



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ
ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΜΕΛΕΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΘΕΜΑΤΩΝ,
ΜΜΕ & ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ (ΜΕΚΘΕΜΕ)
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ Κ.Δ.Ε.Τ.Ε.Σ.

Επιμέλεια

Θεόδωρος Θάνος, Απόστολος Κατσικάς
Δημήτριος Δημητρίου, Παντελής Δευτεραίος
Άννα Δούβαλη, Ευθύμιος Τόλιος,
Αντώνης Τσατσάκης

ΘΕΜΑΤΑ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑΣ της ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

και ΔΙΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ

ΠΡΑΚΤΙΚΑ
4^{ΟΥ} ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ
ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
«ΑΝΘΡΩΠΙΝΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ:
ΞΕΝΟΦΟΒΙΑ, ΟΜΟΦΟΒΙΑ, ΣΧΟΛΙΚΗ ΒΙΑ, ΕΝΙΑΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ»
[ΤΟΜΟΣ ΙΙΙ]

ISBN 978-960-233-261-0

ΙΩΝΝΙΝΑ 2021



ΘΕΜΑΤΑ

ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑΣ της ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΚΑΙ ΔΙΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ

Επιμέλεια:

Θεόδωρος Θάνος, Απόστολος Κατσικάς, Δημήτριος Δημητρίου,
Παντελής Δευτεραίος, Άννα Δούβαλη, Ευθύμιος Τόλιος και
Αντώνιος Τσατσάκης

ISBN 978-960-233-261-0



© Copyright 2021

Θεόδωρος Θάνος, Απόστολος Κατσικάς, Δημήτριος Δημητρίου, Παντελής Δευτεραίος,
Άννα Δούβαλη, Ευθύμιος Τόλιος και Αντώνιος Τσατσάκης
και
Μονάδα Κοινωνικών Διακρίσεων, Έμφυλης Ταυτότητας και Εκφοβισμού στο Σχολείο
ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΜΕΛΕΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΘΕΜΑΤΩΝ, ΜΜΕ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ, ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Περιεχόμενα

Εισαγωγή.....	6
ΜΕΡΟΣ Α΄	
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ και ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΑΝΙΣΟΤΗΤΕΣ.....	14
Εφαρμογές του συστήματος τηλεκπαίδευσης την εποχή του κορωνοϊού: Διαμόρφωση κοινωνικών στάσεων και αντιλήψεων από τα ελληνικά ΜΜΕ	15
<i>Βούλγαρη Θωμά</i>	
Η σημασία της δυναμικής συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων ως προς την επανένταξη των ενηλίκων στο εκπαιδευτικό περιβάλλον των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας	30
<i>Ηλίας Βλάχος</i>	
Ψηφιακό χάσμα και διακυβέρνηση- μέτρηση ψηφιακού χάσματος, παράγοντες όξυνσης και τρόποι γεφύρωσής του	47
<i>Γαϊτανίδη Λαμπρινή-Άννα, Τσατσάκης Αντώνιος</i>	
Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στην εκπαίδευση ενηλίκων. Κοινωνικο- πολιτισμικά χαρακτηριστικά των προπτυχιακών φοιτητών/τριών του Ε.Α.Π.....	63
<i>Δελημήτρου Φ. Βικτωρία</i>	
Η επίτευξη ανοδικής κοινωνικής κινητικότητας μέσω της φοίτησης σε Εσπερινά Επαγγελματικά Λύκεια.....	81
<i>Αικατερίνη Χ. Ιωάννου</i>	
Ο κοινωνικός αποκλεισμός των παιδιών της μουσουλμανικής μειονότητας Δυτικής Θράκης: Απόψεις εκπαιδευτικών.....	89
<i>Ελένη Καλιούνη</i>	
Το προφίλ των φοιτητών της Σχολής Εφαρμοσμένων Μαθηματικών και Φυσικών Επιστημών (ΣΕΜΦΕ) του Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου	97
<i>Μαгдаληνή Μανιού</i>	
Η ενασχόληση μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με το σκάκι στον ελεύθερό τους χρόνο: Η επίδραση της κοινωνικής προέλευσης των γονέων.....	107
<i>Πανακούλιας Κων/νος</i>	
Η διαγενεακή μεταβίβαση της αποστέρησης ανάμεσα σε τρεις γενεές: Το παράδειγμα των Καλαβρύτων	118
<i>Θεώνη Π. Φιλιππακοπούλου</i>	
Από την επιλεκτική αλαλία στον κοινωνικό αποκλεισμό και την σχολική αποτυχία.....	136
<i>Αραβανή Μελίνα – Αγάπη, Καλογεροπούλου Χριστίνα, Σούλης Σπυρίδων - Γεώργιος</i>	
Ο ρατσισμός ως ανασταλτικός παράγοντας της εκπαίδευσης των Ρομά : μύθος ή πραγματικότητα;.....	147
<i>Αναλυτή Δήμητρα – Σταυρούλα</i>	

ΜΕΡΟΣ Β΄

ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ, ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ και ΣΧΟΛΕΙΟ 159

Η επίδραση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων του διευθυντή στην αποδοτικότητα του εκπαιδευτικού έργου και στη δημιουργία θετικού κλίματος: Απόψεις εκπαιδευτικών του νομού Τρικάλων..... 160

Αντώνιος Παπαγεωργόπουλος

Ο Κοινωνικός ρόλος της Ιστορίας στην Εκπαίδευση 171

Βασιλική Παπαδοπούλου

Αντίληψεις των διευθυντών σε σχολικές μονάδες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για το διοικητικό έργο και τις επιμορφωτικές ανάγκες τους..... 181

Δάφνη Σαμσάρη, Ελένη Σιάνου- Κόργιου

Αποτελεσματικές γονεϊκές κοινωνικο-εκπαιδευτικές πρακτικές για την υποστήριξη του αναδυόμενου γλωσσικού εγγραμματισμού: Συμβολή στην ενίσχυση της σχολικής ετοιμότητας των παιδιών της πρώιμης παιδικής ηλικίας για το Δημοτικό Σχολείο..... 192

Δημήτριος Σιδηρόπουλος

Η εκπαιδευτική διάσταση του Ολοκαυτώματος: Η (αυτο-)αντίληψη των Ελλήνων/δων Εβραίων 201

Μαρία Χ. Σιδηροπούλου

Προβλήματα μαθητών που δυσκολεύουν τον εκπαιδευτικό. Πρακτικές διαχείρισης και εμπόδια 215

Σπυροπούλου Ελευθερία

Το μάθημα των Θρησκευτικών σε Πολυπολιτισμικό περιβάλλον 229

Τασούλη Μαρία-Βασιλική, Καμπέρη Μαρία, Πορτελάνος Σταμάτης

«Μιξ, Μαξ, Μεξ» Ένα Πρόγραμμα Εξοικείωσης και Ευαισθητοποίησης Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας με την Αναπηρία 245

Θεοδωράκης Μηνάς, Ηλιάδης Κυριάκος

Διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε αμερικανικό charter school.....257

Χαράλαμπος Θ. Νταλάκας

Η Εκπαίδευση Ενηλίκων στην αρχαία Ελλάδα: Μία κοινωνικοϊστορική προσέγγιση.....268

Κατσιούλας Κωνσταντίνος

ΜΕΡΟΣ Γ΄

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ και ΠΡΟΣΒΑΣΗ στην ΑΓΟΡΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 280

Από την Κριτική Παιδαγωγική στο Νεοφιλελευθερισμό: Η Μεταρρύθμιση προς το Σχολείο της Αγοράς.....281

Κωνσταντίνα Αδάμη, Ιωάννης Κουρέτας

Η Αξιοποίηση της Δικτύωσης και των Δικτύων Σταδιοδρομίας κατά την Αναζήτηση Εργασίας (Βιωματικό Εργαστήριο) 293

Βασιλική Μπάτιου

Εργασιακή πορεία πτυχιούχων εντός της οικονομικής κρίσης στην Ελλάδα: ένα παράδειγμα πτυχιούχων ανθρωπιστικών επιστημών	303
<i>Νεκταρία Λιοδάκη</i>	
Η Ιστορική Σκέψη των Εφήβων.....	314
<i>Βασιλική Παπαγιάννη</i>	
ΜΕΡΟΣ Δ΄	
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ του ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ	326
Η αλληλεπίδραση και ο αναστοχασμός των μελών της ομάδας στην επιμόρφωση εκπαιδευτικών ως παράγοντες επαγγελματικής εξέλιξης και βελτίωσης του διδακτικού έργου	327
<i>Μαλέτσκος Αθανάσιος, Βαλκάνος Ευθύμιος</i>	
Η Συγκρότηση της Επαγγελματικής Ταυτότητας των Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που Διδάσκουν σε Πρότυπα και Πειραματικά Σχολεία	339
<i>Χαρά Σκούρτη</i>	
Το επαγγελματικό άγχος και η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών των Επαγγελματικών Λυκείων (ΕΠΑ.Λ.) και των Εργαστηριακών Κέντρων (Ε.Κ.).....	352
<i>Καλτσάς Απόστολος</i>	
ΜΕΡΟΣ Ε΄	
ΕΝΙΑΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	364
Ακριβής διαχωρισμός παιδιών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες-δυσλεξία με βάση το κοινωνικό-ψυχό-εκπαιδευτικό τους προφίλ.....	365
<i>Ξύστρου Μαρία</i>	
Πολιτικές γλωσσικού γραμματισμού και «θεραπευτικές» πρακτικές συμπερίληψης σε υποβαθμισμένα σχολικά πλαίσια.....	374
<i>Σοφία Κουτσιούρη</i>	
Διαπολιτισμικότητα στην ειδική εκπαίδευση και ανάγκη για συμπερίληψη. Το παράδειγμα του Ν. Ημαθίας.....	386
<i>Σεβαστή Γεωργιάδου</i>	
Διδασκαλία των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων στην εκπαίδευση: Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης	409
<i>Άγγελος Σούλας</i>	
ΜΕΡΟΣ ΣΤ΄	
ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ.....	425
Η παρουσίαση της θεωρίας των Νομιμοποιητικών Κωδίκων (LCT).....	426
<i>Ευαγγελία Δορλή</i>	
Η Κριτική Θεωρία του Χάους στη Σταδιοδρομία: Μια εκπαιδευτική παρέμβαση Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού	438
<i>Σοφία Μωνσιάδου</i>	

Εισαγωγή

Ο παρών συλλογικός τόμος περιλαμβάνει κείμενα που αφορούν σε διάφορες θεματικές της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευση και διεπιστημονικές τους προσεγγίσεις. Τα κείμενα αυτά προέκυψαν από εισηγήσεις που παρουσιάστηκαν στο 4^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, το οποίο οργάνωσε το Εργαστήριο Μελέτης Κοινωνικών Θεμάτων, ΜΜΕ και Εκπαίδευσης του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων σε συνεργασία με την Ελληνική Κοινωνιολογική Εταιρεία και το Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών. Το θέμα του Συνεδρίου ήταν: «Ανθρώπινα Δικαιώματα και Εκπαίδευση: Ξενοφοβία, Ομοφοβία, Σχολική Βία, Ενιαία Εκπαίδευση», πραγματοποιήθηκε διαδικτυακά στις 2-4 Οκτωβρίου 2020 στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Το συνέδριο ήταν υπό την αιγίδα του Συλλόγου Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, της Περιφέρειας Ηπείρου, τον Δήμο Ιωαννιτών και τον Δήμο Ζίτσας.

Στον παρόντα συλλογικό τόμο αναπτύσσονται οι ακόλουθες θεματικές: κοινωνικές ανισότητες, αναλυτικά προγράμματα, εκπαιδευτικές πρακτικές, πρόσβαση στην αγορά εργασίας, επάγγελμα εκπαιδευτικού, ενιαία εκπαίδευση και θεωρητικές προσεγγίσεις. Πιο συγκεκριμένα:

Στην πρώτη εργασία του πρώτου μέρους, η **Θ. Βούλαρη** παρουσιάζει τη διαμόρφωση των κοινωνικών στάσεων και αντιλήψεων από τα ελληνικά ΜΜΕ για την εφαρμογή του συστήματος τηλεεκπαίδευσης την εποχή του κορωνοϊού. Τα μέλη που εμπλέκονται με τη σχολική κοινότητα εξέφρασαν ενδοιασμούς σχετικά με τη διασφάλιση της ισότιμης πρόσβασης όλων στα νέα δεδομένα αλλά και για το επίπεδο αλληλεπίδρασης που υπάρχει μέσω της τηλεεκπαίδευσης ειδικότερα στις μικρότερες ηλικίες. Τέτοιου είδους πρακτικές προϋποθέτουν κατάλληλο σχεδιασμό, όπως την διασφάλιση κατάλληλου τεχνολογικού εξοπλισμού και με αυτόν τον τρόπο ελλοχεύει ο κίνδυνος αποκλεισμού μέρους του πληθυσμού από την εν λόγω διαδικασία.

Εν συνεχεία, ο **Η. Βλάχος** αναδεικνύει τους παράγοντες που εμποδίζουν έναν ενήλικα, υποψήφιο εκπαιδευόμενο των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) Κομοτηνής, να ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση. Επίσης, επιδιώκει να προβάλλει τις κοινωνικές ομάδες που ώθησαν τον ενήλικα να εγγραφεί στο ΣΔΕ ώστε να επανενταχθεί στο σχολικό περιβάλλον.

Ακολούθως, στην εργασία των **Α. Γαϊτανίδη** και **Α. Τσατσάκη** μελετήθηκαν οι αλλαγές που επέφεραν οι ΤΠΕ στην έννοια του ψηφιακού γραμματισμού. Επίσης γίνεται αναφορά σε παράγοντες που φαίνεται πως διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη όξυνση του ψηφιακού χάσματος, τόσο σε διεθνές, όσο και σε τοπικό επίπεδο.

Στην τέταρτη εργασία της πρώτης ενότητας του παρόντος τόμου, η **Β. Δελημήτρου** διερευνά τον τρόπο με τον οποίο η φοίτηση στα προπτυχιακά προγράμματα του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (Ε.Α.Π.) επιδρά στην αναπαραγωγή ή την άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων που προκύπτουν απ' την εκπαίδευση. Η συγγραφέας συμπεραίνει πως η κοινωνική προέλευση του φοιτητικού πληθυσμού, σχετίζεται με την αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων.

Στη συνέχεια, στην εργασία της **Αι. Ιωάννου** μελετήθηκε πώς μπορεί να επιτευχθεί ανοδική κοινωνική κινητικότητα από μαθητές Εσπερινών Επαγγελματικών Λυκείων. Παρουσιάστηκαν οι λόγοι που τους οδήγησαν να επιστρέψουν στα θρανία και πώς αναμένουν να επηρεαστεί η επαγγελματική, κοινωνική και οικονομική ζωή τους έπειτα από την αποφοίτησή τους, καθώς και το ενδιαφέρον τους για περαιτέρω συνέχιση των σπουδών τους στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

Στην επόμενη μελέτη του παρόντος τόμου, η **Ε. Καλιούνη** διερευνά τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον κοινωνικό αποκλεισμό των παιδιών της μουσουλμανικής μειονότητας της Δυτικής Θράκης. Με την μέθοδο της συνέντευξης ερωτήθηκαν οκτώ εκπαιδευτικοί στους θεματικούς άξονες της σχολικής επίδοσης, της στασιμότητας και της μαθητικής διαρροής. Παρατηρείται από τα αποτελέσματα της έρευνας ότι η μητρική γλώσσα επηρεάζει τις μαθητικές επιδόσεις των μαθητών αυτών. Οι μέθοδοι που ακολουθούνται από τις δομές δεν βελτιώνουν αυτήν την κατάσταση με αποτέλεσμα την στασιμότητα των εν λόγω μαθητών. Τέλος οι κοινωνικές ανισότητες που δημιουργούνται από τις χαμηλές σχολικές επιδόσεις και την λάθος προσέγγιση των παιδιών αυτών, οδηγεί στην σχολική διαρροή.

Εν συνεχεία, η **Μ. Μανιού** εξετάζει το κοινωνικό προφίλ των φοιτητών/-τριών της Σχολής Εφαρμοσμένων Μαθηματικών και Φυσικών Επιστημών του Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου και διερευνά τους παράγοντες που επηρεάζουν τις σπουδές τους και τα μελλοντικά τους σχέδια, όπως είναι η οικονομική κατάσταση της οικογένειας, το φύλο αλλά και η στάση τους απέναντι στο διαδίκτυο.

Ακολούθως, ο **Κ. Πανακούλιας** μελέτησε τη σχέση του πολιτισμικού κεφαλαίου των γονέων των μαθητών που επιλέγουν ως εξωσχολική δραστηριότητα την εκμάθηση του σκακιού.

Στη συνέχεια, η **Θ. Φιλιππακοπούλου** εξετάζει τη διαγενεακή κοινωνική κινητικότητα ατόμων της περιοχής των Καλαβρύτων μελετώντας την εκπαίδευση και το επάγγελμα των ιδίων σε αντιπαραβολή με εκείνα των προγόνων τους, επιχειρώντας να αποδειχθεί αν επιτυγχάνεται ανοδικά, καθοδικά ή αν διατηρείται η υπάρχουσα θέση στην κοινωνική δομή.

Στην επόμενη μελέτη του παρόντος τόμου, **Μ. Α. Αραβάνη**, η **Χ. Καλογεροπούλου** και ο **Σ. Σούλης** μελετούν την διαταραχή της επιλεκτικής αλαλίας, ένα φαινόμενο που παρατηρείται σε τακτικό βαθμό στο σχολικό περιβάλλον. Από τα ευρήματα πρόεκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν πλήρη ενημέρωση για το εν λόγω φαινόμενο, καθώς δεν μπορούν να αναγνωρίσουν ορθά την αιτιολογία του, παρόλο που αναγνωρίζουν τα χαρακτηριστικά του και τις μορφές εκδήλωσής του. Μέσα από την συγκεκριμένη έρευνα διαπιστώνεται η αναγκαιότητα ενδεδειγμένης κατάρτισης των εκπαιδευτικών και ειδικών παιδαγωγών στα εν λόγω ζητήματα.

Στην τελευταία εργασία του πρώτου μέρους, η **Δ. Σ. Αναλυτή** παρουσιάζει στοιχεία που συλλέχθηκαν κατά τη διάρκεια της επιτόπιας έρευνας που διενεργήθηκε στην περιοχή της Νέας Ζωής του Ν. Ιωαννίνων σχετικά με την εκπαίδευση τριών γενεών Ρομά. Η συγγραφέας, αναφέρει πως οι λόγοι διαρροής ή αποχής από την εκπαίδευση για τους Ρομά περιορίζονται στην πρόωρη επαγγελματική τους ενασχόληση με τη μουσική, ενώ για τις γυναίκες ο κύριος λόγος συνδέεται με την κοινωνική κατασκευή του φύλου και όλα τα συμπαρομαρτούντα που φέρει αυτή.

Στην πρώτη εργασία του δεύτερου μέρους, ο **Α. Παπαγεωργόπουλος** διερευνά τις απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που υπηρετούν σε σχολεία του νομού Τρικάλων σχετικά με την επίδραση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων του διευθυντή στη δημιουργία ενός ασφαλούς σχολικού κλίματος και στην αποδοτικότητα του εκπαιδευτικού έργου. Διερευνώνται, επίσης, τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί, στην προσπάθεια επικοινωνίας με τους γονείς των μαθητών, τους ίδιους τους μαθητές και τους συναδέλφους, ενώ καταγράφονται και οι προτάσεις τους για τη βελτίωση της επικοινωνίας.

Ακολούθως, η **Β. Παπαδοπούλου** αναλύει τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στο μάθημα της ιστορίας και της κοινωνίας. Μέσα από μια ιστορική αναδρομή παρουσιάζει τις αλλαγές που έγιναν στο μάθημα της ιστορίας στο σχολείο. Δίνει ιδιαίτερη έμφαση στη σημασία της προφορικής ιστορίας και δίνει ένα παράδειγμα του πώς μπορεί να αξιοποιηθεί η έρευνα από την πλευρά των μαθητών ώστε να αποκομίσουν επιπλέον θετικά οφέλη από το μάθημα της ιστορίας.

Στην τρίτη εργασία της δεύτερης ενότητας του παρόντος τόμου, η **Δ. Σαμσάρη** και η **Ε. Σιάνου Κύργιου** εξετάζουν τις αντιλήψεις των διευθυντών για το διοικητικό τους έργο και τις επιμορφωτικές τους ανάγκες. Παρουσιάζονται τα ευρήματα της έρευνας που πραγματοποιήθηκε με συνεντεύξεις σε διευθυντές των σχολικών οργανισμών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στις Σέρρες και στα Ιωάννινα μέσα από την οποία αποτυπώνονται οι αρμοδιότητες των διευθυντών και διερευνώνται οι επιμορφωτικές τους ανάγκες.

Στην επόμενη εργασία ο **Δ. Σιδηρόπουλος** ασχολείται με τις έννοιες του αναδυόμενου σχολικού εγγραμματισμού και της σχολικής ετοιμότητας. Ο κοινωνικός ρόλος των γονέων κρίνεται καθοριστικός και παρουσιάζονται τέσσερις γονεϊκές κοινωνικο-εκπαιδευτικές πρακτικές για την υποστήριξη του αναδυόμενου γλωσσικού εγγραμματισμού με σκοπό την ενίσχυση της σχολικής ετοιμότητας των παιδιών για το Δημοτικό Σχολείο.

Εν συνεχεία, η **Μ. Χ. Σιδηροπούλου** διερευνά το ζήτημα της εκπαιδευτικής διάστασης του Ολοκαυτώματος στην ελληνική, σχολική και κοινωνική πραγματικότητα. Παρουσιάζονται τα ευρήματα μιας επιτόπιας κοινωνιολογικής έρευνας που πραγματοποιήθηκε κατά τα έτη 2016, 2017 και 2018 και περιλαμβάνει 150 συνεντεύξεις με Έλληνες/δες Εβραίους/ες στις μεγαλύτερες Ισραηλιτικές Κοινότητες (Ι.Κ.) της Ελλάδας (Αθήνα, Θεσσαλονίκη, Λάρισα, Βόλος).

Στην επόμενη μελέτη του παρόντος τόμου, η **Ε. Σπυροπούλου** επιχείρησε με την έρευνά της να αποτυπώσει εμπειρίες 48 εκπαιδευτικών από τη Δυτική Θεσσαλονίκη, σε σχέση με τα προβλήματα των μαθητών που βιώνονται ως πιο δύσκολα στη διαχείρισή τους, τις πρακτικές που εφαρμόζουν και τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν στην προσπάθεια αυτή. Αξιοποιώντας τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης αναδεικνύεται η δυσκολία των εκπαιδευτικών να διαχειριστούν την αδιαφορία των μαθητών, την επιθετικότητα, την απειθαρχία, την εσωστρέφεια, τις μαθησιακές δυσκολίες και ελλείψεις, την υπερκινητικότητα και έλλειψη συγκέντρωσης.

Στη συνέχεια, οι **Μ. Β. Τασούλη**, η **Μ. Καμπέρη** και ο **Σ. Πορτελάνος** εστιάζουν στην αύξηση του αριθμού των αλλοεθνών μαθητών στο σχολικό περιβάλλον και πως το γεγονός αυτό προωθεί την ανάγκη δημιουργίας ενός πολυπολιτισμικού περιβάλλοντος στο οποίο θα δίνεται έμφαση στη συνεργασία μεταξύ Ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, διερευνώνται οι

απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το διαπολιτισμικό και πολυπολιτισμικό χαρακτήρα του μαθήματος των θρησκευτικών.

Ακολούθως, οι **Μ. Θεοδωράκης** και **Κ. Ηλιάδης** αναζητούν με την ερευνητική τους εργασία τη συσχέτιση της τέχνης με την πρωτογενή πρόληψη και ειδικότερα τον βαθμό στον οποίο μπορεί ένα Πρόγραμμα Παρέμβασης που βασίζεται στην Τέχνη να εξοικειώσει παιδιά προσχολικής ηλικίας με την έννοια και την εικόνα της αναπηρίας.

Εν συνεχεία, ο **Χ. Νταλάκας** εξετάζει τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας σε μαθητές του Νηπιαγωγείου, του Δημοτικού και του Γυμνασίου του Plato Academy Seminole στην περιφέρεια του Pinellas County της πολιτείας της Φλόριντα. Σε αυτή την έρευνα δράσης συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί ελληνικών, οι μαθητές και οι Αμερικανοί εκπαιδευτικοί και οι επιμέρους στόχοι αφορούν ζητήματα όπως η αξιολόγηση του αναλυτικού προγράμματος, η αποδοχή του μαθήματος από τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς και οι τομείς ενδιαφερόντων και δυσκολιών.

Στην τελευταία εργασία του δευτέρου μέρους, ο **Κ. Κατσιούλας** μελέτησε την Εκπαίδευση Ενηλίκων και τη Δια Βίου Εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Συγκεκριμένα εστίασε στην αναζήτηση στοιχείων που αποδεικνύουν πως η Εκπαίδευση Ενηλίκων και η Συνεχής Εκπαίδευση υπήρχε ήδη από την αρχαιότητα χωρίς όμως να είναι θεσμοθετημένη.

Στην πρώτη εργασία του τρίτου μέρους του παρόντος τόμου, οι **Κ. Αδάμη** και **Ι. Κουρέτας** εξετάζουν την έννοια του νεοφιλελευθερισμού στη θεωρητική της μορφή αλλά και το πως αυτή εκφράζεται στη σφαίρα της εκπαίδευσης και του εξεταστικού συστήματος σήμερα. Κάνουν λόγο για το «Σχολείο της Αγοράς» αναλύοντας τις νεοφιλελεύθερες εκπαιδευτικές πολιτικές τόσο στην Ελλάδα όσο και διεθνώς και μελετούν τη δυνατότητα εφαρμογής των προταγμάτων της Κριτικής Παιδαγωγικής στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο.

Εν συνεχεία η **Β. Μπάτιου** με το βιωματικό εργαστήριο, επιχειρεί να εκπαιδεύσει τους συμμετέχοντες στην αξιοποίηση της δικτύωσης και των δικτύων σταδιοδρομίας με σκοπό την διευκόλυνσή τους στην αναζήτηση εργασίας. Έπειτα από το εν λόγω εργαστήριο οι συμμετέχοντες αναμένεται να είναι σε θέση να οργανώσουν τα προσωπικά τους δίκτυα και να αυξήσουν την αποτελεσματικότητά τους σε μια επιτυχημένη στρατηγική ανάπτυξης της σταδιοδρομίας τους.

Στην επόμενη μελέτη του παρόντος τόμου η **Ν. Λιοδάκη** μελετά την εργασιακή πορεία των αποφοίτων του Τμήματος Φιλοσοφικών και Κοινωνικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Κρήτης και διαπιστώνει ότι ένα μεγάλο ποσοστό αυτών οδηγούνται

στην ετεροαπασχόληση και στην υπο-απασχόληση για την επιβίωση ή/και την ασφάλισή τους, επιχειρώντας με αυτόν τον τρόπο να διαφύγουν των δυσκολιών που επέφερε η οικονομική κρίση στη χώρα μας.

Στην εργασία με την οποία ολοκληρώνεται το τρίτο μέρος του παρόντος τόμου, η **Β. Παπαγιάννη** εξετάζει την ιστορική σκέψη μαθητών της Γ' Γυμνασίου που φοιτούν τόσο σε πειραματικό όσο και σε τυπικό σχολείο, συγκρίνοντάς τους μεταξύ τους για το κατά πόσο είναι σε θέση να ερμηνεύσουν και να εντάξουν σε ένα πλαίσιο τα ιστορικά γεγονότα. Αν και ο παροντισμός χαρακτηρίζει την ιστορική σκέψη όλων των εφήβων, όπως διαπιστώνεται, ωστόσο σημαντική επίδραση ασκείται από την κοινωνική τους προέλευση.

Στην πρώτη εργασία του τετάρτου μέρους των **Α. Μαλέσκου** και **Ε. Βαλκάνη**, μελετήθηκε ο ρόλος του αναστοχασμού στην επιμόρφωση ενηλίκων, με στόχο την αλλαγή των προϋπάρχουσων αντιλήψεων και τη βελτίωση των διδακτικών πρακτικών. Τονίζεται ότι η αλληλεπίδραση και ο αναστοχασμός των μελών της ομάδας, στην επιμόρφωση εκπαιδευτικών, συνεισφέρουν στην παραγωγή ομαδικών αποφάσεων, στη δέσμευση για υλοποίηση κοινών συμπερασμάτων και λειτουργούν εποικοδομητικά στη διδακτική ικανότητα και στην επαγγελματική εξέλιξή τους.

Εν συνεχεία η **Χ. Σκούρτη** μελετά την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών που ανήκουν στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση και εργάζονται σε Πρότυπα και Πειραματικά σχολεία και πιο συγκεκριμένα ως προς τα ακαδημαϊκά προσόντα διαθέτουν και την επιθυμία τους για την επαγγελματική τους ανέλιξη, ενώ παράλληλα διερευνάται η αντιμετώπιση που τυγχάνουν από τους μαθητές/-τριες των σχολείων αυτών καθώς και η παρεμβατικότητα των γονέων στην παιδαγωγική-εκπαιδευτική διαδικασία.

Στην τελευταία εργασία του τετάρτου μέρους, ο **Α. Καλτσάς** εξέτασε το επαγγελματικό άγχος και την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών των Επαγγελματικών Λυκείων (ΕΠΑ.Λ.) και των Εργαστηριακών Κέντρων (Ε.Κ.) σε σχέση με το φύλο την ηλικία και τα χρόνια υπηρεσίας τους.

Στην πρώτη συμβολή της πέμπτης ενότητας του παρόντος τόμου, η **Μ. Ξύστρου** θα μελετήσει αν μέσω του κοινωνικόψυχο-εκπαιδευτικού προφίλ των μαθητών μπορεί να διερευνηθεί αν οι μαθητές έχουν μαθησιακές δυσκολίες. Μελετήθηκαν 227 παιδιά ηλικίας 6 έως 11 ετών και παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είχαν πολύ πιο χαμηλές σε στατιστικό επίπεδο επιδόσεις σε σχέση με τα παιδιά που δεν είχαν μαθησιακές δυσκολίες. Επίσης παρατηρείται ότι οι

μαθητές αυτοί, διαφέρουν στις κοινωνικές τους ικανότητες και συμπεριφορές και αντιμετωπίζουν πρόβλημα στην προσαρμογή τους και να συμπεριφερθούν αναλόγως των συνθηκών.

Εν συνεχεία, η **Σ. Κουτσιούρη** στην ανακοίνωσή της μελετάει τις παιδαγωγικές πρακτικές, με τις οποίες πραγματώνονται οι υπερεθνικές πολιτικές γλωσσικού γραμματισμού και τα εθνικά αναλυτικά προγράμματα για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας σε σχολεία υποβαθμισμένων περιοχών του κέντρου της Αθήνας. Οι διαμορφωμένες αυτές πρακτικές από την πλευρά των σχολείων έχουν καθοριστικό ρόλο στην ενίσχυση της συμπερίληψης ή του αποκλεισμού των κοινωνικά μειονοτικών ομάδων.

Ακολούθως, η **Σ. Γεωργιάδου** ασχολείται με το ζήτημα της εφαρμογής στρατηγικών και πρακτικών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στον χώρο της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Παρουσιάζεται μια έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε εργαζόμενους διάφορων δομών υποστήριξης ατόμων με αναπηρία στον νομό Ημαθίας. Αναδεικνύεται η σημασία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην πραγματικότητα όπως αυτή διαμορφώνεται σήμερα.

Στην τελευταία εργασία του πέμπτου μέρους, ο **Α. Σούλας** παρουσιάζει τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδασκαλία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, εξετάζοντας, πιο συγκεκριμένα, το πλαίσιο στο οποίο θα μπορούσε να ενταχθεί η διδασκαλία τους, η κατάρτιση των ίδιων των εκπαιδευτικών αλλά και οι εκπαιδευτικές στρατηγικές για την ευαισθητοποίηση των μαθητών σε τέτοιου είδους ζητήματα.

Στην πρώτη συμβολή της τελευταίας ενότητας του παρόντος τόμου, η **Ε. Δορλή** παρουσιάζει την πρακτική θεωρία των νομιμοποιητικών κωδίκων LCT. Κύριος εκπρόσωπος της θεωρίας είναι ο Karl Maton και επιχειρείται μια ανάλυση των εννοιών που παρουσιάζονται στο έργο του, στο οποίο ο συγγραφέας προσπαθεί μέσα από την ανάλυση των γλωσσικών κωδίκων να προσδιορίσει τον τρόπο με τον οποίο διαμορφώνονται και εξελίσσονται οι δομές της γνώσης μέσα στην τρέχουσα καθημερινότητά μας.

Τέλος, στην εισήγησή της η **Σ. Μωυσιάδου** παρουσιάζει μια παρέμβαση στα πλαίσια της Συμβουλευτικής και του Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Συ.Ε.Π.) που πραγματοποιήθηκε σε μια ομάδα κοινωνικά αποκλεισμένων εφήβων. Η παρέμβαση στηρίχτηκε στη θεωρία του Χάους στη Σταδιοδρομία σε συνδυασμό με

την Κριτική Εκπαίδευση. Ασχολείται με τις έννοιες της επαγγελματικής ανάπτυξης των εφήβων και της κοινωνικοπολιτικής ενδυνάμωσής τους.

Θα θέλαμε να αναφέρουμε ότι τα κείμενα εκφράζουν τις απόψεις των συγγραφέων και μόνο και να διευκρινίσουμε ότι δεν έχουν γίνει παρεμβάσεις στο υφολογικό, γλωσσικό και μορφολογικό τους ύφος.

Ευχαριστούμε θερμά τους προσκεκλημένους ομιλητές και τους εισηγητές, την οργανωτική και επιστημονική επιτροπή του Συνεδρίου και τους χορηγούς: Εκδόσεις Gutenberg, Εκδόσεις Πεδίο, Εκδόσεις Τζιόλα, Καφέ Μικέλ, Φούρνος Τζιμογιάννη, Νερά Θεώνη, Μπισκότα Βιολάντα, ArtWorkShop και το βιβλιοπωλείο Πρόκος.

Οι Επιμελητές

Θεόδωρος Θάνος

Απόστολος Κατσικάς

Δημήτριος Δημητρίου

Παντελής Δευτεραίος

Άννα Δούβαλη

Ευθύμιος Τόλιος

Αντώνιος Τσατσάκης

ΜΕΡΟΣ Α΄

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ και ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΑΝΙΣΟΤΗΤΕΣ

Εφαρμογές του συστήματος τηλεεκπαίδευσης την εποχή του κορωνοϊού: Διαμόρφωση κοινωνικών στάσεων και αντιλήψεων από τα ελληνικά ΜΜΕ

Βούλγαρη Θωμάη

Υποψήφια διδάκτωρ, Τμήμα Δημοσιογραφίας και ΜΜΕ, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο

Θεσσαλονίκης

thomi.voulgari@gmail.com

vgthomai@jour.auth.gr

Περίληψη

Η παγκόσμια πανδημία του κορωνοϊού Covid-19 συνετέλεσε στη διαμόρφωση νέων δεδομένων σε όλες τις πτυχές της οικονομικής και κοινωνικής ζωής. Οι ραγδαίες εξελίξεις δεν θα μπορούσαν να αφήσουν ανεπηρέαστο το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας καθώς για την αντιμετώπιση αυτής της πρωτόγνωρης κατάστασης κλήθηκε να προσαρμοστεί ταχύτατα στις νέες συνθήκες εφαρμόζοντας την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Στο πλαίσιο των έκτακτων μέτρων που ελήφθησαν με στόχο τον περιορισμό της διασποράς του ιού, η υλοποίηση των μαθημάτων σε εικονικό περιβάλλον με την χρήση τεχνολογιών τηλεδιάσκεψης αποτέλεσε αναγκαία λύση για την διεξαγωγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Παράγοντες που εμπλέκονται με την σχολική κοινότητα εξέφρασαν ενδοιασμούς σχετικά με την διασφάλιση της ισότιμης πρόσβασης όλων στα νέα δεδομένα αλλά και για τον αλληλεπιδραστικό χαρακτήρα της διαδικασίας. Κι αυτό γιατί η υλοποίηση πρακτικών τηλεεκπαίδευσης προϋποθέτει τον κατάλληλο σχεδιασμό όπως και διασφάλιση τεχνολογικού εξοπλισμού κι έτσι ελλοχεύει ο κίνδυνος, σε μικρό ποσοστό βέβαια, να αποκλειστούν από την διαδικασία μαθητές ή φοιτητές προερχόμενοι από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες.

Λέξεις κλειδιά: εξ αποστάσεως εκπαίδευση, πανδημία COVID-19, ΜΜΕ, ψηφιακή τεχνολογία

Online learning during the COVID-19 pandemic: Attitudes and Perceptions of Greek news sites

Voulgari Thomai

PhD candidate, School of Journalism and Mass Communications, Aristotle University of

Thessaloniki

thomi.voulgari@gmail.com

vgthomai@jour.auth.gr

Abstract

The coronavirus COVID-19 pandemic is the defining global health crisis which has contributed to new challenges in economic and social aspects. Rapid developments regarding the coronavirus could not leave the educational community unaffected. So, in order to deal with this unprecedented global crisis adapted to changes quickly applying online distance education. Taking into consideration the emergency health measures to prevent the spread of COVID-19, the implementation of courses in a virtual environment using video conferencing technologies was a necessary element to the education system. Elements of the school

community have expressed their concerns about ensuring equal access to all, as well as regarding the interaction in distance education. The use and implementation of e-learning tools depends upon planning the appropriate of technological equipment. Thus there is a risk, however small, students come from vulnerable social groups be unable to attend online school classes.

Keywords: distance education, COVID-19 pandemic, media coverage, digital technology

Εισαγωγή

Στην εποχή της υπερπληροφόρησης και της παγκόσμιας δικτύωσης που διανύουμε, οι τεχνολογικές εξελίξεις σε συνδυασμό με τις κοινωνικοοικονομικές και πολιτικές αλλαγές επιδρούν καταλυτικά σε ένα μετασχηματισμό και μία ριζική αναδιάταξη του χώρου της επικοινωνίας.

Το διαδίκτυο αποτελεί ένα ισχυρό τεχνολογικό εργαλείο, το οποίο επιδρά καταλυτικά και στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η αλματώδης και ανεξέλεγκτη είσοδος των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση συνετέλεσε στην ενίσχυση της αυτόνομης και δια βίου μάθησης καθώς και στην πιο άμεση απόκτηση της γνώσης (Χάσκου, 2016). Επιπλέον, η εν λόγω διαδικασία *ενισχύει τον μαθητοκεντρικό χαρακτήρα της σύγχρονης διδακτικής παρακινώντας τους μαθητές σε ενεργό συμμετοχή, αφού βρίσκεται κοντά στα ενδιαφέροντά τους* (Τσιπλακίδης, 2011).

Σε αυτό το νέο διαρκώς εξελισσόμενο περιβάλλον, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αναπτύξουν ειδικές δεξιότητες στη χρήση παιδαγωγικών ψηφιακών εποπτικών μέσων και σχετικών λογισμικών.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η καταγραφή και διερεύνηση των αντιλήψεων που αποτυπώθηκαν από τα ελληνικά ΜΜΕ για το θέμα της τηλεεκπαίδευσης την περίοδο έξαρσης της πανδημίας που είχε ως άμεση συνέπεια την αναστολή διεξαγωγής της δια ζώσης εκπαίδευσης. Παράλληλα, με την μέθοδο της ποιοτικής συνέντευξης θα αποτυπωθούν οι απόψεις εκπαιδευτικών και πανεπιστημιακών για το ζήτημα αλλά και για τα τεχνολογικά περιβάλλοντα διδασκαλίας και μάθησης στα οποία καλούνται να προσαρμοστούν.

Θεωρητική προσέγγιση

ι) Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι μία εκπαιδευτική μέθοδος, η οποία δύναται να πραγματοποιηθεί χωρίς να καθίσταται απαραίτητη η φυσική παρουσία του εκπαιδευόμενου στον τόπο διδασκαλίας (Λιοναράκης, 2005). Μάλιστα, ειδικά και προσαρμοσμένα εκπαιδευτικά προγράμματα και εργαλεία συμβάλλουν στην αποτελεσματική μάθηση μέσα από το ψηφιακό περιβάλλον.

Πιο συγκεκριμένα, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση διακρίνεται σε σύγχρονη και ασύγχρονη. Υπό τον όρο της σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης αναφερόμαστε στη διαδικασία στην οποία η επικοινωνία διδασκόντων και διδασκόμενων υλοποιείται σε προκαθορισμένο χρόνο με την χρήση διαδικτυακής πλατφόρμας και σύγχρονων τεχνολογικών μέσων (Βελέντζας, 2008).

Στην ασύγχρονη, η επικοινωνία του διδάσκοντα με τους διδασκόμενους δεν πραγματοποιείται ταυτόχρονα, ενώ μέσω της συγκεκριμένης μορφής εκπαίδευσης παρέχεται η δυνατότητα στους συμμετέχοντες να εργαστούν με το υποστηρικτικό υλικό

διδασκαλίας οποιαδήποτε στιγμή. Ουσιαστικά, ο διδασκόμενος είναι εκείνος που ορίζει τις χρονικές περιόδους και το ρυθμό ενασχόλησης του με το εκπαιδευτικό υλικό (Κόκκινος, 2005).

ii) Επίδραση της ψηφιακής τεχνολογίας στα ΜΜΕ

Τα ΜΜΕ διαδραματίζουν σημαντικό κοινωνικό ρόλο παρέχοντας ενημέρωση και ψυχαγωγία και συμβάλλοντας παράλληλα στην διαμόρφωση της κουλτούρας της κοινής γνώμης. Πλέον από την εποχή των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης έχουμε μεταβεί στην εποχή της μαζικότητας των Μέσων Ενημέρωσης. Οι κοινότητες των χρηστών του διαδικτύου χαράζουν πορεία, ανοίγουν νέους δρόμους, οραματίζονται καινούριες προοπτικές (Benoit, 2011).

Η επίδραση της ψηφιακής τεχνολογίας στο χώρο της ενημέρωσης και επικοινωνίας οδηγεί στον «αυτοματοποίηση» των ΜΜΕ, η αποστροφή της νέας γενιάς ή η έλλειψη ενδιαφέροντος στο έντυπο κείμενο που έχει ως αποτέλεσμα τη στροφή στο διαδίκτυο.

Το διαδίκτυο και το web 2.0 δίνει την δυνατότητα να συνοδεύονται οι ειδήσεις από μια εξήγηση, ένα βίντεο, μια παραπομπή ή φωτογραφία. Η είδηση μέσω του διαδικτύου μπορεί να μετασχηματιστεί ποικιλοτρόπως και ανά πάσα στιγμή. «Παλιότερα το άρθρο ενός δημοσιογράφου δεν μπορούσε να μπει στην πρώτη σελίδα αν δεν το αποφάσιζε ο αρχισυντάκτης», εξηγούν ο Francis Pisani και ο Dominique Piotet (2013)¹.

Σε συνέντευξη που παραχώρησε το Σεπτέμβριο του 2010 στην μεγαλύτερη ημερήσια ισπανική εφημερίδα El Pais, ο καθηγητής δημοσιογραφίας στο Πολιτειακό Πανεπιστήμιο της Νέας Υόρκης και ιστολόγος, Jeff Jarvis, τόνισε χαρακτηριστικά ότι το διαδίκτυο δεν είναι ΜΜΕ, αλλά μια κοινωνία που έχουμε την δυνατότητα να συνδεθούμε με τους άλλους². Η ανάπτυξη και εξέλιξη της ψηφιακής τεχνολογίας συνετέλεσε έτσι ώστε κάθε είδος πληροφορίας να μπορεί εύκολα και άμεσα να αποθηκευτεί, να χρησιμοποιηθεί και να μεταδοθεί με ταχύτατο ρυθμό.

Εφαρμογή μεθόδων τηλεκπαίδευσης στην κρίση της πανδημίας

Σύμφωνα με εκτίμηση του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ), μία επίπτωση του καθολικού κλεισίματος των σχολείων ήταν η *διεύρυνση του χάσματος στις εκπαιδευτικές ευκαιρίες μεταξύ των πλούσιων και των φτωχών*³.

Στα πλαίσια των ερευνών -μία για την πρωτοβάθμια και μία για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση- που διεξήχθησαν από τις ερευνητικές ομάδες του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων σχετικά με την εξ αποστάσεως μάθηση και συγκεκριμένα για το διάστημα από τον Απρίλιο 2020 και εξελίσσεται μέχρι και σήμερα, διαπιστώθηκε ότι *δημιουργήθηκαν νέες μορφές ανισοτήτων, γιατί δεν έχουν όλα τα παιδιά πρόσβαση σε υλικοτεχνική υποδομή* (Ραλλή, 2020).

¹ Pisani, F. & Piotet, D. (2013) Comment le Web change le monde. France: Village Mondial.

² Elola, J. (2010). Algunos periódicos se están disparando a sí mismos 19-9-2010. EL PAÍS. Ανακτήθηκε 5/7/2020 από https://elpais.com/diario/2010/09/19/domingo/1284868354_850215.html

³ ΟΟΣΑ: Η παγκόσμια παραγωγή θα πληγεί από την απώλεια δεξιοτήτων λόγω της πανδημίας (8/9/2020) Ανακτήθηκε 10/9/2020 από <https://www.tanea.gr/2020/09/08/economy/oosa-i-pagkosmia-paragogi-tha-pligei-apo-tin-apoleia-deksiotiton-logo-tis-pandimias/>

Ένα από τα πορίσματα της έρευνας είναι ότι η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών και συγκεκριμένα το 87,6% (περίπου οι 9 στους 10) υποστήριξε ότι με την εφαρμογή της τηλεεκπαίδευσης αναπαράγονται ή και διευρύνονται κοινωνικές ανισότητες και διακρίσεις. Σύμφωνα με τα δεδομένα της έρευνας, υπήρξαν περιπτώσεις μαθητών με ιδιαίτερα κοινωνικοπολιτισμικά χαρακτηριστικά (Ρομά ή Μουσουλμάνοι), οι οποίοι δεν διέθεταν τον απαιτούμενο εξοπλισμό για την παρακολούθηση των μαθημάτων.

Σε άλλες περιπτώσεις, το οικογενειακό περιβάλλον δεν είχε τις απαιτούμενες τεχνολογικές γνώσεις για να τα υποστηρίξει. Έτσι, προκύπτουν σημαντικά ζητήματα ανισότητας στην πρόσβαση σε τέτοιους πόρους γνώσης όταν οι διδασκόμενοι, ιδιαίτερα της βασικής εκπαίδευσης, δεν έχουν δίπλα τους μέλη της οικογένειας τα οποία να έχουν μία εξοικείωση με την τεχνολογία, ή πολλές φορές τον απαιτούμενο χρόνο να επιβλέψουν τους μαθητές κατά την προσήλωση στις υποχρεώσεις της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Το γεγονός αυτό έχει πολλές φορές ως αποτέλεσμα να προκύπτει σημαντικός φόρτος εργασίας για τους διδάσκοντες οι οποίοι πολλές φορές *«επιβαρύνονται με αμέτρητα ερωτήματα/απορίες μέσω μηνυμάτων από ομάδες ακροατηρίων οι οποίες δεν εξοικειώνονται με τα ψηφιακά μέσα και δεν τηρούν τις προδιαγραφές συμμετοχής, ανάρτησης εργασιών»* (Παπάζογλου, προσωπική συνέντευξη, 11/07/2020).

Εκπαιδευτικοί της γενικής εκπαίδευσης υποστήριξαν στα πλαίσια των συνεντεύξεων που πραγματοποιήσαμε ότι κατά την διάρκεια εφαρμογής της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης προέκυψαν αποκλεισμοί καθώς πέραν από τις τεχνικές δυσκολίες (όπως γρήγορες ταχύτητες και πρόσβαση στο internet ή διαθεσιμότητα Η/Υ) υπήρχαν και άλλου είδους «πρακτικά προβλήματα». Το ειδικά διαμορφωμένο εκπαιδευτικό υλικό έχει θεμελιώδη ρόλο στην εξΑΕ καθώς αυτό καλείται να διδάξει τον μαθητή (αυτό έχει μπροστά του και όχι τον δάσκαλο). *«Κατά συνέπεια πρέπει να είναι φτιαγμένο έτσι ώστε, να τον εμπλέκει, να τον ελκύει, να του δίνει ανατροφοδότηση και να κρατάει ζωντανό το ενδιαφέρον του»* (Αναστασάκης, προσωπική συνέντευξη, 08/07/2020).

Ο εκπαιδευτικός κατευθύνει και ενισχύει την διδασκαλία μεν, αλλά διδάσκει μέσω του υλικού που έχει φτιάξει. Και σίγουρα αυτή η διαδικασία διαφέρει από αυτήν της δια ζώσης. Ένα από τα χαρακτηριστικά της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είναι η φυσική απόσταση εκπαιδευτή – εκπαιδευόμενου. Μια ενδιαφέρουσα παράμετρος, η οποία προέκυψε κατά την διάρκεια των συνεντεύξεων και χρήζει περαιτέρω διερεύνησης, είναι το γεγονός ότι λόγω των έκτακτων συνθηκών που βίωσε η χώρα μας δεν δόθηκε κάποιο χρονικό περιθώριο για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

«Στις συνθήκες της πανδημίας η εξ αποστάσεως εκπαίδευση ήρθε φυσιολογικά στο προσκήνιο, αν και έκτακτα. Ωστόσο, ακριβώς αυτές οι έκτακτες συνθήκες δεν έδωσαν το περιθώριο να οργανωθούν τα συστατικά της όπως είναι το κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό και η έστω σε κάποια βασικά σημεία, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών» (Αναστασάκης, προσωπική συνέντευξη, 08/07/2020).

Από την εν λόγω άποψη οδηγούμαστε στην προσέγγιση των Allen, Rowan & Singh (2020), σύμφωνα με την οποία η ταχεία μετάβαση στο διαδικτυακό μοντέλο και την εξ αποστάσεως εκπαίδευση συνετέλεσαν σε σημαντικά αυξημένο φόρτο εργασίας καθώς οι διδάσκοντες καλούνται να αναρτούν υλικό διδασκαλίας στην διαδικτυακή εκπαιδευτική κοινότητα και παράλληλα να «αυτοεκπαιδεύονται» για να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν στις ανάγκες των απαιτούμενων λογισμικών. Σε ένα σύγχρονο Πανεπιστήμιο πέραν των διαλέξεων, οι καθηγητές ασκούν και συμβουλευτική στους φοιτητές σχετικά με ειδικά μαθησιακά ζητήματα καθώς και την ανάπτυξη ερευνητικών δεξιοτήτων, επίβλεψη εργασιών, σχεδιασμό ακαδημαϊκών στόχων. *«Οι πρακτικές αυτές έχουν μεγαλύτερα αποτελέσματα με απευθείας επικοινωνία (πχ ώρες γραφείου) και μειώνεται η σημασία τους σε μεγαλύτερα*

ακροατήρια ή όταν ο φοιτητής δεν συμμετέχει ενεργά στο πλαίσιο μίας διαδικτυακής επικοινωνίας (Παπάζογλου, προσωπική συνέντευξη, 11/07/2020).

Επιπλέον, όπως διαπιστώθηκε μετά από κάποιους μήνες εφαρμογής της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, συνέχιζαν να υπάρχουν προβλήματα υποδομών, εκπαιδευτικού υλικού, επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Όπως έγινε αντιληπτό και μας επιβεβαιώνουν εκπαιδευτικοί της γενικής εκπαίδευσης, η ψηφιακή παρέμβαση του υπουργείου εστίασε σε λάθος στόχο (τις κάμερες) και το ενδιαφέρον μετατοπίστηκε στον «πόλεμο» κάμερες-όχι κάμερες, μακριά από τις πραγματικές ανάγκες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. «Πολύ φοβάμαι ότι σε μία πιθανή επανάληψη της κατάστασης, απλά θα επιστρέψουμε εκεί που ήμασταν τον Μάιο ενώ τα καλά της σύγχρονης εκπαίδευσης επαφίονται στο μεράκι και την πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών. Θέλω να ελπίζω ότι η καλοκαιρινή παύση θα αποτελέσει ευκαιρία για ουσιαστική οργάνωση των προηγούμενων» (Αναστασάκης, προσωπική συνέντευξη, 08/07/2020).

Μεθοδολογία έρευνας

Η μεθοδολογία της συγκεκριμένης έρευνας βασίζεται σε συστηματική αποδελτίωση ειδησεογραφικών πηγών και ανάλυση του διερευνώμενου υλικού. Αυτό θα υλοποιηθεί με την καταγραφή του περιεχομένου των πληροφοριών και των ειδήσεων που διαχύθηκαν στον παγκόσμιο ιστό για το θέμα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης το διάστημα εξάπλωσης της πανδημίας που σήμανε και το κλείσιμο των σχολείων και Πανεπιστημίων στην χώρα μας. Συγκεκριμένα, η έρευνα για την αναζήτηση και καταγραφή άρθρων ειδησεογραφικού περιεχομένου χρονολογείται από τον Μάρτιο 2020 έως και τον Ιούνιο του ίδιου έτους. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με την χρήση λέξεων-κλειδίων στην μηχανή αναζήτησης της Google.

Για την έρευνα εντοπίστηκαν και επιλέχθηκαν 4 ειδησεογραφικοί ιστό-τόποι με διαφορετικές ιδεολογικές ή πολιτικές πεποιθήσεις σε μια προσπάθεια κάλυψης ενός ευρύτερου φάσματος. Ωστόσο, σε καμία περίπτωση δεν αντιπροσωπεύουν το σύνολο των δημοσιογραφικών και ενημερωτικών εγχειρημάτων.

Τα ειδησεογραφικά Μέσα που επιλέξαμε να διερευνήσουμε είναι τα εξής:

-*Kathimerini.gr*, καθώς αποτελεί την ηλεκτρονική έκδοση της εφημερίδας «ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ» πρόκειται για ημερήσια πολιτική και οικονομική εφημερίδα που εκδίδεται στην Αθήνα και κυκλοφορεί σε ολόκληρη την χώρα. Αναφορικά με το διάστημα που εξετάζουμε παρείχε επαρκή κάλυψη.

-*Efsyn.gr*, όπου πρόκειται για την ψηφιακή έκδοση της «Εφημερίδας των Συντακτών», της μοναδικής ανεξάρτητης και συνεταιριστικής εφημερίδας στην χώρα μας. Αποτελεί τον μοναδικό συνεταιρισμό που δημιουργήθηκε στην Ελλάδα από πρώην εργαζόμενους επαγγελματίες στο χώρο της ενημέρωσης.

-*Ipraidia*, είναι ένας ειδησεογραφικός ιστότοπος που εξειδικεύεται σε ειδήσεις για την εκπαίδευση και κάλυψη θεμάτων από το Υπουργείο παιδείας και σε ειδικά παιδαγωγικά θέματα, την κατάρτιση και την απασχόληση, όπως και τις ευκαιρίες εργασίας.

-*Alfavita*, το οποίο αποτελεί ένα από τα μεγαλύτερα ενημερωτικά εκπαιδευτικά δίκτυα στην Ελλάδα. Παρέχει ειδησεογραφική κάλυψη για την εκπαίδευση καθώς και ανακοινώσεις από το Υπουργείο και σχετικά άρθρα.

Παράλληλα, με την μέθοδο της ποιοτικής συνέντευξης αποτυπώνονται απόψεις εκπαιδευτικών και πανεπιστημιακών για την κάλυψη του ζητήματος από τα ελληνικά ΜΜΕ αλλά και για την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης καθώς και την επάρκεια των τεχνολογικών εργαλείων. Για τη ακρίβεια, προσεγγίσαμε εκπαιδευτικούς και

πανεπιστημιακούς που έχουν παραθέσει τις απόψεις τους για το ζήτημα στα ειδησεογραφικά ΜΜΕ τα οποία εξετάζουμε επομένως θα μπορούσαν να μας δώσουν μια πιο σαφή εικόνα.

Έτσι, λοιπόν, με την χρήση των παραπάνω ποιοτικών εργαλείων επιχειρείται να προσεγγιστεί η μιντιακή κάλυψη του ζητήματος σε συνδυασμό με την ψηφιακή ετοιμότητα του υπουργείου παιδείας ως προς την εφαρμογή της διαδικασίας της τηλεκαίδευσης.

Με βάση τα σημεία που θέλουμε να εστιάσουμε στην έρευνά μας, καταγράψαμε τα κύρια ερωτήματα που θα μας απασχολήσουν:

- Πώς εφαρμόστηκε η εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά την διάρκεια της πανδημίας σε άμεση συνάφεια με την επάρκεια των τεχνολογικών εργαλείων και την ψηφιακή ετοιμότητα του υπουργείου παιδείας;

- Ποιος ο ρόλος των ΜΜΕ ως προς την κάλυψη του ζητήματος σε συνδυασμό με τις πληροφορίες που διέρρευσαν στη διαδικτυακή κοινότητα;

Η διαδικτυακή έρευνα

Το διαδίκτυο αποτελεί ισχυρό εργαλείο στην επιστημονική κοινότητα συγκεντρώνοντας μέρος του κοινωνικού συνόλου στη ψηφιακή του μορφή. Συνήθως το παραγόμενο υλικό στη διαδικτυακή κοινότητα είναι πολλαπλάσιο από ότι για παράδειγμα στους παραδοσιακούς τρόπους προσέγγισης. Ωστόσο, πολλές πληροφορίες που προέρχονται από το διαδίκτυο είναι ανώνυμες και ατεκμηρίωτες (Παπάνης, 2011). Προκειμένου να βασιστούμε στη συλλογή δεδομένων στο διαδίκτυο επιλέξαμε ιστοσελίδες ειδησεογραφικού περιεχομένου για την διεξαγωγή της έρευνάς μας θέτοντας ορισμένα επιστημονικά κριτήρια.

Συγκεκριμένα, κατά την διεξαγωγή της διαδικτυακής έρευνας που πραγματοποιήσαμε

Ελέγξαμε την επωνυμία των συντακτών και των δημοσιογράφων των ιστοσελίδων υπό διερεύνηση. Για την ακρίβεια, πραγματοποιήθηκε πλήρης έλεγχος των στοιχείων που θέλαμε να επιβεβαιώσουμε. Ερευνήσαμε ειδησεογραφικές ιστοσελίδες ή ΜΜΕ όπου συνεργάζονται επαγγελματίες του χώρου που τηρούν και σέβονται τους κώδικες δεοντολογίας. Ελέγξαμε εξίσου τις αντίστοιχες κοινοποιήσεις των δημοσιευμάτων στα Μέσα κοινωνικής δικτύωσης (facebook και twitter).

Ελέγξαμε τις υποσημειώσεις των κειμένων, τους συνδέσμους και τυχόν αναφορές που παραπέμπουν σε άλλες ιστοσελίδες. Η Αξιοπιστία των πληροφοριών που προέρχονται από το διαδίκτυο μπορεί να εξακριβωθεί από τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του φορέα που δημοσιεύει το κείμενο. Για την εξακρίβωση των στοιχείων ελέγξαμε σε κάποιες περιπτώσεις εάν το περιεχόμενο ή η θεματολογία του κειμένου συμπίπτει με τα ενδιαφέροντα του συγγραφέα-αρθρογράφου.

Λάβαμε υπόψη ότι τα αποτελέσματα των μηχανών αναζήτησης κρίνονται από αλγόριθμους και επηρεάζονται από διαφημιστικά συμφέροντα. Ένας στόχος του διαδικτύου παραμένει η ταχύτητα διάδοσης της είδησης προκειμένου η είδηση να εμφανιστεί στις πρώτες θέσεις στη Google. Αυτό εξυπηρετεί διαφημιστικούς και επικοινωνιακούς σκοπούς, περιορίζοντας έρευνα. Ένα μέρος του διαδικτύου παραμένει ανεξερεύνητο και προσπελάσιμο από τον ερευνητή (Kirk, E., 1996).

Οι συνεντεύξεις

Για τις συνεντεύξεις επιλέχθηκε η ημιδομημένη επειδή έχει μεγαλύτερη «ελευθερία», ως προς την εκφορά των ερωτήσεων αλλά και την ποικιλία των απαντήσεων (Παπάνης, 2011). Το συγκεκριμένο είδος συνέντευξης προσαρμόζεται και τροποποιείται κατά την διάρκεια της συζήτησης. Παράλληλα, δίνεται έμφαση στον όγκο των πληροφοριών που μπορεί να αποσπάσει ο ερευνητής. Σκοπός του ερευνητή στα πλαίσια μιας συνέντευξης είναι να ωθήσει τον ερωτώμενο προκειμένου να μιλήσει ανοικτά για ένα ζήτημα μέσα στα προκαθορισμένα πλαίσια εκτός εάν πρόκειται για ελεύθερη συζήτηση. (Mishler, 1991).

Να σημειωθεί ότι οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν με τηλεφωνική επικοινωνία. Οι συνεντεύξεις στο σύνολό τους διήρκησαν από 30' έως και 45' πρώτα λεπτά της ώρας. η τηλεφωνική συμμετοχή ίσως έδωσε μεγαλύτερη ελευθερία και άνεση στους συνεντευξιαζόμενους να απαντήσουν σε σχετικές ερωτήσεις.

Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν με μαγνητοφώνηση της διαδικασίας, έπειτα από ρητή συμφωνία του συνεντευξιαζόμενου. Φροντίσαμε, παράλληλα, να κρατήσαμε σημειώσεις με σύντομο και περιεκτικό τρόπο για να καταφέρουμε να εστιάσουμε στα σημεία που μας ενδιαφέρουν περισσότερο. Με τον τρόπο αυτό ολοκληρώθηκε ομαλά η διαδικασία χωρίς διακοπές στον ειρμό της σκέψης του ερωτώμενου.

Ανάλυση άρθρων

i) Ανάλυση της ειδησεογραφικής ιστοσελίδας «Kathimerini.gr»

Στην συγκεκριμένη ιστοσελίδα ειδησεογραφικού περιεχομένου διακρίνονται αρκετά άρθρα για το υποκειμενικό στοιχείο και σχόλιο που εμπεριέχουν. Παράλληλα, στα πλαίσια της ανάλυσης, εγείρονται προβληματισμοί για την φύση και εφαρμογή της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης.

1^ο άρθρο

Τίτλος: Για μια ουσιαστική εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Ημερομηνία δημοσίευσης: 16.05.2020

Υπογράφων-ουσα: Μάνος Παπάζογλου

Κατηγορία: Κοινωνία

Μεθοδολογία: Ποιοτική Έρευνα

Εργαλείο Έρευνας: Υποκειμενικό στοιχείο-σχόλιο, αξιοποίηση στοιχείων έρευνας (UNESCO).

Αξιολόγηση: Ο αρθρογράφος λαμβάνει ανοιχτή θέση πάνω στο θέμα παρεμβάλλοντας τις προσωπικές κρίσεις του.

Χρήση φράσεων για την περιγραφή της είδησης: «Η εξ αποστάσεως διδασκαλία δεν είναι πανάκεια, γιατί εγείρει πολλά ζητήματα παιδαγωγικής και κοινωνικής φύσεως», «Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν σε ελάχιστο χρόνο να ανταποκριθούν σε ένα νέο ρόλο», «Οι γονείς είναι απροετοίμαστοι...ιδιαίτερα όσοι γονείς έχουν περιορισμένες γνώσεις ή τεχνολογικό εξοπλισμό», «Το αρμόδιο υπουργείο δεν αναλαμβάνει πρωτοβουλία για την ανάπτυξη ενός κανονιστικού πλαισίου».

2^ο άρθρο

Τίτλος: Εξ αποστάσεως εκπαίδευση με πολλές απορίες

Ημερομηνία δημοσίευσης: 04.04.2020

Υπογράφων-ουσα: Απόστολος Λακασάς

Κατηγορία: Κοινωνία

Μεθοδολογία: Ποιοτική Έρευνα

Εργαλείο Έρευνας: Ρεπορτάζ, συνέντευξη, σχόλιο-άποψη αρθρογράφου

Αξιολόγηση: Γίνεται σχολιασμός από το αρθρογράφο με το ύφος του λόγου του να είναι ειρωνικό απέναντι στις δηλώσεις και ενέργειες της υπουργού Παιδείας για την διαχείριση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Χρήση φράσεων για την περιγραφή της είδησης: «Ευφάνταστες λύσεις αλλά και ευτράπελα», «Η διαδικασία διανομής είναι χρονοβόρος», «Ποιος ρώτησε τους εκπαιδευτικούς αν μπορούν να δια-χειριστούν μια τόσο ευφάνταστη και τόσο φαινομενικά εντυπωσιακή πρωτόγνωρη κατάσταση;»

3^ο άρθρο

Τίτλος: Ερωτήσεις και απαντήσεις για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Ημερομηνία δημοσίευσης: 12.05.2020

Υπογράφων-ουσα: Αίθουσα σύνταξης της kathimerini.gr

Κατηγορία: Κοινωνία

Μεθοδολογία: Ποιοτική Έρευνα

Εργαλείο Έρευνας: Αναγγελία από το Υπουργείο Παιδείας, είδηση που συγκαταλέγεται στην ροή ενημέρωσης-Δημοσιοποίηση στοιχείων έρευνας (ΑΠΕ-ΜΠΕ)

Αξιολόγηση: Ο αρθρογράφος παραθέτει την Υπουργική απόφαση μετά από σχετική ανακοίνωση που εξέδωσε το Υπουργείο Παιδείας.

Χρήση φράσεων για την περιγραφή της είδησης: «Ρύθμιση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης», «Εξαιρετική διάταξη θεσπίστηκε και στη χώρα μας ώστε να μετριαστούν οι δυσμενείς επιπτώσεις», «Η διάταξη διαμορφώθηκε μετά από διαβούλευση με την Αρχή Προστασίας Δεδομένων Προσωπικού Χαρακτήρα»

4^ο άρθρο

Τίτλος: Κορωνοϊός: Το κλείσιμο σχολείων και οι επιπτώσεις

Ημερομηνία δημοσίευσης: 07.03.2020

Υπογράφων-ουσα: Αίθουσα σύνταξης της kathimerini.gr

Κατηγορία: Κοινωνία

Μεθοδολογία: Ποιοτική Έρευνα

Εργαλείο Έρευνας: Είδηση με σχόλιο-Υποκειμενική άποψη αρθρογράφου

Αξιολόγηση: Το άρθρο εμπεριέχει την προσωπική άποψη του αρθρογράφου, γίνεται επίκληση σε «απόψεις ειδικών» χωρίς να υπάρχει σαφής προσδιορισμός αυτών ή σχετικές πηγές. Επιπλέον, επαναλαμβάνεται η λέξη «ευθύνη», ενώ γίνεται επίκληση και στην ατομική ευθύνη.

Χρήση λέξεων ή φράσεων για την περιγραφή είδησης: «Προβληματισμός των ειδικών για το τεράστιο κοινωνικοοικονομικό κόστος», «Επιστημονικά αβέβαιο κόστος», «Κατά τους ειδικούς, είναι ατομική ευθύνη», «Ευθύνη της εκκλησίας να λάβει αποφάσεις για την προστασία των πιστών»

ii) Ανάλυση της ειδησεογραφικής ιστοσελίδας «efsyn.gr»

Η efsyn.gr εμφανίζεται περισσότερο επικριτική ως προς τις ενέργειες της Υπουργού Παιδείας, Νίκης Κεραμέως για την διαχείριση της ΕξΑε, κυριαρχεί το υποκειμενικό στοιχείο, ενώ επικεντρώνεται ο λόγος στις σοβαρές δυσκολίες του διδακτικού έργου αλλά και στις δυσμενείς συνέπειες για μεγάλες ομάδες. Στο εν λόγω μέσο εκπαιδευτικοί παραθέτουν ανοιχτά τις απόψεις τους για το σύνθετο τεχνολογικό περιβάλλον. Παρατίθενται προσωπικές εξιστορήσεις για τις τεχνικές ελλείψεις και αδυναμίες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος στα πλαίσια εφαρμογής του εγχειρήματος της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

1 άρθρο

Τίτλος: Ταχύρρυθμο φροντιστήριο κοινωνικών ανισοτήτων

Ημερομηνία δημοσίευσης: 20.05.2020

Υπογράφων-ουσα: Νόρα Ράλλη

Κατηγορία: Εκπαίδευση

Μεθοδολογία: Ποιοτική Έρευνα

Εργαλείο Έρευνας: Υποκειμενικό στοιχείο-σχόλιο, αξιοποίηση στοιχείων έρευνας (Πανεπιστημίου Ιωαννίνων).

Αξιολόγηση: Η αρθρογράφος λαμβάνει ανοιχτή θέση πάνω στο θέμα παρεμβάλλοντας τις προσωπικές κρίσεις της.

Χρήση φράσεων για την περιγραφή της είδησης: «Αποτέλεσε έναν «ανορθόδοξο» συνδυασμό διά ζώσης και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης», «Υπάρχουσες κοινωνικές ανισότητες και διακρίσεις εντάθηκαν περισσότερο»

2^ο άρθρο

Τίτλος: Εξ αποστάσεως κενά(;) δαιμόνια

Ημερομηνία δημοσίευσης: 11.04.2020

Υπογράφων-ουσα: Ολγα Τσιλιμπάρη

Κατηγορία: Νησίδες

Μεθοδολογία: Ποιοτική Έρευνα

Εργαλείο Έρευνας: Υποκειμενικό στοιχείο-σχόλιο, αξιοποίηση στοιχείων έρευνας (Πανεπιστημίου Ιωαννίνων).

Αξιολόγηση: Η αρθρογράφος λαμβάνει ανοιχτή θέση πάνω στο θέμα επικρίνοντας τα μέτρα και τις ενέργειες του υπουργείου Παιδείας.

Χρήση φράσεων για την περιγραφή της είδησης: «Στα πονηρά ψιλά», «Πέρασε και το σενάριο ολοκλήρωσης της ύλης με εξ αποστάσεως εκπαίδευση», «...Οργισμένη αντίδραση μπροστά στους διθυράμβους του υπουργείου Παιδείας», «Σοβαρές δυσκολίες του διδακτικού έργου, «Αδυναμία των μαθητών», «Κίνδυνος μελλοντικής παγίωσης μεθόδων πρόχειρης τηλεεκπαίδευσης», «Απογυμνωμένες και υποστελεχωμένες υποδομές», «Τσακισμένες από τα μνημόνια και τα μέτρα λιτότητας»

3^ο άρθρο

Τίτλος: Η «εξ' αποστάσεως εκπαίδευση» του υπουργείου

Ημερομηνία δημοσίευσης: 16.04.2020

Υπογράφων-ουσα: Βασίλης Καρδάσης

Κατηγορία: Απόψεις

Μεθοδολογία: Ποιοτική Έρευνα

Εργαλείο Έρευνας: Υποκειμενικό στοιχείο-σχόλιο, είδηση-αφήγηση

Αξιολόγηση: Ο αρθρογράφος λαμβάνει ανοιχτή θέση πάνω στο θέμα καθώς μέσα από την προσωπική του εξιστόρηση παραθέτει τις τεχνικές ελλείψεις και αδυναμίες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος στα πλαίσια εφαρμογής του εγχειρήματος της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Χρήση φράσεων για την περιγραφή της είδησης: «Πέφτουν» οι συνδέσεις λόγω υπερφόρτωσης του δικτύου», «Ολοκληρώνονται βιαστικά τα μαθήματα ελλείψει ικανής τεχνικής υποστήριξης...», «Απαιτείται...προετοιμασία κατάλληλου ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού», «Σύνθετο περιβάλλον νέας τεχνολογίας», «Συνεισφέρει στη συστηματική και ισότιμη εκπαίδευση αποκλεισμένων πολιτών», «Εξαλείφονται κοινωνικές ανισότητες».

iii) Ανάλυση της ειδησεογραφικής ιστοσελίδας «ipaidia.gr»

Στο ipaidia δεν υπάρχει καθόλου πρωτογενές ρεπορτάζ παρά μόνο αναπαραγωγή ειδήσεων είτε από το Αθηναϊκό Πρακτορείο Ειδήσεων ή από άλλες πηγές. Υπάρχουν για παράδειγμα

Ανακοινώσεις της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδος (ΔΟΕ) ή ειδήσεις που συγκαταλέγονται στην ροή ενημέρωσης. Στο σύνολο εντοπίσαμε στο συγκεκριμένο μόνο απλή αναπαραγωγή κειμένου.

1^ο άρθρο

Τίτλος: Τηλεκπαίδευση: Προβλήματα και δυσκολίες για μαθητές και εκπαιδευτικούς

Ημερομηνία δημοσίευσης: 29.03.2020

Υπογράφων-ουσα: Αίθουσα σύνταξης του ipaidia

Κατηγορία: Παιδεία

Μεθοδολογία: Ποιοτική Έρευνα

Εργαλείο Έρευνας: Αναπαραγωγή είδησης με πηγή-ρεπορτάζ με δηλώσεις (της Β ΕΛΜΕ Έβρου Κική Γιαννάτου)

Αξιολόγηση: Απλή αναπαραγωγή κειμένου. Ο αρθρογράφος παραθέτει την συνέντευξη της πρόεδρος της Β ΕΛΜΕ Έβρου, Κική Γιαννάτου, η οποία επικεντρώνεται στις ελλείψεις του απαραίτητου εξοπλισμού και σε προβλήματα τεχνικής φύσεως της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Χρήση φράσεων για την περιγραφή της είδησης: «Προβλήματα που αντιμετωπίζουν στο θέμα της τηλεκπαίδευσης», «Δεν προχωρά η διδασκαλία της ύλης», «Έλλειψη πρόβλεψης για τον σχετικό απαραίτητο εξοπλισμό»

2^ο άρθρο

Τίτλος: ΔΟΕ για εξ αποστάσεως εκπαίδευση: «Επικοινωνιακά παιχνίδια από το Υπουργείο Παιδείας»

Ημερομηνία δημοσίευσης: 10.04.2020

Υπογράφων-ουσα: Αίθουσα σύνταξης του ipaidia

Κατηγορία: Παιδεία

Μεθοδολογία: Ποιοτική Έρευνα

Εργαλείο Έρευνας: Ανακοίνωση της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδος (ΔΟΕ)-είδηση που συγκαταλέγεται στην ροή ενημέρωσης

Αξιολόγηση: Απλή αναπαραγωγή κειμένου. Ο αρθρογράφος παραθέτει την σχετική ανακοίνωση, η οποία επικεντρώνεται στις ελλείψεις του απαραίτητου εξοπλισμού και σε προβλήματα τεχνικής φύσεως της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Χρήση φράσεων για την περιγραφή της είδησης: «Επικοινωνιακά παιχνίδια σε βάρος μαθητών κι εκπαιδευτικών», «Αδυναμία πρόσβασης εξαιρετικά μεγάλου αριθμού μαθητών σε ηλεκτρονικό υπολογιστή», «Αδυναμία σύνδεσης με το διαδίκτυο», «Αδυναμία του Υ.ΠΑΙ.Θ. να εξασφαλίσει για όλους laptop και tablet»

3^ο άρθρο

Τίτλος: Unesco: Η πανδημία ενίσχυσε τις ανισότητες στην εκπαίδευση

Ημερομηνία δημοσίευσης: 23.06.2020

Υπογράφων-ουσα: Αίθουσα σύνταξης του ipaidia

Κατηγορία: Παιδεία

Μεθοδολογία: Ποιοτική Έρευνα

Εργαλείο Έρευνας: Δημοσιοποίηση έρευνας (Ετήσια παγκόσμια έκθεσή της UNESCO για την παιδεία).

Αξιολόγηση: Απλή αναπαραγωγή κειμένου. Ο αρθρογράφος παραθέτει την σχετική ανακοίνωση, η οποία επικεντρώνεται στις ελλείψεις του απαραίτητου εξοπλισμού και σε προβλήματα τεχνικής φύσεως της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Χρήση φράσεων για την περιγραφή της είδησης: «Αποκλείονται από την εκπαίδευση...φτωχά παιδιά, παιδιά με ειδικές ανάγκες, όσα ανήκουν σε μειονότητες, τα παιδιά μεταναστών», Η πανδημία covid-19 που προκάλεσε αναταραχές στην εκπαίδευση», Η υγειονομική κρίση έφερε στο προσκήνιο...τις διαφορές μεταξύ των χωρών»

iv) Ανάλυση της ειδησεογραφικής ιστοσελίδας «alfavita.gr»

Στο συγκεκριμένο μέσο παρουσιάζονται τα τρωτά σημεία της ΕξΑε. Παρατίθενται απόψεις εκπαιδευτικών με υποκειμενικά κριτήρια οι οποίοι εστιάζουν στο εγχείρημα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης συγκρίνοντας παράλληλα με την δια ζώσης. Επίσης, στο εν λόγω μέσο παρεμβάλλονται στοιχεία ερευνών για τις εξαιρετικά χαμηλές ταχύτητες της σύνδεσης του ίντερνετ στην χώρα μας. Στο επίκεντρο βρίσκεται και η αποτύπωση του κοινωνικού αντίκτυπου του ζητήματος.

1ο άρθρο

Τίτλος: Εξ' αποστάσεως διδασκαλία και δημόσια εκπαίδευση: Μια σχέση που αναδεικνύει ευκαιρίες

Ημερομηνία δημοσίευσης: 20.03.2020

Υπογράφων-ουσα: Παντελής Γαλίτης

Κατηγορία: Εκπαίδευση

Μεθοδολογία: Ποιοτική Έρευνα

Εργαλείο Έρευνας: -Υποκειμενική άποψη αρθρογράφου- Είδηση με σχόλιο που διαμορφώνεται από δελτίο τύπου του Υπουργείου Εσωτερικών

Αξιολόγηση: Ο αρθρογράφος παραθέτει την σχετική ανακοίνωση, η οποία επικεντρώνεται στις ελλείψεις του απαραίτητου εξοπλισμού και σε προβλήματα τεχνικής φύσεως της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Χρήση φράσεων για την περιγραφή της είδησης: «Δύσκολα διαχειρίσιμη κατάσταση», «Η ευκαιρία αναδύεται μέσα από την πρόκληση της δυνατότητας», «Οι μαθητές έχουν εγκλωβιστεί σε μια κατάσταση εκπαιδευτικής απραξίας»

2ο άρθρο

Τίτλος: Εξ Αποστάσεως εκπαίδευση στην Ελλάδα εν μέσω πανδημίας

Ημερομηνία δημοσίευσης: 24.03.2020

Υπογράφων-ουσα: Νίκος Αναστασάκης

Κατηγορία: Εκπαίδευση

Μεθοδολογία: Ποιοτική Έρευνα

Εργαλείο Έρευνας: Υποκειμενική άποψη αρθρογράφου

Αξιολόγηση: Ο αρθρογράφος σχολιάζει με υποκειμενικά κριτήρια το εγχείρημα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης συγκρίνοντας παράλληλα με την δια ζώσης.

Χρήση φράσεων για την περιγραφή της είδησης: «Η πανδημία του κορονοϊού ενεργοποίησε...πρωτόγνωρα μέτρα», «Δημιουργία υποδομών και η κατανομή του εξοπλισμού..χωρίς σοβαρό προγραμματισμό», «Φτωχά μαθησιακά αποτελέσματα», «Χρειάζεται μετασχηματισμός της διδακτικής μεθόδου», «Δεν αντικαθιστά την δια ζώσης διδασκαλία»

3ο άρθρο

Τίτλος: Τα τρωτά σημεία της τηλεεκπαίδευσης στην Ελλάδα

Ημερομηνία δημοσίευσης: 22.04.2020

Υπογράφων-ουσα: Κωνσταντίνος Αδριανουπολίτης

Κατηγορία: Εκπαίδευση

Μεθοδολογία: Ποιοτική και ποσοτική Έρευνα

Εργαλείο Έρευνας: Υποκειμενική άποψη αρθρογράφου-Δημοσιοποίηση στοιχείων έρευνας (Speedtest Global Index και στατιστικά στοιχεία της Eurostat 2019).

Αξιολόγηση: Ο αρθρογράφος σχολιάζει το εγχείρημα της εξ αποστάσεως επικαλούμενος στοιχεία ερευνών για τις εξαιρετικά χαμηλές ταχύτητες της σύνδεσης του ίντερνετ στην χώρα μας. Επικεντρώνεται παράλληλα στον κοινωνικό αντίκτυπο του προβλήματος. Χρήση φράσεων για την περιγραφή της ειδήσης: «Φοιτητές εξοικειωμένοι στη χρήση των Η/Υ», «Ελλιπής επιμόρφωση εκπαιδευτικών σε θέματα ψηφιακής τεχνολογίας», «Στην Ελλάδα..απαράδεκτα χαμηλές ταχύτητες internet»

Κύριες διαπιστώσεις-Συμπεράσματα

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση με τη χρήση της ψηφιακής τεχνολογίας τείνει να εδραιωθεί και να αποτελέσει ένα μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Με την εξαίρεση ορισμένων πανεπιστημιακών τμημάτων, η εισαγωγή της είχε καθυστερήσει σημαντικά στην Ελλάδα. Ιδιαίτερα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση η υστέρηση αφορούσε κυρίως την έλλειψη τεχνολογικών μέσων.

Η ενασχόληση της εκπαιδευτικής κοινότητας με την εξ αποστάσεως διαδικασία και τα εκπαιδευτικά λογισμικά συνέβαλε στην απόκτηση μιας σημαντική παρακαταθήκης: Όλοι έκαναν εγγραφή στο Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο, απέκτησαν e-mail και χρησιμοποίησαν το σύστημα.

Η χρήση και αξιοποίηση της ασύγχρονης τηλεεκπαίδευσης παρέχει νέες δυνατότητες στην εκπαίδευση, λειτουργώντας ως ισχυρό μέσο αλληλεπίδρασης και διαρκούς επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου.

Όπως προέκυψε από την ανάλυση του ειδησεογραφικού περιεχομένου, η εξ αποστάσεως μάς είναι απαραίτητη προκειμένου να συμβάλλει στην ισότιμη εκπαίδευση αποκλεισμένων πολιτών, προκειμένου να εξαλείφονται κοινωνικές διαφορές και ανισότητες.

Η τηλεδιάσκεψη μπορεί να αποτελέσει ένα εξαιρετικό “εργαλείο”, όμως για να έχει παιδαγωγική αξία πρέπει να είναι κατάλληλα οργανωμένη και να κρατάει τους μαθητές σε εγρήγορση. Ανοίγει νέους δρόμους και μπορεί να λύσει προβλήματα προσβασιμότητας ή και ασφάλειας.

Όμως, όπως κάθε εργαλείο χρειάζεται κατάλληλο χειρισμό, ενώ αποτελεί μια από τις παραμέτρους της χωρίς να είναι από μόνη της “εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση”.

Η κρίση της πανδημίας άλλαξε άρδην τα δεδομένα με αποτέλεσμα οι έκτακτες συνθήκες να μην δώσουν το περιθώριο να οργανωθούν τα συστατικά της “εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης”, όπως είναι η ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού κατάλληλου για τη διδασκαλία ή έστω σε κάποια βασικά σημεία, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή των Ψηφιακών Τεχνολογιών στη διδακτική πράξη.

Η επιστροφή στα θρανία συνάδει, επομένως, με ένα επιπλέον ισχυρό εκπαιδευτικό εργαλείο στα χέρια όλων: Αυτό της ασύγχρονης εκπαίδευσης που αν χρησιμοποιηθεί καταλλήλως θα βοηθήσει τους εκπαιδευόμενους στην προσωπική τους μελέτη.

Αυτό βέβαια δεν σημαίνει σε καμία περίπτωση ότι θα υποκαταστήσει τη συμβατική εκπαίδευση με διά ζώσης μαθήματα και την άμεση και διαδραστική επικοινωνία διδάσκοντος-διδασκομένων. Ωστόσο, θα μπορούσε να λειτουργήσει με τη μορφή ενισχυτικών σεμιναρίων, τακτικής επικοινωνίας διδασκόντων και ομάδων διδασκομένων όπως για την εκπόνηση ενός project ή ανάπτυξη ειδικών μαθησιακών δεξιοτήτων. Από την πλευρά των διδασκόντων, η χρήση αυτών των τεχνολογιών απαιτεί καλή προετοιμασία, ειδικές δεξιότητες διαδικτυακής επικοινωνίας και δημιουργία του κατάλληλου ψηφιακού υλικού.

Από την άλλη, μέσα από την ανάλυση των ειδησεογραφικών ιστοσελίδων προκύπτει ότι, η διαδικτυακή ενημέρωση έχει αποκτήσει λιγότερη αυτονομία ανάλυσης και ο δημοσιογράφος εξαιτίας του όγκου των πληροφοριών που καλείται να διαχειριστεί δεν έχει

τον απαιτούμενο χρόνο να ελέγξει ή να διασταυρώνει την εγκυρότητα της πληροφορίας και να προχωρήσει σε περαιτέρω διερεύνηση.

Η συνολική επισκόπηση των ειδησεογραφικών ιστοσελίδων μάς δείχνει ότι τα συγκεκριμένα Μέσα δεν πέτυχαν σε ικανοποιητικό βαθμό την πλήρη κάλυψη του ζητήματος. Αυτό ίσως υποδηλώνει την απουσία ουσιαστικής επένδυσης στο ψηφιακό Μέσο.

Αυτή η εικόνα επιβεβαιώνεται και από την απάντηση του κ. Αναστασάκη στο ερώτημα για την άποψή του ως προς την κάλυψη του ζητήματος από τα ΜΜΕ και τις πληροφορίες που διέρρευσαν στη διαδικτυακή κοινότητα. Ο κ. Αναστασάκης επεσήμανε ότι η εξ ΑΕ απόλυτα λανθασμένα (και ίσως παραπλανητικά;) ταυτίστηκε με την διαδικασία της τηλεδιάσκεψης. «*Η ουσία της εξ ΑΕ (αυτονομία, μαθητοκεντρική διδασκαλία) και οι δυνατότητες που ανοίγονται με την παιδαγωγική χρήση των ψηφιακών της εργαλείων θάφτηκαν κάτω από κραυγές για τεμπέληδες εκπαιδευτικούς που φοβούνται τις κάμερες ή τις δυσλειτουργίες του Πανελλήνιου Σχολικού Δικτύου ΠΣΔ (τις οποίες εννοείται τις χρεώθηκαν αποκλειστικά οι διαχειριστές τους)*» (Αναστασάκης, προσωπική συνέντευξη, 08/07/2020).

Ως εκ τούτου, θεωρούμε ότι είναι χρέος του επαγγελματία δημοσιογράφου να σχηματίσει προσωπική αντίληψη για τα τεκταινόμενα που ενδέχεται ακόμη να είναι και διαφορετική από εκείνη του απεσταλμένου ρεπόρτερ που καλύπτει τα γεγονότα.

Οι νέες τεχνολογίες και ειδικά τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης προσφέρουν, νέες δυνατότητες έκφρασης και κυκλοφορίας των ιδεών. Αυτό ενώ, θεωρητικά, δίνει τη δυνατότητα για μια μεγαλύτερη διάχυση της πληροφορίας δεν διασφαλίζει ωστόσο ούτε ότι αυτή η διάχυση θα είναι περισσότερο δημοκρατική, ούτε ότι το Μέσο αυτό καθ' αυτό θα έχει χαρακτήρα περισσότερο πολυφωνικό και δημοκρατικό.

Τα μίντια στο σύνολό τους μπορούν να διευκολύνουν το δημόσιο διάλογο, αλλά οι συντελεστές της εκπαίδευσης θα πρέπει να συνεργαστούν με τα αρμόδια όργανα της πολιτείας για να δημιουργηθεί ένα σαφές πλαίσιο για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση με γνώμονα την αναβάθμιση της μαθησιακής διαδικασίας και την ισότιμη πρόσβαση όλων στους πόρους αυτούς.

Βιβλιογραφία

- Αδριανουπολίτης, Κ (22/4/2020). Τα τρωτά σημεία της τηλεεκπαίδευσης στην Ελλάδα. Ανακτήθηκε 12/08/2020 από https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/319526_ta-trota-simeia-tis-tilekpaideysis-stin-ellada
- Αναστασάκης, Ν. (24/3/2020). Εξ Αποστάσεως εκπαίδευση στην Ελλάδα εν μέσω πανδημίας. Ανακτήθηκε 12/08/2020 από https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/316432_ex-apostaseos-ekpaideysi-stin-ellada-en-meso-pandimias
- Allen, J., Rowan, L., & Singh, P. (2020). Teaching and teacher education in the time of COVID19, *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 48(3), doi: 10.1080/1359866X.2020.1752051
- Βελέντζας, Γ. (2008). *Δίκαιο τεχνολογίας και καινοτομίας*, Θεσσαλονίκη, β' έκδοση.
- Benoit, R. (4/1/2011). Quelques tendances medias pour 2011. Ανακτήθηκε 10/8/20 από <http://benoitraphael.com/2011/01/04/quelques-tendances-medias-pour-2011/>
- Γαλίτης, Π. (20/3/2020). Εξ' αποστάσεως διδασκαλία και δημόσια εκπαίδευση: Μια σχέση που αναδεικνύει ευκαιρίες. Ανακτήθηκε 10/08/2020 από https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/316022_ex-apostaseos-didaskalia-kai-dimosia-ekpaideysi-mia-shesi-poy-anadeiknyei
- Ελαφρός, Γ. (24/5/2020). Οι ψηφιακές ανισότητες και... τα χάσματα γενεών, αμοιβών. Ανακτήθηκε 9/08/2020 από <https://www.kathimerini.gr/society/1079603/oi-psifiakes-anisotites-kai-ta-chasmata-geneon-amoiwon/>

- Elola, J. (2010). Algunos periódicos se están disparando a sí mismos 19-9-2010. EL PAÍS. Ανακτήθηκε 5/7/2020 από https://elpais.com/diario/2010/09/19/domingo/1284868354_850215.html
- Καρδάσης, Β. (16/4/2020). Η «εξ' αποστάσεως εκπαίδευση» του υπουργείου. Ανακτήθηκε 05/08/2020 από <https://www.efsyn.gr/node/239608>
- Κόκκινος, Δ. (2005). Εξ αποστάσεως εκπαίδευση: νέες προκλήσεις για τις ακαδημαϊκές βιβλιοθήκες. Πρακτικά 14ου Πανελληνίου Συνεδρίου Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών (σσ. 395- 403). Πειραιάς, 1- 3 Δεκεμβρίου 2005: ΤΕΙ Αθήνας
- Kirk, E. (1996). *Evaluating information found on the Internet*, Baltimore, MD: John Hopkins University
- Mishler, E.G (1996) *Συνέντευξη Έρευνας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Λακάσας, Α. (4/4/2020). Εξ αποστάσεως εκπαίδευση με πολλές απορίες Ανακτήθηκε 25/07/2020 από <https://www.kathimerini.gr/1072263/article/epikairothta/ellada/e3-apostasews-ekpaideysh-me-polles-apories>
- Λιοναράκης, Α. (2005). Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση και διαδικασίες μάθησης. Στο: Α. Λιοναράκης (Επιμ.). *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Παιδαγωγικές και Τεχνολογικές Εφαρμογές*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Newsroom (7/3/2020). Κορωνοϊός: Το κλείσιμο σχολείων και οι επιπτώσεις. Ανακτήθηκε 19/07/2020 από <https://www.kathimerini.gr/society/1067972/koronoios-to-kleisimo-scholeion-kai-oi-epiptoseis/>
- Newsroom (1/6/2020). Ερωτήσεις και απαντήσεις για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Ανακτήθηκε 10/08/2020 από <https://www.kathimerini.gr/1077893/article/epikairothta/ellada/erwthseis-kai-apanthseis-gia-thn-e3-apostasews-ekpaideysh>
- Newsroom Ipaidia (29/3/2020). Τηλεκπαίδευση: Προβλήματα και δυσκολίες για μαθητές και εκπαιδευτικούς. Ανακτήθηκε 3/08/2020 από <https://www.ipaidia.gr/paideia/tilekpaideusi-provlimata-kai-diskolies-gia-mathites-kai-ekpaideutikous>
- Newsroom Ipaidia (23/06/2020). Unesco: Η πανδημία ενίσχυσε τις ανισότητες στην εκπαίδευση Ανακτήθηκε 07/08/2020 από <https://www.ipaidia.gr/paideia/unesco-i-pandimia-enisxise-tis-anisotites-stin-ekpaideusi>
- Παπάζογλου, Μ. (16/05/2020). Για μια ουσιαστική εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Ανακτήθηκε 10/08/2020 από <https://www.kathimerini.gr/1078577/article/epikairothta/ellada/gia-mia-oyusiastikh-e3-apostasews-ekpaideysh>
- Παπάνης, Ε. (2011). *Μεθοδολογία έρευνας και διαδίκτυο*. Αθήνα: Ι.ΣΙΔΕΡΗΣ.
- Pisani,F. & Piotet,D. (2013) *Comment le Web change le monde*. France:Village Mondial.
- Ράλλη, Ν. (20/5/2020). Ταχύρρυθμο φροντιστήριο κοινωνικών ανισοτήτων. Ανακτήθηκε 20/08/2020 από https://www.efsyn.gr/ellada/ekpaideysi/244183_tahyrrythmo-frontistirio-koinonikon-anisotiton
- Τσιλιμπάρη, Ο. (11/4/2020). Εξ αποστάσεως κενά(;) δαιμόνια. Ανακτήθηκε 03/08/2020 από https://www.efsyn.gr/nisides/238922_ex-apostaseos-kena-daimonia
- Τσιπλακίδης, Ι. (2011). Τα οφέλη από τις εκπαιδευτικές χρήσεις των ΤΠΕ στην εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας: Ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, διαδίκτυο και κινητό τηλέφωνο (σ.1233-1236). Στο: Α. Μπουρντίδου (Επιμ.) *Πρακτικά 2^ο Πανελλήνιου Συνεδρίου με θέμα την «Ένταξη και χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία»*. 28-30 Απριλίου 2011. Πάτρα
- Χάσκου, Μ. Κ. (2016). *Σύμβαση πρακτορείας επιχειρηματικών απαιτήσεων- Factoring* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκης.

Παράρτημα ερωτήσεων συνεντεύξεων

Στο παράρτημα κρίνεται σκόπιμο να παρουσιαστεί το περιεχόμενο των ερωτήσεων που τέθηκαν στους συνεντευζιαζόμενους. Οι ερωτήσεις που παρεμβάλλονται αποτελούν τον βασικό κορμό της συνέντευξης.

Στα πλαίσια των ημιδομημένων συνεντεύξεων δόθηκε η ακόλουθη υπόδειξη: «Θα ήθελα να σας παροτρύνω να μου εκφράσετε ελεύθερα τις σκέψεις σας. Οτιδήποτε άλλο κρίνεται σκόπιμο ή επιθυμείτε να τονιστεί που κρίνεται ότι έχει άμεση συνάφεια με το θέμα, θα μου φανεί εξαιρετικά χρήσιμο».

Υπόδειξη που αποδείχθηκε εξαιρετικά χρήσιμη στη έρευνα καθώς μας επέτρεψε να εξάγουμε πιο ολοκληρωμένα και τεκμηριωμένα τα συμπεράσματά μας.

Συνέντευξη 1^η (Πραγματοποιήθηκε στις 8/07/2020)

Νίκος Αναστασάκης (Φυσικός, Υπεύθυνος Εργαστηριακό Κέντρο Φυσικών Επιστημών Ε.Κ.Φ.Ε. Χανίων-Κρήτης)

Συνέντευξη 2^η (Πραγματοποιήθηκε στις 11/07/2020)

Μάνος Γ. Παπάζογλου (Επίκουρος Καθηγητής Πολιτικών Συστημάτων, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου)

Ερωτήσεις

-Σε γενικές γραμμές ποια είναι η άποψή σας για την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης κατά την διάρκεια της πανδημίας και την επάρκεια των τεχνολογικών εργαλείων;

-Θα θέλατε να αναφερθείτε στην ψηφιακή ετοιμότητα του υπουργείου παιδείας ως προς την εφαρμογή της διαδικασίας της τηλεκπαίδευσης;

- Κρίνεται ότι υπήρξε ουσιαστικός και αποτελεσματικός προγραμματισμός για να «μπει» η εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε σωστές βάσεις και να ενσωματωθεί στο σύγχρονο σχολείο;

-Έχετε εικόνα για την κάλυψη του ζητήματος από τα ΜΜΕ και τις πληροφορίες που διέρρευσαν στη διαδικτυακή κοινότητα;

Η σημασία της δυναμικής συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων ως προς την επανένταξη των ενηλίκων στο εκπαιδευτικό περιβάλλον των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας

Ηλίας Βλάχος
Διευθυντής ΣΔΕ Κομοτηνής
ilvlachos@gmail.com

Περίληψη

Αντικείμενο του άρθρου αυτού, είναι η ανάδειξη των παραγόντων που όρθωσαν εμπόδια στην ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης του ενήλικα, υποψήφιου εκπαιδευόμενου του ΣΔΕ Κομοτηνής, αλλά και η προβολή εκείνων των κοινωνικών ομάδων που ώθησαν εκ νέου το άτομο να δηλώσει παρών στο κάλεσμα για επανένταξη στο εκπαιδευτικό περιβάλλον και συγκεκριμένα στο εκπαιδευτικό περιβάλλον των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας. Αναδεικνύεται, μέσα από το ερωτηματολόγιο που συντάχθηκε και απάντησαν οι υποψήφιοι εκπαιδευόμενοι, ο σημαντικός ρόλος και η συμβολή των «νέων κοινωνικών ομάδων» όπως η τωρινή οικογένεια (σύζυγος, τέκνα), οι φίλοι, εκπαιδευόμενοι ή οι απόφοιτοι του ΣΔΕ Κομοτηνής, στην απόφαση τους να πραγματοποιήσουν το πρώτο, αλλά ουσιαστικό βήμα συμπλήρωσης της αίτησης εγγραφής - μία πρώτη κίνηση που θα τους οδηγήσει στην εκ νέου συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία με κύριο σκοπό να κατορθώσουν να αποκτήσουν έναν τίτλο σπουδών ισότιμου με αυτόν του Γυμνασίου. Καταγράφεται επίσης ο ενεργός ρόλος της «παλιάς οικογένειας» ως προς την απόφαση για εγγραφή στο ΣΔΕ Κομοτηνής, αλλά και η αλλαγή των απόψεων των μελών της ως προς την αναγκαιότητα ολοκλήρωσης της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από τα ενήλικα πλέον μέλη της. Τέλος αποκαλύπτεται με τον πλέον κατηγορηματικό τρόπο η θετική διάθεση και η χαρά των υποψήφιων εκπαιδευόμενων να εγγραφούν στο ΣΔΕ Κομοτηνής

Λέξεις κλειδιά: Δεύτερη ευκαιρία, αρχική οικογένεια, νέα οικογένεια, οικονομία, χαρά.

Abstract

The object of this article is to highlight the factors that hindered the potential adult student of the Second Chance School of Komotini from completing the compulsory education, and also to promote those social groups that prompted the individual to reintegrate into the educational environment and specifically in that of Second Chance Schools. As highlighted in the questionnaire, which was answered by the adult applicants, the “new social groups” played an important role and contributed significantly to their decision to complete the registration form. These “new social groups” include their current family (spouse, children), friends and other students or graduates of the SCS of Komotini. Their decision to register to a SCS was a key move that would reintroduce them into the educational process with the intention of obtaining a degree equivalent to that of High School. The active role of their “old family” in the decision to enroll in the SCS of Komotini, as well as the change of views of its members regarding the completion of secondary education are also recorded. Finally,

the positive mood and the joy of the applicants to register in the SCS of Komotini are revealed in the most categorical way.

Keywords: Second chance, initial family, new family, economy, joy.

1. Εισαγωγή

1.1. Μαθητική διαρροή στον Νομό Ροδόπης

Ως έννοια τη μαθητική διαρροή θα μπορούσαμε να την ορίσουμε σε ένα ευρύτερο πλαίσιο, το οποίο αναφέρεται στα μέλη της κοινωνίας που δεν κατάφεραν να ολοκληρώσουν την εκπαίδευσή τους (<http://www.epimelitesanilikon.gr>).

Όμως, για την δική μας έρευνα θα εστιάσουμε στην πρόωγη εγκατάλειψη του υποχρεωτικού εκπαιδευτικού συστήματος, δηλαδή των αρχικών ή ακόμα και τελευταίας τάξης του Γυμνασίου, με συνέπεια την επακόλουθη αδυναμία κτήσης του αντίστοιχου απολυτηρίου (Σταματέλος, 2002). Τα αποτελέσματα αυτής της πράξης, είναι βέβαια ότι θα κάνουν την εμφάνισή τους μεταγενέστερα και θα επηρεάσουν την επαγγελματική και κοινωνική ζωή των κοινωνικών υποκειμένων που διακόπτουν τη φοίτησή τους στο Γυμνάσιο ή ολοκληρώνουν τη φοίτησή τους στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Τι αρνητικές συνέπειες μπορεί να έχει, η συγκεκριμένη ενέργεια για τα άτομα αυτά; Αναζήτηση θέσεων εργασίας που περιορίζονται σε αυτές που αφορούν μόνο ανειδίκευτους εργάτες ή άτομα με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο, κοινωνική απομόνωση και άγνοια δράσης εντός του τοπικού κοινωνικοοικονομικού συστήματος. Επίσης οι αρνητικές συνέπειες θα γίνουν ορατές και στο οικονομικό σκέλος της όλης προσπάθειας των ατόμων αυτών, με τις χαμηλές απολαβές και την καθυστερημένη επαγγελματική ανέλιξη, σε σχέση με όσους έχουν ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση, καθώς επίσης και με την απώλεια θέσεων στο εργασιακό πεδίο. Επίσης, είναι πιθανό να εμφανισθεί και μία αρνητική προδιάθεση αναφορικά με την εμπιστοσύνη στον εαυτό τους αλλά και την ενδεχόμενη εικόνα που έχει σχηματίσει ο κοινωνικός περίγυρος ή νιώθουν οι ίδιοι ότι έχουν σχηματίσει οι άλλοι (<http://repository.edulll.gr>).

Προκειμένου να γίνουμε περισσότερο συγκεκριμένοι, αναφορικά με τη μαθητική διαρροή, η οποία έχει ιδιαίτερη βαρύτητα για την λειτουργία των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας, γιατί από εκεί αντλεί μαθητικό δυναμικό, ας καταγράψουμε ορισμένα στατιστικά στοιχεία που αφορούν την ευρύτερη περιοχή της Ανατολικής Μακεδονίας Θράκης και την περιοχή της Ροδόπης ειδικότερα.

Σύμφωνα με την έρευνα του ΙΕΠ για τη μαθητική διαρροή στο Γυμνάσιο κατά την χρονική περίοδο 2014-2017 καταγράφονται τα εξής στοιχεία: την περίοδο 2014-2015 σε σύνολο 113.539 εγγράφων στα μητρώα μαθητών των ημερήσιων Γυμνασίων η διαρροή ανέρχεται σε 4.740 μαθητές και ποσοστό 4,62%. Για την περιφέρεια Ανατολικής Μακεδονίας Θράκης, που μας αφορά, το ποσοστό διαρροών ανέρχεται στο 8,8% επί του συνολικού ποσοστού, ενώ για τον Νομό Ροδόπης το ποσοστό ανέρχεται σε διψήφια νούμερα και συγκεκριμένα φτάνει το 11,7% (<http://www.iep.edu.gr>, 2019a).

Για την περίοδο 2015-2016 οι εγγραφές για την υποχρεωτική δευτεροβάθμια εκπαίδευση στα ημερήσια Γυμνάσια είναι 112.275 μαθητές, ενώ οι μαθητές που δεν ολοκλήρωσαν φτάνουν στους 4.794 με ποσοστό 4,7%. Για την περιφέρεια Ανατολικής Μακεδονίας Θράκης η διαρροή ανέρχεται σε ποσοστό 7,2%, ενώ για τον Νομό Ροδόπης το ποσοστό ανέρχεται στο 11,6%, σχεδόν παρόμοιο με αυτό της περιόδου 2014-2015 (<http://www.iep.edu.gr>, 2019b).

Για την περίοδο 2016-2017 παρατηρείται να έχουν κάνει, για την υποχρεωτική δευτεροβάθμια εκπαίδευσης, εγγραφή 102.447 μαθητές και να μην ολοκληρώνουν 4.338 μαθητές με ποσοστό 4,23%, ποσοστό βελτιωμένο σε σχέση με την περίοδο 2014-2015. Για την περιφέρεια Ανατολικής Μακεδονίας Θράκης η διαρροή ανέρχεται σε 551 μαθητές και ποσοστό 8,73%, ενώ για τον Νομό Ροδόπης το ποσοστό ανέρχεται σε 8,48%, σαφώς βελτιωμένο σε σχέση με την περίοδο 2014-2015 (<http://www.iiep.edu.gr>, 2017).

1.2 Αιτίες μαθητικής διαρροής

Τα παραπάνω πρόσφατα ποσοστά αναδεικνύουν το μεγάλο πρόβλημα το οποίο αντιμετωπίζει η περιφέρεια Ανατολικής Μακεδονίας Θράκης και ο Νομός Ροδόπης. Οι αιτίες (<https://www.minedu.gov.gr>) της μαθητικής διαρροής είναι πολλές και διαφορετικής διαβάθμισης, ωστόσο παρατηρούνται ορισμένες επαναλαμβανόμενες που εστιάζονται στα παρακάτω:

1. Οι μαθητές ανήκουν σε χαμηλά κοινωνικά-οικονομικά στρώματα
2. Αντιμετωπίζουν σημαντικά οικονομικά προβλήματα αλλά και ζητήματα επιβίωσης
3. Το άμεσο οικογενειακό περιβάλλον μπορεί να χαρακτηριστεί ως χαμηλού μορφωτικού επιπέδου
4. Η κύρια ασχολία της αρχικής οικογένειας άρα και των νέων μελών της είναι η απασχόληση στον αγροτικό και κτηνοτροφικό τομέα
5. Μεγάλο ποσοστό αυτών διαμένουν σε χωριά και μικρούς οικισμούς
6. Μεγάλος αριθμός μαθητών που διακόπτουν τη φοίτηση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευσης ανήκουν στην μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης και η πλειοψηφία των μελών της έχουν ως κύρια απασχόληση τις αγροτικές καλλιέργειες και την κτηνοτροφία (Βακαλιός, 1991), απασχόληση που αποτελεί επαναλαμβανόμενη αιτία μαθητικής διαρροής όπως αναφέρθηκε προηγουμένως.

Στο σημείο αυτό εύλογα ανακύπτει το εξής ερώτημα: είναι δυνατό η απασχόληση των νέων μελών αυτών των οικογενειών που απασχολούνται στον πρωτογενή τομέα να σχετίζεται, είτε άμεσα είτε έμμεσα, με την μαθητική διαρροή; Η απάντηση, για την περιοχή της Ροδόπης, είναι δυστυχώς **Ναι**, κι αυτό προκύπτει από τα υψηλά ποσοστά μαθητικής διαρροής που καταγράφονται κυρίως στα μέλη της μουσουλμανικής μειονότητας, που απασχολούνται στην καλλιέργεια της γης, τουλάχιστον έως σήμερα. Παρόλα αυτά, η συμμετοχή τους στην Δευτεροβάθμια εκπαίδευση έχει αυξηθεί αρκετά τα τελευταία 15 χρόνια, με το ένα τέταρτο αυτών να φοιτούν σε σχολεία αποκλειστικά για την μειονότητα και τα υπόλοιπα τρία τέταρτα σε αμιγώς δημόσια σχολεία. Στο σημείο αυτό να αναφέρουμε ότι στο επίπεδο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, εκτός από τα δημόσια ελληνόφωνα γυμνάσια, γενικά λύκεια και επαγγελματικά λύκεια, λειτουργούν επίσης δύο μειονοτικά γυμνάσια/λύκεια (ένα στην Ξάνθη κι ένα στην Κομοτηνή) και δύο ιεροσπουδαστήρια (στην Κομοτηνή και στον Εχίνο) στα οποία το πρόγραμμα μαθημάτων γίνεται στην ελληνική και τουρκική γλώσσα, με το διαχωρισμό των μαθημάτων σε ελληνόγλωσσα και τουρκόγλωσσα (<http://www.era-edu.com>).

Παρατηρείται, λοιπόν, αύξηση των ροών προς τη δημόσια εκπαίδευση αλλά εξίσου μεγάλη είναι και η μαθητική διαρροή παιδιών της μειονότητας κατά τη μετάβαση από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο. Συγκεκριμένα: στο τέλος της δεκαετίας του 1990 η διαρροή μεταφραζόταν στο 65% του μαθητικού πληθυσμού, ενώ σε εθνικό επίπεδο ανερχόταν στο 10%. Μάλιστα διαπιστώθηκε ότι την περίοδο 2001-2002 τα περισσότερα κορίτσια, δύο στα πέντε, με ποσοστό 35% ήταν αυτά που διέκοπταν τη

φοίτηση στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Σύμφωνα με τελευταίες ανακοινώσεις η διαρροή έχει μειωθεί στο 30%, ενώ παρατηρείται αύξηση του συνόλου των μαθητών σε ποσοστό 163% και των κοριτσιών σε ποσοστό 147% πάντα για το Γυμνάσιο (Τσαρεκτζή, 2013).

Η αναφορά στα παραπάνω ποσοστά είναι απαραίτητη προκειμένου να γίνει ορατή αφενός η μαθητική διαρροή στην περιοχή της Ροδόπης και αφετέρου να γίνει αντιληπτή η κοινωνική αλλά και ηλικιακή ομάδα που έχει επιλέξει το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας προκειμένου να ολοκληρώσει τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και να αποκτήσει το πολυπόθητο απολυτήριο Γυμνασίου.

1.3 Παράγοντες που επηρεάζουν τη διαρροή στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Σημαντική επίσης παράμετρος, που δυσχεραίνει την προσπάθειά τους για την ολοκλήρωση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αναφορικά με τους μαθητές και κυρίως τις μαθήτριες που ανήκουν στην μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης, είναι η ελλιπής χρήση της ελληνικής γλώσσας τόσο στον γραπτό όσο και στον προφορικό λόγο. Οι Έλληνες μουσουλμάνοι μαθητές αντιλαμβάνονται πλήρως τη συγκεκριμένη πραγματικότητα και την αποδίδουν στους εξής παράγοντες: α) στην ευρεία χρήση της τουρκικής γλώσσας στις καθημερινές κοινωνικές συναναστροφές τους, β) στην παρακολούθηση τουρκικών μέσων μαζικής ενημέρωσης, γ) στη διαμονή τους σε χωριά με αμιγή μειονοτικό πληθυσμό.

Σημαντική, επίσης, παράμετρος είναι η συμμετοχή τους, κατά τη φοίτησή τους στην Α' θμια εκπαίδευση, σε μειονοτικά σχολεία όπου το εκπαιδευτικό περιεχόμενο διδάσκεται στην ελληνική και τουρκική γλώσσα. Εστιάζουν επίσης στα παλιά σχολικά κτήρια, τα οποία σε καμία περίπτωση δεν εμπνέουν τον μαθητή, αλλά και στο δίγλωσσο πρόγραμμα και στον αντίστοιχο φόρτο εργασίας που απορρέει από τα μαθήματα τόσο του ελληνόγλωσσου όσο και του τουρκόγλωσσου προγράμματος. (Βλάχος, Θάνος & Ναβροζίδου, 2015).

Τέλος ιδιαίτερη δυναμική έχει ο παράγοντας «φύλο», ο οποίος, δυστυχώς, διαδραματίζει σημαντικό ρόλο ως προς την διακοπή της φοίτησης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Μεγάλος αριθμός γυναικών της μουσουλμανικής μειονότητας δεν έχει ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση. Ο ρόλος της γυναίκας, κυρίως στην ύπαιθρο, έχει περιορισμένο εύρος δράσης και περιορίζεται στην ευθύνη ανατροφής των παιδιών αλλά και στη συμμετοχή σε εργασίες στο σπίτι και στα χωράφια που διαχειρίζεται η οικογένεια (Θεοχαρίδης, 1995). Αποτέλεσμα αυτών των ιδιομορφιών είναι η διακοπή της φοίτησης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η ελλιπής γνώση της ελληνικής γλώσσας και η περιορισμένη δυνατότητα συμμετοχής σε προκηρύξεις που θα την οδηγήσουν στην αγορά εργασίας. Επομένως η μουσουλμάνη γυναίκα βρίσκεται ακόμα υπό την σημαντική επιρροή της αρχικής κι ενδεχομένως νέας οικογένειας και συγκεκριμένα του πατέρα / πεθερού - αρχηγού της οικογένειας, που ακόμα και αν επιτρέψει την απασχόληση σε κάποια εργασία, αυτή θα έχει, στις περισσότερες των περιπτώσεων, άμεση σχέση με τις αγροτικές καλλιέργειες (Μαλκίδης, 2005).

2. Η σημασία συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων στην εκπαιδευτική πορεία των μαθητών

Παρατηρείται λοιπόν η δυναμική μίας μορφής οικογένειας που αντέχει στον χρόνο και τα μέλη της βρίσκονται σε στενή εξάρτηση κι έχουν προκαθορισμένους ρόλους. Αποτελεί σημείο αναφοράς στην τοπική κοινωνία της Ροδόπης και σε καμία περίπτωση

δεν συνάδει με τα πρότυπα της σύγχρονης πυρηνικής οικογένειας που αποτελείται από τους γονείς και το ή τα παιδιά

Βέβαια και εντός του μικρόκοσμου της ελληνικής μουσουλμανικής μειονότητας παρατηρείται σημαντική κοινωνική διαφοροποίηση που στηρίζεται κυρίως στον οικονομικό παράγοντα, μιας και αυτοί που ανήκουν στις εύπορες κοινωνικές τάξεις μπορούν και παρέχουν στα παιδιά τους όλα εκείνα τα εφόδια προκειμένου να μάθουν σωστά ελληνικά ώστε να φοιτήσουν στα «καλά» δημόσια σχολεία και να έχουν όλες εκείνες τις προϋποθέσεις που θα εκμηδενίσουν την ισχύ των όποιων στοιχείων μπορούν να δημιουργήσουν προβλήματα στην εκπαιδευτική τους πορεία (Μαυρομμάτης 2002), κάτι το οποίο δεν συμβαίνει με τα παιδιά των φτωχών αγροτικών και κτηνοτροφικών οικογενειών, τα οποία και θα αντιμετωπίσουν την πιθανότητα να μην ολοκληρώσουν την δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Στο σημείο αυτό να αναφέρουμε ότι στην έρευνα την οποία διενεργήσαμε δεν εστιάσαμε στο θρήσκευμα του κάθε υποψηφίου εκπαιδευόμενου διότι θέλαμε να αναδείξουμε τα κοινά σημεία των ατόμου και της επιρροής της οικογένειας ανεξαρτήτου θρησκείας, αλλά με γνώμονα τη διαμονή σε αγροτική ή μη περιοχή. Τα αποτελέσματα, τα οποία αναφέρονται σε επόμενο μέρος του άρθρου, σαφώς έδειξαν να υπάρχουν κοινά στοιχεία ως προς την κοινωνική καθοδήγηση από την οικογένεια των κοινωνικών υποκειμένων που ερευνούμε.

Γίνεται λοιπόν εμφανής η επιρροή της αρχικής οικογένειας και της συγκεκριμένης κοινωνικής και οικονομικής δυναμικής που αυτή έχει, η οποία αυξάνεται από τη στιγμή που τίθενται σε προτεραιότητα οι αγροτικές εργασίες. Αναπόφευκτα μεγιστοποιούνται οι πιθανότητες να αναγκαστούν τα νεότερα μέλη να διακόψουν την υποχρεωτική εκπαίδευση και να αυξηθεί με αυτό τον τρόπο και η μαθητική διαρροή, που αναφέρθηκε εκτενώς και σε προηγούμενη αναφορά μας (Ασκούνη, 2006).

Επίσης κατανοούμε ότι στις αγροτικές περιοχές οι νέοι άνθρωποι, βρίσκονται σε μικρότερη επιρροή από τα δίκτυα κοινωνικής αλληλεπίδρασης, δεν αντιλαμβάνονται άμεσα τις ευρύτερες κοινωνικές κι εκπαιδευτικές εξελίξεις, οπότε εύλογα επηρεάζονται περισσότερο από το άμεσο οικογενειακό (Khattab, 2003), και κοινωνικό περιβάλλον (συγγενείς, φίλοι) και ακολουθούν συγκεκριμένη πορεία στην εκπαιδευτική τους κινητικότητα.

Ο Bourdieu (1998), άλλωστε αναφέρει τη σημαντικότητα της κοινωνικής επίδρασης στην ατομική συμπεριφορά καθώς και στον προσδιορισμό της θέσης την οποία καταλαμβάνει το κοινωνικό υποκείμενο και που πολλές φορές είναι απόρροια του τρόπου αντίληψης και της εικόνας που έχουν διαμορφώσει οι άλλοι για το υποκείμενο. Εικόνα που γίνεται ιδιαίτερα ευδιάκριτη και κατά τη συμπεριφορά εντός του σχολικού πλαισίου.

3. Η Δεύτερη ευκαιρία στην εκπαίδευση

Εδώ λοιπόν τίθεται ο προβληματισμός αν υπάρχει μία άλλη μορφή σχολείου που μπορεί να αποτελέσει τον πόλο έλξης για τα άτομα που πρόωρα διέκοψαν τη φοίτηση στην υποχρεωτική εκπαίδευση, μία μορφή σχολείου που θα γίνει πόλος έλξης προκειμένου να συνεχίσουν και να ολοκληρώσουν αυτό που κάποτε άφησαν στη μέση, είτε λόγω προσωπικών επιλογών είτε λόγω επιλογής των γονιών τους.

Πράγματι το ελληνικό κράτος με το νόμο 2525/97 προχώρησε στη δημιουργία των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) προκειμένου να προσελκύσει τους πολίτες εκείνους οι οποίοι δεν έχουν ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση, να

αποκτήσουν δηλαδή απολυτήριο Γυμνασίου. Απαραίτητη προϋπόθεση να είναι 18 ετών και άνω και να έχουν ολοκληρώσει την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η διάρκεια της φοίτησης ανέρχεται σε 18 μήνες και τα μαθήματα που καλούνται να παρακολουθήσουν είναι:

- Ελληνική γλώσσα
- Μαθηματικά
- Αγγλική γλώσσα
- Κοινωνική εκπαίδευση
- Περιβαλλοντική εκπαίδευση
- Φυσικές επιστήμες
- Αισθητική αγωγή.
- Διαθεματικά σχέδια δράσης – projects

Δεν υπάρχουν γραπτές αξιολογήσεις, δεν υπάρχουν βιβλία αλλά εκπαιδευτικό υλικό το οποίο είναι υποχρεωμένοι να ετοιμάσουν ή να αντλήσουν από πηγές οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας, αποσπασμένοι και ωρομίσθιοι. Οι εκπαιδευόμενοι λαμβάνουν περιγραφική αξιολόγηση μετά την ολοκλήρωση κάθε τετράμηνου και στο τέλος των σπουδών τους μπορούν, ύστερα από αίτηση, να μάθουν την αριθμητική βαθμολογία του Β' έτους (www.gsae.edu.gr).

3.1. Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας Κομοτηνής

Αυτή λοιπόν η δεύτερη ευκαιρία που δίνεται από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και την πολιτεία, οι συμπολίτες μας Μουσουλμάνοι σε σχέση με τους Χριστιανούς δείχνουν τα τελευταία χρόνια να την εκμεταλλεύονται περισσότερο και να επιζητούν να συμμετάσχουν εκ νέου στην εκπαιδευτική διαδικασία ώστε να ολοκληρώσουν την υποχρεωτική εκπαίδευση, που πολλοί παράγοντες, κοινωνικοί, οικογενειακοί, προσωπικοί, επαγγελματικοί τους απέτρεψαν να ολοκληρώσουν στην ηλικία που όφειλαν. Να γίνουμε περισσότερο συγκεκριμένοι παραθέτοντας τους παρακάτω πίνακες συμμετοχής ανά έτος με τον αριθμό των ατόμων που εγγράφησαν στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας Κομοτηνής. Ξεκινώντας από τα προηγούμενα πέντε έτη και φτάνοντας στην τρέχουσα εκπαιδευτική περίοδο, παρατηρούμε τα εξής στοιχεία αναφορικά με τη συμμετοχή της πλειονότητας και της μειονότητας στο ΣΔΕ Κομοτηνής:

Πίνακας 1: Εκπαιδευόμενοι ΣΔΕ Κομοτηνής περιόδου 2014-2015

Εκπαιδευόμενοι ΣΔΕ Κομοτηνής περιόδου 2014-2015	
Χριστιανοί	9
Μουσουλμάνοι	73
Σύνολο	82

Πίνακας 2: Εκπαιδευόμενοι ΣΔΕ Κομοτηνής περιόδου 2015-2016

Εκπαιδευόμενοι ΣΔΕ Κομοτηνής περιόδου 2015-2016	
Χριστιανοί	11
Μουσουλμάνοι	98
Σύνολο	109

Πίνακας 3: Εκπαιδευόμενοι ΣΔΕ Κομοτηνής περιόδου 2016-2017

Εκπαιδευόμενοι ΣΔΕ Κομοτηνής περιόδου 2016-2017	
Χριστιανοί	17
Μουσουλμάνοι	73
Σύνολο	90

Πίνακας 4: Εκπαιδευόμενοι ΣΔΕ Κομοτηνής περιόδου 2017-2018

Εκπαιδευόμενοι ΣΔΕ Κομοτηνής περιόδου 2017-2018	
Χριστιανοί	14
Μουσουλμάνοι	63
Σύνολο	77

Πίνακας 5: Εκπαιδευόμενοι ΣΔΕ Κομοτηνής περιόδου 2018-2019

Εκπαιδευόμενοι ΣΔΕ Κομοτηνής περιόδου 2018-2019	
Χριστιανοί	19
Μουσουλμάνοι	85
σύνολο	104

Πίνακας 6: Εκπαιδευόμενοι ΣΔΕ Κομοτηνής περιόδου 2019-2020

Εκπαιδευόμενοι ΣΔΕ Κομοτηνής περιόδου 2019-2020	
Χριστιανοί	24
Μουσουλμάνοι	88
Σύνολο	112

Παρατηρούμε λοιπόν μία σταθερή συμμετοχή των μελών της μουσουλμανικής μειονότητας στο ΣΔΕ Κομοτηνής, ενώ αντιλαμβανόμαστε, κυρίως τα τελευταία δύο έτη, μία αυξητική διάθεση του χριστιανικού στοιχείου γεγονός που μεταφράζεται σε έναν όψιμο και συνάμα ώριμο μετασχηματισμό της σχέσης των ενηλίκων με το νέο εκπαιδευτικό σύστημα, την καλύτερη αντίληψη της νέας κοινωνικής πραγματικότητας αλλά και των εμπειριών που έχουν αποκτήσει ως ενήλικες (Mezirow, 2007) και που τις χρησιμοποιούν προκειμένου να δουν με ξεκάθαρη ματιά ποιο είναι το κοινωνικό πλεονέκτημα γι' αυτούς και τις οικογένειές τους.

Διαμέσου της συζήτησης με τους υποψήφιους εκπαιδευόμενους, ανεξαρτήτου θρησκευάτος, μας έγινε αντιληπτό ότι είχαν περισσότερες αναστολές που οφείλονταν τόσο στον κοινωνικό τους περίγυρο, στη μη γνωριμία με την εκπαίδευση που παρέχει το ΣΔΕ Κομοτηνής αλλά και στο γεγονός ότι «φοβούνταν» τι θα πει το χωριό αλλά και οι γονείς τους. Μάλιστα η εκπαιδευόμενη Α, μας είπε, κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, ότι δεν πρόκειται να αναφέρει την εγγραφή της στους γονείς της, ο εκπαιδευόμενος Σ. μας εξέφρασε τις αμφιβολίες του για τις δικές του αντοχές, ενώ ο εκπαιδευόμενος Χ. μας εξέφρασε την χαρά του να γίνει δεκτός διότι άκουσε τα καλύτερα λόγια για την λειτουργία του ΣΔΕ τα τελευταία δύο χρόνια.

Σε καμία περίπτωση δεν πρέπει να παραγνωρίζεται η σημασία του φόβου, διότι ο ενήλικας εκπαιδευόμενος επιδιώκει την ασφάλεια σε οποιονδήποτε τομέα κι αν αναπτύσσεται. Σε αυτή την πρώτη αλλά ουσιαστική κίνηση εγγραφής είναι σίγουρο ότι θα νιώσει ανασφαλής, θα νιώσει ότι υστερεί παιδαγωγικά, θα προσπαθήσει να ανακαλύψει αιτίες ώστε να οπισθοχωρήσει, θα αγωνιστεί μέσα του ώστε να επανακαθορίσει τα βήματα και να προχωρήσει μπροστά ακόμα και αν πρέπει να ζητήσει την βοήθεια κάποιου άλλου (Freire, 2009).

Όλες αυτές οι σκέψεις, τα υπαρκτά ή ανύπαρκτα εμπόδια, στην περίπτωση των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας παρακάμπτονται και από την επικοινωνία μεταξύ παλιών και νέων εκπαιδευόμενων, ατόμων του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος που προβάλλουν τα θετικά στοιχεία αυτών των σχολείων, μιλώντας για νέες μορφές μάθησης, «ελεύθερα σχολεία» (Freire & Shor, 2011) από εξετάσεις και διαγωνίσματα, σχολεία όπου συμμετέχουν κυρίως άτομα από τη δική τους κοινωνική τάξη, σχολεία που λαμβάνουν υπόψη το προηγούμενο εκπαιδευτικό και πολιτισμικό υπόβαθρο του εκπαιδευόμενου, σχολεία που αναδεικνύουν και δεν υπονομεύουν το άτομο (Rogers, 1999). Τα παραπάνω δεδομένα επηρεάζουν την εκπαιδευτική κινητικότητα των πολιτών μίας τοπικής αλλά κι ευρύτερης κοινωνικής πραγματικότητας και γίνονται αντιληπτά μέσα από τα αποτελέσματα της δικής μας έρευνας.

4. Μεθοδολογικός σχεδιασμός έρευνας

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια των συνεντεύξεων των υποψηφίων εκπαιδευομένων για επιλογή φοίτησης στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας Κομοτηνής. Συμμετείχαν 40 υποψήφιοι, οι οποίοι είχαν καταθέσει πρώτοι και συνάμα πλήρως τα απαραίτητα έγγραφα για να επιλεγούν ως εκπαιδευόμενοι για το εκπαιδευτικό έτος 2019-2020.

Σκοπός της έρευνας ήταν να αναδείξει τη σημασία που αποδίδουν οι υποψήφιοι εκπαιδευόμενοι σε σημαντικές κοινωνικές ομάδες όπως η παλιά και νέα οικογένεια, οι φίλοι καθώς και να αναδείξει τον ρόλο που διαδραμάτισαν στην εγγραφή τους στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας Κομοτηνής.

Ως επιμέρους στόχοι της έρευνας ετέθησαν:

- Η καταγραφή των λόγων διακοπής της υποχρεωτικής εκπαίδευσης
- Η ανάδειξη των λόγων εγγραφής στο ΣΔΕ Κομοτηνής και των παραγόντων εκείνων που επηρέασαν την εγγραφή τους
- Η ανάδειξη της σημασίας της αρχικής οικογένειας στην εγγραφή των εκπαιδευόμενων στο ΣΔΕ Κομοτηνής

Ενώ ως εργαλείο συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο 12 κλειστών ερωτήσεων και μίας ανοικτής ερώτησης

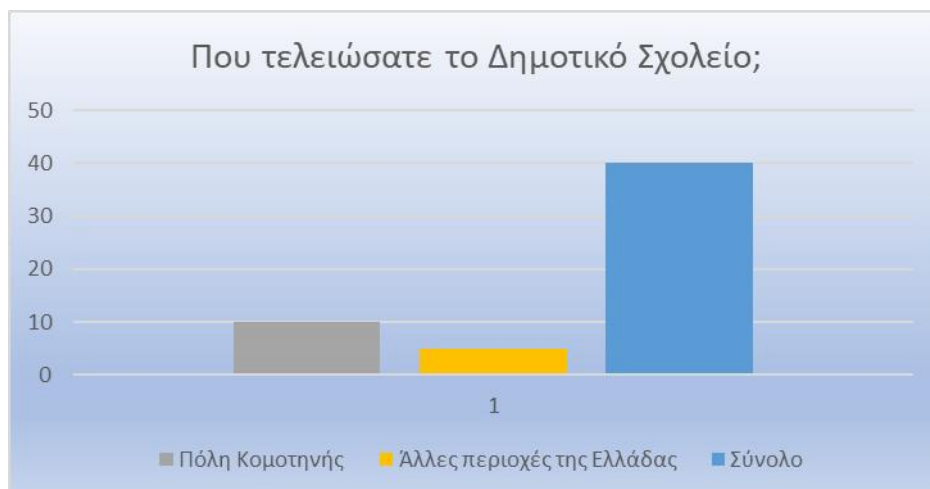
5. Αποτελέσματα έρευνας – Συζήτηση

Όσον αφορά την ηλικία και το φύλο των συμμετεχόντων στην έρευνα αυτή παρουσιάζεται στατιστικά ως εξής: **18-28** ετών παρατηρούμε 5 γυναίκες και κανέναν άντρα, **29-39** ετών παρατηρούμε 6 γυναίκες και 7 άντρες, εδώ γίνεται ορατή μία μικρή αύξηση των αντρών κατά έναν, συνεχίζουμε με ηλικίες **40-50** όπου έχουμε 6 γυναίκες και 11 άντρες, και τέλος στις ηλικίες **51-61** παρατηρούμε 2 γυναίκες και 3 άντρες. Οι ηλικίες **62-72** δεν παρουσιάζουν συμμετοχή. **Συνολικά οι άντρες είναι 21 ενώ οι γυναίκες 19** (Διάγραμμα 1).



Διάγραμμα 1: Συμμετέχοντες του Α' Έτους

Η τρίτη ερώτηση αφορούσε την περιοχή που τελείωσαν το Δημοτικό Σχολείο. Οι απαντήσεις δίνουν ξεκάθαρο προβάδισμα στην ύπαιθρο της Ροδόπης έναντι της πόλης της Κομοτηνής. Συγκεκριμένα 25 άτομα απάντησαν ότι ολοκλήρωσαν την Πρωτοβάθμια εκπαίδευση σε χωριά της Ροδόπης και 10 απάντησαν ότι ολοκλήρωσαν σε δημοτικά σχολεία της Κομοτηνής. Υπήρξαν μάλιστα και 5 απαντήσεις όπου μας ενημέρωσαν ότι ολοκλήρωσαν την Πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην Αθήνα δύο άτομα, στην Θεσσαλονίκη ένα άτομο, στην Αλεξανδρούπολη επίσης ένα άτομο και τέλος στη Θήβα επίσης ένα άτομο. Να σημειώσουμε στο σημείο αυτό ότι οι υποψήφιοι που ολοκλήρωσαν την φοίτησή τους σε άλλες περιοχές έχουν άμεση σχέση με την περιοχή της Ροδόπης. Και τα 5 άτομα είναι γυναίκες (Διάγραμμα 2).

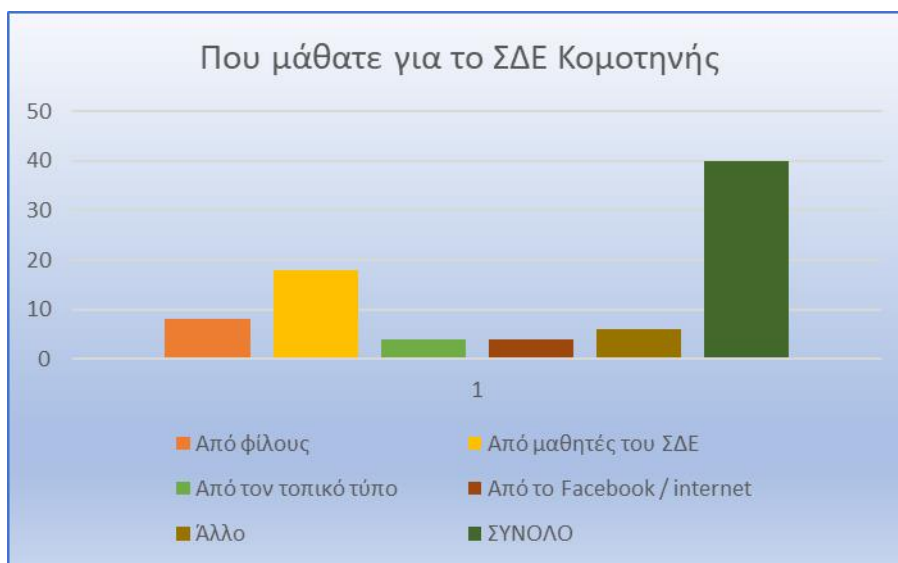


Διάγραμμα 2: Περιοχή που τελείωσαν το Δημοτικό Σχολείο

Προχωρώντας στην τέταρτη ερώτηση «**Που μάθατε για το ΣΔΕ Κομοτηνής;**» βλέπουμε ότι τα αποτελέσματα παρουσιάζουν μία ισορροπία τόσο ως προς το μεγαλύτερο όσο και ως προς τον μικρότερο δείκτη. Συγκεκριμένα 18 άτομα επέλεξαν την απάντηση «**από μαθητές του ΣΔΕ**», 10 επέλεξαν την απάντηση από «**φίλους**» και από 4 επιλογές είχαν οι απαντήσεις «**από τον τοπικό τύπο**», «**από το Facebook / internet**» και 6 επιλογές η απάντηση «**Άλλο**». Εδώ είναι χρήσιμο να σημειώσουμε ότι στο «Άλλο» οι υποψήφιοι εκπαιδευόμενοι αναφέρθηκαν στα κάτωθι (Διάγραμμα 3):

1. ΟΑΕΔ
2. Α' Θμια Εκπαίδευση
3. Γυναίκα μου
4. Καθηγήτρια του ΣΔΕ Κομοτηνής

5. Από παλαιά μαθήτρια του ΣΔΕ
6. Από την αδερφή του



Διάγραμμα 3: Πού έμαθαν για το ΣΔΕ Κομοτηνής

Η επόμενη ερώτηση έχει να κάνει με το «γιατί γραφήκατε στο ΣΔΕ Κομοτηνής». Πράγματι, με την σχετική ερώτηση γίνεται με κατηγορηματικό τρόπο εμφανές ότι κύριος λόγος είναι η ένταξη ή η επανένταξη στην αγορά εργασίας. Οι απαντήσεις «για λόγους εργασίας» ανέρχονται σε 18, οι απαντήσεις «για το απολυτήριο Γυμνασίου» ανέρχονται σε 8, οι απαντήσεις για «να συνεχίσετε στο Λύκειο» ανέρχονται σε 4, οι απαντήσεις σχετικά με το ότι «έχετε ως αποθηκευμένο το απολυτήριο Γυμνασίου» ανέρχονται σε 1, και τέλος οι απαντήσεις «Άλλο» ανέρχονται σε 9. Σχετικά με τις απαντήσεις «Άλλο» αυτές αναφέρονται στα παρακάτω (Διάγραμμα 4):

1. Σύνταξη
2. Να βοηθήσω τα εγγόνια μου
3. Εκμάθηση ελληνικής γλώσσας, 4 αναφορές
4. Να κάνω κάτι για εμένα
5. Για την εμπειρία
6. Από περιέργεια

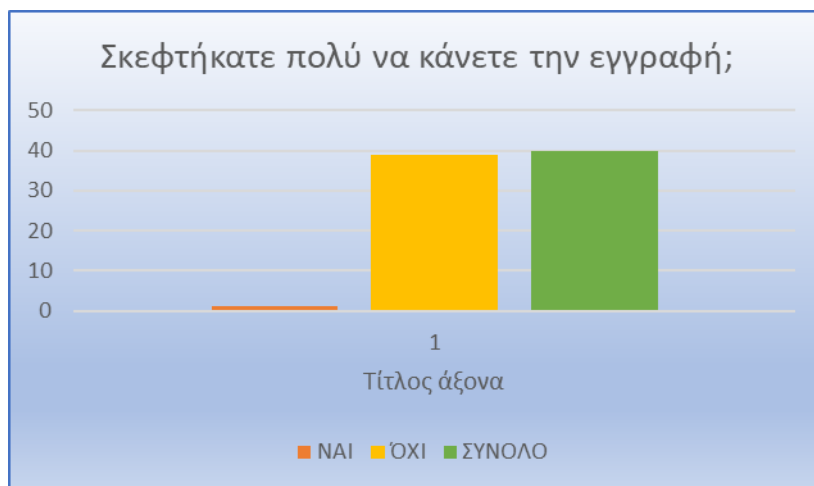
Τέλος να αναφέρουμε ότι παρόλο που αρχικά είναι ελάχιστες οι απαντήσεις αναφορικά με την διάθεσή τους να μεταπηδήσουνε στο Λύκειο, το τέλος του σχολικού έτους βρίσκει να έχει διαμορφωθεί ένα διαφορετικό πλαίσιο όπου κατά το εκπαιδευτικό έτος 2018-2019 είχαμε 26 εγγραφές στα Λύκεια, όλων των τύπων της Κομοτηνής και κατά την περίοδο 2019-2020 είχαμε 16 εγγραφές σε Λύκεια της πόλης μας. Μία πραγματικότητα που δείχνει ότι η φοίτηση στο ΣΔΕ Κομοτηνής δίνει στους εκπαιδευόμενους τη χαμένη τους αυτοπεποίθηση και τη δίψα για νέες περιπέτειες στην εκπαίδευση. Μάλιστα δεν είναι λίγοι εκείνοι που αναφέρουν ότι έχουν μεγάλη βοήθεια από τα ίδια τους τα παιδιά που είναι μαθητές των Λυκείων και μάλιστα τους πιέζουν να κάνουν εγγραφή και να τελειώσουν μαζί.

Για τους συμμετέχοντες στην έρευνα, πλήρη εικόνα θα έχουμε κατά την τρέχουσα εκπαιδευτική περίοδο 2020-2021.



Διάγραμμα 4: Γιατί γράφτηκαν στο ΣΔΕ Κομοτηνής

Η επόμενη ερώτηση ήταν απλή, μονολεκτική αλλά ιδιαίτερος σημαντική: **«σκεφτήκατε πολύ να κάνετε την εγγραφή;»**. Οι απαντήσεις ξεκάθαρες, 1 **ΝΑΙ** και 39 **ΟΧΙ**. Ο υποψήφιος που απάντησε ΝΑΙ αναφέρθηκε ότι συνυπολόγισε τις δυσκολίες αναφορικά με το ωράριο εργασίας. Η καθολική αποδοχή του ΟΧΙ παρουσιάζει ξεκάθαρα την νέα πραγματικότητα του ΣΔΕ Κομοτηνής ότι εδώ και δύο χρόνια η πλειοψηφία των εκπαιδευομένων ολοκληρώνει την φοίτησή του στο ΣΔΕ Κομοτηνής. Μιλάμε πλέον για συνειδητοποιημένους ενήλικες εκπαιδευόμενους που επιθυμούν να ολοκληρώσουν τις σπουδές τους και να αποκτήσουν το σημαντικό γι' αυτούς απολυτήριο Γυμνασίου (Διάγραμμα 5).

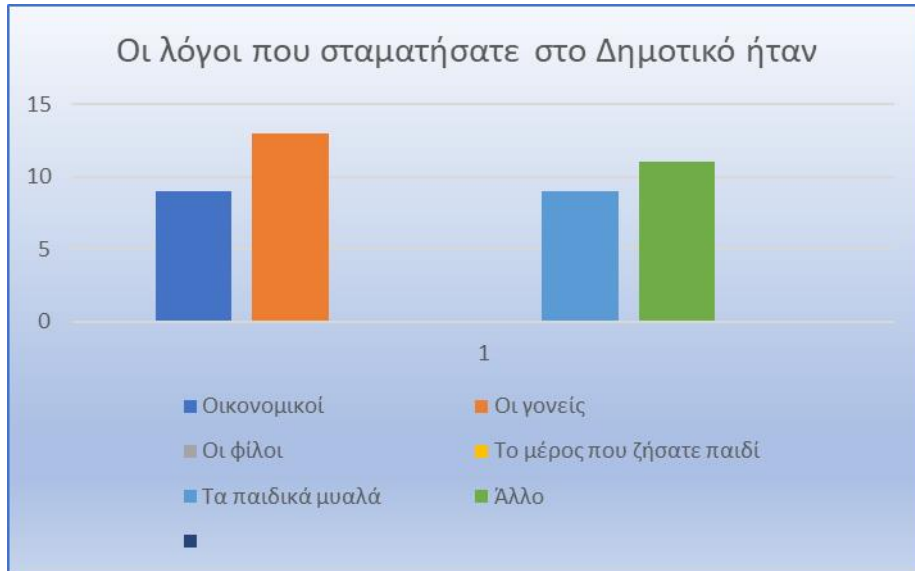


Διάγραμμα 5: Σκεφτήκατε πολύ να κάνετε εγγραφή

Στην 8^η ερώτηση, μπορούσαν να έχουν 2 επιλογές και αναφερόταν **«στους λόγους που σταμάτησαν στο Δημοτικό Σχολείο»**. Οι απαντήσεις έχουν κι εδώ μία σχετική ισορροπία. Συγκεκριμένα, έχουμε 13 αναφορές στην απάντηση ότι έφταιγαν οι **«γονείς»**, 9 αναφορές σε **«οικονομικούς λόγους»**, 9 αναφορές **«στα παιδικά μυαλά»** και 9 αναφορές στο **«Άλλο»**. Συγκεκριμένα για το **«Άλλο»** ανέφεραν τα εξής (Διάγραμμα 6):

1. Ήθελαν οι γονείς χέρια στα χωράφια, 2 αναφορές
2. Γάμος
3. Δεν τα πήγαινα καλά
4. Έμεινα στα μαθήματα

5. Συναισθηματικοί λόγοι, άγχος με το σχολείο
6. Δυσκολίες στην ελληνική γλώσσα
7. Δυσκολίες στο Γυμνάσιο
8. Δυσλεξία – δυσκολίες στο γυμνάσιο
9. Δεν ήθελα, 2 αναφορές



Διάγραμμα 6: Οι λόγοι για τους οποίους σταμάτησαν το Δημοτικό Σχολείο

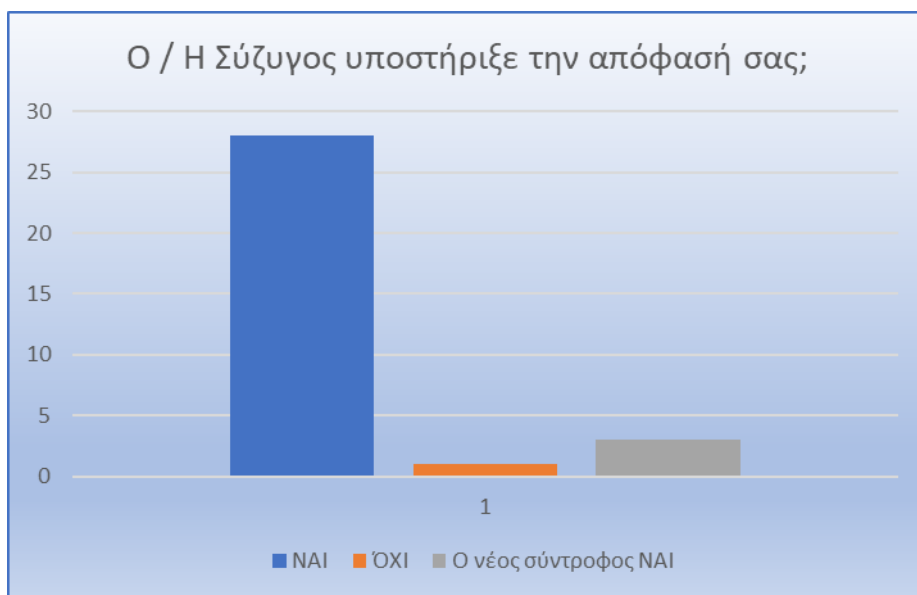
Η επόμενη ερώτηση είχε να κάνει με την οικογενειακή κατάσταση των υποψηφίων εκπαιδευόμενων, *αν δηλαδή είναι Παντρεμένοι ή Όχι*. Οι απαντήσεις είχαν ως εξής: 29 δήλωσαν *παντρεμένοι* και 11 ανύπαντροι. Στις 11 απαντήσεις υπήρχαν και 4 που ανέφεραν ότι είναι *διαζευγμένοι* και μία απάντηση ότι *συζεί* με άλλο πρόσωπο (Διάγραμμα 7).



Διάγραμμα 7: Παντρεμένος

Η επόμενη ερώτηση έχει άμεση σχέση με την προηγούμενη και δείχνει ξεκάθαρα πως η νέα οικογένεια συνέβαλε θετικά στην απόφαση του υποψηφίου εκπαιδευόμενου προκειμένου να κάνει το βήμα της εγγραφής στο ΣΔΕ Κομοτηνής. 28 άτομα δήλωσαν ότι ο/η σύζυγος υποστήριξαν την απόφασή τους, μία απάντηση

ήταν **αρνητική** ενώ 3 υποψήφιοι μας ενημέρωσαν ότι ο νέος σύντροφος **υποστήριξε** την απόφασή τους να εγγραφούν στο ΣΔΕ Κομοτηνής (Διάγραμμα 8).



Διάγραμμα 8: Υποστήριξη της απόφασης από τον/τη σύζυγο

Η επόμενη ερώτηση, κι ενδεχομένως με ιδιαίτερη σημασία, αναφερόταν στο αν «**οι γονείς σας ήταν θετικοί στην απόφασή σας**». Τα αποτελέσματα των απαντήσεων πραγματικά σημαντικά και ίσως προκαλούν κι έκπληξη αναφορικά με τη συμμετοχή στην δήλωση ότι «**οι γονείς τους δεν γνωρίζουν**», δήλωση που έφερε 12 απαντήσεις. Στην πρώτη θέση είναι με 20 συμμετοχές **η απάντηση ΝΑΙ**, συνεχίζει η απάντηση «**δεν ζουν**» με 5 συμμετοχές και τέλος **η απάντηση «ΟΧΙ»** με 3 συμμετοχές, όχι ιδιαίτερα μικρό ποσοστό για 40 συμμετέχοντες (Διάγραμμα 9).



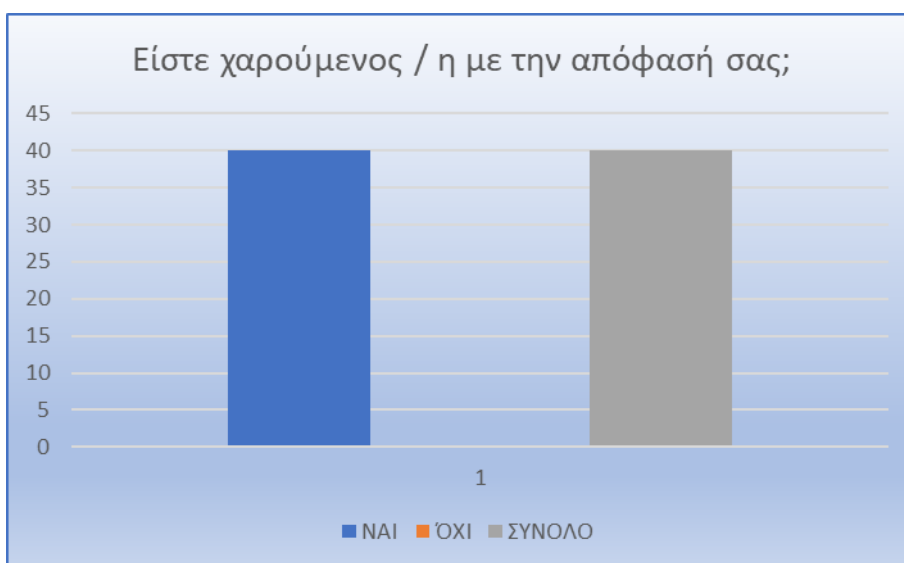
Διάγραμμα 9: Οι γονείς ήταν θετικοί στην απόφασή σας

Επόμενη ερώτηση, η οποία αφορά, άλλη μία σημαντική κοινωνική ομάδα, τους «**φίλους**» αναφερόταν ως εξής: «**Οι φίλοι σας ήταν θετικοί στην απόφασή σας**». Εδώ τα ποσοστά ήταν συντριπτικά υπέρ του «**ΝΑΙ**», με ποσοστό δηλώσεων 40 ακριβώς (Διάγραμμα 10).



Διάγραμμα 10: Οι φίλοι ήταν θετικοί στην απόφασή σας

Ολοκληρώνουμε το ερωτηματολόγιο με την ερώτηση: «*είστε χαρούμενοι με την απόφασή σας;*», και σε αυτή την ερώτηση η *απόλυτη πλειοψηφία* των συμμετεχόντων δήλωσε *ΝΑΙ*, με αριθμό δηλώσεων 40 (Διάγραμμα 11).



Διάγραμμα 11: Είστε χαρούμενος/η με την απόφασή σας

6. Συμπεράσματα – Προτάσεις

Τα συμπεράσματα που προκύπτουν από τη συγκεκριμένη έρευνα είναι ότι ως κύρια αιτία διακοπής της φοίτησης στο Δημοτικό Σχολείο οι εκπαιδευόμενοι θεωρούν το άμεσο οικογενειακό περιβάλλον και τις υποχρεώσεις που απέρρεαν από αυτό. Η αγροτικές εργασίες που αποτελούσαν την κύρια πηγή εσόδων της οικογενείας, τα πολλά χέρια που ήταν απαραίτητα για να καλλιεργήσουν τα χωράφια και για να μαζέψουν τη σοδειά, σε συνδυασμό με τις περιορισμένες οικονομικές δυνατότητες και την περιορισμένη κοινωνική επαφή με την πόλη, όπως και τα «παιδικά μυαλά» οδήγησαν στην διακοπή της φοίτησης στο Γυμνάσιο.

Σημαντική επίσης παράμετρος αναμφισβήτητα είναι η παρουσία πολλών μελών της μουσουλμανικής μειονότητας στην παρούσα έρευνα και κυρίως γυναίκες οι οποίες και λόγω υποχρεώσεων αλλά και τοπικής κουλτούρας απώλεσαν την αρχική ευκαιρία για ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης.

Η οικογένεια αποτέλεσε και αποτελεί την κύρια ομάδα επιρροής των μελών της κοινωνίας της Ροδόπης που επιλέγει το ΣΔΕ Κομοτηνής για να ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση. Μέσα από τα ευρήματα της έρευνας βλέπουμε όμως να αναδύονται σημαντικά αποτελέσματα που σε μια μακροχρόνια έρευνα και περισσότερο λεπτομερής θα μπορούσε να δώσει σημαντικά ευρήματα προς επεξεργασία. Αρχικά η παλιά οικογένεια μπορεί να αποτέλεσε τροχοπέδη στην μετάβαση στο Γυμνάσιο, αλλά τώρα βλέπουμε ότι αποτελεί αρωγό και βοηθό στη νέα προσπάθεια των μελών της. Βέβαια, αντιλαμβανόμαστε ακόμα την ύπαρξη στερεοτύπων όπως της μη ενημέρωσης των γονέων για τη νέα προσπάθεια η οποία απορρέει ενδεχομένως υπό την επήρεια του σεβασμού ή του φόβου για το «τι θα πουν οι γονείς αλλά και το παλαιό άμεσο κοινωνικό περιβάλλον». Όπως μας είπε και μία εκπαιδευόμενη «*δεν θέλω να τους στενοχωρήσω*».

Σημαντικό εύρημα της παρούσας έρευνας είναι η πλήρης βοήθεια από τη νέα οικογένεια, σύζυγος και παιδιά, αλλά και από τους φίλους τους, αποτελέσματα που δείχνουν ότι υπάρχει μια τάση μετασχηματισμού των αρχικών διαθέσεων και απόψεων περί φόβου του κοινωνικού περιγύρου, της ηλικίας αλλά και του νέου.

Τέλος κρατάμε την χαρά και τη θετική διάθεση που νιώθουν για το πρώτο αλλά ουσιαστικό βήμα της εγγραφής στο ΣΔΕ Κομοτηνής.

Οι προτάσεις που θέτουμε κι απορρέουν από τα ευρήματα της έρευνας αυτής είναι:

- Καλύτερη οικονομική οργάνωση των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας
- Επιλογή εκπαιδευτικών από την πρώτη ημέρα έναρξης του σχολικού έτους
- Δυνατότητα απόδοσης και απολυτηρίων Δημοτικού
- Δημιουργία Λυκείων Δεύτερης Ευκαιρίας
- Συνεργασία με τα Κέντρα Δια Βίου Μάθησης που εποπτεύονται από την Γενική Γραμματεία και λειτουργούν από τους δήμους
- Συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην εκπαίδευση ενηλίκων
- Συνεχής συνεργασία με την τυπική εκπαίδευση και με τους τοπικούς φορείς, μέσω επιμορφώσεων.
- Αναβάθμιση των τεχνολογικών υποδομών
- Συνεργασία με τα επαγγελματικά και βιομηχανικά επιμελητήρια των περιφερειών
- Συνεργασία με αντίστοιχες δομές του εξωτερικού

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Ασκούνη, Ν. (2006). *Η εκπαίδευση της μειονότητας: δομή και θεσμικό πλαίσιο*. Ανακτήθηκε 16/7/2020, από https://museduc.gr/images/stories/docs/ekpaideysi_meionotitas_domi_kai_thesmiko_plaisio.pdf
- Βλάχος, Η. (2015). Η κατανόηση και η ανάδειξη του ισότιμου ρόλου των εκπαιδευομένων, από τους εκπαιδευτές, σε περιβάλλον ανοικτής κι εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Στο Θ. Θάνος (Επιμ.), *Η Έρευνα στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Παρόν και Προοπτικές*, Πρακτικά 1^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης. Ιωάννινα: ΠΤΝ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων & ΕΚΕ.
- Βλάχος, Η., Θάνος, Θ. & Ναβροζίδου, Δ. (2015). Muslim Women and education: The case of the Adult Education programme of the Adult Education Centre in the prefecture of

- Rhodope. Στο Abstracts book, *International Conference for Cultural Diversity, Equity and Inclusion: Intercultural Education in the 21st and beyond*, 166-167, (29 Ιουνίου – 3 Ιουλίου).
- Bourdieu, P. (1998). *Practical Reason: On the Theory of Action*. Stanford University Press.
- Freire, P. (2006). *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Freire, P. & Shor, I. (2011). *Απελευθερωτική παιδαγωγική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- [http://www.epimelitesanilikon.gr/\(2006\)](http://www.epimelitesanilikon.gr/(2006)). Η μαθητική διαρροή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ανακτήθηκε 7/6/2020, από <http://www.epimelitesanilikon.gr/pdf/DIARROH.pdf>
- [http://www.iep.edu.gr/el/\(2017\)](http://www.iep.edu.gr/el/(2017)). Η μαθητική διαρροή στην ελληνική πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, περίοδο αναφορά 2013-2016. Ανακτήθηκε 22/6/2020, από http://www.iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Paratiritirio/2017/2017-03-28_paratiritirio_epiteliki_synopsi.pdf
- [http://www.iep.edu.gr/el/\(2019a\)](http://www.iep.edu.gr/el/(2019a)). Η μαθητική διαρροή στην ελληνική πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, περίοδο αναφορά 2014-2017. Ανακτήθηκε 12/6/2020, από http://www.iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Grafeia/Diereyni-sis-apotimisis/2019/2019-03-28_ekthesi_diarrois_2014-2017.pdf
- [http://www.iep.edu.gr/el/\(2019b\)](http://www.iep.edu.gr/el/(2019b)). Η μαθητική διαρροή στην ελληνική πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, περίοδο αναφορά 2015-2018. Ανακτήθηκε 15/6/2020, από http://www.iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Grafeia/Diereyni-sis-apotimisis/2019/2019-07-31_parartima_ekthesi_diarrois_2015_2018.pdf
- [https://www.minedu.gov.gr/\(2015\)](https://www.minedu.gov.gr/(2015)). Στρατηγικό πλαίσιο πολιτικής για τη μείωση της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου (ΠΕΣ) στην Ελλάδα στο πλαίσιο του ΕΠ Ανάπτυξη ανθρώπινου δυναμικού – εκπαίδευση και δια βίου μάθηση 2014-2020. Ανακτήθηκε 24/6/2020 από https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2015/14.%CE%A3%87%CE%AD%CE%B4%CE%B9%CE%BF_%CE%94%CF%81%CE%AC%CF%83%CE%B7%CF%82_%CE%A0%CE%95%CE%A3_2014-2020.pdf
- [http://repository.edulll.gr/edulll/\(2007\)](http://repository.edulll.gr/edulll/(2007)). Μελέτη για την καταπολέμηση της σχολικής διαρροής. Ανακτήθηκε 10/6/2020, από <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/975/44.pdf>
- <http://www.era-edu.com/>, (χ.χ). Μελέτη για τη σχολική διαρροή στην Ελλάδα και το πρόγραμμα εκπαίδευσης στη Μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης – Εθνική αναφορά. Ανακτήθηκε 25/6/2020, από http://www.era-edu.com/csfrm/ProSAVE/Download/Greece_PSCLUB_NationalResearch_GR_.pdf
- Θεοχαρίδης, Π. (1995). *Πομάκοι: Οι μουσουλμάνοι της Ροδόπης*. Ξάνθη: Πολιτιστικό Αναπτυξιακό Κέντρο Θράκης.
- Khattab, N. (2003). Explaining educational aspiration of minority students: the role of social capital and students perceptions. Ανακτήθηκε 18/7/2020, από https://www.researchgate.net/publication/227099532_Explaining_Educational_Aspirations_of_Minority_Students_The_Role_of_Social_Capital_and_Students'_Perceptions
- Μαλκίδης, Θ. (2005). Η οικογένεια και η γυναίκα στην κοινωνία των μουσουλμανικών μειονοτήτων της ελληνικής Θράκης. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*. Doi: 10.12681/grsr.9455
- Μαυρομμάτης, Γ. (2005). Γιατί ο μικρός Μεμέτ δε μαθαίνει ελληνικά. Ζητήματα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας στα παιδιά των μουσουλμάνων μειονοτικών της Θράκης. Στο Σ. Μητακίδου (Επιμ.), *Η διδασκαλία της Γλώσσας, Εκπαίδευση Γλωσσικών Μειονοτήτων*, Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο Α.Ε.
- Mezirow, J. (2007). *Η Μετασχηματίζουσα μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Τσαρεκτζή, Τ. (2013). *Η δευτεροβάθμια μειονοτική εκπαίδευση από την οπτική της διαπολιτισμικότητας και οι επιμορφωτικές ανάγκες των μειονοτικών εκπαιδευτικών*. [Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία]. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

www.gsae.edu.gr. Φιλοσοφία και πρόγραμμα σπουδών ΣΔΕ. Ανακτήθηκε 17/6/2020, ανακτήθηκε 30/6/2022, από <http://www.gsae.edu.gr/el/geniki-ekpaidefsi-enilikon/deyteri-efkairia/s-d-e-sxoleia-deyteris-efkairias/filosofia-kai-programma-spoudon>

Ψηφιακό χάσμα και διακυβέρνηση- μέτρηση ψηφιακού χάσματος, παράγοντες όξυνσης και τρόποι γεφύρωσής του

Γαϊτανίδη Λαμπρινή-Άννα
Δασκάλα ΕΑΕ, ΜΕΔ, ΜSc, Υποψήφια Διδάκτωρ
labrianna19@hotmail.com

Τσατσάκης Αντώνιος
Φιλολόγος ΕΑΕ, PhD, ΜΕΔ
anton.tsatsakis@gmail.com

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία, με τη μέθοδο της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, γίνεται προσπάθεια προσέγγισης της ελληνικής και ξένης βιβλιογραφίας και αρθρογραφίας, που σχετίζεται με το ψηφιακό χάσμα από πλευράς διακυβέρνησης. Συγκεκριμένα, θα αναφερθούμε στις ραγδαίες αλλαγές που επέφεραν οι ΤΠΕ στην έννοια του γραμματισμού που οδήγησαν στη δημιουργία του όρου ψηφιακός γραμματισμός. Κατόπιν, θα αναφερθούμε σε παράγοντες που φαίνεται πως διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη όξυνση του ψηφιακού χάσματος, τόσο σε διεθνές, όσο και σε τοπικό επίπεδο. Είναι προφανές πως για να μπορέσει η πολιτεία να λάβει τα απαραίτητα μέτρα για τη γεφύρωση του ψηφιακού χάσματος, καταρχήν θα πρέπει να ξέρει πώς κυμαίνεται το χάσμα στην ενδοχώρα. Έτσι, λόγω της αναγκαιότητας για τη μέτρηση του ψηφιακού χάσματος, θα αναφερθούμε σε διάφορα εργαλεία που εξυπηρετούν τον στόχο αυτό ανά περίπτωση. Ακόμη, θα γίνουν αναφορές στην προσέγγιση του εν λόγω ζητήματος από την πλευρά των ΗΠΑ και της Ελλάδας. Στην περίπτωση της Ελλάδας, θα εστιάσουμε ιδιαίτερα στη διακυβέρνηση που αφορά στην εκπαίδευση και σχετίζεται με την προώθηση των ΤΠΕ και τη γεφύρωση του ψηφιακού χάσματος. Τέλος, θα ακολουθήσουν συμπεράσματα και προτάσεις για περαιτέρω έρευνες σχετικά με το εν λόγω ζήτημα.

Λέξεις κλειδιά: ψηφιακό χάσμα, δείκτες ΤΠΕ, ψηφιακή ανισότητα, ψηφιακός γραμματισμός.

1. Εισαγωγή

Για πολλά χρόνια, εναλλάβητος θεωρούνταν κάποιος που ήξερε γραφή κι ανάγνωση. Μέχρι το 1970 αρκούσε η γνώση γραφής και ανάγνωσης μετά από αυτό το χρονικό σημείο και την σταδιακή είσοδο των ψηφιακών μέσων στη ζωή των ανθρώπων, οι άνθρωποι έπρεπε να εκπαιδευτούν για την ψηφιακή εποχή και κοινωνία. Στην κοινωνία του 21^{ου} αιώνα, γίνεται προφανές ότι η γραφή και η ανάγνωση είναι παρωχημένες δεξιότητες. Έτσι, ο λειτουργικός γραμματισμός θεωρήθηκε παρωχημένος και η ανάδυση του ψηφιακού γραμματισμού θεωρήθηκε εκ των ων ουκ άνευ. Στην κοινωνία της πληροφορίας που ζούμε, οι νέες τεχνολογίες έχουν κατακλύσει, τόσο τον εργασιακό μας βίο, όσο και την καθημερινή μας ζωή. Χρησιμοποιούμε τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές (Η/Υ), τόσο στην δουλειά, όσο και στο σπίτι για ψυχαγωγία. Επιπλέον, τα έξυπνα τηλέφωνα μας βοηθούν να επικοινωνούμε και παράλληλα είναι ο πιο σύντομος τρόπος να περάσουμε την ώρα μας περιμένοντας σε μια ουρά ή να αναζητήσουμε μια πληροφορία. Στο πλαίσιο αυτό εισήχθη ο όρος ψηφιακός γραμματισμός. Στην σύγχρονη εποχή, ο ψηφιακός γραμματισμός θεωρείται δεδομένος για την επαγγελματική και ταυτοχρόνως κοινωνική ανέλιξη του ατόμου.

Ο όρος γραμματισμός είναι σχετικά νέος στο ελληνικό λεξιλόγιο. Με τον όρο αυτόν δεν εννοείται μόνο η δυνατότητα γραφής και ανάγνωσης, αλλά το κατά πόσον είναι σε θέση το άτομο να λειτουργεί σε διαφορετικά περιβάλλοντα λειτουργίας και καταστάσεις επικοινωνίας. Ο γραμματισμός δεν μετράται με απόλυτα νούμερα παντού, καθώς κάθε κοινωνία τον ορίζει αλλιώς σύμφωνα με τις ανάγκες και τις απαιτήσεις της και φυσικά σπουδαίο ρόλο παίζει και η χρονική στιγμή. Η ανάπτυξη του γραμματισμού συντελείται κατά κύριο λόγο από την οικογένεια, ωστόσο για να υπάρχει ένα συνεχές κι ουσιαστικό αποτέλεσμα, θα πρέπει να γίνεται συστηματικά και μέσω του κράτους και της οργανωμένης εκπαίδευσης (Μητσικοπούλου, 2001).

Τομέας του γραμματισμού είναι και ο ψηφιακός γραμματισμός. Με τον όρο ψηφιακός γραμματισμός λογίζεται η γνώση του «τι είναι τεχνολογία, πώς δουλεύει, τι σκοπούς εξυπηρετεί ώστε να προάγεται η μάθηση, η παραγωγικότητα και η αποτελεσματικότητα των διαδικασιών. Επίσης, ο ψηφιακός γραμματισμός συμπεριλαμβάνει την ανάπτυξη ικανοτήτων χρήσης της ψηφιακής τεχνολογίας και των εργαλείων επικοινωνιών και δικτύων, για να προσεγγίζουμε, διαχειριζόμαστε, ολοκληρώνουμε, αξιολογούμε και δημιουργούμε πληροφορίες, ώστε να λειτουργούμε στην κοινωνία της πληροφορίας (Μητσικοπούλου, 2001). Ο παραπάνω όρος χρησιμοποιείται επίσης για να δηλώσουμε την ικανότητα που αναπτύσσει το άτομο να κατανοεί, να αξιολογεί και να αναλύει πληροφορίες και νοήματα της ψηφιακής εποχής, καθώς και να χρησιμοποιεί ψηφιακά μέσα κι εργαλεία. Στόχος του ψηφιακού γραμματισμού είναι το άτομο εν γένει να αντιλαμβάνεται τα οφέλη αλλά και τα μειονεκτήματα της τεχνολογίας.

Οι βασικές γνώσεις του ψηφιακού γραμματισμού είναι η χρήση των υπηρεσιών του διαδικτύου, ο επεξεργαστής κειμένου, η δημιουργία παρουσιάσεων, τα υπολογιστικά φύλλα, και η αντιγραφή δεδομένων από το ένα ψηφιακό μέσο στο άλλο. Η συνεχής εξέλιξη των ψηφιακών μέσων απαιτεί την προσαρμογή στις νέες εξελίξεις από πλευράς των πολιτών. Όπως είναι σήμερα αυτός που δεν ξέρει γραφή και ανάγνωση, έτσι θα είναι συν τω χρόνω, αυτός που δεν θα ξέρει να χρησιμοποιεί τα ψηφιακά μέσα. Έχει ειπωθεί ότι η ανάληψη θέσεων ευθύνης και κύρους συνεπάγεται την άριστη χρήση των υπολογιστών. Ακόμη και οι τρόποι επικοινωνίας των ανθρώπων αλλάζουν με αποτέλεσμα να είναι δυνατόν αυτοί που δεν θα ανταποκριθούν στην νέα εποχή να αποκοπούν από αυτήν. Το σημερινό ελληνικό τουλάχιστον σχολείο έχει κάνει βήματα για την εισαγωγή και την διδασκαλία των ΤΠΕ, μολονότι κύριος στόχος του εξακολουθεί να είναι η μετάβαση στον γραπτό γραμματισμό και η εκλαΐκευση της ακαδημαϊκής γνώσης, διατηρώντας τα στεγανά του διαχωρισμού των επιστημών. Όπως αναφέρει η Πασχαλίδου (2011), το Πολιτειακό Πανεπιστήμιο της Νέας Υόρκης κάνει λόγο για τα ελάχιστα απαιτούμενα που συνιστούν τον ψηφιακά γραμματισμένο, τα οποία αναφέρονται κάτωθι:

- Να αντιλαμβάνεται την αναγκαιότητα της πληροφορίας
- Να φιλτράρει την αξιοπιστία των πληροφοριών
- Η χρηστή χρήση της τεχνολογίας
- Η κριτική ανάλυση και αξιολόγηση των πληροφοριών
- Η οργάνωση και επεξεργασία της πληροφορίας
- Η χρήση της τεχνολογίας για την ορθή λήψη αποφάσεων
- Η δημιουργία και η μετάδοση της γνώσης και της πληροφορίας αποτελεσματικά
- Η κατανόηση και σεβασμός στις επιμέρους παραμέτρους της πληροφορίας
- Η θετική στάση για την δια βίου μάθηση

Αξίζει να σημειωθεί, πως ψάχνοντας να εντοπίσουμε άρθρα και έρευνες για να τεκμηριώσουμε βιβλιογραφικά την εργασία μας, στις 18/12/2016, πληκτρολογήσαμε στην δημοφιλή μηχανή αναζήτησης Google, την αγγλική απόδοση για το ψηφιακό χάσμα (digital divide). Τότε τα αποτελέσματα αναζήτησης ανέρχονταν σε 4.920.000, σήμερα 14/8/2020, η αντίστοιχη αναζήτηση δίνει 629.000.000 αποτελέσματα. Η αλματώδης αυτή αύξηση μας

οδηγεί στο συμπέρασμα ότι το ψηφιακό χάσμα απασχολεί τους ανθρώπους σε παγκόσμιο επίπεδο και αποτελεί αδιαμφισβήτητο ένα παγκόσμιο φαινόμενο.

2. Έννοια του ψηφιακού χάσματος

2.1 Ορισμός του ψηφιακού χάσματος

Το ψηφιακό χάσμα είναι η ελληνική απόδοση του αγγλικού όρου «digital divide», το οποίο είναι απότοκο της άνισης χρήσης του διαδικτύου. Πολλές προϋπάρχουσες μεθοδολογίες για τη μέτρηση του ψηφιακού χάσματος το αντιμετωπίζουν μονοδιάστατα παρουσιάζοντας μερικές ή στατικές εκτιμήσεις. Τούτο συνέβη διότι, θεωρήθηκε εσφαλμένα ότι η δυνατότητα της πρόσβασης στις νέες τεχνολογίες θα οδηγούσε από μόνη της σε μία πιο δίκαιη κατανομή της χρήσης τους. Ωστόσο, αυτή η απλοποιημένη θεωρία, δεν ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα, καθώς το ψηφιακό χάσμα ως μία έννοια πολυδιάστατη, επηρεάζεται από πλήθος παραγόντων. Η Barzilai-Nahon (2006), πηγαίνει ένα βήμα παρακάτω αναφέροντας ότι για τη μελέτη του ψηφιακού χάσματος πρέπει να λάβουμε υπόψη μας, εκτός από την πρόσβαση στις ΤΠΕ και τις κοινωνικοοικονομικές διαφορές κάθε περιοχής.

2.2 Παράγοντες που συντελούν στη διατήρηση ή/και τη δημιουργία του ψηφιακού χάσματος

Ένας παράγοντας που επηρεάζει την όξυνση του ψηφιακού χάσματος είναι αυτός του φύλου. Οι γυναίκες είναι λιγότερο εξοικειωμένες με τις ΤΠΕ σε σχέση με τους άνδρες συναδέλφους τους. Οι άνδρες εκπαιδευτικοί έχουν μεγαλύτερη ευχέρεια στην χρήση ΤΠΕ από τις γυναίκες συναδέλφους τους (Durndell & Thomson, 1997, ό.π. στο Παλάζη, 2012) με αποτέλεσμα εκείνοι να τις χρησιμοποιούν περισσότερο σε σύγκριση με τις γυναίκες στην τάξη. Το γεγονός αυτό οφείλεται και στη διαιώνιση και αναπαραγωγή στερεοτύπων ότι οι άνδρες έχουν μεγαλύτερη έφεση στην τεχνολογία από τις γυναίκες (Cooper 2006, ό.π. στο Παλάζη, 2012). Είναι σύνηθες τα αγόρια να παίζουν παιχνίδια στον υπολογιστή περισσότερο από τα κορίτσια, γεγονός όμως που έχει ως αποτέλεσμα την μεγαλύτερη εξοικείωση τους με τις νέες τεχνολογίες. Από την άλλη μεριά, τα κορίτσια χρησιμοποιούν τον Η/Υ για πιο πρακτικά πράγματα όπως είναι η ηλεκτρονική αλληλογραφία, η εκπόνηση εργασιών, τα κοινωνικά δίκτυα κ.α. (Volman et al., 2005, ό.π. στο Παλάζη, 2012). Η είσοδος του μαθήματος της πληροφορικής στο σχολείο δεν θεράπευσε το έμφυλο ψηφιακό χάσμα, αλλά το υποδαύλισε (Παντούλη, 2004, ό.π. στο Παλάζη 2012) με αποτέλεσμα τα κορίτσια να χρησιμοποιούν λιγότερο από τα αγόρια τους υπολογιστές εκτός σχολείου.

Σύμφωνα με την International Telecommunication Union για την υποδομή μιας χώρας παίζουν ρόλο «α) τηλεφωνικές γραμμές, β) συσκευές τηλεόρασης και ραδιοφώνου, γ) κινητή τηλεφωνία, δ) συσκευές ηλεκτρονικών υπολογιστών, ε) σύνδεση με το διαδίκτυο και χρήση των υπηρεσιών του και τέλος στ) συσκευές Fax» (Φραγγεδάκης, 2003). Ακόμη και η φυλή παίζει ρόλο στο ψηφιακό χάσμα.

Η διαφορά, ανάμεσα στις χώρες του Βορρά και του Νότου ως προς το ψηφιακό χάσμα, έγινε εμφανής από το 2002. Ακόμη, διαφοροποιήσεις υπάρχουν και στο εσωτερικό της χώρας, όσον αφορά στην πρόσβαση στο διαδίκτυο. Για παράδειγμα, διαδραματίζει σημαντικό ρόλο αν κάποιος συνδέεται από το σπίτι του ή από κάπου δημόσια, αν χρησιμοποιείται ή όχι ευρυζωνική σύνδεση κ.λπ. (Σταματοπούλου, 2007).

«Στη διεθνή βιβλιογραφία δεν υπάρχουν κάποιοι συγκεκριμένοι στατιστικοί δείκτες που να χρησιμοποιούνται αποκλειστικά και μόνο για τη μέτρηση του ψηφιακού χάσματος»

(Μποζίνης, 2006, σ.187). Ωστόσο, η πρόσβαση στο διαδίκτυο και ο αριθμός χρηστών διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην μέτρηση του ψηφιακού χάσματος.

Το ψηφιακό χάσμα και η καταπολέμηση του επηρεάζει άμεσα την κοινωνία. Όσον αφορά στην οικονομία, όλο και περισσότερο χρησιμοποιείται το ηλεκτρονικό εμπόριο και οι ηλεκτρονικές συναλλαγές. Θα μπορούσαμε, λοιπόν, να πούμε ότι οι ΤΠΕ συμβάλλουν στην αύξηση της παραγωγής, ενώ παράλληλα μειώνουν το κόστος της. Επιπροσθέτως, ευεργετική είναι η δράση των ΤΠΕ σε πολιτική και διακυβέρνηση, καθώς μειώνεται το κόστος λειτουργίας του κράτους, εφόσον χρειάζεται λιγότερο προσωπικό. Ταυτοχρόνως, μειώνεται η γραφειοκρατία, ενώ παράλληλα παρέχονται γρηγορότερα στους πολίτες πιστοποιητικά και άλλα έγγραφα αυξάνοντας την διαφάνεια (Μποζίνης, 2006).

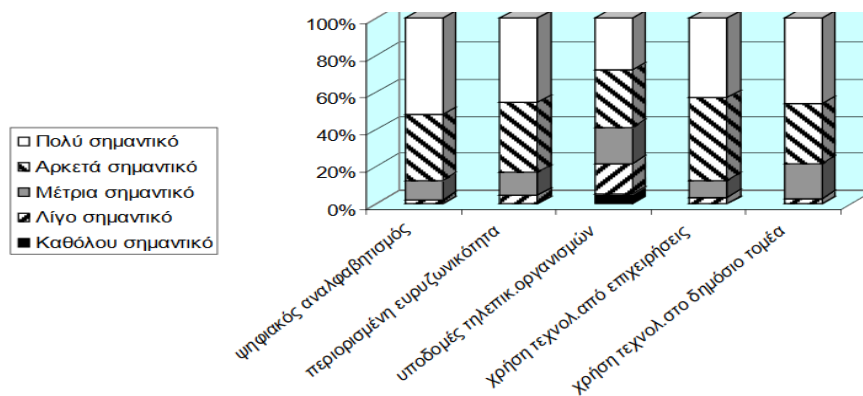
Ο εισηγητής των ψηφιακών ανισοτήτων είναι ο Marc Prensky, κάνει λόγο για «ψηφιακούς ιθαγενείς» ή αλλιώς «φυσικούς ομιλητές της τεχνολογίας» (ό.π. στο Τζιφόπουλος, 2014, σ.65). Στην χωρία αυτή ανήκουν όσοι είναι γεννημένοι μετά το 1982, που μεγάλωσαν με τις νέες τεχνολογίες και έτσι έχουν μεγάλη ευχέρεια σε αυτές, στην altera pars ανήκουν οι προηγούμενες γενιές που δεν είχαν μεγαλώσει με τις νέες τεχνολογίες αλλά αναγκάστηκαν να τις μάθουν αργότερα για να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν στις νέες ανάγκες της κοινωνίας. Αυτήν την ομάδα ατόμων ο Prensky την αποκαλεί «ψηφιακούς μετανάστες» (ό.π. στο Τζιφόπουλος, 2014, σ.65). Άλλος ένας παράγοντας είναι και ο ηλικιακός.

Αξίζει να αναφέρουμε, ότι το ψηφιακό χάσμα έχει και κοινωνικές προεκτάσεις, καθώς οι ανισότητες της κοινωνίας αποτυπώνονται στην πρόσβαση στις ΤΠΕ (Τζιφόπουλος, 2014). Διαφοροποιήσεις όμως, όσον αφορά στην εξοικείωση με τις ΤΠΕ είναι εφικτό να υπάρξουν ακόμη και σε μέλη της ίδιας ηλικίας-γενιάς. Αυτό μπορεί να οφείλεται σε διάφορες παραμέτρους, όπως είναι «το κοινωνικό-μορφωτικό επίπεδο των ιδίων και των γονέων τους, ο τόπος μόνιμης κατοικίας τους, το επίπεδο σπουδών τους, καθώς επίσης, και η στάση που έχουν απέναντι στις ΤΠΕ, στις προσωπικές παραδοχές τους γι' αυτές όπως και στα κίνητρα για μάθηση» (Mir & Dangerfield, 2013 ό.π. στο Τζιφόπουλος, 2014).

Ο Τζιφόπουλος (2014), παρουσιάζοντας τα συμπεράσματα δυο ερευνών των Hargittai, και Looker & Thiessen, αναφέρει πως τα κορίτσια χρησιμοποίησαν λιγότερο τους υπολογιστές, όπως το ίδιο έπραξαν κι οι μαθητές αγροτικών περιοχών. Επίσης, οι έρευνες έδειξαν ότι και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων επηρεάζει τον βαθμό εξοικείωσης των παιδιών με τις ΤΠΕ. Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, με ντιρεκτίβα της το 2013, κάνει λόγο για ανάγκη προσαρμογής των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων στην ψηφιακή εποχή. Οι εκπαιδευτικοί φορείς με την εισαγωγή των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία, στόχο έχουν την μείωση του ψηφιακού χάσματος με την γεφύρωση των ανισοτήτων και την παροχή στην κοινωνία ατόμων με δεξιότητες στις ΤΠΕ στο άκρως ανταγωνιστικό εργασιακό παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον. Σημαντικό ρόλο επίσης διαδραματίζει η γνώση του εκπαιδευτικού και η εξοικείωσή του με τις ΤΠΕ. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει με αυτοπεποίθηση να αντιμετωπίζουν τις ΤΠΕ, ούτως ώστε όντας κτήμα τους κι έχοντας αυτοπεποίθηση, να τις χρησιμοποιούν συνεχώς και να δημιουργήσουν το κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον. Έτσι, δύναται να κατορθώσουν να τις αντιμετωπίσουν με τον ίδιο τρόπο κι οι μαθητές.

Ο Στιακάκης (2006), αναφέρει πως αναφορικά με την Ελλάδα, τα προβλήματα που συνέβαλαν στο να δημιουργηθεί το χάσμα είναι τα εξής:

- Ψηφιακός αναλφαριθμητισμός
- Περιορισμένη χρήση ευρυζωνικότητας για διάφορους λόγους (π.χ. υψηλό κόστος)
- Έλλειψη υποδομών και τεχνογνωσίας από τους υπάρχοντες τηλεπικοινωνιακούς οργανισμούς
- Χαμηλός βαθμός αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών από τις ελληνικές επιχειρήσεις
- Χαμηλός βαθμός αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών στο δημόσιο τομέα



Γράφημα 1: Προβλήματα που συνέβαλαν στη δημιουργία του ψηφιακού χάσματος στην Ελλάδα (ΕΛΣΤΑΤ, 2015)

Σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Στατιστική Υπηρεσία (Eurostat) το 2015, το 95% των νοικοκυριών στην Ευρώπη είχαν πρόσβαση στο διαδίκτυο από την οικία τους. Οι ευρωπαίοι ηλικιών 16-29 έχουν κάνει χρήση του διαδικτύου σε ποσοστό 89%, ενώ μόνο το 2% αυτής της ηλικιακής ομάδας δεν έχει χρησιμοποιήσει ποτέ το διαδίκτυο (ό.π. στο Εξάρχος, 2016). Παρά τα πολύ μεγάλα ποσοστά της χρήσης του διαδικτύου σύμφωνα με την Eurostat (2016d) μόνο ένα 35% των ευρωπαίων χρησιμοποίησε το διαδίκτυο για εκπαιδευτικούς λόγους, ενώ στην Ελλάδα το ποσοστό αυτό πέφτει στο 15% (Εξάρχος, 2016).

Σύμφωνα με έρευνα της ΕΛΣΤΑΤ, η οποία πραγματοποιήθηκε το 2015 στην Ελλάδα, σχεδόν 7 στα δέκα νοικοκυριά (ποσοστό 68,6%) έχουν πρόσβαση σε Η/Υ και ποσοστό 68,1% έχει πρόσβαση στο διαδίκτυο από την οικία τους. Η ΕΛΣΤΑΤ (2016), αποτυπώνει ως κυριότερους λόγους μη πρόσβασης από την κατοικία τους α) την έλλειψη ικανοτήτων (60,7%), β) ότι οι πληροφορίες που υπάρχουν στο διαδίκτυο δεν είναι χρήσιμες ή δεν ενδιαφέρουν (25,9%), και γ) ότι το κόστος του εξοπλισμού είναι πολύ υψηλό (21,7%). Όσον αφορά σε αυτούς που συνδέθηκαν στο διαδίκτυο εκτός οικίας το 57,4% συνδέθηκε μέσω κινητού ή smart phone, το 34,9% από tablet ή laptop, και ένα πολύ μικρό ποσοστό της τάξεως του 2,4% από άλλη συσκευή. Η ηλικιακή ομάδα 16-24 είναι αυτή που κατέχει τα σκήπτρα της εν κινήσει πρόσβασης στο διαδίκτυο με ποσοστό 87,5%. Η ενημέρωση για την επικαιρότητα καταλαμβάνει την μερίδα του λέοντος σε σχέση με την χρήση του διαδικτύου με ποσοστό 85,4%, στην δεύτερη θέση είναι η αναζήτηση πληροφοριών για προϊόντα και υπηρεσίες με ποσοστό 80,4%. Όσον αφορά στις υπηρεσίες cloud, λιγότεροι από 3 στους 10 (26,3%) έκαναν χρήση τους το 2015, μολοντί η αύξηση 44,5% είναι εντυπωσιακή σε σχέση με το 2014. Η αλματώδης αυτή αύξηση σε μια χρονιά ομολογεί ότι οι υπηρεσίες νέφους βρίσκονται ακόμη σε πρώιμο επίπεδο χρήσης στην Ελλάδα. Μικρή αύξηση κατά 2,9% σε σχέση με το 2014 καταγράφεται στα άτομα που έκαναν χρήση των υπηρεσιών ηλεκτρονικής διακυβέρνησης. Η συντριπτική πλειονότητα των εχόντων υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης – απόφοιτοι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης -δηλαδή ποσοστό 90,3%, κάνουν χρήση του διαδικτύου. Ενώ μόλις το 31,3% αυτών που έχουν χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης κάνει χρήση του διαδικτύου.

Η εν λόγω έρευνα έρχεται προς επίρρωση της διεθνούς βιβλιογραφίας όπου κάνει λόγο για το ψηφιακό χάσμα σε σχέση με τη γεωγραφική περιοχή. Άλλη μια θεωρία που επιβεβαιώνεται, είναι ότι το μεγαλύτερο ποσοστό που χρησιμοποιούν τις ΤΠΕ είναι αυτοί που γεννήθηκαν με την τεχνολογία δηλαδή οι ηλικίες 16-24. Είναι αυτοί που υπήρχε η τεχνολογία ενόσω ήταν βρέφη και έτσι δεν χρειάστηκε να την μάθουν εκ των υστέρων. Σύμφωνα με την βιβλιογραφία για το ψηφιακό χάσμα ευθύνεται τόσο το μορφωτικό επίπεδο όσο και το κοινωνικό, εφόσον το επάγγελμα παίζει σημαντικό ρόλο για την θέση μας στην κοινωνία και

το εισόδημα μας. Στην έρευνα αναφέρονται ως λόγοι μη πρόσβασης στο διαδίκτυο η έλλειψη γνώσεων αλλά και το υψηλό κόστος κτήσης εξοπλισμού (ΕΛΣΤΑΤ, 2015).

Συνοπτικά, το ψηφιακό χάσμα οφείλεται:

- Υποδομή του δικτύου
- Κόστος των ΤΠΕ
- Μόρφωση
- Εισόδημα
- Κρατική υποστήριξη για την διάδοση των ΤΠΕ.
- Επάγγελμα
- Γλώσσα
- Εθνικότητα

Το ψηφιακό χάσμα έχει όμως και ένα δεύτερο επίπεδο που ονομάζεται ψηφιακή ανισότητα και δεν έχει να κάνει με την κατοχή ψηφιακών μέσων ή με την πρόσβαση στο διαδίκτυο αλλά με το τι κάνουν και πώς κάνουν χρήση του διαδικτύου. Υπάρχουν πέντε μορφές ψηφιακής ανισότητας (DiMaggio και Hargittai 2001, ό.π. στο Πασχαλίδου, 2011):

- Ανισότητα όσον αφορά στα ψηφιακά μέσα. Είναι προφανές ότι όποιος χρησιμοποιεί παρωχημένης τεχνολογίας -λόγω κόστους- τεχνικά μέσα δεν αποκτά πλήρη πρόσβαση και χρήση αυτών που προσφέρουν οι ΤΠΕ
- Ανισότητα όσον αφορά στην ευχέρεια χρήσης. Οι περιορισμοί μπορεί να αφορούν τις ιστοσελίδες που επιτρέπεται να επισκέπτονται από τον εργασιακό τους χώρο. Τον χρόνο χρήσης, αν π.χ. μπαίνουν στο διαδίκτυο από κάποιο εκπαιδευτικό ίδρυμα, βιβλιοθήκη, ή internet cafe, καθώς και την ποιότητα της σύνδεσης
- Ανισότητα όσον αφορά στις γνώσεις. Υπάρχει διαφορά στην εξοικείωση του καθενός ως προς την χρήση των ΤΠΕ. Είναι πρόδηλο ότι όσο περισσότερες δεξιότητες έχει κάποιος, τόσο πληρέστερη και αποδοτική χρήση κάνει
- Ανισότητα όσον αφορά το οικείο περιβάλλον. Όταν το οικογενειακό ή το φιλικό περιβάλλον κάποιου κάνει χρήση των ΤΠΕ, τότε υπάρχουν περισσότερες πιθανότητες το άτομο αυτό να κάνει χρήση τους, καθώς λειτουργεί η μέθοδος της υποκίνησης
- Ανισότητα όσον αφορά τον σκοπό χρήσης (Πασχαλίδου, 2011). Το κατώτερο επίπεδο εμπλοκής και γνώσης των ΤΠΕ είναι η χρήση τους για ψυχαγωγικούς σκοπούς. Όσο πιο περίπλοκη και επαγγελματική ή επιστημονική είναι η χρήση που κάνει κάποιος, είναι φανερό ότι απαιτούνται σφαιρικότερες και πιο εξειδικευμένες γνώσεις

3. Μέτρηση του ψηφιακού χάσματος

Για την αντιμετώπιση ζητημάτων σχετικών με το ψηφιακό χάσμα χρησιμοποιούνται διάφοροι μέθοδοι, εργαλεία και προγράμματα. Ωστόσο, είναι δύσκολη διεργασία η επιλογή του κατάλληλου ανά περίπτωση εργαλείου. Για τη διευκόλυνση της παραπάνω δυσκολίας οι Barzilai-Nahon, Gomez και Ambikar (2013), προτείνουν οι ερευνητές να λαμβάνουν υπόψη τους για την επιλογή του κατάλληλου εργαλείου τα ακόλουθα:

Σκοπός του εργαλείου: Στο πρώτο αυτό βήμα προσδιορίζονται τα χαρακτηριστικά του εργαλείου σύμφωνα με τους στόχους του. Οι στόχοι αντανakλώνται μέσα από τις ακόλουθες τέσσερις διαστάσεις: (α) μονοδιάστατες σε αντίθεση με ολοκληρωμένες μετρήσεις, (β) σταθμισμένοι σε αντίθεση με μικτούς παράγοντες, (γ), σταθερά σε αντίθεση με μικτά βάρη και τέλος, (δ) σταθερές σε αντίθεση με επαναληπτικές μετρήσεις.

Επίπεδο παρατήρησης: Ο προσδιορισμός του κατάλληλου επιπέδου εστίασης του εργαλείου καθώς η μέτρηση του ψηφιακού χάσματος μπορεί να γίνει είτε σε τοπικό επίπεδο, είτε σε διεθνές, είτε ακόμη και σε παγκόσμιο. Το επίπεδο παρατήρησης έχει άμεση σχέση με

τον τρόπο προσέγγισης των δεδομένων. Οι περισσότεροι υπάρχοντες δείκτες μέτρησης του ψηφιακού χάσματος είναι είτε διεθνής, είτε παγκόσμιοι. Ωστόσο, υπάρχουν ψηφιακές ανισότητες και σε πολλά άλλα επίπεδα, όπως για παράδειγμα της κοινότητας, σε ατομικό επίπεδο κ.α. (Dewan & Riggins, 2005, ό.π. στο Barzilai-Nahon et. al, 2008).

Μέθοδος προσέγγισης δεδομένων: οι διάφοροι μέθοδοι που μπορούν να χρησιμοποιηθούν είναι παράδειγμα ερωτηματολόγια, μελέτη περίπτωσης κ.λπ. Εξέχουσα θέση μεταξύ των ολοκληρωμένων δεικτών είναι οι SIBIS (Statistical Indicators Benchmarking the Information Society), DIDIX (Digital Divide Index) (Dolnicar et al., 2003; Husing et al., 2004, ό.π. στο Barzilai-Nahon et. al, 2008), DAI (Digital Access Index, ό.π. στο Παρατηρητήριο για την ΚτΠ, 2008) και ICI (Integrated Contextual Iterative Approach, ό.π. στο Barzilai-Nahon et. al, 2008).

Μεθοδολογία και μέτρηση -e-inclusion-Index: Ο δείκτης -e-inclusion-Index θεωρείται ένας σύνθετος δείκτης και βασίζεται στην κατάσταση των πολιτών σε σχέση με την πρόσβαση και την χρήση των ΤΠΕ, ενώ παράλληλα εφαρμόζει και το δείκτη DIDIX σε ομάδες υψηλού κινδύνου για ψηφιακό αποκλεισμό.

4. Διακυβέρνηση

4.1 Η κατάσταση στην Αμερική

Η ταχύτατη διάδοση των ΤΠΕ τα τελευταία χρόνια προσέθεσε νέους παράγοντες στην εξίσωση της εκπαιδευτικής ανισότητας. Το φαινόμενο αυτό μπορεί είτε να οξύνει, είτε να αμβλύνει τις ήδη υπάρχουσες ανισότητες (Warschauer, Knobel & Stone, 2004). Από τη μία πλευρά, αν οι ευκαιρίες για εκμάθηση και χρήση των νέων τεχνολογιών παρέχονται ισότιμα σε όλους τους μαθητές, τότε μπορεί να αποδειχθούν ισχυρά εργαλεία μάθησης ακόμα και των περιθωριοποιημένων μαθητών. Από την άλλη πλευρά, πολλοί φοβούνται ότι η άνιση παροχή αυτών θα ευνοήσει μόνο συγκεκριμένες πληθυσμιακές ομάδες και θα οξύνει ακόμα περισσότερο το ψηφιακό χάσμα (Bolt & Crawford, 2000, ό.π. στο Warschauer, Knobel & Stone, 2004).

Τα σχολεία της Αμερικής όπως αναφέρουν οι Banister και Reinhart (2011), εδώ και καιρό πλήττονται από το επονομαζόμενο χάσμα επιτυχίας. Το χάσμα αυτό κατά κύριο λόγο μετράται με σταθμισμένα τεστ, των οποίων τα αποτελέσματα δείχνουν εμφανώς ότι οι επιδόσεις των εύπορων μαθητικών πληθυσμών είναι καλύτερες έναντι των φτωχών (Lee, 2008). Συνήθως τα σχολεία των αγροτικών περιοχών πλήττονται από φτώχεια κάτι που όπως αναφέρει ο Marley 2008, (ό.π. στο Banister και Reinhart, 2011), φαίνεται πως επηρεάζει τόσο τη συστηματική παρακολούθηση, όσο και την αποφοίτηση.

Με την άνοδο του Web 2.0, οι χρήστες έχουν πάψει πια να δέχονται παθητικά τις πληροφορίες και πλέον συμμετέχουν ενεργά στη δημιουργία περιεχομένου (Johnson & Sieber, 2013). Η γεωγραφική συνιστώσα του Web 2.0, είναι γεωγραφικές εφαρμογές κι υπηρεσίες, οι οποίες αφορούν στη συλλογή και ανταλλαγή γεωγραφικών δεδομένων (Cinnamon & Schuurman, 2012). Το παραπάνω ψηφιακό εργαλείο σύμφωνα με τον Goodchild (2007), έχει ως αποτέλεσμα τη συμμετοχή των πολιτών στη δημιουργία εθελοντικής γεωγραφικής πληροφόρησης (volunteered geographic information, VGI). Η Elwood (2010), πάει ένα βήμα παραπέρα αναφέροντας ότι πλέον τα γεωγραφικά δεδομένα δύνανται να συνδυάσουν πληροφορίες από πολίτες, ιδιωτικές επιχειρήσεις αλλά και κυβερνήσεις.

Στη σύγχρονη εποχή, οι ιστοσελίδες και οι εφαρμογές του Geoweb, παρέχουν στους χρήστες τις απαραίτητες πλατφόρμες, ώστε να δημιουργούν και να μοιράζονται εθελοντικά

γεωγραφικές πληροφορίες. Αυτό με τη σειρά του, δίνει τη δυνατότητα σε νέους χρήστες να καταγράφουν και να δημιουργούν γεωγραφικά δεδομένα με έναν ευχάριστο τρόπο, υποστηρίζοντας παράλληλα την κοινωνική αλληλεπίδραση και την πολιτική χειραφέτηση.

Σύμφωνα με τους Johnson & Sieber (2013), οι κυβερνήσεις αντιμετωπίζουν τα Geoweb και Web 2.0, ως μία ευκαιρία οικοδόμησης καναλιών επικοινωνίας μεταξύ πολιτών-κυβέρνησης-πολιτών (Σχήμα 4, C2G2C). Αρχικά, στόχος της ηλεκτρονικής διακυβέρνησης ήταν να υπάρχει απευθείας πρόσβαση σε έγγραφα και κυβερνητικές υπηρεσίες (Dugdale et al., 2005).

Ωστόσο, η ανάπτυξη των ΤΠΕ επέτρεψε στις κυβερνητικές υπηρεσίες να επεκτείνουν την ηλεκτρονική τους διακυβέρνηση χρησιμοποιώντας το διαδίκτυο ως μέσο αμφίδρομης αλληλεπίδρασης με τους πολίτες. Σήμερα, τόσο σε χώρες του εξωτερικού όσο και στη χώρα μας, ακόμα και καθημερινές ανάγκες των πολιτών, όπως για παράδειγμα αιτήσεις, μπορεί να ικανοποιηθούν με τη χρήση εργαλείων των ΤΠΕ.

Οι Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής έχουν πάει ένα βήμα παρακάτω στον τομέα της ηλεκτρονικής διακυβέρνησης εισάγοντας το λεγόμενο σύστημα 311, από το 1997, το οποίο εφαρμόστηκε πρώτη φορά στη Βαλτιμόρη. Οδηγήθηκαν εκεί από την έντονη ανάγκη της εποχής για στενότερη σύνδεση με τους πολίτες και κατανόηση των αναγκών τους. Το συγκεκριμένο σύστημα είχε επίσης, τη δυνατότητα συλλογής τεράστιου όγκου δεδομένων σχετικά με κυβερνητικές λειτουργίες, λογισμικό διαχείρισης των σχέσεων με τους πελάτες του, καταγραφή λεπτομερειών για κάθε τηλεφωνική κλήση, ερώτημα κ.λπ., δημιουργώντας μία σαφή εικόνα για το εργατικό δυναμικό αλλά και τα προβλήματα που ενοχλούν τους πολίτες (Wood, 2016). Με απλά λόγια, θα μπορούσαμε να πούμε ότι μέσω αυτού κάθε πολίτης μπορούσε τηλεφωνικά να εκθέσει κάποιο δημοτικό ζήτημα όπως για παράδειγμα θεάσεις ζουφίων, ανάγκη για επισκευή υποδομών, κ.λπ.

Το 2010, ο πρώην ομοσπονδιακός επικεφαλής αξιωματικός πληροφοριών Vivek Kundra, ανακοίνωσε τη δημιουργία ανοικτού συστήματος 311. Αυτή η διεπαφή προγραμματισμού εφαρμογών έχει τη δυνατότητα να τυποποιήσει το σύστημα 311 σε όλες τις δικαιοδοσίες για όλες τις Πολιτείες. Επιπλέον, πολλές πόλεις το χρησιμοποίησαν για να κατασκευάσουν εφαρμογές κινητών με το σύστημα 311. Με τον τρόπο αυτό, η επικοινωνία μεταξύ πολιτών-διακυβέρνησης έγινε πολύ πιο ευέλικτη, ενώ παράλληλα μειώθηκε το κόστος της για τους πολίτες (Wood, 2016).

Η δράση ηλεκτρονικής διακυβέρνησης του 2002 (E-Government Act of 2002), δημιουργήθηκε για να αυξηθεί η πρόσβαση σε κυβερνητικές υπηρεσίες και η συμμετοχή των πολιτών στην κυβέρνηση. Παράλληλα, με αυτόν τον τρόπο και σύμφωνα με τα διεθνή πρότυπα, οι πολίτες μπορούν να έχουν ίση πρόσβαση στις υπηρεσίες (Thomas, 2005).

Το ψηφιακό χάσμα αντιπροσωπεύει, το χάσμα μεταξύ εκείνων που έχουν πρόσβαση στο Διαδίκτυο και γνωρίζουν τον τρόπο να πλοηγηθούν μέσα σε αυτό, και εκείνων που δεν έχουν την πρόσβαση και την τεχνογνωσία. Για τον προαναφερθέντα λόγο, οι κυβερνήσεις θα πρέπει να είναι ιδιαίτερα προσεκτικές στον τρόπο με τον οποίο παρέχουν τις διάφορες υπηρεσίες τους, διότι είναι πολύ πιθανό ορισμένες ομάδες ατόμων, που ανήκουν σε μία ευρύτερη κοινότητα να έχουν άνιση ή περιορισμένη πρόσβαση σ' αυτές (Elwood et al., 2012; Hall and Owens, 2011).

Η πρόσβαση του κοινού στις τεχνολογίες των πληροφοριών και των επικοινωνιών (ΤΠΕ) αυξήθηκε ραγδαία, καθώς πολλές υπηρεσίες έδωσαν διαδικτυακούς τρόπους εξυπηρέτησης των πολιτών. Ως εκ τούτου, υπήρξε μια ώθηση για την ενσωμάτωση νέων τεχνολογιών σε κυβερνητικές υπηρεσίες, προκειμένου να αυξηθεί η αποτελεσματικότητα και η βελτίωση της διάδοση των πληροφοριών στο κοινό.

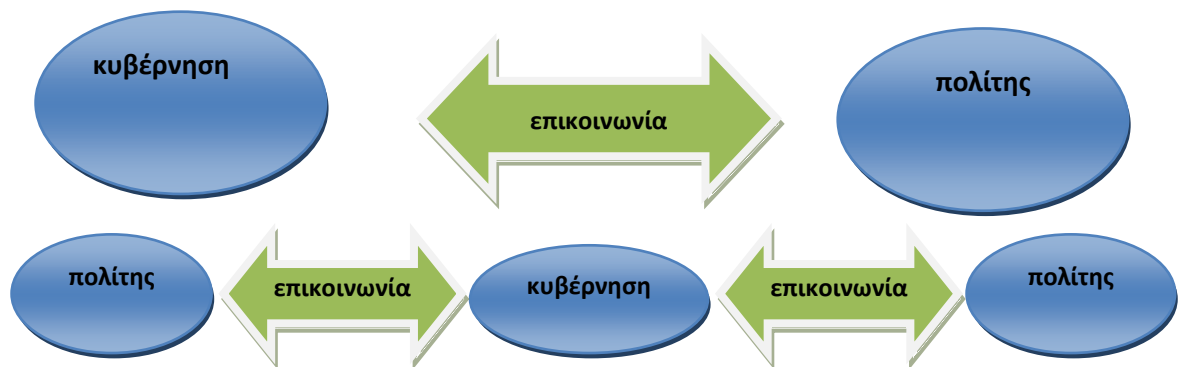
Η πιο βασική μορφή της ηλεκτρονικής διακυβέρνησης είναι η επικοινωνία κυβέρνηση-πολίτης (Σχήμα 2, G2C). Αυτό είναι ένα μονόδρομο κανάλι επικοινωνίας, που παρέχει

πρόσβαση σε πληροφορίες που αφορούν στις δημόσιες υπηρεσίες και διαδικασίες (Asgarkhani, 2007).

Τούτη η μορφή επικοινωνίας επιτρέπει μεγαλύτερη διαφάνεια στον δημόσιο τομέα. Ωστόσο, για να μπορέσει να υλοποιηθεί αποτελεσματικά, θα πρέπει αφενός η εκάστοτε κυβέρνηση, να είναι σε θέση να ανταποκριθεί γρήγορα στις ανάγκες των πολιτών της, αφετέρου, να διασφαλίσει ότι όλες οι ομάδες και οι υποομάδες των πολιτών έχουν πρόσβαση σε αυτές τις υπηρεσίες.

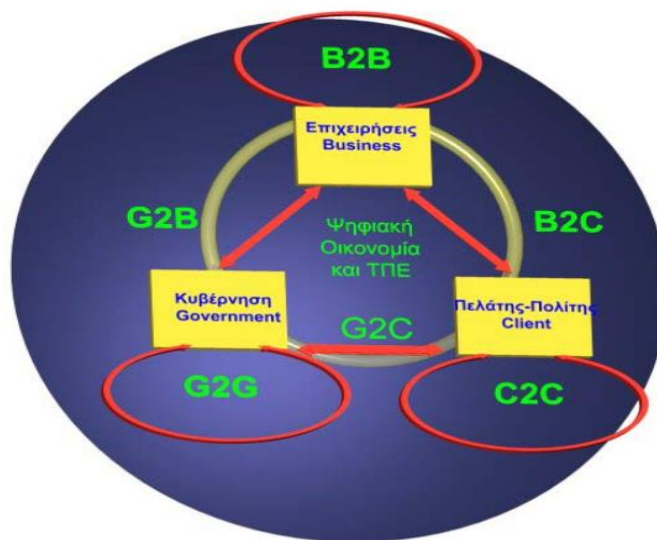
Η έλευση του Web 2.0 ξεκίνησε ένα νέο κύμα της ηλεκτρονικής διακυβέρνησης που παρέχει στους πολίτες την ευκαιρία να συμμετέχουν στη δημιουργία του διαδικτυακού περιεχομένου σχετικά με δημόσια θέματα. Σήμερα, οι πολίτες μπορούν να κινήσουν τη διαδικασία της δημιουργίας δεδομένων, καταλογογράφησης και οργάνωσης διαδικτυακών φόρουμ για θέματα που αφορούν σε κυβερνητικές πολιτικές, πρωτοβουλίες και υπηρεσίες (Dugdale et al. 2005).

Η νέα μορφή ηλεκτρονικής διακυβέρνησης υποστηρίζει τη μορφή επικοινωνίας πολίτης-κυβέρνηση-πολίτης (Σχήμα 3, C2G2C), σε αντίθεση με τη προηγούμενη που υποστήριζε την επικοινωνία μεταξύ κυβέρνησης-πολίτη, ώστε να πετύχουμε έναν διαρκές και ανοικτό διάλογο με κέντρο τις ανησυχίες των πολιτών.



Σχήμα 2, 3: C2G2C

Σύμφωνα με τον Στιακάκη (2006), οι δημόσιοι οργανισμοί θα πρέπει να είναι σε θέση να παρέχουν στους πολίτες και στις επιχειρήσεις αποδοτικές ψηφιακές υπηρεσίες. Προτείνει μάλιστα, την εισαγωγή συστημάτων ηλεκτρονικών προμηθειών στο δημόσιο τομέα. Αυτό, θα συμβάλλει στην αύξηση της παραγωγικότητας της ελληνικής οικονομίας. Η σχέση μεταξύ κυβέρνησης, πολιτών και επιχειρήσεων περιγράφεται στο παρακάτω σχήμα.



Σχήμα 4: Η ψηφιακή Οικονομία ως ένα σύνολο δραστηριοτήτων ανάμεσα στις επιχειρήσεις, την κυβέρνηση και τους πελάτες-πολίτες (Στιακάκης, 2006)

4.2 Η γενική κατάσταση της Ελλάδας

Στις 12 Μαΐου 2009, το υπουργείο Οικονομίας και Οικονομικών και η Ειδική Γραμματεία Ψηφιακού Σχεδιασμού δημοσίευσαν μία έκθεση με τίτλο «Η ψηφιακή Ελλάδα γίνεται πραγματικότητα». Όπως περιγράφεται στην έκθεση, η Ελλάδα κινείται στην ψηφιακή σύγκλιση με τις άλλες χώρες της Ε.Ε. Σύμφωνα με τα στοιχεία, η Ελλάδα το 2006 ήταν στην πρώτη θέση στον κόσμο στην ανάπτυξη της ευρυζωνικότητας, ενώ το 2010, ήταν μέσα στην πρώτη δεκάδα χωρών του κόσμου όσον αφορά στην ευρυζωνικότητα. Από το 2004 μέχρι το 2009 το κόστος μιας ευρυζωνικής σύνδεσης μειώθηκε κατά 85% προσεγγίζοντας τον μέσο όρο της Ε.Ε. Όπως επίσης αυξήθηκε και η ταχύτητα της σύνδεσης. Στα πλαίσια του προγράμματος «Κοινωνία της Πληροφορίας» η ελληνική πολιτεία ανέπτυξε τις ευρυζωνικές υποδομές στην περιφέρεια. Τότε δημιουργήθηκαν μητροπολιτικά δίκτυα οπτικών ινών σε 75 πόλεις και έτσι διασυνδέθηκαν πάνω από 3000 κτίρια δημοσίου ενδιαφέροντος. Επιπλέον, χρηματοδοτήθηκαν ασύρματα δίκτυα σε 120 μικρότερες πόλεις, ενώ παράλληλα δράσεις για την ηλεκτρονική διακυβέρνηση και εξυπηρέτηση των πολιτών από το διαδίκτυο.

Υπήρξαν δράσεις για την ανάπτυξη της ψηφιακής ασφάλειας που στόχο είχαν να ενημερωθούν οι πολίτες για τους ψηφιακούς κινδύνους και να αναπτυχθεί η εμπιστοσύνη τους στα νέα ψηφιακά μέσα. Χρηματοδοτήθηκε το Εθνικό Δίκτυο Έρευνας και Τεχνολογίας (ΕΔΕΤ) το οποίο θα παρείχε σε όλα τα Πανεπιστημιακά ιδρύματα πολύ υψηλές ταχύτητες με δίκτυο οπτικών ινών συνδέοντας τα ελληνικά με τα ξένα πανεπιστήμια. Αναβαθμίστηκε το Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο από dial-up σε ευρυζωνική σύνδεση. Υπήρξαν δράσεις για την ψηφιακή ανάπτυξη των ΟΤΑ και τον ψηφιακό πολιτισμό. Δράσεις υπήρξαν και για την προσβασιμότητα των ΑΜΕΑ στην ψηφιακή εποχή, καθώς δόθηκαν Η/Υ σε ειδικά σχολεία, ΚΔΑΥΥ και άλλα ιδρύματα, κατάλληλα λογισμικά και ευρυζωνική σύνδεση.

Το ελληνικό κράτος και το 2015 υλοποίησε δράση για την μείωση του ψηφιακού χάσματος. Η δράση χρηματοδοτήθηκε από το ΕΠ «Ψηφιακή Σύγκλιση» συγχρηματοδοτούμενο από την Ελλάδα και την Ε.Ε. (από το Ευρωπαϊκό Ταμείο Περιφερειακής Ανάπτυξης). Η δράση θα υλοποιείτο με την μορφή κουπονιού επιχορήγησης. Αφορούσε στην παροχή ψηφιακού εξοπλισμού δηλαδή laptop ή netbook ή tablet και υπηρεσιών ευρυζωνική σύνδεση σε κατοίκους οκτώ περιφερειών της Ελλάδος. Επίσης, οι

ωφελοούμενοι είχαν την δυνατότητα αν το επιθυμούσαν να ενημερωθούν για βασικά σημεία χρήσης του εξοπλισμού και πρόσβασης στο διαδίκτυο. Σκοποί της προαναφερόμενης δράσης είναι η πρόσβαση ατόμων χαμηλού εισοδήματος στις ΤΠΕ, η αύξηση της χρήσης του διαδικτύου, η ανάπτυξη δεξιοτήτων και άρα η μείωση του ψηφιακού χάσματος.

4.3 Οι ενέργειες της ελληνικής πολιτείας για τη γεφύρωση του ψηφιακού χάσματος στην εκπαίδευση

Η άμβλυνση του ψηφιακού χάσματος, είναι πολύ σημαντική για την πρόοδο και την ανέλιξη κάθε έθνους, τόσο κοινωνικά όσο και οικονομικά. Στην Ελλάδα, θα μπορούσαμε να πούμε ότι παρότι έγιναν κάποιες προσπάθειες στην κατεύθυνση αυτή, τελικά, δεν αποδείχθηκαν συνεχείς και προσανατολισμένες στην εισαγωγή των ΤΠΕ στην εκπαίδευση, προσφέροντας ποιοτική διδασκαλία στους μαθητές. Τουναντίον, οι εκπαιδευτικές πολιτικές της χώρας, πιο ορθά θα χαρακτηρίζονταν ως αποσπασματικές. Παρακάτω ακολουθεί μια αναδρομή στις πολιτικές της χώρας αναφορικά με το ψηφιακό χάσμα σχετικά με την εκπαίδευση.

Το 2009, έλαβε χώρα η δράση «Δες την ψηφιακά» με διοργανωτές της τα Υπουργεία Οικονομικών και Παιδείας. Η εν λόγω δράση περιλάμβανε την επιδότηση για αγορά laptop για τους πρωτοετείς φοιτητές των ΑΕΙ/ΤΕΙ. Στις χρονιές 2006, 2007, 2008 που υλοποιήθηκε η δράση, 45080 πρωτοετείς επωφελήθηκαν αυτής και απέκτησαν laptop. Το ποσοστό συμμετοχής της δράσης ανήλθε στο 88%.

Η ελληνική πολιτεία προέβλεπε ακόμη και από το νηπιαγωγείο την εισαγωγή στις ΤΠΕ, σύμφωνα με το πρόγραμμα «Νέο σχολείο». Στόχος της, ήταν οι ΤΠΕ να κάνουν την μάθηση πιο ενεργή και βιωματική για τους μαθητές, ενώ ταυτοχρόνως να προωθηθεί η διεπιστημονικότητα. Οι μαθητές του νηπιαγωγείου θα πρέπει -σύμφωνα με το πρόγραμμα σπουδών- να γνωρίσουν τις βασικές λειτουργίες των ψηφιακών συσκευών, να μάθουν το λογισμικό, να χρησιμοποιούν το διαδίκτυο. Συμπληρωματικά, χρειάζεται να μάθουν να συνεργάζονται, να λύνουν προβλήματα, να ανακαλύπτουν γνώσεις αλλά και να μάθουν την χρησιμότητα των ΤΠΕ στην κοινωνία και τον πολιτισμό. Αξίζει, βεβαίως, να σημειωθεί, ότι οι παραπάνω στόχοι δεν υλοποιούνται στα Νηπιαγωγεία της χώρας, γιατί ακόμα και σήμερα, η πλειοψηφία των Νηπιαγωγείων της Ελλάδας αντιμετωπίζει προβλήματα υλικοτεχνικής υποδομής.

Η πρώτη προσπάθεια ένταξης του μαθήματος της Πληροφορικής στο Δημοτικό Σχολείο, έγινε μέσω του πιλοτικού προγράμματος των 28 Ολοήμερων Δημοτικών Σχολείων κατά το σχολικό έτος 1996-1997, όπου εντάχθηκαν και δραστηριότητες-μαθήματα που ήταν στην επιλογή των μαθητών, όπως η Ξένη Γλώσσα, η Εισαγωγή στην Πληροφορική, ο Αθλητισμός, ο Χορός, η Θεατρική Αγωγή, η Μουσική και τα Εικαστικά. Τα 28 πιλοτικά Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία λειτούργησαν ως εργαστήρια εφαρμογής πειραματικών προγραμμάτων. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, δόθηκε η ευκαιρία να αναδειχθούν τα παιδαγωγικά οφέλη που προκύπτουν αλλά και οι αδυναμίες των προγραμμάτων (Μουστάκα, 2012).

Τέσσερα χρόνια αργότερα, κατά το σχολικό έτος 2002-03 εισάγεται στο Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο γνωστικό αντικείμενο με τίτλο «Πληροφορική». Το συγκεκριμένο μάθημα προβλεπόταν να διδάσκεται δύο (2) ώρες την εβδομάδα σε όλα ανεξαιρέτως τα τμήματα του Ολοήμερου σύμφωνα με την τότε ισχύουσα διοικητική πραγματικότητα, όμως αποκλειστικά και μόνο μετά τη λήξη της πρωινής ζώνης. Μέσα από αυτό γίνεται κατανοητό ότι αυτή η προσπάθεια της χώρας μας, δεν απευθυνόταν σε όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές, παρά μόνο σε μία υποομάδα τους. Το μάθημα μπορούσαν να διδάξουν εκπαιδευτικοί Πληροφορικής και εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας με μεταπτυχιακές σπουδές στις Τ.Π.Ε (Μουστάκα, 2012).

Επτά χρόνια αργότερα, το 2010, εκδόθηκε υπουργική απόφαση η οποία όριζε μεταξύ άλλων, την εισαγωγή της Πληροφορικής ως ξεχωριστού γνωστικού αντικειμένου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στο πρωινό ωράριο. Έτσι λοιπόν, ορίστηκε ότι το μάθημα θα γινόταν πλέον δίωρο και στην πρωινή ζώνη και πάλι όμως μόνο στα σχολεία που λειτουργούσαν ως πιλοτικά Ολοήμερα (είχε αυξηθεί ο αριθμός από 28 σε 2000 περίπου).

Στο «Νέο Σχολείο», που εξήγγειλε το 2010, η τότε Υπουργός Παιδείας Άννα Διαμαντοπούλου, θα υπήρχαν: πρόσβαση όλων στο διαδίκτυο, αναβαθμισμένες σχολικές υποδομές, δίκτυα υπολογιστών, διαδραστικοί πίνακες κ.α. Επιπλέον, όλοι οι εκπαιδευτικοί θα επιμορφώνονταν σχετικά με τις ΤΠΕ, ενώ παράλληλα τα προγράμματα σπουδών θα συνδεόταν στενά με την προαναφερθείσα επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Τέλος, το σύνολο των σχολείων της χώρας θα μετατρεπόταν σε Ολοήμερου τύπου και θα δημιουργούνται ηλεκτρονικές πύλες πληροφόρησης και διοίκησης για τη διευκόλυνση όλων των εμπλεκόμενων με την εκπαίδευση μερών.

Από τα παραπάνω, το μόνο που ξεκίνησε άμεσα ήταν η δημιουργία των ηλεκτρονικών πυλών ενημέρωσης, που περισσότερο όμως εξυπηρετούσε τη μείωση της γραφειοκρατίας για τα διοικητικά στελέχη, παρά οτιδήποτε άλλο. Συγκεκριμένα, δημιουργήθηκε το Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο (ΠΣΔ), που ανήκει στο Υπουργείο Παιδείας και είναι το μεγαλύτερο εθνικό δίκτυο παρέχοντας υπηρεσίες διαδικτύου και συνδέοντας με ασφάλεια όλες τις σχολικές και διοικητικές μονάδες, που εποπτεύονται από το Υπουργείο Παιδείας στην χώρα. Εξυπηρετεί 1.300.000 μαθητές και 160.000 εκπαιδευτικούς και διοικητικούς υπαλλήλους. Η πρόσβαση στο διαδίκτυο επιτυγχάνεται κυρίως μέσω ευρυζωνικών συνδέσεων. Αν και η δημιουργία του ΠΣΔ ήταν μία καινοτόμα και εξαιρετικά χρήσιμη δράση, εντούτοις ορισμένα σχολεία στη χώρα μας ακόμα δεν έχουν τη δυνατότητα να τη χρησιμοποιήσουν, καθώς οι γραμμές του ίντερνετ, δεν έχουν φτάσει σε όλες τις απομακρυσμένες περιοχές της χώρας ακόμα.

Περίπου 7 χρόνια αργότερα, το σχολικό έτος 2016-17, για πρώτη φορά μετατράπηκαν όλα τα Δημοτικά Σχολεία σε Ολοήμερα με κοινά μαθήματα για όλα τα παιδιά. Ωστόσο, και πάλι δεν μπορούμε να πούμε ότι αυτό το εγχείρημα εξυπηρετεί όλους τους παιδαγωγικούς και κοινωνικούς στόχους που τέθηκαν για τη διδασκαλία των ΤΠΕ. Αυτό συμβαίνει διότι για λόγω των δυσμενών δημοσιονομικών συνθηκών αλλά και της πολιτικής αδράνειας τα σχολεία είναι στελεχωμένα με αναπληρωτές εκπαιδευτικούς, οι οποίοι λόγω της προσωρινότητας της θέσης τους, αφενός δεν προσλαμβάνονται από την αρχή της σχολικής χρονιάς και δεν μπορούν να συνεχίσουν το παιδαγωγικό τους έργο, και αφετέρου, η συντριπτική πλειοψηφία των Δημοτικών Σχολείων συνεχίζει να μη διαθέτει εργαστήριο πληροφορικής ή έστω αρκετούς Η/Υ ώστε να πραγματοποιηθεί αποτελεσματικά το μάθημα.

Το σχολικό έτος 2016-17, για πρώτη φορά βλέπουμε την πλειοψηφία των σχολείων να είναι στελεχωμένη με ειδικούς της κάθε ειδικότητας, ανάμεσα σ' αυτούς φυσικά και καθηγητές Πληροφορικής. Άρα, θα μπορούσαμε να πούμε ότι το ζήτημα του ειδικευμένου διδακτικού προσωπικού για τη διδασκαλία των ΤΠΕ στο Δημοτικό Σχολείο για πρώτη φορά έχει ξεπεραστεί. Ωστόσο, ένα εξίσου σημαντικό ή κι ακόμα σημαντικότερο ζήτημα -εκείνο της υλικοτεχνικής υποδομής- παραμένει ως έχει.

Ένα ακόμη μέτρο, για τον περιορισμό του ψηφιακού χάσματος, κατά την περίοδο 2006-2012, ήταν στο πλαίσιο της «Ψηφιακής Τάξης», η διανομή 120.000 laptops με εγκατεστημένα εκπαιδευτικά λογισμικά και τα σχολικά βιβλία σε μαθητές της Α' Γυμνασίου. Η παραπάνω δράση είχε ως στόχους την καλυτέρευση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, την εξοικείωση με τις ΤΠΕ και την αναβάθμιση των δεξιοτήτων των μαθητών. Ωστόσο, η καινοτόμα αυτή δράση, δεν συνεχίστηκε.

Κάποιες ακόμη καινοτόμες δράσεις του Υπουργείου Παιδείας ήταν οι ακόλουθες:

- Η δράση «e-κπαιδευτείτε» που πραγματοποιήθηκε τις χρονιές 2006, 2007, 2008 παρείχε την δυνατότητα για εκπαίδευση και πιστοποίηση 60.000 φοιτητών στις ΤΠΕ

παρέχοντας τους εφόδια τόσο για την ακαδημαϊκή όσο και την εργασιακή τους σταδιοδρομία.

- Η δράση «Γονείς.gr» έδινε την δυνατότητα στους γονείς εκείνους που είχαν παιδιά που φοιτούσαν σε οποιαδήποτε τάξη του Γυμνασίου κατά το σχολικό έτος 2008-2009 να εκπαιδευτούν δωρεάν στις ΤΠΕ.
- Λειτουργήσε η επίσημη εκπαιδευτική πύλη «e-ylko.gr» που είχε προτάσεις διδασκαλίας, εκπαιδευτικό λογισμικό, θέματα κ.α. και απευθυνόταν σε εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές. Το ίδιο διάστημα ο ΟΕΔΒ παρείχε όλα τα σχολικά βιβλία και σε ηλεκτρονική μορφή από την ιστοσελίδα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

Επιπρόσθετα, υπήρξαν δράσεις για την ανάπτυξη της ψηφιακής ασφάλειας που στόχο είχαν να ενημερωθούν οι πολίτες για τους ψηφιακούς κινδύνους και να αναπτυχθεί η εμπιστοσύνη τους στα νέα ψηφιακά μέσα. Χρηματοδοτήθηκε το Εθνικό Δίκτυο Έρευνας και Τεχνολογίας (ΕΔΕΤ) το οποίο θα παρείχε σε όλα τα Πανεπιστημιακά ιδρύματα υπερύψηλες ταχύτητες με δίκτυο οπτικών ινών συνδέοντας τα ελληνικά με τα ξένα πανεπιστήμια. Επιπλέον, αναβαθμίστηκε το Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο από dial-up σε ευρυζωνική σύνδεση.

Το ελληνικό κράτος και το 2015 υλοποίησε δράση για την μείωση του ψηφιακού χάσματος. Η δράση χρηματοδοτήθηκε από το ΕΠ «Ψηφιακή Σύγκλιση» συγχρηματοδοτούμενο από την Ελλάδα και την Ε.Ε. (από το Ευρωπαϊκό Ταμείο Περιφερειακής Ανάπτυξης). Η δράση θα υλοποιούταν με την μορφή κουπονιού επιχορήγησης.

Θα ήταν φρόνιμο να επαναπροσδιορίσουμε το ρόλο του σύγχρονου εκπαιδευτικού στην υιοθέτηση ενός πιο ενεργού ρόλου σε σχέση με το διδακτικό του αντικείμενο και των ΤΠΕ (Τζιφόπουλος, 2014). Ως εκ τούτου, η επιμόρφωσή τους χαρακτηρίζεται υψίστης σημασίας. Δεν αρκεί μόνο να έχεις κάποιες γενικές γνώσεις ΤΠΕ για να καταστείς ικανός να οργανώσεις μια ελκυστική διδασκαλία. Επιπλέον, το γεγονός ότι οι μαθητευόμενοι (πολλοί από τους οποίους γεννήθηκαν στην ψηφιακή εποχή), μαθαίνουν με πολύ γρηγορότερους ρυθμούς κάθε τι που σχετίζεται με την τεχνολογία από άτομα μεγαλύτερης ηλικίας, πρέπει να μας προβληματίσει ιδιαίτερα. Τούτο συμβαίνει διότι, αφενός πρέπει να επιμορφώνονται, συνεχώς και αδιαλείπτως, οι εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων προκειμένου να προλάβουν τις τεχνολογικές αλλεπάλληλες εκρήξεις κι αφετέρου, για να θεωρήσουν ελκυστικό και ενδιαφέρον κάτι οι μαθητευόμενοι πρέπει να είναι άγνωστο γι' αυτούς, γιατί αλλιώς πολύ πιθανόν να βαρεθούν εύκολα.

Οι εκπαιδευτικοί του σημερινού σχολείου μέχρι προ κορωνοϊού, ήταν σε θέση να αναγνωρίσουν την χρησιμότητα των ΤΠΕ αλλά περιορίζονταν σε περιστασιακή και μη συστηματική χρήση. Τροχοπέδη αποτελεί το άγχος των εκπαιδευτικών να μην ντροπιαστούν στα μάτια των μαθητών τους από τυχόν λάθη που μπορεί να κάνουν. Βεβαίως, η έλευση των έκτακτων επιδημιολογιών συνθηκών βοήθησε την εξ αποστάσεως εκπαίδευση να ανθίσει και να χαρακτηριστεί ως σημαντικός αρωγός του εκπαιδευτικού έργου.

Με το επιχειρησιακό πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Δια βίου Μάθηση» και την πράξη «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών για την Αξιοποίηση και Εφαρμογή των ΤΠΕ στη Διδακτική Πράξη», δόθηκε η δυνατότητα σε 27.500 εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να εκπαιδευτούν πάνω στην παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ, στο διαδίκτυο, στην αξιοποίηση του εκπαιδευτικού λογισμικού και γενικώς στις ΤΠΕ.

5. Συμπεράσματα

Η μέτρηση του ψηφιακού χάσματος διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο για τη διαδικασία των κυβερνητικών αποφάσεων για τη γεφύρωσή του, καθώς μέσω αυτής, προσφέρεται *πολύτιμη πληροφόρηση σε όσους λαμβάνουν τις κεντρικές αποφάσεις ανάπτυξης με σκοπό την ψηφιακή σύγκλιση* (Παρατηρητήριο για την ΚτΠ, 2008, σ.5). Μέσα από την ανάλυση των διαφορετικών παραμέτρων, είμαστε σε θέση να κατανοήσουμε τα διάφορα επίπεδα τεχνολογικών γνώσεων που υπάρχουν σε μία χώρα και να εντοπίσουμε τα ενδεχόμενα προβλήματα που οδηγούν στη δημιουργία του ψηφιακού χάσματος, έτσι ώστε να επιτευχθεί σύγκλιση.

Αξίζει να αναφέρουμε, ότι για να είμαστε σε θέση να προσδιορίσουμε ένα σύστημα δεικτών μέτρησης του ψηφιακού χάσματος θα πρέπει να καταστούμε ικανοί να απαντήσουμε στις ακόλουθες δύο ερωτήσεις: α) Ποιες ομάδες βρίσκονται σε κίνδυνο ψηφιακού αποκλεισμού και αναφορικά με αυτές πρέπει να μετρήσουμε το ψηφιακό χάσμα και, β) ποιους δείκτες θα λάβουμε υπόψη μας για τη μέτρηση. Ακόμη, πρέπει να λάβουμε υπόψη μας τους εξής παράγοντες: α) την πρόσβαση και τη χρήση του διαδικτύου από όλους τους πολίτες, β) τη διαθεσιμότητα των ευρυζωνικών δομών σε πανελλαδική εμβέλεια, γ) την προσβασιμότητα ιστοτόπων δημόσιων φορέων και τέλος, δ) τον ψηφιακό γραμματισμό και τις ψηφιακές δεξιότητες των πολιτών.

Όσον αφορά στην εκπαίδευση, και προκειμένου να υπάρχει κοινωνική δικαιοσύνη, καλό θα ήταν όλα τα σχολεία σε κάθε μήκος και πλάτος της Ελλάδας, να αποκτήσουν ευρυζωνικές συνδέσεις, ώστε να παρέχονται ίσες ευκαιρίες σε μαθητές και εκπαιδευτικούς. Το Δημοτικό σχολείο ιδιαίτερα, ως πυλώνας της εκπαίδευσης, έχει τη δυνατότητα να προωθήσει στην τοπική κοινωνία, μέσω των μαθητών, την χρήση και την εφαρμογή των ΤΠΕ για ψυχαγωγία αλλά και για διευκόλυνση της καθημερινότητας. Στην κατεύθυνση αυτή, καλό θα ήταν να δημιουργηθεί εργαστήριο πληροφορικής σε κάθε σχολείο, στελεχωμένο από κατάλληλα καταρτισμένους εκπαιδευτικούς.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Asgarkhani, M. (2007). The Reality of Social Inclusion Through Digital Government. *Journal of Technology in Human Services*, 25, pp. 127–146. doi: 10.1300/J017v25n01_09
- Banister, S. & Reinhart R. V. (2011). TPACK for Impact: Classroom Teaching Practices That Promote Social Justice and Narrow the Digital Divide in an Urban Middle School. *Interdisciplinary Journal of Practice*, 28, pp. 5-26. doi: 10.1080/07380569.2011.551086
- Barzilai-Nahon, K. (2006). Gaps and Bits: Conceptualizing Measurements for Digital Divide/s. *The information Society*, 22, pp. 269-278. doi: 10.1080/01972240600903953
- Barzilai-Nahon, K., Gomez, R. & Ambikar, R. (2013). In M. Khosrow-Pour (Ed.), *Digital Literacy: Concepts, Methodologies, Tools, and Applications* (279-293). USA, Information Resources Management Association. doi: 10.4018/978-1-4666-1852-7
- Barzilai-Nahon, K., Gomez, R. & Ambikar, R. (2009). Conceptualizing a Contextual Measurement for Digital Divides: Using an Integrated Narrative. In E. Ferro, Y.K. Dwivedi, G. Ramon & M.D. Williams (Eds.), *Overcoming Digital Divides: Constructing an Equitable and Competitive Information Society*. Washington: Idea Group Inc.
- Cinnamon, J. & Schuurman, N. (2012). Confronting the Data-Divide in a Time of Spatial Turns and Volunteered Geographic Information. *Geojournal*, 78, pp. 657-674. doi: 10.1007/s10708-012-9458-6

- Clinton B, (2000). *Increasing Technology Access and Innovation*. Ανακτήθηκε Ιανουάριος 30, 2017, από <https://clinton5.nara.gov/WH/Accomplishments/technology.html>
- Dugdale, A., Anne, D., Papandrea, F. & Maley, M. (2005). Accessing e-government: Challenges for citizens and organizations. *International Review of Administrative Sciences* 71(1), 109-118. Ανακτήθηκε 25 Ιανουαρίου, 2017, από <http://tinyurl.com/z88jful>
- ΕΛΣΤΑΤ (2015). Έρευνα χρήσης τεχνολογιών πληροφόρησης και επικοινωνίας από νοικοκυριά και άτομα – 2015. Πειραιάς. Ανακτήθηκε Ιανουάριος 26, 2017, από <https://tinyurl.com/zgd7ngq>
- Εξάρχου Ε. (2016). *Αξιοποιώντας Web 2.0 εργαλεία, μέσω των κοινωνικο-πολιτισμικών προοπτικών του εποικοδομητισμού, στη διδασκαλία γεωγραφικών και περιβαλλοντικών θεμάτων: Διεπιστημονική μελέτη περίπτωσης σε δυο σχολεία*. (Δημοσιευμένη Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.
- Ετεοκλέους, Ν., Παύλου, Β. & Τσολακίδης, Σ. (2017). *Γραμματισμός και πολυτροπικότητα: μελέτη περίπτωσης για την αξιοποίηση του multimedia builder (MMB) από μελλοντικούς εκπαιδευτικούς στην Κύπρο*. Ανακτήθηκε Ιανουάριος 25, 2017, από <http://tinyurl.com/hksltxg>
- Elwood, S. (2010). Geographic Information Science: Emerging Research on the Societal Implications of the Geospatial Web. *Progress in Human Geography*, 34, pp. 349-357. doi: 10.1177/0309132509340711
- Elwood, S., Goodchild, M. & Sui, D. (2012). Researching Volunteered Geographic Information: Spatial Data, Geographic Research, and New Social Practice. *Annals of the Association of American Geographers*, 102, pp. 571–590. Ανακτήθηκε 25 Ιανουαρίου, 2017 από <http://tinyurl.com/japlxzq>
- European Commission (2013). *Survey of Schools: ICT in education*. Digital agenda for Europe. Final Study Report, February 2013.
- Goodchild, M. (2007). Citizens as Sensors: the World of Volunteered Geography. *Geojournal*, 69, pp. 211-221. doi: 10.1007/s10708-007-9111-y
- Hall, T. & Owens J. (2011). The Digital Divide and E-Government Services. In E. Estevez and M. Janssen (Eds.), *Proceedings of the 5th International Conference on Theory and Practice of Electronic Governance* (37–44). New York: Association for Computing Machinery.
- ITYE (2015). *Αναλυτικό ενημερωτικό σημείωμα για το πανελλήνιο σχολικό δίκτυο*. Ανακτήθηκε Ιανουάριος 25, 2017, από <https://tinyurl.com/y2aqyj9d>
- Johnson, P. & Sieber R. (2013). Situating the Adoption of VGI by Government. In D. Sui, S. Elwood and M. Goodchild (Eds.), *Crowdsourcing Geographic Knowledge: Volunteered Geographic Information (VGI) in Theory and Practice* (65–81). New York: Springer Science & Business Media Dordrecht.
- Lee, J. (2008). Is test-driven external accountability effective? Synthesizing the evidence from cross-state causal-comparative and correlational studies. *Review of Educational Research*, 78(3), 608–644. Ανακτήθηκε 07 Φεβρουαρίου, 2017, από <http://tinyurl.com/jtgpk82>
- Μητσκοπούλου, Γ. (2001). *Γραμματισμός*. Ανακτήθηκε Ιανουάριος 26, 2017, από http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_e1/
- Μουστάκα, Σ. (2012). *Κατάκτηση ψηφιακού γραμματισμού στην Α' και Β' Τάξη του Δημ. Σχολείου*. (Δημοσιευμένη Μεταπτυχιακή Εργασία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.
- Μποζίνης, Α. (2006). *Εφαρμογές και επιπτώσεις των τεχνολογιών πληροφορικής και επικοινωνιών στις διεθνείς οικονομικές και πολιτικές σχέσεις: ηλεκτρονική οικονομική*

- παγκοσμιοποίηση & ηλεκτρονική δημοκρατική διακυβέρνηση. (Δημοσιευμένη Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.
- OECD, (2001b). *Economics and Finance of Lifelong Learning*. Paris.
- OECD (2001). *Understanding the digital divide*. OECD, Γαλλία. Ανακτήθηκε Ιανουάριος 30, 2017, από <https://www.oecd.org/sti/1888451.pdf>
- Παλάζη, Χ. (2012). *Φύλο και τεχνολογίες της Πληροφορίας και επικοινωνίας στην εκπαίδευση (ΤΠΕ): η περίπτωση των φιλολογικών μαθημάτων*. (Δημοσιευμένη Διδακτορική Διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.
- Παρατηρητήριο για την Κοινωνία της Πληροφορίας, (2008). *Ηλεκτρονική Ένταξη και Μέτρηση του Ψηφιακού Χάσματος*. Ανακτήθηκε 13 Φεβρουαρίου, 2017, από <http://tinyurl.com/hy4hnqv>
- Πασχαλίδου, Γ. (2011). *Ψηφιακό χάσμα και ανισότητες στη χρήση νέων τεχνολογιών*. (Δημοσιευμένη Διδακτορική Διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.
- Πολυκαλάς Σ. (2013). Δράση 03: Ψηφιακό Χάσμα μεταξύ νησιωτικών και ηπειρωτικών περιοχών. *Journal Odysseus Environmental & Cultural Sustainability of the Mediterranean Region*: 5, 25-28. Ανακτήθηκε 1 Φεβρουαρίου, 2017, από <http://tinyurl.com/zns6hrx>
- Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (1999). *Πληροφορική και Εκπαίδευση. Συνολική προσέγγιση*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σταματοπούλου, Κ. (2007) *Ψηφιακό χάσμα*. (Δημοσιευμένη Μεταπτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.
- Στιακάκης, Ε. (2006). Το ψηφιακό χάσμα και η εθνική ψηφιακή στρατηγική 2006-2013: Μια εμπειρική διερεύνηση. *Επιθεώρηση Ελληνικής Ακαδημίας Διοίκησης Επιχειρήσεων, Τόμος 4(3-4)*, σσ. 59-72. Ανακτήθηκε 8 Φεβρουαρίου, 2017, από <http://tinyurl.com/jr4yrsd>
- Stiakakis E. & Paliokas I. (2006). The digital divide and the national digital strategy 2006-2013: an empirical investigation. *Επιθεώρηση Ελληνικής Ακαδημίας Διοίκησης Επιχειρήσεων, Τόμος 4(3/4)*, 59-72. Ανακτήθηκε 26 Ιανουαρίου, 2017, από <http://tinyurl.com/gvt5ray>
- Τζιφόπουλος, Μ. (2014). *Πρακτικές ψηφιακού γραμματισμού υποψήφιων φιλολόγων*. (Δημοσιευμένη Διδακτορική Διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.
- Thomas, J. (2005). Creating a Citizen-Friendly City Hall: An Evaluation of the Chattanooga 311 Innovations. In D. Gardiner and K. Scott (Eds.), *The Proceedings of The International Conference on Engaging Communities* (1-14). Australia: Queensland Department of Main Roads.
- ΥΠΠΕΘ (2017). *Πρόγραμμα Σπουδών για τις ΤΠΕ στην Προσχολική και στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε Ιανουάριος 31, 2017, από <https://tinyurl.com/hxrdoqc>
- Φραγγεδάκης, Α. (2003). *Υπηρεσίες Ακαδημαϊκών και Λαϊκών Βιβλιοθηκών για την αντιμετώπιση του ψηφιακού αποκλεισμού*, 12ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών, 12-14 Νοεμβρίου 2003 (σσ.469-483). Σέρρες.
- Warschauer, M., Knobel, M. & Stone, L. (2004). Technology and Equity in Schooling: Deconstructing the Digital Divide. *Technology and schools*, 18(4), pp. 562-588. Ανακτήθηκε 28 Ιανουαρίου, 2017, από <http://tinyurl.com/j3aw797>
- Wood, C. (2016). *What is 311?* Ανακτήθηκε 25 Ιανουαρίου, 2017 από <http://tinyurl.com/j655kxx>

**Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στην εκπαίδευση ενηλίκων.
Κοινωνικο-πολιτισμικά χαρακτηριστικά των προπτυχιακών
φοιτητών/τριών του Ε.Α.Π.**

Δελμηήτρου Φ. Βικτωρία

Δασκάλα, MSc

vikidelimitrou@hotmail.com

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια η εξέλιξη των τεχνολογικών μέσων έχει επηρεάσει σε μεγάλο βαθμό την εξέλιξη της εκπαίδευσης. Αποτελεί καινοτομία το γεγονός ότι οι εκπαιδευόμενοι πλέον έχουν τη δυνατότητα εξ αποστάσεως φοίτησης, ρυθμίζοντας μόνοι τους το χρόνο και τον τόπο μελέτης τους χωρίς να είναι απαραίτητη η φυσική παρουσία στο εκπαιδευτικό ίδρυμα και η δια ζώσης επικοινωνία με τον υπεύθυνο καθηγητή. Στη χώρα μας, τη δυνατότητα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σε προπτυχιακό και μεταπτυχιακό επίπεδο παρέχει το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (Ε.Α.Π.). Σκοπός της παρούσας ερευνητικής εργασίας είναι η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο επιδρά η φοίτηση στα προπτυχιακά προγράμματα του ΕΑΠ στην αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων. Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 160 προπτυχιακοί/κές φοιτητές/τριες του Ε.Α.Π. οι οποίοι απάντησαν στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου ενώ υπήρξαν προπτυχιακοί/κές φοιτητές/τριες που έδωσαν συνέντευξη αναλύοντας με περισσότερες λεπτομέρειες τη θέση τους. Ως μέσα συλλογής των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν το ερωτηματολόγιο και η συνέντευξη. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι παράγοντες όπως είναι το φύλο, η σχολική πορεία, το επάγγελμα και το επίπεδο εκπαίδευσης του συμμετέχοντα αλλά και το επάγγελμα και το επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα και του παππού του συμμετέχοντα, το πρόγραμμα Ε.Α.Π. και οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι συμμετέχοντες σχετίζονται με την ικανοποίηση των συμμετεχόντων αλλά και την άποψή τους σχετικά με τις ευκαιρίες που παρουσιάζονται μέσω της φοίτησης στο Ε.Α.Π. Συμπερασματικά, φαίνεται πως η κοινωνική προέλευση του φοιτητικού πληθυσμού σχετίζεται με τον βαθμό που το Ε.Α.Π. συμβάλλει στην αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων.

