα στη Βρετανία

Τσάγκα Βασιλική

MSc, Τμήμα Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων,
vasotsagka@gmail.com

Περίληψη

Η εισήγηση εστιάζεται στο ζήτημα του brain drain, της απώλειας δηλαδή ανθρώπινου κεφαλαίου στο εξωτερικό και αξιοποιώντας τη διεθνή βιβλιογραφία και τα δεδομένα από μια πρόσφατη ποιοτική έρευνα σε Έλληνες πτυχιούχους ιατρικών σχολών, οι οποίοι μετανάστευσαν στη Μεγάλη Βρετανία κατά την τελευταία οχταετία, από την εκδήλωση δηλαδή της οικονομικής κρίσης στην Ελλάδα, προκειμένου να αναζητήσουν εργασία. Σκοπός της έρευνας ήταν να ανιχνευθούν οι λόγοι στους οποίους οι πτυχιούχοι των ιατρικών σχολών αποδίδουν την επιλογή τους να μεταναστεύσουν στο εξωτερικό, οι θετικές και αρνητικές τους εμπειρίες από την άσκηση του

επαγγέλματός τους στη Βρετανία και τα σχέδιά τους για το επαγγελματικό τους μέλλον. Τα ευρήματα από την ανάλυση των δεδομένων και την ερμηνεία με βάση την θεωρία του Bourdieu δείχνουν ότι κυριότεροι λόγοι είναι η εξασφάλιση εργασίας και καλύτερης κατάρτισης. Οι εργασιακές τους εμπειρίες είναι σε μεγάλο βαθμό θετικές σε σχέση με τις γνώσεις που αποκτούν. Τα σχέδια για το επαγγελματικό τους μέλλον εξαρτώνται από τη θέση που κατέχουν και κυρίως από το κοινωνικοοικονομικό τους υπόβαθρο. Η συνάφεια μεταξύ της επαγγελματικής διαδρομής και του κοινωνικοοικονομικού υποβάθρου δείχνει ότι ακόμη και στην περίπτωση της μετανάστευσης επιστημόνων στο εξωτερικό ενεργοποιούνται διαδικασίες κοινωνικής αναπαραγωγής, κάτι το οποίο αξίζει να αποτελεί αντικείμενο μεγαλύτερων, ποσοτικών και ποιοτικών, ερευνών.

Λέξεις κλειδιά: brain drain, πτυχιούχοι ιατρικών σχολών, μετανάστευση, αγορά εργασίας, κρίση.

Brain drain and social reproduction: A survey of graduates of medical schools migrating from Greece to Britain

Tsagka Vasiliki

MsC, Faculty of Philosophy, Pedagogy and Psychology, University of Ioannina,
vasotsagka@gmail.com

Summary

The paper focuses on the issue of brain drain, the loss of human capital abroad and the use of international literature and data from a recent qualitative survey of Greek graduates of medical schools who have migrated to Great Britain during the last eight years, of the economic crisis in Greece in order to seek work. The purpose of the research was to identify the reasons why graduates of medical schools attribute their choice to migrate abroad, their positive and negative experiences from the exercise of their profession in Britain and their plans for their professional future. Findings from data analysis and interpretation based on Bourdieu's theory show that the main reasons are to secure work and better training. Their work experiences are largely positive in relation to the knowledge they acquire. The plans for their professional future depend on their position and mainly on their socio-economic background. The link between the career path and the socio-economic background shows that even in the case of the migration of scientists' abroad, social reproduction processes are activated, which is worth investigating larger, quantitative and qualitative research.

Keywords: brain drain, graduates of medical schools, immigration, labor market, crisis.

Η γενική εικόνα της κατάστασης: Το πλαίσιο της έρευνας

Όλο και πιο συχνά έρχονται στη δημοσιότητα έρευνες και στατιστικά στοιχεία από διαφορετικούς φορείς για τον αριθμό των νέων που αποφασίζουν να μεταναστεύσουν σε άλλες χώρες της Ευρώπης και όχι μόνο, με σκοπό τη αναζήτηση δουλειάς πάνω στο αντικείμενο σπουδών τους. Αυτοί οι νέοι έχουν επενδύσει στην εκπαίδευσή τους και τώρα που έρχεται η ώρα να προσφέρουν όσα έχουν μάθει, αδυνατούν γιατί η ελληνική οικονομική κρίση δεν τους αφήνει να εισχωρήσουν στην αγορά εργασίας είτε στον

ιδιωτικό είτε στο δημόσιο τομέα. Για αυτό το λόγο απογοητευμένοι παίρνουν την απόφαση να μεταναστεύσουν και να αναζητήσουν σε άλλες χώρες δουλειά πάνω στο αντικείμενο σπουδών τους.

Οι μέχρι τώρα έρευνες δείχνουν, ότι τα επαγγέλματα που έχουν πληγεί περισσότερο είναι αυτά των μηχανικών, οι οποίοι μεταναστεύουν σε υπό ανάπτυξη χώρες όπως το Ντουμπάι και τα Ηνωμένα Αραβικά Εμιράτα αλλά και αυτό των γιατρών, οι οποίοι όπως φαίνεται και από τα στοιχεία που μου έστειλε ο Ιατρικός Σύλλογος Αθηνών μεταναστεύουν κατά κύριο λόγο προς τη Μεγάλη Βρετανία.

Είναι αξιόλογο το γεγονός, ότι οι όποιες λιγοστές έρευνες έχουν γίνει, αφορούν οικονομικά στοιχεία και τις επιπτώσεις στον οικονομικό τομέα της χώρας από το φαινόμενο «της διαρροής επιστημόνων στο εξωτερικό». Δεν εξετάζουν δηλαδή την κοινωνιολογική πλευρά και τις κοινωνιολογικές επιπτώσεις που έχει το φαινόμενο αυτό για την Ελλάδα, ούτε την κοινωνική προέλευση όσων αποτελούν την ομάδα του “Brain Drain”.

Επειδή στην παρούσα εργασία, της οποίας στόχος είναι να διερευνηθεί το φαινόμενο της διαρροής των νέων γιατρών στη Μεγάλη Βρετανία από κοινωνιολογική πλευρά και πιο συγκεκριμένα να διερευνηθεί η κοινωνική καταγωγή όσων τελικά παίρνουν την απόφαση να μεταναστεύσουν, το προφίλ του δείγματος είναι οι ειδικευμένοι Έλληνες γιατροί, οι οποίοι πήραν την απόφαση μέσα στην τελευταία δεκαετία (από το 2008, την έναρξη της οικονομικής κρίσης δηλαδή) να μεταναστεύσουν στην Μεγάλη Βρετανία, ζητήθηκαν στοιχεία τόσο από τον Ιατρικό Σύλλογο Αθηνών (ΙΣΑ) όσο και από το General Medical Council (GMC) της Αγγλίας, έτσι ώστε η έρευνα να είναι πιο έγκυρη και να μη στηρίζεται σε υποθέσεις και φήμες περί μετανάστευσης των Ελλήνων γιατρών προς τη Μεγάλη Βρετανία. Παρακάτω παρατίθενται τα στατιστικά στοιχεία, τα οποία μου απεστάλησαν από τον Ιατρικό Σύλλογο Αθηνών (ΙΣΑ), τον μεγαλύτερο Ιατρικό Σύλλογο της χώρας μας.

Πίνακας 1

Αριθμός ανειδίκευτων και ειδικευμένων ιατρών που μετανάστευσαν ανά έτος (2007-2012)

ΕΤΟΣ	ΑΝΕΙΔΙΚΕΥΤΟΙ	ΕΙΔΙΚΕΥΜΕΝΟΙ	ΣΥΝΟΛΟ
2007	243	292	535
2008	228	295	523
2009	283	294	577
2010	318	517	835
2011	483	797	1280
2012	642	1166	1808

Πηγή: Ιατρικός Σύλλογος Αθηνών (Απάντηση σε γραπτή μου επιστολή, Αρ. Πρωτ.:16028/ 22-11-2016)

Ο Πίνακας 1 μάς δείχνει τον αριθμό των ανειδίκευτων και ειδικευμένων γιατρών, που έφυγαν από τη χώρα μας από το 2007 έως και το 2012, συνολικά προς όλες τις χώρες εξωτερικού. Όπως φαίνεται από τα στοιχεία του πίνακα είναι εντυπωσιακή η αύξηση των γιατρών που έφυγαν το 2012 (1808) σε σύγκριση με μόλις πέντε χρόνια πριν (2007), όπου έφυγαν μόλις 535 γιατροί. Διαπιστώνουμε δηλαδή, ότι έχουμε μια τεράστια μετακίνηση Ελλήνων γιατρών, της τάξεως του 300%. Το ποσοστό δηλαδή τριπλασιάστηκε και δυστυχώς η έναρξη της ελληνικής οικονομικής κρίσης το 2008, άρχισε ήδη να έχει συνέπειες για την ελληνική κοινωνία.

Για τα επόμενα έτη, κατά τα οποία πλέον ο αριθμός των Ελλήνων γιατρών που φεύγουν είναι μεγάλος, ο Ιατρικός Σύλλογος Αθηνών απέστειλε αναλυτικά τον αριθμό των γιατρών που έφυγαν ανά χώρα. Εδώ παρατίθενται όμως οι αριθμοί των Ελλήνων γιατρών που μετανάστευσαν στην Μεγάλη Βρετανία (πίνακας 2).

Πίνακας 2

Αριθμός ανειδίκευτων και ειδικευμένων ιατρών που μετανάστευσαν ανά έτος (2013-2016) στην Μεγάλη Βρετανία

ΕΤΟΣ	ΑΝΕΙΔΙΚΕΥΤΟΙ	ΕΙΔΙΚΕΥΜΕΝΟΙ	ΣΥΝΟΛΟ
2013	219	644	863
2014	208	544	752
2015	152	642	794
2016	156	367	523 (έως 21-11-2016)

Πηγή: Ιατρικός Σύλλογος Αθηνών (Απάντηση σε γραπτή μου επιστολή, Αρ. Πρωτ.:16028/ 22-11-2016)

Όπως φαίνεται από τον παραπάνω πίνακα κατά το έτος 2013 μετανάστευσαν προς την Μεγάλη Βρετανία 863 γιατροί, εκ των οποίων οι 219 ήταν ανειδίκευτοι και οι 644 ειδικευμένοι. Η αναλογία ανειδίκευτων με ειδικευμένους γιατρούς είναι $\frac{1}{4}$, γεγονός που επιβεβαιώνει, ότι μόλις ήρθε η ώρα για τους ειδικούς πλέον γιατρούς να ενταχθούν στην αγορά εργασίας αντιμετώπισαν δυσκολίες κι έτσι προτίμησαν να μεταναστεύσουν, προκειμένου να βρουν μια θέση εργασίας με καλές μελλοντικές επαγγελματικές προοπτικές. Και το έτος 2014, ο αριθμός των γιατρών που μετανάστευσαν στη Μεγάλη Βρετανία είναι μεγάλος. Από το σύνολο των 752 γιατρών, οι 208 είναι ανειδίκευτοι και οι 544 είναι ειδικευμένοι. Άρα η εικόνα σε σύγκριση με το 2013 δεν άλλαξε καθόλου. Και το έτος 2015, η κατάσταση δεν άλλαξε καθόλου. Από το σύνολο των 794 γιατρών που μετανάστευσαν στη Μεγάλη Βρετανία, οι 152 είναι ανειδίκευτοι, ενώ οι ειδικευμένοι είναι 642. Η ίδια τάση φαίνεται να διαγράφεται και στον παρακάτω πίνακα, στον οποίο παρατίθεται ο αριθμός των γιατρών ανά χώρα που μετανάστευσε από τις αρχές του έτους έως και 21—11-2016, ημερομηνία, κατά την οποία ζήτησα με αίτηση μου όλα τα σχετικά στοιχεία, προκειμένου να τα χρησιμοποιήσω στην παρούσα εργασία.

