ResearchGate

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: https://www.researchgate.net/publication/381164233

Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης. Η εκπαίδευση σε κατάσταση εκτάκτου ανάγκης Τ1

Book · June 2024

CITATIONS
0

READS
1,080

3 authors:

Anthi Adamopoulou
University of Patras
23 PUBLICATIONS **126** CITATIONS
SEE PROFILE

Epameinondas Panagopoulos
University of Patras
32 PUBLICATIONS **7** CITATIONS
SEE PROFILE

Ioannis Kamarianos
University of Ioannina
60 PUBLICATIONS **186** CITATIONS
SEE PROFILE

All content following this page was uploaded by Ioannis Kamarianos on 05 June 2024.

The user has requested enhancement of the downloaded file.

Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης

« Η εκπαίδευση σε κατάσταση εκτάκτου ανάγκης: κοινωνιολογικές αναγνώσεις»

Η εκπαίδευση σε κατάσταση εκτάκτου ανάγκης
Κρίση, Ανισότητα, Αποκλεισμός

ΤΟΜΟΣ 1

Επιμέλεια:

Ιωάννης Καμαριανός
Επαμεινώνδας Παναγόπουλος
Ανθή Αδαμοπούλου

Εργαστήριο Ανάλυσης & Σχεδιασμού Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Κοινωνιολογικής Ανάλυσης Δεδομένων της Εκπαίδευσης, Τεκμηρίωση, Πανεπιστημίου Πατρών

LSUP

Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης

« Η εκπαίδευση σε κατάσταση εκτάκτου ανάγκης: κοινωνιολογικές αναγνώσεις»

Η εκπαίδευση σε κατάσταση εκτάκτου ανάγκης
Κρίση, Ανισότητα, Αποκλεισμός

ΤΟΜΟΣ 1

Επιμέλεια:

Ιωάννης Καμαριανός, Επαμεινώνδας Παναγόπουλος, Ανθή Αδαμοπούλου

Εργαστήριο Ανάλυσης & Σχεδιασμού Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Κοινωνιολογικής Ανάλυσης Δεδομένων της Εκπαίδευσης, Τεκμηρίωση, Πανεπιστημίου Πατρών
Laboratory of Sociology, University of Patras

LSUP

ISBN: 978-618-5496-07-4

ΠΑΤΡΑ, 2024

Χορηγοί Συνεδρίου:

Permacrisis…

Σκοπός του τόμου αυτού είναι να συνεισφέρει αναστοχαστικά στην ανάλυση όσων συνέβησαν στο εκπαιδευτικό πεδίο τα χρόνια της κρίσης. Η σύλληψη του /των κοινωνικών φαινομένων που αναδύθηκαν εξαιτίας της κρίσης την δεκαετία που πέρασε είναι ιστορικά, οικονομικά, κοινωνικά, και πολιτικά σημαντική. Ανάλογα σημαντική είναι η καταγραφή και ανάλυση όσων συνέβησαν και αφορούν στην εκπαιδευτική διαδικασία, από την σχολική τάξη ως το αμφιθέατρο.

Δεν είναι τυχαία άλλωστε η εισαγωγή στην επιστημονική γραφή και σκέψη του όρου Permacrisis (Collins 2022).

Στο λεξικό Collins, η λέξη "Permacrisis" αναδείχθηκε ως η λέξη της χρονιάς και εμπερικλείει την παρατεταμένη περίοδο αστάθειας και ανασφάλειας, στην οποία ενσωματώνονται όλες οι κρίσεις (υγειονομικές, οικονομικές, περιβαλλοντικές, γεωπολιτικές) (Collins 2022; Αδαμοπούλου, Παναγόπουλος, Γούγα, & Καμαριανός 2023). Νοηματοδοτώντας το συνεχές της κρίσης, μπορούμε να ξεκινήσουμε, στρέφοντας το βλέμμα στο 2010 όταν η Ελλάδα ζητά επίσημα βοήθεια από το Διεθνές Νομισματικό Ταμείο. Η υποχρηματοδότηση του ελληνικού Κοινωνικού Κράτους έχει σημαντικές συνέπειες για την ελληνική εκπαίδευση (Ζάγκος, Κυρίδης, Καμαριανός, Φωτόπουλος 2022). Παράλληλα με όσα διαδραματίζονται σε κοινωνικό και πολιτικό επίπεδο στο διεθνές και εθνικό περιβάλλον (άνοδος των ακραίων πολιτικών αμφισβήτησης της δημοκρατίας), εξελίσσεται και η προσφυγική κρίση. Η πανδημική κρίση του 2020 διαδέχεται τις προηγούμενες με επίπτωση το κλείσιμο της σχολικής τάξης και την μετάπτωση στην εξ ανάγκης εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Ο πόλεμος στην Ουκρανία (2022), για πρώτη φορά σε ευρωπαϊκό έδαφος μετά τους μεγάλους πολέμους, θα έχει επιπτώσεις την επισιτιστική και την ενεργειακή κρίση και θα επιβεβαιώσει τον συνεχή χαρακτήρα στις κρίσεων της ελληνικής κοινωνικής και οικονομικής ζωής με σημαντικές επιπτώσεις στην εκπαίδευση (Αδαμοπούλου κ.ά 2023). Τα καιρικά φαινόμενα της κλιματικής κρίσης και η άνοδος των ακραίων μετα-πολιτικών εκφράσεων θα ολοκληρώσουν μια συνεχή συνθήκη κρίσης που εξαντλεί τις υποκειμενικές και συλλογικές αντοχές των κοινωνικών υποκειμένων (European Policy Centre 2021).

Στη συνθήκη αυτή το κοινωνικό υποκείμενο εσωτερικεύει την αίσθηση της αναμενομένης κρίσης που θα θέσει τις βιοτικές στρατηγικές σε αμφισβήτηση. Έτσι, τα ποιοτικά χαρακτηριστικά μιας κοινωνίας της διακινδύνευσης εσωτερικεύονται και αναδύονται στις δράσεις των κοινωνικών υποκειμένων. Διδάσκοντες και διδασκόμενοι από την προσχολική έως την τριτοβάθμια εκπαίδευση, δείχνουν και αυτοί να κατανοούν και να προσανατολίζουν τις δράσεις και τις προοπτικές τους στις αρχές της αβεβαιότητας και της ρευστότητας (Bauman 2000). Ο κόσμος στον οποίο ζούμε θα συνεχίσει να χαρακτηρίζεται από αβεβαιότητα. Εντός αυτού του πλαισίου το κοινωνικό υποκείμενο θεωρεί ότι είναι πιθανό κάθε ενδεχόμενο, και βάσει αυτού θεωρεί ότι οφείλει να είναι προετοιμασμένο και να προσαρμόζεται συνεχώς.

Αυτό ακριβώς το φαινόμενο επιχείρησαν να συλλάβουν οι συμμετέχοντες και οι συμμετέχουσες ομιλήτριες στο 5ο συνέδριο Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης με τίτλο «*Η εκπαίδευση σε κατάσταση εκτάκτου ανάγκης: κοινωνιολογικές αναγνώσεις*».

Με ικανές μεθοδολογικές πρακτικές που συνοδεύονται από στέρεες θεωρητικές και ηθικές βάσεις, οι συγγραφείς του τόμου επιχείρησαν να αντιμετωπίσουν το φαινόμενο ως εκπαιδευτική πρόκληση και να προτείνουν καινοτόμες υπερβάσεις των αδιεξόδων. Στο 5ο Συνέδριο Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης «*Η εκπαίδευση σε κατάσταση εκτάκτου ανάγκης: κοινωνιολογικές αναγνώσεις*» επιχειρήσαμε να δώσουμε την ευκαιρία σε ερευνητές και ερευνήτριες να παρουσιάσουν την έρευνά τους και να μοιραστούν τις εμπειρίες τους πάνω στο θέμα. Το ενδιαφέρον των ερευνητών για το συνέδριο αυτό ήταν εντυπωσιακό. Επιλέξαμε τις πιο ενδιαφέρουσες εργασίες μέσω μιας διαδικασίας τυφλής αξιολόγησης. Οι εργασίες αυτές παρουσιάστηκαν κατά τη διάρκεια του συνεδρίου και δημοσιεύονται στον παρόντα τόμο.

Τα κείμενα, καλύπτουν ερευνητικές πτυχές και μεθοδολογικές προσεγγίσεις που αφορούν σε όλο το φάσμα των επιπτώσεων του συνεχούς στην εκπαίδευση. Εδώ θα θέλαμε να τονίσουμε πως το μεγαλύτερο μέρος της εργασίας για την υλοποίηση των εργασιών του συνεδρίου έγιναν από τους προπτυχιακούς, μεταπτυχιακούς φοιτητές και υποψήφιους διδάκτορες του Τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Εργασίας του Πανεπιστημίου Πατρών. Συνεπώς θα θέλαμε να εκφράσουμε τις ειλικρινείς μας ευχαριστίες σε καθεμία και καθέναν από αυτούς και σε όλους τις/τους συμμετέχοντες για την επιτυχή ολοκλήρωση ενός σημαντικού και καίρια ζωτικού για τα εκπαιδευτικά πράγματα εγχειρήματος. Ακόμη θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε τους χορηγούς του συνεδρίου που έκαναν δυνατή την φιλοξενία μας: το Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΚΑΝΕΠ) της ΓΣΕΕ., τις εκδόσεις Gutenberg και Πεδίο, και φυσικά τα δύο πανεπιστήμια Πατρών και Ιωαννίνων για την ευγενική υποστήριξή τους.

Κυρίως όμως είμαστε ευγνώμονες σε όλους αυτούς τους ερευνητές και τις ερευνήτριες τους εισηγητές και τις εισηγήτριες για την συνεκτική και πολύτιμη κατάθεση του έργου τους. Μια επιστημονική κατάθεση που αποτυπώνεται σε αυτούς τους τόμους, ώστε να αποτελέσει ένα σώμα όχι μόνο θεωρητικό αλλά και βιώματος, όχι μόνο από κοινωνούς της εκπαίδευσης σε κοινωνούς της εκπαίδευσης, αλλά κυρίως από ανθρώπους που υπέφεραν στην κρίση σε ανθρώπους που υπέφεραν στην κρίση.

Είμαστε βέβαιοι πως ανάλογες επιστημονικές προσπάθειες συνεισφέρουν ικανά στη συγκρότηση μιας μια δημόσιας πολύσημης και πολύπλευρης και κυρίως τεκμηριωμένης επιστημονικά αφήγησης για το τι πραγματικά συνέβη και ποιες ήταν οι επιπτώσεις του στο εκπαιδευτικό και κατά συνέπεια στο κοινωνικό. Ειδικότερα, θεωρούμε πως η συγκρότηση τελικά μιας τέτοιας αφήγησης είναι σημαντική καθώς θα περιθωριοποιήσει τις όποιες μετα-αφηγήσεις, αφηγήσεις με ποιοτικά χαρακτηριστικά μετα-αλήθειας. Σε μια εποχή που ο κοινωνικός και πολιτικός λόγος κατακλύζεται από μετα-αφηγήσεις η σημασία του έγκυρου και τελικά επιστημονικά τεκμηριωμένου λόγου αποδεικνύεται κρίσιμη για το μέλλον των δυτικών κοινωνιών και την συνοχή τους (Panagopoulos et al., 2020).

Είναι θετικό ότι η προδιάθεση αυτών των τάσεων εμπιστοσύνης στην επιστημονική αφήγηση (θεσμική και υποκειμενική) ενυπάρχει καθώς οι φοιτητές/τριές μας σύμφωνα με διαχρονικά στατιστικά δεδομένα δηλώνουν την εμπιστοσύνη τους στο πανεπιστημιακό θεσμό (Αδαμοπούλου, Παναγόπουλος, Καμαριανός 2021). Έτσι, για παράδειγμα, οι φοιτητές/φοιτήτριές μας επιστρέφοντας στο πανεπιστήμιο στην μετα-πανδη-μική περίοδο δηλώνουν ικανοποιημένοι από τα όσα έπραξε το Πανεπιστήμιο κατά την περίοδο της πανδημίας.

Συμπερασματικά, ο U. Beck (1992) στρατηγικά σημειώνει στη μελέτη του για την Κοινωνία της Διακινδύνευσης πως το πλεόνασμα εμπιστοσύνης αποτελεί ζωτική προϋπόθεση, ώστε το κοινωνικό υποκείμενο να υπάρξει και να ανταπεξέλθει στις μεταβαλλόμενες απαιτήσεις και στις συνθήκες της Κοινωνίας της Διακινδύνευσης (risk society).

Τελικά, σε αυτό το πλεόνασμα εμπιστοσύνης φιλοδοξεί να συμβάλλει και το σύνολο αυτών των επιστημονικών κειμένων που εμπεριέχονται σε αυτό τον συλλογικό τόμο συμμετέχοντας στην προσπάθεια του εκπαιδευτικού κόσμου να υπάρξει και να ανταπεξέλθει στις μεταβαλλόμενες απαιτήσεις και στους κινδύνους της κοινωνίας της διακινδύνευσης παράγοντας αυτό το πολύτιμο για το κοινωνικό πλεόνασμα εμπιστοσύνης.

Αναφορές

Αδαμοπούλου, Α. Παναγόπουλος, Επ. Γούγα, Γ. & Καμαριανός, Ι. (2023). Μια δεκαετία αλλεπάλληλων κρίσεων: Το ζήτημα της κρίσης εμπιστοσύνης. Πρακτικά 8ου Τακτικού Συνεδρίου Ελληνικής Κοινωνιολογικής Εταιρείας: *Κοινωνίες και Κοινωνιολογίες στον 21ο αιώνα*. ΕΚΕ.https://www.researchgate.net/publication/374756511_Mia_dekaetia_allepallelon_kriseon_To_zetema_tes_krises_empistosynes.

Αδαμοπούλου, Α., Παναγόπουλος, Ε. και Καμαριανός, Ι. (2021), Προς μια διερεύνηση αξιών και χαρακτηριστικών των Ελλήνων φοιτητών: Συμβολή στη συζήτηση για την ελληνική γενιά Ζ, *Αξίες, Πολιτισμικά Πρότυπα και Κοινωνικοί Προσανατολισμοί στη Σύγχρονη Ελλάδα (Τόμος WVS 2021)*. Gutenberg.

Bauman, Z. (2000), *Liquid Modernity*. Polity Press.

Beck, U. (1992), *Risk Society*. Sage.

European Policy Centre (2021). *Europe in the age of permacrisis*, https://www.epc.eu/en/Publications/Europe-in-the-age-of-permacrisis~3c8a0c

Ζάγκος, Χρ. Κυρίδης, Α. Καμαριανός, Ι. Φωτόπουλος Ν. (2022). *Εκπαίδευση και εκπαιδευτικοί στην εποχή της πανδημίας Covid-19. Αφηγήσεις, εμπειρίες, πρακτικές, ποιοτικές και ποσοτικές διαστάσεις*. Κοινωνικό Πολύκεντρο.

Panagopoulos, E. Katsillis, M. & Kamarianos, I. (2020). The Pursuit of Truth and Post-Truth in the Classroom. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*,10(6),492-505.http://dx.doi.org/10.6007/IJARBSS/v10-i6/7328

Οι επιμελητές του τόμου

Τα κείμενα του τόμου εκφράζουν τις απόψεις των συγγραφέων και μόνο και δεν έχουν γίνει παρεμβάσεις στο υφολογικό, γλωσσικό και μορφολογικό τους ύφος.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Η πρόσβαση στην ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση. Παλιό κρασί σε νέο ασκί **6**
Αργύρης Κυρίδης

Πανεπιστήμιο, αγορά εργασίας και κοινωνική κινητικότητα στη σύγχρονη Ελλάδα **17**
Ελένη Σιάνου -Κύργιου

Διερευνώντας τη μορφολογία ενός «ασύμμετρου» εκπαιδευτικού μετασχηματισμού στην εποχή της πανδημικής κρίσης: εμπειρικά στιγμιότυπα από τη δημόσια και ιδιωτική εκπαίδευση **27**
Αλεξάνδρα Παναγοπούλου, Νίκος Φωτόπουλος

Παράγοντες γονικής συμμετοχής και εκπαιδευτικές ανισότητες: Απόψεις διευθυντών δημοτικών σχολείων Ν. Χανίων **37**
Θεόδωρος Ελευθεράκης, Δήμητρα Βιτσιλάκη

Φτώχεια, εκπαίδευση και κοινωνικός αποκλεισμός στα παιδιά με ειδικές ανάγκες **49**
Μαριάννα Γκούρου

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση ως μηχανισμός άρσης εκπαιδευτικών ανισοτήτων **56**
Θεόδωρος Ελευθεράκης, Παναγιώτης Γιαβρίμης

Οι αναγνωστικές συνήθειες των εφήβων στην Ελλάδα και την Κύπρο κατά τη διάρκεια των παρατεταμένων εγκλεισμών λόγω του COVID-19: σε ποιο βαθμό εξακολουθούν να συμβάλλουν στη διαιώνιση της πολιτισμικής αναπαραγωγής; **66**
Μαρία Χάλαρη, Μάριος Βρυωνίδης

Εκπαιδευτικές ανισότητες μαθητών/μαθητριών προσχολικής ηλικίας κατά την εφαρμογή της εξ αποστάσεως διδασκαλίας εκτάκτου ανάγκης. Απόψεις εκπαιδευτικών του Ν. Αττικής **76**
Σοφία Κοντονασάκη, Θεόδωρος Ελευθεράκης

Συνεργασία Σχολείου και Οικογένειας: Παράγοντες επιτυχίας και εμπόδια **87**
Μαρία Σακελλαρίου, Παναγιώτα Στράτη, Πολυξένη Μήτση, Ροδόκλεια Αναγνωστοπούλου

Οι Εκπαιδευτικές Εμπειρίες των Πρωτοετών Φοιτητών/Φοιτητριών μέσα από την Ανάλυση του Λόγου τους. Μια Φαινομενολογική Προσέγγιση **102**
Γεώργιος Νικολάου, Νικόλαος Μάνεσης

Εκπαιδευτικές ανισότητες στον ελληνικό φοιτητικό πληθυσμό **113**
Ραφαηλία Κεφαλοπούλου, Αργύριος Κυρίδης, Χρήστος Τουρτούρας

Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και η σχολική αποτελεσματικότητα στην Ελλάδα **125**
Κωνσταντίνος Κουνετάς, Γεώργιος Σ. Ανδρουλάκης, Μαρία Καίσαρη, Γεώργιος Μανουσάκης

Η «προτυποποίηση» των ΕΠΑ.Λ.: Κοινωνικά και εκπαιδευτικά διακυβεύματα **137**
Παλαιολόγος Δούρος, Δέσποινα Τσακίρη

Κοινωνικό υπόβαθρο και επιλογή πεδίου σπουδών **154**
Χρυσάνθη Παπαθανασοπούλου, Γεώργιος Σ. Ανδρουλάκης, Γεώργιος Οικονομάκης

Συμπερίληψη και εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε Ελλάδα και Ευρώπη στην πανδημία **168**
Στεφανία Τάνα

Ανθρώπινα Δικαιώματα στην Εκπαίδευση και Αρχές Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης στην Ελλάδα **180**
Θεογνωσία Κουνατίδου, Ηλίας Μαυροειδής

Άτυπες διαδικασίες επιλογής σχολείου στο κέντρο της Αθήνας: κοινωνικές διαφοροποιήσεις των γονικών πρακτικών **185**
Βασιλική Σολτάτου, Νέλλη Ασκούνη

Νέες μορφές ρύθμισης της εκπαίδευσης και πραγμάτωση του αναλυτικού προγράμματος: Η περίπτωση των σχολείων του κέντρου της Αθήνας **195**
Σοφία Κουτσιούρη

Νέες τεχνολογίες στην Εκπαίδευση Ενηλίκων: Η περίπτωση των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.) **205**
Παναγιώτης Παπαναστασίου

Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας: μια κριτική επισκόπηση της ερευνητικής βιβλιογραφίας **215**
Κωνσταντίνος Οικονόμου, Αγγελική Λαζαρίδου

Μαθητική διαρροή και προσωπικές κρίσεις **226**
Παντελής Κυπριανός, Ιωάννης Μπούργος

Επιστημονική Επιτροπή 5ου Συνεδρίου Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης **240**

Οργανωτική επιτροπή **241**

Γραμματεία Συνεδρίου **241**

Η πρόσβαση στην ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση. Παλιό κρασί σε νέο ασκί.

Αργύρης Κυρίδης

Περίληψη

Διαχρονικά, ένα από τα σημαντικότερα ζητήματα που μελετάει η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης είναι η πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, τόσο ως προς τα κοινωνικά χαρακτηριστικά αυτών που επιτυγχάνουν την εισαγωγή τους, όσο και ως προς την εισαγωγή τους σε συγκεκριμένα προγράμματα σπουδών υψηλού κύρους. Ο σκοπός της έρευνάς μας είναι διττός: (α) Να διερευνηθεί η ανισότητα πρόσβασης στην ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση και αν και πώς επηρεάζεται από τα κοινωνικά χαρακτηριστικά του μαθητικού πληθυσμού, και (β) να διερευνηθεί η κατανομή του φοιτητικού πληθυσμού σε πέντε διαφορετικές κατευθύνσεις σπουδών, ανάλογα με τα δημογραφικά και τα κοινωνικά χαρακτηριστικά του. Χρησιμοποιήθηκαν τα στατιστικά δεδομένα που δημοσίευσε η Ελληνική Στατιστική Αρχή (ΕΛ.ΣΤΑΤ) του έτους 2015 ώστε να υπολογιστούν οι «δυνατότητες» εισαγωγής στην ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση, ανάλογα με το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων. Επίσης, χρησιμοποιήθηκαν τα δεδομένα από ερευνητικές μελέτες που εκπονήθηκαν τα τελευταία πέντε χρόνια. Το σύνολο των υποκειμένων των οποίων τα δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα είναι 12.537. Η έρευνά μας τόσο με την χρήση των πρωτογενών δημογραφικών δεδομένων όσο και με τη χρήση των κοινωνικών και των δημογραφικών χαρακτηριστικών δεδομένων του δείγματος ανέδειξε όχι μόνο την ύπαρξη του φαινομένου, αλλά και ένα υψηλό επίπεδο έντασής του. Οι διαφορές στις πιθανότητες εισαγωγής παραμένουν ιδιαιτέρως υψηλές, ωστόσο η ένταση τείνει μειούμενη και από την άποψη αυτή πρόκειται για μια πολύ θετική εξέλιξη. Η σχολική επίδοση και το είδος του σχολείου φαίνεται να επηρεάζουν τις διαφορές στη φοιτητική επίδοση. Οι επιλογές των υποψηφίων ως προς τις πανεπιστημιακές τους σπουδές φαίνεται να επηρεάζονται τόσο από το κύρος των σπουδών, όσο και από το κοινωνικό γόητρο του μελλοντικού επαγγέλματος. Φαίνεται, τέλος, ότι η επιλογή των υποψηφίων με τα περισσότερα «κοινωνικά προσόντα» επικεντρώνεται στις θετικές και στις τεχνολογικές επιστήμες.

Abstract

Over time, one of the most important issues studied by the sociology of education is the access to higher education, both in terms of the social characteristics of those who achieve their admission, and in terms of their admission to specific highly prestigious study programs. The purpose of our research is twofold: (a) To investigate the inequality of access to Greek higher education and whether and how it is affected by the social characteristics of the students, and (b) to investigate the distribution of the student population in five different scientific fields, depending on its demographic and social characteristics. The statistical data published by the Hellenic Statistical Authority for the year 2015 were used to calculate the "possibilities" of admission to Greek higher education, depending on the level of education of the parents. Data from research studies conducted over the past five years were also used. The total number of university students whose demographic and social characteristics were used in the research is 12,537. Our research both with the use of the primary demographic data and with the use of the social and demographic characteristics data of the sample highlighted not only the existence of the phenomenon, but also a high level of its intensity. The inequality in favor of students having parents with higher level of education remains, however the intensity tends to decrease and from this point of view this is a very positive development. School performance and school type appear to influence differences in student achievement. Candidates' choices regarding their university studies seem to be influenced both by the prestige of the studies and by the social prestige of the future profession. It seems, finally, that the selection of candidates with the most "social qualifications" is concentrated in the positive and technological sciences.

Εισαγωγή

Η εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αποτελεί ανέκαθεν ένα σημαντικό πεδίο έρευνας για την κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, ειδικά στο πλαίσιο της μελέτης των κοινωνικών και των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, το οποίο επίσης παραδοσιακά είναι ένα «προνομιακό πεδίο» μελέτης. Τα τελευταία χρόνια, υπάρχει μια σαφής μετατόπιση των ερευνητικών και των θεωρητικών προσεγγίσεων προς την εκπαίδευση των ευπαθών κοινωνικών ομάδων, και δικαίως, αφού η σχολική εκπαίδευση είναι η κονίστρα όπου διεξάγεται η ταξική και η κοινωνική πάλη για την απόκτηση των προσόντων που θα μετασχηματιστούν αργότερα και σε πρόσοδο. Η έρευνα για τις κοινωνικές και τις εκπαιδευτικές ανισότητες στο επίπεδο της εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση έχει δείξει ότι υφίσταται μια γραμμική σχέση, η οποία ξεκινάει από την κοινωνική θέση της οικογένειας (ταξική θέση, εισόδημα, επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων, πολιτισμικό κεφάλαιο της οικογένειας, πολιτισμική μειονεξία), αποτυπώνεται στην σχολική σταδιοδρομία των μαθητριών και των μαθητών (σχολική επίδοση, σχολική διαρροή, διακοπές στη σχολική φοίτηση, επανάληψη τάξεων κ.λπ) και φαίνεται, για πολλούς, να καταλήγει στην επιτυχία ή στην αποτυχία εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, η οποία αποτελεί το επιστέγασμα της εκπαιδευτικής πορείας του μαθητικού πληθυσμού, την δικαίωση των κόπων και των οικονομικών θυσιών ολόκληρης της οικογένειας, αλλά και ένα από τα ταμπού της κοινωνικής καταξίωσης. Ωστόσο, αρκετές έρευνες έχουν δείξει ότι το πεδίο της μελέτης των κοινωνικών και των εκπαιδευτικών ανισοτήτων δεν καταλήγει στην εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, αλλά επεκτείνεται και στους κόλπους της. Για παράδειγμα, η βιοποριστική ανάγκη για εργασία του φοιτητικού πληθυσμού, τα έξοδα μετεγκατάστασης και διαμονής στις πόλεις όπου εδρεύουν τα τμήματα εισαγωγής, η αδυναμία απόκτησης κατάλληλου εξοπλισμού για την διευκόλυνση των σπουδών, καθώς και άλλα ζητήματα που αναδείχτηκαν κατά την περίοδο του Covid-19 αποτελούν μερικές από τις συνιστώσες των εκπαιδευτικών ανισοτήτων εντός της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Φυσικά, αφήσαμε τελευταίο να αναφέρουμε τις κοινωνικές διαστάσεις της κατανομής του φοιτητικού πληθυσμού σε κλάδους σπουδών, με υψηλό ή χαμηλό κοινωνικό κύρος, με μεγάλες ή μικρές πιθανότητες επαγγελματικής αποκατάστασης, με υψηλές ή χαμηλές αμοιβές, με πρόσβαση ή όχι στον δημόσιο τομέα, κ.ά.

Η ανισότητα πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση έχει τις ρίζες της σε ένα δομικό χαρακτηριστικό της. Στο γεγονός ότι δεν είναι υποχρεωτική, δεν εντάσσεται δηλαδή στο τμήμα εκείνο της εκπαίδευσης που είναι υποχρεωτικό για κάθε πολίτη της Ελλάδας. Φυσικά ο προαιρετικός χαρακτήρας της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ισχύει για το σύνολο των χωρών σε ολόκληρο τον κόσμο. Επίσης, δεν είναι υποχρεωτική και η φοίτηση στο τμήμα εκείνο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που οδηγεί διοικητικά και ουσιαστικά στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Το συγκεκριμένο χαρακτηριστικό αφαιρεί από την τριτοβάθμια εκπαίδευση κάθε έννοια μαζικότητας και εισαγάγει το δεύτερο δομικό χαρακτηριστικό της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης που οδηγεί σε εκπαιδευτικές ανισότητες και συγκεκριμένα στην ανισότητα πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, τον numerus clausus. Με βάση λοιπόν τη φιλοσοφία της λειτουργίας της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης αναπτύσσεται ένα πεδίο ανταγωνισμού όπου η προσφορά και η ζήτηση προσδιορίζουν τα κριτήρια επιλογής των υποψηφίων που θα εισαχθούν στα πανεπιστήμια. Ωστόσο, στο πεδίο αυτό ο ανταγωνισμός που αναπτύσσεται είναι διττός αφού το ζητούμενο δεν είναι μόνο η εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, αλλά και το τμήμα ή η σχολή εισαγωγής. Γνωρίζουμε πολύ καλά, και η εγχώρια και η διεθνής έρευνα το έχει αναδείξει, ότι τα πανεπιστημιακά ιδρύματα, τα πανεπιστημιακά τμήματα αλλά και οι κατευθύνσεις σπουδών. Ειδικά οι κατευθύνσεις σπουδών υποτάσσονται στη λογική της επαγγελματικής αποκατάστασης και στην σοφή άποψη του Κωνσταντίνου Τσουκαλά περί του ρόλου της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, η οποία αποδίδει προσόντα τα οποία η αγορά εργασίας τα μετατρέπει σε πρόσοδο. Με άλλα λόγια οι κατευθύνσεις σπουδών φαίνεται να υπόκεινται στους σιδερένιους νόμους της αγοράς εργασίας και επαγγελματικών προσόντων, γεγονός που δεν παύουν –στρεβλώς– να το υπερτονίζουν το υπουργείο και οι κυβερνήσεις γενικότερα (Φωτόπουλος, 2010· Καζαμίας & Ψαχαρόπουλος, 1985).

Τα δύο τελευταία χρόνια, πέραν του numerus clausus, από τα βάθη της φιλελεύθερης σκέψης αναδύθηκε

και η τεχνητή του αύξηση, η οποία έλαβε το όνομα ΕΒΕ (Ελάχιστη Βάση Εισαγωγής) η οποία στην ουσία μείωσε ακόμα περισσότερο τις θέσεις εισαγωγής στα ΑΕΙ, άρα και τις πιθανότητες εισαγωγής. Φαίνεται ότι οι εισαχθέντες με τις Πανελλαδικές Εξετάσεις του 2021 μειώθηκαν κατά 16.000 περίπου λόγω της ΕΒΕ, ενώ ο αντίστοιχος αριθμός για τις Πανελλήνιες του 2022 ήταν 9.000. Συνολικά, σε δύο χρόνια εισήχθησαν στα ΑΕΙ 25.000 λιγότεροι/ες υποψήφιοι/ες. Παρόμοια μείωση στους αριθμούς των εισαχθέντων, αλλά αρκετά μικρότερη, είχε να συμβεί από την περίοδο της υπουργίας της Μαριέτας Γιαννάκου και του Στράτου Στυλιανίδη (2004 – 2009) και πάλι επί κυβερνήσεως της Νέας Δημοκρατίας. Φαίνεται ότι κάποια κόμματα αρέσκονται στο να «εμποδίζουν» όλο και περισσότερους μαθητές και μαθήτριες να εισαχθούν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Θα μπορούσε, μάλιστα, κάποιος να ισχυριστεί ότι η πολλαπλή αποψίλωση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης οδηγεί σε μια εν μέρει ιδιωτικοποίησή της, αφού στρέφει όλο και περισσότερους προς την ιδιωτική μεταλυκειακή εκπαίδευση. Η αναγνώριση των «κολλεγίων» χωρίς κανένα πλαίσιο πιστοποίησης ανοίγει τον δρόμο προς μια νόθα ιδιωτικοποίηση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Δημιουργείται έτσι ένας αθέμιτος ανταγωνισμός εις βάρος της δημόσιας τριτοβάθμιας εκπαίδευσης αφού οι όροι λειτουργίας των πανεπιστημίων και των «κολλεγίων» δεν είναι ίδιοι. Τα πανεπιστήμια και τα τμήματά τους υπόκεινται σε μια αυστηρή διαδικασία πιστοποίησης και λογοδοσίας, ενώ τα «κολλέγια» λειτουργούν ανεπηρέαστα από «στριφνούς» ελέγχους, πιστοποιήσεις και πρακτικές διαφάνειας, προσφέροντας στην ουσία τα ίδια «προσόντα».

Όσες και όσοι δεν καταφέρουν να εισαχθούν στα ελληνικά πανεπιστήμια, ή καταφέρνουν να εισαχθούν μακριά από την οικογενειακή εστία στρέφονται στα «κολλέγια» τα οποία προσφέρουν, σε κάποιες περιπτώσεις, τα ίδια επαγγελματικά προσόντα με τα ΑΕΙ. Έτσι, η «αποτυχία» μετασχηματίζεται σε οικονομικό κόστος. Οι ελληνικές οικογένειες μετά από χρόνια οικονομικού στραγγαλισμού συνεχίζουν να πληρώνουν για την εκπαίδευση των παιδιών τους και σε τριτοβάθμιο επίπεδο. Η νόθα και η επίσημη ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης παραμένει, εξαπλώνεται και κυριαρχεί στο δημόσιο βίο (Καμαριανός κ.ά, 2019).

Αν θεωρήσουμε, λοιπόν, ότι οι υποψήφιες και οι υποψήφιοι που δεν καταφέρνουν να εισαχθούν στα ελληνικά ΑΕΙ με το σύστημα των πανελληνίων εξετάσεων προέρχονται από τα μη προνομιούχα κοινωνικά στρώματα ή από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, τότε το σύστημα τους επιφυλάσσει άλλη μια κοστοβόρα επιλογή, αυτήν της ιδιωτικής μεταλυκειακής εκπαίδευσης (βλ. κολλέγια, ιδιωτικά ΙΕΚ κ.λπ).

Η έρευνα για τις ανισότητες εισαγωγής στην ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση από την μεταπολίτευση και μετά έχει δείξει ότι η τριτοβάθμια εκπαίδευση αποτελεί ένα προνομιακό πεδίο κοινωνικής αναπαραγωγής όπου οι «κοινωνικά ευνοημένοι» μαθητές έχουν περισσότερες πιθανότητες να καταστούν εκπαιδευτικά πετυχημένοι, κατακτώντας τον στόχο των περισσότερων ελληνικών οικογενειών που δεν είναι άλλος από την εισαγωγή στο πανεπιστήμιο (βλ. ενδεικτικά Kyridis, Tourtouras, Thanos, 2017· Καζαμίας & Ψαχαρόπουλος, 1985· Παπακωνσταντίνου, 2003· Psacharopoulos, & Papakonstantinou, 2004· Τζάνη, 1983· Λαμπίρη-Δημάκη, 1974· Κυρίδης, 1997· Κυρίδης, 1997· Κυρίδης, Μαυρικάκη, & Νερούτσος, 1995· Κυρίδης, 1995· Κυρίδης & Δρόσος, 2001· Anastasiadou, et al. 2021· Χρυσάκης & Σούλης, 2001· Σιάνου-Κύργιου, 2006· Σιάνου-Κύργιου, 2010· Polydorides, 1978· Μεϊμάρης, & Νικολακόπουλος, 1978· Κάτσικας, & Καββαδίας, 1994· Θάνος, 2012· Θάνος, 2010· Θάνος, 2007· Θάνος, 2012· Γουβιάς, 2002· Γουβιάς, 2010). Πιο σύγχρονες έρευνες που ασχολήθηκαν με το πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί το ζήτημα των εκπαιδευτικών ανισοτήτων δείχνουν ότι «η κοινωνική προέλευση των μαθητών επηρεάζει με τρόπο ουσιαστικό και συχνά καταλυτικό, τόσο την εισαγωγή τους στα πανεπιστημιακά ιδρύματα, όσο και την επιλογή του τμήματος ή της σχολής φοίτησης, όπως και την επιλογή του μελλοντικού επαγγέλματος. Η μόρφωση πρωτίστως και το επάγγελμα των γονέων, το πολιτισμικό κεφάλαιο και το οικονομικό επίπεδο της οικογένειας επίσης αποτελούν, όπως το αντιλαμβάνονται οι συμμετέχοντες, σημαντικούς παράγοντες σε μία επιτυχημένη εκπαιδευτική πορεία των μαθητών και στη λήψη αποφάσεων για τις σπουδές και τη μετέπειτα επαγγελματική τους πορεία. Διαπιστώνεται, ότι τα κοινωνικά πλεονεκτήματα των ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων οδηγούν τα παιδιά αυτών σε φιλόδοξες επιλογές και σε σχολές υψηλού κοινωνι-

κού κύρους, ενώ τα παιδιά χαμηλών ή μεσαίων κοινωνικών στρωμάτων οδηγούνται σε πιο «ασφαλείς» επιλογές, με κύριο κριτήριο συχνά, αυτό που υπαγορεύει η αναγκαιότητα» (Νικάκη, 2022). Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξε και η έρευνα της Ντούρου (2022).

Μεθοδολογία της έρευνας

Ο σκοπός της έρευνάς μας είναι διττός: (α) Να διερευνηθεί η ανισότητα πρόσβασης στην ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση και αν και πώς επηρεάζεται από τα κοινωνικά χαρακτηριστικά του μαθητικού πληθυσμού, και (β) να διερευνηθεί η κατανομή του φοιτητικού πληθυσμού σε πέντε διαφορετικές κατευθύνσεις σπουδών, ανάλογα με τα δημογραφικά και τα κοινωνικά χαρακτηριστικά του.

Για την έρευνα χρησιμοποιήθηκαν δύο διαφορετικές ερευνητικές στρατηγικές:

Α. Χρησιμοποιήθηκαν τα στατιστικά δεδομένα που δημοσίευσε η Ελληνική Στατιστική Αρχή (ΕΛ.ΣΤΑΤ) του έτους 2015 (δεν υπάρχουν νεότερα) ώστε να υπολογιστούν οι «δυνατότητες» εισαγωγής στην ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση, ανάλογα με το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων. Χρησιμοποιήθηκε το σύνολο του φοιτητικού πληθυσμού και το σύνολο των πιθανών γονέων (άντρες και γυναίκες) ηλικίας 40-59 ετών. Σύμφωνα με τα δεδομένα Ελληνικής Στατιστικής Αρχής (ΕΛΣΤΑΤ) και της Ευρωπαϊκής Ένωσης η Μέση Ηλικία του πρώτου γάμου για της Ελληνίδες είναι τα 30,7 χρόνια και για τους Έλληνες τα 33,8 χρόνια. Σύμφωνα με έναν ευρύ αλλά λογικό υπολογισμό η πιθανή ηλικία για έναν παντρεμένο Έλληνα να είναι πατέρας ενός φοιτητή ή φοιτήτριας ηλικίας 18-25 είναι η ηλικία μεταξύ 48 έως 60 ετών. Αντιστοίχως για μια μητέρα Ελληνίδα είναι η ηλικία μεταξύ 45 – 57 ετών. Ωστόσο, τα στατιστικά δεδομένα που παρέχει η ΕΛΣΤΑΤ αφορούν το εύρος των ηλικιών 40 – 59 ετών τόσο για τους άντρες όσο και για τις γυναίκες. Καταχρηστικά και αναγκαστικά, λοιπόν, θα χρησιμοποιήσουμε στη μελέτη μας το συγκεκριμένο ηλικιακό εύρος. Ο υπολογισμός των «δυνατοτήτων εισαγωγής» έγινε ως εξής: (α) Υπολογίστηκαν τα ποσοστά των ανδρών και γυναικών επί του συνόλου της πληθυσμού ηλικίας 45 – 57 ετών ανάλογα με το επίπεδο της εκπαίδευσής τους. (β) Υπολογίστηκε η κατανομή του φοιτητικού πληθυσμού ανάλογα με το επίπεδο εκπαίδευσης των μητέρων και των πατεράδων τους. (γ) Δημιουργήθηκαν οι λόγοι των ποσοστών του φοιτητικού πληθυσμού ανάλογα με την κατανομή τους ως προς τα επίπεδα εκπαίδευσης των γονέων τους, και, τέλος, (δ) Δημιουργήθηκαν οι λόγοι των «δυνατοτήτων» μεταξύ όλων των διαφορετικών εκπαιδευτικών επιπέδων προς το υψηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο (μεταπτυχιακές σπουδές) και για τους δύο γονείς. Δεν χρησιμοποιήσαμε τα δεδομένα για τα επαγγέλματα των γονέων του φοιτητικού πληθυσμού αφενός γιατί οι αλλαγές στις κατηγορίες που προέκυψαν από την ΕΛΣΤΑΤ τα καθιστά μη συγκρίσιμα με παλαιότερα δεδομένα και αφετέρου γιατί οι συγκεκριμένες επαγγελματικές κατηγορίες δεν προσφέρονται για εξαγωγή συμπερασμάτων, τα οποία να αντικατοπτρίζουν κλιμακούμενες κοινωνικές κατηγορίες – τάξεις.

Β. Χρησιμοποιήθηκαν τα δεδομένα από ερευνητικές μελέτες που εκπονήθηκαν τα τελευταία πέντε χρόνια και στις οποίες συμμετείχε ο συγγραφέας στην ερευνητικά ομάδα ή ήταν ο μοναδικός ερευνητής. Οι συγκεκριμένες έρευνες δεν σχετίζονταν στην πλειοψηφία με το υπό διερεύνηση ζήτημα που μας απασχολεί στην παρούσα έρευνα, ωστόσο τα δεδομένα αντλήθηκαν από τα πρώτα τμήματα των ερευνητικών εργαλείων (ερωτηματολόγια) και τα οποία αφορούσαν τα δημογραφικά, τα κοινωνικά και τα εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά του φοιτητικού πληθυσμού (Anastasiadou et al. 2021, Zagkos et al. 2022, Κυρίδης, 2020, Κυρίδης, 2022, Πυροβολισάνου & Κυρίδης, 2022, Κεφαλοπούλου, Κυρίδης, & Τουρτούρας, 2022, Αντώνογλου, Κυρίδης, & Ζάγκος, 2022, Κυρίδης, 2022, Vranias & Kyridis, 2022, Myriagkou, et al. 2018, Kyridis, Tourtouras, Thanos, 2017)[1]. Το σύνολο των υποκειμένων των οποίων τα δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα είναι 12537. Ωστόσο, θα πρέπει να σημειωθεί ότι κάποια από τα δεδομένα των πληθυσμών δεν κάλυπταν όλες τις υπό μελέτη μεταβλητές.

1. Οφείλουμε να σημειώσουμε ότι χρησιμοποιήθηκαν και δεδομένα από έρευνες που δεν έχουν ακόμα δημοσιευτεί.

Αποτελέσματα

Πίνακας 1. Κατανομή του πληθυσμού των γυναικών και των αντρών στην Ελλάδα ηλικίας 40-59 ετών κατά επίπεδο εκπαίδευσης (Επεξεργασία δεδομένων της ΕΛΣΤΑΤ)

Επίπεδο εκπαίδευσης	Άντρες	Γυναίκες
	%	%
Δεν τελείωσε το Δημοτικό	2,20	2,11
Απόφοιτος Δημοτικού	21,66	24,89
Απόφοιτος Β/θμιας	41,12	43,18
Επαγγελματική Κατάρτιση	12,05	7,87
Απόφοιτος τριτοβάθμιας	20,23	20,16
Μεταπτυχιακές Σπουδές	2,74	1,79

Πίνακας 2. Κατανομή του πληθυσμού των φοιτητριών και των φοιτητών των ΑΕΙ (2015) σύμφωνα με το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων τους

Επίπεδο εκπαίδευσης	Πατέρας	Μητέρα
	%	%
Δεν τελείωσε το Δημοτικό	0,51	0,4
Απόφοιτος Δημοτικού	6,9	5,17
Απόφοιτος Β/θμιας	45,6	46,52
Επαγγελματική Κατάρτιση		
Απόφοιτος τριτοβάθμιας	38,21	41,21
Μεταπτυχιακές Σπουδές	7,91	5,81

Πίνακας 3. Λόγοι των ποσοστών του φοιτητικού πληθυσμού των ΑΕΙ ανάλογα με το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων του προς τα ποσοστά των γυναικών και των αντρών στην Ελλάδα ηλικίας 40-59 ετών κατά επίπεδο εκπαίδευσης (Επεξεργασία δεδομένων της ΕΛΣΤΑΤ)

Επίπεδο εκπαίδευσης	Πατέρας	Μητέρα
Δεν τελείωσε το Δημοτικό	0,23	0,19
Απόφοιτος Δημοτικού	0,32	0,21
Απόφοιτος Β/θμιας	1,11	1,08
Επαγγελματική Κατάρτιση		
Απόφοιτος τριτοβάθμιας	1,89	2,04
Μεταπτυχιακές Σπουδές	2,89	3,25

Σύμφωνα με τα δεδομένα του πίνακα (3) φαίνεται ότι όσο μεγαλώνει το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων τόσο αυξάνονται και οι πιθανότητες εισαγωγής στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα της χώρας. Φαίνεται, μάλιστα, ότι το επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρας ειδικά για όσες έχουν πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης να επιδρά πιο ισχυρά.

Πίνακας 4. Λόγοι των ποσοστών του φοιτητικού πληθυσμού της ελληνικής Τεχνολογικής Εκπαίδευσης ανάλογα με το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων του προς τα ποσοστά των γυναικών και των αντρών στην Ελλάδα ηλικίας 40-59 ετών κατά επίπεδο εκπαίδευσης (Επεξεργασία δεδομένων της ΕΛΣΤΑΤ)

Επίπεδο εκπαίδευσης	Πατέρας	Μητέρα
Δεν τελείωσε το Δημοτικό	0,53	0,52
Απόφοιτος Δημοτικού	0,60	0,41
Απόφοιτος Β/θμιας	1,46	1,45
Επαγγελματική Κατάρτιση		
Απόφοιτος τριτοβάθμιας	1,13	1,18
Μεταπτυχιακές Σπουδές	1,01	1,17

Πίνακας 5. Λόγοι των ποσοστών του φοιτητικού πληθυσμού του συνόλου της ελληνικής Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης ανάλογα με το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων του προς τα ποσοστά των γυναικών και των αντρών στην Ελλάδα ηλικίας 40-59 ετών κατά επίπεδο εκπαίδευσης (Επεξεργασία δεδομένων της ΕΛΣΤΑΤ)		
Επίπεδο εκπαίδευσης	Πατέρας	Μητέρα
Δεν τελείωσε το Δημοτικό	0,33	0,30
Απόφοιτος Δημοτικού	0,41	0,27
Απόφοιτος Β/θμιας	1,23	1,20
Απόφοιτος τριτοβάθμιας	1,64	1,76
Μεταπτυχιακές Σπουδές	2,27	2,57

Πίνακας 6. Δυνατότητες εισαγωγής στην ελληνική Τριτοβάθμια Εκπαίδευση ανάλογα με το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων με βάση την εκπαίδευση των γονέων και ως προς την ομάδα γονέων με το υψηλότερο επίπεδο μόρφωσης		
Επίπεδο εκπαίδευσης	Πατέρας	Μητέρα
Δεν τελείωσε το Δημοτικό	0,15	0,12
Απόφοιτος Δημοτικού	0,18	0,10
Απόφοιτος Β/θμιας	0,54	0,47
Απόφοιτος τριτοβάθμιας	0,72	0,68
Μεταπτυχιακές Σπουδές	1	1

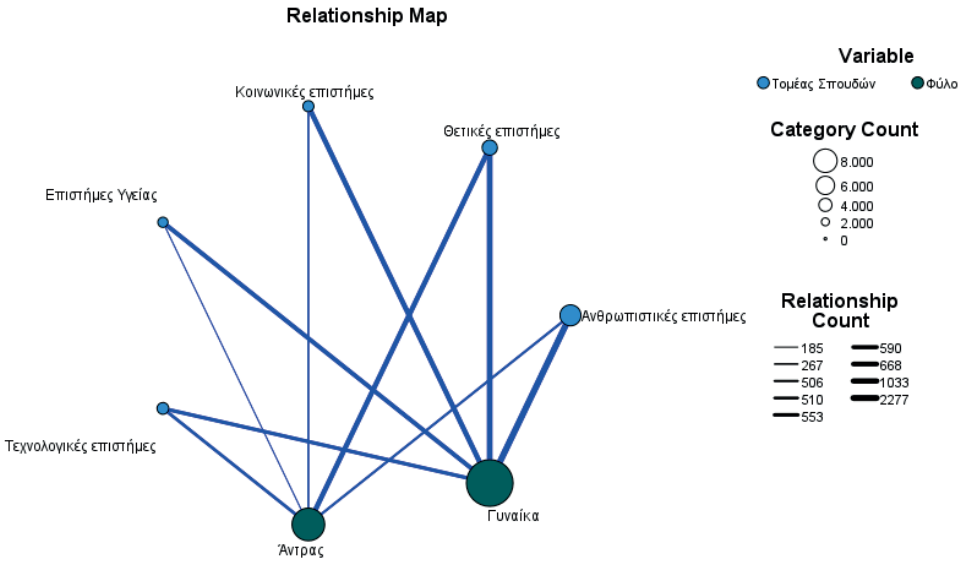
Από τα στοιχεία του πίνακα 6 φαίνεται ότι το επίπεδο μόρφωσης των γονέων επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό τις δυνατότητες εισαγωγής στην ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση. Είναι χαρακτηριστικό ότι οι «δυνατότητες» των παιδιών με πατέρα που διαθέτει μεταπτυχιακές σπουδές είναι 6,66 φορές μεγαλύτερες από τα παιδιά των οποίων ο πατέρας δεν τελείωσε το δημοτικό. Αντιστοίχως, αναλογικά με το επίπεδο μόρφωσης της μητέρας οι «δυνατότητες» είναι 8,33 μεγαλύτερες. Επίσης, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι το επίπεδο μόρφωσης της μητέρας φαίνεται να επηρεάζει περισσότερο την επιτυχία εισαγωγής των παιδιών.

Ο έλεγχος x^2 των διαφορών μεταξύ της σχολικής επίδοσης και της φοιτητικής επίδοσης έδειξε ότι όσο υψηλότερη είναι η επίδοση στο σχολείο τόσο υψηλότερη είναι και η επίδοση στο πανεπιστήμιο (x2= 64,476, df=12, sig=0,001, Cramer's V= 0,108, sig=0,001).

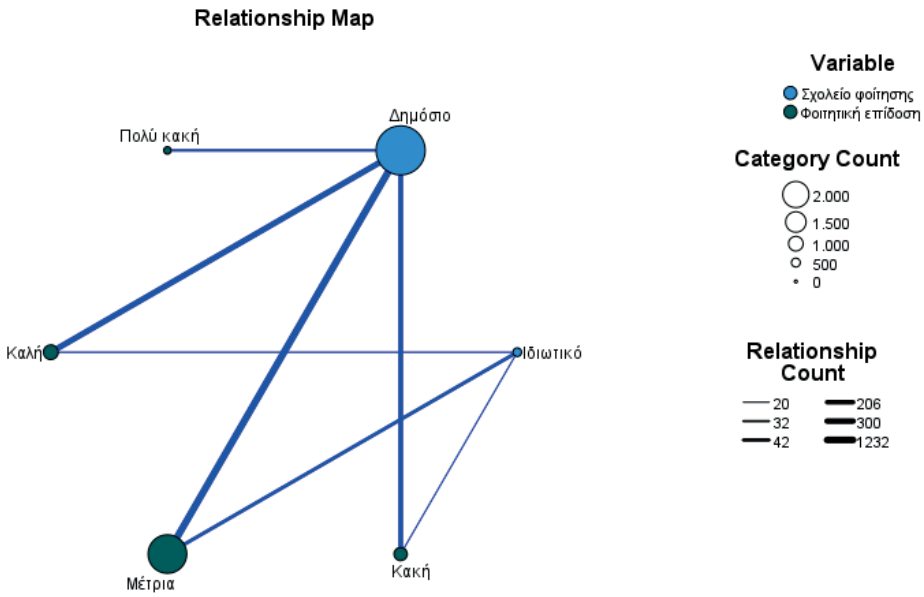
Ο ίδιος έλεγχος έδειξε διαφορές στη φοιτητική επίδοση ανάλογα με το είδος του σχολείου φοίτησης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Οι απόφοιτοι/ες ιδιωτικών σχολείων παρουσιάζουν μικρότερα ποσοστά χαμηλών φοιτητικών επιδόσεων και υψηλότερα ποσοστά υψηλών φοιτητικών επιδόσεων συγκριτικά με τις/τους απόφοιτες/ους των δημοσιών σχολείων (x2= 18,288, df=3, sig=0,001, Cramer's V= 0,099, sig=0,001).

Ενδιαφέρον παρουσιάζει ο έλεγχος διαφορών της φοιτητικής επίδοσης ανάλογα με τον τόπο κατοικίας της οικογένειας. Οι φοιτήτριες/ές που προέρχονται από τα δύο μεγάλα πολεοδομικά συγκροτήματα παρουσιάζουν και το μεγαλύτερο ποσοστό στην «καλή επίδοση», σχεδόν τριπλάσια συγκριτικά με τα αστικά κέντρα, τις ημιαστικές και αγροτικές περιοχές (x^2= 62,585, df=12, sig=0,001, Cramer's V= 0,103, sig=0,001).

Ο έλεγχος διαφορών με βάση το φύλο του φοιτητικού πληθυσμού ανέδειξε δύο πολύ ενδιαφέροντα στοιχεία: (α) Υφίσταται διαφορά στην επιλογή του τομέα σπουδών ανάλογα με το φύλο, με τις γυναίκες να επιλέγουν περισσότερο από τους άνδρες τις ανθρωπιστικές επιστήμες (44% έναντι 23,7% αντιστοίχως, x^2= 436,77, df=4, sig=0,001, Cramer's V= 0,245, sig=0,001). Οι άντρες επιλέγουν σε μεγαλύτερο ποσοστό τις θετικές και τις τεχνολογικές επιστήμες. (β) Υφίσταται διαφορά μεταξύ ανδρών και γυναικών ως προς τις φοιτητικές τους επιδόσεις. Οι γυναίκες εμφανίζουν σε μεγαλύτερο ποσοστό καλύτερες επιδόσεις από τους άντρες (x2= 46,92, df=4, sig=0,001, Cramer's V= 0,154, sig=0,001).

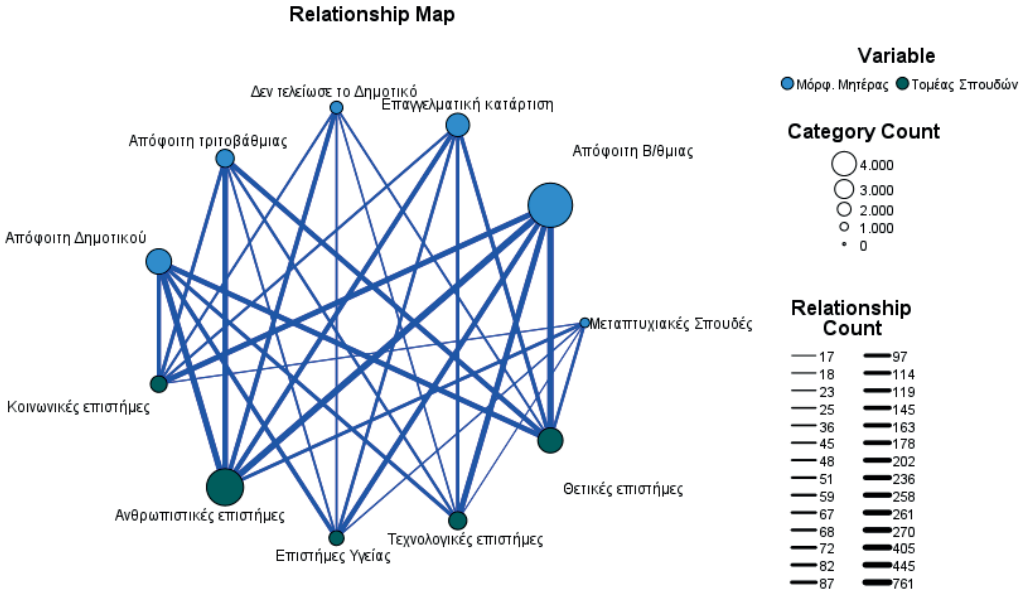


Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει ο έλεγχος διαφορών της φοιτητικής επίδοσης ανάλογα με συγκεκριμένα κοινωνικά χαρακτηριστικά των φοιτητών/τριών. (α) Οι φοιτήτριες και φοιτητές που δηλώνουν ότι η οικονομική κατάσταση της οικογένειάς τους είναι πολύ κακή και κακή παρουσιάζουν τα μεγαλύτερα ποσοστά κακής φοιτητικής επίδοσης. Αντιστοίχως, οι φοιτήτριες και φοιτητές που δηλώνουν ότι η οικονομική κατάσταση της οικογένειάς τους είναι πολύ καλή δηλώνουν σε μεγαλύτερο ποσοστό ότι η φοιτητική τους επίδοση είναι καλή (x^2= 64,476, df=12, sig=0,001, Cramer's V= 0,187, sig=0,001). (β) Ο έλεγχος διαφορών της φοιτητικής επίδοσης ανάλογα με το είδος του σχολείου αποφοίτησης έδειξε ότι ο φοιτητικός πληθυσμός του δείγματος που αποφοίτησε από ιδιωτικό σχολείο παρουσιάζει μεγαλύτερο ποσοστό καλής επίδοσης, ενώ παρουσιάζει και το χαμηλότερο ποσοστό (αθροιστικά) πολύ κακής και κακής φοιτητικής επίδοσης (x2= 18,288, df=3, sig=0,001, Cramer's V= 0,099, sig=0,001).

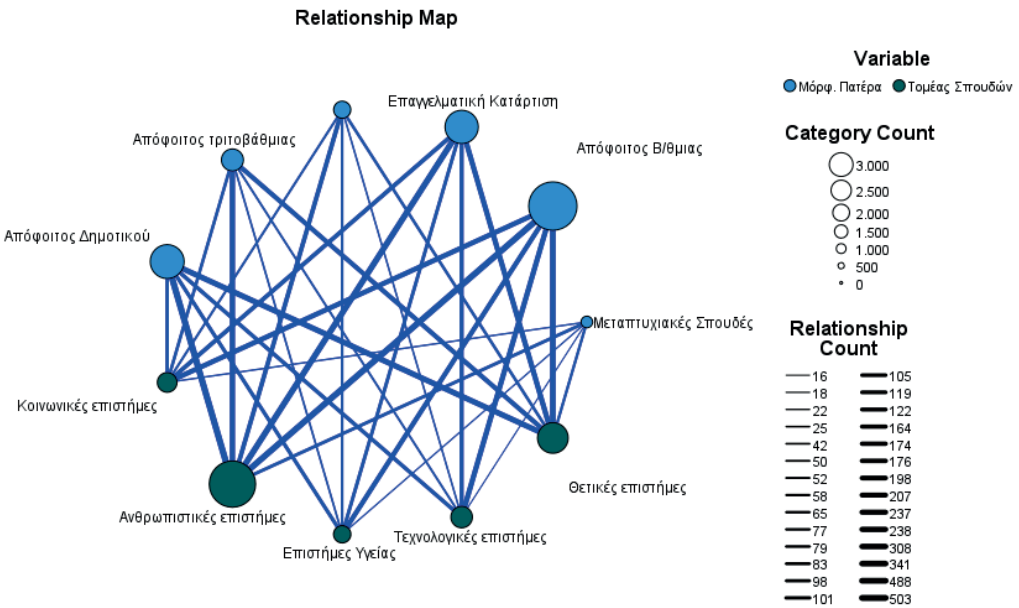


Η κατανομή των φοιτητριών και των φοιτητών του δείγματος στους τομείς σπουδών ανάλογα με το επίπεδο εκπαίδευσης των μητέρων τους έδειξε ότι ο φοιτητικός πληθυσμός με μητέρες τριτοβάθμιας εκ-

παίδευσης ή κατόχους ΜΔΕ σπουδάζουν θετικές επιστήμες σε μεγαλύτερο ποσοστό από τις υπόλοιπες κατηγορίες (x^2= 84,550, df=20, sig=0,001, Cramer's V= 0,069, sig=0,001). Το ίδιο ακριβώς συμβαίνει και με τον φοιτητικό πληθυσμό του ο οποίου οι πατέρες έχουν πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ή ΜΔΕ (x2= 111,826, df=20, sig=0,001, Cramer's V= 0,079, sig=0,001).



Η κατανομή των φοιτητριών και των φοιτητών του δείγματος στους τομείς σπουδών ανάλογα με το επάγγελμα των μητέρων τους έδειξε ότι ο φοιτητικός πληθυσμός με μητέρες που ασκούν επιστημονικά – ελεύθερα επαγγέλματα σπουδάζουν θετικές επιστήμες σε μεγαλύτερο ποσοστό από τις υπόλοιπες κατηγορίες (x^2= 99,686, df=28, sig=0,001, Cramer's V= 0,090, sig=0,001). Ο φοιτητικός πληθυσμός του ο οποίου οι πατέρες ασκούν επιστημονικά – ελεύθερα επαγγέλματα σπουδάζουν τεχνολογικές επιστήμες σε μεγαλύτερο ποσοστό από τις υπόλοιπες κατηγορίες (x2= 77,625, df=32, sig=0,001, Cramer's V= 0,079, sig=0,001).



Συζήτηση

Η έρευνά μας τόσο με την χρήση των πρωτογενών δημογραφικών δεδομένων όσο και με τη χρήση των κοινωνικών και των δημογραφικών χαρακτηριστικών δεδομένων του δείγματος ανέδειξε για άλλη μια φορά, και τα δύο βασικά προβλήματα που μελετήσαμε.

Είναι ξεκάθαρο ότι οι διαφορές στο επίπεδο μόρφωσης των γονέων (μητέρων και πατέρων) επηρεάζει την πιθανότητα εισαγωγής στα ελληνικά ΑΕΙ. Το συγκεκριμένο φαινόμενο εξετάστηκε στο παρελθόν μέσα από τρεις διαφορετικές έρευνες (Κυρίδης, 1997· Κυρίδης, Μαυρικάκη & Νερούτσος, 1995· Κυρίδης, & Δρόσος 2001). Και οι τρεις δημοσιεύσεις έδειξαν όχι μόνο την ύπαρξη του φαινομένου, αλλά και ένα υψηλό επίπεδο έντασής του. Οι διαφορές στις πιθανότητες εισαγωγής παραμένουν ιδιαιτέρως υψηλές, ωστόσο η ένταση τείνει μειούμενη και από την άποψη αυτή πρόκειται για μια πολύ θετική εξέλιξη. Ωστόσο, αν σκεφτούμε ότι εάν η πιθανότητα εισαγωγής για τους υποψήφιους/ες με μητέρα κάτοχο ΜΔΕ είναι [1], η ίδια πιθανότητα για υποψηφίους με μητέρες που δεν ολοκλήρωσαν το δημοτικό είναι 0,12, ήτοι 8 φορές μεγαλύτερη. Αντιστοίχως, οι πιθανότητες εισαγωγής για τους υποψήφιους/ες με μητέρα κάτοχο ΜΔΕ είναι [1], η ίδια πιθανότητα για υποψηφίους με μητέρες με πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι 0,68, ήτοι 1,4 φορές μεγαλύτερη. Φαίνεται ότι οδεύουμε σε μια «ελιτοποίηση» των οικογενειακών εκπαιδευτικών προσόντων, όπου τη θέση του πολυπόθητου πτυχίου παίρνει πλέον το ΜΔΕ. Πάντως, η εκπαιδευτική πυραμίδα των γονέων και το πολιτισμικό κεφάλαιο της οικογένειας φαίνεται να αναπαράγεται με σχετική ακρίβεια και ως προς την εκπαίδευση των γόνων (Anastasiadou, 2021).

Η σχολική επίδοση και το είδος του σχολείου φαίνεται να επηρεάζουν τις διαφορές στη φοιτητική επίδοση. Η υψηλή σχολική επίδοση και τα ιδιωτικά σχολεία (Καμαριανός κ.ά. 2019) «δημιουργούν» τις προϋποθέσεις και για καλύτερες φοιτητικές επιδόσεις, ενώ ο βαθμός αστικότητας αναδύεται και στο ενδιαφέρον πεδίο της φοιτητικής επίδοσης. Παλαιότερες έρευνες είχαν δείξει την επίδρασή του στην εισαγωγή στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση (Κυρίδης, 1997^{α}· Κυρίδης, 1997^{β}· Χρυσάκης, & Σούλης, 2001· Λαμπίρη-Δημάκη, 1995· Θάνος, 2012).

Οι παλαιότερες εργασίες του Θ. Θάνου (2007, 2010, 2012) επιβεβαιώνονται και μετά από 10 χρόνια. Τα δεδομένα της έρευνάς μας έδειξαν ότι οι επιλογές των υποψηφίων ως προς τις πανεπιστημιακές τους σπουδές φαίνεται να επηρεάζονται τόσο από το κύρος των σπουδών, όσο και από το κοινωνικό γόητρο του μελλοντικού επαγγέλματος. Βέβαια, ένα κεντρικό ερώτημα το οποίο θα πρέπει να το απαντήσουν άλλες έρευνες (βλ. Κυρίδης, 2022), είναι εάν η εισαγωγή σε κάποιο τμήμα ή σχολή αποτελεί την κύρια επιλογή των υποψηφίων ή αν προκύπτει ως «αποτυχία» εισαγωγής στις αρχικές τους προτιμήσεις. Πάντως φαίνεται ότι η επιλογή των υποψηφίων με τα περισσότερα «κοινωνικά προσόντα» επικεντρώνεται στις θετικές και στις τεχνολογικές επιστήμες.

Το πανεπιστήμιο συνεχίζει να είναι ένας προνομιακός χώρος εκπαίδευσης για τους υποψήφιους και τις υποψήφιες, ειδικά δε για αυτούς/ες που διαθέτουν κοινωνικά χαρακτηριστικά, τα οποία οι έρευνες τα έχουν αναδείξει ως προσόντα, ως προνομιακά που επηρεάζουν την επιτυχία εισαγωγής. Το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων, τα επαγγέλματα που ασκούν, το πολιτισμικό κεφάλαιο της οικογένειας φαίνεται ότι δεν έπαψαν ποτέ να «προδιαγράφουν» την σχολική επιτυχία ή αποτυχία και κατ' επέκταση και τις πιθανότητες εισαγωγής στο πανεπιστήμιο. Η βελτίωση των πιθανοτήτων εισαγωγής και για τους/τις υποψήφιους/ες από τις μη προνομιούχες κοινωνικές ομάδες είναι γεγονός αδιαμφισβήτητο και αποτελεί μια ευοίωνη προοπτική, η οποία έχει τις ρίζες της, κατά τη γνώμη μας, όχι σε κάποια «αλλαγή πλεύσης» του εκπαιδευτικού συστήματος ή της εκπαιδευτικής πολιτικής, αλλά στη διεύρυνση της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης, από πλευράς ανωτατοποίησης ιδρυμάτων και ίδρυσης νέων. Ωστόσο, μόλις η ηγεσία του υπουργείου άρχισε να συνειδητοποιεί αυτήν την πιθανή άμβλυνση των ανισοτήτων, έσπευσε να «διορθώσει». Αφαίρεσε, ένα μεγάλο κομμάτι του δυνητικού φοιτητικού πληθυσμού από τα πανεπιστήμια. Αφαίρεσαν σε 2 χρόνια 25.000 άτομα. Και μάλιστα αφαίρεσαν τα άτομα που σημείωσαν τις χαμηλότε-

ρες επιδόσεις στις πανελλήνιες και που σύμφωνα με τις έρευνες και την έρευνά μας είναι πιο πιθανό να προέρχονται από τα μη «προνομιούχα» κοινωνικά στρώματα.

Το φιλελεύθερο κράτος πάντα βρίσκει τρόπου να εμπεδώνει πρακτικά την ιδεολογίας του, ειδικά δε στον χώρο της εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφία

Anastasiadou, F., Kyridis, A. Tourtouras, Ch., Zagkos, Ch. & Pehlivanos, E. (2021). Socioeconomic profile and study choice. The case of university students in Greece. *Academia*, *23-24*, 3-23. https://doi.org/10.26220/aca.3595

Zagkos, C., Kyridis, A., Kamarianos, I., Dragouni, K. E., Katsanou, A., Kouroumichaki, E., Papastergiou, N., & Stergianopoulos, E. (2022). Emergency Remote Teaching and Learning in Greek Universities During the COVID-19 Pandemic: The Attitudes of University Students. *European Journal of Interactive Multimedia and Education, 3*(1), e02207. https://doi.org/10.30935/ejimed/11494

Κυρίδης, Α. (2020). *Ο φοιτητικός πληθυσμός ως εργατικό δυναμικό ευκαιρίας. Χαρακτηριστικά, προβλήματα και διαστάσεις της φοιτητικής εργασίας*. Αθήνα: ΙΝΕ - ΓΣΕΕ.

Κυρίδης, Α. (2022). *Τα σχολικά όνειρα, οι σπουδές και η μελλοντική εργασία φοιτητών και φοιτητριών ελληνικών Α.Ε.Ι. Διαδρομές μεταξύ της ελπίδας και τ ης ματαίωσης*. Αθήνα: ΚΑΝΕΠ - ΓΣΕΕ. (σ. 166) ISBN: 978-618-5006-44-0

Πυροβολισάνου, Ε. & Κυρίδης, Α. (2022). Η δια ζώσης λειτουργία των ελληνικών πανεπιστημίων εν μέσω πανδημίας. *Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης*. Πάτρα.

Κεφαλοπούλου, Ρ., Κυρίδης, Α. & Τουρτούρας, Χρ. (2022). Οι εκπαιδευτικές ανισότητες στον ελληνικό φοιτητικό πληθυσμό. *Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης*. Πάτρα.

Αντώνογλου, Ε., Κυρίδης, Α. & Ζάγκος, Χρ. (2022). Για τα προσφυγόπουλα και την εκπαίδευση τους. Διερεύνηση απόψεων φοιτητριών και φοιτητών για την έννοια του παιδιού- πρόσφυγα και την ένταξή τους στην εκπαίδευση. *Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης*. Πάτρα.

Κυρίδης, Α. (2022). Η Πρακτική Άσκηση στην ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση. Στάσεις και αντιλήψεις φοιτητικού πληθυσμού και η σύνδεση της Πρακτικής Άσκησης με την αγορά εργασίας. *8ο Ενημερωτικό Δελτίο ΙΝΕ/ΓΣΕΕ*.

Vranias, K. & Kyridis, A. (2022). Do Greek university students trust social media regarding science related issues? The Covid-19 case. *International Journal of Social Science Research, xxx*

Myriagkou, M., Kyridis, A., Zagkos, Ch., Tourtouras, Ch. (2018). Scientific immigration. The brain Drain phenomenon in Greece during the crisis era. The views of the students of the Pedagogical School of the Aristotle University of Thessaloniki (pp. 310-330) In: P. Calogiannakis, N. Papadakis, A. Ifanti (eds) *Crisis in Education. Socioeconomic, political and Cultural Challenges.* Nicosia: HM Studies and Publishing.

Kyridis, A., Tourtouras, Ch., Thanos, Th. (2017). "... As Long as Power Relations Exist ... Yes, there are Inequalities…" Social and Educational Inequalities in Greece According to the Views of Female and Male Students of Tertiary Education Institutions. *Journal of Educational and Social Research, 7*(1), 33-48.

Καμαριανός, Ι., Κυρίδης, Α., Φωτόπουλος, Ν., Χαλκιώτης, Δ. (2019). *Το δημόσιο σχολείο στην Ελλάδα. Όψεις και τάσεις μιας αναδυόμενης ιδιωτικοποίησης*. Αθήνα: ΔΟΕ, ΟΛΜΕ, Education International.

Καζαμίας Α. & Ψαχαρόπουλος Γ. (1985). *Παιδεία και ανάπτυξη στην Ελλάδα: Κοινωνική και Οικονομική Μελέτη της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΕΚΚΕ.

Παπακωνσταντίνου, Γ. (2003). *Προσφορά και ζήτηση Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Psacharopoulos, G. & Papakonstantinou, G. (2004). The real university cost in a "free" higher education country. *Economics of Education Review*, *24*(1), 102-108.

Τζάνη, Μ. (1983). *Σχολική επιτυχία: ζήτημα ταξικής προέλευσης και κουλτούρας*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Λαμπίρη-Δημάκη, Ι. (1974). *Προς μια Ελληνική Κοινωνιολογία της Παιδείας*. Αθήνα: ΕΚΚΕ.

Κυρίδης, Α. (1997). *Η ελληνική εκπαιδευτική ανισότητα και η πρόσβαση στο πανεπιστήμιο (1955-1985)*. Αθήνα: Gutenberg.

Κυρίδης, Α. (1997). *Τα κοινωνικά και τα δευτεροβάθμια εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά των φοιτητών και φοιτητριών της Παιδαγωγικής Σχολής Φλώρινας - Α.Π.Θ.* Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Κυρίδης, Α., Μαυρικάκη, Ε. & Νερούτσος, Α. (1995). Συμβολή στη μελέτη της ελληνικής εκπαιδευτικής ανισότητας με βάση τα στατιστικά στοιχεία της Ανώτατης Εκπαίδευσης (Περίοδος 1984-1991). *Σύγχρονη Εκπαίδευση, 76*, 29-37.

Κυρίδης, Α. (1995). Πανελλαδικές Γενικές Εξετάσεις - Στρατηγικός σχεδιασμός για μία θέση στον ήλιο. *Σύγχρονη Εκπαίδευση, 78*, 34-37.

Κυρίδης, Α. & Δρόσος Ε. (2001). Τριάντα χρόνια ανισότητας στην ελληνική εκπαίδευση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση, 118,* 68-79.

Anastasiadou, F., Kyridis, A. Tourtouras, Ch., Zagkos, Ch. & Pehlivanos, E. (2021). Socioeconomic profile and study choice. The case of university students in Greece. *Academia*, *23-24*, 3-23. https://doi.org/10.26220/aca.3595

Χρυσάκης, Μ. & Σούλης, Σ. (2001). Ανισότητες πρόσβασης στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση: μια προσέγγιση στα επίσημα στατιστικά στοιχεία για την περίοδο 1984-1998. *Πανεπιστήμιο*, *3*, 31-65.

Φωτόπουλος, Ν. (2010). Κοινωνικές ανισότητες, εκπαίδευση και απασχόληση. Το διακύβευμα μιας ρεαλιστικής πολιτικής διασύνδεσης της εκπαίδευσης με την απασχόληση. Στο Σ. Κονιόρδος & Ν. Φωτόπουλος (Επιμ.), *Φτώχεια, ανισότητες και εκπαίδευση πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης.* Αθήνα: Γ.Σ.Ε.Ε.

Σιάνου-Κύργιου, Ε. (2006). *Εκπαίδευση και κοινωνικές ανισότητες: η μετάβαση από τη Δευτεροβάθμια στην Ανώτατη Εκπαίδευση (1997-2004)*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

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

Polydorides, G. (1978). Equality of opportunity in the Greek Higher Education System: the Impact of Reform Policies. *Comparative Education Review*, *22*, 1, 26-43.

Παπακωνσταντίνου, Γ. (2000). *Το κόστος της εκπαίδευσης: από την απόσυρση του κράτους στην «ανταγωνιστική» διείσδυση της οικογένειας*. Αθήνα: ΕΚΚΕ, Working paper, 11.

Μεϊμάρης, Μ. & Νικολακόπουλος, Η. (1978). Παραγοντική ανάλυση δεδομένων: σχέσεις κοινωνικοεπαγγελματικής προέλευσης και σχολής φοίτησης για τους σπουδαστές των Α.Ε.Ι. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, *33-34*, 225-240.

Λαμπίρη-Δημάκη, Ι. (1995). Εκπαιδευτικές τάσεις στην Ελλάδα με έμφαση στην Ανώτατη Εκπαίδευση: Από τη δεκαετία του ’60 προς το 2.000. Στο Ι. Λαμπίρη-Δημάκη & Ν. Κυριαζή (Επιμ.), *Η ελληνική κοινωνία στο τέλος του 20ου αιώνα: δημογραφία, οικογένεια, απασχόληση, υγεία, κοινωνική ασφάλιση, παιδεία.* Αθήνα: Παπαζήσης, 187-249.

Κάτσικας, Χ. & Καββαδίας, Γ. (1994). *Η ανισότητα στην ελληνική εκπαίδευση: η εξέλιξη των ευκαιριών πρόσβασης στην ελληνική εκπαίδευση (1960-1994).* Αθήνα: Gutenberg.

Θάνος, Θ. (2012). Σχολικές διαιρέσεις και κοινωνικές διακρίσεις. Η πρόσβαση των κοινωνικών ομάδων στην ανώτατη εκπαίδευση στις αρχές του 21ου αιώνα (2001-2009). *Κοινωνικές Επιστήμες,* 1, 125-172.

Θάνος, Θ. (2010) *Κοινωνιολογία των κοινωνικών ανισοτήτων στην εκπαίδευση στην Ελλάδα: Η πρόσβαση των κοινωνικο-επαγγελματικών ομάδων στην ανώτατη εκπαίδευση*. Αθήνα: Νήσος.

Θάνος, Θ. (2007) *Συμβολή σε μια κοινωνιολογία των κοινωνικών ανισοτήτων στην εκπαίδευση στην Ελλάδα: Μελέτη των ευκαιριών πρόσβασης των κοινωνικο-επαγγελματικών ομάδων στην ανώτατη εκπαίδευση κατά τη μεταπολεμική περίοδο* [διδακτορική διατριβή]. Ρέθυμνο: Τμήμα Φιλοσοφικών και Κοινωνικών Σπουδών Φιλοσοφικής Σχολής Παν/μίου Κρήτης.

Θάνος, Θ. (2012) *Εκπαίδευση και κοινωνική αναπαραγωγή στη μεταπολεμική Ελλάδα.* Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Γουβιάς, Δ. (2002). «Εξίσωση» ή «προσαρμογή»; Διαχρονικές τάσεις πρόσβασης στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση και η αγορά εργασίας. *Επιστήμες Αγωγής*, *2*, 89-114.

Γουβιάς, Δ. (2010). Διαχρονική εξέλιξη των ανισοτήτων πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (1993-2004). Ενδείξεις για αντιστροφή των τάσεων μετά την εφαρμογή της «Μεταρρύθμισης Αρσένη». *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών, 132-133*, 99-146.

Νικάκη, Μ. (2022). *Ο ρόλος των κοινωνικών ανισοτήτων στην πρόσβαση και στην επιλογή σπουδών στην ανώτατη εκπαίδευση, σύμφωνα με τις απόψεις εκπαιδευτικών της Ελληνικής Β/θμιας εκπαίδευσης.* Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Πάτρα: ΕΑΠ.

Ντούρου, Α. (2022). *Πως η κοινωνική προέλευση των μαθητών επηρεάζει την επιτυχία τους στις εισαγωγικές εξετάσεις της Ελληνικής τριτοβάθμιας εκπαίδευσης σύμφωνα με τις απόψεις εκπαιδευτικών της Ελληνικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Πάτρα: ΕΑΠ.

Αργύρης Κυρίδης
Καθηγητής ΤΕΠΑΕ/ΑΠΘ
akiridis@nured.auth.gr
Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Παιδαγωγική Σχολή
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Πανεπιστήμιο, αγορά εργασίας και κοινωνική κινητικότητα στη σύγχρονη Ελλάδα

Ελένη Σιάνου-Κύργιου

Περίληψη

Το ελληνικό πανεπιστήμιο υπήρξε μεταπολεμικά η πιο ασφαλής διαδρομή για την ανοδική κοινωνική κινητικότητα που ευνοούσε τα παιδιά των εργατών και των αγροτών να ανέλθουν στη μεσαία τάξη. Για το λόγο αυτό, ήταν υψηλή η ζήτηση για σπουδές στο πανεπιστήμιο, ισχυρές οι προσδοκίες για την αξιοποίηση του πτυχίου, προκειμένου να εξασφαλίσουν την επαγγελματική επιτυχία και την κοινωνική ανέλιξη. Στη σύγχρονη Ελλάδα, όπως και σε άλλες χώρες, αυτή η πραγματικότητα έχει αλλάξει. Οι κρίσεις των οικονομιών και των δημοκρατικών αξιών, το χάσμα που προκαλεί η παγκοσμιοποίηση μεγαλώνουν τις ανισότητες και αλλάζουν τους όρους και τις προϋποθέσεις κοινωνικής κινητικότητας, όπως φαίνεται από τη διεθνή επιστημονική συζήτηση και την έρευνα για το ζήτημα αυτό. Στο άρθρο περιγράφεται συνοπτικά πτυχές της συζήτησης αυτής και τα δεδομένα από δύο ποιοτικές έρευνες σε πτυχιούχους πανεπιστημίου για τις εμπειρίες και τις στάσεις τους στις πρώτες προσπάθειες ένταξης στην αγορά εργασίας. Σύμφωνα με τα ευρήματα, οι πτυχιούχοι με χαμηλό κοινωνικό υπόβαθρο βιώνουν αρνητικές εμπειρίες, οι οποίες δείχνουν ότι μειώνεται η ανταλλακτική αξία του πτυχίου στην αγορά εργασίας και οι πιθανότητες κοινωνικής ανόδου. Ακόμη και όταν έχουν υψηλά ακαδημαϊκά προσόντα ενεργοποιούνται αθέατες μορφές αποκλεισμού, που έχουν σχέση τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά και το ταξικό έθος, τις απαιτήσεις για την πρόσληψη σε επαγγέλματα που οδηγούν στην κοινωνική ανέλιξη. Τα εμπόδια, συνεπώς, δεν οφείλονται σε ευρύτερους παράγοντες, στις διαρθρωτικές αλλαγές που συμβαίνουν στην αγορά εργασίας, αλλά συνδέονται με την κουλτούρα, το έθος και τις υποκειμενικότητες των ατόμων από διαφορετικές κοινωνικές τάξεις που εμπλέκονται στις διαδικασίες πρόσληψης. Μεγαλώνουν οι ανισότητες και το χάσμα ανάμεσα στους προερχόμενους από χαμηλό και προνομιούχο οικογενειακό υπόβαθρο. Συμπεραίνεται ότι πρόκειται για ένα σοβαρό πρόβλημα με πολιτικές διαστάσεις. Οι κυβερνήσεις χρειάζεται να εφαρμόσουν νέες πολιτικές για το πανεπιστήμιο και την αγορά εργασίας, ώστε να διευκολυνθεί η ανοδική κοινωνική κινητικότητα για να μειωθούν οι ανισότητες που προκαλούν αδιέξοδα σε μεγάλα τμήματα του πληθυσμού με διαβρωτικές συνέπειες στη δημοκρατία.

Εισαγωγή

Είναι γνωστό ότι το ελληνικό πανεπιστήμιο υπήρξε, κατά τις πρώτες δεκαετίες της μεταπολεμικής περιόδου, η πιο ασφαλής διαδρομή για την ανοδική κοινωνική κινητικότητα που ευνοούσε τα παιδιά από οικογένειες εργατών και αγροτών. Πολλές μελέτες, άλλωστε, εστιάζονται στο θέμα αυτό από τη δεκαετία του 80, όταν διορίζονται οι πρώτοι κοινωνιολόγοι της εκπαίδευσης στα ελληνικά πανεπιστήμια και η κοινωνιολογία γνωρίζει ανάπτυξη. Οι μελέτες αυτές παραθέτουν πληθώρα στατιστικών στοιχείων που δείχνουν ότι το ελληνικό πανεπιστήμιο ήταν λιγότερο επιλεκτικό κοινωνικά, σε σύγκριση με άλλες ευρωπαϊκές χώρες.

Η διαφορά αυτή οφείλεται σε πολλούς λόγους, που έχουν συζητηθεί εκτενώς και δεν είναι δυνατόν να απαριθμηθούν στο παρόν άρθρο. Γενικά, οι λόγοι συνδέονται άμεσα με τις οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες της μεταπολεμικής περιόδου, τις αναδιαρθρώσεις της παραγωγής, την ανάπτυξη των δομών του κοινωνικού κράτους που απαιτούσαν εργαζόμενους με πτυχίο πανεπιστημίου. Επίσης, συνδέονται με την τάση των εύπορων οικογενειών να προτιμούν τη φοίτηση των παιδιών τους σε φημισμένα πανε-

πιστήμια του εξωτερικού, αναμένοντας έτσι να αξιοποιήσουν τα πτυχία τους για να εργαστούν σε ελίτ εργασίες και να προστατεύσουν τα προνόμιά τους. Οι παραπάνω παράγοντες καθόρισαν τόσο τον τρόπο ανάπτυξης, όσο και τις λειτουργίες του ελληνικού πανεπιστημίου, προκειμένου να καλυφθούν οι ανάγκες για εξειδικευμένο εργατικό δυναμικό, που επρόκειτο να εργασθεί στο δημόσιο και ιδιωτικό τομέα, κατά τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο (θάνος, 2012 & Σιάνου-Κύργιου, 2019 και 2010).

Πάντως, η πραγματικότητα αυτή είχε ως αποτέλεσμα υψηλά ποσοστά παιδιών από αγροτικές οικογένειες και οικογένειες εργατών να φοιτούν στο πανεπιστήμιο και να εξασφαλίζουν, μέσω του πτυχίου, την άνοδο στην διευρυνόμενη τότε μεσαία τάξη, χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες (Θάνος, Καμαριανός, Κυρίδης, & Φωτόπουλος, 2017). Επίσης, να είναι εξαιρετικά υψηλή η ζήτηση για σπουδές, επίμονες οι προσπάθειες των γονέων για την εισαγωγή των παιδιών τους στο πανεπιστήμιο, ακόμη και αν αναγκάζονταν να υποβληθούν σε μεγάλες θυσίες, προκειμένου να τα προετοιμάσουν επαρκώς για την εισαγωγή και να καλύψουν το κόστος των σπουδών (Sianou-Kyrgiou, 2008).

Σε ανάλογα συμπεράσματα, σχετικά με την αξιοποίηση του πτυχίου για την ανοδική κοινωνική κινητικότητα, καταλήγουν οι έρευνες και σε άλλες χώρες, κατά τις τρεις πρώτες δεκαετίες της μεταπολεμικής περιόδου. Είναι η λεγόμενη *χρυσή τριακονταετία,* στη διάρκεια της οποίας τα δυτικά κράτη γνωρίζουν μεγάλη ανάπτυξη που ενδυναμώνει την πίστη στην αξιοκρατική επιλογή και το όνειρο της ατομικής προόδου και επιτυχίας (Sandel, 2022).

Δεν αποτελεί, συνεπώς, έκπληξη, ότι το ζήτημα της κοινωνικής ή διαγενεακής κινητικότητας αποτελεί αντικείμενο θεωρητικού προβληματισμού και εμπειρικής έρευνας. Στο γεγονός αυτό συμβάλλει και η πολιτική διάσταση που έχει η ανοδική κινητικότητα ως κοινωνικό γεγονός. Καλλιεργεί την εντύπωση ότι οι πολιτικές των κρατών την ισότητα των ευκαιριών και την αξιοκρατία διασφαλίζουν την κοινωνική δικαιοσύνη. Επιπλέον, η ανοδική κοινωνική κινητικότητα είναι αντίβαρο στις κοινωνικές ανισότητες, οι οποίες είναι αναπόφευκτες στις ταξικές κοινωνίες και προκαλούν κοινωνικές αντιδράσεις. Επιβεβαιώνει, με άλλα λόγια, την αποτελεσματικότητα των πολιτικών της ισότητας, μέσα από τις διαδικασίες της αξιοκρατικής επιλογής που δε λαμβάνει υπόψη την κοινωνική καταγωγή, αλλά τις ικανότητες, τα ταλέντα και τις δεξιότητες των ατόμων.

Δικαιολογείται, επίσης, το γεγονός ότι η συζήτηση περί της κοινωνικής κινητικότητας αναπτύσσεται τη δεκαετία του ’60, με τις συστηματικές αναλύσεις των θεωρητικών του λειτουργισμού, κυρίως από τις ΗΠΑ. Οι θεωρητικοί του λειτουργισμού υποθέτουν ότι οι συμπληρωματικές απαιτήσεις της αποτελεσματικότητας και τα αποτελέσματα των πολιτικών για την κοινωνική δικαιοσύνη και την ισότητα των ευκαιριών στις αξιοκρατικές κοινωνίες, επέτρεπαν σε υψηλά ποσοστά νέων της εργατικής τάξης να φοιτήσουν στο πανεπιστήμιο και να εξασφαλίσουν την επαγγελματική και κοινωνική ανέλιξη. Η αισιόδοξη αυτή οπτική αμφισβητείται, όπως είναι γνωστό, από τις άλλες θεωρίες των κοινωνιολόγων της εκπαίδευσης, οι οποίες έχουν ως απαρχή τους την υπόθεση ότι η εκπαίδευση και η αγορά εργασίας συμβάλλουν στην κοινωνική αναπαραγωγή.

Η σύγχρονη συζήτηση για την κοινωνική κινητικότητα

Σήμερα, η μελέτη της κοινωνικής κινητικότητας έχει μεταβληθεί σε ένα ώριμο και με θεσμική υπόσταση πεδίο έρευνας και θεωρητικού προβληματισμού. Έχει εμπλουτιστεί με νέες, εξειδικευμένες ερευνητικές μεθόδους, στατιστικές και τεχνικές αναλύσεις. Αξιοποιούνται συστηματικά για να εξετάσουν τη σχέση ανάμεσα στην κοινωνική καταγωγή και στις εκπαιδευτικές διαδρομές, όπως και τους επαγγελματικούς προορισμούς. Ωστόσο, η θεωρία και η έρευνα σε αυτό το πεδίο εξακολουθούν να παρουσιάζουν προβλήματα και να αμφισβητούνται. Υποστηρίζεται συχνά ότι οι μετασχηματισμοί που συντελούνται με ταχείς ρυθμούς στην εκπαίδευση, την εργασία και την αγορά εργασίας αλλάζουν ραγδαία της συνθήκες (ανα)

παραγωγής και τα ερωτήματα που τίθενται συχνά είναι: Μπορούν οι θεωρίες του παρελθόντος να αξιοποιηθούν σε έναν κόσμο που αλλάζει με τόσο μεγάλη ταχύτητα; Ποια σημασία έχουν εκτός από κοινωνική τάξη και άλλοι πολιτισμικοί παράγοντες διάκρισης και ανισοτήτων; (Brown, Reay & Vincent, 2013).

Παρά τα προβλήματα και τις αμφισβητήσεις, οι έρευνες πληθαίνουν και εντείνονται οι θεωρητικές συζητήσεις, όπως παρατηρείται γενικότερα για τα θέματα κοινωνικής τάξης και ανισοτήτων. Σύμφωνα με την επικρατούσα άποψη, η έννοια της κοινωνικής κινητικότητας αναφέρεται στη μετακίνηση προς τα επάνω ατόμων από διαφορετικές τάξεις ή θέσεις στην κοινωνική δομή. Οι σύγχρονες κοινωνίες παρέχουν πολλές ευκαιρίες ανοδικής κινητικότητας με την επέκταση της ανώτατης εκπαίδευσης και το άνοιγμα των παγκόσμιων αγορών εργασίας. Η ένταξη στις αγορές εργασίας και η επαγγελματική ή η κοινωνική ανέλιξη καθορίζονται από τις ικανότητες, τις προσπάθειες και τα κίνητρα των ατόμων, τα επιτεύγματά τους παρά από την κοινωνική καταγωγή.

Υπάρχει, συνεπώς, μεγαλύτερη ισότητα, η οποία επιβεβαιώνεται από τη διεύρυνση της συμμετοχής στην ανώτατη εκπαίδευση. Σκοπός της είναι να καλυφθούν οι ανάγκες για υψηλά εξειδικευμένο εργατικό δυναμικό, με τις κατάλληλες ικανότητες και δεξιότητες για τις νέες μορφές εργασίας. Αποτέλεσμά της είναι να αυξάνεται σε μεγάλο βαθμό ο αριθμός αυτών που φοιτούν στην ανώτατη εκπαίδευση από όλες τις κοινωνικές τάξεις. Έτσι αίρονται οι φραγμοί και τα εμπόδια που ενεργοποιούσαν τις διαδικασίες κοινωνικής επιλογής, σε βάρος των προερχομένων από οικογένειες με χαμηλό κοινωνικό υπόβαθρο. Με τις γνώσεις, τις ικανότητες και τις κατάλληλες δεξιότητες που διαθέτουν οι πτυχιούχοι μπορούν να αξιοποιήσουν τις πολλαπλάσιες ευκαιρίες στην αγορά εργασίας και να ανελιχθούν κοινωνικά. Μειώνονται, με άλλα λόγια, οι ανισότητες σε βάρος των οικονομικά, πολιτισμικά κοινωνικά μειονεκτούντων και αυξάνονται οι ευκαιρίες κοινωνικής ανόδου.

Οι περισσότερες σύγχρονες μελέτες για την κοινωνική κινητικότητα που αμφισβητούν την επικρατούσα αυτή άποψη. Περιλαμβάνουν έρευνες που επικεντρώνονται στη σχέση μεταξύ της κοινωνικής θέσης των γονέων και των παιδιών, δηλαδή μεταξύ των γενεών, χρησιμοποιώντας ως βασική μεταβλητή την κοινωνική τάξη ή την κοινωνική θέση, όπως προσδιορίζεται κυρίως από το επάγγελμα. Καταλήγουν σε σημαντικά συμπεράσματα. Σύμφωνα με αυτά, κατά τις τελευταίες δεκαετίες έχουν αλλάξει οι όροι και οι προϋποθέσεις κοινωνικής κινητικότητας. Η ανοδική κοινωνική κινητικότητα γίνεται ολοένα και περισσότερο μια σύνθετη διαδικασία και περιορίζεται, ενώ εντείνονται οι ανισότητες. Το πτυχίο του πανεπιστημίου δεν αρκεί πλέον, γιατί η διεύρυνση της συμμετοχής μειώνει την ανταλλακτική του αξία. Η αξία του, επίσης, διαφοροποιείται, γιατί προσδιορίζεται από τη θέση του πανεπιστημίου στους αξιολογικούς πίνακες κατάταξης του στρωματοποιημένου πλέον συστήματος της ανώτατης εκπαίδευσης (Sianou-Kyrgiou, 2010). Πέραν του πτυχίου, παίζουν σημαντικό ρόλο τα ατομικά χαρακτηριστικά, η προσωπικότητα των ατόμων και άτυπα προσόντα, όπως για παράδειγμα η ικανότητα επικοινωνίας, προσαρμογής, συνεργασίας, τα οποία όμως είναι, σε μεγάλο βαθμό, προκαθορισμένα κοινωνικά.

Η κοινωνική καταγωγή και η θέση καθορίζει το είδος της εργασίας και τα εισοδήματα, ακόμη και, όταν τα άτομα καταλαμβάνουν διευθυντικές θέσεις. Σύμφωνα με έρευνες στις ΗΠΑ και στη Βρετανία μεταξύ των ατόμων που απασχολούνται σε επαγγέλματα υψηλού επιπέδου υπάρχουν διαφορές στις απολαβές και τα οφέλη, οι οποίες οφείλονται στην κοινωνική τους καταγωγή. Υπάρχουν διαφορές κατά την ένταξη στην αγορά εργασίας, γιατί στα παραδοσιακά επαγγέλματα, όπως η δικηγορία, η ιατρική, τα οικονομικά, εκπροσωπούνται με υψηλά ποσοστά παιδιά ανώτερων στελεχών και επαγγελματιών. Ακόμη και όταν οι πτυχιούχοι από τις λαϊκές τάξεις καταφέρνουν να εργασθούν σε επαγγέλματα υψηλού επιπέδου, κερδίζουν λιγότερα, κατά μέσο όρο, από αυτούς από προνομιούχο κοινωνικό υπόβαθρο. Το χάσμα των αμοιβών, λόγω της κοινωνικής καταγωγής ή θέσης, οφείλεται στο γεγονός ότι ενώ πετυχαίνουν μια μορφή ανοδικής κινητικότητας, εργάζονται σε μικρότερες επιχειρήσεις και μικρές πόλεις. Αξίζει, συνεπώς, να διερευνηθούν οι εσωτερικές διαφορές στην κοινωνική κινητικότητα, καθώς και ο τρόπος με τον οποίο,

πέρα από την εξασφάλιση εργασίας, οι απολαβές των εργαζομένων σε υψηλού επιπέδου επαγγέλματα έχουν ένα ανώτατο όριο, μια «γυάλινη ταξική οροφή» (Laurison & Friedman, 2016).

Γενικότερα, είναι αποδεκτό ότι η κοινωνική κινητικότητα περιορίζεται, κατά τις τελευταίες δεκαετίες, και από ευρύτερους παράγοντες, όπως οι οικονομικές κρίσεις που έχουν σοβαρές επιπτώσεις στην αγορά εργασίας και οδηγούν στην κρίση των δημοκρατικών αξιών. Επίσης, από την παγκοσμιοποίηση των αγορών που έχει σοβαρές οι επιπτώσεις, επειδή τα οφέλη που συνεπάγεται δεν κατανέμονται δίκαια σε όλες τις κοινωνικές τάξεις. Το χάσμα που δημιουργείται έχει ως αποτέλεσμα να μεγαλώνουν οι ανισότητες, να ευνοούνται, ποικιλοτρόπως, οι κοινωνικές ελίτ, να δημιουργείται μια νέα κοινωνική γεωγραφία. Από τη μια πλευρά είναι οι νικητές, οι προστατευμένοι και ωφελημένοι από τη νέα πραγματικότητα και από την άλλη πλευρά οι ηττημένοι που μετακινούνται συνεχώς για την εύρεση εργασίας. Δεν μπορούν όμως να ζήσουν στις μεγαλουπόλεις, όπου υπάρχουν περισσότερες δυνατότητες απασχόλησης και πλούτος. Σε αυτές συγκεντρώνονται οι πιο εύποροι, από τις υψηλότερες τάξεις, ενώ γίνονται διαρκώς πλουσιότερες, σε αντίθεση με τις πόλεις στις περιφέρειες που γίνονται φτωχότερες (Γκιλλουί, 2019).

Στην πραγματικότητα, δηλαδή, έχουν μειωθεί οι πιθανότητες και έχουν αλλάξει οι διαδικασίες κοινωνικής κινητικότητας και αναπαραγωγής. Από αυτή τη σκοπιά υποστηρίζεται συχνά ότι η θετική και ενιαία άποψη περί της κοινωνικής κινητικότητας παραβλέπει τις αθέατες δυσκολίες και εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι πτυχιούχοι με χαμηλό υπόβαθρο, στην προσπάθειά τους να ανελιχθούν στα περιβάλλοντα της μεσαίας τάξης, είτε στο πανεπιστήμιο είτε στην αγορά εργασίας των πτυχιούχων (Reay, 2018). Υπάρχουν, δηλαδή, μη εμφανείς διαδικασίες που επενεργούν και οδηγούν στον αποκλεισμό, μεγαλώνουν τις ανισότητες στην επαγγελματική και την κοινωνική ζωή. Θέτουν εμπόδια στους πτυχιούχους με χαμηλό υπόβαθρο στην προσπάθειά τους να εξασφαλίσουν υψηλού επιπέδου επαγγελματικές, πολιτισμικές και κοινωνικές δραστηριότητες, να συμμετέχουν σε ισχυρά κοινωνικά δίκτυα, αυξάνοντας, έτσι, τις πιθανότητες να επιτύχουν τις προσδοκώμενες επιτυχίες τους.

Από αυτή την οπτική, θεωρείται πολύ απλοϊκή και παραπλανητική η προσέγγιση που παρουσιάζει την κοινωνική κινητικότητα ως μια θετική διαδικασία που οδηγεί στην πρόοδο και την υλοποίηση των φιλοδοξιών από άτομα με ικανότητες και ταλέντα. Η ανοδική κοινωνική κινητικότητα είναι περίπλοκη διαδικασία που επεκτείνεται σε διάφορα στάδια και απέχει πολύ από αυτή τη θετική εικόνα (Lawler & Payne, 2018). Είναι μια διαδικασία απροσδιόριστη, επειδή συνδέεται μ ζητήματα διαφορετικών αξιών και αξιολόγησης σε όλα τα στάδια της εκπαιδευτικής και επαγγελματικής διαδρομής, συμπεριλαμβανομένης και της περιόδου αναζήτησης εργασίας. Η αναζήτηση εργασίας είναι πολύ δύσκολο στάδιο, ειδικά για τους έχοντες χαμηλό υπόβαθρο, επειδή βρίσκονται σε μειονεκτική θέση, λόγω διακρίσεων και διαφορών, και δεν έχουν πρόσβαση σε ισχυρά επαγγελματικά και κοινωνικά δίκτυα. Στη φάση αυτή ανακύπτουν σημαντικά ζητήματα, κυρίως για την αξία του πτυχίου τους και σε σύγκριση με την αξία των πτυχίων των προερχομένων από τη μεσαία ή την αστική τάξη (Stich & Freie, 2016).Η φοίτηση στο πανεπιστήμιο είναι σημαντική, αλλά το πτυχίο δε σημαίνει ότι διασφαλίζει σε όλους την επαγγελματική επιτυχία και την κοινωνική άνοδο.

Η μεγάλη αλλαγή παρατηρείται μετά την επέκταση και την εσωτερική διαφοροποίηση της ανώτατης εκπαίδευσης. Πριν από αυτή, το ερευνητικό ενδιαφέρον και η επιστημονική συζήτηση είναι στραμμένο στην πρόσβαση, την εισαγωγή στο πανεπιστήμιο των υποψηφίων με χαμηλό υπόβαθρο (Σιάνου-Κύργιου, 2006). Μετά τη διεύρυνση της συμμετοχής και τη στρωματοποίηση των ιδρυμάτων η συζήτηση έχει μετατεθεί στο πανεπιστήμιο που εισάγονται. Οι εξετάσεις εισαγωγής, στο όνομα της αξιοκρατίας, δε λειτουργούν πλέον ως μηχανισμός κοινωνικής επιλογής. Η κοινωνική επιλογή μετατίθεται στα πανεπιστήμια (Σιάνου-Κύργιου, 2010). Η άποψη ότι υπάρχει ισότητα στηρίζεται απλώς στη δυνατότητα που έχουν οι καλύτεροι μαθητές από τις λαϊκές τάξεις να πετύχουν την εισαγωγή και θεωρητικά τη δυνατότητα να ανέλθουν κοινωνικά. Αυτό δε συμβαίνει στην πραγματικότητα, γιατί δεν είναι δεδομένη η κοινωνική τους

κινητικότητα, αλλά ακόμη και αν συμβεί δε συνεπάγεται την κοινωνική και πολιτιστική ένταξη στις ανώτερες κοινωνικές τάξεις (Exley, 2019).

Η έμφαση στη διεύρυνση της συμμετοχής, που προσφέρει όντως περισσότερες ευκαιρίες πρόσβασης στο πανεπιστήμιο, παραβλέπει τις δυσκολίες και τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι μη παραδοσιακοί φοιτητές, όταν καταφέρνουν να κάνουν σπουδές στο πανεπιστήμιο και προσπαθούν να ενταχθούν στην αγορά εργασίας (Σιάνου-Κύργιου, 2010a). Αγνοεί ότι η ανώτατη εκπαίδευση σε όλο τον κόσμο είναι πλέον στρωματοποιημένη, τα πανεπιστήμια έχουν διαφορετικά επίπεδα πόρων και θέσης και αυτό έχει σημαντικές συνέπειες για τις μελλοντικές προοπτικές των πτυχιούχων από όλες τις κοινωνικές τάξεις (Marginson, 2016).

Για το λόγο αυτό, ενώ η ανώτατη εκπαίδευση επεκτείνεται, οι ταξικές ανισότητες αυξάνονται, παρά μειώνονται (Σιάνου-Κύργιου, 2006 και 2010b). Τα πολιτισμικά και κοινωνικά μειονεκτήματα έχουν επιπτώσεις που δεν περιορίζεται στο πανεπιστήμιο, αλλά είναι μεγαλύτερες στην αγορά εργασίας. Αυτό επιβεβαιώνεται από το γεγονός ότι πολλοί πτυχιούχοι είναι σε θέσεις εργασίας που δε χρειάζονται πτυχίο. Το ποσοστό αυτό μάλιστα, σύμφωνα με διεθνείς μετρήσεις, είναι στην Ελλάδα πολύ υψηλό, ενώ γενικότερα οι πτυχιούχοι της εργατικής τάξης, από νέα πανεπιστήμια χαμηλού κύρους καταλήγουν σε απασχολήσεις της εργατικής τάξης (CIPD, 2015). Οι φοιτητές και οι πτυχιούχοι της εργατικής τάξης βρίσκονται έτσι και πάλι σε μειονεκτική θέση, σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους της μεσαίας και ανώτερης τάξης. Αυτό συμβαίνει, παρότι ένα υψηλότερο ποσοστό φοιτητών από τις λαϊκές τάξεις αποκτούν ένα πτυχίο, από το σύνολο του πληθυσμού.

Τα συμπεράσματα αυτά δείχνουν ότι η κοινωνική κινητικότητα δεν είναι δεδομένη, μέσω του πτυχίου. Για να γίνουν κατανοητοί οι λόγοι που συντηρούν τις ανισότητες πρέπει να διερευνηθούν, πέρα από τα στατιστικά στοιχεία, οι υποκειμενικές διαδικασίες που κρύβονται πίσω από αυτά.

Οι περισσότερες έρευνες σχετικά με τις ταξικές διαφορές στην αγορά εργασίας έχει επικεντρωθεί σε αντικειμενικά πρότυπα ένταξης και επιτευγμάτων. Οι υποκειμενικές διαδικασίες, στις δράσεις και τις εμπειρίες των πτυχιούχων είναι ένα μαύρο κουτί. Λίγες έρευνες επικεντρώνεται στις αντιλήψεις, στάσεις και πρακτικές μεταξύ μειονεκτούντων και προνομιούχων στο πανεπιστήμιο και στην αγορά εργασίας (Jin & Ball, 2019). Σπάνια εξετάζονται οι διαφορές στις πρακτικές μεταξύ των προνομιούχων από εκείνους που είναι πολιτισμικά διαφορετικοί από εαυτούς τους. Αγνοούνται οι αντιδράσεις των πτυχιούχων της μεσαίας και ανώτερης τάξης προς τους πτυχιούχους που έχουν χαμηλό υπόβαθρο και οι μορφές αλληλεπίδρασης που διατηρούν τις διαφορές. Επίσης, δεν υπάρχουν έρευνες για τις εμπειρίες μικρού ποσοστού πτυχιούχων της εργατικής τάξης που καταφέρνουν να εισαχθούν σε υψηλού ακαδημαϊκού κύρους τμήματα ή πανεπιστήμια ή στην αγορά εργασίας.

Επομένως, δεν μπορούν να ανιχνεύσουν το χάσμα και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι έχοντες χαμηλό υπόβαθρο, τα οποία πηγάζουν από τα αρνητικά στερεότυπα για τις ακαδημαϊκές ή κοινωνικές τους ικανότητες, τις ταυτότητες και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους, τα οποία επηρεάζουν τις σχέσεις και τις αλληλεπιδράσεις με τους έχοντες υψηλό κοινωνικό υπόβαθρο (Volpato et al., 2017). Αυτοί, οι κοινωνικά προνομιούχοι πτυχιούχοι δεν έχουν τέτοιου είδους προβλήματα Έχουν τη δυνατότητα να καλύψουν τα κενά του εκπαιδευτικού συστήματος, να αποκτήσουν πρόσθετα προσόντα που πιστοποιούν τις γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες που απαιτεί η αγορά εργασίας. Έχουν την οικονομική άνεση να παρακολουθήσουν προγράμματα περαιτέρω εξειδίκευσης που τους ενδιαφέρουν ή παρουσιάζουν υψηλή ζήτηση. Να αποκτήσουν, γενικά, τα περιζήτητα, δυσεύρετα και μεγάλη ανταλλακτική αξία τυπικά και ουσιαστικά επαγγελματικά προσόντα. Διαθέτουν πιο συχνά, εξαιτίας του πολιτισμικού κεφαλαίου και ταξικού τους έθους, τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας που απαιτούν οι σύγχρονοι εργοδότες και αξιολογούν κατά την πρόσληψη. Έχουν, επίσης, πρόσβαση σε πολιτικά και κοινωνικά δίκτυα, ώστε να πλη-

ροφορούνται για τις διαθέσιμες επίλεκτες θέσεις και να προσαρμόζονται στη δομή των ευκαιριών στην αγορά εργασίας, ασχολούμενοι με επαγγέλματα που εξασφαλίζουν την ανοδική κοινωνική κινητικότητα.

Από τα ευρήματα δύο ερευνών...

Στο άρθρο αυτό περιγράφονται συνοπτικά οι εμπειρίες των πτυχιούχων για την ένταξή τους στην αγορά εργασίας, στα επτά πρώτα χρόνια από τη λήψη του πτυχίου. Προέρχονται από δύο ποιοτικές έρευνες που έγιναν το 2018-2019, σε ένα δείγμα 100 πτυχιούχων, με σκοπό να καταγραφούν οι εμπειρίες και οι αντιλήψεις τους σε σχέση με την ένταξή τους στην αγορά εργασίας και την κοινωνική τους καταγωγή. Χρησιμοποιούνται επιλεκτικά κάποια δεδομένα, στα οποία έχει γίνει ανάλυση, με βάση τη σχετική βιβλιογραφία. Προτιμήθηκε ποιοτική έρευνα, γιατί μέσα από τα δεδομένα αναλύονται ειδικότερα οι αποκλίσεις μεταξύ των πτυχιούχων με διαφορετική καταγωγή. Επιλέχτηκαν όμως κυρίως αυτά για τους πτυχιούχους της εργατικής τάξης, ώστε να αναδειχθούν οι εμπειρίες τους, οι πρακτικές, οι στάσεις τους για να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες, να ανέλθουν κοινωνικά, όπως και οι οικονομικές, κοινωνικές και ψυχολογικές συνέπειες που διαμορφώνουν τις απόψεις τους.

Αξιοποιείται η θεωρία του πολιτισμικού κεφαλαίου και κυρίως οι έννοιες του Bourdieu για το habitus, το πεδίο και τις διάφορες μορφές κεφαλαίου (Bourdieu, 1986). Σύμφωνα με τα ευρήματα, οι εμπειρίες έχουν αρνητικές διαστάσεις, σε πολλαπλά επίπεδα που σε μεγάλο βαθμό δεν έχουν εντοπιστεί σε άλλες έρευνες στον ελλαδικό χώρο. Συμπεραίνεται ότι χρειάζεται να εξετασθούν σε βάθος οι εμπειρίες, οι στάσεις και οι αντιλήψεις των πτυχιούχων για την αγορά εργασίας και την κοινωνική κινητικότητα. Για να ερμηνευθεί η μείωση της κοινωνικής κινητικότητας χρειάζεται να διερευνηθούν και οι διαφορές ανάμεσα στους προερχόμενους από χαμηλό οικογενειακό υπόβαθρο και τους προερχόμενους από την ανώτερη και τη μεσαία τάξη. Να διερευνηθούν οι συνθήκες, σε συνδυασμό με τον τρόπο που επηρεάζουν τις διαδικασίες ένταξης και η κουλτούρα των πανεπιστημίων, οι επαγγελματικές ταυτότητες στην αγορά εργασίας των πτυχιούχων. Έτσι θα καλυφθεί ένα κενό, αφού οι περισσότερες έρευνες επικεντρώνονται συχνά σε μια περιγραφή για τις εμπειρίες, τους τρόπους που ενεργούν ή δεν ενεργούν οι πτυχιούχοι της εργατικής τάξης. Δεν εξετάζονται οι διαφορές, σε σχέση με τους πτυχιούχους των ανώτερων τάξεων, στις στάσεις και τις εμπειρίες για να ενταχθούν και πώς αυτές τους επηρεάζουν, στο πλαίσιο της ευρύτερης επαγγελματικής και κοινωνικής ιεραρχίας (Reay, 2017).

Η υποβάθμιση της αξίας του πτυχίου

Οι πτυχιούχοι που συμμετείχαν στις έρευνες από χαμηλό κοινωνικό υπόβαθρο περιγράφουν τις εμπειρίες τους συχνά με μελανά χρώματα. Αναφέρονται στις προσδοκίες τους, όταν εισήχθησαν στο πανεπιστήμιο, σύμφωνα με τις οποίες πίστευαν ότι θα εξασφάλιζαν μια καλή εργασία που θα τους οδηγούσε στην κοινωνική ανέλιξη. Τονίζουν με απογοήτευση τη διάψευση των προσδοκιών, που τους είχε καλλιεργήσει το οικογενειακό κυρίως περιβάλλον, ότι δηλαδή το πτυχίο του πανεπιστημίου θα αποτελούσε το μέσο μελλοντικής οικονομικής εξασφάλισης και κοινωνικής ανόδου. Επισημαίνουν ότι οι εμπειρίες από την προσπάθεια εξεύρεσης εργασίας είναι αρνητικές, καθώς η εξασφάλιση εργασίας ανάλογης των προσόντων τους είναι πιο δύσκολη από το παρελθόν.

Αναφέρονται στις περιόδους ανεργίας που έχουν βιώσει, αλλά και τις εμπειρίες από διάφορες εργασίες που έχουν κάνει, οι οποίες συχνά δεν απαιτούν πτυχίο, αλλά πολύ λιγότερα προσόντα. Είναι, κατά κανόνα, εργασίες της εργατικής τάξης. Ορισμένοι που είχαν μείνει άνεργοι για μεγάλα διαστήματα, επισημαίνουν ότι αντιμετώπισαν δυσκολίες στην εξεύρεση εργασίας, γιατί απλά δεν υπάρχει ζήτηση για την ειδικότητά τους. Αναγκάζονταν μάλιστα, να κάνουν εργασίες που ήταν κακοπληρωμένες και προσωρινές, σε ένα πλαίσιο ευέλικτων μορφών εργασίας.

Δίνουν έμφαση στο θέμα των χαμηλών απολαβών, στο οποίο αποδίδουν την ανασφάλεια, την αδυναμία να επιβιώσουν, να κάνουν οικογένεια και να εξασφαλίσουν μια ποιότητα ζωής. Ακόμη και αν δεν έχουν οικογένεια, ο μισθός τους είναι πολύ χαμηλός και τους αναγκάζει να ζητούν χρήματα από τους γονείς τους για να ανταπεξέλθουν στα έξοδα ή εγκλωβίζονται παραμένοντας μαζί τους στην πατρική εστία. Δε σκέφτονται καν να δημιουργήσουν οικογένεια και να αποκτήσουν ένα δικό τους σπίτι, αλλά τουλάχιστον να επιβιώσουν. Παρότι θέλουν να εργαστούν σε μια καλή εργασία και ας είναι απαιτητική, η έλλειψη χρημάτων δεν τους επιτρέπει τη γεωγραφική κινητικότητα και την παραμονή στην Αθήνα, στην οποία είναι περισσότερες προοπτικές εργασίας, παρότι είναι πιο ανταγωνιστικό το πλαίσιο πρόσβασης.

Όσοι έχουν οικογένεια αναφέρουν ότι το κόστος των ενοικίων και της εκπαίδευσης για τα παιδιά τους είχε αυξηθεί τα τελευταία χρόνια που οι μισθοί είναι χαμηλοί να αδυνατούν να εκπληρώσουν τις βασικές υποχρεώσεις τους. Περίπου οι μισοί θεωρούν ότι είναι δύσκολο να βελτιώσουν το βιοτικό επίπεδο, ζουν συνεχώς κάτω από το φόβο της φτώχειας. Καλύπτουν δύσκολα τα καθημερινά έξοδα και αναφέρουν το υψηλό κόστος στέγασης και τις δυσκολίες να καλύψουν τις ανάγκες των παιδιών. Γενικά, δυσκολεύονται οικονομικά**,** βλέπουν το μέλλον να γίνεται όλο και πιο ζοφερό. Όσοι προέρχονται από ευάλωτα νοικοκυριά και φτωχές οικογένειες παραμένουν φτωχοί. Διακατέχονται από ανασφάλεια οικονομική και πολιτισμική, γιατί δεν μπορούν να καλλιεργήσουν τις κοινωνικές τους σχέσεις, καθώς αντιμετωπίζονται με προκατάληψη από τους επιτυχημένους, λόγω έλλειψης δεξιοτήτων και κουλτούρας. Βιώνουν τη ματαίωση των προσδοκιών τους, το αίσθημα της αδικίας, αφού η αποτυχία αποδίδεται στους ίδιους.

Το τέλος του ονείρου της κοινωνικής ανόδου

Οι περισσότεροι πτυχιούχοι έχουν σοβαρές επιφυλάξεις ή δεν πιστεύουν καν ότι θα μπορέσουν να ασχοληθούν με μια εργασία που θα τους βοηθήσει να ανέλθουν στη μεσαία τάξη. Θεωρούν ότι μειώνονται οι πιθανότητες να αξιοποιήσουν το πτυχίο για να βρουν μια καλή εργασία και να ανελιχθούν κοινωνικά, όπως συνέβαινε στο παρελθόν. Η εξασφάλιση εργασίας και κοινωνικής ανόδου είναι πλέον ανέφικτη. Τέτοιοι στόχοι είναι δύσκολο να επιτευχθούν, εφόσον δεν βρίσκουν κατάλληλες εργασίες της μεσαίας τάξης. Είναι «άπιαστο όνειρο ή ουτοπία», σε σύγκριση με τις προηγούμενες γενιές, ειδικά αυτή των γονιών τους, τους οποίους θεωρούν πολύ τυχερούς, γιατί ανήλθαν κοινωνικά. Σε σύγκριση, επίσης, με τους προνομιούχους κοινωνικά πτυχιούχους, οι οποίοι έχουν τη δυνατότητα να εξασφαλίσουν υψηλού επιπέδου εργασίες μέσω των κοινωνικών δικτύων τους, των πρόσθετων σπουδών και των πρόσθετων προσόντων.

Οι περισσότεροι πτυχιούχοι από οικογένειες με χαμηλά εισοδήματα αναφέρουν ότι θα ήθελαν να συνεχίσουν τις σπουδές τους σε μεταπτυχιακό επίπεδο, προκειμένου να αποκτήσουν πρόσθετα προσόντα και δεξιότητες, αλλά είναι ανέφικτο, δεν μπορούν να καλύψουν το κόστος. Για να εξασφαλίσουν όμως την εξεύρεση μιας καλής εργασίας και την επαγγελματική επιτυχία είναι προϋπόθεση τα πρόσθετα εφόδια, τα οποία δεν θα αποκτήσουν ποτέ. Επισημαίνουν μάλιστα ότι οι προνομιούχοι βρίσκονται σε πλεονεκτική θέση, γιατί οι εύποροι γονείς επιδιώκουν τη φοίτηση τους σε πανεπιστήμια που προσφέρουν υψηλά ακαδημαϊκά προσόντα και επαγγελματικές προοπτικές. Επανέρχονται συχνά και επισημαίνουν ότι η επαγγελματική επιτυχία και η κοινωνική ανέλιξη δεν εξαρτάται από την προσπάθειά τους να δουλέψουν σκληρά και να αξιοποιήσουν τις όποιες γνώσεις και τις δεξιότητές τους. Εξαρτάται από τα κοινωνικά δίκτυα και τους κατάλληλους ανθρώπους που έχουν εξουσία και μπορούν να τους βοηθήσουν για να επιτύχουν μια θέση με προοπτικές. Αλλιώς, οι προσπάθειες εύρεσης μιας εργασίας με καλές απολαβές και συνθήκες που οδηγούν στην κοινωνική άνοδο καταλήγουν συχνά σε μια άγονη ή και οδυνηρή εμπειρία, γιατί είναι μεγάλες οι απώλειες και οι ματαιώσεις, γιατί οι εργοδότες τους αντιμετωπίζουν αρνητικά.