Λέξεις κλειδιά: εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, Ε.Α.Π., Ανώτατη Εκπαίδευση, κοινωνικές ανισότητες.

**Open and distance learning in adult education. The social characteristics of
the undergraduate students of E.A.P.**

Delimitrou F. Victoria

Teacher, MSc

vikidelimitrou@hotmail.com

Abstract

In recent years, the evolution of technology has greatly influenced the evolution of education. It is an innovation that trainees are now able to study remotely, adjusting their time and place

of study away from the educational institution and the teacher in charge. In our country, the possibility of distance education at undergraduate and postgraduate level is provided by the Greek Open University (EAP). The purpose of this research work is to investigate the way in which undergraduate programs of the EAP affect the reproduction of social inequalities. The sample of the research was 160 undergraduate students of the EAP who answered the questionnaire while another undergraduate students were interviewing in greater detail. Questionnaire and interview were used as data collection tool. The results of the survey showed that factors such as gender, school achievement, occupation and level of education of the participant as well as occupation and level of education of the participant's father and grandfather, the EAP program and difficulties participants' perceptions are related to participants' satisfaction but also to their view of the opportunities presented by studying in the EAP. In conclusion, it seems that the social origins of the student population are related to the degree that the EAP has contribute to the reproduction of social inequalities.

Keywords: Distance learning, E.A.P., Higher Education, social inequalities.

1. Εισαγωγή

Η εκπαίδευση ως θεσμός εξελίσσεται συνεχώς υπό την επίδραση διαφόρων παραγόντων. Ένας από τους παράγοντες που επηρέασε πολλαπλώς την εξέλιξη και τη διαμόρφωση της εκπαίδευσης είναι και η τεχνολογική πρόοδος. Πλέον, παρέχονται δυνατότητες εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, στο πλαίσιο της οποίας οι εκπαιδευόμενοι δε βρίσκονται με φυσική παρουσία στο εκπαιδευτικό ίδρυμα που φοιτούν και επικοινωνούν εξ αποστάσεως με τον/την εκπαιδευτικό (Λιοναράκης, 2005). Στο παρόν άρθρο εξετάζονται τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης των προπτυχιακών προγραμμάτων σπουδών του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (Ε.Α.Π.), οι ευκαιρίες που προσφέρει το Ε.Α.Π. στην εκπαίδευση ενηλίκων καθώς και πως το Ε.Α.Π. ως ίδρυμα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης συμβάλλει στην αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων.

Η αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων κατά την πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση αποτέλεσε αντικείμενο θεωρητικών προσεγγίσεων αλλά και ερευνών τόσο στην ελληνική όσο και στην διεθνή βιβλιογραφία. Τα αποτελέσματα των ερευνών συγκλίνουν στην άποψη ότι το εκπαιδευτικό σύστημα αναπαράγει τις κοινωνικές ανισότητες με σταθερό ρυθμό. Παρόλες τις μεταρρυθμίσεις των εκπαιδευτικών συστημάτων που επιχειρήθηκαν με σκοπό των εκδημοκρατισμό τους, οι κοινωνικές ανισότητες κατά την πρόσβαση διατηρήθηκαν και αναπαράχθηκαν διαχρονικά (Παναγιωτόπουλος & Θάνος, 2008: 64-65). Πολλές θεωρητικές προσεγγίσεις για την εκπαίδευση καταδεικνύουν πως οι μετέχοντες σε αυτήν, έχουν κοινή αφετηρία και επομένως μπορούν να έχουν και ίσες ευκαιρίες για κοινωνική εξέλιξη. Άλλωστε, ο φορέας που μέσα από αυτόν διατρέχεται το εκπαιδευτικό σύστημα, δηλαδή το σχολείο, θεωρητικά διασφαλίζει το πλαίσιο των ίσων ευκαιριών και της αμεροληψίας που απαιτείται (Φραγκουδάκη, 1985). Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει δημοκρατικό πρόσημο από την άποψη της νομικής κατοχύρωσης του. Παρόλα αυτά όμως, οι κοινωνικές ανισότητες δεν έχουν αμβλυνθεί και πολλοί μαθητές βιώνοντας τη μαθητική αποτυχία δεν εισέρχονται στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ή αν εισέρχονται σε αυτή δεν καταλαμβάνουν εύκολα θέσεις σε σχολές υψηλού κοινωνικού κύρους. Οι μαθητές αυτοί έχουν συνήθως ένα συγκεκριμένο κοινωνικό προφίλ, που φαίνεται να προδιαγράφει την κοινωνική τους πορεία, η οποία δεν μπορεί να έχει δυνατότητες κάθετης κοινωνικής κινητικότητας μέσω της εκπαίδευσης (Σιάνου-Κύργιου, 2006).

Ο P. Bourdieu επιχειρεί να παρουσιάσει τον ρόλο που διαδραματίζει το πολιτισμικό κεφάλαιο στη διαδικασία διατήρησης και αναπαραγωγής των οικονομικών και κοινωνικών δομών, υπό το πρίσμα του αναπαραγωγικού χαρακτήρα της εκπαίδευσης (Λάμνιαν, 2002). Ως

πολιτισμικό κεφάλαιο ορίζεται το σύνολο των πνευματικών χαρακτηριστικών, δηλαδή των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των στάσεων που το άτομο αποκτά από την οικογένεια του, που όμως το σύνολο αυτό διαφοροποιείται ανάλογα την κοινωνική προέλευση της οικογένειας (Πατερέκα, 1986). Τα άτομα ανάλογα με την κοινωνική τάξη προέλευσής τους επιχειρούν να διατηρήσουν την κοινωνική τους θέση ή και να την εξελίσσουν. Τα νεαρά άτομα κοινωνικοποιούνται από το άμεσο οικογενειακό τους περιβάλλον με τη διαδικασία μετάβασης του ήδη κατεχόμενου πολιτισμικού κεφαλαίου. Σύμφωνα με τον Γάλλο Κοινωνιολόγο οι γνώσεις, οι δεξιότητες, οι στάσεις, οι συμπεριφορές, οι αξίες και οι προτιμήσεις του ατόμου είναι συνυφασμένες με τη θέση που κατέχει το άτομο αυτό στην κοινωνία. Η κοινωνική θέση του ατόμου προδιαθέτει και τον τρόπο ζωής του. Ωστόσο, ο τρόπος ζωής του ατόμου δεν συνδέεται με το οικονομικό κεφάλαιο και την εξουσία που απορρέει από αυτό αλλά κυρίως από το πολιτισμικό και κοινωνικό κεφάλαιο που έχει αποκτήσει (Νόβα- Καλτσούνη, 2010).

Σύμφωνα με έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στην Ελλάδα παρατηρείται πως ακόμη και αν τα τελευταία χρόνια έχει διευρυνθεί η συμμετοχή στην ανώτατη εκπαίδευση, ωφελημένοι παραμένουν όσοι προέρχονται από την ανώτερη και μεσαία τάξη. Ωστόσο, παρουσιάζεται σημαντική αύξηση στην εισαγωγή υποψηφίων που προέρχονται από χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα, που όμως δεν είναι ανάλογη με την εισαγωγή υποψηφίων που προέρχονται από ανώτερα κοινωνικά στρώματα. Συμπερασματικά, οι κοινωνιολογικές θεωρίες συγκλίνουν στην άποψη ότι η εκπαίδευση συμβάλλει στην αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων, συντηρώντας τα προνόμια της ανώτερης ή της μεσαίας τάξης και τα μειονεκτήματα της χαμηλότερης τάξης (Σιάνου- Κύργιου, 2006).

Η εισαγωγή στη Ανώτατη Εκπαίδευση δεν είναι ελεύθερη αλλά γίνεται κατόπιν εξετάσεων μέσω των οποίων νομιμοποιείται η κοινωνική αναπαραγωγή. Πιο συγκεκριμένα, παρόλο που γίνεται λόγος για ίσες ευκαιρίες μέσω των εισαγωγικών εξετάσεων, η απόδοση των υποψηφίων στις εισαγωγικές για τα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης επηρεάζεται αρνητικά από εύρος παραγόντων, όχι μόνο ενδοσχολικών αλλά και εξωσχολικών, όπως είναι η κοινωνική προέλευση των μαθητών (Θάνος, 2012). Ο αριθμός εισακτέων σε κάθε σχολή και τμήμα δεν είναι απεριόριστος, αλλά γνωστός ως *numerous clausus*, δηλαδή ο περιορισμένος αριθμός των ατόμων που μπορούν να γίνουν δεκτά από ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, και ο οποίος διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο σε ότι αφορά στο μετασχηματισμό των κοινωνικών ανισοτήτων στην εκπαίδευση. Ειδικότερα, έχει εκφραστεί η άποψη πως συμβάλλει στην κοινωνική αναπαραγωγή διότι λειτουργεί σαν περιοριστικός παράγοντας για την πρόσβαση ατόμων τα οποία ανήκουν σε κατώτερες κοινωνικές τάξεις (Θάνος, 2012).

Οι σχολές και τα τμήματα με αυξημένη ζήτηση από τους υποψηφίους και την αγορά εργασίας απαιτούν και υψηλή επίδοση από τους μαθητές ώστε να εξασφαλίσουν την πρόσβασή τους. Όσοι προέρχονται από την ανώτερη τάξη επιλέγουν σχολές υψηλής ζήτησης στην αγορά εργασίας εξασφαλίζοντας και την κοινωνική θέση στην οποία ανήκουν. Όσοι υποψήφιοι ανήκουν στην μεσαία τάξη καταβάλουν μεγαλύτερες προσπάθειες για την κοινωνική τους σταθεροποίηση ή κοινωνική ανέλιξη. Οι οικογένειες των οποίων επιχειρούν να ωθήσουν στην εκπαίδευση, καθώς θεωρούν ότι εκείνη είναι το μέσο για τη συντήρηση της κοινωνικής τους θέσης ή ότι είναι ο μόνος τρόπος για να ανέλθουν στην κοινωνική ιεραρχία. Επίσης, οι υποψήφιοι από την χαμηλότερη κοινωνική τάξη αντιμετωπίζουν μεγαλύτερες δυσκολίες κατά την εισαγωγή τους στην ανώτατη εκπαίδευση λόγω χαμηλών επιδόσεων. Συνήθως, εισάγονται σε σχολές με χαμηλότερη επαγγελματική ζήτηση στην αγορά εργασίας (Θάνος, 2012· Σιάνου- Κύργιου, 2006).

Η διεύρυνση της συμμετοχής στην ανώτατη εκπαίδευση προωθήθηκε με το επιχείρημα ότι θα συνέβαλλε στην οικονομική ανάπτυξη δίνοντας περισσότερες ευκαιρίες πρόσβασης των χαμηλότερων κοινωνικών στρωμάτων στην ανώτατη εκπαίδευση (Κελπανίδης, 1997).

Παρόλη την αύξηση των ευκαιριών πρόσβασης όλων των κοινωνικών στρωμάτων στην ανώτατη εκπαίδευση, οι ανισότητες μεταξύ τους παρέμειναν. Η προσπάθεια των χαμηλότερων στρωμάτων να αυξήσουν τις ευκαιρίες πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση συνοδεύτηκε από αντίστοιχη αύξηση των ευκαιριών πρόσβασης των ανώτερων στρωμάτων, με αποτέλεσμα να διατηρηθούν οι μεταξύ τους αποστάσεις (Θάνος, 2012). Σε αυτήν την περίπτωση το εκπαιδευτικό σύστημα δεν αμβλύνει τις κοινωνικές ανισότητες αλλά τις διατηρεί και τις αναπαράγει (Φωτόπουλος, 2015).

Το Ε.Α.Π. παρέχει στους φοιτητές/-τριες ευκαιρίες, ώστε να αποκομίσουν τα οφέλη της εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης τόσο σε προπτυχιακό όσο και σε μεταπτυχιακό επίπεδο σπουδών, οδηγούμενοι στην εκπλήρωση της επιθυμίας τους να σπουδάσουν. Μάλιστα, η επίτευξη αυτού του στόχου συντελεί στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης του ατόμου και στη βελτίωση των σχέσεων με άλλα άτομα. Επίσης, μέσα από τη συνεργασία των φοιτητών με τον καθηγητή, ο οποίος όπως προαναφέρθηκε έχει τον ρόλο του συμβούλου, ενισχύονται οι ικανότητες της αυτογνωσίας και της συνεργασίας (Βασάλα & Ανδρεάδου, 2010). Σε ότι αφορά σε κοινωνικές ομάδες του πληθυσμού, όπως είναι τα ΑμεΑ και οι γυναίκες, ενισχύεται η κοινωνική τους ενδυνάμωσή και ανεξαρτητοποιούνται, καταρρίπτοντας στερεότυπα και ανισότητες (Sadeghi, 2008).

Συνεπώς, καθίσταται σαφές πως οι φοιτητές/τριες που σπουδάζουν στο Ε.Α.Π. μπορούν να επιλέξουν μέσα από εύρος επιστημονικών αντικειμένων, εκείνο που ταιριάζει περισσότερο στις ικανότητες, τις δεξιότητες, την ιδιοσυγκρασία και τις επιθυμίες τους. Οι φοιτητές, μπορεί να είναι άτομα που δεν έχουν πρόσβαση σε χώρους συμβατικών πανεπιστημίων για διάφορους λόγους είτε άτομα μεγαλύτερης ηλικίας που επιλέγουν αυτό το είδος μάθησης λόγω περιορισμένου χρόνου (Κυρμά & Μαυροειδής, 2015).

Οι ανωτέρω ευκαιρίες που παρέχει το Ε.Α.Π. προς τους φοιτητές αποδεικνύονται και από σχετική έρευνα, που διεξήχθη αναφορικά με τα χαρακτηριστικά των φοιτητών του εν λόγω ακαδημαϊκού ιδρύματος. Ειδικότερα, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα 25-44 ετών (85,5%) και το 14,5% ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα των 45-64 ετών, αποδεικνύοντας πως η ανοικτή εκπαίδευση παρέχει δυνατότητες σπουδών σε άτομα μεγαλύτερης ηλικίας και διαφορετικών χαρακτηριστικών σε σχέση με τους φοιτητές της συμβατικής τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Sotiropoulou et al., 2012).

Επιπροσθέτως, οι μισοί εκ των συμμετεχόντων ήταν κάτοικοι της Αθήνα και οι άλλοι μισοί κάτοικοι άλλων περιοχών της χώρας. Ακόμη, ο μεγαλύτερος αριθμός συμμετεχόντων-φοιτητών ήταν γυναίκες (69 γυναίκες και 55 άνδρες), γεγονός που αναδεικνύει την παροχή ευκαιριών στις γυναίκες να υλοποιήσουν την επιθυμία τους για σπουδές συμβάλλοντας στη χειραφέτηση και την ανεξαρτητοποίησή τους. Ακόμη, οι περισσότεροι συμμετέχοντες ήταν εργαζόμενοι και μόλις το 18,5% ήταν άνεργοι. Έτσι λοιπόν, είναι φανερό πως το Ε.Α.Π. δίνει τη δυνατότητα σε ενήλικες με περιορισμένο χρόνο να σπουδάσουν. Τέλος, το 77,4% δήλωσε, πως δεν είχε καταφέρει να σπουδάσει στο παρελθόν λόγω οικογενειακών ζητημάτων και το 3,2% λόγω μαθησιακών δυσκολιών (Sotiropoulou et al., 2012). Παρόμοια αποτελέσματα εξήχθησαν και στα πλαίσια μιας άλλης έρευνας, στα πλαίσια της οποίας διαπιστώθηκε πως ο μεγαλύτερος αριθμός φοιτητών είναι ηλικίας άνω των 25 ετών και γυναίκες (Goulimaris, 2015).

2. Μεθοδολογία της έρευνας

2.1 Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να εξεταστεί η συμβολή ή μη του Ε.Α.Π. στην αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων μέσα από την διερεύνηση κοινωνικών χαρακτηριστικών των προπτυχιακών φοιτητών/-τριών του Ε.Α.Π. με κριτήριο:

- A) το φύλο,
- B) τη σχολική πορεία του συμμετέχοντα,
- Γ) το εκπαιδευτικό επίπεδο του πατέρα,
- Δ) το επάγγελμα του πατέρα,
- Ε) το εκπαιδευτικό επίπεδο του παππού,
- Ζ) το επάγγελμα του παππού τους.

Επιμέρους στόχοι της έρευνας είναι:

- Να διερευνηθούν τα κοινωνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά των φοιτητών/τριών του Ε.Α.Π.
- Να εξεταστούν οι προσδοκίες τους από την συνέχιση των σπουδών τους στην Ανώτατη Εκπαίδευση.
- Να περιγραφούν οι παράγοντες που σχετίζονται με την ικανοποίηση από την συμμετοχή σε κάποιο προπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών του Ε.Α.Π.
- Να διερευνηθούν οι παράγοντες που σχετίζονται με τις ευκαιρίες που προσφέρονται από την φοίτηση στο Ε.Α.Π.

2.2 Δείγμα της έρευνας

Ως δείγμα για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκε ένα σύνολο 164 ατόμων που συμμετείχαν σε προπτυχιακά προγράμματα του Ε.Α.Π. Οι 160 απάντησαν στο ερωτηματολόγιο ενώ 4 υποβλήθηκαν σε συνέντευξη. Η επιλογή των ατόμων αυτών ήταν τυχαία αφού για τη συλλογή του δείγματος δε χρησιμοποιήθηκε κάποια συγκεκριμένη μέθοδος.

2.3 Συλλογή δεδομένων και μέθοδος ανάλυσης στατιστικών στοιχείων

Το ερωτηματολόγιο αποτελεί το πιο έγκυρο εργαλείο συλλογής δεδομένων στην ποσοτική ανάλυση. Αποτελείται από ερωτήσεις ανοικτού και κλειστού τύπου και έχει ως στόχο να αντλήσει με ακρίβεια τις ζητούμενες πληροφορίες για τη διεξαγωγή της έρευνας (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006· Βάμβουκας, 1991). Τα πλεονεκτήματα της μεθόδου αυτής που οδήγησαν στην επιλογή της διανομής και μάλιστα σε ηλεκτρονική μορφή, είναι το γεγονός ότι μπορείς να συλλέξεις μεγάλο όγκο παρατηρήσεων σε σύντομο χρονικό διάστημα, ενώ δίνεται η δυνατότητα ποσοτικοποίησης των δεδομένων και με τη βοήθεια στατιστικών μεθόδων η εξαγωγή επιθυμητών συμπερασμάτων.

Για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε ως ερευνητικό εργαλείο το online ερωτηματολόγιο, στο οποίο μπορούσαν να απαντήσουν όλοι όσοι φοιτούν σε προπτυχιακό πρόγραμμα του Ε.Α.Π. Το ερωτηματολόγιο που δημιουργήθηκε ήταν ένα online ερωτηματολόγιο στο οποίο συμμετείχε ικανοποιητικό ποσοστό των συμμετεχόντων σε προπτυχιακό πρόγραμμα Ε.Α.Π., ενώ οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν μετά από τηλεφωνική επικοινωνία του ερευνητή με τους συμμετέχοντες. Ο σχεδιασμός του ερωτηματολογίου της έρευνας πραγματοποιήθηκε βάσει της βιβλιογραφίας και αποτελείται από τρεις θεματικούς άξονες:

Ο πρώτος εξ αυτών σχετίζεται με τη καταγραφή των κοινωνικο-πολιτισμικών χαρακτηριστικών των ερωτηθέντων όπως είναι το φύλο, το μορφωτικό επίπεδο των ίδιων αλλά και των γονιών και των παππούδων τους, το επάγγελμα των ίδιων αλλά και των γονιών και των παππούδων τους κ.ά.. Στο δεύτερο άξονα περιλαμβάνονται ορισμένες ερωτήσεις που στοχεύουν στην αποτύπωση της ικανοποίησης του συμμετέχοντα από το πρόγραμμα Ε.Α.Π.,

όπως για παράδειγμα η ερώτηση «Σε ποιο βαθμό η αυτονομία που παρέχει η εξ αποστάσεως εκπαίδευση σας βοηθά στις σπουδές σας;», ενώ στο τρίτο άξονα οι ερωτήσεις έχουν σαν στόχο να διερευνήσουν την άποψη των συμμετεχόντων σχετικά με τις ευκαιρίες που δημιουργούνται εξ αιτίας της συμμετοχής στο Ε.Α.Π. όπως είναι για παράδειγμα η ερώτηση «Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι εφόσον έχετε ήδη δουλειά ή πρόκειται να εργαστείτε, οι σπουδές σας στο Ε.Α.Π. θα συμβάλλουν να διεκδικήσετε θέση ευθύνης ή να αναζητήσετε κάτι καλύτερο;». Μετά την κατασκευή του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε πιλοτική εφαρμογή, όπου καταγράφηκαν οι παρατηρήσεις και τα σχόλια των ερωτηθέντων καθώς και η διάρκεια συμπλήρωσής του. Στη συνέχεια, έγιναν οι αναγκαίες βελτιώσεις.

Επιπλέον, για την επιβεβαίωση των αποτελεσμάτων του ερωτηματολογίου ως ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε και η ημιδομημένη συνέντευξη όπου μέσα από ένα σύντομο διάλογο συλλέχθηκαν ποιοτικά χαρακτηριστικά και πιο επεξηγηματικές απαντήσεις από τους ερωτηθέντες (Robson, 2010 :344). Η ανάλυση των συνεντεύξεων έγινε με βάση το περιεχόμενο τους (Mason, 2003).

Η συνέντευξη πραγματοποιήθηκε στηριζόμενη πάνω σε τέσσερις βασικές θεματικές ενότητες. Η πρώτη εξ αυτών αφορούσε στην καταγραφή των δημογραφικών στοιχείων των συνεντευξιαζόμενων, η δεύτερη αφορούσε τη σχολική πορεία των φοιτητών και την αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων, η τρίτη εξέταζε την εξοικείωση των σπουδαστών με τα εξ αποστάσεων προγράμματα σπουδών από το Ε.Α.Π. και η τελευταία αφορούσε τις προσδοκίες από τη συνέχιση των σπουδών στη Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

Όσον αφορά την επεξεργασία και την ανάλυση των στατιστικών στοιχείων, το πρώτο στάδιο της έρευνας περιλαμβάνει τη περιγραφική ανάλυση όπου παρουσιάζονται το σύνολο των μεταβλητών και των δεδομένων που καταγράφηκαν στη διάρκεια συλλογής δεδομένων. Οι κατηγορικές και διατάξιμες μεταβλητές περιγράφονται με τη βοήθεια των απολύτων και σχετικών συχνοτήτων, ενώ οι ποσοτικές ή συνεχείς μεταβλητές περιγράφονται μέσω της μέσης τιμής και τυπικής απόκλισης. Στη συνέχεια με επαγωγική ανάλυση των δεδομένων της, διερευνάται η ύπαρξη σχέσης μεταξύ των μεταβλητών εξαρτημένων και ανεξαρτητών. Για τη διερεύνηση της ύπαρξης σχέσης ανάμεσα σε μια ποσοτική μεταβλητή που ακολουθεί κανονική κατανομή και μια διχοτόμο μεταβλητή χρησιμοποιείται ο έλεγχος μέσων τιμών (student's t-test). Η διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα σε μια ποσοτική μεταβλητή και μια κατηγορική με περισσότερες των 2 κατηγορίες χρησιμοποιείται η ανάλυση διασποράς. Το στατιστικό πακέτο που χρησιμοποιήθηκε για την ανάλυση είναι SPSSv21 και το επίπεδο σημαντικότητας ορίστηκε να είναι ίσο με .05 σε κάθε περίπτωση (Κατσής, Σιδερίδης & Εμβλωτής, 2010).

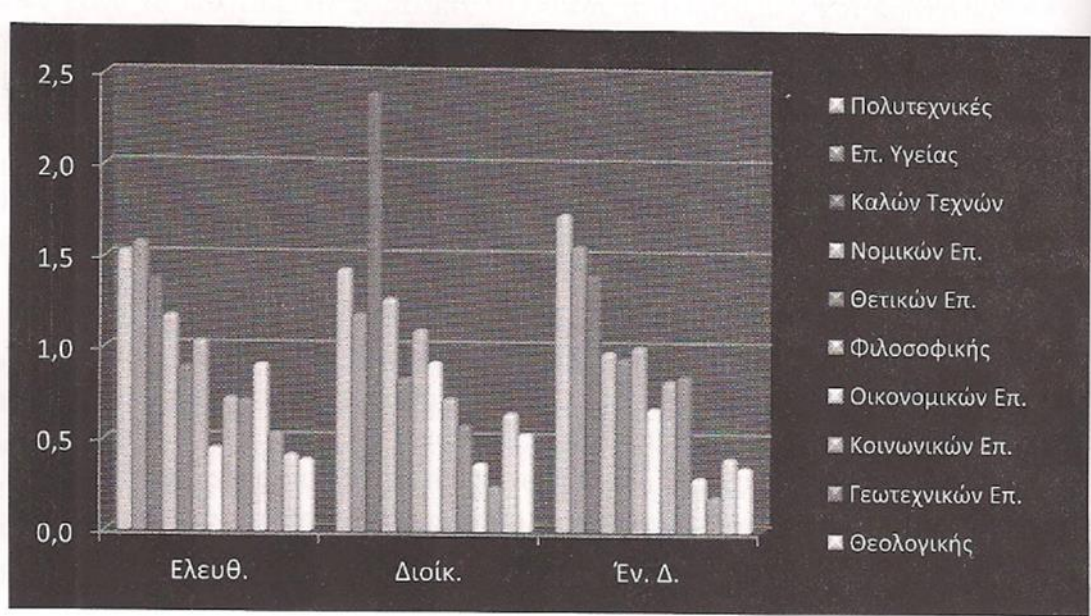
Στις περισσότερες έρευνες το επάγγελμα⁴ των ερωτηθέντων προϋποθέτει και την κοινωνική τάξη ή την κοινωνική κατηγορία ή το κοινωνικό στρώμα στο οποίο ανήκει. Αναφορά γίνεται για κατάταξη και ιεράρχηση σε κοινωνικά στρώματα ή κοινωνικές κατηγορίες, γιατί αποτελούν έννοιες ευρύτερων ομαδοποιήσεων σε σχέση με την κατάταξη σε κοινωνικές τάξεις και εκφράζουν την κοινωνικοοικονομική κατάσταση και το γόητρο των ομάδων (Λαμπίρη & Δημάκη, 1974: 90, 122).

Σε έρευνες για την αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων στην Ανώτατη Εκπαίδευση, τα επαγγέλματα αντιστοιχούν σε κοινωνικές κατηγορίες εξετάζοντας τη φύση του επαγγέλματος από κοινωνική διάσταση και ταξινομούνται σε τρεις ευρύτερες κατηγορίες ή στρώματα:

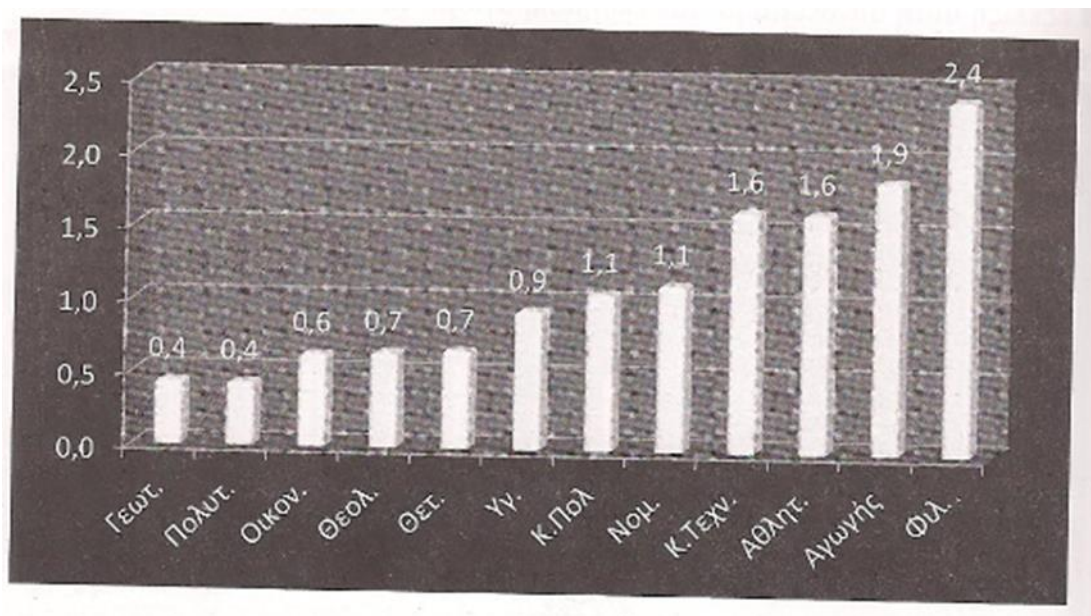
⁴Οι επαγγελματικές ομάδες/κατηγορίες που ονομάζει η ΕΛ.ΣΤΑΤ. περιλαμβάνουν ανομοιογενή επαγγέλματα ως προς την κοινωνική και οικονομική κατάσταση αλλά και το γόητρο τους κατά την περίοδο μέχρι το 1992 μη λαμβάνοντας τα υπόψη από κοινωνιολογική σκοπιά. Από αυτό απορρέει η δυσκολία κατάταξης των επαγγελματικών ομάδων σε κοινωνικά στρώματα ή κοινωνικές κατηγορίες κάτι που επισημαίνεται από την πλειονότητα των ερευνητών (Δρουκόπουλος, 1989: 23` Λαμπίρη-Δημάκη, 1974: 122).

Α) «ανώτερα» κοινωνικά στρώματα όπως «Μέλη βουλευόμενων σωμάτων, ανώτερα διοικητικά και διευθυντικά στελέχη του δημοσίου και του ιδιωτικού τομέα», «Πρόσωπα που ασκούν επιστημονικά, καλλιτεχνικά και συναφή επαγγέλματα», και «Ένοπλες Δυνάμεις»,
 Β) «μεσαία» κοινωνικά στρώματα όπως «Τεχνολόγοι, τεχνικοί βοηθοί και ασκούντες συναφή επαγγέλματα», «Υπάλληλοι γραφείου και ασκούντες συναφή επαγγέλματα», και «Απασχολούμενοι στην παροχή υπηρεσιών και πωλητές σε καταστήματα και υπαίθριες αγορές»,
 Γ) «κατώτερα» κοινωνικά στρώματα όπως «Ειδικευμένοι γεωργοί, κτηνοτρόφοι, δασοκόμοι και αλιείς», «Ειδικευμένοι τεχνίτες και ασκούντες συναφή τεχνικά επαγγέλματα», «Χειριστές μηχανημάτων σταθερών βιομηχανικών εγκαταστάσεων και συναρμολογητές», και «Ανειδίκευτοι εργάτες, χειρώνακτες και μικροεπαγγελματίες» (Θάνος, 2010: 262, 2012: 130).

Έρευνα του Θάνου (2012) διαπιστώνει πως στην περίπτωση που ο πατέρας ασκεί επάγγελμα διευθυντικό ή διοικητικό τότε αυξάνονται σημαντικά οι πιθανότητες εισαγωγής των τέκνων σε σχολές ανώτατης εκπαίδευσης συγκριτικά με τις περιπτώσεις που ο πατέρας ασκεί κάποιο επάγγελμα, που τον κατατάσσει στα κατώτερα κοινωνικά στρώματα. Ακόμη, στην περίπτωση που ασκείτε ελεύθερο επάγγελμα από τον πατέρα παρατηρείται, επίσης, κοινωνική αναπαραγωγή. Ειδικότερα, στην περίπτωση που ο πατέρας ασκεί ελεύθερο επάγγελμα ως πολιτικός μηχανικός είτε ως γιατρός αυξάνονται οι πιθανότητες να εισαχθεί ο νέος σε κάποια αντίστοιχη σχολή (Γράφημα 1). Επιπροσθέτως, παρατηρείται και κοινωνική αναπαραγωγή και διατήρηση των φυλετικών ανισοτήτων σε ότι αφορά στις σχολές φοίτησης των ατόμων. Ειδικότερα, οι γυναίκες φοιτούν ως επί των πλείστων σε ανθρωπιστικές και κοινωνικές σχολές, γεγονός που ενισχύει τα στερεότυπα τα οποία σχετίζονται με τον ρόλο των γυναικών στην κοινωνία (Γράφημα 2).



Γράφημα 1- Επάγγελμα του πατέρα και φοίτηση των νέων ανά σχολή
 Πηγή: Θάνος, 2012



Γράφημα 2- Γυναίκες φοιτήτριες ανά σχολή
Πηγή: Θάνος, 2012

3. Αποτελέσματα της έρευνας

3.1 Αποτελέσματα ποσοτικής έρευνας

Προκειμένου να εξεταστεί ο σκοπός της έρευνας, δηλαδή η συμβολή του Ε.Α.Π. στην αναπαραγωγή ή την άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων, ελέγχθηκε η ύπαρξη σχέσης ανάμεσα στις ποσοτικές μεταβλητές του φύλου, το επάγγελμα του πατέρα και του παππού των συμμετεχόντων με διχοτόμους μεταβλητές, την ικανοποίηση και τις ευκαιρίες που προσφέρονται από την συμμετοχή σε κάποιο πρόγραμμα του Ε.Α.Π. Η ικανοποίηση από την συμμετοχή σε κάποιο προπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών του Ε.Α.Π. αναφέρεται στην εξ αποστάσεως διδασκαλία του προγράμματος. Οι ευκαιρίες που προσφέρονται από την φοίτηση σε κάποιο προπτυχιακό πρόγραμμα αναφέρονται στις ίσες ευκαιρίες που προσφέρει το Ε.Α.Π. σε άτομα από ευπαθείς κοινωνικές ομάδες, σε άτομα που διαμένουν σε απομακρυσμένες περιοχές και σε άτομα που απέτυχαν στις εισαγωγικές εξετάσεις για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση να σπουδάσουν στην Ανώτατη Εκπαίδευση.

Φύλο και πρόσβαση στο Ε.Α.Π.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, σύμφωνα με τον πίνακα 1, έδειξαν πως από το σύνολο των 160 συμμετεχόντων οι 114 είναι γυναίκες με ποσοστό 71,3% και οι 46 άντρες σε ποσοστό 28,8%.

Πίνακας 1 Κατανομή του φύλου του δείγματος

Φύλο	N	%
Άντρας	46	28.7%
Γυναίκα	114	71.3%
Σύνολο	160	100.0%

Φύλο και ικανοποίηση από τη συμμετοχή σε προπτυχιακό πρόγραμμα του Ε.Α.Π.

Από τον έλεγχο μέσων τιμών που πραγματοποιήθηκε διαπιστώθηκε ότι η ικανοποίηση από τη συμμετοχή σε κάποιο πρόγραμμα του Ε.Α.Π. εξαρτάται άμεσα από το φύλο των συμμετεχόντων (p -τιμή= $0.009 < 0.05$). Πιο συγκεκριμένα, οι γυναίκες είναι εκείνες που εμφανίζουν μεγαλύτερη μέση τιμή σε σύγκριση με τους άντρες του δείγματος.

Πίνακας 2 Αποτελέσματα ελέγχου μέσων τιμών του φύλου των ερωτηθέντων σε σχέση με την ικανοποίηση

Φύλο		N	Mean	SD	t	df	Sig.
Ικανοποίηση από τη συμμετοχή σε κάποιο πρόγραμμα του Ε.Α.Π.	Άντρας	46	3.76	0.47	-2.635	158	.009
	Γυναίκα	114	3.98	0.47	-2.634	83.203	

Φύλο και ευκαιρίες που προσφέρονται από την φοίτηση στο Ε.Α.Π.

Ο έλεγχος μέσων τιμών του φύλου του δείγματος έχει στατιστικώς σημαντική διαφορά με τις ευκαιρίες που προσφέρονται από την φοίτηση στο Ε.Α.Π. ($p = 0.006 < 0.05$). Ειδικότερα, οι γυναίκες είναι εκείνες που εμφανίζουν μεγαλύτερη μέση τιμή σε σύγκριση με τους άντρες του δείγματος.

Πίνακας 3 Αποτελέσματα μέσων τιμών του φύλου του δείγματος και των ευκαιριών που προσφέρονται από την φοίτηση στο Ε.Α.Π.

Φύλο		N	Mean	SD	t	df	Sig.
Ευκαιρίες που προσφέρονται από την φοίτηση στο Ε.Α.Π.	Άντρας	46	3.88	0.58	-0.127	158	0.006
	Γυναίκα	114	3.90	0.61	-0,129	86.880	

Σχολική πορεία

Στην ερώτηση για το βαθμό απολυτηρίου Λυκείου, 63 από τους ερωτηθέντες απάντησαν «16, 1-18» σε ποσοστό 39.4% και 5 απάντησαν «10-12» σε ποσοστό 3.1%.

Πίνακας 4 Συχνότητα και ποσοστιαία κατανομή του δείγματος κατά βαθμό απολυτηρίου Λυκείου

Βαθμός Λυκείου.	N	%
10-12	5	3.1%
12, 1-14	12	7.5%
14, 1-16	45	28.1%
16, 1-18	63	39.4%
18, 1-20	35	21.9%
Σύνολο	160	100.0%

Το εκπαιδευτικό επίπεδο του πατέρα των συμμετεχόντων

Στον πίνακα 4 παρουσιάζεται το εκπαιδευτικό επίπεδο του πατέρα των συμμετεχόντων στην έρευνα όπου 27 από τους 160 ερωτηθέντες δήλωσαν πως ο πατέρας τους είναι απόφοιτος Τεχνικών Επαγγελματικών Σχολών σε ποσοστό 16,88%, 25 από τους 160 πως είναι απόφοιτος Τεχνικού Επαγγελματικού Λυκείου σε ποσοστό 15,63%, 22 από τους 160 είναι απόφοιτος Τριτάξιου Γυμνασίου σε ποσοστό 13,75%, 21 από τους 160 είναι απόφοιτος Δημοτικού σε ποσοστό 13,13%, 20 από τους 160 είναι Πτυχιούχοι Πανεπιστημίου ή Πολυτεχνείου σε ποσοστό 12,5% και μόλις 1 από τους 160 δήλωσε πως ο πατέρας του είναι κάτοχος Διδακτορικού τίτλου σε ποσοστό 0,6%.

Πίνακας 5 Κατανομή του εκπαιδευτικού επιπέδου του πατέρα των συμμετεχόντων

Σημειώστε το εκπαιδευτικό επίπεδο του πατέρα σας.	N	%
Αναλφάβητος	2	1.25%
Απόφοιτος Δημοτικού	21	13.13%
Απόφοιτος Τριτάξιου Γυμνασίου	22	13.75%
Απόφοιτος Τεχνικών Επαγγελματικών Σχολών	27	16.88%
Απόφοιτος Τεχνικού Επαγγελματικού Λυκείου	25	15.63%
Απόφοιτος Γενικού Λυκείου	19	11.88%
Πτυχιούχος ΤΕΙ, ΚΑΤΕ, ΚΑΤΕΕ, Ανώτερων Σχολών και Εκκλησιαστικής εκπαίδευσης	18	11.25%
Πτυχιούχος Πανεπιστημίου και Πολυτεχνείου	20	12.5%
Κάτοχος Μεταπτυχιακού Διπλώματος (Μάστερ)	5	3.13%
Κάτοχος Διδακτορικού τίτλου	1	0.6%
Σύνολο	160	100.0%

Το επάγγελμα του πατέρα των συμμετεχόντων και πρόσβαση στο Ε.Α.Π.

Αναφορικά με τα αποτελέσματα του πίνακα 5, 49 από τους ερωτηθέντες απάντησαν πως είναι ελεύθερος επαγγελματίας σε ποσοστό 30,6%, 35 πως είναι ιδιωτικός υπάλληλος σε ποσοστό 21,9%, 34 πως είναι δημόσιος υπάλληλος σε ποσοστό 21,3%, 29 πως είναι συνταξιούχος σε ποσοστό 18,1% και 11 απάντησαν πως είναι αγρότης σε ποσοστό 6,9%. Χαμηλότερο ποσοστό συγκέντρωσαν εκείνοι που απάντησαν πως είναι στρατιωτικός με ποσοστό 1,3%.

Πίνακας 6 Κατανομή του επαγγέλματος του πατέρα των φοιτητών/τριών

Σημειώστε με σαφήνεια το επάγγελμα του πατέρα σας.	N	%
Δημόσιος υπάλληλος	34	21.3%
Ιδιωτικός υπάλληλος	35	21.9%
Ελεύθερος επαγγελματίας	49	30.6%
Αγρότης	11	6.9%

Συνταξιούχος	29	18.1%
Στρατιωτικός	2	1.3%
Σύνολο	160	100.0%

Το επάγγελμα του πατέρα των συμμετεχόντων και ικανοποίηση από τη συμμετοχή σε κάποιο πρόγραμμα του Ε.Α.Π.

Η ανάλυση των δεδομένων της έρευνας οδήγησε στο συμπέρασμα ότι το επάγγελμα του πατέρα των συμμετεχόντων στην έρευνα δε σχετίζεται με την ικανοποίηση που εκφράζουν σχετικά με τη παρακολούθηση του προγράμματος του Ε.Α.Π. ($p=0.087>0.05$).

Πίνακας 7 Αποτελέσματα ελέγχου μέσων τιμών επαγγέλματος του πατέρα των συμμετεχόντων σε σχέση με την ικανοποίηση από τη συμμετοχή σε κάποιο πρόγραμμα του Ε.Α.Π.

Επάγγελμα πατέρα συμμετέχοντα		N	Mean	SD	F	Sig.
Ικανοποίηση από τη συμμετοχή σε κάποιο πρόγραμμα του Ε.Α.Π.	Δημόσιος υπάλληλος	34	44.65	6.66	1.963	.087
	Ιδιωτικός υπάλληλος	35	46.91	5.01		
	Ελεύθερος επαγγελματίας	49	47.88	5.56		
	Αγρότης	11	49.45	5.03		
	Συνταξιούχος	29	47.76	5.69		
	Στρατιωτικός	2	45.00	4.24		
	Total	160	47.03	5.77		

Το επάγγελμα του πατέρα των συμμετεχόντων και ευκαιρίες που προσφέρονται από την φοίτηση στο Ε.Α.Π.

Από τον έλεγχο μέσων τιμών του επαγγέλματος του πατέρα των συμμετεχόντων προκύπτει πως υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά με τις ευκαιρίες που προσφέρονται από την φοίτηση στο Ε.Α.Π. ($p=0.0243>0.05$).

Πίνακας 8 Αποτελέσματα ελέγχου μέσων τιμών επαγγέλματος του πατέρα των συμμετεχόντων και ευκαιριών φοίτησης

Επάγγελμα πατέρα συμμετέχοντα		N	Mean	SD	F	Sig.
Ευκαιρίες που προσφέρονται από τη φοίτηση στο Ε.Α.Π.	Δημόσιος υπάλληλος	34	38.18	6.91	1.357	.243
	Ιδιωτικός υπάλληλος	35	38.43	5.84		
	Ελεύθερος επαγγελματίας	49	38.69	6.01		
	Αγρότης	11	43.18	4.81		
	Συνταξιούχος	29	39.34	5.58		
	Στρατιωτικός	2	41.50	6.36		
	Total	160	38.99	6.07		

Το εκπαιδευτικό επίπεδο του παππού των συμμετεχόντων

Σχετικά με τον πίνακα 8, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων (70 άτομα) απάντησε πως είναι απόφοιτος δημοτικού σε ποσοστό 43,8%, 59 από τους ερωτηθέντες απάντησαν πως είναι αναλφάβητος σε ποσοστό 36,9%, 15 απάντησαν πως είναι απόφοιτος τριτάξιου γυμνασίου σε ποσοστό 9,4%, 8 πως είναι απόφοιτος γενικού λυκείου 5% και 5 πως είναι πτυχιούχος πανεπιστημίου και πολυτεχνείου σε ποσοστό 3,1%. Στη συνέχεια σημειώνεται πως δύο μόνο άτομα απάντησαν πως το επίπεδο μόρφωσης των παππούδων τους είναι απόφοιτοι τεχνικών επαγγελματικών σχολών (1,3%) και μόνο ένας εκ των ερωτηθέντων απάντησε πως είναι Πτυχιούχος ΤΕΙ, ΚΑΤΕ, ΚΑΤΕΕ, Ανώτερων Σχολών και Εκκλησιαστικής εκπαίδευσης (0,6%).

Πίνακας 9 Κατανομή του εκπαιδευτικού επιπέδου του παππού του δείγματος

Σημειώστε το εκπαιδευτικό επίπεδο του παππού σας.	N	%
Αναλφάβητος	59	36.9%
Απόφοιτος Δημοτικού	70	43.8%
Απόφοιτος Τριτάξιου Γυμνασίου	15	9.4%
Απόφοιτος Τεχνικών Επαγγελματικών Σχολών	2	1.3%
Απόφοιτος Τεχνικού Επαγγελματικού Λυκείου	0	0.0%
Απόφοιτος Γενικού Λυκείου	8	5.0%
Πτυχιούχος ΤΕΙ, ΚΑΤΕ, ΚΑΤΕΕ, Ανώτερων Σχολών και Εκκλησιαστικής εκπαίδευσης	1	.6%
Πτυχιούχος Πανεπιστημίου και Πολυτεχνείου	5	3.1%
Κάτοχος Μεταπτυχιακού Διπλώματος (Μάστερ)	0	0.0%
Κάτοχος Διδακτορικού τίτλου	0	0.0%
Σύνολο	160	100.0%

Το επάγγελμα του παππού των συμμετεχόντων και πρόσβαση στο Ε.Α.Π.

Από τους ερωτηθέντες οι 67 απάντησαν πως ήταν αγρότης σε ποσοστό 41,9%, 30 πως ήταν ελεύθερος επαγγελματίας σε ποσοστό 18,8%, 25 πως ήταν ιδιωτικός υπάλληλος σε ποσοστό 15,6%, 20 πως ήταν κτηνοτρόφος σε ποσοστό 12,5% και 12 πως ήταν δημόσιος υπάλληλος σε ποσοστό 7,5%. Το χαμηλότερο ποσοστό συγκέντρωσαν όσοι απάντησαν πως ήταν ψαράδες (1,9%), ναυτικοί (1,3%) και όσοι δεν γνώριζαν το επάγγελμα των παππούδων τους (0,6%).

Πίνακας 10 Κατανομή του επαγγέλματος του παππού του δείγματος

Σημειώστε με σαφήνεια το επάγγελμα του	N	%

παππού σας.		
Αγρότης	67	41.9%
Κτηνοτρόφος	20	12.5%
Ψαράς	3	1.9%
Δημόσιος υπάλληλος	12	7.5%
Ελεύθερος επαγγελματίας	30	18.8%
Ιδιωτικός υπάλληλος	25	15.6%
Ναυτικός	2	1.3%
Δε γνωρίζω	1	.6%
Σύνολο	160	100.0%

Το επάγγελμα του παππού των συμμετεχόντων και ικανοποίηση από τη συμμετοχή σε κάποιο πρόγραμμα του Ε.Α.Π.

Το επάγγελμα του παππού των συμμετεχόντων σχετίζεται με την ικανοποίηση των συμμετεχόντων σε κάποιο πρόγραμμα σπουδών του Ε.Α.Π. ($p=0.047<0.05$).

Πίνακας 11 Αποτελέσματα ελέγχου μέσων τιμών επαγγέλματος του παππού των συμμετεχόντων σε σχέση με την ικανοποίηση από τη συμμετοχή σε κάποιο πρόγραμμα του Ε.Α.Π.

Επάγγελμα παππού συμμετέχοντα		N	Mean	SD	F	Sig.
Ικανοποίηση από τη συμμετοχή σε κάποιο πρόγραμμα του Ε.Α.Π.	Αγρότης	67	3.98	0.46	2.097	.047
	Κτηνοτρόφος	20	3.85	0.40		
	Ψαράς	3	4.28	0.19		
	Δημόσιος υπάλληλος	12	3.81	0.59		
	Ελεύθερος επαγγελματίας	30	3.93	0.51		
	Ιδιωτικός υπάλληλος	25	3.72	0.46		
	Ναυτικός	2	4.50	0.24		
	Δε γνωρίζω	1	4.75			
	Total	160	3.92	0.48		

Το επάγγελμα του παππού των συμμετεχόντων και ευκαιρίες που προσφέρονται από την φοίτηση στο Ε.Α.Π.

Ακόμη, φαίνεται πως υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στο επάγγελμα του παππού των συμμετεχόντων και τις ευκαιρίες που απολαμβάνουν μέσα από τη φοίτηση τους σε κάποιο πρόγραμμα του Ε.Α.Π. ($p\text{-τιμή}=0.021<0.05$).

Πίνακας 12 Αποτελέσματα ελέγχου μέσων τιμών επαγγέλματος του παππού των συμμετεχόντων και ευκαιριών φοίτησης στο Ε.Α.Π.

φοίτησης στο Ε.Α.Π.						
Επάγγελμα παππού συμμετέχοντα		N	Mean	SD	F	Sig.
Ευκαιρίες που προσφέρονται από τη φοίτηση στο Ε.Α.Π.	Αγρότης	67	3.97	0.51	2.439	.021
	Κτηνοτρόφος	20	3.88	0.55		
	Ψαράς	3	3.90	0.36		
	Δημόσιος	12	3.80	0.83		

υπάλληλος					
Ελεύθερος επαγγελματίας	30	4.07	0.60		
Ιδιωτικός υπάλληλος	25	3.56	0.69		
Ναυτικός	2	3.45	0.64		
Δε γνωρίζω	1	5.00			
Total	160	3.90	0.61		

3.2 Αποτελέσματα των συνεντεύξεων

Τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων σχετικά με τα δημογραφικά στοιχεία των τεσσάρων φοιτητών/τριών τους οποίους θα ονομάσουμε ΙΖ, ΒΚ, ΒΠ και ΣΔ οδήγησαν στο συμπέρασμα ότι οι δύο είναι απόφοιτοι Α.Ε.Ι. και εργάζονται μόνιμα ως δημόσια υπάλληλος η μία και η άλλη αυτοαπασχολούμενη. Οι άλλοι δύο είναι απόφοιτοι Λυκείου και επαγγέλλονται ιδιωτικοί υπάλληλοι. Αναφορικά με τη μόρφωση των γονέων και των παππούδων μία από τις τρεις φοιτήτριες δήλωσε πως οι γονείς και οι παππούδες της ήταν απόφοιτοι δημοτικού. Οι παππούδες της συνεντευξιζόμενης ήταν αγρότες και οι γονείς της ελεύθερος επαγγελματίας ο πατέρας και ιδιωτικός υπάλληλος η μητέρα. Στη συνέχεια, η άλλη συμμετέχουσα απάντησε πως οι γονείς της είναι απόφοιτοι Λυκείου ενώ για τους παππούδες της δήλωσε πως ήταν απόφοιτος Δημοτικού. Το επάγγελμα των γονέων της φοιτήτριας είναι οικιακά η μητέρα και ιδιωτικός υπάλληλος ο πατέρας, ενώ το επάγγελμα του παππού ήταν ιδιωτικός υπάλληλος. Επίσης, το εκπαιδευτικό επίπεδο του πατέρα της τρίτης φοιτήτριας είναι απόφοιτος Λυκείου και εργάζεται ως ελεύθερος επαγγελματίας ενώ ο παππούς της ήταν απόφοιτος Δημοτικού και εργαζόταν ως αγρότης. Το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα του ΣΔ είναι απόφοιτος Δημοτικού και εργάζεται ως κτηνοτρόφος ενώ ο παππούς του ήταν αναλφάβητος και εργαζόταν ως κτηνοτρόφος. Και στις τέσσερις περιπτώσεις οι φοιτητές/τριες απάντησαν πως η οικογένειά τους συνέβαλλε στις σπουδές τους τόσο ηθικά, στηρίζοντας τους και δίνοντας τους κουράγιο ώστε να συνεχίσουν τις σπουδές τους όσο και οικονομικά καλύπτοντας μέρος των διδάκτρων.

Στη συνέχεια αναφορικά με τη σχολική πορεία των συνεντευξιζόμενων η ΙΖ αναφέρει πως υπήρξε μέτρια μαθήτρια ενώ η ΒΚ πως ήταν άριστη, ενώ σχετικά με την εμπειρία των πανελλαδικών η πρώτη δήλωσε πως δεν έδωσε πανελλαδικές εξετάσεις και η δεύτερη πως η διαδικασία των πανελλαδικών εξετάσεων αποτέλεσε για εκείνη μια δύσκολη και στρεσογόνα περίοδο. Για την ΒΚ το πλεονέκτημα των πανελλαδικών εξετάσεων είναι η αδιαβλητότητα και το μειονέκτημα η έκταση της ύλης και το έντονο άγχος που προκαλεί στους μαθητές. Στην περίπτωση της ΒΠ και του ΣΔ, υπήρξαν μέτριοι μαθητές και δεν έδωσαν εισαγωγικές εξετάσεις. Αναφορικά με την προηγούμενη απόκτηση άλλου τίτλου σπουδών η ΙΖ έδωσε αρνητική απάντηση με τα χρόνια που μεσολάβησαν για τη μετάβαση από τη δευτεροβάθμια στη τριτοβάθμια εκπαίδευση να είναι 14 ενώ και οι δύο είναι κάτοχοι ενός πτυχίου ήδη με την ΒΚ να διευκρινίζει ότι έχει πτυχίο Φιλοσοφίας και την ΙΖ να μην αναφέρει το πτυχίο που ήδη έχει αποκτήσει.

Στη συνέχεια οι συνεντευξιζόμενοι απάντησαν σε ορισμένες ερωτήσεις προκειμένου να διαπιστωθεί η εξοικείωσή τους με τα εξ αποστάσεως προγράμματα σπουδών από το Ε.Α.Π. Οι δύο είναι φοιτήτριες της Σχολής Ανθρωπιστικών και οι άλλοι δύο φοιτητές/τριες Κοινωνικών Επιστημών με διαφορετικά προγράμματα σπουδών, ενώ αναφορικά με τον λόγο για τον οποίο επέλεξαν το Ε.Α.Π. και οι τέσσερις απάντησαν πως το επέλεξαν εξαιτίας της δυνατότητας που προσφέρει για εξ αποστάσεως εκπαίδευση και το μεγαλύτερο πλεονέκτημα που προσφέρει φαίνεται να είναι η ευελιξία και η δυνατότητα ασύγχρονης εκπαίδευσης.

Επιπλέον, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση προσφέρει στους φοιτητές/τριες αυτονομία στον ρυθμό μελέτης γεγονός που τους/τις διευκολύνει με βάση το ρυθμό ζωής που ακολουθούν. Οι φοιτητές/τριες σε ερώτηση σχετικά με την επίδοσή τους κατά τη διάρκεια φοίτησής τους απάντησαν πως είναι άριστη ενώ στον χειρισμό των Τ.Π.Ε. δεν αντιμετώπισαν κάποια σοβαρή δυσκολία. Τέλος, σχετικά με τις γενικότερες δυσκολίες που αντιμετώπισαν κατά την εκπαίδευσή τους η μία εκ των τεσσάρων ανέφερε την έλλειψη χρόνου και την αναγνώριση επαγγελματικών δικαιωμάτων και οι άλλοι τρεις εξέφρασαν την ανησυχία τους για την αναγνώριση των επαγγελματικών τους δικαιωμάτων στην αγορά εργασίας.

Η τελευταία θεματική κατηγορία περιελάμβανε ερωτήσεις σχετικά τις προσδοκίες των φοιτητών/τριών από τη συνέχιση των σπουδών τους στην ανώτατη εκπαίδευση. Η διεύρυνση των γνώσεων αλλά και η δυνατότητα φοίτησης σε ίδρυμα ισότιμο της Ανώτατης Εκπαίδευσης αποτέλεσαν και για τους/τις φοιτητές/τριες τις βασικές αιτίες που τους/τις οδήγησαν στην απόφαση να συμμετάσχουν στο εξ αποστάσεως πρόγραμμα φοίτησης του Ε.Α.Π. Παράλληλα, και οι τέσσερις φοιτητές/τριες πιστεύουν πως το Ε.Α.Π. δεν συμβάλλει στην αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων, χαρακτηριστικά η ΙΖ αναφέρει πως: « Δεν πιστεύω ότι το Ε.Α.Π. συμβάλλει στην αναπαραγωγή κοινωνικών ανισοτήτων από ότι οι σπουδές σε κάποιο άλλο ίδρυμα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης».

4. Συμπεράσματα

Στην παρούσα ερευνητική εργασία διερευνήθηκαν οι απόψεις συμμετεχόντων σε προπτυχιακά προγράμματα του Ε.Α.Π. σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο η φοίτηση στα προγράμματα αυτά σχετίζεται με την αναπαραγωγή ή την άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων που προκύπτουν από την εκπαίδευση. Μέσα από τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου και των συνεντεύξεων συλλέχθηκαν πολύτιμες πληροφορίες σχετικά με τα κοινωνικο- πολιτισμικά τους χαρακτηριστικά, την ικανοποίηση των συμμετεχόντων από τη συμμετοχή σε εξ Αποστάσεως προγράμματα σπουδών που προσφέρονται από το Ε.Α.Π. αλλά και τις προσδοκίες που εκφράζουν σχετικά με τις ευκαιρίες που προσφέρονται μέσα από τη συνέχιση των σπουδών τους σε ίδρυμα ομότιμο της Ανώτατης Εκπαίδευσης.

Όσον αφορά τον πρώτο στόχο της έρευνας, σύμφωνα με τον οποίο διερευνώνται τα κοινωνικο-πολιτισμικά χαρακτηριστικά των προπτυχιακών φοιτητών/τριών του Ε.Α.Π., περιγράφονται το φύλο των συμμετεχόντων, η ηλικία τους, η οικογενειακή τους κατάσταση, το οικογενειακό τους εισόδημα, η περιοχή διαμονής τους, το εκπαιδευτικό επίπεδο και το επάγγελμα που ασκούν οι συμμετέχοντες, ο πατέρας των συμμετεχόντων αλλά και ο παππούς (ο πατέρας του πατέρα τους) των συμμετεχόντων. Κύριος λόγος γίνεται για το εκπαιδευτικό επίπεδο και το επάγγελμα που ασκούν οι συμμετέχοντες, ο πατέρας και ο παππούς αυτών. Όσον αφορά το εκπαιδευτικό επίπεδο των συμμετεχόντων, η πλειονότητα τους είναι απόφοιτοι Λυκείου και όσοι εργάζονται είναι ιδιωτικοί υπάλληλοι. Το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα των ερωτηθέντων είναι σε μεγαλύτερο ποσοστό απόφοιτοι Επαγγελματικών Σχολών και Επαγγελματικού Λυκείου ενώ οι περισσότεροι είναι ελεύθεροι επαγγελματίες. Στην περίπτωση του παππού, όπου χρονολογικά τοποθετείται στην μεταπολεμική Ελλάδα, σε μεγάλο ποσοστό είναι απόφοιτοι Δημοτικού ή αναλφάβητοι και το επάγγελμα που ασκούσαν ήταν αγρότες. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με την έρευνα του Θάνου (2012) όπου οι νέοι με πατέρα που ασκεί επάγγελμα που τον κατατάσσει στα ανώτερα κοινωνικά στρώματα έχουν σημαντικά πιο αυξημένες πιθανότητες να εισαχθούν σε κάποιο ανώτατο εκπαιδευτικό ίδρυμα εν αντιθέσει με πατέρα που το επάγγελμα τον κατατάσσει στα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα.

Μελετώντας την σχολική πορεία των φοιτητών και απαντώντας στον δεύτερο στόχο της έρευνας διαπιστώθηκε από τον βαθμό του απολυτηρίου Λυκείου ότι κυμαίνεται από 12 έως

18, «Καλά» έως «Πολύ καλά». Επίσης, οι συμμετέχοντες στην έρευνα έχουν συμμετάσχει τουλάχιστον μία μέχρι τρεις φορές στις εισαγωγικές εξετάσεις για την Ανώτατη Εκπαίδευση. Το πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών/τριών που προέρχονται από χαμηλότερες κοινωνικές τάξεις δε συνάδει με την κουλτούρα της εκπαίδευσης, οπότε τα παιδιά αυτών των τάξεων δεν ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις του σχολείου σημειώνοντας χαμηλές επιδόσεις και δυσκολίες στην εισαγωγή τους στην Ανώτατη Εκπαίδευση εν αντιθέσει με τα παιδιά των ανώτερων κοινωνικών τάξεων και η αριστεία τους (Bourdieu & Passeron, 2014). Συμπερασματικά, η κοινωνική προέλευση των προπτυχιακών φοιτητών συμβάλλει στην αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων στην εκπαίδευση.

Στην παρούσα έρευνα για την φοίτηση στα εξ Αποστάσεως προπτυχιακά προγράμματα του Ε.Α.Π. συμμετείχαν περισσότερες γυναίκες εκφράζοντας επίσης και μεγαλύτερη ικανοποίηση και περισσότερες προσδοκίες από την φοίτηση στο Ε.Α.Π. Το εξής εύρημα συμφωνεί με την έρευνα του Θάνου (2012) σύμφωνα με την οποία έχει αυξηθεί σημαντικά η συμμετοχή των γυναικών στην Ανώτατη Εκπαίδευση τις τελευταίες δεκαετίες συγκριτικά με την περίοδο της μεταπολεμικής Ελλάδας.

Σχετικά με τους λόγους για τους οποίους οι φοιτητές/τριες επέλεξαν το Ε.Α.Π. και τα εξ Αποστάσεως προγράμματα σπουδών, σε μεγαλύτερο ποσοστό συμφωνούν στην αυτονομία που παρέχει στον ρυθμό και στον χρόνο μελέτης, όπως επισημαίνει και ο Λιοναράκης (2005). Επίσης, δήλωσε πως το Ε.Α.Π. συμβάλλει στην ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών που προσφέρονται σε φοιτητές που διαμένουν σε απομακρυσμένες περιοχές ή σε ΑμεΑ φοιτητές ή πρόσφυγες από ένα ίδρυμα ομότιμο της Ανώτατης Εκπαίδευσης. Σημαντικό όλων, οι πλειοψηφία των ερωτηθέντων πιστεύει πως το Ε.Α.Π. παρέχει μια δεύτερη ευκαιρία σε όσους δεν μπόρεσαν να σπουδάσουν για κοινωνικούς και οικονομικούς λόγους ή δεν πέτυχαν στις εισαγωγικές εξετάσεις και αποκλείστηκαν από την Ανώτατη Εκπαίδευση να φοιτήσουν σε αυτήν. Συμμετέχοντας στο Ε.Α.Π. και συνεπώς στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση προσδοκούν να ανελιχθούν μορφωτικά, κοινωνικά και οικονομικά, μέσα από τη μελλοντική τους εργασία. Αυτές οι παράμετροι λειτουργούν για την άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων από την φοίτηση στο Ε.Α.Π., δηλαδή από την Ανώτατη Εκπαίδευση, όπως συγκλίνουν και οι απόψεις των φοιτητών/τριών στο συγκεκριμένο ζήτημα.

Όσον αφορά τον στόχο της έρευνας για την εκφραζόμενη ικανοποίηση από την συμμετοχή σε προπτυχιακό πρόγραμμα του Ε.Α.Π. διαπιστώθηκε πως οι μεταβλητές του φύλου, ο βαθμός απολυτηρίου Λυκείου και το επάγγελμα του παππού των συμμετεχόντων σχετίζονται με την ικανοποίησή τους από την φοίτησή τους σε κάποιο προπτυχιακό πρόγραμμα του Ε.Α.Π. Οι ευκαιρίες που προσφέρονται από την φοίτηση στο Ε.Α.Π. και που αποτελούν στόχο της παρούσας έρευνας σχετίζονται με τις μεταβλητές του φύλου, του βαθμού απολυτηρίου του Λυκείου, του επαγγέλματος των φοιτητών/τριών και του επαγγέλματος του παππού των συμμετεχόντων. Τέλος, όσο περισσότερες είναι οι ευκαιρίες που προσφέρονται μέσα από το Ε.Α.Π., τόσο μεγαλύτερη είναι η ικανοποίηση των συμμετεχόντων από τη φοίτησή τους.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Βάμβουκας, Μ. Ι. (1991). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα.
- Βασάλα, Π. & Ανδρεάδου, Δ. (2010). Η υποστήριξη από τους καθηγητές-συμβούλους και τους συμφοιτητές στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Οι αντιλήψεις των αποφοίτων του μεταπτυχιακού προγράμματος «Σπουδές στην Εκπαίδευση» του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. *Open Education – The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 6, 123 – 137.

- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (2014). *Η αναπαραγωγή. Στοιχεία για μια θεωρία του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αλεξάνδρεια.
- Goulmaris, D. (2015). The Relation Between Distance Education Students' Motivation and Satisfaction. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 16 (2), 13-27.
- Θάνος, Θ. (2010). *Κοινωνιολογία των κοινωνικών ανισοτήτων στην εκπαίδευση. Η πρόσβαση των κοινωνικο-επαγγελματικών ομάδων στην ανώτατη εκπαίδευση* (Γ. Κουζέλης, Προλεγόμενα). Αθήνα: Νήσος.
- Θάνος, Θ. (2012α). *Εκπαίδευση και κοινωνική αναπαραγωγή στη μεταπολεμική Ελλάδα (1950-2010): Ο ρόλος της ανώτατης εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Θάνος, Θ. (2012β). *Σχολικές διαιρέσεις και κοινωνικές διακρίσεις: Η πρόσβαση των κοινωνικών ομάδων στην ανώτατη εκπαίδευση στις αρχές του 21^{ου} αιώνα (2001- 2009). Κοινωνικές Επιστήμες, 1*, 125-172.
- Καλύβα, Ε. & Αβραμίδης, Η. (2006). *Μέθοδοι έρευνας στην ειδική αγωγή. Θεωρία και εφαρμογές*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Κατσίης, Α., Σιδερίδης, Γ. & Εμβαλωτής, Α. (2010). *Στατιστικές μέθοδοι στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Τόπος.
- Κελπανίδης, Μ. (1997). *Κράτος πρόνοιας και εκπαίδευση. Ισότητα ευκαιριών και ισότητα αποτελεσμάτων: εκπαίδευση ως ατομικό επίτευγμα ή κοινωνική παροχή*; Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κυρμά, Α. & Μαυροειδής, Η. (2015). Distance education: panacea or barrier for conventional higher education? *Ανοικτή Εκπαίδευση, 11*(1), 20-37. doi: <http://dx.doi.org/10.12681/jode.9818>
- Λάμνιαν, Κ. (2002). *Κοινωνιολογική θεωρία και εκπαίδευση. Διακριτές προσεγγίσεις* (β' εκδ). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Λαμπίρη-Δημάκη, Ι. (1974). *Προς μίαν Ελληνικήν Κοινωνιολογίαν της Παιδείας: Ανώτατη Παιδεία: Ευκαιρίες και εμπόδια*. Αθήνα: Ε.Κ.Κ.Ε.
- Λιοναράκης, Α. (2005). Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση και διαδικασίες μάθησης. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.). *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Παιδαγωγικές και Τεχνολογικές Εφαρμογές* (σελ. 13-38). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Mason, J. (2003). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας* (Επιμ., μτφρ. Ν. Κυριαζή). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2010). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παναγιωτόπουλος, Ν. & Θάνος, Θ. (2008). Ο καιρός της κατανόησης ενός unfair game. Στο Ν. Παναγιωτόπουλος (Δ/νση): *Η απομάγευση του κόσμου*. Αθήνα: ΕΚΚΕ-Πολύτροπον.
- Πατερέκα, Χ. (1986). *Βασικές έννοιες των Pierre Bourdieu και Jean Claude Passeron σε θέματα κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σιάνου- Κύργιου, Ε. (2006). *Εκπαίδευση και κοινωνικές ανισότητες: η μετάβαση από τη Δευτεροβάθμια στην Ανώτατη εκπαίδευση (1997-2004)*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Sadeghi, S. (2008). Gender, Culture and Learning: Iranian Immigrant Women in Canadian Higher Education. *International Journal of Lifelong Education*, 27, 217– 234.
- Sotiropoulou, O., Papachristopoulos, K., Kanelopoulou, A. & Kameas, A. (2012). Contextual and Motivational factors associated with learning outcomes in distance learning adult education - Testing a model of Self-Determination Theory in Hellenic Open University. Greece: *Employment and Career Centre*, Hellenic Open University.
- Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης: θεωρίες για τη κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα, Παπαζήσης.
- Φωτόπουλος, Ν. (2015). Επαγγελματική κατάρτιση και απασχόληση: Από την ανεργία των νέων στην πολιτική των vouchers. Ερευνητικά δεδομένα και κοινωνικοπολιτικές

προεκτάσεις. Στο Θ. Θάνος (Επιστ. Επιμ.): *Η Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Ερευνών απάνθισμα*. Αθήνα: Gutenberg, 332-344.

Η επίτευξη ανοδικής κοινωνικής κινητικότητας μέσω της φοίτησης σε Εσπερινά Επαγγελματικά Λύκεια

Αικατερίνη Χ. Ιωάννου
Υπ. Διδάκτωρ ΠΤΔΕ ΕΚΠΑ, Φιλόλογος
aikatioan@primedu.uoa.gr

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα μελετά πώς μπορεί να επιτευχθεί ανοδική κοινωνική κινητικότητα από μαθητές Εσπερινών Επαγγελματικών Λυκείων. Παρουσιάζονται οι λόγοι που τους οδήγησαν να επιστρέψουν στα θρανία, περιγράφουμε τον τρόπο που βιώνουν τη φοίτησή τους, καταγράφουμε τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν, αναδεικνύουμε την ενθάρρυνση που δέχονται από το περιβάλλον τους, το επαγγελματικό καθεστώς στο οποίο ανήκουν βάσει του παρόντος μορφωτικού τους επιπέδου, πώς αναμένουν να επηρεαστεί η επαγγελματική, κοινωνική και οικονομική ζωή τους έπειτα από την αποφοίτησή τους, καθώς και το ενδιαφέρον τους για περαιτέρω συνέχιση των σπουδών τους στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δείγμα διακοσίων πενήντα μαθητών Εσπερινών Λυκείων της Αθήνας, μέσω ερωτηματολογίων με κλειστού και ανοιχτού τύπου ερωτήσεις και προσωπικών συνεντεύξεων. Το πρόγραμμα spss χρησιμοποιήθηκε για τις στατιστικές αναλύσεις. Η μελέτη αναδεικνύει την προσπάθεια των μαθητών να βελτιώσουν την κοινωνική τους θέση μέσω της απόκτησης του Απολυτηρίου Λυκείου και Πτυχίου. Το φύλο, το είδος της τρέχουσας επαγγελματικής απασχόλησης των μαθητών και οι εμπειρίες τους αποτελούν αιτίες σημαντικών διαφορών στα ακαδημαϊκά κίνητρα των συμμετεχόντων στην έρευνα. Συμπεραίνουμε ότι η αναβάθμιση του μορφωτικού επιπέδου των ενηλίκων μαθητών βελτιώνει την επαγγελματική τους εξέλιξη, καθώς, στα πλαίσια της Δια Βίου Μάθησης, τους δίνεται η δυνατότητα να πραγματοποιήσουν μετάβαση στη σταδιοδρομία τους, να αποκτήσουν νέες δεξιότητες, να μελετήσουν θέματα προσωπικού ενδιαφέροντος, αλλά και να ενισχύσουν τη θέση τους στη σύγχρονη ανταγωνιστική αγορά εργασίας.

Η χρήση των δεδομένων της παρούσας έρευνας δημιουργεί υπόβαθρο νέας έρευνας για την εξέλιξη της ακαδημαϊκής και επαγγελματικής πορείας των μαθητών, καθώς και της συνέχισης της προσπάθειάς τους για την επίτευξη της ανοδικής κοινωνικής τους κινητικότητας.

Λέξεις κλειδιά: κοινωνική κινητικότητα, Εσπερινό Επαγγελματικό Λύκειο, εκπαίδευση ενηλίκων

Εισαγωγή

Με τον όρο κοινωνική κινητικότητα περιγράφεται η δυνατότητα των ατόμων να αλλάξουν κοινωνική θέση ή κοινωνικό στρώμα σε ανώτερο, ίδιο ή κατώτερο (Peuckert, 2001, 241). Οι συνέπειες της κινητικότητας στο άτομο αποτελούν αντικείμενο μελέτης καθώς επιφέρουν σημαντικές αλλαγές στη ζωή του. Η κοινωνία χαρακτηρίζεται από δυναμικότητα και η κινητικότητα αποτελεί αποτέλεσμα της διαχρονικής της μεταβολής. Τα άτομα που ανήκουν στο ίδιο κοινωνικό στρώμα απολαμβάνουν στον ίδιο βαθμό κοινωνικά και πολιτικά αγαθά, ενώ εκείνα που ανήκουν σε διαφορετικές κοινωνικές ομάδες χαρακτηρίζονται από ανομοιότητες και ανισότητες μεταξύ τους και έτσι παρουσιάζεται ανισότητα στην απόκτηση ή κατοχή κοινωνικών αγαθών, αλλά και υλικών αγαθών, όπως επίσης ύπαρξης ή έλλειψης ισχύος, γοήτρου, κύρους κλπ (Κελπανίδης, 2002, 288).

Οι κλασικοί θεωρητικοί, Karl Marx και Max Weber, αποτελούν τη βάση της σύγχρονης προβληματικής της κοινωνιολογίας. Η Μαρξιστική σχολή θεωρεί την κοινωνία δυναμική και όχι στατική, μεταβαλλόμενη και εξελισσόμενη λόγω των πιέσεων που προκαλούνται από τις κοινωνικές αντιθέσεις και ιδιαιτέρως από την αντιπαράθεση των δύο κυρίαρχων κοινωνικών τάξεων, δηλαδή της αστικής και της εργατικής. Η θέση που κατέχει το άτομο στη διαδικασία παραγωγής, αν κατέχει ή όχι τα μέσα παραγωγής, αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την κοινωνική του θέση (Scott, 1996, 10). Σύμφωνα με τον Μαρξ, κοινωνία και κοινωνικές συνθήκες διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της παιδείας ενός κράτους και άποψή του είναι η αλλαγή του παραδοσιακού χαρακτήρα της παιδείας, αποτρέποντας της επίδραση της άρχουσας τάξης, με σκοπό την τελική κατάργηση των τάξεων. Η εκπαίδευση πρέπει να είναι καθολική, με κρατικές δαπάνες και διαρκεί μέχρι το άτομο να γίνει αυτοδύναμο μέλος της κοινωνίας, θεωρώντας λανθασμένη την άποψη ότι η αγραμματοσύνη είναι αναγκαία συνέπεια της φτώχειας (Κουμάκης, 1998, 206). Για τον Μαξ Βέμπερ, μολονότι ο οικονομικός παράγοντας αποτελεί κύριο στοιχείο για τον σχηματισμό των κοινωνικών τάξεων, προσθέτει όμως τα μεσαία στρώματα που τα συνιστούν εκείνα τα άτομα τα οποία ενώ έχουν προσόντα και εξειδίκευση, δεν ταξινομούν τον εαυτό τους ούτε στους προλετάριους, αλλά δεν ανήκουν όμως ούτε στην τάξη των καπιταλιστών (Κασιμάτη, 2004, 47).

Τα άτομα, με τις εκούσιες επιλογές τους, πραγματοποιούν μετακινήσεις μέσα στην κοινωνία από μια θέση, τάξη, στρώμα, status, περιοχή, στην οποία βρέθηκαν με τη γέννησή τους, σε κάποια ανώτερη ή καλύτερη, με σκοπό την ικανοποίηση των επιθυμιών τους για κοινωνική βελτίωση ενεργοποιώντας το δημιουργικό δυναμικό τους. Καθοριστική παράμετρος της κοινωνικής κινητικότητας αποτελεί η εκπαίδευση. Η κάλυψη επαγγελματικών θέσεων, στις τεχνολογικά ανεπτυγμένες οικονομίες, γίνεται από άτομα που έχουν αποκτήσει εξειδικευμένα προσόντα μέσω του συστήματος εκπαίδευσης και πιστοποιούνται αντιστοίχως από τους θεσμοθετημένους φορείς. Σήμερα, το επάγγελμα του γονιού δεν κληροδοτείται στο παιδί δίχως την παρακολούθηση σχετικής επαγγελματικής κατάρτισης, ενώ για την επαγγελματική αποκατάσταση του ατόμου βαρύνουν τα αντικειμενικά προσόντα γνώσεων και όχι η οικογενειακή του προέλευση. Εφαρμόζοντας, λοιπόν, αντικειμενικά κριτήρια για την κάλυψη επαγγελματικών θέσεων, δημιουργούνται συνθήκες κοινωνικής κινητικότητας και αξιοποιείται το ανθρώπινο δυναμικό προς όφελος όχι μόνο της οικονομίας, αλλά και της κοινωνίας.

Η εκπαιδευτική κινητικότητα αποτελεί τη βάση για την επαγγελματική κινητικότητα, αποτελώντας ταυτόχρονα τις σημαντικότερες μορφές κινητικότητας από πλευράς ερευνητικού ενδιαφέροντος. Η βαθμίδα εκπαίδευσης του ατόμου επηρεάζει την επαγγελματική του σταδιοδρομία, αφού το μορφωτικό επίπεδο αποτελεί προϋπόθεση για συγκεκριμένα επαγγέλματα και άσκηση καθηκόντων (Erola, 2009). Παράλληλα, για την πραγματοποίηση κοινωνικής κινητικότητας σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η οικογένεια επηρεάζοντας καθοριστικά την εκπαιδευτική και επαγγελματική πορεία του ατόμου. Γι' αυτό όχι μόνο η προέλευση της οικογένειας αποτελεί ζήτημα μελέτης, αλλά και η διάθεσή τους στην ενίσχυση και ενθάρρυνση του ατόμου στην προσπάθειά του για την επίτευξη των στόχων του.

Η εκπαιδευτική και κοινωνική πολιτική ενός κράτους ευθύνεται για την επίτευξη κοινωνικής κινητικότητας. Το αν σε ένα άτομο, ανεξάρτητα από την κοινωνική ομάδα στην οποία έτυχε να γεννηθεί, δίδονται ίσες ευκαιρίες να ανέλθει κοινωνικά και επομένως και οικονομικά, είναι ζήτημα κρατικής πολιτικής. Φαινόμενα καθοδικής κοινωνικής κινητικότητας συνήθως αποτελούν προϊόντα υποχρεωτικών αλλαγών και προκαλούνται από συγκεκριμένες δυσμενείς συνθήκες. Η κινητικότητα, παρόλα αυτά, αποδεικνύει την ύπαρξη αντίστοιχων κοινωνικών ανισοτήτων (Κασιμάτη, 2004, 24). Κατ' αυτό τον τρόπο υπάρχουν άτομα ή κοινωνικές ομάδες που δεν απολαμβάνουν τις ίδιες ευκαιρίες πρόσβασης στους

διάφορους τομείς της κοινωνικής ζωής, όπως η εκπαίδευση, η υγεία, η επαγγελματική αποκατάσταση κλπ. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να μην διαθέτουν όλα τα άτομα μιας κοινωνίας την ίδια επιρροή, δύναμη, εξουσία, καθώς αυτή η αναγνώριση και η εκτίμηση απορρέει από την άσκηση κοινωνικά αναγνωρισμένων δραστηριοτήτων και την απολαμβάνει ένα άτομο από τα άλλα μέλη της ομάδας και κατ' επέκταση της κοινωνίας. Έτσι ένας εργαζόμενος φιλοδοξεί να καταλάβει θέση ευθύνης στη διοίκηση του χώρου εργασίας του, γεγονός που θα τον οδηγήσει σε επαγγελματική επιτυχία και υψηλότερες οικονομικές απολαβές. Το γόητρο που προκύπτει από τη θέση από την οποία υπηρετεί ο εργαζόμενος αποδεικνύει την ύπαρξη των ανισοτήτων. Ως αποτέλεσμα της κατάκτησης θέσης ευθύνης, ο εργαζόμενος αποκτά ισχύ, η άποψή του επηρεάζει τους μηχανισμούς του χώρου εργασίας του, έχει υψηλότερες οικονομικές απολαβές και επομένως η οικονομική του κατάσταση του επιτρέπει να έχει πρόσβαση σε περισσότερα καταναλωτικά αγαθά. Βεβαίως, για την κάλυψη της συγκεκριμένης θέσης από τον ίδιο και όχι κάποιον άλλο επιδρά καθοριστικά το επίπεδο σπουδών και η εξειδίκευση.

Μέσα στην κοινωνία τα επαγγέλματα ιεραρχούνται με κριτήριο το έργο που πραγματικά παράγουν ή τη συνεισφορά τους στο κοινωνικό σύνολο, και έτσι προκύπτουν ανισότητες που δεν αφορούν μόνο το εισόδημα, αλλά και την προσωπική ικανοποίηση από την εξάσκησή του, την ασφάλεια κλπ. Το είδος των επαγγελμάτων που συναντώνται έχει απόλυτη σχέση με τον τύπο της κοινωνίας, π.χ. αγροτική, βιομηχανική κλπ. Έτσι, η σύγχρονη εποχή χαρακτηρίζεται από επαγγέλματα με υψηλή εξειδίκευση, που απαιτούν συγκεκριμένο τύπο εκπαίδευσης, γνώσεις χειρισμού των τεχνολογικά εξελιγμένων μηχανημάτων – εργαλείων, με αποτέλεσμα να μειώνονται τα επαγγέλματα που βασίζονται στην άσκηση μυϊκής δύναμης. Η παροχή υπηρεσιών αποτελεί πλέον βασικό παράγοντα της οικονομίας, η πολυπλοκότητα του εμπορίου και η εφαρμογή των μεθόδων marketing διευρύνουν ολοένα τις επαγγελματικές ευκαιρίες απασχόλησης δημιουργώντας νέες θέσεις εργασίας και ανάπτυξης της οικονομίας. Με την ανάπτυξη της κοινωνίας οδηγείται και η πολιτεία να δημιουργήσει νέες θέσεις εργασίας στην εκπαίδευση, την υγεία, την κοινωνική πρόνοια, αλλά και διοικητικές υπηρεσίες που διευκολύνουν την επαφή του κοινού με την κρατική διοίκηση και αυτοδιοίκηση.

Η κοινωνία δομείται βάσει των διαθέσιμων επαγγελμάτων και τα άτομα, βάσει των ικανοτήτων τους και των ευκαιριών που τους προσφέρονται, επιλέγουν την επαγγελματική τους απασχόληση. Το είδος των επαγγελμάτων που λαμβάνονται υπ' όψιν για την ανάλυση της κοινωνικής δομής και επομένως και της κοινωνικής κινητικότητας, κατηγοριοποιεί ομάδες ατόμων τα οποία σχετίζονται με τη συγκεκριμένη επαγγελματική ταυτότητα με μια ευρύτερη έννοια σχέσης. Τα επαγγέλματα δεν δημιουργούν κοινωνικές τάξεις, ενώ δημιουργούνται δυσκολίες στην έρευνα όταν θεωρείται το επάγγελμα υποκατάστατο της κοινωνικής τάξης, επειδή το μέρος του πληθυσμού που δεν ασκεί κάποιο επάγγελμα για οποιονδήποτε λόγο, δεν μπορεί να κατανεμηθεί ορθά ταξικά αν και μπορεί να έχει τα αναγκαία προσόντα για την άσκηση ενός επαγγέλματος. Παράγοντες όπως το φύλο, η ηλικία, η φυλή, επιδρούν στην δημιουργία της επαγγελματικής δομής (Crompton, 1998, 56). Επιπλέον, το είδος του επαγγέλματος δεν διασφαλίζει το οικονομικό επίπεδο των μελών της ομάδας, αν και δίνει πληροφορίες για την κοινωνική θέση του ατόμου, για το εισόδημα και περαιτέρω για τον τρόπο ζωής, για τις στάσεις ή τις πολιτικές προτιμήσεις, δημιουργώντας έτσι ένα πορτραίτο των επαγγελματικών κατηγοριών.

Η αύξηση του ενδιαφέροντος για εκπαίδευση και η σχεδόν απρόσκοπτη παροχή της από την πλευρά της πολιτείας δημιούργησε ιδανικές συνθήκες κοινωνικής κινητικότητας και θεωρήθηκε ότι θα υπήρξε και μείωση εκπαιδευτικής ανισότητας. Όμως τα αποτελέσματα των ανισοτήτων συνεχίζουν να υφίστανται και να επιδεινώνονται φθάνοντας στον εργασιακό χώρο, στο ύψος του εισοδήματος και στο επίπεδο ζωής (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008, 25). Βάσει της θεωρίας της Στατικής Κοινωνικής Αναπαραγωγής όπου η κοινωνική προέλευση

επιδρά στο κοινωνικοοικονομικό status τίθεται υπό αμφισβήτηση ο ρόλος του σχολείου στην εξέλιξη του ατόμου θεωρώντας ότι στις καπιταλιστικές κοινωνίες αναπαράγονται οι κοινωνικές ανισότητες και έτσι δεν παρουσιάζονται διαφορές ανάμεσα στη θέση των γονιών με εκείνη των παιδιών (Bourdieu & Passeron, 1971). Αυτό συμβαίνει, σύμφωνα με τους υπερμάχους αυτής της θεωρίας, γιατί η επιτυχία ενός ατόμου στηρίζεται στο βαθμό που εκείνο έχει αφομοιώσει την κυρίαρχη κουλτούρα: έτσι τα παιδιά που προέρχονται από οικογένειες που ανήκουν σε ανώτερες κοινωνικές ομάδες έχουν καλύτερες επιδόσεις, επειδή έχουν μεγαλύτερη πρόσβαση στις αξίες και σε αναγκαίες πληροφορίες για την ενσωμάτωσή τους στη συγκεκριμένη ομάδα, σε αντίθεση με παιδιά που προέρχονται από κατώτερες ομάδες, αφού δεν διαθέτουν τα αντίστοιχα εφόδια. Στα παιδιά των κατώτερων κοινωνικών ομάδων υπάρχει η τάση να απομακρύνονται από την εκπαίδευση, γεγονός που οφείλεται σε συγκεκριμένη νοοτροπία για την αναγκαιότητα και εν τέλει τη χρησιμότητα της εκπαίδευσης. Στον αντίποδα βρίσκεται η στάση των ατόμων των ανώτερων κοινωνικών ομάδων τα οποία, στην προσπάθειά τους να διατηρήσουν την κοινωνική και οικονομική θέση στην οποία βρίσκονται, επενδύουν στη μόρφωση.

Η κοινωνική κινητικότητα και η σχέση της με την εκπαίδευση έχει μελετηθεί εκτενώς στον Ευρωπαϊκό χώρο. Στην Ελλάδα η κοινωνική κινητικότητα έχει παρουσιάσει αρκετές εναλλαγές τα τελευταία χρόνια λόγω της οικονομικής κρίσης 2008 – 2018 και κατά κύριο λόγο το 2011 όπου, σύμφωνα με την τρόικα, θα επιτυγχανόταν οικονομική σταθεροποίηση. Αντιθέτως, εκείνη τη χρονιά, η κοινωνική οικονομία της χώρας υπέστη ύφεση, ενώ η οικονομική κρίση επεκτάθηκε και στον «σκληρό πυρήνα» της ευρωζώνης. Η οικονομική κρίση στην Ελλάδα ήρθε ως αποτέλεσμα των επεκτατικών δημοσιονομικών πολιτικών που υιοθετήθηκαν και οδήγησαν στην αύξηση του δημοσίου χρέους. Η ανεργία στην Ελλάδα αυξήθηκε, όταν το 2008 τα ποσοστά ήταν σε ιδιαιτέρως χαμηλά επίπεδα, ακόμη και σε σύγκριση με τα αντίστοιχα ευρωπαϊκά ποσοστά (Βαρουφάκης, κ.α., 2011, 40). Δεδομένων των συνθηκών, υπήρξε ένα μοντέλο κοινωνικής κινητικότητας κατά τη διάρκεια της τελευταίας δεκαετίας, η οποία άλλαξε την εικόνα της Ελληνικής κοινωνίας. Η κρίση δημιούργησε, και εξακολουθεί να δημιουργεί, συνεχιζόμενη ανισότητα στην κοινωνία. Οι οικογένειες που πλήττονται δεν περιορίζονται μόνο σε εκείνες που δεν έχουν τη δυνατότητα να καλύψουν τις βασικές τους ανάγκες, αλλά και στους εργαζόμενους, στα μεσαία στρώματα δηλαδή, λόγω της ανεπαρκώς πληρωμένης εργασίας, των υψηλών φόρων κλπ, με αποτέλεσμα την ανάγκη για κοινωνική βοήθεια, αλλά και την πρόκληση της παιδικής φτώχειας, η οποία αν και στις αρχές του αιώνα είχε μειωθεί, αυξήθηκε και πάλι λόγω της κρίσης (Moore et al. 2009, 1).

Μαζί με την αύξηση άλλων μορφών ανισότητας, φαίνεται ότι επεκτάθηκε η ανισότητα στην ευκαιρία, η οποία παρουσιάζεται ως μικρότερη πιθανότητα επαγγελματικής κινητικότητας. Λόγω της ύφεσης υπήρξε ένας επιπλέον λόγος να αναμένονται αλλαγές στην κινητικότητα. Θεωρητικά η επαγγελματική κινητικότητα θα έπρεπε να παρουσιάζει θετικό και όχι αρνητικό αποτέλεσμα, καθώς τις τελευταίες δεκαετίες, το επίπεδο της εκπαίδευσης έχει αυξηθεί με ταχύτατο ρυθμό, επειδή οι αλλαγές στα εκπαιδευτικά συστήματα θεωρούνται ως οι πλέον αποτελεσματικοί τρόποι που επιδρούν στην κοινωνική κινητικότητα.

Η εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της ύφεσης επεκτάθηκε ώστε να αντιμετωπιστεί η ανεργία και να προωθηθεί η κοινωνική αλλαγή. Η συνειδητή διεύρυνση του εκπαιδευτικού συστήματος θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι πρόκειται για μια εκούσια μέθοδο που αναμένεται να προκαλέσει αλλαγές στην κοινωνική κινητικότητα στην Ελλάδα. Η εκπαίδευση επιφέρει θετικά αποτελέσματα τόσο στο ίδιο το άτομο, όσο και στην κοινωνία στην οποία ανήκει, καθώς εφοδιάζει το ανθρώπινο δυναμικό με τις απαραίτητες γνώσεις για τη διασφάλιση της δημοκρατίας, ενθαρρύνονται οι επιστήμες, προωθείται η εξειδίκευση, αναπτύσσονται οι τέχνες, μεταδίδονται οι αξίες, τα ήθη, ο πολιτισμός. Το κράτος που έχει μορφωμένους πολίτες έχει ισχυρή πολιτική, οικονομική, στρατιωτική θέση στην παγκόσμια κοινότητα, οι οποίοι

επιδεικνύουν ευσυνείδητη υπακοή στους νόμους (Κουμάκης, 1998, 274). Η επένδυση στην εκπαίδευση δημιουργεί τις προϋποθέσεις για την ανάπτυξη της κοινωνίας σε βάθος χρόνου, θέτοντας τις απαραίτητες συνθήκες για την άνθιση της οικονομίας και τη βελτίωση των συνθηκών διαβίωσης.

Μεθοδολογία

Στην παρούσα εργασία επιλέχθηκε η ποσοτική και ποιοτική έρευνα σε ενήλικους μαθητές εσπερινών επαγγελματικών Λυκείων της Αθήνας οι οποίοι δέχθηκαν να συμπληρώσουν τα ερωτηματολόγια που είχαν συνταχθεί, καθώς και να συμμετάσχουν σε προσωπικές συνεντεύξεις, ώστε να έχουμε αντιπροσωπευτικό δείγμα και να έχουμε σαφή αποτελέσματα. Προσεγγίζουμε φαινομενολογικά το αντικείμενο της έρευνας, χωρίς να κρίνουμε τις απόψεις των συμμετεχόντων στην έρευνα, και μελετούμε και περιγράφουμε αντίστοιχα τα δεδομένα, όπως προκύπτουν από την ερευνητική μέθοδο. Κατ' αρχάς, καθορίστηκε το θέμα της έρευνας και έγινε διερεύνηση της βιβλιογραφίας. Διατυπώθηκαν οι υποθέσεις, επιλέχθηκε η ερευνητική μέθοδος, έγινε έρευνα πεδίου, συλλέχθηκαν οι πληροφορίες, εισήχθησαν στο πρόγραμμα spss, ερμηνεύτηκαν τα αποτελέσματα και διατυπώσαμε τα συμπεράσματά μας.

Η μέθοδος IBM SPSS είναι ένα πρόγραμμα που προσφέρει προηγμένες στατιστικές αναλύσεις βάσει αλγορίθμων, εύκολο να χρησιμοποιηθεί από τον οποιονδήποτε ερευνητή. Τα στοιχεία που συλλέξαμε είναι ποσοτικά και ποιοτικά. Η μέθοδος είναι δειγματοληπτική και βασίζεται σε ένα τυποποιημένο ερωτηματολόγιο, ώστε να γίνει ορθότερος έλεγχος των πληροφοριών. Επιλέχθηκε αντιπροσωπευτικό δείγμα για να είναι έγκυρα τα συμπεράσματα και να μπορούν να διατυπώνονται απόψεις.

Επιλέχθηκαν διακόσιοι πενήντα ενήλικες μαθητές εσπερινών επαγγελματικών Λυκείων της Αθήνας, οι οποίοι πρόθυμα συμμετείχαν στην έρευνα. Τα ερωτηματολόγια είναι ανώνυμα. Οι ερωτήσεις που τέθηκαν στο ερωτηματολόγιο σχετίζονται άμεσα με το αντικείμενο της έρευνας, τίθενται με σαφήνεια, ώστε να αποφεύγονται παρεξηγήσεις και οι απαντήσεις να οδηγούν σε συμπεράσματα. Επίσης, συλλέχθηκαν τα απαραίτητα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος για να μπορούμε να περιγράφουμε συγκεκριμένες ομάδες (φύλο, τόπος γέννησης, οικογενειακή κατάσταση, μορφωτικό επίπεδο κλπ).

Σε συγκεκριμένες ερωτήσεις οι συμμετέχοντες είχαν το περιθώριο να εκφράσουν προσωπικές τους απόψεις ή πώς αντιλαμβάνονται οι ίδιοι τη φοίτησή τους, πώς αισθάνονται στο χώρο του σχολείου, αν βλέπουν τις προσπάθειές τους να καρποφορούν ή ακόμη κι αν το περιβάλλον τους έχει υποστηρικτικό ρόλο και τους ενθαρρύνει στην προσπάθειά τους. Αποφεύχθηκαν ερωτήσεις που θα μπορούσαν να προκαλέσουν υψηλά ποσοστά αναμενόμενων απαντήσεων. Ελέγχθηκε αν το επάγγελμα που επιθυμούν να κάνουν ή με το οποίο ασχολούνται έχει σχέση με εκείνο των γονιών τους.

Δεν είναι δυνατόν να γνωρίζουμε αν οι απαντήσεις είναι στο σύνολό τους ειλικρινείς, προσπαθήσαμε όμως να συμπεριλάβουμε ερωτήσεις διασταύρωσης. Δεν χρησιμοποιήθηκαν κατευθυνόμενες ερωτήσεις. Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν συγκεκριμένες τάσεις και δεν μπορούμε να γενικεύσουμε. Τα αποτελέσματα εκφράζουν το συγκεκριμένο πληθυσμό και η έρευνα αυτή μπορεί να γίνει αιτία για περαιτέρω διερεύνηση του θέματος.

Αποτελέσματα

Στο πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου ζητήθηκε από τους μαθητές να συμπληρώσουν δημογραφικά στοιχεία, επάγγελμα και είδος απασχόλησης, πληροφορίες σχετικά με το

εκπαιδευτικό τους επίπεδο, γνώσεις ξένων γλωσσών και κατόπιν στο δεύτερο μέρος ζητήθηκε να εκφράσουν τη γνώμη τους πάνω σε θέματα που αφορούν την φοίτησή τους, την ικανοποίησή τους από τη φοίτησή τους, το πόσο εύκολα εγκλιματίστηκαν, πώς βιώνουν τη μαθητική τους ιδιότητα, αλλά και να εκφράσουν την άποψή τους βαθμολογώντας το σχολείο τους, τα μαθήματά τους, τις γνώσεις που λαμβάνουν κλπ, τα αποτελέσματα τα οποία παρουσιάζονται στη συνέχεια.

Το 60% των συμμετεχόντων στην έρευνα είναι γυναίκες και το 40% άνδρες, ενώ ο μέσος όρος της ηλικίας τους είναι τα 40 έτη, με το ογδόντα τοις εκατό να είναι Έλληνες, το δεκατρία τοις εκατό να είναι Αλβανικής καταγωγής, ενώ το επτά τοις εκατό προέρχεται από άλλες Ευρωπαϊκές χώρες. Είναι κάτοικοι διαφόρων περιοχών του Δήμου Αθηναίων. Το 75% εργάζεται με πλήρη απασχόληση, το 17,9% εργάζεται με μερική απασχόληση, ενώ το 7,1% δεν εργάζεται. Το 51,7% είναι έγγαμοι, το 41,4% είναι άγαμοι και το 6,9% είναι διαζευγμένοι.

Βάσει του συμπληρωμένου ερωτηματολογίου τα επαγγέλματα με τα οποία απασχολούνται οι μαθητές, είτε διαθέτουν ήδη απολυτήριο Λυκείου, είτε όχι, δεν σχετίζονται με τα επαγγέλματα με τα οποία απασχολούνταν οι γονείς τους. Απολυτήριο Λυκείου κατέχει το 46,7% του δείγματος, ενώ το 23,3% είναι πτυχιούχοι Πανεπιστημιακών Σχολών και το 1% κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου ειδίκευσης. Η ξένη γλώσσα που κατά κύριο λόγο γνωρίζουν οι μαθητές είναι η Αγγλική σε μέτριο επίπεδο.

Στο ερώτημα «Τι σας οδήγησε να συνεχίσετε την εκπαίδευσή σας στο ΕΠΑΛ;» το 31% απάντησε: Επιθυμία εκπαίδευσης σε συγκεκριμένο αντικείμενο – λήψη Πτυχίου, το 27,6% απάντησε: Αναβάθμιση στο χώρο εργασίας – Μετάταξη σε ανώτερη κατηγορία και Προσωπικό ενδιαφέρον, το 3,4% απάντησε: Αναζήτηση εργασίας με αντίστοιχα προσόντα, ενώ το 10% απάντησε: Άλλο συμπληρώνοντας ελεύθερο κείμενο το οποίο οι γυναίκες κυρίως εξέφραζαν την επιθυμία τους να ολοκληρώσουν την εκπαίδευσή τους από την οποία αναγκάστηκαν να διακόψουν και ήταν για εκείνες σφοδρή επιθυμία.

Οι παράγοντες που επηρέασαν την επιθυμία των μαθητών για βελτίωση της εκπαιδευτικής τους υποδομής εστιάζονται στο επαγγελματικό περιβάλλον και σε οικονομικά ζητήματα κατά κύριο λόγο, έχοντας μόνο το 42,9% των μαθητών να έχουν εγκαταλείψει το σχολείο κατά το παρελθόν. Αναφορικά με την ικανοποίησή τους από το σχολείο στο οποίο βρίσκονται το 51,7% απάντησε ότι είναι πάρα πολύ ικανοποιημένο και το 31% δήλωσε πολύ ικανοποιημένο. Το 76,7% δηλώνει πάρα πολύ ικανοποιημένο με την υποστήριξη που δέχθηκε από τους καθηγητές, με το 16,7% να δηλώνει πολύ ικανοποιημένο. Επίσης το 53,3% δηλώνει ότι το σχολείο που φοιτά είναι ασφαλής χώρος. Πολύ και πάρα πολύ δηλώνει ικανοποιημένο το 53,3% από την υποστήριξη μεταξύ των συμμαθητών, ενώ κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων και στη συμπλήρωση του ελεύθερου κειμένου διατυπώθηκαν παράπονα αντιζηλίας, επιθετικότητας ακόμη και bullying από μεγαλύτερα ηλικιακά άτομα προς μικρότερα. Με το πέρασμα όμως του χρόνου, φάνηκε να βελτιώνονται οι σχέσεις μεταξύ των συμμαθητών και έτσι το 70% δηλώνει ότι οι επικοινωνία μεταξύ των συμμαθητών έχει βελτιωθεί πολύ και πάρα πολύ.

Όσον αφορά το κατά πόσο η εκπαίδευση που παρέχεται είναι ενδιαφέρουσα και καλύπτει τις ανάγκες των μαθητών το 36,7% δηλώνει ότι είναι πάρα πολύ, το 26,7% δηλώνει μέτρια και το 23,3% δηλώνει πολύ. Αν δούμε πώς παρουσιάζονται οι απόψεις για το αν η ποιότητα της εκπαίδευσης στο σχολείο είναι υψηλού επιπέδου το 33,3% θεωρεί ότι είναι πάρα πολύ, το 30% ότι είναι πολύ, ενώ υπάρχει και άλλο ένα 30% που την κρίνει μέτρια. Σχετικά με το κατά πόσο το σχολείο συμβάλλει στη μετατροπή της πληροφόρησης σε γνώση το 43,3% δηλώνει πολύ, το 36,7% δηλώνει πάρα πολύ και μέτρια δηλώνει το 16,7%. Παράλληλα, το 62,1% βρίσκει ότι το πρόγραμμα σπουδών αποτελείται από σύγχρονα μαθήματα. Αν και πρόκειται για επαγγελματικά Λύκεια υπάρχει το 24,1% που κρίνει μέτρια την ύπαρξη σωστού επαγγελματικού προσανατολισμού, το 41,4% θεωρεί ότι είναι πολύ

σωστός, το 17,2% πάρα πολύ σωστός, ενώ το 6,9% απάντησε λίγο, το 3,4% καθόλου και το 6,9% απάντησε «Δεν γνωρίζω/Δεν απαντώ». Το 58,6% κρίνει ως μέτρια το αν τα βιβλία καλύπτουν τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες, με το 17,2% να απαντά θετικά, ενώ το 10,3% να δηλώνει καθόλου.

Σχετικά με το κατά πόσο μια σχολική μονάδα όπως εκείνη στην οποία φοιτούν, εξασφαλίζεται ικανοποιητική οικονομική και κοινωνική πρόοδος για τους εκπαιδευόμενους το 29,6 % απάντησε πολύ, το 22,2% απάντησε μέτρια, το 18,5% θεωρεί λίγο, το 11,1% πάρα πολύ, ενώ το 3,7% κρίνει καθόλου. Μέτρια, δηλαδή, το 37,9% των μαθητών πιστεύει ότι με την ολοκλήρωση της φοίτησης μαθητές παρόμοιων σχολικών μονάδων εξασφαλίζουν ανοδική κοινωνική κινητικότητα, το 20,7% πολύ, το 17,2% πάρα πολύ, ενώ το 6,9% καθόλου ή λίγο. Στην απόφαση να φοιτήσουν στο εσπερινό ΕΠΑΛ η οικονομική κρίση δεν έπαιξε κανένα ρόλο για το 37,9%, ενώ το 27,6% και το 20,7% δήλωσε πολύ και πάρα πολύ αντίστοιχα. Το 6,9% δήλωσε μέτρια και λίγο. Ακολουθώς, το 72,4% δήλωσε ότι λόγω της οικονομικής κρίσης το εισόδημά του μειώθηκε περισσότερο από το ένα πέμπτο, το 13,8% δήλωσε ότι το εισόδημά του μειώθηκε λιγότερο από ένα πέμπτο, και το 10,3% δήλωσε ότι δεν μειώθηκε το εισόδημά του. Το 37% των ερωτηθέντων δήλωσε θετικά σχετικά με το αν η λήψη πτυχίου ΕΠΑΛ και Απολυτηρίου ΕΠΑΛ θα βοηθήσει στην αύξηση του εισοδήματός του, άλλο ένα 37% απάντησε ότι δεν γνωρίζει, ενώ το 25,9% απάντησε αρνητικά.

Το 65,2% των μαθητών δήλωσε ότι επιθυμεί να εισαχθεί σε σχολή της Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και το 50% κρίνει ότι για να επιτευχθεί αυτό είναι απαραίτητη η φροντιστηριακή ενίσχυση. Η άποψη του 44,8% είναι ότι χρειάζεται πάρα πολύ να υπάρχει δωρεάν ενισχυτική διδασκαλία, πολύ κρίνει το 37,9%, 6,9% κρίνει μέτρια και λίγο, ενώ το 3,4% θεωρεί ότι δεν πρέπει να υπάρχει καθόλου.

Κατά την επαγγελματική αποκατάσταση το 67,9% θεωρεί ότι άντρες και γυναίκες αντιμετωπίζουν τις ίδιες δυσκολίες όταν δεν έχουν ολοκληρώσει την εκπαίδευσή τους στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, το 21,4% θεωρεί ότι η κατάσταση είναι δυσμενέστερη για τις γυναίκες. Όμως, όσον αφορά το κατά πόσο θεωρούν την εκπαίδευση των γυναικών παραμελημένη σήμερα στην Ελλάδα, το 41,4% απάντησε καθόλου, το 24,1% απάντησε μέτρια, το 13,8% θεωρεί ότι είναι πολύ παραμελημένη και το 10,3% πάρα πολύ. Σε σύγκριση με τριάντα χρόνια πριν θεωρούν περισσότερο ευνοϊκές τις συνθήκες για την εκπαίδευση των γυναικών το 37,9% πολύ και πάρα πολύ, μέτρια το 13,8% και λίγο το 10,3%.

Στην ερώτηση αν πιστεύουν ότι οι επαγγελματικοί στόχοι που έχουν θέσει μπορούν να επιτευχθούν μόνο το 14,3% απάντησε αρνητικά. Το οικογενειακό περιβάλλον παρουσιάζεται πάρα πολύ υποστηρικτικό σχετικά με την απόφαση φοίτησης των μαθητών στο ΕΠΑΛ από το 48,3%, πολύ από το 24,1%, μέτρια από το 1,2% και λίγο από το 10,3%. Υποστηρικτικός παρουσιάζεται και ο ρόλος του φιλικού περιβάλλοντος με ποσοστό 62,1% να χαρακτηρίζεται πάρα πολύ, 13,8% πολύ, 13,8% μέτρια και το 10,3% απάντησε ότι δεν γνωρίζει.

Συζήτηση

Κατά τις προσωπικές συνεντεύξεις τόσο οι μαθητές που έχουν απολυτήριο Λυκείου, όσο και εκείνοι που δεν έχουν απολυτήριο Λυκείου αναφέρθηκαν ότι επιθυμούν να αποκτήσουν τα προσόντα εκείνα που θα τους βοηθήσουν να λάβουν μέρος στους διαγωνισμούς του ΑΣΕΠ συγκεντρώνοντας περισσότερα μόρια στην κατηγορία Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η μονιμότητα και η σιγουριά που εμπνέει η απασχόληση στο Δημόσιο Τομέα αποτελεί επαγγελματική επιτυχία και για αυτή τη γενιά. Μαθητές που έχουν εργαστεί στον ιδιωτικό τομέα με μεγαλύτερες ή μικρότερες επιτυχίες ή ακόμη και χρηματικές απολαβές, βρέθηκαν να διαγωνίζονται για μια νέα επαγγελματική ευκαιρία ακόμη και για θέσεις που απαιτούν λιγότερα προσόντα από εκείνα που πραγματικά διαθέτουν. Ακόμη, επειδή η κοινωνία

διαφοροποιείται και δημιουργούνται θέσεις εργασίας σε νέα αντικείμενα, οι μαθητές των εσπερινών ΕΠΑΛ προσπαθούν να συνταχθούν με το ρεύμα της εποχής και να μπορέσουν να προσαρμόσουν τις δυνατότητές τους στα νέα δεδομένα αλλάζοντας επαγγελματικό χώρο. Πραγματοποιώντας μετάβαση στην σταδιοδρομία τους αισθάνονται ότι ολοκληρώνονται ως προσωπικότητες και η απόκτηση νέων δεξιοτήτων τους γεμίζει με αυτοπεποίθηση, χωρίς βέβαια να παραγνωρίζουν το γεγονός ότι η αγορά εργασίας εξακολουθεί να είναι ανταγωνιστική.

Συμπέρασμα

Η φοίτηση στα εσπερινά επαγγελματικά Λύκεια αποτελεί ένα δυναμικό εργαλείο για τους εργαζόμενους μαθητές, καθώς τους δίνει την ευκαιρία να βελτιώνονται και να γίνονται ανταγωνιστικοί στην εργασιακή αγορά, εκπαιδευόμενοι στα αντικείμενα που επιζητά η ίδια η αγορά. Δίνεται η ευκαιρία να λάβουν τη γενική παιδεία, την οποία, ενδεχομένως, στερήθηκαν για τους οποιουσδήποτε προσωπικούς τους λόγους, να αναβαθμιστούν, να διεκδικήσουν μια θέση στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση δείχνοντας ξεχωριστό ζήλο και επιμονή, ώστε να ανέβουν επαγγελματικά και κοινωνικά, αλλά και οικονομικά. Η ικανοποίηση που εκφράζουν από την πρόοδο που βλέπουν να συντελείται μπορεί μόνο θετικά αποτελέσματα να έχει για την πρόοδο και την εξέλιξή τους.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αθανασούλα – Ρέππα, Α., (2008). Θεματικό Περίγραμμα ενότητας 3Κ (Κοινωνιολογία), *Βασικές κοινωνιολογικές έννοιες – Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, ΕΚΠΑ – ΑΣΠΑΙΤΕ.
- Βαρουφάκης, Γ., Πατώκος, Τ., Τσερκεζής, Λ. & Κουτσοπέτρος, Χ., (2011). *Η οικονομική κρίση στην Ελλάδα και την Ευρώπη το 2011*. ΙΝΕ ΓΣΕΕ.
- Bourdieu, P., Passeron, J.C., (1996). *Οι Κληρονόμοι, οι φοιτητές και η κουλτούρα*, Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Crompton, R., (1998). *Class and Stratification*, Cambridge.
- Erola, J. (2009). Social Mobility and Education of Finnish Cohorts Born 1936–75. *Acta Sociologica*, 52(4), 307–327. <https://doi.org/10.1177/0001699309348701>
- IBM SPSS, <https://www.ibm.com/analytics/spss-statistics-software>
- Κασιμάτη, Κ., (2004). *Δομές και Ροές, Το φαινόμενο της κοινωνικής και επαγγελματικής κινητικότητας*, Αθήνα, 47.
- Κελπανίδης, Μ., (2002). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, Θεωρίες και πραγματικότητα*, Αθήνα, 288.
- Κουμάκης, Γεώργιος. (1998). *Φιλοσοφικά ρεύματα και παιδεία*, Ιωάννινα, Πανεπιστήμιο Ιωάννινων.
- Moore, K. A., Redd, Z., Burkhauser, M., Mbawa, K., & Collins, A. (2009). *Children in poverty: Trends, consequences, and policy options*. Washington, DC: Child Trends.
- Peuckert, R., (2001). Soziale Mobilität, στο Schafers, B. (Hrsg.), *Grundbegriffe der Soziologie*, Opladen, 241.
- Scott, J. (1996). *Stratification and Power: Structures of Class, Status and Command* (1st ed.). Polity, 10.

Ο κοινωνικός αποκλεισμός των παιδιών της μουσουλμανικής μειονότητας Δυτικής Θράκης: Απόψεις εκπαιδευτικών

Ελένη Καλιούνη

Υποψήφια Διδάκτορας Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης
kalelenh@yahoo.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η εκπαίδευση των παιδιών της μουσουλμανικής μειονότητας λειτουργεί με βάση τη Συνθήκη της Λωζάννης του 1923 και τα ελληνοτουρκικά μορφωτικά πρωτόκολλα του 1951 και 1965. Η εκπαίδευση της μουσουλμανικής μειονότητας εμφανίζει ιδιαιτερότητες, τόσο στα περιεχόμενα όσο και στην οργάνωσή της. Η παρούσα έρευνα εστιάζει στο ζήτημα του κοινωνικού αποκλεισμού παιδιών της μουσουλμανικής μειονότητας της Δ. Θράκης από την εκπαίδευση, όπως αυτό καταγράφεται μέσα από αντιλήψεις εκπαιδευτικών που εργάζονται σε σχολεία του νομού Έβρου. Μεθοδολογικά, μέσω της ποιοτικής προσέγγισης και εργαλείο της έρευνας τη συνέντευξη από 8 εκπαιδευτικούς, καταλήγουμε σε τρεις δείκτες: Τη σχολική επίδοση των μαθητών αυτών, τη στασιμότητα και τη μαθητική διαρροή. Από την ανάλυση των ευρημάτων προέκυψαν τα εξής ευρήματα: Για τη σχολική επίδοση παρατηρείται ότι η διαφορετική μητρική γλώσσα των παιδιών την επηρεάζει. Τα παιδιά αδιαφορούν για τα μαθήματα του ελληνόφωνου προγράμματος. Η ενισχυτική διδασκαλία στα μειονοτικά σχολεία θα μπορούσε να βελτιώσει την επίδοση των παιδιών. Επίσης, ένα άλλο μέσο βελτίωσης θα ήταν η ένταξη δράσεων για την τοπική κουλτούρα. Για τη στασιμότητα αναφέρθηκε ότι αυτή συνδέεται με τη διδακτική μεθοδολογία που ακολουθείται στο σχολείο. Οι μαθητές οι οποίοι φοιτούν στα μειονοτικά σχολεία είναι πιθανό να μείνουν στάσιμοι. Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην ελληνική γλώσσα, μπορεί να τους οδηγήσουν σε στασιμότητα. Καταληκτικά, όσον αφορά τη σχολική διαρροή σχετίζεται με τις ανισότητες στον χώρο της εκπαίδευσης. Τα παιδιά που ανήκουν σε κάποια μειονότητα είναι πιθανότερο να εγκαταλείψουν το σχολείο, χωρίς να ολοκληρώσουν την υποχρεωτική εκπαίδευση. Επίσης, η διαφορετική μητρική γλώσσα των μαθητών μπορεί να οδηγήσει σε σχολική διαρροή.

Λέξεις-κλειδιά: Κοινωνικός αποκλεισμός, μουσουλμανική μειονότητες, Δυτική Θράκη

The social exclusion of the children of the Muslim minority in Western Thrace: Teachers' views

Eleni Kaliouni

PhD candidate Democritus University of Thrace
kalelenh@yahoo.gr

SUMMARY

The education of the children of the Muslim minority operates on the basis of the Treaty of Lausanne of 1923 and the Greek-Turkish educational protocols of 1951 and 1965. The education of the Muslim minority has its peculiarities, both in its contents and in its organization. The present research focuses on the issue of social exclusion of children of the

Muslim minority of Western Thrace from education, as recorded through the perceptions of teachers working in schools in the prefecture of Evros. Methodologically, through the qualitative approach and research tool the interview of 8 teachers, we come to three indicators: the school performance of these students, stagnation and student dropout. The analysis of the findings revealed the following findings: for school performance it is observed that the different mother tongue of the children affects it. The children are indifferent to the lessons of the Greek-speaking program. Supportive teaching in minority schools could improve children's performance. Also, another means of improvement would be the inclusion of actions for the local culture. Stagnation was reported to be related to the teaching methodology followed at school. Students attending minority schools are likely to remain stagnant. The difficulties they face in the Greek language can lead them to stagnation. Finally, school dropout is related to inequalities in education. Children belonging to a minority are more likely to drop out of school without completing compulsory education. Also, students' different mother tongues can lead to school dropout.

Keywords: Social Exclusion, Muslim minority, western thrace

1.Εισαγωγή

Για να μελετήσει κανείς ολοκληρωμένα τη μειονοτική εκπαίδευση, πρέπει πρώτα να κατανοήσει και συσχετίσει τους παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματική εκπαίδευση, όπως για παράδειγμα το Αναλυτικό Πρόγραμμα, τα σχολικά εγχειρίδια, τις αντιλήψεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών. Αυτά αναλύονται υπό το πρίσμα συγκεκριμένων προσεγγίσεων και εντός ενός ορισμένου πλαισίου εκπαιδευτικής πολιτικής. Το σχολείο εκπαιδεύει και προετοιμάζει τους μαθητές για την ενήλικη ζωή, οφείλει κανείς να μελετήσει τα κίνητρα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και στην περίπτωση μας της μειονοτικής εκπαίδευσης. Τα παιδιά και οι νέοι έχουν αυξημένη πιθανότητα να διολισθήσουν στον κοινωνικό αποκλεισμό, καθώς και οι γονείς υφίστανται αποκλεισμό, ενώ η εκπαίδευση μπορεί να συντελέσει ως τροχοπέδη στη διαιώνιση του φαύλου κύκλου του κοινωνικού αποκλεισμού. Τα παιδιά που βιώνουν κοινωνικό αποκλεισμό έχουν λιγότερες πιθανότητες επιτυχίας. Αφόρμηση για την συγκεκριμένη έρευνα αποτέλεσε η συμμετοχή μου ως εκπαιδευτικού στα ΚΔΑΠ (Κέντρα Δημιουργικής Απασχόλησης Παιδιών) με την παρουσία παιδιών της μειονότητας και προσπάθεια διερεύνησης του ζητήματος του κοινωνικού αποκλεισμού και τις περιορισμένες έρευνες, και τέλος η δυσκολία για μια γενικευμένη οριοθέτηση του φαινομένου του κοινωνικού αποκλεισμού.

2. Ονομασία της Θράκης

Αναφορικά με την προέλευση του ονόματος Θράκη, θα προσπαθήσουμε να την εξηγήσουμε μέσω της Μυθολογίας των αρχαίων, της επιστήμης της Γλωσσολογίας και της λαϊκής πρωτοχριστιανικής παράδοσης. Υπάρχει όμως μέχρι και σήμερα μεγάλη αβεβαιότητα περί του αν είναι λέξεις Θρακική, Πελασγική, Φρυγική, ή ακόμη και εντελώς ξένα, έτσι και καταλήγουν σε ποικίλες ερμηνείες.

Α) Αρχικά, θα καταγράψουμε την μυθολογική ερμηνεία. Σύμφωνα με εκείνη η χώρα ονομαζόταν Πέρκη (Παπαράλλη, 1971). Προσωνομάστηκε δε Θράκη εκ της Θράκης, κόρης του Ωκεανού, όπως έγινε και με την Ευρώπη, Ασία και Λιβύη (Αδαμαντίου, 1928· Ζαχερλή, 1976· Μαγκριώτη, 1972· Παπαράλλη, 1971· Στεργιοπούλου, 1973). Η μητέρα αυτής και της Ευρώπης ήταν η Σειρήνα Παρθενόπη, της Ασίας και Λιβύης η Πομφολύγη. Κατά τον Αρριανό το όνομα της Θράκης αποδίδεται στην ομώνυμο νύμφη «ο δε αυτός Αρριανός και

Θράκην τινα ιστορεί νύμφην σοφὴν ἀμφὶ ἐπωδὰς τε καὶ φάρμακα καὶ οἶαν ἐλξύσεσθαι τῶν παθημάτων φαρμάκοις, τὰ δ' ἐργάσασθαι καὶ ἀπὸ ταύτης τῆς Θράκης δοκεῖ ὠνομάσθαι ἡ Θράκη, Πέρκη ποτέ καλουμένη». Ο Κωνσταντῖνος ο Πορφυρογέννητος αναφέρει ὅτι ὠνομάσθηκε Θράκη ἀπὸ το ὄνομα κάποιου μυθικοῦ Βασιλιά αὐτῆς, ἡ ἀπὸ τὸν υἱὸ τοῦ Κρόνου καὶ τῆς Τιτανίδος. Αὐτὴ ἡ πληροφορία βρίσκεται καὶ στο λεξικογράφο τοῦ ἔκτου μ.Χ. αἰῶνος Στέφανο Βυζάντιο «ἀπὸ Θρακὸς Βασιλέως τοῦ πάλαι ἐν αὐτῇ τελευτήσαντος ἢ ἀπὸ νύμφης Τιτανίδος ἀφ' ἧς καὶ Κρόνου Δόλογοι» (Παπαράλλη, 1971).

Β) Ἡ Γλωσσολογία καταγράφει ποικίλες ἐρμηνεῖες. Κάποιοι ἐτυμολογοῦν τὴν λέξη Θράξ -Θράκη ἀπὸ το ἐλληνικοῦ Θρέομαι ποῦ σημαίνει κράζω μεγαλοφώνως, ἴδια ρίζα πρὸς τὰ Θρήνος-Θρύλος κλπ, ἄλλοι τὴν συνδέουν πρὸς το Θρήσκος. Ἴσως αὐτὸ νὰ υπονοεῖται στο Λεξικὸ Liddell Scott, στο ὁποῖον ἀναγράφεται το Θρήσκος «κατὰ τοὺς Θεογνώστου κανόνας γραπτέον Θρήσκος», παρὰ το Θράϊξ, Θραῖξ, Θράϊσκος καὶ τροπή τοῦ α σε ἡ Θρήϊσκος καὶ κατὰ συναιρέση Θρήσκος. Ἄλλοι τὴν ἐτυμολογοῦν ἀπὸ το Θρωῖσκω-Θρώσκω ποῦ σημαίνει χορεῦω θούριο, χορὸ πολεμικὸ (Μαγκριώτη, 1972· Παπαράλλη, 1971). Ἄλλοι ἀπὸ το Ἰνδοευρωπαϊκοῦ BHER ἢ DHER ποῦ σημαίνει στηρίζω, κρατῶ. Ἄλλοι, συμφωνοῦν με τὸν FABRE D' OLIVER, ἐτυμολογοῦν τὴν λέξη Θράκη ἀπὸ το Φοινικικοῦ «Ρακχιβά» το ὁποῖο σημαίνει ἀέριος χώρος ἢ το στερέωμα. Κάποιοι ἄλλοι τῶρα θεωροῦν τὴν λέξη σημιτικὴ THRACH ποῦ σημαίνει πόρος, πέρασμα. Κατὰ τὸν Πίνδαρο, Αἰσχύλο, Πλάτωνα, ἐκεῖνοι ἀποδίδουν στο ὄνομα Θράκη συμβολικὸ νόημα, δηλαδὴ ὅτι εἶναι ἡ χώρα τῆς ἀγνῆς διδασκαλίας καὶ τῆς ἱερὰς ποιήσεως (Παπαράλλη, 1971).

Γ) Ἡ πρωτοχριστιανικὴ παράδοση προσπάθησε νὰ ἐρμηνεύσει το ὄνομα Θράκη: ἡ Θράκη, ἡ Ρωμυλία, ἡ Ρούμελη ὅπως κοινῶς ἀποκαλοῦνταν, φαίνεται κατὰ τὸν Ἰώσηπο, ὅτι ἔλαβε το ὄνομα ἀπὸ το Θεῖρα, τοῦ πρώτου οἰκιστοῦ αὐτῆς, ο ὁποῖος ἦταν ο ὄγδοος γιὸς τοῦ Ἰάφεθ ἐγγονὸς δε τοῦ Νῶε. Θεῖρης δε Θεῖρας ἀποκάλεσε ὅτυν ἦρθε, οἱ Ἕλληνες μετονόμασαν αὐτοὺς Θράκας. Ἄλλοι ἐθνολόγοι, υποστηρίζουν το ὄνομα Θαρσίς, το ὁποῖο ὑπῆρχε στο Κεφάλαιο τῆς Γενέσεως, καὶ το ἀποδίδουν στοὺς Θράκας, ἴσως μία ἔμμεση καταγραφή τῆς συγγένειας Θρακῶν καὶ Ἰώνων. Ἡ ἐπίλυση τῆς ἐρμηνευτικῆς δυσκολίας τοῦ ὀνόματος Θράκη εἶναι ἐργὸ τῶν γλωσσολόγων. Πρέπει νὰ τονίσουμε μιὰ ἱστορικὴ ἀλήθεια, ὅτι ἡ λέξη καταγράφεται πολλὰς φορὲς στα ἐργα τοῦ ἀρχαίου Ομήρου, καὶ στα Ομηρικὰ λεξικά οἱ λαοὶ τῶν Θρακῶν φέρονται ὡς συγγενεῖς τῶν Τρωῶν καὶ τῶν Ἑλλήνων. Ἡ συχνὴ ἐπανάληψη τῆς λέξης Θράκη στα ἐργα τῶν ἀρχαίων, ἀποδεικνύει τὴν Ἑλληνικότητα τοῦ ὀνόματος ἢ ὅτι νωρὶς πολιτογραφήθηκε στο Ἑλληνικὸ Λεξιλόγιο. Υπάρχουν καὶ μερικὲς παραπομπὲς στον Ἀριστοφάνη, Πλάτων, Σοφοκλῆς (Παπαράλλη, 1971).

3.Ἡ Ἐκπαίδευση τῆς Μουσουλμανικῆς μειονότητας τῆς Θράκης

Σύμφωνα με τὸν L.Wirth (1967), ὡς μειονότητα ὀρίζεται μία ομάδα ἀτόμων ἡ ὁποία: «ἐξαιτίας τῶν φυσικῶν ἢ/καὶ τῶν πολιτισμικῶν τῆς χαρακτηριστικῶν, διαφοροποιεῖται ἀπὸ το ἐνρύτερο κοινωνικὸ σύνολο ὅπου ζεῖ, ἡ διαφοροποίησή αὐτὴ ἐκφράζεται με τὴν διαφορετικὴ καὶ ἀνίσκη μεταχείριση καὶ γι' αὐτὸ τὰ μέλη τῆς ομάδας θεωροῦν τὸν εαυτὸ τοὺς ἀντικείμενο συλλογικῆς διάκρισης». Ο μουσουλμανικὸς πληθυσμὸς τῆς Ἀντικῆς Θράκη εἶναι ο συμπαγέστερος ἀπ' ὅλη τὴν ἐλληνικὴ επικράτεια. Ἡ πολιτισμικὴ διαφορά τοὺς ἀπὸ το ἐνρύτερο πληθυσμιακὸ σύνολο, ἡ ὁποία βασίζεται ἐξ ὀλοκλήρου στη θρησκεία, ἀποτελεῖ κύριο χαρακτηριστικὸ τοὺς. Ο μουσουλμανικὸς πληθυσμὸς μπορεῖ νὰ διαιρεθεῖ σε τρεῖς ομάδες οἱ ὁποῖες διαφοροποιοῦνται μετὰξὺ τοὺς ὡς πρὸς τὴ φυλετικὴ τοὺς προέλευση, ἡ ὁποία ἐκδηλώνεται τόσο στον τρόπο ζωῆς τοὺς ὅσο καὶ σε γλωσσικὲς διαφοροποιήσεις. Ἡ πρώτη ομάδα εἶναι οἱ τουρκογενεῖς, εἶναι οἱ μουσουλμᾶνοι τουρκικῆς καταγωγῆς, οἱ ὁποῖοι ἐξαίρεθηκαν ἀπὸ τὴν ἀνταλλαγὴ ἐλληνικῶν καὶ τουρκικῶν πληθυσμῶν ὡς Ἕλληνες υπῆκοοι οἱ ὁποῖοι βρίσκονταν ἤδη ἐγκατεστημένοι στὴν περιοχή ἀνατολικά τῆς μεθορίου γραμμῆς

που είχε καθοριστεί με τη Συνθήκη του Βουκουρεστίου το 1913. Μια δεύτερη ομάδα είναι οι Πομάκοι, είναι ένας παλιός πληθυσμός των Βαλκανίων οι οποίοι διέμεναν στο συμπαγές της οροσειράς της Ροδόπης και εξισλαμίστηκαν με την βία. Η γλώσσας που χρησιμοποιούν είναι περιορισμένη και έχει βάση τη σλαβοβουλγαρική. Μια τελευταία ομάδα είναι οι Αθίγγανοι, ήταν μια νομαδική φυλή που μετακινούνταν από πόλη σε πόλη και δεν διατηρούσαν μια μόνιμη κατοικία. Η γλώσσα που μιλούν οι Αθίγγανοι της Δυτικής Θράκης είναι η τουρκική και η ελληνική. Στον Έβρο η πλειονότητα των μουσουλμάνων είναι Αθίγγανοι (Κανακίδου, 1997).

Η μουσουλμανική μειονότητα στη Δυτική Θράκη ακολουθεί τις διατάξεις της Συνθήκης της Λωζάννης που υπογράφηκε το 1923. Η Συνθήκη ανέφερε ότι τα δύο κράτη αναλάμβαναν την υποχρέωση να σεβασθούν τις διατάξεις που διασφαλίζουν τη θρησκευτική, γλωσσική και εκπαιδευτική ελευθερία των θρησκευτικών μειονοτήτων ως βασικές και να μην εφαρμόσουν νόμους ή διατάξεις αντίθετες προς αυτές. Σύμφωνα λοιπόν με τη Συνθήκη της Λωζάννης το ελληνικό κράτος με το Ν.Δ. 3065/1954, το οποίο τροποποιήθηκε με το Ν.Δ. 1109/1972, ίδρυσε μουσουλμανικά σχολεία στη Δυτική Θράκη. Η εκπαίδευση των μελών της μουσουλμανικής μειονότητας καθώς και τα αναλυτικά προγράμματα παρουσιάζουν ιδιαιτερότητες σε σχέση με την εθνική παιδεία που παρέχει η ελληνική πολιτεία εξαιτίας της πολιτιστικής αυτονομίας των θρησκευτικών μειονοτήτων. Η μουσουλμανική μειονότητα παρά τις ευνοϊκή μεταχείριση παρουσιάζει χαμηλότατο μορφωτικό επίπεδο σε σχέση με άλλες θρησκευτικές ομάδες, όπως π.χ. η εβραϊκή και η αρμένικη (Κανακίδου, 1997).

Στη Θράκη λειτουργούσαν 244 μειονοτικά σχολεία τα οποία διαχωρίζονται σε αμιγή τουρκικά, σε αμιγή πομακικά, σε αμιγή Αθίγγανων και σε μικτά σχολεία. Ο Νομός Έβρου είχε 22 μειονοτικά σχολεία έτσι αποτελούσε τον νομό με τα λιγότερα μειονοτικά σχολεία. Οι λειτουργικές δαπάνες των μειονοτικών σχολείων διευθετούνται με επιχορηγήσεις του ελληνικού δημοσίου αλλά και από τα έσοδα της σχολικής εφορείας (ενοίκια αγρών, συνεισφορά γονέων). Τα βιβλία που αξιοποιούνται στα μαθήματα της τουρκικής γλώσσας παρέχονται από το τουρκικό δημόσιο, γεγονός που οδηγεί σε καθυστέρηση της διανομής τους στους μαθητές. Οι χριστιανοί δάσκαλοι δυσκολεύονται να διδάξουν ανάμεσα σε δύο πολιτισμούς εξαιτίας της έλλειψης παιδαγωγικής εξειδίκευσης στην διαπολιτισμική εκπαίδευση. Όσον αφορά τους μουσουλμάνους δασκάλους διαπιστώνεται ότι έχουν έλλειψη σε επιστημονική παιδαγωγική κατάρτιση καθώς οι σχολές στις οποίες φοιτούν έχουν προσανατολισμό στη θρησκευτική διαπαιδαγώγηση (Κανακίδου, 1997). Οι Μουσουλμάνοι έστελναν τα παιδιά τους σε μουσουλμανικά γραμματοδιδασκαλεία, δηλαδή στα λαϊκά σχολεία, σε ένα γυμνάσιο στην Κομοτηνή σε μια αστική σχολή στην Ξάνθη και στα 10 δημοτικά σχολεία που διέθετε η Αλεξανδρούπολη. Η Ελλάδα για την ομαλή λειτουργία σχολείων και νάων της μουσουλμανικής κοινότητας κατά το σχολικό έτος 1929-1930 διέθεσε το ποσό των 4.489.000 δραχμών. Η μουσουλμανική μειονότητα μπορούσε με κάθε ελευθερία να επιλέγει και να διορίζει τους δασκάλους που επιθυμεί. Όσον αφορά τα μειονοτικά σχολεία τα ίδια καθόριζαν το πρόγραμμά τους αρκεί *«η εν τοις σχολείοις διδασκαλία να μην αντιβαίνει προς τας θεμελιώδεις διατάξεις της σχετικής ελληνικής νομοθεσίας και να προσαρμόζεται κατά το δυνατόν προς τας στοιχειώδης παιδαγωγικές και υγειονομικές αρχάς»*. Όλα τα μαθήματα που διενεργούνταν στα σχολεία διδασκόνταν στην τουρκική γλώσσα. Επίσης στην τουρκική δινόταν τα διάφορα παραγγέλματα που χρησιμοποιούσαν στην γυμναστική. Επίσης και τα σχολικά μητρώα και οι έλεγχοι γράφονταν στην τουρκική γλώσσα. Η μειονότητα χρησιμοποιούσε την γλώσσα τους και στις εμπορικές τους σχέσεις, και στα επίσημα έγγραφα των μπουφτειών, σε δικαστικές αποφάσεις και τέλος και σε πρακτικά δικών. Η ελληνική γλώσσα διδασκόνταν μόνο μία ώρα την ημέρα και όχι σε όλα τα σχολεία. Εξαιτίας των οικονομικών δυσχερειών η ελληνική διοίκηση είχε διορίσει ελληνοδιδασκάλους μόνο σε σχολεία της Αλεξανδρούπολης, Κομοτηνής, Ξάνθης και Διδυμοτείχου (Διβάνη, 2000).

Το 1968 είχε υπογραφεί μορφωτικό πρωτόκολλο μεταξύ Ελλάδας και Τουρκίας, με το οποίο ρυθμιζόταν η λειτουργία των μειονοτικών σχολείων. Είχε επικρατήσει η τουρκική γλώσσα και καθιερώθηκε ως μητρική γλώσσα στην εκπαίδευση, ενισχύοντας τη θρησκευτική ιδιαιτερότητα των μουσουλμάνων και μετατρέποντας τους σε συμπαγή πολιτισμική ιδιαιτερότητα. Η εκπαίδευση της μειονότητας είναι βασισμένη στην διγλωσσία. Η τουρκική ήταν η μητρική γλώσσα και ως επίσημη γλώσσα η ελληνική, γεγονός όμως που δεν ακολουθεί κανένα από τα διεθνώς ισχύοντα και εφαρμοσμένα μοντέλα διγλωσσίας. Εδώ έχουμε διδασκαλία της μητρικής γλώσσας σε όλη την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ καταργείται στα δημόσια σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η διαφοροποίηση της εκπαίδευσης έγκειται τόσο στο εκπαιδευτικό και κοινωνικοποιητικό περιβάλλον, όσο και στο αναλυτικό πρόγραμμα και στο παιδαγωγικό ύφος. Εκτός από τη Συνθήκη της Λωζάννης, είχε υπογραφεί μεταξύ των δύο χωρών το 1968 και σχετικό μορφωτικό πρωτόκολλο το οποίο εστίαζε σε ζητήματα λειτουργίας των μειονοτικών σχολείων. Με τις παραπάνω συμφωνίες και τους Νόμους 694 και 695 του 1977 και άλλες υπουργικές αποφάσεις, σήμερα τα μειονοτικά σχολεία έχουν δικό τους αναλυτικό πρόγραμμα. Σύμφωνα με στατιστικά στοιχεία κάθε χρόνο από το δημοτικό σχολείο αποφοιτούν περίπου 1.300 μουσουλμάνοι μαθητές. Από εκείνους περίπου 900 συνεχίζουν να σπουδάζουν στα τουρκικά ιεροσπουδαστήρια και γυμνάσια ή μεταναστεύουν στην Τουρκία γύρω στα 100-150 άτομα φοιτούν στα δημόσια σχολεία της μέσης εκπαίδευσης και οι υπόλοιποι εγκαταλείπουν την εκπαίδευση (Κανακίδου, 1997).

Η Ελλάδα πάντα προσπαθούσε να διασφαλίσει καλές συνθήκες για ομαλή κοινωνική και οικονομική πρόοδο των μουσουλμάνων μέσω σε πλήρη ισοπολιτεία. Έτσι επέτρεψε τόσο την ελεύθερη χρησιμοποίηση της τουρκικής γλώσσας όσο και την ελευθερία έκφρασης. Το 1952 ιδρύθηκε με χρήματα του ελληνικού λαού το Γυμνάσιο-Λύκειο Τζελάλ Μπαγιάρ. Στη Θεσσαλονίκη είχε δημιουργηθεί η Ειδική Παιδαγωγική Ακαδημία, ενώ όλοι οι μουσουλμάνοι μπορούσαν ελεύθεροι να φοιτούν και σε ελληνικά πανεπιστήμια. Η Ελλάδα επίσης φρόντιζε να διατηρηθεί η πολιτιστική ταυτότητα του συνόλου. Σε αντιδιαστολή όμως η Τουρκία στα 1926 με την εισαγωγή του Αστικού Κώδικα 4-10 απαγόρευε στα μειονοτικά ιδρύματα να αποκτήσουν πρόσθετα ακίνητα με αγορές ή διαθήκες. Στα 1961 τα μειονοτικά σχολεία είχαν ενταχθεί στην δικαιοδοσία του τμήματος των ιδιωτικών σχολών του Υπουργείου Παιδείας με αποτέλεσμα να χάσουν όλα τα δικαιώματα που παραχωρήθηκαν από τη Συνθήκη της Λωζάννης που τα χαρακτήριζε ως «Κοινοτικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα». Στις 27-3-1964 είχαμε απαγόρευση της διδασκαλίας του μαθήματος των θρησκευτικών από κληρικούς στα σχολεία καθώς και η προσαγωγή των μαθητών στους ναούς και η καθιερωμένη πρωινή προσευχή. Το 1967 παύτηκαν 39 ομογενείς εκπαιδευτικοί ενώ από το 1964 αποφεύγεται η έγκριση διορισμού εκπαιδευτικών. Απαγόρευαν επίσης την επιδιόρθωση των σχολών, ναών και ευαγών ιδρυμάτων της ελληνικής μειονότητας με απώτερο σκοπό τη φθορά και τη διάλυση αυτών. Επίσης ένα δυστυχές γεγονός ήταν και το ότι γκρέμισαν το δημοτικό σχολείο Τζιμπαλή. Οι ανεπιθύμητοι δάσκαλοι απολύονταν από τις τουρκικές αρχές. Απαγόρευαν στους μικρούς μαθητές να φοιτούν σε σχολεία της περιοχής τους και την ύπαρξη ελληνικών βιβλίων στις σχολικές βιβλιοθήκες. Εσκεμμένα πολλαπλασίασαν τις ώρες διδασκαλίας της Τουρκικής και περιόρισαν την Ελληνική γλώσσα. Αφαίρεσαν από τα σχολεία κάθε τι θρησκευτικό και εθνικό σύμβολο. Τέλος, ενώ η Τουρκία ήταν υποχρεωμένη σύμφωνα με το άρθρο 14 να δίνει κρατική επιχορήγηση στα ελληνικά σχολεία δεν το πραγματοποιούσε (Γονατάς & Κυδωνιάτης, 1985).

4.Μεθοδολογία

Σκοπό της έρευνας αποτέλεσε η διερεύνηση των αντιλήψεων που εργάζονται στα μειονοτικά σχολεία του Νομού Έβρου, αναφορικά με τον κοινωνικό αποκλεισμό. Η έρευνα διενεργήθηκε τον Μάρτιο του 2019, μέσω της ποιοτικής προσέγγισης και εργαλείο της έρευνας τη ημιδομημένη συνέντευξη από 8 εκπαιδευτικούς, 4 γυναίκες και 4 άνδρες. Η συγκεκριμένη μέθοδος χρησιμοποιείται συχνά από νέους ποιοτικούς μελετητές, ώστε να έχουν έναν οδηγό για τα θέματα που θεωρούν ότι είναι σημαντικά να καλύψουν στο πλαίσιο της συνέντευξης. Χρειάζεται να σημειωθεί εδώ ότι ο συγκεκριμένος τύπος συνέντευξης παρουσιάζει ευελιξία: α) ως προς την τροποποίηση του περιεχομένου των ερωτήσεων ανάλογα με τον ερωτώμενο, β) ως προς την εμβάθυνση σε κάποια θέματα με συμμετέχοντες που κρίνονται κατάλληλοι, γ) ως προς τη σειρά με την οποία τίθενται οι ερωτήσεις και δ) ως προς την πρόσθεση ή αφαίρεση ερωτήσεων ή θεμάτων για συζήτηση (Cohen, Manion & Morrison, 2007: 454). Καταγράφηκαν οι αντιλήψεις τους, με εστίαση σε τρεις κυρίως άξονες, τη σχολική επίδοση, τη στασιμότητα και τη σχολική διαρροή. Οι επιμέρους στόχοι ήταν: Η συσχέτιση του οικογενειακού περιβάλλοντος με τις σχολικές επιδόσεις, αν και κατά πόσο συσχετίζεται με την σχολική διαρροή. Το αναλυτικό πρόγραμμα εάν επηρεάζει τη στασιμότητα, και αν το εκπαιδευτικό έργο επηρεάζει τη σχολική διαρροή.

5. Ανάλυση υλικού και αποτελέσματα

Όσον αφορά τα δημογραφικά στοιχεία της συνέντευξης να επισημάνουμε ότι υπήρχε ισομερής κατανομή ως προς το φύλο. Η ηλικιακή κατανομή του δείγματος κυμαινόταν από 35 έως 55 χρονών. Σχετικά με τα έτη προϋπηρεσίας που είχαν οι συνεντευξιαζόμενοι είχε εύρος από 10 έως 30 έτη. Ως προς τις σπουδές οι περισσότεροι είχαν τον βασικό τίτλο σπουδών, και δύο κατείχαν εκτός από το πτυχίο και ένα μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών. Αναφορικά με το είδος προγράμματος στο οποίο απασχολούνταν το δείγμα μας, οι μισοί απασχολούνταν στο τουρκόφωνο πρόγραμμα και οι άλλοι στο ελληνόφωνο, για να υπάρξει αντιπροσωπευτική συμμετοχή εκπαιδευτικών και των δύο προγραμμάτων. Θα καταγράψουμε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τους άξονες της έρευνας. Αρχικά, θα παρατηρήσουμε εάν μέσα από τις απαντήσεις υπάρχει η συσχέτιση μεταξύ του οικογενειακού περιβάλλοντος και της σχολικής επίδοσης. Όλοι οι συνεντευξιαζόμενοι ανέφεραν ότι η συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία επηρεάζει τη σχολική επιτυχία των παιδιών. Επίσης, όλοι στην ερώτηση εάν το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων επηρεάζει τη σχολική επίδοση ανταποκρίθηκαν θετικά. Όταν η συζήτηση κατευθύνθηκε στη συσχέτιση μητρικής γλώσσας και σχολικής επίδοσης, υποστήριξαν ότι η διαφορετική μητρική γλώσσα των παιδιών επηρεάζει τις σχολικές τους επιδόσεις (τους δυσκολεύει η ακόμη και τους οδηγούν σε αρνητικά αποτελέσματα). Στην ερώτηση που αναφερόταν εάν τα παιδιά αδιαφορούν για τα μαθήματα του ελληνόφωνου προγράμματος και δεν παρακολουθούν με προσοχή, η πλειοψηφία ανέφερε ότι ναι αδιαφορούν στα ελληνόφωνα μαθήματα γιατί τα κατανοούν με δυσκολία, αλλά και ένας ερωτώμενος απάντησε ότι εξαιτίας του μη γνώριμου στα παιδιά ενεργοποιείται ακόμη περισσότερο στο να το κατακτήσει. Όλοι εστίασαν στο γεγονός ότι τα παιδιά της μειονότητας αντιμετωπίζουν μεγάλες δυσκολίες στη διαδικασία της μάθησης. Ένας συνεντευξιαζόμενος ανέφερε ότι η μάθηση για να είναι επιτυχής πρέπει να γίνεται ίσως σε πρωταρχικές βαθμίδες με τη χρησιμοποίηση στο ελληνόγλωσσο πρόγραμμα της μητρικής γλώσσας των παιδιών. Ένας άλλος υποστήριξε ότι για να είναι επιτυχής η μάθηση θα πρέπει να γίνεται και με παιγνιώδη τρόπο. Όταν η συζήτηση εστίασε στο ζήτημα εάν οι μαθητές των μειονοτικών σχολείων θα πρέπει να προσπαθούν περισσότερο λόγω του δίγλωσσου προγράμματος, η πλειοψηφία επεσήμανε αυτήν την προσπάθεια που πρέπει να καταβάλουν οι μαθητές. Ένας όμως ανέφερε ότι ίσως αυτή η δυσκολία μειώνεται εάν συμβάλλουν και οι ίδιοι οι γονείς στην διευκόλυνση του παιδιού. Ένα άλλο ζήτημα που

συζητήθηκε είναι η ενισχυτική διδασκαλία, και κατά πόσο η ενσωμάτωσή της στα μειονοτικά σχολεία μπορεί να βελτιώσει την επίδοση των παιδιών. Όλοι τόνισαν το γεγονός ότι η επιτυχία της ενισχυτικής διδασκαλίας σχετίζεται άμεσα με την παρότρυνση των γονιών στα παιδιά τους. Κάποιοι δυστυχώς γονείς είναι αδιάφοροι και δεν καθοδηγούν τα παιδιά τους στο να συμμετέχουν στην ενισχυτική διδασκαλία ώστε και να βελτιώσουν την σχολική επίδοσή τους. Ένας άλλος τομέας που σχετίστηκε με την επίδοση είναι και η τοπική κουλτούρα. Θεώρησαν ότι εάν εντάξουν δράσεις για την τοπική κουλτούρα αυτό μπορεί να βελτιώσει την επίδοση των παιδιών στο σχολείο.

Ένας άλλος άξονας που αναπτύχθηκε είναι η σχέση του αναλυτικού προγράμματος και της στασιμότητας. Επεσήμαναν ότι η διδακτική μεθοδολογία που ακολουθείται στο σχολείο συνδέεται με τη στασιμότητα των μαθητών. Ανάφεραν ότι οι μαθητές που φοιτούν στα μειονοτικά σχολεία είναι πιθανό να μείνουν στάσιμοι. Οι δυσκολίες στην ελληνική γλώσσα μπορεί να οδηγήσουν σε στασιμότητα. Η στασιμότητα δήλωσαν ότι σχετίζεται με προηγούμενες σχολικές επιδόσεις. Επίσης κάτι άλλο που οδηγεί στη σχολική στασιμότητα είναι η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής. Ένας τελευταίος άξονας που μελετήθηκε είναι η σχέση μεταξύ του αναλυτικού προγράμματος και της σχολικής διαρροής. Όλοι οι ερωτώμενοι επεσήμαναν ότι οι ανισότητες στο χώρο της εκπαίδευσης έχουν σχέση με τη σχολική διαρροή. Στην ερώτηση εάν τα παιδιά που ανήκουν σε κάποια μειονότητα είναι πιθανότερο να εγκαταλείψουν το σχολείο χωρίς να ολοκληρώσουν την υποχρεωτική εκπαίδευση το θεώρησαν πολύ πιθανό εξαιτίας της δυσκολίας που αντιμετωπίζουν όσον αφορά την γλώσσα. Η διαφορετική μητρική γλώσσα των μαθητών μπορεί να οδηγήσει σε σχολική διαρροή. Η προσέγγιση της κουλτούρας μπορεί να ανακόψει την σχολική διαρροή. Εάν προσαρμοστεί το αναλυτικό πρόγραμμα στις ανάγκες των μαθητών θα προληφθεί το φαινόμενο της σχολικής διαρροής.

6. Συμπεράσματα

Όπως αναφέρθηκε και στην αρχή, σαν σκοπό η παρούσα έρευνα είχε να διερευνήσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το ζήτημα του κοινωνικού αποκλεισμού των παιδιών της μουσουλμανικής μειονότητας. Αυτό θα διαφαίνονταν καλύτερα με την εστίασή μας σε τρεις κυρίως άξονες, τη σχολική επίδοση των μαθητών, τη στασιμότητα και τη μαθητική διαρροή. Ξεκινώντας το θεωρητικό μέρος εστίασαμε στην ανάλυση της ονομασίας της Θράκης όπως αυτή καταγράφεται κατά την μυθολογία. Επίσης μια άλλη προοπτική ανάλυσης του ονόματος ήταν εκείνη σύμφωνα με την γλωσσολογία η οποία και καταγράφει ποικίλες ερμηνείες. Όσον αφορά τέλος την ανάλυση της ονομασίας Θράκη, μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα έχουμε με την συνεισφορά και της πρωτοχριστιανικής παράδοσης. Εν συνεχεία του θεωρητικού μέρους συμπεριλήφθηκε ο όρος μειονότητα και η ανάλυσή της σύμφωνα με τον L.Wirth (1976). Ο μουσουλμανικός πληθυσμός μπορεί να διαχωριστεί σε τρεις ομάδες, τους τουρκογενείς, τους Πομάκους και τέλος τους Αθίγγανους, και αναλύθηκαν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της κάθε ομάδας. Αναφορικά με την εκπαίδευση της μειονότητας καταγράψαμε τους νόμους τα μορφωτικά πρωτόκολλα και τις διατάξεις οι οποίες την διέπουν. Παρατηρήσαμε μέσω της βιβλιογραφίας την διαφορετική αντιμετώπιση της Ελλάδας και της Τουρκίας σε εκπαιδευτικά ζητήματα.

Η έρευνα διενεργήθηκε τον Μάρτιο του 2019 σε 8 εκπαιδευτικούς με την μέθοδο της ημιδομημένης συνέντευξης. Εάν ξεκινήσουμε με τα δημογραφικά στοιχεία, παρατηρούμε ότι οι άνδρες είναι ίσοι με τις γυναίκες. Η ηλικία που είχαν οι συνεντευξιαζόμενοι ήταν από 33 μέχρι 55 ετών. Όσον αφορά τα έτη προϋπηρεσίας εκείνα κυμαίνονταν από 10 έως 30 χρόνια. Σχετικά με τις σπουδές η πλειοψηφία είχε την κτήση του μόνο το βασικό τίτλο σπουδών, με εξαίρεση 2 άτομα τα οποία είχαν και μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών. Εάν μελετήσουμε τον

πρώτο άξονα εστίασης, εκείνον δηλαδή που χρησιμοποιήθηκε για να συσχετίσουμε το οικογενειακό- κοινωνικό περιβάλλον και την σχολική επίδοση οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είχαν σύγκλιση απόψεων. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων, η συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία και η συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών, επηρεάζει τη σχολική επίδοση των μαθητών. Η γονική εμπλοκή συμβάλλει θετικά στην σχολική επίδοση του παιδιού.

Αναφορικά με τον δεύτερο άξονα εστίασης, αυτός που προσπαθεί να ερευνήσει δηλαδή αν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ αναλυτικού προγράμματος και στασιμότητας συναγάγαμε τα εξής συμπεράσματα. Η διδακτική μεθοδολογία που ακολουθείται στο σχολείο συνδέεται με τη στασιμότητα των μαθητών. Οι μαθητές που φοιτούν στα μειονοτικά σχολεία είναι πιθανό να μείνουν στάσιμοι, και τέλος οι δυσκολίες που έχουν οι μαθητές στην ελληνική γλώσσα μπορεί να οδηγήσουν σε στασιμότητα. Καταληκτικά, ο τρίτος άξονας στον οποίο εστίασαμε επιχείρησε να συνδέσει τη σχέση που ενυπάρχει μεταξύ του αναλυτικού προγράμματος και της σχολικής διαρροής. Οι απόψεις των συνεντευξιαζόμενων αναφορικά με την σχολική διαρροή ήταν οι εξής: Οι ανισότητες στο χώρο της εκπαίδευσης έχουν σχέση με τη σχολική διαρροή. Τα παιδιά που ανήκουν σε κάποια μειονότητα είναι πιθανότερο να εγκαταλείψουν το σχολείο χωρίς να ολοκληρώσουν την υποχρεωτική εκπαίδευση. Η διαφορετική μητρική γλώσσα των μαθητών μπορεί να οδηγήσει σε σχολική διαρροή. Η παρούσα έρευνα ευελπιστούμε να συνεισφέρει στην ενασχόληση και άλλων με την μειονοτική εκπαίδευση της περιοχής του Νομού Έβρου και να εξειδικευτούν αρκετοί στην μελέτη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης καθώς παρατηρούμε ότι έχουν γίνει περιορισμένες έρευνες όσον αφορά την μειονοτική εκπαίδευση. Μια συγκεκριμένη πρόταση για μελλοντική έρευνα θα ήταν η συσχέτιση της μετάβασης της μειονότητας από την πρωτοβάθμια στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση και η συσχέτιση της με την αποδοχή ή μη από τους άλλους μαθητές ή τον πιθανό εκφοβισμό που περνούν τα παιδιά της μειονότητας.

Βιβλιογραφία

- Αδαμαντίου, Α. (1928). Αι γεωγραφικαί περιπέτειαι του ονόματος Θράκη, συμβολή εις την ιστορικήν γεωγραφίαν. *Θρακικά, Γ&Δ(Α)*, 374-392. Αθήνα: Θρακικό κέντρο.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας. Νέα συμπληρωμένη και αναθεωρημένη έκδοση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γονατάς, Ν., & Κυδωνιάτης, Π. (1985). *Η Μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης μέσα από τα άρθρα του τοπικού τύπου*. Κομοτηνή: Εκλογή.
- Διβάνη, Α. (2000). *Ελλάδα και μειονότητες. Το σύστημα διεθνούς προστασίας της Κοινωνίας των Εθνών*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Ζαχερλή, Σ. (1976). *Η Θράκη από τους αρχαίους χρόνους μέχρι σήμερα*. Θεσσαλονίκη: Παρ. Χατζηαποστόλου.
- Κανακίδου, Ε. (1997). *Η εκπαίδευση στη μουσουλμανική μειονότητα της Δυτικής Θράκης*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Μαγκριώτη, Δ. (1972). Θράκη. Στο *Μικρά Ασία Πόντος Θράκη* (σσ. 57-79). Αθήνα: Σύλλογος των φοιτησάντων εις την Ευαγγελικήν Σχολήν Σμύρνης.
- Παπαράλλη, Δ. (1971). *Η Θράκη και ο Έβρος. Πρωτοπόροι εις τους αγώνες της φυλής μας (1361-1920)*. Αλεξανδρούπολη: Ν.Ε.Λ.Ε.
- Στεργιοπούλου, Κ.Δ. (1973). Οι αρχαίοι συγγραφείς και τα όρια της Θράκης. *Αρχείον Θράκης*, 36(3), 7-33. Αθήνα: Τυπογραφείο Στεργιάδου- Γεωργίου Σταύρου.
- Wirth, L. (1976). The minority. Στο A.G. Dworkin, *Minorities report*. N.York.

Το προφίλ των φοιτητών της Σχολής Εφαρμοσμένων Μαθηματικών και Φυσικών Επιστημών (ΣΕΜΦΕ) του Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου

Μαγδαληνή Μανιού

Φιλολόγος, Κοινωνιολόγος, Δρ. ΕΜΠ – ΕΔΙΠ ΕΜΠ
mmanioy@central.ntua.gr

Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία είναι αποτέλεσμα της συνεργασίας με τους φοιτητές Βασιλείου Χριστίνα, Βεκάκη Κατερίνα, Γρηγοράκου Ασημίνα, Ευαγγελοπούλου Αλεξάνδρα, Κανέλλο Νίκο, Πρεβενιού Λυδία και Χρονοπούλου Ελένη και εντάσσεται στο πλαίσιο του μαθήματος «Κοινωνιολογία της Γνώσης και της Εκπαίδευσης» που διδάσκεται στη Σχολή Εφαρμοσμένων Μαθηματικών και Φυσικών Επιστημών του Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου.

Στόχος της εργασίας είναι να διερευνηθεί το κοινωνικό προφίλ των φοιτητών/-τριών της ομώνυμης Σχολής. Πιο συγκεκριμένα, η εργασία ενδιαφέρεται να εντοπίσει αν τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των σπουδαστών συνδέονται με τις επιλογές τους αναφορικά με τις σπουδές τους αλλά και τα μελλοντικά τους σχέδια, αφού ολοκληρώσουν αυτόν τον κύκλο των σπουδών τους.

Βασική παραδοχή για την Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης αποτελεί η άρρηκτη σχέση του εκπαιδευτικού θεσμού στο σύνολο του με την κοινωνία, που αποτυπώνεται και σε αυτά καθαυτά τα χαρακτηριστικά του σχολείου, δηλαδή η αναγνώριση του ρόλου του ως φορέα μετάδοσης του κυρίαρχου ιδεολογικού αφηγήματος τη δεδομένη χρονική στιγμή και εκμάθησης των κοινωνικών ρόλων στα μέλη του εκάστοτε κοινωνικού συνόλου αλλά και το ότι το κοινωνικό προφίλ των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία σχετίζεται με το εκπαιδευτικό τους προφίλ, τη μακροχρόνια ή όχι σχέση τους με την εκπαίδευση και τις επαγγελματικές τους επιλογές, ενώ παράλληλα εμπλουτίζει/ανατροφοδοτεί και τις γνώσεις μας σχετικά με τα χαρακτηριστικά του θεσμού που παρέχει την εκπαίδευση. Σε αυτή τη δεύτερη κατεύθυνση κινείται η παρούσα εργασία.

Το ενδιαφέρον για τη συγκεκριμένη σχολή δεν έχει να κάνει μόνο με τους προσωπικούς δεσμούς των γραφόντων με αυτή. Κυρίως, έχει να κάνει με το χαρακτήρα της, γιατί αν και αποτελεί τμήμα του παλαιότερου τεχνολογικού ιδρύματος της χώρας διαφοροποιείται και ως προς το περιεχόμενο των σπουδών και ως προς τα χαρακτηριστικά των αποφοίτων της.

Η Σχολή Εφαρμοσμένων Μαθηματικών και Φυσικών Επιστημών (ΣΕΜΦΕ) είναι μια σχετικά καινούρια σχολή. Όπως αναφέρεται στην ιστοσελίδα της⁵ «...ιδρύθηκε το 1999 και από τότε εκπαιδεύει τους δικούς της φοιτητές, αλλά και τους φοιτητές των υπόλοιπων σχολών του ΕΜΠ, θεραπεύοντας ένα ευρύ φάσμα βασικών επιστημονικών πεδίων στα Μαθηματικά, τη Φυσική, τη Μηχανική και τις Ανθρωπιστικές Επιστήμες... τη φιλοσοφία, τα καθαρά μαθηματικά και τη θεμελιώδη φυσική μέχρι τις καθαρές εφαρμογές, όπως η στατιστική, τα οικονομικά μαθηματικά, τα λείζερ και την αντοχή των υλικών». Διαθέτει δύο κατευθύνσεις σπουδών τα εφαρμοσμένα μαθηματικά και την εφαρμοσμένη φυσική και οι απόφοιτοί της διαφοροποιούνται από εκείνους

⁵ Σχολή Εφαρμοσμένων Μαθηματικών και Φυσικών Επιστημών, Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο, <http://semfe.ntua.gr/el/>, Τελευταία πρόσβαση: 10/10/2020.

των άλλων σχολών του Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου που χαρακτηρίζονται από αμιγώς σπουδές μηχανικών. Όσον αφορά στα επαγγελματικά δικαιώματα των αποφοίτων της, στο ίδια ιστοσελίδα της Σχολής, υπό τον τίτλο «Μετά τη ΣΕΜΦΕ τι», ανάμεσα στα άλλα αναφέρονται και τα εξής: «Με βάση το Προεδρικό Διάταγμα των επαγγελματικών δικαιωμάτων για τους διπλωματούχους μας... καταγράφεται ότι μπορούν να εργαστούν ως καθηγητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης... Μια άλλη επαγγελματική διέξοδος για τους αποφοίτους της ΣΕΜΦΕ είναι αυτή του Φυσικού Ιατρικής... Η Σχολή έχει προχωρήσει σε πολύχρονες προσπάθειες για την ένταξη των διπλωματούχων της στο Τεχνικό Επιμελητήριο Ελλάδος (ΤΕΕ)». Αυτός ο ιδιαίτερος χαρακτήρας της Σχολής είναι που της προσδίδει και ένα αυξημένο ενδιαφέρον για περαιτέρω έρευνα των κοινωνικών χαρακτηριστικών της. Ποιοι είναι οι νέοι άνθρωποι που επιλέγουν αυτή τη Σχολή; Ποια η κοινωνική τους ταυτότητα; Ποια η άποψή τους για τη Σχολή και το μέλλον τους και πώς αποτιμούν τη συγκεκριμένη επιλογή τους; Αυτά είναι και τα ερωτήματα τα οποία έχει ως στόχο να διερευνήσει η παρούσα εργασία.

Μεθοδολογία

Η μέθοδος που επιλέχθηκε για την προσέγγιση του θέματος είναι η συλλογή στοιχείων μέσα από πρωτογενή έρευνα με τη χρήση ερωτηματολογίου (Bryman, 2004; Τσιώλης, 2014). Το ερωτηματολόγιο συντάχθηκε και διανεμήθηκε την άνοιξη του 2018, διάστημα μέσα στο οποίο ολοκληρώθηκε και η έρευνα. Περιλαμβάνει είκοσι ερωτήσεις απόψεων/θέσεων και πέντε, ακόμη, που αφορούν στα δημογραφικά στοιχεία του ερωτώμενου. Στην πλειονότητά τους επιλέχθηκαν ερωτήσεις κλειστού τύπου, ώστε να είναι πιο εύκολη η απάντηση και η επεξεργασία τους. Η διανομή των ερωτηματολογίων και η συλλογή των στοιχείων έγινε στους χώρους διδασκαλίας, υπό τη μορφή προσωπικής συνέντευξης. Το δείγμα αποτέλεσαν 226 φοιτητές της ΣΕΜΦΕ, από όλα τα εξάμηνα (και επί πτυχίω φοιτητές), μέγεθος που αποτελεί ποσοστό της τάξεως του 18% στο σύνολο των φοιτητών της Σχολής. Οι 113 είναι άνδρες (ποσοστό 50%), 96 γυναίκες (ποσοστό 42,5%), ενώ ένα ποσοστό της τάξεως του 7,5% αρνήθηκε να δηλώσει το φύλο του. Η διαδικασία που ακολουθήθηκε ήταν η εξής: μοιράστηκε δείγμα δέκα ερωτηματολογίων σε φοιτητές και ζητήθηκε από τους ερευνητές να εντοπιστούν πιθανές δυσκολίες στην κατανόηση των ερωτήσεων (Δοκιμή του πλάνου του ερωτηματολογίου) (Παππάς, 2002). Η συλλογή των παρατηρήσεων οδήγησε στην αναδιατύπωση κάποιων από αυτές. Στη συνέχεια τυπώθηκαν τα ερωτηματολόγια στην τελική τους μορφή και μοιράστηκαν στους φοιτητές. Η επεξεργασία των απαντήσεων έγινε με τη χρήση του προγράμματος “Statistical Package for the Social Sciences” (SPSS).

Όσον αφορά στην αξιοπιστία της έρευνας ο βαθμός αξιοπιστίας είναι 95% και το περιθώριο σφάλματος 5,9%.

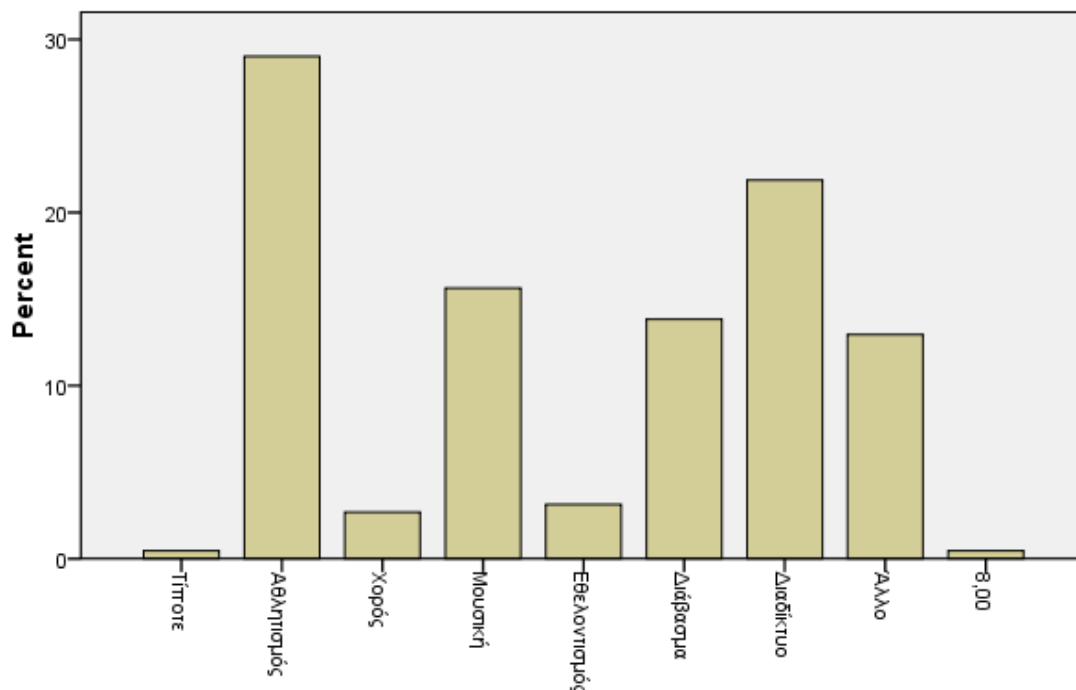
Συγκεκριμένα, η κατάταξη των ερωτήσεων θα μπορούσε να γίνει σε τρεις ομάδες. Η πρώτη ομάδα των ερωτήσεων (1-6) στοχεύει να διερευνήσει στοιχεία της προσωπικότητας των φοιτητών ώστε να αναδείξει πώς και αν συμπεριφορές, ενδιαφέροντα και προτιμήσεις αποτυπώνονται στην επιλογή των σπουδών τους και πιθανά «προκαθορίζουν» και τη μετέπειτα πορεία τους. Η δεύτερη ομάδα (7-16) προσπαθεί να ανιχνεύσει τη σχέση των φοιτητών με τη Σχολή τους, το πώς την αποτιμούν αλλά και πώς συνδυάζονται άλλες πλευρές της καθημερινότητάς τους π.χ. εργασία με τη φοίτησή τους σε αυτήν. Η τρίτη ομάδα, ερωτήσεις 18 και 19, επιχειρεί να καταγράψει αξίες και προσδοκίες με τις οποίες συνδέουν το μέλλον τους και την επαγγελματική τους εξέλιξη. Οι ερωτήσεις 18 και 20 αποτελούν συμπληρωματικές ερωτήσεις ελέγχου.

Αποτελέσματα της Έρευνας

Ενδιαφέροντα στοιχεία που προκύπτουν από την πρώτη ομάδα των ερωτήσεων σχετικά με το κοινωνικό προφίλ των νέων που φοιτούν στη ΣΕΜΦΕ είναι καταρχάς ότι σε πολύ υψηλό ποσοστό, της τάξης του 80%, οι φοιτώντες στη Σχολή έχουν μεγαλώσει σε μεγάλη πόλη και έχουν αποφοιτήσει από Δημόσιο Σχολείο όπως προκύπτει από τις απαντήσεις τους στις αντίστοιχες ερωτήσεις. Ίσως το μικρό ποσοστό παρουσίας στη Σχολή νέων που κατοικούν σε μικρότερα μέρη μπορεί να συνδεθεί με πιο συντηρητικές και «ασφαλείς» επιλογές των παιδιών αυτών προς «παραδοσιακές» σχολές. Από τον έλεγχο, μάλιστα, του χ^2 φαίνεται να υπάρχει υψηλός βαθμός συσχέτισης της ερώτησης με την ερώτηση που διερευνά αν η ΣΕΜΦΕ ήταν η πρώτη επιλογή των ερωτηθέντων ($\chi^2=9,353^a$, Asymp. Sig.=0,009, df=2, Exact Sig.=0,005). Όπως προκύπτει, τα παιδιά από μεγαλύτερες πόλεις την επέλεξαν σε μεγαλύτερο ποσοστό ως πρώτη επιλογή.

Θεωρήθηκε ότι θα είναι χρήσιμη ερώτηση που θα διερευνά το πώς αξιοποιούν οι φοιτητές τον ελεύθερο χρόνο τους στην κατεύθυνση να διαφανεί μια καταγραφή της προσωπικότητάς τους. Τους δίνονται οκτώ επιλογές από τις οποίες ζητείται να αριθμήσουν κατά σειρά προτεραιότητας τις τρεις πρώτες. Η εικόνα που προκύπτει δίνεται στο Διάγραμμα 1.

Ερώτηση 4 - Πρώτη επιλογή



Ερώτηση 4 - Πρώτη επιλογή

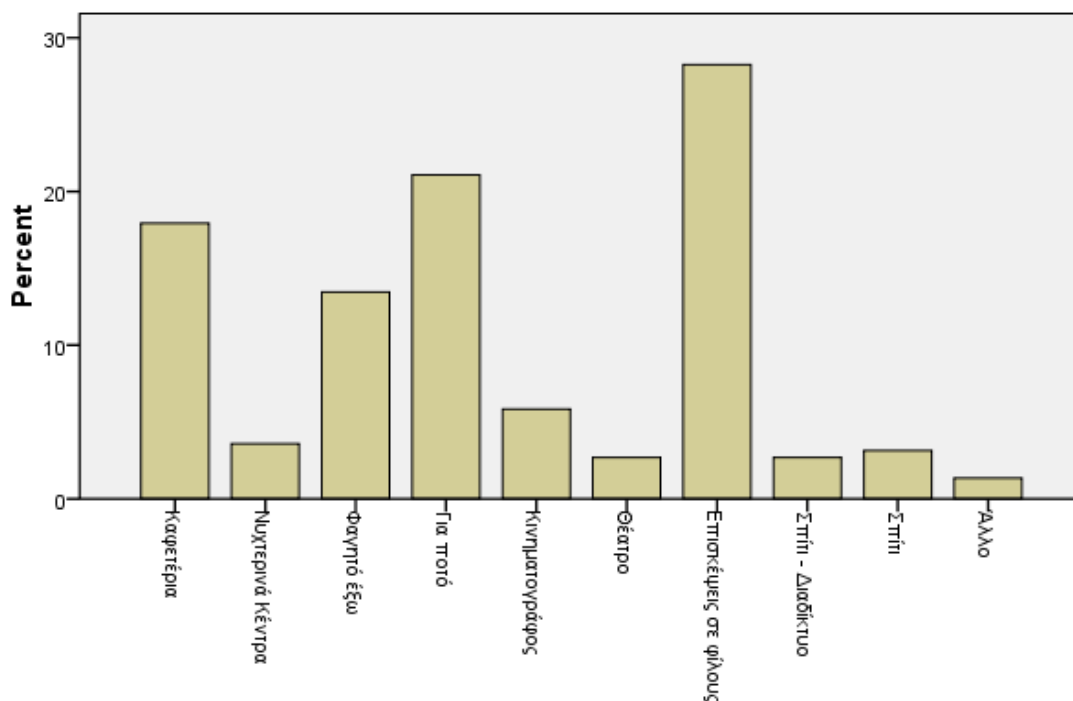
Διάγραμμα 1: Δραστηριότητες των φοιτητών/ τριών της ΣΕΜΦΕ στον ελεύθερο χρόνο

Το ότι η ενασχόληση με το διαδίκτυο καταλαμβάνει τη δεύτερη θέση, μια πολύ υψηλή θέση στην κατάταξη, δεν αποτελεί έκπληξη. Εξάλλου, σύμφωνα και με τις απαντήσεις σε

ερώτηση που ακολουθεί («Έχεις λογαριασμό στο Facebook ή άλλα μέσα κοινωνικής δικτύωσης;») πάνω από 80% των ερωτηθέντων έχει λογαριασμό σε κάποιο από τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Το ότι η πρώτη επιλογή των φοιτητών κατανέμεται σε εύρος και άλλων προτιμήσεων (αθλητισμός, μουσική, διάβασμα, εθελοντισμός, χορός, κ.λπ.) σε αξιόλογα ποσοστά είναι στοιχείο που ξαφνιάζει ευχάριστα, ως ένδειξη ότι το διαδίκτυο δεν τα έχει επισκιάσει όλα. Καθώς και η επιλογή «Άλλο» καταλαμβάνει αντίστοιχο υψηλό ποσοστό, υπονοείται ότι υπάρχουν και άλλα ενδιαφέροντα των φοιτητών, εξίσου υψηλά στις προτιμήσεις τους.

Ο κύκλος των ερωτήσεων που διερευνά χαρακτηριστικά της κοινωνικής ταυτότητας των συμμετεχόντων στην έρευνα ολοκληρώνεται με την ερώτηση που έχει να κάνει με τους τόπους και τους τρόπους που ψυχαγωγούνται στον ελεύθερο χρόνο τους. Τους δίνονται οκτώ επιλογές τις οποίες καλούνται να αριθμήσουν κατά σειρά προτεραιότητας (Διάγραμμα 2).

Ερώτηση 6 - Πρώτη Επιλογή

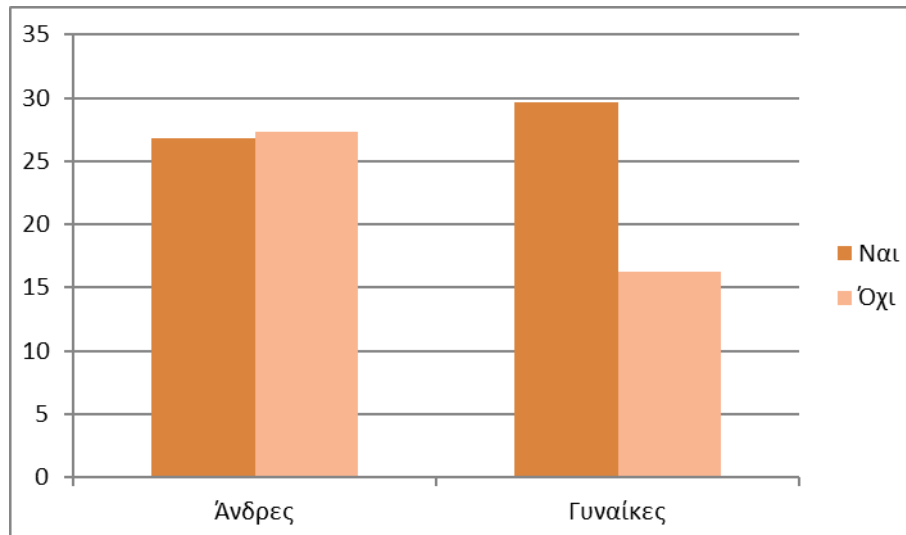


Ερώτηση 6 - Πρώτη Επιλογή

Διάγραμμα 2: Πού προτιμούν να διασκεδάζουν οι φοιτητές/-τριες της ΣΕΜΦΕ

Όπως είναι εμφανές, όλες οι επιλογές που κατέχουν τις πρώτες θέσεις στην κατάταξη έχουν ως κοινό στοιχείο την αλληλεπίδραση με άλλα άτομα, με αποτέλεσμα να μπορούν να αποδοθούν ερμηνείες που έχουν να κάνουν με την κοινωνικότητα των νέων παιδιών και την ανάγκη για συναναστροφή ως κίνητρο πράξεων και συμπεριφορών. Επίδραση άλλων μεταβλητών δεν φαίνεται να καταγράφεται, για παράδειγμα το εισόδημα δεν παρουσιάζει στατιστικώς σημαντική συσχέτιση με την ερώτηση. Το ότι οι επιλογές σε πιο μονήρεις προτιμήσεις βρίσκονται τόσο χαμηλά στην κατάταξη είναι και αυτό ιδιαίτερα ενδιαφέρον στοιχείο.

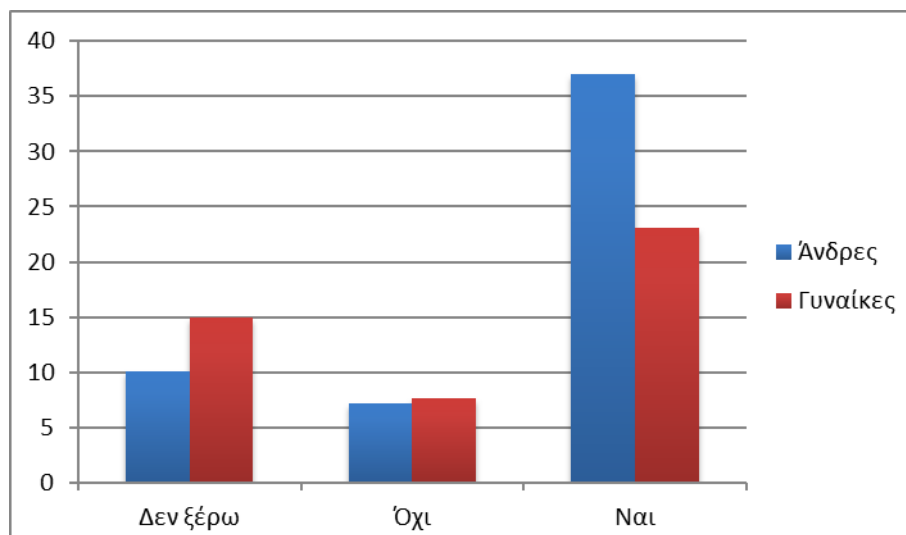
Για το 60% περίπου των ερωτηθέντων η ΣΕΜΦΕ ήταν η πρώτη επιλογή για σπουδές σύμφωνα με αντίστοιχη ερώτηση. Από τον έλεγχο του χ^2 φαίνεται να υπάρχει υψηλός βαθμός συσχέτισης της ερώτησης με τη μεταβλητή Φύλο ($\chi^2=4,767^a$, Asymp. Sig.=0,029, df=1). Όπως φαίνεται, οι γυναίκες επιλέγουν τη Σχολή ως πρώτη επιλογή σε μεγαλύτερο ποσοστό από τους άνδρες (Διάγραμμα 3).



Διάγραμμα 3: Σχολή ως πρώτη επιλογή και Φύλο

Όπως αυτό ακριβώς τα χαρακτηριστικά της Σχολής, ότι δηλαδή δεν είναι μια σχολή αμιγώς σπουδών μηχανικών (Christopoulos, Kalantonis, Stavroulakis & Katsikides, 2014; Μαυρογόνατου, 2020) να είναι ο παράγων που προσελκύει περισσότερες γυναίκες.

Σε αντίστοιχο ποσοστό φαίνεται οι ερωτηθέντες να δηλώνουν ότι η συγκεκριμένη Σχολή είναι αποτέλεσμα δικής τους επιλογής και όχι επίδραση άλλων παραγόντων. Τώρα αν είναι ικανοποιημένοι από τη Σχολή τους, ένα ποσοστό γύρω στο 60% δηλώνει ότι είναι ευχαριστημένο, ένα ποσοστό γύρω στο 15% ότι δεν είναι ευχαριστημένο και ένα αρκετά υψηλό ποσοστό πάνω από 25% δηλώνει «Δεν ξέρω». Από τον έλεγχο, μάλιστα, του χ^2 φαίνεται να υπάρχει υψηλός βαθμός συσχέτισης της ερώτησης με τη μεταβλητή Φύλο ($\chi^2=7,179^a$, Asymp. Sig.=0,028, df=2) (Διάγραμμα 4).



Διάγραμμα 4: Αποτίμηση των σπουδών στη ΣΕΜΦΕ και Φύλο

Οι άνδρες φαίνεται σε υψηλότερο βαθμό να είναι ικανοποιημένοι από τις γυναίκες όσον αφορά στις σπουδές τους. Το στοιχείο ότι συνολικά πάνω από 60% των φοιτητών/-τριών της Σχολής, δηλαδή ένα αρκετά υψηλό ποσοστό, δηλώνει ικανοποιημένο από τις σπουδές, δεν μπορεί παρά να συνδεθεί και με τα χαρακτηριστικά της Σχολής που φαίνεται να καλύπτει τα ενδιαφέροντα και τις απαιτήσεις των σπουδαστών της.

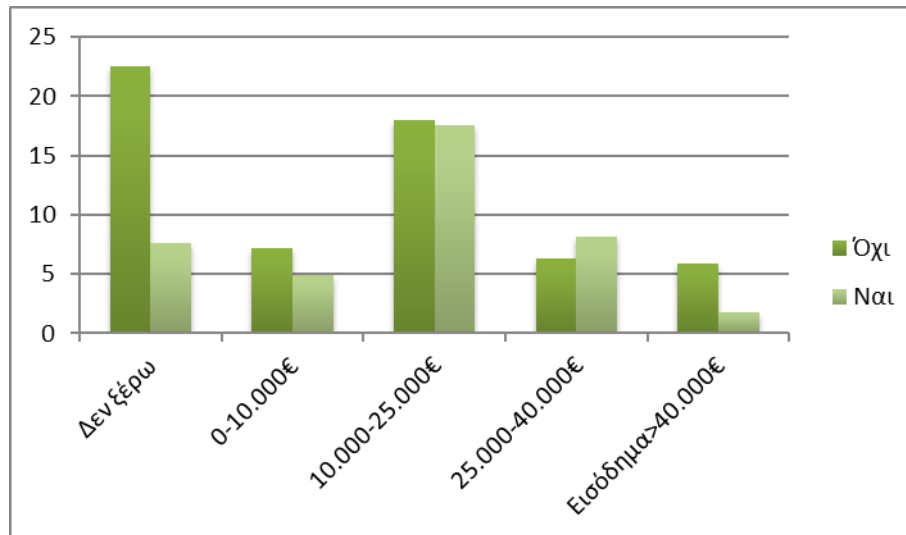
Ένα ακόμη ενδιαφέρον στοιχείο που προκύπτει από την επεξεργασία της ίδιας ερώτησης είναι ότι δε φαίνεται να συνδέεται στατιστικώς με την ερώτηση που διερευνά το αν η συγκεκριμένη σχολή ήταν πρώτη επιλογή των ερωτηθέντων. Άρα, ακόμη και τα άτομα που είχαν τη Σχολή ως πρώτη επιλογή το στοιχείο αυτό δε συνδέεται με το αν είναι ικανοποιημένοι ή όχι. Όμως από τον έλεγχο του χ^2 φαίνεται να προκύπτει και μια ακόμη ενδιαφέρουσα πτυχή. Παρατηρείται να υπάρχει υψηλός βαθμός συσχέτισης της ερώτησης με την ερώτηση που καταγράφει πώς κατανέμονται οι φοιτώντες στις δύο κατευθύνσεις ($\chi^2=18,601^a$, Asymp. Sig.=0,001, df=2, Exact Sig.=0,001). Προκύπτει ότι οι Φυσικοί Εφαρμογών είναι περισσότερο ικανοποιημένοι από τις σπουδές τους.

Στην ερώτηση που αφορά στο αν οι συμμετέχοντες στην έρευνα παρακολουθούν τα μαθήματά της Σχολής καταγράφεται η εξής εικόνα: γύρω στο 60% δηλώνουν ότι τα παρακολουθούν τακτικά, 30% σποραδικά και γύρω στο 12% σπάνια. Έχει, επίσης, ενδιαφέρον ότι η απεικόνιση αυτή, δε συσχετίζεται στατιστικώς με παραμέτρους όπως το φύλο ούτε με το εξάμηνο. Από τον έλεγχο, όμως, του χ^2 φαίνεται να υπάρχει υψηλός βαθμός συσχέτισης της ερώτησης με την ερώτηση που διερευνά αν η ΣΕΜΦΕ ήταν η πρώτη επιλογή ($\chi^2=9,063^a$, Asymp. Sig.=0,011, df=2) και που σημαίνει ότι για όσους η Σχολή ήταν πρώτη επιλογή παρακολουθούν και περισσότερο τα μαθήματα.

Η Σχολή εκτός από θεσμός εκπαίδευσης γίνεται προσπάθεια να διερευνηθεί και ως πεδίο κοινωνικής δράσης μέσα από δύο ερωτήσεις. Στην πρώτη ερώτηση σχετικά με το αν οι φίλοι τους από το Πολυτεχνείο προέρχονται και από άλλες σχολές πέρα από τη ΣΕΜΦΕ οι ερωτώμενοι σε ένα ποσοστό 80% δηλώνουν ότι οι φίλοι τους είναι από τη ΣΕΜΦΕ και όχι από άλλες σχολές του Πολυτεχνείου, στοιχείο που θέτει προβληματισμούς για τη ζωή εντός ιδρύματος και την επαφή με τους φοιτητές των άλλων σχολών. Ίσως να είναι πιο «εύκολο» να συναναστρέφεται κάποιος άτομα με συναφή χαρακτηριστικά και στόχους. Βέβαια, στην ερώτηση που ακολουθεί για το αν θα ήθελαν να κάνουν μαθήματα μαζί με άλλους φοιτητές από το Πολυτεχνείο απαντούν

σε ποσοστό πάνω από 50% καταφατικά, στοιχείο που δηλώνει ότι η προαναφερθείσα ερμηνεία δεν έχει καθολική ισχύ.

Για σημαντικό αριθμό φοιτητών η φοιτητική ζωή συνυπάρχει με κάποιου είδους εργασία. Σύμφωνα με αντίστοιχη ερώτηση, υψηλό ποσοστό φοιτητών, της τάξης του 60% εργάζεται παράλληλα με τις σπουδές του. Σημειωτέον, δεν παρατηρείται στατιστικώς σημαντική συσχέτιση με την παρακολούθηση των μαθημάτων, στοιχείο που καταδεικνύει ότι οι σπουδαστές της σχολής έχουν καταφέρει να συνδυάσουν επιτυχώς την τακτική παρακολούθηση της σχολής και την επαγγελματική απασχόληση. Όπως είναι αναμενόμενο, παρατηρείται ισχυρή συσχέτιση της ερώτησης με τη μεταβλητή εισόδημα ($\chi^2=14,298^a$, Asymp. Sig.=0,006, df=4) (Διάγραμμα 5).

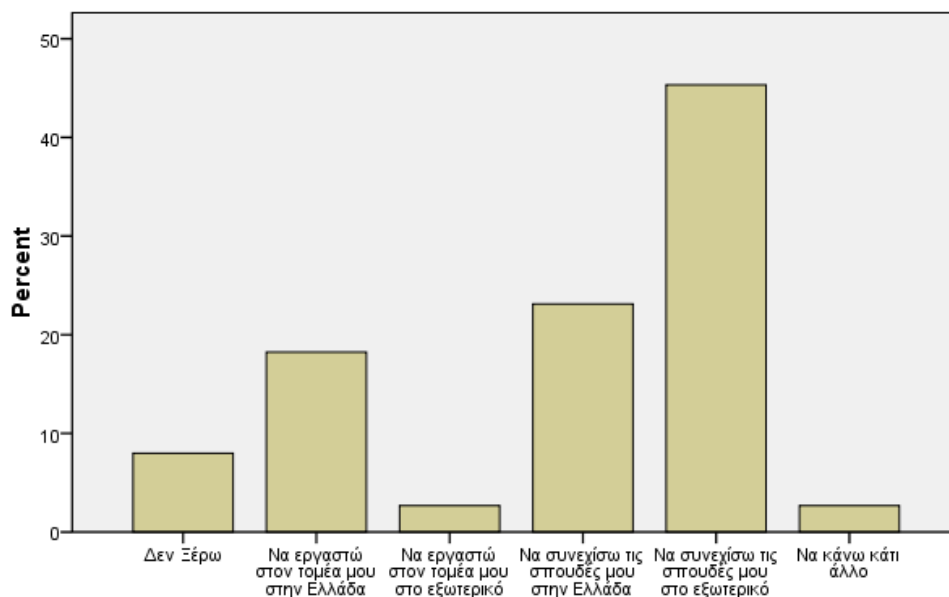


Διάγραμμα 5: Εργαζόμενοι φοιτητές/-τριες της ΣΕΜΦΕ και Εισόδημα

Όπως φαίνεται στο Διάγραμμα 5, το μεγαλύτερο ποσοστό των φοιτητών που εργάζονται έχει οικογενειακό εισόδημα 10.000-25.000€. Πλήρη απασχόληση έχει μόνο ένα μικρό ποσοστό κάτω από 10%.

Όσον αφορά, τέλος, στις προσδοκίες των ερωτηθέντων για τη μελλοντική τους εξέλιξη συγκαταλέγονται στο ερωτηματολόγιο δύο ερωτήσεις. Η μια διερευνά ποια είναι τα άμεσα σχέδιά τους όταν τελειώσουν τη σχολή. Τους δίνονται έξι επιλογές και ζητείται να αριθμήσουν τρεις κατά προτεραιότητα. Όπως προκύπτει από το Διάγραμμα 6 ως πρώτη επιλογή εμφανίζεται, με διαφορά, η επιλογή «Να συνεχίσω τις σπουδές μου στο εξωτερικό», απόλυτα συμβατή με την πραγματικότητα που καταγράφεται στην ελληνική κοινωνία τα τελευταία χρόνια, αν και όχι ιδιαίτερα αισιόδοξο στοιχείο. Συσχέτιση με μεταβλητές όπως το φύλο, η ηλικία και το εισόδημα δεν διαπιστώθηκε. Και παρόλο που το εισόδημα δεν φαίνεται να συσχετίζεται, εντούτοις, φαίνεται να υπάρχει ισχυρή συσχέτιση με την ερώτηση που διερευνά αν οι φοιτητές/-τριες εργάζονται ($\chi^2=14,964^a$, Asymp. Sig.=0,011, df=5, Exact Sig.=0,008) που σημαίνει ότι οι νέοι που εργάζονται δίνουν υψηλότερο ποσοστό στην επιλογή να μείνουν και να εργαστούν στην Ελλάδα και το χαμηλότερο στις επιλογές που σχετίζονται με τη συνέχιση των σπουδών.

Ερώτηση 18 - Πρώτη Επιλογή

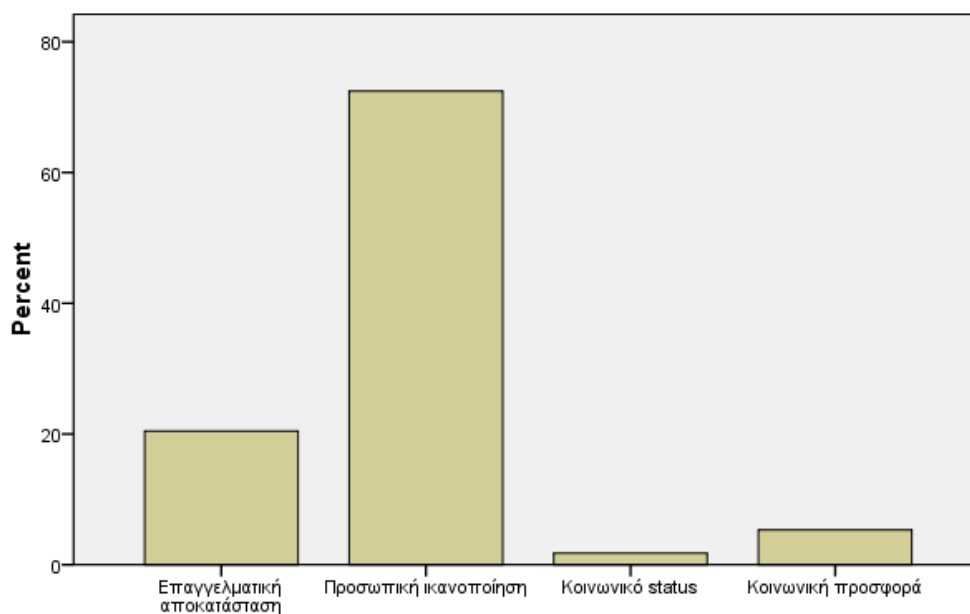


Ερώτηση 18 - Πρώτη Επιλογή

Διάγραμμα 6: Επιλογές μετά την ολοκλήρωση των σπουδών στη ΣΕΜΦΕ

Και τι είναι αυτό που θα επιδιώξουν μέσω της καριέρας τους; Επαγγελματική αποκατάσταση; Προσωπική ικανοποίηση; Κοινωνική αναγνώριση; Κοινωνική προσφορά; Οι προτιμήσεις του δείγματος αποτυπώνονται στο Διάγραμμα 7.

Ερώτηση 19 - Πρώτη Επιλογή



Ερώτηση 19 - Πρώτη Επιλογή

Διάγραμμα 7: Κριτήρια καριέρας σύμφωνα με τους φοιτητές/-τριες της ΣΕΜΦΕ

Σε ποσοστό λίγο κάτω από το 80% φαίνεται να υπερτερεί η επιλογή «Προσωπική ικανοποίηση», ένα ενδιαφέρον και αισιόδοξο εύρημα. Ταυτόχρονα, σίγουρα προβληματίζει το γεγονός ότι φαίνεται να ατονούν αξίες που σχετίζονται με την κοινωνική διάσταση του ατόμου, όπως το θέμα της κοινωνικής προσφοράς.

Συμπεράσματα

Στόχος της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθεί το κοινωνικό προφίλ των φοιτητών/-τριών της Σχολής Εφαρμοσμένων Μαθηματικών και Φυσικών Επιστημών του Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου, μιας σχολής νέας, φορέας ενός καινοτόμου προσανατολισμού, στη διεπιφάνεια των θετικών σπουδών, των σπουδών μηχανικής και των ανθρωπιστικών σπουδών (Αραγεώργης, 2011).

Ανακεφαλαιώνοντας, φαίνεται ότι οι νέοι που επιλέγουν τη συγκεκριμένη σχολή σε μεγάλο βαθμό τη γνωρίζουν ως περιεχόμενο σπουδών, θέλουν να σπουδάσουν σε αυτήν, αφού για ποσοστό περίπου 60% είναι η πρώτη τους επιλογή και σε αντίστοιχο ποσοστό δηλώνουν ότι δεν επηρεάστηκαν από εξωγενείς παράγοντες στην επιλογή τους.

Από την έρευνα προκύπτει ότι πρόκειται για παιδιά από οικογένειες με μέσο εισόδημα, στην πλειοψηφία τους αποφοίτους δημόσιων σχολείων, με αθλητικές και άλλες πολιτιστικού περιεχομένου ενασχολήσεις πέρα από τις σπουδές τους, άτομα κοινωνικά που επιθυμούν στον ελεύθερο χρόνο τους να συναναστρέφονται με άλλους.

Φαίνεται να προτιμούν την κατεύθυνση του Φυσικού Εφαρμογών, καθώς καταγράφεται ένα σχετικό προβάδισμα αυτής της κατεύθυνσης στις απαντήσεις τους (Μαθηματικοί Εφαρμογών 40%, Φυσικοί Εφαρμογών 55%), παράμετρος που χρήζει περαιτέρω διερεύνησης για το αν συνδέεται με άλλα χαρακτηριστικά της Σχολής.

Σε μεγάλο ποσοστό αποτιμούν θετικά τις σπουδές τους, στοιχείο που αποτελεί εύσημο και για την ίδια τη Σχολή, παρακολουθούν τα μαθήματά τους και το μέλλον τους το συνδέουν με συνέχιση των σπουδών τους.

Κάποιες περισσότερο εξειδικευμένες παρατηρήσεις με ευρύτερες πιθανά διαστάσεις είναι:

Η οικονομική κατάσταση της οικογένειας, το εισόδημα, επαληθεύεται ότι έχει καταλυτική επίδραση στη διαμόρφωση της καθημερινότητας αλλά και των κατευθύνσεων που επιβάλλει. Οι νέοι με χαμηλό οικογενειακό εισόδημα εργάζονται και σπουδάζουν, ενώ οι επιλογές τους για τη μελλοντική εξέλιξη τους περιορίζονται και μαζί τους και ο βαθμός ελευθερίας να αποφασίσουν με βάση τα όσα επιθυμούν.

Σε αρκετές ερωτήσεις είναι ευδιάκριτη η διαφοροποίηση των επιλογών με βάση το φύλο. Καταγράφεται η πλειονότητα ανδρών φοιτητών σε αυτή. Όμως, επίσης καταγράφεται το στοιχείο ότι είναι περισσότερες οι νεαρές κοπέλες που την προτιμούν ως πρώτη επιλογή. Επίσης, οι άνδρες φαίνεται σε υψηλότερο βαθμό να είναι ικανοποιημένοι από τις γυναίκες όσον αφορά στις σπουδές τους. Η παραδοξότητα αυτή θα μπορούσε να αποδοθεί σε μια διαφορετική πραγματικότητα (Ρεντετζή, 2010) με την οποία ήρθαν αντιμέτωπες οι γυναίκες/φοιτήτριες σε σχέση με τις προσδοκίες τους; Περαιτέρω διερεύνηση των διαφοροποιήσεων ίσως πρέπει να στραφεί στο πώς αυτές συνδέονται και με την αποδοχή ή αναπαραγωγή στερεότυπων όπως και με συγκεκριμένες προσδοκίες και συμπεριφορές.

Η έρευνα, τέλος, δείχνει και μια διαφοροποίηση της στάσης των νέων απέναντι στο διαδίκτυο. Χαρακτηριστικά, τόσο στην ερώτηση που διερευνά τις εξωπανεπιστημιακές ασχολίες και δραστηριότητες κατά τον ελεύθερο χρόνο όσο και στην ερώτηση για τα μέρη που συχνάζουν

για να διασκεδάσουν οι επιλογές που σχετίζονται με το διαδίκτυο είναι χαμηλότερες έως πολύ χαμηλές στην κατάταξη των προτιμήσεων. Μια πρώτη ερμηνεία θα μπορούσε να είναι το ότι η ενασχόληση με το διαδίκτυο είναι πια με τόσο απόλυτο τρόπο συνδεδεμένη με την καθημερινότητα και την πραγματικότητά τους που δε νοείται ως ξεχωριστή δραστηριότητα ούτε ως ψυχαγωγία.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αραγιώργης, Α. (2011). *Οι ανθρωπιστικές και κοινωνικές επιστήμες στο Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο*. Αθήνα: Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο.
- Bryman, A. (2004). *Social Research Methods* (2nd ed.). New York: Oxford University Press.
- Christopoulos, A., Kalantonis, P., Stavroulakis, D. & Katsikides, D. (2014). The Migration of Greek Scientists Abroad and the Phenomenon of Brain-Drain in the Current Crisis. *International Journal of Business, Humanities and Technology*, 4(2), 106-114.
- Μαυρογόνату, Γ. (2020). *Νεωτερικότητα και μηχανικοί*. Αθήνα: 24 Γράμματα.
- Παππάς, Θ. (2002). *Η μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας στις ανθρωπιστικές επιστήμες*. Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Ρεντετζή, Μ. (2010). *Το φύλο της τεχνολογίας και η τεχνολογία του φύλου*. Αθήνα: Εκκρεμές.
- Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.

Η ενασχόληση μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με το σκάκι στον ελεύθερό τους χρόνο: Η επίδραση της κοινωνικής προέλευσης των γονέων

Πανακούλιας Κων/νος
Μεταπτυχιακός φοιτητής Π.Τ.Ν Ιωαννίνων,
kpanakoulis@gmail.com

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία θα παρουσιαστεί η θεωρία του Γάλλου κοινωνιολόγου Π. Μπουρντιέ περί του πολιτισμικού κεφαλαίου. Πιο συγκεκριμένα, θα δούμε ότι η ενασχόληση των μαθητών με διάφορες δραστηριότητες, κατά τον ελεύθερό τους χρόνο, σύμφωνα με τον Μπουρντιέ, συνδέεται με το πολιτισμικό κεφάλαιο των γονέων. Έτσι λοιπόν το πολιτισμικό κεφάλαιο των γονέων επηρεάζει καταλυτικά την επιλογή δραστηριοτήτων που κάνουν τα παιδιά τους. Μπορούμε εδώ μάλιστα να σημειώσουμε ότι το πολιτισμικό κεφάλαιο επηρεάζει ακόμα και τη μετέπειτα σχολική και πανεπιστημιακή σταδιοδρομία των παιδιών. Η εν λόγω ερευνητική εργασία έχει ως στόχο να εξετάσει τη σχέση του πολιτισμικού κεφαλαίου των γονέων των μαθητών που επιλέγουν ως εξωσχολική δραστηριότητα την εκμάθηση του σκακιού. Ο τρόπος συλλογής των δεδομένων είναι η χορήγηση ερωτηματολογίων σε ένα δείγμα μαθητών ηλικίας 6-12 ετών. Τέλος, από τη μέχρι τώρα ανάλυση των αποτελεσμάτων του δείγματος (100 μαθητές), διαπιστώνεται ότι οι μαθητές που οι οικογένειές τους ανήκουν στα ανώτερα και ανώτατα μορφωτικά και οικονομικά στρώματα, άρα έχουν υψηλό πολιτισμικό κεφάλαιο, επιλέγουν το σκάκι ως εξωσχολική δραστηριότητα.

Λέξεις κλειδιά: Θεωρία, Μπουρντιέ, έρευνα, σκάκι

Εισαγωγή

Κατά τη διάρκεια της συγγραφής της μεταπτυχιακής διπλωματικής εργασίας με θέμα: *Η ενασχόληση των μαθητών πρωτοβάθμιας βαθμίδας με την εκμάθηση του σκακιού κατά τη διάρκεια του ελεύθερου χρόνου τους και η επίδραση του πολιτισμικού κεφαλαίου των γονιών*, θα γίνει λόγος για τη θεωρία περί πολιτισμικού κεφαλαίου. Σκοπός της εργασίας είναι να εξακριβωθεί κατά πόσον το πολιτισμικό κεφάλαιο των γονέων επηρεάζει τα παιδιά στην εκμάθηση του σκακιού ως εξωσχολική δραστηριότητα. Ο δεύτερος στόχος είναι να διαπιστωθεί κατά πόσον η θεωρία του Μπουρντιέ επιβεβαιώνεται. Σε αυτήν αναλύθηκε η θεωρία περί πολιτισμικού κεφαλαίου που εισήγαγε ο Γάλλος φιλόσοφος και κοινωνιολόγος Πιερ Μπουρντιέ (Pierre Bourdieu). Πιο συγκεκριμένα παρουσιάστηκε και αναλύθηκε η θεωρία του σε σχέση με την εκπαίδευση και τα προβλήματα και τις κοινωνικές ανισότητες που αυτή εμπεριέχει, έχοντας μάλιστα έναν ασυνείδητο χαρακτήρα. Επίσης αναλύθηκε το πολιτισμικό κεφάλαιο πολλών γνωστών σκακιστών και πόσο αυτό τους επηρέασε στη σκακιστική τους εξέλιξη. Τέλος, με βάση την παραπάνω θεωρία διεξήχθη έρευνα σε παιδιά της πρωτοβάθμιας βαθμίδας εκπαίδευσης για να διαπιστωθεί ο ρόλος που έπαιξε το πολιτισμικό κεφάλαιο των γονιών τους στην ενασχόλησή τους με το σκάκι. Τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής παρουσιάζονται παρακάτω αλλά και στη διπλωματική εργασία.

Η Θεωρία του Πολιτισμικού Κεφαλαίου

Η έννοια του πολιτισμικού κεφαλαίου είναι μία σημαντική έννοια που εμφανίζεται στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης στα τέλη του 1960 και στις αρχές του 1970. Εισάγεται από τον Γάλλο κοινωνιολόγο και φιλόσοφο Πιερ Μπουρντιέ. Με τον όρο πολιτισμικό κεφάλαιο εννοούμε τις αποκτημένες γνώσεις, δεξιότητες και σε γενικές γραμμές την παιδεία ενός ατόμου. Πιο απλά, με βάση τα παραδείγματα του Μπουρντιέ, ένα παιδί, πριν την εισαγωγή του στο εκπαιδευτικό σύστημα αλλά και μετά από αυτήν, έχει ήδη αποκτημένες γνώσεις και δεξιότητες. Άλλωστε, ο Γάλλος φιλόσοφος και κοινωνιολόγος υποστήριζε ότι οι κοινωνικές νόρμες αναπαράγονται διαμέσου του εκπαιδευτικού συστήματος· έτσι τα παιδιά αναπαράγουν τα υπάρχοντα κοινωνικά στερεότυπα της κοινωνίας στην οποία ζουν.

Σύμφωνα με τον Πιερ Μπουρντιέ εκτός από την ταξική προέλευση των μαθητών, σημαντικό ρόλο στη δημιουργία των εκπαιδευτικών ανισοτήτων παίζει και το πολιτισμικό και μορφωτικό κεφάλαιο των μαθητών. Ο ίδιος ισχυριζόταν ότι η εκπαίδευση εν γένει είναι σε θέση περισσότερο να διαιωνίσει τις υπάρχουσες κοινωνικές ανισότητες παρά να τις αμβλύνει. Κάτι αντίστοιχο αναφέρει και η Φραγκουδάκη (1985), αφού υποστηρίζει πως το πολιτισμικό κεφάλαιο έχει στοιχεία συγχρόνως γνωστικά και ιδεολογικά και συνεχίζει υποστηρίζοντας πως το πολιτισμικό κεφάλαιο αποτελείται από ορισμένες στάσεις και συμπεριφορές απέναντι στο σχολείο, οι οποίες μεταδίδονται από γενιά σε γενιά, αλλά είναι διαφορετικές για κάθε κοινωνία. Οι στάσεις και οι συμπεριφορές που μεταδίδονται στους μαθητές από το οικογενειακό τους περιβάλλον διαφέρουν πολύ έντονα, ανάλογα με την κοινωνική τους τάξη. Κάτι το οποίο αποδεικνύει, σύμφωνα με τη θεωρία του πολιτισμικού κεφαλαίου, ότι η κοινωνική προέλευση αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την εισαγωγή στα ΑΕΙ. Οι P. Bourdieu, J.-C. Passeron υποστηρίζουν πως η οικογένεια επηρεάζεται από την κοινωνία, η οποία διαμορφώνει με τη σειρά της την ταξική ταυτότητα του μαθητή. Ενώ το σχολείο, διαποτισμένο και αποδεχόμενο την ιδεολογία των κυρίαρχων τάξεων, την αναπαραγάγει και τη νομιμοποιεί.

Ο Bourdieu για να τεκμηριώσει και να αποδείξει τη θεωρία αυτή, διεξήγαγε μία έρευνα σε Γάλλους φοιτητές φιλολογίας. Στην έρευνα αυτή γίνεται αναφορά στην κοινωνική προέλευση των φοιτητών και τη βαθμολογία τους στο μάθημα της γλώσσας⁶. Σύμφωνα λοιπόν με τη θεωρία του πολιτισμικού κεφαλαίου, το κοινωνικό υπόβαθρο των γονέων των μαθητών-φοιτητών σχετίζεται άμεσα με το οικονομικό τους status, το οποίο επηρεάζει

⁶ Μια παρουσίαση των εργαλείων και των κυριότερων αποτελεσμάτων της έρευνας, που θεμελιώνει τις αναλύσεις που προτείνονται παρακάτω, βρίσκεται στο P. Bourdieu, J.-C. Passeron και M. de Saint-Martin, Rapport pedologique et communication, Cahiers du C.S.E. No 2 Παρίσι, Mouton, 1965.

καθοριστικά την επίδοσή τους στο μάθημα της Γλώσσας⁷ (στο παράδειγμα του Μπουρντιέ) αλλά και γενικότερα. Με απλά λόγια ο ρόλος της οικογένειας είναι πολύ σημαντικός, αν και η επίδρασή της γίνεται κυρίως με ασυνείδητο τρόπο μέσω της καθημερινής αλληλεπίδρασης. Οι επιδράσεις αυτές σωματοποιούνται σε τέτοιο βαθμό, ώστε να εμφανίζονται ως κληρονομικές-βιολογικές. Γι' αυτό το λόγο το πολιτισμικό κεφάλαιο υπάρχει ως είναι και όχι ως έχειν. Η γλώσσα, το ύφος, οι αντιλήψεις, τα χόμπι, οι μουσικές προτιμήσεις του οικογενειακού και του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος επιδρούν καθοριστικά στη διαμόρφωση του πολιτισμικού κεφαλαίου. Δεν είναι άλλωστε τυχαίο που θεωρείται ότι η ρωσική μέθοδος διδασκαλίας είναι η καλύτερη για την εκμάθηση του σκακιού.

Το πολιτισμικό κεφάλαιο εμφανίζεται με τη μορφή υλικών υποστηριγμάτων και ιδιοτήτων, όπως η αγορά ενός σκακιστικού βιβλίου. Μία από τις βασικές εμφανίσεις του πολιτισμικού κεφαλαίου είναι η αποκαλούμενη ελεύθερη κουλτούρα⁸, η οποία αφορά κυρίως μη σχολικές γνώσεις, όπως είναι η μουσική, η ζωγραφική, το θέατρο κ.ά. Το σχολείο με τη σειρά του δίνει ιδιαίτερη σημασία στην ελεύθερη κουλτούρα, αφού αξιολογεί τα παιδιά και με βάση αυτήν.

Έτσι επισκέψεις των γονέων μαζί με τα παιδιά τους σε μουσεία, αρχαιολογικούς χώρους και άλλους χώρους πολιτισμικού ενδιαφέροντος διαδραματίζουν καθοριστικό παράγοντα στη διαμόρφωση της ελεύθερης κουλτούρας και του πολιτισμικού κεφαλαίου εν γένει. Ωστόσο οι πρακτικές αυτές των γονέων σχετίζονται άμεσα με το μορφωτικό τους επίπεδο, αφού οι γονείς με υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο έχουν και μεγαλύτερη οικονομική άνεση ώστε να διαθέσουν πόρους για τη διαπαιδαγώγηση των παιδιών τους.

Ο Γάλλος φιλόσοφος και κοινωνιολόγος εντοπίζει το πολιτισμικό κεφάλαιο στο επάγγελμα του πατέρα σε παλαιότερες εποχές ή στο επάγγελμα και των δύο γονέων στις μέρες μας. Το

⁷Ειδικά όσον αφορά το πεδίο της γλώσσας, ο Μπουρντιέ θα επισημάνει ότι διαφορετικοί «χειριστές» του λόγου διαθέτουν διαφορετικές ποσότητες γλωσσικού κεφαλαίου, έχουν δηλαδή σε διαφορετικό βαθμό αναπτυγμένη την ικανότητα να παράγουν εκφράσεις *propos*, κατάλληλες δηλαδή εκφράσεις για μια συγκεκριμένη περίπτωση σε μια συγκεκριμένη «αγορά». Όσο περισσότερο «γλωσσικό κεφάλαιο» διαθέτει κανείς τόσο μεγαλύτερη ευχέρεια έχει ώστε να διαχειρίζεται το σύστημα διαφορών και ανισοτήτων προς το συμφέρον του, προκειμένου να διασφαλίζει «κέρδος διάκρισης». Ο «οικονομικός αναγωγισμός» (J. Thompson).

Η γλωσσική χρήση, λ.χ., δεν είναι, όπως και ο ίδιος ο Μπουρντιέ παραδέχεται, ποσοτικοποιήσιμη· δεν διαβαθμίζεται στην κλίμακα περισσότερο-λιγότερο. Η οικονομική μεταφορά επιτρέπει πάντως στον κοινωνιολόγο να δίνει έμφαση στην πραγματική, «υλική» φύση της κοινωνικής πρακτικής.

⁸Στο P. Bourdieu, J.-C. Passeron και M. deSaint-Martin, *Rapport pedologi queet communication*, CahiersduC.S.E.No 2 Παρίσι, Mouton, 1965, οι συγγραφείς θεωρούν ότι η ελεύθερη κουλτούρα περιλαμβάνει μη σχολικές γνώσεις στο πολιτισμικό Κεφάλαιο, τις οποίες το άτομο αποκτά με ασυνείδητο τρόπο μέσα από το οικογενειακό του περιβάλλον. Οι γνώσεις αυτές ποικίλλουν από τόπο σε τόπο και από περιβάλλον σε περιβάλλον και το εκπαιδευτικό σύστημα δίνει ιδιαίτερη σημασία στην ελεύθερη κουλτούρα, η οποία βέβαια είναι άρρηκτα συνδεδεμένη και με το οικονομικό κεφάλαιο. Δηλαδή εξαρτάται από την κοινωνική τάξη των γονέων. Με πιο απλά λόγια, σε γενικές γραμμές η έννοια της κουλτούρας είναι αποτέλεσμα αγωγής του παιδιού και δεν αποτελεί κάποιο φυσικό χάρισμα.

επάγγελμα όμως σχετίζεται άμεσα με το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, καθώς όσο πιο υψηλό είναι το μορφωτικό επίπεδό τους τόσο περισσότερο απομακρύνονται από χειρωνακτικές εργασίες και επομένως από την ύπαιθρο και την επαρχία.

Με άλλα λόγια ο Μπουρντιέ πιστεύει ότι οι μαθητές των οποίων οι γονείς είναι περισσότερο μορφωμένοι είναι σε θέση να αντεπεξέλθουν καλύτερα γενικώς στα μαθήματα του σχολείου και ειδικότερα στο μάθημα της γλώσσας, καθώς έχουν περισσότερες παραστάσεις που τους βοηθούν στην ανάπτυξη της γλωσσικής λειτουργίας. Για αυτό άλλωστε και ο ίδιος στην έρευνα στην οποία αναφέρεται κάνει διάκριση ανάμεσα στη γαλλική επαρχία και το Παρίσι. Δηλαδή κάνει διάκριση ανάμεσα στις επιδόσεις των μαθητών τη γαλλική επαρχία και στο Παρίσι σε αυτό που ονομάζει γλωσσικό κεφάλαιο⁹ και το συσχετίζει με τις τρεις τάξεις: τη λαϊκή, τη μεσαία, και την ανώτερη όπως βλέπουμε και στο παρακάτω σχήμα:

	ΠΑΡΙΣΙ				ΕΠΑΡΧΙΑ			ΣΥΝΟΛΟ	
	% Λαϊκές τάξεις	% Μεσαίες τάξεις	% Ανώτερες τάξεις	% Λαϊκές τάξεις	% Μεσαίες τάξεις	% Ανώτερες τάξεις	% Λαϊκές τάξεις	% Μεσαίες τάξεις	% Ανώτερες τάξεις
Βαθμός κάτω του 12	9	31	35	54	60	41	46	55	42,5
Βαθμός άνω του 12	91	69	65	46	40	59	54	45	57,5

Σχήμα 1:Επίδοση μαθητών σε Γαλλική επαρχία σε σχέση με το Παρίσι

Ο Μπουρντιέ το 1993 δημοσίευσε ένα βιβλίο,¹⁰ στο οποίο υπάρχουν οι 3 καταστάσεις του πολιτισμικού κεφαλαίου. Αυτές είναι:

⁹Η ικανότητα να παράγουν εκφράσεις, ικανότητα η οποία είναι σε διαφορετικό βαθμό αναπτυγμένη στους μαθητές-φοιτητές.

¹⁰Η ενότητα που αφορά στις τρεις καταστάσεις του πολιτισμικού κεφαλαίου βασίζεται στα έργα: α) Μπουρντιέ, Π. (1994). Κείμενα κοινωνιολογίας (Ν. Παναγιωτόπουλος, Παρουσίαση-Επιμέλεια). Αθήνα: Δελφίνι και (β) Bourdieu, P. & Passeron, J-C1. Οι κληρονόμοι: Οι φοιτητές και η κουλτούρα τους (Ν. Παναγιωτόπουλος, Εισαγωγή – Ν.

Η ενσωματωμένη κατάσταση, υπό τη μορφή διαρκών διαθέσεων του οργανισμού. Η ενσωματωμένη κατάσταση αναφέρεται σε μια μορφή διαρκών διαθέσεων του οργανισμού. Πιο συγκεκριμένα είναι ένα σύστημα προτιμήσεων, αρχών, κρίσεων και διακρίσεων. Το πολιτισμικό κεφάλαιο του μαθητή αφορά ένα σύστημα προτιμήσεων του, όπως για παράδειγμα ο χρόνος ημερήσιας μελέτης που αφιερώνει κάθε παιδί ή ο χρόνος που σαχλαμαρίζει με τους φίλους του. Η ιδιοποίηση του πολιτισμικού κεφαλαίου προϋποθέτει τις διαδικασίες εγχάραξης και εξομοίωσης, καθώς δεν μπορεί κάποιος και φυσικά το ίδιο το άτομο να το διαχωρίσει από την ύπαρξή του. Τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά είναι άρρηκτα συνδεδεμένα με την ύπαρξη του ατόμου, όπως τα βιολογικά χαρακτηριστικά.

Η αντικειμενική κατάσταση, υπό τη μορφή πολιτισμικών αγαθών, πινάκων, βιβλίων, λεξικών, εργαλείων κ.λπ. Το πολιτισμικό κεφάλαιο σε ό,τι αφορά την αντικειμενοποιημένη κατάστασή του αφορά έναν ορισμένο αριθμό ιδιοτήτων που έχει το κάθε άτομο. Οι ιδιότητες αυτές που εμφανίζει το άτομο, ορίζονται σε σχέση με το πολιτισμικό κεφάλαιο στην ενσωματωμένη κατάσταση¹¹. Με άλλα λόγια η αντικειμενοποιημένη κατάσταση είναι οι αντικειμενικές συνθήκες σε συνάρτηση με την ενσωματωμένη κατάσταση¹². Για να γίνει περισσότερο κατανοητή η θεωρία του Μπουρντιέ σε ό,τι αφορά το θέμα της παρούσας διπλωματικής εργασίας, θα μπορούσε κανείς να δώσει ως παράδειγμα την αγορά ενός σκακιστικού βιβλίου. Οι γονείς ενός παιδιού μπορεί να έχουν να διαθέσουν το οικονομικό κεφάλαιο που απαιτείται για την αγορά κάποιου σκακιστικού βιβλίου, αλλά να μη διαθέτουν το πολιτισμικό κεφάλαιο ούτως ώστε να βοηθήσουν το παιδί να χρησιμοποιήσει αυτό το βιβλίο για να μάθει σκάκι.

Η θεσμοποιημένη κατάσταση, υπό τη μορφή τίτλων που απονέμει το σχολείο. Μιλώντας για τη θεσμοποιημένη κατάσταση πρέπει να πούμε ότι υπάρχουν οι ιδιότητες της αντικειμενοποιημένης κατάστασης του πολιτισμικού κεφαλαίου, όπως για παράδειγμα η συμμετοχή στο μάθημα, η υπακοή στους σχολικούς κανόνες, όπως π.χ. το να κάνει ένας μαθητής ησυχία εν ώρα μαθήματος κ.λπ., τις οποίες παρουσιάζει ένας μαθητής και το σχολείο τις επιβραβεύει. Η επιβράβευση του πολιτισμικού κεφαλαίου από τη μεριά του σχολείου γίνεται με τη μορφή τίτλων. Η θεσμοποιημένη κατάσταση του πολιτισμικού κεφαλαίου προβάλλει μία σχετική αυτονομία από τις δύο προηγούμενες καταστάσεις, δηλαδή την ενσωματωμένη και την αντικειμενοποιημένη. Το σχολείο κατορθώνει εν τέλει να πείσει τους μαθητές του πως καθένας από αυτούς μπορεί να γίνει κάτοχος της θεσμοποιημένης κατάστασης του πολιτισμικού κεφαλαίου, που είναι οι σχολικοί τίτλοι. Οι τίτλοι αυτοί αποκτούν με έναν μαγικό τρόπο αυτονομία, λες και δεν πρόκειται για μία κατάσταση του πολιτισμικού κεφαλαίου.

Ελεύθερος χρόνος και Εξωσχολικές δραστηριότητες

Παναγιωτόπουλος & Μ. Βιδάλη, μετάφρ.). Αθήνα: Καρδαμίτσας, όπως αναφέρει και ο Θ. Θάνος στο *Κοινωνιολογική θεωρία και Εκπαίδευση*.

¹¹Θεόδωρος Θάνος *Κοινωνιολογική θεωρία και εκπαίδευση*{ Σημειώσεις} Γιάννενα 2014 σ. 41

¹²Ο. π. σ.42

Ελεύθερος χρόνος είναι ο χρόνος τον οποίο ο άνθρωπος, ενήλικας ή παιδί, αξιοποιεί και διαθέτει, όπως αυτός κρίνει σωστά, όπως αυτός θέλει και όχι όπως του υπαγορεύουν ή τον αναγκάζουν να τον διαθέτει διάφοροι εξωγενείς παράγοντες, ανεξάρτητοι από τη θέλησή του. Ιδιαίτερα για τα παιδιά, είναι ο χρόνος κατά τον οποίο το παιδί αναπτύσσει πρωτοβουλίες, διευρύνει τις γνώσεις και τις εμπειρίες του με δραστηριότητες που το ίδιο επιλέγει.

Οι δραστηριότητες των μαθητών έξω από το σχολικό πρόγραμμα και η επίδραση που ασκούν στην μαθησιακή τους πορεία, έχει μελετηθεί από πολλούς επιστήμονες, ιδιαίτερα, τα τελευταία χρόνια. Οι σχετικές με το θέμα αυτό έρευνες καταλήγουν σε σημαντικά συμπεράσματα των οποίων η κοινή συνισταμένη είναι το όφελος για τους μαθητές οι οποίοι επιδίδονται σε τέτοιου είδους δραστηριότητες

Σκάκι και Πολιτισμικό Κεφάλαιο

Το σκάκι είναι το κατεξοχήν επιτραπέζιο παιχνίδι-άθλημα που εμπεριέχει εν τη γενέσει του αυτό που ο Pierre Bourdieu ονομάζει πολιτισμικό κεφάλαιο. Αυτό συμβαίνει διότι πρώτον το σκάκι θεωρείται το παιχνίδι των βασιλιάδων και δεύτερον γιατί σε όλους τους μύθους για τη γέννησή του κυριαρχεί η αίσθηση ότι δημιουργήθηκε για να διασκεδάσει έναν Βασιλιά. Ένας ακόμη λόγος που συνηγορεί στο ότι το σκάκι εμπεριέχει εν τη γενέσει του το πολιτισμικό κεφάλαιο είναι ότι τη μεγαλύτερη αξία στο παιχνίδι την έχουν κομμάτια όπως ο Βασιλιάς και η Βασίλισσα και όχι τα στρατιωτάκια¹³. Άλλωστε δεν είναι τυχαίο ότι αν δει κανείς μία σκακιέρα στημένη θα διαπιστώσει ότι πρόκειται στην πραγματικότητα για δύο βασιλεια που αντιμάχονται μεταξύ τους για το ποιο εκ των δύο θα επικρατήσει.

Κάτι ακόμα πιο σημαντικό που συνδέει το σκάκι με το πολιτισμικό κεφάλαιο είναι το κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο που είχαν και εξακολουθούν να έχουν όσοι παίζουν σκάκι. Αφού το σκάκι φαίνεται να αναπτύχθηκε πρώτα στην Κεντρική και Δυτική Ευρώπη όπου υπήρχαν οι μεγάλες αυτοκρατορίες όπως αυτές της Γαλλίας, της Ιταλίας, της Αραγονίας κ.ά. Αυτό κράτησε μέχρι περίπου το 1900.

Ας δούμε μερικά παραδείγματα κορυφαίων σκακιστών που αποδεικνύουν τον ισχυρισμό ότι το σκάκι έχει άμεση σχέση με το πολιτισμικό κεφάλαιο του ατόμου που ασχολείται με αυτό.

Ο Φρανσέσκ (Φράνσι) ντε Καστελβί και Βικ, ήταν ποιητής, ευγενής και πολιτικός από το μεσαιωνικό Βασίλειο της Βαλένθια. Ο Φρανσέσκ Μπισέντ (Francesch Vicent, ήταν Βαλενθιανός συγγραφέας, ο οποίος έγραψε το πρώτο βιβλίο με κανόνες στο σκάκι.

Ο Τζοβάνι Λεονάρντο ντι Μπόνια ήταν Ιταλός δικηγόρος. Ο Αλεξάντερ Κάνινγκχαμ ήταν γιος του αναθεωρητή Τζον Κάνινγκχαμ, ιδιοκτήτη της μικρής πολιτείας Μπλοκ στο Αϊρσάιρ. Εκεί γεννήθηκε και ο Αλεξάντερ Κάνινγκχαμ μεταξύ 1655 και 1660. Πήρε πιθανά την εκπαίδευσή του τόσο στις Κάτω Χώρες όσο και στο Εδιμβούργο, και επιλέχθηκε από τον Ουίλιαμ Ντάγκλας (τον 1^ο δούκα του Κούνινσμπερν) ως δάσκαλος του γιου του, λόρδου Τζορτζ Ντάγκλας. Λόγω της επιρροής του στο Κούνινσμπερν, διορίστηκε από το Στέμμα ως καθηγητής αστικού δικαίου στο πανεπιστήμιο του Εδιμβούργου περίπου το 1698.

¹³ Στο σκάκι όλα τα κομμάτια έχουν κάποια αξία η οποία μετρίεται σε πιόνια. Το Αλογάκι αξίζει 3 πιόνια. Ο Αξιωματικός αξίζει 3 πιόνια. Ο Πύργος αξίζει 5 πιόνια. Η Βασίλισσα αξίζει 9 πιόνια. Ο Βασιλιάς αξίζει άπειρα πιόνια.

Ο Αλεσάντρ Ντεσαπέλ ήταν επίσης σκακιστής. Οι γονείς του ήταν ο Κόμης Λουί Γκατιέν Λε Μπρετόν, που γεννήθηκε στη Νέα Ορλεάνη της Λουιζιάνας το 1741, και η Μαρί Φρανσέζ Ζενεβιέβ από το Μπεζιέρ στο νότιο τμήμα της Γαλλίας. Ο Λουί Γκατιέν υπηρέτησε ως αξιωματικός σε ένα σύνταγμα δραγόνων και αργότερα μέσω της επιρροής του στενού του φίλου και μέλλοντα ναυάρχου Λατούς-Τρεβίλ, έγινε αξιωματικός της βασιλικής αυλής με διαμερίσματα πλάι σε αυτά του βασιλιά στο Παλάτι των Βερσαλλιών.

Ο Πωλ Μόρφυ, ο πρώτος σκακιστής κορυφαίου επιπέδου, γεννήθηκε στη Νέα Ορλεάνη της Λουιζιάνας των ΗΠΑ, σε πλούσια και διακεκριμένη οικογένεια. Έμαθε να παίζει σκάκι παρακολουθώντας απλώς τις παρτίδες μεταξύ του πατέρα και του θείου του.

Ο Βίλελμ Στάινιτς γεννήθηκε στην Πράγα, στο εβραϊκό γκέτο (η Πράγα ανήκε στην τότε Βοημία, τμήμα της Αυστριακής Αυτοκρατορίας), στις 17 Μαΐου 1836, από φτώχη και πολυμελή οικογένεια. Έμαθε σκάκι στα 12, αλλά ασχολήθηκε πιο σοβαρά όταν πήγε στη Βιέννη, όπου σπούδασε μαθηματικά.

Ο Γιόχαν Τσούκερτορτ γεννήθηκε στις 7 Σεπτεμβρίου 1842 στο Λούμπλιν. Φέρεται να σπούδασε χημεία, φυσιολογία και ιατρική. Επίσης, αναφέρεται πως μιλούσε εννέα γλώσσες, ήταν ξιφομάχος, διακρίθηκε στο ντόμινο και το ουίστ, πολέμησε στον Αυστρο-πρωσικό Πόλεμο το 1866 και παρασημοφορήθηκε αρκετές φορές. Ακόμα, υπήρξε μουσικός, δημοσιογράφος και πολιτικός ακτιβιστής, που αγωνίστηκε ιδιαίτερα για τη βελτίωση των συνθηκών κράτησης των φυλακισμένων.

Από ό,τι φαίνεται από τα παραπάνω παραδείγματα μέχρι το 1900 περίπου το σκάκι ήταν ένα παιχνίδι το οποίο έπαιζαν κυρίως οι πλούσιοι άνδρες της εποχής, οι οποίοι είχαν ευγενική καταγωγή αλλά και μεγάλη μόρφωση. Αυτό δεν άλλαξε ιδιαίτερα από τον 19^ο αιώνα και μετά αφού το σκάκι εξακολουθούσε να παραμένει προνόμιο των πλουσίων αλλά και ιδιαίτερα μορφωμένων ανθρώπων όπως φαίνεται και από τη λίστα των παγκόσμιων πρωταθλητών, οι περισσότεροι από τους οποίους ήταν εύποροι άνθρωποι με μεγάλη μόρφωση. Βέβαια όπως θα διαπιστώσει κανείς και από τα παραδείγματα παρακάτω το σκάκι συνδέεται κυρίως με τις θετικές επιστήμες και ιδιαίτερα με τα μαθηματικά.

Αυτό εξηγείται από το γεγονός ότι για να παίζει κανείς καλό σκάκι θα πρέπει να είναι σε θέση να υπολογίζει τις κινήσεις τόσο τις δικές του όσο και του αντιπάλου του για να φτάσει στο επιθυμητό αποτέλεσμα, που είναι φυσικά η νίκη. Αυτό με βάση τη σκακιστική ορολογία ονομάζεται μέτρημα κινήσεων. Και φυσικά χρειάζεται να είναι κανείς πολύ καλός στα μαθηματικά. Όλα τα παραπάνω είναι άρρηκτα συνδεδεμένα με το πολιτισμικό κεφάλαιο και αυτό διότι δεν μπορεί κανείς να είναι καλός στα μαθηματικά εάν δεν έχει τα μέσα και τους πόρους να εξελίξει την ικανότητά του ή ακόμα και να μάθει μαθηματικά. Έτσι λοιπόν ένας άνθρωπος, ο οποίος δεν θα μπορεί να εξελίξει τις μαθηματικές του ικανότητες, μάλλον δεν θα είναι και ιδιαίτερα καλός στο σκάκι.

Αλλωστε με βάση τη βιωματική εμπειρία αλλά και μελέτες που έχουν γίνει στην Αμερική¹⁴ κυρίως η ενασχόληση των παιδιών σχολικής ηλικίας με το σκάκι βοήθησε την επίδοσή του στο σχολείο και κυρίως στα μαθήματα των μαθηματικών και της γλώσσας. Αυτό βέβαια συνδέεται απόλυτα και με την έρευνα του Pierre Bourdieu¹⁵, ο οποίος ισχυρίστηκε ότι οι μαθητές των

¹⁴Με βάση μελέτες που έγιναν. Μια εξ αυτών είναι της κύριας Καρατζά, που υπάρχει στο διαδίκτυο. Αλλά και με βάση την προσωπική μου εμπειρία τα παιδιά που ασχολήθηκαν με το σκάκι στο δημοτικό είχαν καλύτερους βαθμούς και πέρασαν με ευκολία στο Πρότυπο Γυμνάσιο Ιωαννίνων.

¹⁵Η έρευνα του Pierre Bourdieu θα παρουσιαστεί σε επόμενο κεφάλαιο.

λαϊκών και μεσαίων τάξεων είχαν χαμηλότερες επιδόσεις στα μαθήματα της γλώσσας από τα παιδιά των ανώτερων τάξεων.

Μερικά παραδείγματα πλούσιων αλλά και μορφωμένων σκακιστών είναι τα παρακάτω. Ο Δρ. Εμάνουελ Λάσκερ ήταν Γερμανός σκακιστής, μαθηματικός και φιλόσοφος. Ο Χοσέ Ραούλ Καπαμπλάνκα Γκραουπέρα, ο επόμενος κατά σειρά πρωταθλητής, ήταν γιος ενός Ισπανού αξιωματικού, ο οποίος παράλληλα ήταν και γαιοκτήμονας, ιδιαίτερα πλούσιος για την εποχή. Το 1905 πέρασε με χαρακτηριστική ευκολία τις εισαγωγικές εξετάσεις του Πανεπιστημίου Κολούμπια της Νέας Υόρκης. Σύμφωνα με τα αρχεία του Πανεπιστημίου Κολούμπια, ο Καπαμπλάνκα είχε εγγραφεί μετά από εισαγωγικές εξετάσεις στη Σχολή Μεταλλευμάτων, Μηχανικής και Χημείας του πανεπιστημίου, τον Σεπτέμβρη του 1910, για να σπουδάσει χημικός μηχανικός.

Ο Αλεξάντερ Αλιέχιν γεννήθηκε στις 31 Οκτωβρίου 1892 σε μια πλούσια οικογένεια στη Μόσχα της τότε Ρωσικής Αυτοκρατορίας. Ο πατέρας του ήταν κτηματίας και μέλος της Δούμας. Η μητέρα του ήταν κόρη ενός πλούσιου μεγαλοβιομήχανου.

Ο Μιχαήλ Μοϊσέγιεβιτς Μποτβίνικ είχε διδακτορικό ως μηχανικός και θεωρείται ευρέως ως ο “πατέρας” της μοντέρνας ρωσικής σκακιστικής σχολής. Άλλωστε έφτιαξε και δική του σχολή για το σκάκι. Ο Γκάρι Κασπάροφ γεννήθηκε με το όνομα Γκάρι Βαϊνστάιν στο Μπακού του Αζερμπαϊτζάν (Δημοκρατία της Σοβιετικής Ένωσης εκείνη την εποχή) από Εβραίο πατέρα και Αρμένια μητέρα. Ο Κασπάροφ σπούδασε στο σκακιστικό σχολείο του Μιχαήλ Μποτβίνικ.