Από τα παραπάνω στοιχεία που μας δίνει ο πίνακας 2 είναι εντυπωσιακοί οι αριθμοί μετανάστευσης των Ελλήνων γιατρών στη Μεγάλη Βρετανία. Είναι άξιο λόγου, το γεγονός ότι οι περισσότεροι γιατροί είναι ειδικευμένοι, αλλά και το γεγονός, ότι οι

αριθμοί μετανάστευσης παραμένουν σταθερά υψηλοί χωρίς πτωτικές τάσεις, που σημαίνει ότι η Ελλάδα μας δεν κάνει κάτι για να κρατήσει τα παιδιά της αλλά και ότι οι συνέπειες της ελληνικής οικονομικής κρίσης δεν έχουν φανεί δυστυχώς ακόμη στο σύνολό τους.

Τον μεγάλο αριθμό ιατρών που μετανάστευσαν για εργασία στη Μεγάλη Βρετανία επιβεβαιώνει και το General Medical Council (GMC) (Γενικό Ιατρικό Συμβούλιο της Μεγάλης Βρετανίας), το οποίο μετά από αίτησή μου, έστειλε εξίσου ενδιαφέροντα στατιστικά στοιχεία (πίνακας 3).

Πίνακας 3

Ειδικευμένοι γιατροί (οποιασδήποτε εθνικότητας), οι οποίοι έχουν πτυχίο Ελλάδος

	Άντρες	Άντρες %	Γυναίκες	Γυναίκες %	Σύνολο
2008	75	63,5%	43	36,5%	118
2009	96	74,5%	33	25,5%	129
2010	119	74%	42	26%	161
2011	150	76,5%	46	23,5%	196
2012	248	71%	100	29%	348
2013	214	64%	122	36%	336
2014	218	65%	116	35%	334
2015	161	62%	100	38%	261
2016	174	69%	79	31%	253
Σύνολο	1455	68%	681	32%	2136

Πηγή: General Medical Council (GMC), Αποστολή στοιχείων μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου μετά από αίτηση μου

Όπως φαίνεται από τους πίνακες 3 και 4, ο αριθμός των γιατρών που αναζήτησαν εργασία στην Μεγάλη Βρετανία την τελευταία 8ετία, από τότε δηλαδή που εκδηλώθηκε η ελληνική οικονομική κρίση είναι πολύ μεγάλος. Η έκρηξη έγινε το 2012, κατά το οποίο ο αριθμός των γιατρών που μετανάστευσαν τριπλασιάστηκε μέσα σε μόλις τέσσερα (4) χρόνια (2008-2012). Από κει κι έπειτα ο αριθμός φαίνεται να είναι πτωτικός, αλλά παραμένει ακόμη υψηλός σε σχέση με το 2008, από όταν ξεκίνησε η ελληνική οικονομική κρίση. Αυτό έχει να κάνει με το γεγονός, ότι σαφώς δεν φάνηκαν οι αρνητικές συνέπειες αμέσως αλλά χρειάστηκαν λίγα χρόνια (έως το 2012), το 2012 έγινε η έκρηξη και από κει κι έπειτα φεύγει πτωτικός αλλά και σταθερός αριθμός γιατρών κάθε χρόνο.

Πίνακας 4
Ειδικευμένοι γιατροί ελληνικής υπηκοότητας, οι οποίοι έχουν πτυχίο (από οποιαδήποτε χώρα)

	Άντρες	Άντρες %	Γυναίκες	Γυναίκες %	Σύνολο
2008	72	65%	39	35%	111
2009	91	75%	30	25%	121
2010	112	74%	40	26%	152
2011	142	93%	44	7%	152
2012	236	71%	95	29%	331
2013	200	63%	117	27%	317
2014	209	65%	113	35%	322
2015	153	62%	95	38%	248
2016	164	67%	79	73%	243
Σύνολο	1379	68%	652	32%	2031

Πηγή: General Medical Council (GMC), Αποστολή στοιχείων μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου μετά από αίτηση μου

Παρατηρείται λοιπόν το γεγονός, ότι παραμένουν φανερές οι κοινωνικές ανισότητες, τόσο μεταξύ των χωρών (ανεπτυγμένες και υπό ανάπτυξη χώρες) αλλά και μεταξύ των ατόμων ανάλογα με τους στόχους και τις προσδοκίες του καθενός. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί και η νέα γενιά των γιατρών στην Ελλάδα της κρίσης, η οποία αποτελεί και το δείγμα της παρούσας εργασίας. Η γενιά αυτή, όπως παρατηρείται, αντιμετωπίζει με ποικίλους τρόπους το πρόβλημα στην αγορά εργασίας. Άλλοι παραμένουν στην Ελλάδα και προσπαθούν να βρουν επαγγελματικές ευκαιρίες στον τόπο τους, άλλοι μεταναστεύουν στο εξωτερικό και ανοίγουν καινούρια σελίδα στην επαγγελματική τους διαδρομή και άλλοι δουλεύουν για λίγο στο εξωτερικό και επιστρέφουν για διάφορους λόγους.

Το θεωρητικό πλαίσιο

Οι θεωρητικές και ερμηνευτικές προσεγγίσεις, με την βοήθεια των οποίων αναλύεται όλη η προβληματική του θέματος της παρούσας εργασίας, δηλαδή της διαρροής των επιστημόνων στο εξωτερικό, είναι η θεωρία του πολιτισμικού κεφαλαίου του Bourdieu αλλά και η θεωρία της παγίδας των ευκαιριών του Brown.

Σύμφωνα με τον Bourdieu, το πολιτισμικό κεφάλαιο (cultural capital) επηρεάζει τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές διαδρομές. Η εκπαίδευση αναπαράγει και νομιμοποιεί το κοινωνικό μειονέκτημα (Noble and Davies, 2010). Το πολιτισμικό κεφάλαιο, το οποίο αποτελεί την «πιο σημαντική μορφή κεφαλαίου για τα παιδιά στο σχολείο», μπορεί να έχει τρεις μορφές ή καταστάσεις (Bourdieu, 2002): α) την

ενσωματωμένη εγγενή, εσωτερικευμένη, β) την αντικειμενοποιημένη και γ) την θεσμοποιημένη. «Η ενσωματωμένη μορφή, απαιτεί μια ενσωμάτωση, προϋποθέτει μια εργασία εγχάραξης και εξομίωσης, που κοστίζει χρόνο. Δεν μπορεί, δηλαδή να μεταδοθεί στιγμιαία και είναι συνδεδεμένο, με πολλαπλούς τρόπους, με το άτομο μέσα στη βιολογική του μοναδικότητα» αποτελώντας «το αντικείμενο μιας κληρονομικής μετάδοσης, που είναι πάντα καλά καλυμμένη και μάλιστα αθέατη (Bourdieu, 1994, σ. 79). Το κύριο χαρακτηριστικό αυτής της κατάστασης του πολιτισμικού κεφαλαίου είναι ότι «δεν αποκτιέται με τη διδασκαλία, ούτε μεταβιβάζεται» (Λάμνιαν, 2001, σ. 158), αλλά αναφέρεται στις διαρκείς προδιαθέσεις του μυαλού και του σώματος. Η αντικειμενοποιημένη μορφή έχει έναν αριθμό ιδιοτήτων που ορίζονται αποκλειστικά μέσα από τη σχέση του με το πολιτισμικό κεφάλαιο στην ενσωματωμένη του μορφή. Παίρνει τη μορφή μεταβιβάσιμων πολιτιστικών αγαθών όπως για παράδειγμα, πίνακες ζωγραφικής, βιβλία, λεξικά, κτλ. Και είναι μεταδόσιμο κατά το υλικό του μέρος. Η θεσμοποιημένη μορφή αναφέρεται κυρίως σε εκπαιδευτικά διαπιστευτήρια, όπως για παράδειγμα τίτλοι σπουδών και πτυχία (Bourdieu, 1994). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει και ο Θάνος (2012, σ. 58), το σχολείο προβάλλει την πίστη ότι «η θεσμοποιημένη κατάσταση του πολιτισμικού κεφαλαίου, είναι αυτόνομη, άρα ο καθένας μπορεί να την αποκτήσει. Δεν προϋποθέτει τίποτε». Αυτό είναι ένα μεγάλο ψέμα. Όμως καταφέρνει να πείσει τους μαθητές, ότι αν θέλουν, μπορούν κι αυτοί να γίνουν κάτοχοι σχολικών τίτλων. Κι ένας μαθητής, ο οποίος δεν κατέχει το πολιτισμικό κεφάλαιο στην ενσωματωμένη κατάσταση, είναι σίγουρο, ότι δεν μπορεί να τα καταφέρει και εκλαμβάνει αυτή την ανικανότητα ως έλλειψη ενδιαφέροντος. Ο Bourdieu αναφερόμενος στη θεσμοποιημένη κατάσταση του πολιτισμικού κεφαλαίου, χαρακτηρίζει τους τίτλους ως το μαγικό σύνορο στους επιτυχόντες και τους αποτυχόντες. Ο σχολικός τίτλος επιτρέπει στον κάτοχο του να συγκριθεί με άλλους τιτλούχους και να μετατρέψει ένα ποσοστό του πολιτισμικού κεφαλαίου σε οικονομικό και το αντίστροφο. Τα υλικά και τα συμβολικά κέρδη ενός τίτλου εξαρτώνται από την σπανιότητα του. Η επιλογή ενός σπάνιου τίτλου είναι αποτέλεσμα της ενσωματωμένης κατάστασης του πολιτισμικού κεφαλαίου (Bourdieu, 1994).

Με την «παγίδα των ευκαιριών» ο Brown (2003) παρουσιάζει και αναλύει εκτενώς το σύγχρονο αυτό φαινόμενο που ταλανίζει την κοινωνία μας, με συνέπειες «την ασθένεια των διπλωμάτων» και ένα γενικότερο «εκπαιδευτικό κλονισμό». Σύμφωνα με τον Brown, η αυξανόμενη σπουδαιότητα που σχετίζεται με τα εκπαιδευτικά διαπιστευτήρια πιστεύεται ότι οδηγούν σε καλύτερες δουλειές και υψηλότερες απολαβές και την ίδια στιγμή προσφέροντας ένα αποτελεσματικό και δίκαιο μέσο επιλογής βασισμένο στα προσωπικά επιτεύγματα. Τα διαπιστευτήρια είναι δηλαδή σύμφωνα με τον Brown το συνάλλαγμα της ευκαιρίας. Η πρόσβασή λοιπόν στη γνώση για την μεσοαστική κοινωνική τάξη, ως η μόνη λύση προκειμένου να μεταφράσουν το πολιτιστικό τους πλεονέκτημα σε «προσωπικό κεφάλαιο» για συναλλαγή στο χώρο της αγοράς εργασίας σε συνδυασμό με την αύξηση της μαζικής ανώτατης εκπαίδευσης, η οποία εφοδιάζει περισσότερους στις ίδιες πολύτιμες θέσεις εργασίας, προκαλεί τεράστια ένταση μεταξύ των κοινωνικών τάξεων. Αυτή η αντιπαράθεση και ο ανταγωνισμός, δεν έχει ρίξει μόνο τους φτωχούς κατά των πλουσίων αλλά έχει δημιουργήσει και διαμάχες μέσα στις εκπαιδευτικές τάξεις. Οι χαμένοι δεν είναι μόνο όσοι προέρχονται από χαμηλότερες κοινωνικές τάξεις και βρίσκονται σε θέση

αποκλεισμού από την απόκτηση μιας καλής ζωής για τον εαυτό τους και την οικογένειά τους, αλλά και όσοι προέρχονται από υψηλότερες κοινωνικές τάξεις και έχουν κάνει ότι μπορούν για να προσδεύσουν αλλά δεν έχουν πολλά να επιδείξουν για τις προσπάθειές τους. Άρα ορισμένοι είναι πιο παγιδευμένοι από άλλους. Ο Brown ονομάζει την χρονική περίοδο που ζούμε, περίοδο «εκπαιδευτικού κλονισμού», καθώς από τη μια πλευρά υπάρχουν ακόμη πιέσεις για περισσότερες πιστοποιήσεις, αλλά από την άλλη πλευρά η αγορά εργασίας δεν μπορεί να δημιουργήσει αρκετές δουλειές όπως ανέμενε, λόγω της οικονομικής κρίσης. Γι αυτό το λόγο και οι νέοι επιστήμονες αναγκάζονται να αναζητήσουν δουλειά στο εξωτερικό, προκειμένου να χρησιμοποιήσουν τα διαπιστευτήρια που απέκτησαν ως συνάλλαγμα για μια καλύτερη ποιοτικά ζωή.