Οι απόψεις και τα επιχειρήματά τους αντανακλούν την ευρύτερη άποψη που επικρατεί πλέον στην ελληνική κοινωνία, η οποία αρχίζει να αμφισβητεί τη ρητορική της ισότητας των ευκαιριών και της αξιοκρα-

τικής επιλογής στην εκπαίδευση και στην αγορά εργασίας. Δεν αποδέχονται, με άλλα λόγια, την άποψη ότι η ανώτατη εκπαίδευση διασφαλίζει την ισότητα στις σπουδές και ότι η σύγχρονη αγορά εργασίας προσφέρει ευκαιρίες επαγγελματικής επιτυχίας και κοινωνικής ανόδου για όλους. Οι ατομικές προσπάθειες σε ελάχιστες περιπτώσεις μπορεί να αποδώσουν. Με άλλα λόγια, αμφισβητούν τη βαθιά ριζωμένη στις προγενέστερες γενιές αντίληψη ότι το πανεπιστήμιο είναι μια ασφαλής διαδρομή για να ξεφύγει κανείς από τη φτώχεια και να ανελιχθεί στη μεσαία τάξη. Θεωρούν ότι η ανοδική κοινωνική κινητικότητα γίνεται πολύ δύσκολη, αφού μικρά ποσοστά θα καταφέρουν να εξασφαλίσουν υψηλά εισοδήματα και να ανέλθουν κοινωνικά.

Συμπέρασμα

Από την ανάλυση που προηγήθηκε φαίνεται ότι η μείωση των πιθανοτήτων ανοδικής κοινωνικής κινητικότητας για τους πτυχιούχους με χαμηλό υπόβαθρο είναι ένα σοβαρό πρόβλημα, με οικονομικές, κοινωνικές και πολιτικές διαστάσεις.

Η νέα αυτή την πραγματικότητα επαναπροσδιορίζεται διαρκώς και μεγαλώνει τις δυσκολίες κοινωνικής ανέλιξης κάτω από την επίδραση πολλών παραγόντων. Αυτές οφείλονται σε ευρύτερους παράγοντες, αλλά και σε υποκειμενικούς που προσδιορίζονται από το κοινωνικό πλαίσιο των ατόμων. Από τη μια πλευρά είναι η έλλειψη πολιτισμικού και κοινωνικού κεφαλαίου που δημιουργεί εμπόδια και δυσκολίες. Από την άλλη, είναι οι στάσεις και οι πολιτισμικές προτιμήσεις των άλλων εμπλεκομένων, δηλαδή των κοινωνικά προνομιούχων πτυχιούχων, των εργοδοτών και όσων συμμετέχουν στις διαδικασίες πρόσληψης ή κατέχουν θέσεις εξουσίας. Δεν αποτιμούν μόνο τις ακαδημαϊκές επιδόσεις, αλλά και άλλα χαρακτηριστικά που προσιδιάζουν στο ταξικό έθος τους (Oakley, Laurison & Friedman, 2017).

Υπό αυτές τις συνθήκες, βρίσκονται σε μειονεκτική θέση οι πτυχιούχοι, οι οποίοι προέρχονται από οικογένειες με χαμηλό κοινωνικό υπόβαθρο, δεν έχουν αυξημένα προσόντα, τα χαρακτηριστικά εκείνα της προσωπικότητας και το πολιτισμικό κεφάλαιο, το έθος που απαιτεί η σύγχρονη αγορά εργασίας για επαγγέλματα που οδηγούν στην κοινωνική ανέλιξη.

Πέραν των παραγόντων αυτών, είναι ο εκσυγχρονισμός των δομών, η ταξική αναδιάρθρωση, οι οικονομικές κρίσεις και οι επιδράσεις στις εμπειρίες των ατόμων και των οικογενειών τους που εντάσσονται στις λαϊκές τάξεις. Επίσης, είναι η κυριαρχία των νέων τεχνολογιών και η τεχνοκρατική λογική που μειώνει τις ανάγκες για εργατικό δυναμικό, ενώ παράλληλα αυξάνει τις ανάγκες για εργαζόμενους με πολύ υψηλά προσόντα, σε συνδυασμό με την παγκοσμιοποίηση μεγαλώνει το χάσμα μεταξύ πλουσίων και φτωχών. Έτσι, οι μη προνομιούχοι κοινωνικά συχνά υποαπασχολούνται, κινδυνεύουν να μείνουν άνεργοι ή αναγκάζονται να παρακολουθήσουν προγράμματα επανακατάρτισης για να ενταχθούν στην αγορά εργασίας. Αντιμετωπίζουν, ακόμη, αδιέξοδα όταν απολύονται, απασχολούνται σε εργασίες που δεν έχουν σχέση με τις σπουδές τους, απαιτούν χαμηλότερο επίπεδο των γνώσεων προσφέρουν και χαμηλές αμοιβές (Lawler & Payne, 2017). Είναι οι ηττημένοι της σύγχρονης εποχής που τους χωρίζει το χάσμα από τους νικητές, το οποίο σχετίζεται με την άνιση κατανομή του πλούτου και της δύναμης. Οξύνει τις ανισότητες μεταξύ τους, γιατί η ανοδική κοινωνική κινητικότητα μπορεί να τις μετριάσει, ειδικά στη σύγχρονη πραγματικότητα, που γίνεται ολοένα και πιο σκληρή και οι οικονομικές συνθήκες δεν το επιτρέπουν συχνά. Εκφυλίζει το όνειρο της κοινωνικής ανέλιξης που κινητοποιεί τις δυνάμεις εκείνες των ατόμων που ωφελούν τον ίδιο, αλλά συμβάλλουν παράλληλα και στο κοινό καλό.

Το χάσμα αυτό μεταξύ των νέων πτυχιούχων από εύπορες και φτωχές οικογένειες δεν κλείνει με την ατομική προσπάθεια. Αντίθετα, παγιδεύει πολλούς νέους από χαμηλά στρώματα σε μια επίμονη προσπάθεια απόκτησης προσόντων που γίνεται αυτοσκοπός, με αποτέλεσμα να τους παγιδεύει και να γίνεται επίκεντρο για την εργασιακή και κοινωνική τους ταυτότητα. Αυτή η εξέλιξη δεν προκαλείται αποκλειστικά από

το έθος των πτυχιούχων από τις λαϊκές τάξεις, ούτε από τις πρακτικές των κοινωνικά προνομιούχων. Είναι η αντίφαση και η ασυμμετρία μεταξύ τους σε πολλαπλά επίπεδα που προκαλεί σε στους πτυχιούχους με χαμηλό υπόβαθρο αισθήματα ματαίωσης, φόβου, έλλειψη αυτοπεποίθησης, απόσυρσης ή και απομόνωση.

Οι κυβερνήσεις οφείλουν να ασχοληθούν με το πρόβλημα, γιατί το οικονομικό και κοινωνικό, πολιτισμικό χάσμα, ανάμεσα στην ενσωματωμένη ανώτερη τάξη και την υποβαθμισμένη κατώτερη, δημιουργεί πολιτικό χάσμα που έχει σοβαρές συνέπειες στις παραδοσιακές πολιτικές εκπροσωπήσεις. Χρειάζεται να εφαρμοστούν νέες. εναλλακτικές πολιτικές για το πανεπιστήμιο και την αγορά εργασίας, ώστε να ενισχυθεί η ανοδική κοινωνική κινητικότητα. Θα μειωθούν, παράλληλα, οι εντεινόμενες ανισότητες, οι οποίες προκαλούν αδιέξοδα σε μεγάλα τμήματα του πληθυσμού, με διαβρωτικές συνέπειες στη δημοκρατία και τη λειτουργία των πολιτικών κομμάτων (Sandel, 2022).

Στη μεταπολεμική περίοδο και μέχρι σήμερα είχε επιτευχθεί μια πολύ σημαντική πολιτική συνθήκη. Η εναλλαγή στην εξουσία ανάμεσα στα δύο μεγάλα κόμματα, το φιλελεύθερο και το σοσιαλδημοκρατικό, στην άσκηση εξουσίας που εξασφάλιζε ένα είδος ισορροπίας μεταξύ κοινωνικών ομάδων, με διαφορετικά οικονομικά συμφέροντα, πολιτισμικές ταυτότητες και ιδεολογικές αφετηρίες. Τώρα φαίνεται ότι αυτή ισορροπία απειλείται και δεν αρκεί. Η ανάγκη προσαρμογής των οικονομιών, λόγω της παγκοσμιοποίησης και των κρίσεων, που επιβάλλουν την αποδοχή ανορθόδοξων πολιτικών συγκλίσεων, έχουν ως αποτέλεσμα τη σταδιακή αμφισβήτηση ή και την απαξίωση των πολιτικών κομμάτων. Ενισχύουν τη δύναμη απρόσωπων κοινωνικών δυνάμεων και ελίτ που καθορίζουν τις εξελίξεις σε παγκόσμιο και περιφερειακό επίπεδο. Το γεγονός αυτό όμως έχει ως αποτέλεσμα να ενισχύονται τα εθνικιστικά κόμματα, γιατί οι πολίτες νιώθουν απογοητευμένοι. Η απογοήτευση αυτή οφείλεται στην αποτυχία της οικονομικής και κοινωνικής πολιτικής που εφαρμόζουν οι κυβερνήσεις σε κάθε χώρα για να καλύψουν τις ανάγκες των πολιτών, να φροντίσουν ειδικότερα τους μειονεκτούντες οικονομικά και πολιτισμικά πτυχιούχους για να επίπεδο ζωής ανάλογο των προσόντων τους και την κοινωνική ανέλιξη.

Βιβλιογραφία

Bourdieu P. (2002) *Η Διάκριση,* Αθήνα: Πατάκης.

Bourdieu, P. (1986), The forms of capital, in J. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education*, London: Greenwood, 241-258.

Brown, P., Reay, D., & Vincent, C. (2013), Education and social mobility, *British Journal of Sociology of Education*, *34*, 5-6, 637-643.

Brown P. (1997) Cultural capital and social exclusion: Some observations on recent trends in education, employment, and the labour market, in A. H. Halsey et al. *Education: Culture, Economy and Society,* Oxford: Oxford University Press, 736-749.

CIPD, (2015), *Over-qualification and skills mismatch in the graduate labour market*. Chartered Institute of Personnel and Development. https://www.cipd.co.uk/ about/media/press/190815-overqualification.

Γκιλλουί, Κ. (2019), *No Society. Το τέλος της μεσαίας τάξης της Δύσης,* Αθήνα: Εναλλακτικές εκδόσεις.

Crozier, G., Reay, D., & Clayton, J. (2019). Working the Borderlands: Working-class students constructing hybrid identities and asserting their place in higher education, *British Journal of Sociology of Education*, 40, 7, 922-937.

Exley, D. (2019). *The end of aspiration?*, University of Bristol: Policy Press.

Friedman, S. & Laurison, D. (2020), *The Class Ceiling: Why it Pays to be Privileged*. Policy Press.

Jin, J. & Ball, S. J. (2019), Precarious success and the conspiracy of reflexivity: Questioning the "habitus transformation" of working-class students at elite universities, *Critical Studies in Education*, 60**,** 1, 1-16.

Lawler, S., & Payne, G. (Eds.), (2017), *Social Mobility for the 21st Century: Everyone a Winner?,* New York: Routledge.

Laurison, D. & Friedman, S. (2016), The class pay gap in higher professional and managerial occupations, *American Sociological Review*, *81*, 4, 668-695.

Marginson, S. (2016), The worldwide trend to high participation higher education: Dynamics of social stratification in inclusive systems, *Higher Education*, 72, 4, 413-434.

Macmillan, L., Tyler, C., & Vignoles, A. (2015), Who gets the top jobs?: The role of family background and networks in recent graduates access to high-status professions, *Journal of Social Policy*, 44, 3, 487-515.

Oakley, K., Laurison, D., O'Brien, D., & Friedman, S. (2017), Cultural capital: Arts graduates, spatial inequality, and London's impact on cultural labor markets. *American Behavioral Scientist*, *61*, 12, 1510-1531.

Rivera, L., & Tilcsik, A. (2016), Class advantage, commitment penalty: The interplay of social class and gender in an elite labor market, *American Sociological Review*, 81, 1097-113.

Reay, D. (2018), Working-class educational transitions to university: The limits of success, *European Journal of Education*, 58**,** 4, 528-540.

Reay, D. (2017) *Miseducation: Inequality education and the working classes*, Policy Press.

Rivera, L. (2016). *Pedigree: How elite students get elite jobs*. Princeton University Press.

Sandel M.J (2022), *Η τυραννία της αξίας. Τι έχει απογίνει το κοινό καλό;* Αθήνα: Πόλις.

Sianou- Kyrgiou (2019), Crisis and social inequalities in the transition of graduates from university to the labor market, *ISCAR International Conference Crisis in Contexts*, Ioannina, 19-24 March 2019.

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

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

Sianou-Kyrgiou E. (2008) Social class and access to higher education in Greece. Supportive preparation lessons and success in national exams, *International Studies of Sociology of Education,* 18, 3-4, σσ. 173-183.

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

Stich A. & Freire C. (Eds) (2016) *The working classes and higher education,* New York: Routledge.

Θάνος, Θ., Καμαριανός, Ι., Κυρίδης, Α. & Φωτόπουλος, Ν. (2017) *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Εισαγωγή σε βασικές έννοιες και θεματικές,* Αθήνα: Gutenberg.

Θάνος, Θ. (2012) *Εκπαίδευση και κοινωνική αναπαραγωγή στη μεταπολεμική Ελλάδα* (Ν. Παναγιωτόπουλος, Πρόλογος), Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Volpato, C., Andrighetto, L., & Baldissarri, C. (2017), Perceptions of low-status workers and the maintenance of the social class status quo, *Journal of Social Issues*, *73*, 1, 192-210.

Waller R., Ingram N, & Ward M.(Eds), (2018), *Higher education and social inequalities: University admissions, experiences, and outcomes*, London: Routledge.

Ελένη Σιάνου-Κύργιου
Ομότιμη Καθηγήτρια Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Διερευνώντας τη μορφολογία ενός «ασύμμετρου» εκπαιδευτικού μετασχηματισμού στην εποχή της πανδημικής κρίσης: εμπειρικά στιγμιότυπα από τη δημόσια και ιδιωτική εκπαίδευση

Αλεξάνδρα Παναγοπούλου, Νίκος Φωτόπουλος

Περίληψη

Η επέλαση του κορωνοϊού (Covid-19) στις αρχές του 2020, οδήγησε στη γενικευμένη αναστολή λειτουργίας όλων των σχολικών μονάδων (δημόσιων και ιδιωτικών), επιβάλλοντας παράλληλα την «επείγουσα εξ' αποστάσεως εκπαίδευση», με σκοπό τη διαχείριση μιας πρωτόγνωρης κατάστασης. Αναμφίβολα πολλά εκπαιδευτικά ζητήματα επαναπροσδιορίστηκαν, προσδίδοντας αρνητικό πρόσημο στην πορεία όσων ανήκουν σε «ευπαθείς» κοινωνικά ομάδες, γεγονός που επέτεινε τη διεύρυνση και μεγέθυνση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων. Ταυτόχρονα, η άνιση και αισθητά διαφοροποιημένη αντιμετώπιση της εν λόγω έκτακτης κατάστασης, απεικονίστηκε μεταξύ δημόσιας και ιδιωτικής εκπαίδευσης τόσο στη χρήση συγκεκριμένων ψηφιακών εργαλείων όσο και στην εφαρμογή άλλων εκπαιδευτικών πρακτικών. Η παρούσα αναφορά επιχειρεί, με κοινωνιολογικούς όρους, τη διερεύνηση όψεων και διαστάσεων γύρω από το πώς οι εκπαιδευτικοί βίωσαν τη λειτουργία της «επείγουσας εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης» τόσο στη δημόσια όσο και στην ιδιωτική εκπαίδευση, φιλοδοξώντας στη διαμόρφωση ενός κριτικού/ερμηνευτικού πλαισίου ανάλυσης για θέματα, όπως οι ανισότητες στην πρόσβαση και στη διαχείριση, η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, ο βαθμός ετοιμότητας και προσαρμογής των εκπαιδευτικών θεσμών, ο ρόλος της πολιτικής εξουσίας και της κρατικής γραφειοκρατίας, τα όρια και οι διαφαινόμενες «απειλές» ενός «ασύμμετρου» εκπαιδευτικού μετασχηματισμού στην εποχή της πανδημικής κρίσης.

Λέξεις κλειδιά: πανδημική κρίση, εκπαιδευτικός μετασχηματισμός, ιδιωτική-δημόσια εκπαίδευση, προσαρμοστικότητα, εκπαιδευτικές ανισότητες

Abstract

The spread of the coronavirus (Covid-19) at the beginning of 2020, led to the general suspension of all school units (public and private), simultaneously imposing "emergency distance education", in order to manage an unprecedented situation. Undoubtedly, many educational issues were redefined, giving a negative sign to the progress of those who belong to "vulnerable" social groups, which exacerbated the widening and widening of educational inequalities. At the same time, the unequal and noticeably differentiated treatment of the emergency in question was illustrated between public and private education both in the use of specific digital tools and in the application of other educational practices. This paper attempts, in sociological terms, to investigate aspects and dimensions around how teachers experienced the function of "emergent distance education" in both public and private education, aspiring to form a critical/interpretive framework of analysis for issues such as inequalities in access and management, the quality of education provided, the degree of readiness and adaptation of educational institutions, the role of political power and state bureaucracy, the limits and looming "threats" of an "asymmetrical" educational transformation in the time of the pandemic crisis.

Key words: pandemic crisis, educational transformation, private-public education, adaptability, educational inequalities

Εισαγωγικές θεωρητικές και εννοιολογικές επισημάνσεις

Η ραγδαία και απροσδόκητη παγκόσμια εξάπλωση της πανδημικής κρίσης επηρέασε με εξαιρετικά επιδραστικό τρόπο όλο το φάσμα των κοινωνικών σχέσεων διαμορφώνοντας νέες προκλήσεις και «απειλές» στο διεθνές στερέωμα. Το μέλλον της δημόσιας υγείας, όπως επίσης και της ασφάλειας, εμφανίζεται αβέβαιο, ενώ η πανδημία συνεχίζει να επηρεάζει έντονα τις τοπικές, εθνικές, αλλά και τις υπερεθνικές οικονομίες, προκαλώντας εύλογες ανησυχίες και προβληματισμούς. Αναμφίβολα οι εξελίξεις, οι μετασχηματισμοί και οι μεταλλάξεις σε όλα τα επίπεδα αναδεικνύουν την ανάγκη –εκτός μιας ορθολογικής ανάλυσης ερμηνείας της υφιστάμενης κατάστασης– συντεταγμένης διαχείρισης και αντιμετώπισης (Beauoyer, Dupéré & Guitton, 2020).

Ο χώρος της εκπαίδευσης δέχτηκε και εξακολουθεί να υφίσταται ισχυρούς κραδασμούς σε όλες τις βαθμίδες και σε όλους του παρεχόμενους τύπους. Μέσα από τη διαδικασία περί περιορισμού των κινδύνων της πανδημικής κρίσης, διαπιστώθηκαν μετασχηματισμοί συμπεριφοράς και αξιοσημείωτες μεταλλάξεις, προβάλλοντας την επιφυλακτικότητα απέναντι σε θεμελιώδη στοιχεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας όπως η δια ζώσης διδασκαλία, ο συλλογικός χαρακτήρας των εκπαιδευτικών δράσεων, η διαπροσωπική εγγύτητα και επικοινωνία κ.ά (Φωτόπουλος, 2022· Λιντζέρης, 2022). Παράλληλα, η καθολική αναστολή λειτουργίας των σχολικών μονάδων εισήγαγε την τηλεκπαίδευση ως εναλλακτικό τρόπο διδασκαλίας, για τον οποίο μάλιστα αρχικά διατυπώθηκαν σοβαρές επιφυλάξεις ενώ στη συνέχεια ακολούθησαν σοβαρές αντιδράσεις, καθώς διαπιστώθηκε η απουσία επαρκούς προετοιμασίας και κάλυψης για θέματα όπως οι παιδαγωγικές προδιαγραφές, η εκπαιδευτική μεθοδολογία, η διάθεση ψηφιακών πόρων, οι τεχνικές προδιαγραφές, τα δίκτυα σύνδεσης (Κοντιάδης & Φωτιάδου, 2020· Κοντιάδης, 2020· Φωτόπουλος, 2022). Στην πραγματικότητα, αναδείχθηκαν μια σειρά σοβαρών δυσλειτουργιών που σχετίζονται με την άνιση κατοχή/χρήση ψηφιακών εργαλείων, την ανεπάρκεια σε υποδομές και σε δίκτυα σύνδεσης αλλά και δυσκολίες που εδράζονται στις οικονομικές, κοινωνικές, πολιτισμικές διαφορές και ανισότητες (Πρωτόπαπας, Κυριαζής & Στόγιας, 2022).

Όσον αφορά στα ερευνητικά μας ερωτήματα, αυτά κινήθηκαν σε θέματα γύρω από το πως οι εκπαιδευτικοί διαχειρίστηκαν τις προκλήσεις της πανδημικής κρίσης. Συγκεκριμένα:

- ποιες οι ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες που εκκλήθηκαν να καλύψουν;
- ποια τα βασικότερα εμπόδια που αντιμετώπισαν και ποιες οι συνέπειες που αυτά είχαν;
- ποια τα εργαλεία που είχαν στη διάθεσή τους;
- ποιες οι νέες αναδυόμενες ανισότητες ως προς τη διαχείριση των νέων εκπαιδευτικών δεδομένων;
- πώς οι προκλήσεις αντιμετωπίστηκαν στο φάσμα της δημόσιας και ιδιωτικής εκπαίδευσης αντίστοιχα;

Η συγκεκριμένη οπτική αναδεικνύει την κρισιμότητα του ρόλου, τόσο των δημόσιων όσο και των ιδιωτικών εκπαιδευτικών, σε μια εποχή όπου η ανθρώπινη επικοινωνία και οι διαπροσωπικές σχέσεις βρίσκονται υπό καθεστώς διαρκών κρίσεων (Παλαιολόγου, Καρανικόλα, Δράγου, Ντίνας & Γιαλαμάς, 2022), διαρκούς ρευστότητας και μετασχηματισμού. Εν κατακλείδι το εγχείρημά μας στοχεύει σε μια αρχική διερεύνηση και κριτική αποτίμηση του ρόλου των εκπαιδευτικών μεσούσης της πανδημικής κρίσης, χρησιμοποιώντας εργαλεία και πρακτικές από την μεθοδολογική περιοχή της ποιοτικής προσέγγισης, αποσκοπώντας στην αξιοποίηση ευρημάτων από εμπειρίες εκπαιδευτικών και στελεχών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, με σκοπό μια «μικρο-σκοπική» και προφανώς όχι αντιπροσωπευτική ερμηνευτική προσέγγιση. Στην ουσία, η παρούσα προσέγγιση αποσκοπεί να λειτουργήσει ως έναυσμα για ανατροφοδότηση και αναστοχασμό, συμβάλλοντας στην ενίσχυση του δημοσίου επιστημονικού διαλόγου γύρω από τάσεις και εκτιμήσεις για τη συσχέτιση της πανδημικής κρίσης με οικονομικούς, κοινωνικούς, πολιτισμικούς παράγοντες κ.ά) (Hodges, Moore, Lockee, Trust & Bond, 2020· Schleicher, 2020).

Όσον αφορά στην ελληνική κοινωνία, μέχρι την παρούσα χρονική στιγμή η αναστολή των σχολικών μονάδων πραγματοποιήθηκε σε δύο φάσεις. Η πρώτη ξεκίνησε τον Μάρτιο του 2020 και έληξε τον Μάιο του 2020 και η δεύτερη έλαβε χώρα την χρονική περίοδο από Νοέμβριο του 2020 έως και τον Ιανουάριο του 2021 (Φωτόπουλος, 2022).Κατά την πρώτη φάση το εκπαιδευτικό μας σύστημα δέχτηκε έναν βίαιο αιφνιδιασμό, ενώ η τηλεκπαίδευση εφαρμόστηκε πρόχειρα, δίχως ιδιαίτερη τεχνογνωσία, επιμόρφωση και διάθεση απαραίτητου εξοπλισμού, όπως επίσης και άλλων κατάλληλων παροχών από πλευράς σχολικών μονάδων και εκπαιδευτικού συστήματος. Κατά τη δεύτερη περίοδο αναστολής λειτουργίας των σχολικών μονάδων (μεσολάβησαν περίπου 6 μήνες) το εκπαιδευτικό σύστημα δεν κατόρθωσε να εφοδιαστεί και να θωρακιστεί, καθώς σε καμιά περίπτωση δεν εφαρμόστηκε ένα οργανωμένο και συστηματικό σχέδιο υποστήριξης και επιμορφώσεων. Παράλληλα δεν πραγματοποιήθηκε καμιά καταγραφή σχετικά με τις ελλείψεις υποδομών και ψηφιακού υλικού, ενώ το πανελλήνιο σχολικό δίκτυο δεν ενισχύθηκε με κάποιο τρόπο, ώστε να ανταπεξέλθει στις ανάγκες της νέας εκπαιδευτικής πραγματικότητας (Αναστασιάδης, 2020· Πρωτόπαπας, Κυριαζής & Στόγιας, 2022· Φωτόπουλος, 2022). Γίνεται εύκολα αντιληπτό ότι παρά το σημαντικό διάστημα που μεσολάβησε μεταξύ των δύο περιόδων το εκπαιδευτικό μας σύστημα στο σύνολό του αποδείχθηκε καταφανώς απροετοίμαστο.

Τα ερωτήματα που εγείρονται είναι αρκετά και συνδέονται με τις διαφοροποιήσεις και ανισότητες που συνεχίζουν ενδημούν στο εκπαιδευτικό πεδίο. Χωρίς αμφιβολία, το ζήτημα της εκπαιδευτικής ανισότητας δεν συνδέεται πρωτογενώς με την πανδημική κρίση, η οποία τουλάχιστον εκ πρώτης όψεως αποτελεί έναν «εξωγενή παράγοντα». Αντίθετα συνδέεται με τις επιπτώσεις της σε θέματα διαχείρισης, αντιμετώπισης και όξυνσης των προβλημάτων που αυτή δημιουργεί πάνω στο κοινωνικό σώμα. Εν κατακλείδι, το σύγχρονο σχολείο καλείται επιτακτικά να διαχειριστεί σύνθετες καταστάσεις ενώ η πανδημική κρίση συνεχίζει να του θέτει νέα διλήμματα στην επιτέλεση του κοινωνικού και μορφωτικού του ρόλου (Onyema, Eucheria, Obafemi, Atonye, Sharma & Alsayed, 2020).

Σκοπός μελέτης και βασικά ερευνητικά ερωτήματα

Η συγκυρία της Covid-19 μας δίνει το έναυσμα να διερευνήσουμε τον ρόλο του σύγχρονου εκπαιδευτικού επαγγέλματος και τις «ασύμμετρες», σε πολλές των περιπτώσεων, διαστάσεις μεταξύ δημόσιας και ιδιωτικής εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, μέσα από τις απόψεις, τις εμπειρίες και τα βιώματα των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Δημοτικής Εκπαίδευσης, επιχειρείται η ανάδειξη καταστάσεων και προβλημάτων που επισημαίνονται ως κρίσιμα ζητήματα μέσα από τη σύγκριση εκπαιδευτικών της δημόσιας και της ιδιωτικής εκπαίδευσης.

Πιο αναλυτικά, εξετάζονται ερευνητικά ερωτήματα, μέσω των οποίων επιχειρήθηκε να αντληθούν πληροφορίες τόσο για την περίοδο λειτουργίας των σχολικών μονάδων κατά τη διάρκεια της πανδημίας, όσο και κατά τη διάρκεια αναστολής λειτουργίας τους. Συγκεκριμένα τα ερωτήματα που μας απασχόλησαν ήταν:

- Ποια ήταν τα σημαντικότερα προβλήματα που αντιμετώπισαν εκπαιδευτικοί και διευθυντικά στελέχη στις δύο φάσεις (αναστολής και επαναλειτουργίας) των σχολικών μονάδων;
- Πώς διαχειρίστηκαν οι εκπαιδευτικοί και διευθυντικά στελέχη τη διαδικασία της τηλεκπαίδευσης και ποια θέματα προέκυψαν;
- Πόσο προετοιμασμένοι ήταν εκπαιδευτικοί και διευθυντικά στελέχη για την αντιμετώπιση μια τέτοιας κατάστασης;
- Πώς η πολιτεία επιχείρησε να αντιμετωπίσει την πανδημική κρίση στον τομέα της εκπαίδευσης;
- Ποιο θεωρούν ότι θα είναι το μέλλον του/της εκπαιδευτικού, του σχολείου και της μάθησης γενικότερα σε μια μετά Covid-19 εποχή;

Μεθοδολογία της έρευνας: Δείγμα και μεθοδολογικά εργαλεία

Η μελέτη μας δομείται σε μια ποιοτικού τύπου προσέγγιση όπου τα αποτελέσματά της δεν μπορούν να γενικευθούν, ούτε αποτελούν αντιπροσωπευτικό δείγμα του συνόλου των ιδιωτικών και των δημόσιων εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα οι συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν επιχειρούν να διερευνήσουν βασικά θέματα, τα οποία συσχετίζονται με προκλήσεις που αναφέρονται στο παρόν, αλλά και που θα απασχολήσουν το μέλλον του εκπαιδευτικού επαγγέλματος σε όλες τις βαθμίδες και τους χώρους εκπαίδευσης. Ειδικότερα το όλο εγχείρημα ακολουθεί τη μεθοδολογία της θεματικής ανάλυσης (Guest, MacQueen, & Namey, 2012· Krippendorff, 2018), με σκοπό να αναδειχθούν όψεις μια συζήτησης διεθνούς εμβέλειας, η οποία διαφοροποιείται προφανώς ως προς τα εθνικά της χαρακτηριστικά. Ως μεθοδολογικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκαν οι ημιδομημένες συνεντεύξεις εκπαιδευτικών, οι οποίες προέρχονται από σχολικές μονάδες δημόσιας και ιδιωτικής εκπαίδευσης του Νομού Αττικής, σε μια προσπάθεια να οικοδομηθεί μια ποιοτική ερμηνευτική προσέγγιση σχετικά με τον τρόπο που «μάχιμοι» εκπαιδευτικοί, όπως επίσης και διοικητικά στελέχη δρουν υπό συνθήκες έκτακτης ανάγκης. Η ημιδομημένη συνέντευξη δίνει σχετική ευελιξία στον/στην ερευνητή/τρια, καθώς έχει τη δυνατότητα να διαφοροποιήσει τις ερωτήσεις κατά περίπτωση, όπως επίσης δύναται να χρησιμοποιήσει έναν ευρύ κατάλογο ερωτήσεων (Marshall, 1996· Ιωσηφίδης, 2003· Ίσαρη - Πουρκός 2015). Το δείγμα αποτέλεσαν 10 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Δημοτικής Εκπαίδευσης του Ν.Αττικής, εκ των Διευθυντές/ντριες δομών (1 ιδιωτικού και 1 δημόσιου σχολείου). Ο οδηγός συνέντευξης περιλαμβάνει συνολικά πέντε ερωτήσεις που εντάσσονται σε 4 θεματικούς άξονες, ενώ οι συνεντεύξεις βασίστηκαν σε πρωτόκολλο εμπιστευτικότητας και ανωνυμίας των συμμετεχόντων. Το απομαγνητοφωνημένο υλικό χρησιμοποιήθηκε για θεματική ανάλυση. Να σημειωθεί ότι η παρούσα ερευνητική απόπειρα αποτελεί μικρογραφία ενός μεγαλύτερου ερευνητικού έργου, το οποίο βρίσκεται σε εξέλιξη και ευελπιστούμε σύντομα να είμαστε σε θέση μιας δημοσίευσης μεγαλύτερου εύρους και περιεχομένου.

Παρουσίαση - ανάλυση - ερμηνεία ευρημάτων

➤ ***«Προβλήματα εκπαιδευτικών την περίοδο της πανδημίας (Μάιος - Ιούνιος 2020 & Σεπτέμβριος - Νοέμβριος 2020) κατά τη διάρκεια λειτουργίας των σχολικών μονάδων»***

Όσον αφορά στα βασικότερα ζητήματα που κλήθηκαν να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί κατά την περίοδο της πανδημικής κρίσης διαπιστώθηκαν ορισμένες διαφοροποιήσεις, ο οποίες οφείλονταν είτε στη χρονική περίοδο που λάμβαναν χώρα είτε στις συνθήκες και στον τρόπο που βίωσε ο/η εκάστοτε εκπαιδευτικός την περίοδο αυτή σε συνάρτηση με το εκπαιδευτικό του περιβάλλον. Όσον αφορά στην πρώτη περίοδο τα σημαντικότερα προβλήματα που αναδεικνύονται είναι: η περιορισμένη συμμετοχή μαθητών, οι πολλές απουσίες και ένας σχετικά οριοθετημένος φόβος. Ωστόσο, η γενικότερη εικόνα στα δημόσια και ιδιωτικά σχολεία φαίνεται να είναι περισσότερη διαχειρίσιμη εξαιτίας της περιορισμένης προσέλευσης μαθητών και της μη χρήσης μάσκας και γενικά τη μη επιβολής μέτρων και περιορισμών.

Ενδεικτικές είναι και οι αναφορές που ακολουθούν: *«Τον Ιούνιο του 2020 ήταν πιο διαχειρίσιμα τα πράγματα. Έτσι κι αλλιώς όλοι αναμέναμε και το καλοκαίρι σαν μια σωτήρια αναπνοή από τον εγκλεισμό που είχαμε περάσει το προηγούμενο διάστημα» (Σ5), «Τον Ιούνιο όταν γυρίσαμε ήταν καλύτερα τα πράγματα. Δεν υπήρχαν ιδιαίτεροι περιορισμοί, ενώ πολλά παιδιά δεν ερχόντουσαν λόγο φόβου» (Σ7), «Τον Ιούνιο δεν είχαμε καταλάβει τι μας περίμενε τον Σεπτέμβρη» (Σ9).* Κατά τη διάρκεια του διαστήματος Σεπτέμβριος του 2020 κι έπειτα, το ζήτημα που φαίνεται να αντιμετώπισαν οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ήταν η χρήση της μάσκας και γενικά η επιβολή περιορισμών, συνθήκες οι οποίες δυσχέραναν την επικοινωνία όλων σε όλα τα επίπεδα. *«Επιπλέον, θα έλεγα μια δυσκολία ήταν οι χρήσεις και οι εναλλαγές μάσκας και αντισηπτικού καθόλη τη διάρκεια του σχολικού προγράμματος, η απουσία των σχολικών επισκέψεων, η έλλειψη προσωπικής επαφής και ενημέρωσης των γονέων με το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς, η*

δυσκολία στην παράδοση του εκπαιδευτικού υλικού και η λήψη του από τον/τη δάσκαλο/α» (Σ2), «Τα προβλήματα ήταν πολλά. Να ξεκινήσω από την Α' τάξη όπου τα παιδιά δεν μπορούν να δουν τα χείλη και το στόμα του διδάσκοντα στην παρουσίαση νέου γράμματος λόγω μάσκας. Επίσης, με τη μάσκα ο/η εκπαιδευτικός αναγκάζεται να φωνάζει… Θα έλεγα ότι οι μαθητές έχουν αλλάξει, νιώθουν κουρασμένοι, χωρίς κανένα κίνητρο συμμετοχής και δράσης. Τέλος, επειδή δεν επιτρεπόταν ο συγχρωτισμός σε κλειστούς χώρους παρατηρήθηκε έντονη κρίση στις σχέσεις των διδασκόντων» (Σ3),

Παράλληλα, οι πολλές απουσίες μαθητών/τριών δυσκόλεψαν αισθητά την ποιοτική και επαρκή κάλυψη της ύλης, ενώ μεγάλα ήταν και τα γνωστικά κενά που δημιουργήθηκαν σε αρκετούς μαθητές. *«Από το τμήμα μου δύο μαθητές είχαν πολλές απουσίες, επομένως έχουν τεράστια γνωστικά κενά θα έλεγα. Τα παιδιά ήταν αποπροσανατολισμένα και η ύλη δύσκολα έβγαινε…» (Σ1), «Τα παιδιά έμοιαζαν αποδιοργανωμένα, ενώ τεράστια ήταν τα γνωστικά κενά που είχαν τα περισσότερα» (Σ4).* Ωστόσο, η παραπάνω διαπίστωση φαίνεται να αντιπροσωπεύει περισσότερο τα δημόσια σχολεία, καθώς η κατάσταση στα ιδιωτικά σχολεία φαίνεται να διαφοροποιείται. Αρχικά, δεν υπάρχει καμιά αναφορά από τους ιδιωτικούς εκπαιδευτικούς του δείγματος για προβλήματα σχετικά με την ύλη και τα γνωστικά κενά των μαθητών/τριών τους, ενώ χαρακτηριστική είναι η αναφορά στην Σ9: *«Όσον αφορά την ύλη σε γενικές γραμμές καλά προχωρήσαμε και τα όποια κενά τα καλύψαμε με παραπάνω ώρες (είτε με τηλεκπαίδευση είτε δια ζώσης)» (Σ9)*

Ο φόβος για νόσηση από τον Covid-19 ήταν έντονος παρά τις προσπάθειες για εκκλογίκευση, ενώ ταυτόχρονα υπήρχε η ανησυχία μεταφοράς του ιού σε αγαπημένα πρόσωπα, με σοβαρά προβλήματα υγείας. *«Σημαντικά ήταν τα θέματα υγείας αγαπημένων προσώπων. Επίσης, μεγάλος ήταν ο φόβος τόσο για εμάς τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους μαθητές μας για την πανδημία, εννοώ για πιθανή νόσηση» (Σ2), «Μεγάλη ήταν και η ανησυχία μας όχι μόνο για το διδακτικό έργο αλλά και για την ασφάλεια των μαθητών και τη δική μας» (Σ3), «Δεν θα ξεχάσω τον φόβο που ένιωθα. Καθόμουν μακριά από τα παιδιά και τους συναδέλφους μου…» (Σ9)*

Όσον αφορά τους ιδιωτικούς εκπαιδευτικούς τα προβλήματα που προστίθενται και φαίνονται ότι τους απασχολούν έντονα είναι ο αριθμός των μαθητών/τριών ανά τάξη που ενώ αναμενόταν να είναι λιγότερος εκείνος έμεινε στάσιμος, τα εξαντλητικά ωράρια εργασίας (που πολλές φορές δεν αμείβονταν για τις υπερωρίες), και τέλος, δεν υπήρχαν εκπτώσεις σε δίδακτρα με αποτέλεσμα οι γονείς να εκφράζουν απαιτήσεις μείωσης των διδάκτρων. *«Θεωρώ ότι το Υπουργείο Παιδείας θα έπρεπε να κάνει πιο δραστικές παρεμβάσεις για την αντιμετώπιση της πανδημικής κρίσης στα σχολεία. Στα ιδιωτικά σχολεία, να γνωρίζετε, ούτε μειώσεις παιδιών στα τμήματα έγιναν (όπως περιμέναμε) και μάλιστα ούτε κάποια έκπτωση στα δίδακτρα, όπως πιστεύαμε… Απαιτήσεις από γονείς, συναντήσεις, διαβουλεύσεις, με αποτέλεσμα να εξαντλούμαστε συν του ότι είχαμε τους υγειονομικούς περιορισμούς» (Σ7), «Όσον αφορά την ύλη σε γενικές γραμμές καλά προχωρήσαμε και τα όποια κενά τα καλύψαμε με παραπάνω ώρες (είτε με τηλεκπαίδευσης είτε δια ζώσης). Βέβαια ώρες που ποτέ δεν πληρωθήκαμε. Από το φιλότιμο και το καλό των παιδιών το κάναμε…» (Σ9)*

➤ *Προβλήματα εκπαιδευτικών την περίοδο της πανδημίας (Μάρτιος - Μάιος 2020 & Νοέμβριος-Ιανουάριος 2020) κατά τη διάρκεια αναστολής λειτουργίας των σχολικών μονάδων*

Όσον αφορά στα προβλήματα με τα οποία ήρθαν αντιμέτωποι οι εκπαιδευτικοί και στις δύο χρονικές περιόδους αναστολής λειτουργίας των σχολικών μονάδων σχετίζονται με την τηλεκπαίδευση. Πιο αναλυτικά, η πρώτη φάση αναστολής αιφνιδίασε σε μεγάλο βαθμό το εκπαιδευτικό σύστημα, αφού ούτε ανάλογες υποδομές υπήρχαν ούτε επάρκεια σε τεχνολογικό εξοπλισμό και σε τεχνογνωσία όπως επίσης δεν υπήρχε προηγούμενο σχετικής επιμόρφωσης. *«Προσωπικά αντιμετώπισα πολλές δυσκολίες με τη σύνδεση στο δίκτυο. Ακόμα και στο σχολείο που ήρθα κάποιες φορές για να κάνω τηλεκπαίδευση υπήρχαν αρκετά προβλήματα. Επίσης, δυσκολεύτηκα και με το Webex, όπως και οι περισσότεροι μαθητές…» (Σ1),*

«Οι εκπαιδευτικοί ήταν θα έλεγα απροετοίμαστοι. Γενικά υπήρχε άγχος για τη νέα κατάσταση. Ατελείωτες ήταν και οι ώρες για τη δόμηση της ηλεκτρονικής τάξης» (Σ3),

Επίσης, όπως χαρακτηριστικά σημειώνεται στη συνέντευξη 2: *«Θα ήθελα να προσθέσω ότι βασικά προβλήματα ήταν και οι ειδικές γνώσεις που πρέπει να έχει κάποιος για να μπορέσει να αξιοποιήσει αποτελεσματικά την ΕξΑΕ, τα προβλήματα με τα λογισμικά που έπρεπε να χρησιμοποιηθούν και τον χρόνο (πολύ περισσότερος) που χρειαζόταν να αφιερώσεις για την προετοιμασία των μαθητών» (Σ2).*

Η παραπάνω κατάσταση φαίνεται να διαφοροποιείται αρκετά στα ιδιωτικά σχολεία. Οι εκπαιδευτικοί προετοιμάστηκαν περισσότερο για τη διαχείριση της επείγουσας κατάστασης, με συναντήσεις και άμεση υποστήριξη από τους υπεύθυνους για τα πληροφοριακά συστήματα. Παράλληλα τα σχολεία τους φρόντισαν για την προμήθεια τεχνολογικού εξοπλισμού, ενώ διέθεταν τις κατάλληλες υποδομές για την υλοποίηση της τηλεκπαίδευσης. Τέλος, οι ιδιωτικοί εκπαιδευτικοί είχαν να αντιμετωπίσουν και τον ανταγωνισμό με τα υπόλοιπα ιδιωτικά σχολεία, με αποτέλεσμα να φορτώνονται περισσότερες ώρες εργασίας και γενικά ένα απαιτητικό και εξαντλητικό καθημερινό πρόγραμμα. *«Την επόμενη κιόλας μέρα συναντηθήκαμε για να συντονιστούμε… Νομίζω ότι όλα τα ιδιωτικά γενικά αντιδράσαμε άμεσα. Ο τεχνικός μας υπεύθυνος μαζί με τον υπεύθυνο Πληροφορικής μας μίλησαν για βασικά θέματα» (Σ6), «Η τηλεκπαίδευση ήταν κάτι καινούριο. Το ιδιωτικό μας σχολείο μας παρείχε όλον τον εξοπλισμό που χρειαζόμασταν. Κάποιοι βέβαια είχαμε και το δικό μας υλικό και προχωρήσαμε αμέσως στη διαδικασία της τηλεκπαίδευσης. Ο ανταγωνισμός με τα άλλα ιδιωτικά της περιοχής με άγχωσε κάπως…» (Σ8)*

Το ζήτημα της ουσιαστικής διαπροσωπικής επικοινωνίας φαίνεται να απασχόλησε και τους εκπαιδευτικούς δημοσίου. *«…ενώ η επικοινωνία μας θα έλεγα είχε χαμηλή ποιότητα. Η δια ζώσης επικοινωνία και οι σχέσεις που δημιουργούνται είναι αναντικατάστατη» (Σ1), «…η αδυναμία διαπροσωπικής επαφής, η δυσκολία θα έλεγα διαπροσωπικής επικοινωνίας με τους μαθητές…» (Σ2)*

➤ Καλές πρακτικές ενίσχυσης εκπαιδευτικού έργου

Όσον αφορά τις προτάσεις και τις τακτικές ενίσχυσης του εκπαιδευτικού έργου υπάρχει μια κοινή γραμμή στους συνεντευξιαζόμενους, οι οποίοι τονίζουν την ανάγκη μιας πιο οργανωμένης και κεντρικά σχεδιασμένης διαχείρισης της πανδημίας ή παρόμοιων περιπτώσεων έκτακτης ανάγκης. Αρχικά, η πλειοψηφία συμφωνεί στο ότι θα πρέπει να υπάρχουν σε σταθερή βάση ειδικά σεμινάρια και επιμορφώσεις, με σκοπό να αποκτηθούν συγκεκριμένες δεξιότητες διαχείρισης τέτοιων έκτακτων καταστάσεων. *«Το πρώτο πράγμα που θα τόνιζα θα ήταν να υπάρχουν σεμινάρια και επιμορφώσεις σχετικές με την ασύγχρονη διδασκαλία, ενώ σημαντική βοήθεια για την αντιμετώπιση μιας τέτοιας κατάστασης είναι και η βελτίωση της σύνδεσης του διαδικτύου» (Σ1), «Βασικό η συχνή επιμόρφωση όλων των εκπαιδευτικών σε θέματα ΤΠΕ, σε θέματα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, σε θέματα που αφορούν παιδιά με ειδικά χαρακτηριστικά (ειδικές ανάγκες, ψυχική υγεία παιδιών και εφήβων κ.ά.)» (Σ2)*

Επίσης, αρκετοί σημειώνουν την ανάγκη καθολικής εξασφάλισης ψηφιακών μέσων, υποδομών, σύνδεσης δικτύου, περισσότερων εκπαιδευτικών και λιγότερων μαθητών/τριών ανά τμήμα, ενώ παράλληλα επισημαίνεται η απουσία ψυχοκοινωνικής και μαθησιακής υποστήριξης μαθητών/τριών, οι οποίοι προέρχονται από τις λεγόμενες ευάλωτες κοινωνικές ομάδες (ρομά, μετανάστες, παιδιά με ειδικές ανάγκες κ.ά), όπως επίσης και η ενίσχυση δεσμών και επικοινωνίας σχολείου-οικογένειας. *«…η συμβολή ψυχολόγων σε επίπεδο σχολικής μονάδας, περισσότερος χρόνος για τη συνεργασία/επικοινωνία σχολείου-οικογένειας. Επίσης, θα πρέπει να ληφθεί ιδιαίτερη μέριμνα για τη μαθησιακή και ψυχοκοινωνική υποστήριξη των μαθητών (κυρίως αλλοδαπών, ρομά, μεταναστών κλπ.)» (Σ7).*

Μια πολύ σημαντική πρακτική που αναδεικνύεται είναι η συνεργασία δια ζώσης και ΕξΑΕ, η οποία ενδέχεται να εμπεριέχει ενισχυτική διδασκαλία και παράλληλη στήριξη, προγράμματα τα οποία δύναται να

πραγματοποιούν κατά τις απογευματινές ώρες και από διαφορετικούς εκπαιδευτικούς. Συνολικά, λοιπόν, γίνεται λόγος για την ανάγκη ύπαρξης ενός πιο κεντρικού σχεδίου εκπαιδευτικής πολιτικής, με απώτερο σκοπό την άμβλυνση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων (ιδίως στα δημόσια σχολεία όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται). *«Η τηλεκπαίδευση και γενικά η ΕξΑΕ μπορεί να βοηθήσει πάρα πολύ στην εκπαιδευτική διαδικασία συνολικά, δεν μπορεί όμως να υποκαταστήσει τον σχολείο και τη δια ζώσης επικοινωνία. Δηλαδή, μπορεί να χρησιμοποιηθεί για ενισχυτική διδασκαλία, για παράλληλη στήριξη με λίγα παιδιά, κυρίως απογευματινές ώρες και έτσι να μειώσει εκπαιδευτικές ανισότητες» (Σ6), «Θεωρώ πως έχει έρθει η εποχή δημιουργίας του λεγόμενου ψηφιακού σχολείου. Θα ήταν πολύ ωφέλιμο να συνεργαστούν οι δύο τύποι διδασκαλίας και εκπαίδευσης, δηλαδή η δια ζώσης και η ΕξΑΕ, ώστε να επιτύχουμε τα μέγιστα. Παράλληλα, το Υπουργείο Παιδείας θα πρέπει να μεριμνήσει για τον εξοπλισμό των σχολείων, των ίδιων των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριών, όχι δίνοντας επιταγές των 200 ευρώ, αλλά με μια πιο συντονισμένη και αξιόπιστη προσπάθεια» (Σ10)*

➤ *Το μέλλον του σχολείου και της μάθησης στην μετά Covid 19 εποχή*

Στη συγκεκριμένη ερώτηση, που αφορά την οπτική των εκπαιδευτικών για το μέλλον του σχολείου και της μάθησης συνολικά, κυρίως, στην μετά Covid 19 – εποχή, η πλειοψηφία διατυπώνει προβληματισμούς σχετικά το ζήτημα της τηλεκπαίδευσης, καθώς θεωρούν ότι θα χρησιμοποιείται στο άμεσο μέλλον με πολλούς εναλλακτικούς τρόπους ή πολλές φορές σε συνδυασμό με τη δια ζώσης διδασκαλία. Όσον αφορά τα ιδιωτικά σχολεία, καταγράφεται μια πρώτη πιλοτική εφαρμογή του συνδυασμού της ΕξΑΕ και της δια ζώσης διδασκαλίας, τονίζοντας ότι αποδείχθηκε εξαιρετικά ωφέλιμο για τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών/τριών τους. *«Όσον αφορά τη μάθηση στην μετά Covid 19 εποχή τα περισσότερα σχολεία θα χρησιμοποιούν στην καθημερινότητά τους πλατφόρμες και θα διατηρηθεί και η ασύγχρονη διδασκαλία» (Σ1),«Θεωρώ, με βάση ένα καλά δομημένο κεντρικά σχέδιο, θα μπορούμε να ενισχύσουμε τη δια ζώσης με την ΕξΑΕ» (Σ5), «Θεωρώ ότι θα ήταν ωφέλιμο να συνδυάσουμε και τη δια ζώσης και την ΕξΑΕ κατά περίπτωση και όπου μπορούμε να την εφαρμόσουμε…» (Σ8)*

Αρκετοί πιστεύουν ότι η μάθηση έχει εισέλθει σε νέα τροχιά, προορισμός της οποίας θα πρέπει να αποτελεί ο σεβασμός της διαφορετικότητας των μαθητών, ο σχεδιασμός (κεντρικά) νέων μαθησιακών εμπειριών, εμπλουτισμένες με νέες γνώσεις, δεξιότητες, προσαρμοσμένες στη νέα εκάστοτε διαμορφωμένη σχολική κουλτούρα, με απώτερο στόχο την άμβλυνση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων. *«Η νέα μάθηση θα πρέπει να επικεντρωθεί στον σχεδιασμό μαθησιακών εμπειριών και στην παρακολούθηση της μαθησιακής διαδικασίας»(Σ2), «Η μάθηση θεωρώ πως πάντα θα συνδυάζεται με την ψηφιοποίησή της. Έχουμε εισέλθει σε άλλη εποχή. Νέες δεξιότητες, νέα δεδομένα, νέοι προσανατολισμοί» (Σ4).*

Παράλληλα, αρκετοί είναι εκείνοι που πιστεύουν ότι οι συνέπειες της πανδημίας απέναντι στις διαπροσωπικές σχέσεις θα διαφανούν στο επόμενο χρονικό διάστημα, τονίζοντας ότι θα επέλθει βαθιά κρίση. *«Ωστόσο, λόγω των μέτρων και των αποστάσεων οι διαπροσωπικές σχέσεις πιστεύω θα παρουσιάζουν κρίσεις» (Σ3),«Ανησυχώ πολύ για τις συνέπειες της πανδημίας, ιδίως πάνω στις ανθρώπινες σχέσεις. Πιστεύω ότι οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών, εκπαιδευτικών και μαθητών, ακόμα και των μαθητών μεταξύ τους θα βρεθούν σε μεγάλη κρίση» (Σ6).* Ο ψηφιακός μετασχηματισμός και οι ψυχοκοινωνικές μεταλλάξεις φαίνεται να απασχολούν αρκετούς εκπαιδευτικούς, καθώς αναδεικνύονται νέοι προσανατολισμοί στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς και νέες απαιτούμενες δεξιότητες. *«Πιστεύω ότι το σχολείο θα είναι διαφορετικό. Ήδη βέβαια έχει δεχθεί βίαιες αλλαγές. Κυρίως ως προς ψηφιακό μετασχηματισμό. Η μάθηση θεωρώ πως πάντα θα συνδυάζεται με την ψηφιοποίησή της» (Σ4), «Πιστεύω ότι το σύγχρονο σχολείο, όπως και οι μέθοδοι μάθησης έχουνε εισέλθει σε άλλη τροχιά… Νέες δεξιότητες, ραγδαίες ψηφιακές αλλαγές σε πολλαπλά επίπεδα, ψυχοκοινωνικές μεταλλάξεις» (Σ5).*

➤ **Το μέλλον και την προοπτική του εκπαιδευτικού επαγγέλματος στη μετά Covid 19 εποχή**

Σύμφωνα με την άποψη των συνεντευξιαζόμενων θεωρείται ο/η εκπαιδευτικός υποβαθμίζεται σταδιακά σε απλό διεκπεραιωτή εντολών. Ουσιαστικά, όπως τονίζεται, πρόκειται για την εργαλειοποίηση του εκπαιδευτικού επαγγέλματος. Ο/Η σύγχρονος εκπαιδευτικός στην μετά Covid 19 εποχή καλείται να αναλάβει νέους ρόλους και να αποκτήσει νέες δεξιότητες. *«Ένα πολυμηχάνημα με αυξημένες δεξιότητες, περισσότερες από κάθε άλλη εποχή. Μας χρησιμοποιούνε σαν ένα απλό εργαλείο που εκτελεί εντολές και συνεχώς προσθέτουν αρμοδιότητες στο όνομα του εκσυγχρονισμού και της ποιότητας» (Σ1), «Αισθάνομαι ότι το επάγγελμά μας πλέον έχει εργαλειοποιηθεί. Μας βλέπουν ως απλούς διεκπεραιωτές μιας διαδικασίας προκαθορισμένης άνωθεν» (Σ4).*

Έκδηλη είναι η ανησυχία τους για την αξιολόγηση (ιδίως οι εκπαιδευτικοί των δημόσιων σχολείων), η οποία πιστεύουν ότι ίσως οδηγήσει σε απολύσεις εκπαιδευτικών. Παράλληλα, αρκετοί θεωρούν ότι πολλοί αναπληρωτές θα αντικατασταθούν με τη μέθοδο της ΕξΑΕ (κυρίως σε νησιωτικές και δυσπρόσιτες περιοχές).*«Είμαι πραγματικά πολύ ανήσυχη. Θεωρώ ότι η πανδημική κρίση θα χρησιμοποιηθεί για περισσότερο έλεγχο των εκπαιδευτικών, για την «πολυπόθητη» και πολυσυζητημένη αξιολόγηση, για κλείσιμο σχολείων και γιατί όχι και απολύσεις εκπαιδευτικών. Κατά τη διάρκεια της πανδημικής κρίσης είδαμε πόσοι νόμοι ψηφίστηκαν, που πραγματικά ήταν αντιεκπαιδευτικοί» (Σ5), «Πιστεύω ότι η πανδημική κρίση μας έδωσε τη χαριστική βολή. Εννοώ ότι η ΕξΑΕ βολεύει κυρίως τα νησιά και τις δυσπρόσιτής περιοχές. Επομένως γιατί το Υπουργείο να προσλαμβάνει αναπληρωτές γι' αυτές τις περιοχές; Μελλοντικά θεωρώ στο όνομα της ψηφιακής αλλαγής θα μειωθούν κατά πολύ κάθε είδους πρόσληψη. Φυσικά έτσι θα εξοικονομηθούν και οικονομικοί πόροι» (Σ6)*

Αρκετοί ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί συμφωνούν στο ότι το εκπαιδευτικό επάγγελμα έχει εισέλθει σε εντατική διαδικασία ψηφιακού μετασχηματισμού, ενώ του ανατίθενται όλο και περισσότερες αρμοδιότητες. *«Ο εκπαιδευτικός πλέον πρέπει να ακολουθήσει αυτή την έκρηξη των τεχνολογικών αλλαγών στο χώρο μας» (Σ1),«Βιώνουμε και έναν ανελέητο βομβαρδισμό για κατοχή δεξιοτήτων που υποστηρίζεται ότι απαιτούνται για να επιβιώσει ο εκπαιδευτικός επαγγελματικά. Σήμερα αυτές… αύριο κάποιες άλλες. Από την πρόοδο της τεχνολογίας περιορίζεται η αυτονομία του εκπαιδευτικού» (Σ2), «Μετά την πανδημική κρίση δε νοείται εκπαιδευτικός, ο οποίος δεν θα είναι γνώστης χειρισμού πλατφορμών και γενικά της τεχνολογίας» (Σ10)*

Ταυτόχρονα, ιδίως μεταξύ των ιδιωτικών σχολείων, παρατηρείται έκρηξη του ανταγωνισμού, γεγονός το οποίο προκαλεί δραματική αύξηση άγχους. *«Παρατήρησα ότι μετά την κρίση οι αρμοδιότητες μας έχουν πολλαπλασιαστεί. Η εργοδότριά μας έχει περισσότερες απαιτήσεις από μας, ενώ για πολύ περισσότερη εργασία μας δίνει τα ίδια χρήματα. Η διοίκηση έχει γίνει πιο πιεστική, ενώ καθημερινά χρησιμοποιούμε πλέον πλατφόρμες και την ασύγχρονη διδασκαλία…Φαίνεται ξεκάθαρα, λοιπόν, ότι οι αλλαγές στον ιδιωτικό τομέα είναι πλέον εμφανείς και ξεκάθαρες…» (Σ7). «Τρέχουμε όλη μέρα με τις πλατφόρμες, με καθημερινά ζητήματα, με το να κάνουμε ενισχυτικές σε παιδιά που λείπουν, ενώ δεν λαμβάνουμε ούτε ένα ευρώ παραπάνω. Προσωπικά έχει αυξηθεί το άγχος μου» (Σ9)*

Συμπερασματικές παρατηρήσεις

Αναμφίβολα η πανδημική κρίση στην Ελλάδα αιφνιδίασε την εκπαιδευτική κοινότητα και την κοινωνία ευρύτερα. Οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια της αναστολής των σχολικών μονάδων κινήθηκαν με ιδία μέσα (κυρίως οι εκπαιδευτικοί των δημοσίων σχολείων) προς υποστήριξη του ρόλου τους, καθώς δεν υπήρχε κανένα κεντρικά συντονισμένο σχέδιο για την εφαρμογή της τηλεκπαίδευσης, ούτε σχετική επιμόρφωση, ούτε πολλές φορές οι κατάλληλες υποδομές και τα απαραίτητα ψηφιακά μέσα. Όσον αφορά στα ιδιωτικά σχολεία αντέδρασαν γρηγορότερα, χρησιμοποιώντας πλατφόρμες, ενισχύοντας το προσωπικό τους

με ειδικές γνώσεις, όπως επίσης και με τα κατάλληλα ψηφιακά μέσα και τις υποδομές, ενώ τα δημόσια σχολεία βασίστηκαν εξ' ολοκλήρου στις δυνάμεις των εκπαιδευτικών, που με την αλληλοϋποστήριξη, την αυτενέργεια, την εθελοντική πρωτοβουλία ενεπλάκησαν άμεσα στην τηλεκπαίδευση (στην πρώτη φάση ήταν προαιρετική), καθώς και στην ασύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Τα διευθυντικά στελέχη δημόσιων ή ιδιωτικών σχολείων εξέφρασαν την ισχυρή πίεση που δέχτηκαν από τα νέα δεδομένα, με συνέπεια την ένταση του εργασιακού άγχους που ήταν αποτέλεσμα της γραφειοκρατίας αλλά και των αυξημένων απαιτήσεων από όλα τα εμπλεκόμενα μέρη. Ιδίως, οι ιδιωτικοί εκπαιδευτικοί εμφανίζονται να δέχτηκαν ισχυρότερες πιέσεις, εξαιτίας του αυξημένου ανταγωνισμού ο οποίος με κριτήριο την αποτελεσματικότητα/αποδοτικότητα επέβαλλε την άμεση ανταπόκριση και προσαρμογή στη νέα κατάσταση, τις ατελείωτες ώρες τηλεκπαίδευσης, την άμεση εκμάθηση και χρήση υπερσύγχρονων πλατφορμών για τη σύγχρονη και ασύγχρονη διδασκαλία, την αύξηση του άγχους, αλλά και της απλήρωτης υπερεργασίας.

Σχετικά με τις προτάσεις των εκπαιδευτικών για την γενική υποβοήθηση του έργου τους αυτές κινήθηκαν γύρω από ζητήματα όπως η επιμόρφωση σε θέματα ψηφιακής τεχνολογίας, πληροφοριών και παιδαγωγικής της εξ΄αποστάσεως εκπαίδευσης, καθώς και τη τήρηση όλων των απαραίτητων μέτρων υγείας και ασφάλειας στους εκπαιδευτικούς χώρους. Σχετικά με μέλλον της μάθησης στη μετά covid-19 εποχή, οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί προβληματίζονται και ανησυχούν έντονα, καθώς η εφαρμογή της τηλεκπαίδευσης άλλαξε τα δεδομένα άρδην. Όσον αφορά στην εξέλιξη της τηλεκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι θα υπάρξει ένα μοντέλο συνδυασμού τηλεκπαίδευσης και δια ζώσης διδασκαλίας (είτε διαδραματίζοντας η πρώτη έναν συμπληρωματικό ρόλο, είτε έναν ρόλο περισσότερο επιδραστικό στο πεδίο της μάθησης. Παράλληλα, έντονο διαφαίνεται το άγχος για τις θέσεις εργασίας, για τον εργασιακό χρόνο, για την αξιολόγηση, καθώς και για τον τρόπο με τον οποίο η αμεσότητα και ο φυσικός χαρακτήρας της μάθησης θα επηρεαστούν από τη διαμεσολάβηση των νέων τεχνολογιών πληροφορικής και επικοινωνίας.

Ελληνική Βιβλιογραφία

Αναστασιάδης, Π. (2020). Η Σχολική Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στην εποχή του Κορωνοϊού COVID-19: το παράδειγμα της Ελλάδας και η πρόκληση της μετάβασης στο «Ανοιχτό Σχολείο της Διερευνητικής Μάθησης, της Συνεργατικής Δημιουργικότητας και της Κοινωνικής Αλληλεγγύης». *The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology,* 16(2), 24-78.

Γούγα, Γ., Φωτόπουλος, Ν., & Καμαριανός, Ι. (2019). «Μετα-αλήθεια», ρύθμιση & κοινωνικές πρακτικές: μια κοινωνιολογική προσέγγιση. *Κοινωνιολογική επιθεώρηση*, 5(6), 75-89.

Γούλας, Χ. & Καραλής, Θ. (2020). *Διά βίου Εκπαίδευση και Κατάρτιση: Θέσεις και προϋποθέσεις για μια ποιοτική επανεκκίνηση μετά την πανδημία*. Κείμενα Παρέμβασης, ΚΠ-05. Αθήνα: ΙΝΕ-ΓΣΕΕ.

Ζάγκος, Χρ., Καμαριανός, Γ., Κυρίδης, Α. & Φωτόπουλος. (2021). *Όροι και συνθήκες άσκησης του εκπαιδευτικού έργου στη δημόσια εκπαίδευση: Σύγχρονες θεωρητικές και εμπειρικές αναφορές*. Αθήνα: Κοινωνικό Πολύκεντρο.

Καμαριανός, Ι., Κυρίδης, Α., Φωτόπουλος, Ν., & Χαλκιώτης, Δ. (2019). *Το δημόσιο σχολείο στην Ελλάδα. Όψεις και τάσεις μιας αναδυόμενης ιδιωτικοποίησης*. Αθήνα: ΔΟΕ, ΟΛΜΕ, Education International.

Καραλής, Θ., & Παπαδάτου, Φ. (2022). *Όψεις ποιότητας στο ελληνικό Πανεπιστήμιο: Ανταπόκριση στην πανδημική κρίση και υποστήριξη της διδασκαλίας και της μάθησης*. Στο Ζ. Γαβριηλίδου, Σ. Μαρσίδου, & Σ. Γκαβάκη (επιμ.), 2005-2021: *Διασφάλιση ποιότητας στα ελληνικά ΑΕΙ – από την αξιολόγηση στις συμφωνίες προγραμματικού σχεδιασμού: προκλήσεις & προοπτικές* (300-321). Κομοτηνή: Μονάδα Διασφάλισης Ποιότητας (ΜΟΔΙΠ) Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης.

Ίσαρη, Φ. Πουρκός, Μ.(2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας.* Αθήνα: ΣΕΑΒ

Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση Ποιοτικών Δεδομένων στις Κοινωνικές επιστήμες.* Αθήνα: Κριτική

Κοντιάδης, Ξ. (2020). *Πανδημία, βιοπολιτική και δικαιώματα*. Αθήνα: Καστανιώτης

Κοντιάδης, Ξ., & Φωτιάδου, Α. (2020). Πανδημία, Κράτος Πρόληψης και ανθεκτικότητα του Συντάγματος: Κράτος και Σύνταγμα μπροστά στην υγειονομική κρίση. *Εφημερίδα Διοικητικού Δικαίου,* (1), 17-27.

Κυρίδης, Α., Θάνος, Θ., Καμαριανός, Γ. & Φωτόπουλος, Ν. (2017). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Εισαγωγή σε βασικές έννοιες και θεματικές.* Αθήνα: Gutenberg

Λιντζέρης, Π. (2022). *Η εμπειρία της πανδημίας ως αφορμή κριτικού αναστοχασμού επί της κυρίαρχης προσέγγισης του μείγματος γνώσεων και δεξιοτήτων.* Στο Π. Λιντζέρη & Δ. Βαλάση (Επιμ.). *Η εμπειρία της πανδημίας της νόσου Covid-19 στην εκπαίδευση και κατάρτιση ενηλίκων: διαστάσεις, συνέπειες, προοπτικές*. Αθήνα: ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ

Παλαιολόγου,Ν., Καρανικόλα,Ζ., Δράγου,Ε., Ντίνας,Κ., & Γιαλαμάς, Β. (2022). Διερεύνηση στάσεων των εκπαιδευτικών για την αναγκαστική εξ αποστάσεως εκπαίδευση μαθητών/τριών λόγω COVID-19 *(πρακτικά συνεδρίου). 11th International Conference in Open & Distance Learning -November 2021, Athens. Greece–PROCEEDINGS.* https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/view/3445/3665

Πρωτόπαπας, Ι., Κυριαζής Χ., & Στόγιας, Σ. (2022). Η Ελληνική Δημόσια Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση τον καιρό του COVID-19: Η άποψη των εκπαιδευτικών *[πρακτικά συνεδρίου]. 11th International Conference in Open & Distance Learning.* November 2021, Athens, Greece. PROCEEDINGS. https://eproceedings. epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/issue/view/151

Σταμπολτζή, Α. - Λ., Γιαννούλας Ά., & Καλαματιανός, Α. (2020). Η εμπειρία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης φοιτητών με μαθησιακές δυσκολίες ή αναπηρία στην περίοδο του COVID-19: *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, *9*(1), 140-157. https://doi.org/10.12681/hjre.24497

Φωτόπουλος, Ν. (2022). *«Η εκπαιδευτική πολιτική στην εποχή της πανδημικής κρίσης: Όψεις και διακυβεύματα μιας υβριδικής βιοπολιτικής ελέγχου και αποξένωση»* στο Καψάλης, Απ., Κουμαριανός, Β. Κουραχάνης, Ν. (επιμ.) (2022). *Κοινωνική Πολιτική, Αυταρχικός Νεοφιλελευθερισμός και Πανδημία.* Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

Beaunoyer, E., Dupéré, S., & Guitton, MJ. (2020). COVID-19 and digital inequalities: Reciprocal impacts and mitigation strategies. *Computers in Human Behavior*, 11(10), 64-104.

Gouëdard, P, Pont, B., Viennet R (2020) Education responses to COVID-19: Shaping an implementation strategy. *OECD education* working, 224. https://doi.org/10.1787/8e95f977-en

Gouga, G., & Kamarianos, I. (2020). Amphitheater under crisis: the effects of debt and Covid-19 crisis in Greek Higher Education. *International Journal of Social Policy and Education*, 2 (10), 15-21.

Guest, G., MacQueen, K. M., & Namey, E. E. (2012). Validity and reliability (credibility and dependability) in qualitative research and data analysis. *Applied thematic analysis. London: Sage Publications*, 79-106.

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *EDUCAUSE*. https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-andonline- learning.

Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Sage publications.

Marshall, M. N. (1996). Sampling for qualitative research. *Family practice*, *13*(6), 522-526.

Onyema, E. M., Eucheria, N. C., Obafemi, F. A., Sen, S., Atonye, F. G., Sharma, A., & Alsayed, A. O. (2020). Impact of Coronavirus pandemic on education. *Journal of Education and Practice*, *11*(13), 108-121

Schleicher, A. (2020). *The impact of Covid-19 on education: Insights from Education at a Glance 2020.* OECD. https://www.oecd.org/education/the-impact-of-covid-19-on-education-insights-education-at-a-glance-2020.pdf.

Αλεξάνδρα Παναγοπούλου
Υποψήφια Διδάκτορας του Τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής
του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου,
email: adapanagop@hotmail.com

Νίκος Φωτόπουλος
Αναπληρωτής Καθηγητής του Τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής
του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου
email: nikfot@otenet.gr

Παράγοντες γονικής συμμετοχής και εκπαιδευτικές ανισότητες: Απόψεις διευθυντών δημοτικών σχολείων Ν. Χανίων

Θεόδωρος Ελευθεράκης, Δήμητρα Βιτσιλάκη

Περίληψη

Η οικογένεια και το σχολείο ως θεσμοί έχουν επίδραση στην κοινωνική, συναισθηματική και γνωστική ανάπτυξη των παιδιών. Οι σχέσεις μεταξύ σχολείου και οικογένειας είναι, μεταξύ άλλων, υψίστης σημασίας όχι μόνο για την εκπαίδευση των παιδιών, αλλά και για την αποτελεσματικότητα του σχολείου. Συνεργασία σχολείου-οικογένειας υφίσταται όταν οι σχέσεις του φτάσουν στο επίπεδο συμμετοχής των γονέων, όπου υπάρχει ισότιμη κατανομή ευθυνών και δικαιωμάτων ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια. Ο ρόλος των διευθυντών/τριών είναι κομβικός στην ενίσχυση της γονικής συμμετοχής στην εκπαίδευση, που θεωρείται ένα σημαντικό στοιχείο άμβλυνσης των εκπαιδευτικών ανισοτήτων και αποτελεσματικής εκπαίδευσης. Παρόλα αυτά υπάρχουν πολλοί παράγοντες που επηρεάζουν τη γονική συμμετοχή, δημιουργώντας εκπαιδευτικές ανισότητες ενώ τρόποι και μέθοδοι προσέγγισης και συνεργασίας σχολείου-οικογένειας δεν υπάρχουν σε κάποιο επίσημο πρόγραμμα του κράτους.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθούν οι απόψεις των διευθυντών/ριών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τους παράγοντες που δυσχεραίνουν τη συμμετοχή των γονέων και δημιουργούν εκπαιδευτικές ανισότητες. Για τη διερεύνηση του θέματος πραγματοποιήθηκε ποιοτική έρευνα με δεκαπέντε ημιδομημένες συνεντεύξεις, οι οποίες κατέδειξαν τη σπουδαιότητα και την αναγκαιότητα συνεργασίας σχολείου-οικογένειας. Κύριοι παράγοντες που εμποδίζουν τη γονική συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι η έλλειψη χρόνου, οι στάσεις και οι αντιλήψεις των γονέων απέναντι στην εκπαίδευση, το μορφωτικό και κοινωνικοοικονομικό τους επίπεδο, η εθνική ταυτότητα των γονέων, καθώς και οι σχέσεις γονέων-εκπαιδευτικών. Επίσης, η συμπεριφορά και η σχολική επίδοση των παιδιών, η ηλικία και το φύλο τους, καθώς και η κοινωνικοσυναισθηματική τους ανάπτυξη αποτελούν σημαντικούς παράγοντες γονικής συμμετοχής.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: Γονική Συμμετοχή, Εκπαιδευτικές Ανισότητες, Διευθυντής Σχολείου

Parental participation and educational inequalities: Views of primary school principals in Chania of Crete, Greece

Abstract

Family and school as institutions have an effect on the social, emotional and cognitive development of children. The relationships between school and family are, among other things, of utmost importance not only for the education of children, but also for the effectiveness of school. School-family cooperation exists when its relations reach the level of parental participation, where there is an equal distribution of responsibilities and rights between school and family. The role of principals is pivotal in strengthening parental participation in education, which is considered an important element of mitigating educational inequalities and effective education. Nevertheless, there are many factors that affect parental participation, creating educational inequalities, while ways and methods of approach and school-family cooperation do not exist in any official state program.

The purpose of this research is to investigate the views of primary school principals regarding the factors that make it difficult for parents to participate and create educational inequalities. To investigate the matter, a qualitative study was carried out with fifteen semi-structured interviews, which demonstrated the importance and necessity of school-family cooperation. The factors that differentiate communication and cooperation between school and

family are divided into three categories: a) those that concern the parents, b) those that concern the child and c) those that concern the school.

The main factors that hinder parental participation in the educational process are: lack of time, parents' attitudes and perceptions towards education, their educational and socio-economic level, the parents' national identity, as well as parent-teacher relationships. Also, children's behavior and school performance, their age and gender, as well as their socio-emotional development are important factors in parental participation.

An equally important factor that affects the participation of parents in the educational process is the role of the principal, as it has a significant value both in the quality of communication between parents and the school, but also in encouraging the participation of parents in their school.

KEYWORDS: Parental Participation, Educational Inequalities, School Director

Οι σχέσεις οικογένειας-σχολείου

Η έννοια της γονικής εμπλοκής και γονικής συμμετοχής

Η κοινωνία αναγνώριζε ανέκαθεν ότι οι γονείς καταλαμβάνουν κεντρικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία των παιδιών τους. Η σχέση σχολείου-οικογένειας είναι μια διαδικασία πολύ δυναμική, η οποία αντανακλά τις εκάστοτε κοινωνικές, πολιτικές, οικονομικές συνθήκες. Έτσι, δίνεται ιδιαίτερη έμφαση τα τελευταία χρόνια στη σχέση σχολείου-οικογένειας, καθώς η σχέση αυτή αποτελεί καθοριστικής σημασίας συνιστώσα της ποιότητας της εκπαίδευσης που παρέχει το σχολείο. Για τον λόγο αυτό στη διεθνή βιβλιογραφία έχουν χρησιμοποιηθεί οι έννοιες «γονική εμπλοκή» και «γονική συμμετοχή» εναλλακτικά προκειμένου να περιγράψουν και να προσφέρουν πρακτικές, που θα φέρουν πιο κοντά τα σχολεία με τις οικογένειες των παιδιών.

Ο όρος, ωστόσο, «γονική εμπλοκή είναι ασαφής, εφόσον μπορεί να σημαίνει από μια απλή επίσκεψη του γονέα στο σχολείο μέχρι συχνή επικοινωνία και συνεργασία γονέα-εκπαιδευτικών ή ακόμα και συμπερίληψη στις αποφάσεις του σχολείου. Πολλοί ερευνητές έχουν χρησιμοποιήσει τον όρο, εννοώντας όμως ο καθένας διαφορετικά πράγματα. Ο Watson μαζί με τους συνεργάτες του (1983) αναφέρεται στη γονική εμπλοκή, όταν ο γονέας ενισχύει προφορικά το παιδί του σχετικά με τις σχολικές εργασίες. Ο Bloom (1984) με τον ίδιο όρο εννοεί τους τρόπους που χρησιμοποιούν οι γονείς προκειμένου ν' αναπτύξουν θετικές στάσεις και κίνητρα στα παιδιά τους για μάθηση. Άλλοι ερευνητές μιλούν για τις γονικές προσδοκίες και άλλοι για την εποπτεία της καθημερινής δραστηριότητας του παιδιού (Γεωργίου, 2011: 127-128).

Παρόλα αυτά υπάρχει διαχωρισμός μεταξύ αυτών των δύο εννοιών. Σύμφωνα με τον Συμεού (2015: 105-106), η «γονική εμπλοκή» αφορά στις διαδικασίες που αναμειγνύονται οι γονείς στα σχολικά δρώμενα και που οριοθετούνται από τους εκπαιδευτικούς. Οι γονείς αναλαμβάνουν μόνο τον ρόλο του «θεατή» στις εκδηλώσεις ή δραστηριότητες που διοργανώνει το σχολείο ή στις δραστηριότητες που περιγράφονται ως «γονεϊκά καθήκοντα». Η «γονική συμμετοχή» λειτουργεί σε ένα ευρύτερο πλέγμα σχέσεων ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια, όπου υπάρχει ισότιμη κατανομή ευθυνών ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια. Για τον λόγο αυτό είναι απαραίτητο να καθορίζονται τα δικαιώματα και οι ευθύνες, να διευκρινίζονται οι ρόλοι και οι κοινές δεσμεύσεις μεταξύ των δύο αυτών μικροσυστημάτων. Συνεργασία σχολείου-οικογένειας υφίσταται όταν οι σχέσεις του φτάσουν στο επίπεδο συμμετοχής.

Η σημασία της γονικής συμμετοχής στην υποστήριξη μαθητών όλων των ηλικιών ευρέως αναγνωρίζεται από πολλούς ερευνητές, επαγγελματίες και υπεύθυνους χάραξης πολιτικής, ανεξάρτητα από τις ορολογίες που προέρχονται από τη βιβλιογραφία. Παρά τις εννοιολογικές διαφορές, ο όρος «γονική συμμετοχή» χρησιμοποιείται στις μελέτες για να διερευνήσει τη συμμετοχή των γονέων μέσα στα πλαίσια της εκπαίδευσης (Keetanjaly, Kadir, Luan & Abdullah, 2019: 1353-1354).

Μορφές σχέσεων σχολείου-οικογένειας

Η σχέση που δημιουργείται ανάμεσα στην οικογένεια και το σχολείο του παιδιού της οριοθετείται από τον τρόπο και τη συχνότητα επικοινωνίας τους. Επίσης, οι δεσμοί και οι σχέσεις που έχει η οικογένεια με το σχολείο εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από το πόσο «ανοικτό» είναι το σχολείο απέναντι στους γονείς των παιδιών (Συμεού, 2015: 103· Γεωργίου, 2011: 65).

Η διεθνής βιβλιογραφία σχετικά με τη συνεργασία σχολείου και οικογένειας έχει δείξει διάφορους τύπους οικογενειακής συμμετοχής στη μάθηση των παιδιών, καθώς οι έρευνες στην Ελλάδα βρίσκονται ακόμα σε εμβρυακό στάδιο. Η πιο ολοκληρωμένη άποψη και πιο αποδεκτή κατηγοριοποίηση των τρόπων που το σχολείο όχι μόνο επικοινωνεί, αλλά και συνεργάζεται με τους γονείς είναι της Epstein (1995). Με βάση το σφαιρικό θεωρητικό μοντέλο σχέσης οικογένειας-σχολείου, η Epstein καθορίζει τους πιο κάτω έξι τύπους σχέσεων μεταξύ αυτών των δύο μικροσυστημάτων, προτείνοντας για κάθε τύπο γονικής συμμετοχής πολλές δραστηριότητες του σχολείου:

1) *Βοήθεια του σχολείου στο σπίτι*, δηλαδή υποστήριξη της μάθησης των παιδιών μέσω της δημιουργίας οικιακού περιβάλλοντος και κατάλληλων συνθηκών με τη βοήθεια του σχολείου, καθώς η οικογένεια έχει την ευθύνη για την ανάπτυξη των παιδιών.
2) *Επικοινωνία σχολείου-οικογένειας*, δηλαδή δημιουργία αποτελεσματικής επικοινωνίας μεταξύ οικογένειας και σχολείου σχετικά με τα σχολικά προγράμματα και την πρόοδο των παιδιών, καθώς και για τις οικογενειακές συνθήκες που σχετίζονται με τη μάθηση του παιδιού.
3) *Εθελοντισμός*, δηλαδή εθελοντική προσφορά γονέων στα σχολεία, καθώς οι γονείς μοιράζονται τον χρόνο και τα ταλέντα τους για να βοηθήσουν τα σχολεία με τις υπηρεσίες τους είτε ευκαιριακά (σε σχολικές εκδηλώσεις, σε εκπαιδευτικές εκδρομές, σε αθλητικές ή άλλου είδους δραστηριότητες).
4) *Μάθηση στο σπίτι*, δηλαδή παροχή βοήθειας των γονέων στο σπίτι με τις σχολικές εργασίες και άλλες δραστηριότητες των παιδιών τους σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό.
5) *Λήψη αποφάσεων*, δηλαδή συμμετοχή γονέων σε συμβούλια και επιτροπές και συμπερίληψη στις αποφάσεις του σχολείου.
6) *Συνεργασία οικογένειας και σχολείου με την κοινότητα*, δηλαδή συμμετοχή σε οργανισμούς και κοινοτικούς πόρους, που ενσωματώνονται και υποστηρίζουν τα σχολικά προγράμματα (Ihmeideh, 2015: 183· Συμεού, 2015: 104-105· Γεωργίου, 2011: 66-67·Πέτρογλου, 2014· Μανωλίτσης, 2004: 122· Μπρούζος & Εμβαλωτής, 2007: 74-75·Πνευματικός, Παπακανάκης & Γάκη, 2008: 195· Σακελλαρίου, 2004: 135-136· Ντινίδου, 2013: 51-52· Ματσαγγούρας & Πούλου, 2009: 30· Κιρκιγιάννη, 2012: 108-109).

Σύμφωνα με το κοινωνικό και οικολογικό μοντέλο του Bronfenbrenner, που περιλαμβάνει το μικροσύστημα, το μεσοσύστημα, το εξωσύστημα και το μακροσύστημα, το μεταβαλλόμενο περιβάλλον επηρεάζει την ανθρώπινη ανάπτυξη. Το παιδί βρίσκεται στο κέντρο των συστημάτων και κάθε σύστημα επηρεάζει άμεσα και έμμεσα τη μάθηση των ατόμων. Η σχέση που υπάρχει μεταξύ οικογένειας και σχολείου είναι ένας ισχυρός παράγοντας που επηρεάζει την ικανότητα του παιδιού να μάθει στο σχολείο. Μία από τις διαδικασίες για την ανάπτυξη του παιδιού σε κοινωνικά και εκπαιδευτικά περιβάλλοντα είναι η συμμετοχή του γονέα (Erdener, 2016: 152).

Εκπαιδευτικές ανισότητες και σχέση σχολείου-οικογένειας

Παράγοντες που αφορούν τον γονέα

Σύμφωνα με τον Bourdieu, η οικογένεια και το σχολείο παίζουν σημαντικό ρόλο στη δημιουργία εκπαιδευτικών ανισοτήτων που αναπαράγουν τις κοινωνικές ανισότητες. Οι Bourdieu και Passeron (1977) υποστηρίζουν ότι «*στο σχολείο συναντώνται και αλληλεπιδρούν δύο τύποι κουλτούρας: η νομιμοποιη-*

μένη κουλτούρα του σχολείου, η οποία αποτελεί παραλλαγή της κουλτούρας των κυριάρχων κοινωνικών ομάδων και οι διαφοροποιημένες κουλτούρες που το κάθε παιδί έχει αποκτήσει αβίαστα στο πλαίσιο της οικογένειας. Οι δυνατότητες που έχει το κάθε παιδί να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του σχολείου εξαρτώνται από το πολιτιστικό κεφάλαιο που έχει κληρονομήσει από την οικογένειά του» μέσα από τις διαδικασίες της κοινωνικοποίησης (Λάμνιας, 2001: 154-156). «*Η οικογένεια με τον κοινωνικοπολιτιστικό της περίγυρο έχει σημαδέψει οριακά την ωρίμανση του παιδιού και έχει καλλιεργήσει σε μεγάλο βαθμό αυτό που ονομάζουμε εκπαιδευτικές ανισότητες, πριν ακόμη φοιτήσει στο σχολείο*» (Πυργιωτάκης, 2006: 141). Η κοινωνικοοικονομική κατάσταση των γονέων είναι ένας παράγοντας που επηρεάζει τον τρόπο που οι γονείς αντιλαμβάνονται τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία των παιδιών τους. Οι γονείς που προέρχονται από μεσαία ή ανώτερα κοινωνικά στρώματα θεωρούν ότι είναι συνυπεύθυνοι με τους εκπαιδευτικούς για τη μάθηση των παιδιών τους, ενώ οι γονείς χαμηλής κοινωνικοοικονομικής κατάστασης υποστηρίζουν ότι η εκπαίδευση είναι καθήκον αποκλειστικά του εκπαιδευτικού. Η επαφή με το σχολείο είναι δύσκολο να διατηρείται σε υψηλά επίπεδα από τους γονείς που ανήκουν σε χαμηλά κοινωνικά στρώματα για ψυχολογικούς αλλά και για πρακτικούς λόγους. Οι γονείς που δεν είναι της ανώτερης ή μεσαίας τάξης συχνά νιώθουν άβολα μέσα στον χώρο του σχολείου για διάφορους λόγους. Οι κοινωνικοπολιτισμικές διαφορές μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων κάνει τους τελευταίους να αισθάνονται ότι είναι ενοχλητικοί μέσα στο σχολείο. Επίσης, πολλοί γονείς κουβαλούν αρνητικά βιώματα από την περίοδο που ήταν οι ίδιοι μαθητές και η παρουσία τους στο σχολείο τα ζωντανεύει ξανά, με αποτέλεσμα αυτό να τους προκαλεί δυσάρεστα συναισθήματα. Επιπλέον, η βοήθεια με τις σχολικές εργασίες στο σπίτι των παιδιών που προέρχονται από κατώτερα κοινωνικά στρώματα είναι πιθανόν να εμποδίζεται από τις περιορισμένες γνώσεις των γονέων, που δεν μπορούν να τα βοηθήσουν στη διεκπεραίωση των εργασιών τους. Επιπρόσθετα, η συνήθεια να καλούνται στο σχολείο οι γονείς των παιδιών που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες ή προβλήματα συμπεριφοράς δυσχεραίνει ακόμα περισσότερο τα πράγματα, εφόσον φοβίζει τους γονείς, όταν τους αποστέλλεται μια τέτοια πρόσκληση. Έχει διαπιστωθεί ότι αυτές οι στάσεις και οι αντιλήψεις επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό αρνητικά τη γονική συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία και κατ' επέκταση στις σχολικές επιδόσεις των παιδιών τους (Μπρούζος & Εμβαλωτής, 2007: 92· Μπόνια, Μπρούζος & Κοσσυβάκη, 2008: 73· Μπρούζος, 2002: 104). Εκτός όμως από τους ψυχολογικούς λόγους, η συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους εμποδίζεται και από πρακτικά ή άλλου είδους προβλήματα. Συγκεκριμένα, τα επαγγέλματα που ασκούν οι γονείς χαμηλής κοινωνικοοικονομικής κατάστασης συγκριτικά με εκείνα που ασκούν οι γονείς υψηλής κοινωνικοοικονομικής κατάστασης δεν τους παρέχουν τη δυνατότητα και τον απαιτούμενο χρόνο να επισκέπτονται το σχολείο, να συμμετέχουν σε δραστηριότητες και γενικά στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Επίσης, πολλοί γονείς που αντιμετωπίζουν βιοποριστικά προβλήματα δυσκολεύονται να διατηρήσουν τακτική επαφή με το σχολείο λόγω υποχρεώσεων με άλλα παιδιά στο σπίτι ή λόγω πρόσθετων δυσκολιών στη μετακίνηση (Γεωργίου, 2011: 131· Μπρούζος & Εμβαλωτής, 2007: 92).

Είναι γεγονός ότι πολλές φορές το μορφωτικό επίπεδο συναρτάται με το κοινωνικοοικονομικό. Ωστόσο πολλοί ερευνητές τονίζουν ότι τα δύο αυτά επίπεδα δεν ταυτίζονται πάντα και καλό είναι να διαχωρίζονται. Εξάλλου, το υψηλό μορφωτικό επίπεδο μπορεί να αντισταθμίσει τα μειονεκτήματα του χαμηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου, στις περιπτώσεις κατά τις οποίες αυτά συνυπάρχουν στην ίδια οικογένεια. Ίσως αυτή η ισορροπία να δώσει ερμηνείες σε τυχόν συμπεράσματα από έρευνες ότι η αυξομείωση συχνότητας επικοινωνίας των γονέων με το σχολείο δεν εξαρτάται από το κοινωνικοοικονομικό τους επίπεδο (Ντινίδου, 2013: 129). Σύμφωνα με τους Baker και Stevenson (1986) όπως αναφέρει ο Γεωργίου (2011: 133) οι μητέρες που ήταν περισσότερο μορφωμένες από κάποιες άλλες γνώριζαν πιο πολλά σχετικά με τη σχολική επίδοση των παιδιών τους, είχαν πιο στενή επαφή με τους εκπαιδευτικούς και διαχειρίζονταν τυχόν προβλήματα των παιδιών τους στο σχολείο. Επιπλέον, έχει διαπιστωθεί πως «η σπουδαγμένη μητέρα ανεβάζει το πολιτισμικό περιβάλλον του παιδιού και επειδή εμπλέκεται στη ζωή του περισσότερο επηρεάζει την επίδοσή του σε αντίθεση με το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα που δεν έχει ισχυρή επίδραση

στην επίδοση του παιδιού, αφού και η εμπλοκή του είναι περιορισμένη» (Γεωργίου, 2011: 133). Γενικά, οι λιγότεροι μορφωμένοι γονείς δεν επιθυμούν ή δεν μπορούν να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία των παιδιών τους, ενώ οι γονείς με υψηλό μορφωτικό επίπεδο συμμετέχουν πιο αποτελεσματικά στα σχολικά ζητήματα και δρώμενα των παιδιών τους.

Έρευνες έχουν διαπιστώσει ότι εκτός από τα δομικά χαρακτηριστικά της οικογένειας (κοινωνικο-οικονομικό, πολιτισμικό κεφάλαιο, τόπος κατοικίας) και τα λειτουργικά γνωρίσματα, δηλαδή οι οικογενειακές σχέσεις και ο τρόπος ανατροφής και διαπαιδαγώγησης των παιδιών από τους γονείς είναι παράγοντες που παίζουν σημαντικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία του παιδιού. Η οικογενειακή διαπαιδαγώγηση των παιδιών «*χαρακτηρίζεται από επιβολή σταθερών ορίων και πειθαρχίας, έλεγχο της προόδου των παιδιών στο σχολείο και των εξωσχολικών δραστηριοτήτων τους, στις σταθερές προσδοκίες για την πρόοδό τους στα μαθήματα, την εξέλιξη και την ωριμότητά τους και συγχρόνως από την εκδήλωση στοργής, αγάπης, θετικής ενίσχυσης και επιβράβευσης*» (Χατζηχρήστου, 2015:148). Σχετικά με το στυλ γονικής μέριμνας, εντοπίστηκαν τέσσερις τύποι: οι έγκυροι-αυθεντικοί, οι αυταρχικοί, οι ανεκτικοί και οι αμέτοχοι γονείς. Τα παιδιά των ανεκτικών γονέων τείνουν να έχουν κακή απόδοση στο σχολείο (Baumrind, 2005: 62). Μεταξύ των παραγόντων που οδηγούν τα παιδιά σε μειωμένη σχολική επίδοση είναι η ελλιπής γονική συμμετοχή στην εκπαίδευση των παιδιών, οι χαμηλές προσδοκίες για την πρόοδο των παιδιών τους, η ελλιπής συνεργασία εκπαιδευτικών-γονέων και συνθήκες λειτουργίας της οικογένειας (Πλιόγκου, 2008: 25-26· Φλουρής, 2019: 224).

Παράγοντες που αφορούν το παιδί

Μερικοί παράμετροι που διαφοροποιούν τη σχέση του σχολείου με την οικογένεια είναι: 1) η ηλικία και η τάξη φοίτησης του παιδιού, 2) το φύλο του παιδιού, 3) η επίδοση του παιδιού στο σχολείο, 4) η επιθυμία και η ανάγκη του παιδιού για γονική συμμετοχή (Κιρκιγιάννη, 2012: 115).

Έρευνες έχουν δείξει ότι η συμμετοχή των γονέων κατά τις πρώτες τάξεις του δημοτικού είναι περισσότερη απ' ό,τι στις μεγαλύτερες τάξεις. Οι γονείς μικρότερων ηλικιακά μαθητών επισκέπτονται συχνά το σχολείο, ενημερώνονται από τους εκπαιδευτικούς για την πρόοδο, τη συμπεριφορά των παιδιών τους και ζητούν να μάθουν τρόπους και μεθόδους, προκειμένου να βοηθήσουν στο σπίτι τα παιδιά τους. Πιθανότατα, το γεγονός αυτό οφείλεται στο ότι οι συγκεκριμένοι γονείς αντιλαμβάνονται ότι στα πρώιμα και κρίσιμα χρόνια η ενεργή συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία και γενικότερα στη ζωή των παιδιών τους μπορεί να καθορίσει τη μετέπειτα εξέλιξη και πορεία των παιδιών τους. Στη συνέχεια όμως και όσο περνάνε τα χρόνια οι γονείς απομακρύνονται, καθώς θεωρούν ότι η παρουσία τους στο σχολείο δεν είναι απαραίτητη. Ίσως οι γονείς να νιώθουν ότι δεν είναι ικανοί και δεν μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά τους στις μεγαλύτερες ηλικίες λόγω της δυσκολίας των μαθημάτων. Επιπλέον, τα παιδιά με την είσοδό τους στο γυμνάσιο αντιστέκονται στον εξουσιαστικό έλεγχο των γονέων τους, αναζητώντας την αυτονομία τους. Γενικά όμως είναι απαραίτητη η συμμετοχή των γονέων και η συνεργασία τους με το σχολείο σε όλες τις φάσεις μετάβασης σε άλλες βαθμίδες, προκειμένου να προληφθούν αρνητικές συμπεριφορές και να εξασφαλιστεί η υγιής και ισορροπημένη ανάπτυξη του παιδιού. Ως προς το φύλο, οι ίδιες έρευνες έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι οι γονείς των αγοριών συμμετέχουν πιο πολύ από τους γονείς των κοριτσιών στην εκπαιδευτική διαδικασία, με τη δικαιολογία ότι τα αγόρια αργούν να ξεκινήσουν στις σχολικές εργασίες και δεν είναι τόσο υπεύθυνα στη διεκπεραίωσή τους, με αποτέλεσμα η σχολική τους επίδοση να είναι χαμηλότερη από την αντίστοιχη των κοριτσιών (Γεωργίου, 2011: 141· Ντινίδου, 2013: 138-139· Κιρκιγιάννη, 2012: 115). Βέβαια, σημαντικές διαφορές στη γονική συμμετοχή σχετικά με το φύλο του παιδιού δε βρέθηκαν στη βαθμίδα της προσχολικής εκπαίδευσης (Μανωλίτσης, 2004: 140· Ντινίδου, 2013: 139). Ως προς τη *σχολική επίδοση*, η αντίληψη που έχουν οι γονείς για την επίδοση των παιδιών τους στο σχολείο «λειτουργεί ως θερμοστάτης που ανεβοκατεβάζει τον βαθμό εμπλοκής ανάλογα με την

επανανατροφοδότηση που παίρνει ο γονιός από τους δασκάλους αναφορικά με την επίδοση του παιδιού του. Πρόκειται δηλαδή για μια δυναμική συμπεριφορά του γονιού που μεταβάλλεται ποσοτικά και ποιοτικά, όπως μεταβάλλεται και το στοιχείο που υποτίθεται πως προσπαθεί να επηρεάσει, τη σχολική επίδοση» (Γεωργίου, 2011: 74). Οι γονείς που θεωρούν ότι τα παιδιά τους τα «πάνε καλά» στο σχολείο σύμφωνα με τη στάση που κρατούν οι ίδιοι για την εκπαίδευση ως αξία, με τις προσδοκίες τους και τα σχέδιά τους για το μέλλον των παιδιών τους, συνήθως ελαττώνουν τις επαφές τους με το σχολείο, καθώς το άγχος και η αγωνία τους μειώνονται. Η σχολική επίδοση των παιδιών ρυθμίζει τη γονική συμπεριφορά, μια που δεν επηρεάζεται μόνο από αυτήν, αλλά και την επηρεάζει (Γεωργίου, 2011: 142).

Παράγοντες που αφορούν στο σχολείο

Η πολιτική του διευθυντή είναι ένας παράγοντας που επηρεάζει τη συχνότητα και την ένταση της σχέσης μεταξύ της οικογένειας και του σχολείου. Ένας ισχυρός σχολικός ηγέτης ενισχύει τη συμμετοχή των γονέων στη σχολική ζωή των παιδιών τους και προωθεί διάφορους τύπους γονικής συμμετοχής. Φροντίζει να αντιμετωπίζει φιλικά τους γονείς, να ανταποκρίνεται το σχολείο στις ανάγκες των γονέων και να ενημερώνει τους γονείς για τις προσδοκίες της σχολικής μονάδας. Εκτός όμως από την πολιτική του διευθυντή και η σχέση των γονέων με τους εκπαιδευτικούς σχετίζεται άμεσα με τη γονική συμμετοχή στην εκπαίδευση. Όσον αφορά στον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τον ρόλο τους, αλλά και τον ρόλο των γονέων διακρίνονται σε τρεις κατηγορίες: α) στην πρώτη κατηγορία ανήκουν οι εκπαιδευτικοί που πιστεύουν ότι οι ρόλοι πρέπει να διαχωρίζονται ανάμεσα στην οικογένεια και στο σχολείο, β) στη δεύτερη κατηγορία υπάγονται οι εκπαιδευτικοί που προσπαθούν να «ισχυροποιήσουν» τους γονείς, που θέλουν τους γονείς να εργάζονται δίπλα τους και αναθέτουν σε αυτούς διδακτικούς ρόλους, γ) στην τρίτη κατηγορία ανήκουν οι εκπαιδευτικοί που υποστηρίζουν ότι οι γονείς πρέπει να έχουν πιο ενεργό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτή η κατηγοριοποίηση των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη σχέση σχολείου-οικογένειας οφείλεται στο είδος της επαγγελματικής αυτοεικόνας και εκπαίδευσης που έχουν, στις γενικότερες στάσεις και απόψεις του, όπως επίσης και στις εμπειρίες από παρελθοντικές συνεργασίες (Ματσαγγούρας & Πούλου, 2009: 30). Οι νεότεροι και αρχάριοι εκπαιδευτικοί φαίνεται να έχουν περισσότερες δυσκολίες στη συνεργασία με τις οικογένειες των μαθητών/τριών τους, αντίθετα οι παλαιότεροι και έμπειροι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν πιο στενές σχέσεις με τις οικογένειες. Είναι γνωστό ότι οι εκπαιδευτικοί αντιδρούν, όταν νιώθουν ότι απειλούνται τα επαγγελματικά τους κεκτημένα. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί ανάλογα με το πώς νιώθουν τον κίνδυνο και ανάλογα με τη γενικότερη στάση τους στη γονική συμμετοχή επιτρέπουν στους γονείς να έρχονται σε τακτική επαφή ή όχι με το σχολείο. Φαινομενικά, γονείς και εκπαιδευτικοί δείχνουν να συμφωνούν ότι μια καλή σχέση σχολείου-οικογένειας επιδρά θετικά στο παιδί. Στην πράξη όμως ερμηνεύουν διαφορετικά την «καλή σχέση». Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι μόνο οι ίδιοι είναι αρμόδιοι και ειδικοί στα παιδαγωγικά και για τον λόγο αυτό θέλουν να διατηρήσουν αυτή τη θέση ισχύος που κατέχουν και να μην επεμβαίνει κανείς στο έργο τους. Φοβούνται ότι αν δώσουν θάρρος στους γονείς θα εισβάλλουν στον προσωπικό τους χώρο και θα παρεμβαίνουν απειλώντας τα επαγγελματικά κεκτημένα τους. Αυτό δεν σημαίνει ότι τούς απορρίπτουν τελείως στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά ότι επιθυμούν να κρατούν μία απόσταση σύμφωνα πάντα με τους όρους που οι ίδιοι θέτουν. Από τη μια χαίρονται οι εκπαιδευτικοί όταν οι γονείς βοηθάνε τα παιδιά τους στο σπίτι, από την άλλη όμως δυσανασχετούν όταν οι γονείς δεν το κάνουν σωστά. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί παραπονιούνται ότι οι γονείς δεν δείχνουν ορθούς τρόπους επίλυσης προβλημάτων, με αποτέλεσμα πολλές φορές να κάνουν χειρότερα τα πράγματα παρά καλύτερα, εφόσον η λανθασμένη διδακτική μέθοδος προκαλεί σύγχυση στα παιδιά. Εκείνο όμως που τρομάζει περισσότερο τους εκπαιδευτικούς είναι όταν ελέγχεται η δουλειά τους από τον επίσημο φορέα των γονέων, καθώς οι σύλλογοι γονέων και κηδεμόνων έχουν πολιτική δύναμη, την οποία δεν χρησιμοποιούν πάντα σωστά (Γεωργίου, 2011: 165· Μπρούζος & Εμβαλωτής, 2007: 91· Πέτρογλου, 2014: 6).

Όσον αφορά τα σχολεία και ανάλογα με τον τρόπο που αντιμετωπίζουν τη σχέση τους με τις οικογένειες διακρίνονται σύμφωνα με τον Γεωργίου (2011: 166) σε δύο κατηγορίες. Στην πρώτη κατηγορία ανήκει το κλειστό σχολείο, το οποίο κρατά σε απόσταση τους γονείς και δεν ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να έχουν επικοινωνία μαζί τους. Στη δεύτερη κατηγορία είναι το ανοικτό σχολείο, το οποίο επιδιώκει τη συνεργασία με τους γονείς, τη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων, έρχεται σε τακτική επαφή μαζί τους, αφήνει τους γονείς να έχουν πρόσβαση σε προγράμματα και δημιουργεί ένα ζεστό, φιλικό και ουσιαστικό κλίμα, έτσι ώστε οι γονείς να επισκέπτονται το σχολείο με άνεση. Το ελληνικό σχολείο δεν ανήκει σε καμία από τις δύο παραπάνω κατηγορίες, αντίθετα μπορεί να θεωρηθεί ότι ανήκει στην κατηγορία του «χειριστικού» σχολείου, εφόσον δεν έχει ισότιμη συνεργασία με τους γονείς.

Ποιοτική έρευνα

Μεθοδολογία της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει τις απόψεις και τις στάσεις των διευθυντών/ριών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τους παράγοντες που λειτουργούν ως εμπόδια στη συμμετοχή των γονέων και δημιουργούν εκπαιδευτικές ανισότητες.

Για την παρούσα έρευνα κρίθηκε κατάλληλη η ποιοτική προσέγγιση και ως εργαλείο χρησιμοποιήθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη σε δείγμα 15 διευθυντών/ριών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης διαφορετικού φύλου, που υπηρετούν σε δημόσια δημοτικά σχολεία διαφορετικής οργανικότητας του Νομού Χανίων. Οι ερωτήσεις της συνέντευξης αφορούν τους παράγοντες που έχουν εντοπίσει, μέσα από την εμπειρία τους, οι διευθυντές/ριες των σχολείων ότι δυσχεραίνουν τη συμμετοχή των γονέων και άρα ενισχύουν τις εκπαιδευτικές ανισότητες. Για την ποιοτική ανάλυση των δεδομένων υιοθετήθηκε η θεματική ανάλυση.

Παρουσίαση και συζήτηση των ευρημάτων

Α. Οι απόψεις των διευθυντών/ριών σχετικά με την έννοια της γονικής συμμετοχής

Αναφορικά με την έννοια της γονικής συμμετοχής, φάνηκε ότι οι περισσότεροι/ες διευθυντές/ριες έχουν ευρεία αντίληψη του όρου.

Γονέας που έχει έναν ενεργό ρόλο στη σχολική κοινότητα θεωρείται εκείνος που συνοδεύει το παιδί του προς και από το σχολείο, που έχει μία συχνή και ποιοτική επικοινωνία με τον εκπαιδευτικό της τάξης, που δείχνει ενδιαφέρον για το εκπαιδευτικό γίγνεσθαι, που συμμετέχει στις διάφορες δράσεις και εκδηλώσεις του σχολείου, που ενημερώνεται για τα προβλήματα του σχολείου και ενδιαφέρεται για την επίλυσή τους μέσα από τον Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων, που προσφέρει εθελοντική εργασία, που είναι αρωγός για το παιδί του στο σπίτι όσον αφορά στις σχολικές εργασίες και ενδιαφέρεται για την πρόοδό του.

Π.χ. «*….ο γονέας πρέπει να έχει έναν ενεργό ρόλο στη σχολική κοινότητα πέρα από το να ενδιαφέρεται για την πρόοδο του παιδιού του και να έχει μία συχνή και ποιοτική επικοινωνία με τον εκπαιδευτικό της τάξης…πέρα από αυτό πρέπει να δείχνει και ενδιαφέρον για το εκπαιδευτικό γίγνεσθαι, για τη σχολική καθημερινότητα στην κοινότητα, να συμμετέχει στις διάφορες δράσεις που κάνει το σχολείο που αφορούν στους γονείς, να ενδιαφέρεται, να ενημερώνεται για τα προβλήματα του σχολείου και να ενδιαφέρεται για την επίλυσή τους μέσα από τον σύλλογο ….τους θεωρώ ως ένα ενεργό κύτταρο του σχολείου*» (Σ1).

Οι απόψεις των διευθυντών/ριών φαίνεται να συμφωνούν με τους πολυδιάστατους ορισμούς που έχουν διατυπωθεί και περιλαμβάνουν ένα σύνολο δραστηριοτήτων (Epstein, 1995) αλλά και με τα θεωρητικά μοντέλα σχέσης οικογένειας-σχολείου, όπως το οικοσυστημικό του Bronfenbrenner (Γεωργίου, 2011· Ντινίδου, 2013).

Β. Οι απόψεις των διευθυντών/ριών για τους παράγοντες που λειτουργούν ως εμπόδια στη συμμετοχή των γονέων στα σχολεία

Β1. Παράγοντες που σχετίζονται με το παιδί και επηρεάζουν τη γονική συμμετοχή

Οι θέσεις των διευθυντών/τριών, για τους παράγοντες που αφορούν στο παιδί και επηρεάζουν τη γονική συμμετοχή δημιουργώντας εκπαιδευτικές ανισότητες, έδειξαν ότι η συμπεριφορά του παιδιού είναι σημαντικός παράγοντας για τη συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Κ1-Παραβατική συμπεριφορά παιδιού: Η πλειονότητα των διευθυντών/ριών υποστηρίζει ότι οι γονείς των παιδιών που παρουσιάζουν μια παραβατική ή αποκλίνουσα συμπεριφορά δεν είναι πολύ πρόθυμοι να συνεργαστούν και αποφεύγουν να έρχονται σε επαφή με το σχολείο. Αντίθετα, οι γονείς των «καλών» συνεργάζονται πιο συχνά από τους γονείς των μαθητών που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες ή προβλήματα συμπεριφοράς.

Π.χ. «*Συνήθως οι γονείς των μαθητών, που έχουν προβλήματα συμπεριφοράς αποφεύγουν να έχουν μία τακτική επικοινωνία και επαφή με το σχολείο*» (Σ1). «*Όταν ο μαθητής παρουσιάζει μια επιθετική συμπεριφορά ή πολλές φορές και ανάρμοστη συμπεριφορά, τότε παρατηρείται ο γονέας να παρουσιάζει μια διστακτικότητα να συμμετάσχει στο σχολείο*» (Σ15).

Κ2-Σχολική επίδοση: Η επίδοση του παιδιού στο σχολείο αποτελεί άλλον έναν σημαντικό παράγοντα για την αυξομείωση της γονικής συμμετοχής. Πολλοί/ές διευθυντές/ριες δήλωσαν ότι οι γονείς που έχουν παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αρνούνται να συνεργαστούν με τον εκπαιδευτικό της τάξης ή με το σχολείο.

Π.χ. «*Όσον αφορά το παιδί, θα έλεγα ότι η έλλειψη καλών επιδόσεων στο σχολείο για παράδειγμα*» (Σ9). «*…αν έχει ένα σοβαρό θέμα μαθησιακό και ο γονιός δεν συνεργάζεται, αρνείται να το δει και από κει πέρα ξεκινάνε πολλά προβλήματα*» (Σ13).

Κ3-Ηλικία και φύλο παιδιού: Σύμφωνα με αρκετούς/ές διευθυντές/ριες, η ηλικία και το φύλο του παιδιού επηρεάζει διαφορετικά τη συμμετοχή των γονέων στη σχολική ζωή των παιδιών τους. Έχει διαπιστωθεί ότι οι γονείς των αγοριών και οι γονείς των παιδιών των μικρών τάξεων συμμετέχουν και ασχολούνται περισσότερο με την εκπαίδευση των παιδιών τους απ' ό, τι οι γονείς των κοριτσιών και των μεγαλύτερων τάξεων.

Π.χ. *«Στις μικρές τάξεις του δημοτικού η συμμετοχών των γονέων είναι αυξημένη, όπως επίσης και τους γονείς των αγοριών να συμμετέχουν περισσότερο στη σχολική ζωή για να μην έχουν χαμηλή σχολική επίδοση*» (Σ5).

Κ4-Κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη παιδιού: Τέλος, ορισμένοι/ες διευθυντές/ριες δήλωσαν ότι η κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού, καθώς και η προσαρμογή του στο σχολικό περιβάλλον είναι παράγοντες που επηρεάζουν τη συνεργασία του σχολείου με τους γονείς. Π.χ. «*Άλλο θέμα είναι η κοινωνικοσυναισθηματική προσαρμογή του μαθητή…αυτός είναι ένας παράγοντας που σχετίζεται με το παιδί*» (Σ8).

Πληθώρα ερευνών επιβεβαιώνουν τα ευρήματα της παρούσης έρευνας (Γεωργίου, 2011· Ντινίδου, 2013· Κιρκιγιάννη, 2012).

Β2. Οι απόψεις των διευθυντών/ριών για τους παράγοντες που σχετίζονται με τους γονείς και επηρεάζουν τη γονική συμμετοχή

Όσον αφορά στους παράγοντες που σχετίζονται με τους γονείς, οι διευθυντές/ριες ανέφεραν αρχικά την έλλειψη χρόνου.

Κ5-Η έλλειψη χρόνου: Πολύ σημαντικός παράγοντας για τους/τις περισσότερους/ες διευθυντές/ριες που περιορίζει τη συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική ζωή των παιδιών τους είναι η έλλειψη ελεύθερου χρόνου.

Π.χ. «*Το μεγάλο πρόβλημα είναι η έλλειψη χρόνου, η πίεση χρόνου*» (Σ1). «*Η έλλειψη χρόνου. Υπάρχουν γονείς, οι οποίοι είναι τόσο απορροφημένοι από την εργασία τους που δεν επενδύουν στην επικοινωνία και στη συμμετοχή τους στο σχολείο. Αδυνατούν να κατανοήσουν ότι αυτό είναι εις βάρος του παιδιού*» (Σ15).

Κ6-Μορφωτικό και κοινωνικοοικονομικό επίπεδο: Άλλος ιδιαίτερα σημαντικός παράγοντας που αναγνωρίζουν πάρα πολλοί/ές διευθυντές/ριες ότι επηρεάζει τον τρόπο που συμμετέχουν οι γονείς στη μαθησιακή διαδικασία των παιδιών τους είναι το μορφωτικό και κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των γονέων.

Π.χ. «*Παράγοντες είναι το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο. Δηλαδή γονείς χαμηλού κοινωνικού, οικονομικού ή μορφωτικού επιπέδου χρειάζονται περισσότερη ενθάρρυνση, ώστε να επικοινωνήσουν με τη σχολική μονάδα*» (Σ11).

Κ7-Στάσεις και αντιλήψεις γονέων*:* Μία σημαντική μερίδα διευθυντών/ριών δήλωσε πως οι στάσεις και οι αντιλήψεις των γονέων απέναντι στην εκπαίδευση επηρεάζουν και διαφοροποιούν τη συνεργασία τους με το σχολείο. Γονείς με λαθεμένες αντιλήψεις και προκαταλήψεις αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς δεν διατίθενται ευνοϊκά απέναντι στη συνεργασία τους με το σχολείο.

Π.χ. «*Είναι το δικό τους backround...οι γονείς, που είχαν βιώσει αρνητικές μαθησιακές εμπειρίες οι ίδιοι ως μαθητές έχουν προκαταλήψεις αναφορικά με τον δάσκαλο…είναι οι δικές τους λαθεμένες αντιλήψεις, αυτές οι βιωμένες στάσεις που είχαν ως παιδί*» (Σ8). «*Αυτό έχει να κάνει με το πώς αντιλαμβάνονται οι ίδιοι το σχολείο, πώς έχουν βιώσει οι ίδιοι το σχολείο και εννοείται πώς βλέπουν και τι περιμένουν, τι προσδοκίες έχουν από το σχολείο*» (Σ14).

Κ8-Εθνική ταυτότητα γονέων: Ορισμένοι/ες διευθυντές/ριες είχαν την άποψη ότι η εθνική ταυτότητα των γονέων λειτουργεί ως εμπόδιο στη συμμετοχή των γονέων στα σχολεία.

Π.χ. «*..οι Ρομά σήμερα είναι εδώ, αύριο είναι εκεί κι έτσι δεν είναι προτεραιότητά τους το σχολείο*» (Σ3). «*Οι μετανάστες, οι πρόσφυγες γονείς αντιμετωπίζουν πρόσθετες δυσκολίες λόγω της διαφορετικής τους καταγωγής, της γλώσσας, των στάσεων, των εθίμων, της κουλτούρας τους*» (Σ11).

Κ9-Σχέσεις γονέων-εκπαιδευτικών: Ωστόσο, ορισμένοι/ες διευθυντές/ριες έκαναν αναφορά στις σχέσεις των γονέων με τους εκπαιδευτικούς. Έχει παρατηρηθεί ότι αν οι σχέσεις των γονέων με τους εκπαιδευτικούς και το σχολείο δεν είναι καλές, τότε οι γονείς αποφεύγουν να συμμετέχουν στο σχολικό γίγνεσθαι.

Π.χ. *«Οι σχέσεις του εκπαιδευτικού με τον γονέα, δηλαδή αν έχει καλές σχέσεις ο εκπαιδευτικός με τον γονέα, ο γονέας έρχεται πολύ πιο εύκολα στο σχολείο*» (Σ10). «*..είναι η δύσκολη σχέση που μπορεί να έχουν οι γονείς με το σχολείο λόγω συγκρούσεων*» (Σ12).

Οι παράγοντες αυτοί έχουν αναδειχθεί σε έρευνες πλείστων μελετητών ως εξαρτώμενοι με τη συμμετοχή των γονέων στα σχολεία και τη δημιουργία εκπαιδευτικών ανισοτήτων (Watson & Bogotch, 2015˙ Γεωργίου, 2011· Ντινίδου, 2013· Κιρκιγιάννη, 2012· Φλουρής, 2019).

Β3: Οι απόψεις των διευθυντών/ριών για τους παράγοντες που σχετίζονται με το σχολείο και επηρεάζουν τη γονική συμμετοχή

Η έρευνα έδειξε ότι στους παράγοντες που σχετίζονται με το σχολείο, ο ρόλος του διευθυντή είναι πολύ σημαντικός για τη γονική συμμετοχή.

Κ10-Καθοδηγητικός και διαμεσολαβητικός ρόλος του διευθυντή: Οι περισσότεροι/ες διευθυντές/ριες πι-

στεύουν ότι ρόλος τους είναι σημαντικός, επειδή πρέπει να είναι τα πρόσωπα που καθοδηγούν και ρυθμίζουν τη συμμετοχή των γονέων στο σχολείο.

Πχ. «*Ο διευθυντής του σχολείου είναι αυτός που παρακινεί τους γονείς να εμπλακούν ενεργά και ωφέλιμα, αλλά και να θέσει τα όρια συμμετοχής τους…έτσι ώστε να υπάρχει καλή συνεργασία σχολείου και οικογένειας*» (Σ3).

Πολλές έρευνες έχουν αναδείξει τη σημασία που έχει ο διευθυντής στην ποιότητα της επικοινωνίας μεταξύ γονέων και σχολείου, καθώς και στην ενθάρρυνση της συμμετοχής των γονέων στο σχολείο τους (Anastasiou & Papagianni, 2020· Lazaridou & Kassida, 2015).

Κ11- Διαχωρισμός του ρόλου σχολείου-οικογένειας: Ορισμένοι/ες όμως διευθυντές/ριες, παρόλο που επιθυμούν τη γονική συμμετοχή, εκφράζουν τον προβληματισμό τους για τον διαχωρισμό του ρόλου των γονέων και την οριοθέτηση των αρμοδιοτήτων τους. Δεν τους αρέσει να υπερβαίνουν οι γονείς τον ρόλο τους και να εμπλέκονται σε θέματα, που δεν είναι της αρμοδιότητάς τους.

Π.χ. «*…είμαστε προβληματισμένοι στο κατά πόσο οι γονείς μπορούν να μην υπερβούνε τον ρόλο τους και να εμπλακούνε σε θέματα, τα οποία δεν έχουν καμία αρμοδιότητα*» (Σ7).

Το εύρημα αυτό συμφωνεί με την έρευνα του Smith (2011), σύμφωνα με το οποίο οι διευθυντές/ριες του σχολείου δεν επιτρέπουν στους γονείς να συμμετέχουν πλήρως, ιδιαίτερα σε δραστηριότητες λήψης αποφάσεων.

Συμπεράσματα, Περιορισμοί και Προτάσεις της έρευνας

Από τα ευρήματα της έρευνας φαίνεται ότι η πλειοψηφία των διευθυντών/ριών έχει ευρεία αντίληψη του όρου της γονικής συμμετοχής, καθώς στον ορισμό τους περιλαμβάνουν ένα σύνολο δραστηριοτήτων, όπως: συνοδεία του παιδιού προς και από το σχολείο, επικοινωνία των γονέων με τον εκπαιδευτικό της τάξης, συμμετοχή τους στις δράσεις και εκδηλώσεις του σχολείου, συμμετοχή τους στον Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων, ενημέρωση και ενδιαφέρον για τα προβλήματα της σχολικής μονάδας, εθελοντική εργασία των γονέων. Θεωρούν ότι η συμπεριφορά και η σχολική επίδοση των παιδιών, η ηλικία και το φύλο τους, καθώς και η κοινωνικοσυναισθηματική τους ανάπτυξη αποτελούν σημαντικούς παράγοντες γονικής συμμετοχής. Ακόμα, οι διευθυντές/ριες αναφέρουν ότι η γονική συμμετοχή εμποδίζεται από την έλλειψη χρόνου, τις στάσεις και τις αντιλήψεις των γονέων απέναντι στην εκπαίδευση, το μορφωτικό και κοινωνικοοικονομικό τους επίπεδο, την εθνική ταυτότητα των γονέων, καθώς και τις σχέσεις γονέων-εκπαιδευτικών, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται εκπαιδευτικές ανισότητες. Επίσης, θεωρούν ότι ο ρόλος τους είναι σημαντικός για τη γονική συμμετοχή, καθώς αναγνωρίζουν τη μεγάλη σημασία που έχει ο διευθυντής τόσο στην ποιότητα της επικοινωνίας μεταξύ γονέων και σχολείου, αλλά και στην ενθάρρυνση της συμμετοχής των γονέων στο σχολείο τους. Ωστόσο, σε ορισμένους/ες διευθυντές/ριες δεν αρέσει καθόλου να υπερβαίνουν οι γονείς τον ρόλο τους και να εμπλέκονται σε θέματα, που δεν είναι της αρμοδιότητάς τους.