Ο Βισβανάθαν Άναντ γεννήθηκε στις 11 Δεκεμβρίου του 1969 στο Ταμίλ Ναντού (στην πόλη Mayiladuthurai). Λίγο αργότερα, η οικογένειά του μετακόμισε στο Τσεννάι (πρώην Μαντράς), όπου και μεγάλωσε. Ο πατέρας του, ΒισβανάθανΙέρ (Iyer), είναι συνταξιούχος γενικός διευθυντής του Νότιου Σιδηρόδρομου και η μητέρα του Σουσίλα (Susheela) ήταν νοικοκυρά και ερασιτέχνης σκακίστρια.

Μεθοδολογία/Δείγμα Έρευνας

Το ερωτηματολόγιο είναι ένα ευρέως διαδεδομένο και εύχρηστο «εργαλείο» συλλογής δεδομένων, μπορεί να εφαρμοστεί χωρίς την παρουσία του ερευνητή και είναι σχετικά εύκολο στην ανάλυση. Τα ερωτηματολόγια περιλαμβάνουν διαφόρων ειδών ερωτήσεις, όπως κλειστού τύπου ερωτήσεις (ερωτήσεις με απαντήσεις πολλαπλής επιλογής, διχοτομικές ερωτήσεις, κλίμακες ιεράρχησης) και ανοιχτού τύπου ερωτήσεις. Χορηγήθηκαν 100 ερωτηματολόγια σε μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η συλλογή των πληροφοριών έγινε, εκτός της διανομής και συλλογής έγγραφων ερωτηματολογίων, και ηλεκτρονικά λόγω της πανδημίας του Covid 19, κατόπιν επικοινωνίας και συνεργασίας με τους γονείς. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στην περιφέρεια Ηπείρου, και συγκεκριμένα στην πόλη των Ιωαννίνων, της Άρτας και του Μετσόβου. Η επεξεργασία των δεδομένων έγινε με το στατιστικό πρόγραμμα SPSS. Για τη διεξαγωγή της έρευνάς μας επιλέξαμε τον τύπο του δείγματος μη πιθανοτήτων και συγκεκριμένα τη «βολική» δειγματοληψία ή αλλιώς «συμπτωματική» ή «ευκαιριακή» δειγματοληψία ή δειγματοληψία «ευκολίας». Ειδικότερα, η «βολική» δειγματοληψία αφορά στην επιλογή ατόμων τα οποία βρίσκονται κοντά στον ερευνητή, είναι πλησιέστερα σε αυτόν και στην πορεία λειτουργούν ως υποκείμενα που συμμετέχουν και βοηθούν στην εξέλιξη της διαδικασίας της έρευνας.

Αποτελέσματα/Ανάλυση Έρευνας

Παρακάτω παρατίθεται μέρος των αποτελεσμάτων της εν λόγω έρευνας.

Πίνακας 1: Ποσοστό αγοριών και κοριτσιών

		Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Valid	ΑΓΟΡΙ	65	65,0	65,0	65,0
	ΚΟΡΙΤΣΙ	35	35,0	35,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Από το δείγμα των 100 μαθητών της έρευνας τα 65 είναι αγόρια και τα 35 κορίτσια.

Πίνακας 2: Μορφωτικό επίπεδο πατέρα

		Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Valid	ΑΠΟΦΟΙΤΟΣ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ/ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ	4	4,0	4,0	4,0
	ΑΠΟΦΟΙΤΟΣ ΛΥΚΕΙΟΥ	19	19,0	19,0	23,0
	ΑΠΟΦΟΙΤΟΣ ΑΕΙ/ΤΕΙ	77	77,0	77,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Η πλειοψηφία των πατεράδων (77 στο σύνολο) όσον αφορά το μορφωτικό τους επίπεδο είναι απόφοιτοι ΑΕΙ/ΤΕΙ. Απόφοιτοι λυκείου είναι 19 και ένα μικρό ποσοστό 4 στον αριθμό είναι απόφοιτοι Δημοτικού/Γυμνασίου.

Πίνακας 3: Μορφωτικό επίπεδο μητέρας

		Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Valid	ΑΠΟΦΟΙΤΗ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ/ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ	4	4,0	4,0	4,0
	ΑΠΟΦΟΙΤΗ ΛΥΚΕΙΟΥ	17	17,0	17,0	21,0
	ΑΠΟΦΟΙΤΗ ΑΕΙ/ΤΕΙ	79	79,0	79,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Σχεδόν παρόμοια κατάσταση επικρατεί και για το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας. 79 απόφοιτες ΑΕΙ/ΤΕΙ, 17 απόφοιτες Λυκείου και 4 απόφοιτες Δημοτικού/Γυμνασίου.

Πίνακας 4: Βαθμοί 1^ο τριμήνου φέτος στα μαθηματικά

		Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Valid	8,00	3	3,0	3,0	3,0
	9,00	4	4,0	4,0	7,0
	10,00	93	93,0	93,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Στην επίδοση των μαθητών στα μαθηματικά οι 93 έχουν 10 βαθμολογία φετινής χρονιάς, 4 έχουν βαθμό 9 και 3 με βαθμό 8.

Πίνακας 5: Βαθμοί 1^ο τριμήνου φέτος στην Γλώσσα

		Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Valid	7,00	2	2,0	2,0	2,0
	8,00	2	2,0	2,0	4,0
	9,00	22	22,0	22,0	26,0
	10,00	74	74,0	74,0	100,0

Total	100	100,0	100,0	

Στην βαθμολογία της Ελληνικής Γλώσσας, 74 μαθητές έχουν άριστα (10), 22 μαθητές βαθμό 9 και από 2 μαθητές 8 και 7 βαθμούς αντίστοιχα.

Συμπεράσματα

Με βάση τη θεωρία του Πιερ Μπουρντιέ, περί πολιτισμικού κεφαλαίου, έγινε μια προσπάθεια στην παρούσα εργασία να παρουσιαστεί το πολιτισμικό κεφάλαιο των παιδιών που ασχολούνται ενεργά με την εκμάθηση του σκακιού, ως εξωσχολική δραστηριότητα στον ελεύθερό τους χρόνο, και των γονέων τους. Σε αυτό το πλαίσιο διεξήχθη έρευνα, υπό τη μορφή χορήγησης ερωτηματολογίων και προσωπικών συνεντεύξεων, σε εκατό μαθητές δημοτικού. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι το πολιτισμικό κεφάλαιο των γονέων παίζει καθοριστικό ρόλο στην επιλογή της εκμάθησης του σκακιού ως εξωσχολική δραστηριότητα, καθώς η συντριπτική πλειοψηφία των παιδιών, σε ποσοστό άνω του 70%, είχε γονείς που ήταν απόφοιτοι ΑΕΙ/ΤΕΙ. Επίσης, φάνηκε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό παιδιών που ασχολούνται με το σκάκι είναι αγόρια. Επίσης κατόπιν έρευνας στο διαδίκτυο διαπιστώθηκε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των παγκόσμιων πρωταθλητών σκακιού, ανδρών και γυναικών, κατείχαν ή κατέχουν πανεπιστημιακούς τίτλους εκπαίδευσης και προέρχονται από εύπορες οικογένειες.

Η εν λόγω έρευνα θα μπορούσε να αποτελέσει τη βάση για περαιτέρω έρευνα του θέματος, η οποία θα αφορούσε τη μελέτη της εξέλιξης των παιδιών που ασχολήθηκαν με την εκμάθηση του σκακιού ως εξωσχολική δραστηριότητα σε ό,τι αφορά τις σχολικές επιδόσεις στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και τα ποσοστά επιτυχίας τους αναφορικά με την εισαγωγή τους και την αποφοίτησή τους σε ανώτερα και ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Επίσης, θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί και για να μελετηθούν οι επιδόσεις αυτών των παιδιών στα μαθήματα θετικής κατεύθυνσης και ιδιαιτέρως στα μαθηματικά.

Συμπερασματικά, μπορεί κανείς να διαπιστώσει πως παρά το πέρας των ετών η θεωρία του Μπουρντιέ, όχι μόνο δεν καταρρίπτεται από τη μεταβολή της κοινωνίας και της φαινομενικής ισότητας αλλά αντιθέτως επαληθεύεται. Ο ίδιος πίστευε ότι το πολιτισμικό κεφάλαιο που κουβαλάει ένα παιδί από την οικογένειά του έχει βαρύνουσα σημασία στην επίδοσή του στο σχολείο και τη μετέπειτα εξέλιξή του. Βέβαια, παρά το γεγονός ότι η θεωρία του Γάλλου κοινωνιολόγου είναι επίκαιρη όσο ποτέ, σίγουρα υπάρχουν περιθώρια αμφισβήτησής της· τουλάχιστον όσον αφορά στον απόλυτο τρόπο με τον οποίο εκφράζεται ο Μπουρντιέ.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Bourdieu, P. (2013). *Η Διάκριση κοινωνική κριτική της καλαισθητικής κρίσης*, (Πρόλογος. Ν. Παναγιωτόπουλος, Μεταφρ. Κ. Καυγάμπελη). Πατάκης.
- Bourdieu, P. & Passeron, J-C1. (2014). *Η Αναπαραγωγή στοιχεία για μια θεωρία του εκπαιδευτικού συστήματος*, (Ν. Παναγιωτόπουλος, Εισαγωγή – Γ. Καράμπελας Μεταφρ.), Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Bourdieu, P. & Passeron, J-C1. (1996) *Οι κληρονόμοι: Οι φοιτητές και η κουλτούρα τους*, (Ν. Παναγιωτόπουλος, Εισαγωγή – Ν. Παναγιωτόπουλος & Μ. Βιδάλη, Μεταφρ.), Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Bourdieu, P. (2006). *Η Αίσθηση της πρακτικής* (Μ. Τάτσου Επιμέλεια, Θ. Παραδέλης Μετάφρ.) Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Bourdieu, P. (1994). *Κείμενα Κοινωνιολογίας*. Παναγιωτόπουλος, Ν. (Επιμ.). Αθήνα: Δελφίνι.
- Θάνος Θ. (2014) *Κοινωνιολογική θεωρία και εκπαίδευση*, {Σημειώσεις} Γιάννενα.
- Φραγκουδάκη, Α. (1985) *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήση

Η διαγενεακή μεταβίβαση της αποστέρησης ανάμεσα σε τρεις γενεές: Το παράδειγμα των Καλαβρύτων

Θεώνη Π. Φιλίππακοπούλου

MSc, Εκπαιδευτικός
theoni2016@hotmail.com

Περίληψη

Η διαγενεακή μεταβίβαση της ελλειμματικότητας και της αποστέρησης συνιστά φαινόμενο πλέον διαχρονικό, καθώς και επίκαιρο σε παγκόσμια κλίμακα. Φαινόμενο που χαρακτηρίζεται από πολυσυνθετότητα και πολυπλοκότητα, αν αναλογιστεί κανείς τον ιστό που δημιουργούν γύρω από αυτό οι έννοιες που το συνθέτουν. Η διαγενεακή μεταβίβαση της ελλειμματικότητας ερμηνεύεται και αναλύεται ως ένας φαύλος κύκλος με έννοιες που κατέχουν μεταξύ τους σχέσεις αλληλοεπιρροής και αλληλοσυσχέτισης, όπου μεταξύ άλλων, συγκαταλέγονται και δύο βασικοί αιτιώδεις μηχανισμοί της μεταβίβασης της αποστέρησης, που αποτελούν οι θεσμοί της οικογένειας και της εκπαίδευσης. Αν ο πρώτος ορίζεται υπεύθυνος για την διαγενεακή μεταβίβαση ενός συγκεκριμένου οικονομικού και πολιτισμικού κεφαλαίου στα άτομα, που τα συνοδεύει ήδη από την εισαγωγή τους στη δομή της οικογένειας, τότε ο δεύτερος είναι εκείνος που θα δράσει αναπαραγωγικά στα διαγενεακώς κερτημένα, όντας προσαρμοσμένος στην ανώτερη κοινωνικά κουλτούρα. Ένα φαινόμενο όπως αυτό που περιγράφηκε, για να εκτιμηθεί ερευνητικά, αξιοποιείται συχνά ο δείκτης της διαγενεακής κοινωνικής κινητικότητας με επιμέρους βασικούς άξονες, την εκπαιδευτική και επαγγελματική κινητικότητα. Υπό αυτή τη βάση, εφαρμόστηκε ένα μοντέλο διερεύνησης της διαγενεακής μεταβίβασης της ελλειμματικότητας σε εξήντα πέντε άτομα και τις οικογένειες τους που κατοικούν στην ευρύτερη περιοχή των Καλαβρύτων, ώστε να διαπιστωθεί εν τέλει η ύπαρξη ή μη του υπό μελέτη φαινομένου.

Λέξεις κλειδιά: διαγενεακή μεταβίβαση ελλειμματικότητας, οικονομικό κεφάλαιο, πολιτισμικό κεφάλαιο, διαγενεακή κοινωνική κινητικότητα, επάγγελμα, εκπαίδευση.

The intergenerational transmission of deprivation between three generations: The example of Kalavryta

Theoni P. Filippakopoulou

MSc, Teacher
theoni2016@hotmail.com

Summary

The intergenerational transference of deprivation and deficiency is an intertemporal as well as modern phenomenon that takes place on a global scale. This phenomenon is characterized by

complexity considering the network created around it by the concepts that compose it in the first place. In other words, intergenerational transference of deprivation is interpreted and analyzed as a vicious circle with concepts that possess interrelationships and interdependence, including, among others, two key causative mechanisms of deprivation transfer which are family and education institutions. If the first one is considered responsible for the intergenerational transfer of a particular economic and cultural capital to people, who already accompany them from their introduction into the family structure, then the second one, is the one who will act reproductively in the intergenerational acquis, but adapted to the higher social culture. When it comes to researching a phenomenon like the one described above, it is common to utilize the indicator of intergenerational social mobility, along the educational and occupational mobility axes. According to the above, it was attempted to investigate the phenomenon of the intergenerational transmission of the deficit in sixty-five families living in the wider region of Kalavryta, in order to finally establish the existence or not of the phenomenon under study.

Keywords: intergenerational transmission of deprivation, economic capital, cultural capital, intergenerational social mobility, occupation, education.

Εισαγωγή

Η παρούσα μελέτη θα μπορούσε ιδανικά να προσιδιάζει στην κατηγορία των ταξικών αναλύσεων, καθώς επιχειρεί την διερεύνηση της διαγενεακής κοινωνικής κινητικότητας σε εύρος 3 γενεών, διερευνώντας τους δείκτες της εκπαιδευτικής και της επαγγελματικής κινητικότητας.

Η ύπαρξη των κοινωνικών ανισοτήτων σε όλες τις κοινωνίες, καθώς και η κοινωνική ιεράρχηση των ατόμων μέσα σε αυτές, που απορρέουν στην κοινωνική διαστρωμάτωση του πληθυσμού που τις απαρτίζει, παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον και προκαλούν τον ερευνητή να εξετάσει έννοιες όπως αυτή της κοινωνικής τάξης, να σκιαγραφήσει ορισμένα χαρακτηριστικά τους και να αναλύσει όσο το δυνατόν περισσότερο τα κοινωνικά προφίλ τους. Παρόλο που ένα τέτοιο εγχείρημα θα διευκόλυνε πολύ αναλύσεις σαν την παρούσα, αν προϋπήρχε, κάτι τέτοιο δεν είναι εφικτό, και πόσο μάλλον στην Ελλάδα, αν και η εγχώρια βιβλιογραφία έχει χαρακτηριστεί πλούσια για το θέμα (Πυργιωτάκης, 1986· Τζάνη, 1983).

Επιχειρείται ωστόσο, με γνώμονα κάποια περισσότερο σταθερά στοιχεία του πολιτιστικού επιπέδου κάθε οικογένειας, να προσδιοριστούν μερικά κριτήρια τα οποία συντελούν στη διάκριση μεταξύ των κοινωνικών τάξεων. Τέτοια είναι το οικονομικό κεφάλαιο μιας οικογένειας που διερευνάται από το ασκούμενο επάγγελμα των γονέων και ιδιαίτερα του πατέρα, η κοινωνική θέση που εξασφαλίζει το επάγγελμα του, καθώς επίσης και το μορφωτικό του επίπεδο, που διαμορφώνει εν συνεχεία το πολιτισμικό κεφάλαιο της εκάστοτε οικογένειας. Έπειτα, λαμβάνονται υπόψη ως επακόλουθα του πολιτισμικού και οικονομικού κεφαλαίου, οι οικολογικές συνθήκες που διαβιώνει μια οικογένεια, όπως ο τόπος διαμονής και η ποιότητα της κατοικίας (Τσάκαλης, 2006· Σιάνου-Κύργιου, 2005· Ηλιού, 1984· Τζάνη, 1983).

Σύμφωνα με τα παραπάνω λοιπόν, οι εγχώριες έρευνες έχουν καταλήξει στο γεγονός ότι το κοινωνικό πορτραίτο μιας οικογένειας κατώτερου, μεσαίου ή ανώτερου κοινωνικού επιπέδου, παρουσιάζεται, σύμφωνα με την σκιαγράφιση του Πυργιωτάκη (1986), πολύ διαφορετικό ως προς τα κριτήρια που προαναφέρθηκαν. Ακριβώς σε αυτές τις διαφορές έγκειται η αποστέρηση που βιώνει το άτομο από το πρωταρχικό στάδιο της ζωής του, εντός δηλαδή της οικογενειακής σφαίρας, επεκτείνονται σε πολλαπλά επίπεδα και διαιωνίζονται ανά τις γενεές.

Τί νοείται ως αποστέρηση όμως και ιδίως αποστέρηση διαγενεακά μεταβιβαζόμενη; Ως διαγενεακή μεταβίβαση της αποστέρησης λοιπόν, ορίζεται η μεταβίβαση ελλειμμάτων σε πόρους

που διαχέονται σε οικονομικό, πολιτισμικό και κοινωνικό επίπεδο, από τη μία γενιά στην άλλη, και μπορεί να λάβει ιδιωτικό αλλά και δημόσιο χαρακτήρα ενώ, καθίσταται διαγενεακή, όταν δύο ή περισσότερες γενεές υποπίπτουν σε μορφές αποστέρησης (Bird, 2007).

Στην παρούσα μελέτη λοιπόν, θα επιχειρηθεί η εφαρμογή ενός πιλοτικού μοντέλου διερεύνησης της διαγενεακής μεταβίβασης της ελλειμματικότητας και της αποστέρησης σε εξήντα-πέντε περιπτώσεις, ώστε να διαπιστωθεί αν σε σύγχρονες κοινωνίες και σε κοινωνίες λιγότερο αστικές, με ό,τι αυτό συνεπάγεται, είναι δυνατόν να κάνει κανείς λόγο για ανοδική διαγενεακή κοινωνική κινητικότητα και ισότητα ευκαιριών.

Διευκρινίσεις

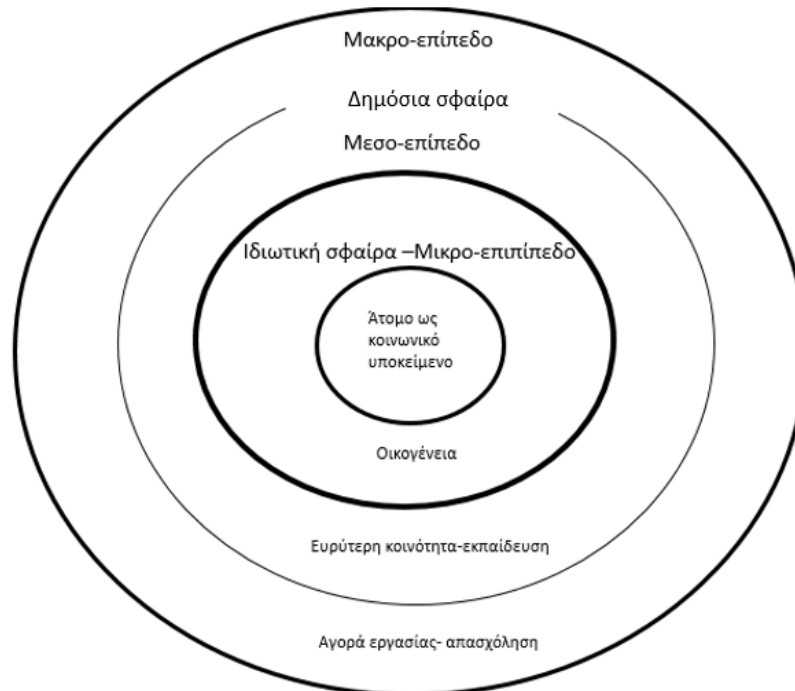
Να αποσαφηνιστεί εκ των προτέρων ότι πρόκειται για μία έρευνα που συνιστά μελέτη περίπτωσης και δεν έχει σκοπό τα ευρήματά της να γενικευτούν και να αξιοποιηθούν στον ερευνητικό πληθυσμό, παρά μόνο στον πληθυσμό στόχο, όπως είθισται άλλωστε στις μελέτες περίπτωσης. Αντιθέτως, στοχεύει στην εφαρμογή της θεωρίας, στη δόμηση ενός σταθμισμένου μοντέλου κωδικοποίησης για την ανάλυση του πολυδιάστατου φαινομένου της διαγενεακής μεταβίβασης της ελλειμματικότητας και στην ερμηνεία των δεδομένων που αντλήθηκαν από το δείγμα.

Επιλέχθηκε η γεωγραφική περιοχή των Καλαβρύτων καθότι παρουσίαζε περισσότερο ενδιαφέρον η διερεύνηση ενός τέτοιου φαινομένου σε μία περιοχή μη αστική, εφόσον και ο γεωγραφικός παράγοντας αποτελεί συνιστώσα του επιπέδου των κληρονομήσιμων κεφαλαίων. Η συγκεκριμένη περιοχή επίσης, απαρτίζεται από πολλές επιμέρους κοινότητες, γεγονός που θα προσέφερε ευρύτητα στο δείγμα, μιας και δεν μας αφορά η γενίκευση του αλλά η ορθή ερμηνεία των δεδομένων, η οποία ενισχύεται από ευρέα δείγματα. Τέλος, παρεχόταν πρόσβαση σε εμπειρικές πληροφορίες από τον Δήμο και άρα το πιλοτικό μεθοδολογικό μοντέλο της επαγγελματικής κατάταξης θα είχε μεγαλύτερη εγκυρότητα, καθότι θα είχε πολλές πιθανότητες συνεπούς στάθμισης στον ερευνητικό πληθυσμό.

Θεωρητικό πλαίσιο

Εννοιολογικό περιεχόμενο της αποστέρησης και της ελλειμματικότητας

Αν και δόθηκε σύντομα παραπάνω ένας ορισμός της διαγενεακής μεταβίβασης της ελλειμματικότητας, ωστόσο η αντίληψη που έχει επικρατήσει στον επιστημονικό χώρο για τον όρο αυτό, είναι ένα εννοιολογικό σχήμα του τρόπου με τον οποίο αναπαράγεται η αποστέρηση στο χρόνο, από γενιά σε γενιά. Η μεταβίβαση των πολλαπλών ελλείψεων έγκειται στις διαπροσωπικές και διαγενεακές σχέσεις και που εκτυλίσσονται μεταξύ ιδιωτικής και δημόσιας σφαίρας, όπως φαίνεται στο σχήμα 1.

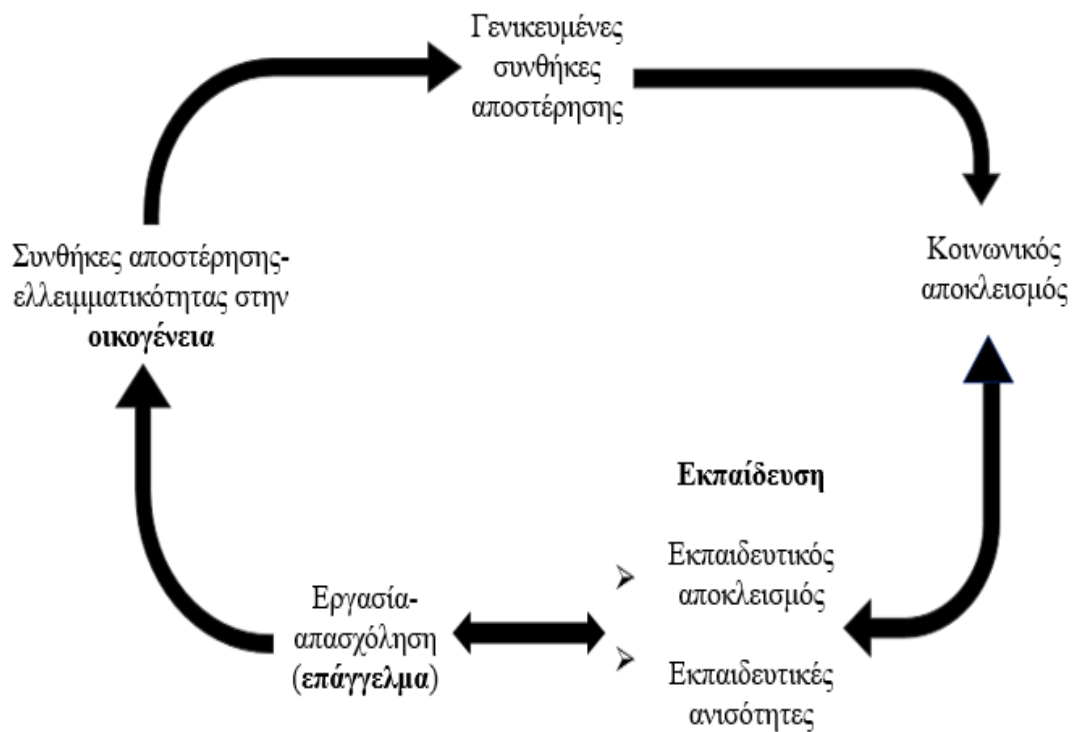


Σχήμα 1: Απεικόνιση της μελλοντικής ευημερίας του ατόμου ως κοινωνικό υποκείμενο

Η ιδιωτική σφαίρα ή αλλιώς μικρο-επίπεδο που περιλαμβάνει την οικογένεια, η δημόσια σφαίρα, που την απαρτίζουν το μεσο- επίπεδο και το μακρο- επίπεδο και νοείται η κοινότητα, ο θεσμός, μεταξύ άλλων, της εκπαίδευσης, καθώς και η αγορά εργασίας ή η απασχόληση ασκούν επιρροή στο άτομο ως κοινωνικό υποκείμενο, που βρίσκεται στο κέντρο των σφαιρών του σχήματος 1. Τα παραπάνω συμβάλλουν στη διαμόρφωση της μελλοντικής ευημερίας του, καθώς κάθε ένας κύκλος από αυτούς συνιστά και μηχανισμό αναπαραγωγής της ελλειμματικότητας (Bird, 2007· Moore, 2001).

Ο φαύλος κύκλος της αποστέρησης

Σύμφωνα με τον Myrdal (1944), η διαγενεακή μεταβίβαση της αποστέρησης γίνεται κατανοητή μέσα από μία διαδικασία που λαμβάνει τη μορφή φαύλου κύκλου, όπως απεικονίζεται αυτή τη φορά στο σχήμα 2, ο οποίος μάλιστα διογκώνεται στο χρόνο λειτουργώντας αθροιστικά. Με έντονη γραφή φαίνονται οι δύο βασικοί παράγοντες, ή αλλιώς μηχανισμοί που είναι υπεύθυνοι για την διατήρηση της διαγενεακής μεταβίβασης της ελλειμματικότητας, η οικογένεια και η εκπαίδευση.



Σχήμα 2: Ο φαύλος κύκλος της αποστέρησης και της ελλειμματικότητας

Στον φαύλο αυτό κύκλο, παρατηρείται μεταξύ των εννοιών που τον συνθέτουν μία αιτιότητα κυκλικής μορφής, αφού οι σχέσεις μεταξύ τους καταλαμβάνουν μία σχέση αιτίας και αιτιατού που αλληλεπιδρούν. Η αιτιότητα αυτή, επιφέρει αρνητικές συνέπειες και για την κοινωνική κινητικότητα, που μάλλον μακροπρόθεσμα παραπέμπει, στην κοινωνική στατικότητα και παρακωλύει την ανάπτυξη της κοινωνίας και την ισότητα των ευκαιριών σε ευρύτερο πλαίσιο που αφορά το άτομο (Myrdal, 1944).

Οικογένεια

Στον φαύλο κύκλο που απεικονίζεται στο σχήμα 2, γίνεται αντιληπτό πως κομβικές έννοιες για την μεταβίβαση της ελλειμματικότητας συνιστούν η οικογένεια και η εκπαίδευση. Το άτομο εντός της οικογενειακής σφαίρας υπόκειται στους διαγενεακά μεταβιβαζόμενους παράγοντες ευημερίας που ανάγονται σε υλικούς – οικονομικούς, ή αλλιώς ορίζονται ως το οικονομικό κεφάλαιο της οικογένειας που κληρονομεί το άτομο από την γέννησή του, και σε μη υλικούς - μη οικονομικούς, ή αλλιώς στο πολιτισμικό και κοινωνικό κεφάλαιο της. Κάθε κεφάλαιο από τα προαναφερθέντα, αναφέρεται σε συγκεκριμένες ιδιότητες. Το κοινωνικο-πολιτισμικό κεφάλαιο της οικογένειας λ.χ. σχετίζεται με ιδιότητες και χαρακτηριστικά που οι ίδιοι οι γονείς φέρουν, όπως δεξιότητες της γλώσσας, πολιτισμικές γνώσεις και τρόπους συμπεριφοράς, και τα οποία προσδιορίζουν το κοινωνικό status των γόνων της από τη στιγμή της γέννησης τους σε μια συγκεκριμένη οικογένεια (Bird, 2007· Corcoran, 1995· Bourdieu, 1966).

Εκπαίδευση

Η εκπαίδευση στον φαύλο κύκλο της αποστέρησης διαδραματίζει ρόλο αναπαραγωγικό στη διατήρηση της κοινωνικής ανισότητας και ειδικότερα, της αποστέρησης από γενιά σε γενιά. Η κοινωνική προέλευση του ατόμου που διαμορφώνεται από τον γεωγραφικό παράγοντα, δηλαδή τον τόπο κατοικίας του, την κοινωνικο-οικονομική στάθμη της οικογένειας που ανατρέφεται και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, προσδιορίζουν τις «έξεις» του παιδιού και τις δυνατότητες αξιοποίησης των εκπαιδευτικών παροχών. Αυτό συμβαίνει διότι ο εκπαιδευτικός θεσμός, ακόμη και μέσα από την τυπική ισότητα που υπόσχεται ότι προσφέρουν οι εξεταστικές διαδικασίες, ανταποκρίνεται περισσότερο στην κουλτούρα των στρωμάτων με υψηλά προαπαιτούμενα, οδηγώντας τους μαθητές χαμηλών κοινωνικών στρωμάτων σε σχολική αποτυχία και κατά συνέπεια, σε συγκεκριμένες κατηγορίες επαγγελμαμάτων και ανάλογες μισθολογικές αμοιβές (Κυρίδης & Δρόσος, 2001· Γκότοβος, 1996· Παναγιωτοπούλου, 1993· Δήμου, 1989· Ηλιού, 1984).

Στον αντίλογο της τοποθέτησης αυτής βρίσκεται η εκπαίδευση με ρόλο «εξισωτή» των διαγενεακών ανισοτήτων, ή αλλιώς ως μέσο κοινωνικής αναρρίχησης, καθώς αναγνωρίζεται ότι δίνει τη δυνατότητα στα άτομα να αναρριχηθούν κοινωνικά. Παρόλα αυτά, έχει αποδειχθεί ότι οι ευκαιρίες στην εκπαίδευση έχουν διαγενεακή διάσταση και διαμορφώνουν επαγγελματική πορεία που καθορίζεται στις περισσότερες περιπτώσεις επίσης διαγενεακά. Η ύπαρξη τυπικής ισότητας ευκαιριών στο σχολικό περιβάλλον δεν είναι ικανή ώστε να διασφαλίσει δίκαιη κατανομή των κοινωνικών και εκπαιδευτικών ευκαιριών, πόσο μάλλον ισότητα στα αποτελέσματα της σχολικής επίδοσης, αλλά και των γενικών εξετάσεων, εφόσον μαθητές από διαφορετικές κοινωνικές ομάδες ξεκινούν από διαφορετικές αφετηρίες μάθησης (Κοντογιαννοπούλου - Πολυδωρίδη & Στάμελος, 2000· Γουβιάς, 1999).

Αν λοιπόν, αναλογιστεί κανείς την βαρύτητα των όρων της οικογένειας και της εκπαίδευσης θα διαπιστώσει ότι κάθε άλλο παρά νευραλγικός είναι ο ρόλος που καταλαμβάνουν στον φαύλο κύκλο της αποστέρησης και είναι μάλιστα υπεύθυνες για τον κοινωνικό αποκλεισμό που έπεται ως απόρροια, αλλά και για τη θέση του ατόμου στην αγορά εργασίας.

Διερεύνηση του φαινομένου

Για να διερευνηθεί το φαινόμενο της διαγενεακής μεταβίβασης της αποστέρησης, στις εμπειρικές αναλύσεις, αξιοποιείται ο γνώμονας της δυναμικής της διαγενεακής κοινωνικής κινητικότητας. Επιμέρους δείκτες αυτής αποτελούν το επάγγελμα αλλά και η εκπαίδευση, εφόσον ο πρώτος δείκτης υποδηλώνει την επαγγελματική κινητικότητα, ενώ ο δεύτερος την εκπαιδευτική κινητικότητα, δείκτες που είναι απαραίτητοι ώστε να εξετασθεί αν παρατηρείται ανοδική, καθοδική ή σταθερή διαγενεακή κοινωνική κινητικότητα, ενώ μεταξύ τους αναπτύσσουν σχέση αιτίας και αιτιατού. Αναλυτικά, ο τρόπος διερεύνησης παρουσιάζεται παρακάτω.

Η έρευνα

Περιγραφή και σκοπός έρευνας

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε στα Καλάβρυτα, μια κωμόπολη στο νομό Αχαΐας, στην οποία συμμετείχαν 65 άτομα, μόνιμοι κάτοικοι της ευρύτερης περιοχής, με σκοπό να διερευνηθεί η διαγενεακή κινητικότητα αυτών, συγκριτικά με τις δύο προηγούμενες γενεές τους.

Με άξονες την εκπαίδευση και το επάγγελμα των γόνων, των γονιών αλλά και των παππούδων τους, μητροπλευρικά και πατροπλευρικά, θα καταταγούν σε κατηγορίες αναλόγως με την εκπαίδευση που δηλώσαν να έχουν λάβει αλλά σαφώς, και την επαγγελματική τους θέση. Αυτό θα επιχειρηθεί για κάθε γενεά, ώστε στο τέλος να συγκριθούν η εκπαίδευση και το επάγγελμα του γόνου με τα αντίστοιχα των δύο γενεών που προηγούνται αυτού. Η σύγκριση για να είναι πιο κατανοητή και ευκόλως ερμηνεύσιμη θα πραγματοποιηθεί με την κατάταξη του επιπέδου της εκπαίδευσης και του επαγγέλματος σε κατηγορίες που θα δομηθούν σε ιεραρχική μορφή. Στη συνέχεια, θα διαπιστώσουμε αν επιτυγχάνεται ή όχι η διαγενεακή κινητικότητα και συγκεκριμένα, αν επιτυγχάνεται ανοδικά, καθοδικά ή αν διατηρείται η υπάρχουσα και κατεχόμενη επαγγελματική, και συνεπώς κοινωνική θέση.

Αν η διαγενεακή κινητικότητα παρατηρηθεί ανοδική, τότε θα αποκλειστεί η διαγενεακή μεταβίβαση της αποστέρησης και η διατήρηση συγκεκριμένου κοινωνικού και οικονομικού υποβάθρου. Αν όμως, δεν διαπιστωθεί στις περιπτώσεις που θα μελετηθούν οποιασδήποτε φοράς διαγενεακή κινητικότητα, τότε πρόκειται για την ύπαρξη διαγενεακής στασιμότητας, γεγονός που σημαίνει ότι το υπό μελέτη φαινόμενο επαληθεύεται για την περιοχή και ενισχύεται και σε πρακτικό επίπεδο.

Σκοπός επομένως της παρούσας έρευνας είναι να διαπιστώσουμε αν εν έτη 2019, σε μία αγροτική και συγχρόνως τουριστική κωμόπολη, όπως αυτή της ευρύτερης κοινότητας των Καλαβρύτων, δύναται κάποιος να κάνει λόγο για ανοδική κοινωνική κινητικότητα μεταξύ τριών γενεών. Μεθοδολογικά, τίθεται βασικό να εφαρμοστεί με τον εναργέστερο και σαφέστερο τρόπο, ένα πιλοτικό μοντέλο ερμηνείας της διαγενεακής μεταβίβασης της ελλειμματικότητας, που έχει αποκλειστικά διαμορφωθεί για την παρούσα εργασία καθώς και να αποτελέσει αφετηρία για επιπλέον αναλύσεις, πιο ευρείες σχετικές με τα ταξικά χαρακτηριστικά και τα φαινόμενα που επιφέρουν.

Μεθοδολογία της έρευνας

Το φαινόμενο της διαγενεακής μεταβίβασης της ελλειμματικότητας και της αποστέρησης δε διερευνάται, όπως έχει αναφερθεί, ποσοτικά αλλά ποιοτικά, μέσω της δυναμικής της διαγενεακής κινητικότητας. Σαφέστερα, η διαγενεακή κινητικότητα διερευνάται με την χρήση ποιοτικών μεταβλητών, όπως είναι η εκπαίδευση και το επάγγελμα, ώστε να διαπιστωθεί αν επέρχεται ή όχι η διαγενεακή μεταβίβαση της αποστέρησης.

Ως μέθοδος για την ερευνητική διαδικασία αξιοποιήθηκε η μελέτη περίπτωσης για μία κοινωνική ομάδα, με σημείο αναφοράς το άτομο και γόνο της τρίτης γενιάς. Ως μεθοδολογικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε η συνέντευξη υπό την ημιδομημένη μορφή της, τηλεφωνική ή σε ορισμένες περιπτώσεις και εκ του σύνεγγυς. Τα 65 ερωτώμενα υποκείμενα (γόνοι τρίτης γενιάς) κλήθηκαν να δομήσουν, απαντώντας σε ερωτήσεις, το γενεαλογικό τους δέντρο με στοιχεία εκπαιδευτικού και επαγγελματικού χαρακτήρα, που αφορούσαν τα ίδια αλλά και τις δύο προηγούμενες γενεές αυτών, μητροπλευρικά όπως και πατροπλευρικά (Robson, 2010· Bell, 2005· Verma & Mallick, 2004).

Ορισμένες από τις ερωτήσεις ήταν οι εξής:

«Τί έχεις σπουδάσει και τί δουλειά κάνεις;»,

«Έχουν σπουδάσει κάτι οι γονείς σου και τί επαγγέλλονται το μεγαλύτερο μέρος της ζωής τους;»,

«Οι παππούδες σου και από τις δύο πλευρές, είχαν σπουδάσει κάτι παλιότερα και τί δουλειές γνωρίζεις εσύ ή οι γονείς σου ότι έκαναν το μεγαλύτερο μέρος της ζωής τους;», χωρίς να παρέχονται δομημένες και συγκεκριμένες απαντήσεις.

Διατύπωση ερευνητικού προβλήματος, ερευνητικής υπόθεσης και ορισμός μεταβλητών

Η βιβλιογραφία έθεσε το θεωρητικό υπόβαθρο της παρούσας έρευνας και μας κατηύθυνε στην διατύπωση του ερευνητικού προβλήματος το οποίο είναι το εξής:

Οικογένειες με χαμηλό κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο (Α' γενεά) τείνουν να μεταβιβάζουν διαγενεακά την παρατηρούμενη ελλειμματικότητα τους στους απογόνους τους (Β' γενεά), και εν συνεχεία αυτοί στους δικούς τους απογόνους (Γ' γενεά), όπου το κοινωνικό-οικονομικό υπόβαθρο ερευνάται με δείκτες το εκπαιδευτικό επίπεδο των ατόμων και την επαγγελματική τους κατηγορία.

Η ερευνητική υπόθεση χαρακτηρίζεται αιτιώδης με επίκεντρο την περιοχή των Καλαβρύτων και με σημείο αναφοράς τα εξήντα πέντε ερευνητικά υποκείμενα, καθώς και κατ' επέκταση τις οικογένειές τους και διατυπώθηκε ως εξής:

Το χαμηλό κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο (εκπαίδευση και επάγγελμα) αναμένεται να μεταβιβάζεται από τη μία γενιά στην άλλη, σε εύρος τριών γενεών (διαγενεακά).

Να αποσαφηνιστεί στο σημείο αυτό, ότι στο επίκεντρο της έρευνας ως βαρύνουσα μεταβλητή τίθεται το επάγγελμα και δευτερευόντως η εκπαίδευση, εφόσον η δεύτερη προοικονομεί συνήθως την πρώτη. Ως κοινωνική κινητικότητα δηλαδή, εξετάζεται κυρίως η επαγγελματική, καθώς απαραίτητη προϋπόθεση για την εξάσκηση ενός επαγγέλματος είναι ένα συγκεκριμένο επίπεδο εκπαίδευσης. Από την ερευνητική υπόθεση ορίζονται ως ανεξάρτητες μεταβλητές η εκπαίδευση και το επάγγελμα, ενώ ως εξαρτημένη η διαγενεακή κινητικότητα.

Επιπλέον, οι δύο έννοιες που αξιοποιήθηκαν ως μεταβλητές, η εκπαίδευση και το επάγγελμα, φαίνεται να προσιδιάζουν περισσότερο στην έννοια και το περιεχόμενο της κοινωνικής τάξης, καθώς συνιστούν αμφοτέρως κοινωνικά χαρακτηριστικά. Επιχειρείται λοιπόν, να συνδυαστούν έμμεσα και με την έννοια της κοινωνικής τάξης, χωρίς να γίνεται αυστηρή χρήση της συγκεκριμένης έννοιας, ενισχύοντας με αυτόν τον τρόπο την κοινωνιολογική χροιά της έρευνας (Erikson & Goldthorpe, 2010· Solon, 2002· Corak, 2001· Κασσιμάτη, 2001).

Εκπαίδευση

Ο όρος της εκπαίδευσης εννοιολογικά έχει δομηθεί από τα ανωτέρω. Ωστόσο, λειτουργικά, η ρυθμιστική μεταβλητή της εκπαίδευσης θα οριστεί ονομαστικά κατά επίπεδα, όπως προβλέπει το ευρωπαϊκό πρότυπο για τα επίπεδα της εκπαίδευσης, όπως λόγου χάρη επίπεδο 1 = απόφοιτος Δημοτικού, κ.ά., και φαίνονται αναλυτικά στον πίνακα 1:

Πίνακας 1: Τα επίπεδα εκπαίδευσης κατά το κατά το ευρωπαϊκό πρότυπο

ΕΠΠΕΛΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
Επίπεδο 1 Απολυτήριο Δημοτικού
Επίπεδο 2

Απολυτήριο Γυμνασίου
Επίπεδο 3 Πτυχίο Σχολής Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΣΕΚ) Πιστοποιητικό Επαγγελματικής Κατάρτισης (μεταγυμνασιακό ΙΕΚ)
Επίπεδο 4 Πτυχίο Επαγγελματικής Σχολής (ΕΠΑ.Σ.) Πτυχίο Επαγγελματικής Ειδικότητας (ΕΠΑ.Λ.) Απολυτήριο Επαγγελματικού Λυκείου (ΕΠΑ.Λ.) Απολυτήριο Λυκείου
Επίπεδο 5 Πτυχίο Επαγγελματικής Ειδικότητας, Εκπαίδευσης και Κατάρτισης -ΕΠΑ.Λ.-Τάξη Μαθητείας Δίπλωμα Επαγγελματικής Ειδικότητας, Εκπαίδευσης και Κατάρτισης- Ι.Ε.Κ. Πτυχίο Ανώτερης Σχολής
Επίπεδο 6 Πτυχίο Ανώτατου Εκπαιδευτικού Ιδρύματος (ΑΕΙ) Πτυχίο Τεχνολογικού Εκπαιδευτικού Ιδρύματος (ΤΕΙ) Πτυχίο Στρατιωτικής Σχολής
Επίπεδο 7 Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης
Επίπεδο 8 Διδακτορικό Δίπλωμα

Σύμφωνα με τον πίνακα 1, λοιπόν, κάθε άτομο κατατάχθηκε σε ένα από τα παραπάνω επίπεδα αναλόγως με την εκπαίδευση που δηλώνεται να έχει λάβει και με αυτόν τον τρόπο, διερευνάται η εκπαιδευτική κινητικότητα ανάμεσα στις γενεές ανά περίπτωση.

Επάγγελμα

Το επάγγελμα εννοιολογικά, συνιστά όρο που αξιοποιείται σε ταξικές αναλύσεις ως «υποκατάστατο» της κοινωνικής τάξης. Η επαγγελματική διάρθρωση καθορίζει και την κοινωνική διάρθρωση και προοιωνίζει το οικονομικό επίπεδο του εκάστοτε υποκειμένου. Συνεπώς εξυπηρετεί σημαντικά την παρούσα μελέτη.

Λειτουργικά ωστόσο, με σκοπό να καταστεί όσο το δυνατόν πιο «μετρήσιμο» ή καλύτερα για να εκτιμηθεί και να οδηγήσει σε πιο ασφαλή συμπεράσματα, εξετάστηκαν θεωρητικά συγκεκριμένα ταξικά μοντέλα με γνώμονα το επάγγελμα: «Κατατάξεις επαγγελμάτων στον ελλαδικό χώρο (Κασιμάτη, 2001: 398)», «EGP (Erikson, Goldthorpe & Portocarero, 1979)», «Esec 3 (Harrison & Rose, 2006)», σε συνδυασμό με τους δείκτες κοινωνικού γοήτρου-status (δείκτες Duncan & Treiman στο Κασιμάτη, 2001: 398· Εμμανουήλ, 2013: 223). Εν συνεχεία, τα ανωτέρω για να σταθμιστούν στον ερευνητικό πληθυσμό, μελετήθηκαν και συνεκτιμήθηκαν με τις εμπειρικές πληροφορίες από το Δημαρχείο των Καλαβρύτων περί των συνηθέστερων επαγγελμάτων της περιοχής, και έτσι, κατασκευάστηκε η παρακάτω κατάταξη που απεικονίζεται στον πίνακα 2.

Πίνακας 2: Κατάταξη επαγγελματικών κατηγοριών για την περιοχή των Καλαβρύτων

Κατάταξη	Κατηγορία επαγγέλματος	Παραδείγματα

1	Επιστημονικά επαγγέλματα και διοικητικές και διευθυντικές θέσεις (1 ^A . ανώτερα και 1 ^B . κατώτερα)	1 ^A) Γιατροί, δικηγόροι, αρχιτέκτονες, πολιτικοί μηχανικοί, κ.ά. 1 ^B) Ιδιοκτήτες, στελέχη και διευθυντές ξενοδοχειακών μονάδων, εστιατορίων, καταστημάτων, κ.ά.
2	2 ^A) Μη χειρώνακτες ειδικευμένοι υπάλληλοι ρουτίνας 2 ^B) Μη χειρώνακτες ανειδίκευτοι υπάλληλοι ρουτίνας	2 ^A) υπάλληλοι γραφείου, νοσηλεύτες, κ.ά. 2 ^B) πλανόδιοι πωλητές, πωλητές σε καταστήματα, θυρωροί, κ.ά.
3	3 ^A) Ειδικευμένοι χειρώνακτες εργάτες 3 ^B) Ανειδίκευτοι χειρώνακτες εργάτες, απασχολούμενοι στον πρωτογενή τομέα	3 ^A) Υδραυλικοί, ηλεκτρολόγοι, ζαχαροπλάστες, αρτοποιοί, μοδίστρες, κομμωτές/-τριες, ξενοδοχειακοί υπάλληλοι κ.ά. 3 ^B) οδηγοί, χειριστές μηχανημάτων, καθαριστές, σερβιτόροι, ξενοδοχειακοί υπάλληλοι, κ.ά.

Η κατάταξη αυτή θα χρησιμεύσει ως εργαλείο, το οποίο θα διαδραματίσει καθοριστικό ρόλο στην ερμηνεία των δεδομένων που έχουν συλλεχθεί από τα ερευνητικά υποκείμενα, με σκοπό την πιο αντιπροσωπευτική εξαγωγή συμπερασμάτων.

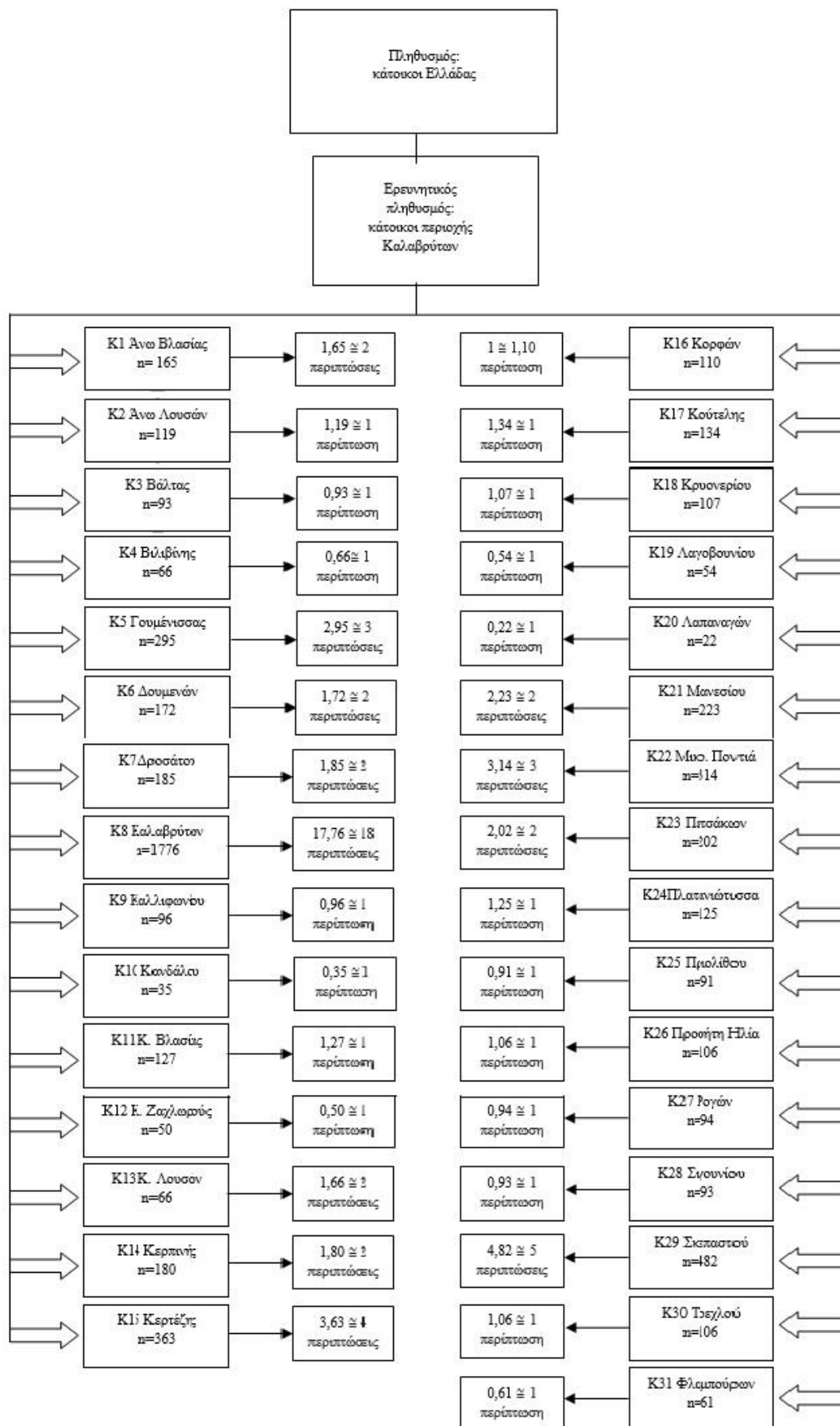
Ερευνητικός πληθυσμός - Δειγματοληψία - Δείγμα

Το φαινόμενο της διαγενεακής κινητικότητας είναι φαινόμενο πολυσύνθετο, πολυδιάστατο και πολύπλοκο, κι έτσι, ένα μεγάλο σε αριθμό δείγμα θα δυσχέραινε την μεθοδολογική προσέγγιση του φαινομένου. Συνηθίζεται σε μεγάλα στατιστικά δείγματα, να αφιερώνεται μεγαλύτερο μέρος του προβληματισμού τους σε τεχνικές που εφαρμόζονται, με συνέπεια να προσεγγίζουν περισσότερο κοινωνικοστατιστικές αντιλήψεις, ενώ το ζητούμενο είναι μία κοινωνιολογική θεώρηση (Ανδρεαδάκης, 2016· Μπρούζος, 2014· Εμμανουήλ, 2013· Robson, 2010).

Για τους παραπάνω λόγους, εκτιμήθηκε και αποφασίστηκε πως το κατάλληλο μέγεθος του δείγματος έρευνας ανερχόταν στα 65 άτομα από τα 6.115 του ερευνητικού πληθυσμού. Πιο συγκεκριμένα, το δείγμα επιλέχθηκε ποσοστιαία από τον ερευνητικό πληθυσμό, με αναλογία 1 προς 100 (1/100) του συνολικού ερευνητικού πληθυσμού, αλλά κατά συνέπεια και των επιμέρους υποπληθυσμών, όπως φαίνεται στο σχήμα 3, με την προϋπόθεση να πληροί ορισμένα κριτήρια.

Αξιοποιώντας την «στρωματοποιημένη τυχαία δειγματοληψία», ο ερευνητικός πληθυσμός των Καλαβρύτων διαιρέθηκε σε 31 επιμέρους υποπληθυσμούς ή στρώματα, με βάση τον τόπο κατοικίας των ατόμων, σύμφωνα με τις τοπικές κοινότητες των Καλαβρύτων. Αυτού του είδους η δειγματοληψία απεικονίζεται με παχύ βέλος στο σχήμα 3 και τα σύμβολα K1, K2, K3, κ.ο.κ., αποτελούν συντομογραφίες των κοινοτήτων, όπου και συνιστούν το κοινό χαρακτηριστικό μεταξύ των υποπληθυσμών. Εν συνεχεία, με χρήση δειγματοληψίας χωρίς πιθανότητα (λεπτό βέλος στο σχήμα 3) επιλέχθηκε ένα δείγμα από κάθε υποπληθυσμό ξεχωριστά, που συνιστά τις αναγραφόμενες ως «περιπτώσεις» στο σχήμα 3, με ποσοστό αντιπροσωπευτικότητας ανά

υποπληθυσμό ένα προς εκατό, με το τελικό δείγμα να ανέρχεται έτσι, σε αυτό των 65 οικογενειών.



Σχήμα 3: Δειγματοληψία έρευνας

Έτσι, από την παραπάνω διαδικασία που περιγράφηκε εν συντομία, συλλέχθηκαν 65 άτομα με την προϋπόθεση να πληρούν συγκεκριμένα κριτήρια που να συνθέτουν τα χαρακτηριστικά του δείγματος, και φυσικά να επιθυμούν να συμμετέχουν στην ερευνητική διαδικασία. Αφενός, έπρεπε να είναι μόνιμοι κάτοικοι της εκάστοτε κοινότητας από την οποία επιλέχθηκαν και αφετέρου, να είναι ηλικιακά μεταξύ 20-30 ετών, με μέσο όρο ηλικίας 26 ετών όπως εν τέλει μετρήθηκε, καθώς θα αποτελέσουν τους γόνους της τρίτης γενεάς, που θα τεθούν και ως σημεία αναφοράς για την έρευνα.

Το δείγμα λοιπόν, καταλαμβάνει αντιπροσωπευτικότητα σχεδόν 1-2/100 του ερευνητικού πληθυσμού και δύναται να χαρακτηριστεί ευρύ, παρά το μέγεθός του, καθώς καλύπτει όλες τις κοινότητες της ευρύτερης περιοχής των Καλαβρύτων μαζί με αυτή των Καλαβρύτων.

Ανάλυση συλλεχθέντων δεδομένων

Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν κατά την ερευνητική διαδικασία, αναλύθηκαν ανά κοινότητες και κατά περιπτώσεις, με σειρά που διαφαίνεται και στο σχήμα 3 της δειγματοληψίας που προηγήθηκε. Επιχειρήθηκε η λεπτομερής εξέταση των συλλεχθεισών περιπτώσεων με προσέγγιση που κυμαίνεται στους άξονες της εκπαίδευσης, μα πρωτίστως του επαγγέλματος. Έτσι, με την χρήση του μεθοδολογικού εργαλείου της συνέντευξης αντλήθηκαν τα ζητούμενα στοιχεία ώστε να συμπληρωθεί ένας γενεαλογικός πίνακας για κάθε ερευνητικό υποκείμενο ως εξής:

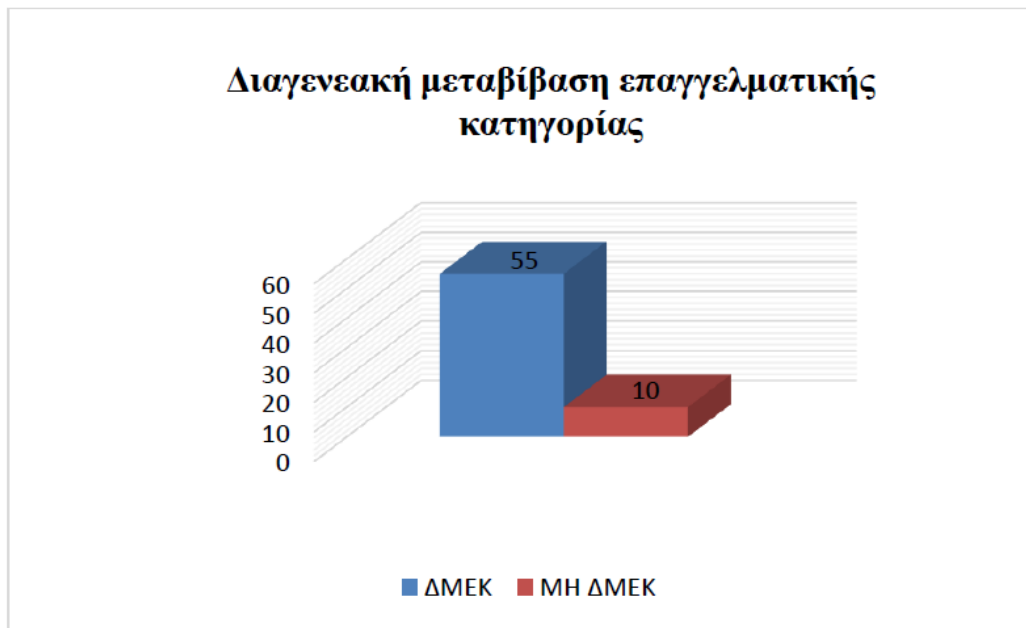
Πίνακας 3: Παράδειγμα περίπτωσης

1 ^η γενιά	Γιαγιά	Παππούς	Γιαγιά	Παππούς
Εκπαίδευση	- ■ (καθόλου φοίτηση σε σχολείο)	- ■ (καθόλου φοίτηση σε σχολείο)	- ■ (καθόλου φοίτηση σε σχολείο)	2 χρόνια ■ Δημοτικό
Επάγγελμα	Οικιακά, βοήθεια στην εργασία του συζύγου 3B	Κτηνοτρόφος 3B	Οικιακά, βοήθεια στην εργασία του συζύγου 3B	Κτηνοτρόφος 3B
2 ^η γενιά	Μητέρα		Πατέρας	
Εκπαίδευση	2 χρόνια Δημοτικό ■		2 χρόνια Δημοτικό ■	
Επάγγελμα	Οικιακά, βοήθεια στην εργασία του συζύγου 3B		Κτηνοτρόφος 3B	
3 ^η γενιά	Ανδρας, 26 ετών			
Εκπαίδευση	Απόφοιτος Επαγγελματικού Λυκείου (ΕΠΑ.Λ.) Καλαβρύτων			
Επάγγελμα	Υπάλληλος στον Αγροτικό Συνεταιρισμό Καλαβρύτων (στον τομέα συλλογής και καταμέτρησης του εμπορεύματος) 3B			

Επίπεδο 4

Ξεκινώντας από την πρώτη γενεά τα άτομα που υπάγονται σε αυτή, κατατάσσονται σε κατηγορίες σύμφωνα με τις υπάρχουσες κατατάξεις που έχουν δημιουργηθεί (βλ. πίνακες 1 & 2), ενώ το ίδιο συμβαίνει και για τις δύο γενεές που έπονται. Για παράδειγμα όπως απεικονίζεται στον πίνακα 3, τα άτομα της πρώτης γενεάς δεν συγκαταλέγονται εκπαιδευτικά σε κάποιο

επίπεδο, ωστόσο επαγγελματικά υπάγονται στην κατηγορία 3B, εκείνη των ανειδίκευτων χειρώνακτων εργατών που απασχολούνται στον πρωτογενή τομέα. Το ίδιο συμβαίνει και στα άτομα της δεύτερης γενεάς, ενώ στην τρίτη γενεά το ερευνητικό υποκείμενο αν και έχει βελτιώσει την εκπαιδευτική του θέση, η επαγγελματική του κατηγορία παραμένει η ίδια με των προηγούμενων γενεών. Συνεπώς, σε αυτή την περίπτωση, επιβεβαιώνεται η διαγενεακή μεταβίβαση της ελλειμματικότητας. Η παραπάνω περιγραφική ανάλυση πραγματοποιήθηκε κατά αυτόν τον τρόπο για όλα τα ερευνητικά υποκείμενα ώστε να αποκωδικοποιηθούν εν τέλει και τα δεδομένα. Για να καταστούν τα ευρήματα περισσότερο συγκρίσιμα επιχειρήθηκε η ποσοτικοποίησή τους και παρουσιάζονται στο γράφημα 1 οπτικοποιημένα αριθμητικά τα συμπεράσματα που εκμαιεύτηκαν από την έρευνα.



Γράφημα 1: Διαγενεακή μεταβίβαση της επαγγελματικής κατηγορίας (ΔΜΕΚ)

Διαπιστώθηκε καταληκτικά όπως φαίνεται στο παραπάνω γράφημα ότι από τα 65 άτομα του δείγματος στα 55 άτομα και ανάμεσα στις γενεές που τα συνοδεύουν, υπήρξε διαγενεακή μεταβίβαση της επαγγελματικής κατηγορίας. Στο σχήμα, τα αρχικά «ΔΜΕΚ», αποτελούν συντομογραφία της διαγενεακής μεταβίβασης της επαγγελματικής κατηγορίας και την αντιπροσωπεύει η πρώτη στήλη με το μπλε χρώμα.

Στα υπόλοιπα 10 άτομα του δείγματος και στις οικογένειες τους παρατηρήθηκε ότι δεν υπήρξε διαγενεακή μεταβίβαση της επαγγελματικής κατηγορίας ανάμεσα στις τρεις γενεές, εξού και η συντομογραφία «ΜΗ ΔΜΕΚ», οπότε και «μη διαγενεακή μεταβίβαση επαγγελματικής κατηγορίας». Όπως απεικονίζεται στην κόκκινη στήλη του γραφήματος 1, 10 άτομα από τα 65, στην περιοχή των Καλαβρύτων, πέτυχαν την επαγγελματική κινητικότητα, και μάλιστα την ανοδική πορεία αυτής.

Ποσοστιαία, αναλύοντας κατά προσέγγιση τους αριθμούς που λειτουργούν ως πορίσματα στην παρούσα έρευνα, το επάγγελμα μεταβιβάζεται διαγενεακά σε ποσοστό $\approx 85\%$ στην ευρύτερη περιοχή των Καλαβρύτων, ενώ ανοδική επαγγελματική κινητικότητα μίας μόνο κατηγορίας, επιτυγχάνεται σε ποσοστό $\approx 15\%$.

Συμπεράσματα έρευνας

Η ερευνητική υπόθεση που τέθηκε στο πρότερο μέρος της παρούσας μελέτης τελικά επιβεβαιώθηκε, κι έτσι μπορούμε εύλογα να καταλήξουμε ότι στην ευρύτερη περιοχή των Καλαβρύτων οι οικογένειες με χαμηλό κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο (Α' γενεά) μεταβιβάζουν διαγενεακά την παρατηρούμενη ελλειμματικότητα τους στους απογόνους τους (Β' γενεά), κι έπειτα, αυτοί στους δικούς τους γόνους (Γ' γενεά), με ποσοστό διαπίστευσης 85% του ερευνώμενου δείγματος, όπως διαφαίνεται από την κληρονομήσιμη επαγγελματική θέση και κατηγορία που κατατάσσεται το ασκούμενο επάγγελμα το οποίο δηλώθηκε για κάθε άτομο.

Τα άτομα που τέθηκαν ως ερευνητικά υποκείμενα δηλαδή, υπόκεινται πραγματικά στους διαγενεακά μεταβιβαζόμενους παράγοντες ευημερίας, με συνέπεια το χαμηλό επαγγελματικό και κοινωνικό υπόβαθρο να μεταβιβάζεται διαγενεακά αποφέροντας μία γενικευμένη μειονεξία, που αποτελεί αντανάκλαση της ελλειμματικότητας, που δείχνει να επαναλαμβάνεται (Bourdieu & Passeron, 1996).

Στις υπολειπόμενες 10 περιπτώσεις οικογενειών των ερωτώμενων υποκειμένων παρατηρήθηκε ανοδική επαγγελματική κινητικότητα, με εύρος μετακίνησης όμως, μόλις μία επαγγελματική κατηγορία, επιβεβαιώνοντας ως τεταμένη την δυσκολία που παρατηρείται κατά την μεταπήδηση από την μία επαγγελματική τάξη στην άλλη (Bourdieu, 1984).

Σχετικά με τον τόπο που πραγματοποιήθηκε η έρευνα, μιας και η γεωγραφική περιοχή εκφράζει χαρακτηριστικά που ασκούν επιρροή στην κοινωνική και οικονομική ζωή ενός ατόμου, να επισημανθεί ότι η περιοχή που διεξήχθη η έρευνα χαρακτηρίζεται ως μη αστική και εύλογα δύναται κανείς να υποστηρίξει ότι δεν προσφέρει ευκαιρίες για πλούσια ερεθίσματα στα άτομα όσον αφορά τη μόρφωσή τους, ώστε να διεκδικήσουν την ευκαιρία μετέπειτα να αναρριχηθούν κοινωνικά (Τζάνη, 1983).

Η εκπαίδευση, αν εξετασθεί μεμονωμένα, μαρτυρά πως στα άτομα της Α' γενεάς υπάρχει σχολική διαρροή ή εγκατάλειψη (154 στα 260 άτομα), ενώ στην Β' γενεά παρατηρήθηκε ότι τα εκπαιδευτικά δεδομένα βελτιώνονται, με την Γ' γενεά να χαρακτηρίζεται από μία «μορφωσιογόνο τάση» ως εργαλείο προς την κοινωνική αναρρίχηση, χωρίς ωστόσο να απαντώνται σχολές που ανήκουν σε σχολές με υψηλό κοινωνικό κύρος (Νομική, Ιατρική, Πολυτεχνικές σχολές, κ.τ.λ.). Σε κάθε περίπτωση όμως, οι διαφοροποιήσεις σχετικά με την εκπαίδευση ερμηνεύονται με διαφορετικό τρόπο, λ.χ. στην Α' γενεά κυρίως οι γυναίκες ήταν αυτές που ήταν αναλφάβητες, εφόσον η εποχή που εμπίπτει η Α' γενεά χαρακτηρίζεται από την μειονεκτική κοινωνική θέση της γυναίκας (Παυλάκου, 1991· Bourdieu, 1984).

Συζήτηση και προβληματισμός

Το φαινόμενο της σταθερούς ροής, εν αντιθέσει με αυτό της κοινωνικής ρευστότητας, έδειξε ποσοστιαία να επικρατεί στο ερευνώμενο δείγμα της παρούσας μελέτης. Παρατήρηση που ενισχύει την ύπαρξη μα και την διατήρηση κυρίως ανά τις γενεές των κοινωνικών ανισοτήτων, αλλά και των κοινωνικών τάξεων, αν αυτός ο όρος δύναται να αξιοποιηθεί δίχως περαιτέρω διευκρινίσεις.

Η κοινωνική δομή αναπαράγεται και ο όρος της «α-αταξικής κοινωνίας» που έχει συζητηθεί από τους μελετητές, βρίσκεται ίσως σε δυσμένεια εφόσον δεν φαίνεται από έρευνες να έχει ανταπόκριση στην κοινωνική πραγματικότητα. Ακόμη κι αν ο οικονομικός ντετερμινισμός υποχωρούσε, πράγμα δύσκολο για μία οποιαδήποτε κοινωνία, οι κοινωνικο-πολιτισμικοί

παράγοντες δεν θα εξασθενούσαν, με συνέπεια να εξακολουθούν να δρουν καθοριστικά στα κοινωνικά κεκτημένα των ατόμων (Erikson & Goldthorpe, 1992 στο Παπαναστασίου, 2012: 77· Giddens, 2009· Κασιμάτη, 2001· Μοσχονάς, 2005).

Από την άλλη, ο θεσμός της εκπαίδευσης αξιοποιείται συχνά ως ένα παντοδύναμο μέσο με το οποίο κάθε ένας δύναται να αναρριχηθεί κοινωνικά σε ανώτερα εκπαιδευτικά, επαγγελματικά και τελικά κοινωνικά κλιμάκια, με απότοκο αυτής να εξομαλύνονται οι κοινωνικές ανισότητες. Ωστόσο η εκπαίδευση, όπως έχει ερευνητικά αποδειχθεί δεν φαίνεται να επιτελεί ακριβώς αυτό το ρόλο, μιας και δρα αναπαραγωγικά λόγω της διάρθρωσής της και του τρόπου με τον οποίο λειτουργεί.

Μήπως όμως τελικά η κοινωνική ανισότητα εξυπηρετεί την κοινωνία και «η κοινωνική διαστρωμάτωση ανταποκρίνεται στις ανάγκες της κοινωνίας τις οποίες εν τέλει υπηρετεί (Δασκαλάκης, 2009: 405)»; Μήπως η κοινωνική σύγκρουση ανάμεσα στα διαφορετικής δυναμικής άτομα επιφέρει την κοινωνική αλλαγή και εξασφαλίζει κατά κάποιο τρόπο την αξιοκρατία μέσα σε αυτή; Ή απλώς αποκλείει μοιραία αδύναμα κοινωνικά άτομα; Είναι δυνατόν σε κοινωνίες στις οποίες ρέει πλούτος να μην δημιουργηθούν κοινωνικές τάξεις ή στρώματα; Αν κάτι τέτοιο συνέβαινε, αυτό δε θα σήμαινε ίσο διαμοιρασμό του πλούτου; Ζούμε λοιπόν σε μία χώρα με ίσιο διαμοιρασμό του πλούτου; Ανήκουμε όλοι οι πολίτες σε μία ενιαία τάξη ή υπάρχουμε σε μία κοινωνία χωρίς τάξεις, και άρα δίχως πλούτο;

Όλα αυτά τα ερωτήματα και οι προβληματισμοί που περιεγράφηκαν ανωτέρω, συνιστούν αφετηριακές σκέψεις για περαιτέρω έρευνες, αναλύσεις και μελέτες, διότι ζούμε σε κοινωνίες διαρκώς εξελισσόμενες που έχουν να προσφέρουν πλούσιο υλικό προς ανάλυση και εκμαίευση νέων συμπερασμάτων. Το μοντέλο διερεύνησης που εφαρμόστηκε στην παρούσα μελέτη αποτελεί μία πρωτότυπη κατασκευή ως προς την σύνθεση του, βασισμένη σε ένα συγκεκριμένο θεωρητικό υπόβαθρο και συγχρόνως, σταθμισμένο στον υπό μελέτη πληθυσμό. Το μοντέλο αυτό αν και πιλοτικό, αν και δεν έχει γενικευτική ισχύ, πρόκειται για ένα μεθοδολογικό τέχνασμα που δεν έχει εφαρμοστεί ξανά, απευθύνεται σε ευρύ δείγμα και μπορεί να προσφέρει ιδέες για εφαρμογές παρόμοιων μοντέλων έστω και σε μικρά δείγματα, διότι από τα μικρά μα στοχευμένα μπορεί να γεννηθεί κάτι νέο και ρηζικέλευθο.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Ανδρεαδάκης, Ν. (2016). *Μεθοδολογία Κοινωνικής Έρευνας* (Πανεπιστημιακές Σημειώσεις). Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Bell, J. (2005). *Πώς να συντάξετε μία επιστημονική εργασία* (Ε. Πανάγου, μτφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Bird, K. (2007). *The intergenerational transmission of poverty: An overview*. Manchester: Chronic Poverty Research Centre.
- Bourdieu, P. (1966). L'ecoleconservatrice: les inegalitesdevant. L'ecole et devant la culture. In *Revue Francaise de Sociologie*, VVI. Στο Α. Φραγκουδάκη (1985) *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης: θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο* (σσ. 357-391). Αθήνα: Παπαζήση.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A social critique of the Judgement of Taste*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-Cl. (1996). *Οι κληρονόμοι: οι φοιτητές και η κουλτούρα* (Ν. Παναγιωτόπουλος & Μ. Βιδάλη, μτφρ.). Αθήνα: Ινστιτούτο βιβλίου - Μ. Καρδαμίτσα.

- Γκότοβος, Α. (1996). *Νεολαία και κοινωνική μεταβολή: Αξίες, εμπειρίες και προοπτικές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γουβιάς, Δ. (1999). Εξισωτικές λειτουργίες των γενικών εξετάσεων και επιλεκτικότητα στην πρόσβαση στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση: η περίπτωση της Αθήνας. *Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης*, 51-52, 53-61 & 75-80.
- Corak, M. (2001). Are the kids all right? International mobility and child well-being in Canada. *The review of Economic Performance and Social Progress*, 1. Montreal: Institute of Research on Public Policy and Centre for Study of Living Standards.
- Corcoran, M. (1995). Rags to rags: Poverty and mobility in the United States. *Annual Review of Sociology*, 21, 237-267.
- Δασκαλάκης, Δ. (2009). *Εισαγωγή στη Σύγχρονη Κοινωνιολογία*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Δήμου, Γ. (1989). Η λογική των επιδόσεων και οι αποκλίσεις στο σχολείο. *Επιστημονική Επετηρίδα Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων*, 2, 123-151.
- Εμμανουήλ, Δ. (2013). *Κοινωνικοοικονομικές τάξεις, ομάδες status και κοινωνική κινητικότητα στην Αθήνα: μια διερεύνηση των υφιστάμενων συνόλων δεδομένων*. Αθήνα: Εθνικό Ίδρυμα Κοινωνικών Ερευνών.
- Erikson, R., Goldthorpe, J. & Portocarero, L. (1979). Intergenerational Class Mobility on Three Western European Societies England, France and Sweden. *British Journal of Sociology*, 33, 1-34.
- Erikson, R. & Goldthorpe, J. (2010). Has social mobility in Britain decreased? Reconciling divergent findings on income and class mobility, *The British Journal of Sociology*, 61, 1-20.
- Giddens, A. (2009). *Κοινωνιολογία* (2^η έκδ. - Δ. Γ. Τσαούσης, μτφρ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Ηλιού, Μ. (1984). *Εκπαιδευτική και κοινωνική δυναμική : κατανομή εκπαιδευτικών ευκαιριών, εκπαιδευτικές πραγματικότητες, κοινωνική δυναμική και ισότητα των φύλων*. Αθήνα: Πορεία.
- Harrison, E. & Rose, D. (2006). *The European Socio-economic Classification*. Colchester: University of Essex.
- Κασιμάτη, Κ. (2001). *Δομές και ροές: Το φαινόμενο της κοινωνικής και επαγγελματικής κινητικότητας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ. & Στάμελος, Γ. (2000). *Ανιχνεύοντας την σχολική επίδοση στην ελληνική εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κυρίδης, Α. & Δρόσος, Ε. (2001). Τριάντα χρόνια ανισότητας στην ελληνική εκπαίδευση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 118, 68-79.
- Μοσχονάς, Α. (2005). *Τάξεις και στρώματα στις σύγχρονες κοινωνίες*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Μπρούζος, Α. (2014). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας Ι* (Πανεπιστημιακές Σημειώσεις). Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Moore, K. (2001). Frameworks for understanding the intergenerational transmission of poverty and well-being in developing countries. *CPRC Working Paper*, 8, 76-89. Manchester: Chronic Poverty Research Centre.
- Myrdal, G. (1944). *An American dilemma: The negro problem and modern democracy*. New York: Harper & Row.
- Παναγιωτοπούλου, Ι. (1993). *Η γεωγραφία των εκπαιδευτικών διαφοροποιήσεων: η μέση επαγγελματική εκπαίδευση στην μεταπολεμική Ελλάδα*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Παπαναστασίου, Σ. (2012). *Διαγενεακή αποστέρηση και κινητικότητα στην Ευρώπη: Θεωρητική και εμπειρική ανάλυση* (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Κομοτηνή.

- Παυλάκου, Δ. (1991). *Το Είδωλο του Καθρέφτη της. Προσέγγιση της Κοινωνικής Θέσης της Γυναίκας στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ρήσος.
- Πυργιωτάκης, Ι. (1986). *Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου* (2^η έκδ. - Β. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού, μτφρ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Σιάνου-Κύργιου, Ε. (2005). *Εκπαίδευση και κοινωνικές ανισότητες: η μετάβαση από τη δευτεροβάθμια στην ανώτατη εκπαίδευση (1997-2004)*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Solon, G. (2002). Cross-country differences in intergenerational income mobility. *Journal of Economic Perspectives*, 16, 267-301.
- Τζάνη, Μ. (1983). *Σχολική επιτυχία: Ζήτημα ταξικής προέλευσης και κουλτούρας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Τσάκαλης, Π. (2006). Εκτιμήσεις των μαθητών για την ανατροφοδότηση τους από το σχολείο και την οικογένεια: Διαφορές ως προς συγκεκριμένα κοινωνικά - δημογραφικά χαρακτηριστικά. *Επιστημονική Επετηρίδα ΠΤΔΕ Ιωαννίνων*, 19, 133-173.
- Verma, G. & Mallick, K. (2004). *Εκπαιδευτική Έρευνα: Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Τεχνικές* (Ε. Γρίβα, μτφρ.). Αθήνα: Τυπωθήτω.

Από την επιλεκτική αλαλία στον κοινωνικό αποκλεισμό και την σχολική αποτυχία

Αραβανή Μελίνα – Αγάπη

*Μεταπτυχιακή φοιτήτρια Ειδικής Αγωγής & Εκπαίδευσης
ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων- Εργαστήριο Ειδικής Αγωγής & Εκπαίδευσης
agapiaravani@yahoo.gr*

Καλογεροπούλου Χριστίνα

*Μεταπτυχιακή φοιτήτρια Ειδικής Αγωγής & Εκπαίδευσης
ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων- Εργαστήριο Ειδικής Αγωγής & Εκπαίδευσης
princess_ina21@hotmail.com*

Σούλης Σπυρίδων - Γεώργιος

*Αναπληρωτής καθηγητής Ειδικής Αγωγής
ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων- Εργαστήριο Ειδικής Αγωγής & Εκπαίδευσης
ssoulis@uoi.gr*

Περίληψη

Η επιλεκτική αλαλία αποτελεί μία από τις κυριότερες διαταραχές της ομιλίας, φαινόμενο το οποίο είναι σύνηθες στην σχολική πραγματικότητα. Σχετικές έρευνες καταδεικνύουν ότι η επιλεκτική αλαλία επιβαρύνει έντονα τη ψυχική κατάσταση των μαθητών που την παρουσιάζουν και έχει σοβαρές επιπτώσεις στη σχολική τους επίδοση. Εξαιτίας της αδυναμίας τους να επικοινωνήσουν με το σχολικό περίγυρο τυγχάνουν θύματα σχολικού εκφοβισμού και απομονώνονται από το σχολικό περιβάλλον. Στο πλαίσιο των προαναφερόμενων διεξήχθη έρευνα που μελέτησε τις γνώσεις εκπαιδευτικών αναφορικά με την επιλεκτική αλαλία, τις αντιλήψεις τους αναφορικά με τις αιτίες που οδηγούν τους μαθητές με επιλεκτική αλαλία στη σχολική αποτυχία αλλά και πώς συνδέεται η επιλεκτική αλαλία με τον κοινωνικό αποκλεισμό. Το δείγμα αποτέλεσε το σύνολο, δηλαδή το 100%, των ειδικών Παιδαγωγών που εργάζονται στα Τμήματα ένταξης του Νομού Ιωαννίνων (ομάδα Α). Την ομάδα σύγκρισης (ομάδα Β) αποτέλεσαν εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε τάξεις των σχολείων Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του ίδιου Νομού. Ως εργαλείο συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο ερωτήσεων κλειστού τύπου. Η ανάλυση των δεδομένων έγινε με τη χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS 26. Από τα ευρήματα διαπιστώθηκε ότι ειδικοί Παιδαγωγοί και εκπαιδευτικοί δεν είναι επαρκώς ενημερωμένοι αναφορικά με την αιτία της επιλεκτικής αλαλίας, αλλά συμφωνούν ότι η διαταραχή αυτή επηρεάζει την σχολική πορεία των μαθητών, οι οποίοι τελικά οδηγούνται σε κοινωνικό αποκλεισμό.

Λέξεις κλειδιά: επιλεκτική αλαλία, σχολική αποτυχία, κοινωνικός αποκλεισμός

From Selective Mutism to Social Exclusion and School Failure

Aravani Melina - Agapi

*Post graduate student – special education
department of primary education, University of Ioannina - laboratory of special education
agapiaravani@yahoo.gr*

Kalogeropoulou Christina

Post graduate student – special education

department of primary education, University of Ioannina - laboratory of special education

princess_ina21@hotmail.com

Soulis Spyridon – Georgios

Assosiate professor of special education

department of primary education, University of Ioannina - laboratory of special education

ssoulis@uoi.gr

Summary

Selective mutism is one of the main disorders of speech, a phenomenon that is common in school reality. Relevant research shows that selective mutism severely affects the mental state of students who present it and has a serious impact on their school performance. Due to their inability to communicate with the school environment, they are victims of school bullying and are isolated from the school environment. In the context of the above, a research was conducted that studied the knowledge of teachers regarding selective mutism, their perceptions regarding the causes that lead students with selective mutism to school failure and how selective mutism is associated with social exclusion. The sample was the total, 100%, of the Special Educators working in the Integration Departments of the Prefecture of Ioannina. The control group was made up of teachers working in primary school classes in the same Prefecture. A closed-ended questionnaire was used as a data collection tool. The data were analyzed using the SPSS 26 statistical package. The findings showed that Special Education and Mainstream Education Teachers are not sufficiently informed about the cause of selective mutism, but they agree that this disorder affects the students' performance, which ultimately leads to social exclusion.

Keywords: selective mutism, school failure, social exclusion.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η επιλεκτική αλαλία (ΕΑ) αποτελεί μία από τις κυριότερες διαταραχές της ομιλίας, φαινόμενο το οποίο είναι σύνηθες στην σχολική πραγματικότητα. Περιγράφεται ως μια κατάσταση κατά την οποία το άτομο εμμένει να μην χρησιμοποιεί την ομιλία σε συγκεκριμένες κοινωνικές συνθήκες όπως παραδείγματος χάρη στο σχολείο, ενώ έχει τις οργανικές δυνατότητες να το πράττει. Τα άτομα με ΕΑ αλληλεπιδρούν και επικοινωνούν λεκτικά μόνο με τα άτομα που αισθάνονται οικεία, όπως με τα μέλη της οικογένειάς τους. Αν και διαθέτουν τη φυσιολογική λειτουργία ομιλίας και κατανόησης της ομιλίας των άλλων, ωστόσο σε δομημένα κοινωνικά πλαίσια, όπως στο σχολικό περιβάλλον ή σε αθλητικές δραστηριότητες σιωπούν και απομονώνονται. Με άλλα λόγια η ΕΑ δεν αποτελεί δυσλειτουργία του γλωσσικού συστήματος παραγωγής ομιλίας. Σύμφωνα με το διαγνωστικό εγχειρίδιο Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5) η ΕΑ υπάγεται στην κατηγορία διαταραχών άγχους που εντοπίζεται κατά τη νηπιακή, παιδική ή και εφηβική ηλικία. Συνήθως, εκδηλώνεται σε ηλικία μεταξύ 5 έως 6 ετών και εμφανίζεται περισσότερο στα κορίτσια απ' ότι στα αγόρια με συχνότητα 2:1 (Μελετιάδου, 2018. Pamba, 2018. Mokaiti, Rekalidou & Karousou 2017). Η διάγνωση της διαταραχής γίνεται εφόσον τα συμπτώματα κυριαρχούν στο άτομο τουλάχιστον 1 μήνα, έχει ολοκληρώσει ένα μήνα αδιάλειπτης φοίτησης στο σχολείο και κατέχει την ομιλούμενη γλώσσα του περιβάλλοντος, οπότε είναι σε θέση να την κατανοεί (American Psychiatric Association, 2013). Η

συμπτωματολογία διαρκεί από λίγους μήνες έως και μερικά χρόνια, ενώ το άτομο για να διαγνωσθεί ως “άτομο με ΕΑ” δεν πρέπει να παρουσιάζει κάποια άλλη διαταραχή επικοινωνίας (Krysanski 2003). Με βάση τη σχετική βιβλιογραφία και κλινική εμπειρία τα αίτια συνδέονται με περιβαλλοντικούς, συμπεριφορικούς, νευρο-αναπτυξιακούς και ψυχοδυναμικούς παράγοντες ενώ σημαντικό ρόλο στην εμφάνισή της διαδραματίζει το οικογενειακό περιβάλλον (Μελετιάδου, 2018. Pamba, 2018. Mokaiti et al., 2017. Esposito et al., 2016).

Στην Ελλάδα εκπαιδευτικοί και οι ειδικοί Παιδαγωγοί έρχονται σε καθημερινή επαφή με παιδιά που παρουσιάζουν ΕΑ, τα οποία χρήζουν ειδικής εκπαίδευσης. Ο ειδικός Παιδαγωγός σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου μπορεί να υποστηρίξει αποτελεσματικά τα παιδιά αυτά. Το Πρόγραμμα παρέμβασης, αξιοποιώντας και τις προτάσεις του οικείου Κέντρου Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (ΚΕΣΥ), επιδιώκει τη διαμόρφωση ενός κατάλληλου πλαισίου που θα άρει τις όποιες αναστολές του παιδιού για ομιλία και επικοινωνιακή εμπλοκή με τους συμμαθητές και τους εκπαιδευτικούς του.

Παιδιά με ΕΑ στο σχολικό περιβάλλον: Σχολική αποτυχία & Κοινωνικός αποκλεισμός

Τα βασικά χαρακτηριστικά των παιδιών με ΕΑ που παρατηρούνται στο σχολείο είναι, μεταξύ άλλων, η μη συμμετοχή σε διάλογο με τον εκπαιδευτικό ή τους συμμαθητές τους, η άρνησή τους να απαντούν σε ερωτήσεις, η αποφυγή καταστάσεων πολυκοσμίας, αρνούνται να ζητούν βοήθεια ακόμα και όταν την χρειάζονται σε μεγάλο βαθμό και αποφεύγουν να εμπλέκονται σε περιστάσεις που απαιτούν ομιλία (Kotrba, 2015). Συχνά αποφεύγουν τη βλεμματική επαφή, “κοκκινίζουν” σαν να ντρέπονται όταν τα κοιτούν ή κινούνται νευρικά, αποσύρονται σε πολυπληθή περιβάλλοντα και ανταποκρίνονται με δυσκολία σε κοινωνικές ρουτίνες όπου προϋποθέτει ομιλία (Μελετιάδου, 2018. Elizalde-Utnick, 2008). Ωστόσο, διάφορες έρευνες δείχνουν ότι τα παιδιά με ΕΑ συμμετέχουν στις δραστηριότητες της τάξης χωρίς να μιλούν, αντιλαμβάνονται τις οδηγίες των εκπαιδευτικών και τις ακολουθούν, καθώς και εκτελούν τις εργασίες που τους ανατίθενται αποτελεσματικά (Mokaiti et al., 2017).

Ειδικότερα, όσον αφορά το γνωστικό επίπεδο των παιδιών με ΕΑ, φαίνεται αυτό να μην διαφοροποιείται συγκριτικά με τους δίγλωσσους ΕΑ συνομηλίκους τους. Παρόλα αυτά, η σχολική τους επίδοση επηρεάζεται σημαντικά, καθώς συχνά εμφανίζουν ελλιπές λεξιλόγιο, το οποίο μπορεί να οδηγήσει στην πλήρη απώλεια του επικοινωνιακού λόγου (Pamba, 2018). Παράλληλα βιώνουν έντονο μαθησιακό άγχος, καθώς συχνά οι συμμαθητές τους αποφεύγουν να τους επιλέγουν στην ομάδα για την εκτέλεση σχολικών εργασιών που αναθέτει ο εκπαιδευτικός της τάξης, με σοβαρές επιπτώσεις στην ικανότητά τους να συγκεντρώνονται κατά τη μαθησιακή διαδικασία (Pionek-Stone, Kratochwill, Sladeczek, & Serlin, 2002). Επίσης, κάποιοι εκπαιδευτικοί φαίνεται “να κουράζονται” από τη δυσκολία επικοινωνίας μαζί τους, οπότε δεν τα εμπλέκουν σε δραστηριότητες. Εξαιτίας της κατάστασης αυτής τα παιδιά με ΕΑ βιώνουν έναν ιδιότυπο σχολικό αποκλεισμό, ο οποίος συνοδεύεται από κοινωνική περιθωριοποίησή τους. Ειδικότερα, τα παιδιά αυτά δυσκολεύονται να συνάψουν και να διατηρήσουν διαπροσωπικές σχέσεις ή/και να δεσμευτούν κοινωνικά. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα πολλές φορές να απορρίπτονται από το κοινωνικό περιβάλλον, να χλευάζονται και να βιώνουν σχολικό εκφοβισμό οδηγώντας τα στον κοινωνικό αποκλεισμό (Elizalde-Utnick, 2008. Schwartz & Shipon-Blum, 2005). Σε έρευνα των Reiter & Lapidot-Lefler (2007) διαπιστώθηκε ότι το 83% του δείγματος που αποτελείτο από μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εκφοβιζόταν. Άλλωστε, πολλοί είναι οι ερευνητές που επισημαίνουν ότι οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δέχονται υψηλότερα ποσοστά σχολικού εκφοβισμού συγκριτικά με τους τυπικώς αναπτυσσόμενους μαθητές (Holzbaouer, 2008. Rose, Monda-Amaya & Espelage, 2010). Μέσα σε αυτές τις συνθήκες τα παιδιά με ΕΑ

οδηγούνται σε σχολική αποτυχία. Ο όρος “σχολική αποτυχία” συνδέεται με τις επιδόσεις του μαθητή στο σχολείο καθώς και την επίτευξη των διδακτικών ή μαθησιακών στόχων (Γιαβρίμης 2007). Συγκεκριμένα, η “σχολική αποτυχία” περιγράφει τη μερική ή ολική αδυναμία του μαθητή να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις του σχολείου και αποτυπώνεται με χαμηλή επίδοση στα μαθήματα και δυσκολίες συμπεριφοράς (Θεοφίλη, 2015). Εξαιτίας της σχολικής αποτυχίας, το άτομο βιώνει αποκλεισμό από τα μορφωτικά αγαθά, γεγονός που οδηγεί κατά κανόνα σε μια μελλοντική επαγγελματική αποτυχία του (Τουρτούρας, 2005). Φαίνεται, τελικά, τα παιδιά με ΕΑ, εφόσον δεν γίνει έγκυρη παρέμβαση, να διανύουν τις σχολικές τάξεις βιώνοντας σχολική αποτυχία και κοινωνικό αποκλεισμό (Μελετιάδου, 2018). Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην καθημερινότητα των παιδιών με ΕΑ καθώς συμβάλλουν στην εκπαιδευτική πρόοδο τους και είναι αυτοί που συνήθως παρατηρούν πρώτοι τα συμπτώματα της ΕΑ. Σε πολλές περιπτώσεις η ελλιπής πληροφόρησή τους αναφορικά με το φαινόμενο μπορεί να οδηγήσει σε λανθασμένους διδακτικούς χειρισμούς με αποτέλεσμα να επιβαρύνεται σημαντικά η υφιστάμενη μαθησιακή και ψυχική κατάσταση των μαθητών τους. Σε έρευνα αναφορικά με το επίπεδο των γνώσεων δέκα εκπαιδευτικών σχετικά με την ΕΑ και τις στρατηγικές διαχείρισης της διαπιστώθηκε ότι αυτοί ενώ παρατηρούσαν ότι κάποιοι μαθητές τους δεν ανταποκρίνονταν στο καθημερινό διάλογο μαζί τους, δηλαδή, παρέμειναν σιωπηλοί στις ερωτήσεις που τους απεύθυναν, παρά το γεγονός ότι με άλλα πρόσωπα επέλεγαν να συνομιλούν, δεν μπορούσαν να αναγνωρίσουν την ΕΑ και να λάβουν τα κατάλληλα μέτρα (Davidson, 2012). Συχνά, οι εκπαιδευτικοί λόγω μη κατάλληλης κατάρτισης θεωρούν ότι η σιωπή του μαθητή οφείλεται στο ότι “αυτός είναι κακομαθημένος” ή πρόκειται για έναν τρόπο προκειμένου να “τραβήξει” την προσοχή τους (Κουρκούτας & Γκίκα, 2010). Επιπλέον, δεν προσπαθούν να ενδυναμώσουν την ομιλία του και παραμένουν ικανοποιημένοι ακόμα και με τη μη λεκτική συμμετοχή του στις σχολικές δραστηριότητες (Elizalde-Utnick, 2007. Schwartz & Shipon-Blum, 2005). Στις περισσότερες περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να αντιληφθούν τις ικανότητες και δεξιότητες των παιδιών με ΕΑ, οπότε δεν τους παρέχουν τα κατάλληλα ερεθίσματα προκειμένου να τα ενδυναμώσουν και να τα εμπλέξουν στα σχολικά δρώμενα (Mokaiti et al., 2017).

Στο πλαίσιο των προαναφερομένων σχεδιάστηκε και πραγματοποιήθηκε έρευνα που αποσκοπούσε στη διερεύνηση των απόψεων των ειδικών Παιδαγωγών και των εκπαιδευτικών αναφορικά με το φαινόμενο της επιλεκτικής αλαλίας. Ειδικότερα, επιχειρήθηκε να αποτυπωθούν οι αντιλήψεις τους σχετικά με τα αίτια του φαινομένου και την πιθανή συσχέτισή της με σχολική αποτυχία και κοινωνικό αποκλεισμό. Συγκεκριμένα τέθηκαν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποιες οι γνώσεις των ειδικών Παιδαγωγών και των εκπαιδευτικών για τα χαρακτηριστικά της ΕΑ και τους αιτιολογικούς παράγοντες που την προκαλούν;
2. Συνδέεται η ΕΑ με πιθανή περιθωριοποίηση και κοινωνική απομόνωση των μαθητών που την εκδηλώνουν;
3. Πώς η ΕΑ επιδρά στην σχολική επίδοση και στην ψυχοκοινωνικό προφίλ τους;
4. Ποια μέτρα λαμβάνει το εκπαιδευτικό σύστημα αντιμετώπισης του φαινομένου;

Μεθοδολογία

Συμμετέχοντες

Το δείγμα αποτέλεσαν 36 ειδικοί Παιδαγωγοί που αποτελούσαν το σύνολο των ειδικών Παιδαγωγών που υπηρετούσαν, κατά το σχολικό έτος 2019-2020, στα Τμήματα ένταξης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Ιωαννίνων και αντίστοιχα 36 εκπαιδευτικοί των

Δημοτικών, στα οποία υπάγονταν τα Τμήματα ένταξης. Από το σύνολο των συμμετεχόντων οι 26 είναι άντρες και οι 46 γυναίκες. Ειδικότερα, από τους 36 ειδικούς Παιδαγωγούς οι 16 διέθεταν Μεταπτυχιακό Δίπλωμα στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση και 20 είχαν λάβει Πιστοποιητικό Επιμόρφωσης ετήσιας διάρκειας στην Ειδική Αγωγή. Από το σύνολο των συμμετεχόντων το 54,2% δεν έχει συναντήσει μέχρι σήμερα κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής σταδιοδρομίας του κανένα μαθητή με ΕΑ, το 44,4% έχει συνεργαστεί με 1 έως 3 παιδιά και το 1,4% του δείγματος έχει εκπαιδεύσει τουλάχιστον 10 μαθητές με ΕΑ.

Ερευνητικό Εργαλείο

Για τη διεξαγωγή της έρευνας αξιοποιήθηκε σχετικό ερωτηματολόγιο που περιείχε ερωτήματα κλειστού τύπου και αποτελείτο από δύο μέρη. Το πρώτο μέρος περιελάμβανε ερωτήσεις αποτύπωσης των ατομικών στοιχείων των συμμετεχόντων, όπως παραδείγματος χάρι ερωτήσεις αναφορικά με το φύλο, τις σπουδές, την επαγγελματική εμπειρία και τον τύπο του σχολείου που υπηρετούν. Το δεύτερο μέρος περιείχε τρεις ομάδες ερωτήσεων: α) ομάδα 17 ερωτήσεων που διερευνούσε τις γνώσεις του δείγματος αναφορικά με την ΕΑ, β) ομάδα 4 ερωτήσεων που εξέταζε τη συσχέτιση της ΕΑ με τη σχολική επίδοση και γ) ομάδα 4 ερωτήσεων που μελετούσε τη σχέση ανάμεσα στην ΕΑ και τον κοινωνικό αποκλεισμό. Οι απαντήσεις ακολουθούσαν τριπλής διαβάθμισης κλίμακα τύπου Likert (1=Δεν αληθεύει, 2=Αληθεύει λίγο, 3=Αληθεύει πολύ). Η ανάλυση αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου με βάση το συντελεστή Cronbach's alpha, κατέδειξε υψηλή εσωτερική συνέπεια με $\alpha = 0,89$.

Διαδικασία Έρευνας – Διαδικασία Ανάλυσης Αποτελεσμάτων

Η έρευνα διεξήχθη από τον Οκτώβριο του 2019 έως το Φεβρουάριο του 2020 και τηρήθηκαν όλοι οι κανόνες δεοντολογίας, όπως συναίνεση των συμμετεχόντων, διασφάλιση της ανωνυμίας τους και δυνατότητα απόσυρσης από την έρευνα οποτεδήποτε αυτοί το επιθυμούσαν. Επίσης, οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν αναλυτικά για τον τρόπο συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων. Η επεξεργασία των δεδομένων βασίστηκε σε ποσοτικές μεθόδους μέτρησης. Η ανάλυση των δεδομένων έγινε με το στατιστικό πακέτο SPSS 26. Χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος χ^2 . Έγινε επιλογή του Fisher exact test καθώς οι αναμενόμενες συχνότητες στα κελία ήταν μικρότερες του 5.

Αποτελέσματα

Αρχικά καταγράφηκαν οι απόψεις των συμμετεχόντων αναφορικά με τα αίτια που προκαλούν την ΕΑ, προκειμένου να αποτυπωθούν οι γνώσεις τους σχετικά με το φαινόμενο. Από την ανάλυση των απαντήσεων προέκυψε ότι οι ειδικοί Παιδαγωγοί σε ποσοστό 11,1% των ειδικών Παιδαγωγών θεωρούν την ΕΑ ως μια “γενετικά βασισμένη διαταραχή”, το 19,4% την χαρακτηρίζουν ως “επίκτητη-μη γενετική διαταραχή” και το 69,4% την προσδιορίζουν ως “αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης γενετικών και μη γενετικών παραγόντων”. Αντίστοιχα, οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 2,8% την αντιμετωπίζουν ως μια γενετικά βασισμένη διαταραχή, το 19,4% ως επίκτητη-μη γενετική διαταραχή και το 77,8% ως αλληλεπίδραση γενετικών και μη γενετικών παραγόντων. Από τη συσχέτιση μεταξύ των δύο ομάδων του δείγματος δεν καταγράφηκε στατιστικά σημαντική διαφορά. [Exact Sig. (2-sided)=0.442] (βλ. Πίνακας 1).

Πίνακας 1.: Αποτελέσματα ελέγχου χ^2 .

Chi-Square Tests						
	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)	Point Probability
Pearson Chi-Square	1,970 ^a	2	,373	,442		
Likelihood Ratio	2,097	2	,350	,442		
Fisher's Exact Test	1,856			,442		
Linear-by-Linear Association	1,365 ^b	1	,243	,333	,166	,080
N of Valid Cases	72					

a. 2 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,50.

b. The standardized statistic is -1,168.

Ως προς τα χαρακτηριστικά της ΕΑ που αναγνωρίζουν οι συμμετέχοντες διαπιστώθηκαν τα εξής: Την «επίμονη δυσκολία ή ανικανότητα λόγου» προσδιορίζει το 50% των ειδικών Παιδαγωγών και το 64% των εκπαιδευτικών ως “πολύ σχετικό” χαρακτηριστικό της ΕΑ. Τη «χρήση νοημάτων αντί ομιλίας» θεωρεί το 44,7% των ειδικών Παιδαγωγών και το 47,2% των εκπαιδευτικών ως “κάπως σχετικό” χαρακτηριστικό της εν λόγω διαταραχής. Την «παθητική στάση και απομόνωση στα διαλείμματα» αναγνωρίζει το 47,2% των ειδικών Παιδαγωγών και το 52,8% των εκπαιδευτικών ως “πολύ σχετικό” χαρακτηριστικό της ΕΑ. Την «άρνηση ομιλίας» ως χαρακτηριστικό “πολύ σχετικό” με την ΕΑ αναγνωρίζει το 88,9% ειδικών Παιδαγωγών και το 75% των εκπαιδευτικών. Όσον αφορά το χαρακτηριστικό της ΕΑ «χαμηλής έντασης ομιλία-ψίθυροι» καταγράφεται διαφοροποίηση ανάμεσα στους συμμετέχοντες. Συγκεκριμένα, οι ειδικοί Παιδαγωγοί το αναγνωρίζουν σε ποσοστό 44,4% ως “πολύ σχετικό”, ενώ οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 58,3% το αξιολογούν ως “κάπως σχετικό”.

Αναφορικά με τις απόψεις των ειδικών Παιδαγωγών και των εκπαιδευτικών εάν συνδέεται η ΕΑ με τον κοινωνικό αποκλεισμό των μαθητών που την παρουσιάζουν δεν καταγράφηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων [Exact Sig. (2-sided)=1]. Ειδικότερα διαπιστώθηκε ότι τόσο οι ειδικοί Παιδαγωγοί όσο και οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 52,8% αξιολογούν “μέτρια” την δυσκολία των μαθητών με ΕΑ να δημιουργούν διαπροσωπικές σχέσεις με τους δίχως ΕΑ συμμαθητές τους. Επιπλέον, επισημάνθηκε ότι οι ειδικοί Παιδαγωγοί σε ποσοστό 75% και οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 100% συμφωνούν με τη διατύπωση ότι οι μαθητές με ΕΑ αισθάνονται μειονεκτικά σε σχέση με τους συνομηλίκους. Από το αποτέλεσμα του ελέγχου χ^2 αναδείχθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων [Exact Sig. (2-sided)=0,002] (βλ. Πίνακα 2).

Πίνακας 2: Αποτελέσματα ελέγχου χ^2 .

Chi-Square Tests						
	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)	Point Probability
Pearson Chi-Square	10,286 ^a	1	,001	,002	,001	
Continuity Correction ^b	8,127	1	,004			
Likelihood Ratio	13,767	1	,000	,002	,001	
Fisher's Exact Test				,002	,001	
Linear-by-Linear Association	10,143 ^c	1	,001	,002	,001	,001
N of Valid Cases	72					

a. 2 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,50.

b. Computed only for a 2x2 table

c. The standardized statistic is -3,185.

Παράλληλα, όσον αφορά την αποδοχή των μαθητών με ΕΑ από τους τυπικά αναπτυσσόμενους συμμαθητές καταγράφηκε ότι και οι δύο ομάδες των συμμετεχόντων (ειδικοί Παιδαγωγοί – εκπαιδευτικοί), σε ποσοστό 77,8%, συμφωνούν ότι “μερικώς τους αποδέχονται” οι συμμαθητές τους. Επίσης, το 22,2% των εκπαιδευτικών του δείγματος θεωρούν ότι οι μαθητές με ΕΑ «απορρίπτονται» από το σχολικό περιβάλλον.

Αναφορικά με την επίδραση που ασκείται από την ΕΑ στην σχολική επίδοση και στην μετέπειτα πορεία των μαθητών με ΕΑ το 61,1% των ειδικών Παιδαγωγών και το 69,4% των εκπαιδευτικών του δείγματος συμφωνούν ότι ο γραπτός λόγος των μαθητών επηρεάζεται από την διαταραχή. Επίσης, το 75% των ειδικών Παιδαγωγών και το 77,8% των εκπαιδευτικών θεωρούν ότι η εν γένει σχολική επίδοση των μαθητών με ΕΑ είναι χαμηλότερη συγκριτικά με αυτή των συμμαθητών τους. Επιπλέον το 83,3% των ειδικών Παιδαγωγών και το 75% των εκπαιδευτικών είναι της άποψης ότι η ΕΑ επηρεάζει την μετέπειτα σχολική διαδρομή των μαθητών με ΕΑ. Παράλληλα, το 94,4% των ειδικών Παιδαγωγών και το 83,3% των εκπαιδευτικών της παρούσας έρευνας θεωρούν ότι η πιθανή ελλιπής κατάρτιση των εκπαιδευτικών σχετικά με την ΕΑ επιδρά αρνητικά στη σχολική επίδοση αυτών των μαθητών.

Επίσης, διερευνήθηκε η σχέση ψυχικών παραμέτρων των μαθητών με την εκδήλωση ΕΑ. Συγκεκριμένα, όλοι οι συμμετέχοντες συμφωνούν ότι το «άγχος», ο «θυμός» και η «αγωνία» συντελούν στην εκδήλωση ΕΑ και επισημαίνουν ότι οι παράμετροι αυτοί συμβάλλουν στην εντονότερη εμφάνιση των συμπτωμάτων της διαταραχής στα άτομα με ΕΑ. Όμως, αναφορικά με την παράμετρο «κούραση» καταγράφηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στις απαντήσεις των δύο ομάδων συμμετεχόντων [Exact Sig. (2-sided)=0,000], καθώς το 25% των ειδικών Παιδαγωγών θεωρούν ότι η «κούραση» δεν προκαλεί “καθόλου” ΕΑ, ενώ το 50% των εκπαιδευτικών είναι της άποψης ότι η «κούραση» συντελεί “πολύ” στην εκδήλωση της ΕΑ (βλ Πίνακα 3).

Πίνακας 3: Αποτελέσματα ελέγχου χ^2 .

Chi-Square Tests						
	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)	Point Probability
Pearson Chi-Square	13,945 ^a	2	,001	,001		
Likelihood Ratio	17,592	2	,000	,000		
Fisher's Exact Test	14,758			,000		
Linear-by-Linear Association	12,956 ^b	1	,000	,000	,000	,000
N of Valid Cases	72					

a. 2 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,50.

b. The standardized statistic is -3,599.

Επιπλέον όλοι οι συμμετέχοντες -το 94,4% των ειδικών Παιδαγωγών και το 100% των εκπαιδευτικών- επισημαίνουν την αναγκαιότητα συνεχούς ενημέρωσης ως προς την διαταραχή. Παρόμοια, δηλώνουν σε ποσοστά 83,3% και 91,7% αντιστοίχως το ενδιαφέρον τους να παρακολουθήσουν κάποια σχετική ημερίδα ή σεμινάριο με θέμα την ΕΑ. Επίσης, το 100% των εκπαιδευτικών συμφωνεί με τη συμμετοχή των ειδικών Παιδαγωγών στην εκπαίδευση των μαθητών με ΕΑ, θέση που αναγνωρίζει την συνεισφορά της Ειδικής Αγωγής στην αποτελεσματικότητα του Σχολείου.

Συζήτηση

Από τα ευρήματα προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν πλήρη ενημέρωση σχετικά με την Επιλεκτική Αλαλία, καθώς δεν προσδιορίζουν ορθά την αιτιολογία της. Αν και αναγνωρίζουν τα χαρακτηριστικά της και πώς εκδηλώνεται στον τομέα ομιλίας και επικοινωνίας του ατόμου, η αδυναμία τους να επικεντρώνονται στην γενεσιουργό αιτία, δεν τους επιτρέπει να λαμβάνουν τα κατάλληλα μέτρα πρόληψης και αντιμετώπισής της. Η διαπίστωση αυτή αναδεικνύει την αναγκαιότητα της ενδεδειγμένης και ουσιαστικής κατάρτισης εκπαιδευτικών και ειδικών Παιδαγωγών στην ΕΑ -και στην ευρύτερη θεματική των Προβλημάτων λόγου και ομιλίας- αλλά και της διαρκούς και συστηματικής επιμόρφωσής τους στην άρση των επιπτώσεων της στη σχολική επίδοση και την κοινωνική καθημερινότητα των μαθητών με ΕΑ στο σχολικό πλαίσιο. Το εύρημα αυτό είναι παρόμοιο και με το συμπέρασμα της έρευνας των Μοκαϊτη, Ρεκαλίδου & Καρούσου (2017), όπου επισημάνθηκε ότι εάν οι εκπαιδευτικοί δεν γνωρίζουν επαρκώς την αιτία της διαταραχής δεν θα είναι σε θέση να υποστηρίξουν επαρκώς τους μαθητές με ΕΑ. Επιπλέον, καταγράφηκε ότι τόσο οι ειδικοί Παιδαγωγοί, όσο και οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την «άρνηση ομιλίας» ως το βασικότερο σύμπτωμα της διαταραχής, καταγραφή που είναι σύμφωνη με την υφιστάμενη σχετική βιβλιογραφία (American Psychiatric Association, 2013). Παράλληλα, το εύρημα της άμεσης σύνδεσης της ΕΑ με τη δυσκολία δημιουργίας διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ μαθητών με και δίχως ΕΑ, συμφωνεί με το συμπέρασμα τόσο της έρευνας της Elizalde-Utnick (2008) όσο και της έρευνας των Schwartz & Shipon-Blum (2005).

Επίσης, αναδείχθηκε ότι τους μαθητές με ΕΑ, δεν τους αποδέχονται πλήρως οι συμμαθητές τους. Παρόμοιο εύρημα καταγράφηκε και στις έρευνες: Μελετιάδου (2018) και Μοκαϊτη, Ρεκαλίδου & Καρούσου (2017). Φαίνεται, δηλαδή, ότι η ΕΑ θέτει το άτομο στο περιθώριο. Επιπλέον, όπως και οι έρευνες των Ραμπα (2018), Μοκαϊτη, Ρεκαλίδου & Καρούσου (2017) και Τουρτούρα (2005) παρόμοια και στην παρούσα έρευνα επισημάνθηκαν οι σοβαρές αρνητικές επιπτώσεις της ΕΑ στον γραπτό λόγο και τη γενικότερη σχολική επίδοση των μαθητών που την εκδηλώνουν. Με άλλα λόγια, η διαταραχή αυτή προδικάζει

την μετέπειτα πορεία των μαθητών αυτών στην ενήλικη ζωή τους, εφόσον το εκπαιδευτικό σύστημα δεν επιτύχει να την αντιμετωπίσει. Παράλληλα, το άγχος υποδεικνύεται από τους συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα ως η βασικότερη ψυχική κατάσταση που μεγεθύνει τα συμπτώματα της ΕΑ. Παρατήρηση που καταγράφεται και στην ανάλογη μελέτη των Pionek-Stone, Kratochwill, Sladeczek, & Serlin (2002).

Επιπροσθέτως, στην παρούσα έρευνα αναδείχθηκε η αναγκαιότητα έγκυρης και έγκαιρης ενημέρωσης όλων των εμπλεκομένων με την εκπαιδευτική διαδικασία αναφορικά με την ΕΑ και επισημάνθηκε ο ρόλος των ειδικών Παιδαγωγών στην εκπαίδευση μαθητών με ΕΑ, ώστε αφενός να προληφθεί η σχολική αποτυχία τους και αφετέρου να αποτραπούν φαινόμενα κοινωνικού αποκλεισμού (Davidson, 2012).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας προέκυψε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των ειδικών Παιδαγωγών και των εκπαιδευτικών δεν είχε διδάξει ποτέ κάποιο/α μαθητή/τρια με ΕΑ και είναι ελλιπώς καταρτισμένοι σχετικά με το φαινόμενο. Η λανθασμένη άποψη της πλειονότητας των συμμετεχόντων ότι η ΕΑ οφείλεται στην αλληλεπίδραση γενετικών και μη γενετικών παραγόντων είναι δηλωτική της άγνοιας τους ως προς την αιτιολογία της. Ωστόσο, την αναγνωρίζουν ως σημαντικό πρόβλημα ομιλίας και επισημαίνουν τόσο την αρνητική επιρροή της στην σχολική επίδοση και επικοινωνία του ατόμου, όσο και στην ψυχική κατάσταση του. Παράλληλα, συνδέουν την ΕΑ με το άγχος και την αξιολογούν ως βασικό αίτιο της απομόνωσης και της απομάκρυνσης του ατόμου από το σχολικό περιβάλλον. Ειδικότερα, οι συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα επισημαίνουν ότι το άτομο με ΕΑ δέχεται «μερική αποδοχή» από τους συμμαθητές του, αισθάνεται μειονεκτικά απέναντί τους και αντιμετωπίζει μια «μέτρια» δυσκολία στην δημιουργία σχέσεων. Οι διαπιστώσεις επικυρώνουν την άποψη ότι το άτομο με ΕΑ βιώνει κοινωνικό αποκλεισμό ακόμη και μέσα στην σχολική κοινότητα. Με άλλα λόγια, η ΕΑ συσχετίζεται με τη σχολική αποτυχία και τον κοινωνικό αποκλεισμό. Το γεγονός ότι η σχολική αποτυχία επηρεάζει το υποκείμενο στην κοινωνική αντιπροσώπευση αναδεικνύει την συνθετότητα του ζητήματος. Πολλές φορές το άτομο που βιώνει τη σχολική αποτυχία οδηγείται στην περιθωριοποίηση, γεγονός που του δημιουργεί σοβαρές δυσχέρειες στην κοινωνική συμπερίληψη και εντείνει τις κοινωνικές ανισότητες. Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να εξετάσουν περαιτέρω τις αιτίες της σχολικής αποτυχίας των μαθητών με Επιλεκτική Αλαλία και τη συσχέτισή της με οικογενειακούς και κοινωνικούς παράγοντες.

ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ

Με δεδομένο ότι το δείγμα της παρούσας έρευνας είναι μικρό δεν μπορεί να γενικευθούν τα αποτελέσματά της. Παράλληλα, η σχετικότητα του περιεχομένου του εργαλείου που αξιοποιήθηκε στην έρευνα αυτή, δηλαδή ερωτήσεις αυτοαναφοράς, δεν επιτρέπει την εξαγωγή αντικειμενικών συμπερασμάτων, αφού υπάρχει το ενδεχόμενο οι συμμετέχοντες να επιλεγούν πολιτικώς ορθές και κοινωνικά αρεστές απαντήσεις. Καθώς στην παρούσα έρευνα δεν υπάρχει σύγκριση των απαντήσεων του δείγματος με τις αντίστοιχες απαντήσεις των ομάδων γονέων μαθητών με ΕΑ ή των συμμαθητών τους, δεν επιτρέπει την ενδελεχή μελέτη του φαινομένου της ΕΑ.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Washington, DC: Author.
- Γιαβρίμης, Π. (2007). *Ελληνική Κοινωνική Έρευνα*. Ανακτήθηκε 10/07/2020 από epapanis.blogspot.gr
- Davidson, M. (2012). *Selective mutism: Exploring the knowledge and needs of teachers a dissertation submitted to the faculty*. (Unpublished master thesis, The State University of New Jersey) New Brunswick, USA. Ανακτήθηκε 20/06/2020 από <https://rucore.libraries.rutgers.edu/rutgers-lib/36509/PDF/1/play/>
- Elizalde-Utnick, G. (2007). Young selectively mute English language learners: School- based intervention strategies. *Journal of Early Childhood and Infant Psychology*, 3, 141-161.
- Elizalde-Utnick, G. (2008). *Behavioral interventions with selectively mute students: Strategies and symptom severity*. Power Point slides presented at the National Association of School Psychologists convention, New Orleans, LA.
- Esposito, M., Gimigliano, F., Barillari, M. R., Precenzano, F., Ruberto, M., Sepe, J., Barillari, U., Gimigliano, R., Militerni, R., Messina, G., Carotenuto, M., (2016): Pediatric selective mutism therapy: a randomized controlled trial. *European Journal of Physical and Rehabilitation Medicine*. Ανακτήθηκε 20/06/2020 από https://www.researchgate.net/publication/309905268_Pediatric_selective_mutism_therapy_A_randomized_controlled_trial
- Holzbauer, J. J. (2008). Disability harassment observed by teachers in special education. *Journal of Disability Policy Studies*, 19, 162-171.
- Θεοφύλη, Δ. (2015). *Νομικά Επίλεκτα*. Ανακτήθηκε 10/07/2020 από <http://www.nomika-epilekta.gr/arhtra/koinonika-arhtra/i-sxoliki-apotyxia-i-apotyxia-fernei-apotyxia>
- Kotrba, A. (2015). *Selective mutism: A guide for therapists, educators, and parents*. Eau Claire, WI: PESI Publishing and Media.
- Κουρκούτας, Η., & Γκίκα, Κ. (2010). Ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις σε μια περίπτωση εκλεκτικής αλαλίας στο Δημοτικό Σχολείο: Μία ψυχοδυναμική συστημική προσέγγιση. Στο Ε. Παπάνης & Π. Γιαβρίμης (Επιμ.), *Διεθνές Συνέδριο Έρευνα, Εκπαιδευτική Πολιτική και Πράξη στην Ειδική Αγωγή*, 8-10 Οκτωβρίου (σσ. 273-287). Μυτιλήνη, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Krysanski, V. L. (2003). A brief review of selective mutism literature. *The Journal of Psychology*, 137(1), 29-40. Ανακτήθηκε 20/06/2020 από <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00223980309600597>
- Μελετιάδου, Ε. (2018). *Σύγχρονες μέθοδοι εκπαιδευτικής παρέμβασης σε παιδιά με επιλεκτική αλαλία*. Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε 20/06/2020 από <http://ikee.lib.auth.gr/record/306182/files/GRI-2019-24991.pdf>
- Mokaiti, F., Rekalidou, G., & Karousou, A. (2017). Selective Mutism in School. Relationships and Beliefs in Educational Context. A Case Study. *Preschool and Primary Education*, 5(2), 27-64. Doi: 10.12681/ppej.11446
- Pamba, P., (2018). *Parental Perspectives Of Provision in Mainstream Primary Schools for Children with Selective Mutism*. University College London, London. Ανακτήθηκε 20/06/2020 από https://www.researchgate.net/publication/326560105_Parental_perspectives_of_provision_in_mainstream_primary_schools_for_children_with_Selective_Mutism
- Pionek -Stone, B. P., Kratochwill, T. R., Sladeczek, I., & Serlin, R. C. (2002). Treatment of selective Mutism: A best-evidence synthesis. *School Psychology Quarterly*, 17(2), 168-190.

- Reiter, S., & Lapidot-Lefler, N. (2007). Bullying among special education students with intellectual disabilities: Differences in social adjustment and social skills. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 45, 174-181.
- Rose, A. C., Monda-Amaya, E. L., & Espelage, L. D. (2010). Bullying perpetration and victimization in special education: A review of the literature. *Remedial and Special Education*, 32, 114-130.
- Schwartz, R. H. & Shipon-Blum, E. (2005). "Shy" child? Don't overlook selective mutism. *Contemporary Pediatrics*, 22(7), 30-36.
- Τουρτούρας, Χ. Δ. (2005). Σχολική ενσωμάτωση και εκπαιδευτικός αποκλεισμός των παιδιών από τις δημοκρατίες της πρώην ΕΣΣΔ. Η περίπτωση των δημοτικών σχολείων της Θεσσαλονίκης κατά τη δεκαετία 1990-2000 (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή) Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.

Ο ρατσισμός ως ανασταλτικός παράγοντας της εκπαίδευσης των Ρομά : μύθος ή πραγματικότητα;

Αναλυτή Δήμητρα – Σταυρούλα
Διδάκτωρ Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης
dimanal83@yahoo.gr

Περίληψη

Ο ρατσισμός αποτελούσε και εν μέρει αποτελεί έναν από τους λόγους που προκαλεί αποχή ή διαρροή στην εκπαίδευση σε μαθητές που προέρχονται από ομάδες με διαφορετικό εθνικό, εθνοτικό ή πολιτισμικό υπόβαθρο. Στην παρούσα εργασία θα παρουσιαστούν στοιχεία που συλλέχθηκαν κατά τη διάρκεια της επιτόπιας έρευνας που διενεργήθηκε στην περιοχή της Νέας Ζωής του Ν. Ιωαννίνων σχετικά με την εκπαίδευση τριών γενεών Ρομά που αποτέλεσε και το θέμα της διδακτορικής μου διατριβής. Οι λόγοι διαρροής ή αποχής από την εκπαίδευση για τους Ρομά περιορίζονται στην πρόωρη επαγγελματική τους ενασχόληση με τη μουσική ενώ για τις γυναίκες ο κύριος λόγος συνδέεται με την κοινωνική κατασκευή του φύλου και όλα τα συμπαρομαρτούντα που φέρει αυτή. Ο ρατσισμός ως λόγος διαρροής παρόλο που υφίσταται δεν φαίνεται να προκαλεί ανασταλτικό παράγοντα. Ως έννοια υπάρχει στη σχέση Ρομά – εκπαίδευση αυτό όμως που εξετάζεται είναι τελικά η πλευρά από την οποία εκφράζεται, ο λόγος που έχει υιοθετηθεί αυτή η στάση και οι τρόποι αντιμετώπισης της κατάστασης.

Λέξεις – κλειδιά: εκπαίδευση, Ρομά, ρατσισμός, ταυτότητα, διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Racism as a limiting factor in the education of Roma: myth or reality?

Analyti Dimitra
Dr. of Sociology of Education
dimanal83@yahoo.gr

Summary

Racism was and is partly one of the reasons for the abstention or leakage in education of students from groups of different national, ethnic or cultural backgrounds. In this essay will be presented data collected during the survey conducted in the area of Nea Zoi in Ioannina on the education background of three generations of Roma which was also the subject of my doctoral dissertation. The reasons for the leakage or abstaining from education for the Roma are bounded by their early occupation with music whereas for women, the main reason is related to the social position of gender and all the accomplices that brings. Racism as a cause of leakage, although it exists, does not seem to be a deterrent. As a concept does exist in the relationship Roma - education but what is examined is ultimately the side from which it is expressed, the reason that this attitude has been adopted and the manner of handling with this situation.

Keywords: education, Roma, racism, identity, intercultural education.

Εισαγωγή

Η παρούσα ανακοίνωση αποτελεί ένα τμήμα της διδακτορικής μου διατριβής η οποία στηρίχθηκε στην έρευνα που πραγματοποιήθηκε στη Νέα Ζωή των Ιωαννίνων. Η έρευνα εξετάζει την εκπαιδευτική κατάσταση των Ρομά που ζουν στην περιοχή με μία ολιστική προσέγγιση. Συγκεκριμένα περνά από την πολιτισμική σκοπιά στην κοινωνιολογική και από την απλή περιγραφή στην περιγραφή της κοινωνικής και εκπαιδευτικής κατάστασης αλλά και την προσπάθεια ερμηνείας της.

Σκοπός της έρευνας είναι η προσέγγιση της αλήθειας, η ανίχνευση των πραγματικών λόγων που κρατούν τους Ρομά μακριά από την εκπαίδευση και εν τέλει εάν ο ρατσισμός θεωρείται ως ένας από τους βασικούς λόγους διαρροής από την εκπαίδευση.

Βασικό ερώτημα είναι η αλλαγή της εκπαιδευτικής κατάστασης σε βάθος τριών γενεών, εάν ο ρατσισμός ως φαινόμενο ανέστειλε την εκπαίδευση σε κάποια γενιά και εάν πλέον αυτό το φαινόμενο έχει εκλείψει.

Για την απάντηση του ερωτήματος κρίθηκε απαραίτητη η μελέτη εν γένει τη κοινωνικής ζωής της ομάδας, αφού και η εκπαίδευση αποτελεί έναν από τους πυλώνες της κοινωνικής πραγματικότητας και η κοινωνική θέση επηρεάζει την ένταξη στην εκπαίδευση. Τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για την ουσιαστική αποτύπωση της πραγματικότητας ήταν η έρευνα στο πεδίο, η οποία πέρα από την επιτόπια έρευνα και τις συνεντεύξεις χωρίς τη χρήση ερωτηματολογίου πάνω στο εξεταζόμενο θέμα, περιελάμβανε συμμετοχική παρατήρηση και εμπλουτίστηκε με τις αφηγήσεις ζωής των πληροφορητών.

Ο ρατσισμός στην εκπαίδευση

Ο ρατσισμός ως έννοια χρησιμοποιείται ευρέως σε κάθε περιβάλλον που χαρακτηρίζεται ως σύγχρονο και πολυπολιτισμικό με δικαίωμα στη γνώμη και την προσωπική ηθική¹⁶. Με τον όρο ρατσισμός εννοείται η χρήση των χαρακτηριστικών κάποιου ατόμου, ξεπερνώντας την περιγραφική καταγραφή ώστε αυτά τα χαρακτηριστικά να προκαλέσουν μία ουσιαστική αξιολόγηση¹⁷ οδηγώντας στην περιθωριοποίηση, τον αποκλεισμό και τη διάκριση¹⁸. Η έννοια δύναται να πάρει ευρεία ή περιορισμένη μορφή και αυτό εξαρτάται τόσο από τον πομπό όσο και από το δέκτη. Ο πομπός συνήθως είναι το άτομο που έχει υιοθετήσει λανθασμένες γενικευμένες αντιλήψεις για όλα τα άτομα που διαφέρουν από τον ίδιο¹⁹, με αποτέλεσμα να κατηγοριοποιεί άτομα, να σχηματίζει αυθαίρετα ομάδες και να προσάπτει σε αυτά τα μέλη της ομάδας ιδιότητες, ικανότητες, συμπεριφορές (Τσιάκαλος, 2000: 105 Αζίζι-Καλαντζή, Ζώνιου-Σιδέρη & Βλάχου, 1996:13-14).

¹⁶ Αθ. Ε.Γκότοβος (2003), *Εκπαίδευση και Ετερότητα Ζητήματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*, σελ 67, υπ. 9, Αθήνα: Μεταίχμιο.

¹⁷ Ι. Ε.Πυργιωτάκης (2000), *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*, σελ. 445 Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

¹⁸ Margaret Wetherell, (2005), «Ομαδική σύγκρουση και η κοινωνική ψυχολογία του ρατσισμού», *Ταντότητα, ομάδες και κοινωνικά ζητήματα*, μτφρ. Νίκος Μποζατζής σελ.253 – 335, Αθήνα: Μεταίχμιο.

¹⁹ Γ. Τσιάκαλος (2000), *Οδηγός Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης*, σελ. 78, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Η ενεργοποίηση όμως του ρατσισμού προκύπτει από την υιοθέτηση στερεοτύπων²⁰, δηλαδή την αποδοχή ή την απόρριψη ενός ατόμου ή μιας ομάδας με βάση κάποια χαρακτηριστικά και τη μετατροπή τους σε γενικεύσεις και παγιωμένες νοητικά καταστάσεις. Τις περισσότερες φορές τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα τα οποία λογίζονται ως διαφορετικά κινούνται στη σφαίρα του πολιτισμού. Διαφορετικές αρχές ή αξίες που κάποιος έχει από την κυρίαρχη πολιτισμικά ομάδα, αυτομάτως τον εξοβελίζουν από την ομάδα αυτή, τον καθιστούν «ξένο σώμα»²¹ και δημιουργείται το αντιθετικό σχήμα «εμείς – άλλοι». Φυσικά αυτή η στάση μπορεί να θεωρηθεί ελλιπής ιστορικών στοιχείων αφού ο πολιτισμός ως έννοια δεν είναι στατικός και δημιουργείται μέσα από την κοινή συμβίωση πολιτισμικών στοιχείων διαφόρων ομάδων (Αζίζι-Καλαντζή, Ζώνιου-Σιδέρη & Βλάχου, 1996: 3-4). Η πολιτισμική αυτή διαφοροποίηση αποτελεί εξαρτημένη μεταβλητή της οικονομικής δυνατότητας του ατόμου ή της ομάδας και αυτόματα κατατάσσεται σε χαμηλά οικονομικά στρώματα (Πυργιωτάκης, 2000: 187).

Η κατάσταση αυτή επηρεάζει σαφώς όλα τα πεδία της καθημερινότητας του δέκτη, όπως η εκπαίδευση που θεωρείται ένα από τα αγαθά στα οποία πρόσβαση έχουν όλα τα άτομα που διαβιούν σε ένα κράτος δημοκρατικό. Το σχήμα της επίδρασης αυτής της στάσης στην εκπαίδευση θα μπορούσε να είναι το ακόλουθο: Η υποτιθέμενη διαφορετικότητα που προκαλεί την κοινωνική ανισότητα, παράλληλα επιδρά στην πορεία του κάθε εισερχόμενου στην εκπαίδευση και η αναπαραγωγή της κοινωνικής ανισότητας θεωρείται αναμενόμενη. Έτσι ολοκληρώνεται ο «φαύλος κύκλος της κοινωνικής αναπαραγωγής» (Πυργιωτάκης, 2000: 195).

Η εκλογίκευση αυτής της εκπαιδευτικής ανισότητας οδηγεί σε ερμηνείες που έχουν σχέση κυρίως με το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον του μαθητευόμενου και αναφέρονται στη γλωσσική εξέλιξη²² που θεωρείται αυτονόητο ότι εξαρτάται από το κοντινό περιβάλλον του κάθε ατόμου, αλλά και από τα πολιτισμικά ερεθίσματα που δέχεται και δρουν αποφασιστικά στη νοημοσύνη του. Όμως το κυριότερο ίσως χαρακτηριστικό στο οποίο διαφαίνεται η ανισότητα κινείται στο πλαίσιο του κινήτρου, την ώθηση και παρότρυνση που θα δοθεί από το οικογενειακό περιβάλλον (Πυργιωτάκης, 2000:188-189). Εξετάζοντας όμως το θέμα λίγο βαθύτερα θα μπορούσε κάποιος να ισχυριστεί ότι και τα προγράμματα των σχολείων προωθούν τις πολιτισμικές αξίες των ανώτερων κοινωνικά στρωμάτων με αποτέλεσμα κάποιο άτομο από χαμηλό κοινωνικό στρώμα να αισθάνεται αποξενωμένο από τις γνώσεις που παρέχονται και να βλέπει την αποτυχία του ως μονόδρομο.

²⁰Α.Αζίζι-Καλαντζή, Α. Ζώνιου-Σιδέρη, Α. Βλάχου, (1996) *Στερεότυπα και Προκαταλήψεις Δημιουργία και Αντιμετώπιση*, σελ. 21 – 23, Αθήνα: Γ.Γ.Λ.Ε. Η τοποθέτηση ανθρώπων σε κατηγορίες προκύπτει από την υπεραπλούστευση γεγονότων χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι ατομικές παραλλαγές και διαφορές.

²¹ Αθ. Ε. Γκότοβος (2003), ό.π. σελ. 66 Αυτό βέβαια έχει προεκτάσεις οι οποίες είναι δυνατόν να φθάσουν στα όρια του εθνικισμού ή του εθνοτικού εθνικισμού στα πλαίσια ενός εθνικού κράτους.

²² Ε. Πυργιωτάκης, ό.π. σελ. 433. Θεωρίες που έχουν διατυπωθεί αφορούν αφενός την υστέρηση που έχει να κάνει με τον ελλειμματικό χαρακτήρα του γλωσσικού κώδικα σε σχέση με αυτόν των ανώτερων στρωμάτων και τη θεωρία της διαφοροποίησης η οποία διατυπώνει την άποψη του διαφορετικού γλωσσικού κώδικα.

Οι Ρομά και η σχέση τους με την εκπαίδευση

Μία από τις ομάδες που διαχρονικά λογίζεται ως ξένο σώμα στην παγκόσμια κοινότητα αλλά και στην Ελλάδα είναι οι Ρομά. Η πολιτισμική διαφοροποίηση που φαίνεται ότι υπάρχει, έχει οδηγήσει στην κοινωνική τους κατηγοριοποίηση και μοιραία στην κοινωνική τους κατάταξη σε χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα. Αυτή η κατηγοριοποίηση έχει προεκτάσεις οι οποίες αγγίζουν ακόμα και την εθνική τους ταυτότητα με αποτέλεσμα τον χαρακτηρισμό τους ως ξένο λαό. Έτσι χαρακτηρίζονται ως μειονότητα είτε ως επίσημη και αναγνωρισμένη βάσει της νομικής έννοιας είτε ως μη καταγεγραμμένη σε κανονιστικές ρυθμίσεις σύμφωνα με την κοινωνιολογική σκοπιά (Γκότοβος, 2003: 154-155).

Οι κάθε είδους ιδιαιτερότητες που ανιχνεύονται σε αυτήν την ομάδα (κοινωνικές, γλωσσικές, πολιτισμικές), διαμορφώνουν ένα μειονοτικό status το οποίο με τη σειρά του αποτελεί τεκμήριο εθνοτικής διαφοράς και εθνοτικής ταυτότητας (Γκότοβος, 2003: 157). Αυτό έχει επιπτώσεις και στην αυτοεκτίμηση του ατόμου που λογίζεται ως «άλλος» αφού καταπιέζεται από τις δύο κοινωνικές ταυτότητες που φέρει: την πιθανή που του προσδίδουν οι άλλοι (ετεροπροσδιορισμός) αλλά και την πραγματική (αυτοπροσδιορισμός²³). Ειδικότερα για τους Ρομά αυτό συμβαίνει αρκετά συχνά και προσπαθούν να ικανοποιήσουν και τις δύο ταυτότητες αφενός για να γίνουν αρεστοί από την ευρύτερη κοινωνία και να ενταχθούν ευκολότερα σε αυτήν (Wetherell, 2005: 305) αφετέρου για να διατηρήσουν τη θέση τους μέσα στη κοινότητά τους (Αζίζι- Καλαντζή κ.α., 1996: 25) ώστε να μην αποπεμφθούν από αυτήν.

Η εκπαιδευτική κατάσταση των Ρομά είναι γνωστή και αποτελεί χρόνιο πρόβλημα το οποίο φαίνεται δύσκολα διαχειρίσιμο. Με μία πρώτη προσέγγιση θα κατέληγε κάποιος σε μία απλοϊκή ερμηνεία της αρνητικής αντίληψης που τρέφουν για το σχολείο που προκύπτει από τη διαφορά των πολιτισμικών στοιχείων που αυτό τους παρέχει η οποία απέχει από τη δική τους κουλτούρα και τις προσδοκίες (Πυργιωτάκης, 2000: 464-465).

Συγκεκριμένα οι λόγοι που κρατούν τους Ρομά μακριά από την εκπαίδευση συνοψίζονται στους ακόλουθους: 1) Οι αξίες που κυριαρχούν σε μία ρόμικη οικογένεια διαφέρουν από αυτές που κυριαρχούν σε μία οικογένεια της ευρύτερης κοινωνίας. 2) Παρατηρείται ένα χάσμα ανάμεσα στην εκπαίδευση της οικογένειας και στην εκπαίδευση του σχολείου. 3) Δίνεται έμφαση στην συνοχή της ομάδας, στην τήρηση των κανόνων της και στην προσοχή που θα πρέπει να δείξουν στον «έξω- κόσμο», κομμάτι του οποίου θεωρείται και το σχολείο και η οποιαδήποτε επαφή μπορεί να επιφέρει τον κοινωνικό έλεγχο ειδικά για τα κορίτσια (Liegeois, 1987: 65-67). 4) Η αναπαραγωγή του παρόντος στο μέλλον στο πεδίο της κοινωνικής κινητικότητας φαίνεται να ισχύει ακόμα αφού η προτίμηση στη συνέχιση του επαγγέλματος των προγόνων τους αρκετές φορές θεωρείται αδιαπραγμάτευτη. 5) Τέλος, ο χαρακτηρισμός του σχολείου από τους ίδιους τους Ρομά ως ανούσιο ή άχρηστο συνοδεύεται από τη δικαιολογία της μη προσφοράς άμεσων κέρδους η οποία με τη σειρά της θα προκαλέσει και την καθυστέρηση της δημιουργίας οικογένειας (Liegeois 1987: 182-183).

Τα παραπάνω στοιχεία έχουν αποθηκευθεί στις συνειδήσεις των μελών της ευρύτερης κοινωνίας ως στερεότυπα και η άσχημη εκπαιδευτική κατάσταση που χαρακτηρίζει την πλειοψηφία των Ρομά σύμφωνα με την ίδια αντίληψη οφείλεται αποκλειστικά στις δικές τους «ξένες» πρακτικές. Έτσι ο ρατσισμός απέναντι στον Ρομά μαθητή έχει ήδη δημιουργηθεί αφού η είσοδος του στο σχολείο θα είναι σύντομη και η πορεία του προδιαγεγραμμένη²⁴. Το

²³ Margaret Wetherell (2005), ό.π., σελ. 285. «Οι κοινωνικές νόρμες και όχι η προσωπικότητα παίζουν ρόλο στον καθορισμό της μαζικής έκφρασης του ρατσισμού».

²⁴ Margaret Wetherell (2005), ό.π., σελ. 280. Αναφέρει χαρακτηριστικά ότι επειδή τα στερεότυπα πολλές φορές έχουν έναν πυρήνα αλήθειας, τότε το άτομο για το οποίο έχουν δημιουργηθεί αυτά θεωρείται αιτία ρατσισμού και οι προκαταλήψεις των άλλων φυσικό αποτέλεσμα.

παιδί Ρομά θεωρείται ως ανίκανο να πετύχει και τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά που θα φέρει θα διαταράξουν την ομαλή λειτουργία του σχολείου (Liegeois, 1987: 195-196). Οι προκαταλήψεις αυτές είναι ικανές να προκαλέσουν τον στιγματισμό των παιδιών Ρομά (Wetherell, 2005: 303) που οδηγεί αρκετές φορές στην εχθρική συμπεριφορά απέναντί τους στην οποία απαντούν με περιχαράκωση στο χώρο του σχολείου, με αποφυγή κοινωνικών επαφών με άλλους μαθητές και στον περιορισμό των επαφών τους μόνο με Ρομά.

Από έρευνες που έχουν γίνει σχετικά με το θέμα στους ίδιους τους Ρομά στην Ελλάδα τα αποτελέσματα εκφράζουν μία διχογνωμία. Αρκετοί από όσους ερωτήθηκαν δικαιολόγησαν την αποχή από την εκπαιδευτική διαδικασία ή τη διαρροή τους κατά τη φοίτησή τους ως επιλογή. Αδυναμία να αλλάξουν το καθημερινό τους πρόγραμμα, αδιαφορία για τις προσφερόμενες γνώσεις, χαρακτηρισμός του σχολείου ως ξένο περιβάλλον, αδιαφορία από τους ίδιους τους γονείς, έλλειψη κινήτρου. Από την άλλη πλευρά όμως υπήρξαν και απαντήσεις οι οποίες εστίαζαν στην εχθρική συμπεριφορά που δέχονταν από άτομα που εμπλέκονταν με την εκπαιδευτική διαδικασία (συμμαθητές, εκπαιδευτικούς)²⁵. Το ερώτημα που γεννάται είναι εάν οι λόγοι που συνδέονται με τις αξίες, την καθημερινότητα, τη νοοτροπία τους και αποτελούν ανασταλτικούς παράγοντες αποτελούν πράγματι αξιόπιστους λόγους ή απλά αποτελούν την αντίδραση στην άσχημη κατάσταση που βίωσαν οι πρόγονοί τους στο σχολείο. Με απλά λόγια εάν πρόκειται για αντίδραση στη δράση ή για εκλογίκευση και προσπάθεια δικαιολόγησης μίας κατάστασης.

Ωστόσο αρκετά άτομα τα τελευταία χρόνια ολοκλήρωσαν τις σπουδές τους στη Β'/βάθμια ή προσπάθησαν να προχωρήσουν σε ανώτερη βαθμίδα. Τα άτομα αυτά είχαν σημαντική ώθηση από τις οικογένειές τους οι οποίοι εκτίμησαν τα οφέλη της εκπαίδευσης και είναι υπέρμαχοι της μάθησης ή χρησιμοποίησαν την εκπαίδευση ως όχημα κοινωνικής κινητικότητας²⁶. Σε αρκετές περιπτώσεις δέχθηκαν και αυτά τα άτομα ρατσισμό όμως η ανάγκη τους για μία καλύτερη ζωή και για αποτίναξη των στερεοτύπων τούς ώθησε στη συνέχιση της φοίτησής τους.

Η εκπαιδευτική κατάσταση των Ρομά της Νέας Ζωής

Συγκεκριμένα και σχετικά με την εκπαιδευτική κατάσταση των Ρομά που επικρατεί στην περιοχή της Νέας Ζωής του Ν. Ιωαννίνων θα παρουσιαστούν οι λόγοι που κράτησαν ή κρατούν τους Ρομά μακριά από την εκπαίδευση σε τρεις διαδοχικές γενιές. Η σύγκριση αυτή έχει διπλό όφελος: αφενός το εκπαιδευτικό επίπεδο των προγόνων και οι λόγοι της συμμετοχής τους στην εκπαίδευση αναδεικνύει την δυναμική της οικογένειας στην ώθηση ή την αποτροπή των παιδιών τους στην εκπαιδευτική διαδικασία και αφετέρου παρέχονται πολύτιμα συμπεράσματα για τη βελτίωση ή μη της εκπαιδευτικής τους κατάστασης.

Οι ηλικιακές ομάδες που προέκυψαν, είναι τρεις: στην πρώτη ανήκουν τα άτομα που γεννήθηκαν έως το 1960, στη δεύτερη τα άτομα που γεννήθηκαν από το 1961 έως το 1980 και στην τρίτη όσοι γεννήθηκαν μεταξύ 1980 και 2000. Βάσει του διαχωρισμού αυτού εξήχθησαν οι γενιές. Στην πρώτη γενιά ανήκει το 24% του πληθυσμού, στη δεύτερη το

²⁵ Ι.Ε. Πυργιωτάκης, ό.π. σελ. 235-247. Υπάρχουν συγκεντρωμένες απαντήσεις από έρευνα του 1999 για τις αιτίες που κρατούν τους Ρομά μακριά από την εκπαίδευση.

²⁶ Χ. Παρθένης –Γ. Παπακωνσταντίνου, «Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά στην Ελλάδα: η θεωρία και η πράξη», στο Γ.Μάρκου – Χ.Παρθένης –Γ. Παπακωνσταντίνου – Μ. Παυλή – Κορρέ, *Η ένταξη των Ρομά στην ελληνική κοινωνία. Ετερότητα και Δομικός αποκλεισμός*, (2018) επιμ. Χ. Παρθένης, σελ. 255, Αθήνα: Γρηγόρη.

42,4%, ενώ στην τρίτη το 33,54%. Επιπροσθέτως, αξίζει να σημειωθεί ότι συνολικά οι άνδρες ήταν 156 και οι γυναίκες 160.

Για την πρώτη γενιά σύμφωνα με τα στοιχεία που συγκεντρώθηκαν ο μέσος όρος εκπαίδευσης για τους άνδρες και τις γυναίκες είναι γύρω στα 4 και 3 χρόνια αντίστοιχα (Γράφημα 1). Παρατηρείται λοιπόν ότι δεν υπάρχει ολοκλήρωση της Α'/βάθμιας εκπαίδευσης πλην ελαχίστων εξαιρέσεων. Αξίζει να αναφερθεί ότι όλοι οι εκπρόσωποι της πρώτης γενιάς κατοικούσαν στον Παρακάλαμο ή σε άλλες αγροτικές επαρχίες του νομού, όπου ρατσισμός δεν υπήρχε, σύμφωνα με τα λεγόμενά τους. Στη συγκεκριμένη κοινότητα, του Παρακάλαμου οι Ρομά ήταν ενταγμένοι πλήρως και δεν υπήρχε διαχωρισμός οικονομικός ή κοινωνικός. Όλοι βρίσκονταν στην ίδια οικονομική κατάσταση συνεπώς και η κοινωνική τους θέση δεν είχε σημαντικές διαφορές.

Οι λόγοι που τους απώθησαν από την εκπαίδευση ή τους ανάγκασαν να διακόψουν τη φοίτησή τους είναι συνδεδεμένοι με το φύλο και τις αξίες που αυτό υπαγορεύει. Συγκεκριμένα για τους άνδρες η ενασχόληση με το επάγγελμα του μουσικού και για τις γυναίκες η ενασχόληση με το νοικοκυριό και η προετοιμασία για γάμο.

«Πάρα πολύ καλοί οι συμμαθητές. Μου άρεσε, ήθελα να πάω. Όμως οι δικόι μου, η μάνα μου, η γιαγιά μου, μου έκανε το προζενιό και με πήραν και με πάντρεψαν. Το έθιμο είναι, δεν αφήνουμε το κορίτσι να πάει στο Λύκειο. Όχι, δεν ήταν κακό, αλλά ο κύκλος δεν το θέλει. Δεν μπορούν τα κορίτσια να τα αφήσουν στο Γυμνάσιο. Εάν ένα κορίτσι δικό μας πάει στο Γυμνάσιο δε θα το ζητήσει αγόρι δικό μας» (γυναίκα 1^{ης} γενιάς).

Τα αποτελέσματα της δεύτερης γενιάς δείχνουν μία σημαντική άνοδο στο μέσο όρο φοίτησης, με το ποσοστό των ανδρών να αγγίζει τα 5,5, χρόνια ενώ των γυναικών τα 6 χρόνια που σημαίνει ότι έχουμε για αρκετούς ολοκλήρωση της Α'/βάθμιας σε αντίθεση με την 1^η γενιά. Ενδιαφέρον εδώ παρουσιάζει η αύξηση στη συμμετοχή των γυναικών οι οποίες στην προηγούμενη γενιά φάνηκε ότι αποκλείονταν από την εκπαίδευση (Γράφημα 2).

Η 2^η γενιά μένει πλέον στα Γιάννενα αφού έχει ήδη μετοικήσει από τις επαρχίες καταγωγής. Φαίνεται ότι σε αντίθεση με την πρώτη γενιά η αντίληψη για το σχολείο άλλαξε μόνο στη συνειδητοποίηση της χρησιμότητας της εξαιτούς φοίτησης. Οι γνώσεις που παρείχε το Δημοτικό ήταν αρκετές, παράλληλα όμως και η διαβίωση σε ένα αστικό κέντρο δεν τους άφηνε περιθώρια να απορρίψουν τουλάχιστον την Α'/βάθμια εκπαίδευση. Αυτό συνέβη για δύο λόγους. Ο πρώτος ήταν η αποφυγή διαχωρισμού με την ευρύτερη κοινωνία μέσω της συμμετοχής στην εκπαίδευση και ο δεύτερος ήταν ότι η συμμετοχή τους στα κοινά αγαθά θα έπρεπε να συνάδει με το κύρος το οποίο είχαν. Δε θα πρέπει να λησμονείται το γεγονός ότι από τότε έχαιραν της αποδοχής της ευρύτερης κοινωνίας και αποτελούσαν τους καλύτερους στο είδος τους (μουσική). Επίσης και σε αυτήν τη γενιά ως βασικοί λόγοι διαρροής δόθηκαν η ενασχόληση με το επάγγελμα του μουσικού και το φύλο για τις γυναίκες.

«Από μικρός μου έδωσε ο πατέρας μου το όργανο, που να πάω σχολείο; Δεν ήταν γραμματισμένοι για να μας στείλουν. Θα πήγαινα σχολείο. Ήθελα να διδάξω» (άνδρας 2^{ης} γενιάς).

«Δε συνέχισα Γυμνάσιο από γονείς μου. Με πάντρεψαν μικρή. Εγώ ήθελα να σπουδάσω. Ήθελα να γίνω κομμώτρια, οτιδήποτε. Ήθελα όμως να σπουδάσω. Καταρχήν δεν ξέρουμε μία αίτηση να κάνουμε. Μακάρι να γύριζε ο χρόνος» (γυναίκα 2^{ης} γενιάς).

Μόνο ελάχιστες περιπτώσεις μίλησαν για ρατσισμό χωρίς να το προβάλλουν ως βασικό λόγο διαρροής αλλά ως χαρακτηριστικό της περιρρέουσας κατάστασης. Όπως προαναφέρθηκε οι Ρομά ήταν και είναι περιζήτητοι οργανοπαίχτες και εκτιμούνται από την τοπική κοινωνία, όμως δεν παύει να υπάρχει στη συνείδηση της τοπικής κοινωνίας ο εθνοτικός διαχωρισμός και τα στερεότυπα που φέρει η ταυτότητά τους.

«Τους έλεγαν 'μην κάνεις παρέα με Γύφτο'. Με πλήγωνε. Ήμουν μικρός. Να μην μπορείς να βγεις με ένα φίλο σου; Σου λένε 'με το Γύφτο κάνεις παρέα;' Είμαι ρατσιστικό» (άνδρας 2^{ης} γενιάς).

Στην 3^η γενιά παρατηρείται επίσης άνοδος σε σχέση με τις προηγούμενες γενιές με μία όμως σημαντική διαφοροποίηση. Παρατηρείται αύξηση στα ποσοστά των ανδρών που σημαίνει ότι πλέον υπάρχει συμμετοχή στη Β΄βάθμια όμως αντίθετα παρατηρείται μία ανεπαίσθητη αλλά άξια διερεύνησης πτώση στο μέσο όρο των ετών συμμετοχής στη εκπαίδευση των γυναικών (Γράφημα 3).

Ο βασικός λόγος διαρροής για τους άνδρες της τρίτης γενιάς για ακόμα μία φορά ήταν η ενασχόληση με τη μουσική. Στην περίπτωση της συγκεκριμένης γενιάς, για πρώτη φορά συναντάται η σύζευξη μουσικής και εκπαίδευσης. Ελάχιστα άτομα της τρίτης γενιάς ασχολήθηκαν με τη συνέχιση των σπουδών τους στο Λύκειο διότι η ολοκλήρωση του μουσικού Γυμνασίου τους έδωσε αυτοπεποίθηση για την πληρότητα των γνώσεών τους. Έτσι προτίμησαν την άμεση επαγγελματική ενασχόληση σε νυχτερινά κέντρα διασκέδασης, των οποίων τα ωράρια τους στερούσαν τη δυνατότητα του πρωινού ξυπνήματος και της παρακολούθησης των μαθημάτων. Το μοναδικό ίσως που θα ήταν δυνατόν να σημειωθεί είναι η αργή αλλά υπαρκτή αλλαγή νοοτροπίας σχετικά με το επάγγελμα και το σταδιακό άνοιγμα προς άλλα επαγγέλματα, πλην της μουσικής.

«Άρχισα να δουλεύω όχι ακριβώς επαγγελματικά, αλλά σιγά-σιγά... Βγαίνανε οικογένειες, διασκεδάζανε και μας άφηναν πέντε φράγκα. Τώρα χάλια εντελώς! Δεν πρόκειται να σβήσει ποτέ, αλλά είναι δύσκολα (άνδρας 3^{ης} γενιάς).

«Στα 14-15 θα το ζητήσει μόνος του, τη μουσική, θα αισθανθεί ότι το θέλει, αλλά το σχολείο από εδώ και πέρα θα είναι ο κύριος στόχος. Ακόμα και το κορίτσι. Μέχρι ένα σημείο. Να βγάλει ένα Γυμνάσιο, μέχρι εκεί. Φοβόμαστε λίγο σε αυτό το θέμα. Αλλά τώρα είμαστε 50 χρόνια μπροστά σε σχέση με παλιούς. Σ' εμάς ήταν λίγο αρχαία τα πράγματα» (άνδρας 3^{ης} γενιάς).

Για τις γυναίκες ο λόγος του φύλου, ο οποίος και αποτέλεσε το βασικό λόγο διακοπής της φοίτησης και στις προηγούμενες γενιές παρουσιάζεται με μία διαφορετική μορφή η οποία δεν σχετίζεται τόσο με την προετοιμασία και τη σύναψή γάμου όσο με τη διαφύλαξη της τιμής της κοπέλας ανεξάρτητα από το πότε θα παντρευτεί. Είναι ο φόβος της έκθεσης πέρα από τα στενά πλαίσια της περιοχής όπου κατοικούν και η επαφή με την ευρύτερη κοινωνία όπως το σχολείο, που θεωρείται ως ένας πιθανός θύλακας ανήθικων πράξεων (ναρκωτικά, πρόωρη σύναψη ερωτικών δεσμών). Δεν ήταν λίγες οι περιπτώσεις που ακούστηκαν υποτιμητικά σχόλια για κορίτσια που αποφάσισαν να συνεχίσουν τις σπουδές τους στην Γ΄/βάθμια, έχοντας στο ενεργητικό τους το παράπτωμα της διεκδίκησης του δικαιώματος τους στη μόρφωση.

«Εμείς εδώ έτσι το έχουμε ... εδώ δεν αφήνουμε τα κορίτσια να συνεχίσουν...» (γυναίκα 3^{ης} γενιάς).

«Οι γονείς μου δε με άφηναν. Οι δικοί μας οι γονείς δε θέλουν τα κορίτσια μας να μπλέξουν με παιδιά ξένα. Να στο πω... είμαστε Γύφτοι και πρέπει τα δικά μας τα κορίτσια να παντρεύονται δικά μας παιδιά. Απ' αυτό το λόγο δε μας αφήνουν. Εγώ ήθελα να πάω. Τουλάχιστον μία σχολή. Εγώ στη κόρη μου δε θα το κάνω αυτό!» (γυναίκα 3^{ης} γενιάς).

Οι λόγοι διαρροής από την εκπαίδευση

Οι λόγοι διαρροής που προέκυψαν είναι αρκετοί και διαφέρουν για τους άνδρες και τις γυναίκες (Γράφημα 4). Συγκεκριμένα οι άνδρες όλων των γενεών έδωσαν ως λόγο διαρροής την πρόωρη ενασχόληση με τη μουσική. Στη συγκεκριμένη περιοχή η συντριπτική πλειοψηφία ασχολείται με τη μουσική, επομένως η αναπαραγωγή του επαγγέλματος και από τις επόμενες γενιές είναι αναμενόμενο. Σχετικά με τις γυναίκες ο λόγος που ακούστηκε από την συντριπτική πλειοψηφία είναι το φύλο. Βεβαίως η απάντηση δε δόθηκε ως φύλο αλλά προέκυψε από τις άλλες απαντήσεις που δόθηκαν όπως: *«Έγινε γυναίκα»* (εννοείται η έναρξη

της έμμηνου ρύσεως), «*Ήθελαν να με παντρεύσουν*», «*Θα την κλέψουν αν δεν τη δώσω*» με την απαραίτητη διευκρίνιση του «*ανήκειν*» σε μία άλλη ομάδα η οποία υπαινίσσεται το διαχωρισμό «*Εμείς εδώ έτσι το έχουμε*», «*Εμείς έτσι το έχουμε μάθει από τις μανάδες μας*».

Άλλοι λόγοι που δόθηκαν ως απαντήσεις διαρροής ή μη συμμετοχής ήταν η μετακίνηση. Ο λόγος αυτός δόθηκε από τους εκπροσώπους της 1^{ης} γενιάς και γι' αυτό το λόγο το ποσοστό είναι εξαιρετικά μικρό. Λόγω της διαβίωσης σε επαρχία αναγκάζονταν να μετακινούνται για να εργαστούν σε αγροτικές εργασίες. Είναι αυτονόητο ότι στις επόμενες γενιές φαινόμενα μετακίνησης δεν υπάρχουν αφού η συγκεκριμένη ομάδα από τη δεκαετία του '70 κατοικεί μόνιμα στην περιοχή που εξετάστηκε.

Ένας άλλος λόγος που ακούστηκε επίσης από τους εκπροσώπους της 1^{ης} γενιάς από άνδρες αλλά και γυναίκες είναι αυτός που σχετίζεται με την άσχημη οικονομική κατάσταση που τους εμπόδιζε να εμφανίζονται αξιοπρεπώς στο σχολείο και τους ανάγκαζε να ασχοληθούν πρόωρα με κάποιο επάγγελμα ώστε να συνεισφέρουν στο οικογενειακό εισόδημα. Στις επόμενες γενιές κάτι τέτοιο δεν συνέβη και δεν ακούστηκε ως λόγος αποχής ή διαρροής αφού η οικονομική κατάσταση είχε βελτιωθεί και όλοι είχαν την ευκαιρία να εμφανιστούν ευπρεπώς στο σχολείο.

Δύο λόγοι που θα εξεταστούν μαζί αφού σχετίζονται με την εμπειρία μέσα στο σχολείο είναι: Η έλλειψη παρέας και η έλλειψη ενδιαφέροντος. Είναι κατανοητό ότι οι λόγοι αυτοί δόθηκαν από άτομα που ήρθαν σε επαφή με την εκπαίδευση και το χώρο του σχολείου. Η έλλειψη παρέας σημαίνει την έλλειψη άλλων παιδιών Ρομά αφού τα περισσότερα παιδιά αποφεύγουν να αναπτύσσουν επαφές με συμμαθητές μη Ρομά λόγω του φόβου της απόρριψης. Τέτοια περιστατικά δεν αναφέρθηκαν όμως πάντα υπάρχει ως ενδεχόμενο και τα περισσότερα παιδιά κρατούν μία αμυντική στάση. Ο άλλος λόγος έχει σχέση με την έλλειψη ενδιαφέροντος απέναντι στα μαθήματα που διδάσκονται αφού το σχολείο παρέχει γνώση η οποία σχετίζεται με το επίπεδο ανώτερων κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων τα οποία φέρουν ένα υπόβαθρο διαφορετικό από αυτό των Ρομά. Επίσης πολλά από τα παιδιά Ρομά στο Δημοτικό δεν έλαβαν τις απαραίτητες γνώσεις και έτσι η είσοδός τους στο Γυμνάσιο προκάλεσε αρκετές δυσκολίες. Αυτός είναι και ο λόγος που τα περισσότερα αγόρια προτιμούν τη συνέχιση της φοίτησής τους στη Β'/βάθμια μόνο στο μουσικό Γυμνάσιο όπου σε αυτό το χώρο αισθάνονται ανώτεροι και αποδεκτοί διότι γνωρίζουν καλύτερα από τους υπόλοιπους το αντικείμενο.

Ένας άλλος λόγος που ακούστηκε ήταν αυτός των γονέων, δηλαδή η πίεση από αυτούς για τη μη συνέχιση των σπουδών των παιδιών τους. Η απάντηση αυτή δόθηκε από γυναίκες αφού οι άνδρες ανέκαθεν είχαν τη δυνατότητα να επιλέγουν αυτό που θα κάνουν σε αντίθεση με τις γυναίκες. Βεβαίως η απάντηση αυτή των γυναικών συνοδευόταν πάντα από ένα παράπονο και από επίρριψη ευθυνών στους γονείς για τη στάση που τότε είχαν κρατήσει. Αξίζει να σημειωθεί ότι όλοι οι γονείς που συμμετείχαν στην έρευνα εμφανίστηκαν υπέρμαχοι της εκπαίδευσης των τέκνων τους είτε τους ώθησαν προς αυτή την κατεύθυνση είτε όχι. Τέλος άλλος λόγος διαρροής ήταν «*η εργασία*» που αποτελεί διαφορετικό πεδίο από τους οικονομικούς λόγους. Όσοι λοιπόν επικαλέστηκαν την εργασία ως λόγο διακοπής της φοίτησής τους, αναφέρονταν σε διαφορετικό επάγγελμα από τη μουσική που τους προσέφερε κάποιο κέρδος.

Ο ρατσισμός, όμως, που εξετάζεται εδώ ως λόγος αποφυγής ή διαρροής από την εκπαίδευση, ακούστηκε από ελάχιστους και κυρίως από εκπροσώπους της 2^{ης} γενιάς. Σημειώνεται ότι επίσης, ακούστηκε σποραδικά και από γυναίκες της 2^{ης} γενιάς χωρίς όμως να καταφέρουν να περιγράψουν τον τρόπο που εκδηλώθηκε. Αυτό που εξήχθη ως συμπέρασμα στις συγκεκριμένες περιπτώσεις είναι ότι ο λόγος αυτός δόθηκε για να δικαιολογήσει την αποχή χωρίς να έχει σχέση με την πραγματικότητα.

Οι εκπρόσωποι της 2^{ης} γενιάς είναι αυτοί που φοίτησαν στα σχολεία του αστικού κέντρου αφού οι οικογένειές τους τότε είχαν μετοικήσει στα Ιωάννινα. Είναι η πρώτη φορά

που έρχονται σε επαφή με την ευρύτερη κοινωνία και η πρώτη φορά που η ευρύτερη κοινωνία δέχεται μαζικά στα σχολεία Ρομά μαθητές. Όμως αναφορές σχετικές με τον ρατσισμό σε αυτήν την κοινότητα είναι λίγες και αυτό έχει την εξήγησή του. Οι Ρομά στην περιοχή του ν. Ιωαννίνων είχαν ανέκαθεν στενές σχέσεις με την ευρύτερη κοινωνία αφού προτιμούνταν ως οργανοπαίχτες σε κάθε είδους κοινωνική εκδήλωση. Άρα, υπήρχε μία αμφίπλευρη εξοικείωση και σε περιοχές όπου μία εθνοτική ομάδα φαίνεται να είναι ενταγμένη ή να απολαμβάνει την αποδοχή της ευρύτερης κοινωνίας σπάνια εμφανίζονται περιστατικά ρατσιστικής διάθεσης.

Η τρίτη γενιά είτε μέσω των γονέων είτε μέσω των απαντήσεων των νυν μαθητών δεν αναφέρθηκε σε περιστατικά ρατσισμού. Άλλωστε γίνεται λόγος για εποχή που έχουν γίνει πολλές προσπάθειες κατάρριψης των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων που ισχύουν για αυτούς. Επίσης πλέον τα παιδιά αισθάνονται πιο άνετα σε έναν χώρο που γνωρίζουν ότι μπορούν να εξελιχθούν και να προοδεύουν όπως είναι το μουσικό σχολείο. Ακόμα και αν υπήρχε διάθεση για ρατσιστική εκδήλωση εναντίον τους λόγω της κακής τους απόδοσης στα μαθήματα ή λόγω της περιχαράκωσής τους, στο συγκεκριμένο σχολείο περιθώρια ρατσισμού δεν υπάρχουν. Αφενός λόγω της εξαιρετικής τους επίδοσης στη μουσική αφετέρου λόγω της πληθώρας φίλων Ρομά που τους παρέχει ασφάλεια.

Συμπεράσματα

Συγκεντρωτικά αυτό που εξάγεται ως πρώτο συμπέρασμα είναι ότι ρατσισμός για την υπό εξέταση ομάδα εντός των πλαισίων του σχολείου δεν υπάρχει, βάσει των λεγομένων των πληροφορητών. Από την άλλη όμως μπορεί να γίνει λόγος για έναν αντίστροφο ρατσισμό εκ μέρους των Ρομά προς το σχολείο ο οποίος πηγάζει από αρχές, αξίες και κώδικες που επικρατούν μέσα στα στενά όρια της ομάδας τους και πλήττουν κυρίως τις γυναίκες. Συγκεκριμένα, διάφορα βιώματα ρατσισμού που ίσως δέχθηκαν κάποιοι Ρομά παλαιότερα είναι ικανά να επηρεάσουν την άποψή τους για την εκπαίδευση και να έχουν ως αποτέλεσμα την αποτροπή των παιδιών στην είσοδό τους σε αυτή. Επιπροσθέτως, το σχολείο ως ένα κομμάτι του έξω – κόσμου αποτελεί έναν αόρατο εχθρό και μία πιθανή εστία άνομων πράξεων, ακατάλληλο για ένα κορίτσι. Ακόμα και σήμερα ο ν. Ιωαννίνων είναι από τις ελάχιστες περιοχές στην Ελλάδα που οι Ρομά απαντούν αρνητικά στην ερώτηση για ύπαρξη προκαταλήψεων και στην εκδήλωση προβλημάτων στο σχολείο με τα μη Τσιγγανόπαιδα σε ποσοστό 100%.

Γίνεται ξεκάθαρο λοιπόν ότι για την συγκεκριμένη ομάδα ο ρατσισμός εντός του σχολείου δε υπάρχει αλλά αντιθέτως οι ίδιοι κρατούν μία σθεναρή αντίδραση απέναντί στην εκπαίδευση. Φυσικά αναδιαμόρφωση δομών και αξιών σε μία ομάδα δεν είναι δυνατόν να συντελεστούν από εξωτερικούς φορείς, αυτό όμως που μπορεί να γίνει είναι η συνεχής και αδιάκοπη ενημέρωση των γονέων Ρομά ώστε να παροτρύνουν τα παιδιά τους να ολοκληρώσουν τη φοίτησή τους. Η ουσιαστικότερη παρέμβαση, όμως, στο κομμάτι της εκπαίδευσης που θα μπορούσε να γίνει είναι η ορθή χρήση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, δηλαδή του είδους της παιδαγωγικής που αμφισβητεί τη μυθολογία στην οποία στηρίζονται οι φαντασιώσεις για τις ουσιαστικές πολιτισμικές διαφορές ανάμεσα σε ομάδες (Γκότοβος, 2003: 71). Η διαπολιτισμική πρεσβεύει την ευκαιρία του κάθε μαθητή να ενταχθεί ομαλά στο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον χωρίς να διαγράφει την ταυτότητά του και χωρίς να απορρίπτει όλα τα εφόδια που θα του δοθούν από το σχολείο. Παράλληλα βοηθά τον κάθε μαθητή να αποφύγει οποιαδήποτε εθνοκεντρική αντίληψη και κάθε είδους κοινωνικό και εθνικό ρατσισμό.

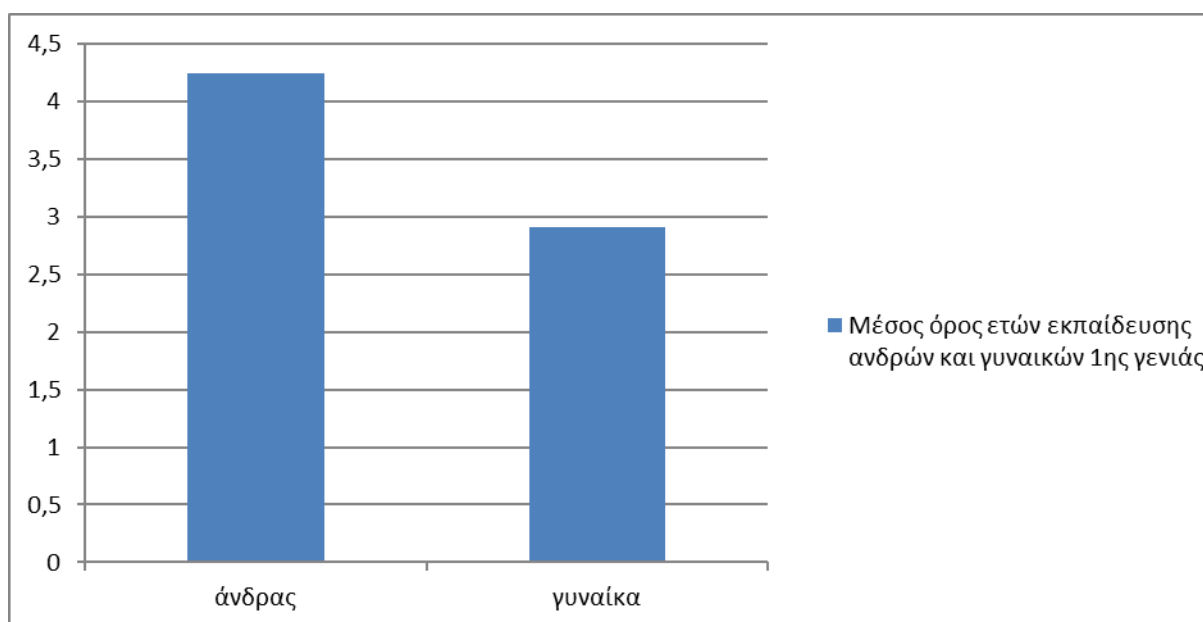
Ως απάντηση λοιπόν του κεντρικού ερωτήματος της ανακοίνωσης γίνεται ξεκάθαρο ότι για τη συγκεκριμένη περίπτωση που εξετάστηκε ο ρατσισμός στο χώρο του σχολείου από την

πλευρά της ευρύτερης κοινωνίας αποτελεί μύθο. Θεωρείται σχεδόν σίγουρο ότι υποβόσκει αλλά έως τώρα δεν έχει εκδηλωθεί κάτι ανάλογο. Αντίθετα, όμως, διαφαίνεται ένας «ρατσισμός», μία αποστροφή από τους ίδιους τους Ρομά προς το σχολείο. Επομένως εδώ Δμπορεί κάποιος να μιλήσει για αλήθεια. Άρα, η τελική απάντηση στο θέμα βρίσκεται κάπου στη μέση και κοινή προσδοκία όλων είναι σε κάποια μελλοντική συζήτηση ο ρατσισμός και από τις δύο πλευρές να αποτελεί έναν μακρινό μύθο.

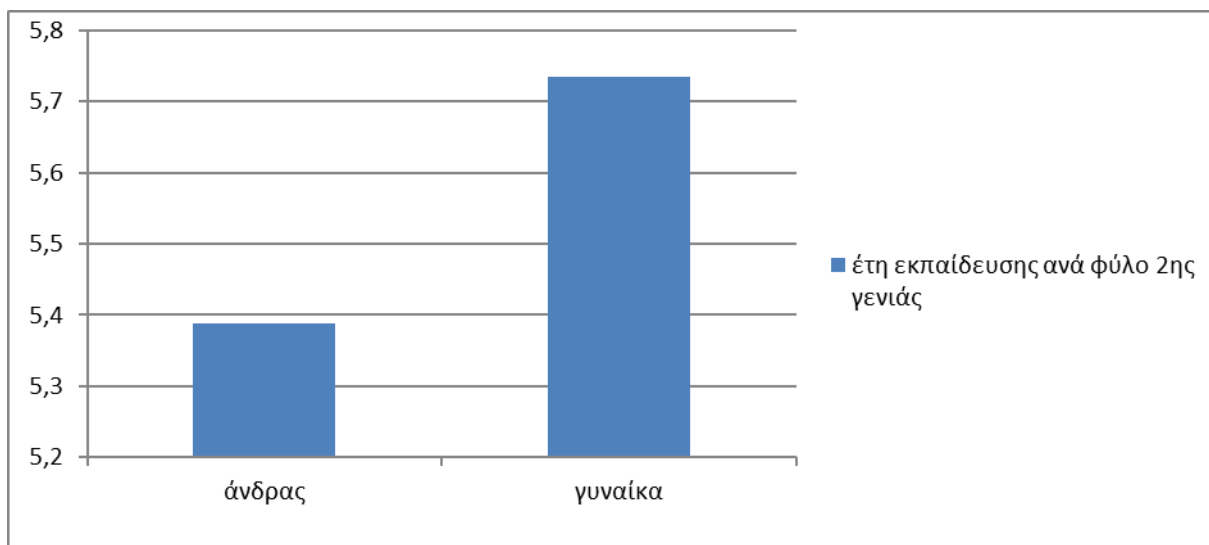
Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αζίζι-Καλαντζή, Α., Ζώνιου-Σιδέρη, Α. & Βλάχου, Α. (1996). *Προκαταλήψεις και Στερεότυπα Δημιουργία και Αντιμετώπιση*, Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.
- Αναλυτή, Δ. (2019). *Ετερότητα και Ένταξη. Το παράδειγμα των Τσιγγάνων στην ελληνική κοινωνία*, (διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.
- Βαξεβάνογλου, Α. (2001). *Έλληνες Τσιγγάνοι Περιθωριακοί και Οικογενειάρχες*, (πρλγ. Α. Ε. Γκότοβος). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Γκότοβος, Α. (2003). *Εκπαίδευση και Ετερότητα Ζητήματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Jean-Pierre L. (1987). *School Provision for Ethnic Minorities: The Gypsy Paradigm* Gypsy Research Centre University of Hertfordshire Press.
- Μάρκου, Γ., Παρθένης, Χ., Παπακωνσταντίνου, Γ. & Παυλή-Κορρέ, Μ. (2018). *Η ένταξη των Ρομά στην ελληνική κοινωνία Ετερότητα και Δομικός Αποκλεισμός*, Χ. Παρθένης (Επίμ.). Αθήνα: Γρηγόρη.
- Πυργιωτάκης, Ι. Ε. (2000). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τσιάκαλος, Γ. (2000). *Οδηγός Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Wetherell, M. (2005). «Ομαδική σύγκρουση και η κοινωνική ψυχολογία του ρατσισμού», *Ταυτότητες, ομάδες και κοινωνικά ζητήματα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

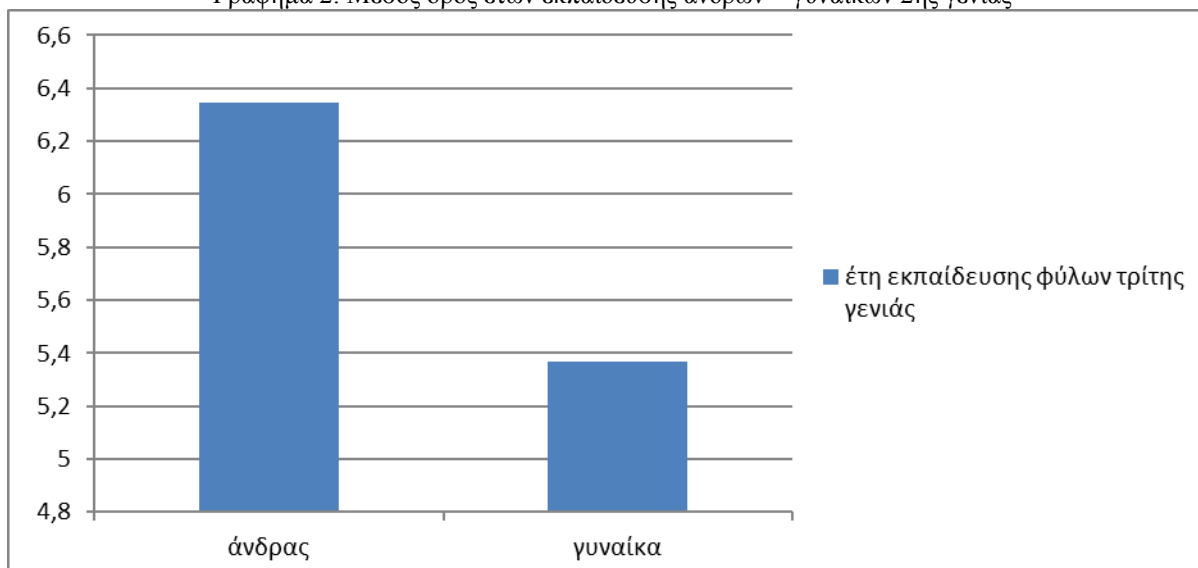
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ: Παρουσίαση Γραφημάτων



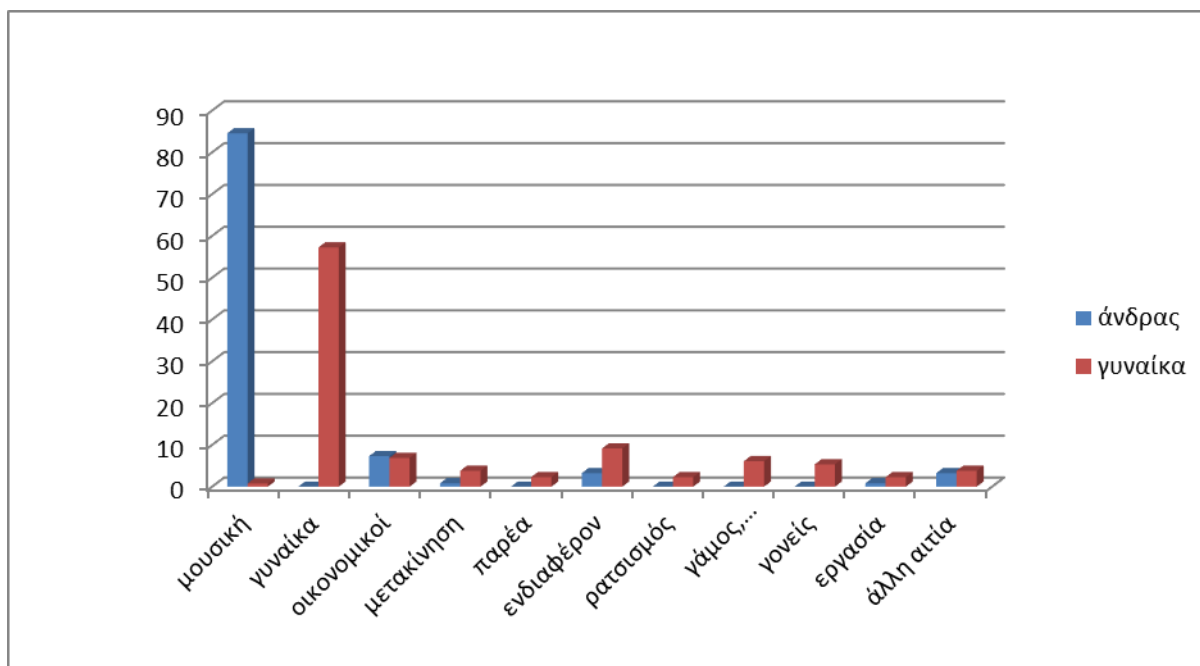
Γράφημα 1: Μέσος όρος ετών εκπαίδευσης ανδρών – γυναικών 1^{ης} γενιάς



Γράφημα 2: Μέσος όρος ετών εκπαίδευσης ανδρών – γυναικών 2ης γενιάς



Γράφημα 3: Μέσος όρος ετών εκπαίδευσης ανδρών – γυναικών 3ης γενιάς



Γράφημα 4: Λόγοι διαρροής από την εκπαίδευση ανά φύλο στις τρεις γενιές

ΜΕΡΟΣ Β΄

**ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ, ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ
ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ και ΣΧΟΛΕΙΟ**

Η επίδραση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων του διευθυντή στην αποδοτικότητα του εκπαιδευτικού έργου και στη δημιουργία θετικού κλίματος: Απόψεις εκπαιδευτικών του νομού Τρικάλων

Αντώνιος Παπαγεωργόπουλος

Δάσκαλος MSc, Διευθυντής 17ου Δημοτικού Σχολείου Τρικάλων

antonispapage@gmail.com

Περίληψη

Το σύγχρονο σχολείο δίνει ιδιαίτερη έμφαση σε ζητήματα επικοινωνίας που άπτονται της δυναμικής της σχολικής ομάδας αλλά και των σχέσεων αυτής, σε επίπεδο σχολικής τάξης και σχολικής διεύθυνσης, με βασικό συντονιστή τον διευθυντή. Η παρούσα έρευνα σκοπό έχει να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που υπηρετούν σε σχολεία του νομού Τρικάλων και κατά πόσο οι επικοινωνιακές δεξιότητες του διευθυντή δημιουργούν ένα ασφαλές σχολικό κλίμα και πόσο αυτές συνεισφέρουν στην αποδοτικότητα του εκπαιδευτικού έργου. Επίσης, στόχο έχει να διερευνήσει τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί, στην προσπάθεια επικοινωνίας με τους γονείς των μαθητών, τους ίδιους τους μαθητές και τους συναδέλφους, ενώ καταγράφονται και οι προτάσεις τους για τη βελτίωση της επικοινωνίας. Επιπρόσθετα, μελετήθηκε κατά πόσο ο ρόλος του διευθυντή είναι ικανός να αντιμετωπίσει συγκρούσεις και να δημιουργήσει ένα θετικό σχολικό πλαίσιο και πόσο επηρεάζει το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο των Τρικάλων τις επικοινωνιακές δεξιότητες των διευθυντών και τη δημιουργία μιας νέας, πιο επικοινωνιακής, κουλτούρας του εκπαιδευτικού οργανισμού. Η μέθοδος που ακολουθήθηκε για τη διεξαγωγή της έρευνας είναι η ποσοτική έρευνα και το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε είναι το ερωτηματολόγιο. Συγκεντρώθηκαν 141 ερωτηματολόγια, τα οποία συμπλήρωσαν εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με δημογραφική ποικιλότητα, όσον αφορά το φύλο, την ηλικία και τα χρόνια προϋπηρεσίας τους. Στα αποτελέσματα της έρευνας που διεξήχθη, συντριπτική ήταν η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που θεωρεί την επικοινωνία ως βασικό στοιχείο για την εύρυθμη λειτουργία του εκάστοτε οργανισμού και ότι ο ρόλος του διευθυντή είναι καίριος στην προσπάθεια αυτή. Επιπρόσθετα, ένα μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών αναφέρει, πως οι διευθυντές, προκειμένου να προωθούν την επικοινωνία στους σχολικούς κόλπους, καλούνται να είναι δημοκρατικοί, να εφαρμόζουν δημοκρατικές αρχές και να παίρνουν αποφάσεις με βάση την πλειοψηφία, αναθέτοντάς τους διοικητικά και διευθυντικά καθήκοντα. Συμπερασματικά, αντιλαμβανόμαστε, ότι οι διευθυντές των σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στον νομό Τρικάλων έχουν παραμερίσει το εγωκεντρικό, γραφειοκρατικό και διεκπεραιωτικό προφίλ των διευθυντών των παλιότερων χρόνων και διαμορφώνουν ένα νέο σύγχρονο προφίλ, συνεπώς και μια νέα σχολική κουλτούρα, όπως προστάζουν οι απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας. Ενδιαφέρον παρουσίασε το γεγονός ότι η άποψη αυτή αποτελούσε κοινό χαρακτηριστικό σχεδόν όλων των υποκειμένων της έρευνας. Τέλος, οι συχνές συναντήσεις του διευθυντή με τους εκπαιδευτικούς, γονείς και τους μαθητές, ενδυναμώνουν τις επικοινωνιακές τους σχέσεις, ενώ ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών είναι καίριος για τη βελτίωση του επικοινωνιακού κλίματος.

Λέξεις κλειδιά: Επικοινωνία, Διευθυντής, δεξιότητες

1. Η Επικοινωνία

1.1 Ο ορισμός της επικοινωνίας

Η επικοινωνία είναι μία φυσική ικανότητα που διαθέτουν όλοι οι άνθρωποι από τα πρώτα δευτερόλεπτα της ζωής τους. Η επικοινωνία δεν ικανοποιεί μόνο την ανάγκη του ανθρώπου να μεταφέρει πληροφορίες, αλλά ικανοποιεί εσωτερικές ανάγκες και επηρεάζει τόσο τη φυσική όσο και την κοινωνική επιβίωση του ανθρώπου. Ένας πιο σύγχρονος και αντιπροσωπευτικός ορισμός της επικοινωνίας είναι αυτός του Μπουραντά (1992) που ορίζει την επικοινωνία ως διαδικασία με την οποία ο πομπός Α μεταβιβάζει πληροφορίες, ιδέες, σκέψεις και συναισθήματα σε έναν δέκτη Β, με στόχο να προκαλέσει σε αυτόν την εμφάνιση ιδεών, πράξεων και να επηρεάσει τόσο την κατάσταση όσο και τη συμπεριφορά του.

1.2 Η σπουδαιότητα της επικοινωνιακής διαδικασίας

Όπως προαναφέραμε, οι άνθρωποι έχουν τη φυσική ικανότητα της επικοινωνίας, την οποία χρησιμοποιούν σε όλες σχεδόν τις διαδικασίες της ζωής τους. Η διαδικασία της επικοινωνίας, είναι μία πολύπλευρη διαδικασία στην οποία εμπεριέχεται, η αποδοχή και η αποστολή πληροφοριών από άνθρωπο σε άνθρωπο καθώς και οι κανόνες για την πραγματοποίησή της, και καθορίζονται από τον πολιτισμό της κάθε χώρας (Μπαμπινιώτης, 1998). Η επικοινωνία είναι η αφετηρία για τη συνεργασία και το σωστό συντονισμό των ομάδων, μία διαδικασία που την καθιστά ζωτικής σημασίας για τους οργανισμούς και εξυπηρετεί τρεις βασικούς σκοπούς:

- i. Συντονισμό δράσης: Η επικοινωνία σε όλους τους τομείς, προσωπικούς, επαγγελματικούς και κοινωνικούς, θέτει στόχους, εκφράζει απόψεις, ορίζει ανάγκες, προσδιορίζει και βελτιώνει αδυναμίες, καθώς επίσης επικεντρώνεται και στις δυνατότητες των ατόμων που επικοινωνούν.
- ii. Διανομή πληροφοριών: Η επικοινωνία ως άμεσα συνδεδεμένη με την πληροφόρηση αναθέτει καθήκοντα, αρμοδιότητες, διαμορφώνει στρατηγικές οργάνωσης και διευκρίνισης τυχόν προβλημάτων. Με την επικοινωνία αξιολογούνται οι συνθήκες, προτείνονται εναλλακτικές λύσεις και οδηγούμαστε στην εκπλήρωση των στόχων.
- iii. Τρόπο έκφρασης συναισθημάτων. Ο τρόπος έκφρασης συναισθημάτων όπως χαρά, θυμός, απογοήτευση, εμπιστοσύνη και φόβος γίνεται μέσω της επικοινωνίας η οποία παίζει καθοριστικό ρόλο στη δημιουργία ουσιαστικών διαπροσωπικών σχέσεων ομαδικού πνεύματος και στην καλλιέργεια συνεργατικού κλίματος (Josien, 1995).

Η επικοινωνία που συνεπάγεται από την αρμονία, τη συνοχή και τη συνεργατικότητα, ενεργοποιεί τα άτομα, τα ενοποιεί ως ένα σύνολο και λαμβάνονται αποφάσεις από κοινού. Με την επικοινωνία, προάγεται μια οργανωμένη συνολική προσπάθεια, τροποποιείται και ομαδοποιείται η συμπεριφορά όλων των μελών και επηρεάζεται η απόδοσή τους. Επομένως η επικοινωνιακή διαδικασία είναι απώτερος στόχος όλων (Σαΐτης, 2001).

2 Η επικοινωνία στην εκπαίδευση

2.1 Η Επικοινωνία στο σχολείο

Για να διασφαλιστεί η αποτελεσματικότητα των παιδαγωγικών και εκπαιδευτικών στόχων, θα πρέπει να δημιουργηθούν κανάλια επικοινωνίας με όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Στις σχολικές μονάδες, η επικοινωνία είναι μία πολύπλευρη καθημερινή διαδικασία, όπου όλα τα στελέχη της εκάστοτε εκπαιδευτικής μονάδας, αλληλεπιδρούν και συνεργάζονται με

άτομα όχι μόνο της σχολικής κοινότητας αλλά και εκτός αυτής, όπως τους γονείς των μαθητών ή κοινωνικούς ή διοικητικούς φορείς. Η επικοινωνία πλέον δεν είναι μονόδρομη και δεν περιορίζεται μόνο στη μετάδοση της πληροφορίας από τον πομπό στον δέκτη, αλλά είναι πιο ανθρώπινη και πιο επικοινωνιακή (Μερκούρης, 2015). Όπως προαναφέραμε, η επικοινωνία στα πλαίσια των εκπαιδευτικών οργανισμών, είναι μία πολύπλευρη διαδικασία με πολλούς πομπούς και δέκτες. Σημαντική είναι η επικοινωνία σχολείου-οικογένειας. Μία σχέση που θα πρέπει να βασίζεται στην ουσιαστική επικοινωνία και όχι στην επιφανειακή. Πλέον σε όλα τα σχολεία, υπάρχουν καθορισμένες ώρες επισκέψεων των γονέων, για να ενημερωθούν για τα παιδιά τους, την πρόοδο, τη συμπεριφορά και τη γενικότερη εξέλιξή τους, την παρακολούθηση σχολικών δραστηριοτήτων, τη σύσταση συλλόγων γονέων και κηδεμόνων και τρόπους που βοηθούν τη σχολική επικοινωνία.

2.2 Μορφές επικοινωνίας στο σχολείο

Στη σχολική κοινότητα, όλα τα μέλη επικοινωνούν καθημερινά μεταξύ τους, με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους. Ανάλογα με τον τρόπο που πραγματοποιείται η επικοινωνία, διακρίνεται σε ανοιχτή ή κλειστή (Αθανασούλα – Ρέππα, 1999). Στην ανοιχτή επικοινωνία, οι σχέσεις των εκπαιδευτικών, χαρακτηρίζονται από συναδελφικότητα, αφοσίωση και ειλικρίνεια. Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, μέσω της κάθετης επικοινωνίας, υποστηρίζει, προωθεί και δυναμώνει το έργο των εκπαιδευτικών όχι μόνο με εντολές και εφαρμογή κανόνων, αλλά με επικοινωνιακή διάθεση. Από την άλλη μεριά, στην κλειστή επικοινωνία η έλλειψη ουσιαστικής επικοινωνίας είναι εμφανής. Οι σχέσεις τόσο των εκπαιδευτικών μεταξύ τους, όσο και των υπόλοιπων μελών της σχολικής μονάδας, χαρακτηρίζονται από ψυχρότητα και έλλειψη επαγγελματισμού. Οι επικοινωνιακές δεξιότητες, είναι περιορισμένες σε ένα σχολικό πλαίσιο κλειστής επικοινωνίας και οι τρόποι αυτής είναι εγωκεντρικοί και μη υποστηρικτικοί (Κυθραιώτη, 2009).

Μια ακόμα διάκριση της επικοινωνίας με κριτήριο τις θέσεις επικοινωνίας είναι η ακόλουθη: i. Κάθετη επικοινωνία: έχει τα χαρακτηριστικά της παραδοσιακής μορφής. Η επικοινωνιακή διαδικασία ξεκινά από τα ανώτερα στρώματα της σχολικής μονάδας, δηλαδή του διευθυντή και καταλήγει στα κατώτερα, εκπαιδευτικοί, γονείς, μαθητές χωρίς να διακρίνεται η φάση της ανταπόκρισης. Οι μορφές που μπορεί να έχει η κάθετη επικοινωνία είναι γραπτή ή προφορική μετάδοση πληροφοριών, εντολών ή οδηγιών από τα ανώτερα ιεραρχικά στρώματα στα κατώτερα, με σκοπό την εκφορά απόψεων, τη διατύπωση και επίλυση προβλημάτων και την έκφραση των προσωπικών αναγκών (Σαΐτης, 2002). ii. Οριζόντια επικοινωνία: αναφέρεται στην επικοινωνία ανάμεσα σε συναδέλφους που βρίσκονται στο ίδιο αρχικό επίπεδο. Στόχος αυτής της μορφής επικοινωνίας, είναι η ανταλλαγή πληροφοριών, γνώσεων, τόσο για το συντονισμό των διεργασιών που πρέπει να πραγματοποιηθούν στα πλαίσια του οργανισμού, όσο και την επίλυση προβλημάτων, εκπαιδευτικών αλλά και διοικητικών (Αθανασούλα Ρέππα, 1999). iii. Ανοδική επικοινωνία: στη συγκεκριμένη μορφή, τα μηνύματα μεταφέρονται από τα κατώτερα στρώματα στα ανώτερα - στην ηγεσία, με γνώμονα την εμπιστοσύνη που αισθάνονται τα πρώτα άτομα στα δεύτερα. Σε αυτή τη μορφή, οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να ενημερώνουν τον διευθυντή του εκπαιδευτικού οργανισμού για την κατάσταση του οργανισμού, εκφράζουν ιδέες, συναισθήματα ή τυχόν προβλήματα που αντιμετωπίζουν (Σαΐτης, 2002). Για την ανοδική επικοινωνία κύριος υπεύθυνος είναι ο διευθυντής, ο οποίος επικεντρώνεται στον άνθρωπο και στις ικανότητές του, τις ανάγκες των μελών του οργανισμού και δημιουργεί ένα υγιές επικοινωνιακό κλίμα ανάμεσά τους. iv. Διαγώνια επικοινωνία: εφαρμόζεται η συγκεκριμένη μορφή, για τις περιπτώσεις που απαιτείται άμεση παρέμβαση, κάποιων ή διαφόρων τμημάτων της σχολικής μονάδας. Είναι μια μορφή που κρίνεται απαραίτητη, όταν

η κάθετη ή η οριζόντια επικοινωνία είναι αναποτελεσματικές ή δεν υπάρχει διαθέσιμος χρόνος (Lunenburg & Ornestein, 2008).

2.3 Παράγοντες που δρουν θετικά στη δημιουργία επικοινωνιακού κλίματος

Το σχολείο δεν αποτελεί μόνο εκπαιδευτικό οργανισμό, αλλά είναι χώρος επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης ανθρώπων με διαφορετικά χαρακτηριστικά, φύλο, ηλικία, εθνικότητα, θρήσκευμα, αντιλήψεις, αλλά με έναν κοινό στόχο, την προαγωγή της γνώσης. Η συνεργασία των εκπαιδευτικών και το επικοινωνιακό κλίμα της σχολικής κοινότητας, είναι από τις πιο βασικές προϋποθέσεις για την αύξηση των επιδόσεων τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών (Πασιαρδής, 2004). Ένας ακόμα παράγοντας, που ευνοεί και προάγει την επικοινωνία, είναι η οργάνωση του σχολείου. Εκτός από τις διαπροσωπικές σχέσεις των μελών του, σημαντικό είναι το σχολικό κλίμα, να χαρακτηρίζεται από ισορροπία τόσο στην ιεραρχική του δομή όσο και στην ανεπίσημη οργάνωση του σχολείου (διαπροσωπικές σχέσεις). Όπως προαναφέραμε, για να προαχθεί η επικοινωνία, θα πρέπει να υπάρχει η απαιτούμενη οργάνωση και τάξη στη σχολική κοινότητα.

Εκτός από τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία εντός του σχολείου, συμμετέχουν σε αυτήν και οι γονείς των μαθητών. Η επικοινωνία των μελών της σχολικής μονάδας με τους γονείς των μαθητών, είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την ομαλή λειτουργία του οργανισμού. Η σαφήνεια του μηνύματος, ο σεβασμός προς τον ομιλητή και η προθυμία είναι χαρακτηριστικά που θα πρέπει να διέπουν τη σχέση αυτή (Μπελαδάκης, 2005). Η σχετική βιβλιογραφία τονίζει την αναγκαιότητα της επικοινωνίας σχολείου – οικογένειας, ως μείζονος σημασίας θέμα, αφού βελτιώνει την ποιότητα της εκπαίδευσης και οδηγεί στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας.

2.4 Η σπουδαιότητα του επικοινωνιακού κλίματος στις σχολικές μονάδες

Όπως προαναφέραμε, η επικοινωνία είναι κυρίαρχο στοιχείο της σχολικής ζωής και πραγματοποιείται με ποικίλους τρόπους. Επίσης, είναι βασικός παράγοντας για τη δημιουργία θετικού κλίματος (Πασαρδής, 2001). Στην εκπαιδευτική διαδικασία, η επικοινωνία έχει μεγάλη βαρύτητα και είναι το θεμέλιο της διδακτικής στην πράξη, είτε με τη λεκτική ή με τη μη λεκτική μορφή της. Η επικοινωνιακή δεξιότητα των εκπαιδευτικών, προωθεί την ενεργή συμμετοχή των μαθητών μέσα στην τάξη και στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ο εκπαιδευτικός με επικοινωνιακές δεξιότητες, αφού αξιολογήσει τεχνικές και το επίπεδο των μαθητών, βελτιώνει, αν κρίνεται απαραίτητο, τις τεχνικές του, διορθώνει σημεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ενθαρρύνει τους μαθητές και δημιουργεί κίνητρα και θέτει στόχους (Richards & Rodgers, 2001).

Επιπρόσθετα, η ύπαρξη καλής επικοινωνίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας, μόνο οφέλη έχει να προσφέρει. Η επικοινωνιακή αυτή σχέση, εξελίσσει μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικούς. Οι γονείς εμπλέκονται ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία των παιδιών τους, γνωρίζουν το εκπαιδευτικό πλαίσιο της τάξης, τις αδυναμίες και τις δυνατότητές τους, παίρνουν ιδέες για τον τρόπο που μπορούν να τα υποστηρίξουν από το σπίτι. Ο ρόλος τους είναι ενεργός, αυξάνεται η αυτοεκτίμησή τους συνεπώς και η απόδοση των παιδιών τους.

3 Επικοινωνία και σχολική διοίκηση

3.1 Επικοινωνιακά μοντέλα διοίκησης

Το σχολείο είναι ο οργανισμός που ρυθμίζει, συντονίζει, συστηματοποιεί τμήματα του συνόλου, ενεργοποιεί και επιστρατεύει, ανθρώπους, εκπαιδευτικά εργαλεία και οτιδήποτε κρίνεται απαραίτητο προκειμένου να επιτευχθεί ο κοινός στόχος της γνώσης (Rodney, 1982). Ως οργανισμός που δρα στον κοινωνικό χώρο προκειμένου να συντονίσει, εφαρμόζει ένα σύνολο αρχών επικοινωνίας και κανονισμών (Σαΐτης, 1994). Πολλές είναι οι έρευνες που κάνουν λόγο για τα επικοινωνιακά μοντέλα που λαμβάνουν χώρα στη σχολική κοινότητα και αυτά που ξεχωρίζουν είναι το Διαδικαστικό- Γραμμικό (the process school) και το Σημειωτικό (semiotics school) μοντέλο. Το πρώτο επικοινωνιακό μοντέλο πραγματεύεται τη μεταβίβαση των μηνυμάτων, ενώ το δεύτερο την παραγωγή και την ανταλλαγή νοημάτων (Fiske, 1992).

3.2 Δεξιότητες διευθυντών

Για τον όρο δεξιότητα, δεν υπάρχει κάποιος κοινός όρος σύμφωνα με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση. Δεξιότητα, μπορεί να χαρακτηριστεί η ικανότητα του ατόμου να υλοποιεί στόχους, να διεκπεραιώνει εργασίες στο λιγότερο δυνατό χρόνο και με ελάχιστη προσπάθεια. Το άτομο αξιοποιεί τις γνώσεις του, αναπτύσσει ικανότητες που δεν είναι έμφυτες, αλλά με την εκπαίδευση και την πρακτική εξάσκηση αυτής μπορούν να αναπτυχθούν. Απόδοση και δεξιότητα δεν είναι έννοιες ανεξάρτητες με την αποδοτικότητα του ατόμου, συντελούν στην εκπόνηση εργασιών και συντελούν στην υλοποίηση της εργασίας (Σαΐτης, 2008). Ακρογωνιαίος λίθος για έναν εκπαιδευτικό οργανισμό είναι ο διευθυντής του σχολείου. Ένας διευθυντής είναι «ένα πρόσωπο που επηρεάζει μια ομάδα ανθρώπων για την επίτευξη ενός στόχου».(Conger, Kanungo et al, 2010). Συντελεί στη επιτυχία του οργανισμού, ικανοποιεί τις ανάγκες εκπαιδευτικών και μαθητών και στόχος του είναι η παροχή εκπαίδευσης υψηλής ποιότητας. Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, εφαρμόζει επικοινωνιακές πολιτικές προς τους κηδεμόνες, εκπαιδευτικούς και μαθητές, συντονίζει τις δράσεις του, με στόχο να γίνονται πιο αποδοτικοί (Παρασκευά & Παπαγιάννη, 2008).

Η ικανότητα διαχείρισης εκπαιδευτικών και διοικητικών θεμάτων, η ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης, σεβασμού και αλληλοκατανόησης με τους συναδέλφους, ο αυτοέλεγχος και η συνεχής εξέλιξη, είναι κάποια από τα χαρακτηριστικά αυτά. Γνώμονας του επιτυχημένου διευθυντή στην προσπάθειά του είναι η διαχείριση της προσοχής. Η επικοινωνία είναι το μέσο πραγμάτωσης, που κατευθύνει εκπαιδευτικούς, υποκινεί κηδεμόνες και μαθητές, δημιουργεί οράματα και στόχους (Bennis & Nanus, 1985). Για να χαρακτηριστεί ένας διευθυντής επιτυχημένος, θα πρέπει οι παράγοντες, περιβάλλον και διοίκηση να είναι καθόλα ευνοϊκοί. Η ικανότητα συνεργασίας σύμφωνα με τον Σαΐτη (2000), αφορά την αντιληπτική ικανότητα του διευθυντή, ως προς την ψυχολογική κατάσταση των συνεργατών του. Θα πρέπει να διαθέτει υπομονή, ανεκτικότητα και αντικειμενικότητα, με τον διάλογο ως μέσο επικοινωνίας, θα πρέπει να επιλύει προβλήματα, να διαχειρίζεται συγκρούσεις ή τυχόν εντάσεις, που δημιουργούνται στα πλαίσια του εκπαιδευτικού οργανισμού. Επαγγελματική ικανότητα ηγετών είναι η δεξιότητα του διευθυντή να εκτιμά - αξιολογεί τις δεξιότητες των υφιστάμενων του και τα προσωπικά προβλήματα αυτών, που ίσως να δυσχεραίνουν το εκπαιδευτικό τους έργο. Η επικοινωνία βοηθά τον διευθυντή να ανιχνεύσει τυχόν προσωπικά προβλήματα, να στηρίζει τους υφιστάμενους του και να προτείνει λύσεις. Ένα ακόμα στοιχείο που θα πρέπει να διέπει την ηγεσία και την καθιστά επιτυχημένη, είναι η αντιληπτική ικανότητα. Ο ρόλος του διευθυντή δεν θα πρέπει να είναι διεκπεραιωτικός αλλά επιτελικός.

3.3 Σχολικός διευθυντής και συνεργατικό μοντέλο

Η επικοινωνία και ο άνθρωπος είναι τα καίρια σημεία που επικεντρώνεται ο συνεργατικός διευθυντής. Δημιουργεί ένα αρμονικό επικοινωνιακό κλίμα, όπου όλοι είναι ικανοποιημένοι. Μέσα από τον καθημερινό διάλογο, γίνεται υποστηρικτικός, λαμβάνει υπόψη ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι εκτελεστικά όργανα του οργανισμού, αλλά άνθρωποι με αδυναμίες, ελαττώματα, προσωπική ζωή. Αναπτύσσει ένα επικοινωνιακό υποστηρικτικό κλίμα, με υγιείς προσωπικές σχέσεις, δυνατούς συναισθηματικούς δεσμούς και αμοιβαίο σεβασμό και εμπιστοσύνη. Η αμοιβαία εμπιστοσύνη, η αμφίδρομη επικοινωνία και η ενσυναίσθηση, είναι η μέθοδος επίλυσης συγκρούσεων σε περιόδους μεγάλης εργασιακής και ψυχολογικής πίεσης (Goleman, 2014). Τα θετικά αποτελέσματα του συνεργατικού μοντέλου, δεν μπορούν να αμφισβητηθούν, αλλά δεν μπορούσε να εφαρμοστεί κατ' αποκλειστικότητα. Για το λόγο αυτό, πολλοί διευθυντές εφαρμόζουν ένα συνδυασμό μοντέλων ηγεσίας, που θα επιφέρουν τα καλύτερα αποτελέσματα, θα ικανοποιήσουν τους στόχους και θα πραγματοποιήσουν το όραμα.

4 Η επικοινωνία στο σχολείο και η επίδραση της ηγεσίας στην ελληνική πραγματικότητα

4.1 Επικοινωνιακές δεξιότητες διευθυντή

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, η σχολική επιτυχία συνδέεται άμεσα με την ηγεσία και κυρίως με τις δεξιότητες του διευθυντή. Ο σύγχρονος διευθυντής προκειμένου να αντεπεξέλθει στις απαιτήσεις των νέων δεδομένων, θα πρέπει εκτός όλων των άλλων να είναι μετασχηματιστικός, να προάγει την καινοτομία και να δημιουργεί το όραμα για ένα νέο σχολείο, που θα παρέχει ποιοτική εκπαίδευση, βασισμένη στην αμοιβαία εμπιστοσύνη των μελών και τον σεβασμό, άποψη που επιβεβαιώνεται από το Συμβούλιο της Ευρώπης για την αποτελεσματική ηγεσία στην εκπαίδευση (2013). Όσον αφορά τα κριτήρια επιλογής των διευθυντών, η νομοθεσία της Ελλάδας έχει μεριμνήσει, ώστε να γίνεται εφαρμογή αξιοκρατικών κριτηρίων, τόσο για την ικανοποίηση των προσδοκιών και των εκπαιδευτικών στόχων που τίθενται από την πολιτεία, όσο και για την άρτια διοίκηση των εκπαιδευτικών οργανισμών. Ο νόμος 3467/2006 συμπεριέλαβε ως κριτήριο επιλογής των διευθυντών, εκτός από την υπηρεσιακή κατάσταση, τη διδακτική εμπειρία και την παιδαγωγική τους κατάρτιση, την προσωπικότητα και τη γενικότερη εικόνα του χαρακτήρα τους, όπως αυτή προκύπτει από τις προσωπικές συνεντεύξεις που έδωσαν στα αρμόδια συμβούλια. Βασικά στοιχεία που κρίνεται πως πρέπει να διαθέτουν οι διευθυντές, είναι ο επικοινωνιακός τους χαρακτήρας, η ικανότητα συνεργασίας με τα υπόλοιπα μέλη του οργανισμού (συναδέρφους, γονείς, μαθητές), η διάθεση αυτοβελτίωσης, η συνεχής ενημέρωση, η κατάρτιση και η προσωπική εξέλιξη (Πασαρδής, 2014).

4.2 Οι επικοινωνιακές σχέσεις σχολικής διεύθυνσης και διδασκόντων

Όπως προαναφέραμε, σημαντικό ρόλο για την εύρυθμη λειτουργία ενός εκπαιδευτικού ιδρύματος αποτελούν οι επικοινωνιακές δεξιότητες του διευθυντή με τους διδάσκοντες. Η συνεργασία τόσο της ηγεσίας με τους εκπαιδευτικούς, αλλά και η δημιουργία επικοινωνιακού κλίματος ανάμεσα στα μέλη του οργανισμού, βρίσκονται υπό τον συνεχή συντονισμό του διευθυντή. Ο διευθυντής θα πρέπει να αποτελεί έναν οραματιστή διευθυντή, ο οποίος θα εμψυχήσει την αφοσίωση μεταξύ των μελών της ομάδας και θα δημιουργεί κοινές ιδέες και στόχους, έτσι ώστε οι υφιστάμενοί του να μπορούν να αποδίδουν αποτελεσματικότερα, μέσα σε ένα πλαίσιο εμπιστοσύνης και αμοιβαίου σεβασμού (Hoyle, 1998).

Ένας ακόμα παράγοντας που συντελεί στην ποιοτική επικοινωνία του διευθυντή με το διδακτικό προσωπικό, είναι η καλλιέργεια της αντίληψης, πως ο ίδιος ο διευθυντής παρέχει

καθοδηγητικό ρόλο και όχι αμιγώς εξουσιαστικό. Παρά το γεγονός πως αποτελεί την ηγεσία της εκπαιδευτικής ομάδας, σέβεται τις απόψεις όλων και αντιμετωπίζει τον κάθε εκπαιδευτικό ξεχωριστά και όχι ως σύνολο, λαμβάνοντας υπόψη την προσωπικότητα, τις ιδιαιτερότητες ή τυχόν προσωπικά προβλήματα που αντιμετωπίζει (Τζωτζου & Αναστόπουλος, 2012). Ο διευθυντής του σχολείου, δεν επιτελεί μόνο τον διοικητικό του ρόλο, αλλά συνυπάρχει και αλληλεπιδρά με τους εκπαιδευτικούς, διαμορφώνοντας ένα υγιές επικοινωνιακό σχολικό κλίμα, ενθαρρύνοντας την επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη των συναδέλφων του.

4.3 Εκπαιδευτική ηγεσία και γονείς

Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός διευθυντής, με καθαρότητα, διάθεση επικοινωνίας και σεβασμό σε όλα τα μέλη του οργανισμού, ξεπερνά στερεότυπα και γραφειοκρατικές διαδικασίες και γίνεται αρωγός νέων σύγχρονων εκπαιδευτικών προτύπων (Κοροτζής, 1961). Ο διευθυντής, μεταξύ άλλων, απαιτείται να είναι εμψυχωτής, να συνυπολογίζει τους κηδεμόνες των μαθητών ως συνεργάτες και όχι σαν απλούς παρατηρητές της εκπαιδευτικής διαδικασίας, να προωθεί τη συνεχή και ουσιαστική επικοινωνία μαζί τους, είναι δε βασικός παράγοντας για την ομαλή και επιτυχημένη πορεία των μαθητών (Βόντσα, 2012). Πολλές είναι οι έρευνες που καταλήγουν στο συμπέρασμα, πως για την άρτια εκπαίδευση των μαθητών, κρίνεται απαραίτητη η ουσιαστική συνεργασία της οικογένειας και του σχολείου και πως, αν αυτή στέφεται με επιτυχία, επιφέρει μια ενδεχόμενη σχολική επίδοση (Γεωργίου, 2000). Η πρόταση της Epstein περιλαμβάνει την ανάγκη συχνής επικοινωνίας σχολείου οικογένειας και το αντίθετο, συμμετοχή των γονέων και σε διοικητικά θέματα και ενεργή συμμετοχή των γονέων στη δημιουργία εκπαιδευτικών στρατηγικών (Epstein, 2001).

Κατά τις δυο τελευταίες δεκαετίες οι γονείς έχουν ενεργή συμμετοχή στην εκπαίδευση των παιδιών τους, κατέχουν σημαντικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία και έχει ενισχυθεί ο επικοινωνιακός χαρακτήρας των σχολικών μονάδων. Συμπερασματικά θα λέγαμε, πως οι διευθυντές των σχολικών μονάδων, έχουν ποικίλα καθήκοντα και αρμοδιότητες, που κάνουν το έργο τους πολύπλοκο και αρκετά δύσκολο. Οι απαιτήσεις τόσο των μαθητών, αλλά και των εκπαιδευτικών και γονέων αυξάνονται συνεχώς και για το λόγο αυτό οι διευθυντές πρέπει να έχουν άριστες επικοινωνιακές σχέσεις με όλα τα μέλη του εκπαιδευτικού οργανισμού.

5 Μεθοδολογία ερευνητικού μέρους

Στην παρούσα έρευνα, ακολουθήθηκε η στρατηγική ανάλυσης των δεδομένων με ποσοτική έρευνα, με βασικό σκοπό τον προσδιορισμό της ποσότητας και τις μετρήσεις (Μάρκος, 2011). Επιλέχθηκε η συγκεκριμένη μέθοδος, επειδή το ζητούμενο ήταν να ερευνηθεί ο βαθμός ύπαρξης επικοινωνίας στο σχολείο, δηλαδή ποιο είναι το ποσοστό αποδοτικότητας του εκπαιδευτικού έργου και κατά πόσο ο διευθυντής επηρεάζει τη δημιουργία θετικού κλίματος, στην περίπτωση των δημοτικών σχολείων της πόλης των Τρικάλων. Ένας ακόμα σκοπός της ποσοτικής έρευνας, είναι να διερευνηθεί ένα φαινόμενο με αντικειμενικό τρόπο, χωρίς να παρεμβάλλονται οι αξίες και οι πεποιθήσεις του ερευνητή αφού δεν επηρεάζει καθόλου τη συλλογή των δεδομένων και η άποψη αυτή επιβεβαιώνει την επιλογή της ποσοτικής μεθόδου. Στην παρούσα έρευνα, θα χρησιμοποιηθεί ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα παρατηρήσεων, με σκοπό να γενικευτούν τα αποτελέσματα στον ευρύτερο πληθυσμό (Καραγεώργος, 2002). Η συλλογή των δεδομένων θα γίνει με τη μέθοδο της συγχρονικής επισκόπησης, όχι μόνο λόγω του περιορισμένου χρόνου και πόρων του ερευνητή, αλλά και επειδή στόχος της έρευνας θα είναι η αποτύπωση της πραγματικότητας στο τρέχον

εκπαιδευτικό και κοινωνικό περιβάλλον, καθώς και η διαχρονική εξέλιξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων των διευθυντών. Για το σκοπό αυτό, το ερωτηματολόγιο προκρίνεται ως το καταλληλότερο ερευνητικό εργαλείο. Το ερωτηματολόγιο θα περιέχει κλειστές ερωτήσεις απλής ή πολλαπλής απάντησης και πολλαπλής επιλογής, ιεράρχησης-κατάταξης, ανοιχτές ερωτήσεις και συμπλήρωσης ανάπτυξης (Cohen et al, 2008). Η απεικόνιση των απαντήσεων των ερωτώμενων με ποσοστιαία μορφή, εκτός του ότι θα εξάγει έγκυρα αποτελέσματα, θα γενικεύσει τις ερευνητικές υποθέσεις για το συγκεκριμένο θέμα που διερευνάται, δηλαδή την επικοινωνία και τον ρόλο της σχολικής ηγεσίας (Fielding, 1986). Η διεξαγωγή της έρευνας έγινε με τη χρήση του διαδικτύου, όπου τα ερωτηματολόγια δημιουργήθηκαν μέσω μιας διαδικτυακής εφαρμογής και αναρτήθηκαν σ' έναν ιστότοπο.

5.2 Δείγμα της έρευνας

Ένα ζήτημα που προέκυψε κατά τον σχεδιασμό της παρούσας έρευνας, ήταν η επιλογή της τοποθεσίας της έρευνας, ένας προβληματισμός, που διατυπώνουν πολλοί ερευνητές της παγκόσμιας βιβλιογραφίας (Glesne, 2013). Το ερευνητικό θέμα δε συνδέεται άμεσα με την περιοχή, αλλά για να είναι τα ερευνητικά δεδομένα πιο άρτια κρίνεται απαραίτητο να περιοριστούν σε κάποια γεωγραφικά όρια όπως αυτά του νομού των Τρικάλων. Η έρευνα στηρίχθηκε στη σύσταση μιας ομάδας 141 εκπαιδευτικών, Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, με κριτήριο την πολυετή εμπειρία τους στο χώρο της εκπαίδευσης.

6 Αποτελέσματα της έρευνας

Κατά την παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας, θα παραθέσουμε τα πιο χαρακτηριστικά σημεία της ανάλυσης δηλαδή, τα ατομικά, εκπαιδευτικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που ανταποκρίθηκαν στην έρευνα. Το κοινωνικο-δημογραφικό προφίλ των συμμετεχόντων, καθώς και οι απαντήσεις τους στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, θα παρατεθούν σε πίνακες με τις συχνότητες των τιμών των μεταβλητών (απόλυτων, σχετικών και αθροιστικών). Θα επιλέξουμε για πιο αναλυτική παρουσίαση μεταβλητές που εξυπηρετούν καλύτερα την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων που έχουν τεθεί.

6.1 Δημογραφικά χαρακτηριστικά

Αναφορικά με τα δημογραφικά στοιχεία των υποκειμένων που συμμετείχαν στην έρευνα προέκυψαν τα ακόλουθα στοιχεία:

Όσον αφορά στο φύλο (Πίνακας), από τα 141 υποκείμενα που συμμετείχαν στο δείγμα, 67 (47,5%) ήταν άνδρες και 74 (52,5%) γυναίκες.

Συχνότητα - Ποσοστό

Άνδρας 67 - 47,5%

Γυναίκα 74 - 52,5%

Σύνολο 141 - 100,0%

6.2 Συζήτηση Ευρημάτων - Συμπεράσματα

Βασικός σκοπός της παρούσας έρευνας, ήταν να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στον νομό Τρικάλων, σχετικά με τις επικοινωνιακές δεξιότητες των διευθυντών και σε ποιο βαθμό αυτές επηρεάζουν το σχολικό κλίμα και τη σχέση τους με

τους εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς. Επίσης, διερευνήθηκαν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά την επικοινωνία τους με τους γονείς και τους μαθητές και καταγράφηκαν οι προτεινόμενοι τρόποι επίλυσης των προβλημάτων επικοινωνίας. Αναφορικά με το προφίλ των 141 εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, που συμμετείχαν στην έρευνα και υπηρετούν σε δημοτικά σχολεία των Τρικάλων, παρατηρούμε ότι στην πλειονότητά τους ήταν γυναίκες. Ως προς την ηλικία των εκπαιδευτικών διαπιστώνουμε, πως το μεγαλύτερο ποσοστό ανήκει στην κατηγορία 46-55. Όσον αφορά τους βασικούς τίτλους σπουδών των εκπαιδευτικών, το μεγαλύτερο ποσοστό δηλώνει ως βασικό τίτλο σπουδών την Παιδαγωγική Ακαδημία, ενώ διαπιστώνεται ότι η πλειοψηφία δεν κατέχει κάποιο μεταπτυχιακό δίπλωμα. Τα χρόνια προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών είναι ανάλογα της ηλικίας τους, όπου το μεγαλύτερο ποσοστό έχει περισσότερα από 20 έτη προϋπηρεσίας. Σχετικά με το βαθμό επικοινωνίας της σχολικής διεύθυνσης και εκπαιδευτικών οι εκπαιδευτικοί στο μεγαλύτερο ποσοστό, αναγνωρίζουν την σημαντικότητά της για την αποτελεσματική και εύρυθμη λειτουργία των εκπαιδευτικών οργανισμών.

Επιπρόσθετα δηλώνουν, πως η δική τους σχέση με τους διευθυντές των σχολείων που υπηρετούν είναι αρκετά ικανοποιητική. Έρευνες επιβεβαιώνουν, ότι οι αρμονικές σχέσεις της σχολικής διεύθυνσης με τους εκπαιδευτικούς, συντελούν στη διαμόρφωση υγιούς σχολικού κλίματος. Ένα εξίσου μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών, υποστηρίζει, πως η σχέση τους τόσο με τους γονείς, όσο και με τους μαθητές είναι αρκετά ικανοποιητική. Ενθαρρυντικά είναι τα αποτελέσματα που καταγράφηκαν και αφορούν τις επικοινωνιακές σχέσεις σχολικής διεύθυνσης και γονέων, όπου το μεγαλύτερο ποσοστό χαρακτηρίζει τη σχέση τους αρκετά ικανοποιητική. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας συγκλίνουν με αυτά της έρευνας της Παπαδοπούλου (2014), που υποστηρίζει, ότι η ποιοτική σχέση σχολικής διεύθυνσης και γονέων, είναι βασικός παράγοντας για την άρτια λειτουργία των εκπαιδευτικών οργανισμών.

Οι απόψεις αυτές συγκλίνουν με αυτές των εκπαιδευτικών της παρούσας έρευνας, οι οποίοι θεωρούν πως όλα τα προαναφερόμενα χαρακτηριστικά, είναι βασικοί παράγοντες για την εποικοδομητική επικοινωνία όλων των μελών του εκάστοτε εκπαιδευτικού οργανισμού. Επιπρόσθετα, ένα μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών αναφέρει, πως οι διευθυντές προκειμένου να προωθούν την επικοινωνία στους σχολικούς κόλπους, καλούνται να είναι δημοκρατικοί, να εφαρμόζουν δημοκρατικές αρχές και να παίρνουν αποφάσεις με βάση τη πλειοψηφία, αναθέτοντάς τους διοικητικά και διευθυντικά καθήκοντα. Συμπερασματικά, αντιλαμβανόμαστε, ότι οι διευθυντές των σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στον νομό Τρικάλων έχουν παραμερίσει το εγωκεντρικό, γραφειοκρατικό και διεκπεραιωτικό προφίλ των διευθυντών των παλιότερων χρόνων και διαμορφώνουν ένα νέο σύγχρονο προφίλ, συνεπώς και μια νέα σχολική κουλτούρα, όπως προστάζουν οι απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας (Σαϊτης, 2002).

Σύμφωνα με τις απόψεις των 141 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι διευθυντές προκειμένου να ενδυναμώσουν τις σχέσεις τους με τους εκπαιδευτικούς, διεξάγουν συναντήσεις μια φορά το μήνα, τόσο με τους εκπαιδευτικούς, όσο και με τους γονείς και τους μαθητές. Εμπόδιο στην προσπάθεια αυτή όπως αναφέρεται από τους εκπαιδευτικούς, είναι η μη επαρκής συμμετοχή των γονέων σε εκπαιδευτικά θέματα, κυρίως λόγω έλλειψης χρόνου. Πέρα από τη μειωμένη συμμετοχή των γονέων σε εκπαιδευτικά θέματα, σύμφωνα με τους ερωτώμενους της έρευνας, υπάρχουν και άλλοι παράγοντες, που δυσχεραίνουν το έργο των διευθυντών να επικοινωνήσουν με τα μέλη του οργανισμού και στέκονται τροχοπέδη στην οικοδόμηση των άρτιων σχέσεων. Όσον αφορά τους τρόπους που προτείνουν για τη βελτίωση του σχολικού κλίματος, είναι η ανάπτυξη φιλικών σχέσεων, η αλλαγή των διευθυντών, η ενδοσχολική επιμόρφωση, η καλλιέργεια φιλικών σχέσεων, η αύξηση επιμορφωτικών σεμιναρίων και συναντήσεων του συλλόγου διδασκόντων, αλλά και η ανάπτυξη σχέσεων με τα μέλη του εκπαιδευτικού οργανισμού και εκτός σχολικού περιβάλλοντος.

Εν κατακλείδι, τόσο η συνεργασία των σχολείων στη πόλη των Τρικάλων, όσο και η ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων - επικοινωνίας με τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς στην ευρύτερη περιφέρεια Τρικάλων, χαρακτηρίζεται από τους εκπαιδευτικούς της παρούσας έρευνας ως ικανοποιητική, γεγονός που βελτιώνει τις διαπροσωπικές τους σχέσεις.

7. Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Θεωρούμε ενδιαφέρον ερευνητικό ερώτημα τη σύγκριση των απόψεων των εκπαιδευτικών για την επίδραση στη διαμόρφωση θετικού κλίματος στη σχολική μονάδα μεταξύ έμπειρων ασκούντων τη σχολική διοίκηση και νέων άπειρων σχετικά διευθυντών. Επίσης, το πώς εξελίσσεται κατά τη θητεία τους η επικοινωνία και η σχέση με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου στο οποίο ασκούν διοικητικά καθήκοντα και τι θεωρούν τελικά, ότι συνιστά ορθή διοίκηση. Στο ερώτημα με ποιο τρόπο τα έτη υπηρεσίας στο ίδιο σχολείο και η οργανικότητα της σχολικής μονάδας επηρεάζουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών, θα μπορούσε να γίνει περεταίρω διερεύνηση, ώστε να εξαχθούν ασφαλέστερα συμπεράσματα για το σχολικό κλίμα. Επιπλέον, όπως φάνηκε από τον περιορισμένο αριθμό στο δείγμα που πήρε μέρος στην έρευνά μας, υπάρχουν εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων για τους οποίους δεν γνωρίζουμε αν μετατάχθηκαν από τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στην Πρωτοβάθμια, ώστε να έχουν ασφαλώς συνειδητοποιημένη άποψη την οποία εξέφρασαν για το σχολικό κλίμα.

Θεωρούμε ότι οι υπηρεσιακές μεταβολές, κατά κύριο λόγο σε εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων της Δευτεροβάθμιας που υπηρετούν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, δικαιολογούν τη μελέτη των απόψεων των εκπαιδευτικών ανά ειδικότητα, ώστε να διαπιστωθούν τυχόν διαφορές και ομοιότητες μεταξύ των ειδικοτήτων και των δασκάλων, οι οποίοι εξακολουθούν να είναι η πλειοψηφία στα σχολεία. Τέλος, ενδιαφέρον ερώτημα θα ήταν η επίδραση των υποδιευθυντών (υπάρχουν σε 10/θέσια και άνω σχολεία, καθώς και σε σχολεία με δυναμικό άνω των 120 μαθητών) στη διαμόρφωση θετικού κλίματος, οι οποίοι έχουν σχεδόν πλήρες διδακτικό ωράριο, αδύναμο διοικητικά ρόλο σε αντίθεση με τον διευθυντή και δεν αντιμετωπίζονται ως προϊστάμενοι από τους διδάσκοντες.

Γι αυτό το λόγο προτείνουμε την περεταίρω διερεύνηση, ώστε να διαπιστωθεί, πώς οι ίδιοι αντιλαμβάνονται το ρόλο τους εντός της σχολικής μονάδας και με ποιο τρόπο συντελούν στην διαμόρφωση θετικού κλίματος.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αθανασούλα Ρέππα, Δ. (1999). *Εκπαιδευτική Διοίκηση & Πολιτική*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Αθανασούλα Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Νιτσόπουλος, Β. & Χαλκιώτης, Δ. (1999). *Εκπαιδευτική Διοίκηση & Πολιτική*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Αναγνωστοπούλου, Μ. (2005). *Οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών στη σχολική τάξη, Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Bennis, W. G. & Nanus, B. (1985). *Leaders: The strategies for taking charge*. New-York: Harper & Row.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Conger, J. A., Kanungo, R. N., et al. (2010). *Charismatic Leadership: The Elusive Factor in Organizational Effectiveness*. SanFrancisco: JosseyBass
- Δοδοντσάκης, Γ. (2001). *Κοινή Πορεία στην Εκπαίδευση. Μια άλλη στρατηγική: Συνεργασία Γονέων και Εκπαιδευτικών. Θεωρητική ανάλυση και Εμπειρική*. Αθήνα : Δαρδάνος.

- Dowler, L. (2001). Fieldwork in the trenches: participant observation in a conflict area. In M. Limb & C. Dwyer (Επιμ.), *Qualitative Methodologies for Geographers, Issues and Debates*. London: Arnold.
- Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing*. Johns Hopkins University-.
- Goleman, D. (2014). *Ο νέος διευθυντής*. Αθήνα: Πεδίο.
- Hoyle, J., English, F., & Steffy, B. (1998). *Skills for Successful 21St Century School Leaders Standars for Peak Performers*. American Association of School Administrators.
- Jarzabkowski, P.A., Burke, G. & Spee, P. (2015). Constructing spaces for strategic work: a multimodal perspective. *British Journal of Management*, 26(S1): S26-S47.
- Josien, M. (1995). *Η επικοινωνία μέσα και έξω από τον εργασιακό χώρο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καραγεώργος, Δ. Λ. (2002). *Μεθοδολογία Έρευνας στις επιστήμες της αγωγής: μια διδακτική προσέγγιση*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Κυθραιώτης, Α. (2009). *Οργανωτική Κουλτούρα και Σχολικό Κλίμα – Ρόλος και Καθήκοντα των Διευθυντικών Στελεχών στο Ε.Ο.Σ. Στο Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Διευθυντών Ενιαίων Ολοήμερων Σχολείων*. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου. Ανάκτηση από http://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/seminaria/epimorfosi_ekpedeftikon_eos/Andreas_Kuthraiotis.pdf
- Katz, D. & Kahn, R.L. (1978). *The social psychology of organizing*. New York: Free Press.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design: An interactive approach* (3rd ed.). Walnut Creek, CA: Sage.
- Μπελαδάκης, Ε. (2009). Επικοινωνία σχολείου και οικογένειας. *Διοικητική Επιθεώρηση*, 49, 103-111.
- Μπουραντάς, Δ. (1992). *Μάνατζμεντ: Οργανωτική θεωρία και συμπεριφορά*. Αθήνα: TEAM.
- Παπαδοπούλου, Α. (2014). Οι αντιλήψεις γονέων για τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία και οι προσδοκίες τους από τις παιδαγωγικές συναντήσεις στο Δημοτικό Σχολείου. *εκπ@ιδευτικός κύκλος*, 2(2), 73-163.
- Πασαρδής, Π. (2014). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πασαρδής, Π. (2012). *Επιτυχημένοι Διευθυντές Σχολείων: Διεθνείς ερευνητικές τάσεις και η ελληνική πραγματικότητα*. Αθήνα: ΙΩΝ
- Πασαρδής, Π. (2001). *Μοντέλα διοίκησης της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Πασαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Σαΐτης, Χ. & Σαΐτη, Α. (2011). *Εισαγωγή στη διοίκηση της εκπαίδευσης : Θεωρία και μελέτη περιπτώσεων*. Αθήνα: Ιδιωτική.
- Σαΐτης, Χ. (1994). *Βασικά θέματα σχολικής διοίκησης*. Αθήνα: χ.ε
- Σαΐτης, Χ., (2002). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο - από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση
- Σαΐτης, Χ. (2008). *Ο διευθυντής στο δημόσιο σχολείο*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Ο Κοινωνικός ρόλος της Ιστορίας στην Εκπαίδευση

Βασιλική Παπαδοπούλου

Π.Μ.Σ Δημόσια Ιστορία, ΕΑΠ (MA Public History)

vasilikipapadopoulou02@gmail.com

Περίληψη

Το μάθημα της ιστορίας διαχρονικά είναι στενά συνδεδεμένο με την κοινωνία. Η οργάνωσή του μέσω του προγράμματος σπουδών βασίζεται στις κοινωνικές επιταγές της εκάστοτε χρονικής περιόδου, έχοντας στόχο την αντιμετώπιση κοινωνικών φαινομένων. Ο 20ος αιώνας έχει κληροδοτήσει στον 21ο μια κοινωνία στιγματισμένη από την ανταλλαγή πληθυσμών, τους Παγκόσμιους πολέμους, τον ελληνικό εμφύλιο και τις μεταναστευτικές ροές. Η κοινωνία του 21ου αιώνα στη χώρα μας είναι μια κοινωνία πολυπολιτισμική, μια κοινωνία των διαφορών και των αντιθέσεων. Κρίνεται επιτακτική, λοιπόν, η ανάγκη της πτώσης των τειχών ανάμεσα στο σχολείο και την κοινωνία και μέσω του μαθήματος της ιστορίας επιδιώκεται η άμβλυνση των διαφορών και η γεφύρωση των κοινωνικών χάσμάτων. Καταλυτικό ρόλο παίζει η προφορική ιστορία, η οποία διεισδύει τα τελευταία χρόνια στον εκπαιδευτικό τομέα, κυρίως στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Με ερευνητικό εργαλείο τη συνέντευξη οι μαθητές έρχονται σε επαφή με ανθρώπους άλλων εθνοτήτων, πολιτισμών, ιδεολογιών και περιθωριακών κοινωνικών ομάδων, που ζουν πολλές φορές και συνυπάρχουν στα ίδια κοινωνικά όρια και πλαίσια. Η επαφή αυτή οδηγεί στην αντίληψη, ότι πέρα των διαφορών τους, οι άνθρωποι διαχρονικά διακατέχονται από την κοινή θέληση για ελευθερία, ειρήνη και επιβίωση. Αξίες για τις οποίες πολλές φορές καταρρίπτουν όρια και φραγμούς, σύνορα και προθεσμίες, απαγορεύσεις και φόβους. Μέσα από τη βιοματική αυτή ερευνητική διαδικασία οι μαθητές θα αποκομίσουν την ιστορική ενσυναίσθηση η οποία μπορεί να μετουσιωθεί σε κοινωνική ενσυναίσθηση, βασική προϋπόθεση για τον μετέπειτα ρόλο τους στο κοινωνικό πλαίσιο.

Λέξεις κλειδιά: κοινωνικά χάσματα, κοινωνική ενσυναίσθηση, διαφορετικότητα

1. Εισαγωγή

Η ιστορία ως επιστήμη είναι στενά συνδεδεμένη με την κοινωνία, συνεπώς και το μάθημα της ιστορίας στη σχολική τάξη δε θα μπορούσε να είναι αποκομμένο από αυτή. Τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών δομούνται με βάση τις εκάστοτε κοινωνικές ανάγκες. Ευδιάκριτες είναι οι αλλαγές στη στοχοθεσία του μαθήματος της ιστορίας σε συνάρτηση με τις κοινωνικές αλλαγές από τον 19^ο έως τον 21^ο αιώνα. Ιδιαίτερα τον 21^ο αιώνα η κοινωνική διάσταση της ιστορίας στην εκπαίδευση επιτυγχάνεται μέσω βιοματικών δραστηριοτήτων και πιο συγκεκριμένα μέσω της ενασχόλησης με την προφορική ιστορία. Θα εξεταστεί ο τρόπος προσέγγισης της προφορικής ιστορίας μέσα στη σχολική τάξη και θα αναλυθεί ένα ερευνητικό παράδειγμα με κοινωνικό ενδιαφέρον. Έμφαση θα δοθεί στην επαφή των μαθητών με το “διαφορετικό” μέσω των συνεντεύξεων καθώς με τη διαδικασία αυτή δύναται να γεφυρωθούν κοινωνικά χάσματα.

2. Ιστορία και κοινωνία

Σύμφωνα με τα προγράμματα σπουδών του ΥΠΕΠΘ, το μάθημα της ιστορίας φαίνεται να έχει διττό σκοπό. Αφενός την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και αφετέρου την καλλιέργεια της ιστορικής συνείδησης. Η ανάπτυξη ιστορικής σκέψης, αφορά στην κατανόηση των ιστορικών γεγονότων και εννοιών και τη σύνδεση αιτίων και αποτελεσμάτων. Συντελείται με τη χρήση και αξιοποίηση των ιστορικών τεκμηρίων, την αναγνώριση των εννοιών της συνέχειας και της αλλαγής, την κατανόηση της αιτιότητας και των συνεπειών της και με την κατανόηση της κοινωνικής διάστασης των ιστορικών φαινομένων. Η καλλιέργεια της ιστορικής συνείδησης αφορά στην κατανόηση τόσο της συμπεριφοράς του ανθρώπου σε συγκεκριμένες καταστάσεις όσο και της σχέσης παρελθόντος-παρόντος. Δύναται να επιτευχθεί με τη μελέτη της ζωής του παρελθόντος, της δράσης μιας κοινωνίας και με την προϋπόθεση ότι οι γνώσεις, τα εφόδια που αποκομίζει ο μαθητής παραμένουν στη μνήμη του ως παραδείγματα που καθιστούν ευκολότερη την κατανόηση του παρόντος.

2.1 Ιστορική αναδρομή

Η ιστορία στο παρελθόν εύκολα μπορεί να υποστηρίξει κανείς πως κατείχε τον ρόλο ιδεολογικού μαθήματος. Πιο συγκεκριμένα, κατά τον 19^ο και τον 20^ο αιώνα χρησιμοποιήθηκε με μεθοδικότητα από το σύνολο των κρατών με απώτερο σκοπό τη δημιουργία εθνικής συνείδησης - ταυτότητας. Η εθνική ιστορία αποτέλεσε τη θεμελιώδη αντίληψη, κατά τη διαδικασία δημιουργίας προγραμμάτων σπουδών και συγγραφής - επιλογής εγχειριδίων.

Εστιάζοντας στην περίπτωση της Ελλάδας, διαπιστώνουμε πως η στάση αυτή συνδέθηκε άρρηκτα με προσεγγίσεις ιστορικών όπως ο Παπαριγόπουλος. Έχοντας μετατοπίσει το ενδιαφέρον μας στην Ελλάδα εξ ολοκλήρου, εντοπίσαμε έρευνες που επαληθεύουν τον γενικό κανόνα. Σύμφωνα με αυτές η ιστορία στα σχολικά εγχειρίδια καλλιεργεί έναν εθνικό μύθο, παρουσιάζοντας αδιάσπαστη την εθνική αλυσίδα, δίνοντας την αίσθηση μιας γραμμικής πορείας του έθνους δίχως προσμίξεις, συναναστροφές και επιρροές. Ενδιαφέρουσα είναι η σκιαγράφηση των εθνικών άλλων, η οποία λαμβάνει χώρα κατά κύριο λόγο με εχθρικές ή εμπόλεμες σχέσεις. Αξίζει να τονιστεί ότι απουσιάζουν αναφορές σε οικονομικές και διαπολιτισμικές σχέσεις. Γεωγραφικά, υφίσταται μια ευρωκεντρική θεώρηση, οι αναφορές εξαντλούνται σε μεγάλα ευρωπαϊκά κράτη και φαίνεται να αποφεύγεται οποιαδήποτε αναφορά σε άλλα κράτη. Όλες οι αναφορές γίνονται πάντα σε συνάρτηση με την Ελλάδα. Η διδασκαλία της ιστορίας στο Ελληνικό σχολείο της εποχής στόχευε στην παροχή γνώσεων σχετικά με το παρελθόν και επικεντρωνόταν πρωτίστως σε πρόσωπα και γεγονότα. επιδιώκονταν η ηθική διαπαιδαγώγηση, η θρησκευτική μόρφωση και η εθνική διαπαιδαγώγηση των μαθητών. Στηριζόταν στην πίστη για την παραδειγματική και ηθικοπλαστική αξία της Ιστορίας.