Σκοπός της έρευνας

Η παρούσα έρευνα έχει διττό στόχο. Εξετάζει, αρχικά, τους λόγους που οδήγησαν τη νέα γενιά γιατρών να μεταναστεύσουν στην Μεγάλη Βρετανία και δεύτερον, τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στην απόφαση για μετανάστευση και την κοινωνική τους προέλευση.

Το κεντρικό ερευνητικό ερώτημα είναι, ποιες είναι οι προσδοκίες και οι εμπειρίες των Ελλήνων ειδικευμένων γιατρών που εργάζονται στη Μεγάλη Βρετανία και τι σχέση υπάρχει με την κοινωνική τους τάξη.

Με τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα ερευνήθηκαν οι λόγοι που επέλεξαν οι γιατροί του δείγματος να σπουδάσουν ιατρική, οι λόγοι μετανάστευσης στο εξωτερικό, οι θετικές και αρνητικές τους εμπειρίες από την εργασία τους στη Μεγάλη Βρετανία, τα σχέδια τους για το μέλλον και εάν υπάρχει σχέση μεταξύ όλων των παραπάνω σημείων με την κοινωνική τους καταγωγή.

Μέθοδος της έρευνας

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε 12 ειδικευμένους Έλληνες γιατρούς, οι οποίοι πήραν την απόφαση μέσα στην τελευταία δεκαετία, από το 2008, την έναρξη της οικονομικής κρίσης δηλαδή κι έπειτα να μεταναστεύσουν και να αναζητήσουν εργασία στη Μεγάλη Βρετανία. Έγινε ποιοτική έρευνα και το εργαλείο συγκέντρωσης δεδομένων είναι οι ημιδομημένες συνεντεύξεις, οι οποίες απομαγνητοφωνήθηκαν. Το προφίλ του δείγματος είναι 11 άνδρες και 1 γυναίκα, διότι κατά την αναζήτηση μου για το δείγμα δεν έβρισκα γιατρούς γυναίκες. Από το σύνολο των γιατρών του δείγματος το 50% είναι 35-40 ετών, το 33% είναι 30-35 ετών και μόνο το 17% είναι ηλικίας 40-45 ετών.

Στην παρούσα ποιοτική έρευνα η συνέντευξη είναι προσωπική (one-to-one interview). Μπορεί να είναι η πιο χρονοβόρα και δαπανηρή προσέγγιση στην εκπαιδευτική έρευνα, όπως αναφέρει ο Creswell (2011) αλλά είναι μια διαδικασία συγκέντρωσης δεδομένων, στην οποία ο ερευνητής κάνει ερωτήσεις και καταγράφει τις απαντήσεις από ένα συμμετέχοντα στη μελέτη κάθε φορά. Αυτό δίνει την δυνατότητα στον ερωτώμενο να εκφραστεί με σαφήνεια και να μοιραστεί τις ιδέες του με άνεση (Κυριαζή, 2002). Είναι σημαντικό επίσης το γεγονός, ότι μέσω της προσωπικής συνέντευξης, δίνεται η δυνατότητα της παρατήρησης του τρόπου που ο ερωτώμενος απαντά, του τόνου της φωνής, την έκφραση του προσώπου, της στάσης του σώματος,

κ.λπ. και της άντλησης πληροφοριών που θα αποκάλυπτε μια γραπτή απάντηση (Bell, 2007). Η ημιδομημένη συνέντευξη αποτελείται από ένα σύνολο προκαθορισμένων ερωτήσεων, τις οποίες διακρίνει α) η ευελιξία ως προς τη σειρά που θα τεθούν στον ερωτώμενο, β) η εμβάθυνση και η δυνατότητα παράθεσης διευκρινήσεων σε τυχόν παρανοήσεις, γ) η δυνατότητα τροποποίησης του περιεχομένου των ερωτήσεων ανάλογα με τον ερωτώμενο και της προσθαφαίρεσης ερωτήσεων (Robson, 2007).

Ανάλυση δεδομένων

Όσον αφορά την ειδικότητα των συγκεκριμένων ιατρών διαπιστώνουμε, ότι η απόφαση μετανάστευσης στο εξωτερικό δεν σχετίζεται σε καμία περίπτωση με την ειδικότητα. Σε ένα τόσο μικρό αριθμό δείγματος (12) υπάρχει πληθώρα διαφορετικών ειδικοτήτων. Άρα οι λόγοι μετανάστευσης δεν σχετίζονται σε καμία περίπτωση με μια συγκεκριμένη ειδικότητα.

Επίσης από την ανάλυση του προφίλ του δείγματος προκύπτει, ότι ο χρόνος επίτευξης του στόχου τους, να περάσουν στην Ιατρική, συνδέεται με την κοινωνική προέλευση των γονέων. Δηλαδή οι γονείς όσων πέρασαν με την πρώτη και με τη δεύτερη προσπάθεια ανήκουν στην ανώτερη και μεσαία κοινωνική τάξη. Είναι όμως αξιοσημείωτο, ότι και την πρώτη χρονιά οι συγκεκριμένοι άνθρωποι πέρασαν σε άλλα αξιολογικά τμήματα ΑΕΙ αλλά δε φοίτησαν γιατί ήταν ισχυρή η θέληση τους για την επίτευξη του στόχου τους, ακόμη κι αν αυτό σήμαινε τόσο οικονομική επιβάρυνση για ολόκληρη την οικογένεια τους όσο και προσωπικές θυσίες και κόπο για μελέτη. Φυσικά όμως η κοινωνική καταγωγή της οικογένειας επέτρεπε κάτι τέτοιο. Τέλος οι γονείς των γιατρών του δείγματος που πέτυχαν είτε με την τρίτη χρονιά είτε μετά από κατατακτήριες εξετάσεις στην Ιατρική Σχολή ανήκουν στην μικροαστική κοινωνική τάξη αλλά στη περίπτωση αυτή έπαιξε ρόλο η υψηλή εκτίμηση για το επάγγελμα του γιατρού ως λειτούργημα, το οποίο προσδίδει κύρος και κοινωνική καταξίωση σε όποιον το ασκεί.

Από το προφίλ του δείγματος διαπιστώνει ακόμη κανείς, ότι ναι μεν οι μισοί γιατροί του δείγματος μας κατάγονται από την πρωτεύουσα και τη συμπρωτεύουσα της Ελλάδας, το οποίο σημαίνει, ότι είναι εξοικειωμένοι με το ξένο και απρόσωπο περιβάλλον της πόλης διαμονής τους, κάτι το οποίο συναντούν και στην πόλη διαμονής τους στην Μεγάλη Βρετανία, άρα η προσαρμογή τους είναι πιο εύκολη. Αλλά και όσοι ζουν σε μικρότερες πόλεις της Ελλάδας δεν διστάζουν να μεταναστεύσουν σε μια πολυπολιτισμική χώρα, όπως αυτή της Μεγάλης Βρετανίας, προκειμένου να αναζητήσουν καλύτερες συνθήκες εργασίας πάνω στο αντικείμενο σπουδών τους.

Όσον αφορά την οικογενειακή κατάσταση του δείγματος, θα λέγαμε ότι το αν είναι παντρεμένοι με παιδιά ή ελεύθεροι δεν αποτελεί κριτήριο ή εμπόδιο για τη μετανάστευση τους σε μια ξένη χώρα. Αυτό που θα πρέπει να συσχετιστεί με την οικογενειακή τους κατάσταση είναι το αν σκοπεύουν να γυρίσουν στην Ελλάδα ή όχι. Η πρόθεση λοιπόν του 42% του δείγματος είναι να επιστρέψει κάποια στιγμή στην Ελλάδα, ενώ η πλειοψηφία των γιατρών δεν σκέφτεται να επιστρέψει στην Ελλάδα.

Αξιόλογη είναι και η συσχέτιση της θέσης εργασίας που κατέχουν οι γιατροί του δείγματος αυτή τη στιγμή στο εθνικό σύστημα υγείας της Μεγάλης Βρετανίας με την

κοινωνικοοικονομική καταγωγή της οικογένειάς τους. Έτσι μπορεί να διαπιστωθεί εάν επηρεάζει η κοινωνική τάξη της οικογένειάς τους την επιμονή τους να εργαστούν πάνω στο αντικείμενο σπουδών τους οπουδήποτε, ακόμη και αν αυτό συνεπάγεται άλλου είδους δυσκολίες προσαρμογής σε μια ξένη χώρα. Λαμβάνοντας υπόψη την κοινωνική τους τάξη δεν θεωρούμε, ότι είναι τυχαίο το γεγονός, ότι οι γιατροί του δείγματος ανεξαρτήτως κοινωνικοοικονομικής καταγωγής καταλαμβάνουν όλα τα είδη θέσεων εργασίας του αγγλικού συστήματος υγείας. Αυτό σημαίνει ότι οι μεν ανήκοντες στην ανώτερη κοινωνική τάξη προσπαθούν να διατηρήσουν την εικόνα της οικογένειάς τους και να βελτιωθούν ακόμη περισσότερο, οι δε ανήκοντες στη μικρομεσαία κοινωνική τάξη προσπαθούν να κάνουν κάτι καλύτερο από ότι έχουν πετύχει οι γονείς τους για το προσωπικό τους μέλλον.

Στην ερώτηση σχετικά με τους λόγους που επιλέξαν οι γιατροί του δείγματος να σπουδάσουν Ιατρική, δήλωσαν στο σύνολό τους, ότι διάλεξαν να σπουδάσουν Ιατρική επειδή είχαν υψηλή σχολική επίδοση καθ'όλη τη διάρκεια της σχολικής τους ζωής, επειδή έβλεπαν οφέλη από το επάγγελμα του γιατρού, είτε αυτά ήταν υλικά, δηλαδή πολύ καλές οικονομικές απολαβές που θα τους πρόσφεραν μια πολύ καλή ποιότητα ζωής με ανέσεις, είτε ηθικά, δηλαδή κοινωνική αναγνώριση και κοινωνικό κύρος. Ακόμη κατά τη γνώμη τους το επάγγελμα του γιατρού είχε καλές επαγγελματικές προοπτικές αλλά και η οικογενειακή παράδοση ήταν ένα ισχυρό κίνητρο που τους επηρέασε στην επιλογή σπουδών τους.

Όσον αφορά τους λόγους μετανάστευσης, σύμφωνα με τις μαρτυρίες των γιατρών του δείγματος, οι Έλληνες γιατροί οδηγούνται την τελευταία δεκαετία στην μετανάστευση προς πιο αναπτυγμένες χώρες προκειμένου να αποκτήσουν καλύτερη εκπαίδευση ή κάποια εξειδίκευση πάνω στην ειδικότητά τους. Άλλοι σκέφτονται, ότι στη Μεγάλη Βρετανία θα έχουν την δυνατότητα για καλύτερη επαγγελματική εξέλιξη. Τέλος υπάρχει και η μερίδα των γιατρών, οι οποίοι είναι απογοητευμένοι από τη λειτουργία του συστήματος υγείας της Ελλάδας και με αφορμή την οικονομική κρίση των τελευταίων χρόνων, η οποία συνεπάγεται όλο και λιγότερες θέσεις εργασίας παίρνουν την απόφαση να μεταναστεύσουν.