Η παρούσα έρευνα είναι ποιοτική και άρα δεν παρέχει τη δυνατότητα για σύγκριση και γενίκευση των συμπερασμάτων. Θα είχε ενδιαφέρον να υπάρξει στο ζήτημα αυτό και έρευνες με διαφορετικό σχεδιασμό και εργαλεία που θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε συγκρίσεις και πιο πλούσια αποτελέσματα.

Από την παρούσα έρευνα προκύπτουν ορισμένες ερευνητικές προτάσεις για παραπέρα διερεύνηση του θέματος. Η μελλοντική έρευνα, αρχικά, θα μπορούσε να διεξαχθεί σε μεγαλύτερο δείγμα διευθυντών/ριών, το οποίο να περιλαμβάνει και νεοδιόριστους/ες διευθυντές/ριες από διαφορετικές περιοχές, έτσι ώστε να ληφθούν κι από εκείνους οι απόψεις για τη γονική συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ωστόσο, παρόμοια έρευνα θα ήταν ενδιαφέρον να διεξαχθεί με διευθυντές/ριες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, για να μπορεί να γίνει σύγκριση των απόψεων των διευθυντών/ριών από πρωτοβάθμια και

δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Τέλος, για μια πιο ολοκληρωμένη γνώση του θέματος με εγκυρότερα και πιο αντιπροσωπευτικά αποτελέσματα, θα μπορούσαν σε μελλοντική έρευνα να διερευνηθούν οι απόψεις και οι στάσεις εκτός των διευθυντών/τριών, των εκπαιδευτικών και των γονέων.

Σε επίπεδο παιδαγωγικής εφαρμογής προτείνεται προς την πολιτεία και τους εκπαιδευτικούς φορείς, τα εξής:

- Καλύτερη παιδαγωγική κατάρτιση και εκπαίδευση εκπαιδευτικών και διευθυντών/ριών, ώστε να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις μιας συνεργασίας με τις οικογένειες των μαθητών.
- Σχεδιασμός μιας στοχευμένης επιμορφωτικής πολιτικής για θέματα συνεργασίας εκπαιδευτικών με τους γονείς.
- Αξιοποίηση νέων τεχνολογιών στη συνεργασία σχολείου-οικογένειας.
- Εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων, στα οποία να εμπλέκονται και οι γονείς, για τη βελτίωση της ποιότητας της επικοινωνίας και κατ' επέκταση της συνεργασίας του σχολείου με την οικογένεια.
- Σύνδεση των σχολείων με την τοπική και την ευρύτερη κοινωνία.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Erdener, M. A. (2016). Principals' and Teachers' Practices about Parent Involvement in Schooling. *Universal Journal of Educational Research*, *4*(n12A), 151-159. doi: 10.13189/ujer.2016.041319.

Ihmeideh, F., & Oliemat, E. (2015). The effectiveness of family involvement in early childhood programmes: perceptions of kindergarten principals and teachers. *Early Child Development and Care*, *185*(2), 181-197. doi: 10.1080/03004430.2014.915817.

Keetanjaly, A., Kadir, S. A., Luan, W. S., & Abdullah, A. (2019). The role of creativity in principals' leadership practices towards parental involvement. *International Journal of Educational Management*, *33*(6), 1352-1365. doi: 10.1108/IJEM-11-2018-0348

Newby, P. (2019). *Μέθοδοι Έρευνας στην Εκπαίδευση. (Μετ. Ι. Φυρριπή, Επιμ. Γ. Μανωλίτσης).* Αθήνα: Πεδίο

Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές.* (Μετ. Β. Νταλάκου, Κ. Βασιλικού, Επιμ. Κ. Μιχαλοπούλου). Αθήνα: Gutenberg.

Βάμβουκας, Μ. Ι. (1998). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία.* Αθήνα: Γρηγόρης (5η έκδ.).

Γεωργίου Σ. (2011). *Σχέση Σχολείου-Οικογένειας και Ανάπτυξη του Παιδιού,* Αθήνα: Διάδραση.

Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας: Εφαρμογές στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση.* Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο από www.kallipos.gr

Κιρκιγιάννη, Φ. (2012). Επικοινωνία Σχολείου και Οικογένειας. *Τα Εκπαιδευτικά, 103-104,* 95-120. Ανακτήθηκε στις 26 Ιανουαρίου 2022, από: https://docplayer.gr/16308081-Epikoinonia-sholeioy-kai-oikogeneias.html

Λάμνιας, Κ. (2001). *Κοινωνιολογική θεωρία και εκπαίδευση. Διακριτές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μανωλίτσης, Γ. (2004). Η εμπλοκή των γονέων στην προσχολική αγωγή. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, *10*(38), 121-145.

Ματσαγγούρας, Η., & Πούλου, Μ. (2009). Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας. Συγκριτική Παράθεση Απόψεων Εκπαιδευτικών και Γονέων. *Στο: Μέντορας*, *11*, 27-41.

Μπόνια, Αι., Μπρούζος, Α. & Κοσσυβάκη, Φ. (2008). Αντιλήψεις και στάση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τους παράγοντες που δυσχεραίνουν τη γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο. *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος*, 6, 69-95.

Μπρούζος, Α. & Εμβαλωτής, Α. (2007). Σχέσεις οικογενειακού-σχολικού περιβάλλοντος, Επιμορφωτικό υλικό για το πρόγραμμα: *Ταχύρυθμη επιμόρφωση εκπαιδευτικών με θέμα τον συσχετισμό οικογενειακού-κοινωνικού-πολιτισμικού περιβάλλοντος στη σχολική επίδοση του παιδιού*, Αθήνα: Ο.ΕΠ.ΕΚ. (εκτυπωμένο).

Μπρούζος, Α. (2002). Η συνεργασία σχολείου-οικογένειας: Προβλήματα και δυνατότητες ανάπτυξής της. Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 15, 97-135.

Ντινίδου, Χ. (2013). *Απόψεις και στάσεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και γονέων για τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας*. (Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών.

Πέτρογλου, Α. (2014). Η γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ανακτήθηκε στις 25 Ιανουαρίου, από: https://www.academia.edu/37539218/%CE%97

Πλιόγκου, Β. Κ. (2008). *Η επίδραση της μονογονεϊκότητας στην εκπαιδευτική επιτυχία των παιδιών* (Διδακτορική Διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Πνευματικός, Δ., Παπακανάκης, Π., & Γάκη, Ε. (2008). Γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση των παιδιών: Διερεύνηση των πεποιθήσεων των γονέων. *Στο Μπρούζος, Α., Μισαηλίδη, Π., Εμβαλωτής, Α. & Ευκλείδη. Α Σχολείο και Οικογένεια, τόμος*, *6*, 193-216.

Πυργιωτάκης, Ι. (2006). *Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες.* Αθήνα: Γρηγόρης.

Σακελλαρίου, Μ. (2004). Η συνεργασία οικογένειας, σχολείου, κοινωνίας στα πλαίσια της προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, *3*, 133-148.

Συμεού, Λ. (2008). Σχέσεις εκπαιδευτικών-γονέων: Μοντέλα εκπαιδευτικών της Κύπρου. Ανακτήθηκε στις 15 Ιανουαρίου 2022, από*:* https://www.researchgate.net/publication/259763411_Scheseis_ekpaideutikon-goneon_Montela_ekpaideutikon_tes_Kyprou

Συμεού, Λ. (2015). Σχέσεις σχολείου-οικογένειας: έννοιες, μορφές και εκπαιδευτικές συνεπαγωγές. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, (36), 101-113.

Φλουρής, Γ. (2019). *Σχολική αποτυχία: οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τα αίτια και τους τρόπους αντιμετώπισής της* (Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Σχολή Επιστημών Αγωγής. Τμήμα Παιδαγωγικό Νηπιαγωγών.

Χατζηχρήστου, Χ. (2015). *Ο χωρισμός των γονέων, το διαζύγιο και τα παιδιά. Η Προσαρμογή των Παιδιών στην Διπυρηνική Οικογένεια και το Σχολείο.* Αθήνα: Πεδίο.

Ελευθεράκης Θεόδωρος
Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κρήτης
E-mail: elefthet@uoc. gr

Βιτσιλάκη Δήμητρα
Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, Μεταπτυχιακή Ερευνήτρια Παν. Κρήτης
E-mail: dbitsilaki@gmail.com

Φτώχεια, εκπαίδευση και κοινωνικός αποκλεισμός στα παιδιά με ειδικές ανάγκες

Μαριάννα Γκούρου

Περίληψη

Τα φαινόμενα φτώχειας στην εκπαίδευση έχουν αυξηθεί δραματικά τα τελευταία χρόνια εξαιτίας της οικονομικής και γενικευμένης κρίσης που επικρατεί στην Ελλάδα. Μάλιστα, σύμφωνα με την Ελληνική Στατιστική Αρχή (2016), η οικονομική δυσπραγία πλήττει περισσότερο τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες απ' ότι τον γενικό πληθυσμό των μαθητών. Η κοινωνική συμβολή της μελέτης εκτείνεται σε ζητήματα που αφορούν το επίπεδο διαβίωσης και την ποιότητα ζωής των παιδιών. Η αντιμετώπιση του φαινομένου είναι αρκετά σύνθετη και οι εκπαιδευτικές πολιτικές που χαράσσονται είναι συχνά αμφιλεγόμενες. Ωστόσο, ιστορικά η χώρα έχει διέλθει πλήθος κρίσεων και έχει διαμορφώσει «άμυνες» όπως είναι η αλληλεγγύη και ο εθελοντισμός. Η ερευνητική δραστηριότητα για τη μελέτη των φαινομένων φτώχειας στα ειδικά σχολεία είναι ιδιαιτέρως περιορισμένη και σε συνδυασμό με την κρισιμότητα του γεγονότος αποφασίστηκε η εκπόνηση της παρούσας εργασίας. Πιο συγκεκριμένα ο σκοπός της εργασίας είναι η μελέτη του φαινομένου της φτώχειας στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ειδικότερα, στοχεύει να εστιάσει στον τρόπο που η φτώχεια επηρεάζει την ποιότητα ζωής των μαθητών με ειδικές ανάγκες, στην επιρροή της στις επιδόσεις τους, στα καταγεγραμμένα περιστατικά των κρουσμάτων φτώχειας και στο ρόλο της πολιτείας σχετικά με την άσκηση κατάλληλων πολιτικών για την αντιμετώπισή της.

Λέξεις-κλειδιά: Φτώχεια, κοινωνικός αποκλεισμός, παιδιά με ειδικές ανάγκες, προτάσεις αντιμετώπισης.

Abstract

The phenomena of poverty in education have increased dramatically in recent years due to the economic and generalized crisis prevailing in Greece. In fact, according to the Greek Statistical Authority (2016), financial hardship affects students with special educational needs more than the general population of students. The social contribution of the study extends to issues concerning the standard of living and the quality of life of children. The phenomena of poverty during the crisis period are increased and are often the result of an unfavorable family environment. Thus, students find it difficult to meet their basic needs and do not bring basic goods to school. Dealing with the phenomenon is quite complex and the educational policies drawn up are often controversial. However, historically the country has gone through many crises and has formed "defenses" such as solidarity and volunteerism. The research activity for the study of the phenomena of poverty in special schools is particularly limited and in combination with the criticality of the event, it was decided to prepare the present work. More specifically, the purpose of the work is to study the phenomenon of poverty among students with special educational needs. In particular, it aims to focus on how poverty affects the quality of life of students with special needs, its influence on their performance, the recorded incidence of poverty and the role of the state in implementing appropriate policies to address it.

Keywords: Poverty, social exclusion, children with special needs, solutions.

Εισαγωγή

Η φτώχεια κατά την παιδική ηλικία είναι ένα φαινόμενο του εικοστού πρώτου αιώνα που πλήττει αρκετά μεγάλο ποσοστό του πληθυσμού των ανεπτυγμένων κρατών (Δασκαλάκης, 2005). Η κατηγορία των παιδιών που προέρχονται από ένα φτωχό περιβάλλον είναι πολύ δύσκολο να ξεφύγουν από την φτώχεια συ-

γκριτικά με τα παιδιά που προέρχονται από οικονομικά ευκατάστατες οικογένειες (Ratcliffe & McKernan, 2010). Οι πράξεις ή οι επιλογές ενός ενήλικα μπορεί να τον οδηγήσουν στην φτώχεια, αλλά ένα παιδί που γεννιέται στην ένδεια δεν έχει κάποια ευθύνη γι' αυτό (Conley, 2015).

Το κοινωνικο φαινόμενο της φτώχειας κατά την παιδική ηλικία αν και είναι δύσκολο να οριστεί (Κογκίδου, 2005), είναι γεγονός ότι έχει αρνητική επίδραση στη ζωή των παιδιών. Η φτώχεια που πλήττει τα παιδιά μπορεί να περιγράψει την αποστέρηση των βασικών υλικών αγαθών (τροφή, νερό, συνθήκες υγιεινής, στέγη), των κοινωνικών υπηρεσιών (υγεία, εκπαίδευση) και άλλων παραγόντων που βοηθούν στην επιβίωση, την ανάπτυξη και την ένταξη των παιδιών στην κοινωνία (Ντολιοπούλου, 2015). Η έλλειψη των παραπάνω βασικών αγαθών μπορεί να οδηγήσει το άτομο σε προβλήματα υγείας, σε δυσκολίες στην εκπαίδευση και γενικότερα να επηρεάσει την ομαλή ανάπτυξή του (Minujin et al, 2005).

Αξιοσημείωτο επίσης είναι το γεγονός ότι ενώ παρατηρείται μια σταδιακή «εξάντληση» της ανεκτικότητας σχετικά με την παιδική φτώχεια, διαπιστώνεται αντίστοιχα μεγάλο ενδιαφέρον σχετικά με την αντιμετώπισή της (Δασκαλάκης, 2008). Αυτό συμβαίνει γιατί η παιδική φτώχεια δεν επηρεάζει μόνο τα ίδια τα παιδιά και τις οικογένειές τους που την βιώνουν. Η φτώχεια στην παιδική είναι μια «παγίδα» (poverty trap) και επηρεάζει τα θεμέλια της σύγχρονης κοινωνίας, καθώς αποτελεί ένα κοινωνικό φαινόμενο που έχει αρκετές πιθανότητες να μεταβιβάζεται από γενιά σε γενιά (Δασκαλάκης, 2008). Τα παιδιά που προέρχονται από φτωχές οικογένειες έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες να εμφανίσουν αργότερα κάποια μαθησιακή δυσκολία, να βρεθούν εκτός εκπαίδευσης σε μικρή ηλικία, να έχουν ροπή προς την παραβατικότητα κ.τ.λ..

Το αποτέλεσμα των προαναφερθέντων είναι συνήθως ο κίνδυνος εγκλωβισμού της κατάστασης στην οποία μεγάλωσαν (Δασκαλάκης, 2008). Το παιδί που ζει με συνθήκες αποστέρησης, έχει πολύ μεγάλη πιθανότητα να εγκλωβιστεί μελλοντικά σε ίδιες ή και σε χειρότερες συνθήκες. Το στερημένο περιβάλλον σε αυτήν την τρυφερή ηλικία θα μπορούσε να αποτελέσει μελλοντικό εμπόδιο για τη συμμετοχή του σε κοινωνικές δραστηριότητες (Δασκαλάκης, 2008).

Στην Ελλάδα με τον νόμο 1566/85 (άρθρο 32), τα «άτομα με ειδικές ανάγκες» είναι «όσοι πάσχουν από ειδικές ανεπάρκειες ή δυσλειτουργίες οφειλόμενες σε φυσικούς, διανοητικούς ή κοινωνικούς παράγοντες σε τέτοιο βαθμό, που είναι δύσκολο γι' αυτούς να συμμετάσχουν στη γενική και επαγγελματική κατάρτιση, να εξεύρουν εργασία ή να έχουν πλήρη συμμετοχή στην κοινωνία».

Τα άτομα με ειδικές ανάγκες είναι αποκομμένα από την κοινωνία και οι λόγοι που συμβαίνει αυτό είναι πολυπαραγοντικοί. Σημαντικό είναι ότι πολλοί άνθρωποι χωρίς αναπηρία έχουν έλλειψη ενσυναίσθησης απέναντι στα άτομα με ειδικές ανάγκες. Ακόμα πολλά τυπικά παιδιά δεν έχουν διδαχθεί πώς να συμπεριφέρονται σε άλλα παιδιά που έχουν προβλήματα όρασης ή έχουν κάποια διαταραχή ή βρίσκονται σε αναπηρική καρέκλα. Επίσης η νομοθεσία της ίδιας της κοινωνίας απομονώνει και καταδικάζει τα άτομα αυτά. Ο κοινωνικός αποκλεισμός τους βιώνεται στην εκπαίδευση, στον πολιτισμό και στην ψυχαγωγία και στην υγεία. Εκτός από τις δυσκολίες πρόσβασης που εμποδίζουν τη συμμετοχή στους παραπάνω τομείς, οι οικονομικές δυσκολίες λειτουργούν περιοριστικά για την συμμετοχή τους σε τέτοιες δραστηριότητες. Είναι επομένως αδήριτη η ανάγκη της ανατροπής της διαιώνισης της αδυναμίας του ατόμου με ειδικές ανάγκες να διεκδικήσει το θεμελιώδες συνταγματικό του δικαίωμα για την ίση συμμετοχή του στην εκπαίδευση και ακολούθως το δικαίωμά του στην εργασία και τη ζωή.

Φτώχεια και παιδιά με ειδικές ανάγκες

Σύμφωνα με την ΕΛΣΤΑΤ (2016), στην Ευρωπαϊκή Ένωση ο ένας στους έξι πολίτες είναι με κάποια αναπηρία, με αποτέλεσμα περίπου 80 εκατομμύρια άτομα να αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην οικονομική και κοινωνική ζωή εξ' αιτίας διάφορων περιβαλλοντικών και συμπεριφορικών εμποδίων. Σύμφωνα με την Σιδέρη (2004) από τις μεγαλύτερες δυσκολίες που δηλώνουν ότι αντιμετωπίζουν τα άτομα με αναπηρία,

είναι η οικονομική δυσπραγία τους. Μάλιστα, στα άτομα με αναπηρίες το ποσοστό φτώχειας είναι 70% πιο υψηλό από το μέσο όρο (E.U, 2004) κυρίως λόγω της περιορισμένης πρόσβασής τους στην απασχόληση. Η ετήσια κορυφαία έκθεση της UNICEF (2015), σκιαγραφεί μια έντονη μελλοντική εικόνα αυτού και τα περιμένει ως τα φτωχότερα παιδιά του κόσμου, ενώ σύμφωνα με την έκθεση αυτή, η αναπηρία και η φτώχεια φαίνεται να είναι άμεσα συνδεδεμένες ιδιαίτερα στις αναπτυσσόμενες χώρες. Τα άτομα με αναπηρίες ή με χρόνιες παθήσεις μαζί με τις οικογένειές τους αποτελούν τους «αόρατους» πολίτες όπου δεν υπάρχουν συνήθως στους διάφορους σχεδιασμούς των υπουργείων ή των περιφερειών, σε αντίθεση με άλλες ευάλωτες κοινωνικά ομάδες (μονογονεϊκές οικογένειες, Ρομά κ.λπ.) για τις οποίες –αν και είναι μικρότερες σε πληθυσμό– έχουν γίνει αρκετές αναφορές που έχουν βασιστεί σε ερευνητικά αποτελέσματα και σε συγκρίσιμα στοιχεία που επιτρέπουν τη δημιουργία συγκεκριμένων πολιτικών για την υποστήριξή τους (Florian, 2008).

Ειδικότερα, σύμφωνα με στοιχεία της Eurostat, το 2013 στη χώρα μας ζούσαν 3,9 εκατομμύρια άνθρωποι στα όρια της φτώχειας και του κοινωνικού αποκλεισμού, ή το 35,7% του πληθυσμού, έναντι του 28,1% το 2008. Τα πιο υψηλά ποσοστά του πληθυσμού που βρίσκονται στα όρια της φτώχειας και του κοινωνικού αποκλεισμού έχουν καταγραφεί στη Βουλγαρία (48%), στη Ρουμανία (40,4%) και στην Ελλάδα (35,7%). Από το 2013 έως και σήμερα που η ελληνική οικονομική κρίση έχει αυξηθεί δραματικά, τα φαινόμενα φτώχειας έχουν αυξηθεί κατά πολύ, όπως φαίνεται απο τα στοιχεία της Ελληνικής Στατιστικής Αρχής (2016), τόσο στον γενικό πληθυσμό όσο και στα άτομα με αναπηρίες ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Σημειώνεται ότι η ένδεια και τα άτομα με ειδικές ανάγκες είναι άρρηκτα συνδεδεμένες μεταξύ τους. Τα φτωχά άτομα που διαθέτουν κάποια αναπηρία βρίσκονται σε έναν φαύλο κύκλο. Οι αναπηρίες αυξάνουν τη φτώχεια, ενώ οι άνθρωποι που ζουν σε άθλιες συνθήκες τείνουν να αποκτούν αναπηρίες εξαιτίας του υποσιτισμού, των άθλιων συνθηκών στέγασης, των επικίνδυνων επαγγελμάτων και της αυξημένης έκθεσης στη βία. Επίσης τα εισοδήματα των ανθρώπων με κάποια αναπηρία είναι μειωμένα επειδή είναι δύσκολο να εισέλθουν στην εργασία, να έχουν πρόσβαση σε βασικές κοινωνικές και ιατρικές υπηρεσίες.

Η οικονομική κρίση επηρέασε σε μεγάλο βαθμό τα μέλη των σχολικών κοινοτήτων και ιδιαίτερα τα παιδιά (Κελπανίδης, 2012). Οι εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων δηλώνουν ότι έχουν παρατηρήσει αλλαγές στην καθημερινότητα των παιδιών εξαιτίας του μειωμένου εισοδήματος (για παράδειγμα αδυναμία συμμετοχής σε ορισμένες σχολικές δραστηριότητες) και αύξηση των προβλημάτων ενδοπροσωπικής και διαπροσωπικής συμπεριφοράς. Επίσης εκφράζουν τις προσωπικές τους ανησυχίες σχετικά με την αντιμετώπιση των καθημερινών δυσκολιών, αλλά κυρίως ενδιαφέρονται για την εύρεση τρόπων στήριξης των μαθητών τους (Γιωτάκος, 2010). Αρκετά δημοσιεύματα από τον καθημερινό τύπο όπως το Πρώτο Θέμα (2014), έχουν παρουσιάσει αρκετές φορές μαθητές να λιποθυμούν από έλλειψη τροφής και παιδιά που δυσκολεύονται να έχουν την απαραίτητη γραφική ύλη σε ελληνικά σχολεία. Αντιστοίχως, τα ευρήματα που αφορούν τους μαθητές που προέρχονται και από τις δυο εκπαιδευτικές βαθμίδες επιβεβαιώνουν την ύπαρξη ενός αρκετά μεγάλου ποσοστού παιδιών και οικογενειών που ζουν με οικονομικές δυσκολίες ενώ έκδηλα είναι τα συναισθήματα φόβου, αγωνίας και στενοχώριας που βιώνουν τα παιδιά για τις συνθήκες της ζωής τους, το μέλλον τους, το σχολείο τους και την οικογενειακή τους ζωή. Οι συνέπειες της οικονομικής κρίσης στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών και το γεγονός ότι η στήριξη των μαθητών και η προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας και του θετικού κλίματος στα σχολεία αποτελεί βασικό μέλημα των εκπαιδευτικών, επιβεβαιώνει την αναγκαιότητα παρέμβασης (Κουρκούτας, 2011).

Αποτελέσματα της φτώχειας στα παιδιά

Η φτώχεια μπορεί να έχει αρκετές επιπτώσεις στα παιδιά τόσο βραχυπρόθεσμα, όσο και μακροπρόθεσμα. Είναι γεγονός ότι τα άτομα που βιώνουν για μεγάλο χρονικό διάστημα τη φτώχεια έχουν πιο χαμηλό προσδόκιμο ζωής. Η οικονομική ένδεια έχει άμεση σύνδεση με την υγεία των παιδιών. Είναι γεγονός ότι

επηρεάζει περισσότερο τα παιδιά που στερούνται την τροφή και διαβιούν σε περιβάλλοντα που επικρατεί κρύο και υγρασία (Δασκαλάκης, 2008). Η μόνιμη φτώχεια επηρεάζει τα παιδιά και στη σωματική και στην ψυχική τους υγεία. Στα παιδιά αυτά παρατηρούνται νοητικά, κοινωνικά και συναισθηματικά προβλήματα. Επιπλέον υπάρχει σχέση της φτώχειας και της βρεφικής και παιδικής θνησιμότητας. Ένα φτωχό παιδί που υποσιτίζεται είναι πιο εύκολο να βρεθεί εκτεθειμένο σε κινδύνους καθώς έχει πιθανότητες να βρεθεί χωρίς στέγη. Τα παιδιά που ζουν στα όρια της φτώχειας έχουν τις λιγότερο καλές επιδόσεις στο σχολείο και τα μεγαλύτερα ποσοστά εγκατάλειψής του. Επιπλέον όλο και περισσότεροι μαθητές μεταφέρονται σε ειδικά σχολεία, εξαιτίας των υψηλών κοινωνικών απαιτήσεων και των οικονομικών δυσκολιών. Τα άτομα αυτά είναι πολύ εύκολο να βρεθούν στο κοινωνικό περιθώριο εξαιτίας της δυσκολίας έλεγχου των συναισθημάτων και της παρορμητικότητας που μπορεί να εμφανίζουν.

Η φτώχεια και η εκπαίδευση έχει κυκλική μορφή. Η ανεπαρκής εκπαίδευση είναι αποτέλεσμα της φτώχειας αλλά και η ίδια η εκπαίδευση συμβάλλει σε αυτό (Δασκαλάκης, 2008). Το σχολείο προβλέπει την ισότητα και τον δημοκρατισμό, αλλά είναι μεγάλο το χάσμα μεταξύ των φτωχών και των μη φτωχών μαθητών. (Δασκαλάκης, 2008). Οι εκπαιδευτικές ανάγκες δεν μπορούν να καλυφθούν από μια οικογένεια με κοινωνικοοικονομικές αντιξοότητες με αποτέλεσμα την σχολική εγκατάλειψη (Δασκαλάκης, 2008). Το σχολείο θα πρέπει να μεριμνά για τα παιδιά που ανήκουν σε αυτή την κατηγορία προσφέροντάς τους τα βασικά αγαθά που τους λείπουν (Krashen, 2011; Roseberry & McKibbin, 2012). Είναι αρκετά σημαντικό να καταλάβουν οι εκπαιδευτικοί ότι μια επιθετική ή μια αρκετά παθητική στάση ενός παιδιού είναι συνήθως αποτέλεσμα των προβλημάτων που βιώνουν στην καθημερινότητά τους. Επομένως ένα υποστηρικτικό κοινωνικο πλαίσιο όπως είναι το σχολείο, θα μπορούσε να βελτιώσει τις συνθήκες ζωής των φτωχών παιδιών (Jensen, 2010).

Κοινωνικός αποκλεισμός των ατόμων με ειδικές ανάγκες

Ο κοινωνικός αποκλεισμός δέχεται την επίδραση μιας σειράς παραγόντων που συντελούν στη δημιουργία του (Λύτρας, 2004). Ο κοινωνικός αποκλεισμός δεν μπορεί να συνδεθεί μόνο με την οικονομική ένδεια. Σημαντικό ρόλο στην ζωή των ατόμων με αναπηρία διαδραματίζει και η κοινωνική ένδεια. Οι άνθρωποι που έχουν κάποια αναπηρία είναι εκτεθειμένα στα καταστρεπτικά αποτελέσματα των διακρίσεων, του αποκλεισμού, της προκατάληψης της εκμετάλλευσης (κυρίως σε σχέση με την εργασία) και της άρνησης συμμετοχής στην κοινωνία (Λύτρας, 2004). Η επιδείνωση της αναπηρίας είναι δεδομένη μετά από αυτές τις αρνητικές κοινωνικές συμπεριφορές, ιδιαίτερα αν περιλαμβάνουν και σωματική ή ψυχολογική κακοποίηση.

Έως τις αρχές της δεκαετίας του 1980, η Ειδική Αγωγή στηριζόταν σε αποσπασματικές νομοθεσίες και διατάγματα. Το 1981 ψηφίστηκε ομόφωνα από τη Βουλή των Ελλήνων ο νόμος 1143/1981, ο οποίος αποτέλεσε τον πρώτο ολοκληρωμένο νόμο για την Ειδική Αγωγή όπως αναφέρει κι ο Τσιναρέλης (1993) καθώς και το Προεδρικό Διάταγμα 603/1982, που αναφερόταν σε θέματα οργάνωσης και λειτουργίας της Ειδικής Αγωγής και συμπλήρωνε τον νόμο (Ζώνιου-Σιδέρη, 1996). Ωστόσο αν και «τον νόμο διέπουν οι αρχές της αναγνώρισης των ίσων ευκαιριών σε όλους τους πολίτες, της σχολικής και κοινωνικής ενσωμάτωσης, καθώς και της επαγγελματικής και κοινωνικής αποκατάστασης» (Τζουριάδου, 1995) δεν φαίνεται ότι συνέβαλε στην συμβολή της πολιτικής της ένταξης, αλλά ενίσχυσε τη διάκριση των «φυσιολογικών» και «μη φυσιολογικών» ατόμων περιθωριοποιώντας κατά αυτόν τον τρόπο τους μαθητές (Ζώνιου-Σιδέρη, 2012). Σύμφωνα με τον Στασινό (1991) «ο νόμος 1143/1981 ήθελε την Ειδική Αγωγή εντελώς αποκολλημένη και αποστασιοποιημένη από όλο τον κορμό της εκπαίδευσης των κανονικών παιδιών».

Η απομόνωση των ατόμων με αναπηρία έχει μειωμένες πιθανότητες για μια παραγωγική και κοινωνική συμβολή τους με αποτέλεσμα να υπάρχει αύξηση του κινδύνου παγίδευσης στην ένδεια. Η τεράστια οικονομική και συναισθηματική πίεση, που καλούνται να αντιμετωπίσουν, συχνά έχει ως αποτέλεσμα προ-

βληματικές προσωπικές σχέσεις. Η κατάσταση αυτή στις σημερινές συνθήκες της κρίσης, είναι ιδιαίτερα αισθητή στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική αλλά και στο σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής για την πρόληψη και επίλυση τέτοιων ζητημάτων.

Αντιμετώπιση της φτώχειας και του κοινωνικού αποκλεισμού στα παιδιά με ειδικές ανάγκες

Οι Λύτρας και Παντέλογλου (1999), πιστεύουν ότι ο κοινωνικός αποκλεισμός είναι εναλλακτικός των κοινωνικών ανισοτήτων και της ένδειας. Γι' αυτό το λόγο οι στόχοι των διαφόρων πολιτικών αντιμετώπισης έχουν σχέση με την εκτροπή της κατεύθυνσής τους προς τον αποκλεισμό και όχι τόσο τον περιορισμό τους. Επιπλέον σύμφωνα με την Έκθεση της ILO (Διεθνής Οργάνωση Εργασίας του ΟΗΕ) το 2014-2015 υπάρχει μείωση των πολιτικών διαφόρων χωρών, σε σχέση με την πρόσβαση στον τομέα της υγείας, της παιδείας, της μείωσης της φτώχειας και των κοινωνικών ανισοτήτων (International Labour Organization, 2014; Μητροπολιτικό Κοινωνικό Ιατρείο Ελληνικού, 2014). Αυτό συμβαίνει εξαιτίας της οικονομικής κρίσης που βιώνουν οι χώρες, την περίοδο δηλαδή που είναι απαραίτητες τέτοιες πολιτικές βοήθειας για τους πολίτες.

Αρκετές χώρες της Ευρώπης εφαρμόζουν προγράμματα που σχετίζονται με την εκπαιδευτική ενίσχυση ατόμων που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα. Παρόμοια προγράμματα υλοποιούνται και στην Ελλάδα (European Commission, 2014). Διεθνείς συμβάσεις και θεωρητικοί επιχειρηματολογούν υπέρ της οικοδόμησης μιας ανεκτικής δημοκρατικής και παιδοκεντρικής εκπαίδευσης που θα απευθύνεται σε όλα τα παιδιά και θα σέβεται το δικαίωμα τους στη μάθηση και την πρόοδο (ΟΗΕ, 2006; Ainscow, 2005; Barton, 1997; Florian, 2008). Αυτού του είδους η εκπαίδευση πιστεύεται ότι θα εξασφαλίζει ίσες ευκαιρίες και ίσα εκπαιδευτικά και επαγγελματικά δικαιώματα και θα δίνει ατομικά τη δυνατότητα στο κάθε άτομο να ξεπεράσει τις αδυναμίες του και να καλλιεργήσει τις δυνατότητές του.

Η ελληνική νομοθεσία δεν επιτρέπει την παιδική εργασία και εκμετάλλευση. Επιπλέον υπάρχουν αρκετές προτάσεις για την αντιμετώπιση του δημογραφικού προβλήματος, για την εξασφάλιση των δικαιωμάτων των παιδιών για μια ασφαλή διαβίωση και εκπαίδευση, για την πρόσβαση σε κοινωνικές παροχές που δικαιούνται και φυσικά για την πλήρη αντιμετώπιση της παιδικής φτώχειας (UNICEF, 2012; 2013; 2014).

Η πρόληψη για να αντιμετωπιστεί το φαινόμενο της φτώχειας, απαιτεί δράσεις σε πολλούς διαφορετικούς τομείς αλλά και παρέμβαση από τα από τα πρώτα χρόνια της ζωής ενός παιδιού. Τα παιδιά που μεγαλώνουν στην ένδεια θα συνεχίσουν να βρίσκονται σε αυτή την κατάσταση και ως ενήλικες. Είναι πολύ σημαντικό να χρησιμοποιηθούν στρατηγικές για την αντιμετώπιση του προβλήματος από την ρίζα του. Για τη μείωση της φτώχειας πρέπει να εφαρμοστούν τεχνικές για την οικονομική στήριξη σε συγκεκριμένες οικογένειες και παιδιά, βοήθεια στο να βρουν εργασία τα μέλη τους, ενισχυτικά και εξειδικευμένα μαθησιακά προγράμματα προγράματα για παιδιά με ειδικές ανάγκες κ.ά.. Ο συνδυασμός των παραπάνω παρεμβάσεων μπορεί να αποτελέσει έναν αποτελεσματικό τρόπο μείωσης της φτώχειας και του κοινωνικού αποκλεισμού.

Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, τα άτομα με ειδικές ανάγκες χρειάζονται μεγαλύτερη βοήθεια για την εξασφάλιση των καθημερινών αναγκών τους. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία οι άνθρωποι που ανήκουν σε αυτή την κατηγορία έχουν δικαιώματα στον τομέα της εργασίας, της εκπαίδευσης, στις συντάξεις και τα επιδόματα. Ωστόσο τα άτομα με ειδικές ανάγκες βιώνουν τον κοινωνικό αποκλεισμό.

Η εκπαίδευση στη σύγχρονη Ελλάδα βρίσκεται σε αδιαμφισβήτητη κρίση εξαιτίας των πρόσφατων οικονομικών και κοινωνικών αλλαγών. Η κρίση αυτή επηρεάζει μεταξύ άλλων την προοπτική για ένα καλύτερο

μέλλον που θα μπορούσε να διαμορφωθεί υπό άλλες συνθήκες κατά τις οποίες δεν θα επικρατούσε η φτώχεια, ο κοινωνικός αποκλεισμός και η γενικευμένη αποσταθεροποίηση (Ζώνιου-Σιδέρη, 2012). Μάλιστα, τα φαινόμενα φτώχειας στην εκπαίδευση έχουν αυξηθεί δραματικά κυρίως στον τομέα της ειδικής αγωγής.

Την ίδια στιγμή διεθνείς συμβάσεις και θεωρητικοί επιχειρηματολογούν υπέρ της οικοδόμησης μιας ανεκτικής δημοκρατικής και παιδοκεντρικής εκπαίδευσης που θα απευθύνεται σε όλα τα παιδιά και θα σέβεται το δικαίωμα τους στη μάθηση και την πρόοδο (ΟΗΕ, 2006; Ainscow, 2005; Barton, 1997; Florian, 2008). Αυτού του είδους η εκπαίδευση πιστεύεται ότι θα εξασφαλίζει ίσες ευκαιρίες και ίσα εκπαιδευτικά και επαγγελματικά δικαιώματα, και θα δίνει στο κάθε άτομο την δυνατότητα να ξεπεράσει τις αδυναμίες του και να καλλιεργήσει τις δυνατότητές του.

Βιβλιογραφία

Ainscow, M. (2005). Understanding the development of inclusive education system. Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 3 (3), 5-20.

Barton, L. and Slee, R. (1997). Competition, Selection and Inclusive Education: Some Observations, International Journal of Inclusive Education, Vol. 3, No. 1, pp. 3-12.

Conley D. (2015). "Poverty and life chances. The conceptualization and study of the poor", The Sage Handbook of Sociology, σ. 327-340.

Γιωτάκος, Ο. (2010). Οικονομική κρίση και Ψυχική Υγεία. Ψυχιατρική, 21, σ. 195.

Δασκαλάκης Δ. (2008). «Φτώχεια, Κοινωνικός αποκλεισμός και Παιδική Ηλικία», Σακούλα, Κομοτηνή-Αθήνα..

European Commission (2014): "Teachers' and school heads' salaries and allowances in Europe 2013/14". Brussels.

Eurostat, (2013). European Social Statistics. Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο: http://ec.europa.eu/eurostat/documents/3930297/5968986/KS-FP-13-001-EN.PDF/.

ΕΛΣΤΑΤ, (2016). Η Ελλάδα με αριθμούς. Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο: http://www.statistics.gr/portal/page/portal/ESYE.

Εφημερίδα Πρώτο Θέμα. (2014). Οι μαθητές σε περίοδο οικονομικής κρίσης. Αθήνα: Λυμπέρη.

Florian, L. (2008). Special or inclusive education: future trends. British Journal of Special Education, 35 (4), 202-208.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (1996). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους*. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (επιμ.) (2004). *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις*. Τόμος Α΄. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2012). Ενταξιακή Εκπαίδευση & κοινωνική δικαιοσύνη στη σύγχρονη εποχή. Ερωτήματα και προβληματισμοί. 12ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου. Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο: http://www.pek.org.cy/Proceedings_2012/keynotes/sideri_all.pdf.

International Labour Organization (2014). World Social Protection Report 2014-15: "Building economic recovery, inclusive development and social justice". Geneva, Switzerland.

Jensen E. (2010). "The effects of poverty on the brain" Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο: http://thesciencenetwork.org/docs/BrainsRUs/Effetcs%20of%20Poverty_Jensen.pdf.

Κελπανίδης, Μ. (2012). Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: θεωρίες και πραγματικότητα. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.

Κογκίδου Δ. (2005). «Κατανοώντας την παιδική φτώχεια και τον κοινωνικό αποκλεισμό τον 21ο αιώνα από την οπτική των παιδιών», Εισήγηση στο 10ο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα (1-4 Δεκεμβριου).

Κουρκούτας, Η. (2011). Προβλήματα συμπεριφοράς στα παιδιά. Αθήνα: Τόπος.

Λύτρας, Α. (2004) Κοινωνικός αποκλεισμός: Η παγκοσμιότητα του ριζοσπασικού συντηρητισμού. Στο Α. Λύτρας & Κ.Σουλιώτης, Αποκλεισμοί στην παγκοσμιοποίηση: Ζητήματα κοινωνικής πολιτικής (σ.25-53) Αθήνα: Παπαζήση.

Λύτρας Α. και Παντελόγλου Π., (1999). Έκθεση για τους φορείς και τα δίκτυα καταπολέμησης του Κοινωνικού Αποκλεισμού, Έκθεση προς τον Υπουργό Παιδείας και την Ευρωπαϊκή Επιτροπή (ΓΔ V) και το ΕΚΣ, Πάντειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα: Ζητήματα κοινωνικής πολιτικής, Αθήνα.

Minujin et al (2005): "Children living in poverty. Proceedings for UNICEF's conference", New school university, NY: 25-27/4.

Νόμος 1143/1981 - ΦΕΚ. 80 -Α- 31- 3 - 1981 «Περί Ειδικής Αγωγής, ειδικής επαγγελματικής εκπ/σης, απασχόλησης και κοινωνικής μέριμνας των αποκλινόντων εκ των φυσιολογικών ατόμων». Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο: http://www.pischools.gr/special_education_new/ftp/nomoi/Nomoi-E-A/N.%201143%20-1981-%20FEK.%2050%20-31-3-1981.pdf.

Ντολιοπούλου (2015). Οι επιπτώσεις της φτώχειας γενικότερα και στα παιδιά ειδικότερα και πιθανοί τρόποι παρεμβάσεων για την πρόληψη και τη μείωσή της. Έρευνα στην Εκπαίδευση, 3, Αλεξανδρούπολη.

Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών. (2006). Η Σύμβαση του ΟΗΕ για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία. Brussels.

Ratcliffe C. and Mc Kernan S. M. (2010): "Childhood poverty persistence: Facts and consequences", The urban institute 29/10.

Roseberry and Mc Kobbin C. (2012): "The impact of poverty and homelessness on children oral and literate language. Practical implications for service delivery", Presentation at ASTIA Schools Conference (28/07), Mill Wankee, WI.

Στασινός, Δ. (1991). Η Ειδική εκπαίδευση στην Ελλάδα. Αντιλήψεις, θεσμοί και πρακτικές. Κράτος και ιδιωτική πρωτοβουλία (1906-1989). Αθήνα: Gutenberg.

Τζουριάδου, Μ. (1995). Παιδιά με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες: Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.

Τσιναρέλης, Γ. (1993). Η Ενταξη των Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες. Θεσσαλονίκη: Εταιρία Σπαστικών Βορείου Ελλάδας, σ. 18-29.

UNICEF (2012). Έκθεση UNICEF: «Η κατάσταση των παιδιών στην Ελλάδα 2012» Αθήνα: Ελληνική Εθνική Επιτροπή UNICEF.

UNICEF (2013). Έκθεση UNICEF: «Η κατάσταση των παιδιών στην Ελλάδα 2013». Αθήνα: Ελληνική Εθνική Επιτροπή UNICEF.

UNICEF (2014). Έκθεση UNICEF: «Η κατάσταση των παιδιών στην Ελλάδα 2014. Οι επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης στα παιδιά». Αθήνα: Ελληνική Εθνική Επιτροπή UNICEF.

UNICEF, (2015). Committing to Child Survival: A Promise Renewed – Progress Report.

Μαριάννα Γκούρου
Κοινωνιολόγος, Υποψήφια Διδάκτωρ Κοινωνιολογίας Παντείου Πανεπιστημίου
mgkourou@yahoo.gr

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση ως μηχανισμός άρσης εκπαιδευτικών ανισοτήτων

Θεόδωρος Ελευθεράκης, Παναγιώτης Γιαβρίμης

Περίληψη

Η παρούσα εργασία εξετάζει ζητήματα που αφορούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και την εφαρμογή της στα νέα περιβάλλοντα μάθησης που δημιουργεί η σύγχρονη πραγματικότητα, με σκοπό τη διερεύνηση της σύνδεσης της διδασκαλίας και της διαφοροποιημένης διδασκαλίας με τις εκπαιδευτικές ανισότητες. Οι συμμετέχοντες της παρούσας έρευνας ήταν 35 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Από αυτούς οι 17 ήταν Δάσκαλοι/λες και οι 18 Νηπιαγωγοί. Ως μέσο συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη. Από τα αποτελέσματα της έρευνας διαφάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τα χαρακτηριστικά και τα αίτια και τους τους τρόπους εφαρμογής της διαφοροποίησης της διδασκαλίας σε σχέση με τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών τόσο στο δημόσιο λόγο, όσο και στο εφαρμοστικό πεδίο της σχολικής πραγματικότητας. Οι αναγκαιότητες που εκφράζονται αναφέρονται στο μαθησιακό επίπεδο, στο ρυθμό προσέγγισης της γνώσης και στα διαφορετικά στυλ διδασκαλίας. Μέσα από το λόγο των εκπαιδευτικών αναδεικνύονται θέματα που σχετίζονται με την πολιτική κοινωνικοποίηση, την κριτική σκέψη και τις δεξιότητες που αναπτύσσονται και υποστηρίζουν την άρση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων. Το σχολικό περιβάλλον μέσω της διαφοροποίησης της διδασκαλίας μετασχηματίζεται και διαμορφώνεται σε ένα χώρο ισότιμης προσβασιμότητας και συναποδοχής.

Λέξεις-κλειδιά: Διαφοροποιημένη διδασκαλία, εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, εκπαιδευτικές ανισότητες

Abstract

The issue of inequality of educational opportunities is one of the projects of sociological discourse and is related to the social background of students and the discrimination and unequal educational treatment produced by that. In the context of an educational system, the inequalities that exist among students are not reversed, but are dealt with in an egalitarian approach. The different needs of the students are not taken into account. The different sociocultural conditions create, in such an educational system, unequal educational outcomes, which are legitimised as the result of inherent differentiations or as the result of lower effort of the student or the lack of interest of his or her family. The functioning of the school and its practices play a dominant role, because it transforms pre-existing social and economic inequalities into academic and individual abilities and skills, giving legitimacy to educational outcomes. The participants of this study were 35 teachers. Of these, 17 were primary school teachers and 18 were Kindergarten teachers. Semi-structured interviews were used as a means of data collection. The interview guide is based on the literature on differentiated instruction. From the results of the survey it was found that teachers recognize the characteristics and causes and ways of implementing differentiated instruction in relation to students' learning needs both in the public discourse and in the applied field of school environment. The students' needs expressed by the teachers in our research refer to the learning level, the knowledge approach style and the different teaching strategies. Through teachers' discourse, issues related to civil socialization, to critical thinking and to the skills that are developed and support the elimination of educational inequalities are highlighted. The school environment through the differentiated instruction is transformed and shaped into a space of equal accessibility and inclusion. The school accepts the different skills, abilities, needs and difficulties of each of its members and facilitates their accessibility to learning and social resources.

Keywords: Differentiated teaching, primary education teachers, educational inequalities

Εισαγωγή

Ο σύγχρονος κόσμος μετασχηματίζεται, διαρκώς και με μεγάλες ταχύτητες, περνώντας από τη νεωτερικότητα στη μετανεωτερικότητα (Giddens, 2001). Η δυτική κοινωνία εισάγεται στην εποχή της νεωτερικότητας τον αιώνα του Διαφωτισμού (18ο αι.) και της περιόδου της βιομηχανικής επανάστασης (1750-1850) (Giddens, 2001· Γιούλτσης, 2005), ενώ εξελισσόμενη δίνει σιγά-σιγά, προς το τέλος του 20ού αιώνα, τη σκυτάλη στην νέα εποχή της μετανεωτερικότητας.

Με διαφορετική ορολογία θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι οδηγούμαστε από τη βιομηχανική κοινωνία στη μεταβιομηχανική «*κοινωνία της γνώσης*» (Ασημάκη, Κουστουράκης, Καμαριανός, 2011). Κατά τον Drucker, η δυτική κοινωνία περνάει στη μετακαπιταλιστική της φάση, όπου ναι μεν κυρίαρχος παραμένει ο καπιταλισμός, αλλά όπως πολύ χαρακτηριστικά αναφέρει: «*ο κυρίαρχος παραγωγικός πόρος και απόλυτα καθοριστικός "συντελεστής" της παραγωγής δεν είναι πια σήμερα το κεφάλαιο, ούτε το έδαφος, ούτε η εργασία. Είναι οι γνώσεις*» και μετακαπιταλιστικές κοινωνικές τάξεις γίνονται πλέον «*οι εργάτες των γνώσεων και οι εργάτες των υπηρεσιών*», χωρίς βέβαια να είναι πλήρως ξεκάθαρη η εξέλιξη αυτής της κοινωνίας και τα τελικά χαρακτηριστικά που αυτή θα λάβει (Drucker, 1996: 15).

Στην εποχή, λοιπόν, της νεωτερικότητας στο δυτικό κόσμο επικρατούσε η πίστη στις δυνατότητες του ανθρώπου και του «λόγου» του, πρυτανεύουν δηλαδή εδώ ο ορθός λόγος και ο ορθολογικός σχεδιασμός, η πίστη για τη δυνατότητα εύρεσης της αντικειμενικής αλήθειας και η πίστη της γραμμικής, διαρκούς προόδου και ανάπτυξης των οικονομιών και των κοινωνιών. Έτσι, στις δυτικές κοινωνίες κυριαρχεί, τελικά, ο καπιταλιστικός τρόπος ανάπτυξης της αγοράς και των κοινωνιών, εντός του πολιτικά επικρατούντος έθνους-κράτους, στο οποίο υπερισχύει η εθνική οικονομία και η εθνική κουλτούρα της αστικής κοινοβουλευτικής δημοκρατίας και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (Harvey, 2007: 31-68· Κουστουράκης, & Ασημάκη, 2009· Hall, & Gieben, 2003: 41-53). Στη λογική αυτή δημιουργήθηκαν οι μεγάλες επιστημονικές θεωρίες, όπως είναι: ο θετικισμός, ο φονξιοναλισμός ή λειτουργισμός και ο μαρξισμός, οι οποίες δημιούργησαν τις «μεγάλες αφηγήσεις» και την πίστη ότι θα μπορούσαν να ερμηνεύσουν συνολικά τον κόσμο μας (Λυοτάρ, 1979: 25-26· Lyotard, 1985· Ασημάκη, Κουστουράκης, Καμαριανός, 2011: 102). Σε αυτό το πλαίσιο ερμηνείας των θεωριών και των θεωρητικών τους υποστηρίζονταν ότι η πρόοδος των επιστημών και των τεχνών θα φέρει ως αποτέλεσμα στη νεωτερική αυτή κοινωνία τη ηθική πρόοδο και την δικαιοσύνη (McLennan, 2003: 486-488).

Από το 1970 και ύστερα εμφανίζεται ένας έκδηλος κοινωνικός μετασχηματισμός και έτσι σιγά-σιγά περνάμε στην εποχή της μετανεωτερικότητας, όπου πολιτισμικές, κοινωνικές και οικονομικές αλλαγές διαμορφώνουν μια νέα κουλτούρα σκέψης, η οποία σηματοδοτεί την από-νομιμοποίηση των μεγάλων αφηγήσεων και την αμφισβήτηση των κεντρικών εννοιών της προηγούμενης νεωτερικής εποχής, όπως είναι: ο ουμανισμός, ο ορθολογισμός, ο ντετερμινισμός (αιτιοκρατία), η αιτιότητα και η αντικειμενικότητα. Έτσι, στην εποχή της μετανεωτερικότητας ξεκινά η σταδιακή περάτωση της νομιμότητας του Λόγου για να οδηγείται σε ορθούς διαχωρισμούς. Η μετανεωτερική σκέψη, λοιπόν, στρέφεται με περισσή δυσπιστία προς κάθε «ολοκληρωτικο-οικουμενικό λόγο» και εναντίον κάθε οικουμενικής αλήθειας (Harvey, 2007: 28-38). Ο Λυοτάρ (1979: 26) υποστηρίζει ότι οι «μεγάλες αφηγήσεις έχουν γίνει ελάχιστα αξιόπιστες», και τη θέση τους παίρνουν οι μετανεωτερικές «μικροαφηγήσεις», που ερμηνεύουν «*μικρής εμβέλειας πρακτικές, τοπικά συμβάντα*» είναι «καταστασιακές» και αποτελούν «*τοπικά, οικογενειακά, κοινοτικά και εκπαιδευτικά τοπικά περιβάλλοντα*» που εξηγούν αυτές τις περιπτώσεις και δεν διεκδικούν γενικεύσεις και οικουμενικότητα (Lyotard, 1985· Ασημάκη, Κουστουράκης, Καμαριανός, 2011: 105). Έτσι, η ατομική και συλλογική ταυτότητα ανακατασκευάζεται μέσω της δράσης (Γιαβρίμης, 2022). Επίσης, σημαντικό χαρακτηριστικό της μετανεωτερικής εποχής είναι η διείσδυση των αγορών στο κράτος, με αποτέλεσμα αφενός τη μείωση του κρατισμού και αφετέρου την ανάδειξη σιγά-σιγά της κοινωνίας των πολιτών.

Το ευμετάβλητο των γνώσεων και του επαγγελματικού χώρου έχει οδηγήσει στην κοινωνία της διακιν-

δύνευσης, όπου η ανασφάλεια και ο φόβος στον ατομικό, κοινωνικό και επαγγελματικό βίο (Beck, 1999) επικρατούν στο νέο μετανεωτερικό περιβάλλον ή στο ύστερο νεωτερικό, όπως υποστηρίζει ο Beck, στην «αναστοχαστική νεωτερικότητα» (Luhmann, 1991). Σε αυτά συντελούν ο περιορισμός της εθνικής κυριαρχίας, με την παγκοσμιοποίηση της κουλτούρας και με τους ευέλικτους τρόπους συσσώρευσης κεφαλαίου (Κουστουράκης, & Ασημάκη, 2009· Ασημάκη, Κουστουράκης, Καμαριανός, 2011), την ενοποίηση των τρόπων ζωής και των πολιτισμικών συμβόλων και διεθνικών μεθόδων συμπεριφοράς (Beck, 1999). Ενώ οι νέες τεχνολογίες μετασχηματίζουν την έννοια του χρόνου και του χώρου καλύπτοντας ολοένα και μεγαλύτερο μέρος τόσο της εργασιακής όσο και της καθημερινής ζωής (Newman, & Jonson, 1999: 81).

Έτσι, μέσω της παγκοσμιοποίησης εισάγονται διλήμματα όπως αυτό, το οποίο υπαγορεύει από τη μια την ανάπτυξη της συμμετοχικότητας, της διάδρασης μεταξύ των ατόμων, τα οποία τείνουν να γίνουν δικαιούχοι, μέσα από την ανάπτυξη της κοινωνικής δικαιοσύνης και μέσω της αυξημένης κοινωνικής συνοχής που επιδιώκεται στην ευρύτερη κοινωνία, αλλά και στις επιμέρους μικρο-ομάδες (οικογένεια, σχολείο), ενώ από την άλλη ελλοχεύει η κοινωνική αδικία και ο κοινωνικός αποκλεισμός κυρίως των μειονεκτούντων ατόμων και ομάδων. Ακόμη άλλο δίλλημα στην εποχή της παγκοσμιοποίησης είναι: από τη μια πιστεύεται ότι η «κοινωνία της γνώσης» και της πληροφορίας θα μας απελευθερώσει από την άγνοια και το φόβο, ενώ από την άλλη σχηματίζεται η «κοινωνία της διακινδύνευσης», όπου η ανασφάλεια, ο κίνδυνος και άρα ο φόβος γιγαντώνεται και κορυφώνεται. Επίσης ένα τρίτο σημαντικότατο δίλλημα την εποχή αυτή είναι από τη μια η προσπάθεια και η αναζήτηση της ανάπτυξης της Δημοκρατίας, ενώ από τη άλλη προωθείται η ανάγκη της ασφάλειας, η οποία μειώνει τη διαδικασία της εκδημοκρατικοποίησης και επιτείνει, τελικά, την αυταρχικότητα της κάθε μορφής εξουσίας στις κοινωνίες.

Κοινωνικές ανισότητες και διαφοροποιημένη διδασκαλία

Το θέμα της ανισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών αποτελεί ένα από τα προτάγματα του κοινωνιολογικού λόγου (Κασσωτάκης, 1981: 11). Το ζήτημα της σχολικής αποτυχίας σχετίζεται με την κοινωνική τους προέλευση και την διάκριση και άνιση μεταχείριση που παράγεται εκπαιδευτικά από αυτήν. Στο πλαίσιο ενός εκπαιδευτικού συστήματος οι ανισότητες που ενυπάρχουν μεταξύ των μαθητών (ατομικές, κοινωνικές, πολιτισμικές διαφορές), δεν ανατρέπονται, αλλά αντιμετωπίζονται εξισωτικά με την παροχή ίσων ευκαιριών προσβασιμότητας και όχι ισότιμες ανάλογα με τις ανάγκες τους. Οι διαφορετικές κοινωνικο-πολιτισμικές προϋποθέσεις δημιουργούν σε ένα τέτοιο εκπαιδευτικό σύστημα και άνισα εκπαιδευτικά αποτελέσματα, που νομιμοποιούνται ως απόρροια εγγενών διαφοροποιήσεων ή ως μειωμένης προσπάθειας του μαθητή ή αδιαφορίας της οικογένειάς του (Κοσσυβάκη, 1998). Η λειτουργία του σχολείου και οι εφαρμοζόμενες πρακτικές διαδραματίζουν ένα κυρίαρχο ρόλο, γιατί μετασχηματίζει τις προϋπάρχουσες κοινωνικές και οικονομικές ανισότητες σε σχολικές και ατομικές ικανότητες και δεξιότητες, δίνοντας νομιμοποίηση στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα, που κρίνονται από τα άτομα ως δίκαια. Η κατάταξη των σχολικών επιτευγμάτων νομιμοποιεί και την κατάληψη των θέσεων στον επαγγελματικό χώρο (Γιαβρίμης, 2022).

Σε αυτό το πλαίσιο στη μετανεωτερική εποχή, επίσης, η εισαγωγή των αγοραίων πρακτικών (ιδιωτικοποιήσεις, ανταγωνισμός, νομιμοποίηση τεχνολογικών-θετικιστικών πρακτικών) στην εκπαίδευση, η κυριαρχία της αξίας της επιτυχίας, η ανάδειξη της λογοδοσίας (αξιολόγησης) και της αποτελεσματικότητας στις διδακτικές και εκπαιδευτικές πρακτικές, η αποδόμηση του προηγούμενου συμβατικού μοντέλου και των χωρο-χρονικών ορίων της σχολικής τάξης (εξ αποστάσεως) και ο μετασχηματισμός της οργάνωσης, ανάλυσης και ερμηνείας της γνώσης, παράγοντας ή αναθεωρώντας τις κοινωνικό-πολιτισμικές πραγματικότητες, συγκεράζοντας το τοπικό με το παγκόσμιο, αναδύει νέες μορφές κοινωνικών ανισοτήτων.

Προτάγματα μιας δημοκρατικής εκπαίδευσης που θα προσανατολίζεται στην άρση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων και στην αναγνώριση των αναγκών των μαθητών είναι: α) η διαπολιτισμικότητα, που δίνει

έμφαση στην ανατροπή των κυρίαρχων ιδεών, στη διαμόρφωση ανοιχτών κοινωνιών, που τις χαρακτηρίζουν η ισοτιμία, ο σεβασμός της διαφορετικότητας και η αλληλεγγύη (Δαμανάκης, 2002), β) η μετασχηματίζουσα παιδαγωγική, που χαρακτηρίζεται από την κοινή διεπιδραστική κατασκευή της μάθησης μέσω κριτικής διερεύνησης, την αναστοχαστική προσέγγιση της εμπειρίας και της κοινωνικής πραγματικότητας με έμφαση στις σχέσεις εξουσίας και την ανάδειξη ενδυναμωμένων και κριτικών ατόμων. Το εκπαιδευτικό σύστημα και ο εκπαιδευτικός είναι αναγκαίο, σε αυτό το πλαίσιο, να διαφοροποιήσουν τους στόχους, τις τεχνικές και μεθόδους διδασκαλίας, αλλά και τους τρόπους αξιολόγησης για να ανταπεξέλθουν αποτελεσματικά σε αυτή τη «ρευστή» κοινωνική και εκπαιδευτική πραγματικότητα και να αρθούν οι κοινωνικές ανισότητες.

Η Κουτσελίνη (2001: 124) ορίζει την έννοια της διαφοροποίησης διδασκαλίας ως μια παιδαγωγική φιλοσοφία που εδράζει τις αρχές της στην προσαρμογή της διδασκαλίας στις διαφοροποιημένες ανάγκες, ικανότητες, ενδιαφέροντα και προσδοκίες των μαθητών. Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας περιλαμβάνει τις διαδικασίες και τα στάδια οργάνωσης της διδακτικής και μαθησιακής πρακτικής, έτσι ώστε αυτή να προσαρμόζεται και ανταποκρίνεται στις ατομικές και κοινωνικές ανάγκες των μαθητών, δημιουργώντας τις βέλτιστες προϋποθέσεις ατομικής και μαθησιακής ανάπτυξης (Tomlinson, & Imbeau, 2010). Η διαφοροποίηση οροθετείται από τις εκπαιδευτικές προσεγγίσεις των εκπαιδευτικών να ανταποκριθούν στη διαφορετικότητα του μαθητικού πληθυσμού στην τάξη (Tomlinson, & Kalbfleisch, 1998).

Η εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας-μάθησης ανταποκρίνεται σε κοινωνικούς, παιδαγωγικούς και ψυχολογικούς λόγους, όπως η ισότητα μαθησιακών και εκπαιδευτικών ευκαιριών, χωρίς διακρίσεις, η δια βίου μάθηση και τα χαρακτηριστικά μιας σύγχρονης ανακαλυπτικής διαδικασίας, που εδράζεται στο εμπειρικό υλικό του μαθητή και την αναστοχαστική του δυνατότητα, καθώς και στις αρχές του εποικοδομητισμού, όπου η γνώση οικοδομείται μέσα από ατομικά και κοινωνικά παραγόμενα νοήματα ως αποτέλεσμα αναστοχαστική δράσης. Παράλληλα, το δημοκρατικό σχολείο που διαμορφώνεται μέσα από ατομικές και συλλογικές διαφοροποιημένες διαδικασίες μάθησης, μπορεί να μετασχηματίσει τον άνισο κοινωνικό χώρο υποστηρίζοντας το δικαίωμα κάθε μαθητή στη μάθηση και στην κοινωνική ένταξη (Ματσαγγούρας, 2009).

Οι εκπαιδευτικοί που εφαρμόζουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία μπορούν να το επιτύχουν αποτελεσματικά στηριζόμενοι σε τέσσερα βασικά στοιχεία: (1) το περιεχόμενο, που αφορά το «τι» της μάθησης και την προσβασιμότητα σε αυτό, (2) τη διαδικασία, που αφορά τις νοηματικά και διαχειριστικά κατάλληλες για το μαθητή δραστηριότητες, (3) τα αποτελέσματα, που αφορούν αναστοχαστικές και εμπειρικά εφαρμόσιμες γνώσεις και διαδικασίες και (4) το μαθησιακό περιβάλλον, που αφορά τα χαρακτηριστικά του συγκείμενου της διαδικασίας της μάθησης (Tomlinson, 2000. Levy, 2008). Οι εκπαιδευτικοί εστιάζουν στην ανάπτυξη της πολιτιστικής ικανότητας των μαθητών και στην καλλιέργεια της αίσθησης της κοινωνικοπολιτικής συνείδησης τους (Ladson-Billings, 2005). «Η διαφοροποιημένη διδασκαλία σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί θα δημιουργήσουν διαφορετικά επίπεδα προσδοκιών για την ολοκλήρωση των εργασιών μέσα σε ένα μάθημα ή μια τάξη» (Waldron, & McLeskey, 2001). Η προσέγγιση είναι σχετική, ευέλικτη και ποικίλλει, ενώ έχει ως στόχο να συναντήσει το μαθησιακό επίπεδο των μαθητών προσπαθώντας να μεγιστοποιήσει την ανάπτυξη με αποτέλεσμα την ατομική επιτυχία (Santamaría, & Thousand, 2004).

Η παρούσα εργασία εξετάζει ζητήματα που αφορούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και την εφαρμογή της στα νέα περιβάλλοντα μάθησης που δημιουργεί η σύγχρονη πραγματικότητα, με σκοπό τη διερεύνηση της σύνδεσης της διδασκαλίας και της διαφοροποιημένης διδασκαλίας με τις εκπαιδευτικές ανισότητες.

Μεθοδολογία έρευνας

Συμμετέχοντες

Οι συμμετέχοντες της παρούσας έρευνας ήταν 35 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Από αυτούς οι 18 ήταν δάσκαλοι/λες και οι 17 νηπιαγωγοί/γές.

Εργαλείο έρευνας

Ως μέσο συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη. Η συνέντευξη αποτελεί μια από τις πιο γνωστές και διαδεδομένες μεθόδους συλλογής πληροφοριών. Σαν ερευνητικό «εργαλείο» η συνέντευξη, βασίζεται σε κάποιο ερωτηματολόγιο ή κάποιο σχέδιο περισυλλογής δεδομένων από κάποιον συνεντευξιαζόμενο, που μπορεί να πραγματοποιηθεί είτε πρόσωπο με πρόσωπο είτε τηλεφωνικώς είτε σε ηλεκτρονική μορφή μέσω υπολογιστή. Η συνέντευξη σε βάθος είναι μια μέθοδος που χρησιμοποιείται κυρίως στην ποιοτική έρευνα, κατευθύνοντας τον συνεντευξιαζόμενο, δηλαδή το άτομο το οποίο απαντά στις ερωτήσεις, να αναπτύξει ελεύθερα τις απόψεις του, τη γνώμη του και τις προσωπικές του σκέψεις στα βασικά θέματα που καλείται να απαντήσει. Ωστόσο, στόχος της ποιοτικής έρευνας είναι η συλλογή όσο περισσότερων πληροφοριών για τις απόψεις και τις σκέψεις του ερωτώμενου πάνω σε στο θέμα που καλείται να δώσει απαντήσεις (Ιωσηφίδης, 2017). Όσον αφορά στα πλεονεκτήματα, η συνέντευξη επιτρέπει στον ερευνητή να αντλήσει σε βάθος πληροφορίες όταν πρόκειται για την διερεύνηση κοινωνικών συμπεριφορών στάσεων και συμπεριφορών, προϋποθέτει αμεσότητα μεταξύ ερωτώμενου και ερευνητή τροποποιώντας έτσι το αρχικό ερευνητικό πλάνο και δίνεται στον ερευνητή η δυνατότητα να κατανοήσει καλύτερα τον ομιλητή. Αντίθετα, μειονεκτήματα αποτελούν ο χρόνος που εξαντλείται τόσο για τη διεξαγωγή της συνέντευξης όσο και για την οργάνωση και το σχεδιασμό του ερευνητικού πλάνου, το ότι πολλές πληροφορίες που αντλούνται από τον ερωτώμενο δεν χρησιμοποιούνται στην ανάλυση της έρευνας, το γεγονός ότι κυριαρχεί η υποκειμενικότητα και ίσως υπάρξει πρόβλημα αξιοπιστίας των αποτελεσμάτων και τέλος, το γεγονός ύπαρξης επικοινωνιακών προσόντων από τον ερευνητή (Ιωσηφίδης, 2017).

Ο οδηγός συνέντευξης, που δημιουργήθηκε στηρίχθηκε στη βιβλιογραφία για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και το θεωρητικό της πλαίσιο, όπως, αυτό αναλύθηκε στο πρώτο μέρος της εργασίας. Οι θεματικές του οδηγού συνέντευξης ήταν: α) *Διδασκαλία*. Ποιοι είναι οι σημαντικότεροι παράγοντες που επηρεάζουν τον τρόπο διδασκαλίας ενός εκπαιδευτικού; Γιατί; (για ποιο λόγο;). Ποια πιστεύεις ότι είναι τα χαρακτηριστικά μιας «καλής» διδασκαλίας; β) *Μάθηση – Εκπαιδευτικές ανισότητες*. Ενδεικτικές ερωτήσεις: «Από τι (παράγοντες) πιστεύετε ότι εξαρτάται ο τρόπος με τον οποίο μαθαίνουν οι μαθητές;» «Πώς θα περιγράφατε τα χαρακτηριστικά των μαθητών με υψηλή επίδοση στην τάξη σας;» γ) *Διαφοροποίηση της Διδασκαλίας*. Ενδεικτικές ερωτήσεις: «Διαφοροποιείτε την εργασία των μαθητών που βρίσκονται σε διαφορετικό επίπεδο μάθησης; Αν ναι πώς; Αν όχι γιατί;» «Ποια χαρακτηριστικά ενός μαθητή μπορεί να επηρεάσουν και να σε οδηγήσουν στη χρήση διαφοροποιημένης διδασκαλίας;» και δ) *Μέθοδοι Διαφοροποίησης Διδασκαλίας*. Ενδεικτικές ερωτήσεις: «Τι μέσα μπορείτε να χρησιμοποιήσετε για να διαφοροποιήσετε τη διδασκαλία σας;» «Από δικές σας εμπειρίες. Τι αποτελέσματα μπορεί να έχουν οι τεχνικές διαφοροποίησης στην κοινωνικοποίηση και την πολιτική κοινωνικοποίηση του μαθητή (στις κοινωνικές και πολιτικές του δεξιότητες: πχ. ενσυναίσθηση, πολιτική συμμετοχή κ.λπ.); Και γιατί;»

Ευρήματα

1.1 Εννοιολόγηση διαφοροποιημένης διδασκαλίας

1.1.1 Έννοια και χαρακτηριστικά της διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Σε σχέση με την έννοια και τα χαρακτηριστικά της διαφοροποιημένης διδασκαλίας οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται τονίζοντας τη διαφορετικότητα της προσωπικότητας των μαθητών, το διαφορετικό ρυθμό μάθησης, τα κίνητρα, το περιβάλλον, τις ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή.

Πχ. «Προσπαθείς να προσαρμόζεις το μάθημα όσο γίνεται πιο ατομοκεντρικά ….», «Η διδασκαλία θα πρέπει να έχει ως γνώμονα το ότι τα παιδιά είναι διαφορετικοί χαρακτήρες», «….ότι κάθε παιδί έχει το δικό του ρυθμό, ότι έχει διαφορετικά κίνητρα για τη μάθηση, ότι έχει διαφορετικά ενδιαφέροντα, ότι προέρχεται από διαφορετικό περιβάλλον και τέλος ότι μπορεί να ανταπεξέλθει με διαφορετικό τρόπο…», «Δεν υπάρχει γενικά για εμένα η έννοια διαφορετικός, νομίζω ότι απλά κάθε παιδί είναι μοναδικό, αυτό».

1.1.2 Λόγοι χρήσης της διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται στους λόγους χρήσης/ένταξης της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην τάξη, τονίζοντας θέματα που σχετίζονται: με τη συμπεριφορά των μαθητών, τις δυσκολίες στη μάθηση και τους διαφορετικούς τρόπους μάθησης του κάθε μαθητή (Tomlinson, & Imbeau, 2010˙ Tomlinson, & Kalbfleisch, 1998).

Πχ. «...η όλη συμπεριφορά του μαθητή στην τάξη...», «...ο μαθητής λείπει από τα μαθήματα...», «...παιδιά που μιλάνε φωναχτά...», «...τα παιδιά που κουράζονται εύκολα...», «...κενά από προηγούμενες τάξεις...», «...μαθητής να δυσκολεύεται γενικότερα...», «...υπάρχουν μαθησιακές δυσκολίες...», «...αργός τρόπος γραφής...», «...δυσκολία συγκέντρωσης...», «...οι ιδιαιτερότητες του σχετικά με τον τρόπο που μαθαίνει...», «...τρόποι μάθησης...», «...Ακουστικοί τύποι...», «...Κιναισθητικά...», «...Μαθαίνουν από εικόνες (Οπτικοί τύποι)...».

1.2 Χρήση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας

1.2.1 Κίνητρα χρήσης της της διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Σε σχέση με τα κίνητρα χρήσης της διαφοροποιημένης διδασκαλίας αυτά αφορούν στην σχολική επίδοση, την ανάπτυξη του ενδιαφέροντος, το κλίμα της τάξης και ζητήματα διαμόρφωσης της αυτοαποτελεσματικότητας και θετικής αντίληψης τους εαυτού.

Πχ. «Αφορούν στην αύξηση της σχολικής επίδοσης…», «Αφού τους προκαλεί το ενδιαφέρον, μαθαίνουν πιο εύκολα...», «Γίνεται και πιο ευχάριστα το μάθημα...», «Δεν μπορεί να ανταπεξέλθει στις εργασίες…», «Τονώσω και την αυτοπεποίθηση…», «Τονωθεί και η αυτοεκτίμησή τους…».

1.2.2 Παράγοντες που επηρεάζουν τους εκπαιδευτικούς στη χρήση της της διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Οι παράγοντες που επηρεάζουν τους εκπαιδευτικούς στη χρήση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι η επιμόρφωση τους, η ηλικία τους, η εμπειρία τους, η πίστη στην εργασία και προθυμία τους εφαρμογής νέων μεθόδων, η αγάπη για τη δουλειά τους και η θέληση τους να έχουν μαθητοκεντρικό στυλ διδασκαλίας και να ενεργοποιούν τα παιδιά και να πιστεύουν σ’ αυτά και στις ικανότητές τους.

Πχ. «Η επιμόρφωση είναι πολύ βασικό θέμα. Εε, το βλέπω κι από τον εαυτό μου, διότι από το μεταπτυχιακό έμαθα πολλά περισσότερα πράγματα και τεχνικές διδασκαλίας που δεν θα τις γνώριζα πριν», «η προθυμία του κάθε δασκάλου να ξεφύγει από τα πρότυπα και να χρησιμοποιήσει εναλλακτικές διδακτικές,

με αυτά», «Ναι νομίζω αν κάποιος είναι υπερβολικά συντηρητικός ή το αντίθετο προοδευτικός θα δεχθεί να εφαρμόσει ή να μην εφαρμόσει καινούργια πράγματα. Από την άλλη φαντάζομαι αυτό έχει να κάνει και με την όρεξη του, πόση διάθεση έχει να δοκιμάζει καινούργια πράγματα, τα σεμινάρια που έχει κάνει, η επιμόρφωση που έχει πάρει. Όλα αυτά. Διότι τα πράγματα αλλάζουν συνέχεια», «Η επιμόρφωση, το πόσο νέοι είναι, το τι εμπειρίες είχαν από τις προηγούμενες τάξεις και το κατά πόσο αυτές ήταν θετικές ή αρνητικές. Αυτό που καθορίζει όλη σου τη διδασκαλία είναι το κατά πόσο πιστεύεις ότι οι μαθητές σου μπορούν αν βελτιωθούν. Πιστεύω πως όσοι εκπαιδευτικοί έχουν πίστη σε αυτό βρίσκουν και εναλλακτικούς τρόπους διδασκαλίας. Αν δεν πιστεύουν απλά σε πολλές περιπτώσεις τους αρέσει να αποτυγχάνουν οι μαθητές τους γιατί με αυτό τον τρόπο επιβεβαιώνουν την αυθεντία τους και εκπληρώνουν τη προφητεία τους.»

1.2.3 Παράγοντες που επηρεάζουν αρνητικά τη διαφοροποιημένη διδασκαλία

Παράγοντες που επηρεάζουν αρνητικά τη χρήση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι η κακή παράδοση και μη σωστή εκπαίδευση δασκάλων-καθηγητών (π.χ. κακό πρότυπο, εστιάζουν στους μέσους και στους καλούς, προσπερνούν τους αδύναμους), το πρόβλημα χρόνου (πολλά μαθήματα, μεγάλη ύλη, πολλά παιδιά ανά τάξη) και η έλλειψη μέσων λόγω οικονομικής κρίσης (ο εκπαιδευτικός αβοήθητος και ειδικός για όλα)

Πχ. «Ε, πιστεύω ότι δυσκολεύονται γιατί έχουνε συνηθίσει σε ένα συγκεκριμένο πρότυπο, το οποίο κατά τη γνώμη τους λειτουργεί, εφόσον μπορούν εκείνοι να ολοκληρώνουν τη διδακτέα ύλη και αφού βλέπουν ότι μία μερίδα μαθητών μπορεί να ανταποκριθεί προχωράνε παρακάτω», «Δεν εστιάζουν δηλαδή στους αδύναμους μαθητές, απλά επειδή έχουν συνηθίσει σε ένα πρότυπο, το οποίο κατά τη γνώμη τους λειτουργεί, συνεχίζουν να βαδίζουν έτσι, προσπερνώντας εε τους πιο αδύναμους μαθητές, πιστεύοντας ότι κάτι θα γίνει στο σπίτι ή εξωσχολικά,(.) πιστεύω», «Το πρόβλημα είναι η πραγματικότητα. Δηλαδή ειδικά όταν μιλάμε για το λύκειο που έχει να κάνει με εξετάσεις, διδακτέα ύλη, με ένα αυστηρό ωρολόγιο πρόγραμμα, δύσκολο να εφαρμοστούν όλα αυτά», «Είναι πάρα πολύ δύσκολο γιατί και τα παιδιά είναι πολλά ανά τάξη και η ύλη είναι πάρα πολύ μεγάλη, και τα βιβλία χρησιμοποιούν έναν πολύ συγκεκριμένο τρόπο εργασιών που σημαίνει ότι περιορίζουν κατευθείαν τη πιθανότητα επιτυχίας σε παιδιά που δεν σκέφτονται με αυτό τον τρόπο. Επίσης για εμένα πάρα πολύ δύσκολο είναι και το ότι δεν υπάρχει βοήθεια», Ο εκπαιδευτικός ε…… δεν μπορεί να είναι ειδικός σε όλα αυτά. Οπότε για εμένα είναι και η ψυχολογία είναι ένας παράγοντας που φθείρει τον εκπαιδευτικό γιατί αισθάνεται μόνος του αντιμέτωπος με πάρα πολλές ευθύνες τις οποίες σε πολλές περιπτώσεις δεν μπορεί να διαχειριστεί».

1.3 Άρση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων μέσω της διαφοροποιημένης διδασκαλίας

1.3.1 Τομείς υποβοήθησης για την άρση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων

Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς της έρευνας μας οι τομείς υποβοήθησης για την άρση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων είναι στην κοινωνικοποίηση, στην πολιτική κοινωνικοποίηση, στην κριτική σκέψη, στο γνωστικό, στο μεταγνωστικό και στο συναισθηματικό επίπεδο των μαθητών.

Πχ. «Μαθαίνουν να ζούνε και σε μια κοινωνία που όλοι είναι διαφορετικοί ούτως ή άλλως...», «...είναι ευλογία να υπάρχουν μέσα σε μία τάξη παιδιά, που να έχουν τα στοιχεία διαφορετικότητας...», «...βγαίνουν κι έξω που υπάρχει κάτι αντίστοιχο και μπορούν να ανταπεξέλθουν και να το διαχειριστούν...», «...άλλα παιδιά τα βλέπουν με άλλο μάτι και μαθαίνουν...», «...αποδίδουν στο εκατό τοις εκατό σε ό,τι δυνατότητα έχουν...», «...κριτική σκέψη απέναντι και στους άλλους και στα πράγματα και στον εαυτό τους...», «...δεν αισθάνεται μειονεκτικά σε σχέση με την υπόλοιπη τάξη...», «...κατανοεί τα συναισθήματα των άλλων...», «...κατανοεί τα συναισθήματα τα δικά του...», «...ελέγχει τα συναισθήματα του...», «...τοποθετεί τα συναισθήματα των άλλων...», «...αυτοέλεγχο...», «...ρυθμίζει τη συμπεριφορά του...».

1.3.2 Πρακτικές για άρση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων

Πρακτικές παρεμβάσεις που αναδεικνύονται μέσα από τον λόγο των συνεντευξιαζόμενων εκπαιδευτικών έχουν διαθεματικό χαρακτήρα, αφορούν συνεργατικές και συμμετοχικές διδακτικές πρακτικές, καθώς και δραστηριότητες που σχετίζονται την πολλαπλή νοημοσύνη.

Πχ. «Στη πρώτη δημοτικού είναι ωραία να τους αφηγείσαι ιστορίες ώστε να τους εξάψεις το ενδιαφέρον, να χρησιμοποιείς χρώματα, τους αρέσει πάρα πολύ να χρησιμοποιούν χρώματα για να μάθουν ένα γράμμα, τους αρέσει πάρα πολύ να χρησιμοποιείς τα ζώα», «Μέσα από τη μουσική μπορείς να τους μάθεις πολύ πιο εύκολα πράγματα, χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι ότι μαθαίνουν κατευθείαν την ΑΒ όταν την τραγουδούν ενώ πιο δύσκολα τη μαθαίνουν με άλλους τρόπους. Μέσα από το παιχνίδι μπορείς να τους μάθεις επίσης τα πάντα χωρίς καν να το αντιληφθούν», «Ε, χρησιμοποιώ κυρίως εναλλαγή ομαδικών ή ατομικών εργασιών, αναλόγως με το προφίλ του κάθε μαθητή. Πιστεύω πολύ στις ομαδικές εργασίες γιατί από τη μία και ο καλός μαθητής θα μπορέσει να διδάξει στον αδύναμο μαθητή κάτι που έχει μάθει και τονώνεται η αυτοπεποίθηση του, αλλά κα ο αδύναμος μαθητής μπορεί να μάθει από τον πιο δυνατό μαθητή και να υπάρξει μια ανταλλαγή απόψεων», «Μετά χρησιμοποιούμε παιχνίδια, παιχνίδια ρόλων κυρίως σε μαθήματα μνήμης και αποστήθισης, όπως για παράδειγμα η ιστορία και τα Μαθηματικά, χρησιμοποιούμε το παιχνίδι ρόλων ή και κάποιες χειρωνακτικές εργασίες διαθεματικού χαρακτήρα».

Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας αναφέρονται και σε άλλους τρόπους διαφοροποίησης που ενισχύουν την συμμετοχικότητα και την προσβασιμότητα στους μαθησιακούς πόρους.

Πχ. «…Ενθάρρυνση για διαφορετικό τρόπο σκέψης...», «...Απλοποίηση μαθήματος...», «...Επανάληψη με πιο απλό τρόπο ...», «...Εξατομικευμένη διδασκαλία...», «...Ενεργητικό ρόλο...», «...Βοηθός δασκάλου...», «...Χώρο να συμμετέχει...», «...Απλουστεύω το αντικείμενο...», «...Μειωμένη ύλη...», «...Διαβαθμισμένη δυσκολία…», «…εξηγούσα με διαφορετικές λέξεις και διαφορετικούς τρόπους, της το έδειχνα με αντικείμενα και δεν το καταλάβαινε, ούτε σαν ιστοριούλα όταν της το είπα, δοκίμασα να το ζωγραφίσω και τότε μόνο μπόρεσε να καταλάβει τι εννοούσα…».

Συζήτηση-συμπεράσματα

Από τα αποτελέσματα της έρευνας διαφάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν:

α) τα χαρακτηριστικά, τα αίτια και τους τρόπους εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε σχέση με τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών τόσο στο δημόσιο λόγο, όσο και στο εφαρμοστικό πεδίο της σχολικής πραγματικότητας, και β) τις αναγκαιότητες που αναφέρονται στο μαθησιακό επίπεδο, στο ρυθμό προσέγγισης της γνώσης και στα διαφορετικά στυλ διδασκαλίας. Τα παραπάνω που ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί της έρευνας, ανευρίσκονται στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία (Tomlinson, & Kalbfleisch, 1998˙ Κουτσελίνη, 2001˙ Santamaría, & Thousand, 2004˙ Ματσαγγούρας, 2009˙ Tomlinson, & Imbeau, 2010).

Μέσα από το λόγο των εκπαιδευτικών αναδεικνύονται, επίσης, θέματα που σχετίζονται με τους στόχους της εκπαίδευσης, δηλ. την κοινωνικοποίηση, την πολιτική κοινωνικοποίηση, την κριτική και δημιουργική σκέψη, το γνωστικό, το μεταγνωστικό και το συναισθηματικό επίπεδο των μαθητών, οι οποίοι στόχοι όταν επιτυγχάνονται ενισχύουν την άρση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων.

Όμως, η διαφοροποιημένη διδασκαλία δύσκολα εφαρμόζεται στο ελληνικό σχολείο και οι λόγοι είναι: η αρνητική παράδοση, η ελλιπής εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η βαριά ύλη και τα πολλά μαθήματα και τα παιδιά ανά τάξη, η βάναυση σύνδεση της εκπαίδευσης με τις εξετάσεις και την ευθυγράμμιση της προς το πανεπιστήμιο (Ελευθεράκης, 2008: 13˙ Ελευθεράκης, 2012: 12). Επίσης, λόγω της οικονομικής κρίσης της τελευταίας δεκαετίας ο εκπαιδευτικός μένει αβοήθητος και από ειδικούς και από μέσα.

Το σχολικό περιβάλλον μέσω της διαφοροποίησης της διδασκαλίας μετασχηματίζεται και διαμορφώνεται σε ένα χώρο δημοκρατίας, δικαιοσύνης, ισότιμης προσβασιμότητας, συναποδοχής όλων και τελικά άρσης των εκπαιδευτικών ανισοτήτων. Το σχολείο αποδέχεται τις διαφορετικές δεξιότητες, ικανότητες, ανάγκες και δυσκολίες του κάθε μέλους του και διευκολύνει την προσβασιμότητά του στους μαθησιακούς και κοινωνικούς πόρους. Έτσι, τέλος, το πολιτισμικό κεφάλαιο του κάθε ατόμου αναγνωρίζεται και η εκπαιδευτική δικαιοσύνη αποδίδεται, για τη δημιουργία ενός δημοκρατικού σχολείου για όλους (Ελευθεράκης, 2006, 2011).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Beck, U. (1999). *World Risk Society*. Cambridge: Polity Press.

Drucker, P. (1996*). Μετακαπιταλιστική κοινωνία* (Μτφρ.: Δ.Γ. Τσαούσης). Αθήνα: Gutenberg.

Giddens, A. (2001). *Οι συνέπειες της Νεωτερικότητας*. Αθήνα: Κριτική.

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

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

Ladson-Billings, G. J. (2005). *Is* the *team all right*? *Diversity* and *teacher education*. Journal of *teacher education*, 56(3), 229-234.

Levy, H. M. (2008). Meeting the needs of all students through differentiated instruction: Helping every child reach and exceed standards. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, *81*(4), 161-164.

Luhmann, N. (1991). *Soziologie des Risikos*. Berlin: de Gruyter.

Lyotard, J-F. (1985). *The Postmodern Condition*. Minneapolis: University Minnesota Press.

McLennan, G. (2003). Το πρόταγμα του Διαφωτισμού υπό επανεξέταση. Στο S. Hall, D. Held, A. McGrew, *Η Νεωτερικότητα σήμερα*. Αθήνα: Σαββάλας.

McLeskey, J., Waldron, N. L., So, T.S.H., Swanson, K., & Loveland, T. (2001). Perspectives of teachers toward inclusive school programs. *Teacher education and special education*, *24*(2), 108-115.

Newman R., & Jonson F. (1999). Sites for Power and Knowledge? Towards a critique of the virtual university. *British Journal of Sociology of Education,* 20 (1), 1999, 79-88.

Santamaria, L., & Thousand, J. (2004). Collaboration, co-teaching, and differentiated instruction: A process-oriented approach to whole schooling. *International Journal of whole schooling*, 1(1), 13-26.

Tomlinson, C. A. (2000). Differentiation of Instruction in the Elementary Grades. ERIC Digest. Ανακτήθηκε στις 11/3/15 από http://education.ky.gov/educational/diff/Documents/tomlin00.pdf

Tomlinson, C. A., & Imbeau, M. B. (2010). *Leading and managing a differentiated classroom*. Alexandria, Virginia USA: ASCD.

Tomlinson, C. A., & Kalbfleisch, M. L. (1998). Teach me, teach my brain: A call for differentiated classrooms. *Educational Leadership, 56(3)*, 52-55.

Ασημάκη, Α., Κουστουράκης, Γ., & Καμαριανός, Ι. (2011). Οι έννοιες της νεωτερικότητας και της μετανεωτερικότητας και η σχέση τους με τη γνώση: Μια κοινωνιολογική προσέγγιση. Το *Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, Τόμος ΙΕ, τεύχος 60.

Ασημάκη, Αν., Κουστουράκης, Γ., & Καμαριανός, Ι. (2011). Οι έννοιες της νεωτερικότητας και της μετανεωτερικότητας και η σχέση τους με τη γνώση: Μια κοινωνιολογική προσέγγιση. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, ΙΕ΄(60), 99-120.

Γιαβρίμης, Π. (2022). *Κοινωνιολογία και Εκπαίδευση: Θεωρία και Έρευνα*. Αθήνα: Μπένος

Γιούλτσης, Β. (2005). *Γενική Κοινωνιολογία*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Δαμανάκης, Μ. (2002). *Η εκπαίδευση των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών στην Ελλάδα*. Αθήνα: Gutenberg.

Ελευθεράκης, Θ. (2006). *Εθνικό Σχολείο; Ιδεολογικές, κοινωνικοπολιτικές και φιλοσοφικές συγκρούσεις στο Μεσοπολέμο*. Αθήνα: Gutenberg.

Ελευθεράκης, Θ. (2008). Παιδαγωγικές αντιλήψεις και κοινωνική δικαιοσύνη: Από τη Σχολική Κοινότητα του Μαρασλείου Διδασκαλείου (1923-26) στις Μαθητικές Κοινότητες του σύγχρονου Ελληνικού Σχολείου. *Πρακτικά του 5ου Επιστημονικού Συνέδριου Ιστορίας Εκπαίδευσης με θέμα: «Εκπαίδευση και Κοινωνική Δικαιοσύνη»*. Πάτρα. Ανακτήθηκε 3 Φεβρουαρίου 2020, από http://foundation.parliament.gr/VoulhFoundation/VoulhFoundationPortal/images/site_content/voulhFoundation/file/Ekpaideytika%20New/Koinotites/%CE%95%CE%BB%CE%B5%CF%85%CE%B8%CE%B5%CF%81%CE%AC%CE%BA%CE%B7%CF%82.pdf

Ελευθεράκης, Θ. (2011). Πολιτική κοινωνικοποίηση και εκπαίδευση: Η δια- παιδαγώγηση του δημοκρατικού πολίτη στο

σχολείο. Στο Β. Οικονομίδης & Θ. Ελευθεράκης (Επιμ.), *Εκπαίδευση, Δημοκρατία και Ανθρώπινα Δικαιώματα.* Αθήνα: Διάδραση, 48-100.

Ελευθεράκης, Θ. (2012). Ο εκδημοκρατισμός του ελληνικού σχολείου με εργαλείο τον διάλογο. *δια-ΛΟΓΟΣ. Επετηρίδα φιλοσοφικής έρευνας*, 2, 186-223, 38σ.

Ιωσηφίδης, Θ. (2017). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας και επιστημολογία των κοινωνικών επιστημών*. Αθήνα: Τζιόλα.

Κασσωτάκης, Μ. (1981). *Η επίδοση των μαθητών Μέσης Εκπαιδεύσεως σε σχέση με το επάγγελμα και το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα, το οικογενειακό εισόδημα και την περιοχή έδρας του σχολείου τους*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Κοσσυβάκη, Φ. (1998). *Κριτική επικοινωνιακή διδασκαλία.* Αθήνα: Gutenberg.

Κουστουράκης, Γ., & Ασημάκη, Α. (2009). Όψεις της νεωτερικότητας και της μετανεωτερικότητας στο περιεχόμενο των curricula της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (1982-2003). Στο *ΙΓ' Διεθνές Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος «Αναλυτικά Προγράμματα και Σχολικά Εγχειρίδια: Ελληνική Πραγματικότητα και Διεθνής Εμπειρία»*, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Κουτσελίνη, Μ. (2001). *Ανάπτυξη Προγραμμάτων- θεωρία – Έρευνα – Πράξη*. Λευκωσία: εκδ. συγγρ.

Λυοτάρ, Ζ.Φ. (1979). *Η Μεταμοντέρνα κατάσταση*. Αθήνα: Γνώση.

Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2009). *Εισαγωγή στις Επιστήμες της Παιδαγωγικής: Εναλλακτικές Προσεγγίσεις, Διδακτικές Προεκτάσεις.* Αθήνα: Gutenberg.

Ελευθεράκης Θεόδωρος
Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κρήτης
E-mail: elefthet@uoc. gr

Γιαβρίμης Παναγιώτης
Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Αιγαίου
E-mail: pgiavrimis@gmail.com

Οι αναγνωστικές συνήθειες των εφήβων στην Ελλάδα και την Κύπρο κατά τη διάρκεια των παρατεταμένων εγκλεισμών λόγω του COVID-19: σε ποιο βαθμό εξακολουθούν να συμβάλλουν στη διαιώνιση της πολιτισμικής αναπαραγωγής;

Μαρία Χάλαρη, Μάριος Βρυωνίδης

Περίληψη

Στην παρούσα εισήγηση, θα εστιάσουμε στις αναγνωστικές συνήθειες των εφήβων κατά τη διάρκεια των παρατεταμένων εγκλεισμών (Μάρτιος 2020 - Μάιος 2021) στην Ελλάδα και την Κύπρο λόγω του COVID-19. Συγκεκριμένα, αυτή η εισήγηση βασίζεται στο ερευνητικό έργο SHINE, το οποίο προσπάθησε χρησιμοποιώντας ερωτηματολόγια, ομάδες εστίασης και ημι-δομημένες συνεντεύξεις να δώσει σε αρκετούς-ές μαθητές-τριες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα και την Κύπρο την ευκαιρία να συζητήσουν τις εμπειρίες τους και να μοιραστούν τις απόψεις τους σχετικά με τον αντίκτυπο της πανδημίας στην καθημερινή τους ζωή και στην εκπαίδευση. Χρησιμοποιώντας μέρος από τα δεδομένα του έργου αυτού, στην εισήγηση αυτή διερευνούμε τον βαθμό στον οποίο η ανάγνωση βιβλίων εξακολουθεί να είναι μέρος της ζωή των εφήβων και τον βαθμό στον οποίο αυτή η δραστηριότητα σχετίζεται με το ευνοϊκό οικογενειακό και κοινωνικό-οικονομικό υπόβαθρο των εφήβων. Επιπλέον, εξετάζουμε εάν η ανάγνωση βιβλίων θα πρέπει να θεωρείται ακόμα ως μια δραστηριότητα που συμβάλλει στην πολιτισμική αναπαραγωγή στην ψηφιακή εποχή. Η παρούσα εισήγηση συμβάλλει στην εξέταση των συχνά αόρατων μηχανισμών που πηγάζουν από την οικογένεια και παράγουν κοινωνικά διαστρωματοποιημένη σχολική επίδοση που συντηρεί τις κοινωνικές ανισότητες στη σύγχρονη ελληνική και κυπριακή κοινωνία.

Λέξεις-κλειδιά: Αναγνωστικές συνήθειες, COVID-19, εγκλεισμοί, habitus, κοινωνικό κεφάλαιο, πολιτισμική αναπαραγωγή

Extended abstract

This paper focuses on adolescents' reading habits during the protracted lockdown (March 2020 - May 2021) in Greece and Cyprus due to COVID-19. The pandemic had global consequences, but Greece and Cyprus were ahead of the curve when it comes to its impact on schools and students due to the extremely strict and severe lockdowns, as well as the suspension of schools for long periods. Drawing on a European-funded research project (SHINE) that explored the impact of the pandemic on students' lives in Greece and Cyprus and on evidence from an online survey, several focus groups and semi-structured interviews with adolescents in Greece and Cyprus during the COVID-19 pandemic, in this paper we attempt to explore adolescents' reading habits. Specifically, this paper explores the extent to which reading books is still highly valued in adolescents' lives and the degree to which this activity is related to adolescents' advantageous familial and socio-economic background. Moreover, the paper examines whether reading should still be considered an activity that contributes to cultural reproduction in the digital era. In this attempt, we adopt a class perspective in order to understand possible patterns of inequality in students' reading habits. In particular, we give space to the voices of those socially disadvantaged students whose plight has been neglected by policy. Moreover, we consider the interplay between cultural resources, reading, and cultural reproduction, and discuss the extent to which adolescents' distinct reading habits still provide educational advantages. This paper contributes to the examination of the often invisible mechanisms that originate from the family and produce socially stratified school underachievement that sustains social inequalities in contemporary Greek and Cypriot societies. We present the data as "critical cases" which may open up new possibilities regarding reading habits and cultural reproduction during the pandemic, as well as more broadly in the digital era.

Key words: Reading habits, COVID-19, lockdown, habitus, social capital, cultural reproduction

Προβληματική

Η πανδημία του COVID-19 και τα μέτρα πρόληψης που επιβλήθηκαν σε όλο τον κόσμο επέφεραν ανατρεπτικές και απροσδόκητες αλλαγές στην καθημερινή ζωή των εφήβων. Επίσης οδήγησαν στον επαναπροσδιορισμό και την αναπλαισίωση των κοινωνικών τους ταυτοτήτων, των σχέσεών τους με τους φίλους και την οικογένειά τους, και των συνήθειών τους. Κατά τη διάρκεια των επιβληθέντων μέτρων, οι έφηβοι-ες αναγκάστηκαν να απομονωθούν στα σπίτια τους για πολλούς μήνες. Οι προσωπικοί και κοινωνικοί ρυθμοί τους άλλαξαν σε μια προσπάθεια να προσαρμοστούν και να αντιμετωπίσουν τις ανατρεπτικές αλλαγές που επέφερε η πανδημία, καθώς και να συμμορφωθούν με τα μέτρα που επιβλήθηκαν από τις κυβερνήσεις και τις υγειονομικές αρχές (Meléndez et al., 2020; Gatti & Procentese, 2021). Οι έφηβοι-ες και τα μέλη της οικογένειάς τους ξαφνικά έχασαν τα ορόσημα του τόπου και του χρόνου που σηματοδοτούσαν την καθημερινότητά τους (Cox & Perry, 2011). Τα σπίτια τους έγιναν γραφεία για τους γονείς τους και σχολικές τάξεις για τους-τις ίδιους-ες. Τα όρια του σχολείου, της εργασίας, της ανάπαυσης και της αναψυχής έγιναν πολύ αμυδρά. Η επικοινωνία με φίλους, συναδέλφους και συγγενείς εκτός του σπιτιού τους έγινε εικονική, μέσω οθονών κινητών ή υπολογιστών.

Καθ' όλη τη διάρκεια της κρίσης του COVID-19, εκτός από τον αποκλεισμό από την κοινωνική ζωή, η διαθεσιμότητα οικονομικών, κοινωνικών και πολιτισμικών πόρων που συνδέονται με το σχολείο συνέχισε να κατανέμεται άνισα μεταξύ των εφήβων. Κατά τη διάρκεια της πανδημίας οι έφηβοι-ες από οικογένειες των ανώτερων και ανώτερων μεσαίων κοινωνικό-οικονομικών στρωμάτων είχαν διαφορετικές εκπαιδευτικές εμπειρίες σε σύγκριση με αυτούς από οικογένειες μεσαίων και κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων (OECD, 2020; UNESCO, UNICEF and the World Bank, 2020). Αυτές οι διαφορετικές εμπειρίες σχετίζονται με τους διαφορετικούς τρόπους διδασκαλίας, τον άνισο αριθμό ωρών φοίτησης ανά ημέρα (δημόσια / ιδιωτικά σχολεία), την πρόσβαση σε υπολογιστές, νέα τεχνολογία και σύνδεση στο διαδίκτυο (Κουτσογιάννης, 2020) και την ποικιλία και ποιότητα των εξωσχολικών δραστηριοτήτων στις οποίες συμμετείχαν οι έφηβοι-ες κατά τον ελεύθερο τους χρόνο (Zissi & Chtouris, 2020). Το κοινωνικό-οικονομικό υπόβαθρο, η προσωπική ιστορία και οι συνήθειες των εφήβων διαμόρφωσαν τον τρόπο με τον οποίο οι επιπτώσεις αυτής της κρίσης επηρέασαν τη σχολική τους επίδοση, ειδικά σε σχέση με την ανάγνωση και τη γραφή. Διαμόρφωσαν επίσης τον τρόπο που ανταποκρίθηκαν στο πλαίσιο της πανδημίας, όπου ήταν συχνά γεμάτο δυστυχία, φόβο, ένταση και ένα αίσθημα ανασφάλειας.

Θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι η πανδημία έφερε στο προσκήνιο τις υπάρχουσες ανισότητες στην εκπαίδευση. Τα εκπαιδευτικά συστήματα σε πολλές χώρες ήταν ήδη βυθισμένα σε μια παρατεταμένη κρίση έλλειψης πόρων, υποδομών, ανθρώπινου κεφαλαίου πριν από την εμφάνιση του COVID-19 (Chalari & Atta, 2021). Αυτή η άνευ προηγουμένου υγειονομική κρίση και τα μέτρα πρόληψης που επιβλήθηκαν αναμφίβολα ενίσχυσαν τις προϋπάρχουσες αόρατες δομές ανισότητας και αδικίας (Κάπολα, κ.ά.), υπογράμμισαν περαιτέρω τις ποικίλες προκλήσεις που αντιμετωπίζουν μαθητές-τριες, γονείς και εκπαιδευτικοί και ανέδειξαν τον ρόλο που διαδραματίζουν κοινωνικό-πολιτισμικοί παράγοντες στη διαμόρφωση της καθημερινής ζωής των εφήβων και ενίσχυσαν την κοινωνική αναπαραγωγή.

Σε αυτή την εισήγηση, βασιζόμενοι σε ένα ευρωπαϊκό χρηματοδοτούμενο ερευνητικό έργο (SHINE) που διερεύνησε τον αντίκτυπο της πανδημίας στις ζωές των μαθητών-τριών στην Ελλάδα και την Κύπρο, επιχειρούμε να μελετήσουμε τις αναγνωστικές συνήθειες των εφήβων κατά τη διάρκεια των παρατεταμένων εγκλεισμών λόγω του COVID-19. Η πανδημία είχε συνέπειες παγκοσμίως, αλλά στην Ελλάδα και την Κύπρο ο αντίκτυπός της στα σχολεία και στους μαθητές ήταν πολύ έντονος λόγω των εξαιρετικά αυστηρών περιορισμών, καθώς και της αναστολής λειτουργίας των σχολείων για μεγάλες περιόδους.

Στην μελέτη αυτή για να κατανοήσουμε τα πιθανά μοτίβα ανισότητας στις αναγνωστικές συνήθειες των μαθητών-τριών δίνουμε χώρο στις φωνές των κοινωνικά μειονεκτούντων μαθητών-τριών. Επιπλέον, εξετάζουμε την αλληλεπίδραση μεταξύ των πολιτισμικών πόρων, της ανάγνωσης και της πολιτισμικής αναπαραγωγής

και συζητάμε τον βαθμό στον οποίο οι αναγνωστικές συνήθειες των εφήβων εξακολουθούν να παρέχουν εκπαιδευτικά πλεονεκτήματα. Τα ζητήματα αυτά τα προσεγγίζουμε αναλύοντας μέρος των δεδομένων που προέκυψαν από μια διαδικτυακή έρευνα, πολλές ομάδες εστίασης και ημιδομημένες συνεντεύξεις με εφήβους στην Ελλάδα και την Κύπρο. Παρουσιάζουμε τα δεδομένα μας ως «κρίσιμες περιπτώσεις» που πιθανόν να ανοίξουν νέες δυνατότητες κατανόησης ζητημάτων που αφορούν τις αναγνωστικές συνήθειες και την πολιτισμική αναπαραγωγή κατά τη διάρκεια της πανδημίας, καθώς και ευρύτερα στην ψηφιακή εποχή.

Θεωρητικό Πλαίσιο

Το θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας μελέτης βασίζεται στο έργο του Bourdieu για την πολιτισμική αναπαραγωγή και ιδιαίτερα στις έννοιες του «πολιτισμικού κεφαλαίου» και του «habitus». Οι έννοιες αυτές αναφέρονται στους αόρατους μηχανισμούς μέσω των οποίων εμφανίζεται η αναπαραγωγή της κοινωνικής ανισότητας στα σχολεία (Bourdieu & Passeron, 1990). Ο Bourdieu υποστηρίζει ότι οι πρακτικές και οι συνήθειες των ανθρώπων είναι το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης του πολιτισμικού τους κεφαλαίου και του habitus στο πλαίσιο ενός δεδομένου πεδίου και εξαρτώνται από την κοινωνικό-οικονομική κατάσταση, τις αντιλήψεις των γονέων και τη χρήση των οικιακών συσκευών και αντικειμένων όπως την τηλεόραση, τους υπολογιστές και τα βιβλία (Bourdieu, 1984). Αν και οι γονείς διαφορετικού κοινωνικό-οικονομικού υπόβαθρου μπορεί να εκτιμούν το ίδιο κάποιες δραστηριότητες, οι γονείς μεσαίων κοινωνικών στρωμάτων καταλήγουν να έχουν διαφορετικές συνήθειες και να επενδύουν σε διαφορετικές δραστηριότητες με τα παιδιά τους (Choi et al., 2005· Lareau, 2003). Κατά συνέπεια, τα παιδιά της μεσαίας τάξης έχουν υψηλότερα ποσοστά συμμετοχής σε αυτές τις δραστηριότητες από τα παιδιά της εργατικής τάξης.

Η ανάγνωση ως μια μορφή ξεχωριστού και δυναμικού πολιτισμικού κεφαλαίου συνδέεται στενά με ένα ευρύ φάσμα θετικών γνωστικών και ακαδημαϊκών αποτελεσμάτων που οδηγεί σε κοινωνική κινητικότητα (Sikora, Evans & Kelley, 2019· Sullivan & Brown, 2015). Η κλίση ενός ατόμου να διαβάζει (ή να μη διαβάζει) καλλιεργείται μέσω των καθημερινών πρακτικών ανάγνωσης από την πρώιμη παιδική ηλικία. Η επένδυση χρόνου και ενέργειας των γονιών καλλιεργεί θετικές διαθέσεις και συμπεριφορές που προσανατολίζουν τα παιδιά τους προς τα βιβλία και την ανάγνωση. Τα παιδιά αποκτούν αναγνωστικές συνήθειες βλέποντας τους γονείς τους να διαβάζουν και έχοντας διαθέσιμο υλικό ανάγνωσης στο σπίτι (Sullivan, 2007). Ωστόσο, πέρα από τις διαφοροποιημένες κατά κοινωνική τάξη πολιτισμικές πρακτικές ανατροφής των παιδιών, θα πρέπει να δίνουμε σημασία και στους δομικούς παράγοντες (όπως διαφορετικοί οικονομικοί πόροι) που συμβάλλουν σε διαφοροποιημένες πρακτικές.

Μεθοδολογία Έρευνας

Σε αυτή την εισήγηση εστιάζουμε στα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

1. Πώς διαμορφώθηκαν οι αναγνωστικές συνήθειες των εφήβων κατά τη διάρκεια των εγκλεισμών λόγω του COVID-19;
2. Σε ποιο βαθμό οι αναγνωστικές πρακτικές των εφήβων συνιστούν μια μορφή ξεχωριστού και δυναμικού πολιτισμικού κεφαλαίου που συμβάλλει στην πολιτισμική αναπαραγωγή στην ψηφιακή εποχή;

Στο πλαίσιο μιας μικτής μεθόδου προσέγγισης, πραγματοποιήθηκε: α) διαδικτυακή έρευνα και β) δια ζώσης ομάδες εστίασης και διαδικτυακές ημιδομημένες συνεντεύξεις ένας προς έναν (σε εκείνα τα σχολεία όπου λόγω των αυστηρών υγειονομικών πρωτοκόλλων, δεν επιτρέπονταν δια ζώσης ομάδες εστίασης). Η μελέτη διεξήχθη κατά το χειμερινό και το εαρινό εξάμηνο του 2021 σε μια περίοδο που η δια ζώσης εκπαίδευση είχε ανασταλεί σε Ελλάδα και Κύπρο και οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες πραγματοποιούνταν διαδικτυακά από το σπίτι.

Πρόθεσή μας σε αυτή τη μελέτη ήταν να διασφαλίσουμε πρόσβαση σε επαρκή αριθμό συμμετεχόντων των οποίων οι απόψεις θα αποτύπωναν την ποικιλομορφία της εμπειρίας και θα μας βοηθούσαν να διερευνήσουμε βασικά ζητήματα για μελλοντική ανάπτυξη. Χρησιμοποιώντας σκόπιμη δειγματοληψία (Patton, 2002), ξεκινήσαμε την έρευνα πεδίου βρίσκοντας τέσσερα δημόσια σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη Λευκωσία και τέσσερα στην Αθήνα. Αυτά τα σχολεία είχαν κυρίως μαθητές από οικογένειες της κατώτερης μεσαίας και εργατικής τάξης και μαθητές από οικογένειες με μεταναστευτική πορεία, αλλά το πλήρες φάσμα των ταξικών διαφορών εκπροσωπούνταν καλά. Οι συμμετέχοντες εντοπίστηκαν και επιλέχθηκαν μέσω άμεσης επαφής με τα σχολεία.

Πριν από τη διεξαγωγή της έρευνας εξασφαλίστηκε έγκριση από τις αρμόδιες δημόσιες αρχές στην Ελλάδα και στην Κύπρο. Επιπλέον, ελήφθη εθελοντική ενημερωμένη συγκατάθεση από όλους τους συμμετέχοντες, καθώς και από τους γονείς και κηδεμόνες τους.

Αρχικά, πραγματοποιήσαμε τη διαδικτυακή έρευνα και στις δύο χώρες κατά τη διάρκεια των εγκλεισμών. Από τα σχεδόν 600 ερωτηματολόγια που συμπληρώθηκαν, τα 527 κρίθηκαν κατάλληλα για συμπερίληψη στην τελική μελέτη: 263 από την Κύπρο και 264 από την Ελλάδα. Από τους μαθητές που συμμετείχαν, 326 (62%) ήταν κορίτσια και 201 (38%) αγόρια. Οι ηλικίες των μαθητών κυμαίνονταν από 14-16. Οι περισσότεροι από αυτούς 425 (80%) ήταν γηγενείς ενώ οι 100 (20%) ήταν μετανάστες.

Στη συνέχεια, πραγματοποιήσαμε ομάδες εστίασης και ημιδομημένες συνεντεύξεις με μαθητές-τριες από τα ίδια σχολεία. Η επιλογή αυτών των συμμετεχόντων βασίστηκε στο προφίλ τους, την επιθυμία τους να λάβουν μέρος στην έρευνα, το φύλο τους, την ηλικία τους, την κοινωνικό-οικονομική τους κατάσταση και το πολιτισμικό τους υπόβαθρο/μεταναστευτική κατάσταση. Στην Ελλάδα πραγματοποιήθηκαν 8 ομάδες εστίασης. Συμμετείχαν 28 μαθητές ηλικίας 14-16 ετών, 8 αγόρια και 20 κορίτσια. Στην Κύπρο πραγματοποιήθηκαν 42 ημιδομημένες συνεντεύξεις δια ζώσης. Συμμετείχαν 42 μαθητές ηλικίας 14-16 ετών, 18 αγόρια και 24 κορίτσια.

Ερευνητικά Δεδομένα

Οι αναγνωστικές συνήθειες των εφήβων κατά τη διάρκεια των παρατεταμένων εγκλεισμών λόγω του COVID-19

Η ξαφνική διακοπή της κανονικότητας στην αρχή του πρώτου εγκλεισμού άφησε τους εφήβους χωρίς καθημερινή ρουτίνα. Η έλλειψη διαδικτυακών μαθημάτων για αρκετό καιρό επέτρεψε σε ορισμένους από αυτούς να ασχοληθούν με νέες δραστηριότητες και χόμπι, δίνοντάς τους την ευκαιρία να απολαύσουν τον χρόνο τους μαζί με τους φίλους τους (ακόμα και από απόσταση) και την οικογένειά τους. Ο χρόνος με τους γονείς τους αυξήθηκε σε ορισμένες περιπτώσεις, ειδικά κατά τον πρώτο εγκλεισμό. Πολλοί μαθητές λοιπόν, βίωσαν το πρώτο διάστημα σαν έναν «μήνα του μέλιτος» (Procentese, Gatti & Ceglie, 2021).

Καθώς όμως περνούσε ο καιρός, οι έφηβοι-ες άρχισαν να αισθάνονται έντονη βαρεμάρα. Δεν μπορούσαν να κοιμηθούν καλά και ξόδευαν πολύ χρόνο σε εθιστικά μέσα ψυχαγωγίας όπως τηλέφωνα, tablet κτλ. Οι έφηβοι-ες ανέφεραν πώς ένιωθαν σα να σταμάτησε ο χρόνος για αυτούς –σαν να πάγωσε– λόγω της ξαφνικής απώλειας των καθημερινών τους δραστηριοτήτων. Άρχισαν να βιώνουν τα σπίτια τους σαν «φυλακές». Μια αίσθηση υπερφόρτωσης τους-τις έκανε να αισθάνονται εξαντλημένοι-ες και ότι δεν υπήρχε αρκετός χρόνος, παρόλο που ήταν εγκλωβισμένοι-ες στο σπίτι και όλες οι δραστηριότητες είχαν διακοπεί.

> *«…Είχα χάσει τον ύπνο μου, την αίσθηση του χρόνου, η ζωή δεν είχε πια νόημα για μένα, δεν έκανα τίποτα που μου άρεσε… Περνούσα τον περισσότερο χρόνο μου στο κινητό μου, [μπροστά] στην τηλεόραση και στο κρεβάτι…»*
>
> *(Αθήνα, Κορίτσι, 14 ετών)*

Οι έφηβοι-ες που πήραν μέρος στην έρευνα δεν περιέγραψαν σημαντικές αλλαγές στα μοτίβα ανάγνωσης καθ' όλη τη διάρκεια της πανδημίας του COVID-19. Η διαδικτυακή έρευνα έδειξε ότι η «ανάγνωση βιβλίων» δεν ήταν μια από τις συχνές δραστηριότητες των εφήβων σε καμία από τις δύο χώρες κατά τη διάρκεια και των δύο εγκλεισμών, συγκεκριμένα κατατάχθηκε ως η λιγότερο συχνή δραστηριότητα. Αυτά τα αποτελέσματα συνάδουν πλήρως με ό,τι είναι κοινή γνώση εδώ και πολλά χρόνια σχετικά με τις αναγνωστικές πρακτικές των εφήβων στην ψηφιακή εποχή. Μια πληθώρα διεθνών μελετών δείχνει ότι οι έφηβοι-ες διαβάζουν όλο και λιγότερα βιβλία και ο χρόνος που αφιερώνουν στην ανάγνωση μειώνεται καθώς μεγαλώνουν (βλ. για παράδειγμα, Rutherford et al., 2017). Οι απαντήσεις των εφήβων στις ομάδες εστίασης και τις ημι-δομημένες συνεντεύξεις επιβεβαίωσαν τα αποτελέσματα της διαδικτυακής έρευνας. Αυτό που είναι πολύ σαφές από τις απαντήσεις τους είναι το γεγονός ότι κατά τη διάρκεια των εγκλεισμών, οι έφηβοι-ες απασχολούνταν με ψηφιακές τεχνολογίες—οι οποίες χρησιμοποιήθηκαν όχι μόνο ως εργαλείο επικοινωνίας με άλλους εκτός σπιτιού, αλλά και ως μέσο προσωπικής ψυχαγωγίας (π.χ. παρακολούθηση ταινιών).

«Περνούσα πολλές ώρες στο κινητό μου, δεν είμαι τύπος που διαβάζει εξωσχολικά βιβλία…»
(Αθήνα, Αγόρι, 16 ετών)

«Ξυπνούσα το πρωί, ήμουν μπροστά στον υπολογιστή για ώρες, διαδικτυακά μαθήματα, τηλεόραση…»
(Λευκωσία, Κορίτσι, 15 ετών)

Θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι η ευρεία χρήση του διαδικτύου και άλλων ψηφιακών μέσων επηρέασε τις αναγνωστικές συνήθειες των εφήβων κατά τη διάρκεια των εγκλεισμών. Ωστόσο, αυτό απαιτεί περαιτέρω έρευνα. Από αυτή τη μελέτη, φαίνεται ότι η άνεση στη χρήση τεχνολογίας, όπως smartphones ή tablets, οδηγεί τους έφηβους να επιλέγουν αυτές τις συσκευές έναντι των έντυπων εγγράφων. Όπως αναφέρουν οι Karim & Hasan (2007), οι νεοι είναι πλέον περισσότερο εξοικειωμένοι με την ψηφιακή ενημέρωση και ψυχαγωγία. Σύμφωνα με τις απαντήσεις τους η διαδικτυακή τους δραστηριότητα αφορά συνομιλία με φίλους, ανάγνωση ποικίλων πληροφοριών, βιντεοπαιχνίδια, παρακολούθηση ταινιών ή εκπομπών του Netflix, ακρόαση podcast, προβολή memes, Instagram, καναλιών YouTube, εφαρμογών φωτογραφιών και ακρόαση μουσικής. Υπήρχαν μόνο λίγοι έφηβοι-ες που διάβασαν βιβλία κατά τη διάρκεια των εγκλεισμών, και αυτοί οι λίγοι προτίμησαν ηλεκτρονικά βιβλία αντί για έντυπα.

Η ψηφιακή εποχή χαρακτηρίζεται από το γεγονός ότι οι έφηβοι-ες επικοινωνούν άμεσα τις ιδέες και τα συναισθήματά τους στους φίλους τους με τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Μπορεί να υποστηριχθεί ότι αυτή η ικανότητα να συνδεόμαστε τόσο εύκολα με άλλους και να μοιραζόμαστε εμπειρίες είναι ένα πλεονέκτημα της εποχής μας, ειδικά κατά τη διάρκεια των εγκλεισμών. Μέσω του διαδικτύου, ακόμη και όταν βρίσκονταν σε κοινωνική απόσταση, οι έφηβοι-ες μπορούσαν να συναναστραφούν μεταξύ τους. Οι ψηφιακές τεχνολογίες υποστήριξαν τις κοινωνικές συνήθειες των εφήβων και τους επέτρεψαν να διατηρούν επαφή με τους φίλους τους. Αυτό έγινε αντιληπτό από τους συμμετέχοντες ως ένας τρόπος για να «μικρύνουν τις αποστάσεις» που ορίζονταν από τα μέτρα περιορισμού για τον COVID-19. Η ανάγνωση βιβλίων, από την άλλη, είναι μια μοναχική και πιο απαιτητική δραστηριότητα. Αυτό την καθιστά λιγότερο ελκυστική για τους εφήβους από άλλες μη απαιτητικές μορφές ψυχαγωγίας, όπως η τηλεόραση, οι ταινίες, οι σειρές και τα παιχνίδια στον υπολογιστή (Kovač & van der Weel, 2018).

Ένας συμμετέχων απάντησε ότι άρχισε να διαβάζει βιβλία κατά τη διάρκεια του εγκλεισμού επειδή οι γονείς του τον παρότρυναν να το κάνει. Τα λόγια αυτά του έφηβου δείχνουν τον αντίκτυπο της συμβουλής των γονιών στη στάση αυτού του εφήβου απέναντι στην ανάγνωση. Σύμφωνα με τον Bourdieu (1984), οι γονείς παράγουν συνειδητά –ως αποτέλεσμα της κοινωνικό-οικονομικής τους θέσης αλλά και του πολιτισμικού και κοινωνικού τους κεφαλαίου– ένα οικιακό «περιβάλλον» που επηρεάζει τη στάση των παιδιών τους απέναντι στις ψυχαγωγικές δραστηριότητες. Για παράδειγμα, οι γονείς της μεσαίας και ανώτερης με-

σαίας τάξης είναι πιο πιθανό να στήσουν ράφια και γωνιές ανάγνωσης στα σαλόνια τους, να μοιράζονται βιβλία με τα μικρά παιδιά τους και να τους διδάξουν ότι το να διαβάζουν βιβλία μαζί είναι μια ευχάριστη εμπειρία. Από την άλλη, η παρακολούθηση τηλεόρασης και YouTube, καθώς και η αναπαραγωγή παιχνιδιών σε smartphones, είναι οι δραστηριότητες αναψυχής που απολαμβάνουν συχνότερα τα παιδιά της εργατικής τάξης (North et al., 2008).

Η ανάγνωση βιβλίων στην ψηφιακή εποχή

Η ανάλυση των δεδομένων μας έδειξε ότι οι έφηβοι-ες που συμμετείχαν στη μελέτη ελάχιστα διάβαζαν βιβλία κατά τη διάρκεια των εγκλεισμών. Αυτό ήταν ένα κοινό εύρημα από όλους τους συμμετέχοντες, αλλά ήταν ιδιαίτερα έντονο μεταξύ των εφήβων από χαμηλότερες κοινωνικό-οικονομικές ομάδες και από οικογένειες με μεταναστευτική ιστορία.