Ο μονοπολιτισμικός αυτός προσανατολισμός που επιδιώχθηκε μέσω της εκπαιδευτικής πολιτικής του 19^{ου} και στις αρχές του 20^{ου} αιώνα εστίασε στη δημιουργία μιας εθνικής ιδεολογίας που καθιστούσε τους Έλληνες κληρονόμους ενός λαμπρού παρελθόντος. Βασική επιδίωξη ήταν η δημιουργία εθνικής ταυτότητας, αγνοώντας και παραμερίζοντας άλλες γλωσσικές, θρησκευτικές και πολιτισμικές μονάδες. Κατά αυτόν τον τρόπο μεθοδεύτηκε η θεμελίωση της ιστορικής συνέχειας του ελληνισμού.

Κατά τη δεκαετία του 1970 παρατηρήθηκε θεμελιακή αναθεώρηση των αναλυτικών προγραμμάτων του μαθήματος της ιστορίας, η οποία προκύπτει από ευρύτερες αναζητήσεις στο χώρο της διδασκτικής. Πλέον όλες οι μαθησιακές διαδικασίες γύρω από την ιστορία υπηρετούσαν τον γενικό σκοπό του αυτοπροσδιορισμού και αναπροσδιορισμού του μαθητή. Συγκεκριμένα κρίθηκε απαιτητική η ανάγκη για κάθε δραστηριότητα που ενέχει ιστορική γνώση, να μην εκλαμβάνεται ως ανεξάρτητη από τον ίδιο τον μαθητή, διότι θα μπορούσε

δυνητικά να συμβάλει στην αυτοκατανόησή του μέσα στο ευρύτερο πλαίσιο των συνανθρώπων.

Η ριζική μεταρρύθμιση στο μάθημα της ιστορίας βασίστηκε στις έννοιες της δημοκρατίας, της ειρήνης και της ελευθερίας, Βασικός στόχος και σκοπός ήταν να ξεπεραστεί το παλαιό εθνοκρατικό πρότυπο της διδασκαλίας της, να παραγκωνιστούν οι εθνικοί μύθοι και τα εθνικά στερεότυπα.

Η κοινωνική λειτουργία της ιστορίας στο σχολικό περιβάλλον έχει απαρχές και προσδιορίζεται γύρω στο 1996. Τη χρονιά αυτή το συμβούλιο της Ευρώπης προσδιόρισε την κοινωνική λειτουργία της, με σχετικές οδηγίες για το μάθημα της ιστορίας προς όλα τα ευρωπαϊκά κράτη. Πιο συγκεκριμένα πρόκειται για ένα κείμενο που θεμελιώθηκε στην αμοιβαία κατανόηση κι αλληλεπίδραση των λαών, τη διατήρηση της πολιτισμικής ταυτότητας και ταυτόχρονα τη γνωριμία και την κατανόηση του άλλου. Η ιστορία ως κοινωνικό μάθημα εμπλέκει πλέον όλα τα γνωστικά αντικείμενα και παρατηρείται μια διεπιστημονική διάταση.

Στο πέρασμα των χρόνων οι κοινωνικές μεταβολές κατέστησαν πιο έντονο και αναγκαίο το ζήτημα αλλαγής της διδακτικής προσέγγισης στο μάθημα της ιστορίας. Ο πολυπολιτισμικός χαρακτήρας των σύγχρονων κοινωνιών και τα θέματα μειονοτήτων, έθεσαν σε νέα βάση τα ζητήματα της διδασκαλίας. Το 2009 με νέα οδηγία το συμβούλιο της Ευρώπης αναγνώρισε τον καταλυτικό ρόλο που μπορούσε να παίξει η ιστορία στην κοινωνική πραγματικότητα της Ευρώπης. Θα μπορούσε να συνεισφέρει στην κατανόηση άλλων λαών είτε να λειτουργήσει ως εργαλείο ειρηνικής συνύπαρξης. Έτσι προέκυψε ότι το μάθημα της ιστορίας είχε όλα εκείνα τα φόντα ώστε να αποτελέσει πεδίο στο οποίο μπορούσαν να βρουν εφαρμογή οι αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η διδασκαλία της ιστορίας σε πολυπολιτισμικές τάξεις απαιτεί την αξιοποίηση σύγχρονων μεθοδολογικών προσεγγίσεων και θεματολογία που υπερβαίνει το εθνικό ενδιαφέρον.

Στις μέρες μας στα πλαίσια της πολυπολιτισμικότητας και των επιταγών της σύγχρονης κοινωνίας το μάθημα της ιστορίας φαίνεται να θέτει νέους στόχους. Τα αναλυτικά προγράμματα εστιάζουν στην ανάδειξη του παρελθόντος και στη σύνδεση αυτού με το παρόν. Η μελέτη της ιστορίας έχει εισέλθει σε μια δυναμική διαδικασία καθώς δεν εστιάζει πια στην παρελθοντολογία, αντιθέτως διαμορφώνει τις κοινωνικές και πολιτικές αντιλήψεις των νέων τόσο για γεγονότα όσο και για πρόσωπα του παρελθόντος με απώτερο σκοπό την ανοικοδόμηση αντιλήψεων μέσα από τις οποίες αξιολογούν το παρόν.

2.2 Ιστορικά γεγονότα που επηρέασαν

Τα ιστορικά γεγονότα που κληροδότησε ο 20^{ος} αιώνας στον 21^ο επηρέασαν την κοινωνική υφή της χώρας και έθεσαν την κοινωνία και κατ' επέκταση την εκπαίδευση σε νέες βάσεις. Θα γίνει μια σύντομη αναφορά στις ιστορικές αυτές συνθήκες και στον κοινωνικό τους αντίκτυπο.

Τα αποτελέσματα των δύο παγκόσμιων πολέμων είχαν έντονο κοινωνικό αντίκτυπο. Ειδικότερα ο δεύτερος παγκόσμιος πόλεμος (1939 – 1945) σημάδεψε την παγκόσμια κοινωνία. Πέρα από τις υλικές καταστροφές, τις αναγκαστικές μετακινήσεις πληθυσμών και την κατάρρευση του βιοτικού επιπέδου, η θηριωδία του πολέμου έφερε στο προσκήνιο τη δημιουργία ενός διεθνούς οργανισμού, ικανού να ρυθμίζει τις διαφορές μεταξύ των κρατών με σκοπό να αποφεύγονται οι συγκρούσεις. Το 1945 ιδρύθηκε ο ΟΗΕ (Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών) με στόχο τη διαφύλαξη της ειρήνης και τη διασφάλιση ίσων δικαιωμάτων για όλους τους λαούς.

Η Μικρασιατική καταστροφή ήταν το αποτέλεσμα της Μικρασιατικής εκστρατείας – ελληνοτουρκικού πολέμου (1919-1922) Με τη συνθήκη της Λωζάννης (24 Ιουλίου 1923) και

την υποχρεωτική ανταλλαγή πληθυσμών 1,5 εκατομμύριο περίπου πρόσφυγες έφτασαν στον ελλαδικό χώρο.

Ο Εμφύλιος πόλεμος (1943 – 1949) σύμφωνα με τη θεωρία των τριών γύρων(1946 - 1949) ήταν η εμφύλια σύγκρουση στο εσωτερικό της Ελλάδας έπειτα την απελευθέρωση από το γερμανικό ζυγό. Βασική αιτία ήταν ποιος θα αναλάμβανε τα ηνία της εξουσίας και ποιος θα ήταν ο τρόπος διακυβέρνησης της χώρας. Ο εμφύλιος θεωρείται μελανή σελίδα στην ιστορία της χώρας μας, δίχασε σε βάθος το κοινωνικό γίγνεσθαι και διχάζει ακόμα. Πλήθος ανθρώπων διώχθηκαν και βασανίστηκαν για τις ιδεολογικές πεποιθήσεις τους.

Τον 20^ο αιώνα Έλληνες έφυγαν ως οικονομικοί μετανάστες στην κεντρική Ευρώπη με κύρια χώρα υποδοχής τη Γερμανία και έπειτα από χρόνια κάποιοι από αυτούς επέστρεψαν. Τον ίδιο αιώνα η χώρα μας δέχτηκε οικονομικούς μετανάστες από χώρες της Ανατολικής Ευρώπης όπως η Αλβανία κι η Βουλγαρία.

3. Προφορική ιστορία

Η προφορική ιστορία, αν μπορούμε να την ορίσουμε απλοϊκά είναι η ιστορία όπως την αφηγούνται – διηγούνται οι άνθρωποι που την έζησαν. Γεννήθηκε στην ανάγκη εκδημοκρατισμού της ιστορίας και στοχεύει στο να γίνουν ορατές οι μέχρι τώρα αόρατες μάζες ανθρώπων που διαδραμάτισαν σημαντικό ρόλο στην πορεία της ιστορίας. Κεντρική θέση έχει ο ίδιος ο άνθρωπος και οι εμπειρίες του. Βασικό ιστορικό εργαλείο του ερευνητή – ιστορικού είναι η συνέντευξη. Ο ερευνητής μέσω της συνέντευξης έρχεται σε επαφή με τα δρώντα πρόσωπα και παύει να βλέπει τα γεγονότα από απόσταση. Κατά αυτόν τον τρόπο αυτό μετασχηματίζονται τα αντικείμενα σε υποκείμενα. Την προφορική ιστορία δεν ενδιαφέρει το ατομικό απλώς βίωμα, αλλά πώς αυτό συμμετέχει στην ευρύτερη ιστορικότητα της κοινωνίας. Αντιλαμβανόμαστε ότι διεισδύει σε ζητήματα που το αρχείο έχει παραβλέψει, όπως η εμπειρία του κάθε ανθρώπου, γεγονότα ιδωμένα από την οπτική του πρωταγωνιστή, πολιτιστικά και λογογραφικά στοιχεία. Διευρύνεται έτσι ο ορίζοντας της ιστορικής έρευνας έχοντας πάντα επίκεντρο τον άνθρωπο. Αξίζει να υπογραμμιστεί πως η υποκειμενικότητα της προφορικής μαρτυρίας ελλοχεύει κινδύνους, καθώς συνδέεται άμεσα με τη μνήμη, η οποία πολλές φορές μπορεί να λειτουργήσει επιλεκτικά.

3.1 Η παρουσία της προφορικής ιστορίας στην εκπαίδευση

Με το πέρας των χρόνων διαπιστώθηκε πως οι εναλλακτικές-βιωματικές μέθοδοι διδασκαλίας δύναται να λειτουργήσουν θεραπευτικά απέναντι στην απέχθεια των παιδιών για το μάθημα της ιστορίας. Στον εκπαιδευτικό τομέα, η προφορική ιστορία εντάσσεται στις βιωματικές δραστηριότητες και τις δύο τελευταίες δεκαετίες είναι αισθητή η παρουσία της στην εκπαίδευση. Η αξιοποίησή της στη σχολική τάξη συνδέεται με τη χειραφέτηση των εκπαιδευτικών ως προς τον σχεδιασμό και την επιλογή των εκπαιδευτικών δράσεων, σε συνάρτηση με το ενδιαφέρον, το περιβάλλον και την προέλευση των μαθητών. Στο πεδίο της διδασκαλίας λειτουργεί ως αντίπαλος της αφήγησης των γεγονότων, της γεροντολογικής ιστορίας, η οποία καθιστά το μαθητή παθητικό ίσως δέκτη της όποιας ιστορικής γνώσης.

Η ενασχόληση με την προφορική ιστορία συναντάται συχνότερα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στα πρώτα γυμνασιακά χρόνια η επαφή των μαθητών με την προφορική ιστορία επιτυγχάνεται μέσα από ερευνητικές προσεγγίσεις της τοπικής ιστορίας. Στα λυκειακά χρόνια μπορεί να υπάρξει ενασχόληση με προφορικές μαρτυρίες ως επιλεγόμενο θέμα στα πλαίσια ερευνητικής εργασίας (project), συνήθως και σε αυτές τις προπτώσεις, η προσέγγιση έχει πάλι έναν τοπικό θα λέγαμε προσανατολισμό. Θα μπορούσε κανείς να πει, πως στα πλαίσια της εκπαίδευσης τουλάχιστον είναι συνυφασμένη με την τοπική ιστορία και εδραιώνεται η

παρουσία ως πηγή προσέγγισης. Έτσι κρίνεται ορθό να προσεγγιστεί η τριβή των μαθητών με τις προφορικές πηγές μέσα από την ενασχόλησή τους με την τοπική ιστορία.

Η επαφή των μαθητών με την προφορική ιστορία δημιουργεί τέτοιες εκπαιδευτικές συνθήκες, που οδηγούν σε θετικά αποτελέσματα. Σημαντικό είναι ότι προβάλλονται περιθωριακές κοινωνικές ομάδες και οι εθνικές μειονότητες. Παράλληλα προάγεται η επικοινωνία, γεφυρώνονται κοινωνικά χάσματα και τονίζεται η κοινωνική σημασία της ιστορίας. Παρατηρείται η πτώση τειχών ανάμεσα στο σχολείο και την κοινωνία. Καλλιεργούνται δεξιότητες επικοινωνίας, ιστορικής έρευνας, ιστορικής σκέψης και ανάγνωσης διαφορετικών ιστορικών πηγών.

Δεν πρέπει όμως να αγνοήσουμε τις δυσκολίες που ανακύπτουν στην υλοποίηση τέτοιων δραστηριοτήτων στη σχολική τάξη. Συχνά λαμβάνουν χώρα εκτός του ωρολογίου προγράμματος και απαιτείται οικονομική ενίσχυση. Έντονος είναι ο κίνδυνος να εκτροχιαστεί ο μαθητής από την κριτική ιστορική έρευνα, δίνοντας έμφαση στην ίδια την αφήγηση, αντί στον έλεγχο της. Η έμφαση στις αφηγήσεις είναι κοντά στην αντίληψη της προφορικής ιστορίας ως διαδικασία που επικεντρώνεται περισσότερο στη διατήρηση αναμνήσεων παρά στη διερευνητική επεξεργασία τους και εύκολα μπορεί να μετατραπεί σε προφορική κληρονομιά και να απομακρυνθεί από την κριτική ιστορική έρευνα. Εάν η προφορική ιστορία επικεντρώνεται στη συλλογή φωνών ελλοχεύει κίνδυνος παρανόησης ως προς τις μαρτυρίες και τη σχέση τους με τη διαδικασία δόμησης ιστορικής γνώσης με αποτέλεσμα να δημιουργηθεί η πεποίθηση ότι η γνώση είναι καλύτερη όταν βασίζεται στην εμπειρία. Αξιοσημείωτο είναι πως κάποιοι εκπαιδευτικοί φαίνεται να είναι διστακτικοί στην επιλογή θεμάτων επίμαχα ζητήματα έτσι τα σχολεία μη κρίσιμων πλευρών τοπικής ιστορίας.

Η αρχή συχνά ορίζει το τέλος και οι στόχοι τα αποτελέσματα. Η προφορική ιστορία είναι ικανή να υπηρετήσει πολλούς εκπαιδευτικούς στόχους, οι οποίοι μπορεί να είναι αντικρουόμενοι. Οι διδάσκοντες θα πρέπει να ενορχηστρώσουν τη διαδικασία αυτή για να έχουν τα επιθυμητά αποτελέσματα. Είναι αναγκαίο να προστατευτούν τα πνευματικά κειμήλια, τα κειμήλια μνήμης.

3.2 Τοπική ιστορία

Εφόσον η προφορική ιστορία στη σχολική τάξη λαμβάνει τοπικές διαστάσεις και σε αυτές έχει επιλεχθεί η εστίασή μας, είναι βασικό να γίνει μια αναφορά στο αντικείμενο της τοπικής ιστορίας. Το ενδιαφέρον για την τοπική ιστορία αυξάνεται ολοένα και περισσότερο στις μέρες μας, γεγονός που μπορεί να ερμηνευτεί κοινωνικά καθώς το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης γεννά τον φόβο ενδεχόμενου αφανισμού της πολιτισμικής ταυτότητας τοπικών κοινωνιών. Με αποτέλεσμα η αναζήτηση να παίρνει ολοένα και πιο τοπικά χαρακτηριστικά. Τα όρια του τόπου είναι δύσκολα προσδιορίσιμα, δεν ορίζονται μονοδιάστατα η γραφικότητά τους. Η σημασιολογική ελαστικότητα της λέξης “τόπος” κολπώνει έννοιες όπως την ιδιαίτερη πατρίδα, την περιοχή γύρω από αυτή και την ευρύτερη περιφέρεια (Βαϊνά, 1997).

Η έρευνα δύναται να επικεντρωθεί είτε σε ένα συγκεκριμένο τόπο είτε σε πολλούς λειτουργώντας συγκριτικά. Σε περίπτωση πολυπολιτισμικών κοινωνιών η προσέγγιση γίνεται εκ παραλλήλου. Οι τρόποι καταγραφής μπορούν να εστιάσουν σε θεματικά ολόπλευρη μελέτη ενός τόπου και σε βαθύτερη ανάλυση ενός συγκεκριμένου θέματος.

4. Η έρευνα στη σχολική τάξη

Η έρευνα στη σχολική τάξη οργανώνεται και διεξάγεται υπό την εποπτεία του εκπαιδευτικού, ο οποίος έχει νευραλγική θέση καθώς μυεί τους μαθητές στην έρευνα, τους συμβουλεύει και

παρεμβαίνει σε τυχόν εκτροχιασμούς αυτής. Η διαδικασία αυτή μπορεί να διαιρεθεί σε στάδια τα οποία θα αναλυθούν παρακάτω.

4.1 Προετοιμασία

Οι μαθητές με τη βοήθεια του διδάσκοντα επιλέγουν τη χρονική περίοδο και πιο συγκριμένα το θέμα με το οποίο θα ασχοληθούν. Συχνά λαμβάνονται υπόψη θεματικά ερεθίσματα από τον τόπο, προσωπικές προτιμήσεις και την επικαιρότητα. Δόκιμο είναι να γίνει μια ενημέρωση από τον διδάσκοντα για την εποχή και το θέμα που έχει επιλεχθεί, ίσως μοιραστεί κάποιο έντυπο βοηθητικό υλικό, ώστε οι μαθητές να εισαχθούν πλήρως στην εποχή για την οποία πρόκειται να εργαστούν. Στη συνέχεια προγραμματίζονται οι δράσεις, με κατανομή αρμοδιοτήτων σε περίπτωση ομαδικής εργασίας.

Η γνωριμία με τις πηγές είναι αρκετά σημαντική στο στάδιο αυτό, καθώς θα μπορούσαμε να πούμε αποτελούν τη βάση της έρευνας. Οι μαθητές πληροφορούνται τόσο για τον διαχωρισμό των πηγών σε πρωτογενείς και δευτερογενείς, όσο και για την τυπολογία αυτών (Σμυρναίος, 2013).

4.2 Η διεξαγωγή της έρευνας

Οι μαθητές καλούνται να ασχοληθούν είτε με μια υπάρχουσα προφορική μαρτυρία είτε να πάρουν οι ίδιοι μια συνέντευξη.

Στο σημείο αυτό, της προετοιμασίας για τη συνέντευξη, η βοήθεια του εκπαιδευτικού παίζει καταλυτικό ρόλο, καθώς οφείλει να ενημερώσει για τον τρόπο διεξαγωγής της. Στη συνέχεια δημιουργείται ένα ερωτηματολόγιο βάση του οποίου θα κινηθεί η συζήτηση με τον πληροφορητή. Επίσης η καλή γνώση του ιστορικού πλαισίου είναι πολύ σημαντική, καθώς όσα περισσότερα γνωρίζει ο μαθητής τόσες περισσότερες πληροφορίες μπορεί να αντλήσει.

Ο εντοπισμός του μάρτυρα γίνεται συνήθως από την εύρεση του ονόματός του σε κάποια άλλη πηγή. Σημαντικό είναι να δημιουργηθεί ένα κλίμα εμπιστοσύνης. Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, ο μαθητής κάνει σαφείς ερωτήσεις στο μάρτυρα, δεν διακόπτει τη ροή ωστόσο φροντίζει να μην ξεφύγει από το θέμα. Καλό είναι να επανέρχεται διακριτικά σε διευκρινίσεις ασαφών σημείων.

Μετά την ολοκλήρωση της συνέντευξης ρωτάται ο πληροφορητής εάν θέλει να κρατήσει την ανωνυμία του και εάν επιθυμεί τη δημοσίευση της προφορικής του μαρτυρίας. Υπάρχει πλήρης σεβασμός στην ιδιωτικότητά του.

4.3 Η προφορική μαρτυρία και η επεξεργασία της

Όταν αναφερόμαστε σε επεξεργασία εννοούμε απομαγνητοφώνηση και αποδελτίωση μαρτυρίας. Η πρώτη είναι μια διαδικασία αποτύπωσης της συνέντευξης, σε έγγραφη μορφή με απόλυτη πιστότητα. Στην αποδελτίωση γίνεται προσπάθεια απομόνωσης των ουσιαστικών πληροφοριών της συνέντευξης και τη σύνταξη ενός κειμένου με βάση αυτών. Η αναγκαστική απουσία σωματικής παρουσίας στο τελικό γραπτό κείμενο, κάνει τη μαρτυρία να χάνει ένα μέρος του νοήματός της, ωστόσο στη διαδικασία απομαγνητοφώνησης και αποδελτίωσης μπορούν οι μαθητές να αφήσουν κάποια σχόλια σχετικά με τη γλώσσα του σώματος και τις κινήσεις του πληροφορητή. Αξίζει να τονίσουμε, πως πίσω από τη συνειδητή καταγραφή ιστορικών γεγονότων, ασυνείδητα καταγράφονται ήθη και έθιμα (Κυριακίδου, 1993).

Η υποκειμενικότητα της προφορικής μαρτυρίας ελλοχεύει κινδύνους καθώς η εκάστοτε προφορική μαρτυρία, συνδέεται με τη μνήμη του εκάστοτε μάρτυρα. Η απόδοση του υποκειμενικού βιώματος μπορεί να αντιμετωπίσει την αδυναμία της μνήμης να αποτυπώσει πιστά το παρελθόν. Το ανθρώπινο μυαλό συχνά κατασκευάζει αφηγηματικές σειρές εκεί που

τα γεγονότα είναι αποσπασματικά και ασύνδετα. Το χρονικό διάστημα που μεσολαβεί ανάμεσα στα γεγονότα και την αφήγηση, τα κίνητρα και συναισθήματα αφηγητή παίζουν σημαντικό ρόλο.

Οι διασυνδέσεις μνήμης και ιστορίας είναι πολύπλοκες. Η συναισθηματική και δυναμική της μνήμης έρχονται σε αντιδιαστολή με τον επιστημολογικό ορθολογισμό της ιστορίας. Οι μαθητές πρέπει να είναι προσεκτικοί στη διαδικασία πρόσληψης. Μόνο όταν ελέγχονται οι μαρτυρίες υπηρετούν ιστορικούς σκοπούς και μόνο έτσι οι προφορικές μαρτυρίες μπορούν να γίνουν φωνές της ιστορίας.

4.4 Προφορικές μαρτυρίες και άλλες πηγές

Η ερευνητική διαδικασία δεν περιορίζεται μόνο στη χρήση προφορικών μαρτυριών αλλά δίνεται εξίσου έμφαση και σε άλλα ήδη πηγών. Έτσι οι μαρτυρίες αντιπαραβάλλονται και με άλλες πηγές που υπάρχουν διαθέσιμες σχετικές με το θέμα που εξετάζεται. Έτσι κατανοείται η σχέση των πηγών μεταξύ τους.

Οι μαθητές αξιολογούν τις πηγές, τις αποσυναρμολογούν και ανοίγεται ένας νοητός διάλογος θα λέγαμε μεταξύ της κάθε πηγής και των μαθητών (Σμυρναίος, 2002). Γίνεται ταύτιση των αφηγουμένων γεγονότων με γεγονότα από άλλες πηγές. Μέσα από τη σύγκριση-αντιπαραβολή επιταχύνεται ο έλεγχος της μαρτυρίας. Οι μαθητές πρέπει να είναι υποψιασμένοι, να δίνουν έμφαση στα κενά διότι αυτά που δεν αναφέρει ο πληροφορητής είναι εξίσου σημαντικά με αυτά που αναφέρει.

Έτσι η ιστορία του εκάστοτε πληροφορητή αποτελεί εφελκυστήρα για τη δημιουργία ενός ευρύτερου ιστορικού πλαισίου και παράλληλα εντάσσεται σε αυτό. Με αποτέλεσμα να γίνει αντιληπτό πως κάθε προσωπική μνήμη μπορεί να ενταχθεί σε μια συλλογική και κάθε συλλογική σε μια παγκόσμια μνήμη.

Μέσα από αυτή τη διαδικασία μπορεί να υπάρξει η παρανόηση, πως θα επιτευχθεί ένα αντικειμενικό αποτέλεσμα. Η έννοια της αντικειμενικότητας στην ιστορία δίνει την εντύπωση ότι η ιστορική αφήγηση προκύπτει αποκλειστικά από το αντικείμενο της μελέτης του. Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του ερευνητή ή της εποχής του, ενδιαφέροντα, αξίες, προκαταλήψεις επηρεάζουν την αφήγησης του. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να εξηγήσει πως δεν επιζητείται η αντικειμενικότητα αλλά η αμεροληψία του ιστορικού και η προσπάθεια να αποτυπωθεί η αλήθεια. Η αντικειμενικότητα απαιτεί έναν ερευνητή χωρίς πάθη και αξίες που θα βλέπει από ψηλά τα γεγονότα του παρελθόντος. Η αμεροληψία απαιτεί τιμιότητα και σύνεση από τον ιστορικό στη χρήση πηγών. Οι μαθητές μαθαίνουν να προστατεύουν τα πνευματικά κειμήλια, τα κειμήλια μνήμης.

5. Παράδειγμα

Πέρα από το θεωρητικό κομμάτι κρίνεται ορθό και αναγκαίο να δοθεί κάποιο παράδειγμα εφαρμογής όλων των παραπάνω. Επιλέχθηκε ένα χωριό, βρίσκεται στα όρια των νομών Δράμας και Σερρών, τη Νέα Μπάφρα. Το χωριό αυτό έχει ιστορικό ενδιαφέρον καθώς είναι αμιγώς προσφυγικό χωριό. Η Νέα Μπάφρα Σερρών, ιδρύθηκε το 1924 και αναφέρεται ως ανάμνηση της Πάφρας του Πόντου. Οι οικιστές του νεοσύστατου χωριού ήταν στη πλειονότητα τους από την Πάφρα του Πόντου (Αντωνιάδης, 2017).

Οι πρόσφυγες έφτασαν στον ελλαδικό χώρο με την ανταλλαγή πληθυσμών το 1923 - 1924. Ήταν ποντιακής καταγωγής και οι περισσότεροι από αυτούς, καλλιεργητές γης, πιο συγκριμένα καπνοπαραγωγοί. Χαρακτηριστικό στοιχείο της ταυτότητάς τους αποτελούσε η γλώσσα καθώς ήταν τουρκόφωνοι. Το γεγονός αυτό τους έκανε να νιώθουν ξένο σώμα τόσο

στη νέα πατρίδα, όσο και στις ευρύτερες ποντιακές κοινότητες. Ήταν κάτι που θα λέγαμε λειτούργησε αρνητικά στην όποια αφομοίωση και αποδοχή τους.

Η άφιξή τους στον ελλαδικό χώρο δεν έγινε μαζικά ούτε ταυτόχρονα. Πολλοί έφτασαν στην Ελλάδα στο λιμάνι του Πειραιά και έπειτα μεταφέρθηκαν στη Θεσσαλονίκη. Ακολούθησαν αρκετές μετεγκαταστάσεις και μετακινήσεις είτε ανά ομάδες είτε ατομικά. Μια ομάδα προσφύγων, συγκεκριμένα 100 οικογένειες Παφραίων εντόπισαν την περιοχή που βρίσκεται το σημερινό χωριό και ειδοποίησαν τους υπόλοιπους. Έτσι τμηματικά μαζεύτηκαν στον ίδιο χώρο.

Η περιοχή αυτή δεν ήταν κατοικήσιμη, ήταν καλλιεργήσιμη γη, η οποία φημιολογείται ότι ανήκε σε κατοίκους διπλανών χωριών, χωρίς όμως αυτό να έχει αποδειχθεί με κάποια νομική κυριότητα επί της γης. Η περιοχή πληρούσε τις προδιαγραφές για καλλιέργεια καπνού επίσης είχε υδάτινες πηγές, κάτι που αποτέλεσε βασικό κριτήριο επιλογής στην εγκατάστασή τους.

Η εγκατάσταση δεν ήταν μια απλή διαδικασία υπήρχαν έντονες διαμάχες με το διπλανό χωριό και πολλές φορές εκδηλώθηκε με πράξεις βίας. Κύρια αιτία αυτών ήταν η γη εγκατάστασης διότι οι ντόπιοι ισχυρίζονταν πως η γη του άνηκε. Με το πέρασ των χρόνων η εγκατάσταση των προσφύγων επικυρώθηκε και νομικά.

Ακόμα πιο ενδιαφέρουσα γίνεται η περίπτωση αυτή καθώς έπειτα του 2000 η Νέα Μπάφρα δέχτηκε οικονομικούς μετανάστες από τη γειτονική Βουλγαρία. Ο πληθυσμός αυτός εντάχθηκε στην κοινωνία του χωριού και τα παιδιά άρχισαν να φοιτούν στο ελληνικό σχολείο.

Μαθητές των δύο χωριών (μέσα σε αυτούς και οι μαθητές μετανάστες της Βουλγαρίας) συνυπάρχουν σήμερα σε ένα σχολείο στις γυμνασιακές και λυκειακές τάξεις. Η συνθήκη αυτή δημιουργεί ιδανικές θα λέγαμε προϋποθέσεις για δραστηριότητες που σχετίζονται με την προφορική ιστορία.

Η έρευνα στη σχολική τάξη μπορεί να γίνει αρχικά σε βάθος πεδίου εστιάζοντας μεμονωμένα στα δυο χωριά.

Στη περίπτωση του προσφυγικού χωριού μπορούν να απαντηθούν ερωτήματα όπως:

- Πότε εγκαταστάθηκαν;
- Γιατί επιλέχθηκε αυτό το μέρος;
- Πώς ήταν τα πρώτα χρόνια επιβίωσης;

Στη περίπτωση του ντόπιου χωριού το ενδιαφέρον μπορεί να προσανατολιστεί σε ερωτήματα όπως:

- Πότε πρωτοκατοικήθηκε;
- Από ποιους ;
- Ποια η ιστορική πορεία του στο πέρασμα των χρόνων;

Στη συνέχεια έρευνα μπορεί να γίνει σε συγκριτικά πλαίσια και να προσεγγιστούν ερωτήματα όπως:

- Πως ένιωσαν οι πρόσφυγες;
- Πώς ένιωσαν οι ντόπιοι;
- Μετά την επίλυση του προβλήματος της γης, πώς συνυπήρχαν;
- Ποιες ήταν οι πολιτισμικές διαφορές;
- Υπήρξαν πολιτισμικά δάνεια ανάμεσα στα δύο χωριά;

Πληροφορίες μπορούν να αντληθούν από μαρτυρίες ανθρώπων και των δύο που έζησαν τα γεγονότα και είναι ακόμα εν ζωή ή από άλλους που τα έχουν ακούσει. Επίσης υπάρχει το αρχείο του Γεωργίου Αντωνιάδη, μια εξαιρετική δουλειά, η οποία περιλαμβάνει τόσο γραπτό όσο και οπτικοακουστικό υλικό μαρτυριών των προσφύγων πρώτης γενιάς.

Οι μαθητές θα δουν ολιστικά το ιστορικό γεγονός και τις κοινωνικές προεκτάσεις αυτού. Η ύπαρξη στη σχολική τάξη μαθητών προερχόμενων από τη Βουλγαρία κάνει τη διαδικασία αυτή ακόμα πιο ελκυστική ερευνητικά. Τα παιδιά μαθαίνουν να αποδέχονται το

διαφορετικό, κατανοούν και μπαίνουν στη θέση του άλλου. Με τον τρόπο αυτό μπορούν να αμβλυνθούν τυχόν χάσματα και διαφορές μεταξύ των συμμαθητών. Τα παιδιά έρχονται πιο κοντά και αποκτούν κοινωνική ενσυναίσθηση. Η ιστορική ερμηνεία συμπεριφορών οδηγεί στη “συγχώρεση” και αποτελεί έναν τρόπο ολοκλήρωσης της περιόδου του θρήνου δίνοντας μέλλον στη μνήμη.

6. Αντί επιλόγου

Μέσα από την ενασχόληση με την προφορική ιστορία παρατηρείται η πτώση τειχών ανάμεσα στο σχολείο και την κοινωνία. Οι μαθητές δε βλέπουν τα γεγονότα από απόσταση, γίνονται μικροί ερευνητές. Καλλιεργούνται δεξιότητες επικοινωνίας και γεφυρώνονται κοινωνικά χάσματα. Οι μαθητές μέσω της συνέντευξης έρχονται σε επαφή με ανθρώπους άλλων εθνοτήτων, πολιτισμών, ιδεολογιών και περιθωριακών κοινωνικών ομάδων, που ζουν πολλές φορές και συνυπάρχουν στα ίδια κοινωνικά όρια και πλαίσια. Έρχονται σε άμεση επαφή με το διαφορετικό, μαθαίνουν να το αποδέχονται και αμβλύνεται η κριτική τους διάθεση απέναντί του. Η επαφή αυτή οδηγεί στην αντίληψη, ότι πέρα των διαφορών τους, οι άνθρωποι διαχρονικά διακατέχονται από την κοινή θέληση για ελευθερία, ειρήνη και επιβίωση.

Η διαδικασία της έρευνας πολλές φορές αντιμετωπίζει δυσκολίες όπως ο χρόνος του ωρολογίου προγράμματος που την περιορίζει, η οικονομική ενίσχυση που μπορεί να χρειαστεί και ο μη κατάλληλα εκπαιδευμένος εκπαιδευτικός. Ακόμη παρατηρείται δισταγμός από τη μεριά των εκπαιδευτικών και κατ’ επέκταση των σχολικών μονάδων, σχετικά με την ενασχόληση επίμαχων ζητημάτων. Έτσι τα σχολεία επικεντρώνονται σε μη κρίσιμες πλευρές τοπικής ιστορίας, αποφεύγοντας την εξοικείωση με το δύσκολο παρελθόν.

Εν κατακλείδι, το σημαντικότερο ίσως απόκτημα αυτής της επαφής είναι η ανάπτυξη ιστορικής συναίσθησης, αφορά στην ικανότητα του μαθητή να μπει στη συνείδηση ενός προσώπου άλλης εποχής και άλλου τόπου, με αποτέλεσμα να βλέπει τον κόσμο με τα μάτια του άλλου. Η ιστορική ενσυναίσθηση μπορεί να μετουσιωθεί σε κοινωνική.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αβδέλα, Ε. (1998). *Ιστορία και σχολείο*. Αθήνα: Νήσος.
- Ανδρέου, Α. (Επιμ.) (2008). *Η διδακτική της ιστορίας και η έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Αντωνιάδης, Θ. Γ. (2017). *Από τη Πάφρα του Πόντου στη Νέα Μπάφρα Σερρών*. Θεσσαλονίκη
- Βαϊνά, Μ. (1997). *Θεωρητικό Πλαίσιο Διδακτικής της Τοπικής Ιστορίας για τον Εικοστό πρώτο Αιώνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Βαϊνά, Μ. (2002) *Δραστηριότητες Τοπικής Ιστορίας ένα Εργαλείο Εφαρμογής της Μεθόδου Project στα Σχολεία*. Αθήνα: Τυπωθήτω
- Κυριακίδου – Νέστορος, Α. (1993). *Λαογραφικά Μελετήματα II*. Αθήνα: Πορεία
- Κώστας, Κ. (2018). «Τα κακομαθημένα παιδιά της ιστορίας», η διαμόρφωση του Νεοελληνικού κράτους, 1^{ος} – 21^{ος} αιώνας. Αθήνα: Πατάκης
- Νάκου, Ε.(2000). *Τα παιδιά και η Ιστορία, Ιστορική Γνώση και Ερμηνεία*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Νάκου, Ε. & Γκάζη, Α. (Επιμ.). (2015). *Η προφορική Ιστορία στα Μουσεία και την Εκπαίδευση*. Αθήνα: νήσος
- Plummer, K. (2000). *Τεκμήρια ζωής, Εισαγωγή στα Προβλήματα και τη Βιβλιογραφία μιας Ανθρωπιστικής Μεθόδου*. Αθήνα: Gutenberg.

Σμυρναίος, Α. (2013). *Ιστορίας Μάθησις Ζητήματα Φιλοσοφίας και Διδακτικής της Ιστορίας*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Thompson, P.(2002). *Φωνές από το Παρελθόν, Προφορική Ιστορία*. Αθήνα: Πλέθρον.

Χαρίτος, Χ. (2009). *Όψεις Τοπικής Ιστορίας*. Βόλος: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας.

Αντιλήψεις των διευθυντών σε σχολικές μονάδες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για το διοικητικό έργο και τις επιμορφωτικές ανάγκες τους

Δάφνη Σαμσάρη

Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
dafnisam1@gmail.com

Ελένη Σιάνου- Κύργιου

Ομότιμη Καθηγήτρια Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης Πανεπιστήμιο Ιωάννινων
eleni.sianou@gmail.com

Περίληψη

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να εξετάσει τις αντιλήψεις των διευθυντών σχολικών μονάδων αναφορικά με το είδος της επιμόρφωσης που επιθυμούν να λάβουν, προκειμένου να έχουν καλύτερη ανταπόκριση στο έργο τους. Η ανάλυση επικεντρώνεται στην ανίχνευση και τη διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών, αλλά και στο περιεχόμενο των επιμορφωτικών προγραμμάτων των διευθυντικών στελεχών στις Σέρρες και στα Ιωάννινα. Με έναν κατάλληλα οργανωμένο οδηγό συνέντευξης σε δείγμα δεκαπέντε διευθυντικών στελεχών, αναδεικνύεται μέσα από την ποιοτική ανάλυση η περιγραφή του προφίλ του διευθυντή, οι προσφερόμενες επιλογές επιμόρφωσης, αλλά και οι απόψεις για το είδος της επιμορφωτικής τους δραστηριότητας, καθώς και τα ενδεχόμενα προβλήματα που ανακύπτουν μέσω αυτών των διαδικασιών.

Λέξεις κλειδιά: Επαγγελματική ανάπτυξη, επιμόρφωση, διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών.

Perceptions of headmasters in the school units of secondary education for their administrative task and their professional development needs

Samsari Dafni

Postgraduate student of University of Ioannina
dafnisam1@gmail.com

Sianou-Kyrgiou Eleni

Professor of Sociology in Education in the University of Ioannina
eleni.sianou@gmail.com

The present study aims to examine the perceptions of the school principal as far as the type of professional development that they want to receive, in order to obtain a better correspondence to their task. The analysis is focused on the searching of the professional development needs and in the context of the programs of the professional development of the headmasters in Ioannina and Serres. With an organized interview guide, in a sample of 15 headmasters, it is shown from the qualitative data, the appearance of the profile of the headmaster, the desired professional development needs, and also the opinions about the kind of the professional development, and at the end the problems that may occur because of these processes.

Key-words.: professional development, training, investigation of the professional development needs.

Εισαγωγή

Με αυτήν την εργασία έχουμε σκοπό να εξετάσουμε το παρακάτω θέμα: «Αντιλήψεις των διευθυντών για το διοικητικό τους έργο και τις επιμορφωτικές τους ανάγκες». Αντικείμενό της είναι η ανίχνευση των επιμορφωτικών αντιλήψεων των διευθυντών και οι απόψεις τους για το διοικητικό τους έργο. Η συνεχής και οργανωμένη επιμόρφωση των διευθυντών αποτελεί μια διαδικασία που στοχεύει στις ανάγκες ενός εκπαιδευτικού συστήματος το οποίο έχει ένα βαθμό εξέλιξης και προσφέρει τις κατάλληλες ευκαιρίες για την εξέλιξη όλων των εμπλεκόμενων στη σχολική κοινότητα (Ανδρέου, 2005). Ο σκοπός της συγκεκριμένης εργασίας, είναι να αποτυπωθούν οι αρμοδιότητες των διευθυντών σύμφωνα με τα διάφορα μοντέλα της εκπαιδευτικής ηγεσίας. Επίσης εντοπίζονται και διερευνώνται οι επιμορφωτικές ανάγκες των διευθυντικών στελεχών Β'θμιας εκπαίδευσης των νομών Ιωαννίνων και Σερρών. Τα διευθυντικά στελέχη έχουν επιμορφωτικές ανάγκες, κυρίως σε θέματα διοίκησης ανθρώπινου δυναμικού και οργάνωσης σχολικών μονάδων που θα υλοποιούνται μέσα από περιοδική επιμόρφωση κατά τη διάρκεια της θητείας τους. Ειδικότερα αναλύονται οι γενικότερες και ειδικότερες επιμορφωτικές ανάγκες σε θέματα διοίκησης ανθρώπινου δυναμικού και σχολικών κοινοτήτων. Επίσης μελετάται και η απήχηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων και η αποτελεσματική προετοιμασία των διευθυντών ως ηγετών της σχολικής αλλαγής. Στα σύγχρονα σχολεία του 21^{ου} αι., ο διευθυντής παίζει πολύ σημαντικό ρόλο για την επιτυχία των μαθητών. Η επιμόρφωση αποτελεί μια πολυδιάστατη έννοια τόσο σε θεσμικό όσο και σε προσωπικό επίπεδο και στοχεύει στο συλλογικό όφελος του εκπαιδευτικού, του σχολείου και του εκπαιδευτικού συστήματος. Η επαγγελματική και η προσωπική ανάπτυξη των στελεχών εκπαίδευσης αποτελεί σημαντικό παράγοντα της βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου (Day, 2003). Ο ρόλος των διευθυντών σχολικών μονάδων καθίσταται πολύ σημαντικός, καθώς είναι διαμορφωτές, εμπνευστές και συντονιστές του οράματος της σχολικής κοινότητας για την επίτευξη ενός αποτελεσματικού και ανταγωνιστικού σχολείου. Οι διευθυντές προσδοκείται να διαχειριστούν τα σχολεία για αυτό χρειάζονται καλή γνώση και μια γκάμα δεξιοτήτων προκειμένου να διοικήσουν αποτελεσματικά τα σχολεία.

Για τους λόγους αυτούς, κρίθηκε σκόπιμο να μελετηθούν οι αντιλήψεις των διευθυντών-διευθυντριών των σχολικών μονάδων της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης προκειμένου να ανταποκριθούν καλύτερα στο ρόλο τους. Σκοπός λοιπόν της παρούσας εργασίας είναι να αποτυπωθούν οι αρμοδιότητες των διευθυντών σύμφωνα με τα διάφορα μοντέλα της εκπαιδευτικής ηγεσίας. Επίσης εντοπίζονται και διερευνώνται οι επιμορφωτικές ανάγκες των διευθυντικών στελεχών Β'θμιας εκπαίδευσης των νομών Ιωαννίνων και Σερρών. Τα διευθυντικά στελέχη έχουν επιμορφωτικές ανάγκες, κυρίως σε θέματα διοίκησης ανθρώπινου δυναμικού και οργάνωσης σχολικών μονάδων που θα υλοποιούνται μέσα από περιοδική επιμόρφωση κατά τη διάρκεια της θητείας τους.

Στα σύγχρονα σχολεία του 21^{ου} αιώνα, ο διευθυντής αναγνωρίζεται ως ο μόνος παράγοντας για τη σχολική επιτυχία. Οι διευθυντές του σήμερα δεν μπορούν να ανταπεξέλθουν στις νέες αλλαγές, γιατί δεν είναι καλά προετοιμασμένοι για την ηγετική θέση ή δεν έχουν τις κατάλληλες ικανότητες και γνώσεις για να διαχειριστούν τα σχολεία με αποτελεσματικότητα. Οι διοικητικές γνώσεις που κατέχουν είναι απαραίτητες, ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στις απαιτήσεις του σχολείου. Το υφιστάμενο σύστημα διοίκησης ενδιαφέρεται για την πιστή εφαρμογή των εγκυκλίων. Η επαγγελματική και η προσωπική ανάπτυξη του διευθυντή μπορεί να συμβάλλει στην ποιοτική βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου (Day, 2003).

Ο διευθυντής του 21^{ου} αιώνα δεν ορίζεται πλέον με το γνωστό όρο, αλλά είναι ο διαχειριστής ενός μεγάλου οργανισμού. Για αυτόν το λόγο, ο διευθυντής οφείλει να δημιουργήσει ένα κλίμα συνεργασίας ανάμεσα στους συναδέλφους. Μέχρι στιγμής, η έρευνα έχει δείξει ότι ο διευθυντής πρέπει να υποστηρίζει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών του σχολείου και την εργασία τους στην τάξη εν γένει.

Για τους διευθυντές απαιτείται συνεχής επιμόρφωση, προκειμένου να δημιουργήσουν ένα αποτελεσματικό σχολικό περιβάλλον και να συντελέσουν στη δημιουργία θετικών κοινοτήτων μάθησης. Η αποτελεσματική επιμόρφωση είναι μια χρονοβόρα διαδικασία, η οποία πρέπει να έχει παιδαγωγικό περιεχόμενο. Οι διευθυντές επωφελούνται από την επιμόρφωση που εξετάζει τις καλύτερες πρακτικές, παρέχει ενθάρρυνση και δίνει την ευκαιρία για συνεχή ανέλιξη. Είναι ανάγκη, λόγω και των αποκεντρωτικών τάσεων, να υπάρξει αλλαγή προς το υπόδειγμα του διευθυντή-εμπνευστή-ηγέτη, που θα αναλαμβάνει πρωτοβουλίες και θα διακρίνεται από ευελιξία και καινοτόμο δράση.

Ο διευθυντής, για να ανταποκριθεί επαρκώς στο έργο του, πρέπει να αναπτύξει ικανότητες στο χειρισμό του ανθρώπινου δυναμικού, την εκπροσώπηση του σχολείου στην κοινωνία και τη διαχείριση των σχολικών προβλημάτων (Γιαννακοπούλου, Πασιαρδής, 2004).

Ένας διευθυντής προκειμένου να είναι σε θέση να διαδραματίζει τους ρόλους που του επιβάλλονται επιβάλλεται να διαθέτει τις απαιτούμενες ηγετικές-διοικητικές ικανότητες. Ο Sergiionanni υποστήριξε ότι υπάρχουν σε ένα διευθυντικό στέλεχος συγκεκριμένες ικανότητες (τεχνικές, ανθρωπιστικές και εκπαιδευτικές) που συνδέονται με βραχυπρόθεσμα και οργανωτικά αποτελέσματα.

Στην συγκεκριμένη έρευνα αναπτύσσονται οι εξής θεωρίες: Σύμφωνα με τον Σαΐτη (2005), τα χαρακτηριστικά του γραφειοκρατικού μοντέλου που συμπληρώνουν τα παραπάνω είναι α) η ομοιομορφία για την εκτέλεση ενός έργου, όπου η ύπαρξη κανόνων καθορίζει την ομοιογένεια των ενεργειών, β) η αξιολόγηση του προσωπικού βάσει αντικειμενικών κριτηρίων. Η δυσκολία σε ένα γραφειοκρατικό σχολικό σύστημα είναι ότι, όταν η γραφειοκρατία και η βιωσιμότητά της γίνεται αυτοσκοπός, τότε οι σκοποί της εκπαίδευσης δεν είναι **πρωταρχικής σημασίας**. Από τα μέσα της δεκαετίας του '80, η μελέτη των οργανώσεων προσανατολίζεται προς το ανοιχτό σύστημα. Η οργάνωση είναι ένα σύστημα δομών που λειτουργεί σε τρία επίπεδα: το **θεσμικό, το διαχειριστικό και το τεχνικό-λειτουργικό**. (Αθανασούλα - Ρέππα, 2008). Η τυπική οργάνωση είναι ένα ανοιχτό σύστημα που βρίσκεται σε διαρκή αλληλεπίδραση με το περιβάλλον. Ο όρος γραφειοκρατία ισοδυναμεί με καθορισμένες επαναλαμβανόμενες ενέργειες και έναν φόρτο γραφικής εργασίας.

Κατά το πρότυπο της συστημικής σκέψης, ο εκπαιδευτικός οργανισμός λειτουργεί ως ένα ανοιχτό εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο δεν μπορεί να κατανοηθεί με απλούς μηχανισμούς. Ως σύστημα, ορίζεται το σύνολο των συστατικών στοιχείων, τα οποία συνδέονται μεταξύ τους με μια σχέση αλληλεξάρτησης.

Ο όρος πρότυπα χαλαρής συνοχής χρησιμοποιείται για να περιγράψει τη νοοτροπία ορισμένων οργανώσεων σχετικά με το βαθμό αυτονομίας που διαθέτουν στη λειτουργία τους και στη σχέση τους με τα ανώτερα κλιμάκια της διοικητικής ιεραρχίας.

Το κίνητρο επίτευξης ορίζεται ως μια γενική προδιάθεση του ατόμου για την προσέγγιση της επιτυχίας. Το κίνητρο επίτευξης ενεργοποιείται όταν στο περιβάλλον υπάρχουν σήματα αμοιβής για την επίδοση τα οποία επιφέρουν προσδοκία και θετικά συναισθήματα για το αποτέλεσμα των ενεργειών του ατόμου.

Η επιμόρφωση αποτελεί μια πολυδιάστατη έννοια, τόσο σε προσωπικό όσο και σε θεσμικό επίπεδο και στοχεύει στο συλλογικό όφελος του εκπαιδευτικού, του σχολείου και του εκπαιδευτικού συστήματος. Η επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη των στελεχών εκπαίδευσης, αποτελεί σημαντικό παράγοντα της βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου (Day,

2003). Σηματοδοτεί τη σύγχρονη τάση για αποκέντρωση της εκπαίδευσης και την προώθηση της αυτονομίας στη σχολική μονάδα.

Η άσκηση της ηγεσίας δεν είναι μια τυπική διαδικασία, αλλά θα πρέπει να εστιάζεται σε θέματα που αφορούν την καθημερινή λειτουργία του σχολείου, βασιζόμενη όχι μόνο στην προηγούμενη διδακτική εμπειρία των διευθυντών. Ενώ μέχρι τώρα επικρατούσε το μοντέλο της «συναλλακτικής ηγεσίας», το τελευταίο διάστημα τονίζεται πολύ έντονα το μοντέλο της «μετασχηματιστικής ηγεσίας» που προσανατολίζεται στην εξέλιξη και ανάπτυξη του σχολείου. Ο διευθυντής εμμέσως προσανατολίζει το σχολείο, μεταφέρει την εξουσία στους εκπαιδευτικούς και τους μοιράζει καθήκοντα, ενώ ταυτοχρόνως τους υποστηρίζει και τους ενθαρρύνει. Ο Στιβακτάκης (2006) εστιάζει την έρευνά του στη στήριξη του εκπαιδευτικού έργου και στην επικοινωνία του σχολείου με την ευρύτερη κοινότητα. Κατά τον Καψάλη (2005:58), το σχολείο αποτελεί μια περιοχή δράσης για τους διευθυντές. Το ζητούμενο είναι κατά πόσο ένας διευθυντής θα μπορέσει να ανταποκριθεί σε όλες τις νέες προκλήσεις. Οι βιβλιογραφικές ανασκοπήσεις, που έχουν γίνει μέχρι στιγμής, συγκλίνουν στο ότι ο διευθυντής ασκεί επίδραση στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού οργανισμού και στην ποιότητα γνώσεων και παιδείας που λαμβάνουν οι μαθητές (Αθανασούλα Ρέππα, 2001· Ανδρέου, 2004· Brauckmann & Paschiardis, 2009· Council of the European Union, 2009· Schleicher, 2012, ό.π. αναφ. στον Τσαρουχά Μ., 2017: 32). Κατά τους Μάρδα & Βαλκάνο (2002), για τη σωστή διοίκηση μιας σχολικής μονάδας απαιτούνται γνώσεις μάνατζμεντ και ολόπλευρη επιστημονική κατάρτιση σε θέματα, όπως ο προγραμματισμός, η διοίκηση, η αξιολόγηση, η παρακίνηση και επίτευξη στόχων. Η επίτευξη των παραπάνω στόχων δεν είναι εφικτή, εάν ο διευθυντής είναι υπέρμαχος των ξεπερασμένων τεχνικών και δεν υιοθετεί τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του ηγέτη. Κατά τον Fullan (1991), «η αλλαγή είναι μια διαδικασία εκμάθησης νέων ιδεών και πραγμάτων. Διαφορετικά, το να μαθαίνεις και να κατανοείς κάτι το καινούριο».

Οι περισσότεροι διευθυντές που έλαβαν μέρος στην έρευνα βλέπουν τη διοίκηση από τη σκοπιά της αξιοκρατίας, της συνεργατικότητας και της κατάρτισης της γραφειοκρατίας και της τυπικότητας. Το συμμετοχικό στυλ (Paschiardis, 2014,) που υιοθετούν οι διευθυντές τους επιτρέπει να μπορούν να οργανώσουν τις διοικητικές τους δραστηριότητες μέσω των άλλων συναδέλφων με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους, σύμφωνα με τις προτιμήσεις τους, τον τύπο των ανθρώπων με τους οποίους έρχονται σε συνεργασία και την κουλτούρα του σχολικού οργανισμού στον οποίο λειτουργούν. Κανένα στυλ ηγεσίας δεν είναι αποτελεσματικό σε όλες τις περιπτώσεις. Αυτό που πρέπει να εξακριβωθεί είναι ο κατάλληλος συνδυασμός των στυλ ηγεσίας. Οι διευθυντές πρέπει να εκτελέσουν ένα είδος αρμοδιοτήτων για να επιτύχουν τους στόχους τους.

Το θεωρητικό μέρος της εργασίας περιλαμβάνει τέσσερα κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στο πρόβλημα με το οποίο ασχολείται η έρευνα και στη σημασία αυτού. Δηλώνονται ο σκοπός, οι στόχοι, τα ερευνητικά ερωτήματα καθώς και οι περιορισμοί αυτής. Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται λόγος για την έννοια και το ρόλο της επαγγελματικής ανάπτυξης καθώς αναλύονται και οι θεωρίες της επαγγελματικής ανάπτυξης. Το τρίτο κεφάλαιο αναφέρεται στη μεθοδολογία της έρευνας, επιλέγεται η επισκόπηση ως μέθοδος έρευνας, ορίζεται το δείγμα που συγκροτήθηκε και τεκμηριώνεται η επιλογή της συνέντευξης ως ερευνητικού εργαλείου. Επισημαίνονται τέλος λόγοι δεοντολογίας που επιβάλλεται να ακολουθεί ένας ερευνητής και αναφέρεται διεξοδικά ο τρόπος με τον οποίο εφαρμόζεται η ανάλυση του περιεχομένου των συνεντεύξεων. Ακολουθεί το τέταρτο κεφάλαιο, στο οποίο λαμβάνει χώρα η ανάλυση των δεδομένων της έρευνας, όπως αυτά διαμορφώθηκαν με τις συνεντεύξεις των διευθυντών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καταγράφοντας τις απόψεις τους αναφορικά με τις επιμορφωτικές τους ανάγκες και το ρόλο του διοικητικού τους έργου. Η κάθε επιμορφωτική δραστηριότητα θα πρέπει να στηρίζεται σε μια καταγραφή των επιμορφωτικών τους αναγκών, συνεπώς χωρίς την εμπλοκή και τη συνειδητή τους συμμετοχή

σε όλα τα στάδια της επιμόρφωσης δεν θα μπορέσει να υπάρξει το επιθυμητό αποτέλεσμα. Υπάρχουν πολλές προτάσεις επιμόρφωσης. Συνίσταται μια σταδιακή ανάπτυξη των όποιων μορφών επιμόρφωσης και μια πιλοτική εφαρμογή πριν γενικευτεί το σύστημα συνεχιζόμενης επιμόρφωσης. Τα τελευταία χρόνια υπάρχει ένας καταγίγισμος νέων μορφών επιμόρφωσης που προωθούν την εξ αποστάσεως μάθηση. Χρειάζεται επομένως προσοχή για την ποιότητα, αλλά και για την αξιολόγηση της ποιότητας αυτών των επιμορφωτικών προγραμμάτων. Ακολουθεί το τελευταίο κεφάλαιο στο οποίο παρουσιάζονται τα συμπεράσματα που προκύπτουν από την έρευνα. Η παρούσα εργασία ολοκληρώνεται με την παράθεση της σχετικής βιβλιογραφίας και του παραρτήματος. Η βιβλιογραφία αποτελείται από δύο ενότητες: την ελληνική και τη ξενόγλωσση.

Κυρίως Σώμα

Η διεθνής και ελληνική βιβλιογραφία, είναι αρκετά πλούσια με θεωρητικές διατυπώσεις που αφορούν τον τομέα της ηγεσίας γενικότερα.. Αφορούν τους εθνικούς σκοπούς, το τοπικό περιεχόμενο, καθώς και τα χαρακτηριστικά των ατόμων και τις απαιτήσεις της τοπικής κοινωνίας. Παρατηρείται επίσης έντονο ενδιαφέρον για το ρόλο του διευθυντή των σχολικών μονάδων. Ο ρόλος του διευθυντή γύρω στις δύο δεκαετίες είναι να συντονίζει έναν οργανισμό και να διατηρεί αρμονικές σχέσεις ανάμεσα στα μέλη του. Η θέση του διευθυντή είναι επίσης πολύ σημαντική και στα σύγχρονα μοντέλα προγραμματισμού τα οποία προσπαθούν να επιλύσουν τα προβλήματα της ρευστότητας του περιβάλλοντος του σχολικού οργανισμού (Αργυροπούλου, 2010). Η διοίκηση των σχολικών μονάδων βασίζεται κυρίως στην εκπαιδευτική εμπειρία των στελεχών εκπαίδευσης και όχι σε κάποια κατάρτιση του επιστημονικού πεδίου της διοίκησης (Χατζηγιάννης, 2012). Οι διευθυντές αναπτύσσουν ηγετικές συμπεριφορές και ρόλους σε διάφορα πλαίσια, διαμορφώνοντας τη σχολική κουλτούρα και αναπτύσσοντας κατάλληλο μαθησιακό πλαίσιο για όλους. Κατά τους Brauckmann και Πασιαρδή (2009), οι σύγχρονες έρευνες αποδεικνύουν ότι είναι πολύ σημαντικός ο ρόλος του διευθυντή, αφού καθορίζει την επιτυχία της σχολικής μονάδας, αλλά και παρέχει ισότιμη και ποιοτική εκπαίδευση για όλους τους μαθητές. Ο διευθυντής είναι αυτός που καλλιεργεί ένα θετικό κλίμα, είναι υπεύθυνος για το συλλογικό προγραμματισμό και παρακινεί τους εκπαιδευτικούς για την επίτευξη στόχων. Όπως τονίζει και ο Πασιαρδής σε μια άλλη έρευνά του (1994: 205), ο αποτελεσματικός διευθυντής ενδυναμώνει το αίσθημα συναδελφικότητας και την ενεργή εμπλοκή στη λήψη των αποφάσεων, εμπνέει τα άτομα για τη βελτίωση και την πρόοδο του σχολείου.

Η ηγεσία στον 21^ο αιώνα

Η άσκηση της ηγεσίας δεν είναι μια τυπική διαδικασία, αλλά θα πρέπει να εστιάζεται σε θέματα που αφορούν την καθημερινή λειτουργία του σχολείου, βασιζόμενη όχι μόνο στην προηγούμενη διδακτική εμπειρία των διευθυντών. Ενώ μέχρι τώρα επικρατούσε το μοντέλο της «συναλλακτικής ηγεσίας», το τελευταίο διάστημα τονίζεται πολύ έντονα το μοντέλο της «μετασχηματιστικής ηγεσίας» που προσανατολίζεται στην εξέλιξη και ανάπτυξη του σχολείου. Στο πλαίσιο του ΟΟΣΑ, η έρευνα του Andreas Schleicher αναφέρεται στις διαφορετικές μεθόδους που εφαρμόζονται για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων σε όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους. Ο ρόλος του διευθυντή ως ηγέτη έγκειται στο γεγονός ότι εδραιώνει την κουλτούρα του σχολείου, μέσω δράσεων κυρίως συμβολικής μορφής. Ο διευθυντής εμμέσως προσανατολίζει το σχολείο, μεταφέρει την εξουσία στους εκπαιδευτικούς και τους μοιράζει καθήκοντα, ενώ ταυτοχρόνως τους υποστηρίζει και τους ενθαρρύνει.

Μεθοδολογία της έρευνας

Ως ερευνητική τεχνική χρησιμοποιήσαμε τη συνέντευξη. Σύμφωνα με τον Αθανασίου (2007:206), *«με τον όρο συνέντευξη εννοούμε την πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνία ερευνητή-υποκειμένου, προκειμένου να συζητηθεί και να διερευνηθεί ένα θέμα ή ζήτημα»*.

Οι συνεντεύξεις διαφέρουν μεταξύ τους ως προς το περιεχόμενο και τη δομή τους. Στην παρούσα έρευνα γίνεται χρήση της ημιδομημένης συνέντευξης, η οποία περιέχει ανοιχτές ερωτήσεις προκειμένου ο ερωτώμενος να κάνει τις δικές του νοηματοδοτήσεις. Αποτελεί μια στοχευμένη συνομιλία που εστιάζεται στη μελετώμενη θεματική η οποία ακολουθεί συγκεκριμένους κανόνες διεξαγωγής. Το περιεχόμενό της ορίζεται σε γενικές γραμμές, περιλαμβάνοντας τους κύριους θεματικούς άξονες που ενδιαφέρουν τον ερευνητή και στη συνέχεια τίθεται σε δοκιμαστική εφαρμογή, πραγματική ή και σε πλαίσιο υπόδυσης ενός ρόλου. Καθώς η πορεία της έρευνας είναι επαγωγική, δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να δημιουργεί νέα νοήματα και έννοιες από τα δεδομένα με την άμεση προσέγγιση των υποκειμένων που συμμετέχουν σε αυτήν. Η ημιδομημένη συνέντευξη περιλάμβανε 2 μέρη: Το πρώτο περιείχε ένα σύνολο Τα ευρήματα παρουσιάζονται με τη μορφή θεωρητικού αφηγήματος και είναι ομαδοποιημένα σε κατηγορίες από τις οποίες κατασκευάστηκαν και οι άξονες.

Στο πρώτο μέρος αυτής της μελέτης θα εξεταστούν οι αντιλήψεις των διευθυντών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τον ρόλο που καλούνται να αναλάβουν. Διερευνήθηκε αρχικά το επαγγελματικό τους προφίλ και διερευνήθηκαν επίσης οι απόψεις τους και για τις αρμοδιότητες που πρέπει να διαθέτει ένα διευθυντικό στέλεχος. Η τεχνική ανάλυσης που ακολουθήσαμε ήταν η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου. Το αντικείμενο της έρευνας είναι τα άτομα συνολικά και όχι ένας μικρός αριθμός μεταβλητών. Στο σημείο αυτό χρειάζεται να επισημάνουμε ότι η ανάλυση στηρίχτηκε στις κατηγορίες που δημιουργήσαμε με βάση το αντικείμενο, τις υποθέσεις της έρευνας και το περιεχόμενο των συνεντεύξεων.

Οι κατηγορίες ανάλυσης που επιλέξαμε ήταν οι ακόλουθες:

Ο 1^{ος} άξονας: Περιγραφή του επαγγελματικού προφίλ. Αποτελείται από 3 ερωτήσεις που περιγράφουν τα γενικά χαρακτηριστικά του συνεντευξιζόμενου (Χρόνια προϋπηρεσίας, χρόνια θητείας ως διευθυντή, άλλα επιστημονικά-παιδαγωγικά προσόντα).

1. Δώστε μου μια σύντομη περιγραφή για την ιδιότητά σας ως διευθυντή της σχολικής μονάδας.

2. Ποιες είναι οι πιο σημαντικές ικανότητες οι οποίες διέπουν τον διευθυντή σχολικής μονάδας;

3. Ποιες είναι οι απόψεις σας για τις αρμοδιότητες του διευθυντή και ποια από αυτές θεωρείτε ότι είναι η πιο σημαντική;

2^{ος} Άξονας: Ο 2^{ος} άξονας αφορά την επιμόρφωση και το περιεχόμενό της.

1. Έχετε επιμορφωθεί στην οργάνωση και τη διοίκηση της εκπαίδευσης;/ Τι είδους επιμορφωτικά προγράμματα έχετε παρακολουθήσει;

2. Θεωρείτε ικανοποιητική την επιμόρφωση από τον κρατικό θεσμό;

3. Ποιο μοντέλο διοίκησης ακολουθείτε και πόση διάρκεια πρέπει να έχει ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα;

3^{ος} Άξονας: Δυσκολίες που αντιμετωπίστηκαν και πώς ξεπεράστηκαν;

1. Περιγραφή του προφίλ του σχολείου

2. Δυσκολίες που ανέκυψαν κατά την διάρκεια της θητείας των διευθυντικών στελεχών.

4^{ος} Άξονας: Πώς συνδέεται η επιμόρφωση με τη δια-βίου μάθηση;

Στην ημιδομημένη συνέντευξη, ο ερωτώμενος μπορεί να μιλήσει για ό,τι κρίνεται σημαντικό από τον ίδιο, από την άλλη βέβαια υπάρχουν κάποιες κατευθυντήριες γραμμές από

την πλευρά του ερευνητή που προκαθορίζουν ποια θέματα πρέπει να διερευνηθούν (Bell, 1977).

Επιλογή του δείγματος

Ως ερευνητικές περιοχές επιλέχθηκαν οι Σέρρες και τα Γιάννενα , λόγω της εντοπιότητας των ερευνητών. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν όλοι οι διευθυντές των σχολικών οργανισμών

Ευρήματα – Αποτελέσματα

Η πλειοψηφία των διευθυντών αναφέρει ότι κατέχει πολλά χρόνια τη συγκεκριμένη διοικητική θέση και η προϋπηρεσία τους είναι αρκετά μεγάλη. Είναι φανερό ότι η κατάρτισή τους στην οργάνωση και στη διοίκηση της εκπαίδευσης **δεν** είναι επαρκής, αλλά τα περισσότερα μεταπτυχιακά διπλώματα που αποκτούν έχουν συνάφεια με την ειδικότητά τους.

Προκύπτει ότι οι διευθυντές σε ποσοστό 80-90% δεν έχουν κατάρτιση στα θέματα εκπαιδευτικής διοίκησης και ότι γενικά επικρατεί η απαξίωση των ακαδημαϊκών γνώσεων. Η επιμορφωτική πολιτική χαρακτηρίζεται από μια ανεπάρκεια ενός σταθερού πλαισίου που αντανakλάται στα διευθυντικά στελέχη, καθώς η εκτέλεση των καθηκόντων τους γίνεται με έναν εμπειρικό και υποκειμενικό τρόπο. Η συντριπτική πλειοψηφία των διευθυντών σχολικών μονάδων, συμφωνεί ότι η επιμόρφωση βασίζεται σε βραχύχρονα επιμορφωτικά προγράμματα που διοργανώνονται από τους φορείς του Υπουργείου Παιδείας. Η επιδίωξη των διευθυντών είναι η επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας και η ενίσχυση του ρόλου τους.

Όλοι οι διευθυντές συμφωνούν ότι η διοίκηση πρέπει να ασκείται με γνώμονα την *αξιοκρατία*, τη *συνεργατικότητα* και την *κατάρριψη της γραφειοκρατίας και της τυπικότητας*. Το επικρατέστερο στυλ είναι το *συμμετοχικό στυλ* (Πασιαρδής,2004). Αυτό που κρίνεται απαραίτητο είναι ένας συνδυασμός των στυλ ηγεσίας.

Αρμοδιότητες διευθυντή

Το έργο των διευθυντών επικεντρώνεται σε 3 διαφορετικές κατευθύνσεις. Τις διοικητικές, παιδαγωγικές και επιστημονικές. Οι περισσότεροι διευθυντές τονίζουν τη σπουδαιότητα των οραμάτων και των αλλαγών στο σχολικό πλαίσιο, καθώς και την απαλλαγή από το γραφειοκρατικό θεσμό. Η μείωση και ο συνακόλουθος περιορισμός των καθηκόντων του διευθυντή καθώς και η καλύτερη μηχανογράφηση συντελούν στην καλύτερη διαχείριση του χρόνου των διευθυντών.

Περιγραφή του προφίλ του σχολείου

Οι περισσότεροι διευθυντές συνηθίζουν να διοικούν μεγάλα σχολεία με αρκετούς μαθητές και τάξεις ΔΥΕΠ, στα σχολεία των νομών Ιωαννίνων και Σερρών. Στις περισσότερες περιπτώσεις η συνύπαρξη του μαθητικού πληθυσμού είναι αρμονική.

Δυσκολίες στη διάρκεια της θητείας των διευθυντών

Οι δραστηριότητες γραφειοκρατικού τύπου, η κακή διαχείριση του χρόνου, οδηγούν τους διευθυντές/-ντριες να λειτουργούν ως γραφειοκράτες-τισσες, χάνοντας τον προσανατολισμό τους από το σύγχρονο και αποτελεσματικό τους ρόλο.

Υπάρχει κοινή αντίληψη ανάμεσα στους διευθυντές ότι συχνά παραμερίζεται το παιδαγωγικό έργο και ενισχύεται το γραφειοκρατικό. Επίσης, συχνά ανακύπτουν προβλήματα και με το σύλλογο των γονέων κηδεμόνων, αλλά και με τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Οι διευθυντές προσπαθούν να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες με όπλο τη δική τους εμπειρία και δίνουν λύσεις ανατρέχοντας στις δικές τους εμπειρικές γνώσεις και όχι στην αυτομόρφωση.

Συμπεράσματα

Η διεύθυνση της σχολικής μονάδας είναι μια διοικητική λειτουργία που αποσκοπεί στην ενεργοποίηση και καθοδήγηση του ανθρώπινου δυναμικού προς την αποτελεσματική υλοποίηση των ουσιαστικών στόχων του οργανισμού. Το σχολείο όπως και κάθε κοινωνική οργάνωση είναι ανοιχτό σύστημα διότι αλληλοεπιδρά συνεχώς με το περιβάλλον του. Η θέση και ο ρόλος του διευθυντή είναι ιδιαίτερα σημαντικός καθώς μέσω της ιδιότητάς του αυτής μπορεί να προβαίνει στην υλοποίηση αρχών και κανόνων και να συνεισφέρει στην ποιότητα της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού. Ο διευθυντής είναι υπεύθυνος να δώσει όλα τα απαραίτητα εφόδια στον εκπαιδευτικό προκειμένου να πραγματοποιήσει με επιτυχία το έργο του. Ο εκπαιδευτικός σύμφωνα με τη συστημική θεωρία είναι ο εσωτερικός πελάτης και των γονέων του. Κατά τη διάρκεια της επικοινωνίας με το περιβάλλον του, το σχολείο δέχεται από αυτό εισροές, δηλ. εκπαιδευτικούς, μαθητές, αναλυτικό πρόγραμμα. Για το σχολείο το προϊόν δεν είναι ο μαθητής, το προϊόν είναι η *εκπαίδευση του μαθητή*. Η έννοια της μάθησης είναι αυτή που ουσιαστικά προσδιορίζει το σχολείο και ο διευθυντής θα πρέπει να υπολογίζει τους τρόπους με τους οποίους η ανάπτυξη του εκπαιδευτικού σχετίζεται άμεσα με τη μαθησιακή πορεία των μαθητών. Όσο πιο μεγάλη θεωρείται η επικοινωνία του εκπαιδευτικού με τις εξωτερικές ομάδες, τόσο πιο «ανοιχτό» θεωρείται το εκπαιδευτικό σύστημα (Αθανασούλα - Ρέππα, 2008:72). Ο διευθυντής αποδέχεται νέες ιδέες, ενθαρρύνει τη συνεργασία και δεν πιέζει για την ολοκλήρωση ενός έργου αν δε συμβαδίζει με το προβλεπόμενο σχέδιο επίτευξής του. Κατά τον Πασιαρδή (2004:36), η *συστημική προσέγγιση* της διοίκησης βρίσκει έδαφος γιατί επιδιώκει την εναρμόνιση των προσωπικών αναγκών των ατόμων με τις ανάγκες που δημιουργούν οι συγκεκριμένες θέσεις. Κάθε σχολείο έχει τη δική του νοοτροπία με διαφορετικά χαρακτηριστικά που του δίνουν μια μοναδικότητα (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008:85). Αν και δηλώνουν «ηγέτες» σε ικανοποιητικό βαθμό, ανιχνεύουν και οι ίδιοι έλλειμμα ηγεσίας στην ορθολογική σκέψη, στην εξασφάλιση μιας καλύτερης κτιριακής υποδομής και ενός αποδοτικότερου μαθησιακού περιβάλλοντος. Τα μέχρι τώρα δεδομένα μας οδηγούν σε διαπίστωση ενός ελλείμματος ουσιαστικής ηγεσίας και στην κυριαρχία ενός εκτελεστικού και διαχειριστικού ρόλου του διευθυντή. Σύμφωνα με τους Μαρδά και Βαλκάνο (2002), η διοίκηση του σχολείου απαιτεί ο διευθυντής να διαθέτει γνώσεις management και μια συνεχή επιστημονική κατάρτιση σε θέματα όπως ο προγραμματισμός και η διοίκησή και διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού.

Η δημόσια διοίκηση αποτελεί ένα σύμπλοκο σύστημα που έχει στην κατοχή της τις *εισροές* και τους πόρους προκειμένου να παραχθούν τα κατάλληλα αποτελέσματα, οι *εκροές* που είναι απαραίτητες για την ομαλή λειτουργία του οικονομικού, κοινωνικού και πολιτικού συστήματος της χώρας. Οι διευθυντές διαθέτουν και τεχνική κατάρτιση και καλή γνώση των θεσμικών θεμάτων. Οι περισσότεροι διευθυντές τάσσονται κατά της γραφειοκρατίας και εφαρμόζουν ένα μοντέλο διοίκησης που αποπνέει την συνεργατικότητα/δημοκρατικότητα. Για να επιτευχθούν οι σύγχρονες προκλήσεις στην εκπαίδευση, απαιτείται ένας διευθυντικός/ηγετικός ρόλος, ο οποίος να προωθεί στόχους και πολιτικές, προκειμένου να

διαμορφώνει τις ποικίλες κατευθύνσεις ευελιξίας και ποιοτικού εκσυγχρονισμού (Κουτούζης, 2012, Morgan, 1996). Τα σχολεία πρέπει να ενθαρρύνουν τη μάθηση μέσω των σχολικών κοινοτήτων και να βοηθήσουν αυτούς που χρειάζονται την αλλαγή. Το σχολείο δέχεται συνεχώς επιδράσεις που συνεχώς αλλάζει με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών διαδικασιών ούτως ώστε να επιστρέψει στο περιβάλλον άμεσα αλλά και μακροπρόθεσμα μαθησιακά αποτελέσματα (Πασιαρδής, 2005). Οι επιδράσεις αυτές αποτελούν τις *εισροές* του σχολικού συστήματος οι οποίες μετασχηματίζονται σε αποτελέσματα, δηλαδή τις *εκροές*. Από την άλλη σε ό,τι αφορά τις προτάσεις για μελλοντική έρευνα, η διεξαγωγή της έρευνας σε έναν ευρύτερο πληθυσμό αποτελεί μια μελλοντική ερευνητική πρόταση. Μπορεί, για παράδειγμα ένας ερευνητής να συμπεριλάβει στην έρευνά του το σύνολο των νομών της διοικητικής περιφέρειας της Θράκης ή ακόμα και το σύνολο της επικράτειας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αθανασίου, Λ. (2007). *Μέθοδοι και Τεχνικές Έρευνας στις Επιστήμες της Αγωγής: Ποιοτικές και ποσοτικές προσεγγίσεις*. Ιωάννινα: Εφύρα.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Νιτσόπουλος, Β. & Χαλκιώτης, Δ. (1999). *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*, Τόμος Α΄. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Αθανασούλα –Ρέππα, Α. (2008). Λήψη αποφάσεων στο Χώρο της Εκπαίδευσης, στο Αθανασοπούλου Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Νιτσόπουλος, Β., Χαλκιώτης. *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*, Τομ. Α΄ (2^η εκδ.). Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική (σς.71-116). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). *Εξουσία και Οργάνωση-διοίκηση του εκπαιδευτικού μας συστήματος*. Αθήνα: Νέα Σύνορα-Α.Α. Λιβάνης.
- Ανδρέου, Α. (1999). *Θέματα Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης και της Σχολικής Μονάδας*. Αθήνα: Εκδ. Νέα Σύνορα – Α. Λιβάνη.
- Ανδρέου, Α. (2005). Η επιμόρφωση των στελεχών της εκπαίδευσης. Στο Γ. Μπαγάκης, (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σς. 309-317). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Αργυροπούλου, Ε. (2010). Καθήκοντα και αρμοδιότητες των Διευθυντών των Σχολικών Μονάδων: Προσεγγίζοντας ερευνητικά το θέμα στο σύγχρονο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι. Στο Κ. Μαλαφάντης (Επιμ.), *7ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα, Α΄ Τόμος* (σς. 553–565). Ρέθυμνο: Διάδραση.
- Αργυροπούλου, Ε. & Συμεωνίδης, Α. (2017). Η ανάδειξη των προσόντων του αποτελεσματικού διευθυντή σχολικής μονάδας μέσα από τις διαδικασίες επιλογής. Μια εμπειρική μελέτη περίπτωσης. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 6(1), 53-72.
- Βάσιου, Α. & Σταυρόπουλος, Β. (2018). Διερεύνηση της σχέσης της ηγετικής συμπεριφοράς διευθυντών σχολικών μονάδων και των ατομικών στόχων επίτευξης των εκπαιδευτικών με την αναζήτηση βοήθειας και την αυτο-ρύθμιση της μάθησης. *Πρακτικά 5^{ου} Συνεδρίου, Νέος Παιδαγωγός*. (4).
- Bell, J. (2005). *Πώς να συντάξετε μια επιστημονική εργασία, Οδηγός Ερευνητικής μεθοδολογίας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Bennet, N., Crawford, M. & Cartwright, M. (2008). *Effective Educational Leadership*. London:Sage Publications, Ltd.
- Botta, R. J. (2004). Excellence in Leadership: Demands on the professional school principal. *South African Journal of Education*, Vol 24 (3), 239-143.

- Brauckmann, S. & Paschiardis, P. (2012). Contextual Framing for school Leadership training, Empirical findings from the Commonwealth Project on Leadership Assessment and Development, *Journal of Management Development*, 31(1), 18-33.
- Bredeson, P. (2000). The school principal's role in Teacher Professional Development. *Journal of in-service Education*, Vol. 26(2).
- Brown, C. & Mititelo, M. (2016). Principal's perceptions of effective professional development in schools, *Journal of Educational Administration*, 54(6), 703-726.
- Bredeson, V. P. (2000). The school's principal role in teacher professional development. *Journal of in-service Education*, Vol.26 (2).
- Γκατζούλας, Ν. & Μανούσου, Ε. (2015). Εξ αποστάσεως Επιμόρφωση, Επαγγελματική Ανάπτυξη και επαγγελματική ικανοποίηση. *Journal for Open and distance Education and Educational Technology*, 11(1). Ανακτήθηκε 1/07/19 από <http://www.educircle.gr/.../Πρακτικά%20Εργασιών%201ου%20Διεθνούς%20Βιωματικού%20Συνεδρίου>
- Γεωργιάδου, Β. & Καμπουρίδης, Γ. (2005). Ο διευθυντής-ηγέτης. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 10, 121-129. Ανακτήθηκε 7/12/2019 από <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos10/121-129.p>
- Γεωργογιάννης, Π. (2018). Διοίκηση Εκπαίδευσης Α'βάθμιας, Β'βάθμιας, Γ'βάθμιας εκπαίδευσης, *Πρακτικά 2^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου, Τόμος Ι*, Πάτρα, 2-4 Δεκεμβρίου 2005.
- Daniels, E., Hondeghe, A. & Doghy, F. (2019). A review on leadership and leadership development in educational settings, *Educational Research Review*, 27,110-12.
- Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Eurydice (2004). *Evaluation of Schools providing compulsory education in Europe*. Brussels: EACEA P9 Eurydice
- Fatemi, M. & Behmanesh, M.,R. (2012). New public management approach and accountability, *International Journal of Management, Economics and Social Sciences*, 1(2), 42-49.
- Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change (3rd)*. New York, NY: Teacher's College, Columbia University.
- Fullan, M. (1992). *Successful School Improvement*. Birmingham: Open University
- Fullan, M. (2001). *Leading in a Culture of Change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ζαβλάνος, Μ. (2003). *Η ολική ποιότητα στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Σταμούλη Α.Ε.
- Gilley, A., McMillan, S. H. & Gilley, W. J. (2009). Organizational Change Characteristics of Leadership Effectiveness, *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 16(1), 38-47.
- Θεοφιλίδης, Χ. & Στυλιανίδης, Μ. (2000). *Φιλοσοφία και πρακτική της διοίκησης του δημοτικού σχολείου στην Κύπρο*. Λευκωσία: Αυτοέκδοση.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2006). *Ποιοτική Κοινωνική Έρευνα. Μεθοδολογικές Προσεγγίσεις και ανάλυση δεδομένων*. Αθήνα: Κριτική.
- Ίσαρη, Φ. & Πούρκος, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας. Εφαρμογή στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Σύνδεσμος ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε από <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/org>.
- Καραγιάννη, Ε.Μ. (2018). *Ο Ρόλος του διευθυντή στην παρακίνηση των εκπαιδευτικών. Μελέτη των περιπτώσεων των δύο διευθυντών-ντριών σε δύο σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο Νομό Αττικής*. Πάτρα: Ε.Α.Π. Ανακτήθηκε 24/06/2019 από <http://apothesis.eap.gr/handle/repo/39863>
- Καλλιμάκη, Θ. (2010). *Ποιοτικές Μέθοδοι στην έρευνα της κοινωνικής εργασίας*. Αθήνα: Τόπος.

- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κάντας, Α. (1998) *Οργανωτική – Βιομηχανική Ψυχολογία*. Μέρος Α΄ Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Λυδάκη, Α. (2001). *Ποιοτικές μέθοδοι της Κοινωνικής Έρευνας*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Μπουραντάς, Δημήτρης (2005). *Ηγεσία. Ο Δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική.
- Μπρίνια, Β. (2008). *Management εκπαιδευτικών μονάδων και εκπαίδευσης*. Αθήνα: Σταμούλης.
- Μπρίνια, Β. (2014). *Μελέτες περιπτώσεων εκπαιδευτικών μονάδων*. Αθήνα: Σταμούλη.
- Μαδεμλής, Η. (2014). *Η επιλογή διευθυντών σχολικών μονάδων. Διεθνής εμπειρία και έρευνα πεδίου στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας, Η. (2005) *Επαγγελματισμός και Επαγγελματική ανάπτυξη*. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.) *Επιμόρφωση και Επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1999). *Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα (Επιμ.) Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων: Εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική, τομ. Α΄, Πάτρα: ΕΑΠ.*
- Πασιαρδής, Πέτρος (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παπαμεντζέλου, Α. (2019). *Δια βίου Μάθηση μέσω E-learning στο Πανεπιστήμιο Αιγαίου: Αποτίμηση Βασικών Δεξιοτήτων (Μεταπτυχιακή Εργασία)*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.
- Παπαναούμ, Ζ. & Λιακοπούλου Μ., (Επιμ.), (2014). *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, εγχειρίδιο επιμόρφωσης*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης στο πλαίσιο της πράξης «Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλλινოსτούντων μαθητών» του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Δια βίου Μάθηση»
- Πούρκος, Μ. Α. & Δαφέρμος, Μ. (2010). *Ποιοτική Έρευνα στις Κοινωνικές επιστήμες. Επιστημολογικά, Μεθοδολογικά και Ηθικά ζητήματα*. Αθήνα: Τόπος.
- Παπαϊωάννου, Α. (2009). *Οι επιμορφωτικές ανάγκες των διευθυντών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: Μια εμπειρική διερεύνηση σε σχολικές μονάδες του Νομού Πιερίας*. Θεσσαλονίκη: Τμήμα εκπαιδευτικής και Κοινωνικής πολιτικής.
- Πασιαρδής, Π. (2015). *Διαχείριση Αλλαγής, Σχολική Αποτελεσματικότητα και Στρατηγικός Σχεδιασμός (Τόμος Ι.)* Αθήνα: Έλλην.
- Ρεντίφης, Γ. (.2015.). *Οι αντιλήψεις των διευθυντών σχολικών μονάδων για τα κριτήρια επιλογής. Μια εμπειρική έρευνα. Λειτουργίες Νόησης και Λόγου στη συμπεριφορά, στην εκπαίδευση ,στην ειδική αγωγή*, Αθήνα: Υ.ΠΑΙ.Θ.
- Σαΐτης, Χ. (1994). *Βασικά θέματα της Σχολικής διοίκησης. Προσέγγιση στη διοικητική σκέψη με την μέθοδο των Casestudies*. Αθήνα.
- Σαΐτης, Χ.(2005). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σταχτέας, Χ. & Γείτονα, Μ. (2010). *Γνώσεις των Διευθυντών σχολικών μονάδων του Νομού Μαγνησίας για την αξιοποίηση της πληροφοριακής τεχνολογίας. Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών, ΙΕ (57)*.
- Στιβακτάκης, Ε. (2006). *Ο Διευθυντής του Σχολείου ως Φορέας και Αντικείμενο Αξιολόγησης. Συγκριτική Μελέτη των Απόψεων Διευθυντών Σχολείων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. (Διδακτορική Διατριβή)*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.

Αποτελεσματικές γονεϊκές κοινωνικο-εκπαιδευτικές πρακτικές για την υποστήριξη του αναδυόμενου γλωσσικού εγγραμματισμού: Συμβολή στην ενίσχυση της σχολικής ετοιμότητας των παιδιών της πρώιμης παιδικής ηλικίας για το Δημοτικό Σχολείο

Δημήτριος Σιδηρόπουλος

M. Ed., M. Th., Ph. D. Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου ΠΕ 70

1^ο Περιφερειακό Κέντρο Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού Κεντρικής Μακεδονίας

dimsid@edlit.auth.gr

Περίληψη

Ο αναδυόμενος γλωσσικός εγγραμματισμός εμπεριέχει τις γνώσεις, τις δεξιότητες, τις εμπειρίες και τις στάσεις, τις οποίες αποκτούν τα παιδιά ως προς την κατανόηση και την παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου από την πρώιμη παιδική ηλικία και μέχρι τη φοίτησή τους στην Α΄ Τάξη του Δημοτικού Σχολείου. Η έννοια της σχολικής ετοιμότητας περιλαμβάνει τη γνωστική, γλωσσική, κοινωνική και συναισθηματική ετοιμότητα των παιδιών να ανταποκριθούν με επάρκεια στις απαιτήσεις του υφιστάμενου προγράμματος σπουδών του Δημοτικού Σχολείου. Με βάση τα παραπάνω κρίνεται καθοριστικός ο κοινωνικός ρόλος των γονέων για την υποστήριξη των παιδιών στην απόκτηση βασικών ικανοτήτων του αναδυόμενου γλωσσικού εγγραμματισμού. Στην παρούσα εργασία γίνεται καταρχήν μια διασαφήνιση των εννοιών του αναδυόμενου γλωσσικού εγγραμματισμού και της σχολικής ετοιμότητας. Ακολούθως γίνεται μία σύντομη βιβλιογραφική αναφορά αποτελεσματικών γονεϊκών κοινωνικο-εκπαιδευτικών πρακτικών υποστήριξης του αναδυόμενου γλωσσικού εγγραμματισμού, όπως είναι: α) η παροχή ερεθισμάτων προφορικού λόγου, β) η ανάγνωση εκτυπωμένων κειμένων, γ) η παροχή προγραμμάτων πρώιμης μάθησης, δ) η φροντίδα για κατ' οίκον γλωσσικές δραστηριότητες. Τέλος, διατυπώνονται προτάσεις αναφορικά με την ανάληψη πρωτοβουλιών και την υλοποίηση δράσεων από τους αρμόδιους δημόσιους εκπαιδευτικούς θεσμούς στην Ελλάδα με σκοπό την πολυεπίπεδη υποστήριξη των γονέων ως προς την υιοθέτηση και την εφαρμογή των αναφερόμενων κοινωνικο-εκπαιδευτικών πρακτικών αναδυόμενου γλωσσικού εγγραμματισμού στην καθημερινή ζωή των παιδιών εντός και εκτός του οικογενειακού τους περιβάλλοντος. Ως αποτέλεσμα της θέσπισης και της υλοποίησης των αναφερόμενων προγραμμάτων εκπαίδευσης των γονέων, η ευνοούμενη Πολιτεία θα έχει συμβάλει θετικά τόσο στην ενίσχυση του αναδυόμενου γλωσσικού εγγραμματισμού, όσο και στη βελτίωση της σχολικής ετοιμότητας των παιδιών για το Δημοτικό Σχολείο. Συνακόλουθα η Πολιτεία θα έχει επιδράσει θετικά στην προαγωγή της σχολικής επιτυχίας των μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο, ανεξαρτήτως του κοινωνικού, εκπαιδευτικού και επαγγελματικού επιπέδου των γονέων τους.

Λέξεις κλειδιά: αναδυόμενος γλωσσικός εγγραμματισμός, σχολική ετοιμότητα, γονεϊκές κοινωνικο-εκπαιδευτικές πρακτικές αναδυόμενου γλωσσικού εγγραμματισμού

Effective parental social-educational practices to support emerging language literacy: Contributing to the strengthening of children's school readiness for Primary School

Summary

Emerging language literacy includes the knowledge, skills, experiences and attitudes which children acquire in terms of comprehension and production of oral and written speech from early childhood to their attendance at the First Grade of Primary School. Based on the above, the social role of parents in supporting children in acquiring basic capabilities in emerging language literacy is crucial. This paper first clarifies the concepts of emerging language literacy and of school readiness. The following is a brief bibliographic report of effective parental social-educational practices in support of emerging language literacy, such as: a) the provision of oral speech stimuli, b) the reading of printed texts, c) the provision of early learning programs, d) the care for home language activities. Finally, proposals are made regarding the undertaking of initiatives and the implementation of actions by the competent public educational institutions in Greece in order to provide multi-level support to parents regarding the adoption and implementation of the mentioned social-educational practices of emerging language literacy in everyday life and outside their family environment. As a result of the introduction and implementation of the mentioned parent education programs, the favored State will have contributed positively both to the strengthening of emerging language and to the improvement of children's school readiness for Primary School. Consequently State will have had a positive effect to students' school success in Primary School, regardless of the social, educational and professional level of their parents.

Keywords: emerging language literacy, school readiness, parenting social-educational practices of emerging language literacy

1. Εισαγωγή

Ένας από τους πιο σημαντικούς σκοπούς της εκπαίδευσης στο Δημοτικό Σχολείο είναι οι μαθητές να κατανοούν, να παράγουν και να κάνουν αποτελεσματική χρήση τους προφορικού και γραπτού λόγου με έναν συμπληρωματικό, λειτουργικό και αποτελεσματικό τρόπο σε ποικίλες περιστάσεις της καθημερινής προσωπικής, οικογενειακής και κοινωνικής τους ζωής. Τα παιδιά, από τη γέννησή τους, βρίσκονται σε μια συνεχή κοινωνική και γλωσσική αλληλεπίδραση με ποικίλες μορφές της προφορικότητας και της γραφής, παρ' όλο το γεγονός ότι δεν δύνανται να πραγματοποιήσουν ανάγνωση και γραφή με τον συμβατικό-τυπικό τρόπο μέχρι τη φοίτησή τους στο Δημοτικό Σχολείο (Kim, 2009). Αυτό συμβαίνει κάθε φορά που τα παιδιά εμπλέκονται σε δραστηριότητες γλωσσικού εγγραμματισμού, είτε μέσω της διαμεσολάβησης των γονέων τους είτε μέσω της ατομικής τους επαφής με ποικίλες χρήσεις του προφορικού και γραπτού λόγου από την πρώιμη παιδική ηλικία (Li, Corrie & Wong, 2008). Έτσι η γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών συνδέεται με τις γλωσσικές εμπειρίες, τις οποίες αποκτούν εντός του οικογενειακού τους περιβάλλοντος (πέραν των σημαντικών επιδράσεων, οι οποίες σχετίζονται με βιολογικούς και αναπτυξιακούς παράγοντες). Ως αποτέλεσμα οι γονείς αναμένεται να λειτουργήσουν τόσο ως κοινωνικο-γλωσσικοί μέντορες, όσο και ως εφαρμοστές πρακτικών αναδυόμενου γλωσσικού εγγραμματισμού (είτε με αυθόρμητο είτε με στοχευμένο τρόπο) ώστε να υποστηρίξουν τα παιδιά τους να αποκτήσουν υψηλά επίπεδα αυτονομίας και αυτοεκτίμησης και αυτό-αποτελεσματικότητας, όταν

εμπλέκονται στις καθημερινές κοινωνικές και γλωσσικές τους συναλλαγές με τα μέλη της ομάδας αναφοράς (Ryan & Goffin, 2008).

2. Η έννοια του αναδυόμενου γλωσσικού εγγραμματισμού

Ο αναδυόμενος γλωσσικός εγγραμματισμός σχετίζεται με τους εξής βασικούς τέσσερεις (4) γλωσσικούς τομείς: α) τη φωνολογική ενημερότητα μέσω της αντιστοίχισης των φωνημάτων με τα σύμβολα της αλφαβήτου, β) τη συνειδητοποίηση των ήχων μέσω της συμπερίληψης των φθόγγων στις συλλαβές, των συλλαβών στις λέξεις, των λέξεων στις προτάσεις και των προτάσεων στο λόγο, γ) την κατανόηση του νοήματος του προφορικού και γραπτού λόγου μέσω της απόκτησης διευρυμένου λεξιλογίου, δ) την επίγνωση των συμβατικών κανόνων και περιορισμών του γραπτού λόγου (Demont & Gombert, 1996). Η θεωρία του αναδυόμενου γλωσσικού εγγραμματισμού συμπεριλαμβάνει τις θεωρίες του γνωστικού (Piaget, 1971) και κοινωνικογνωστικού εποικοδομισμού (Vygotsky, 1978) και του βιο-οικολογικού μοντέλου ανάπτυξης (Bronfenbrenner, 1994). Έτσι τα παιδιά χρειάζεται καταρχήν να κινητοποιηθούν για να συνδέσουν τις πρότερες γνώσεις τους με τα ερεθίσματα του προφορικού και γραπτού λόγου και ταυτοχρόνως να έχουν την ενεργή παρουσία και διαμεσολάβηση των γονέων τους στη βάση του κοινωνικού και πολιτισμικού πλαισίου λειτουργίας των οικογενειών τους (Whitehurst & Lonigan, 1998). Ο ρόλος των γονέων σε αυτήν τη διαδικασία είναι καθοριστικός, αφού καλούνται να παρέχουν στα παιδιά πολλαπλές, ποιοτικές, πολυαισθητηρικές και αυθεντικές εμπειρίες αναδυόμενου γλωσσικού εγγραμματισμού, στις οποίες περιλαμβάνονται η ανάγνωση η συζήτηση, η αφήγηση ιστοριών, το παιχνίδι και το τραγούδι. Ως αποτέλεσμα τα παιδιά αποκτούν υψηλό βαθμό σχολικής ετοιμότητας και συνακόλουθα αναμένεται να έχουν υψηλές επιδόσεις, πέραν της γλώσσας, σε όλα τα αντικείμενα μάθησης του προγράμματος σπουδών του Δημοτικού Σχολείου (Gillen & Hall, 2013).

3. Η έννοια της σχολικής ετοιμότητας

Η έννοια της σχολικής ετοιμότητας συνδέεται τόσο με τη βιολογική, γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, όσο και με τα κίνητρα για μάθηση και με τις ικανότητες του γλωσσικού και μαθηματικού εγγραμματισμού (Foster, Lambert & Abbott-Shim, 2005), τις οποίες τα παιδιά αποκτούν μέσω των ποικίλων επιδράσεων, που δέχονται τόσο από τους γονείς, όσο και από τις άλλες άτυπες ή τυπικές μορφές αγωγής και εκπαίδευσης πριν από τη φοίτησή τους στο Δημοτικό Σχολείο (Bierman, Domitrovich, Nix, Gest, Welsh, Greenberg & Gill, 2008). Με βάση τα παραπάνω η σχολική ετοιμότητα προϋποθέτει τόσο την ετοιμότητα των παιδιών, όσο και την ετοιμότητα των γονέων να τους παρέχουν τις απαραίτητες κοινωνικές, πολιτισμικές, μορφωτικές και συναισθηματικές εμπειρίες μάθησης από τη πρώιμη παιδική τους ηλικία (Connell & Prinz, 2002). Ως προς αυτό το σκοπό χρειάζεται οι γονείς να παρέχουν στοχευμένες και συγκροτημένες εμπειρίες αναδυόμενου γλωσσικού εγγραμματισμού, οι οποίες να λαμβάνουν υπόψη τόσο τις ιδιαίτερες ανάγκες και ικανότητες των παιδιών, όσο και τα στάδια κοινωνικογνωστικής τους ανάπτυξης (Justice & Kaderavek, 2004). Με αυτόν τον τρόπο τα παιδιά από την πρώιμη παιδική ηλικία δύνανται σε βάθος χρόνου (Brown, Collins & Duguid, 1989; Giroux, 1985): α) να λαμβάνουν μια περισσότερο ουσιαστική και εστιασμένη λεκτική ανατροφοδότηση από τους γονείς αναφορικά με το επίπεδο των αναδυόμενων γλωσσικών τους ικανοτήτων, β) να εδραιώνουν μια αμφίδρομη ανταλλαγή νοημάτων, αναπαραστάσεων και συναισθημάτων με τους γονείς τους μέσω της χρήσης του προφορικού και γραπτού λόγου, γ) να εξοικειώνονται και να

σχετίζονται με τις ποικίλες μορφές και τα είδη των έντυπων γραπτών κειμένων, δ) να αποδέχονται και να μιμούνται τους γονείς τους ως θετικά πρότυπα λόγου, ε) να διευρύνουν την κατανόησή τους για τον περιβάλλοντα κόσμο, στ) να διατυπώνουν ερωτήσεις, εκτιμήσεις και κρίσεις για ποικίλα προσωπικά και κοινωνικά ζητήματα που τους απασχολούν.

Στα επόμενα κεφάλαια γίνεται μία σύντομη βιβλιογραφική επισκόπηση τεσσάρων (4) αποτελεσματικών γονεϊκών κοινωνικο-εκπαιδευτικών πρακτικών υποστήριξης του αναδυόμενου γλωσσικού εγγραμματισμού με σκοπό την ενίσχυση της σχολικής ετοιμότητας των παιδιών για το Δημοτικό Σχολείο, οι οποίες είναι: α) η παροχή ερεθισμάτων προφορικού λόγου, β) η ανάγνωση εκτυπωμένων κειμένων, γ) η παροχή προγραμμάτων πρώιμης μάθησης, δ) η φροντίδα για κατ' οίκον γλωσσικές πρακτικές.

4. Πρώτη γονεϊκή κοινωνικο-εκπαιδευτική πρακτική για την υποστήριξη του αναδυόμενου γλωσσικού εγγραμματισμού: Παροχή ερεθισμάτων προφορικού λόγου

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, οι πρώιμες προφορικές εμπειρίες επιδρούν σημαντικά στη μελλοντική γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών στο Δημοτικό Σχολείο (Parker, Boak, Griffin, Ripple & Peay, 1999). Ως προς αυτό το σκοπό οι γονείς, χρειάζεται να παρέχουν ερεθίσματα προφορικού λόγου στα παιδιά με μεθοδικότητα και περιοδικότητα ώστε να ενισχύσουν τις εικονιστικές, εκφραστικές και προ-αναγνωστικές τους ικανότητες. Έτσι οι γονείς αναμένεται να αφιερώνουν τον απαραίτητο χρόνο προκειμένου να εμπλέξουν ενεργά τα παιδιά σε ποικίλες γλωσσικές δραστηριότητες με σκοπό την απόκτηση λεξιλογίου, την επικοινωνία, και το μοίρασμα σκέψεων, εμπειριών και συναισθημάτων (Frijters, Barron & Brunello, 2000). Με βάση τα παραπάνω, οι γονείς δύνανται να περιορίσουν τις ανισότητες, οι οποίες καταγράφονται μεταξύ των παιδιών ως προς τις αναφερόμενες γλωσσικές δεξιότητες, εάν ενεργήσουν έγκαιρα και μεθοδικά (Roberts, Jurgens & Burchinal, 2005). Αυτό οι γονείς θα το επιτύχουν, εάν αξιοποιούν το χρόνο, που διαθέτουν για τα παιδιά τους για τον εμπλουτισμό του αντιληπτικού και εκφραστικού τους λόγου μέσω παιγνιδιών και ευχάριστων δραστηριοτήτων αναδυόμενου γλωσσικού εγγραμματισμού, στις οποίες περιλαμβάνονται: α) η παροχή προτύπων μοντέλων λεκτικών εκφράσεων, β) η παραγωγή επεξεργασμένων και σύνθετων διατυπώσεων, γ) η επανάληψη γλωσσικών παιγνιδιών, ποιημάτων και τραγουδιών με ρίμα, δ) η επεξήγηση νέων εννοιών, ε) η εξάσκηση στην κατανόηση ιστοριών, γεγονότων και αυτοαναφορών, στ) η προαγωγή της συζήτησης, του σχολιασμού και της διερεύνησης των λόγων, για τους οποίους επισυμβαίνουν συγκεκριμένα γεγονότα στην προσωπική και κοινωνική ζωή των παιδιών, ζ) η παροχή εμπειριών για την ανάπτυξη της φανταστικής και δημιουργικής σκέψης των παιδιών (Burgess Hecht & Lonigan, 2002; Taggart, 2008).

5. Δεύτερη γονεϊκή κοινωνικο-εκπαιδευτική πρακτική για την υποστήριξη του αναδυόμενου γλωσσικού εγγραμματισμού: Ανάγνωση εκτυπωμένων κειμένων

Οι γονείς υποστηρίζουν τα παιδιά να αποκτήσουν ικανότητες αναδυόμενου γλωσσικού εγγραμματισμού, όταν τα εκθέτουν στην ανάγνωση εκτυπωμένων κειμένων από την πρώιμη παιδική ηλικία. Ως προς αυτό το σκοπό, ο γονείς χρειάζεται πέραν της συχνής συζήτησης τους με τα παιδιά (και προτού αυτά αρχίζουν να μιλούν): α) να τους παρέχουν αυθεντικές, παιγνιώδεις, ψυχαγωγικές αναγνωστικές αλληλεπιδράσεις και εμπειρίες, β) να τους διαβάζουν (υπό μορφή μονολογικής/διαλογικής ανάγνωσης) ιστορίες και παραμύθια για τουλάχιστον 20 λεπτά σε καθημερινή βάση (Aram, 2006). Έτσι τα παιδιά θα αρχίσουν να εξοικειώνονται με το λεξιλόγιο των εκτυπωμένων κειμένων, να καλλιεργούν την αποκλίνουσα σκέψη τους και να ενεργοποιούν τη μνήμη τους, στις προσπάθειές τους να

ακολουθούν την πλοκή του περιεχομένου των κειμένων (Leyva, Reese & Wiser, 2011). Επιπροσθέτως τα παιδιά μέσω της ανάγνωσης εκτυπωμένων κειμένων δύνανται να επεξεργάζονται τα γλωσσικά ερεθίσματα με μεγαλύτερη νοητική ταχύτητα και συνακόλουθα να ενισχύουν περισσότερο τις υφιστάμενες αντιληπτικές και κοινωνικο-γνωστικές τους ικανότητες, αφού έχουν πολλαπλές ευκαιρίες να δημιουργούν νέες έννοιες, εικόνες και αναπαραστάσεις του άμεσου και ευρύτερου φυσικού, κοινωνικού και πολιτισμικού περιβάλλοντος της σχολικής τους τάξης (Morrison, Griffith & Alberts, 1997).

Επίσης τα παιδιά αποκτούν υψηλό επίπεδο γλωσσικού εγγραμματισμού, στο βαθμό, που εμπλέκονται ενεργά σε στοχευμένες, αυθεντικές και επαναλαμβανόμενες εκπαιδευτικές και δια-δραστικές εμπειρίες με στοιχεία παιγνιδιού, ανακάλυψης, πειραματισμού και ευχαρίστησης (Louise, Warren & deVries, 2011). Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσω της συστηματικής επαφής τόσο με διάφορες μορφές έντυπων λόγων (πινακίδες, επιγραφές, λογότυποι, σήματα), όσο και με ποικίλα εκτυπωμένα κείμενα με τη μορφή βιβλίων (Whitehurst, Epstein, Angel & Payne, 1994). Ως αποτέλεσμα τα παιδιά αναμένεται σταδιακά: α) να αναπτύσσουν υψηλά επίπεδα φωνολογικής επίγνωσης, αφού θα αναγνωρίζουν με ευκολία φωνήματα/γράμματα, θα βρίσκουν ομοιοκαταληξίες, θα (απο)συνθέτουν λέξεις και θα εξοικειωθούν με συμβάσεις των τυπωμένων κειμένων, β) να αποκτήσουν δεξιότητες ευαισθητοποίησης και κατανόησης των κειμένων μέσω της χρήσης ανοιχτών και/ή κλειστών ερωτήσεων, οι οποίες θα σχετίζονται με τον τίτλο, την εικονογράφηση, την εξέλιξη/το τέλος των ιστοριών, γ) να υιοθετήσουν το ρόλο του ήρωα των ιστοριών και να συνδέσουν το περιεχόμενο τους με τις προσωπικές τους εμπειρίες, δ) να αποκτήσουν εμπλουτισμένο λεξιλόγιο, αφού θα έχουν κάνει χρήση συγκεκριμένων τεχνικών αποκωδικοποίησης και οπτικής απεικόνισης των λέξεων ενός έντυπου γραπτού κειμένου. (Allor & McCathren, 2003) Έτσι τα παιδιά, στο βαθμό που έχουν πλούσιες εμπειρίες ανάγνωσης εκτυπωμένων κειμένων από την πρώιμη παιδική ηλικία, εισέρχονται στην Α΄ Τάξη του Δημοτικού Σχολείου με ένα υψηλό επίπεδο αναγνωστικής ετοιμότητας (Sénéchal & LeFevre, 2002). Συνακόλουθα τα παιδιά έχουν αυξημένες πιθανότητες να αποκτήσουν τόσο υψηλές δεξιότητες κατανόησης, ανάλυσης και αξιολόγησης των κειμένων των μαθημάτων του προγράμματος σπουδών, όσο και διά βίου θετικές στάσεις για συνεχή βελτίωση του επιπέδου του γλωσσικού τους εγγραμματισμού (Cronin, Farrell & Delaney, 1999).

6. Τρίτη γονεϊκή κοινωνικο-εκπαιδευτική πρακτική για την υποστήριξη του αναδυόμενου γλωσσικού εγγραμματισμού: Παροχή προγραμμάτων πρώιμης μάθησης

Τα προγράμματα πρώιμης μάθησης υλοποιούνται (συνήθως) εκτός του οικογενειακού περιβάλλοντος των παιδιών και πριν τη φοίτησή τους σε κάποια τυπική δομή προσχολικής και/ή δημοτικής εκπαίδευσης. Μέσω των προγραμμάτων πρώιμης μάθησης αναμένεται τα παιδιά να αποκτήσουν βασικές κοινωνικογνωστικές και γλωσσικές δεξιότητες ώστε να είναι περισσότερο ομαλή η μετάβαση και προσαρμογή τους στο Δημοτικό Σχολείο (Duncan, Dowsett, Claessens, Magnuson, Huston, Klebanov & Japel, 2007). Η κύρια θεωρητική αφετηρία των προγραμμάτων πρώιμης μάθησης ξεκινά από τη παραδοχή ότι τα παιδιά αναπτύσσονται κοινωνικογνωστικά, γλωσσικά και συναισθηματικά, όταν εμπλέκονται σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες με στοιχεία ανακαλυπτικής, παιγνιώδους, βιωματικής και δημιουργικής μάθησης (Whitehurst, Epstein, Angel & Payne, 1994). Ως προς αυτό το σκοπό το περιεχόμενο των αναφερόμενων προγραμμάτων πρώιμης μάθησης καλύπτει ένα εύρος θεματικών περιοχών τόσο γλωσσικής εκπαίδευσης, όσο και κοινωνικοποίησης, στις οποίες περιλαμβάνονται: α) η λειτουργική χρήση του προφορικού λόγου, η φωνολογική ευαισθητοποίηση και η συνειδητοποίηση της σημασίας του γραπτού λόγου, β) η υιοθέτηση θετικών συνηθειών υγιεινής, διατροφής και ευεξίας, γ) η ανάπτυξη δεξιοτήτων λεπτής

κινητικότητας, δ) η προαγωγή της αυτορρύθμισης και της δημιουργικής έκφρασης των συναισθημάτων των παιδιών μέσω της ενασχόλησής τους με όλες τις μορφές της τέχνης, ε) η ενίσχυση των κινήτρων και της περιέργειας των παιδιών για μάθηση, στ) η απόκτηση βασικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων για σύναψη υγιών σχέσεων με τα μέλη τυπικών και άτυπων κοινωνικών ομάδων, ζ) η ανάδειξη της σπουδαιότητας της ενεργητικής ακρόασης και της σαφούς κατανόησης των ακουστικών ερεθισμάτων, η) η ανάπτυξη της μαθηματικής σκέψης και η απόκτηση των δεξιοτήτων της μέτρησης και της επίλυσης προβλημάτων, θ) η εξοικείωση των παιδιών με τα μέλη και το περιβάλλον της τοπικής και ευρύτερης κοινότητας (Sumsion, Cheeseman & Kennedy, 2009).

7. Τέταρτη γονεϊκή κοινωνικο-εκπαιδευτική πρακτική για την υποστήριξη του αναδυόμενου γλωσσικού εγγραμματισμού: Φροντίδα για κατ' οίκον γλωσσικές δραστηριότητες

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, τα παιδιά έχουν υψηλό βαθμό σχολικής ετοιμότητας και επιτυγχάνουν υψηλότερες γλωσσικές επιδόσεις στο Δημοτικό Σχολείο, όταν οι γονείς τα εμπλέκουν συστηματικά και ενεργά σε κατ' οίκον γλωσσικές δραστηριότητες (Dickinson, McCabe, Anastasopoulos, Peisner-Feinberg & Poe, 2003). Κατά τη διάρκεια των παραπάνω κατ' οίκον γλωσσικών δραστηριοτήτων, οι γονείς υποστηρίζουν και καθοδηγούν τα παιδιά ώστε να ενεργούν με τη μεγαλύτερη δυνατή αυτορρύθμιση και αυτονομία τόσο ως προς την επιλογή του περιεχομένου, όσο και ως προς τις διαδικασίες της γλωσσικής μάθησης (Bempechat, 2004). Ως αποτέλεσμα τα παιδιά αναμένεται να αποκτήσουν σε βάθος χρόνου) τόσο υψηλή αυτοεκτίμηση, υπευθυνότητα και επιμονή για την ολοκλήρωση των σχολικών εργασιών, όσο θετικές στάσεις έναντι της μάθησης, αφού θα έχουν βιώματα επιτυχίας, ανεξαρτήτως του επιπέδου των πρότερων κοινωνικογνωστικών δεξιοτήτων, εμπειριών και ικανοτήτων τους (Trautwein, Ludtke, Schnyder & Niggli, 2006). Έτσι οι γονείς χρειάζεται να σχεδιάζουν και να υλοποιούν ένα καθημερινό πρόγραμμα κατ' οίκον δραστηριοτήτων αναδυόμενου γλωσσικού εγγραμματισμού εντός ενός ευνοϊκού οικιακού περιβάλλοντος μάθησης, στο οποίο θα δίνεται προτεραιότητα στην ικανοποίηση των διαφοροποιημένων αναγκών, ενδιαφερόντων και ρυθμών μάθησης των παιδιών (Scott & Glaze, 2017). Στις αναφερόμενες κατ' οίκον γλωσσικές δραστηριότητες περιλαμβάνονται α) η χρήση ερωτήσεων-quiz αναφορικά με την εύρεση/περιγραφή αντικειμένων του περιβάλλοντος της οικίας, β) η αναζήτηση ομοιοτήτων και διαφορών ανάμεσα σε αντικείμενα με κοινά μορφολογικά και λειτουργικά στοιχεία, γ) ο εντοπισμός λαθών κατά την λεκτική περιγραφή κοινωνικών περιστάσεων ρουτίνας, δ) η ανάδειξη της σημαντικότητας διήγησης γνωστών ιστοριών και παραμυθιών, ε) η διερεύνηση των ετυμολογικών σχέσεων και της εννοιολογικής συνάφειας μεταξύ λέξεων, που ανήκουν στις ίδιες οικογένειες λέξεων, στ) η δημιουργία θεματικών καταλόγων λέξεων στη βάση των ενδιαφερόντων και αναπαραστάσεων των παιδιών, στ) το παίξιμο εξειδικευμένων γλωσσικών και γνωστικών επιτραπέζιων και/ή ψηφιακών παιγνιδιών (Melhuish, Phan, Sylva, Sammons, Siraj-Blatchford & Saracho, 1997; Sénéchal, 2006).

8. Συζήτηση - Προτάσεις

Όπως φάνηκε στα επιμέρους κεφάλαια της εργασίας, οι γονείς χρειάζεται να καθοδηγούν, να κινητοποιούν και να λειτουργούν ως κοινωνικο-γλωσσικοί μέντορες των παιδιών τους ώστε τα παιδιά να αποκτήσουν ένα υψηλό βαθμό σχολικής ετοιμότητας πριν τη φοίτησή τους στην Α' Τάξη του Δημοτικού Σχολείου. Ως προς αυτό το σκοπό χρειάζεται οι γονείς να έχουν

θετικά κίνητρα, οργανωμένο σχέδιο και βασικές ικανότητες ώστε να μπορούν να παρέχουν στα παιδιά διαφοροποιημένες, αυθεντικές, παιγνιώδεις και ευχάριστες εμπειρίες αναδυόμενου γλωσσικού εγγραμματισμού από την πρώιμη παιδική ηλικία, οι οποίες να καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα των περιστάσεων της προσωπικής, οικογενειακής και κοινωνικής τους ζωής. Στις οποίες περιλαμβάνονται: η παροχή ερεθισμάτων προφορικού λόγου, η ανάγνωση εκτυπωμένων κειμένων, η παροχή προγραμμάτων πρώιμης μάθησης και η φροντίδα για κατ' οίκον γλωσσικές δραστηριότητες.

Με βάση τα παραπάνω είναι απαραίτητο οι γονείς στη βάση του θεσμικού κοινωνικού τους ρόλου να υποστηριχθούν πολυεπίπεδα από την ευνοούμενη Πολιτεία ώστε να καταστούν περισσότερο ικανοί να υιοθετήσουν και να εφαρμόσουν τις αναφερόμενες κοινωνικο-εκπαιδευτικές δραστηριότητες αναδυόμενου γλωσσικού εγγραμματισμού στην καθημερινή ζωή των παιδιών εντός και εκτός του οικογενειακού περιβάλλοντος. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί, στην περίπτωση κατά την οποία οι γονείς συμμετέχουν σε εξειδικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα, τα οποία θα έχουν τη μορφή βιωματικών εργαστηρίων, με σκοπό να εξασκηθούν με τρόπο οργανωμένο και επιστάμενο αναφορικά με τους τρόπους και τις προϋποθέσεις εφαρμογής των αναφερόμενων κοινωνικο-εκπαιδευτικών πρακτικών του αναδυόμενου γλωσσικού εγγραμματισμού. Τα αναφερόμενα εκπαιδευτικά προγράμματα είναι σημαντικό να σχεδιάζονται, να υλοποιούνται και να (μετα)αξιολογούνται από τους αρμόδιους δημόσιους εκπαιδευτικούς θεσμούς και φορείς της χώρας, όπως είναι η. Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης του Υπουργείου Παιδείας, το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, τα Πανεπιστήμια, οι Δήμοι, οι Δημόσιες και Δημοτικές Βιβλιοθήκες, οι τοπικές μονάδες άτυπης και τυπικής προσχολικής και δημοτικής εκπαίδευσης, και οι Σύλλογοι Γονέων τους. Ως αποτέλεσμα της θέσπισης και της υλοποίησης των αναφερόμενων προγραμμάτων εκπαίδευσης των γονέων, η ευνοούμενη Πολιτεία θα έχει συμβάλλει θετικά τόσο στην ενίσχυση του αναδυόμενου γλωσσικού εγγραμματισμού, όσο και στη βελτίωση της σχολικής ετοιμότητας των παιδιών για το Δημοτικό Σχολείο. Συνακόλουθα η Πολιτεία θα έχει επιδράσει θετικά στην προαγωγή της σχολικής επιτυχίας των μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο, ανεξαρτήτως του κοινωνικού, εκπαιδευτικού και επαγγελματικού επιπέδου των γονέων τους.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Allor, J. & McCathren, R. (2003). Developing emergent literacy skills through storybook reading. *Intervention in School and Clinic*, 39(2), 72-79.
- Aram, D. (2006). Early literacy interventions: The relative roles of storybook reading, alphabetic skills activities, and their combination. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 19(5), 489-515.
- Bempechat, J. (2004). The motivational benefits of homework: A social-cognitive perspective. *Theory into Practice*, 43(3), 189-196.
- Bierman, K., Domitrovich, C., Nix, R., Gest, S., Welsh, J., Greenberg, M. & Gill, S. (2008). Promoting academic and social-emotional school readiness: The head start REDI program. *Child Development*, 79(6), 1802-1817.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. *Readings on the development of children*, 2(1), 37-43.
- Brown, J., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational researcher*, 18(1), 32-42.
- Burgess S., Hecht S. & Lonigan, C. (2002) Relations of the home literacy environment (HLE) to the development of reading related abilities: A one-year longitudinal study. *Reading Research Quarterly* 37, 408-426.

- Connell, C. & Prinz, R. (2002). The impact of childcare and parent-child interactions on school readiness and social skills development for low income African American children. *Journal of School Psychology*, 40, 177-193.
- Cronin, V., Farrell, D. & Delaney, M. (1999). Environmental print and word reading. *Journal of Research in Reading*, 22, 271-282.
- Demont, E. & Gombert, J. (1996). Phonological awareness as a predictor of recoding skills and syntactic awareness as a predictor of comprehension skills. *British Journal of Educational Psychology*, 66, 315-332.
- Dickinson, D., McCabe, A., Anastasopoulos, L., Peisner-Feinberg, E. & Poe, M. (2003). The comprehensive language approach to early literacy: The interrelationships among vocabulary, phonological sensitivity, and print knowledge among preschool-aged children. *Journal of Educational Psychology*, 95, 465-481.
- Duncan, G., Dowsett, C., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A., Klebanov, P. & Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43, 1428-1446.
- Foster, M.; Lambert, R. & Abbott-Shim, M. (2005). A model of home learning environment and social risk factors in relation to children's emergent literacy and social outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 1;13-36.
- Frijters, J., Barron, R. & Brunello, M. (2000). Direct and mediated influences of home literacy and literacy interest on pre-readers' oral vocabulary and early written language skill. *Journal of Educational Psychology*, 92, 466-477.
- Gillen, J. & Hall, N. (2013). The emergence of early childhood literacy. In J. Larson & J. Marsh (Eds.), *The Sage handbook of early childhood literacy* (pp. 3-17). London: Sage.
- Giroux, H. (1985). Critical pedagogy, cultural politics and the discourse of experience. *Journal of Education* 167, 22-41.
- Justice, L. & Kaderavek, J. (2004). Embedded-explicit emergent literacy intervention I: Background and description of approach. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 35(3), 201-211.
- Kim, Y. (2009). The relationship between home literacy practices and developmental trajectories of emergent literacy and conventional literacy skills for Korean children. *Reading and Writing*, 22, 57-84.
- Leyva, D., Reese, E., & Wiser, M. (2011). Early understanding of the function of print: Parent-child interaction and preschoolers' notating skills. *First Language*, 31, 1-23.
- Li, H., Corrie, L. & Wong, B. (2008). Early teaching of Chinese literacy skills and later literacy outcomes. *Early Child Development and Care*, 178(5), 441-459.
- Louise, T., Warren, E. & deVries, E. (2011) Play-based learning and intentional teaching in early childhood contexts. *Australasian Journal of Early Childhood* 36(4), 69-75.
- Melhuish, E., Phan, M., Sylva, K., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Saracho, O. (1997). Using the home environment to support emergent literacy. *Early Child Development and Care*, 127, 201-216.
- Morrison, F., Griffith, E. & Alberts, D. (1997). Nature-nurture in the classroom: Entrance age, school readiness, and learning in children. *Developmental Psychology*, 33(2), 254-262.
- Parker, F., Boak, A., Griffin, K., Ripple, C. & Peay, L. (1999). Parent-child relationship, home learning environment, and school readiness. *School Psychology Review*, 28(3), 413-425.
- Piaget, J. (1971). *Biology and knowledge: An essay on the relations between organic regulations and cognitive processes*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Roberts, J., Jurgens, J. & Burchinal, M. (2005). The role of home literacy practices in preschool children's language and emergent literacy skills. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 48(2), 345-59.

- Ryan, S. & Goffin, S. (2008). Missing in action: Teaching in early care and education. *Early Education and Development*, 19(3), 385-395.
- Scott, M. C. & Glaze, N. (2017). Homework policy and student choice: Findings from a Montessori Charter School. *Journal of Montessori Research*, 3(2), 1-18.
- Sénéchal, M. (2006). Testing the home literacy model: Parent involvement in kindergarten is differentially related to grade 4 reading comprehension, fluency, spelling, and reading for pleasure. *Scientific Studies of Reading*, 10, 59-87.
- Senechal, M. & LeFevre, J. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73(2), 445-460.
- Sumsion, J, Cheeseman, S. & Kennedy, A. (2009) Insider perspectives on developing belonging, being and becoming: The early years learning framework for Australia. *Australasian Journal of Early Childhood* 34(4), 4-13.
- Taggart, B. (2008). Effects of the home learning environment and preschool center experience upon literacy and numeracy development in early primary school. *Journal of Social Issues*, 64(1), 95-114.
- Trautwein, U, Ludtke, O., Schnyder, I. & Niggli, A. (2006). Predicting homework effort: Support for domain-specific, multilevel homework model. *Journal of Educational Psychology*, 58(2), 438-456.
- Vygotsky, L. (1978). Interaction between Learning and Development. In M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman (Eds.), *Mind and Society: The development of Higher Psychological Processes* (pp. 79-91). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Whitehurst, G., Epstein, J., Angel, A. & Payne, A. (1994). Outcomes of an emergent literacy intervention in head start. *Journal of Educational Psychology*, 86(4) 542-555.
- Whitehurst, G. & Lonigan, C. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69, 848-872.

Η εκπαιδευτική διάσταση του Ολοκαυτώματος: Η (αυτο-)αντίληψη των Ελλήνων/δων Εβραίων

Μαρία Χ. Σιδηροπούλου

*Μετα-Διδακτορική Ερευνήτρια, Επιστημονική Συνεργάτιδα στο Εργαστήριο Κοινωνικής Έρευνας της Θρησκείας και του Πολιτισμού (ΕΚΕΘΡΗΠΟ), Τμήμα Θεολογίας, Α.Π.Θ.,
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.
sid90maria@gmail.com, sidiromc@theo.auth.gr.*

Περίληψη

Η διαδικασία ανάδυσης της (τραυματικής) μνήμης της Εβραϊκής Γενοκτονίας (Ολοκαύτωμα, Σοά, Άουσβιτς) τη δεκαετία του '90, υπήρξε επίπονη διεθνώς. Την ίδια εποχή, η τραυματική αυτή μνήμη αναδύεται και στην Ελλάδα και εντάσσεται σταδιακά στον εθνικό ιστό. Η αντίληψη που κυριαρχούσε για πολλά χρόνια μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο ότι, το Ολοκαύτωμα αποτελεί εβραϊκή και μόνο υπόθεση υπερβαίνεται, ιδιαίτερα μετά την αναγνώριση του πανανθρώπινου και οικουμενικού του χαρακτήρα και την θέσπιση της 27ης Ιανουαρίου ως ημέρας μνήμης. Η ημέρα αυτή καθιερώθηκε στην Ευρώπη, το 2002, και υιοθετήθηκε από τον ΟΗΕ, το 2005. Μεταξύ των ποικίλων εκπαιδευτικών στόχων που αναπτύσσονται, είναι η ευαισθητοποίηση των νέων σε ζητήματα ξενοφοβίας και μισαλλοδοξίας, η αντιμετώπιση ρατσιστικών φαινομένων. Γι' αυτό, η μνήμη του Ολοκαυτώματος εντάσσεται στην ελληνική εκπαίδευση και ιδιαίτερα στη διαπολιτισμική εκπαίδευση (2005).

Η παρούσα ανακοίνωση, στόχο έχει τη μελέτη της ανάδειξης της εκπαιδευτικής διάστασης του Ολοκαυτώματος στην ελληνική, σχολική και κοινωνική πραγματικότητα. Η διερεύνηση του ζητήματος αυτού, στηρίζεται στην αξιοποίηση εμπειρικών δεδομένων βασισμένων σε επιτόπια κοινωνιολογική έρευνα που πραγματοποιήθηκε κατά τα έτη 2016, 2017 και 2018, και περιλαμβάνει 150 συνεντεύξεις με Έλληνες/δες Εβραίους/ες, ηλικίας δεκαοχτώ (18) μέχρι και εβδομήντα πέντε (75) ετών στις μεγαλύτερες Ισραηλιτικές Κοινότητες (Ι.Κ.) της Ελλάδας (Αθήνα, Θεσσαλονίκη, Λάρισα, Βόλος).

Λέξεις Κλειδιά : Ολοκαύτωμα, Ελληνο-Εβραίοι(-ες), Εκπαίδευση, Μνήμη.

1. Εισαγωγικά: Ολοκαύτωμα και Ελληνο-Εβραϊκή Ταυτότητα(-ες).

Η συλλογική μνήμη του Ολοκαυτώματος των Εβραίων παγκοσμίως, απορρέει αναντίρρητα από τις εκάστοτε ιδεολογικές αναφορές αλλά και προτεραιότητες της κάθε κοινωνίας με αφετηρία τους χώρους που εμπεδώθηκαν ως το επίκεντρο των εβραϊκών διώξεων κατά την περίοδο της Ναζιστικής Κατοχής. Η διαδικασία αυτή συμβάλλει ενεργά στο σχηματισμό ενός συλλογικού μνημονικού (μετα-)μύθου του Ολοκαυτώματος, ανάλογα με τα τοπικά και κοινωνικά συμφοραζόμενα. Ο παράγοντας μνήμη στις μνημειακές εκδηλώσεις, στα στρατόπεδα συγκέντρωσης, διαπλάθεται και μορφοποιείται από υπάρχουσες αδήριτες αναγκαιότητες (κατά τόπους εβραϊκή απώλεια). Η μνήμη αυτή ενδύεται μια ποικιλία μνημονικών τρόπων, όπως είναι φερεϊπείν η προσωπική μαρτυρία, ή η αίσθηση ή υπόνοια της επικυριαρχίας ενός παγκόσμιου κακού, ή αντίθετα το νικητήριο συναίσθημα της επιβίωσης ως απότοκο των εμπειριών των επιζώντων δεδομένης της ηλικίας, των χωρο-χρονικών συνθηκών και ατομικών βιωμάτων τους (Gorvin, 2016: 317-318). Χωρίς καμία αμφιβολία, το καθηλωτικό γεγονός του Ολοκαυτώματος αναγνωρίζεται ως μοναδικό, αφού σε μελέτες για

την Εβραϊκή Γενοκτονία παρουσιάζεται το προκλητικό επιχείρημα περί της μοναδικότητάς του στην ανθρώπινη ιστορία (Katz, 1994: 28).

Στην Ελλάδα, η ανάδυση του γεγονότος της τραυματικής ιστορικής μνήμης της Γενοκτονίας (*Genocide*), της αυτοαποκαλούμενης μεταγενέστερα, είτε ως Ολοκαύτωμα (*Holocaust*), είτε ως Τελική Λύση (*Final Solution*), ειδάλλως ως Άουσβιτς (*Auschwitz*), ή Σοά (*Shoah*) (Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς, Κ.Ι.Σ.Ε., 2006: 149), γίνεται αισθητή ποικιλοτρόπως, καθώς η εσωτερική της λειτουργεί καθοριστικά για τον μοντέρνο αυτοπροσδιορισμό των Ελλήνων/δων Ισραηλιτών, ειδάλλως του Ελληνικού Εβραϊσμού. Μπορεί στον ευρωπαϊκό χώρο τα πρώτα σημαίνοντα ιστοριογραφικά πονήματα, όπως ήταν: «Οι Απαρχές του Ολοκληρωτισμού» από την H. Arendt (1951), ή «Η καταστροφή των Εβραίων της Ευρώπης» από τον R. Hilberg (1961) να κάνουν την εμφάνισή τους πολύ νωρίτερα (Hilberg, 1990), αυτό όμως δε σημαίνει ότι το Ολοκαύτωμα αποσιωπάται στην Ελλάδα, αφού από τη δεκαετία του 1990, είτε μέσω της οδού της ιστοριογραφίας, της ποίησης (Βαρών Βασάρ, 2017: 59-63), ή της λογοτεχνίας (Αμπατζοπούλου, 2007), είτε διαμέσου πιο μοντέρνων οδών, όπως η εκπαίδευση ή η τέχνη, αναγεννιέται συμβολικά στο δημόσιο χώρο.²⁷ Με την πάροδο των δεκαετιών το Ολοκαύτωμα μεταλλάσσεται σε ένα μνημονικό στο εξής τραύμα, εφόσον από το '90 και εφεξής αναγνωρίζεται δημόσια με ταχύτατους ρυθμούς (Μπενβενίστε, 1998: 47-49, 67-69, 72, 80), αναπαράγεται μέσα από κοινωνικές εκδηλώσεις και τιμητικές αναγνωρίσεις, λειτουργώντας, αφενός ως ο ενωτικός δίαυλος που συνδέει τα υποκείμενα με το εκάστοτε κοινοτικό κέντρο, αφετέρου ως μια σφυρηλατημένη συνισταμένη υπό τη μορφή ενός βιώματος ή μιας μνημονικής αφήγησης, που οριοθετεί προσωπικά ή ομαδικά την ισραηλιτική ταυτότητα (Jenkins, 2007: 258).

Η αλήθεια είναι πως η μνήμη του Ολοκαυτώματος στον δυτικοευρωπαϊκό χώρο ήταν για πολλά χρόνια περιθωριοποιημένη και ενώ οι κοινωνικοπολιτικές εξελίξεις βοήθησαν να αναδυθεί στη σύγχρονη εποχή, εντούτοις τότε επικρατούσε η εντύπωση ότι αποτελεί μια τραγωδία που έλαβε χώρα μόνο στους Εβραίους και τους αφορούσε αποκλειστικά. Τα μεταπολεμικά αφηγήματα Εβραίων και μη, το παρουσίαζαν πολλάκις ως μια συλλογική και αποκλειστική μνημονική απόδοση τιμής των Εβραίων, ενώ ορισμένοι επιχείρησαν να υπαρπάξουν τη μετά τον πόλεμο αίγλη της τραγωδίας και εν μέρει να την εκχριστιανίσουν, ενώ άλλοι προσπάθησαν να καταλύσουν την εβραϊκή μοναδικότητα του γεγονότος, με το επίσημο εβραϊκό κράτος να προσπαθεί να μεταχειριστεί το τραγικό μνημονικό τραύμα ως εβραϊκή υπόθεση, κλειδώνοντας την ιδιαιτερότητά του και ταυτόχρονα επισφραγίζοντας την πολιτική νομιμότητά του. Πιο συγκεκριμένα, στον επιστημονικό χώρο έχει μελετηθεί τόσο από ιστορικούς όσο και από θεολόγους, και είτε εκλαμβάνεται ως τιμωρία των Σιωνιστών Εβραίων για τις αφομοιωτικές τάσεις τους προς το μοντέρνο κόσμο επιδιώκοντας τη σύσταση του κράτους του Ισραήλ, είτε ερμηνεύεται ως αποκλειστικά εβραϊκή τραγωδία, μολονότι οι Εβραίοι δεν ήταν ο μόνος πληθυσμός που υποβλήθηκε στην ειδική μεταχείριση αυτή, είτε εμφανίζεται ως το αποκορύφωμα του ευρωπαϊκού χριστιανικού αντισημιτισμού, ή τέλος γίνεται αντιληπτό ως ένα ακραίο κοινωνικό φαινόμενο και παράδειγμα προς αποφυγήν. Το σίγουρο είναι ότι, ο κοινωνιολογικός επιστημονικός κόσμος δεν κόμισε σε τόσο μεγάλο βαθμό τη δική του αμερόληπτη οπτική. Χαρακτηριστικά, ήταν το 1989, όταν ο Z. Bauman διατύπωσε την εξής θέση: «Το Ολοκαύτωμα έχει να πει περισσότερα για την κατάσταση της κοινωνιολογίας από ότι η κοινωνιολογία με το σημερινό της σχήμα είναι σε θέση να

²⁷ Στον χώρο της τέχνης, με απτά παραδείγματα όπως είναι τα καλλιτεχνικά εκθέματα της Α. Αλκαλάη ή το πολύ πρόσφατο θεατρικό έργο του Λ. Ναρ: «Δε σε ξέχασα ποτέ», η Εβραϊκή Γενοκτονία επαναδιατυπώνεται και ενδυναμώνεται, είτε ατομικά είτε συλλογικά, στους μεταπολεμικούς Ελληνο-Εβραίους, γεγονός που συντελείται τόσο στην Ευρώπη, όσο στην Αμερική και στο Ισραήλ.

προσθέσει στη γνώση μας για το Ολοκαύτωμα...» (Bauman, 1989: 3). Παρ'όλο το πολύσημο νόημα της ρήσης του, το Άουσβιτς είναι και θα παραμείνει ένας πολυσήμαντος τόπος συνάντησης πολλών Εβραίων της διασποράς, άρα και το ενωτικό στοιχείο της ταυτότητας των σύγχρονων Ελληνο-Εβραίων (Webber, 1994: 85).

Η τραγικότητα της Εβραϊκής Γενοκτονίας στην Ελλάδα θα λέγαμε με βεβαιότητα πως χρήζει σοβαρής διεπιστημονικής προσέγγισης και ανάλυσης (Garber & Zuckerman, 1989: 197-211· Varon Vasar, 2015: 357-380). Μολονότι ο όρος Γενοκτονία παραπέμπει σε πιο αντικειμενικές ακαδημαϊκές φύσεως χρήσεις, δηλαδή όχι τόσο ιδεολογικοποιημένες, η πλειονότητα των Ελληνο-Εβραίων προτάσσει τη λέξη Ολοκαύτωμα ως την κοινά αποδεκτή καθημερινή ορολογία. Γι' αυτό, στην εισήγηση αυτή προτιμάται η χρήση αυτού του όρου, με σκοπό να αναδειχθεί ο παρακάτω ερευνητικός στόχος. Η σχέση μεταξύ: Ολοκαυτώματος – Μνήμης – Εκπαίδευσης – Σύγχρονης ελληνο-εβραϊκής ταυτότητας, μέσα από συνεντεύξεις, οι οποίες διεξήχθησαν, στο πλαίσιο της διδακτορικής διατριβής μου, με την πρώτη, δεύτερη και τρίτη μεταπολεμική γενιά σε Αθήνα, Θεσσαλονίκη, Λάρισα και Βόλο (2016-17) (Σιδηροπούλου, 2020). Κεντρικά ερωτήματα, όπως:

• Ποια είναι η σημερινή συμβολή του Ολοκαυτώματος στον αυτο-προσδιορισμό των Ελλήνων/δων Εβραίων;

• Ποιες τάσεις διαμορφώνονται;

• Πως και με ποιον τρόπο μεταδίδονται στις νεότερες γενιές;

• Ποια η σχέση Ολοκαυτώματος και εκπαίδευσης;

θα επιχειρηθούν να απαντηθούν στην παρουσίαση.

Στην περίπτωση μας, κατ' αρχήν σε ατομικό επίπεδο, το Ολοκαύτωμα γίνεται αντιληπτό ως ένα γεγονός που επιφέρει συναισθηματική φόρτιση και επισφραγίζει τη μνήμη των τριών μετά τον πόλεμο γενεών, με τους επιζήσαντες προερχόμενους, είτε από τα ναζιστικά στρατόπεδα, είτε από την ελληνική αντίσταση, την αποκαλούμενη και ως «ενηλικιωμένη» γενιά - όπως την χαρακτηρίζει η Ο. Βαρών Βασάρ □ (Βαρών Βασάρ, 2009). Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά, μια Εβραία στη Θεσσαλονίκη:

«...Ένα μαρτύριο, ένα έγκλημα διαρκείας, μια βιομηχανοποιημένη εξόντωση του ανθρώπου, η καταρράκωση της ανθρώπινης αξιοπρέπειας, το τέλος και η αρχή της οικογένειάς μου, η εξαφάνιση του παρελθόντος μου, αλλά και ένα μάθημα προς αποφυγήν!». ²⁸

Σε συλλογικό επίπεδο, δεύτερον, λειτουργεί ως ένας μηχανισμός διατήρησης της τραυματικής μνήμης, γιατί όπως οι ίδιοι οι ερωτώμενοι διατείνονται:

«Είναι ένας συνεκτικός κρίκος, μια κοινή ανάμνηση», ή «Μια κτηνωδία, μια καταστροφή, το χειρότερο παράδειγμα μίσους και ρατσισμού...». ²⁹

Κατά βάση, αποτελεί μια επώδυνη μνήμη η οποία μεταφέρεται και αναπαράγεται κυρίως από τη δεύτερη μεταπολεμική γενιά που καλείται να παίξει το «παιχνίδι των ρόλων». Η γενιά αυτή αποτελείται από τα παιδιά των επιζώντων Εβραίων από τα στρατόπεδα συγκεντρώσεως, τα οποία κουβαλούν με ανείπωτη οδύνη το βαρύ συναισθηματικό φορτίο των γονιών τους (Φράνκο, 2012). Από την άλλη, η πρώτη μεταπολεμική γενιά των επιζώντων φέρει το δικό της στερεοτυπικό μετα-στρατοπεδικό σύνδρομο, επειδή αιωρείται μεταξύ ενός πέπλου σιωπής και ενός διαρκούς αφηγηματικού χειμάρρου, σύμφωνα με την περιγραφή του P. Levi, ο οποίος επιθυμώντας να αναδείξει τη σπουδαιότητα της αντικειμενικής παράθεσης της μαρτυρίας από την πλευρά των επιζώντων, την παρομοιάζει με μια δικαστική κατάθεση, σημειώνοντας το εξής: «Εμείς, οι διασωθέντες, είμαστε μάρτυρες, και κάθε μάρτυρας υποχρεούται, και από το νόμο εξάλλου, να δίνει πλήρεις και αληθοφανείς απαντήσεις» (Levi, 1991: 155). Αντίστοιχα, στο ελληνικό πλαίσιο, η πρώτη διδάξασα πάνω στην ελληνο-εβραϊκή

²⁸ Συνεντεύξεις με Έλληνες/δες Εβραίους σε Αθήνα, Θεσσαλονίκη, Λάρισα, Βόλο (2016-17).

²⁹ Συνεντεύξεις με Έλληνες/δες Εβραίους σε Αθήνα, Θεσσαλονίκη, Λάρισα, Βόλο (2016-17).

ιστορική μαρτυρία ζωής κ. Φ. Αμπατζοπούλου, διατείνεται ότι: «... (ο) μάρτυς δεν είναι μόνο ο αφηγητής, αλλά και ο ακροατής, ο οποίος συμ-μαρτυρεί, δηλαδή προσλαμβάνει την ιστορία ‘ξαναγράφοντας’ την επί τη βάσει ανάλογων προσωπικών βιωμάτων» (Αμπατζοπούλου, 1998: 89).

Καθίσταται λοιπόν σαφές ότι, το Ολοκαύτωμα βασίζεται στη βιοματική τραυματική και μετα-τραυματική εμπειρία των Ελληνο-Εβραίων, και πιο πολύ των Θεσσαλονικέων, οι οποίοι κατέχουν τα σκήπτρα της βαθιάς και μαζικής απώλειας. Αξίζει να θυμηθούμε τα λεχθέντα του Ε. Morin, ο οποίος πραγματεύεται το θέμα των πληγών του Άουσβιτς και εκφράζει τη βέβαιη πεποίθηση της νοηματοδότησης της «επανεβραιοποίησης» δίνοντας έμφαση στην ισχυροποίηση του συνδετικού κρίκου με το κράτος του Ισραήλ, καθώς όπως διατείνεται η λέξη Εβραίος αρχίζει και πάλι να σηματοδοτεί το τρίπτυχο: «...έθνος, θρησκεία, λαός» (Morin, 2007: 93-94, 117, 165-167, 170-171). Πράγματι, στην περίπτωση των Ελληνο-Εβραίων, διαστάσεις της πολύμορφης και πολυδιάστατης ταυτότητάς τους διαμορφώνονται άλλοτε σε μεγαλύτερο και άλλοτε σε μικρότερο βαθμό από τις αντισημιτικές εκφάνσεις που περιοδικά επικρατούν στο κοινωνικό και πολιτικό πεδίο. Το μνημονικό τραυματικό γεγονός επανέρχεται ιδιαίτερα σε περιόδους έντονων αντι-εβραϊκών εκδηλώσεων στην ελληνική κοινωνία, συμβάλλοντας στην ενδυνάμωση τόσο της εθνοτικής υπόστασης των Ελλήνων Εβραίων, όσο και του αιτήματος ανασύνδεσης με το Ισραήλ, της γης των προπατόρων τους, ως το υπαρκτό κράτος ηγεμονικής αναφοράς από το 1948 και εντεύθεν. Κατ’ ακολουθία, παρατηρείται μια ιδιότυπη συνιστώσα της πολιτισμικής, εθνοτικής, εβραϊκής ταυτότητας των Ελληνο-Εβραίων, αφού όπως οι ίδιοι αναφέρουν:

«Να συγχωρέσουμε μπορούμε, να ξεχάσουμε όχι... Για εμάς το μόνο που μας ενώνει είναι η μνήμη, μια μαύρη σελίδα, το κακό για το καλό με τη δημιουργία του Ισραήλ».³⁰

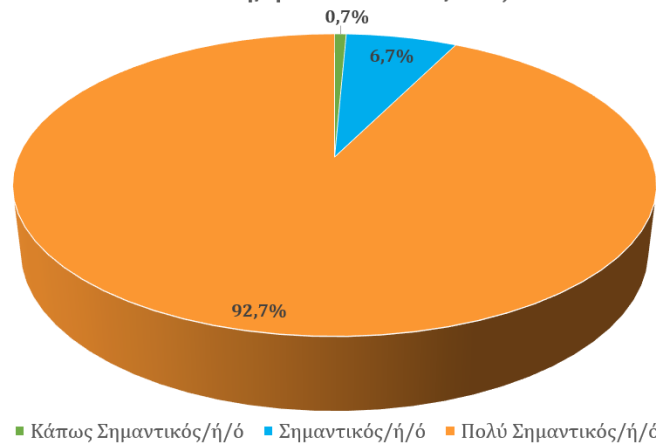
Μπορεί τέλος να ειπωθεί με απόλυτη υπευθυνότητα ότι, στον ελληνικό χώρο το Ολοκαύτωμα και οι τραυματικές συνέπειές του υπογραμμίζουν μέχρι σήμερα τον/την νέο/α Έλληνα/δα Εβραίο/α, όποια κι’ αν είναι η ηλικία του/της, η θρησκευτική στάση και κοινοτική διάθεση. Η ιστορική τραυματική μνήμη αναδύεται στο παρόν με δυναμικό τρόπο και δεν ισχυροποιεί μόνο τους κοινοτικούς ιστούς, αλλά ενδυναμώνει τον πολιτισμικό, εθνοτικό και εβραϊκό ταυτοτικό άξονα στο δημόσιο χώρο, ενώ έμφαση δίδεται στον τομέα της εκπαιδευτικής πολιτικής και ενημέρωσης.

2. Οι ελληνο-εβραϊκές μεταπολεμικές γενεές ομιλούν: Προσωπικό βίωμα ή άκουσμα;

Κατά την έρευνα, που πραγματοποιήθηκε, η μνήμη του Ολοκαυτώματος αναδεικνύεται ως το πλέον σημαντικό στοιχείο για την εβραϊκή ταυτότητα, καθώς το 99,3% τη χαρακτήρισαν ως Σημαντική, ή Πολύ Σημαντική.

³⁰ Συνεντεύξεις με Έλληνες/δες Εβραίους σε Αθήνα, Θεσσαλονίκη, Λάρισα, Βόλο (2016-17).

**E31α. Πόσο σημαντικός/ή/ό είναι για εσάς:
Α. Η Μνήμη του Ολοκαυτώματος**



Διάγραμμα 1 – E31α. Πόσο σημαντικός/ή/ό είναι για εσάς:

Αν λάβουμε υπόψη τις επιμέρους μεταβλητές, όπως η ηλικία, η μόρφωση και η θρησκευτική ταυτότητα / ανήκειν, παρατηρούμε τα εξής: τα άτομα μεγαλύτερης ηλικίας φαίνεται να αξιολογούν ως λιγότερο σημαντική τη μνήμη του Ολοκαυτώματος σε σχέση με τα νεαρότερα άτομα, ενώ το υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης συσχετίζεται με την απόδοση μεγαλύτερης σημασίας σε αυτή. Ως προς τη θρησκευτική ταυτότητα, είναι ενδιαφέρον ότι, ακόμη κι όταν οι συμμετέχοντες δε δηλώνουν ισχυρή εβραϊκή ταυτότητα, αυτό δε μειώνει τη σημασία του Ολοκαυτώματος για εκείνους, άρα δεν υπάρχει συσχέτιση θρησκείας (ή πίστης) και Ολοκαυτώματος (βλ. Πίνακα 1) (σχετική έρευνα της Parageorgiou, 2013).

Πίνακας 1 – Ερώτηση 'E31α. Πόσο σημαντικός/ή/ό είναι για εσάς: Α. Η Μνήμη του Ολοκαυτώματος' κατά την ερώτηση 'E27. Θρησκευτική ταυτότητα'

E31α	E27				Σύνολο
	Έχω μία πολύ ισχυρή επίγνωση της εβραϊκής μου ταυτότητας και μόνο	Έχω ισχυρή επίγνωση της εβραϊκής ταυτότητάς μου, όμως υπάρχουν και άλλες πτυχές της κοινωνικής μου ζωής	Γνωρίζω πως είμαι Εβραίος/α, ωστόσο δεν με νοιάζει πάρα πολύ αυτό	Παρόλο που γεννήθηκα Εβραίος/α, δεν σημαίνει τίποτα για εμένα	
Κάπως Σημαντικός/ή/ό	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%	1 33,3%	1 ,7%
Σημαντικός/ή/ό	3 25,0%	6 4,8%	0 0,0%	1 33,3%	10 6,7%
Πολύ Σημαντικός/ή/ό	9 75,0%	118 95,2%	11 100,0%	1 33,3%	139 92,7%
Σύνολο	12 100,0%	124 100,0%	11 100,0%	3 100,0%	150 100,0%
Pearson Chi-Square = 61,296 ($p=0,000$). Cramer's V = ,452 ($p=0,000$)					

Στην πόλη της Θεσσαλονίκης, οι συμμετέχοντες/σες σχολιάζουν τα εξής:

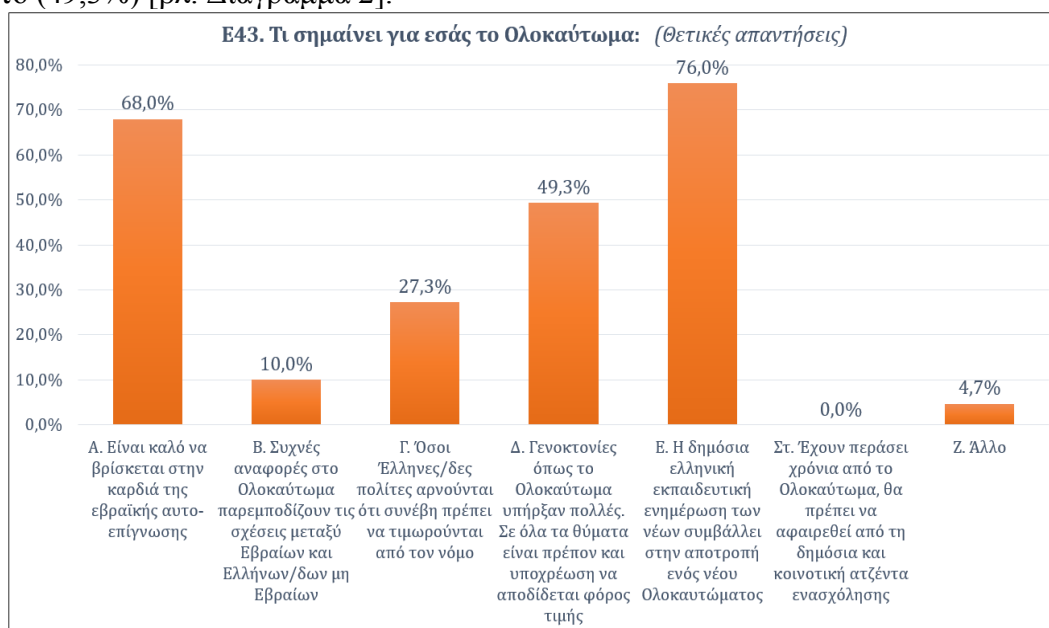
«Είναι ένα τραύμα» (Α. 36+, Θεσ/κη)· «Χάθηκε η οικογένειά μας»· «Δεν το γνωρίζει πολύς κόσμος. Δεν πρέπει να ξεχαστεί. Έχουν γίνει και άλλες καταστροφές με άλλους πληθυσμούς, όμως το Ολοκαύτωμα ήταν μοναδικό. Δεν υπάρχει αιτία...» (Γ. 66+, Θεσ/κη)· «Είναι πολύ σημαντικό για κάθε Εβραίο που έχει θρηνήσει αδέρφια και γονείς, αλλά είναι και για όλη την ανθρωπότητα, χθες ήταν οι Αρμένιοι, ακολούθησαν οι Έλληνες της Μικράς Ασίας, ακολούθησαν οι Εβραίοι. Ο κίνδυνος για κάθε άνθρωπο είναι μπροστά του, να γνωρίζουμε να προφυλασσόμαστε» (Α. 75+, Θεσ/κη)· «Η εβραϊκή κοινότητα της

Θεσσαλονίκης είναι αρχηγός, ο χαμένος Εβραϊσμός της Ελλάδας με τη μεγαλύτερη απώλεια. Έγιναν ολόκληρες θυσίες οικογενειών, ο κόσμος πρέπει να μάθει...» (Γ. 56+, Θεσ/κη).³¹

Σημαντικός είναι ο εντοπισμός ορισμένων ατόμων που εμφανίζουν ένα κριτικό πνεύμα απέναντι στη διαχείριση του Ολοκαυτώματος και αποκαλύπτουν τα παρακάτω:

«Ένα μεγάλο λάθος που κάνουν οι Εβραίοι σήμερα είναι που το οικειοποιούνται, που μιλούν για μια σφαγή... εγώ λέω ότι έτυχε να είναι μια ομάδα ατόμων και έτυχε να είμαστε εμείς. Δεν είναι δικό μας. Πρέπει να καταλάβει ο κόσμος ότι οι άνθρωποι πέθαναν επειδή ήταν κάτι, δεν έχει σημασία τι ήταν, αλλά ότι πέθαναν για αυτό... Στη μνήμη των 6.000.000 δε θέλω να σπάσω την αλυσίδα, θέλω να θυμάμαι...» (Α. 36+, Αθήνα).³²

Σε άλλο ερώτημα σχετικά με τη σημασία του Ολοκαυτώματος, η πλειοψηφία του δείγματος (76%) συμφωνεί ότι η ενημέρωση μπορεί να αποτρέψει ένα νέο Ολοκαύτωμα, θεωρεί ότι αποτελεί σημαντικό μέρος της εβραϊκής ταυτότητας (68%), ενώ παράλληλα τονίζεται ότι πρέπει να αποδίδεται φόρος τιμής σε όλα τα θύματα από γενοκτονίες παρόμοιες με αυτό (49,3%) [βλ. Διάγραμμα 2].



Διάγραμμα 2 – E43. Τι σημαίνει για εσάς το Ολοκαύτωμα:

Η μεγάλη πλειοψηφία των συμμετεχόντων που αυτοπροσδιορίζονται ως Έλληνες/δες και Εβραίοι/ες (73,5%), υποστηρίζει ότι, το Ολοκαύτωμα είναι καλό να βρίσκεται στην καρδιά της εβραϊκής αυτοεπίγνωσης, έναντι του 64,7% όσων αυτοπροσδιορίζονται με διαφορετικό τρόπο (βλ. Πίνακα 2).

³¹ Συνεντεύξεις με Έλληνες/δες Εβραίους σε Αθήνα, Θεσσαλονίκη, Λάρισα, Βόλο (2016-17).

³² Συνεντεύξεις με Έλληνες/δες Εβραίους σε Αθήνα, Θεσσαλονίκη, Λάρισα, Βόλο (2016-17).

Πίνακας 2 – Ερώτηση 'E43a. Τι σημαίνει για εσάς το Ολοκαύτωμα: Α. Είναι καλό να βρίσκεται στην καρδιά εβραϊκής αυτο-επίγνωσης' κατά την ερώτηση 'E13. Εθνικο-θρησκευτική ταυτότητα. Πώς αυτο-προσδιορίζεστε

E13						
E43a	Μόνο Έλληνας/δα	Και Έλληνας/δα και Εβραίος/α	Και Έλληνας/δα και Σεφαραδίτης/σα	Ένας/Μία Εβραίος/α που τυχάνει να ζει στην Ελλάδα	Ευρωπαίος/α Πολίτης	Άλλο
Δεν το επέλεξε	3 60,0%	27 26,5%	2 100,0%	1 33,3%	3 75,0%	12 35,3%
Ναι	2 40,0%	75 73,5%	0 0,0%	2 66,7%	1 25,0%	22 64,7%
Σύνολο	5 100,0%	102 100,0%	2 100,0%	3 100,0%	4 100,0%	34 100,0%
Pearson Chi-Square = 11,056 ($p=0,050$), Cramer's V = ,271 ($p=0,050$)						

Εύκολα λοιπόν συνάγεται το συμπέρασμα, σύμφωνα με τα εμπειρικά δεδομένα, ότι, το Ολοκαύτωμα καθορίζει τη μεταπολεμική ελληνο-εβραϊκή ταυτότητα(-ες) ανεξαρτήτως γενιάς, καθώς η συνειδητοποίηση των κοινωνικών παραστάσεων του Ολοκαυτώματος, αφενός ενισχύει την ταυτότητα των υποκειμένων και αφετέρου, η εθνική αναγνώριση και αναπαραγωγή του πολλαπλασιάζει το αίσθημα της ψυχολογικής ασφάλειας (Jaspala & Yampolsky, 2011: 201-224).

3. Μνημονικά αξιοθέατα στην Ελλάδα

Τα Ευρωπαϊκά κράτη, σε μεγάλο βαθμό, έχουν αγκαλιάσει την εβραϊκή τραυματική απώλεια διαμέσου της διαδικασίας της θεσμικής αναγνώρισης κάθε εβραϊκού ίχνους που θυμίζει το Ολοκαύτωμα. Σε αρκετές πόλεις, όπου σήμερα ζουν Εβραίοι ή μη, θεσμικοί φορείς αναγνωρίζουν και αξιοποιούν την εβραϊκή ιστορική μνήμη ως κομμάτι της τοπικής κληρονομιάς. Η διαδικασία αυτή περιγράφεται με την ορολογία «εβραϊκή αρχαιολογία», καθώς σηματοδοτεί τη μνημονική σχέση με το παρελθόν που (προ)καθορίζει το παρόν, αλλά και το μέλλον. Επιτυγχάνεται λοιπόν η κατά αυτόν τον τρόπο αποκατάσταση και αναπαραγωγή της μνήμης, είτε είναι ένα κατεστραμμένο νεκροταφείο ή μια συναγωγή, είτε οι συνοικίες του γκέτο, επειδή όλοι αυτοί οι μνημονικοί τόποι παραπέμπουν σε συμβολικά μέσα αναχαίτισης της λήθης και ταυτόχρονα ενεργοποίησης της μνήμης (Gruber, 2002: 75-76).

Μέχρι πρότινος, οι αναπαραστάσεις του Ολοκαυτώματος στη μεταπολεμική Ελλάδα θα μπορούσε να ειπωθεί πως ήταν ισχνές, πενιχρές και δυσδιάκριτες και αυτό, γιατί σύμφωνα με την Ελληνίδα ιστορικό Ο. Βαρών Βασάρ: «Η μνήμη των τραυματικών γεγονότων αργεί κατά κανόνα να ανέλθει στην επιφάνεια. Καμία κοινωνία δεν αντέχει να ζει μ' ένα ανοιχτό τραύμα και αυτό είναι φυσικό. Πρέπει πρώτα αυτό να επουλωθεί κι αργότερα αυτή η μνήμη να αναδυθεί... να 'κατασκευαστεί' με διάφορα υλικά...» (Wieviorka, Varon Vasar & Benveniste, 2015: 284). Με το πέρασ οπωσδήποτε μιας πεντηκονταετίας από το Ολοκαύτωμα, με κομβική τη δεκαετία από το '90 και εφεξής, τα φοβικά σύνδρομα Ελληνο-Εβραίων και μη δείχνουν να καταπολεμούνται, καθώς το αίσθημα της εξωστρέφειας έρχεται να αντικαταστήσει το μέχρι τότε προσωπικό και κοινοτικό «πάγωμα», την αμήχανη σιωπή. Από την άλλη πλευρά, οι τοπικοί και πολιτειακοί θεσμικοί φορείς αρχίζουν να θυμούνται το τι έγινε, αποδίδοντας φόρο τιμής και κατασκευάζοντας μνημονικούς τόπους εβραϊκού ενδιαφέροντος με τη μορφή μιας μνημονικής στήλης ή ενός γλυπτού.

Σήμερα άτομα της δεύτερης μεταπολεμικής γενιάς στη Θεσσαλονίκη, αναφέρουν:

«Πέρασαν σχεδόν τριάντα πέντε χρόνια από το σοκ και από το φόβο για να συνεχίσουμε την εβραϊκή ζωή. Για χρόνια δεν υπήρχε ούτε ραββίνος. Τα τελευταία τριάντα πέντε χρόνια γύρισε ξανά η ζωή».³³

Η κοινότητα μνήμης, όπως η ελληνο-εβραϊκή, με το ένδοξο ιστορικό παρελθόν, δεν περιχαράκωνει το τραύμα της, αλλά το αναπαράγει ποικιλότροπα. Μπορεί από το 1948 και μέχρι πρότινος οι ΙΚ ανά την Ελλάδα να διατηρούσαν στο εσωτερικό τους την ισραηλινή, κρατικά θεσμοθετημένη, Ημέρα Ολοκαυτώματος ως Ημέρα Πένθους για όλα τα Θύματα παγκοσμίως [*Holocaust and Heroism Memorial Day (Yom HaShoah)*], εντούτοις η ελληνική θεσμική αναγνώριση έρχεται πολύ αργότερα, όταν το 2004 η Βουλή των Ελλήνων ορίζει την 27^η Ιανουαρίου ως επίσημη Εθνική Ημέρα Μνήμης των Θυμάτων του Β' Παγκοσμίου Πολέμου. Στο διεθνή χώρο, τόσο τα βιβλία της μνήμης όσο και οι γραπτές αυτοβιογραφίες συνθέτουν το μνημονικό παζλ στο πλαίσιο του: «Θυμηθείτε και μην ξεχνάτε ποτέ» (*Remember and never forget*) (Zertal, 2005: 38-44).

Η πόλη της Θεσσαλονίκης, το 2012 εντάσσεται στο δίκτυο των μαρτυρικών πόλεων και αρχίζει να τιμά δημόσια τη μνήμη διαφόρων γενοκτονιών. Τα τελευταία χρόνια, κάθε Μάρτιο, διενεργείται μια πορεία μνήμης από την Πλατεία Ελευθερίας μέχρι τον παλιό σιδηροδρομικό σταθμό, με τίτλο: «Ποτέ Ξανά» (*Never Again*), σε ενθύμηση της ημέρας που ξεκίνησαν οι αποστολές των Θεσσαλονικέων Εβραίων προς τα κρεματόρια, ενώ παράλληλα δυναμική καταδεικνύεται η ελληνο-εβραϊκή συμμετοχή στη διεθνή καμπάνια μνήμης: «Θυμόμαστε» (*#WeRemember*) στο πλαίσιο της Διεθνούς Ημέρας Μνήμης για το Ολοκαύτωμα με τη χορηγία του Παγκόσμιου Εβραϊκού Συνεδρίου (WJC). Αξιοσημείωτη είναι η συμβολική πορεία ζωντανών από το Άουσβιτς μέχρι το Μπίρκεναου, αποκαλούμενης ως: «March of the Living» (MOLT), γεγονός που εντάσσεται σε διεθνές εκπαιδευτικό πρόγραμμα, αφορά νέους ως επί το πλείστον Εβραίους ανά τον κόσμο και συμπίπτει χρονικά με το Γιομ Ασοά, την Ημέρα Πένθους για τον παγκόσμιο Εβραϊσμό. Στην πορεία των ζωντανών, προκάλεσε θαυμασμό η συμμετοχή του Σεβασμιότατου Μητροπολίτη Δημητριάδος κ. Ιγνατίου, τιμώμενου για τη γενναία τόλμη του προκατόχου του Σεβασμιότατου Ιωακείμ, ο οποίος έσωσε Βολιώτες Εβραίους συμπολίτες του (Wachtel, 1990: 101).

Ανακεφαλαιώνοντας, η διατήρηση της μνήμης δεν σημαίνει την περιθωριοποίηση των υποκειμένων στον κοινωνικό ιστό, τουναντίον οι Ελληνο-Εβραίοι/ες παρουσιάζονται πλήρως ενταγμένοι και αφομοιωμένοι από τον ελλαδικό κοινωνικό περίγυρο. Η μοναδικότητα όμως του Ολοκαυτώματος αποτελεί το «εφαλτήριο στοχασμού» όλων των Ελλήνων/δων πολιτών, μικρών και μεγάλων, και όπως η Β. Κράββα υπογραμμίζει:

«Η μνήμη (του μπορεί) να λειτουργήσει ως εστία συμβολικής αντίστασης... να καταστεί παραδειγματική... (για) την αποφυγή καταστροφικών επαναλήψεων», με τον τομέα της εκπαίδευσης να κάνει ταχεία άλματα προόδου, γύρω από την ενημέρωση των νέων (Κράββα, 2010: 13).

4. Η εκπαιδευτική σημασία του Ολοκαυτώματος

Τα τελευταία χρόνια, γίνεται εκτενής λόγος σε ευρωπαϊκό αλλά και σε εθνικό επίπεδο πλέον, τόσο για τους μνημονικούς τρόπους του Ολοκαυτώματος των Εβραίων όσο και για τις εκπαιδευτικές ενέργειες, με στόχο το τρίπτυχο: Της ιστορικής εξιστόρησης και ενθύμησης, της σχολικής εκμάθησης, και της παραδειγματικής παρεμπόδισης παρόμοιων γεγονότων στο μέλλον. Στην ελληνική κοινωνία παρατηρείται μια σχετική δυσανεξία της ελληνικής κοινής γνώμης αναφορικά με την προβολή της τραυματικής μνήμης και την ένταξή της στο εθνικό

³³ Συνεντεύξεις με Έλληνες/δες Εβραίους σε Αθήνα, Θεσσαλονίκη, Λάρισα, Βόλο (2016-17).

πλαίσιο (Μόλχο, 2015: 72-73), είτε λόγω της μη εξοικείωσης με το διαφορετικό, είτε λόγω της άρνησης όχι μόνο της αποδοχής αλλά και της γνωριμίας με το γεγονός αυτό, λόγω της ταύτισης της ελληνικής με την ορθόδοξη χριστιανική ταυτότητα, είτε γιατί πολλοί απλά δεν γνωρίζουν και δεν ενδιαφέρονται να μάθουν περισσότερα. Εντούτοις, η ελληνική πολιτεία την τελευταία δεκαετία έχει συμβάλει ενεργά στην αποδοχή του Ολοκαυτώματος, τόσο με διευρυμένες εκπαιδευτικές δράσεις στο Πανεπιστήμιο με την πρωτοβουλία των εβραϊκών Μουσείων και του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, όσο και διαμέσου της αναφοράς στο γεγονός του Ολοκαυτώματος στα σχολικά εγχειρίδια/φακέλους του ΜτΘ της Γ΄ Γυμνασίου, με έμφαση σε αυτά της Β΄ Λυκείου στο πλαίσιο της ιστορικής κατάρτισης για τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015: 139-153, 2019˚ Tsironis, 2006, 2013˚ Τσιρώνης, 2008, 2015). Όσοι επιζώντες έχουν απομείνει, γιατί δυστυχώς ο αριθμός τους μέρα με τη μέρα συρρικνώνεται,³⁴ σπάζουν σήμερα τη σιωπή τους, όπως ο Χάιντς Κούνιο, μια από τις πιο εμβληματικές μορφές του Ολοκαυτώματος, και μιλάει για το γεγονός, είτε διαμέσου της αυτοβιογραφίας του, είτε με τη φυσική παρουσία του σε εκδηλώσεις μνήμης ή στα σχολεία, μοιράζεται την εμπειρία του και προβάλλει την επικινδυνότητα της σιωπής, των φειδωλών λόγων και φοβικών στάσεων (Μπαϊλής & Βαρσάνο: 2012).

Φορείς της εκπαιδευτικής διαδικασίας σχετικά με το ζήτημα του Ολοκαυτώματος στην Ελλάδα, βρίσκονται κατά πρώτον τα μουσειακά ιδρύματα με προεξάρχον το Εβραϊκό Μουσείο Ελλάδος (Ε.Μ.Ε.) [1977]. Το ερευνητικό κέντρο του Μουσείου, το οποίο μετρά σαράντα χρόνια ενεργής πολυσχιδούς πολιτιστικής και διεπιστημονικής δράσης, στεγάζεται σήμερα στο τετραώροφο νεοκλασικό κτίριο επί της οδού Νίκης 39, στο αθηναϊκό κέντρο. Τα πρόσφατα εκπαιδευτικά προγράμματα του Ε.Μ.Ε., επικεντρώνονται στην ενεργοποίηση των νέων μέχρι το 18^ο έτος της ηλικίας τους, διαμέσου του πολιτιστικού διαλόγου, προκειμένου να γνωρίσουν τη μακραίωνη ιστορική πορεία του ελληνικού εβραϊσμού και να έρθουν πιο κοντά στην πλούσια πολιτιστική παρακαταθήκη του, γεγονός που επιτυγχάνεται μέσα από εναλλακτικές εκπαιδευτικές μεθόδους, όπως είναι για παράδειγμα η τέχνη ή ο βιωματικός τρόπος εκμάθησης. Γι' αυτόν το σκοπό, διοργανώνει σχεδόν κάθε χρόνο σεμινάρια για εκπαιδευτικούς, με θέμα: «Διδάσκοντας για το Ολοκαύτωμα στην Ελλάδα», ενώ ταυτόχρονα από το 2011 μέχρι σήμερα διεξάγεται στο Μουσείο το ετήσιο σεμινάριο: «Η Γενοκτονία των Εβραίων (1942-1945): Ιστορία, μνήμη, αναπαραστάσεις» υπό τη διεύθυνση της κ. Ο. Βαρών Βασάρ Διδάκτορος Ιστορίας και Καθηγήτριας στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Από την άλλη, το Μουσείο, στην αρχή κάθε σχολικής χρονιάς, διανέμει εποπτικό υλικό, με στόχο να ενημερωθούν οι μαθητές και να το επισκεφτούν. Εκτός από τα διαπολιτισμικά εκπαιδευτικά προγράμματα βασισμένα σε περιοδικές ή ψηφιακές εκθέσεις για τους εκπαιδευτικούς αλλά και τους μαθητές, ένα βασικό τμήμα του εκπαιδευτικού πυρήνα του Ε.Μ.Ε., επικεντρώνεται στη θεματική: «Εκπαίδευση για το Ολοκαύτωμα». Το έτος 2013 ήταν η πρώτη χρονιά που ξεκίνησε ένα πιλοτικό πρόγραμμα με πρωτοβουλία της Γενικής Γραμματείας Θρησκευμάτων (Γ.Γ.Θ.) και το οποίο αφορούσε την πρώτη εκπαιδευτική επίσκεψη Ελλήνων μαθητών της Α΄ και Β΄ Λυκείου στο μουσείο και μνημείο στο Άουσβιτς. Ακόμη, κάθε χρόνο από τότε, η Γ.Γ.Θ. του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων σε πλήρη συνεννόηση με το Ε.Μ.Ε. διοργανώνουν μαθητικό διαγωνισμό, στον οποίο οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να δημιουργήσουν ένα βίντεο, με θέμα: «Το Ολοκαύτωμα και οι Έλληνες Εβραίοι». Άλλα εκπαιδευτικά προγράμματα που διαχειρίζεται το Μουσείο αφορούν είτε ομάδες είτε οικογένειες, όπως είναι το βιωματικό πρόγραμμα: «Η ιστορία του Αλμπέρτου» που συνιστά ένα θεατρικό παιχνίδι. Η δράση του Μουσείου απλώνεται και σε ακαδημαϊκό επίπεδο, αφού

³⁴ Χαρακτηριστικά, τον Απρίλιο του '18 έφυγε από τη ζωή στα ενενήντα ένα του χρόνια μια μνημειώδης φυσιογνωμία επιζώντα στην Θεσσαλονίκη, ο Ρόμπετ Βαρσάνο.

τα τελευταία χρόνια έχει συνδιοργανώσει επιστημονικά συνέδρια: Πρώτο, μια στρογγυλή τράπεζα με θέμα: «Η τέχνη ως κοινωνικό, ερευνητικό και εκπαιδευτικό εγχείρημα» σε συνδιοργάνωση με το Ινστιτούτο Θεβράντες, στο πλαίσιο φωτογραφικής έκθεσης της κ. Ά. Αλκαλάη, με τίτλο: «Έλληνες Εβραίοι Επιζώντες του Ολοκαυτώματος: Μια εικαστική αφήγηση» (2016). Δεύτερο, σε συνεργασία με το Τμήμα Κοινωνικής Θεολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών και με τα Μορφωτικά Ινστιτούτα Ευρωπαϊκών Κρατών ανέλαβε την οργάνωση του διεθνούς συνεδρίου, με θέμα: «Ολοκαύτωμα: Διαχρονικές και Διεπιστημονικές Προσεγγίσεις» (2017). Τρίτο, οργάνωσε το εκπαιδευτικό εργαστήριο: «The Holocaust as a Starting Point. Sharing and Comparing» που έλαβε χώρα στο Α.Π.Θ. (2017).³⁵

Αξιόλογες, επιπλέον, χαρακτηρίζονται οι ενέργειες από το νεότερο και πρόσφατα ανακαινισμένο Εβραϊκό Μουσείο στη Θεσσαλονίκη (Ε.Μ.Θ.) [2001], το οποίο στεγάζεται στο κτιριακό συγκρότημα όπου προϋπήρχε μια εβραϊκή εμπορική στοά, επί της οδού Αγίου Μηνά 13. Ακριβέστερα, ένα εκθεσιακό τμήμα του έχει αφιερωθεί στο Ολοκαύτωμα των Ελλήνων Εβραίων Θεσσαλονικέων και ειδικότερα, στο επίπεδο του ισογείου μαρμάρινες πλάκες με τα ονόματα των Εβραίων Θυμάτων της πόλης κοσμούν τους τοίχους. Αξίζει να ειπωθεί ότι, το Ε.Μ.Θ. έχει αναλάβει τη διοργάνωση αφενός εκπαιδευτικών σεμιναρίων και αφετέρου σχολικών επιμορφώσεων με θεματική τη διδακτική του Ολοκαυτώματος τόσο σε καθηγητές όσο και σε μαθητές από τη Μέση Εκπαίδευση. Το πρώτο σεμινάριο για εκπαιδευτικούς πραγματοποιήθηκε το 2014 και έκτοτε πραγματοποιείται κάθε χρόνο με τον τίτλο: «Διδάσκοντας για το Ολοκαύτωμα στην Ελλάδα», υπό τη συνδιοργάνωση του μουσείου, της ΙΚΘ και της «Claims Conference». Επιπλέον, παρέχεται η δυνατότητα φιλοξενίας σχολείων, αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές μεγαλύτερων της Α΄ Γυμνασίου τάξεων ξεναγούνται στην αίθουσα του Ολοκαυτώματος και ενημερώνονται για τα γεγονότα του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου. Σταθμός στα αλματώδη εκπαιδευτικά βήματα του μουσείου, υπήρξε η διοργάνωση ημερίδας, με τίτλο: «Η εβραϊκή κοινότητα της Θεσσαλονίκης. Από τους Βαλκανικούς Πολέμους στον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο» (2012), ενώ πρόσφατα ανέλαβε τη διοργάνωση του συνεδρίου: «Το Ολοκαύτωμα ως σημείο εκκίνησης» (2017). Η Έδρα Εβραϊκών Σπουδών συστήνεται και επαναλειτουργεί στο Τμήμα Ιστορίας και Αρχαιολογίας του Α.Π.Θ. κατά το ακαδημαϊκό έτος 2014-15, η λειτουργία της οποίας είχε διακοπεί την περίοδο της δικτατορίας του Μεταξά. Σημαντική μνεία πρέπει να γίνει ακόμη στο Εβραϊκό Μουσείο της Ρόδου (1997), καθώς με τη συγκρότηση του μη κερδοσκοπικού οργανισμού “Rhodes Historical Foundation”, προωθείται σήμερα στη Ρόδο η μοντέρνα ανάγνωση της πολύσημης εβραϊκής ροδίτικης κληρονομιάς, διαμέσου φωτογραφικών αλλά και ιστορικών εκθεμάτων και ντοκουμέντων που αφορούν το Ολοκαύτωμα στο ερευνητικό κέντρο ονόματι «Ετζ Χαγίμ».³⁶

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα σχολιάζουν με ποικίλους τρόπους τις δραστηριότητες αυτές. Ξεκινώντας με τα λόγια ενός άνδρα (75+) από την Αθήνα, καταγράφεται ότι:

«Σε όποια πόλη υπάρχει τεκμηριωμένη απώλεια, καλό είναι να υπάρχουν μνημεία ως κομμάτι της ιστορίας της πόλης. Δίνουν αφορμή σε τοπικούς και κυβερνητικούς παράγοντες για εκπαιδευτική ενημέρωση για την αποτροπή της μισαλλοδοξίας!»·

«Είναι μέρος της μοντέρνας ιστορίας μας και της ελληνικής ταυτότητας...» (Γ. 18+, Αθήνα)·

«Η λήθη μπορεί να φέρει επαναλήψεις που σίγουρα δεν είναι το ζητούμενο»·

³⁵Συνεντεύξεις με Ελληνίδες Εβραίες υπεύθυνες εκπαιδευτικών ζητημάτων στο Εβραϊκό Μουσείο της Ελλάδος, Αθήνα (2016-17).

³⁶Συνεντεύξεις με Ελληνίδες Εβραίες υπεύθυνες εκπαιδευτικών ζητημάτων στο Εβραϊκό Μουσείο της Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη (2017).

«Ξεκίνησαν πάρα πολύ αργά...»·

«Καλό είναι να υπάρχουν μνημεία. Η ιστορία είναι αφετηρία να σκεφτείς πολλά πράγματα. Είναι μια ακραία εμπειρία της ανθρωπότητας...» (Γ. 56+, Αθήνα)·

«Τα πράγματα αλλάζουν και βγαίνουν από το καβούκι τους...» (Γ. 26+, Αθήνα)·

«Τα παιδιά πρέπει να γνωρίζουν, ανεξαρτήτως θρησκείας, να υπάρχει εκπαιδευτική ενημέρωση, κάποια ενθύμηση...» (Γ. 75+, Αθήνα)·

«Να θυμάται ο κόσμος ότι, το Ολοκαύτωμα δεν έγινε μόνο κατά των Εβραίων, αλλά κατά της ανθρωπότητας! Ήταν και οι ομοφυλόφιλοι, ήταν και οι Ρομά. Να μην το ιδιοποιηθούμε!» (Α. 56+, Αθήνα).³⁷

Από την άλλη, άλλοι στέκονται επικριτικά και τονίζουν:

«Υπάρχουν λανθασμένα σχολικά βιβλία, ενώ έχουμε φτάσει στο σημείο ο κόσμος στην Ελλάδα ψηφίζει Χρυσή Αυγή!» (Γ. 18+, Αθήνα).³⁸

Κάποιες φωνές από την εβραϊκή νεολαία επιθυμούν, όπως οι ίδιοι αναφέρουν:

«Τη δυναμική συνέχιση της εβραϊκής παρουσίας, όμως όχι μόνο ως μνημειακό ή μουσειακό αξιοθέατο»· γι' αυτόν το λόγο, ζητούν:

«Το ουσιαστικό άνοιγμα των κοινοτήτων προς τον έξω κόσμο», εφόσον, οι νεότεροι ισχυρίζονται ότι: «Εβραϊσμός δεν είναι μόνο το Ολοκαύτωμα».³⁹

Σε ότι αφορά τα τωρινά μνημεία μνήμης, οι συμμετέχοντες διατυπώνουν ότι:

«(Είναι) Μια αφορμή ενθύμησης»·

«Είναι συμβολικά...»·

«Το Ολοκαύτωμα ως ένα κομβικό σημείο της ευρωπαϊκής ιστορίας και συνείδησης έχει απασχολήσει και την τέχνη. Ενώ η εκπαιδευτική ενημέρωση πρέπει να συμπεριλαμβάνει όλες αυτές τις πτυχές...»·

«Είναι μια τάση αρχικά ευρωπαϊκή και μετά ελληνική. Οι επιζώντες πεθαίνουν και η προσωπική τους μαρτυρία αντικαθίστανται με τα μνημεία. Είναι ένας τρόπος υπενθύμισης της ιστορίας και μπορούν να αξιοποιηθούν μόνο μέσα από την εκπαίδευση!»·

«Από τη μία, είναι ένας φόρος τιμής στους ανθρώπους που χάσαμε, από την άλλη, αποτελούν σημεία εκτόνωσης του αντισημιτισμού».

«Θυμίζουν τα όσα έγιναν»·

«Είναι καλό να υπάρχουν, θα έπρεπε να υπάρχουν και για αντίστοιχες άλλες περιπτώσεις. Η ιστορία είναι ένας θεματοφύλακας, είτε καλή, είτε κακή, πρέπει να την γνωρίζεις!».⁴⁰

Αναφορικά με την εκπαιδευτική ενημέρωση, οι ερωτηθέντες υπογραμμίζουν:

«Το Ολοκαύτωμα έχει αρχίσει να γίνεται αντικείμενο σπουδής και ενημέρωσης στα σχολεία. Έχει πάρει ευρύτητα στη δημοσιοποίησή του. Έχει ανακηρυχθεί διεθνής ημέρα μνήμης επί αριστερής κυβέρνησης. Μπορεί ο κόσμος να υποστηρίζει ότι ακούει συνέχεια για το Ολοκαύτωμα των Εβραίων, όμως πρέπει να υπάρχει συνεχής ενημέρωση για αυτό...»·

«Η 27^η Ιανουαρίου είναι αφορμή στα σχολεία για ενημέρωση»·

«...Μέσα από έξυπνους εκπαιδευτικούς τρόπους, όπως είναι η τέχνη, δες το μήνυμα από το 'La vita é bella' του Benigni...» (Α. 36+, Αθήνα)·

³⁷ Συνεντεύξεις με Έλληνες/δες Εβραίους σε Αθήνα, Θεσσαλονίκη, Λάρισα, Βόλο (2016-17).

³⁸ Συνεντεύξεις με Έλληνες/δες Εβραίους σε Αθήνα, Θεσσαλονίκη, Λάρισα, Βόλο (2016-17).

³⁹ Συνεντεύξεις με Έλληνες/δες Εβραίους σε Αθήνα, Θεσσαλονίκη, Λάρισα, Βόλο (2016-17).

⁴⁰ Συνεντεύξεις με Έλληνες/δες Εβραίους σε Αθήνα, Θεσσαλονίκη, Λάρισα, Βόλο (2016-17).

«Θα έπρεπε να διδάσκονται όλα τα Ολοκαυτώματα στα ελληνικά σχολεία, μέχρι και αυτό των Ινδιάνων, για να καταλαβαίνουν τα παιδιά από το πώς έγιναν οι αποικίες και το πώς λειτουργούσε τότε ο κόσμος μέχρι το σήμερα...» (Α. 26+, Λάρισα).⁴¹

Τέλος, αρκετοί συμμετέχοντες στην πόλη της Θεσσαλονίκης επιζητούν επιπλέον πράγματα στον τομέα της εκπαίδευσης:

«Σχετικά με την Θεσσαλονίκη όπου χάθηκε ένας μεγάλος εβραϊκός πληθυσμός, το μνημείο στην πλατεία Ελευθερίας είναι λίγο, ωστόσο σημαντικό που υπάρχει και μεταφέρθηκε σε κεντρικό σημείο. Το καινούργιο Μουσείο Ολοκαυτώματος που σχεδιάζεται με την υποστήριξη του δήμου, είναι το κάτι παραπάνω!» (Α. 26+, Θεσ/κη).

«Πέρασε μια μεγάλη περίοδος λήθης. Στη Θεσσαλονίκη, οι αναθηματικές πλάκες στο λιμάνι είναι μια ενέργεια για να μην λησμονηθεί το εβραϊκό κομμάτι της. Ακόμη και σήμερα, πολλοί φοιτητές δεν γνωρίζουν ότι το Α.Π.Θ. ήταν νεκροταφείο εβραϊκό...» (Γ. 66+, Θεσ/κη).⁴²

5. Καταληκτικά συμπεράσματα

Αν και τα βλέμματα της ελληνικής κοινωνίας υπήρξαν ερμητικά κλειστά για πολλές δεκαετίες, το καθήκον της πολυδιάστατης και διεπιστημονικής μνημονικής ιστορικής προβολής του τραύματος του Ολοκαυτώματος των Ελλήνων/δων Εβραίων, όπως και πολλών ανά την Ευρώπη, κατανοείται ως πανανθρώπινο, άρα και ως τοπικό, εθνικό, αλλά και όλων των Ευρωπαίων, Εβραίων και Χριστιανών. Το σλόγκαν 'Ποτέ-Ξανά' είναι πολυσήμαντο. Από τη μία, συμβάλλει στην υπέρβαση των όποιων μορφών μισαλλοδοξίας, είτε αναφέρονται σε θεολογικές χριστιανοκεντρικής φύσεως ζυμωμένες προκαταλήψεις, είτε σε κοσμικά στερεοτυπικά πρότυπα. Από την άλλη, η συμβολική επούλωση του τραύματος έφερε στο φως της δημόσιας ζωής τη σπουδαιότητα της κοινωνικής μέριμνας όσων υποκειμένων αποτελούν θύματα της βίας, ένα φρικιαστικό θα λέγαμε γεγονός, το οποίο αναντίρρητα δεν μπορεί να έχει θέση δίπλα στο δημοκρατικό δικαίωμα της ανθρώπινης και αυτόβουλης ύπαρξης. Όπως διαπιστώθηκε από τα ερευνητικά ευρήματα, η ανάγκη ενίσχυσης και ευαισθητοποίησης της εκπαιδευτικής πολιτικής για την ανάδειξη του πολυσήμαντου ζητήματος του Ολοκαυτώματος είναι αισθητή και σε συνδυασμό με τις πρόσφατες αλλαγές στο εκπαιδευτικό υλικό της θρησκευτικής εκπαίδευσης (2017), το μήνυμα του υπερτονισμού των πανανθρώπινων αξιών δε θα μπορούσε παρά να είναι ηχηρό προς τους μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αμπατζοπούλου, Φ. (1998). Οι Μαρτυρίες των Ελλήνων Εβραίων για τη Γενοκτονία. Στο Ρ. Μπενβενίστε (Επιμ.) *Οι Εβραίοι της Ελλάδας στην Κατοχή* (σσ. 77-91). Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Αμπατζοπούλου, Φ. (2007). *Το Ολοκαύτωμα στις Μαρτυρίες των Ελλήνων Εβραίων*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Arendt, H. (1951). *The Origins of Totalitarianism*. New York: Harcourt.
- Βαρών Βασάρ, Ο. (2009). *Η Ενηλικίωση Μιας Γενιάς: Νέοι και Νέες στην Κατοχή και στην Αντίσταση* (Ν. Καραπιδάκης, Επιμ.). Αθήνα: Εστία.
- Βαρών Βασάρ, Ο. (2017). Αντιμέτωποι με τις Μαρτυρίες του Τραύματος. *The books' journal*, 73, 59-63.

⁴¹ Συνεντεύξεις με Έλληνες/δες Εβραίους σε Αθήνα, Θεσσαλονίκη, Λάρισα, Βόλο (2016-17).

⁴² Συνεντεύξεις με Έλληνες/δες Εβραίους σε Αθήνα, Θεσσαλονίκη, Λάρισα, Βόλο (2016-17).

- Bauman, Z. (1989). *Modernity and the Holocaust*. Oxford: Polity Press.
- Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς, Κ.Ι.Σ.Ε. (2006). *Το Ολοκαύτωμα των Ελλήνων Εβραίων. Μνημεία και Μνήμες*. Αθήνα: Κ.Ι.Σ.Ε.
- Zertal, I. (2005). *Israel's Holocaust and the Politics of Nationhood* (C. Galai, Μετάφρ.). New York: Cambridge University Press.
- Garber, Z. & Zuckerman, B. (1989). Why Do We Call the Holocaust 'The Holocaust?' An Inquiry into the Psychology of Labels. *Modern Judaism*, 9(2), 197-211.
- Govrin, M. (2016). What is Memory? Seventy Years Later, In A. Mahera, L. Papastefanaki (Eds.), *Jewish Communities Between East and West, 15th–20th May 2015: Economy, Society, Politics, Culture*, (pp. 313-325). Ioannina: Isnafi.
- Gruber, R. (2002). *Virtually Jewish: Reinventing Jewish Culture in Europe*. London: University of California Press.
- Hilberg, R. (1990). *Die Vernichtung der Europäischen Juden*. Frankfurt: Fischer.
- Jaspala, R. & Yampolsky, M. (2011). Social Representations of the Holocaust and Jewish Israeli Identity Construction: Insights from Identity Process Theory. *Social Identities*, 17 (2), 201-224.
- Jenkins, R. (2007). *Κοινωνική Ταυτότητα* (Κ. Γεωργοπούλου, Μετάφρ.). Αθήνα: Σαββάλας.
- Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ. (2015). Φιλοσοφία του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών: Συμβολή στον σχεδιασμό της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης στο Λύκειο. *Εκπ@ιδευτικός κύκλος*, 3(1), 139-153.
- Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ. (2002). Παγκοσμιοποίηση και Εκπαίδευση: Ο ρόλος της Θρησκείας στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών. *Εκπ@ιδευτικός κύκλος*, 8(2), 39-51.
- Κράββα, Β. (2010). Να Μην Ξεχάσω να Θυμηθώ: Πολυπολιτισμικές Πρακτικές που Ξορκίζουν το Κακό. *Δελτίο Βιβλικών Μελετών*, 28, 1-15.
- Katz, St. (1994). *The Holocaust in Historical Context*. New York: Oxford University Press.
- Levi, P. (1991). *Αυτοί που βούλιαξαν και Αυτοί που Σώθηκαν* (Χ. Σαρλικιώτη, Μετάφρ.). Αθήνα: Άγρα.
- Μόλχο, Ρ. (2015). *Το Ολοκαύτωμα των Ελλήνων Εβραίων. Μελέτες Ιστορίας και Μνήμης*. Αθήνα: Πατάκης.
- Μπαΐλης, Π. & Βαρσάνο, Σ. (2012). *Σαουλίκο*. Ιωάννινα: Ισνάφι.
- Μπενβενίστε, Ρ. κ.ά. (1998). *Εβραϊκή Ιστορία και Μνήμη*. Αθήνα: Πόλις.
- Morin, E. (2007). *Ο Νεωτερικός Κόσμος και το Εβραϊκό Ζήτημα* (Σ. Μιχαήλ, Μετάφρ.). Αθήνα: Εκδόσεις του Εικοστού Πρώτου.
- Parageorgiou, N. (2013). 'Belonging Without Believing'? Dimensions of the Religious Phenomenon in Modern Greece. *E-journal Synthesis*, 3, 177-179.
- Σιδηροπούλου, Μ. Χ. (2020). *Οι Έλληνες Εβραίοι στη Σύγχρονη Ελλάδα: Η Περιδίνηση στη Νεωτερικότητα*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Τσιρώνης, Χ. (2008). Κοινωνική Αλληλεπίδραση και Κοινωνικές Σχέσεις στο Σχολείο. Ο Ρόλος του Εκπαιδευτικού στην Ενσωμάτωση των Μαθητών. Στο Ζ. Παπαναούμ (Πρόλογος - Επιστημ. Υπεύθ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή* (σσ. 123-140). Θεσσαλονίκη: Λιθογραφία.
- Τσιρώνης, Χ. (2015). Η Συμβολή της Μη Τυπικής Εκπαίδευσης στην Καταπολέμηση του Κοινωνικού Αποκλεισμού στο Σχολείο: Μια Προσέγγιση στο Πλαίσιο της Σύγχρονης Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Θεωρίας. Στο Θ. Θάνος, Α. Μπούνα, Ευ. Τόλιος (Επιστημ. Επιμ.), *Η Έρευνα στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: Παρόν και Προοπτικές* (σσ. 702-713). Ιωάννινα: Gutenberg, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ελληνική Κοινωνιολογική Εταιρεία.
- Tsironis, Ch. (2006). Multiculturalism and Education: Dysfunctionality and Challenges in Europe. In A. Nesti (Ed.), *Multiculturalismo e Pluralismo Religioso fra Illusione e Realtà: Un Altro Mondo è Possibile?* (pp. 305-315). Firenze: University Press.

- Tsironis, Ch. (2013). Intercultural Communication and European Identity in a Pluralistic World. Discourse, Policies and Educational Challenges. In D. Goudiras & M. Rantzou (Eds.), *The Image of the 'Other' in the Educational Systems of the Balkan Countries (1998-2013)* (pp. 398-410). Thessaloniki: University of Macedonia Press.
- Varon Vasar, O. (2015). Le Génocide Des Juifs Grecs. In G. Dénéyan, C. Iancu (Eds.), *Du Génocide Des Armeniens À La Shoah* (pp. 357-380). Toulouse: Privat.
- Φράνκο, Ε. (2012). *Το Παιχνίδι των Ρόλων και η Δεύτερη Γενιά του Ολοκαυτώματος*. Αθήνα: Οδός Πανός.
- Wachtel, N. (1990). Remember and never forget. In M. Bourguet, L. Valensi, N. Wachtel (Eds.), *Between Memory and History* (pp. 101-130). London: Harwood Academic Publishers.
- Webber, J. (1994). Modern Jewish Identities. In *Jewish Identities in the New Europe* (pp. 74-85). London: Littman Library of Jewish Civilization.
- Wieviorka, A. & Varon Vasar, O. & Benveniste, R. (2015). Μνήμη, Μαρτυρία, Ιστοριογραφία. Στο *Συναντήσεις της Ελληνικής με τη Γαλλική Ιστοριογραφία από τη Μεταπολίτευση έως Σήμερα* (σσ. 281-294). Αθήνα: Εθνικό ίδρυμα Ερευνών, Ινστιτούτο Ιστορικών Ερευνών, Εταιρεία Μελέτης Νέου Ελληνισμού.

Προβλήματα μαθητών που δυσκολεύουν τον εκπαιδευτικό. Πρακτικές διαχείρισης και εμπόδια

Σπυροπούλου Ελευθερία

*MSc Κοινωνικής & Κλινικής Ψυχολογίας, Υποψήφια διδάκτορας Τμήματος Ψυχολογίας Α.Π.Θ.
Επιστημονικά Υπεύθυνη Κέντρου Πρόληψης των Εξαρτήσεων και Προαγωγής της
Ψυχοκοινωνικής Υγείας Δυτικής Θεσσαλονίκης «Δίκτυο Άλφα»
elefspyr@psy.auth.gr*

Περίληψη

Η έρευνα απευθύνθηκε σε εκπαιδευτικούς της Δυτικής Θεσσαλονίκης στη διάρκεια του σχολικού έτους 2018 – 2019. Πρόκειται για ποιοτική έρευνα που επιχειρεί να αποτυπώσει την εμπειρία των εκπαιδευτικών σε σχέση με: α) τα προβλήματα των μαθητών που βιώνονται ως πιο δύσκολα στη διαχείρισή τους, β) τις πρακτικές που εφαρμόζουν και γ) τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν στην προσπάθεια αυτή. Σύμφωνα με τις έρευνες, η έγκαιρη και αποτελεσματική παρέμβαση των εκπαιδευτικών σε μαθητές με πρώιμες κοινωνικο-συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσλειτουργίες είναι ιδιαίτερα σημαντική για την πρόληψη σοβαρών συναισθηματικών και συμπεριφορικών προβλημάτων στο μέλλον. Το δείγμα αποτέλεσαν 48 εκπαιδευτικοί Νηπιαγωγείων, Δημοτικών και Γυμνασίων. Οι συμμετέχοντες απάντησαν ανώνυμα σε αυτοσυμπληρούμενο ερωτηματολόγιο ανοιχτών ερωτήσεων. Με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης αναδείχθηκε η δυσκολία των εκπαιδευτικών να διαχειριστούν την αδιαφορία των μαθητών, την επιθετικότητα, την απειθαρχία, την εσωστρέφεια, τις μαθησιακές δυσκολίες και ελλείψεις, την υπερκινητικότητα και έλλειψη συγκέντρωσης. Για τη διαχείριση των προβλημάτων χρησιμοποιούν τη συζήτηση και τον διάλογο, προσπαθούν να κάνουν το μάθημα ενδιαφέρον, να καλλιεργήσουν στα παιδιά δεξιότητες, να εξατομικεύσουν τη διδασκαλία, θέτουν συνέπειες και κίνητρα και αναζητούν υποστήριξη από τρίτους. Ως εμπόδια αναδεικνύονται: η έλλειψη συνεργασίας των γονέων, η αρνητική στάση των παιδιών, η έλλειψη προσωπικής εκπαίδευσης, η πίεση του χρόνου και η έλλειψη υποστηρικτικού πλαισίου. Οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν τα προβλήματα των μαθητών κατά κύριο λόγο στην οικογένεια.

Λέξεις κλειδιά: Εκπαιδευτικός, μαθητής, προβλήματα ψυχικής υγείας

Students' problems that are pressing for educators. Management practices and obstacles

Spyropoulou Eleftheria

*MSc, Social & Clinical Psychologist, PhD candidate in school psychology AUTH, Scientific Director at the Center for Addiction Prevention and Promotion of Psychosocial Health in Western Thessaloniki "Diktio Alpha"
elefspyr@psy.auth.gr*

Summary

The study was addressed to teachers in Western Thessaloniki during the school year 2018 - 2019. This is a qualitative research that attempts to finger the experience of teachers in

relation to: a) students' problems experienced as more difficult to manage, b) the practices they apply and c) the obstacles they face in this endeavor. Research indicates that timely and effective teachers' intervention to students with early cognitive-emotional and behavioral dysfunctions, is particularly important for the prevention of serious emotional and behavioral problems in the future. The sample consisted of 48 teachers of Kindergartens, Primary and Secondary Schools. Participants answered anonymously a self-administered open-ended questionnaire. The method of thematic analysis highlighted the difficulty of teachers in managing students' indifference, aggression, indiscipline, introversion, learning difficulties and deficiencies, hyperactivity and lack of concentration. To manage problems, they use discussion and dialogue, try to make the lesson interesting, to train students in skills, to individualize teaching, to set consequences and motivations, and seek support from others. Obstacles are: lack of parental cooperation, negative attitude of students, lack of personal education, time pressure and lack of supportive framework. Teachers attribute students' problems primarily to the family.

Keywords: Educator, student, mental health problems

1.Εισαγωγή

Το σχολείο αποτελεί ιδανικό πλαίσιο για την προαγωγή της ψυχικής υγείας των παιδιών. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να παίζει ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στον έγκαιρο εντοπισμό και στην υποστήριξη των μαθητών που βρίσκονται σε κίνδυνο ή βιώνουν προβλήματα ψυχικής υγείας (Kutcher, Venn, & Szumilas 2009). Η κατάλληλη διαχείριση των μαθητών αυτών στο σχολείο αλλά και η παραπομπή τους σε εξειδικευμένη υπηρεσία μπορεί να συμβάλλει στην αποτροπή σοβαρότερων ψυχικών προβλημάτων και επικίνδυνων συμπεριφορών στο μέλλον (Froese-Germain & Riel, 2012).

Οι έρευνες διαπιστώνουν ότι οι πρώιμες κοινωνικο-συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσλειτουργίες συνιστούν σημαντικό κίνδυνο απόρριψης από την οικογένεια, τους συνομηλίκους, τους εκπαιδευτικούς και προαναγγέλλουν, εάν δεν φροντιστούν επαρκώς, σοβαρά συναισθηματικά και συμπεριφορικά προβλήματα στην εφηβεία (π.χ. Frick & Morris, 2004. Kourkoutas, Georgiadi & Xatzaki, 2011). Οι μαθητές με προβλήματα ψυχικής υγείας είναι πιο πιθανό να έχουν χαμηλότερη ακαδημαϊκή επίδοση, χαμηλότερη συμμετοχή και δέσμευση με το σχολείο και είναι πιο πιθανό να εγκαταλείψουν πρόωρα το σχολείο (Froese-Germain & Riel, 2012). Επιπλέον, καθώς μεγαλώνουν, έχουν αυξημένες πιθανότητες να αναπτύξουν επικίνδυνες συμπεριφορές, όπως χρήση ουσιών, αυτοχειρία και εγκληματικότητα (Mihalas, Morse, Allsopp & Alvarez McHatton, 2008).

Δυστυχώς, οι νέοι άνθρωποι μπορεί να έχουν ψυχικά προβλήματα, τα οποία ωστόσο παραβλέπονται και εκλαμβάνονται ως φυσιολογικά (Meltzer, Gatward, Goodman & Ford, 2003). Πολλές από τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά παραμένουν μη αναγνωρίσιμες και δίχως κάποια διάγνωση, ιδιαίτερα για κάποιες κοινωνικά μη προνομιούχες ομάδες (Deighton, Lereya, Patalay, Casey, Humphrey & Wolpert, 2018).

Ταυτόχρονα, η υιοθέτηση αρνητικών στάσεων και το στίγμα που επικρατεί για τις ψυχικές ασθένειες παρατηρείται πολύ συχνά στους έφηβους, με συνέπεια τη μειωμένη διάθεση να αποκαλύψουν το ψυχικό πρόβλημα (Gulliver, Griffiths & Christensen, 2010) και τη μειωμένη αναζήτηση βοήθειας (Yap, Reavley & Jorm, 2013). Παράλληλα, στο πλαίσιο της τάξης, η υιοθέτηση αρνητικών στάσεων και το στίγμα που επικρατεί για τα ψυχικά προβλήματα έχουν τη δύναμη να επηρεάσουν τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί, οι συμμαθητές και γενικότερα οι συνομήλικοι αντιμετωπίζουν τους μαθητές με προβλήματα ψυχικής υγείας (Meldrum, Venn & Kutcher, 2009).

Η έλλειψη πληροφόρησης και εκπαίδευσης στον τομέα της ψυχικής υγείας εντοπίζεται τόσο στις διεθνείς όσο και στις ελληνικές έρευνες ως το πιο σημαντικό εμπόδιο για τον εντοπισμό, τη διαχείριση και την υποστήριξη των μαθητών με ψυχικά προβλήματα από τους εκπαιδευτικούς (Froese-Germain & Riel, 2012. Kourkoutas et al., 2011. Reinke, Stormont, Herman, Puri & Goel, 2011).

Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να καταγράψει την εμπειρία των εκπαιδευτικών σε σχέση με α) τα προβλήματα των μαθητών που βιώνονται ως πιο δύσκολα στη διαχείρισή τους, β) τις πρακτικές που εφαρμόζουν και γ) τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν στην προσπάθεια να διαχειριστούν αυτά τα προβλήματα.

2.Μεθοδολογία

Δείγμα

Η έρευνα υλοποιήθηκε κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2018 – 2019. Πρόκειται για ποιοτική έρευνα η οποία απευθύνθηκε σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας (νηπιαγωγούς και δασκάλους) και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (καθηγητές Γυμνασίου) της Δυτικής Θεσσαλονίκης. Το δείγμα αποτέλεσαν 48 εκπαιδευτικοί (15 νηπιαγωγοί, 15 εκπαιδευτικοί ΠΕ70 και 18 εκπαιδευτικοί Γυμνασίου), οι οποίοι επιλέχθηκαν με τυχαίο τρόπο (κλήρωση) από το σύνολο των συναδέλφων τους κατά τη συμμετοχή τους σε διασχολικές και ενδοσχολικές επιμορφωτικές συναντήσεις που υλοποιήθηκαν από το Κέντρο Πρόληψης «Δίκτυο Άλφα», με κριτήριο την αντιπροσωπευτικότητα ανά σχολείο. Από τους 48 εκπαιδευτικούς, οι 18 ήταν άνδρες και οι 30 γυναίκες.

Ερευνητικό εργαλείο

Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν αυθόρμητα και ανώνυμα σε αυτοσυμπληρούμενο ερωτηματολόγιο το οποίο περιλάμβανε τρεις ανοιχτές ερωτήσεις: Ερώτημα 1^ο: «Ποια προβλήματα των μαθητών δυσκολεύετε περισσότερο να διαχειριστείτε στο σχολείο; Αναφέρετε τα δύο σημαντικότερα». Ερώτημα 2^ο: « Τι πρακτικές ακολουθείτε για τη διαχείριση αυτών των προβλημάτων;». Ερώτημα 3^ο: « Ποια είναι τα σημαντικότερα εμπόδια που αντιμετωπίζετε στην προσπάθεια να διαχειριστείτε τα προβλήματα αυτά των μαθητών;». Το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε επίσης δύο δημογραφικές ερωτήσεις. Η πρώτη αφορούσε τη βαθμίδα εκπαίδευσης και η δεύτερη το φύλο. Η χρήση των ανοιχτών αυτών ερωτημάτων αλλά και των ελάχιστων δημογραφικών στοιχείων, έγινε με γνώμονα την όσο το δυνατό ελεύθερη έκφραση και πληρέστερη αποτύπωση των αντιλήψεων και της εμπειρίας των εκπαιδευτικών με ταυτόχρονη διασφάλιση της ανωνυμίας τους.

Μέθοδος Ανάλυσης

Η ανάλυση των δεδομένων βασίστηκε στη μεθοδολογία της Θεματικής Ανάλυσης περιεχομένου. Το περιεχόμενο των απαντήσεων αναλύθηκε στη βάση των προκαθορισμένων θεμάτων που διατυπώνονται στα τρία ερευνητικά ερωτήματα. Στην πορεία της ανάλυσης, ωστόσο, αναδύθηκε και ένα νέο θέμα που σχετίζεται με τις αποδόσεις που κάνουν οι εκπαιδευτικοί για τα προβλήματα των μαθητών.

Η κωδικοποίηση και κατηγοριοποίηση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε παράλληλα και ανεξάρτητα από την ερευνήτρια και από εξωτερικό συνεργάτη ερευνητή, χωρίς ιδιαίτερες διαφοροποιήσεις.

Εντός κάθε θέματος εντοπίστηκαν βασικά ζητήματα (Πίνακας 1) τα οποία συζητιούνται στη συνέχεια.

Πίνακας 1. Κύρια θέματα και βασικά ζητήματα

Κύριο Θέμα	Βασικά Ζητήματα
Προβλήματα που με δυσκολεύουν	Αδιαφορία για το σχολείο και το μάθημα Συναισθηματικές εκρήξεις και επιθετικότητα Απειθαρχία Παιδιά κλεισμένα στον εαυτό τους Μαθησιακές δυσκολίες και ελλείψεις Υπερκινητικότητα και έλλειψη συγκέντρωσης
Πρακτικές διαχείρισης	Συζήτηση και διάλογος Κάνω το μάθημα ενδιαφέρον Καλλιεργώ στα παιδιά δεξιότητες Εξατομικεύω τη διδασκαλία Συνέπειες και κίνητρα
Εμπόδια κατά τη διαχείριση	Αναζητώ υποστήριξη από τρίτους Έλλειψη συνεργασίας των γονέων Αρνητική στάση των παιδιών Έλλειψη προσωπικής εκπαίδευσης/δεξιοτήτων Πίεση του χρόνου Έλλειψη υποστηρικτικού πλαισίου
Αποδόσεις για τα προβλήματα	

3. Παρουσίαση Ανάλυσης

3.1. Προβλήματα που με δυσκολεύουν

Η ανάλυση έφερε στο φως έξι βασικά ζητήματα τα οποία απασχολούν έντονα τους εκπαιδευτικούς σε σχέση με τους μαθητές τους: «Αδιαφορία για το σχολείο και το μάθημα», «Συναισθηματικές εκρήξεις και επιθετικότητα», «Απειθαρχία», «Παιδιά κλεισμένα στον εαυτό τους», «Μαθησιακές δυσκολίες και ελλείψεις», «Υπερκινητικότητα και έλλειψη συγκέντρωσης».

«Αδιαφορία για το σχολείο και το μάθημα»

Στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, κατά κύριο λόγο αυτών του Γυμνασίου, αναφέρεται συχνά ο όρος «αδιαφορία» των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν «αδιαφορία για το μάθημα» και «γενικά απαξίωση των μαθημάτων». Αρκετοί εκπαιδευτικοί προβληματίζονται έντονα για την «έλλειψη ενδιαφέροντος και κινήτρων για τις μαθησιακές διαδικασίες». Όπως χαρακτηριστικά σημειώνει μία καθηγήτρια: «Με προβληματίζει έντονα η απάθεια, απόσυρση από το μάθημα ορισμένων μαθητών». Η διαχείριση των μαθητών που παρουσιάζουν αυτή τη στάση μοιάζει να δυσκολεύει ιδιαίτερα κάποιους εκπαιδευτικούς. Ένας καθηγητής αναρωτιέται: «Πώς διαχειρίζεσαι τους αδιάφορους μαθητές; Παιδιά με αδιαφορία για το σχολείο, τις ποινές, την τάξη, τους καθηγητές». Στα γραπτά κάποιων εκπαιδευτικών διαφαίνεται απογοήτευση σε σχέση με την κινητοποίηση των μαθητών αυτών, αφού, όπως σημειώνει μία καθηγήτρια, παρόλες τις προσπάθειές της βλέπει «άρνηση δραστηριοποίησης σε σχέση με οποιαδήποτε δραστηριότητα». Η διαπίστωση ότι δεν υπάρχει «ενεργητική συμμετοχή από όλους» εκλαμβάνεται κάποιες φορές ως «απαξίωση του ρόλου του εκπαιδευτικού». Μερικοί εκπαιδευτικοί παρατηρούν ότι η αδιάφορη αυτή στάση δεν εκδηλώνεται από όλους τους μαθητές αλλά «από τους πιο αδύναμους μαθησιακά». Δείκτης

της «αδιάφορης» στάσης είναι για κάποιους η «καθυστερημένη προσέλευση», όπως αναφέρει μία δασκάλα. Οι «μονόωρες απουσίες (1^η ώρα) – απειλείται η ετήσια σχολική φοίτηση» απασχολούν την καθημερινή σκέψη σημαντικού αριθμού εκπαιδευτικών, περισσότερο Γυμνασίου αλλά και Δημοτικού. Ένας καθηγητής σημειώνει ότι τον προβληματίζουν έντονα προβλήματα «διαρροής λόγω εργασιακών αναγκών των μαθητών».

«Συναισθηματικές εκρήξεις και επιθετικότητα»

Αρκετοί εκπαιδευτικοί, κυρίως Νηπιαγωγείου και Δημοτικού, σημειώνουν ότι δυσκολεύονται να διαχειριστούν τις «συναισθηματικές εκρήξεις» των μαθητών, οι οποίες αφορούν κατά κύριο λόγο τα συναισθήματα «θυμό, λύπη, ματαίωση» όπως αναφέρει μία νηπιαγωγός. Η διαχείριση «αρνητικών» συναισθημάτων και κυρίως οι «εκρήξεις θυμού» μοιάζουν να κρατούν καθημερινά σε εγρήγορση τους εκπαιδευτικούς καθώς, όπως σημειώνει μία νηπιαγωγός, τα παιδιά «χρησιμοποιούν το σώμα τους για διεκδίκηση και έκφραση». «Η βία και η επιθετικότητα των μαθητών» προβληματίζει ιδιαίτερα τους εκπαιδευτικούς Δημοτικού. Στις μορφές βίας αναφέρονται η «έντονη λεκτική αντίδραση», οι «έντονες βρισιές» αλλά και τα «χτυπήματα». Κάποιοι εκπαιδευτικοί αναφέρουν επίσης μορφές βίας που δεν γίνονται εύκολα αντιληπτές όπως η «επίθεση με σωματική επαφή που πολλές φορές δεν είναι ευδιάκριτη». Ορισμένοι εκπαιδευτικοί μιλούν έμμεσα και για συμπεριφορές σχολικού εκφοβισμού. Για παράδειγμα, ένας δάσκαλος αναφέρει «απαξίωση προσωπικότητας μαθητή χαμηλής αυτοεκτίμησης» ενώ μία νηπιαγωγός επισημαίνει τον «αποκλεισμό ορισμένων παιδιών από τους συμμαθητές τους». Η επιθετική συμπεριφορά των μαθητών κάποιες φορές μπορεί να στρέφεται και στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και όπως σημειώνει μία δασκάλα «...παιδιά που ειρωνεύονται είτε τους εκπαιδευτικούς, είτε τους συμμαθητές» δημιουργούν μεγάλο προβληματισμό. Επιθετική στάση μπορεί να συναντήσουν οι εκπαιδευτικοί και από την πλευρά των γονέων. Η παράμετρος αυτή εισάγεται από μία καθηγήτρια, την οποία απασχολεί η «αντιμετώπιση απαιτητικών γονέων με συγκεκριμένη εικόνα των παιδιών τους». Η βία και η επιθετικότητα μπορεί να εμφανιστεί και «μεταξύ ομάδων μαθητών στο ίδιο σχολικό συγκρότημα» οι οποίες είναι «μεταξύ τους ψυχρές, άρρητα επιθετικές». Μερικοί εκπαιδευτικοί του Δημοτικού και του Γυμνασίου κάνουν λόγο για «διαφορετικές κοινωνικές ομάδες» μαθητών και για «διαφυλετικές διαφορές» οι οποίες πυροδοτούν εντάσεις που είναι δύσκολα διαχειρίσιμες από τους ίδιους.

«Απειθαρχία»

Οι εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων, αλλά κατά κύριο λόγο οι νηπιαγωγοί και οι καθηγητές Γυμνασίου, αναφέρονται στην «απειθαρχία» των μαθητών, η οποία ωστόσο εμφανίζεται με διαφορετικές μορφές και διαφορετικό «ειδικό βάρος» με την πάροδο των σχολικών χρόνων. Οι νηπιαγωγοί κάνουν κυρίως λόγο για «έλλειψη ορίων» και «μη εφαρμογή κανόνων μέσα στην τάξη». Το ότι οι μαθητές «διακόπτουν το μάθημα», «σηκώνονται και μιλάνε χωρίς άδεια» φαίνεται να αποτελεί μέρος της καθημερινότητας της σχολικής ζωής. Για κάποιους μαθητές, ωστόσο, εκδηλώνεται ιδιαίτερη ανησυχία από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι κάνουν λόγο για «θέματα αναγνώρισης πλαισίου λειτουργίας του σχολείου». Το στοιχείο αυτό, το οποίο συνδέεται συχνότερα με τους μαθητές Ρομά και τους πρόσφυγες, φαίνεται να αποσυντονίζει την όλη εκπαιδευτική διαδικασία. Μικρός αλλά σημαντικός αριθμός εκπαιδευτικών Γυμνασίου κάνει λόγο για «σοβαρή απειθαρχία», για «παιδιά με μεγάλη παραβατικότητα» που «αδιαφορούν για τις ποινές και τις συνέπειες». Για έναν καθηγητή, μεγάλο πρόβλημα αποτελεί «η συγκέντρωση παραβατικών μαθητών στο 15μελές συμβούλιο που λειτουργεί ως πρότυπο για τους νεότερους». Σε μία άλλη περίπτωση, η «απειθαρχία» αναφέρεται σε σχέση με τη «συμπεριφορά ενός συγκεκριμένου τμήματος».

«Παιδιά κλεισμένα στον εαυτό τους»

Μικρός αριθμός εκπαιδευτικών αναφέρει ότι προβληματίζεται ιδιαίτερα για τα παιδιά που είναι «κλεισμένα στον εαυτό τους», τα παιδιά που είναι «απομονωμένα», καθώς και τα παιδιά με «χαμηλή αυτοεκτίμηση».

«Μαθησιακές δυσκολίες και ελλείψεις»

Δύο εκπαιδευτικοί του Δημοτικού αναφέρονται σε «μαθησιακές δυσκολίες». Αρκετοί είναι οι εκπαιδευτικοί που δυσκολεύονται ιδιαίτερα στην τάξη με τα «διαφορετικά μαθησιακά επίπεδα» των μαθητών. Κυρίως οι καθηγητές Γυμνασίου, αναφέρονται συχνά σε «μεγάλο ποσοστό μέτριων ή χαμηλού γνωστικού επιπέδου» μαθητές. Ιδιαίτερα οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε σχολεία με υψηλό ποσοστό μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια, προβληματίζονται με τη διαχείριση των μαθητών που έχουν μεγάλες «γνωστικές ελλείψεις» και είναι «χαμηλού εκπαιδευτικού επιπέδου». Κάποιοι μαθητές Γυμνασίου, όπως αναφέρουν μερικοί καθηγητές, «δεν γνωρίζουν ούτε ανάγνωση/γραφή».

«Υπερκινητικότητα και έλλειψη συγκέντρωσης»

Η «υπερκινητικότητα» καταγράφεται ως συμπεριφορά που προβληματίζει από δύο νηπιαγωγούς και τρεις δασκάλους, ενώ παράλληλα τρεις καθηγητές Γυμνασίου αναφέρονται συγκεκριμένα στη διαταραχή καταγράφοντας «Υπερκινητικότητα, ελλειμματική προσοχή» αφήνοντας περιθώριο στην υπόθεση της ύπαρξης διάγνωσης στο σχολείο, κατόπιν επίσημης αξιολόγησης των μαθητών.

3.2. Πρακτικές διαχείρισης

Οι πρακτικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί για τη διαχείριση των προβλημάτων των μαθητών, όπως προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων, διακρίνονται στις παρακάτω κατηγορίες, οι οποίες και αναλύονται: «Συζήτηση και διάλογος», «Κάνω το μάθημα ενδιαφέρον», «Καλλιεργώ στα παιδιά δεξιότητες», «Εξατομικεύω τη διδασκαλία», «Συνέπειες και κίνητρα», «Αναζητώ υποστήριξη από τρίτους».

«Συζήτηση και διάλογος»

Οι εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων επιστρατεύουν σε μεγάλο βαθμό τις δυνατότητες που δίνει η «συζήτηση» τόσο για την επίλυση των προβλημάτων που προκύπτουν μεταξύ των μαθητών, όσο και για τη διαχείριση των παιδιών που παρουσιάζουν «δύσκολες» συμπεριφορές. Μέσα από τη συζήτηση, η οποία γίνεται συχνά «ξεχωριστά με τον θύτη και με τον θύμα και κατόπιν και με τους δύο μαζί» σε περιπτώσεις βίας, επιδιώκουν την συμφιλίωση των παιδιών. Πολλοί εκπαιδευτικοί προτιμούν τη «συζήτηση με τους μαθητές κατά μόνας». Ο «προσωπικός διάλογος» με τον μαθητή και η «ενεργητική ακρόαση» στοχεύουν στο «να εντοπίσουμε τι τον απασχολεί» όπως αναφέρει μία δασκάλα και «στον εντοπισμό προσωπικών προβλημάτων». Το «να μιλάω, να συζητάω μαζί τους όσο το δυνατόν περισσότερο» είναι μία πρακτική που ακολουθούν αρκετοί εκπαιδευτικοί. Για κάποιους άλλους, η συζήτηση αναφέρεται ως λιγότερο αμφίδρομη διαδικασία, η οποία γίνεται με συγκεκριμένο στόχο – «συζήτηση, νουθεσία» όπως σημειώνει ένας καθηγητής ή «διάλογος για κατανόηση της αξίας της εκπαίδευσης» σύμφωνα με κάποιον άλλο.

«Κάνω το μάθημα ενδιαφέρον»

Αρκετοί είναι οι εκπαιδευτικοί που προσπαθούν να δώσουν ζωντάνια στην εκπαιδευτική διαδικασία και να κάνουν «το μάθημα ενδιαφέρον». «Να κρατώ τους μαθητές σε εγρήγορση κάνοντας πολλά και διαφορετικά πράγματα», όπως αναφέρεται από έναν δάσκαλο. Οι νηπιαγωγοί αξιοποιούν σε μεγάλο βαθμό την «παιδική λογοτεχνία και το θεατρικό παιχνίδι» τα οποία διδάσκουν και παράλληλα κρατούν το ενδιαφέρον των παιδιών. Οι εκπαιδευτικοί των μεγαλύτερων βαθμίδων φαίνεται να προσπαθούν να συνδέσουν «το μάθημα με τη συζήτηση» και να δώσουν «παραδείγματα από την καθημερινή ζωή». Προσπαθούν να προσελκύουν «το ενδιαφέρον μέσω εναλλακτικών εκπαιδευτικών εργαλείων» και κάνουν «χρήση καινοτόμων μεθόδων π.χ. Η/Υ». Μερικοί εκπαιδευτικοί επιδιώκοντας να δημιουργήσουν ευχάριστη ατμόσφαιρα επιστρατεύουν το «χιούμορ» τους. Παράλληλα, προσπαθούν να κάνουν «χρήση όσο το δυνατόν απλούστερου λόγου» με στόχο να γίνονται κατανοητοί και να έλξουν την προσοχή των πιο αδύναμων μαθητών.

«Καλλιεργώ στα παιδιά δεξιότητες»

Μικρός αριθμός εκπαιδευτικών από όλες τις βαθμίδες αναφέρεται σε προσπάθειες που κάνει για την «καλλιέργεια κοινωνικών/επικοινωνιακών δεξιοτήτων» στα παιδιά της τάξης. Χρησιμοποιώντας τεχνικές της βιωματικής μάθησης, όπως είναι το «παιχνίδι ρόλων» ή το «συμβόλαιο στην αρχή της χρονιάς», επιδιώκουν την «καλλιέργεια σχέσεων εμπιστοσύνης» μεταξύ των μαθητών, αλλά και δεξιοτήτων όπως η «ενεργητική ακρόαση», η «έκφραση συναισθημάτων» και η «ενσυναίσθηση». Για κάποιους εκπαιδευτικούς, σημαντική προϋπόθεση για την έκφραση των παιδιών είναι η «δημιουργία ασφαλούς περιβάλλοντος» καθώς και οι κατάλληλες «συνθήκες συνειδητοποίησης και έκφρασης των συναισθημάτων» που χρειάζεται να υπάρχουν. Η «γνωριμία των παιδιών με έναν άλλο τρόπο» χωρίς το μαθησιακό κριτήριο, συμβάλλει για κάποιους εκπαιδευτικούς στην άρση των στερεοτύπων, όπως για έναν καθηγητή που σημειώνει χαρακτηριστικά: «Προσπαθώ να αναιρέσω την προκατάληψη μέσα από τη δουλειά μου».

«Εξατομικεύω τη διδασκαλία»

Στην προσπάθεια να υποστηρίξουν και να διαχειριστούν τους μαθητές με μαθησιακές και άλλες δυσκολίες, αρκετοί εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων καταφεύγουν στην «εφαρμογή εξατομικευμένου προγράμματος διδασκαλίας» και σε «εξατομικευμένες δραστηριότητες». Κάποιοι εκπαιδευτικοί Γυμνασίου χρησιμοποιούν «υλικό προοριζόμενο για μαθητές Δημοτικού» και αναθέτουν «επιπλέον δουλειά και εργασίες» προκειμένου να βοηθήσουν τους μαθητές με μεγάλα κενά στην ανάγνωση και στη γραφή. Στις τάξεις με μεγάλες διαφορές στο γνωστικό επίπεδο των παιδιών, οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να συμπεριλάβουν όλους τους μαθητές: «Δίνω τη δυνατότητα να συμμετέχουν όλοι απευθύνοντας ερωτήσεις που γνωρίζω εκ των προτέρων ότι μπορούν να απαντήσουν», όπως σημειώνει χαρακτηριστικά ένας καθηγητής. Στις περιπτώσεις μαθητών με προβλήματα συμπεριφοράς, ως αποτελεσματική πρακτική αναφέρεται η προσεκτική «παρατήρηση του μαθητή», πριν τη λήψη αποφάσεων για τη διαχείρισή του. Η πρακτική αυτή, ωστόσο, έρχεται στο προσκήνιο από δύο νηπιαγωγούς.

«Συνέπειες και κίνητρα»

Αρκετοί είναι οι εκπαιδευτικοί που αναφέρουν συμπεριφορικές τεχνικές προκειμένου να οριοθετήσουν και να διαχειριστούν τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών τους. Ελάχιστοι είναι οι εκπαιδευτικοί που αναφέρονται στην «τιμωρία» και στις «ποινές». Ως ποινές αναφέρονται η «παραπομπή στη Διεύθυνση» καθώς και η «τοποθέτηση του μαθητή στο μπροστινό θρανίο». Η «επίπληξη» και οι «παρατηρήσεις» αναφέρονται από πέντε

εκπαιδευτικούς ως τρόποι διαχείρισης των ατίθασων μαθητών. Ένας καθηγητής δείχνει «αυστηρότητα στο θέμα των απουσιών για την καθημερινή προσέλευση». Περισσότεροι είναι οι εκπαιδευτικοί που αναφέρονται στην «ενθάρρυνση» και στα «κίνητρα για βελτίωση» με στόχο την «ενίσχυση της καλής συμπεριφοράς». Όπως αναφέρει μία δασκάλα «προσπαθώ να επιβραβεύω τους μαθητές κάθε φορά που συμπεριφέρονται με ευγένεια και προσπαθώ να μην δίνω σημασία σε μικρά ατοπήματα που μπορεί να κάνουν οι μαθητές». «Η υπομονή προς τους συγκεκριμένους μαθητές» φαίνεται για κάποιους εκπαιδευτικούς να είναι προαπαιτούμενο.

«Αναζητώ υποστήριξη από τρίτους»

Πέρα από τις πρακτικές διαχείρισης που εφαρμόζει κατά μόνας κάθε εκπαιδευτικός, η αναζήτηση εξωτερικής υποστήριξης, κυρίως σε σχέση με τους πιο «δύσκολους» μαθητές, αναφέρεται αρκετά συχνά. Οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν την «παραπομπή στα τμήματα ένταξης όπου κρίνεται απαραίτητο», τις «τάξεις υποδοχής, τη λειτουργία ΕΔΕΑΥ» καθώς και τη «συνδρομή ψυχολόγου σχολείου». Από έναν καθηγητή Γυμνασίου αναφέρεται η «παραπομπή στην ομάδα διαχείρισης κρίσεων» και από κάποιον άλλο η «συμμετοχή Συμβούλου καθηγητή». Η «επικοινωνία με ειδικούς» αναφέρεται από δύο μόνο εκπαιδευτικούς. Υποστήριξη αναζητούν κάποιοι εκπαιδευτικοί από τους συναδέλφους τους καθώς και από τη Διεύθυνση του σχολείου, προκειμένου να υπάρχει «συλλογική αντιμετώπιση». Ωστόσο οι σχετικές αναφορές είναι ελάχιστες. Οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν, επίσης, σε μεγάλο βαθμό την «επικοινωνία και συζήτηση με τους γονείς», «ώστε να συλλέξουμε όσο το δυνατόν περισσότερες πληροφορίες και να ακολουθήσουμε κοινή πρακτική» όπως δηλώνει μία νηπιαγωγός. Η «επιμόρφωση εκπαιδευτικών για διαχείριση καταστάσεων» των μαθητών καταγράφεται ως ανάγκη και επιδίωξη από μικρό αριθμό εκπαιδευτικών.

3.3. Εμπόδια κατά τη διαχείριση

Ως εμπόδια στην προσπάθεια των εκπαιδευτικών να διαχειριστούν τα προβλήματα των μαθητών αναδεικνύονται: η «Έλλειψη συνεργασίας των γονέων», η «Αρνητική στάση των παιδιών», η «Έλλειψη προσωπικής εκπαίδευσης/δεξιοτήτων», η «Πίεση του χρόνου» και η «Έλλειψη υποστηρικτικού πλαισίου».

«Έλλειψη συνεργασίας των γονέων»

Μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών αναφέρει ως κύριο εμπόδιο για την αποτελεσματική διαχείριση των προβλημάτων των μαθητών, την «απουσία συνεργασίας των γονέων», την «αδιαφορία κηδεμόνων» και την «έλλειψη του ενδιαφέροντος και της συμμετοχής των γονέων». Μεγάλη δυσκολία προκαλεί στους εκπαιδευτικούς «η ανακοίνωση στους γονείς και η αποδοχή του περιστατικού». Αυτή η «άρνηση αποδοχής του προβλήματος από τους γονείς, με αποτέλεσμα να μην υπάρχει συνεργασία», φαίνεται να αποπλίζει αρκετούς εκπαιδευτικούς που τονίζουν ότι «οι γονείς δεν συνεργάζονται και δεν παραδέχονται τη συμπεριφορά των παιδιών τους» και «οι γονείς δικαιολογούν τα παιδιά τους και ρίχνουν το φταίξιμο αλλού». Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ένας δάσκαλος, βασικό εμπόδιο είναι «οι γονείς των μαθητών αυτών, οι οποίοι συνήθως συμπεριφέρονται με παρόμοιο τρόπο με αυτόν των παιδιών τους».

«Αρνητική στάση των παιδιών»

Πολλοί είναι οι εκπαιδευτικοί που αναφέρουν ως βασικό εμπόδιο την «αρνητική στάση των μαθητών που εξακολουθεί να υπάρχει σε ορισμένες περιπτώσεις παρά τις προσπάθειες που έχουν γίνει». Οι εκπαιδευτικοί βιώνουν τη «δυσπιστία και άρνηση των παιδιών», τον «εγωισμό» και την «άρνηση σε ότι πω». «Δεν ακούνε, σα να κλείνουν τα αυτιά τους» όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ένας καθηγητής. «Οι μαθητές δεν είναι δεκτικοί στην προσπάθεια να τους προσεγγίσω. Η αδιαφορία τους εν γένει τόσο για το μάθημα όσο και για τον καθηγητή ως άνθρωπο», κατά το γραπτό μίας καθηγήτριας, μοιάζει να μην αφήνει περιθώρια στην προσπάθεια κάποιων εκπαιδευτικών, οι οποίοι φαίνεται να θίγονται προσωπικά.

«Έλλειψη προσωπικής εκπαίδευσης/δεξιοτήτων»

Αρκετοί είναι οι εκπαιδευτικοί, από όλες τις βαθμίδες που νιώθουν ανεπάρκεια να υποστηρίξουν και να διαχειριστούν τα προβλήματα που παρουσιάζουν οι μαθητές τους. «Η ανεπαρκής δική μου εκπαίδευση» και η «έλλειψη επιμόρφωσης για αυτά τα θέματα», φαίνεται να οδηγούν αρκετούς εκπαιδευτικούς σε πρακτικές διαχείρισης που έχουν περισσότερο έναν πειραματικό χαρακτήρα και τη μορφή «δοκιμή και λάθος» όπως σημειώνει ένας δάσκαλος. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διαχειριστούν την «ποικιλομορφία» των προβλημάτων και τις «διαφορετικές ανάγκες» των μαθητών, γεγονός που φαίνεται να κλονίζει την αίσθηση της επάρκειας και της αποτελεσματικότητάς τους. Όπως αναφέρει ένας καθηγητής, το θέμα είναι η «δική μου διαχείριση των συναισθημάτων του θυμού και της ματαιώσης». Σύμφωνα με έναν άλλο, το στοίχημα είναι «το να κρατήσω μια ισορροπία, ώστε να δώσω το σωστό παράδειγμα προς τους υπόλοιπους μαθητές που συμπεριφέρονται σωστά».

«Πίεση του χρόνου»

Μικρός αριθμός εκπαιδευτικών αναφέρει ως βασικό εμπόδιο για τη διαχείριση των προβλημάτων των παιδιών την «πίεση χρόνου». Για κάποια παιδιά με έντονες δυσκολίες και ελλείψεις η «αδυναμία επίλυσής τους σε άμεσο χρόνο, κατόπιν επανάληψης και συζήτησής τους» μοιάζει να δυσκολεύει τους εκπαιδευτικούς που πιέζονται από τις απαιτήσεις της «διδασκείας ύλης». Όπως χαρακτηριστικά τονίζει μία καθηγήτρια «ο χρόνος δεν επαρκεί για την ουσιαστική αντιμετώπιση των δυσκολιών».

«Έλλειψη υποστηρικτικού πλαισίου»

Μικρός αριθμός εκπαιδευτικών κάνει λόγο για την «έλλειψη συντονισμένης/οργανωμένης προσπάθειας από τους ανώτερους φορείς». Συγκεκριμένα, αναφέρονται η «απουσία συγκεκριμένης πολιτικής» των σχολείων για τους πολύ «δύσκολους» μαθητές, η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής όπως η «έλλειψη Η/Υ σε κάποιες αίθουσες», καθώς και η «ελλιπής συνεργασία με εξειδικευμένο επιστημονικό προσωπικό».

3.4. Αποδόσεις για τα προβλήματα των μαθητών

Κατά την ανάλυση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στα τρία ερωτήματα της έρευνας, αναδείχθηκε ένα νέο θέμα που αφορά τις αποδόσεις που κάνουν οι εκπαιδευτικοί για τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι «τα προβλήματα έχουν εξωσχολική αιτία» υποδεικνύοντας κατά κύριο λόγο τους γονείς. Μία δασκάλα σημειώνει ότι (οι συμπεριφορές επιθετικότητας) «οφείλονται σε συσσωρευμένο θυμό από γεγονότα ζωής ή δύσκολες καταστάσεις μέσα στην οικογένεια. Αρκετοί εκπαιδευτικοί μιλούν για «έλλειψη οριοθέτησης στο σπίτι». Ένας εκπαιδευτικός Γυμνασίου, κάνει λόγο για «αρνητική προκατάληψη για το ρόλο του εκπαιδευτικού διαμορφούμενη από την οικογένεια

των μαθητών». «Η έλλειψη αγωγής στο σπίτι» ευθύνεται για έναν δάσκαλο, για την «έλλειψη μαθητικής αγωγής που απουσιάζει δυστυχώς».

4. Συζήτηση – Συμπεράσματα

Όπως διαπιστώνεται από την ανάλυση, οι εκπαιδευτικοί τόσο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης όσο και του Γυμνασίου αντιμετωπίζουν μία ευρεία γκάμα δύσκολων συμπεριφορών των μαθητών. Οι «δυσλειτουργίες» αυτές, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, χρειάζεται να αντιμετωπιστούν έγκαιρα, καθώς αποτελούν πρώιμα συμπτώματα για την εμφάνιση επικίνδυνων συμπεριφορών και προβλημάτων ψυχικής υγείας στο μέλλον (Froese-Germain & Riel, 2012).

Η επιθετικότητα, η οποία αναφέρεται από τους εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων, σε όλες της σχεδόν τις μορφές, εντοπίζεται όχι μόνο στις σχέσεις μεταξύ των παιδιών αλλά και στις σχέσεις μαθητή – εκπαιδευτικού, στις σχέσεις γονέων – εκπαιδευτικών καθώς και στις σχέσεις μεταξύ διαφορετικών μαθητικών ομάδων, διαφορετικής συνήθως πολιτισμικής προέλευσης.

Η «απειθαρχία» των μαθητών, η έλλειψη ορίων και η μη συμμόρφωση στους κανόνες, διαπερνά όλες τις βαθμίδες, με διαφορετικό ωστόσο «ειδικό βάρος» με την πάροδο των σχολικών χρόνων. Οι εκπαιδευτικοί του Γυμνασίου κάνουν πλέον λόγο για πολύ παραβατικούς μαθητές.

Και ενώ η απειθαρχία και η επιθετικότητα εντοπίζονται από τη νηπιακή ηλικία, η «αδιαφορία των μαθητών για το σχολείο» φαίνεται να χαρακτηρίζει περισσότερο τους μαθητές Γυμνασίου, κάποιοι εκ των οποίων διακόπτουν τελικά τη φοίτηση. Το στοιχείο αυτό υπενθυμίζει τη βιβλιογραφία που αναφέρει ότι οι μαθητές με προβλήματα (ψυχικής υγείας) είναι πιο πιθανό να έχουν χαμηλότερη σχολική επίδοση, χαμηλότερη συμμετοχή και δέσμευση με το σχολείο και είναι πιο πιθανό να εγκαταλείψουν πρόωρα το σχολείο (Lessard, Butler-Kisber, Fortin & Marcotte 2013).

Η απαξίωση των μαθημάτων, του εκπαιδευτικού και γενικότερα του σχολείου από τους μαθητές και η σθεναρή αντίσταση στη συνεργασία, αναδύθηκαν στην παρούσα έρευνα ως κυρίαρχο ζήτημα στη θεματική των προβλημάτων που δυσκολεύουν τον εκπαιδευτικό, στοιχείο που διαφοροποιείται από παρόμοιες έρευνες που αναδεικνύουν γνωστά θέματα που υπάγονται στη σφαίρα των συμπεριφορικών/συναισθηματικών και μαθησιακών προβλημάτων (π.χ. Froese-Germain & Riel, 2012).

Θετικό στοιχείο αποτελεί το γεγονός ότι κάποιοι εκπαιδευτικοί της έρευνας προβληματίζονται έντονα για τα παιδιά που είναι κλεισμένα στον εαυτό τους, είναι απομονωμένα και έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση, καθώς μεγάλος αριθμός ερευνών διαπιστώνει ότι οι εκπαιδευτικοί είναι πιο πιθανό να εκφράσουν ανησυχία για τους μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς στην τάξη, παρά για κείνους με συναισθηματικά προβλήματα, (π.χ. Loades & Mastroyannopoulou, 2010. Rothi & Leavey 2006).

Η «υπερκινητικότητα και έλλειψη συγκέντρωσης» καθώς και τα «διαφορετικά μαθησιακά επίπεδα», αναφέρονται από αρκετούς εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων ως προβλήματα των μαθητών που τους δυσκολεύουν. Δεν γνωρίζουμε ωστόσο σε όλες τις περιπτώσεις αν η «υπερκινητικότητα και η έλλειψη προσοχής» ή οι «μαθησιακές δυσκολίες» όπως αναφέρονται, αφορούν μαθητές που έχουν επίσημα αξιολογηθεί ή προκύπτουν ως διαπιστώσεις των ίδιων. Σημαντικό είναι ωστόσο το στοιχείο ότι, από τον νηπιαγωγείο ακόμη, υπάρχουν ενδείξεις των σημαντικών αυτών προβλημάτων, τα οποία, αν δεν εντοπιστούν και αντιμετωπιστούν έγκαιρα, μπορεί να επηρεάσουν όλη τη σχολική πορεία του μαθητή.

Τα προβλήματα των μαθητών, με τον τρόπο που αναφέρονται και περιγράφονται από τους εκπαιδευτικούς παρουσιάζουν διαφορετικό βαθμό σοβαρότητας. Η δυσκολία

προσαρμογής στους κανόνες και τα «συναισθηματικά ξεσπάσματα» που συναντούν οι νηπιαγωγοί στο σχολείο και στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού μπορεί να αντανακλούν δυσκολίες προσαρμογής, μπορεί όμως και βαθύτερες ελλείψεις, ψυχολογικά ή εξελικτικά προβλήματα. Το είδος του προβλήματος, ωστόσο, θα έπρεπε να καθορίζει και τη μορφή της παρέμβασης, ανάλογα με τις ανάγκες του παιδιού. Όπως αποδεικνύεται και σε άλλες έρευνες, οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να εντοπίσουν προβλήματα ψυχικής υγείας στους μαθητές που ίσως απαιτούσαν παρέμβαση (Fortier, Lalonde, Venesoen, Legwegoh & Short, 2016).

Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας χρησιμοποιούν μία ευρεία γκάμα πρακτικών προκειμένου να διαχειριστούν τα προβλήματα των μαθητών τους. Επιστρατεύουν σε μεγάλο βαθμό τις δυνατότητες που δίνουν η συζήτηση και ο διάλογος, τόσο για την επίλυση των προβλημάτων που προκύπτουν μεταξύ των μαθητών, όσο και για την εξατομικευμένη υποστήριξη των παιδιών που παρουσιάζουν «δύσκολες» συμπεριφορές. Οι αναφορές, ωστόσο, κάποιων εκπαιδευτικών, αφήνουν ανοιχτό το ερώτημα του κατά πόσο η «συζήτηση» που επιδιώκεται έχει αμφίδρομο χαρακτήρα ή γίνεται μονομερώς ως «νουθεσία» και όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι νέοι ως «κήρυγμα». Ο τρόπος επικοινωνίας εκπαιδευτικού – μαθητή είναι καίριος για τη διαμόρφωση σχέσης εμπιστοσύνης τόσο με τον εκπαιδευτικό όσο και γενικότερα με το σχολικό περιβάλλον, στοιχείο που αποτελεί παράγοντα προστασίας (Lessard et al., 2013). Οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν, επίσης, με τα μέσα που διαθέτουν, να δώσουν ζωντάνια στην εκπαιδευτική διαδικασία και να κρατούν τους μαθητές τους σε εγρήγορση. Μέσα από τεχνικές βιωματικής μάθησης, αρκετοί εκπαιδευτικοί προσπαθούν να καλλιεργήσουν στους μαθητές προσωπικές και κοινωνικές δεξιότητες, όπως η συνεργασία, η επικοινωνία και η ενσυναίσθηση, επιδιώκοντας τη βελτίωση των σχέσεων στην τάξη και τη δημιουργία ατμόσφαιρας ισοτιμίας μεταξύ των παιδιών, χωρίς το μαθησιακό κριτήριο. Η εφαρμογή εξατομικευμένου προγράμματος διδασκαλίας ακολουθείται ως πρακτική για τους μαθητές με μαθησιακά ελλείμματα. Δεν υπάρχουν αναφορές για πρακτικές εξατομικευμένης υποστήριξης μαθητών με συμπεριφορικά προβλήματα, παρά μόνο δύο αναφορές για προσεκτική παρατήρηση του μαθητή πριν την λήψη αποφάσεων για τη διαχείρισή του. Αρκετοί είναι οι εκπαιδευτικοί που αναφέρουν συμπεριφορικές τεχνικές προκειμένου να κινητοποιήσουν και να οριοθετήσουν τους μαθητές τους. Ελάχιστες είναι οι αναφορές στις ποινές και στις «τιμωρίες». Περισσότερο αναφέρονται η επιβράβευση και η παροχή κινήτρων για βελτίωση. Οι εκπαιδευτικοί καταφεύγουν, επίσης, στην αναζήτηση υποστήριξης από τρίτους, κυρίως σε σχέση με τους πιο «δύσκολους» μαθητές. Το οργανόγραμμα και οι εσωτερικοί πόροι κάθε σχολείου φαίνεται να διαμορφώνουν κατά κύριο λόγο τις επιλογές υποστήριξης τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών. Έτσι, βάσει των αναφορών, οι μαθητές παραπέμπονται στο τμήμα ένταξης, στην τάξη υποδοχής, στον σχολικό ψυχολόγο, στην ΕΔΕΑΥ ή στην ομάδα διαχείρισης κρίσεων. Είναι γνωστό, ωστόσο, ότι δεν διαθέτουν όλα τα σχολεία το ίδιο οργανόγραμμα και επομένως τις ίδιες δυνατότητες υποστήριξης των μαθητών. Παρόλο που οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι επιδιώκουν την επικοινωνία και τη συνεργασία με τους γονείς, ελάχιστα αναφέρουν την επικοινωνία με ειδικούς και καθόλου την παραπομπή σε κάποια εξωτερική υπηρεσία. Ελάχιστες είναι επίσης οι αναφορές για αναζήτηση υποστήριξης από τους συναδέλφους καθώς και για τη φιλοσοφία της «συλλογικής αντιμετώπισης» των προβλημάτων. Η αναζήτηση επιμόρφωσης για τη διαχείριση «καταστάσεων» των μαθητών καταγράφεται ως πρακτική διαχείρισης από μικρό αριθμό εκπαιδευτικών.

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αναφέρει ως κύριο εμπόδιο στην αποτελεσματική διαχείριση των προβλημάτων των μαθητών την απουσία συνεργασίας των γονέων, οι οποίοι περιγράφονται ως αδιάφοροι και αρνητικοί στο να αποδεχτούν το πρόβλημα του παιδιού τους. Το δεδομένο αυτό συμφωνεί με άλλες έρευνες (Alradaan, 2012. Froese-Germain & Riel, 2012.) Ταυτόχρονα, οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν στους γονείς την κύρια ευθύνη για τα προβλήματα συμπεριφοράς του παιδιού τους, όπως και σε άλλες έρευνες (Kourkoutas et al.,

2011. Poulou & Norwitch, 2002). Ο τρόπος, ωστόσο, με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί επικοινωνούν ή ενημερώνουν τους γονείς είναι ζητούμενο, καθώς, όπως επισημαίνεται στις έρευνες, οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να συζητήσουν θέματα ψυχικής υγείας με τους μαθητές ή τους γονείς τους, σε σύγκριση με οποιοδήποτε άλλο θέμα που αφορά στην υγεία τους (Fortier et.al., 2016).

Η αρνητική στάση των μαθητών και η μη δεκτικότητά τους, μοιάζει, όπως δείχνουν τα ευρήματα, να μην αφήνουν περιθώριο στις προσπάθειες των εκπαιδευτικών να τους προσεγγίσουν και να τους υποστηρίξουν. Η στάση αυτή των μαθητών βιώνεται από τους εκπαιδευτικούς τόσο ακλόνητη, ώστε να μιλούν για «βαθιά ριζωμένες συμπεριφορές που δύσκολα τροποποιούνται». Είναι αυτές οι περιπτώσεις παιδιών, που προκαλούν στον εκπαιδευτικό συναισθήματα απόρριψης, θυμού και ματαίωσης, όπως αποδεικνύεται και σε άλλες έρευνες (Kourkoutas et al., 2011. Poulou & Norwitch, 2002).

Η έλλειψη σχετικής επιμόρφωσης αναφέρεται από αρκετούς εκπαιδευτικούς ως σημαντικό εμπόδιο στην αποτελεσματική διαχείριση των μαθητών με προβλήματα. Δεν αποτελεί, ωστόσο, το πρωτεύον εμπόδιο όπως προκύπτει σε άλλες σχετικές έρευνες (π.χ. Froese-Germain & Riel, 2012. Whitley, Smith, & Vaillancourt, (2013). Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διαχειριστούν ένα ευρύ φάσμα προβλημάτων ψυχικής υγείας των μαθητών χωρίς να είναι ανάλογα εξοπλισμένοι, με συνέπεια να αισθάνονται αναποτελεσματικοί και ανεπαρκείς, όπως δείχνουν και άλλες έρευνες (Froese-Germain & Riel, 2012. Trudgen & Lawn, 2011). Η έλλειψη εκπαίδευσης για αυτά τα θέματα, φαίνεται να οδηγεί αρκετούς εκπαιδευτικούς σε πρακτικές διαχείρισης που έχουν περισσότερο έναν πειραματικό χαρακτήρα και τη μορφή «δοκιμή και λάθος». Το δεδομένο ότι οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν περισσότερο μέσα από την πράξη επιβεβαιώνεται και από άλλες έρευνες (π.χ. Reupert & Maybery, 2007). Βιώνουν μεγάλο άγχος στην προσπάθεια να μη χάσουν τον έλεγχο και να διατηρήσουν την ισορροπία στην τάξη και χρειάζονται πρωτίστως, σύμφωνα με την ανάλυση, να διαχειριστούν τα δικά τους συναισθήματα πριν ασχοληθούν με τους μαθητές. Παρόμοια στοιχεία δίνουν και οι εκπαιδευτικοί άλλων ερευνών (Kourkoutas et al., 2011. Rothi, Leavey & Best, 2008).

Μικρός αριθμός εκπαιδευτικών αναφέρει ως βασικό εμπόδιο για τη διαχείριση των προβλημάτων των παιδιών την «πίεση χρόνου». Κάποιοι άλλοι νιώθουν ότι δεν υπάρχει υποστηρικτικό πλαίσιο σε επίπεδο πολιτείας, αναφέροντας την έλλειψη συντονισμένης προσπάθειας από τους ανώτερους φορείς, την έλλειψη συγκεκριμένης πολιτικής, τις ελλείψεις σε υλικοτεχνική υποδομή και εξειδικευμένο επιστημονικό προσωπικό. Τα ευρήματα συμφωνούν με άλλες έρευνες (π.χ. Alradaan, 2012. DiPlacito-DeRango, 2016).

5. Προτάσεις

Η παρούσα έρευνα αναδεικνύει τις μεγάλες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί κατά τη διαχείριση και την υποστήριξη των μαθητών που παρουσιάζουν προβλήματα, κυρίως εκείνων που βρίσκονται σε σοβαρό κίνδυνο για την ανάπτυξη προβλημάτων ψυχικής υγείας και επικίνδυνων συμπεριφορών στο μέλλον. Στην πλειοψηφία τους, οι εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων καταβάλουν σημαντική προσπάθεια να διαχειριστούν τις δυσκολίες αυτές και να υποστηρίξουν τους μαθητές τους. Την ίδια στιγμή, ωστόσο, νιώθουν ανεπαρκώς εξοπλισμένοι και χωρίς υποστηρικτικό πλαίσιο. Η έλλειψη ετοιμότητας των εκπαιδευτικών να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στον ρόλο αυτό, προτάσσει την ανάγκη της συστηματικής επιμόρφωσής τους σε θέματα που αφορούν την ψυχική υγεία παιδιών και εφήβων. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού δεν είναι και δεν πρέπει να περιλαμβάνει τη διάγνωση ψυχικών διαταραχών, αλλά θα πρέπει να είναι σε θέση να αναγνωρίζει τις αλλαγές συμπεριφοράς των παιδιών και τα προβλήματα και να υποστηρίζει

τον μαθητή προς, από και ενδιάμεσως του μονοπατιού προς την θεραπεία (Trudgen & Lawn, 2011), ώστε να αποτραπεί η εξέλιξη των πρώιμων συμπτωμάτων σε βαρύτερα με την πάροδο του χρόνου (Froese-Germain & Riel, 2012). Οι εκπαιδευτικοί της παρούσας έρευνας φαίνεται να είναι σε θέση να εντοπίζουν την ύπαρξη προβλήματος, να αντιλαμβάνονται σε αρκετό βαθμό τη σοβαρότητά του, αλλά να μην προχωρούν με αποφασιστικότητα στην παραπομπή των μαθητών αυτών και των οικογενειών τους σε εξειδικευμένες υπηρεσίες και να μην συνεργάζονται με ειδικούς.

Οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για τους ανθρώπους με ψυχικά προβλήματα αλλά και για τους ανθρώπους διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης χρειάζεται να ληφθούν υπόψη σε κάθε εκπαιδευτικό πρόγραμμα καθώς, σύμφωνα με τις έρευνες, επηρεάζουν σημαντικά την στάση και τον βηματισμό τους στη διαχείριση των προβλημάτων (Blain-Arcaro, Smith, Cunningham, Vaillancourt & Rimas, 2012).

Σύμφωνα με τους O'Grady & Metz (όπως αναφέρεται στο Alradaan, 2012), η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών θα ήταν καλό να έχει, εκτός των άλλων, απώτερο στόχο, την προώθηση της θετικής οπτικής για την ψυχική υγεία, η οποία αντιμετωπίζει τα ψυχικά προβλήματα ως αναστρέψιμα και δίνει έμφαση στις δυνατότητες και στην ανθεκτικότητα των μαθητών, αποφεύγοντας τον στιγματισμό. Μια τέτοια προσέγγιση δεν εστιάζει μόνο στη ζωή των παιδιών στο σχολείο αλλά και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον που μπορεί να επηρεάζει την ψυχική τους υγεία.

Οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται πρωτίστως να κατανοήσουν ξεκάθαρα τον ρόλο τους στην πρόληψη και κυρίως τον καταλυτικό ρόλο που μπορεί να παίξει το είδος και η ποιότητα της σχέσης που θα αναπτύξουν με τους μαθητές και τους γονείς τους, στην μετέπειτα ζωή τους.

Η υποστήριξη των εκπαιδευτικών στον προληπτικό τους ρόλο, για να έχει αποτέλεσμα, χρειάζεται να είναι συνεχιζόμενη και να γίνεται στο πλαίσιο μίας ευρύτερης πολιτικής πρόνοιας και έγκαιρης διεπιστημονικής παρέμβασης στα παιδιά και στις οικογένειες που κινδυνεύουν, σε συνεχώς αυξανόμενο ποσοστό τα τελευταία χρόνια, λόγω της οικονομικής κρίσης και των επιπτώσεών της.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Alradaan, D. (2012). *Middle school teachers' attitudes and perceptions about their role in promoting pupils' mental health in the state of Kuwait* (PhD thesis). Ανακτήθηκε 7/10/18 από <https://ore.exeter.ac.uk/repository/handle/10036/3909>
- Blain-Arcaro, C., Smith, J. D., Cunningham, C. E., Vaillancourt, T., & Rimas, H. (2012). Contextual Attributes of Indirect Bullying Situations That Influence Teachers' Decisions to Intervene. *Journal of School Violence*, 11(3), 226–245.
- Deighton, J., Lereya, T., Patalay, P., Casey, P. Humphrey, N. & Wolpert, M. (2018). *Mental health problems in young people, aged 11 to 14: Results from the first HeadStart annual survey of 30.000 children*. Ανακτήθηκε από <https://www.basw.co.uk/resources/mental-health-problems-young-people-aged-11-14-results-first-headstart-annual-survey-30000>
- DiPlacito-DeRango, M. L. (2016). Acknowledge the Barriers to Better the Practices: Support for Student Mental Health in Higher Education. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 7 (2).
- Fortier, A., Lalonde, G., Venesoen, P., Legwegoh, A. F., & Short, K. H. (2016). Educator mental health literacy to scale: from theory to practice. *Advances in School Mental Health Promotion*, 10(1), 65–84.
- Frick, P. J. & Morris, A. (2004). Temperament and developmental pathways to conduct problems. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33, 54-68.

- Froese-Germain, B., & Riel, R. (2012). *Understanding teachers' perspectives on student mental health – Findings from a national survey*. Canadian Teachers' Federation. Ανακτήθηκε 15/11/18 από <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED544259.pdf>
- Gulliver, A., Griffiths, K. M., & Christensen, H. (2010). Perceived barriers and facilitators to mental health help-seeking in young people: a systematic review. *BMC Psychiatry*, 10(1).
- Kourkoutas, E., Georgiadi, M., & Xatzaki, M. (2011). Teachers' perceptions of pupils' social dysfunctions: A combined qualitative and quantitative approach. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 15, 3870–3880.
- Kutcher, S., Venn, D., & Szumilas, M. (2009). Mental health: The next frontier of health education. *Education Canada*, 49(2), 44-45.
- Lessard, A., Butler-Kisber, L., Fortin, L., & Marcotte, D. (2013). Analyzing the Discourse of Dropouts and Resilient Students. *The Journal of Educational Research*, 107(2), 103–110.
- Loades, M. E., & Mastroiannopoulou, K. (2010). Teachers' recognition of children's mental health problems. *Child and Adolescent Mental Health*, 15(3), 150-156.
- Meldrum, L., Venn, D., & Kutcher, S. (2009). *Mental health in schools: how teachers have the power to make a difference*. Ανακτήθηκε 7/10/18 από https://www.ctf-fce.ca/Research-Library/Issue8_Article1_EN.pdf
- Meltzer, H., Gatward, R., Goodman, R. & Ford, T. (2003). The mental health of children and adolescents in Great Britain. *International Review of Psychiatry*, 15(1-2), 185–187.
- Mihalas, S., Morse, W. C., Allsopp, D. H., & Alvarez McHatton, P. (2008). Cultivating Caring Relationships Between Teachers and Secondary Students With Emotional and Behavioral Disorders. *Remedial and Special Education*, 30(2), 108–125.
- Poulou, M., & Norwich, B. (2002). Cognitive, Emotional and Behavioural Responses to Students with Emotional and Behavioural Difficulties: A model of decision-making. *British Educational Research Journal*, 28(1), 111–138.
- Reinke, W. M., Stormont, M., Herman, K. C., Puri, R., & Goel, N. (2011). Supporting children's mental health in schools: Teacher perceptions of needs, roles, and barriers. *School Psychology Quarterly*, 26(1), 1–13.
- Reupert, A., & Maybery, D. (2007). Strategies and Issues in Supporting Children Whose Parents Have A Mental Illness Within the School System. *School Psychology International*, 28(2), 195–205.
- Rothi, D. M., & Leavey, G. (2006). Mental Health Help-Seeking and Young People: A Review. *Pastoral Care in Education*, 24(3), 4–13.
- Rothi, D. M., Leavey, G., & Best, R. (2008). On the front-line: Teachers as active observers of pupils' mental health. *Teaching and Teacher Education*, 24(5), 1217–1231.
- Trudgen, M., & Lawn, S. (2011). What is the Threshold of Teachers' Recognition and Report of Concerns About Anxiety and Depression in Students? An Exploratory Study With Teachers of Adolescents in Regional Australia. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 21(02), 126–141.
- Whitley, J., Smith, J. D., & Vaillancourt, T. (2013). Promoting Mental Health Literacy Among Educators. *Canadian Journal of School Psychology*, 28(1), 56–70.
- Yap, M. B. H., Reavley, N. J., & Jorm, A. F. (2013). Associations between stigma and help-seeking intentions and beliefs: Findings from an Australian national survey of young people. *Psychiatry Research*, 210(3), 1154–1160.

Το μάθημα των Θρησκευτικών σε Πολυπολιτισμικό περιβάλλον

Τασούλη Μαρία-Βασιλική

MSc. ,Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων, Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
mariatasagrinio@gmail.com

Καμπέρη Μαρία

MSc. ,Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων,, Ιωάννινα, Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
mairi.kamperi@gmail.com

Πορτελάνος Σταμάτης

Αναπληρώτης Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Ιωάννινα
Πρόεδρος Ολυμπιακού Κέντρου Φιλοσοφίας και Παιδείας
portelanosstam@gmail.com

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια μεγάλος αριθμός προσφύγων εισρέει στην Ελλάδα με αποτέλεσμα να αυξάνεται ο αριθμός των αλλοεθνών μαθητών στο σχολικό περιβάλλον. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την ανάγκη δημιουργίας ενός πολυπολιτισμικού περιβάλλοντος στο οποίο θα δίνεται έμφαση στη συνεργασία μεταξύ Ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών. Η παρούσα έρευνα κατά κύριο λόγο εστιάζει στη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το διαπολιτισμικό και πολυπολιτισμικό χαρακτήρα του μαθήματος των Θρησκευτικών. Το ζήτημα που εξετάζεται αφορά το σχολικό εγχειρίδιο του μαθήματος των Θρησκευτικών, τα περιεχόμενα του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών και συγκεκριμένα εάν τα προαναφερθέντα συμβάλλουν στην διδασκαλία του μαθήματος. Διαπιστώνεται κατά πόσο στο βιβλίο του μαθήματος των Θρησκευτικών εμπεριέχονται οι συναφείς, με τη Διαπολιτισμικότητα και την Πολυπολιτισμικότητα έννοιες. Εξίσου σημαντικό θεωρούνται οι κατάλληλες υλικοτεχνικές υποδομές που διαθέτει το σημερινό ελληνικό σχολείο, έτσι ώστε να υποδεχτεί τους αλλοδαπούς μαθητές. Στη διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών σε πρόσφυγες απαραίτητη προϋπόθεση θεωρείται η σωστή κατάρτιση των εκπαιδευτικών και η απόκτηση των κατάλληλων δεξιοτήτων και ικανοτήτων. Ακόλουθως παρατίθενται η μεθοδολογία της έρευνας, το θεωρητικό πλαίσιο καθώς και τα αποτελέσματα και οι προτάσεις που προκύπτουν από την έρευνα.

Λέξεις κλειδιά: Διαπολιτισμικότητα, Πολυπολιτισμικότητα, σχολικό εγχειρίδιο Θρησκευτικών.

Εισαγωγή

Συνθήκες της σύγχρονης κοινωνικής πραγματικότητας

Η σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα χαρακτηρίζεται από ρευστότητα, αυξανόμενη τάση παγκοσμιοποίησης, Πολυπολιτισμικότητα και ανταγωνισμό. Η πολιτισμική ετερότητα αποτελεί αναπόσπαστο δεδομένο της κοινωνικής συμβίωσης. Βασικότερη εκδήλωσή της αποτελεί το κοινωνικό γεγονός του πολιτισμικού πλουραλισμού, μιας δυναμικής κατάστασης που εντοπίζεται ακόμη και σε εκείνες τις πολιτισμικές

οντότητες που προβάλλουν με τον πιο εμφατικό τρόπο την πολιτισμική τους ομοιογένεια. Ο πολιτισμικός πλουραλισμός προσανατολίζεται στη θετική αντιμετώπιση και τον σεβασμό, στη διαφορετικότητα και την ποικιλομορφία με στόχο τη βελτίωση της κοινωνικής συνοχής (Penman, 2018). Κάθε ιδιότητα, είτε πρόκειται για φυσικό χαρακτηριστικό, όπως το δέρμα, είτε πρόκειται για κοινωνικό όπως η καταγωγή, είτε για περιεχόμενο προτιμήσεων ή πεποιθήσεων, όπως η θρησκεία, ενδέχεται να αποτελέσει το έρεισμα μιας κοινότητας σκοπών και αξιών, από τη σκοπιά της οποίας αντιμετωπίζουμε από κοινού, σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό, τη ζωή και αξιολογούμε τις πεποιθήσεις της (Ανδρούσου & Ασκούνη, 2011).

Η μαζική μετακίνηση ατόμων σε παγκόσμιο επίπεδο μεταλλάσσει τη δημογραφική σύνθεση των χωρών και συμβάλλει στη διαμόρφωση του πολυπολιτισμικού χαρακτήρα τους. Η Πολυπολιτισμικότητα αφορά στη συμβίωση και στη συνύπαρξη κοινοτήτων με διαφορετικούς πολιτισμούς και πολιτισμικές παραδόσεις (Βέρνικος & Δασκαλοπούλου, 2002). Η Πολυπολιτισμικότητα επιχειρεί μια ηθική ανασύνθεση βάσει της ιδιαίτερης ταυτότητας των ανθρώπων, ως μελών μιας εθνοπολιτισμικής κοινότητας (Ανδρούσου & Ασκούνη, 2011: 54). Προϋποθέτει την ύπαρξη της εθνοτικής διαφορετικότητας σε κοινωνίες που μέχρι πριν από μερικά χρόνια ήταν ομοιογενείς ή συγκριτικά είχαν μεγαλύτερη ομοιογένεια από ότι σήμερα. Τα χαρακτηριστικά που θα πρέπει να την συνοδεύουν είναι η κατανόηση αλλά και η ανοχή του άλλου, του ξένου, του διαφορετικού και η έλλειψη του φόβου προς αυτόν (Πορτελάνος, 2014: 138). Αποτελεί πρόκληση για κάθε κοινωνία να διαμορφώσει τις κατάλληλες συνθήκες για συνεργασία των ντόπιων και των αλλοδαπών, ώστε η συνάντησή τους να μην οδηγήσει σε συγκρούσεις, αλλά στη δημιουργική αλληλεπίδραση των πολιτισμών τους (Banks, 2004: 12).

Το σχολείο σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες

Τις τελευταίες δεκαετίες τα εκπαιδευτικά συστήματα των δυτικών χωρών είναι αντιμέτωπα με την ανομοιογένεια του μαθητικού πληθυσμού ως προς τη γλώσσα, τη θρησκεία ή την εθνότητα. Κάτω από αυτές τις συνθήκες, το σχολείο καλείται να διαχειριστεί την εθνοπολιτισμική ετερογένεια των σχολικών τάξεων και να εντάξει στους κόλπους του, τους διαφορετικούς μαθητές εξασφαλίζοντας τις προϋποθέσεις μιας επιτυχημένης σχολικής και αργότερα κοινωνικής και επαγγελματικής εξέλιξης (Νικολάου, 2000: 9). Το σχολείο καλείται να διαδραματίσει ουσιαστικό ρόλο στη δημιουργία προϋποθέσεων αποδοχής και αναγνώρισης του πλουραλισμού και της ετερότητας ως βασικών γνωρισμάτων του κοινωνικού γίνεσθαι. Βέβαια, πρέπει και το ίδιο να προσαρμοστεί στα νέα πολυπολιτισμικά πλαίσια (Γκόβαρης, 2004). Το σχολείο καλείται να λειτουργήσει ως χώρος ανάπτυξης ατομικών ικανοτήτων που συνιστούν προϋποθέσεις συμμετοχής σε διαδικασίες διαλογικής συναίνεσης και ορθολογικής διαμόρφωσης των κοινωνικών σχέσεων, σε συνθήκες πολιτισμικής ετερότητας (Sahlins, 2008: 43). Η συνεχής άνοδος του μορφωτικού επιπέδου ενός λαού δημιουργεί μια ευημερούσα και ευνομούμενη πολιτεία (Torres, 1998).

Οι εκπαιδευτικοί στόχοι πρέπει να δημιουργούν συνθήκες μέσα στο σχολικό περιβάλλον που θα επιτρέψουν σε κάθε μαθητή να αναπτύξει μια δυναμική προσωπικότητα με ισχυρή αυτοαντίληψη, συναισθηματική σταθερότητα, κριτική και διαλεκτική ικανότητα, καθώς και θετική διάθεση για συνεργασία και αυτενέργεια. Είναι απαραίτητη η διαμόρφωση μιας ελεύθερης, δημοκρατικής προσωπικότητας με κοινωνικές και ανθρωπιστικές αρχές, απαλλαγμένη από θρησκευτικές και πολιτισμικές προκαταλήψεις (Μάρκου, & Παρθένης, 2011: 162). Υπό αυτές τις συνθήκες

αναζητείται το κατάλληλο σχολικό και παιδαγωγικό περιβάλλον για να συμβάλλει στην ένταξη του μαθητή που προέρχεται από άλλη χώρα στο κοινωνικό γίγνεσθαι αλλά και να εξασφαλίσει την ισότητα των ευκαιριών σε άτομα με ποικίλα πολιτισμικά και γλωσσικά χαρακτηριστικά, διαφορετικού φύλου ή με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες και ικανότητες (Μάρκου & Παρθένης, 2011 :162).

Η διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών

Η διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών σε πολυπολιτισμικό περιβάλλον, εξετάζεται ως προς τις δυνατότητες που διαθέτει το διδακτικό υλικό του, έτσι ώστε να πραγματοποιηθεί μια επικοινωνία μεταξύ των διαφορετικών λαών. Βασικοί στόχοι του μαθήματος είναι η επικοινωνία, η συνεργασία των διαφορετικών πολιτισμικών ατόμων συνόλων και η αλληλεπίδραση μεταξύ τους που στηρίζεται στην αναγνώριση του διαφορετικού, στην αναγνώριση αμοιβαίων κωδίκων επικοινωνίας και αξιών που προκύπτει από την κοινή καταγωγή των ατόμων (Πορτελάνος, 2014: 134). Η πολιτισμική διαφορετικότητα θεωρείται ως αγαθό, όταν πληθυσμοί με διαφορετικές εθνοπολιτισμικές καταβολές, καθώς και οι κουλτούρες τους λειτουργούν και διακινούνται ελεύθερα στο πλαίσιο της διακοινωνίας και της συνείδησης της καθολικότητας. «Κάθε πρόσωπο με τη δική του πολιτισμική ταυτότητα, ως πολίτης μιας χώρας μετανάστης ή πρόσφυγας ή φορέας πολιτισμού θεσμικός ή μη, κράτος, σύλλογος ή δημόσια και ιδιωτική υπηρεσία, μέσα ενημέρωσης, πολιτιστικά δημιουργήματα αποτελούν οντότητες ετερότητας, γίνονται μέσο διαβούλευσης, επικοινωνίας, αλληλεπίδρασης και πολιτιστικών ανταλλαγών» (Πορτελάνος, 2014: 132). Η θρησκεία αποτελεί άξονα και συνθετικό στοιχείο ενός πολιτισμού, καθώς συνδέεται με τον άνθρωπο και την κοινωνική ζωή. Άρα, χρειάζεται τα κριτήρια της κουλτούρας για να αποτελέσει μάθημα αγωγής. «Κάθε θρησκεία εμπεριέχει σπέρματα αλήθειας». Κάθε θρησκεία, στα πλαίσια της Διαπολιτισμικότητας, με το περιεχόμενό της και με τη λατρεία της δεν μπορεί να θυσιαστεί σε μια επιφανειακή συνοχή με τις άλλες θρησκείες. Στο Χριστιανισμό κυρίαρχο ρόλο της μυστηριακής ζωής και της πίστης κατέχουν η αγάπη και η αλληλεγγύη. Στο βιβλίο των θρησκευτικών παρουσιάζεται η αλληλεπίδραση των πολιτισμών και το ταξίδι τους μέσα στον κόσμο. Η αποδοχή της ανθρωπολογικής βάσης κάθε πολιτισμού βοηθάει το σχολείο να διατηρεί μια ισότητα απέναντι στους γηγενείς αλλά και τους αλλοδαπούς μαθητές. Στόχος είναι να εστιάσει η εκπαίδευση στην ομαδική δράση (Νικολάου, 2000: 19).

Το Πρόγραμμα Σπουδών μπορεί να βασιστεί στο πνεύμα του Χριστιανισμού που διακατέχεται από καθολικότητα ήθους και να προτείνει μια κλίμακα διαπολιτισμικής επικοινωνίας, που να συμπεριλαμβάνει τα στάδια της γνώσης και της συνειδητοποίησης του οικείου, τη γνώση του διαφορετικού και την αναγνώριση του μέσω της κατανόησης και του σεβασμού (Πορτελάνος, 2014: 159).

Η υλική και πνευματική υπόσταση του ανθρώπινου είδους αποτελεί υπαρκτική δομή κοινή για όλους και εξασφαλίζει την χορήγηση των δικαιωμάτων σε όλους. Το βιβλίο των Θρησκευτικών ωθεί τους μαθητές να ξεφύγουν από τα πλαίσια του εγωκεντρισμού και να εστιάσουν στην αλληλεγγύη. «Ο κοινωνικός χαρακτήρας και η κοινωνική λειτουργία της θρησκείας είναι προϋποθέσεις για την κατάργηση τόσο του εκκλησιαστικού όσο και του κοινωνικού ατομικισμού» (Νικολαΐδης, 2005).

Η οικείωση και η εσωτερίκευση αρετών και αξιών μιας θρησκείας, ενός πολιτισμού, είναι η διαμόρφωση του χώρου μιας κοινωνίας που ανοίγεται σε επικοινωνία με τους «άλλους» (Πορτελάνος, 2014). Η επικοινωνία αυτή στο συγκεκριμένο μάθημα γίνεται αντιληπτή μέσω της οικουμενικότητας, η οποία

αναφέρεται σε υπερεθνικές/διεθνικές έννοιες και διαστάσεις που παραπέμπουν στη συμπίεση ή συρρίκνωση του κόσμου καθώς και στη βαθύτερη συνειδητότητά του, ως ενιαίου συνόλου. Η Οικουμενικότητα είναι συνώνυμη έννοια της παγκοσμιοποίησης και αναφέρεται στην ένωση των θρησκειών και των λαών ανά τον κόσμο και τη συμβίωση των πολιτισμών (Featherstone & Lash, 1995: 50). Η πραγματική Αγάπη αποτελεί ένα άλλο συστατικό στοιχείο της επικοινωνίας των πολιτισμών και είναι πάντοτε συνυφασμένη με την προσφορά, τη θυσία, την ανιδιοτέλεια (Διαμαντόπουλος 201: 2). Η Αγάπη ως ιδιότητα του Θεού δημιουργεί αφετηρία διαπολιτισμικής αγωγής. Ο Θεός δίνει την Αγάπη του αδιάκριτα σε όλους τους ανθρώπους ανεξαρτήτως πολιτισμού, θρησκείας, καταγωγής, φύλου και ενδιαφερόντων (Πορτελάνος, 2014 :134).

Τα Δικαιώματα είναι άμεσα συνυφασμένα με την επικοινωνία των ποικίλων πολιτισμών αλλά και με την ανθρώπινη ιδιότητα. Άπτονται κάθε ανθρώπινης δραστηριότητας, ανήκουν στον κάθε άνθρωπο ατομικά και είναι υποχρεωτικά ή καλύτερα εξαναγκαστικά για όλους ανεξαιρέτως. Παρέχουν στο κάθε άτομο τη δυνατότητα του αυτεξούσιου είτε υποκειμενικά (ως εξουσία του προσώπου), είτε αντικειμενικά (ως δικαιούχος συνεπεία της έννομης τάξης). Και αυτή η δυνατότητα είναι ανεξάρτητη από φυλετικά, γλωσσικά, θρησκευτικά, εθνοτικά χαρακτηριστικά και τόπο διαμονής. Αναφέρονται στη δυνατότητα του ανθρώπου και στην εγγύηση που του παρέχεται από ένα σύστημα κανόνων και δικαίου, ώστε να διαβιεί και να δραστηριοποιείται απερίσπαστος, απρόσκοπτα και με ασφάλεια, για την επίτευξη ατομικής και συλλογικής προόδου και ευημερίας (Λάβδας, 2015).

Υπόθεση και Στόχοι Έρευνας

Με βάση τα παραπάνω, η υπόθεση της έρευνας εστιάζεται στη διαπίστωση του διαπολιτισμικού περιεχομένου του μαθήματος των Θρησκευτικών η οποία αφορά κυρίως στη χρήση συγκεκριμένων εννοιών και αξιών, όπως είναι η αλληλεγγύη, η αγάπη, ο σεβασμός, τα δικαιώματα. Επίσης, επιδιώκεται να ερευνηθεί εάν το μάθημα των Θρησκευτικών συμβάλλει στην αποφυγή συγκρούσεων μεταξύ των γηγενών και των αλλοεθνών μαθητών και εάν οι εκπαιδευτικοί διαμεσολαβούν για την ομαλή συνεργασία και συνύπαρξη μεταξύ ανεξαιρέτως όλων των μαθητών. Σημαντικό ρόλο παίζει και το περιβάλλον του σχολείου όπως και η κατάρτιση των εκπαιδευτικών στο αντικείμενο των Θρησκευτικών, καθώς κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικός ο τρόπος που θα επιλέξει ο παιδαγωγός να παρουσιάσει στους μαθητές τις θεματικές που συμπεριλαμβάνονται στο διδακτικό εγχειρίδιο.

Κυρίως Σώμα

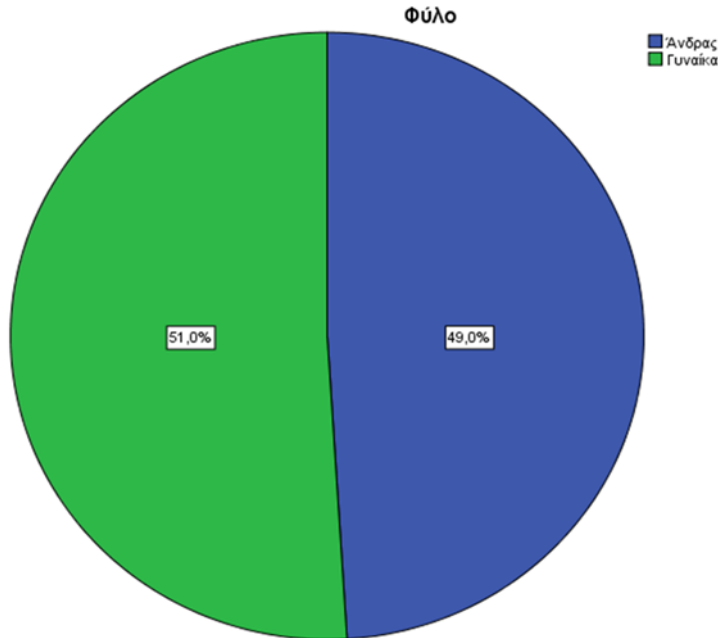
Δείγμα της Έρευνας – Δειγματοληψία

Για την εκτέλεση της παρούσας εργασίας το δείγμα ορίστηκε να είναι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η τεχνική δειγματοληψίας που επιλέχθηκε είναι η δειγματοληψία χιονοστιβάδας. Με τη μέθοδο αυτή τα νέα υποκείμενα της έρευνας επιλέγονται με βάση τις παραπομπές από άλλους συμμετέχοντες στην έρευνα. Με τον τρόπο αυτό γίνεται μια αλυσιδωτή διαδικασία μέχρι να συλλεχθεί ένα επαρκές μέγεθος δείγματος. Έτσι, στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκαν αρχικά εκπαιδευτικοί που ήταν γνωστή η ενασχόληση τους με το μάθημα των Θρησκευτικών και οι οποίοι μέσω των

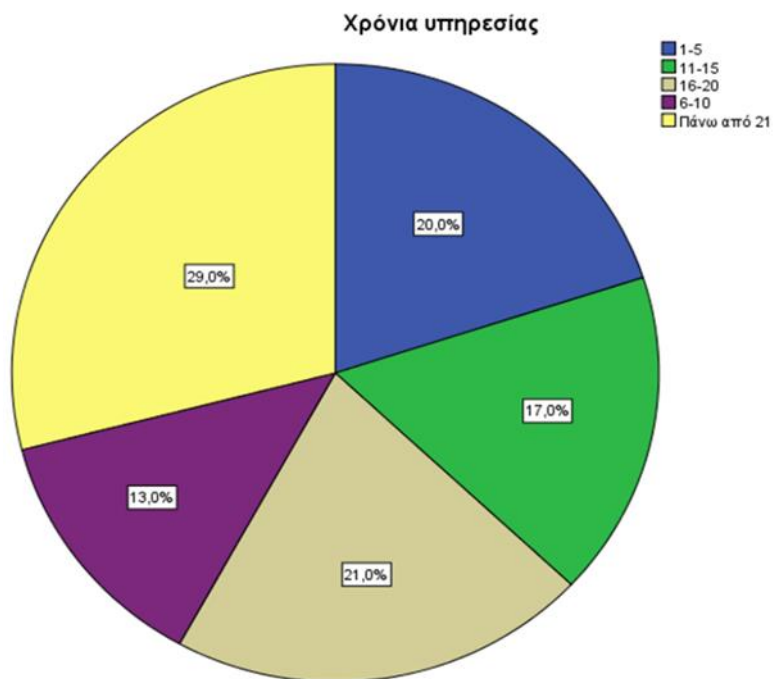
κοινωνικών τους επαφών και των δραστηριοτήτων πρότειναν και σε επιπλέον συναδέλφους με κοινά ενδιαφέροντα τους να συμμετάσχουν στην έρευνα. Το ερωτηματολόγιο που μοιράστηκε τυποποιήθηκε στο Google Forms και με το σχετικό σύνδεσμο κοινοποιήθηκε στους συμμετέχοντες. Συλλέχθηκε έτσι, δείγμα 100 εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, η πλειοψηφία των οποίων έχει διδάξει το μάθημα των Θρησκευτικών σε πρόσφυγες. Αξίζει να γίνει αντιληπτό πως η επιλογή τους δεν έγινε τυχαία, αλλά από επιλογή, έτσι ώστε να πληρούνται οι απαραίτητες προϋποθέσεις συμμετοχής.

Ερευνητικό Εργαλείο- Στατιστική Επεξεργασία Δεδομένων

Για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας συγκροτήθηκε ερωτηματολόγιο στο οποίο περιγράφονται βασικές οδηγίες για τη συμπλήρωσή του και πληροφορίες σχετικά με την έρευνα. Το ερωτηματολόγιο που μοιράστηκε και συμπληρώθηκε από 100 άτομα αποτελείται από 34 κλειστού τύπου ερωτήσεις. Οι πρώτες πέντε ερωτήσεις του ερωτηματολογίου προσδιορίζουν τα ποιοτικά και δημογραφικά στοιχεία του δείγματος(φύλο, έτη υπηρεσίας, σπουδές τάξη διδασκαλίας). Ακολουθούν οι ερωτήσεις που αφορούν στοιχεία των προσφύγων που επηρεάζουν τη διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών (ερωτήσεις 5-11), ενώ στη συνέχεια πραγματοποιούνται ερωτήσεις σχετικά με το σχολικό περιβάλλον (ερωτήσεις 11-16) και τον εκπαιδευτικό (ερωτήσεις 16-22). Οι τελευταίες και κυριότερες ερωτήσεις εστιάζουν στο βιβλίο των Θρησκευτικών και συγκεκριμένα στο διαπολιτισμικό και πολυπολιτισμικό περιεχόμενο (ερωτήσεις 22-34).

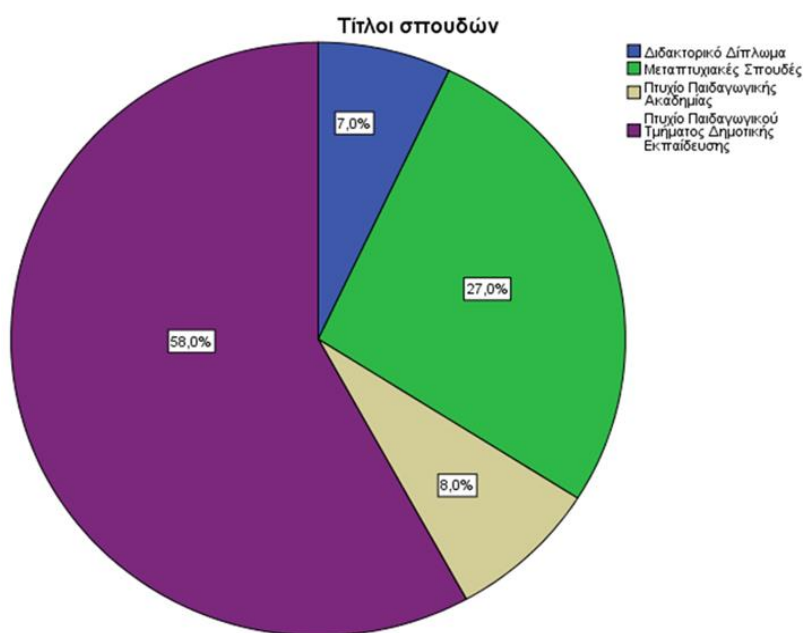


Γράφημα 1^ο
Το 49% του δείγματος ήταν άνδρες και το 51% γυναίκες.



Γράφημα 2^ο

Σχετικά με την προϋπηρεσία των συμμετεχόντων το 20% είχε 1-5 έτη υπηρεσίας, το 17% 11-15 έτη, το 21% 16-20 έτη υπηρεσίας και το 29% πάνω από 21 έτη υπηρεσίας.

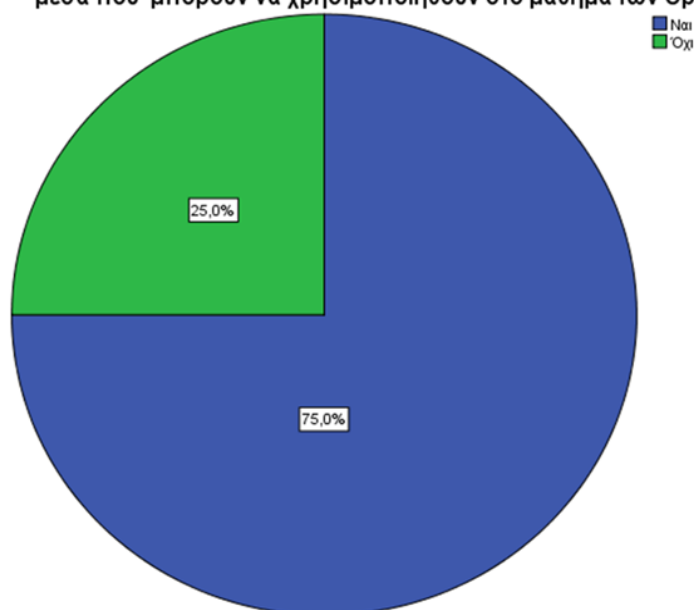


Γράφημα 3^ο

Όσον αφορά τις σπουδές των εκπαιδευτικών:

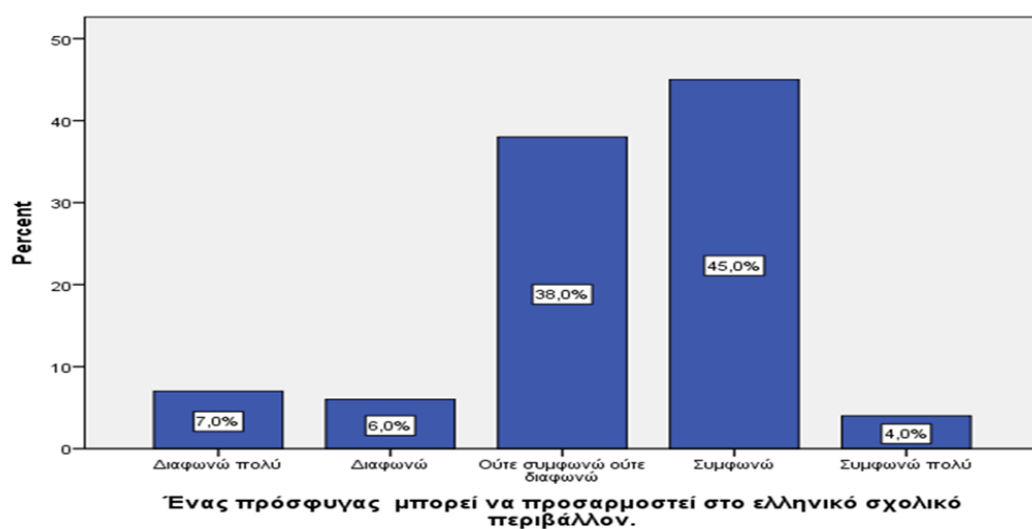
Το 7% είναι κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος, ενώ το 27% έχει κάνει μεταπτυχιακές σπουδές. Το 58% είναι απόφοιτοι του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης και το 8% απόφοιτοι της Παιδαγωγικής Ακαδημίας.

Υπάρχουν στο σχολείο οι κατάλληλες υλικοτεχνικές υποδομές και τα εποπτικά μέσα που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στο μάθημα των Θρησκευτικών.



Γράφημα 4^ο

Το 75% των εκπαιδευτικών πιστεύουν ότι το σχολείο διαθέτει τις κατάλληλες υλικοτεχνικές υποδομές και τα εποπτικά μέσα για το μάθημα των Θρησκευτικών, ενώ το 25% είναι αρνητικό με αυτή την άποψη.



Γράφημα 5^ο

Πίνακας 1^{ος}

Το 7% των μαθητών είναι εξαιρετικά αντίθετο με την άποψη ότι ένας πρόσφυγας μπορεί να προσαρμοστεί στο ελληνικό σχολικό περιβάλλον. Το 6% διαφωνεί ενώ το 38% δεν παίρνει θέση σε αυτή την άποψη. Το 45% πιστεύει, ότι οι πρόσφυγες θα μπορούσαν να προσαρμοστούν στο ελληνικό σχολικό περιβάλλον και το 4% είναι σίγουρο για αυτή την άποψη.

		Frequen cy	Percent	Valid Percent	Cumulati ve Percent
Valid	Διαφωνών πολύ	7	7,0	7,0	7,0
	Διαφωνών	6	6,0	6,0	13,0
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	38	38,0	38,0	51,0
	Συμφωνών	45	45,0	45,0	96,0
	Συμφωνών πολύ	4	4,0	4,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Πίνακας 2^{ος}

Εκπαίδευση Διαπολιτισμικού επιπέδου

Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς, το 16% έχει αποκτήσει καλή γνώση στο πανεπιστήμιο, όσον αφορά τη Διαπολιτισμικότητα και την Πολυπολιτισμικότητα, το 52% έχει διδαχτεί διαπολιτισμικά μαθήματα, το 18% δεν έχει αποκτήσει ουσιαστική γνώση, το 9% φαίνεται να μην έχει διδαχτεί στο πανεπιστήμιο, συναφή μαθήματα ενώ το 5% δεν είχε καμία απολύτως σχέση με τη Διαπολιτισμικότητα κατά τη διάρκεια των σπουδών του.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνών πολύ	5	5,0	5,0	5,0
	Διαφωνών	9	9,0	9,0	14,0
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	18	18,0	18,0	32,0
	Συμφωνών	52	52,0	52,0	84,0
	Συμφωνών πολύ	16	16,0	16,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Πίνακας 3^{ος}

Οι ικανότητες του εκπαιδευτικού παίζουν σημαντικό ρόλο στη δημιουργία ομαδικού και συνεργατικού κλίματος.

Το 31% των ερωτηθέντων συμφωνεί απόλυτα, ενώ το 60% συμφωνεί. Το 7% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί και το 2% έχει την άποψη διαφωνώ πολύ

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνών πολύ	2	2,0	2,0	2,0
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	7	7,0	7,0	9,0
	Συμφωνών	60	60,0	60,0	69,0
	Συμφωνών πολύ	31	31,0	31,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Πίνακας 4^{ος}

Είμαι σωστά καταρτισμένος για να διδάξω το μάθημα των Θρησκευτικών σε παιδιά προερχόμενα από ξένες χώρες

Με την άποψη αυτή το 95% συμφωνεί πολύ, το 19% δεν παίρνει καμία θέση, το 8% διαφωνεί και το 3% διαφωνεί πολύ.

		Frequenc y	Percent	Valid Percent	Cumulativ e Percent
Valid	Διαφωνώ πολύ	3	3,0	3,0	3,0
	Διαφωνώ	8	8,0	8,0	11,0
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	19	19,0	19,0	30,0
	Συμφωνώ	61	61,0	61,0	91,0
	Συμφωνώ πολύ	9	9,0	9,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Πίνακας 5^{ος}

Με την φράση ότι είμαι κατάλληλα προετοιμασμένος, ώστε να αντιμετωπίσω οποιαδήποτε σύγκρουση, η οποία μπορεί να προκύψει κατά τη διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών.
Το 9% συμφωνεί πολύ, το 65% συμφωνεί, το 19% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί, το 6% διαφωνεί και το 4% διαφωνεί

		Frequen cy	Percent	Valid Percent	Cumulat ive Percent
Valid	Διαφωνώ πολύ	4	4,0	4,0	4,0
	Διαφωνώ	6	6,0	6,0	10,0
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	16	16,0	16,0	26,0
	Συμφωνώ	65	65,0	65,0	91,0
	Συμφωνώ πολύ	9	9,0	9,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Πίνακας 6^{ος}

Διδάσκω το μάθημα των Θρησκευτικών σε μαθητές προερχόμενους από διαφορετικά κοινωνικοπολιτισμικά περιβάλλοντα.

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο έχουν διδάξει το μάθημα των Θρησκευτικών και μάλιστα το 94% έχει απαντήσει θετικά ενώ το 6% αρνητικά.

		Frequen cy	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	94	94,0	94,0	94,0
	Όχι	6	6,0	6,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Πίνακας 7^{ος}

Τα κείμενα των μαθημάτων του βιβλίου των Θρησκευτικών είναι αντιληπτά σε μαθητές πρόσφυγες
Ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα κείμενα των μαθημάτων των βιβλίων των Θρησκευτικών, καθώς το 6% των παιδαγωγών που συμμετείχαν στην έρευνα συμφωνούν πολύ πως τα κείμενα είναι αντιληπτά σε πρόσφυγες. Το 52% συμφωνεί ενώ το 26% δεν συμφωνεί ούτε

διαφωνεί. Το 12% θεωρεί πως τα κείμενα του βιβλίου των Θρησκευτικών είναι δύσκολα να γίνουν αντιληπτά σε πρόσφυγες και το 4% είναι σίγουρο πως οι πρόσφυγες δυσκολεύονται να τα καταλάβουν.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ πολύ	4	4,0	4,0	4,0
	Διαφωνώ	12	12,0	12,0	16,0
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	26	26,0	26,0	42,0
	Συμφωνώ	52	52,0	52,0	94,0
	Συμφωνώ πολύ	6	6,0	6,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Πίνακας 8^{ος}

Το περιεχόμενο του βιβλίου των Θρησκευτικών διάκειται αρνητικά απέναντι στις διάφορες θρησκείες. Το 5% των εκπαιδευτικών συμφωνεί πολύ ότι το περιεχόμενο των βιβλίων των Θρησκευτικών διάκειται αρνητικά απέναντι στις διάφορες θρησκείες. Το 6% συμφωνεί. Από την άλλη, το 67% του πληθυσμού των εκπαιδευτικών διαφωνεί τελείως ότι το περιεχόμενο του βιβλίου των Θρησκευτικών είναι αρνητικό σε στοιχεία των διαφορετικών πληθυσμών.

		Frequenc y	Percent	Valid Percent	Cumulativ e Percent
Valid	Διαφωνώ πολύ	67	67,0	67,0	67,0
	Διαφωνώ	9	9,0	9,0	76,0
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	13	13,0	13,0	89,0
	Συμφωνώ	6	6,0	6,0	95,0
	Συμφωνώ πολύ	5	5,0	5,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Πίνακας 9^{ος}

Δια μέσω της διδασκαλίας του μαθήματος των Θρησκευτικών καλλιεργείται το πνεύμα Οικουμενισμού στους μαθητές.

Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς στο μάθημα των Θρησκευτικών καλλιεργείται το πνεύμα του οικουμενισμού στους μαθητές. Αναλυτικότερα, το 10% συμφωνεί πολύ, το 63% συμφωνεί, το 19% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί, ενώ το 8% είναι αντίθετο με τη παρούσα άποψη.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ πολύ	4	4,0	4,0	4,0
	Διαφωνώ	4	4,0	4,0	8,0
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	19	19,0	19,0	27,0
	Συμφωνώ	63	63,0	63,0	90,0
	Συμφωνώ πολύ	10	10,0	10,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Πίνακας 10^{ος}

Τα κείμενα που εμπεριέχονται στο βιβλίο των Θρησκευτικών συμβάλλουν στην κατανόηση της έννοιας της δικαιοσύνης από τους μαθητές.

Το 16% των εκπαιδευτικών συμφωνούν πολύ ότι η έννοια της δικαιοσύνης γίνεται κατανοητή μέσα από τα κείμενα του βιβλίου των Θρησκευτικών. Το 59% συμφωνεί και το 21% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί. Σε πολύ μικρότερο ποσοστό το 4% έχει αντίθετη γνώμη.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative e Percent
Valid	Διαφωνώ πολύ	2	2,0	2,0	2,0
	Διαφωνώ	2	2,0	2,0	4,0
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	21	21,0	21,0	25,0
	Συμφωνώ	59	59,0	59,0	84,0
	Συμφωνώ πολύ	16	16,0	16,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Πίνακας 11^{ος}

Τα περιεχόμενα του μαθήματος των Θρησκευτικών βοηθούν τους μαθητές να καταλάβουν, ότι οι άνθρωποι είναι ταυτόχρονα ίσοι αλλά και διαφορετικοί

Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι μέσω του μαθήματος των Θρησκευτικών οι μαθητές κατανοούν ότι όλοι οι άνθρωποι είναι ίσοι αλλά και διαφορετικοί. Αναλυτικότερα, το 10% συμφωνεί πολύ, το 73% συμφωνεί, το 11% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί, το 3% διαφωνεί, το 3% διαφωνεί πολύ.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ πολύ	3	3,0	3,0	3,0
	Διαφωνώ	3	3,0	3,0	6,0
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	11	11,0	11,0	17,0
	Συμφωνώ	73	73,0	73,0	90,0
	Συμφωνώ πολύ	10	10,0	10,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Πίνακας 12^{ος}

«Σε όλες τις τάξεις του δημοτικού, σε κάποια από τα κεφάλαια του μαθήματος των Θρησκευτικών περιγράφονται τα δικαιώματα των προσφύγων».

Με την άποψη αυτή συμφωνεί πολύ το 9%, συμφωνεί το 52%, ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί το 33%, διαφωνεί το 4%, διαφωνεί πολύ το 2%.

Σε όλες τις τάξεις του δημοτικού, σε κάποια από τα κεφάλαια του μαθήματος των Θρησκευτικών περιγράφονται τα δικαιώματα των προσφύγων.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ πολύ	2	2,0	2,0	2,0
	Διαφωνώ	4	4,0	4,0	6,0
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	33	33,0	33,0	39,0
	Συμφωνώ	52	52,0	52,0	91,0
	Συμφωνώ πολύ	9	9,0	9,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Πίνακας 13^{ος}

Υπάρχουν αρκετές ενότητες στο βιβλίο των Θρησκευτικών που αναφέρονται σε θρησκείες και άλλων λαών.

Στην άποψη ότι «Υπάρχουν αρκετές ενότητες στο βιβλίο των Θρησκευτικών που αναφέρονται σε θρησκείες και άλλων λαών», το 36% συμφωνεί πολύ, το 49% συμφωνεί, το 2%, διαφωνεί κάθετα, το 3% απλά διαφωνεί.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ πολύ	2	2,0	2,0	2,0
	Διαφωνώ	3	3,0	3,0	5,0
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	10	10,0	10,0	15,0
	Συμφωνώ	49	49,0	49,0	64,0
	Συμφωνώ πολύ	36	36,0	36,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Πίνακας 14^{ος}

Οι αναφορές στις ποικίλες θρησκείες που υπάρχουν στον κόσμο είναι αρκετές, έτσι ώστε οι πρόσφυγες-μαθητές να πληροφορηθούν αρκετά για αυτές.

Μεγάλη σημασία παρουσιάζουν οι απαντήσεις των ερωτηθέντων στην ερώτηση σχετικά με τις αναφορές στις ποικίλες θρησκείες που υπάρχουν στον κόσμο, έτσι ώστε οι πρόσφυγες-μαθητές αλλά και οι ενδογενείς να πληροφορηθούν αρκετά για αυτές. Το 13% συμφωνεί πολύ, το 68% συμφωνεί, το 13% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί, ενώ το 4% διαφωνεί και το 2% διαφωνεί πολύ.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ πολύ	2	2,0	2,0	2,0
	Διαφωνώ	4	4,0	4,0	6,0
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	13	13,0	13,0	19,0
	Συμφωνώ	68	68,0	68,0	87,0
	Συμφωνώ πολύ	13	13,0	13,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Πίνακας 15^{ος}

Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας του μαθήματος θα υπάρξουν συγκρούσεις μεταξύ των ντόπιων-μαθητών και των προσφύγων-μαθητών.

Η θέση «Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας του μαθήματος θα υπάρξουν συγκρούσεις μεταξύ των ντόπιων-μαθητών και των προσφύγων-μαθητών», φαίνεται να βρίσκει αντίθετο το 66% (το 56% διαφωνεί πολύ και το 10% διαφωνεί απλώς) ενώ σύμφωνο το 26% (το 13% συμφωνεί και το 11% συμφωνεί πολύ). Άποψη δεν έχει το 10% των συμμετεχόντων πάνω στην πρόταση αυτή

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ πολύ	56	56,0	56,0	56,0
	Διαφωνώ	10	10,0	10,0	66,0
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	10	10,0	10,0	76,0
	Συμφωνώ	13	13,0	13,0	89,0
	Συμφωνώ πολύ	11	11,0	11,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Συζήτηση

Αξιοποιώντας τις αθροιστικές συχνότητες των πινάκων συχνοτήτων και σχετικών συχνοτήτων προκύπτει ότι το βιβλίο του μαθήματος των Θρησκευτικών είναι κατάλληλο να διδαχτεί σε πρόσφυγες, εφόσον οι συναφείς έννοιες με τη Διαπολιτισμικότητα και τη Πολυπολιτισμικότητα, δηλαδή η δικαιοσύνη, η ισότητα, η αγάπη, ο σεβασμός, η οικουμενικότητα, είναι έννοιες που διδάσκονται με τη βοήθεια του συγκεκριμένου μαθήματος και υποστηρίζονται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών. Από την έρευνα που διεξήχθη, διεφάνη ότι οι εκπαιδευτικοί διάκινται θετικά απέναντι στην ένταξη των προσφύγων-μαθητών στο δημοτικό σχολείο, καθώς παρουσιάζονται να έχουν αποκτήσει τις απαραίτητες γνώσεις και να προσπαθούν να ενσωματώσουν τους αλλοεθνείς μαθητές στο ελληνικό σχολικό περιβάλλον και την κοινωνία γενικότερα. Αναλυτικότερα, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν το σχολείο διαθέτει όλα τα κατάλληλα εποπτικά μέσα και τις υλικοτεχνικές υποδομές, προκειμένου να συμβάλλει στην ομαλή ένταξη των αλλοδαπών μαθητών.

Σημαντικό ρόλο στην προσαρμογή των αλλοεθνών μαθητών διατρέχουν οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι πρέπει να διακατέχονται από υπομονή και επιμονή, να

λαμβάνουν υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών τους και να εστιάζουν στο γεγονός ότι οι μαθητές τους είναι ίσοι αλλά όχι και ίδιοι. Η υπόθεση «Αναμένεται ότι οι εκπαιδευτικοί διάκινται θετικά απέναντι στην ένταξη των αλλοεθνών μαθητών στο σχολείο» φαίνεται να είναι αποδεκτή καθώς οι παιδαγωγοί κατά το πλείστον, 68% έχουν δεχτεί επιμόρφωση διαπολιτισμικού επιπέδου από το πανεπιστήμιο ενώ η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, 92% τάσσονται υπέρ της διαπολιτισμικής και πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης. Αντίθετα μόλις το 5% των ερωτηθέντων φαίνεται να είναι αρνητικοί. Αξιοσημείωτο, για την ενσωμάτωση των αλλοεθνών μαθητών στο μαθητικό σύνολο είναι η στάση των εκπαιδευτικών, οι οποίοι οφείλουν να έχουν τα κατάλληλα προσόντα, τις ικανότητες και τις δεξιότητες ώστε να ανταποκριθούν στις ανάγκες ενός πολυγλωσσικού σχολικού περιβάλλοντος. Το 70% των εκπαιδευτικών θεωρούν ότι είναι σωστά καταρτισμένοι για να διδάξουν το μάθημα των Θρησκευτικών σε πρόσφυγες και μάλιστα περισσότεροι από τους μισούς, 74% θεωρούν ότι μπορούν να αντιμετωπίσουν οποιαδήποτε σύγκρουση ή δυσκολία προέκυψε μεταξύ των ντόπιων και των αλλοδαπών μαθητών κατά τη διάρκεια της διδακτικής πράξης. Από τους εκπαιδευτικούς της έρευνας το 94% έχει διδάξει το μάθημα των Θρησκευτικών επομένως αυτό δείχνει πως είναι δάσκαλοι με εμπειρία στο αντικείμενο.

Από την έρευνα που διεξήχθη, αποφάνθηκε πως το βιβλίο των Θρησκευτικών μπορεί να διδαχτεί στον προσφυγικό λαό, έχει διαπολιτισμικό περιεχόμενο και θα κατορθώσει να εξομαλύνει τις σχέσεις μεταξύ των γηγενών μαθητών και των προερχόμενων από ξένες χώρες μαθητών. Επομένως, η υπόθεση «Αναμένεται ότι το μάθημα των θρησκευτικών έχει διαπολιτισμικό περιεχόμενο, άρα κρίνεται ως ιδιαίτερα σημαντικό για την αποφυγή συγκρούσεων μεταξύ γηγενών μαθητών και αλλοεθνών μαθητών» αποδεικνύεται επιστημονικώς διά μέσου της παρούσας έρευνας. Βασικότερα στοιχεία που υποδεικνύουν την ισχύ της είναι τα εξής: Το 58% των ερωτηθέντων συμφώνησαν πως τα κείμενα είναι κατανοητά σε πρόσφυγες και το 75% υποστηρίζει πως σε καμία περίπτωση τα βιβλία δεν εμπεριέχουν στοιχεία αρνητισμού προς τους πολιτισμούς, τις θρησκείες, τα ήθη και τα έθιμα άλλων χωρών. Οι κεντρικές έννοιες οι οποίες προωθούν το πολυπολιτισμικό και το διαπολιτισμικό τρόπο σκέψης αποδεικνύεται πως απαρτίζουν τα κείμενα και το Αναλυτικό Πρόγραμμα του μαθήματος των Θρησκευτικών. Το ενδιαφέρον εστιάζεται στους εκπαιδευτικούς, που υποστηρίζουν πως η έννοια της Διαπολιτισμικότητας είναι παρούσα στα κεφάλαια του βιβλίου του μαθήματος, με 73% να επισημοποιεί την ύπαρξη της έννοιας στις ενότητες. Από την άλλη μόνο το 8% είναι αντίθετο. Ένα άλλο εύρημα που αποδεικνύει το διαπολιτισμικό περιεχόμενο στο μάθημα των Θρησκευτικών είναι ότι το 75% των εκπαιδευτικών υποστήριξαν πως η έννοια της δικαιοσύνης συναντάται στις ενότητες του σχολικού εγχειριδίου όπως αντίστοιχα και 75% δήλωσε πως συμπεριλαμβάνεται και η έννοια της ισότητας. Το 84% υποστηρίζει πως μέσω της διδασκαλίας του συγκεκριμένου μαθήματος οι μαθητές αντιλαμβάνονται τι είναι αυτά που τους ενώνουν και τους χωρίζουν με τους αλλοεθνείς συμμαθητές τους. Κατανοούν πως είναι ίσοι αλλά και διαφορετικοί. Εξίσου σημαντικά είναι και η αναφορά στα πανανθρώπινα δικαιώματα. Σύμφωνα με του συμμετέχοντες της έρευνας οι αναφορές σε αυτά είναι επαρκείς. Το 61% δήλωσε ότι πραγματοποιείται η διδασκαλία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων μέσω του σχολικού εγχειριδίου. Το 82% δήλωσε ότι υπάρχουν αρκετές αναφορές στα πολιτισμικά και θρησκευτικά χαρακτηριστικά όλων των λαών.

Σε σχέση με το φύλο δεν υπάρχει διαφορά ανάμεσα σε άντρες και γυναίκες στις απόψεις τους πάνω στο διαπολιτισμικό χαρακτήρα του μαθήματος των θρησκευτικών (Mann Whitney Test, $U=1080.5$, $Sig=0.242$, $N=100$, Σχήμα 1).

Ως προς τα χρόνια υπηρεσίας επίσης, δεν υπάρχει διαφορά ανάμεσα στα γκρουπ που δημιουργεί ο παράγοντας αυτός σε σχέση με τις απόψεις τους πάνω στο

διαπολιτισμικό χαρακτήρα του μαθήματος των θρησκευτικών (Kruskal Wallis Test, $KW=6.185$, $Sig=0.186$, $N=100$, Σχήμα 2).

Στατιστικά σημαντική διαφορά εμφανίζεται στις ομάδες που δημιουργούνται βάση της δημογραφικής μεταβλητής «Τίτλοι Σπουδών» (Kruskal Wallis Test, $KW=9.26$, $Sig=0.026$, $N=100$, Σχήμα 3). Συγκεκριμένα, οι κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος φαίνεται να συμφωνούν περισσότερο με την υπάρχουσα Διαπολιτισμικότητα του μαθήματος των Θρησκευτικών.

Από τα παραπάνω συμπεραίνεται ότι οι τρεις υποθέσεις είναι ορθές, σύμφωνα με τα αποτελέσματα όπως αυτά προέκυψαν έπειτα από τη συλλογή των απαντήσεων εκατό εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Παρατηρείται πως το μάθημα των Θρησκευτικών είναι κατάλληλα διαμορφωμένο, ώστε να διδάχτεί σε πρόσφυγες-μαθητές εφόσον τα περιεχόμενά έχουν πολυπολιτισμικό και διαπολιτισμικό χαρακτήρα. Από την έρευνα αποδεικνύεται ότι το μάθημα των Θρησκευτικών ευνοεί τη δημιουργία ομαδικού και φιλικού κλίματος μεταξύ των μαθητών και εξομαλύνει τις μεταξύ τους σχέση. Όσον αφορά τον εκπαιδευτικό, φαίνεται πως είναι κατάλληλα προετοιμασμένος και καταρτισμένος, ώστε να διδάξει τους πρόσφυγες-μαθητές και να αντιμετωπίσει οποιοδήποτε πρόβλημα προκύψει κατά τη διάρκεια της διδακτικής πράξης. Σχετικά με το σχολικό περιβάλλον, το χώρο διδασκαλίας, διαθέτει τα εποπτικά μέσα και τις υλικοτεχνικές υποδομές προκειμένου να υλοποιηθεί η διδασκαλία του μαθήματος.

Συμπεράσματα-Προτάσεις έρευνας- Περιορισμοί

Η θέση που υποστηρίζει η έρευνα αυτή είναι ότι το σχολικό εγχειρίδιο στο μάθημα των Θρησκευτικών εμπεριέχει όλες τις συναφείς με τη Διαπολιτισμικότητα και την Πολυπολιτισμικότητα έννοιες. Ως εκ τούτου απορρέει ότι το βιβλίο του μαθήματος των Θρησκευτικών θεωρείται κατάλληλα διαμορφωμένο να διδάχτεί σε πρόσφυγες. Όσον αφορά τους παιδαγωγούς των πολυπολιτισμικών σχολείων, φαίνεται πως διαθέτουν τα κατάλληλα εφόδια ώστε να ενισχύσουν τη γνώση των μαθητών που προέρχονται από ξένους λαούς και να διαμορφώσουν ολοκληρωμένες προσωπικότητες.

Σχετικά με τους περιορισμούς της έρευνας, ένας από αυτούς είναι ότι το ερωτηματολόγιο αποτελεί ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς και δεν μπορούμε να αποκλείσουμε τις κοινωνικά αρεστές απαντήσεις. Εξίσου σημαντικό είναι ότι δεν πραγματοποιήθηκε follow –up προκειμένου να ελεγχθεί η σταθερότητα των απόψεων των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην έρευνα. Αν και στην έρευνα συμμετείχαν εκπαιδευτικοί από διάφορα μέρη της Ελλάδας, το ερωτηματολόγιο δεν στάλθηκε σε όλη την Ελλάδα, επομένως τα αποτελέσματα δεν μπορεί να είναι γενικεύσιμα. Ακόμη, το δείγμα δεν συμπεριελάμβανε καθηγητές Θεολόγους, των οποίων η άποψη σε ορισμένα από τα ζητήματα που μας απασχόλησαν μπορεί να ήταν διαφορετική. Έρευνες σχετικά με το διαπολιτισμικό περιεχόμενο των βιβλίων και των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών δεν έχουν πραγματοποιηθεί στο παρελθόν στην Ελλάδα, οπότε τα αποτελέσματα δεν μπορούν να είναι συγκρίσιμα.

Τα πορίσματα της παρούσας έρευνας μπορεί να αξιοποιηθούν από επιτροπές σύνταξης Αναλυτικών Προγραμμάτων ή εγχειρίδιων για το μάθημα των Θρησκευτικών, αλλά και να αποτελέσουν υλικό για τη συγκριτική Παιδαγωγική ως προς το μάθημα των Θρησκευτικών αλλά και γενικότερα για το διαπολιτισμικό ή διαπολιτιστικό περιβάλλον του σχολείου. Επιπλέον, αξιοσημείωτη κρίνεται η αξιοποίηση άλλων ερευνητικών εργαλείων, ώστε να συγκριθούν τα αποτελέσματα αλλά και να μελετηθούν άλλοι παράγοντες. Τέλος, θα ήταν σκόπιμο να πραγματοποιηθεί μια

πανελλαδική έρευνα με σκοπό τα αποτελέσματα να εκπροσωπούν τη γνώμη όλων των εκπαιδευτικών καθώς επίσης και μία παρόμοια έρευνα σε ανώτερες βαθμίδες.

Βιβλιογραφία

- Ανδρούσου Α. & Ασκούνη Ν. (2011). *Πολιτισμική ετερότητα και ανθρώπινα δικαιώματα*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Βέρνικος Ν. & Δασκαλοπούλου Σ. (2002). *Πολυπολιτισμικότητα, οι διαστάσεις της πολιτισμικής ταυτότητας*, Αθήνα: Κριτική.
- Banks, A.J. (2004), *Εισαγωγή στην πολιτισμική εκπαίδευση*, Αθήνα: Παπαζήση.
- Γκόβαρης, Χ. (2004). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Αθήνα: Ατραπός.
- Διαμαντόπουλος Κ. (2011). *Η έννοια και η ουσία της αγάπης*, Αθήνα: Βήμα Ορθοδοξίας.
- Featherstone, M, & S. Lash, (1995). *Globalization, modernity and the spatialization of social theory: An introduction*. In M. Featherstone, S. Lash & R.
- Λάβδας, Κ. (2015). *Η Πολυπολιτισμικότητα και η θεωρητική κληρονομιά του εθνικού κράτους. Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, 2, Πανεπιστήμιο Δυτικής Αγγλίας.
- Μάρκου, Γ. & Παρθένης, Χ. (2011). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη*, Αθήνα: Εργαστήριο Πειραματικής Παιδαγωγικής.
- Νικολαΐδης, Α. (2005). *Κριτική Θεωρία και Κοινωνική Λειτουργία της Θρησκείας*, Αθήνα: Γρήγορη.
- Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πορτελάνος, Στ. (2014). *Διαπολιτισμική και Διαθεματική Διδακτική: Στο Μάθημα των Θρησκευτικών*, Αθήνα: Έννοια.
- Penman, R., (2018), *Πολιτισμικός Πλουραλισμός*: Center for Intercultural Dialogue, 15, Αυστραλία.
- Sahlins, M., (2008), *Η δυτική ψευδαίσθηση της ανθρώπινης φύσης*, μτφρ. Νίκος Κούρκουλος, Αθήνα: εκδ. Εικοστού πρώτου.
- Torres, C. (1998), *Democracy, Education and Multiculturalism: Dilemmas of Citizenship in a Global Word*. New York, Rowman & Littlefield Publishers, inc.

«Μιξ, Μαξ, Μεξ» Ένα Πρόγραμμα Εξοικειώσης και Ευαισθητοποίησης Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας με την Αναπηρία

Θεοδωράκης Μηνάς

*Ψυχολόγος, M.Sc. Κλινική Ψυχολογία, M.Sc. Εφαρμοσμένη Κλινική Κοινωνιολογία και Τέχνη
Κέντρο Αποθεραπείας – Αποκατάστασης, Δημέρευσης, Ημερήσιας Φροντίδας ΑμεΑ «Κιβωτός»
minasthedorakis@yahoo.gr*

Ηλιάδης Κυριάκος

*Παιδιατρικός Φυσικοθεραπευτής, Εικαστικός
Διοικητικός Υπεύθυνος στο Κέντρο Αποθεραπείας – Αποκατάστασης, Δημέρευσης, Ημερήσιας
Φροντίδας ΑμεΑ «Κιβωτός»
ilamea@otenet.gr*

Περίληψη

Κεντρικό θέμα της παρούσας ερευνητικής εργασίας είναι η συσχέτιση της τέχνης με την πρωτογενή πρόληψη. Η συσχέτιση αυτή αναλύεται μέσα από την παρουσίαση των σταδίων δημιουργίας και της εφαρμογής ενός Προγράμματος Εξοικειώσης και Ευαισθητοποίησης Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας (4,5 – 5,5 ετών) με την Αναπηρία. Το Πρόγραμμα φέρει τον τίτλο «Μιξ, Μαξ & Μεξ» καθώς βασίζεται στο ομώνυμο βιβλίο του Χιλιανού συγγραφέα, Λουίς Σεπούλβεδα (Όπερα). Τα κύρια στοιχεία του είναι η αφήγηση παραμυθιού, η περιπατητική πρακτική και η εικονογράφηση μέσω τοιχογραφιών. Συντονιστής της δημιουργίας του είναι το Παιδιατρικό Κέντρο Αποθεραπείας και Αποκατάστασης «Κιβωτός» (Αργίλος, Κοζάνη). Το Πρόγραμμα διεξάγεται στον οικισμό του Άργιλου και στην «Κιβωτό». Κατά την εφαρμογή του, ομάδες παιδιών προσχολικής ηλικίας ακούνε το παραμύθι ενώ περπατούν στον οικισμό ψάχνοντας τις εικόνες του παραμυθιού. Το Πρόγραμμα ολοκληρώνεται με την επίσκεψη των παιδιών στην «Κιβωτό» όπου δημιουργούνται συνθήκες αλληλεπίδρασης με τους ωφελούμενους της. Ο βαθμός στον οποίο ένα Πρόγραμμα Παρέμβασης βασισμένο στην Τέχνη μπορεί να εξοικειώσει παιδιά προσχολικής ηλικίας με την έννοια και την εικόνα της αναπηρίας αποτελεί κεντρικό ερώτημα της έρευνας. Επιπλέον, μελετήθηκαν οι στάσεις και οι αντιλήψεις παιδιών προσχολικής ηλικίας για τα άτομα με αναπηρία.

Λέξεις Κλειδιά: Προσχολική Ηλικία, Αναπηρία, Τέχνη, Πρόγραμμα Παρέμβασης

“Mix, Max, Mex”

A Disability Awareness Programme for Preschoolers

Thedorakis Minas

*Psychologist, M.Sc. Clinical Psychology, M.Sc. Applied – Clinical Psychology and Arts
Rehabilitation and Daily Care Center “Kivotos”
minasthedorakis@yahoo.gr*

Iliadis Kyriakos

*Pediatric Physiotherapist, Artist
Administration Manager and Owner of the Rehabilitation and Daily Care Center “Kivotos”
ilamea@otenet.gr*

Summary

The main subject of the current study is the correlation between arts and primary prevention. The correlation is analyzed through the presentation of the creation and implementation of a Disability Awareness Programme named “Mix, Max, Mex”. The Programme is about preschool children (4,5 – 5,5 years old) and it is based on the homonymous book of the Chilean author, Louis Sepulveda (Opera). The main elements of the Programme are storytelling, walking practices and murals. The coordinator of the Programme is the Rehabilitation and Daily Care Center “Kivotos” (Argilos, Kozani). It is conducted in Argilos and in “Kivotos”. During its implementation, groups of preschool children walk in Argilos, listen to the fairy tale and search for the murals. When the narration ends, children visit “Kivotos” where they interact with people with heavy and multiple disabilities. The research investigates the extent to which an art-based intervention programme can familiarize preschool children with disability. Also, it studies the attitudes and the perceptions of preschool children towards disability.

Keywords: Preschool Age, Disability, Arts, Intervention Programme

1. Εισαγωγή

1.1 Τα Εργαλεία του Προγράμματος

Η Marcoli (1996), χαρακτηρίζει το παραμύθι ως ένα εργαλείο συγκινησιακής επικοινωνίας. Οι ιστορίες που παράγονται και μοιράζονται μέσα σε ένα κοινωνικό πλαίσιο αντανακλούν τις κοινωνικές σχέσεις και αποτελούν γέφυρες ανάμεσα στην εμπειρία του ατόμου και στα κοινωνικά πρότυπα. Τα παραμύθια προσφέρουν με αυτόν τον τρόπο στα παιδιά μοντέλα διαπροσωπικών σχέσεων (Dilek Belet & Dala, 2010), βοηθούν να βρεθούν οι κατάλληλες λύσεις και στέλνουν το μήνυμα πως στη ζωή οι δυσκολίες είναι αναπόφευκτες αλλά όμως όχι και αξεπέραστες (Marcoli, 1996).

Οι εικόνες του εικονογραφημένου παιδικού βιβλίου αποτελούν τον σπουδαιότερο δίαυλο επαφής του παιδιού με το παραμύθι. Όσο πιο μικρός σε ηλικία είναι ο αναγνώστης, τόσο μεγαλύτερη και η σημασία της εικόνας (Βαλτά, 2018). Όταν ζητείται από ένα παιδί προσχολικής ηλικίας να περιγράψει την εικόνα ενός βιβλίου ή να δημιουργήσει υποθέσεις αναφορικά με τη συνέχεια της ιστορίας βασιζόμενο στο περιεχόμενο μίας εικόνας, ενισχύεται σημαντικά ο περιγραφικός του λόγος, η δημιουργική του σκέψη αλλά και σημαντικές γνωστικές δεξιότητες όπως η επίλυση προβλημάτων (Γενειατάκη, 2015).

Η περιπατητική διαδικασία αποτελεί μία διαδικασία όπου σημασία έχει η μετάβαση. Επιδιώκει δύο στόχους: αρχικά να μεταφέρει το σώμα από ένα σημείο εκκίνησης σε ένα σημείο προορισμού ενώ από την άλλη να αποκομίσει ο περιπατητής από την βίωση και την παρατήρηση του τοπίου όλα εκείνα που θα τον καταστήσουν μέτοχο εμπειριών. Η περιπατητική διαδικασία έχει μία στοχαστική διάθεση η οποία δεν είναι επιτιδευμένη αλλά προκύπτει με τρόπο αυθόρμητο (Ζιώγας, 2015).

1.2 Το Κοινωνικό Μοντέλο της Αναπηρίας

Ο τρόπος με τον οποίο ο καθένας από εμάς αντιλαμβάνεται την αναπηρία, διαφέρει. Διαφορετικές απόψεις σημαίνει και διαφορετικές συμπεριφορές, προσεγγίσεις και πολιτικές (Παναγιώτου, Τσιανίκα και Συμεωνίδου, 2012). Για αυτόν τον λόγο, ο ορισμός της αναπηρίας παρουσιάζει μία πολυπλοκότητα η οποία οδηγεί στη διαφοροποίηση των μοντέλων προσέγγισής της και στη διαφορετική χρήση των όρων που χρησιμοποιούνται για να προσδιορίσουν την αναπηρία ενός ατόμου ή την αναπηρία ως κατάσταση (Ντεροπούλου–Ντέρου, 2018).

Σύμφωνα με το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας, η αναπηρία κατασκευάζεται μέσα στους κόλπους της κοινωνίας και δεν αποτελεί ένα σταθερό χαρακτηριστικό του ατόμου. (Τομπέα, 2016). Δύο σημαντικές έννοιες που σχετίζονται σημαντικά με την κοινωνική κατασκευή της αναπηρίας είναι το στερεότυπο και τη προκατάληψη. Ένα στερεότυπο αποτελεί μία γνωστική αναπαράσταση που αφορά μία οποιαδήποτε κοινωνική ομάδα και τα μέλη της (Δραγώνα, 2007). Τα στερεότυπα αντλούν τη μορφή και το περιεχόμενό τους από το κοινωνικό πλαίσιο το οποίο μας περιβάλλει και η εφαρμογή τους οδηγεί σε κοινωνικές αδικίες. Δημιουργούν προσδοκίες για το ποια είναι η αναμενόμενη συμπεριφορά του άλλου, οδηγώντας στο φαινόμενο που ονομάζεται «αυτοεκπληρούμενη προφητεία». Τα στερεότυπα δεν αποτελούν απαραίτητα αρνητικές γενικεύσεις. Μπορεί να είναι και θετικές. Η Δραγώνα (2007) αναφέρει ότι οι προκαταλήψεις είναι αρνητικά και υποτιμητικά στερεότυπα. Η διαφορά μεταξύ στερεοτύπων και προκαταλήψεων είναι ότι τα στερεότυπα είναι προϊόν ασυνείδητων διεργασιών, ενώ οι προκαταλήψεις βρίσκονται κάτω από συνειδητό, γνωστικό έλεγχο (Devine, 1989).

Όσον αφορά το πλαίσιο της αναπηρίας, οι Κωφίδου και Μαντζίκος (2016) αναφέρουν ότι ο άνθρωπος χωρίς αναπηρία θα κρίνει εκείνον με την αναπηρία ανάλογα με το είδος των προκαταλήψεων και των στερεοτύπων του (θετικά ή αρνητικά). Ο χωρίς αναπηρία άνθρωπος που έχει αρνητικές προκαταλήψεις και στερεότυπα σε σχέση με την αναπηρία, δεν θα προσπαθήσει σχεδόν ποτέ να συνάψει σχέσεις με έναν άνθρωπο με αναπηρία (Ζώνιου–Σιδέρη, 2011). Τα στερεότυπα της αναπηρίας, ως προσωπικής τραγωδίας, αλλά και ως έκπτωσης από αυτό που συγκροτεί το ανθρώπινο, συντηρούνται αναπαράγοντας όχι μόνο συναισθήματα οίκτου αλλά και φόβου και ενδεχομένως απέχθειας (Hughes, 2009).

Τα στερεότυπα δεν αφορούν μόνο τους ενήλικες. Αφορούν και τα παιδιά. Φαίνεται ότι μαθαίνονται σε πολύ μικρή ηλικία, πριν ακόμη ένα παιδί αποκτήσει ιδέα για την ομάδα στην οποία αναφέρονται (Δραγώνα, 2007). Οι παράγοντες που ενδέχεται να επηρεάσουν τις στάσεις και τις αντιλήψεις των παιδιών για τα άτομα με αναπηρία είναι ποικίλοι. Μερικοί από αυτούς είναι το φύλο, η ηλικία, το οικογενειακό και το σχολικό περιβάλλον.

1.3 Ερευνητική Ανασκόπηση

Η κοινωνική ένταξη όλων των παιδιών είναι κρίσιμη. Η πρόβλεψη για δημιουργία κλίματος ένταξης και αποδοχής εντός του σχολικού περιβάλλοντος είναι απαραίτητη, για τη μείωση της πιθανότητας αποκλεισμού κάποιων παιδιών από τους συνομήλικους τους (Panagiotou, Evaggelinou, Doulkeridou, Mouratidou & Koidou, 2008). Για να γίνει πετυχημένα η ένταξη στην αίθουσα διδασκαλίας, πρέπει να δοθούν στα παιδιά ευκαιρίες να μάθουν περισσότερα σχετικά με την κοινωνική ένταξη και τα άτομα με αναπηρίες (Tavares, 2011). Ένας βασικός μηχανισμός για να επιτευχθεί το παραπάνω είναι οι παρεμβάσεις ευαισθητοποίησης οι οποίες αποσκοπούν στην ανάπτυξη του σεβασμού προς τη διαφορετικότητα (Columna, Lieberman, Arndt & Yang, 2009).

Υπάρχουν διαφορετικά μέσα και δραστηριότητες για την ευαισθητοποίηση και την εκπαίδευση πάνω στην αναπηρία τα οποία μπορεί να επικεντρώνονται: σε πραγματικές πληροφορίες σχετικά με τις αναπηρίες, στη διερεύνηση μύθων και στερεοτύπων σχετικά με

την αναπηρία, στην κατανόηση των επιπτώσεων της αναπηρίας, σε καθημερινές δραστηριότητες όπως είναι η μετακίνηση και στην κατανόηση των ομοιοτήτων και των διαφορών μεταξύ όλων (Alves & Lopes Dos Santos, 2013).

Ευρήματα ερευνών έχουν καταδείξει ότι η εφαρμογή προγραμμάτων ευαισθητοποίησης για την αναπηρία στο πλαίσιο του σχολείου είναι απαραίτητη για τον καθορισμό θετικών στάσεων από την πλευρά των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών για τα άτομα με αναπηρία (Morin, Rivard, Crocker, Bounsier & Caron, 2013). Οι αρνητικές στάσεις για τους μαθητές με αναπηρίες αναπτύσσονται λόγω της άγνοιας (Ison, McIntyre, Rothery et al., 2010). Δεδομένου ότι η αρνητική στάση των μαθητών προς τα άτομα με αναπηρία διαμορφώνεται στα αρχικά στάδια της ανάπτυξης (Krahe & Altwasser, 2006), είναι σημαντικό η εκπαίδευσή τους να πραγματοποιείται κατά τη διάρκεια των πρώτων σχολικών ετών.

Αναφορικά με τη χρήση του παραμυθιού στην εφαρμογή προγραμμάτων ευαισθητοποίησης για την αναπηρία, έχει διαπιστωθεί ότι παρεμβάσεις που περιείχαν καθοδηγούμενη συζήτηση και αφήγηση ιστοριών σχετικά με ζητήματα αναπηρίας και κοινωνικής συμπεριφοράς είχαν θετικές επιδράσεις στη διαμόρφωση των στάσεων των παιδιών (DeBoer, Pijl, Minnaert & Post, 2014).

Αποτελέσματα έρευνας έδειξαν ότι η παρέμβαση μέσω της αφήγησης ιστοριών ενίσχυσε σε σημαντικό βαθμό την αποδοχή και την επίγνωση τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών για συνομιλήκους με αναπηρία (Giagazoglou & Papadaniil, 2018). Τέλος, πρόσφατες έρευνες, έχουν δείξει ότι καθώς τα παιδιά εμπλέκονται με την ιστορία, μπορεί να βιώσουν αλλαγές στην στάση τους (Adomat, 2012; Law, Lam, Law & Tam, 2017; Wright, Diener & Kemp, 2013).

1.4 Σκοπός της Έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η δημιουργία και εφαρμογή ενός προγράμματος ευαισθητοποίησης και εξοικείωσης παιδιών προσχολικής ηλικίας (4 έως 6 ετών) με την αναπηρία βασισμένο στις διαδικασίες της αφήγησης παραμυθιού, της περιπατητικής πρακτικής και της εικονογράφησης με την υλοποίηση τοιχογραφιών. Επιπλέον, η παρούσα έρευνα επιδιώκει να μελετήσει τα εξής:

1. Τις στάσεις και τις αντιλήψεις παιδιών προσχολικής ηλικίας σε σχέση με τις έννοιες της διαφορετικότητας και της αναπηρίας.
2. Τον βαθμό στον οποίο ενισχύεται η κατανόηση των παραπάνω εννοιών από παιδιά προσχολικής ηλικίας μετά την εμπλοκή τους σε ένα Πρόγραμμα Ευαισθητοποίησης και Εξοικείωσης με την Αναπηρία βασισμένο στην Τέχνη.
3. Τον βαθμό στον οποίο ενισχύεται η εξοικείωση και ενθαρρύνεται η αλληλεπίδραση παιδιών προσχολικής ηλικίας με την αναπηρία μετά την εμπλοκή τους σε ένα Πρόγραμμα Ευαισθητοποίησης και Εξοικείωσης με την Αναπηρία.

Η έρευνα για τη δημιουργία της δράσης υλοποιήθηκε στο Ιδιωτικό Νηπιαγωγείο και Βρεφονηπιακό Σταθμό «Αμπεμπαμπλομ» (Κοζάνη). Η δημιουργία και η υλοποίηση της δράσης έγινε στον οικισμό του Άργιλου (Νομός Κοζάνης) και στο Κέντρο Αποθεραπείας–Αποκατάστασης, Δημέρευσης, Ημερήσιας Φροντίδας ΑμεΑ «Κιβωτός» (Άργιλος, Νομός Κοζάνης). Βασική αφετηρία της καλλιτεχνικής δράσης αποτελεί ο οικισμός της Παύλιανης (Νομός Φθιώτιδας) ο οποίος, από το καλοκαίρι του 2013 άρχισε να μεταμορφώνεται μέσω των ζωγραφικών παρεμβάσεων των κατοίκων του χωριού, αρχικά στις πινακίδες του οικισμού και στη συνέχεια στον ίδιο τον οικισμό. Αντίστοιχες εικαστικές παρεμβάσεις πραγματοποιήθηκαν και στον οικισμό του Άργιλου. Οι τοιχογραφίες πραγματοποιήθηκαν πάνω σε εξωτερικούς τοίχους σπιτιών, σε πόρτες αποθηκών και σε δημοτικές εγκαταστάσεις.

Για την υλοποίησή τους χρησιμοποιήθηκαν σπρέι, πλαστικά χρώματα, μαρκαδόροι και βερνίκι για την καλύτερη διατήρησή τους. Το περιεχόμενο των τοιχογραφιών βασίστηκε στο βιβλίο του Χιλιανού συγγραφέα, Λουίς Σεπούλβεδα «Η Ιστορία του Μιξ, του Μαξ και του Μεξ» (2010). Η συγκεκριμένη ιστορία επιλέχτηκε όχι μόνο γιατί οι ιστορίες με ζώα είναι ιδιαίτερα αγαπητές στα παιδιά αλλά και γιατί ο συγγραφέας με έναν πολύ έξυπνο και απλό τρόπο επικοινωνεί στους αναγνώστες την αξία της φιλίας και την αποδοχή της διαφορετικότητας.

2. Μεθοδολογία

2.1 Συμμετέχοντες και Δειγματοληψία

Το ερευνητικό δείγμα αποτελούνταν από 10 παιδιά προσχολικής ηλικίας (4,5-5,5 ετών). Αναφορικά με το φύλο, το δείγμα αποτελούνταν από 5 αγόρια και 5 κορίτσια. Όλα τα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν μαθητές του «Αμπεμπαμπλομ». Η επιλογή του συγκεκριμένου Νηπιαγωγείου έγινε γιατί το περιβάλλον ήταν εύκολα προσβάσιμο στον ερευνητή. Η επιλογή των συμμετεχόντων έγινε με δειγματοληψία κριτηρίου. Πιο συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες επιλέχτηκαν βάσει του ποιοι θα παρουσίαζαν ένα ωφέλιμο επίπεδο συνεργασίας και περιγραφικού λόγου στη διαδικασία της συνέντευξης. Η επιλογή τους έγινε σε συνεργασία με τη νηπιαγωγό.

2.2 Οι Ημιδομημένες Συνεντεύξεις

Πραγματοποιήθηκαν 10 ατομικές ημιδομημένες συνεντεύξεις σε χώρο του Νηπιαγωγείου όπου οι συμμετέχοντες δεν θα αποσπούνταν από εξωτερικά ερεθίσματα. Για τις ατομικές συνεντεύξεις χρησιμοποιήθηκαν: συσκευή εγγραφής φωνής, λευκές κόλλες και ξυλομπογιές. Πριν την έναρξη της συνέντευξης, δίνονταν στον/στην συνεντευξιαζόμενο/η μία λευκή κόλλα και ξυλομπογιές και του/της ζητούνταν να ζωγραφίσει ό,τι επιθυμούσε. Η συγκεκριμένη διαδικασία πραγματοποιούνταν με σκοπό την εξοικείωση του/της με τον συνεντευξιαστή και κατ' επέκταση με τη γενικότερη διαδικασία. Μετά, ξεκινούσε η συνέντευξη και η εγγραφή. Οι συνεντεύξεις διαρκούσαν περίπου 45' και στα παιδιά μικρότερης ηλικίας υπήρξαν περιπτώσεις όπου η παρουσία νηπιαγωγού ήταν απαραίτητη για την διευκόλυνση της διαδικασίας.

2.3 Ανάλυση του Ποιοτικού Υλικού και Κωδικοποίηση

Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε για την ανάλυση των ποιοτικών συνεντεύξεων είναι η θεματική ανάλυση. Στην εν λόγω έρευνα, στόχος της είναι η βαθύτερη μελέτη των υποκειμενικών νοημάτων παιδιών προσχολικής ηλικίας αναφορικά με τις εννοιες της διαφορετικότητας και της αναπηρίας (Τζάνη, 2005). Σε σχέση με την κωδικοποίηση του ποιοτικού υλικού, μετά από αρκετές αναγνώσεις των συνεντεύξεων, δημιουργήθηκαν κατηγορίες οι οποίες βασίστηκαν στην ερμηνεία των αφηγήσεων από τον ερευνητή αλλά και στο θεωρητικό του υπόβαθρο. Στη συνέχεια ο ερευνητής προχώρησε προς τον εντοπισμό των κατηγοριών που δημιουργήθηκαν στους βασικούς θεματικούς άξονες και στα υποερωτήματά τους.

2.4 Η Περίληψη και Διασκευή της Ιστορίας

Πριν γίνει η παρέμβαση στην ιστορία, πραγματοποιήθηκε επικοινωνία με τον εκδοτικό οίκο του βιβλίου για να εγκριθεί άδεια παραχώρησης πνευματικών δικαιωμάτων. Η περίληψη και διασκευή του παραμυθιού βασίστηκε στα αποτελέσματα των ημιδομημένων συνεντεύξεων. Πραγματοποιήθηκε περίληψη του παραμυθιού για να ανταποκρίνεται στο ηλικιακό στάδιο ενδιαφέροντος. Η διασκευή του αποσκοπούσε στο να δοθεί έμφαση σε ορισμένα σημεία του που κρίθηκε σημαντικό να γίνει λόγω των αποτελεσμάτων των συνεντεύξεων. Για παράδειγμα, στην ερώτηση «Τί είναι φίλος;» αρκετά από τα παιδιά απάντησαν «Κάποιος που παίζεις μαζί του». Έτσι στην περίληψη συμπεριλήφθηκαν τα γνωμικά για την φιλία που αναφέρει ο Λουίς Σεπούλβεδα στην πρωτότυπη ιστορία για να επικοινωνηθούν βασικές ποιότητες της φιλίας προς τα παιδιά. Εν συντομία, η επεξεργασμένη ιστορία παρουσιάζει την φιλία που αναπτύσσεται ανάμεσα σε τρεις διαφορετικούς χαρακτήρες, του Μιξ (γάτος), του Μαξ (αγόρι) και του Μεξ (ποντικός). Ο Μιξ, στην προσπάθειά του να πηδήξει από μία στέγη σε μία άλλη, πέφτει και τραυματίζεται σοβαρά στα πίσω του πόδια με αποτέλεσμα να μην μπορεί να τα κουνήσει. Γνωρίζει το Μεξ, ο οποίος τον βοηθά να ξαναπηδήξει από στέγη σε στέγη με την κατασκευή ενός ιπτάμενου αμαξιδίου.

2.5 Οι Ομάδες Αφήγησης

Πραγματοποιήθηκαν 3 ομάδες αφήγησης. Κάθε ομάδα αποτελούνταν από 4 παιδιά. Τα παιδιά που συμμετείχαν στις ομάδες αφήγησης δεν συμμετείχαν στις ημιδομημένες συνεντεύξεις. Η διάρκεια κάθε ομάδας αφήγησης δεν ξεπέρασε τα 45 λεπτά. Στις ομάδες αφήγησης πραγματοποιήθηκε η αφήγηση του παραμυθιού σε χώρο του «Αμπεμπαμπλομ». Στις ομάδες αφήγησης, οι συμμετέχοντες αφού άκουσαν την περίληψη και διασκευή της ιστορίας, τους ζητήθηκε να ζωγραφίσουν την αγαπημένη τους εικόνα από το παραμύθι. Από τις ομάδες αφήγησης, επιλέχθηκαν οι σκηνές του παραμυθιού που αποτυπώθηκαν περισσότερο από τους συμμετέχοντες οι οποίες στη συνέχεια αναπαράχθηκαν από καλλιτέχνες στον οικισμό του Άργιλου. Οι τοιχογραφίες αποτυπώθηκαν βάσει του προσωπικού στυλ του κάθε καλλιτέχνη.

2.6 Επίσκεψη στον Οικισμό της Παύλιανης

Πριν από την έναρξη της καλλιτεχνικής παρέμβασης στον Άργιλο, πραγματοποιήθηκε επίσκεψη στον τόπο που την ενέπνευσε. Βασικοί στόχοι της επίσκεψης ήταν οι εξής:

1. Το βίωμα της εικαστικής παρέμβασης στον οικισμό της Παύλιανης μέσω της παρατήρησης και της περιπατητικής πρακτικής.
2. Η πληροφόρηση σχετικά με την παιδαγωγική αξία της εικαστικής παρέμβασης. Ο βαθμός στον οποίο η εικαστική παρέμβαση στον οικισμό της Παύλιανης αξιοποιείται από σχολεία της περιοχής ή άλλους εκπαιδευτικούς και πολιτιστικούς φορείς.
3. Η μελέτη της σχέσης μεταξύ των κατοίκων του οικισμού και της εικαστικής παρέμβασης.

Η επίσκεψη στον οικισμό της Παύλιανης διήρκεσε 4 ώρες. Κατά την επίσκεψη, φωτογραφήθηκαν αρκετά από τα έργα του οικισμού και πραγματοποιήθηκαν συζητήσεις με κατοίκους και επισκέπτες του χωριού.

2.7 Η Επιλογή των Επιφανειών

Το αρχικό κριτήριο για την επιλογή των επιφανειών που φιλοξένησαν τις τοιχογραφίες στον οικισμό του Άργιλου ήταν η σύνδεση του οικισμού με την «Κιβωτό». Έτσι, δημιουργήθηκαν 3 προτεινόμενες διαδρομές οι οποίες διέσχιζαν τον οικισμό και κατέληγαν στην «Κιβωτό». Οι προτεινόμενες διαδρομές προέκυψαν έπειτα από αρκετές περιηγήσεις στον Άργιλο σε συνεργασία με τους καλλιτέχνες που θα αναλάμβαναν την υλοποίηση των τοιχογραφιών. Κατά τις περιηγήσεις λήφθηκε υπόψιν το γεγονός ότι το πρόγραμμα αφορά παιδιά προσχολικής ηλικίας οπότε το μήκος της θα έπρεπε να διανυθεί άνετα από τους συμμετέχοντες του προγράμματος. Υπήρξαν κι άλλοι σημαντικοί παράγοντες που καθόρισαν την επιλογή των επιφανειών και την τελική διαδρομή όπως η απόστασή τους από το έδαφος και η έγκριση από τους κατόχους τους.

Δημιουργήθηκαν 15 τοιχογραφίες οι οποίες έχουν διαστάσεις από 2,5μ X 2,5μ έως 15μ X 8μ. Η έναρξη της δημιουργίας των τοιχογραφιών ξεκίνησε τον Ιούνιο και ολοκληρώθηκε τον Σεπτέμβριο του 2019 (εικόνα 1). Για την υλοποίησή τους εργάστηκαν 6 καλλιτέχνες και αρκετοί εθελοντές (εργαζόμενοι και φίλοι της «Κιβωτού»).



Εικόνα 1: Η πτήση του Μιξ και του Μεξ (15μ X 8μ, κατά προσέγγιση)

2.8 Τα Έντυπα Έγκρισης

Έντυπα έγκρισης συμπλήρωσαν οι γονείς των παιδιών που συμμετείχαν στις ημιδομημένες συνεντεύξεις, στις ομάδες εστιασμένης συζήτησης και στη δράση. Επίσης, έντυπα έγκρισης συμπλήρωσαν οι κάτοχοι των ιδιοκτητών επιφανειών που χρησιμοποιήθηκαν για τις τοιχογραφίες καθώς και ο Πρόεδρος της Κοινότητας του Άργιλου για τις επιφάνειες που βρισκόντουσαν σε δημοτικές εγκαταστάσεις.

2.9 Η Ομάδα Προετοιμασίας

Η ομάδα προετοιμασίας αποτελούνταν από εργαζόμενους και φίλους της «Κιβωτού» και από κατοίκους του Άργιλου. Η δράση των μελών της ομάδας ήταν εθελοντική και επένεβαν στις επιφάνειες πριν από την έναρξη της τοιχογραφίας. Κάποιες από τις αρμοδιότητές της ήταν το

ξύσιμο των σοβατισμένων επιφανειών που είχαν φθαρθεί από το χρόνο καθώς και το στήσιμο σκαλωσιάς για τις τοιχογραφίες που πραγματοποιήθηκαν σε ψηλές επιφάνειες.

2.10 Οι Δείκτες

Ανάμεσα από τις τοιχογραφίες τοποθετήθηκαν ξύλινες κατασκευές που αναπαριστούν γάτες και ποντικούς. Στόχος των δεικτών είναι η σηματοδότηση της διαδρομής και η ενθάρρυνση της αναζήτησης από τα παιδιά.

3. Η Εφαρμογή του Προγράμματος

Στην πρώτη εφαρμογή του προγράμματος συμμετείχαν 25 παιδιά από το «Αμπεπαμπλομ». Τα παιδιά που συμμετείχαν στην εφαρμογή του προγράμματος δεν συμμετείχαν στις ημιδομημένες συνεντεύξεις και στις ομάδες αφήγησης. Η δράση ξεκίνησε από την είσοδο του οικισμού όπου τα παιδιά δεν είχαν επαφή με τις τοιχογραφίες παρά μόνο με ορισμένους ξύλινους δείκτες. Μία βασική οδηγία που τους δόθηκε ήταν ότι οι ξύλινοι δείκτες θα τους βοηθήσουν να βρουν τις εικόνες του παραμυθιού. Οι αφηγήσεις πραγματοποιήθηκαν μόνο εμπρός από τις τοιχογραφίες (εικόνα 2). Στα ενδιάμεσα διαστήματα, αυτά της περιήγησης, πραγματοποιήθηκαν βιωματικές δράσεις, ερωτήσεις, εκμαιεύτηκαν ερμηνείες και έγιναν υποθέσεις για τη συνέχεια της ιστορίας. Μετά το πέρας της περιήγησης, τα παιδιά επισκέφτηκαν την «Κιβωτό» και το Πρόγραμμα Δημέρευσης όπου δημιουργήθηκαν συνθήκες αλληλεπίδρασης με τους επωφελούμενους του Κέντρου.



Εικόνα 2: Στιγμιότυπο αφήγησης μπροστά από τοιχογραφία.

4. Αποτελέσματα

4.1 Τα Αποτελέσματα των Ημιδομημένων Συνεντεύξεων

Τα σημαντικότερα αποτελέσματα που προκύπτουν από την ανάλυση των ημιδομημένων συνεντεύξεων είναι τα εξής:

1. Κατά την προσχολική ηλικία, τα παιδιά δεν είναι εξοικειωμένα με τις έννοιες της διαφορετικότητας και της αναπηρίας. Όσα παιδιά είναι μερικώς εξοικειωμένα, δυσκολεύονται να προχωρήσουν στην περιγραφή των εννοιών.
2. Οι έννοιες της διαφορετικότητας και της ομοιότητας μπορούν να γίνουν αντιληπτές κατά την προσχολική ηλικία περισσότερο βάσει χαρακτηριστικών που φαίνονται και όχι τόσο βάσει ποιοτικών χαρακτηριστικών.
3. Ένα σημαντικό ποσοστό παιδιών προσχολικής ηλικίας φέρει διαστρεβλωμένες αντιλήψεις σε σχέση με την αναπηρία.
4. Τα περισσότερα παιδιά προσχολικής ηλικίας θα επέλεγαν για φίλο ένα παιδί με αναπηρία και θα έπαιζαν μαζί του.
5. Επίσης, μπορούν να αντιληφθούν την ευαλωτότητα της αναπηρίας σε επίπεδο διαπροσωπικών σχέσεων και ότι το διαφορετικό συνήθως αποτελεί αντικείμενο αποδοκιμασίας.
6. Η διαφορετικότητα μπορεί να συνδυαστεί και με φαινόμενα εκδήλωσης επιθετικών μορφών συμπεριφοράς.
7. Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας μπορούν να δείξουν ενσυναίσθηση για ένα παιδί που δέχεται απόρριψη είτε είναι τυπικής ανάπτυξης είτε είναι ένα παιδί με αναπηρία.

4.2 Συμπεράσματα από την Εφαρμογή του Προγράμματος

Κατά τη διάρκεια της εφαρμογής του προγράμματος χρησιμοποιήθηκε κάμερα για την καταγραφή της δράσης καθώς και η παρατήρηση. Η χρήση της κάμερας έγινε για ερευνητικούς λόγους έπειτα από την γραπτή συναίνεση των γονέων και των νηπιαγωγών. Η ανάλυση της δράσης πραγματοποιήθηκε μέσω της εξέτασης του οπτικοακουστικού υλικού. Τα βασικότερα συμπεράσματα που προκύπτουν μετά την εφαρμογή του προγράμματος είναι τα εξής:

1. Μετά την εφαρμογή του προγράμματος, οι συμμετέχοντες ανέπτυξαν έναν υψηλό βαθμό εξοικείωσης με το χώρο της «Κιβωτού» και με τα ειδικά βοηθήματα.
2. Έδειξαν έναν υψηλό βαθμό αλληλεπίδρασης με τα άτομα με αναπηρία ο οποίος εκδηλώθηκε άμεσα.
3. Μετά το πρόγραμμα ήταν σε θέση να περιγράψουν την έννοια της αναπηρίας.
4. Αναφέρθηκαν περισσότερο θετικές στάσεις προς τα άτομα με αναπηρία.

Για την εξαγωγή των συμπερασμάτων λήφθηκαν σημαντικά υπόψιν οι επισκέψεις προηγούμενων νηπιαγωγείων στο χώρο της «Κιβωτού».

5. Συζήτηση

Βάσει των αποτελεσμάτων της έρευνας φαίνεται ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας δεν παρουσιάζουν ιδιαίτερη εξοικείωση κυρίως με τις έννοιες της διαφορετικότητας και της αναπηρίας ενώ όσα παιδιά είναι μερικώς εξοικειωμένα με τις έννοιες, δυσκολεύονται να τις περιγράψουν. Αυτό βέβαια δεν σημαίνει ότι δεν μπορούν να αποκτήσουν έναν σημαντικό βαθμό κατανόησης των παραπάνω εννοιών ειδικότερα όταν τους επικοινωνούνται μέσω της βιωματικής μάθησης. Η βιωματική μάθηση διευκολύνει το παιδί να συνδέσει την εξωτερική εμπειρία με την εσωτερική συναισθηματική εμπειρία και να αφομοιώσει τη νέα γνώση

(Τριλίβα & Αναγνωστοπούλου, 2008). Όταν η γνώση γίνεται δική μας, όχι θεωρητικά αλλά βιωματικά, μπορούν να αλλάξουν οι στάσεις και οι συμπεριφορές μας και να αναπτυχθούν οι αξίες μας (Φιλίππου & Καραντάνα, 2010).

Αναφορικά με το πλαίσιο της αναπηρίας, τα παιδιά δεν ήταν εξοικειωμένα με την συγκεκριμένη έννοια. Όταν επεξηγήθηκε η έννοια στα παιδιά, αναφέρθηκε περισσότερο ότι θα έκαναν φίλο ένα παιδί με αναπηρία και ότι θα έπαιζαν μαζί του. Οι ευνοϊκές συμπεριφορές προς τα άτομα με αναπηρία αυξάνονται συνεχώς από την πρώιμη παιδική ηλικία μέχρι την εφηβεία, μειώνονται κατά την εφηβική ηλικία και αυξάνονται πάλι από την νεαρή ενήλικη ζωή μέχρι την ύστερη (Harper & Paterson, 2001). Επίσης, τα παιδιά προσχολικής ηλικίας μπορούν να αντιληφθούν την ευαλωτότητα της αναπηρίας σε επίπεδο διαπροσωπικών σχέσεων και ότι ένα παιδί με αναπηρία μπορεί να δεχτεί κοροϊδευτικά σχόλια ή πειράγματα από άλλα παιδιά. Παρά το παραπάνω, ένα σημαντικό μέρος των παιδιών που συμμετείχε στην έρευνα ανέφερε ότι δεν θα έκανε φίλο ένα παιδί με αναπηρία, δεν θα έπαιζε μαζί τους και δεν θα το βοηθούσε. Επίσης, αναδύθηκαν ορισμένες διαστρεβλωμένες αντιλήψεις σε σχέση με την αναπηρία όπως ότι ένα άτομο με αναπηρία είναι κακό, μπορεί να γίνει επιθετικό και μπορεί να φέρει κάποια μεταδιδόμενη ασθένεια. Οι διαστρεβλωμένες αντιλήψεις που μπορεί να φέρουν τα παιδιά για την αναπηρία και την διαφορετικότητα μπορεί να προκύπτουν σε σημαντικό βαθμό από τις αναπαραστάσεις που φέρουν και έχουν δημιουργηθεί στα πλαίσια της οικογένειας και του σχολείου. Αναφορικά με το σύστημα της οικογένειας, παρά το γεγονός ότι οι περισσότερες έρευνες καταδεικνύουν ότι οι γονείς εντοπίζουν περισσότερα πλεονεκτήματα παρά μειονεκτήματα στην φοίτηση των παιδιών τους σε δομές συνεκπαίδευσης, υπάρχει ένα σημαντικό ποσοστό γονέων που διατηρεί φόβους και επιφυλάξεις σχετικά με την καταλληλότητα του ακαδημαϊκού προγράμματος (αν τα παιδιά προετοιμάζονται σωστά) και τις συναισθηματικές αντιδράσεις των παιδιών τους (ότι τα παιδιά τους μπορεί να μιμηθούν ακατάλληλες συμπεριφορές των παιδιών με αναπηρία ή να φοβηθούν από την παράξενη συμπεριφορά τους) (Μπεζεβέγκης, Καλαντζί-Αζίζι & Ζώνιου-Σιδέρη, 1994). Από την άλλη, οι Okagaki, Diamond, Kontos και Hestenes (1998) βρήκαν ότι παιδιά γονέων που βοηθούσαν τα παιδιά τους να αλληλεπιδράσουν με παιδιά με αναπηρία αλληλεπιδράσαν περισσότερο με συνομηλίκους με αναπηρία στον παιδικό σταθμό και στο νηπιαγωγείο. Όσον αφορά το σχολικό πλαίσιο, έχει βρεθεί ερευνητικά ότι οι εκπαιδευτικοί της προσχολικής αγωγής στην πλειονότητά τους (86%) ταυτίζουν την αναπηρία με την ανεπάρκεια ενώ ένα μικρό μόνο ποσοστό υιοθετεί το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας, σύμφωνα με το οποίο η ανεπάρκεια από μόνη της δεν είναι αυτή που καθορίζει την δυσκολία ενός παιδιού. Οι θετικές στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στα άτομα με αναπηρία και η προθυμία τους να θέλουν να αντιμετωπίσουν θετικά και αποτελεσματικά τις ατομικές διαφορές που εμφανίζουν τα παιδιά μέσα στην τάξη, επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό τόσο τις στάσεις των συναδέλφων τους, των γονέων και των παιδιών χωρίς αναπηρία, όσο και την επιτυχία της εκπαιδευτικής ενσωμάτωσης (Koster, Nakken, Pijl, & Van Houten, 2009).

Αναφορικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, μετά την εφαρμογή του προγράμματος, τα παιδιά παρουσίασαν έναν υψηλό βαθμό εξοικείωσης με την εικόνα της αναπηρίας. Επίσης ως υψηλός χαρακτηρίζεται και ο βαθμός αλληλεπίδρασης που παρουσίασαν με τα άτομα με αναπηρία που συνάντησαν στο Παιδιατρικό Κέντρο Αποθεραπείας «Κιβωτός». Τέλος, μετά το πέρας του Προγράμματος, τα περισσότερα παιδιά ήταν σε θέση να περιγράψουν πιο αποτελεσματικά τις έννοιες της διαφορετικότητας και της αναπηρίας. Από το παραπάνω προκύπτει ότι ένα Πρόγραμμα Παρέμβασης βασισμένο στην τέχνη μπορεί να ενισχύσει σημαντικά τον βαθμό κατανόησης παιδιών προσχολικής ηλικίας για τις έννοιες της «διαφορετικότητας» και της «αναπηρίας», να ενισχύσει τον βαθμό εξοικείωσης και αλληλεπίδρασής τους με το άτομο με αναπηρία και να διαμορφώσει πιο θετικές στάσεις προς αυτό. Πρόσφατες έρευνες έχουν δείξει ότι καθώς τα παιδιά εμπλέκονται σε την ιστορία,

μπορεί να βιώσουν αλλαγές στις στάσεις τους (Adomat, 2012; Law et al., 2017; Wright, Diener & Kemp, 2013).

Είναι σημαντικό να ανφερθεί ότι η καλλιτεχνική δράση συνέβαλε σημαντικά στην ανάδυση ενός αισθήματος συλλογικότητας και εθελοντισμού από τους περισσότερους κατοίκους του Άργιλου κάτι που εντοπίστηκε σημαντικά και στην περίπτωση της καλλιτεχνικής παρέμβασης στον οικισμό της Παύλιανης.

Στα μελλοντικά σχέδια της έρευνας είναι η επέκταση εικαστικής παρέμβασης με την δημιουργία περισσότερων τοιχογραφιών αλλά και η επικοινωνία του Προγράμματος Παρέμβασης στα Νηπιαγωγεία και στα Δημοτικά Σχολεία τους Νομού Κοζάνης.

6. Βιβλιογραφία

- Adomat, D. S. (2012). *Drama's Potential for Deepening Young Children's Understandings of Stories*. Early Childhood Education Journal, 40, 343-350.
- Alves, S. & Lopes Dos Santos, P. (2013). *Bringing Disability Awareness into the General Curriculum*. Conference Paper.
- Βαλτά, Α. (2018). *Η Σημασία της Εικονογράφησης στο Παιδικό Βιβλίο*. Ανακτήθηκε στις 11 Αυγούστου, 2019 από <https://www.maxmag.gr/book/pediko-vivlio/eikonografimeno-paidiko-vivlio/>
- Γενειατάκη, Ε. (2015). *Η Λογοτεχνία στο Νηπιαγωγείο*. Ανακτήθηκε στις 11 Αυγούστου, 2019 από https://www.psichogios.gr/datafiles/videos/t.118_screen_low.pdf
- Columna L, Lieberman L, Arndt K, Yang S. (2009) Using online videos for disability awareness. *J Phys Educ Recreat Dance*;80:1–60
- Δραγώνα, Θ. (2007). *Σtereότυπα και Προκαταλήψεις. Εκπαίδευση Μουσουλμάνων*. Κλειδιά και Αντικλειδιά. ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- De Boer, A., Pijl, S. J., Minnaert, A., & PostW. (2014). Evaluating the Effectiveness of an Intervention Program to Influence Attitudes of Students towards Peers with Disabilities. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44, 572-583.
- Devine, P. G. (1989). Stereotypes and Prejudice: Their Automatic and Controlled Components. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 5-18.
- Dilek Belet, S., & Dala, S. (2010). The Use of Storytelling to Develop the Primary School Students' Critical Reading Skill: The Primary Education Pre-Service Teachers' Opinions. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 9, 1830 – 1834.
- Ζιώγας, Γ. (2015). *Παραδείγματα Εικαστικών Περιπατητικών Διαδικασιών ως Διαδικασίες Αυτογνωσίας – Ετερογνωσία. Από τον Τέρνερ σε Σύγχρονα Παραδείγματα Περιπατητών / Στοχαστών*.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2011). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευση τους: μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Πεδίο.
- Giagazoglou, P. & Papadaniil, M. (2018). Effects of Storytelling Program with Drama Techniques to Understand and Accept Intellectual Disability in Students 6-7 Years Old. A Pilot Study. *Advances in Physical Education*, 8, 224-237.
- Harper, D. C. & Paterson, D. B. (2001). Children in the Philippines: Attitudes towards Visible Physical Impairment. *Cleft Palate-Craniofacial Journal*, 38, 566-576.
- Hughes, B. (2009). Wounded/monstrous/abject: A critique of the disabled body in the sociological imaginary. *Disability & Society* 24 (4), 399–410.
- Ison, N., McIntyre, S., Rothery, S., Smithers-Sheedy, H., Goldsmith, S., Parsonage, S., & Foy, L. (2010). "Just Like You": A Disability Awareness Program For Children That Enhanced Knowledge, Attitudes and Acceptance: Pilot Study Findings. *Developmental Neurorehabilitation*, 13, 360-368.

- Κωφίδου, Χ. & Μαντζίκος, Κ. (2016). Στάσεις και Αντιλήψεις Εκπαιδευτικών και Μαθητών προς τα Άτομα με Αναπηρία: Μία Βιβλιογραφική Ανασκόπηση. *Εκπαιδευτική Επικαιρότητα, τόμος Β, τεύχος 2*, 4-25.
- Koster, M., Nakken, H., Pijl, S. J., & Van Houten, E. (2009). Being part of the peer group: A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 13 (2), 117–140.
- Krahe, B., & Altwasser, C. (2006). Changing Negative Attitudes towards Persons with Physical Disabilities: An Experimental Intervention. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 16, 59-69.
- Law, Y. K., Lam, S. F., Law, W., & Tam, Z. W. (2017). Enhancing Peer Acceptance of Children with Learning Difficulties: Classroom Goal Orientation and Effects of a Storytelling Program with Drama Techniques. *Educational Psychology*, 37, 537-549.
- Μπεζεβέγκης, Η. & Καλαντζή-Αζίζι, Α. & Ζώνιου- Σιδέρη, Α. (1994). *Απόψεις και στάσεις γονέων φυσιολογικών παιδιών απέναντι σε παιδιά με ειδικές ανάγκες, Στο Άτομα με Ειδικές Ανάγκες, τόμος Β*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Marcoli, A. (1996). *Ο Θυμός των Παιδιών: Παραμύθια για την κατανόηση της παιδικής συμπεριφοράς*. University Studio Press.
- Morin, D., Rivard, M., Crocker, A. G., Boursier, C. P., & Caron, J. (2013). Public Attitudes towards Intellectual Disability: A Multidimensional Perspective. *Journal of Intellectual Disability*, 57, 279-292.
- Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε. (2018). *Εισαγωγή στην Ειδική Αγωγή. Ενότητα 1: Σύγχρονες Ερμηνευτικές Προσεγγίσεις της Αναπηρίας: Η Πολυπλοκότητα του Ορισμού της Αναπηρίας*. Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις 26/10/2018. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο των Αθηνών.
- Okagaki, L., K.E. Diamond, S.J. Kontos, and L.L. Hestenes. (1998). Correlates of young children's interactions with classmates with disabilities. *Early Childhood Research Quarterly*, 13: 67-86.
- Παναγιώτου, Μ., Τσιανίκα, Β., Συμεωνίδου, Σ. (2012). *Η Αναπηρία στην Κοινωνία και στο Σχολείο*. 12^ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου.
- Panagiotou A, Evaggelinou C, Doulkeridou A, Mouratidou K, Koidou E. (2008) Attitudes of 5th and 6th grade Greek students toward the inclusion of children with disabilities in physical education classes after a Paralympic education program. *Eur J Adap Phys Activ*;1:31–43.
- Τζάνη, Μ. (2015) *Σημειώσεις για το Μάθημα: Μεθοδολογία Έρευνας Κοινωνικών Επιστημών*. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών – Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Τριλίβα, Σ. & Αναγνωστοπούλου, Τ. (2008). *Βιωματική Μάθηση*. Αθήνα: Τόπος.
- Τομπέα, Α. (2016). *Το Κοινωνικό Μοντέλο της Αναπηρίας*. Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις 27/10/2018 από www.socialpolicy.gr.
- Tavares, W. (2011) An evaluation of the Kids are Kids disability awareness program: increasing social inclusion among children with physical disabilities. *J Soc Work Disabil Rehabil*;10:25–35.
- Φιλίππου, Δ. & Καραντάνα, Π., (2010). *Ιστορίες για να Ονειρεύεσαι... Παιχνίδια για να Μεγαλώνεις – Για Εμπόχωση Βιωματικών Ομάδων Προσωπικής Ανάπτυξης. Ψυχολογία*, Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Wright, C., Diener, M. L., & Kemp, J. L. (2013). Storytelling Dramas as a Community Building Activity in an Early Childhood Classroom. *Early Childhood Education Journal*, 41, 197-210.

Διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε αμερικανικό charter school

Χαράλαμπος Θ.Νταλάκας
Med, PhD, εκπαιδευτικός
xdalakas@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία μας αναφέρεται στη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας στο δημόσιο αμερικανικό charter school Plato Academy στην περιφέρεια του Pinellas County της πολιτείας της Φλόριντα. Στόχος μας ήταν να διερευνήσουμε το πλαίσιο μέσα στο οποίο διδάσκεται η ελληνική γλώσσα ως ξένη σε καθημερινή υποχρεωτική βάση σε μαθητές του Νηπιαγωγείου, του Δημοτικού και του Γυμνασίου του Plato Academy Seminole. Επομένως η έρευνά μας ανήκει στην κατηγορία της έρευνας δράσης με τη συμμετοχή των βασικών παραγόντων (εκπαιδευτικού ελληνικών, μαθητών και Αμερικανών εκπαιδευτικών) σε συγκεκριμένο χώρο και για ορισμένο χρονικό διάστημα. Οι μαθητές αισθάνονται ευχαριστημένοι για τη δυνατότητα που τους δίνεται από το σχολείο να διδαχθούν την ελληνική γλώσσα, να μιλούν και να γράφουν ελληνικά. Όμως θεωρούν ότι είναι μια ιδιαίτερα δύσκολη γλώσσα και ότι δεν επιθυμούν να συνεχίσουν να τη διδάσκονται μετά το γυμνάσιο. Επίσης, εκφράζουν την πεποίθηση ότι δε θα τους χρειαστεί στην υπόλοιπή τους ζωή αν και σκοπεύουν στο μέλλον να επισκεφτούν την Ελλάδα. Η ελληνική μυθολογία, ο πολιτισμός, η ιστορία και οι σπουδαίοι άνθρωποι της αρχαίας Ελλάδας, η ελληνική κουζίνα, οι ελληνικές θάλασσες και τα νησιά είναι μερικά από τα κυριότερα στοιχεία που εντυπωσιάζουν τους μαθητές.

Λέξεις κλειδιά: charter school, ελληνική γλώσσα, Pinellas County

Abstract

Our present paper refers to the teaching of Greek as a foreign language at the American public charter school Plato Academy in the Pinellas County district of the state of Florida. Our goal was to explore the context in which the Greek language is taught as a foreign language on a daily mandatory basis to students of the Kindergarten, Elementary and High School of Plato Academy Seminole. Students feel happy about the school's offer to learn the Greek language, speak and write Greek. But they consider that it is particularly difficult language and they do not wish to continue learning it after high school. They also express the belief that they will not need it for the rest of their life although they intend to visit Greece in the future. Greek mythology, culture, history and the great people of ancient Greece, Greek cuisine, Greek seas and islands are some of the main elements that impress students.

Keywords: charter school, Greek language, Pinellas County

1.Εισαγωγή

Για πολλές δεκαετίες κοινωνικοοικονομικοί λόγοι οδήγησαν σε μετακινήσεις πληθυσμών με αποτέλεσμα τη δημιουργία πολυπολιτισμικών κοινωνιών με κυριότερα χαρακτηριστικά τη γλωσσική ποικιλομορφία και την πληθυσμιακή αλλοίωση. Η παγκοσμιοποίηση, οι νέες τεχνολογίες, η επιχειρηματικότητα, η έρευνα, η εκπαίδευση, η συνεργασία ανάμεσα στα κράτη διαμόρφωσαν ανάγκες για εκμάθηση περισσότερων από μία γλωσσών. Η γλώσσα, με

τους ήχους και τα σύμβολα, είναι το σημαντικότερο μέσο έκφρασης, επικοινωνίας και κοινωνικοποίησης του ατόμου. Αποτελεί στοιχείο ταυτότητας ενός λαού και διαφοροποίησης από τις άλλες εθνικές ομάδες μεταδίδοντας την πολιτιστική κληρονομιά από γενιά σε γενιά συμβάλλοντας στη διαρκή πρόοδο και εξέλιξη.

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται η εισαγωγή της ελληνικής ως «ξένης» στο εκπαιδευτικό σύστημα άλλων χωρών (Η.Π.Α, Καναδάς) στην πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια αλλά και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση όπου οι μαθητές είναι αλλοεθνείς και αλλόγλωσσοι. Πολύ σημαντικό ρόλο στην οργάνωση και λειτουργία ελληνικών τμημάτων παίζουν η εκκλησία, οι τοπικοί παράγοντες και ο ελληνικός πληθυσμός της διασποράς. Η χώρα μας συμμετέχει κατά κάποιον τρόπο στη διαδικασία διδασκαλίας της ελληνικής ως «ξένης» μέσω των εκπαιδευτικών οργάνων και των προγραμμάτων της⁴³ αλλά είναι αδύνατο να εποπτεύει και να γνωρίζει τα σχολεία και τον τρόπο λειτουργίας των τμημάτων εκμάθησης της ελληνικής στο εξωτερικό λόγω των ποικίλων τύπων σχολείων, του θεσμικού πλαισίου, της νομοθεσίας κάθε χώρας και την περιορισμένη δυνατότητα δημιουργίας ελληνικών διοικητικών και εκπαιδευτικών δομών (Πρεσβείες, Προξενεία, Συντονιστές Εκπαίδευσης κ.τ.λ.).

2. Μητρική, δεύτερη/ξένη γλώσσα.

Ως «μητρική/πρώτη γλώσσα (Γ1) ορίζεται « η γλώσσα που μαθαίνει το άτομο από τη μητέρα του, η πρώτη γλώσσα που μαθαίνει γενικώς ή αυτή που έχει μεγαλύτερη ισχύ σε κάθε χρονική στιγμή της ζωής του» (Κιζιρίδου, 2019: 34-35). Συνδέεται στενά με την εθνική ταυτότητα, την κοινωνικοποίηση, τη γνωστική ανάπτυξη και αποτελεί μέσο επικοινωνίας, ανταλλαγής πληροφοριών και γνώσεων, συναισθημάτων και σκέψεων. Ο όρος «δεύτερη γλώσσα» συχνά αναφέρεται σε οποιαδήποτε άλλη γλώσσα εκτός από την πρώτη, αφού έχει κατακτηθεί ο μηχανισμός της πρώτης (Μήτσης & Μήτση, 2007). Σύμφωνα με την Κιζιρίδου (2019: 36), χρονικά η δεύτερη γλώσσα (Γ2) ακολουθεί τη μητρική/πρώτη Γλώσσα (Γ1), εφόσον το άτομο μαθαίνει τη γλώσσα είτε ταυτόχρονα με την κατάκτηση της πρώτης είτε μετά την ολοκληρωμένη ή ημι-ολοκληρωμένη ανάπτυξη αυτής. Η Γ2 μπορεί να κατακτηθεί σε συνθήκες φυσικού περιβάλλοντος, όταν ενισχύεται με σχολικά ή φροντιστηριακά μαθήματα, καθώς είναι αναγκαία για την καθημερινή επικοινωνία λόγω προσωπικών, κοινωνικών και επαγγελματικών λόγων. Επομένως «δεύτερη» γλώσσα είναι οποιαδήποτε γλώσσα μαθαίνεται με τη συμβολή ή/και την παρεμβολή, γνωστική ή συμπεριφορική, της ήδη κατακτημένης μητρικής γλώσσας (Μοσχονάς, 2003:7). Σύμφωνα με την Σκούρτου (1998), ως «ξένη γλώσσα» θεωρείται η γλώσσα της οποίας η εκμάθηση πραγματοποιείται μέσα σε μια αίθουσα διδασκαλίας και δε δίνεται η δυνατότητα για φυσική αξιοποίηση της για επικοινωνιακούς σκοπούς στην καθημερινή ζωή. Η εκμάθηση μιας «ξένης γλώσσας», λόγω του ότι στερείται φυσικού γλωσσικού περιβάλλοντος χρήσης της μπορεί να καταστεί αρκετά δύσκολη.

3. Διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως ξένης.

Γύρω από τη διδασκαλία της «ξένης γλώσσας» έχουν διατυπωθεί πολλές απόψεις που σχετίζονται κυρίως με τη χρήση της «μητρικής» γλώσσας στη διδασκαλία. Η Tara Williams

⁴³Υπουργείο, Ι.Π.Ο.Δ.Ε. (Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης), Πανεπιστήμια, Συντονιστές εκπαίδευσης, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, Πιστοποιητικό Ελληνομάθειας κ.τ.λ.

Fortune⁴⁴ που έχει μεγάλη εμπειρία σε προγράμματα εμπύθισης της «δεύτερης» γλώσσας στις Η.Π.Α. και στον Καναδά υποστηρίζει: «One teacher, one language. Sustain in Greek. No negotiable». Τονίζει δηλαδή τη σημασία της διατήρησης της χρήσης της «δεύτερης» γλώσσας μέσα και έξω από την τάξη και την εκτενή έκθεση των μαθητών σε αυτή. Θεωρεί, επίσης, ότι μόνο οι δάσκαλοι των ελληνικών ή των άλλων ξένων γλωσσών μπορούν προσφέρουν στους μαθητές τους αυτό το «δώρο». Μόνο στους τρεις πρώτους μήνες της διδασκαλίας θα πρέπει να χρησιμοποιούν οι δάσκαλοι τη Γ1 και στη συνέχεια τη Γ2 (Williams, 2012). Οι απόψεις της βρίσκουν εφαρμογή στην «Αρχιμήδεια» στο Μαϊάμι της Φλόριντα με πολύ καλά αποτελέσματα. Υπάρχουν και άλλες απόψεις που θεωρούν ότι η «πρώτη» γλώσσα που κατέχει το παιδί αποτελεί τη βάση για την εκμάθηση της «δεύτερης» γλώσσας. Σύμφωνα με τον Γεωργογιάννη «όσο καλύτερο είναι το επίπεδο της πρώτης γλώσσας, τόσο περισσότερες πιθανότητες υπάρχουν για μια πιο εύκολη και επιτυχημένη διγλωσσία⁴⁵. Η Γ1 δε θα πρέπει να παραγκωνιστεί τελείως, αφού κάτι τέτοιο θα σήμαινε την αγνόηση των πλεονεκτημάτων που μπορεί η χρήση της να προσφέρει στην εκμάθηση της Γ2.

3.1. Εκπαιδευτική επάρκεια και ετοιμότητα του εκπαιδευτικού

Ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να γνωρίζει το αναλυτικό πρόγραμμα, τη διδακτέα ύλη την οποία οφείλει να καλύψει κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους και τον τρόπο με τον οποίο θα την οργανώσει. Οι γενικοί και ειδικοί στόχοι συνδέονται άμεσα με το αναλυτικό πρόγραμμα όπως επίσης και η εκπαιδευτική ετοιμότητα και επάρκεια του εκπαιδευτικού. Ως «εκπαιδευτική επάρκεια» ορίζεται η θεωρητική, επιστημονική και ερευνητική κατάρτιση, που καλύπτει όλες τις απαραίτητες γνώσεις, που πρέπει να κατέχει ένας εκπαιδευτικός, και παρέχονται στα Πανεπιστημιακά Τμήματα για εκπαιδευτικούς της Α/βάθμιας και Β/βάθμιας εκπαίδευσης (Πεσματζόγλου, 2014: 9). Ο όρος έχει συνδεθεί με την επάρκεια των γνώσεων, που πρέπει να αποκτήσει ο εκπαιδευτικός και χαρακτηρίζει τους μέλλοντες ή τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς. Συνεπώς εκπαιδευτική επάρκεια έχουν αυτομάτως εξ ορισμού όσοι αποφοιτούν από τα «Παιδαγωγικά τμήματα» ή έχουν τίτλο Μεταπτυχιακών σπουδών στο αντικείμενο. Η «εκπαιδευτική ετοιμότητα» συνδέεται με την ικανότητα μετουσίωσης της θεωρητικής, επιστημονικής, διδακτικής και ερευνητικής κατάρτισης στην εκπαιδευτική διαδικασία δηλαδή στην πρακτική εφαρμογή. Ο εκπαιδευτικός κατά τις βασικές του σπουδές του, εκτός από τα παραπάνω, θα πρέπει να γνωρίζει και τις μεθόδους διδακτικής καθώς και τον τρόπο εφαρμογής τους κατά την εκπαιδευτική διαδικασία στην τάξη (Γεωργογιάννης, 2009: 34).

4. Η ελληνική γλώσσα στις Η.Π.Α.

Στις Η.Π.Α. δε συναντάμε αμιγή ελληνικά σχολεία που είναι αποκομμένα από το εκπαιδευτικό σύστημα. Ως προς τη διδασκαλία της ελληνικής ως «δεύτερης» ή «ξένης» γλώσσας υπάρχουν δίγλωσσα κρατικά σχολεία (δίγλωσσα, με μαθητικό πληθυσμό εθνικά ανομοιογενή, με διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας για μέρος του ωρολογίου προγράμματος), τμήματα ελληνικής γλώσσας (ΤΕΓ) απογευματινά και Σαββατιανά (για μαθητές ελληνικής καταγωγής, υπό την ευθύνη άλλοτε κάποιας παροικιακής οργάνωσης,

⁴⁴Η Tara Williams Fortune είναι η Διευθύντρια του Κέντρου Προχωρημένης Έρευνας στην Απόκτηση της Γλώσσας (CARLA, Center of Advanced Research on Language Acquisition) του Πανεπιστημίου Μινεσότα.

⁴⁵Τσαρκοβίστα, 2018: 24.

άλλοτε της Εκκλησίας, συχνά του ελληνικού κράτους, αποκομμένα από το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας διαμονής) και τμήματα ελληνικής γλώσσας ενταγμένα στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας διαμονής που λειτουργούν υπ' ευθύνη των οικείων αρχών (Χατζηδάκη, 2013: 2). Επομένως η ελληνόγλωσση εκπαίδευση στις Η.Π.Α. προσφέρεται σε ομοεθνείς ελληνόγλωσσους, σε ομοεθνείς χωρίς γνώση της ελληνικής και σε αλλοεθνείς αλλόγλωσσους. Παρ' όλο που η τελευταία ομάδα είναι λιγότερο πολυπληθής, ωστόσο υφίσταται, καθώς υπάρχουν μαθητές μη ελληνικής καταγωγής που μαθαίνουν ελληνικά είτε από επιλογή είτε επειδή στο σχολείο τους ή στην εκπαιδευτική περιφέρεια τους προσφέρεται αυτό το μάθημα. Τα κρατικά σχολεία τα οποία προσφέρουν την ελληνική ως «δεύτερη» ή «ξένη» γλώσσα είναι charter schools K8 (νηπιαγωγείο, δημοτικό και γυμνάσιο) όπως για παράδειγμα το Plato Academy και το Athenian Academy στη Φλόριντα ενώ υπάρχουν και σχολεία που προσφέρουν την ελληνική γλώσσα στους μαθητές κάποιων τάξεων του Λυκείου όπως για παράδειγμα το Odyssey στο Delaware και το Archimedean στο Miami. Να σημειώσουμε εδώ ότι στα δύο τελευταία σχολεία διδάσκονται στην ελληνική και τα μαθηματικά από τις μικρές τάξεις του δημοτικού.

4.1. Δάσκαλοι ελληνικών-Διδασκαλία

Οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν την ελληνική γλώσσα χωρίζονται σε δυο κατηγορίες:

α) Ομογενείς εκπαιδευτικοί: Ως ομογενείς χαρακτηρίζονται εκείνοι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι διαμένουν μόνιμα και εργάζονται σε κάποια μορφή ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στην εκάστοτε χώρα διαμονής και έχουν σπουδάσει είτε σε κάποιο ελληνικό ΑΕΙ είτε σε αντίστοιχο στη χώρα διαμονής ή, τέλος, δεν είναι επαγγελματίες δάσκαλοι και εντούτοις διδάσκουν (Δαμανάκης, 2010: 12). Οι εκπαιδευτικοί της τελευταίας κατηγορίας αποτελούν τη συντριπτική πλειοψηφία με αποτέλεσμα να μην έχουν την επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση προκειμένου να επιτελέσουν το έργο τους.

β) Αποσπασμένοι εκπαιδευτικοί. Αυτοί αποσπώνται στις Η.Π.Α. με αίτησή τους και μετά από την πρόσκληση εκδήλωσης ενδιαφέροντος του Υπουργείου Παιδείας για απόσπαση στο εξωτερικό λαμβάνοντας το ειδικό επιμίσθιο. Η υπουργική απόφαση απόσπασης όμως δεν καλύπτει τον εκπαιδευτικό να εργαστεί σε σχολείο των Η.Π.Α. αλλά είναι απαραίτητη μια χρονοβόρα και δύσκολη διαδικασία. Οι αποσπασμένοι εκπαιδευτικοί τοποθετούνται μεν από το Συντονιστή Εκπαίδευσης της Νέας Υόρκης αλλά θα πρέπει να έρθουν σε επικοινωνία με τον υπεύθυνο του σχολείου και τον οργανισμό ITES (International Exchange Services) για την ένταξή τους στην κατηγορία των International Exchange Teachers προκειμένου να εκδοθεί η visa τύπου J1 από την αμερικανική πρεσβεία στην Ελλάδα⁴⁶.

Οι ομογενείς εκπαιδευτικοί, οι οποίοι γεννήθηκαν και μεγάλωσαν στις Η.Π.Α. έχουν πολύ καλύτερη επικοινωνία με τους μαθητές στην αγγλική γλώσσα και καλύτερη γνώση των Τ.Π.Ε. καθώς η τεχνολογία αποτελεί βασικό παράγοντα της ζωής και δράσης. Επομένως αισθάνονται ότι επιτελούν άριστα το έργο τους και ότι είναι αποτελεσματικοί χωρίς παιδαγωγική κατάρτιση και γνώση της διδακτικής μεθοδολογίας. Στηρίζουν την επιτυχία τους στο ότι γνωρίζουν πολύ καλά τη νοοτροπία των μαθητών, τις αντιλήψεις τους, τις προσδοκίες τους, τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν, τα κίνητρά τους και θεωρούν έτσι ότι επιτυγχάνουν τη διαχείριση της τάξης. Από την άλλη, οι αποσπασμένοι εκπαιδευτικοί παρ' ότι έχουν την εμπειρία και την κατάρτιση αντιμετωπίζουν προβλήματα στην επικοινωνία και στην κατανόηση της νοοτροπίας. Αυτό συμβαίνει διότι δεν έχουν επιμορφωθεί για τη διδασκαλία της ελληνικής ως «ξένης» και συνήθως ο τομέας αυτός δεν εμπίπτει στο γνωστικό τους πεδίο.

⁴⁶ Ο οργανισμός αυτός απαιτεί πάρα πολλές πληροφορίες και εγγέφυα για το σκοπό της μετακίνησης των εκπαιδευτικών στις Η.Π.Α. για να χορηγήσει τη φόρμα DS2019 βάση της οποίας θα εκδοθεί η visa.

Λειτουργούν κυρίως με γνώμονα την εμπειρία τους στα ελληνικά σχολεία την οποία προσπαθούν να τροποποιήσουν και να την προσαρμόσουν στη νέα κατάσταση, να τη συνδέσουν με τους στόχους, τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου και του ελληνικού προγράμματος.

5. Το αμερικανικό charter school Plato Academy στη Florida.

Το charter school⁴⁷ Plato Academy, η Ακαδημία Πλάτωνος, βρίσκεται στην περιοχή της Τάμπας στη Φλόριντα και αποτελείται από δέκα παραρτήματα: Clearwater, New Port Richie, Tampa, Palm Harbor, Saint Petersburg, Largo, Seminole, Pinellas Park, Tarpon Springs. Το σχολείο αυτό επιχορηγείται από την πολιτεία ης Φλόριντα με ένα ποσό⁴⁸ για κάθε μαθητή που φοιτά, επομένως οι γονείς δεν καταβάλλουν δίδακτρα. Διοικείται από μια ομάδα ελληνοαμερικανών (Board) η οποία είχε αναθέσει, από το ξεκίνημά του, τη διαχείριση του στον ελληνοαμερικανό επιχειρηματία και CEO εταιρείας management κύριο Steve Christopoulos που δυστυχώς τώρα δεν βρίσκεται εν ζωή⁴⁹. Ο κύριος Christopoulos οραματίστηκε την ανάπτυξη του σχολείου και τη δημιουργία πολλών παραρτημάτων ξεκινώντας από ένα σχολείο, στο Clearwater. Κατάφερε να προσδώσει τη διαφορετικότητα και να προσελκύσει μαθητές προσφέροντας τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε υποχρεωτική, ημερήσια βάση. Για το σκοπό αυτό συνεργάστηκε με την ελληνική κυβέρνηση και υποδέχτηκε αρκετούς αποσπασμένους εκπαιδευτικούς. Μετά το θάνατό του η διαχείριση των σχολείων ανατέθηκε στην πρώην σύζυγό του κυρία Jennie Tsantilas, ως επικεφαλής της ίδιας εταιρείας management, με την οποία διακόπηκε η συνεργασία λίγο πριν ολοκληρωθεί το σχολικό έτος 2018-2019. Έτσι λοιπόν το σχολικό έτος 2019-2020 αποτέλεσε μια νέα αφετηρία για τα μέλη της επιτροπής των ελληνοαμερικανών καθώς κατένειμαν τις περισσότερες αρμοδιότητες στους διευθυντές των σχολείων και ασχολήθηκαν άμεσα και ουσιαστικά με τη διοίκηση, αναλαμβάνοντας ευθύνες.

Το Plato Academy είναι σχολείο K8 που σημαίνει ότι αποτελείται από πέντε τάξεις δημοτικού και τρεις γυμνασίου. Περιλαμβάνει επίσης νηπιαγωγείο και προνήπια. Στο σύνολο των σχολείων αυτών εργάζονται 27 περίπου διδάσκοντες την ελληνική εκ των οποίων 11 είναι αποσπασμένοι εκπαιδευτικοί από την Ελλάδα. Το ποσοστό των μαθητών με ελληνική καταγωγή είναι περίπου 1% και σχεδόν όλοι φοιτούν στο σχολείο του Tarpon Springs, το οποίο είναι μια ελληνική παροικία. Η εγγραφή στο σχολείο γίνεται με κλήρωση, ακολουθώντας τις οδηγίες της πολιτείας και έτσι τα παιδιά των Ελλήνων ομογενών δεν έχουν την προτεραιότητα που συνδέεται με την καταγωγή τους. Και το εύλογο ερώτημα που προκύπτει είναι το παρακάτω: γιατί οι Αμερικανοί να επιθυμούν να εγγράψουν τα παιδιά τους σε σχολείο που, εκτός από το πρόγραμμα μαθημάτων που ακολουθούν όλα τα δημόσια σχολεία, προσφέρουν τη διδασκαλία της ελληνικής ως «ξένης» γλώσσας; Οι ένας λόγος έχει να κάνει με τις απαιτήσεις μιας πολυπολιτισμικής και καπιταλιστικής κοινωνίας όπου η γνώση μιας ξένης γλώσσας, όχι και πολύ συνηθισμένης, αποτελεί ένα επιπλέον προσόν γι' αυτούς. Έπειτα, η ελληνική γλώσσα και ο πολιτισμός έχουν παγκοσμίως πολλούς θαυμαστές

⁴⁷ Τα charter schools είναι προϊόν της εκπαιδευτικής πολιτικής των πολιτειακών κυβερνήσεων και της ομοσπονδιακής κυβέρνησης επί προεδρίας Bill Clinton που είχε ως στόχο την αναβάθμιση της δημόσιας εκπαίδευσης. Εντάσσονται στην κατηγορία των δίγλωσσων κρατικών σχολείων που ιδρύονται, εποπτεύονται και χρηματοδοτούνται από τις εκπαιδευτικές υπηρεσίες της κάθε πολιτείας.

⁴⁸ Περίπου 6.000 δολάρια

⁴⁹ Το καλοκαίρι του 2018 πέθανε από πνιγμό σε θάλασσα της Κόστα Ρίκα.

και θεωρείται ότι η διδασκαλία τους έχει πολλά να προσφέρει στη διαμόρφωση του γνωστικού αλλά και της προσωπικότητας των μαθητών. Ο κυριότερος όμως λόγος είναι, κατά τη γνώμη μας, η κατοχύρωση της γνώσης μιας ξένης γλώσσας από το γυμνάσιο. Πιο συγκεκριμένα οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να λάβουν 2 High School credits⁵⁰, ένα στην 7^η και ένα στην 8^η και να πιστοποιείται η γνώση μιας ξένης γλώσσας για χρήση στην επόμενη εκπαιδευτική βαθμίδα.

5.1. Διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στο Plato Academy.

Η διδασκαλία της ελληνικής στην Ακαδημία Πλάτωνος προσανατολίζεται στη δημιουργία φιλελλήνων περισσότερο παρά στην ορθή γνώση της, και δεν ακολουθεί τις μεθόδους που σχετίζονται με την εκμάθηση των ξένων γλωσσών. Η κατεύθυνση από τη διοίκηση ήταν, από την αρχή, ότι τα ελληνικά είναι για διασκέδαση, for fun, επομένως μαθητές και γονείς δεν αντιμετώπιζαν και δεν αντιμετωπίζουν το μάθημα με την αρμόζουσα σοβαρότητα (Χαραλαμπίδου, 2019:7). Το γεγονός αυτό ενισχύεται από τη μη ύπαρξη αναλυτικού προγράμματος ή προγράμματος σπουδών. Ο υπεύθυνος του ελληνικού προγράμματος ανακοινώνει στους εκπαιδευτικούς κάποιους εκπαιδευτικούς στόχους και αυτοί καλούνται να δημιουργήσουν το υλικό προκειμένου οι μαθητές να αποκτήσουν αυτές τις γνώσεις. Για παράδειγμα οι μαθητές της δευτέρας τάξης θα πρέπει να γνωρίζουν τους αριθμούς μέχρι το 1000, κάποια βασικά ρήματα στον ενεστώτα, κάποια ουσιαστικά από την τάξη ή το σπίτι, κάποιους ελληνικούς μύθους και κάποια τραγούδια. Επιπλέον θα πρέπει να γνωρίζουν να διαβάζουν, να κατανοούν και να δημιουργούν μικρές προτάσεις.

Πώς όμως θα επιτύχουν τους παραπάνω στόχους αυτούς οι δάσκαλοι των ελληνικών, που πολλοί από τους οποίους στην πραγματικότητα δεν είναι δάσκαλοι και δεν έχουν επιμορφωθεί από κανέναν; Όταν δεν έχουν γνώση της μεθοδολογίας, της ψυχολογίας για την κάθε ηλικία, της αξιολόγησης της γνώσης, του εκπαιδευτικού υλικού και γενικά των δεξιοτήτων που απαιτούνται για τη διδακτική τους ετοιμότητα και επάρκεια; Όταν δεν υπάρχει οργάνωση της διδασκτέας ύλης, δεν υπάρχουν βιβλία, οργανωμένα τετράδια, portfolio δραστηριοτήτων παρά μόνο δίδονται στους μαθητές περιστασιακά κάποιες φωτοτυπίες, οι οποίες πολλές φορές καταλήγουν στον κάλαθο των αχρήστων; Όταν ο υπεύθυνος του ελληνικού προγράμματος⁵¹ δεν εποπτεύει, δε στηρίζει, δεν επιμορφώνει και δεν καθοδηγεί τους δασκάλους ελληνικών καθώς ο ίδιος έχει πλήρες διδακτικό ωράριο και δεν κατέχει κάποιου είδους πιστοποίηση και σπουδές στο πεδίο της διδασκαλίας της ελληνικής ως «ξένης» γλώσσας αλλά αρκείται στην εμπειρία του; Όταν ποτέ δε γίνονται συναντήσεις για να ακούγονται οι γνώμες και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί; Όταν υπάρχει ανισότητα στην προβολή της δουλειάς των δασκάλων στην ιστοσελίδα του σχολείου με την προβολή μόνο συγκεκριμένων σχολείων και εκπαιδευτικών; Όταν απαξιώνεται και ακυρώνεται η εμπειρία των αποσπασμένων εκπαιδευτικών στις ελληνικές τάξεις με εκφράσεις από τους ομογενείς δασκάλους του τύπου, ξεχάστε αυτά που ξέρατε, εμείς εδώ δουλεύουμε αλλιώς!! Όταν οι ομογενείς δάσκαλοι θεωρούν τον εαυτό τους ως ειδικό και αποτελεσματικό επειδή μιλάνε άριστα την αγγλική και διδάσκουν τα ελληνικά χρησιμοποιώντας μόνο την αγγλική γλώσσα και αναγάγουν τον υπολογιστή ως κυρίαρχο

⁵⁰ Απαιτούνται 24 credits για την αποφοίτηση των μαθητών από το λύκειο. Κάθε διδακτικό αντικείμενο ισούται με 0.5 credits για το κάθε εξάμηνο.

⁵¹ Ο υπεύθυνος του προγράμματος, ο οποίος εισηγείται την πρόσληψη των ομογενών δασκάλων και μεριμνά για την έλευση και εργασία αποσπασμένων εκπαιδευτικών για ..εξοικονόμηση χρημάτων περισσότερο παρά για την κάθε αυτού διδασκαλία.

εργαλείο για τη διδασκαλία; Όταν η προετοιμασία κάποιων μαθητών για τη συμμετοχή τους στις εξετάσεις για της λήψη πιστοποιητικού ελληνομάθειας εναπόκειται στη γνώριμία των γονέων τους με δυο τρεις δασκάλους ελληνικών και οι περισσότεροι δάσκαλοι που διδάσκουν στις τελευταίες τάξεις του γυμνασίου δε γνωρίζουν τι είναι το πιστοποιητικό αυτό; Όλα αυτά συντελούν στην υποβάθμιση του ελληνικού μαθήματος και τα φαινόμενα απειθαρχίας και κακής συμπεριφοράς μαθητών, ιδίως του γυμνασίου, αποτελεί καθημερινό φαινόμενο. Οι μαθητές του γυμνασίου έχουν βαρύτερο πρόγραμμα μαθημάτων και δυσανασχετούν με την υποχρεωτικότητα του μαθήματος των ελληνικών και ιδιαίτερα, όταν ο Έλληνας εκπαιδευτικός έχει κάποιες απαιτήσεις στο μάθημά του, ακόμα και τις βασικές.

Δεν υπάρχει αναλυτικό πρόγραμμα και βιβλία, παρά μόνο στην 7^η και στην 8^η, τις τελευταίες τάξεις του γυμνασίου, λόγω των απαιτήσεων της κομητείας για το επίπεδο του Greek 1 και Greek 2, προκειμένου οι μαθητές να λάβουν τα credits. Μοναδική πηγή εκπαιδευτικού υλικού είναι το διαδίκτυο. Ηλεκτρονικά διατίθενται τα βιβλία του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου που έχουν εκπονηθεί σε συνεργασία με την Αρχιεπισκοπή Αμερικής, η σειρά «Μαργαρίτα», τα βιβλία του Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, η σειρά «Γεια σας» κ.α. Οι παραπάνω σειρές βιβλίων δεν απευθύνονται στην αμερικάνικη νοοτροπία και τρόπο ζωής, γι αυτό και είναι πολύ δύσκολο για τον διδάσκοντα να προσελκύσει το ενδιαφέρον των μαθητών ιδιαίτερα στις μεγάλες τάξεις. Παράλληλα χρησιμοποιούνται λογισμικά κατά την κρίση του καθενός, όπως το «Αερόστατο» και άλλα του Π.Ι. καθώς και εφαρμογές όπως Googleclassrooms, Kahoot, Seesaw, Quizlet, Quizziz, Duo lingo, Didital dialects κατά τη βούληση και κρίση του διδάσκοντα, εφ' όσον τα επιλέξει, γιατί δεν υπάρχει η απαίτηση της συμπόρευσης (Χαραλαμπίδου, 2019: 5). Στις δύο τελευταίες τάξεις του γυμνασίου χρησιμοποιείται η σειρά «Γεια Χάρα» των εκδόσεων Παπαλοΐζου.

Συμπεραίνουμε λοιπόν ότι η διδασκαλία της ελληνικής εξαρτάται από τα ενδιαφέροντα του διδάσκοντα, αλλά και τις ικανότητές του από πλευράς γνώσης της ελληνικής γλώσσας και πολιτισμού, επιστημονικής και παιδαγωγικής κατάρτισης, διδακτικών ικανοτήτων και διαχείρισης της τάξης, αλλά και την προσωπικότητά του να επιτύχει το σεβασμό και την προσοχή των μαθητών, στοιχεία εξαιρετικά δύσκολο να επιτευχθούν και μάλιστα σε μια άλλη γλώσσα για τον αποσπασμένο εκπαιδευτικό. Αυτός καλείται να αυτοεπιμορφωθεί, να αυτοσχεδιάσει, να ακολουθήσει τον τρόπο με τον οποίο διδάσκουν οι ομογενείς, να αλλάξει πρακτικές, να προσαρμοστεί σε μία ρουτίνα που το μόνο του μέλημα να είναι να ενημερώνει τις ηλεκτρονικές πλατφόρμες⁵² του σχολείου για να είναι επικαιροποιημένος και να μην υπάρξουν προβλήματα απειθαρχίας στην τάξη. Στα παραπάνω έρχεται να προστεθεί η εσωτερική του ρόλου του, ως δασκάλου περιορισμένου χρονικού διαστήματος, που αντιμετωπίζεται ως δώρο του ελληνικού Υπουργείου Παιδείας στο σχολείο αυτό, προκειμένου να εξοικονομηθούν χρήματα. Αισθάνεται λοιπόν ότι αποτελεί αντικείμενο εκμετάλλευσης από τους ιθύνοντες και για το λόγο αυτό ούτε υπολογίζεται η γνώμη του, ούτε και οι πρωτοβουλίες που πιθανόν θα ήθελε να αναλάβει βρίσκουν κάποιο είδος ανταπόκρισης, ακόμη και αν πρόκειται για τη βελτίωση της εικόνας του σχολείου.

Θα μπορούσαμε να πούμε ότι το μάθημα των ελληνικών καταντά βαρετό λόγω των επαναλήψεων, της επιμονής των εκπαιδευτικών σε συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους, της δυσκολίας κατανόησης και έκφρασης, των πισωγυρισμάτων και της αλλαγής επιπέδων, της μη ύπαρξης οργανωμένου εκπαιδευτικού υλικού για το μάθημα των ελληνικών κ.τ.λ. Συνακόλουθα, οι Αμερικανοί εκπαιδευτικοί, όταν βλέπουν τις αδυναμίες και τις ελλείψεις του

⁵² α) Planbook (πλατφόρμα στην οποία αναρτώνται τα μαθήματα της επόμενης εβδομάδας), β) Weebly (προσωπική σελίδα του εκπαιδευτικού όπου αναρτώνται τα τρέχοντα μαθήματα, εκπαιδευτικό υλικό, σύνδεσμοι κτλ) γ) Gradebook (πλατφόρμα της κομητείας με την καθημερινή ή εβδομαδιαία βαθμολογία των μαθητών), δ) news letter (πλατφόρμα για τα μαθήματα και τις δραστηριότητες των μαθητών του γυμνασίου)

ελληνικού προγράμματος δεν είναι πρόθυμοι να συνεργαστούν με τους δασκάλους ελληνικών προετοιμάζοντας του μαθητές της τάξης τους και δε στηρίζουν τις προσπάθειές τους. Συνήθως κάθε χρονιά επαναλαμβάνεται η ύλη, λόγω απώλειας γνώσεων στη διάρκεια του καλοκαιριού, μια που και το Πρόγραμμα Σπουδών είναι ανύπαρκτο και το Αναλυτικό Πρόγραμμα συγκεχυμένο, απλοϊκό, ελλιπές και πολύ ευέλικτο (Χαραλαμπίδου, 2019: 8). Εξ' άλλου οι διδάσκοντες έχουν αναγκασθεί εκ των πραγμάτων να απλουστεύσουν πολύ το επίπεδο των προσδοκιών τους, δεδομένων των αρνητικών συνθηκών.

6. Η έρευνα

6.1. Μεθοδολογία-Στόχοι της έρευνας

Η έρευνα δράσης ήταν κατάλληλη στην περίπτωση μας γιατί αποτελεί μια ευέλικτη και άμεση διαδικασία που ενεργεί σε βάθος και συνδέεται με όλες τις μορφές της επικοινωνίας και ιδιαίτερα όταν πρόκειται για την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας μέσα στο αυστηρό πλαίσιο του αμερικανικού αναλυτικού προγράμματος και της διοικητικής οργάνωσης του σχολείου. Γενικός στόχος της έρευνας ήταν η διερεύνηση του πλαισίου εφαρμογής της διδασκαλίας της ελληνικής ως «ξένης» γλώσσας στο Plato Academy Seminole⁵³ της Φλόριντα. Οι επιμέρους στόχοι αφορούν ζητήματα όπως η ανάπτυξη, αναμόρφωση και αξιολόγηση του αναλυτικού προγράμματος, το επίπεδο εκμάθησης-κατάκτησης της γλώσσας, η εκπαιδευτική επάρκεια και καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, η αποδοχή του μαθήματος από τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς, οι τομείς ενδιαφερόντων και δυσκολιών, οι μέθοδοι διδασκαλίας, η διοργάνωση πολιτιστικών δράσεων και η εισαγωγή καινοτομιών, υποστήριξη του προγράμματος από τους διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς, η εποπτεία του από τους αρμόδιους εκπαιδευτικούς φορείς, η αρχική εκπαίδευση, επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Για το σκοπό αυτό επιλέξαμε το μοντέλο της McNiff (2015) το οποίο παρουσιάζει μια παραγωγικού τύπου έρευνα δράσης, η οποία δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να ασχοληθεί ταυτόχρονα με περισσότερα από ένα ζητήματα.

6.2. Το δείγμα-Η διεξαγωγή της έρευνας

Η έρευνα διεξήχθη το μήνα Δεκέμβριο του 2019, τον Ιανουάριο, Φεβρουάριο και Μάρτιο του 2020 στο σχολείο του Seminole με τη συμμετοχή μαθητών και εκπαιδευτικών. Στην έρευνα συμμετείχαν 124 μαθητές της 2^{ης}, 5^{ης} και 7^{ης} τάξης και 16 εκπαιδευτικοί, 3 άντρες και 13 γυναίκες, του σχολείου. Από αυτούς μόνο έχουν κάποιου είδους ελληνική καταγωγή από την πλευρά του πατέρα ή της μητέρας. Οι μαθητές της 2^{ης} τάξης, ύστερα από δύο πλήρεις σχολικές χρονιές εκμάθησης των βασικών στοιχείων της ελληνικής, έχουν αποκτήσει κάποιου είδους αναγνωστική ικανότητα και προφορικού λόγου. Οι μαθητές της 5^{ης} τάξης, της τελευταίας τάξης του δημοτικού, έχουν ολοκληρώσει το βασικότερο στάδιο της εκμάθησης και είναι έτοιμοι να συνεχίσουν στο γυμνάσιο, σε πιο απαιτητικό επίπεδο. Οι μαθητές της 7^{ης} τάξης ακολουθούν συγκεκριμένο πρόγραμμα, για πρώτη φορά, που συνδέεται με την απόκτηση του High School credit ενώ ήδη έχουν γράψει το Mid Term test. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν ερωτηματολόγια με κλειστές ερωτήσεις⁵⁴, παρατήρηση και δομημένη συνέντευξη. Με τη μέθοδο «τριγωνοποίησης», απαντήσεις μαθητών, αμερικανών εκπαιδευτικών, μελέτη του πλαισίου εφαρμογής του προγράμματος, των

⁵³ Το σχολείο του Seminole είναι ένα από τα δέκα παραρτήματα του Plato Academy.

⁵⁴ Οι εκπαιδευτικοί συμπλήρωσαν ερωτηματολόγιο με κλειστές και ανοιχτές ερωτήσεις, στο google forms. στον υπολογιστή τους.

διδασκτικών στόχων και των δεξιοτήτων που θα πρέπει να αποκτήσουν οι μαθητές, διασφαλίστηκε σε μεγάλο βαθμό η εγκυρότητα των δεδομένων.

6.3. Τα αποτελέσματα της έρευνας

Οι μαθητές της 2ης τάξης σε ποσοστό 92%, της 5^{ης} τάξης σε ποσοστό 63% και οι μαθητές της 7^{ης} τάξης σε ποσοστό 48% είναι ευχαριστημένοι για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Ωστόσο επιθυμούν να έχουν τη δυνατότητα επιλογής και μιας άλλης ξένης γλώσσας (2^η τάξη 68%, 5^η τάξη 74%, 7^η τάξη 89%). Αισθάνονται ότι η ελληνική γλώσσα είναι πολύ δύσκολη γι' αυτούς (2^η τάξη 57%, 5^η τάξη 80%, 7^η τάξη 83%) , δεν σκοπεύουν να συνεχίσουν να μαθαίνουν ελληνικά μετά το γυμνάσιο (2^η τάξη 36%, 5^η τάξη 46%, 7^η τάξη 92%) και έχουν την πεποίθηση ότι η ελληνική γλώσσα δε θα τους χρειαστεί στη συνέχεια της ζωής τους (2^η τάξη 24%, 5^η τάξη 62%, 7^η τάξη 95%). Επιθυμούν στο μέλλον να επισκεφτούν την Ελλάδα (2^η τάξη 90%, 5^η τάξη 76%, 7^η τάξη 73%) και είναι ευχαριστημένοι με τον τρόπο με τον οποίο διδάσκεται η ελληνική στο σχολείο που φοιτούν (2^η τάξη 97%, 5^η τάξη 84%, 7^η τάξη 78%). Θα ήθελαν να μαθαίνουν περισσότερα πράγματα για (κατά σειρά) την ελληνική μυθολογία, την ελληνική ιστορία, την αρχαία Ελλάδα και τις μεγάλες προσωπικότητές της (φιλοσόφους, επιστήμονες, συγγραφείς), για τα ελληνικά νησιά ενώ δεν τους ενδιαφέρει, σε μεγάλο βαθμό, να γράφουν και να μιλάνε ελληνικά. Ως τα πρώτα πράγματα που έρχονται στο μυαλό τους όταν ακούνε τη λέξη Ελλάδα είναι ο εθνικός ύμνος, ο Παρθενώνας και η Ακρόπολη, ο Μέγας Αλέξανδρος και το ελληνικό φαγητό.

Οι 16 εκπαιδευτικοί του σχολείου δεν έχουν κάποιον που να κατάγεται ή να μιλά ελληνικά στην οικογένειά τους. Οι δύο από αυτούς έχουν επισκεφτεί στο παρελθόν την Ελλάδα και οι υπόλοιποι δηλώνουν ότι επιθυμούν να την επισκεφτούν στο μέλλον. Έχουν όλοι άριστη συνεργασία με τους δασκάλους ελληνικών και θα τους άρεσε να μάθαιναν ελληνικά στο μέλλον. Οι 15 από τους 16 έχουν την πεποίθηση ότι οι μαθητές δε θα συνεχίσουν να μαθαίνουν ελληνικά μετά το γυμνάσιο ενώ όλοι υποστηρίζουν ότι η ελληνική γλώσσα είναι χρήσιμη για τους μαθητές επειδή πολλές λέξεις της αγγλικής προέρχονται από την ελληνική και γενικά, μαθαίνοντας μια ξένη γλώσσα μπορούν να αναπτύξουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες και τις δεξιότητες επικοινωνίας, τη φαντασία και τη σκέψη. Έχουν τη δυνατότητα να κατανοήσουν και άλλες γλώσσες που ακολουθούν κανόνες γραμματικής όπως η ελληνική και να μελετήσουν τον ελληνικό πολιτισμό και τη φιλοσοφία. Επίσης, πολλά κείμενα στην ιστορία είναι γραμμένα στα ελληνικά, όπως για παράδειγμα η Βίβλος. Οι έξι από αυτούς πιστεύουν ότι η ελληνική γλώσσα είναι πολύ δύσκολη για τους μαθητές και οι υπόλοιποι ότι είναι αρκετά δύσκολη.

Οι εκπαιδευτικοί έχουν τη γνώμη ότι πολλοί μαθητές και γονείς βάζουν εμπόδιο στη μάθηση μιας ξένης γλώσσας επειδή θεωρούν ότι δε θα είναι χρήσιμη στο μέλλον και έτσι, δεν καταβάλουν προσπάθεια για τη μάθηση. Πολλοί μαθητές δυσκολεύονται με την «πρώτη» γλώσσα και επομένως δεν μπορούν να προχωρήσουν στην εκμάθηση μιας «δεύτερης». Θεωρούν ότι ένα από τα δυσκολότερα στοιχεία της ελληνικής είναι το αλφάβητο και η προφορά η οποία διαφέρει από την προφορά των αγγλικών λέξεων αλλά και η γραμματική. Σημαντικό προβάδισμα στην εκμάθηση της ελληνικής έχουν οι μαθητές οι οποίοι ξεκινούν να τη μαθαίνουν από το νηπιαγωγείο έναντι των άλλων που μετεγγράφονται από άλλα σχολεία και φοιτούν σε μεγαλύτερες τάξεις. Δεν κατανοούν τη σύνδεση της ελληνικής με την αγγλική και δεν έχουν την ευκαιρία να μιλήσουν ελληνικά σε πραγματικές συνθήκες. Οι δάσκαλοι γνωρίζουν αρκετά πράγματα για το ελληνικό φαγητό, τα έθιμα, τα ελληνικά νησιά και τα τουριστικά μέρη, την ελληνική μυθολογία και ιστορία, την αρχαία Ελλάδα και τους σπουδαίους ανθρώπους της αλλά επιθυμούν να γνωρίσουν ακόμη περισσότερα για τον ελληνικό πολιτισμό. Τα πρώτα πράγματα που έρχονται στο μυαλό τους όταν ακούνε τη λέξη Ελλάδα είναι η ελληνική κουζίνα, η σπουδαιότητα της οικογένειας ως κοινωνική ομάδα, ο

γύρος και η ελληνική σημαία, τα γαλάζια και καθαρά νερά, τα όμορφα σπίτια κοντά στη θάλασσα, οι θεοί του Ολύμπου, η μουσική και ο χορός, τα ελληνικά νησιά και οι αρχαίοι ναοί. Τέλος, γνωρίζουν να προφέρουν λέξεις όπως καλά, καλημέρα, κύριος, κυρία, αλγόριθμος, γεωμετρία, άλφα, βήτα, ωμέγα, ευχαριστώ, γεια σου, τι κάνεις.

7. Συμπεράσματα

Μελετώντας το πλαίσιο μέσα στο οποίο διδάσκεται η ελληνική ως «ξένη» γλώσσα στο Plato Academy διαπιστώνουμε δυσλειτουργίες και ελλείψεις αλλά κυρίως την υποβάθμιση του μαθήματος των ελληνικών έναντι των άλλων μαθημάτων. Διενεργείται σε επιφανειακή μορφή, τονίζοντας κάποιες πτυχές του ελληνικού πολιτισμού και δε δίνει βαρύτητα στην πραγματική εκμάθηση της γλώσσας. Για το λόγο αυτό, σύμφωνα και με τα ευρήματα της έρευνάς μας, οι μαθητές της 8^{ης} τάξης, μετά από 9 χρόνια εκμάθησης της ελληνικής ως «ξένης» γλώσσας σε καθημερινή υποχρεωτική βάση, κατατάσσονται στο αρχάριο επίπεδο με πολύ περιορισμένο λεξιλόγιο και επικοινωνιακές δεξιότητες. Οι μαθητές χάνουν το ενδιαφέρον τους για την ελληνική γλώσσα καθώς μεγαλώνουν και δεν ενημερώνονται για την προοπτική απόκτησης πιστοποιητικού γλωσσομάθειας. Οι δάσκαλοι των ελληνικών, πλην των αποσπασμένων, δεν έχουν παιδαγωγική κατάρτιση και γνώση των μεθόδων της διδακτικής και έτσι περιορίζονται σε μια περιστασιακή και αποσπασματική διδασκαλία, χρησιμοποιώντας κυρίως την αγγλική γλώσσα, χωρίς ιδιαίτερο πλάνο προσπαθώντας να γεμίσουν την ώρα με κάποιου είδους δραστηριότητες. Την πορεία αυτή είναι αναγκασμένοι να ακολουθήσουν και οι αποσπασμένοι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζοντας την έλλειψη αναλυτικού προγράμματος και προγράμματος σπουδών αλλά και υπεύθυνης και οργανωμένης καθοδήγησης. Η εισαγωγή καινοτομιών στη διδασκαλία, η επιμόρφωση και η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αποτελούν άγνωστες έννοιες που συνδέονται με την απουσία επιστημονικής καθοδήγησης, υποστήριξης και συντονισμού από τους αρμόδιους.

Οι ελληνικές εκπαιδευτικές αρχές και οι Συντονιστές εκπαίδευσης⁵⁵ απουσιάζουν. Δεν έχουν ενημέρωση για τους σκοπούς του κάθε σχολείου και τις συνθήκες εργασίας των αποσπασμένων εκπαιδευτικών, για τους οποίους θα έπρεπε να έχουν την ευθύνη. Είναι κρίμα Έλληνες εκπαιδευτικοί με τεράστια εμπειρία και επιστημονική κατάρτιση να πέφτουν θύματα εκμετάλλευσης ασκώντας το ρόλο του δωρεάν δασκάλου σε ένα οικοδόμημα που έχει ως σκοπό περισσότερο τη διατήρηση της υπάρχουσας κατάστασης και όχι τη βελτίωσή του. Επίσης, το Υπουργείο Παιδείας, δεν εποπτεύει και δεν αξιολογεί τα προγράμματα διδασκαλίας της ελληνικής ως «ξένης» γλώσσας, την επιστημονική επάρκεια και το ρόλο των εκπαιδευτικών που ορίζονται από τα σχολεία για αυτό το σκοπό.

Με την εργασία μας αυτή, βασισμένη στην προσωπική εμπειρία αλλά και στην έρευνα προσπαθούμε να αναδείξουμε κάποιες πλευρές, επιθυμητές και ανεπιθυμητές, για το πλαίσιο διδασκαλίας της ελληνικής ως «ξένης» γλώσσας και να συμβάλουμε σε μελλοντικές δράσεις, αποφάσεις και έρευνες. Η ελληνική πολιτεία, εφόσον ενδιαφέρεται για την προώθηση της ελληνικής γλώσσας και του πολιτισμού και τη συμμετοχή σε συνεργασίες με οργανισμούς σε διάφορες χώρες, θα πρέπει να αναθέσει σε αρμόδιους εκπαιδευτικούς φορείς την επιμόρφωση των όλων των εκπαιδευτικών που διδάσκουν την ελληνική ως «ξένη» σύμφωνα με τους σκοπούς της και λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαίτερες κοινωνικοπολιτισμικές συνθήκες της κάθε χώρας. Θα πρέπει να φροντίσει για την δημιουργία και την εφαρμογή αναλυτικού προγράμματος σύμφωνα με τους κανόνες εκμάθησης μίας «ξένης» γλώσσας και να προσφέρει χρήσιμο εκπαιδευτικό υλικό. Στη σημερινή εποχή, με τις τεράστιες δυνατότητες

⁵⁵ Σύμφωνα με την ελληνική νομοθεσία ο Συντονιστής κατέχει το βαθμό του Σχολικού Συμβούλου κατά τη διάρκεια της θητείας του.

της τεχνολογίας, θα μπορούσε να διαδραματίσει πρωτεύοντα ρόλο και να έχει τον έλεγχο της λειτουργίας των ελληνικών τμημάτων, ιδίως αυτών που είναι ενταγμένα σε ένα ξένο εκπαιδευτικό σύστημα προκειμένου να αντιμετωπίσει φαινόμενα τυχοδιωκτισμού, καιροσκοπισμού που έχουν ως αποτέλεσμα τη λανθασμένη προβολή και την υποβάθμιση της εικόνας του ελληνικού πολιτισμού στο βωμό του κέρδους.

Βιβλιογραφία

- Γεωργογιάννης, Π. (2009). *Εκπαιδευτική Διαπολιτισμική Επάρκεια και Ετοιμότητα των Εκπαιδευτικών Α/θμιας και Β/θμιας Εκπ/σης*. Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση. Πάτρα.
- Δαμανάκης, Μ. 2010. Αποτίμηση της μέχρι το 2010 ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό και οι προοπτικές της. Ανακτήθηκε 10/7/20 από http://www.ediamme.edc.uoc.gr/diaspora/index.php?option=com_content&view=article&id=248:apotimisi-tis-mexri-to2010&catid=136&Itemid=655&lang=el.
- Κιζιρίδου, Δ.(2019). *Η ελληνική ως 2^η/ξένη γλώσσα. Κατάκτηση λεξιλογίου από αλλόγλωσσα παιδιά στο Νηπιαγωγείο*.(Μεταπτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Παιδαγωγική Σχολή. Τμήμα Νηπιαγωγών. Φλώρινα.
- Μήτσης, Ν. & Μήτση, Α. (2007). Η διδασκαλία της γλώσσας. Στο *Ετερότητα στη Σχολική Τάξη και Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας και των Μαθηματικών: η περίπτωση των τσιγγανοπαίδων*. (σσ. 83-108). Βόλος: Επτάλοφος Α.Β.Ε.Ε.
- Μοσχονάς, Σ., (2003). Πριν από τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας στο Δ. Θεοφανοπούλου-Κοντού, Χ. Λασκαράτου, Μ. Σηφianού, Μ. Γεωργιαφέντης, Β. Σπυρόπουλος, (Επιμ.) *Σύγχρονες Τάσεις στην Ελληνική Γλωσσολογία: Μελέτες αφιερωμένες στην Ειρήνη Φιλιππάκη-Warburton*, (σσ.87-107) Αθήνα: Πατάκης.
- McNiff, J. (1995). *Action Research for Professional Development*. London: Hyde Publications.
- Πεσματζόγλου, Ε. (2014). *Διδακτική επάρκεια και ετοιμότητα εκπαιδευτικών στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας: Μια ερευνητική προσέγγιση σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Πανεπιστήμιο Πατρών Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών. Πάτρα.
- Σκούρτου, Ε. (1998), Το φαινόμενο της διγλωσσίας και η ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα. Ανακτήθηκε στις 25/5/2020 από http://6dim-diap-elefth.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki_Ekpaidefsi/EishghseisDiapolEkpshts/EishghseisDiapolEkpshts1998/to_fainomeno_tis_diglossias.pdf
- Τσαρκοβίστα, Χρ. (2018). *Τα διδακτικά εγχειρίδια για την εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση* (Μεταπτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Ιωάννινα.
- Χαραλαμπίδου, Μ. (2019). Διαπολιτισμική και Ομογενειακή Εκπαίδευση στις ΗΠΑ. Η εμπειρία της Φλώρινα. 27^ο Διεθνές Συνέδριο Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και τα Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα. Πάτρα.
- Χατζηδάκη, Α. (2013). Ελληνόγλωσση Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στη Διασπορά. 7th International Conference in Open & Distance Learning. Νοέμβριος 2013.
- Williams F.T. (2012). What the research says about Immersion. Στο *Chinese Language Learning in the Early Grades: A Handbook of Resources and Best Practices for Mandarin Immersion* (pp9-13).AsiaSociety.org/Chinese.

Η Εκπαίδευση Ενηλίκων στην αρχαία Ελλάδα: Μία κοινωνικοϊστορική προσέγγιση

Κατσιούλας Κωνσταντίνος
Φιλολόγος, Med Επιστημών Αγωγής
katsioulask@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία διερευνά την παρουσία της Εκπαίδευσης Ενηλίκων και της Συνεχούς Δια Βίου Εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Αν και στη σύγχρονη εποχή παρουσιάζει μεγάλη αποδοχή δεν αποτελεί μόνο πρακτική της σύγχρονης εποχής. Η ανάπτυξή της οφείλεται στην ανταπόκριση του ατόμου στην ανάγκη για μόρφωση ή στην συμμόρφωσή του με τις αλλαγές στο κοινωνικό και πολιτικό περιβάλλον του. Πιο συγκεκριμένα η εργασία εστιάζει στην αναζήτηση στοιχείων που αποδεικνύουν πως η Εκπαίδευση Ενηλίκων και η Συνεχής Εκπαίδευση υπήρχε ήδη από την αρχαιότητα χωρίς όμως να είναι θεσμοθετημένη.

Λέξεις κλειδιά: Δια Βίου Εκπαίδευση, Συνεχής Εκπαίδευση, Εκπαίδευση Ενηλίκων

Adult Education in Ancient Greece: A Social-Historical Approach

Katsioulas Konstantinos
Philologist, Med of Educational Sciences
katsioulask@gmail.com

Summary

The present thesis explores the presence of Adult Education and Continuing Lifelong Learning in Greece. Although in the modern age it is highly accepted, it is not only a practice of modern times. Its development is due to responding to the need for education or to comply with changes in its social and political environment. More specifically, the work focuses on looking for evidence that Adult Education and Continuing Education have existed since antiquity but have not been institutionalized.

Keywords: Adult Education, Continuing Education, Continuing Lifelong Learning

Εισαγωγή

Αντικείμενο της προκειμένης εργασίας αποτελεί η μελέτη της Εκπαίδευσης Ενηλίκων και της Δια Βίου Μάθησης και ο συσχετισμός τους με την παιδεία και την εκπαίδευση στον ελληνικό χώρο κατά τις ιστορικές περιόδους των αρχαϊκών και κλασικών χρόνων, από τους αιολούς και τον Όμηρο μέχρι και τις διδασκαλίες των σημαντικών φιλοσόφων και στοχαστών του αρχαίου ελληνικού κόσμου Σωκράτη, Πλάτωνα και Αριστοτέλη. Δεδομένου ότι στη σύγχρονη εποχή γίνεται συχνά λόγος και διαπιστώνεται η αναγκαιότητα της Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης για την προσαρμογή των ανθρώπων στις ανάγκες που επιβάλλει ο σύγχρονος τρόπος ζωής, εντούτοις προκύπτει ότι αυτή η πρακτική δεν είναι και τόσο σύγχρονη. Πρώιμα ήδη στην αρχαιότητα και σχεδόν δε όλες τις ιστορικές περιόδους εντοπίζονται πρακτικές

εφαρμογές της που οδηγούσαν τον άνθρωπο στη διαρκή μάθηση είτε ως ατομική ανάγκη που πηγάζει έσωθεν, είτε ως κοινωνική για λόγους ανταπόκρισης που προϋπέθεταν οι θεσμοί της πόλης – κράτους και οι διάφοροι ρόλοι που κατανέμονταν στους πολίτες.

Η εν λόγω έρευνα συμβάλει στην καλύτερη διαφώτιση του επιστημονικού πεδίου της Εκπαίδευσης Ενηλίκων όσο αφορά στην ύπαρξη των εκφάνσεών της ήδη από την ελληνική αρχαιότητα σε διάφορες περιόδους πολύ πριν διαμορφωθεί στη σύγχρονη πραγματικότητα. Μέσω της παρούσας προσπάθειας επιχειρείται μια ιστορική προσέγγιση της έννοιας και των μορφών της Εκπαίδευσης Ενηλίκων κατά τη διάρκεια των αιώνων και των χρόνων στον ελληνικό χώρο. Στην έρευνα θα διευκρινίζονται οι μη θεσμοθετημένες, άτυπες ή μη τυπικές μορφές της Εκπαίδευσης Ενηλίκων όπως εμφανίζονται στην ελληνική αρχαιότητα καθώς και η εξέλιξή τους στη διάρκεια των αρχαϊκών και κλασικών χρόνων. Επίσης η έρευνα παρουσιάζει μέσω αυτής της αναδρομής στο παρελθόν την αδιάκοπη παρουσία και τη διαχρονικότητα της έννοιας της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Συνεπώς, η εν λόγω έρευνα προσδοκά να δια φωτίσει καλύτερα το συγκεκριμένο πεδίο της ιστορικής προσέγγισης της εξέλιξης της έννοιας και των μορφών της Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Η Παιδεία και η Εκπαίδευση κατά τους αρχαϊκούς και κλασικούς χρόνους

Στην Ελλάδα της αρχαιότητας ο όρος παιδεία εμφανίζεται σε γραπτά κείμενα από τον 5ο αιώνα π.Χ. και ως έννοια εξελίσσεται συνεχώς στους επόμενους αιώνες. Για πρώτη φορά απαντάται ο όρος παιδεία στο δραματικό έργο των Έπτὰ ἐπὶ Θήβας του τραγικού ποιητή Αισχύλου όπου ο ήρωας Ετεοκλής αναφέρει “Γῆ τε μητρί, φιλότατη τροφῶ/ή γὰρ νέους ἔρποντας εὖμενεῖ πέδῳ, / ἅπαντα πανδοκοῦσα παιδείας ὄτλον”, (Αἰσχύλου, Έπτὰ ἐπὶ Θήβας στ. 16-18). Στο παραπάνω χωρίο ο όρος παιδεία ταυτίζεται με την έννοια της ανατροφής του παιδιού. Σε άλλα έργα της αρχαιοελληνικής γραμματείας ο όρος εντοπίζεται με τη σημασία της ανατροφής και της διδασκαλίας, όπως στο εξής χωρίο του έργου Νεφέλαι του Αριστοφάνη (στ. 961-962) όπου ο Δίκαιος Λόγος αναφέρει “λέξω τοίνυν τὴν ἀρχαίαν παιδείαν ὡς δέκεται ὅτ’ ἐγὼ τὰ δίκαια λέγων ἦνθουν καὶ σωφροσύνη ἑνὸμιστα”. Στη συνέχεια αναφέρει τα στοιχεία της εκπαίδευσης που ήταν οι στοιχειώδεις τρόποι συμπεριφοράς και τα αντικείμενα που διδάσκονταν.

Ὡς ὅροι η παιδεία και η εκπαίδευση περιλαμβάνουν εκτός από την αγωγή και καλλιέργεια και τη διαδικασία απόκτησης γνώσεων. Η διαδικασία αυτή της απόκτησης γνώσεων στην αρχαία Ελλάδα δεν σταματούσε με το πέρας της παιδικής και εφηβικής ηλικίας αλλά συνεχιζόταν σε όλη τη διάρκεια της ζωής των ανθρώπων. Υπήρχε πάντα η παρότρυνση για τη συνεχή ενασχόληση και βελτίωση των ατόμων, όπως φαίνεται και από τα δελφικά παραγγέλματα «παιδείας ἀντέχου», «μανθάνων μὴ κάμνε» και «γνῶθι μαθὼν». Είναι ξεκάθαρο ότι κατά την περίοδο της αρχαιότητας υπήρχε πάντα η τάση για συνεχή ενασχόληση με την παιδεία, τη συνεχή μάθηση, ακόμα και την εμπειρία που αποκτά ο άνθρωπος μέσα από την εφαρμογή των αποκτηθεισών γνώσεων ή με την τριβή και την αλληλεπίδραση με αυτές. Σκοπός ήταν η καλλιέργεια των πολιτών από τη νεαρή ηλικία και για όλη τη διάρκεια του βίου τους ώστε να ευνοηθούν αφενός οι ίδιοι οι πολίτες, στα σχετικά με τη ποιότητα της ζωής τους, και αφετέρου η κοινωνία, της οποίας είναι μέλη, να λειτουργεί εύρυθμα και με ευημερία. Η δημιουργία ενσυνείδητων πολιτών συνδέεται στενά και με την εξέλιξη και λειτουργία του θεσμού των πόλεων – κρατών, η παιδεία και η συνεχής εκπαίδευση των πολιτών προσανατολίζεται σε αυτή την κατεύθυνση (Althof & Berkowitz, 2006).

Η Εκπαίδευση Ενηλίκων κατά την Ομηρική εποχή

Ήδη από τον 9ο αιώνα π.Χ. συναντάμε τους πρώτους παιδαγωγούς στον αρχαιοελληνικό κόσμο. Πρόγονοί τους είναι οι υμνωδοί, οι οποίοι δίδασκαν άσματα, χορό και ρυθμό και είχαν εξέχουσα θέση στη διάταξη των ιερών τελετών (Μιρώ, 1971). Οι αοιδοί είχαν την υποχρέωση να διατηρούν στους στίχους τους στοιχεία της παράδοσης και τα κατορθώματα των θεών και των ηρώων που ήταν αναπόσπαστο κομμάτι των θρησκευτικών τελετών της εποχής. Η ποίηση αυτού του είδους παρότι εξέφραζε μια θρησκευτικότητα ήταν άρρηκτα συνδεδεμένη με τη γενικότερη αντίληψη της ζωής (Αντωνάτου & Αντωνίου). Οι ποιητές αυτοί άδοντας τα ανδραγαθήματα και τα κατορθώματα των ηγεμόνων και των ηρώων, πρόσφεραν στο κοινό τους εκπαίδευση εμπεριέχουσα στοιχεία θρησκευτικά κυρίως αλλά και ιστορικά, μυθολογικά ακόμα και ηθικά τα οποία εμπλούτιζαν με νεωτερικά στοιχεία της εποχής τους, κι όλα αυτά προφορικά εν είδει μουσικοποιητικής μορφής.

Ο ποιητής Όμηρος, που συνέθεσε όλη αυτή την προφορική ποιητική παράδοση, απετέλεσε την κατάληξη μιας μακρόχρονης παράδοσης αυτής της ποίησης καθώς αποθανάτιστηκαν μέσα από τον γραπτό λόγο όλα τα αρχαιότερα εκείνα στοιχεία και χαρακτηριστικά της αγωγής των ενηλίκων της εποχής (Τσοπανάκης, 1998). Τα έπη του Ομήρου, Ιλιάδα και Οδύσσεια, είναι τα πρώτα εκτεταμένα κείμενα ελληνικών που διασώθηκαν (Fox, 2005) και αποτελούσαν για την εποχή αγαπητό άκουσμα αφενός μεν, αφετέρου δε και το πρώτο βιβλίο ανάγνωσης, ιστορίας, γεωγραφίας και πηγή διδαχών φυσικού, ηθικού και θρησκευτικού περιεχομένου. Τα δύο έπη απαγγέλλονται ή άδονται σε ακροατήριο και συνδυάζουν στοιχεία μυθιστορίας και θεατρικού έργου κάνοντας χρήση των προνομίων και των δύο λογοτεχνικών ειδών ώστε να επιτευχθεί έντονο αποτέλεσμα μέσω της παραστατικής περιγραφής των σκηνών ώστε το ακροατήριο να προσλαμβάνει και να εμπεδώνει με τον καλύτερο τρόπο το περιεχόμενο (Edwards, 2001).

Συνεκδοχικά η αξία της Ιλιάδας και της Οδύσσειας εκτός από λογοτεχνική ήταν και παιδαγωγική καθώς παρείχε γνώσεις και αισθητική καλλιέργεια ταυτόχρονα σε ανήλικους και ενήλικες. Μέσα από αυτά τα έργα παρέχονταν πρότυπα στους ανθρώπους, μέσα από το μύθο ακόμη και τα ανδραγαθήματα, τις πράξεις των ηρώων, τις στάσεις και τη συμπεριφορά τους γενικότερα. Μέσα από αυτά τα πρότυπα έβρισκαν στόχους και σκοπούς ζωής ώστε να μη παραδέρνει η ζωή τους ακυβέρνητη αλλά έπαιρναν ερείσματα και παραδείγματα για να βελτιώσουν το βίο τους. Ο Όμηρος συνέβαλε τα μέγιστα στην εκπαίδευση και την παροχή προτύπων στις επόμενες γενιές. Ο Πλάτων αργότερα θα χαρακτηρίσει τον Όμηρο ως τον ποιητή που μόρφωσε την Ελλάδα και ως σήμερα δίκαια διατείνεται ως ο κατεξοχήν εκπαιδευτής (Σιπητάνου, 2004).

Καταλήγοντας, και οι αοιδοί της αρχαϊκής εποχής και ο Όμηρος κυρίως και οι μετέπειτα ραψωδοί, που αποτέλεσαν τις επόμενες γενιές ποιητών, συνέδραμαν καθοριστικά στην διαπαιδαγώγηση των ανθρώπων, με άτυπη μορφή, μέσα από την ψυχαγωγία και έθεσαν τα ερείσματα για την έναρξη μιας μορφής Δια Βίου παιδείας. Αυτή η μορφή παιδείας θα συνεχιζόταν σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου. Αποτελεί λοιπόν μια μορφή Εκπαίδευσης Ενηλίκων αφού μετά την ενηλικίωση των ατόμων η διαπαιδαγώγηση συνεχιζόταν σε κάθε λογής συναθροίσεις.

Σπαρτιατική αγωγή και Εκπαίδευση Ενηλίκων

Η Σπάρτη κατά τον 8^ο-7^ο αιώνα π.Χ. είναι η πόλη που παρουσίασε το πιο εξελιγμένο δείγμα της αρχαϊκής παιδείας δίνοντας έμφαση στο υψηλό επίπεδο καλλιτεχνικής και σωματικής αγωγής και για τα δύο φύλα. Το σύστημα αγωγής προέβλεπε την εκπαίδευση των πολιτών από την ηλικία των 7 έως και τα 60 και αποσκοπούσε στην ψυχική, σωματική αλλά και διανοητική συγκρότηση του ατόμου. Αξιοσημείωτο είναι ότι από τα μέσα του 6^{ου} αιώνα, όταν

και σκληραίνει το καθεστώς, η παιδεία πήρε στρατοκρατικό και αριστοκρατικό χαρακτήρα. Στόχος ήταν να κατακυρωθεί η συλλογική και κρατική αγωγή ώστε να δημιουργούνται γενναίοι άνδρες πολεμιστές ανίκητοι στον πόλεμο που θα είναι σε θέση να υπερασπίζονται την πατρίδα τους από κάθε εσωτερικό και εξωτερικό εχθρό (Καρζής, 1997).

Στην αρχαία Σπάρτη η αγωγή ήταν βασισμένη στη Δια βίου μάθηση. Η εκπαίδευση του παιδιού ξεκινούσε ήδη με τη γέννησή του. Στην αρχή υπήρχε εξέταση για να διαπιστωθεί αν υπάρχει σωματική αναπηρία. Στη συνέχεια, για τα αρτιμελή παιδιά, την ευθύνη για τη φροντίδα τους είχε η μητέρα τους (Γιαννικόπουλος, 2006) και η τροφός που μεριμνούσε να έχουν τις αρμόζουσες αρχές για μια σωστή συμπεριφορά (Flaceliere, 2005). Ο νομοθέτης της Σπάρτης Λυκούργος δεν επέτρεπε στον κάθε γονέα να μεγαλώνει όπως θέλει τον γιο του. Ήδη από την ηλικία των 7 ετών τα αγόρια εντάσσονταν σε ομάδες ομηλίκων, τις λεγόμενες αγέλες. Για το δημόσιο χαρακτήρα της αγωγής των Σπαρτιατών θα γράψει και ο Ξενοφών περί το 395 π.Χ. στο έργο του *Λακεδαιμονίων Πολιτεία*.

Μέχρι τα 20 τους χρόνια εκπαιδεύονταν και ανατρέφονταν με ευθύνη της πολιτείας μακριά από το σπίτι και τους οικείους τους («Ελλάδα, το παρελθόν και το παρόν του Ελληνισμού», 2007). Οι στόχοι της σπαρτιατικής αγωγής απέβλεπαν στη συμμόρφωση και την υπακοή των πολιτών στους νόμους και τους άρχοντες, στη σκληραγώγησή τους ώστε να μπορούν να επιβιώνουν στις αντίξοες συνθήκες του πολέμου. Ακόμα εκπαιδεύονταν στη λιτή διατροφή, καθώς τρέφονταν ανεπαρκώς για να αναγκάζονται σε θαρραλέες και γενναίες πράξεις κλοπής τροφίμων, την ελαφριά ενδυμασία, το λακωνικό λιτό τρόπο έκφρασης, το σεβασμό στους πρεσβυτέρους και γενικότερα σε κανόνες χρηστής συμπεριφοράς και κοσμιότητας (Σιπητάνου, 2004).

Για την εκπαίδευση και διαπαιδαγώγηση των μικρών Σπαρτιατών ορίζονταν ο βουαγός ή αλλιώς παιδονόμος. Σε καθημερινή βάση ο βουαγός υφίστατο ένα είδος αξιολόγησης από τους ιθύνοντες της πολιτείας. Η αυτοαξιολόγηση και η βελτίωση ήταν ενέργειες που έπρεπε να τον αφορούν αν ήθελε να παραμένει στη θέση του. Οι εν λόγω αρχές συμφωνούν με τη Δια Βίου Μάθηση.

Κατά τα δύο τελευταία χρόνια της αγωγής τους, από 18 μέχρι 20 χρόνων, υπήρχε η στρατιωτική τους εκπαίδευση και οι νέοι έπαιρναν μέρος σε μια δοκιμασία όπου παρέμεναν μόνοι τους και χωρίς όπλα στη φύση με σκοπό να επιδεικνύουν άθλους, την λεγόμενη «κρυπτεία» («ή δὲ καλουμένη κρυπτεία παρ' αὐτοῖς». Πλουτάρχου Λυκούργος, 28.1.4-5). Θεωρούνταν ένα παιδαγωγικό μέσο πριν από την ένταξη στην χορεία των ενηλίκων, οδηγούνταν στην ενηλικίωση και τους θεωρούσαν πλέον ολοκληρωμένους στρατιώτες (Γιαννικόπουλος, 2006). Ακόμη και μετά την ενηλικίωσή τους συνέχιζαν να διαμένουν στους κοιτώνες και, εφεξής, μπορούσαν να εντάσσονται σε λέσχες αντρικές χωρίς όμως να διακόπτεται η στρατιωτική εκπαίδευσή τους, αυτή θα σταματούσε στα 30 χρόνια της ζωής τους.

Τόπος και ευκαιρία εκπαίδευσης ακόμα και πολιτικής αγωγής ήταν και το «συσσίτιον» ή άλλως κατά τους Σπαρτιάτες «φιδίτιον», το γεύμα δηλαδή από κοινού που ο καθένας συνέβαλε φέρνοντας το δικό του μερίδιο. Στα συσσίτια (ή φιδίτια) υπήρχε για τους πολίτες, νέους ή μη, ευκαιρία επαφής με τις ηθικές και πολιτικές αξίες της Σπάρτης καθώς εκεί αναφέρονταν αξιέπαινες πράξεις των πολιτών και κατά αυτόν τον τρόπο εκπαιδεύονταν από τους μεγαλύτερους ή τους πιο έμπειρους. Η πρακτική αυτή προσιδιάζει στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, πρόκειται δηλαδή για εκπαίδευση μετά τη βασική (Rogers, 1999).

Η εκπαίδευσή τους σταματούσε στα 60 τους χρόνια, με το τέλος της θητείας τους, και έπειτα αποστρατεύονταν. Μπορούσαν έπειτα να εκλέγονται στη Γερουσία και να συμμετέχουν στην Απέλλα όπου και προσδοκούσαν να μεταλαμπαδεύσουν τις γνώσεις που απέκτησαν στο βίο τους στους νεωτέρους. Εν κατακλείδι η Δια Βίου εκπαίδευση στη Σπάρτη ωθούσε τους νέους να μάθουν να συμβιώνουν αρμονικά μέσα στο κοινωνικό σύνολο, χωρίς να αποσοβείται η ατομικότητά τους και να καταστρέφεται η προσωπικότητά τους.

(Μπιργιαλάς, 1998). Συμπερασματικά όλα τα παραπάνω δείχνουν ότι εφαρμόζαν από τότε τις αρχές της Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης και της Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Η Εκπαίδευση Ενηλίκων στην αρχαία Αθήνα

Η κλασική αγωγή και εκπαίδευση διαμορφώθηκε στην αρχαία Αθήνα που απετέλεσε το κατεξοχήν πνευματικό κέντρο της εποχής όπου αναπτύχθηκε η διανόηση, η φιλοσοφία, οι τέχνες (Mossé, 2010). Με ένα τέτοιο σύστημα «σπουδών», στο οποίο είχαν πρόσβαση όλοι οι Αθηναίοι πολίτες, μπορούσε να αναπτυχθεί το πνεύμα και η επιθυμία για αύξηση των γνώσεων ώστε να έχουν τη δυνατότητα να υπηρετούν το κοινό καλό. Η αθηναϊκή παιδεία σε αρκετά πρόωπη εποχή αποδεσμεύτηκε από τις πολεμικές ανάγκες της πόλης και η στρατιωτική εκπαίδευση παρέμεινε υποχρεωτική για τους Αθηναίους πολίτες από τα 18 μέχρι τα 20, μόνο για δύο χρόνια. Ο προσανατολισμός στον ειρηνικό βίο δεν μείωσε το ρόλο της σωματικής αγωγής. Πλέον η άθληση, η πνευματική και καλλιτεχνική παιδεία διευρύνονται από την τάξη των αριστοκρατών στα στρώματα των πολιτών ακολουθώντας εν γένει τον εκδημοκρατισμό της πόλης («Ελλάδα, το παρελθόν και το παρόν του Ελληνισμού», 2007).

Στη δημοκρατική Αθήνα της κλασικής εποχής δεν υπάρχει καμιά διαβάθμιση στην εκπαίδευση. Σύμφωνα με τον Βιγγόπουλο (1980), η παιδεία περιλάμβανε όλους τους θεσμούς της κοινωνίας, αφορούσε όλους τους ελεύθερους πολίτες εν γένει και προέβλεπε στο ιδεώδες της ισόρροπης και αρμονικής ανάπτυξης του σώματος και της ψυχής ώστε να διαμορφωθεί το πρότυπο του «καλοῦ κάγαθοῦ» πολίτη. Η Σιπητάνου σημειώνει πως η Αθήνα κατά τους κλασικούς χρόνους αποτελούσε μια κοινωνία της μάθησης καθώς η Δια Βίου εκπαίδευση και Εκπαίδευση Ενηλίκων συντελούνταν στην Αγορά, στο δικαστήριο της Ηλιαίας, στην Εκκλησία του Δήμου, στον Άρειο Πάγο, στις θεατρικές παραστάσεις, στις Σχολές που ιδρύθηκαν από τους σημαίνοντες φιλοσόφους της περιόδου, ακόμα και στις γιορτές της Αθήνας ή της Ελλάδος και σε συγκεντρώσεις δημόσιες και ιδιωτικές (Σιπητάνου, 2004).

Σε αυτήν την εποχή (5ος – 4ος αιώνας π.Χ.) δεν δύναται να θεωρηθεί η εκπαίδευση ως θεσμοθετημένη και οργανωμένη γιατί επαφίεται αποκλειστικά στην ιδιωτική πρωτοβουλία και προφανώς της αριστοκρατίας γιατί μόνο εκείνοι μπορούσαν να πληρώνουν τα δίδακτρα. Ωστόσο παρουσιάζει μια σταθερή δομή. Από τη γέννηση του παιδιού μέχρι την ηλικία των επτά χρόνων η εκπαίδευση είναι αποκλειστικά γυναικεία υπόθεση. Η μητέρα και η τροφός με τη διήγηση μύθων και ιστοριών μετέδιδαν τις πρώτες γνώσεις (Kolobova & Ozereckaja, 1996). Στη συνέχεια την εκπαίδευση αναλάμβαναν άλλοι δάσκαλοι. Όταν τα παιδιά έφταναν στην κατάλληλη ηλικία τότε αναλάμβαναν τη στοιχειώδη μόρφωση τρεις κατηγορίες δασκάλων: ο γραμματιστής, ο κιθαριστής και ο παιδοτρίβης. Αυτοί δίδασκαν στους νεαρούς Αθηναίους γραφή και ανάγνωση, μουσική και γυμναστική αντίστοιχα. Δίνονταν έμφαση εκτός από τη σωματική ευρωστία και ευεξία, και στη μουσική, αισθητική καλλιέργεια, αλλά και την ηθικοπνευματική και ψυχική διαπαιδαγώγηση. Αυτή η εκπαίδευση συνεχίζει μέχρι την ηλικία των 18 με 20 χρόνων οπότε οι νέοι πλέον είναι ενήλικες. Μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία αρκετά συχνά οι δάσκαλοι καλλιεργούσαν και το πνεύμα της θρησκείας στους μαθητές τους (Reble, 2014).

Αυτή η παιδεία του 5^{ου} αιώνα π.Χ. συνέβαλε στην εξέλιξη της πόλης - κράτους των Αθηνών ώστε αυτή η εξέλιξη να δώσει την ώθηση για την αφετηρία μιας παιδευτικής κίνησης που επέπρωτο να είναι μεγαλειώδης έως και τη σύγχρονη εποχή. Αυτή η μορφή πόλης αρχίζει να δημιουργείται από τον 8^ο αιώνα π.Χ. αλλά φτάνει στην αρτιότερη μορφή κατά την κλασική εποχή, δηλαδή τον 5^ο – 4^ο αιώνα π.Χ. (Mossé, 2002). Ήδη όμως από τον 6^ο αιώνα π.Χ. αρχίζει η ανάπτυξη της πολιτικής σκέψης και πράξης (De Polignac, 2000). Η πόλη - κράτος συνδέεται και με το πολίτευμα της Δημοκρατίας, το οποίο δίνει τέλος στην αριστοκρατική κυριαρχία και διακυβέρνηση και προτάσσει τη λαϊκή κυριαρχία και την

ισότητα των πολιτών. Αξιοσημείωτο είναι ότι η λαϊκή κυριαρχία στην αθηναϊκή δημοκρατία δεν εφαρμόζονταν διά αντιπροσώπων αλλά άμεσα. Αυτό σημαίνει ότι ο κάθε πολίτης ταυτίζεται με το κράτος. Ο καθένας πολίτης οφείλει να μετέχει στα δημόσια πράγματα και να μπορεί να παρακολουθεί και να γνωρίζει τις δημόσιες υποθέσεις (Σακελλαρίου). Συνεκδοχικά, αρχίζουν να δημιουργούνται οι κατάλληλες προϋποθέσεις για την εξέλιξη και επέκταση της εγκύκλιας παιδείας, την οποία λάμβαναν μέχρι τότε οι πολίτες, και αρχίζει η τριβή με τη Δια Βίου Μάθηση και την Εκπαίδευση Ενηλίκων ώστε να μπορούν οι πολίτες να εκσυγχρονίζονται με τους νέους ρυθμούς και τις νέες απαιτήσεις.

Η Εκπαίδευση Ενηλίκων και οι Σοφιστές

Αυτή η αλλαγή σηματοδοτεί την ανάδυση νέων αναγκών που οι Αθηναίοι της εποχής πρέπει να καλύψουν για να μπορούν να ακολουθήσουν και να ανταποκριθούν στις νέες απαιτήσεις του ρόλου τους ως πολίτες. Ως ανταπόκριση στις εν λόγω ανάγκες αρχίζει να εμφανίζεται στο δεύτερο μισό του 5^{ου} αιώνα π.Χ. μια νέα επαναστατικού τύπου εκπαίδευση ανώτερης βαθμίδας προκαλώντας αρκετές αντιδράσεις στην πόλη των Αθηνών. Το νέο σύστημα ανώτερης εκπαίδευσης εισήγαγαν οι Σοφιστές ανταποκρινόμενοι στις νέες ανάγκες που προκλήθηκαν από την ανάπτυξη του πολιτικού βίου αλλάζοντας την ιεράρχηση των αξιών που έφεραν τις δημόσιες υποθέσεις να αποτελούν την πρώτη στη ασχολία και μέριμνα των πολιτών (Σακελλαρίου). Οι Σοφιστές διατείνονταν ότι μπορούσαν να διδάξουν στους μαθητές τους, μέσω της δύναμης του λόγου, την αρετή με την οποία θα μπορούσαν να επιβάλλονται στην οργανωμένη κοινωνία (Τσάτσος, 1972). Αυτή η αρετή, «virtus» για τους Ρωμαίους, αρχικά δεν είχε ηθικό περιεχόμενο και στόχευε στην απόκτηση συνόλου ικανοτήτων για τη διάκριση του ατόμου στην κοινωνία.

Η διδασκαλία αυτών των περιφερόμενων διδασκάλων της ανώτερης παιδείας, των Σοφιστών, στηριζόταν κατά βάση στην πειθώ. Βασικά μαθήματα ήταν η τέχνη της πειθούς, δηλαδή η διαλεκτική και η τέχνη του δημόσιου λόγου, δηλαδή η ρητορική. Η διδασκαλία της ρητορικής τέχνης ασκούσε γοητεία στο κοινό των Αθηναίων καθώς θεωρούσαν ότι ένας άνδρας πρέπει να έχει την ικανότητα να αγορεύει δημόσια και να εκθέτει τις απόψεις του ξεκάθαρα και στοιχειοθετημένα. Πίστευαν ότι αυτή η ικανότητα είναι πηγή δόξας, για τον λόγο αυτό εξάλλου ονόμαζαν και την Αγορά «κυδιάνειρα»⁵⁶ επειδή προσέδιδε κύρος και δόξα στους άνδρες. Είναι γνωστό το Ομηρικό ιδανικό του ανδρός ως “μύθων τε ρήτηρ’ ἔμεναι πρηκτῆρά τε ἔργων” (Όμηρος Ιλιάδα, ραψ. Ι στ. 443). Διαφαίνεται λοιπόν το πρότυπο του ανδρός που παρουσιάζει όχι μόνο ανδραγαθήματα στον πόλεμο αλλά και έξοχους και διαπρεπείς λόγους. Στόχος λοιπόν ήταν μια ολόπλευρη μόρφωση για τη ζωή μετά από τη στοιχειώδη παιδεία.

Η εκπαίδευση αυτή απευθύνονταν σε εκείνους που μπορούσαν να πληρώσουν το αντίτιμο των σπουδών τους στους προαναφερθέντες εκπαιδευτικούς. Ωστόσο ήταν εκπαίδευση μετά την αρχική καθώς μπορούσαν να ασχοληθούν με την κατάρτιση σε κάποιο άλλο αντικείμενο, όπως τη φιλοσοφία, ή επάγγελμα. Συνεπώς η παρούσα εκπαίδευση σχετίζεται με την Εκπαίδευση Ενηλίκων καθώς επιτρέπει στους ενήλικες να επικαιροποιούν τις γνώσεις τους ή να αποκτούν νέες. Επίσης είναι ένας τρόπος κοινωνικοποίησης για τους ενήλικες ή ένας τρόπος να διατηρούν και να βελτιώνουν τη διαδικασία της κοινωνικοποίησής τους αποτρέποντας έτσι τον αποκλεισμό και την απομόνωση. Χαρακτηριστικό είναι ακόμη για τη μάθηση αυτή το γεγονός ότι δεν εμφανίζονται επ’ ουδενί λόγω ηλικιακά κριτήρια αλλά ούτε περιορισμοί τύπου ή χρόνου συνιστώντας μια ευκαιρία μάθησης που είναι ανοικτή προς

⁵⁶ Σύνθετη λέξη, προέρχεται από τα συνθετικά κῦδος και ἀνὴρ που σημαίνουν δόξα και άνδρας αντίστοιχα.

τους ενήλικες. Το σύστημα εκπαίδευσης δεν είναι ακόμα υπό κρατική μέριμνα οπότε δεν μπορεί να γίνει διάκριση ανάμεσα στην εκπαίδευση, τυπική, μη τυπική και άτυπη, ή τη μάθηση, ωστόσο υπηρετεί σαφώς το ιδεώδες της Δια Βίου Μάθησης (Γέρου, 1980).

Σύμφωνα με τη Σιπητάνου (2004), οι Σοφιστές χαρακτηρίζονταν για την καινοτομία και την επαναστατικότητα τους και με εφόδια την ευφράδεια και την ευρύτητα των γνώσεών τους κατάφερναν να επιβάλλονται στο ακροατήριό τους και συνετέλεσαν στην παγίωση των βασικών στοιχείων της νέας πλέον παιδαγωγικής των ενηλίκων. Καθιέρωσαν μαθήματα και διδασκαλίες ανώτερης βαθμίδας για την απόκτηση ή την εφαρμογή των νεοαποκτηθεισών γνώσεων και την βελτίωση της ομαδικής συζήτησης. Συνέδραμαν στην εξέλιξη και την εδραίωση της Εκπαίδευσης Ενηλίκων και με την εφαρμογή των μεθόδων τους μετέβησαν από την άτυπη μορφή της Εκπαίδευσης Ενηλίκων στη μη τυπική μορφή (Σιπητάνου, 2004).

Η Εκπαίδευση Ενηλίκων στην Αρχαία Αγορά

Η αρχαία Αγορά για τους πολίτες των Αθηνών συνίστατο στο σημαντικότερο συστατικό στοιχείο του θεσμού της πόλης - κράτους. Στην Αγορά συνέρρεαν οι εύποροι και μορφωμένοι πολίτες της Αθήνας που είχαν «σχολή»,⁵⁷ δηλαδή αργία, είχαν επομένως την ευχέρεια να μην εργάζονται για τους απαραίτητους πόρους προς το «ζῆν» καθώς η κοινωνική και οικονομική τους θέση τους επέτρεπε να μην είναι η επιβίωση η μοναδική τους ασχολία. Εκεί είχαν τη δυνατότητα για συζητήσεις μεταξύ τους, ανταλλαγή και κριτική απόψεων και ιδεών, καθώς και την ευκαιρία να ακούσουν τη διδασκαλία των σοφιστών, των ρητόρων ακόμα και τον Σωκράτη. Κατά συνέπεια μπορούσαν να έχουν πρόσβαση σε νέες γνώσεις και μάλιστα ανωτέρου επιπέδου όπως αυτές που παρείχε η φιλοσοφία. Οι γνώσεις αυτές ήταν απαλλαγμένες από τα βιοποριστικά προβλήματα και για το λόγο αυτό πήραν αυτήν την κατεύθυνση προς το αφηρημένο (Σιπητάνου, 2004).

Πρόσφερε λοιπόν η αρχαία Αγορά τη δυνατότητα παιδείας στους Αθηναίους πολίτες. Η κοινωνικοποίηση, η επαφή και συναναστροφή με άλλους πολίτες ήταν ένα είδος Δια Βίου Μάθησης, εκπαίδευση για τους ενήλικες. Δεν υπήρχαν στη μάθηση αυτή περιορισμοί για την ηλικία και αυτό δεν εμπόδιζε τους ενήλικες να συμμετέχουν στην απόκτηση γνώσεων και τα οφέλη που εκείνες επέφεραν. Δεν πρόκειται για οργανωμένο κρατικό εκπαιδευτικό σύστημα, συνεπώς δεν υπάρχει διάκριση τυπικής, μη τυπικής ή άτυπης εκπαίδευσης. Ωστόσο μπορεί να υποστηρίξει κανείς ότι πρόκειται για μια εκπαιδευτική διαδικασία που υπηρετεί τη σύγχρονη Δια Βίου Εκπαίδευση εν γένει και το ιδεώδες της (Σακκάς, 1989).

Εκπαίδευση Ενηλίκων στη Βουλή και την Εκκλησία του Δήμου

Μετά την κατάρρευση της αθηναϊκής ηγεμονίας και την παγίωση της δημοκρατίας στην Αθήνα υπάρχουν τα όργανα λειτουργίας, οι θεσμοί της Βουλής των Πεντακοσίων και η Εκκλησία του Δήμου. Η Βουλή αποτελούσε ένα σημαντικό σώμα που εισήγαγε τα θέματα που προορίζονταν για συζήτηση στην Εκκλησία του Δήμου, ένα είδος οργανωτικής επιτροπής. Η Βουλή αποτελούνταν από 500 μέλη, 50 αντιπρόσωποι από κάθε έναν εκ των 10 δήμων της Αθήνας. Στη Βουλή μπορούσαν να είναι μέλη Αθηναίοι πολίτες δύο φορές στη ζωή τους και κατέθεταν τις προτάσεις τους για συζήτηση. Η Εκκλησία του Δήμου συνεδρίαζε

⁵⁷ Σχολή στην αρχαία Αθήνα εννοούσαν την απραξία και τη δυνατότητα που είχαν οι εύποροι Αθηναίοι να μην εργάζονται για την εξασφάλιση των αναγκών ζωής. Εξ ου και η ασχολία (με το α- στερητικό), δηλαδή η έλλειψη αργίας, και, συνεκδοχικά σημαίνει την εργασία.

σε υπαίθριο χώρο, στην Πνύκα, και οι ενεργοί πολίτες συμμετείχαν στην πολιτική και έκριναν τα πολιτικά ζητήματα (Hornblower, 2003).

Οι προαναφερθέντες θεσμοί αποτελούσαν όργανα λαϊκής κυριαρχίας και συμμετείχαν όλοι οι γνήσιοι Αθηναίοι από 20 ετών και πάνω, ενήλικες δηλαδή, έχοντας ολοκληρώσει και τη στρατιωτική τους θητεία (Καλογεροπούλου, 1972). Οι πολίτες που συμμετέχουν σε αυτά τα όργανα εξουσίας έχουν δικαιώματα γνώμης, λόγου και ψήφου. Με αυτόν τον τρόπο συμμετοχής στους θεσμούς της δημοκρατικής πολιτείας ενισχύονταν η πολιτική τους συνείδηση αλλά και η ευρύτερη διαπαιδαγώγησή τους με αποτέλεσμα να δημιουργούνται αυτόνομοι και σκεπτόμενοι πολίτες σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους μέσω της ζύμωσής τους με τις δημόσιες υποθέσεις (Σιπητάνου, 2004). Η διαρκής ενασχόληση με τις δημόσιες υποθέσεις οδηγεί σε μια εξάσκηση πρακτική και σε μια εφαρμογή των γνώσεων των πολιτών προς ένα σκοπό, ακόμη και στην απόκτηση νέων γνώσεων που τους καθιστά ικανούς να ακολουθούν τους ρυθμούς των εξελίξεων και να ανταποκρίνονται στις νέες απαιτήσεις. Αυτό συνιστά ένα είδος Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Εκπαίδευση Ενηλίκων στα Δικαστήρια του Άρειου Πάγου και της Ηλιαίας

Τα δικαστήρια που υπάρχουν στην αρχαία Αθήνα είναι ο Άρειος Πάγος και η Ηλιαία. Ο Άρειος Πάγος ήταν το αρχαιότερο δικαστήριο αλλά οι αρμοδιότητές του περιορίστηκαν στην εκδίκαση φόνων και άλλων ήσσονος σημασίας υποθέσεων. Η Ηλιαία αποτελούσε το κύριο δικαστήριο του κράτους των Αθηνών. Πρόκειται για ένα δικαστήριο ενόρκων όπου μέλη του ήταν εφικτό να γίνουν όλοι ανεξαιρέτως οι γνήσιοι Αθηναίοι πολίτες άνω των 30 ετών που δεν εκκρεμούσε εναντίον τους κάποια κατηγορία. Την αποτελούσαν 6000 δικαστές (Ήλιασται), 600 από κάθε δήμο των Αθηνών, από τους οποίους οι 1000 ήταν αναπληρωματικοί και δικάζαν σε τμήματα με περιττό αριθμό δικαστών για να αποφεύγεται η ισοψηφία.

Τα εν λόγω δικαστήρια αποτελούσαν φορείς εκπαίδευσης για τους ενήλικες καθώς τους εκπαιδεύαν, μέσω των διαδικασιών της δίκης, στην ανιδιοτέλεια, την υπευθυνότητα και την ηθική. Επίσης σημαντικό ήταν το γεγονός ότι οι συμμετέχοντες με τη συνεχή τριβή με το νομοθετικό πλαίσιο αποκτούσαν άριστες γνώσεις των νόμων και των νομικών θεμάτων. Όλα αυτά ήταν απαραίτητα για να μπορούν να κρίνουν τη δημόσια ή ιδιωτική ζωή, να δικάζουν και να επιβάλλουν ποινές σε κάποιον πολίτη αποδίδοντας δικαιοσύνη. Με όλα τα προαναφερθέντα διασφαλίζεται και συγκροτείται η αρχή της λαϊκής δικαιοσύνης και κατά συνέπεια η λαϊκή επιμόρφωση (Καλογεροπούλου, 1972).

Εκπαίδευση Ενηλίκων και το Θέατρο

Στην Αθήνα της κλασικής εποχής γνώρισε την ακμή και η τέχνη με διάφορες μορφές. Η δραματική τέχνη και ποίηση, η τέχνη του θεάτρου, κάνει την εμφάνισή της και χαίρει μεγάλης αποδοχής κατά τον 5^ο π.Χ. αιώνα. Οι δραματικοί αγώνες συντελούνταν πάντα στο πλαίσιο μιας θρησκευτικής γιορτής που αφιέρωναν οι Αθηναίοι στον Θεό Διόνυσο. Οι εν λόγω παραστάσεις είχαν μεγάλη απήχηση στο φιλοθεάμον κοινό της Αθήνας και αυτό το όφειλαν αφενός στη μοναδικότητα της θεατρικής παραστάσεως και αφετέρου στο γεγονός ότι εντάσσονταν πάντοτε εντός θρησκευτικού πλαισίου. Αρχικά η είσοδος ήταν ελεύθερη αλλά αργότερα ο Περικλής κατήγγησε το ελεύθερο της εισόδου και θεσμοθετήθηκαν τα «θεωρικά» όπου η πόλη αναλάμβανε να καλύψει το αντίτιμο του εισιτηρίου της παράστασης για όσους δεν είχαν τη δυνατότητα να πληρώσουν και αργότερα για όλους τους πολίτες ανεξαιρέτως. Συνεκδοχικά το θέατρο φαίνεται να αναγνωρίζεται ως ένα κέντρο υψηλής πνευματικής

απόλαυσης. Ταυτόχρονα το θέατρο χαρακτηρίζεται ως ένα μέσο ηθικής διαπαιδαγώγησης των πολιτών (Σιπητάνου, 2004).

Οι δραματικοί ποιητές της κωμωδίας και της τραγωδίας θεωρήθηκαν από τους Αθηναίους ως διδάσκαλοι. Η λειτουργία τους είναι παιδευτική καθώς συνέβαλαν στη γενικότερη καλλιέργεια και την ευαισθητοποίηση των πολιτών σε επίκαιρα θέματα και προβλήματα της εποχής μέσω των μύθων, που πραγματεύονταν στις παραστάσεις τους (Ιακώβ, 2002). Είναι γνωστό άλλωστε ότι ο ίδιος ο κωμικός ποιητής Αριστοφάνης υποστήριζε ότι οι τραγικοί ποιητές (τραγωδοί) είναι δάσκαλοι του λαού καθώς μόρφωναν, διαπαιδαγωγούσαν τους πολίτες και συνέβαλαν στη διαμόρφωση του ήθους και την όξυνση του πνεύματος και της κριτικής τους.

Οι Αθηναίοι αυτή την εποχή θεωρούσαν απολύτως φυσιολογικό να βρίσκουν ανακούφιση ηθική και να παραδειγματίζονται από τα έργα των ποιητών της τραγωδίας και της κωμωδίας. Θεωρούσαν τους Ποιητές αυτούς παιδαγωγούς του λαού και τους ονόμαζαν και δασκάλους όπως φαίνεται και στο απόσπασμα από τα σχόλια για την *Ειρήνη* του Αριστοφάνη “οὐ μόνος δὲ περὶ τῆς εἰρήνης συνεβούλευσεν, ἀλλὰ καὶ ἄλλοι πολλοὶ ποιηταί. οὐδὲν γὰρ συμβούλων διέφερον· ὅθεν αὐτοὺς καὶ διδασκάλους ὠνόμαζον, ὅτι πάντα τὰ πρόσφορα διὰ δραμάτων αὐτοὺς ἐδίδασκον”. Ακόμη και στην κωμωδία των *Βατράχων* του Αριστοφάνη στο σημείο του περίφημου «αγώνα» ο Αισχύλος ρωτάει τον Ευριπίδη “τίνος οὐνεκα χρὴ θαυμάζειν ἄνδρα ποιητὴν;” (Αριστοφάνης, *Βάτραχοι*, στ. 1008). Δηλαδή για ποιο λόγο πρέπει να θαυμάζει κανείς τον ποιητή; Και εκείνος απαντάει “δεξιότητος καὶ νουθεσίας, ὅτι βελτίους τε ποιοῦμεν τοὺς ἀνθρώπους ἐν ταῖς πόλεσιν” (Αριστοφάνης, *Βάτραχοι*, στ. 1009-10). Φαίνεται λοιπόν πως είχαν ένα ρόλο διανοούμενου, παιδαγωγού που διδάσκει με τις παραστάσεις του και βελτιώνει τη ζωή του ανθρώπου στις πόλεις.

Το αρχαίο θέατρο ήταν ένας πολύ σημαντικός θεσμός κοινωνικός αλλά και διδακτικός για ανηλίκους και για ενήλικους. Συνδύαζε την ψυχαγωγία με την αφύπνιση των νωθρών συνειδήσεων των πολιτών και την άσκηση κριτικής στους κυβερνώντες και τα κακώς κείμενα της πόλης και καθιστούσε τους θεατές κοινωνούς σημαντικών θεμάτων και ενίσχυε και τη συλλογική δράση. Μέσα από αυτές τις θεατρικές «διδασκαλίες» ο θεατής συμμετείχε συναισθηματικά και λογικά και συνέπασχε τους ήρωες. Αυτή η βιωμένη εμπειρία σε συνδυασμό με την κριτική – αυτοκριτική – οδηγούσε τον πολίτη στη βελτίωση. Φυσικά θα πρέπει να θεωρηθούν ως προϋπόθεση και βασικά συστατικά της δημοκρατίας η ελευθερία του λόγου και ο διάλογος για να γίνει αντιληπτή η συμβολή του θεάτρου στη διαμόρφωση πολιτικής συνείδησης αλλά και στη διαδικασία παιδευτικών εμπειριών για τους ενήλικες (Χουρμουζιάδης). Το θέατρο εν τέλει αναδείχθηκε σε διαρκές σχολείο της δημοκρατίας ανοικτό σε όλους που προσέφερε γνώσεις και εμπειρίες κυρίως στους ενήλικες που ήταν σε θέση να συνδέουν όσα συνέβαιναν επί σκηνής με τη σύγχρονη πολιτική και κοινωνική πραγματικότητα. Πρόκειται προφανώς για μια ακόμη έκφανση της Εκπαίδευσης Ενηλίκων στην αρχαιότητα (Σιπητάνου, 2004).

Η Εκπαίδευση Ενηλίκων στη διδασκαλία του Σωκράτη, του Πλάτωνα και του Αριστοτέλη.

Ένας σημαντικός φιλόσοφος της αρχαιότητας που έγινε ευρύτερα γνωστός και, στη σύγχρονη εποχή, έχει αποκτήσει τη μεγαλύτερη φήμη είναι σίγουρα ο Σωκράτης. Αν και οι σύγχρονοί του τον θεωρούσαν σοφιστή ωστόσο δεν αληθεύει και το διέψευσε και ο ίδιος, καθώς η διδασκαλία του δεν παρεχόταν επί πληρωμή. Στην πράξη ο Σωκράτης υπήρξε ουσιαστικά ο πρώτος εκπαιδευτής ενηλίκων. Οι μέθοδοί του ήταν η διαλεκτική και η μαιευτική. Για να ελέγχει και να διεξάγει συμπεράσματα χρησιμοποιούσε τη διαλεκτική, η οποία σημαίνει διάλογο μεταξύ προσώπων, όχι οποιαδήποτε συζήτηση. Μέσω της επαγωγικής λογικής μεθόδου και με τη χρήση του διαλόγου ο Σωκράτης στόχευε να μάθει ο ενήλικας

συνομιλητής του συγκεκριμένες έννοιες, εφαρμόζοντας μια νέα παιδαγωγική μέθοδο, τη μαιευτική. Μαθητές του Σωκράτη ήταν κυρίως ενήλικες, κάποιοι εξ αυτών αρκετά γνωστοί που αποτέλεσαν τον δίαυλο να διασωθούν και να διαδοθούν εξάλλου και το έργο και οι ιδέες του Σωκράτη (Κορδάτος, 1972).

Η διδασκαλία του παρουσιάζει συγκεκριμένη μεθοδολογία, της οποίας οι αρχές πληρούν τις απαραίτητες προϋποθέσεις στη σύγχρονη Εκπαίδευση Ενηλίκων. Πρόκειται για μια νέα εκπαιδευτική τεχνική που εισήγε ο Σωκράτης, ο οποίος έθετε τον εκπαιδευόμενο του στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και μέσα από τον διάλογο καθοδηγείται στην κριτική αποτίμηση των απόψεών του. Για την αποτελεσματικότητα της μαιευτικής του Σωκράτη έχουν αναφέρει σύγχρονοι ερευνητές της εκπαίδευσης ενηλίκων (Jarvis, Freire) καθώς αποτελεί ένα ωφέλιμο εργαλείο που αξιοποιεί τις εμπειρίες και τις γνώσεις των εκπαιδευομένων, και η συζήτηση μέσω του διαλόγου λειτουργεί διαδραστικά στη σχέση μεταξύ δασκάλου και εκπαιδευομένου (Φάβας, 2018). Η σύγχρονη πραγματικότητα αποδεικνύει την αναγκαιότητα της ανάπτυξης κριτικού πνεύματος λόγω της πληθώρας των πληροφοριών και των γνώσεων που βομβαρδίζουν τον άνθρωπο, ο οποίος αν δεν μπορεί να τις φιλτράρει οδηγείται στην πλάνη. Η σύγχρονη Εκπαίδευση Ενηλίκων διαπνέεται από τις αρχές της αυτογνωσίας, του κριτικού στοχασμού και του ελέγχου, στοιχεία που κληροδοτήθηκαν από τη σωκρατική διδασκαλία στη σύγχρονη εποχή. Ο Σωκράτης, όπως προβάλλουν τα έργα των μαθητών του, είναι εισηγητής μιας νέας πρακτικής κατά την οποία η αγωγή δεν είναι δυνατό να σταματάει σε μια συγκεκριμένη ηλικία, ούτε να καθορίζεται με βάση ένα περιορισμένο πρόγραμμα εκπαίδευσης, αλλά η πνευματική εξάσκηση θα πρέπει να συνοδεύει ολόκληρο το βίο του ανθρώπου (Assa, 1980).

Ακόμη και στους μαθητές του Σωκράτη, Πλάτωνα και Αριστοτέλη, συναντάται η έννοια της Συνεχιζόμενης Δια Βίου Εκπαίδευσης. Στα έργα τους γίνεται αναφορά στην σημασία της Δια Βίου Παιδείας ως μια υποχρέωση του πολίτη ώστε να είναι σε θέση να έχει ενεργή συμμετοχή και να δραστηριοποιείται στην αρτιότερη οργάνωση της πολιτείας που αποτελεί προϋπόθεση για τη διάπλαση ενάρετων ανθρώπων. Επίσης και οι σχολές που δημιούργησαν, η Ακαδημία και το Λύκειο αντίστοιχα, που εξελίχθηκαν σε ανώτατο ίδρυμα, βασιζόνταν στη Δια βίου Παιδεία καθώς οι άνθρωποι που φοιτούσαν εκεί προέβλεπαν τη συνέχιση των σπουδών τους σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους. Στις σχολές αυτές γνωρίζουμε και την έννοια του εκπαιδευτή ενηλίκων (Σιπητάνου, 2004).

Συμπεράσματα

Η εργασία ανέδειξε ότι η Εκπαίδευση Ενηλίκων, ως μια σύνθετη εκπαιδευτική διαδικασία, υπήρχε ήδη από τα αρχαϊκά, προκλασικά χρόνια και στην κλασική εποχή γίνεται πιο έντονη και αισθητή η παρουσία της. Έχαιρε μεγάλης αποδοχής από τους ανθρώπους της εποχής ανεξαρτήτου ηλικίας και παρουσιάζει κοινά στοιχεία με τον ορισμό της σύγχρονης Δια Βίου Μάθησης στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Οι ενήλικοι πολίτες στην ελληνική αρχαιότητα χαρακτηρίζονταν από ένα έντονο ενδιαφέρον και ενθουσιασμό για τη μάθηση. Αυτή η αγάπη για τη συνεχή μόρφωση τους έδινε τη δυνατότητα να εξελιχθούν πνευματικά και ηθικά ως άτομα και αυτό είχε ως συνέπεια τη συμβολή τους στην πνευματική και πολιτική βελτίωση της κοινωνίας στην οποία ζούσαν.

Η Δια Βίου Μάθηση στην Εκπαίδευση Ενηλίκων αποτελεί μια πρακτική που εφαρμόζεται σε ολόκληρο το βίο του ανθρώπου και αφορά σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες που στοχεύουν στο να αποκομίσει ο εκπαιδευόμενος γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες, στοιχεία απαραίτητα για την ολοκλήρωση της προσωπικότητας του ατόμου και για την επίτευξη της κοινωνικής συνοχής. Η μορφή της μπορεί να είναι άτυπη, μη τυπική ή τυπική

αλλά ωστόσο ως εκπαιδευτική διαδικασία ενδεχομένως να μην περιορίζεται πάντα στο πλαίσιο των επίσημων εκπαιδευτικών συστημάτων.

Συμβάλλει στην πνευματική ανάπτυξη του ανθρώπου και την ηθική ολοκλήρωσή του. Παράγει κοινωνικά αγαθά και αποσκοπεί σε λειτουργίες που δεν είναι αποκλειστικά εκπαιδευτικού χαρακτήρα. Προετοιμάζει τον άνθρωπο έτσι και του παρέχει όλα όσα χρειάζεται για να μπορεί να ανταποκρίνεται στις συνεχώς επαυξανόμενες ανάγκες και να μπορεί να ανταπεξέλθει στον απαιτητικό ρόλο του πολίτη της πολιτείας στην οποία ζει.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αντωνάτου Α., Αντωνίου Α. «Η εποχή του Ομήρου», στο: Ιστορία των Ελλήνων, τ. 2 (Αρχαϊκοί χρόνοι), επιμ. Νικ. Μπινγκάλια εκδ. Δομή, σελ. 100.
- Althof, W. & Berkowitz, M. (2006). Moral education and character education: their relationship and roles in citizenship education. *Journal of Moral Education*, 35, 495 – 518. Ανακτήθηκε 24/02/2019 από: <https://characterandcitizenship.org/PDF/MoralEducationandCharacterEducationAlthofBerkowitz.pdf>
- Assa, J. (1980). “Η αρχαιότητα” στο Debesse, M. & Mialaret, *Οι Παιδαγωγικές Επιστήμες – Ιστορία της Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Δίπτυχο, τόμος 2.
- Βιγγόπουλος, Η. (1980). “Παιδεία και Εκπαίδευση του Νέου Ελληνισμού”, στο Debesse, M. & G. Mialaret, *Οι παιδαγωγικές Επιστήμες - Ιστορία της Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Δίπτυχο, τόμος 2.
- Γέρου, Θ. (1980). *Παιδεία και Νεοέλληνες διανοητές*, Αθήνα
- De Polignac, F. (2000). *Η γέννηση της αρχαίας ελληνικής πόλης*. Μτφρ. Ν. Κυριαζόπουλος. Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης
- Edwards, M.W. (2001). *Όμηρος, ο ποιητής της Ιλιάδος*. Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Flaceliere, R. (2005). *Ο Δημόσιος και Ιδιωτικός Βίος των Αρχαίων Ελλήνων*. Αθήνα: Παπαδήμας.
- Fox, R. L. (2005). *The Classical Word. An Epic History from Homer to Hadrian*. Penguin. United Kingdom
- Η παιδεία στην Αρχαιότητα. (2007). Στο Ελλάδα. Το παρελθόν και τον παρόν του Ελληνισμού. (τ. Β΄, σσ. 8-11). Αθήνα: Πάπυρος
- Hornblower, S. (2003). *Ο ελληνικός κόσμος, 479 – 323 π.Χ.* Αθήνα: Οδυσσέας.
- Hunter, R.L. (1994). *Η Νέα Κωμωδία στην αρχαία Ελλάδα και τη Ρώμη*. Μτφρ. Β. Φυντίκογλου. Αθήνα: Καρδαμίτσα
- Ιακώβ, Δ. Ι. (2002). *Η πολιτική διάσταση των Ευμενίδων του Αισχύλου*. Θεσσαλονίκη: Παπαδήμας.
- Καλογεροπούλου, Α. (1972). “Η Πεντηκονταετία. Σπάρτη και Αθήνα. Η εδραίωση της δημοκρατίας και η ακμή των Αθηνών. Ο Άρειος Πάγος. Το πνεύμα της μεταρρύθμισης”, στο *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους*. Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών, τόμος Γ1 - Κλασσικός Ελληνισμός.
- Kolobova, K. M. – Ozereckaja, E. L. (1996). *Η καθημερινή ζωή στην αρχαία Ελλάδα*, μτφρ. Γ. Ζωΐδη. Αθήνα: Παπαδήμας.
- Μιρώ, Αι. (1971). *Η καθημερινή ζωή στην εποχή του Ομήρου*, μτφρ. Κ. Παναγιώτου. Αθήνα: Ωκεανός

- Mossé, C. (2002). *Οι Θεσμοί στην Κλασική Ελλάδα*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Mossé, C. (2010). *Επιτομή Ιστορία της Αρχαίας Ελλάδας (2000-31 π.Χ.)*. Αθήνα: Παπαδήμα
- «Παιδεία» Εγκυκλοπαίδεια Πάπυρος Larousse Britannica. 2007.
- Reble, A. (2014). *Ιστορία της Παιδαγωγικής*. Μτφρ Θ. Χατζηστεφανίδης, Σ. Χατζηστεφανίδη – Πολυζώη. Αθήνα: Παπαδήμα
- Rogers, A. (1999), Η εκπαίδευση ενηλίκων (μτφρ. Μ. Παπαδοπούλου & Μ. Τόμπρου). Αθήνα: Μεταίχμιο
- Σακκάς, Μ. (1989). “Ομιλία του Μιχάλη Σακκά Γ.Γ.Λ.Ε.”, στο Διεθνές Συμπόσιο “*Νομοθετικά και Διοικητικά μέτρα υπέρ της Εκπαίδευσης Ενηλίκων*”, 25 Σεπτεμβρίου – 1 Οκτωβρίου 1989, Υπουργείο Πολιτισμού – Γ.Γ.Λ.Ε. Αθήνα: Unesco.
- Σακελλαρίου, Μ. «Αθηναϊκή Δημοκρατία, Πολιτειακή Οργάνωση», στο: *Ιστορία των Ελλήνων*, τ. 3 (Κλασσικοί χρόνοι), επιμ. Νικ. Μπιργάλια, εκδ. Δομή, σελ. 533.
- Σιπητάνου, Α. (2004). Οι εκφάνσεις της Εκπαίδευσης Ενηλίκων κατά την ελληνική αρχαιότητα. Στο *Ιστορία της Εκπαίδευσης*. Πάτρα 1 -3 Οκτωβρίου 2004. Πρακτικά του 3^{ου} Επιστημονικού Συνεδρίου, 2004. Ανακτήθηκε 20/02/2019 από: <http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio3/praltika%2011/sipitanou.htm>
- Τσάτσος, Κ. (1972). “Ρητορική”, στο *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους*. Αθήνα: εκδοτική Αθηνών, τόμος Γ2 – Κλασικός Ελληνισμός.
- Τσοπανάκης, Α. (1964). *Εισαγωγή στον Όμηρο*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Φάβας, Δ. (2018). *Η αξιοποίηση της σωκρατικής μεθόδου – μαιευτικής στο σύγχρονο κονστρουκτιβισμό της εκπαίδευσης ενηλίκων*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας: Θεσσαλονίκη
- Χουρμουζιάδης, Ν. «Θέατρο και κοινωνία», στο: *Ιστορία των Ελλήνων*, τ. 3 (Κλασσικοί χρόνοι), επιμ. Νικ. Μπιργάλια εκδ. Δομή, σελ. 400.
- Zimmermann, B. (2009). *Η Αρχαία Ελληνική Κωμωδία*. Μτφρ. Η. Τσιριγκάκης . Αθήνα: Παπαδήμα

ΜΕΡΟΣ Γ΄

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ και ΠΡΟΣΒΑΣΗ στην ΑΓΟΡΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Από την Κριτική Παιδαγωγική στο Νεοφιλελευθερισμό: Η Μεταρρύθμιση προς το Σχολείο της Αγοράς

Κωνσταντίνα Αδάμη

Msc Κοινωνιολογίας, Καθηγήτρια Αγγλικής
adamikon@gmail.com

Ιωάννης Κουρέτας

*Εργαστηριακό Διδακτικό Προσωπικό Πανεπιστήμιο Πατρών, Τμήμα Ηλεκτρολόγων
Μηχανικών και Τεχνολογίας Υπολογιστών*
kouretas@ece.upatras.gr

Περίληψη

Σε αυτή την εργασία εξετάζεται η έννοια του νεοφιλελευθερισμού στη θεωρητική του μορφή αλλά και όπως αυτή βιώνεται στη σύγχρονη ελληνική κοινωνία της οικονομικής και κοινωνικής κρίσης και εκφράζεται πιο συγκεκριμένα στη σφαίρα της εκπαίδευσης και του εξεταστικού συστήματος. Σε μια εποχή που οι εργασιακές σχέσεις δοκιμάζονται και οι κοινωνικές κατακτήσεις αποδομούνται, ποιο είναι το μέλλον του κράτους πρόνοιας πόσο απαραίτητη η εκπαίδευση; Σκοπός του σχολείου είναι η παροχή γνώσεων, αλλά και η προετοιμασία των μαθητών να ζήσουν σε μια μελλοντική κοινωνία ως ενεργοί δημοκρατικοί πολίτες. Ενώ βεβαιώνεται η ύπαρξη τεχνικών και υλικών πόρων για μια καθολική πρόσβαση στο αγαθό της γνώσης, οι εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανισότητες αυξάνονται, δημιουργώντας διάφορες κατηγορίες πολιτών και διασπώντας την κοινωνική συνοχή. Αρχικά γίνεται μια σύντομη παρουσίαση του νεοφιλελευθερισμού, των αξιών που αναπτύσσονται μέσα σε αυτόν και των χαρακτηριστικών γνωρισμάτων του και θα ακολουθήσει η εξέταση της έννοιας του νεοφιλελευθερισμού ως προς την εφαρμογή του στον τομέα της εκπαίδευσης και τις μεταβολές που επιφέρει σε αυτή. Στη συνέχεια αναλύονται οι νεοφιλελεύθερες εκπαιδευτικές πολιτικές σε διάφορες χώρες και ακολουθεί η παρουσίαση νεοφιλελεύθερων πολιτικών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η εργασία ολοκληρώνεται με μια κριτική θεώρηση σχετικά με τη δυνατότητα εφαρμογής της Κριτικής Παιδαγωγικής στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο.