Οι θετικές εμπειρίες που αποκομίζουν οι γιατροί του δείγματος από την εργασία τους στη Μεγάλη Βρετανία επικεντρώνονται στις οικονομικές απολαβές, οι οποίες είναι πολύ υψηλότερες από οποιαδήποτε θέση ή σύμβαση εργασίας στην Ελλάδα, αλλά και στις καλύτερες συνθήκες εργασίας, αλλά και στις πολύ μεγαλύτερες προοπτικές εξέλιξης. Επίσης το σύστημα αξιολόγησης των γιατρών όλων των βαθμίδων στη Μεγάλη Βρετανία είναι ένα σημαντικό κίνητρο, όλοι να προσπαθούν συνεχώς να βελτιώνονται. Τέλος το κύρος και η αναγνωρισιμότητα του ιατρικού επαγγέλματος στην αγγλική κοινωνία είναι ακόμη μια θετική εμπειρία για τους Έλληνες γιατρούς του δείγματος.

Όσον αφορά τις αρνητικές εμπειρίες που αποκομίζουν οι Έλληνες γιατροί του δείγματος από την εργασία τους στη Μεγάλη Βρετανία, από τα δεδομένα της έρευνας προκύπτουν ενδείξεις, ότι δεν είναι ασήμαντες. Αυτές εντοπίζονται στο μεγάλο ωράριο εργασίας, στον πολύ φόρτο εργασίας, στις πολλές απαιτήσεις που έχουν οι συνάδελφοι και πιο συγκεκριμένα οι γιατροί υψηλότερων βαθμίδων από την αρχή να

γνωρίζουν τα πάντα για την ειδικότητα, στο διαρκή φόβο, που έχουν οι γιατροί, μήπως παραπονεθεί κάποιος ασθενής και μετά έχουν πρόβλημα στη σύμβαση εργασίας τους. Από τις συνεντεύξεις βγαίνει το συμπέρασμα ότι οι περισσότεροι γιατροί θέλουν να παραμείνουν στη Βρετανία.

Κλείνοντας πρέπει να αναφερθεί, ποια είναι η σχέση όλων των παραπάνω ερωτημάτων με την κοινωνική προέλευση των γιατρών του δείγματος. Όσον αφορά την επιλογή σπουδών, οι προερχόμενοι από τα μεσαία ή χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα προτάσσουν την άριστη σχολική τους επίδοση και τις επαγγελματικές προοπτικές του επαγγέλματος, ενώ οι προερχόμενοι από τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα προτάσσουν τα υλικά και ηθικά οφέλη αλλά και την συνέχιση της οικογενειακής παράδοσης πάνω στο επάγγελμα του ιατρού. Στην ερώτηση ποιες είναι οι αιτίες που οδήγησαν τους γιατρούς στη μετανάστευση, δεν υπάρχει κάποια διαφοροποίηση μεταξύ των κοινωνικών τάξεων. Όλοι ανεξαρτήτου κοινωνικής προέλευσης συγκλίνουν στην απόκτηση κάποιας εξειδίκευσης και στις καλύτερες επαγγελματικές προοπτικές. Αξίζει να αναφερθεί, ότι τόσο οι γιατροί που ανήκουν στα χαμηλότερα και μεσαία κοινωνικά στρώματα όσο και αυτοί που ανήκουν στα ανώτερα κοινωνικά στρώματα προτάσσουν στις θετικές εμπειρίες από την εργασία τους στη Μεγάλη Βρετανία τις οικονομικές απολαβές. Και μετά ακολουθούν οι καλύτερες συνθήκες εργασίας και η αναγνωρισιμότητα που λαμβάνουν στον κοινωνικό τους περίγυρο, ανεξάρτητα από την κοινωνική τους προέλευση. Αρνητικές εμπειρίες αναφέρουν οι γιατροί που προέρχονται από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα, κάτι το οποίο πιθανώς να σημαίνει, ότι δεν μπορούν γενικότερα να προσαρμοστούν στον διαφορετικό τρόπο εργασίας αλλά και ζωής. Τα μελλοντικά σχέδια των γιατρών για το αν θα γυρίσουν στην Ελλάδα ή όχι είναι άρρηκτα συνδεδεμένα με την κοινωνική τους καταγωγή. Οι γιατροί που ανήκουν στα ανώτερα κοινωνικά στρώματα έχουν την υλική τους κληρονομιά από τους γονείς τους, ως στήριγμα μέχρι να δουν τι επαγγελματικές επιλογές έχουν. Άρα είναι πιο εύκολο για αυτούς να πάρουν την απόφαση να επιστρέψουν στην Ελλάδα, εάν κάτι δεν τους αρέσει στην εργασία τους ή γενικότερα στον τρόπο ζωής σε σύγκριση με όσους προέρχονται από μεσαία ή χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα και δεν έχουν «στρωμένη δουλειά» να τους περιμένει.

Συμπεράσματα

Από την προηγηθείσα ανάλυση των δεδομένων της έρευνας προκύπτουν ενδείξεις, οι οποίες μας οδηγούν σε ορισμένα γενικότερα συμπεράσματα, τα οποία επιβεβαιώνουν τις αρχικές υποθέσεις.

Πιο συγκεκριμένα, οι λόγοι που αναφέρονται για την επιλογή της Ιατρικής σχολής ως αντικείμενο σπουδών είναι η υψηλή σχολική επίδοση, τα υλικά και ηθικά οφέλη από το επάγγελμα του γιατρού, οι προοπτικές του επαγγέλματος καθώς και η οικογενειακή παράδοση, που καλεί το παιδί ή το εγγόνι να ακολουθήσει το επάγγελμα του πατέρα ή του παππού. Αυτό σημαίνει, ότι οι περισσότεροι γονείς στηρίζουν την προσπάθεια των παιδιών για την επίτευξη του στόχου τους στις Πανελλήνιες Εξετάσεις με φροντιστήρια, ιδιαίτερα μαθήματα ή ακόμη και φοίτηση σε ιδιωτικά σχολεία, κάτι το οποίο αντιπροσωπεύει τα υψηλότερα κοινωνικά στρώματα. Επίσης, το γεγονός ότι το κύρος που προσδίδει το ιατρικό επάγγελμα είναι λόγος επιλογής της Ιατρικής Σχολής, δείχνει ότι δεν υπάρχει άμεσο βιοποριστικό πρόβλημα.

Όσον αφορά τις εμπειρίες από τις σπουδές τους, οι φοιτητές της Ιατρικής της τελευταίας δεκαετίας έχουν αποκομίσει και θετικές και αρνητικές εμπειρίες από τις σπουδές τους. Θετικές επειδή θεωρούν τους καθηγητές τους άρτια καταρτισμένους πάνω στο γνωστικό τους αντικείμενο και επειδή το αντικείμενο σπουδών τους έχει μεγάλο ενδιαφέρον για τους ίδιους.

Ως αρνητικές εμπειρίες αναφέρουν το πρόγραμμα σπουδών ειδικά των τριών πρώτων χρόνων, την αποστήθιση κατά τις εξεταστικές περιόδους συγκεκριμένης ύλης σε κάποια μαθήματα κατά τις εξεταστικές περιόδους, στις γνώσεις που απέκτησαν από το πρόγραμμα σπουδών πάνω στην επιστήμη της Ιατρικής και στην έλλειψη προσανατολισμού, δηλαδή στις ελλιπείς πληροφορίες που λάμβαναν για την πορεία των σπουδών τους από τους αρμόδιους της Ιατρικής Σχολής. Αυτή η κατάθεση των θετικών και αρνητικών εμπειριών των γιατρών του δείγματος δείχνει ότι πρόκειται για ανθρώπους που ξέρουν τι ζητούν, έχουν κριτική σκέψη και αναζητούν την όλο και πιο άρτια ενημέρωση.

Το δεύτερο επιμέρους ερευνητικό ερώτημα αφορά τους λόγους, για τους οποίους οι Έλληνες γιατροί την τελευταία δεκαετία οδηγούνται στην μετανάστευση προς πιο αναπτυγμένες χώρες. Οι απαντήσεις τους εστιάζονται στην καλύτερη εκπαίδευση ή στην απόκτηση κάποιας εξειδίκευσης πάνω στην ειδικότητά τους, είτε γιατί παίρνουν μόνοι τους την απόφαση αυτή, είτε γιατί κερδίζουν κάποια υποτροφία. Άλλοι σκέφτονται ότι στη Μεγάλη Βρετανία θα έχουν την δυνατότητα για καλύτερη επαγγελματική εξέλιξη. Τέλος, υπάρχει και η μερίδα των γιατρών, οι οποίοι είναι απογοητευμένοι από τη λειτουργία του συστήματος υγείας της Ελλάδας και με αφορμή την οικονομική κρίση των τελευταίων χρόνων, η οποία συνεπάγεται όλο και λιγότερες θέσεις εργασίας, παίρνουν την απόφαση να μεταναστεύσουν. Από τα δεδομένα λοιπόν της έρευνας, συμπεραίνεται ότι οι γιατροί του δείγματος ενδιαφέρονται να δουλέψουν πάνω στο γνωστικό τους αντικείμενο με αξιώσεις, αλλά και να εξελίξουν τις γνώσεις τους με κάποια εξειδίκευση. Δεν τους ενδιαφέρει απλά ένας μισθός. Ακόμη και όσοι γιατροί αναφέρουν ως λόγο μετανάστευσης την οικονομική κρίση, εννοούν ότι δεν τους αρκεί απλά ένας μισθός, με τον οποίο θα βγάζουν ίσα ίσα τα έξοδα τους. Το ότι η Μεγάλη Βρετανία βρίσκεται στην επιλογή τους ως χώρα μετανάστευσης οφείλεται καθαρά και μόνο από το γεγονός ότι όλοι γνωρίζουν την αγγλική γλώσσα και άρα γίνονται δεκτοί από το Ιατρικό Συμβούλιο της Μεγάλης Βρετανίας (GMC) να δουλέψουν στο εθνικό σύστημα υγείας της χώρας.

Σύμφωνα με το τρίτο επιμέρους ερευνητικό ερώτημα γίνεται προσπάθεια να διεξαχθούν συμπεράσματα για το ποιες θετικές εμπειρίες έχουν οι γιατροί του δείγματος από την εργασία τους στη Μεγάλη Βρετανία. Από τις απαντήσεις των γιατρών του δείγματος προκύπτουν ενδείξεις, ότι εστιάζονται στις οικονομικές απολαβές, οι οποίες είναι πολύ περισσότερες από οποιαδήποτε θέση ή σύμβαση εργασίας στην Ελλάδα, στις πολύ πιο καλύτερες συνθήκες εργασίας και συνθήκες εφημεριών, στις πολύ περισσότερες προοπτικές εξέλιξης, αν κάποιος είναι ικανός. Επίσης το σύστημα αξιολόγησης των γιατρών όλων των βαθμίδων στη Μεγάλη Βρετανία είναι ένα σημαντικό κίνητρό, όλοι να προσπαθούν συνεχώς να βελτιώνονται. Τέλος το κύρος και η αναγνωρισιμότητα του ιατρικού επαγγέλματος στην αγγλική κοινωνία είναι ακόμη μια θετική εμπειρία για τους Έλληνες γιατρούς του δείγματος.