Προκειμένου να εντοπιστούν πιθανά πρότυπα ανισότητας στις αναγνωστικές συνήθειες των μαθητών εξετάστηκαν περαιτέρω μερικά χαρακτηριστικά των εφήβων. Το πρώτο από αυτά ήταν το φύλο: η ανάλυση έδειξε ότι τα αγόρια κατέταξαν την «Ανάγνωση βιβλίων» χαμηλότερα από τα κορίτσια. Αυτό το εύρημα είναι συνεπές με τη διεθνή βιβλιογραφία, η οποία δείχνει ένα αυξανόμενο χάσμα μεταξύ ανδρών και γυναικών στην ανάγνωση (βλ., για παράδειγμα Moje et al., 2008). Πολλές μελέτες δείχνουν ότι τα κορίτσια επιδεικνύουν μια πιο θετική στάση και αναφέρουν ότι βιώνουν μεγαλύτερη ευχαρίστηση από την ανάγνωση βιβλίων (Rutherford et al., 2017). Ωστόσο, στη μελέτη μας, παρά το γεγονός ότι τα κορίτσια φάνηκε να διαβάζουν εξωσχολικά βιβλία πιο συχνά από τα αγόρια, το συνολικό επίπεδο ανάγνωσης βιβλίων ήταν πολύ χαμηλό και για τα δύο φύλα.

Στη συνέχεια, ελέγξαμε εάν μαθητές από διαφορετικό κοινωνικό-οικονομικό υπόβαθρο και με διαφορετικό πολιτισμικό κεφάλαιο είχαν διαφορετικές αναγνωστικές συνήθειες χρησιμοποιώντας το μορφωτικό επίπεδο των γονέων ως “proxy measure” του πολιτισμικού κεφαλαίου (Βρυωνίδης, 2007). Τα αποτελέσματα της ανάλυσης έδειξαν ότι το μορφωτικό επίπεδο των γονέων δεν συνδέεται στενά με τις ενεργητικές αναγνωστικές συνήθειες των εφήβων. Ωστόσο, τα αποτελέσματα δεν αποκλείουν μια ισχυρότερη σχέση μεταξύ του ενδιαφέροντος των εφήβων για το διάβασμα και του επιπέδου εκπαίδευσης των γονέων. Αυτό είναι ένα ενδιαφέρον εύρημα, δεδομένης της υπάρχουσας βιβλιογραφίας που δηλώνει μια σύνδεση μεταξύ του επιπέδου εκπαίδευσης των γονέων και του ενδιαφέροντος των παιδιών για εξωσχολικά βιβλία (Βλ. για παράδειγμα Park, 2008, Sénéchal & LeFevre, 2002). Περαιτέρω έρευνα χρειάζεται για να προσδιορίσει εάν πρόκειται για μια ολιστική μετατόπιση των παραγόντων που επηρεάζουν τις αναγνωστικές συνήθειες ή εάν το αποτέλεσμα εξακολουθεί να υπάρχει, αλλά έχει μετατοπιστεί από την τυπική ανάγνωση βιβλίων στα ψηφιακά μέσα εξωσχολικής ανάγνωσης. Στη συνέχεια, εξετάσαμε εάν τον παράγοντα: εθνικότητα. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η εθνικότητα, είτε των γονιών είτε των ίδιων των εφήβων, δεν είχε καμία επίδραση στις αναγνωστικές συνήθειες.

Για να διερευνήσουμε περαιτέρω τον βαθμό στον οποίο το φύλο, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, η εθνικότητα, η υλική ευημερία (οικογενειακό εισόδημα, θέση εργασίας, στέγαση: θέρμανση, ηλεκτρισμός, σύνδεση στο διαδίκτυο κλπ.) και οι αναγνωστικές συνήθειες προβλέπουν τη σχολική επίδοση, και την ταυτόχρονη επίδραση αυτών των μεταβλητών πρόβλεψης, εκτελέστηκε ένα μοντέλο πολλαπλής παλινδρόμησης (βλ. Πίνακα 1). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπήρχε σημαντική επίδραση όλων των επιλεγμένων προγνωστικών παραγόντων, εκτός από την εκπαίδευση του πατέρα. Ο παράγοντας με την πιο σημαντική επίδραση στη σχολική επίδοση ήταν η υλική ευημερία (που είναι άλλος ένας έμμεσος δείκτης του οικογενειακού ευνοϊκού κοινωνικού υπόβαθρου). Επιπλέον, η ανάλυση έδειξε ότι το φύλο είχε επίδραση στη σχολική επίδοση. Αυτό το εύρημα είναι συνεπές με τη διεθνή βιβλιογραφία, η οποία δείχνει ένα αυξανόμενο χάσμα μεταξύ ανδρών και γυναικών σε μεταβλητές που σχετίζονται με τη σχολική επίδοση. Επίσης η εθνικότητα, είτε της μητέρας, του πατέρα, είτε των ίδιων των εφήβων, είχε επίδραση στη

σχολική επίδοση. Οι γηγενείς έφηβοι-ες είχαν καλύτερες επιδόσεις στο σχολείο από τους-τις έφηβους με μεταναστευτική πορεία. Αυτό δεν προκαλεί έκπληξη, δεδομένου ότι οι γηγενείς έφηβοι-ες μιλούν πιο καλά τη μητρική τους γλώσσα, συνομιλούν στην ίδια γλώσσα στο σπίτι και γενικά είναι πιο πιθανό να τα πηγαίνουν καλύτερα στο κοινωνικό τους περιβάλλον.

Πίνακας 1. Μοντέλο πολλαπλής παλινδρόμησης

Variables/Levels		Estimate	Std. Error	Wald	df	Sig.
Εξαρτημένη μεταβλητή	Σχολική Επίδοση = 2	2,962	,786	14,206	1	,000
	Σχολική Επίδοση = 3	5,032	,807	38,840	1	,000
Προγνωστικοί παράγοντες	Ανάγνωση βιβλίων	,314	,105	8,853	1	**,003**
	Υλική Ευημερία	1,039	,219	22,590	1	**,000**
	Φύλο =1	-,689	,179	14,774	1	**,000**
	Φύλο=2	0[a]	.	.	0	.
	Εκπαίδευση μητέρας =1	-,477	,207	5,327	1	**,021**
	Εκπαίδευση μητέρας =2	0[a]	.	.	0	.
	Εκπαίδευση πατέρα =1	-,332	,206	2,595	1	,107
	Εκπαίδευση πατέρα =2	0[a]	.	.	0	.
	Εθνικότητα =1	,792	,237	11,126	1	**,001**
	Εθνικότητα =2	0[a]	.	.	0	.

a: set to zero approximately.

Goodness of fit tests: Pearson's Chi Square(592)=746.825;p<0.05
Pseudo R Square: Cox and Snell =0.195 ;Nagelkerke =0.220 ;McFadden =0.100

Επιπρόσθετα, το μοντέλο πολλαπλής παλινδρόμησης αποκάλυψε μια στατιστικά σημαντική θετική επίδραση του γονεϊκού κοινωνικό-οικονομικού υποβάθρου που μετριέται από το επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρας (συν της υλικής ευημερίας) στη σχολική επίδοση των εφήβων, παρόλο που δεν υπήρχε ισχυρή συσχέτιση μεταξύ του γονεϊκού κοινωνικό-οικονομικού υπόβαθρου και της τάση των εφήβων να διαβάζουν βιβλία. Συμπερασματικά, το υψηλό μορφωτικό επίπεδο των γονέων συνδέεται με καλύτερες σχολικές επιδόσεις, αλλά, όπως έδειξαν τα ευρήματα, δεν συνεπάγεται πλέον ενεργές αναγνωστικές συνήθειες. Έτσι, θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι, αν και φαίνεται ότι ένα ευνοϊκό οικογενειακό και κοινωνικό-οικονομικό υπόβαθρο επηρεάζει τις σχολικές επιδόσεις των εφήβων, η ανάγνωση βιβλίων δεν είναι ένας κυρίαρχος μηχανισμός που μπορεί να εξασφαλίσει εκπαιδευτικό πλεονέκτημα. Η σχέση ανάγνωσης βιβλίων και εκπαιδευτικού πλεονεκτήματος, ωστόσο, απαιτεί περαιτέρω ποσοτική και ποιοτική έρευνα.

Συζήτηση

Γονείς από διαφορετικό κοινωνικό-πολιτισμικό υπόβαθρο συμπεριφέρονται διαφορετικά και κατά συνέπεια μεταφέρουν διαφορετικές προτιμήσεις και συνήθειες στα παιδιά τους. Τα παιδιά αναπαράγουν τις συνήθειες των γονιών τους μέσω της ενασχόλησής τους με τις δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα στο σπίτι τους, τη χρήση των συσκευών πολυμέσων και τις συνήθειες ανάγνωσης στο σπίτι. Μελέτες δείχνουν ότι έφηβοι-ες από διαφορετικό κοινωνικό-πολιτισμικό υπόβαθρο εκτίθενται σε συσκευές πολυμέσων με διαφορετική συχνότητα και διάρκεια και μπορεί να χρησιμοποιούν το ίδιο αντικείμενο (π.χ. ένα tablet) με διαφορετική πρόθεση και τρόπο (North et al., 2008). Η γονική παρέμβαση, συμπεριλαμβανομένου του

ψηφιακού γραμματισμού των γονέων και της έγκρισης ή απόρριψης συγκεκριμένων προτύπων χρήσης συσκευών πολυμέσων, είναι ένας σημαντικός παράγοντας που συμβάλλει, καθώς οι έφηβοι-ες αναζητούν την αποδοχή από τους γονείς (Horton, 2014).

Τα αποτελέσματα της έρευνας μας, τόσο από τις ομάδες εστίασης όσο και από τις ημι-δομημένες συνεντεύξεις, έδειξαν ότι, κατά τη διάρκεια των εγκλεισμών, οι έφηβοι-ες διάβαζαν βιβλία πολύ σπάνια ενώ είχαν αυξημένη εξάρτηση από τις ψηφιακές τεχνολογίες, ωστόσο, δεν μας επέτρεψαν όμως να διερευνήσουμε τις διαφορετικές χρήσεις των συσκευών πολυμέσων. Οι συσκευές πολυμέσων παρέχουν πολυδιάστατες δυνατότητες εκπαίδευσης, όπως εξατομικευμένη μάθηση, εξερεύνηση-συλλογή δεδομένων, πολύτροπικότητα με εμπλοκή πολλαπλών αισθήσεων, κοινή χρήση πόρων, συνδεσιμότητα και συλλογική εργασία.

Η εμπειρική έρευνα αποκαλύπτει σημαντικές κοινωνικές αλλαγές στην ανάγνωση (Unesco, 2014). Όπως υποδεικνύουν οι μελέτες, υπήρξαν δύο μετατοπίσεις τις τελευταίες δεκαετίες: από τα κείμενα στα οπτικά μέσα και, με την έλευση των ψηφιακών οθονών, από τα κείμενα μεγάλης μορφής σε κείμενα μικρής μορφής. Ωστόσο, απέχουμε πολύ από το να γίνουμε μάρτυρες του τέλους της ανάγνωσης. Στην πραγματικότητα, οι έφηβοι-ες διαβάζουν συνεχώς, είτε πρόκειται για περιεχόμενο ιστού, ροές ειδήσεων στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, ηλεκτρονικά βιβλία, email κ.λπ. Δεδομένου του τεράστιου όγκου κειμένου που καταναλώνεται σε ψηφιακές μορφές, δεν μπορούμε να ισχυριστούμε ότι βρισκόμαστε σε μια μετα-κειμενική εποχή (Verma & Sonkar, 2013).

Αν μη τι άλλο, ο αριθμός των κειμένων που παράγονται και καταναλώνονται στο διαδίκτυο φαίνεται να κάνει την ανάγνωση πιο σημαντική από ποτέ. Η πρόοδος της τεχνολογίας έχει απλώς αλλάξει το ενδιαφέρον των εφήβων για την ανάγνωση, μετατοπίζοντάς το από το χαρτί στο διαδίκτυο. Η μακροχρόνια βαθιά ανάγνωση που παραδοσιακά συνδέεται με το έντυπο βιβλίο έχει περιθωριοποιηθεί από τις κυρίαρχες τάσεις των μέσων ενημέρωσης. Καθώς αυτές οι τάσεις επιμένουν, πιθανόν να είναι απαραίτητο να βρεθούν νέες προσεγγίσεις στην ανάγνωση και οι παράμετροι του αναγνωστικού ενδιαφέροντος να πρέπει να αναθεωρηθούν. Λαμβάνοντας υπόψη τη μετατόπιση του ενδιαφέροντος των εφήβων για την ανάγνωση, από το χαρτί στο διαδίκτυο, το αναγνωστικό ενδιαφέρον δεν μπορεί πλέον να αξιολογηθεί από τον αριθμό των βιβλίων που έχουν διαβαστεί, αλλά και από το πόσα διαδικτυακά αναγνωστικά υλικά έχουν διαβαστεί, κοινοποιηθεί ή αποθηκευτεί (UNESCO, 2014). Ωστόσο, πρέπει να έχουμε κατά νου ότι η ανάγνωση σε χαρτί τις περισσότερες φορές απαιτεί άλλες δεξιότητες σε σχέση με την διαδικτυακή ανάγνωση (Loh & Kanai, 2016).

Συμπεράσματα

Σε αυτή την εισήγηση επιχειρήσαμε να διερευνήσουμε τις αναγνωστικές συνήθειες των εφήβων στην Ελλάδα και την Κύπρο κατά τη διάρκεια της πανδημίας COVID-19 και να εξετάσουμε τον βαθμό στον οποίο αυτές συνεχίζουν να αποτελούν μια πτυχή ουσιαστικού πολιτισμικού κεφαλαίου που με τη σειρά του μεταφράζεται σε εκπαιδευτικό πλεονέκτημα. Η διερεύνηση αυτών των ζητημάτων και η προσθήκη των αναγνωστικών συνηθειών στο διάλογο για το εκπαιδευτικό πλεονέκτημα, ειδικά κατά την ψηφιακή εποχή, μας επιτρέπει να ξανασκεφτούμε τις διαδικασίες πολιτισμικής αναπαραγωγής. Η χρησιμοποίηση ποιοτικών μεθόδων συλλογής δεδομένων σε αυτή τη μελέτη καθίσταται κρίσιμη, καθώς δημιουργεί έναν χώρο προβληματισμού σχετικά με τις φωνές των εφήβων, επιτρέποντας έτσι στη διαφορετικότητα και την πολυπλοκότητά τους να μιλήσει μέσα από τις εμπειρίες τους.

Τα κοινωνικά και εκπαιδευτικά πλαίσια αλλάζουν με την πάροδο του χρόνου και μαζί τους αλλάζει και η αξία και η μορφή συγκεκριμένων μορφών πολιτισμικού κεφαλαίου. Στην Ελλάδα και την Κύπρο, δίνεται μεγάλη έμφαση στην ακαδημαϊκή αριστεία και η ανάγνωση γίνεται αντιληπτή ως μια πτυχή του πολιτι-

σμικού κεφαλαίου που εκτιμάται και παρέχει στον κάτοχο της τη δυνατότητα για κοινωνική κινητικότητα. Ωστόσο, τα δεδομένα της μελέτης αυτής μας αποκάλυψαν ότι η ανάγνωση βιβλίων με τον τρόπο που την είχαν σκεφτεί οι εκπαιδευτικοί στο παρελθόν ως σημαντική για τη σχολική επίδοση, φαίνεται να μη σχετίζεται πια με τις ζωές των εφήβων που συμμετείχαν σε αυτή τη μελέτη, και στην καλύτερη περίπτωση, να έχει μέτρια επίδραση στην σχολική τους επίδοση. Πιθανόν να είναι άλλες οι δραστηριότητες και οι πρακτικές που μεταφράζουν το οικογενειακό πλεονέκτημα σε εκπαιδευτική επιτυχία.

Στη σημερινή τεχνολογική εποχή, πρέπει να επανεξετάσουμε τι συνιστά πολιτισμικό κεφάλαιο. Επιπλέον, πρέπει να ξανασκεφτούμε τι εννοούμε με τον όρο «ανάγνωση». Η ανάγνωση ως μορφή πολιτισμικού κεφαλαίου μπορεί να μην αποτελεί απλώς αναγνωστική επάρκεια, αλλά μπορεί να περιλαμβάνει την ενασχόληση με την ανάγνωση ή την επιθυμία να διαβάζει κανείς εθελοντικά ως βάση για περαιτέρω μάθηση. Οι κοινωνικές ή ιδεολογικές προοπτικές της ανάγνωσης τονίζουν ότι υπάρχουν πολλοί τρόποι ανάγνωσης που αποτιμώνται διαφορετικά σε διαφορετικά περιβάλλοντα χρήσης. Αυτό με τη σειρά του προκαλεί νέα ερωτήματα σχετικά με το ποιες δραστηριότητες και πρακτικές στην ψηφιακή εποχή παράγουν το είδος του πολιτισμικού κεφαλαίου που προσφέρει κοινωνικά πλεονεκτήματα και μπορεί να εξασφαλίσει επιτυχημένες εκπαιδευτικές διαδρομές. Η λειτουργικότητα του πολιτισμικού κεφαλαίου σε αυτά τα πλαίσια γίνεται από μόνη της πρόκληση, καθώς χρειάζεται να ευθυγραμμιστεί με τα σύγχρονα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα και δομές. Οι εγκλεισμοί του COVID-19 μας πρόσφεραν μια κρίσιμη στιγμή για να το διερευνήσουμε, αλλά είναι μόνο η αρχή της αναζήτησης. Πρέπει να ακολουθήσουν πιο εστιασμένες μελέτες, συνδέοντας αυτές τις δραστηριότητες με τις μετασχηματισμένες ψηφιακές εκπαιδευτικές διαδικασίες που έχουν επαναπροσδιορίσει την εκπαίδευση επεκτείνοντάς την από τις συμβατικές μεθόδους πρόσωπο με πρόσωπο. Επιπλέον, πρέπει να ακολουθήσουν περισσότερες μελέτες με πιο αντιπροσωπευτικά δείγματα, ώστε να μπορέσουν να εξαχθούν συμπεράσματα για τον γενικό εφηβικό πληθυσμό στην Ελλάδα και την Κύπρο.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Zissi, A., & Chtouris, S. (2020). Η πανδημία Covid-19: Επιταχυντής των ανισοτήτων και εγκαταστάτης νέων μορφών ανισοτήτων. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, *154*, 65-73. https://doi.org/10.12681/grsr.23229

Κάπολα, Π., Κουζέλης, Γ. & Κωνσταντάς, Ο. (Επιμ.). (2020). *Αποτυπώσεις σε στιγμές κινδύνου*. Αθήνα: Νήσος.

Κουτσογιάννης, Δ. (2020). Το ελληνικό σχολείο στην εποχή του κορονοϊού: από την τεχνολειτουργική στην πολιτική προσέγγιση. Στο Κάπολα, Π., Κουζέλης, Γ. & Κωνσταντάς, Ο. (Επιμ.). *Αποτυπώσεις σε στιγμές κινδύνου*. Αθήνα: Νήσος

Ξενόγλωσση

Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*. London: Routledge & Kegan Paul.

Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1990). Reproduction in education, society and culture. London and Beverly Hills: Sage Publications.

Chalari, M., & Atta, E. (2021). Educators. In S. Themelis (Ed.), *Critical Reflections on the Language of Neoliberalism in Education. Dangerous Words and Discourses of Possibility*. Routledge: New York.

Choi, A., Tse, J., So, C., & Yeung, A. (2005). Hong Kong parents' perceptions of benefits of music to their children. *New Horizons in Education, 51*, 111-123.

Cox, R. S., & Perry, K. M. E. (2011). Like a fish out of water: Reconsidering disaster recovery and the role of place and social capital in community disaster resilience. *Am. J. Community Psychol.*, *48*, 395-411.

Gatti, F., & Procentese, F. (2021). Local Community Experience as an Anchor Sustaining Reorientation Processes during COVID-19 Pandemic. *Sustainability*, *13*, 4385.

Horton, J. (2014). For geographies of children, young people and popular culture. *Geography Compass, 8*(10), 726-738.

Karim, S. A & Hasan, A. (2007). Reading Habits and Attitude in The Digital Age: Analysis of Gender and Academic Program Differences in Malaysia. *The Electronic Library*, 25 (3). 285-298.

Kovač, M., & van der Weel, A. (2018). Reading in a post-textual era. *First Monday*, *23*(10).
Lareau, A. (2003). *Unequal Childhoods: Class, Race, and Family Life*. Berkeley: University of California Press.
Loh, K. K., & Kanai, R. (2016). How has the Internet Reshaped Human Cognition? *The Neuroscientist, 22*(5), 506-520.
Moje, B. et al. (2008). The Complex World of Adolescent Literacy: Myths, Motivations, and Mysteries. *Harvard Educational Review, 78*(1), 107-54.
North, S., Snyder, I., & Bulfin, S. (2008) Digital tastes: Social class and young people's technology use. *Information, Communication & Society, 11*(7), 895-911.
OECD. (2020). The impact of COVID-19 on student equity and inclusion: supporting vulnerable students during school closures and school re-openings. *Tackling Coronavirus (COVID-19): Contributing to a Global Effort.* https://www.oecd.org/coronavirus/policy-responses/the-impact-of-covid-19-on-student-equity-and-inclusion-supporting-vulnerable-students-during-school-closures-and-school-re-openings-d593b5c8/#section-d1e177.
Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods.* Thousand Oaks, CA: Sage.
Park, H. (2008). Home literacy environments and children's reading performance: A comparative study of 25 countries. *Educational Research and Evaluation*, *14*(6), 489-505.
Procentese, F., Gatti, F., & Ceglie, E. (2021). Sensemaking Processes during the First Months of COVID-19 Pandemic: Using Diaries to Deepen How Italian Youths Experienced Lockdown Measures. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, *18*, 12569.
Rutherford, L. et al. (2017). Contours of Teenagers' Reading in the Digital Era: Scoping the Research. *New Review of Children's Literature and Librarianship*, *23*(1), 27-46.
Sénéchal, M., & LeFevre, J-A. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skills: A five-year longitudinal study. *Child Development*, *73*(2), 445-460.
Sullivan, A. (2007). Cultural Capital, Cultural Knowledge, and Ability. *Sociological Research Online*, *12*(6).
Sikora, J., Evans, R., & Kelley, J. (2019). Scholarly Culture: How Books in Adolescence Enhance Adult Literacy, Numeracy and Technology Skills in 31 Societies. *Social Science Research, 77*, 1-15.
Sullivan, A., & Brown, M. (2015). Reading for pleasure and progress in vocabulary and mathematics. *British Educational Research Journal*, *41*(6), 971-991.
UNESCO. (2014). *Reading in the Mobile era: A Study of Mobile Reading in Developing Countries.* Study Report in Education Sector. Paris: Unesco.
UNESCO, UNICEF and the World Bank. (2020). *What have we learnt? Overview of findings from a survey of ministries of education on national responses to COVID-19.* Paris, New York, Washington D.C.: UNESCO, UNICEF, World Bank.
Verma, J., & Sonkar, S. K. (2013). Impact of E-Resources and Web Technology on Reading Habits. In S. Thanuskodi (Ed.), *Challenges of Academic Library Management in Developing Countries*, 68-74. USA: IGI Global.

Το ερευνητικό αυτό έργο έλαβε χρηματοδότηση από το πρόγραμμα έρευνας και καινοτομίας «Ορίζοντας 2020» της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

H2020-MSCA-IF-2018
Grant Agreement number: 842107

Μαρία Χάλαρη
Επιστημονική συνεργάτιδα και συνεργαζόμενη ερευνήτρια, Ευρωπαϊκό πανεπιστήμιο Κύπρου
m.chalari@research.euc.ac.cy

Μάριος Βρυωνίδης
Αντιπρύτανης Έρευνας και Εξωτερικών Υποθέσεων, Ευρωπαϊκό πανεπιστήμιο Κύπρου
m.vryonides@euc.ac.cy

Εκπαιδευτικές ανισότητες μαθητών/μαθητριών προσχολικής ηλικίας κατά την εφαρμογή της εξ αποστάσεως διδασκαλίας εκτάκτου ανάγκης. Απόψεις εκπαιδευτικών του Ν. Αττικής

Σοφία Κοντονασάκη, Θεόδωρος Ελευθεράκης

Περίληψη

Η εξάπλωση της πανδημίας COVID-19 αναπλαισίωσε την εκπαιδευτική διαδικασία σ' όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες με την καθολική και αιφνίδια εφαρμογή της εξ αποστάσεως διδασκαλίας εκτάκτου ανάγκης. Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών της Προσχολικής Εκπαίδευσης του Ν. Αττικής για τις εκπαιδευτικές ανισότητες των μαθητών/μαθητριών προσχολικής ηλικίας κατά την εφαρμογή της εξ αποστάσεως διδασκαλίας εκτάκτου ανάγκης τη σχολική χρονιά 2020-2021 και οι προτάσεις τους για τρόπους στήριξης των μαθητών αυτών από το οικογενειακό και θεσμικό πλαίσιο. Για τη διερεύνηση του θέματος πραγματοποιήθηκε ποιοτική έρευνα με εννέα ημιδομημένες συνεντεύξεις, οι οποίες κατέδειξαν ενίσχυση των προϋπαρχουσών εκπαιδευτικών ανισοτήτων των μαθητών/τριων του Νηπιαγωγείου την περίοδο της εφαρμογής της εξ αποστάσεως διδασκαλίας εκτάκτου ανάγκης. Η αδυναμία των οικογενειών να υποστηρίξουν ποικολότροπα τη συμμετοχή των παιδιών τους στα νέα περιβάλλοντα μάθησης επέτεινε τη σχολική διαρροή από την ψηφιακή τάξη ιδιαίτερα των προερχόμενων νηπίων από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα, των αλλόγλωσσων και των μαθητών/τριων ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Ως πρωταρχικός παράγοντας ανάσχεσης των εκπαιδευτικών ανισοτήτων αναδείχθηκε το συμβολικό κεφάλαιο της οικογένειας, που καθόρισε και την εμπλοκή των γονέων στη νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα. Συμπερασματικά, επιβάλλεται η θεσμική στήριξη των οικογενειών και η μέριμνα για παροχή τεχνολογικού εξοπλισμού σε όλους τους μαθητές ανεξαρτήτου βαθμίδας εκπαίδευσης, ώστε να εξασφαλίζεται η ισότιμη πρόσβαση των μαθητών/τριων στα νέα περιβάλλοντα μάθησης.

Λέξεις κλειδιά: Εκπαιδευτικές ανισότητες, Εξ αποστάσεως διδασκαλία εκτάκτου ανάγκης, Συμβολικό κεφάλαιο οικογένειας

"Educational inequalities of pre-school students during the implementation of emergency distance teaching. Opinions of teachers of the prefecture of Attica."

Summary

The spread of the COVID-19 pandemic brought about rapid changes in all areas of human activity and reframed the educational process at all educational levels with the universal and sudden implementation of emergency distance learning. The purpose of this study was to investigate the opinions of the pre-school education teachers of the prefecture of Attica on the educational inequalities of pre-school students during the implementation of remote teaching in the 2020-2021 school year and their suggestions and ways to support these students from the family and institutional context. In order to investigate the matter, a qualitative research was carried out with nine semi-structured interviews, which demonstrated an increase in the pre-existing educational inequalities of the Kindergarten students during the period of the implementation of emergency remote teaching. The inability of families to diversely support their children's participation in new learning environments has exacerbated the school "leakage" from the digital classroom, especially children of low social-economic status, non-native speakers and students with special educational needs. The symbolic capital of the family emerged as a primary factor in curbing educational inequalities,

which also determined the involvement of parents in the new educational reality. In conclusion, the institutional support of families and the provision of technological equipment to all students regardless of educational level are required, in order to ensure equal access of students to the new learning environments.

Key Words: Educational inequalities, Emergency remote teaching, Symbolic family capital

1. Εισαγωγή

Η πρωτόγνωρη υγειονομική κρίση, που βίωσε η ανθρωπότητα με την έλευση της πανδημίας Covid-19 επέφερε ραγδαίες αλλαγές σ' όλους τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας. Στις διαμορφωθείσες αυτές συνθήκες ήταν ανέφικτο να μείνει αλώβητη η εκπαιδευτική διαδικασία, η οποία τροποποιήθηκε τόσο ως προς το πλαίσιο διεξαγωγής, όσο και ως προς τις διδακτικές μεθόδους και πρακτικές, εδραιώνοντας ταυτόχρονα τη χρήση των ΤΠΕ (Bojovic, Bojovic, Vujosevic & Suh, 2020· Μαλισιόβα, 2022). Η αλλαγή αυτή επήλθε αιφνίδια, επηρεάζοντας όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες και χωρίς να αφήνει περιθώρια σταδιακής προσαρμογής και προετοιμασίας των εμπλεκομένων (εκπαιδευτικών, γονέων και μαθητών) στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Για λόγους ανάσχεσης της πανδημίας επιβλήθηκε κοινωνική απομόνωση του πληθυσμού και ανεστάλη η δια ζώσης λειτουργία των σχολικών μονάδων. Ωστόσο, προκειμένου να αντιμετωπιστεί η συνακόλουθη της υγειονομικής, εκπαιδευτική κρίση και να διασφαλιστεί η συνέχιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας θεσμοθετήθηκε η εφαρμογή της εξ αποστάσεως διδασκαλίας εκτάκτου ανάγκης, η οποία αφορούσε ένα είδος τηλεκπαίδευσης, που δεν είχε προβλεφθεί και σχεδιαστεί, αλλά την επέβαλε η έκτακτη υγειονομική κρίση, συνιστώντας μία προσωρινή κατάσταση (Στρίφα, 2020).

Γενικότερα η εξ αποστάσεως διδασκαλία εκτάκτου ανάγκης αποσκοπεί στην παροχή προσωρινής πρόσβασης, γρήγορα και αξιόπιστα, των μαθητών/τριων σε πληροφορίες και εκπαιδευτικό υλικό και η διάρκειά της ταυτίζεται με αυτή της κρίσης ή της έκτακτης ανάγκης, που την επιβάλλει (Αγγελοπούλου,2021). Εννοιολογικά συγχέεται με τη εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, η οποία όμως συνιστά επίσημη εκπαίδευση, προϋποθέτει δόμηση του διδακτικού υλικού, σωστή προετοιμασία και καλό σχεδιασμό των περιεχομένων μάθησης, ενώ παρέχεται από εκπαιδευτές με υψηλή κατάρτιση (Bates, 2005).

Στο πλαίσιο αυτό η εφαρμογή της εξ αποστάσεως διδασκαλίας εκτάκτου ανάγκης επικαιροποίησε τη συζήτηση για τις εκπαιδευτικές ανισότητες. Η κοινωνικοοικονομική προέλευση των μαθητών αποτυπώνεται στην ακαδημαϊκή τους πορεία και η άνιση σχολική επίδοση οφείλεται στην κοινωνική διαστρωμάτωση των οικογενειών τους, η οποία επιβιώνει και μετά την άρση των οικονομικών εμποδίων στο σχολείο, που κάνουν δυνατή την παροχή ίσων ευκαιριών (Φραγκουδάκη, 1985). Επιπροσθέτως, το διαδίκτυο, που αποτελεί αναγκαία προϋπόθεση για την υλοποίηση κάθε μορφής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, ενώ εκ πρώτης όψεως φαίνεται να αποβλέπει στην ισότητα των ευκαιριών στην εκπαίδευση, στην πραγματικότητα ωθεί και αναπαράγει τις εκπαιδευτικές ανισότητες (Witte & Mannon, 2009). Η έννοια της ισότητας στην εκπαίδευση, της καθολικής και ισότιμης, δηλαδή συμμετοχής όλων των μαθητών/τριων στα μορφωτικά αγαθά, καταστρατηγήθηκε και κατά την εφαρμογή της εξ αποστάσεως διδασκαλίας εκτάκτου ανάγκης, καθώς πολλές οικογένειες αφενός στερούνταν απαραίτητου τεχνολογικού εξοπλισμού και πρόσβασης στο διαδίκτυο (Hamilton, Kaufman & Diliberti, 2020· Αγγελοπούλου, 2021· Νικολού, 2021) και αφετέρου αρκετοί γονείς εμφάνιζαν χαμηλή απόκριση στην υποβοήθηση των μαθητών/τριων προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας στα διαδικτυακά μαθήματα είτε λόγω περιορισμένου χρόνου, είτε λόγω μη γνώσης τεχνικών θεμάτων με συνέπεια την εκδήλωση σχολικής διαρροής (Foti, 2020).

Σκοπός της παρούσας ερευνητικής εργασίας ήταν να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών της Προσχολικής Εκπαίδευσης του Ν. Αττικής για τις εκπαιδευτικές ανισότητες των μαθητών/μαθητριών προσχολικής ηλικίας κατά την εφαρμογή της εξ αποστάσεως διδασκαλίας εκτάκτου ανάγκης τη σχολική χρο-

νιά 2020-2021 και να καταγραφούν οι προτάσεις τους για τους τρόπους στήριξης των μαθητών αυτών από το οικογενειακό, καθώς και από θεσμικό πλαίσιο.

Λαμβάνοντας υπόψη την προερχόμενη ετερογένεια από τις εκπαιδευτικές ανάγκες και το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο του μαθητικού πληθυσμού, εξαιρετικό ενδιαφέρον παρουσιάζουν πρόσφατες έρευνες σε παγκόσμιο επίπεδο, οι οποίες κατέδειξαν ενίσχυση των προϋπαρχουσών εκπαιδευτικών ανισοτήτων των μαθητών, που αποδόθηκε στην παρατεταμένη αναστολή λειτουργίας των σχολικών μονάδων και στη συνακόλουθη εφαρμογή της εξ αποστάσεως διδασκαλίας εκτάκτου ανάγκης. Συγκεκριμένα οι προερχόμενες οικογένειες από μη προνομιούχα κοινωνικά και οικονομικά στρώματα φάνηκε ότι διέθεταν λιγότερους πόρους για την εκπαίδευση των παιδιών τους την περίοδο της πανδημίας, παρέχοντας περιορισμένη υποστήριξη κατά τη μελέτη των μαθητών και αδυνατώντας να διασφαλίσουν την ομαλή εφαρμογή της τηλεκπαίδευσης και τη συνεπή ηλεκτρονική φοίτησή τους (UNESCO, 2020· European Commission, 2020· Στροφύλλα, 2022).

Υπό το πρίσμα της θεωρίας του Bourdieu, κάθε μαθητής διαθέτει τρεις μορφές κεφαλαίου (οικονομικό, κοινωνικό και πολιτισμικό) από τις οποίες εξαρτάται η προσωπική του ανάπτυξη και η σχολική του επίδοση. Το οικονομικό κεφάλαιο επιτρέπει την παροχή εκπαιδευτικών αγαθών, το κοινωνικό περιλαμβάνει τις κοινωνικές-σχέσεις και την επαφή του μαθητή με τα κοινωνικά δίκτυα, ενώ το πολιτισμικό-συμβολικό, που αποτελεί την πιο ουσιώδη μορφή κεφαλαίου, αφορά σε γνώσεις και δεξιότητες που αποκτώνται στους κόλπους της οικογένειας μέσω της καθημερινής και αδιόρατης μάθησης, συνιστώντας τον καθοριστικότερο παράγοντα της εκπαιδευτικής πορείας του μαθητή (Bourdieu, 1986). Το πολιτισμικό κεφάλαιο διαφοροποιείται από τη μια κοινωνική τάξη στην άλλη, ενώ ευθύνεται για την ανισότητα των παιδιών στη σχολική δοκιμασία και επιτυχία (Φραγκουδάκη, 1985). Σύμφωνα με την Ασκούνη (2003), οι μαθητές/τριες των ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων κληρονομούν από τις οικογένειές τους συγκεκριμένα μορφωτικά προνόμια, γνώσεις, διανοητικές δεξιότητες, καθώς και ένα σύστημα αξιών, που ταυτίζεται με το αντίστοιχο του σχολικού πλαισίου και περιλαμβάνει τη θετική στάση απέναντι στη μάθηση και τις υψηλές προσδοκίες από την εκπαίδευση, ανεξάρτητα από το περιβάλλον εφαρμογής της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Έρευνα της Frohn (2021) στο Βερολίνο έδειξε ότι μαθητές, οι οποίοι προέρχονταν από χαμηλά κοινωνικά στρώματα και εμφάνιζαν ελλείψεις και στα τρία είδη κεφαλαίου, είχαν λιγότερες εκπαιδευτικές ευκαιρίες κατά την περίοδο της πανδημίας με ταυτόχρονη διεύρυνση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων. Σε αντίστοιχα αποτελέσματα κατέληξε και η μελέτη των Dietrich, Patzina, & Lerche (2021) στη Γερμανία, σύμφωνα με την οποία, το χαμηλό κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο των οικογενειών επέτεινε σημαντικά τις εκπαιδευτικές ανισότητες και ανέδειξε ως κυριότερους παράγοντες διεύρυνσης των κοινωνικών και εκπαιδευτικών ανισοτήτων το μη διαθέσιμο υλικοτεχνικό εξοπλισμό (κομπιούτερ, ίντερνετ), την απουσία ήσυχου χώρου μελέτης στο σπίτι, την αδυναμία υποστήριξης των μαθητών από γονείς, φίλους και συμμαθητές, την έλλειψη καθοδήγησης από εκπαιδευτικούς στα ψηφιακά εργαλεία της πλατφόρμας και τη μη παροχή εξωσχολικών εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων. Ενδιαφέρον παρουσιάζει και η έρευνα των Engzell, Frey και Verhagen (2021), η οποία κατέληξε στο συμπέρασμα ότι μαθητές προερχόμενοι από οικογένειες με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο, κατέγραψαν μαθησιακές απώλειες αυξημένες κατά 60% κατά την περίοδο της αναστολής της δια ζώσης λειτουργίας των σχολικών μονάδων στην Ολλανδία, σημειώνοντας ελάχιστη ή και καθόλου πρόοδο. Ο Smith (2020), ερευνώντας τις μακροπρόθεσμες συνέπειες της αναστολής της δια ζώσης λειτουργίας των σχολείων, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι μαθητές χαμηλής κοινωνικοοικονομικής υπαγωγής, που αντιμετώπισαν ταυτόχρονα δυσκολίες πρόσβασης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, περιθωριοποιήθηκαν ακόμα περισσότερο, διευρύνθηκε το χάσμα γνώσεων και σημείωσαν μεγαλύτερη σχολική διαρροή.

Αντίστοιχες δυσκολίες ανταπόκρισης στην εξΑΕ αντιμετώπισαν και οι μαθητές με προσφυγικό ή μεταναστευτικό υπόβαθρο λόγω της μη εξοικείωσής τους με τα ψηφιακά εργαλεία και της αδυναμίας των οικο-

γενειών να αγοράσουν νέο εξοπλισμό ή να επισκευάσουν τον υπάρχοντα, αδυνατώντας να υποστηρίξουν αποτελεσματικά τα παιδιά τους στα νέα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (Popyk, 2021), τα οποία ωστόσο αφιέρωναν σημαντικά λιγότερο χρόνο για μελέτη τους κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης (Bayrakdar & Guveli, 2020). Επιπρόσθετα κατά την εξ αποστάσεως διδασκαλία εκτάκτου ανάγκης, το κατεξοχήν εργαλείο επικοινωνίας είναι η ομιλία, χωρίς να ενισχύεται από τη γλώσσα του σώματος και τις εκφράσεις του προσώπου, όπως στη συμβατική διδασκαλία, με δυνητική συνέπεια των δίγλωσσων και αλλόγλωσσων μαθητών και συνακόλουθη ενίσχυση των εκπαιδευτικών τους ανισοτήτων (Μοσέρ, 2021).

Έρευνες στο ίδιο πεδίο ανέδειξαν το μορφωτικό υπόβαθρο των γονέων ως καθοριστικό παράγοντα πρόκλησης ανισοτήτων μεταξύ των μαθητών και την περίοδο της πανδημίας. Οι γονείς που διέθεταν υψηλό ακαδημαϊκό επίπεδο και ήταν εξοικειωμένοι με την ψηφιακή τεχνολογία ανταποκρίθηκαν στις προκλήσεις της τηλεκπαίδευσης, υποστηρίζοντας αποτελεσματικότερα τα παιδιά τους (Bol, 2020). Συμπληρωματικά γονείς μαθητών ηλικίας 6-9 ετών υψηλού μορφωτικού επιπέδου δήλωσαν σε ποσοστό 87% ότι, κατά την εφαρμογή της τηλεκπαίδευσης, τους δόθηκε η ευκαιρία να αναπτύξουν μια πιο ουσιαστική σχέση με τα παιδιά τους, δαπανώντας αρκετές ώρες μαζί τους για τη μελέτη και την υποστήριξη των καθημερινών τους μαθημάτων (Bubb & Jones, 2020).

Αξιοσημείωτη είναι η θετική επίδραση της τηλεκπαίδευσης σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η οποία αποδόθηκε στη χρήση πολυαισθητηριακού υλικού, στην καλύτερη διαχείριση του χρόνου τους, την ακολουθία του προσωπικού τους ρυθμού, καθώς και από την αίσθηση ασφάλειας, που τους παρείχε το οικείο οικογενειακό περιβάλλον (Τσίτσικας & Φραντζή, 2022).

Ως στρατηγικές αντιμετώπισης, των συνακόλουθων της εξ αποστάσεως διδασκαλίας εκτάκτου ανάγκης, εκπαιδευτικών ανισοτήτων, προτείνονται από τους εκπαιδευτικούς η εξασφάλιση πρόσβασης στο διαδίκτυο με υψηλή ταχύτητα, η παροχή του αναγκαίου τεχνολογικού εξοπλισμού σε όλο το μαθητικό πληθυσμό ανεξαρτήτου βαθμίδας εκπαίδευσης, καθώς και η υλοποίηση προγραμμάτων Δια Βίου Μάθησης για την υποστήριξη και τον ψηφιακό γραμματισμό των γονέων/κηδεμόνων, ώστε να δύνανται να υποστηρίξουν τα παιδιά τους στα ψηφιακά περιβάλλοντα μάθησης (Μαραγκάκη, 2021· Νικολού, 2021).

2. Η έρευνα

2.1 Εργαλείο, σκοπός και μεθοδολογία της ποιοτικής έρευνας

Στην ποιοτική αυτή έρευνα στο πεδίο διερευνήθηκαν οι απόψεις εννέα εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης του Ν. Αττικής, κατά τον Απρίλιο και το Μάιο του 2022 σε σχέση με τις εκπαιδευτικές ανισότητες των μαθητών/μαθητριών προσχολικής ηλικίας κατά την εφαρμογή της εξ αποστάσεως διδασκαλίας εκτάκτου ανάγκης τη σχολική χρονιά 2020-2021 και καταγράφηκαν οι προτάσεις τους αναφορικά με τους τρόπους στήριξης των μαθητών/τριων σε οικογενειακό και θεσμικό επίπεδο, που θα άμβλυναν τις εκπαιδευτικές ανισότητες, που αναδύθηκαν από τα νέα περιβάλλοντα μάθησης. Το ερευνητικό εργαλείο, που χρησιμοποιήθηκε ήταν η ημιδομημένη συνέντευξη. Τα ερωτήματα οργανώθηκαν σε 3 θεματικούς άξονες, ακολούθως πραγματοποιήθηκε κωδικοποίηση των δεδομένων και των ευρημάτων, που προέκυψαν, με χρήση της ανάλυσης περιεχομένου.

2.2 Ερμηνεία των ευρημάτων της έρευνας

2.2.1 Παράγοντες ενίσχυσης των εκπαιδευτικών ανισοτήτων κατά την εφαρμογή της εξ Αποστάσεως Διδασκαλίας Εκτάκτου Ανάγκης στην Προσχολική Εκπαίδευση

Ο πρώτος άξονας περιλαμβάνει τους παράγοντες εκείνους, οι οποίοι εμφανίζονται στον παρακάτω πίνακα και ενίσχυσαν τις εκπαιδευτικές ανισότητες των μαθητών/τριων προσχολικής ηλικίας την περίοδο της εφαρμογής της εξ αποστάσεως διδασκαλίας εκτάκτου ανάγκης.

ΠΙΝΑΚΑΣ 1

Άξονας 1ος: Παράγοντες ενίσχυσης των εκπαιδευτικών ανισοτήτων κατά την εφαρμογή της εξ Αποστάσεως Διδασκαλίας Εκτάκτου Ανάγκης στην Προσχολική Εκπαίδευση

ΚΕΙΜΕΝΟ	ΚΩΔΙΚΟΙ
Σ1 ...*Τα περισσότερα παιδιά συνδέονταν* ***μέσω τηλεφώνου****. Τους υπολογιστές τους χρησιμοποιούσαν κυρίως τα μεγαλύτερα παιδιά της οικογένειας…* Σ2 …*Σε μια περιοχή με* ***πολλά οικονομικά προβλήματα****…λίγα παιδιά συνδέονταν συστηματικά…* Σ3 …*Οι οικογένειες* ***δεν είχαν την ετοιμότητα*** *να υποστηρίξουν τη συμμετοχή νηπίων στην τηλεκπαίδευση…* Σ4 …*Το μοναδικό διαθέσιμο tablet του σχολείου είχε δοθεί σε* ***πολύτεκνη οικογένεια****…* Σ5 …*Πολλοί δεν είχαν* ***τον απαραίτητο εξοπλισμό και αδυνατούσαν να τον αποκτήσουν****…Άλλοι* ***δεν μπήκαν στον κόπο να αγοράσουν****, αν και μπορούσαν… Είναι οι ίδιοι που* ***δε φέρνουν τα παιδιά στο νηπιαγωγείο,*** *όταν κάνει κρύο ή όταν βρέχει…* Σ6 …*Σε αρκετές περιπτώσεις μαθητών μας υπήρχαν* ***ζητήματα σύνδεσης*** *στην ψηφιακή μας τάξη…* Σ8 …*Δεν υπήρχε* ***οικονομική δυνατότητα*** *για αγορά ενισχυτή σήματος ή επέκταση του δικτύου για να αντέξει το οικιακό δίκτυο πολλές ταυτόχρονες συνδέσεις* Σ9 …*Ένας μαθητής* ***δανείστηκε το tablet*** *της σχολικής μονάδας…Οι υπόλοιποι που δεν είχαν, ποιος θα τους έδινε;*	**Κ1 Έλλειψη τεχνολογικού εξοπλισμού ή/και αδυναμία ανανέωσης του λόγω οικονομικών δυσχερειών**
Σ2 …*Είχαν τη διάθεση, αλλά* ***εργάζονταν την ίδια ώρα****…* Σ3 …***Δεν είχαν το χρόνο*** *(οι γονείς)… προσπαθούσαν να βοηθήσουν τα μεγαλύτερα παιδιά τους* Σ5 …*Κάποια ήταν μαζί με τους* ***παππούδες και τις γιαγιάδες****, που δεν ήταν σε* ***θέση να επιλύσουν τεχνικά προβλήματα λόγω άγνοιας…*** Σ7 …*Υπήρχαν πολλοί γονείς που το Φεβρουάριο είχαν επιστρέψει στην εργασία τους και* ***δεν παρευρίσκονταν την ώρα του μαθήματος κοντά στο παιδί τους…*** Σ9 …***Εκπαιδευτικοί,*** *που την ίδια ώρα έκαναν μάθημα…* ***Τα παιδιά τους ήταν πάντα μόνα…***	**Κ2 Μη διαθεσιμότητα ενηλίκων για την υποστήριξη των μαθητών προσχολικής ηλικίας**
Σ1 …*Λίγα παιδιά είχαν* ***δικό τους δωμάτιο****… Δεν υπήρχε ησυχία…* Σ3…*Σε πολλές οικογένειες* ***όλοι δούλευαν εξ αποστάσεως ταυτόχρονα****… Δεν υπήρχαν ούτε τόσοι υπολογιστές και tablets, αλλά ούτε και* ***διαθέσιμος χώρος*** *χωρίς φασαρία…*	**Κ3 Χωροταξικά προβλήματα στις οικίες των μαθητών**
Σ1…*Κάποια παιδιά* ***συνδέονταν ελάχιστες φορές…*** Σ2 …*Στην Κυψέλη* ***τα περισσότερα παιδιά δεν συνδέθηκαν ποτέ****…* Σ3 …*Συνδέθηκε* ***μόνο δύο φορές****…* ***Δεν μπορούσε να παραμείνει συγκεντρωμένος****… Η οικογένεια δεν ήθελε την έκθεση…* Σ5 …*Μαθητές* ***αλλόγλωσσοι*** *δεν κατανοούσαν και* ***σπάνια τους βλέπαμε…*** Σ7 …*Γονείς μαθητών με προβλήματα συμπεριφοράς, που* ***δεν επιθυμούσαν την έκθεση*** *των παιδιών τους,* ***απέφευγαν να τα συνδέσουν*** *στην ψηφιακή τάξη…* ***Αλλοι πάλι δε το θεωρούσαν αναγκαίο****…* Σ8 …*Υπήρχαν παιδιά, που τα* ***είδαμε το Νοέμβριο*** *και τα ξαναείδαμε* ***τον Μάιο…*** Σ9 ***…Μαθητές με δυσκολίες*** *αποχωρούσαν πρόωρα ή δε συνδέονταν καθόλου…*	**Κ4 Σχολική διαρροή**

Από την ανάλυση του πίνακα 1, αναδείχθηκε ο οικονομικός παράγοντας ως ο σημαντικότερος, που ενίσχυσε τις προϋπάρχουσες εκπαιδευτικές ανισότητες. Το οικονομικό κεφάλαιο της οικογένειας καθόρισε σε μεγάλο βαθμό, μέσω της διαθεσιμότητας των πόρων (Bourdieu, 1986) (επαρκή τεχνολογικό εξοπλισμό, γρήγορη ταχύτητα στο διαδίκτυο, διάθεση ήσυχου χώρου εντός της οικίας κτλ) τη συνεπή και απρόσκοπτη συμμετοχή των μαθητών/τριων προσχολικής ηλικίας στην εξ αποστάσεως διδασκαλία εκτάκτου ανάγκης (Αγγελοπούλου, 2021· Dietrich, Patzina & Lerche, 2021· Engzell, Frey & Verhagen, 2021· Frohn, 2021· Hamilton, Kaufman & Diliberti, 2020). Επιπλέον εκδηλώθηκαν φαινόμενα σχολικής διαρροής των νηπίων από την ψηφιακή τάξη, που αποδόθηκαν αφ' ενός στους ανωτέρω λόγους και αφ' ετέρου στη μη απόκριση και διαθεσιμότητα των γονέων ή οπουδήποτε άλλου προσώπου, ικανού, να τους παράσχει την απαραίτητη υποστήριξη, επιλύοντας κυρίως τεχνικά θέματα (Foti, 2020). Θα ήταν μονομερής η ερμηνεία της απόδοσης της σχολικής διαρροής αποκλειστικά στον οικονομικό παράγοντα και στην απουσία υποβοήθησης από ενήλικα, όταν αντίστοιχα φαινόμενα ελλιπούς φοίτησης και σχολικής διαρροής καταγράφονται και από τη συμβατική τάξη, άποψη που μπορεί να μειονεκτεί αριθμητικά στην έρευνά μας, αλλά κρίνεται βαρύνουσας σημασίας. Στο πλαίσιο αυτό οι χαμηλές προσδοκίες των γονέων από εν γένει την εκπαιδευτική διαδικασία, η απαξιωτική στάση τους προς την προσχολική εκπαίδευση και η απουσία διαμόρφωσης συνεργατικής/συμμετοχικής κουλτούρας με τη σχολική κοινότητα, που αποδίδονται στο χαμηλό μορφωτικό και συμβολικό κεφάλαιο της οικογένειας, θα μπορούσαν να ερμηνεύσουν τη σχολική διαρροή και από την ψηφιακή τάξη (Bourdieu, 1986).

Επιπρόσθετα η εφαρμογή της εξ αποστάσεως διδασκαλίας εκτάκτου ανάγκης ανέδειξε εκπαιδευτικές ανισότητες ως αποτέλεσμα των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, των προβλημάτων συμπεριφοράς και του μεταναστευτικού/προσφυγικού υπόβαθρου των μαθητών/τριων, που ανέστειλαν την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη και την εξελικτική μαθησιακή πορεία των μαθητών/τριων (Engzell, Frey & Verhagen, 2021· Μοσερ, 2021· Popyk, 2021· Τσίτσικας & Φραντζή, 2022). Ειδικότερα το εύρημά μας που αφορά στη σχολική διαρροή από την ψηφιακή τάξη μαθητών/τριων ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, όπως επισημάνθηκε από την πλειονότητα των συνεντευξιαζόμενων, έρχεται σε αντιδιαστολή με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση (Τσίτσικας & Φραντζή, 2022) και ερμηνεύεται ως αποτέλεσμα του φόβου των γονέων για τη μη περαιτέρω έκθεση των παιδιών τους. Ο εγγενής αυτός φόβος τους, ωστόσο, θα μπορούσε να υπερκεραστεί, αναστοχαζόμενοι ως προς τα οφέλη της εφαρμογής της τηλεκπαίδευσης, δεξιότητα, που αποδίδεται εκ νέου στο συμβολικό τους κεφάλαιο (Bourdieu, 1986). Βέβαια, ο σχεδιασμός ποιοτικών ψηφιακών μαθημάτων και η δημιουργία πολυτροπικού υλικού εκ μέρους των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης, που θα απέβλεπε στη προσέλκυση του ενδιαφέροντος όλων των μαθητών/τριων και ιδιαίτερα εκείνων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, προϋποθέτει τεχνογνωσία και υψηλή κατάρτιση μέσω επιμορφωτικών προγραμμάτων, που η αιφνίδια εφαρμογή της εξ αποστάσεως διδασκαλίας λόγων των έκτακτων αναγκών της πανδημίας, δεν επέτρεψε την έγκαιρη εφαρμογή τους.

2.2.2 Ο ρόλος της οικογένειας στην άμβλυνση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων κατά την εφαρμογή της της εξ Αποστάσεως Διδασκαλίας Εκτάκτου Ανάγκης στην Προσχολική Εκπαίδευση

Ο δεύτερος άξονας περιλαμβάνει τους τρόπους στήριξης σε οικογενειακό επίπεδο για την άμβλυνση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων κατά την εφαρμογή της της εξ Αποστάσεως Διδασκαλίας Εκτάκτου Ανάγκης στην Προσχολική Εκπαίδευση και εμφανίζονται στον παρακάτω πίνακα.

ΠΙΝΑΚΑΣ 2

Άξονας 2ος: Τρόποι στήριξης σε οικογενειακό επίπεδο για την άμβλυνση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων κατά την εφαρμογή της της εξ Αποστάσεως Διδασκαλίας Εκτάκτου Ανάγκης στην Προσχολική Εκπαίδευση

ΚΕΙΜΕΝΟ	ΚΩΔΙΚΟΙ
Σ3 …*Οι **γονείς** αφιέρωσαν χρόνο, ώστε να **υποστηρίξουν τα παιδιά** τους…* Σ5 …*Χρειάστηκε να **αλληλεπιδράσουν γονείς και μαθητές στις εργασίες**…* Σ6 …***Αφιέρωσαν χρόνο** και ήταν δίπλα τους…* Σ8 …***Συνεργάστηκαν** με τα παιδιά τους για την **πραγματοποίηση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων…***	**Κ5 Εμπλοκή της οικογένειας στην εκπαιδευτική διαδικασία**
Σ5 …*Όσων παιδιών **οι γονείς επέμεναν** και θεωρούσαν ότι υπήρχε **συνέχεια της εκπαίδευσης**, έστω και εξ αποστάσεως, ήταν **κάθε μέρα παρόντα**…* Σ8 …*Υπήρχαν μαθητές με προβλήματα… Όσων **η οικογένεια** είχε την **πρόθεση να συνεργαστεί**, στην πλειοψηφία τους τα **κατάφεραν**…* Σ9 …*Νομίζω ότι νήπια που **παρακολουθούσαν στη δια ζώσης εκπαίδευση** και δεν έκαναν απουσίες, **έμπαιναν καθημερινά και στην ψηφιακή τάξη**… Έχει να κάνει με τις **προσδοκίες** των γονιών τους από το σχολείο… Αυτοί οι γονείς είχαν τη **διάθεση** και **έβρισκαν τον τρόπο**…*	**Κ6 Συμβολικό κεφάλαιο της οικογένειας**

Από την ανάλυση του παραπάνω πίνακα, προέκυψε ότι θεμελιώδης παράγοντας άμβλυνσης των αναδυόμενων εκπαιδευτικών ανισοτήτων συνεπεία της εφαρμογής της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης εκτάκτου ανάγκης, συνιστά το πολιτισμικό/συμβολικό κεφάλαιο της οικογένειας, που καθόρισε και τη γονεϊκή εμπλοκή και υποστήριξη των μαθητών/τριων προσχολικής ηλικίας την περίοδο της εφαρμογής της τηλεκπαίδευσης. Αναμφίλεκτα ο βαθμός της υποστήριξης και της ανταπόκρισης των γονέων στις εκπαιδευτικές ανάγκες των νηπίων κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως διδασκαλίας συνδέεται με τη συνεπή συμμετοχή των μαθητών/τριων στα διαδικτυακά μαθήματα και την υλοποίηση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, που τους ανατίθονταν κατά τη σύγχρονη και ασύγχρονη εξΑΕ και προϋπέθετε γνώσεις τεχνολογίας, που δεν κατείχαν οι μαθητές προσχολικής ηλικίας. Το παραπάνω εύρημα δεν προκαλεί ιδιαίτερη εντύπωση, αφού τεκμηριώνεται και βιβλιογραφικά (Foti, 2020· Bol, 2020· Bubb & Jones, 2020).

Ωστόσο χαρακτηριστική είναι η επισήμανση από τρεις συνεντευξιαζόμενες, οι οποίες χωρίς να παραγνωρίζουν τον οικονομικό παράγοντα, ανέδειξαν τη σπουδαιότητα του πνευματικού κεφαλαίου της οικογένειας στην υιοθέτηση θετικής στάσης προς το σχολείο και την ψηφιακή τάξη, που συνιστούσε συνέχειά του, στη νέα διαμορφωθείσα ψηφιακή πραγματικότητα. Συγκεκριμένα, όπως υποστηρίζεται από τις συμμετέχουσες στην έρευνα, το υψηλό συμβολικό κεφάλαιο των γονέων καθόριζε τις προσδοκίες τους από την εκπαιδευτική διαδικασία, ωθώντας τους στην υιοθέτηση κατάλληλων συμπεριφορών και πρακτικών, αποβλέποντας στην ενίσχυση της μάθησης των παιδιών τους, αλλά κυρίως στην παρώθησή τους για σχολική επιτυχία (Φραγκουδάκη, 1985· Bourdieu, 1986· Ασκούνη, 2003).

2.2.2 Τρόποι στήριξης σε θεσμικό επίπεδο για την άμβλυνση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων κατά την εφαρμογή της της εξ Αποστάσεως Διδασκαλίας Εκτάκτου Ανάγκης στην Προσχολική Εκπαίδευση

Ο 3ος άξονας, όπως φαίνεται και στον παρακάτω πίνακα, περιλαμβάνει τους επιθυμητούς τρόπους στήριξης εκ μέρους των εκπαιδευτικών, που θα βελτίωναν την εφαρμογή της εξ αποστάσεως διδασκαλίας εκτάκτου ανάγκης στην Προσχολική Εκπαίδευση.

ΠΙΝΑΚΑΣ 3

Άξονας 3ος: Τρόποι στήριξης σε θεσμικό επίπεδο για την άμβλυνση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων κατά την εφαρμογή της της εξ Αποστάσεως Διδασκαλίας Εκτάκτου Ανάγκης στην Προσχολική Εκπαίδευση

ΚΕΙΜΕΝΟ	ΚΩΔΙΚΟΙ
Σ4 …*Να υπάρξει* ***στήριξη*** *στις οικογένειες που δεν έχουν τα μέσα…* Σ7 …***Παροχή σύγχρονου τεχνολογικού εξοπλισμού*** *σε όλους τους* ***μαθητές*** *ανεξάρτητα από τη βαθμίδα εκπαίδευσης….* Σ8 …*Να δοθούν σε όλους τους γονείς, που έχουν παιδιά σχολικής ηλικίας,* ***άδειες ειδικού σκοπού****, ώστε να είναι δίπλα τους…*	**Κ7 Εξασφάλιση προϋποθέσεων ισότιμης πρόσβασης όλων των μαθητών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση**
Σ4 …*Ίσως* ***αλλαγή της ώρας****, ώστε τα παιδιά να είναι πιο ενεργά στο εκπαιδευτικό κομμάτι… Όπως γινόταν στα* ***ιδιωτικά****…* Σ5 …*Να γίνει* ***προαιρετική*** *η συμμετοχή των νηπίων στη διαδικασία αλλά κυρίως να εξασφαλιστούν* ***οι προϋποθέσεις, ώστε τα νηπιαγωγεία να μείνουν ανοικτά****…* Σ8 …*Να γίνει ένας* ***συνδυασμός σύγχρονης και ασύγχρονης****… 3 φορές σύγχρονη και 2 ασύγχρονη…Έτσι* ***θα συμμετέχουν και τα παιδιά, που αντιμετωπίζουν δυσκολίες****…* Σ9 …*Τα* ***νηπιαγωγεία δεν έπρεπε να κλείσουν****… Μπορούσαν να* ***λειτουργούν εκ περιτροπής*** *ή για* ***λιγότερες ώρες****…*	**Κ8 Τροποποίηση της ώρας και του τρόπου εφαρμογής της εξ Αποστάσεως Διδασκαλίας Εκτάκτου Ανάγκης σε μαθητές προσχολικής ηλικίας**
Σ3 …*Δεν μπορεί να αντικαταστήσει τη δια ζώσης…* ***Δημιουργεί ανισότητες****… Έχουν* ***αξιολογήσει τις συνέπειες στην ανάπτυξη*** *των παιδιών;;;* Σ4 …*Εύχομαι να μη χρειαστεί να εφαρμοστεί ξανά…* ***Ανοίγει κι άλλο η ψαλίδα*** *εις βάρος των παιδιών, που χρειάζονται περισσότερο την εκπαίδευση… Ίσως θα πρέπει κάποιος φορέας να* ***διερευνήσει τα αποτελέσματα της πολύμηνης εφαρμογής*** *της στην* ***ψυχολογία*** *και στην* ***κοινωνικοποίηση*** *τόσο μικρών παιδιών…*	**Κ9 Αποτίμηση των αποτελεσμάτων της εξ Αποστάσεως Διδασκαλίας Εκτάκτου Ανάγκης σε μαθητές προσχολικής ηλικίας**

Όπως προκύπτει από την ανάλυση τους πίνακα, στην κατεύθυνση της άμβλυνσης των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, των προερχόμενων από την οικονομική δυσπραγία των οικογενειών, που προκαλούν άνιση αφετηρία στην πρόσβαση των μαθητών/τριων στα διαδικτυακά μαθήματα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί της έρευνάς μας προτείνουν τη δωρεάν παροχή σύγχρονου τεχνολογικού εξοπλισμού στο σύνολο των μαθητών/τριων ανεξαρτήτου βαθμίδας εκπαίδευσης, καθώς και τη χορήγηση αδειών ειδικού σκοπού στους γονείς μαθητών/τριων προσχολικής ηλικίας, ώστε να εξασφαλίζεται η αναγκαία παρουσία τους για την τεχνολογική υποστήριξη, αλλά κυρίως την ποιοτική στήριξη των νηπίων στην τηλεκπαίδευση (Bubb & Jones, 2020· Dietrich, Patzina, & Lerche, 2021· Αγγελοπούλου, 2021· Νικολού, 2021· Μαραγκάκη, 2021).

Αναφορικά στην εφαρμογή της εξ αποστάσεως διδασκαλίας εκτάκτου ανάγκης σε μαθητές προσχολικής ηλικίας, οι προτάσεις όλων των εκπαιδευτικών συγκλίνουν στην εξασφάλιση των αναγκαίων προϋποθέσεων για τη μη αναστολή της δια ζώσης λειτουργίας των σχολικών μονάδων της Προσχολικής Εκπαίδευσης, ενώ για την υλοποίηση της σύγχρονης εξΑΕ προτείνουν τη προαιρετική συμμετοχή των νηπίων σ' αυτή, την εναλλαγή σύγχρονης με ασύγχρονη διδασκαλία και τη μετατόπιση της ώρας υλοποίησης της σύγχρονης εξΑΕ από τη μεσημβρινή στην πρωινή ζώνη. Η τελευταία αυτή πρόταση αποτελεί ισχυρό αντιστάθμισμα ανάμεσα στην ιδιωτική και τη δημόσια εκπαίδευση, λειτουργώντας προς όφελος της μαθητικής κοινότητας των δημόσιων σχολείων.

Τέλος βαρύνουσας σημασίας συνιστά η έκκληση των συνεντευξιαζόμενων για τη διερεύνηση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων ως αποτέλεσμα της παρατεταμένης εφαρμογής της εξ αποστάσεως διδασκαλίας

και την αποτίμηση των συνεπειών της πολύωρης ενασχόλησης των νηπίων με τα ψηφιακά μέσα και τον υπολογιστή στο ψυχολικό/συναισθηματικό υπόβαθρο των μαθητών προσχολικής ηλικίας και στην κοινωνικοποίηση τους (Smith,2020).

3. Συμπεράσματα

Η πρωτόφαντη ανατροπή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, που προκάλεσε η πανδημία λόγω της COVID-19 έφερε στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής έρευνας την εξ αποστάσεως διδασκαλία εκτάκτου ανάγκης. Αναμφισβήτητα η σύγχρονη εκπαιδευτική διαδικασία, διενεργείται σε ποικίλα μαθησιακά περιβάλλοντα, αν και για τους μαθητές προσχολικής ηλικίας, η συμβατική δια ζώσης διδασκαλία και η καθημερινή παρουσία τους στο σχολικό πλαίσιο κρίνεται ως αναντικατάστατη και λειτουργώντας αντισταθμιστικά, δύναται να εξισώσει την εκπαιδευτική αφετηρία των νηπίων, που προέρχονται από χαμηλότερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα, με περιορισμένες πολιτισμικές, μορφωτικές και κοινωνικές εμπειρίες.

Άλλωστε σκοπός της έρευνάς μας ήταν, παράλληλα με τη διερεύνηση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων των μαθητών/μαθητριών προσχολικής ηλικίας κατά την εφαρμογή της εξ αποστάσεως διδασκαλίας εκτάκτου ανάγκης τη σχολική χρονιά 2020-2021, η ανάδειξη των προτάσεων των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης για τη στήριξη των μαθητών/τριων από το οικογενειακό και θεσμικό πλαίσιο.

Από την ερευνητική διαδικασία προέκυψε ότι ο οικονομικός παράγοντας καθόρισε σε μεγάλο βαθμό τη συνεπή φοίτηση των νηπίων στα διαδικτυακά μαθήματα, εξασφαλίζοντας τους αναγκαίους πόρους (επαρκή τεχνολογικό εξοπλισμό, γρήγορη ταχύτητα στο διαδίκτυο, διάθεση ήσυχου χώρου εντός της οικίας κτλ) για το σκοπό αυτό, ενώ η σχολική διαρροή που καταγράφηκε ήταν μικρότερη σε νήπια προερχόμενα από οικογένειες με υψηλό πνευματικό/συμβολικό κεφάλαιο, των οποίων οι γονείς, έχοντας υψηλές προσδοκίες, εμπλέκονταν στην εκπαιδευτική διαδικασία, υποστηρίζοντας ποικιλότροπα τα παιδιά τους. Πρωταρχικό αίτημα των εκπαιδευτικών στην κατεύθυνση της άμβλυνσης των αναδυόμενων εκπαιδευτικών ανισοτήτων λόγω της εφαρμογής της εξ αποστάσεως διδασκαλίας εκτάκτου ανάγκης ήταν η λήψη αντισταθμιστικών μέτρων εκ μέρους της Πολιτείας (παροχή τεχνολογικού εξοπλισμού, χορήγηση αδειών ειδικού σκοπού κτλ), αν και επεσήμαναν ότι η άρση των αποκλεισμών των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων, αλλά κυρίως η κοινωνικοποίηση των νηπίων επιτυγχάνεται αποκλειστικά κατά τη δια ζώσης λειτουργία των σχολικών μονάδων της προσχολικής εκπαίδευσης και για το σκοπό αυτό απαιτείται θεσμική μέριμνα για την εξασφάλιση της υγείας και της ασφάλειας των μαθητών/τριων. Επιπλέον οι συμμετέχουσες στην έρευνα πρότειναν την περαιτέρω διερεύνηση των μακροπρόθεσμων συνεπειών της παρατεταμένης εφαρμογής της εξ αποστάσεως διδασκαλίας στους μαθητές/τριες προσχολικής ηλικίας, συνιστώντας το αντικείμενο μιας νέας διερεύνησης, που θα ανακαίνιζε τα ερωτήματα της παρούσας έρευνας.

Εν κατακλείδι, το «εκπαιδευτικό πείραμα» της εξ αποστάσεως διδασκαλίας εκτάκτου ανάγκης στα νηπιαγωγεία ανέδειξε τη σπουδαιότητά της παρεχόμενης εκπαίδευσης στο φυσικό σχολικό περιβάλλον, όπου το παιχνίδι, η συνεργασία και η ένταξη στην ομάδα της τάξης συνιστούν τον πυρήνα της μάθησης, της ψυχολογικής εξέλιξης και της κοινωνικής ωρίμανσης του παιδιού, αποτελώντας τον κοινωνικό χώρο, όπου συντελούνται ισότιμα και χωρίς περαιτέρω αποκλεισμούς

Βιβλιογραφικές αναφορές

Αγγελοπούλου, Ε. (2021). *Η εφαρμογή της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης στην Προσχολική Εκπαίδευση: Δυσκολίες και εμπόδια κατά τη χρήση των ΤΠΕ από τους Νηπιαγωγούς* (μεταπτυχιακή εργασία). Αιγάλεω: Παν. Δυτικής Αττικής. Ανακτήθηκε στις 25/5/2022 από το δικτυακό τόπο: https://polynoe.lib.uniwa.gr/xmlui/handle/11400/1298

Ασκούνη, Ν. (2003). *Κοινωνικές ανισότητες στο σχολείο. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών- ΥΠΕΠΘ.* Ανάκτηση στις 30/11/2015 από το δικτυακό τόπο: www.kleidiakaiantikleidia.net

Bates, A. T. (2005). Technology, e-learning and distance education, *Epistolodidaktica, 1971 (1)*, 44-45.

Bojovic, Z., Bojovic, P. D., Vujosevic, D., & Suh, J. (2020). Education in times of crisis: Rapid transition to distance learning, *Computer Applications in Engineering Education, 28(6),* 1467-1489. Retrieved June 3, 2022, from: https://doi.org/10.1002/cae.22318

Bol, T. (2020). *Inequality in homeschooling during the Corona crisis in the Netherlands. First results from the LISS Panel.* Retrieved November 26, 2022, https://osf.io/preprints/socarxiv/hf32q

Bourdieu, P. (1986). The Forms of capital. In Richardson J. *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education.* New York: Greenwood. Ανάκτηση στις 6/5/2020 από το δικτυακό τόπο: http://www.socialcapitalgateway.org/sites/socialcapitalgateway.org/files/data/paper/2016/10/18/rbasicsbourdieu1986-theformsofcapital.pdf

Bubb, S., & Jones, M. (2020). Learning from the COVID-19 home-schooling experience: Listening to pupils, parents/carers and teachers, *Improving Schools, 23(3),* 209-222. Retrieved June 23, 2022, from: https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1365480220958797

Dietrich, H., Patzina, A., & Lerche, A. (2021). Social inequality in the homeschooling efforts of German high school students during a school closing period, *European Societies, 23(1),* 348-369. Retrieved June 21, 2022, from: https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14616696.2020.1826556

European Commission (2020). Educational Inequalities in Europe and Physical School Closures During COVID-19. Fairness Policy Brief Series 04/2020. Retrieved June 18, 2022, from: https://knowledge4policy.ec.europa.eu/sites/default/files/fairness_pb2020_wave04_covid_education_jrc_i1_19jun2020.pdf

Foti, P. (2020). Research in distance learning in Greek Kindergarten schools during the pandemic of COVID-19: Possibilities, dilemmas, limitations, *European Journal of Open Education and E-learning Studies, 5(1),* 19-40. Retrieved June 25, 2022, from: https://www.researchgate.net/publication/341679685

Frohn, J. (2021). Troubled schools in troubled times: How COVID-19 affects educational inequalities and what measures can be taken, *European Educational Research Journal, 20(5),* 667-683. Retrieved June 17, 2022, from: https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/14749041211020974

Hamilton, L., Kaufman, J., & Diliberti, M. (2020). *Teaching and leading through a pandemic key findings from the American educator panels Spring 2020 COVID-19 Surveys.* Retrieved June 28, 2022, from: https://www.rand.org/pubs/research_reports/RRA168-2.html

Μαλισιόβα, Α. (2022). «Η εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης κατά την περίοδο της πανδημίας COVID-19 μέσα από τα μάτια των παιδιών: απόψεις και προβληματισμοί μαθητών/-τριών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης». Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Πρακτικά του 11ου Διεθνούς Συνεδρίου: «Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Εμπειρίες, Προκλήσεις, Προοπτικές», 26-28 Νοεμβρίου 2021.* Πάτρα: ΕΑΠ, (σ.σ. 93-105).

Μαραγκάκη, Μ. (2021). *Διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Κορινθίας αναφορικά με τα οφέλη, τα εμπόδια και την αποτελεσματικότητα της απομακρυσμένης διδασκαλίας, κατά την έκτακτη εφαρμογή της στα σχολεία την περίοδο της πανδημίας του κορωνοϊού* (μεταπτυχιακή εργασία). Κόρινθος: Παν. Πελοποννήσου. Ανακτήθηκε στις 2/5/2022 από το δικτυακό τόπο: https://amitos.library.uop.gr/xmlui/handle/123456789/5983

Μοσέρ, Ι. (2021). *Απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης: ο τρόπος λειτουργίας της τηλεκπαίδευσης την περίοδο του κορωνοϊού και η σχέση μεταξύ της αποτελεσματικότητάς της ως μεθόδου διδασκαλίας και των κοινωνικοοικονομικών χαρακτηριστικών των μαθητών/τριών* (μεταπτυχιακή εργασία). Πάτρα: ΕΑΠ. Ανακτήθηκε στις 19/5/2022 από το δικτυακό τόπο: https://apothesis.eap.gr/bitstream/repo/51658/1/129486.pdf

Νικολού, Β. (2021). *Απόψεις Νηπιαγωγών για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση (σύγχρονη και ασύγχρονη), κατά την περίοδο της πανδημίας Covid-19* (μεταπτυχιακή εργασία). Πάτρα: ΕΑΠ. Ανακτήθηκε στις 17/5/2022 από το δικτυακό τόπο: https://apothesis.eap.gr/bitstream/repo/54412/1/141852

Popyk, A. (2021) The impact of distance learning on the social practices of schoolchildren during the COVID-19 pandemic: reconstructing values of migrant children in Poland, *European Societies, 23(1),* 530-544. Retrieved June 22, 2022, from: https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/.pdf

Smith, W. C. (2020). *Potential long-term consequences of school closures: Lessons from the 2013-2016 Ebola pandemic.*

Στροφύλλα, Γ. (2022). *Εκπαίδευση και Πανδημία: Διερευνώντας το ρόλο των οικογενειακών παραγόντων στις εκπαιδευτικές ανισότητες* (μεταπτυχιακή εργασία). Κόρινθος: Παν. Πελοποννήσου. Ανακτήθηκε στις 7/6/2022 από το δικτυακό τόπο: https://amitos.library.uop.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/6609/%ce%a3%cf%84%cf%81%ce%bf%cf%86%cf%8d%ce%bb%ce%bb%ce%b1_3032202001522.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Τσίτσικας, Ε.Κ., & Φραντζή, Κ. (2022). «Μαθησιακές δυσκολίες και Εξαποστάσως εκπαίδευση: πλεονεκτήματα, μειονεκτήματα και χρήση νέων τεχνολογιών». Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Πρακτικά του 11ου Διεθνούς Συνεδρίου: «Ανοι-*

κτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Εμπειρίες, Προκλήσεις, Προοπτικές», 26-28 Νοεμβρίου 2021. Πάτρα: ΕΑΠ, (σ.σ. 194-204).

UNESCO, (2020). *COVID-19 Educational Disruption and Response.* Retrieved June 26, 2022, from: https://en.unesco.org/news/covid-19-educational-disruption-and-response

Witte, J., & Mannon, S. (2009). *The Internet & Social Inequalities.* New York: Routledg.

Κοντονασάκη Σοφία,
Νηπιαγωγός, Med, Υπ. Διδάκτωρ Παν. Κρήτης,, E-mail: sofiakontonasaki@yahoo.gr

Ελευθεράκης Θεόδωρος,
Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστήμιο Κρήτης, E-mail: elefthet@gmail.com

Συνεργασία Σχολείου και Οικογένειας: Παράγοντες επιτυχίας και εμπόδια

Μαρία Σακελλαρίου, Παναγιώτα Στράτη, Πολυξένη Μήτση, Ροδόκλεια Αναγνωστοπούλου

Περίληψη

Η οικογένεια και το σχολείο είναι δύο από τα κεντρικά περιβάλλοντα διαβίωσης και εκπαίδευσης των παιδιών. Η συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας δημιουργεί ένα περιβάλλον που προάγει τη συναισθηματική ευημερία των μαθητών και τις ακαδημαϊκές τους δεξιότητες. Ωστόσο, η σύγχρονη έρευνα δείχνει πιθανά προβλήματα στη συνεργασία οικογενειών και σχολείων και διαφορετικές απόψεις και προσδοκίες. Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης –νηπιαγωγών και δασκάλων– και υποψήφιων εκπαιδευτικών/φοιτητών για την επικοινωνία σχολείου - οικογένειας και τα οφέλη για τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς και τις οικογένειες από την συνεργασία τους. Ως βασικοί παράμετροι εξετάστηκαν το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας, η ηλικία και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων και η γεωγραφική θέση του σχολείου. Η έρευνα διεξήχθη τα ακαδημαϊκά έτη 2018-2019 και 2019-2020, συμμετείχαν Ν:185 Δάσκαλοι, Ν:137 Νηπιαγωγοί από την Περιφερειακή Ενότητα Ηπείρου και Ν:168 φοιτητές από το Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Τα δεδομένα της έρευνας αναδεικνύουν τους παράγοντες που ενισχύουν και εμποδίζουν την επικοινωνία σχολείου - οικογένειας, οφέλη από τη συνεργασία τους και τρόπους με τους οποίους θα μπορούσε να βελτιωθεί η επικοινωνία τους. Επίσης, τονίζεται η ανάγκη σύνδεσης με τη σχολική επίδοση, ο ρόλος της κοινότητας και οι σύγχρονοι τρόποι επικοινωνίας. Τα ευρήματα της έρευνας συνιστούν τη σημαντικότητα δημιουργίας βιώσιμων σχέσεων μεταξύ της ηγεσίας των σχολείων, των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των οικογενειών, προκειμένου να προωθηθεί η ακαδημαϊκή επιτυχία και η συναισθηματική ευημερία των μαθητών.

Λέξεις Κλειδιά: οικογένεια, σχολείο, συνεργασία, παράγοντες επιτυχίας, εμπόδια

School -Family Cooperation: factors of success and obstacles

Maria Sakellariou, Panagiota Strati, Polyxeni Mitsi, Rodokleia Anagnostopoulou

Abstract

The family and school are two of the central environments in which children live and are educated. The cooperation between school and family creates an environment that promotes students' emotional well-being and academic skills. However, current research shows potential problems in the cooperation between families and schools and different views and expectations. The purpose of this study is to explore the views of primary school teachers, kindergarten teachers and prospective teachers/students on school-family communication and the benefits for students, teachers and families from their collaboration. The main parameters examined were the socio-economic level of the family, the age and educational level of the parents and the geographical location of the school. The research was conducted in the academic years 2018-2019 and 2019-2020, with the participation of N:185 primary school teachers, N:137 kindergarten teachers from the Regional Unit of Epirus and N:168 students from the Department of Pre-School Education of the University of Ioannina. The methodology follows the quantitative research approach and the investigation was conducted using a self-report questionnaire. The research data highlights the factors that enhance and hinder school-family communication, the benefits of their cooperation and ways in which their communication could be improved. It also highlights the link with school performance, the role of the community and modern ways of communicating. The research data demonstrates the importance of creating sustainable relationships between school leadership, teachers, students and families in order to promote students' academic success and emotional well-being. It is advisable for the school to utilize appropriate and effective practices that will contribute to the active participation, cooperation and involvement of families in school decisions, activities, programs and events.

Keywords: family, school, cooperation, success factors, obstacles

1. Εισαγωγή

Η συνεργασία σχολείου-οικογένειας αναδεικνύεται ως ιδιαίτερα σημαντικός παράγοντας στην υγιή γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών. Ωστόσο, σε πολλές περιπτώσεις και για πολλά χρόνια, οι οικογένειες και τα σχολεία είχαν διακριτούς ρόλους. Το σχολείο ήταν υπεύθυνο για την επίσημη εκπαίδευση των παιδιών, ενώ η οικογένεια αναλάμβανε τις εξωσχολικές δραστηριότητες των μαθητών (Prost, 1982· Vasarik Staub et al., 2018). Στις μέρες μας, υπάρχει ευρεία συναίνεση στον κοινωνικό και εκπαιδευτικό τομέα και τα επιστημονικά δεδομένα συμφωνούν ότι το σχολείο και η οικογένεια θα πρέπει να μοιράζονται αυτά τα καθήκοντα, αφού και τα δύο αντιπροσωπεύουν κεντρικούς χώρους κοινωνικοποίησης και μάθησης (Bronfenbrenner, 2001· Epstein, 2011· Σακελλαρίου, 2008).

Στην ανασκόπηση της βιβλιογραφίας για τη δημιουργία του καλού σχολικού κλίματος και τη συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών, οι Achermann Fawcett, Keller και Gabola (2018) τονίζουν τις σχέσεις μεταξύ των διευθυντών, των δασκάλων και των μαθητών και τις συνδέουν με την ακαδημαϊκή επιτυχία τους. Με βάση την έρευνα της Hattie (2012), επισημαίνεται ότι οι ατομικές δεξιότητες των παιδιών, το σχολικό κλίμα και η ποιότητα της διδασκαλίας φαίνεται να είναι οι κύριοι παράγοντες για αυτή την επιτυχία. Ωστόσο, όχι μόνο το σχολείο αλλά και το οικογενειακό πλαίσιο των μαθητών έχει καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη των ατομικών δεξιοτήτων των παιδιών. Επομένως, είναι σημαντικό να δημιουργηθούν βιώσιμες σχέσεις μεταξύ των διευθυντών των σχολείων, των δασκάλων, των μαθητών και των οικογενειών προκειμένου να προωθήσουμε την ακαδημαϊκή επιτυχία και την συναισθηματική τους ανάπτυξη (Paccaud, et al., 2021· Sacher, 2016).

Τα αποτελέσματα μιας «καλής» συνεργασίας σχολείου-οικογένειας για την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών, τα κίνητρα και τη συναισθηματική τους ανάπτυξη έχουν αποδειχτεί βιβλιογραφικά με έρευνες (Hampden-Thompson & Galindo, 2017· Hertel, 2016 · Skinner et al., 2014· Stange, 2012). Οι συζητήσεις από τα αποτελέσματα των ερευνών κατευθύνονται προκειμένου να οριστεί τι θα μπορούσε ή τι θα πρέπει να είναι μια καλή συνεργασία μεταξύ σχολείων και οικογενειών. Η επικοινωνία είναι ένα βασικό στοιχείο, τόσο σε οργανωτικό επίπεδο όσο και σε παράγοντες που αφορούν την ανάπτυξη και την επίδοση των μαθητών. Η εμπιστοσύνη μεταξύ γονέων και σχολικών περιβαλλόντων είναι επίσης απαραίτητη. Το τελευταίο συνεπάγεται κυρίως την αμοιβαία αναγνώριση του άλλου καθώς και αναγνώριση των αναγκών της οικογένειας (Hertel, 2016· Stange, 2012). Εξαιρετικά σημαντικό όμως είναι το πλαίσιο που δημιουργεί το σχολείο για τη διευκόλυνση των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών και των οικογενειών, συμπεριλαμβανομένων των κατευθυντήριων γραμμών πολιτικής του σχολείου σχετικά με τον τρόπο συνεργασίας με τις οικογένειες, όσον αφορά τον χρόνο, τον χώρο και τους οικονομικούς πόρους για συναντήσεις και επικοινωνία με τις οικογένειες (Dumoulin et al., 2014 · Egger et al., 2014).

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται αυξανόμενο ενδιαφέρον για τα ζητήματα που αφορούν τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας, το οποίο εκφράζεται μέσα από τη διεξαγωγή ερευνών που προτείνουν θεωρητικά μοντέλα, μελετούν τις βέλτιστες πρακτικές και στοχεύουν στην ανάδειξη των θετικών επιδράσεων στη διαδικασία της μάθησης και στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών (Μυλωνάκου-Κεκέ 2009: 217-218). Παρά το γεγονός ότι τα οφέλη μιας καλής σχέσης σχολείου-οικογένειας έχουν αποδειχθεί ευρέως και τα στοιχεία που ευνοούν τη συνεργασία έχουν εντοπιστεί εδώ και πολύ καιρό, η τρέχουσα έρευνα στο πεδίο αυτό εντοπίζει δυσκολίες στην εφαρμογή της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας, τόσο σε γενικές τάξεις όσο και σε συμπεριληπτικές που φοιτούν παιδιά με αναπηρία (Albers, 2013· Deslandes, 2006 · Deslandes et al., 2015 · Dumoulin et al., 2013· Paccaud, et al., 2021 · Vasarik Staub et al., 2018). Τα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν αρκετούς λόγους αποτυχίας αυτής της υλοποίησης, όπως την έλλειψη εκπαίδευσης του δασκάλου και το γεγονός ότι η ευθύνη για τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας έγκειται κυρίως στους εκπαιδευτικούς (Deslandes et al. 2015). Επιπλέον, αυτή η δυσκολία αποδίδεται στην αυξανόμενη πολυπλοκότητα της σχέσης σχολείου-οικογένειας που έχει γίνει τις τελευταίες δεκαετίες (Μυλωνάκου- Κε-

κέ 2009, σσ. 488- 490). Κάποιοι γονείς φαίνεται να είναι πιο δύσκολο να τους προσεγγίσουμε από ότι στο παρελθόν λόγω πολλών αλλαγών στις οικογενειακές δομές και της αύξησης της κοινωνικής ετερογένειας (Otterpohl & Wild, 2019 · Vasarik Staub et al., 2018). Οι προσδοκίες των γονέων σχετικά με τα σχολεία φαίνεται να έχουν αλλάξει. Οι δάσκαλοι επισημαίνουν τις αυξανόμενες απαιτήσεις των γονέων για την ακαδημαϊκή επιτυχία των παιδιών τους, η οποία μπορεί να οδηγήσει τους δασκάλους να κρατήσουν τους γονείς σε απόσταση προκειμένου να προστατεύσουν την επαγγελματική τους αυτονομία (Deslandes et al., 2015). Επίσης, η δημιουργία των σχολείων χωρίς αποκλεισμούς είναι ένας άλλος παράγοντας πρόκλησης για τις σχέσεις σχολείου - οικογένειας (Sacher, 2016). Για τα σχολεία αυτό σημαίνει, ότι θα πρέπει να συνεργάζονται με τους γονείς σε διαφορετικά επίπεδα, λαμβάνοντας υπόψη τα χαρακτηριστικά της οικογένειας και τις συνθήκες διαβίωσης, όπως το μορφωτικό επίπεδο και το πολιτιστικό υπόβαθρο, τις πεποιθήσεις και το επάγγελμα. (Sacher, 2016 · Hertel, 2016).

Η συμμετοχή της οικογένειας συσχετίζεται θετικά με τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών, την καλή συμπεριφορά, τις κοινωνικές δεξιότητες και την ολοκλήρωση των εργασιών στο σπίτι (Anderson & Minke, 2007 · Fan & Chen, 2001· Hornby & Lafaele, 2011). Επιπλέον, σχετίζεται με την καλύτερη ψυχική υγεία των μαθητών, την αυτοεκτίμηση τους και τη μεγαλύτερη συμμετοχή στο σχολείο και στη ζωή γενικότερα (Deslandes, 2005 · Hornby & Lafaele, 2011· Paccaud et. al., 2021). Στο μοντέλο που αναπτύχθηκε από τους Hornby & Lafaele (2011) για τον εντοπισμό εμποδίων για τη συμμετοχή των γονέων, εντοπίζονται αρκετοί παράγοντες που μπορεί να επηρεάσουν τη συμμετοχή (θετικά ή αρνητικά, ανάλογα με την κατάσταση και το πλαίσιο), όπως η ηλικία του παιδιού ή αν έχει μαθησιακές δυσκολίες ή διαταραχές της συμπεριφοράς, αν είναι παιδί με αναπηρία. Φαίνεται επίσης, να έχει θετικά αποτελέσματα για τους γονείς τους ίδιους, καθώς και για τους εκπαιδευτικούς και τα σχολεία γενικότερα. Η ενεργός συμμετοχή μπορεί να ενισχύσει τις σχέσεις μεταξύ γονέων και των εκπαιδευτικών, αλλάζοντας θετικά τις στάσεις των γονέων απέναντι στο σχολείο και τον ρόλο του εκπαιδευτικού και των εκπαιδευτικών προς τους γονείς (Cankar et al., 2012· Fishman & Nickerson, 2015). Επί πλέον, η συμμετοχή των γονέων (στο σπίτι και στο σχολείο) συσχετίζεται με υψηλότερη αυτοπεποίθηση και αυτο-αποτελεσματικότητα των γονιών, όπως και με μεγαλύτερη ικανοποίηση από το σχολείο (Fishman & Nickerson, 2015 · Hornby & Lafaele, 2011). Αναφέρεται επίσης, η θετική σχέση μεταξύ της γονεϊκής συμμετοχής και της καλύτερης επικοινωνίας μεταξύ οικογενειών και μαθητών (Paccaud, et al., 2021).

Στη διαδικασία στρατηγικού σχεδιασμού της συνεργασίας οικογένειας και σχολείου, είναι απαραίτητο (Σακελλαρίου 2008):

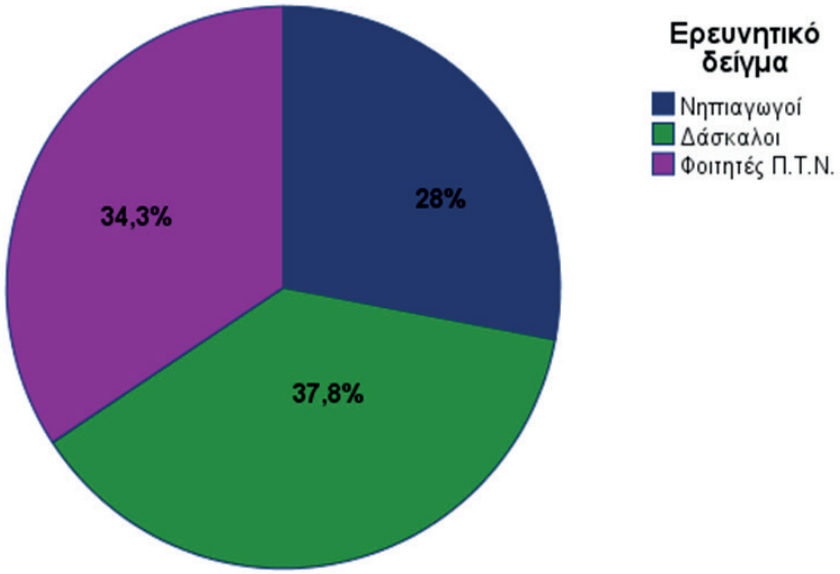
- να καθορίζονται συγκεκριμένοι στόχοι συνεργασίας,
- να αναλύονται οι παράγοντες που διευκολύνουν ή παρεμποδίζουν την επίτευξη αυτών των στόχων,
- να αναπτύσσονται και να υλοποιούνται τα απαραίτητα προγράμματα και οι δραστηριότητες,
- να αξιολογείται η μακροπρόθεσμη και η βραχυπρόθεσμη επιτυχία και επίδραση τους
- και να θεσμοθετούνται, τόσο η διαδικασία στρατηγικού σχεδιασμού, όσο και οι δραστηριότητες εφαρμογής του.

2. Μεθοδολογία

2.1 Ερευνητικό δείγμα

Στην ερευνητική μας μελέτη που πραγματοποιήθηκε κατά τα ακαδημαϊκά έτη 2018-2019 και 2019-2020 συμμετείχαν Ν:185 Δάσκαλοι, Ν:137 Νηπιαγωγοί από την Περιφερειακή Ενότητα Ηπείρου και Ν:168 φοιτητές από το Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Γράφημα 1: Δείγμα εκπαιδευτικών και φοιτητών από την ευρύτερη περιοχή της Ηπείρου



2.2 Ερευνητικό Εργαλείο

Ερευνητικό εργαλείο συλλογής δεδομένων της παρούσας έρευνας ήταν το ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις «ανοιχτού» και «κλειστού» τύπου. Η έρευνα επισκόπησης μέσω ερωτηματολογίου θεωρήθηκε ως η κατάλληλη μέθοδος συλλογής δεδομένων για την καταγραφή των απόψεων αντιπροσωπευτικού δείγματος εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (νηπιαγωγών, δασκάλων) και φοιτητών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Το ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε ειδικά για τις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας.

2.3 Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης - νηπιαγωγών και δασκάλων - και υποψήφιων εκπαιδευτικών/φοιτητών για την επικοινωνία σχολείου - οικογένειας και τα οφέλη για τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς και τις οικογένειες από την συνεργασία τους.

2.4 Επιμέρους στόχοι της έρευνας

- Να αναδείξουμε τους παράγοντες που ενισχύουν και εμποδίζουν την επικοινωνία σχολείου-οικογένειας.
- Να επισημάνουμε τα οφέλη από τη συνεργασία μεταξύ οικογένειας - σχολείου.
- Να προβάλλουμε τους τρόπους με τους οποίους θα μπορούσε να βελτιωθεί η επικοινωνία τους.
- Να καταδείξουμε τη σημαντικότητα δημιουργίας βιώσιμων σχέσεων μεταξύ της ηγεσίας σχολείων, εκπαιδευτικών, μαθητών και οικογενειών, προκειμένου να προωθηθεί η ακαδημαϊκή επιτυχία και η συναισθηματική ευημερία των μαθητών.

2.5 Περιορισμοί της έρευνας

Πριν από την έναρξη της έρευνας, αποφασίστηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που συμπλήρωναν τα ερωτηματολόγια θα ήταν από την Ήπειρο θα εργάζονταν σε δημόσια νηπιαγωγεία και δημοτικά σχολεία και οι φοιτητές από το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Κρίνουμε ότι θα ήταν δόκιμη η περαιτέρω διερεύνηση σε πανελλήνιο επίπεδο, προκειμένου να γενικεύσουμε τα συμπεράσματά μας με μεγαλύτερη ασφάλεια.

2.6 Στατιστική επεξεργασία

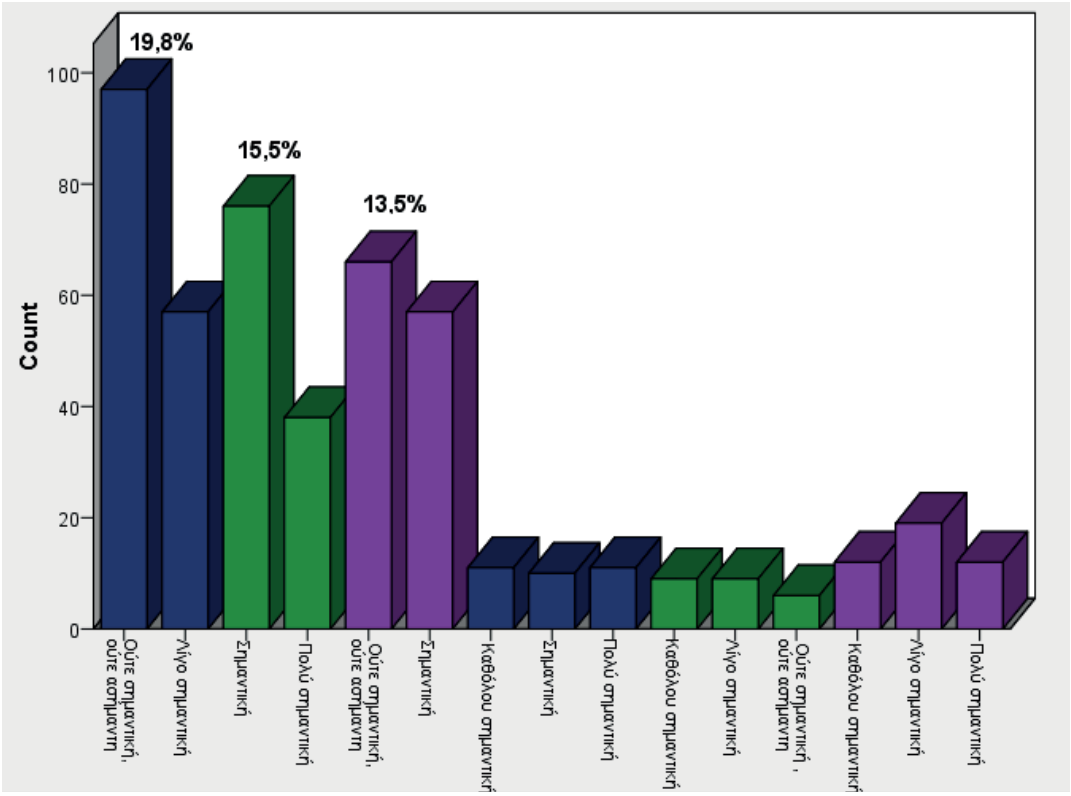
Για την ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS 25.0 για τα Windows. Ο έλεγχος της κανονικότητας των ποσοτικών μεταβλητών πραγματοποιήθηκε με τη δοκιμασία Kolmogorov-Smirnov. Οι ποσοτικές μεταβλητές με κανονική κατανομή εκφράστηκαν ως μέσος όρος ± τυπική απόκλιση (mean ± standard deviation). Για τον υπολογισμό των διαφορών πριν και μετά την παρέμβαση χρησιμοποιήθηκε το paired sample t-test με επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας p<0,001.

3. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας

3.1 Αξιολογήστε πόσο σημαντικοί είναι οι παρακάτω στόχοι για την επικοινωνία Σχολείου-Οικογένειας

Ενημέρωση των οικογενειών για την ακαδημαϊκή επίδοση του παιδιού

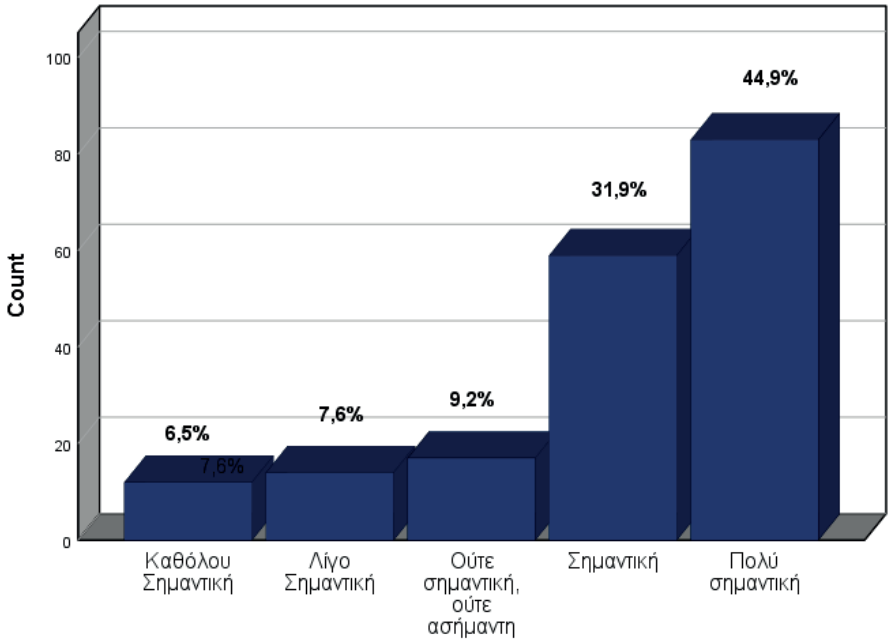
Πίνακας 1: Ενημέρωση των οικογενειών για την ακαδημαϊκή επίδοση του παιδιού



Αξιολογώντας πόσο σημαντική είναι η ενημέρωση των οικογενειών για την ακαδημαϊκή επίδοση του παιδιού (πίνακας 1) διαπιστώθηκε, πως η πλειοψηφία των Νηπιαγωγών (19,8%) και των Φοιτητών (13,5%) είναι ουδέτεροι, ενώ οι Δάσκαλοι την θεωρούν σημαντική σε ποσοστό 15,5%.

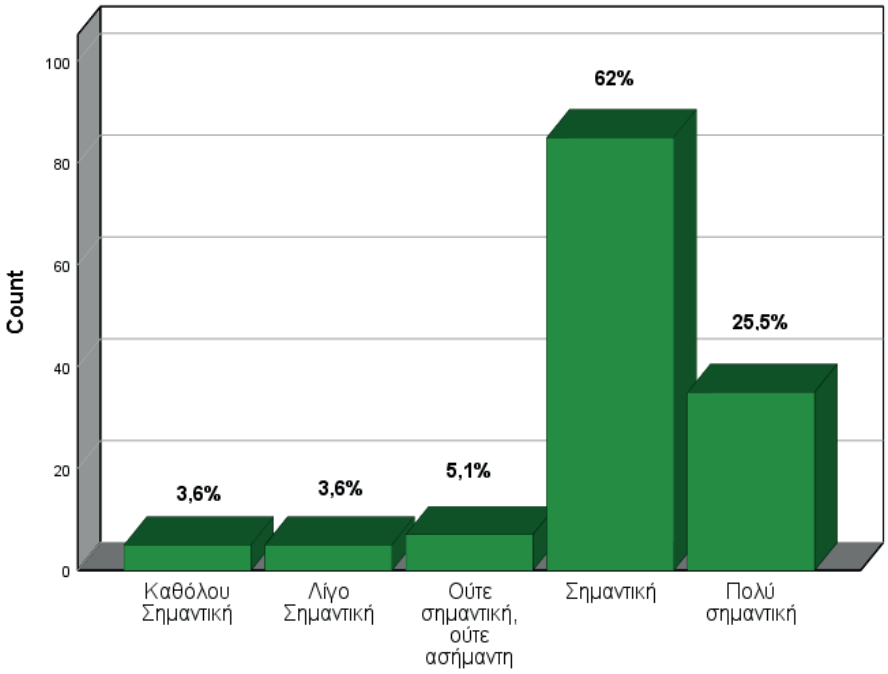
Ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ σχολείου και οικογένειας

Πίνακας 2: Ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ σχολείου και οικογένειας-Νηπιαγωγοί



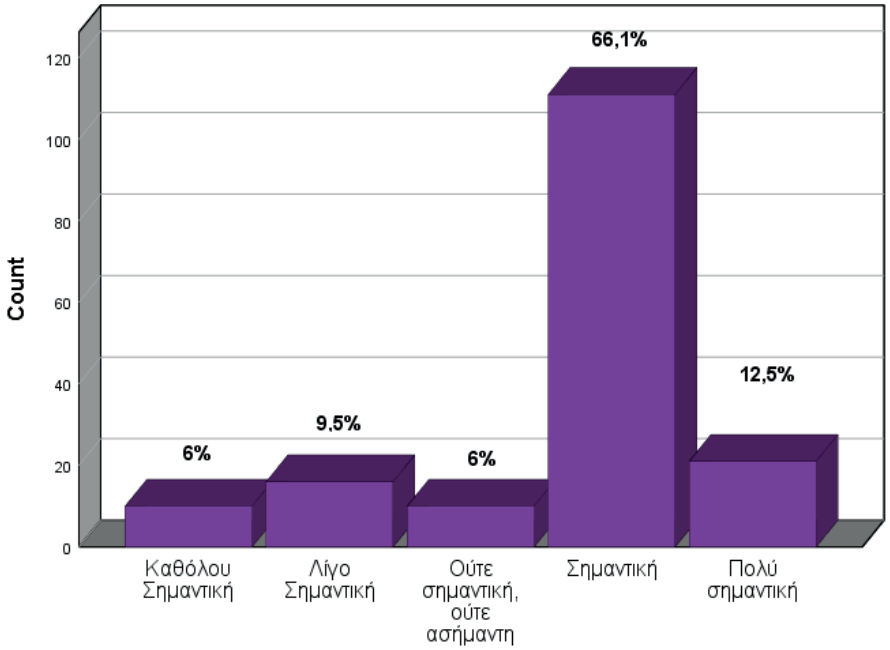
Η ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας για τους Νηπιαγωγούς (πίνακας 2) είναι πολύ σημαντική σε ποσοστό 44,9%, σημαντική για το 31,9%, ενώ λίγο σημαντική για το 7,9% και καθόλου σημαντική για το 6,5%. Το 9,2% των ερωτηθέντων Νηπιαγωγών παρουσιάζεται ουδέτερο.

Πίνακας 3: Ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ σχολείου και οικογένειας-Δάσκαλοι



Η συντριπτική πλειοψηφία των Δασκάλων 87,5% τοποθετείται θετικά. Συγκεκριμένα, το 62% αξιολογεί την ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας ως σημαντική και το 25,5% ως πολύ σημαντική. Μικρό είναι το ποσοστό (7,2%) που τοποθετείται αρνητικά (πίνακας 3).

Πίνακας 4: Ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ σχολείου και οικογένειας-Φοιτητές



Οι φοιτητές αξιολογούν την ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας στην πλειοψηφία τους (66,1%) ως σημαντική. Το 12,5% τη θεωρεί πολύ σημαντική ενώ το 9,5% ως λίγο σημαντική (πίνακας 4).

Υποστήριξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρία

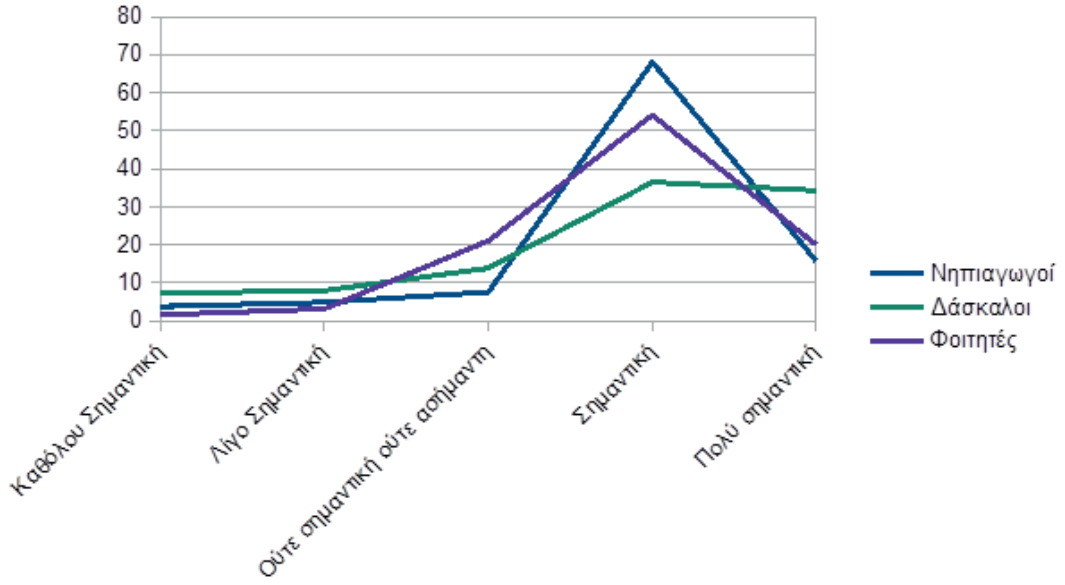
Πίνακας 5: Υποστήριξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρία

	Νηπιαγωγοί	Δάσκαλοι	Φοιτητές
Καθόλου Σημαντική	4,3%	2,2%	4,8%
Λίγο Σημαντική	10,3%	2,9%	3,6%
Ούτε σημαντική, ούτε ασήμαντη	7,6%	62,8%	6,0%
Σημαντική	49,2%	19,0%	17,3%
Πολύ σημαντική	28,6%	13,1%	68,5%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

Οι Νηπιαγωγοί (49,2%) και οι Φοιτητές (68,5%) στην συντριπτική πλειοψηφία τοποθετούνται θετικά ως προς την υποστήριξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρία (πίνακας 5), ενώ οι Δάσκαλοι σε ποσοστό 62,8% παρουσιάζονται ουδέτεροι.

Απόκτηση Κοινωνικών Δεξιοτήτων και Ακαδημαϊκών Ικανοτήτων

Πίνακας 6: Απόκτηση Κοινωνικών Δεξιοτήτων και Ακαδημαϊκών Ικανοτήτων



Αναφορικά με την απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων και ακαδημαϊκών ικανοτήτων οι Νηπιαγωγοί την θεωρούν σημαντική σε ποσοστό 44,9% και πολύ σημαντική σε ποσοστό 5,4%. Αξίζει να σημειωθεί πως το 38,9% των ερωτηθέντων Νηπιαγωγών την αξιολογεί ως ούτε σημαντική ούτε ασήμαντη (πίνακας 6). Οι Δάσκαλοι στην πλειοψηφία τους αμφιταλαντεύονται ως προς την σημασία της απόκτησης κοινωνικών δεξιοτήτων και ακαδημαϊκών ικανοτήτων σε ποσοστό 49,3%, ενώ οι φοιτητές στην συντριπτική πλειοψηφία (73%) την αξιολογούν ως πολύ σημαντική.

3.2 Σημειώστε ποιοι από τους παρακάτω παράγοντες εμποδίζουν των επικοινωνία Σχολείου-οικογένειας

Το ωράριο εργασίας των γονέων

Πίνακας 7: Το ωράριο εργασίας των γονέων

	Νηπιαγωγοί	Δάσκαλοι	Φοιτητές
Διαφωνώ απόλυτα	2,7%	4,9%	1,6%
Διαφωνώ	4,3%	42,2%	3,2%
Ούτε διαφωνώ , ούτε συμφωνώ	43,8%	46,5%	10,3%
Συμφωνώ	44,3%	6,5%	72,4%
Συμφωνώ απόλυτα	4,9%	4,9%	12,4%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

Ανιχνεύοντας τις απόψεις των Εκπαιδευτικών για τους παράγοντες που εμποδίζουν την επικοινωνία μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας (πίνακας 7) διαπιστώθηκε πως οι Νηπιαγωγοί (43,8%) και οι Δάσκαλοι (46,5%) είναι ουδέτεροι ως προς το ωράριο εργασίας των γονέων, ενώ η συντριπτική πλειοψηφία των Φοιτητών είναι θετική σε ποσοστό 83,8%. Αξίζει να σημειωθεί πως το 44,3% των Νηπιαγωγών συμφωνεί ενώ το 42,2% των Δασκάλων διαφωνεί.

Η έλλειψη ενδιαφέροντος των γονέων για το πρόγραμμα και τις δραστηριότητες του Σχολείου-οικογένειας

Οι Νηπιαγωγοί (63,9%), οι Δάσκαλοι (59,4%) και οι Φοιτητές (61,7%) στην συντριπτική τους πλειοψηφία ούτε διαφωνούν ούτε συμφωνούν ότι η έλλειψη ενδιαφέροντος των γονέων για το πρόγραμμα και τις του Σχολείου είναι ανασταλτικός παράγοντας που εμποδίζει την επικοινωνία μεταξύ του Σχολείου και της Οικογένειας.

Η κατανόηση της γλώσσας για τους γονείς που δε μιλούν ελληνικά

Αναφορικά με την κατανόηση της γλώσσας για τους γονείς που δε μιλούν ελληνικά και οι τρεις κατηγορίες φαίνεται πως αμφιταλαντεύονται καθώς παρόμοια είναι τα ποσοστά στις κατηγορίες ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ και στην κατηγορία συμφωνώ.

Τα οικογενειακά προβλήματα που πιθανόν αντιμετωπίζουν

Τόσο οι εκπαιδευτικοί (Νηπιαγωγοί 71,4%, Δάσκαλοι 69,7%) όσο και οι φοιτητές 70,5% συμφωνούν ότι τα οικογενειακά προβλήματα εμποδίζουν την επικοινωνία μεταξύ Σχολείου και Οικογένειας.

Ο φόβος ότι το παιδί τους μπορεί να δυσκολεύεται στο σχολείο

Οι Νηπιαγωγοί (67,6%) συμφωνούν ότι ο φόβος ότι το παιδί τους μπορεί να δυσκολεύεται στο σχολείο είναι ανασταλτικός παράγοντας στην επικοινωνία Σχολείου - Οικογένειας. Επίσης, οι Δάσκαλοι αξιολογούν θετικά τον παραπάνω παράγοντα σε ποσοστό 64,2%, ενώ οι Φοιτητές (45,2%) παρουσιάζονται ουδέτεροι.

Το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο των γονιών

Πίνακας 8: Το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο των γονιών

	Νηπιαγωγοί	Δάσκαλοι	Φοιτητές
Διαφωνώ απόλυτα	1,2%	1,1%	4,2%
Διαφωνώ	2,1%	2,5%	4,8%
Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	44,3%	12,7%	21,6%
Συμφωνώ	42,6%	43,4%	46,8%
Συμφωνώ απόλυτα	9,8%	40,3%	22,6%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

Οι Φοιτητές (46,8%) και οι Δάσκαλοι (43,4%) συμφωνούν και συμφωνούν απόλυτα σε ποσοστό 22,6% και 40,3% αντίστοιχα ότι το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο των γονέων εμποδίζει την επικοινωνία μεταξύ του Σχολείου και της Οικογένειας (πίνακας 8).

Οι Νηπιαγωγοί σε ποσοστό 44,3% ούτε διαφωνούν, ούτε συμφωνούν, ενώ αξίζει να σημειωθεί πως το 42,6% των ερωτηθέντων Νηπιαγωγών συμφωνεί.

Η έλλειψη υποστήριξης από την διεύθυνση του σχολείου-γονέων

Πίνακας 9: Η έλλειψη υποστήριξης από την διεύθυνση του σχολείου-γονέων

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ , ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Νηπιαγωγοί	7,4%	8,3%	42,7%	30,7%	10,9%
Δάσκαλοι	4%	7,2%	46,8%	28,9%	13,1%
Φοιτητές	6,5%	9,5%	39,8%	29,2%	15%

Οι Νηπιαγωγοί (42,7%) και οι Δάσκαλοι (46,8%) ούτε διαφωνούν, ούτε συμφωνούν ότι η έλλειψη υποστήριξης από τη διεύθυνση του Σχολείου εμποδίζει την επικοινωνία μεταξύ του Σχολείου και της Οικογένειας (πίνακας 11). Το αντίστοιχο ποσοστό για τους Φοιτητές είναι 39,8%, ενώ το 44,2% τοποθετείται θετικά ως προς τον συγκεκριμένο παράγοντα.

Η έλλειψη χρόνου των εκπαιδευτικών λόγω Αναλυτικών Προγραμμάτων (πολλή ύλη)

Πίνακας 10: Η έλλειψη χρόνου των εκπαιδευτικών λόγω Αναλυτικών Προγραμμάτων (πολλή ύλη)

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ , ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Νηπιαγωγοί	2,5%	9,6%	39,7%	38,4%	9,8%
Δάσκαλοι	1,1%	2,3%	18,7%	37,6%	39,3%
Φοιτητές	5,2%	8,8%	36,9%	37,9%	11,2%

Το μεγαλύτερο ποσοστό των Νηπιαγωγών (48,2%) συμφωνεί και συμφωνεί απόλυτα πως η έλλειψη χρόνου των εκπαιδευτικών λόγω Αναλυτικών Προγραμμάτων είναι ανασταλτικός παράγοντας της επικοινωνίας. Αξίζει να σημειωθεί ότι υπάρχει και ένα ποσοστό 39,7% που αμφιταλαντεύεται. Οι Δάσκαλοι (76,9%) και οι Φοιτητές (49,1%) τοποθετούνται θετικά.

Η αδιαφορία των οικογενειών για τις ανάγκες και τα προβλήματα του σχολείου

Πίνακας 11: Η αδιαφορία των οικογενειών για τις ανάγκες και τα προβλήματα του σχολείου

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ , ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Νηπιαγωγοί	5,4%	10,5%	29,3%	42,6%	12,2%
Δάσκαλοι	4%	7,3%	37,6%	34,9%	16,2%
Φοιτητές	2,1%	6,1%	39,9%	37,7%	14,2%

Οι Δάσκαλοι (37,6%) και οι Φοιτητές (39,9%) στην πλειοψηφία τους είναι ουδέτεροι ως προς την αδιαφορία των οικογενειών για τις ανάγκες και τα προβλήματα του σχολείου. Τα αντίστοιχα ποσοστά στην κατηγορία συμφωνώ είναι 34,9% και 37,7%. Αντίθετα οι Νηπιαγωγοί στην πλειοψηφία τους συμφωνούν σε ποσοστό 42,6%.

3.3 Αξιολογήστε ποιοι παράγοντες επηρεάζουν τη συχνότητα των επισκέψεων των οικογενειών στο σχολείο

Το μορφωτικό επίπεδο των γονέων

Οι Δάσκαλοι (32,6%) και οι Φοιτητές (58,3%) αξιολογούν ως σημαντικό παράγοντα το μορφωτικό επίπεδο των γονέων. Οι Νηπιαγωγοί είναι ουδέτεροι σε ποσοστό 37,1%.

Το κοινωνικο-πολιτισμικό υπόβαθρο των οικογενειών

Οι Νηπιαγωγοί (68,1%), Δάσκαλοι (36,5%) και οι Φοιτητές (54,1%) αξιολογούν θετικά (σημαντικό) το κοινωνικο-πολιτισμικό υπόβαθρο των γονέων.

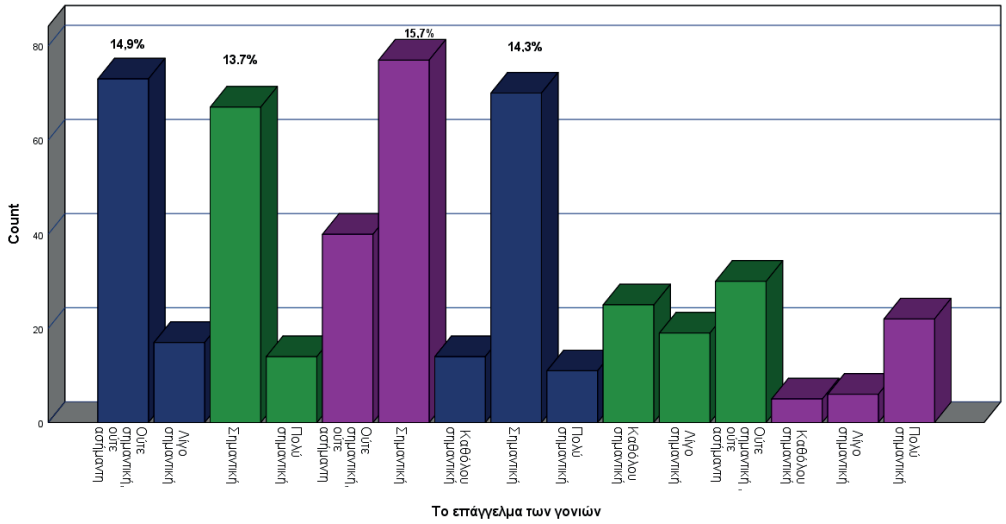
Η ηλικία των μαθητών

Οι νηπιαγωγοί (39,5%) και οι φοιτητές (44,6%) αξιολογούν ως σημαντικό παράγοντα την ηλικία των παιδιών. Οι δάσκαλοι το αξιολογούν ως πολύ σημαντικό σε ποσοστό 39,9%.