Λέξεις κλειδιά: νεοφιλελευθερισμός, Κριτική Παιδαγωγική, εκπαιδευτικές ανισότητες, εξεταστικό σύστημα

From Critical Pedagogy to Neoliberalism: The Reform to the Market School

Konstantina Adami

MSc in Sociology, English Teacher
adamikon@gmail.com

Ioannis Kouretas

*Laboratory Teaching Staff at the University of Patras, Department of Electrical Engineering
and Computer Technology*
kouretas@ece.upatras.gr

Summary

This paper examines the concept of neoliberalism in its theoretical form but also as it is experienced in modern Greek society of economic and social crisis and is expressed more specifically in the field of education and the examination system. At a time when labor relations are being tested and social achievements are being deconstructed, what is the future of the welfare state and how necessary is education? The purpose of the school is to provide knowledge, but also to prepare students to live in a future society as active democratic citizens. While the existence of technical and material resources for a universal access to the good of knowledge is acknowledged, educational and social inequalities are growing, creating different categories of citizens and disrupting social cohesion. First, there is a brief presentation of neoliberalism, the values that develop within it and its characteristics, and then the examination of the concept of neoliberalism in terms of its application in the field of education and the changes it brings to it. Then the neoliberal educational policies in various countries are analyzed and then the presentation of neoliberal policies in the Greek education system follows. The work concludes with a critical look at the possibility of applying Critical Pedagogy to the modern Greek school.

Keywords: neoliberalism, Critical Pedagogy, educational inequalities, examination system

1. Εισαγωγή

Στις βασικές αρχές του νεοφιλελευθερισμού, συνάδοντας με τον κλασικό φιλελευθερισμό, συγκαταλέγεται η αρχή της ελευθερίας του ατόμου επικεντρώνοντας κυρίως στην έννοια της προαγωγής του ατομικού συμφέροντος έναντι του συλλογικού, την απελευθέρωση και την αυτάρκεια του ατόμου έναντι συλλογικών δεσμεύσεων, καθώς και τον κατά το μέγιστο δυνατό περιορισμό του κράτους και της παρέμβασής του, ποσοτικής και ποιοτικής. Υποστηρίχθηκε από τους οικονομολόγους Milton Friedman και Friedrich Hayek, ενώ σε πολιτικό επίπεδο εφαρμοστές του υπήρξαν οι κυβερνήσεις της Μάργκαρετ Θάτσερ στο Ηνωμένο Βασίλειο (1979-1990) και του Ρόναλντ Ρέικαν στις ΗΠΑ (1980-1988) (Βανδώρος, 2015). Αναδύθηκε με την πετρελαϊκή κρίση του 1973 και την παγκόσμια οικονομική κρίση της δεκαετίας του 1970. Οι νεοφιλελεύθερες πολιτικές καταλήγουν ως προς το κράτος (α) στην ελαχιστοποίηση της συμμετοχής του στα κοινωνικά δρώμενα, την ιδιωτικοποίηση πεδίων δράσης του όπως η υγεία και η εκπαίδευση, τον περιορισμό των κοινωνικών δαπανών και τη μείωση των πόρων υλικών και ανθρώπινων, (β) στη μεταβολή του με έμφαση στον κανονιστικό ρόλο του και όχι στον κοινωνικό, περιορίζοντας την ανάπτυξη δημόσιων πολιτικών το κράτος αναδιοργανώνεται με βάση τις αρχές του λεγόμενου νέου δημόσιου μανάτζμεντ, και υιοθετεί κουλτούρα ιδιωτικού οργανισμού ως προς τη δομή και τους κανόνες λειτουργίας του αντιμετωπίζοντας δηλαδή τους πολίτες ως καταναλωτές υπηρεσιών (Βανδώρος, 2015). Για το νεοφιλελευθερισμό, αποτελεί προσωπικό θέμα του κάθε πολίτη το αν θα ανήκει στην εργατική, τη μεσαία ή την αστική τάξη, ανάλογα με το αν έχει εκμεταλλευτεί τις ίσες ευκαιρίες που παρέχει το κράτος κι αν έχουν επιλέξει να είναι φτωχοί ή πλούσιοι. Το κοινωνικό κράτος πρόνοιας παρουσιάζεται πλέον ως φορέας ευκαιριών και επιτείνει την ταξικότητα της κοινωνίας την οποία επικαλείται με να μέτρα του ότι επιθυμεί να εμποδίσει. Δικαίως λοιπόν ο νεοφιλελευθερισμός έχει συνδεθεί με αρχές και μέτρα που οδηγούν σε κοινωνικοοικονομικά άδικες καταστάσεις και αποκλεισμούς. (Βανδώρος, 2015). Στην εργασία που ακολουθεί θα αναφερθούμε στην εφαρμογή των αρχών του νεοφιλελευθερισμού στην εκπαίδευση και τα παραδείγματα κάποιων χωρών καθώς επίσης και την υιοθέτηση νεοφιλελεύθερων πολιτικών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

ολοκληρώνοντας με μια κριτική επισκόπηση της δυνατότητας εφαρμογής της Κριτικής Παιδαγωγικής στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο.

2. Ο Νεοφιλελευθερισμός στην εκπαίδευση

Όπως προαναφέρθηκε, το κράτος πρόνοιας αντικαθίσταται από τη λογική του New Public Management νεοφιλελεύθερης ιδεολογίας και λειτουργεί με όρους και κριτήρια της ιδιωτικής οικονομίας με βασικούς στόχους τη βελτιστοποίηση της αποτελεσματικότητας, την αποδοτικότητα και την ελαχιστοποίηση των δαπανών. Ο καπιταλισμός παράγει ιδεολογία (Νικολακάκη, 2011). Η ιδιωτική οικονομία δανείζει θεωρίες και μεθόδους στο κράτος πρόνοιας βάσει των οποίων δύναται να γίνει αποδοτική η διαχείριση των περιορισμένων δημόσιων πόρων. Στο πλαίσιο της νεοφιλελεύθερης αυτής προσέγγισης, ασκείται κριτική στις κοινωνικές και προνοιακές πολιτικές, με τη δικαιολογία ότι επιφέρουν αύξηση γραφειοκρατίας, υψηλή φορολογία, κατασπατάληση δημοσίου πλούτου, αδυναμία επίτευξης τιθέμενων στόχων, απουσία μηχανισμών ελέγχου και κοινωνικής λογοδοσίας, μη αξιοποίηση των «ικανών», μειωμένη ανταγωνιστικότητα. Η ορολογία αυτή μεταφέρεται και χρησιμοποιείται πρακτικά στην εκπαίδευση με ανάλογη προώθηση ανταγωνισμού ανάμεσα στις σχολικές μονάδες. Η εκπαίδευση ως ελεύθερη αγορά καθιστά τους γονείς ικανούς να επιλέξουν όπως οι καταναλωτές υπηρεσιών και προϊόντων με τα δικά τους κριτήρια και την οικονομική δυνατότητα τη σχολική μονάδα φοίτησης των παιδιών τους. Τα σχολεία είναι ανταγωνιστικοί δρώντες στην προσέλκυση μαθητών και χορηγών, την αύξηση εγγραφών και εισερχόμενων πόρων. Συγχρόνως, πολλαπλασιάζονται οι τύποι σχολείων (μουσικά, καλλιτεχνικά, αθλητικά, πρότυπα-πειραματικά), οι πάροχοι εκπαίδευσης (κολλέγια, ιδιωτικά πανεπιστήμια, ΚΕΕ, ΚΕΚ) και προωθείται η εξειδίκευση. Η αρχή της Δια βίου Μάθησης αντικαθιστά τη Δια Βίου Εκπαίδευση. Οι συνεχώς αυξανόμενη επιχειρηματολογία υπέρ της Δια βίου Μάθησης δεν είναι παρά απλά η πρόσοψη που συγκαλύπτει την πολιτική ιδεολογία και ατζέντα του νεοφιλελεύθερου κράτους, που επιδιώκει να μετασχηματίσει την εκπαίδευση σε υπηρετή της αγοράς και τη μάθηση σε ατομική ευθύνη με πρόφαση την επαγγελματική ανέλιξη και την είσοδο και προώθηση στην αγορά εργασίας τις συνεχώς μεταβαλλόμενες ανάγκες της οποίας πρέπει να ικανοποιεί, ώστε να καθίσταται ικανό προς απασχόληση στην κοινωνία της γνώσης. Απασχολησιμότητα και δεξιότητες είναι όροι της μη τυπικής επαναλαμβανόμενης εκπαίδευσης που στηρίζεται από τον ΟΟΣΑ και τους διεθνείς μη κυβερνητικούς οργανισμούς ΟΟΣΑ στην κοινωνία της γνώσης, στην οποία φαίνεται πως η γνώση έχει αντικατασταθεί από τις δεξιότητες και τη μάθηση και η εκπαίδευση πολλές φορές μετατρέπεται σε ένα εργαλείο για την απόκτηση πιστοποιητικών. Σε ένα κόσμο που συνεχώς αλλάζει, ο "μαθητής - εκπαιδευόμενος" καλείται σε μια δια βίου επίπονη και εξουθενωτική προσπάθεια για απόκτηση αλλά ταυτόχρονα και για επικαιροποίηση των γνώσεων και των δεξιοτήτων.

Ενισχύεται η αυτονομία των σχολικών μονάδων ως προς το σχεδιασμό για την επίτευξη των στόχων, μαθησιακών και αξιοποίησης πόρων, όπως αυτοί περιγράφονται από το κράτος και τις τοπικές αρχές και κοινωνίες. Το σχολείο, ή «η σχολική μονάδα», όρος που ενισχύει την επίπλαστη αυτή αυτονομία και αυτενέργεια, οφείλει να είναι αποτελεσματικό και κρίνεται εκ του μετρήσιμου αποτελέσματος. Ως εκ τούτου τα μαθήματα που πρέπει να διδάσκονται είναι αυτά που σχετίζονται με την αγορά και εξυπηρετούν τις ανάγκες της. Μαθητές/-τριες και εκπαιδευτικοί είναι υπεύθυνοι/-ες για τις αποτυχίες τους ή την επαγγελματική τους εξέλιξη, όπως αυτά προκύπτουν από τις επιδόσεις τους στις συνεχείς αξιολογήσεις που μετρούν την αποδοτικότητα και την αποτελεσματικότητά τους με ποσοτικούς όρους αγοράς. Η εξατομίκευση αυτή νομιμοποιεί αυτόματα την ανισότητα που αναπαράγεται μέσα από το σχολείο, ενισχύει τον ατομικισμό και τη συμμόρφωση στους

στόχους του νεοφιλελεύθερου κράτους που κατά κύριο λόγο χρησιμοποιεί ως μέθοδο αυτή τη μορφή κατήχησης για να εξαλείψει κάθε ίχνος κριτικής συνείδησης των πολιτών (Νικολακάκη, 2011). Ο Freire (2009) τονίζει πως χωρίς κριτική σκέψη, χωρίς κριτική συνείδηση αλλά και χωρίς αντίσταση δεν θα υπάρχει βάση για ανατροπή της κατάστασης και επικράτηση της κοινωνικής δικαιοσύνης που όμως χάνει το νόημά της στις εργασιακές πολιτικές απασχόλησης και την επίπλαστη ανάγκη διαρκούς επιμόρφωσης και μετεξέλιξης στην αγορά εργασίας. *«Εργαζόμαστε για ένα σχολείο - περιπέτεια, ένα σχολείο που πάει μπροστά, που δεν φοβάται να ρισκινδυνεύει, που απορρίπτει τη στασιμότητα. Είναι ένα σχολείο που σκέφτεται, συμμετέχει, δημιουργεί, μιλά, αγαπά, φαντάζεται, αγκαλιάζει με πάθος και λέει ναι στη ζωή. Δεν είναι ένα σχολείο που σιωπά και παραιτείται»* (Freire, 2009).

Παράλληλα όμως, όλα αυτά συντελούν έμμεσα και στην κατηγοριοποίηση των σχολείων σε έναν "πίνακα κατάταξης", που θα συνεχίσει να αναπαράγει την ανισότητα και να παρεμποδίζει την κοινωνικοοικονομική άνοδο των παιδιών των κατωτέρων τάξεων, αλλά και των εθνικών μειονοτήτων. Έτσι σταδιακά δίνεται η δυνατότητα στα σχολεία να επιλέγουν την ελίτ των μαθητών που φυσικά προέρχονται από μεσαίες και ανώτερες τάξεις, ενισχύοντας έτσι την κοινωνική ανισότητα και περιορίζοντας την εκπαίδευση των παιδιών των φτωχών οικογενειών σε σχολεία δεύτερης επιλογής, που ταυτόχρονα θα στιγματίζονται για τις χαμηλές τους επιδόσεις. Επιπλέον, το σχολείο, δέχεται δημόσια κριτική από φορείς, ΜΜΕ και γονείς για την οργάνωση και τη δυσλειτουργία του με στόχους ποσοτικοποιημένους και δείκτες αποτελεσματικότητας, εξυπηρετώντας έτσι και την ηθική ικανοποίηση που συνήθως αλλά παράδοξα λαμβάνει το άτομο από την άσκηση κριτικής. Η παρεχόμενη εκπαίδευση πρέπει να ανταποκρίνεται στις ανάγκες της αγοράς εργασίας και ως εκ τούτου όλα τίθενται υπό σύγκριση και ανταγωνισμό: συμμαθητές, μαθητές, σχολικές μονάδες, εκπαιδευτικοί, πανεπιστήμια, τα ίδια τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα. Η χρηματοδότηση συναρτάται από την αποτελεσματικότητα και την αποδοτικότητα της εκπαιδευτικής μονάδας και προωθείται η αναζήτηση μη κρατικών πόρων και χορηγιών από την ελεύθερη ιδιωτική αγορά. Ήδη παρατηρούμε φορείς εκπαίδευσης να αναζητούν πρόσθετα έσοδα είτε από τους ίδιους τους γονείς, είτε με την επιβολή διδάκτρων σε αλλοδαπούς φοιτητές, είτε καθαρά από ιδιωτικές επιχειρήσεις με δωρεές, χορηγίες. Στα σχολεία και τα πανεπιστήμια πλέον, ανατίθεται η αποστολή διαμόρφωσης της νέας γενιάς επιχειρηματιών, αρίστων και καινοτόμων υποκειμένων προσαρμοσμένων στις νέες συνθήκες εργασίας και παραγωγής. Σύμφωνα με τον H. Giroux (1983), το πανεπιστήμιο μετατρέπει τους φοιτητές σε πελάτες ενώ παράλληλα υποβαθμίζει το εκπαιδευτικό προσωπικό στην κατηγορία των χαμηλά αμειβόμενων. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν ή να συμφωνήσουν και να υποταχθούν στις διεθνείς αυτές επιταγές ή να αποτελούν δακτυλοδεικτούμενους αριστερούς ουτοπιστές.

2.1 Ο νεοφιλελευθερισμός στα εκπαιδευτικά συστήματα διαφόρων χωρών

Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις κατά τη δεκαετία του '80 που σχετίζονται με την άνοδο της Μάργκαρετ Θάτσερ στην εξουσία της χώρας ακολουθούν ακριβώς αυτή τη λογική, γενικεύοντας την ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης και παρέχοντας το δικαίωμα στους γονείς να επιλέγουν σχολείο για τα παιδιά τους (open enrollment)⁵⁸, προωθώντας ταυτόχρονα διαφορετικούς τύπους σχολείων. Το 1988 αρχίζει να εφαρμόζεται στη Βρετανία το μέτρο των πιστωτικών καρτών-voucher στην προσχολική αγωγή. Δημιουργεί επιχορηγούμενες από το δημόσιο θέσεις στα ιδιωτικά σχολεία «ικανών παιδιών» και ταυτόχρονα στα comprehensive schools, τα σχολεία γενικής εκπαίδευσης, μένουν χαμηλού επιπέδου μαθητές. Τέλος, εισήγαγε τα πρώτα φοιτητικά δάνεια. Η αύξηση των διδάκτρων στα πανεπιστήμια υπήρξε

⁵⁸ <https://journals.openedition.org/osb/1771>

μεγάλη κυρίως για τους ξένους φοιτητές⁵⁹. Η μεταρρύθμιση του 1993 που ακολούθησε κινήθηκε στο ίδιο πνεύμα καθώς καθιερώθηκε η λειτουργία ειδικευμένων σχολείων, όπου οι μαθητές ενθαρρύνονται να αποκτήσουν ειδικεύσεις σε επιμέρους γνωστικά αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος (τεχνολογία, τέχνες, αθλητισμός, μαθηματικά και φυσικές επιστήμες, επιχειρηματικότητα). Το πρόγραμμα βασίζεται στη συνεργασία των σχολείων με τον επιχειρηματικό τομέα ως προϋπόθεση ειδίκευσης, παράλληλα με την υποχρέωσή τους να επιτυγχάνουν τους κεντρικούς εκπαιδευτικούς στόχους και να λειτουργούν επιλεκτικά ως προς τις σχολικές εγγραφές. Επιπρόσθετα, δημιουργήθηκε ένα ευρύ δίκτυο θρησκευτικών σχολείων, προσθέτοντας ένα ακόμη λειτουργικό τύπο στους ήδη υπάρχοντες. Οι σπόνσορες⁶⁰ που μπορεί να είναι μεμονωμένα άτομα με «φιλανθρωπική και κοινωνική δράση», θρησκευτικές οργανώσεις, μεγάλες επιχειρήσεις ή πανεπιστήμια, έχουν το δικαίωμα να επιλέξουν το διευθυντή του σχολείου, το ίδιο το σχολικό συμβούλιο και το εκπαιδευτικό προσωπικό, αλλά πολύ σημαντικό να λειτουργήσουν πέρα από τις συλλογικές συμβάσεις εργασίας. Μας θυμίζει κάτι από τις πρόσφατες εξαγγελίες της υπουργού για προσλήψεις με πτυχία ιδιωτικών ΙΕΚ και κολλεγίων στην εκπαίδευση;

Η μεταρρύθμιση των εκπαιδευτικών συστημάτων της Φινλανδίας και της Σουηδίας σχετίζεται χρονικά με την οικονομική κρίση των αρχών της δεκαετίας του '90, την ενίσχυση του νεοφιλελευθερισμού και την μεταβολή της δημόσιας σφαίρας και του κοινωνικού κράτους κατά τις αρχές του. Η οικονομική ύφεση επέσπευσε τις περικοπές και την περιστολή των κοινωνικών δαπανών και αξιοποιήθηκε ως ευκαιρία προσαρμογής του κοινωνικού κράτους σε όρους παγκόσμιας οικονομίας με περιορισμό δημόσιων δαπανών και εκπαιδευτικές αλλαγές που επικεντρώνονται στο ζήτημα της χρηματοδότησης και της διοίκησης των σχολικών μονάδων. Με νόμο του 1993, οι δήμοι απέκτησαν το δικαίωμα χρήσης της δημόσιας χρηματοδότησης για διαφορετικούς τομείς του κοινωνικού κράτους, όπως η υγεία, η εκπαίδευση και οι κοινωνικές υπηρεσίες, σύμφωνα με τις δικές τους επιθυμίες και το δικαίωμα να αποφασίσουν για την κατανομή των κεφαλαίων που λαμβάνουν από το κράτος και των ιδίων πόρων, στα σχολεία ευθύνης τους, όπως συμβαίνει και στην Ελλάδα σήμερα. Οι προσλήψεις εκπαιδευτικού προσωπικού πέρασαν επίσης στη δημοτική αρχή με ατομικές συμβάσεις εργασίας. Όσον αφορά μάλιστα στο χώρο της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης, η χρηματοδότηση συνδέεται με ποσοτικούς δείκτες (performance indicators), όπως η μελλοντική εύρεση απασχόλησης των μαθητών της τεχνικής εκπαίδευσης, το ποσοστό που συνεχίζει στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και το ποσοστό σχολικής διαρροής και οι οποίοι καθορίζουν το συνολικό ποσό που τελικά και επιλεκτικά διατίθεται στα σχολεία.

Η σουηδική εκπαίδευση ακολούθησε πορεία με πολλές ομοιότητες με αυτή της φιλελεύθερης φιλανδικής. Κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του '90, το σουηδικό εκπαιδευτικό σύστημα βίωσε παρόμοια αποκέντρωση με τη διοίκηση, τη διάθεση και την κατανομή πόρων να μετατοπίζεται από την κεντρική εξουσία στους δήμους και τις όποιες δαπάνες να σημειώνουν σημαντική μείωση. Το 1989 οι δήμοι καθίστανται υπεύθυνοι για την επιλογή και την πρόσληψη εκπαιδευτικών και τα σχολεία χρηματοδοτούνται ανάλογα με τον αριθμό των μαθητικών του εγγραφών. Αυξημένες είναι και οι αρμοδιότητες των διευθυντών οι οποίοι ως managers αποκτούν το δικαίωμα της επιλογής των νέων εκπαιδευτικών οι οποίοι αμείβονται

⁵⁹<https://ecoleft.gr/2013/05/28/%CE%BF-%CE%B8%CE%B1%CF%84%CF%83%CE%B5%CF%81%CE%B9%CF%83%CE%BC%CF%8C%CF%82-%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%BD-%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7/>

⁶⁰<https://ecoleft.gr/2013/05/28/%CE%BF-%CE%B8%CE%B1%CF%84%CF%83%CE%B5%CF%81%CE%B9%CF%83%CE%BC%CF%8C%CF%82-%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%BD-%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7/> Ανακτήθηκε 13/7/2020

με ατομικές συμβάσεις εργασίας και βάσει ενός συστήματος προσανατολισμένου στην επίτευξη συγκεκριμένων στόχων και αποτελεσμάτων (goal and result-oriented). Κάτω από την επίβλεψη αυτή διαμορφώνονται και το αναλυτικό πρόγραμμα, οι οδηγίες, οι στόχοι καθώς και η χρηματοδότηση των σχολείων η οποία είναι αποτέλεσμα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών σύμφωνα με βάση δημοσιευμένες Σχολικές Εκθέσεις Ποιότητας (School Quality Reports).

Από τα παραπάνω είναι σαφές ότι οι εκπαιδευτικές αλλαγές δεν αφήνουν διόλου ανεπηρέαστη την κοινωνία στην οποία θέτουν μάλιστα ταξικούς διαχωρισμούς αφού λειτουργούν αφενός με βάση τις αρχές της αγοράς αφετέρου επιλέγουν βάσει των αναγκών της αναπαράγοντας καπιταλιστικές σχέσεις εξουσίας. Αντιστοίχως στη Χιλή η οποία προχώρησε σε εκπαιδευτική μεταρρύθμιση το 1981 και μέχρι το 2003 είχε ολοκληρώσει την ιδιωτικοποίηση του 57% του συνόλου των σχολείων (Θέμελης, 2018) εφαρμόστηκαν προγράμματα κουπονιών (vouchers) και ως εκ τούτου ταξικής τοποθέτησης μαθητών στα σχολεία. Στη Χιλή η μεταρρύθμιση ξεκίνησε με τη διοικητική αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος, την εισαγωγή του κουπονιού εκπαίδευση και την επιδότηση δημόσιων και ιδιωτικών σχολείων ανά μαθητή. Η διαφοροποίηση ως προς αυτό υπήρξε επειδή το θεσμικό πλαίσιο επιλογής των μαθητών στα ιδιωτικά σχολεία ήταν πλέον ελαστικό (αποδοχή μαθητών με ασαφή και δικά τους κριτήρια π.χ. οικονομικά μαθησιακά, ελίτ, συνεντεύξεις γονέων) ενώ στα δημόσια αντιθέτως ανελαστικό. Επιπλέον τα ιδιωτικά χρέωναν δίδακτρα μεγαλύτερα του κουπονιού και ως εκ τούτου συχνά απευθύνονταν σε ανώτερες οικονομικά ομάδες. Τέλος, υπεβλήθη συμμετοχή όλων των σχολείων σε τυποποιημένες εξετάσεις με δημόσια ανακοίνωση αποτελεσμάτων γεγονός που περιθωριοποίησε ακόμη κάποιο αριθμό σχολείων. Τα αποτελέσματα της μεταρρύθμισης αυτής ήταν η δημιουργία ιδιωτικών σχολείων πολλών ταχυτήτων αλλά και ιδιωτικών ελίτ χωρίς κουπόνια. Τα σχολεία επιλέγουν το μαθητή και οι κοινωνικές ανισότητες διευρύνονται. Σε συνδυασμό με τη χαμηλή μεταβολή σε σχολικές επιδόσεις δημιουργήθηκε μια δημόσια δυσαρέσκεια. Παρόμοια με τις Ακαδημίες στη Βρετανία είναι τα charters schools των Η.Π.Α που χρησιμοποιούνται για την προώθηση ανταγωνιστικών προγραμμάτων επιλογής και λειτουργούν σαν «σκαλοπάτι» της ελεύθερης αγοράς με έμφαση στις επιδόσεις, τις υψηλές απαιτήσεις, τη λογοδοσία, τη χρηματοδότηση βάσει επιδόσεων, τον περιορισμό της συνδικαλιστικής δράσης, και τους περιορισμούς στη διδασκαλία και το αναλυτικό πρόγραμμα.

2.2 Νεοφιλελεύθερες πολιτικές στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

«Κάθε εκπαιδευτικό σύστημα που σέβεται τον εαυτό του πρέπει να είναι αντικαπιταλιστικό. Γιατί ο καπιταλισμός ακυρώνει την ουσία της εκπαίδευσης, σφραγίζει το μυαλό, αγοράζει και πουλά ανθρώπους, δημιουργεί εμπορεύματα από τα πάντα. Συνεπώς, η εκπαίδευση δεν μπορεί να είναι πραγματική εκπαίδευση αν είναι υπέρ του καπιταλισμού. «Πρόκειται για αντίφαση», είπε στο 7ο Διεθνές Συνέδριο Κριτικής Εκπαίδευσης το 2019 στην Αθήνα ο Γκραντ Μπάνφιλντ⁶¹, καθηγητής στο Πανεπιστήμιο Φλίντερς της Αυστραλίας. Τα τελευταία χρόνια όμως στην Ελλάδα οι όροι σχολική αυτονομία, αξιολόγηση εκπαιδευτικών και σχολικής μονάδας, vouchers και αριστεία εμφανίζονται με μεγάλη συχνότητα στις πολιτικές εξαγγελίες και τις εκθέσεις εκπαιδευτικών φορέων και διεθνών οργανισμών. Με το πρόσχημα της δυνατότητας μιας 'ποιοτικής εκπαίδευσης' για τις πιο αδύναμες κοινωνικές ομάδες καθιερώνουν δια παντός τη χρόνια υποχρηματοδότηση του δημόσιου σχολείου, τη δημόσια απαξίωση των εκπαιδευτικών και τη ρατσιστική διαχείριση του μαθητικού σε συνθήκες

⁶¹<https://www.documentonews.gr/article/o-neofilelytherismos-eisballei-se-sxoleia-kai-panepisthmia>

οικονομικής κρίσης και ανεργίας. Πράγματι, όπως αναφέρει η έκθεση του ΚΑΝΕΠ-ΓΣΕΕ 2012-2013 για την εκπαίδευση, κατά την περίοδο 2010-2012 το μερίδιο του κρατικού προϋπολογισμού για την εκπαίδευση μειώθηκε σημαντικά, με χαρακτηριστικό παράδειγμα το γεγονός ότι το 2014 η εκπαίδευση χρηματοδοτήθηκε κατά 320 εκατομμύρια λιγότερα σε σχέση με το 2013, με αποτέλεσμα το ήδη χαμηλό ποσοστό επί του ΑΕΠ για την εκπαίδευση να καταστεί το χαμηλότερο στην Ευρώπη. Η υποχρηματοδότηση της εκπαίδευσης αποτυπώνεται ως εξής:

- Περικοπές σε αναλώσιμα, θέρμανση και έξοδα συντήρησης κτιρίων.
- Μείωση δαπανών για την τεχνική εκπαίδευση (εργαστήρια, υλικά).
- Περιορισμός σε σίτιση και στέγαση φοιτητών.
- Νόμος 4024/2011 σχετικός με ριζικές αλλαγές στο μισθολόγιο των δημοσίων υπαλλήλων, συμπεριλαμβανομένων και των εκπαιδευτικών.
- Άνιση αναλογία συνταξιοδοτήσεων-διορισμών, ελλείψεις στην Ειδική Αγωγή, κενές θέσεις στη Γενική Εκπαίδευση, μη δυνατότητας πρόσληψης αναπληρωτών ειδικοτήτων, αδυναμία λειτουργίας ολοήμερων σχολείων και αντισταθμιστικών δομών, ελαστικοποίηση εργασίας μονίμων και επισφαλείς θέσεις εργασίας αναπληρωτών εκπαιδευτικών⁶².
- Μέτρηση αποδοτικότητας και παραγωγικότητας εκπαιδευτικού έργου και αριστεία με αποτέλεσμα την απόδοση ευθυνών στους εκπαιδευτικούς για τις χαμηλές επιδόσεις των μαθητών/-τριών και των σχολικών μονάδων, παρά την υπολειτουργία του σχολικού συστήματος, και τρίτον τη δημιουργία πρόσφορου εδάφους για την κατανομή των οικονομικών πόρων και των επιχορηγήσεων προς τα αποτελεσματικότερα σχολεία⁶³, δημιουργώντας συνθήκες ανταγωνισμού και κοινωνικού δαρβινισμού εντός του σχολείου, όπως επιβάλλει το νεοφιλελεύθερο ρεύμα. Η παραμελημένη εμφάνιση των σχολικών χώρων είναι μια πραγματικότητα η οποία σχετίζεται και με το γεγονός ότι οι Δήμοι πλέον έχουν αναλάβει τη συντήρησή τους, έργο που προφανώς είναι δύσκολο να υποστηριχθεί οικονομικά εν μέσω κρίσης⁶⁴, και συχνά επαφίεται στον εθελοντισμό και τις χορηγίες. Ανάλογο τέτοιο παράδειγμα αποτελεί η διοργάνωση του προγράμματος 'Το σχολείο που θέλεις είναι στο χέρι σου' από την εταιρεία Coca Cola⁶⁵, η οποία εταιρεία, ως χορηγός, ανέλαβε κατόπιν υπόδειξης δημόσιας ψηφοφορίας μέσω μέσου κοινωνικής δικτύωσης να επισκευάσει και να συντηρήσει σχολικά κτίρια της Θεσσαλονίκης επιτρέποντας τη διείσδυση των ιδιωτικών φορέων στο ελληνικό σχολείο με την μορφή επιχορηγήσεων και οικονομικής ενίσχυσης. Ταυτόχρονα παρουσιάζεται ο Έλληνας εκπαιδευτικός σε σχέση με αντίστοιχους ξένων χωρών ως αντιπαραγωγικός συγκρίνοντας τις ώρες εργασίας με αποτέλεσμα να καλλιεργείται μια εντύπωση ευθύνης του για τις δυσλειτουργίες του εκπαιδευτικού συστήματος. Το παραπάνω επιβεβαιώνει τη θέση του H. Giroux (1983), σύμφωνα με την οποία στον νεοφιλελευθερισμό καλλιεργείται μια ιδεολογική ομίχλη ενός υπέρ-ατομικισμού, όπου οι ευθύνες για όλα τα

⁶²<http://olme-attik.att.sch.gr/new/wp-content/uploads/2016/02/krifesiidiotikopoiiseis25022016.pdf>

Ανακτήθηκε 26/7/2020.

⁶³ European Commission/EACEA/Eurydice, 2013. Funding of Education in Europe 2000-2012: The Impact of the Economic Crisis. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union, p.31-33. Ανακτήθηκε 26/7/2020.

⁶⁴ ΚΑΝΕΠ-ΓΣΕΕ (2015α), σελ. 8 Ανακτήθηκε 30/7/2020.

⁶⁵ 'Η «Coca-Cola»... ξεπλένεται με τη συντήρηση σχολείων', 12/07/2013. Από το rizospastis.gr στο <http://goo.gl/x5j1iV> Ανακτήθηκε 28/12/2019.

προβλήματα επιρρίπτονται στο άτομο, αδυνατώντας το ίδιο να διακρίνει τη συσχέτιση των καθημερινών αυτών ζητημάτων με το ευρύτερο κοινωνικο-πολιτικό πλαίσιο⁶⁶.

- Συγχωνεύσεις και καταργήσεις σχολικών μονάδων που συνδυάζονται με το πρόγραμμα 'Καλλικράτης'⁶⁷. Η ανάγκη για εξορθολογισμό του ελληνικού σχολικού δικτύου υπογραμμίζεται και από τον ΟΟΣΑ. Ειδικότερα, η έκθεση αναφέρει ότι υπάρχουν πάρα πολλές μικρές σχολικές μονάδες με λίγους/-ες μαθητές/-τριες, πράγμα που δε βοηθά στην αποδοτικότητα σε επίπεδο σχολείου. Έτσι, προτείνονται συγχωνεύσεις σχολείων, με στόχο αφενός την αποτελεσματικότητα και την παροχή ποιοτικότερης εκπαίδευσης και αφετέρου τον περιορισμό των δαπανών⁶⁸.
- Υπερβολικός συγκεντρωτισμός των εξουσιών με άμεση επίπτωση στην μικρή ελαστικότητα των ΑΠ και στην ελάχιστη δυνατότητα παρέμβασης από τις σχολικές μονάδες, με αποτέλεσμα ο βαθμός αυτονομίας τους να είναι μικρότερος από το μέσο όρο των χωρών του ΟΟΣΑ⁶⁹, ενώ σύμφωνα με τα στοιχεία που παρουσιάζει και η 'Ευρυδίκη' στις αρμοδιότητες των εκπαιδευτικών δεν εντάσσονται το περιεχόμενο των Α.Π. και η επιλογή των σχολικών εγχειριδίων⁷⁰.

2.3 Δημόσια εκπαίδευση για «ολίγους και αρίστους» το ελληνικό σχολείο: Η Κριτική Παιδαγωγική;

Νεοφιλελεύθερα μέτρα από το σχολικό έτος 2019-2020⁷¹:

Α. Εφαρμογή της τράπεζας θεμάτων για όλες τις τάξεις του λυκείου. Βάση του 10 για τη λήψη του απολυτηρίου, όπως σήμερα, που αποτελεί ταξικό μηχανισμό έξωσης των κοινωνικά αδύνατων μαθητών και επικράτησης ολίγων και εκλεκτών μαθητών που προέρχονται από οικογένειες με οικονομική ευχέρεια και μπορούν να υποστηρίξουν οικονομικά τον τριετή αγώνα δρόμου των μαθητών για την προετοιμασία των εξετάσεων στην τράπεζα θεμάτων.

Β. Αλλαγές στα προγράμματα σπουδών των δύο βαθμίδων, ξεκινώντας από το νηπιαγωγείο, με στόχο οι μαθητές να αποκτούν δεξιότητες σε βάρος των γενικών γνώσεων και της ανθρωπιστικής παιδείας.

Γ. Όσον αφορά στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, μειωμένη κρατική χρηματοδότηση και νέες μορφές ιδιωτικοποίησης με τις σχολές να ψάχνουν για χορηγούς καθώς και μειώσεις 20% σε χορηγήσεις πανεπιστημίων με πρόσχημα δική τους υπαιτιότητα⁷².

⁶⁶ Giroux, A. (2015). 'Authoritarianism, Class Welfare and the Advance of Neoliberal Class Austerity Policies', 05/01. Ανακτήθηκε 14/01/2019 από το truth-out.org στο <http://goo.gl/YVVA7k>

⁶⁷ «Συνενώσεις – Ιδρύσεις Σχολικών Μονάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για το σχολικό έτος 2011-2012» 123 Υπουργική απόφαση 8440/2011- ΦΕΚ 318/Β/25-02-2011, 'Καθορισμός Λειτουργίας Σχολικών Επιτροπών και Ρύθμιση Οικονομικών Θεμάτων Αυτών.' Ανακτήθηκε 01/08/2020.

⁶⁸ Καλομοίρης, Γ. (2015). 'Η δημόσια εκπαίδευση στο στόχαστρο του τρίτου μνημονίου και ο νέος Υπουργός Παιδείας', 15/05. από το ertopen.com στο <http://goo.gl/AXREkU> (Πρόσβαση στις 17/01/2020) 131 Εγκύκλιος 44506/Δ4/ 02-04-2013 με θέμα «Μεταβολές σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σχολικού έτους 2013-2014». Ανακτήθηκε 02/08/2020.

⁶⁹ OECD (2015). *Education Policy Outlook 2015: Making Reforms Happen* (p.234). Ανακτήθηκε 28/07/2020.

⁷⁰ Ευρωπαϊκή επιτροπή, EACEA, 'Ευρυδίκη', (2012), 'Αριθμοί-Κλειδιά της Εκπαίδευσης 2012. Εξελίξεις στα Ευρωπαϊκά Εκπαιδευτικά Συστήματα στη διάρκεια της τελευταίας δεκαετίας' Ανακτήθηκε 13/07/2020.

⁷¹ https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/306384_lykeio-gia-ligoys-kai-eklektou-exaggellei-i-ypourgos-paideias

Ανακτήθηκε 15/07/2020.

Δ. Ενδεχόμενη μοριοδότηση μαθητών της Γ Γυμνασίου ή Λυκείου που έχουν διαπρέψει σε διεθνείς διαγωνισμούς για την εισαγωγή τους στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση⁷³.

Ε. Δεκτοί τίτλοι σπουδών από τα πανεπιστήμια του εξωτερικού και τα κολέγια για διορισμό στο δημόσιο, ακόμη κι αν τα πτυχία δεν έχουν την αναγνώριση ακαδημαϊκής ισοτιμίας από τον ΔΟΑΤΑΠ⁷⁴.

ΣΤ. Η μείωση της διδακτέας ύλης η οποία διακηρύσσεται ξεκαθαρίζει το αναλυτικό πρόγραμμα από «άχρηστες και αναχρονιστικές γνώσεις»⁷⁵ προβληματίζει, καθώς στην πραγματικότητα εντάσσεται στη λογική της παροχής χρηστικών πληροφοριών και στην αφαίρεση κάθε διαχρονικού στοιχείου για την αλήθεια και την πραγματικότητα. Για παράδειγμα: (α) Η μείωση της ύλης των μαθημάτων που σχετίζονται με τις φυσικές επιστήμες και τα Μαθηματικά. (β) Ο περιορισμός του δημιουργικού στοιχείου στα γλωσσικά μαθήματα σε στοιχεία επικοινωνιακά μεν αλλά στοιχειώδη για μια στοιχειώδη επικοινωνία στην καθημερινότητα. (γ) Ως προς «την ιδιότητα του πολίτη», τα σχολικά βιβλία «Πολιτικής Παιδείας»⁷⁶ για παράδειγμα εντάσσονται στην κατεύθυνση του εθελοντισμού και φιλανθρωπίας, της υπακοής, με κοινό στόχο την εμπέδωση της κοινωνικής συναίνεσης, της ταξικής ειρήνης και της διεθνοποίησης.

Η καλλιέργεια ταυτόχρονα του ανταγωνιστικού πνεύματος ξεκινά από τις ίδιες τις επαγγελματικές σχέσεις των εκπαιδευτικών (συμπλήρωση ωραρίου, πολλά μέτρα και πολλά σταθμά, διαφοροποιήσεις ωραρίου πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, κ.λπ.) και συνεχίζεται με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου που εκφράζει την υπαρκτή ανάγκη η αστική εκπαιδευτική πολιτική να αποτιμά τα ποσοτικά αποτελέσματα και να τα δημοσιοποιεί δίχως να αποτιμά τη δυναμική της αφηρημένης σκέψης και το γενικό πολιτιστικό επίπεδο, παράγοντες δηλαδή καθοριστικούς για την αρμονική διαμόρφωση της προσωπικότητας⁷⁷. Επίσης δράσεις όπως οι διαγωνισμοί, οι μαθητικές εφημερίδες, η εμπλοκή μαθητών στη λειτουργία του κυλικείου και τα προγράμματα μαθητικής επιχειρηματικότητας είναι παραδείγματα εμπλοκής των επιχειρήσεων στην εκπαίδευση⁷⁸.

3. Συμπεράσματα

Στην εποχή της επικράτησης νεοφιλελεύθερων πρακτικών με την εκπαίδευση παγιδευμένη στις δυνάμεις της αγοράς, η Κριτική Παιδαγωγική έρχεται να δηλώσει την αμφισβήτηση απέναντι στις κυρίαρχες αξίες του ατομικισμού και του ανταγωνισμού, αντικαθιστώντας τες

⁷² <https://www.rizospastis.gr/story.do?id=10634920> Ανακτήθηκε 15/07/2020.

⁷³ https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/309237_m-harakopoylos-se-ypoyrgeio-paideias-doste-moria-se-mathites-poy-diakrithikan-se Ανακτήθηκε 15/07/2020.

⁷⁴ <https://www.rizospastis.gr/story.do?id=8152708> Ανακτήθηκε 15/07/2020.

⁷⁵ http://www.kke.gr/paideia/eniaio_dodekaxrono_sxoleio_h_apanthsh_sthn_krish_toy_astikoy_sxoleiow_kai_t_is_antidrastikes_metamorfoseis_toy?morf=1&tab=1 Ανακτήθηκε 17/07/2020.

⁷⁶ http://www.kke.gr/paideia/eniaio_dodekaxrono_sxoleio_h_apanthsh_sthn_krish_toy_astikoy_sxoleiow_kai_t_is_antidrastikes_metamorfoseis_toy?morf=1&tab=1 Ανακτήθηκε 21/07/2020.

⁷⁷ Οπ. π.

⁷⁸ Οπ. π.

με αυτές της αλληλεγγύης, του αλτρουισμού, της συμμετοχής και της συνεργασίας (Νικολακάκη, 2011). Είναι η υπάρχουσα σχολική εκπαίδευση τελικά μέσο κοινωνικού ελέγχου ή οδηγεί μέσω της ενεργοποίησης και της αφύπνισης - στο μετασχηματισμό της κοινωνίας; Πως όμως μπορεί να επιτευχθεί αυτό στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο; Πως μπορεί ο Έλληνας εκπαιδευτικός να ορθώσει το ανάστημά του στις επιταγές της αγοράς και να θυμίζει με το ήθος του σε ηγεσία και γονείς ότι το σχολείο αποτελεί «χώρο κοινωνικό», όταν μέσα από τον «ηγεμονικό» ρόλο του Α.Π.Σ., αποκλείει μεγάλο αριθμό μαθητών από τις κατώτερες κοινωνικές τάξεις και αναπαράγει τις ταξικές και καπιταλιστικές σχέσεις μέσα στο σχολείο (Giroux, 2010). Η μάθηση κατακερματίζεται σε κυνήγι δεξιοτήτων, σε εξατομικευμένη μόρφωση, εξατομικευμένη σχέση εργασίας και παράλληλα επιδιώκεται η παρέμβαση στις συνειδήσεις κυρίως των νέων, για να τα αποδεχτούν όλα αυτά ως ευκαιρίες και ως ... πρόοδο⁷⁹. «Ο φόβος για την ελευθερία είναι το τραγικό δίλημμα του καταπιεζόμενου τον οποίο (φόβο) η εκπαίδευση πρέπει να λάβει υπόψη της» απαντά ο Freire (2009). Η οπτική του Fromm για την υπακοή και την ελευθερία αποτελεί σημαντικό εργαλείο για την ερμηνεία της παθητικής στάσης μεγάλου ποσοστού των Ελλήνων μπροστά στις μεταβολές της ζωής τους. Είναι η απώλεια της διαισθητικής γνώσης «γύρω από το τι είναι ανθρώπινο και τι δεν είναι, την ικανότητα να είμαστε ο εαυτός μας και να τον αξιολογούμε, τη φωνή που καλεί πίσω στον εαυτό μας και στην ανθρωπιά μας», λέει ο Fromm (Fromm, 1981: 7). Με άλλα λόγια, η νέα εποχή απαιτεί από τον ελληνικό λαό να χάσει την ικανότητα της ανυπακοής, έτσι ώστε να μην έχει καν επίγνωση του γεγονότος ότι υπακούει απόλυτα. Όπως πολύ σωστά σημειώνει ο Bertrand Russell (στο Fromm, 1981), οι άνθρωποι φοβούνται τη σκέψη περισσότερο απ' όσο φοβούνται οτιδήποτε άλλο στον κόσμο περισσότερο από την καταστροφή, ακόμη περισσότερο και από το θάνατο γιατί: «*Η σκέψη είναι ανατρεπτική και επαναστατική, καταστροφική και τρομερή, η σκέψη είναι ανελέητη με τα προνόμια, τους καθιερωμένους θεσμούς και τις άνετες συνήθειες. Η σκέψη είναι αναρχική και άνομη, αδιάφορη για την εξουσία, απρόσεκτη. Η σκέψη κοιτάζει μέσα στο πηγάδι της κόλασης και δεν φοβάται τη σοφία των αιώνων. Βλέπει τον άνθρωπο, ένα αδύναμο μόριο, περιτριγυρισμένο από ασύλληπτα βάθη σιωπής. Ωστόσο, στέκεται με περηφάνια, ασυγκίνητος σα να ήταν ο άρχοντας του σύμπαντος. Η σκέψη είναι σπουδαία και ταχεία και ελεύθερη, το φως του κόσμου και το βασικό μεγαλείο του ανθρώπου*» (Russell στο Fromm, 1981). Αυτήν προσπαθεί να καταστρέψει ο νεοφιλελευθερισμός αυτοματοποιώντας τη.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Βανδώρος, Σ (2015). *Εισαγωγή στις Πολιτικές Ιδεολογίες*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
- Γούναρη, Π. & Γρόλλιος, Γ. (2010). Εισαγωγή. Στο: Π. Γούναρη & Γ. Γρόλλιος (Επιμ.) *Κριτική Παιδαγωγική* (σσ. 11-61). Αθήνα: Gutenberg.
- Γρόλλιος, Γ. (2005). *Ο Paulo Freire και το αναλυτικό πρόγραμμα*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Γρόλλιος, Γ. & Κάσκαρης, Γ. (1997). Εκπαιδευτική πολιτική, «μεταμοντέρνο» και «κριτική παιδαγωγική». Τα αδιέξοδα μιας σχέσης και τα «όπλα της κριτικής». *Ουτοπία*, 25, 101-118.
- Freire, P. (2009). *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Fromm, E. (1981). *On Disobedience*. New York, NY: Harper Perennial.

⁷⁹ <https://www.rizospastis.gr/storyGrouping.do?format=detail&grouping=11> Ανακτήθηκε 28/07/2020.

- Ζιωντάκη, Ζ. (2014). *Απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την κοινωνικο-οικονομική κρίση: οι επιπτώσεις της συρρίκνωσης των μισθών και των εκπαιδευτικών πόρων στο εκπαιδευτικό έργο* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή εργασία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.
- Giroux, A. H. (1983). Θεωρίες της Αναπαραγωγής και της Αντίστασης στην Νέα Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Στο Π. Γούναρη & Γ. Γρόλλιος (Επιμ.) (2010) *Κριτική Παιδαγωγική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Θεριανός, Κ. (2016). Νεοφιλελευθερισμός και Εκπαίδευση. Ανακτήθηκε 04/04/2020 από http://geromorias.blogspot.com/2016/01/blog-post_25.html
- Θεριανός, Κ. (2005). Η Κριτική Παιδαγωγική στην «εποχή του τρόμου» και η αναγκαία οριοθέτησή της. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 76, 18-29.
- Καλημερίδης, Γ. (2006). 'Κοινωνία της Γνώσης' και Εκπαιδευτική Πολιτική: Η Περίπτωση της Αγγλίας των Νέων Εργατικών (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.
- Καλημερίδης, Γ. (2012). Κράτος, αγορά και εκπαίδευση: Η νεοφιλελεύθερη καπιταλιστική αναδιάρθρωση του σχολείου. *Θέσεις*, 119. Ανακτήθηκε 06/04/2020 από http://www.theseis.com/index2.php?option=com_content&do_pdf=1&id=1184
- Καντζάρα, Β. (2018). Εκπαιδευτικές αλλαγές και ιδιωτικοποίηση σε συνθήκες κρίσης στην Ελλάδα. Στο Λ. Συμεού, Θ. Θάνος & Μ. Βρυωνίδης (Εκδ. Επιτροπή) *Δημόσια και Ιδιωτική Εκπαίδευση. Πρακτικά 3ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης*. Κύπρος: Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- McLaren, P. (2006α). Εισαγωγή. Στο Χ. Κάτσικας & Κ. Θεριανός (Επιμ.) *Η εκπαίδευση της αμάθειας* (σσ. 17-30). Αθήνα: Gutenberg.
- McLaren P. (2006β). Ανασυγκροτώντας την Κριτική Παιδαγωγική. Che Guevara, Paulo Freire και η «πολιτική της ελπίδας» (Κ. Θεριανός, μτφρ.). *Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης*, 76-77, 25-31.
- McLaren, P. (2010α). Κριτική Παιδαγωγική: Μια Επισκόπηση. Στο Π. Γούναρη & Γ. Γρόλλιος (Επιμ.) *Κριτική Παιδαγωγική* (σσ. 279-330). Αθήνα: Gutenberg.
- McLaren, P. (2010β). Επαναστατική Παιδαγωγική σε Μετα-Επαναστατικές Εποχές: Επανεξετάζοντας την Πολιτική Οικονομία της Κριτικής Εκπαίδευσης. Στο Π. Γούναρη & Γ. Γρόλλιος (Επιμ.) *Κριτική Παιδαγωγική* (σσ. 513-562). Αθήνα: Gutenberg.
- McLaren, P. (2011). Το μέλλον του παρελθόντος. Στοχασμοί για την παρούσα κατάσταση της αυτοκρατορίας και της παιδαγωγικής. Στο Μ. Νικολακάκη (Επιμ.) *Η Κριτική Παιδαγωγική στον Νέο Μεσαίωνα* (σσ. 279-319). Αθήνα: Σιδέρης.
- Νικολακάκη, Μ. (2012). Μορφές αποσχολοποίησης και ο ρόλος του σχολείου στον νεοφιλελεύθερο καπιταλισμό. *Ηώς*, 3, 74-91.
- Πέτρου, Α. (2011α). Κριτική Θεωρία και Κριτική Παιδαγωγική. Στο Μ. Ζεμπύλας (Επιμ.) *Αναλυτικά Προγράμματα: Θεωρίες και εφαρμογές* (τ. Β', σσ. 336-360). Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Πέτρου, Α. (2011β). Πολιτειότητα και Εκπαιδευτική Πολιτική: Για μια πιο δημοκρατική και Κριτική Παιδαγωγική. *Δελτίο Εκπαιδευτικού Ομίλου Κύπρου*, 12, 5-7.
- Robertson, S. L. (2007) *Remaking the World: Neo-liberalism and the Transformation of Education and Teachers' Labour*. In L. Weis, & M. Compton (Eds.) *The Global Assault on Teachers, Teaching and their Unions* (pp. 11 - 30). Palgrave Macmillan. Ανακτήθηκε 21/07/2020 από <http://www.bris.ac.uk/education/people/academicStaff/edslr/publications/17slr>

<http://www.avgi.gr/article/1358644/xenri-zirou-o-neofileleutherismos-apeilei-to-dimosio-panepistimio> Ανακτήθηκε 06/06/2020.

https://www.inclusivedemocracy.org/fotopoulos/greek/grspeeches/omilia_Fotopoulos_athens_2007.html Ανακτήθηκε 06/06/2020.

<https://www.documentonews.gr/article/o-neofileleutherismos-eisballei-se-sxoleia-kai-panepisthmia> Ανακτήθηκε 06/06/2020.

<https://selidodeiktis.edu.gr/2017/03/03/%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CE%AF%CE%BA%CE%B1%CE%B9%CE%BD%CE%B5%CE%BF%CF%86%CE%B9%CE%BB%CE%B5%CE%BB%CE%B5%CF%8D%CE%B8%CE%B5%CF%81%CE%B5%CF%82-%CE%B1/> Ανακτήθηκε 06/06/2020.

<http://www.edra.gr/modules1.php?name=News&file=article&sid=24187> Ανακτήθηκε 06/06/2020.

http://www.theseis.com/index.php?option=com_content&task=view&id=1184&Itemid=29 Ανακτήθηκε 06/06/2020.

<http://eranistis.net/wordpress/2016/06/20/%CE%BD%CE%B5%CE%BF%CF%86%CE%B9%CE%BB%CE%B5%CE%BB%CE%B5%CF%85%CE%B8%CE%B5%CF%81%CE%B9%CF%83%CE%BC%CF%8C%CF%82%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7%CE%BA%CE%B1%CE%B9-%CE%B7/> Ανακτήθηκε 06/06/2020.

https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/306214_o-oosa/pisa-kai-pagkosmia-diakybernisi-stin-ekpaideysi-ena-afigima-apo-tin-pleyra Ανακτήθηκε 06/06/2020.

http://geromorias.blogspot.com/2016/01/blog-post_25.html Ανακτήθηκε 06/06/2020.

Η Αξιοποίηση της Δικτύωσης και των Δικτύων Σταδιοδρομίας κατά την Αναζήτηση Εργασίας (Βιωματικό Εργαστήριο)

Βασιλική Μπάτιου
Σύμβουλος Σταδιοδρομίας, PhD
vbatiou@uom.edu.gr

Περίληψη

Στο εν λόγω βιωματικό εργαστήριο οι συμμετέχοντες θα εκπαιδευτούν στις έννοιες της δικτύωσης και των δικτύων σταδιοδρομίας ως δεξιότητες και πρακτικές που μπορούν να αξιοποιήσουν για την ανάπτυξη της σταδιοδρομίας τους. Σκοπός του είναι να βοηθήσει τους συμμετέχοντες να κατανοήσουν τις έννοιες αυτές, να αντιληφθούν τη χρησιμότητά τους, ώστε να τις εντάξουν στο ατομικό πλάνο αναζήτησης εργασίας. Για το σκοπό αυτό θα εφαρμοστούν δύο εργαλεία συμβουλευτικής (Εργαλείο Διερεύνησης και Άσκηση Χαρτογράφησης των Δικτύων Σταδιοδρομίας, το οποίο χωρίζεται σε δύο μέρη, και Ερωτηματολόγιο Μέτρησης της Έντασης και της Άνεσης στη Δικτύωση). Το πρώτο θα βοηθήσει τους συμμετέχοντες να διερευνήσουν και να αποτυπώσουν τα δίκτυα σταδιοδρομίας τους, ενώ το δεύτερο να μετρήσουν συγκεκριμένες διαστάσεις της δικτύωσής τους σε συνθήκες αναζήτησης εργασίας. Στο πλαίσιο του εργαστηρίου περιλαμβάνεται επίσης μία άσκηση που αποσκοπεί στην ανάπτυξη της δεξιότητας της δικτύωσης. Οι συμμετέχοντες θα εργαστούν τόσο ατομικά, όσο και σε ομάδες. Στα εκπαιδευτικά μέσα, εκτός από τη διανομή των εργαλείων, θα περιλαμβάνεται και μία παρουσίαση σε μορφή .ppt. **Λέξεις κλειδιά:** Δικτύωση, δίκτυα σταδιοδρομίας, ατομικό πλάνο αναζήτησης εργασίας

The Utilization of Networking and Career Networks for Job Search

Vasiliki Batiou
Career Counselor, PhD
vbatiou@uom.edu.gr

Summary

In this experiential workshop, participants will be trained in the concepts of networking and career networks as skills and practices that they can use to develop their careers. Its purpose is to help participants understand these concepts, to understand their usefulness, as well as to include them in their job search plan. For this purpose, two counseling assessment tools will be applied (Career Networks Evaluation Mapping Tool and Self-Assessment Questionnaire of Networking Intensity and Comfort). The first tool will help participants to explore and depict their career networks, while the questionnaire will help them to measure the level of their network intensity and comfort, while they are searching for a job position. Furthermore, an exercise aimed at developing networking skills will be included. Participants will work both individually and in groups. As far as the educational media is concerned, in addition to the distribution of tools, a presentation in .ppt format will be included.

Keywords: Networking, career networks, job search plan

1. Εισαγωγή

1.1 Πρόλογος

Τα δίκτυα σταδιοδρομίας αποτελούν ένα σημαντικό μέσο αναζήτησης εργασίας, το οποίο συνήθως τα άτομα που αναζητούν εργασία δεν αξιοποιούν στο έπακρον. Το χτίσιμο ενός δικτύου σταδιοδρομίας μπορεί να αποδειχτεί ιδιαίτερος σημαντικό στα άτομα που αναζητούν πληροφορίες για νέες εργασιακές ευκαιρίες, αφού ένας μεγάλος αριθμός θέσεων εργασίας εντοπίζεται μέσα από τις προσωπικές μας γνωριμίες και συστάσεις. Στα δίκτυα σταδιοδρομίας περιλαμβάνονται τόσο οι κοινωνικές γνωριμίες όσο και οι επαγγελματικές επαφές. Στους ανθρώπους που συγκροτούν ένα δίκτυο σταδιοδρομίας συγκαταλέγονται φίλοι, πρώην εργοδότες, συμμαθητές ή καθηγητές από το σχολείο ή το πανεπιστήμιο, μέλη ενός επαγγελματικού συλλόγου, συγγενείς, πρώην συνάδελφοι, γείτονες, φίλοι φίλων, κ.ο.κ. Οι άνθρωποι αυτοί μπορούν κάτω από προϋποθέσεις να φανούν πολύ χρήσιμοι στη διαδικασία αναζήτησης εργασίας.

Στη συμβουλευτική σταδιοδρομίας η δικτύωση και τα δίκτυα σταδιοδρομίας αποτελούν βασικές δεξιότητες, οι οποίες μπορούν να αξιοποιηθούν για την εύρεση εργασίας, καθώς και για την ανάπτυξη μίας στρατηγικής χτισίματος της σταδιοδρομίας.

1.2 Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις

Οι έννοιες της δικτύωσης και των δικτύων έχουν τις ρίζες τους στην κοινωνιολογική θεωρία και στην έννοια του κοινωνικού κεφαλαίου. Η δικτύωση επικεντρώνεται στη διερεύνηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς με σκοπό τη δημιουργία κοινωνικών δικτύων. Η δημιουργία επαφών, ή με άλλα λόγια το χτίσιμο και η διατήρηση ενός κοινωνικού δικτύου είναι ιδιαίτερος σημαντικά για τα άτομα εκείνα που προετοιμάζονται να πραγματοποιήσουν κάποια μετάβαση και αναζητούν πληροφορίες για νέες εργασιακές ευκαιρίες.

Στο πλαίσιο υλοποίησης του εν λόγω βιωματικού εργαστηρίου, ως δικτύωση ορίζεται κάθε ατομική πρωτοβουλία ανάπτυξης και διατήρησης σχέσεων και επαφών με άλλα άτομα, τα οποία έχουν τη δυνατότητα να ενισχύσουν θετικά τη σταδιοδρομία μας.

Ως κοινωνικά δίκτυα ορίζονται οι κοινωνικές δομές που αποτελούνται από άτομα ή οργανισμούς και συνδέονται μεταξύ τους με διαφορετικές μορφές αλληλεξάρτησης (π.χ. φιλία, συγγένεια, κοινά ενδιαφέροντα).

Όταν αυτά τα κοινωνικά δίκτυα προσφέρουν υποστήριξη στην αναζήτηση εργασίας, αλλά και στην ευρύτερη επαγγελματική μας ανάπτυξη, λειτουργούν ως δίκτυα υποστήριξης της σταδιοδρομίας («δίκτυα υποστηρικτών»), ή με άλλα λόγια ως «δίκτυα σταδιοδρομίας».

1.3 Δικτύωση και Κοινωνικά Δίκτυα στο πλαίσιο της σταδιοδρομίας

Η δικτύωση αποτελεί μία έννοια στη συμβουλευτική σταδιοδρομίας, η οποία έχει αποτυπωθεί στη πρόσφατη βιβλιογραφία αλλά και στις σύγχρονες έρευνες, χωρίς ωστόσο να έχει μελετηθεί τόσο συστηματικά όσο ίσως η εποχή το επιβάλλει.

Η επιστημονική έρευνα για τη δικτύωση ξεκινά ήδη από τις δεκαετίες 1970 και 1980. Την αρχή στην έρευνα της δικτύωσης την κάνει ο Mintzberg, εντάσσοντάς την στο χώρο του μάνατζμεντ. Πιο συγκεκριμένα, ο Mintzberg (1973) εντάσσει τη δικτύωση στις

δραστηριότητες και στα χαρακτηριστικά της εργασίας ενός μάνατζερ, θεωρώντας ότι μέρος των καθηκόντων του είναι να διατηρεί ένα σύνθετο και ποικίλο δίκτυο επαφών, με ανθρώπους που συνδέονται μαζί του είτε με μία ευθεία γραμμή σχέσης, στην ιεραρχική δομή του οργανισμού (π.χ. προϊστάμενοι, υφιστάμενοι), είτε όχι (π.χ. άτομα που εργάζονται σε διαφορετικά τμήματα από εκείνο που διαχειρίζεται ο ίδιος). Την επόμενη δεκαετία, οι σχετικές με τη δικτύωση έρευνες έρχονται να τη συνδέσουν με έννοιες, όπως αυτή της στρατηγικής σταδιοδρομίας (Gould & Penley, 1984) και της επιτυχίας (Kotter, 1982), επιβεβαιώνοντας στη μεν πρώτη την αποτελεσματικότητα της δικτύωσης, όταν αξιοποιείται ως στρατηγική σταδιοδρομίας, και στη δε δεύτερη τη θετική σύνδεσή της με την αύξηση του επαγγελματικού κύρους, ως αποτέλεσμα της επιτυχίας στη σταδιοδρομία.

Στη συνέχεια, οι ερευνητές μελετούν τη δικτύωση - στο πλαίσιο της σταδιοδρομίας - είτε σε σχέση με χαρακτηριστικά προσωπικότητας (Forret & Dougherty, 2001· Wanberg, Kanfer & Banas, 2000· Wolff & Kim, 2012) είτε σε σχέση με πιθανά αποτελέσματα αυτής, όπως είναι η επιτυχία στη σταδιοδρομία (Forret & Dougherty, 2004· Langford, 2000· Orpen, 1996· Wolff & Moser, 2009), η εργασιακή απόδοση (Thompson, 2005), η θετική έκβαση κατά τη διαδικασία αναζήτησης εργασίας (Wanberg et al., 2000) αλλά και η κινητικότητα σταδιοδρομίας (Wolf & Moser, 2010).

Από τη μελέτη των προαναφερόμενων ερευνών εντοπίστηκαν αρκετοί ορισμοί για την έννοια της δικτύωσης και παρακάτω παρατίθενται κυρίως εκείνοι που εντάσσουν τη δικτύωση σε ένα πλαίσιο, το οποίο σχετίζεται με τη σταδιοδρομία. Οι Gould & Penley (1984: 246) περιγράφουν τη δικτύωση ως: «πρακτική για την ανάπτυξη ενός συστήματος ή ένα “δίκτυο” επαφών εντός ή/και εκτός του οργανισμού που παρέχει σχετικές πληροφορίες σταδιοδρομίας και υποστήριξης για το άτομο». Οι Forret & Dougherty (2004: 420) ορίζουν τη δικτύωση ως «τις απόπειρες των ατόμων να αναπτύξουν και να διατηρήσουν σχέσεις με άλλα άτομα, τα οποία έχουν τη δυνατότητα να τους βοηθήσουν στην εργασία ή τη σταδιοδρομία τους», ενώ σε ανάλογο εννοιολογικό πλαίσιο κινούνται οι Wanberg et al. (2000: 491), οι οποίοι την ορίζουν ως «τις ενέργειες του ατόμου για την επικοινωνία του με φίλους, γνωστούς και γνωστούς γνωστών με σκοπό τη λήψη πληροφοριών, οδηγιών ή συμβουλών για την ανεύρεση εργασίας».

Η δικτύωση στη βιβλιογραφία, όπως αναφέρουν οι Wolff & Moser (2009), συχνά συνδέεται με τα κοινωνικά δίκτυα⁸⁰ και την έννοια του κοινωνικού κεφαλαίου⁸¹, η οποία έχει τις ρίζες της στην κοινωνιολογική θεωρία και προϋποθέτει την ύπαρξη των κοινωνικών δικτύων. Μάλιστα οι Wolff & Moser (2009) συμπληρώνουν ότι η διαφορά μεταξύ δικτύωσης και κοινωνικού κεφαλαίου έγκειται στο γεγονός ότι η δικτύωση, η οποία προϋπάρχει του κοινωνικού κεφαλαίου, επικεντρώνεται στην ανθρώπινη συμπεριφορά με σκοπό τη δημιουργία κοινωνικών δικτύων, ενώ το κοινωνικό κεφάλαιο επικεντρώνεται στα δομικά χαρακτηριστικά αυτών. Αναφορικά με τις μεθοδολογικές προσεγγίσεις που κατά κύριο λόγο χρησιμοποιούνται για τη μελέτη των κοινωνικών δικτύων, συνήθως, σύμφωνα με τον Scott

⁸⁰ Ο καθηγητής της Ιστορίας του Πανεπιστημίου Αθηνών Γεώργιος Β. Δερτιλής (2008) ορίζει τα κοινωνικά δίκτυα ως κοινωνικές δομές, οι οποίες συνήθως αυτοοργανώνονται και συγκροτούνται με την πρωτοβουλία και την αλληλοσυνεννόηση των μελών τους, ενώ οι σκοποί, οι στόχοι και οι μορφές τους χαρακτηρίζονται από ευρύτητα και παρουσιάζουν μια ατέρμονα ποικιλία. Σύμφωνα με τους Wasserman & Faust (1994), πρόκειται για κοινωνικές δομές που αποτελούνται από άτομα ή οργανισμούς, που συνδέονται μεταξύ τους με διαφορετικές μορφές αλληλεξάρτησης (π.χ. φιλία, συγγένεια, κοινά ενδιαφέροντα/συμφέροντα, κ.ά.).

⁸¹ Τις τελευταίες δύο δεκαετίες έχουν διατυπωθεί διάφοροι ορισμοί για τον όρο του κοινωνικού κεφαλαίου. Οι ορισμοί αλλάζουν ανάλογα με το σκοπό για τον οποίο χρησιμοποιείται το κοινωνικό κεφάλαιο, ενώ δεν υπάρχει κάποιος γενικά αποδεκτός ορισμός ή κάποια γενικά αποδεκτή ομάδα χαρακτηριστικών που να το προσδιορίζει. Σύμφωνα με τον Πούμπο (2010: 27), τα κοινά σημεία που εντοπίζονται στους ορισμούς που έχουν διατυπωθεί για το κοινωνικό κεφάλαιο είναι η συμμετοχή σε δίκτυα, οι κοινωνικές σχέσεις και οι κανόνες, καθώς οι περισσότεροι θεωρητικοί της έννοιας του κοινωνικού κεφαλαίου αναφέρονται στα συγκεκριμένα συστατικά.

(2012), επικεντρώνονται στη μελέτη της δομής και της μορφής των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσονται εντός τους. Από την πλευρά τους, οι Raider & Burt (1996), θεωρούν ότι το κοινωνικό κεφάλαιο αναφέρεται στη δομή των δικτύων που διαθέτουν τα άτομα, μέσω των οποίων έρχονται σε επαφή/δικτυώνονται με άλλα άτομα. Κατά την άποψη των Gibson, Hardy III & Buckley (2014), οι ερευνητές του συγκεκριμένου επιστημονικού πεδίου χρησιμοποιούν την Ανάλυση Κοινωνικών Δικτύων⁸² ως τεχνική διερεύνησης των δικτύων, όχι όμως με σκοπό τη μελέτη του μεγέθους, της έντασης ή άλλων χαρακτηριστικών ή ακόμη των προσωπικών και οργανωσιακών αποτελεσμάτων που μπορεί να προκύψουν από αυτά. Οι μελέτες που αφορούν στη δικτύωση, από την άλλη πλευρά, επικεντρώνονται στην εξέταση της συμπεριφοράς που εκδηλώνουν τα άτομα όταν βρίσκονται στη διαδικασία χτισίματος και διατήρησης δεσμών μέσα στα δίκτυα. Οι ερευνητές καταλήγουν στη διαπίστωση ότι τα κοινωνικά δίκτυα και η δικτύωση αποτελούν ξεχωριστές και ανεξάρτητες έννοιες και κατ' επέκταση διαφορετικά κατασκευάσματα και έτσι θα πρέπει να αντιμετωπίζονται στην έρευνα. Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτή η διάκριση μεταξύ δικτύωσης και κοινωνικού κεφαλαίου αλλά και η ύπαρξη σύνδεσης μεταξύ των δύο αυτών εννοιών, με τα κοινωνικά δίκτυα να αποτελούν και στις δύο περιπτώσεις το συνδετικό τους κρίκο, κάτι το οποίο αποτυπώνεται σε έρευνες αλλά και θεωρητικές προσεγγίσεις που προέρχονται από το πεδίο της σταδιοδρομίας.

Τα δομικά χαρακτηριστικά του δικτύου που διαθέτει ένα άτομο, μπορούν να διαμορφώσουν για το ίδιο ένα διαφορετικό αποτέλεσμα στη σταδιοδρομία του. Στο πλαίσιο ερευνών για τη διάρθρωση των δικτύων, που σκοπό είχαν τη σύνδεσή τους με τις ευκαιρίες που μπορούν να προσφέρουν στη σταδιοδρομία των ατόμων, έχουν διατυπωθεί ενδεικτικά τα ακόλουθα χαρακτηριστικά. Ένα πρώτο δομικό χαρακτηριστικό των δικτύων είναι αυτό της «κλειστότητας» (“closure”), όρος ο οποίος διατυπώθηκε από τον Coleman (1988), σύμφωνα με τον οποίο οι κοινωνικές σχέσεις μπορούν να χαρακτηρίζονται από την κλειστότητα των επαφών, δηλαδή από ένα κλειστό δίκτυο, στο οποίο όλες οι επαφές γνωρίζονται μεταξύ τους. Ο Burt (1992, 2000), αξιοποιώντας τον όρο της «κλειστότητας», προχωρά σε διαχωρισμό των μηχανισμών που χαρακτηρίζουν τα δίκτυα, σε εκείνους που προέρχονται από την κλειστότητα των επαφών και σε εκείνους που διακρίνονται με βάση την ύπαρξη «κενών» στη διάρθρωση του δικτύου τους. Η δυνατότητα μάλιστα σύνδεσης αυτών των «κενών» ή, με άλλα λόγια, η γεφύρωση μεταξύ επαφών που προέρχονται από μη συνδεδεμένα μεταξύ τους δίκτυα φαίνεται να είναι το ζητούμενο, αφού ένα τέτοιο διευρυμένο δίκτυο μπορεί να δώσει περισσότερες ευκαιρίες και μεγαλύτερη πρόσβαση σε πληροφορία στο εκάστοτε μέλος του. Σε αυτή την κατηγορία ερευνών ανήκει και εκείνη του Αμερικανού Κοινωνιολόγου Granovetter (1973), η οποία εντοπίζει ένα δομικό χαρακτηριστικό των διαπροσωπικών δεσμών, αυτό της ισχύος των «χαλαρών» δεσμών. Πιο συγκεκριμένα, ο Granovetter (1973) παρουσιάζει ένα μοντέλο διαπροσωπικών δεσμών -εξετάζοντάς τους στα πλαίσια των μικρών δικτύων που ο κάθε άνθρωπος διαθέτει- αναδεικνύοντας μέσα από αυτό την αξία της ισχύος των «χαλαρών»⁸³ διαπροσωπικών δεσμών. Σύμφωνα με το συγκεκριμένο μοντέλο, οι διαπροσωπικοί δεσμοί διακρίνονται σε «ισχυρούς», «χαλαρούς» και «ανύπαρκτους», με τον Granovetter (1973) να τονίζει τη σημαντικότητα των «χαλαρών» επαφών, οι οποίες λειτουργούν για το άτομο ως κανάλια διακίνησης και μετάδοσης ιδεών, επιρροών και πληροφοριών, καταλήγοντας στο συμπέρασμα ότι όσο λιγότερες είναι οι «χαλαρές» του

⁸² Η Ανάλυση των Κοινωνικών Δικτύων (Α.Κ.Δ.) είναι μία τεχνική, που σχετίζεται με την θεωρία των δικτύων, η οποία μετρά και απεικονίζει τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των κοινωνικών δομών που απαρτίζουν τα δίκτυα. Η Ανάλυση Κοινωνικών Δικτύων αποτελεί ένα ενδιαφέρον πεδίο μελέτης στη σύγχρονη κοινωνιολογία, αλλά έχει κερδίσει έδαφος και σε άλλες επιστήμες (ανθρωπολογία, βιολογία, οικονομικά, πληροφορική, κοινωνική ψυχολογία, κ.ά.) (Scott & Carrington, 2011).

⁸³ Όπως έχει αποδοθεί στα ελληνικά από τον Κονιόρδο (2006).

επαφές τόσο πιο απομακρυσμένο είναι από την πληροφορία, τονίζοντας έτσι τη σημαντικότητα γεφύρωσης των «χαλαρών» του επαφών. Σε μεταγενέστερη έρευνα που πραγματοποιεί ο Granovetter (1974) σε 282 άνδρες που βρίσκονται σε διαδικασία αναζήτησης εργασίας, έρχεται να αποδείξει την αρχική του υπόθεση, ότι δηλαδή οι «χαλαροί» δεσμοί είναι πιο χρήσιμοι σε σχέση με τους «ισχυρούς» δεσμούς για μία επιτυχημένη αναζήτηση εργασίας.

Από την άλλη πλευρά, η δικτύωση έχει μελετηθεί ως ανθρώπινη συμπεριφορά και έχει συνδεθεί με έννοιες που σχετίζονται με τη σταδιοδρομία. Στην έρευνα των Forret & Dougherty (2001: 284), η συμπεριφορά κατά τη δικτύωση ορίζεται ως «η προσπάθεια των ατόμων να αναπτύξουν και να διατηρήσουν τις σχέσεις τους με άλλα άτομα, τα οποία έχουν τη δυνατότητα να τους βοηθήσουν στην εργασία ή τη σταδιοδρομία τους». Οι Forret & Dougherty (2001) θεωρούν ότι για την καλύτερη κατανόηση της συμπεριφοράς του ατόμου κατά τη δικτύωση, είναι απαραίτητη προηγουμένως η κατανόηση της έννοιας του κοινωνικού κεφαλαίου, ως βασικού στοιχείου κατά τη διαδικασία «χτισίματος δικτύων». Κι αυτό γιατί, όπως διαπιστώνουν, οι διαφορές στην ποσότητα του κοινωνικού κεφαλαίου, που το εκάστοτε άτομο διαθέτει, μπορούν να το οδηγήσουν σε διαφορετικά εργασιακά αποτελέσματα. Με άλλα λόγια, μέσα από τη συγκεκριμένη έρευνα, το κοινωνικό κεφάλαιο θεωρείται ότι λειτουργεί ως ένας μηχανισμός δικτύωσης, μέσω του οποίου το άτομο μπορεί να χτίσει και να καλλιεργήσει υποστηρικτικές δομές, τις οποίες θα μπορέσει στο μέλλον να χρησιμοποιήσει όταν θα τις χρειαστεί (Gibson et al., 2014).

Συνοψίζοντας, όποια και αν είναι η σκοπιά από την οποία κάποιος εξετάζει τη δικτύωση, είτε ως συμπεριφορά (Forret & Dougherty, 2001, 2004· Wanberg et al., 2000) είτε μέσα από τη μελέτη των χαρακτηριστικών των δικτύων (Burt 1992, 2000· Granovetter, 1974) και όποια και αν είναι η αφετηρία της, είτε δηλαδή προϋπάρχει του κοινωνικού κεφαλαίου (Gould & Penley, 1984· Thompson 2005· Wolff & Moser, 2009) είτε αποτελεί μηχανισμό λειτουργίας του (Forret & Dougherty, 2001· Gibson et al., 2014), φαίνεται ότι έχει απασχολήσει και έχει συνδεθεί, τόσο σε θεωρητικό όσο και σε ερευνητικό επίπεδο με το πεδίο της σταδιοδρομίας.

1.4 Στόχοι του Εργαστηρίου

Το εν λόγω βιωματικής μορφής εργαστήριο, στοχεύει το κάθε μέλος της ομάδας που θα συμμετάσχει σε αυτό, μετά το πέρας του, να είναι σε θέση να:

- αποτυπώσει τα κοινωνικά του δίκτυα,
- εντοπίσει και να κατανοήσει τα δίκτυα σταδιοδρομίας του,
- εντοπίσει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των δικτύων που διαθέτει,
- διαπιστώσει την αποτελεσματικότητά τους σε συνθήκες αναζήτησης εργασίας,
- διαπιστώσει αν δικτυώνεται με άνεση,
- διαπιστώσει αν αξιοποιεί τη δικτύωση και πόσο συχνά σε συνθήκες αναζήτησης εργασίας.

2. Κυρίως Σώμα

2.1 Μέθοδος διεξαγωγής βιωματικού εργαστηρίου

2.1.1 Επιμέρους Ενέργειες

Στο συγκεκριμένο βιωματικό εργαστήριο η ομάδα των συμμετεχόντων θα κληθεί, δουλεύοντας σε υποομάδες, να εμπλακεί ολικά σε αυτό. Μέσα από την ενεργό συμμετοχή τους, θα γίνει μία προσπάθεια ανάπτυξης της μεταξύ τους οικειότητας και εμπιστοσύνης. Γι' αυτό το λόγο, θα γίνει αρχικά παρουσίαση του εαυτού τους και στην πορεία θα κληθούν να δημιουργήσουν дуάδες, ώστε να διευκολυνθεί η ανάπτυξη της μεταξύ τους εμπιστοσύνης και των διαπροσωπικών τους σχέσεων, ενώ μία ακόμη από τις επιμέρους ενέργειες που θα γίνουν με σκοπό την επιτυχή έκβαση του συγκεκριμένου εργαστηρίου, θα είναι να δοθεί η ευκαιρία σε όλους να μιλήσουν αρκετά, να επικοινωνήσουν μεταξύ τους, να εκπαιδευτούν στην ενεργητική ακρόαση, να ενσυναισθανθούν το διπλανό τους, ώστε να διευκολυνθεί όσο το περισσότερο η αλληλεπίδρασή τους και κατά συνέπεια να ενισχυθεί και η δυναμική της ομάδας (Αρχοντάκη & Φιλίππου, 2003).

2.1.2 Πρακτικά θέματα

Ο ιδανικός αριθμός των συμμετεχόντων ορίζεται στα δώδεκα (12) άτομα. Τα εργαλεία συμβουλευτικής (Εργαλείο Διερεύνησης των Δικτύων Σταδιοδρομίας, Άσκηση Χαρτογράφησης των Δικτύων Σταδιοδρομίας και Ερωτηματολόγιο Μέτρησης της Έντασης και της Άνεσης στη Δικτύωση), θα δουλετούν ατομικά, ενώ για τα αποτελέσματα που θα προκύψουν από την εκπόνηση της άσκησης, θα δημιουργηθούν έξι (6) υποομάδες των δύο (2) ατόμων. Ο περιορισμένος αριθμός των συμμετεχόντων έγκειται τόσο στη μικρή διάρκεια του βιωματικού εργαστηρίου (μιάμιση ώρα), όσο και στον αριθμό και την έκταση των εργαλείων που θα χρησιμοποιηθούν. Η γνωριμία και το δέσιμο της ομάδας των συμμετεχόντων προβλέπεται να γίνει στο πρώτο τέταρτο του εργαστηρίου, παράλληλα με την παρουσίαση, η οποία θα έχει τη μορφή ppt. Ο χώρος θα πρέπει να παρέχει τη δυνατότητα μετακίνησης των καθισμάτων ώστε οι υποομάδες που θα δημιουργηθούν να μπορούν να δουλέψουν σε ήσυχες γωνίες. Τέλος, τα υλικά τα οποία θα χρησιμοποιηθούν για τη βιωματική άσκηση (εργαλεία συμβουλευτικής και άσκηση σε έντυπη μορφή και στυλό) θα υπάρχουν πριν την έναρξη του εργαστηρίου στην αίθουσα εκπαίδευσης.

2.1.3 Περιγραφή δραστηριότητας

Το εργαστήριο ξεκινά με την εισαγωγή των συμμετεχόντων στις έννοιες των κοινωνικών δικτύων και της δικτύωσης, υπό το πρίσμα της αναζήτησης εργασίας, με τη χρήση παρουσίασης σε μορφή ppt. Στη συνέχεια γίνεται αναφορά στη χρησιμότητα των δικτύων και παρουσιάζονται τα δομικά χαρακτηριστικά τους. Ακολουθεί το Εργαλείο Διερεύνησης των Δικτύων Σταδιοδρομίας, το οποίο μοιράζεται στους συμμετέχοντες. Αφού οι συμμετέχοντες ολοκληρώσουν τη συμπλήρωσή του η εισηγήτρια, αξιοποιώντας την τεχνική των ερωτοαπαντήσεων, τους βοηθά να καταλήξουν σε βασικά συμπεράσματα σε σχέση με το προσωπικό δίκτυο επαφών τους, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του και την αποτελεσματικότητά του κατά την αναζήτηση εργασίας. Έπειτα μοιράζει την Άσκηση Χαρτογράφησης του Δικτύου Υποστηρικτών στους συμμετέχοντες, τους οποίους καλεί να χωριστούν σε δυάδες και να επιλέξουν έναν εκπρόσωπο. Το πρώτο σκέλος της άσκησης συμπληρώνεται από τον κάθε συμμετέχοντα ατομικά, ενώ το δεύτερο γίνεται σε υποομάδες. Ακολουθεί συζήτηση των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από την άσκηση και ο εκπρόσωπος της κάθε υποομάδας καλείται να τα κοινοποιήσει στην ομάδα. Η ενότητα κλείνει με μία διαφάνεια στην οποία παρουσιάζονται τα σημαντικότερα συμπεράσματα που έχουν προκύψει από τη χρήση του εργαλείου και της άσκησης, τα οποία βοηθούν τους συμμετέχοντες στην ανατροφοδότηση και τον εντοπισμό πιθανών αδυναμιών στη διαχείριση και την αποτελεσματικότητα των ατομικών δικτύων σταδιοδρομίας τους.

Στη συνέχεια ακολουθεί μία εισαγωγή στην έννοια της δικτύωσης υπό το πρίσμα της αναζήτησης εργασίας, όπου προτείνεται στους συμμετέχοντες να γίνουν και πάλι δυνάδες (κατά προτίμηση διαφορετικές) και να προσπαθήσουν να αντλήσουν στοχευμένες πληροφορίες από το συνομιλητή τους. Τέλος, καλούνται να τον παρουσιάσουν στην υπόλοιπη ομάδα. Σκοπός της συγκεκριμένης άσκησης είναι να ωθήσει τους εκπαιδευόμενους να παρουσιάσουν τον εαυτό τους με αυθόρμητο τρόπο, με τη μορφή προσομοίωσης δικτύωσης. Η εισηγήτρια κλείνει την ενότητα της δικτύωσης με ένα ερωτηματολόγιο, (Ερωτηματολόγιο Μέτρησης της Έντασης και της Άνεσης στη Δικτύωση), το οποίο αποτελείται από προτάσεις αυτοαναφοράς και σκοπό έχει να βοηθήσει τους συμμετέχοντες να αυτοαξιολογήσουν την άνεση και την ένταση με την δικτυώνονται όταν αναζητούν εργασία και να οδηγηθούν στη διατύπωση συμπερασμάτων σε σχέση με το βαθμό αξιοποίησης της δικτύωσής τους για την ανάπτυξη της σταδιοδρομίας τους.

2.2 Ανάπτυξη εργαλείων

Στη σχετική βιβλιογραφία γίνεται αναφορά κυρίως στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των κοινωνικών δικτύων, καθώς και στη μελέτη της συμπεριφοράς που εκδηλώνουν τα άτομα όταν δικτυώνονται. Συνοψίζοντας, η δικτύωση που συντελείται σε πλαίσιο αναζήτησης εργασίας, επικεντρώνεται στη μελέτη της ανθρώπινης συμπεριφοράς και αποτελεί το μέσο για το χτίσιμο των διαπροσωπικών επαφών και σχέσεων και κατ' επέκταση για τη δημιουργία δικτύων που μπορούν να υποστηρίξουν το άτομο σε όλη την πορεία της επαγγελματικής του σταδιοδρομίας. Τα κοινωνικά δίκτυα ή πιο συγκεκριμένα τα δίκτυα σταδιοδρομίας επικεντρώνονται στη μελέτη των δομικών τους χαρακτηριστικών, τα οποία μπορούν να διαφοροποιήσουν την επαγγελματική σταδιοδρομία και εξέλιξη του ατόμου.

Στο συγκεκριμένο εργαστήριο εξετάζονται κάποια από τα χαρακτηριστικά των δικτύων σταδιοδρομίας, τα οποία αποτυπώνονται μέσα από το Εργαλείο Διερεύνησης των Δικτύων Σταδιοδρομίας.

Τα ποιοτικά χαρακτηριστικά των δικτύων σταδιοδρομίας είναι τα ακόλουθα:
κλειστό ή ανοιχτό δίκτυο,
κενά μεταξύ των δικτύων,
ποιότητα δικτύων (εύρος και ποικιλία δικτύων),
δυνατοί (στενοί) ή χαλαροί διαπροσωπικοί δεσμοί,
χρήσιμα δίκτυα (αξία της πληροφορίας).

Πιο αναλυτικά, στο «κλειστό» δίκτυο όλα τα άτομα γνωρίζονται μεταξύ τους. Στην περίπτωση, όμως, που δεν γνωρίζονται μεταξύ τους μιλάμε για «κενά» στη διάρθρωση των δικτύων και προτείνεται η σύνδεση μεταξύ των κενών αυτών, ή με άλλα λόγια, η γεφύρωση μεταξύ των ατόμων που προέρχονται από μη συνδεδεμένα μεταξύ τους δίκτυα, καθώς μία τέτοια ενέργεια μπορεί να διαμορφώσει ένα πιο διευρυμένο δίκτυο σταδιοδρομίας.

Σε κάθε περίπτωση ένα «διευρυμένο» ή «ανοιχτό» δίκτυο σταδιοδρομίας, μπορεί να λειτουργήσει πιο αποτελεσματικά και προς όφελος της επαγγελματικής ανάπτυξης, παρέχοντας πρόσβαση σε περισσότερη πληροφορία.

Το «εύρος» των δικτύων αφορά τον αριθμό των ατόμων/επαφών που απαρτίζουν το σύνολο ενός δικτύου. Εκτός από το εύρος, ένα ακόμη χαρακτηριστικό που συνήθως συναντάται σε ένα «ανοιχτό» δίκτυο σταδιοδρομίας, είναι η «ποικιλία» που το χαρακτηρίζει, δηλαδή οι διαφορετικές ομάδες, από τις οποίες προέρχονται τα άτομα που απαρτίζουν ένα δίκτυο σταδιοδρομίας.

Επίσης, ένα ακόμα χαρακτηριστικό των ανοιχτών δικτύων είναι η «πυκνότητα», δηλαδή ο βαθμός, στον οποίο τα άτομα που συνθέτουν ένα προσωπικό δίκτυο γνωρίζονται ή συνδέονται μεταξύ τους.

Ένα άλλο ποιοτικό χαρακτηριστικό είναι η ύπαρξη δυνατών ή χαλαρών διαπροσωπικών δεσμών. Δυνατούς δεσμούς διαθέτει κάποιος με τα άτομα εκείνα, με τα οποία βρίσκεται ή διατηρεί τακτική επικοινωνία, σε αντίθεση με τους χαλαρούς δεσμούς, εκείνους δηλαδή τους διαπροσωπικούς δεσμούς που δεν είναι στενοί σε κοινωνικό επίπεδο, όπως οι γνωστοί μας, οι φίλοι των φίλων κ.τ.λ. Πολλές φορές κατά την αναζήτηση εργασίας οι «χαλαροί» δεσμοί αποδεικνύονται πιο χρήσιμοι από τους «δυνατούς» δεσμούς. Οι «χαλαρές» επαφές έχουν τη δυνατότητα να λειτουργούν για το άτομο ως κανάλια διακίνησης και μετάδοσης ιδεών, επιρροών και πληροφοριών. Πιο συγκεκριμένα, όσο μικρότερος είναι ο αριθμός των «χαλαρών» επαφών που διαθέτει κάποιος τόσο πιο απομακρυσμένος είναι από την πληροφορία. Μάλιστα, σε αυτή την περίπτωση προτείνεται η τακτική της γεφύρωσης των «χαλαρών επαφών» μεταξύ τους, ως τρόπος διεύρυνσης του προσωπικού δικτύου επαφών.

Ακόμη ένα ποιοτικό χαρακτηριστικό του δικτύου των υποστηρικτών ή δικτύου σταδιοδρομίας, είναι οι χρήσιμες επαφές που το συνθέτουν. Εκτός από το εύρος, την ποικιλία και την πυκνότητα των επαφών, η «αξία της πληροφορίας» αποτελεί ένα πολύ σημαντικό στοιχείο. Όταν η πληροφορία που λαμβάνεται από τις επαγγελματικές και κοινωνικές επαφές αποδεικνύεται χρήσιμη για την αναζήτηση εργασίας ή ευρύτερα για τη διαμόρφωση της σταδιοδρομίας ενός ατόμου, τότε κάνουμε λόγο για χρήσιμες επαφές ή για χρήσιμα δίκτυα.

Συμπερασματικά, θα μπορούσαμε να θεωρήσουμε ότι όσο πιο ανοιχτό είναι ένα ατομικό δίκτυο σταδιοδρομίας, με όσο το δυνατόν περισσότερα ποιοτικά χαρακτηριστικά (εύρος, ποικιλία, πυκνότητα, αξία της πληροφορίας), με ανεπτυγμένες τις χαλαρές επαφές και προσανατολισμένο στη γεφύρωση των κενών που υπάρχουν μεταξύ των επιμέρους ατόμων ή ομάδων που το απαρτίζουν, τόσο πιο αποτελεσματικό θεωρείται.

Για τη διαμόρφωση των δικτύων σταδιοδρομίας σημαντικό ρόλο παίζει επίσης η αξιοποίηση συγκεκριμένων μεταβλητών της δικτύωσης που αποτυπώνονται ουσιαστικά μέσα από τη συμπεριφορά των αναζητούντων εργασία. Δύο εξ αυτών είναι η «άνεση» και η «ένταση».

Ειδικότερα, η μεταβλητή της «άνεσης» στη δικτύωση μετρά την άνεση στην ιδέα της δικτύωσης με άλλα άτομα κατά την αναζήτηση εργασίας, ενώ η μεταβλητή της «έντασης» μετρά τη συχνότητα με την οποία δικτυώνεται κάποιος.

Η άνεση στη δικτύωση παίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη και διατήρηση ενός ατομικού δικτύου. Όσο πιο άνετα και συχνά (εντατικά) δικτυώνεται κανείς, όταν αναζητά εργασία, τόσο περισσότερο αυξάνει τις πιθανότητες να βρει εργασία, εφόσον βέβαια αξιοποιεί και άλλες δεξιότητες ή τεχνικές που προτείνονται από τη συμβουλευτική σταδιοδρομίας.

Συμπερασματικά, όσο πιο άνετα ή εντατικά αξιοποιείται η δικτύωση ως μέθοδος αναζήτησης εργασίας, τόσο περισσότερο αυξάνονται οι πιθανότητες να βρει κανείς εργασία.

Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να τονιστεί ότι, για να μπορέσει να αποδώσει η αξιοποίηση της δικτύωσης και των δικτύων σταδιοδρομίας, θα πρέπει να συνεχίζεται, ακόμα και όταν κάποιος εργάζεται. Μάλιστα τότε έχει μεγαλύτερη δυνατότητα να αναπτύξει και να διατηρήσει ενεργό το προσωπικό του δίκτυο.

2.3 Προσδοκώμενα αποτελέσματα

Μετά την ολοκλήρωση του βιωματικού εργαστηρίου οι συμμετέχοντες θα έχουν αποτυπώσει το προσωπικό τους δίκτυο, θα έχουν προβεί σε μία πρώτη εκτίμηση των χαρακτηριστικών του και θα έχουν αξιολογήσει το βαθμό αποτελεσματικότητάς του. Αξιοποιώντας τη γνώση που απέκτησαν, θα είναι ικανοί να δρομολογήσουν τρόπους και ενέργειες, ώστε να χτίσουν περισσότερο λειτουργικά και χρήσιμα δίκτυα σταδιοδρομίας. Προς αυτή την κατεύθυνση θα έχουν καταγράψει τις επόμενες κινήσεις τους, εντάσσοντας τη δικτύωση σε αυτές.

- Πιο αναλυτικά, θα είναι σε θέση να απαντήσουν στις παρακάτω ερωτήσεις:
- Πόσα από τα άτομα ή τις ομάδες που απαρτίζουν τα δίκτυα σταδιοδρομίας τους είναι χρήσιμα (παρέχουν χρήσιμες πληροφορίες);
 - Αν διαθέτουν ένα ανοιχτό δίκτυο υποστηρικτών.
 - Αν το δίκτυο αυτό διακρίνεται από ποιοτικά χαρακτηριστικά, όπως εύρος, ποικιλία, πυκνότητα.
 - Αν το δίκτυο υποστηρικτών τους (σταδιοδρομίας) απαρτίζεται μόνο από άτομα, με τα οποία έχουν συχνή επαφή, ή αξιοποιούν και τη δύναμη των «χαλαρών» τους επαφών.
 - Αν φροντίζουν να γεφυρώνουν τις επαφές που απαρτίζουν το δίκτυό τους.
 - Αν αισθάνονται άνετα όταν δικτυώνονται με στόχο την αναζήτηση εργασίας.
 - Αν αξιοποιούν τη δικτύωση ως πρακτική όταν αναζητούν εργασία και με ποια συχνότητα.

3. Συμπεράσματα

Στην εργασία αυτή παρουσιάστηκαν έννοιες που προέρχονται από το επιστημονικό πεδίο της κοινωνιολογίας, όπως αυτές του κοινωνικού κεφαλαίου, των κοινωνικών δικτύων και της δικτύωσης. Από το θεωρητικό πλαίσιο προέκυψε η σύνδεσή τους με το πεδίο της σταδιοδρομίας και ακολούθησε -με τη μορφή κοινωνικών μεταβλητών- η εφαρμογή τους ως εργαλεία συμβουλευτικής σταδιοδρομίας.

Εν κατακλείδι, τα δίκτυα και η δικτύωση, στο πλαίσιο που ορίζει η συμβουλευτική σταδιοδρομίας, νοούνται ως δεξιότητες σταδιοδρομίας και η αξιοποίησή τους για την ανάπτυξη μεθοδολογικών εργαλείων, συμβάλει στη μεγιστοποίηση της αποτελεσματικότητάς τους κατά την αναζήτηση εργασίας, αλλά και στη διαμόρφωση μίας επιτυχημένης στρατηγικής ανάπτυξης της σταδιοδρομίας.

Προς αυτή την κατεύθυνση κινήθηκε και ο σχεδιασμός του εν λόγω εργαστηρίου, το οποίο μέσω της εφαρμογής βιωματικής εκπαίδευσης, επιδιώκει να εκπαιδεύσει τους συμμετέχοντες στην ανάπτυξη των συγκεκριμένων δεξιοτήτων σταδιοδρομίας, καθώς και στην υιοθέτηση νέων πρακτικών εύρεσης εργασίας. Οι συμμετέχοντες μαθαίνουν να αναγνωρίζουν τα ποιοτικά χαρακτηριστικά των δικτύων τους, να τα αξιοποιούν αποτελεσματικά και να εντάσσουν τη δικτύωση στη διαδικασία αναζήτησης εργασίας.

Κλείνοντας, το βιωματικό εργαστήριο αναμένεται να βοηθήσει στην αναβάθμιση των δεξιοτήτων των συμμετεχόντων, μέσα από την αξιοποίηση των προαναφερόμενων κοινωνιολογικών προσεγγίσεων και όρων και την ανάδειξη των κοινωνικών τους διαστάσεων, μετασχηματίζοντάς τους σε καλές πρακτικές αναζήτησης εργασίας, μέσω της χρήσης των αρχών της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αρχοντάκη, Ζ. & Φιλίππου, Δ. (2003). *205 Βιωματικές ασκήσεις για εμπύχωση ομάδων: ψυχοθεραπείας, κοινωνικής εργασίας, εκπαίδευσης* (3^η έκδ.). Αθήνα: Καστανιώτη.
- Butt, R. S. (1992). *Structural Holes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Burt, R. S. (2000). The Network Structure of Social Capital. In R. I. Sutton & B. M. Staw (Ed.) *Research in Organizational Behavior* (pp. 345–423). Greenwich, Conn.: JAI Press.
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, 95-120.

- Δερτιλής, Γ. Β. (2008, Μάρτιος 24). Κοινωνικά και πελατειακά δίκτυα. *Το Βήμα*. Ανακτήθηκε 10/5/2016 από <http://www.tovima.gr/opinions/article/?aid=125213>
- Forret, M. L. & Dougherty, T. W. (2001). Correlates of networking behavior for managerial and professional employees. *Group and Organization Management*, 26, 283–311.
- Forret, M. L. & Dougherty, T. W. (2004). Networking behaviors and career outcomes: Differences for men and women? *Journal of Organizational Behavior*, 25, 419-437.
- Gibson, C., Hardy III, G. H. & Buckley, M. R. (2014). Understanding the role of networking in organizations. *Career Development International*, 19(2), 146-161.
- Gould, S. & Penley, L. E. (1984). Career strategies and salary progression: a study of their relationships in a municipal bureaucracy. *Organizational Behavior and Human Performance*, 34, 244-65.
- Granovetter, M. S. (1973). The strength of weak ties. *American Journal of Sociology*, 78, 1360-1380.
- Κονιόρδος, Σ. Μ. (2006). Παλιά και Νέα Οικονομική Κοινωνιολογία: Σύντομη Εισαγωγή. Στο Δ. Γ. Τσαούσης (Επιμ.) *Κείμενα Οικονομικής Κοινωνιολογίας* (σσ. 17-36). Αθήνα: Gutenberg.
- Kotter, J. (1982), What effective general managers really do. *Harvard Business Review*, 60(6), 156-167
- Langford, P. H. (2000). Importance of relationship management for the career success of Australian managers. *Australian Journal of Psychology*, 52, 163-168.
- Μπάτιου, Β. (2017). *Επαγγελματική Κινητικότητα: Παράγοντες Επίδρασης και Διαστάσεις Διαμόρφωσης του φαινομένου στην Ελλάδα* (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.
- Minzberg, H. (1973). *The Nature of Managerial Work*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Orpen, C. (1996). Dependency as a moderator of the effects of networking behavior on managerial career success. *Journal of Psychology*, 130, 245-248.
- Πούπος, Η. (2010). *Το Κοινωνικό Κεφάλαιο στην Ελλάδα*. Αθήνα: Κέντρο Προγραμματισμού και Οικονομικών Ερευνών.
- Raider, H. J., & Burt, R. S. (1996). Boundaryless careers and social capital. In M. B. Arthur & D. M. Rousseau (Ed.), *The boundaryless career* (pp.187-200). New York: Oxford University Press.
- Scott, J. (2012). *Social network analysis: A handbook*. London, England: Sage.
- Scott, J. & Carrington, P. J. (2011). *The Sage Handbook of Social Network Analysis*. California: Sage Publications Inc.
- Thompson, J. A. (2005). Proactive personality and job performance: A social capital perspective. *Journal of Applied Psychology*, 90, 1011–1017.
- Wanberg, C. R., Kanfer, R. & Banas, J. T. (2000). Predictors and outcomes of networking intensity among unemployed job seekers. *Journal of Applied Psychology*, 85(4), 491–503.
- Wasserman, S. & Faust, K. (1994). *Social Network Analysis: Methods and Applications*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wolff, H.-G. & Kim, S. (2012). The relationship between networking behaviors and the big five personality dimensions. *Career Development International*, 17(1), 43–66.
- Wolff, H. -G. & Moser, K. (2009). Effects of networking on career success: A longitudinal study. *Journal of Applied Psychology*, 94(1), 196–206.
- Wolff, H. -G. & Moser, K. (2010). Do specific types of networking predict specific mobility outcomes? A two-year prospective study. *Journal of Vocational Behavior*, 77(2), 238–245.

Εργασιακή πορεία πτυχιούχων εντός της οικονομικής κρίσης στην Ελλάδα: ένα παράδειγμα πτυχιούχων ανθρωπιστικών επιστημών

Νεκταρία Λιοδάκη

*Μέλος Εργαστηριακού Διδακτικού Προσωπικού, Τμήμα Φιλοσοφικών και Κοινωνικών
Σπουδών, Πανεπιστήμιο Κρήτης*
liodakin@uoc.gr

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα εστιάζει στην πορεία που ακολούθησαν οι πτυχιούχοι Φιλοσοφικών και Κοινωνικών Σπουδών (ΦΚΣ) του Πανεπιστημίου Κρήτης στην αγορά εργασίας της Ελλάδας εντός της οικονομικής κρίσης. Πρόκειται για πτυχιούχους των ετών 2012-2016, οι οποίοι ερωτήθηκαν για την εργασιακή πορεία τους 2 έως 6 χρόνια κατόπιν της αποφοίτησής τους. Στο παρελθόν, οι τελειόφοιτοι των Επιστημών του Ανθρώπου στο Πανεπιστήμιο Κρήτης, μολονότι είχαν επίγνωση των δυσμενών γι' αυτούς συνθηκών της τότε αγοράς εργασίας, είχαν εκφράσει σε έρευνά μας εμπιστοσύνη στο κοινωνικό κεφάλαιό τους και αισιοδοξία ότι θα κατάφερναν να βρουν εργασία ως πτυχιούχοι, και μάλιστα στο αντικείμενό τους. Σε επόμενη έρευνά μας, εκπαιδευτικοί που εργάζονταν στη σκιάδη εκπαίδευση (σε φροντιστήρια και σε παράδοση ιδιαίτερων μαθημάτων) περιέγραψαν γλαφυρά με ποιους μηχανισμούς οι συνθήκες εργασίας και αμοιβών των εκπαιδευτικών χειροτέρεψαν σημαντικά μέσα στην κρίση. Στην παρούσα έρευνα στρεφόμαστε στους πτυχιούχους του Τμήματός μας, αναζητώντας ανατροφοδότηση για την εργασιακή πορεία τους μετά την αποφοίτησή τους. Αποσκοπούμε στο να παρακολουθήσουμε την πορεία τους όχι μόνο από ενδιαφέρον για τους άλλοτε φοιτητές μας αλλά και από διάθεση να αποτιμήσουμε την αξιοποίηση των σπουδών τους στο Τμήμα μας.

Λέξεις κλειδιά: εργασιακή πορεία πτυχιούχων, κρίση, ανεργία

University graduates' work course during the economic crisis in Greece: a case of humanities graduates

Nectaria Liodaki

Teaching Staff, Department of Philosophy and Social Studies, University of Crete
liodakin@uoc.gr

Summary

This piece of research deals with our graduates at the Department of Philosophy and Social Studies, University of Crete. We observe their work course in the Greek labour market during the economic crisis. They have graduated between 2012 and 2016 and, 2 to 6 years after graduation they were asked about their work experiences. In the past, University of Crete Humanities seniors had replied to us (for a piece of research of ours) that they were optimistic about finding employment in their subject, despite the high unemployment rates. They were also confident about their social capital. Later, in another research of ours, teachers who worked in shadow education in Greece during the economic crisis, eloquently described the labour market mechanisms through which their work and payment conditions deteriorated

significantly during that crisis. For this piece of research, we now focus on our department (Philosophy and Social Studies) graduates. We have sought feedback from them about their employment after graduation. We aim at examining their work experiences, not only out of interest in our former students, but also as an attempt to display the utilization of their studies in the labour market.

Keywords: university graduates' employment, economic crisis

1. Εισαγωγή

Τα ευρήματα παλαιότερων ερευνών για τους πτυχιούχους του ΦΚΣ και τους πτυχιούχους Φιλοσοφικών Σχολών (ΦΣ), καλλιεργούσαν το έντονο ενδιαφέρον μας και υποδείκνυαν ότι θα ήταν χρήσιμη και διαφωτιστική η διερεύνηση του πληθυσμού των πτυχιούχων του τμήματός μας, ιδιαίτερα δε στις συνθήκες της οικονομικής κρίσης στη χώρα μας. Επιπλέον, τα γλαφυρά στατιστικά στοιχεία για την ανεργία εν γένει και την ανεργία πτυχιούχων ειδικότερα, ενίσχυαν την ανάγκη να απευθυνθούμε στους ίδιους τους πτυχιούχους μας και να λάβουμε ως ανατροφοδότηση τις εμπειρίες και το βιώμά τους από την ατομική πορεία καθεμιάς/καθενός στην αγορά εργασίας. Μας ενδιέφερε η πορεία των πτυχιούχων του τμήματός μας στην αγορά εργασίας και η αποτίμηση των ίδιων για την πορεία τους, εντός των ετών της έντονης κρίσης, όπου οι συνθήκες ενδεχομένως να ήταν ακόμα δυσμενέστερες για εκείνους.

Αποσκοπώντας, λοιπόν, στην περιγραφή του ατομικού βιώματός τους από την εργασιακή πορεία τους, επιλέξαμε να απευθυνθούμε σε αυτούς με την κατάλληλη ερευνητική τεχνική που θα τους επέτρεπε να εκφράσουν ελεύθερα τις εμπειρίες τους και να αποτιμήσουν οι ίδιοι την εργασιακή πορεία τους (ημι-δομημένη συνέντευξη). Πράγματι, σε ερώτηση αποτίμησης της εργασιακής πορείας τους, οι περισσότεροι επέλεξαν αφ' εαυτών να αποτιμήσουν και τις σπουδές τους στο ΦΚΣ.

2. Η εργασιακή πορεία των πτυχιούχων ΦΚΣ και ΦΣ

Στις αρχές της δεκαετίας του 2000 η προοπτική εργασίας διαγραφόταν σαφώς αρνητική για τα εκπαιδευτικά επαγγέλματα πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αλλά και συγκεκριμένα για τους πτυχιούχους του τμήματος ΦΚΣ (Λιοδάκη, 2008: 43). Σε έρευνά μας σε εννέα τμήματα Επιστημών του Ανθρώπου, το 74,2% των τελειόφοιτων του ΦΚΣ μας απάντησαν ότι ανυπομονούσαν να λάβουν το πτυχίο τους γρήγορα για να μην επιβαρύνουν οικονομικά την οικογένειά τους. Για μόνο το 8,1% ο λόγος της ανυπομονησίας ήταν επειδή πίστευαν ότι θα βρουν εργασία αμέσως μετά την αποφοίτηση. Τα 2/3 (66,7%) των τελειόφοιτων του ΦΚΣ ήταν διατεθειμένοι να υποαπασχοληθούν (Λιοδάκη, 2008: 389-394).

Οι τελειόφοιτοι του ΦΚΣ είχαν απαντήσει ότι κατάγονταν ως επί το πλείστον από αστική περιοχή της χώρας μας και το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων τους ήταν μεσαίο. Όσον αφορά τη θέση που είχε το ΦΚΣ στη σειρά επιλογών τους κατά τις εισαγωγικές εξετάσεις, οι τελειόφοιτοι είχαν δηλώσει σε ποσοστό 39,3% (στην πλειονότητά τους δηλαδή) ότι το Τμήμα αυτό ήταν 7^η και άνω επιλογή τους. Σε ποσοστό 82,1% επέλεξαν μαθήματα που θα τους προετοίμαζαν καλύτερα για την εργασία τους. Από τους τελειόφοιτους ΦΚΣ που δεν επέλεξαν μαθήματα που θα τους προετοίμαζαν για την εργασία τους, το 40% απάντησαν ότι δεν τους ενδιαφέρει το συγκεκριμένο επάγγελμα και θέλουν μόνο να πάρουν ένα πτυχίο. Παράλληλα, το 48,8% των τελειόφοιτων του ΦΚΣ (η πλειονότητά τους) απάντησε ότι η κατοχή οποιουδήποτε πτυχίου ως αποκλειστικού προσόντος παρέχει μέτριες προοπτικές

εξεύρεσης εργασίας. Επίσης, άλλο ένα 40,5% απάντησε ότι οι προοπτικές αυτές είναι λίγες (Λιοδάκη, 2008: 298-334).

Το 76,2% απάντησαν ότι θα ήταν διατεθειμένοι να ετεροαπασχοληθούν. Το 28,2% δεν γνωρίζουν ή δεν έχουν αποφασίσει τι θα κάνουν όταν αποφοιτήσουν. Πρόκειται για μεγάλο ποσοστό αναποφάσιστων και ίσως μαρτυρεί έλλειψη προσανατολισμού στο τμήμα, την περίοδο εκείνη. Οι τελειόφοιτοι ΦΚΣ δεν μπορεί να λεχθεί ότι φοιτούσαν στο τμήμα τους κατόπιν επιλογής τους. Οι περισσότεροι φαίνεται να εισήχθησαν σε αυτό λόγω του συστήματος των εισαγωγικών εξετάσεων. Η δε χαμηλή επιλογή τους για το τμήμα ενδεχομένως να οφείλεται στις ασαφείς επαγγελματικές προοπτικές τότε και στην αυξημένη ετεροαπασχόληση των πτυχιούχων του τμήματος. Όσον αφορά συνολικά τους τελειόφοιτους των Επιστημών του Ανθρώπου που ερευνήσαμε, είχαν επίγνωση των δυσμενών γι' αυτούς συνθηκών της αγοράς εργασίας, εντούτοις εξέφρασαν εμπιστοσύνη στο κοινωνικό κεφάλαιό τους και αισιοδοξία ότι θα καταφέρουν να βρουν εργασία ως πτυχιούχοι, και μάλιστα στο αντικείμενό τους (Λιοδάκη, 2008: 298-334).

Σε πανελλαδική έρευνα ερευνήθηκαν οι απόφοιτοι των ελληνικών ΑΕΙ των ετών 1998-2000, 5-7 έτη μετά την αποφοίτησή τους (Καραμεσίνη, 2008). Ο κλάδος της Φιλολογίας-Φιλοσοφίας χαρακτηρίζεται από τους ερευνητές ως πλήρως γυναικοκρατούμενος καθώς οι γυναίκες αποτελούσαν το 86% του δείγματός του. Το επίπεδο εκπαίδευσης και το οικογενειακό εισόδημα των γονέων του δείγματος ήταν από τα χαμηλότερα σε σχέση με τους λοιπούς επιστημονικούς κλάδους. Ο πτυχιούχος Φιλολογίας- Φιλοσοφίας είχαν εκφράσει ισχυρή προτίμηση για το τμήμα σπουδών τους πριν την είσοδο στο πανεπιστήμιο. Παρουσίασαν σχετικά μικρή καθυστέρηση για την ολοκλήρωση των προπτυχιακών σπουδών τους. 5-7 έτη μετά την αποφοίτηση, το ποσοστό απασχόλησής τους κρινόταν σχετικά ικανοποιητικό, αλλά το ποσοστό ανεργίας τους ήταν πάνω από το γενικό μέσο όρο. Βρέθηκε ότι εργάζονταν σε ποσοστό 81,9% και σε ποσοστό 9,2% ήταν άνεργοι. Όμως, πολύ μεγάλο ποσοστό αποφοίτων δεν είχε σταθερή απασχόληση (44% σταθερή απασχόληση και 56% προσωρινή απασχόληση) (Καραμεσίνη, 2008: 226-228, 332).

Πολύ υψηλό ποσοστό των αποφοίτων Φιλολογίας- Φιλοσοφίας εργάζονταν ως μισθωτοί ή συμβασιούχοι έργου στον ιδιωτικό τομέα (60,9%). Οι αποδοχές τους ήταν πολύ χαμηλές και τα ποσοστά μερικής απασχόλησής τους κρίθηκαν πολύ υψηλά (38,2%). Πολύ χαμηλά ήταν τα ποσοστά αυτοαπασχόλησής τους (2,6%), όπως και τα ποσοστά ικανοποίησής τους από την εργασία (52% ήταν ικανοποιημένοι ενώ 27% ήταν δυσαρεστημένοι). Η ετεροαπασχόλησή τους ήταν μέτρια προς υψηλή. Ως προς την ποιότητα της επαγγελματικής ένταξής τους και το βαθμό εργασιακής ένταξής τους, κατατάχτηκαν στην ομάδα «πολύ χαμηλής ποιότητας» (ο όρος «ποιότητα» χρησιμοποιείται από την Καραμεσίνη, 2008: 332). Τέλος, βρέθηκε ότι οι Φιλολόγοι - Φιλόσοφοι απασχολούνταν στον ιδιωτικό τομέα κατά 63,5% και στον κλάδο της εκπαίδευσης εν γένει κατά 74% (Καραμεσίνη, 2008: 226-228, 320, 332).

Σε άλλη έρευνα ερευνήθηκαν πτυχιούχοι των ΦΣ των ελληνικών ΑΕΙ (συμπεριλαμβανομένου του ΦΚΣ), οι οποίοι είχαν αποφοιτήσει το 1998, και ερωτήθηκαν 5 χρόνια μετά την αποφοίτησή τους για την πρόσφατη εργασιακή τους σχέση και την επαγγελματική τους εξέλιξη μετά το πανεπιστήμιο (Αθανασούλη, 2009: 34). Διαπιστώθηκε ότι εργάζονταν το 80,3% του δείγματος. Ένα επιπλέον 11% παρέδιδε ιδιαίτερα μαθήματα και συγχρόνως αναζητούσε σταθερή απασχόληση. Το 34,3% εργάζονταν ως ωρομίσθιοι, με τις γυναίκες να έχουν την πλειονότητα. Το 38,3% είχε και δεύτερη, παράλληλη απασχόληση (προφανώς για λόγους βιοπορισμού). Το υψηλό ποσοστό (24%) μερικής απασχόλησης 5 χρόνια μετά την αποφοίτηση συνιστούσε σημαντικό εμπόδιο για τους πτυχιούχους, καθώς δεν εξασφάλιζε βιώσιμο εισόδημα. Οι γυναίκες εμφανίζονταν λιγότερο ικανοποιημένες από την εργασία τους σε σύγκριση με τους άντρες. Για το 72% των εργαζομένων του δείγματος, το επάγγελμά τους είχε σχέση με το αντικείμενο και το επίπεδο των σπουδών τους. Το 10%

εμφανίστηκαν υπέρ-εκπαιδευμένοι για τη θέση εργασίας τους και απασχολούνταν ως υπάλληλοι γραφείου σε γραμματειακές και άλλες εργασίες. Τέλος, το 18%, 5 χρόνια μετά την αποφοίτηση ετεροαπασχολούνταν. Η ετεροαπασχόληση των πτυχιούχων των ΦΣ παρέμεινε σταθερή από την πρώτη εργασία τους έως την παρούσα, αλλά το φαινόμενο της υπέρ-εκπαίδευσής τους περιορίστηκε (Αθανασούλη, 2009: 59-86, 168-177).

Ειδικότερα, οι πτυχιούχοι του ΦΚΣ στην εν λόγω έρευνα απάντησαν σε ποσοστό 25% ότι εργάζονταν ως εκπαιδευτικοί στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και άλλο ένα 25% εργαζόταν ως καθηγητές σε φροντιστήρια. Το 12,5% εργάζονταν παραδίδοντας ιδιαίτερα μαθήματα, άλλο ένα 12,5% εργάζονταν ως συγγραφείς, άλλο ένα 12,5% ως γραμματείς και υπάλληλοι γραφείου και το λοιπό 12,5% απασχολούνταν σε διάφορες άλλες εργασίες. Η διάμεσος του καθαρού συνολικού εισοδήματος των πτυχιούχων του ΦΚΣ για το 2003 ήταν στα 6.300 ευρώ (από τα χαμηλότερα) (Αθανασούλη, 2009: 67, 141). Οι εργαζόμενοι πτυχιούχοι του ΦΚΣ απάντησαν ότι δεν ήταν καθόλου ικανοποιημένοι από την εργασία τους σε ποσοστό 62,5%, το οποίο είναι ιδιαίτερα υψηλό. Το 25% των πτυχιούχων του ΦΚΣ ήταν λίγο ικανοποιημένοι από την εργασία τους και μόνο το 12,5% δήλωσε ικανοποιημένο από την εργασία του. Μάλιστα, οι πτυχιούχοι του ΦΚΣ εμφανίστηκαν λιγότερο ικανοποιημένοι από την εργασία τους σε σχέση με το σύνολο του δείγματος (Αθανασούλη, 2009: 157, 167).

Ως προς την ανεργία πτυχιούχων ΦΣ το 1993-2008, η αύξηση της ανεργίας ήταν μικρότερη τη δεύτερη δεκαετία της περιόδου αυτής. Η ανεργία είναι υψηλότερη στις μικρότερες ηλικίες, υποδεικνύοντας μεγαλύτερη δυσχέρεια για τους νέους να ενταχθούν στην αγορά εργασίας. Ο πληθωρισμός των πτυχίων έθιγε εντονότερα τους κατόχους μεταπτυχιακού τίτλου. Διαχρονικά οι άνεργοι με βασικό πτυχίο μειώθηκαν, ενώ αυξήθηκαν εκείνοι με μεταπτυχιακό. Εντοπίζεται υποχώρηση της αξιοποίησης του πτυχίου στην αγορά εργασίας και παρατείνεται η παραμονή εκτός αγοράς εργασίας. Συγκριτικά αναδεικνύεται δυσμενέστερη η θέση των αποφοίτων «καθηγητικών» σχολών και πολύ χαμηλές οι εισροές των αποφοίτων ΦΣ στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Κακλαμάνη, 2013: 85-86, 88).

Σε έρευνά μας (Liodaki & Liodakis, 2016) παρουσιάσαμε τις επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης σε καθηγητές που εργάζονταν την περίοδο της οικονομικής κρίσης στη σκιώδη εκπαίδευση (σε φροντιστήρια και στην παράδοση ιδιαίτερων μαθημάτων) και, ειδικότερα, καταδείξαμε γλαφυρά τη χειροτέρευση των συνθηκών εργασίας και αμοιβής τους. Αυτός ο εργασιακός χώρος είναι κυρίαρχος για την απασχόληση των πτυχιούχων του ΦΚΣ και συνεκδοχικά μας ενδιαφέρουν τα χαρακτηριστικά του. Την περίοδο αυτή οι (ωρομίσθιοι) καθηγητές στα φροντιστήρια αναγκάστηκαν να δεχτούν μειώσεις στις αμοιβές τους και βίωσαν εντατικοποίηση της εργασίας τους. Τα φροντιστήρια, για να προσελκύσουν μαθητές στα χρόνια της κρίσης, διένειμαν σε αυτούς δωρεάν βιβλία ασκήσεων, τα οποία εκπονούσαν οι ωρομίσθιοι καθηγητές που εργάζονταν στα φροντιστήρια. Οι καθηγητές των φροντιστηρίων επίσης αξιολογούνταν για την επίδοσή τους στην αίθουσα διδασκαλίας, για τις επιδόσεις των μαθητών τους και για τα αποτελέσματα των μαθητών στα διαγωνίσματα. Επίσης, η πιο συνήθης πρακτική των φροντιστηρίων για την επιβίωσή τους στα χρόνια της κρίσης ήταν η μείωση της αμοιβής των (ωρομισθίων) καθηγητών τους. Η μείωση του εισοδήματος των καθηγητών ήταν σημαντική, καθώς οι ιδιοκτήτες φροντιστηρίων ελάττωναν και τις ώρες εργασίας των καθηγητών (όχι μόνο την ωριαία αντιμισθία τους), στην προσπάθειά τους να επιβιώσει η επιχείρησή τους. Τα έσοδα των φροντιστηρίων ήταν μειωμένα καθώς είχε μειωθεί ο αριθμός των εγγεγραμμένων μαθητών και οι ιδιοκτήτες των φροντιστηρίων είχαν ελαττώσει τα ποσά των διδάκτρων σε μία προσπάθεια προσέλκυσης μαθητών. Παράλληλα, όμως, είχαν αυξήσει τον αριθμό των μαθητών ανά τμήμα για να μειωθεί ο αριθμός των τμημάτων, κάτι που συνέβαλε περαιτέρω στο φόρτο εργασίας των καθηγητών (Liodaki & Liodakis, 2016: 11,15).

Σύμφωνα με τα ευρήματά μας, κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 2010 πολλοί νέοι καθηγητές, χωρίς διδακτική εμπειρία και άνεργοι, αναγκάστηκαν να μειώσουν πολύ τις

χρεώσεις τους στα ιδιαίτερα μαθήματα που παρέδιδαν (έως 6–7 ευρώ/ώρα). Μάλιστα, επρόκειτο για μία πολύ έντονη τάση της αγοράς εργασίας των ιδιαίτερων μαθημάτων κατά την περίοδο αυτή. Επίσης, ιδιοκτήτες φροντιστηρίων προσέλαβαν καθηγητές χωρίς διδακτική εμπειρία με αμοιβή 4 ευρώ/ώρα. Το βέβαιο είναι ότι οι συνθήκες εργασίας και αμοιβής των καθηγητών σε φροντιστήρια και ιδιαίτερα μαθήματα, και ειδικότερα των νεαρότερων, νέο-εισερχόμενων στην αγορά εργασίας και χωρίς διδακτική εμπειρία, χειροτέρεψαν αρκετά εντός της κρίσης (Liodaki & Liodakis, 2016: 18, 21, 27).

3. Η ανεργία εντός της οικονομικής κρίσης

Σύμφωνα με τα στοιχεία της Ελληνικής Στατιστικής Αρχής (ΕΛΣΤΑΤ) όπως τα επεξεργαστήκαμε (statistics.gr), οι άνεργοι στην Ελλάδα εντός της οικονομικής κρίσης, και συγκεκριμένα το 2012 ανέρχονταν στους 1.195.100, ενώ το 2018 ήταν 915.000. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 1 παρακάτω, η ανεργία στο παραπάνω διάστημα κορυφώθηκε το 2013, οπότε ανήλθε στο 27,5%.

Πίνακας 1: Η ανεργία στην Ελλάδα στα έτη αναφοράς του δείγματός μας (2012-2018)

ΕΤΗ	ΣΥΝΟΛΟ ΑΝΕΡΓΙΑΣ	ΣΥΝΟΛΙΚΗ ΑΝΕΡΓΙΑ ΓΥΝΑΙΚΩΝ	ΑΝΕΡΓΙΑ ΓΥΝΑΙΚΩΝ 20-24 ΕΤΩΝ	ΑΝΕΡΓΙΑ ΓΥΝΑΙΚΩΝ 25-29 ΕΤΩΝ	ΣΥΝΟΛΙΚΗ ΑΝΕΡΓΙΑ ΑΝΔΡΩΝ	ΑΝΕΡΓΙΑ ΑΝΔΡΩΝ 20-24 ΕΤΩΝ	ΑΝΕΡΓΙΑ ΑΝΔΡΩΝ 25-29 ΕΤΩΝ
2018	19,3%	24,2%	42,2%	34%	15,4%	35,4%	23,7%
2017	21,5%	26,1%	45,8%	37,8%	17,8%	38,4%	25,6%
2016	23,5%	28,1%	49,8%	40,2%	19,9%	43%	28,7%
2015	24,9%	28,9%	53,4%	40,7%	21,7%	44,7%	33,3%
2014	26,5%	30,2%	56,7%	43,1%	23,6%	46,2%	38,7%
2013	27,5%	31,3%	61,2%	46,3%	24,5%	51,8%	40,8%
2012	24,4%	28,2%	60,7%	39,5%	21,5%	47,1%	35,5%

Πηγή: ΕΛΣΤΑΤ, Έρευνες Εργατικού Δυναμικού (η επεξεργασία δική μας)

Οι πτυχιούχοι ΦΚΣ που ερευνούμε εδώ λοιπόν, εισήλθαν στην αγορά εργασίας την περίοδο της κορύφωσης της οικονομικής κρίσης και αντιμετώπισαν την υψηλότερη ανεργία των τελευταίων ετών. Σημειώτεον ότι στα έτη αναφοράς, τα υψηλότερα ποσοστά ανεργίας πτυχιούχων καταγράφηκαν στην ηλικιακή ομάδα 30-44 ετών και όχι στις ηλικίες των δικών μας πτυχιούχων, που ήταν νέο-εισερχόμενοι στην αγορά εργασίας. Αντιθέτως, οι πλέον πληττόμενοι από την ανεργία πτυχιούχοι στα έτη αυτά ήταν οι γυναίκες και άνδρες 30-44 ετών, οι οποίοι ανέφεραν ότι η ανεργία τους οφειλόταν σε απόλυση. Μετά τους ανέργους πτυχιούχους 30-44 ετών ακολουθούν σε ποσοστά ανεργίας οι πτυχιούχοι ηλικίας 25-29 ετών και σημαντικά μικρότερη είναι η ανεργία των πτυχιούχων 20-24 ετών (που εν πολλοίς δεν έχουν ακόμα αρχίσει να ψάχνουν εργασία) (ΕΛΣΤΑΤ, 2020).

Η πλειονότητα του πληθυσμού και του δείγματος της παρούσας έρευνάς μας ήταν γυναίκες (άνω του 80%). Ως προς την ανεργία των γυναικών λοιπόν, (εν γένει, όχι μόνο πτυχιούχων), σε όλους τους δείκτες του Πίνακα 1 παραπάνω, η ανεργία γυναικών εμφανίζεται υψηλότερη. Τουτέστιν, οι γυναίκες εξακολουθούν να πλήττονται περισσότερο από τους άνδρες, όπως και παλιότερα. Υπό το φως των αποτελεσμάτων των παραπάνω ερευνών, αλλά και των στατιστικών στοιχείων για την ανεργία, είχαμε αυξημένο ενδιαφέρον να διερευνήσουμε την εργασιακή πορεία των πτυχιούχων του τμήματός μας (ΦΚΣ) σήμερα.

4. Μεθοδολογία της έρευνας

Η συλλογή των δεδομένων της παρούσας έρευνάς μας έγινε το 2018, 2-6 χρόνια κατόπιν της αποφοίτησης των πτυχιούχων από το ΦΚΣ. Οι συνεντεύξεις με τους πτυχιούχους του δείγματος πραγματοποιήθηκαν διά ζώσης ή τηλεφωνικά, κατόπιν συνεννόησης, σύμφωνα με την προτίμηση των πτυχιούχων και αναλόγως του τόπου διαμονής τους. Πρόκειται για 37 ημι-δομημένες συνεντεύξεις (το δείγμα, N=37) με ισάριθμους πτυχιούχους του τμήματος ΦΚΣ των ετών 2012-2016 (ο πληθυσμός), ώστε να τους έχει δοθεί η ευκαιρία να διαγράψουν κάποια πορεία στην αγορά εργασίας. Επελέγη η τεχνική της ημι-δομημένης συνέντευξης ώστε να δοθεί η δυνατότητα στους πτυχιούχους να εκφράσουν ελεύθερα το προσωπικό τους βίωμα από την αναζήτηση εργασίας και τις εργασιακές εμπειρίες τους.

Οι ερωτήσεις της ερευνητικής τεχνικής ήταν κλειστές και ανοικτές (Λιοδάκη, 2008). Ιδιαίτερο βάρος δόθηκε στις ανοικτές ερωτήσεις για το βίωμα των πτυχιούχων ως προς την εργασιακή πορεία τους και τη συνολική αποτίμηση της εμπειρίας τους από την αγορά εργασίας. Ο εντοπισμός του δείγματος έγινε με τη βοήθεια εν ενεργεία φοιτητών, γνωριμιών και με την τεχνική της χιονοστοιβάδας (Liodaki & Liodakis, 2016). Τηρήθηκαν απολύτως οι αρχές της ανωνυμίας, της εμπιστευτικότητας και του σεβασμού των προσωπικών δεδομένων. Τα δεδομένα των κλειστών ερωτήσεων επεξεργάστηκαν ποσοτικά και των ανοικτών ερωτήσεων επεξεργάστηκαν ποιοτικά (Bryman, 1988. Dey, 1993. Gilbert, 1993. Robson, 1995).

5. Αποτελέσματα της έρευνας

Αναλόγως με τον πληθυσμό του ΦΚΣ, έτσι και στο δείγμα μας η πλειονότητα των πτυχιούχων ήταν γυναίκες (το 81,1%, έναντι 18,9% των ανδρών). Η πλειονότητα του δείγματος (σχεδόν οι μισοί, 48,6%), είχαν λάβει το πτυχίο τους το 2015, τουτέστιν τρία έτη πριν τη συνέντευξη που τους πήραμε, άρα ικανό διάστημα για να διαθέτουν εμπειρία αναζήτησης εργασίας και άσκησης εργασίας. Το 24,3% είχε αποφοιτήσει το 2016 (δύο έτη πριν τη συνέντευξή μας) και το 18,9% είχε αποφοιτήσει το 2013, πέντε έτη πριν τη συνέντευξή μας.

5.1 Κοινωνικό-οικονομικά χαρακτηριστικά του δείγματος

Το 83,3% των πτυχιούχων διέμενε σε αστική περιοχή και από 8,3% διέμενε σε αγροτική και ημιαστική περιοχή. Το 32,4% είχε πατέρα απόφοιτο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και το 27% πατέρα πτυχιούχο ΑΕΙ ή ΤΕΙ. Οι πτυχιούχοι του δείγματος είχαν σε ποσοστό 43,2% μητέρα απόφοιτο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και σε ποσοστό 35,1% μητέρα πτυχιούχο ΑΕΙ ή ΤΕΙ. Οι μητέρες τους, λοιπόν, φαίνεται να είχαν υψηλότερου επιπέδου εκπαίδευση από ό,τι οι πατέρες τους. Ως προς την εργασία του πατέρα, το 28,6% των πατέρων εργάζεται ως βοηθητικό προσωπικό και το 22,9% είναι αυτοαπασχολούμενοι. Το 8,6% ασκεί τεχνικό επάγγελμα και άλλο ένα 8,6% είναι δημόσιοι υπάλληλοι. Αναφορικά με την εργασία των μητέρων, το μεγαλύτερο ποσοστό τους (25,7%) δεν εργάζονται έξω από το σπίτι (μόνο οικιακά) και το 22,9% εργάζονται ως βοηθητικό προσωπικό. Το 8,6% είναι δημόσιοι λειτουργοί (εκπαιδευτικοί).

Σε σχέση με το εισόδημα των οικογενειών των πτυχιούχων μας, το 40,5% έχει γονείς με ετήσιο εισόδημα από 20.000 έως 30.000 ευρώ. Το 32,4% έχει γονείς με ετήσιο εισόδημα από 10.000 έως 20.000 ευρώ. Το 13,5% έχει γονείς με ετήσιο εισόδημα από 30.000 έως 40.000 ευρώ και μόνο το 8,1% με εισόδημα άνω των 40.000 ευρώ το χρόνο. Ένα 5,4% έχει γονείς με εισόδημα κάτω των 10.000 ευρώ το χρόνο. Για το 43,2% των πτυχιούχων μας, η οικογένειά

τους αντιμετωπίζει τις οικονομικές υποχρεώσεις της «έτσι κι έτσι», τουτέστιν μέτρια. Το 32,4% τις αντιμετωπίζει «σχετικά εύκολα», άρα η μία στις τρεις οικογένειες. Σε αυτές τις δύο συνθήκες συγκεντρώνεται η μεγάλη πλειονότητα του δείγματος. Αναφορικά με τους ίδιους τους πτυχιούχους μας, για το 43,2% του δείγματος τα ατομικά τους έσοδα είναι αρκετά για να αυτοσυντηρούνται. Όμως, άλλο ένα σημαντικό ποσοστό τους (το 40,5%), καταφέρνει με δυσκολία να αυτοσυντηρηθεί με τα ατομικά του έσοδα. Για το λοιπό 16,2% τα ατομικά τους έσοδα είναι ανεπαρκή για την αυτοσυντήρησή τους. Τα υποκείμενα του δείγματός μας λοιπόν, φαίνεται να προέρχονται κυρίως από τα μεσαία προς χαμηλά κοινωνικό-οικονομικά στρώματα.

5.2 Στοιχεία για την εργασία των πτυχιούχων

Το 28,6% των πτυχιούχων του δείγματος βρήκε την πρώτη του σταθερή εργασία ένα έτος κατόπιν της αποφοίτησης, υπήρξε δηλαδή μακροχρόνια άνεργο. Από την άλλη πλευρά, το 17,9% βρήκε εργασία αμέσως μετά την αποφοίτηση (πριν παρέλθει ένας μήνας) και το 10,7% ένα μήνα μετά την αποφοίτηση. Το 7,1% βρήκε την πρώτη του σταθερή εργασία μετά από τρία χρόνια, άλλο ένα 7,1% κατόπιν δύο ετών και άλλο ένα 7,1% μετά από 1,5 έτος. Άρα, το $\frac{1}{4}$ του δείγματός μας ταλαιπωρήθηκε αρκετά για να βρει την πρώτη σταθερή του εργασία. Επιπλέον, η πρώτη αυτή σταθερή εργασία σχετιζόταν με τις σπουδές τους στο τμήμα ΦΚΣ μόνο για το 28,1%. Το πολύ μεγάλο ποσοστό του 71,9%, ετεροαπασχολήθηκε στην πρώτη σταθερή του εργασία. Όταν ερωτήθηκαν οι πτυχιούχοι μας, το 86,5% αυτών εργάζονταν και μόνο το 13,5% ήταν άνεργοι ή μη ενεργοί, κάτι που ήταν ιδιαίτερα ευχάριστο για εμάς και ελπιδοφόρο.

Από τους πτυχιούχους του δείγματος οι οποίοι εργάζονταν όταν τους πήραμε συνέντευξη, το 56,3% εργάζονταν με πλήρη απασχόληση και το 43,8% με μερική απασχόληση, ποσοστό ιδιαίτερα μεγάλο. Το μεγάλο αυτό ποσοστό υποαπασχόλησης συνάδει με τα μεγάλα ποσοστά υποκειμένων που μας απάντησαν ότι είτε δυσκολεύονται είτε αδυνατούν να αυτοσυντηρηθούν από τα ατομικά τους έσοδα, άρα και να ανεξαρτητοποιηθούν οικονομικά. Μάλιστα, σε σχέση με την εργασιακή επισφάλεια, το 56,3% των πτυχιούχων μας που εργάζονταν μας απάντησαν ότι η εργασία τους είναι επισφαλής, ενώ για το υπόλοιπο 43,7% η εργασία τους αυτή είναι ασφαλής (για λιγότερους από τους μισούς). Όπως είδαμε παραπάνω, η μεγάλη πλειονότητα του δείγματος (71,9%), στην πρώτη τους σταθερή εργασία ετεροαπασχολήθηκαν. Αλλά, και στη συνέχεια, στην εργασία που έκαναν όταν τους πήραμε συνέντευξη, το 60% όσων εργάζονταν ετεροαπασχολούνταν, κάτι που φαίνεται να είναι ένα σταθερό πρόβλημα που ταλαιπωρεί τους πτυχιούχους ΦΚΣ και επιμένει στο χρόνο. Το υπόλοιπο 40% όσων εργάζονταν όταν ερωτήθηκαν από εμάς, απασχολούνταν σε εργασία σχετική με το αντικείμενο των σπουδών τους στο ΦΚΣ.

Αναφορικά με τη φύση της εργασίας όσων πτυχιούχων μας εργάζονταν, το 72,4% εργάζονταν σε εξαρτημένη εργασία και το 24,1% αυτοαπασχολούνταν (δηλαδή η αναλογία εξαρτημένης εργασίας και αυτοαπασχόλησης είναι $\frac{3}{4}$ και $\frac{1}{4}$). Η αυτοαπασχόλησή τους αφορά σχεδόν στο σύνολό της την παράδοση ιδιαίτερων μαθημάτων. Το 18,8% των υποκειμένων μας που εργάζονταν απασχολούνταν σε δύο εργασίες συγχρόνως, αποζητώντας ένα βιώσιμο εισόδημα, ενώ ένα πολύ μικρό ποσοστό (3,1%) ανέφερε ότι έκανε τέσσερις εργασίες παράλληλα. Άνω των $\frac{3}{4}$ (78,1%) εργάζονταν σε μία θέση εργασίας.

Ας δούμε όμως ποια είναι αυτή η θέση εργασίας που κατείχαν οι πτυχιούχοι μας όταν απάντησαν στη συνέντευξή μας: Το 31% των υποκειμένων μας που εργάζονταν έκαναν κάποια χειρωνακτική ή ανειδίκευτη εργασία, για την οποία ήταν υπέρ-εκπαιδευμένοι και ετεροαπασχολούμενοι, εφόσον δεν αξιοποιούσαν το πτυχίο τους και τις γνώσεις τους από το ΦΚΣ. Το 27,6% (λίγο πάνω από το $\frac{1}{4}$) βρίσκονταν στον αντίποδα, καθώς εργάζονταν ως

καθηγητές στον ιδιωτικό τομέα. Ένα 13,8% επίσης ετεροαπασχολούνταν εφόσον ασκούσε εργασία διοικητικής φύσης, όπως γραμματειακή ή λογιστική υποστήριξη. Άλλο ένα 13,8% ετεροαπασχολούνταν και ήταν υπέρ-εκπαιδευμένοι για τη θέση εργασίας τους, καθώς εργάζονταν στον τουριστικό τομέα.

Προβάλλει λοιπόν έντονο το πρόβλημα της ετεροαπασχόλησης και της υπέρ-εκπαίδευσης των πτυχιούχων μας, οι οποίοι μπορεί μεν στην πλειονότητά τους να βρίσκουν εργασία, αλλά αναγκάζονται να καταφύγουν στην ετεροαπασχόληση και σε θέσεις εργασίας για τις οποίες είναι και υπέρ-εκπαιδευμένοι. Πάνω από τους μισούς καταφέρνουν με δυσκολία ή αδυνατούν να αυτοσυντηρηθούν, και αυτό εξηγείται από το ότι σχεδόν οι μισοί εργάζονται με μερική απασχόληση. Οι θέσεις εργασίας τους είναι επισφαλείς για παραπάνω από τους μισούς και μάλιστα το 1/5 των εργαζομένων πτυχιούχων του δείγματός μας αναγκάζεται να κάνει συγχρόνως πάνω από μία εργασία για να συμπληρώσει το εισόδημά του (το οποίο, όπως προαναφέραμε, για άνω από τους μισούς δεν είναι βιώσιμο). Αλλά και οι οικογένειές τους, προερχόμενες από τα μεσαία προς χαμηλά στρώματα, ενδεχομένως να αδυνατούν να συνεχίζουν να τους υποστηρίζουν οικονομικά.

5.3 Το βίωμα των πτυχιούχων

Στις ερωτήσεις για την εμπειρία των πτυχιούχων στόχος ήταν να συλλέξουμε όσο το δυνατόν αναλυτικότερες πληροφορίες σχετικά με την επαγγελματική ενεργοποίηση των πτυχιούχων του τμήματος, διερευνώντας το είδος της εργασίας, τον τρόπο εύρεσής της και το βαθμό ικανοποίησης των πτυχιούχων. Προκειμένου να έχουμε τη μικρότερη δυνατή απώλεια πληροφόρησης, επιλέχθηκαν ανοικτές ερωτήσεις. Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, το 86,5% των πτυχιούχων του δείγματος εργάζονταν όταν τους πήραμε συνέντευξη. Οι λοιποί (το 13,5%) ήταν άνεργοι ή μη ενεργοί. Το 18,75% απάντησε ότι το σημαντικότερο προσόν για την πρόσληψη στην τωρινή τους εργασία ήταν το πτυχίο. Άλλο ένα 9,37% απάντησε ότι ήταν το πτυχίο συνδυαστικά με το Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσής τους. Ένα επιπλέον 6,25% απάντησε ότι ήταν το πτυχίο συνδυαστικά με τις ξένες γλώσσες που γνώριζαν.

Ένα ακόμα 18,75% απάντησε ότι προσλήφθηκε λόγω διαφόρων άλλων ατομικών χαρακτηριστικών τους, όπως είναι η θέληση για εργασία, η οργανωτικότητα, η επιμονή και η ευγένεια. Το υψηλό αυτό ποσοστό μάλιστα, είναι ίδιο με το πτυχίο ως μόνο προσόν. Το 15,62% των ερωτηθέντων προσελήφθησαν επειδή είναι επικοινωνιακά άτομα. Για το 12,5% των ερωτηθέντων πτυχιούχων μας, οι ξένες γλώσσες (από μόνες τους) που γνώριζαν, ήταν ο λόγος που προσελήφθησαν στην τρέχουσα εργασία τους. Τη συγγένεια ή τη γνωριμία ως προσόν για την πρόσληψη ανέφερε το 9,37%. Το 6,25% απάντησε ότι προσλήφθηκε επειδή είχε προϋπηρεσία στο αντικείμενο αυτό. Μόνο μία πτυχιούχος στους 32 (ήτοι το 3,12%) εργάζεται επειδή «τόλμησε (σύμφωνα με τη ρήση της) να ιδρύσει φροντιστήριο και κέντρο μελέτης», δηλαδή δική της επιχείρηση. Προφανώς οι δυσμενείς συνθήκες της οικονομικής κρίσης είναι βασικός παράγοντας λόγω του οποίου οι πτυχιούχοι μας δεν τολμούν την επιχειρηματικότητα.

Από την άλλη πλευρά, φαντάζει απογοητευτικό για τους πτυχιούχους μας το ότι για το 1/3 των θέσεων εργασίας που κατέχουν δεν απαιτούνταν ούτε οι γνώσεις τους αλλά ούτε και εμπειρία. Προφανώς εργάζονται σε θέσεις εργασίας όπου δεν απαιτούνται ούτε τριτοβάθμια εκπαίδευση (την οποία έχουν λάβει) ούτε οι λοιπές γνώσεις και δεξιότητες που έχουν αποκτήσει μέσω των ευρύτερων σπουδών τους (ξένες γλώσσες, γνώσεις χρήσης Η/Υ), αλλά, προκειμένου να διαφύγουν από την ανεργία, καταλαμβάνουν θέσεις εργασίας για τις οποίες είναι υπέρ-εκπαιδευμένοι. Το 40,62% (το μεγαλύτερο ποσοστό) από αυτούς βρήκε την εργασία του μέσω οικογενειακών ή φιλικών γνωριμιών. Μέσω αγγελιών, εφημερίδας ή του διαδικτύου βρήκε την τρέχουσα εργασία του το 28,12%. Άλλο ένα 12,5% διένειμε ή

απέστειλε βιογραφικό σημείωμα και τους αναζήτησαν στη συνέχεια για να τους πάρουν συνέντευξη. Το 6,25% εργάστηκε στην οικογενειακή τους επιχείρηση. Άλλο ένα 6,25% βρήκε την εργασία του ανταποκρινόμενο σε προκήρυξη του Δημοσίου.

Συνεπώς, αν και παραμένει υψηλό το ποσοστό αυτών που ενεργοποιούν το δίκτυο γνωριμιών προκειμένου να βρουν εργασία, η πλειονότητα ακολούθησε ανεξάρτητη από γνωριμίες διαδικασία αναζήτησης. Αυτό ενδεχομένως να είναι συνάρτηση και της φύσης της θέσης που κατέχουν. Σε θέσεις σχετικές με τον τουρισμό η διαδικασία αναζήτησης προσωπικού είναι μέσω αγγελιών, διαδικτύου, και η επιλογή γίνεται κατόπιν συνέντευξης. Έτσι, και το επικοινωνιακό προφίλ των υποψηφίων παίζει σημαντικό ρόλο.

Ρωτήσαμε τους πτυχιούχους για όλους τους σταθμούς της εργασιακής πορείας τους μέχρι τη συνέντευξή μας. Κάθε πτυχιούχος συνήθως είχε ασχοληθεί με παραπάνω από μία εργασίες, κι έτσι το σύνολο των εργασιών που αναφέρονται παρακάτω δεν αθροίζουν 100%. Αντιθέτως, στην ερώτηση αυτή οι πτυχιούχοι μας καταθέτουν την εργασιακή πορεία που έχουν ακολουθήσει και καταγράφεται το σύνολο των εργασιών από τις οποίες έχουν περάσει κάποια στιγμή στην πορεία τους. Αναφορικά με την εργασία των πτυχιούχων μας στον τομέα της Εκπαίδευσης και σε άλλους παραπλήσιους χώρους, από το σύνολο του δείγματος, το 54,05% έχει διδάξει σε ιδιαίτερα μαθήματα. Το 10,81% έχει εργαστεί σε φροντιστήριο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ή σε κέντρο μελέτης ως καθηγήτρια/-τής φιλόλογος. Ένα άλλο 10,81% έχει εργαστεί σε φροντιστήριο ως Γραμματέας. Ένα άλλο 10,81% έχει κάνει άλλη γραμματειακή ή διοικητική εργασία. Τέλος, ένα 10,81% έχει εργαστεί ως ανιματέρ ή σε ανάλογη απασχόληση παιδιών. Το 5,4% έχει απασχοληθεί στη φύλαξη βρεφών/παιδιών.

Το 29,73% κάνει Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης ή το έχει ολοκληρώσει. Σε σχέση με την εργασία των πτυχιούχων μας στον τουρισμό και σε συναφείς χώρους, όπως είναι η εστίαση, το 43,24% έχει εργαστεί σε τουριστικές επιχειρήσεις, δηλαδή είτε σε ξενοδοχείο σε διάφορες θέσεις είτε ως ρεσεψιονίστ, σε τουριστικό κατάστημα, σε κοσμηματοπωλείο ή σε διάφορες θέσεις σε αεροδρόμια. Το 24,32% έχουν εργαστεί ως σερβιτόροι. Αναφορικά με άλλες εργασίες στον ιδιωτικό τομέα, το 21,62% έχουν εργαστεί ως πωλητές, κυρίως στην ένδυση. Ένα 10,81% έχει εργαστεί στην οικογενειακή τους επιχείρηση.

Συμπεραίνουμε ότι οι πτυχιούχοι μας έχουν περάσει κάποια στιγμή στην εργασιακή πορεία τους κυρίως από εργασίες σχετικές με την εκπαίδευση και από χώρους σχετιζόμενους με το παιδί. Σημαντικά ποσοστά τους έχουν απασχοληθεί και στον τουρισμό και την εστίαση, λόγω και της καταγωγής αρκετών από την Κρήτη, αλλά και γενικότερα λόγω του μεγέθους αυτού του τομέα παροχής υπηρεσιών στη χώρα μας. Προφανές είναι ότι η εργασία τους στον τουρισμό χαρακτηρίζεται από εποχικότητα, άρα και αστάθεια και επισφάλεια.

Τέλος, ζητήσαμε από τους πτυχιούχους μας συνολική αποτίμηση της εμπειρίας από την εργασιακή πορεία τους, και οι πτυχιούχοι μας επέλεξαν να καταθέσουν την εμπειρία τους όχι μόνο από την αγορά εργασίας, αλλά και από τις σπουδές τους. Ξανά, οι ρήσεις καθενός/καθεμιάς εμπίπτουν σε περισσότερες από μία περιπτώσεις, όπως φαίνεται παρακάτω. Καταγράφεται έντονη δυσарέσκεία τους από την αγορά εργασίας.

Ως προς την αρνητική αποτίμηση της εμπειρίας τους από την αγορά εργασίας, από το σύνολο του δείγματος, μόνο το 8,1% είναι μέτρια ευχαριστημένοι. Αντιθέτως, το 35,13% αναφέρει ότι δυσκολεύτηκε αρκετά στην αγορά εργασίας. Άλλο ένα 35,13% εύχεται να μπορούσε να εργαστεί στο αντικείμενό του ως φιλόλογος. Το 32,43% (σχεδόν το 1/3) είναι δυσαρεστημένοι και είχαν απογοητευτική εμπειρία. Για το 24,32% οι εργασίες του (που ήταν ετεροαπασχόληση) δεν το ικανοποιούν ούτε πνευματικά ούτε οικονομικά. Επίσης, το 13,51% καταθέτει ότι οι αμοιβές από τα ιδιαίτερα μαθήματα είναι πολύ χαμηλές. Για το 10,81% οι εργασίες τους ήταν επισφαλείς και ασταθείς. Αντίστοιχα, ένα 8,1% κάνει δύο εργασίες μερικής απασχόλησης λόγω οικονομικής ανάγκης και άλλο ένα 10,81% υπήρξε άνεργο κατά διαστήματα. Όπως φαίνεται, σκιαγραφείται έντονη η δυσарέσκεια και απογοήτευση των πτυχιούχων μας από τις συνθήκες εργασίας, αμοιβής τους και μη ζήτησης εργασίας από την

αγορά. Η αρνητική αποτίμησή τους για την αγορά εργασίας κυριαρχεί στο σύνολο των απαντήσεων, όπως θα φανεί και από τα λεγόμενά τους παρακάτω, που αφορούν τις σπουδές τους.

Ας δούμε αρχικά τις απαντήσεις εκείνων που αποτίμησαν θετικά τις σπουδές τους στο ΦΚΣ: Το 21,62% βρίσκει αρκετά ικανοποιητική την πορεία του. Το 18,92%, από τις σπουδές του στο ΦΚΣ αποκόμισε χρήσιμες γνώσεις γενικής παιδείας. Το 16,21% είναι ευχαριστημένοι που κάνουν ή έχουν ολοκληρώσει Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης. Αναφορικά με την αρνητική αποτίμησή τους για τις σπουδές τους, το 29,73% αναφέρει ότι η παιδαγωγική προετοιμασία τους ή η προετοιμασία τους ως φιλόλογοι στο ΦΚΣ ήταν ανεπαρκής. Για άλλο ένα 24,32% το πτυχίο του ΦΚΣ δεν τους έχει βοηθήσει ούτε έχει αξιοποιηθεί έως τώρα. Το 10,81% καταθέτει ότι απαιτείται πιο ξεκάθαρη κατεύθυνση ή ειδίκευση στο ΦΚΣ, που να αναγράφεται και στο πτυχίο. Η ανατροφοδότηση από τους πτυχιούχους θα ληφθεί υπόψη από το τμήμα για την αυτοαξιολόγησή του και το πρόγραμμα σπουδών του.

Συμπερασματικά, σε αντιστοιχία με ευρήματα και παλαιότερων ερευνών για το ΦΚΣ και τις ΦΣ, οι πτυχιούχοι μας εμφανίστηκαν με εργασιακή επισφάλεια και αναζήτηση σταθερότητας, στον αντίποδα της εποχικής εργασίας τους στον τουρισμό και στην παράδοση ιδιαίτερων μαθημάτων. Εν τέλει βρίσκουν εργασία, αλλά το σημαντικότερο χαρακτηριστικό της εργασιακής πορείας τους είναι η ετεροαπασχόληση, η μερική απασχόληση και η υπέρ-εκπαίδευση. Για να εργαστούν θα πρέπει να συμβιβαστούν με την ετεροαπασχόληση, υπό-απασχόληση και υπέρ-εκπαίδευση, τα οποία αναγκάζονται να προτιμήσουν έναντι της ανεργίας, για λόγους επιβίωσης ή/και ασφάλισης. Η υπό-απασχόληση οδηγεί κάποιους στο να κάνουν 2-3 εργασίες συγχρόνως, επιδιώκοντας να καταστήσουν το εισόδημά τους βιώσιμο. Άλλοι δεν είναι ευχαριστημένοι εφόσον είναι υπέρ-εκπαιδευμένοι για τη θέση που κατέχουν και αισθάνονται ότι δεν αξιοποιούν το πτυχίο τους από το ΦΚΣ και τις γνώσεις που απέκτησαν σε αυτό, όσο θα ήθελαν. Εν κατακλείδι, οι δυσχερείς συνθήκες της κρίσης δεν ευνόησαν τη βελτίωση της θέσης των πτυχιούχων του ΦΚΣ στην αγορά εργασίας.

6. Συμπεράσματα

Στην έρευνά μας στους πτυχιούχους του ΦΚΣ απευθυνθήκαμε στους ίδιους για να λάβουμε ανατροφοδότηση για τις εμπειρίες τους από την αγορά εργασίας. Η εργασιακή πορεία τους δεν είναι η επιθυμητή και φαίνεται να ματαιώνονται κάποιες από τις αρχικές προσδοκίες τους. Οι δυσχέρειες των ετών της οικονομικής κρίσης φαίνεται να διαμόρφωσαν για εκείνους περαιτέρω εχθρικές συνθήκες στην αγορά εργασίας, απομακρύνοντάς τους από τους επαγγελματικούς στόχους που οραματίζονταν. Σύμφωνα με ρήσεις τους, *«άλλα σχέδια είχαν στο μυαλό τους... άλλα περίμεναν ως απόφοιτοι του ΦΚΣ και άλλα αντιμετώπισαν... επειδή τα πράγματα στην Ελλάδα είναι πολύ άσχημα»*.

Για τους πτυχιούχους του ΦΚΣ και των ΦΣ, η αντιστοίχιση προσφοράς και ζήτησης εργασίας δεν επιτυγχάνεται εύκολα ή ομαλά, όπως γνωρίζουμε και από παλαιότερες έρευνες. Συνεκδοχικά, οι πτυχιούχοι στρέφονται και σε άλλους επαγγελματικούς χώρους. Αποτελεί επιλογή εκπαιδευτικής πολιτικής το αν θα προετοιμαστούν κατάλληλα από τα προγράμματα σπουδών των τμημάτων, ώστε να δύνανται να εισχωρήσουν πιο αποτελεσματικά και σε άλλους χώρους εργασίας. Γι' αυτό το λόγο κατά καιρούς επαναλαμβάνεται η συζήτηση περί ενίσχυσης των δεξιοτήτων και των γνώσεων τους στη χρήση των Η/Υ, στις ξένες γλώσσες κ.ο.κ., μέσω των προγραμμάτων σπουδών των πανεπιστημίων. Προς την κατεύθυνση της ενίσχυσης γνώσεων και δεξιοτήτων κατατείνουν και ενεργητικές πολιτικές για την απασχόληση, όπως η απόκτηση εργασιακής εμπειρίας μέσω μαθημάτων, προγραμμάτων, κ.ά.

Χρήσιμα και διαφωτιστικά συμπεράσματα παρέχει πάντοτε η σύγκριση με άλλους πληθυσμούς, είτε με πτυχιούχους άλλων γνωστικών αντικειμένων και της δικής τους πορείας

στην αγορά εργασίας, είτε με πτυχιούχους ΦΣ παλαιότερων περιόδων (όπως πράξαμε εδώ), αλλά και επόμενων ετών, από μελλοντικούς ερευνητές. Οι ίδιοι σκοπεύουμε να συνεχίσουμε την παρούσα διερεύνηση και σε άλλο δείγμα του ΦΚΣ, με εις βάθος ερωτήματα που θα απευθύνουμε, ως συνέχεια των ευρημάτων της παρούσας έρευνας. Με πρόσθετα ερευνητικά δεδομένα θα επιδιώξουμε διαχρονικές συγκρίσεις και αντιπαραβολές μεταξύ των πτυχιούχων του τμήματός μας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αθανασούλη, Κ. (2009). Η επαγγελματική μετάβαση των πτυχιούχων των Φιλοσοφικών Σχολών. *Μελέτες* 68. Αθήνα: ΚΕΠΕ.
- Bryman, A. (1988). *Quantity and Quality in Social Research*. London: Unwin Hyman.
- Dey, I. (1993). *Qualitative Data Analysis. A user-friendly guide for social scientists*. London: Routledge.
- Ελληνική Στατιστική Αρχή (ΕΛΣΤΑΤ), <http://www.statistics.gr> . Ανακτήθηκε 4/6/2020.
- Gilbert, N. (Ed) (1993). *Researching Social Life*. London: Sage.
- Κακλαμάνη, Στ. (2013). Ζητήματα ένταξης στην αγορά εργασίας και επαγγελματικής ενεργοποίησης των αποφοίτων ΑΕΙ και των πτυχιούχων ΦΣ. Στο Μ. Σπυριδάκης (Επιμ.) *Ανεργία και εργασιακή ανασφάλεια: Όψεις ενός εμμένου κινδύνου* (σσ. 57-104). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Καραμεσίνη, Μ. (2008). *Η απορρόφηση των πτυχιούχων πανεπιστημίου στην αγορά εργασίας: Πανελλαδική έρευνα στους αποφοίτους των ετών 1998 – 2000*. Αθήνα: Διόνικος.
- Λιοδάκη, Ν. Ι. (2008). *Ανεργία πτυχιούχων: οι επιπτώσεις της στη στάση των φοιτητριών και φοιτητών απέναντι στις σπουδές τους και στην αγορά εργασίας. Το παράδειγμα των Επιστημών του Ανθρώπου στο Πανεπιστήμιο Κρήτης* (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο.
- Liodaki, N. & Liodakis, N. (2016). Some Effects of the Economic Crisis on Shadow Education in Greece. In School of Social, Economic and Political Sciences – University of Crete *First International Conference in Contemporary Social Sciences: Crisis and the Social Sciences. New Challenges and Perspectives* (30p.). Rethymno: School of Social, Economic and Political Sciences – University of Crete. Ανακτήθηκε 20/2/2018 από <http://icconss.soc.uoc.gr/en/authors-information/ecp.html>
- Robson, C. (1993). *Real world research*. Oxford: Blackwell.

Η Ιστορική Σκέψη των Εφήβων

Βασιλική Παπαγιάννη

Εκπαιδευτικός, Υποψήφια διδάκτωρ ΠΤΔΕ Παν/μίου Αιγαίου
valiap191@gmail.com

Περίληψη

Η διεθνής έρευνα γύρω από την ιστορική σκέψη υποστηρίζει ότι οι μαθητές, με διάφορους τρόπους και μέσα, εντός και εκτός τυπικής εκπαίδευσης, έχουν αποκομίσει ιστορικές γνώσεις και παράλληλα έχουν αναπτύξει ερμηνευτικά εργαλεία επεξεργασίας αυτών των γνώσεων. Ένα από αυτά είναι η διατύπωση ερμηνειών. Φαίνεται ότι οι μαθητές προβαίνουν σε ιστορικές ερμηνείες ακόμα κι αν δεν διαθέτουν επαρκείς γνώσεις. Το ερώτημα που τίθεται είναι αν οι ερμηνείες τους λαμβάνουν υπόψη το ιστορικό πλαίσιο και το αξιακό σύστημα της εποχής που καλούνται να ερμηνεύσουν ή αν αντίθετα διακρίνονται από παροντισμό. Η παρουσίαση αυτή στόχο έχει να φωτίσει την ιστορική προοπτική των ερμηνειών των εφήβων. Τα συμπεράσματα βασίζονται σε δεδομένα έρευνας που πραγματοποιήθηκε σε 14 μαθητές και μαθήτριες Γ Γυμνασίου δύο σχολείων της Αθήνας, ένα τυπικό και ένα πειραματικό, με σκοπό τη διερεύνηση της ιστορικής τους σκέψης, στα πλαίσια διπλωματικής εργασίας. Τα δύο σχολεία διαφέρουν μεταξύ τους ως προς την κοινωνική προέλευση των μαθητών αλλά και -θεωρητικά τουλάχιστον- ως προς τις μεθόδους διδασκαλίας. Χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της ημι-δομημένης συνέντευξης σε μικρές ομάδες. Από την ανάλυση του λόγου των μαθητών προκύπτει ότι, παρόλο που ο παροντισμός χαρακτηρίζει σε μεγάλο βαθμό την ιστορική σκέψη όλων των εφήβων, οι μαθητές του πειραματικού είναι σε μεγαλύτερο βαθμό ικανοί να αντιλαμβάνονται την ιστορικότητα των κοινωνιών του παρελθόντος συγκριτικά με εκείνους του τυπικού σχολείου.

Λέξεις κλειδιά: Ιστορική σκέψη, ιστορική ερμηνεία, παροντισμός, εκπαίδευση

Adolescents' Historical Thought

Vasiliki Papagianni

Educator, Phd Student, Department of Primary Education, University of Aegean
valiap191@gmail.com

Abstract

International research, concerning the issues of historical thought, suggests that students, using various ways and media, through formal education or not, have obtained some historical knowledge and developed some interpretative tools to elaborate this knowledge. One of these tools is the formulation of historical interpretations. It seems that students formulate interpretations, even if they don't have sufficient knowledge. The question is: do their interpretations take into account the historical context and the value system of the society of the past or are they subjected to presentism? The aim of this presentation is to shed light on the historical perspective of the adolescents' interpretations. The conclusions are based on research data, collected from 14 3rd- grade students of two Athens lower high schools, a normal and an experimental one, which, theoretically, uses more innovative teaching

methods. Another difference between the two schools is their students' social origin. The aim of the research, which was conducted as a master's dissertation, was to explore students' historical thought. The research method which was used was the semi-structured interview in groups. Analysis revealed that, although presentism characterizes the historical thought of all the adolescents, the experimental school students are more able to perceive the notion of the historical context.

1. Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες εκφράζεται μια έντονη ανησυχία αναφορικά με το μάθημα της Ιστορίας και τη διδασκαλία του. Από πολλές πλευρές και σε διαφορετικές χώρες του κόσμου διαπιστώνεται η άγνοια και η αδιαφορία των μαθητών απέναντι στην Ιστορία (Κόκκινος, 2003· Wineburg, 2000). Διεθνώς εκφράζεται ο προβληματισμός ως προς το τι πρέπει να αλλάξει σε σχέση με τη διδασκαλία του μαθήματος και πώς πρέπει να αναδιαμορφωθούν και να ανασχεδιαστούν οι διδακτικοί του στόχοι. Από την άλλη πλευρά φαίνεται ότι οι μαθητές δεν προσέρχονται στο σχολείο με διανοητικό κενό, αλλά με προδιαμορφωμένες αντιλήψεις και νοητικά σχήματα (Lee, 2006β· Shemilt, 2011). Επομένως, το ερευνητικό ενδιαφέρον - προκειμένου να επαναπροσδιοριστούν οι στόχοι και οι μέθοδοι της διδασκαλίας της Ιστορίας- συχνά εστιάζεται στο γνωστικό υπόβαθρο των μαθητών, στους τρόπους θεώρησης του ιστορικού παρελθόντος, καθώς και στους μηχανισμούς διαμόρφωσης στερεοτύπων και προκαταλήψεων, που τους επηρεάζουν στο πώς αντιλαμβάνονται τόσο το παρελθόν όσο και το παρόν (Κόκκινος, 2003· Wineburg, 2000).

1.1 Ιστορική Σκέψη

Η έννοια της Ιστορικής Σκέψης βρίσκεται, από τη δεκαετία του 1970, στο επίκεντρο της έρευνας σχετικά με τα παραπάνω ζητήματα. Ορίζεται ως μια σύνθετη διανοητική εργασία η οποία μεταβάλλεται ανάλογα με το εκάστοτε ιστορικό, πολιτισμικό, οικονομικό, κοινωνικό, πολιτικό πλαίσιο. Είναι ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνονται οι άνθρωποι αφενός τις κάθε λογής μαρτυρίες του παρελθόντος και αφετέρου τη χρήση και την ερμηνεία τους (Νάκου, 2000· Κουργιαντάκης, 2012).

Η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης των μαθητών έχει συνδεθεί σε μεγάλο βαθμό με την καλλιέργεια εκείνων των διανοητικών εργαλείων που θα τους καταστήσουν υπεύθυνους πολίτες στο μέλλον και ικανούς να διαμορφώνουν προσωπική άποψη αναφορικά με κάθε είδους αντιπαράθεση που αφορά είτε το παρελθόν είτε το παρόν (Seixas, 2000· Laville, 2006· Husbands, 2004).

Ο Peter Seixas υποστηρίζει ότι υπάρχουν έξι αλληλένδετες έννοιες που συγκροτούν την ιστορική σκέψη: (α) η αντίληψη της ιστορικής σημασίας, (β) η μαρτυρία (evidence) και η χρήση της, (γ) η αντίληψη της ιστορικής συνέχειας και της αλλαγής, (δ) η κατανόηση των αιτίων και των συνεπειών, (ε) η ιστορική οπτική, δηλαδή η κατανόηση του ιδιαίτερου κοινωνικού- πολιτισμικού πλαισίου κάθε εποχής, (στ) η κατανόηση της ηθικής διάστασης των ιστορικών ερμηνειών. Μια τέτοιου είδους ιστορική σκέψη προσφέρει εις βάθος κατανόηση των ιστορικών γεγονότων και διαδικασιών, μέσω μιας ενεργούς ενασχόλησης με τα ιστορικά κείμενα (Seixas & Morton, 2012).

Ο Peter Lee υποστηρίζει ότι η διδασκαλία της Ιστορίας πρέπει να περιλαμβάνει και την ανάπτυξη εννοιών δεύτερης τάξης (second-order concepts) ή μεταϊστορικών (metahistorical concepts). Τέτοιες είναι οι έννοιες της ερμηνείας (explanation), της μαρτυρίας (evidence), της ιστορικής εκδοχής (historical account), του χρόνου και της αλλαγής. Οι έννοιες αυτές δίνουν

νόημα και δομή στην ιστορική γνώση που διαθέτει ο καθένας και αποτελούν διανοητικά εργαλεία με τα οποία μπορεί να αξιοποιήσει τη συγκεκριμένη γνώση στο παρόν, να προσανατολιστεί στο χρόνο και να διαμορφώσει ιστορική συνείδηση. Όσο περισσότερο εξοικειωμένος είναι κανείς με αυτές τις έννοιες, τόσο βαθύτερα μπορεί να κατανοήσει την ιστορική γνώση. (Lee & Ashby, 2000· Lee, 2006α).

Πολλοί θεωρητικοί υποστηρίζουν ότι η ιστορική μάθηση δεν πρέπει να περιορίζεται στην απομνημόνευση ιστορικών γνώσεων, οι οποίες πιθανότατα θα ξεχαστούν στο μέλλον. Οι μαθητές θα πρέπει παράλληλα να καθοδηγούνται έτσι ώστε να εξοικειωθούν με τις αρχές της επιστήμης της Ιστορίας, συνδέοντας τις ιστορικές γνώσεις με τη διερεύνηση και τη συγκρότηση ερμηνειών για το παρελθόν (Shemilt, 1980, 2000, 2011· Κόκκινος, 1998· Lowenthal, 2000· Moniot, 2002· Husbands, 2004· Κόκκινος & Γατσωτής, 2010· Kokkinos et al., 2010· Palikidis, Kokkinos et al., 2017· Lee 2011).

1.2 Ιστορική Ερμηνεία

Ο Γάλλος ιστορικός Marc Bloch έχει υποστηρίξει ότι στην ανθρώπινη νόηση η επιθυμία για κατανόηση είναι μεγαλύτερη από τη δίψα για μάθηση (Bloch, 1994). Η ερμηνεία, ως μια διανοητική προσπάθεια κατανόησης, αποτελεί ένα ουσιώδες χαρακτηριστικό της ιστορικής σκέψης. Δεν είναι μόνο οι ιστορικοί επιστήμονες που, παράλληλα με τα δεδομένα, οφείλουν να συμπεριλάβουν στον επιστημονικό τους λόγο και την ερμηνεία αλλά και οι μαθητές, μελετώντας ιστορία, επιχειρούν στην πραγματικότητα να συγκροτήσουν μια ερμηνεία του παρελθόντος (Κόκκινος, 1998· Husbands, 2004· Κόκκινος & Γατσωτής 2010· Kokkinos et al., 2010· Palikidis et al., 2017· Lee 2011).

Η ιστορική γνώση αποτελεί τον πρωταρχικό παράγοντα συγκρότησης της ιστορικής σκέψης· χωρίς αυτήν δεν μπορεί να υφίσταται ιστορική σκέψη (Lee & Ashby, 2000· Νάκου, 2000). Οι έφηβοι, όπως και οι ενήλικες, προσεγγίζουν το παρελθόν με τη γνώση και τις ερμηνευτικές ιδέες που ήδη διαθέτουν (Lee, 2006α· Husbands, 2004· Moniot, 2000). Στην προσπάθειά τους να κατανοήσουν τα ιστορικά γεγονότα, διατυπώνουν τις δικές τους ερμηνείες. Εάν όμως δεν διαθέτουν την απαραίτητη γνώση για την κοινωνία που καλούνται να ερμηνεύσουν ή για την επιστήμη της ιστορίας γενικότερα, τότε χρησιμοποιούν την εμπειρική γνώση που διαθέτουν για τον κόσμο στον οποίο ζουν, τις ιδέες και αντιλήψεις τους για την καθημερινή ζωή (everyday ideas) (Lee & Ashby, 1995, 2000· Lee, 2006α, 2006β).

Πολύ σημαντικό εργαλείο για την ερμηνευτική διαδικασία αποτελεί η γλώσσα και πιο συγκεκριμένα η ειδική επιστημονική ορολογία. Η γλώσσα παρέχει εκείνες τις οργανωτικές ιδέες γύρω από τις οποίες μπορούμε να εγείρουμε την ιστορική ανασυγκρότηση. Η δυνατότητα χρήσης ενός ειδικού λεξιλογίου, το οποίο αντιστοιχεί σε ένα εννοιολογικό σύστημα, αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό της ιστορικής σκέψης (Husbands, 2004· Νάκου, 2000).

Συχνά οι άνθρωποι προκειμένου να ερμηνεύσουν ιστορικά γεγονότα διατυπώνουν κρίσεις αξιολογικού περιεχομένου. Αυτό συμβαίνει κυρίως όταν καλούνται να κρίνουν καταστάσεις οι οποίες ούτως ή άλλως θέτουν ή εγείρουν ζητήματα ηθικής φύσης, όπως για παράδειγμα οι πράξεις βίας. Όμως και η ίδια η φύση της ιστορικής εξήγησης είναι τέτοια που οφείλει να λαμβάνει υπόψη της τις ανθρώπινες προθέσεις και αξίες (Ίγκερς, 2006· Κόκκινος, 1998, 2003· Seixas & Morton, 2012).

Κάθε κοινωνία έχει το δικό της σύστημα αξιών, το οποίο είναι ιστορικά καθορισμένο και διαφοροποιείται από μια εποχή σε μια άλλη. Ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε τις ηθικές αξίες είναι ενδεικτικός για τον χρονικό προσανατολισμό μας (Rüsen, 2006). Σύμφωνα με τον Rüsen (2006), εφόσον οι ηθικές αξίες καθοδηγούν τις πράξεις μας σε μια δεδομένη κατάσταση, θα πρέπει να τις συσχετίζουμε με την συγκεκριμένη κατάσταση.

Επομένως, όταν επιχειρούμε την ερμηνεία ιστορικών γεγονότων με τη βοήθεια ηθικών αξιών αυτό θα πρέπει να γίνεται αναφορικά με συγκεκριμένες καταστάσεις και πραγματικότητες, στις οποίες οι συγκεκριμένες αξίες είχαν εφαρμογή (Rüsen, 2006· Seixas & Morton, 2012). Με άλλα λόγια, μέσα από τις ερμηνείες που δίνουν οι έφηβοι σε ζητήματα που σχετίζονται με ηθικές αξίες μπορεί κανείς να διερευνήσει αν κατανοούν το διαφορετικό ιστορικό πλαίσιο κάθε εποχής ή όχι.

Οι μαθητές συχνά αντιλαμβάνονται το παρελθόν ως ένα «προϋπάρχον παρόν», με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται να αντιληφθούν και να ερμηνεύσουν εκείνες τις πτυχές του παρελθόντος που το διαφοροποιούν από το παρόν. Με άλλα λόγια, η σκέψη τους διέπεται από παροντισμό, δηλαδή την τάση να χρησιμοποιούνται σύγχρονες ιδέες, αξίες και αντιλήψεις αναφορικά με το παρελθόν (Seixas, 1993· Seixas & Morton, 2012). Προκειμένου δηλαδή οι έφηβοι να προβούν σε επιτυχημένες ιστορικές ερμηνείες θα πρέπει να αντιλαμβάνονται ότι οι ιδέες, οι αξίες και τα γεγονότα εμφανίζονται και συμβαίνουν σε συγκεκριμένο τόπο και χρόνο ως απόρροια ιστορικών συνθηκών (Lee & Ashby, 1987, 1995, 2000· Lee 2006α,β· Husbands, 2004· Seixas & Morton, 2012). Μόνο εάν απεγκλωβιστούν από το στενό ορίζοντα του παρόντος και κατορθώσουν να «μπουν στη θέση» των ανθρώπων του παρελθόντος είναι δυνατόν να ερμηνεύσουν τις πράξεις των τελευταίων, έτσι ώστε αυτές να μη φαίνονται ως ένα σύνολο παράλογων συμπεριφορών (Lee & Ashby, 1987· Κόκκινος, κ.ά., 2005· Seixas & Morton, 2012).

1.3 Κοινωνική προέλευση και ιστορική σκέψη

Έρευνες που έχουν διεξαχθεί εδώ και δεκαετίες αποδεικνύουν ότι η επίδοση και η σχολική επιτυχία επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό από τον παράγοντα της κοινωνικής προέλευσης (Young, 1971, 1998· Apple, 1986, 2008· Apple & Weis, 2010· Giroux & Aronowitz, 2010). Οι Bourdieu και Passeron από τη δεκαετία του 1970 έχουν διατυπώσει το επιχείρημα ότι μαθητές διαφορετικής φυλής, κοινωνικής τάξης και κοινωνικού φύλου διδάσκονται διαφορετικούς κανόνες, ικανότητες, αξίες, γνώσεις και προδιαθέσεις (Bourdieu & Passeron, 1977).

Σε όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα υπάρχει η τάση διαφοροποίησης των διδακτικών μεθόδων σε κάθε σχολείο, ανάλογα με την κοινωνική προέλευση των μαθητών του (Anyon, 1981· Rist, 2000). Παρά τον εξισωτικό χαρακτήρα του, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα διέπεται από κοινωνικές ανισότητες. Μαθητές που προέρχονται από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα έχουν περισσότερες πιθανότητες για χαμηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις και σχολική αποτυχία, ενώ παράλληλα υπάρχουν σχολεία (ιδιωτικά, πειραματικά) που απευθύνονται σε ανώτερα κοινωνικά στρώματα (Φραγκουδάκη, 1985).

Όσον αφορά την ιστορική σκέψη, πολλοί θεωρητικοί και ερευνητές υποστηρίζουν ότι οι ερμηνείες του παρελθόντος που συγκροτούν οι νέοι εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τις κοινωνικές ομάδες από τις οποίες προέρχονται και στις οποίες ανήκουν (Barton & Levstik 2008, Levstik 2000). Ο Καναδός θεωρητικός της ιστορικής σκέψης Peter Seixas υποστηρίζει ότι οι αναπαραστάσεις του παρελθόντος που έχουν οι νέοι επηρεάζονται, μεταξύ άλλων, και από τα κοινωνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά που συγκροτούν την ταυτότητά τους (Seixas, 1997, 2000, 2006). Ο αμερικανός Sam Wineburg, έχοντας ερευνήσει συστηματικά την ιστορική σκέψη των εφήβων μαθητών και έχοντας συγκρίνει μαθητές διαφορετικών σχολείων που απευθύνονται σε οικογένειες διαφορετικών κοινωνικών τάξεων και χρησιμοποιούν διαφορετικές διδακτικές προσεγγίσεις, διαπιστώνει ότι ο τρόπος που βλέπουν οι νέοι το παρελθόν σχετίζεται με το παρόν το οποίο βιώνουν, με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ταυτότητάς τους και με τις κοινωνικές τους ανάγκες (Wineburg, 2000).

1.4 Η Ιστορική Σκέψη των Ελλήνων μαθητών

Οι Έλληνες μαθητές, αν και με αντιφάσεις, φαίνεται ότι αντιλαμβάνονται το ιστορικό παρελθόν ως μια συνεχή πορεία προς την πρόοδο, θεωρούν ότι η ιστορική εξέλιξη υπόκειται σε δυνάμεις που δρουν ανεξάρτητα από το χρόνο και τις συνθήκες μιας συγκεκριμένης χρονικής στιγμής και δεν κατανοούν εύκολα ότι οι κοινωνικές και πολιτικές δυνάμεις είναι αυτές που κινητοποιούν την ιστορία. Είναι προσηλωμένοι στην έννοια της «αντικειμενικότητας», επιμένουν στην παραδειγματική χρήση της Ιστορίας και δυσκολεύονται να κατανοήσουν τον διαμεσολαβητικό ρόλο του ιστορικού λόγου στην ανακατασκευή του ιστορικού παρελθόντος. Οι ερμηνείες τους για το παρελθόν και οι προσδοκίες τους για το μέλλον βασίζονται σε μια συγκεκριμένη θεώρηση του παρόντος. Θεωρούν δηλαδή ότι η σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα υπήρχε ίδια και अपαράλλαχτη στο παρελθόν και θα υπάρχει και στο μέλλον (Askouni, 2000· Κόκκινος, κ.ά., 2005· Kokkinos et al., 2010).

Από την άλλη πλευρά, φαίνεται ότι στο βαθμό που διαφοροποιούνται οι εκπαιδευτικοί στόχοι στην κατεύθυνση της εξοικείωσης με την ιστορική μεθοδολογία και ερμηνεία, αναπτύσσονται οι δεξιότητες των μαθητών για μια κριτική χρήση της ιστορικής γνώσης και ενισχύεται η ιστορική τους σκέψη (Νάκου, 2000). Με άλλα λόγια, οι μαθητές είναι έτοιμοι να διατυπώσουν τις ιστορικές τους ερμηνείες, παρά το γεγονός ότι δεν ενθαρρύνονται από το πρόγραμμα σπουδών και την διδακτική μεθοδολογία που συνήθως χρησιμοποιείται.

2. Η Έρευνα

Βασικό στόχο της έρευνας αποτέλεσε η διερεύνηση της ιστορικής σκέψης των εφήβων· δηλαδή, σε ποιο βαθμό κατέχουν εκείνα τα διανοητικά εργαλεία που τους επιτρέπουν να επεξεργάζονται την ιστορική γνώση και με ποιους τρόπους τα χρησιμοποιούν. Ένα βασικό στοιχείο της ιστορικής σκέψης που επιδιώχθηκε να φωτιστεί ήταν η ερμηνευτική ικανότητα των εφήβων αναφορικά με το ιστορικό παρελθόν. Βασικό κριτήριο σε αυτόν τον ερευνητικό στόχο αποτέλεσε το κατά πόσο οι μαθητές τοποθετούν τα γεγονότα στο ιστορικό τους πλαίσιο ή προβαίνουν σε ανιστορικού τύπου ερμηνείες. Δηλαδή, κατά πόσο οι ερμηνείες τους διέπονται από παροντισμό. Ένας επιπλέον στόχος της έρευνας ήταν ο εντοπισμός τυχόν διαφορών μεταξύ μαθητών διαφορετικού τύπου σχολείων, όσον αφορά το ζήτημα της ιστορικής σκέψης και πιο ειδικά, της ιστορικής ερμηνείας. Οι όποιες διαφορές θα μπορούσαν να οφείλονται τόσο στην κοινωνική προέλευση των μαθητών όσο και στις διδακτικές προσεγγίσεις που υποθετικά χρησιμοποιούνται σε διαφορετικού τύπου σχολεία. Αυτοί οι δύο παράγοντες είναι πολύ δύσκολο να διαχωριστούν.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δύο διαφορετικού τύπου Γυμνάσια της Αθήνας, ένα πειραματικό κι ένα τυπικό που βρίσκεται σε μια μάλλον υποβαθμισμένη περιοχή. Στόχος ήταν να διερευνηθούν τυχόν διαφοροποιήσεις στην ιστορική σκέψη των μαθητών των δύο σχολείων, υπό την έννοια ότι συνήθως στα πειραματικά σχολεία φοιτούν μαθητές που προέρχονται από μεσαία κοινωνικά στρώματα και χρησιμοποιούνται περισσότερο καινοτόμες μέθοδοι διδασκαλίας εφόσον οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν αυξημένα τυπικά προσόντα.

Η ερευνητική μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε ήταν η ημιδομημένη συνέντευξη σε ομάδες (group discussion) (Silverman, 2006· Κυριαζή, 2009). Σε κάθε ομάδα συμμετείχαν τρεις μαθητές και έγιναν δύο συνεντεύξεις σε κάθε σχολείο. Οι συμμετέχοντες επιλέχθηκαν με βασικό κριτήριο την επίδοση. Δηλαδή, δημιουργήθηκαν τρεις κατηγορίες επίδοσης, σύμφωνα με τις τρέχουσες αντιλήψεις των εκπαιδευτικών: «καλοί» (ομάδα Α) , «μέτριοι»

(ομάδα Β), «όχι καλοί» (ομάδα Γ). Σε κάθε ομάδα συμμετείχε ένας μαθητής από κάθε κατηγορία επίδοσης.

Όσον αφορά το κοινωνικό προφίλ των συμμετεχόντων, φαίνεται ότι οι γονείς των μαθητών του Πειραματικού ασκούν επαγγέλματα υψηλότερου κύρους και διαθέτουν πτυχία ανώτατης εκπαίδευσης σε μεγαλύτερο βαθμό από ότι εκείνοι του τυπικού Γυμνασίου. Επομένως οι μαθητές του Πειραματικού τοποθετούνται υψηλότερα στην κοινωνική κλίμακα σε σχέση με εκείνους του τυπικού Γυμνασίου.

2.1 Η ιστορική ερμηνεία μέσα από τον λόγο των μαθητών

Από τους μαθητές ζητήθηκε να ερμηνεύσουν τη Γαλλική Επανάσταση. Πιο συγκεκριμένα, ερωτήθηκαν σχετικά με τις αιτίες του ξεσπάσμάτος της. Δύο μαθητές και μία μαθήτρια από το Πειραματικό διατυπώνουν τις ερμηνείες τους:

«Ελένη»: Εεεε, ήθελαν κάτι πιο φιλελεύθερο ας το πούμε..., ε δεν ήθελαν να υπάρχουν ορισμένοι κανόνες που τους καταπίεζαν, ήθελαν οικονομικό φιλελευθερισμό, εεε...ελευθερία σκέψης, έκφρασης και γι' αυτό δημιούργησαν τη Γαλλική Επανάσταση και το Διαφωτισμό αργότερα. Και δημιουργήθηκαν θεωρίες όπως είπαμε με τον Μαρξ.... υπήρξε ο Μαρξισμός αργότερα, ε, ο Τζον Λοκ.... Ήταν αυτοί που δημιούργησαν θεωρίες που θα βοηθούσαν πιστεύω τον κόσμο τότε για να προχωρήσει μπροστά.

«Πέτρος»: Εεεε, πιστεύω ότι η Γαλλική Επανάσταση έγινε επειδή κάποιοι άνθρωποι είχαν ανάγκη να πιστέψουν σε κάτι καινούργιο, να βρούνε καινούργιες θεωρίες.... όπως βρήκανε... μεγάλοι άνθρωποι, όπως ο Άνταμ Σμιθ, ή ο Βολτέρος... μετά, στο Διαφωτισμό....

«Χρήστος»: Εγώ πιστεύω ότι εκείνη την εποχή η πλειοψηφία ήταν αγρότες και... και βασικά... ε, πολίτες. Αλλά όταν λέμε πολίτες, εννοώ... σε μειονεκτική θέση. Παραδείγματος χάρη, οι παραπάνω από αυτούς να είχαν περισσότερη εξουσία οι γαιοκτήμονες κι ο βασιλιάς. Κι αυτό όμως δεν τους σύμφερε γιατί ήταν και η πλειοψηφία του λαού, αλλά αν δεν έκανε κάτι ο βασιλιάς και οι υπόλοιποι που είχαν την εξουσία της χώρας, για να κάνουν κάτι γι' αυτούς, κι έτσι έμεναν φτωχοί. Και γι' αυτό πιστεύω εγώ, επαναστάτησαν.

Η «Ελένη» (ομάδα επίδοσης Α') και ο «Πέτρος» (ομάδα επίδοσης Β') επιχειρούν να εξηγήσουν το γιατί ξέσπασε η Γαλλική Επανάσταση με βάση την ιστορική γνώση που διαθέτουν. Προφανώς δεν είναι ακριβή όλα όσα λένε. Κάνουν λάθη και ως προς τα ιστορικά γεγονότα και ως προς την ερμηνεία τους. Παρόλα αυτά, προσπαθούν να ανακαλέσουν τις ιστορικές τους γνώσεις προκειμένου να δώσουν εξηγήσεις. Αυτό φαίνεται και από την αναφορά ιστορικών όρων και ονομάτων: Άνταμ Σμιθ, Βολτέρος, Τζον Λοκ, Διαφωτισμός, Μαρξισμός. Ιδιαίτερα η «Ελένη» αναφέρει πιο ειδικούς όρους και φράσεις, όπως «οικονομικός φιλελευθερισμός», «ελευθερία σκέψης κι έκφρασης». Επιχειρεί μάλιστα να ερμηνεύσει και τη μετέπειτα ευρωπαϊκή ιστορία. Ο «Χρήστος» (ομάδα επίδοσης Γ'), παρόλο που χρησιμοποιεί ελάχιστα ιστορικό λεξιλόγιο (πολίτες, γαιοκτήμονες, βασιλιάς), προσπαθεί να ανακαλέσει τις ιστορικές του γνώσεις για να ερμηνεύσει το ξέσπασμα της Γαλλικής Επανάστασης. Εστιάζει στις κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες της συγκεκριμένης εποχής που προκάλεσαν, κατά τη γνώμη του, το συγκεκριμένο γεγονός.

Παρακάτω, τρεις μαθήτριες από το τυπικό Γυμνάσιο συζητούν για το ίδιο θέμα:

«Μαρία»: Κατά τη γνώμη μου, πιστεύω ότι επαναστάτησαν για να διεκδικήσουν τα δικαιώματα, τα οποία τους είχαν αφαιρεθεί, πιστεύω εγώ... Και γενικώς, όταν κάποιος έρχεται στη χώρα σου και... οποιαδήποτε χώρα, και στην καταπατάει, σου αφαιρεί κάποια δικαιώματα... Ή κι απ' την ίδια σου τη χώρα μέσα οι πολιτικοί να σου καταπατάνε τα δικαιώματά σου, πιστεύω ότι επαναστατείς. Διότι δε δέχεσαι... Είσαι κι εσύ άνθρωπος, όπως όλοι, κι είμαστε όλοι ίδιοι, άσχετα με το χρώμα και τη φυλή. Πρέπει να τα διεκδικούμε τα δικαιώματά μας, διαφορετικά θα μας εε... καταπατήσουν. Ολοκληρωτικά.

«Δήμητρα»: Εεμ... Δε θυμάμαι ιδιαίτερα τι έγινε (...)...εε, αλλά... φυσικά οι άνθρωποι επαναστάτησαν για κάποιο λόγο, ε, και... πιστεύω ότι ο λόγος ήταν επειδή δεν είχαν τη συμπεριφορά προς αυτούς που ήθελαν... Εννοώ ότι δεν τους συμπεριφέρονταν όπως ήθελαν... όπως ήθελε ο λαός... Εε...τον εκμεταλλευόταν με διάφορους τρόπους.... Εεε... ή καταπατούσε τα δικαιώματα...

«Ειρήνη»: Εε, 'ντάξει. Όταν νιώθεις ότι... ε, είσαι πολύ πιεσμένος, ότι η εξουσία εε...δε σου...δε σου εκπληρώνει τα δικαιώματά σου, εε... δε σε βοηθάει... Εγώ πιστεύω ότι ίσως υπήρχε και λίγο πείνα, φτώχεια... εε... εκμετάλλευση, και οι άνθρωποι οδηγήθηκαν στο να επαναστατήσουν, δεν μπορούσαν να κάνουν διαφορετικά... Εε... από την άλλη, η εξουσία δεν τους πρόσφερε όλα όσα έπρεπε... εεε, οι άνθρωποι βρισκόντουσαν σε αδιέξοδο, δεν μπορούσαν να κάνουν διαφορετικά κι αυτός ήταν ο μόνος τρόπος για να διεκδικήσουν όλα όσα τους είχανε πάρει ή δεν τους είχανε προσφέρει.

Η «Μαρία» (ομάδα Β), η «Δήμητρα» (ομάδα Α) και η «Ειρήνη» (ομάδα Γ) ερμηνεύουν το ξέσπασμα της Γαλλικής Επανάστασης με βάση ορισμένους κανόνες λειτουργίας της κοινωνίας που κατά τη γνώμη τους έχουν διαχρονική ισχύ. Δεν φαίνεται να διαθέτουν ιστορική γνώση – η «Δήμητρα» το δηλώνει μάλιστα- δεν χρησιμοποιούν ιστορικούς όρους, παρόλα αυτά επιχειρούν να αιτιολογήσουν το ιστορικό δεδομένο επιστρατεύοντας την εμπειρική γνώση που έχουν σε σχέση με το πώς λειτουργεί η κοινωνία, διατυπώνοντας μάλιστα κανόνες γενικής ισχύος: «Όταν οι άνθρωποι καταπιέζονται, επαναστατούν». Χαρακτηριστική είναι η εκτεταμένη χρήση ενεστώτα από τη «Μαρία» και την «Ειρήνη». Η «Μαρία», τέλος, διατυπώνει και έναν κανόνα: «πρέπει να διεκδικούμε τα δικαιώματά μας». Έτσι καθιστά σαφές ότι μιλάει περισσότερο για το παρόν παρά για το παρελθόν.

Οι μαθητές, σε ορισμένα σημεία του λόγου τους, διατυπώνουν ηθικές αξιολογήσεις των ιστορικών γεγονότων. Παρακάτω, η «Ελένη» και ο «Πέτρος» από το Πειραματικό μιλούν για τις πράξεις βίας κατά τη διάρκεια της Γαλλικής Επανάστασης.

«Ελένη»: Ε, πιστεύω σίγουρα έπρεπε να γίνουν... Σίγουρα... ήταν αναμενόμενο να γίνουνε.... ε, η αστική τάξη και οι αγρότες δεν είχανε σχεδόν κανένα δικαίωμα, είχανε μόνο υποχρεώσεις, όπως αναφέρει μέσα και το βιβλίο..... εε, πλέον δεν μπορούσαν να ζούνε ελεύθερα, ας το πούμε κι έτσι, εεε.... και σίγουρα ήτανε ακραία πράξη, αλλά σωστή κατά τη γνώμη μου. Ε, και ήταν ίσως κι ένα μήνυμα προς τους ανώτερους τους, ανωτέρους τους τέλος πάντων, ε, ότι κάποια στιγμή θα εξεγερθούν, θα κάνουν μια εξέγερση ε, για να αλλάξει αυτό το καθεστώς που τους καταπιέζει και δεν τους αφήνει να εξελιχθούν.

«Πέτρος»: Εε, νομίζω ότι ήταν αναμενόμενο (...). Όταν έχεις... επειδή μας λέει ότι η Τρίτη τάξη ήταν το 98% του πληθυσμού.... Όταν έχεις ένα τόσο μεγάλο κομμάτι ανθρώπων, μέρος ανθρώπων... ο στρατός σου σίγουρα, αν ενωθούν, δε θα μπορεί να τους αντιμετωπίσει σίγουρα. Άρα, ο λαός στην αρχή ήθελε να φύγει.... να καταρρίψει το καθεστώς, με τα λόγια, γι' αυτό ήρθαν οι Διαφωτιστές. Από τη στιγμή που δεν το κατάλαβε ο Λουδοβίκος, ο λαός κατάλαβε ότι έπρεπε να κινηθεί αλλιώς, γι' αυτό και υπήρχαν αυτές οι βίαιες πράξεις.

Η «Ελένη» και ο «Πέτρος» προσπαθούν να τοποθετήσουν το ζήτημα της επαναστατικής βίας στο ιστορικό πλαίσιο της Γαλλικής Επανάστασης. Δηλαδή υποστηρίζουν ότι στο συγκεκριμένο ιστορικό πλαίσιο η βία ήταν δικαιολογημένη και αναμενόμενη λόγω των κοινωνικών καταστάσεων, χωρίς να διατυπώνουν κάποιον κανόνα με γενική και διαχρονική ισχύ. Θεμελιώνουν μάλιστα τη θέση τους χρησιμοποιώντας ιστορικούς όρους (αστική τάξη, Τρίτη τάξη, Διαφωτιστές, κ.λπ.).

Στο ακόλουθο απόσπασμα, η «Ελένη» διατυπώνει τις κρίσεις της σχετικά με τον αποκεφαλισμό του βασιλιά Λουδοβίκου ΙΣΤ΄ από τους επαναστάτες:

«Ελένη»: Εε, η πράξη, όπως λέει, του αποκεφαλισμού του βασιλιά Λουδοβίκου ήτανε αναμενόμενη και σίγουρη πράξη ότι θα γινότανε κάποτε, εεε.... αργά ή γρήγορα.... Εεε.... αυτοί που επαναστάτησαν είχανε, ας το πούμε, ήθελαν να εκδικηθούν το βασιλιά για όλα αυτά που τους είχε κάνει, τις αδικίες, τις φορολογήσεις... και αυτό, 'ντάξει, το πιο ασήμαντο πιστεύω

ήταν η φορολογία, εεε.... Είναι ακραία πράξη. Αλλά για 'κείνη την εποχή και για τις συνθήκες που είχε υποβάλει, ας το πούμε έτσι, στο κράτος του, εεε, ήτανε πράξη που έπρεπε να συμβεί. Ε, αλλά.... όχι τόσο βία, αλλά ήταν ένας τρόπος να εκδικηθεί ο λαός το βασιλιά για όλα αυτά που τους είχε κάνει.

Η μαθήτριά, μιλώντας για τον αποκεφαλισμό του Λουδοβίκου ΙΣΤ' και προσπαθώντας να τοποθετήσει το γεγονός στο ιστορικό του πλαίσιο, χαρακτηρίζει τη συγκεκριμένη πράξη ως ακραία αλλά αναγκαία, αναμενόμενη και συμβολική. Δηλαδή, δεν την κρίνει ως μια οποιαδήποτε πράξη βίας αλλά ως προσδιορισμένη από τις οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες της εποχής. Αποφεύγει μάλιστα να χρησιμοποιήσει χαρακτηρισμούς, όπως «σωστό»/ «λάθος» που υποδηλώνουν μια ηθική στάση.

Στη συνέχεια, ο «Βασίλης» και η «Ιωάννα» από το Πειραματικού (ομάδα Γ), μιλάνε για το ίδιο ζήτημα:

«Βασίλης»: Εεε... προφανώς οι επαναστάτες φαίνονται αγανακτισμένοι με το παλαιό καθεστώς γι' αυτό και οδηγήθηκαν σ' αυτήν την πράξη. Κατά τη γνώμη μου βέβαια όμως είναι βίαια πολύ... εεε.... αρκετά... και γενικά όλο το κοινό το οποίο υπάρχει γύρω από αυτό δεν είναι κι ό,τι καλύτερο, εεε.... (...) Δεν τιμά το βασιλιά... εε... ίσα- ίσα ντροπιάζει ακόμα και τη Γαλλία εεε... το να... μπροστά σε δημόσιο χώρο να αποκεφαλίζεις έτσι το βασιλιά σου.

Συνεντευκτήρια.: Και πώς την κρίνεις δηλαδή αυτήν την πράξη;

«Βασίλης»: Βίαιη και βάρβαρη

«Ιωάννα»: Εε... ..βασικά, πώς να το πω; Η ζωή ήτανε πολύ καταπιεστική για τους ανθρώπους, οπότε δεν την άντεχαν. Και δε γίνεται να ζεις έτσι. Οπότε κάποια στιγμή θα... πρέπει ν' αντιδράσεις. Γι' αυτό πιστεύω επαναστάτησαν. Για ένα... για μια καλύτερη ζωή.

Ο λόγος του «Βασίλη» είναι αντιφατικός. Παρόλο που επιχειρεί να ερμηνεύσει την πράξη του αποκεφαλισμού και κάνει αναφορά στο ιστορικό πλαίσιο μιλώντας για την αγανάκτηση των επαναστατών εναντίον του Παλαιού Καθεστώτος, το τελικό του συμπέρασμα έχει τη μορφή ενός γενικού ηθικού κανόνα: «είναι ντροπή να αποκεφαλίζεις το βασιλιά σου». Επομένως, ενώ δείχνει να λαμβάνει υπόψη τις ειδικές συνθήκες κάτω από τις οποίες συνέβη ο αποκεφαλισμός, εν τέλει καταλήγει σε ένα συμπέρασμα που έχει τη μορφή ηθικού διαχρονικού κανόνα.

Εκτός από την έλλειψη συγκεκριμένης ιστορικής γνώσης και λεξιλογίου στο λόγο της «Ιωάννας», αξιοπρόσεκτη είναι και η αλλαγή χρόνου από παρελθόντα σε ενεστώτα και προσώπου από τρίτο πληθυντικό σε δεύτερο ενικό. Η μαθήτριά μιλάει τόσο για το παρελθόν όσο και για το παρόν, τόσο για την τότε κοινωνία όσο και για τη σημερινή, πιστεύοντας ίσως πως ό,τι ισχύει στη μία ιστορική εποχή ισχύει και στην άλλη.

Παρακάτω μια μαθήτριά του τυπικού Γυμνασίου κρίνει τις πράξεις βίας που συνέβησαν κατά τη Γαλλική Επανάσταση:

«Εύη»: Εγώ πιστεύω πως είναι λίγο άδικο προς τους άλλους ανθρώπους εεε... ..πώς το λένε.... να τους καταστρέφουν τις περιουσίες τους.

Η μαθήτριά χρησιμοποιεί ενεστώτα χρόνο, δείχνοντας ότι αναφέρεται μάλλον στο σήμερα παρά στο παρελθόν. Πιθανόν να έχει στο μυαλό της σύγχρονες εικόνες καταστροφής περιουσιών κατά τη διάρκεια διαδηλώσεων.

Στη συνέχεια, τρεις μαθήτρίες από το τυπικό Γυμνάσιο μιλούν για το ζήτημα του αποκεφαλισμού του βασιλιά Λουδοβίκου του ΙΣΤ':

«Κατερίνα» : Εγώ δε συμφωνώ με αυτήν την πράξη, γιατί όσο αγανακτισμένοι κι αν ήταν, δεν έχει κανείς το δικαίωμα να αφαιρεί τις ζωές των άλλων ανθρώπων... Οτιδήποτε και να 'χει κάνει.

«Εύη» (...): Αυτό που έγινε ήτανε άδικο. Και θα μπορούσαν να λύσουν τα προβλήματά τους με άλλο τρόπο κι όχι να σκοτώνουν το βασιλιά τους επειδή ίσως οι νόμοι που είχε δεν ήταν ευνοϊκοί γι' αυτούς. Υπήρχαν κι άλλοι τρόποι να λύσουν... Όπως είπα, ήταν ακραίο αυτό και ειδικά να τον αποκεφαλίσουν μπροστά σε τόσο κόσμο. (...) Εμ, γιατί δεν είναι ωραίο θέαμα να

βλέπεις το βασιλιά σου ή γενικά οποιονδήποτε άνθρωπο, να τον αποκεφαλίζουν μέσα στη μέση. Και ίσως να χαίρονται και μερικοί... γι' αυτή την πράξη που είναι τόσο... ακραία και... κακή.

«Μαρία»: Εγώ πιστεύω ότι είναι... απάνθρωπη και πολύ... βάρβαρη. 'Ντάξει, μπορεί να- να ήταν αγανακτισμένοι, να χρησιμοποιήσεις βία κι αυτά, αλλά κάτι τόσο χοντρό δεν πιστεύω ότι είναι ό,τι καλύτερο, διότι δεν είναι στο χέρι σου. Δεν είσαι εσύ ο θεός που θα κρίνεις τον άλλο. Καλύτερα να τον αφήσεις στα χέρια της δικαιοσύνης και... γενικώς, μια τέτοια σκληρότητα και στα μάτια γενικώς όλων των ανθρώπων, δε νομίζω ότι ήταν ό,τι καλύτερο. Δηλαδή, μπορούσε να προκαλέσει την αγριότητα παρά κάτι άλλο.

Η «Κατερίνα» (ομάδα Α), η «Εύη» (ομάδα Β) και η «Μαρία» (ομάδα Β) φαίνεται ότι κρίνουν την πράξη του αποκεφαλισμού του βασιλιά με βάση τον ηθικό κανόνα που υποστηρίζει ότι κανένας άνθρωπος δεν έχει δικαίωμα να αφαιρεί τη ζωή άλλου ανθρώπου κάτω από οποιεσδήποτε συνθήκες. Δηλαδή, κρίνουν ηθικά την πράξη με κριτήριο έναν κανόνα που θεωρούν ότι έχει σταθερή και διαχρονική ισχύ, ενώ στην πραγματικότητα είναι σύμφωνος με το σύγχρονο σύστημα αξιών. Είναι αξιοσημείωτο ότι, όταν διατυπώνουν τις κρίσεις τους, περνούν από τους παρελθοντικούς χρόνους στον ενεστώτα. Επιπλέον χρησιμοποιούν ηθικούς χαρακτηρισμούς, όπως «κακή», «απάνθρωπη», «βάρβαρη» πράξη.

3. Συμπεράσματα

Από τα παραπάνω αποσπάσματα γίνεται φανερό ότι οι μαθήτριες του τυπικού Γυμνασίου, ανεξαρτήτως επίδοσης, δυσκολεύονται να ερμηνεύσουν τα ιστορικά γεγονότα εντάσσοντάς τα στο ιστορικό τους πλαίσιο. Πιο συγκεκριμένα, προκειμένου να διατυπώσουν ιστορικές ερμηνείες χρησιμοποιούν γνώση, λεξιλόγιο και σύστημα αξιών που αναφέρονται μάλλον στη σύγχρονη κοινωνία παρά σε εκείνη του παρελθόντος. Με άλλα λόγια, χρησιμοποιούν την εμπειρική γνώση που διαθέτουν ως προς το πώς λειτουργεί η κοινωνία στην οποία ζουν προκειμένου να εξηγήσουν το ιστορικό παρελθόν. Ταυτόχρονα, ερμηνεύουν τα ιστορικά γεγονότα, διατυπώνοντας ηθικές κρίσεις. Θεωρούν δηλαδή ότι το σύγχρονο σύστημα αξιών είναι διαχρονικό κι απaráλλαχτο από εποχή σε εποχή. Με αυτόν τον τρόπο δείχνουν ότι βλέπουν το παρελθόν ως ένα «προϋπάρχον» παρόν κι όχι ως μια διαφορετική κοινωνία με τους δικούς της κανόνες και τρόπους λειτουργίας. Παρουσιάζουν δηλαδή αδυναμία να ρίξουν μια «ιστορική» ματιά στα γεγονότα. Αυτό προφανώς συμβαίνει σε μεγάλο βαθμό λόγω έλλειψης ιστορικών γνώσεων. Και οι ίδιες άλλωστε το δηλώνουν σε ορισμένες περιπτώσεις.

Τα παραπάνω προβλήματα δεν αφορούν τους μαθητές του πειραματικού στον ίδιο βαθμό. Ιδιαίτερα εκείνοι που ανήκουν στις δύο πρώτες κατηγορίες επίδοσης, είναι σε μεγαλύτερο βαθμό σε θέση να διατυπώνουν ιστορικές ερμηνείες χρησιμοποιώντας ιστορικούς όρους, ανακαλώντας ιστορικές γνώσεις και λαμβάνοντας υπόψη το - διαφορετικό από το σύγχρονο - σύστημα αξιών του παρελθόντος. Αυτό βέβαια δεν σημαίνει ότι δεν υπάρχουν έφηβοι και από αυτό το σχολείο που προβαίνουν σε ερμηνείες που διέπονται από παροντισμό. Ο λόγος κάποιων από τους μαθητές του Πειραματικού Γυμνασίου, οι οποίοι ανήκουν στην ομάδα επίδοσης Γ, παρουσιάζεται αντιφατικός, διότι άλλοτε δείχνουν να αντιλαμβάνονται το ιστορικό πλαίσιο των γεγονότων και άλλοτε όχι.

Από τα παραπάνω μπορεί να συναχθεί το συμπέρασμα ότι υφίστανται ορισμένες διαφορές μεταξύ των εφήβων των δύο σχολείων. Φαίνεται ότι οι μαθητές του πειραματικού έχουν αναπτύξει σε μεγαλύτερο βαθμό μια κριτική ερμηνευτική ικανότητα σε σύγκριση με τις μαθήτριες του τυπικού σχολείου. Αυτό θα μπορούσε ως ένα βαθμό να αποδοθεί στον τρόπο διδασκαλίας της ιστορίας στο συγκεκριμένο σχολείο. Ωστόσο, η ερμηνεία αυτή δεν είναι δυνατόν να διατυπωθεί με βεβαιότητα εφόσον η έρευνα δεν διαθέτει επαρκή στοιχεία γύρω από αυτό το ζήτημα.

Θα πρέπει επιπλέον να σημειωθεί ότι ο ρόλος που παίζει η διδασκαλία δύσκολα διακρίνεται από το ρόλο που παίζει η κοινωνική προέλευση. Με άλλα λόγια, εφόσον η διαφορά που υπάρχει μεταξύ των δύο σχολείων δεν περιορίζεται μόνο στις διδακτικές μεθόδους αλλά είναι και κοινωνική, θα πρέπει κανείς, στην οποιαδήποτε ερμηνευτική προσπάθεια, να λάβει υπόψη ότι οι δύο συγκεκριμένοι παράγοντες είναι αλληλένδετοι. Ενδέχεται δηλαδή η διαφορετική κοινωνική προέλευση των εφήβων και το υποθετικά διαφορετικό διδακτικό πλαίσιο που απολαμβάνουν να επιδρά στον τρόπο με τον οποίο διατυπώνουν τις ιστορικές τους ερμηνείες.

Το ζήτημα της ιστορικής σκέψης των Ελλήνων μαθητών ελάχιστα έχει ερευνηθεί. Ακόμα λιγότερα γνωρίζουμε για τους κοινωνικούς και πολιτισμικούς παράγοντες που την επηρεάζουν. Ωστόσο, προκειμένου να ανασχεδιαστούν οι στόχοι και οι μέθοδοι διδασκαλίας της Ιστορίας σε μια κατεύθυνση κριτικής σκέψης, είναι απαραίτητο να φωτιστούν αυτές οι πλευρές. Διαφορετικά, θα συνεχίσουμε να διδάσκουμε αγνοώντας τις ανάγκες των ίδιων των μαθητών.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Anyon, J. (1981). Social Class and School Knowledge. *Curriculum Inquiry*, 11(1), 3-42.
- Apple, M. (1986). *Ιδεολογία και Αναλυτικά Προγράμματα* (Τ. Δαρβέρης, μτφρ.). Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Apple, M. (2008). *Επίσημη Γνώση* (Γ. Γρόλλιος, μτφρ.). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Apple, M. & Weis, L. (2010). Ιδεολογία και Πρακτική στη Σχολική Εκπαίδευση: Μια Πολιτική και Εννοιολογική Εισαγωγή. Στο Π. Γούναρη & Γ. Γρόλλιος (Επιμ.) *Κριτική Παιδαγωγική* (σσ. 121-159). Αθήνα: Gutenberg.
- Askouni, N. (2000). Greek Adolescent Perceptions of Social Change: An Ahistorical Interpretation of Society. *Journal of Modern Greek Studies. Special Issue: Youth and History*, 18(2), 255-268.
- Barton, K., Levstik, L. (2008). *Διδάσκοντας Ιστορία για το Συλλογικό Αγαθό* (Α. Θεοδωρακάκου, μτφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Bloch, M. (1994). *Απολογία για την ιστορία. Το επάγγελμα του ιστορικού* (Κ. Γαγανάκης, μτφρ.). Αθήνα: Εναλλακτικές Εκδόσεις.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1977). *Reproduction in Education. Society and Culture*. London: Sage.
- Giroux, H. A. & Aronowitz, S. (2010). Θεωρία Αναλυτικού Προγράμματος, Εξουσία και Πολιτισμική Πολιτική. Στο Π. Γούναρη & Γ. Γρόλλιος (Επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική* (σσ. 160-188). Αθήνα: Gutenberg.
- Husbands, C. (2004). *Τι Σημαίνει Διδασκαλία της Ιστορίας; Γλώσσα, Ιδέες και Νοήματα*, (Α. Λυκούργος, μτφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ίγκερς, Γ. (2006). *Η Ιστοριογραφία στον 20ο Αιώνα. Από την επιστημονική αντικειμενικότητα στην πρόκληση του μεταμοντερνισμού* (Π. Ματαλάς, μτφρ.). Αθήνα: Νεφέλη.
- Κόκκινος, Γ. (1998). *Από την Ιστορία στις ιστορίες. Προσεγγίσεις στην ιστορία της ιστοριογραφίας, την επιστημολογία και τη διδακτική της ιστορίας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκινος, Γ. (2003). *Επιστήμη, Ιδεολογία, Ταυτότητα: Το μάθημα της Ιστορίας στον αστερισμό της υπερεθνικότητας και της παγκοσμιοποίησης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκινος, Γ., Αθανασιάδης, Η., Βούρη, Σ., Γατσωτής, Π. Τραντάς, Π. & Στέφος, Ε. (2005). *Ιστορική Κουλτούρα και Συνείδηση: Απόψεις και Στάσεις Μαθητών και Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την Ιστορία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκινος, Γ. & Γατσωτής, Π. (2010). Το Σχολείο απέναντι στο Επίμαχο Ιστορικό Γεγονός και το Τραύμα. Στο Γ. Κόκκινος, Δ., Μαυροσκούφης, Π., Γατσωτής, Ε. & Λεμονίδου, Ε.

- (Επιμ.) *Τα Συγκρουσιακά Θέματα στη Διδασκαλία της Ιστορίας* (σσ. 13-120). Αθήνα: Νοόγραμμα.
- Kokkinos, G., Athanassiades, E., Kimourtzis, P., Gatsotis, P. & Trantas P. (2010). Historical Culture and Consciousness: Interaction with New Educational Policies. Teachers' and Students' Attitudes towards the Past, Science of History and History Teaching in Greek Primary Education. *International Journal of Research on History Didactics, History Education and History Culture. Yearbook of the International Society for History Didactics*, 31, 111-138.
- Κουργιαντάκης, Χ. (2012). *Ιστορική σκέψη, κριτική σκέψη και λογική κατανόηση στη σχολική Ιστορία*. Ανακτήθηκε 23/07/2020 από <http://ipeir.pde.sch.gr/educonf/2/12KenotomesDrasis/kouryiantakis/kouryiantakis.pdf>
- Κυριαζή, Ν. (2009). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα: Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Laville, Ch. (2006). Historical Consciousness and Historical Education: What to Expect from the First for the Second. In P. Seixas (Ed.) *Theorizing Historical Consciousness* (pp. 165-182). Toronto: University of Toronto Press Incorporated.
- Lee, P. & Ashby, R. (1987). Children's Concepts of Empathy and Understanding in History. In C. Portal (Ed.), *The History Curriculum for Teachers* (pp. 68-86). Lewes: Falmer Press.
- Lee, P. & Ashby, R. (1995). Progression in Children's Ideas about History. In M. Hughes (Ed.), *Progression in Learning* (pp. 50-81). Clevedon: Bera Dialogues no11.
- Lee, P. & Ashby, R. (2000). Progression in Historical Understanding among Students Ages 7-14. In P. N. Stearns, P. Seixas & S. Wineburg (Ed.) *Knowing, Teaching and Learning History: National and International Perspectives* (pp. 199-222). New York & London: New York University Press.
- Lee, P. (2006α). Understanding History. In P. Seixas (Ed.) *Theorizing Historical Consciousness* (pp. 129- 164). Toronto: University of Toronto Press Incorporated.
- Lee, P. (2006β). Προσεγγίζοντας την έννοια της ιστορικής παιδείας. Στο Γ. Κόκκινος & Ε. Νάκου (Επιμ.) *Προσεγγίζοντας την Ιστορική Εκπαίδευση στις αρχές του 21ου αιώνα* (σσ. 37-71). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Lee, P. (2011). Historical Literacy and Transformative History. In L. Perikleous & D. Shelmit (Ed.) *The Future of the Past: Why history Education Matters* (pp. 130-167). Nicosia: AHDR.
- Levstik, L. (2000). Articulating the Silences: Teachers' and Adolescents' Conceptions of Historical Significance. In P.N. Stearns, P. Seixas & S. Wineburg (Ed.) *Knowing, Teaching and Learning History: National and International Perspectives* (pp. 284-305). New York & London: New York University Press.
- Lowenthal, D. (2000). Dilemmas and Delights of Learning History. In P. N. Stearns, P. Seixas & S. Wineburg (Ed.) *Knowing, Teaching and Learning History: National and International Perspectives* (pp. 63-82). New York & London: New York University Press.
- Moniot, H. (2002). *Η Διδακτική της Ιστορίας* (Ε. Κάννερ, μτφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Νάκου, Ε. (2000). *Τα Παιδιά και η Ιστορία: Ιστορική Σκέψη, Γνώση και Ερμηνεία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Palikidis, A., Kokkinos, G., Andreou, A. & Trantas, P. (2017). War and violence in history teaching: An empirical analysis of future teachers' perspectives in Greece. *International Journal of Research on History Didactics, History Education and History Culture. Yearbook of the International Society for History Didactics*, 38, 117-149.
- Rist, R. C. (2000). Students Social Class and Teacher Expectations: The Self- Fulfilling Prophecy in Ghetto Education. *Harvard Educational Review*, 70(3), 257-301.

- Rüsen, J. (2006), Historical Consciousness: Narrative Structure, Moral Function, and Ontogenetic Development. In P. Seixas (Ed.) *Theorizing Historical Consciousness* (pp. 63- 85). Toronto: University of Toronto Press Incorporated.
- Seixas, P. (1993). Popular Film and Young People's Understanding of the History of Native American-White Relations. *The History Teacher*, 26(3), 351-370.
- Seixas, P. (1997). Mapping the Terrain of Historical Significance. *Social Education*, 6(1), 22-27.
- Seixas, P. (2000). Schweigen! Die Kinder! Or, Does Postmodern History Have a Place in the Schools? In P. N. Stearns, P. Seixas & S. Wineburg (Ed.) *Knowing Teaching and Learning History. National and International Perspectives* (pp. 19-37). New York & London: New York University Press.
- Seixas, P. (2006). Introduction. In P. Seixas (Ed.) *Theorizing Historical Consciousness* (pp. 3-20). Toronto: University of Toronto Press Incorporated.
- Seixas, P. & Morton, T. (2012). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson.
- Shemilt, D. (1980). *History 13-16 Evaluation Study*. Edinburgh: Holmes McDougall.
- Shemilt, D. (2000). The Caliph's Coin: The Currency of Narrative Frameworks in History Teaching. In P. N. Stearns, P. Seixas, S. Wineburg (Ed.) *Knowing Teaching and Learning History. National and International Perspectives* (pp.83- 101). New York & London: New York University Press.
- Shemlit, D. (2011). The Gods of the Copybook Headings: Why Don't We Learn from the Past? In L. Perikleous & D. Shemlit (Ed.) *The Future of the Past: Why history Education Matters* (pp. 69-127). Nicosia: AHDR.
- Silverman, D. (2006). *Interpreting Qualitative Data. Methods for Analyzing Talk, Text and Interaction* (3rd ed.). London: Sage.
- Young, M. F. D. (1971). An Approach to the Study of Curricula as Socially Organized Knowledge. In M. F. D. Young (Ed.) *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education*. London: Collier - Macmillan.
- Young, M. F. D. (1998). *The Curriculum of the Future. From the 'New Sociology of Education' to a Critical Theory of Learning*. London: Falmer Press.
- Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες για την Κοινωνική Ανισότητα στο Σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Wineburg, S. (2000). Making Historical Sense. In P.N. Stearns, P. Seixas & S. Wineburg (Ed.) *Knowing, Teaching and Learning History: National and International Perspectives* (pp. 306-325). New York & London: New York University Press.

ΜΕΡΟΣ Δ΄

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ του ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

Η αλληλεπίδραση και ο αναστοχασμός των μελών της ομάδας στην επιμόρφωση εκπαιδευτικών ως παράγοντες επαγγελματικής εξέλιξης και βελτίωσης του διδακτικού έργου

Μαλέτσκος Αθανάσιος

Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου, ΠΕΚΕΣ Δυτικής Μακεδονίας
maletskos@sch.gr

Βαλκάνος Ευθύμιος

Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας
valkanose@gmail.com

Περίληψη

Οι εκπαιδευτικοί για να εξελίσσονται επαγγελματικά και να αναπτύσσουν τις διδακτικές τους δεξιότητες οφείλουν να εμπλέκονται ενεργά σε προγράμματα επιμόρφωσης με χαρακτήρα βιωματικό και ενδοσχολικό. Στο πλαίσιο αυτό αναδεικνύονται η συνεργασία, η αλληλεπίδραση και ο αναστοχασμός των εκπαιδευτικών, ως μέλη μιας ομάδας, που τους ενθαρρύνει να αναπτύξουν τη διδακτική και παιδαγωγική τους πρακτική και δεξιότητα, την κριτική τους σκέψη και συνεπώς την επαγγελματική τους ταυτότητα. Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση του ρόλου του αναστοχασμού στην επιμόρφωση ενηλίκων, με στόχο την αλλαγή των προϋπάρχουσων αντιλήψεων και τη βελτίωση των διδακτικών πρακτικών. Στην έρευνα συμμετείχαν οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε Δημοτικά Σχολεία της Κοζάνης, της Πτολεμαΐδας και της Φλώρινας. Μέσα από την έρευνα αναδεικνύεται η σημασία του αναστοχασμού των μελών της ομάδας στην επιμόρφωση ενηλίκων. Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη σημασία του αναστοχασμού της διδακτικής πράξης ως μια γόνιμη διαδικασία που υποστηρίζει την ανάδειξη των θετικών παραγόντων της αποτελεσματικής διδασκαλίας. Η αλληλεπίδραση και ο αναστοχασμός των μελών της ομάδας, στην επιμόρφωση εκπαιδευτικών, συνεισφέρουν στην παραγωγή ομαδικών αποφάσεων, στη δέσμευση για υλοποίηση κοινών συμπερασμάτων και τροφοδοτούν εποικοδομητικά τη διδακτική ικανότητα και την επαγγελματική εξέλιξή τους.

Λέξεις-κλειδιά: Αναστοχασμός, διδακτικό έργο, επαγγελματική εξέλιξη.

1. Εισαγωγή

Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να διακρίνονται από ευρυμάθεια, ανοιχτούς ορίζοντες και μέσω της επαγγελματικής επιμόρφωσης, της παρακολούθησης των σύγχρονων θεωριών, της τεχνολογίας και γενικά της προσπάθειας για αυτοβελτίωση, να αναβαθμίζουν την επαγγελματική τους θέση και τη διδακτική τους δεινότητα. Η δια βίου συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε προγράμματα, σεμινάρια και δράσεις επαγγελματικής επιμόρφωσης αποτελεί ένα από τους πιο αποτελεσματικούς τρόπους βελτίωσης της διδακτικής και εκπαιδευτικής διαδικασίας. Σύμφωνα με έρευνες, η διδακτική διαδικασία και συγκεκριμένα η ποιότητα της διδασκαλίας επηρεάζει τη γνωστική και τη συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών/τριών σε μεγαλύτερο βαθμό από την εκπαιδευτική κουλτούρα της σχολικής μονάδας (Teddle & Reynolds, 2000).

Ο/Η εκπαιδευτικός, ως παιδαγωγός που στοχάζεται, έχει χρέος να διευκολύνει τους μαθητές/τριες στην απόκτηση γνώσεων, να καθοδηγεί την εκπαιδευτική διαδικασία, να προκρίνει και να αξιοποιεί ορθά τις κατάλληλες παιδαγωγικές μεθόδους και τεχνικές

ανάλογα με τους μαθητές, να συντονίζει και να παρακινεί την ομάδα, να την ενθαρρύνει και να την εμπνέει στην ανάληψη πρωτοβουλιών και συνεργατικών δράσεων και να διασφαλίζει την ενεργό συμμετοχή όλων των μαθητών/τριών στη διδακτική πράξη (Γιαννακοπούλου, 2014, Θεοδώρου, 2012). Ο ρόλος του σύγχρονου Παιδαγωγού είναι η ανάπτυξη των γνωστικών, κοινωνικών/επικοινωνιακών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών ώστε να μπορούν να λειτουργούν ως φορείς αλλαγής, να λειτουργεί ως διαμεσολαβητής της νέας γνώσης και σύμβουλος στον τρόπο αντίληψης του κόσμου. Στη διαδικασία της αξιολόγησης οφείλει να θέτει ως σκοπό την παροχή ανατροφοδότησης με στόχο την υπέρβαση των δυσκολιών και των εμποδίων και τελικά τη βελτίωση του διδακτικού έργου.

Ο/Η παιδαγωγός μπορεί να διαθέτει πλήρη θεωρητική κατάρτιση, αλλά να υστερεί, κατά την εφαρμογή των διάφορων μοντέλων διδασκαλίας στην πράξη. Έτσι, εκπαιδευτικές στρατηγικές και διδακτικές τεχνικές, παραμένουν ανενεργές και αναξιοποίητες, καθώς ο/η παιδαγωγός μπορεί να χωλαίνει, ακόμη, και στην ικανότητα και την ευελιξία να ανασύρει το διδακτικό του δυναμικό και κεφάλαιο, που αφορά στην εφαρμογή τους. Το ίδιο μπορεί να συμβαίνει και σε έμπειρους παιδαγωγούς με αποτέλεσμα και αυτοί να μην κατανοούν τις ενέργειές τους σε όλο το βάθος τους και την έκταση, αφού οι αναστοχαστικές τους πρακτικές παραμένουν πλημμυεμένες. Αυτό μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα οι διαδικασίες αυτοπαρατηρησίας, αυτοανάλυσης και αυτοαξιολόγησης να υπολειπονται, επειδή, πιθανόν, οι εκπαιδευτικοί αγνοούν τους σχετικούς τρόπους ή ο χρόνος που αφιερώνουν δεν είναι επαρκής. Εντέλει, παρουσιάζεται το φαινόμενο, κατά το οποίο εσφαλμένες διδακτικές προσεγγίσεις να συνεχίζονται, εσαεί, με αποτέλεσμα η διδακτική πράξη να καθίσταται αναποτελεσματική και ατελέσφορη, όπως, φυσικά, και ο/η ίδιος/α εκπαιδευτικός στην καθημερινή του διδακτική πρακτική (Antonίου, Kyriakides & Creemers, 2011). Σκοπός της παρούσας έρευνας αποτέλεσε η διερεύνηση του ρόλου του αναστοχασμού της διδακτικής πράξης στην επιμόρφωση ενηλίκων με στόχο την αλλαγή των προϋπάρχουσων αντιλήψεων και την ενίσχυση των διδακτικών πρακτικών. Επίσης, διερευνάται κατά πόσο η διαδικασία του αναστοχασμού έχει σημαντική επίδραση στους εκπαιδευτικούς, όσον αφορά στην εκδήλωση μεταγνωστικών διεργασιών επί της διαδικασίας σχεδιασμού διδασκαλίας, την παρακολούθηση της διαδικασίας μάθησης (υλοποίηση διδασκαλίας) και την αυτοαξιολόγηση τους.

Ο σύγχρονος παιδαγωγός στηριζόμενος στις γνώσεις και τις ικανότητές του υλοποιεί, αποτελεσματικά, τον διδακτικό του ρόλο χρησιμοποιώντας – ανάλογα με τις συνθήκες – τις κατάλληλες διδακτικές πρακτικές. Επιπλέον, εφαρμόζει εναλλακτικές διδακτικές προσεγγίσεις, κρίνει και επανακαθορίζει συνεχώς τις ενέργειές του, προσανατολισμένος σε μια στοχαστική κατεύθυνση, με στόχο την ενίσχυση των εκπαιδευτικών του δράσεων και πρακτικών και, γενικά, του εκπαιδευτικού του έργου (Hammerness et al, 2005).

2.Ο αναστοχασμός της διδακτικής πράξης

Η αναπτυσσόμενη ψηφιακή κοινωνία της γνώσης απαιτεί εναλλακτικές προτάσεις, που δύνανται να αναδυθούν μέσω του αναστοχασμού της διδακτικής πράξης αφού ο αναστοχασζόμενος εκπαιδευτικός είναι σε θέση να προβληματίζεται, να ερμηνεύει, να ξανασκεφτεί την παιδαγωγική θεωρία και τις διδακτικές επιλογές του και να αναζητά νέες πρακτικές επανασχεδιάζοντας τη δράση του. Ο αναστοχασμός αποτελεί διαδικασία δια βίου μάθησης και συστηματικής αυτοδιερεύνησης, μέσω της οποίας ο εκπαιδευτικός εμπλουτίζει, συστηματοποιεί και οικοδομεί την επαγγελματική γνώση του (Mena & Tillema, 2006).

Ο αναστοχασμός της διδασκαλίας είναι μια σύνθετη και πολύ-παραγοντική διαδικασία που εξαρτάται από πολλούς παράγοντες και επηρεάζεται από τις προϋπάρχουσες γνώσεις και

αντιλήψεις για τη μάθηση και την προσωπική παιδαγωγική θεωρία του εκπαιδευτικού (Cornford, 2002, Taylor 2003). Ο αναστοχασμός της διδασκαλίας μπορεί να γίνει είτε ατομικά είτε σε ζευγάρια ή ομάδες. Ο αναστοχασμός μέσω των ομάδων στη ουσία σημαίνει συνεργατική διαδικασία απόκτησης γνώσης και συνεισφέρει στην ανάπτυξη μιας ενεργητικής στάσης απέναντι στη μάθηση και στην έρευνα. Προσφέρει σημαντικά οφέλη τόσο για τον ίδιο τον εκπαιδευτικό ως μέλος της ομάδας, όσο και για τη σχολική μονάδα που εφαρμόζει στο σύνολό της αυτήν τη διαδικασία (McGill & Brockbank, 2004). Η συμβολή και άλλων προσώπων στη διαδικασία του αναστοχασμού χαρακτηρίζεται ως πολύ σημαντική. Η συλλογική ανατροφοδότηση είναι μια διαδικασία διαλόγου και ανταλλαγής απόψεων, μια μέθοδος για να εμπλακούν ενεργά οι εκπαιδευτικοί σε ερμηνευτικές, αναστοχαστικές και κριτικές διαπιστώσεις καθώς δίνει τη δυνατότητα της αναγνώρισης διαφορετικών οπτικών μιας κατάστασης, της συλλογικής διαπραγμάτευσης, της κατασκευής κοινών παραδοχών και συγχρόνως αναπτύσσει την αμοιβαία μάθηση (Simon et al, 2011, Samuels & Betts, 2007, Knight et al, 2006).

Για να υπάρξουν οφέλη από το συλλογικό αναστοχασμό πρέπει η ομάδα να είναι ενεργή και λειτουργική, να υπάρχει εμπιστοσύνη μεταξύ των μελών της, ενσυναίσθηση, ενεργητική ακρόαση, θετική ενίσχυση, συζήτηση προβληματισμών και κατανόηση των συναισθημάτων που προκύπτουν. Ο αναστοχασμός αποτελεί μια διαδικασία που μπορεί να αναπτυχθεί μόνο μέσα σε ένα κατάλληλο κοινωνικό και συναισθηματικό πλαίσιο (Sluijsman et al, 2003).

Ο χαρακτήρας του εκπαιδευτικού αναστοχασμού μπορεί να κατηγοριοποιηθεί σε τεχνοκρατικό/εργαλειακό κατά τον οποίο οι εκπαιδευτικοί ερευνούν τον βαθμό που έχουν κατακτήσει τις νέες γνώσεις και τις τεχνικές οδηγίες (Nelson & Sadler, 2013) και εμπεριέχει μια απλή παρατήρηση και περιγραφή της συμπεριφοράς και των δεξιοτήτων που αναπτύσσονται κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής πράξης (Lee, 2005), σε ερμηνευτικό-πρακτικό που στοχεύει στην κατανόηση της εκπαιδευτικής εμπειρίας και στον κριτικό αναστοχασμό που αφορά την έννοια και την αξία της γνώσης, τον σκοπό και τη φύση της διδασκαλίας και ιδιαίτερα τον ρόλο της σχολικής μονάδας στη σύγχρονη κοινωνία. Οι κατηγορίες του εκπαιδευτικού αναστοχασμού μπορούν να αλληλοσυμπληρώνονται (Aronowitz, & Giroux, 2010, Καλαϊτζοπούλου, 2001).

Ο Pollard (2002) υποστηρίζει επίσης πως η αναστοχαστική διδασκαλία είναι κυκλική ή σπειροειδής διαδικασία κατά την οποία ο/η εκπαιδευτικός ελέγχει, αξιολογεί και επανεξετάζει συνεχώς τη διδακτική του μεθοδολογία και πρακτική. Ο/Η εκπαιδευτικός αρχικά σχεδιάζει το διδακτικό πλάνο που επιθυμεί να εφαρμόσει. Στη συνέχεια παρατηρεί, καταγράφει και συλλέγει στοιχεία που αφορούν τις δράσεις, αντιδράσεις και τα συναισθήματα των μαθητών/τριών. Στη συνέχεια τα δεδομένα αυτά χρειάζεται να τα αναλύσει με κριτική ματιά και να τα αξιολογήσει. Τέλος ακολουθεί η λήψη αποφάσεων που έχουν με την αναθεώρηση και τη βελτίωση των εκπαιδευτικών σχεδιασμών και στρατηγικών ολοκληρώνοντας τον κύκλο του αναστοχασμού που αποτελεί δυναμική διαδικασία και στην ουσία ακολουθεί τα στάδια της ερευνητικής μεθοδολογίας, και σταδιακά κατευθύνει τον/την εκπαιδευτικό στη βελτίωση της διδασκαλίας. Η χρήση εγγραφής και η παρακολούθηση στη συνέχεια της βιντεοσκοπήσης της μικροδιδασκαλίας από τους επιμορφούμενους εκπαιδευτικούς και η συζήτηση που ακολουθεί αποτελεί αναστοχαστική διαδικασία η οποία βασίζεται στη συνεχή αυτοαξιολόγηση και οδηγεί στην επαγγελματική ανάπτυξη (Pollard et al, 2005).

Μια επιμέρους διάσταση του στοχασμού αποτελεί ο κριτικός στοχασμός που υπερβαίνει τη διερεύνηση τεχνικών θεμάτων της διδακτικής πράξης και εστιάζει σε θέματα σχετικά με την επίδραση των διδακτικών επιλογών στις ανθρώπινες αξίες, στην κοινωνική ισότητα, στις ιδέες της δικαιοσύνης, και του σεβασμού της διαφορετικότητας. Επίσης, η διαδικασία του στοχασμού αποτελεί τρόπο κατανόησης του εαυτού μας, παραδοχής και

εκτίμησης των γνώσεων, των στάσεων, των αντιλήψεων και των αξιών μας, όπως και μέθοδο αξιολόγησης και προώθησης της προσωπικής μας ανάπτυξης (Minott, 2008, Parson & Stephenson, 2005).

Σύμφωνα με τον Hegarty (2011) έχουν προσδιοριστεί εννέα (9) διαστάσεις της αναστοχαστικής πρακτικής ως στρατηγικές για χρήση στην πράξη. Αυτές οι διαστάσεις μπορούν να συνοψιστούν ως εξής:

- Ο τακτικός προβληματισμός για τη βελτίωση της προσωπικής διδασκαλίας.
- Η αξιολόγηση της διδασκαλίας (μέσω έρευνας-δράσης).
- Η σύνδεση της θεωρίας με την πρακτική.
- Η διερεύνηση των προσωπικών θεωριών και πεποιθήσεων.
- Η εξέταση εναλλακτικών προοπτικών και δυνατοτήτων.
- Η δοκιμή νέων στρατηγικών, καινοτόμων ιδεών και η χρήση ψηφιακών μέσων.
- Ο σεβασμός στη διαφορετικότητα των μαθητών και στη διαπολιτισμικότητα της κοινωνίας.
- Η βελτίωση της ποιότητας και αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας.
- Η ενίσχυση της δια βίου μάθησης.

Σύμφωνα με τους Mathew, Mathew και Peechattu (2017) η αναστοχαστική διδασκαλία δεν είναι απλώς ο εκπαιδευτικός να σκεφτεί τη διδασκαλία και να κοιτάζει πίσω, αλλά αποτελεί μια διαδικασία που ο εκπαιδευτικός στοχάζεται συνειδητά τις διδακτικές πρακτικές του, τα συναισθήματα, τις εμπειρίες, αναλύει πώς διδάχθηκε κάτι και τον τρόπο με τον οποίο η διδακτική πρακτική μπορεί να βελτιωθεί ή να αλλάξει για επίτευξη υψηλότερου επιπέδου κατανόησης και για καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα.

Η Olaya (2018) υποστηρίζει πως ο αναστοχασμός στη διδασκαλία μπορεί να γίνει μια στρατηγική για τη διδασκαλία της επαγγελματικής ανάπτυξης και να αποτελέσει μια εναλλακτική λύση για την ευαισθητοποίηση σχετικά με τη διδασκαλία αλλά και μέσο για ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών ώστε να επεκτείνουν τη σκέψη τους, να εκσυγχρονίσουν τις μεθόδους διδασκαλίας τους και να κάνουν προσαρμογές στη διδακτική πρακτική τους. Η αναστοχαστική πρακτική υιοθετεί την επιστημολογία της επαγγελματικής πρακτικής και ως εκ τούτου προάγει τη δημιουργία νέας γνώσης από προσωπικές και ζωντανές εμπειρίες μέσω ενός κριτικού προβληματισμού για πεποιθήσεις, υποθέσεις, εμπειρίες και πρακτικές. Στην ουσία αποτελεί μια προσεκτική εξέταση και κριτική ερώτηση για το τι κάνουμε, τι λειτουργεί και τι δεν λειτουργεί σε προσωπικό, θεωρητικό και επαγγελματικό επίπεδο (Hubball et al, 2005). Αποτελεί χρήσιμη διαδικασία για αυτοαξιολόγηση και προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη.