Αντίθετα, ως αρνητικές εμπειρίες αναφέρουν το ωράριο εργασίας, τον φόρτο εργασίας, τις πολλές απαιτήσεις που έχουν οι συνάδελφοι από την αρχή να γνωρίζει τα πάντα για την ειδικότητα, στο διαρκή φόβο, που έχουν οι γιατροί, μήπως παραπονεθεί κάποιος ασθενής και μετά έχουν πρόβλημα στη σύμβασή τους εργασίας.

Επίσης, όσον αφορά τα σχέδια τους για το μέλλον, επιβεβαιώνεται από τα δεδομένα της έρευνας, ότι όλοι οι γιατροί του δείγματος κατά βάθος θα ήθελαν να επιστρέψουν κάποια στιγμή στην πατρίδα τους για συναισθηματικούς λόγους. Η διαφορά έγκειται στο ότι κάποιοι συμβιβάζονται ρεαλιστικά με συγκεκριμένες συνθήκες που θα αντιμετωπίσουν σε περίπτωση επιστροφής στην Ελλάδα και κάποιοι όχι. Άρα η απόφαση είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τον χαρακτήρα του κάθε ανθρώπου – γιατρού, κατά πόσο μπορεί να συμβιβαστεί και με τι σε ενδεχόμενη επιστροφή του στην Ελλάδα.

Το τελευταίο ερευνητικό ερώτημα έχει να κάνει με το αν υπάρχει σχέση μεταξύ επιλογής σπουδών και εμπειριών από αυτές, απόφασης να μεταναστεύσουν, εμπειριών από την εργασία στην Μεγάλη Βρετανία, ενδεχόμενης επιστροφής στην Ελλάδα και κοινωνικής προέλευσης.

Πιο συγκεκριμένα, η επιλογή σπουδών και οι εμπειρίες του δείγματος απ' αυτές δείχνουν ότι υπάρχει άμεση σχέση με την κοινωνική τους προέλευση. Ως θετικές εμπειρίες από τις σπουδές τους αναφέρουν το επίπεδο των καθηγητών και το προσωπικό τους ενδιαφέρον για το αντικείμενο σπουδών, ως αρνητικές εμπειρίες αναφέρουν το πρόγραμμα σπουδών, την αποστήθιση κατά τις εξεταστικές περιόδους, στο επίπεδο εκπαίδευσης γενικότερα και στην έλλειψη προσανατολισμού. Αυτή η κατάθεση των θετικών και αρνητικών εμπειριών των γιατρών του δείγματος δείχνει ότι πρόκειται για ανθρώπους που ξέρουν τι ζητούν, έχουν κριτική σκέψη και αναζητούν την όλο και πιο άρτια ενημέρωση. Άρα υπάρχουν ενδείξεις ότι η κοινωνική τάξη ασκεί σίγουρα ρόλο στη διαμόρφωση των συγκεκριμένων απόψεων τους.

Ένα επιμέρους ερευνητικό ερώτημα έχει να κάνει και με το αν υπάρχει σχέση ανάμεσα στις εμπειρίες από την εργασία τους στη Μεγάλη Βρετανία και το οικονομικό και κοινωνικό τους υπόβαθρο. Όλες αυτές οι θετικές και οι αρνητικές εμπειρίες, έτσι όπως αναλύθηκαν παραπάνω, δείχνουν ότι στην Ελλάδα, κατά τη διάρκεια απόκτησης της ειδικότητας τους είχαν συνηθίσει σε ένα συγκεκριμένο τρόπο εργασίας ενώ στη Μεγάλη Βρετανία είναι διαφορετικές. Αυτό σημαίνει ότι οφείλουν να προσαρμοστούν στα νέα δεδομένα, αν θέλουν να εξελίξουν την καριέρα τους. Το ότι αναφέρουν στις εμπειρίες τις συνθήκες εργασίας, σημαίνει ότι το οικονομικό και κοινωνικό τους υπόβαθρο τους επιτρέπει να συζητούν ουσιαστικά για τις συνθήκες εργασίας και όχι καθαρά και μόνο για τις απολαβές τους, ας μην ξεχνάμε, ότι το πακέτο προσωπικότητας παίζει σημαντικό ρόλο κατά τη διάρκεια της προφορικής συνέντευξης που αποτελεί μέρος της διαδικασίας εύρεσης θέσης εργασίας. Αν το οικονομικό και κοινωνικό υπόβαθρο των γιατρών που βρήκαν δουλειά στη Μεγάλη Βρετανία δεν ήταν αντάξιο των προσδοκιών των υπεύθυνων προσωπικού των βρετανικών νοσοκομείων, δεν θα γίνονταν αποδεκτοί στη δουλειά τους. Μήπως όμως

δεν έφταναν και καν το σημείο της προφορικής συνέντευξης αν το οικονομικό και κοινωνικό τους υπόβαθρο ήταν χαμηλό;

Τέλος, από τα δεδομένα της έρευνας επιβεβαιώνεται και το τελευταίο επιμέρους ερευνητικό ερώτημα σύμφωνα με το οποίο η ενδεχόμενη επιστροφή στην Ελλάδα συνδέεται με την κοινωνική τάξη των ανθρώπων της ομάδας που αποτελούν το «brain drain». Το γεγονός, ότι όλοι όσοι θέλουν να επιστρέψουν στην Ελλάδα δεν είναι έγγαμοι, δεν μπορεί να είναι τυχαίο. Πιθανώς σημαίνει ότι θέλουν να επιστρέψουν στην Ελλάδα για προσωπικούς λόγους (π.χ. για τη δημιουργία οικογένειας) προσπαθώντας να διερευνηθεί σε ποια κατηγορία της «ταξικής δομής» ανήκουν όσοι θέλουν να επιστρέψουν στην Ελλάδα και όσοι σκοπεύουν να παραμείνουν στη Μεγάλη Βρετανία, δεν φαίνεται να υπάρχει ομοιογένεια. Ωστόσο οι προθέσεις του καθενός από το δείγμα σε όποια κοινωνική τάξη και αν ανήκει εξηγούνται με βάση διαφορετική οπτική γωνία, είτε αυτή ονομάζεται στήριξη και ασφάλεια από την οικογένεια είτε προσωπικοί λόγοι, είτε μη δυνατότητες προσαρμογής σε έναν νέο τρόπο ζωής σε μια ξένη χώρα.

Η παρούσα έρευνα είναι μια ελάχιστη συμβολή στην περαιτέρω διερεύνηση του σύγχρονου φαινομένου που μαστίζει την χώρα μας τα τελευταία χρόνια, αυτού της διαρροής εγκεφάλων (“brain drain”) στο εξωτερικό, από την οποία όμως προκύπτουν και άλλα θέματα προς διερεύνηση. Για παράδειγμα, η ποσοστιαία διαφορά μεταξύ των αντρών και των γυναικών γιατρών που μεταναστεύουν στη Μεγάλη Βρετανία, όπως φαίνεται και από τους πίνακες που εστάλησαν από το Ιατρικό Συμβούλιο της Μεγάλης Βρετανίας επιβεβαιώνεται και στην τυχαία δειγματοληψία της παρούσας έρευνας, καθώς βρέθηκε μόνο μία γυναίκα γιατρός να δώσει συνέντευξη έναντι έντεκα (11) αντρών γιατρών. Επίσης θα ήταν πολύ ενδιαφέρον να αναζητηθούν στοιχεία και για άλλους επιστημονικούς κλάδους, κατά πόσο η οικονομική κρίση επηρέασε τους νέους επιστήμονες να αναζητήσουν εργασία σε χώρες του εξωτερικού και τελικά ποιοι επιστημονικοί κλάδοι πλήττονται περισσότερο και ποιοι λιγότερο από τη διαρροή εγκεφάλων στο εξωτερικό. Έχει να κάνει με το επάγγελμα ή με την κοινωνική προέλευση του καθενός; Δεν θα ήταν μικρότερης σημασίας και η πιθανή διερεύνηση τυπικών προσόντων που έχουν αποκτήσει οι νέοι επιστήμονες που μεταναστεύουν στο εξωτερικό σε σχέση με την κοινωνική τους τάξη. Δηλαδή εάν επιβεβαιώνεται ή όχι η θεωρία του Brown περί «παγίδας των ευκαιριών». Από την παρούσα έρευνα λοιπόν προκύπτει, ότι το πολιτισμικό κεφάλαιο του Bourdieu σε συνδυασμό με την «παγίδα των ευκαιριών» του Brown ερμηνεύουν απόλυτα το φαινόμενο του “brain drain” που απασχολεί τα τελευταία χρόνια την κοινωνία μας. Η μετανάστευση είναι άμεσα συνδεδεμένη με τον πληθωρισμό των πτυχιούχων και την κοινωνική τους προέλευση. Οι νέοι πτυχιούχοι είναι «παγιδευμένοι» από την προσδοκία άσκησης ενός επαγγέλματος με υλικά και συμβολικά οφέλη. Όμως λόγω της οικονομικής κρίσης που ταλανίζει την ελληνική κοινωνία την τελευταία δεκαετία, οι νέοι αυτοί βρίσκονται σε αδιέξοδα κι έτσι αποφασίζουν να μεταναστεύσουν στο εξωτερικό. Μεταναστεύουν στο εξωτερικό, προκειμένου να εργαστούν πάνω στο αντικείμενο σπουδών τους, για το οποίο κοπίαζαν και αυτοί και οι οικογένειές τους για χρόνια. Οι ίδιοι άνθρωποι όμως εκφράζουν και την επιθυμία επιστροφής τους στην πατρίδα τους κάτω από συγκεκριμένες προϋποθέσεις, εκφράζοντας έτσι προτάσεις

αντιμετώπισης των αιτιών μετανάστευσης ουσιαστικά και των χρόνιων προβλημάτων που πιέζουν τους πτυχιούχους της Ιατρικής Σχολής.

Βιβλιογραφία

Bell, J. (2007). Πώς να συντάξετε μια επιστημονική εργασία: οδηγός ερευνητικής μεθοδολογίας. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Bourdieu, P. (1994). Κείμενα κοινωνιολογίας. Αθήνα: Δελφίνι.

Bourdieu, P. (2002). Η διάκριση. Κοινωνική κριτική της καλαισθητικής κρίσης (Κ. Καψαμπέλη, μετάφραση - Ν. Παναγιωτόπουλος, πρόλογος). Αθήνα: Πατάκης.

Brown, P. (2003). The Opportunity Trap: education and employment in a global 15 economy. *European Educational Research Journal*, 2(1), 141-179.

Creswell, J. W. (2011). Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας, (Χ. Τζορμπατζούδης, επιμέλεια). Αθήνα: Ίων.

Θάνος, Θ. (2012). Εκπαίδευση και κοινωνική αναπαραγωγή στη μεταπολεμική Ελλάδα (1950-2010). Ο ρόλος της ανώτατης εκπαίδευσης (Ν. Παναγιωτόπουλος, πρόλογος). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Κυριαζή, Ν. (2002) Η Κοινωνιολογική Έρευνα, Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Λάμνιαν, Κ. (2001). Κοινωνιολογική Θεωρία και Εκπαίδευση, Διακριτές Προσεγγίσεις. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Noble, J. & Davies, P. (2010). An immanent social class effect on participation in higher education? A rejoinder to Harrison and Waller. *British Journal of Sociology of Education*, 31(4), 483-487.

Robson, C. (2007). Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές (Ν. Βασιλάκη & Κ. Βασιλικού, μετάφραση). Αθήνα: Gutenberg.