Η εθνικότητα των γονέων

Οι Νηπιαγωγοί (67,6%), Δάσκαλοι (67,6%) και οι Φοιτητές (49,9%) στην πλειοψηφία τους αξιολογούν ως πολύ σημαντικό παράγοντα την εθνικότητα των οικογενειών.

Το επάγγελμα των γονιών



Οι Δάσκαλοι (13,7%) και οι Φοιτητές (15,7%) αξιολογούν ως σημαντικό παράγοντα το επάγγελμα των γονέων για τη συχνότητα των επισκέψεων των οικογενειών στο σχολείο. Το αντίστοιχο ποσοστό για τους Νηπιαγωγούς είναι 14,3%. Αξιοσημείωτο είναι ότι υπάρχει και ένα ποσοστό Νηπιαγωγών 14,9% που παρουσιάζεται ουδέτερο ούτε συμφωνεί, ούτε διαφωνεί.

3.4. Αξιολογήστε τους τρόπους με τους οποίους θα μπορούσε να βελτιωθεί η επικοινωνία Σχολείου και Οικογένειας

Προγραμματισμένες συναντήσεις με τους γονείς στο χώρο του σχολείου

Οι Νηπιαγωγοί (49,2%) συμφωνούν ότι οι προγραμματισμένες συναντήσεις με τους γονείς στο σχολείο θα μπορούσαν να βελτιώσουν την επικοινωνία μεταξύ σχολείου και οικογένειας. Οι Δάσκαλοι (46,7%) και οι Φοιτητές (44,5%) συμφωνούν απόλυτα.

Γνωριμία από την αρχή του σχολικού έτους και ανάπτυξη προσωπικής επαφής

Δημιουργία φιλόξενου περιβάλλοντος όπου οι γονείς θα αισθάνονται ευπρόσδεκτοι

Παροχή συμβουλών, οδηγιών και παραδειγμάτων στους γονείς για την υλοποίηση δραστηριοτήτων μαζί με τα παιδιά τους στο σπίτι

Πίνακας 13: Τρόποι βελτίωσης επικοινωνίας Σχολείου και Οικογένειας

	Ειδικότητα	*Αξιολόγηση σε Ποσοστό %*				
		Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ , ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Γνωριμία από την αρχή του σχολικού έτους και Ανάπτυξη προσωπικής επαφής	Νηπιαγωγοί	1,2%	1,8%	7,2%	**47,3%**	**42,5%**
	Δάσκαλοι	2,1%	3,1%	10,1%	**43,2%**	**41,5%**
	Φοιτητές	1,1%	3,3%	11,5%	**42,8%**	**41,3%**
Δημιουργία φιλόξενου περιβάλλοντος όπου οι γονείς θα αισθάνονται ευπρόσδεκτοι	Νηπιαγωγοί	2,4%	12,6%	27,3%	**39,8%**	17,9%
	Δάσκαλοι	1,2%	5,4%	**36,8%**	**32,3%**	24,3%
	Φοιτητές	3,3%	5,7%	22,2%	**38,8%**	**30%**
Παροχή συμβουλών, οδηγιών και παραδειγμάτων στους γονείς για την υλοποίηση δραστηριοτήτων μαζί με τα παιδιά τους στο σπίτι	Νηπιαγωγοί	2,2%	5,3%	**45,5%**	27,3%	19,7%
	Δάσκαλοι	1%	3,5%	14,4%	**41,7%**	**39,4%**
	Φοιτητές	1,2%	2,3%	18,7%	**39,6%**	**38,2%**

Οι Νηπιαγωγοί (89,8%), οι Δάσκαλοι (84,7%) και οι Φοιτητές (84,1%) (πίνακας 13) συμφωνούν και συμφωνούν απόλυτα ότι η γνωριμία από την αρχή του σχολικού έτους θα μπορούσε να βελτιώσει την επικοινωνία μεταξύ του Σχολείου και της Οικογένειας.

Αναφορικά με την δημιουργία φιλόξενου περιβάλλοντος όπου οι γονείς θα αισθάνονται ευπρόσδεκτοι (πίνακας 13) οι Νηπιαγωγοί (39,8%), οι Δάσκαλοι (32,3%) και οι Φοιτητές (38,8%) συμφωνούν πως είναι ένας τρόπος βελτίωσης της επικοινωνίας. Αξιοσημείωτο είναι πως υπάρχει ένα ποσοστό 36,8% των Δασκάλων που είναι ουδέτερο.

Τόσο οι Δάσκαλοι (81,1%) όσο και οι Φοιτητές (77,8%) τοποθετούνται θετικά ως προς την παροχή συμβουλών, οδηγιών και παραδειγμάτων στους γονείς για την υλοποίηση δραστηριοτήτων μαζί με τα παιδιά στο σπίτι. Αντίθετα οι Νηπιαγωγοί (45,5%) εμφανίζονται ουδέτεροι (πίνακας 13).

4. Συμπερασματική συζήτηση

Η συνεργασία μεταξύ οικογενειών και σχολείων συνεπάγεται αμοιβαία δέσμευση και συνεργατική δράση προς έναν κοινό στόχο (Ducret & Jendoubi, 2016), για το λόγο αυτό θεωρούμε απαραίτητο να εστιάσουμε στην έννοια της γονεϊκής συμμετοχής (Monceau & Larivée, 2019). Οι Hoover-Dempsey, Walker, Sandler, Whetsel, Green και Wilkins (2005) περιγράφουν τη γονεϊκή συμμετοχή σε τρεις διαστάσεις: α) δραστηριότητες που βασίζονται στην οικογένεια, β) δραστηριότητες στο σχολείο και γ) επικοινωνία οικογένειας - δασκάλου. Με τις διαστάσεις αυτές συμφωνούν και άλλες μελέτες (Anderson & Minke, 2007· Hornby & Lafaele, 2011) αν και η πολυδιάστατη φύση αυτής της έννοιας την καθιστά δύσκολη για ερευνητική μελέτη (Bakker & Denessen, 2007 · Fan & Chen, 2001 · Monceau & Larivée, 2019).

Από τα αποτελέσματα της έρευνας μας διαφαίνεται ότι η ενημέρωση των οικογενειών για την ακαδημαϊκή επίδοση του παιδιού ως παράγοντας που ενισχύει την επικοινωνία μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας είναι σημαντικός για τους δασκάλους ενώ η ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας είναι σημαντικός για όλους του συμμετέχοντες. Η απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων και ακαδημαϊκών ικανοτήτων των μαθητών, η υποστήριξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρία για την επικοινωνία σχολείου-οικογένειας, είναι σημαντική για τους νηπιαγωγούς και τους φοιτητές, ενώ οι δάσκαλοι τοποθετούνται ουδέτερα. Τα αποτελέσματα μιας «καλής» συνεργασία

σχολείου-οικογένειας για την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών, τα κίνητρα και τη συναισθηματική τους ανάπτυξη έχουν αποδειχτεί βιβλιογραφικά από πολλές έρευνες (Hampden-Thompson & Galindo, 2017· Hertel, 2016 · Skinner et al., 2014· Stange, 2012).

Όσον αφορά τους παράγοντες που εμποδίζουν των επικοινωνία σχολείου-οικογένειας το ωράριο εργασίας των γονέων εμφανίζεται ως ανασταλτικός παράγοντας για τους φοιτητές και τους νηπιαγωγούς, ενώ οι δάσκαλοι διαφωνούν ή είναι ουδέτεροι. Για την έλλειψη ενδιαφέροντος των γονέων για το πρόγραμμα και τις δραστηριότητες του σχολείου, την έλλειψη υποστήριξης από τη διεύθυνση του σχολείου, την κατανόηση της γλώσσας για τους γονείς που δε μιλούν ελληνικά, οι συμμετέχοντες ούτε διαφωνούν ούτε συμφωνούν. Συμφωνούν όμως, ότι τα οικογενειακά προβλήματα, το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο των γονέων, η αδιαφορία των οικογενειών για τις ανάγκες και τα προβλήματα του σχολείου, η έλλειψη χρόνου των εκπαιδευτικών λόγω Αναλυτικών Προγραμμάτων εμποδίζουν την επικοινωνία μεταξύ σχολείου και οικογένειας. Αναφορικά με το φόβο ότι το παιδί τους μπορεί να δυσκολεύεται στο σχολείο συμφωνούν οι νηπιαγωγοί και οι δάσκαλοι και αμφιταλαντεύονται οι φοιτητές. Η ενεργός συμμετοχή μπορεί να ενισχύσει τις σχέσεις μεταξύ γονέων και των εκπαιδευτικών, αλλάζοντας θετικά τις στάσεις, των γονέων απέναντι στο σχολείο και τον ρόλο του εκπαιδευτικού και των εκπαιδευτικών προς τους γονείς (Cankar et al., 2012 · Fishman & Nickerson, 2015).

Αναφορικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν τη συχνότητα των επισκέψεων των οικογενειών στο σχολείο οι συμμετέχοντες συμφώνησαν ότι είναι:

- Η ηλικία των μαθητών
- Το μορφωτικό επίπεδο των γονέων
- Το κοινωνικό-πολιτισμικό υπόβαθρο των οικογενειών
- Το επάγγελμα των γονέων
- Η εθνικότητα των οικογενειών

Για τους τρόπους με τους οποίους θα μπορούσε να βελτιωθεί η επικοινωνία σχολείου και οικογένειας οι συμμετέχοντες συμφωνούν ότι είναι:

- Οι προγραμματισμένες συναντήσεις στο χώρο του σχολείου
- Η γνωριμία από την αρχή του σχολικού έτους
- Η δημιουργία φιλόξενου περιβάλλοντος όπου οι γονείς θα αισθάνονται ευπρόσδεκτοι
- Η παροχή συμβουλών, οδηγιών και παραδειγμάτων στους γονείς για την υλοποίηση δραστηριοτήτων μαζί με τα παιδιά στο σπίτι (μεγάλο ποσοστό νηπιαγωγών είναι ουδέτεροι).

Η συνεργασία σχολείου-οικογένειας έχει επίκεντρο τον μαθητή και αφορά όχι μόνο τη βελτίωση της σχολικής του επίδοσης και την αντιμετώπιση πιθανών προβλημάτων συμπεριφοράς αλλά την ενίσχυση της γονεϊκής εμπλοκής στη σχολική ζωή συνολικά. Για την επίτευξη αυτού του στόχου, κρίνεται απαραίτητη η υιοθέτηση πρακτικών από το σχολείο όπως: α) συνάντηση γνωριμίας με τους γονείς κατά την έναρξη του σχολικού έτους με στόχο τον σχεδιασμό και τη διατήρηση της συνεργασίας, β) ενημέρωση για θέματα που αφορούν το σχολικό πρόγραμμα και την πρόοδο των παιδιών, γ) συμμετοχή των οικογενειών στη λήψη αποφάσεων που αφορούν το σχολείο και τους μαθητές (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009, σσ. 393- 402), δ) σχεδιασμός εξατομικευμένων παρεμβάσεων με στόχο την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών στο σχολείο (Dowling & Osborne, 2001, σσ. 251-253) και ε) κοινές δραστηριότητες σχολείου-γονέων (πρόσκληση των γονέων για συμμετοχή σε σεμινάρια και επιμορφώσεις που αφορούν θέματα σωματικής υγείας, ασφάλειας και διαπαιδαγώγησης των παιδιών, παρακολούθηση σχολικών εορτών και εκδηλώσεων, εθελοντική συμμετοχή σε δραστηριότητες του σχολείου ή σε προγράμματα που διοργανώνουν διάφοροι φορείς). Παράλληλα, ιδιαίτερα σημαντική θεωρείται η ενεργός και οργανωμένη συμμετοχή γονέων με τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς σε συλλογικές ή εθελοντικές δράσεις και δραστηριότητες συνεκπαίδευσης.

Σημαντικές οργανωτικές αρχές που προκύπτουν από τη βιβλιογραφία θα μπορούσαν να βοηθήσουν προς την κατεύθυνση της βελτίωσης της συνεργασίας οικογένειας και σχολείου στο πλαίσιο μιας οικολογικής προοπτικής, προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να εκτιμήσουν με ακρίβεια την ετοιμότητα και ικανότητα όλων των εμπλεκομένων στην παιδαγωγική διαδικασία και να προωθήσουν την προσπάθεια συνεργασίας. Είναι σημαντικό να κατανοήσουν τις ιδιαίτερες ανάγκες των γονέων (ατομικών και οικογενειακών, σχετικών με την εκπαίδευση των παιδιών τους), αλλά και των απόψεών τους για την εκπαίδευση και το σχολείο (Paccaud, et al., 2021· Sacher, 2016).

Συμπερασματικά, η παρούσα μελέτη στοχεύει στη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης - νηπιαγωγών και δασκάλων - και υποψήφιων εκπαιδευτικών/φοιτητών για την επικοινωνία σχολείου - οικογένειας. Κρίνεται όμως απαραίτητο να διεξαχθούν περαιτέρω έρευνες σε περισσότερα νηπιαγωγεία σε Περιφέρειες στην Ελλάδα ώστε να είναι δυνατή η μεγαλύτερη γενίκευση των δεδομένων. Προτείνεται να εφαρμοστεί ένα πιλοτικό πρόγραμμα συνεργασίας σχολείου οικογένειας στηριζόμενο σε σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα κατά τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης των φοιτητών στα σχολεία.

Βιβλιογραφία

Achermann Fawcett, E., Keller, R., & Gabola, P. (2018). *Bedeutung der Gesundheit von Schulleitenden und Lehrpersonen für die Gesundheit und den Bildungserfolg von Schülerinnen und Schülern.* Wissenschaftliche Grundlage für das Argumentarium «Gesundheit stärkt Bildung», hrsg. von der Allianz BGF in Schulen. Zürich: Pädagogische Hochschule Zürich und Haute Ecole Pédagogique Vaud.

Anderson, K. J., & Minke, K. M. (2007). Parent involvement in education: toward an understanding of parents' decision making. *J. Educ. Res. 100*, 311-323. doi: 10.3200/joer.100.5.311-323

Albers, T. (2013). Individuelle Entwicklungspläne (IEP) in inklusiven Settings. Vierteljahresschr. *Für Heilpädag. Ihre Nachbargeb. 3,* 202-212. doi: 10.2378/ vhn2012.art18d

Bakker, J., & Denessen, E. (2007). The concept of parent involvement: some theoretical and empirical considerations. *Int. J. Parents Educ. 1*, 188-199.

Bronfenbrenner, U. (2001). Bioecological theory of human development. In N. J. Smelser and P. B. Baltes (Eds.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (pp. 6963-6970). Amsterdam: Elsevier. doi: 10.1016/b0-08-043076-7/00359-4

Cankar, F., Deutsch, T., & Sentocnik, S. (2012). Approaches to building teacher parent cooperation. *Cent. Educ. Policy Stud. J. 2,* 35-55.

Deslandes, R. (2006). Collaboration école-famille: défis sociaux et scolaires. *Option CSQ Hors. 1*, 145-167.

Deslandes, R., Barma, S., & Morin, L. (2015). Understanding complex relationships between teachers and parents. *Int. J. Parents Educ. 9,* 131-144.

Dowling, E. & Osborne, E. (eds.) (2001). *Η οικογένεια και το σχολείο: μια συστημική προσέγγιση από κοινού σε παιδιά με προβλήματα*, (Ι. Μπίμπου, Μτφρ.). Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Ducret, F., & Jendoubi, V. (2016). *La Collaboration Dans le Cadre Scolaire et L'attitude des Enseignants Face à L'inclusion Scolaire*. Genève: Service de Recherche en Education.

Dumoulin, C., Thériault, P., & Duval, J. (2014). Opinion parentale sur des pratiques efficaces de collaboration école-famille au primaire. *Rev. Int. Léducation Fam.* 36-117. doi: 10.3917/rief.036.0117

Dumoulin, C., Thériault, P., Duval, J., & Tremblay, I. (2013). Rapprocher l'école primaire et les familles par de nouvelles pratiques de communication. Rev. L'Assoc. Francoph. *Int. Rech. Sci. En Éduc. 1,* 4-18.

Egger, J., Lehmann, J., & Straumann, M. (2014). *Die Kooperation von Schule und Elternhaus - Eine Analyse der Praxis von Lehrpersonen.* Solothurn: Pädagogische Hochschule der FHNW Institut Vorschul- und Unterstufe.

Epstein, J. L. (2011). *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools, 2nd Edn*. Boulder, CO: Westview Press. doi: 10.4324/9780429494673

Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: a meta-analysis. *Educ. Psychol. Rev. 13,* 1-22.

Fishman, C. E., & Nickerson, A. B. (2015). Motivations for involvement: a preliminary investigation of parents of students with disabilities. *J. Child Fam. Stud. 24*, 523-535. doi: 10.1007/s10826-013-9865-4

Hampden-Thompson, G., & Galindo, C. (2017). School-family relationships, school satisfaction and the academic achievement of young people. *Educ. Rev. 69*, 248-265. doi: 10.1080/00131911.2016.1207613

Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning.* New York, NY: Routledge, doi: 10.4324/9780203181522

Hertel, S. (2016). Eltern und schule. aspekte von chancengerechtigkeit und teilhabe an bildung. In S. Frank and Sliwka (Eds.), *Elternberatung im Schulischen Kontext* (pp. 116-126). Weinheim: Beltz Juventa.

Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkinson, A. S., & Closson, K. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *Elem. Sch. J. 106,* 105-130. doi: 10.1086/499194

Hornby, G., & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: an explanatory model. *Educ. Rev. 63*, 37-52. doi: 10.1080/00131911.2010. 488049

Monceau, G., & Larivée, S. J. (2019). Tentations et tentatives d'éduquer les parents. *Sociétés Jeun. En Diffic. 17.*

Μυλωνάκου- Κεκέ, Η. (2009). *Συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας: θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση ΑΕΒΕ.

Otterpohl, N., & Wild, E. (2019). Kooperation zwischen elternhaus und Schule im kontext der schulischen leistungsentwicklung. In B. Kracke and P. Noack (Eds.), *Handbuch Entwicklungsund Erziehungspsychologie,* (pp. 293-306). Berlin: Springer Verlag. doi: 10.1007/978-3-642-53968-8_13

Paccaud A, Keller R, Luder R, Pastore G & Kunz A (2021) Satisfaction With the Collaboration Between Families and Schools – The Parent's View. *Front. Educ. 6*, 646878. doi: 10.3389/feduc.2021.646878

Prost, A. (1982). *L'École et la Famille dans une Société en Mutation. Histoire Générale de L'enseignement et de L'éducation en France*. Paris: Nouvelle librairie de France.

Sacher, W. (2016). Differenzierte elternarbeit als voraussetzung für mehr chancengerechtigkeit. Eltern und Schule. In S. Frank and A. Silwka (Eds.), *Aspekte von Chancengerechtigkeitund Teilhabe an Bildung,* (pp. 104-115). Weinheim: Beltz Juventa.

Skinner, E., Pitzer, J., & Brule, H. (2014). The role of emotion in engagement, coping, and the development of motivational resilience. In P. A. Alexander, R. Pekrun, and L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *International Handbook of Emotions in Education*, (pp. 331-347). London: Routledge.

Stange, W. (2012). Erziehungs- und bildungspartnerschaften – grundlagen, strukturen, begründungen. In W. Stange, A. Krüger, A. Henschel, and C. Schmitt (Eds.), *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit,* (pp. 12-39). Wiesbaden: Springer. doi: 10.1007/978-3-531-94279-7_1

Vasarik Staub, K., Stebler, R., & Reusser, K. (2018). In parents' school experience, the teacher was just lecturing at the front. School-family partnerships in schools with personalized learning concepts. *Int. J. Parents Educ. 10*, 1-13.

Μαρία Σακελλαρίου,
Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων,
marisak@uoi.gr

Παναγιώτα Στράτη,
Διδάκτωρ, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων,
pstrati@uoi.gr

Πολυξένη Μήτση,
Διδάκτωρ, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων,
p.mitsi@uoi.gr

Ροδόκλεια Αναγνωστοπούλου,
Διδάκτωρ, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων,
rodoklia@yahoo.gr

Οι Εκπαιδευτικές Εμπειρίες των Πρωτοετών Φοιτητών/Φοιτητριών μέσα από την Ανάλυση του Λόγου τους. Μια Φαινομενολογική Προσέγγιση

Γεώργιος Νικολάου, Νικόλαος Μάνεσης

Περίληψη

Το ακαδημαϊκό έτος 2021-22 τα Πανεπιστήμια λειτούργησαν και πάλι με φυσική παρουσία των φοιτητών/φοιτητριών. Η Φαινομενολογία υποστηρίζει ότι το δρων υποκείμενο προσλαμβάνει την κοινωνική πραγματικότητα αφού πρώτα την ανακατασκευάσει υποκειμενικά και μέσω αυτής νοηματοδοτεί τις πράξεις και τις σχέσεις του. Τα κοινωνικά φαινόμενα δεν θεωρούνται δεδομένα, καθώς βρίσκονται σε συνεχή κατασκευή και ανακατασκευή από τα υποκείμενα. Η αλληλεπίδραση των ανθρώπων πραγματοποιείται με τη βοήθεια κωδίκων και σύμβολων, σημαντικότερο από τα οποία είναι ο Λόγος. Στο πλαίσιο της αξιολόγησης του μαθήματος «Εισαγωγή στις Επιστήμες της Εκπαίδευσης» ζητήθηκε από τους/τις φοιτητές/φοιτήτριες που το παρακολουθούσαν να αναστοχαστούν και να σχολιάσουν σε μια ανοικτή ερώτηση την εμπειρία τους. Συγκεντρώθηκαν 128 απαντήσεις. Αξιοποιώντας τη θεματική ανάλυση, μελετήθηκε ο Λόγος των φοιτητών/φοιτητριών, φέρνοντας στο προσκήνιο τις εμπειρίες και αντιλήψεις τους. Αναδείχθηκαν ζητήματα που αφορούν στην οργάνωση του μαθήματος, στον ρόλο των διδασκόντων ως μεντόρων, όπως επίσης και στη συμβολή του μαθήματος στην προσωπική εξέλιξη των φοιτητών/φοιτητριών, καθώς συνειδητοποίησαν την εκπαίδευση ως μια διαδικασία που δεν αφορά μόνο στο σχολείο, ερμηνεύοντας προσωπικές εμπειρίες σχετικές με τη δική τους εκπαιδευτική πορεία.

Λέξεις κλειδιά: Φαινομενολογία, φοιτητές, μέντορας, αναστοχασμός

Abstract

During the academic year 2021-22, Universities functioned again on a regular way based on students' physical presence (instead of distance education). The science of Phenomenology suggests that every acting subject perceives the social reality after having it reconstructed in a subjective way, while this reality serves as a method to gives meaning to the subject's actions and relationships. Social phenomena are constantly constructed and reconstructed by the subjects involved, so they cannot be taken for granted. People interact with the help of codes and symbols, the most important of which is the Language. As part of the evaluation of the course named "Introduction to Educational Sciences", the University students attending the course were asked to reflect and comment on their experience by answering an open-ended question. 128 students' responses were collected. Using the thematic analysis, the language students had used was studied. This analysis highlighted students' experiences and perceptions. Some other issues were also studied such as how the course was organized, how the teacher served as the students' mentor and how it contributed to students' personal development. Analyzing students' answers, it was understood that they realized that education is a process that does not refer exclusively to school, but also includes personal experiences' interpretation. These experiences are related to each student's unique educational path.

Key Words: Phenomenology, university students, mentor, reflection

1. Εισαγωγή

Το ακαδημαϊκό έτος 2021-2022, τα Πανεπιστήμια λειτούργησαν αποκλειστικά με δια ζώσης διδασκαλία. Τις δύο προηγούμενες σχολικές χρονιές, οι πρωτοετείς φοιτητές/φοιτήτριες είχαν παρακολουθήσει μαθήματα κυρίως εξ αποστάσεως. Το γεγονός αυτό από μόνο του ήταν μια καινούρια συνθήκη στη διεξαγωγή

των μαθημάτων. Από τα πρώτα μαθήματα ήταν ορατό ότι οι φοιτητές/φοιτήτριες επιθυμούσαν μια πιο «προσωπική» σχέση με τους διδάσκοντες, καθώς αναζητούσαν ένα πρόσωπο αναφοράς, όπως είχαν συνηθίσει και κατά τη διάρκεια των Λυκειακών σπουδών.

Η μεντορική σχέση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση μεταξύ διδασκόντων και εκπαιδευόμενων επιφέρει θετικά αποτελέσματα στην εκπαιδευτική διαδικασία και στα μαθησιακά αποτελέσματα (Lunsford et al., 2017), μόνο όταν είναι στοχευμένη (Hudson, 2007). Ο/Η μέντορας, είναι ένα έμπιστο πρόσωπο, με γνώσεις σε ένα συγκεκριμένο τομέα που μπορεί με την εμπειρία του/της να καθοδηγήσει, συμβουλεύσει και υποστηρίξει τους/τις καθοδηγούμενους/καθοδηγούμενες, ώστε να ανταποκριθούν στις εκάστοτε επαγγελματικές απαιτήσεις, να καλλιεργηθούν ατομικά και να βελτιώσουν τις πρακτικές τους (Betlem et. al., 2019) κάνοντάς τες αποτελεσματικές (Hudson et al., 2005), συμβάλλοντας τελικά στην προσωπική και επαγγελματική τους ανάπτυξη (Jane, 2007). Στην προσπάθεια κατανόησης και ερμηνείας της κοινωνικής δραστηριότητας και της ανθρώπινης συμπεριφοράς, είναι αναγκαίο να κατανοήσουμε την «περίσταση» (situation) στην οποία βρίσκεται το δρων υποκείμενο, τον τρόπο που την αντιλαμβάνεται και τη βιώνει και το νόημα που της δίνει, καθώς με τη δράση του διαμορφώνει την κοινωνική πραγματικότητα, αναλόγως με τις εμπειρίες, τις προθέσεις, τα κίνητρα και συμφέροντα του και τις σχέσεις του με τα άλλα άτομα, με τη βοήθεια κωδίκων και σύμβολων, σημαντικότερο από τα οποία είναι η γλώσσα ως λόγος (Λάμνιας, 2001). Τα άτομα κάνουν επιλογές, αλλά περιορίζονται από τις συγκεκριμένες συνθήκες της καθημερινότητάς τους, γνωστές ως τοποθετημένη ελευθερία (van Manen, 1997, στο Webb & Wells, 2019).

1.1 Η Φαινομενολογική οπτική

Η Φαινομενολογία με κυριότερους εκπρόσωπους τους Alfred Schutz, Thomas Luckmann, Peter Berger έχει τις απαρχές της στη φιλοσοφία του Edmunt Husserl. Αποτελεί ένα μεθοδολογικό εργαλείο στις έρευνες πεδίου (Μυλωνάς, 1998, σελ. 15), μια πρακτική, με σκοπό να φτάσουμε στην αλήθεια των πραγμάτων (Laverty, 2003), αν και πάντα ελλοχεύει ο κίνδυνος της υποκειμενικής ερμηνείας του ερευνητή (Habermas, 1978).

Στην εκπαίδευση, η Φαινομενολογία μπορεί να συμβάλει στη συνειδητοποίηση και στην καλύτερη διερεύνηση των στερεοτύπων που έχουν παγιωθεί σε όσους συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, στην περίπτωσή μας φοιτητές/φοιτήτριες, για ποικίλα ζητήματα, όπως π.χ. για τις έννοιες «σχολείο», «αναλυτικό πρόγραμμα», «εκπαίδευση», «ρόλος εκπαιδευτικού».

Η Φαινομενολογία δίνει ιδιαίτερη σημασία στα βιωμένα «φαινόμενα», δηλαδή στον αντικατοπτρισμό της πραγματικότητας στη συνειδητή εμπειρία του υποκειμένου. Προτείνει να στραφούμε και να μελετήσουμε «τα πράγματα», όπως το υποκείμενο τα αναπαριστά, τα αντιλαμβάνεται και τα κατανοεί διαισθητικά. Αυτή είναι η «πραγματικότητά» του και η αφετηρία της πράξης του (Schutz, 1967). Δηλαδή, δίνει έμφαση στην πραγματικότητα όπως τη ζει ένα άτομο και όχι ως κάτι ξεχωριστό από το άτομο (Laverty, 2003). Η κατανόηση του κόσμου του ατόμου γίνεται το επίκεντρο της έρευνας. Η περιγραφή των φαινομένων χωρίς ερμηνεία είναι αδύνατη (van Manen, 1997). Η Φαινομενολογία μελετά τη βιωμένη εμπειρία του ατόμου και κυρίως τις διαδικασίες με τις οποίες αυτό τις νοηματοδοτεί σε συγκεκριμένα πλαίσια (Holland, 2014). Εστιάζει στην περιγραφή του κοινού νοήματος της βιωμένης εμπειρίας πολλών ατόμων σχετικά με ένα συγκεκριμένο φαινόμενο (Creswell, 2013). Η ερμηνευτική Φαινομενολογία σε αντίθεση με την περιγραφική δεν στοχεύει να συλλέξει μεμονωμένες υποκειμενικές εμπειρίες, αλλά να αναζητήσει τα κοινά σημεία ή και τις διαφορές για να ερμηνεύσει το νόημα που δίνουν οι συμμετέχοντες στη δράση τους, οι οποίες επηρεάζουν τις επιλογές τους (Laverty, 2003).

Οι ερευνητές προσπαθούν «να καταλάβουν τι συμβαίνει στους συμμετέχοντες και αυτοί προσπαθούν να καταλάβουν τι τους συμβαίνει» (Smith et al., 2009, p. 35). Με αυτόν τον τρόπο, το άτομο βιώνει τον εαυτό του αναστοχαστικά, με συνέπεια να αλλάζει η ικανότητά του να βιώνει και η μάθηση από την εμπειρία να

αποκτά εκπαιδευτική δύναμη και να γίνεται μάθηση ως εμπειρία (Buck 1989, στο Brinkmann & Friesen, 2018, p. 596).

Η αξιολόγηση αποτελεί για τους/τις διδάσκοντες/διδάσκουσες ένα εργαλείο ανατροφοδότησης μέσω του οποίου βελτιώνεται η μαθησιακή διαδικασία (Κουτσοσπύρου, κ.ά., 2018).

1.2 Η μεντορική σχέση

Για να χαρακτηριστεί ένας/μία διδάσκων/διδάσκουσα ως μέντορας πρέπει να διακρίνεται από τα εξής χαρακτηριστικά (α) να γνωρίζει το εκπαιδευτικό σύστημα, (β) να διαθέτει παιδαγωγικές γνώσεις, (γ) να αποτελεί πρότυπο, (δ) να διαθέτει κάποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά προσωπικότητας και (ε) να προσφέρει ανατροφοδότηση (Hudson & Skamp 2003· Hudson, 2007).

Η καθοδήγηση είναι μια μέθοδος/ενέργεια, η οποία λαμβάνει χώρα τόσο τυπικά, όσο και άτυπα (Betlem et al., 2019· Lunsford et al. 2017). Στην τυπική της μορφή είναι δομημένη και προγραμματισμένη οι διδάσκοντες/διδάσκουσες λαμβάνουν και ταυτόχρονα προσφέρουν καθοδήγηση. Στην άτυπη μορφή, υπάρχει η ευελιξία να είναι λιγότερο δομημένη (Mullen & Klimaitis 2019). Σε μια τυπική διαδικασία καθοδήγησης, οι καθοδηγούμενοι/ καθοδηγούμενες, οι οποίοι/οποίες ως επί των πλείστων είναι άπειροι/άπειρες, επωφελούνται από την εμπειρία και τις γνώσεις του μέντορα (Mullen & Klimaitis 2019). Στην άτυπη μορφή, η σχέση αυτή μέντορα-καθοδηγούμενου είναι επιλογή του ενός/μιας, ή του/της άλλου/άλλης, ενώ ακόμα μπορεί να είναι και μια φιλική σχέση η οποία καταλήγει σε μία εθελοντική διαδικασία καθοδήγησης (Betlem et. al., 2019). Μέσω της καθοδήγησης, η οποία χαρακτηρίζεται ως βαθιά διαδικασία μάθησης με κοινωνική μετασχηματιστική αξία (Mullen & Klimaitis 2019), μέντορες και καθοδηγούμενοι/καθοδηγούμενες έχουν ενεργό ρόλο τόσο στην παιδαγωγική δράση, όσο και στην στοχαστική σκέψη (Hudson, 2007).

Η καθοδήγηση μπορεί να συμβάλλει στη βελτίωση της ακαδημαϊκής απόδοσης, της επαγγελματικής ανάπτυξης και της συναισθηματικής προσαρμογής των καθοδηγούμενων (Eby et al., 2008). Γενικότερα, τα οφέλη για τον/την καθοδηγούμενο/καθοδηγούμενη είναι γνωστικά και συναισθηματικά. Ο/Η μέντορας μέσω της καθοδήγησης και στήριξης τονώνει το ηθικό των καθοδηγούμενων, κάνοντάς τους να έχουν μεγαλύτερη πίστη στον εαυτό τους (Hobson et. al. 2009), να αποκτήσουν επίγνωση τόσο των ισχυρών, όσο και των μη δυνατών τους γνωρισμάτων και ένα αίσθημα αυτάρκειας (Leshem, 2012). Η διαδικασία αυτή είναι βεβαίως αμφίδρομη· ο/η μέντορας επωφελείται επίσης από αυτήν την διαδικασία. Νιώθει υπερηφάνεια για τον/την ίδιο/ίδια και ικανοποιείται όταν οι καθοδηγούμενοι/ καθοδηγούμενες επιτυγχάνουν τους στόχους τους και βελτιώνονται μέσα από την καθοδήγηση που έχουν λάβει (Hobson et. al., 2009).

Οι Bradbury και Koballa (2008) προσδιόρισαν τρία πεδία έντασης στις σχέσεις καθοδήγησης, όπως: (α) διαφορετικές αντιλήψεις για την καθοδήγηση, (β) προσδοκίες σε σχέση με την επικοινωνία και (γ) τις πεποιθήσεις για τη διδασκαλία. Κάποιες φορές όμως, η συνεργασία του/της μέντορα και του/της καθοδηγούμενου/καθοδηγούμενης επιφέρει αρνητικά βιώματα τόσο στον μέντορα, εξαιτίας της ανισότητας των σχέσεων εξουσίας (Bullock, 2017· Yuan & Lee, 2016), όσο και στον/στη δεύτερο/δεύτερη εξαιτίας των διαφορετικών στάσεων, αντιλήψεων και ιδεολογιών του/της μέντορα. Ωστόσο, δεν είναι λίγοι/λίγες αυτοί/αυτές, οι οποίοι/οποίες επιλέγουν να αφουγκραστούν και να υιοθετήσουν τις διαφορετικές οπτικές και στιλ, από εκτίμηση στο πρόσωπο του/της εκάστοτε καθοδηγητή/καθοδηγήτριας και να διατηρήσουν τη σχέση τους (Leshem, 2012· Rajuan et. al., 2010). Επομένως, προκειμένου να επιτευχθεί μια δημιουργική σχέση, είναι σημαντικό ο/η μέντορας να γνωρίζει τις ανάγκες των καθοδηγουμένων (Leshem, 2012), όπως επίσης και οι τελευταίοι/τελευταίες να μην δέχονται αλόγιστα τις καθοδηγήσεις και να δρουν και αυτόνομα (Βλάχου & Μάνεσης, 2019).

2. Μεθοδολογία

Σκοπός της έρευνας είναι η περιγραφή των εκπαιδευτικών εμπειριών των πρωτοετών φοιτητών/φοιτητριών που παρακολούθησαν το μάθημα «Εισαγωγή στις Επιστήμες της Εκπαίδευσης» το ακαδημαϊκό έτος 2021-2022, και η κατά το δυνατόν εις βάθος κατανόηση των εμπειριών τους. Σύμφωνα και με την κονστρουκτιβιστική θεωρία, η δομή της εμπειρίας βασίζεται πάντα σε προηγούμενη εμπειρία, αλλά επίσης είναι ανοικτή σε ότι είναι νέο ή διαφορετικό (Erbil, 2020). Τέθηκε ένα «μη ακριβές» ερευνητικό ερώτημα (Glaser, 1992): «*Ποια είναι η συμβολή του μαθήματος στην προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των νεοεισερχόμενων φοιτητών/φοιτητριών*». Οι φοιτητές/φοιτήτριες κλήθηκαν να απαντήσουν σε μία και μοναδική ανοικτή ερώτηση: *«Τι σας πρόσφερε το μάθημα «Εισαγωγή στις Επιστήμες της Εκπαίδευσης»;»* Δεν ζητήθηκε κανένα στοιχείο για τα κοινωνικά και δημογραφικά τους χαρακτηριστικά.

Συμμετέχοντες/Συμμετέχουσες

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το ακαδημαϊκό έτος 2021-2022 σε 250 φοιτητές/φοιτήτριες του 1ου εξαμήνου του Τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Εργασίας του Πανεπιστημίου Πατρών, οι οποίοι/οποίες παρακολουθούσαν το υποχρεωτικό μάθημα «Εισαγωγή στις Επιστήμες της Εκπαίδευσης». Αξιοποιήθηκε το συγχρονικό ερευνητικό σχέδιο, το οποίο «επιτρέπει τη συλλογή ποσοτικών ή ποσοτικοποιήσιμων δεδομένων σε μία χρονική στιγμή» (Bryman, 2017, σ.83). Αρχικά, μετά τη βιβλιογραφική επισκόπηση, τέθηκε ο σκοπός της έρευνας, πιθανοί περιορισμοί, η επιλογή της θεωρίας, η δημιουργία ερευνητικών ερωτημάτων. Έπειτα, κατά τη διάρκεια του τελευταίου μαθήματος, κλήθηκαν να συμμετάσχουν εθελοντικά στην ανατροφοδοτική αξιολόγηση του μαθήματος. Τελικά, 127 φοιτητές/φοιτήτριες ανταποκρίθηκαν θετικά και συμμετείχαν στη διαδικασία, συμπληρώνοντας ανώνυμα ένα ερωτηματολόγιο που περιείχε μία και μόνο ανοικτή ερώτηση.

Μέθοδος

Αξιοποιήθηκε η ποιοτική έρευνα, καθώς δίνει τη δυνατότητα στους ερευνητές να μελετήσουν σε βάθος και να κατανοήσουν τις αντιλήψεις, τις νοηματοδοτήσεις και σκέψεις των φοιτητών/φοιτητριών για ένα συγκεκριμένο θέμα (Denzin & Lincoln, 2011· Levitt et al, 2017). Η γνώση δεν αναγνωρίζεται ως καθολικά αληθινή, αλλά ως μια κατανόηση που βασίζεται στα στοιχεία που συλλέγονται μέσω της παρατήρησης και της ερμηνείας (Laverty, 2003)

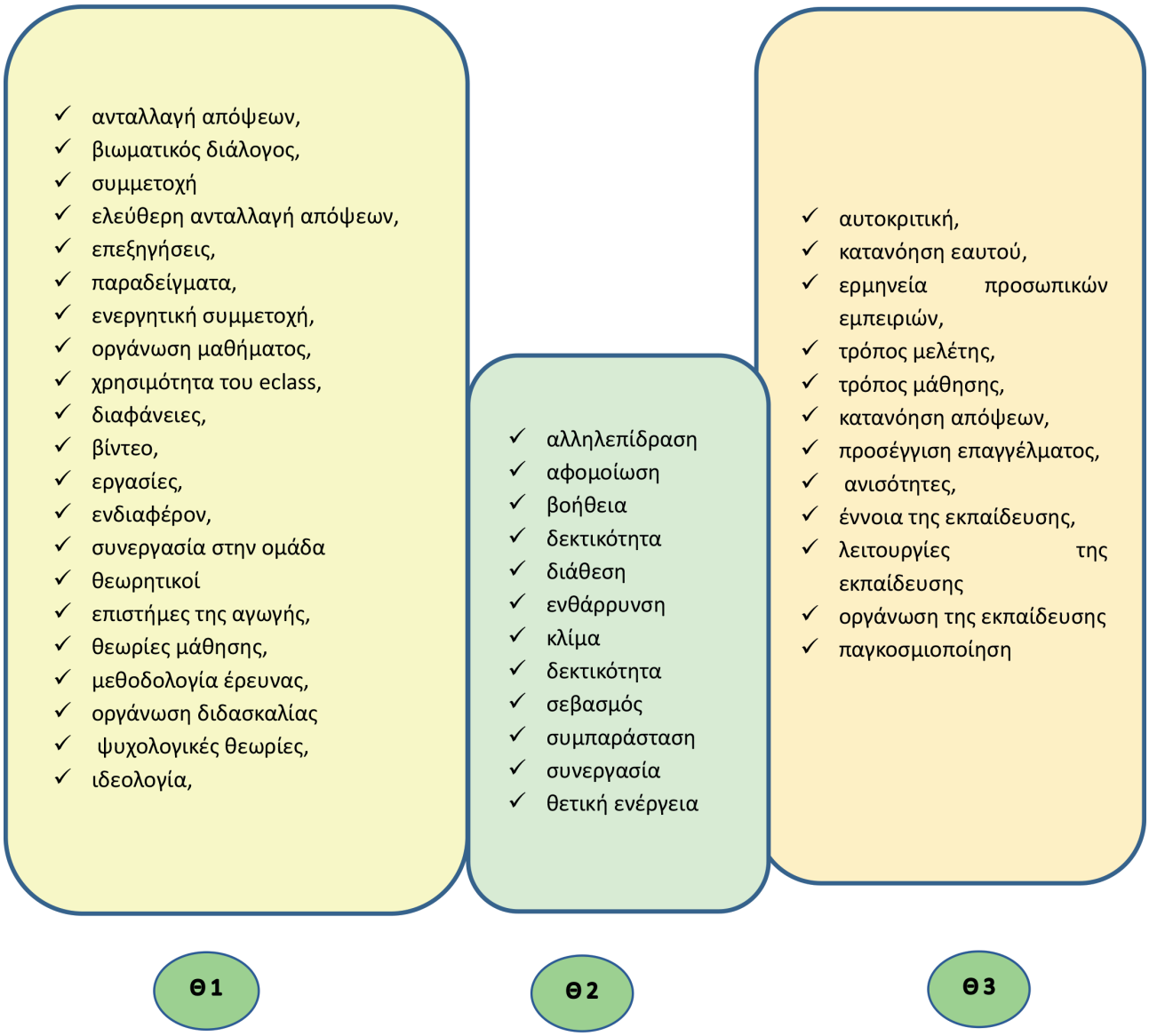
Ανάλυση

Για την ανάλυση των δεδομένων επιλέχθηκε να αξιοποιηθούν τα έξι στάδια της θεματικής ανάλυσης των Braun & Clarke (2006). Η θεματική ανάλυση είναι μια συστηματική και αναστοχαστική διαδικασία. Περιλαμβάνει την εγγραφή και προσεκτική ανάγνωση των δεδομένων, την αρχική οργάνωσή τους σε κώδικες, την ανάδειξη κάποιων αρχικών θεμάτων από τους κώδικες, την επανεξέταση και τελική διάταξη των θεμάτων, την οργάνωσή τους και τέλος τη σύνταξη της τελικής έκθεσης (Braun & Clarke, 2006). Πρώτα καταγράφηκαν προσεκτικά οι απαντήσεις, αναγνώστηκαν σχολαστικά και από τους δύο ερευνητές, πριν γίνει μια αρχική καταγραφή των κωδικών που προέκυψαν από την ανάγνωση των απαντήσεων (αποσπασμάτων). Στην πρώτη καταγραφή προέκυψαν οι κωδικοί α) ανταλλαγή απόψεων, (β) βιωματικός διάλογος, (γ) συμμετοχή (δ) ελεύθερη ανταλλαγή απόψεων, (ε) επεξηγήσεις, (στ) παραδείγματα, (ζ) ενεργητική συμμετοχή, (η) οργάνωση μαθήματος, (θ) χρησιμότητα του eclass, (ι) διαφάνειες, (ια) βίντεο, (ιβ) εργασίες, (ιγ) ενδιαφέρον, (ιδ) συνεργασία στην ομάδα (ιε) θεωρητικοί (ιστ) επιστήμες της αγωγής, (ιζ) θεωρίες μάθησης, (ιη) μεθοδολογία έρευνας, (ιθ) οργάνωση διδασκαλίας (κ) ψυχολογικές θεωρίες, (κα) ιδεολογία, (κβ) αλληλεπίδραση, (κγ) αφομοίωση, (κδ) βοήθεια, (κε) δεκτικότητα, (κστ) διάθεση, (κζ) ενθάρρυνση, (κη) κλίμα, (κθ) δεκτικότητα, (κι) σεβασμός, (λ) συμπαράσταση, (λα) συνεργασία, (λβ) θετική ενέργεια, (λγ)

αυτοκριτική, (λδ) κατανόηση εαυτού, (λε) ερμηνεία προσωπικών εμπειριών, (λστ) τρόπος μελέτης, (λζ) τρόπος μάθησης, (λη) κατανόηση απόψεων, (λθ) προσέγγιση επαγγέλματος, (λι) ανισότητες, (λκ) έννοια της εκπαίδευσης, (μ) λειτουργίες της εκπαίδευσης (μα) οργάνωση της εκπαίδευσης (μβ) παγκοσμιοποίηση, (μγ) ρόλος εκπαιδευτικού, (μδ) συμπεριφορά εκπαιδευτικού (με) γνώσεις για το επάγγελμα

Όταν οργανώθηκαν τα αποσπάσματα ανά κωδικό, μετά την ανάγνωσή τους, προέκυψαν οι εξής καινούριοι κωδικοί: (i) τρόπος διδασκαλίας, (ii) οργάνωση μαθήματος, iii) θεματική του μαθήματος, (iv) προσωπικά χαρακτηριστικά διδασκόντων, (v) προσωπικά οφέλη (vi) ρόλος της εκπαίδευσης, (vii) ρόλος εκπαιδευτικού.

Αφού επιβεβαιώθηκε η ορθή καταγραφή των αποσπασμάτων στους παραπάνω κωδικούς προέκυψε η ένταξή τους σε 3 θέματα. Οι κωδικοί (i) έως (iii) συγκροτούν το θέμα (1) «διεξαγωγή του μαθήματος» οι κωδικοί (iv) & (v) το θέμα (2) «χαρακτηριστικά των διδασκόντων», και οι κωδικοί (vi) & (vii) το θέμα (3) «αναστοχασμός» (σχήμα 1).



(Σχήμα1)

3. Αποτελέσματα

Παρουσιάζονται στη συνέχεια τα αποτελέσματα σε δύο επίπεδα. Καταγράφηκαν συνολικά 289 απαντήσεις. Στο πρώτο επίπεδο καταγράφονται οι απόψεις των φοιτητών/φοιτητριών για τα στοιχεία εκείνα τα οποία τους έκαναν εντύπωση στο μάθημα, όπως, (α) η διδασκαλία του μαθήματος (110), (β) η θεματική του μαθήματος (67) και (γ) η προσωπικότητα των διδασκόντων (35). Σε ένα δεύτερο επίπεδο καταγράφεται ο αναστοχασμός των φοιτητών/ φοιτητριών, ο οποίος αναδεικνύει τις αλλαγές στις αντιλήψεις τους για τον ρόλο της εκπαίδευσης στη διαμόρφωση των υποκειμένων (51) και τη βαθύτερη γνώση του εαυτού και της προσωπικότητάς τους (26).

3.1 Η διεξαγωγή του μαθήματος (οργάνωση, μέθοδος, υλικό)

Ο μεγαλύτερος αριθμός απαντήσεων (110) αφορούσε στη διεξαγωγή της διδασκαλίας του μαθήματος και πιο συγκεκριμένα στη μέθοδο, στην οργάνωση της διδασκαλίας και το διδακτικό υλικό.

- ✓ *Ο τρόπος διδασκαλίας, θύμιζε μια ανοιχτή συζήτηση μεταξύ διδασκάλου και μαθητών με αποτέλεσμα το μάθημα να γίνεται πιο προσιτό και ευχάριστο στους φοιτητές.*
- ✓ *Ο τρόπος διδασκαλίας που επιλέχθηκε, αφορούσε τον διάλογο και την απευθείας επικοινωνία, ώστε να μη δοθεί αυτούσια η απάντηση αλλά μέσα από καθοδήγηση να οδηγηθούμε μόνοι μας σε αυτήν.*
- ✓ *Ένας διάλογος που στόχο δεν είχε να επιβάλλει συγκεκριμένο τρόπο σκέψης και συμπεριφοράς. Οι φοιτητές εξωτερίκευαν τη σκέψη τους χωρίς φόβο και κατανοούσαν, μέσω των προσωπικών τους εμπειριών, καλύτερα την ύλη.*
- ✓ *Το πόσο σημαντικό ρόλο παίζει στη διαδικασία της μάθησης η αλληλεπίδραση των ομάδων και των ατόμων.*
- ✓ *Η ανάθεση της ομαδικής εργασίας μου απέδειξε ότι σαν μάθημα δε θεώρησε σημαντικό μόνο το διάβασμα και την εξέταση, αλλά και την αλληλεπίδραση και την γνωριμία μεταξύ των ατόμων.*
- ✓ *Με εντυπωσίασε περισσότερο ότι προσπαθήσατε να μας περάσετε ιδιαίτερα μέσω της ομαδικής εργασίας τη συνεργατικότητα και την ομαδικότητα*
- ✓ *Μάθαμε να συνεργαζόμαστε και να εκφράζουμε τις απόψεις μας σε ένα σύνολο*
- ✓ *Η οργάνωση των κεφαλαίων σε ενότητες με λεπτομέρειες και ανάλυση στο e-class.*
- ✓ *Όσες φορές χρειάστηκε να λείψω από το μάθημα, οι διαφάνειες του eclass ήταν στον ίδιο βαθμό κατανοητικές, σαν να ήμουν παρών στο μάθημα*
- ✓ *Ήταν πολύ χρήσιμο το υλικό στο e-class καθώς με βοήθησε να οργανώσω το διάβασμά μου και να κατανοήσω σε βαθύτερο επίπεδο το μάθημα.*
- ✓ *Καθώς επειδή είμαι προς την κατεύθυνση των κοινωνικών λειτουργών ήμουν προκατειλημμένη πως θα το έβρισκα βαρετό. Όμως αποδείχθηκε πως είχε αρκετό ενδιαφέρον.*

3.2 Η θεματική του μαθήματος

Ένας σημαντικός απαντήσεων των φοιτητών/φοιτητριών (67) αφορούσε στην ίδια τη θεματική του μαθήματος.

- ✓ *Μάθαμε ενδιαφέροντα πράγματα, όπως λόγου χάρη ο σκοπός και το αντικείμενο της εκπαίδευσης, το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, σπουδαίους ψυχολόγους και κοινωνιολόγους που ασχολήθηκαν με την εκπαίδευση και τις απόψεις τους, που επιδίωκαν να μεταλαμπαδεύσουν στο ευρύ κοινό.*
- ✓ *Η θεωρία του κονστρουκτιβισμού με εντυπωσίασε ιδιαίτερα διότι δίνει έμφαση στην αυτενέργεια του ατόμου για την απόκτηση της γνώσης. Ιδρυτές της εκπαίδευσης, όπως ο Piaget και ο Vygotsky, και οι απόψεις τους δείχνουν πόσο μπροστά ήταν από την εποχή τους με ενδιαφέρουσες προσεγγίσεις στον τρόπο μαθήματος.*

- ✓ *Θα θυμάμαι έντονα τους βασικούς παιδαγωγούς με τους οποίους ασχοληθήκαμε*
- ✓ *Μου έκαναν εντύπωση οι ιδεολογίες στην εκπαίδευση και ακόμα περισσότερο οι τυπολογίες ιδεολογιών*
- ✓ *Οι κοινωνιολογικές απόψεις των λειτουργιστών σχετικά με την εκπαίδευση,*
- ✓ *Οι διάφοροι τρόποι διδασκαλίας, καθώς αποδεικνύουν πως δεν υπάρχει μόνο ένας αποτελεσματικός τρόπος διδασκαλίας.*
- ✓ *Τέλος, αρκετά ενδιαφέρον ήταν τα μαθήματα που αφορούσαν την έρευνα και τα εργαλεία μιας έρευνας.*
- ✓ *Θεωρώ πως θα μου είναι αρκετά χρήσιμο στην οργάνωση της δουλειάς μου το αναλυτικό πρόγραμμα για μια μεθοδευμένη και στοχευμένη προσέγγιση*
- ✓ *Το ότι για κάποιον είναι πιο εύκολη ή πιο δύσκολη η διαδικασία της μάθησης ή ότι ορισμένοι μαθητές χρειάζονται περισσότερη ενθάρρυνση ώστε να κοινωνικοποιηθούν ή να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία.*
- ✓ *Εκτός από γνώσεις να μάθουμε να χειριζόμαστε καταστάσεις και να διατηρούμε την ψυχραιμία μας σε οτιδήποτε γίνεται.*

3.3 Προσωπικά χαρακτηριστικά διδασκόντων

Τέλος, ένας αριθμός απαντήσεων (35) αφορούσε στα προσωπικά χαρακτηριστικά των διδασκόντων και στον ρόλο τους ως μεντόρων στην προσπάθεια να αναπτυχθεί σχέση συνεργασίας.

- ✓ *Εντύπωση μου έκανε η υπομονή και η επιθυμία να βοηθήσουν στην πλήρη κατανόηση του μαθήματος, καθώς και η αγάπη που τρέφουν για το αντικείμενο αυτό και για τους φοιτητές*
- ✓ *Η διάθεση να κάνουν συνεχώς ερωτήσεις, να μας παρακινούν να μιλήσουμε*
- ✓ *Η ενθάρρυνση των διδασκόντων μέσα στην τάξη όσο και στο eclass για την διατύπωση απορίων και την έκφραση της προσωπικής άποψης κάθε φοιτητή*
- ✓ *Επικρατούσε στην αίθουσα ένα φιλικό, ομιλητικό και προτρεπτικό περιβάλλον κατά την διάρκεια της διδασκαλίας.*
- ✓ *Η ευγένεια και η υπομονή που είχαν μαζί μας, όπως επίσης και η διάθεσή τους να μας βοηθήσουν όπως μπορούσαν σε ότι χρειαστούμε. Φοβόμουν ότι οι καθηγητές θα είναι πολύ απόμακροι και αυστηροί*
- ✓ *Δεν εστίαζαν μόνο στο να καλύψουν την ύλη αλλά παράλληλα προσπαθούσαν να δημιουργήσουν ένα κλίμα οικειότητας με τους φοιτητές.*
- ✓ *Ξεχώρισα ιδιαίτερα την διάθεση των καθηγητών για διάλογο και συνεργασία με εμάς.*
- ✓ *Παράλληλα ήσασταν ιδιαίτερα δεκτικοί σε όλες τις απόψεις χωρίς να τις απορρίπτετε ακόμα κι αν κάποιες δεν ήταν απολύτως ορθές.*
- ✓ *Με τους τρόπους σας, την θετική σας ενέργεια και την καλοσύνη σας το μάθημα γίνεται απόλυτα κατανοητό και ταυτόχρονα πάρα πολύ ενδιαφέρον*
- ✓ *Η ηρεμία που απέπνεαν οι καθηγητές, αλλά και η οργανωτικότητά τους*

3.4 Αναστοχασμός

Μια μεγάλη ομάδα απαντήσεων των φοιτητών/φοιτητριών δεν έμεινε μόνο στην ανάδειξη των στοιχείων εκείνων του μαθήματος που τους έκανε εντύπωση, αλλά προχώρησε σε μια διαδικασία αναστοχασμού, καθώς αφορούσε στην αναπλαισίωση των εμπειριών που έφεραν με τις γνώσεις που απέκτησαν κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Αναδείχθηκαν δύο κύριοι άξονες αναστοχασμού (α) η βαθύτερη κατανόηση του ρόλου της εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών και (β) η κατανόηση από άλλη οπτική ματιά των προσωπικών βιωμάτων και εμπειριών των φοιτητών/φοιτητριών από τους/τις ίδιους/ίδιες.

3.4.1 Η λειτουργία της Εκπαίδευσης

- ✓ *Το γεγονός ότι η εκπαίδευση ασχολείται με πολύ περισσότερους τομείς από όσους πίστευα. Για παράδειγμα, όταν έβλεπα τη λέξη εκπαίδευση, έρχονταν στο μυαλό μου πολύ συγκεκριμένα πράγματα και έννοιες. (π.χ. Σχολείο, μαθητής, δάσκαλος)*
- ✓ *Οι ποικίλες ανισότητες που (δυστυχώς) υπάρχουν στην εκπαίδευση και καταπατούν σε αρκετούς ανθρώπους το δικαίωμα της μάθησης.*
- ✓ *Οι περισσότεροι από εμάς είχαμε αρνητικές εμπειρίες από το σχολείο, παρόλα αυτά μας βοηθήσατε να τις «ξεπεράσουμε» και να δούμε το σχολείο από μια άλλη οπτική γωνία.*
- ✓ *Έμαθα και κατανόησα ήταν πως η παγκοσμιοποίηση έχει άμεση σχέση με την εκπαίδευση.*
- ✓ *Σημαντικές είναι οι λειτουργίες που εκπληρώνει η εκπαιδευτική διαδικασία*
- ✓ *Να έρθουμε σε επαφή με τον άνθρωπο! Να αλληλοεπιδράσουμε! Να βοηθήσουμε τους μαθητές μας και τους συνανθρώπους μας!*
- ✓ *Στο σχολείο πρέπει να δίνεται έμφαση όχι μόνο στην γνωστική και την μαθηματική νοημοσύνη, αλλά και σε άλλα είδη νοημοσύνης, όπως είναι για παράδειγμα η αντίληψη του χώρου και η συναισθηματική νοημοσύνη.*
- ✓ *Το σχολείο και η εκπαιδευτική διαδικασία πρέπει να εξυπηρετεί όσο καλύτερα γίνεται τις ανάγκες της κοινωνίας αλλά και του ατόμου.*

3.4 2 Προσωπικό όφελος

- ✓ *Η πραγματική και σπουδαία γνώση βρίσκεται στις μη προκαθορισμένες καθημερινές αλληλεπιδράσεις όπου και συμβάλλουν στην διαμόρφωση της προσωπικότητάς μας και την οικειοποίηση στοιχείων που μας οδεύουν σε αυτόματες, εσωτερικευμένες συμπεριφορές !*
- ✓ *Να καταλάβω καλύτερα και να ερμηνεύσω τις δικές μου εμπειρίες στο χώρο του σχολείου, καθώς και να πάρω μια ιδέα σχετικά με το τι ισχύει στην κοινωνία που ζούμε σήμερα.*
- ✓ *Έμαθα να κατανοώ, να ακούω προσεκτικά τις απόψεις των άλλων και να επεξεργαζόμαστε όλοι μαζί τα δεδομένα για να βγάλουμε ένα αποτέλεσμα όσο το δυνατόν καλύτερο γίνεται.*
- ✓ *Μου κάνει εντύπωση το γεγονός ότι διαφορετικές σκέψεις για την εκπαιδευτική διαδικασία έχουν κατηγοριοποιηθεί με τόσο απλό και κατανοητό τρόπο και πως μέσω αυτών μπορούμε και οι ίδιοι να ανακαλύψουμε που κυμαίνονται οι απόψεις και αντιλήψεις μας.*
- ✓ *Το μάθημα Εισαγωγή στις επιστήμες της εκπαίδευσης, θεωρώ πως είναι αρκετά χρήσιμο και ενδιαφέρον, καθώς επιτρέπει την καλύτερη κατανόηση του τρόπου με τον οποίο μαθαίνουν και αναπτύσσονται γνωστικά οι άνθρωποι*

4. Συζήτηση

Σκοπός της εργασίας ήταν να παρουσιάσει τις απόψεις των πρωτοετών φοιτητών που παρακολουθούσαν το μάθημα «Εισαγωγή στις Επιστήμες της Εκπαίδευσης» σχετικά με τη συμβολή του μαθήματος στην προσωπική και επαγγελματική τους ανάπτυξη. Σε ένα δεύτερο επίπεδο να αναδείξει τον μετασχηματισμό των απόψεών τους, όπως προέκυψε από την ανάλυση του Λόγου τους.

Από τα αποτελέσματα αναδείχθηκε καταρχήν ότι ένα ζήτημα στο οποίο εστίασαν οι φοιτητές/φοιτήτριες ήταν ο τρόπος διεξαγωγής του μαθήματος. Δεδομένου ότι την προηγούμενη σχολική χρονιά κυριαρχούσε ένας «τυποποιημένος» τρόπος μάθησης, οι φοιτητές/φοιτήτριες ήρθαν σε επαφή με μια διαφορετική προσέγγιση, αυτή του διαλόγου και της ομαδικής κατάκτησης της γνώσης (μέσα από τη συζήτηση), γεγονός που την κατέστησε περισσότερο βιωματική και εύληπτη, συμβάλλοντας στην ανάπτυξη μιας εποικο-

δομητικής σχέσης φοιτητών/φοιτητριών-διδασκόντων. Η ποικιλία της διδακτικής προσέγγισης (εργασία σε ομάδες, διάλογος, παρουσίαση, αναφορά βιωμάτων, εισήγηση) οδήγησε στην μεγαλύτερη και πιο ενεργητική συμμετοχή των φοιτητών/φοιτητριών (Holland, 2014). Ακόμα, η οργάνωση του μαθήματος με αναλυτικές παρουσιάσεις και πρόσθετο υλικό στο eclass ήταν σημαντικό στοιχείο για την κατανόηση, από τους/τις φοιτητές/φοιτήτριες, των καινούριων εννοιών, καθώς δεν μπορούσαν σε ένα εξάμηνο να αποβάλλουν τον τρόπο μελέτης στο Λύκειο.

Επιπλέον, η επιλογή των διδασκόντων να επιμείνουν στη συνεργασία και αλληλεπίδραση στην ομάδα, καθώς ανατέθηκε στο πλαίσιο του μαθήματος μία ομαδική εργασία, συνέβαλε στη γνωστική ανάπτυξη των φοιτητών/φοιτητριών (Erbil, 2020). Παρά τις πολλές καινούριες έννοιες, τις θεωρίες και τους παιδαγωγούς που αναφέρθηκαν στο μάθημα, οι φοιτητές/φοιτήτριες αφομοίωσαν τις νέες γνώσεις, δημιουργώντας νέες έννοιες τις οποίες συνέδεσαν με τις ήδη προϋπάρχουσες γνώσεις (Mahn & John-Steiner, 2012), καθώς μια μεγάλη ομάδα απαντήσεων αφορούσε στη θεματική του μαθήματος.

Οι διδάσκοντες, με την υποστήριξη της ελεύθερης έκφρασης και επικοινωνίας με τους/τις φοιτητές/φοιτήτριες, συνέβαλαν στη γνωστική τους ανάπτυξη, λαμβάνοντας υπόψη το πραγματικό γνωστικό επίπεδο κάθε φοιτητή/φοιτήτριας, ώστε το μάθημα να είναι ενδιαφέρον και κατανοητό, καθώς επίσης να ενθαρρύνονται οι φοιτητές/φοιτήτριες να διατυπώνουν χωρίς ντροπή και φόβο τις απόψεις και τις απορίες τους (Vygotsky, 1978).

Αναδείχθηκε ο ρόλος των διδασκόντων ως μεντόρων, οι οποίοι συνέβαλαν στη γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη των φοιτητών/φοιτητριών (Hobson et. al. 2009). Άλλωστε έχει αναδειχθεί η αναγκαιότητα της μεντορικής σχέσης κατά τη διάρκεια των βασικών σπουδών των φοιτητών/φοιτητριών (Johnson, 2012).

Ακόμα, το γεγονός ότι περίπου το ¼ των φοιτητών/φοιτητριών αναστοχάστηκε και διαφοροποίησε τις απόψεις του σχετικά με τον ρόλο της εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών στη διαδικασία ανάπτυξης της γνώσης, αλλά επίσης κατανόησαν από άλλη οπτική ματιά τις δικές τους αντιλήψεις ακόμα και για προσωπικά ζητήματα (Hudson, 2007), όπως π.χ τις σχολικές εμπειρίες, αλλά και ότι η γνώση είναι μια εσωτερική και βιωματική διαδικασία και όχι εξωτερική, ανέδειξε τον μετασχηματιστικό χαρακτήρα της καθοδήγησης από τον μέντορα ως μιας βαθιά διαδικασία μάθησης (Mullen & Klimaitis 2019).

5. Συμπεράσματα

Οι φοιτητές/φοιτήτριες σε ένα πρώτο επίπεδο ανέδειξαν τον ρόλο των διδασκόντων, τις θεματικές του μαθήματος, την οργάνωσή του, ως στοιχείων που θα θυμούνται από το μάθημα. Κάποιοι/κάποιες (25%) κατάφεραν και αυτές τις νέες εκπαιδευτικές εμπειρίες τις αναπλαισίωσαν. Κατανόησαν από άλλη οπτική τον ρόλο των ιδίων ως εκπαιδευτικών και τις λειτουργίες της εκπαίδευσης γενικότερα, ενώ επίσης διαπίστωσαν και οφέλη από την εκπαιδευτική διαδικασία σχετικά με τη δική τους προσωπικότητα. Αναδείχθηκε ο σημαντικός ρόλος των διδασκόντων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ως μεντόρων, καθώς οι φοιτητές/φοιτήτριες αναζητούσαν κάποιο πρόσωπο αναφοράς, όπως είχαν συνηθίσει και στις σχολικές σπουδές.

Περιορισμοί της μελέτης

Ένας περιορισμός της μελέτης είναι ότι δεν μπορούμε να γνωρίζουμε την επίδραση που μπορεί να είχε στις απόψεις των φοιτητών/φοιτητριών η παρακολούθηση των άλλων μαθημάτων. Ακόμα, το γεγονός ότι στο 1ο εξάμηνο δεν είχαν αποφασίσει την κατεύθυνση την οποία θα ακολουθήσουν (εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ή κοινωνικοί λειτουργοί), δεν μας επιτρέπει να γνωρίζουμε εάν ο αναστοχασμός για τον ρόλο της εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών προέρχεται περισσότερο από φοιτητές/φοιτήτριες που θα επιλέξουν να ακολουθήσουν την κατεύθυνση των εκπαιδευτικών. Παρά ταύτα τα ευρήματα δεν χάνουν την αξία τους, καθώς αναδεικνύουν ένα μοντέλο διδασκαλίας που βασίζεται στην αλληλεπίδραση,

ενώ προβάλλουν την ανάγκη της ύπαρξης μεντορικής σχέσης ανάμεσα σε διδάσκοντες/διδάσκουσες και διδασκόμενους.

Ευχαριστίες

Ευχαριστούμε τους/τις πρωτοετείς φοιτητές/φοιτήτριες οι οποίοι/οποίες με εμπιστοσύνη συμμετείχαν στην έρευνα και ανέφεραν τις απόψεις τους.

Ευχαριστούμε επίσης τις μεταπτυχιακές φοιτήτριες κ.κ. Βαρουχάκη Ιωάννα και Θεοδώρου Φωτεινή για την αποδελτίωση και κωδικοποίηση των απαντήσεων.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Betlem, E., Clary, D. & Jones, M. (2019). Mentoring the Mentor: Professional development through a school-university partnership. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 47*(4), 327-346. https://doi.org/10.1080/1359866X.2018.1504280

Βλάχου, Ε., & Μάνεσης, Ν. (2019). Η Συμβολή της Μεντορικής Σχέσης στην Προσωπική και Επαγγελματική Ανάπτυξη των Υποψήφιων Εκπαιδευτικών. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, *8*(1), 77-91. https://doi.org/10.12681/hjre.20495

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77-101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Bradbury, U. L., & Koballa, T. R., Jr. (2008). Borders to cross: Identifying sources of tension in mentor-intern relationships. *Teaching and Teacher Education, 24*(8), 2132e2145.
https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.03.002

Brinkmann, M., Friesen, N. (2018). Phenomenology and Education. In: P. Smeyers (Ed.), *International Handbook of Philosophy of Education* (pp. 591-608). Springer International Handbooks of Education. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-72761-5_46

Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι κοινωνικής έρευνας* (επιμ. Α. Αϊδίνης, μτφρ. Π. Σακελλαρίου). Αθήνα: Gutenberg.

Bullock, S. M. (2017). Understanding candidates' learning relationships with their cooperating teachers: A call to reframe my pedagogy. *Studying Teacher Education, 13*(2), 179e192. https://doi.org/10.1080/17425964.2017.1342355

Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). Sage.

Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2011). *The Sage handbook of qualitative research* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage

Eby, L. T., Allen, T. D., Evans, S. C., Ng, Th., Dubois, D. (2008). Does Mentoring Matter? A Multidisciplinary Meta-Analysis Comparing Mentored and Non-Mentored Individuals. *Journal of Vocational Behavior, 72*(2), 254-267. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2007.04.005

Erbil, D. G. (2020). A Review of Flipped Classroom and Cooperative Learning Method Within the Context of Vygotsky Theory. *Front. Psychol. 11*, 1157. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01157

Glaser, B. (1992). *Emergence vs. Forcing: Basics of Grounded Theory Analysis*. Sociology Press.

Johnson, M. (2012). Mentoring pre-service teachers and students. In S. D. Myers & C. W. Anderson (Eds.), *Dimension in Mentoring. A continuum of practice from beginning teachers to teacher leaders* (pp. 3-84). Sense Publishers.

Habermas, J. (1968). *Knowledge and Human interests.* Beacon Press.

Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education, 25*(1), 207-216. https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.09.001

Holland, F. (2014). Teaching in higher education: An interpretive phenomenological analysis. *SAGE Research Methods Cases Part 1*. SAGE. https://dx.doi.org/10.4135/978144627305014528646

Hudson, P. (2007). Examining mentors' practices for enhancing preservice teachers' pedagogical development in mathematics and science. *Mentoring &Tutoring: Partnership in*
Learning, *15*(2), 201-217. https://doi.org/10.1080/13611260601086394

Hudson, P., Skamp, K., & Brooks, L. (2005), Development of an instrument: Mentoring for effective primary science teaching. *Science Education, 89*(4), 657-674. https://doi.org/10.1002/sce.20025

Hudson, P. & Skamp, K. (2003). Mentoring preservice teachers of primary science. *The*
Electronic Journal of Science Education, *7*(1). http://ejse.southwestern.edu/issue/view/732.

Jane, B. (2007). Mentoring in teacher education: An experience that makes a difference for fledging university students.

In T. Townsend & R. Bates (Eds.), *Handbook of Teacher Education*, (pp. 179-192). Springer. https://doi.org/10.1007/1-4020-4773-8_12

Κουτσοσπύρου, Χ., Παπαδόγιαννη, Ε., & Μάνεσης, Ν. (2018). Η αξιολόγηση ως ανατροφοδοτική διαδικασία στην κοινότητα μάθησης, με τη χρήση εργαλείων WEB 2.0. *Επιστήμες Αγωγής*, *2*, 82-102.

Λάμνιας, Κ. (2001). *Κοινωνιολογική Θεωρία και εκπαίδευση. Διακριτές προσεγγίσεις.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Laverty, S. M. (2003). Hermeneutic Phenomenology and Phenomenology: A Comparison of Historical and Methodological Considerations. *International Journal of Qualitative Methods*, *2*(3), 21-35. https://doi.org/10.1177/160940690300200303

Leshem, S. (2012). The many faces of mentor-mentee relationships in a pre-service teacher education programme. *Creative Education, 3*(4), 413-421. http://dx.doi.org/10.4236/ce.2012.34065

Levitt, H. M., Motulsky, S. L., Wertz, F. J., Morrow, S. L., & Ponterotto, J. G. (2017). Recommendations for designing and reviewing qualitative research in psychology: Promoting methodological integrity. *Qualitative Psychology, 4*(1), 2-22. https://doi.org/10.1037/qup0000082

Lunsford, L. G., Crisp, G., Dolan, E. & Wuetherick, B. (2017). Mentoring in Higher Education. In D. A. Clutterbuck, F. K. Kochan, & L. Lunsford (Eds), *The Sage Handbook of Mentoring*, (pp. 316-334). Sage. https://dx.doi.org/10.4135/9781526402011

Mahn, H. & John-Steiner, V. (2012). Vygotsky and Sociocultural Approaches to Teaching and Learning. In I. B. Weiner, W.M. Reynolds, & G. Miller (Eds.), *Handbook of Psychology, Volume 7, Educational Psychology* (2nd ed) (pp. 117-146). John Wiley & Sons. https://doi.org/10.1002/9781118133880.hop207006

Mullen, C. A., & Klimaitis, C. C. (2019). Defining mentoring: a literature review of issues, types, and applications. *Annals of the New York Academy of Sciences, 1483*(1), 19-35. https://doi.org/10.1111/nyas.14176

Μυλωνάς, Θ. (1998). *Κοινωνιολογία της Ελληνικής Εκπαίδευσης. Συμβολές*. Gutenberg.

Rajuan, M., Beijaard, D., & Verloop, N. (2010). The match and mismatch between expectations of student teachers and cooperating teachers: Exploring different opportunities for learning to teach in the mentor prelateships. *Research Papers in Education, 25*(2), 201-223. https://doi.org/10.1080/02671520802578402

Schutz, A. (1967). *The Phenomenology of The Social World*. Northwestern University Press.

Smith, J. A., Flowers, P., & Larkin, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis*. Sage.

van Manen, M. (1997). Researching Lived Experience: Human Science for an Action Sensitive Pedagogy (2nd ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315421056

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

Webb, A.S., & Wells, A. J. (2019). Phenomenology as a Methodology for Scholarship of Teaching and Learning Research. *Teaching & Learning Inquiry, 7*(1), 168-181. https://doi.org/10.20343/teachlearninqu.7.1.11

Yuan, R., & Lee, I. (2016). "I need to be strong and competent": A narrative inquiry of a student-teacher's emotions and identities in teaching practicum. *Teachers and Teaching, 22*(7), 819e841. https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1185819

Νικολάου Γεώργιος,
Καθηγητής, Τ.Επ.Ε.Κ.Ε, Πανεπιστήμιο Πατρών,
gnikolaou@upatras.gr

Μάνεσης Νικόλαος
Ε.Δ.Ι.Π., Τ.Επ.Ε.Κ.Ε, Πανεπιστήμιο Πατρών,
nmanesis@upatras.gr

Εκπαιδευτικές ανισότητες στον ελληνικό φοιτητικό πληθυσμό

Ραφαηλία Κεφαλοπούλου, Αργύριος Κυρίδης, Χρήστος Τουρτούρας

Περίληψη

Το ζήτημα των εκπαιδευτικών ανισοτήτων συνιστά ένα πολυπαραγοντικό κοινωνικό φαινόμενο. Αφορά, μάλιστα, όλο το εύρος του εκπαιδευτικού συστήματος, σε πείσμα της κυρίαρχης μέχρι τώρα λογικής που το περιόριζε κυρίως στις δύο πρώτες βαθμίδες, θεωρώντας ότι με την είσοδο στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, η κρίσιμη και κεφαλαιώδης επιλογή των «εκλεκτών» έχει ήδη συντελεστεί. Αντ' αυτού, ο φοιτητικός πληθυσμός φαίνεται να βιώνει ανισότητες κατά τη φοίτηση στα τριτοβάθμια ιδρύματα, οι οποίες σχετίζονται, τόσο με τις τυπικές όσο και με τις έκτακτες συνθήκες λειτουργίας τους. Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να εντοπίσει και να περιγράψει τις εκπαιδευτικές αυτές ανισότητες και να τις αποδώσει με ποσοτικούς όρους και σε σύνδεση με ποικίλες κοινωνικές παραμέτρους. Χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο με 5 κλίμακες στάσεων τύπου Likert με υψηλό δείκτη εσωτερικής εγκυρότητας και ένα σύνολο από ερωτήσεις που αφορούσαν κοινωνικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά του πληθυσμού. Στην έρευνα συμμετείχαν 469 φοιτήτριες και φοιτητές ελληνικών ΑΕΙ. Η ανάλυση των δεδομένων κατέδειξε σαφείς εκπαιδευτικές ανισότητες που σχετίζονταν, κυρίως, με την ελλιπή φοιτητική μέριμνα, την αναγκαιότητα άσκησης εργασίας παράλληλα με τις σπουδές και, εν τέλει, ανισότητες ως προς το πραγματικό κόστος των σπουδών.

Λέξεις/κλειδιά: εκπαιδευτικές ανισότητες, φοιτητική μέριμνα, κόστος σπουδών

Abstract

Educational inequalities constitute a multifactorial social phenomenon. It is about an issue that concerns the full range of the educational system, despite the dominant sense that limited these inequalities, mainly, in the two first levels of the educational system; besides, entering higher education is considered as if the main selection of the "gifted" people has already been accomplished. However, many students experience inequalities during their study at tertiary institutions regarding the formal and urgent circumstances of their function. The present research aims to identify and describe quantitatively these inequalities, connecting them with various parameters. On this purpose has been used a Likert type questionnaire with 5 attitude scales, which presented a high index of internal validity. The research sample consisted of 469 students of Greek universities. The data analysis showed clear educational inequalities, mainly related to insufficient student welfare care, the necessity of working alongside studies, and, ultimately, inequalities in terms of the actual cost of studying.

Keywords: educational inequalities, student welfare care, cost of studying

1. Θεωρητικό πλαίσιο

1.1. Εισαγωγή

Διεθνώς, άρα και στη χώρα μας, παρουσιάζεται ως αδιαπραγμάτευτη αρχή η παροχή δημόσιας και δωρεάν εκπαίδευσης σε όλα τα παιδιά ανεξαιρέτως. Πρόκειται, προφανώς, για μια κοινοτοπία, άκρως συμβατή με τις παραδοχές της κυρίαρχης αστικής τάξης, διαχρονικά. Θυμίζουμε θεωρίες, όπως εκείνη του «ανθρώπινου κεφαλαίου» και της αλληλεπίδρασής του με την εκπαίδευση, σύμφωνα με τις οποίες προπαγανδίζεται η άποψη πως η αύξηση εργατικού δυναμικού με υψηλά μορφωτικά προσόντα αποτελεί προϋπόθεση για την οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη μιας χώρας. Συμπερασματικά, οι δαπάνες στην εκπαίδευση θεωρούνται ζωτικής σημασίας επένδυση όσον αφορά το ανθρώπινο δυναμικό (Schultz,

1963). Μετά την πετρελαϊκή κρίση του 1980, οι κοινωνικές ανισότητες οξύνονται περαιτέρω και η ανώτατη εκπαίδευση αναδεικνύεται σε κατ' εξοχήν παράγοντα τροφοδότησης της παγκοσμιοποιημένης αγοράς εργασίας των σύγχρονων κοινωνιών της γνώσης και της ελεύθερης οικονομίας με το απαραίτητο εργατικό δυναμικό υψηλής εξειδίκευσης (Brown et al., 2004). Ομοίως, η οικονομική ανάπτυξη, όπως αυτή αντικατοπτρίζεται στο ακαθάριστο κατά κεφαλήν εισόδημα, αρχίζει να συσχετίζεται με το μορφωτικό επίπεδο του πληθυσμού, το επίπεδο της επαγγελματικής διαφοροποίησης και την εξειδίκευση του εργατικού δυναμικού (Blau, 1974). Αναδύονται, λοιπόν, μια σειρά από παράγοντες που επιδρούν καθοριστικά στην ακαδημαϊκή σταδιοδρομία του καθενός και της καθεμιάς. Η οικονομική επιφάνεια και το κοινωνικό στάτους της οικογένειας, όπως και οι πολιτικές της πεποιθήσεις και οι ανάλογες υιοθετούμενες πρακτικές, είναι μερικές από τις μεταβλητές που συνδιαμορφώνουν ένα πλαίσιο όπου καταρρίπτεται το παλιομοδίτικο επιχείρημα περί «ισότητας» ευκαιριών.

Στο μεταξύ, γίνεται ολοένα πιο κατανοητό ότι οποιεσδήποτε εκπαιδευτικές ανισότητες συντελούν στην εδραίωση κοινωνικών διακρίσεων και διαχωρισμών. Στην περίπτωση διαφοροποιημένης φοίτησης σε ποικίλα επίπεδα και τομείς εκπαίδευσης και ανάλογα με το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο του καθενός, αναμένεται και αντίστοιχη διαφοροποίηση σε επίπεδο οικοδόμησης αξιών. Ωστόσο, στο σχολείο ανατίθεται, μεταξύ άλλων, η αποστολή σχηματισμού κοινωνικών δικτύων που διαπερνούν το πλέγμα των οικογενειών και των κοινοτήτων και αποβλέπουν στη διατήρηση της συνοχής της κοινωνίας (Putnam, 2000· Stiglitz, 2012). Ας μην ξεχνάμε ότι, κατά τους δομολειτουργιστές, διά της εκπαίδευσης εξυπηρετείται η διατήρηση των δοθέντων κοινωνικών ρόλων και της κατανομής θέσεων στην αγορά εργασίας. Μέσω του καταμερισμού εργασίας εξυπηρετείται η πολυπόθητη κοινωνική συνοχή (Durkheim, 1982). Τα εκπαιδευτικά επιτεύγματα σχετίζονται με τον καταμερισμό θέσεων στην αγορά εργασίας, αντιστοιχίζοντας ολοένα περισσότερο την κοινωνική προέλευση με τη διαγενεακή επιβράδυνση των ρυθμών κοινωνικής κινητικότητας (OECD, 2011· Corak, 2012). Επομένως, τόσο η λειτουργία εγχάραξης της κυρίαρχης ιδεολογίας όσο και εκείνη της κοινωνικής επιλογής, με άλλα λόγια της επαγγελματικής διάκρισης της εργατικής δύναμης, συνιστούν μια ενιαία λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος στα πλαίσια των καπιταλιστικών κοινωνιών (Κάτσικας & Καββαδίας, 1998).

Έτσι ή αλλιώς, καταλήγει κανείς σε μια γενική παραδοχή ότι βασικότερη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος δεν είναι η μετάδοση γνώσης, αλλά η αναπαραγωγή των υφιστάμενων κοινωνικών ανισοτήτων. Γίνεται αντιληπτό, πως το πολιτισμικό κεφάλαιο της άρχουσας τάξης διαπερνά ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα και διαμορφώνει τα αξιολογητικά κριτήρια μέτρησης της ικανότητας των εκπαιδευόμενων (Bourdieu, 1979). Ουσιαστικά, η εκπαίδευση διαμορφώνεται από την κυρίαρχη τάξη –εν προκειμένω, την αστική– προάγοντας απόλυτες κοινωνικές προτεραιότητες και ιδεολογικές κατευθύνσεις που εξυπηρετούν τη διαρκή αναπαραγωγή της. Στο παραπάνω πλαίσιο, εγείρεται ο γνωστός προβληματισμός γύρω από ζητήματα κληρονομικής διαδοχής ή ισότητας ευκαιριών και αξιοκρατίας. Προφανώς, πρόκειται για αλληλοαναιρούμενες έννοιες που αντιστοιχούν σε εξίσου αντιφατικές και ατελέσφορες εκπαιδευτικές πρακτικές. Στις μέρες μας, υπό το πρίσμα του νεοφιλελευθερισμού, τη θέση των αξιακών κριτηρίων της εκπαίδευσης λαμβάνουν τα αγοραία κριτήρια της εποχής, παρέχοντας νέες βάσεις για την πρόοδο της εκπαίδευσης και των παρελκόμενων συνθηκών (Τσουκαλάς, 2015).

Η τρέχουσα νεοφιλελεύθερη κοινωνικοοικονομική πραγματικότητα της «ελεύθερης αγοράς» προεκτείνεται και στον χώρο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, εντός των ορίων ενός καινοφανούς, θα λέγαμε, «ακαδημαϊκού καπιταλισμού». Πιο συγκεκριμένα, προκρίνονται οι έννοιες και πολιτικές πρακτικές της αποτελεσματικότητας, της διαπίστευσης και καθολικότητας, της διεθνούς ανταγωνιστικότητας και, βέβαια, η καταστατική αρχή του καπιταλιστικού συστήματος, η αρχή της ιδιωτικοποίησης. Η ανισότητα λαμβάνει ολοένα μεγαλύτερες διαστάσεις. Οι επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης στις χώρες της Ευρώπης υπήρξαν ραγδαίες και άσκησαν ιδιαίτερη πίεση στα συστήματα κοινωνικής προστασίας, εντείνοντας τον προβληματισμό σχετικά με την κοινωνική συνοχή, τη βιωσιμότητα και την χωρίς αποκλεισμούς ανάπτυξη (Saez, 2016). Η ενσκήψασα πανδημία συνετέλεσε στην επέκταση των ανισοτήτων προς τα ανώτερα επίπεδα

εκπαίδευσης, θέτοντας επιτακτικά το ζήτημα για μια βίαιη μετάβαση στην εξ αποστάσεως διδασκαλία με ηλεκτρονικά μέσα, διαμορφώνοντας συνθήκες ακόμη περισσότερο δυσλειτουργικές,[2] παρακωλύοντας την ερευνητική διαδικασία, μειώνοντας τη φοιτητική κινητικότητα και διευρύνοντας σταθερά τις υπάρχουσες κοινωνικοοικονομικές ανισότητες και τους περιορισμούς όσον αφορά την πρόσβαση σε πόρους.[3]

Με άλλα λόγια, πρόκειται για μια νέα πραγματικότητα, στα πλαίσια της οποίας υπεισέρχονται νέου τύπου ανισότητες, τη φορά αυτή ψηφιακές, που αθροίζονται στις ήδη υπάρχουσες και συντίθενται στη βάση ιδιαίτερων δεικτών, όπως η πρόσβαση, (κίνητρα και δυνατότητες πρόσβασης), ο ψηφιακός γραμματισμός (δεξιότητες χρήσης του διαδικτύου), η ένταση (συχνότητα και μέση διάρκεια χρήσης) και ο σκοπός χρήσης του διαδικτύου (Hargittai, 2002· Van Dijk, 2006).

2. Μεθοδολογία έρευνας

Σκοπός της έρευνας ήταν να εντοπίσει και να περιγράψει με ποσοτικούς όρους τις εκπαιδευτικές ανισότητες που ανιχνεύονται στον φοιτητικό πληθυσμό της χώρας μας, καθώς και τη σύνδεσή τους με μια σειρά από κοινωνικές παραμέτρους. Επιμέρους στόχοι της έρευνας είναι οι παρακάτω:

α) Περιγραφή των εκπαιδευτικών ανισοτήτων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα, β) συζήτηση σχετικά με το κόστος σπουδών, σε συνδυασμό με το οικονομικό υπόβαθρο των φοιτητών και την ολοένα αυξανόμενη ανάγκη αναζήτησης εργασίας από μέρους τους, γ) διερεύνηση της έκτασης κατά την οποία το κόστος σπουδών, σε συνδυασμό με την ελλιπή έως ανύπαρκτη φοιτητική μέριμνα, ανάγονται σε κατ' εξοχήν παράγοντες φοιτητικής διαρροής, δ) εμπλουτισμός της σχετικής συζήτησης περί φοίτησης στην τριτοβάθμια, στη βάση των νέων δεδομένων που προέκυψαν από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Για τις ανάγκες της έρευνας επιλέχθηκε ως εργαλείο συλλογής δεδομένων, το ερωτηματολόγιο (βλ. σχετικά, Βάμβουκας, 2002). Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει δημογραφικές ερωτήσεις, καθώς και δηλώσεις διαβαθμισμένες σε πεντάβαθμη κλίμακα Likert (βλ. σχετικά, Robson, 2007). Πρόκειται για κλειστού τύπου ερωτήσεις με προκαθορισμένες απαντήσεις, κωδικοποιημένες από το 1 έως το 5. Αφού προηγήθηκε πιλοτική εφαρμογή του ερωτηματολογίου, η τελική επεξεργασμένη του φόρμα γνωστοποιήθηκε σε μέσα κοινωνικής δικτύωσης φοιτητών και φοιτητριών και διατέθηκε προς συμπλήρωση ηλεκτρονικά με ανάρ-

2. Διεθνείς έρευνες ανέδειξαν την απαρέσκεια της ακαδημαϊκής κοινότητας απέναντι στις εξ αποστάσεως διδακτικές επιλογές, για διάφορους λόγους. Στις ΗΠΑ, για παράδειγμα, η πρόοδος στη μάθηση μειώθηκε απότομα κατά τη διάρκεια της καραντίνας, ιδίως όσον αφορά άτομα χαμηλών κοινωνικοοικονομικά στρωμάτων (Hanushek & Woessmann, 2020). Στις Ινδίες, οι εκπαιδευόμενοι εμφάνισαν δυσκολία στο να προσαρμοστούν στη διαδικτυακή διδασκαλία και τις απαιτήσεις της, ενώ έδειξαν σαφή προτίμηση στις διά ζώσης πρακτικές (Dr Ankuran, 2020). Φαίνεται, γενικά, ότι η τηλεκπαίδευση περιορίζει την αλληλεπίδραση μεταξύ των φορέων της εκπαιδευτικής διαδικασίας και συντελεί στην εκδήλωση πρακτικών παραίτησης και πρόωρης εγκατάλειψης της φοίτησης (American Academy of Arts & Sciences, 2021).

3. Στην τριτοβάθμια εκπαίδευση παρατηρούνται ανισότητες που συγκροτούνται στη βάση της προσβασιμότητας ή όχι σε καθοριστικά μέσα και υλικοτεχνικές υποδομές. Η ίδια η φοίτηση σε ένα ευρύ φάσμα ιδρυμάτων που ποικίλλουν ως προς τον ακαδημαϊκό τους προσανατολισμό, την επιλεκτικότητα, τους διαθέσιμους οικονομικούς τους πόρους και τη φήμη τους, επικυρώνει τις ήδη υπάρχουσες κοινωνικές ανισότητες των φοιτητών και φοιτητριών και, στη συνέχεια, τις αναπαράγει (Ayalon al., 2008). Ο βαθμός προσβασιμότητας και η ποιότητα των τριτοβάθμιων ιδρυμάτων διαφοροποιούνται σε σχέση με τους εκάστοτε πληθυσμούς από τους οποίους αντλούν το φοιτητικό τους δυναμικό (Gegel, 2015). Το πεδίο έγινε ακόμη πιο δυστοπικό κατά την περίοδο της πανδημίας. Σε έρευνα της *Διεθνούς Ένωσης Πανεπιστημίων* σε 400 πανεπιστήμια περισσότερων από 100 χωρών, καταδείχθηκαν οι επιπτώσεις της πανδημίας στον τρόπο διεξαγωγής της έρευνας και της διδασκαλίας. Μάλιστα, το 59% των ιδρυμάτων της έρευνας βρέθηκαν να έχουν διακόψει τη λειτουργία τους αμετάκλητα (Marinoni et al., 2020). Επίσης, στον τομέα της διακρατικής κινητικότητας και ανταλλαγής φοιτητικού και ακαδημαϊκού προσωπικού μεταξύ των ιδρυμάτων, η πραγματικότητα υπήρξε αντίστοιχα αποθαρρυντική (Rumbley, 2020). Επιπλέον, ιδιαίτερα αρνητικές ήταν οι επιπτώσεις της πανδημίας στον τομέα σύναψης και υλοποίησης διεθνών ερευνών (Lee & Haupt, 2020), με παράπλευρες απώλειες σε μια σειρά από άλλους τομείς, όπως των υποτροφιών και της επαγγελματικής εξέλιξης/κατάρτισης προπτυχιακών/μεταπτυχιακών φοιτητών και μεταδιδακτορικών ερευνητών (Aucejo et al., 2020).

τηση στην παρακάτω ιστοσελίδα: https://docs.google.com/forms/d/1gxms-lMXpeqLdn1ZV1qCAjH7Uh-fiV1EIJ_QUSr9aHk/viewform?edit_requested=true.

Συμπληρώθηκε από 469 φοιτητές και φοιτήτριες διαφόρων σχολών ελληνικών πανεπιστημίων, οι οποίοι και οι οποίες αποτέλεσαν το τελικό δείγμα της έρευνας. Η δειγματοληψία ήταν βολική και ακολουθήθηκε η τακτική της χιονοστιβάδας. Το μεγάλο μέγεθος του δείγματος επέτρεψε την επίκληση του οριακού θεωρήματος της Στατιστικής –σύμφωνα με το οποίο στα μεγάλα δείγματα η δειγματοληπτική κατανομή προσεγγίζει την κανονική κατανομή (βλ. Δαφέρμος, 2011)– έτσι, ώστε να καταστεί εφικτή η εκτέλεση παραμετρικών στατιστικών κριτηρίων Επαγωγικής Στατιστικής (στην περίπτωσή μας, t-test και one-way Anova) τα οποία, επιπλέον, συνεπικουρήθηκαν από μια σειρά κριτηρίων Περιγραφικής Στατιστικής. Για τις ανάγκες της έρευνας, έγινε χρήση του λογισμικού στατιστικών αναλύσεων IBM SPSS Statistics 25.

3. Παρουσίαση-συζήτηση αποτελεσμάτων

Το δείγμα αποτελούνταν από 95 φοιτητές και 374 φοιτήτριες (20,6% και 79,4%, αντίστοιχα). Το 57,4% φοιτούσε σε κάποιον κλάδο των *Ανθρωπιστικών/Κοινωνικών Επιστημών*, το 34,1% σε *Τεχνολογικές/Θετικές Επιστήμες* και οι υπόλοιποι στις *Επιστήμες της Υγείας* (8,5%). Το 76,6% είχαν ηλικίες 18-22 ετών, ήταν δηλαδή μέσα στα ηλικιακά πλαίσια της φοίτησής τους, ενώ υπήρξε και ένα ποσοστό της τάξης του 23,4% που τα είχαν υπερβεί. Το 36,5% των ατόμων του δείγματος δήλωσαν ότι εργάζονταν παράλληλα με τις σπουδές τους και το 23,9% ότι ήταν οικονομικά ανεξάρτητα. Το 42,2% προέρχονταν από οικογένειες κακής έως πολύ κακής οικονομικής κατάστασης και το 49,7% μέτριας. Μόνον το 8,1% προέρχονταν από ευκατάστατες οικογένειες. Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων διέμεναν στην Αθήνα-Θεσσαλονίκη ή σε κάποιο άλλο αστικό κέντρο (47,1% και 17,7%, αντίστοιχα), ενώ οι υπόλοιποι σε ημιαστικές και αγροτικές περιοχές (18,1% και 17,1%, αντίστοιχα). Μόνον το 38,6% των φοιτητών και φοιτητριών του δείγματος φοιτούσε στον τόπο διαμονής της οικογένειάς τους.

Παρακάτω, δίνεται συνολικός πίνακας όπου εκτίθενται αναλυτικά τα ποσοστά (%) των απαντήσεων των υποκειμένων της έρευνας όσον αφορά τις επιμέρους δηλώσεις της καθεμιάς από τις 5 κύριες κλίμακες, καθώς επίσης και οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις ανά υποκλίμακα. Να σημειωθεί ότι η αξιοπιστία και εσωτερική εγκυρότητα όλων των κλιμάκων ήταν υψηλή (δείκτες Alpha Cronbach από 0,744 έως 0,824) (βλ. Δαφέρμος, 2013).

Πίνακας 1. Κατανομή του βαθμού συμφωνίας των υποκειμένων στις επιμέρους υποκλίμακες

Α. Κόστος σπουδών						
Δηλώσεις: *(1=Διαφωνώ απολύτως, 2=Διαφωνώ, 3= Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ, 4= Συμφωνώ, 5= Συμφωνώ απολύτως)*	***1***	***2***	***3***	***4***	***5***	***Μ.Ο./Τυπική Απόκλιση***
	Ποσοστά %					
A_1. Οι πανεπιστημιακές σπουδές μού δημιούργησαν ένα σχετικά υψηλό κόστος διαβίωσης	12,8	17,7	33,0	25,4	11,1	3,04/1,2
A_2. Η οικογένειά μου δυσκολεύεται να καλύψει το κόστος των σπουδών μου	26,0	26,9	23,5	15,1	8,5	2,53/1,3
A_3. Τα πανεπιστήμια δεν έχουν αναπτύξει μια αποτελεσματική φοιτητική μέριμνα	1,3	7,0	23,5	35,2	33,0	3,92/0,97
A_4. Κατά τη διάρκεια των σπουδών μου προσφεύγω σε φροντιστηριακές λύσεις	65,9	16,2	9,0	5,1	3,8	1,65/1,1

A_5. Το κόστος μετακίνησης αποτελεί σημαντικό εμπόδιο για την ολοκλήρωση των σπουδών	42,9	23,7	17,5	8,3	7,7	2,14/1,3
A_6. Το κόστος εγκατάστασης στον τόπο σπουδών αποτελεί σημαντικό εμπόδιο για την ολοκλήρωσή τους	32,2	14,7	23,0	14,1	16,0	2,67/1,45
A_7. Το κόστος ενός μεταπτυχιακού/διδακτορικού αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα για την έναρξη/ολοκλήρωσή του	4,7	9,4	24,9	29,2	31,8	3,74/1,14
A_8. Το κόστος από τις απαιτήσεις του Προγράμματος Σπουδών λειτουργεί αποτρεπτικά για την επιλογή μίας συγκεκριμένης κατεύθυνσης σπουδών	21,3	17,5	31,1	18,1	11,9	2,82/1,3
A_9. Η καθυστέρηση λήψης πτυχίου ισοδυναμεί με επιπλέον κόστος σπουδών	9,0	11,5	17,3	25,6	36,7	3,7/1,3
Β. Σπουδές και εργασία						
Δηλώσεις	***1***	***2***	***3***	***4***	***5***	***Μ.Ο./Τυπική Απόκλιση***
B_1. Αναγκάζομαι να εργαστώ για να καλύψω το κόστος των σπουδών μου	42,4	21,1	17,7	10,4	8,3	2,21/1,32
B_2. Οι εργασιακές μου υποχρεώσεις θα αυξήσουν τη διάρκεια των σπουδών μου	19,2	13,9	22,9	24,8	19,2	3,11/1,38
B_3. Μεταξύ των φοιτητών/τριών, η ανάγκη για εργασία δημιουργεί ανισότητες	5,1	10,7	26,7	30,5	27,1	3,64/1,14
B_4. Οι απαιτήσεις της εργασίας μου λειτουργούν εις βάρος της ποιότητας των σπουδών μου	13,3	14,1	24,0	25,1	23,6	3,32/1,33
B_5. Αφιερώνω περισσότερο χρόνο στην εργασία μου παρά στις σπουδές μου	24,0	19,4	20,9	19,8	15,9	2,8/1,4
B_6. Οι απαιτήσεις του Προγράμματος Σπουδών δεν επιτρέπουν την ταυτόχρονη με τις σπουδές εργασία	10,4	16,2	29,0	23,9	20,5	3,28/1,25
B_7. Η υποχρεωτική παρουσία σε κάποια μαθήματα, αποτελεί εμπόδιο για την ολοκλήρωση των σπουδών	16,2	22,8	21,5	21,3	18,1	3,02/1,35
B_8. Ο τρόπος λειτουργίας των πανεπιστημιακών σπουδών δυσκολεύει σημαντικά τα άτομα μεγαλύτερης ηλικίας	2,3	6,6	23,9	35,8	31,3	3,87/1,00
Γ. Φοιτητική μέριμνα						
Δηλώσεις	***1***	***2***	***3***	***4***	***5***	***Μ.Ο./Τυπική Απόκλιση***
$Γ_1$. Το πανεπιστήμιο δε βοηθάει τους φοιτητές/τριες με χαμηλά εισοδήματα, δημιουργώντας θέσεις εργασίας	2,3	5,3	27,5	30,7	34,1	3,89/1,02
$Γ_2$. Η φοιτητική μέριμνα που υπάρχει, δεν καλύπτει επαρκώς τις βιοτικές ανάγκες των φοιτητών από τα φτωχότερα κοινωνικά στρώματα	2,3	5,3	22,4	33,0	36,9	3,97/1,00
$Γ_3$. Η πανεπιστημιακή μέριμνα στον τομέα της σίτισης δεν είναι επαρκής	13,9	21,1	27,3	19,4	18,3	3,07/1,3

Γ$_4$. Η σίτιση των φοιτητών/τριών επιβαρύνει οικονομικά τους ίδιους	9,0	12,8	26,7	24,7	26,9	3,48/1,26
Γ$_5$. Η πανεπιστημιακή μέριμνα στον τομέα της στέγασης δεν είναι επαρκής	2,1	4,3	25,4	29,6	38,6	3,98/1,00
Γ$_6$. Η στέγαση των φοιτητών/τριών επιβαρύνει οικονομικά τους ίδιους	1,1	3,0	17,1	27,5	51,4	4,25/0,92
Γ$_7$. Το πανεπιστήμιο θα μπορούσε να μεριμνά για διάφορες παροχές υγείας προς τους φοιτητές/τριες	4	2,1	9,2	26,7	61,6	4,47/0,78
Δ. Εξ αποστάσεως εκπαίδευση						
Δηλώσεις	***1***	***2***	***3***	***4***	***5***	***Μ.Ο./Τυπική Απόκλιση***
Δ$_1$. Χρειάστηκε να εκπαιδευτώ στη χρήση ηλεκτρονικών μέσων και προγραμμάτων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης	54,4	21,3	11,1	7,5	5,8	1,89/1,21
Δ$_2$. Χρειάστηκε να αναβαθμίσω τον ηλεκτρονικό εξοπλισμό που είχα στη διάθεσή μου	35,2	15,8	10,2	16,6	22,2	2,75/1,6
Δ$_3$. Χρειάστηκε να αγοράσω νέο ηλεκτρονικό εξοπλισμό	43,1	11,9	8,3	12,4	24,3	2,63/1,68
Δ$_4$. Χρειάστηκε να αναβαθμίσω τη γραμμή Internet, λόγω τεχνικών προβλημάτων	35,8	12,8	12,4	16,0	23,0	2,78/1,61
Δ$_5$. Σε κάποιες περιπτώσεις η εξ αποστάσεως εκπαίδευση κοστίζει περισσότερο από τη διά ζώσης εκπαίδευση	26,2	16,8	24,1	16,2	16,6	2,8/1,42
Δ$_6$. Λόγω ηλικίας δυσκολεύτηκα να προσαρμοστώ στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση	74,6	11,5	7,5	3,2	3,2	1,49/0,99
Ε. Ανισότητες στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση						
Δηλώσεις	***1***	***2***	***3***	***4***	***5***	***Μ.Ο./Τυπική Απόκλιση***
Ε$_1$. Στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση, οι σχολικές ανισότητες παραμένουν αναλλοίωτες	4,5	12,8	31,3	29,9	21,5	3,51/1,1
Ε$_2$. Η πανεπιστημιακή εκπαίδευση δημιουργεί νέες μορφές ανισοτήτων μεταξύ του φοιτητικού πληθυσμού	3,2	9,0	26,9	36,2	24,7	3,7/1,04
Ε$_3$. Το κόστος της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης οδηγεί τους φοιτητές/τριες, πρόωρα, στην αγορά εργασίας	0,4	6,6	22,4	37,1	33,5	3,97/0,93
Ε$_4$. Στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση οι κοινωνικές ανισότητες βρίσκουν ένα νέο πλαίσιο ύπαρξης	1,5	7,7	29,9	37,1	23,9	3,74/0,96
Ε$_5$. Η φοιτητική μέριμνα θα πρέπει να αποτελεί εργαλείο άμβλυνσης των ανισοτήτων	0,4	1,3	17,3	30,3	50,7	4,3/0,83

Από τον παραπάνω πίνακα, βλέπουμε ότι, όσον αφορά την πρώτη κλίμακα που αναφέρεται στο *«κόστος σπουδών»*, οι φοιτητές και φοιτήτριες του δείγματος τείνουν να συμφωνούν ως προς το υψηλό κόστος διαβίωσης που δημιουργούν οι σπουδές τους, ενώ συναινούν ιδιαίτερα ως προς το ότι δεν υπάρχει επαρκής φοιτητική μέριμνα στα πανεπιστήμια και ότι η οποιαδήποτε καθυστέρηση λήψης του πτυχίου και τα δίδακτρα στις μεταπτυχιακές σπουδές αποτελούν, αναντίρρητα, παράγοντες αύξησης του κόστους και, ταυτόχρονα, παρεμπόδισης της συνέχισης και ολοκλήρωσης των σπουδών τους. Όσον αφορά τον παράγοντα *«Σπουδές και παράλληλη εργασία»*, υπάρχει σύγκλιση των απόψεων στις περισσότερες υποκλίμακες. Έτσι, λοιπόν, οι φοιτητές και οι φοιτήτριες του δείγματος δέχονται ότι οι ανάγκες τους για εργασία επιβαρύνουν τις σπουδές τους, αφού συντείνουν στην έκπτωση της ποιότητας φοίτησης, δημιουργούν περαιτέρω ανισότητες και επιμηκύνουν τον χρόνο φοίτησης. Επιπλέον, τα πανεπιστήμια δε διευκολύνουν τη φοίτηση ατόμων μεγάλης ηλικίας ή εκείνων που εργάζονται παράλληλα με τις σπουδές τους. Σχετικά με τον τρίτο παράγοντα, οι ερωτώμενοι καταγγέλλουν τη χαμηλή έως ανύπαρκτη φοιτητική μέριμνα από μέρους της πολιτείας και του πανεπιστημίου σε σημαντικά ζητήματα, όπως της σίτισης, της στέγασης και της υγείας· το γεγονός επιβαρύνει ιδιαίτερα όσους και όσες προέρχονται από χαμηλά κοινωνικά στρώματα και ωθεί πολλούς και πολλές να ενταχθούν πρώιμα στην αγορά εργασίας. Όσον αφορά την *«εξ αποστάσεως εκπαίδευση»*, δε φαίνεται ότι αντιμετώπισαν σοβαρά ζητήματα σχετικά με τη χρήση του ψηφιακού υλικού, ενώ μοιράζονται οι απόψεις σχετικά με τις ανάγκες αναβάθμισης του υπάρχοντος ή αγοράς καινούριου ψηφιακού υλικού ή αναβάθμισης της γραμμής του δικτύου υποστήριξης και, γενικά, όσον αφορά το κόστος της νέας αυτής εκπαιδευτικής διαδικασίας σε σύγκριση με τη διά ζώσης.[4] Τέλος, όσον αφορά τον πέμπτο παράγοντα, η πλειοψηφία των ατόμων που συμμετείχαν στην έρευνα συμφωνεί με την ύπαρξη και αναπαραγωγή των εκπαιδευτικών και κοινωνικών ανισοτήτων εντός του πανεπιστημίου. Συνοψίζοντας, θα τολμούσαμε να πούμε ότι παρατηρείται μια γενικευμένη δυσφορία των ατόμων του δείγματος, όσον αφορά συνολικά τη φοίτησή τους στα τριτοβάθμια ιδρύματα και, ειδικότερα, στους παραπάνω τομείς που ανέδειξε η έρευνα. Τα αποτελέσματα συμφωνούν με εκείνα άλλων ερευνών στον διεθνή χώρο.[5]

Προφανώς, υπήρξαν κάποιες στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των συμμετεχόντων στην έρευνα, σε σχέση με παράγοντες όπως το φύλο τους. Πιο συγκεκριμένα, οι φοιτήτριες συμφωνούσαν σημαντικά περισσότερο με τις δηλώσεις A_3 (μ.ό.=3,97) και $Γ_7$ (μ.ό.=4,53) από ό,τι οι άρρενες συνάδελ-

4. Αναλύοντας την πρόσβαση στο διαδίκτυο, είτε αναφορικά με την ύπαρξη κινήτρου είτε με την εξασφάλιση του σχετικού εξοπλισμού, μπορεί να φανεί ότι, πρακτικά, αμφότεροι οι παραπάνω παράγοντες δεν έχουν καμία σημασία εντός της πανεπιστημιακής κοινότητας. Εστιάζοντας στις διαφορές πρόσβασης σε υποδομές, βλέπουμε ότι σχεδόν όλοι οι φοιτητές έχουν τους δικούς τους τρόπους πρόσβασης στο διαδίκτυο, σε αντίθεση με την κατάσταση στα υπόλοιπα εκπαιδευτικά επίπεδα (Huang & Russell, 2006). Εν μέρει, θεωρείται φυσιολογικό, λαμβάνοντας υπ' όψη ότι ο φοιτητικός πληθυσμός αποτελείται από άτομα που φέρουν, μεταξύ άλλων, δύο βασικά χαρακτηριστικά που προάγουν την ενασχόληση με τον ψηφιακό κόσμο: το νεαρό της ηλικίας και το υψηλό ακαδημαϊκό επίπεδο. Επιπλέον, τα ίδια τα πανεπιστήμια στις ανεπτυγμένες χώρες έχουν φροντίσει, ώστε οι απαραίτητες υποδομές να τίθενται στην υπηρεσία του φοιτητικού τους πληθυσμού, καλύπτοντας και εκείνο το ποσοστό των ατόμων που δεν έχουν δικό τους υπολογιστή ή σύνδεση στο διαδίκτυο (OECD, 2005). Ωστόσο, ενώ η πρόσβαση σε τεχνολογικούς πόρους από την πλειοψηφία του φοιτητικού πληθυσμού επιβεβαιώνεται διεθνώς, τα πλεονεκτήματα που αποκομίζει ο καθένας διαφέρουν. Η κατοχή τεχνολογίας δεν αρκεί για να υπάρξει κοινωνικός μετασχηματισμός και μείωση των ανισοτήτων, οι τεχνολογίες από μόνες τους δεν αποτέλεσαν ποτέ τον κινητήριο μοχλό για αλλαγή σε κοινωνικό, θεσμικό και, τελικά, σε ανθρώπινο επίπεδο (Neuman & Celano, 2006). Χαρακτηριστικά, ο Bozionelos (2004) αναφέρει ότι και σε αυτήν την πληθυσμιακή ομάδα, η κοινωνικοοικονομική κατάσταση σχετίζεται με το «άγχος απέναντι στον υπολογιστή». Έτσι, φοιτητές και φοιτήτριες χαμηλότερων κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων, είναι πιο πιθανό να διακατέχονται από αρνητικά συναισθήματα ως προς τη χρήση του διαθέσιμου ψηφιακού υλικού, γεγονός που επιδρά στη μειωμένη από μέρους τους εμπλοκή με το αντικείμενο.

5. Για παράδειγμα, μελέτη μεγάλης κλίμακας σε περισσότερες από 60 χώρες, έδειξε ότι στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, φοιτητές και φοιτήτριες συγκεκριμένων δημογραφικών χαρακτηριστικών, ιδιαίτερα εκείνοι και εκείνες από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα ή από χώρες της Αφρικής και της Ασίας, ήταν λιγότερο ικανοποιημένοι με την ακαδημαϊκή τους ζωή κατά τη διάρκεια της κρίσης (Aleksander et al., 2020).

φοί τους (μ.ό.=3,71 και μ.ό.=4,2, αντίστοιχα) [βλ. αντίστοιχα, τις τιμές των δύο t-tests που εκτελέστηκαν: t(127,1)= -2,013, p=0,0046<0,05 και t(128,9)= -3,391, p=0,001<0,05]. Όσον αφορά δε, την προτίμηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε σχέση με το φύλο. Τόσο οι φοιτητές όσο και οι φοιτήτριες εμφανίζονται με μοιρασμένα ποσοστά να προτιμούν ή όχι την τηλεκπαίδευση.[6]

Στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις προέκυψαν και μεταξύ εκείνων που εργάζονταν και εκείνων που δεν εργάζονταν ταυτόχρονα με τις σπουδές τους. Χαρακτηριστικά, οι εργαζόμενοι φοιτητές και φοιτήτριες θεωρούν λιγότερο συχνά ότι η εργασία τους θα έχει δυσμενείς επιπτώσεις στη διάρκεια και την ποιότητα των σπουδών τους (B_2 και B_4, με μ.ό.=2,86 και μ.ό.=3,13, αντίστοιχα) από ό,τι οι μη εργαζόμενοι συνάδελφοί τους (μ.ό.=3,38 και μ.ό.=3,64, αντίστοιχα) [βλ. αντίστοιχα, τις τιμές των δύο t-tests που εκτελέστηκαν: t(320)= -3,453, p=0,001<0,05 και t(260)= -3,046, p=0,003<0,05].

Υπήρξαν, επίσης, στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους δηλώσεων των ερωτώμενων ανά υποκλίμακα και σε σχέση με την οικονομική κατάσταση των οικογενειών τους. Τα αποτελέσματα, γενικά, δεν προκαλούν έκπληξη.[7] Πιο συγκεκριμένα, βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στη δήλωση A_2 [F(4)=22,513, p=0,0005<0,005]. Ομοίως, βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις δηλώσεις A_7 [F(4)=11,946, p=0,0005<0,005], A_9 [F(4)=5,872, p=0,0005<0,005], B_1 [F(4)=13,276, p=0,0005<0,005], B_4 [F(4)=4,391, p=0,002<0,005], B_6 [F(4)=3,738, p=0,004<0,005] $Γ_1$ [F(4)=3,53, p=0,004<0,005], $Γ_5$ [F(4)=3,72, p=0,003<0,005], E_3 [F(4)=5,304, p=0,0005<0,005] και E_4 [F(4)=4,256, p=0,002<0,005]. Από τις σχετικές αναλύσεις των τεστ πολλαπλών συγκρίσεων τύπου Bonferroni[8] που εκτελέστηκαν μεταξύ των υποκατηγοριών των εκάστοτε ανεξάρτητων μεταβλητών, προέκυψε, σε γενικές γραμμές, ότι τα άτομα που προέρχονταν από φτωχά και μέτρια οικογενειακά περιβάλλοντα, δήλωναν συχνότερα ότι οι οικογένειές τους δυσκολεύονταν να καλύψουν το κόστος των σπουδών τους· το κόστος ενός μεταπτυχιακού/διδακτορικού αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα για την έναρξη και ολοκλήρωσή του· η καθυστέρηση λήψης πτυχίου επιβαρύνει περαιτέρω το κόστος σπουδών· η ανάγκη εργασίας οξύνει περαιτέρω τις ανισότητες· οι απαιτήσεις του εκάστοτε Προγράμματος Σπουδών δεν επιτρέπουν την ταυτόχρονη με τις σπουδές εργασία· το πανεπιστήμιο δε μεριμνά για προσφορά θέσεων εργασίας στους φοιτητές και τις φοιτήτριες με χαμηλά εισοδήματα, ούτε για την επαρκή τους στέγαση. Το κόστος φοίτησης οδηγεί πρώιμα στην αγορά εργασίας και τη φοιτητική διαρροή, ενώ οι κοινωνικές ανισότητες βρίσκουν νέο πλαίσιο ύπαρξης εντός της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης. Ωστόσο, δεν υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των απαντήσεων σχετικά με την προτίμηση ή όχι της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Ανεξάρτητα από την οικονομική κατάσταση της οικογένειας, οι φοιτητές και οι φοιτήτριες της έρευνας δεν απέρριπταν, ούτε και κατέτειναν σημαντικά υπέρ της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.[9]

---

6. Δεν επιβεβαιώνονται από την έρευνά μας, λοιπόν, αποτελέσματα άλλων ερευνών που δείχνουν τις γυναίκες να υπολείπονται στον τομέα του ψηφιακού γραμματισμού. Αποτελέσματα που, ούτως ή άλλως, παραπέμπουν στην ύπαρξη σθεναρών κοινωνικών στερεοτύπων και επιβεβλημένων κοινωνικών ρόλων που προκαθορίζουν τη στάση των γυναικών απέναντι στην ψηφιακή τεχνολογία (Tien & Fu, 2008).

7. Πρόκειται, πλέον, για την αξιωματική αρχή της ανάδειξης του οικογενειακού παράγοντα σε έναν από τους πρωτεύοντες παράγοντες διαμόρφωσης της ακαδημαϊκής σταδιοδρομίας. Παραπέμπουμε, ενδεικτικά, στην εμβληματική έρευνα των Coleman et al. (1966). Οι διαφορές των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων ανά επίπεδο εισοδήματος, έχουν γίνει ιδιαίτερα έντονες στις μέρες μας στις Ηνωμένες Πολιτείες (Reardon, 2011). Σε πρόσφατη διεθνή μελέτη του γραμματισμού, οι κοινωνικοοικονομικές διαφορές φάνηκε να αντικατοπτρίζονται στην απόδοση των εκπαιδευομένων, ενώ ήταν μεγαλύτερες στις Ηνωμένες Πολιτείες από οποιαδήποτε άλλη χώρα (OECD, 2013).

8. Επιλέχθηκε η συγκεκριμένη μέθοδος, προκειμένου να αποφευχθεί, όσο το δυνατόν περισσότερο, το σφάλμα τύπου Ι, δηλαδή, η πιθανότητα να απορριφθεί η μηδενική υπόθεση, ενώ δεν πρέπει. Για τον ίδιο λόγο, το επίπεδο σημαντικότητας όπου ελέγχθηκαν οι υποθέσεις υποδεκαπλασιάστηκε στο πολύ αυστηρότερο 0,005, αναφορικά με τον αριθμό των συνεχόμενων συγκρίσεων που έπρεπε να εκτελεσθούν (βλ. Δαφέρμος, 2011).

9. Από διάφορες έρευνες, διεθνώς, προκύπτει ότι τα άτομα που φοιτούν σε τριτοβάθμια ιδρύματα, δε φαίνεται να επηρεάζονται ως προς την ευκολία απόκτησης τεχνολογικών δεξιοτήτων σε σχέση με την κοινωνικοοικονομική κατάσταση

Επιπλέον, βρέθηκαν κάποιες στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους δηλώσεων των φοιτητών κα φοιτητριών του δείγματος, ανά υποκλίμακα και σε σχέση με τον τόπο κατοικίας τους. Πιο συγκεκριμένα, βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στη δήλωση A_1 [F(3)=8,813, p=0,0005<0,005]. Ομοίως, βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις δηλώσεις A_2 [F(3)=6,938, p=0,0005<0,005], A_5 [F(3)=6,221, p=0,0005<0,005] και A_6 [F(3)=6,441, p=0,0005<0,005]. Από τις σχετικές αναλύσεις των τεστ πολλαπλών συγκρίσεων Bonferroni, φάνηκε ότι τα άτομα που διέμεναν στα μεγάλα αστικά κέντρα της Αθήνας και Θεσσαλονίκης υποστήριζαν στατιστικά σημαντικά συχνότερα από εκείνα που διέμεναν σε αγροτικές περιοχές, ότι οι πανεπιστημιακές σπουδές τούς δημιούργησαν ένα σχετικά υψηλό κόστος διαβίωσης· ότι οι οικογένειές τους δυσκολεύονταν να καλύψουν το κόστος των σπουδών τους και ότι το κόστος μετακίνησης και εγκατάστασης στον τόπο σπουδών αποτελούν σημαντικά εμπόδια για την ολοκλήρωσή τους.[10] Αξίζει να σημειωθεί ότι δεν υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των απαντήσεων σχετικά με την προτίμηση ή όχι της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, ούτε ακόμη και από εκείνους και εκείνες που διέμεναν σε περιοχές της περιφέρειας, ενισχύοντας όσα σχετικά έχουν αναφερθεί παραπάνω.