Στον αναστοχασμό της διδασκαλίας οι διεργασίες σκέψης και ανάλυσης που εμπερικλείονται διακρίνονται σε τρεις άξονες που περιλαμβάνουν τον προκριτικό στοχασμό, τον εσωτερικοποιημένο στοχασμό και τον υποθετικό στοχασμό οι οποίοι περιγράφουν τις διαφορετικές μορφές αναστοχασμού της διδακτικής πρακτικής. Στην πρώτη κατηγορία του προκριτικού στοχασμού, οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνοντας το «τι» και το «πώς» θα διδάξουν με βάση τις δικές τους προσωπικές εμπειρίες, εμπλέκονται σε μια διαδικασία δοκιμής και λάθους και αναπτύσσουν εκπαιδευτικές στρατηγικές για να επιτύχουν τους διδακτικούς στόχους, στη διαχείριση του διδακτικού χρόνου και στις αντιδράσεις των μαθητών/τριών. Ο προκριτικός αναστοχασμός έχει κυρίως τεχνικό χαρακτήρα. Στη κατηγορία του εσωτερικοποιημένου αναστοχασμού αναδεικνύονται στοιχεία αυτογνωσίας που βασίζονται σε προϋπάρχουσες υποκειμενικές γνώσεις, εμπειρίες και αντιλήψεις και οι εκπαιδευτικοί συνειδητοποιούν την αναγκαιότητα ανάπτυξης απαραίτητων διδακτικών δεξιοτήτων. Οι εκπαιδευτικοί στην κατηγορία του υποθετικού στοχασμού λειτουργούν σε υποθετική βάση, δηλαδή αντιμετωπίζουν την επίλυση διδακτικών προβλημάτων τα οποία ενδέχεται να παρουσιαστούν άμεσα. Αυτό είναι ένα επιθυμητό επίπεδο στο οποίο η μικροδιδασκαλία μπορεί να συμβάλλει καθοριστικά με δεδομένο ότι πολλοί εκπαιδευόμενοι εκπαιδευτικοί δεν

είναι σε θέση να κατανοήσουν προβλήματα τις διδακτικές πρακτικές τα οποία δεν έχουν οι ίδιοι αντιμετωπίσει και, επομένως, δεν είναι σε θέση να κάνουν κτήμα τους και να χρησιμοποιήσουν εναλλακτικές διδακτικές πρακτικές. Όταν δε οι εκπαιδευτικοί μεταβάλλουν τις απόψεις τους, γίνονται δεκτικοί σε εναλλακτικούς και νέους τρόπους σκέψης και διδακτικής πρακτικής (I'Anson, Rodrigues & Wilson, 2003, Cranton 2002).

Ο εκπαιδευτικός, μέσω του συλλογισμού και του αναστοχασμού διδακτικών και παιδαγωγικών αποφάσεων, της διαρκής επιμόρφωσης και της προσπάθειας αυτοβελτίωσης της γνώσης και των δεξιοτήτων του, μπορεί να ενισχύσει την επαγγελματική του ανάπτυξη και να βελτιώσει την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου (Bredeson, 2002) Έτσι αυξάνεται το κύρος του, ο επαγγελματισμός, η αλλαγή στις διδακτικές πρακτικές και γενικά η ανάληψη ευθύνης για την επαγγελματική του εξέλιξη (Evans, 2008). Η επαγγελματική ανάπτυξη αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της καθημερινής εργασίας, εμπεριέχει την καλλιέργεια δεξιοτήτων αυτο-αξιολόγησης και αναστοχασμού, βασίζεται στη συνεργασία και έχει το χαρακτηριστικό της συνεχής και διαρκής ανάπτυξης του ατόμου (Σοφός, 2015).

Ο ρόλος που καλείται να παίξει ο αναστοχαζόμενος εκπαιδευτικός είναι να παρέχει την ανατροφοδότηση και καθοδήγηση όταν και όπου χρειάζεται και να χρησιμοποιήσει τον αναστοχασμό ως κινητήρια δύναμη που θα τον βοηθήσει να αποκτήσει ενημερότητα-αυτοεπίγνωση και να λειτουργήσει υποστηρικτικά στη διαδικασία της αυτοβελτίωσής του. Ο αναστοχασμός δίνει τη δυνατότητα στον/στην εκπαιδευτικό να αποστασιοποιηθεί από τις σκέψεις και δράσεις του, να αξιολογήσει τις διδακτικές του πρακτικές και να προσαρμόσει στη συνέχεια τη διδακτική πράξη στις ανάγκες των μαθητών/τριών της τάξης του. Μέσω της διαδικασίας του αναστοχασμού, της στοχοθεσίας και της αυτοαξιολόγησης, ο/η εκπαιδευτικός εντοπίζει ευκαιρίες ανακάλυψης, και εστιάζει στη σύμπραξη και τη συνοικοδόμηση της γνώσης με τους μαθητές/τριές του, μέσω παρακίνησης, συζήτησης και ενθάρρυνσης (McFarland et al., 2009).

Οι αναστοχαστικές πρακτικές βασίζονται σε μια συνεχή διαδικασία αυτο-αξιολόγησης, ανατροφοδότησης και βελτίωσης και μπορεί να επιφέρουν παιδαγωγική ευελιξία, συνεχή ανάλυση, ανατροφοδότηση και κοινωνική επίγνωση. Στην εκπαίδευση ενηλίκων το πρότυπο του κριτικού αναστοχασμού με στόχο την επαγγελματική ενδυνάμωση εμπεριέχει την πράξη, τον αναστοχασμό στην πράξη, την περαιτέρω πράξη και πάλι τον αναστοχασμό στην πράξη που συντελέστηκε, κ.ο.κ. (Brookfield, 2005).

3.Η μεθοδολογία της έρευνας

Για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιείται συνδυασμός ποσοτικής (περιγραφικής) μεθόδου και ποιοτικής μεθόδου μέσω της συμμετοχικής παρατήρησης. Καταγράφονται τα αποτελέσματα της έρευνας και παρουσιάζονται τα συμπεράσματα από τη διαδικασία του αναστοχασμού των μικροδιδασκαλιών, που πραγματοποιούνται σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης των Περιφερειακών Ενοτήτων Κοζάνης και Φλώρινας στην περιφέρεια Δυτικής Μακεδονίας μέσα από την ανάλυση ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων. Ως τρόποι συλλογής δεδομένων χρησιμοποιούνται το ερωτηματολόγιο και το ημερολόγιο έρευνας (Flick, 1998, Goertz & Mahoney, 2012). Η έρευνα διήρκεσε από τον Απρίλιο του 2019 έως και τον Ιούνιο του 2019 και συμμετείχαν 362 εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε 32 Δημοτικά Σχολεία της περιοχής της Κοζάνης, της Πτολεμαΐδας και της Φλώρινας.

4.Αποτελέσματα

Στους παρακάτω πίνακες παρουσιάζονται οι ειδικότητες, το φύλο, η ηλικία και τα έτη υπηρεσίας των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών:

Πίνακας 1: Ειδικότητες εκπαιδευτικών

Ειδικότητα	κλάδος	Άτομα	Ποσοστό
Δάσκαλοι	ΠΕ 70	255	70,44 %
Φυσικής Αγωγής	ΠΕ 11	24	6,62%
Αγγλικής Γλώσσας	ΠΕ 06	22	6,07 %
Δάσκαλοι Ειδικής Αγωγής	ΠΕ 71	19	5,25 %
Γαλλικής Γλώσσας	ΠΕ 05	12	3,31 %
Γερμανικής Γλώσσας	ΠΕ 07	10	2,77 %
Πληροφορικής	ΠΕ 86	8	2,21 %
Θεατρικής Αγωγής	ΠΕ 91	7	1,94 %
Καλλιτεχνικών	ΠΕ 08	5	1,39 %
ΣΥΝΟΛΑ		362	100 %

Πίνακας 2: Φύλο

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Άνδρας	132	36,0	36,0	36,0
	Γυναίκα	230	64,0	64,0	64,0
	Total	362	100,0	100,0	100,0

Πίνακας 3: Ηλικία

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	<30	37	10,2	10,2	10,2
	31 – 35	59	16,3	16,3	16,3
	36 – 40	49	13,5	13,5	13,5
	41 – 45	58	16,0	16,0	16,0
	46 – 50	66	18,3	18,3	18,3
	51 – 55	76	21,0	21,0	21,0
	>56	17	4,7	4,7	4,7
	Total	362	100,0	100,0	100,0

Πίνακας 4: Έτη υπηρεσίας

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0-5	40	11,0	11,0	11,0
	6-10	65	18,0	18,0	18,0
	11-15	62	17,0	17,0	17,0
	16-20	74	20,0	20,0	20,0
	21-25	57	16,0	16,0	16,0

	26-30	53	15,0	15,0	15,0
	31-36	11	3,0	3,0	3,0
	Total	362	100,0	100,0	100,0

Α. Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας, σύμφωνα με το ερωτηματολόγιο, όπου χρησιμοποιείται η πενταβάθμια κλίμακα Likert, θεωρούν ότι η αξιολόγηση της διδασκαλίας αποτελεί απαραίτητο μέρος της και ενισχύει τη διδακτική διαδικασία (βλέπε Πίνακα 5: Αξιολόγηση της διδασκαλίας).

Πίνακας 5: Αξιολόγηση της διδασκαλίας

	1 (%)	2(%)	3(%)	4(%)	5(%)	M.T.
Η αξιολόγηση της διδασκαλίας αποτελεί απαραίτητο μέρος της και ενισχύει τη διδακτική διαδικασία	0,0	1,4	10,6	31,2	56,7	4,43

(1=Διαφωνώ απόλυτα, 2=Διαφωνώ, 3=Ούτε διαφωνώ / Ούτε συμφωνώ, 4=Συμφωνώ, 5=Συμφωνώ απόλυτα)

Πίνακας 6: Αναστοχασμός της διδακτικής πρακτικής

Β. Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας, σύμφωνα με το ερωτηματολόγιο, όπου χρησιμοποιείται η πενταβάθμια κλίμακα Likert, πιστεύουν πως ο αναστοχασμός της διδακτικής πρακτικής αποτελεί σημαντική παράμετρος της αποτελεσματικής διδασκαλίας (βλέπε Πίνακα 6: Αναστοχασμός της διδακτικής πρακτικής).

	1 (%)	2(%)	3(%)	4(%)	5(%)	M.T.
Ο αναστοχασμός της διδακτικής πρακτικής αποτελεί σημαντική παράμετρο της αποτελεσματικής διδασκαλίας	0,0	5,7	19,1	21,3	53,9	4,23

(1=Διαφωνώ απόλυτα, 2=Διαφωνώ, 3=Ούτε διαφωνώ / Ούτε συμφωνώ, 4=Συμφωνώ, 5=Συμφωνώ απόλυτα)

Γ. Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας συμφωνούν στη δημιουργία ηλεκτρονικών εκπαιδευτικών κοινοτήτων επιμόρφωσης, διαλόγου και ανταλλαγής καλών διδακτικών πρακτικών. Μέσω αυτών των κοινοτήτων οι εκπαιδευτικοί θα έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν ενεργά στην ανάπτυξη της διδακτικής τους ικανότητας και των δεξιοτήτων επικοινωνίας και «δια βίου μάθησης» (βλέπε Πίνακα 7: Δημιουργία ηλεκτρονικών εκπαιδευτικών κοινοτήτων).

Πίνακας 7: Δημιουργία ηλεκτρονικών εκπαιδευτικών κοινοτήτων

	1 (%)	2(%)	3(%)	4(%)	5(%)	M.T.
Η δημιουργία ηλεκτρονικών εκπαιδευτικών κοινοτήτων επιμόρφωσης, διαλόγου και ανταλλαγής καλών διδακτικών πρακτικών συνεισφέρει στην ανάπτυξη της διδακτικής ικανότητας και των δεξιοτήτων επικοινωνίας	0,0	2,4	14,8	39,5	43,3	4,14

(1=Διαφωνώ απόλυτα, 2=Διαφωνώ, 3=Ούτε διαφωνώ / Ούτε συμφωνώ, 4=Συμφωνώ, 5=Συμφωνώ απόλυτα)

Δ. Οι παράγοντες που αγχώνουν τους εκπαιδευτικούς στην εργασία τους είναι η σχέση και η συνεργασία με τους συναδέλφους (το 71,4%), η σχολική επίδοση και η συμμετοχή των μαθητών/τριών (το 52,3%), η σχέση με τους γονείς των μαθητών (το 42,8%), η εργασιακή ανασφάλεια (το 38,09%), η σωστή διαχείριση της τάξης και η συμπεριφορά των μαθητών/τριών (το 28,57%), η αποδοτικότητα, η αποτελεσματικότητα και η μεταδοτικότητα ως εκπαιδευτικός (το 28,57%), η ασφάλεια των μαθητών (το 23,80%) και το ενδιαφέρον και η ευχαρίστηση των μαθητών (το 19,04%) (βλέπε Πίνακα 8: Παράγοντες εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών).

Πίνακας 8: Παράγοντες εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών

Η σχέση και η συνεργασία με τους συναδέλφους	71,4%
Η σχολική επίδοση και η συμμετοχή των μαθητών/τριών	52,3%
Η σχέση με τους γονείς των μαθητών	42,8%
Η εργασιακή ανασφάλεια	38,09%
Η σωστή διαχείριση της τάξης και η συμπεριφορά των μαθητών/τριών	28,57%
Η αποδοτικότητα, η αποτελεσματικότητα και η μεταδοτικότητα ως εκπαιδευτικός	28,57%
Η ασφάλεια των μαθητών	23,80%
Το ενδιαφέρον και η ευχαρίστηση των μαθητών	19,04%

Ε. Οι παράγοντες που δίνουν ικανοποίηση στους εκπαιδευτικούς στην εργασία τους είναι η αναγνώριση, η αποδοχή, το χαμόγελο και η αγάπη των μαθητών (το 76, 19%), η καλή σχολική επίδοση και η συμμετοχή των μαθητών/τριών (το 71,42%), η καλή συνεργασία και η αναγνώριση από τους συναδέλφους (το 42,85%), η καλή σχέση και επικοινωνία με τους συναδέλφους (το 42,85%), η καλή συνεργασία και η αναγνώριση από τους γονείς (το 33,33%), η επιβράβευση και η αναγνώριση από τη Διεύθυνση (το 23,80%) το διδακτικό ωράριο (το 19,04%) (βλέπε Πίνακα 9: Παράγοντες εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών).

Πίνακας 9: Παράγοντες εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών

Η αναγνώριση, η αποδοχή, το χαμόγελο και η αγάπη των μαθητών	76, 19%
Η καλή σχολική επίδοση και η συμμετοχή των μαθητών/τριών	71,42%
Η καλή συνεργασία και η αναγνώριση από τους συναδέλφους	42,85%
Η καλή σχέση και επικοινωνία με τους συναδέλφους	42,85%
Η καλή συνεργασία και η αναγνώριση από τους γονείς	33,33%
Η επιβράβευση και η αναγνώριση από τη Διεύθυνση	23,80%
Το διδακτικό ωράριο	19,04%

ΣΤ. Οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν πως οι προϋποθέσεις για να βοηθήσει αποτελεσματικά η διαδικασία αναστοχασμού και αλληλεπίδρασης στη βελτίωση της διδασκαλίας είναι η υλοποίηση της διαδικασίας σε μη υποχρεωτική βάση (74,16 %), η ανταλλαγή εμπειριών μεταξύ των εκπαιδευτικών (69,88 %), η διάχυση καλών πρακτικών (65,46 %), η διατήρηση κουλτούρας ανταλλαγής απόψεων και συνεργασίας, (57,45 %), η δημιουργία κουλτούρας αναστοχασμού (56,47%), η υποστήριξη της διαδικασίας από τη Διεύθυνση της σχολικής μονάδας (51,38 %) και η υποστήριξη της διαδικασίας από τον/την Συντονιστή/τρια Εκπαιδευτικού Έργου (42,54 %) (βλέπε Πίνακα 10: Προϋποθέσεις αποτελεσματικότητας διαδικασίας αναστοχασμού).

Πίνακας 10: Προϋποθέσεις αποτελεσματικότητας διαδικασίας αναστοχασμού

Η μη υποχρεωτικότητα	74, 16%
Η ανταλλαγή εμπειριών	69,88%
Η διάχυση καλών πρακτικών	65,46%
Η διατήρηση κλίματος συνεργασίας	57,45%
Η δημιουργία κουλτούρας αναστοχασμού	56,47%
Η υποστήριξη από τη Διεύθυνση	51,38%
Η υποστήριξη από τον/την Συντονιστή/τρια	42,54%

Ζ. Ο αναστοχασμός της διδασκαλίας υποστηρίζει την ανάπτυξη της αυτογνωσίας των εκπαιδευτικών, την αναθεώρηση των διδακτικών πρακτικών, τη βελτίωση της διδασκαλίας, την υιοθέτηση νέων μεθόδων διδασκαλίας και την επαγγελματική τους ανάπτυξη (βλέπε Πίνακα 11: Τομείς υποστήριξης αναστοχασμού της διδασκαλίας).

Πίνακας 11: Τομείς υποστήριξης του αναστοχασμού της διδασκαλίας

Ανάπτυξη αυτογνωσίας	66,57%
Αναθεώρηση διδακτικών πρακτικών	48,89%
Βελτίωση της διδασκαλίας	40,05%
Υιοθέτηση νέων μεθόδων διδασκαλίας	33,42%
Επαγγελματική ανάπτυξη	30,93%

5.Συμπεράσματα

Ο αναστοχασμός της διδασκαλίας θεωρείται πλέον αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής πρακτικής και σημαντικός παράγοντας για την εύρεση, την εξέταση και την επίλυση σύνθετων διδακτικών θεμάτων (Ko, Sammons & Bakkm, 2016). Η έρευνα ανέδειξε με emphaticό τρόπο τη σπουδαιότητα του ρόλου του αναστοχασμού της διδακτικής πράξης στην επιμόρφωση ενηλίκων και την ιδιαίτερη βαρύτητα της αξιολόγησης και της ανατροφοδότησης της διδακτικής πράξης, που οδηγεί στην αλλαγή των προϋπάρχουσων αντιλήψεων και τη βελτίωση των διδακτικών πρακτικών. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν εξαιρετικά χρήσιμη τη διαδικασία του αναστοχασμού της διδακτικής πράξης και μέσω της διαδικασίας της αναστοχαστικής διδασκαλίας - ως μιας διαδικασίας συνεργατικής οικοδόμησης της γνώσης - καθώς ενισχύεται η ανάπτυξη της επαγγελματικής τους ταυτότητας και τροφοδοτείται εποικοδομητικά η διδακτική τους ικανότητα.

Οι παράγοντες που αγχώνουν τους εκπαιδευτικούς στην εργασία τους είναι κυρίως το θέμα της σχέσης και της συνεργασίας με τους/τις συναδέλφους/ισσες τους, η σχολική επίδοση και η συμμετοχή των μαθητών/τριών στη διδακτική διαδικασία και η σχέση με τους γονείς των μαθητών/τριών. Ακολουθούν η εργασιακή ανασφάλεια που αισθάνονται, η σωστή διαχείριση της τάξης τους και η συμπεριφορά των μαθητών/τριών, η αποδοτικότητα, η αποτελεσματικότητα και η μεταδοτικότητα τους ως εκπαιδευτικοί, η ασφάλεια των μαθητών/τριών και το ενδιαφέρον και η ευχαρίστηση των μαθητών/τριών. Αναδεικνύονται έτσι οι σχέσεις με τους άλλους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς της σχολικής μονάδας ως πρωταρχικές πηγές άγχους και ενδιαφέροντος στην εργασιακή τους καθημερινότητα.

Οι παράγοντες που δίνουν ικανοποίηση στους εκπαιδευτικούς στην εργασία τους είναι κυρίως η αναγνώριση, η αποδοχή, το χαμόγελο και η αγάπη των μαθητών, η καλή σχολική επίδοση και η συμμετοχή των μαθητών/τριών στη διδακτική διαδικασία. Ακολουθούν η καλή συνεργασία και η αναγνώριση από τους/τις συναδέλφους/ισσες, η καλή σχέση και επικοινωνία με τους συναδέλφους, η καλή συνεργασία και η αναγνώριση από τους γονείς και

τέλος η επιβράβευση και η αναγνώριση από τη Διεύθυνση και το διδακτικό ωράριο. Άρα οι εκπαιδευτικοί της έρευνας παίρνουν ικανοποίηση στην εργασιακή τους καθημερινότητα κυρίως από τους/τις μαθητές/τριές τους και όταν υπάρχει καλή σχέση και συνεργασία με τους συναδέλφους τους στη σχολική μονάδα.

Ο αναστοχασμός στη διδασκαλία είναι συστηματική διαδικασία συλλογής, καταγραφής και ανάλυσης των σκέψεων και των παρατηρήσεων του/της εκπαιδευτικού, και στη συνέχεια η πραγματοποίηση αλλαγών. Δεν αποτελεί διαδικασία που γίνεται μόνο μια φορά, αλλά κυκλική διαδικασία που πρέπει να συμβαίνει τακτικά για να έχει αποτέλεσμα. Ο αναστοχασμός είναι ένα βασικό συστατικό της αποτελεσματικής συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης, είναι «μάθηση μέσω και από την εμπειρία προς απόκτηση νέων ιδεών για τον εαυτό και την πρακτική». Απαιτεί από τους δασκάλους να καταγράψουν τι κάνουν στην τάξη και να σκεφτούν γιατί το κάνουν και αν λειτουργεί - μια διαδικασία αυτοπαρατήρησης και αυτοαξιολόγησης (Finlay, 2008). Οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που συμμετείχαν στην έρευνα δηλώνουν πως ο αναστοχασμός της διδασκαλίας υποστηρίζει την ανάπτυξη της αυτογνωσίας των εκπαιδευτικών, την αναθεώρηση των διδακτικών πρακτικών, τη βελτίωση της διδασκαλίας, την υιοθέτηση νέων μεθόδων διδασκαλίας και την επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Οι εκπαιδευτικοί κατανοούν και αναγνωρίζουν τη σημασία του αναστοχασμού της διδακτικής πράξης ως μια γόνιμη διαδικασία που υποστηρίζει την ανάδειξη των θετικών στοιχείων μιας διδασκαλίας καθώς και τον εντοπισμό των αδυναμιών και των δυσκολιών στην πορεία πραγματοποίησής της ώστε αυτές να γίνει προσπάθεια να αρθούν, με στόχο τη βελτίωση του εκπαιδευτικού και διδακτικού έργου και τελικά την ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού. Απαιτείται όμως συνεχή επαγγελματική εξέλιξη και ανάλογη βιωματική επιμόρφωση σε θέματα αναστοχασμού της διδασκαλίας, δημιουργίας εκπαιδευτικών εργαλείων και στις στρατηγικές ανάπτυξης της αναστοχαστικής σκέψης.

Η ενθάρρυνση της αναστοχαστικής πρακτικής ωφελεί και τους/τις εκπαιδευτικούς και το σχολείο στο σύνολό του. Η ανάπτυξη μιας κουλτούρας αναστοχασμού βελτιώνει τα σχολεία, δημιουργώντας μια ισχυρή βάση για τη συνεχή βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης. Στέλνει το μήνυμα ότι η μάθηση είναι σημαντική τόσο για τους μαθητές όσο και για τους/τις εκπαιδευτικούς και ότι όλοι και όλες έχουν δεσμευτεί να την υποστηρίξουν (Hattie, 2003).

Για να διασφαλιστεί η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού λειτουργήματος απαιτούνται γνωστικά εφόδια, διδακτικές δεξιότητες, διαρκή βελτίωση, κριτική προσέγγιση της διδακτικής διαδικασίας και κυρίως καλλιέργεια της ικανότητας του στοχασμού και αναστοχασμού της παιδαγωγικής και διδακτικής δράσης. Η διαδικασία του αναστοχασμού της διδακτικής πράξης στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, τροφοδοτεί εποικοδομητικά την επαγγελματική εξέλιξη και τη διδακτική τους ικανότητα. Στο πλαίσιο της συνεργασίας και του διάλογου με τους/τις συναδέλφους, οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία της μάθησης και στην οικοδόμηση της γνώσης, ενώ έχουν τη δυνατότητα της διαλεκτικής επικοινωνίας σε ένα συνεργατικό περιβάλλον μάθησης. Ο συλλογικός αναστοχασμός ανατροφοδοτεί την εκπαιδευτική πράξη και - μέσω της συζήτησης και της διάδρασης - παρέχει τη δυνατότητα της δημιουργίας μιας κοινής γλώσσας, την προώθηση της επικοινωνίας, της συνειδητής συνεταιριστικής διαχείρισης για τη λήψη αποφάσεων και τελικά στην κατανόηση νέων νοημάτων βασισμένων στην εμπειρία καθώς και στη δέσμευση σε μια αμοιβαία οικοδόμηση νοήματος.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Antoniou, P., Kyriakides, L. & Creemers, B. (2011). Investigating the effectiveness of a dynamic integrated approach to teacher professional development CEPS Journal 1 (2011) 1, S. 13-41.
- Aronowitz, S., & Giroux, H. (2010). *Η διδασκαλία και ο ρόλος του αναμορφωτή διανοούμενου. Στο Π. Γούναρης και Γ. Γρόλλιος (Επιμ), Κριτική Παιδαγωγική (σσ. 160-188). Αθήνα: Gutenberg.*
- Bredeson, P. V. (2002). *Designs for learning: A new architecture for professional development in schools.* Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Brookfield, S. (2005). *The Power of Critical Theory.* San Francisco: Jossey – Bass.
- Γιαννακοπούλου, Ε. (2014). *Οδηγός μελέτης για την πιστοποίηση της εκπαιδευτικής επάρκειας εκπαιδευτών ενηλίκων μη τυπικής εκπαίδευσης.* Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cornford, I. R. (2002). Reflective teaching: Empirical research findings and some implications for teacher education, *Journal of Vocational Education and Training*, 54, 219-235.
- Evans, L. (2008). Professionalism, professionalism and the development of education professionals. *British Journal of Educational Studies*, 56(1), p.p. 20-38.
- Finlay, L. (2008). Reflecting on 'Reflective practice'. Practice-based Professional Learning Paper 52, *The Open University*.
- Flick, U. (1998). *An introduction to qualitative research.* London: Sage Publications.
- Goertz, G. & Mahoney, J. (2012). *A Tale of Two Cultures: Qualitative and Quantitative Research in the Social Sciences.* Princeton, NJ.: Princeton University Press.
- Hammerness, K., Darling-Hammond, L. & Bransford, J. (2005). How teachers learn and develop. In L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do.* San Francisco, CA: Wiley & Sons.
- Hattie, J.A.C. (2003). Teachers make a difference: What is the research evidence? Paper presented at the Building Teacher Quality: What does the research tell us ACER Research Conference, Melbourne, Australia. Retrieved from http://research.acer.edu.au/research_conference_2003/4/.
- Hegarty, B. (2011). *A framework to guide professional learning and reflective practice* (Doctoral dissertation). Faculty of Education, University of Wollongong.
- Hubball, H., Collins, J., & Pratt, D. (2005). Enhancing reflective teaching practices: Implications for faculty developmental programs. *Canadian Journal of Higher Education*, 35(3), p.p. 57–81.
- I'Anson J., Rodrigues S. & Wilson G. (2003). Mirrors, reflections and refractions: the contribution of microteaching to reflective practice, *European Journal of Teacher Education*, 26(2), p.p. 189-199.
- Καλαϊτζοπούλου, Μ. (2001). *Ο Εκπαιδευτικός ως Στοχαζόμενος Επαγγελματίας.* Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.
- Knight, P., Tait, J., & Yorke, M. (2006). The professional learning of teachers in higher education. *Studies in Higher Education*, 31, p.p. 319–339.
- Ko, J, Sammons, P. & Bakkum, L. (2016) *Effective teaching.* Berkshire: Education Development Trust.
- Mathew, P., Mathew P., & Peechattu, P. J. (2017). Reflective practices: A means to teacher development. *Asia Pacific Journal of Contemporary Education and Communication Technology*, 3(1), p.p. 126-131.

- McFarland, L. Saunders, R. & Allen, S. (2009) Reflective Practice and Self-Evaluation in Learning Positive Guidance: Experiences of Early Childhood Practicum Students. *Early Childhood Education Journal* 36(6), p.p. 505-511.
- McGill I and Brockbank A. (2004). *The Action Learning Handbook: Powerful Techniques for Education, Professional Development and Training*. London: Routledge Falmer.
- Minott, M. (2008). Valli's typology of reflection and the analysis of pre-service teachers' reflective journals. *Australian Journal of Teacher Education*, 33, 5, p.p. 55-65.
- Olaya M. M. L. (2018). Reflective teaching: An approach to enrich the English teaching professional practice. *HOW*, 25(2), 149-170. <https://doi.org/10.19183/how.25.2.386>.
- Parsons, M., & Stephenson, M. (2005). Developing reflective practice in student teachers: Collaboration and critical partnerships. *Teachers & Teaching*, 11, p.p. 95-107.
- Pollard, A. (2002). *Reflective Teaching*. London: Continuum.
- Samuels, M. N. & Betts, J. (2007). Crossing the threshold from description to deconstruction and reconstruction: using self-assessment to deepen reflection. *Reflective Practice*, 8 (2), p.p. 269-283.
- Simon, S., Campbell, S., Johnson, S., & Stylianidou, F. (2011). Characteristics of effective professional development for early career science teachers. *Research in Science & Technological Education*, 29, p.p. 5-23.
- Sluijsmans, M. A. D., Gruwel, S. B., van Merriënboer, J. J. G., & Bastiaens, T. J. (2003). The training of peer assessment skills to promote the development of reflection skills in teacher education. *Studies in Educational Evaluation*, 29, p.p. 23-42.
- Σοφός, Ε. (2015). Ο εκπαιδευτικός ως αναστοχασζόμενος επαγγελματίας – ερευνητής. Στο «Εκπαίδευση Ενηλίκων και Πολιτισμός στην Κοινότητα», τεύχος 14. Διαδικτυακή έκδοση για την Εκπαίδευση Ενηλίκων, την Τέχνη και τον Πολιτισμό. ΕΛΕΕΚ. ISSN: 1792-2674; www.cretaadulteduc.gr.
- Taylor E. W. (2003). The relationship between the prior school lives of adult educators and their beliefs about teaching adults. *International Journal of Lifelong Education* 22(1), 59-77.
- Teddlie, C. & Reynolds, D. (2000). *The International Handbook of School Effectiveness Research*. London: Falmer.

Η Συγκρότηση της Επαγγελματικής Ταυτότητας των Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που Διδάσκουν σε Πρότυπα και Πειραματικά Σχολεία

Χαρά Σκούρτη

*Υποψήφια Διδάκτωρ, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Εκπαίδευσης
και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία
skourtihara@gmail.com*

Περίληψη

Το παρακάτω κείμενο είναι αποτέλεσμα μεταπτυχιακής έρευνας, η οποία μελέτησε τη συγκρότηση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που διδάσκουν σε Πρότυπα και Πειραματικά σχολεία. Ο λόγος που επιλέχθηκαν τα συγκεκριμένα σχολεία είναι γιατί αποτελούν μία ειδική κατηγορία και διαφέρουν από τα τυπικά τόσο στο κοινωνικό τους κύρος, στη χρηματοδότηση, στο προσωπικό τους που για να επιλεγεί χρειάζεται να έχει αυξημένα ακαδημαϊκά προσόντα όσο και στον μαθητικό πληθυσμό που επιλέγεται για να φοιτήσει σε αυτά είτε με κλήρωση (Πειραματικά Σχολεία), είτε με εξετάσεις (Πρότυπα Σχολεία). Στόχος του κειμένου είναι να συγκεράσει τις έννοιες που σχετίζονται με την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών με το ειδικό σχολικό πλαίσιο των Πρότυπων και Πειραματικών σχολείων. Για αυτόν τον λόγο, διεξήχθησαν ημιδομημένες συνεντεύξεις με οκτώ εκπαιδευτικούς. Από την ανάλυση των δεδομένων προκύπτει ότι τα συγκεκριμένα σχολεία φαίνεται να λειτουργούν ως μία στρατηγική επιλογή για τους εκπαιδευτικούς που θέλουν να ανελιχθούν επαγγελματικά. Επίσης, τα ειδικά χαρακτηριστικά που υπάρχουν εξαιτίας του πλαισίου λειτουργίας τους, όπως η αυξημένη δυνατότητα αυτονομίας όσον αφορά τον τρόπο διδασκαλίας, το σύστημα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, το εργασιακό περιβάλλον που ευνοεί τις συνεργασίες, σε συνδυασμό με τα αυξημένα ακαδημαϊκά τους προσόντα, φαίνεται να έχει ως αποτέλεσμα υψηλά επίπεδα ικανοποίησης για το επάγγελμά τους και συνεπώς μια περισσότερο ενδυναμωμένη επαγγελματική ταυτότητα.

Λέξεις κλειδιά: επαγγελματική ταυτότητα, Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, Πρότυπα - Πειραματικά σχολεία

Professional Identity of Secondary Education Teachers in Exemplary and Experimental Schools

Chara Skourti

*PhD Candidate, University of Athens, Department of Early Childhood Education
skourtihara@gmail.com*

Summary

The following text is a result of a master dissertation that studied the professional identity of secondary school teachers, who teach in Exemplary and Experimental schools. Exemplary and Experimental schools are schools, which, although public, differ from the typical ones in various respects. First of all, they are schools of high social status that can receive additional

funding and whose staff has increased academic qualifications. In addition, students are selected either by drawing (Experimental Schools), or by examinations (Exemplary Schools). The aim of this work is to study the concepts related to the professional identity of teachers and the factors contributing in its formation (such as satisfaction, status, autonomy, etc.), specifically in collaboration with the special framework of Exemplary and Experimental Schools. For this reason, semi-structured interviews were conducted with eight teachers. Based on the data analysis, these schools seem to serve as a strategic choice for teachers who want to progress professionally. Special features that exist due to the framework of these schools, such as the increased autonomy in terms of teaching methods, the teacher evaluation system, the work environment that favors collaborations, combined with their increased academic qualifications, seem to result in high levels of satisfaction and therefore an empowered professional identity.

Keywords: professional identity, Secondary education, Exemplar - Experimental schools

1. Εισαγωγή

Η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών αποτελεί μία δυναμική διαδικασία, που μεταβάλλεται συνεχώς στο χώρο και στο χρόνο. Έχει να κάνει με το πώς οι ίδιοι βλέπουν τον εαυτό τους ως επαγγελματίες και επηρεάζεται από το κύρος που απολαμβάνουν, την ικανοποίηση που αντλούν από το επάγγελμα, το πόσο αποδοτικοί αισθάνονται, το κίνητρο που έχουν για τη διδασκαλία (Canrinus et al., 2011), αλλά και το σχολικό πλαίσιο στο οποίο διδάσκουν (Anyon, 1981).

Η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών έχει μελετηθεί αρκετά τόσο διεθνώς όσο και τοπικά. Αυτό όμως που δεν έχει μελετηθεί είναι τα ειδικά πλαίσια σχολείων και πως διαμορφώνεται η ταυτότητα των εκπαιδευτικών μέσα σε αυτά. Τα Πρότυπα και τα Πειραματικά, είναι σχολεία υψηλού κοινωνικού κύρους, στα οποία διδάσκουν εκπαιδευτικοί με αυξημένα ακαδημαϊκά προσόντα. Είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρον επομένως, να μελετηθεί πώς το συγκεκριμένο σχολικό πλαίσιο επηρεάζει την επαγγελματική τους ταυτότητα και αν υπάρχουν διαφορές σε σύγκριση με τα δεδομένα της βιβλιογραφίας από τα τυπικά σχολεία.

Για τους παραπάνω σκοπούς, το κείμενο αντλεί από τη διεθνή βιβλιογραφία τις έννοιες που σχετίζονται με την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών προσπαθώντας να εντοπίσει τυχόν διαφοροποιήσεις από τις προηγούμενες έρευνες που ενδέχεται να οφείλονται στο συγκεκριμένο πλαίσιο λειτουργίας των σχολείων αυτών.

Από τη μελέτη του θεωρητικού πλαισίου συγκροτήθηκε ο οδηγός συνέντευξης και έλαβαν χώρα οχτώ ημιδομημένες συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και στα δύο είδη σχολείων. Στη συνέχεια, οι συνεντεύξεις απομαγνητοφωνήθηκαν και αναλύθηκαν με τη μέθοδο ανάλυσης περιεχομένου. Οι βασικοί άξονες της ανάλυσης προέκυψαν με βάση αφενός από τους άξονες του θεωρητικού πλαισίου και αφετέρου από τις κατηγορίες που προέκυψαν από τα δεδομένα των συνεντεύξεων, αλλά περιορίζονται στα συγκεκριμένα σημεία της ιδιαιτερότητας του σχολικού πλαισίου για τους σκοπούς του συγκεκριμένου συνεδρίου.

2.1 Επαγγελματική Ταυτότητα: Ο εκπαιδευτικός ως επαγγελματίας

Η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών αποτελεί μία κοινωνική κατασκευή, η οποία εννοιολογείται διαφορετικά μέσα στο χρόνο και στο χώρο (Φρυδάκη, 2015) και εξελίσσεται καθ' όλη τη διάρκεια του επαγγελματικού τους βίου (Canrinus et al., 2011). Σύμφωνα με τους Day et al. (2006: 149), η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών κατασκευάζεται μέσω

της συνεχούς αλληλεπίδρασης τριών παραγόντων. Ο πρώτος παράγοντας αφορά την προσωπική διάσταση που σχετίζεται με τη ζωή των εκπαιδευτικών εκτός σχολείου και τον προσωπικό τους χρόνο· ο δεύτερος παράγοντας αφορά την επαγγελματική διάσταση που έχει να κάνει με τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών, τα ιδανικά τους, την επαγγελματική τους γνώση και τις κοινωνικές τους θέσεις· και ο τελευταίος παράγοντας έχει να κάνει με την εργασιακή διάσταση που αφορά το εργασιακό περιβάλλον των εκπαιδευτικών και τις σχέσεις που αναπτύσσουν σε αυτό.

Για τους σκοπούς του συγκεκριμένου κειμένου θα παρουσιαστούν τα κομμάτια της επαγγελματικής και εργασιακής διάστασης, τα οποία είναι και αυτά που έχουν άμεση σχέση με το ειδικό σχολικό πλαίσιο. Πιο συγκεκριμένα, θα αναφερθούν τα κομμάτια της αυτονομίας και των συνθηκών εργασίας και οι παράγοντες που συνεισφέρουν στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών οδηγώντας με αυτόν τον τρόπο σε ενδυναμωμένες ή μη επαγγελματικές ταυτότητες.

2.1.1 Αυτονομία

Η αυτονομία αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών, με έρευνες μάλιστα να τη θεωρούν τη πιο σημαντική για μία ενδυναμωμένη ταυτότητα. Ως αυτονομία ορίζεται η δυνατότητα των εκπαιδευτικών να μπορούν να ορίζουν τι θα διδάξουν, πώς και σε τι χρόνο (Canrinus et al., 2011). Έχει μάλιστα βρεθεί ότι υψηλά συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα που ελέγχουν τις συνιστώσες της εκπαιδευτικής πράξης, όπως το μέγεθος της τάξης, την επιλογή σχολικών εγχειριδίων το πώς και το τι διδάσκεται, μπορεί να έχει αρνητική επίπτωση στην αυτονομία που αισθάνονται ότι έχουν οι εκπαιδευτικοί και σε συνέπεια στην ταυτότητα τους (Locke, 2001· Canrinus et al., 2011). Για παράδειγμα, στο ελληνικό πλαίσιο, το αυστηρά συγκεντρωτικό αναλυτικό πρόγραμμα που υπάρχει σε συνδυασμό με το μοναδικό εγχειρίδιο λειτουργεί ως μηχανισμός ελέγχου των πρακτικών των εκπαιδευτικών, περιορίζοντας αλλά και αμφισβητώντας την αυτονομία τους κάτι που γίνεται αντιληπτό και από τους ίδιους (Zambeta et al., 2007).

2.1.2 Συνθήκες εργασίας

Έπειτα, έναν πολύ σημαντικό ρόλο για την καλλιέργεια της επαγγελματικής ταυτότητας παίζουν και οι συνθήκες, με τις οποίες εργάζονται οι εκπαιδευτικοί. Η διαδικασία της διδασκαλίας συγκροτείται συμπεριλαμβάνοντας έναν κορμό από σχέσεις και καταστάσεις, που επηρεάζουν την άσκηση του επαγγέλματος, όπως για παράδειγμα η σχέση με τους γονείς, τους μαθητές και τους συναδέλφους, το είδος του σχολείου κ.ά.

Οι εκπαιδευτικοί με βάση έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί, φαίνεται να ενδιαφέρονται περισσότερο για την εκτίμηση των ανθρώπων με τους οποίους συναναστρέφονται καθημερινά στο σχολείο, όπως οι συνάδελφοι αλλά και οι μαθητές τους, παρά για την αναγνώρισή από την κοινή γνώμη (Fuller et al., 2013). Επιπλέον, οι ίδιοι, φαίνεται να αναζητούν τη συνεργασία και με τους γονείς, γιατί θεωρούν ότι είναι ένας βοηθητικός παράγοντας στη σχολική επιτυχία, αλλά χωρίς οι γονείς να επεμβαίνουν στο κομμάτι της διδασκαλίας, κάτι που αναγνωρίζουν ότι συμβαίνει συχνά (Becker & Epstein, 1982· Lareau, 1987· Zambeta et al., 2007).

Όσον αφορά τις σχέσεις με τους συναδέλφους, η επικοινωνία και οι καλές σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων φαίνεται να παίζουν σημαντικό ρόλο για τη δουλειά τους (Zambeta et al., 2007). Αυτό γίνεται ακόμη πιο εμφανές στους καθηγητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όπου η ποιότητα των σχέσεων μεταξύ συναδέλφων του ίδιου γνωστικού αντικειμένου, φαίνεται να επηρεάζει την αίσθηση της επαγγελματικής τους ταυτότητας (Φρυδάκη, 2015).

Η σχέση των εκπαιδευτικών με τους μαθητές από την άλλη, φαίνεται να συνδέεται άμεσα με την επαγγελματική ταυτότητα, αφού χαμηλής ποιότητας σχέση με τους μαθητές, ιδιαίτερα στην αρχή της εκπαιδευτικής πορείας, δείχνει να σχετίζεται με την αίσθηση ανεπάρκειας από πλευράς των εκπαιδευτικών (Φρυδάκη, 2015) κάτι που με τη σειρά του οδηγεί σε χαμηλή αίσθηση ικανοποίησης από το επάγγελμα.

2.1.3 Ικανοποίηση

Η ικανοποίηση που αντλούν οι εκπαιδευτικοί από το επάγγελμά τους φαίνεται να είναι άλλη μία σημαντική μεταβλητή που συμβάλλει στο πώς οι ίδιοι βλέπουν τους εαυτούς τους ως επαγγελματίες. Όπως μας λέει ο Symeonidis (2015), η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών στηρίζεται στην αναγνώριση και τον σεβασμό των καθημερινών προκλήσεων που οι ίδιοι αντιμετωπίζουν.

Γενικά, «ένας εκπαιδευτικός θεωρεί ότι έχει κάνει καλά τη δουλειά του όταν μπορεί να παρατηρηθεί μια εμφανής αλλαγή στις ικανότητες και γνώσεις των μαθητών του» (Becker, 1952: 453). Παράγοντες που συμβάλλουν στην ικανοποίηση από το επάγγελμα θα μπορούσαν να είναι (α) η αίσθηση ότι είναι αποδοτικοί κυρίως στο κομμάτι της διδασκαλίας, με την έννοια ότι επηρεάζουν την εκπαιδευτική επιτυχία των μαθητών τους, και (β) το πόσο κινητοποιημένοι αισθάνονται, πόσο δηλαδή θέλουν να συμμετέχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία (Curninus et al., 2011).

Οι εκπαιδευτικοί στο ελληνικό πλαίσιο, φαίνεται να είναι ικανοποιημένοι από τη δουλειά τους, παρά τις δυσκολίες που ενδέχεται να αντιμετωπίζουν και την όλη απαξίωση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού (Zambeta et al., 2007).

2.1.4 Είδος Σχολείου

Εξίσου σημαντικό στη συγκρότηση της επαγγελματικής ταυτότητας φαίνεται να είναι και το ίδιο το σχολείο στο οποίο διδάσκει ένας εκπαιδευτικός. Έρευνες δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί ανάλογα με το είδος του σχολείου που βρίσκονται αντιλαμβάνονται διαφορετικά τόσο τους μαθητές τους, όσο και την ίδια τη γνώση που χρειάζεται να διδάξουν. Για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί ανάλογα με την κοινωνική προέλευση των μαθητών τους έκριναν ότι διαφορετική γνώση χρειάζονταν οι μαθητές της ανώτερης κοινωνικής τάξης από εκείνους των χαμηλότερων κοινωνικών στρωμάτων (πιο ακαδημαϊκή γνώση και πιο πρακτική γνώση αντίστοιχα) (Anyon, 1981). Κάτι τέτοιο βέβαια, μπορεί να επηρεάσει τόσο τις σχέσεις με τους μαθητές, όσο και την ίδια την εικόνα που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τον εαυτό τους ως επαγγελματίες και επομένως να επηρεάσει και τη διαμόρφωση της επαγγελματικής τους ταυτότητας. Για αυτόν τον λόγο, κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική η μελέτη του συγκεκριμένου πλαισίου των σχολείων και πώς αυτό τελικά επηρεάζει τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε αυτά. Παρακάτω θα παρουσιαστεί το πλαίσιο λειτουργίας των Πρότυπων και των Πειραματικών Σχολείων, από την έναρξή τους έως και σήμερα.

2.2 Πρότυπα και Πειραματικά σχολεία: Ιστορική Αναδρομή και Θεσμικό Πλαίσιο Λειτουργίας

Ο θεσμός των πειραματικών σχολείων εισάγεται με το νόμο 4376/1929 όπου και ιδρύονται τα πρώτα Πειραματικά σχολεία σε Αθήνα και Θεσσαλονίκη (Βαλάρη, 2016). Ως Πειραματικά, νοούνται τα σχολεία εκείνα όπου εφαρμόζονται και αξιολογούνται νέα εκπαιδευτικά προγράμματα με στόχο να γενικευθούν και στα υπόλοιπα σχολεία. Πρόκειται για σχολεία

όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης, των οποίων οι μαθητές/-τριες επιλέγονται με κλήρωση (Βαλάρη, 2016).

Ο θεσμός των Πρότυπων σχολείων από την άλλη εμφανίζεται με το νόμο 247/1936 και περιλαμβάνει τα σχολεία που επιδιώκουν να λειτουργούν σε πρότυπες και υποδειγματικές συνθήκες. Τα Πρότυπα σχολεία είναι σχολεία ιστορικά, που έχουν ιδρυθεί από κληροδοτήματα στο τέλος του 19ου αιώνα και μερικά από αυτά είτε είχαν ιδιωτικούς πόρους για τη λειτουργία τους, είτε οι μαθητές πλήρωναν έξοδα διαμονής (Βαλάρη, 2016).

Ο ρόλος αυτών των δύο σχολείων είναι αρκετά συγκεχυμένος και αυτό διαφαίνεται μέσα από μια σειρά χρόνων στα οποία τα σχολεία είτε ενοποιούνταν είτε διαχωρίζονταν (Ν.1566/1985, Ν. 3966/2011, Ν. 4327/2015). Το μεγαλύτερο μέτωπο σύγκρουσης, πάντως, είχε να κάνει με τον τρόπο εισαγωγής των μαθητών (εξετάσεις ή κλήρωση, ιδιαίτερα στην περίπτωση ενοποίησης των σχολείων) και γι' αυτόν τον λόγο ο τελευταίος νόμος του 2015 έχει διαφοροποιήσει τα δύο σχολεία σε Πρότυπα και Πειραματικά.

Σχετικά με το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας τους, «σκοπός των Πρότυπων και Πειραματικών Σχολείων είναι: (α) η εξασφάλιση δημόσιας και δωρεάν υψηλής ποιότητας παιδείας για όλους, που συμβάλλει στην ολόπλευρη αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των μαθητών, (β) η προαγωγή της εκπαιδευτικής έρευνας στην πράξη, σε συνεργασία με τις αντίστοιχες Σχολές και Τμήματα των Α.Ε.Ι (...), (γ) η εκπαίδευση με πρακτική άσκηση φοιτητών (...), (δ) η υποστήριξη του στόχου της δημιουργικότητας, της καινοτομίας και της αριστείας, με τη δημιουργία ομίλων, στους οποίους μπορούν να συμμετέχουν μαθητές από όλα τα σχολεία της δημόσιας εκπαίδευσης, και η ανάδειξη, προώθηση και εκπαίδευση μαθητών με ιδιαίτερες μαθησιακές δυνατότητες και ταλέντα αλλά και η υποστήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και (ε) η πειραματική εφαρμογή ιδίως: (αα) προγραμμάτων σπουδών, αναλυτικών προγραμμάτων και μεθόδων διδασκαλίας, (ββ) εκπαιδευτικού υλικού οποιασδήποτε μορφής, (γγ) καινοτόμων διδακτικών πρακτικών, (δδ) καινοτόμων και δημιουργικών δράσεων, (εε) προγραμμάτων αξιολόγησης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και της υλικοτεχνικής υποδομής των σχολικών μονάδων και (στ) νέων μοντέλων διοίκησης και λειτουργίας του σχολείου». Η χρηματοδότηση των σχολείων αυτών είναι η ίδια με τις υπόλοιπες μονάδες, με τη διαφοροποίηση ότι μπορεί και να υπάρξει επιπλέον χρηματοδότηση από ιδιωτικούς πόρους (για τα πρότυπα σχολεία) ή δημόσιους πόρους εάν υπάρχει σύνδεση του (πειραματικού) σχολείου με ΑΕΙ ή ΤΕΙ.

Ο τρόπος επιλογής των εκπαιδευτικών των Πρότυπων και των Πειραματικών σχολείων γίνεται έπειτα από αυστηρή αξιολόγηση από την πλευρά της ΔΕΠΠΣ (μοριοδότηση με άριστα το 100), στην οποία προσμετρώνται ακαδημαϊκά κριτήρια, εμπειρία σε Πρότυπα και Πειραματικά, αλλά και η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού που κρίνεται σε προφορική συνέντευξη και οι εκπαιδευτικοί τοποθετούνται στα σχολεία για θητεία πέντε ετών. Οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στα συγκεκριμένα σχολεία λαμβάνουν επιπλέον ένα επίδομα και έχουν τη δυνατότητα να τροποποιήσουν το ωράριο (έως 30 ώρες εβδομαδιαίως) τους. Κάθε δύο χρόνια και τρεις μήνες πριν το τέλος της θητείας τους, αξιολογούνται τόσο για τη διδακτική και παιδαγωγική τους επάρκεια, όσο και για την εκπλήρωση των εκπαιδευτικών στόχων του προγράμματος σπουδών. Εάν η αξιολόγησή τους είναι αρνητική, τότε η θητεία τους παύει, ενώ αν είναι θετική έχουν τη δυνατότητα να ανανεώσουν τη πενταετή θητεία τους για μία μόνο φορά. Η συνεχής αξιολόγηση των εκπαιδευτικών πυροδότησε αρκετές κριτικές που έκαναν λόγο για την υποβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού και την εγκαθίδρυση ενός κλίματος ανασφάλειας. Παρόλα αυτά τα συγκεκριμένα σχολεία φαίνεται να είναι αρκετά δημοφιλή για τους εκπαιδευτικούς. Χαρακτηριστικό είναι ότι το 2013 αξιολογήθηκαν 890 εκπαιδευτικοί για την κάλυψη 454 θέσεων (Βαλάρη, 2016).

3. Μεθοδολογία

3.1 Ερευνητικά Ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα που απασχόλησαν τη συγκεκριμένη έρευνα, είχαν να κάνουν με το πώς οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε Πρότυπα και σε Πειραματικά σχολεία, νοσηματοδοτούν την επαγγελματική τους ταυτότητα και ποια στοιχεία συμβάλλουν στη διαμόρφωσή της. Ποια γνώρισμα την απαρτίζουν; Αντλούν επαγγελματική ικανοποίηση από το επάγγελμά τους και το γεγονός ότι διδάσκουν στο συγκεκριμένο σχολείο; Υπάρχει διαφορά στην αίσθηση της ταυτότητάς τους από προηγούμενες θέσεις τους; Πώς επηρεάζει την ταυτότητά τους η γνώση ότι βρίσκονται σε μία μη οργανική θέση αλλά και η αξιολόγηση στην οποία υπόκεινται; Το σύστημα εισαγωγής επηρεάζει την αίσθηση που έχουν για την επαγγελματική τους ταυτότητα;

3.2 Επιλογή μεθόδου και δημιουργία του οδηγού συνέντευξης

Με βάση τα παραπάνω αλλά και τις πληροφορίες που θέλαμε να αντλήσουμε, επιλέχθηκε η ποιοτική προσέγγιση ως η καταλληλότερη επιλογή για την έρευνα. Η ποιοτική έρευνα, είναι εκείνη η οποία λαμβάνει υπόψη της το άτομο «μέσα στο δικό του χώρο (...) και αναζητά τα αλληλοδιαπλεκόμενα σχήματα μεταξύ των κατηγοριών» (Δραγώνα, 1990).

Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε είναι αυτό της ημιδομημένης συνέντευξης. Η συνέντευξη, δεν είχε σκοπό να αποτυπώσει μία αντικειμενική αλήθεια η οποία αντιπροσωπεύει όλα τα υποκείμενα της συγκεκριμένης κοινωνικής κατηγορίας, αλλά αντίθετα, να αναδείξει τις αντιλήψεις που έχουν τα υποκείμενα για την επαγγελματική τους ταυτότητα.

Οι θεματικοί άξονες των ερωτήσεων βασίστηκαν στο θεωρητικό πλαίσιο που αναφέρθηκε παραπάνω. Με αυτόν τον τρόπο η συζήτηση κατά τη διαδικασία της συνέντευξης θα προσανατολιστεί στις αντιλήψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί για το επάγγελμά τους σε συνάρτηση πάντα με το σχολείο που διδάσκουν. Πώς νοσηματοδοτούν την εξειδίκευσή τους, τι σημασία δίνουν στην εμπειρία τους, τις σχέσεις τους με τους γονείς τους συναδέλφους και τους μαθητές τους αλλά και πόσο ικανοποιημένοι αισθάνονται από αυτή την επιλογή τους.

3.3 Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από οκτώ εκπαιδευτικούς, δύο σε ένα Πρότυπο και έξι σε τρία Πειραματικά σχολεία στην Αττική. Από αυτούς οι πέντε είναι γυναίκες (όλες σε Πειραματικά) και οι τρεις άνδρες (οι δύο διδάσκουν σε Πρότυπα). Πιο συγκεκριμένα έχουμε τρεις γυναίκες εκπαιδευτικούς στο *Πειραματικό 1*, δύο εκπαιδευτικούς στο *Πειραματικό 2*, μία γυναίκα εκπαιδευτικό στο *Πειραματικό 3* και δύο άντρες εκπαιδευτικούς στο *Πρότυπο 1*.

Η πρώτη προσέγγιση έγινε ηλεκτρονικά. Στάλθηκε δηλαδή ένα email σε εκπαιδευτικούς ατομικά και σε διευθυντές των Πρότυπων και Πειραματικών σχολείων που ενημέρωνε για την έρευνα και τους ζητούσε εάν είχαν τη δυνατότητα να συμμετάσχουν ή να συστήσουν άλλους εκπαιδευτικούς που είχαν αυτή τη δυνατότητα.

Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε συνάντηση με όσους και όσες εκπαιδευτικούς εξέφρασαν ενδιαφέρον. Με αυτόν τον τρόπο βρέθηκαν σύνολο 3 εκπαιδευτικοί, δύο σε Πειραματικά και ένας σε πρότυπο. Οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί βρέθηκαν με τη μέθοδο της χιονοστιβάδας, τους διαμεσολάβησαν δηλαδή οι ήδη ενδιαφερόμενοι εκπαιδευτικοί.

Όλες οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν εκτός του σχολικού χρόνου και συγκεκριμένα έπειτα από τη λήξη του προγράμματος των εκπαιδευτικών και μέσα στον σχολικό χώρο. Διεξήχθησαν από τον Απρίλιο μέχρι και τον Μάιο του 2018.

Η διάρκειά τους κυμαινόταν από 40 λεπτά μέχρι 150 λεπτά. Οι πέντε συνεντεύξεις καταγράφηκαν σε μαγνητόφωνο και στις υπόλοιπες τρεις κρατήθηκαν σημειώσεις. Οι ηλικίες τους κυμαίνονται από 43 έως 61 έτη και όσον αφορά το ακαδημαϊκό τους επίπεδο όλοι/-ες οι εκπαιδευτικοί εκτός από μία είχαν τουλάχιστον έναν μεταπτυχιακό τίτλο με δύο εκπαιδευτικούς να κατέχουν και διδακτορικό τίτλο.

4. Ανάλυση

4.1 Επιλογή Σχολείου

Τα Πρότυπα και τα Πειραματικά σχολεία είναι σχολεία τα οποία είναι αρκετά δημοφιλή στους εκπαιδευτικούς για διάφορους λόγους. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να εκτιμούν ιδιαίτερα το καλό εργασιακό κλίμα που θεωρούν ότι ευνοεί τις συνεργασίες, ιδιαίτερα με συναδέλφους υψηλών ακαδημαϊκών προσόντων, αλλά και την αυτονομία στην επιλογή επιπλέον διδακτέας ύλης από την υποχρεωτική. Ο σημαντικότερος λόγος όμως που επέλεξαν να διδάσκουν στα συγκεκριμένα σχολεία, δεν είναι τόσο το πλαίσιο λειτουργίας τους, όσο ότι λειτουργούν ως επαγγελματική εξέλιξη για τους/τις ίδιους/-ες. Το κύρος που αποδίδεται σε αυτά τα σχολεία, σε συνδυασμό με τις καινοτόμες πρακτικές που εφαρμόζονται εκεί τους βοηθά να βελτιωθούν επαγγελματικά και να βελτιώσουν τις παιδαγωγικές τους στρατηγικές και μεθόδους.

«Δουλεύει καλά και σωστά και σου δίνονται κάποιες παραπάνω δυνατότητες που δεν μπορείς να τις έχεις ίσως, ίσως όχι και απαραίτητα, πάντως εδώ έχεις και περισσότερες δυνατότητες και για να κάνεις καλύτερα αυτό που θέλεις να κάνεις αλλά και για την εξέλιξή σου».

Επίσης, ο αριθμός των συγκεκριμένων σχολείων είναι πολύ μικρός στην επικράτεια. Αυτό σημαίνει ότι σε σύγκριση με τα τυπικά σχολεία, στα οποία οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να διαλέξουν πού θα διδάξουν, στα Πρότυπα και Πειραματικά, έχουν την ευχέρεια να επιλέξουν τα σχολεία που επιθυμούν, να επιλέξουν έμμεσα δηλαδή την περιοχή που αυτά βρίσκονται. Η επιλογή των σχολείων επομένως θα μπορούσε να αποτελεί και στρατηγική επιλογή για εκείνους τους εκπαιδευτικούς που βρίσκονται ψηλά στον πίνακα κατάταξης προκειμένου να διδάξουν εκεί που επιθυμούν.

«Για δύο λόγους: Ο ένας ήτανε χρησιμοθηρικός, είχα αυξημένα προσόντα και μπορούσα να πάρω ένα συγκεκριμένο σχολείο, δεν έμπαινα στη διαδικασία των μορίων, τότε η κλήση ήταν μέσα του κεντρικού υπηρεσιακού συμβουλίου ΚΙΣΔΕ, υποβάλλαμε τα χαρτιά μας και ενώθηκε η θέση εδώ πέρα, άρα ήξερα ότι θα επιστρέψω σπίτι μου και στη οικογένειά μου, και επομένως ήξερα ότι θα έρθω στο συγκεκριμένο σχολείο».

4.2 Αυτονομία

Από γενική άποψη οι συνθήκες των Πειραματικών και των Πρότυπων σχολείων όσον αφορά το παιδαγωγικό κλίμα φαίνεται να είναι κάτι που προσμετράται θετικά από τους εκπαιδευτικούς. Διάφορες καινοτομίες του σχολείου εκλαμβάνονται ως ένα υποστηρικτικό πλαίσιο που τους βοηθά στις σχέσεις που αναπτύσσουν με τους μαθητές τους. Η δυνατότητα

δε να κάνουν αλλαγές πάνω στον τρόπο διδασκαλίας της διδακτέας ύλης αλλά και στο αναλυτικό πρόγραμμα είναι κάτι που τους δίνει ενός βαθμού αυτονομία και τους κάνει να αισθάνονται ότι συνεισφέρουν στην εκπαιδευτική διαδικασία.

«Επειδή είχαμε και ένα διευθυντή αρκετά τολμηρό θα έλεγα, δοκίμαζε τη νομοθεσία στα όρια της, στα άκρα της και έκανε αλλαγές και στο αναλυτικό. Δηλαδή είχαμε βάλει περισσότερες ώρες διδασκαλίας (...) και βάλουμε μαθήματα που θέλαμε εμείς. Ένα είναι αυτό το ότι (...) είχαμε κάνει κάποιες παρεμβάσεις που δεν έχουν το δικαίωμα άλλα σχολεία».

Επίσης, ενώ μέσα από τις λιγοστές έρευνες πάνω στο ζήτημα της αυτονομίας, φαίνεται οι εκπαιδευτικοί των τυπικών σχολείων φαίνεται να αισθάνονται μια αυξημένη πίεση σχετικά με αυτά που απαιτείται να διδάξουν και το χρόνο που έχουν για να το κάνουν (Zambeta et al., 2007), κάτι τέτοιο δεν επιβεβαιώνεται και από τους εκπαιδευτικούς του συγκεκριμένου δείγματος. Αυτό μπορεί να οφείλεται στις δυνατότητες για πρωτοβουλίες που έχουν ανάλογα με το τι κρίνουν απαραίτητο. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα αυτού είναι οι όμιλοι. Οι όμιλοι είναι εθελοντικά προγράμματα, τα οποία κάνουν οι εκπαιδευτικοί εκτός του διδακτικού τους ωραρίου. Είναι προγράμματα των οποίων τη θεματολογία την επιλέγουν οι ίδιοι, κάτι που τους δίνει μεγαλύτερη ελευθερία.

«Είναι ένα από τα πολύ δυνατά σημεία των προτύπων και των πειραματικών σχολείων, με την έννοια ότι έχεις τη δυνατότητα να επιλέξεις το θέμα που εσύ θέλεις, οι όμιλοι υπάρχουν ως προγράμματα εκπαιδευτικά και για τους άλλους συναδέλφους και στα άλλα σχολεία, αλλά περιορίζονται στο να είναι προγράμματα αγωγής υγείας, πολιτιστικά και επαγγελματικού προσανατολισμού.(...) Εδώ έχουμε τη δυνατότητα να κάνουμε πραγματικά ό,τι θέλουμε αρκεί να έχουμε κοινό».

Εξίσου σημαντικό όμως για την απόφαση ενασχόλησης με τους ομίλους θα μπορούσε να είναι και η μοριοδότηση των εκπαιδευτικών που τους αναλαμβάνουν. Αυτό σημαίνει ότι όσοι εκπαιδευτικοί ασχολούνται με ομίλους, στο τέλος της θητείας τους θα έχουν συγκεντρώσει παραπάνω μόρια συγκριτικά με τους συναδέλφους τους που δεν συμμετείχαν στους ομίλους, δίνοντάς τους ένα προβάδισμα στην ανανέωση της θητείας τους. Επομένως, όσοι θέλουν να ανέβουν ή να παραμείνουν ψηλά στη βαθμολογική κλίμακα αξιολόγησης, μέσω της οποίας θα συνεχίσουν και να εργάζονται στα συγκεκριμένα σχολεία, μπορούν χρησιμοποιώντας τη δημιουργία ομίλων ως στρατηγική, να συγκεντρώσουν μόρια, αυξάνοντας έτσι τις πιθανότητες να παραμείνουν στα συγκεκριμένα σχολεία για πάνω από μία θητεία.

«Είναι λίγο χρησιμοθηρική η προσέγγιση πια, γιατί μας δίνει μόρια για το φάκελο και τις αξιολογήσεις».

4.3 Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση μπορεί να χωριστεί σε δύο κατηγορίες. Καταρχάς στην αξιολόγηση που υποβάλλονται οι εκπαιδευτικοί εξαιτίας του πλαισίου λειτουργίας των συγκεκριμένων σχολείων και κατά δεύτερον στην αξιολόγηση των μαθητών η οποία γίνεται από τους ίδιους τους καθηγητές. Για το συγκεκριμένο συνέδριο, αναφορά θα γίνει στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.

Οι εκπαιδευτικοί στα συγκεκριμένα σχολεία, στην πλειοψηφία τους επιλέχθηκαν από τη Διοικούσα Επιτροπή με πενταετή θητεία και τριετή θητεία οι διευθυντές. Αν και προς το

παρόν από όσα δήλωσαν οι εκπαιδευτικοί η θητεία τους έχει ήδη ανανεωθεί για έναν ακόμη χρόνο απευθείας και θεωρούν ότι αυτό θα συνεχιστεί, στη νομοθεσία προβλέπεται κανονικά αξιολόγηση. Σύμφωνα με την έρευνα της Παπαδοπούλου (2018: 397), η οποία μελέτησε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σε Πρότυπα και Πειραματικά σχολεία για την αξιολόγηση, οι ίδιοι «φαίνεται να αντιμετωπίζουν την αξιολόγηση ως μια ευκαιρία ώστε να επιτελεστεί συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη». Αυτό φαίνεται να συμφωνεί και με τα ευρήματα της συγκεκριμένης μελέτης. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δεν δείχνουν να αγχώνονται από την αξιολόγηση, αλλά μάλλον να την επιζητούν προκειμένου να βελτιωθούν. Σημαντικότερο ρόλο δε φαίνεται να παίζουν οι μηχανισμοί της αυτό-αξιολόγησης στους οποίους δίνουν και τη μεγαλύτερη σημασία. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί δίνουν περισσότερη έμφαση στις απόψεις των ίδιων για τους στόχους που πετυχαίνουν όσον αφορά το διδακτικό κομμάτι, των μαθητών τους και των συναδέλφων τους παρά σε εξωτερικές επιτροπές (Müller et al., 2007).

«Η πιθανότητα αποτυχίας είναι κάτι που νομίζω ότι το βιώνω καθημερινά στο μάθημα. Εγώ ξέρω πότε κάνω καλό μάθημα, ξέρω πότε τα παιδιά αποκόμισαν όλα όσα ήθελα ή και τίποτα από αυτά που ήθελα μερικές φορές, οπότε νομίζω ότι ο πρώτος κριτής είμαι εγώ, ο επόμενος πολύ σημαντικός κριτής είναι σίγουρα τα παιδιά, εξ' αντανακλάσεως και οι γονείς μερικές φορές, οι συνάδελφοι... και το να περνά μια κρίση για μένα δεν είναι κάτι τόσο καταδικαστικό ή απορριπτικό, δεν μειώνεται η αυτοεκτίμησή μου και χαίρομαι όταν πετυχαίνω, όταν αποτυγχάνω κοιτάω τι δεν έκανα καλά».

Επίσης, φαίνεται να υπάρχει μία συσχέτιση των ακαδημαϊκών προσόντων και της στάσης των εκπαιδευτικών ως προς την αξιολόγηση. Μία εκπαιδευτικός, που κατείχε μόνο τον προπτυχιακό τίτλο και επομένως αναμενόταν να βρίσκεται χαμηλότερα στην κατάταξη σε σχέση με τους υπόλοιπους, εξέφρασε τη δυσανεξία της για το συγκεκριμένο σύστημα επιλογής. Σύμφωνα με τους Canrinus et al. (2011), το πόσο ισχυρή ή όχι είναι η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών σχετίζεται με τις αντιδράσεις τους απέναντι σε νέες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις. Μια υπόθεση που μπορούμε να κάνουμε είναι ότι η αντίδραση της συγκεκριμένης εκπαιδευτικού συνδέεται με μια λιγότερο ισχυρή επαγγελματική ταυτότητα, η οποία μπορεί να προκύπτει αφενός λόγω του ότι δεν έχει όπως οι υπόλοιποι συνάδελφοί της μεταπτυχιακές σπουδές, αφετέρου λόγω της υποδεέστερης θέσης του μαθήματος το οποίο διδάσκει στην κυρίαρχη ιεραρχική κλίμακα των γνωστικών αντικειμένων στο πλαίσιο του αναλυτικού προγράμματος.

Ενδιαφέρον ακόμη, προκαλεί η αναφορά δύο εκπαιδευτικών στη διαφάνεια του συστήματος αξιολόγησης. Από το 2004 ο πολιτικός λόγος για τους δημόσιους θεσμούς στην Ελλάδα σχετίζεται με αναφορές σε αναποτελεσματικότητα και διαφθορά κάτι που έχει σαν αποτέλεσμα την δυσπιστία των πολιτών στους δημόσιους φορείς (Zambeta et al., 2007). Μία αμερόληπτη και διαφανής αξιολόγηση όμως μπορεί να ενισχύσει την αυτοεικόνα των εκπαιδευτικών. Αν το σύστημα μέσω του οποίου επιλέγονται και οι ίδιοι είναι αντικειμενικό, τότε σημαίνει ότι έμμεσα αναδεικνύονται και οι δικές τους ικανότητες.

«Δε με αγχώνει γιατί η αξιολόγηση για να έρθω εδώ ήταν αντικειμενική. Δεν αδικήθηκα. Ο τρόπος επιλογής ήταν διαφανής μετά το 2011».

4.4 Συνθήκες Εργασίας

Σύμφωνα με τους Coldron & Smith (1999: 12) η επαγγελματική ταυτότητα αποτελεί μία διαδικασία που χρειάζεται κοινωνική επικύρωση. Κάτι τέτοιο ξεκινά τόσο από το κύρος που

απολαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί αποκτώντας την πιστοποίησή τους και συνεχίζει με το πώς οι μαθητές, οι γονείς και οι συνάδελφοί τους ανταποκρίνονται σε αυτό.

Πιο συγκεκριμένα, ο Noonan (2018) αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να αναπτύσσονται επαγγελματικά χρειάζεται να έχουν καλές σχέσεις με τους συναδέλφους τους. Κάτι τέτοιο συμφωνεί και με τα δεδομένα της συγκεκριμένης έρευνας, στην οποία όλοι οι εκπαιδευτικοί (με εξαίρεση έναν) απέδωσαν μεγάλη σημασία στη συνεργασία με τους συναδέλφους τους, η οποία τους βοηθούσε τόσο στο διδακτικό κομμάτι όσο και στις σχέσεις που ανέπτυσαν με τους μαθητές τους.

«Μέσα στο χώρο αυτό βρήκα ανθρώπους οι οποίοι με συνοδεύουν μέχρι τώρα, μου άνοιξαν δρόμους, πολύ έμπειροι άνθρωποι, πολύ καλοπροαίρετοι και μπόρεσα να κάνω μια πιο γερή σχέση και με το επάγγελμα και με τη θεωρία του αλλά κυρίως με την πράξη και με τα παιδιά».

Επίσης, ενδιαφέρον έχει και το γεγονός ότι οι συνθήκες των συγκεκριμένων σχολείων αναγνωρίζονται ως μία μεταβλητή που ευνοεί τη συνεργασία μεταξύ τους.

«Ότι εκεί πολλές φορές βλέπω και λέω ρε παιδί μου το ίδιο υλικό είχα, τα ίδια πράγματα, η ίδια ήμουν αλλά ό,τι έκανες το έκανες μόνος σου. Δεν υπήρχε συντονισμός, δεν υπήρχε κάτι που να νοιώθεις ότι γίνεται και πιο δίπλα, δεν υπήρχε υποστήριξη καθόλου».

Όσον αφορά τη σχέση των εκπαιδευτικών με τους γονείς, οι εκπαιδευτικοί στα Πρότυπα και τα Πειραματικά σχολεία αναγνωρίζουν ότι υπάρχουν διαφορές σε σύγκριση με τα υπόλοιπα σχολεία. Η διαφορά που αναφέρουν όλοι οι εκπαιδευτικοί έχει να κάνει με το μεγαλύτερο ενδιαφέρον των γονιών και την καλύτερη συνεργασία που έχουν μαζί τους σε σύγκριση με τα προηγούμενα σχολεία που βρίσκονταν.

Η συνεργασία τους σχετίζεται με διάφορα θέματα ενημέρωσης τόσο για την επίδοση των παιδιών όσο και για ζητήματα συμπεριφοράς. Επιπλέον, πολλές φορές οι γονείς φαίνεται να αναπληρώνουν την έλλειψη χρηματοδότησης των σχολείων, αποκαθιστώντας βλάβες ή αγοράζοντας εξαρτήματα.

«Οι οποίοι [οι γονείς] με έχοντε βοηθήσει σε πάρα πολλά προβλήματα του σχολείου γιατί δυστυχώς από το δήμο δεν έχουμε πάρα πολύ μεγάλη βοήθεια (...) Μας πληρώσανε υλικά για να τοποθετήσουμε κάποιους βιντεοπροβολείς. Μας επιδιορθώσανε έναν βιντεοπροβολέα. Μας βάλανε μεμβράνες αντιηλιακές σε κάποιες τάξεις που δεν έμπαιναν κουρτίνες λόγω της γεωμετρίας των παραθύρων».

Παρόλη βέβαια την καλή συνεργασία, οι εκπαιδευτικοί στα συγκεκριμένα σχολεία αισθάνονται ότι οι γονείς πολλές φορές ξεπερνούν τα όρια και υποβαθμίζουν το ρόλο τους, κάτι που συμβαίνει και με τους εκπαιδευτικούς των τυπικών σχολείων (Zambeta et al., 2007). Σύμφωνα με τους Zambeta et al. (2007), τα μεσαία κοινωνικά στρώματα τείνουν να αμφισβητούν περισσότερο τους εκπαιδευτικούς ως επαγγελματίες.

Σχετικά με τις σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους μαθητές τους, φαίνεται οι καλές σχέσεις μαζί τους να τους δίνουν μία αίσθηση ικανοποίησης, κάτι που σχετίζεται άμεσα με την επαγγελματική ταυτότητα (Moore & Hofman, 1988). Το είδος του σχολείου φαίνεται να παίζει σημαντικό ρόλο στις σχέσεις που δημιουργούν οι εκπαιδευτικοί με τους μαθητές τους, αφού η μαθητική του σύσταση είναι πιο «εύκολη» για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Χαρακτηριστικό είναι ότι αποδίδουν τα θετικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα της προσωπικότητας των μαθητών/-τριών στην οικογένειά τους.

«Η μεγάλη διαφορά έχει να κάνει με τη συμπεριφορά. Τα παιδιά αυτά φέρνουν το προφίλ των γονιών τους εδώ. Δεν έχουμε για παράδειγμα προβλήματα παραβατικότητας. Ακόμη και να υπάρχει κλίση προς τα εκεί, είναι το κλίμα τέτοιο που δεν ευδοκιμεί. Αυτή είναι η μεγάλη διαφορά, σε επίπεδο δεν υπάρχει τόσο μεγάλη διαφορά».

5. Συμπεράσματα

Ανακεφαλαιώνοντας, η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών στα Πρότυπα και Πειραματικά σχολεία φαίνεται να είναι αρκετά ενδυναμωμένη, χωρίς όμως αυτό να σημαίνει ότι δεν επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες. Τα σχολεία αυτά φαίνεται να λειτουργούν πρωτίστως ως μέσο για την επαγγελματική τους ανέλιξη με όλα τα θετικά χαρακτηριστικά τους βέβαια να προσμετρώνται (ευνοϊκό εργασιακό κλίμα, συναναστροφή με συναδέλφους υψηλών ακαδημαϊκών προσόντων, μεγαλύτερου βαθμού αυτονομία). Σύμφωνα με τον Becker (1952), οι εκπαιδευτικοί όσο εδραιώνουν την επαγγελματική τους θέση επιλέγουν να μετακινούνται σε σχολεία με προνομιούχο πληθυσμό, όπως ακριβώς συμβαίνει κι εδώ.

Ταυτόχρονα, οι εκπαιδευτικοί παρόλο που αναγνωρίζουν τους περιορισμούς που έχει το υποχρεωτικό εγχειρίδιο και η υποχρεωτική ύλη, δε φαίνεται να θεωρούν ότι επηρεάζεται η αυτονομία τους σε μεγάλο βαθμό, εξαιτίας των προνομίων που απολαμβάνουν στο συγκεκριμένο πλαίσιο, μεταξύ αυτών και τους ομίλους όπου έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν ίδιοι το θέμα με το οποίο θα ασχοληθούν.

Όσον αφορά την αξιολόγηση, οι εκπαιδευτικοί δεν αποθαρρύνονται από αυτή κατά πάσα πιθανότητα εξαιτίας των υψηλών τους προσόντων. Για εκείνους μεγαλύτερη σημασία έχουν οι απόψεις των ίδιων για το πόσο καλά διδάσκουν, των μαθητών τους, αλλά και των συναδέλφων τους. Το γεγονός δε ότι θεωρούν ότι η αξιολόγηση αυτή είναι αμερόληπτη, είναι κάτι που επικυρώνει και έμμεσα τις ικανότητές τους.

Όλοι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δίνουν μεγάλη έμφαση σε ένα καλό εργασιακό περιβάλλον, επιζητούν τη συνεργασία τόσο με τους συναδέλφους όσο και με τους γονείς και τη θεωρούν εξαιρετικά βοηθητική στην παιδαγωγική διαδικασία. Ιδιαίτερα στη σχέση τους με τους γονείς, αναγνωρίζουν ότι υπάρχουν διαφορές σε σύγκριση με τα υπόλοιπα σχολεία στα οποία δίδασκαν που κυρίως εντοπίζονται στο μεγαλύτερο ενδιαφέρον από τη μεριά των γονιών αλλά και στην καλύτερη συνεργασία σε θέματα επικοινωνίας, ενημέρωσης και υλικής και χρηματικής βοήθειας όποτε εντοπίζονται ελλείψεις. Αυτό βέβαια δε σημαίνει ότι δεν υπάρχουν περιπτώσεις, στις οποίες οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι οι γονείς ξεπερνούν τα όρια και επεμβαίνουν στην παιδαγωγική διαδικασία υποβαθμίζοντας το ρόλο τους ως επαγγελματίες.

Σχετικά με τις σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους μαθητές τους οι καλές σχέσεις με τους μαθητές φαίνεται ότι τους δίνουν μία αίσθηση ικανοποίησης. Το ειδικό πλαίσιο των σχολείων αυτών φαίνεται να συμβάλλει θετικά στη διαδικασία, αφού θεωρούν τη μαθητική τους σύσταση πιο «εύκολη» για το επάγγελμά τους. Οι μαθητές/-τριες τους φαίνεται να διαφέρουν από το υπόλοιπο μαθητικό δείγμα, κυρίως σε θέματα συμπεριφοράς κάτι που αποδίδουν στις οικογένειές τους. Στα πρότυπα σχολεία επίσης, οι μαθητές/-τριες φαίνεται να έχουν και καλύτερες επιδόσεις. Παρόλα αυτά, υπάρχουν και περιπτώσεις όπου οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι δεν εισπράττουν τον απαιτούμενο σεβασμό κάτι που τους απογοητεύει. Βέβαια αυτό θα μπορούσε να είναι και αποτέλεσμα της κοινωνικής σύνθεσης των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί έκαναν λόγο για μαθητές που στην πλειοψηφία τους ανήκουν σε ανώτερα κοινωνικά στρώματα. Σύμφωνα με τη Lareau (2002) οι γονείς των ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων καλλιεργούν διαφορετικές σχέσεις με τους φορείς εξουσίας στα παιδιά τους που τα κάνει να συμπεριφέρονται με άνεση και τους δίνει την αίσθηση του

δικαιώματος (entitlement) κάτι που οι εκπαιδευτικοί μπορεί να μεταφράζουν και ως αμφισβήτηση και έλλειψη σεβασμού.

Ολοκληρώνοντας, ο συνδυασμός των υψηλών ακαδημαϊκών προσόντων σε συνδυασμό με το ειδικό πλαίσιο λειτουργίας των Προτύπων και των Πειραματικών σχολείων φαίνεται να δημιουργεί υψηλά επίπεδα ικανοποίησης για τους εκπαιδευτικούς κάτι που συντελεί στη συγκρότηση ισχυρότερων επαγγελματικών ταυτοτήτων σε σύγκριση με τα τυπικά σχολεία. Παρόλα αυτά το συγκεκριμένο πεδίο ενδείκνυται για περαιτέρω έρευνα, γιατί για παράδειγμα το γεγονός ότι τρεις από τους πέντε εκπαιδευτικούς αρνήθηκαν τη μαγνητοφώνηση δημιουργεί ερωτηματικά σχετικά με το πόσο ισχυρή είναι τελικά η επαγγελματική τους ταυτότητα.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Anyon, J. (1981). Social Class and School Knowledge. *Curriculum Inquiry*, 11(1), 3-42.
- Βαλάρη, Α. (2016). *Τα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία: Αριστεία και Κοινωνικές Διαστάσεις (2011-2015)* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.
- Becker, H. S. (1952). Social- Class Variations in the Teacher-Pupil Relationship. *Journal of Educational Sociology*, 25(8), 451-465.
- Becker, H. J. & Epstein, J. L. (1982). Parent Involvement: A Survey of Teachers Practice. *The Elementary School Journal*, 83(2), 85-102.
- Canrinus, E. T., Helms-Lorenz, M., Beijard, D., Buitink, J. & Hofman, A. (2011). Profiling Teachers' Sense of Professional Identity. *Educational Studies*, 37(5), 593-608.
- Coldron, J. & Smith, R. (1999). Active location in teachers' construction of their professional identities. *Journal of Curriculum Studies*, 31(6), 711-726.
- Δραγώνα, Θ. (1990). *Συναρθρώσεις ποσοτικών και ποιοτικών προσεγγίσεων ή όταν τα διχαστικά τείχη καταρρέουν* (Τόμος ΙΘ'). Ιωάννινα: Δωδώνη.
- Day, C., Stobart, G., Sammons, P., Kington, A., Gu, Q., Smees, R. & Mujtaba, T. (2006). Variations in Teachers' Work, Lives and Effectiveness. *Department for Education and Skills*. Ανακτήθηκε 25/11/2017 από <http://dera.ioe.ac.uk/6405/1/r743.pdf>
- Εφημερίς της Κυβερνήσεως του Βασιλείου της Ελλάδος, Νόμος υπ' αριθ. 247 «Περί καταργήσεως και μετατροπής σχολείων τίνων Μέσης Εκπαιδεύσεως κλπ.», Αριθ. φύλλου 460/ τεύχος πρώτο/ 17-10-1936.
- Εφημερίς της Κυβερνήσεως. Νόμος υπ' αριθ. 1566, Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις, Αριθ. Φύλλου 167/ τεύχος πρώτο/ 30-9-1985.
- Εφημερίς της Κυβερνήσεως, Νόμος υπ' αριθ. 3966 «Θεσμικό πλαίσιο των Προτύπων Πειραματικών Σχολείων, Ίδρυση Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, οργάνωση του Ινστιτούτου Τεχνολογίας και Υπολογιστών και Εκδόσεων «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ» και άλλες διατάξεις», Αριθ. φύλλου 118/ τεύχος πρώτο/ 24-5-2011.
- Εφημερίς της Κυβερνήσεως. Απόφαση 3 (3452/Δ1) «Εισαγωγή μαθητών και σχετικές ρυθμίσεις στα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία (ΠΠΣ) για το σχολικό έτος 2013-2014», Αριθ. Φύλλου 600/ τεύχος δεύτερο/ 14-3-2013.
- Εφημερίς της Κυβερνήσεως. Νόμος υπ' αριθ. 4327 «Επείγοντα μέτρα για την Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια εκπαίδευση και άλλες διατάξεις», Αριθ. Φύλλου 50/ τεύχος πρώτο/ 14-5-2015.
- Fuller, C., Goodwyn, A. & Francis-Brophy, E. (2013). Advanced skills teachers: professional identity and status. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 19(4), 463-474.
- Zambeta, E., Thoma, D., Dakopoulou, N. & Varsopoulos, V. (2007). Greek Primary Teachers' work and life under restructuring: Professional experiences, knowledge and

- expertise in changing contexts. *European Schoolteachers work and life under restructuring: Professional experiences, knowledge and expertise in changing context*, Ανακτήθηκε 22/11/2017 από <http://www.ips.gu.se/digitalAssets/1321/1321781profknowwp4.pdf>
- Lareau, A. (1987). Social Class Differences in Family- School Relationships: The Importance of Cultural Capital. *Sociology of Education*, 60(2), 73-85.
- Lareau, A. (2002). Invisible Inequality: Social Class and Childrearing in Black Families and White Families. *American Sociological Association*, 67(5), 747-776.
- Locke, T. (2001). Questions of professionalism: Erosion and Reclamation. *Change: Transformations in Education*, 4(2), 30-50.
- Moore, M. & Hofman, E. J. (1988). Professional Identity in Institutions of Higher Learning in Israel. *Higher Education*, 17(1), 69-79.
- Müller, J., Hernández, F., Sancho, J., Creus, A., Muntadas, M., Larraín, V. & Giró, X. (2007). Comparative overview: European Primary Teachers' Work and Life under Restructuring. *European Schoolteachers work and life under restructuring: Professional experiences, knowledge and expertise in changing context*, pp. 6-41. Doi: 10.1007/978-94-6091-379-2_5 Ανακτήθηκε 06/03/2019 από https://www.ipd.gu.se/digitalAssets/1321/1321781_profknow_wp4.pdf
- Noonan, J. (2018). An Affinity for Learning: Teacher Identity and Powerful Professional Development. *Journal of Teacher Education*, 1(12), 77-97.
- Παπαδοπούλου, Α. (2018). *Απόψεις των Εκπαιδευτικών των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αναφορικά με την Αξιολόγησή τους*, (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). ΕΚΠΑ, Αθήνα.
- Symeonidis, V. (2015). *The Status of Teachers and the Teaching Profession*. Belgium: Education International.
- Φρυδάκη, Ε. (2015). *Η Επαγγελματική Ταυτότητα του Εκπαιδευτικού και το Μέλλον της Διδασκαλίας*. Αθήνα: Κριτική.

Το επαγγελματικό άγχος και η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών των Επαγγελματικών Λυκείων (ΕΠΑ.Λ.) και των Εργαστηριακών Κέντρων (Ε.Κ.)

Καλτσάς Απόστολος

*Εκπαιδευτικός ΠΕ 82, Msc Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, Διευθυντής 1ου Εργαστηριακού Κέντρου (Ε.Κ.) ΠΕΙΡΑΙΑ
apkalt@yahoo.co.uk*

Περίληψη

Οι εκπαιδευτικοί ασκώντας ένα κατεξοχήν ανθρωπιστικό επάγγελμα, υπόκεινται σε συνθήκες έντονης πίεσης που οδηγούν σε επαγγελματικό άγχος με αποτέλεσμα την επαγγελματική εξουθένωση (burnout). Η τελευταία αποτελείται από τρεις διαστάσεις: Την συναισθηματική εξάντληση (αισθήματα κόπωσης και μείωσης της ενεργητικότητας), την αποπροσωποποίηση (αρνητική και αδιάφορη στάση του/της εκπαιδευτικού προς τους μαθητές/μαθήτριες) και το μειωμένο αίσθημα προσωπικής επίτευξης (αδυναμία του/της εκπαιδευτικού για ουσιαστική εκπαιδευτική προσφορά). Στην παρούσα εργασία παρουσιάζονται τα αποτελέσματα μελέτης που αφορούν την μέτρηση των δύο ανωτέρω παραγόντων και τις συσχετίσεις του φύλου, της ηλικίας και του χρόνου προϋπηρεσίας με τις τρεις διαστάσεις της συναισθηματικής εξάντλησης σε 76 εκπαιδευτικούς (47 άνδρες και 29 γυναίκες) από Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑ.Λ.) και Εργαστηριακά Κέντρα (Ε.Κ.) του νομού Αττικής. Η έρευνα διεξήχθη μέσω ερωτηματολογίου όπου για την μέτρηση της επαγγελματικής εξουθένωσης χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα Maslach Burnout Inventory ενώ για το επαγγελματικό άγχος η κλίμακα PLSS του Fontana. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων προέκυψε ότι υπάρχει αρνητική συσχέτιση της ηλικίας των εκπαιδευτικών και με τις τρεις διαστάσεις, θετική συσχέτιση του χρόνου προϋπηρεσίας με την συναισθηματική εξάντληση και την αποπροσωποποίηση ενώ στους άνδρες εκπαιδευτικούς παρατηρήθηκε υψηλότερη αποπροσωποποίηση, λιγότερο άγχος και μεγαλύτερη προσωπική επίτευξη από τις γυναίκες. Τέλος, παρουσιάζονται διάφορες προτάσεις για την αντιμετώπιση του επαγγελματικού άγχους και της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών.

Λέξεις κλειδιά: Επαγγελματικό άγχος , επαγγελματική εξουθένωση , εκπαιδευτικοί ΕΠΑΛ, εκπαιδευτικοί Ε.Κ.

Occupational stress and burnout of teachers of Vocational High Schools (EPAL) and Laboratory Centers (EK)

Kaltsas Apostolos

*Teacher ΠΕ 82, Msc Organization and Administration of Education, University of Thessaly, Principal of the 1st Laboratory Center (E.K.) PIRAEUS
apkalt@yahoo.co.uk*

Abstract

Teachers practicing a predominantly humanitarian profession are subject to conditions of intense stress that lead to occupational stress resulting in burnout. The latter consists of three dimensions: Emotional exhaustion (feelings of fatigue and reduced energy), depersonalization (negative and indifferent attitude of the teacher towards the students) and reduced personal

feeling (inability of the teacher to make a meaningful educational offer). In the present work are presented the results of a study concerning the measurement of the above two factors and the correlations of gender, age and length of service with the three dimensions of emotional exhaustion in 76 teachers (47 men and 29 women) from Vocational High Schools (EPAL) and Laboratory Centers (EK) of the prefecture of Attica. The research was conducted through a questionnaire where the Maslach Burnout Inventory scale was used to measure burnout and the Fontana PLSS scale was used to measure occupational stress. The analysis of the results showed that there is a negative correlation between the age of teachers and the three dimensions, a positive correlation of length of service with emotional exhaustion and depersonalization, while in male teachers there was a higher depersonalization, less stress and greater personal achievement. Finally, various proposals are presented to address the professional stress and burnout of teachers.

Keywords: Occupational stress, burnout, EPAL teachers, EK teachers.

1.Εισαγωγή

Ο άνθρωπος στη σύγχρονη εποχή αντιμετωπίζει όλο και περισσότερες πιεστικές ανάγκες και συνεπώς, διαρκώς περισσότερο στρες. Η εμφάνιση όλο και περισσότερων ασθενειών, έχει συσχετιστεί με την επίδραση στρεσογόνων παραγόντων. Επιπλέον, πολλές απουσίες από την εργασία οφείλονται σε στρες και όχι σε καθαρά σωματικές ασθένειες (Burke & Richardsen, 1996). Η έννοια του «στρες» είναι δύσκολο να προσεγγιστεί. Ο Selye (1956) θεωρεί το στρες ως την αντίδραση του οργανισμού σε μία πιεστική κατάσταση και το ορίζει απλά ως την «φυσιολογική φθορά του σώματος». Ο Lazarus (1992) υποστηρίζει ότι το στρες είναι μια κατάσταση που βιώνουμε όταν οι απαιτήσεις που προβάλλονται πάνω μας δεν μπορούν να εξισορροπηθούν από την ικανότητα μας να ανταποκριθούμε σε αυτές. Επίσης όταν οι απαιτήσεις για τον χειρισμό μιας κατάστασης είναι δυσανάλογα μεγάλες με τις δυνατότητες ενός ατόμου, τότε ο οργανισμός αντιδρά αρνητικά (Sarafino, 1993).

Όταν το στρες και η πίεση συνεχίζουν να αυξάνονται, το άγχος που προκύπτει παράγει μία μείωση στην αποδοτικότητα και στην αποτελεσματικότητα (Aldwin, 1994). Το άγχος αποτελεί ένα μέρος της καθημερινότητας και μια φυσιολογική αντίδραση κάθε ζωντανού οργανισμού και φυσικά και του ανθρώπινου. Διαφορετικοί άνθρωποι, το εννοούν διαφορετικά, γιατί το βιώνουν με ποικίλους τρόπους (Gold & Roth, 1993). Κατά τον Fisher (1986), το άγχος είναι μια σωματική ή ψυχοκοινωνική κατάσταση του περιβάλλοντος, ενώ ο Cox (1983) θεωρεί ότι «το άγχος αναπτύσσεται από ένα συγκεκριμένο είδος σχέσης μεταξύ του ατόμου και του περιβάλλοντος του». Αναμφίβολα, το άγχος υφίσταται και στα πλαίσια του ατομικού επίπεδου αλλά και του οικογενειακού περιβάλλοντος. Οι παράγοντες, οι οποίοι ενεργοποιούν την εκδήλωσή του είναι ποικίλοι και διάφοροι: Διαπροσωπικοί, οικονομικοί, κοινωνικοπολιτικά συμβάντα και εμπειρίες που ερμηνεύονται και εκτιμούνται από διαφορετικά άτομα ανάλογα, είτε ως προκλήσεις ή ως απειλές και εκπορεύονται από διάφορες πηγές, οι οποίες αντιπροσωπεύουν τρεις (3) κατηγορίες: Απογοητεύσεις, συγκρούσεις και πιέσεις (Carson et al., 1999).

Οι Βασιλάκη και Βάμβουκας (1997), υποστηρίζουν ότι «το άγχος είναι πολυπαραγοντικής αιτιολογίας, εξαρτώμενο από τη συγκεκριμένη κατάσταση και την προσωπικότητα του ατόμου». Το επαγγελματικό άγχος είναι οι αγχογόνες εκείνες καταστάσεις, που σχετίζονται με την εργασία ή προκαλούνται από συγκεκριμένη εργασιακή κατάσταση (Κάντας 1995). Οι εκπαιδευτικοί κατά την εξάσκηση του ανθρωπιστικού επαγγέλματος τους, υπόκεινται σε συνθήκες έντονης πίεσης που οδηγούν σε επαγγελματικό άγχος. Οι Kyriacou και Sutcliffe (1977 & 1978) ορίζουν το άγχος του εκπαιδευτικού ως μία αντίδραση αρνητικού συναισθήματος (όπως οργή ή κατάθλιψη) που συνοδεύεται από

ενδεχόμενες παθογόνες φυσιολογικές μεταβολές (όπως ταχυπαλμία) ως αποτέλεσμα απαιτήσεων στο διδάσκοντα, αναφορικά με τον επαγγελματικό του ρόλο. Συνοπτικά, το άγχος του εκπαιδευτικού εξαρτάται από τους ακόλουθους παράγοντες:

- α) Τη σύγκρουση ρόλων ή την ασάφεια του ρόλου.
- β) Την εκτίμηση του εκπαιδευτικού ότι δεν είναι ικανός να αντιμετωπίσει τις απαιτήσεις του επαγγέλματος.
- γ) Τη μειωμένη ικανότητά του να αντιμετωπίσει τις απαιτήσεις του επαγγέλματος, εξαιτίας μη ικανοποιητικών συνθηκών εργασίας.
- δ) Τις άγνωστες ή νέες επαγγελματικές απαιτήσεις.
- ε) Πηγές έξω από το ρόλο του ως εκπαιδευτικού (Kyriacou & Sutcliffe, 1977)

Οι κυριότεροι λόγοι επαγγελματικού άγχους των εκπαιδευτικών που έχουν αναφερθεί από τους ίδιους είναι η έλλειψη κινήτρων από πλευράς των μαθητών, η έλλειψη χρόνου για την επίλυση προβλημάτων που ανακύπτουν καθημερινά, η έλλειψη πειθαρχίας των μαθητών, η δυσκολία συνεννόησης μεταξύ των διδασκόντων, ακόμη και η ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή, η μη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, η αξιολόγηση τους (Kyriacou & Sutcliffe, 1978; Kloska & Raemasut, 1985). Έρευνες ανάλυσης της δημιουργίας του επαγγελματικού άγχους των εκπαιδευτικών έδειξαν ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί βιώνουν περισσότερο άγχος σε σχέση με την επιτέλεση του έργου τους, με το φόρτο εργασίας, με τις ευθύνες που αφορούν τη λήψη αποφάσεων, με την ασάφεια του εργασιακού τους ρόλου, καθώς και με τη συμπεριφορά των μαθητών (Barnett & Hyde, 2001).

Επίσης, η οικογένεια για τους/τις εκπαιδευτικούς είναι ένας παράγοντας που επηρεάζει την δημιουργία επαγγελματικού άγχους. Συχνά, οι εκπαιδευτικοί που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο γάμο τους (για αρκετά μεγάλο χρονικό διάστημα είναι πιθανόν να είναι υποχρεωμένοι να ζουν χωριστά) απογοητεύονται πλήρως όταν τα πράγματα δεν εξελίσσονται όπως τα περίμεναν. Άλλοι παράγοντες της οικογενειακής ζωής των εκπαιδευτικών που σχετίζονται με την σύγκρουση επαγγελματικής και οικογενειακής ζωής είναι τα προσωπικά προβλήματα, η αλλαγή κατοικίας (κάτι που παρατηρείται αρκετά συχνά στην διάρκεια της καριέρας τους), προβλήματα υγείας, η έλλειψη χρόνου για την φροντίδα του εαυτού τους, ο μεγάλος αριθμός μελών της οικογένειας, η ηλικία των παιδιών που έχει σχέση με τις δραστηριότητες φροντίδας τους, και η ευθύνη για τη φροντίδα ηλικιωμένων προσώπων (Frone et al., 1992; Carlson & Perrewew, 1995; Pines & Nunes, 2003; Antoniou & Cooper, 2005). Γενικότερα, οι έρευνες έδειξαν ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί σημειώνουν υψηλότερα επίπεδα άγχους σε σύγκριση με τους άνδρες γιατί συνήθως βρίσκονται σε χαμηλότερες θέσεις στην ιεραρχία και έχουν μικρότερη αυτονομία από αυτή των αντρών. (Βασιλάκη κ.ά., 2001; Ζαφειροπούλου & Ματή, 1997; Williams, 1985)

Το παρατεταμένο επαγγελματικό άγχος μπορεί να οδηγήσει σε επαγγελματική εξουθένωση (burnout). Ο όρος «επαγγελματική εξουθένωση» χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τον Freudenberg (1975) για να χαρακτηρίσει τον κορεσμό ή την εξάντληση από το επάγγελμα. Ο Freudenberg χρησιμοποίησε τον όρο αυτό μετά από παρατηρήσεις που διεξήγαγε σε βοηθούς κοινωνικών επαγγελμάτων. Συγκεκριμένα, παρατήρησε ότι συχνά οι βοηθοί παρουσίαζαν συμπτώματα σωματικής εξάντλησης και υπνηλίας και γίνονταν ευέξαπτοι, μεροληπτικοί και καχύποπτοι, με αρνητικές στάσεις απέναντι στην εργασία τους και τους πελάτες, οι οποίες συχνά εξελίσσονταν σε καταθλιπτικά συμπτώματα. Η επαγγελματική εξουθένωση είναι το αποτέλεσμα σταθερής και επαναλαμβανόμενης πίεσης η οποία επεκτείνεται χρονικά, δηλαδή είναι ανταπόκριση σε χρόνια και έντονη πίεση. Είναι ένα πολυδιάστατο σύνδρομο, όπου δρουν διαδραστικά συνήθως διάφορες αιτίες ατομικές, επαγγελματικές ή συνδυασμός όλων. Πιο πέρα από τα ψυχολογικά συμπτώματα, τα οποία χαρακτηρίζουν αυτό το σύνδρομο, η εξουθένωση συσχετίζεται με τις απουσίες από την εργασία, τις συχνές άδειες, το χαμηλό αίσθημα ικανοποίησης και ηθικού και πλήττει ένα

μεγάλο ποσοστό επαγγελματιών, ιδιαίτερα όσους ασκούν στρεσογόνα επαγγέλματα όπως οι εκπαιδευτικοί, σε όλες τις χώρες του κόσμου (Maslach & Jackson, 1986).

Η επαγγελματική εξουθένωση αποτελείται από τρεις διαστάσεις: Συναισθηματική εξάντληση, αποπροσωποποίηση και μειωμένο αίσθημα προσωπικής επίτευξης (Maslach & Jackson, 1986). Η συναισθηματική εξάντληση εκφράζεται με αισθήματα κόπωσης και μείωσης της ενεργητικότητας, με αποτέλεσμα την αδυναμία του εκπαιδευτικού να προσφέρει ουσιαστικά στους μαθητές του. Η αποπροσωποποίηση εκφράζεται με αρνητική και αδιάφορη στάση του εκπαιδευτικού προς τους μαθητές και το μειωμένο αίσθημα προσωπικής επίτευξης και έχει ως αποτέλεσμα την αδυναμία του εκπαιδευτικού για ουσιαστική εκπαιδευτική προσφορά (Κάντας 2001). Σύμφωνα με τον Hendrickson (1979), η εργασιακή εξουθένωση των εκπαιδευτικών είναι η σωματική, συναισθηματική και ψυχολογική εξάντληση που αρχίζει όταν ο εκπαιδευτικός διακατέχεται από ένα και αυτό έχει σαν αποτέλεσμα την αδιάφορη, απαθή, κυνική ή αρνητική στάση προς τους/τις μαθητές/μαθήτριες και με το μειωμένο αίσθημα επίτευξης και αυτοξίας, με συνέπεια τη μειωμένη εκπαιδευτική προσφορά (Maslach & Jackson, 1981 ; Maslach & Jackson, 1986; Κάντας, 1995; Κάντας, 2001 ; Δεμερούτη, 2001).

Οι Kyriacou και Sutcliffe (1978), υποστηρίζουν ότι η επαγγελματική εξουθένωση είναι το σύνδρομο με το οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιδρούν στους αγχογόνους παράγοντες. Ο όρος περιγράφει τις υπερβολικές εκδηλώσεις άγχους τους, το οποίο συνδέεται έντονα με τη συναισθηματική ένταση. Ο εκπαιδευτικός που βιώνει επαγγελματική εξουθένωση αισθάνεται ατονία, έλλειψη ενθουσιασμού, διακατέχεται από ένα αίσθημα ανικανοποίητου, δυσκολεύεται να συγκεντρωθεί, δεν έχει αυτοπεποίθηση και χάνει το χιούμορ του (McGee et al., 1990). Οι παράγοντες οι οποίοι συντελούν στη δημιουργία επαγγελματικής εξουθένωσης είναι οι ακόλουθοι:

- α) Προσωπικοί παράγοντες (όσον αφορά τον ρόλο που παίζουν τα ατομικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού στη δημιουργία επαγγελματικής εξουθένωσης).
- β) Διαπροσωπικοί παράγοντες (όσον αφορά τον ρόλο που διαδραματίζουν οι άλλοι άνθρωποι στη δημιουργία της).
- γ) Οργανωτικοί παράγοντες (όσον αφορά τον ρόλο που παίζει το περιβάλλον του σχολείου). (McGee et al., 1990).

2.Μέθοδος

2.1 Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της επίδρασης της ηλικίας, του χρόνου υπηρεσίας και του φύλου των εκπαιδευτικών (ανεξάρτητες μεταβλητές), στην δημιουργία επαγγελματικού άγχους και επαγγελματικής εξουθένωσης (εξαρτημένες μεταβλητές) οι οποίοι κατά την εξάσκηση του επαγγέλματός τους υπόκεινται σε συνθήκες έντονου στρες.

2.2 Δείγμα

Για την πραγματοποίηση της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκαν αποκλειστικά εκπαιδευτικοί της Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης οι οποίοι υπηρετούσαν σε Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑΛ) και Εργαστηριακά Κέντρα (Ε.Κ.) του νομού Αττικής. Η δειγματοληπτική μέθοδος που εφαρμόστηκε ήταν η απλή-τυχαία δειγματοληψία όπου συμμετείχαν 76 εκπαιδευτικοί. Από αυτούς 47 ήταν άνδρες (61,8%) και 29 γυναίκες (38,2). Το 14,5% είχε ηλικία έως 35, το 23,7% ανήκε στην ηλικιακή ομάδα 36-45, το 27,6% στην ηλικιακή ομάδα 46-55, το 25% στην ηλικιακή ομάδα 56-65 ενώ το 9,2% είχε ηλικία πάνω

από 65. Για ότι αφορά τα χρόνια διδακτικής υπηρεσίας το 19,7% είχε κάτω από 10, το 15,8% είχε 11-20, το 46,1 %είχε 21-30 ενώ το 18,4% είχε πάνω από 30.

2.3 Ερευνητικές υποθέσεις

Με βάση τη βιβλιογραφική έρευνα διατυπώθηκαν οι παρακάτω ερευνητικές υποθέσεις :

1. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί βιώνουν περισσότερο επαγγελματικό άγχος από τους άνδρες
2. Η ηλικία των εκπαιδευτικών συσχετίζεται αρνητικά με την προσωπική επίτευξη
3. Η ηλικία των εκπαιδευτικών συσχετίζεται αρνητικά με την αποπροσωποποίηση
4. Η αποπροσωποποίηση των ανδρών εκπαιδευτικών είναι μεγαλύτερη από των γυναικών
5. Η προσωπική επίτευξη των γυναικών εκπαιδευτικών είναι μεγαλύτερη από των ανδρών
6. Η ηλικία των εκπαιδευτικών συσχετίζεται αρνητικά με την συναισθηματική εξάντληση

2.4 Στατιστική ανάλυση δεδομένων

Η στατιστική επεξεργασία των ερωτηματολογίων και η ανάλυση των αποτελεσμάτων έγινε με το πρόγραμμα Statistical Package for the Social Sciences-SPSS 22. Για τις συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης Pearson. Σε κάθε περίπτωση υπολογίστηκε η τιμή του p (Asymp. Sig) $p < 0,05$ για να καθοριστεί αν οι διαφορές ήταν σημαντικές.

3. Αποτελέσματα

Για τη μέτρηση του επαγγελματικού άγχους χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα του Άγχους της Επαγγελματικής Ζωής (Professional Life Stress Scale, PLSS, Fontana & Abouserie, 1993). Η κλίμακα PLSS αποτελείται από 44 ερωτήσεις/δηλώσεις. Το ερωτηματολόγιο δίνει ένα γενικό δείκτη άγχους και οι υψηλές βαθμολογίες δείχνουν υψηλότερα επίπεδα άγχους όπου με βάση το γενικό δείκτη άγχους, μπορεί να γίνει διάκριση ανάμεσα σε τέσσερις διαφορετικές κατηγορίες άγχους: Χαμηλή, μέτρια, υψηλή και πολύ υψηλή.

Στην κατηγορία χαμηλό άγχος βρέθηκε το 50% του δείγματος και στην κατηγορία μέτριο άγχος το 21%. Το ποσοστό που εμπίπτει στην τρίτη κατηγορία (υψηλό άγχος) είναι 22,4 % ενώ στην τελευταία (πολύ υψηλό άγχος) είναι σημαντικά μειωμένο με 6,6% . Εξετάζοντας τώρα τις κατηγορίες ανά φύλο, παρατηρούμε ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί βρέθηκε να βιώνουν πολύ υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικού άγχους σε σύγκριση με τους άνδρες συναδέλφους τους $\{F(1, 76)=17,28, p<0.001\}$. Από την έρευνα προέκυψε ότι μεγαλύτερο ποσοστό ανδρών (63,8% έναντι 27,6% των γυναικών) εμπίπτει στην κατηγορία του «χαμηλού άγχους». Αντίθετα, μεγαλύτερα ποσοστά γυναικών εμπίπτουν στις κατηγορίες «μέτριο άγχος» (31% έναντι 17% των ανδρών), «υψηλό άγχος» (31% έναντι 14,9% των ανδρών) και «πολύ υψηλό άγχος» (10,4% έναντι 4,3% των ανδρών) (Μ.Ο. ανδρών=15,78 - Μ.Ο. γυναικών=17,52. Η αξιοπιστία της κλίμακας μετρήθηκε με την μέθοδο διαπίστωσης της εσωτερικής συνοχής Cronbach's alpha $\alpha = 0,781$

Πίνακας 1

Κατηγορίες επαγγελματικού άγχους των εκπαιδευτικών

	Χαμηλό άγχος		Μέτριο άγχος		Υψηλό άγχος		Πολύ υψηλό άγχος	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Άνδρες	30	63,8	8	17	7	14,9	2	4,3
Γυναίκες	8	27,6	9	31	9	31	3	10,4
Σύνολο	38	50	16	21	17	22,4	5	6,6

Για τη μέτρηση της επαγγελματικής εξουθένωσης χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα Maslach Burnout Inventory (Maslach & Jackson, 1986). Πρόκειται για ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς με 22 δηλώσεις το οποίο μετρά τις τρεις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης: Την συναισθηματική εξάντληση, την αποπροσωποποίηση και την προσωπική επίτευξη. Οι εννέα προτάσεις (1,2,3,6,8,13,14,16,20) αφορούν τη συναισθηματική εξάντληση, οι πέντε (5,10,11,15,22) την αποπροσωποποίηση και οι οκτώ (4,7,9,12,17,18,19,21) την μειωμένη προσωπική επίτευξη. Οι συμμετέχοντες/συμμετέχουσες πρέπει να αξιολογήσουν πόσο συχνά νιώθουν όσα περιγράφει καθεμιά από τις προτάσεις με μια κλίμακα επτά διαβαθμίσεων (από 0 = ποτέ ως 6 = κάθε μέρα). Παράδειγμα προτάσεων που συμπεριλαμβάνονται στην κλίμακα είναι: «Ανησυχώ ότι η δουλειά αυτή με σκληραίνει συναισθηματικά», «Έχω γίνει περισσότερο σκληρός/σκληρή με τους ανθρώπους από τότε που άρχισα αυτή τη δουλειά», «Αισθάνομαι αναζωογονημένος/αναζωογονημένη μετά από μια στενή συνεργασία με τους/τις μαθητές/μαθήτριες μου». Έγινε αντιστροφή των απαντήσεων από τις θετικές ερωτήσεις ώστε υψηλή βαθμολογία στην κλίμακα να σημαίνει πως το άτομο βιώνει υψηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης. Στην συγκεκριμένη έρευνα η συναισθηματική εξάντληση είχε συντελεστή αξιοπιστίας Cronbach's alpha $\alpha = 0,863$ (N=9), η αποπροσωποποίηση Cronbach's alpha $\alpha = 0,731$ (N=5), και η προσωπική επίτευξη Cronbach's alpha $\alpha = 0,842$ (N=8). Στον πίνακα 2 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από την ανάλυση συσχέτισης μεταξύ όλων των μεταβλητών. Η ηλικία συσχετίζεται αρνητικά με όλες τις εξαρτημένες μεταβλητές σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο ενώ ο χρόνος προϋπηρεσίας έχει θετική συσχέτιση με την συναισθηματική εξάντληση και την αποπροσωποποίηση σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο ενώ συσχετίζεται αρνητικά με την προσωπική επίτευξη.

Για ότι αφορά τις αναλύσεις ανά φύλο στους πίνακες 3 και 4 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ίδιων αναλύσεων ξεχωριστά για τους άνδρες και ξεχωριστά για τις γυναίκες ενώ ο Μ.Ο των τιμών της αποπροσωποποίησης (M=17,16 , SD=2,721) και της προσωπικής επίτευξης (M=26,15, SD=4,349) στους άνδρες βρέθηκε υψηλότερος από των γυναικών (t=-0,764, DF=74, δίπλευρη p=0.010) και (t=0,058, DF=74, δίπλευρη p=0.100).

Πίνακας 2
Συντελεστές συσχέτισης (Pearson r) των μεταβλητών των εκπαιδευτικών

	1	2	3	4	5	6
1. Ηλικία	-					
2. Χρόνια διδακτικής υπηρεσίας	.711**	-				
3. Συναισθηματική εξάντληση	-.294**	.301	.498**	-		
4. Αποπροσωποποίηση	-.297**	.305**	.543*	.777**	-	
5. Προσωπική επίτευξη	-.200**	-.222	-.511*	.827**	.789**	-

N=76 * p < .05 ** p < .01 *** p < .001

Πίνακας 3

Συντελεστές συσχέτισης (Pearson r) των μεταβλητών στους άνδρες εκπαιδευτικούς

	1	2	3	4	5	6
1. Ηλικία	-					
2. Χρόνια διδακτικής υπηρεσίας	.690**	-				
3. Συναισθηματική εξάντληση	-.270**	.118*	.287**	-		
4. Αποπροσωποποίηση	-.376**	-.19*	.350**	.473**	-	
5. Προσωπική επίτευξη	-.209**	-.145	-.259**	-.49**	-.53**	-

	1	2	3	4	5	6
1. Ηλικία	-					
2. Χρόνια διδακτικής υπηρεσίας	.860**	-				
3. Συναισθηματική εξάντληση	-.300**	.187*	.513**	-		
4. Αποπροσωποποίηση	-.465**	.261*	.480*	.874**	-	
5. Προσωπική επίτευξη	-.370**	-.197	-.552*	-.692**	-.796**	-

N=76 * p < .05 ** p < .01 *** p < .001

Πίνακας 4

Συντελεστές συσχέτισης (Pearson r) των μεταβλητών στις γυναίκες εκπαιδευτικούς

N=76 * p < .05 ** p < .01 *** p < .001

Παρατηρούμε από τους πίνακες 3 και 4 ότι στους άνδρες και στις γυναίκες η ηλικία συσχετίζεται αρνητικά και στατιστικά σημαντικά και με τις τρεις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης. Ο χρόνος διδακτικής υπηρεσίας των ανδρών συσχετίζεται θετικά με την συναισθηματική εξάντληση και την αποπροσωποποίηση και αρνητικά με την προσωπική επίτευξη ενώ στις γυναίκες συσχετίζεται θετικά μόνο με την συναισθηματική εξάντληση και αρνητικά με την αποπροσωποποίηση και την προσωπική επίτευξη.

4. Συμπεράσματα

Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας προκύπτει ότι το επαγγελματικό άγχος και η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών είναι παράγοντες που μπορούν να οδηγήσουν στην μειωμένη ποιότητα διδασκαλίας καθώς και στην συνεχή ενασχόληση των εκπαιδευτικών με την προοπτική εγκατάλειψης της εργασίας τους (Maslach & Jackson, 1986). Οι συνέπειες αυτών των δύο παραγόντων μπορούν να έχουν επιπτώσεις όχι μόνο σε ολόκληρο το περιβάλλον του σχολείου αλλά και στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο. (Blandford, 2000). Από την παρούσα έρευνα προκύπτει ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί παρουσίασαν υψηλότερα επίπεδα άγχους σε σύγκριση με τους άνδρες συναδέλφους τους. Σύμφωνα με έρευνες (Αλεξόπουλος, 1992; Λεονταρή, Κυρίδης & Γιαλαμάς, 1997) οι διαφορές αυτές ανάμεσα στα δύο φύλα έχουν παρουσιαστεί όχι μόνο ως προς το επαγγελματικό άγχος αλλά και ως προς το γενικό άγχος και θα μπορούσαν να θεωρηθούν ως απόρροια της διαφορετικής κοινωνικοποίησης και των διαφορετικών ρόλων των δύο φύλων (Λεονταρή κ.α., 1997).

Ένας άλλος σημαντικός παράγοντας δημιουργίας επαγγελματικού άγχους είναι οι απαιτήσεις χρόνου κι ενέργειας που σχετίζονται με τις δραστηριότητες στην εργασία και στην οικογένεια των γυναικών (Frone et al., 1997; Greenhouse & Parasuraman, 1999). Πιθανά να είναι μεγάλες και ο συνδυασμός τους δύσκολος έτσι που οι γυναίκες εκπαιδευτικοί είναι δύσκολο να ανταποκριθούν αποτελεσματικά και στις δύο με συνέπεια την αύξηση του επαγγελματικού άγχους τους.

Η ηλικία των εκπαιδευτικών της Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης ήταν παράγοντας καθοριστικής σημασίας στην δημιουργία της επαγγελματικής τους εξουθένωσης αφού διαπιστώθηκε ότι έχει αρνητική συσχέτιση και με τις τρεις διαστάσεις της. Σε πολλές περιπτώσεις οι προσδοκίες των νέων εκπαιδευτικών διαψεύδονται κατά την ένταξη τους στην εκπαιδευτική κοινότητα αφού οι επαγγελματικές τους προσδοκίες πριν ενταχτούν σε αυτήν δεν ταυτίζονται με την επαγγελματική τους πραγματικότητα. Έτσι λοιπόν αυτές οι αποκλίσεις μεταξύ των προσδοκιών των εκπαιδευτικών και των απαιτήσεων που συναντούν δημιουργούν μια αδιάφορη στάση τους προς τους μαθητές/μαθήτριες και κατ' επέκταση μειωμένη διδακτική προσφορά (Fisher ,1986 ; Κάντας, 1995; Κάντας, 2001 ; Δεμερούτη, 2001).

Επιπλέον, το γεγονός ότι οι μεγαλύτεροι ηλικίας εκπαιδευτικοί εκφράζουν χαμηλότερη συναισθηματική εξάντληση από τους νεότερους είναι πιθανόν να οφείλεται στο ότι οι τελευταίοι βιώνουν μια κρίση στην αρχή ή στην μέση της επαγγελματικής τους καριέρας, η οποία τους εξαντλεί συναισθηματικά και τους δημιουργεί συναισθήματα απογοήτευσης, φθοράς, αυτοαμφισβήτησης και έντονου προβληματισμού, οδηγώντας τους σε έναν προσωπικό και επαγγελματικό επαναπροσδιορισμό σε αντίθεση με τους μεγαλύτερους συναδέλφους τους οι οποίοι είναι «αναγνωρισμένοι» και πλήρως κατασταλαγμένοι, όσον αφορά τους ρόλους, τις προσδοκίες και την επαγγελματική τους ταυτότητα (Maslach, 1982 ; Huberman, 1993 ; Κάντας, 1995).

Σημαντική διαπίστωση της έρευνας είναι ο χρόνος προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών όπου βρέθηκε να έχει θετική συσχέτιση με την συναισθηματική εξάντληση και την αποπροσωποποίηση (Κάντας, 2001). Ίσως σε αυτό ρόλο να παίζει το γεγονός ότι οι παλαιότεροι εκπαιδευτικοί να αναρωτιούνται αν και πόσο αξίζει τον κόπο να διδάσκουν κάτω από συνθήκες πίεσης, άγχους και απογοήτευσης θεωρώντας κάθε προσπάθεια μάταιη για βελτίωση και αδιαφορώντας για κάθε εκπαιδευτική καινοτομία, για τις ανάγκες και τα προβλήματα των μαθητών. Αντίθετα, οι νέοι εκπαιδευτικοί εισέρχονται στην εκπαιδευτική κοινότητα με πολύ υψηλούς στόχους και μεγάλες απαιτήσεις από τον εαυτό τους, τους μαθητές, τους συναδέλφους τους και την διοίκηση.

Για ότι αφορά την αποπροσωποποίηση στους άνδρες εκπαιδευτικούς παρατηρούμε ότι είναι υψηλότερη από τις γυναίκες. Αυτό πιθανά να έχει βάση στο ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί, έχοντας το μητρικό ένστικτο, βρίσκονται πιο κοντά στις ανάγκες των μαθητών δείχνοντας περισσότερο ενδιαφέρον και φαίνονται να είναι πιο κοντά στα προβλήματα τους σε σχέση με τους άνδρες συναδέλφους τους. Η Maslach (1982) θεωρεί ότι η αποπροσωποποίηση εκφράζεται με αρνητική και αδιάφορη στάση του εκπαιδευτικού προς τους μαθητές. Συχνά αυτή η άρνηση και η αδιαφορία οδηγεί τους εκπαιδευτικούς στο αίσθημα της αποτυχίας, εφόσον συγκρίνουν τις αρχικές τους επαγγελματικές φιλοδοξίες με την τωρινή τους όχι πιθανά ευχάριστη θέση (Κάντας, 1995). Λαμβάνοντας υπόψη τη διαπίστωση αυτή, φαίνεται ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί ίσως βιώνουν υψηλότερη αποπροσωποποίηση από τις γυναίκες εξαιτίας του αισθήματος αποτυχίας που ενδεχομένως αισθάνονται, καθώς και από τη διάψευση των φιλοδοξιών τους, όσον αφορά το εκπαιδευτικό τους επάγγελμα σε αντίθεση με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς οι οποίες βιώνουν προβλήματα επίτευξης γιατί προσπαθούν μέσα στην σχολική μονάδα αλλά και στην ευρύτερη κοινωνία γενικότερα να αποδείξουν ότι είναι ισάξιες με τους άντρες και η αντιμετώπιση τους θα πρέπει να είναι ισότιμη.

Μία άλλη διαπίστωση που προέκυψε από την έρευνα είναι ότι και η προσωπική επίτευξη στους άνδρες είναι μεγαλύτερη από ότι στις γυναίκες. Θα μπορούσε να πούμε ότι η προσωπική ικανοποίηση που νιώθουν οι άνδρες εκπαιδευτικοί από την άσκηση του έργου τους φαίνεται να εξηγείται από το γεγονός ότι επιζητούν έντονα την επιτυχία, προσπαθώντας να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της εκπαιδευτικής πράξης για να νιώσουν το αίσθημα της δημιουργίας ικανοποιώντας την ανάγκη της αυτοπραγμάτωσης.

(Μιχόπουλος, 1996). Επιπλέον, το επάγγελμα του/της εκπαιδευτικού στην κοινωνία, ιστορικά και διαχρονικά διατηρεί μια αίγλη, καθώς μπορεί να θεωρηθεί ως ένα επάγγελμα που ασκεί διακριτή εξουσία σε μια άλλη ομάδα (μαθητών, γονέων).

5. Προτάσεις για την αντιμετώπιση του επαγγελματικού άγχους

Όσον αφορά την αντιμετώπιση του επαγγελματικού άγχους των εκπαιδευτικών, η προσπάθεια θα πρέπει να ξεκινήσει από τα ίδια τα πανεπιστήμια, προσφέροντας όλα τα απαραίτητα εφόδια, ώστε ο εκπαιδευτικός να μπορέσει να ξεκινήσει την καριέρα του, χωρίς αβεβαιότητες και με αυτοπεποίθηση. Στο επίπεδο του σχολείου, οι διευθυντές και τα στελέχη πρέπει να λειτουργούν υποστηρικτικά απέναντι στους εκπαιδευτικούς, λαμβάνοντας υπόψη τους τις ιδιαιτερότητες του καθενός και βοηθώντας όπου χρειάζεται. Η πρόληψη και η αντιμετώπιση του επαγγελματικού άγχους, θα μπορούσαν σε μεγάλο βαθμό να πραγματοποιηθούν αν ξεκαθαριστούν ποιες είναι οι αιτίες που αυξάνουν τις αγχογόνες καταστάσεις και ταυτόχρονα να σχεδιαστούν οι στρατηγικές καταπολέμησης τους (Cedoline, 1982; Χατζηχρήστου, 2004)

6. Προτάσεις για την αντιμετώπιση της επαγγελματικής εξουθένωσης (burn out)

Η καλύτερη αντιμετώπιση είναι η πρόληψη. Για το λόγο αυτό το αρμόδιο Υπουργείο οφείλει να διενεργεί και να καταγράφει σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, όχι μόνο την έκταση και τους παράγοντες που ενοχοποιούνται για την εμφάνιση του συνδρόμου, αλλά και τις συνιστώσες εκείνες που μπορούν να προβλέψουν την εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα ψυχικής υγείας, η παροχή ευκαιριών υπηρεσιακής εξέλιξης και η εμπλοκή τους σε εκπαιδευτικές διαδικασίες που ενδυναμώνουν την προσωπική και επαγγελματική αυτοεκτίμηση τους θα έχει σαν αποτέλεσμα τον περιορισμό της επαγγελματικής τους εξουθένωσης (Byrne, 1991). Από την άλλη μεριά οι ίδιοι/ίδιες εκπαιδευτικοί ως επαγγελματίες θα πρέπει να αναγνωρίσουν τα συμπτώματα της επαγγελματικής εξουθένωσης και να ζητήσουν βοήθεια για την αντιμετώπιση της από τους ειδικούς (Brouwers & Tomic, 1999). Επιπλέον, η πραγματοποίηση σχετικών προγραμμάτων συμβουλευτικής βοήθειας και αντιμετώπισης της επαγγελματικής εξουθένωσης στον χώρο του σχολείου θα είχε ευεργετικά αποτελέσματα όχι μόνο στους/στις ίδιους/ίδιες τους/τις εκπαιδευτικούς αλλά και στους/στις μαθητές/μαθήτριες.

Τέλος, θα πρέπει να αναφερθεί ότι η σπουδαιότητα της διερεύνησης ζητημάτων που έχουν σχέση με την επαγγελματική εξουθένωση και το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών είναι αντιστρόφως ανάλογη με την ποσότητα των ερευνών που γίνονται στον τομέα αυτό. Θα ήταν ιδιαίτερα χρήσιμη η εντατικοποίηση τέτοιων ερευνών μιας και θα μας παρείχαν σημαντικές πληροφορίες οι οποίες θα διευκόλυναν όχι μόνο την άσκηση του εκπαιδευτικού έργου αλλά και θα βελτίωναν σημαντικά τις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική κοινότητα. Επίσης, αντίστοιχες έρευνες στα διοικητικά στελέχη της εκπαίδευσης θα βελτίωναν σε σημαντικό βαθμό την διαδικασία εκπαιδευτικής διοίκησης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Aldwin, C.M. (1994). *Stress, coping, and development: An integrative perspective*. New York: The Guilford Press.
- Αλεξόπουλος, Δ.Σ. (1990) Ο μεταβαλλόμενος ρόλος του καθηγητή της δευτεροβάθμια εκπαίδευσης στην Ελλάδα: Πηγές άγχους, άγχος από την εργασία και ικανοποίηση απ' αυτήν. *Νέα Παιδεία*, 54, 84-101
- Antoniou, A.-S., & Cooper, C. L. (2005). *Research Companion to Organizational Health Psychology*. Northampton, MA, USA: Edward Elgar.
- Barnett, R.C., & Hyde, J.S. (2001). Women, men, work and family: An explanatory theory. *The American Psychologist*, 56, 781-796.
- Βασιλάκη, Ε. & Βάμβουκας, Μ. (1997). Άγχος αξιολόγησης και τρόποι αντιμετώπισης ψυχοπαιδαγωγικών καταστάσεων από παιδιά ηλικίας 11-12 ετών, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 27, 43-60.
- Βασιλάκη, Ε., Τριλίβα, Σ., & Μπεξεβέγκης, Η. (2001). *Το στρες, το άγχος και η αντιμετώπισή τους*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Blandford, S. (2000). *Managing Professional Development in Schools*. London: Routledge
- Brouwers, A., & Tomic, W. (1999). Teacher burnout, perceived self-efficacy in classroom management and student disruptive behaviour in secondary education. *Curriculum and Teaching*, 14 (2), 7-26.
- Burke, R. J., & Richardsen, A. M. (1996). Stress, burnout and health. In: C. L. Cooper (Ed.), *Handbook of Stress, Medicine and Health* (pp. 101-117). Boca Raton FL: CRC Press.
- Byrne, B. M. (1991). Burnout: investigating the impact of background variables for elementary, intermediate, secondary and university educators. *Teaching and Teacher Education*, 72, 197-209.
- Carlson, D. S., Kacmar, K. M. & Stepins, L. P. (1995). 'An examination of two aspects of work-family conflict; time and identity', *Women in Management Review*, 10, 17-25.
- Carlson, D. S. & Perrewew, P. L. (1999). 'The role of social support in the stressors strain relationship', *Journal of Management*, 25, 513-540.
- Cedoline, A. J. (1982). *Job burnout in public education: Symptoms, causes and survival skills*. New York: Teachers College, Columbia University Doctoral Dissertation.
- Heerlen: Open University.
- Cox, T. (1993) *Stress*. London: The Macmillan Press.
- Δεμερούτη, Ε. (2001) Επαγγελματική εξουθένωση: Ορισμός και σχέση της με τις εργασιακές συνθήκες σε διάφορους επαγγελματικούς τομείς. Στο Ε. Βασιλάκη, Σ. Τριλίβα, & Η. Μπεξεβέγκης (επιμ.) *Το Στρες, το άγχος και η αντιμετώπισή τους* (σσ. 231-258). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Fisher, S. (1986) *Stress and strategy*, London: Lawrence & Erlbaum.
- Freudenberger, H. J. (1975). The staff burnout syndrome in alternative institutions. *Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 12, 72-83.
- Frone, M. R., Yardley, J. K. & Markle, K. S. (1997) 'Developing and Testing an Integrative Model of the Work-Family Interface', *Journal of vocational behaviour*, 50, 145-167.
- Gold, Y. & Roth, R.A. (1993) *Teachers managing stress and preventing burnout: The professional health solution*, London: The Falmer Press.
- Ζαφειροπούλου, Μ. & Ματή, Ε. (1997) Εργοφιλία = Εργοεξάντληση; Διαφυλικές διαφορές που επηρεάζουν το άγχος των δασκάλων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: Επίδραση στην απόδοση, στην αυτοεκτίμηση. Στο Β. Δεληγιάννη, & Σ. Ζιώγου (επιμ.) *Φύλο και σχολική πράξη: Συλλογή εισηγήσεων* (σσ. 679-702). Θεσσαλονίκη: Βάνιας

- Greenhaus, J. H., & Parasuraman, S. (1999). Research on work family and gender: current status and future directions. In: G. N. Powell (Eds.), *Handbook of gender and work* (pp. 228-235). London: Sage.
- Guglielmi, R. S., & Tatrow, K. (1998). Occupational stress, burnout and health in teachers: a methodological and theoretical analysis. *Review of Educational Research*, 68 (1), 61-99.
- Hendrickson, B. (1979). Teacher Burnout: How to recognize it. What to do about it. *Learning*, 7 (5), 37-39.
- Huberman, M. (1993). *The Lives of Teachers*. London: Cassell.
- Κάντας, Α. (1995) Επαγγελματικό άγχος και επαγγελματική εξουθένωση. Στο : Α. Κάντας, Οργανωτική και βιομηχανική ψυχολογία: Μέρος 3, *Διεργασίες ομάδας-Σύγκρουση ανάπτυξη και αλλαγή-Κουλτούρα-Επαγγελματικό άγχος* (σσ.101-118). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- 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.
- Kloska, A., & Raemasut, A. (1985). Teacher Stress. *Maladjustment and Therapeutic Education*, 3 (2), 19-26.
- Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1977). Teacher stress: A review. *Educational Review*, 29(4), 299-306.
- Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1978). Teacher stress: Prevalence, Sources and Symptoms. *British Journal of Educational Psychology*, 48, 159-167.
- Lazarus, R. S. (1992). Why we should think of stress as a subject of emotion. In L. Goldberger & S. Breznitz (Ed.), *Handbook of stress: Theoretical and clinical aspects* (pp. 21-39). New York: Free Press.
- Λεονταροῦ, Α. Κυρίδης Α. και Γιλαλάμας Β. (1997): «Το στρες των εκπαιδευτικών». *Ψυχολογικά Θέματα*, 7 (3), 139-152.
- Maslach, C. (1976). Burned-out. *Human Behaviour*, 5 (9), 16-22.
- Maslach, C. (1982) *Burnout: The cost of caring*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2, 99-113.
- Maslach, C. & Jackson, S.E. (1986). Burnout in organizational settings. *Social Psychology Annual*, 5, 133-153
- Maxwell, G. A. (2004) 'Checks and balances: the role of managers in work-life balance policies and practices', *Journal of Retailing and Consumer Services*, 55, 1-11.
- McGee-Cooper, A., Trammell, D., & Lau, B. (1990). You Don't Have to Go Home From Work Exhausted: *The Energy Engineering Approach*. Dallas: Bowen & Rogers.
- Μιχόπουλος, Α. (1996) Η θεωρία των δύο παραγόντων του Herzberg στην σχολική οργάνωση. *Παιδαγωγικός λόγος*, 3, 89-111
- Pines, A. M., & Nunes, R. (2003). The relationship between career and couple burnout: implication for career and couple counselling. *Journal of Employment Counselling*, 40, 50-64
- Sarafino, E. P. (1993). *Health Psychology: Biopsychosocial interactions*. New York: Wiley.
- Selye, H. (1956). *The Stress of Life*. New York: McGraw-Hill.
- Υφαντόπουλος, Γ. & Νικολαΐδου, Κ. (2008). *Η στατιστική στην κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg
- Van Dierendonck, D., Schaufeli, W. B., & Buunk, B. P. (1998). The evaluation of an individual burnout intervention program: the role of inequity and social support. *Journal of Applied Psychology*, 83 (3), 392-407.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2004). *Αντιμετώπιση αγχογόνων καταστάσεων*. Αθήνα: Τυπωθήτω

Williams, J.H. (1985). *Psychology of women: Selected readings. (2nd edition)*, New York: Norton.

ΜΕΡΟΣ Ε΄

ΕΝΙΑΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Ακριβής διαχωρισμός παιδιών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες-δυσλεξία με βάση το κοινωνικό-ψυχρό-εκπαιδευτικό τους προφίλ

Ξύστρου Μαρία

*Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης-Ψυχολογία, Brunel University, U.K., Επίτροπος
Ελεγκτικού Συνεδρίου στην Π.Ε. Θεσσαλονίκης,
xystroum@yahoo.gr*

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνηθεί αν το κοινωνικο-ψυχο-εκπαιδευτικό προφίλ μπορεί να ξεχωρίσει παιδιά με και χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες (ΜΔ)-Δυσλεξία.

Μέθοδος: Συμμετείχαν 227 παιδιά, ηλικίας 6 έως 11 ετών. Τα 136 δεν είχαν ΜΔ, ενώ τα 91 αντιμετώπιζαν ΜΔ-δυσλεξία & διαγνώστηκαν στα 'Dyslexia Centers-Pavlidis Method' της Θεσ/νίκης. Οι γονείς των παιδιών συμπλήρωσαν το Ερωτηματολόγιο το οποίο συμπεριλαμβάνει συμπτώματα ΔΕΠΥ, συμπεριφοράς, σχολικό, αναπτυξιακό και οικογενειακό ιστορικό, κλπ.

Αποτελέσματα: Τα κοινωνικο-ψυχο-εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες ήταν τόσο στατιστικά σημαντικά χειρότερα των παιδιών που δεν αντιμετώπιζαν προβλήματα μάθησης, ώστε τα δύο γκρουπ διαχωρίστηκαν με το Discriminant Analysis με υψηλή ακρίβεια (94,6%).

Συμπεράσματα: Ο συνδυασμός των «21 ερωτήσεων» με το τεστ ευφυΐας RAVEN, αποδείχθηκε ένα εύχρηστο εργαλείο μεγάλης ακρίβειας για τον εντοπισμό παιδιών με ΜΔ-Δυσλεξία. Καθώς δεν περιλαμβάνει ερωτήσεις που αφορούν την ανάγνωση, ορθογραφία και τη χρήση της γλώσσας, μπορεί να χρησιμοποιηθεί διεθνώς, ακόμη & σε παιδιά προσχολικής ηλικίας ως προγνώστικό τεστ ΜΔ. Τα ευρήματα επίσης επιβεβαιώνουν την ορθότητα της θεωρίας της Νευρο-Αλληλοδιαδοχής & Ελλείμματος Οπτικο-Γλωσσικής Μεταφοράς (Pavlidis, 1990, 2013).

Λέξεις-Κλειδιά: ΔΕΠΥ, Δυσλεξία, Πρόγνωση, Διάγνωση, Ψυχο-κοινωνικά χαρακτηριστικά

A COMPARISON OF THE SOCIO-PSYCHO-EDUCATIONAL AND PERSONALITY CHARACTERISTICS OF LEARNING DISABLED AND DYSLEXIC CHILDREN WITH NORMAL CONTROLS

Xystrou Maria

*Sociology of Education – Psychology, Brunel University, U.K., Commissioner of the
Hellenic Court of Audit in the regional unit of Thessaloniki,
xystroum@yahoo.gr*

ABSTRACT

The present research was primary designed to create a social profile of the learning disabled and dyslexic children, likewise designed to empirically identify distinct behavior in children with learning disabilities and dyslexia through the use of Professor Pavlidis' s questionnaire.

AIM: a) There is a significant correlation between the socio-psycho-educational-environmental problems and LD

b) where LD can be differentiated from their normal controls on the basis of their psycho-socio-educational profile.

MATERIAL: The parents of the LD as well as their normal controls who participated in the study completed a comprehensive questionnaire, about their children's behavior, their psycho-educational and social behavior.

SUBJECTS: 227 children took part, ranging in age from 6 to 11. The sample consisted of 136 normal controls, and 91 LD-Dyslexic children. All were drawn from the "Dyslexia & I.Q. Center". The controls were identified according to their parents' answers that had filled the questionnaire that was mentioned above.

RESULTS: The LD children's psycho-educational characteristics were found to be significantly worse than those of the normal controls of the same age. The two groups differed so much that on the basis of their psycho-socio-educational profile the Discriminant Analysis correctly classified the two groups with the high accuracy of 94,6%. The LD-Dyslexic group was correctly identified with 97,6%, while the normal controls were classified with 93,7% accuracy.

CONCLUSIONS: The very high discrimination accuracy between the two groups raises the possibility to use the 21 questions as a quick, easy to administer, inexpensive and highly accurate screening tool for children with suspected LD. (Xystrou, 2016) As it does not include questions about reading, spelling or language, therefore may become appropriate for screening even at preschool age, as a prognostic screening test of LD.

Keywords: dyslexia, e-dyagnosis.com, Learning Disorders, Social Behavior, Psycho-socio-educational characteristics, ADHD

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα μαθησιακά προβλήματα οδηγούν σε κοινωνικό αποκλεισμό και αποστερούν την πρόσβαση στα ουσιαστικά κοινωνικά αγαθά της εκπαίδευσης, εργασίας κλπ Συνεχίζουν να υπάρχουν διαβίου, έχουν δε συνδεθεί με την κοινωνική απόκλιση και τη νεανική παραβατικότητα.

Το e-dyagnosis.com, είναι ηλεκτρονική εφαρμογή πρόγνωσης-διάγνωσης μαθησιακών δυσκολιών με τον συνδυασμό 21 ερωτήσεων και του τεστ IQ RAVEN. Αποδεικνύεται ως ένα εύκολο & γρήγορο στη χρήση εργαλείο, με χαμηλό κόστος και με ακρίβεια 94.6% για παιδιά που πιθανώς παρουσιάζουν Μαθησιακές Δυσκολίες. Καθώς δεν περιλαμβάνει ερωτήσεις που αφορούν στην ανάγνωση, ορθογραφία και χρήση γλώσσας, μπορεί να χρησιμοποιηθεί ακόμη & σε παιδιά προσχολικής ηλικίας ως διαγνωστικό τεστ μαθησιακών δυσκολιών

Σκοπός και Μεθοδολογία

Στην έρευνα μου, εξέτασα α) το κατά πόσο υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στις μαθησιακές δυσκολίες και στα κοινωνικο-ψυχο-εκπαιδευτικά περιβαλλοντικά χαρακτηριστικά και β) εάν μπορούν οι μαθητές που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες να διαφοροποιηθούν από τους υπόλοιπους.

Συμμετέχοντες: Συμμετείχαν συνολικά 226 μαθητές ηλικίας από 6 έως 12 ετών, 122 αγόρια και 104 κορίτσια, εκ των οποίων οι 91 είχαν ήδη διαγνωστεί από το «Κέντρο Δυσλεξίας και Ευφυΐας», με μαθησιακές δυσκολίες-δυσλεξία-παρορμητικότητα-υπερκινητικότητα. Όλοι οι συμμετέχοντες προέρχονταν από την Θεσσαλονίκη. Τα κριτήρια αξιολόγησης, καθώς επίσης και όλα τα τεστ τα οποία υποβλήθηκαν –εκπαιδευτικά, ψυχολογικά, I.Q., κλπ- έγιναν σύμφωνα με τους κανόνες ηθικής και αφού πρώτα δόθηκαν οι απαραίτητες άδειες και εγκρίσεις από τα αρμόδια όργανα

Υλικό Έρευνας: Τα βασικά εργαλεία που χρησιμοποίησα στην έρευνα μου και αναδείχθηκαν οι 21 τελικές ερωτήσεις ήταν το «Ερωτηματολόγιο Παυλίδης», καθώς και το παγκοσμίως αναγνωρισμένο τεστ ευφυΐας RAVEN

Τα παιδιά έπρεπε να πληρούν όλες τις προϋποθέσεις των κριτηρίων αξιολόγησης, προκειμένου να συμμετέχουν στην έρευνα, με βασική την έλλειψη οποιαδήποτε παθολογίας, ψυχικής, σωματικής, νοητικής κλπ..

Επιπλέον, στα παιδιά (που εξετάστηκαν στα σχολεία τους) δόθηκαν τα εξής τεστ (εκτός του ερωτηματολογίου που προαναφέρθηκε): 1) Τεστ ευφυΐας RAVEN Standard Progressive Matrices 2) Τεστ Ορθογραφίας: κείμενο καθ' υπαγόρευση (αντίστοιχο της ηλικίας τους), καθώς και αυτοσχέδια ορθογραφία.

Διαδικασία: Στη διαδικασία συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου, συμμετείχαν και οι γονείς, δίνοντας πληροφορίες για τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των παιδιών τους. Και όσων διαγνώστηκαν με μαθησιακές δυσκολίες και όσων όχι.

ΕΝΟΤΗΤΑ Α

Οι μαθητές που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες διαφέρουν στις κοινωνικές τους ικανότητες, συμπεριφορές και στην ψυχο-εκπαιδευτική τους κατανομή. Κατανοούν ποια είναι η αποδεκτή κοινωνική συμπεριφορά, αλλά αντιμετωπίζουν πρόβλημα στο να προσαρμοστούν στις κατάλληλες κοινωνικές συνθήκες και να συμπεριφερθούν ανάλογα. (Schumaker & Hazel, 1984).

Βέβαια, δεν πρέπει να ξεχνάμε δύο πολύ σημαντικούς παράγοντες: 1) Το ψυχο-κοινωνικό προφίλ των μαθητών με ΜΔ είναι δευτερογενής παράγοντας των μαθησιακών τους δυσκολιών και 2) Οι ψυχο-κοινωνικο-εκπαιδευτικοί παράγοντες δεν προκαλούν τις μαθησιακές δυσκολίες αλλά συνεισφέρουν στην επιδείνωση ή στη βελτίωση τους.

Στην εποχή της ανάπτυξης και της τεχνολογίας, όπου η ανάγνωση είναι το ορόσημο της εκπαίδευσης και η αναγκαία προϋπόθεση για επιτυχημένη καριέρα, κάθε απόκλιση από τα ιδανικά κοινωνικά στερεότυπα του απόλυτα υγιούς ατόμου, συχνά γίνεται αιτία για απόρριψη και αποκλεισμό από την πλειονότητα των κοινωνικών ενασχολήσεων. Τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες-δυσλεξία έχουν περιορισμένες επιλογές και μικρές πιθανότητες στο να συμμετέχουν στις κοινωνικές ενασχολήσεις της κοινότητας στην οποία ανήκουν, καθώς επίσης και περιορισμένη κοινωνική συμπεριφορά. Πολύ πιθανόν οι ανάγκες τους να αγνοούνται και τα άτομα να στερούνται της υποστήριξης που χρειάζονται.

ΕΝΟΤΗΤΑ Β

Στατιστική Ανάλυση

Χρησιμοποιήθηκε το «Discriminant Analysis Technique» για να ταξινομήσει ένα παιδί ως δυσλεξικό με βάση τα κοινωνικο-ψυχο-εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά του και να καθορίσει εκείνα τα δεδομένα τα οποία είναι ιδιαίτερος σημαντικά σε αυτή την εκτίμηση (απορρίπτοντας κάποια άλλα) και να τα χρησιμοποιήσει προκειμένου να αξιολογήσει εάν ένα παιδί έχει μαθησιακές δυσκολίες ή όχι. **Να ερμηνεύσει την ερώτηση της διάγνωσης των Μαθησιακών Δυσκολιών-Δυσλεξίας**

1^η Ανάλυση

Τα κοινωνικο -ψυχο- εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά των παιδιών με ΜΔ μειονεκτούν σε σύγκριση με εκείνα των φυσιολογικών παιδιών της ίδιας ηλικίας. Οι δύο ομάδες διαφέρουν τόσο πολύ ώστε η στατιστική ανάλυση τις κατηγοριοποίησε με 94,6% ακρίβεια. Η ομάδα των παιδιών με ΜΔ αναγνωρίστηκε με ποσοστό 97,6% , ενώ η άλλη, ταξινομήθηκε με ακρίβεια 93,7%. (εικόνα 1)

Diagnosis (Normal/Dyslexics-LD)		Predicted Group Membership		TOTAL
		DYSLEXICS-LD	NORMAL	
Original Count	Dyslexia-Ld	40	1	41
	Normal	8	119	127
%	Dyslexia-Ld	97,6	2,4	100,0
	Normal	6,3	93,7	100,0

94.6% Accurately Diagnosed

Εικόνα 1.

2^η Ανάλυση

Προκειμένου να διαγνωστεί ένα παιδί με ΜΔ εστιάζοντας μόνο στα κοινωνικο –ψυχολογικά χαρακτηριστικά του, αποκλείσαμε ερωτήσεις που αφορούσαν το εκπαιδευτικό του προφίλ (α. ανάγνωση, ορθογραφία και αριθμητική / β. ανάγνωση και ορθογραφία). Η στατιστική ανάλυση επαναλήφθηκε.

α. Οι δύο ομάδες διέφεραν τόσο πολύ, ώστε τα ψυχο-κοινωνικά χαρακτηριστικά από μόνα τους ήταν αρκετά ώστε να κατηγοριοποιηθούν με ακρίβεια 88,8% και 89,9% αντιστοίχως. Η ομάδα των παιδιών με ΜΔ αναγνωρίστηκε σε ποσοστό 83,7%, ενώ η άλλη, ταξινομήθηκε με ποσοστό 90,6% (εικόνα 2)

Reading-Spelling-Arithmetic excluded

Classification Results

Diagnosis (Normal - With learning difficulties)		Predicted Group Membership		Total
		Has learning difficulties	Normal	
Original Count	Has learning difficulties	38	7	43
	Normal	12	115	127
%	Has learning difficulties	83,7	16,3	100,0
	Normal	9,4	90,6	100,0

a. 88,8% of original grouped cases correctly classified.

Εικόνα 2.

β. Τα ψυχο-κοινωνικά χαρακτηριστικά των παιδιών με ΜΔ-όταν αποκλείστηκαν η ανάγνωση και η ορθογραφία-βρέθηκαν να μειονεκτούν σε σύγκριση με τα άλλα παιδιά της

ίδιας ηλικίας. Η ομάδα των δυσλεξικών αναγνωρίστηκε σε ποσοστό 87,8%, ενώ η άλλη, ταξινομήθηκε με ποσοστό 90,6% (εικόνα 3)

Reading Spelling Exluded

Classification Results^a

			Predicted Group Membership		Total
			Has learning difficulties	Normal	
Original	Count	Has learning difficulties	36	5	41
		Normal	12	115	127
	%	Has learning difficulties	87,8	12,2	100,0
		Normal	9,4	90,6	100,0

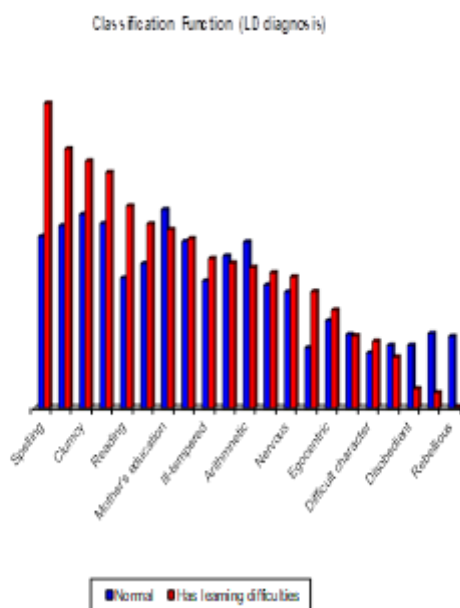
a. 89,9% of original grouped cases correctly classified.

Εικόνα 3.

ΕΝΟΤΗΤΑ Γ

Αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα της έρευνας ήταν περισσότερο ελπιδοφόρα από το αναμενόμενο. Τα ψυχο-κοινωνικό-εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά των παιδιών με ΜΔ διαφέρουν σημαντικά από εκείνα των φυσιολογικών παιδιών. Της ίδιας ηλικίας. Στην πραγματικότητα η διαφορά είναι τόσο εμφανής ώστε η στατιστική ανάλυση ταξινόμησε τα δύο γκρουπ με 94,6% ακρίβεια. Οι δυσλεξικοί μαθητές αναγνωρίστηκαν σε ποσοστό 97,6% και οι φυσιολογικοί μαθητές ταξινομήθηκαν σε ποσοστό 93,7%. (εικόνα 4)



Εικόνα 4.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Τα αποτελέσματα της έρευνας, όταν αντιμετωπίζονται με βάση τα αριθμητικά αποτελέσματα, π.χ. το συνολικό ποσοστό από τα συναισθηματικά προβλήματα και προβλήματα συμπεριφοράς, ισχυροποιούν και συμφωνούν με την υπάρχουσα βιβλιογραφία, η οποία υποστηρίζει ότι οι μαθητές που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες διαφέρουν στις κοινωνικές τους ικανότητες, συμπεριφορές και στην ψυχο-εκπαιδευτική τους κατανομή. Κατανοούν ποια είναι η αποδεκτή κοινωνική συμπεριφορά, αλλά αντιμετωπίζουν πρόβλημα στο να προσαρμοστούν στις κατάλληλες κοινωνικές συνθήκες και να συμπεριφερθούν ανάλογα. (Schumaker & Hazel, 1984).

Τα αποτελέσματα της διδακτορικής μου διατριβής και οι αλγόριθμοι που προέκυψαν από την έρευνα και τις στατιστικές αναλύσεις, τα αποτύπωσα με την βοήθεια της τεχνολογίας σε ηλεκτρονική μορφή για την πρόγνωση των Μαθησιακών Δυσκολιών-Υπερκινητικότητα-Παρορμητικότητα στο site e-dyagnosis.com

Στόχοι του e-dyagnosis.com είναι

Η έγκαιρη διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών, από τα πρώτα νηπιακά χρόνια, για την σωστή αντιμετώπιση τους. Με αυτόν τον τρόπο ισχυροποιούνται οι ικανότητες ενώ ταυτόχρονα αποδυναμώνονται οι μαθησιακές δυσκολίες.

-Ευκαιρίες για εκπαίδευση, ώστε οι μαθητές να βελτιώνουν τις ζωές τους προσφέροντας ταυτόχρονα στη χώρα τους

-Να βοηθήσει τα παιδιά από όποιο κοινωνικό-οικονομικό πλαίσιο κι αν προέρχονται. Να αναγνωρίσουν τις ικανότητες, δυνατότητες και δεξιότητες τους, χρησιμοποιώντας το μυαλό τους, θέτοντας τους σε ένα ειδικό μονοπάτι προς την εκπαίδευση και την απασχολησιμότητα κάνοντας τη ζωή τους καλύτερη, από την αρχή. Με αυτόν τον τρόπο, μπορούν να προσφέρουν. Αν η κρίση συνεχιστεί ως έχει ή χειροτερεύσει, ιδιαίτερα η νεολαία, θα βρεθεί εκτός εκπαίδευσης. Η εκπαίδευση, είναι ένα κρίσιμο κομμάτι του πάζλ. Το e-dyagnosis.com βοηθά στην αναγνώριση των εκπαιδευτικών δυνατοτήτων με τη χρήση IQ test και το συνδυασμό των 21 ερωτήσεων που δίνουν την διάγνωση για μαθησιακές δυσκολίες, ώστε να μπορούν να έχουν μια ευέλικτη πορεία προς την εκπαίδευση. Εάν το παιδί απορρίψει τις κοινωνικές δομές (όπως το σχολείο) τότε θα αναζητήσει εναλλακτικές, συχνά αποκλίνουσες δραστηριότητες. Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι αιτία της σχολικής αποτυχίας, η οποία οδηγεί στην αρνητική εικόνα του παιδιού από τον ενήλικα, από τους συμμαθητές του και από τον ίδιο του τον εαυτό. Και αυτό είναι που προτρέπει τα παιδιά στην συναναστροφή με ομάδες που παρουσιάζουν αποκλίνουσα συμπεριφορά.

Ποια Τα οφέλη του e-dyagnosis.com?

Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΟ ΠΡΟΣΚΗΝΙΟ.

Φανταστείτε να έχουμε μορφωμένο πληθυσμό στην πλειοψηφία του. Η ισχυρή βασική εκπαίδευση που μας επιτρέπει να εμπλακούμε με το περιβάλλον μας, είναι το απαραίτητο θεμέλιο για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας που απαιτείται για να αντιμετωπιστούν οι παγκόσμιες προκλήσεις που έχουμε μπροστά μας. Πρέπει λοιπόν να αναγνωριστούν, να προσδιοριστούν τα εμπόδια για την υλοποίηση μιας εκπαίδευσης – **ένα σχολείο για όλους**, τόσο σε βασικά όσο και σε προχωρημένα επίπεδα σπουδών.

Η εκπαίδευση είναι το κλειδί για μια ακμάζουσα αγορά εργασίας και για την οικονομία. που είναι σημαντική για την πολιτική σταθερότητα. Επιτρέπει την ευκολότερη ένταξη.

Διαμορφώνει κουλτούρα. Η έγκυρη και έγκαιρη διάγνωση των Μαθησιακών Δυσκολιών έχει προορισμό τη μάθηση. Άτομα που δυσκολεύονται να γράψουν, να διαβάσουν, να θυμούνται, - όχι επειδή το επέλεξαν αλλά επειδή έτσι γεννήθηκαν, δεν ενσωματώνονται και δυσχεραίνουν την ανάπτυξη της χώρας. Όταν γνωρίζεις τι σου συμβαίνει, μπορείς και να το αντιμετωπίσεις. Αλλιώς ζεις και μεγαλώνεις στην ανασφάλεια, στο φόβο με χαμηλή αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση μη καταφέροντας τελικά να πετύχεις τους στόχους σου και τα όνειρά σου.

Οι μαθητές διαθέτουν μεγάλη αξία και υψηλό δυναμικό για την οικονομία. Οι κατά τόπους δομές που έχουν δημιουργηθεί και λειτουργούν, προσφέρουν βοήθεια μεν, αλλά οι λειτουργίες των υφιστάμενων δομών αποτυγχάνουν να εκπληρώσουν το σκοπό τους όταν δεν υπάρχει έγκαιρη διάγνωση δίνοντας την εντύπωση ενός κράτους που υπολειτουργεί, με αποτέλεσμα η εκπαίδευση να γίνεται προνόμιο των πλουσίων. Γιατί? Φτάνουν τα εκπαιδευτικά κενά. Και το πιο σημαντικό! Η αποφασιστικότητα να οικοδομήσουμε μια καλύτερη ζωή! Να φωτιστεί το πνεύμα και να αναγνωρίσουμε τις ευφυΐες. Δηλαδή τα παιδιά μας. Έγκυρη και έγκαιρη διάγνωση για όλους.

Ευχαριστώ όλους όσους με απέτρεψαν από την προσπάθεια μου να δημιουργήσω το e-dyagnosis.com. Με πείσμωνσαν περισσότερο και μπορώ να το προσφέρω τώρα, σ αυτή την κρίσιμη στιγμή για την Ελλάδα, την παιδεία και την εκπαίδευση. Ευχαριστώ ακόμη περισσότερο αυτούς που με στήριζαν. Αναγνωρίζω την σημαντική προσφορά της εταιρείας κατασκευής και διαχείρισης ιστοσελίδων cactus, και το κέντρο συμβουλευτικής Το Δέντρο της Ζωής .

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Alm J. & Anderson J. (1995), *'Reading and writing difficulties at prisons in the county of Uppsala'*. The Dyslexia Project, National Labour Market Board of Sweden at the Employability Institute of Uppsala.
- Bryan & Bryan, 1990, Social factors in learning disabilities: Attitudes and Interactions. *Perspectives on Dyslexia*. Vol. 2. *Cognition, Language and Treatment*. Pavlidis, GTH. ed. N.Y.: J. Wiley & Sons
- Coles, G. (1987), *"The learning mystique: a critical look at 'learning disabilities' "* New York: Pantheon books
- Cornwall, A. & Bawden, HN. (1992), "Reading disabilities and aggression: a critical review", *Journal of Learning Disabilities* 1992 May;25(5): 281-8
- Davis & Byatt. (1997), *'Dyslexia and criminality-the Scrophire STOP project'*, in *4th World Congress on Dyslexia*, Chalkidiki 1997
- Goula, M., (2000), *Te impact of parental SES in Dyslexic-LD children's psycho-educational profile*.
- Goula, M. (2001), *Quantitative & qualitative spelling error & other differences between dyslexics & mildly mentally retarded in Greece*, (Unpublished master's thesis). Brunel University, London
- Hastings, R. P., Sonuga-Barke, E. J., & Remington, B. (1993). An analysis of labels for people with learning disabilities. *British Journal of Clinical Psychology*, 32(4), 463-465.
- Hirst, M. A. (1983). Young people with disabilities: what happens after 16?. *Child: care, health and development*, 9(5), 273-284.
- Miles, T. (1996) *The Inner Life of the Dyslexic Child*. In: V. Varma (Ed) *The Inner Life of Children with Special Needs*. London: Whurr.
- Λαζαράτου Ε., Αναγνωστόπουλος Δ., κλπ (2001), «Δυνατότητες και περιορισμοί της αποκατάστασης εφήβων με διαταραχές σχολικών ικανοτήτων» Τετράδια Ψυχιατρικής, 2001

- Lazaratou, H., Vlassopoulos M. & Dellatolas G. (2000): Factors affecting compliance with treatment in an outpatient child psychiatric practice: A retrospective study in a community mental health centre in Athens, *Psychotherapy and psychosomatics*, 69.:42-49
- Nabuzoka, D. & Smith, PK.(1993). Sociometric status and social behaviour of children with and without difficulties. *Journal of child psychology and psychiatry*, 34(8): 1435-1448
- Ξύστρου Μ., Παυλίδης Γ., (2008) *Διεθνές Συνέδριο Σχολικής Ψυχολογίας «Σχολική Ψυχολογία: Αναγκαία για την Ποιοτική Αναβάθμιση της Εκπαίδευσης»*
- Ξύστρου Μ., (2016) *1 Εκπαιδευτικό Συνέδριο στην Κοζάνη Η Εκπαίδευση στο Προσκήνιο «Θέλουμε ένα σχολείο που θα υπηρετεί το μαθητή»*
- Ξύστρου Μ., (2018). Ανίχνευση – Πρόγνωση Μαθησιακών Δυσκολιών Με βάση τα Κοινωνικο-ψυχο-εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά προσωπικότητας των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Στο : *7ο Πανελλήνιο Συνέδριο Συμβουλευτικής Ψυχολογίας «Συμβουλευτική Ψυχολογία και Κοινωνικά Ευάλωτες Ομάδες: Κάνοντας το Αόρατο Ορατό»*, 8-11 Νοεμβρίου . Βόλος
- Pavlidis, G., (1985). Eye Movements in Dyslexia: Their Diagnostic Significance. *Journal of learning disabilities*, 18(1), 42-50
- Pavlidis, G., (1986), Eye Movements: The Diagnostic Key to Dyslexia?, *Contemporary Optometry* , 5(2)
- Pavlidis, G., (1990), Perspective on dyslexia. Volume 2. Cognition, *Language and Treatment*. N.Y.:John Wiley&Sons
- Pavlidis, G.(1998), *How relevant are WISK-R Scores and how reliable is Raven for dyslexia and ADD?*
- Pavlidis,GTh.(1979), 'How can dyslexia be objectively diagnosed?', *Reading*. 13(3), 3-15.
- Pavlidis,G.(1981), "Dyslexia research and its applications to education". *Sequencing, Eye Movements and the Early Objective Diagnosis of Dyslexia*. John Wiley & Sons Ltd.
- Pavlidis, G. Th. (2004), "*Special Education in Greece: Past-Present-Future*". Lecture for the Word Day for People with Special Needs, Thessaloniki, Greece, (unpublished)
- Pavlidis, G, Xystrou M, (2004), *The Olympics of Dyslexia*, paper presented in 5th World Congress of Dyslexia
- Saunders, R.E. (1965), 'Dyslexia: more than reading retardation', *Symposium-Dyslexia: Slow Learning Child*, pp.137-145
- Schumaker, J. B., & Hazel, J. S. (1984). Social skills assessment and training for the learning disabled: Who's on first and what's on second? Part I. *Journal of Learning Disabilities*, 17(7), 422-430.
- Tzivinikou, S. (2002). *Potential discriminative factors for dyslexia: A predictive statistical model based on the PAVLIDIS QUESTIONNAIRE distinguishing 8-9year-old dyslexic and non-dyslexic control Greek children. Validity and potential predictive efficiency's considerations* (Doctoral dissertation, Brunel University).
- Xystrou, M. (2004). *A Comparison of the Social and Personality Characteristics of Learning Disabled Children and Dyslexics with Age Matched Normal Controls* (Doctoral dissertation, Brunel University).
- Xystrou, M. & Pavlidis, G. (2004) *A Comparison of the Social and Personality Characteristics of Learning Disabled Children and Dyslexics with Age Matched Normal Controls*" Paper presented at the 5th World Congress on Dyslexia, , 23-27 August. Thessaloniki
- Xystrou, M. & Pavlidis, G. (2005, July) *A Comparison of the Socio–Psycho-Educational and Personality Characteristics of Learning Disabled - Dyslexic Children with Normal Controls*" Poster presented at the 27th Colloquium of the International School Psychology Association, Athens.

- Xystrou M., Pavlidis G., (2008) International Congress of School Psychology *School Psychology: Necessary for the Quality Upgrade of Education*
- Xystrou M., (2016) *1st Educational Conference in Kozani Training in the Spotlight We want a school to serve the student*
- Xystrou, M. (2017) "A Comparison of the Socio–Psycho-Educational and Personality Characteristics of Learning Disabled - Dyslexic Children with Normal Controls" *Journal of regional Socio-Economic Issues*, 7(2), p. 66-72
- Xystrou, M. (2018) "A Comparison of the Socio–Psycho-Educational and Personality Characteristics of Learning Disabled - Dyslexic Children with Normal Controls" *Journal of Regional Socio-Economic Issues*, 8(1), March 2018, page 58-68
- Xystrou, M. (2018). "A Comparison of the Socio–Psycho-Educational and Personality Characteristics of Learning Disabled - Dyslexic Children with Normal Controls" *International Journal of Latest Research in Humanities and Social Science (IJLRHSS)*, 1(5). pp 05-11
- Wiener, J.(1998), Friendship patterns of children with and without L.D.: Does special education placement make a difference. *Meeting of the international Academy for Research on LD.*

Πολιτικές γλωσσικού γραμματισμού και «θεραπευτικές» πρακτικές συμπερίληψης σε υποβαθμισμένα σχολικά πλαίσια

Σοφία Κουτσιούρη

Υποψήφια Διδάκτωρ Πανεπιστήμιου Πελοποννήσου, Εκπαιδευτικός
koutsourisofia@gmail.com

Περίληψη

Η κοινωνική ενσωμάτωση και συμπερίληψη (inclusion) των ατόμων μέσω της καλλιέργειας βασικών δεξιοτήτων γραμματισμού αποτελούν βασικό στόχο των υπερεθνικών εκπαιδευτικών πολιτικών. Ωστόσο, η πραγμάτωση των συγκεκριμένων πολιτικών στα εθνικά και τοπικά πλαίσια παραμένει πάντα μια δυναμική και απρόβλεπτη διαδικασία. Στην παρούσα ανακοίνωση διερευνώνται, από την οπτική της κριτικής κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, οι μορφές παιδαγωγικής πρακτικής με τις οποίες πραγματώνονται οι υπερεθνικές πολιτικές γλωσσικού γραμματισμού και τα εθνικά αναλυτικά προγράμματα για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας σε σχολικά περιβάλλοντα υποβαθμισμένων αστικών περιοχών. Η μελέτη πλαισιώνεται από τη θεωρία της πραγμάτωσης του Ball και των συνεργατών του, και τη θεωρία του παιδαγωγικού μηχανισμού του Bernstein, με τις οποίες επιχειρείται μια επανεξέταση της έννοιας του «σχολικού πλαισίου». Τα ερευνητικά δεδομένα παρήχθησαν μέσω ημι-δομημένων συνεντεύξεων και παρατηρήσεων στη σχολική τάξη σε τέσσερα δημόσια Γυμνάσια του κέντρου της Αθήνας. Από την έρευνα αναδεικνύεται ότι στα συγκεκριμένα πλαίσια οι πολιτικές γλωσσικού γραμματισμού συχνά πραγματώνονται με μορφές παιδαγωγικής πρακτικής με «θεραπευτικό» χαρακτήρα, οι οποίες δίνουν έμφαση στη συμπερίληψη των μαθητών. Η επιλογή των μορφών πρακτικής απορρέει από συγκεκριμένες κατανοήσεις της συμπερίληψης και νομιμοποιείται με ποικίλους πόρους λόγου. Αυτές οι πρακτικές προσανατολίζουν τους μαθητές σε μορφές γνώσης που τείνουν να αναπαράγουν τις εκπαιδευτικές ανισότητες.

Λέξεις κλειδιά: γλωσσικός γραμματισμός, «θεραπευτικές» παιδαγωγικές πρακτικές, συμπερίληψη, σχολικό πλαίσιο

Policies on linguistic literacy and “therapeutic” inclusive practices in disadvantaged school contexts

Sofia Koutsouri

PhD Student, University of the Peloponnese, Teacher
koutsourisofia@gmail.com

Summary

Social integration and inclusion through the cultivation of basic literacy skills in individuals is a key goal of transnational education policies. However, the enactment of specific policies in national and local contexts always remains a dynamic and unpredictable process. This paper explores, from the point of view of critical sociology of education, the forms of pedagogic practice through which transnational linguistic literacy policies and the national curricula for Modern Greek Language teaching are enacted in disadvantaged schools of urban areas. The

research study draws on the theory of enactment of Ball and his colleagues, and on Bernstein's theory of pedagogic device, by which a rethinking of the notion of "school context" is attempted. The research data has been produced by semi-structured interviews and classroom observations in four lower secondary state schools in the inner city of Athens. The data indicates that, in these settings, linguistic literacy policies are often enacted through forms of pedagogic practice which are "therapeutic" in character and emphasise students' inclusion. The selection of these forms of practice stems from specific understandings of inclusion and is legitimised by various discursive resources. These "therapeutic" practices orient students to forms of knowledge that tend to reproduce educational inequalities.

Keywords: linguistic literacy, "therapeutic" pedagogic practices, inclusion, school context

1. Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες ο επίσημος λόγος (discourse) των υπερεθνικών φορέων προβάλλει την καλλιέργεια δεξιοτήτων γραμματισμού ως μέσο επίτευξης της ατομικής ευημερίας και της εθνικής οικονομικής ανάπτυξης, στο πλαίσιο των νέων συνθηκών που διαμορφώνει η παγκοσμιοποίηση. Στο επίκεντρο του λόγου επίσης επανατοποθετείται η παραδοσιακή αντίληψη για τη λειτουργία της εκπαίδευσης ως φορέα κοινωνικής συνοχής, ενσωμάτωσης και συμπερίληψης (inclusion) (Green & Preston, 2001· Walker, 2009). Σε αυτό το πλαίσιο, η προώθηση πολιτικών γλωσσικού γραμματισμού (linguistic literacy) προσλαμβάνει ιδιαίτερη σημασία, καθώς η καλλιέργεια γλωσσικών δεξιοτήτων παρουσιάζεται να διευκολύνει την ένταξη των ατόμων στην αγορά εργασίας και τη συμμετοχή τους στην κοινωνική και πολιτική ζωή, στα σύγχρονα παγκοσμιοποιημένα και πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα (Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2018· OECD, 2018).

Μετά το 2000, οι υπερεθνικές πολιτικές για τη γλωσσική εκπαίδευση εισήλθαν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με δύο αναλυτικά προγράμματα σπουδών (στο εξής: ΑΠΣ) για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Τα συγκεκριμένα ΑΠΣ αναπλαισιώνουν τις σύγχρονες επιστημονικές προσεγγίσεις της διδασκαλίας της μητρικής/επίσημης γλώσσας. Ωστόσο, όπως έχει αναδείξει διεθνώς ένα σημαντικό σώμα βιβλιογραφίας, η πραγμάτωση (enactment) των υπερεθνικών και εθνικών πολιτικών στα τοπικά πλαίσια των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων είναι μια μη γραμμική, δυναμική και απρόβλεπτη διαδικασία, η οποία διαμεσολαβείται από ποικίλους παράγοντες και δρώντες που λειτουργούν σε όλα τα επίπεδα της εκπαιδευτικής διακυβέρνησης (π.χ. Ball, Maguire & Braun, 2012).

Στην παρούσα εισήγηση διερευνώνται οι παιδαγωγικές πρακτικές με τις οποίες οι υπερεθνικές πολιτικές γλωσσικού γραμματισμού και τα εθνικά ΑΠΣ για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας, ενός γνωστικού αντικείμενου κρίσιμης σημασίας για την εκπαιδευτική πορεία των μαθητών (gatekeeper), πραγματώνονται από τους εκπαιδευτικούς του Γυμνασίου σε συγκεκριμένα σχολικά πλαίσια. Η προβληματική της έρευνας συνοψίζεται στη θέση ότι οι μορφές πρακτικής που διαμορφώνονται στο τοπικό πλαίσιο του σχολείου αποτελούν κρίσιμο παράγοντα για την ενίσχυση ή την άμβλυνση του αναπαραγωγικού ρόλου του, δημιουργώντας συνθήκες συμπερίληψης ή αποκλεισμού, ιδιαίτερα των μαθητών από κοινωνικά μειονεκτούσες ομάδες.

2. Υπερεθνικές και εθνικές πολιτικές γλωσσικού γραμματισμού και πραγματώσεις τους στα τοπικά πλαίσια

Από τη δεκαετία του 2000, η Ευρωπαϊκή Ένωση έχει εκπονήσει ένα Πλαίσιο Αναφοράς βασικών δεξιοτήτων απαραίτητων για την προσωπική ολοκλήρωση και ανάπτυξη, την ενεργό ιδιότητα του πολίτη, την κοινωνική ένταξη και την απασχόληση (Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2006). Ως βασική δεξιότητα του Πλαισίου Αναφοράς αναφέρεται, μεταξύ άλλων, η επικοινωνία στη μητρική γλώσσα, η οποία ορίζεται ως η ικανότητα προφορικής και γραπτής έκφρασης, και γλωσσικής αλληλεπίδρασης σε ένα ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων και επικοινωνιακών καταστάσεων. Σε μια πρόσφατη αναθεώρηση και επικαιροποίηση του Πλαισίου Αναφοράς των βασικών δεξιοτήτων με έμφαση στη δια βίου μάθηση (Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2018), το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο τονίζει εκ νέου την ανάγκη βελτίωσης του επιπέδου γλωσσικού γραμματισμού και των γλωσσικών ικανοτήτων σε επίσημες και άλλες γλώσσες, καθώς και των σχετικών μεταγνωστικών δεξιοτήτων. Στα επίσημα κείμενά του, ο Οργανισμός για την Οικονομική Συνεργασία και Ανάπτυξη (ΟΟΣΑ) δίνει ιδιαίτερη έμφαση στις επικοινωνιακές δεξιότητες ως βασική διάσταση του Πλαισίου για τις ικανότητες και δεξιότητες του δια βίου εκπαιδευόμενου του 21^{ου} αι. (OECD, 2018). Με τα διεθνή προγράμματα PISA (Programme for the International Student Assessment) και PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies) που εκπονεί διεθνώς αξιολογεί κυρίως δεξιότητες που συνδέονται με την καθημερινή ζωή και την επίλυση προβλημάτων, ενώ η γλωσσική ικανότητα αξιολογείται μέσω της κατανόησης μιας ποικιλίας κειμένων εμπλατισμένων σε συγκεκριμένες επικοινωνιακές περιστάσεις (OECD, 2019).

Όπως προαναφέρθηκε, στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο προσπάθειες εκσυγχρονισμού του εκπαιδευτικού συστήματος και σύγκλισής του με τις ευρωπαϊκές πολιτικές πραγματοποιήθηκαν με δύο ΑΠΣ τα οποία αφορούν στην υποχρεωτική εκπαίδευση και βρίσκονται σε ισχύ σήμερα: το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) του 2003 και το ΑΠΣ του 2011. Η γενικότερη φιλοσοφία του αναλυτικού προγράμματος του 2003 για το Γυμνάσιο διέπεται από τις αρχές της διαθεματικότητας (Αλαχιώτης, 2002), η οποία ωστόσο, δεν καταργεί τη διάκριση μεταξύ των σχολικών αντικειμένων. Ειδικότερα το ΑΠΣ της γλωσσικής διδασκαλίας βασίζεται στις κειμενοκεντρικές και επικοινωνιακές-λειτουργικές προσεγγίσεις της γλώσσας (Κουτσογιάννης, 2011). Το 2006 έγινε προσπάθεια αποτύπωσης των συγκεκριμένων αρχών καθώς και των αρχών της πολυτροπικότητας στα νέα σχολικά εγχειρίδια που εισήχθησαν στο Γυμνάσιο, τα οποία διανέμονται μέχρι και σήμερα (ό.π.). Το ΑΠΣ του 2011, το οποίο αρχικά εισήχθη ως πιλοτικό και σήμερα ισχύει ως συμπληρωματικό του Δ.Ε.Π.Π.Σ., στηρίζεται στις αρχές του κριτικού γραμματισμού και δίνει έμφαση στην καλλιέργεια δεξιοτήτων κατανόησης των πολύπλευρων διαστάσεων της γλώσσας και του ρόλου της στη διαμόρφωση της κοινωνικοπολιτικής πραγματικότητας (Υπουργείο Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, 2011). Από το σχολικό έτος 2016-2017 τα ΑΠΣ έχουν εμπλουτιστεί με τις αρχές της βιοματικής μάθησης μέσω των επίσημων οδηγιών προς τους εκπαιδευτικούς (Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων, 2016).

Κριτικές μελέτες που διερευνούν τις υπερεθνικές και εθνικές πολιτικές γλωσσικού γραμματισμού έχουν αναδείξει ότι αυτές τείνουν να αναπλαισιώνουν διαφορετικές επιστημονικές θεωρήσεις του γραμματισμού, συχνά ασύμβατες μεταξύ τους (Chen & Derewianka, 2009· Myhill, 2009). Οι Chen και Derewianka (2009) υποστηρίζουν ότι πρόκειται για μια ιδεολογική διύλιση της γνώσης που παράγεται στην «περιοχή» της γλωσσικής εκπαίδευσης, από τους δρώντες του Επίσημου Πεδίου Αναπλαισίωσης (Bernstein, 1990, 2000), το οποίο ελέγχεται από το κράτος και τους υπερεθνικούς φορείς, προκειμένου αυτοί να νομιμοποιούν τις εκάστοτε γλωσσικές πολιτικές τους, εξυπηρετώντας τα συμφέροντά τους (π.χ. την προώθηση της ιδέας του ανθρώπινου κεφαλαίου). Η πολυφωνία και η επιλεκτική αναπλαισίωση των επιστημονικών προσεγγίσεων του γλωσσικού γραμματισμού δημιουργεί στο επίπεδο των πολιτικών εντάσεις και χάσματα, τα οποία

πολλαπλασιάζονται κατά την πραγμάτωση των ΑΠΣ στις σχολικές τάξεις (Myhill, 2009). Οι αναπλαισιώσεις και πραγματώσεις γίνονται μέσα από διαδικασίες σύγκλισης και απόκλισης (Wahlström, 2016), συχνά ως μια «ιδιωματική έκφραση ενός παγκοσμιοποιημένου λόγου εκπαιδευτικής πολιτικής» (Lingard & MacGregor, 2014: 102), και πάντα σε σχέση με τις θεσμικές ιδιαιτερότητες του τοπικού πλαισίου (Nordin & Sundberg, 2016· Wahlström, 2016). Παρά τις επιμέρους αποκλίσεις, ωστόσο, 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, συχνά μετρήσιμων μέσω προτυποποιημένων μηχανισμών αξιολόγησης (Moss, 2009· Myhill, 2009). Οι πραγματώσεις τέτοιων πολιτικών, παρά την αντίθετη ρητορική, φαίνεται να αποκλείουν από τη γνώση ομάδες μαθητών που μειονεκτούν κοινωνικά (Lingard, 2013).

3. Η συμπερίληψη ως κυρίαρχος λόγος για την εκπαίδευση

Στα επίσημα υπερεθνικά κείμενα ο ηγεμονικός λόγος που συναρθρώνεται σχετικά με τον γραμματισμό απορρέει κυρίως από τη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου, καθώς συνδέει τη βελτίωση των δεξιοτήτων γραμματισμού με οικονομικούς στόχους: την παραγωγή εξειδικευμένου εργατικού δυναμικού και την αύξηση της ανταγωνιστικότητας των εθνικών οικονομιών (Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής 2006, 2018· OECD, 2018). Ωστόσο, στο επίκεντρο του λόγου τοποθετείται και η προώθηση της ισότητας, της κοινωνικής συνοχής και συμπερίληψης μέσω της εκπαίδευσης, καθώς τα εκπαιδευτικά συστήματα θεωρούνται μηχανισμός παροχής κρίσιμων πόρων (γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων) για την κοινωνική συμπερίληψη των ομάδων που απειλούνται από τον κοινωνικό αποκλεισμό, στις σύγχρονες συνθήκες της οικονομικής κρίσης και της αθρόας εισροής μεταναστών/προσφύγων στον ευρωπαϊκό χώρο (π.χ. OECD, 2012).

Αυτή η μεταστροφή του υπερεθνικού ηγεμονικού λόγου προς την ιδέα της συμπερίληψης μπορεί να ανιχνευτεί στην εκπαιδευτική πολιτική αρκετών χωρών από τη δεκαετία του 1990 (Green & Preston, 2001· Hardy & Woodcock, 2015). Οι Craig και Porter (2003) υποστηρίζουν ότι οι σύγχρονες πολιτικές της συμπερίληψης πηγάζουν από την πολιτική θεωρία του «συμπεριληπτικού φιλελευθερισμού» (inclusive liberalism). Ο όρος περιγράφει τη στροφή της πολιτικής των υπερεθνικών οργανισμών και αρκετών κυβερνήσεων από τη νεοφιλελεύθερη ατζέντα της απορρύθμισης, αποκέντρωσης και μείωσης των κοινωνικών δαπανών προς έναν πιο «θετικό φιλελευθερισμό», που επικεντρώνεται στη συμπερίληψη. Πρόκειται για πολιτικές που προσπαθούν να γεφυρώσουν την απόσταση ανάμεσα στην αγορά και το κοινωνικό κράτος και να συμπεριλάβουν -τουλάχιστον σε επίπεδο ρητορικής- όλους όσοι εκτοπίστηκαν από τις κοινωνικές αλλαγές που επέφερε η παγκοσμιοποίηση και η οικονομία της γνώσης. Η Walker (2009) ανιχνεύει στοιχεία της πολιτικής θεωρίας του «συμπεριληπτικού φιλελευθερισμού» στις πολιτικές του ΟΟΣΑ για τη δια βίου μάθηση και την εκπαίδευση ενηλίκων. Σύμφωνα με την ερευνήτρια, οι συγκεκριμένες πολιτικές περιστρέφονται γύρω από την ιδέα ότι το άτομο βαρύνεται με την ευθύνη της απόκτησης δεξιοτήτων και ικανοτήτων (competences) απαραίτητων για την ενεργό συμμετοχή και συμπερίληψή του στην οικονομική, κοινωνική και πολιτική ζωή (βλ. και Hardy & Woodcock, 2015). Οι Green και Preston (2001) υποστηρίζουν ότι αυτοί οι νέοι λόγοι περί κοινωνικής συνοχής, αλληλεγγύης και συμπερίληψης επενδύονται με στοιχεία από τη θεωρία του κοινωνικού κεφαλαίου, ταυτίζοντας τη συμπερίληψη με την ένταξη των ατόμων στην αγορά εργασίας. Οι ερευνητές παρατηρούν ότι ουσιαστικά πρόκειται για μια μεταστροφή από μια μακρο-κοινωνική οπτική της κοινωνικής συνοχής σε μια μικρο-ανάλυση στο επίπεδο του ατόμου ή της κοινότητας.

Κάποιες έρευνες έχουν αναδείξει ακόμη ότι σε έναν αυξανόμενο αριθμό χωρών (π.χ. ΗΠΑ, Αγγλία, Καναδά, Αυστραλία, Φινλανδία, κ.ά.) ο φόβος για την επίταση των κοινωνικών ανισοτήτων και τον κοινωνικό αποκλεισμό των «ευάλωτων» ομάδων έχει οδηγήσει σε θεραπευτικές κοινωνικές (και εκπαιδευτικές) πρακτικές: ενίσχυση της αυτοεκτίμησης, της συναισθηματικής ευημερίας, θεραπεία του «τραύματος», κ.ά. (Ecclestone & Brunila, 2015). Αυτή η κυριαρχία του «θεραπευτικού ήθους» διακρίνει τη λειτουργία του κράτους στα σύγχρονα δυσλειτουργικά αστικά περιβάλλοντα με την περιορισμένη κοινωνική αλληλεγγύη από τη δεκαετία του 1980 (Chriss, 1999). Εντοπίζεται ακόμη σε κάποιες από τις πολιτικές της ταυτότητας, καθώς «στη νεοφιλελεύθερη τάξη πραγμάτων, συγκεκριμένες μορφές πολιτικών ταυτότητας έχουν την τάση να ενισχύουν το ήθος της ευαλωτότητας, και αυτό συμβαίνει όλο και περισσότερο στο πεδίο της εκπαίδευσης» (Brunila & Rossi, 2018: 289). Αρκετοί ερευνητές τονίζουν την επικινδυνότητα των συγκεκριμένων πολιτικών, με το επιχείρημα ότι αυτές περιορίζουν την εμπρόθετη δράση των ατόμων και ομάδων που κατασκευάζονται ως ευάλωτες, ενώ παράλληλα εκτοπίζουν τα ζητήματα της διαφοράς, των ανισοτήτων και της κοινωνικής δικαιοσύνης από τον πολιτικό και δημόσιο διάλογο (Brunila & Rossi, 2018· Ecclestone & Brunila, 2015).

4. Επανεξετάζοντας την έννοια του σχολικού πλαισίου

Για να διερευνήσουν τον κύκλο της πολιτικής σε τέσσερα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Αγγλία, ο Ball και οι συνεργάτες του χρησιμοποιούν την έννοια της «πραγμάτωσης» («enactment»), για να δηλώσουν ότι «οι πολιτικές περισσότερο ερμηνεύονται και 'μεταφράζονται' από ποικίλους δρώντες πολιτικής στο σχολικό περιβάλλον παρά απλώς εφαρμόζονται» (Braun, Maguire, & Ball, 2010: 549). Συνεπώς, ο όρος αναφέρεται στη «δημιουργική διαδικασία της ερμηνείας και αναπλαισίωσης της πολιτικής, δηλαδή στη μετάφραση των κειμένων σε δράση και των αφηρημένων πολιτικών ιδεών σε αναπλαισιωμένες πρακτικές» (Ball et al., 2012: 3). Σε αυτή τη διαδικασία «οι δρώντες της πολιτικής χρησιμοποιούν διάφορους πόρους για να παραγάγουν τις υποκειμενικές αναγνώσεις και ερμηνείες της πολιτικής, βασισμένοι στις εμπειρίες τους, τον σκεπτικισμό και την κριτική τους» (ό.π.: 15), δημιουργώντας νοήματα και κάνοντας επιλογές οι οποίες δεν είναι μόνο προσωπικές, αλλά εξαρτώνται και από το ιδρυματικό περιβάλλον στο οποίο η πολιτική πραγματώνεται.

Υπό αυτή την οπτική, οι ερευνητές εισάγουν μια νέα προσέγγιση του σχολικού πλαισίου και του τρόπου με το οποίο αυτό επιδρά στην πραγμάτωση των εκπαιδευτικών πολιτικών (Ball et al., 2012· Braun, Maguire, & Hoskins, 2011). Αντιλαμβάνονται το σχολικό πλαίσιο ως ένα πλέγμα υλικών, δομικών, ρηματικών (discursive) και σχεσιακών παραγόντων, οι οποίοι σχετίζονται: (α) με την περιοχή στην οποία εδρεύει το σχολείο (situated contexts) (π.χ. ιδιαιτερότητες της περιοχής, μαθητικές εισροές)· (β) την επαγγελματική κουλτούρα των εκπαιδευτικών (professional culture) (αξίες, δεσμεύσεις των εκπαιδευτικών)· (γ) την υλικότητα του σχολείου (material contexts) (στελέχωση με προσωπικό, προϋπολογισμός, κτηριακές εγκαταστάσεις)· και (δ) τις εξωτερικές συνθήκες (external contexts) (βαθμός και ποιότητα της υποστήριξης από την τοπική αυτοδιοίκηση, ασκούμενες πιέσεις, κ.ά.).

Για τη θεωρητική πλαισίωση της παρούσας μελέτης αξιοποιείται η παραπάνω προσέγγιση εμπλουτισμένη με εννοιολογικά εργαλεία της θεωρίας του παιδαγωγικού μηχανισμού του Bernstein. Η εννοιολογική γλώσσα του Bernstein επιτρέπει την περιγραφή και ανάλυση των διαδικασιών κατασκευής της γνώσης σε μακρο- και μικρο-επίπεδο και του τρόπου με τον οποίο αυτές οδηγούν στη συμπερίληψη ή στον εκπαιδευτικό αποκλεισμό των μαθητών. 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 (Bernstein 1990, 1991, 2000). Η μεταφορά της γνώσης από το ένα πεδίο στο άλλο περιγράφεται από τον Bernstein με τον όρο της «αναπλαισίωσης» (recontextualisation). Πρόκειται για μια ιδεολογικά φορτισμένη διαδικασία, η οποία ρυθμίζεται από σχέσεις εξουσίας και κοινωνικού ελέγχου (Bernstein, 2000). Το πεδίο της αναπλαισίωσης της γνώσης διαιρείται σε δύο υπο-πεδία: στο Επίσημο Πεδίο Αναπλαισίωσης (κράτος, υπερεθνικοί φορείς, τοπικές εκπαιδευτικές αρχές) και το Παιδαγωγικό Πεδίο Αναπλαισίωσης (πανεπιστήμια, ερευνητικά κέντρα, φορείς που παρέχουν επιμόρφωση στους εκπαιδευτικούς, κ.ά.).

Σύμφωνα με τον Bernstein, η παιδαγωγική επικοινωνία μέσω της οποίας οι εκπαιδευόμενοι οδηγούνται στη γνώση, συντελείται διαμέσου των παιδαγωγικών πρακτικών (Bernstein, 1990, 2000· Moore, 2013). Οι ποικίλες τροπές (μορφές) των παιδαγωγικών πρακτικών διαμορφώνονται από τις κυμαινόμενες τιμές της ταξινόμησης (classification) και της περιχάραξης (framing), καθώς και από τον διαφορετικό νοηματικό προσανατολισμό (orientation to meaning). Η ταξινόμηση (classification) αναφέρεται στην ισχύ της μόνωσης των συνόρων μεταξύ κατηγοριών (π.χ. μεταξύ των σχολικών αντικειμένων ή μεταξύ της σχολικής γνώσης και της γνώσης που προέρχεται από την καθημερινή ζωή). Η περιχάραξη (framing) αφορά στον έλεγχο της επικοινωνίας στη σχέση δασκάλου/μαθητή. Ο νοηματικός προσανατολισμός (orientation to meaning) συνδέεται με την επιλογή και την οργάνωση του νοημάτων που κατασκευάζονται στο πλαίσιο της παιδαγωγικής επικοινωνίας. Νοήματα που εξαρτώνται από το πλαίσιο επικεντρώνονται σε πτυχές των τοπικών και συγκεκριμένων καταστάσεων στις οποίες ενσωματώνονται οι εμπειρίες των ατόμων (εξωστρεφής νοηματικός προσανατολισμός). Νοήματα ανεξάρτητα από το πλαίσιο τείνουν να διαχωρίζουν σημαντικές πλευρές της εμπειρίας από συγκεκριμένες καταστάσεις στις οποίες συμβαίνουν, και δίνουν έμφαση στα γενικά χαρακτηριστικά (των αντικειμένων, σχέσεων, ανθρώπων, κ.ά.), που απαντούν σε όλα τα πλαίσια (εσωστρεφής νοηματικός προσανατολισμός). Οι εσωστρεφείς νοηματικοί προσανατολισμοί παράγονται από μορφές κωδίκων (δηλαδή μέσων πρόσβασης στη γνώση) τους οποίους ο Bernstein (2000) αποκαλεί «κάθετους λόγους» («vertical discourses»). Οι κάθετοι λόγοι συνεπάγονται ιεραρχικές διαδικασίες οργάνωσης της γνώσης και εντοπίζονται κυρίως εντός των ιδρυμάτων της τυπικής εκπαίδευσης (Bernstein 2000· Moore, 2013). Αντίθετα, οι εξωστρεφείς νοηματικοί προσανατολισμοί παράγονται από «οριζόντιους λόγους» («horizontal discourses»). «Ένας οριζόντιος λόγος συνεπάγεται μια σειρά στρατηγικών που είναι τοπικές, τμηματικά οργανωμένες, σε συγκεκριμένο πλαίσιο και εξαρτημένες από αυτό» (Bernstein, 2000: 159). Πολλές τροπές παιδαγωγικής πρακτικής τείνουν να τοποθετούν τους εκπαιδευόμενους άνισα και μεροληπτικά σε σχέση με τον επίσημο εκπαιδευτικό κώδικα, αναπαράγοντας τις εκπαιδευτικές ανισότητες.

Στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης χρησιμοποιούνται επίσης οι έννοιες του «διδακτικού» και «ρυθμιστικού κανόνα/λόγου». Ο διδακτικός κανόνας/λόγος ρυθμίζει την επιλογή της γνώσης, τον βηματισμό και την ακολουθία της παιδαγωγικής επικοινωνίας. Ο ρυθμιστικός κανόνας/λόγος, τον οποίο ο Bernstein θεωρεί κυρίαρχο λόγο, ρυθμίζει την επικοινωνία τόσο μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών όσο και μεταξύ των ίδιων των μαθητών (Bernstein, 2000). Στη συγκεκριμένη έρευνα, ωστόσο, η έννοια του ρυθμιστικού λόγου χρησιμοποιείται και για την περιγραφή των διαστάσεων του σχολικού πλαισίου που εντοπίζονται στο μακρο-επίπεδο της εκπαιδευτικής διακυβέρνησης (υπερεθνικές και εθνικές πολιτικές, διακινούμενοι λόγοι και θεσμικές διευθετήσεις) (Muller & Hoadley, 2010).

Με βάση την παραπάνω πλαισίωση, στην παρούσα εισήγηση διερευνώνται:

- οι μορφές παιδαγωγικής πρακτικής με τις οποίες τα ΑΠΣ της νεοελληνικής γλώσσας πραγματώνονται σε συγκεκριμένα σχολικά πλαίσια,
- τα βασικά στοιχεία του λόγου που νομιμοποιεί την επιλογή αυτών των μορφών πρακτικής,

- ο τρόπος με τον οποίο οι μορφές πρακτικής αλληλεπιδρούν με τις άλλες διαστάσεις του σχολικού πλαισίου, και
- το είδος της γνώσης που παράγεται από αυτές τις μορφές πρακτικής.

5. Μεθοδολογία της έρευνας

Η έρευνα αποτελεί μια πολλαπλή μελέτη περίπτωσης τεσσάρων δημοσίων Γυμνασίων σε υποβαθμισμένες περιοχές του κέντρου της Αθήνας. Στα τρία σχολεία (Σχολεία Α, Β και Γ) φοιτά μεγάλος αριθμός μαθητών με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο (80-90%), και πολύ μικρό ποσοστό μαθητών με ελληνική καταγωγή, που ανήκουν κυρίως σε εργατικά στρώματα. Κατά τη διάρκεια της έρευνας, τα συγκεκριμένα σχολεία ανήκαν στις Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας, δηλαδή λειτουργούσαν σε αυτά Τάξεις Υποδοχής Ι για μαθητές που δε γνωρίζουν καθόλου την ελληνική γλώσσα. Στο Σχολείο Δ, το ποσοστό των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο είναι περίπου 20%, ενώ οι μαθητές με ελληνική καταγωγή ανήκουν κυρίως σε εργατικά στρώματα, με ένα μικρότερο ποσοστό να προέρχεται από μεσαία κοινωνικά στρώματα. Τα δεδομένα της έρευνας παρήχθησαν μέσω 26 ημιδομημένων συνεντεύξεων (4 με τους/τις διευθυντές/-τριες των σχολείων, 20 με φιλόλογους και 2 με τις αρμόδιες Σχολικούς Συμβούλους των φιλόλογων), καθώς και μέσω 25 παρατηρήσεων του μαθήματος της Γλωσσικής Διδασκαλίας σε 16 σχολικές τάξεις. Τα δεδομένα συγκεντρώθηκαν κατά τη διάρκεια των σχολικών ετών 2017-2018 και 2018-2019.

6. «Θεραπευτικές» πρακτικές συμπερίληψης στη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας

Από την έρευνα αναδεικνύεται ότι τα συγκεκριμένα σχολικά πλαίσια έχουν αναδιαρθρωθεί σημαντικά εξαιτίας της αυξανόμενης κοινωνικής, πολιτισμικής και γλωσσικής ανομοιογένειας του μαθητικού πληθυσμού (βλ. και Kandyliis, Maloutas, & Sayas, 2012), των πολιτικών οικονομικής λιτότητας (βλ. και Traianou & Jones, 2019) και των τοπικών συνθηκών εκπαιδευτικής διακυβέρνησης (π.χ. πρακτικών γονεϊκής επιλογής σχολείου). Στις νέες συνθήκες, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να πραγματώσουν τα ΑΠΣ της Νεοελληνικής Γλώσσας σε σχολικές τάξεις με αυξημένες εκπαιδευτικές ανάγκες και χωρίς ουσιαστική υποστήριξη από το κράτος.

Κατά την πραγμάτωση των ΑΠΣ αναπτύσσουν μια ποικιλία παιδαγωγικών πρακτικών, οι οποίες συνήθως διακρίνονται από ισχυρές ταξινομήσεις μεταξύ των σχολικών αντικειμένων (απουσία διαθεματικότητας), κυμαινόμενες ταξινομήσεις μεταξύ της σχολικής και εξωσχολικής γνώσης, ισχυρό έλεγχο της επικοινωνίας από τον εκπαιδευτικό (ισχυρή περιχάραξη), αργό έως μέτριο βηματισμό διδασκαλίας. Αυτές οι παιδαγωγικές πρακτικές συχνά ενσωματώνονται σε έναν ευρύτερο ρυθμιστικό λόγο (Muller & Hoadley, 2010) ο οποίος συναρθρώνεται τόσο σε μακρο- όσο και σε μικρο-επίπεδο, και επικεντρώνεται στην ανάγκη για συμπερίληψη/ενσωμάτωση των κοινωνικά μειονεκτουσών ομάδων μαθητών (βλ. και Tsatsaroni & Koutsouri, υπό δημοσίευση). Ο συγκεκριμένος λόγος πηγάζει από ποικίλους και συχνά ετερόκλητους πόρους λόγου περί συμπερίληψης που διακινούνται στο παιδαγωγικό, πολιτικό και δημόσιο πεδίο (βλ. και Ecclestone & Brunila, 2015), και αναπλαισιώνονται μέσα από τα προγράμματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

- τους ηγεμονικούς πολιτικούς λόγους που συναρθρώνονται γύρω από την έννοια της συμπερίληψης ως κρίσιμου παράγοντα για τη διασφάλιση της ενσωμάτωσης και της συνοχής στις σύγχρονες παγκοσμιοποιημένες κοινωνίες·
- λόγους για την αναγνώριση των διαφορετικών ταυτοτήτων που πηγάζουν από τις πολιτικές της αναγνώρισης (Brunila & Rossi, 2018)·

- λόγους σχετικά με την ανάγκη για ενδυνάμωση, ενίσχυση της «φωνής» και της συμμετοχής των εκπαιδευομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία, οι οποίοι συνδέονται με τις πολιτικές της εκπροσώπησης και της συμμετοχής (Power, 2012).

Αυτοί οι λόγοι φαίνεται να διαμορφώνουν και τις μικροπολιτικές των σχολείων (π.χ. υλοποίηση εξωσχολικών δραστηριοτήτων με σκοπό την «κοινωνικοποίηση» των μαθητών):

Η κοινωνικοποίηση που γίνεται εδώ είναι σημαντική. Σας είπα, αυτά τα παιδιά (αν και) μαθαίνουν ελληνικά, πηγαίνουν σε ελληνικό σχολείο, έχουν τη νοοτροπία του σπιτιού τους. Όταν όμως δουλεύουν όλα μαζί στο πρόγραμμα (ενν. πρόγραμμα εξωσχολικών δραστηριοτήτων), αποκτούν ομαδικότητα και κοινωνικοποιούνται. Είναι σημαντικό σαν εμπειρία και σαν κουλούρα. Να συνεργαστώ εγώ που είμαι Πακιστανός με τον άλλο που είναι Αλβανός. Αυτό θα αναγκαστούν να κάνουν αύριο, μεθαύριο, όταν βγουν έξω από το σχολείο, το οποίο μέσα από το μάθημα, με τον τρόπο που γίνεται, δε το μαθαίνουν εύκολα. (Ο Διευθυντής του Σχολείου Γ)

Δεν ντρέπονται ποτέ οι μαθητές μου να μιλάνε για τη χώρα τους, γιατί τους το έχω περάσει αυτό: «Κάθε χώρα έχει τον πολιτισμό της, την ιστορική της αξία, έχει συμβάλει στον παγκόσμιο πολιτισμό. Δε θα ξεχάσετε ποτέ τη γλώσσα σας». Τους το ζητάω: «Δε θα ντρέπεστε να μιλάτε μεταξύ σας στη γλώσσα σας». (Φιλολόγος 2 Σχολείο Β)

Εντός αυτού του ευρύτερου ρυθμιστικού λόγου αναπτύσσονται διαφορετικές μορφές θεραπευτικής παιδαγωγικής πρακτικής. Κάποιες μορφές πρακτικής διακρίνονται από τη μείωση των γνωστικών απαιτήσεων από τους μαθητές και από την κατανόηση του γλωσσικού γραμματισμού ως καλλιέργειας βασικών δεξιοτήτων γραφής και ανάγνωσης. Οι δρώντες νομιμοποιούν αυτές τις επιλογές με ποικίλους λόγους (π.χ. λόγους που φυσικοποιούν τις εκπαιδευτικές ανισότητες, περί καταπολέμησης της σχολικής διαρροής).

«Καλός» (ενν. μαθητής) για μένα είναι αυτός που μπορεί να γράψει μια παράγραφο και να γίνει κατανοητός από όλους. Να διαβάσει μια παράγραφο και να την καταλάβει[...]Κατανόηση κειμένου και να γράφει. (Φιλολόγος 1 Σχολείο Γ)

Φιλολόγος: [Δ]έμε ότι το Γυμνάσιο είναι υποχρεωτική εκπαίδευση. Είναι προτιμότερο τα παιδιά να βρίσκονται στο σχολείο παρά στους δρόμους και να αλητεύουν κ.λπ., και να εκτίθενται σε διαφόρους κινδύνους.

Ερευνήτρια: Υποστηρίζουν αυτή την άποψη και οι Σχολικοί Σύμβουλοι;

Φιλολόγος: Στο παρελθόν τα λέγανε πιο έντονα. Τώρα πια δεν το συζητάμε καθόλου το θέμα. Το θεωρούν δεδομένο. (Φιλολόγος 3 Σχολείο Β)

Μπορεί να μη δείχνουν ενδιαφέρον για το σχολείο γιατί ίσως δεν τα καταφέρνουν, γιατί είναι έτσι η δομή του σχολείου, που δεν τα προωθεί λιγάκι, δεν τα αγκαλιάζει να τους πει: «Δεν πειράζει, έως εδώ, εκεί». [...] Και μέσα στην κοινωνία που ζούμε, βλέπετε ότι όλος ο κόσμος δεν είναι ευφυής. Υπάρχουν διαβαθμίσεις. Έτσι δεν είναι; Άλλος είναι πολύ έξυπνος, άλλος λιγότερο, άλλος καθόλου [...] Εμείς θα αποτελέσουμε αύριο την κοινωνία τη μεγάλη. Επομένως, υπάρχουν παιδιά που το επίπεδο του μυαλού τους -να το πω έτσι- δεν μπορεί να ανταποκριθεί στα πάντα. (Η Διευθύντρια του Σχολείου Δ)

Θεραπευτικές πρακτικές φαίνεται να αφορούν και στην αξιολόγηση των μαθητικών επιδόσεων, προκαλώντας περαιτέρω διαιρέσεις μεταξύ των μαθητών:

Με τα παιδιά που έχουν ιδιαίτερο πρόβλημα είμαι λιγότερο αυστηρός. Θα τους βάλω λίγο παραπάνω, θα τους ενθαρρύνω. Είμαι περισσότερο αυστηρός με τους καλούς. [...] Πιο πολύ προσπαθώ να τους δείξω τι έχουν κάνει λάθος. (Φιλολόγος 4 Σχολείο Α)

Ωστόσο, αυτοί οι θεραπευτικοί λόγοι εγείρουν διλήμματα και συναντούν αντιστάσεις από κάποιους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι συνειδητοποιούν ότι τέτοιου είδους πρακτικές που

υποστηρίζουν τον αναπαραγωγικό ρόλο του σχολείου συγκρούονται με τις επαγγελματικές αξίες και δεσμεύσεις τους.

Για όλα συζητάμε. Για το αν θα πρέπει να προτάζουμε ότι αυτά τα παιδιά έχουν τόσα προβλήματα. Να, και την προηγούμενη ώρα με την κ. Χ (σημ. μια άλλη εκπαιδευτικό του Σχολείου Α), συζητούσαμε εάν θα πρέπει να προτάζουμε αυτό και να δούμε πιο επιεικώς ότι δεν κάνουν τίποτε. Εάν θα πούμε: «Δεν είμαστε ψυχολόγοι εμείς, βρε παιδιά, εμείς είμαστε δάσκαλοι». [...] Σου λέει τώρα: «Αυτά δεν έχουν να φάνε. Θα του μάθω εγώ τώρα να κλίνει τον Παρακείμενο;». Από την άλλη λες, όμως: «Άμα μάθει να κλίνει τον Παρακείμενο, θα πάει και παραπέρα, να μορφωθεί, να προχωρήσει». Δηλαδή φαύλος κύκλος. (Φιλολόγος 1 Σχολείο Α)

Οι παρατηρήσεις στη σχολική τάξη αποκαλύπτουν ακόμη ότι η έμφαση στην εκπροσώπηση και τη συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία οδηγεί συχνά σε αλληλεπιδράσεις στη σχολική τάξη οι οποίες προσανατολίζουν τους μαθητές στον οριζόντιο λόγο (Bernstein, 2000), δηλαδή σε νοήματα εξαρτημένα από το τοπικό πλαίσιο, σε αποσπασματικές μορφές γνώσης που δεν επιτρέπουν τη γενίκευση και την αφαίρεση. Άλλες φορές οι προσπάθειες κάποιων εκπαιδευτικών να ενισχύσουν τους μαθητές οδηγούν περισσότερο ή λιγότερο επιτυχημένα στον κάθετο λόγο, δηλαδή στην πρόσκτηση μιας πιο συστηματικής, αφηρημένης και ανεξάρτητης από το τοπικό πλαίσιο γνώσης (ό.π.). Το παρακάτω απόσπασμα από μια αλληλεπίδραση στη σχολική τάξη φωτίζει την προσπάθεια της εκπαιδευτικού να καλλιεργήσει στους μαθητές έναν εσωστρεφή νοηματικό προσανατολισμό, δηλαδή να τους στρέψει στο εσωτερικό του πεδίου της γλωσσολογίας (στη μεταγλώσσα της), μέσω της σύνδεσης της σχολικής γνώσης με την καθημερινή ζωή και τις γλωσσικές εμπειρίες των μαθητών.

Εκπαιδευτικός: *Ποιος θα μπορούσε -απευθύνομαι, εδώ, σε αυτή τη σειρά-, ποια ηλικιακή ομάδα θα μπορούσε να μιλήσει και να πει: «Ρόμπα γίνεται στους ανθρώπους αυτούς». «Ο πατέρας μου είναι... άντε γεια».*

Μαθητές: *(Δίνουν διάφορες απαντήσεις, γελώντας).*

Μαθητής: *Ένας έφηβος.*

Εκπαιδευτικός: *Πείτε μου κάποιες εκφράσεις που θα ακούσουμε από άλλους εφήβους.[...]*

Μαθητής: *«Την κάτσαμε».[...]*

Εκπαιδευτικός: *Αυτή η γλώσσα του τύπου «Την κάτσαμε» είναι μια γλώσσα που κυρίως χρησιμοποιεί η ομάδα των νέων. Αυτή ονομάζεται «κοινωνιόλεκτος». Δηλαδή η γλώσσα που χρησιμοποιείται από μια ομάδα ανθρώπων, ηλικιακή, επαγγελματική, έχει να κάνει με την κοινωνική προέλευση και λέγεται «κοινωνιόλεκτος». (Φιλολόγος 1 Σχολείο Β)*

7. Συμπεράσματα

Στην παρούσα εισήγηση επιχειρήθηκε μια αποτύπωση των μορφών παιδαγωγικής πρακτικής με τις οποίες οι υπερεθνικές και εθνικές πολιτικές για τη γλωσσική εκπαίδευση πραγματώνονται σε υποβαθμισμένα σχολικά περιβάλλοντα. Στην εισήγηση αναδείχθηκε ότι αυτές οι πραγματώσεις γίνονται μέσω ποικίλων μορφών πρακτικής, οι οποίες συνήθως ενσωματώνονται σε έναν θεραπευτικό ρυθμιστικό λόγο όχι απόλυτα ομοιογενή, που δίνει έμφαση στη συμπερίληψη των μαθητών. Ο συγκεκριμένος λόγος συναρθρώνεται στο μακρο-επίπεδο της εκπαιδευτικής διακυβέρνησης μέσω των υπερεθνικών και εθνικών εκπαιδευτικών πολιτικών και επανασυναρθρώνεται διαθλασμένος και υποκειμενικά ερμηνευμένος στο μεσο-επίπεδο (στο οποίο ανήκουν οι Σχολικοί Σύμβουλοι και άλλοι φορείς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών), καθώς και στο μικρο-επίπεδο της σχολικής πραγματικότητας. Με άλλα λόγια, μεταφέρεται από το Επίσημο Πεδίο Αναπλαισίωσης (υπερεθνικοί φορείς, κράτος) και

το Παιδαγωγικό Πεδίο Αναπλαισίωσης (π.χ. παιδαγωγικές θεωρίες που ενσωματώνουν στοιχεία θεραπευτικού λόγου) στα τοπικά περιβάλλοντα των σχολείων.

Αυτός ο θεραπευτικός λόγος αποτελεί βασική διάσταση του σχολικού πλαισίου, καθώς επενδύει με συγκεκριμένα νοήματα την έννοια της γλωσσικής εκπαίδευσης, δηλαδή το τι σημαίνει να διδάσκει και να διδάσκεται κανείς την επίσημη γλώσσα του Σχολείου σε αυτά τα πολυπολιτισμικά και μειονεκτικά σχολικά περιβάλλοντα. Διαπλέκεται ακόμη με τις ερμηνευτικές κατανοήσεις των ιδιαιτεροτήτων του τοπικού περιβάλλοντος από τους εκπαιδευτικούς και τις εδραιωμένες επαγγελματικές πρακτικές και αξίες τους. Επιπλέον, διαμορφώνει σε μεγάλο βαθμό τις μικροπολιτικές και την κουλτούρα των σχολείων, τα οποία με τη σειρά τους φαίνεται να επιδρούν στην ανάπτυξη των παιδαγωγικών πρακτικών που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί. Η «δημιουργία νοημάτων» από τους εκπαιδευτικούς (Ball et al., 2012: 138) και οι επαγγελματικές επινοήσεις «λύσεων» και «σκιωδών» πρακτικών φαίνεται να πολλαπλασιάζονται και από την απουσία κατάλληλης επαγγελματικής υποστήριξης των εκπαιδευτικών από το κράτος (π.χ. μέσω της αρχικής κατάρτισης και της επιμόρφωσής τους). Σε αυτές τις συνθήκες, και στον βαθμό της αυτονομίας που διαθέτουν, οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν πρακτικές που συχνά αδυνατούν να καταπολεμήσουν την κοινωνικά προσδιορισμένη εκπαιδευτική μειονεξία των μαθητών.

Επομένως, τα ευρήματα της έρευνας εγείρουν εύλογα ερωτήματα σχετικά με τη σημασία του ιδρυματικού πλαισίου για τις τοπικές πραγματώσεις των πολιτικών. Ειδικότερα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο θεωρείται ένα από τα πιο συγκεντρωτικά συστήματα στην Ευρώπη, η ανάδειξη αυτού του ζητήματος είναι κρίσιμης σημασίας για την εφαρμογή αποτελεσματικών πολιτικών και την υλοποίηση παρεμβάσεων στη σχολική εκπαίδευση οι οποίες θα προωθούν ουσιαστικά την ισότητα, τη συμπερίληψη και την κοινωνική δικαιοσύνη. Μελλοντικές μελέτες σε σχολικά ιδρύματα με διαστάσεις πλαισίου που διαφοροποιούνται από αυτές των σχολείων της παρούσας έρευνας αναμένεται να φωτίσουν περισσότερο την επίδραση του πλαισίου στην πραγμάτωση των (γλωσσικών) πολιτικών και να αναδείξουν ποιες μορφές πρακτικής, ως παράγοντες πλαισίου, μπορούν να υποστηρίξουν γνωστικά τους μαθητές και, εν τέλει, να υποβοηθήσουν τη συμπερίληψή τους.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- 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.
- Ball, S. J., Maguire, M. & Braun, A. (2012). *How Schools Do Policy: Policy Enactments in Secondary Schools*. New York: Routledge.
- Bernstein, B. (1990). *Class, Codes and Control*, vol. 4: *The structuring of Pedagogic discourse*. London: Routledge.
- Bernstein, B. (1991). *Παιδαγωγικοί κώδικες & κοινωνικός έλεγχος* (Ι. Σολομών, Εισαγωγή – Μτφρ. – Σημ.). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity. Theory, research, critique* (Rev.ed.) New York: Rowman & Littlefield.
- Braun, A., Ball, J. S., Maguire, M. & Hoskins, K. (2011). Taking context seriously: towards explaining policy enactments in the secondary school. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32(4), 585-596.
- Braun, A., Maguire, M. & Ball, J. S. (2010). Policy enactments in the UK secondary school: examining policy, practice and school positioning. *Journal of Education Policy*, 25(4), 547- 560.

- Brunila, K. & Rossi, L. (2018). Identity politics, the ethos of vulnerability, and education. *Educational Philosophy and Theory*, 50(3), 287-298. Doi: 10.1080/00131857.2017.1343115
- Chen, H. & Derewianka, B. (2009). Binaries and beyond: a Bernsteinian perspective on change in literacy education. *Research Papers in Education*, 24(2), 223-245. Doi: 10.1080/02671520902867226
- Chriss, J. J. (Ed). (1999). *Counseling and the therapeutic state*. New York: Aldine De Gruyter.
- Craig, D. & Porter, D. (2003). Poverty reduction strategy papers: A new convergence. *World Development*, 31, 53–70.
- Ecclestone, K. & Brunila, K. (2015). Governing emotionally vulnerable subjects and ‘therapisation’ of social justice. *Pedagogy, Culture & Society*, 23(4), 485–506. Doi: 10.1080/14681366.2015.1015152
- Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2006). *Σύσταση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 18^{ης} Δεκεμβρίου 2006 σχετικά με τις βασικές ικανότητες της δια βίου μάθησης* (2006/962/ΕΚ).
- Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2018). *Σύσταση του Συμβουλίου της 22ας Μαΐου 2018 σχετικά με τις βασικές ικανότητες της δια βίου μάθησης* (2018/C 189/01).
- Hardy, I. & Woodcock, S. (2015). Inclusive education policies: discourses of difference, diversity and deficit. *International Journal of Inclusive Education*, 19(2), 141-164. Doi: 10.1080/13603116.2014.908965
- Kandylis, G., Maloutas, T. & Sayas, J. (2012). Immigration, Inequality and diversity: socio-ethnic hierarchy and spatial organization in Greece, Athens. *International Journal of Urban and Regional Research*, 19(3), 267–286.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2011). Λόγοι, μακροκείμενα και στρατηγικές κατά την αναπλαισίωση της πολυτροπικότητας στα διδακτικά εγχειρίδια νεοελληνικής γλώσσας του Γυμνασίου. Στο Μ. Πουρκός & Ε. Κατσαρού (Επιμ.) *Βίωμα, μεταφορά και πολυτροπικότητα: εφαρμογές στην επικοινωνία, την εκπαίδευση, τη μάθηση και τη γνώση* (σσ. 550-574). Θεσσαλονίκη: Νησίδες.
- Lingard, B. (2013). Historicising and contextualizing global policy discourses: Test—and standards-based accountabilities in education. *The international Education Journal: Comparative Perspectives*, 12(2), 122-132.
- Lingard, B. & McGregor, G. (2014). Two contrasting Australian Curriculum responses to globalisation: what students should learn or become. *The Curriculum Journal*, 25(1), 90-110. Doi: 10.1080/09585176.2013.872048
- Moore, R. (2013). *Basil Bernstein. The thinker and the field*. London: Routledge.
- Moss, G. (2009). The politics of literacy in the context of large-scale education reform. *Research Papers in Education*, 24(2), 155-174.
- Muller, J. & Hoadley, U. (2010). Pedagogy and Moral Order. In P. Singh, A. Sadovnik & S. F. Semel (Ed.) *Toolkits, translation devices and conceptual accounts. Essays on Basil Bernstein's sociology of knowledge*. (pp. 161-175). New York: Peter Lang.
- Myhill, D. (2009). Shaping futures: literacy policy in the twenty-first century. *Research Papers in Education*, 24(2), 129-133. Doi: 10.1080/02671520902867036
- Nordin, A. & Sundberg, D. (2016). Travelling concepts in national curriculum policy-making: the example of competencies. *European Educational Research Journal*, 15(3), 314–328. Doi: 10.1177/1474904116641697
- OECD (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2018). *The future of Education and skills. Education 2030. The future we want*. Paris: OECD Publishing.

- OECD (2019). *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*, PISA. Paris: OECD Publishing. Doi: 10.1787/19963777
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας για το Γυμνάσιο-Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας για το Γυμνάσιο*. Ανακτήθηκε από <http://ebooks.edu.gr/new/ps.php>
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011). *Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και της Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο*. Ανακτήθηκε από <http://ebooks.edu.gr/new/ps.php>
- Power, S. A. R. (2012). From redistribution to recognition to representation: social injustice and the changing politics of education. *Globalisation, Societies and Education*, 10(4), 473-492. Doi: 10.1080/14767724.2012.735154
- Traianou, A. & Jones, K. (Eds) (2019). *Austerity and the remaking of European education policy*. Bloomsbury Publishing.
- Tsatsaroni, A. & Koutsouri, S. (υπό δημοσίευση). Global Agenda on Knowledge and Governance, and Language Literacy Practices in Secondary Education in Greece. In H. Riese, L. Hilt & G. Soreide (Ed.) *Educational standardisation in a complex world*. Emerald Publishing.
- Wahlström, N. (2016). A third wave of European education policy: Transnational and national conceptions of knowledge in Swedish curricula. *European Educational Research Journal*, 15(3), 298–313. Doi: 10.1177/1474904116643329
- Walker, J. (2009). The inclusion and construction of the worthy citizen through lifelong learning: a focus on the OECD. *Journal of Education Policy*, 24(3), 335-351. Doi:10.1080/02680930802669276
- 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».

Διαπολιτισμικότητα στην ειδική εκπαίδευση και ανάγκη για συμπερίληψη. Το παράδειγμα του Ν. Ημαθίας

Σεβαστή Γεωργιάδου

Κοινωνική Λειτουργός

sevigeorgiadou@yahoo.gr

Περίληψη

Στις περισσότερες Ευρωπαϊκές χώρες, έχει επικρατήσει η ολοένα και αυξανόμενη τάση για συμπερίληψη και συνεκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική εκπαίδευση. Ωστόσο, στο πεδίο της ενιαίας εκπαίδευσης, το ζήτημα της πολυπολιτισμικότητας δεν είχε απασχολήσει στο παρελθόν σε σημαντικό βαθμό τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας, με αποτέλεσμα οι μαθητές που άνηκαν σε μειονοτικές ομάδες να διαγιγνώσκονται με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και σε πολλές εκ των περιπτώσεων, να εισάγονται σε εκπαιδευτικές μονάδες Ειδικής Αγωγής. Η παρούσα μελέτη διαπραγματεύεται το ζήτημα της εφαρμογής στρατηγικών και πρακτικών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο χώρο της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Σκοπός της είναι ο προσδιορισμός του βαθμού στον οποίο η εκπαίδευση των εργαζομένων σε δομές ειδικής αγωγής τους επιτρέπει να εφαρμόσουν διαπολιτισμικές πρακτικές, να προσαρμόσουν τα διάφορα θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αλλά και να υποστηρίξουν κατά πόσο η ισχύουσα νομοθεσία είναι επαρκής ώστε να επιτευχθεί ο στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 73 εργαζόμενοι σε διάφορες δομές υποστήριξης ατόμων με αναπηρία στο νομό Ημαθίας. Το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή των δεδομένων ήταν ένα ειδικά διαμορφωμένο ερωτηματολόγιο, ενώ τα αποτελέσματα κωδικοποιήθηκαν και αναλύθηκαν με το στατιστικό πακέτο SPSS 19. Τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν ότι περισσότεροι από τους μισούς συμμετέχοντες δεν είχαν επιμορφωθεί σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ωστόσο αναγνώριζαν τη σημασία αυτής, ενώ παράλληλα επισήμαναν την ανεπαρκή εφαρμογή των υπαρχόντων θεσμικών μέτρων που θα συντελούσαν στην ομαλή ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στα σχολεία και την κοινωνία.

Λέξεις - κλειδιά: εκπαίδευση, ειδική αγωγή, συμπερίληψη, διαπολιτισμικότητα.

Interculturalism in special education and need for inclusion. The case of the prefecture of Imathia

Sevasti Georgiadou

Social Worker

sevigeorgiadou@yahoo.gr

Abstract

In most European countries, there is a growing tendency for the inclusion and coeducation of children with disabilities or special educational needs in general education. However, in the field of integrated education, the issue of multiculturalism has not been a major concern for members of the educational community in the past, with the result that students belonging to minority groups are diagnosed with special educational needs and in many cases are admitted

in Special Education units. The present study deals with the issue of the implementation of strategies and practices of intercultural education in the field of special education and training. Its purpose is to determine the extent to which the training of employees in special education structures allows them to apply intercultural practices, to adapt the various issues of intercultural education, but also to support whether the current legislation is sufficient to achieve the goal of intercultural education. The sample of the research consisted of 73 employees in various support structures for people with disabilities in the prefecture of Imathia. The tool used for data collection was a specially designed questionnaire, while the results were coded and analyzed with the statistical package SPSS 19. The results of the survey showed that more than half of the participants had not been trained in intercultural education, but acknowledged its importance, while noting the inadequate implementation of existing institutional measures that would contribute to the smooth integration of foreign students in schools and society.

Keywords: education, special education, inclusion, interculturalism.

Εισαγωγή

Στον τομέα της Ειδικής αγωγής, στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες, γίνονται σαφείς προσπάθειες για συμπερίληψη και συνεκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική εκπαίδευση, με τα υπόλοιπα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Οι ευρωπαϊκές χώρες ήταν από τις πρώτες χώρες, που υποστήριξαν, ότι η συνεκπαίδευση των μαθητών που παρουσιάζουν αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα πλαίσια της γενικής τάξης δύναται να δράσει ευεργετικά και να προάγει την ομαλή κοινωνικοποίηση τους (Γεωργιάδη κ.α., 2007).

Οι αρχές της Ειδικής Αγωγής εφαρμόζονται κατά κύριο λόγο στο χώρο της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και σε πολύ μικρότερο βαθμό στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, κάτι το οποίο με τη σειρά του οδηγεί, στην περιθωριοποίηση των παιδιών που έχουν ανάγκη να παρακολουθήσουν ειδική εκπαίδευση, καθώς και στην ελλιπή συμμετοχή τους στην μαθησιακή διαδικασία, με τον τελικό τους εξοβελισμό από τα σχολικά δρώμενα (Νάνου, 2009).

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται το ζήτημα της εφαρμογής στρατηγικών και πρακτικών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο χώρο της Ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Ειδικότερα, επιχειρεί να προσδιορίσει: α) το βαθμό, στον οποίο όσοι εργάζονται σε δομές ειδικής αγωγής υποστηρίζουν ότι η εκπαίδευση που οι ίδιοι έχουν, τους καθιστά ικανούς να εφαρμοστούν διαπολιτισμικές πρακτικές, β) το βαθμό που η ίδια ομάδα ατόμων μπορεί να προσαρμόσει τα διάφορα θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και γ) το βαθμό, βάσει του οποίου οι εργαζόμενοι υποστηρίζουν ότι η ισχύουσα νομοθεσία είναι επαρκής, ώστε να επιτευχθεί ο στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Για το λόγο αυτό πραγματοποιήθηκε ειδικά στοχευμένη έρευνα σε δομές ατόμων με ειδικές ανάγκες στον νομό Ημαθίας, όπου διαμέσου ενός κατάλληλα σχεδιασμένου ερωτηματολογίου, αποκομίστηκαν πληροφορίες σχετικά με την εκπαίδευση, αλλά και τη στάση των υποκειμένων της έρευνας σε θέματα διαπολιτισμικής αγωγής, αλλά και δεδομένα για την επάρκεια του θεσμικού πλαισίου σε θέματα διαπολιτισμικής αγωγής.

1. Ειδική αγωγή και συμπερίληψη

1.1. Εννοιολογικός προσδιορισμός της Ειδικής αγωγής

Ο εννοιολογικός προσδιορισμός της Ειδικής αγωγής και το ακριβές περιεχόμενό της, έχουν αποτελέσει αντικείμενο εκτεταμένης έρευνας και έντονου προβληματισμού, ανάμεσα στα μέλη της επιστημονικής κοινότητας, χωρίς να έχει καταστεί δυνατό να διαμορφωθεί ένας κοινά αποδεκτός και περιεκτικός ορισμός. Ο λόγος γι' αυτό έγκειται στο γεγονός ότι δεν έχει διαμορφωθεί ένας ενιαίος και περιεκτικός τρόπος περιγραφής των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Από τα μέλη της επιστημονικής κοινότητας, καταβλήθηκε ιδιαίτερη προσπάθεια ώστε να τεθούν τα θεμέλια του σχετικά νέου επιστημονικού κλάδου της Ειδικής αγωγής, ο οποίος, σε γενικές γραμμές, μπορεί να αναφερθεί ότι σχετίζεται με την εκπαίδευση των ατόμων, βασικό χαρακτηριστικό των οποίων είναι ότι παρουσιάζουν είτε κάποια αναπηρία ή συγκεκριμένες εκπαιδευτικές ανάγκες. (Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2011).

1.2. Η έννοια και το περιεχόμενο της συμπερίληψης

Σύμφωνα με τους Friend & Bursuck (2002), η συμπερίληψη σχετίζεται με την ενσωμάτωση, ή εναλλακτικά με την ένταξη ορισμένων ειδικών ομάδων μαθητών στα πλαίσια της γενικής τάξης, με την παράλληλη όμως αποδοχή τους από τους υπόλοιπους και τη συνεκπαίδευσή τους, κάτι το οποίο προϋποθέτει τη συμμετοχή τους σε όλες τις μαθησιακές διαδικασίες, χωρίς καμία εξαίρεση. Δίνεται ιδιαίτερη σημασία στις διαφορές που δύναται να εμφανίσουν οι μαθητές εντός της σχολικής αίθουσας, ενώ είναι σημαντικό να τονιστεί ότι οι ίδιες οι πρακτικές της συμπερίληψης χαρακτηρίζονται από την απουσία εστίασής τους σε μια καθορισμένη ομάδα μαθητών, γεγονός που λειτουργεί εξοβελιστικά για τις άλλες περιπτώσεις διαφορετικότητας, που είναι πιθανόν να ανακύψουν εντός της σχολικής αίθουσας. (McCartney, 1994).

1.3. Θεωρητική προσέγγιση της έννοιας της πολυπολιτισμικότητας

Με τον όρο πολυπολιτισμικότητα, μπορούμε να ορίσουμε την κατάσταση της κοινωνίας, στη λειτουργία της οποίας ασκούνται επιρροές λόγω της μετανάστευσης, αλλά και της ύπαρξης μειονοτικών ομάδων, οι οποίες διακρίνονται από πολιτισμικές διαφορές, εν συγκρίσει με τον κυρίαρχο πληθυσμό της συγκεκριμένης χώρας (Hohmann & Reich, 1989).

1.4. Διαπολιτισμικότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση

Ο Porscher (1989) αναφέρει ότι ενώ η έννοια της πολυπολιτισμικότητας αφορά στην κατάσταση που επικρατεί στις σημερινές κοινωνίες, η έννοια της διαπολιτισμικότητας (interculturalism) έχει άμεση σχέση με τη διαπολιτισμική αγωγή, αλλά και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ως διαπολιτισμική εκπαίδευση ορίζει την ανάπτυξη ειδικά σχεδιασμένων και κατάλληλων προγραμμάτων παιδαγωγικής, πολιτισμικής, αλλά και κοινωνικής φύσεως, προκειμένου να μπορέσει να δοθεί μία λύση στα διάφορα ζητήματα που ενδέχεται να ανακύψουν, λόγω του φαινομένου της πολυπολιτισμικότητας (Porscher, 1989).

Ο Μάρκου (2011) αναφέρει ότι η διαπολιτισμική αγωγή έγκειται σε μια έννοια ευρύτερη από εκείνη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η οποία δε θέτει ως προαπαιτούμενο τη συστηματική διεργασία και συντονισμό από κάποιον φορέα. Η διαπολιτισμική αγωγή δύναται να οριστεί ως η «εκμάθηση κοινωνικών ρόλων, η διαδικασία κοινωνικοποίησης, η προσπάθεια προσαρμογής, η σχέση αλληλεπίδρασης, η διαπαιδαγώγηση, ο μηχανισμός καθοδήγησης και η προσπάθεια μετάδοσης γνώσεων και συμπεριφορικών αξιών».

2. Θεσμικό και νομικό πλαίσιο ένταξης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία

Με την έλευση του 19^{ου} αιώνα, οι προκαταλήψεις που είχαν διαμορφωθεί για τα άτομα με αναπηρία εξασθένησαν σταδιακά, αποτελώντας το εφελτήριο για την αποδοχή της διαφορετικότητας, αλλά και τη σταδιακή ενσωμάτωσή των ατόμων με αναπηρία μέσα στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο (Δράκος, 2002). Τον επόμενο αιώνα, ιδιαίτερη προσοχή δόθηκε από τους ερευνητές στο κομμάτι της ένταξης των ατόμων με αναπηρία, λαμβάνοντας υπόψη παράγοντες, όπως το διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον, το διαφορετικό θρησκευτικό περιβάλλον και το διαφορετικό γλωσσικό περιβάλλον. Ο συγκεκριμένος αιώνας υπήρξε θεμελιώδης για πολλές επιστήμες και τομείς και ιδιαιτέρως για την Ειδική αγωγή. Τα μέλη της επιστημονικής κοινότητας κατέβαλαν αξιόλογες προσπάθειες, μέσα από την ενδελεχή επιστημονική τους μελέτη, ώστε να προσδιορίσουν με ακρίβεια τα αίτια των διαφόρων μορφών αναπηρίας, αλλά και να τις κατατάξουν σε κατηγορίες με αυστηρά κριτήρια. Προτάσεις και πρακτικές διατυπώθηκαν, μέσω των οποίων οι διάφορες μορφές αναπηρίας θα μπορούσαν να αντιμετωπιστούν με επιτυχία, τόσο στο χώρο της εκπαίδευσης, όσο και στους υπόλοιπους τομείς της ζωής των συγκεκριμένων ατόμων (Κοντογιάννης, 2017).

2.1. Η διακήρυξη της Σαλαμάνκα

Μια από τις σημαντικότερες παγκόσμιες συσκέψεις πραγματοποιήθηκε το 1994, στην πόλη Σαλαμάνκα της Ισπανίας, με βασικό αντικείμενο την ανάγκη ισότιμης εκπαίδευσης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία, καθώς και τις πρακτικές που μπορούν να ακολουθηθούν στην πράξη. Αποτέλεσμα της συγκεκριμένης σύσκεψης ήταν η διατύπωση της αρχής της «εκπαίδευσης για όλους», αλλά και η υπογραφή της ευρέως γνωστής διακήρυξης της Σαλαμάνκα, ή αλλιώς Salamanca Statement (Πολυχρονοπούλου, 2003). Στη συγκεκριμένη διακήρυξη, εισήχθη για πρώτη φορά η έννοια της ισότιμης συνεκπαίδευσης, ή αλλιώς inclusion, των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, χωρίς εξαιρέσεις και χωρίς να λαμβάνονται υπόψη παράμετροι που να διαφοροποιούν την παροχή εκπαίδευσης και ευκαιριών σε ορισμένα άτομα (Χαρούπιας, 2003).

2.2. Διεθνής σύμβαση του Ο.Η.Ε. για την αναπηρία

Σημαντικός σταθμός στην προσπάθεια θέσπισης νόμων αναφορικά με τον τομέα της Ειδικής αγωγής, αποτέλεσε η θέσπιση και υπογραφή της διεθνούς σύμβασης του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών σχετικά με την αναπηρία, η οποία πραγματοποιήθηκε στη Νέα Υόρκη και ξεκίνησε να εφαρμόζεται το Μάιο του 2008 (Περιφερειακό Κέντρο Πληροφόρησης των Ηνωμένων Εθνών, 2006). Η διεθνής αυτή σύμβαση είχε ως κύριο στόχο να διασφαλίσει ένα υψηλό επίπεδο διαβίωσης και να προασπίσει τα δικαιώματά των ατόμων με αναπηρία, όπως και να εμπνεύσει τον σεβασμό στις ανάγκες και στις ιδιαιτερότητές τους. Επιπλέον, γίνεται αναφορά στην υποχρέωση διαφόρων φορέων, αλλά και του κράτους για την προάσπιση των δικαιωμάτων αυτών, αλλά και τη λήψη μέτρων για τη διασφάλισή τους.

2.3. Ο νόμος 3699/08

Το 2008 θεσπίστηκε στην Ελλάδα ο νόμος 3699/08, ο οποίος αφορά τον κλάδο της Ειδικής αγωγής και δίνει σαφείς ορισμούς για τις έννοιες των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, αλλά και την αναπηρία. Ειδικότερα, στο νόμο αναφέρεται με σαφήνεια ότι «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, βαρήκοοι), 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» (Μπίρτσας, 1990).

3. Ειδική Αγωγή και πολυπολιτισμικότητα

3.1. Σημεία σύγκλισης του τομέα της Ειδικής αγωγής και του τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Στο πεδίο της Ειδικής αγωγής, η διάσταση της πολυπολιτισμικότητας δεν είχε απασχολήσει σε σημαντικό βαθμό στο παρελθόν τα μέλη της εκπαιδευτικής και επιστημονικής κοινότητας, αναφορικά με τον σχεδιασμό και την υλοποίηση στοχευμένων και εξειδικευμένων εκπαιδευτικών μέτρων και πολιτικών για το σύνολο των μαθητών με διαφορετικά εθνικά χαρακτηριστικά. Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια, το πεδίο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αλλά και το πεδίο της Ειδικής αγωγής με έμφαση στην ανάγκη για συμπερίληψη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, έχουν κεντρίσει το ενδιαφέρον των ειδικών, καθώς και των αρμόδιων εκπαιδευτικών και πολιτικών φορέων, καθιστώντας τα αντικείμενα έντονης επιστημονικής έρευνας και προβληματισμού (Γονιδάς, 2014).

Συνήθως, οι αλλοεθνείς και αλλόφωνοι μαθητές καλούνται να υπερκεράσουν μία πληθώρα προβλημάτων, αλλά και δυσκολιών, κατά την πρώτη τους ένταξη στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας στην οποία εισέρχονται, με δυσκολίες στην προσαρμογή τους στη σχολική πραγματικότητα της χώρας υποδοχής (Παλαιολόγου & Γουδηράς, 2009). Δεν είναι λίγες οι φορές κατά τις οποίες οι μαθητές αυτοί διαγιγνώσκονται με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, κάτι που συνεπάγεται την είσοδό τους σε εκπαιδευτικές μονάδες Ειδικής αγωγής. Ιδιαίτερος στις περιπτώσεις που τα σχολεία της γενικής αγωγής δε διαθέτουν τμήμα παράλληλης στήριξης, αλλά ούτε και τις κατάλληλες υποδομές, ώστε να συμπεριλάβουν τα συγκεκριμένα παιδιά στην εκπαιδευτική τους διαδικασία, μέσα στα πλαίσια της γενικής τάξης (OECD, 2007).

Με βάση τα παραπάνω γίνεται κατανοητός ο τρόπος με τον οποίο ο τομέας της Ειδικής αγωγής δύναται να συσχετιστεί με τον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και επομένως να ωθήσει τα μέλη της επιστημονικής κοινότητας να αναζητήσουν λύσεις για το νέο αυτό ζήτημα που αναδύεται στον χώρο της εκπαίδευσης, λόγω των έντονων μεταναστευτικών ροών που παρατηρούνται σε πολλές χώρες σήμερα, όπως και στην Ελλάδα.

3.2. Αναγκαιότητα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Σύμφωνα με τους Ζιώνου – Σιδέρη και Χαραμή (1997), οι εκπαιδευτικοί της χώρας μας διακρίνονται από αντιλήψεις, οι οποίες βασίζονται στην ξενοφοβία, κάτι το οποίο αναπόφευκτα αντικατοπτρίζεται και στο περιεχόμενο των αναλυτικών προγραμμάτων, αλλά και στον τρόπο που τελικά διεξάγεται η εκπαιδευτική διαδικασία μέσα στις σχολικές τάξεις. Με βάση τη διαπίστωση αυτή, γίνεται κατανοητό ότι υπάρχει ένα αρκετά σημαντικό κενό στην παιδαγωγική κατάρτιση που αποκτούν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί, ενώ δεν είναι λίγες οι φορές που η προαναφερθείσα παιδαγωγική τους ανεπάρκεια, τους οδηγεί στη χρήση ακατάλληλων μέσων, όπως οι απειλές, η ειρωνεία και η προσβολή, προκειμένου να επιβληθούν στους μαθητές τους. Γεγονός που δυσχεραίνει ακόμα περισσότερο το κλίμα της τάξης, αλλά και τη σχέση που οικοδομείται (Κωνσταντίνου, 1997). Από τα παραπάνω διαπιστώνεται ότι είναι επιτακτική η ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών όλων των

σχολικών βαθμίδων και η ευαισθητοποίησή τους ώστε να απαλλαγούν από τις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα απέναντι στους πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές τους, όπως και από τα αισθήματα προβληματισμού και μη ετοιμότητας που βιώνουν κατά την επιτέλεση του διδακτικού τους έργου (Λιακοπούλου, 2006).

3.3. Μοντέλα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Μοντέλα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης προτάθηκαν από τον Banks και αργότερα από τον Lynch, τα οποία εφαρμόστηκαν στην πράξη είτε αυτούσια, είτε στα πλαίσια άλλων προγραμμάτων επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (Μάγος, 2004).