Η κοινωνική και οικονομική κρίση στην Ελλάδα και η όξυνση των κοινωνικών και εκπαιδευτικών ανισοτήτων: Εμπειρίες, νοσηματοδοτήσεις και προβολές στον λόγο μαθητών Γυμνασίου

Χάλαρη Μαρία

Μεταδιδακτορική Ερευνήτρια, ΕΚΠΑ, Υπότροφος ΙΚΥ
maria.chalari.14@alumni.ucl.ac.uk

Περίληψη

Η σημερινή κοινωνική και οικονομική κατάσταση στην Ελλάδα έχει συμβάλει στην καλλιέργεια έντονου κλίματος αβεβαιότητας στους πολίτες, και κυρίως στους νέους, στην αίσθηση ενός απρόβλεπτου μέλλοντος, καθώς και σε δραματική επιδείνωση στην προσωπική και επαγγελματική ευημερία χιλιάδων πολιτών. Η κατάσταση αυτή έχει οδηγήσει επιπρόσθετα σε όξυνση των κοινωνικών αλλά και των εκπαιδευτικών ανισοτήτων. Παρά τον τεράστιο αριθμό μελετών που εστιάζουν στην τρέχουσα κατάσταση στην Ελλάδα, δεν έχουν μελετηθεί επαρκώς οι επιπτώσεις της κρίσης στην ευημερία των μαθητών, στις μορφές που παίρνουν οι κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανισότητες σήμερα, καθώς και το πώς βιώνουν οι ίδιοι οι μαθητές τις επιπτώσεις αυτές. Για το λόγο αυτόν, η παρούσα έρευνα θα διερευνήσει μέσω ομάδων εστίασης (focus group interviews) τις εμπειρίες και τις νοηματοδοτήσεις 16 μαθητών Γυμνασίου ως προς τις επιπτώσεις της κρίσης, καθώς και τις σκέψεις και προβολές τους ως προς το ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει η εκπαίδευση στην αντιμετώπιση αυτών των επιπτώσεων.

Λέξεις κλειδιά: κοινωνικο-οικονομική κρίση, ανισότητες, ποιοτική έρευνα, μαθητές γυμνασίου

The socio-economic crisis in Greece and the exacerbation of the social and educational inequalities:

How do high school students experience and understand the current situation?

Chalari Maria

Postdoctoral Research Fellow, University of Athens, IKY Scholarship
maria.chalari.14@alumni.ucl.ac.uk

Summary

The current socio-economic situation in Greece has contributed to the cultivation of a strong climate of uncertainty among citizens, and especially young people, a sense of the unpredictability of the future, as well as to a dramatic deterioration of the personal and professional well-being of thousands of citizens. It has also contributed to a severe exacerbation of social and educational inequalities. Despite the vast number of studies that focus on the current situation in Greece, little is known about the impact of the crisis on students' wellbeing, on the patterns and forms that social and educational inequalities currently take, as well as about how students themselves experience this impact. For this reason, the present research study attempts through focus group interviews to give 16 high school students the opportunity to reflect on their experiences of the impact of the crisis, to discuss about the social and educational inequalities at the time of the crisis, as well as to share their thoughts and views on the role which education can play in tackling this impact.

Keywords: socio-economic crisis, inequalities, qualitative research, high school students

Κοινωνικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο της έρευνας

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.

Οι πρόσφατες οικονομικές και κοινωνικές αλλαγές έχουν επηρεάσει περισσότερο τα μεσαία και χαμηλά κοινωνικά στρώματα. Παρατηρείται ότι όσο πιο βαθιά στην κρίση μπαίνει η ελληνική κοινωνία, τόσο περισσότερο βαθιάει το ρήγμα μεταξύ των προνομιούχων και των μεσαίων και χαμηλών κοινωνικών στρωμάτων. Οι τελευταίες ομάδες έχουν πληγεί περισσότερο από τα μέτρα λιτότητας, τα υψηλά ποσοστά ανεργίας και τις δραματικές μειώσεις των μισθών και αντιμετωπίζουν σοβαρά οικονομικά προβλήματα (Zambeta, 2014).

Η τρέχουσα οικονομική και πολιτική κατάσταση στην Ελλάδα έχει σηματοδεύσει 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 προβλήματά 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, Leventi, Matsaganis, & Monastiriotis 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 δυσόιωνες 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 κοινωνικών ανισοτήτων, αλλά και των εκπαιδευτικών λόγω των σοβαρών και καταστροφικών επιπτώσεων της κρίσης στην ποιότητα της εκπαίδευσης και στην πρόσβαση σε αυτήν για όλους (Chalari, 2016).

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 μαθητές και τους εκπαιδευτικούς - 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 (Fielding & Moss, 2011· Ball, 2013).

Ερευνητικό πλαίσιο

Από μια πρώτη ενδεικτική μελέτη της σχετικής ερευνητικής δραστηριότητας παρατηρήθηκε ότι 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, κ.ά., 2014· Kentikelenis, κ.ά., 2014· Mallianou & Sarafis, 2012· Ifanti, κ.ά., 2013· Lionis & Petelos, 2013· Baranouski, 2013· Kondilis, κ.ά., 2013, έρευνες που επικεντρώνονται στις επιπτώσεις της κρίσης στην ποιότητα ζωής των Ελλήνων: Frangos, κ.ά., 2012· Miller, 2012· Economou, κ.ά., 2011· Maltezu & Pomerou, 2011· Matsaganis, 2011· Matsaganis & Leventi, 2011), δεν έχουν μελετηθεί επαρκώς οι επιπτώσεις της κρίσης στην ευημερία των μαθητών και στα επίπεδα ευτυχίας και ικανοποίησης από τη ζωή τους, στις μορφές που παίρνουν οι κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανισότητες σήμερα (βλ. ωστόσο Charamis & Kotsifakis, 2015· Συνήγορος του παιδιού, 2013· Νίκα, 2014· Chalari, 2016), καθώς και το πώς βιώνουν οι ίδιοι οι μαθητές τις επιπτώσεις αυτές (βλ. ωστόσο Tsekeris, κ.ά., 2015· Σπηλιοπούλου, κ.ά., 2016).

Σκοποί

Θέτοντας υπόψη τα παραπάνω, η παρούσα έρευνα θα βάλει τους μαθητές στο κέντρο της ερευνητικής διαδικασίας διερευνώντας τις εμπειρίες και τις νοηματοδοτήσεις τους ως προς τις επιπτώσεις της κρίσης καθώς και τις σκέψεις και προβολές τους ως προς το ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει η εκπαίδευση στην αντιμετώπιση αυτών των επιπτώσεων.

Θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, οι πρόσφατες μελέτες αποκαλύπτουν πως, λόγω

της κρίσης, οξύνονται στην Ελλάδα οι κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανισότητες και πληθαίνουν τα φαινόμενα του κοινωνικού αποκλεισμού. Αυτά συμβαίνουν σε μια κοινωνία που λόγω της κοινωνικής και οικονομικής της κατάστασης, χρειάζεται να αντιμετωπίσει με μεγαλύτερη προσοχή το ζήτημα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, και να εξασφαλίσει, αντίθετα με ότι συμβαίνει σήμερα, μια εκπαίδευση που θα υπηρετεί την ισότιμη συμμετοχή όλων στην οικονομική, κοινωνική και πολιτιστική ζωή (Σιάνου, 2014· Ασκούνη, 2013).

Απο τη δεκαετία του '70 έως σήμερα έχουν γίνει πάρα πολλές απόπειρες ανάλυσης και ερμηνείας της εκπαίδευσης, καθώς και εξέτασης της σχέσης της με την κοινωνική διαστρωμάτωση και τις κοινωνικές ανισότητες. Οι απόπειρες αυτές έχουν οδηγήσει στη διατύπωση πολλών θεωριών με διαφοροποιημένες επιστημολογικές και σημασιολογικές παραδοχές (Φραγκουδάκη, 1985). Το θεωρητικό υπόβαθρο της παρούσας έρευνας θα αντλήσει απο το έργο του Bourdieu και συγκεκριμένα απο τη θεωρία του πολιτισμικού κεφαλαίου και της πολιτισμικής αναπαραγωγής.

Η θεωρία του πολιτισμικού κεφαλαίου και της πολιτισμικής αναπαραγωγής αφορά στους άορατους μηχανισμούς μέσα από τους οποίους συντελείται στο σχολείο η αναπαραγωγή της κοινωνικής ανισότητας και μελετά την ύπαρξη των ανισοτήτων στην εκπαίδευση ως αντανάκλαση αλλά και αφετηρία των αντίστοιχων κοινωνικών ανισοτήτων (Bourdieu & Passeron, 2014).

Μερικά απο τα βασικά στοιχεία της θεωρίας του πολιτισμικού κεφαλαίου και της πολιτισμικής αναπαραγωγής είναι οτι δίνει έμφαση στη σημασία των πολιτισμικών διαδικασιών, ενδιαφέρεται να ανακαλύψει γιατί οι δομές τείνουν να αυτο-αναπαράγονται και να εξετάσει την εκπαίδευση ως σύστημα μετάδοσης ιδεών και γνώσεων (Shusterman, 1999). Βασική έννοια σε σχέση με τα παραπάνω είναι η έννοια της αντιστάθμισης, η οποία είναι βασική στο σχεδιασμό και στην ανάπτυξη των εκπαιδευτικών πολιτικών. Σύμφωνα με τον Bourdieu αντιμετωπίζοντας τους διδασκόμενους, όσο άνισοι και αν είναι στην πραγματικότητα, σαν ίσοι μεταξύ τους, ίσους ως προς τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις, το σχολείο οδηγείται στην πράξη να επικυρώνει με το βάρος της εγκυρότητας του τις αρχικές ανισότητες στην παιδεία (Ασκούνη, 2004).

Έχοντας το παραπάνω θεωρητικό πλαίσιο ως βάση, θα γίνει μια προσπάθεια διερεύνησης των δυνατοτήτων και της χρησιμότητας του Συναισθηματικού Κεφαλαίου (Emotional Capital) (Reay, 2000) ως εννοιολογικού εργαλείου για την ανάλυση των συχνά μη αναγνωρισμένων μηχανισμών μέσω των οποίων συντελείται η αναπαραγωγή της κοινωνικής ανισότητας.

Σύμφωνα με την Cottingham (2016), η έννοια του συναισθηματικού κεφαλαίου αναδύεται απο τη θεωρία της κοινωνικής πρακτικής του Bourdieu, και είναι μια μορφή πολιτισμικού κεφαλαίου που περιλαμβάνει τους συναισθηματικούς πόρους, τις συναισθηματικές ιδιαιτερότητες που τα άτομα ενεργοποιούν και ενσωματώνουν στα διάφορα διακριτά πεδία της ζωής τους. Όπως το πολιτισμικό κεφάλαιο έτσι και το συναισθηματικό κατανέμεται άνισα στην κοινωνία (ο.π).

Επιπλέον θα μελετηθεί η πιθανή χρησιμότητα αυτού του εννοιολογικού εργαλείου στην αντιμετώπιση των αρνητικών επιπτώσεων της κρίσης, και συγκεκριμένα, το πώς θα μπορούσε ένα ενδυναμωμένο συναισθηματικό κεφάλαιο να θωρακίσει τους μαθητές απέναντι στις δυσκολίες και στις αντιξοότητες της ζωής τους.

Ερευνητικά ερωτήματα

Η παρούσα έρευνα θα επικεντρωθεί στα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

- Πώς βιώνουν οι μαθητές και οι μαθήτριες τις επιπτώσεις της κρίσης στην ευημερία τους;
- Πώς κατανοούν οι μαθητές και οι μαθήτριες τις μορφές που παίρνουν οι κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανισότητες στην εποχή της κρίσης;
- Ποιο ρόλο παίζει το πολιτισμικό και συναισθηματικό τους κεφάλαιο σε αυτές τις νοηματοδοτήσεις;

Μεθοδολογία

Οντολογικές και επιστημολογικές παραδοχές

Η κύρια οντολογική παραδοχή της παρούσας έρευνας 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. 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 θα ενημερωθεί από την ερμηνευτική προσέγγιση (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).