Τέλος, προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους δηλώσεων των φοιτητών και φοιτητριών του δείγματος ανά υποκλίμακα και σε σχέση με το πεδίο σπουδών τους. Πιο συγκεκριμένα, βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στη δήλωση A_4 [F(4)=5,509, p=0,0005<0,005]. Ομοίως, βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις δηλώσεις A_6 [F(4)=4,152, p=0,003<0,005], B_6 [F(4)=5,947, p=0,0005<0,005], $Γ_3$ [F(4)=3,849, p=0,004<0,005], $Γ_4$ [F(4)=4,064, p=0,003<0,005], $Δ_2$ [F(4)=5,428, p=0,0005<0,005] και $Δ_3$ [F(4)=4,419, p=0,002<0,005]. Από τις σχετικές αναλύσεις πολλαπλών συγκρίσεων Bonferroni, προέκυψε ότι τα άτομα που φοιτούσαν στο πεδίο των Επιστημών Υγείας υποστήριζαν στατιστικά σημαντικά συχνότερα έναντι εκείνων των Σχολών Κοινωνικών Επιστημών, ότι κατά τη διάρκεια των σπουδών τους προσέφευγαν σε φροντιστηριακές λύσεις· το κόστος εγκατάστασης στον τόπο σπουδών αποτελούσε σημαντικό εμπόδιο για την ολοκλήρωση αυτών· οι απαιτήσεις του Προγράμματος Σπουδών δεν επέτρεπαν την ταυτόχρονη με τις σπουδές εργασία· η πανεπιστημιακή μέριμνα στον τομέα της σίτισης δεν ήταν επαρκής, ενώ χρειάστηκε, επιπλέον, να αναβαθμίσουν ή να προμηθευτούν καινούριο ηλεκτρονικό εξοπλισμό.[11] Δεν υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των απαντήσεων σχετικά με την προτίμηση ή όχι της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.[12]

της οικογένειάς τους. Ενδέχεται να υπάρχει μια, τρόπον τινά, ιδιαίτερη πολιτισμική και οικονομική ομοιογένεια μεταξύ των οικογενειών των φοιτητών και φοιτητριών, που δε συναντάται στον υπόλοιπο πληθυσμό και είναι αυτή που έχει επιδράσει καθοριστικά στην ήδη διαμορφωμένη ακαδημαϊκή τους σταδιοδρομία και συνεχίζει να επιδρά και σε επίπεδο εξοικείωσης με τον ψηφιακό πολιτισμό (Prensky, 2001).

10. Πρόκειται, μάλλον, για κοινή εμπειρία σε πολλές χώρες του πλανήτη. Έρευνα, για παράδειγμα, στις ΗΠΑ, αποκαλύπτει ότι, ενώ το 41% των Αμερικάνων ηλικίας 25 έως 34 ετών διαθέτουν πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, τα ποσοστά ολοκλήρωσης της φοίτησης στις διάφορες πανεπιστημιακές σχολές γίνονται ολοένα χαμηλότερα σήμερα (Lee & Rawls, 2010).

11. Θυμίζουμε ότι η διαδικτυακή μάθηση κατέστη αναγκαία στις συνθήκες του μεγάλου εγκλεισμού, της μακράς καραντίνας, λόγω του κορονοϊού, όπου κυριάρχησε το δόγμα της κοινωνικής αποστασιοποίησης και μια σειρά από μέτρα πρόληψης σε ολόκληρο τον κόσμο (Wahab, 2020). Επομένως, η πρόσβαση σε υπολογιστή και η σύνδεση στο διαδίκτυο αποτέλεσαν θεμελιώδες πλαίσιο διεξαγωγής της διδασκαλίας, στο οποίο, ωστόσο, δεν είχε πρόσβαση το 43% των νοικοκυριών παγκοσμίως (UNESCO, 2020). Η πρόσβαση στην απαιτούμενη τεχνολογία κατέστη σήμερα περισσότερο επιτακτική από ποτέ. Έτσι, σε χώρες της Λατινικής Αμερικής και στην Καραϊβική, φόροι και δασμοί στην τεχνολογία αύξησαν το κόστος του ηλεκτρονικού υλικού και περιόρισαν ακόμη περισσότερο τη δυνατότητα πρόσβασης των οικονομικά ασθενέστερων στις τεχνολογίες και, κατ' επέκταση, στις εξ αποστάσεως εκπαιδευτικές και άλλου τύπου διαδικασίες (Dutz et al., 2018).

12. Έρευνες δείχνουν τις σοβαρές ενστάσεις που εγείρονται από τον φοιτητικό πληθυσμό, διεθνώς, όσον αφορά την τηλεκπαίδευση. Στη Σαουδική Αραβία, για παράδειγμα, οι φοιτητές ιατρικής σημείωσαν ότι η διαδικτυακή μάθηση δεν ήταν δυνατό να αντικαταστήσει τη, με φυσική παρουσία, κλινική εκπαίδευση (Khalil et al., 2020).

4. Συμπεράσματα

Από τα παραπάνω, γίνεται καθαρό ότι οι κοινωνικές, οικονομικές και εκπαιδευτικές ανισότητες που καθορίζουν την ακαδημαϊκή και επαγγελματική καριέρα ενός νέου ανθρώπου, επικυρώνονται και αναπαράγονται, πολλές φορές και επιτείνονται, κατά τη διάρκεια της φοίτησής του στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η ανάγκη για εργασία συνυπάρχει σε μεγάλο βαθμό με τις σπουδές, επιβεβαιώνοντας περίτρανα την πλήρη απουσία φοιτητικής μέριμνας στη χώρα και συντελώντας, ταυτόχρονα, στην επιμήκυνση του χρόνου λήψης του πτυχίου ή ακόμη και στην απόφαση για τελική διακοπή της φοίτησης. Η συντριπτική πλειοψηφία των ατόμων που έλαβαν μέρος στην έρευνα, προέρχονταν από φτωχά ή μέτριας οικονομικής δυνατότητας οικογενειακά περιβάλλοντα, όπως συμβαίνει άλλωστε και με την πλειοψηφία του φοιτητικού πληθυσμού στα δημόσια τριτοβάθμια ιδρύματα της χώρας μας. Ήταν επόμενο, λοιπόν, το κόστος των σπουδών να τους απασχολεί ιδιαίτερα και να αποτελεί έναν από τους βασικότερους παράγοντες συνέχισης ή όχι των σπουδών τους. Περαιτέρω οικονομική επιβάρυνση συνιστούσε και η ανάγκη για αντικατάσταση ή εκ νέου αγορά ψηφιακού υλικού, προκειμένου να ανταποκριθούν στις συνθήκες φοίτησης, ιδιαίτερα εκείνες που προέκυψαν κατά τη διάρκεια της πανδημίας και του παρατεταμένου εγκλεισμού. Η σύσταση, επίσης, αποτελεσματικού δικτύου φοιτητικής μέριμνας στα πλαίσια της λειτουργίας των τριτοβάθμιων ιδρυμάτων, αποτελεί συνθήκη εκ των ων ουκ άνευ και καταδεικνύεται στις σχετικές δηλώσεις των υποκειμένων της έρευνας.

Σήμερα, λοιπόν, στα πλαίσια του μονομερούς προσανατολισμού της πολιτείας ως προς την υιοθέτηση πολιτικών επιχειρηματικοποίησης του δημόσιου πανεπιστημίου, σταδιακής υποχρηματοδότησής του και, επιπλέον, κατασπατάλησης του εναπομείναντος δημόσιου πλούτου αποκλειστικά σε μέτρα αστυνόμευσης, πανοπτισμού και καταστρατήγησης των ακαδημαϊκών ελευθεριών, αποκτούν ιδιαίτερο νόημα και περιεχόμενο οι εκκλήσεις του φοιτητικού σώματος για αύξηση της κρατικής μέριμνας σε θέματα σπουδών. Η επιλογή παρατεταμένης κώφευσης από μέρους των πολιτικών επιτελείων της κυβέρνησης, στοιχειοθετεί μια άνευ επιστημονικών ερεισμάτων αντικοινωνική συμπεριφορά και υπονομεύει αναπόφευκτα την, κατά τα άλλα πολυπόθητη για το αστικό σύστημα, κοινωνική συνοχή.

Βιβλιογραφία

Aleksander, A., Keržič, D., Ravšelj, D., Tomaževič, N., & Umek, L. (2020). Impacts of the COVID-19 Pandemic on Life of Higher Education Students: A Global Perspective. *Sustainability, Vol 12* (No. 20) (January 2020): 8438 [Retrieved January 2020, from: https://doi.org/10.3390/su12208438].

American Academy of Arts & Sciences. (2021). *The Human Factor: The Promise & Limits of Online Education* [Retrieved 26 February 2021, from: https://www.amacad.org/publication/human-factor-promise-limits-online-education].

Aucejo, E.M., French, J., Ugalde-Araya, M.G., & Basit, Z. (2020). The Impact of COVID-19 on Student Experiences and Expectations: Evidence from a Survey. *Journal of Public Economics*, *Vol 191* [Retrieved 21 January 2021, from: https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2020.104271].

Ayalon, H., Grodsky, E., Gamoran, A., & Yogev, A. (2008). Diversification and Inequality in Higher Education: A Comparison of Israel and the United States. *Sociology of Education, 81,* 211-241. [Retrieved July 02 2021, from: https://www.jstor.org/stable/20452735?seq=7#metadata_info_tab_contents].

Βάμβουκας, Μ. (2002). Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία. Αθήνα: Γρηγόρης.

Blau, P.M. (1974). Parameters of Social Structure. *American Sociology Review, XXXIX,* pp. 627-629.

Bourdieu, P. (1979). *La distinction. Critique sociale de judgement*. Paris: Minuit.

Bozionelos, N. (2004). Socio-economic background and computer use: the role of computer anxiety and computer experience in their relationship. *International Journal of Human-Computer Studies, Vol 61* (No. 5), pp. 725-746.

Brown, P., Hesketh, A., & Williams, S. (2004). *The mismanagement of talent: employability and jobs in the knowledge economy.* Oxford: Oxford University Press.

Coleman, J.S., Campbell, E.Q., Hobson, C.F., McPartland, J.M., Mood, A.M., Weinfeld, F.D., & York, R.L. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

Corak, M. (2012). *How to slide down the "Great Gatsby Curve": Inequality, life chances, and public policy in the United States*. Washington, DC: Center for American Progress.

Δαφέρμος, Β. (2011). Κοινωνική Στατιστική & Μεθοδολογία Έρευνας με το SPSS. Θεσσαλονίκη: Ζήτη.

Δαφέρμος, Β. (2013). Παραγοντική Ανάλυση. Διερευνητική με SPSS και επιβεβαιωτική με το LISREL και το AMOS. Θεσσαλονίκη: Ζήτη.

Dr Ankuran, D. (2020). Impact of Digital Social Media on Indian Higher Education: Alternative Approaches of Online Learning during COVID-19 Pandemic Crisis. *International Journal of Scientific and Research Publications (IJSRP), Vol* 10 (No. 5), pp. 604-611 [Retrieved 18 May, 2021, from https://doi.org/10.29322/IJSRP.10.05.2020.p10169].

Durkheim, E. (1982). *Rules of Sociology Method*. New York: The Free Press.

Dutz, M.A., Almeida, R.K., & Packard, T.G. (2018). *The Jobs of Tomorrow: Technology, Productivity, and Prosperity in Latin America and the Caribbean.* World Bank Group [Retrieved 10 August 2021, from: https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/29617/9781464812224.pdf?sequence=5&isAllowed=y].

Gegel, L., Lebedeva, I., & Frolova, Y. (2015). Social Inequality in Modern Higher Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences 214,* pp. 368-374 [Retrieved July 05, 2021 from: (15) (PDF) Social Inequality in Modern Higher Education (researchgate.net)].

Hanushek, E.A., & Woessmann, L. (2020). *The Economic Impacts of Learning Losses.* OECD, January 2020 [https://www.oecd.org/education/The-economic-impacts-of-coronavirus-covid-19-learning-losses.pdf].

Hargittai, E. (2002). Second level digital divide: differences in people's online skills. *First Monday, Vol 7* (No. 4).

Huang, J., & Russell, S. (2006). The digital divide and academic achievement. *The electronic library, Vol 24* (No. 2), pp. 160-173.

Κάτσικας, Χ., & Καββαδίας, Γ. (1998). *Κρίση του Σχολείου και Εκπαιδευτική Πολιτική*. Αθήνα: Gutenberg.

Khalil, R., Mansour, A.E., Fadda, W.A., Almisnid, K., Aldamegh, M., Al-Nafeesah, A., Alkhalifah, A., & Al-Wutayd, O. (2020). The Sudden Transition to Synchronized Online Learning during the COVID-19 Pandemic in Saudi Arabia: A Qualitative Study Exploring Medical Students' Perspectives. *BMC Medical Education, Vol 20* (No. 1), (28 August, 2020): 285 [Retrieved from: https://doi.org/10.1186/s12909-020-02208-z].

Lee, J., & Haupt, J. (2020). *Scientific Globalism during a Global Crisis: Research Collaboration and Open Access Publications on COVID-19* [Retrieved July 24 2020, from: https://doi.org/10.1007/s10734-020-00589-0].

Lee, J.- M., & Rawls, An. (2010). *The College Completion Agenda: 2010 Progress Report.* New York: College Board. Advocacy & Policy Centre [Available at: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED522548.pdf].

Marinoni, G., Hilligje L., & Trine J. (2020). *The Impact of COVID-19 On Higher Education Around the World.* International Association of Universities [Retrieved May 11 2021, from: https://www.iauaiu.net/IMG/pdf/iau_covid19_and_he_survey_report_final_may_2020.pdf]

Neuman, S., & Celano, D. (2006). The knowledge gap: implications of leveling the playing field for low-income and middle-income children. *Reading Research Quarterly, Vol 41* (No. 2), pp. 176-201.

OECD. (2005). *Analyse des politiques de l΄ education. Regards sur l' enseignement supérieur*. Édition 2005-2006. Paris: OECD.

OECD. (2011). *Divided we stand: Why inequality keeps rising*. Paris: Organization for Economic Cooperation and Development.

OECD. (2013). *OECD skills outlook 2013: First results from the Survey of Adult Skills.* Paris: Organization for Economic Cooperation and Development.

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon, Vol. 9* (No. 5).

Putnam, R.D. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. New York: Simon & Schuster.

Reardon, S.F. (2011). The widening academic achievement gap between the rich and the poor: New evidence and possible explanations. In: G. Duncan, & R. Murnane (Eds.), *Whither opportunity?* New York: Russell Sage Foundation, pp. 91-115.

Robson, C. (2007) (Επιμ.: Κ. Μιχαλοπούλου & Φρ. Καλύβα). Η Ερευνα του Πραγματικού Κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές. (μτφρ.: Β. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού). Αθήνα: Gutenberg.

Rumbley, L. (2020). *Coping with COVID-19: International higher education in Europe.* EAIE [Retrieved March 13 2020, from: https://www.eaie.org/our-resources/library/publication/Research-and-trends/Coping-with-COVID-19-International-higher-education-in-Europe.html].

Saez, E. (2016). *Striking it Richer: The Evolution of Top Incomes in the United States.* Berkley: University of California/ Department of Economics.

Schultz, Th. (1963). *The economic value of Education.* Columbia: Columbia University Press.

Stiglitz, J.E. (2012). *The price of inequality: How today's divided society endangers our future.* New York: W.W. Norton & Company.

Τσουκαλάς, Κ. (2015). Υπάρχει Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης σήμερα; Στο: Θ. Θάνος, Α. Μπούνα & Ε. Τόλιος (Επιμ.), *Η Ερευνα στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: Παρόν και Προοπτικές*, 16-17 Οκτωβρίου 2014. Αθήνα: Gutenberg, σσ. 12-13.

Tien, F., & Fu, T. (2008). The correlates of the digital divide and their impact on college student learning. *Computers and education, Vol 50* (No. 1), pp. 421-436.

UNESCO. (2020). *Starting Digital Divides in Distance Learning Emerge* [Retrieved 10 August 2021, from: https://en.unesco.org/news/startling-digital-divides-distance-learning-emerge].

Van Dijk, J. (2006). Digital divide research, achievements and shortcomings. *Poetics, Vol 34* (No. 4-5), pp. 221- 235.

Wahab, A. (2020). Online and Remote Learning in Higher Education Institutes: A Necessity in Light of COVID-19 Pademic. *Higher Education Studies, Vol 10* (No. 3), pp. 16-25 [Retrieved 22 March

Κεφαλοπούλου Ραφαηλία
Ερευνήτρια/πτυχιούχος ΤΕΠΑΕ/ΑΠΘ,
e-mail: rkefalop@nured.auth.gr

Κυρίδης Αργύριος
Καθηγητής ΤΕΠΑΕ/ΑΠΘ,
e-mail: akiridis@nured.auth.gr

Τουρτούρας Χρήστος
Αναπληρωτής καθηγητής ΠΤΔΕ/ΑΠΘ,
e-mail: htourt@eled.auth.gr

Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και η σχολική αποτελεσματικότητα στην Ελλάδα

Κωνσταντίνος Κουνετάς, Γεώργιος Σ. Ανδρουλάκης, Μαρία Καίσαρη , Γεώργιος Μανουσάκης

Περίληψη

Στο πλαίσιο επικείμενων εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων αναζητούνται συνήθως πολιτικές για την αύξηση της αποτελεσματικότητας των σχολείων. Χρησιμοποιώντας ένα μοναδικό σύνολο δεδομένων, αυτή η έρευνα επιχειρεί να εκτιμήσει την αποτελεσματικότητα 643 ελληνικών σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, κατά την περίοδο 2000-2017, και να διερευνήσει τους καθοριστικούς παράγοντες της σε ένα πολυεπίπεδο πλαίσιο. Τα αποτελέσματα φανερώνουν ότι υπάρχουν σημαντικά περιθώρια βελτιώσεων ειδικά για συγκεκριμένες ελληνικές περιφέρειες, ενώ οι μεταρρυθμίσεις που υιοθετήθηκαν φαίνεται να έχουν πολύ χαμηλή επίδραση. Τα ευρήματά μας υποδηλώνουν επίσης μια ευνοϊκή επίδραση των εργαστηρίων φυσικών επιστημών, του μεγέθους της τάξης και μια σημαντική αρνητική επίδραση για τη μεταβλητή του μαθητή ανά τάξη.

Λέξεις-κλειδιά: σχολική αποτελεσματικότητα, δευτεροβάθμια εκπαίδευση, μεταρρυθμίσεις, Multilevel, DEA bootstrap

Abstract

In the context of upcoming educational reforms, policies are usually sought to increase the efficiency of schools. The Greek education system has the peculiarity that every governmental change is accompanied by a reform of the education system. At the same time, schools as institutions with their compact internal functions resist to changes which are imposed from authorities outside the institution. The recent economic crisis has redefined the framework for the implementation of reforms which seem to have as their main objective the cutting of costs. In Greece, research have so far not been carried out in all the country's school units for a long period of years. This is mainly due to the difficulty of finding data in complete form. Using a unique data set, this research attempts to shed light on the efficiency of 643 Greek secondary schools, during the period 2000-2017, and investigate the determinants of efficiency considering the reforms attempted. The number of classes in the school unit and the number of teachers were used as inputs, while the grade of the baccalaureate was used as the output, which incorporates written exams and oral assessment. Class size, the existence of laboratories and gym are some of the variables investigated. On the other hand, the internal economic development of the Greek regions shows inhomogeneity between the prefectures. School performance appears to follow a similar pattern: inequalities within regions are reflected in large differences in school performance. The results show that there is significant room for improvement especially for specific Greek regions, while the reforms adopted seem to have a very low impact. Our findings also suggest a favorable effect of science labs, class size, and a significant negative effect for the student by class variable. In addition, at a second level the per capita gross domestic product of the region belonging to each school positively affects its efficiency.

Key words: Multilevel, DEA bootstrap, upper secondary education, Greek school's efficiency

1. Εισαγωγή

Ξεκινώντας από τις θεμελιώδεις έρευνες των Schultz (1960) και Hanushek (1986), οι έρευνες αναδεικνύουν το θεσμό του σχολείου ως κύρια πηγή ανθρώπινου κεφαλαίου παγκοσμίως με σημαντικές επιδράσεις στην κοινωνία και στην οικονομία (Blundell et al., 1999). Η ενδογενής ανάπτυξη και η νέα θεωρία ανάπτυξης προσδιορίζουν την εκπαίδευση ως ένα από τα κύρια συστατικά του ανθρώπινου κεφαλαίου (Romer, 1990).

Η Ελλάδα, μεταξύ των ευρωπαϊκών χωρών, είναι μια ενδιαφέρουσα περίπτωση προς μελέτη για δύο βασικούς λόγους. Ο πρώτος λόγος αφορά στην παγκόσμια κρίση του 2009 και στη μετέπειτα κρίση του ελληνικού χρέους, ενώ ο δεύτερος αφορά στον μεγάλο και συχνό αριθμό μεταρρυθμίσεων που έχουν πραγματοποιηθεί από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στατιστικά στοιχεία για την περίοδο 2009-2015 έδειξαν ότι το ακαθάριστο εγχώριο προϊόν μειώθηκε κατά μέσο όρο ετησίως κατά 4% με συνολική μείωση 26%. Οι δημόσιες δαπάνες μειώθηκαν κατά 35%, οι σοβαρές περικοπές μισθών επηρέασαν τους μισθούς των εκπαιδευτικών, ενώ ένα σημαντικό πάγωμα στην πρόσληψη επιπλέον προσωπικού με παράλληλο μεγάλο αριθμό συνταξιούχων εκπαιδευτικών δημιούργησε ένα εκρηκτικό μείγμα (ΟΟΣΑ, 2018).

Στη μελέτη μας, επιχειρούμε μια έρευνα δεδομένων μορφής πάνελ (2000-2017) για την απόδοση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα, ένα εγχείρημα που μέχρι τώρα δεν είχε υλοποιηθεί. Η ανάλυσή μας γίνεται σε δύο στάδια. Στο πρώτο στάδιο, διεξάγουμε μια bootstrap Περιβάλουσα Ανάλυση Δεδομένων (DEA) χρησιμοποιώντας ένα αυστηρά καθορισμένο σύνολο ποσοτικών εισροών-εξόδων. Σε δεύτερο στάδιο, εξετάζουμε πιθανούς παράγοντες που επηρεάζουν την επίδοση του σχολείου χρησιμοποιώντας μια πολυεπίπεδη προσέγγιση.

Ο πρώτος μας στόχος έγκειται σε μια προσέγγιση με βάση τη θεωρία θεσμών σχετικά με τη σχολική εκπαίδευση: εξετάζουμε την αποτελεσματικότητα των σχολείων σε μια δυναμική διαδικασία αλλαγών στο εκπαιδευτικό σύστημα. Ο δεύτερος στόχος είναι να προσπαθήσουμε να εξηγήσουμε τη δια σχολική διακύμανση στην παρατηρούμενη αποτελεσματικότητα. Σύμφωνα με τα αποτελέσματά μας, οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις κατά την περίοδο 2000-2017 δεν βοήθησαν στη βελτίωση της απόδοσης του σχολείου, ενώ έχει εντοπιστεί σημαντικό περιθώριο βελτίωσης. Επιπλέον, κατά μέσο όρο, οι αγροτικές περιοχές φαίνεται να έχουν ελαφρώς καλύτερες επιδόσεις. Παρατηρούμε μια ευνοϊκή επίδραση από την ύπαρξη των εργαστηρίων φυσικών επιστημών και πληροφορικής ενώ θετική επίδραση έχουν και το μέγεθος της τάξης και σημαντική αρνητική επίδραση έχει η μεταβλητή του μαθητή ανά τάξη. Επιπλέον, σε δεύτερο επίπεδο, το κατά κεφαλήν περιφερειακό ακαθάριστο εγχώριο προϊόν NUTS2 επηρεάζει θετικά την σχολική αποτελεσματικότητας.

2. Συνοπτική επισκόπηση της βιβλιογραφίας

Τις τελευταίες δεκαετίες πολλοί ερευνητές ασχολήθηκαν με την σχολική αποτελεσματικότητα. Τα θεμέλια της θεωρητικής βάσης του πεδίου πρέπει να αποδοθούν στον Schultz (1960). Στο έργο του αποκαλύπτεται μια νέα συνιστώσα, που σχετίζεται με αυτόν τον τομέα: η μελλοντική ευημερία της κοινωνίας και των ατόμων. Ποιοτικοί παράγοντες, όπως το οικογενειακό υπόβαθρο, ο αριθμός των βιβλίων στο σπίτι, η αλληλεπίδραση στην τάξη και η αποτελεσματικότητά τους στην εκπαιδευτική διαδικασία διερευνήθηκαν από κοινωνιολογική άποψη (Coleman, 1968). Η μελλοντική έρευνα από οικονομολόγους στη σχολική εκπαίδευση βασίστηκε σε αυτούς τους παράγοντες όπως θα δούμε στη συνέχεια.

Επιπλέον, ο Hanushek (1986) επανεξετάζει και επαναπροσδιορίζει τη σχολική αποτελεσματικότητα μέσα από εικοσαετή έρευνα. Αυτή η πραγματεία μετατράπηκε σε νέο οδηγό για μελλοντική έρευνα. Όλο και περισσότερες χώρες αρχίζουν να αναπτύσσουν έρευνα για την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης προσθέτοντας μια διαπολιτισμική αξία στο πεδίο (Kirjavainen, and Loikkanen 1996). Ένας μεγάλος αριθμός μεταβλητών εισόδου, όπως ο αριθμός των εκπαιδευτικών ανά μαθητή, οι δαπάνες, η φοίτηση, το υπόβαθρο των μαθητών κ.λπ. δείχνουν την πολυπλοκότητα της σχολικής εκπαίδευσης (Aparicio et al, 2020).

Εστιασμένες σε συγκεκριμένους παράγοντες, οι μελέτες εξειδικεύτηκαν περισσότερο στην εξέταση του μεγέθους της τάξης (Goldstein et al. 2000; Wang, and Calvano, 2022), στην ποιότητα εκπαιδευτικού (Mammadov, and Çimen 2019) στο οικογενειακό υπόβαθρο (Wößmann 2005).

Η θεωρία των θεσμών αναπτύχθηκε τις τελευταίες δεκαετίες από κοινωνιολογική άποψη (Meyer, 1977;

Peters, 2022). Παράλληλα, οι οικονομολόγοι ανέπτυξαν τη Θεσμική θεωρία από την άποψή τους (Acemoglu και Robinson, 2006) ανοίγοντας το ερευνητικό πεδίο της νέας θεσμικής οικονομίας.

Ένας κλάδος της θεωρίας των θεσμών αποτελεί η Εκπαίδευση. Ο Meyer (1977) περιγράφει τις θεσμικές επιπτώσεις της εκπαίδευσης στην κοινωνία. Οι θεσμικές αλλαγές στην εκπαίδευση διερευνώνται στους Meyer και Rowan (2006) και Baker (2006). Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις αποτελούν έναν από τους κύριους παράγοντες που επηρεάζουν τα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα και επιφέρουν θεμελιώδεις αλλαγές στον πυρήνα τους. Πολλοί ερευνητές επιβεβαιώνουν τη δυσκολία οποιουδήποτε θεσμικού μετασχηματισμού στη πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Reimers, 2020) και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Strielkowski et al 2020). Σε αυτό το άρθρο, θα διερευνήσουμε επίσης τον ρόλο των μεταρρυθμίσεων στην αποτελεσματικότητα του σχολείου στο πλαίσιο της θεσμικής εμμονής στις αλλαγές.

3. Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις

Θα περιγράψουμε σύντομα τις κύριες περιόδους εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων που ξεκινούν από τα τέλη της δεκαετίας του 1990, δηλαδή τις νομοθετικές μεταρρυθμίσεις του 1997/1998. Μια σημαντική μεταρρύθμιση σε αυτή την περίοδο ήταν ότι το σύστημα εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση άλλαξε αυξάνοντας τον αριθμό των εξεταστέων μαθημάτων, τα οποία αφορούσαν όχι μόνο την τρίτη τάξη αλλά και τη δευτέρα λυκείου. Το 2001, ο Υπουργός Παιδείας μείωσε τα πανελλαδικά εξεταζόμενα μαθήματα για τη Β' Λυκείου για τη Γ' Λυκείου αλλά και τα υπόλοιπα μαθήματα που εξετάζονταν πανελλαδικά. Την περίοδο 2004-2007 καταργήθηκαν οι πανελλαδικές εξετάσεις στη Β' Λυκείου, ενώ από την επόμενη σχολική χρονιά οι μαθητές της Γ' Λυκείου θα εξετάζονται σε έξι μαθήματα αντί για εννέα. Παράλληλα, καθιερώθηκε ως κατώτερο όριο το 10 (με άριστα το 20) στον βαθμό πρόσβασης για εισαγωγή σε ΑΕΙ και ΤΕΙ. Όταν άλλαξε η κυβέρνηση το 2009, τα νέα κριτήρια έδωσαν βαρύτητα στα μεταπτυχιακά προσόντα. Αυτή η μεταρρύθμιση άλλαξε το τοπίο της διοίκησης στην εκπαίδευση και οδήγησε αρκετά στελέχη στην πρόωρη συνταξιοδότηση.

Το 2010, υπό το νέο υπουργείο Παιδείας, καταργήθηκε το κατώτατο όριο που περιγράψαμε παραπάνω. Ως αποτέλεσμα, χιλιάδες φοιτητές άρχισαν να εισάγονται ξανά σε πανεπιστήμια και τεχνολογικά ιδρύματα με βαθμούς κάτω από την βάση του 10, αλλά δεν έμειναν κενές θέσεις. Μετά από τρία χρόνια, το 2013, ο νέος Υπουργός Παιδείας ιδρύει τη Τράπεζα Θεμάτων για τις προαγωγικές εξετάσεις, με αφετηρία τους μαθητές της Α' Λυκείου. Οι εξετάσεις διενεργούνταν κατά 50% με κλήρωση από τη Θεματική Τράπεζα. Υπήρξαν σοβαρές αντιδράσεις και χιλιάδες μαθητές έμειναν να εξεταστούν τον Σεπτέμβριο. Η Τράπεζα Θεμάτων καταργήθηκε τελικά το 2015 ως η κύρια πηγή θεμάτων γραπτών εξετάσεων.

4. Θεωρητικό πλαίσιο

Εφαρμόζουμε μια προσέγγιση Bootstrap-DEA που αφορά i σχολικές μονάδες, με Μ εκροές και χρησιμοποιώντας Ν εισροές δημιουργώντας τελικά $N = \{1,\dots,n\}$ και $M = \{1,\dots,m\}$ σύνολα εισροών και εκροών. Στο πλαίσιο του Ελληνικού παραγωγικού συνόρου κάθε σχολική μονάδα λειτουργεί ως λήπτης αποφάσεων χρησιμοποιώντας ένα διάνυσμα εισροών $x \in R_{+}^{n}$ για να παράξει ένα διάνυσμα εκροών. Το σύνολο παραγωγικών δυνατοτήτων εκφράζεται ως $S = \{(x,y)\colon x \text{ can produce } y\} \subseteq R_{+}^{n+m}$ (Harrell and Debreu, 1960). Η τεχνική αποτελεσματικότητα προσανατολισμένη ως προς τις εισροές υπολογίζεται με βάση την παρακάτω μετρική $D_I(x,y) = sup\{\theta > 0\colon x|\theta \in L(y)\}$. Συνεπώς η τεχνική αποτελεσματικότητα του της i σχολικής μονάδας που ανήκει στην περιφέρεια k δίνεται από την εξίσωση (1) (Fare et al., 1994):

$$Eff\hat{f}_{i|k}(x,y) = min\{\theta \,\Big|\, \theta > 0, y_i \le \sum_{i=1}^{n} \gamma_i y_i; \theta_x \ge \sum_{i=1}^{n} \gamma_i x_i \text{ for } \gamma_i \text{ such that } \sum_{i=1}^{n} \gamma_i = 1;\ \gamma_i \ge 0, i = 1,2,\dots,n\} \quad (1)$$

Α κ ο -

λουθώντας τους, Simar and Wilson, (2007, 1999) (SW), εισάγουμε την έννοια της τεχνικής αποτελεσματικότητας με βάση την (Kounetas and Papathanasopoulos, 2013). Συνεπώς η μεροληψία για κάθε εκτιμητή DEA για την i σχολική μονάδα δίνεται ως:

$$\widehat{bias}\left(\hat{\theta}_i(x,y)\right) \approx \frac{1}{B}\sum_{b=1}^{B}\widehat{\theta^*_{i,B}}(x,y) - \hat{\theta}_i(x,y) \qquad (2)$$

Όπου ο διορθωμένος ως προς την μεροληψία εκτιμητής $\widehat{\theta^*_{i,B}}(x,y)$, υπολογίζεται ως:

$$\hat{\theta}^*_{i,B}(x,y) = \hat{\theta}^*_{i,B}(x,y) - \widehat{bias_i}\hat{\theta}^*_{i,B}(x,y) = 2\hat{\theta}_{i,B}(x,y) - \frac{1}{B}\sum_{i=1}^{B}\hat{\theta}^*_{i,B}(x,y) \quad (3)$$

Στο δεύτερο στάδιο χρησιμοποιούμε μια ανάλυση multilevel (Rasbash and Goldstein, 1994). Η εκτίμηση βασικού μας πρώτου επιπέδου δίνεται ως

$$Eff_{it} = \beta_{0i} + \beta_{1i}m_{it} + \gamma_p x_{pit} + \varepsilon_{it} \quad (4)$$

όπου β_{0i}, β_{1i}, είναι μεταβλητές σχετικές με την πρώτη ομάδα επεξηγηματικών μεταβλητών σε σχέση με την τεχνική αποτελεσματικότητα του κάθε σχολείου και Eff_{it}, while m_{it} διδαίτεροι παράγοντες που επηρεάζουν τη τεχνική αποτελεσματικότητα.

Παρότι αρκετές άλλες οικονομετρικές μέθοδοι έχουν ακολουθήσει (Johnes, 2006) η προσέγγιση multilevel έχει συγκεκριμένη ισχύ καθώς εξετάζει την επίδραση συγκεκριμένων χαρακτηριστικών του σχολείου (επίπεδο-1) καθώς και χαρακτηριστικών της περιφέρειας που ανήκει το σχολείο (επίπεδο-2) σχ σχέση με την τεχνική αποτελεσματικότητα. (Johnes, 2006). Συνεπώς η εξίσωση για το επίπεδο 2 δίνεται

$$\beta_{oi} = \tau_0 + \mu_{0i}, \quad (5)$$
$$\beta_{1i} = \tau_1 + \mu_{1i} \quad (6)$$

Ο όρος τ αποτυπώνει σταθερές για κάθε σχολείο ενώ οι μ_{0i}, μ_{1i}, είναι τυχαίες μεταβλητές που ακολουθούν την κανονική μεταβλητή και ικανοποιούν τις εξισώσεις:

$$E(\mu_{0i}) = E(\mu_{1i}) = E(\varepsilon_{it}) = 0 \ (7a)$$
$$Var(\mu_{0i}) = \sigma^2_{0i}, Var(\mu_{1i}) = \sigma^2_{1i}, Cov(\mu_{0i}, \mu_{1i}) = \sigma^2_{\mu 0i}, Var(\varepsilon_{it}) = \sigma^2_{\varepsilon} \ (7b)$$

Οι εξισώσεις (5) και (6) ενοποιούνται στην (Goldstein, 2003):

$$Eff_{it} = \tau_0 + \mu_{1i}m_{it} + \gamma_p x_{pit} + (\mu_{0i} + \mu_{1i}m_{it} + \varepsilon_{it}) \quad (8)$$

5. Δεδομένα και μεταβλητές

Στην έρευνα αυτή χρησιμοποιήσαμε δεδομένα από το Δελτίο Στατιστικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Ελληνικής Στατιστικής Αρχής (ΕΛ.ΣΤΑΤ).

Ο αρχικός πίνακας δεδομένων αποτελούνταν από 861 παρατηρήσεις σχολικών μονάδων για την περίοδο 2000-2017. Προκειμένου να δημιουργηθεί μια αξιόπιστη βάση δεδομένων, φιλτραρίστηκαν δεδομένα για εξαίρεση μονάδων για τις οποίες έλειπαν κρίσιμες πληροφορίες για όλες τις περιόδους, μειώνοντας το αρχικό μας δείγμα σε 643 σχολεία ετησίως (74,69%). Στη συνέχεια, μονάδες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με μη συνεπείς σειρές μεταβλητών εξαιρέθηκαν από την ανάλυσή μας, μειώνοντας περαιτέρω το δείγμα μας κατά 27,5%. Το σύνολο δεδομένων που προέκυψε αποτελείται από 11.574 παρατηρήσεις σχολείων και για τις 52 περιφέρειες NUTS2 στην Ελλάδα και για την περίοδο μεταξύ 2000-2017.

Συνδυάζοντας τόσο τις πληροφορίες από το ερωτηματολόγιο που αναπτύχθηκε από την ΕΛ.ΣΤΑΤ όσο και τη βιβλιογραφία για την αποτελεσματικότητα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η μελέτη μας εξετάζει τις ακόλουθες μεταβλητές εισροών-εκροών. Η πρώτη εισροή, που είναι αριθμός τάξεων (CLASSR) αντιπροσω-

πεύει την έννοια του παγίου κεφαλαίου σε μια εκπαιδευτική μονάδα ενώ η δεύτερη μεταβλητή εισροής του αποτελεί το ανθρώπινο δυναμικό του σχολείου (TEACH) και συνεπώς το ανθρώπινο κεφάλαιο (Portela and Thanasoulis, 2001). Από την πλευρά των εκροών, πρέπει να σημειώσουμε ότι οι μεταβλητές μας που ενσωματώνονται στο μοντέλο εκκίνησης DEA επικεντρώνονται στη σχολική επίδοση και κατά συνέπεια χρησιμοποιούμε ως μεταβλητή εκροής τους βαθμούς (GRADES) (Agasisti and Johnes, 2015).

Στο δεύτερο μέρος της έρευνάς μας, ακολουθώντας μια πολυεπίπεδη προσέγγιση, οι μεταβλητές που χρησιμοποιήσαμε μπορούν να ταξινομηθούν, σε πρώτο επίπεδο, σε τρεις μεγάλες κατηγορίες. Η πρώτη αφορά στις σχολικές εγκαταστάσεις συμπεριλαμβανομένης της ύπαρξης εργαστηρίου φυσικών επιστημών (PHYLAB), εργαστηρίου υπολογιστών (SCILAB) και γυμναστηρίου (GYM) (Royo and Fajardo, 2020). Όλες αυτές οι μεταβλητές λαμβάνουν την τιμή 1 εάν το σχολείο έχει την συγκεκριμένη υποδομή και 0 διαφορετικά. Στη δεύτερη κατηγορία, χρησιμοποιήσαμε μεταβλητές που ενσωματώνουν επιπλέον ανθρώπινο δυναμικό συμπεριλαμβάνοντας τον αριθμό των διοικητικών υπαλλήλων (ADMAD) και τον αριθμό των εκπαιδευτικών (EDUAD) (Haelermans και Ruggiero, 2013). Τέλος, στην τρίτη ευρεία κατηγορία περιλαμβάνει ειδικά χαρακτηριστικά του σχολείου (STUDCLAS) (Masci et al., 2018). Εξετάζουμε επίσης, σε δεύτερο επίπεδο την επίδραση μεταβλητών που σχετίζονται με την οικονομική κατάσταση της περιοχής στην οποία ανήκει κάθε σχολείο. Αξίζει να σημειωθεί ότι η συμπερίληψη άλλων μεταβλητών, όπως η πυκνότητα πληθυσμού, η αστική/αγροτική περιοχή (Johnes and Virmani, 2020) και το εισόδημα για παράδειγμα, δεν βελτίωσαν την οικονομετρική απόδοση του μοντέλου μας. Ο Πίνακας 1 παρακάτω παρουσιάζει τα βασικά περιγραφικά στατιστικά στοιχεία των μεταβλητών που χρησιμοποιήθηκαν στην ανάλυσή μας.

Πίνακας 1. Στατιστικά χαρακτηριστικά των εξεταζόμενων μεταβλητών

	Mean*	Std. Dev	Min	Max
DEA Variables				
CLASSR	11.752	4.619	1.000	39.000
TEACH	181.160	184.362	8.000	934.00
GRADES	15.110	1.209	11.50	19.25
Multilevel Regression Variables				
PHYLAB	0=23.83% 1=67.17%			
SCILAB	0=63.88% 1=36.12%			
GYM	0=58.98% 1=41.02%			
ADMAD	2.661	8.953	1	83
STUCLASS	23.48	12.851	4	33
EDUAD	21.182	8.151	1	84
GDPCAP	9.591	1.333	7.628	14.288

6. Αποτελέσματα

Για την εκτίμηση της τεχνικής αποτελεσματικότητας Eff_{it} χρησιμοποιήσαμε μια bootstrap DEA ώστε να ξεπεραστούν οι αδυναμίες της παραδοσιακής DEA (Simar and Wilson, 2007). Το Eff_{it} εκτιμήθηκε χωριστά για κάθε έτος έτσι, ώστε οι διαδοχικές τιμές της αποτελεσματικότητας για κάθε περιοχή να συνυπολογίζει δύο παράγοντες, τη μεταβολή της απόκλισης κάθε περιοχής από το Ευρωπαϊκό όριο και την τάση της (Tsekouras et al. 2015). Οι μετρήσεις αφορούν ένα έτος μετά την εφαρμογή της εκάστοτε μεταρρύθμισης.

Τα αποτελέσματα καταγράφονται στον Πίνακα 2. Η μέση τιμή της αποτελεσματικότητας για το σύνολο του δείγματος ήταν 0.800 με τυπική απόκλιση 0.043 και ελάχιστες και μέγιστες τιμές 0.596 και 0.990 αντίστοιχα. Διαφάνηκε ότι τα ελληνικά σχολεία μπορούν να βελτιώσουν σημαντικά την απόδοσή τους, μέχρι και 20%, χωρίς αλλαγή των συνθηκών. Παρατηρούμε ότι τα σχολεία της Ηπείρου, του Νοτίου Αιγαίου και των Ιονίων Νήσων έχουν υψηλότερες επιδόσεις από εκείνα της Κεντρικής και της Δυτικής Ελλάδας, ωστόσο αποδοτικές και λιγότερο αποδοτικές σχολικές μονάδες κατανέμονται παρόμοια σε όλη τη χώρα.

Πίνακας 2. Παραγωγική αποτελεσματικότητα των Ελληνικών Περιφερειών την περίοδο 2000-2017 (Bootstrap DEA)

	TE	TE	TE	TE	TE	Mean
	2000	2005	2010	2014	2017	TE
	0.807	0.803	0.783	0.797	0.795	0.800
Ανατολική Μακεδονία και Θράκη	(0.04)	(0.05)	(0.05)	(0.04)	(0.033)	(0.042)
	0.803	0.803	0.804	0.801	0.808	0.805
Κεντρική Μακεδονία	(0.03)	(0.02)	(0.04)	(0.04)	(0.041)	(0.041)
	0.807	0.807	0.796	0.814	0.809	0.801
Δυτική Μακεδονία	(0.04)	(0.03)	(0.03)	(0.06)	(0.036)	(0.038)
	0.808	0.811	0.805	0.820	0.812	0.812
Ήπειρος	(0.05)	(0.01)	(0.02)	(0.04)	(0.043)	(0.044)
	0.803	0.794	0.806	0.808	0.800	0.803
Θεσσαλία	(0.03)	(0.01)	(0.03)	(0.04)	(0.036)	(0.038)
	0.794	0.834	0.819	0.824	0.817	0.814
Ιόνιες Νήσοι	(0.03)	(0.02)	(0.03)	(0.02)	(0.031)	(0.037)
	0.788	0.799	0.797	0.791	0.796	0.791
Δυτική Ελλάδα	(0.04)	(0.01)	(0.04)	(0.04)	(0.044)	(0.046)
	0.788	0.794	0.775	0.768	0.773	0.778
Κεντρική Ελλάδα	(0.04)	(0.05)	(0.03)	(0.03)	(0.043)	(0.042)
	0.801	0.802	0.807	0.801	0.800	0.803
Αττική	(0.04)	(0.03)	(0.04)	(0.04)	(0.041)	(0.042)
	0.801	0.780	0.779	0.795	0.789	0.790
Πελοπόννησος	(0.04)	(0.05)	(0.04)	(0.05)	(0.049)	(0.047)
	0.801	0.788	0.805	0.806	0.799	0.797
Βόρειο Αιγαίο	(0.04)	(0.07)	(0.04)	(0.04)	(0.047)	(0.032)
	0.793	0.791	0.811	0.807	0.795	0.808
Νότιο Αιγαίο	(0.02)	(0.01)	(0.04)	(0.03)	(0.039)	(0.042)

	0.810	0.799	0.799	0.804	0.794	0.803
Κρήτη	(0.04)	(0.02)	(0.03)	(0.03)	(0.033)	(0.043)
Mean	0.789	0.799	0.801	0.804	0.806	0.814
St.Dev	0.036	0.041	0.045	0.054	0.043	0.041

Σε επίπεδο περιφερειακών ενοτήτων, διαπιστώσαμε την ύπαρξη μεγαλύτερου βαθμού ανομοιογένειας στις επιδόσεις στην περιφέρεια και την δημιουργία διακριτών ομάδων.

Σημειώνουμε ότι στις γεωγραφικές ενότητες που προηγούνται σε επίδοση βρίσκονται η Κορινθία και η Λακωνία, οι οποίες ανήκουν στην περιφέρεια Πελοποννήσου, η οποία παρουσιάζει μία από τις χαμηλότερες επιδόσεις. Αυτή η ανομοιομορφία εμφανίζεται και σε άλλες περιφέρειες και δείχνει να ακολουθεί την ανομοιόμορφη οικονομική ανάπτυξη στο εσωτερικό των περιφερειών.

Σε δεύτερη φάση, αναζητήσαμε τα χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας που επηρεάζουν την επίδοση. Χρησιμοποιήσαμε ένα υπόδειγμα δύο επιπέδων με τη σχολική μονάδα (επίπεδο 1) να εντάσσεται στην γεωγραφική ενότητα (επίπεδο 2).

Εδώ διερευνάται σε πρώτο επίπεδο, αν σε κάποιες σχολικές μονάδες οι τελικοί βαθμοί των μαθητών είναι καλύτεροι (Kounetas et al., 2011). Εκτιμήθηκε ένα ML[13] υπόδειγμα της μορφής της εξίσωσης (8), ώστε να αποτελέσει τη βάση για επόμενα υποδείγματα. Η εξέταση του Πίνακα 3 υποδεικνύει ότι όταν τα χαρακτηριστικά του σχολείου και η γεωγραφική θέση αγνοηθούν, περίπου 21.2 % της διακύμανσης στους τελικούς βαθμούς των μαθητών οφείλεται στις διαφορές των σχολικών μονάδων. Ειδικότερα, η μέση επίδοση για τα σχολεία, που αντιστοιχεί στο intercept είναι 0.854 ενώ η διακύμανση είναι 0.022.

Πίνακας 3. Εκτιμήσεις παραμέτρων του υποδείγματος

			Alternative specifications	
Explanatory Variables		OLS	Tobit Model	Fractional Model
$CLASS$	School characteristics	0.0009***	0.00102***	0.00213***
		(0.000)	(0.000)	(0.000)
$STUCLA$		-0.003***	-0.001**	-0.019***
		(0.005)	(0.0048)	(0.0037)
$EDUAD$	Labor	0.008***	0.003***	0.000***
		(0.000)	(0.015)	(0.023)
$ADMAD$		0.00001	0.004	0.00002
		(0.444)	(0.356)	(0.465)

13. Τα μοντέλα εκτιμήθηκαν με χρήση της STATA 16.0.

GYM		-0.000	-0.000	-0.011
		(0.352)	(0.176)	(0.277)
PHYLAB	Scholl Facilities	0.021***	.0014***	0.021***
		(0.000)	(0.003)	(0.000)
SCILAB		0.015***	.005***	0.013***
		(0.045)	(0.000)	(0.000)
Constant		0.005***	0.021***	0.006***
		(0.000)	(0.000)	(0.001)
GDP	Two-level	0.013***	0.001***	0.018***
		(0.004)	(0.000)	(0.000)
		Random Part		
		Variance estimate	Variance estimate	Variance estimate
		(Std.error)	(Std.error)	(Std.error)
u_{oij}		125.545	108.655	98.912
		(0.080)	(0.077)	(0.025)
u_{oij}		.5545	4.655	4.889
		(0.104)	(0.077)	(0.025)
u_{oij}		1.545	0.655	0.389
		(.000)	(0.077)	(0.025)
		Statistics		
No. of observations		338	338	338
No. of groups		26	26	26
Deviance		98,147.35	99,258.29	82,251.14
Adj. R2		0.1128	-	-
Log (pseudo)likelihood		-530.24	-532.698	-437.19
Wald X^2		47.69	49.05	54.88

Σημείωση 1: *Οι αριθμοί στην παρένθεση δείχνουν τις αντίστοιχες τιμές του p-value της εκτίμησης.*
Σημείωση 2: Ως προς τους συντελεστές των δεικτών αποτελεσματικότητας, *αυτοί δεν είναι στην πραγματικότητα μηδενικοί, αλλά η τιμή τους είναι πολύ μικρή, δηλ. μικρότερη από .0001.*

Δύο από τις μεταβλητές που εκφραζουν τα δομικά χαρακτηριστικά του σχολείου είναι ο αριθμός των τάξεων/τμημάτων (*CLASS*) και ο αριθμός των μαθητών ανά τάξη (*STUCLA*). Τα αποτελέσματα συμφωνούν με την υπάρχουσα βιβλιογραφία.

Καθώς αυξάνει ο αριθμός των αιθουσών (*CLASS*), δηλωτικός του μεγέθους του σχολείου, αυξάνει και η αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. Η σημαντικότητα αυτής της μεταβλητής έγκειται στο ότι για την Ελλάδα αντικατοπτρίζει δημογραφικά χαρακτηριστικά: οι πιο μεγάλες σχολικές μονάδες βρίσκονται σε μεγάλα αστικά κέντρα, ενώ οι πιο μικρές σε αγροτικές περιοχές με δυσκολία πρόσβασης. Η *CLASS* συσχετίζεται θετικά και είναι στατιστικά σημαντική. Μπορούμε επομένως να ισχυριστούμε ότι μεγαλύτερα σχολεία σε αστικές περιοχές είναι πιο αποδοτικά από πιο μικρά σχολεία των ίδιων αστικών περιοχών.

Σε ότι αφορά τον αριθμό των μαθητών ανά τάξη (*STUCLA*) βρέθηκε αρνητική και στατιστικά σημαντική επίδραση, κάτι που συμφωνεί με την επικρατούσα άποψη στην βιβλιογραφία (Masci et al., 2018). Τίθεται το ερώτημα αν υπάρχει σχέση ανάμεσα στον αριθμό των αιθουσών και τον αριθμό των μαθητών ανά τάξη (Angrist et al 2019). Ωστόσο στην Ελλάδα αυτό είναι δύσκολο να ανιχνευτεί, λόγω του τρόπου καθορισμού του αριθμού των τμημάτων.

Οι μεταβλητές *EDUAD* και *ADMAD* αφορούν το προσωπικό της σχολικής μονάδας. Η παρουσία στη σχολική μονάδα επιπλέον εκπαιδευτικού προσωπικού (*EDUAD*) φάνηκε να έχει θετική και στατιστικά σημαντική επίδραση στην αποτελεσματικότητα του σχολείου. Αυτό σχετίζεται και με την ιδιαιτερότητα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Αντίθετα η μεταβλητή *ADMAD*, που αφορά το πρόσθετο διοικητικό προσωπικό δεν φαίνεται να προσφέρει στην μη ερμηνευμένη διακύμανση.

Η επόμενη ομάδα μεταβλητών αφορά στις σχολικές εγκαταστάσεις. Η επίδοση της σχολικής μονάδας επηρεάζεται θετικά και στατιστικά σημαντικά από την ύπαρξη εργαστηρίου φυσικής (*PHYLAB*) ή εργαστηρίου φυσικών επιστημών (*SCILAB*). Δεν φαίνεται να ισχύει το ίδιο για την ύπαρξη γυμναστηρίου (*GYM*). Επομένως, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι η διαθεσιμότητα μαθησιακών χώρων εκτός της αίθουσας/τάξης υποστηρίζουν και ενισχύουν τη διδασκαλία και την μαθησιακή εμπειρία επηρεάζοντας την απόδοση της σχολικής μονάδας.

Σε ότι αφορά την σχέση της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας σε σχέση με την γεωγραφική περιοχή στην οποία αυτή εντάσσεται, εξετάσαμε το κατά κεφαλήν ΑΕΠ της περιοχής (Hanushek and Luque, 2003) εισάγοντας στο υπόδειγμα την μεταβλητή *GDP* σαν μεταβλητή δεύτερου επιπέδου. Βρέθηκε ότι το κατά κεφαλήν ΑΕΠ της περιοχής στην οποία ανήκει η σχολική μονάδα έχει θετική επίδραση, αν και με πολύ μικρό συντελεστή, στην αποτελεσματικότητα του σχολείου.

Φυσικά, αναμένεται ότι η αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας επηρεάζεται και από άλλα κοινωνικά και οικονομικά χαρακτηριστικά των μαθητών σε κάθε τάξη. Ωστόσο η έλλειψη διαθέσιμων δεδομένων έκανε τον έλεγχο περαιτέρω υποθέσεων ανέφικτο.

7. Επίλογος

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται από πλήθος μεταρρυθμίσεων, διαφορετικής έκτασης και χαρακτηριστικών. Αυτές οι μεταρρυθμίσεις, φαίνονται, σε πρώτη όψη, να είναι ουσιώδεις και αναγκαίες, αφού δείχνουν να απαντούν σε αδυναμίες του εκπαιδευτικού συστήματος, ενώ στοχεύουν και στην εναρμόνισή του με τις καλύτερες ευρωπαϊκές πρακτικές. Ωστόσο, πολλοί συγγραφείς υποστηρίζουν ότι χρονίζουσες παθολογίες (όπως το φαινόμενο της σκιώδους εκπαίδευσης), αδυναμίες και ανεπάρκειες του συστήματος διατηρούνται και μετά την εφαρμογή των μεταρρυθμίσεων, ενώ την κατάσταση επιβάρυνε και η πρόσφατη ελληνική οικονομική κρίση.

Για να εξετάσουμε την απόδοση των σχολικών μονάδων, τους παράγοντες που την επηρεάζουν και τον ρόλο των μεταρρυθμίσεων, χρησιμοποιήσαμε ένα σύνολο δεδομένων με μεγάλη ετερογένεια, που συλλέχθηκαν από 643 σχολικές μονάδες στη διάρκεια 18 χρόνων (2000-2017), μέσω ενός πρωτότυπου ερωτηματολογίου που προτάθηκε από την Ελληνική Στατιστική Αρχή. Σε πρώτη φάση, ακολουθήσαμε μια προσέγγιση ιεράρχησης των περιφερειακών ενοτήτων, εφαρμόζοντας bootstrap DEA για να υπολογίσουμε τους αντίστοιχους δείκτες απόδοσης. Στη συνέχεια, ακολουθήσαμε μια πολυεπίπεδη προσέγγιση για να προσδιορίσουμε τη συμβολή διαφόρων μεταβλητών στην επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων κάθε σχολικής μονάδας.

Τα ευρήματα ήταν αρκετά ενδιαφέροντα. Καταρχήν, βρέθηκε ότι, το αντίκτυπο των μεταρρυθμίσεων ήταν μικρό, εκτός από την μεταρρύθμιση του 2000. Δεύτερον, ενώ οι αστικές περιοχές φαίνονται να έχουν

επίδοση ελαφρά καλύτερη από τον μέσο όρο (αλλά με σημαντική απόκλιση - Johnes and Virmani, 2020), τελικά, προηγούνται τα νησιά και κάποιες άλλες μη αστικές περιοχές της περιφέρειας. Επίσης, η πιο μεγάλη σε πληθυσμό περιοχή φαίνεται να έχει καλύτερη απόδοση, αλλά να επηρεάζεται λιγότερο από τις μεταρρυθμίσεις. Τρίτον, ανιχνεύτηκε σημαντικό περιθώριο βελτίωσης της απόδοσης, έως και 20% χωρίς μεταβολή των δεδομένων. Τέλος, επιβεβαιώθηκε η επίδραση κάποιων παραγόντων στην αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων, που είχε επισημανθεί και παλαιότερα στη βιβλιογραφία. Ειδικότερα, η ύπαρξη εργαστηρίων φυσικής ή χημείας και το πλήθος των τάξεων συσχετίζονται θετικά με την αποτελεσματικότητα. Αντίθετα σημαντική αρνητική συσχέτιση με την αποτελεσματικότητα έχει το πλήθος των μαθητών ανά τμήμα. Σε δεύτερο επίπεδο, το κατά κεφαλήν ακαθάριστο εθνικό προϊόν της περιφέρειας στην οποία ανήκει το σχολείο συσχετίζεται θετικά με την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας.

Η ετερογένεια της σχολικής αποτελεσματικότητας στις διάφορες περιφέρειες φανερώνει ότι υπάρχουν κι άλλοι σημαντικοί παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας και αυτοί πρέπει να προσδιοριστούν. Απαιτείται περαιτέρω έρευνα που θα συμπεριλαμβάνει και παραμέτρους στο επίπεδο του μαθητή και πιο πλήρη δεδομένα (που δυστυχώς δεν ήταν διαθέσιμα). Τέλος, πρέπει να διερευνηθούν οι ασυνέπειες που αφορούν την επίδραση της σκιώδους εκπαίδευσης, ώστε να συμπεριληφθούν σε μια παρόμοια έρευνα και τα αποτελέσματα των τελικών εθνικών εξετάσεων. Ενδιαφέρον παρουσιάζει και η διερεύνηση της επίδρασης της πανδημίας, αλλά και της οικονομικής κρίσης στην σχολική απόδοση.

Βιβλιογραφία

Acemoglu, D., and Robinson, J. A. (2006). De facto political power and institutional persistence. *American Economic Review*, *96*(2), 325-330. https://doi 10.1257/000282806777212549

Ainsworth, J. W. (2002). Why does it take a village? The mediation of neighborhood effects on educational achievement. *Social forces*, *81*(1), 117-152. https://doi.org/10.1353/sof.2002.0038

Agasisti, T., and Johnes, G. (2015). Efficiency, costs, rankings and heterogeneity: the case of US higher education. *Studies in Higher Education*, *40*(1), 60-82. https://doi.org/10.1080/03075079.2013.818644

Agasisti, T. (2013). The efficiency of Italian secondary schools and the potential role of competition: a data envelopment analysis using OECD-PISA2006 data. Education Economics, 21(5), 520-544. https://doi.org/10.1080/09645292.2010.511840

Alberta Oliveira, M., and Santos, C. (2005). Assessing school efficiency in Portugal using FDH and bootstrapping. *Applied Economics*, *37*(8), 957-968. https://doi.org/10.1080/00036840500061095

Angrist, J. D., Lavy, V., Leder-Luis, J., & Shany, A. (2019). Maimonides' rule redux. *American Economic Review: Insights*, *1*(3), 309-24. *https://doi.org/10.1257/aeri.20180120*

Angrist, J. D., Battistin, E., and Vuri, D. (2017). In a small moment: Class size and moral hazard in the Italian Mezzogiorno. American Economic Journal: Applied Economics, 9(4), 216-49. https://doi.org 10.1257/app.20160267

Aparicio, J., Perelman, S., & Santín, D. (2020). Comparing the evolution of productivity and performance gaps in education systems through DEA: an application to Latin American countries. *Operational Research*, 1-35. https://doi.org/10.1007/s12351-020-00578-2

Archer, M. (2013). *Social origins of educational systems*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203584002

Baker, D. (2006). Institutional Change in Education: Evidence from Cross-National Comparisons. In: Meyer, H. D. and Rowan, B. (Eds.), *The New Institutionalism in Education* (pp. 163-186). Albany: SUNY Press.

Blundell, R., Dearden, L., Meghir, C., and Sianesi, B. (1999). Human capital investment: the returns from education and training to the individual, the firm and the economy. *Fiscal studies*, *20*(1), 1-23. https://doi.org/10.1111/j.1475-5890.1999.tb00001.x

Coleman, J. S. (1968). Equality of educational opportunity. *Integrated Education*, *6*(5), 19-28. https://doi.org/10.1080/0020486680060504

Cordero-Ferrera, J. M., Pedraja-Chaparro, F., and Salinas-Jiménez, J. (2008). Measuring efficiency in education: an analysis of different approaches for incorporating non-discretionary inputs. *Applied Economics*, *40*(10), 1323-1339. https://doi.org/10.1080/00036840600771346

Fare, R., Grosskopf, S., Norris, M., Zhongyang Zhang, 1994. Productivity growth, technical progress, and efficiency change in industrialized countries. *The American economic review*, 66-83. http://www.jstor.org/stable/2117971.

Gamson, D. A., McDermott, K. A., & Reed, D. S. (2015). The Elementary and Secondary Education Act at fifty: Aspirations, effects, and limitations. *RSF: The Russell Sage Foundation Journal of the Social Sciences*, *1*(3), 1-29. https://doi:10.7758/rsf.2015.1.3.0

Goldstein, H., Yang, M., Omar, R., Turner, R., and Thompson, S. (2000). Meta-analysis using multilevel models with an application to the study of class size effects. *Journal of the Royal Statistical Society: Series C (Applied Statistics)*, *49*(3), 399-412. https://doi.org/10.1111/1467-9876.00200

Goldstein, H. (2003). Multilevel modelling of educational data. In *Methodology and epistemology of multilevel analysis* (pp. 25-42). Springer, Dordrecht.

Haelermans C and Ruggiero J (2013). Estimating technical and allocative efficiency in the public sector: A nonparametric analysis of Dutch schools. European Journal of Operational Research 227(1): 174-181. https://doi.org/10.1016/j.ejor.2012.12.004

Harrell, C., Debreu, G., 1960. Theory of Value: An Axiomatic Analysis of Economic Equilibrium. Southern Economic Journal 27(2), 149-150. https://doi.org/10.2307/139425

Hanushek, E. A. (1979). Conceptual and empirical issues in the estimation of educational production functions. *Journal of human Resources*, 351-388. https://doi.org/10.2307/145575

Hanushek, E. A. (1986). The economics of schooling: Production and efficiency in public schools. Journal of economic literature, 24(3), 1141-1177.
http://www.jstor.org/stable/2725865.

Hanushek, E. A., Kain, J. F., Markman, J. M., and Rivkin, S. G. (2003). Does peer ability affect student achievement? Journal of applied econometrics, 18(5), 527-544. https://doi.org/10.1002/jae.741

Hanushek, E. A., and Luque, J. A. (2003). Efficiency and equity in schools around the world. Economics of education Review, 22(5), 481-502. https://doi.org/10.1016/S0272-7757(03)00038-4

Johnes, J. (2006). Measuring efficiency: A comparison of multilevel modelling and data envelopment analysis in the context of higher education. *Bulletin of Economic Research*, *58*(2), 75-104. https://doi.org/10.1111/j.0307-3378.2006.00238.x

Johnes, G., & Virmani, S. (2020). The efficiency of private and public schools in urban and rural areas: moving beyond the development goals. *International transactions in operational research*, *27*(4), 1869-1885. https://doi.org/10.1111/itor.12658

Kounetas, K., and Papathanassopoulos, F. (2013). How efficient are Greek hospitals? A case study using a double bootstrap DEA approach. *The European Journal of Health Economics*, *14*(6), 979-994. doi 10.1007/s10198-012-0446-z

Kounetas, K., Anastasiou, A., Mitropoulos, P., & Mitropoulos, I. (2011). Departmental efficiency differences within a Greek university: An application of a DEA and Tobit analysis. *International Transactions in Operational Research*, *18*(5), 545-559. https://doi.org/10.1111/j.1475-3995.2011.00813.x

Kirjavainen, T., and Loikkanen, H. (1996). Efficiency differences of finnish senior secondary schools: an application of DEA and Tobit-analysis (No. 570). ETLA Discussion Papers. https://doi.org/10.1016/S0272-7757(97)00048-4

Mammadov, R., & Çimen, I. (2019). Optimizing Teacher Quality Based on Student Performance: A Data Envelopment Analysis on PISA and TALIS. *International Journal of Instruction*, *12*(4), 767-788.

Masci, C., De Witte, K., and Agasisti, T. (2018). The influence of school size, principal characteristics and school management practices on educational performance: An efficiency analysis of Italian students attending middle schools. *Socio-Economic Planning Sciences*, *61*, 52-69. https://doi.org/10.1016/j.seps.2016.09.009

Meyer, J. W. (1977). The effects of education as an institution. *American journal of Sociology*, *83*(1), 55-77. https://doi.org/10.1086/226506

Meyer, H. D., and Rowan, B. (2006). Institutional analysis and the study of education. *The new institutionalism in education*, 1-13.

Naper, L. R. (2010). Teacher hiring practices and educational efficiency. *Economics of Education Review*, *29*(4), 658-668. https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2009.11.002

OECD. (2018). *Education for a Bright Future 1n Greece*, OECD, available at: OECD iLibrary | The Greek education system in context (oecd-ilibrary.org)

Peters, B. G. (2022). Institutional theory. In *Handbook on Theories of Governance* (pp. 323-335). Edward Elgar Publishing. https://doi.org/10.4337/9781800371972.00039

Portela, M. C. A. S., and Thanassoulis, E. (2001). Decomposing school and school-type efficiency. *European journal of operational Research*, *132*(2), 357-373. https://doi.org/10.1016/S0377-2217(00)00157-0

Rasbash, J., and Goldstein, H. (1994). Efficient analysis of mixed hierarchical and cross-classified random structures using a multilevel model. *Journal of Educational and Behavioral statistics*, 337-350. https://doi.org/10.2307/1165397

Romer, P. M. (1990). Endogenous technological change. *Journal of political Economy*, *98*(5, Part 2), S71-S102. https://doi.org/10.1086/261725

Royo, C. C., and Fajardo, M. T. M. (2020). Using DEA to Evaluate the Efficiency of Public High Schools for STEM Offering. *American Journal of Educational Research*, *8*(3), 155-161. doi:10.12691/education-8-3-5

Schultz, T. W. (1960). Capital formation by education. *Journal of political economy*, *68*(6), 571-583. https://doi.org/10.1086/258393

Schultz, T. W. (1968). Institutions and the rising economic value of man. *American Journal of Agricultural Economics*, *50*(5), 1113-1122. https://doi.org/10.2307/1237297

Simar, L., Wilson, P.W., 2007. Estimation and inference in two-stage, semi-parametric models of production processes. *Journal of econometrics*, *136*(1), 31-64. https://doi.org/10.1016/j.jeconom.2005.07.009

Simar, L., Wilson, P.W., 1999. Of Course We Can Bootstrap DEA Scores! But Does It Mean Anything? Logic Trumps Wishful Thinking. *Journal of Productivity Analysis*, 93-97.
http://www.jstor.org/stable/41770878

Simar, L., Wilson, P.W., 1998. Sensitivity analysis of efficiency scores: How to bootstrap in nonparametric frontier models. *Management science*, *44*(1), 49-61.
https://doi.org/10.1287/mnsc.44.1.49

Strielkowski, W., Volchik, V., Maskaev, A., & Savko, P. (2020). Leadership and effective institutional economics design in the context of education reforms. *Economies*, *8*(2), 27. https://doi.org/10.3390/economies8020027

Tsekouras, K., Chatzistamoulou, N., Broadstock, D., and Kounetas, K., (2015). "Technological Spillovers and Path dependence of European Transportation Productive Performance under Technology Heterogeneity". Technological forecasting and Social Change 102, 261-274. https://doi.org/10.1016/j.techfore.2015.09.008

Wang, L., & Calvano, L. (2022). Class size, student behaviors and educational outcomes. *Organization Management Journal*. https://doi.org/10.1108/OMJ-01-2021-1139

Wößmann, L. (2005). Educational production in East Asia: The impact of family background and schooling policies on student performance. *German Economic Review*, *6*(3), 331-353. https://doi.org/10.1111/j.1468-0475.2005.00136.x

Κωνσταντίνος Κουνετάς,
Αναπληρωτής Καθηγητής, Τμήμα Οικονομικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Πατρών, kounetas@upatras.gr

Γεώργιος Σ. Ανδρουλάκης,
Αναπληρωτής Καθηγητής, Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων, Πανεπιστήμιο Πατρών, gandroul@upatras.gr

Μαρία Καίσαρη,
ΕΔΙΠ, Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων, Πανεπιστήμιο Πατρών,
markaisari@upatras.gr

Γεώργιος Μανουσάκης
ΕΔΙΠ, Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων, Πανεπιστήμιο Πατρών,
gemini@upatras.gr

Η «προτυποποίηση» των ΕΠΑ.Λ.: Κοινωνικά και εκπαιδευτικά διακυβεύματα

Παλαιολόγος Δούρος, Δέσποινα Τσακίρη

Περίληψη

Η ανώτερη δευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση διακηρύττει ως κύριο σκοπό να προετοιμάζει τους μαθητές για την είσοδό τους στην ενεργό κοινωνική και επαγγελματική ζωή, παρέχοντάς τους γενική παιδεία αλλά και τεχνογνωσία, δεξιότητες και ικανότητες που είναι απαραίτητες για συγκεκριμένα επαγγέλματα. Στα περισσότερα ευρωπαϊκά κράτη, σε αντίθεση με ότι συμβαίνει στη χώρα μας, ο αριθμός των μαθητών, που επιλέγουν την τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση είναι μεγαλύτερος του αριθμού των μαθητών που επιλέγουν την γενική εκπαίδευση η οποία φαίνεται ότι είναι πιο καταξιωμένη. Στην χώρα μας αναντίρρητα, η ελκυστικότητα και το κύρος των σχολείων που παρέχουν τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση βρίσκονται σε διαρκή αμφισβήτηση, για το λόγο αυτό παρατηρούμε για πολλές δεκαετίες, συνεχείς μεταρρυθμίσεις και αναδιαρθρώσεις Πρόσφατα ψηφίσθηκε ο νόμος 4763/2020, όπου θεσπίστηκε ένας καινούργιος τύπος σχολείων, τα Πρότυπα Επαγγελματικά Λύκεια που η λειτουργία τους, από την μία πλευρά εδράζεται στην ενσωμάτωση της λογικής της «αριστείας» σε αυτά τα σχολεία και από την άλλη στην αύξηση των δυνατοτήτων ένταξης στην αγορά εργασίας. Στην παρούσα εργασία αφενός μελετώνται, τα ιδεολογικά προτάγματα των κοινοβουλευτικών κομμάτων και των κοινωνικών εταίρων, όπως αποτυπώθηκαν στις συνεδριάσεις της Διαρκούς Επιτροπής Μορφωτικών Υποθέσεων ώστε να αποκωδικοποιηθεί και να ερμηνευθεί το περιεχόμενό τους σε σχέση με τη διακηρυχθείσα εκπαιδευτική πολιτική άμβλυνσης των εκπαιδευτικών ανισοτήτων στα εν λόγω σχολεία Αφετέρου διερευνάται η νοηματοδότηση και η ερμηνεία των εκπαιδευτικών που εργάζονται στα νεοσύστατα Πρότυπα Επαγγελματικά Λύκεια και οι επιπτώσεις που βιώνουν και διαβλέπουν για τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες αυτών των σχολείων αντιπαραβάλλοντας την κυρίαρχη ρητορική περί «προτυποποίησης» με τα συμβαίνοντα στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία.

Λέξεις κλειδιά: Πρότυπα Επαγγελματικά Λύκεια, Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση, Εκπαιδευτική Πολιτική, κοινωνική αναπαραγωγή.

Abstract

In Greece, upper secondary education is divided into general and vocational. General upper secondary education aims to equip students with the skills for further study and emlpoyment procpects.The main purpose of vocational upper secondary education is to prepare students for their entry into active social and professional life, providing them with general education but also know-how, skills and abilities that are necessary for specific professions. In most European countries, in contrast to what happens in our country, the number of students who choose technical and vocational education is higher than the number of students who choose general education which seems to be more prestigious. In our country, unquestionably, the attractiveness and prestige of schools that provide technical and vocational education are in constant question, for this reason we observe for many decades, continuous reforms and restructuring.

In the most recent restructuring, a new type of upper secondary school was introduced, the Model Vocational High Schools. The purpose of this paper is to explore the meaning and interpretation of the parties, organizations and teachers working in the newly established Model Vocational High Schools, in order to highlight the expectations they place on this new type of Vocational High Schools, regarding the educational needs they strive to cover.

The research was conducted in December 2021. The method used was qualitative research and data collection was carried out in two ways a) by analyzing the practices of the Standing Committee on Educational Affairs of the Parliament and b) conducting semi-structured interviews with teachers, who served in Model Vocational High Schools of the country.

The analysis of the results of our research showed that while a consensus was found regarding the need to upgrade technical and vocational education, in order to make it attractive and to form a better field of employment, it does not seem to be considered that the institutionalization of Vocational High School Standards can lead in this direction.

Keywords: Model Vocational High Schools, Technical Vocational Education, Educational Policy, Vocational Education and Training (VET), social reproduction.

Εισαγωγή

Στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, τα περισσότερα συστήματα δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διατηρούν διάκριση μεταξύ γενικής-ακαδημαϊκής και επαγγελματικής εκπαίδευσης. Οι λεπτομέρειες τους ποικίλλουν από χώρα σε χώρα, αλλά στις περισσότερες από αυτές, η γενική εκπαίδευση προετοιμάζει τους μαθητές για την τριτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ η επαγγελματική εκπαίδευση τους προετοιμάζει για την άμεση είσοδο στην αγορά εργασίας. Οι μελετητές διακρίνονται σε εκείνους που βλέπουν την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση κυρίως ως θέμα επαγγελματικής κατάρτισης και προετοιμασίας για την αγορά εργασίας και σε αυτούς που την βλέπουν ως συνέχεια της ιεραρχικής διαφοροποίησης των μαθητών σε ποιοτικά διακριτές ομάδες. Τα μέλη της πρώτης ομάδας αντιλαμβάνονται την επαγγελματική εκπαίδευση κυρίως μέσα από το πρίσμα της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου, η οποία θεωρεί ότι οι δεξιότητες, είτε είναι επαγγελματικού είτε ακαδημαϊκού χαρακτήρα, βελτιώνουν τις προοπτικές στην αγορά εργασίας. Αυτοί οι ερευνητές (Becker, 1975· Bishop, 1989· Blossfeld, 1992) έχουν ως βασική παραδοχή ότι η επαγγελματική εκπαίδευση εφοδιάζει τους μαθητές με δεξιότητες που μπορούν να ενισχύσουν την απόδοση τους και την παραγωγικότητά τους στην εργασία και την εκλαμβάνουν ως «δίχτυ ασφαλείας». Ως εκ τούτου, οι μαθητές της επαγγελματικής εκπαίδευσης, ως εν δυνάμει εργαζόμενοι έχουν αυξημένη ζήτηση και οι πιθανότητές τους να αποκτήσουν απασχόληση και αξιοπρεπείς μισθούς ενισχύονται (Bol & Van De Werfhorst, 2013). Η δεύτερη ομάδα μελετητών (Oakes, 1985· Shavit, 1990) ορμώμενοι από τις θεωρίες της αναπαραγωγής των τάξεων (Bowles & Gintis, 1976) και του κοινωνικού αποκλεισμού (Collins, 1979) υποστηρίζουν ότι η διαφοροποίηση στην εκπαιδευτική διαδρομή είναι ένας μηχανισμός για την αναπαραγωγή της κοινωνικής ανισότητας μεταξύ των γενεών. Θεωρούν την επαγγελματική εκπαίδευση περισσότερο ως μια «εκτροπή» από την τριτοβάθμια εκπαίδευση, που παρακωλύει ταυτόχρονα την ισότητα εκπαιδευτικών και επαγγελματικών ευκαιριών (Hanushek et al., 2017· Shavit and Müller, 2000). Μελέτες σε διάφορες χώρες έχουν δείξει ότι αυτή η διαφορετική τροχιά (tracking) εμποδίζει την ισότητα των εκπαιδευτικών και επαγγελματικών ευκαιριών. Οι μαθητές που προέρχονται από χαμηλότερες τάξεις κοινωνικές ή οικονομικές είναι εκ των προτέρων τοποθετημένοι σε χαμηλότερες τέτοιες εκπαιδευτικές «τροχιές», γεγονός που με τη σειρά του, μειώνει τις πιθανότητές τους να φοιτήσουν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και να εισέλθουν στη συνέχεια σε επαγγέλματα υψηλού κύρους και υψηλών απολαβών (Gamoran & Mare, 1989· Iannelli, 1997).

Στην Ελλάδα ο θεσμός της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης βιώνει σημαντικές μεταβολές σε θεσμικό επίπεδο τα τελευταία χρόνια, καθώς έχουμε αρκετά νομοθετήματα που αφορούν τη λειτουργία, τη δομή και τη διακυβέρνηση αυτής. Όμως διαχρονικά η αντιμετώπιση της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης, είναι συχνά αποσπασματική και ανακόλουθη, με αποτέλεσμα να τίθεται στο περιθώριο και να θεωρείται ακόμα και σήμερα από τους πολίτες ως επιλογή «δεύτερης κατηγορίας»[14]. Η πλειονότητα των εφήβων, συνεχίζει να επιλέγει το Γενικό Λύκειο, με απώτερο στόχο την πρόσβαση στη τριτοβάθμια εκπαίδευση ενώ η επαγγελματική εκπαίδευση προσελκύει μαθητές με χαμηλές επιδόσεις και συνήθως

14. Στην βιβλιογραφία αναφέρεται και ως «η δεύτερη καλύτερη επιλογή», για αποφευχθεί η επιπρόσθετη αρνητική φόρτιση του όρου «δεύτερη κατηγορία».

από χαμηλά κοινωνικά και οικονομικά στρώματα, δημιουργώντας έναν φαύλο κύκλο εις βάρος αυτής της μορφής εκπαίδευσης και των μαθητών που την επιλέγει.

Αντικείμενο αυτής της εργασίας είναι η τελευταία αναδιάρθρωση της ανώτερης δευτεροβάθμιας τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης, που συμπεριέλαβε και την θεσμοθέτηση ενός νέου τύπου σχολείου, του Πρότυπου Επαγγελματικού Λυκείου, που από την μία πλευρά εδράζεται στην «αριστεία» και από την άλλη στην αγορά εργασίας.

1. Τα Πρότυπα Σχολεία: Γενικές θεωρήσεις

1.1. Πρότυπα Σχολεία στην Γενική Εκπαίδευση

Το 2015 με νέα κυβέρνηση, δημοσιεύεται ο νόμος 4327/2015, όπου, οι σχολικές μονάδες που είχαν χαρακτηριστεί ως «Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία» αποχαρακτηρίζονται και ορίζονται ως «Πειραματικά Σχολεία», εκτός από εννέα σχολικές μονάδες που ορίζονται ως «Πρότυπα Σχολεία» με βάση την ιστορικότητά τους (Βαρβάκειος Ιωνίδειος, Ευαγγελική Σχολή, Αναβρύτων, Ζωσιμαία Σχολή). Στη συνέχεια το 2020 ο νόμος 4692/2020, αλλάζει το καθεστώς ίδρυσης των Πρότυπων και Πειραματικών Σχολείων και καλούνται οι Σύλλογοι Διδασκόντων να αποφασίσουν αν επιθυμούν τη μετατροπή τους σχολείου τους σε Πρότυπο ή Πειραματικό, βάση των νέων διατάξεων που εισάγει. Κατά το σχολικό έτος 2021-2022, ο σχολικός χάρτης αυτού του τύπου σχολείων έχει άρδην αλλάξει. Μετά από αυτές τις αλλαγές λειτουργούν συνολικά 112 σχολικές μονάδες γενικής εκπαίδευσης που χαρακτηρίζονται ως Πρότυπα ή Πειραματικά Σχολεία, με 50[15] από αυτά μαζί με τα 6 Πρότυπα Επαγγελματικά Λύκεια να ξεκινούν την παρθενική τους χρονιά.

Πίνακας 1: Πρότυπα, Πειραματικά Σχολεία (2021-2022)

	Συχνότητα (N)	Ποσοστό (%)
Πρότυπα (Πρωτοβάθμια)	0	0,00
Πρότυπα (Δευτεροβάθμια)	43	36,44
Πειραματικά (Πρωτοβάθμια)	48	40,68
Πειραματικά (Δευτεροβάθμια)	27	22,88
Σύνολο	**118**	**100**

1.2. Πρότυπα Επαγγελματικά Λύκεια

Για την αμιγώς τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση, σε διεθνές επίπεδο, έχουν χαρακτηρισθεί ορισμένοι εκπαιδευτικοί οργανισμοί ως Κέντρα Επαγγελματικής Αριστείας (Κ.Ε.Α.) (Centres of vocational excellence – CoVEs). Τα Κ.Ε.Α. αποτελούν δομές τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης που θα μπορούσαν να οριστούν ως οργανισμοί *ή δίκτυα* που βασίζονται σε *εταιρικές σχέσεις και αποτελούν οικοσυστήματα αριστείας και καινοτομίας για την* παροχή *ειδικού προσωπικού, υψηλού επιπέδου ειδίκευσης, στις εθνικές και διεθνείς αγορές εργασίας με σκοπό* την *συμβολή τους στην ανάπτυξη των εθνικών και των τοπικών οικονομιών* (Arribas, 2020:8). Τα κέντρα αυτά παρέχουν συνήθως υψηλά και ποιοτικά επίπεδα προσόντων και δίνουν ιδιαίτερη έμφαση σε τεχνολογικές και καινοτόμες θεματικές ή πολυθεματικές λύσεις κατάρτισης αποβλέποντας στη παροχή δεξιοτήτων και ικανοτήτων για την κάλυψη των αναγκών

15. Υ.Α. με Αρ. Πρωτ.: 51614/Δ6/11-5-2021.

των επιχειρήσεων αλλά και ίδιων των ατόμων (ETF, 2020· Arribas, 2020· Edwards, Redford, & Paiva, 2021· Crisonà, 2021).

Στην χώρα μας τα Πρότυπα - Πειραματικά Επαγγελματικά Λύκεια εμφανίζονται για πρώτη φορά στο νόμο 3966/2011 (άρθρο 51, παρ. 1γ) και θεσμοθετούνται για δεύτερη φορά με το νόμο 4186/2013 (άρθρο 5, παρ. 3). Όμως μέχρι τα τέλη του 2020 δε λειτούργησε κανένα Π.Π.ΕΠΑ.Λ.. Τότε ψηφίσθηκε ο νόμος 4763/2020 όπου στα Άρθρα 16-21, δομές της Ανώτερης Δευτεροβάθμιας Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, παίρνουν το τίτλο Πρότυπα και ανοίγει ο δρόμος για την ίδρυση και την λειτουργία τους. Ακολούθως, σε έξι μήνες, υπογράφεται Κ.Υ.Α. (Φ.Ε.Κ. 2503/τ. Β΄/11.06.2021), όπου ιδρύονται από το σχολικό έτος 2021-2022 τα ακόλουθα έξι Πρότυπα Επαγγελματικά Λύκεια, Π.Επα.Λ. Άργους, Π.Επα.Λ. Περάματος, Π.Επα.Λ. Τρικάλων, Π.Επα.Λ. Ηγουμενίτσας, Π.Επα.Λ. Επανομής και Π.Επα.Λ Ξάνθης. Τα κριτήρια και οι προϋποθέσεις που αυτά τα σχολεία μετονομάσθηκαν σε Πρότυπα μέχρι και σήμερα παραμένουν «ασαφή», με την φημολογία και την «περιρρέουσα ατμόσφαιρα», να συγκλείνει στο ότι οι προϊστάμενοι των σχολείων ή οι τοπικοί παράγοντες είναι «φιλικοί» προς την Κυβέρνηση και δεν θα επέφεραν αντιρρήσεις στην μετατροπή τους σε πρότυπα. Η υπόθεση αυτή ενδεχομένως να ενισχύεται ή και να επιβεβαιώνεται από το γεγονός, ότι μέχρι σήμερα δεν υπάρχει κάποια προκήρυξη για αυτά ή κάποια άλλη παρεμφερή ενέργεια, όπως πλατφόρμα για εκδήλωση ενδιαφέροντος μετατροπής κάποιου ΕΠΑ.Λ. σε πρότυπο ή πρόταση από σύλλογο διδασκόντων. Φαίνεται όμως ότι υπήρξε «άτυπος φάκελος» για κάποια σχολεία, που θα ικανοποιούσαν κάποιες ελάχιστες προδιαγραφές, προσόντων εκπαιδευτικών, κτηριακών υποδομών, μη εγγύτητας με άλλες σχολικές μονάδες Τ.Ε.Ε., προϊστορία καινοτόμων δράσεων, συμμετοχής σε ευρωπαϊκά προγράμματα, κ.α.. Το δίκτυο Ευρυδίκη (Eurydice, 2021) κάνοντας μνεία στον νόμο 4763/2020, μας πληροφορεί ότι τα Π.ΕΠΑ.Λ. ιδρύονται ύστερα από πρόταση του Κεντρικού Συμβουλίου Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Κ.Σ.Ε.Ε.Κ.) και εισήγηση του οικείου Συμβουλίου Σύνδεσης με την Παραγωγή και την Αγορά Εργασίας (Σ.Σ.Π.Α.Ε.) και ότι στην Α΄ τάξη των Π.ΕΠΑ.Λ. εισάγονται απόφοιτοι υποχρεωτικής εκπαίδευσης με βάση τον βαθμό του απολυτήριου γυμνασιακού τίτλου τους. Προσθέτει ότι καθιερώνεται πρακτική άσκηση κατά τη διάρκεια της φοίτησης, μία ημέρα της εβδομάδας και για έξι ώρες, σε φορείς του δημόσιου και του ευρύτερου δημόσιου τομέα ή επιχειρήσεις ιδιωτικού τομέα της περιοχής. Εν τέλει τον Σεπτέμβριο του 2021 ξεκίνησε η λειτουργία των ανωτέρω Πρότυπων ΕΠΑ.Λ.. Από τις πρώτες υπουργικές αποφάσεις που εκδόθηκαν, είναι η αλλαγή των ωρολογίων προγραμμάτων, των αναθέσεων των μαθημάτων και τον νέο τύπου μαθημάτων, που εισάγει την καινοτομία της διαθεματικότητας σε εργαστηριακό μάθημα και της κοινής διδασκαλίας από εκπαιδευτικούς διαφορετικής ειδικότητας με κυκλική εναλλαγή της παρουσίας των εκπαιδευτικών, στα τμήματα.

Από τα παραπάνω συμπεράνουμε πως δημιουργείται ένας καινούργιος τύπος σχολείου, που ακουμπά στις ευρωπαϊκές νόρμες, για αύξηση του ποσοστού τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης και για αναβάθμιση της ποιότητας της, χωρίς όμως να είναι απολύτως ξεκάθαρη η αναγκαιότητα ύπαρξης του αλλά και το ενδεχόμενο κενό που προσπαθεί να καλύψει. Φαίνεται πως γίνεται προσπάθεια να ενταχθούν, οι καλές πρακτικές ανάλογων εκπαιδευτικών οργανισμών όπως οι προαναφερθείσες δομές των CoVEs - Κ.Ε.Α., στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση, «ικανοποιώντας» και το αφήγημα περί «προτύπων» και «αριστείας». Επιπλέον, να σημειώσουμε πως η διακηρυγμένη θέση της κυβέρνησης είναι, σε μικρό βάθος χρόνου, ενδεχομένως και τριετίας, όλα τα λειτουργούντα Επαγγελματικά Λύκεια, να γίνουν και αυτά Πρότυπα, αλλά στο Στρατηγικό Σχέδιο γίνεται αναφορά για εικοσιπέντε (Υ.Παι.Θ., 2021:56).

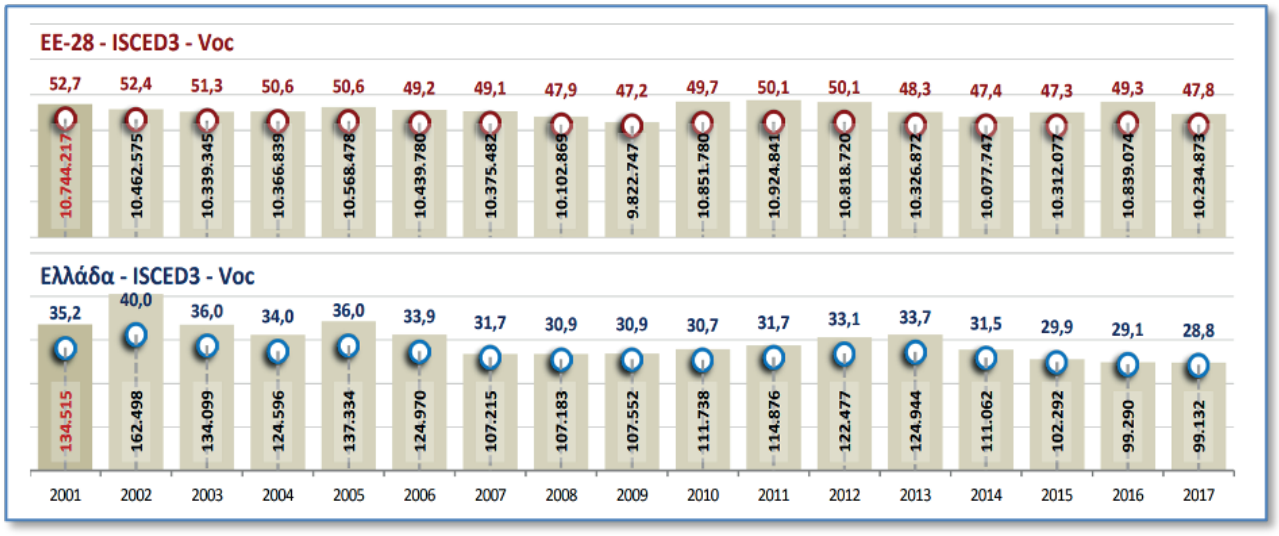
Πίνακας 2: ***Πρότυπα, Πειραματικά Λύκεια (2021-2022)***

	Συχνότητα (N)	Ποσοστό (%)
Πρότυπα Γενικά Λύκεια	18	51,43
Πρότυπα Επαγγελματικά Λύκεια	6	17,14
Πειραματικά Γενικά Λύκεια	11	31,43
Πειραματικά Επαγγελματικά Λύκεια	0	0,00
Σύνολο	**35**	**100**

2. Το πεδίο της Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης

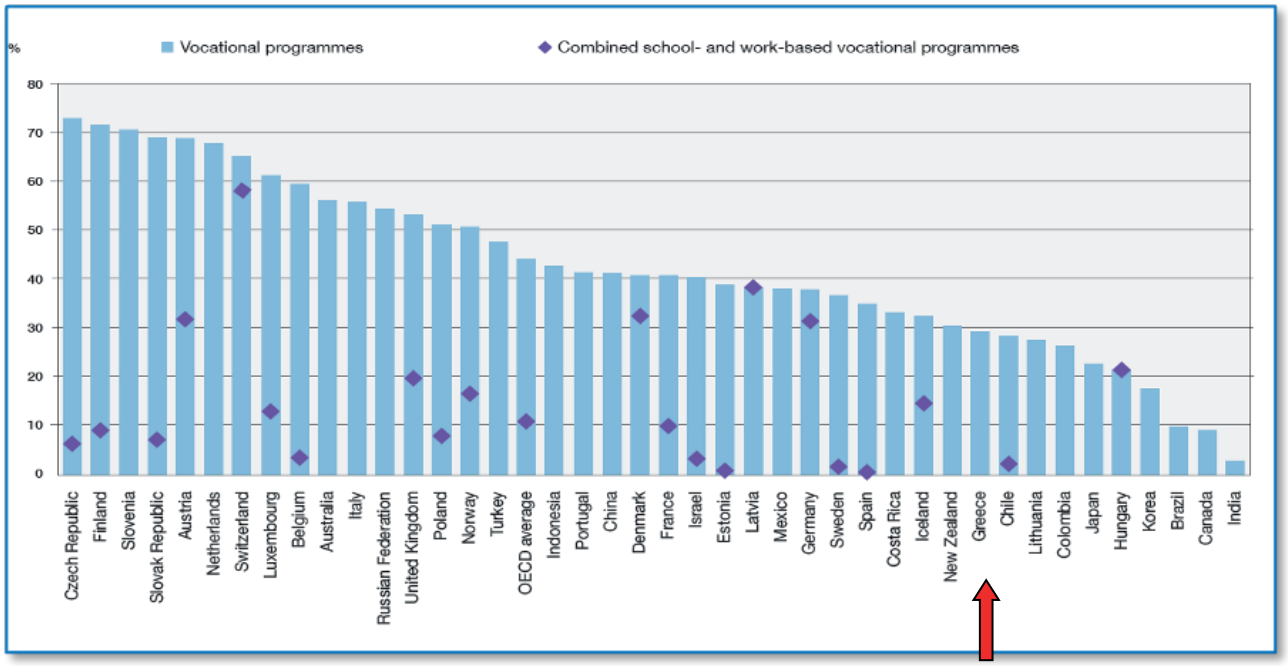
Για την χώρα μας η βασική παρατήρηση που μπορούμε να παραθέσουμε για την Τ.Ε.Ε. είναι πως έχουμε συνεχείς αλλαγές του θεσμικού πλαισίου δίχως προηγουμένως να έχει γίνει αποτίμηση της προηγούμενης λειτουργίας. Άπαντες, ακόμη και οι αδαείς έχουν συνειδητοποιήσει ότι κάτι που χαρακτηρίζει την εκπαιδευτική πολιτική, είναι η δίχως μακροπρόθεσμη στρατηγική, ασταθής, μη ενιαία και σε αρκετά σημεία, επιστημονικά ατεκμηρίωτη, άσκησή της. Απουσιάζει, ο σχεδιασμός, έπειτα από μελέτη, χαρτογράφηση και αξιολόγηση της πραγματικότητας. Όλες οι αλλαγές και αναδιαρθρώσεις, από όλες ανεξαιρέτως τις κυβερνήσεις γίνονταν και γίνονται με την επίκληση της μεταρρύθμισης, του εκσυγχρονισμού και της αναβάθμισης της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης.

Στα διαγράμματα που ακολουθούν αποτυπώνονται συγκριτικά στοιχεία σε σχέση με τον μαθητικό πληθυσμό. Στην Ελλάδα το πλήθος του μαθητικού πληθυσμού της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης - επαγγελματικής (ISCED3) ως προς το συνολικό μαθητικό πληθυσμό που φοιτά στην ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (ISCED3) διαχρονικά κυμαίνεται σε μικρά ποσοστά, σε αντίθεση με το τι συμβαίνει στις περισσότερες χώρες της Ε.Ε.. Παρόμοια αποτύπωση έχουμε και στα ποσοστά του μαθητικού πληθυσμού της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης - επαγγελματική (ISCED3) στις χώρες του ΟΟΣΑ.



Πηγή: ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕ.Ε. (2020). *Ετήσια Έκθεση για την Εκπαίδευση 2019-2020.*

Διάγραμμα 1: **Πλήθος & ποσοστό του συνολικού μαθητικού πληθυσμού της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης - επαγγελματική (ISCED3) ως προς το συνολικό μαθητικό πληθυσμό που φοιτά στην ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (ISCED3) στην Ελλάδα και Ευρώπη, την περίοδο 2001-2017.**



Πηγή: *OECD (2018), Education at a Glance 2018: OECD Indicators, https://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-en, Table B1.3.*

Διάγραμμα 2: Ποσοστό του μαθητικού πληθυσμού της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης - επαγγελματική (ISCED3) στις χώρες του ΟΟΣΑ, το 2018.

3. Μεθοδολογικός σχεδιασμός

3.1. Γενικός σκοπός

Η αφόρμηση για να ασχοληθούμε με το θέμα μας, ξεκινάει από την ψήφιση του νόμου 4763/2020 και την δημοσίευση της Κ.Υ.Α., όπου ιδρύονται από το σχολικό έτος 2021-2022, έξι Πρότυπα Επαγγελματικά Λύκεια. Δημιουργείται δηλαδή ένας καινούργιος τύπος σχολείου, που ακουμπά στις επιταγές της Ευρωπαϊκής Ένωσης και υπερεθνικών οργανισμών για αύξηση του ποσοστού της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης σε σχέση με την γενική εκπαίδευση. Επιπλέον αναζητούμε την αναγκαιότητα δημιουργίας τους, το ενδεχόμενο κενό που προσπαθούν να καλύψουν και εάν θα μπορέσουν να συμβάλλουν στην αναβάθμιση της ποιότητας της επαγγελματικής εκπαίδευσης, με την εν γένει λειτουργία τους. Ενώ διακηρύσσεται πως μέσω αυτών των σχολείων γίνεται προσπάθεια να ενταχθούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο, οι καλές πρακτικές πετυχημένων μοντέλων Ε.Ε.Κ., η πρώτη εντύπωση είναι πως έχουμε υλοποίηση του «ρητορικής» περί «προτύπων» και «αριστείας». Σε αυτό συνηγορεί και το γεγονός πως για τον χαρακτηρισμό τους επικράτησε ο όρος «Πρότυπο» έναντι του όρου «Πειραματικό», ο οποίος προτάθηκε από τους περισσότερους φορείς στο δημόσιο διάλογο που προηγήθηκε. Τέλος η αναγκαιότητα της έρευνας μας εντοπίζεται στο γεγονός ότι τα Πρότυπα Επαγγελματικά Λύκεια είναι ένας θεσμός σε εμβρυϊκό στάδιο για την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, κάτι που καθιστά απαραίτητη την απόκτηση περισσότερης γνώσης πάνω σε αυτό το θέμα.

Ο σκοπός της εργασίας μας είναι διττός. Αφενός να μελετήσουμε τις απόψεις των κοινοβουλευτικών κομμάτων και των κοινωνικών εταίρων, με σκοπό τα αναδείξουμε τα βασικά προτάγματα όπως αποτυπώθηκαν στις συνεδριάσεις της Διαρκούς Επιτροπής Μορφωτικών Υποθέσεων. Αφετέρου να διερευνηθεί η νοηματοδότηση και η ερμηνεία των εκπαιδευτικών που εργάζονται στα νεοσύστατα **Π.ΕΠΑ.Λ.**, προκειμένου να αναδείξουμε τις προσδοκίες που εναποθέτουν σε αυτό τον νέο τύπο Λυκείων και με ποια προτάγματα συνδέονται.

3.2. Ερευνητικά Ερωτήματα

Στην παρούσα μελέτη προσδοκάται να προσεγγιστούν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

- Πως αντιλαμβάνονται τα κόμματα, οι φορείς και οι εκπαιδευτικοί, την αναγκαιότητα θέσπισης και λειτουργίας των Πρότυπων Επαγγελματικών Λυκείων;
- Εάν και σε ποιο βαθμό τα κόμματα, οι φορείς και οι εκπαιδευτικοί, θεωρούν ότι τα Πρότυπα Επαγγελματικά Λύκεια μπορούν να συμβάλλουν στην αναβάθμιση της ποιότητας της επαγγελματικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα;
- Ποιοι παράγοντες και σε ποιο βαθμό επηρεάζουν την εκπαιδευτική επιλογή των μαθητών/τριών των Πρότυπων Επαγγελματικών Λυκείων;
- Ποια είναι τα κοινωνικά και εκπαιδευτικά διακυβεύματα από τη θέσπιση και τη λειτουργία των Πρότυπων Επαγγελματικών Λυκείων τα οποία θα συγκεντρώσουν μόνο μαθητές με υψηλές επιδόσεις και κατά συνέπεια θα διακριθούν από τα υπόλοιπα σχολεία;

3.3. Ερευνητική μεθοδολογία

Στην εργασία μας επιλέχθηκε ως καταλληλότερη η ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση. Η ποιοτική έρευνα (qualitative research) είναι ένα είδος εκπαιδευτικής έρευνας, στην οποία ο ερευνητής βασίζεται στις απόψεις των συμμετεχόντων. Η προτεινόμενη ερευνητική μεθοδολογία περιλαμβάνει δύο σκέλη: i) ανάλυση περιεχομένου των πρακτικών της Διαρκής Επιτροπής Μορφωτικών Υποθέσεων της Βουλής και ii) ημι-δομημένες συνεντεύξεις από διευθυντές και εκπαιδευτικούς των σχολικών μονάδων που εργάζονται σε Επαγγελματικά Λύκεια που χαρακτηρίσθηκαν ως Πρότυπα.

4. Απόψεις κομμάτων και φορέων

Αρχικά θα προβούμε στην ανάλυση περιεχομένου που θα εστιάσει στα Πρακτικά από τις τέσσερις συνεδριάσεις (11-14-15-16/12/2020) της Διαρκής Επιτροπή Μορφωτικών Υποθέσεων που διεξάγονταν η επεξεργασία και εξέταση του σχεδίου νόμου του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων που μετά την συζήτηση και ψήφιση στην ολομέλεια της Βουλής των Ελλήνων είχαμε την έκδοση του νόμου 4763/2020. Στην πρώτη συνεδρίασης της Δ.Ε.Μ.Υ. της Βουλής, τονίστηκε από τους ίδιους τους εκπροσώπους των κομμάτων (Κεφαλίδου Χ.), το κύριο θέμα είναι ένα εξαιρετικά σοβαρό ζήτημα, αυτό της τεχνικής εκπαίδευσης. Η Υπουργός Παιδείας κ. Ν. Κεραμέως εντόπισε, κατά την αρχική της τοποθέτηση, συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που αφορούν στη σημασία γενικότερα της επαγγελματικής εκπαίδευσης. Την χαρακτήρισε «πυλώνα» του εκπαιδευτικού συστήματος, οποίος όμως, μέχρι σήμερα αντιμετωπίζεται ως «*αποπαίδι της εκπαιδευτικής διαδικασίας*», αναγνωρίζοντας ότι η συνεισφορά της εν λόγω εκπαίδευσης γενικότερα παραγνωρίζεται από την Πολιτεία διαχρονικά. Στη συνέχεια, διατύπωσε τις δυνατότητες, με βάση τις οποίες θα έπρεπε η επαγγελματική εκπαίδευση να αξιοποιείται αποτελεσματικά, αφού η εν λόγω εκπαίδευση δύναται να αποτελέσει «σύγχρονο εργαλείο αναπτυξιακής πολιτικής», να αξιοποιηθεί κατάλληλα προκειμένου να ανταποκριθεί στις τεχνολογικές εξελίξεις της εποχής, ενώ ταυτόχρονα μπορεί να αποτελέσει σημαντικό εφόδιο προκειμένου να αρθούν σοβαρές κοινωνικές αγκυλώσεις, όπως η ανεργία των νέων και ο κοινωνικός αποκλεισμός.. Κατά τον κ. Φωτήλα, εισηγητή της πλειοψηφίας δεν κατέστη δυνατό στη σύγχρονη εποχή η επαγγελματική εκπαίδευση να αποτελέσει ελκυστική και συνειδητή επιλογή για τη μεγάλη πλειοψηφία των μαθητών/μαθητριών στη χώρα μας. Στη συνέχεια, προβαίνει σε μια σύγκριση ανάμεσα στη χώρα μας και σε άλλες ανεπτυγμένες χώρες τόσο της Ευρώπης, όσο και του υπόλοιπου κόσμου, τονίζοντας πως στις χώρες αυτές η επαγγελματική εκπαίδευση πέτυχε την απορρόφηση πολλών μαθητών. Ως προς το νομοσχέδιο, το κυβερνητικό κόμμα, τόσο δια της Υπουργού Παιδείας, όσο και δια του εισηγητή της πλειοψηφίας, διευκρινίζεται ότι έχει διαμορφωθεί ένα πλαίσιο τριών αξόνων, οι οποίοι καθορίζουν τη γενικότερη κατεύθυνση του νομοσχεδίου. Σύμφωνα με τον τρίτο άξονα, επιχειρείται η

αναβάθμιση όλων των βαθμίδων και επιπέδων επαγγελματικής εκπαίδευσης σε όλους τους τομείς (υποδομές, προγράμματα σπουδών κ.ο.κ.). Μέρος του τρίτου άξονα αποτελεί και η απόφαση ίδρυσης Προτύπων Επαγγελματικών Λυκείων, τα οποία, σύμφωνα με την κυβέρνηση, «*θα λειτουργήσουν ως πυλώνες του συνολικού στρατηγικού σχεδιασμού αναβάθμισης του συστήματος επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης*» (Κεραμέως Ν.). Οι μαθητές/μαθήτριες θα επιλέγονται με βάση την επίδοση στο Γυμνάσιο και οι εκπαιδευτικοί με αντίστοιχες διαδικασίες που επιλέγονται για τα πρότυπα πειραματικά σχολεία γενικής εκπαίδευσης, ενώ θα ιδρυθεί και ειδικό κέντρο επιμόρφωσης εκπαιδευτικών ειδικοτήτων ΕΠΑ.Λ., προκειμένου να διασφαλιστεί το υψηλό επίπεδο διδασκαλίας και παροχής εκπαιδευτικού έργου. Τέλος, η πρόβλεψη για την ίδρυση Π.ΕΠΑ.Λ., αποτελεί κεντρικό θεμέλιο του νομοσχεδίου, το οποίο εντάσσεται στη γενικότερη προσπάθεια αναβάθμισης συνολικά της επαγγελματικής εκπαίδευσης και αποσκοπεί στο να καταστεί αυτή ελκυστικότερη από την κοινωνία και να δημιουργήσει συνθήκες αναβάθμισης των παρεχομένης εκπαίδευσης.

4.1. Αποτελέσματα

1ος Ερευνητικός άξονας. Πως αντιλαμβάνονται τα κόμματα και οι φορείς την αναγκαιότητα θέσπισης και λειτουργίας των Πρότυπων Επαγγελματικών Λυκείων;

Η επαγγελματική εκπαίδευση στην Ελλάδα έχει διαγνωστεί γενικότερα ως «προβληματική» και παραμελημένη από όλα τα κόμματα και τους αρμόδιους φορείς. Η πλειοψηφούσα εισηγητική αρχή, θεωρεί την ίδρυση των Πρότυπων Επαγγελματικών Λυκείων ως σημαντική μεταρρύθμιση που αποσκοπεί στο να καλύψει πραγματικές ανάγκες της αγοράς σε κλάδους που, έως σήμερα, παρέμεναν στα αζήτητα της προσφοράς εργασίας. Από την πλευρά της, η κ. Τζούφη, ως εισηγήτρια του ΣΥΡΙΖΑ και εκπρόσωπος της ελάσσονος αντιπολίτευσης, θεωρεί πως η θεσμοθέτηση των Π.ΕΠΑ.Λ. δεν εξυπηρετούν, παρά τις ανάγκες των ιδιωτών εργοδοτών και εκπροσώπων της αγοράς, οι οποίοι θα ασκούν και τον απόλυτο έλεγχο στα προγράμματα σπουδών και στις ειδικότητες αυτών των εκπαιδευτικών μονάδων. Η θεσμοθέτηση των Π.ΕΠΑ.Λ., κατά την αντιπολίτευση, θα αποτελέσει μια ευκαιρία απόλυτα ελεγχόμενης εκπαιδευτικής θήτευσης, που δεν εξυπηρετούν τους ωφελούμενους, αλλά πιθανόν εποχικές και ανάγκες της αγοράς και των εκπροσώπων της που σχετίζονται αποκλειστικά και μόνο με την κερδοφορία. Η εισηγήτρια του ΚΙΝ.ΑΛ. κ. Κεφαλίδου αναγνωρίζει εξίσου πως η σημαντικότητα της επαγγελματικής εκπαίδευσης, και θεωρεί λάθος την ανταπόκριση αυτού του είδους της εκπαίδευσης στις ανάγκες και μόνο της αγοράς, καθώς έτσι παραγνωρίζεται το γεγονός ότι η επαγγελματική εκπαίδευση συνιστά παράλληλα ένας τρόπος ανάπτυξης του μορφωτικού επιπέδου του ανθρώπου, την ηθικής και πνευματικής αγωγής όλων. Από την πλευρά του κ. Δελή, που εκπροσωπεί το Κ.Κ.Ε., οι ανάγκες που οδήγησαν στην ίδρυση των Π.ΕΠΑ.Λ. είναι η εξυπηρέτηση της αγοράς εργασίας και των εργοδοτών που την εκπροσωπούν –αποκαλεί «ζούγκλα» την αγορά εργασίας– και η κατηγοριοποίηση των ΕΠΑ.Λ. σε καλύτερα και σε χειρότερα και απομακρύνεται η δυνατότητα των νέων να μπορούν να σπουδάζουν τις ειδικότητες που επιθυμούν και όχι άσχετες που τους «σπρώχνουν» άλλοι. Για την κ. Ασημακοπούλου, εισηγήτρια του κόμματος της Ελληνικής Λύσης, η επαγγελματική εκπαίδευση διακρίνεται, πράγματι, από μειωμένο ενδιαφέρον και έλλειψη ελκυστικότητας, καθώς αυτού του είδους η εκπαίδευση θεωρείται υποδεέστερη σε αξία. Θα πρέπει να αναφερθεί πως οι παραπάνω εισηγητές δεν κάνουν ιδιαίτερο διαχωρισμό μεταξύ γενικότερα της επαγγελματικής εκπαίδευσης και των αναγκών της με την ίδρυση συγκεκριμένα των Π.ΕΠΑ.Λ. και επικεντρώνονται σε γενικότερες ανάγκες που θα έπρεπε να υπηρετεί η επαγγελματική εκπαίδευση και, κατά τη γνώμη τους, δεν υπηρετεί. Αντίθετα με τους παραπάνω, η κ. Σακοράφα, εισηγήτρια του κόμματος Μέρα25, διασαφηνίζει συγκεκριμένες ανάγκες που αφορούν στην ίδρυση και θεσμοθέτηση των Πρότυπων ΕΠΑ.Λ.. Αρχικά θεωρεί πως γενικά η επαγγελματική εκπαίδευση συνιστά έναν σημαντικό τομέα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στη συνέχεια, τονίζει ότι η εν λόγω εκπαίδευση θα πρέπει να παρέχει τόσο ισότιμη παιδεία με τα λοιπά εκπαιδευτικά ιδρύματα, όσο και την ιδιαίτερη εκείνη κατάρτιση που απαιτούν οι επαγγελματικές

ειδικότητες που επιλέγονται. Σε αντίθετη περίπτωση, τονίζει, η επαγγελματική εκπαίδευση καταγίνεται ένας τύπος που αφορά «*κατώτερες τάξεις*», προσφέροντας εξειδίκευση, αλλά όχι καλλιέργεια πνεύματος. Επιπλέον, η παροχή τίτλων σπουδών που συνδέονται άμεσα με επαγγελματικά δικαιώματα και αντίστοιχες πιστοποιήσεις θεωρείται εξίσου βασικό κριτήριο. Η επαγγελματική εκπαίδευση δεν πρέπει να διολισθαίνει στην υπηρεσία στενών τοπικών αναγκών. Αυτή τη λογική η κ. Σακοράφα τονίζει ότι πρόκειται να υπηρετήσουν και τα Πρότυπα ΕΠΑ.Λ., καθώς δεν θα εξυπηρετούν εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά ανάγκες επιχειρηματικών κλάδων και θα διακατέχονται από στενή τοπική αντίληψη. Αντιθέτως, τα Π.ΕΠΑ.Λ. θα πρέπει να υπηρετούν ανάγκες ανάπτυξης όλων των ειδικοτήτων, ώστε να βελτιωθούν οι εκπαιδευτικές πρακτικές, προκειμένου αυτές να εφαρμοστούν και στην υπόλοιπη επαγγελματική εκπαίδευση.

Από πλευράς φορέων, αυτό που γίνεται αντιληπτό είναι ότι η ίδρυση των Π.ΕΠΑ.Λ., όπου αυτή αναφέρεται από τους φορείς (π.χ. τον εκπρόσωπο ΟΛΜΕ και Ι.Ε.Κ.), η αναφορά κάνει λόγο για λάθη στην αιτιολόγηση της δημιουργίας τους. Κατά τους φορείς, τα Π.ΕΠΑ.Λ. θα έπρεπε να αφορούν σε γενικότερες πρακτικές εκπαιδευτικού χαρακτήρα κι όχι να αποτελέσουν «σχολεία αρίστων», όπου θα διαμορφωθούν συνθήκες κοινωνικού αποκλεισμού ή δομές όπου θα εφαρμόζονται σκληρές πρακτικές αξιολόγησης. Επιπλέον, ένα πολύ ενδιαφέρον σημείο για τη θεσμοθέτηση των Π.ΕΠΑ.Λ. θίγει, αλλά σε γενικό πλαίσιο, ο εκπρόσωπος των Διευθυντών Ι.Ε.Κ. κ. Διαμαντόπουλος, ο οποίος τονίζει πως τα ΕΠΑ.Λ. (και τα πρότυπα) θα έπρεπε να αποτελούν κέντρα γενικότερης επαγγελματικής εκπαίδευσης και όχι εξειδίκευσης. Συμπερασματικά, θα λέγαμε πως η αναφορά στις ανάγκες που οδήγησαν στη θεσμοθέτηση των Π.ΕΠΑ.Λ. είναι πολυποίκιλη, αν και οι περισσότεροι πολιτικοί και επαγγελματικοί και εκπαιδευτικοί φορείς εστίασαν γενικότερα στο θεσμό των ΕΠΑ.Λ. κι όχι στην ειδικότερη θεσμοθέτηση των Προτύπων ΕΠΑ.Λ..

2ος Ερευνητικός άξονας. Εάν και σε ποιο βαθμό τα κόμματα και οι φορείς, θεωρούν ότι τα Πρότυπα Επαγγελματικά Λύκεια μπορούν να συμβάλλουν στην αναβάθμιση της ποιότητας της επαγγελματικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα;

Η κυβερνητική παράταξη, θεωρεί πως η αναβάθμιση της επαγγελματικής εκπαίδευσης «περνά» μέσα από τον θεσμό των Π.ΕΠΑ.Λ. που θα αποτελέσουν τον κύριο πυλώνα, τον «οδηγό» της αναβάθμισης της επαγγελματικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα, καθώς προβλέπεται: α)η εισαγωγή νέων προγραμμάτων σπουδών, β)η αναβάθμιση των εξοπλισμών, των εργαστηρίων και των γενικότερων υποδομών ή, όπου απαιτείται, η δημιουργία καινούργιων υποδομών, γ)η εξαιρετική κατάρτιση των εκπαιδευτών και η συνεχής επανεκπαίδευσή τους μέσω των Κέντρων Κατάρτισης. Τις αισιόδοξες αυτές θεωρήσεις δεν συμμερίζονται, όμως όλοι οι πολιτικοί φορείς. Το σύνολο των κομμάτων της αντιπολίτευσης θεωρεί πως τα Π.ΕΠΑ.Λ. αποτελούν ανάχωμα στην αναβάθμιση της εκπαίδευσης. Σύμφωνα με αυτές τις αντιλήψεις, τα Πρότυπα ΕΠΑ.Λ. δεν παρέχουν τη δυνατότητα παροχής μιας ολοκληρωμένης εκπαίδευσης, όπου οι αυριανοί επαγγελματίες θα είναι ταυτόχρονα και πολίτες με κοινωνική συνείδηση και ευρεία μόρφωση – κάτι που οι περισσότεροι εκπρόσωποι των κομμάτων της αντιπολίτευσης θεωρούν ότι συνιστά τη βασική αποστολή κάθε εκπαιδευτικής βαθμίδας και τύπου – αλλά θα αποτελούν μια εκπαιδευτική μονάδα που θα εστιάζει στη «στεγνή» επαγγελματική εξειδίκευση, άρα θα εξυπηρετούνται μονάχα τα συμφέροντα των εργοδοτικών ενώσεων κι όχι των μελλοντικών εργαζομένων, οι οποίοι δεν θα μπορούν να εξασφαλίζουν ακόμα και στοιχειώδη επαγγελματικά δικαιώματα. Κατά συνέπεια, τα Π.ΕΠΑ.Λ. δεν θεσμοθετούνται με σκοπό την αναβάθμιση της επαγγελματικής εκπαίδευσης, αλλά διολισθαίνουν στην στεγνή εξειδίκευση, την εξυπηρέτηση στενών τοπικών αναγκών και στην εξασφάλιση μεγαλύτερης κερδοφορίας για τους επιχειρηματικούς κλάδους. Επίσης, όσοι πολιτικοί φορείς κάνουν ειδικότερα λόγο για τα **Π.ΕΠΑ.Λ.** φαίνεται να αναγνωρίζουν πως πράγματι, η ίδρυση και θεσμοθέτηση τέτοιων Πρότυπων εκπαιδευτικών μονάδων μπορεί να συνεισφέρει ουσιαστικές υπηρεσίες στο εκπαιδευτικό σύστημα γενικότερα και στην επαγγελματική εκπαίδευση ειδικότερα, καθώς αυτές οι μονάδες μπορούν να λειτουργήσουν ως «*κυψέλες καινοτομίας*» (Κεφαλίδου), επιφέροντας σημαντικό έργο τόσο σε ερευνητικό, όσο και σε επιμορφωτικό επίπεδο, καθώς και στην εφαρμογή, μέσω πειραματικών μεθόδων, και διάχυση καλών πρακτικών στην επαγγελματική εκπαίδευση.

Επιπλέον, τα Πρότυπα Επαγγελματικά Λύκεια μπορούν να εφαρμόσουν καινοτόμες μεθόδους διασύνδεσης με άλλα εκπαιδευτικά ιδρύματα, με ιδιαίτερες ανάγκες της αγοράς εργασίας, τοπικές και διατοπικές και με την εφαρμογή προγραμμάτων σπουδών που θα εφαρμόζονται πειραματικά, με σκοπό τη διάχυση των καλών αποτελεσμάτων τους και σε άλλα αντίστοιχα εκπαιδευτικά ιδρύματα.

3ος Ερευνητικός άξονας. Ποιοι παράγοντες και σε ποιο βαθμό επηρεάζουν την εκπαιδευτική επιλογή των μαθητών/τριών των Πρότυπων Επαγγελματικών Λυκείων;

Κοινό στοιχείο όλων των πολιτικών, αλλά και επαγγελματικών και κοινωνικών φορέων είναι η παραδοχή ότι η επαγγελματική εκπαίδευση στην Ελλάδα παραμένει μια μη ελκυστική επιλογή για τους μαθητές. Αποκαλείται «ο φτωχός και παραμελημένος συγγενής» (Τζούφη, Σακοράφα), θεωρείται ως μια «κατ' ανάγκη τελευταία επιλογή για τους μαθητές και τις οικογένειές τους» (Κεφαλίδου), και ότι, παρά το γεγονός πως «*όλες οι κυβερνήσεις κατέβαλαν φιλότιμες προσπάθειες να παρουσιάσουν έργο στην τεχνικοεπαγγελματική εκπαίδευση*» (Δελής), αυτή παραμένει υποβαθμισμένη, μη δημοφιλής για τους περισσότερους μαθητές. Μάλιστα, η κ. Ασημακοπούλου αναφέρει πως «*η χώρα μας κατατάσσεται σταθερά στις τελευταίες θέσεις των 27 κρατών - μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης στους δείκτες ελκυστικότητας και αποτελεσματικότητας της ΕΕΚ». Για την ίδια, η επαγγελματική εκπαίδευση στο σύνολό της κρίνεται από τους περισσότερους μαθητές και γονείς ως «διαδρομή υποδεέστερης αξίας και μια επιλογή μαθητών με τις λιγότερες καλές επιδόσεις στο σχολείο*». Αλλά κι από πλευράς των υπολοίπων φορέων εκφράζεται η άποψη ότι η επαγγελματική εκπαίδευση γενικότερα στην Ελλάδα «*χαρακτηρίζεται από αποσπασματικότητα, διαρκή υποβάθμιση της ποιότητας στις σχετικές δράσεις του και εντέλει, την αδυναμία να ανταποκριθεί στις ανάγκες του κόσμου της εργασίας και τις απαιτήσεις του παραγωγικού ιστού*» (Γούλας Χρ., Διευθυντής ΙΝΕ της ΓΣΕΕ). Για τον κ. Δελή, η νοοτροπία αυτή θα αλλάξει εφόσον διαμορφωθούν κάποιοι κύριοι παράγοντες που θα βοηθήσουν τους νέους στο να επιλέξουν τελικά την επαγγελματική εκπαίδευση, όπως η δυνατότητα στους μαθητές να επιλέγουν οι ίδιοι τις ειδικότητες που επιθυμούν κι όχι να εξαρτάται από τον τόπο διαμονής τους. Ο ίδιος παράγοντας, προβάλλεται ως βασικός και από άλλους πολιτικούς εκπροσώπους, όπως από την κ. Σακοράφα και την κ. Κεφαλίδου. Σημειωτέον, πάντως ότι κανείς εκ των πολιτικών εκπροσώπων δεν αναφέρεται ξεκάθαρα στις προϋποθέσεις και τους παράγοντες που θα βελτίωναν ενδεχομένως την επιλογή των νέων ανθρώπων προς την επαγγελματική εκπαίδευση λόγω της ίδρυσης των Προτύπων Επαγγελματικών Λυκείων. Οι αναφορές που γίνονται, βέβαια την υπονοούν, μιας και τα Πρότυπα Επαγγελματικά Λύκεια θεωρούνται ο πυλώνας της επαγγελματικής εκπαίδευσης, στον οποίο συναντώνται τα καλύτερα, τουλάχιστον όπως τα θεωρεί το κυβερνών κόμμα, στοιχεία της επαγγελματικής εκπαίδευσης.