Τρεις είναι οι βασικές κατευθύνσεις, αναφορικά με τον τρόπο δόμησης των προγραμμάτων επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, και οι οποίες αφορούν στην ευαισθητοποίηση, στην παροχή γνώσεων, καθώς και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων. Ειδικότερα, η πρώτη κατεύθυνση σχετίζεται με την ικανότητα των εκπαιδευτικών να εξετάζουν τις δικές τους αξίες, τα στερεότυπα, τις ενδεχόμενες προκαταλήψεις, αλλά και τον τρόπο και την οπτική με την οποία βλέπουν και κατανοούν τα γεγονότα. Η δεύτερη κατεύθυνση έχει ως σκοπό της, να συμβάλει στην ανάπτυξη μιας μη στερεοτυπικής κατανόησης του πολιτισμικού, κοινωνικού, αλλά και οικογενειακού πλαισίου των διάφορων εθνικών και πολιτισμικών ομάδων, ενώ τέλος, οι δεξιότητες έχουν σαν σκοπό τους, να αναπτύξουν στους εκπαιδευτικούς εκείνες τις στρατηγικές, τις στάσεις, αλλά και τις επικοινωνιακές δεξιότητες, οι οποίες θα είναι πολιτισμικά ευαίσθητες (Μάγος, 2004).

3. 4. Εκπαιδευτικά μοντέλα στον δυτικό κόσμο

Σύμφωνα με την Apergi (2016) τα σημαντικότερα εκπαιδευτικά μοντέλα στις δυτικές χώρες είναι τα ακόλουθα:

- Το μοντέλο αφομοιωτικής εκπαίδευσης (The assimilationist model of education).
- Το μοντέλο ενσωμάτωσης του άλλου (The model of intergration of the other).
- Το πολυπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης (The multicultural model of education).
- Το μοντέλο εκπαίδευσης κατά του ρατσισμού (The anti-racism education model).
- Το μοντέλο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (The intercultural education model).

4. Μεθοδολογία επισκόπησης

4.1. Πληθυσμός και δείγμα επισκόπησης

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 150 εργαζόμενοι σε δομές ατόμων ειδικής αγωγής στον Νομό Ημαθίας: το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό (50 άτομα), το ειδικό βοηθητικό προσωπικό (40 άτομα) και οι εκπαιδευτικοί (60 άτομα). Αξίζει να αναφέρουμε ότι πρόκειται για μία απογραφική επισκόπηση, η οποία απευθύνεται σε όλους.

4.2. Ερευνητικά ερωτήματα

Μετά από τη διεξοδική μελέτη της διαθέσιμης ελληνικής, αλλά και ξενόγλωσσας βιβλιογραφίας και αρθρογραφίας, διατυπώθηκαν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

1. Σε ποιο βαθμό οι εργαζόμενοι των δομών ειδικής αγωγής θεωρούν ότι η εκπαίδευση που έχουν λάβει μέχρι σήμερα, ανταποκρίνεται σε ικανοποιητικό βαθμό για την εφαρμογή διαπολιτισμικών εφαρμογών;

2. Σε ποιο βαθμό, οι εργαζόμενοι έχουν τη δυνατότητα να προσαρμοστούν σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όπως είναι η δημιουργία πρόσθετου υλικού ή η προσαρμογή των διδακτικών μεθόδων;
3. Σε ποιο βαθμό οι εργαζόμενοι θεωρούν επαρκές το θεσμικό πλαίσιο για την επίτευξη του στόχου της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης;

4.3. Μέθοδος επισκόπησης – Ερευνητικό εργαλείο

Η επισκόπηση που διεξήχθη ανήκει στις ποσοτικές έρευνες και χρησιμοποιήθηκε ως εργαλείο το ερωτηματολόγιο. Μέσα από ειδικά στοχευμένες ερωτήσεις κλειστού τύπου, επιχειρήθηκε να αποκομισθεί η μέγιστη πληροφορία από το δείγμα, τόσο αναφορικά με τα δημογραφικά τους στοιχεία στις πρώτες εφτά ερωτήσεις, όσο και σχετικά με διάφορες θεματικές ενότητες, οι οποίες καθορίστηκαν από τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν κατά το ξεκίνημα της επισκόπησης. Το ερωτηματολόγιο απεστάλη στην πλειοψηφία του δείγματος, μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και τα υπόλοιπα μέσω του μέσου κοινωνικής δικτύωσης Facebook.

4.4. Δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος

Είναι σημαντικό, στο σημείο αυτό, να γίνει αναφορά στα σπουδαιότερα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων. Το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων ήταν γυναίκες, ηλικίας μικρότερης των 25 ετών μέχρι και 55 ετών. Η πλειονότητα των συμμετεχόντων ανήκε στην ηλικιακή ομάδα μεταξύ 26 και 35 ετών. Τα έτη επαγγελματικής εμπειρίας εντάσσονταν σε εύρος ανάμεσα σε 0 και σε μεγαλύτερο από 30 έτη, ενώ τα περισσότερα άτομα είχαν από 0 μέχρι 5 έτη προϋπηρεσίας. Ως τόποι εργασίας προσδιορίστηκαν ο δήμος Νάουσας, ο δήμος Βέροιας, ο δήμος Αλεξάνδρειας και άλλοι τόποι. Η επαγγελματική ειδικότητα των εργαζομένων ήταν: ειδικό βοηθητικό προσωπικό, ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό και εκπαιδευτικοί. Οι περισσότεροι συμμετέχοντες ανήκαν στην κατηγορία των εκπαιδευτικών και ήταν εργαζόμενοι στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ή σε επαγγελματικό εργαστήριο ημερήσιας φροντίδας. Το επίπεδο εκπαίδευσης των εργαζομένων χωρίζεται στις εξής κατηγορίες: υποχρεωτική εκπαίδευση, πτυχίο ΑΕΙ, ΑΤΕΙ, μεταπτυχιακό, και άλλα, ενώ η πλειονότητα τους κατέχει μεταπτυχιακό δίπλωμα.

4.5. Ανάλυση αποτελεσμάτων επισκόπησης

Τα δεδομένα της επισκόπησης αφού συλλέχθηκαν, κωδικοποιήθηκαν με κατάλληλο τρόπο και εισήχθησαν στο στατιστικό πρόγραμμα SPSS 19, ώστε να αναλυθούν και να εξαχθούν τα συμπεράσματα.

4.6. Περιορισμοί επισκόπησης

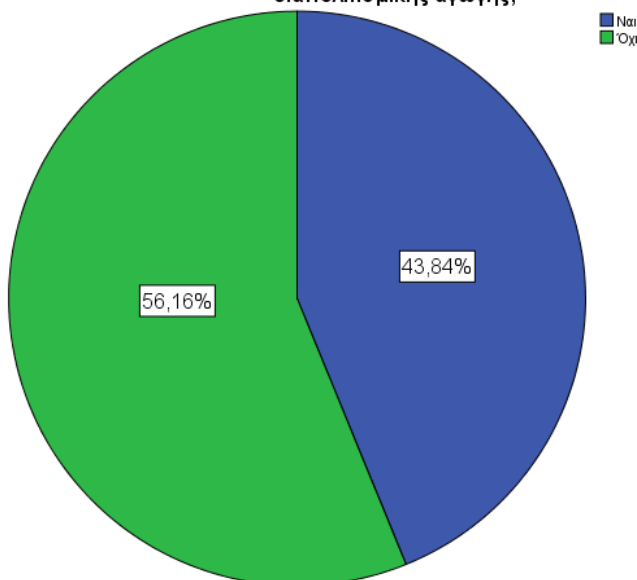
Το παρόν ερευνητικό εγχείρημα υπόκειται σε γεωγραφικούς περιορισμούς, αφού η επισκόπηση περιορίστηκε στον νομό Ημαθίας και ειδικότερα στους δήμους Βέροιας, Νάουσας και Αλεξάνδρειας, κάτι το οποίο, χωρίς αμφιβολία, επηρέασε αρνητικά τη δυνατότητα γενίκευσης των συμπερασμάτων μας, ενώ παράλληλα μείωσε την αξιοπιστία τους.

5. Ανάλυση αποτελεσμάτων επισκόπησης

5.1. Ανάλυση ερωτήσεων σχετικών με την εκπαίδευση σε θέματα διαπολιτισμικής αγωγής

Στην έρευνα, συμμετείχαν 150 άτομα, εκ των οποίων 110 γυναίκες και 40 άντρες από τον Νομό Ημαθίας. Από αυτούς οι 40 ανήκουν στο ειδικό βοηθητικό προσωπικό, οι 50 στο ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό και οι 60 είναι εκπαιδευτικοί. Τα αποτελέσματα που ακολουθούν αντλούνται από τις απαντήσεις του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού και των εκπαιδευτικών, ενώ τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν από τις απαντήσεις του ειδικού βοηθητικού προσωπικού δε λήφθηκαν υπ' όψιν. Είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι, από τα άτομα που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα, περισσότεροι από τους μισούς από αυτούς και συγκεκριμένα το 56,16%, δήλωσαν ότι δεν είχαν παρακολουθήσει σεμινάρια, ημερίδες ή εκπαιδεύσεις σχετικά με θέματα διαπολιτισμικής αγωγής (βλ. Γράφημα 1).

Έχετε παρακολουθήσει σεμινάρια, ημερίδες ή εκπαιδεύσεις σχετικά με θέματα διαπολιτισμικής αγωγής;



Γράφημα 1: Παρακολούθηση σεμιναρίων, ημερίδων ή εκπαιδεύσεων σχετικά με θέματα διαπολιτισμικής αγωγής.

Από όσους δήλωσαν ότι έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια, ημερίδες ή εκπαιδεύσεις σχετικά με θέματα διαπολιτισμικής αγωγής, το 78,58% είχαν παρακολουθήσει σεμινάρια ή ημερίδες σχετικά με τον ρατσισμό και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση (39,29%), συγκεκριμένα μαθήματα κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών τους σπουδών (25%) ή εκπαιδεύσεις σχετικές με την εκπαίδευση των Ρομά, των προσφύγων και των μεταναστών (14,29%) (βλ. Γράφημα 2).

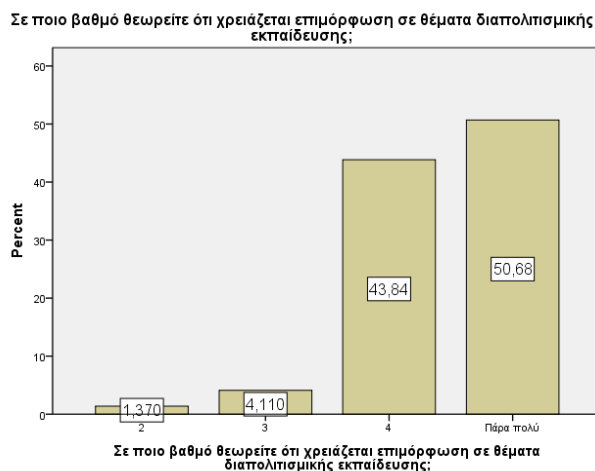
Το εναπομείναν 21,42% του δείγματος ανέφερε ότι είχαν παρακολουθήσει εξειδικευμένα μαθήματα ή ενότητες κατά τη διάρκεια των μεταπτυχιακών τους σπουδών (14,29%), ή είχαν εκπαιδευτεί βιωματικά και θεωρητικά (3,57%), ή είχαν παρακολουθήσει κάποια σεμινάρια ή εκπαίδευση για τον αυτισμό (3,57%) (βλ. Γράφημα 2).



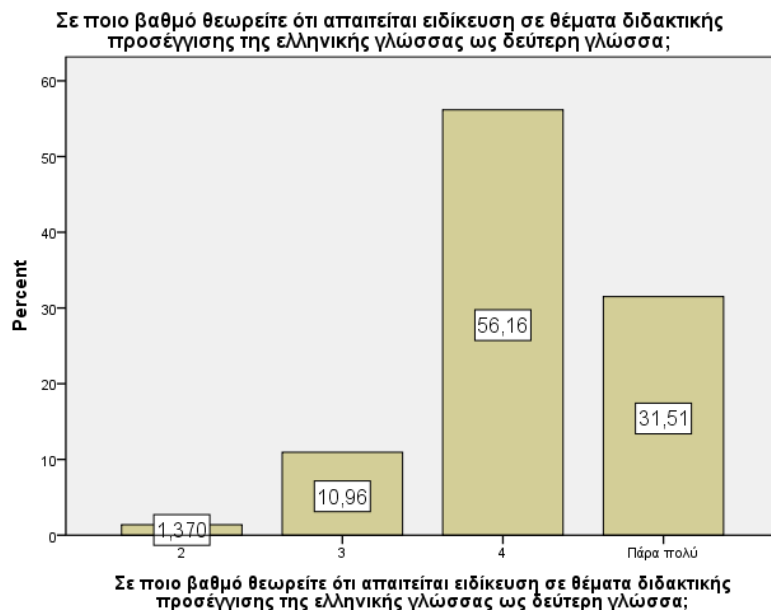
Γράφημα 2: Είδη σεμιναρίων, ημερίδων ή εκπαιδεύσεων σχετικά με θέματα διαπολιτισμικής αγωγής, δεδομένου ότι έχουν παρακολουθήσει.

5.2. Ανάλυση αποτελεσμάτων 1ου ερευνητικού ερωτήματος: Συμβολή της εκπαίδευσης εργαζομένων στην ειδική αγωγή στις διαπολιτισμικές εφαρμογές

Είναι ιδιαίτερα σημαντικό να επισημάνουμε ότι η συντριπτική πλειοψηφία των ατόμων που αποτέλεσαν το δείγμα θεωρούν ότι χρειάζεται πολύ (43,84%) έως πάρα πολύ (50,68%) να υπάρξει επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, με το 87,67% εξ αυτών να πιστεύουν ότι απαιτείται πολύ (56,16%) έως πάρα πολύ (31,51%) η ειδίκευση σε θέματα διδακτικής προσέγγισης της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερη γλώσσα (βλ. Γραφήματα 3 και 4).

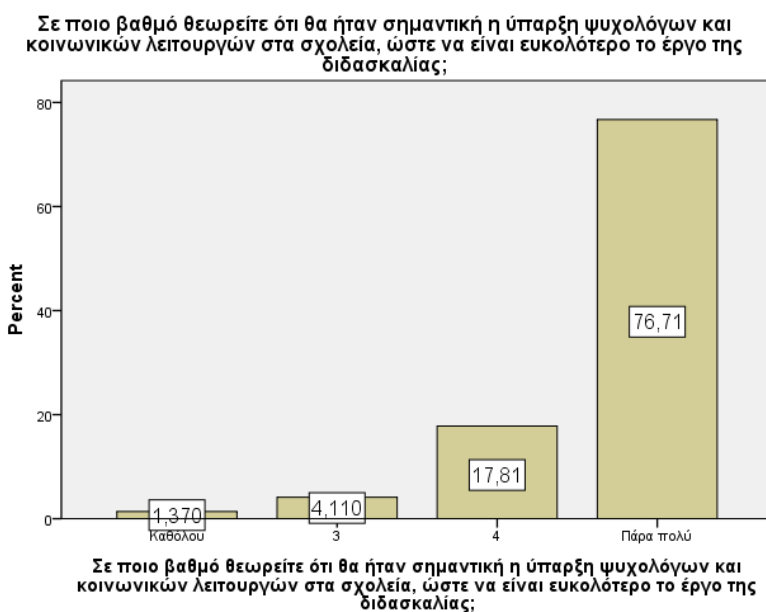


Γράφημα 3: Βαθμός κατά τον οποίο είναι χρειαζούμενη η επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.



Γράφημα 4: Βαθμός θεώρησης ότι απαιτείται ειδικευση σε θέματα διδακτικής προσέγγισης της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερη γλώσσα.

Επίσης, σε ποσοστό που αγγίζει το 94,52%, οι ερωτηθέντες ανέφεραν ότι οι ίδιοι θεωρούν πολύ (17,81%) έως και πάρα πολύ (76,71%) σημαντική την ύπαρξη ψυχολόγων και κοινωνικών λειτουργών στα σχολεία, ώστε να είναι ευκολότερο το έργο της διδασκαλίας (βλ. Γράφημα 5).



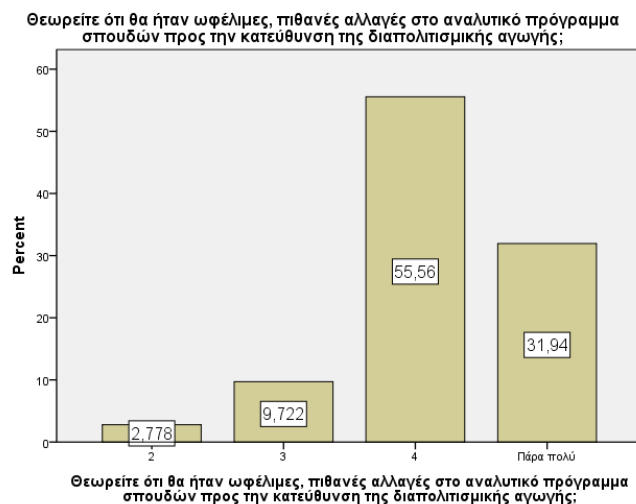
Γράφημα 5: Βαθμός θεώρησης ότι θα ήταν σημαντική η ύπαρξη ψυχολόγων και κοινωνικών λειτουργών στα σχολεία, ώστε να είναι ευκολότερο το έργο της διδασκαλίας.

Εντούτοις, όσον αφορά στο βαθμό κατά τον οποίο οι υποβληθέντες στην έρευνα θεωρούν ότι το αναλυτικό πρόγραμμα είναι επαρκές για εκείνους τους μαθητές, οι οποίοι δεν έχουν ως μητρική γλώσσα τους την ελληνική, οι απαντήσεις τους ήταν αρκετά αρνητικές, με το 65,76% εξ αυτών να θεωρούν ότι αυτό συμβαίνει λίγο (49,32%) ή και καθόλου (16,44%) (βλ. Γράφημα 6).



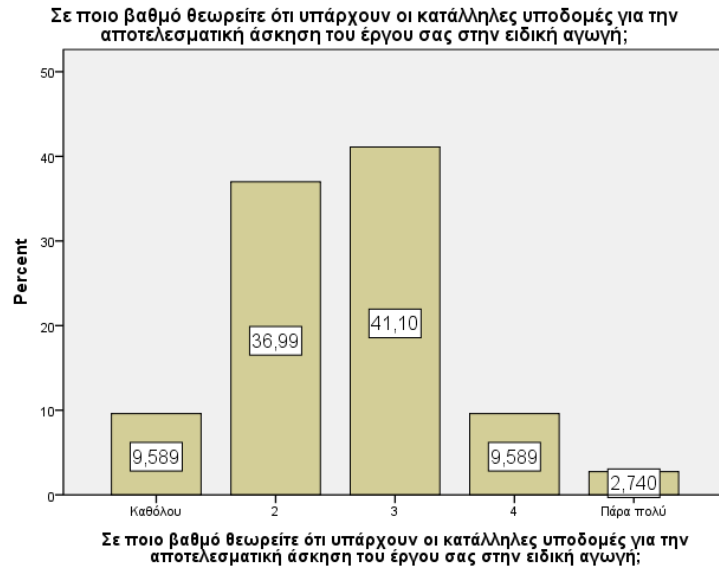
Γράφημα 6: Βαθμός θεώρησης ότι το αναλυτικό πρόγραμμα είναι επαρκές για εκείνους τους μαθητές, οι οποίοι δεν έχουν ως μητρική γλώσσα τους την ελληνική.

Μάλιστα, το 87,50% εκ των ερωτηθέντων αναφέρουν ότι πιστεύουν ότι θα ήταν πολύ (55,56%) ως και πάρα πολύ (31,94%) ωφέλιμες οι ενδεχόμενες αλλαγές στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών προς την κατεύθυνση της διαπολιτισμικής αγωγής (βλ. Γράφημα 7).



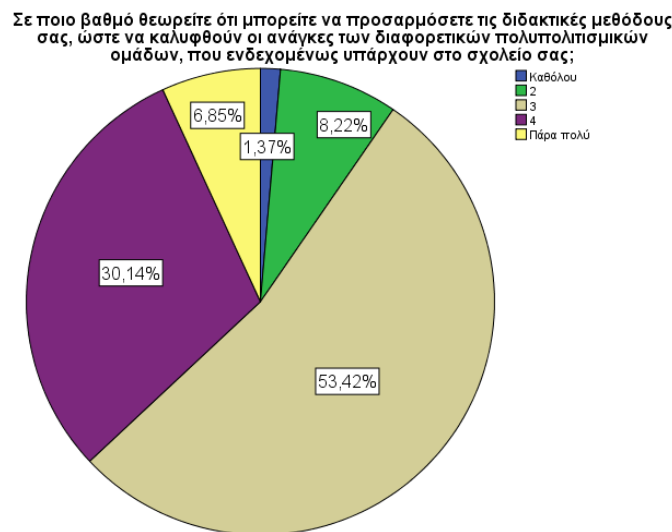
Γράφημα 7: Βαθμός θεώρησης ότι θα ήταν ωφέλιμες πιθανές αλλαγές στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών προς την κατεύθυνση της διαπολιτισμικής αγωγής.

Είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι το 78,09% των συμμετεχόντων στην έρευνα επεσήμαναν ότι λίγο (36,99%) έως αρκετά (41,10%) υπάρχουν οι κατάλληλες υποδομές για την αποτελεσματική άσκηση του έργου τους στην ειδική αγωγή, ενώ η πλειοψηφία τους και συγκεκριμένα το 53,42% εξ αυτών, ανέφεραν ότι μπορούν να προσαρμόσουν αρκετά τις διδακτικές τους μεθόδους ώστε να καλυφθούν οι ανάγκες των διαφορετικών πολυπολιτισμικών ομάδων, που ενδεχομένως υπάρχουν στο σχολείο τους (βλ. Γραφήματα 8 και 9).



Γράφημα 8: Βαθμός θεώρησης ότι υπάρχουν οι κατάλληλες υποδομές για την αποτελεσματική άσκηση του έργου τους στην ειδική αγωγή.

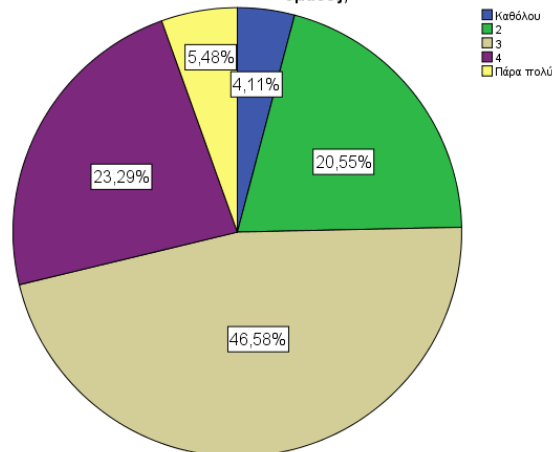
5.3. Ανάλυση αποτελεσμάτων 2^{ου} ερευνητικού ερωτήματος: Σχέση προσαρμογής θεμάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με τη δημιουργία επιπλέον υλικού ή την προσαρμογή των μεθόδων διδασκαλίας



Γράφημα 9: Βαθμός προσαρμογής των διδακτικών μεθόδων, ώστε να καλυφθούν οι ανάγκες των διαφορετικών πολυπολιτισμικών ομάδων, που ενδεχομένως υπάρχουν στο σχολείο τους.

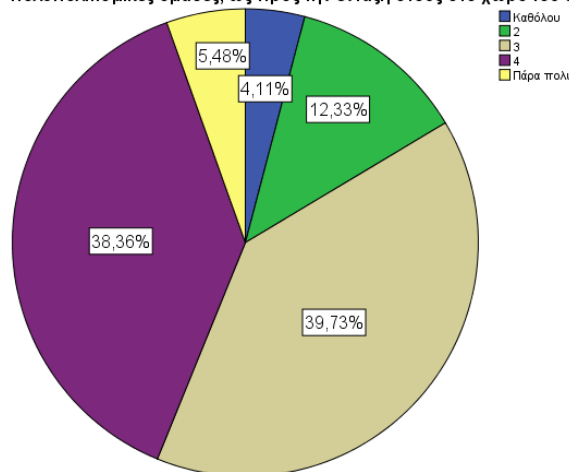
Αξιίζει να τονίσουμε ότι η πλειοψηφία των ερωτηθέντων (69,87%) μπορούσαν να παράγουν μέτρια (46,58%) έως πολύ (23,29%) διδακτικό υλικό για μαθητές που ανήκουν σε διαφορετικές πολυπολιτισμικές ομάδες, ενώ το 78,09% από αυτούς ανέφεραν ότι έχουν την ικανότητα αρκετά (39,73%) έως και πολύ (38,36%) να εντοπίσουν λύσεις στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές διαφορετικών πολυπολιτισμικών ομάδων ως προς την ένταξή τους στο σχολικό χώρο (βλ. Γραφήματα 10 και 11).

Παρακαλώ απαντήστε, σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι μπορείτε να παράγετε διδακτικό υλικό για μαθητές, που ανήκουν σε διαφορετικές πολυπολιτισμικές ομάδες;



Γράφημα 10: Βαθμός ικανότητας παραγωγής διδακτικού υλικού για μαθητές που ανήκουν σε διαφορετικές πολυπολιτισμικές ομάδες.

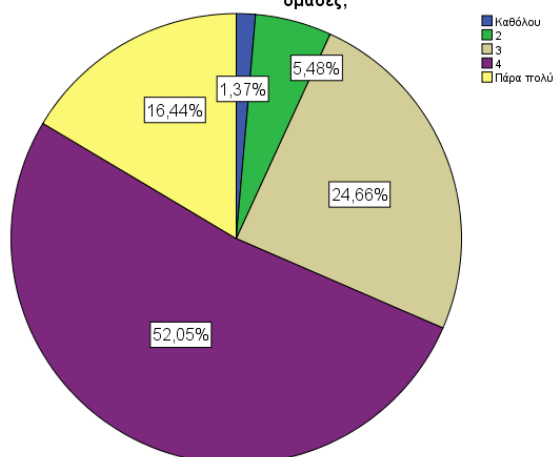
Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι έχετε τη δυνατότητα να εντοπίζετε λύσεις στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές, οι οποίοι ανήκουν σε διαφορετικές πολυπολιτισμικές ομάδες, ως προς την ένταξή τους στο χώρο του σχολείου;



Γράφημα 11: Βαθμός ικανότητας εντοπισμού λύσεων στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές, οι οποίοι ανήκουν σε διαφορετικές πολυπολιτισμικές ομάδες, ως προς την ένταξή τους στο χώρο του σχολείου.

Ακόμη, το 68,49% των ερωτηθέντων θεωρούν ότι έχουν τη δυνατότητα σε μεγάλο (52,05%) έως πάρα πολύ μεγάλο (16,44%) βαθμό να ενισχύσουν τα επίπεδα αυτοπεποίθησης των μαθητών που ανήκουν σε διαφορετικές πολυπολιτισμικές ομάδες, μέσα από το έργο τους (βλ. Γράφημα 12).

Θεωρείτε ότι έχετε τη δυνατότητα μέσα από το έργο σας, να ενισχύετε τα επίπεδα αυτοπεποίθησης των μαθητών, που ανήκουν σε διαφορετικές πολυπολιτισμικές ομάδες;

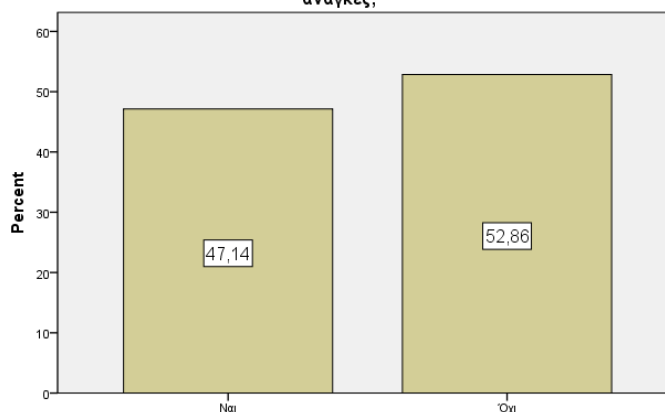


Γράφημα 12: Βαθμός δυνατότητας ενίσχυσης των επιπέδων αυτοπεποίθησης των μαθητών που ανήκουν σε διαφορετικές πολυπολιτισμικές ομάδες, μέσα από το έργο τους.

5.4. Ανάλυση αποτελεσμάτων 3^{ου} ερευνητικού ερωτήματος: Επάρκεια θεσμικού πλαισίου για στόχους διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Αξίζει να επισημανθεί ότι λίγο περισσότεροι από τους μισούς ερωτηθέντες, συγκεκριμένα το 52,86% εξ αυτών, δε γνώριζαν την συνθήκη της Σαλαμάνκα, ενώ από όσους τη γνώριζαν, το 75,75% από αυτούς, θεώρησαν ότι η συγκεκριμένη συνθήκη εφαρμόζεται στην πράξη σήμερα λίγο (27,27%) έως αρκετά (48,48%) (βλ. Γραφήματα 13 και 14).

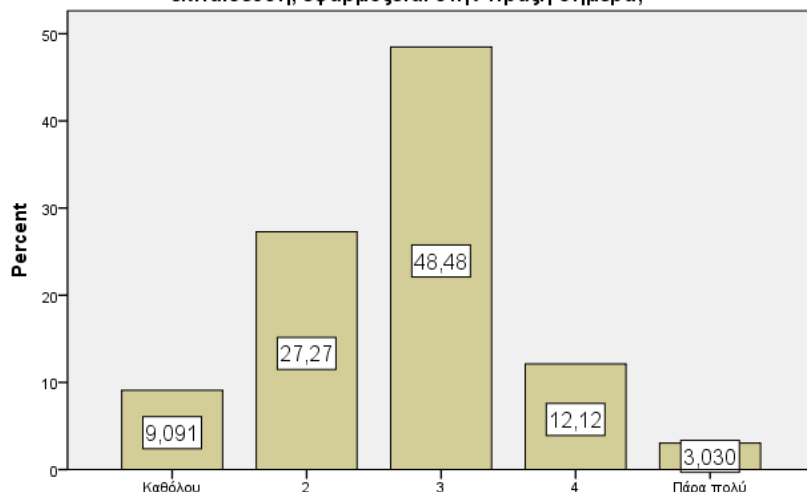
Γνωρίζετε τη συνθήκη/διακήρυξη της Σαλαμάνκα, όπου στην παγκόσμια αυτή σύσκεψη, συζητήθηκε η ανάγκη ισότιμης εκπαίδευσης των παιδιών με ειδικές ανάγκες;



Γνωρίζετε τη συνθήκη/διακήρυξη της Σαλαμάνκα, όπου στην παγκόσμια αυτή σύσκεψη, συζητήθηκε η ανάγκη ισότιμης εκπαίδευσης των παιδιών με ειδικές ανάγκες;

Γράφημα 13: Ενημέρωση σχετικά με την συνθήκη/διακήρυξη της Σαλαμάνκα.

Αν ναι, σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η συνθήκη της Σαλαμάνκα για την ισότητα των μαθητών ως προς την μεταχείριση τους στο σχολείο και γενικότερα στην εκπαίδευση, εφαρμόζεται στην πράξη σήμερα;

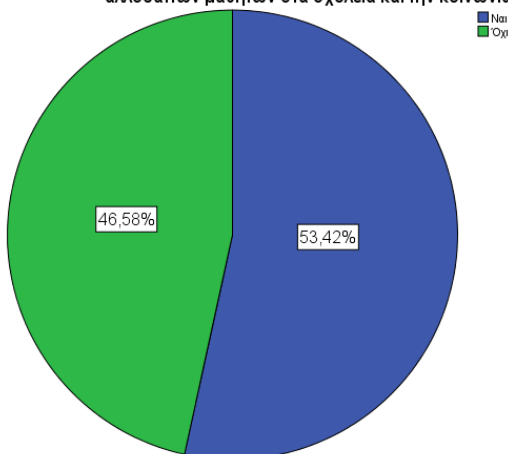


Αν ναι, σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η συνθήκη της Σαλαμάνκα για την ισότητα των μαθητών ως προς την μεταχείριση τους στο σχολείο και γενικότερα στην εκπαίδευση, εφαρμόζεται στην πράξη σήμερα;

Γράφημα 14: Βαθμός θεώρησης ότι η συνθήκη της Σαλαμάνκα για την ισότητα των μαθητών ως προς την μεταχείριση τους στο σχολείο και γενικότερα στην εκπαίδευση, εφαρμόζεται στην πράξη σήμερα, δεδομένου ότι οι ερωτηθέντες γνωρίζουν την συνθήκη της Σαλαμάνκα.

Ωστόσο, οι υποβληθέντες στην έρευνα φαίνεται να είναι λίγο πιο ενημερωμένοι για τα θεσμικά μέτρα που έχουν ληφθεί τις τελευταίες δεκαετίες στην Ελλάδα (π.χ. νόμος 2413/1996 και ίδρυση Ι.Π.Ο.ΔΕ.) για την ομαλή ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στα σχολεία και στην κοινωνία, αφού περισσότεροι από τους μισούς (53,42%) δήλωσαν ότι γνωρίζουν τα συγκεκριμένα θεσμικά μέτρα (βλ. Γράφημα 15).

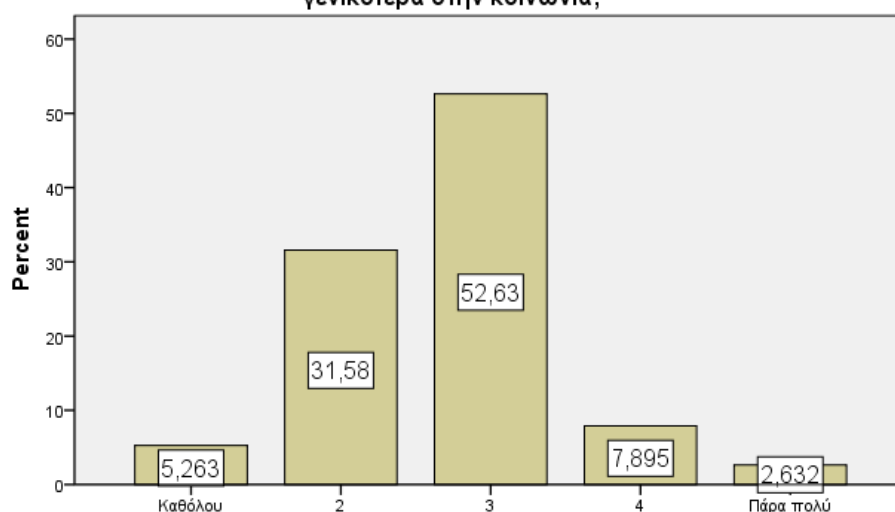
Γνωρίζετε τα θεσμικά μέτρα, που έχουν ληφθεί τις τελευταίες δεκαετίες στην Ελλάδα (π.χ. νόμος 2413/1996 και ίδρυση Ι.Π.Ο.ΔΕ) για την ομαλή ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στα σχολεία και την κοινωνία;



Γράφημα 15: Ενημέρωση σχετικά με τα θεσμικά μέτρα που έχουν ληφθεί τις τελευταίες δεκαετίες στην Ελλάδα (π.χ. νόμος 2413/1996 και ίδρυση Ι.Π.Ο.ΔΕ.) για την ομαλή ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στα σχολεία και στην κοινωνία.

Τέλος, από όσους γνωρίζουν τα προαναφερθέντα θεσμικά μέτρα, το 84,21% ανέφερε ότι θεωρούν τα συγκεκριμένα μέτρα λίγο (31,58%) έως αρκετά (52,63%) αποτελεσματικά για την ομαλή ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στα σχολεία και στην κοινωνία (βλ. Γράφημα 16).

Αν ναι, σε ποιο βαθμό θεωρείτε αποτελεσματικά τα μέτρα που έχουν ληφθεί τις τελευταίες δεκαετίες στην Ελλάδα (π.χ. νόμος 2413/1996 και ίδρυση Ι.Π.Ο.ΔΕ), για την ομαλή ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στο χώρο του σχολείου και γενικότερα στην κοινωνία;

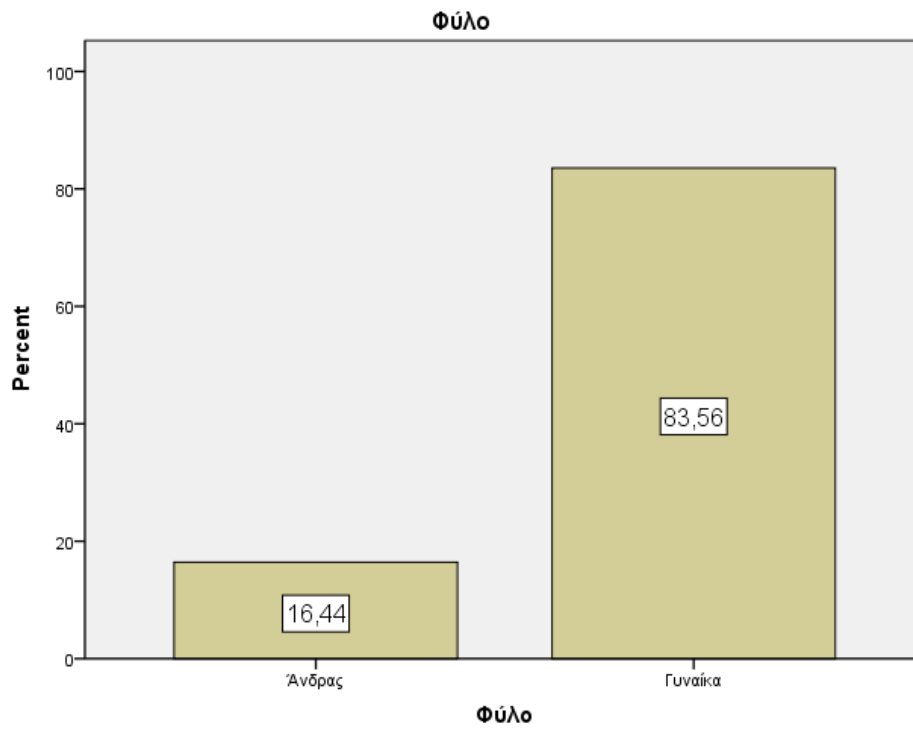


Αν ναι, σε ποιο βαθμό θεωρείτε αποτελεσματικά τα μέτρα που έχουν ληφθεί τις τελευταίες δεκαετίες στην Ελλάδα (π.χ. νόμος 2413/1996 και ίδρυση Ι.Π.Ο.ΔΕ), για την ομαλή ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στο χώρο του σχολείου και γενικότερα στην κοινωνία;

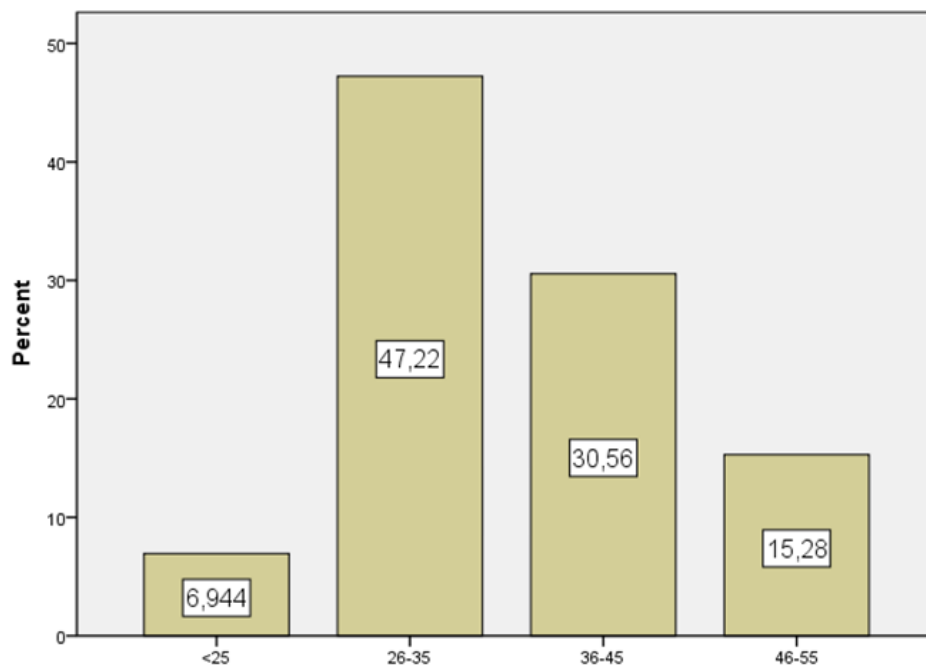
Γράφημα 16: Βαθμός θεώρησης ως αποτελεσματικών των μέτρων που έχουν ληφθεί τις τελευταίες δεκαετίες στην Ελλάδα (π.χ. νόμος 2413/1996 και ίδρυση Ι.Π.Ο.ΔΕ.) για την ομαλή ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στα σχολεία και στην κοινωνία.

5.5. Ανάλυση ερωτήσεων σχετικών με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των ερωτηθέντων

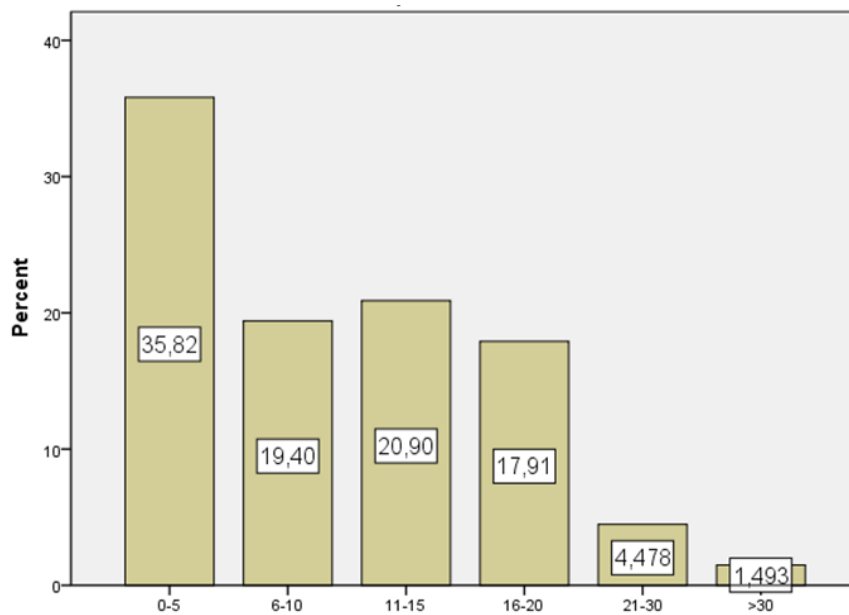
Αναφορικά με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των ερωτηθέντων, είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι το 83,56% ήταν γυναικείου φύλου, με το 93,06% να έχουν ηλικία που κυμαίνεται από 26 έως και 55 έτη και με το 35,82% να έχουν εργασιακή εμπειρία από μηδέν έως πέντε έτη και το 58,21%, δηλαδή πάνω από τους μισούς, να έχουν εμπειρία στη θέση εργασίας τους από έξι έως και είκοσι έτη, με μόλις το 5,971% να έχει εμπειρία περισσότερη από εικοσιένα έτη (βλ. Γραφήματα 17-19).



Γράφημα 17: Φύλο.

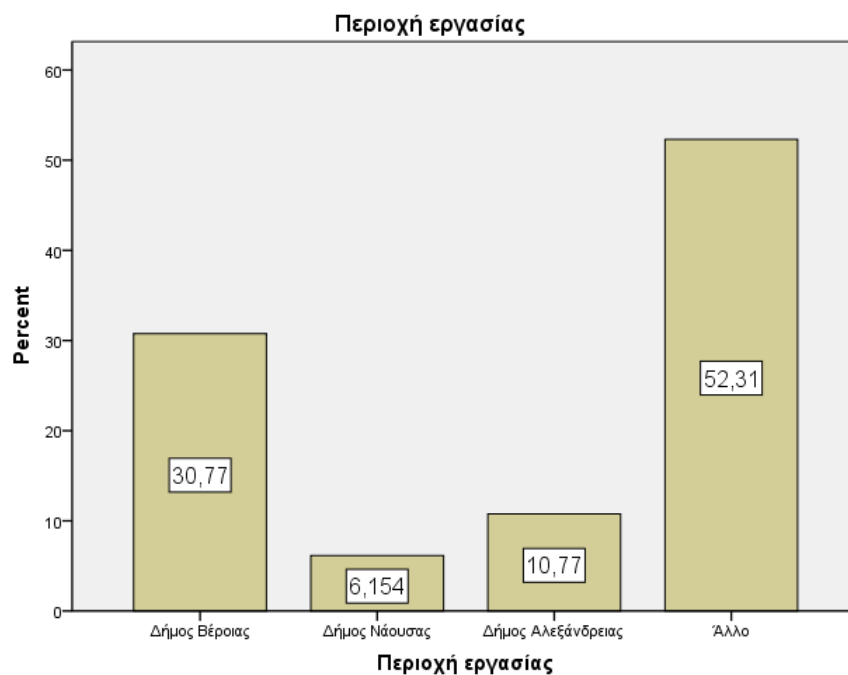


Γράφημα 18: Ηλικία.



Γράφημα 19: Έτη εργασιακής εμπειρίας.

Επιπροσθέτως, σε ποσοστό της τάξης του 47,69% οι ερωτηθέντες εργάζονταν στον δήμο Βέροιας (30,77%), στον δήμο Νάουσας (6,154%), στον δήμο Αλεξάνδρειας (10,77%), με τους υπόλοιπους (52,31%) να προέρχονται από άλλο δήμο της Ελλάδος (βλ. Γράφημα 20).



Γράφημα 20: Περιοχή εργασίας.

Το 85,51% περίπου των συμμετεχόντων κατείχαν την ειδικότητα του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού (37,68%), ή του ειδικού βοηθητικού προσωπικού (7,246%), ή του εκπαιδευτικού (40,58%), ή κάτι άλλο (14,49%), ενώ επίσης το 48,57% από αυτούς εργάζονταν στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, το 20% στην Δευτεροβάθμια εκπαίδευση και το εναπομείναν 31,43% σε παραγωγικό ή επαγγελματικό εργαστήριο ημερήσιας φροντίδας (βλ. Γραφήματα 21 και 22).

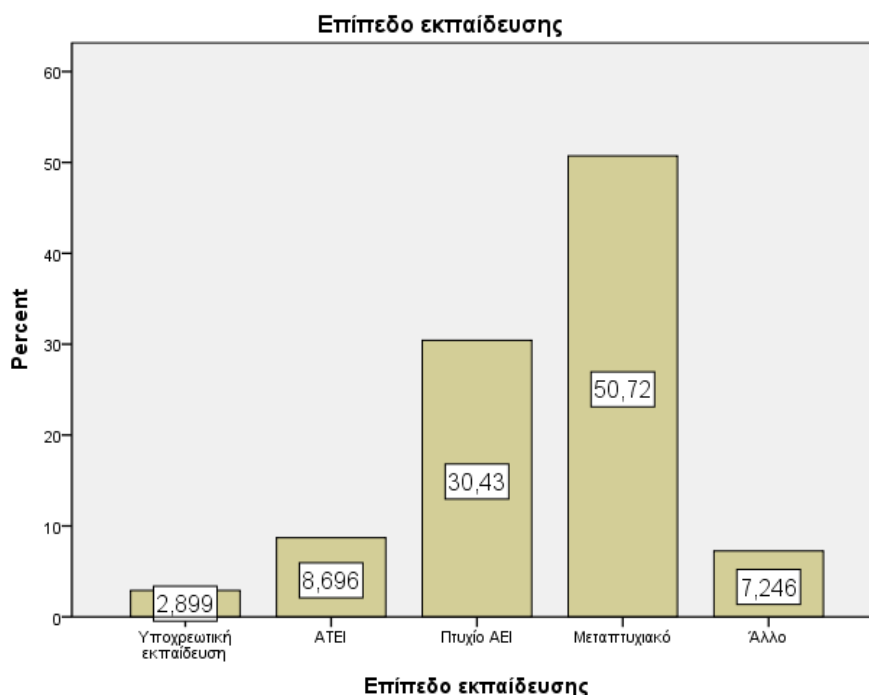


Γράφημα 21: Τωρινή επαγγελματική ειδικότητα.



Γράφημα 22: Χαρακτηριστικά σχολείου/ δομής.

Τέλος, όσον αφορά στο επίπεδο εκπαίδευσης των ερωτηθέντων, αυτοί σε ποσοστό 81,15% ήταν κάτοχοι πτυχίου Α.Ε.Ι. (30,43%) ή μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών (50,72%), με τους εναπομείναντες να έχουν φοιτήσει σε κάποιο Α.Τ.Ε.Ι. (8,696%) ή σε κάτι άλλο (7,246%), με μόλις το 2,899% να έχουν ολοκληρώσει μόνο την υποχρεωτική εκπαίδευση (βλ. Γράφημα 23).



Γράφημα 23: Επίπεδο εκπαίδευσης.

5. 6. Απάντηση στα ερευνητικά ερωτήματα

Αναφορικά με τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στα πλαίσια του παρόντος ερευνητικού εγχειρήματος, προέκυψαν τα εξής:

Από τα άτομα που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα, περισσότεροι από τους μισούς δήλωσαν ότι δεν είχαν παρακολουθήσει σεμινάρια, ημερίδες ή εκπαιδεύσεις σχετικά με θέματα διαπολιτισμικής αγωγής. Η παρακολούθηση αυτή έλαβε χώρα είτε σε προπτυχιακό επίπεδο, είτε σε εξειδικευμένου περιεχομένου εκπαιδεύσεις για Ρομά, μετανάστες ή πρόσφυγες. Μια άλλη ομάδα συμμετεχόντων είχε τη δυνατότητα παρακολούθησης κατά τη διάρκεια των μεταπτυχιακών του σπουδών ή μέσα από δικά τους βιώματα.

Η συντριπτική πλειοψηφία όσων είχαν παρακολουθήσει τα προαναφερθέντα επιμορφωτικά προγράμματα, επισήμανε ότι χρειάζεται πολύ έως πάρα πολύ να υπάρξει επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, με επικέντρωση ενός μεγάλου ποσοστού αυτών στη μελέτη θεμάτων διδακτικής προσέγγισης της ελληνικής γλώσσας, αντιμετωπιζόμενη ως δεύτερη. Πρόκειται για μια διαπίστωση που έρχεται σε συμφωνία με όσα αναφέρονται από τους Armour και Fernandez- Balboa (2000), αναφορικά με την ανάγκη για διά βίου μάθηση των εκπαιδευτικών. Η αναγκαιότητα διεξαγωγής τέτοιου είδους επιμορφωτικών προγραμμάτων προβάλλεται και από την έρευνα της Παντελιάδου (2000).

Επιπροσθέτως, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων ανέφεραν ότι μπορούν να προσαρμόσουν αρκετά τις διδακτικές τους μεθόδους, ώστε να καλυφθούν οι ανάγκες των διαφορετικών πολυπολιτισμικών ομάδων, που ενδεχομένως υπάρχουν στο σχολείο τους, ενώ επίσης η πλειοψηφία αυτών ανέφεραν ότι έχουν την ικανότητα να παράγουν, μέτρια έως πολύ, διδακτικό υλικό για μαθητές που ανήκουν σε διαφορετικές πολυπολιτισμικές ομάδες.

Τέλος, αναφορικά με το θεσμικό πλαίσιο για την επίτευξη του στόχου της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και συγκεκριμένα από τα άτομα που γνώριζαν τη διακήρυξη της Σαλαμάνκα και τα διάφορα θεσμικά μέτρα που έχουν ψηφιστεί, τουλάχιστον τα τρία τέταρτα αυτών πιστεύουν ότι τόσο η συνθήκη της Σαλαμάνκα όσο και τα θεσμικά μέτρα

εφαρμόζονται στην πράξη σήμερα με λίγο έως αρκετά αποτελεσματικό τρόπο για την ομαλή ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στα σχολεία και στην κοινωνία. Σημειώνεται, συνάμα, ότι οι σχεδόν οι μισοί συμμετέχοντες δεν είχαν γνώση όσων αναφέρονται στη συνθήκη της Σαλαμάνκα.

6. Συμπεράσματα

Το κυριότερο συμπέρασμα το οποίο δύναται να εξαχθεί από την ανάλυση των αποτελεσμάτων αφορά στο γεγονός ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση αναδεικνύεται ως απαραίτητη στη σημερινή πραγματικότητα, αφού τόσο μέσα στις σχολικές μονάδες της χώρας μας, όσο και στην ευρύτερη κοινωνία, η πολυπολιτισμική σύσταση του πληθυσμού είναι γεγονός. Λόγω της κατάστασης που έχει διαμορφωθεί, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αντιμετωπίσουν νέες προκλήσεις, σχετικά με την επιτέλεση του έργου τους και ολοένα και περισσότερο να προσαρμόζουν και να διαφοροποιούν τη διδασκαλία τους και να διαμορφώνουν κατάλληλο υλικό, ώστε να βοηθήσουν στη μάθηση όλων των μαθητών τους.

Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων ανέφεραν ότι μπορούν να προσαρμόσουν αρκετά τις διδακτικές τους μεθόδους, ώστε να καλυφθούν οι ανάγκες των διαφορετικών πολυπολιτισμικών ομάδων, που ενδεχομένως υπάρχουν στο σχολείο τους, ενώ επίσης η πλειοψηφία αυτών ανέφεραν ότι έχουν την ικανότητα να παράγουν, μέτρια έως πολύ, διδακτικό υλικό για μαθητές που ανήκουν σε διαφορετικές πολυπολιτισμικές ομάδες. Ωστόσο, περισσότεροι από τους μισούς από αυτούς δήλωσαν ότι δεν είχαν παρακολουθήσει σεμινάρια, ημερίδες ή εκπαιδεύσεις σχετικά με θέματα διαπολιτισμικής αγωγής, παρότι τα θεωρούν σημαντικά. Επιπλέον, οι ερωτηθέντες επεσήμαναν ότι το υπάρχον θεσμικό πλαίσιο δεν εφαρμόζεται στις μέρες μας σε επαρκές βαθμό, ούτε με αποτελεσματικό τρόπο, ώστε να συμβάλει έμπρακτα στην ομαλή ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στα σχολεία και στην κοινωνία.

Ωστόσο, δεν πρέπει να λησμονήσουμε ότι το δείγμα μας αποτελούνταν από αρκετά μικρό αριθμό ατόμων (73 άτομα από τα συνολικά 150 άτομα στα οποία μοιράστηκε το ερωτηματολόγιο), με ποσοστό ανταπόκρισης περίπου 49% και λήφθηκε από συγκεκριμένες γεωγραφικές περιοχές της χώρας μας, κάτι το οποίο την κάνει να υπόκειται σε περιορισμούς και ταυτοχρόνως μειώνεται η αξιοπιστία και η δυνατότητα γενίκευσης των συμπερασμάτων μας. Ως εκ τούτου, κρίνεται απαραίτητη η διεξαγωγή επιπρόσθετης έρευνας στο μέλλον, σε μεγαλύτερο δείγμα, από περισσότερες περιοχές της Ελλάδος, ώστε να αποκομιστεί πιο ακριβή εικόνα της υφιστάμενης κατάστασης. Μια άλλη ενδιαφέρουσα ερευνητική πρόταση για το μέλλον αφορά στην παρείσφρηση και άλλων μεταβλητών που μπορούν να επηρεάσουν το ερευνητικό αποτέλεσμα. Συνάμα, θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί μια συγκριτική μελέτη ευρωπαϊκών χωρών, σε μια προσπάθεια να διαπιστωθούν ενδεχόμενες διαφορές. Ενδιαφέρουσα επίσης είναι και η διερεύνηση των βαθύτερων αιτιών που βρίσκονται πίσω από τη συγκεκριμένη κατάσταση, όπως επίσης και ο προσδιορισμός αποτελεσματικών τρόπων αντιμετώπισής της.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Apergi, M. (2016). Intercultural Education Issues in Greece. *International Journal of Education. Culture and Society*, 1(2), 29-32.
- Γεωργιάδη, Μ., Καλύβα, Ε. & Κουρκούτας, Η. (2007). Η συνεκπαίδευση (inclusion) στην Ευρώπη. *Ειδική Αγωγή*.

- Γονιδάς, Σ. (2014). Έλληνες και αλλοδαποί μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο ίδιο σχολείο επαγγελματικής κατάρτισης, Αντιλήψεις γονέων και εκπαιδευτικών. (Μεταπτυχιακή διατριβή). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.
- Δράκος, Γ. (2002). *Σύγχρονα θέματα της Ειδικής Παιδαγωγικής: Προβληματισμοί, αναζητήσεις και προοπτικές*. Αθήνα: Ατραπός.
- Friend, M. & Bursuck, D. (2002). *Including students with special needs: A practical guide for classroom teachers* (3rd edition). Boston: Allyn and Bacon.
- Ζιώνου-Σιδέρη, Αθ. & Χαράμης, Π. (1997). *Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση, Προβληματισμοί και Προοπτικές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Hohmann, M. & Reich, H. (1989). *Ein Europa fuer Minderheiten. Diskussionen um interkulturelle Erziehung*. N.Y.: Waxmann.
- Κοντογιάννης, Μ. (2017). Ένταξη και ενσωμάτωση των ατόμων με αναπηρία στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ανακτήθηκε 27/01/2018 από https://12nipacharnon.weebly.com/uploads/4/9/3/6/49364899/%CE%95%CE%9D%CE%A4%CE%91%CE%9E%CE%97_%CE%9A%CE%91%CE%99_%CE%A3%CE%A7%CE%9F%CE%9B%CE%99_%CE%9A%CE%97_%CE%95%CE%9D%CE%A3%CE%A9%CE%9C%CE%91%CE%A4%CE%A9%CE%A3%CE%97.pdf
- Κωνσταντίνου, Χ. (1997). *Σχολική Πραγματικότητα και Κοινωνικοποίηση του Μαθητή*. Αθήνα: Gutenberg.
- Λαμπροπούλου, Β. & Παντελιάδου, Σ. (2017). Η Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα - Κριτική Θεώρηση. Ανακτήθηκε 25/01/2018 από [file:///C:/Users/Sony/Downloads/%CE%97%20%CE%95%CE%B9%CE%B4%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%91%CE%B3%CF%89%CE%B3%CE%AE%20%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%BD%20%CE%95%CE%BB%CE%BB%CE%AC%CE%B4%CE%B1-%20%CE%9A%CF%81%CE%B9%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%98%CE%B5%CF%8E%CF%81%CE%B7%CF%83%CE%B7%20\(7\).pdf](file:///C:/Users/Sony/Downloads/%CE%97%20%CE%95%CE%B9%CE%B4%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%91%CE%B3%CF%89%CE%B3%CE%AE%20%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%BD%20%CE%95%CE%BB%CE%BB%CE%AC%CE%B4%CE%B1-%20%CE%9A%CF%81%CE%B9%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%98%CE%B5%CF%8E%CF%81%CE%B7%CF%83%CE%B7%20(7).pdf)
- Λιακοπούλου, Μ. (2006). *Η διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Αθήνα: Αφοί Κυριακίδη.
- Μάγος, Κ. (2004). *Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών στη Διαχείριση Εθνοπολιτισμικών Διαφορών: Η Περίπτωση των Πλειονοτικών Εκπαιδευτικών στα Μειονοτικά Σχολεία της Θράκης (Διδακτορική Διατριβή)*. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.
- Μάρκου, Π. (2011). Η διαπολιτισμική αγωγή στη δια βίου μάθηση. Στο Π. Γεωργογιάννης & Κ. Μάγος (Επιμ.) *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση Μετανάστευση Διαχείριση συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας* (σσ. 59 – 73). Πάτρα.
- Μπίρτσας, Χ. (1990). *Διδακτικά προγράμματα για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Αθήνα: Σμηρνιωτάκη.
- McCartney, D. (1994). Inclusion as a Practical Matter. *American Annals of the Deaf*, 139(2), 161- 162.
- Νάνου, Α. (2009). Διαφοροποίηση και ευελιξία σε ένα σχολείο για όλους. 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ειδικής Αγωγής, Αθήνα.
- Παλαιολόγου, Ν. & Γουδήρας, Δ. (2009), Αποκλίνουσα συμπεριφορά αλλόφωνων μαθητών: είναι οι μαθητές με πολιτισμικές και γλωσσικές διαφορές μαθητές με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες; Ανακτήθηκε 18/02/2018 από http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi9/ypodراسi9.2b_2013/2_%CE%98%CE%B5%CF%89%CF%81%CE%B7%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC%20%CE%9A%CE%B5%CE%AF%CE%BC%CE%B5%CE%BD%CE%B1/2.2_%CE%94%CE%B9%CE%B1%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%95%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7/%CE%91%CF%80%CE%BF%CE%BA%CE%BB%CE%AF%CE%BD%CE%BF%CF%85%CF%83%CE%B1%20%CF%83%CF%85%CE%BC%CF%80-CF%81%CE%AC%20%CE%B1%CE%BB%CE%BB%CF%8C%CF%86%CF%89%CE%BD%CF%89%CE%BD.pdf

- Περιφερειακό Κέντρο Πληροφόρησης των Ηνωμένων Εθνών (2006). Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία και Προαιρετικό Πρωτόκολλο. Ανακτήθηκε 29/01/2018 από https://www.unric.org/el/index.php?option=com_content&view=article&id=46&Itemid=33%20
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2003). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες. Σύγχρονες τάσεις εκπαίδευσης και ειδικής υποστήριξης, Τόμος Α*. Αθήνα: Ατραπός.
- Porcher, L. (1989). Glanz und Elend des Interkulturellen, In: Hohmann, M., Reich, H., *Ein Europa fuer Minderheiten und Mehrheiten*. N.Y.: Waxmann.
- Χαρούπιας, Α. (2003). Η ισότιμη συνεκπαίδευση (inclusion). Υπουργείο Παιδείας και Συγγραφείς για την ελληνική γλώσσα σε όλο τον κόσμο.

Διδασκαλία των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων στην εκπαίδευση: Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Άγγελος Σούλας

Μεταπτυχιακός φοιτητής, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
aggelos213005@gmail.com

Περίληψη

Οι εξελίξεις (του πρώτου μισού κατά κύριο λόγο) του 20^{ου} αιώνα έχουν δεσμεύσει -κατά κάποιον τρόπο- την ανθρωπότητα στο να επικεντρωθεί στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, της ειρηνικής συνύπαρξης και του σεβασμού στην ετερότητα. Στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, κρίνεται αναγκαία η προώθηση διαφοροποιημένων διαπολιτισμικών πρακτικών, με στόχο τη μετατόπιση του ενδιαφέροντος στο συλλογικό «εμείς», την ενίσχυση των υποχρεώσεων και των δικαιωμάτων όλων των ανθρώπων, και τη σύνδεση ανάμεσα στην κριτικο-αναστοχαστική προσέγγιση των πραγμάτων και στην ανάληψη πρωτοβουλιών, με σκοπό τον περιορισμό των περιπτώσεων καταστρατήγησης των δικαιωμάτων, καθώς και την καλλιέργεια μίας -σε βάθος- ευαισθητοποίησης.

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται τη διδασκαλία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στις σχολικές μονάδες, με τυπικές, μη-τυπικές και άτυπες μορφές εκπαίδευσης. Η προσοχή του συγγραφέα εστιάζει σε θέματα διαπολιτισμικής φύσεως στα εκπαιδευτικά δρώμενα. Διερευνώνται οι απόψεις εκπαιδευτικών δημοτικού σχολείου, στην περιοχή της Φλώρινας, σε σχέση με τη διδασκαλία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και τις μεθόδους και στρατηγικές υλοποίησής της, στην Ελλάδα. Ερευνητικά εργαλεία, για την εξέταση των απόψεων, αποτελούν οι ημιδομημένες συνεντεύξεις, με έντεκα ερωτήματα ανοιχτού τύπου. Στην ερευνητική διαδικασία συμμετέχουν έξι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Στη μελέτη αναδεικνύονται η σημασία της επιμόρφωσης των υπηρετούντων εκπαιδευτικών δημοτικού και η λειτουργική σύνδεση ανάμεσα σε όλα τα πρόσωπα και τους φορείς που εμπλέκονται, άμεσα ή έμμεσα, στην εκπαίδευση.

Στις δηλώσεις των εκπαιδευτικών, παρατηρούνται, τόσο διαφορές, όσο και ομοιότητες. Κοινό σημείο, πάντως, αποτελεί η ανάγκη καθιέρωσης της ρητής διδασκαλίας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στα σχολικά ιδρύματα της πρώτης βαθμίδας, αλλά και η σύνδεσή της με τη διαπολιτισμική αγωγή, τον σεβασμό και τη διαθεματικότητα.

Λέξεις-κλειδιά: απόψεις, κοινωνική συμπερίληψη, ηθικές αξίες, επιμόρφωση, στρατηγικές

Teaching Human Rights in education: Primary school teachers' views

Angelos Soulas

Post-graduate student, University of Western Macedonia
aggelos213005@gmail.com

Summary

The developments (on the first half, on the most part) of 20th Century have -in some way- led mankind to concentrate on cultivating empathy, peaceful coexistence and respect for

diversity. In educational reality, it is imperative to promote differentiated intercultural practices, in order to shake the interest in the collective “we”, enhancing the obligations and rights of all people and the link between the critical and reflective approach of things, and taking initiatives, with the aim of limiting cases of circumvention of rights, as well as the reinforcement of an -in depth- sensitivity.

This paper deals with the teaching human rights in schools, with formal, non-formal and informal educational ways. The author’s attention focuses on intercultural issues in educational activities and investigate the views of primary school teachers, in Florina, on teaching human rights and the methods and strategies for its implementation, in Greece. The research tools, in order to examine the views, are eleven semi-structured open-ended interviews. In research are involved six primary school teachers.

In this paper, the importance of educating active primary school teachers and the cooperation between all persons and bodies involved, directly or indirectly, in education, are highlighted.

In the teachers’ statements, differences, but, also, similarities are revealed. However, a common point is the need to establish the explicit teaching human rights in primary schools, as well as its connection to intercultural education, respect and cross-thematic approach.

Keywords: attitudes, social inclusion, moral values, training, strategies

1. Εισαγωγή

1.1 Η πολυπολιτισμική κατάσταση στην Ελλάδα

Πέραν της εσωτερικής διαφορετικότητας, η οποία χαρακτήριζε την ελληνική χώρα, αλλά και της -επίσημα αναγνωρισμένης- μουσουλμανικής μειονότητας στη Δυτική Θράκη, σε συνάρτηση με την -ανεπισήμως αναγνωρισμένη ως μειονοτική (εθνοτική) - συλλογικότητα των Ρομά στην Ελλάδα, με τη σταδιακή άφιξη, τις δεκαετίες 1970-1979 και 1980-1989, παλιννοστούντων ομογενών⁸⁴ στη χώρα, η ετερότητα λαμβάνει μία διαφορετική πτυχή. Οι παλιννοστούντες ή επαναπατριζόμενοι αποτελούν την πρώτη, ύστερα από τη μουσουλμανική μειονότητα στη Δυτική Θράκη και την κοινότητα των Ρομά, ξεχωριστή πολιτισμική μειονότητα στην Ελλάδα.

Η εισροή μεταναστών στα ελληνικά εδάφη, κατά τη δεκαετία του 1990, μετέβαλε, σε ακόμη μεγαλύτερο βαθμό, τις κοινωνικοοικονομικές, πολιτικές και εκπαιδευτικές εξελίξεις, στο ελληνικό πλαίσιο. Τα τελευταία, επίσης, χρόνια, ιδιαίτερα από το 2015 και ακολούθως, στο ελληνικό κράτος καταφτάνει ένας σημαντικός αριθμός πολιτικών προσφύγων, κυρίως από τη Συρία, αλλά και νεομεταναστών.

Αξίζει να επισημανθεί ότι η ελληνική πολιτεία δεν έχει μείνει αποστασιοποιημένη από τις προκλήσεις των καιρών. Θεωρείται απαραίτητο ο νεοεισερχόμενος πληθυσμός να εντάσσεται στο νέο κοινωνικοπολιτισμικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο, δηλαδή να μην παραμελούνται τα ήθη, τα έθιμα και το γενικό γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρό τους, όπως συμβαίνει στις αφομοιωτικές προσεγγίσεις.

⁸⁴ Στο ελληνικό κράτος, «παλιννοστούντες» ονομάζονται οι ελληνικής καταγωγής άνθρωποι, οι οποίοι επέστρεψαν στη χώρα καταγωγής τους, ύστερα από την εγκατάλειψή της, λόγω της κοινωνικο-πολιτικής δυσχέρειας στην Ελλάδα, μετά τη λήξη του Β’ Παγκοσμίου Πολέμου, στα 1945, και του Εμφυλίου Πολέμου, στα 1949, και την προσωρινή εγκατάσταση, κατά κύριο λόγο, στα κράτη της πρώην Σοβιετικής Ένωσης (Ένωσης Σοβιετικών Σοσιαλιστικών Δημοκρατιών).

Βάσει του σύγχρονου ελληνικού κοινωνικο-πολιτειακού και κοινωνικο-πολιτισμικού συγκείμενου, με την πολυετή οικονομική δυσπραγία, τη συνεχιζόμενη κινητικότητα ατόμων από την Ελλάδα και προς την Ελλάδα και τις συνεχιζόμενες πολιτικές αντιπαραθέσεις, ποιος κρίνεται ότι είναι ο ρόλος του σχολείου, σήμερα, ενός σχολείου που οφείλει να ευθυγραμμίζεται με την κοινωνικοποίηση των μαθητών, τη βιογραφία τους, την αναγκαιότητα για ομαλή συμπερίληψή τους στο κοινωνικο-εκπαιδευτικό περιβάλλον, αλλά και που να προσφέρει εύφορο έδαφος για την επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών;

1.2 Ανθρώπινα Δικαιώματα και Εκπαίδευση

Ο/Η εκπαιδευτικός, τη σημερινή εποχή, επικεντρωμένος/-η στην αρμονική αλληλόδραση ανάμεσα στους μαθητές, καθώς και στη διαμόρφωση ενός ευνοϊκού σχολικού κλίματος για ακαδημαϊκή επιτυχία, μπορεί να συμβάλει στην ελληνική εκπαιδευτική αναθεώρηση, χάρη στην οποία θα μπορούσε να διασφαλίζεται, επαρκώς, η καλλιεργημένη αυτοεκτίμηση όλων των μαθητών και η ένταξή τους στο κοινωνικο-πολιτισμικό γίγνεσθαι.

Η διδακτική πρακτική δεν περιορίζεται στους τέσσερις τοίχους της αίθουσας διδασκαλίας (συμβατική διδασκαλία). Τη σημερινή εποχή, γίνεται λόγος για τον αναστοχασμό και την επαγγελματική χειραφέτηση των εκπαιδευτικών. Οι τελευταίοι καλούνται, όχι μόνο να ενισχύουν το γνωστικό ρεπερτόριο των μαθητών, αλλά και να τους καλλιεργούν δεξιότητες, ικανότητες και αξίες που συμπορεύονται με τις απαιτήσεις της ύστερης νεωτερικότητας. *«Το να βασίζεται κανείς ολοκληρωτικά -ή, έστω, κυρίως- στη γνώση και στη χρήση των «μεθόδων» είναι ένα μοιραίο λάθος για τα ίδια τα συμφέροντα της εκπαίδευσης»* (Dewey, 1964: 198, όπως αναφέρεται σε Φρυδάκη, 2009: 339). Η διαδικασία πρόσκτησης της γνώσης και κριτικής επεξεργασίας των πληροφοριών αποτελεί μία δυναμική διαδικασία, κατά τη διάρκεια της οποίας οι μαθητευόμενοι στοχάζονται και αναστοχάζονται, ανακτούν και αποθηκεύουν τη νέα γνώση και την εφαρμόζουν στην καθημερινότητά τους.

Οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί καλούνται να μεριμνούν για την προαγωγή μίας ποιοτικής σχεσιοδυναμικής ανάμεσα στα μέλη των ομάδων τής σχολικής κοινότητας. Η διδασκαλία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων θα μπορούσε να συνεισφέρει στην προάσπιση των δικαιωμάτων των παιδιών και των εφήβων, όπως και στην ενίσχυση υπεύθυνων στάσεων, του αναστοχασμού και μίας δημοκρατικής συνείδησης, εκ μέρους τους.

«Η διδασκαλία, στην αυγή της τρίτης χιλιετίας, θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ως εργασιακή διαδικασία που συνδέεται με την κοινωνική λειτουργία της εκπαίδευσης» (Δημητριάδου, 2011β, όπως αναφέρεται σε Δημητριάδου, 2016: 347). Για την εύρυθμη λειτουργία του εκπαιδευτικού κλάδου, απαραίτητη είναι η διασφάλιση -σε όλες τις βαθμίδες- της ισότητας ευκαιριών. Τα σχολικά περιβάλλοντα χρειάζεται να είναι ευνοϊκά για την πολύπλευρη καλλιέργεια των εκπαιδευομένων· να αποτελούν χώρους ουσιαστικής συνάντησης και αρμονικής αλληλεπίδρασης ανάμεσα στα μέλη τους (μαθητές και εκπαιδευτικοί)· να παρέχουν πολύπλευρες υπηρεσίες στα νεαρά άτομα (full-service schools). Προκειμένου να αναπτυχθούν, βέβαια, αντίστοιχα σχολικά περιβάλλοντα, οι υπηρετούντες εκπαιδευτικοί καλούνται να προβαίνουν σε διεξοδικές αυτοαξιολογήσεις, έπειτα από το έργο τους, καθώς και να συνεργάζονται αρμονικά με τους μαθητές, τη γονεϊκή κοινότητα και τους συναδέλφους τους.

1.3 Ανάλυση «Βέλτιστων» Πρακτικών Διδασκαλίας

Στο σημείο αυτό, θα επιχειρηθεί μία καταγραφή και σύντομη ανάλυση ορισμένων «βέλτιστων» διδακτικών πρακτικών, οι οποίες έχουν συνάφεια, τόσο με την προαγωγή της δεξιοτήτας της διαπολιτισμικής επικοινωνίας, όσο και με την καλλιέργεια σεβασμού και προστασίας των δικαιωμάτων.

1.3.1 Παιχνίδι ρόλων

Παράδειγμα: Στο πλαίσιο ενός σύντομου σχεδίου συνεργατικής έρευνας, με θέμα τη δημοκρατία, στην τάξη της Ε΄ δημοτικού, με βασικό αντικείμενο διδασκαλίας την Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, στη φάση της εφαρμογής της νέας γνώσης, οι μαθητές καλούνται να αναπαραστήσουν⁸⁵ μία σκηνή σε ένα ελληνικό δικαστήριο, όπου ο κατηγορούμενος κατηγορείται για ανθρωποκτονία και ορισμένοι από το κοινό ζητούν τη βαρύτατη τιμωρία του, δηλαδή τη θανατική καταδίκη του, παρά το γεγονός ότι ο συγκεκριμένος θεσμός απαγορεύεται στην Ελλάδα. Το παιχνίδι ρόλων είναι ημιδομημένο. Ο/Η εκπαιδευτικός αξιολογεί τους μαθητές, συμπληρώνοντας ένα ερωτηματολόγιο πενταβάθμιας κλίμακας τύπου Likert, το οποίο έχει ετοιμάσει ο ίδιος/η ίδια. Κεντρικός στόχος της συγκεκριμένης δραστηριότητας είναι οι μαθητές να κατανοήσουν ότι ο θεσμός της θανατικής ποινής είναι ένας ακραίος θεσμός, ο οποίος δεν εναρμονίζεται με τα σύγχρονα δημοκρατικά ιδεώδη. Η παγκόσμια δημοκρατική πολιτειότητα αποτελεί μία σημαντική συνιστώσα της διδασκαλίας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

1.3.2 Διαλογική αντιπαράθεση

Η κλασική διαδικασία μίας διαλογικής (ή δημόσιας) αντιπαράθεσης στη σχολική τάξη συνοψίζεται στα παρακάτω βήματα (Δημητριάδου, 2016: 260).

1. *Γίνεται μία εισαγωγή στο θέμα και τίθενται ερωτήματα.*
2. *Ορίζεται μία τριμελής επιτροπή μαθητών που θα διαχειριστεί και θα αξιολογήσει τη διαδικασία της συζήτησης.*
3. *Δημιουργούνται δύο ομάδες μαθητών, με αντίθετες απόψεις επί του θέματος. Ορίζεται ένας συντονιστής και ένας γραμματέας σε κάθε ομάδα.*
4. *Διεξάγεται συζήτηση με ανταλλαγή επιχειρημάτων και αντιεπιχειρημάτων, από κάθε πλευρά.*
5. *Γίνεται μία συνόψιση των πιο σημαντικών σημείων από τα επιχειρήματα της κάθε πλευράς.*
6. *Η εργασία των ομάδων αξιολογείται από την τριμελή επιτροπή (Δημητριάδου, 2016: 260).*

Παράδειγμα: Στη ΣΤ΄ δημοτικού, στο μάθημα της Νέας Ελληνικής Γλώσσας, οι μαθητές καταμερίζονται σε δύο ισομερείς και ανομοιογενείς ομάδες. Ορίζεται μία τριμελής επιτροπή. Βασικό θέμα της αντιπαράθεσης είναι η ψήφιση νόμου στη Γαλλία, με τον οποίον ορίζεται η απαγόρευση της ισλαμικής ενδυμασίας, σε δημόσιους χώρους, η οποία κρύβει το πρόσωπο και το σώμα των γυναικών. Η μία ομάδα καλείται να υπερασπιστεί τον συγκεκριμένο νόμο, ενώ η έτερη να εναντιωθεί σε αυτόν. Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού είναι συντονιστικός. Στο τέλος, η τριμελής επιτροπή εξάγει μία απόφαση, την οποία ανακοινώνει στην ολομέλεια. Ο κεντρικός στόχος της πρακτικής είναι οι μαθητές να ευαισθητοποιηθούν σε κοινωνικά ζητήματα.

⁸⁵ Βάσει των ρόλων τους οποίους έχουν αναλάβει.

1.3.3 Τεχνική συνεργατικής συναρμολόγησης

Παράδειγμα: Στο αντικείμενο της Ιστορίας Δ' δημοτικού, οι μαθητές καταμερίζονται, αρχικά, σε τέσσερις ετερογενείς ομάδες των έξι ατόμων (ομάδα σύνθεσης). Ύστερα, μία ομάδα καλείται να συλλέξει πληροφορίες για τον οικονομικό τομέα, σε σχέση με τα δρακόντεια μέτρα, μία άλλη τους νόμους που έφερε στην κοινωνία των Αθηνών ο Σόλων, η τρίτη την τυραννία του Πεισίστρατου, ενώ η τελευταία καλείται να εντοπίσει πληροφορίες για τα μέτρα του Κλεισθένη και τον αντίκτυπό τους για την αθηναϊκή κοινωνία. Ενδοομαδικά, σε καθεμία ομάδα ανατίθενται αρμοδιότητες: (1) διοικητικός τομέας (για τον Δράκοντα, τον Σόλωνα, τον Πεισίστρατο και για τον Κλεισθένη, ανάλογα με την ομάδα), (2) ποικίλα επίπεδα (για παράδειγμα, με βάση τις αντιδράσεις των κατοίκων και την αγάπη τους προς τον κάθε ηγέτη), (3) αποτελεσματικότητα των μέτρων του κάθε ηγέτη, (4) επιρροή, (5) πολιτιστική κληρονομία που άφησε στην πόλη-κράτος των Αθηνών, και (6) προσωπική ζωή του κάθε ηγέτη. Μετά από τη συλλογή πληροφοριών, τα άτομα που έχουν αναλάβει τον εντοπισμό στοιχείων μίας κοινής θεματικής ενότητας ενώνονται. Απαρτίζουν τις ομάδες ειδίκευσης. Τα μέλη των ομάδων ειδίκευσης συγκρίνουν τις πληροφορίες που έχουν συλλεχτεί. Κατόπιν, οι μαθητές επιστρέφουν στις ομάδες σύνθεσης. Ενδοομαδικά, με τη σειρά, το κάθε μέλος παρουσιάζει τα στοιχεία που έχει συλλέξει. Στο τέλος, κάθε ομάδα σύνθεσης ανακοινώνει, στην ολομέλεια, τα αποτελέσματά της. Ο θεμελιώδης στόχος της δραστηριότητας είναι οι μαθητές να συνεργαστούν, μέσω της στρατηγικής της ευέλικτης ομαδοποίησης.

2. Κυρίως Σώμα

2.1 Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία διατυπώθηκαν, ήταν τα εξής:

1. Πόσο κατάλληλο είναι το πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης στο ελληνικό δημοτικό σχολείο, ώστε οι μαθητές να διδάσκονται τα δικαιώματα του ανθρώπου και του παιδιού εντός Αναλυτικού Προγράμματος;
2. Πόσο προετοιμασμένοι/-ες είναι οι εκπαιδευτικοί των δημοτικών σχολείων, ώστε να είναι σε θέση να ανταποκρίνονται στην αποτελεσματική διδασκαλία των δικαιωμάτων του ανθρώπου;
3. Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη σημασία της διεξοδικής διδασκαλίας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στους μαθητές;
4. Με ποιες εκπαιδευτικές στρατηγικές θα μπορούσαν οι εκπαιδευτικοί να ευαισθητοποιήσουν τους μαθητές τους στα ανθρώπινα δικαιώματα;

2.2 Συμμετέχοντες/Συμμετέχουσες

Το ερευνητικό δείγμα αποτέλεσαν έξι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, τρεις γυναίκες και τρεις άνδρες, στην περιοχή της Φλώρινας (κέντρο της πόλης και επαρχιακές περιοχές). Το διδακτικό έτος 2018/2019, οι εκπαιδευτικοί εργάζονταν σε έξι διαφορετικές σχολικές μονάδες. Τα κριτήρια επιλογής αριθμού των εκπαιδευτικών αφορούν την ποιοτική διάσταση της έρευνας (συνεντεύξεις), ενώ ο ζυγός αριθμός βοήθησε στην ίση κατανομή των δύο φύλων. Στον Πίνακα 1, αποτυπώνονται τα ατομικά στοιχεία των έξι εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος.

Πίνακας 1

<i>Εκπαιδευτικός 1</i>	<i>Εκπαιδευτικός 2</i>	<i>Εκπαιδευτικός 3</i>	<i>Εκπαιδευτικός 4</i>	<i>Εκπαιδευτικός 5</i>	<i>Εκπαιδευτικός 6</i>
Εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (άνδρας) σε εξαθέσια σχολική μονάδα, σε επαρχία έξω από την πόλη της Φλώρινας. 19 έτη προϋπηρεσίας.	Εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (άνδρας) και προϊστάμενος σε διθέσια σχολική μονάδα, σε επαρχία έξω από την πόλη της Φλώρινας. 20 έτη προϋπηρεσίας.	Εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (άνδρας) σε διθέσια σχολική μονάδα, σε επαρχία έξω από την πόλη της Φλώρινας. 19 έτη προϋπηρεσίας.	Εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (γυναίκα) σε εξαθέσια σχολική μονάδα, εντός της πόλης της Φλώρινας. 23 έτη προϋπηρεσίας.	Εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (γυναίκα) σε εξαθέσια σχολική μονάδα, εντός της πόλης της Φλώρινας. 11 έτη προϋπηρεσίας.	Εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (γυναίκα) και διευθύντρια σε πενταθέσια σχολική μονάδα, σε επαρχία έξω από την πόλη της Φλώρινας. 18 έτη προϋπηρεσίας.

2.3 Μέθοδος

Το χρονικό διάστημα, κατά το οποίο υλοποιήθηκε η συλλογή και η επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων, είναι από τα μέσα Οκτωβρίου 2018, μέχρι τις αρχές Νοεμβρίου του ίδιου έτους, αναφορικά με τη συλλογή, ενώ η επεξεργασία τους πραγματοποιήθηκε από τις αρχές έως τα τέλη Νοεμβρίου. Εφαρμόστηκαν επισκέψεις σε ορισμένες σχολικές μονάδες της Φλώρινας, ενώ ορισμένες συνεντεύξεις έλαβαν χώρα σε πάρκα, τα οποία βρίσκονται στο κέντρο της πόλης.

2.4 Εργαλεία

Το εργαλείο το οποίο χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων είναι οι ημιδομημένες συνεντεύξεις. Η επιλογή του συγκεκριμένου εργαλείου έγκειται στον ποιοτικό του χαρακτήρα και στη βαθιά ερευνητική προσέγγιση. Στο πρωτόκολλο συνέντευξης εμπεριέχονταν έντεκα ερωτήματα, τα οποία σχετίζονταν με τις ανάγκες των εκπαιδευτικών, τις απόψεις τους, σχετικά με τη διδασκαλία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και με το επίπεδο ετοιμότητάς τους για τη συστηματική υλοποίηση μίας αντίστοιχου τύπου διδασκαλίας. Τα ερωτήματα διατυπώθηκαν στο πρωτόκολλο συνέντευξης, ύστερα από συνεννόηση με την επιβλέπουσα καθηγήτρια.

2.5 Διαδικασία

Για την ταξινόμηση των δηλώσεων των δασκάλων στους οποίους και τις οποίες εφαρμόστηκαν συνεντεύξεις, ο ερευνητής, στο τέλος (μετά από την απομαγνητοφώνηση όλων των συνεντεύξεων), δημιούργησε πίνακες, σε ένα έγγραφο Excel, στους οποίους συμπεριλαμβάνονταν, στις οριζόντιες στήλες οι εκπαιδευτικοί⁸⁶, ενώ στις κάθετες λέξεις-κλειδιά από τα ερωτήματα τα οποία υποβλήθηκαν στις συνεντεύξεις (για παράδειγμα, «άμεσες ή/και έμμεσες αναφορές», «συστηματική διδασκαλία», «συνέπειες»). Η ταξινόμηση των δηλώσεων των συμμετεχόντων και συμμετεχουσών στην έρευνα έγινε προς διευκόλυνση του ερευνητή, κατά τη διαδικασία συνοπτικής καταγραφής των αποτελεσμάτων της μελέτης.

2.6 Ευρήματα

Για την καταγραφή των ερευνητικών αποτελεσμάτων, πραγματοποιήθηκε ο καταμερισμός των ερωτημάτων στο πρωτόκολλο συνέντευξης σε επιμέρους άξονες, αφενός, προς διευκόλυνση του ερευνητή, αφετέρου για την πρόσληψη των ευρημάτων με μεγαλύτερη ευχέρεια και εύπεπτο τρόπο, από πλευράς των αναγνωστών.

Για τις ακριβείς δηλώσεις των συνεντευξιαζόμενων, για κάθε θεματικό άξονα, αναφέρονται ενδεικτικά αποσπάσματα από τις απαντήσεις των δασκάλων. Το κριτήριο επιλογής των καταγραφέντων δηλώσεων αποτέλεσαν, και για τους δέκα θεματικούς άξονες, οι αποκλίνουσες, μάλλον, παρά οι συγκλίνουσες οπτικές των εκπαιδευτικών.

Στον Πίνακα 2 και στον Πίνακα 3, συνοψίζονται τα ευρήματα της έρευνας.

⁸⁶ Για λόγους ακαδημαϊκής και επιστημονικής δεοντολογίας, διατηρήθηκε η ανωνυμία.

Πίνακας 2				
Άξονες ευρημάτων	Εκπαιδευτικοί	Εκπαιδευτικός 1	Εκπαιδευτικός 2 (προϊστάμενος)	Εκπαιδευτικός 3
01. Ενημέρωση-Ετοιμότητα		Αρκετά ενημερωμένος.	Αρκετά ενημερωμένος.	Βιωματικά η ενημέρωση.
02. Πηγές ενημέρωσης		Διαδίκτυο, εμπειρίες, βιβλία, 2-3 σεμινάρια.	Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης (Μ.Μ.Ε.)	Η ανάγκη. Πλέον, το διαδίκτυο. Παλαιότερα, ο τύπος.
03. Ουσιαστική αξία διδασκαλίας-Αντιλήψεις		Φυσικά! Όλοι οι άνθρωποι έχουμε τα ίδια δικαιώματα.	Ναι, για την προώθηση του σεβασμού στα δικαιώματα.	Εννοείται! Χρειάζεται να υπάρχει επίγνωση για τα δικαιώματα.
04. Γνώση για άλλο εκπαιδευτικό σύστημα		Καμία (χώρα).	Καμία (χώρα).	Κούβα.
05. Σχολικά εγχειρίδια-Αναφορές		Δικαιώματα ανθρώπων: Άμεσες και έμμεσες αναφορές Θρησκευτικά, Νέα Ελληνική Γλώσσα, Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, νέα σχολικά βιβλία Θρησκευτικών, Ιστορία. Δικαιώματα παιδιών: Δεν αναφέρθηκε τίποτα.	Δικαιώματα ανθρώπων: Κυρίως, άμεσες αναφορές. Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, παλαιά συγγράμματα Θρησκευτικών. Δικαιώματα παιδιών: Όχι, ούτε άμεσες, ούτε έμμεσες αναφορές.	Δικαιώματα ανθρώπων: Άμεσες αναφορές. Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή. Δικαιώματα παιδιών: Άμεσες και έμμεσες αναφορές. Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή.
06. Συστηματική διδασκαλία-Προσεγγίσεις		Δύσκολο. Μόνο στην Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή και στη Νέα Ελληνική Γλώσσα. Κατά διαστήματα.	Πάρα πολλά παραδείγματα. Μετανάστευση. Κυρίως, μέσω διαπολιτισμικών προσεγγίσεων.	Συγκεκριμενοποίηση της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής. Βαρύτητα στην ουσία, όχι σε γενικές έννοιες.
07. Ξεχωριστό αντικείμενο ή διαθεματικά-Απόψεις		Ξεχωριστό. Μία-δύο φορές ανά εβδομάδα.	Μέσα από διαθεματικές προσεγγίσεις.	Διαθεματικές προσεγγίσεις.
08. Αντίκτυπος διδασκαλίας-Αντιλήψεις		Καλύτερα από τα σημερινά αποτελέσματα. Πιο εκτεταμένες αναφορές.	Οικουμενικός σεβασμός των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.	Προώθηση δικαιοσύνης.
09. Ανάγκες εκπαιδευτικών		Ενημέρωση. Σχετικό σχολικό σύγγραμμα.	Ενημερώσεις, μέσα από σεμινάρια, εφημερίδες, σχολικούς συμβούλους ⁸⁷ , συζητήσεις με συναδέλφους, επικοινωνία με τον εαυτό.	Ενημέρωση.
10. Ευρύτερη ανάπτυξη-Απόψεις		Σημαντική κρίνεται η συνεισφορά των γονέων. Γενικό καλό. Βελτίωση του κόσμου.	Καλύτερευση της κοινωνίας.	Είναι το Α και το Ω σε όλες τις κοινωνικές μορφές. Προαγωγή ελευθερίας.

⁸⁷ Ο Θεσμός των σχολικών συμβούλων έχει μετονομαστεί, στην Ελλάδα, από τον Αύγουστο του 2018, σε «Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου (Σ.Ε.Ε.)».

Πίνακας 3				
Άξονες ευρημάτων	Εκπαιδευτικοί	Εκπαιδευτικός 4	Εκπαιδευτικός 5	Εκπαιδευτικός 6
01. Ενημέρωση-Ετοιμότητα		Όχι, ιδιαίτερα.	Ναι, αλλά όχι όσο θα έπρεπε.	Είναι (ενημερωμένη). Αυτό είναι αναγκαίο για την ομαλή συμβίωση ανάμεσα στους ανθρώπους.
02. Πηγές ενημέρωσης		Δεν τέθηκε το συγκεκριμένο ερώτημα. Δεν έχει λειτουργία ⁸⁸ .	Γενικές γνώσεις (ευρεία γνώση).	Διάβασμα (σχολικά βιβλία, διαδίκτυο, τηλεόραση, σπουδές), συναναστροφή με άλλους. Συμμετοχή σε σχετική επιστημονική ημερίδα, ως εισηγήτρια.
03. Ουσιαστική αξία διδασκαλίας-Αντιλήψεις		Όλοι οι άνθρωποι έχουμε ίδια αξία. Δεν υποτιμούμε κανέναν.	Ναι, χρειάζεται να γίνεται διεξοδικά η διδασκαλία των δικαιωμάτων του ανθρώπου. Σεβασμός.	Εννοείται, σε καθημερινό πλαίσιο (παιχνίδι, συνεργασία).
04. Γνώση για άλλο εκπαιδευτικό σύστημα		Καμία (χώρα).	Καμία (χώρα).	Λεπτομερώς, όχι. Γενικά, όλα τα προηγμένα εκπαιδευτικά συστήματα.
05. Σχολικά εγχειρίδια-Αναφορές		Δικαιώματα ανθρώπων: Μόνο έμμεσες αναφορές. Σε όλα, σχεδόν, τα αντικείμενα. Άμεση αναφορά, ίσως, μόνο στη Νέα Ελληνική Γλώσσα. Δικαιώματα παιδιών: Όχι, καμία αναφορά.	Δικαιώματα ανθρώπων: Σχεδόν αποκλειστικά, έμμεσες αναφορές. Μελέτη του Περιβάλλοντος, Νέα Ελληνική Γλώσσα, Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή. Δικαιώματα παιδιών: Όχι, καμία αναφορά. Αυτό επιτυγχάνεται στην τάξη (προφορικά).	Δικαιώματα ανθρώπων: Περισσότερο άμεσες αναφορές. Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, Μελέτη του Περιβάλλοντος. Έμμεσες αναφορές σε όλα τα διδακτικά αντικείμενα. Δικαιώματα παιδιών: Άμεσες αναφορές στο τέλος του συγγράμματος της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής (μόνο).
06. Συστηματική διδασκαλία-Προσεγγίσεις		Αρκετά δύσκολο, δεδομένης της αναγκαιότητας επιμόρφωσης (ελλιπής επιμόρφωση εκπαιδευτικών).	Καλλιέργεια σεβασμού και κοινωνικοποίηση.	Διεξοδικά, για όλες τις σχολικές τάξεις. Διαθεματικά, κάθε φορά που παρουσιάζονται ευκαιρίες (αναφορά παραδειγμάτων).

⁸⁸ Το συγκεκριμένο ερώτημα (Ερώτημα 2) δεν υποβλήθηκε στην Εκπαιδευτικό 4, λόγω της αρνητικής απάντησής της στο Ερώτημα 1.

07. Ξεχωριστό αντικείμενο ή διαθεματικά-Απόψεις	Και ξεχωριστά, αλλά και μέσω διαθεματικών προσεγγίσεων.	Διαθεματικά, θα βοηθούσε πολύ. Και ως ξεχωριστό μάθημα (ιδιαίτερα στις τρεις μεγαλύτερες τάξεις του δημοτικού σχολείου).	Διαθεματικές προσεγγίσεις. Τυπικά και άτυπα (Τυπική και άτυπη εκπαίδευση). Αναφορά ενός παραδείγματος.
08. Αντίκτυπος διδασκαλίας-Αντιλήψεις	Αγάπη προς τον συνάνθρωπο και ενσυναίσθηση. Προαγωγή του σεβασμού.	Σεβασμός προς τον συνάνθρωπο. Κοινωνικοποίηση.	Περισσότερο ευχάριστη διδασκαλία. Βιωματικές προσεγγίσεις. Πλήρης μάθηση. Ενθουσιασμός. Παροχή βοήθειας. Ανοιχτές συζητήσεις στην αίθουσα (αναφορά ενός παραδείγματος).
09. Ανάγκες εκπαιδευτικών	Επιμόρφωση.	Διεξαγωγή σεμιναρίων. Επικέντρωση στη διδασκαλία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.	Ανάγκη για επάρκεια στη Διδακτική Μεθοδολογία. Ανάγκη για επάρκεια στην αναβάθμιση του εκπαιδευτικού εξοπλισμού (έλλειψη ύπαρξης εργαστηρίων).
10. Ευρύτερη ανάπτυξη-Απόψεις	Συμπόρευση ανάμεσα στη θεωρία και στην εφαρμογή. Εσωτερική αλλαγή.	Ενδυνάμωση (κατ' ουσίαν) δημοκρατίας.	Υπεράσπιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Αρμονική ζωή. Συνεργασία και εξέλιξη της κοινωνίας. Δημοκρατικός διάλογος.

2.6.1 Θεματικός άξονας: «Ενημέρωση-Ετοιμότητα εκπαιδευτικών»

Αναφορικά με τον άξονα ενημέρωσης των έξι δασκάλων, ως προς τα ανθρώπινα δικαιώματα, παρατηρήθηκαν ορισμένες αποκλίσεις, ωστόσο η πλειονότητά τους (τέσσερις εκ των έξι) αυτοπροσδιορίστηκε ως «καλά ενημερωμένος-καλά ενημερωμένη» ή «αρκετά ενημερωμένος-αρκετά ενημερωμένη». Πιο συγκεκριμένα, η Εκπαιδευτικός 6, διευθύντρια σχολικής μονάδας σε επαρχία έξω από την πόλη της Φλώρινας, με 18 χρόνια προϋπηρεσίας, ανέφερε: *«Θεωρώ ότι είμαι ενημερωμένη, και πρέπει να είμαι ενημερωμένη, αφού ζω με άλλους ανθρώπους, πρέπει να ζω καλά, και εγώ και οι άλλοι άνθρωποι. Πρέπει να γνωρίζω τα δικαιώματά μου, συνεπώς, και οι άλλοι να γνωρίζουν τα δικαιώματά τους, και να μπορούμε να ζούμε αρμονικά, με αυτόν τον τρόπο. Να μην ξεπερνάμε όρια».*

Η Εκπαιδευτικός 5, δασκάλα σε εξαθέσιο δημοτικό σχολείο στην πόλη της Φλώρινας, με 11 χρόνια προϋπηρεσίας, από την άλλη, δήλωσε ότι θεωρεί -σε γενικές γραμμές- ενημερωμένο τον εαυτό της, ωστόσο επισήμανε ότι δεν είναι στον βαθμό που χρειάζεται. Ανέφερε, χαρακτηριστικά: *«Ναι. Ενημερωμένη είμαι, αλλά, ίσως, όχι όσο θα έπρεπε. Ξέρουμε ότι αυτή την έννοια⁸⁹ την προσεγγίζουμε υπό την ευρεία της έννοια, δεν... Νομίζω ότι γνωρίζω κάποια πράγματα, αλλά όχι εκτενέστερα».*

Όσον αφορά τον Εκπαιδευτικό 3, δάσκαλο σε μονάδα διθέσιου τύπου, σε μία επαρχία έξω από την πόλη της Φλώρινας, με 19 χρόνια προϋπηρεσίας, δόθηκε μία διαφορετική δήλωση, στην οποία δίνεται επικέντρωση στην ανάγκη βιωματικής πρόσληψης των δικαιωμάτων του ανθρώπου. Επισήμανε, αναλυτικότερα: *«Λοιπόν, από ενημέρωση, δεν τη βρήκαμε πουθενά... Μέχρι τώρα, τουλάχιστον. Αναγκαστικά βιωματικά, αρχίσαμε και ψάχναμε τα δικαιώματά μας. Δηλαδή, βιωματικά περισσότερο. Όσον αφορά σαν εκπαιδευτικός, μέχρι να διοριστούμε, και να αποκτήσουμε την «πολυπόθητη» μονιμότητα, βιώσαμε στο πετσί μας τα ανθρώπινα δικαιώματα. Σε σχέση με την εργασία, για παράδειγμα... Στη δική μας τη δουλειά, ξέρω εγώ, στην Παιδεία, πάντα είσαι συμβιβασμένος».*

2.6.2 Θεματικός άξονας: «Ουσιαστική αξία διδασκαλίας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στην εκπαίδευση-Απόψεις εκπαιδευτικών»

Σε ό,τι αφορά τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων και συμμετεχουσών για την ουσιαστική αξία της διδασκαλίας των δικαιωμάτων του ανθρώπου, ομόφωνα, οι εκπαιδευτικοί ανταποκρίθηκαν θετικά: δήλωσαν, συγκεκριμένα, ότι η διδασκαλία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων έχει ουσιώδη αξία.

Προς επεξήγηση των παραπάνω, θα μπορούσαν να αναφερθούν, ενδεικτικά, δύο αυτούσιες απαντήσεις, σε σχέση με τη θεματική της σημασίας διδασκαλίας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στον εκπαιδευτικό κλάδο.

Ο εκπαιδευτικός που εργαζόταν, το χρονικό διάστημα που έλαβαν χώρα οι συνεντεύξεις, σε εξαθέσια μονάδα εκπαίδευσης, σε επαρχία έξω από την πόλη της Φλώρινας, και ο οποίος υπηρετεί εδώ και 19 χρόνια στην πρώτη βαθμίδα (Εκπαιδευτικός 1), δήλωσε, αναλυτικότερα: *«Ε, ναι, φυσικά έχει ουσιώδη αξία. Όλοι μας έχουμε να κάνουμε με διαφορετικά παιδιά, από διαφορετικές πατρίδες, με διαφορετικό χρώμα. Οπότε, χρειάζεται να γνωρίζουμε ορισμένα πράγματα, σε ό,τι έχει να κάνει με την καταγωγή τους, με τη θρησκεία τους. Να περάσουμε στα παιδιά την αντίληψη ότι όλοι οι άνθρωποι έχουν τα ίδια δικαιώματα πάνω στη γη, βάσει του χρώματος, της θρησκείας ή της καταγωγής τους, της κοινωνικοοικονομικής τους κατάστασης».*

Αναφορικά με τη δασκάλα η οποία εργάζεται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Εκπαιδευτικός 4), η τελευταία ερμήνευσε με τον ακόλουθο τρόπο το ζήτημα της σημασίας διδασκαλίας των δικαιωμάτων του ανθρώπου στη σχολική πρακτική, επισημαίνοντας,

⁸⁹ Αναφέρεται στην έννοια των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

χαρακτηριστικά: «Έχει ουσιώδη αξία, γιατί πρέπει να ξέρει ο καθένας τα... Τα δικαιώματά του, σαν άνθρωποι που είμαστε όλοι, και να καταλάβουμε ότι έχουμε όλοι ίδια αξία... Δε διαφέρει κανένας από τον άλλον, και όλοι έχουμε τα ίδια δικαιώματα, βασικά. Δεν υποτιμούμε κανέναν».

2.6.3 Θεματικός άξονας: «Ανάγκες των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία των δικαιωμάτων του ανθρώπου»

Πάγιες υπήρξαν η ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, σε θέματα τα οποία άπτονται της διδασκαλίας των δικαιωμάτων του ανθρώπου, και η γενική μέριμνα του κράτους, για την καλλιέργεια μίας αντίστοιχης διδασκαλίας και ενός κοινωνικο-εκπαιδευτικού κλίματος, εν γένει, που να υπερασπίζεται και να διασφαλίζει τα δικαιώματα και τις ελευθερίες. Πιο αναλυτικά, οι πέντε εκ των έξι εκπαιδευτικών, είτε αναφερόμενοι/-ες σε ενημέρωση, είτε αναφερόμενοι/-ες σε επιμόρφωση, δήλωσαν ότι χρειάζεται να εκπαιδευτούν και να επιμορφωθούν σε αντίστοιχα ζητήματα, προκειμένου να είναι σε θέση να διδάσκουν, επαρκώς και εκτενώς, τα ανθρώπινα δικαιώματα.

Συγκεκριμένα, ο προϊστάμενος διθέσιας σχολικής μονάδας (Εκπαιδευτικός 2) ανέπτυξε τον ακόλουθο συλλογισμό: «Θα μπορούσαν να γίνουν ενημερώσεις, μέσα από διάφορα σεμινάρια, αλλά και από τις εφημερίδες. Από σχολικούς συμβούλους⁹⁰, όπου εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να διδάξουν για τα ανθρώπινα δικαιώματα. Μέσα από συζητήσεις συναδέλφων τους και από επικοινωνία με τον ίδιο τους τον εαυτό».

Ενώ η Εκπαιδευτικός 4, δασκάλα με 23 έτη προϋπηρεσίας, δήλωσε, συγκεκριμένα: «Ναι, νομίζω ότι χρειάζεται η επιμόρφωση. Ναι, επειδή δεν μπορώ να μπω μέσα... Ένας νομικός θα μπορούσε, άνετα, να μπει μέσα, και να μιλήσει για όλα αυτά. Οπότε, θα θεωρούσα ότι χρειάζονται οι εκπαιδευτικοί κάποια επιμόρφωση».

Η διευθύντρια πενταθέσιου δημοτικού σχολείου (Εκπαιδευτικός 6), τέλος, ανέπτυξε τον ακόλουθο συλλογισμό, υιοθετώντας, μάλλον, μία διαφορετική προσέγγιση: «Νομίζω ότι η μεγαλύτερη ανάγκη είναι η ανάγκη στη Διδακτική Μεθοδολογία. Έχω την εντύπωση ότι οι δάσκαλοι .. Εεε... Δε γνωρίζουν σύγχρονες, ευέλικτες διδακτικές μεθόδους. Δεν μπορώ να πω ότι είναι οι κλασικοί-παραδοσιακοί, «παίρνουν το βιβλίο, διαβάστε και ό,τι έχει μέσα κ.τ.λπ.», αλλά... Δεν έχουν όλοι την ευχέρεια και τη δυνατότητα, ίσως, να γνωρίζουν διαφορετικές μεθόδους διδασκαλίας... Εεε, αλλά, από την άλλη, δεν υπάρχει και η κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή... Άρα, οι ανάγκες των εκπαιδευτικών είναι τη Διδακτική Μεθοδολογία να γνωρίζουν, δεν έχουν τη δυνατότητα να γνωρίζουν τη Διδακτική Μεθοδολογία: όσοι μπορούν και διαβάζουν περισσότερο, έχουν ελεύθερο χρόνο, τα καταφέρνουν, αν, και πάλι, νομίζω ότι υστερούν και, από την άλλη, όμως, νομίζω ότι το πρόβλημα είναι και η υλικοτεχνική υποδομή... Δεν υπάρχουν εργαστήρια, γενικότερα, στα σχολεία. Δεν υπάρχει χρήμα... ».

2.6.4 Θεματικός άξονας: «Ευρύτερη ανάπτυξη-Απόψεις εκπαιδευτικών»

Αναφορικά, τέλος, με τον άξονα της ευρύτερης ανάπτυξης σε μία κοινωνία, μέσω της συστηματικής διδασκαλίας των δικαιωμάτων του ανθρώπου στα σχολεία, δύο εκ των έξι δασκάλων (Εκπαιδευτικός 5 και Εκπαιδευτικός 6) σημείωσαν την άνθηση ενός υγιούς και δημοκρατικού πνεύματος, ο Εκπαιδευτικός 1 ξεκαθάρισε ότι, πέρα από τον ρόλο των εκπαιδευτικών, σπουδαίος κρίνεται ο ρόλος και των γονέων, ενώ ο Εκπαιδευτικός 2 και ο Εκπαιδευτικός 3 αναφέρθηκαν στα γενικά οφέλη μίας αντίστοιχης διδασκαλίας στο κοινωνικό γίγνεσθαι. Η Εκπαιδευτικός 4, τέλος, ξεκαθάρισε ότι σημαντική είναι η σύζευξη θεωρίας και εφαρμογής.

⁹⁰ Ο Εκπαιδευτικός 2 αναφέρεται στους Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου (Σ.Ε.Ε.).

Η Εκπαιδευτικός 6, διευθύντρια σε πενταθέσιο δημοτικό σχολείο, σε μία προσπάθεια σύνδεσης της θεωρίας με τη σχολική εφαρμογή, διατύπωσε ως ακολούθως τον συλλογισμό της: «Λοιπόν, συστηματική διδασκαλία... Που σημαίνει ότι μπαίνω στην τάξη και ξέρω ότι, κάθε ημέρα, κάθε εβδομάδα, κάθε μήνα... Εε... Έχω να μιλήσω για τα δικαιώματα του ανθρώπου. Ε, και πρέπει να βρω τον τρόπο που θα γίνει συνείδηση των μαθητών ότι πρέπει να γνωρίζουν τα δικαιώματά τους, πρέπει να υπερασπίζονται τα δικαιώματά τους, γιατί, μέσα από αυτό, θα καταλάβουν ότι... Έχουν και όρια σταματούν εκεί που ξεκινούν τα δικαιώματα των άλλων ανθρώπων... Αν υπάρχει συνεργασία, δικαιοσύνη, δημοκρατικός διάλογος... νομίζω ότι τα πράγματα θα πηγαίνουν προς το καλό!».

Ως προς τον Εκπαιδευτικό 1, τέλος, δάσκαλο εξαθέσιου δημοτικού σχολείου σε επαρχία έξω από την πόλη της Φλώρινας, δήλωσε: «Πιστεύω ότι το παιδί ξεκινάει να συμπεριφέρεται... Ξεκινάει να μαθαίνει τη συμπεριφορά προς το άλλο παιδί μέσα στο σπίτι. Οπότε, εάν έχει γίνει καλή δουλειά στο σπίτι, στο σχολείο θα συνεχιστεί αυτή η καλή συμπεριφορά και θα έχουμε, έτσι, παιδιά τα οποία θα μάθουν να σέβονται τα δικαιώματα των άλλων παιδιών...».

3. Διαπιστώσεις-Συζήτηση

3.1 Απόψεις εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στην εκπαίδευση

Ο ερευνητής είχε στόχο να διερευνήσει τις απόψεις έξι εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, σχετικά με τη διδασκαλία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στην εκπαίδευση. Μέσω της έρευνας, αναδεικνύεται, ως έναν βαθμό, η διδακτική και παιδαγωγική βιογραφία, όπως και η προσωπική θεωρία του κάθε συμμετέχοντα και της καθημίας συμμετέχουσας.

Μέσα από μία συνεκτική επεξεργασία των αποτελεσμάτων, θα μπορούσαμε να πούμε ότι οι απόψεις των συμμετεχόντων και συμμετεχουσών θα μπορούσαν να συνοψιστούν ως ακολούθως.

3.1.1 1^ο Ερευνητικό ερώτημα: Πόσο κατάλληλο είναι το πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης στο ελληνικό δημοτικό σχολείο, ώστε οι μαθητές να διδάσκονται τα δικαιώματα του ανθρώπου και του παιδιού, εντός του Αναλυτικού Προγράμματος;

Σε ό,τι αφορά το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, αν και εντοπίζονται σημαντικές διαφορές στις δηλώσεις των εκπαιδευτικών, σε γενικές γραμμές, οι ερευνώμενοι/-ες, στην πλειονότητά τους, προβάλλουν την τυπική εκπαίδευση και τα επιμέρους Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών ως ανασταλτική, μάλλον, παράμετρο για την προώθηση της ρητής διδασκαλίας των δικαιωμάτων του ανθρώπου στα σχολικά ιδρύματα (τουλάχιστον, στο δημοτικό σχολείο). Ο Εκπαιδευτικός 1 υποστήριξε ότι ο διαθέσιμος διδακτικός χρόνος είναι πολύ περιορισμένος στο δημοτικό σχολείο, για μία αντίστοιχη διδασκαλία. Τις δυσκολίες τόνισε και ο Εκπαιδευτικός 3, στις δηλώσεις του. Η Εκπαιδευτικός 4 επικεντρώθηκε στη σημασία της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, δίχως, όμως, να υποστηρίξει ότι το πλαίσιο της ελληνικής τυπικής εκπαίδευσης δεν είναι ευνοϊκό για τη διδασκαλία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Η Εκπαιδευτικός 6 και ο Εκπαιδευτικός 2, πάντως, προέβλεψαν τους ενισχυτικούς -ως προς την επίτευξη ρητής διδασκαλίας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων- παράγοντες, όπως είναι η διαπολιτισμικότητα, η μετανάστευση (Εκπαιδευτικός 2) και η διαθεματική διδασκαλία (Εκπαιδευτικός 6). Σχετικά με τις δηλώσεις των έξι εκπαιδευτικών για την καταλληλότητα των υπάρχοντων σχολικών συγγραμμάτων δημοτικού, όμως, για τις ρητές και υπόρρητες αναφορές στα δικαιώματα του ανθρώπου, γενικά, όλοι οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν σε μία

πληθώρα σχολικών εγχειριδίων, στα οποία -ρητά ή υπόρρητα- γίνονται αναφορές στα ανθρώπινα δικαιώματα. Η Νέα Ελληνική Γλώσσα και η Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή αποτελούν δύο αντικείμενα, τα οποία εμφανίζονται πολύ συχνά στις δηλώσεις των συμμετεχόντων και συμμετεχουσών, σε σχέση με τις αναφορές στα δικαιώματα του ανθρώπου. Από την άλλη, για τις αναφορές στα δικαιώματα των παιδιών και των εφήβων, ως επιμέρους, μόνο η Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή (Ε' και ΣΤ' δημοτικού) αναφέρθηκε από δύο εκπαιδευτικούς (*Εκπαιδευτικός 3* και *Εκπαιδευτικός 6*). Οι υπόλοιποι/ές τέσσερις δάσκαλοι/-ες υποστήριξαν ότι δε γίνεται καμία ξεχωριστή αναφορά, σε κανένα σχολικό βιβλίο δημοτικού, για τα δικαιώματα των παιδιών και των εφήβων.

3.1.2 2^ο Ερευνητικό ερώτημα: Πόσο προετοιμασμένοι είναι οι εκπαιδευτικοί των δημοτικών σχολείων, ώστε να είναι σε θέση να ανταποκρίνονται στην αποτελεσματική διδασκαλία των δικαιωμάτων του ανθρώπου;

Αναφορικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, εντοπίζεται μεγαλύτερη σύγκλιση στις δηλώσεις των έξι εκπαιδευτικών στην ερώτηση για τις ανάγκες τους. Όλοι/Όλες οι εκπαιδευτικοί, δηλαδή, υπογράμμισαν την ανάγκη επιμόρφωσης και ενημέρωσής τους, προκειμένου να μπορούν να διδάσκουν αποτελεσματικά τα δικαιώματα και τις ελευθερίες του ανθρώπου στους μαθητές. Η *Εκπαιδευτικός 6* εστίασε στη διδακτική μεθοδολογία και τις ανεπαρκείς σχολικές υποδομές. Ωστόσο, στις δηλώσεις ορισμένων εκπαιδευτικών, παρατηρείται μία σημαντική αντίφαση ανάμεσα στον πρώτο θεματικό άξονα («Ενημέρωση-Ετοιμότητα») και στον ένατο θεματικό άξονα («Ανάγκες εκπαιδευτικών»). Οι τρεις άνδρες εκπαιδευτικοί (*Εκπαιδευτικός 1*, *Εκπαιδευτικός 2*, *Εκπαιδευτικός 3*), πιο συγκεκριμένα, ενώ αυτοπροσδιορίστηκαν ως «αρκετά ενημερωμένοι» για τα δικαιώματα του ανθρώπου, υπογράμμισαν τη σημασία της επιμόρφωσης και της ενημέρωσής τους. Αυτό μπορεί να συνεπάγεται, είτε ότι οι συγκεκριμένοι τρεις εκπαιδευτικοί (ή ορισμένοι εξ αυτών) ήθελαν να δηλώσουν ότι είναι ενημερωμένοι (ενώ, στην πραγματικότητα, δεν είναι, σε μεγάλο βαθμό), προκειμένου να δείξουν, ίσως, την εικόνα ενός «επαρκούς» εκπαιδευτικού, είτε ότι, παρά το γεγονός ότι είναι (πράγματι) αρκετά ενημερωμένοι, θα επιθυμούσαν να επιμορφωθούν περαιτέρω.

3.1.3 3^ο Ερευνητικό ερώτημα: Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη σπουδαιότητα της διεξοδικής διδασκαλίας των δικαιωμάτων του ανθρώπου στους μαθητές;

Σχετικά με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, όλοι οι συνεντευξιαζόμενοι και όλες οι συνεντευξιαζόμενες απάντησαν ότι η διδασκαλία των δικαιωμάτων του ανθρώπου είναι λειτουργική και μπορεί να προσδώσει πολύ θετικά αποτελέσματα. Η προώθηση της δικαιοσύνης, η καλλιέργεια του σεβασμού, η ενδυνάμωση της ατομικής ελευθερίας, η προάσπιση της δημοκρατίας και η ενίσχυση της συνεργασίας θα μπορούσαν να αποτελούν - κατά τους έξι υπηρετούντες εκπαιδευτικούς- τον αντίκτυπο μίας αντίστοιχης διδασκαλίας.

3.1.4 4^ο Ερευνητικό ερώτημα: Με ποιες εκπαιδευτικές στρατηγικές θα μπορούσαν οι εκπαιδευτικοί να ευαισθητοποιήσουν τους μαθητές τους στα ανθρώπινα δικαιώματα;

Τέλος, όσον αφορά το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα, εμφανίζονται σημαντικές αποκλίσεις στις έξι δηλώσεις. Η πλειονότητα των συμμετεχόντων και συμμετεχουσών επικροτεί τη διαθεματική προσέγγιση για τη διδασκαλία των δικαιωμάτων του ανθρώπου. Η *Εκπαιδευτικός 6* ανέφερε διάφορα παραδείγματα, σύμφωνα με τα οποία θα μπορούσαν οι μαθητές να διδάσκονται διαθεματικά τα ανθρώπινα δικαιώματα, μέσα από τα Μαθηματικά,

κατά κύριο λόγο, ενώ και ο *Εκπαιδευτικός 2* θεώρησε ότι η συγκεκριμένη διδασκαλία είναι εφικτή στις σχολικές τάξεις του δημοτικού. Η *Εκπαιδευτικός 5* και η *Εκπαιδευτικός 6* επικεντρώθηκαν στην αξιοποίηση βιωματικών δραστηριοτήτων διδασκαλίας, αλλά ο *Εκπαιδευτικός 1* και η *Εκπαιδευτικός 4* δεν έδωσαν ξεκάθαρες ιδέες, ενώ, τέλος, ο *Εκπαιδευτικός 3* φαίνεται ότι έδωσε βαρύτητα στο αντικείμενο της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, αποκλειστικά.

3.2 Επιλογικός σχολιασμός

«Η εκπαιδευτική διαδικασία αντιστοιχεί στα δεδομένα της εποχής της και, επομένως, οφείλει να αναπροσδιορίζει τις προτεραιότητες που θέτει, βάσει των εκάστοτε αναγκών της» (Δημητριάδου, 2016: 379). Βάσει της παραδοχής ότι η προσαρμογή της εκπαίδευσης στα σύγχρονα, μετανεωτερικά και διαρκώς μεταβαλλόμενα, δεδομένα είναι αδήριτη, το πλαίσιο πραγμάτευσης της παρούσας εργασίας αφορά σε ορισμένες -χρήσιμες για τη διδασκαλία των δικαιωμάτων του ανθρώπου και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση- διδακτικές προσεγγίσεις, οι οποίες θα μπορούσαν να ενδυναμώσουν τον χαρακτήρα των μαθητών και να συντείνουν στην αναβάθμιση του διδακτικού έργου, με γνώμονα όχι, αποκλειστικά, ένα γόνιμο και κερδοφόρο αποτέλεσμα, αλλά και μία συμμετοχική και διαρκώς ανατροφοδοτική μαθησιακή διαδικασία: μία διαδικασία η οποία στηρίζεται στην αλληλεγγύη ανάμεσα στους μαθητές, την κινητοποίησή τους και τη δημιουργική εφαρμογή σε νέα πλαίσια μάθησης.

Οι αρχές της διαπολιτισμικότητας συνάδουν -σε σημαντικό βαθμό- με τις αρχές της διδασκαλίας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στη σχολική πρακτική. Και αυτό διότι, και στις δύο περιπτώσεις, ο σκοπός και τα επιμέρους προσδοκώμενα αποτελέσματα αναφέρονται στην καλλιέργεια του σεβασμού, την ενίσχυση των συνεργατικών δεξιοτήτων και την προώθηση του δημοκρατικού πνεύματος.

3.3 Περιορισμοί

Ένας περιοριστικός παράγοντας για τα ερευνητικά δεδομένα τα οποία προέκυψαν είναι ο μικρός αριθμός του δείγματος. Μία άλλη παράμετρος, η οποία μειώνει την ερευνητική εγκυρότητα, είναι η έλλειψη μεγάλου αριθμού γεωγραφικών περιοχών, ενώ μία τρίτη ανασταλτική παράμετρος είναι η απουσία συμμετεχόντων/συμμετεχουσών-εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης νεότερης ηλικίας και βραχύχρονης διδακτικής υπηρεσίας.

3.4 Προτάσεις για την ανάπτυξη και της εφαρμογή των ερευνητικών δεδομένων σε διαφορετικό πλαίσιο

Με θεμελιώδη γνώμονα τη συστηματοποίηση της διδασκαλίας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και τη βελτιστοποίηση της μαθησιακής διαδικασίας, ο ερευνητής προτείνει τη διεκπεραίωση ερευνών, μέσω της αξιοποίησης, τόσο ποσοτικών, όσο και ποιοτικών μεθόδων, για τη διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών και άλλων βαθμίδων εκπαίδευσης και διαφόρων ειδικοτήτων της, ως προς τη διδασκαλία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στην εκπαιδευτική πράξη, καθώς και την εξέταση ομοιοτήτων και διαφορών στις προσεγγίσεις επί του θέματος, ανάμεσα σε: (α) δασκάλους και καθηγητές ειδικής αγωγής και γενικής εκπαίδευσης, και (β) δασκάλους και καθηγητές ιδιωτικών και δημόσιων σχολικών μονάδων. Τέλος, προτείνεται μία ενδεχόμενη διδακτική παρέμβαση, μεσοχρόνια ή μακροχρόνια, σε κάποιο σχολικό ίδρυμα, μέσα από την οποία θα διδάσκονται ρητά τα δικαιώματα και οι ελευθερίες του

ανθρώπου στην τάξη, ενώ θα εμπεριέχεται και ο αναστοχασμός του ερευνητή-εκπαιδευτικού ή της ερευνήτριας-εκπαιδευτικού, μέσω της χρήσης ημερολογίου και άλλων αναστοχαστικών ερευνητικών και διδακτικών εργαλείων.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Ανδρούσου, Α. & Ασκούνη, Ν. (2011). Εισαγωγή: Πολυπολιτισμικότητα, ανθρώπινα δικαιώματα και εκπαίδευση. Στο Α. Ανδρούσου & Ν. Ασκούνη (Επιμ.) *Πολιτισμική ετερότητα και ανθρώπινα δικαιώματα: Προκλήσεις για την εκπαίδευση* (σσ. 9-28). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Βαλιαντή, Σ. & Νεοφύτου, Λ. (2017). *Διαφοροποιημένη διδασκαλία: Λειτουργική και αποτελεσματική εφαρμογή*. Αθήνα: Πεδίο.
- Barrett, M. D., Huber, J. & Reynolds, C. (2014). *Developing intercultural competence through education*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. Ανακτήθηκε 13/03/2021 από <http://paratiritirio.web.auth.gr/index.php>
- Γκότοβος, Α. (2002). *Εκπαίδευση και ετερότητα. Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δαμανάκης, Μ. (2003). *Η Εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική Προσέγγιση* (6^η έκδ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Δημητριάδου, Κ. (2016). *Νέοι προσανατολισμοί της διδακτικής. Προσαρμογή της διδασκαλίας στις εκπαιδευτικές προκλήσεις του 21^{ου} αιώνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Dimitriadou, C., Tamtelen, E. & Tsakou, E. (2011). Multimodal texts as instructional tools for intercultural education: a case study. *Intercultural Education*, 22(2), 223-228. Doi: 10.1080/14675986.2011.567080
- Δραγώνα, Θ. (2011). Μία Εναλλακτική Μορφή Συνύπαρξης: Τα Κέντρα Στήριξης του Προγράμματος Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων. Στο Α. Ανδρούσου & Ν. Ασκούνη (Επιμ.) *Πολιτισμική ετερότητα και ανθρώπινα δικαιώματα: Προκλήσεις για την εκπαίδευση* (σσ. 263-276). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Flowers, N. (2012). *Compasito. Μικρή Πυξίδα. Εγχειρίδιο Εκπαίδευσης στα Ανθρώπινα Δικαιώματα για Παιδιά* (Κ. Παχουλίδης & Ν. Καραγιάννη, Επιμ. - Σ. Αγγελίδης, μτφρ.). Κύπρος: Council of Europe, Hope for Children & Κέντρο Στήριξης Μη Κυβερνητικών Οργανισμών. Ανακτήθηκε 13/03/2021 από <http://noiazomaikaidrw.gr/wp-content/uploads/2015/07/Compasito-%CE%9C%CE%B9%CE%BA%CF%81%CE%AE%CE%A0%CF%85%CE%BE%CE%AF%CE%B4%CE%B1.pdf>
- Kalantzis, M. (2011). Νέες Εποχές, Νέες Υποκειμενικότητες και Νέα Μάθηση. Στο Α. Ανδρούσου & Ν. Ασκούνη (Επιμ.) *Πολιτισμική ετερότητα και ανθρώπινα δικαιώματα. Προκλήσεις για την εκπαίδευση* (σσ. 181-198). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παλαιολόγου, Ν. & Ευαγγέλου, Ο. (2011). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική. Εκπαιδευτική πολιτική για παιδιά μεταναστών*. Αθήνα: Πεδίο.
- Πνευματικός, Δ. & Δημητριάδου, Α. (2013). *Σύντομος Οδηγός Επιστημονικής Τεχνογραφίας*. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα. Ανακτήθηκε 13/03/2021 από <http://masteredu.eled.uowm.gr/>
- Σαΐτη, Α. Χ. & Σαΐτης, Χ. Α. (2012). *Οργάνωση & Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Θεωρία, Έρευνα και Μελέτη Περιπτώσεων*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Φρυδάκη, Ε. (2009). *Η διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και της μετανεωτερικής σκέψης*. Αθήνα: Κριτική.

ΜΕΡΟΣ ΣΤ΄

ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ

Η παρουσίαση της θεωρίας των Νομιμοποιητικών Κωδίκων (LCT)

Ευαγγελία Δορλή

Υποψήφια διδάκτωρ Πανεπιστημίου Αθηνών

Liz.dorl@gmail.com

Περίληψη

Ο σκοπός και οι στόχοι της συγκεκριμένης εισήγησης είναι η παρουσίαση της πρακτικής θεωρίας των νομιμοποιητικών κωδίκων LCT, με κύριο συγγραφέα και εκπρόσωπο τον Karl Maton. Στο έργο του Maton *Knowledge and knowers: Toward a realist sociology of education*, η θεωρία των γλωσσικών κωδίκων/Legitimation Code Theory (LCT) παρουσιάζεται όχι μόνο ως ένα «συνεκτικό δίκτυο εννοιών», αλλά και ως μια «συσκευή» ανάλυσης μέσα στην εκπαίδευση και στις πρακτικές γνώσης.

Ο Maton μέσα από το συγκεκριμένο σύγγραμμά του, προσπαθεί να αντιπαραθέσει και να ενσωματώσει μέσα στα γραπτά του τις θεωρίες του Bernstein και του Bourdieu, αλλά και να βασιστεί στη μεθοδολογία ανάλυσης δεδομένων της συστημικής λειτουργικής γλωσσολογίας (SFL). Από τη θεωρία των γλωσσικών κωδίκων του Bernstein, επιλέγει έννοιες όπως παιδαγωγική συσκευή, ταξινόμηση και περιχάραξη. Από τη θεωρία του Bourdieu, επιλέγει τις έννοιες του πεδίου και του habitus. Επίκεντρο της θεωρητικής καινοτομίας του Maton είναι η χρήση της θεωρίας των γλωσσικών κωδίκων. Ο Maton προσπαθεί μέσα από την ανάλυση των γλωσσικών κωδίκων να προσδιορίσει τον τρόπο με τον οποίο διαμορφώνονται και εξελίσσονται οι δομές της γνώσης μέσα στην τρέχουσα καθημερινότητά μας.

Λέξεις – κλειδιά: Θεωρία Νομιμοποιητικών Κωδίκων, παιδαγωγική συσκευή, γνώση.

The presentation of the Legitimation Code Theory (LCT)

Evangelia Dorli

PhD Candidate, University of Athens

Liz.dorl@gmail.com

Abstract

The purpose and the aim of this paper is the presentation of the theory of Legitimation Code Theory. Karl Maton is the creator of Legitimation Code Theory (LCT), which is being widely used to shape research and practice in education, sociology and linguistics. LCT is now an international and multidisciplinary community, including scholars in Australia, China, Europe, South Africa, South America, the UK and the USA, among others. In his book «Knowledge and knowers: Toward a realist sociology of education», the theory of LCT is presented not only as a "coherent network of concepts" but also as a "device" of analysis in education and in Knowledge of practice.

Maton tries to contrast and incorporate in his writing the theories of Bernstein and Bourdieu but also to relay on the methodology of data analysis of systemic functional linguistics (SFL). From Bernstein's theory chooses the concepts of pedagogical device, classification and framing. From Bourdieu's theory, he chooses the concepts of field and

habitus. At the heart of Maton's theoretical innovation is the use of language code theory. Maton tries through the analysis of language codes to determine the way in which the structures of knowledge are formed and evolved in our current daily life.

Key words: Legitimation Code Theory, pedagogical device, field, knowledge

Εισαγωγή

Η Θεωρία LCT περιλαμβάνει πέντε διαστάσεις της έρευνας, δηλαδή την εξειδίκευση (specialization), τα σημασιολογικά κύματα (Semantic waves), την αυτονομία (autonomy), τη χρονικότητα (temporality) και την πυκνότητα (density) (Maton, 2014α:18-19). Η κύρια ανησυχία της θεωρίας αυτής είναι η ανάλυση και κατανόηση των οργανωτικών αρχών που στηρίζουν και επηρεάζουν την πρακτική σε ένα φάσμα πεδίων, ένα εκ των οποίων είναι η ανώτατη εκπαίδευση (ακαδημαϊκή γνώση) (Clarence, 2016:125). Στη Θεωρία του ο Maton, από τις πέντε διαστάσεις των κωδικών χρησιμοποιεί την «εξειδίκευση» η οποία όπως λέει χαρακτηριστικά μπορεί να εισαχθεί μέσω της απλής προϋπόθεσης ότι οι πρακτικές και οι πεποιθήσεις είναι περίπου προσανατολισμένες «προς κάτω» και «από κάποιον» (Maton, 2014α:29). Έτσι οι κώδικες περιλαμβάνουν σχέσεις με αντικείμενα και υποκείμενα. Επομένως, μπορεί κανείς να διακρίνει τις «επιστημολογικές σχέσεις» (epistemic relations) μεταξύ των πρακτικών και του αντικειμένου ή της εστίασης των πρακτικών αυτών προς μια συγκεκριμένη κατεύθυνση, δηλαδή προς εκείνο το μέρος του κόσμου προς το οποίο προσανατολίζονται (για παράδειγμα κάποια/ες κοινωνική/ες ομάδα/ες του πληθυσμού). Από την άλλη, μπορεί κανείς να διακρίνει τις «κοινωνικές σχέσεις» (social relations) μεταξύ των πρακτικών και του αντικειμένου τους, συγγραφέας ή οποιοδήποτε δρων πρόσωπο (ο οποίος θεσπίζει τις πρακτικές).

Η εξειδίκευση (specialization), είναι μία εκ των πέντε διαστάσεων της θεωρίας του LCT και αναλύει ένα συγκεκριμένο σύνολο βασικών αρχών οργάνωσης χρησιμοποιώντας δύο κώδικες: κατά πρώτον, τις επιστημολογικές σχέσεις, στις οποίες εξετάζονται και προσδιορίζονται οι σχέσεις ως προς τη γνώση. Κατά δεύτερον, τις κοινωνικές σχέσεις, στις οποίες εξετάζονται και προσδιορίζονται οι σχέσεις ως προς τους γνώστες. Κάθε σχέση, είτε επιστημονική είτε κοινωνική, μπορεί να είναι ισχυρότερη ή ασθενέστερη κατά μήκος της δυναμικής των σχέσεων αυτών (Clarence, 2016:126).

Το παράδοξο της γνώσης

Ο Maton ξεκινά το σύγγραμμά του *Knowledge and knowers: Toward a realist sociology of education* λέγοντας ότι «η γνώση είναι τα πάντα και τίποτα». Σύμφωνα με τον Maton αυτό ακριβώς είναι το «παράδοξο» της γνώσης (the knowledge paradox) που σηματοδοτεί την έναρξη και αποτελεί ταυτόχρονα τον πυρήνα της συζήτησης γύρω από την κοινωνική αλλαγή (Maton, 2014α:1). Λέγοντας ο Maton το «παράδοξο της γνώσης» εννοεί ότι οι διάφορες κατά καιρούς ψυχολογικές προσεγγίσεις στον χώρο της επιστημονικής έρευνας και δη στον τομέα της εκπαίδευσης, τείνουν να βλέπουν και να αντιμετωπίζουν τη γνώση ως κάτι που συνδέεται αυτόματα και αποκλειστικά με τον ανθρώπινο εγκέφαλο εστιάζοντας κατ' επέκταση σε κάποιες διαδικασίες μάθησης και σε κοινωνιολογικές διεργασίες που είναι επικεντρωμένες στους τρόπους με τους οποίους οι κοινωνικές δομές και οι πολιτισμοί μπορούν να επιτρέψουν ή αντίστοιχα να περιορίσουν την πρόσβαση στη γνώση (2014α:9). Όπως επισημαίνει ο Maton όλες αυτές οι προσεγγίσεις παραμελούν μια άλλη κοινωνική πτυχή: τις «σχέσεις» που δημιουργούνται, διατηρούνται και μεταβάλλονται «μέσα» στη γνώση (2014α:13-14). Η γνώση στην πραγματικότητα δεν κατασκευάζεται από τα άτομα τα οποία θεωρούνται

κατάλληλα, αλλά μάλλον παράγεται από φορείς εντός κοινωνικών πεδίων πρακτικής που χαρακτηρίζονται από κάποιες κοινές υποθέσεις, τρόπους εργασίας, πεποιθήσεις και ούτω καθεξής (2014α:11). Κατά τον Maton το να εστιάζουμε μόνο στη γνώση ή στους γνώστες χωρίς να καταβάλουμε προσπάθειες να κατανοήσουμε τις διεργασίες που γίνονται εντός της γνώσης, αυτό μας οδηγεί σε τύφλωση και μας εμποδίζει να δούμε τη γνώση ως κάτι που έχει τις δικές του «ιδιότητες» και «δυνατότητες» (2014α:7). Επιπλέον, πολλές φορές η γνώση ταλαντεύεται μεταξύ δύο προσεγγίσεων που κατασκευάζουν και οι δύο (είτε "θεωρητική σκέψη" είτε "κοινή λογική") τη γνώση. Αυτό είναι το «επιστημολογικό δίλημμα» (epistemological dilemma) το οποίο είναι ενσωματωμένο σε μια «υποκειμενιστική δόξα» (subjectivist doxa) (ό.π.).

Η προσοχή εστιάζεται συνήθως στις διαδικασίες μάθησης όπου η γνώση αποκτάται αλλά στην πραγματικότητα πρόκειται για μια γνώση που κατέχεται από «υποκειμενιστική δόξα». Η υποκειμενιστική δόξα όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο Maton, περιορίζει την κατανόηση της γνώσης και της εξουσίας, γιατί οι «σχέσεις εντός» της γνώσης δε λαμβάνονται υπόψη (αγνοούνται):

«Στη διδασκαλία και τη μάθηση, η γνωσιακή τύφλωση αντανακλάται από τις ταλαντώσεις μεταξύ των “παραδοσιακών” και “κονστρουκτιβιστικών” παιδαγωγικών μοντέλων που γενικεύονται σε όλο το πρόγραμμα σπουδών. Στην εκπαιδευτική πολιτική, η γνώση γίνεται αντιληπτή ευρέως ως κάποιες “γενικές” δεξιότητες (όπως η “κριτική σκέψη”) ή εναλλακτικές διαδικασίες πληροφορίας [...] μέσα σε ένα πρόγραμμα σπουδών που θεωρείται αυθαίρετο. Πράγματι, η γνωσιακή τύφλωση έχει πολλαπλές συνέπειες στην εκπαίδευση [...] όσο και στην εκπαιδευτική τεχνολογία [...] επικρατεί ένας αποπροσανατολισμός...» (βλ. ό.π.).

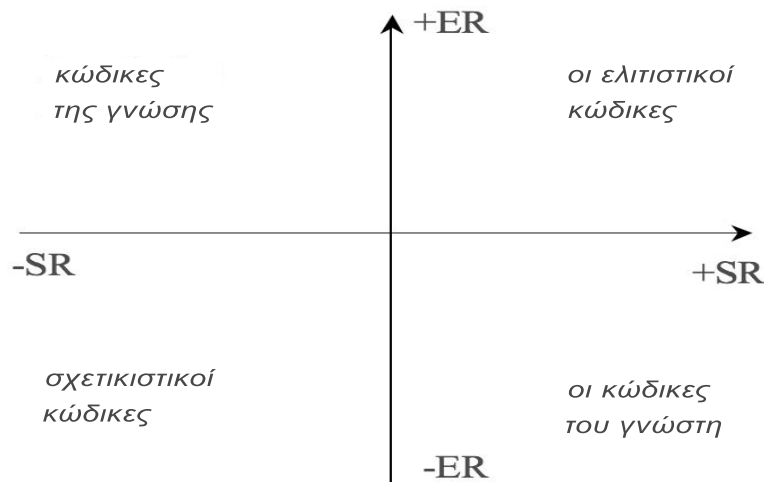
Η θεωρία αυτή έχει τη δυνατότητα να διεισδύσει και να αποκωδικοποιήσει κάποιες διεργασίες εντός της γνώσης. Το LCT χρησιμοποιείται όχι μόνο για την ανάλυση αλλά και για τη διαμόρφωση της πρακτικής. Η θεωρία μπορεί να χρησιμοποιηθεί πολύ πέρα από την έρευνα και την πρακτική της εκπαίδευσης και θεωρείται εργαλείο, και όχι μια μετα-θεωρία. Στην πραγματικότητα δε λαμβάνεται υπόψη ο τρόπος με τον οποίο η γνώση μεταφέρεται στην εκπαιδευτική έρευνα, η «φύση» της γνώσης έχει επιπτώσεις στον τρόπο διδασκαλίας και στη δημιουργία γνώσεων (Grenfell et al., 2017:197). Κατά τον Maton (2014:4) ως συνέπεια της «υποβάθμισης της γνώσης», η εκπαιδευτική έρευνα δεν έχει αναπτυχθεί και η κοινωνιολογία της γνώσης αγνοεί το φαινομενικό της αντικείμενο.

Κατά τον Maton η κατασκευή της γνώσης στην εκπαιδευτική έρευνα αλλά και γενικότερα στην εκπαίδευση, είναι εγκλωβισμένη στη διττή υπόσταση που έχει λάβει και η οποία αντανακλάται είτε στα συγκεκριμένα ενδιαφέροντα και εμπειρίες μιας κυρίαρχης κοινωνικής ομάδας (Maton & Moore, 2010:3) είτε στις ανάγκες της κοινωνίας στις οποίες δομείται και διαμορφώνεται το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (curriculum). Εν προκειμένω, η κατασκευή της γνώσης στην εκπαιδευτική έρευνα βρίσκεται εγκλωβισμένη μεταξύ «κονστρουκτιβιστικού σχετικισμού» και «θετικιστικού απολυταρχισμού».

Γλωσσικοί κώδικες νομιμοποίησης στο κοινωνικό πεδίο

Στην ανάπτυξη της Θεωρίας του Κώδικα Νομιμοποίησης (LCT), ο Maton επανερμηνεύει αυτές τις διαστάσεις (δηλαδή το ότι οι κώδικες περιλαμβάνουν σχέσεις με αντικείμενα και υποκείμενα) ως δύο ομάδες σχέσεων, τις επιστημονικές σχέσεις (epistemic relations) (ER) και τις κοινωνικές σχέσεις (social relations) (SR). Οι επιστημονικές σχέσεις είναι «μεταξύ της εκπαιδευτικής γνώσης και του αντικειμένου μελέτης της. Κάθε χώρος αντιπροσωπεύει έναν διαφορετικό κώδικα νομιμοποίησης. Οι «επιστημολογικές σχέσεις» (epistemic relations) μεταξύ των πρακτικών και του αντικειμένου ή της εστίασης των πρακτικών αυτών προς μια συγκεκριμένη κατεύθυνση, δηλαδή προς εκείνο το μέρος του κόσμου προς το οποίο

προσανατολίζονται (για παράδειγμα κάποια/ες κοινωνική/ες ομάδα/ες του πληθυσμού). Από την άλλη, οι «κοινωνικές σχέσεις» (social relations) μεταξύ των πρακτικών και του αντικειμένου τους, συγγραφέας ή οποιοδήποτε δρών πρόσωπο (ο οποίος θεσπίζει τις πρακτικές). Στο παρακάτω σχεδιάγραμμα του Maton (2014α:30) περιγράφονται οι σχέσεις μεταξύ μονικών και των κοινωνικών σχέσεων και πώς αυτές συνδέονται με τους κώδικες της γνώσης και τους κώδικες του γνώστη.



Νοητικός χάρτης 6. Γνώση και κάτοχοι της γνώσης (γνώστες) κατά Maton

Στο ανωτέρω σχήμα του ο Maton (Νοητικός χάρτης 6) παρουσιάζει τα εξής είδη κωδίκων: Οι κώδικες της γνώσης (knowledge codes) (ER+, SR-), οι κώδικες του γνώστη (αυτών που κατέχουν τη γνώση) (knower codes) (ER-, SR+), οι ελιτιστικοί κώδικες elite codes (ER+, SR+) και οι σχετικιστικοί κώδικες (relativist codes) (ER-, SR-) (2014α:30-31).

Στους «κώδικες της γνώσης» δίνεται έμφαση στην εξειδικευμένη γνώση, δηλαδή σε συγκεκριμένα αντικείμενα μελέτης (ER+), όπως αναφέρει ο Maton, ενώ παράλληλα υποβαθμίζονται τα χαρακτηριστικά του γνώστη (knower) (SR-). Σε αντίθεση με τους κώδικες της γνώσης, οι «κώδικες του γνώστη» δε θεωρούν σημαντική την εξειδικευμένη γνώση και το αντικείμενο της γνώσης (ER-) και δίνουν ιδιαίτερη σημασία στις ιδιότητες των ενεργούντων, δηλαδή στις ιδιότητες του γνώστη σε κάποια χαρακτηριστικά του στοιχεία, γενετήσια (π.χ. «φυσικό ταλέντο»), είτε καλλιεργημένα (π.χ. καλλιτεχνικό βλέμμα ή «γεύση») ή κοινωνικά (π.χ. η έννοια του φύλου με βάση το φύλο στη θεωρία της φεμινιστικής θέσης) (SR+). Σε ότι αφορά τους «ελιτιστικούς κώδικες», σ' αυτούς η νομιμοποίηση βασίζεται και στις δύο εξειδικευμένες γνώσεις, για παράδειγμα η μουσική αποτελεί κάτι που απαιτεί τόσο καλή θεωρητική γνώση (ER+) όσο και μουσικό ταλέντο (SR+). Στην περίπτωση της μουσικής μπορούμε να μιλάμε για έναν ελιτιστικό κώδικα. Οι σχετικιστικοί κώδικες δεν απαιτούν εξειδικευμένες γνώσεις ούτε διάθεση γνώσης και θεωρούνται απίθανο σενάριο για ένα εξειδικευμένο πλαίσιο, όπως είναι η εκπαίδευση (Maton, 2014α:30-31. Πρβλ. Ellery, 2017:83-84).

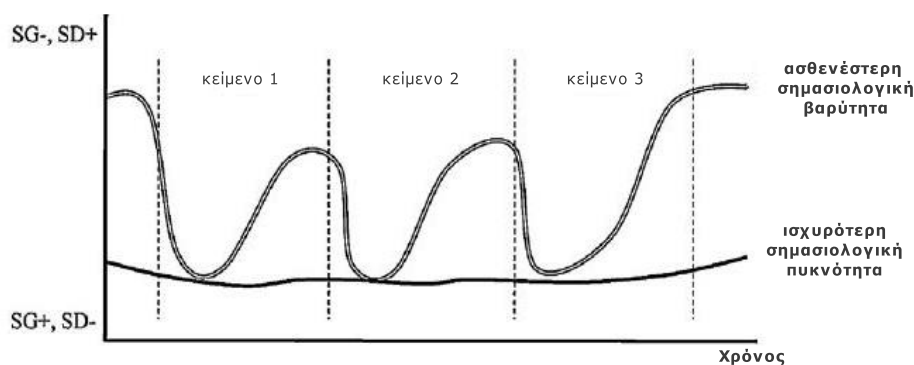
Σημασιολογικά Κύματα

Ο Maton προσπάθησε μέσα από μια σειρά μελετών του στον χώρο της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης να διερευνήσει τις βάσεις του επιτεύγματος στην εκπαίδευση (εκπαιδευτική έρευνα), στηριζόμενος ως επί το πλείστον στην ανάλυση των σημασιολογικών προτύπων των αξιολογήσεων των φοιτητών. Η έρευνα αυτή έδειξε ότι όλο και περισσότερο οι πρακτικές της γνώσης εκφράζουν σημασιολογικά κύματα —ενίσχυση και αποδυνάμωση της εξάρτησης από

το περιεχόμενο και συμπύκνωση της έννοιας— που ανταμείβονται σε όλες τις θεματικές περιοχές και τα επίπεδα εκπαίδευσης. Ο Maton επικεντρώνεται στη διάσταση των "σημασιολογιών" (Semantics) που δημιουργεί κοινωνικούς τομείς πρακτικής ως σημασιολογικές δομές, των οποίων οι αρχές οργάνωσης θεωρούνται ως σημασιολογικοί κώδικες που περιλαμβάνουν τη σημασιολογική βαρύτητα (semantic gravity) και τη σημασιολογική πυκνότητα (semantic density). Η σημασιολογική βαρύτητα αναφέρεται στον βαθμό στον οποίο η έννοια σχετίζεται με τα συμφραζόμενα και μπορεί να είναι ισχυρότερη (+) ή ασθενέστερη (-) κατά μήκος μιας συνεχούς δυναμικής πορείας. Όσο ισχυρότερη είναι η σημασιολογική βαρύτητα (SG+), τόσο περισσότερο εξαρτάται από το πλαίσιο της. Όσο ασθενέστερη είναι η σημασιολογική βαρύτητα (SG-), τόσο λιγότερο εξαρτημένη είναι η έννοια στο πλαίσιό της.

Η σημασιολογική πυκνότητα αναφέρεται στον βαθμό συμπύκνωσης του νοήματος μέσα στις εννοιολογικές πρακτικές και μπορεί να είναι ισχυρότερη (+) ή ασθενέστερη (-) κατά μήκος μιας συνεχούς δυναμικής. Όσο ισχυρότερη είναι η σημασιολογική πυκνότητα (SD +), τόσο περισσότερο οι έννοιες συμπυκνώνονται μέσα στις πρακτικές. Όσο ασθενέστερη είναι η σημασιολογική πυκνότητα (SD-), τόσο λιγότερες έννοιες συμπυκνώνονται. Η δύναμη της σημασιολογικής πυκνότητας που χαρακτηρίζει μια πρακτική σχετίζεται με τη σημασιολογική βαρύτητα. Ο Maton, εξέτασε παραδείγματα των ανθρωπιστικών σπουδών στην εκπαίδευση και της «κριτικής σκέψης» στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Σε ένα αγγλικό σχολείο Higher School Certificate (New South Wales) (στη Νέα Νότια Ουαλία, Αυστραλία) όπου οι φοιτητές του καλούνταν να πάρουν το πιστοποιητικό τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, απαιτούνταν από τους μαθητές να διερευνήσουν κάποιες αφηρημένες έννοιες, μια εξ αυτών ήταν χαρακτηριστικά η έννοια «ταξίδι» σε σχέση με διάφορα κείμενα. Μεταξύ 2005 και 2008, οι μαθητές συνέχισαν έδωσαν κάποια παραδείγματα κειμένου για να απαντήσουν.

Το κάτωθι σχήμα αντιπροσωπεύει τη σημασιολογία των δοκιμίων αυτών (Maton, 2014αβ:189). Συμπεριλήφθηκε στα επίσημα αναλυτικά έγγραφα ως επεξηγηματικό μοντέλο. Αυτό το δοκίμιο ξεκινάει και τελειώνει, αντλώντας από το συμπυκνωμένο λογοτεχνικό κείμενο (ισχυρότερη σημασιολογική πυκνότητα) για να συγκεντρώσει τα παραδείγματα της σχέσης με γενικευμένη και αφηρημένη ιδέα (ασθενέστερη σημασιολογική βαρύτητα).



Νοη

τικός Χάρτης 13. Σημασιολογικά κύματα (Maton, 2014αβ:190)

Για παράδειγμα: το ταξίδι, ειδικά με τη φανταστική έννοια, είναι μια διαδικασία με την οποία ο ταξιδιώτης αντιμετωπίζει μια σειρά προκλήσεων και ανακαλύψεων για να φθάσει τελικά, στον προορισμό του. Από αυτό το σχετικά υψηλό ξεκίνημα, το δοκίμιο κινείται προς τα κάτω για να περιγράψει απλά τις συγκεκριμένες ιδιαιτερότητες κάθε παραδείγματος, πριν μετακινηθεί προς τα πάνω προς πιο γενικευμένες και συμπυκνωμένες «λογοτεχνικές» ιδέες σχετικά με το κείμενο. Αυτή η κίνηση επαναλαμβάνεται σε ολόκληρο το δοκίμιο, εντοπίζοντας μια σειρά από σημασιολογικά κύματα στα τρία παραδείγματα κειμένου (βλ. ανωτέρω σχήμα). Αντίθετα, το δοκίμιο χαμηλής επίτευξης (διακεκομμένη γραμμή στο

ανωτέρω σχήμα) έχει ίχνη μιας σχετικά χαμηλής σημασιολογικής επίπεδης γραμμής. Εδώ η γνώση εκφράζεται μέσω ενός μη τεχνικού, μη λογοτεχνικού λόγου (ασθενέστερη σημασιολογική πυκνότητα) και εδραιώνεται σταθερά στο πλαίσιο των σχέσεων κάθε συγκεκριμένου κειμένου στην καθημερινή ζωή (ισχυρότερη σημασιολογική βαρύτητα). Έτσι, ενώ το δοκίμιο χαμηλής επίτευξης παραμένει μέσα σε έναν τετριμμένο/μονότονο κώδικα (SG +, SD-), το δοκίμιο υψηλής επίτευξης περιλαμβάνει τόσο έναν τετριμμένο/μονότονο κώδικα, όσο και έναν ριζωματικό κώδικα (SG-, SD +) αλλά και τους δύο κώδικες μιας κυματοειδούς δομής. Αυτή η σύντομη περίληψη υπογραμμίζει τα αντίθετα σημασιολογικά προφίλ που αντιστοιχούν με μελέτες σε άλλους κλάδους και επίπεδα εκπαίδευσης που αποκαλύπτουν την ποικιλομορφία των σημασιολογικών κυμάτων (2014β:189-190).

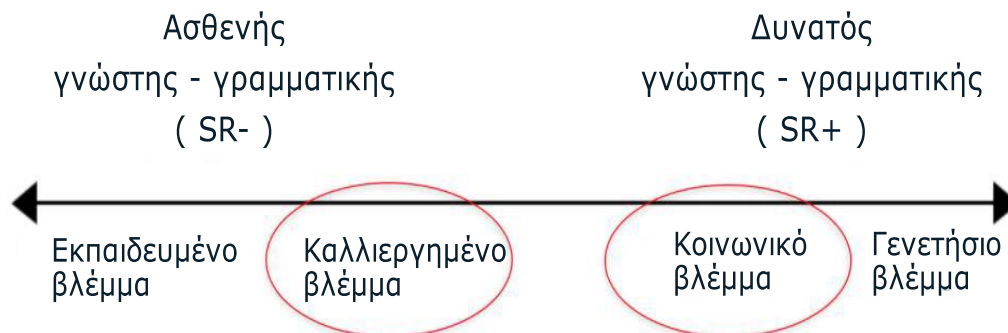
Ο Maton μέσα από την εμπειρική του έρευνα αποφαίνεται ότι τα σημασιολογικά κύματα αποτελούν βασικό χαρακτηριστικό των πνευματικών και εκπαιδευτικών πρακτικών. Κατά τον Maton, η ιδέα των σημασιολογικών κυμάτων μπορεί να αποτελέσει τη βάση για την εξάλειψη των εικασιών και την ανάπτυξη μιας βελτιωμένης υπόθεσης και βάσης για την πρακτική στην εκπαιδευτική έρευνα (2014β:196-197). Η σημασιολογία μπορεί να τεθεί σε πρακτικές μελέτες, σε θέματα πνευματικά, στη διδακτική και σε παιδαγωγικά πεδία, σε όλες τις εκφάνσεις της εκπαίδευσης. Έτσι, οι έννοιες αυτές όχι μόνο βασίζονται στον Bernstein αλλά ενσωματώνουν και τις σχετικές αρχές της θεωρίας των κωδίκων. Όπως και οι «παιδαγωγικοί κώδικες» του Bernstein, έτσι και οι έννοιες των σημασιολογικών κωδίκων καθιστούν δυνατή την επίτευξη των κυρίαρχων οργανωτικών αρχών των σχετικών εκπαιδευτικών πλαισίων, εκείνων που χαρακτηρίζουν τις διαθέσεις των ενεργούντων προσώπων (τόσο των ακαδημαϊκών δασκάλων, όσο και των φοιτητών), αποκαλύπτοντας ποια είναι η προδιάθεση να επιτύχει ή να αποτύχει κάποιος και να προτείνει τρόπους για την κοινωνική ένταξη και δικαιοσύνη (2014β:197).

Το «νομιμοποιημένο βλέμμα»

Ο Maton (2014α:95) ορίζει τέσσερα βλέμματα: «γενετήσιο» (με την έννοια του έμφυτου) βλέμμα (born gaze), «κοινωνικό» βλέμμα (social gaze), «καλλιεργημένο» βλέμμα (cultivated gaze) και «εκπαιδευμένο» βλέμμα (trained gaze). Ο Maton αναφέρεται όπως μας λέει στο βλέμμα αντί να εστιάσει το ενδιαφέρον του σε κάποια άλλη από τις αισθητήριες αντιδράσεις μας όπως για παράδειγμα με αντιδράσεις που έχουν να κάνουν με την ακοή, την αίσθηση και ούτω καθεξής. Κατά τον Maton:

«οι σχετικά ισχυρότερες κοινωνικές σχέσεις είναι εκείνες που απεικονίζονται από τις έννοιες του “φυσικού ταλέντου” (natural talent) και της “ιδιοφυίας” (genius) στις συζητήσεις που ορθώνονται πάνω από την καλλιτεχνική ικανότητα, με βιολογικές και γενετικές εξηγήσεις της πρακτικής, όπου ο νόμιμος γνώστης θεωρείται ότι έχει “γενετήσιο” βλέμμα (born gaze). Λιγότερο σταθερές αλλά σχετικά ισχυρές είναι οι σχέσεις στις οποίες οι νόμιμοι γνώστες διαθέτουν ένα “κοινωνικό” βλέμμα (social gaze). Οι σχέσεις αυτές καθορίζονται από την κοινωνική τους κατηγορία, όπως είναι για παράδειγμα θεωρίες θεμελίωσης βασισμένες στην κοινωνική τάξη ή φυλή, σε φύλο ή ακόμη στη σεξουαλικότητα, όταν αυτές είναι κατασκευασμένες ως κοινωνικές κατηγορίες. Σθεναρό/αδύναμο είναι το “καλλιεργημένο” βλέμμα (cultivated gaze), στο οποίο η “νομιμότητα” (legitimacy) προκύπτει από τις διαφωνίες του γνώστη (knower) οι οποίες μπορούν να ενωθούν (να ενοποιηθούν). Για παράδειγμα, στη λογοτεχνία ή στην κριτική της τέχνης η κατανόηση της “νομιμότητας” συχνά προκύπτει από παρατεταμένη έκθεση σε μια σειρά μεγάλων πολιτιστικών έργων. Σχετικά ασθενέστερο, είναι το “εκπαιδευμένο” βλέμμα (trained gaze) που αποκτήθηκε μέσω της κατάρτισής του σε εξειδικευμένες αρχές ή διαδικασίες. Για παράδειγμα, στις επιστήμες η πηγή του “προνομιούχου βλέμματος” (privileged gaze) είναι λιγότερο ο γνώστης απ’ ότι η γνώση που κατέχουν κάποιοι,

καθώς ο οποιοσδήποτε μπορεί να εκπαιδευτεί στο “νομιμοποιημένο βλέμμα” (*legitimate gaze*)» (2014α:95-96).



**Τα τέσσερα είδη βλέμματος κατά Maton Gazes and knower-grammars
(βλ. από Maton, 2014α:95)**

Σύμφωνα με τον Maton υπάρχουν πάντα, σε κάθε περίπτωση, «γνώσεις» (knowledges) και «γνώστες» (knowers). Επιπλέον, τα «κοινωνικά πεδία» (social fields) όπως τα όρισε ο Bourdieu και στα οποία αναφερθήκαμε στο προηγούμενο κεφάλαιο, είναι «δομές γνώσης και γνωστών (κατόχων της γνώσης δηλαδή)» (knowledge– knower structures) (2014α:96). Εδώ ο Maton κάνει χρήση της μπουρντιανής έννοιας των πεδίων, προκειμένου μέσω των οποίων, να επισημάνει την άμεση σύνδεση της κοινωνίας με τη γνώση. Κατ’ αυτόν τον τρόπο όλα τα πεδία περιλαμβάνουν τα βλέμματα. Χαρακτηριστικά, τα πεδία που συνδέονται με τον κώδικα γνώσης (knowledge-code fields) εμπλέκονται/σχετίζονται με τα εκπαιδευμένα βλέμματα (trained gazes). Τα πεδία του κώδικα-γνώστη (knower-code fields) εμπλέκονται/σχετίζονται με τα γενετήσια, τα κοινωνικά ή με τα καλλιεργημένα βλέμματα (2014α:96). Στο σημείο αυτό ο Maton επικαλείται τον Bernstein:

«οι Επιστήμονες, όπως θα έλεγε και ο Basil Bernstein, δεν ακολουθούν απλώς επιστημονικές διαδικασίες, κερδίζουν επίσης, μια ανεπτυγμένη αίσθηση των δυνατοτήτων ενός φαινομένου που προκύπτει από την πρακτική. Αντίθετα, οι τέχνες και οι ανθρωπιστικές επιστήμες έχουν θεωρίες, μεθοδολογίες και ούτω καθεξής. Μια βασική διάκριση είναι το πώς αρθρώνονται οι γνώσεις και οι γνώστες» (Maton, 2014α:96).

Για τα πεδία του κώδικα-γνώσης η κύρια βάση για τη νομιμοποίηση είναι η ανάπτυξη της γνώσης, και η εξάσκηση εξειδικευμένων γνώσεων για το σκοπό αυτό. Για τα πεδία κώδικα-γνώστη η κύρια βάση της νομιμότητας είναι η ανάπτυξη της τεχνογνωσίας και η δημιουργία ειδικών γνώσεων (2014α:96). Η Θεωρία LCT «παρέχει τα εννοιολογικά εργαλεία για να περιγράψει και να αναλύσει την αποτίμηση ορισμένων παραγόντων ή και πρακτικών σε σχέση με άλλους σε ένα δεδομένο πεδίο» (Kirk, 2018:127).

Όπως παρατηρούμε και στο ανωτέρω σχέδιο του Maton, τα εκπαιδευμένα βλέμματα είναι εκείνα με τις ασθενέστερες κοινωνικές σχέσεις (SR-) και με τις ισχυρότερες επιστημολογικές σχέσεις (ER+) ενώ τα γενετήσια βλέμματα είναι εκείνα με τις ισχυρότερες κοινωνικές σχέσεις (SR+) και με τις ασθενέστερες επιστημολογικές σχέσεις (ER-). Τα Καλλιεργημένα βλέμματα είναι εκείνα με τις κάπως ασθενέστερες κοινωνικές σχέσεις που αποκτήθηκαν από τη μακρόχρονη εμπάθυνση που καλλιεργεί τις νομιμοποιημένες διατάξεις του γνώστη. Από την άλλη, τα Κοινωνικά βλέμματα αποκτώνται λόγω της θέσης του ατόμου στην κοινωνία, όπως από τη μία η θέση της τάξης ή η κοινωνική κατηγορία ενός ατόμου. Η ιεραρχική ανάπτυξη των γνωστών μπορεί να συμβεί μέσα από τα καλλιεργημένα βλέμματα. Οι Νομιμοποιητικοί Κώδικες LCT μπορούν να αναλυθούν περαιτέρω σε «πληροφορίες», προσφέροντας έτσι κατ’ αυτόν τον τρόπο όλο και πιο ευαίσθητες διακρίσεις εντός, καθώς και μεταξύ των κωδίκων (βλ. Jackson, 2014:136).

Οι «κώδικες της γνώσης» (knowledge codes) είναι αυτές οι πρακτικές όπου το αντικείμενο και η μέθοδος μελέτης περιορίζονται και ελέγχονται έντονα από το πεδίο, ενώ η ταυτότητα και τα χαρακτηριστικά του γνώστη παραμένουν σχετικά ασήμαντα. Οι «κώδικες της γνώσης» αντιπαραβάλλονται με τους «κώδικες του γνώστη» (knower codes) όπου οι ισχυρισμοί της γνώσης βασίζονται στα μοναδικά χαρακτηριστικά και τις διαθέσεις του γνώστη. Οι «κώδικες του γνώστη» χαρακτηρίζουν τις «Ανθρωπιστικές σπουδές» (Humanities) στις οποίες υφίστανται ιεραρχίες γνωστών, των οποίων τα κείμενα και οι θεωρίες αντιπαρατίθενται και ανταγωνίζονται σε συγκεκριμένους τομείς. Οι νέοι γνώστες τυπικά προσπαθούν να προσφέρουν νέες θεωρίες, αντί να χτίσουν επάνω σε παλαιότερες (Luckett, 2019:199. Πρβλ. Maton, 2014α:92). Συνεπώς, όπως επισημαίνει σχετικά η Luckett, εκεί υπάρχει έντονη αμφισβήτηση γύρω από τους κανόνες και τα προγράμματα σπουδών και τα μέσα συζήτησης. Μόνο κάποιες ομιλίες επιλέγονται και επανασυγκροτούνται σε γνώση του προγράμματος σπουδών, δίνοντας έτσι προνόμιο στα «βλέμματα» κάποιων γνωστών, απέναντι στα άλλα (2019:199). Ο Maton αφορμάται από τον ισχυρισμό του Bernstein (1999) ότι στις Ανθρωπιστικές Επιστήμες ο «ιδανικός γνώστης» πρέπει να έχει ένα «προνομιούχο βλέμμα» και οδηγείται έτσι σε ότι έχει να κάνει με την Παιδαγωγική Επιστήμη. Όσον αφορά την παιδαγωγική Επιστήμη, ένα προνομιούχο βλέμμα τείνει να αποκτηθεί σιωπηρά, αυτό εξαρτάται από την πρόσβαση στις κοινωνικές και αλληλεπιδραστικές σχέσεις μέσα σε μια νομιμοποιημένη κοινότητα γνωστών (εννοούμε τους γνώστες/knowers). Ο Maton υποστηρίζει ότι «οι Ανθρωπιστικές σπουδές προχωρούν με έντονη κοινωνικότητα στο να «χτίζουν» τους γνώστες παρά να «οικοδομούν» μια σωστή γνώση. Δεν τους ενδιαφέρει δηλαδή η σωστή συλλογή γνώσεων αλλά το πώς θα δημιουργήσουν τους γνώστες» (Luckett, 2019:199). Έτσι, ο Maton προχωρά σε περαιτέρω διάκριση ανάμεσα στους γνώστες. Τους διακρίνει σε δύο κατηγορίες, σε εκείνους που δίνουν έμφαση στις «υποκειμενικές σχέσεις» (subjective relations) (SubR+) (με βάση τις ιδιότητες του ιδανικού γνωστού) και σε εκείνους που δίνουν έμφαση στις αλληλεπιδράσεις (interactional relations) (IR+) ή στις πρακτικές γνώσης (με βάση τον τρόπο γνώσης και αλληλεπίδρασης με σημαντικούς άλλους) (Luckett, 2019:199). Αυτό επιτρέπει στον Maton να προχωρήσει στην ταυτοποίηση των τεσσάρων βλεμμάτων έτσι όπως τα αναφέραμε και στις προηγούμενες παραγράφους και όπως παριστάνονται στο κάτωθι διάγραμμά του (εικόνα 3), με διαφορετική το καθένα βάση νομιμοποίησης: βιολογική ή γενετική κληρονομιά (γενετήσιο βλέμμα) κοινωνική θέση ή κοινωνικό status (κοινωνικό βλέμμα) μια "καλλιεργημένη διάθεση" (καλλιεργημένο βλέμμα) και ένα «εκπαιδευμένο κενό βλέμμα» όπου ούτε οι υποκειμενικές σχέσεις ούτε οι αλληλεπιδράσεις θεωρούνται σημαντικές (2019:199).

Συμπεράσματα

Όπως υποστηρίζει ο Moore (2011:88-93) «η διεπιστημονικότητα είναι το μέλλον» και αυτό είναι άλλωστε κάτι που ακούγεται επανειλημμένα τις δύο τελευταίες δεκαετίες στις κοινωνικές και ανθρωπιστικές επιστήμες. Η διεπιστημονικότητα στην καθημερινότητα «ισοδυναμεί με διανοητικά και κοινωνικά προοδευτικές θέσεις και μεγαλύτερη ανταπόκριση στις ανάγκες των επιχειρήσεων και του χώρου εργασίας» (Maton, Martin & Matruglio, 2016:93). Επιπλέον, αυτό που επισημαίνεται από τον Maton, είναι το γεγονός ότι στην καθημερινότητα των περισσότερων επιστημονικών κοινοτήτων ό,τι δηλώνεται ως «διεπιστημονικό» συχνά συμπεριλαμβάνει εντός του την απόκτηση από λογοτεχνικές ή φιλοσοφικές συζητήσεις ιδεών από άλλους τομείς παρά από έναν πραγματικά διεπιστημονικό διάλογο. Με τον συνήθη αυτό τρόπο που αποκτάται η γνώση, παραμερίζονται κατά κάποιο τρόπο πολλές από τις δυνατότητες της ίδιας της διεπιστημονικότητας (βλ. ό.π.). Κατά τον Maton, ο κοινωνικός κόσμος και δη η ίδια η καθημερινότητά μας όπως ήδη αναφέρθηκε και

ανωτέρω στην εισαγωγή της εργασίας αυτής, περιλαμβάνει περισσότερα από τα φαινόμενα που αντιμετωπίζει κάποιος επιστημονικός τομέας μεμονωμένα. Η εκπαίδευση, για παράδειγμα, περιλαμβάνει πολλές από τις κωδικοποιημένες εκφράσεις της καθημερινής μας συναναστροφής με τους άλλους ανθρώπους. Περιλαμβάνει τουλάχιστον τις γνώσεις, τους γνώστες, τη γνώση και τις γνωστές, αλλά και κάποιες εμπνευσμένες ιδέες, μεταξύ άλλων, της κοινωνιολογίας, της γλωσσολογίας, της ψυχολογίας και της φιλοσοφίας (Maton 2014α: 212-213· Maton, Martin & Matruggio, 2013:93-97).

Για τον Maton η διεπιστημονικότητα θα πρέπει να χρησιμοποιείται από τις διεθνείς επιστημονικές κοινότητες στη μορφή της εκείνη που δεν απορροφάται από συζητήσεις ιδεών που απλά αναπαράγουν μια γνώση, στη μορφή που μπορεί να προωθήσει έναν ουσιαστικό και όχι στείο διεπιστημονικό διάλογο. Κατά τον Maton και τους συνεργάτες του (2016) η χρήση περισσότερων από μια επιστημονικών προσεγγίσεων έχει μεγαλύτερη εξηγητική/ερμηνευτική ισχύ (explanatory power) για την παιδαγωγική έρευνα. Η θεωρία των νομιμοποιητικών κωδίκων (LCT) δεν μπορεί να εκληφθεί ως μια θεωρία ή πρακτική της έρευνας η οποία εντάσσεται αποκλειστικά και μόνο σε ένα επιστημονικό πεδίο και εναρμονίζεται αποκλειστικά και μόνο με τη γνωστική ισχύ αυτού του επιστημονικού πεδίου. Για τον Maton η θεωρία του LCT χαρακτηρίζεται από μια αυθεντική διεπιστημονικότητα καθώς φέρει στην πρακτική της υφή ψήγματα πολλών επιστημονικών πεδίων. Δεν μπορεί να ανήκει αποκλειστικά ούτε στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, ούτε στην κοινωνιολογία. Ο Maton επαναπροσδιορίζει τη θεωρία των γλωσσικών κωδίκων που την παρέλαβε από τον Basil Bernstein και εναρμονίζει μέσα σε αυτή την ψυχολογία, τη φιλοσοφία, την κοινωνιολογία και άλλες πτυχές της επιστημονικής σκέψης. Για οποιοδήποτε πλαίσιο που αφορά την οικοδόμηση της γνώσης, το ζήτημα οι σχέσεις με τις καθιερωμένες ιδέες είναι συναφείς. Κατά τον Maton:

«Η LCT είναι εμπνευσμένο από ποικίλες επιρροές, από την κοινωνιολογία, την ανθρωπολογία, την κριτική που γίνεται γύρω από κάθε πλευρά του/των πολιτισμού/ων, τη γλωσσολογία, τη φιλοσοφία και την πολιτική θεωρία [...] Ωστόσο, είναι η θεωρία του πεδίου του Bourdieu και η θεωρία του κώδικα Bernstein. Η θεωρία του LCT απολαμβάνει το χαρακτηριστικό της συσώρευσης των σχέσεων και στις δύο θεωρίες, αν και αυτές παίρνουν διαφορετικές μορφές» (Maton, 2014α:197).

Η LCT ως «εννοιολογικό εργαλείο» (conceptual toolkit) (Maton, 2014α:17) που δημιουργήθηκε από τον Karl Maton για την πραγματοποίηση κοινωνιολογικής έρευνας, χρησιμοποιεί και επεκτείνει βασικές έννοιες από το έργο του Bernstein και του Pierre Bourdieu. Όπως ήδη αναφέρθηκε, ο Maton στηρίζεται στη θεωρία των γλωσσικών κωδίκων του Bernstein και για την ακρίβεια επαναξιολογεί και αναπτύσσει τις έννοιες της «παιδαγωγικής συσκευής» καθώς και εκείνες της ταξινόμησης και της περιχάραξης. Σε ότι αφορά στον Bourdieu, έχει χρησιμοποιήσει την έννοια του «πεδίου», πρωτίστως, και δευτερευόντως την έννοια του habitus. Η θεωρία του πεδίου του Bourdieu προσφέρει μια καλλιεργημένη οπτική στο πώς συγκροτείται η κοινωνία και πώς αυτή δομείται ως γνώση μέσα από δύο διαφορετικές αντιλήψεις του ανθρώπου, την αντικειμενιστική και την υποκειμενιστική θεώρηση του κοινωνικού πλαισίου. Το ζήτημα όμως για τον Maton, είναι ότι η θεωρία του Bourdieu δεν μπορεί να προσφέρει την εννοιολογική εξέλιξη που απαιτείται για την ανάδειξη της κριτικής σκέψης της θεωρίας των νομιμοποιητικών κωδίκων, καθώς οι παρούσες έννοιες δεν μπορούν να τεθούν πλήρως σε ισχύ λόγω των περιορισμών της θεωρίας του πεδίου, ως προς τον τρόπο δηλαδή που οι έννοιες που βάζει στο μικροσκόπιο της επιστημονικής ανάλυσης ο Maton, θα πρέπει να αναλυθούν (Maton, 2014α:197). Το habitus έχει τη «μορφή κωδικοποιημένης γνώσης» κάποιων κανόνων και αρχών οι οποίες

συγκροτούνται στο «βλεμματικό πεδίο»⁹¹ του, με βάση κάθε φορά τα κοινωνικά πρότυπα και τις εκάστοτε αντιλήψεις που υπερισχύουν και με τις οποίες αυτό βρίσκεται σε επαφή. Οι διάφορες κοινωνικές πρακτικές που καθοδηγούνται από το *habitus* εμφανίζουν ομοιομορφία/σταθερότητα και μια επαναληπτικότητα που αναπαράγει την υπάρχουσα δομή (Ρωμανός, 2007: 338). Αντίθετα, όπως αναφέρει σχετικά ο Maton, η θεωρία των κωδίκων του Bernstein ενσωματώνει στη θεωρία των νομιμοποιητικών κωδίκων, μια «εκπαιδευμένη κοινωνιολογική ματιά» σε ότι αφορά και έχει να κάνει με τις σχεσιακές και ρεαλιστικές έννοιες στην έρευνα: «η θεωρία του πεδίου προσφέρει ένα νέο βλέμμα, η θεωρία των κωδίκων αντιπροσωπεύει μια διαφορετική αντίληψη» (Maton, 2014α:197).

Στις αναλύσεις της θεωρίας των νομιμοποιητικών κωδίκων, όπως ήδη αναφέραμε ανωτέρω, αναπτύσσονται τέσσερις κώδικες: οι κώδικες της γνώσης (*knowledge codes*) (ER +, SR-), οι κώδικες των ατόμων εκείνων που κατέχουν τη γνώση (*knower codes*) (ER-, SR +), οι ελιτιστικοί κώδικες (*ellite codes*) (ER +, SR +) και οι σχετικιστικοί κώδικες (*relativist codes*) (ER-, SR-) (Maton, 2014α:30-31). Οι τέσσερις αυτοί κώδικες συναπαρτίζουν το κομμάτι εκείνο της εξειδίκευσης, τη μία δηλαδή εκ των πέντε διαστάσεων του LCT. Ο Maton μάλιστα, τονίζει ιδιαίτερα τη συμβολή της ταξινόμησης και της περιχάραξης της εκπαιδευτικής γνώσης από τον Bernstein. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα, είναι μια επιστημονική (ακαδημαϊκή) έρευνα που έγινε και τα δεδομένα της οποίας έδειξαν ότι οι Πολιτικές Επιστήμες έχουν ισχυρότερες κοινωνικές σχέσεις και ασθενέστερες επιστημολογικές σχέσεις (Maton, 2014α:197-198· Clarence 2016:126). Το LCT επεκτείνει και ενσωματώνει τη θεωρία των κωδίκων για να προσφέρει έννοιες που καλύπτουν περισσότερα φαινόμενα μέσα σε ένα πιο συστηματικό και ολοκληρωμένο πλαίσιο. Σύμφωνα με τη θεωρία LCT, η κοινωνία νοείται ως μια σειρά από σχετικά αυτόνομα κοινωνικά πεδία πρακτικής όπως αναφέρεται χαρακτηριστικά από τον Maton και τους συνεργάτες του. Για παράδειγμα το δίκαιο, η ιατρική, η παιδεία κλπ., τα οποία χαρακτηρίζονται από τους δικούς τους τρόπους εργασίας και τους δικούς τους πόρους και το δικό τους *status quo*. Με άλλα λόγια, οι πρακτικές των φορέων αυτών λειτουργούν μέσα στην καθημερινότητά μας ως ενσωματωμένα μηνύματα. Μέσω της θεωρίας του LCT γίνεται μια προσπάθεια ώστε να συνειδητοποιήσει ο ερευνητής/μελετητής τις αρχές οργάνωσης στις οποίες βασίζονται οι γλωσσικοί νομιμοποιητικοί κώδικες που χρησιμοποιούνται μέσα σε ένα αυτόνομο κοινωνικό πεδίο. Συνήθως υπάρχουν περισσότεροι από ένας κώδικες μέσα σε οποιοδήποτε συγκεκριμένο πλαίσιο και υπάρχουν συνήθως διακυμάνσεις μεταξύ των κωδίκων, εδώ σε αυτό ακριβώς έγκειται η θεωρία του Bernstein με την περιχάραξη και την ταξινόμηση, που σχετίζεται άμεσα με τις σχέσεις από τις οποίες διέπονται μεταξύ τους οι γλωσσικοί κώδικες, δηλαδή αν είναι ασθενείς ή ισχυρές κάθε φορά οι μεταξύ τους σχέσεις. Εν προκειμένω, η ισορροπία δυνάμεων μεταξύ διαφορετικών κωδίκων μέσα σε ένα κοινωνικό πεδίο διαμορφώνει αυτό που είναι νόμιμο και έχει δυνατότητες μέσα σε αυτό το πεδίο. Επομένως, η θεωρία LCT είναι μια «κοινωνιολογία της πιθανότητας» (*sociology of possibility*) (βλ. σχετικά με την έννοια αυτή Maton 2014α:3), ένα μέσο διερεύνησης του τι είναι δυνατό για ποιον, τότε, πού και πώς. Ποιος είναι σε θέση να καθορίσει αυτές τις δυνατότητες. τότε, πώς και πώς το αδύνατο μπορεί να γίνει δυνατό; (Maton & Chen, 2019:2).

Μια άλλη διάσταση της θεωρίας των νομιμοποιητικών κωδίκων είναι η έννοια της σημασιολογίας (*Semantic*) που συμβάλλει στην ανάλυση ενός άλλου συνόλου οργανωτικών αρχών που στηρίζονται κατά κόρον στην πρακτική της εκπαιδευτικής έρευνας. Αυτό το «εννοιολογικό εργαλείο» μπορεί να χρησιμοποιηθεί στην έρευνα προκειμένου να μπορέσει ο επιστήμονας ερευνητής να κατανοήσει πώς οικοδομείται η γνώση με την πάροδο του χρόνου,

⁹¹ Βλεμματικό πεδίο: χρησιμοποιούμε τις λέξεις αυτές μεταφορικά με την έννοια ότι βρίσκονται υπό τη συγκρότησή του (δηλαδή του πεδίου).

τόσο από την άποψη της σχέσης με τα περιβάλλοντα στα οποία εφαρμόζεται αυτή (βλ. σημασιολογική βαρύτητα, Semantic Gravity [SG]) όσο και από την άποψη της πολυπλοκότητας που εμφανίζεται με την πάροδο του χρόνου όσον αφορά τις έννοιες και τα σύμβολα (βλ. σημασιολογική πυκνότητα, Semantic density [SD]). Μαζί, αυτοί οι δύο σημασιολογικοί κώδικες - SG και SD - μπορούν να παρέχουν στους ερευνητές όσο και στους εκπαιδευτές (ακαδημαϊκούς) κάποιες πολύτιμες γνώσεις, όχι μόνο στο «πώς» της παιδαγωγικής, αλλά και στο «τι», και το «γιατί». Οι φοιτητές και στην ουσία νέοι ερευνητές θα πρέπει να μαθαίνουν, να διδάσκονται στο πώς να συναγωνίζονται ως προς την απόκτηση της γνώσης, πώς να μπορούν να συνδέσουν τη νέα γνώση με τις προηγούμενες γνώσεις και πώς να μπορούν να σχηματίσουν νέες έννοιες (Clarence 2016:126). Οι δύο κώδικες εντός της διάστασης της σημασιολογίας, αποτελούν ένα εννοιολογικό εργαλείο, τόσο η σημασιολογική πυκνότητα όσο και η σημασιολογική βαρύτητα. Η σημασιολογική πυκνότητα αναφέρεται στη συμπύκνωση ή «συσσωρευση» του νοήματος σε έννοια, όρο, σύμβολο, χειρονομία κ.λπ. (Maton 2014α:125-147· Clarence 2016:126-127).

Βιβλιογραφία

- Bernstein, B. (2015 [1989]). *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος*. (Ι. Σολομών, Εισαγωγή – Μτφρ.), (3η έκδ.). Αθήνα: Αλεξάνδρεια
- Clarence, S. (2016). Exploring the nature of disciplinary teaching and learning using Legitimation Code Theory Semantics. *Teaching in Higher Education*, 21(2), 123-137. DOI: 10.1080/13562517.2015.1115972
- Grenfell, M. (2004). *Pierre Bourdieu: Agent Provocateur*. London & New York: Continuum.
- Grenfell, M., Hood, S., Barrett, B. & Schubert, D. (2017). Legitimation Code Theory: Towards a realist sociology of education: a polyphonic review essay. *Educational Theory*, 67(2), 193- 208.
- Jackson, F. (2014). Knowledge and knowers by Karl Maton: A review essay. *Journal of Education*, 59.127-146. Ανακτήθηκε από <https://www.researchgate.net/publication/274940863>
- Linguistics and Education*. 24(1). 8-22. London & New York: Routledge.
- Lucket, K. (2009). The relationship between knowledge structure and curriculum: a case study in sociology. *Studies in Higher Education*, 34(4),441–453.
- Macnaught, L., Maton, K., Martin, J. R. & Matruglio E. (2013). Jointly constructing semantic waves: Implications for teacher training. *Linguistics and Education*, 24. 50–63.
- Maton, K. (2014α). *Knowledge and knowers: Toward a realist sociology of education*. London & New York: Routledge.
- Maton, K. (2014β). Building Powerful Knowledge: The Significance of Semantic Waves. In B. Barrett & E. Rata (Eds.) *The Future of Knowledge and the Curriculum* (pp. 181-198). London: Palgrave Macmillan. DOI: https://doi.org/10.1057/9781137429261_12
- Maton, K. (2007). Knowledge-Knower structures in intellectual and educational fields. In F. Christie and J.R. Martin (Eds.) *Language, Knowledge and Pedagogy Functional Linguistic and Sociological Perspectives* (pp. 87 – 108). London & New York: Continuum.
- Maton, K. & Chen, R.T-H. (2019). Specialization from Legitimation Code Theory: How the basis of achievement shapes student success. In J.R. Martin, K. Maton, P. Wang & Z. Wang (Eds.) *Understanding Academic Discourse: Systemic Functional Linguistics and Legitimation Code Theory (in press)* (pp. 1-22). Beijing: Higher Education Press.
- Maton, K., Martin, J. R. & Matruglio, E. (2016). LCT and systemic functional linguistics: enacting complementary theories for explanatory power. In K. Maton, S. Hood & S.

- Shay (Eds.) *Knowledge-building: Educational studies in Legitimation Code Theory* (pp. 93–113). Abingdon: Routledge.
- Maton, K. (2008). Habitus. In M. Grenfell (Ed.) *Pierre Bourdieu: Key concepts* (pp. 49–65). Stochsfield: Acumen Publishing. DOI: <https://doi.org/10.1017/UPO9781844654031.006>.
- Maton, K. (2011). Knowledge-building: analyzing the cumulative development of ideas. In G. Iverson, B. Davies & J. Fitz (Eds.) *Knowledge and Identity: Concepts and Applications in Bernstein's Sociology* (pp. 23-38).. London & New York: Routledge.
- Maton, K. (2011). Theories and Things: The Semantics of Disciplinarily. In F. Christie & K. Maton (Eds.) *Disciplinarity: Functional Linguistic and Sociological Perspectives* (pp. 62-86). London: Continuum.
- Maton, K. (2013). Making semantic waves: A key to cumulative knowledge-building. *Linguistics and Education*. 24(1), 8-22. doi:10.1016/j.linged.2012.11.005.
- Maton, K. & Doran, Y. J. (2017). Semantic density: A translation device for revealing complexity of knowledge practices in discourse, part 1—wording. *ONOMÁZEIN*.
- Maton, K. & Moore, R. (2010). Introduction: Coalitions of the Mind. In K. Maton & R. Moore (Eds.) *Social Realism, Knowledge and the Sociology of Education: Coalitions of the Mind* (pp. 1-13). London: Continuum.
- Maton, K. & Muller, J. (2007). A sociology for the transmission of knowledges. In F. Christie & J.R. Martin (Eds.) *Language, Knowledge and Pedagogy: Functional linguistic and sociological perspectives* (pp. 14-33). London: Continuum.
- Maton, K. & Chen R. T - H. (2015). LCT in qualitative research: Creating a translation device for studying constructivist pedagogy. In K. Maton, S. Hood & S. Shay (Eds.). *Knowledge-building: Educational studies in Legitimation Code Theory* (pp. 27-71). London & New York: Routledge.
- Maton, K. & Chen R. T - H. (2020). Specialization codes: Knowledge, knowers and student success. In J. R. Martin, K. Maton & Y.J. Doran (Eds) *Accessing Academic Discourse: Systemic functional linguistics and Legitimation Code Theory* (pp. 35-58). London : Routledge.
- Matruglio, E., Maton, K. & Martin, J. R. (2013). Time travel: The role of temporality in enabling semantic waves in secondary school teaching. *Linguistics and Education*. 24(1), 38-49.

Η Κριτική Θεωρία του Χάους στη Σταδιοδρομία: Μια εκπαιδευτική παρέμβαση Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού

Σοφία Μουσιάδου

*Παιδαγωγός, M.Ed Εκπαιδεύτρια ενηλίκων
sophaki7fa@gmail.com*

Περίληψη

Η παρούσα εισήγηση σχετίζεται με τον τομέα της Συμβουλευτικής και του Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Συ.Ε.Π.) και αφορά μια εμπειρική έρευνα με κοινωνικά αποκλεισμένους/-ες έφηβους/-ες. Πρόκειται για μια εκπαιδευτική παρέμβαση Συ.Ε.Π. βασισμένη στη θεωρία του Χάους στη Σταδιοδρομία (Chaos Theory of Careers, CTC) συνδυαστικά με την Κριτική Εκπαίδευση. Σκοπός της παρέμβασης ήταν η επαγγελματική ανάπτυξη και η κοινωνικοπολιτική ενδυνάμωση μιας ομάδας εφήβων. Επιπλέον, προσεγγίστηκαν οι στάσεις τους απέναντι στη σταδιοδρομία. Η CTC εμπεριέχει έννοιες όπως η αλλαγή, η πολυπλοκότητα, η τύχη και η ευελιξία, προσφέροντας προοπτικές στη σύγχρονη Συ.Ε.Π. Συνδυαστικά με την Κριτική Εκπαίδευση, θεωρήθηκε ότι έλαβε μία κοινωνικοπολιτική διάσταση και, έτσι, προέκυψε η Κριτική CTC (CCTC). Οι νέοι/-ες της έρευνας είναι οκτώ παιδιά μεταναστών, παλιννοστούντων, Ρομά, ενώ φοιτούν στο Γυμνάσιο (12-15 ετών) και συμμετέχουν στο Κέντρο Υποστήριξης Νέων της ΑΡΣΙΣ, όπου πραγματοποιήθηκε η παρέμβαση. Τα ερευνητικά εργαλεία που αξιοποιήθηκαν για τη συλλογή δεδομένων είναι η ομάδα εστίασης, οι βιντεοσκοπήσεις και οι ηχογραφήσεις και, τέλος, οι ατομικές ημι-δομημένες συνεντεύξεις, το υλικό των οποίων αναλύθηκε με θεματική ανάλυση. Στα αποτελέσματα φάνηκε ότι οι έφηβοι/οι εκδήλωσαν έντονα την ανάγκη για συμμετοχή, ακούστηκε η φωνή τους και διαπραγματεύτηκαν κριτικά τις επιλεγμένες έννοιες της CTC, μέσα από ένα κοινωνικοπολιτικό πρίσμα, μιλώντας για ανταγωνισμό, καταπίεση και δράση.

Λέξεις κλειδιά: Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός, Θεωρία του Χάους στη Σταδιοδρομία, Κριτική Εκπαίδευση, Κοινωνικοπολιτική ενδυνάμωση, Κριτική Θεωρία του Χάους στη Σταδιοδρομία

Critical Chaos Theory of Careers: An educational intervention of Counseling and Vocational Guidance

Sofia Moysiadou

*Primary School Teacher, M.Ed Adult Educator
sophaki7fa@gmail.com*

Summary

This presentation is related to the field of Counseling and Vocational Guidance (CVG) and it concerns an empirical research with socially excluded adolescents. It is about an educational intervention of CVG based on the Chaos Theory of Careers (CTC) in conjunction with Critical Education. The aim was the professional development and the socio-political empowerment of a group of adolescents. Moreover, their attitudes towards their careers were

approached. CTC contains concepts such as change, complexity, luck and flexibility, offering perspectives on modern CVG. Using Critical Education was considered that this educational intervention would receive a sociopolitical dimension and, thus, the Critical CTC (CCTC) was emerged. The total number of adolescents in the research was eight (children of immigrants, repatriated immigrants and Roma). Adolescents were attending Middle School (12-15 years old) and they were participating in the Youth Support Center of ARSIS, where the intervention took place. The research tools for data collection were the focus group, video and voice recordings and, also, individual semi-structured interviews, which were analyzed by thematic analysis. The results showed that the adolescents strongly expressed the need for participation, their voices were heard and they critically negotiated the selected concepts of CTC, through a sociopolitical perspective, while discussing concepts such as competition, oppression and action.

Keywords: Counseling and Vocational Guidance, Chaos Theory of Careers, Critical Education, Socio-political empowerment, Critical Chaos Theory of Careers

1. Εισαγωγή

Αρκετοί θεωρητικοί (Παπαβασιλείου, 2009· Garmon, 2004· Κάντας & Χαντζή, 1991· Flores & Herrpner, 2002) αναφέρθηκαν στην αποτυχία ή τη μερική επιτυχία των συμβατικών μεθόδων Συ.Ε.Π. και, ιδίως, στα πλαίσια που ορίζουν οι σύγχρονες, κοινωνικοπολιτικές συνθήκες. Η επιλογή και αξιοποίηση της CTC, οφείλεται στο γεγονός ότι το θεωρητικό υπόβαθρό της έρχεται ως απάντηση στις έντονες και συνεχόμενες αλλαγές της σύγχρονης εποχής στις σπουδές, την εργασία και την οικονομικο-πολιτική κατάσταση, επηρεάζοντας αντιστοίχως τα νέα άτομα.

Με βάση τη CTC, το βραχύχρονο αλλά και μακρόχρονο επαγγελματικό μέλλον καθίσταται ευμετάβλητο, απρόβλεπτο και εξαρτάται από ποικίλους παράγοντες. Με αυτά ως δεδομένα, τα άτομα μπορούν να στέκονται ευέλικτα και ανοιχτά απέναντι στην εκάστοτε αλλαγή, αξιοποιώντας την με τον καλύτερο δυνατό τρόπο για τη σταδιοδρομία τους και την κοινωνία. Η Θεωρία του Χάους, από την οποία προήλθε η CTC, παρόλο που έχει τις καταβολές της στις θετικές επιστήμες, τις τελευταίες δεκαετίες έχει επενδυθεί θεωρητικά από διάφορους επιστημονικούς τομείς.

Ωστόσο, η CTC δίχως μία κοινωνική και πολιτική υποδομή, εν προκειμένω θεωρήθηκε ελλιπής. Έτσι, έγινε η προσπάθεια να συνδυαστεί με την Κριτική Εκπαίδευση, βάσει της οποίας η εκπαίδευση – και άρα η δια βίου μάθηση και η Συ.Ε.Π.– είναι άρρηκτα συνδεδεμένες με το πολιτικό γίγνεσθαι. Με την κατανόηση αυτής της σχέσης μπορεί να δημιουργηθούν συνθήκες διεκδίκησης επαγγελματικών ευκαιριών και ποιότητας ζωής. Η παραπάνω σχέση αναδεικνύεται με σκοπό τη διαχείριση της σταδιοδρομίας και διαβίωσης των ατόμων από τα ίδια και όχι την «τυφλή» ανταπόκριση στις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας.

Αναφορικά με το ερευνητικό υπόβαθρο της εργασίας, επιχειρήθηκε μια εφαρμογή Συ.Ε.Π. βάσει της CTC και της Κριτικής Εκπαίδευσης, η οποία συνίσταται στον σχεδιασμό και την υλοποίηση μίας εκπαιδευτικής παρέμβασης, μέσω μιας σειράς επτά εργαστηρίων, σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον μη τυπικής μάθησης με κοινωνικά αποκλεισμένους/-ες εφήβους και έφηβες. Η επαγγελματική ανάπτυξη και η κοινωνικοπολιτική ενδυνάμωση των εφήβων αποτελεί τον απώτερο σκοπό της παρέμβασης και αυτό που μας ενδιαφέρει είναι να διαφανεί πώς αυτή μπορεί να διαμορφωθεί από την Κριτική CTC.

2. Από τη Θεωρία του Χάους στην Κριτική Θεωρία του Χάους στη σταδιοδρομία

Βάσει του Εθνικού Οργανισμού Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΕΟΠΠΕΠ, 2018), η Σν.Ε.Π. αποτελεί μια δια βίου διαδικασία υποστήριξης ατόμων στο να ανακαλύπτουν ή/και να διεκδικούν τις δεξιότητες, τις γνώσεις και τα ενδιαφέροντά τους, για τη λήψη και τον σχεδιασμό αποφάσεων, αλλά και εκπαιδευτικών και επαγγελματικών επιλογών αντίστοιχα. Η Σν.Ε.Π. έχει έως τώρα εκφραστεί μέσω των παραδοσιακών και των σύγχρονων θεωριών σταδιοδρομίας.

Στην εκπαιδευτική παρέμβαση που πραγματοποιήθηκε, δε σχεδιάστηκαν βήματα για την επιλογή σταδιοδρομίας, όπως είθισται στις παραδοσιακές θεωρίες. Αντιθέτως, στο επίκεντρο βρέθηκε η στάση ζωής, μια οπτική επαγγελματικής ανάπτυξης (career development), στην οποία προάγεται η προσέγγιση της γενικότερης πορείας και σταδιοδρομίας και η αλληλεπίδραση αυτών, υπό το πρίσμα μιας ολιστικής προσέγγισης για την κάλυψη αναγκών του ατόμου (Σιδερά & Παπαβασιλείου-Αλεξίου, 2016). Η CTC ανήκει στις θεωρίες αυτές, παρέχοντας μία σφαιρική προσέγγιση και τη δυνατότητα να ληφθούν υπόψη και κοινωνικοπολιτικές παράμετροι της εκπαίδευσης και της εργασίας.

Η σύγχρονη αγορά εργασίας στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης, του νεοφιλελευθερισμού και των κοινωνικο - οικονομικών εξελίξεων που αυτά ορίζουν, έχουν αλλάξει το τοπίο στο οποίο δρα η Σν.Ε.Π (Amundson, 2006). Για παράδειγμα, με βάση την Ελληνική Στατιστική Αρχή, το ποσοστό των ανέργων στην Ελλάδα άγγιξε το 27, 6% το 2014, ενώ οι κυρίαρχες συνθήκες εργασίας εκφράζονταν από χαμηλούς μισθούς, σπουδές χωρίς αντίκρισμα και ανασφάλεια (Pechtelidis & Giannaki, 2014). Το πρώτο τρίμηνο του 2019 ο αριθμός των απασχολούμενων ανήλθε σε 3.814.005, ενώ των ανέργων σε 907.061 με ποσοστό ανεργίας 19,2% (Ελληνική Στατιστική Αρχή, 2019).

Σαν αποτέλεσμα των παραπάνω, παρατηρείται όξυνση των κοινωνικών ανισοτήτων, προσωρινή απασχόληση, αποτελώντας έναν όρο εργασίας που εντείνει τον κίνδυνο μείωσης της ποιότητας διαβίωσης (Ranci, 2010), αύξηση της εσωτερικής και εξωτερικής μετανάστευσης όπως και αυξανόμενη ποικιλομορφία σε χώρους εργασίας. Συνεπώς, τα άτομα βιώνουν ένα ιδιαίτερα απαιτητικό εργασιακό πλαίσιο που χαρακτηρίζεται από μεταβλητότητα και πολυπλοκότητα. Η δια βίου Σν.Ε.Π οφείλει να υποστηρίξει τα νέα άτομα στο να ανταποκριθούν στο χαοτικό, πολύπλοκο εργασιακό και κοινωνικό αυτό τοπίο.

Η Θεωρία του Χάους διατυπώθηκε από τον Lorenz (1963) και σχετίζεται με τη μελέτη περίπλοκων, μη γραμμικών συστημάτων, περιγράφοντας πώς μικρές διαφορές στην αρχή ενός πειράματος, μπορούν να οδηγήσουν σε τεράστιες αλλαγές στα αποτελέσματα. Είναι ευρέως γνωστή ως «Το φαινόμενο της πεταλούδας», μια παρομοίωση κατά την οποία το φτερούγισμα μιας πεταλούδας σε ένα μέρος μπορεί να επηρεάσει, ακόμα και εξαιρετικά, τις καιρικές συνθήκες σε ένα άλλο μακρινό μέρος. Ως θεωρία, είναι ιδιαιτέρως διεπιστημονική και η αξία της στις κοινωνικές επιστήμες αποτελεί μια προοπτική βελτίωσης των μεθοδολογικών και θεωρητικών βάσεων της προσέγγισης της πολυπλοκότητας, η οποία επηρεάζει καθοριστικά τα κοινωνικά φαινόμενα (Kiel & Elliott, 2004).

Η CTC διατυπώθηκε από τους Pryor & Bright (2003) ως ένα πλαίσιο κατανόησης της επιλογής και της ανάπτυξης σταδιοδρομίας. Με τη σύνδεση αυτή, συντελείται ένας παραλληλισμός της αβεβαιότητας, της μη γραμμικότητας, των ραγδαίων αλλαγών που επικρατούν στη φύση με αυτές στην επαγγελματική ζωή. Η πολυπλοκότητα επηρεάζει την καριέρα του ατόμου, προκύπτει από παράγοντες όπως οι προσωπικές εμπειρίες, η οικογενειακή κατάσταση, οι ποικίλοι ρόλοι που επωμίζεται, αλλά και συμβάντα ευρύτερου περιβάλλοντος, όπως νομοθεσίες και το κοινωνικό πλαίσιο (Pryor & Bright, 2011· Pryor & Bright, 2003).

Μερικά από τα βασικά στοιχεία της CTC, και άρα μιας συμβουλευτικής διαδικασίας που βασίζεται σε αυτήν, είναι η αλλαγή, η τύχη, η πολυπλοκότητα, η εποικοδομητικότητα, η μη-γραμμικότητα, η υπερευαίσθητη εξάρτηση από τις αρχικές συνθήκες, η ευελιξία, τα μοτίβα (fractals) και οι ελκυστές. Οι Pryor και Bright (2003) διατύπωσαν τα 4C (change,

chance, complexity & constructiveness) της CTC. Συγκεντρωτικά, η πολυπλοκότητα αφορά τις συνδέσεις μεταξύ των κάθε είδους συστημάτων που επηρεάζονται από τη σχέση ποικίλων παραγόντων, εξωγενών και ενδογενών (Pryor & Bright, 2014). Η αλλαγή τονίζει ότι όλα, όπως και το ίδιο το άτομο, βρίσκονται υπό συνεχή, μη γραμμική ροή (Pryor, 2010). Η τύχη σχετίζεται, πρώτον, με απρογραμμάτιστα τυχαία γεγονότα και, δεύτερον, με το ζήτημα του ελέγχου και των ορίων της γνώσης των ατόμων που σε ορισμένες περιπτώσεις καθίστανται περιορισμένα (Pryor & Bright, 2014). Τέλος, η εποικοδομητικότητα σχετίζεται με τη σωρευτική και λογική εξέλιξη των εμπειριών και γεγονότων. Συνεπώς, η πολυπλοκότητα συνυφάνεται με τις μικρές ή μεγάλες αλλαγές που προκύπτουν από απρόβλεπτα, εκφρασμένα ως τυχαία, γεγονότα, δομώντας έτσι, την ατομική και κοινωνική εμπειρία.

Εν τέλει, *«η σταθερότητα και η αστάθεια, η αιτιότητα και η μη-προβλεψιμότητα δεν είναι αντίθετα τα οποία παλεύουν για τον έλεγχο στο σύστημα»* (Pryor & Bright, 2007, σελ. 391). Αντιθέτως, είναι έννοιες εγγενείς στην εξελικτική διαδικασία της σταδιοδρομίας, αλληλοσυμπληρούμενες, συνεισφέροντας στην επίτευξη ισορροπίας αυτής. Άρα, *«η ανάπτυξη του προγραμματισμού χρειάζεται να εγκαταλείψει την κανονιστική, προσανατολισμένη στον στόχο λήψη απόφασης και τις προβλέψεις για το μέλλον (...) και να επικεντρωθεί στην κατανόηση των δυναμικών της αλλαγής και της προώθησης ενός συλλογικού πλαισίου μάθησης»* (Meppem & Gill, 1997 στη Sellamna, 1999, σελ. 13).

Ωστόσο, η ιδέα της αξιοποίησης των αλλαγών, η ανοιχτότητα, και η ευελιξία ενέχουν αμφισβητήσεις. Έντονη χρήση αυτών των όρων εντοπίζεται σε επίσημα κείμενα του Ο.Ο.Σ.Α. και της Ε.Ε. όπου *«η ελαστικότητα, οι ελαστικοί άνθρωποι προσαρμόσιμοι στους υφιστάμενους θεσμούς, τις δομές και τα συστήματα»*, απλώς επικαλύπτουν τις συνεχόμενες μεταβαλλόμενες ανάγκες της παγκόσμιας αγοράς (Gustavsson, 2002). Στην ουσία, η ανάπτυξη της ικανότητας της ευελιξίας και της προσαρμοστικότητας, μεταθέτει την ευθύνη από τις επιχειρήσεις και την Πολιτεία στο άτομο, μετατρέποντάς το σε «επιχειρηματία του εαυτού του» (Olssen, 2006). Τέλος, δεν αρκεί τα άτομα να δέχονται τις όποιες αλλαγές χωρίς να τις κατανοούν, κάτι που μπορεί να επιτευχθεί, εφόσον επέλθει η συνειδητοποίηση των αιτιών τους και, έτσι αυτό, να λειτουργήσει ως εφελκυστήρας της διεκδίκησης του δικαιωμάτων.

Ακολουθώντας το παραπάνω σκεπτικό, λοιπόν, θεωρήθηκε ενδιαφέρον αλλά και σημαντικό, η CTC να επενδυθεί με μια κριτική οπτική. Έτσι, συνδυάστηκε με την Κριτική Εκπαίδευση, βασική ιδέα της οποίας είναι ότι η εκπαίδευση συνδέεται βαθιά με όλες τις πτυχές της κοινωνίας, όπως η οικονομική, η πολιτική, η πολιτισμική. Σκοπός της είναι ο κοινωνικός μετασχηματισμός, δηλαδή, οι ριζικές αλλαγές στη βάση της πραγματικότητας.

3. Μεθοδολογία

Η έρευνα που διεξήχθη ήταν ποιοτική, αξιοποιώντας τα εξής τρία ερευνητικά εργαλεία, τα οποία χρησιμοποιήθηκαν στο πλαίσιο μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης, μιας σειράς εργαστηρίων μη τυπικής μάθησης. Τα εργαλεία αυτά ήταν τα εξής: 1) η ομάδα εστίασης (κατά την έναρξη της παρέμβασης), 2) η συλλογή υλικού από τη μαγνητοφώνηση, τη βιντεοσκοπήση, τα υλικά που παρήγαγαν οι συμμετέχοντες/-ουσες (εκπαιδευτική παρέμβαση), αλλά και 3) οι ατομικές ημι-δομημένες συνεντεύξεις (στο τέλος της παρέμβασης). Ως σκοπός τέθηκε η γνωριμία με την ομάδα και τις ανάγκες της, η συλλογή πληροφοριών καθόλη τη διάρκεια της παρέμβασης και η αξιολόγηση της παρέμβασης με την αυτοαξιολόγηση εφήβων, αντιστοίχως για κάθε εργαλείο.

Η διαχείριση των δεδομένων που συλλέχθηκαν πραγματοποιήθηκε μέσω της θεματικής ανάλυσης. Η θεματική ανάλυση έγινε με βάση την πρόταση των Braun και Clarke (2006) μέσω των ακόλουθων έξι σταδίων: εξοικείωση με δεδομένα, αρχικοί κωδικοί, συνδυασμός κωδικών με παραγόμενα θέματα και υποθέματα, επισημοποίηση θεματικών περιοχών με

ονομασία αυτών και, τέλος, παρουσίαση των δεδομένων και των ευρημάτων. Πιο συγκεκριμένα, ο τρόπος που παρουσιάζονται τα δεδομένα αφορά τα θέματα που προέκυψαν είναι τρία με δεκατρία υποθέματα και είκοσι πέντε κατηγορίες. Ειδικότερα, τα θέματα είναι τα εξής: 1ο Ατομική ικανότητα και ανταγωνισμός, 2ο Ένα χάος η ζωή μας, μα προλαβαίνουμε και 3ο Κοινωνικοπολιτική ενδυνάμωση. Τα ονόματά τους αναφέρονται ως Σ1, Σ2, Σ3, Σ4, Σ5, Σ6, Σ7 και Σ8 όπου το γράμμα «Σ» αντιπροσωπεύει τη λέξη «Συμμετέχων/-ουσα». Το «Ε» υποδηλώνει την Ερευνήτρια.

4. Ανάλυση

Α) Ατομική ικανότητα και ανταγωνισμός

Προς την ιδέα της «ατομικής προσπάθειας» κινήθηκαν σε διάφορες από τις δραστηριότητες της παρέμβασης αλλά και στις συνεντεύξεις. Εστίασαν έντονα στην άποψη κατά την οποία η επιτυχία ή αποτυχία είναι αποτέλεσμα ικανοτήτων και ορθών ή λανθασμένων επιλογών του ατόμου: Σ3 *«Μερικοί άνθρωποι μπορούν και μερικοί όχι»*. Υποστήριξαν τα παραπάνω ως προϋποθέσεις πορείας της σταδιοδρομίας χωρίς από τον παράγοντα της τύχης και της κοινωνικής ανισότητας: Σ7 *«Ε πιστεύω (...) ότι εσύ προκαθορίζεις την τύχη σου. (...) Αν π.χ. όλη σου τη ζωή δουλεύεις οικοδόμος, κι όλη τη μέρα κουβαλάς τσιμέντα, μπάζα, λογικό δεν είναι ότι κάποια στιγμή θα έχεις αρθριτικά και προβλήματα στα κόκαλα και χίλια δύο;»*. Οι διατυπώσεις αυτές έγιναν ιδίως κατά το 2^ο και το 5^ο Εργαστήριο. Η αποτυχία, λοιπόν, βάσει των απόψεών τους, αποτελεί αποτέλεσμα της έλλειψης σκληρής προσπάθειας, κακών επιλογών και ανάλογων χειρισμών.

Με αυτές τις συζητήσεις, δόθηκαν αφορμές για τις/τους έφηβες/-ους να εκφραστούν για το ζήτημα του ανταγωνισμού, ο οποίος αναπτύχθηκε και σχολιάστηκε αρκετά. Σε επιτραπέζιο παιχνίδι που εμπεριείχε και παιχνίδι ρόλων, εξέφρασαν ταξικό μίσος μεταξύ προνομιούχων και μη: Σ4 *«Ρεε πολύ... (προσβλητικό επίθετο) είναι αυτός... Θα του δώσω κάνα χασίσι να γίνει ναρκομανής και να πεθάνει. Μου πρήζει αυτός τα νεύρα μου»*, φωνάζει με νευρικότητα εναντίον του πλούσιου χαρακτήρα. Ε *«Σε εκνευρίζει που τα χει όλα;»* Σ4 *«Ναι, τα χει όλα»*., και ο Σ1 *«Ε ρε αυτοί οι πλούσιοι...»*. Παρατηρήθηκε υποτίμηση και φιλανθρωπία από τους προνομιούχους απέναντι στους μη Σ5 *«Δώσε 50 ευρώ για τους φτωχούς, αγάπη μου! (γελάει)»*. Σ8: *Ορίστε, φτωχοί!* (με σοβαρότητα και υποτιμητικό ύφος). Ως αντίθεση στην παραπάνω κατάσταση, ψήγματα αλληλεγγύης υπήρξαν μέσω συνέργειας μεταξύ των μη προνομιούχων χαρακτήρων του επιτραπέζιου: Σ4 *«Κυρία, δώστε του δυο 50ρικά, τρία .. δώστε του»*.

Κατά την ατομική συνέντευξη, η Σ3 αντιλαμβάνεται ότι ήταν αρκετά ατομικιστικές οι επιλογές της ίδιας και των συμπαικτών της στο εργαστήριο με το επιτραπέζιο παιχνίδι: Σ3 *«Γιατί ήμασταν όλοι διαφορετική ομάδα και προσπαθούσαμε να πετύχουμε το κέντρο. Αντί να βοηθάμε τον άλλον, του πηγαίναμε κόντρα, για να νικήσουμε πιο γρήγορα. (...)»*,

Β) Ένα χάος η ζωή μας, μα προλαβαίνουμε

Αναφορικά με την έννοια της αλλαγής, μια έφηβη εξηγεί το πόσο σημαντικό είναι να επιλέξει κανείς επάγγελμα προσεκτικά καθώς μπορεί να υποπέσει σε τεράστιο σφάλμα. Μετά από ερωτήσεις αναστοχασμού, επέρχεται η αποδοχή της πιθανότητας αλλαγής καριέρας εξαιτίας της περίπτωσης να αλλάξει η επιθυμία άσκησης ενός επαγγέλματος για το βέλτιστο συμφέρον ενός ατόμου: Ε *«Άμα ήταν αυτό που νόμιζες ότι αγαπάς; και τελικά δεν σου αρέσει, τότε;»* Σ5 *«Βρες κάτι άλλο!»*.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι κατά το 3^ο Εργαστήριο, όταν ζητήθηκε να μαντέψουν τι συνέβη στη ζωή μιας κοπέλας που πρωταγωνιστεί σε μια διήγηση, όλοι ανέφεραν αρνητικά φορτισμένες αλλαγές ως πιθανές: Σ2 & Σ3 «Πέθανε!», Σ4 «Εξαφανίστηκε!», Σ2 «Τη βίασαν, *Bullying!*», «Αυτοκτονία, πήγε να αυτοκτονήσει». Ως έννοια ταύτισαν την αλλαγή με ακραίες, ως προς την έκβαση - και όχι τη συχνότητα- αλλαγές.

Άλλο ένα ενδιαφέρον στοιχείο ήταν το πόση προσπάθεια κατέβαλαν ώστε να βρουν τρόπους για να αποφύγουν μια αλλαγή: Σ3 «Θα καθόμουν στο κρεβάτι μου και θα ξάπλωνα». Ο θάνατος προτάθηκε ως διέξοδο έναντι μιας ζωής με δυσκολίες που φέρνει η αλλαγή λόγω προβλήματος υγείας: Σ2 «Θα προτιμούσα να πεθάνει παρά να ζήσει στο μέλλον. Γιατί θα δυσκολευότανε».

Όμως συνδιαλεχθήκαμε και εμβαθύνουμε στο νόημα και τις εκφάνσεις του παράγοντα «αλλαγή» (6^ο Εργαστήριο): Σ2 «Δεν την ήθελε κανείς. Μετά όμως (...) μετά από πολύ καιρό που ήτανε κάμπια, άλλαξε η ζωή της. (...) Σαν να άνοιξε τα φτερά της, να απελευθερώθηκε και βρήκε την αξιοπρέπειά της (...) είναι έτοιμη για όλα!». Έτσι, έγινε από τους εφήβους σύνδεση του κύκλου ζωής της πεταλούδας με τη ζωή των ανθρώπων έτσι που, τελικά, όπως περιέγραψαν, η αλλαγή φέρνει εξέλιξη και απελευθέρωση.

Στο πλαίσιο της Κριτικής Εκπαίδευσης, η οποία έγινε προσπάθεια να διαπνεύσει όλα τα εργαστήρια, αλλά εκφράστηκε ολοκληρωμένα κυρίως στα τελευταία, αναφέρονται οι παρακάτω διατυπώσεις. Αρχικά, προχωρώντας πιο βαθιά στο ζήτημα των τυχαίων ή μη γεγονότων, τέθηκε υπό συζήτηση το κοινωνικό-πολιτικό πλαίσιο στο οποίο αυτά λαμβάνουν χώρα: Ε «Μπορεί να είναι και εκτός ελέγχου σου γιατί μπορεί να γεννηθείς σε μια οικογένεια που είναι πιο φτωχή». Σ1 «Υποβιβασμένη... κοινωνικά». Είδαν ότι η κακή ή καλή τύχη δεν προέρχονται αποκλειστικά από προσωπικές επιλογές. Έτσι, εντοπίστηκε συμφωνία των λιγότερων σε ποσότητα και χαμηλότερων σε ποιότητα επιλογών σταδιοδρομίας με την κοινωνική θέση ενός ατόμου Ε «Αλλά το ότι είσαι οικοδόμος είναι θέμα τύχης ή επιλογής;» Σ5 «Τύχης» Σ1 «Επιβίωσης μπορεί να είναι», δίνοντας έτσι, μια κοινωνιολογική διάσταση στο ζήτημα των «επιλογών» και το κατά πόσο, εν τέλει, αποτελούν επιλογές ή επιβολές: Σ5 «Έμαθα ότι η κοινωνική θέση ενός ανθρώπου, συμπίπτει με τη ζωή του ανθρώπου».

Πέραν της σύνδεσης τύχης και αλλαγών με συνθήκες κοινωνικοπολιτικού περιεχομένου, προέκυψε, επίσης, το θέμα της αδικίας, της εξουσίας, του αθέμιτου ανταγωνισμού και της καταπίεσης. Στο θέατρο που παίχτηκε, όταν ερωτήθηκαν για τις πηγές και τους λόγους καταπίεσης της πρωταγωνίστριας του σεναρίου, ανέφεραν: Σ5 «Ότι μπορεί να μείνει στην τάξη», Σ3 «Της φωνάζουν οι γονείς της» και Σ1 «Την εκφοβίζουν οι καθηγητές».

Ακόμη, στο θέατρο, σε συζήτηση εναλλακτικών πρακτικών προς επίτευξη δικαιοσύνης για την πρωταγωνίστρια, αναδείχθηκε η σημασία προσέγγισης ενός προβλήματος, μέσω διαπραγμάτευσης, όπως και ο διάλογος ως εργαλείο επίλυσης προβλημάτων: Ε «Τι προσπάθησε όμως διαφορετικό να κάνει να πει που δεν είπε πριν;» Σ5: Να εξηγήσει», Σ3 «Για τα προβλήματα στο σπίτι», «Έγινε πιο πειστικός;», Σ5 «Ναι. Το συνέχισε». ενώ, τέλος, η Σ5 πρότεινε ως λύση: «Αν μπορούσαμε να ρωτήσουμε τι μπορούμε να κάνουμε;»

Το ίδιο και στο επιτραπέζιο, διαφάνηκε μια αρκετά έντονη αντίδραση των εφήβων απέναντι στην εξουσία. Διαμαρτυρήθηκαν, διαπραγματεύτηκαν εναντίον των άδικων αλλαγών που επέβαλλαν οι κανόνες του παιχνιδιού, εναντιώθηκαν στη, συχνότερα, άλογη επιβολή εξουσίας του, αντί να αποδεχτούν όλα αυτά σιωπηλά ως δεδομένα: Σ3 «Ναι, αλλά έτσι αυτό που κάνετε είναι άδικο γιατί παίρνετε τα λεφτά όσων έχουν τερματίσει», Σ5 «Αυτό ακριβώς!» (στηρίζει τη Σ3).

Γ) Κοινωνικοπολιτική ενδυνάμωση

Λόγω του βιωματικού χαρακτήρα της εκπαιδευτικής παρέμβασης και της πληθώρας των συζητήσεων στην ομάδα, δόθηκαν ευκαιρίες να αναδειχθούν οι ιδέες, οι πεποιθήσεις και οι στάσεις των εφήβων πάνω σε καθημερινά ζητήματα. Πραγματοποιήθηκαν συζητήσεις που ανέδειξαν την επιρροή τους από την κυρίαρχη κουλτούρα: Σ6 «*Κυρία, εγώ σε 10 χρόνια θα γίνω έτσι. Θα κάνω και λεφτά*». (δείχνει τον C. Ronaldo, έναν διάσημο ποδοσφαιριστή), Σ3 «*Εε να πάει να βρει έναν νονό της νύχτας και να συνεργαστεί μαζί του. (...) Να βρει μια άλλη δουλειά, δικιά του... τσιγάρα, μαύρο.*», Σ4 «*Λύθηκε το πρόβλημα του με ναρκωτικά! (γελάει μόνος)*».

Σε άλλα σημεία, πάλι, έδειξαν να έχουν και αξίες διαφορετικές από την κυρίαρχη ιδεολογία. Εξέφρασαν την ανάγκη αλλαγής του εαυτού και της κοινωνίας Σ7 «*Αν μπορούσα να αλλάξω κάτι θα ήταν ο κόσμος ολόκληρος, ξεκινώντας απ' τον εαυτό μου*», Σ6 «*Εγώ θα άλλαζα τον κόσμο και την κοινωνία*», παρουσιάζοντας άλλες κοινωνικές ανάγκες ως σημαντικές: Σ1 «*Θα έφευγα από αυτήν την πόλη (...). Από το καυσαέριο, από τα ψέματα*», Σ3 «*Γιατί τα λεφτά δεν σου δίνουν πάντα την ευτυχία. Ούτε τη χαρά*»

Αναφορικά με το θέμα των διαπροσωπικών σχέσεων των εφήβων, αναδείχθηκε η ανάγκη για κοινωνικοποίηση και ανάπτυξη των σχέσεών τους κάτι που μπορεί να ειπωθεί μέσα από την έννοια της συλλογικής ενδυνάμωσης. Στην εστιασμένη συνέντευξη και τα πρώτα εργαστήρια, δυσκολεύονταν να αλληλεπιδράσουν Σ4 «*Κάτσε σποράκι!*» (σηκώνεται η Σ3 για ξύλο) Σ5: «*Ασ' τον!*» Σ4 «*Σκάσε μωρή, μη σε πω!*». Αρκετές δραστηριότητες τους έφεραν κοντά, έτσι που τελικά συνδιαλέχθηκαν, διαφώνησαν εποικοδομητικά, έπαιξαν μαζί και γέλασαν. Επίσης, μέσα από τη διαπροσωπική επαφή έμαθαν πράγματα για τον εαυτό τους όπως και το πώς στέκονται ως άτομα απέναντι στους γύρω τους: Σ1 «*Να διακόψω λίγο; Σόρρυ που γέλασα πριν, απλά μου φάνηκε αστείο. Δεν κορόιδεψα*».

Το πόση αξία έδωσαν στην επαφή φάνηκε ιδιαίτερα στις τελικές ατομικές συνεντεύξεις Σ4 «*Κι ευχαριστώ πάντα τον Σ2 που τον είχα γνωρίσει πρώτη φορά και... ήτανε καλός*», Σ3 «*Να εμπιστεύεσαι περισσότερο τους ανθρώπους*». Η όλη δυναμική της ομάδας σκιαγραφείται χαρακτηριστικά από την παρακάτω δήλωση: Σ5 «*Να συνυπάρχω με άτομα που στην αρχή δεν πολυσυμπαθούσα (...). Δεν περίμενα με τα άτομα που είχαμε στο εργαστήριο να μιλήσω και να κάτσω (...) και να παίζω μαζί τους. (...) Ήτανε ωραία γιατί υπήρχε κι η συνεργασία*».

Έντονη, καθ' όλη την παρέμβαση, ήταν η ανάγκη να μοιραστούν κομμάτια του εαυτού και της ζωής τους: Σ3 «*Να πούμε τη δικιά μας ιστορία; (...) την ιστορία της οικογενείας μου;*», Σ1 «*Είμαι μόνος. Νιώθω να στεναχωριέμαι. αλλά άλλο δεν κρατιέμαι*» (από κείμενο μετά τις αφηγήσεις ιστοριών). Δε δίστασαν αργότερα να μιλήσουν για πολύ προσωπικά τους θέματα: Σ3 «*Αν μπορούσα να πραγματοποιήσω ένα όμορφο όνειρο αυτό θα ήταν... Να ξαναέβλεπα τον πατέρα μου για να είχα μπορέσει να τον σώσω (σώσω) και τώρα να είμαστε μαζί*». Η ανάγκη έκφρασης ήταν έντονη: Σ3 «*Που λέγαμε τη δικιά μας γνώμη και μας άκουγαν*».

Παραδείγματα αλλαγής που εντοπίστηκαν ήταν η κοινωνικοπολιτική ενδυνάμωση αφού όλοι/-ες μα, κυρίως, ο Σ4 και η Σ5 κατανόησαν ότι οι δύσκολες καταπιεστικές καταστάσεις μπορούν να αντιμετωπιστούν μέσω προσπάθειας και απόδοσης της ανάλογης σημασίας σε αυτές. Η αποφυγή κριτικής απέναντι στους άλλους, αλλά και η ευγένεια. Επίσης, η Σ5 ήταν συγκεντρωμένη στις δραστηριότητες των εργαστηρίων σε αντίθεση με το σύνηθες για την ίδια, όπως παραδέχτηκε. Συνεπώς, υπήρξε ανάπτυξη νέων στάσεων, γνώσεων και ικανοτήτων.

Εν κατακλείδι, εκφράστηκαν καλές εντυπώσεις για τα εργαστήρια, θετικά σχόλια, αλλά και επιθυμία συνέχισής τους. Η αποτίμηση και τα συναισθήματά τους καταγράφηκαν ως εξής: Ο Σ1 περιέγραψε τη συμμετοχή του με πολλά παραδείγματα και συναισθηματική φόρτιση: «*Μου φάνηκε φουλ ωραίο και θα 'θελα να συνεχίσουμε. Θα μου λείψει πάρα πολύ γιατί δεν το 'χα ξανακάνει ποτέ (...)*». Οι Σ2 και Σ5 ταυτίστηκαν με το θέατρο: «*Μου είχε γίνει την άλλη μέρα ακριβώς μετά από το θέατρο (...) και σαν η μάνα μου να ήταν εκείνος (...) Τι να σου λέω ολόιδιο με το θέατρο ήτανε. Απίστευτο... δεν το πίστευα!*».

5. Συζήτηση

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν η επαγγελματική ανάπτυξη και κοινωνικοπολιτική ενδυνάμωση των εφήβων μέσω της Κριτικής Θεωρίας του Χάους στη Σταδιοδρομία. Φάνηκε ότι η επιτυχία ή αποτυχία σε κάτι είναι αποτέλεσμα τόσο των ικανοτήτων όσο και της τύχης, της δυσκολίας του έργου και του γενικότερου κοινωνικού πλαισίου (Slavin, 2007). Στο πεδίο της θεωρητικής συσχέτισης της Συ.Ε.Π. με ομάδες που αντιμετωπίζουν κοινωνικές δυσκολίες τα τελευταία χρόνια έχουν πραγματοποιηθεί κάποιες έρευνες (Hughes, 2010). Ωστόσο, δεν εντοπίστηκαν έρευνες που να συνδυάζουν την επαγγελματική σταδιοδρομία με τη CTC σε πρακτικό επίπεδο και, μάλιστα, με κοινωνικά αποκλεισμένα άτομα εφηβικής ηλικίας.

Έμφαση από τις επιλεγμένες αρχές της CTC δόθηκε στην τύχη και την αλλαγή. Οι αλλαγές που ανέφεραν οι έφηβοι/-ες, ήταν σχεδόν όλες τραγικές, ακραίες, εκφρασμένες ως αρνητικές. Το εύρημα αυτό, συμφωνεί με αυτό των Bright, Pryor, Chan & Rijanto (2009), οι οποίοι σημείωσαν ότι όταν τα άτομα σκέφτονται περί αλλαγών σχετικά με τη σταδιοδρομία, έχουν την τάση να αναφέρουν δραματικά γεγονότα και αποτυχίες, αντί άλλων ευχάριστων. Εντοπίστηκε έντονος φόβος απέναντι στην πιθανότητα αποτυχίας που μπορεί να φέρει μια αλλαγή. Η ανάγκη αίσθησης ελέγχου σχετίζεται με την ανάγκη πρόβλεψης και με την αύξηση άγχους όταν αυτό δεν είναι δυνατό (Bright & Pryor, 2008). Ο φόβος της αποτυχίας και η έλλειψη αυτοπεποίθησης συμπίπτουν συχνά με περιορισμούς στην έκβαση της σταδιοδρομίας. Λόγω αυτού, τα άτομα τείνουν να τον αντιμετωπίζουν με εναλλακτικές λύσεις χαμηλού ρίσκου (Bright & Pryor, 2015), με λύσεις, δηλαδή, ως υποκατάστατα των επιθυμιών τους.

Αναδείχθηκαν έντονα οι κοινωνικές αξίες που έχουν οι έφηβες/-οι, άλλες ταυτισμένες με αυτές της κυρίαρχης κουλτούρας ενώ άλλες όχι. Αναφέρθηκαν στα πρότυπα ομορφιάς, τα χρήματα, ενώ ταυτόχρονα έδειξαν έντονα ότι θέλουν να εξελίσσονται, να συμμετέχουν και να ακούγεται η γνώμη τους, επιβεβαιώνοντας τον διαχωρισμό υλιστικών αξιών, όπως οι βασικές ανθρώπινες ανάγκες και μεταυλιστικών αξιών, όπως η έκφραση, η ένταξη, η αυτονομία και η βελτίωση της ποιότητας ζωής (Inglehart, 1990· Pechtelidis & Giannaki, 2014).

Σχετικά με την έντονη από μεριάς των εφήβων αναφορά στις ατομικές ικανότητες, γίνονται ορισμένες σκέψεις στο σημείο αυτό. Στη νεοφιλελεύθερη ιδεολογία της παγκόσμιας αγοράς εργασίας όπως περιγράφηκε, προάγεται η ιδέα ότι κάποια άτομα αξίζουν την επιτυχία ενώ άλλα όχι, και αυτό, μάλιστα, αποτελεί αποτέλεσμα του ότι η ευθύνη αυτής της μοιραίας επιτυχίας βρίσκεται στις ικανότητες και τις επιλογές του καθενός (Springer, Birch, & MacLeavy, 2016). Οι έφηβοι/-ες εστίασαν ιδιαίτερα στην ατομική ικανότητα ως προϋπόθεση επιτυχίας ή ως λόγο αποτυχίας στη σταδιοδρομία. Αυτή η αντίδραση μοιάζει να συμφωνεί και με τους κυρίαρχους λόγους κατά τους οποίους «οι νέες μορφές ιεραρχίας της καπιταλιστικής κοινωνίας οδηγούν κάποια άτομα ή ομάδες ατόμων να κρίνονται ως λιγότερο «ικανά/-ες» ή «άξια/-ες» (Παπαδοπούλου, Δημουλάς, Μπαμπανέλου & Τσιώλης, 2002, σελ 32).

Επιπροσθέτως, επιβεβαιώνεται για ακόμη μία φορά και από τα λόγια και τη συμπεριφορά των συγκεκριμένων εφήβων, ότι κάποια άτομα μπαίνοντας στην επίσημη εκπαίδευση με πολιτισμικό κεφάλαιο ανάλογο με αυτό που το σχολείο εκπροσωπεί, τα καταφέρνουν καλύτερα (Bourdieu & Passeron, 1996). Αυτό το εξαρχής προβάδισμα γίνεται αντιληπτό από τους έφηβους αυτούς ως «ατομική ικανότητα», «στρατηγική» και «προσπάθεια». Έτσι, ο τρόπος και οι συνθήκες μετάβασης των νέων προς την ενηλικίωση βρίσκεται σε ένα πλαίσιο αποκομμένο από έννοιες με κοινωνική χροιά - όπως είναι η κοινωνική τάξη, το φύλο- και καταλήγει να θεωρείται ότι εμπίπτει σε μια προσωπική και ατομική διαδικασία (Pechtelidis & Giannaki, 2015).

Για να γίνει κατανοητό ότι όσα αποτελούν πηγές καταπίεσης μπορεί να ειπωθούν ως ευκαιρίες διεκδίκησης δικαιωμάτων και επιτυχιών, οι σύμβουλοι και οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να στηρίζουν τις/τους νέες/-ους να αντιληφθούν αυτές τις δυνατότητες (Anyon, 2011). Παρόλο, λοιπόν, που η παρέμβαση ήταν μικρής εμβέλειας, «η συμμετοχή δημιουργεί συμμετέχοντες/-ουσες (...), υποκείμενα κοινωνικής αλλαγής» και αυτή μπορεί να προκληθεί από μια μικρή ακόμα αφορμή (Anyon, 2011, σελ 391).

Εντοπίστηκαν πιθανές εφαρμογές των ευρημάτων της εργασίας στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η εκπαιδευτική παρέμβαση μέσω της Κριτικής Θεωρίας του Χάους συνέβαλε στη σταδιοδρομία τους και τους ενδυνάμωσε. Αναφορικά με την αξιολόγηση και αυτοαξιολόγηση φάνηκε ότι οι έφηβες/-οι της έρευνας μπήκαν στη διαδικασία αναστοχασμού ορισμένων καταστάσεων ή παγιωμένων ιδεών τους σε ζητήματα της καθημερινότητάς τους, προσωπικών σχέσεων και καταπίεσης. Επίσης, φάνηκε ότι όντως ένιωσαν το αίσθημα του ανήκειν και της ύπαρξης κινήτρου και σκοπού στη συμμετοχή τους, κάτι που σίγουρα ενίσχυσε έστω τμηματικά την αυτοεκτίμησή τους και την κοινωνική και πολιτική τους υπόσταση. Στο ίδιο πλαίσιο, φάνηκε η αξία της συμμετοχής και συνεργασίας μέσα στην ομάδα.

Είναι εξαιρετικά σημαντική η πρόσβαση των κοινωνικά αποκλεισμένων ατόμων στις υπηρεσίες της Συ.Ε.Π., καθότι κατά πάσα πιθανότητα θα τη στερηθούν (Watts, 2005). Σημαντικό ποσοστό των νέων δεν ολοκληρώνουν τη δευτεροβάθμια εκπαίδευσή τους κάτι που επίσης καταδεικνύει τη σημασία που χρειάζεται να δοθεί στις υπηρεσίες Συ.Ε.Π. και, ιδιαιτέρως στα σχολεία. Έτσι, θα είχε ενδιαφέρον να εφαρμοστεί η Κριτική Θεωρία του Χάους στη σταδιοδρομία σε μεγαλύτερο αριθμό νέων – όπως για παράδειγμα σε μία σχολική τάξη - και, μάλιστα, να επεκταθεί και στην κοινότητα του σχολείου και της γειτονιάς αυτού. Επίσης, θα ήταν χρήσιμο εάν μπορούσε να εφαρμοστεί με άλλες κοινωνικά αποκλεισμένες ή μη ομάδες. Επίσης, θα ήταν σημαντικό να πραγματοποιηθεί μια περισσότερο μακροχρόνια έρευνα, ώστε να μελετηθεί σε βάθος χρόνου, εάν ο συνδυασμός προσφέρει άλλες προοπτικές και δυνατότητες.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Amundson, N. (2006). Challenges for career interventions in changing contexts. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 6(1), 3-14.
- Anyon, J. (2011). Critical Pedagogy Is Not Enough Social Justice Education, Political Participation, and the Politicization of Students. In M. W. Apple, W. Au & L.A.Gandin (Eds.), *The Routledge international handbook of critical education*. Abingdon: Taylor & Francis.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1996). *Οι κληρονόμοι: Οι φοιτητές και η κουλτούρα*. (Μτφρ. Ν. Παναγιωτόπουλος & Μ. Βιδάλη). Αθήνα: Καρδαμίτσα. (έτος έκδοσης πρωτότυπου 1996)
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. <http://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bright, J. E. H. & Pryor, R. G. L. (2008). Shiftwork: A Chaos Theory of Careers Agenda for Change in Career Counselling. *Australian Journal of Career Development*, 17(3), 63–72. <https://doi.org/10.1177/103841620801700309>
- Bright, J. E. H., Pryor, R. G. L., Chan, E. & Rijanto, J. (2009). The dimensions of chance career episodes. *Journal of Vocational Behavior*, 75(1), 14–25.
- Ελληνική Στατιστική Αρχή, (2019). Έρευνα Εργατικού Δυναμικού: Α΄ Τρίμηνο 2019. Ελληνική Δημοκρατία. <http://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SJO01/>

- ΕΟΠΠΕΠ, (2018). *Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός*. Ανακτήθηκε 8/2/2018, από: <https://www.eoppep.gr/index.php/el/work-guidanceand-consulting/developing-careers-adult/what-is-career-counseling>
- Flores, L. Y. & Heppner, M. J. (2002). Multicultural Career Counseling: Ten Essentials for Training. *Journal of Career Development*, 28(3), 181–202. <http://doi.org/10.1023/A:1014018321808>
- Garmon, J. M. (2004). Relationships Among Initial Conditions, Career Path Development, and Career Path Satisfaction: A Chaos Theory Perspective. Retrieved from http://purl.flvc.org/fsu/fd/FSU_migr_etd-4357
- Gustavsson, B. (2002). What do we mean by lifelong learning and knowledge? *International Journal of Lifelong Education*, 21(1), 13–23. <http://doi.org/10.1080/02601370110099489>
- Hughes, C. (2010). Career Development and Social Inclusion at St Patrick's College: A Case Study. Στο P. Mcilveen (Επιμ.) *Australian Journal of Career Development* 19(2) (pp. 5-12). Australian Council for Educational Research. <http://doi.org/10.1177/103841621001900202>
- Inglehart, R. (1990). Values, Ideology, and Cognitive Mobilization in New Social Movements. In R. Dalton and M. Kuechler (Eds.). *Challenging the Political Order* (pp. 43–66). New York: Oxford University Press.
- Κάντας, Α. & Χαντζή, Α. (1991). *Ψυχολογία της Εργασίας. Θεωρίες Επαγγελματικής Ανάπτυξης. Στοιχεία Συμβουλευτικής*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Kiel, L. D. & Elliott, E. (Eds.). (1996). *Chaos Theory in the Social Sciences*. University of Michigan Press. <http://doi.org/10.3998/mpub.14623>
- Lorenz, E. N. (1963). Deterministic Non periodic Flow. *Journal of the atmospheric Sciences*, 20 (2), 130-141. [https://doi.org/10.1175/1520-0469\(1963\)020<0130:DNF>2.0.CO;2](https://doi.org/10.1175/1520-0469(1963)020<0130:DNF>2.0.CO;2)
- Olssen, M. (2006). Understanding the mechanisms of neoliberal control: Lifelong learning, flexibility and knowledge capitalism. *International Journal of lifelong education*, 25(3), 213-230.
- Παπαβασιλείου-Αλεξίου, Ι. (2009). Σύγχρονες Θεωρητικές και Μεθοδολογικές Προσεγγίσεις στη Σν.Π. ενηλίκων. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής Προσανατολισμού*. 86-87. 113-125.
- Παπαδοπούλου, Δ., Δημιουλός, Κ., Μπαμπανέλου, Δ. & Τσιώλης, Γ. (2002). *Εννοιολογικές και Μεθοδολογικές Παρατηρήσεις. Στο Ινστιτούτο Εργασίας ΓΣΕΕ-ΑΔΕΔΥ, Από την κοινωνική ευπάθεια στον κοινωνικό αποκλεισμό: Διαδικασίες και χαρακτηριστικά του κοινωνικού αποκλεισμού στο Νομό Κυκλάδων*. Αθήνα.
- Pechtelidis, Y. & Giannaki, D. (2014). Youth policy in Greece and the current economic and political crisis. *Autonomie locali e servizi sociali*, 37(3), 461- 478.
- Pryor, R.G.L. (2010). A Framework for Chaos Theory Career Counselling. *Australian Journal of Career Development*. 19(2), 32-40.
- Pryor, R.G.L. & Bright, J. (2003). The Chaos Theory of Careers. *Australian Journal of Career Development*. 12(3), 12-20. <https://doi.org/10.1177/103841620301200304>
- Pryor, R. G. L. & Bright, J. (2007). Applying Chaos Theory to Careers: Attraction and attractors. *Journal of Vocational Behavior*. 71(3), 375-400.10.1016/j.jvb.2007.05.002.
- Pryor, R. G. L & Bright, J. E. H. (2011). The value of failing in career development: a chaos theory perspective. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 12(1), 67-79.
- Pryor, R. G. & Bright, J. E. (2014). The Chaos Theory of Careers (CTC): Ten years on and only just begun. *Australian Journal of Career Development*, 23(1), 4-12.
- Ranci, C. (2010). Social Vulnerability in Europe. In C., Ranci *Social Vulnerability in Europe: The New configuration of Social Risks*. (pp. 3-24). London: Palgrave Macmillan.

- Sellamna, N. E. (1999). *Relativism in Agricultural Research and Development: Is Participation a Post Modern Concept?* London: Overseas Development Institute.
- Σιδερά, Α. & Παπαβασιλείου-Αλεξίου, Ι. (2016). Η Κοινωνική-Γνωστική Θεωρία Σταδιοδρομίας Στη Συμβουλευτική Υποστήριξη Ευάλωτων Κοινωνικών Ομάδων. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής & Προσανατολισμού*, 107: 171-183.
- Slavin, R. (2003). *Educational Psychology: Theory and practice*. Boston, MA: Pearson.
- Springer, S., Birch, K. & MacLeavy, J. (Eds.). (2016). *Handbook of neoliberalism*. London: Routledge.
- Watts, A. G. (2005). Career guidance policy: An international review. *The Career Development Quarterly*, 54(1), 66-76.