Μεθοδολογική προσέγγιση

Ο στόχος της έρευνας αυτής δεν είναι η γενίκευση των συμπερασμάτων της αλλά η προσπάθεια να ρίξει φως στις εμπειρίες, νοηματοδοτήσεις και προβολές στον λόγο ορισμένων μαθητών Γυμνασίου. 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 οδηγεί στην επιλογή της ποιοτικής μεθοδολογίας έρευνας (Gillborn, 2010).

Στο πλαίσιο της ποιοτικής μεθοδολογίας θα διεξαχθεί μια έρευνα η οποία θα πραγματοποιηθεί σε δύο φάσεις. Αφού ολοκληρωθεί ο σχεδιασμός της ερευνητικής διαδικασίας, θα πραγματοποιηθεί η πιλοτική φάση της έρευνας, η οποία θα βοηθήσει στην αξιολόγηση των τεχνικών συλλογής δεδομένων που έχουν επιλεγεί, και του τρόπου με τον οποίο χρησιμοποιούνται. Μετά την πιλοτική φάση και την προσπάθεια ανάλυσης των δεδομένων της θα γίνει αναθεώρηση των μεθόδων συλλογής και ανάλυσης δεδομένων και πραγματοποίηση της κύριας φάσης της έρευνας.

Τεχνικές συλλογής δεδομένων

Για τη συλλογή των δεδομένων της συγκεκριμένης έρευνας θα χρησιμοποιηθεί η τεχνική της ομάδας εστίασης (focus group). Οι ομάδες εστίασης αποτελούν μια τεχνική παραγωγής πλούσιων δεδομένων μέσα από μια διαδικασία διάδρασης των συμμετοχόντων μιας ομάδας. Στις κοινωνικές έρευνες, η τεχνική της ομάδας εστίασης προσφέρει ένα μέσο για τη διερεύνηση των τρόπων με τους οποίους τα υποκείμενα ερμηνεύουν τον κόσμο και τη θέση τους μέσα σε αυτόν και 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. Επιπρόσθετα, τα δεδομένα τα οποία παράγονται στο πλαίσιο ομάδων εστίασης δίνουν τη δυνατότητα στους ερευνητές να διερευνήσουν την πολυεπίπεδη και δυναμική φύση της ανθρώπινης αντίληψης καθώς και τη ρευστότητα, τις αντιθέσεις και την πολυφωνία των απόψεων, των συναισθημάτων και των εμπειριών των συμμετεχόντων (Breen, 2007). Επιπλέον, η διάδραση μεταξύ των μελών της ομάδας έχει ως αποτέλεσμα η επιρροή των ερευνητών στη διαδικασία να είναι μικρότερη και να δίνεται μεγαλύτερη βαρύτητα στις απαντήσεις των συμμετεχόντων (Krueger & Casey, 2000).

Η τεχνική αυτή είναι σύμφωνη με τις οντολογικές και επιστημολογικές παραδοχές της συγκεκριμένης έρευνας και κρίθηκε ως η πιο ενδεδειγμένη ως προς την ηλικία, το επίπεδο κατανόησης και τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά της ομάδας στην οποία απευθύνεται η έρευνα. Κρίθηκε επίσης κατάλληλη λόγω των όσων μπορεί να αποκαλύψει σχετικά με το πώς βιώνουν οι μαθητές τις επιπτώσεις της κοινωνικής και οικονομικής κρίσης στην Ελλάδα. Σύμφωνα με πολλούς ερευνητές, οι ομάδες εστίασης είναι πολύ βοηθητικές στη συλλογή δεδομένων τα οποία έχουν να κάνουν με σημασίες πολύπλοκες και εξαιρετικά δύσκολες να προσεγγιστούν (Krueger & Casey, 2000), και προσφέρουν τη δυνατότητα πρόσβασης στους τρόπους με τους οποίους σκέφτονται οι άνθρωποι για ένα καθορισμένο ερευνητικό θέμα.

Η τεχνική της ομάδας εστίασης είναι μια μέθοδος απαιτητική όχι μόνο ως προς τη διεξαγωγή της αλλά και ως προς τον σχεδιασμό, την καταγραφή και την ανάλυση των δεδομένων (Breen, 2007). Επιπλέον, έχει αρκετούς περιορισμούς οι οποίοι θα πρέπει να ληφθούν υπόψη, προκειμένου να χρησιμοποιηθεί με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Κάποιοι από τους περιορισμούς της τεχνικής αυτής έχουν να κάνουν με τον συντονισμό μιας ομάδα εστίασης ο οποίος μπορεί να αποδειχθεί αρκετά δύσκολος, ο συντονιστής θα πρέπει να γνωρίζει ζητήματα που αφορούν τη δυναμική της ομάδας και να έχει εμπειρία και σημαντικές ικανότητες και δεξιότητες επικοινωνίας. Ένας άλλος περιορισμός έχει να κάνει με τις συγκρούσεις ή τάσεις για απόκτηση ελέγχου ή δύναμης που μπορεί να προκύψουν κατά τη διαδικασία της ομάδας και με το γεγονός ότι οι συμμετέχοντες μπορεί να επηρεαστούν μεταξύ τους. Η εχεμύθεια μπορεί να αποτελέσει επίσης πρόβλημα στο πλαίσιο μιας ομάδας εστίασης (Parker & Tritter, 2006).

Οι ομάδες εστίασης, τόσο η πιλοτική όσο και οι κύριες, που θα λάβουν χώρα σε αυτή την έρευνα θα βασιστούν σε ερωτήσεις ανοικτού τύπου, απλές και διατυπωμένες με σαφήνεια. Τα είδη των ερωτήσεων θα περιλαμβάνουν: ερωτήσεις έναρξης που θα έχουν ως στόχο να αρχίσουν να αισθάνονται άνετα μεταξύ τους οι μαθητές,

εισαγωγικές ερωτήσεις που θα εισάγουν το θέμα της συζήτησης, μεταβατικές ερωτήσεις, οι οποίες θα προχωρήσουν τη συζήτηση προς την κατεύθυνση των κεντρικών ερωτήσεων και θα βοηθήσουν τους συμμετέχοντες της συζήτησης να καταλάβουν με ποιον τρόπο αντιλαμβάνονται και τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας το υπό διερεύνηση θέμα. Ερωτήσεις-κλειδιά, οι οποίες θα εστιάζουν στην ουσία του ερευνητικού θέματος. Συμπερασματικές ερωτήσεις, οι οποίες θα καλούν τους μαθητές να κάνουν τελευταίες τοποθετήσεις σχετικά με όλα όσα συζητήθηκαν στο πλαίσιο της ομάδας (Breen, 2007).

Μετά το πέρας της παραπάνω διαδικασίας η συντονίστρια θα κάνει μια μικρή περίληψη των ιδεών που θα έχουν προκύψει από τη συζήτηση και οι συμμετέχοντες μαθητές θα κληθούν να δώσουν τη γνώμη τους σχετικά με την επάρκεια της περίληψης αυτής. Τέλος, θα δοθεί μια ευκαιρία στους συμμετέχοντες να προσθέσουν κάτι το οποίο θεωρούν σημαντικό και μπορεί να έχει παραληφθεί κατά τη διάρκεια της συζήτησης.

Τεχνικές ανάλυσης δεδομένων

Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε η κριτική ανάλυση λόγου ως η καταλληλότερη τεχνική για την ανάλυση των δεδομένων που θα συλλεχθούν από τις συνεντεύξεις. Η κριτική ανάλυση λόγου όπως αυτή εννοιολογήθηκε από τον Norman Fairclough αποτελεί το πεδίο ανάλυσης λόγου που υπηρετεί την έννοια της κοινωνικής αλλαγής και της χειραφέτησης, χρησιμοποιώντας την κριτική διάσταση της έρευνας για να υπηρετήσει τις καταπιεσμένες κοινωνικές ομάδες. Μπορεί με αυτό τον τρόπο να ενταχθεί στο πεδίο της κριτικής κοινωνιολογίας και συνδέεται με τη γενικότερη εκστρατεία ευαισθητοποίησης προς όφελος των ευάλωτων και αδύναμων κοινωνικών ομάδων (Fairclough, 1995).

Η τεχνική αυτή επιλέχθηκε λόγω του ότι ως πεδίο ερευνητικής πρακτικής εστιάζει την προσοχή της στον λόγο, γραπτό ή προφορικό, τον οποίο βλέπει ως μια μορφή κοινωνικής πρακτικής η οποία διαμορφώνει κοινωνικές ταυτότητες, βοηθά στην κατασκευή κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των ατόμων, συμβάλλει στην κατασκευή συστημάτων γνώσεων και πεποιθήσεων, ενώ παράλληλα διαμορφώνεται από όλα αυτά (Fairclough, 1995). Επιπλέον, επιλέχθηκε λόγω του ότι είναι σύμφωνη με τις οντολογικές και επιστημολογικές παραδοχές, καθώς και με τους στόχους της παρούσας έρευνας μιας και είναι μια ερευνητική πρακτική η οποία απορρίπτει την έννοια της αντικειμενικής έρευνας και ενδιαφέρεται για την κοινωνική αλλαγή μέσα από την απόδειξη και ανάδειξη των πρακτικών διατήρησης του κοινωνικού αποκλεισμού, της ανισότητας και του κοινωνικού ελέγχου.

Πεδίο και κοινωνικά υποκείμενα της έρευνας

Η έρευνα θα διεξαχθεί σε δύο Γυμνάσια της Αττικής. Η επιλογή των σχολείων δεν είναι τυχαία, έγινε με βάση τη σύσταση της ομάδας των μαθητών τους. Το 1^ο Γυμνάσιο έχει κυρίως μαθητές από οικογένειες χαμηλής κοινωνικοοικονομικής τάξης και μεγάλο ποσοστό μαθητών από οικογένειες μεταναστών και προσφύγων. Το 2^ο Γυμνάσιο έχει κυρίως μαθητές από οικογένειες μεσαίας κοινωνικοοικονομικής τάξης και μικρό ποσοστό αλλοδαπών μαθητών.

Ο αριθμός των κοινωνικών υποκειμένων θα είναι περιορισμένος και η δειγματοληψία θα είναι σκόπιμη (Patton, 2002). Συγκεκριμένα, θα πάρουν μέρος 16 μαθητές, 8 από κάθε Γυμνάσιο. Οι μαθητές θα είναι από τη Β και Γ τάξη Γυμνασίου και θα είναι και από τα δύο φύλα.

Ζητήματα δεοντολογίας

Στην έρευνα αυτή θα ακολουθηθούν οι κατευθυντήριες γραμμές δεοντολογίας του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, του Συλλόγου Ελλήνων Κοινωνιολόγων, της Βρετανικής Εταιρείας Εκπαιδευτικής Έρευνας (BERA, 2011) και της Βρετανικής Ένωσης Κοινωνιολόγων (BSA, 2002). Επιπλέον θα ληφθούν υπόψη τα Άρθρα 3 και 12 της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού. Οι συγκεκριμένες κατευθυντήριες γραμμές δεοντολογίας επιλέχθηκαν ως κατάλληλες να βοηθήσουν στο στάθμισμα όλων των πτυχών της διαδικασίας διεξαγωγής εκπαιδευτικής έρευνας, και στη διεξαγωγή μιας ηθικά αποδεκτής έρευνας τα αποτελέσματα της οποίας θα είναι έγκυρα και αξιόπιστα.

Στην έρευνα αυτή θα ακολουθηθεί μια αναστοχαστική προσέγγιση, δηλαδή, η ερευνήτρια θα κρατήσει μια κριτική στάση απέναντι στον σκοπό της έρευνας, την πρόθεση, τη στάση, τις απαιτήσεις της, καθώς και απέναντι στα αποτελέσματα και τη γνώση που πιθανόν να παραχθούν (Delanty, 2005· Bourdieu, 2004· Gray, 2003).