4ος Ερευνητικός άξονας. Ποια είναι τα κοινωνικά και εκπαιδευτικά διακυβεύματα από τη θέσπιση και τη λειτουργία των Πρότυπων Επαγγελματικών Λυκείων τα οποία θα συγκεντρώσουν μόνο μαθητές με υψηλές επιδόσεις και κατά συνέπεια θα διακριθούν από τα υπόλοιπα σχολεία;

Η θεσμοθέτηση των Π.ΕΠΑ.Λ., παρότι εντάσσεται στη δηλωθείσα προσπάθεια της κυβέρνησης για αναβάθμιση της επαγγελματικής εκπαίδευσης εν γένει, φαίνεται πως δημιουργεί αρκετές επιφυλάξεις. Οι επιφυλάξεις αυτές εκφράζονται τόσο από τους εκπροσώπους των κομμάτων, όσο και από τους αντίστοιχους των κοινωνικών φορέων και εστιάζουν σε σοβαρά, όπως ισχυρίζονται, διακυβεύματα που αφορούν όχι μόνο την ίδια την εκπαίδευση, αλλά και ολόκληρη την κοινωνία. Θεωρούν ότι θα αποτελέσουν άλλη μία αφορμή για να διαμορφωθούν συνθήκες σκληρής εκπαιδευτικής πολιτικής με αξιολογικές βάσεις που θα εδράζονται σε όρους αγοράς. Με αυτόν τον τρόπο, τα Λύκεια αυτά θα λειτουργούν ως φυτώρια επαγγελματιών, έτοιμων να εργαστούν σε μια αγορά εργασίας «ζούγκλα» (Δελής). Επιπλέον, η θεσμοθέτηση των Π.ΕΠΑ.Λ., σηματοδοτεί ένα νέο κύκλο κοινωνικών αποκλεισμών, αφού θα συνιστούν εκπαιδευτικές μονάδες για λίγους εκλεκτούς, οδηγώντας έτι περαιτέρω σε κοινωνικές ανισότητες (Τζούφη). Σημαντικές ενστάσεις, σχετικά με την απόλυτη πρόσδεση των Π.ΕΠΑ.Λ. με τις τοπικές αγορές, άρα οι μαθητές που

διαμένουν σ' αυτές τις περιοχές δεν θα έχουν άλλες επιλογές, παρά αυτές που επιβάλλουν οι τοπικές επιχειρήσεις (Δελής, Σακοράφα). Σημαντικό διακύβευμα είναι και το γεγονός ότι πολύ περισσότερο στα Π.ΕΠΑ.Λ. διαμορφώνεται μια τάση απαξίωσης της κεντρικής αποστολής των Λυκείων, που είναι η γενικότερη μόρφωση των παιδιών, κάτι που η ίδια η φύση τους, όπως αυτή φαίνεται να σχηματοποιείται, αναιρεί, σύμφωνα τουλάχιστον με τους περισσότερους πολιτικούς εκπροσώπους.

Από τα λεχθέντα στις συνεδριάσεις, οι περισσότεροι πολιτικοί εκπρόσωποι, όπως και οι εκπρόσωποι κοινωνικών και κλαδικών φορέων εκπαίδευσης θεωρούν πως η θεσμοθέτηση των Π.ΕΠΑ.Λ. θα δημιουργήσει σοβαρά προβλήματα τόσο στην ίδια την εκπαιδευτική διαδικασία, όσο και στην κοινωνική και επαγγελματική ένταξη των αποφοίτων αυτών των εκπαιδευτικών μονάδων. Παρότι, μάλιστα γενικότερα φαίνεται να υπάρχει μια σύμπλευση για την ανάγκη αναβάθμισης της επαγγελματικής εκπαίδευσης, προκειμένου αυτή να καταστεί ελκυστική και να διαμορφώσει ένα καλύτερο πεδίο εξασφάλισης εργασίας, δεν φαίνεται να θεωρείται η θεσμοθέτηση των Προτύπων ΕΠΑ.Λ. ως το βήμα που θα οδηγήσει σ' αυτή την αναβάθμιση, καθώς τα προβλήματα και τα διακυβεύματα που δημιουργεί είναι πολλαπλά και σοβαρά.

5. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών συντελεστών

5.1 Το εργαλείο συλλογής δεδομένων

Για τη διεξαγωγή του δεύτερου και συμπληρωματικού μέρους της έρευνας μας επιλέξαμε ως ερευνητικό εργαλείο τη συνέντευξη (ημιδομημένη), η οποία αποτελεί μια πολύ διαδεδομένη μέθοδο για την άντληση ποιοτικού υλικού στις κοινωνικές επιστήμες. Για την διεξαγωγή της συνέντευξης συντάξαμε πρωτόκολλο συνέντευξης που είναι ένα έντυπο σχεδιασμένο από τον ερευνητή το οποίο περιλαμβάνει οδηγίες για τη διαδικασία της συνέντευξης και τις ερωτήσεις που θα τεθούν και χώρο για να σημειωθούν οι απαντήσεις του ατόμου που δίνει συνέντευξη» (Creswell, 2016). Αφού προηγουμένως διατυπώσαμε τους ερευνητικούς άξονες, ανατρέξαμε στην υπάρχουσα βιβλιογραφία και καταλήξαμε στο πρωτόκολλο συνέντευξης.

5.2 Το Δείγμα της Έρευνας

Στην έρευνα μας ακολουθήσαμε αρχικά τη στρατηγική της σκόπιμης δειγματοληψίας, αφού χρησιμοποιήσαμε ως πληθυσμό - στόχο τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται κατά το σχολικό έτος 2021-2022, σε Πρότυπα Επαγγελματικά Λύκεια, μια επαγγελματική ομάδα, με συγκεκριμένα και σαφή χαρακτηριστικά (Creswell, 2016). Επιλέξαμε εκ των προτέρων τους διευθυντές των σχολείων, που αφενός οι περισσότεροι ήταν πρόθυμοι να παραχωρήσουν συνέντευξη και αφετέρου διαφοροποιούνταν ως προς κάποια ποιοτικά χαρακτηριστικά (φύλο, έτη υπηρεσίας και ειδικότητα). Στη συνέχεια, ζητήσαμε από τους παραπάνω συμμετέχοντες να λειτουργήσουν ως πληροφοριοδότες και να μας φέρουν σε επαφή με άλλα άτομα (υποδιευθυντές και εκπαιδευτικούς του σχολείου τους) που κατείχαν τις απαραίτητες προϋποθέσεις, για να ενταχθούν στην έρευνα, ακολουθώντας, έτσι, παράλληλα και τη στρατηγική της δειγματοληψίας χιονοστιβάδας (Cohen et al., 2008· Creswell, 2016). Στόχος μας ήταν να διασφαλιστεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της έρευνας και επομένως να εντοπιστούν και να χρησιμοποιηθούν μέσα από τον πληθυσμό - στόχο άτομα, που αντιπροσώπευαν διαφορετικές υποκατηγορίες. Επίσης, μεριμνήσαμε ώστε να διερευνηθούν οι αντιλήψεις και των δύο φύλων, περισσότερων ειδικοτήτων εκπαιδευτικών αλλά και ιεραρχικών ομάδων. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν συνολικά οκτώ, και επιλέχθηκαν σύμφωνα με την μέθοδο της δειγματοληψίας με βαθμό ευκολίας, και φυσικά με βάση την προθυμία τους να συμμετάσχουν σε μια συνέντευξη έρευνας. Τελικά, παραχωρήθηκαν 8 συνεντεύξεις, όλοι ήταν μόνιμοι εκπαιδευτικοί και όλοι τους αντιπροσώπευαν επτά ειδικότητες εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (πίνακας 3). Αν και στον αρχικό σχεδιασμό της έρευνας προβλεπόταν να ληφθούν κυρίως προσωπικές συνεντεύξεις, λόγω των μέτρων περιορισμού της πανδημίας της covid-19, της μη εύκολης πρόσβασης στις σχολικές μονάδες και της μεγάλης χιλιομετρικής απόστασης των σχολικών μονάδων, πάρθηκαν τελικά έξι τηλεφωνικές

συνεντεύξεις και δυο μέσω διαδικτυακής πλατφόρμας. Για λόγους ερευνητικής δεοντολογίας, οι πληροφορητές παρουσιάζονται με ψευδώνυμα παρμένα από την αρχαιοελληνική γραμματεία, προκειμένου να μην γίνει αντιληπτή η ταυτότητά τους.

Πίνακας 3: ***Στοιχεία Συμμετεχόντων εκπαιδευτικών***

Όνομα	Φύλο	Ηλικία	Διδακτική Εμπειρία	Σπουδές	Ειδικότητα
Πρωτέας	Άνδρας	54	26	Μεταπτυχιακό	ΠΕ82 Μηχανολόγων
Κρόνος	Άνδρας	53	16	Διδακτορικό	ΠΕ84 Ηλεκτρονικών
Ερμής	Άνδρας	58	32	Μεταπτυχιακό	ΠΕ83 Ηλεκτρολόγων
Ορέστης	Άνδρας	64	39	Μεταπτυχιακό	ΠΕ80 Οικονομίας
Άρτεμις	Γυναίκα	50	16	Βασικό πτυχίο	ΠΕ87 Νοσηλευτικής
Μενέλαος	Άνδρας	50	17	Μεταπτυχιακό	ΠΕ83 Ηλεκτρολόγων
Ήρα	Γυναίκα	52	28	Μεταπτυχιακό	ΠΕ04 Φυσικών
Κλειώ	Γυναίκα	53	18	Βασικό πτυχίο	ΤΕ01.Ιατρ. Εργαστηρίων

5.3. Διαδικασία πραγματοποίησης έρευνας

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε τον Δεκέμβριο του 2021. Αρχικά αναζητήθηκαν τα λειτουργούντα Πρότυπα ΕΠΑ.Λ., καταρτίστηκε λίστα με την ονομασία τους, τα στοιχεία επικοινωνίας και τα ονόματα των διευθυντών τους. Ακολούθησε πρώτη τηλεφωνική επαφή μαζί τους, με σκοπό τη διερεύνηση του ενδιαφέροντος για διεξαγωγής της συνέντευξης από πλευράς τους, με σχετική ενημέρωση για το σκοπό της έρευνας, τον τρόπο διεξαγωγής και την απαιτούμενη χρονική διάρκεια της συνέντευξης.

Ο μέσος χρόνος της κάθε συνέντευξης ήταν περί τα 30 λεπτά, δεν σημειώθηκαν εμπόδια ή δυσκολίες κατά τη διάρκεια διεξαγωγής των συνεντεύξεων, ενώ το σύνολο των συμμετεχόντων φάνηκε να απόλαυσε την διαδικασία. Αφού ολοκληρώθηκαν οι συνεντεύξεις, ακολούθησε η απομαγνητοφώνησή τους.

5.4. Αποτελέσματα

1ος Ερευνητικός άξονας. Πως αντιλαμβάνονται τα κόμματα, οι φορείς και οι εκπαιδευτικοί, την αναγκαιότητα θέσπισης και λειτουργίας των Πρότυπων Επαγγελματικών Λυκείω**ν**;

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα φαίνεται να συγκλίνουν με τις απόψεις των πολιτικών φορών και των κοινωνικών και κλαδικών αντίστοιχων. Κάποιοι θεωρούν πως ορισμένες από τις κύριες ανάγκες που υπηρετεί ως κεντρική αποστολή σε ένα σχολείο δεν κατορθώνουν να ικανοποιηθούν, επειδή τα **Π.ΕΠΑ.Λ.**, φαίνεται πως στοχεύουν στην «στεγνή» κατάρτιση κι όχι σε μια ολοκληρωμένου τύπου γνώση, στερώντας μ' αυτόν τον τρόπο τη διαμόρφωση κοινωνικών δεξιοτήτων, απαραίτητων για την ομαλή ένταξη των μαθητών στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο. Επίσης, έγινε λόγος για την προβληματική απόλυτη τάση για σύνδεση με την τοπική αγορά, μια σύνδεση που οδηγεί πολλούς από τους υποψήφιους σπουδαστές να μην επιλέγουν τις ειδικότητες που τους ενδιαφέρουν, αλλά μόνο αυτές που προσφέρονται από τα προγράμματα σπουδών που είναι συνδεδεμένα με τις ανάγκες της τοπικής κοινωνίας. Επιπλέον, κάποιοι εστίασαν στο ζήτημα της εξυπηρέτησης αναγκών των επιχειρήσεων, που ως απώτερο σκοπό έχουν μόνο το κέρδος. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι υπάρχει συνάφεια, ή τουλάχιστον αυτή είναι και η στάση των ελληνικών κυβερνήσεων, να αποκτήσουν απόλυτη συνάφεια η επαγγελματική εκπαίδευση στην Ελλάδα με τα Ευρωπαϊκά πρότυπα. Ως προς το ερώτημα για τα Coves,

κάποιοι θεώρησαν ότι κάτι τέτοιο δεν θα ήταν βιώσιμο, καθώς οι ανάγκες της Ελληνικής κοινωνίας είναι μάλλον διαφορετικές, οπότε θα χρειάζονταν πολλές προσαρμογές, προκειμένου τέτοια κέντρα να έχουν παρόμοια αποτελέσματα στην Ελλάδα. Επιπλέον κάποιοι από τους γνωρίζοντες, θεωρούν ότι θα μπορούσαν να εφαρμοστούν καλές πρακτικές που αφορούν στην επαγγελματική και εφαρμόζονται ήδη σε χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Πρακτικές, όπως η έρευνα, η εφαρμογή καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας και εκπαιδευτικών πρακτικών, μπορούν να γίνουν αντικείμενο μελέτης και αντίστοιχης εφαρμογής στην ελληνική πραγματικότητα.

2ος Ερευνητικός άξονας. Εάν και σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί, θεωρούν ότι τα Πρότυπα Επαγγελματικά Λύκεια μπορούν να συμβάλλουν στην αναβάθμιση της ποιότητας της επαγγελματικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα;

Ως προς τον σχολιασμό των νέων εργαστηριακών - διαθεματικών μαθημάτων οι συνεντευξιαζόμενοι εκπαιδευτικοί θεώρησαν ιδιαίτερα σημαντική την εισαγωγή τους, θεωρώντας ότι αποτελεί μια πολύ καλή πρακτική για την απόκτηση γενικότερης έποψης σχετικά με τα επιμέρους εκπαιδευτικά αντικείμενα, στοιχείο που στην επαγγελματική *εκπαίδευση θεωρείται ιδιαίτερα σημαντικό.* Στην ερώτηση που αναφερόταν στην κτηριακή και εργαστηριακή υποδομή και την χρηματοδότηση που λαμβάνει το σχολείο, οι απαντήσεις κινήθηκαν σε παρόμοιο πλαίσιο, θεωρώντας ότι οι κτιριακές και εργαστηριακές υποδομές είναι εν μέρει αποδεκτές αλλά ουσιαστικά ελλείπουν κατά πολύ από το να παρέχουν το απαραίτητο επίπεδο εκπαίδευσης που δικαιούνται οι μαθητές και για την χρηματοδότηση υπήρχε ομοφωνία πως είναι ουσιαστικά ανύπαρκτη. Ως προς το ερώτημα, πως ο νέος τύπος σχολείου θα συμβάλλει στην αναβάθμιση της ποιότητας της επαγγελματικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα, οι περισσότερες απαντήσεις κινήθηκαν στο ζήτημα της αναβάθμισης της ποιότητας και των προγραμμάτων σπουδών καθώς και στην αναβάθμιση των εργαστηριακών και κτιριακών υποδομών, ενώ αναφέρθηκε και η καλύτερη σύνδεση με την αγορά εργασίας. Στα Π.ΕΠΑ.Λ., εφόσον η θεσμοθέτηση και λειτουργία τους προβλέπεται από συγκεκριμένους οδηγούς σπουδών και κανόνες, θα έχουν τη δυνατότητα να προσφέρουν μεγαλύτερες ευκαιρίες στους σπουδαστές να αποκτήσουν σημαντικά εφόδια για την αγορά εργασίας, να μπορέσουν να σπουδάσουν σε σχολεία με υψηλό επίπεδο κατάρτισης εκπαιδευτικών, σοβαρές υποδομές σε εξοπλισμό και εργαστήρια, μεγαλύτερη και πιο ουσιαστική διασύνδεση με την αγορά εργασίας και εν τέλει, καλύτερες συνθήκες μάθησης. Όμως όλα αυτά μετατοπίζονται για το μέλλον, αφού πρώτα υλοποιηθούν οι αναμενόμενες αλλαγές.

3ος Ερευνητικός άξονας. Ποιοι παράγοντες και σε ποιο βαθμό επηρεάζουν την εκπαιδευτική επιλογή των μαθητών/τριών των Πρότυπων Επαγγελματικών Λυκείων;

Ως προς το ερώτημα που αφορούσε την σύσταση και τα χαρακτηριστικά του μαθητικού πληθυσμού μετά την μετατροπή του σχολείου σας σε πρότυπο, δεν έχει παρατηρηθεί, σύμφωνα με τους συνεντευξιαζόμενους, κάποια ιδιαίτερη αλλαγή, αν και υπήρξαν ισχυρισμοί που έκαναν λόγο για προσέλευση μαθητών με καλύτερο απολυτήριο απ’ ότι συνήθως. Αρκετοί τόνισαν πως μόνον η προσθήκη στο όνομα του σχολείου, της λέξης πρότυπο, ήταν αρκετή ώστε να προσελκύσει μαθητές υψηλότερου μαθησιακού επιπέδου. Ως προς το ερώτημα που διερευνούσε τους λόγους που ένας εκπαιδευτικός θα συστήνατε σε ένα έφηβο να εγγραφεί σε Π.ΕΠΑ.Λ, οι απαντήσεις κινήθηκαν στη λογική ότι ένα Π.ΕΠΑ.Λ. θα μπορούσε να του δώσει, εφόσον βεβαίως συντρέξουν όλες οι κατάλληλες συνθήκες, πολλά εφόδια. Ως προς το ερώτημα που αφορούσε την προσδοκία των μαθητών για παροχή αυξημένων τυπικών επαγγελματικών εφοδίων από τα Π.ΕΠΑ.Λ., οι απαντήσεις κινήθηκαν πάλι στη λογική ότι κάτι τέτοιο θα ήταν εφικτό μετά την παρέλευση ορισμένου ικανού χρονικού διαστήματος ώστε να υλοποιηθούν οι διακηρύξεις.

4ος Ερευνητικός άξονας. Ποια είναι τα κοινωνικά και εκπαιδευτικά διακυβεύματα από τη θέσπιση και τη λειτουργία των Πρότυπων Επαγγελματικών Λυκείων τα οποία θα συγκεντρώσουν μόνο μαθητές με υψηλές επιδόσεις και κατά συνέπεια θα διακριθούν από τα υπόλοιπα σχολεία;

Ως προς το ερώτημα που αφορούσε τον σχολιασμό της φράσης, *«Τα Επαγγελματικά Λύκεια διαχρονικά προσέλκυαν μαθητές από χαμηλά κοινωνικά και οικονομικά στρώματα», διαφάνηκε πως* ισχύει, αλλά αυτό που διευκρινίζεται είναι πως αποτελεί παιδαγωγικό σφάλμα να θεωρήσουμε ότι τα παιδιά αυτά επιλέγουν ΕΠΑ.Λ. λόγω χαμηλής κοινωνικής βαθμίδας. Ως προς το ερώτημα που διερευνούσε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την εγγραφή των μαθητών με βαθμολογικά κριτήρια, σε κάποιους φαντάζει θετική, σε κάποιους άλλους θεωρείται μη εφαρμόσιμη κι όχι αποτελεσματική. Σε αυτή την ερώτηση έχουμε και τις πιο αντικρουόμενες απαντήσεις. Από την μία πλευρά υπήρχαν οι υποστηρικτές του βαθμολογικού φίλτρου. Στην αντίθετη μεριά καταγράφηκαν οι πολέμιοι του βαθμολογικού κριτηρίου εγγραφής, που αντιμάχονται τα σχολεία ελίτ και παρομοίων διατάξεων, που πιστεύουν πως όλοι οι μαθητές, ανεξαρτήτως βαθμολογικής επίδοσης, χρειάζονται σε ένα σύγχρονο, δημοκρατικό συμπεριληπτικό σχολείο. Ως προς το ερώτημα που αφορούσε την καθημερινή λειτουργία του σχολείου σε σχέση με τις προηγούμενες χρονιές, από αρκετούς, σχεδόν καμία διαφορά δεν έχει παρατηρηθεί. Από πολλούς εκπαιδευτικούς εκφράστηκε η δυσαρέσκεια για την αύξηση του φόρτου εργασίας και των γραφειοκρατικών διαδικασιών. Ως προς το ερώτημα που αφορά τη διεξαγωγή κάποιων εργαστηριακών ασκήσεων στους «αυθεντικούς» χώρους εργασίας, γενικότερα θεωρείται ένα πολύ καλό μέτρο, το οποίο θα επιφέρει μεγαλύτερη και αποτελεσματικότερη διασύνδεση με την αγορά εργασίας, αρκεί αυτό να μην αποτελέσει μοχλός εργασιακής εκμετάλλευσης των μαθητών. Γενικότερες απαντήσεις δόθηκαν ως προς το έλλειμμα που υφίσταται ως προς τον προσανατολισμό των παιδιών, την ποιότητα σπουδών που αναμένεται να αναβαθμιστεί, το είδος της διασύνδεσης με την αγορά εργασίας που αποσκοπείτε, στο γεγονός ότι τα επαγγελματικά σχολεία δεν κατορθώνουν να εκφράσουν αποτελεσματικά γενικότερες ανάγκες που σχετίζονται με ευρύτερες κοινωνικές δεξιότητες. Επίσης τονίσθηκε η έλλειψη ενημέρωσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και η παντελής έλλειψη χρηματοδότησης.

Συνοψίζοντας, οι εκπαιδευτικοί συντάσσονται με την αναγκαιότητα ενός αναβαθμισμένου σχολείου της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης, άσχετα με την ονομασία που θα έχει. Θεωρούν πως υπάρχουν, σε θεωρητικό όμως επίπεδο, θετικά στοιχεία στα νεοϊδρυθέντα Π.ΕΠΑ.Λ., που όμως δεν έχουν ακόμα αναπτυχθεί, ώστε να μπορούν να αξιολογηθούν. Η πρώτη χρονιά λειτουργίας πραγματοποιείτε δίχως καμία πληροφόρηση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών, δίχως την απαιτούμενη στελέχωση και χρηματοδότηση. Οι εκπαιδευτικοί που ερωτήθηκαν τείνουν να θεωρούν πως οι ευρωπαϊκές πολιτικές επηρεάζουν την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Ενώ τα υπόλοιπα κράτη έχουν καλύτερη και ελκυστικότερη Τ.Ε.Ε., η αυτούσια εισαγωγή καλών πρακτικών δίχως την αναγκαία προσαρμογή δεν θα αποδώσουν καρπούς στη χώρα μας. Για τους ερωτηθέντες η διασύνδεση των Π.ΕΠΑ.Λ. με την αγορά εργασίας, με την τριτοβάθμια εκπαίδευση, την τοπική κοινωνία, με άλλα σχολεία, δεν έχει ακόμα επιτευχθεί. Τέλος αν και οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν πως οι μαθητές αυτών των σχολείων είχαν συγκεκριμένα κοινωνικά και οικονομικά χαρακτηριστικά, θεωρούν πως αυτό είναι κάτι που εν μέρει αρχίζει να διαφοροποιείται στα Π.ΕΠΑ.Λ. και θα πρέπει να αλλάξει καθώς θα πρέπει να είναι διαφορετικά τα κριτήρια επιλογής επαγγελματικής σταδιοδρομίας.

6. Γενικά συμπεράσματα

Όλοι ανεξαιρέτως, κοινοβουλευτικά κόμματα, κοινωνικοί εταίροι και εκπαιδευτικοί, ομονοούν πως η Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση και το σκέλος της που αφορά τα Επαγγελματικά Λύκεια, δεν είναι ελκυστικά, ούτε εκπληρώνουν την αποστολή τους, για παροχή γενικής παιδείας υψηλού επιπέδου, την προαγωγή χαρακτηριστικών που είναι αναγκαία για την ανάπτυξη της προσωπικότητας και την κοινωνική ένταξη, ούτε παρέχουν ολοκληρωμένες επαγγελματικές γνώσεις και δεξιότητες για την πρόσβαση στην αγορά εργασίας.

Οι πολιτικοί και κοινωνικοί φορείς φαίνεται πως διίστανται σε πολλά απ' όσα διακηρύττει η σημερινή

κυβέρνηση. Η πλειονότητα θεωρεί πως με τα Π.ΕΠΑ.Λ. εισερχόμαστε ένα νέο κύκλο κοινωνικών αποκλεισμών, αφού θα συνιστούν εκπαιδευτικές μονάδες για λίγους «άξιους» και πως θα λειτουργούν ως φυτώρια επαγγελματιών, έτοιμων να εργαστούν σε μια «άγρια» αγορά εργασίας. Επίσης διατυπώνουν την άποψη πως απαξιώνεται η κεντρική αποστολή των Λυκείων, που είναι η γενικότερη μόρφωση των παιδιών, κάτι που αναιρεί, η ίδια η φύση των Π.ΕΠΑ.Λ.. Επίσης τονίζουν ότι θεσμοθέτηση των νέων σχολείων θα δημιουργήσει σοβαρά προβλήματα τόσο στην ίδια την εκπαιδευτική διαδικασία, όσο και στην κοινωνική και επαγγελματική ένταξη των αποφοίτων αυτών των εκπαιδευτικών μονάδων.

Οι εκπαιδευτικοί συντελεστές από την πλευρά τους, βιώνοντας καθημερινά τον χώρο και η επαφή με τους νέους και τους γονείς τους, αντιλαμβάνονται την υπάρχουσα εν μέρει προβληματική κατάσταση, ασπάζονται αρκετές από τις προηγούμενες απόψεις, αλλά θέλουν να πιστεύουν πως αυτός ο τύπος σχολείου θα τους δώσει μια την ώθηση που χρειάζονται. Για τους εκπαιδευτικούς η πρώτη χρονιά λειτουργιάς είναι απογοητευτική και ουδεμία δέσμευση για χρηματοδότηση, επιμόρφωση εκπαιδευτικών και αλλαγή νοοτροπίας, δεν έχει υλοποιηθεί. Τα Π.ΕΠΑ.Λ. δεν διαφαίνεται να εξασκούν το ρόλο τους ως προς την παροχή αυξημένων δεξιοτήτων, γενικευμένων διαφοροποιημένων παιδαγωγικών μεθόδων, εκπαιδευτικών πειραματισμών και καινοτομιών. Δεν υπάρχει επέκταση βοηθητικής ή ενισχυτικής διδασκαλίας και διαπιστώνεται ανύπαρκτη διασύνδεση με τον κόσμο και την αγορά της εργασίας.

7. Συζήτηση

Το θέμα που πραγματευόμαστε συνιστά ένα από τα πιο σημαντικά που αφορά όχι μόνο στην εκπαίδευση και μάλιστα την επαγγελματική, αλλά και στην ελληνική κοινωνία. Είναι φανερό πως το θέμα απασχολεί δεκαετίες την ελληνική πολιτεία και κοινωνία, καθώς η επαγγελματική εκπαίδευση και η ανάγκη για αναβάθμισή της αναγνωρίζεται από το σύνολο του πολιτικού κόσμου ως εξαιρετικά φλέγον ζήτημα που απαιτεί λύσεις.

Από την έρευνα που διενεργήθηκε ως προς το θέμα, προκύπτουν αρκετά ερωτήματα που μας απασχόλησαν και μένει να απαντηθούν.

Υπηρετεί τελικά τον στόχο της αναβάθμισης της επαγγελματικής εκπαίδευσης και με ποιον τρόπο η θεσμοθέτηση των Προτύπων ΕΠΑ.Λ.;

Ποιο ρόλο διαδραμάτισε στην εξέλιξη της επαγγελματικής εκπαίδευσης η νοοτροπία της ελληνικής κοινωνίας που ήθελε οπωσδήποτε τα παιδιά να σπουδάσουν σε ανώτερα και ανώτατα πανεπιστημιακά ιδρύματα, εξαρτώντας την επιτυχία και την εξασφάλιση ικανοποιητικής εργασίας από αυτή την εισαγωγή;

Για ποιον λόγο δεν ευδοκίμησαν τελικά οι προγενέστερες προσπάθειες να διαμορφωθούν συνθήκες που θα καθιστούσαν ελκυστικότερη την επαγγελματική εκπαίδευση;

Υπάρχει διαφορές ανάμεσα στο Πρότυπο, το Πειραματικό και «τρέχον» Επαγγελματικό Λύκειο και πώς αυτές οι διαφορές δύναται να δημιουργήσουν ενδεχόμενες νέες ευκαιρίες ενδυνάμωσης της επαγγελματικής εκπαίδευσης;

Μπορούν τα Πρότυπα ΕΠΑ.Λ. να δημιουργήσουν συνθήκες πραγματικής διασύνδεσης της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας;

Τελικά τα Πρότυπα ΕΠΑ.Λ. χρειάζεται να καταστούν εκπαιδευτικές δομές με κεντρική στοχοθεσία την επαγγελματική εξειδίκευση ή μήπως αυτή η στοχοθεσία ξεφεύγει από τη λογική αυτής της βαθμίδας εκπαίδευσης;

Υπάρχει τρόπος ώστε τα Πρότυπα Επαγγελματικά Λύκεια να σταματήσουν να συμβάλλουν στην κοινωνική αναπαραγωγή;

Μπορούν τα διακυβεύματα που εντοπίστηκαν από τους πολιτικούς και κοινωνικούς/κλαδικούς φορείς να περιοριστούν;

Συνοψίζοντας, η παρούσα έρευνα ανέδειξε τη δυναμική, αλλά και τις προβληματικές που αναπτύσσονται από τη θεσμοθέτηση των Προτύπων ΕΠΑ.Λ.. Παρότι το ζητούμενο (η αναβάθμιση της Επαγγελματικής εκπαίδευσης) φαίνεται πως αναγνωρίζεται από το σύνολο των φορέων (πολιτικών, κοινωνικών, κλαδικών, επαγγελματικών), η θεσμοθέτηση Προτύπων ΕΠΑ.Λ. φαίνεται πως μπορεί να δημιουργήσει πολλά περισσότερα προβλήματα, εκπαιδευτικής και κοινωνικής φύσης, όπως κοινωνικούς αποκλεισμούς, στεγνή εξειδίκευση, υποβάθμιση της γενικής μόρφωσης, στενή σύνδεση με τοπική οικονομία και αγορά, εξυπηρέτηση ιδιωτικών συμφερόντων, αδυναμία μαθητών να επιλέγουν τα προγράμματα σπουδών που πραγματικά επιθυμούν, διαμορφώνοντας έτσι σοβαρές στρεβλώσεις τόσο στην ίδια την εκπαιδευτική διαδικασία, όσο και στον τρόπο που ορίζεται το επαγγελματικό «προφίλ» των μελλοντικών εργαζομένων.

Βιβλιογραφία

Arribas, J. M. G. (2020). Centers of Vocational Excellence and Innovation (CoVes): A new era for Vocational Education and Training (VET) institutions?. *Academia*, (18), 58-84. doi: https://doi.org/10.26220/aca.3211.

Becker, G.S. (1975). *Human Capital*. New York: Columbia University Press.

Bishop, J. (1989). Occupational training in high school: When does it pay off?. *Economics of Education Review*, *8*(1), 1-15.

Blossfeld, H. (1992). Is the German Dual System a Model for a Modern Vocational Training System?, *International Journal of Comparative Sociology*, *33*(3-4), 168-181. doi: https://doi.org/10.1163/002071592X00220.

Bol, T., & Van de Werfhorst, H. G. (2013). Educational systems and the trade-off between labor market allocation and equality of educational opportunity. *Comparative Education Review*, *57*(2), 285-308.

Bowles, S., & Gintis, H. (1976). *Schooling in Capitalist America*. New York: Basic.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Collins, R. (1979). The credential society: An historical sociology of education and stratification. *Journal of Education Economic*, *44*.

Creswell, J.W. (2016). *Η Ερευνα στην Εκπαίδευση*: *Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας* (επιμ. Τσορμπατζούδης, Χ., μτφ. Ν. Κουβαράκου). Αθήνα: Ίων.

Crisonà, G. (2021). Workplace-Based Training in the European Union and the Experience of Skillman. In *Powering a Learning Society During an Age of Disruption* (pp. 241-257). Singapore: Springer.

Edwards, J. H., Redford, D., & Paiva, T. (2021). *Support services for centres of vocational excellence*. Luxembourg: EN Publications Office of the European Union.

ETF (2020). *Centres of Vocational Excellence: An engine for vocational education and training development*. Available at: https://tinyurl.com/yc7dzfyd.

Eurydice, 2021. Source URL: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/printpdf/3350_el.

Gamoran, A. and Mare, R. (1989). Secondary school tracking and educational inequality: compensation, reinforcement, or neutrality. *American Journal of Sociology,* 94: 1146-83.

Hanushek, E.A., Schwerdt, G., Woessman, L., & Zhang, L. (2017). General education, vocational education, and labor-market outcomes over the life-cycle. *The Journal of Human Resources*, 52(1), 48-87.

Iannelli, C. (1997). *Tracking and its consequences in Italy*. Paper presented at the meeting of the Research Committee on Stratication. Tel Aviv.

Müller, W., & Shavit, M. (2000). Vocational Secondary Education. Where Diversion and Where Safety Net?'. *European Societies*, *2*(1), 29-50.

Oakes, J. (1985). *Keeping track: How schools structure inequality*. New Haven, CT: Yale University Press.

OECD (2018). *Education at a Glance 2018: OECD Indicators*. https://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-en, Table B1.3.

Shavit, Y. (1990). Segregation, tracking, and the educational attainment of minorities: Arabs and Oriental Jews in Israel. *American Sociological Review*, 55(1): 115-26.

European Commission, Riga Conclusions 2015 On A New Set Of Medium-Term Deliverables In The Field Of Vet For The Period 2015-2020, As A Result Of The Review Of Short-Term Deliverables Defined In The 2010 Bruges Communiqué.

Βουλή των Ελλήνων (2020). Σελίδα νομοθετικού έργου για τον ν. 4763/2020. Available at: https://tinyurl.com/2p9h-8fpp.

Διαρκής Επιτροπή Μορφωτικών Υποθέσεων. Πρακτικά από την συνεδρίαση στις 11/12/2020 έως 16/12/2020. Available at: https://tinyurl.com/mr9mkmb8, https://tinyurl.com/4vv2mtta, https://tinyurl.com/2p96uduw, https://tinyurl.com/3uj7s2uv.

ΚΑΝΕΠ-ΓΣΕΕ (2021). *Επαγγελματική Κατάρτιση & Απασχόληση – Εμπειρική και συγκριτική διερεύνηση των όρων μετάβασης αποφοίτων Ι.Ε.Κ. στην απασχόληση: Προκλήσεις και στρατηγικά διακυβεύματα*.

Μπιρμπίλι, Α. (2014). Η αλήθεια για τα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία. Συνέντευξη με Κ. Κοντογιάννη. Athens Voice. τεύχος: 492 - 23/07.

Σαμαρά, Α. Θ. (2019). *Δίκτυα εκπαιδευτικής διακυβέρνησης στα πρότυπα σχολεία της Ελλάδας: η εξέλιξη του θεσμού της αριστείας στη σχολική αξιολόγηση* (Doctoral dissertation, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Σχολή Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών. Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής).

Υ.ΠΑΙ.Θ., Δικτυακός Τόπος Διαβουλεύσεων (2020). Δικτυακός Τόπος Διαβούλευσης του Σχεδίου νόμου «Εθνικό Σύστημα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Κατάρτισης και Διά Βίου Μάθησης και άλλες διατάξεις». *Σχέδιο νόμου*. Available at: https://tinyurl.com/2vx8yhhp.

Υ.ΠΑΙ.Θ., (2021). *Στρατηγικό Σχέδιο Επαγγελματικής Εκπαίδευσης Κατάρτισης, Διά Βίου Μάθησης και Νεολαίας (Έκδοση 1.0).* Available at: http://www.gsae.edu.gr/el/press/1727-stratigiko-sxedio.

Νομολογία

Κ.Υ.Α. με Αριθμ. Φ11/67637/Δ4/11-6-2021 (Φ.Ε.Κ. 2503/τ. Β΄/11.06.2021).
Νόμος 3966/2011 (Φ.Ε.Κ. 118/τ. Α΄/24-05-2011).
Νόμος 4186/2013 (Φ.Ε.Κ. 193/τ. Α΄/17-9-2013).
Νόμος 4327/2015 (Φ.Ε.Κ. 50/τ. Α΄/ 14-05-2015).
Νόμος 4692/2020 (Φ.Ε.Κ. 111/τ. Α΄/12-06-2020).
Νόμος 4763/2020 (Φ.Ε.Κ. 254/τ. Α΄/21.12.2020).
Υ.Α. με Αριθμ. Κ3/58084/25-5-2021 (Φ.Ε.Κ. 2180/τ. Β΄/25.05.2021).
Υ.Α. με Αριθμ. Φ9/116550/Δ4/17-9-2021 (Φ.Ε.Κ. 4367/τ. Β΄/22.09.2021).

Παλαιολόγος Δούρος
Εκπαιδευτικός Med, MSOL
pauldouros@sch.gr

Δέσποινα Τσακίρη
Καθηγήτρια Πανεπιστήμιου Πελοποννήσου
tsakiri.despina@gmail.com

Κοινωνικό υπόβαθρο και επιλογή πεδίου σπουδών

Χρυσάνθη Παπαθανασοπούλου, Γεώργιος Σ. Ανδρουλάκης, Γεώργιος Οικονομάκης

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια, ένα θέμα που έχει απασχολήσει τους κοινωνικούς ερευνητές είναι η επιλογή πεδίου σπουδών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Έρευνες που έχουν διεξαχθεί σε διαφορετικές χώρες έχουν αναδείξει συσχετίσεις μεταξύ κοινωνικού υπόβαθρου και επιλογής επιστημονικού πεδίου σπουδών.
Στόχος της παρούσας μελέτης είναι να διερευνήσει το αντίκτυπο του οικογενειακού υπόβαθρου των φοιτητών/φοιτητριών στην επιλογή πεδίου σπουδών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Χρησιμοποιώντας δεδομένα από φοιτητές/φοιτήτριες κατά την χρονική περίοδο 2020-2022 (αντιπροσωπευτικό δείγμα 338 φοιτητών/φοιτητριών) και από προγενέστερη έρευνα του 2017 σε φοιτητές/φοιτήτριες του Πανεπιστημίου Πατρών, που περιλαμβάνουν δημογραφικά στοιχεία: στοιχεία κοινωνικής τάξης πατέρα και μητέρας, οικονομική κατάσταση οικογένειας, στοιχεία λυκείου αποφοίτησης και εντοπιότητας, διερευνήθηκαν οι εκπαιδευτικές επιλογές των φοιτητών/φοιτητριών ως προς τις Σχολές φοίτησης. Αναζητώντας την ύπαρξη πιθανών συσχετίσεων μεταξύ κοινωνικού υπόβαθρου και πεδίου σπουδών, η ανάλυση αναδεικνύει διαφοροποιήσεις στο επίπεδο κοινωνικής κατάστασης και στους λόγους επιλογής επιστημονικού πεδίου ανά Σχολή φοίτησης.

Λέξεις - κλειδιά: τριτοβάθμια εκπαίδευση, κοινωνικό προφίλ, κοινωνική τάξη, πεδίο σπουδών

Abstract

A topic that has concerned social researchers in recent years, is the choice of field of study in higher education. Research conducted in different countries has highlighted correlations between social background and field of study choices.
The aim of this research is to capture the impact of students' social background (parental social class) on the choice of field of study in higher education. To determine this, we used student data during the period 2020-2022 (representative sample of 338 students) and from a survey conducted in 2017 among students of the University of Patras, which included demographic data: father and mother's social class, family's financial status, and details of the high school which the students graduated from. For the purpose of the research the University departments are grouped in seven faculties: Law, Engineering, Humanities and Social Sciences, Agricultural Sciences, Health sciences, Natural Sciences, and Economics and Business Administration.
The theoretical schema on social classes determination used in the study is the classification of social classes based on the theory of modes/ relations of production (Economakis et.al. 2015: 99-112).
Seeking to investigate possible correlations between social background and field of study, the analysis highlights differences both among the aforementioned university faculties and the reasons behind the specific choices. The students in the sample come from middle class families but the participation of the upper social classes in higher education is shown to be much greater than the power of the classes in society. At the same time, an underrepresentation of students from lower working-class classes has been observed.
The highest percentage with parents in upper classes was observed among the students of the Faculty of Health Sciences and Economics and Business Administration while the percentages of the working- classes appear increased among students of Humanities, Social Sciences and Natural faculty.

Keywords: higher education, social profile, social class, field of study

1. Εισαγωγή

Το πρότυπο της κοινωνικής διαστρωμάτωσης που υιοθετήθηκε στην παρούσα μελέτη, προκειμένου να απεικονίσει τις κοινωνικές τάξεις των γονέων των φοιτητών/φοιτητριών, και έτσι το κοινωνικό υπόβαθρο των φοιτητών/φοιτητριών, ήταν αυτό της ταξινόμησης των κοινωνικών τάξεων με βάση τη θεωρία των τρόπων παραγωγής (Οικονομάκης κ.ά. 2015: 99-112).

Οι κοινωνικές τάξεις προσδιορίστηκαν εμπειρικά μέσω της αξιοποίησης 6 ερωτήσεων-μεταβλητών: α) της εργασιακής κατάστασης, β) του ιδιοκτησιακού καθεστώτος της επιχείρησης, γ) του είδους της εργασίας που προκύπτει από το μονοψήφιο/διψήφιο επάγγελμα της πρώτης απασχόλησης, δ) της θέσης στο επάγγελμα, ε) της εποπτείας-συντονισμού ή μη-εποπτείας-συντονισμού άλλων μισθωτών, στ) του μεγέθους της επιχείρησης. Η κοινωνική τάξη προκύπτει από συγκεκριμένο συνδυασμό των απαντήσεων στις παραπάνω ερωτήσεις-μεταβλητές.

Για τους σκοπούς της ανάλυσης της έρευνάς, χρησιμοποιήθηκε εντεκαβάθμια κλίμακα καθώς και μία ενοποιημένη σε τρεις βασικές τάξεις κλίμακα:

- Εργατικές-Λαϊκές τάξεις:
  - 01. Κατώτερη μισθωτή βαθμίδα
  - 02. Οιονεί εργατική τάξη ή εργατική τάξη: “γκρίζα ζώνη”
  - 03. Οιονεί εργατική τάξη
  - 04. Εργατική τάξη
    - Εργατική τάξη (ιδιωτικές καπιταλιστικές επιχειρήσεις)
    - Εργατική τάξη (κρατικές καπιταλιστικές επιχειρήσεις)
- Μεσαίες τάξεις:
  - 05. Νέα μικροαστική τάξη
    - Νέα μικροαστική τάξη του ΚΤΠ (ιδιωτικές καπιταλιστικές επιχειρήσεις)
    - Νέα μικροαστική τάξη του ΚΤΠ («γκρίζα ζώνη» μεταξύ ΥΤΠ και ΚΤΠ)
    - Νέα μικροαστική τάξη του ΚΤΠ (κρατικές καπιταλιστικές επιχειρήσεις)
    - Νέα μικροαστική τάξη του κρατικού μηχανισμού
  - 06. Παραδοσιακή μικροαστική τάξη: αυτοαπασχολούμενοι χωρίς προσωπικό
  - 07. Παραδοσιακή μικροαστική τάξη και μεσαία αστική τάξη: συμβοηθούντα μέλη
  - 08. Μεσαία αστική τάξη
  - 09. Μεσαία αστική τάξη ή καπιταλιστική τάξη («γκρίζα ζώνη» μεταξύ ΥΤΠ και ΚΤΠ)
    - Μεσαία αστική τάξη ή Καπιταλιστική τάξη: εργοδότες
    - Μεσαία αστική τάξη ή Καπιταλιστική τάξη: συμβοηθούντα μέλη
- Ανώτερες τάξεις:
  - 10. Ανώτερη κρατική γραφειοκρατία
  - 11. Καπιταλιστική τάξη
    - Καπιταλιστική τάξη: εργοδότες
    - Καπιταλιστική τάξη: συμβοηθούντα μέλη
    - Καπιταλιστική τάξη: μάνατζερς ιδιωτικών καπιταλιστικών επιχειρήσεων
    - Καπιταλιστική τάξη: μάνατζερς κρατικών καπιταλιστικών επιχειρήσεων

2. Θεωρητικό πλαίσιο

2.1 Σχέσεις παραγωγής, τρόπος και κοινωνικές τάξεις

Το βασικό κριτήριο ταξικού προσδιορισμού είναι οικονομικό: η θέση στις σχέσεις παραγωγής ενός τρόπου παραγωγής. Οι κοινωνικές τάξεις μπορεί να σχηματίζονται επίσης ως μέρος της άσκησης της εξουσίας της κυρίαρχης τάξης, δηλαδή στο πολιτικό επίπεδο. Εντούτοις, δεν μπορεί να υπάρξει κανένας ταξικός ορισμός στο πολιτικό επίπεδο που βρίσκεται σε αντίθεση με τον ορισμό στο οικονομικό.

Ως αρχή για την ταξική ανάλυση μιας κοινωνίας αποτελεί η ανάλυση των **τρόπων παραγωγής** που συνυπάρχουν εντός της. Για να αναλύσουμε την έννοια του τρόπου παραγωγής πρέπει αρχικά να εισάγουμε την έννοια των **σχέσεων παραγωγής**. Οι σχέσεις αυτές είναι τρεις: η *κυριότητα* των μέσων παραγωγής, η *κατοχή* και η *χρήση* τους.

Ως **χρήση των μέσων παραγωγής** ορίζεται η αποκλειστική εκτέλεση της λειτουργίας της άμεσης εργασίας, όπου λειτουργία της άμεσης εργασίας σημαίνει συμμετοχή –ενός ατόμου ή ενός συλλογικού παράγοντα– στη διαδικασία της εργασίας με σκοπό την παραγωγή αξιών χρήσης.

Η **κυριότητα** ως οικονομική σχέση συνίσταται στην εξουσία επί των μέσων, των αντικειμένων και των αποτελεσμάτων της παραγωγικής διαδικασίας.

Η **κατοχή** των μέσων παραγωγής, ορίζεται ως η διοίκηση (διεύθυνση) της παραγωγικής διαδικασίας.

Η κυριότητα και η κατοχή των μέσων παραγωγής συμπίπτουν στους σύγχρονους τρόπους παραγωγής εντός του καπιταλισμού.

Εφόσον ο ιδιαίτερος συνδυασμός των σχέσεων κυριότητας, κατοχής και χρήσης συγκροτεί τη «μήτρα» ενός τρόπου παραγωγής, οι διαφορετικές κοινωνικές τάξεις σχηματίζονται εντός των (διαφορετικών) τρόπων παραγωγής ως αποτέλεσμα της «μήτρας» τους, δηλαδή των σχέσεων παραγωγής που τη συγκροτούν, και ως «φορείς» αυτών των σχέσεων.

2.2 Ο καπιταλιστικός τρόπος παραγωγής (ΚΤΠ)

Καθοριστικό κριτήριο (αναγκαία συνθήκη) για τον προσδιορισμό του καπιταλιστικού τρόπου παραγωγής (ΚΤΠ) είναι η πλήρης απαλλαγή του πραγματικού ιδιοκτήτη από την ανάγκη της άμεσης εργασίας (ή η πλήρης αποστοίχισή του από τη σχέση χρήσης), (Οικονομάκης 2005).

Οι θεμελιώδεις κοινωνικές τάξεις που συγκροτούνται εντός του ΚΤΠ είναι η τάξη φορέας της σχέσης πραγματικής κυριότητας, η **καπιταλιστική ή αστική τάξη**, και η τάξη φορέας της σχέσης χρήσης, **η εργατική τάξη**. Στην αστική τάξη εντάσσονται εκτός από τους (πραγματικούς) ιδιοκτήτες των μέσων παραγωγής και οι top managers καθώς ασκούν τις εξουσίες της κυριότητας και κατοχής (πραγματική κυριότητα), επιτελώντας λειτουργίες του κεφαλαίου.

Εντός του ΚΠΤ συγκροτείται και μια μη-θεμελιώδη κοινωνική τάξη, **η νέα μικροαστική τάξη του ΚΤΠ**, στην οποία ανήκουν οι μισθωτοί που δεν εκτελούν αποκλειστικά τη λειτουργία της εργασίας αλλά διοικούν –εποπτεύουν τους εργάτες.

2.3 Μη καπιταλιστικοί τρόποι παραγωγής και κοινωνικές τάξεις

Έχουμε θέσει ως αναγκαία συνθήκη για τον προσδιορισμό του ΚΤΠ την πλήρη απαλλαγή του πραγματικού

ιδιοκτήτη από την άμεση εργασία. Από εδώ προκύπτει ότι σε συνθήκες πλήρους εμπλοκής (δέσμευσης) του πραγματικού ιδιοκτήτη στην εργασιακή διαδικασία ή σε συνθήκες μη-πλήρους απαλλαγής, υπάρχουν (ή μπορεί να υπάρχουν) διακριτοί μη-καπιταλιστικοί τρόποι παραγωγής.

Η απλή εμπορευματική παραγωγή(ΑΕΠ) και η παραδοσιακή μικροαστική τάξη

Η ομολογία της σχέσης κυριότητας και κατοχής (πραγματική κυριότητα) με τη χρήση προσδιορίζει την ΑΕΠ ως τρόπο παραγωγής. Στην ΑΕΠ ορίζεται, συνεπώς, μία κοινωνική τάξη, **η παραδοσιακή μικροαστική τάξη (αυτοαπασχολούμενοι)** που συγχωνεύει σε ένα πρόσωπο (σε μια ταξική θέση) τη λειτουργία του κεφαλαίου (κυριότητα συν κατοχή των μέσων παραγωγής) με τη λειτουργία της εργασίας (χρήση) των μέσων παραγωγής.

Ο υβριδικός τρόπος παραγωγής (ΥΤΠ), η μεσαία αστική τάξη και η οιονεί εργατική τάξη

Ο ΥΤΠ είναι ο τρόπος παραγωγής της καπιταλιστικής οικονομικής δομής στον οποίο η απλήρωτη (οικογενειακή) εργασία συνυπάρχει με οριακή (ως προς τον αριθμό) αλλά μονίμως μισθωμένη (μη-οικογενειακή) εργασία.

Εντός του ΥΤΠ συγκροτούνται δυο κοινωνικές τάξεις. Η **μεσαία αστική τάξη** η οποία αποτελείται από τους «μικρούς εργοδότες» και τα συμβοηθούντα μέλη τους και είναι φορέας της πραγματικής κυριότητας και της χρήσης. Η τάξη των μισθωτών, η οποία είναι φορέας μόνο της χρήσης, μπορεί να αποκληθεί **νόθα ή οιονεί εργατική τάξη** σε διάκριση προς την εργατική τάξη που συγκροτείται αποκλειστικά εντός του ΚΤΠ.

2.4 Πρακτικά όρια διαχωρισμού των τρόπων παραγωγής

Στη μελέτη αυτή, διαχωρίζουμε τους τρόπους παραγωγής με βάση τον αριθμό των μισθωτών που απασχολούνται ανά εργασιακή-παραγωγική μονάδα, που αποτελεί το κρίσιμο δεδομένο για τον προσδιορισμό των τρόπων παραγωγής, επομένως και των κοινωνικών τάξεων που συγκροτούνται στο πλαίσιό τους.

Πίνακας 1: Τρόποι παραγωγής και αριθμητικά όρια

ΑΕΠ	1 απασχολούμενος/ 0 μισθωτοί
ΥΤΠ	2-5 απασχολούμενοι/ 1-4 μισθωτοί
«Γκρίζα ζώνη» μεταξύ ΥΤΠ και ΚΤΠ	6-9 απασχολούμενοι/ 5-8μισθωτοί
ΚΤΠ	10≤απασχολούμενοι/ 9≤μισθωτοί

Να σημειωθεί ότι ο προσδιορισμός των παραπάνω ορίων γίνεται αναγκαστικά σε υψηλό επίπεδο αφαίρεσης που δεν λαμβάνει υπόψη του το αντικείμενο εργασίας των οικονομικών μονάδων και την υπάρχουσα/διαθέσιμη τεχνολογία.

2.5 Η ταξική διάρθρωση της ελληνικής κοινωνίας

Σύμφωνα με το θεωρικό πλαίσιο οι κοινωνικές τάξεις της ελληνικής κοινωνίας κατηγοριοποιούνται ως εξής:

- **Οι κοινωνικές τάξεις του καπιταλιστικού τρόπου παραγωγής (του ΚΠΤ) στις ιδιωτικές και κρατι-**

κές[16] **(καπιταλιστικές) επιχειρήσεις: αστική τάξη** (και μάνατζερς ιδιωτικών και κρατικών καπιταλιστικών επιχειρήσεων), **νέα μικροαστική τάξη του ΚΤΠ** και **εργατική τάξη.**

- **Η παραδοσιακή μικροαστική τάξη της απλής εμπορευματικής παραγωγής ΑΕΠ**
- **Οι κοινωνικές τάξεις του υβριδικού τρόπου παραγωγής (ΥΤΠ): μεσαία αστική τάξη** και **οιονεί εργατική τάξη**

Κοινωνικές τάξεις συγκροτούνται και εκτός τρόπων παραγωγής στο εποικοδόμημα, υπό την προϋπόθεση ότι ο προσδιορισμός τους δεν έρχεται σε αντίφαση με τα βασικά οικονομικά κριτήρια ταξικού προσδιορισμού.

- **Κοινωνικές τάξεις εκτός τρόπων παραγωγής: ανώτερη κρατική γραφειοκρατία**, **νέα μικροαστική τάξη του κρατικού μηχανισμού** και **κατώτερη μισθωτή βαθμίδα**. Πρόκειται για τις κοινωνικές τάξεις του στενού δημόσιου τομέα - κρατικός μηχανισμός. Ο στενός δημόσιος τομέας αποτελείται από τις δημόσιες υπηρεσίες, τα νομικά πρόσωπα δημοσίου δικαίου (ΝΠΔΔ), τα νομικά πρόσωπα ιδιωτικού δικαίου (ΝΠΙΔ) του δημοσίου, τους δήμους ή κοινότητες και τις δημοτικές επιχειρήσεις.
  - Η ανώτερη κρατική γραφειοκρατία αποτελείται από τις «κορυφές» των κρατικών μηχανισμών, η νέα μικροαστική τάξη του κρατικού μηχανισμού από τα μεσαία στελέχη του δημόσιου τομέα, ενώ η κατώτερη μισθωτή βαθμίδα από τους κατώτερους δημοσίους υπαλλήλους.

3. Μεθοδολογία και αποτελέσματα έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να αποτυπώσει το κοινωνικό προφίλ των γονέων φοιτητών/φοιτητριών των σχολών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης της χώρας, τόσο συνολικά όσο και ανά Σχολή φοίτησης.

Τα τμήματα των Πανεπιστημίων κατά το ακαδημαϊκό έτος υλοποίησης της μελέτης (2020-2022) κατατάσσονται σε επτά σχολές: Σχολή Νομικών Επιστημών, Πολυτεχνική Σχολή, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Σχολή Γεωπονικών Επιστημών, Σχολή Επιστημών Υγείας, Σχολή Θετικών Επιστημών, Σχολή Οικονομικών Επιστημών & Διοίκησης Επιχειρήσεων. Στο πλαίσιο της μελέτης διενεργήθηκε ποσοτική έρευνα σε Πανελλαδικό δείγμα 338 φοιτητών/φοιτητριών των Σχολών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, που συνιστούν τον πληθυσμό αναφοράς της έρευνας, με την χρήση δομημένου ερωτηματολογίου. Τα αποτελέσματα θεωρούνται ενδεικτικά καθώς ή έρευνα βρίσκεται σε εξέλιξη και θα επικαιροποιηθούν με την ολοκλήρωσή της.

4. Κοινωνικές τάξεις γονέων στο σύνολο του δείγματος

Κατά τη διάρκεια της εξεταζόμενης περιόδου, παρατηρείται ότι το ποσοστό των φοιτητών/φοιτητριών με πατέρα στη νέα μικροαστική τάξη ανέρχεται στο 18,4%, και ακολουθούν οι φοιτητές/φοιτήτριες με πατέρα στην εργατική τάξη (13,2%), μεσαία αστική τάξη (8,8%) και παραδοσιακή μικροαστική τάξη (7,6%). Το ποσοστό των φοιτητών/φοιτητριών με πατέρα στην καπιταλιστική τάξη ανέρχεται στο (5,6%).

Όσον αφορά την κοινωνική τάξη της μητέρας, το 17,6% των φοιτητών/φοιτητριών προέρχεται από οικογένεια με μητέρα στη νέα μικροαστική τάξη, το 12,1% στην εργατική τάξη και το 9,8% στην κατώτερη μισθωτή βαθμίδα. Το ποσοστό των φοιτητών/φοιτητριών με μητέρα στην καπιταλιστική τάξη είναι μικρότερο από το αντίστοιχο του πατέρα και ανέρχεται στο (2,3%).

16. Κοινωνικές τάξεις του ευρύτερου δημόσιου τομέα – Κρατικές καπιταλιστικές επιχειρήσεις: Ο ευρύτερος δημόσιος τομέας αποτελείται από τις δημόσιες επιχειρήσεις κοινής ωφέλειας, τις κρατικές ή ελεγχόμενες από το κράτος τράπεζες και τις επιχειρήσεις που ελέγχονται από το δημόσιο.

Πίνακας 2: Κοινωνικές τάξεις γονέων ως % του εργατικού δυναμικού[17]

	% Εργατικό δυναμικό β΄ τρίμηνο 2014	*% Εργατικό δυναμικό γ΄ τρίμηνο 2019*	*% Κοινωνική τάξη πατέρα*	*% Κοινωνική τάξη μητέρας*
01. Κατώτερη μισθωτή βαθμίδα	1,62	1,81	**7,6**	**9,8**
02. Οιονεί εργατική τάξη ή Εργατική τάξη (γκρίζα ζώνη)	5,19	7,46	2,0	2,7
03. Οιονεί εργατική τάξη	9,49	9,90	3,6	4,3
04. Εργατική Τάξη	14,85	19,63	**13,2**	**12,1**
05. Νέα Μικροαστική Τάξη	15,87	18,49	**18,4**	**17,6**
06. Παραδοσιακή Μικροαστική Τάξη	18,19	17,52	**7,6**	**7,8**
07. Παραδοσιακή Μικροαστική Τάξη και Μεσαία Αστική Τάξη	3,17	2,31	2,4	4,7
08. Μεσαία αστική τάξη	3,64	4,53	8,8	4,3
09. Μεσαία αστική τάξη ή Καπιταλιστική τάξη	0,53	1,01	3,2	1,2
10. Ανώτερη κρατική γραφειοκρατία	0,2	0,18	1,2	1,6
11. Καπιταλιστική Τάξη	0,69	0,77	5,6	2,3
12. Άνεργος	26,56	16,36	26,4	31,6
ΣΥΝΟΛΟ	100,%	100,%	100,%	100,%

Συγκρίνοντας τα ποσοστά των κοινωνικών τάξεων στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση με τα αντίστοιχα του συνολικού εργατικού δυναμικού της χώρας (Οικονομάκης κ.ά. 2015 και Οικονομάκης, Ζησιμόπουλος 2021), διαπιστώνεται υπερεκπροσώπηση των ανώτερων κοινωνικών τάξεων και υποεκπροσώπηση των εργατικών-λαϊκών τάξεων στους γονείς των φοιτητών/φοιτητριών, με εξαίρεση την κατώτερη μισθωτή βαθμίδα (και κυρίως ως προς την μητέρα). Όσον αφορά τις μεσαίες κοινωνικά τάξεις ιδιαίτερα χαμηλά καταγράφονται τα ποσοστά της παραδοσιακής μικροαστικής τάξης.

Πίνακας 3: Κοινωνική τάξη γονέων φοιτητών/φοιτητριών σε σχέση με την συνολική απασχόληση

	% Εργατικό δυναμικό β΄ τρίμηνο 2014	% Εργατικό δυναμικό γ΄ τρίμηνο 2019	% Κοινωνική τάξη πατέρα	% Κοινωνική τάξη μητέρας
Ανώτερες τάξεις	1,21	1,14	8,7 *(14,6)* *	5,7 *(6,9)* *
Μεσαίες τάξεις	56,37	52,46	54,9 *(65,9)* *	52,6 *(64,8)* *
Εργατικές-Λαϊκές τάξεις	42,42	46,4	36,4 *(19,6)* *	41,7 *(28,4)* *
Σύνολο	100%		100%	100%

** Ποσοστά μελέτης κοινωνικού προφίλ των φοιτητών/φοιτητριών του Πανεπιστημίου Πατρών (2017-2018).*

Σε σχέση με αντίστοιχα αποτελέσματα σε φοιτητές/φοιτήτριες του πανεπιστημίου Πατρών, παρατηρείται σημαντική συρρίκνωση των μεσαίων κοινωνικών τάξεων και διόγκωση των εργατικών-λαϊκών κοινωνικών τάξεων.

17. Για την ταξινόμηση των φοιτητών σε κοινωνικές τάξεις συμπεριλάβαμε στοιχεία των απασχολουμένων και των συνταξιούχων γονέων.

5. Κοινωνικό προφίλ ανά Σχολή φοίτησης

5.1 Σχολή Νομικών Επιστημών[18]

Συσχετίζοντας την ταξική θέση και των δύο γονέων, το ήμισυ των φοιτητών/φοιτητριών προέρχεται από οικογένεια όπου ο πατέρας ανήκει στην νέα μικροαστική τάξη και η μητέρα στην εργατική τάξη, και το άλλο ήμισυ προέρχεται από οικογένεια όπου ο πατέρας ανήκει στην μεσαία αστική τάξη και η μητέρα στην νέα μικροαστική τάξη (πίνακας 4).

Πίνακας 4: Κοινωνικές τάξεις* - Σχολή Νομικών Επιστημών[19]

		Κοινωνική τάξη μητέρας											
		Μ1	**Μ2**	**Μ3**	**Μ4**	**Μ5**	**Μ6**	**Μ7**	**Μ8**	**Μ9**	**Μ10**	**Μ11**	**Σύνολο**
Κοινωνική τάξη πατέρα	**Π1**	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	Π2	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	Π3	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	Π4	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	Π5	0,0	0,0	0,0	**50,0%**	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	50,0%
	Π6	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	Π7	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	Π8	0,0	0,0	0,0	0,0	**50,0%**	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	50,0%
	Π9	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	Π10	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	Π11	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	Σύνολο	0,0	0,0	0,0	50,0%	50,0%	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	100,0%

* 01. Κατώτερη μισθωτή βαθμίδα, 02. Οιονεί εργατική τάξη ή Εργατική τάξη (γκρίζα ζώνη), 03. Οιονεί εργατική τάξη, 04. Εργατική Τάξη, 05. Νέα Μικροαστική Τάξη, 06. Παραδοσιακή Μικροαστική Τάξη, 07. Παραδοσιακή Μικροαστική Τάξη και Μεσαία Αστική Τάξη, 08. Μεσαία αστική τάξη, 09. Μεσαία αστική τάξη ή Καπιταλιστική τάξη, 10. Ανώτερη κρατική γραφειοκρατία, 11. Καπιταλιστική Τάξη

Οι γονείς των φοιτητών/φοιτητριών της σχολής ανήκουν κυρίως σε μεσαίες κοινωνικές τάξεις και δεν καταγράφηκαν φοιτητές/φοιτήτριες με γονείς σε ανώτερες κοινωνικές τάξεις. Παρατηρείται σημαντική υποεκπροσώπηση των εργατικών-λαϊκών τάξεων κυρίως από την πλευρά του πατέρα (πίνακας 5).

18. Τα αποτελέσματα θεωρούνται ενδεικτικά λόγω του μικρού αριθμού φοιτητών της Σχολής στο δείγμα της έρευνας
19. Καθώς οι άνεργοι και οι οικονομικά μη ενεργοί δεν έχουν ταξική θέση, ο πίνακας αποτυπώνει την ταξική διάρθρωση και των δύο γονέων των φοιτητών/φοιτητριών επί των απασχολουμένων.

Πίνακας 5: Κοινωνική τάξη γονέων φοιτητών/φοιτητριών Σχολής Νομικών Επιστημών

	% Εργατικό δυναμικό β΄ τρίμηνο 2014	% Εργατικό δυναμικό γ΄ τρίμηνο 2019	% Κοινωνική τάξη πατέρα	% Κοινωνική τάξη μητέρας
Ανώτερες τάξεις	1,21	1,14	-	-
Μεσαίες τάξεις	56,37	52,46	100,0	66,7
Εργατικές-Λαϊκές τάξεις	42,42	46,4	-	33,3
Σύνολο	100%		100%	100%

5.2 Πολυτεχνική Σχολή

Το μεγαλύτερο ποσοστό (46,2%) είναι αυτό και με τους δύο γονείς να ανήκουν στην νέα μικροαστική τάξη ή στην μεσαία αστική τάξη (πίνακας 6).

Πίνακας 6: Κοινωνικές τάξεις - Πολυτεχνική Σχολή

		Κοινωνική τάξη μητέρας											
		Μ1	**Μ2**	**Μ3**	**Μ4**	**Μ5**	**Μ6**	**Μ7**	**Μ8**	**Μ9**	**Μ10**	**Μ11**	**Σύνολο**
Κοινωνική τάξη πατέρα	**Π1**	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	Π2	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	Π3	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	7,7%	0,0	0,0	0,0	7,7%
	Π4	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	Π5	0,0	0,0	0,0	0,0	**30,8%**	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	30,8%
	Π6	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	7,7	7,7%	0,0	0,0	0,0	0,0	15,4%
	Π7	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	7,7%	0,0	0,0	0,0	0,0	7,7%
	Π8	0,0	7,7%	0,0	7,7%	7,7%	0,0	0,0	**15,4%**	0,0	0,0	0,0	38,5%
	Π9	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	Π10	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	Π11	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	Σύνολο	0,0	7,7%	0,0	7,7%	38,5%	7,7%	15,4%	23,1%	0,0	0,0	0,0	100,0%

Οι μεσαίες κοινωνικές τάξεις συνιστούν τη συντριπτικά μεγαλύτερη ταξική ομάδα των γονέων των φοιτητών/φοιτητριών της σχολής (πίνακας 7), ενώ παρατηρείται σημαντική υποεκπροσώπηση των εργατικών-λαϊκών τάξεων κυρίως από την πλευρά του πατέρα (πίνακας 6). Δεν καταγράφηκαν φοιτητές/φοιτήτριες με γονείς σε ανώτερες κοινωνικές τάξεις

Οι φοιτητές/φοιτήτριες της Πολυτεχνικής Σχολής προέρχονται από οικογένειες ανώτερων ιεραρχικά κοινωνικών βαθμίδων σε σχέση με τους φοιτητές/φοιτήτριες της Σχολής Νομικών επιστημών, με έντονο το στοιχείο των μεσαίων τάξεων.

Πίνακας 7: Κοινωνική τάξη γονέων φοιτητών/φοιτητριών Πολυτεχνικής Σχολής

	% Εργατικό δυναμικό β΄ τρίμηνο 2014	% Εργατικό δυναμικό γ΄ τρίμηνο 2019	% Κοινωνική τάξη πατέρα	% Κοινωνική τάξη μητέρας
Ανώτερες τάξεις	1,21	1,14	-	-
Μεσαίες τάξεις	56,37	52,46	93,3	75,0
Εργατικές-Λαϊκές τάξεις	42,42	46,4	6,7	25,0
Σύνολο	100%	100%	100%	100%

5.3 Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών

Οι γονείς των φοιτητών/φοιτητριών της σχολής ανήκουν κυρίως σε εργατικές-λαϊκές και μεσαίες κοινωνικές τάξεις. Δεν καταγράφηκαν φοιτητές/φοιτήτριες με γονείς σε ανώτερα κοινωνικά στρώματα ενώ αυξημένο είναι το ποσοστό των φοιτητών/φοιτητριών με γονείς σε εργατικές-λαϊκές τάξεις σε σχέση με τις άλλες σχολές (πίνακας 9).

Το 37,5% των φοιτητών/φοιτητριών προέρχεται από οικογένεια όπου και οι δύο γονείς ανήκουν στην εργατική τάξη, και αντίστοιχο παρουσιάζεται το ποσοστό με γονείς σε μεσαίες κοινωνικά τάξεις (πίνακας 8).

Πίνακας 8: Κοινωνικές τάξεις - Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών

		Κοινωνική τάξη μητέρας											
		Μ1	**Μ2**	**Μ3**	**Μ4**	**Μ5**	**Μ6**	**Μ7**	**Μ8**	**Μ9**	**Μ10**	**Μ11**	**Σύνολο**
Κοινωνική τάξη πατέρα	**Π1**	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	Π2	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	Π3	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	Π4	0,0	0,0	0,0	**37,5%**	12,5%	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	50,0%
	Π5	0,0	0,0	0,0	12,5%	**12,5%**	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	25,0%
	Π6	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	**12,5%**	0,0	0,0	0,0	0,0	12,5%
	Π7	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	Π8	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	Π9	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	**12,5%**	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	12,5%
	Π10	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	Π11	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	Σύνολο	0,0	0,0	0,0	50,0%	25,0%	12,5%	12,5%	0,0	0,0	0,0	0,0	100,0%

Η κατανομή των γονέων των φοιτητών/φοιτητριών σε κοινωνικές τάξεις δείχνει να ακολουθεί την αντίστοιχη του εργατικού δυναμικού της χώρας με υποεκπροσώπηση των ανώτερων τάξεων και μία μικρή αύξηση των μεσαίων τάξεων.

Πίνακας 9: Κοινωνική τάξη γονέων φοιτητών/φοιτητριών Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών

	% Εργατικό δυναμικό Β΄ τρίμηνο 2014	% Εργατικό δυναμικό Γ΄ τρίμηνο 2019	% Κοινωνική τάξη πατέρα	% Κοινωνική τάξη μητέρας
Ανώτερες τάξεις	1,21	1,14	-	-
Μεσαίες τάξεις	56,37	52,46	53,3	53,8
Εργατικές-Λαϊκές τάξεις	42,42	46,4	46,7	46,2
Σύνολο	100%	100%	100%	100%

5.4 Σχολή Επιστημών Υγείας

Το συντριπτικά μεγαλύτερο ποσοστό των φοιτητών/φοιτητριών (33,3%), είναι αυτό με τους δύο γονείς να ανήκουν στη νέα μικροαστική τάξη. Σημαντικό καταγράφεται το ποσοστό των φοιτητών/φοιτητριών (16,7%) και με τους δύο γονείς σε ανώτερες κοινωνικά τάξεις (πατέρας στην καπιταλιστική τάξη και μητέρα στην ανώτερη γραφειοκρατία) (πίνακας 10).

Πίνακας 10: Κοινωνικές τάξεις - Σχολή Επιστημών Υγείας

		Κοινωνική τάξη μητέρας											
		Μ1	**Μ2**	**Μ3**	**Μ4**	**Μ5**	**Μ6**	**Μ7**	**Μ8**	**Μ9**	**Μ10**	**Μ11**	**Σύνολο**
Κοινωνική τάξη πατέρα	**Π1**	0,0	0,0	0,0	**16,7%**	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	16,7%
	Π2	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	Π3	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	Π4	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	Π5	0,0	0,0	0,0	16,7%	**33,3%**	0,0	0,0	0,0	0,0	16,7%	0,0	66,7%
	Π6	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	Π7	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	Π8	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	Π9	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	Π10	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	Π11	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	**16,7%**	0,0	16,7%
	Σύνολο	0,0	0,0	0,0	33,3%	33,3%	0,0	0,0	0,0	0,0	33,3%	0,0	100,0%

Οι φοιτητές/φοιτήτριες της σχολής προέρχονται από μεσαίες κοινωνικές τάξεις ενώ αυξημένο παρουσιάζεται το ποσοστό των φοιτητών/φοιτητριών με γονείς σε ανώτερα κοινωνικές τάξεις σε σχέση με τις άλλες σχολές. Στη σχολή υπερεκπροσωπούνται οι φοιτητές/φοιτήτριες με γονείς σε ανώτερες κοινωνικές τάξεις ενώ παρουσιάζεται αντίστοιχα έντονη υποεκπροσώπιση των εργατικών-λαϊκών τάξεων σε σχέση με το εργατικό δυναμικό της χώρας (πίνακας 11).

Πίνακας 11: Κοινωνική τάξη γονέων φοιτητών/φοιτητριών Σχολής Επιστημών Υγείας

	% Εργατικό δυναμικό Β΄ τρίμηνο 2014	% Εργατικό δυναμικό Γ΄ τρίμηνο 2019	% Κοινωνική τάξη πατέρα	% Κοινωνική τάξη μητέρας
Ανώτερες τάξεις	1,21	1,14	13,3	22,2
Μεσαίες τάξεις	56,37	52,46	66,7	44,4
Εργατικές-Λαϊκές τάξεις	42,42	46,4	20,0	33,3
Σύνολο	100%	100%	100%	100%

5.5 Σχολή Θετικών Επιστημών

Στη Σχολή Θετικών Επιστημών οι γονείς των φοιτητών/φοιτητριών ανήκουν κυρίως σε εργατικές-λαϊκές και μεσαίες κοινωνικές τάξεις (πίνακας 13). Το υψηλότερο ποσοστό (20,0%) είναι αυτό των φοιτητών/φοιτητριών με γονείς στην εργατική τάξη, και το 15,0% αντιπροσωπεύει τους φοιτητές/φοιτήτριες με πατέρα και μητέρα στη νέα μικροαστική τάξη. Ακολουθούν οι φοιτητές/φοιτήτριες με πατέρα στην νέα μικροαστική τάξη και μητέρα στην κατώτατη μισθωτή βαθμίδα, και με τους δύο γονείς στην μεσαία αστική τάξη ή καπιταλιστική τάξη (πίνακας 12).

Πίνακας 12: Κοινωνικές τάξεις - Σχολή Θετικών Επιστημών

		Κοινωνική τάξη μητέρας											
		Μ1	**Μ2**	**Μ3**	**Μ4**	**Μ5**	**Μ6**	**Μ7**	**Μ8**	**Μ9**	**Μ10**	**Μ11**	**Σύνολο**
Κοινωνική τάξη πατέρα	**Π1**	5,0%	0,0	0,0	0,0	0,0	5,0%	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	10,0%
	Π2	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	
	Π3	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	
	Π4	5,0%	5,0%	5,0%	**20,0%**	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	35,0%
	Π5	10,0%	0,0	0,0	0,0	**15,0%**	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	25,0%
	Π6	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	5,0%	5,0%	0,0	0,0	0,0	0,0	10,0%
	Π7	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	Π8	5,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	5,0%	0,0	0,0	0,0	10,0%
	Π9	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	**10,0%**	0,0	0,0	10,0%
	Π10	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	Π11	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	Σύνολο	25,0%	5,0%	5,0%	20,0%	15,0%	10,0%	5,0%	5,0%	10,0%	0,0	0,0	100,0%

Παρατηρείται πόλωση των αποτελεσμάτων, κυρίως ως προς την κοινωνική τάξη του πατέρα, καθώς αυξημένα καταγράφονται τα ποσοστά τόσο των ανώτερων όσο και των εργατικών-λαϊκών τάξεων. Όσον αφορά την κοινωνική τάξη της μητέρας τα ποσοστά είναι πιο κοντά σε αυτά του φοιτητικού πληθυσμού του δείγματος με την παρουσία υποεκπροσώπησης των ανώτερα κοινωνικά τάξεων (πίνακας 13).

Πίνακας 13: Κοινωνική τάξη γονέων φοιτητών/φοιτητριών Σχολής Θετικών Επιστημών

	% Εργατικό δυναμικό Β΄ τρίμηνο 2014	% Εργατικό δυναμικό Γ΄ τρίμηνο 2019	% Κοινωνική τάξη πατέρα	% Κοινωνική τάξη μητέρας
Ανώτερες τάξεις	1,21	1,14	6,5	-
Μεσαίες τάξεις	56,37	52,46	41,9	55,6
Εργατικές-Λαϊκές τάξεις	42,42	46,4	51,6	44,4
Σύνολο	100%	100%	100%	100%

5.6 Σχολή Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων

Μεγαλύτερη διασπορά παρουσιάζει το κοινωνικό προφίλ της Σχολής Οργάνωσης και Διοίκησης επιχειρήσεων καθώς οι φοιτητές/φοιτήτριες προέρχονται από οικογένειες με γονείς σε κατώτερα αλλά και ανώτερα κοινωνικά στρώματα (πίνακας 15). Το 7,2% των φοιτητών/φοιτητριών της Σχολής έχει και τους δύο γονείς να ανήκουν στην κατώτερη μισθωτή βαθμίδα, την καπιταλιστική τάξη και την εργατική τάξη. Ακολουθούν με χαμηλότερα ποσοστά οι φοιτητές/φοιτήτριες με τους δύο γονείς σε μεσαίες κοινωνικά τάξεις, ενώ το 8,6% των φοιτητών/φοιτητριών έχει και τους δύο γονείς να ανήκουν σε ανώτερα κοινωνικά τάξεις (πίνακας 14).

Πίνακας 14: Κοινωνικές - Σχολή Οικονομικών Επιστημών και Διοίκησης Επιχειρήσεων

		Κοινωνική τάξη μητέρας											
		Μ1	**Μ2**	**Μ3**	**Μ4**	**Μ5**	**Μ6**	**Μ7**	**Μ8**	**Μ9**	**Μ10**	**Μ11**	**Σύνολο**
Κοινωνική τάξη πατέρα	**Π1**	**7,2%**	0,0	1,4%	1,4%	2,9%	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	13,0%
	Π2	1,4%	1,4%	0,0	0,0	1,4%	0,0	0,0	1,4%	0,0	0,0	0,0	5,8%
	Π3	0,0	0,0	2,9%	0,0	4,3%	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	7,2%
	Π4	0,0	1,4%	0,0	**7,2%**	2,9%	0,0	0,0	1,4%	0,0	0,0	0,0	13,0%
	Π5	4,3%	0,0	0,0	1,4%	**5,8%**	**5,8%**	0,0	1,4%	1,4%	0,0	0,0	20,3%
	Π6	1,4%	0,0	0,0	1,4%	1,4%	0,0	2,9%	0,0	0,0	0,0	0,0	7,2%
	Π7	0,0	0,0	1,4%	0,0	0,0	0,0	2,9%	0,0	0,0	0,0	0,0	4,3%
	Π8	0,0	0,0	2,9%	0,0	0,0	5,8%	0,0	1,4%	0,0	0,0	0,0	10,1%
	Π9	0,0	0,0	0,0	1,4%	0,0	1,4%	0,0	1,4%	0,0	1,4%	0,0	5,8%
	Π10	1,4%	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	**1,4%**	0,0	2,9%
	Π11	0,0	0,0	0,0	1,4%	1,4%	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	**7,2%**	10,1%
	Σύνολο	15,9%	2,9%	8,7%	14,5%	20,3%	13,0%	5,8%	7,2%	1,4%	2,9%	7,2%	100,0%

Σε σχέση με το εργατικό δυναμικό της χώρας στην Σχολή υπερεκπροσωπούνται οι φοιτητές/φοιτήτριες με γονείς σε ανώτερα κοινωνικά τάξεις ενώ μειωμένα εμφανίζονται τα ποσοστά των εργατικών-λαϊκών τάξεων (πίνακας 15). Η υποεκπροσώπηση των εργατικών-λαϊκών τάξεων εμφανίζεται λιγότερο έντονη από την αντίστοιχη στη Σχολή Επιστημών Υγείας.

Πίνακας 15: Κοινωνική τάξη γονέων φοιτητών/φοιτητριών Σχολής Σχολή Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων

	% Εργατικό δυναμικό Β΄ τρίμηνο 2014	% Εργατικό δυναμικό Γ΄ τρίμηνο 2019	% Κοινωνική τάξη πατέρα	% Κοινωνική τάξη μητέρας
Ανώτερες τάξεις	1,21	1,14	11,8	8,0
Μεσαίες τάξεις	56,37	52,46	51,0	48,0
Εργατικές-Λαϊκές τάξεις	42,42	46,4	37,3	44,0
Σύνολο	100%	100%	100%	100%

5.7 Σχολή Γεωπονικών Επιστημών

Για την συγκεκριμένη Σχολή στο δείγμα της έρευνας συμμετέχουν φοιτητές/φοιτήτριες από τμήματα των πρώην ΤΕΙ που με τις συγχωνεύσεις ιδρύθηκαν μέσα στα Πανεπιστήμια ως νέα τμήματα. Για το λόγο αυτό τα αποτελέσματα εμφανίζουν ιδιαιτερότητες που χρήζουν περεταίρω διερεύνησης καθώς ενδέχεται να μην είναι αντιπροσωπευτικά ως προς την Σχολή Γεωπονικών Επιστημών.

6. Συμπεράσματα

Από τα στοιχεία του εργατικού δυναμικού της χώρας καταγράφεται μία συρρίκνωση των μεσαίων τάξεων, γεγονός που αποτυπώνεται και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ιδιαίτερα έντονη καταγράφεται η υποεκπροσώπηση της παραδοσιακής μικροαστικής τάξης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Το ποσοστό της μείωσης της μεσαίας τάξης δείχνει να έχει μετακινηθεί στις εργατικές-λαϊκές τάξεις ή τους ανέργους.

Κυρίως οι φοιτητές/φοιτήτριες προέρχονται από οικογένειες μεσαίων κοινωνικών τάξεων αλλά η συμμετοχή των ανώτερων κοινωνικών τάξεων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση παρουσιάζεται πολύ μεγαλύτερη από την δύναμη των τάξεων στην κοινωνία. Επίσης παρατηρείται υποεκπροσώπηση των φοιτητών/φοιτητριών από κατώτερες εργατικές-λαϊκές τάξεις, κυρίως όσον αφορά τον πατέρα, με εξαίρεση την κατώτερη μισθωτή βαθμίδα η οποία υπερ εκπροσωπείται στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Σε επίπεδο επιμέρους σχολών, το μεγαλύτερο ποσοστό με γονείς σε ανώτερες κοινωνικά στρώματα παρατηρήθηκε στους φοιτητές/φοιτήτριες της Σχολής Επιστημών υγείας, και Οργάνωσης και Διοίκησης επιχειρήσεων, ενώ τα ποσοστά των εργατικών-λαϊκών τάξεων εμφανίζονται αυξημένα στους φοιτητές/φοιτήτριες των Ανθρωπιστικών - Κοινωνικών Επιστημών και Θετικών Επιστημών.

Η μεγαλύτερη απόκλιση από τον γενικό πληθυσμό της χώρας υπέρ των ανώτερων τάξεων παρατηρείται στις Σχολές Επιστημών Υγείας και Οργάνωσης και Διοίκησης επιχειρήσεων με εντονότερη αυτή στην Σχολή Επιστημών Υγείας. Επίσης στις συγκεκριμένες σχολές καταγράφεται υποεκπροσώπηση των εργατικών-λαϊκών τάξεων, με την υποεκπροσώπευση αυτή να είναι περισσότερο έντονη στην Σχολή Επιστημών Υγείας, εύρημα που πιθανόν να σχετίζεται με το γεγονός πως είναι από τις σχολές που απαιτεί τις καλύτερες επιδόσεις, και όπως φαίνεται αυτές οι καλύτερες επιδόσεις σχετίζονται θετικά με το ταξικό-οικονομικό προφίλ των οικογενειών των φοιτητών/φοιτητριών.

Στη σχολή Θετικών Επιστημών παρατηρείται πόλωση των αποτελεσμάτων, κυρίως ως προς την κοινωνική τάξη του πατέρα, καθώς τονίζονται τα δύο άκρα της κοινωνικής κλίμακας.

Στην σχολή Ανθρωπιστικών - Κοινωνικών Επιστημών η κατανομή των γονέων σε κοινωνικές τάξεις τείνει να ακολουθεί την αντίστοιχη του εργατικού δυναμικού της χώρας, με υποεκπροσώπηση των ανώτερων τάξεων και μία μικρή αύξηση των μεσαίων τάξεων.

Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης θεωρούνται ενδεικτικά καθώς ή έρευνα βρίσκεται σε εξέλιξη. Η κοινωνική σύνθεση του φοιτητικού πληθυσμού χρήζει περεταίρω διερεύνησης που θα υλοποιηθεί με την ολοκλήρωση της Πανελλαδικής έρευνας και την επικαιροποίηση των αποτελεσμάτων της παρούσας μελέτης.

Βιβλιογραφία

Οικονομάκης, Γ. (2005), «Σκέψεις πάνω στο θεωρητικό προσδιορισμό της εργατικής τάξης», Θέσεις, τ. 90: 93-126.

Οικονομάκης, Γ., Γ. Ζησιμόπουλος, Δ. Κατσορίδας, Γ. Κολλιάς και Γ. Κρητικίδης (2015), *Η ταξική διάρθρωση και η θέση της εργατικής τάξης στην ελληνική κοινωνία*, Μελέτες (Studies) / 41, Αθήνα: ΙΝΕ/ΓΣΕΕ, Παρατηρητήριο Οικονομικών και Κοινωνικών Εξελίξεων: https://ineobservatory.gr/wp-content/uploads/2016/06/MELETH-41.pdf

Οικονομάκης, Γ., Γ. Ζησιμόπουλος, Δ. Κατσορίδας, Γ. Κολλιάς και Γ. Κρητικίδης (2016-α), «Κοινωνικές τάξεις: θεωρία και εμπειρική διερεύνηση στην ελληνική κοινωνία», Μέρος Πρώτο: «Θεωρητικό Πλαίσιο», *Θέσεις*, τ. 135: 105-142.

Οικονομάκης, Γ., Γ. Ζησιμόπουλος, Δ. Κατσορίδας, Γ. Κολλιάς και Γ. Κρητικίδης (2016-β), «Κοινωνικές τάξεις: θεωρία και εμπειρική διερεύνηση στην ελληνική κοινωνία», Μέρος Δεύτερο: «Εμπειρική Διερεύνηση», *Θέσεις*, τ. 136: 69-109.

Γιώργος Οικονομάκης και Γιάννης Ζησιμόπουλος, «Ταξική διάρθρωση στην Ελλάδα του 21ου αιώνα». Δημοσίευση στο συλλογικό τόμο *Επανάσταση, Κρίση, Επανάσταση; Η Ελλάδα από το 1821 ως το 2021* (επιμέλεια Δημήτρης Καλτσώνης), Όμιλος Μαρξιστικών Ερευνών (ΟΜΕ), εκδ. Τόπος, Αθήνα 2021, σελ. 319-346.

Ζώη, Χ. (2020). Κοινωνικό προφίλ των φοιτητών του Πανεπιστημίου Πατρών.

Ελληνική Στατιστική Αρχή (ΕΛΣΤΑΤ), Έρευνα εργατικού δυναμικού: Γ΄ τρίμηνο 2021, 2021

Χρυσάνθη Παπαθανασοπούλου
Υποψήφια Διδάκτωρ, Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων, Πανεπιστήμιο Πατρών
mail: chpapath@otenet.gr

Γεώργιος Σ. Ανδρουλάκης
Αναπληρωτής Καθηγητής, Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων, Πανεπιστήμιο Πατρών
mail: gandroul@upatras.gr

Γεώργιος Οικονομάκης
Καθηγητής, Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων, Πανεπιστήμιο Πατρών
mail: economak@upatras.gr

Συμπερίληψη και εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε Ελλάδα και Ευρώπη στην πανδημία

Στεφανία Τάνα

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία επιχειρούμε να διευρευνήσουμε το ζήτημα της συμπερίληψης των παιδιών με αναπηρία την περίοδο του COVID-19 και ειδικότερα κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Ποιές ήταν οι επιπτώσεις της στη συμπερίληψη σε Ευρώπη και Ελλάδα; Πηγές μας είναι τα κείμενα των διεθνών οργανισμών τα οποία επιτρέπουνμία, πρώτη συγκρτική μελέτη. Ο Οργανισμός των Ηνωμένων Εθνών για την Εκπαίδευση UNESCO, η Οργάνωση των Ηνωμένων Εθνών για τα παιδιά, UNICEF, ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ), το Ευρωπαϊκό Ίδρυμα για τη Βελτίωση των Συνθηκών Διαβίωσης και Εργασίας (Eurofound), ο Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή και την Ενταξιακή Εκπαίδευση (European Agency for Special Needs and Inclusive Education) καθώς και η ιστοσελίδα των Ηνωμένων Εθνών (United Nations) και της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (European Commission). Στην παρούσα εργασία θα παρουσιαστούν οι κυριότερες στρατηγικές που εφαρμόστηκαν από τις Ευρωπαϊκές χώρες καθώς και οι δυσκολίες και τα βασικά εμπόδια που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με αναπηρία ή Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ) κατά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Στην περίπτωση της Ελλάδας, θα παρουσιαστούν τα μέτρα που εφαρμόστηκαν και θα αναζητηθεί κατά πόσο τα μέτρα αυτά ήταν επαρκή.

Λέξεις κλειδιά: εξ αποστάσεως εκπαίδευση, συμπερίληψη, covid-19 και αναπηρία, covid-19 και συμπερίληψη

Abstract

In this study, using the method of literature review, an attempt is made to approach the international, European and national documents related to COVID-19 and the inclusion of children with disabilities during distance education. Sources will be sought from the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), the United Nations International Children's Emergency Fund (UNICEF), the Organization for Economic Co-operation and Development (OECD), the European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions (Eurofound), the European Agency for Special Needs and Inclusive Education, the United Nations and European Commission websites. This study will present the main strategies implemented by European countries as well as the difficulties and key barriers faced by children with disabilities or Special Educational Needs (SEN) in distance education. In the case of Greece, the measures that have been implemented will be presented and it will be sought whether these measures have been sufficient. Finally, conclusions will be drawn based on the data from the literature review and recommendations from the OECD regarding strategies for reopening schools.

Keywords: distance education, inclusion, covid-19 and disability, covid-19 and inclusion

Εισαγωγή

Σύμφωνα με άρθρο της Unicef (2021a), η πανδημία του Covid-19 αποτέλεσε τη μεγαλύτερη παγκόσμια κρίση των τελευταίων 75 τουλάχιστον χρόνων για τα παιδιά. Κατά το πρώτο έτος της κρίσης 1,5 δισεκατομμύρια παιδιά έμειναν εκτός σχολείου εξαιτίας της παύσης λειτουργίας των σχολικών μονάδων και το 80% των σχολείων παγκοσμίως, σταμάτησαν τη δια ζώσης λειτουργία τους. Η εκπαιδευτική αυτή κρίση επέφερε σημαντικές συνέπειες τόσο στη μάθηση, όσο και στην ψυχική υγεία των παιδιών ενώ συνέβαλε καθοριστικά στην αύξηση της περιθωριοποίησης, της διάκρισης, της παιδικής φτώχειας και της παιδικής εργασίας.

Σύμφωνα με την ίδια έρευνα, ο αριθμός των παιδιών με αναπηρίες σήμερα, υπολογίζεται σχεδόν στα 240 εκατομμύρια παγκοσμίως και αποτελεί το υψηλότερο αριθμό των τελευταίων δεκαετιών. Τα παιδιά με αναπηρίες συγκαταλέγονται στις πιο αποκλεισμένες πληθυσμιακές ομάδες οι οποίες στερούνται την προσβασιμότητα στην εκπαίδευση, στην υγεία και στην προστασία[20]. Επίσης, η Unesco[21] σε έρευνά της καταλήγει ότι τα παιδιά με αναπηρία ήταν η δεύτερη πιο ευάλωτη πληθυσμιακή ομάδα, μετά από τους μαθητές από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά υπόβαθρα, κατά την περίοδο του Covid-19. Η πανδημία επηρέασε δυσανάλογα τα άτομα με αναπηρία τα οποία πέραν των άλλων προβλημάτων έπρεπε να προσαρμοστούν άμεσα σε μια εξ αποστάσεως εκπαίδευση η οποία δεν ήταν προσαρμοσμένη στις ανάγκες τους και τις δυνατότητές τους.

Οι διεθνείς και ευρωπαϊκοί οργανισμοί κατά την διάρκεια της πανδημίας προσπάθησαν να διατηρήσουν τις υπάρχουσες κατευθύνσεις της «Ατζέντας για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη», ωστόσο η πανδημία επέφερε αρνητικά αποτελέσματα στην πρόοδο ορισμένων στόχων Βιώσιμης Ανάπτυξης (SDGs) των Ηνωμένων Εθνών (ΟΗΕ). Πιο συγκεκριμένα, επηρεάστηκε ο τομέας της υγείας και της ευημερίας, ενισχύθηκαν οι ανισότητες και επηρεάστηκε αρνητικά η χωρίς αποκλεισμούς και δίκαιη πρόσβαση στην εκπαίδευση[22].

Οι επιπτώσεις της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στα παιδιά

Η πανδημία όξυνε τα ήδη υπάρχοντα προβλήματα στον τομέα της εκπαίδευσης και δημιούργησε νέες προκλήσεις. Αυξήθηκε η φτώχεια και προστέθηκαν προβλήματα στην υγεία, την εκπαίδευση, την παιδική προστασία, την ανάπτυξη και την ψυχική υγεία.

1. Φτώχεια

Σύμφωνα με την Unicef (2021b) στις αναπτυσσόμενες χώρες, το ποσοστό των παιδιών που ζουν σε πολυδιάστατη φτώχεια[23], από το 46%-48% που ήταν πριν το Covid-19 αυξήθηκε στο 52% μέχρι το 2021. Αυτό σημαίνει ότι 100 εκατομμύρια επιπλέον παιδιά ζούν στη φτώχεια μετά την πανδημία. Η κατάσταση είναι πιο δραματική στις υποανάπτυκτες χώρες που η παιδική φτώχεια από το 48% εκτοξεύτηκε στο 56%. Η Unicef υπολογίζει ότι θα χρειαστούν τουλάχιστον επτά με οκτώ χρόνια για να επανέλθει η παιδική φτώχεια στα προ-Covid-19 επίπεδα.

2. Υγεία

Παρότι τα τελευταία χρόνια είχε σημειωθεί μεγάλη πρόοδος στον παιδικό εμβολιασμό, την πρώτη χρονιά της πανδημία 4 εκατομμύρια επιπλέον παιδιά δεν έλαβαν βασικά εμβόλια. Τα περισσότερα από αυτά ζουν σε υποανάπτυκτες κοινότητες και σε απομακρυσμένες περιοχές.

3. Εκπαίδευση

Κατά τον πρώτο χρόνο της πανδημίας το 80% των σχολείων παγκοσμίως έκλεισαν ολικώς ή μερικώς έχοντας ως αποτέλεσμα σημαντική απώλεια μάθησης και επιδείνωση της εκπαιδευτικής κρίσης. Οι υποανάπτυκτες χώρες ή οι χώρες χαμηλού εισοδήματος αντιμετώπισαν μεγαλύτερα προβλήματα εξαιτίας της αδυναμίας πρόσβασης σε ψηφιακές συσκευές και στο διαδίκτυο.

20. Unicef, 2021b
21. Unesco, n.d
22. European Agency for Special Needs and Inclusive Education 2021
23. Η Unicef με τον όρο πολυδιάστατη φτώχεια αναφέρεται στις χώρες που στερούνται τουλάχιστον ένα από τα ακόλουθα αγαθά: εκπαίδευση, υγεία, στέγαση, διατροφή, αποχέτευση και νερό

4. Παιδική Προστασία

Σύμφωνα με την Unicef (2021c) η πανδημία είχε ως αποτέλεσμα την αύξηση της ενδοοικογενειακής βίας. Σε αρκετές περιπτώσεις τα παιδιά δεν μπορούσαν να υποστηριχθούν από συμβουλευτικές υπηρεσίες, υποστηρικτικούς οργανισμούς ή γενικά από την κοινωνία. Επιπλέον, σημειώνεται αύξηση των παιδικών γάμων, αποδυνάμωση των παντρεμένων κοριτσιών στις υποανάπτυκτες χώρες, πρώιμες εγκυμοσύνες σε παιδιά και αυξημένα ποσοστά σεξουαλικών μεταδιδόμενων νοσημάτων. Τέλος, η πρόοδος για τον τερματισμό της παιδικής εργασίας σταμάτησε αφού οι εκτιμήσεις δείχνουν ότι μετά την πανδημία 160 εκατομμύρια επιπλέον παιδιά άρχισαν να εργάζονται.

5. Ανάπτυξη παιδιών

Η πανδημία έχει αρνητικές συνεπειες στη διατροφή, τις δίαιτες και την επισιτιστική ασφάλεια των παιδιών και των εφήβων, ειδικά για όσους ζουν σε συνθήκες φτώχειας. Η επιδείνωση των οικονομικών συνθηκών λόγω της πανδημίας τα μέτρα καραντίνας και το κλείσιμο των σχολείων έχουν οδηγήσει στη χειροτέρευση της ποιότητας των διατροφικών συνηθειών και σε δραματική αύξηση της επισιτιστικής ανασφάλειας.

6. Ψυχική Υγεία

Ακόμα και πριν την πανδημία οι παρεχόμενες υπηρεσίες ψυχικής υγείας και η χρηματοδότησή τους ήταν ελλιπείς. Ως συνέπεια, το 13% των εφήβων είχαν ψυχική διαταραχή και η αυτοκτονία θεωρούνταν η τέταρτη κυριότερη αιτία θανάτου στα παιδιά. Η διακοπή της ρουτίνας, της εκπαίδευσης, της ψυχαγωγίας, η ανησυχία για το οικογενειακό εισόδημα και την υγεία καθώς και η αύξηση του στρες και του άγχους επιδείνωσαν τα προβλήματα στην ψυχική υγεία των παιδιών και ενίσχυσαν το συναίσθημα του φόβου, του θυμού και της ανησυχία για το μέλλον τους[24].

Προβλήματα στα παιδιά με αναπηρία ή ειδικές μαθησιακές δυσκολίες κατά την διάρκεια της πανδημίας

Με το ξέσπασμα της πανδημίας αρχικά η Ιταλία και σταδιακά όλες οι Ευρωπαϊκές χώρες έκλεισαν τα σχολεία προκειμένου να περιοριστούν οι επαφές των παιδιών, των γονέων και να επιβραδυνθεί η εξάπλωση του ιού. Στις περισσότερες περιπτώσεις η εκπαίδευση συνεχίστηκε εξ αποστάσεως μέσω μιας πλατφόρμας που παρασχέθηκε από την Ευρωπαϊκή Ένωση (ΕΕ). Η μεγάλη πρόκληση για τα κράτη ήταν η παρεχόμενη εξ αποστάσεως εκπαίδευση να είναι προσβάσιμη σε όλους τους μαθητές, και εκείνους με αναπηρία. Κατά την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης εμφανίστηκαν αρκετά εμπόδια κυρίως στις ευάλωτες ομάδες παιδιών. Τα εμπόδια αυτά, ενίσχυσαν τις υπάρχουσες κοινωνικές ανισότητες και ως εκ τούτου τον πρώτο χρόνο της πανδημίας το 40% των μαθητών με αναπηρία σε χώρες χαμηλού εισοδήματος, δεν έλαβαν την απαιτούμενη εκπαίδευση[25].

Δυο από τα βασικά προβλήματα που αντιμετώπιζαν τα παιδιά με αναπηρία ή ΕΕΑ ήταν η έλλειψη συνδεσιμότητας και η έλλειψη τεχνολογικού εξοπλισμού εξαιτίας των οποίων το ένα τρίτο των μαθητών παγκοσμίως δεν κατάφεραν να παρακολουθήσουν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση[26] Το πρόβλημα του τεχνολογικού εξοπλισμού παρέμεινε και τις επόμενες χρονιές της πανδημίας, εξαιτίας των περιορισμένων οικονομικών πόρων που διατέθηκαν στην εκπαίδευση σε αρκετές χώρες, κυρίως τις υποανάπτυκτες. Σε αυτές, ο περιορισμένος τεχνολογικός εξοπλισμός δόθηκε κυρίως σε μαθητές που ήταν πιθανόν να συμ-

24. Unicef, 2021b
25. Word Bank,, 2020
26. Unesco, n.d.

βάλλουν στην εθνική ανάπτυξη της χώρας και σε αυτή την κατηγορία συνήθως δεν συγκαταλέγονταν τα παιδιά με αναπηρία[27]. Η διάκριση αυτή απομάκρυνε ακόμα περισσότερο τα άτομα με αναπηρία από το δικαίωμα στην ισότιμη εκπαίδευση.

Τα προβλήματα και οι δυσκολίες των ατόμων με αναπηρία επεκτείνονται και στο περιεχόμενο της εκπαίδευσης. Παρόλο που η χρήση της τεχνολογίας θα μπορούσε να προσφέρει στους μαθητές πολλές ευκαιρίες μάθησης, ωστόσο οι μαθητές με αναπηρία είναι πιθανό να μην έχουν την ίδια υποστήριξη ή τις ίδιες δεξιότητες προκειμένου να περιηγηθούν και να προσαρμοστούν στα νέα ψηφιακά περιβάλλοντα αντιμετωπίζοντας έτσι το πρόβλημα του απρόσιτου μαθησιακού περιεχομένου[28]. Πέρα από το απρόσιτο περιεχόμενο, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί δεν διέθεταν τις απαραίτητες ψηφιακές δεξιότητες που απαιτούνται για την παροχή παιδαγωγικής και τεχνολογικής υποστήριξης σε μαθητές με αναπηρία.

Ένα ακόμα πρόβλημα που παρουσιάστηκε ήταν ο περιορισμός των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων. Ειδικά για τους μαθητές με αναπηρία η αλληλεπίδραση με συνομηλίκους, η ανάπτυξη κοινωνικής αντίληψης και κοινωνικών δεξιοτήτων αποτελούν βασικούς παράγοντες που αναπτύσσονται κυρίως στο πλαίσιο του σχολείου. Η παρατεταμένη παραμονή των παιδιών με αναπηρία ή ΕΕΑ στο σπίτι, συνέβαλε στην εσωστρέφεια και στη κοινωνική αποξένωση, οδηγώντας στη στασιμότητα ή και οπισθοδρόμηση της συναισθηματικής και κοινωνικής ανάπτυξης των παιδιών αυτών. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί δεν είχαν προετοιμαστεί κατάλληλα προκειμένου να διδάξουν διαδικτυακά. Προσπάθησαν να προσαρμοστούν άμεσα στον νέο τρόπο διδασκαλίας ωστόσο τόσο ο περιορισμένος χρόνος όσο και οι ελλείπεις δεξιότητές τους, δεν τους άφηνε περιθώρια για παιδαγωγική και τεχνολογική υποστήριξη στους μαθητές με αναπηρία ή ΕΕΑ.[29].

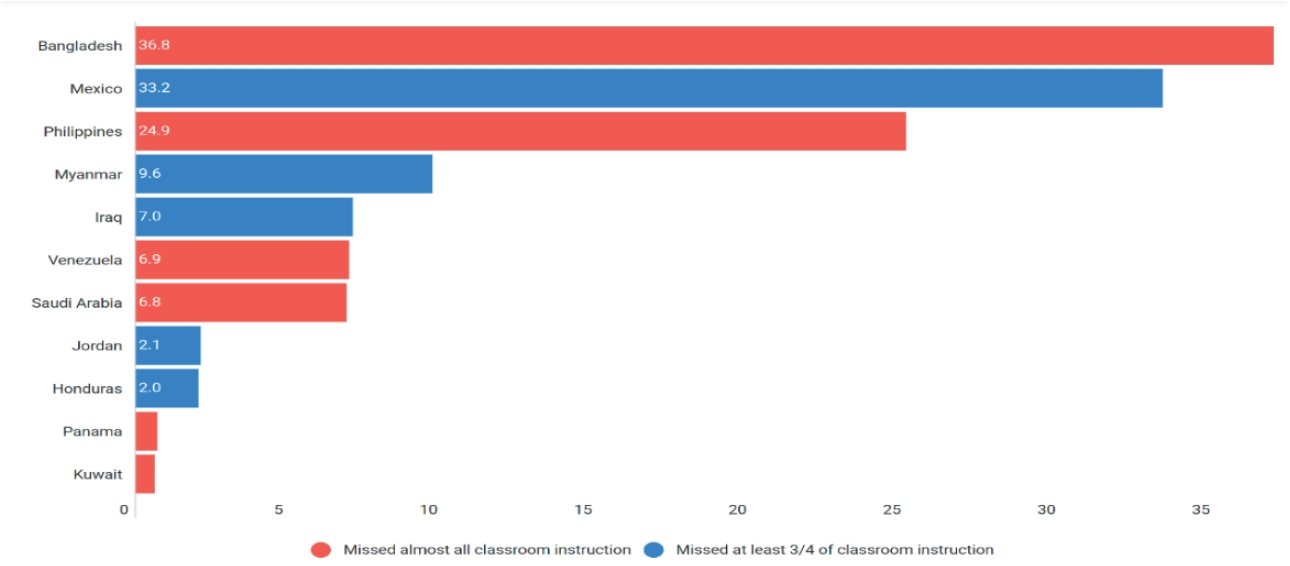
COVID-19 και εκπαίδευση στο διεθνή χώρο

Μεγάλος αριθμός χωρών στηρίχτηκε στην τεχνολογία προκειμένου να συνεχιστεί η εκπαίδευση εν μέσω της πανδημίας. Χρησιμοποιήθηκαν εναλλακτικοί τρόποι εκπαίδευσης όπως η διαδικτυακή σύγχρονη και ασύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Ωστόσο, σύμφωνα με την Unesco (2020a), το 40% των φτωχότερων χωρών δεν παρείχαν την κατάλληλη εκπαιδευτική υποστήριξη στους μαθητές. Ο ίδιος οργανισμός (Unesco, 2020b) υποστηριζει ότι το 50% των μαθητών παγκοσμίως δεν είχαν οικιακό υπολογιστή ενώ το 43% δεν είχαν πρόσβαση στο διαδίκτυο.

Έρευνα της Unicef (2021c) δείχνει ότι από το Μάρτιο του 2020 έως το Σεπτέμβριο του 2021, περίπου 131 εκατομμύρια μαθητές από έντεκα χώρες έχασαν τα τρία τέταρτα των σχολικών μαθημάτων. Το 59% εξ αυτών, περίπου 77 εκατομμύρια μαθητές, έχουν χάσει σχεδόν όλη τη σχολική χρονιά κατά τον πρώτο χρόνο της πανδημίας. Το ποσοστό αυτό προέρχεται κυρίως από έξι χώρες από τις οποίες το Μπαγκλαντές και οι Φιλιππίνες αντιπροσωπεύουν 62 εκατομμύρια μαθητές από τα 77 στο σύνολο, ακολουθούν η Βενεζουέλα, η Σαουδική Αραβία, ο Παναμάς και το Κουβέιτ. Παρατηρήθηκε επίσης έξαρση του αποκλεισμού των ατόμων με αναπηρία πανευρωπαϊκά, ενώ το 40% των χωρών με χαμηλότερο του μεσαίου εισοδήματος, δεν κατάφεραν δυστυχώς να υποστηρίξουν καθόλου τους μαθητές με αναπηρία κατά την τηλεκπαίδευση[30].

27. Unesco, 2021
28. United Nations, 2020
29. Unesco, 2021
30. Unesco, 2020b

Γράφημα 1: Αριθμός παιδιών (σε εκατομμύρια) που έχασαν τουλάχιστον τα ¾ της διδασκαλίας από το Μάρτιο του 2020 έως το Σεπτέμβριο του 2021 (Unicef 2021d)



Από το Σεπτέμβριο του 2021 σύμφωνα με την Unicef, η λειτουργία των σχολείων αποκαθίσταται στις περισσότερες χώρες. Πιο συγκεκριμένα το 45% των σχολείων παγκοσμίως παρέμειναν ανοιχτά, το 19% ήταν περιστασιακά κλειστά, ενώ μόνο το 8% παρέμειναν τελείως κλειστά. Στις χώρες στις οποίες τα σχολεία παρέμειναν κλειστά συγκαταλέγεται η Νότια και Ανατολική Ασία, η Λατινική Αμερική, η Καραϊβική, η Ανατολική και η Νότια Αφρική.

Εκπαιδευτικά μέτρα στην Ευρωπαϊκή Ένωση για τα παιδιά με αναπηρία ή ΕΕΑ το 2020

Από τα μέσα Μαρτίου έως τον Ιούνιο του 2020, όλες οι ευρωπαϊκές χώρες εκτός από τη Σουηδία διέκοψαν τη λειτουργία των σχολείων σε επίπεδο πρωτοβάθμιας, δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Dumbrava, 2020). Το κλείσιμο των σχολείων ήταν απρόσμενο και τα κράτη ήταν απροετοίμαστα να αντιμετωπίσουν μια τόσο μεγάλη αλλαγή στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι πολιτικές ηγεσίες έπρεπε να ετοιμάσουν ένα σχέδιο για την αντιμετώπιση της κατάστασης το οποίο να ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να οργανώσουν την διδασκαλία τους διαδικτυακά και παράλληλα να παρέχεται και συμπεριληπτική εξ αποστάσεως εκπαίδευση στους μαθητές με αναπηρία. Οι προσπάθειες άλλοτε είτε επαρκείς, άλλοτε ανεπαρκείς.

Ορισμένα μέτρα που εφαρμόστηκαν στην Ευρωπαϊκή Ένωση για τα παιδιά με αναπηρία ή ΕΕΑ είναι τα εξής:

1. Ορισμένες χώρες όπως το Βέλγιο, η Ολλανδία, η Πορτογαλία και η Σλοβενία, άφησαν ελεύθερη την πρόσβαση στα σχολεία και τα κέντρα κοινωνικής φροντίδας για τους μαθητές με αναπηρία.
2. Η Πορτογαλία, η Ιταλία και το Λουξεμβούργο παρείχαν κατ' οίκον υπηρεσίες για μαθητές με αναπηρία.
3. Στην Αυστρία, στην Κύπρο, στη Λετονία, στην Πορτογαλία, στη Φινλανδία, στη Σλοβακία και στην Ιρλανδία προσέφεραν ψυχολογική συμβουλευτική σε μαθητές με αναπηρία, σε γονείς και σε εκπαιδευτικούς προκειμένου να τους προετοιμάσουν για την αλλαγή στην εκπαιδευτική διαδικασία[31].

31. European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2021

4. Στην Ιταλία δόθηκε χρηματοδότηση η οποία κάλυπτε την υποστήριξη της συμπεριληπτικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, την προσβασιμότητα, τους φορητούς υπολογιστές κ.α.

5. Η παροχή τεχνολογικού εξοπλισμού και η παροχή οικονομικών πόρων για υπολογιστές και ψηφιακό υλικό για άτομα από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα και άτομα με αναπηρία εφαρμόστηκε από την Κροατία, την Κύπρο, την Τσεχία, την Ελλάδα, τη Δανία, τη Γερμανία, την Ιταλία, τη Λιθουανία, την Ολλανδία, τη Ρουμανία, το Λουξεμβούργο, τη Σλοβακία και τη Σλοβενία.

6. Στη Μάλτα και στην Ελλάδα δόθηκε χρηματοδότηση για ψηφιακό εξοπλισμό.

7. Στην Εσθονία δόθηκε επίδομα στους γονείς των παιδιών με αναπηρία για να καλυφθούν οι ανάγκες τους.

8. Η Φιλανδία, η Ουγγαρία, η Λιθουανία και η Πορτογαλία εφάρμοσαν και επιπλέον μέτρα κοινωνικής υποστήριξης προκειμένου να μειωθεί το κοινωνικό χάσμα μεταξύ των ατόμων υψηλών και χαμηλών στρωμάτων. Βασική δράση ήταν η παροχή δωρεάν σχολικών γευμάτων σε μαθητές με αναπηρία που παρακολουθούσαν δια ζώσης τα μαθήματα.

9. Στη Λιθουανία δόθηκε έμφαση στην κάλυψη των γευμάτων των παιδιών με αναπηρία και στην τεχνική υποστήριξη προκειμένου να μετατραπεί το σπίτι σε σχολικό περιβάλλον.

10. Η Νορβηγία, Τσεχία και Γερμανία ανέπτυξαν το σύστημα των σχολικών νοσηλευτών.

11. Η Κροατία έδωσε προτεραιότητα στην επαναλειτουργία των σχολείων για τα παιδιά με αναπηρία.

12. Η Ουγγαρία έδωσε έμφαση στη δημιουργία προσβάσιμων περιβάλλοντων διαδικτυακής μάθησης για όλους.

13. Στην Κύπρο χρησιμοποιήθηκαν διερμηνείς νοηματικής γλώσσας για τα παιδιά με προβλήματα ακοής.

14. Στο Ηνωμένο Βασίλειο εισήγαγαν συστήματα υποστήριξης γονέων και φροντιστών παιδιών με αναπηρία.

15. Στις Κροατία, Κύπρο, Δανία και Εσθονία έγινε σύσταση προς τους εκπαιδευτικούς να σχεδιάσουν τις διαδικτυακές τάξεις σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών με αναπηρία.

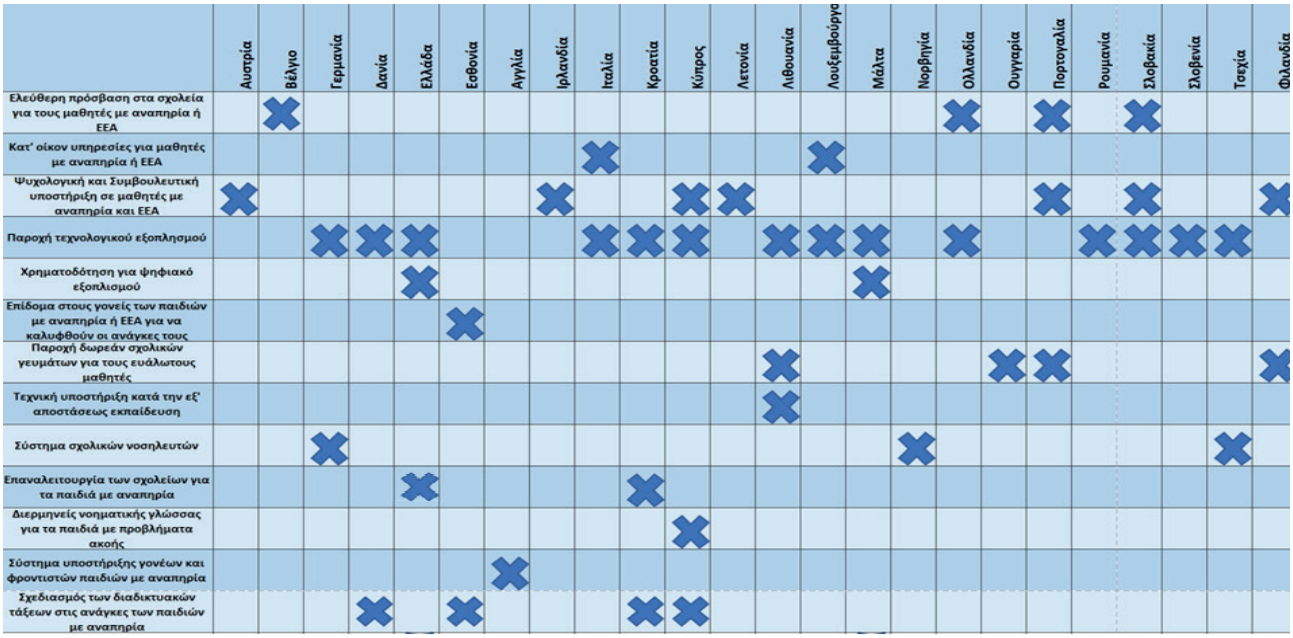
16. Η Μάλτα, παρείχε δωρεάν Διαδίκτυο και υπολογιστές, ώστε οι ευάλωτες ομάδες παιδιών να μπορούν να συνεχίσουν τις σπουδές τους στο σπίτι κατά τη διάρκεια του lockdown COVID-19

17. Στη Σλοβακία υπήρξαν οδηγίες για τη εξ αποστάσεως διδασκαλία παιδιών με ΕΕΑ και υπήρξε υποστήριξη για την εφαρμογή της συμπερίληψης[32].

Παρακάτω παρουσιάζεται ένας πίνακας με τα βασικότερα μέτρα που εφαρμόστηκαν στην ΕΕ κατά το πρώτο χρόνο της πανδημίας σύμφωνα με έρευνες της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (European Commission, 2020a) και τον Ευρωπαϊκό Φορέα για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή και την Ενταξιακή Εκπαίδευση (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2021).

32. European Commission, 2020a.

Εικόνα 1: Εκπαιδευτικά μέτρα στην Ευρωπαϊκή Ένωση για τα παιδιά με αναπηρία ή ΕΕΑ το 2020



Εκπαιδευτικά μέτρα στην Ελλάδα για τα παιδιά με αναπηρία ή ΕΕΑ

Στην Ελλάδα η αναστολή λειτουργίας των σχολείων ξεκίνησε στις 5 Μαρτίου του 2020 και σιγά σιγά έκλεισαν όλα τα σχολεία της χώρας. Η Ελλάδα, όπως και άλλες χώρες κατά τη διάρκεια του Covid-19 είχε να αντιμετωπίσει δύο προκλήσεις, την παροχή εξ αποστάσεως εκπαίδευση και την αναβολή των πανελλαδικών εξετάσεων. Στην προσαρμογή και οργάνωση της διαδικτυακής διδασκαλίας παρουσιάστηκαν αρκετές δυσκολίες. Οι δυσκολίες αυτές συνδέονται με την κληρονομιά της μεγάλης οικονομικής κρίσης των προηγούμενων χρόνων, η οποία καθυστέρησε τις απαιτούμενες επενδύσεις στις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) κάτι το οποίο θα έφερνε πιο κοντά τους εκπαιδευτικούς με τα νέα δεδομένα στον τομέα της εκπαίδευσης.

Η ασύγχρονη διδασκαλία λειτούργησε μέσω διαδραστικών εγχειριδίων (e-book), εκπαιδευτικό υλικό (Photodendro), ψηφιακά σχέδια μαθημάτων (Aesop), τα εκπαιδευτικά μαθήματα στην τηλεόραση καθώς και δύο πλατφόρμες ψηφιακής εκπαίδευσης, το e-me και το e-class για μαθητές και καθηγητές. Η σύγχρονη εκπαίδευση πραγματοποιήθηκε μέσω των υπηρεσιών Webex και μέσω της πλατφόρμας sch.gr[33]. Η Ελλάδα έλαβε επιπλέον τρία βασικά μέτρα για την διασφάλιση της εκπαίδευσης των παιδιών με αναπηρία κατά τον πρώτο χρόνο της πανδημίας. Το πρώτο ήταν η εγκύκλιος 39317/ΓΔ4 «Εξ αποστάσεως εκπαίδευση μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες», η εγκύκλιος «Εξ αποστάσεως υποστήριξη μαθητών/τριών, γονέων και εκπαιδευτικών, από το Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό», και η εγκύκλιος Φ8/38091/Δ4 «Εξ αποστάσεως υποστήριξη μαθητών/τριών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» η οποία περιέχει αναλυτικές οδηγίες για τη χρήση ποικίλου διαθέσιμου ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού για όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες, ηλεκτρονικά βιβλία, οδηγίες για ηλεκτρονικά μαθήματα, πλατφόρμες και συνδέσμους.