Επιπλέον θα παρθούν τα απαραίτητα μέτρα (επιστολή ενημέρωσης και εξασφάλισης συναίνεσης συμμετοχόντων, έντυπο ευνόγραφης συγκατάθεσης γονέων ή κηδεμόνων) έτσι ώστε να εξασφαλιστεί ότι όλοι οι συμμετέχοντες μαθητές καθώς και οι γονείς ή κηδεμόνες τους θα γνωρίζουν ότι αποτελούν υποκείμενα έρευνας, θα κατανοούν τους λόγους και τη διαδικασία της έρευνας στην οποία επρόκειτο να εμπλακούν, συμπεριλαμβανομένου του λόγου για τον οποίο η συμμετοχή τους κρίνεται απαραίτητη, πώς θα χρησιμοποιηθεί η έρευνα, και πώς και σε ποιον θα παρουσιαστεί. Οι συμμετέχοντες της έρευνας θα ενημερωθούν για το δικαίωμά τους να αποσυρθούν σε οποιοδήποτε στάδιο της διαδικασίας, για οποιονδήποτε λόγο, ανά πάσα στιγμή. Επιπλέον, θα διασφαλιστεί η προστασία τους από την έκθεση σε πιθανό σωματικό ή ψυχολογικό κίνδυνο κατά τη διάρκεια της συμμετοχής τους στην έρευνα.

Επιπρόσθετα, θα διασφαλιστεί η ανωνυμία των συμμετεχόντων της έρευνας και το απόρρητο των θέσεων των σχολείων τους, και θα χρησιμοποιηθούν 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).

Προσδοκώμενα αποτελέσματα και συμβολή της έρευνας

Η παρούσα επιστημονική έρευνα πιθανόν να δώσει ευρήματα, τα οποία να συνεισφέρουν νέες γνώσεις, να φωτίσουν άγνωστες πτυχές, και να συμβάλλουν στην πληρέστερη αποτίμηση και κατανόηση ζητημάτων που αφορούν τις επιπτώσεις της ελληνικής κοινωνικής και οικονομικής κρίσης στο εκπαιδευτικό σύστημα, στην ευημερία των μαθητών και στη δομή των κοινωνικών και εκπαιδευτικών ανισοτήτων. Επιπλέον, τα ευρήματα της έρευνας αυτής πιθανόν να προσφέρουν νέους τρόπους σκέψης σχετικά με

την εκπαίδευση και την εκπαιδευτική πολιτική και πρακτική, και να γίνουν αφετηρία προβληματισμού σχετικά με τις εκπαιδευτικές προτεραιότητες και τους στόχους του σχολείου σε μια εποχή έντονης ανησυχίας για το μέλλον όπου όλα είναι υπό αμφισβήτηση.

Η έρευνα αυτή απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς, ερευνητές και υπεύθυνους λήψης αποφάσεων και χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής. Μετά το πέρας της μελέτης θα παρουσιαστεί μια περίληψη των σημαντικότερων ευρημάτων, τα οποία πιθανόν να συμβάλλουν θεωρητικά και εμπειρικά στη βελτίωση της εκπαιδευτικής πολιτικής και πρακτικής. Επιπλέον, μέσα από αυτή τη μελέτη πιθανόν να προβληθεί η ανάγκη για περαιτέρω έρευνα.

Βιβλιογραφία

Ασκούνη, Ν. (2013, Δεκέμβριος 22). Εκδημοκρατισμός και κρίση στην ελληνική εκπαίδευση. Η Αυγή. Ανάκληση Ιανουάριος 19, 2018, από <http://www.avgi.gr>.

Ασκούνη, Ν. (2004). Κοινωνικοπολιτισμικό Πλαίσιο της Εκπαίδευσης. Κοινωνικές Ανισότητες στο Σχολείο (2^η έκδοση), Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών.

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. Ανακτήθηκε Φεβρουάριος 23, 2015, από <https://www.bera.ac.uk/wp-content/uploads/2014/02/BERA-Ethical-Guidelines-2011.pdf>

Bourdieu, P. (2004). Science of Science and Reflexivity. Cambridge: Polity Press.

Bourdieu, P., & Passeron, J. (2014). Η Αναπαραγωγή. Στοιχεία για μια θεωρία του εκπαιδευτικού συστήματος. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Breen, R. L. (2006). A practical guide to focus-group research, Journal of Geography in Higher Education, 30 (3), 463-475.

British Sociological Association (2002). Statement of Ethical Practice- March 2002 (Appendix updated May 2004). Ανακτήθηκε Φεβρουάριος 7, 2015, από <http://www.britisoc.co.uk/NR/rdonlyres/801B9A62-5CD3-4BC2-93E1-FF470FF10256/0/StatementofEthicalPractice.pdf>

Canadell, R. (2013). The destruction of public education in Spain. Στο K. Jones (Εκδ.). Education and Europe: The politics of austerity. London: Radicaledbooks.

Chalari, M. (2016). Education in the midst of Greece's socio-economic crisis. Is there room for new stories, another way of thinking and a notion of hope? Unpublished doctoral dissertation, UCL Institute of Education, University College London, London, UK.

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., & Monastiriotes, V. (2011). 'The Greek crisis in focus: Austerity, recession and paths to recovery'. *GreeSE, Special Issue. Hellenic Observatory*. Ανακτήθηκε Απρίλιος 17, 2014, από <http://www.lse.ac.uk/europeanInstitute/research/hellenicObservatory/pdf/GreeSE/GreeSE%20Special%20Issue.pdf>

Cottingham, M. D. (2016). Theorizing emotional capital. *Theory and Society*, 45 (5), 451-470. DOI: 10.1007/s11186-016-9278-7

Creswell, J. (1998). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five traditions*. London: SAGE Publications.

Delanty, G. (2005). *Social Science: Philosophical and methodological foundations* (2nd ed.) Maidenhead: Open University 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.

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. Στο S. Thomson, M. Jowett, T. Evetovitis, P. Mladovsky, A. Maresso, & J. Figueras (Εκδ). *The impact of the financial crisis on health and health systems in Europe*. Copenhagen: European Observatory on Health Systems and Policies.

Education in Crisis (2014). Greece. Ανακτήθηκε Φεβρουάριος 23, 2015, από: <http://www.educationincrisis.net/country-profiles/europe/item/414-greece>

Ζαμπαρλούκου, Σ. & Κούση, Μ. (Επιμ. έκδ.). (2015). *Κοινωνικές όψεις της κρίσης στην Ελλάδα*. Αθήνα: Πεδίο.

Fairclough, N. (1995). *Critical Discourse Analysis*. London, Longman

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*. Τομ. 1 WCE 2012. London.
- Gillborn, D. (2010). The colour of numbers: Surveys, statistics and deficit-thinking about race and class. *Journal of Education Policy*, 25 (2), 253-276.
- Gray, A. (2003). *Research Practice for Cultural Studies*. London: SAGE Publications.
- 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. *Health Policy*. Ανακτήθηκε Φεβρουάριος 22, 2015, από <http://dx.doi.org/10.1016/j.healthpol.2013.05.017>
- Innes, R. (2013). *Italian Education: Between Reform and Restoration*. Στο K. Jones (Εκδ.). *Education and Europe: the Politics of Austerity*. London: Radicaledbooks.
- Johnson, J. M. (2002). *In-Depth Interviewing*. Στο J. F. Gubrium, & J. A. Holstein (Εκδ.). *Handbook of Interview Research*. London: SAGE Publications.
- Johnson, M., & Hallgarten, J. (2002). *The future of the teaching profession*. Στο M. Johnson, & J. Hallgarten (Εκδ.). *From victims of change to agents of change: The future of the teaching profession*. London: Institute for Public Policy Research.
- 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.
- Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2000). *Focus Groups: A practical guide for applied research*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- 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. *Rostrum of Asclepius*, 11(2). Ανακτήθηκε Μάιος 17, 2015, από <http://hypatia.teiath.gr/xmlui/handle/11400/4201>

Maltezos, R. & Pomeroy, R., (2013). Crisis-hit Greece sets up first 'drug consumption' centre. Reuters. Ανακτήθηκε Μάιος 17, 2015, από <http://www.reuters.com/article/2013/11/25/us-greece-drugs-idUSBRE9A00VF20131125>

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. (2011). 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. *Marketplace*. Ανακτήθηκε Μάιος 15, 2015, από <http://www.marketplace.org/topics/sustainability/food-9-billion/greeces-diet-crisis-greeks-abandon-traditional-foods-and>

Mills, J. (2001). Self-construction through conversation and narrative in interviews. *Educational Review*, 53 (3), 285-301.

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-krishs>

Paraskevopoulos, I., & Morgan, W. J. (2011). Greek education and the financial crisis. *Grundfragen und Trends International*, 5, 38-41.

Parker, A., & Tritter, J. (2006). Focus group method and methodology: current practice and recent debate. *International Journal of Research & Method in Education*, 29 (1), 23-37.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Rapley, T. J. (2001). The art(fulness) of open-ended interviewing: some considerations on analysing interviews. *Qualitative Research*, 1 (3), 303-323.

Rapley, T. J. (2004). Interviews. In C. Seale, G. Gobo, J. Gubrium, & D. Silverman (Eds). *Qualitative Research Practice*. London: SAGE Publications.

Reay, D. (2000). A useful extension of Bourdieu's conceptual framework? Emotional capital as a way of understanding mothers' involvement in their children's education. *The Sociological Review*, 48, 568–585.

Scott, D. (2012). *Research design: Frameworks, Strategies, Methods and Technologies*. Στο A. R. J. Briggs, M. Coleman, & M. Morrison (Εκδ.). *Research Methods in Educational Leadership and Management*. London: SAGE Publications.

Shusterman, R. (1999). (Εκδ.). *Bourdieu. A critical Reader*. Oxford: Blackwell.

Σιάνου, Ε. (2014). Εκπαίδευση και κοινωνικός αποκλεισμός. Εκπαιδευτική πολιτική, ανισότητες και αποκλεισμός. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Έκδοση: 1.0. Διαθέσιμο από τη δικτυακή διεύθυνση: <http://ecourse.uoi.gr/course/view.php?id=1138>.

Σπηλιοπούλου, Γ., Ασημάκη, Α., & Κουστουράκης, Γ. (2016). Οι απόψεις μαθητών ιδιωτικών σχολείων για την οικονομική κρίση και τις συνέπειές της στην ελληνική κοινωνία. Χ. Βιτσιλάκη & Δ. Γουβιάς (Επιμ.). *Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης*. Ρόδος.

Συνήγορος του παιδιού (2013). Οι συνέπειες της κρίσης στη ζωή των μαθητών: έρευνα των εφήβων συμβούλων του Συνήγορου του Παιδιού. Ανάκληση Ιούνιος 11, 2015, από <http://www.0-18.gr/gia-megaloyis/nea/oi-synepeies-tis-krisis-sti-zoi-ton-mathiton-ereyna-ton-efibon-symboylon-toy-synigoroy-toy-paidioyGreek>.

Tsekeris, C., Pinguli, M., & Georga, E. (2015). *Young People's Perceptions of Economic Crisis in Contemporary Greece: A Social Psychological Pilot Study*. Research Paper No 19. Hellenic Foundation for European & Foreign Policy.

Usher, R. (1996). A critique of the neglected epistemological assumptions of educational research. Στο D. Scott, & R. Usher (Εκδ). *Understanding Educational Research*. London and New York: Routledge.

Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Θεωρία για την Κοινωνική Ανισότητα στο Σχολείο. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Warren, C. A. (2002). *Qualitative Interviewing*. Στο J. F. Gubrium, & J. A. Holstein, (Εκδ). *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.