Στην Ελλάδα ασκήθηκε έντονη κριτική σχετικά με τον περιορισμό πρόσβασης στις διαδικτυακές πλατφόρμες εξαιτίας της έλλειψης εξοπλισμού. Έτσι η κυβέρνηση υιοθέτησε ένα κοινωνικό μέτρο με τη διανομή 9.000 ψηφιακών συσκευών για την υποστήριξη της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια της

33. Unesco, 2020c

αναστολής λειτουργίας των σχολείων. Τέλος, έχουν γίνει και άλλες διατάξεις για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση μέσω του εθνικού τηλεοπτικού καναλιού ΕΡΤ2, όπου οι μαθητές με αναπηρία μπορούσαν να παρακολουθούν ορισμένα μαθήματα με τη συμβολή των διερμηνέων της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας.

Ήταν επαρκή αυτά τα μέτρα; Τα δεδομένα της έρευνας της Ευρωπαϊκής Επιτροπής δείχνουν ότι η Ελλάδα ήταν αρκετά απροετοίμαστη προκειμένου να προσαρμοστεί τόσο γρήγορα στα δεδομένα της τηλεκπαίδευσης. Το πρόγραμμα διεθνούς αξιολόγησης των μαθητών της Ελλάδας του ΟΟΣΑ, (PISA) 2018[34], παρουσιάζει ότι μόνο 2 χρόνια πριν την πανδημία, 1 στους 3 μαθητές φοιτούσαν σε σχολεία με ανεπαρκείς ψηφιακές συσκευές και μόνο το 14% των μαθητών φοιτούσαν σε σχολείο με επαρκές ειδικευμένο προσωπικό τεχνικής υποστήριξης, το οποίο αποτελεί και το χαμηλότερο ποσοστό στην ΕΕ. Επιπλέον, 1 στους 5 μαθητές στην Ελλάδα, δεν είχαν πρόσβαση σε υπολογιστή, ενώ 1 στους 10 δεν είχε πρόσβαση στο διαδίκτυο. Τέλος, 1 στους 3 μαθητές φοιτούσε σε σχολεία στα οποία οι διευθυντές δήλωναν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν διαθέτουν τις απαραίτητες δεξιότητες προκειμένου να εντάξουν τις ψηφιακές συσκευές στη διδασκαλία τους, ενώ 4 στους 10 διευθυντές σχολείων δήλωναν ότι δεν γνώριζαν κάποια διαθέσιμη και αποτελεσματική διαδικτυακή πλατφόρμα διδασκαλίας.

Αλλά και οι μαθητές φάνηκε να μην είναι εξοικειωμένοι με τις ψηφιακές τεχνολογίες εξαιτίας της έλλειψης συστηματικής παρακολούθησης ενδοσχολικής ψηφιακής εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με την έρευνα του ΟΟΣΑ, το ποσοστό των μαθητών στην Ελλάδα με ψηφιακές δεξιότητες άνω του βασικού επιπέδου (ηλικίας 16 με 19 ετών) ανερχόταν σε 32% όταν ο ευρωπαϊκός μέσος όρος ήταν 57%. Η εξοικείωση των παιδιών, ήταν δύσκολη καθώς ακόμα και οι εκπαιδευτικοί με γνώσεις στις ΤΠΕ ήταν δύσκολο να τις εντάξουν ουσιαστικά στο μάθημά τους. Η δυσκολία βασίζεται στο γεγονός ότι το πρόγραμμα σπουδών στην Ελλάδα δεν τους αφήνει επαρκή χρόνο για να εισάγουν ψηφιακές δεξιότητες στο μάθημά τους και, από την άλλη, επικεντρώνεται κυρίως στο περιεχόμενο του μαθήματος δίνοντας ελάχιστη σημασία στις διδακτικές πρακτικές[35].

Η συγκεκριμένη έρευνα συνεχίζεται και κατά τη διάρκεια του Covid. Δείχνει ότι στην Ελλάδα η μετάβαση στην τηλεκπαίδευση κατά στην πανδημία ανέδειξε τον κίνδυνο αποκλεισμού των ευάλωτων ομάδων μαθητών συμπεριλαμβανομένου των παιδιών με αναπηρία. Αυτό αποδίδεται στό γεγονός ότι κατά τη διάρκεια της πανδημίας, τα ελληνικά νοικοκυριά είχαν μεγαλύτερες οικονομικές δυσκολίες σε σχέση με τις υπόλοιπες χώρες της ΕΕ, με αποτέλεσμα τα παιδιά με αναπηρία ή ΕΕΑ, λόγω των ιδιαίτερων αναγκών τους, να αντιμετωπίζουν ακόμη μεγαλύτερο κίνδυνο αποκλεισμού[36].

Η έρευνα του ΟΟΣΑ, φανερώνει ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ήταν απροετοίμαστο για τα νέα δεδομένα. Οι δυσκολίες πολλαπλασιάζονταν όταν οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να διδάξουν και να υποστηρίξουν μαθητές με αναπηρία ή ΕΕΑ. Έρευνες που πραγματοποιήθηκαν την περίοδο της πανδημίας έρχονται να επιβεβαιώσουν την ανεπάρκεια του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος να υποστηρίξει τους μαθητές με αναπηρία ή ΕΕΑ στην εξ αποστάσεως εκπαίδευσή τους.

Η έρευνα της Ζήση (2021), η οποία πραγματοποιήθηκε στο πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας και Πειραιά, πραγματεύεται τα χαρακτηριστικά της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης κατά την περίοδο της πανδημίας. Στην έρευνα συμμετείχαν 51 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Μεταξύ άλλων, καταλήγει στο συμπέρασμα ότι το 85,7% των εκπαιδευτικών δήλωναν ότι οι μαθητές με αναπηρία ή ΕΕΑ δεν ωφελήθηκαν καθόλου από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση ενώ το 81,5% ότι δεν υπήρχε συνεργασία των μαθητών με ΕΕΑ με τους συμμαθητές τους στο πλαίσιο της συνδιδασκαλίας από απόσταση.

Έρευνα της Σεφεριάδου (2021) που πραγματοποιήθηκε στο Πανεπιστημίο Αιγαίου, διερευνά το πώς ορί-

34. European Commission, 2020b
35. Papadakis et al., 2012
36. Eurofound, 2020

ζουν οι εκπαιδευτικοί την εξ αποστάσεως εκπαίδευση και εξετάζει τις δυσκολίες και τα εμπόδια που προκύπτουν κατά τη διαδικασία εφαρμογής της. Το δείγμα αποτέλεσαν 30 εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής και τα ευρήματα της έρευνας ανέδειξαν την απουσία φυσικής επαφής και επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών με αναπηρία ή ΕΕΑ, την αδυναμία εξέλιξης των μαθητών/τριών με αναπηρία ή ΕΕΑ, την έλλειψη συγκέντρωσης μαθητών/τριών με αναπηρία ή ΕΕΑ, την αδυναμία διατήρησης προγράμματος και την αδυναμία των εκπαιδευτικών να διδάξουν εξ αποστάσεως παιδιά με αναπηρία ή ΕΕΑ.

Τέλος, Η έρευνα της Δινοπούλου(2022), από το Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, διερευνά τις απόψεις 125 εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής αναφορικά με τη συμπερίληψη παιδιών με αναπηρία κατά την εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Πραγματεύεται τις δυσκολίες και τα εμπόδια που προέκυψαν κατά την εφαρμογή της. Κάποια από τα βασικά ευρήματα που προέκυψαν ήταν η ελλιπής τεχνολογική υποστήριξης και καθοδήγησης των μαθητών/τριών, η δυσκολία χρήσης των ηλεκτρονικών πλατφορμών από τους/τις μαθητές/τριες για την παρακολούθηση των μαθημάτων, επίσης διαπιστώνεται πως υπήρχαν σημαντικές δυσκολίες αντίληψης, συγκέντρωσης, επικοινωνίας, μάθησης και προσαρμογής λόγω των ιδιαίτερων αναγκών των μαθητών/τριών, καθώς και δυσκολίες στην εξατομικευμένη προσέγγιση των μαθητών/τριών με αναπηρίες ή ΕΕΑ.

Συμπεράσματα

Η εμφάνιση της πανδημίας ήταν ξαφνική και απρόσμενη για τα κράτη. Οι κυβερνήσεις έπρεπε να πάρουν ταχείες αποφάσεις σχετικά με τη λειτουργία των σχολείων και να εφαρμόσουν άμεσα νέες εκπαιδευτικές μεθόδους και στρατηγικές. Το μέτρο που εφαρμόστηκε στα περισσότερα κράτη ήταν η αναστολή λειτουργίας των σχολικών μονάδων και η εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Αυτή η ξαφνική αλλαγή είχε ως αποτέλεσμα οι φτωχότερες χώρες να μη μπορούν να προσαρμοστούν στα νέα δεδομένα αφήνοντας μεγάλο αριθμό παιδιών, κυρίως με αναπηρία, εκτός εκπαίδευσης. Τα εκπαιδευτικά συστήματα των υπόλοιπων χωρών προσαρμόστηκαν στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση αλλά αναδείχτηκαν αρκετές ελλείψεις και προβλήματα.

Τα προβλήματα πολλαπλασιάζονται όταν στην εκπαίδευση συμμετέχουν παιδιά με αναπηρίες ή ΕΕΑ καθώς πέραν των προβλημάτων συνδεσιμότητας και έλλειψης τεχνολογικού εξοπλισμού, ήρθαν αντιμέτωπα με ένα νέο περιβάλλον περιήγησης, η λειτουργία του οποίου απαιτούσε δεξιότητες τις οποίες σε ορισμένες περιπτώσεις δεν κατείχαν. Ακόμα και όταν μπορούσαν να περιηγηθούν μόνοι τους ή με τη συνδρομή φροντιστή, το περιεχόμενο δεν ήταν προσαρμοσμένο στις ικανότητες και τις ανάγκες τους.

Οι κυβερνήσεις διέθεσαν πρόσθετους οικονομικούς και κοινωνικούς πόρους στην εκπαίδευση για να λειτουργήσει καλύτερα η εξ αποστάσεως εκπαίδευση και δόθηκε έμφαση στην ειδική αγωγή. Ορισμένα μέτρα που εφαρμόστηκαν διεθνώς στα παιδιά με αναπηρία ή ΕΕΑ και στους γονείς ή φροντιστές τους ήταν: η παροχή επιδοτήσεων, η παροχή τεχνολογικού εξοπλισμού, η δωρεάν πρόσβαση στο διαδίκτυο, η ελεύθερη πρόσβαση στους μαθητές με αναπηρία ή ΕΕΑ στα σχολεία, οι κατ'οίκον υπηρεσίες, η παροχή δωρεάν σχολικών γευμάτων σε μαθητές με αναπηρία που παρακολουθούσαν δια ζώσης τα μαθήματα, οι διερμηνείς νοηματικής γλώσσας στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση και η παροχή ψυχολογικής και συμβουλευτικής υποστήριξης σε εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς.

Η ελληνική κυβέρνηση διέθεσε πόρους στην εκπαίδευση και δόθηκε ψηφιακός εξοπλισμός στους μαθητές. Για την εκπαίδευση παιδιών με αναπηρία ή ΕΕΑ εφαρμόστηκαν μέτρα σχετιμά με την επικοινωνία των εκπαιδευτικών και των μαθητών με αναπηρία ή ΕΕΑ, συμβουλευτική από νοσηλευτές και Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό και οδηγίες προς τους εκπαιδευτικούς για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Ωστόσο, τα δεδομένα της έρευνας PISA (2018) του ΟΟΣΑ, φανερώνουν ότι στην Ελλάδα η εξ αποστάσεως εκπαίδευση ήταν ακόμα μεγαλύτερη πρόκληση τόσο σε επίπεδο πρόσβασης όσο και εφαρμογής. Η Ελ-

λάδα είχε αρκετά προβλήματα που δυσκόλευαν τους εκπαιδευτικούς στην οργάνωση της διαδικτυακής διδασκαλίας και τους μαθητές στην παρακολούθηση του μαθήματος μέσω ψηφιακών συσκευών και διαδικτύου. Τα προβλήματα μεγενθύνονται όταν η εξ αποστάσεως εκπαίδευση περιλαμβάνει παιδιά με αναπηρία ή ΕΕΑ. Τα εκπαιδευτικά μέτρα που εφαρμόστηκαν στον ελλαδικό χώρο δεν ήταν επαρκή προκειμένου να διατηρηθεί η συμπεριληπτική εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της πανδημίας με αποτέλεσμα τα παιδιά με αναπηρία ή ΕΕΑ σε αρκετές περιπτώσεις να αποκλείονται από την εκπαίδευση. Την ανεπάρκεια των εκπαιδευτικών συστημάτων, ιδίως προς τα παιδιά με αναπηρία, έρχονται να επιβεβαιώσουν εθνικές έρευνες πάνω στη συμπερίληψη που πραγματοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια της πανδημίας.

Τα δεδομένα αυτά μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι στην Ελλάδα απαιτούνται προγράμματα κατάρτισης των εκπαιδευτικών πάνω στις ΤΠΕ και σε θέματα ειδικής αγωγής, προκειμένου να μπορούν να εφαρμόσουν συμπεριληπτικές τεχνικές στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Επιπλέον, είναι απαραίτητη η επιπρόσθετη στήριξη των παιδιών με αναπηρία κατά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, μέσω κρατικών μέτρων και η συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων μελών με τα παιδιά με αναπηρία προκειμένου να εντοπιστούν και να καλυφθούν οι ανάγκες τους.

Βάσει όσων αναφέρθηκαν αναδείχθηκε ότι τα άτομα με αναπηρία αντιμετώπισαν μεγάλες δυσκολίες τόσο κατά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, όσο και κατά την επαναλειτουργία των σχολείων. Πλέον τα σχολεία λειτουργούν κανονικά στις περισσότερες χώρες. Τίθεται λοιπόν το ερώτημα τι θα μπορούσαμε να κάνουμε από εδώ και πέρα προκειμένου τα άτομα με αναπηρία να μπορούν να συμμετέχουν ενεργά στην εκπαίδευση είτε αυτή λειτουργεί δια ζώσης, είτε διαδικτυακά;

Σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ, κατά την επαναλειτουργία των σχολείων, προτείνεται μια ολιστική προσέγγιση στην εκπαίδευση η οποία θα αφορά την βελτίωση των μαθησιακών, κοινωνικών και συναισθηματικών αναγκών των μαθητών και κυρίως των παιδιών με αναπηρία. Επιπλέον, η ολιστική προσέγγιση αφορά τη διαμόρφωση πολιτικών και νόμων που θα στηρίζονται στα ανθρώπινα δικαιώματα και θα είναι κατά των διακρίσεων. Επιπλέον, απαιτείται η διευκόλυνση συνεργασιών όλων των εμπλεκομένων μελών με τα παιδιά με αναπηρία ή ΕΕΑ. Θα χρειαστούν λοιπόν, κοινές προσπάθειες από το κράτος, τις κοινότητες, τους διευθυντές, τους δασκάλους, τους γονείς, τους μαθητές, τους επαγγελματίες στην εκπαίδευση και την υγειονομική περίθαλψη για την αντιμετώπιση των μαθησιακών, κοινωνικών και συναισθηματικών αναγκών των παιδιών αυτών. Θα πρέπει να υπάρχει επιπλέον συνεργασία των Υπουργείων Υγείας με τα Υπουργεία Παιδείας, συνεργασία των υπουργείων Παιδείας και τα σωματεία των εκπαιδευτικών και διαρκής επικοινωνία μεταξύ του προσωπικού του σχολείου, των μαθητών και των οικογενειών τους[37].

Ακριβώς επειδή η τηλεκπαίδευση έχει δυσκολέψει τα παιδιά με αναπηρία απαιτείται η κάλυψη των μαθησιακών κενών μέσω ταχύρρυθμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, μέσω καθολικού σχεδιασμού των προγραμμάτων σπουδών, μέσω διδασκαλίας μετά τη λήξη του σχολείου με προσαρμοσμένο υλικό ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών, μέσω θερινών σχολείων.

Απαραίτητη είναι και η υποστήριξη των εκπαιδευτικών και των μαθητών. Σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ (2020), πρέπει να δίνεται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς ιδιαίτερη προσοχή στην κοινωνικο-συναισθηματική ευημερία και ψυχική υγεία των μαθητών τους και η προσπάθεια αυτή πρέπει να ενισχύεται από ψυχολόγους του σχολείου. Οι μαθητές με αναπηρία πρέπει να έχουν πρόσβαση σε πρόσθετες υπηρεσίες όπως διανομή δωρεάν σχολικών γευμάτων, δωρεάν μεταφορά, παροχή συμβουλευτικών και ψυχολογικών υπηρεσιών και να λαμβάνουν πρόσθετη κρατική οικονομική υποστήριξη. Από την άλλη πλευρά οι δάσκαλοι πρέπει να συνεργάζονται με τους διευθυντές του σχολείου και το υπόλοιπο προσωπικό προκειμένου να εντοπίσουν τις προκλήσεις και τις ανάγκες των μαθητών τους.

37. OECD, 2020

Τέλος, πρέπει να δοθεί προτεραιότητα στην ισότητα και τη συμπερίληψη. Ακριβώς επειδή αρκετές χώρες δεν κατάφεραν να εφαρμόσουν συμπεριληπτικές τεχνικές στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, θα πρέπει να υπάρχει εκπαίδευση των διδασκόντων για περαιτέρω βελτίωση των προγραμμάτων και των υπηρεσιών τους προκειμένου να είναι προετοιμασμένοι σε τυχόν επόμενο κλείσιμο των σχολείων. Τέλος, από ένα ολικό κλείσιμο των σχολείων είναι θεμιτό ένα υβριδικό μοντέλο κατά το οποίο θα υπάρχουν προγράμματα εκπαίδευσης που θα συνδυάζουν τον παραδοσιακό χώρο του σχολείου και την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Κατά την διαδικασία αυτή, θα πρέπει να δίνεται προτεραιότητα στα παιδιά με αναπηρία τα οποία θα μπορούν να παρακολουθούν όλα τα μαθήματα στο χώρο του σχολείου όταν οι υπόλοιποι μαθητές θα μπορούν να τα παρακολουθούν εξολοκλήρου διαδικτυακά είτε ένα μέρος των βασικών μαθημάτων δια ζώσης και τα υπόλοιπα διαδικτυακά[38].

Βιβλιογραφικές Παραπομπές

Dumbrava, S. (2020). Incremental Schema Inference for the Covid-19 Dataset. *Computer Science*. Ανατήθηκε από: https://www.semanticscholar.org/paper/Incremental-Schema-Inference-for-the-Covid-19-Dumbrava/47ddb174817548d80ceeb1f8d7ea8885f960f379#references

Eurofound (2020). *Living, working and COVID-19 dataset (Living, Working and COVID-19 Dataset)*, Dublin. Ανακτήθηκε από: http://eurofound.link/covid19datahttp://eurofound.link/covid19data

European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2021). *The Impact of COVID-19 on Inclusive Education at the European Level: Literature Review*. (C. Popescu, ed.). Odense, Denmark

European Commission (2020a). *Education and Training Monitor 2020 – Country Analysis*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Ανακτήθηκε από: https://www.sipotra.it/wp-content/uploads/2020/11/Education-and-Training-Monitor-2020-Country-analysis.pdfEuropean Commission (2020b). Education and Training Monitor 2020: Greece. Ανακτήθηκε από: https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor-2020/countries/greece.html#three

OECD (2020). *The impact of COVID-19 on student equity and inclusion: Supporting vulnerable students during school closures and school re-openings*. Ανακτήθηκε από: https://www.oecd.org/coronavirus/policy-responses/the-impact-of-covid-19-on-student-equity-and-inclusion-supporting-vulnerable-students-during-school-%20%20%20%20closures-and-school-re-openings-d593b5c8/

Papadakis et al. (2012). Integrating LMSs in the educational process: Greek Teachers' Initial Perceptions about LAMS. Στο: *Turkish Online Journal of Distance Education*, (13) 2012, άρθρο 4.

Unesco (2020a). *UNESCO report on inclusion in education shows 40% of poorest countries did not provide specific support to disadvantaged learners during COVID-19 crisis.* Ανακτήθηκε από: https://en.unesco.org/news/unesco-report-inclusion-education-shows-40-poorest-countries-did-not-provide-specific-support

Unesco (2020b). *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education: All means all*. Ανακτήθηκε από: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718

Unesco (2020c). *Covid-19: How is Greece coping with school closure?*. Ανακτήθηκε από: https://world-education-blog.org/2020/04/14/covid-19-how-is-greece-coping-with-school-closure/

Unesco (2021). *Understanding the impact of COVID-19 on the education of persons with disabilities: Challenges and opportunities of distance education*. Ανακτήθηκε από: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378404

Unesco (n.d.). *Addressing equity and inclusion during COVID-19*. Ανακτήθηκε από: https://education4resilience.iiep.unesco.org/en/node/1252

Unicef (2021a). *Accessible schools, for every child": On the International Day of People with Disabilities, UNICEF calls for equal access to education for children with disabilities*. Ανακτήθηκε από: https://www.unicef.org/greece/en/press-releases/%CE%B1ccessible-schools-every-child-international-day-people-disabilities-unicef-calls

Unicef (2021b). *Preventing a lost decade*. Ανακτήθηκε από: https://www.unicef.org/media/112891/file/UNICEF%2075%20report.pdf

Unicef (2021c). *COVID-19 "biggest global crisis for children in our 75-year history" – UNICEF*. Ανακτήθηκε από: https://www.unicef.org/turkiye/en/press-releases/covid-19-biggest-global-crisis-children-our-75-year-history-unicef

38. OECD, 2020

Unicef (2021d). *Education Disrupted: The second year of the COVID-19 pandemic and school closures*. Ανακτήθηκε από: https://data.unicef.org/resources/education-disrupted/brochure-2021%20(1).pdf

United Nations (2020). *United Nations System Comprehensive Response to COVID-19: Saving Lives, Protecting Societies, Recovering Better*. Ανακτήθηκε από: https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/un-comprehensive-response-to-covid-19.pdf

World Bank (2020). *Pivoting to Inclusion: Leveraging Lessons from the COVID-19 Crisis for Learners with Disabilities*. Ανακτήθηκε από: https://www.worldbank.org/en/topic/disability/publication/pivoting-to-inclusion-leveraging-lessons-from-the-c-ovid-19-crisis-for-learners-with-disabilities

Δινοπούλου, Β., (2022). *Συμπερίληψη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρία στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση και διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση κατά την πανδημία covid-19*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα.

Ζήση, Σ (2021). *Αξιολόγηση εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην Ελλάδα, με έμφαση στον μαθητικό πληθυσμό με ειδικές ανάγκες* (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας & Πανεπιστήμιο Πειραιά, Καστοριά.

Σεφεριάδου, Σ (2021). *Απόψεις εκπαιδευτικών για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση* (Μεταπτυχιακή εργασία). Ανακτήθηκε από: https://hellanicus.lib.aegean.gr/handle/11610/24281

Στεφανία Τάνα
Νηπιαγωγός, Υποψήφια Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Πατρών
stefaniatana@hotmail.com

Ανθρώπινα Δικαιώματα στην Εκπαίδευση και Αρχές Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης στην Ελλάδα

Θεογνωσία Κουνατίδου, Ηλίας Μαυροειδής

Περίληψη

Στις 10 Δεκεμβρίου 1948 ψηφίστηκε η Οικουμενική Διακήρυξη του Ο.Η.Ε. για τα ανθρώπινα δικαιώματα, την οποία έχει υπογράψει η Ελλάδα μαζί με άλλες 47 χώρες. Μεταξύ άλλων, το άρθρο 26 της Οικουμενικής διακήρυξης των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων όριζε τα δικαιώματα του ανθρώπου στην εκπαίδευση με σκοπό την καλλιέργεια και την εδραίωση ενός κοινού ιδανικού που θα λειτουργεί ως θεμέλιο ελευθερίας, δικαιοσύνης και ειρήνης στον κόσμο. Από το 19ο αιώνα η Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση υπηρετεί τη συμμετοχή των πολιτών στην εκπαίδευση ανεξαρτήτως περιορισμών. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση μέσω μιας θεωρητικής προσέγγισης του τρόπου που η φιλοσοφία της ΑνοικτήςΕκπαίδευσης και η μεθοδολογία της εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης μπορούν να συμβάλλουν στην προάσπιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στην εκπαίδευση. Ορισμένα ήδη υπάρχοντα,και συχνά αυξανόμενα, φαινόμενα, όπως αυτά του του αναλφαβητισμού, της ανεργίας, της βίας, της καταστροφής του περιβάλλοντος, της πανδημίας του Covid-19 και του πολέμου να επιβεβαιώνουν την ανάγκη να οργανωθούν όλες οι βαθμίδες της εκπαίδευσης στην Ελλάδα με σκοπό τη δημιουργία μιας βιώσιμης δημοκρατικής κοινωνίας, που το ιδεώδες και η μεθοδολογία της Ανοικτής και εξ Αποστάσεως εκπαίδευσης, δηλαδή η προσβάσιμη και η ποιοτικότερη εκπαίδευση για όλους δύνανται να την υπηρετήσουν.

Λέξεις - Κλειδιά: Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, Ανοικτή Εκπαίδευση, Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, Ανθρώπινα Δικαιώματα στην Εκπαίδευση, Παραδοσιακή Εκπαίδευση

Abstract

On December 10, 1948, the Universal Declaration of Human Rights was voted, which Greece has signed along with 47 other countries. Among other things, Article 26 of the Universal Declaration of Human Rights defined the rights of man to education for the purpose of cultivating and consolidating a common ideal that will serve as the foundation of freedom, justice and peace in the world. Since the 19th century, Open and Distance Education has served citizens' participation in education regardless of limitations. The purpose of this paperis the theoretical approach -through a bibliographic review- of the way in which the philosophy of Open Education and the methodology of Distance Education defend human rights in education. Some already existing, and often increasing, phenomena, such as those of illiteracy, unemployment, violence, environmental destruction, the Covid-19 pandemic andwar confirm the need to organize all levels of education in Greece in order to create a sustainable democratic society. In order for the modern human to be able to cope with the new challenges, it is important to be able to effectively interpret reality, to have specialized knowledge linked to work employment and competitiveness and to have adaptability in processing alternative education solutions. In this short paper, it is confirmed how these needs are met in Greece by the EAP, as a carrier of the philosophy of Open Education and the methodology of external education. The EAP, freed from the limitations of traditional educational institutions, can change, approaching the ideal of Open Education that supports learning through an innovative system of interaction between teachers and students, students and educational materials and students and technology, leading to self-learning and, at the same time, defending the universal right to education. The Open and Distance Education, notas a panacea but as a choice for people who wish to be educated, can contribute to the formation of sustainable democratic societies in the future, as its vision is the education of those involved in it as a right for all.

Key - Words: Open and Distance Education, Open Education, Distance Education, Human Rights in Education

Εισαγωγή

Στις 10 Δεκεμβρίου 1948 ψηφίστηκε η Οικουμενική Διακήρυξη του Ο.Η.Ε. για τα ανθρώπινα δικαιώματα, την οποία έχει υπογράψει η Ελλάδα μαζί με άλλες 47 χώρες. Μεταξύ άλλων, τοάρθρο 26 της Οικουμενικής Διακήρυξης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων όριζε τα δικαιώματατου ανθρώπου στην εκπαίδευση με σκοπό την καλλιέργεια και την εδραίωση ενός κοινού ιδανικού που θα λειτουργεί ως θεμέλιο ελευθερίας, δικαιοσύνης και ειρήνης στον κόσμο. Από το 19ο αιώνα η Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση υπηρετεί τη συμμετοχή των πολιτών στην εκπαίδευση ανεξαρτήτως περιορισμών. Σκοπός της παρούσας σύντομης εργασίας είναι η θεωρητική προσέγγιση του τρόπου που η φιλοσοφία της Ανοικτής Εκπαίδευσης και η μεθοδολογία της εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης (εξΑΕ) υπερασπίζονται τα ανθρώπινα δικαιώματα στην εκπαίδευση. Ενδεχομένως, τα ήδη υπάρχοντα φαινόμενα του αναλφαβητισμού, της ανεργίας, της βίας, της καταστροφής του περιβάλλοντος, της πανδημίας του Covid-19 και του πολέμου να επιβεβαιώνουν την ανάγκη να οργανωθούν όλες οι βαθμίδες της εκπαίδευσης στην Ελλάδα με σκοπό τη δημιουργία μιας βιώσιμης δημοκρατικής κοινωνίας, που το ιδεώδες και η μεθοδολογία της Ανοικτής και εξ Αποστάσεως εκπαίδευσης (ΑεξΑΕ), δηλαδή η προσβάσιμη και η ποιοτικότερη εκπαίδευση για όλους δύνανται να τον υπηρετήσουν (Λιοναράκης, 1999).

Θεωρητικό πλαίσιο

Τα υπάρχοντα παραδοσιακά ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης θέτουν περιορισμούς που δεν επιτρέπουν σε όλους τους φοιτητές να έχουν πρόσβαση σε αυτήν. Οι περιορισμοί αυτοίαφορούν στην αδυναμία φυσικής παρουσίας στις αίθουσες διδασκαλίας, την υποχρέωση κάποιας μορφής εισαγωγικών εξετάσεων, το στενό φάσμα ηλικιών και την αδυναμία του συστήματος να ικανοποιήσει ολόκληρη τη ζήτηση για Τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα (Λιοναράκης & Λυκουργιώτης, 1999). Αντίθετα, σύμφωνα με τη φιλοσοφία της Ανοικτής Εκπαίδευσης, η μόρφωση είναι δικαίωμα όλων των ανθρώπων και θα πρέπει να την απολαμβάνουν σε ολόκληρη τη διάρκεια της ζωής τους όπως ακριβώς ορίζει και η πρώτη παράγραφος του άρθρου 26 της Οικουμενικής Διακήρυξης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στην εκπαίδευση (Ηνωμένα Έθνη, 1948) που αφορά στα ανθρώπινα δικαιώματα στην εκπαίδευση (Φραγκουδάκη, 1985).

Τα ανοικτά πανεπιστήμια, όπως το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ), που είναι ο μοναδικός φορέας που παρέχει αποκλειστικά Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στην Ελλάδα, δομούνται και προσπαθούν να λειτουργούν με τρόπο που να παρέχουν όσο γίνεταιπερισσότερες εκπαιδευτικές ευκαιρίες διασφαλίζοντας την πρόσβαση, εφόσον είναι εφικτή,του συνόλου των ενδιαφερομένων (Λιοναράκης & Λυκουργιώτης, 1999). Προκειμένου να επιτευχθεί αυτό πολλά εκπαιδευτικά ιδρύματα, όπως το ΕΑΠ, εφαρμόζουν τη μεθοδολογία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (εξΑΕ) που είναι αυτή που χαρακτηρίζει, μεταξύ άλλων, τα ανοικτά συστήματα εκπαίδευσης και είναι ένα από τα στοιχεία που τα διακρίνουν από τα παραδοσιακά (Ματραλής, 1999).

Η εξΑΕ στο ΕΑΠ αποτελεί μια συγκεκριμένη μεθοδολογία ευέλικτης, αλληλεπιδραστικής και πολυμορφικής μάθησης (Λιοναράκης, 2001). Παρέχει τη δυνατότητα στο φοιτητή να χρησιμοποιεί την κατοικία του ως κύριο χώρο μάθησης και επιλέγει ο ίδιος το χρόνο μελέτηςκαι το ρυθμό με τον οποίο μαθαίνει. Παράλληλα, μέσω του αρθρωτού συστήματος δίνεται το δικαίωμα στο φοιτητής διαμορφώνει ο ίδιος προοδευτικά τη μορφωτική του φυσιογνωμία επιλέγοντας κάθε χρόνο, περίπου ελεύθερα, το συνδυασμό των ετήσιων αυτοτελών κύκλωνπου επιθυμεί (Ματραλής, 1999).

Η παιδαγωγική διάσταση της ΑεξΑΕ σχετίζεται με την πολυμορφικότητα απορρίπτοντας, έτσι, την αρχή «το μέσον για το μέσον» και προκρίνοντας το μέσον ως εργαλείο μετάδοσης και επεξεργασίας της γνώσης (Λιοναράκης, 2001). Σημαντικοί αρωγοί σε αυτήν την προσπάθειααποτελούν το κατάλληλα διαμορφωμένο έντυπο εκπαιδευτικό υλικό και ο νέος ρόλος του διδάσκοντα που λειτουργεί υποστηρικτικά στην

αυτονομία των μαθητών (Κόκκος, 2001; Κουνατίδου & Μαυροειδής, 2019). Συνεπώς, η μαθησιακή διαδικασία, ως δικαίωμα όλων, μπορεί να καθίσταται αποτελεσματική για το σύνολο των εμπλεκομένων σε αυτήν (Moore &Diehl, 2019)

Η Ελλάδα υπέγραψε, μεταξύ άλλων, την παροχή δωρεάν εκπαίδευσης στη βασική της υποχρεωτική βαθμίδα (Ηνωμένα Έθνη, 1946). Ωστόσο, παρόλο που παρέχεται δωρεάν η πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση στους μαθητές, εφαρμόζεται σε αυτήν ένα δασκαλοκεντρικό μοντέλο εκπαίδευσης. Αντίθετα, σε όποιες χώρες παρέχεται το εν λόγω δικαίωμα, δίνεται στους γονείς η επιλογή, μεταξύ άλλων της αξιοποίησης της μεθοδολογίαςτης ΑεξΑΕ (Welch,2015).

Παράλληλα, το δασκαλοκεντρικό σύστημα εκπαίδευσης που εφαρμόζεται στη Ελλάδα δε συνάδει με την παιδαγωγική διάσταση της μάθησης στην οποία ο μαθητής είναι δρών πρόσωπο (Milgrim, 2000). Αυτό έρχεται και σε αντίθεση με το σκοπό της εκπαίδευσης όπως αυτή ορίζεται, σύμφωνα με τον ΟΗΕ (1948). Συνεπώς, παρόλο που έχει υπογραφεί χάρτα σύμφωνα με την οποία οι γονείς έχουν το δικαίωμα να επιλέγουν το είδος της παιδείας πουθα προσφερθεί στα παιδιά τους (Ηνωμένα Έθνη, 1948) –μια παιδεία που δύναται να καλλιεργηθεί μέσω της εκπαίδευσης– δεν υφίσταται η δυνατότητα της επιλογής. Αυτό σε πρακτικό επίπεδο σημαίνει πως στην Ελλάδα δικαίωμα όλων των ανθρώπων είναι η παροχήσε αυτούς της διδασκαλίας και όχι της μόρφωσης (Υπουργείο Παιδείας, χ.χ.).

Το ανοικτό και εξ αποστάσεως σύστημα εκπαίδευσης στην Ελλάδα σέβεται τα ανθρώπινα δικαιώματα και τις θεμελιώδεις ελευθερίες που αυτά συνεπάγονται. Βασικός πυρήνας της φιλοσοφίας του είναι η δέσμευση για την ισότητα των ανθρώπων, η ανάπτυξη προγραμμάτων δράσης για την ενσωμάτωση της μεγάλης πλειοψηφίας των πολιτών στα οφέλη της κοινωνίας και η αλληλεγγύη προς όσους έχουν ανάγκη (Βεργίδης, 1999; Sakkoula,2021). Επομένως, φοιτώντας σε ανοικτά εκπαιδευτικά ιδρύματα οι εμπλεκόμενοι καλλιεργούν όχι μόνο τις γνώσεις τους αλλά και τις αξίες τους, ώστε, μειώνοντας τις μεταξύ τους διαφορές, να ζουν αρμονικά ως μέλη μιας δημοκρατικής κοινωνίας (Λιοναράκης, 1999;Λιοναράκης, 2001; Ribeiro,2016; Roda & Perry, 2021; Γκόλφη, 2019).

Η δεύτερη παράγραφο του άρθρου 26 της Οικουμενικής Διακήρυξης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στην εκπαίδευση (Ηνωμένα Έθνη, 1948) αναφέρει ότι η εκπαίδευση πρέπει νααποβλέπει στην πλήρη ανάπτυξη της ανθρώπινης προσωπικότητας. Η ΑεξΑΕ αναπτύχθηκε σεστενή συνεργασία με την πεποίθηση για την αναγκαιότητα της συνεχιζόμενης και δια βίου εκπαίδευσης (Βεργίδης, 1999; Λιοναράκης, 1999). Η ΑεξΑΕ μπορεί να ανταποκριθεί στις νέεςαναδυόμενες απαιτήσεις της οικονομίας και της αγοράς εργασίας ικανοποιώντας, έτσι, την ανάγκη των ενηλίκων για επιμόρφωση και συνεχή ανανέωση των γνώσεών τους (Ofoegbu,2010), αφού δεν τίθενται –μεταξύ άλλων– περιορισμοί που αφορούν στη φυσική παρουσία και το φάσμα ηλικιών που μπορούν να συμμετάσχουν σε αυτήν (Λιοναράκης, 1999; Farahami, 2012).

Τέλος, η κατά βάση παροχή κυρίως τεχνοκρατικών γνώσεων από τα παραδοσιακά εκπαιδευτικά ιδρύματα στην Ελλάδα, όπως και σε πολλές άλλες χώρες, δεν συντελεί στην ανάπτυξη ανθρωποκεντρικής παιδείας στον άνθρωπο. Αντιθέτως, διαμορφώνονται αντιλήψεις που συχνά καλλιεργούν τον ανταγωνισμό και συχνά την αντιπαλότητα λόγω διαφορετικότητας και, σε ακραίο βαθμό, δεν συμβάλει στη διαφύλαξη της ειρήνης (Φραγκουδάκη, 1985; Ασκούνη, 2006; Γκόλφη, 2019). Η αποδοχή της διαφορετικότητας από τα ανοικτά συστήματα εκπαίδευσης περιορίζει την αντιπαλότητα ανάμεσα στους ανθρώπουςπου ορισμένες φορές δύναται να είναι έκδηλη λόγω ταξικών ανισοτήτων (Λιοναράκης, 1999;Sakkoula & Kitsiou, 2021). Οι άνθρωποι έχουν ίσες ευκαιρίες εκπαίδευσης και, επομένως, ένα επιπλέον εφόδιο αφενός για να εξελιχθούν οικονομικά και αφετέρου, μέσω της μόρφωσης, να αντισταθούν σε οποιαδήποτε μορφή καταπίεσης και ελέγχου τους από την εξουσία. Επομένως, η λειτουργία των ανοικτών εκπαιδευτικών ιδρυμάτων στην Ελλάδα μπορεί να συμβάλει στην αποτελεσματική δραστηριοποίηση των πολιτών και στη διευκόλυνση της υλοποίησης του έργου των Ηνωμένων Εθνών για τη διαφύλαξη της ειρήνης (Ribeiro,2016).

Συμπεράσματα

Οι οικονομικές, κοινωνικές και τεχνολογικές ανακατατάξεις τις τελευταίες δεκαετίες στην Ελλάδα, καθώς και η πανδημία του Covid-19 προέβαλαν νέες ανάγκες και ανέδειξαν τη σημασία υλοποίησης νέων τρόπων εκπαίδευσης. Ο σύγχρονος άνθρωπος για να μπορέσει νααντεπεξέλθει στις προκλήσεις, οφείλει να μπορεί ερμηνεύει αποτελεσματικά την πραγματικότητα, να έχει εξειδικευμένη και επικαιροποιημένη γνώση που να συνδέεται και με την εργασιακή απασχόληση και την ανταγωνιστικότητα, και να διαθέτει προσαρμοστικότητα στην επεξεργασία εναλλακτικών λύσεων εκπαίδευσης. Τις ανάγκες αυτές, και όχι μόνο, έρχεται να καλύψει η ΑεξΑΕ.. Το ΕΑΠ, ως μοναδικός φορέας της φιλοσοφίας της Ανοικτής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα, απαλλαγμένο από τους περιορισμούς των παραδοσιακών εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και αξιοποιώντας τη μεθοδολογία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, μπορεί να μεταβάλλεται, προσεγγίζοντας το ιδεώδες της Ανοικτής Εκπαίδευσης που στηρίζει τη μάθηση μέσα από ένα καινοτόμο σύστημα αλληλεπίδρασης καθηγητών και μαθητών, μαθητών και εκπαιδευτικού υλικού και μαθητών και τεχνολογίας, οδηγώντας στην αυτομάθηση και, παράλληλα, στην προάσπιση του καθολικού δικαιώματοςστην εκπαίδευση.

Υπάρχει μια ανάγκη για ριζική αλλαγή της νοοτροπίας και των πεποιθήσεων σχετικά με την εκπαίδευση στην Ελλάδα, η οποία δεν εξασφαλίζει τη μόρφωση ως δικαίωμα όλων των ανθρώπων. Αυτό αφορά στα ερωτήματα, τι κάνουν οι εκπαιδευτικοί, γιατί το κάνουν και με ποιον τρόπο το κάνουν. Η αλλαγή αυτή υποστηρίζεται, επίσης, από την έκκληση στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας για μια ισορροπημένη ανάπτυξη των διαφορετικών σκοπών της εκπαίδευσης από τους οποίους η προετοιμασία για την αγορά εργασίας και η ανάπτυξη και διατήρηση μιας ευρείας βάσης γνώσεων φαίνεται να είναι στην πρώτη γραμμή της τρέχουσας εκπαιδευτικής λογικής και πρακτικής. Η παραδοσιακή εκπαίδευση στην Ελλάδα, σε μεγάλο βαθμό δεν εστιάζεται σε δύο άλλους αναγκαίους σκοπούς της εκπαίδευσης, δηλαδή την εκπαίδευση ως προετοιμασία των πολιτών για ενεργή ζωή στις σύγχρονες, περίπλοκες και δημοκρατικές κοινωνίες του σήμερα και του αύριο, καθώς και στην εκπαίδευση με στόχο την προσωπική ολοκλήρωση του ατόμου.

Το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα, σε όλες τις βαθμίδες του, αντικατοπτρίζει τις αξίες, τις βασικές αρχές και τις κατευθύνσεις που το εκάστοτε Υπουργείο Παιδείας επιθυμεί να αναπτύξει στους εκπαιδευομένους, διαμορφώνοντας εκείνους τους πολίτες που δύναται ναεξυπηρετήσουν τις προτεραιότητες που θέτει, και κατ΄ αναλογία τα «συμφέροντα» της εκάστοτε εξουσίας. Αν και το υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα υποστηρίζει την παροχή εκπαίδευσης στους πολίτες, ώστε να λειτουργούν ως ισότιμα μέλη της κοινωνίας, τότε ο στόχος αυτός δεν υλοποιείται στον βαθμό που θα έπρεπε. Αντιθέτως, συχνά προσφέρονται τεχνοκρατικές και αποσπασματικές γνώσεις καθώς και ευκαιρίες σε όσους έχουν τη δυνατότητα –και όχι την ικανότητα– να αξιοποιήσουν. Αυτά είναι χαρακτηριστικά ταοποία δεν υπηρετούν δημοκρατικές κοινωνίες που παρέχουν ίσες ευκαιρίες σε όλους. Η ΑεξΑΕ, όχι ως πανάκεια αλλά ως ισότιμη επιλογή των ανθρώπων που επιθυμούν να εκπαιδευτούν, μπορεί να συμβάλει στη διαμόρφωση βιώσιμων δημοκρατικών κοινωνιών, καθώς κεντρικό όραμά της αποτελεί η μόρφωση των εμπλεκομένων σε αυτήν ως δικαίωμα όλων.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ελληνόγλωσση

Ασκούνη, Ν. (2007*). Κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης, Κοινωνικές ανισότητεςστο σχολείο*. ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Βεργίδης, Δ. (1999). Σύγχρονες Οικονομικές και Κοινωνικές Εξελίξεις στην Ελλάδα και Ανοικτή Εκπαίδευση. Στο Α. Κόκκος, Α. Λιοναράκης & Χ. Ματραλής (Επιμ.), *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Θεσμοί και Λειτουργίες* (95-129). Πάτρα: ΕΑΠ.

Γκόλφη, Α. (2019). *Γονείς και δημοκρατική Διακυβέρνηση του Σχολείου: Η Αποψη της ΣύνοληςΚοινότητας.* [Μεταπτυχιακή Διατριβή, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο]. https://apothesis.eap.gr/handle/repo/43083

Ηνωμένα Έθνη (1948). *Οικουμενική Διακήρυξη για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα στην Εκπαίδευση.* United Nations Information Centres. Ανακτήθηκε, 10 Μαρτίου, 2022 https://unric.org/el/

Κόκκος, Α. (2001). Ο ρόλος του διδάσκοντος στην εκπαίδευση από απόσταση. Η περίπτωση του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. Στο: Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *1ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 25-27 Μαΐου 2001*, (19-31).Πάτρα: ΕΑΠ.

Κουνατίδου, Θ. & Μαυροειδής, Η. (2019). Τα Χαρακτηριστικά και ο Ρόλος των Καθηγητών- Συμβούλων ως Παράγοντας Ικανοποίησης των Φοιτητών στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. *Ανοικτή Εκπαίδευση: Το Περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία 15*(2), (7-23).

Λιοναράκης, Α. (1999). Ιδρύματα Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης. Στο Α. Κόκκος, Α. Λιοναράκης & Χ. Ματραλής (Επιμ.), *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Θεσμοίκαι Λειτουργίες* (143-243). Πάτρα: ΕΑΠ.

Λιοναράκης, Α. (2001). Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Πολυμορφική Εκπαίδευση: Προβληματισμοί για μια Ποιοτική Προσέγγιση Σχεδιασμού Διδακτικού Υλικού. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Απόψεις και Προβληματισμοί για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση.* Αθήνα: Προπομπός.

Λιοναράκης, Α. & Λυκουργιώτης, Α. (1999). Ανοικτή και παραδοσιακή Εκπαίδευση. Στο Α. Κόκκος, Α. Λιοναράκης & Χ. Ματραλής (Επιμ.), *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση.Θεσμοί και Λειτουργίες* (19-35). Πάτρα: ΕΑΠ.

Ματραλής, Χ. & Λυκουργιώτης, Α. (1999). Η Οργάνωση της Εκπαίδευσης από Απόσταση. ΣτοΑ. Κόκκος, Α. Λιοναράκης & Χ. Ματραλής (Επιμ.), *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Θεσμοί και Λειτουργίες* (37-97). Πάτρα: ΕΑΠ.

Υπουργείο Παιδείας (χ.χ.). Minedu. Gov. https://www.minedu.gov.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=402&I temid=785&lang=el&showall=1

Ξενόγλωσση

Farahani, M. F. (2012). Ethics Principles in Distance Education. *Procedia – Social andBehavioural Sciences, 46,* 890-894. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.218

Milgrim, D (2000). *Cows can't fly.* Puffin Books.

Moore, M.G. & Diehl, W.C. (2019). *Handbook of Distance Education.* Routledge

Ofoegbu, I. F. (2010). Female access to basic education: a case for open distance learning (ODL). *Edo Journal of Counselling, 2*(1), 46-57.

Ribeiro, P. M. S. (2016). Developing intercultural awareness using digital storytelling.
Language and Intercultural Communication, 16(1), 69-82.https://doi.org/10.1080/14708477.2015.1113752

Claudia Roda, C. Perry, S. (2021). Learning in Lockdown: Teaching Human Rights Practice During the COVID-19 pandemic. *Journal of Human Rights Practice*, *13*(3), 690-702. https://doi.org/10.1093/jhuman/huab037

Sakkoula, N. (2021). The Intercultural Aspect of Distance Education in Greece: A Case Study ofExploring Educational Leadership' s Representations During the Covid – 19 Pandemic. *International Journal of Teaching and Learning, 1* (1), 35-45.
https://doi.org/10.17501/26827034.2021.1103

Sakkoula, N., &Kitsiou, A. (2021). The Use of Information and Communication Technologies in Intercultural Education in Greek Primary and Secondary Educational Settings. A Case Study of Exploring School Principals' and Teachers' Representations and Practices. In:
V. Chiou, L. Geunis, O. Holz, N. O. Ertürk, & F.Shelton (Eds.), *Voices from the Classroom:A Celebration of Learning* (pp. 296-306). Munster: Waxmann

Welch, A. (2015). The Role of Primary Students and Parents in Virtual Schools. *Distance Learning, 12*(2), 33-37. https://www.proquest.com/docview/1731542827

Θεογνωσία Κουνατίδου
Υποψήφια Διδάκτωρ – Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών)
Kounatidouth@gmail.com

Ηλίας Μαυροειδής
Μέλος ΣΕΠ – Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
imavr@tee.gr

Άτυπες διαδικασίες επιλογής σχολείου στο κέντρο της Αθήνας: κοινωνικές διαφοροποιήσεις των γονικών πρακτικών

Βασιλική Σολτάτου, Νέλλη Ασκούνη

Περίληψη

Οι άτυπες διαδικασίες αποφυγής/ επιλογής δημόσιου σχολείου αποτελούν μέρος οικογενειακών εκπαιδευτικών στρατηγικών που διαφοροποιούνται σε συνάρτηση με την ταξική και εθνοπολιτισμική υπαγωγή των γονιών. Η έρευνα στην οποία βασίζεται το κείμενο τοποθετείται σε γειτονιά του κέντρου της Αθήνας με έντονη κοινωνική και εθνοπολιτισμική ανομοιογένεια και περιλαμβάνει την μελέτη τριών όμορων δημόσιων δημοτικών σχολείων με ασύμμετρη κατανομή μαθητών, ως προς τα εθνοτικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά τους, και διαφορετική φήμη. Μέσα από συνεντεύξεις με γονείς των οποίων τα παιδιά φοιτούν στα σχολεία μελέτης προκύπτουν σημαντικές διαφοροποιήσεις των γονικών εκπαιδευτικών πρακτικών ανάλογα με το σχολείο, αλλά και τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των γονέων, ενώ παράλληλα αναδεικνύεται και η κοινωνική διάσταση του αστικού χώρου. Όπως μαρτυρούν τα ερευνητικά ευρήματα, η (άτυπη) επιλογή σχολείου ως μέρος μιας ευρύτερης εκπαιδευτικής στρατηγικής χαρακτηρίζει τους Έλληνες γονείς, των μεσαίων κυρίως στρωμάτων, οι οποίοι παρεμβαίνουν ενεργά επιχειρώντας να διασφαλίσουν εκπαιδευτικά οφέλη για τα παιδιά τους. Αντίθετα αυτή η επιλογή απουσιάζει από τις εκπαιδευτικές πρακτικές των μεταναστών γονέων, οι οποίοι δεν αντιλαμβάνονται τέτοιες παρεμβάσεις ως μέρος του γονικού τους ρόλου. Μέσα από την μελέτη των ταξινομήσεων του σχολικού χάρτη στη μικροκλίμακα φωτίζεται μια ακόμη πτυχή των κοινωνικών διαιρέσεων στο εσωτερικό της δημόσιας εκπαίδευσης.

Λέξεις κλειδιά: σχολείο, οικογένεια, χώρος, επιλογή/ αποφυγή σχολείου

Abstract

Investing in education is part of the parental role for the majority of parents, though, the educational choices among families diversify. The object of this thesis is to analyze the educational strategy of the parents, along with the initiative of rejecting/ choosing a specific public primary school as a function of their social class and their ethno-cultural identity. The study took place in the city center of Athens where we meet extended social and ethnic diversity. This is a case study of three primary schools with unequal popularity and completely different social and ethnic characteristics of student population.

The Greek educational system applies spatial restrictions to enrolment in local schools: parents should provide proof of family address. Despite state legislation, some parents try to avoid the primary schools they belong to, bypassing the spatial criteria. The sample consists of parents of students from the schools of study. According to the research findings, the social class and the ethno-cultural characteristics of the involved parents are constantly interweaved, determining decisively their educational practices. Greek middle-class parents tend to reject the school they belong to when it doesn't meet their educational criteria, while immigrants of unstable social position do not think of themselves as part of the institutional procedures in the field of education. This study discusses the socio-spatial dynamics of family-school relations in an Athenian neighborhood, and the multiple ways educational parental choices lead to social reproduction and school segregation.

Key words: family, school choice, spatial segregation, educational strategy

1. Εισαγωγή

Η ελεύθερη επιλογή σχολείου αποτελεί μια διαδεδομένη εκπαιδευτική πρακτική σε χώρες στις οποίες το νομοθετικό πλαίσιο προσφέρει αυτή τη δυνατότητα στους γονείς. Σύμφωνα με τους υποστηρικτές του συγκεκριμένου μέτρου, η επιλογή σχολείου από τους γονείς είναι η πραγματοποίηση μιας συνάντησης των ατομικών επιδιώξεων με τις δημόσιες παροχές. Θεωρούν ότι επιλέγοντας την σχολική μονάδα που ανταποκρίνεται καλύτερα στις εκπαιδευτικές ανάγκες, τις επιθυμίες και τις κλίσεις κάθε μαθητή, οι γονείς υποστηρίζουν ουσιαστικότερα την εκπαίδευση του παιδιού και δημιουργούν τις κατάλληλες συνθήκες, ώστε να επιτύχει, στο περιβάλλον που του ταιριάζει (Adler κ.α., 1990).

Υποστηρίχθηκε ότι το εν λόγω μέτρο συμβάλλει στην ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών και στη μείωση των σχολικών διαχωρισμών. Θεωρητικά μαθητές μη προνομιούχων κοινωνικών στρωμάτων μπορούν, αν το επιλέξουν, να βρεθούν σε δημοφιλή σχολεία, να λάβουν ποιοτικότερα εφόδια, να επιτύχουν τελικά κοινωνική άνοδο. Ωστόσο, η άποψη πως οι ταξικοί φραγμοί αίρονται, αρκεί κάποιος να το επιθυμεί, δεν είναι παρά μια ψευδαίσθηση καθώς η έμφαση στο άτομο, επισκιάζει τα προσκόμματα του ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου, το οποίο κρίνει το τι είναι δυνατό και προ-καθορίζει το τι είναι διαπραγματεύσιμο (Karabel& Halsey, 1977). Επομένως το ερώτημα είναι ποιες κοινωνικές ομάδες αφορά στην πράξη αυτή η δυνατότητα επιλογής. Αυτή η ουσιαστική ακύρωση της εκπαιδευτικής ισότητας αποτέλεσε το κεντρικό επιχείρημα των πολέμιων της «ελεύθερης γονικής επιλογής», οι οποίοι πίσω από την επίφαση της ατομικής ελευθερίας και αυτονομίας, διαβλέπουν έναν ακόμη μηχανισμό νομιμοποίησης και αναπαραγωγής κοινωνικών προνομίων μέσω μιας κρατικής δομής, του σχολείου.

Βέβαια, στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα η επιλογή δημόσιου σχολείου από τους γονείς προβλέπεται μόνο σε λίγες περιπτώσεις (των πρότυπων και πειραματικών ή σχολείων όπως τα μουσικά, καλλιτεχνικά κλπ). Επομένως, η «επιλογή» εκ μέρους των γονέων θεσμικά τοποθετείται περισσότερο στο περιθώριο παρά στο επίκεντρο της ελληνικής δημόσιας εκπαίδευσης: η εγγραφή είναι υποχρεωτική στο σχολείο όπου γεωγραφικά ανήκει κάθε μαθητής με βάση την διεύθυνση κατοικίας. Ωστόσο, η σχετική βιβλιογραφία (Kristen 2008, Forste 2013) δείχνει ότι και σε εκπαιδευτικά συστήματα τα οποία διαθέτουν αυστηρά γεωγραφικά κριτήρια εγγραφής παρατηρείται το φαινόμενο της άτυπης επιλογής στο εσωτερικό της δημόσιας εκπαίδευσης: κάποιοι γονείς καταφέρνουν μια εγγραφή εκεί όπου επιθυμούν και όχι εκεί όπου ανήκουν. Φαινόμενα άτυπης επιλογής δημόσιου δημοτικού σχολείου παρατηρούνται και στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Θεριανός & Φωτόπουλος 2011, Αρβανιτά & Παπαϊωάννου 2015, Γαργανουράκης 2020).

Η μελέτη της επιλογής σε χώρες με εκπαιδευτικά συστήματα που τυπικά δεν την επιτρέπουν, έχει ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον, καθώς μέσα από τις περιπτώσεις αυτές αναδεικνύεται η συνθετότητα της συγκεκριμένης στρατηγικής: ένα κράμα επιθυμιών, αντιλήψεων και ερμηνειών της εκπαίδευσης από την σκοπιά της οικογένειας αλλά και του θεσμού (Raveaud-& Zanten, 2007), μια «από τα κάτω» διαδικασία υπεύθυνη για μη θεσμοθετημένες αλλά κομβικές ανακατατάξεις στην εκπαίδευση. Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να συμβάλει στη διερεύνηση της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής πρακτικής στο πλαίσιο της ελληνικής κοινωνικής πραγματικότητας[39].

2. Κοινωνικές παράμετροι της επιλογής σχολείου: Θεωρητικό πλαίσιο

Το φαινόμενο της άτυπης επιλογής/αποφυγής σχολικής μονάδας από την πλευρά των γονέων εδώ διερευνάται μέσα από το πρίσμα της εθνοτικής υπαγωγής και της κοινωνικής τάξης σε συνάρτηση με τον χώρο. Για τη θεωρητική πλαισίωση αξιοποιούνται οι έννοιες του πολιτισμικού και κοινωνικού κεφαλαίου του Bourdieu αλλά και οι «πόροι»/ resources (πολιτισμικοί, κοινωνικοί και οικονομικοί) των Raveaud και van

39. Η έρευνα εντάσσεται στο πλαίσιο υπό εξέλιξη διδακτορικής διατριβής, η οποία εκπονείται στο Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία του ΕΚΠΑ με επιβλέπουσα την Ν. Ασκούνη.

Zanten (2007) ως εφόδια και εργαλεία που εσωτερικεύονται, μόνο για να εξωτερικευτούν εκ νέου μέσα από κοινωνικές πρακτικές.

Η ερευνητική επισκόπηση σχετικά με την σχολική επιλογή, μαρτυρά σύνδεση της γονικής εκπαιδευτικής στρατηγικής με την ταξική και εθνοτική ταυτότητα των γονιών. Πιο συγκεκριμένα, οι μεσοαστοί γονείς, γνωστοί και ως «οι γονείς που παίρνουν αυτό που θέλουν» (Birenbaum- Carmeli 1999) επενδύουν συστηματικά στην εκπαίδευση ως πεδίο διατήρησης και αναπαραγωγής των κοινωνικών τους προνομίων (Ball, 2003, Bunar, 2010, Maloutas, 2007, Noreisch, 2007, Rangvid, 2007, Vincent κ.α., 2008). Από την άλλη, οι γονείς των λαϊκών στρωμάτων αξιολογούν μεν υψηλά την εκπαίδευση, αλλά στερούνται κεφαλαίων υψηλής απόδοσης στην εκπαιδευτική τους «επένδυση». Σε αυτούς τους γονείς συχνά αποδίδεται ελλιπής συμμετοχή, σιωπή, απουσία και «αδιαφορία» (Lareau 1987, 2000, Reay, 2001, Vincent κ.α. 2010), ενώ φαίνεται ότι «αποτυγχάνουν» συστηματικά να επωφεληθούν από την επιλογή σχολείου (Reay & Ball, 1998). Την ίδια στιγμή, η εθνοτική ταυτότητα έχει ειδικό βάρος στη συγκρότηση της σχέσης γονέα-σχολείου (Lareau &Horvat 1999) με ερευνητικά στοιχεία να καταδεικνύουν πως στο ζήτημα της «σχολικής επιλογής» η λευκότητα εξαργυρώνεται ως μέρος ενός ευρύτερου πολιτισμικού κεφαλαίου (Crozier, 2001, κ.α.).

Παράλληλα με την κοινωνική τάξη, καθοριστική είναι η σημασία του χώρου, καθώς αυτός αποτελεί τον καμβά, πάνω στον οποίο χαράσσονται τα σχολικά όρια και εγγράφονται οι γονικές πρακτικές. Ο χώρος διαθέτει κοινωνικό περιεχόμενο, ταξινομεί και κατασκευάζει την εικόνα του σχολείου, του εαυτού αλλά και του «άλλου», υποδεικνύει και ενεργοποιεί συμπεριφορές, που σε άλλο χωρικό πλαίσιο ενδεχομένως δεν θα ενεργοποιούνταν. Παραφράζοντας τις Mueller και Shannon S. Van Zandt (2014, 325) θα λέγαμε πως «γεννιόμαστε όλοι με ίσες (εκπαιδευτικές) ευκαιρίες, μέχρι τη στιγμή που περνάμε το κατώφλι του σπιτιού μας». Η «γεωγραφική ατυχία ή τύχη» που μας τοποθετεί σε μια συγκεκριμένη γωνιά της πόλης, συμβάλλει –συχνά καθοριστικά– όχι μόνο στον τρόπο που δρούμε κοινωνικά, που συγκροτούμε τον ελεύθερο χρόνο μας, που σχετιζόμαστε με το δημόσιο χώρο της γειτονιάς, αλλά και στην ποιότητα εκπαίδευσης που θα λάβουμε. Η σύνδεση της γεωγραφίας με τις ευκαιρίες –εν προκειμένω τις εκπαιδευτικές– προκύπτει από το γεγονός ότι οι χώροι που φιλοξενούν τις βιογραφίες μας, δεν είναι τόσο τυχαίοι, ούτε ταξικά ουδέτεροι. Ο χώρος συναρτάται με κοινωνικές ιεραρχήσεις και αποτελεί πλαίσιο συγκρότησης και επιτέλεσης των γονικών πρακτικών.

3. Μεθοδολογία της έρευνας:

Πρόκειται για ποιοτική έρευνα, μέθοδος η οποία επιλέχθηκε ως καταλληλότερη χάρη στην έμφαση στο χώρο και στον χρόνο που επιτρέπει, καθώς προσανατολίζεται στην ανάλυση περιπτώσεων με σαφή χωροχρονική αναφορά, εκκινώντας από τις αντιλήψεις και τις δράσεις των υποκειμένων μέσα στο τοπικό τους συμφραζόμενο (Flick, 2006). Ως καταλληλότερη τεχνική συλλογής δεδομένων αποφασίστηκαν οι ημιδομημένες συνεντεύξεις εις βάθος με γονείς παιδιών που φοιτούν σε τρία σχολεία της περιοχής. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν το διάστημα μεταξύ Νοεμβρίου 2019 και Ιουνίου 2021.

3.1 Ο χώρος της έρευνας

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε περιοχή του κέντρου της Αθήνας. Ορίζοντας ως νοητό σύνορο την κεντρική οδό που τη διασχίζει, εντοπίζουμε δύο κόσμους. Από την μία πλευρά η «συνοικία», σχεδιασμένη στα πρότυπα κηπούπολης, μια ιστορικά αστική περιοχή, η οποία διατηρεί μέχρι σήμερα αυξημένο κόστος κατοικίας και κατά συνέπεια η κοινωνική σύνθεση των κατοίκων δεν άλλαξε σημαντικά στο πέρασμα των χρόνων. Πρόκειται για μια «νησίδα της μεσαίας τάξης», όπως περιγράφονται μικρές- εισοδηματικά και εθνοτικά ομοιογενείς- γειτονιές του οικονομικά και κοινωνικά υποβαθμισμένου κέντρου, οι οποίες διαθέτουν την αισθητική των μεσαίων στρωμάτων που τις κατοικούν. Αντίστοιχα φαινόμενα αναφέρονται βιβλιογραφικά ως «εισοδηματικά γκέτο»/ “income ghettos” – η ευρωπαϊκή εκδοχή των γκέτο (Ostendorf

κ.α. 2001), ή «αστικά χωριά» / "urban village" (Vincent κ.α. 2004) ή «χωριό του νου» /"urban village in mind" (Butler& Robson, 2003). Βέβαια στη συγκεκριμένη συνοικία, σε αντίθεση με αντίστοιχες περιπτώσεις «νησίδων» σε άλλες μητροπόλεις, η χωρική και κοινωνική περιχαράκωση δεν προέκυψε πρόσφατα ως αποτέλεσμα εποικισμού μεσοαστικών στρωμάτων και μετέπειτα εξευγενισμού μιας υποβαθμισμένης αστικής περιοχής. Η «συνοικία» ανήκε παραδοσιακά στα μεσαία και αστικά στρώματα και δεν διευκόλυνε ποτέ την εισροή άλλων στρωμάτων.

Από την άλλη πλευρά του δρόμου, συναντάμε μια πιο συνηθισμένη εκδοχή γειτονιάς του αθηναϊκού κέντρου με ταυτότητα λιγότερο συμπαγή και σταθερή καθώς οι ροές των κατοίκων διαρκώς αλλάζουν και η συνθήκη στη γειτονιά μοιάζει ρευστή. Την εγκατάλειψη του κέντρου από τα μεσαία στρώματα και τη στροφή προς τα προάστια διαδέχτηκε η εγκατάσταση των πρώτων οικονομικών μεταναστών τη δεκαετία του 1990, ενώ στη συνέχεια ακολούθησαν επιπλέον μεταναστευτικές ροές. Η πιο πρόσφατη αλλαγή αφορά στη διάθεση κατοικιών για στέγαση προσφύγων, καθώς μέρος του οικιστικού αποθέματος διαχειρίζονται ΜΚΟ. Όλο αυτό το διάστημα τα κτιριακά δεδομένα (ισόγεια, υπόγεια πολυκατοικιών) προσέφεραν ευκαιρίες για φτηνή στέγη και επέτρεψαν την άφιξη στην περιοχή νέων κατοίκων, οι οποίοι διαθέτουν ανόμοια κοινωνικά και εθνοπολιτισμικά χαρακτηριστικά τόσο μεταξύ τους, όσο και σε σχέση με τους παλιούς κατοίκους. Το νέο ετερογενές προφίλ της περιοχής εγγράφεται στη συνθήκη «κάθετης κοινωνικής διαφοροποίησης/ διαχωρισμού» το οποίο αναδεικνύει ο Μαλούτας (2018) αναλύοντας τον τρόπο που η αρχιτεκτονική των κτιρίων της Αθήνας «οργανώνει» κάθετα τις ζωές ετερόκλητων κοινωνικά νοικοκυριών. Η πραγματική αλλά και συμβολική απόσταση μεταξύ των δύο γειτονιών αποτυπώνεται στα λόγια των συμμετεχόντων στην έρευνα.

> «Η μια πλευρά (του κεντρικού δρόμου) έχει διαμερίσματα που πωλούνται 2.800 το τ.μ. και η άλλη στα 1.600 το τ.μ., στα καινούρια πάντα. Είναι τεράστια διαφορά, που έγκειται όμως και στην ποιότητα των υλικών που χρησιμοποιούνται, δηλαδή τα περισσότερα (στη «συνοικία») είναι κατασκευασμένα με επιλεγμένα υλικά, ακόμα και στις σύγχρονες οικοδομές, δε θα βρεις το ετοιματζίδικο που κυκλοφορεί πιο κάτω για να "φύγει".» (Ελένη, μεσίτρια, ελληνικής καταγωγής)

> «... (Η «συνοικία») είναι αστική περιοχή, πάντα ήταν. Αστική. Αφού όλες οι ταινίες γυρίζονταν σε μονοκατοικίες εκεί. Ήταν και παραμένει. Ενώ εδώ, πόσο κόσμο και τι κόσμο κράτησαν αυτά τα υπόγεια; Θα ήταν τελείως διαφορετική η κατάσταση αν έλειπαν αυτά τα υπόγεια...» (υποδιευθύντρια τοπικού σχολείου)

3.2 Τα σχολεία της έρευνας

Οι τρεις σχολικές μονάδες μελέτης αναφέρονται ως το «κολέγιο», το «κλουβί» και το «πρώην πρότυπο». Οι τίτλοι που προσωρινά χρησιμοποιήθηκαν για τα σχολεία, είναι δοσμένοι από τους ίδιους τους συμμετέχοντες και περιγράφουν –ωμά αλλά γλαφυρά– την συμβολική θέση κάθε μονάδας στην ιεραρχία των δημοτικών της περιοχής.

Δημοφιλέστερη σχολική μονάδα είναι το «κολέγιο», το σχολείο της ελίτ στη μικροκλίμακα της παρούσας έρευνας, με κοινωνικά και εθνοτικά ομοιογενή μαθητικό πληθυσμό: ημεδαπούς μαθητές κυρίως μεσαίων στρωμάτων. Το «κολέγιο» εδρεύει στην «συνοικία» και διαθέτει καλή φήμη, η οποία ξεπερνά τα όρια της ευρύτερης περιοχής, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες. Είναι σχολείο μαγνήτης χάρη στον ενεργό σύλλογο γονέων και κηδεμόνων, στο ομοιογενές μαθητικό δυναμικό και την δραστήρια διεύθυνση.

Στην κάτω πλευρά του δρόμου, συναντάμε το «κλουβί», ένα σχολείο που στεγάζεται στο ισόγειο και τον πρώτο όροφο μιας πολυκατοικίας, με προαύλιο τον ακάλυπτο χώρο της, με σημαντικό ποσοστό αλλοδαπών μαθητών (κυμαίνεται ανά χρονιά μεταξύ 60-80%), ανεπιθύμητο και δαιμονοποιημένο, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες, λόγω κτιρίου και πολυπολιτισμικής σύνθεσης. Γνωστό ως «κουβούκλιο», «φυλακή»,

«σχολείο των ξένων» και «κλουβί», είδε, σύμφωνα με τους υπεύθυνους, τον μαθητικό πληθυσμό να μειώνεται σημαντικά καθώς αντιμετώπισε –και αντιμετωπίζει– σταθερή διαρροή προς όμορες μονάδες κυρίως από ημεδαπούς γονείς. Οι «τυχεροί» θα καταλήξουν στο «κολέγιο» σύμφωνα με τις/ους συνομιλήτριες/τές μας.

Κάτω από την κεντρική οδό βρίσκεται και το τρίτο σχολείο, το «πρώην πρότυπο». Το σχολείο δεν υπήρξε ποτέ επίσημα πρότυπη μονάδα, υπήρξε όμως κάποτε ομοιογενές, δημοφιλές, «πρωτοπόρο» και επιλεκτικό, όπως μας αναφέρθηκε. Σήμερα η σχολική του ταυτότητα είναι ρευστή: ο συνολικός αριθμός των μαθητών μειώθηκε, η αναλογία ημεδαπών και αλλοδαπών μαθητών μεταβλήθηκε και οι εγγραφές προσφύγων μαθητών από ΜΚΟ διαρκώς αυξάνονται. Παραμένει σχολείο «επιλογής», καθώς η σχολική του περιφέρεια συνορεύει με δημοτικό σχολείο γειτονικής και πιο υποβαθμισμένης περιοχής που έχει μόνο αλλοδαπούς μαθητές. Στο «πρώην πρότυπο» –όπως προκύπτει από όσους βρέθηκαν εδώ χωρίς να ανήκουν– στρέφονται πια οι γονείς για να αποφύγουν «τα χειρότερα».

3.3 Το δείγμα

Το δείγμα της έρευνας περιλαμβάνει δέκα γονείς από το «κολέγιο», δεκατρείς γονείς από το «κλουβί» και δεκαεννέα από το «πρώην πρότυπο». Επιπλέον, πραγματοποιήθηκαν τρεις συνεντεύξεις με γονείς νηπίων οι οποίοι μεθόδευσαν διαδικασίες αποφυγής της σχολικής μονάδας στην οποία γεωγραφικά ανήκουν (το «κλουβί»). Η έρευνα περιλαμβάνει ακόμη συνεντεύξεις με εκπροσώπους (διευθυντές και υποδιευθυντές) των σχολικών μονάδων της έρευνας προκειμένου να συμπεριληφθεί η οπτική του θεσμού.

4. Γονικές εκπαιδευτικές επιλογές: όρια και κοινωνικές διαφοροποιήσεις

Οι γονείς βρίσκονται διαρκώς υπό καθεστώς λήψης αποφάσεων άμεσα ή έμμεσα σχετιζόμενων με την εκπαίδευση. Η δυνατότητα ή μη πραγματοποίησης επιλογών, αλλά και τα πεπερασμένα ή μη όρια της επιλογής για κάθε γονέα, το εύρος δηλαδή των διαθέσιμων επιλογών, όλες οι εκφάνσεις τελικά της έννοιας σχετίζονται με τους πόρους που διαθέτει κάθε γονέας. Απέναντι στο ζήτημα των εγγραφών στο δημόσιο σχολείο, οι γονείς βρίσκονται ενώπιον δύο επιλογών δράσης: την αποφυγή του τοπικού σχολείου, όπου γεωγραφικά ανήκει η οικογένεια, ή την παραμονή σε αυτό. Ακολουθεί περιγραφή των δύο αυτών γονικών συμπεριφορών.

4.1 Η αποφυγή του τοπικού σχολείου

Η αποφυγή του τοπικού σχολείου δηλώνει ενεργή συμμετοχή/αντίδραση των γονέων στη διαδικασία των εγγραφών, παρακάμπτοντας τους κανόνες του σχολικού χάρτη. Σε αυτή την κατηγορία εμπίπτουν οι περιπτώσεις των γονέων οι οποίοι υιοθέτησαν στρατηγική αποφυγής του σχολείου όπου ανήκουν, είτε αυτές τελεσφόρησαν, είτε όχι. Από το δείγμα των 45 γονέων, οι 18 ακολούθησαν τη στρατηγική της αποφυγής.

Οι βασικοί παράγοντες αποφυγής του τοπικού σχολείου, όπως αναφέρονται από τους γονείς περιστρέφονται γύρω από ζητήματα της ταυτότητας του τοπικού σχολείου που το καθιστούν ακατάλληλο. Πιο συγκεκριμένα, κάποιοι απέρριψαν το σχολείο όπου ανήκουν εξαιτίας της κοινωνικής απόστασης, όπως η Ελένη που οδηγήθηκε σε μετεγγραφή για το «κολέγιο» όταν αντιλήφθηκε την δυσφορία του παιδιού της στο «κλουβί».

> «Δεν φύγαμε από το “κλουβί” επειδή δεν ήταν καλοί οι δάσκαλοι, ήταν εξαιρετικοί. Απλά δεν είχε κοινωνικοποιηθεί. Από την πλευρά του παιδιού μου... *δεν ήθελε να ενταχθεί σε αυτή την ομάδα*.. Δεν ξέραμε πώς να κινηθούμε κι εμείς, πήγαμε εκεί που ανήκε, αλλά στην πορεία *επιστρέψαμε* στο “κολέγιο”..» (Ελένη, πολ. μηχανικός, «κολέγιο», ελληνικής καταγωγής, υπογρ. δική μου)

Όπως περιγράφει η μητέρα, η αποφυγή της σχολικής μονάδας για λόγους κοινωνικοποίησης δεν είναι μια απομάκρυνση από εκεί που γεωγραφικά ανήκει η οικογένεια, αλλά μια επιστροφή εκεί όπου κοινωνικά νιώθει ότι ανήκει.

Σημαντικό παράγοντα αποφυγής του τοπικού σχολείου αποτελεί η σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού. Η πολυπολιτισμικότητα επηρεάζει αποφασιστικά τη δημοτικότητα μιας σχολικής μονάδας, όπως το «κλουβί» και «το πρώην πρότυπο», ενώ αποτελεί μια «κρυφή», ανομολόγητη διάσταση της διαδικασίας επιλογής σχολείου. Οι γονείς μοιράζονται τις ανησυχίες τους για τις επιπτώσεις που φοβούνται ότι θα έχει στη μάθηση και την κοινωνικοποίηση των παιδιών τους η συνύπαρξη με τους (εθνο)πολιτισμικά διαφέροντες, χωρίς ωστόσο να εκφράζουν ρητά ρατσιστικό λόγο. Η «ποιότητα της εκπαίδευσης», «ο ρυθμός του μαθήματος», οι «λάθος συναναστροφές», προκαλούν ανησυχία στους γονείς και αποτελούν «λευκούς φόβους» (Bagley 1996), οι οποίοι αν και βιβλιογραφικά συνδέονται έντονα με την εκπαιδευτική στρατηγική των μεσαίων στρωμάτων (Byrne, 2006, Reay, 2001), εδώ αρθρώνονται και από –συγκριτικά λιγότερους– γονείς της εργατικής τάξης. Η εθνοπολιτισμική ετερογένεια της σχολικής τάξης συνοδεύει στο δείγμα αποφάσεις απόρριψης για ημεδαπούς γονείς διαταξικά.

> «Άνηκα στο άλλο πιο πέρα, που γίνεται ο χαμός της μαντίλας. Όταν ήρθε η ώρα να επιλέξω, πήγα σε διάφορα και ρώτησα πού μπορώ να γίνω δεκτή» (Στέλλα, αισθητικός, «πρώην πρότυπο», ελληνικής καταγωγής)

Ειδικά για τους γονείς που επιχείρησαν, επιτυχώς ή μη, να αποφύγουν το «κλουβί», επιπλέον παράγοντας αποφυγής είναι η ποιότητα των κτιριακών εγκαταστάσεων. Η «κλειστότητα» του χώρου στη συγκεκριμένη μονάδα, προβληματίζει έντονα κάποιους γονείς σε επίπεδο ασφάλειας, αισθητικής αλλά και παιδαγωγικής ακαταλληλότητας. Τέλος η ασυμβατότητα της λειτουργίας του σχολείου με τις προσδοκίες της οικογένειας αποτελεί έναν ακόμη λόγο αποφυγής μιας σχολικής μονάδας.

> «Για το “κλουβί” είχα ακούσει ότι είναι σχολείο γειτονιάς, με δασκάλους παλιάς κοπής. Αυτό. Γιατί όλα τα άλλα σε αυτό το σχολείο είναι απαγορευτικά για τα θέλω τα δικά μας» (Εύη, γραφίστρια, «κλουβί», ελληνικής καταγωγής)

Παρατηρούμε πως ακόμη και μέσα στην αοριστία του όρου «τα δικά μας θέλω», αποτυπώνεται ξεκάθαρα η σημασία εύρεσης μιας σχολικής μονάδας που θα ανταποκρίνεται σε απαιτήσεις, πέραν των ακαδημαϊκών και θα διαθέτει το κατάλληλο κλίμα, αυτό που «ταιριάζει» στο κάθε παιδί (childmatching). Είναι σαφές, ότι όλοι οι γονείς επιθυμούν τα παιδιά τους να είναι ευτυχισμένα στον σχολικό χώρο· η ευτυχία, η αίσθηση, το κλίμα, η καταλληλότητα του χώρου, είναι έννοιες που διαμορφώνονται από τις εσωτερικές αφετηρίες και τις προσωπικές προτιμήσεις, ακολουθούν ωστόσο, το μοτίβο της κοινωνικής τάξης (Ball κ.α. 1996, Coldron&Boulton 1991).

Η στάση της «αποφυγής» απαντάται στο συγκεκριμένο δείγμα από ημεδαπούς γονείς –κυρίως– μεσαίων στρωμάτων. Η δυνατότητα παράκαμψης των τυπικών διαδικασιών (εξασφάλιση της «κατάλληλης» διεύθυνσης, κοινωνικό δίκτυο που κατευθύνει στην «έρευνα αγοράς σχολείων», πρόσβαση στην πληροφορία, εξοικείωση με το θεσμό) είναι «συμβολικές συνέπειες» (Bourdieu 2002) του κοινωνικού προνομίου. Βέβαια, η επιτυχία ή όχι της στρατηγικής αποφυγής ενός δημόσιου σχολείου δεν εξαρτάται αποκλειστικά από τους πόρους που διαθέτουν οι γονείς, αλλά όταν αυτοί υπάρχουν, παρατηρούμε ότι λειτουργούν διευκολυντικά.

Οι πόροι που διαθέτει η οικογένεια επηρεάζουν και την αποτελεσματικότητα της πρακτικής, αφού αυτή υιοθετηθεί, άλλωστε σύμφωνα με τον Εριμπόν (2020, 49) η ταξική θέση δεν καθορίζει μόνο «το πεδίο του δυνατού που είναι πιθανό», αλλά κυρίως «το πεδίο του πιθανού που είναι πραγματοποιήσιμο». Έτσι κάποιοι θα καταφέρουν να γραφτούν ομαλά εκεί που επιλέγουν (οι έχοντες οικονομικό, μορφωτικό και κοινωνικό κεφάλαιο), ενώ κάποιοι παρά τις επίμονες προσπάθειες δεν θα καταφέρουν να εξασφαλίσουν

την εγγραφή που επιθυμούν: η συμπεριφορά όμοια, τα περιθώρια δράσης όχι, οι προθέσεις κοινές, τα αποτελέσματα διαφοροποιημένα.

> «Έκανα μια έρευνα, ρωτήσαμε όλον το κόσμο εκεί, γιατί έχουμε γνωστούς στην περιοχή και μας υπέδειξαν το "κολέγιο". Επειδή η διεύθυνση της δουλειάς μου ήταν στο δρόμο του σχολείου, *μας έκατσε κουτί, όλα ήταν πολύ βολικά*» (Χαρά, οικονομολόγος, «κολέγιο», ελληνικής καταγωγής, υπογρ. δική μου)

> «Δεν ήθελα να έρθω στο "κλουβί". Ήθελα να πάω στο "κολέγιο". Και το πάλεψα και τρεις χρονιές... Την τρίτη χρονιά είχα μπει και εγώ στο τριπάκι να ψάξω να βρω λύσεις με εικονικά συμβόλαια, *δεν έβρισκα*. *Αν μπορούσα, θα το έκανα όμως*.» (Εύη, γραφίστρια, «κλουβί», ελληνικής καταγωγής, υπογρ. δική μου)

4.2 Η παραμονή στο τοπικό σχολείο

Ο δεύτερος τύπος γονικής συμπεριφοράς είναι βέβαια ο θεσμικά προβλεπόμενος: η παραμονή στο σχολείο όπου ανήκει το παιδί. Ωστόσο η «συμμόρφωση» με το σχολικό χάρτη δεν αποτελεί ενιαίο τύπο γονικής στάσης, διαθέτει διαφορετικό περιεχόμενο ανάλογα με τα χαρακτηριστικά του σχολείου και των γονιών. Διακρίνουμε δύο ανόμοιες εκδοχές αυτής της κοινής πρακτικής: από την μία πλευρά η παραμονή στο σχολείο εκφράζεται ως επιλογή των γονιών και από την άλλη ως δεδομένο.

Α) Η παραμονή ως επιλογή

Στην ομάδα αυτή συναντάμε Έλληνες γονείς μεσαίων και εργατικών στρωμάτων για τους οποίους η εγγραφή στο σχολείο όπου ανήκουν αποτελεί συνειδητή επιλογή, με διαφορετική, ωστόσο, βαρύτητα σε κάθε σχολική μονάδα.

Στην περίπτωση του «κολεγίου», η παραμονή στο σχολείο που υπάγεται ο μαθητής περιγράφεται από τους γονείς- ημεδαπούς της μεσαίας τάξης- σαν μια ατομική επιλογή με θετικό πρόσημο. Οι ίδιοι δηλώνουν ικανοποιημένοι με την «γεωγραφική τύχη» να υπάγονται σε ένα δημοφιλές σχολείο, ο χώρος άλλωστε αποτελεί μια ευαίσθητη αλλά κρίσιμη μεταβλητή του εκπαιδευτικού «ρίσκου» (Ball 2003) που αναλαμβάνουν οι γονείς της μεσαίας τάξης. Την ίδια στιγμή βέβαια, η κυριαρχία της γονικής ευθύνης στην ακαδημαϊκή επιτυχία δεν επιτρέπει καμία επανάπαυση, πόσο μάλλον όταν οι ίδιοι αισθάνονται πως το ιδανικό σχολείο δεν υπάρχει (Ball, Bowe, Gewirtz 1996).

> «Έχω μια ηρεμία με την έννοια ότι ακούμε διάφορα από άλλα σχολεία. Από την άλλη δεν επαναπαύομαι... Είμαι δηλαδή και εγώ και ο σύζυγος σε επαγρύπνηση. Να συζητήσουμε, να ακούσουμε, να μάθουμε οτιδήποτε καινούργιο. Αλλά διακριτικά, είναι δημοτικό ακόμα... Έχουμε τις κεραίες ανοιχτές.. Αυτό. Δεν μπορείς να αφήνεις το παιδί και να πεις έχω το κεφάλι μου ήσυχο, όλα καλά.» (Ζέτα, ψυχολόγος, «κολέγιο», ελληνικής καταγωγής)

Αντίθετα με το «κολέγιο», στα δύο άλλα σχολεία, το «κλουβί» και το «πρώην πρότυπο», η απόφαση μη αποφυγής/ παραμονής δεν υπήρξε αυτονόητη για τους Έλληνες γονείς: προβληματίστηκαν, αλλά επέλεξαν να ακολουθήσουν τα σχολικά όρια. Εξηγούν την απόφαση να παραμείνουν στο σχολείο με επιχειρήματα, με ισχυρότερο όλων, το επιχείρημα της «γυάλας»: η αντίληψη δηλαδή πως το δημόσιο σχολείο «προετοιμάζει» για τις πολυπολιτισμικές γειτονιές που ζουν τα παιδιά τους. Όπως αναφέρουν οι γονείς που παρέμειναν στα δύο αυτά σχολεία, είναι μη ρεαλιστικό κανείς να προσδοκά πως το παιδί θα αποφύγει την τριβή με τον εθνοτικά «άλλο».

> «Γιατί υπάρχει κανείς που πιστεύει ότι όταν το παιδί του μεγαλώσει θα συναναστρέφεται μόνο με τα μέλη της Αρίας φυλής; Δεν νομίζω. Άμα τα θέλαμε έτσι θα βάζαμε σε μια γυάλα το παιδί μας με

2-3 βέρους Έλληνες και θα γινόμασταν πάρα πολύ ωραίοι. Τον αλλοδαπό που θα βρεις στο σχολείο, μπορεί να τον βρεις αύριο μπροστά σου. *Κι αν τα φέρει η τύχη να συνεργαστείς μαζί του;* Το σχολείο είναι μια μικρή κοινωνία, μια στάση ζωής των ανθρώπων. *Δεν μπορείς να είσαι αλλιώς μέσα στο σχολείο αλλιώς έξω από αυτό.*» (Νώντας, πρόεδρος συλλόγου γονέων και κηδεμόνων, αστυνομικός, «κλουβί», ελληνικής καταγωγής, υπογρ. δική μου)

Ο ίδιος επισημαίνει την αντίφαση που εμπεριέχει η πρακτική της αποφυγής για τον ίδιο, ενώ παράλληλα σχολιάζει τους λόγους για τους οποίους η πολιτισμική ετερογένεια εντός του σχολικού χώρου νοηματοδοτείται θετικά. Η αξία της συνύπαρξης με τον «άλλο» ως δεξιότητα με πιθανά μελλοντικά οφέλη για το παιδί αναγνωρίζεται από την πλειονότητα των ημεδαπών γονέων αυτής της ομάδα. Η καλλιέργεια μιας πολυπολιτισμικής κουλτούρας στο πλαίσιο ενός project εξοικείωσης με τον «άλλο» έχει επισημανθεί από άλλες έρευνες ως μοντέρνα πρακτική αναπαραγωγής του πολιτισμικού και κοινωνικού κεφαλαίου της μεσαίας τάξης (Reay et 2007, Van Zanten 2003). Παράλληλα, η κοινωνική και πολιτισμική ζύμωση καθιστά το άτομο ευέλικτο και κατά συνέπεια μελλοντικά ανταγωνιστικότερο στην –παγκοσμιοποιημένη πια– εργασιακή αρένα. Αυτή η εργαλειακή διάσταση της συναναστροφής με τον πολιτισμικά διαφέροντα, μαρτυρά τη βαθιά αγωνία που αισθάνονται οι γονείς για το ταξικό μέλλον των παιδιών και την ανάγκη ενίσχυσης των κοινωνικών προσόντων.

Όπως προκύπτει, οι γονείς που συνειδητά δεν υιοθέτησαν την «αποφυγή» διαθέτουν εκπαιδευτική στρατηγική η οποία ενσωματώνεται στη σχέση τους με το σχολείο και οργανώνει τη δράση τους: παρακολουθούν, ελέγχουν, συμμετέχουν στο σύλλογο γονέων και κηδεμόνων. Η στάση τους συνοδεύεται από την αντίληψη ότι ο ρόλος της οικογένειας είναι κεντρικός στην ακαδημαϊκή εξέλιξη του παιδιού. Η οικογένεια θα προλάβει και θα αποτρέψει τους κινδύνους που ενδέχεται να συνοδεύουν ένα σχολείο όπως το «κλουβί» ή το «πρώην πρότυπο» καθώς όπως λέει η Κάτια (γραμματέας, «πρώην πρότυπο, ελληνικής καταγωγής): «Είναι από το σπίτι όλα, δεν είναι το σχολείο».

Β) Η παραμονή στο σχολείο ως δεδομένο

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, από τα δεδομένα της έρευνας διακρίνεται και μια άλλη ομάδα γονέων, για την οποία δεν τίθεται ως ερώτημα αν τα παιδιά τους θα παραμείνουν ή όχι στο σχολείο που ανήκουν. Πρόκειται για μετανάστες γονείς εργατικής προέλευσης οι οποίοι θεωρούν αυτονόητο τα παιδιά πάνε «εκεί που πρέπει». Από το σύνολο των 14 αλλοδαπών γονέων οι έντεκα δεν γνώριζαν καν ότι υπάρχει το ενδεχόμενο της άτυπης επιλογής σχολείου.

Η άγνοια αυτών των άτυπων διαδικασιών γονικών επιλογών είναι ενδεικτική της σχετικής απόστασης αυτής της ομάδας γονέων από τον κόσμο του σχολείου (άρα και από τις άρρητες ιεραρχήσεις του) και αυτό είναι το βασικό σημείο διαφοροποίησης αυτής της ομάδας. Είναι χαρακτηριστικό ότι ακόμη και εκείνοι που πραγματοποίησαν εγγραφή σε σχολείο που δεν ανήκαν (2 περιπτώσεις στο «πρώην πρότυπο»), δεν το έκαναν με κριτήριο την «ποιότητα» του σχολείου, αλλά επέλεξαν το πλησιέστερο.

Η εγγύτητα είναι καθοριστική για τους συγκεκριμένους γονείς, όπως και για τους Έλληνες γονείς των εργατικών στρωμάτων. Είναι η αδυναμία ευελιξίας που καθιστά τις οικογένειες καθηλωμένες στις γεωγραφίες τους, δεσμευμένες να καταλήξουν (με ή χωρίς επιλογή) σε συγκεκριμένη σχολεία, η «τυραννία του χώρου»/ “tyranny of place” (Witten κ.α. 2003) που πλήττει τα εργατικά στρώματα. Η σημασία αυτής της μεταβλητής επισημάνθηκε από γονείς και των μεσαίων στρωμάτων, ωστόσο φαίνεται πως για τα εργατικά στρώματα η απόσταση είναι η απάντηση σε πολλά ερωτήματα που αφορούν στην εκπαίδευση.

«Θα την πηγαίνατε ιδιωτικό;

Όχι. Εδώ κοντά που να βρω; Είμαι κοντά εδώ» (Λίζα, πωλήτρια λουλουδιών σε νυχτερινό κέντρο, «πρώην πρότυπο», Μολδαβικής καταγωγής)

5. Συμπέρασμα

Όπως παρατηρούμε οι γονείς υιοθετούν συμπεριφορές παρέμβασης ή συμμόρφωσης στο σχολικό χάρτη, οι οποίες μπορεί να παρουσιάζουν ομοιότητες αλλά παράλληλα μαρτυρούν δομικές διαφορές. Απόσταση παρατηρούμε μεταξύ των γονιών της μεσαίας και της εργατικής τάξης αναφορικά με τον τρόπο που-εμπρόθετα ή ασυνείδητα-, αντιλαμβάνονται και σχεδιάζουν τη δράση τους σε σχέση με το αγαθό της εκπαίδευσης. Η βασική διαφοροποίηση ωστόσο εντοπίζεται μεταξύ Ελλήνων και μεταναστών σε ότι αφορά στη στάση τους απέναντι στα σχολικά όρια.

Όπως προκύπτει, οι μετανάστες γονείς εργατικών στρωμάτων της έρευνας αγνοούν τις ταξινομήσεις των σχολείων της περιοχής και δεν αντιλαμβάνονται την εγγραφή στο δημόσιο σχολείο ως μέρος των αρμοδιοτήτων τους. Αντίθετα οι Έλληνες συμμετέχοντες περιγράφουν την επιλογή/ αποφυγή δημόσιου σχολείου ως κομμάτι του γονικού ρόλου. Η ομάδα των Ελλήνων γονέων διαθέτει εκπαιδευτική στρατηγική, η οποία διαφοροποιείται ως προς το περιεχόμενο. Κάποιοι (μέλη κυρίως της μεσαίας τάξης) αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο, παρεμβαίνοντας με άτυπες διαδικασίες στην εγγραφή ενώ άλλοι παραμένουν συνειδητά εκεί όπου ανήκουν. Για τους γονείς οι οποίοι δεν «παρακάμπτουν» τα σχολικά όρια, η παραμονή στο τοπικό σχολείο δεν αποτελεί μια τυχαία απόφαση: επιλέγουν το τοπικό σχολείο.

Όπως προκύπτει, η επιλογή σχολείου από τους γονείς συμπυκνώνει κοινωνικές στρατηγικές διάκρισης. Η υπέρβαση των θεσμικών ορίων ως οικογενειακή εκπαιδευτική πρακτική μετατρέπει το δημόσιο σχολείο σε πεδίο δράσης και αναπαραγωγής προνομίων των γονιών με τα απαραίτητα κεφάλαια. Η ανάδειξη της διαφοροποιημένης θέσης που καταλαμβάνουν τα υποκείμενα απέναντι σε επίσημες διαδικασίες του σχολείου, όπως η εγγραφή, προσφέρει εργαλεία κατανόησης των πολλαπλών τρόπων που δομούνται οι σχολικοί διαχωρισμοί και στεγανοποιούνται οι εκπαιδευτικές ανισότητες στην μικροκλίμακα.

Ελληνική βιβλιογραφία

Αρβανιτά, Α., & Παπαϊωάννου, Μ. (2015). *Διερευνώντας τα αίτια του ανεπίσημου φαινομένου Γονεϊκής Επιλογής σχολείου (ΓΕΣ) στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα* (Πρακτικά συνεδρίου). 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης. 209-219. https://doi.org/10.12681/edusc.157

Bourdieu, P. (2002). Το συμβολικό κεφάλαιο. *Σύγχρονα θέματα: τριμηνιαία έκδοση επιστημονικού προβληματισμού και παιδείας,* (80), 16-21.

Γαργανουράκης, Β. (2020). *Τα χαρακτηριστικά της σχολικής φήμης στην ελληνική δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Διαθέσιμο από: Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών.

Ερμπόν Ν. (2020). *Επιστροφή στη Ρενς.* Εκδόσεις Νήσος, Αθήνα

Θεριανός, Κ. & Φωτόπουλος, Ν. (2011*). Επιλογή σχολείου και στρατηγικές κοινωνικών τάξεων*. (Πρακτικά συνεδρίου) Τρίτο Τακτικό Συνέδριο Ελληνικής Κοινωνιολογικής Εταιρείας. https://www.alfavita.gr/koinonia/186108_epilogi-sholeioy-kai-stratigikes-koinonikon-taxeon

Μαλούτας Θ. (2018). *Η κοινωνική γεωγραφία της Αθήνας. Κοινωνικές ομάδες και δομημένο περιβάλλον σε μια νοτιοευρωπαϊκή μητρόπολη*. Εκδόσεις Αλεξάνδρεια, Αθήνα

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

Adler, M., Tweedie, J., & Petch, A., (1990). *Parental Choice and Educational Policy*, Edinburgh Education & Society Series.

Bagley, C. (1996). Black and White unite or light? The racialized dimension of schooling and parental choice. *British Journal of Sociology of Education*, 25:2, 569-580.

Ball, S. J. (2003). *Class Strategies and the Education Market: The Middle Classes and Social Advantage*. London: Routledge Falmer.

Ball, S. J., Bowe, R., & Gewirtz, S. (1996.) School choice, social class and distinction: the realization of social advantage in education, *Journal of Education Policy*, 1:1, 89-112.

Birenbaum-Carmeli, D. (1999). Parents Who Get What They Want: On the Empowerment of the Powerful. *The Sociological Review*, 47(1), 62-90. https://doi.org/10.1111/1467-954X.00163.

Bunar, N. (2010). The geographies of education and relationships in a multicultural city, *Acta Sociologica*, 53, 141-159.
Butler, T., & Robson, G. (2003). Negotiating Their Way In: The Middle Classes, Gentrification and the Deployment of Capital in a Globalizing Metropolis. *Urban Studies*, 40(9), 1791-1809. doi:10.1080/0042098032000106609.
Byrne, B. (2006). In Search of a "Good Mix": "Race", Class, Gender and Practices of Mothering. *Sociology*, 40(6), 1001-1017. doi:10.1177/0038038506069841.
Coldron J., & Boulton P. (1991). 'Happiness' as a criterion of parents' choice of school*, Journal of Education Policy*, 6:2, 169-178.
Crozier G. (2001). Excluded Parents: The deradicalization of parental involvement [1], *Race Ethnicity and Education*, 4:4, 329-341, DOI: 10.1080/13613320120096643.
Flick, U. (2006). *An Introduction to Qualitative Research*. Sage, London.
Forste, D. (2013). *Cheating the lottery. Correlations between a state regulated school System, access to high quality schooling and middle-class school choice in Berlin* (Conference session) International Sociological Association RC21 – Conference: "Resourceful Cities".
Karabel J., & Halsey A. (1977). *Power and Ideology in Education*, Oxford University Press.
Kristen C. (2008). Primary School Choice and Ethnic School Segregation in German Elementary Schools, *European Sociological Review,* Volume 24, Issue 4, Pages 495-510, https://doi.org/10.1093/esr/jcn015.
Lareau, A. (1987). Social class differences in family-school relationships: The Importance of cultural capital. *Sociology of Education*, 60:2, 73-85.
Lareau, A., Horvat, Erin, & Association, American. (1999). Moments of Social Inclusion and Exclusion Race, Class, and Cultural Capital in Family-School Relationships. http://lst-iiep.iiep-unesco.org/cgibin/wwwi32.exe/[in=epidoc1.in-]/?t2000=019950/(100).72.10.2307/2673185.
Lareau, A, (2000). *Home advantage: social class and parental intervention in elementary education*, Rowman και Littlefield Publishers.
Maloutas T. (2007). Middle class education strategies and residential segregation in Athens, *Journal of Education Policy*, 22:1, 49-68, DOI: 10.1080/02680930601065742.
Mueller E, & Shannon S. Van Zandt (2014). *Beyond "Accidents of Geography": Using Housing Policy to Improve Access to Quality Education*. Lincoln Institute of Land Policy, Cambridge, Massachusetts.
Noreisch, K. (2007). School catchment area evasion: the case of Berlin, Germany, *Journal of Education Policy*, 22, 69-90.
Ostendorf, Wim., Musterd, Sako & S, De Vos. (2001). Social Mix and the Neighborhood Effect. Policy Ambitions and Empirical Evidence. *Housing Studies*. 16. 371-380. 10.1080/02673030120049724.
Rangvid, B. S. (2007). Living and learning separately? Ethnic segregation of school children in Copenhagen, *Urban Studies*, 44, pp. 1329-1354.
Raveaud, M. & A. van Zanten (2007). Choosing the local school: middle-class parents' values and social and ethnic mix in London and Paris. *Journal of Education Policy* 22.1, 107-24.
Reay, D., & Ball, S. J. (1998). Making their Minds Up": family dynamics of school choice. *British Educational Research Journal*, 24:4, 431-448.
Reay, D. (2001). Finding or losing yourself? working-class relationships to education. *Journal of Education Policy*, 16, 4,333-346.
Vincent, C., Ball, S. J., & Kemp S. (2004). The social geography of childcare: making up a middle-class child. *British Journal of Sociology of Education*, 25: 2, 229-244.
Vincent, C., Braun, A. & Ball, S. J. (2008). Childcare, choice and social class: caring for young children in the UK. *Critical Social Policy*, 28, 5-26.
Vincent, C., Braun, A., & Ball, S. (2010). Local links, local knowledge: choosing care settings and schools. *British Educational Research Journal*, 36(2), 279-298. doi:10.1080/01411920902919240.
Witten, K., Kearns, R., Lewis, N., Coster H., & McCreanor T. (2003). Educational Restructuring from a Community Viewpoint: A Case Study of School Closure from Invercargill, New Zealand. *Environment and Planning C: Government and Policy* 21 (2): 203-223.

Σολτάτου Βασιλική,
εκπαιδευτικός, υποψήφια διδακτόρισσα ΤΕΑΠΗ- ΕΚΠΑ,
vasilikisoltatou@gmail.com

Ασκούνη Νέλλη,
καθηγήτρια, ΤΕΑΠΗ-ΕΚΠΑ

Νέες μορφές ρύθμισης της εκπαίδευσης και πραγμάτωση του αναλυτικού προγράμματος: Η περίπτωση των σχολείων του κέντρου της Αθήνας

Σοφία Κουτσιούρη

Περίληψη

Τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρούνται παγκοσμίως διαδικασίες ρύθμισης των εκπαιδευτικών συστημάτων με παιδαγωγικά μέσα, δηλαδή με γνωστικά εργαλεία/μηχανισμούς που διαμορφώνουν την επαγγελματική γνώση των εκπαιδευτικών. Στην παρούσα ανακοίνωση διερευνώνται οι μορφές επαγγελματικής γνώσης που ρυθμίζουν τις παιδαγωγικές πρακτικές με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί πραγματώνουν το αναλυτικό πρόγραμμα της γλωσσικής διδασκαλίας σε συγκεκριμένα σχολικά περιβάλλοντα. Αυτή η διερεύνηση εγγράφεται σε μια προσπάθεια διεύρυνσης της έννοιας του «ρυθμιστικού λόγου» (the «regulative discourse») του Bernstein, η οποία προκύπτει από τη «συνομιλία» της μπερνσταϊνικής θεωρίας με τα εμπειρικά δεδομένα. Τα τελευταία προέρχονται από συνεντεύξεις και παρατηρήσεις στη σχολική τάξη, σε τέσσερα δημόσια Γυμνάσια υποβαθμισμένων περιοχών του κέντρου της Αθήνας. Από την ανάλυση των εμπειρικών δεδομένων προκύπτει ότι ένας λόγος (discourse) που συναρθρώνεται γύρω από την έννοια της «συμπερίληψης» («inclusion») των μαθητών/τριών στην εκπαιδευτική διαδικασία καθίσταται ο κυρίαρχος ρυθμιστικός λόγος που επηρεάζει σημαντικά τον τρόπο με τον οποίο οι επαγγελματίες της εκπαίδευσης «μεταφράζουν» την πολιτική του αναλυτικού προγράμματος. Αντίθετα, ο ρυθμιστικός λόγος της «επιτελεστικότητας» («performativity»), που συναρθρώνεται γύρω από την έννοια του «καλού εκπαιδευτικού» και κυριαρχεί σε υπερεθνικό επίπεδο, αναδεικνύεται λιγότερο ισχυρός. Οι συγκεκριμένοι ρυθμιστικοί λόγοι διαμορφώνουν μορφές επαγγελματικής γνώσης και παιδαγωγικές πρακτικές που συχνότερα (ανα)παράγουν τον εκπαιδευτικό αποκλεισμό παρά υποστηρίζουν τη συμπερίληψη των εκπαιδευόμενων.

Λέξεις - κλειδιά: εκπαιδευτική διακυβέρνηση, ρυθμιστικός λόγος, αναλυτικό πρόγραμμα, παιδαγωγικές πρακτικές, Bernstein

Abstract

Over the last decades, processes of education governance through pedagogical means - through cognitive tools/mechanisms that shape teachers' professional knowledge and influence their practices in classroom - have taken place worldwide. A large body of literature has indicated that performativity, as the dominant global discourse on schooling, shapes the model of the «good/global teacher», who uitlises «modern», student-centred practices. However, it is quite unexplored what forms of teachers' professional knowledge, recontextualised into specific local contexts, regulate teachers' practices and curriculum enactments, as well as what implications they have for student learning and inclusion. This paper explores the forms of professional knowledge that regulate the pedagogic practices through which teachers enact language teaching curriculum in specific school environments, in Greece. This investigation is part of an attempt to expand Bernstein's concept of the «regulative discourse», which results from the «conversation» of Bernstein's theory with the empirical data. The latter come from 26 semi-structured interviews with teachers, heads and school advisers, and from 25 classroom observations, at four state lower-secondary schools populated by students of low income and/or immigrant background, and located in disadvantaged areas of Athens' inner-city. The data analysis illustrates that a discourse on student «inclusion» is the dominant regulative discourse in these underprivileged school settings and significantly influences the way education professionals «translate» curriculum policy. However, this discourse on inclusion is not homogenous, as three different versions of the notion of inclusion have been found in teachers' conversations: (a) inclusion as assimilation into the dominant culture and society, (b) inclusion as therapy for the «traumas» of the vulnerable students, and (c) inclusion as recognition of students' cultural identity. These three versions of the discourse on

inclusion tend to shape different instructional practices. In contrast, the regulative discourse of performativity, articulated on the idea of the «good teacher», seems less powerful in these local settings. The analysis of the data also indicates that the specific regulative discourses shape pedagogic practices that more often (re)produce educational exclusion rather than support learners' inclusion.

Keywords: education governance, regulative discourse, curriculum, pedagogic practices, Bernstein

1. Εισαγωγή – Η προβληματική της έρευνας

Τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρούνται νέες διαδικασίες ρύθμισης της εκπαίδευσης οι οποίες αποδίδονται στη διεθνή βιβλιογραφία με τον όρο «εκπαιδευτική διακυβέρνηση» («education governance»). Αν και όρος, παρά την εντατική χρήση του, παραμένει εννοιολογικά «ολισθηρός» και ασαφής (Wilkins & Olmedo, 2018: 1), οι περισσότεροι ερευνητές συμφωνούν ότι η «εκπαιδευτική διακυβέρνηση» αφορά σε έναν νέο τρόπο οργάνωσης και ρύθμισης του πεδίου της εκπαίδευσης που στηρίζεται στη δράση οριζόντιων και αλληλοεξαρτώμενων δικτύων δρώντων, τα οποία αυτο-οργανώνονται, απολαμβάνοντας μεγάλο βαθμό αυτονομίας από το κράτος (π.χ. Rhodes, 1996). Συνεπώς, ο όρος «διακυβέρνηση», ο οποίος είναι ευρύτερος από τον όρο «κυβέρνηση» («government»), αναφέρεται στις διαδικασίες μετασχηματισμού του κράτους κατά τις οποίες «τα σύνορα μεταξύ του δημόσιου, του ιδιωτικού και του εθελοντικού τομέα γίνονται μεταβλητά και αδιαφανή» (Rhodes, 1996: 53).

Στο πλαίσιο της διερεύνησης των νέων μορφών εκπαιδευτικής διακυβέρνησης, κάποιες κυρίως θεωρητικές μελέτες επικεντρώνονται «στους νέους τρόπους κοινωνικού ελέγχου, ρύθμισης (της εκπαίδευσης) και διακυβέρνησης με παιδαγωγικά μέσα» (Singh, 2017: 144). Πρόκειται για έρευνες που προσπαθούν να φωτίσουν τις διαδικασίες και τους μηχανισμούς με τους οποίους η γνώση «παιδαγωγικοποιείται», δηλαδή «ενεργοποιείται εντός και μέσω της παιδαγωγικής» (Green, 2010: 47, όπ. αναφ. στο Singh, 2015: 364), προκειμένου να λειτουργήσει ως εργαλείο ρύθμισης της εκπαίδευσης στις σύγχρονες συνθήκες της παγκοσμιοποίησης (π.χ. Bonal & Rambla, 2003· Robertson & Sorensen, 2018· Singh, 2015, 2017).

Σε αυτές τις νέες συνθήκες, σε πολλά εθνικά πλαίσια ηγεμονικός λόγος (discourse) ρύθμισης της εκπαίδευσης αναδεικνύεται ο λόγος της επιτελεστικότητας («performativity») (Ball, 2004). Η «κουλτούρα της επιτελεστικότητας», η οποία εισάγεται από τις πρακτικές και τις αρχές της Νέας Δημόσιας Διοίκησης, εγκαθιδρύει ένα καθεστώς διαρκούς εποπτείας των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και των επαγγελματιών της εκπαίδευσης, το οποίο στηρίζεται σε γνωστικά και παιδαγωγικά εργαλεία (π.χ. αποτελέσματα εθνικών και διεθνών εξετάσεων, αναφορές για την επίδοση των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, «καλές πρακτικές» κ.ά.) (π.χ. Ozga, 2012· Simon, 2015· Singh, 2015, 2017).

Ωστόσο, η ρύθμιση του πεδίου της εκπαίδευσης με παιδαγωγικά μέσα δεν επιτελείται μόνο από το κράτος αλλά και από ισχυρούς υπερεθνικούς και παγκόσμιους δρώντες, όπως για παράδειγμα τον Οργανισμό Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ), την Ευρωπαϊκή Ένωση (ΕΕ), την Παγκόσμια Τράπεζα, ποικίλα ιδιωτικά ιδρύματα που δραστηριοποιούνται στο πεδίο της εκπαίδευσης κ.ά. (Robertson, 2012· Robertson & Sorensen, 2018· Singh, 2015, 2017). Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα του προγράμματος «TALIS» («Teaching and Learning International Survey») του ΟΟΣΑ, το οποίο παράγει γνώση σχετικά με το ποιος είναι «καλός εκπαιδευτικός», ποιες είναι «καλές πρακτικές επαγγελματικής ανάπτυξης» ή «καλές μέθοδοι διδασκαλίας» (Singh, 2017: 156· βλ. και Robertson & Sorensen, 2018). Αυτές οι μορφές επαγγελματικής γνώσης προβάλλουν ένα νέο πρότυπο επαγγελματισμού και διαμορφώνουν νέες επαγγελματικές ταυτότητες εκπαιδευτικών (Beck, 1999).

Όσον αφορά στο ελληνικό συγκείμενο, έρευνες που έχουν διεξαχθεί τα τελευταία χρόνια έχουν αναδείξει τον πολλαπλασιασμό των χώρων στους οποίους «παιδαγωγικοποιείται» η γνώση των επαγγελματιών της εκπαίδευσης, καθώς και τον πολλαπλασιασμό των γνωστικών πόρων με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί

διαμορφώνουν τις παιδαγωγικές πρακτικές τους. Αποκαλύπτουν δηλαδή ότι έχουν διεισδύσει στη δημόσια εκπαίδευση αρχές από άλλα πεδία (κυρίως από το πεδίο της οικονομίας), οι οποίες «τείνουν να αποικίσουν και να επαναπροσδιορίσουν τις αξίες και τους σκοπούς της εκπαίδευσης» (Sifakakis, Tsatsaroni, Sarakinioti, & Kourou, 2016: 59). Έτσι, αν και η ελληνική εκπαίδευση παραμένει σε μεγάλο βαθμό γραφειοκρατική και συγκεντρωτική, έχουν εισέλθει σε αυτήν νέες μορφές επαγγελματικής γνώσης και ένα νέο επαγγελματικό ήθος, του οποίου οι συνέπειες στις παιδαγωγικές πρακτικές των εκπαιδευτικών και την πραγμάτωση του αναλυτικού προγράμματος χρήζουν διερεύνησης (Koutsiouri, Antoniou & Tsatsaroni, 2021).

Σκοπός της παρούσας εισήγησης είναι να αναδειχθούν οι διαδικασίες με τις οποίες οι νέες μορφές ρύθμισης της εκπαίδευσης που προσλαμβάνουν τη μορφή παιδαγωγικών μέσων επηρεάζουν την επαγγελματική γνώση των εκπαιδευτικών και ρυθμίζουν την πραγμάτωση του αναλυτικού προγράμματος στην ελληνική δημόσια εκπαίδευση. Ως πεδίο εμπειρικής μελέτης επιλέχθηκε η περιοχή του κέντρου της Αθήνας, η οποία έχει υποστεί σοβαρές χωρικές, κοινωνικές και πληθυσμιακές μεταβολές τις τελευταίες δεκαετίες (π.χ. Arapoglou, Karadimitriou, Maloutas, & Sayas, 2021). Αποτέλεσμα αυτών των μετασχηματισμών είναι να αναπτυχθούν νησίδες εκπαιδευτικής μειονεξίας στη συγκεκριμένη περιοχή (Spyrellis, 2015). Κρίθηκε, λοιπόν, ότι θα είχε ιδιαίτερο ενδιαφέρον να διερευνηθούν οι ρυθμιστικοί λόγοι που επηρεάζουν τις παιδαγωγικές πρακτικές των εκπαιδευτικών στα συγκεκριμένα μειονεκτικά σχολικά περιβάλλοντα, το είδος των πρακτικών που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί, καθώς και οι συνέπειες αυτών των πρακτικών για τη μάθηση των εκπαιδευόμενων. Η έρευνα επικεντρώνεται στην πραγμάτωση του αναλυτικού προγράμματος της γλωσσικής διδασκαλίας, ενός γνωστικού αντικειμένου κρίσιμης σημασίας για τη συνολικές ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών/μαθητριών.

2. Θεωρητική πλαισίωση της έρευνας

Πολλοί ερευνητές, με πρωτοπόρο τον Stephen Ball, μελετούν τις διαδικασίες ρύθμισης της εκπαίδευσης από τη φουκοϊκή οπτική της «κυβερνησιμότητας» («governmentality») (Ball, 2018· Foucault, 1991). Ωστόσο, αν και η φουκοϊκή οπτική εστιάζεται στην εξουσία, τη γνώση και τον λόγο, απουσιάζει από αυτήν μια «ουσιαστική ανάλυση των σύνθετων φορέων δράσης και των κοινωνικών σχέσεων μέσω των οποίων η εξουσία, η γνώση και ο λόγος χρησιμοποιούνται ως ρυθμιστικοί μηχανισμοί» (Bernstein, 1990: 134). Αντίθετα, στο επίκεντρο του θεωρητικού αναπτύγματος του Basil Bernstein βρίσκεται η μελέτη των πεδίων, των φορέων και των διαδικασιών μέσω των οποίων οι ταυτότητες, οι σχέσεις και η κοινωνική τάξη πραγμάτων (social order) παράγονται, διατηρούνται, αμφισβητούνται και αλλάζουν, κατά τις διαδικασίες παραγωγής, μετάδοσης και πρόσκτησης της γνώσης.

Στη συγκεκριμένη εισήγηση, η εστίαση θα παραμείνει σε δύο βασικές έννοιες της θεωρίας του παιδαγωγικού μηχανισμού του Bernstein, κρίσιμες για την ανάλυση των εμπειρικών δεδομένων: τις έννοιες του ρυθμιστικού λόγου (the regulative discourse) και του διδακτικού λόγου (the instructional discourse). Σύμφωνα με τον Bernstein (2000), ο παιδαγωγικός λόγος ενσωματώνει πάντοτε τον ρυθμιστικό και τον διδακτικό λόγο. Ο παιδαγωγικός λόγος είναι μια αρχή αναπλαισίωσης η οποία «οικειοποιείται άλλους λόγους και τους εντάσσει σε μια ειδική μεταξύ τους σχέση, για τον σκοπό της επιλεκτικής μετάδοσης και πρόσκτησής τους» (Bernstein, 2000: 32). Ειδικότερα, ο επίσημος παιδαγωγικός λόγος είναι η αρχή η οποία «ρυθμίζει τον τρόπο με τον οποίο γνώσεις και δεξιότητες από μία ή περισσότερες ακαδημαϊκές γνωστικές περιοχές επιλέγονται και επανα-οργανώνονται, δημιουργώντας νέες σχέσεις μεταξύ τους, με στόχο τη μετάδοση και την πρόσκτησή τους στο πλαίσιο των επίσημων εκπαιδευτικών θεσμών και διαδικασιών» (Τσατσαρώνη & Κουλαϊδής, 2010: 33). Ο διδακτικός λόγος «δημιουργεί εξειδικευμένες δεξιότητες και τις μεταξύ τους σχέσεις» (Bernstein, 2000: 32-33). Ο ρυθμιστικός λόγος εμπεριέχει τα κριτήρια που διαμορφώνουν τον χαρακτήρα, τον τρόπο συμπεριφοράς, τις σχέσεις και την ταυτότητα των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευόμενων (Bernstein, 2000· Singh, 2002). Ο Bernstein (ό.π.) ισχυρίζεται ότι ο ρυθμιστικός

λόγος παρέχει τους κανόνες της εσωτερικής τάξης του διδακτικού λόγου και γι' αυτό είναι ο κυρίαρχος λόγος. Ο ρυθμιστικός λόγος εμπεριέχει, επίσης, την επιλογή της θεωρίας της διδασκαλίας. Χαρακτηριστικά αναφέρει σχετικά με αυτό τα εξής:

> […] η επιλογή της θεωρίας της διδασκαλίας δεν είναι εντελώς εργαλειακή. Η θεωρία της διδασκαλίας ανήκει επίσης στον ρυθμιστικό λόγο και εμπεριέχει η ίδια ένα μοντέλο εκπαιδευόμενου και εκπαιδευτικού, και [της μεταξύ τους] σχέσης. Το μοντέλο του εκπαιδευομένου δεν είναι ποτέ πλήρως λειτουργικό· περιέχει και ιδεολογικά στοιχεία. Η αρχή της αναπλαισίωσης όχι μόνο επιλέγει το «τι» αλλά και το «πώς» της θεωρίας της διδασκαλίας. Και τα δύο είναι στοιχεία του ρυθμιστικού λόγου. (Bernstein, 2000: 34-35)

Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας η έννοια του ρυθμιστικού λόγου προσεγγίζεται ως μια αρχή η οποία λειτουργεί τόσο στο μακρο-, όσο και στο μεσο- και μικρο-επίπεδο της εκπαιδευτικής διακυβέρνησης. Αυτή η προσέγγιση του ρυθμιστικού λόγου απορρέει από την παρατήρηση σύγχρονων ερευνητών οι οποίοι αξιοποιούν τα θεωρητικά εργαλεία του Bernstein, για να μελετήσουν τις αλλαγές που συντελούνται στο πεδίου του συμβολικού ελέγχου στις σύγχρονες παγκοσμιοποιημένες κοινωνίες (Robertson & Sorensen, 2018· Singh, 2015, 2017· Sifakakis et al., 2016· Tsatsaroni, Sifakakis, & Sarakinioti, 2015). Οι συγκεκριμένοι ερευνητές παρατηρούν ότι στις μέρες μας έχουν πολλαπλασιαστεί οι δρώντες που επιχειρούν να ελέγξουν το πεδίο του συμβολικού ελέγχου, οι οποίοι (ανα)παράγουν και διαχέουν λόγους και μορφές γνώσης εντός του πεδίου. Συχνά πρόκειται για παγκόσμιους δρώντες που ρυθμίζουν τους κανόνες κατανομής της γνώσης, δηλαδή ποιες μορφές γνώσης θα αναπλαισιωθούν στο πεδίο της εκπαίδευσης. Οι συγκεκριμένοι δρώντες (π.χ. ο ΟΟΣΑ, η ΕΕ) ασκούν πιέσεις στους/στις εκπαιδευτικούς να χρησιμοποιούν νέα επαγγελματικά γνωστικά εργαλεία, για να βελτιώσουν τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα στις συνθήκες του παγκόσμιου ανταγωνισμού (Robertson & Sorensen, 2018). Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα του ΟΟΣΑ, ο οποίος χρησιμοποιώντας την έρευνα TALIS ως ρυθμιστικό της εκπαίδευσης μηχανισμό, δημιουργεί το πολύ ισχυρό πρότυπο του σύγχρονου «καλού/παγκόσμιου εκπαιδευτικού» (Maguire, 2010· Robertson, 2012· Robertson & Sorensen, 2018· Tahirsylaj, Smith, Khan, & Wermke, 2021). Πρόκειται για έναν «αποτελεσματικό εκπαιδευτικό» («effective teacher»), που χρησιμοποιεί μια ποικιλία «σύγχρονων» μεθόδων και μέσων διδασκαλίας, ικανό να υποστηρίξει τη μάθηση διαφορετικών ομάδων μαθητών και να επιτύχει συγκεκριμένα μαθησιακά αποτελέσματα (Tahirsylaj et al., 2021).

3. Μεθοδολογία της έρευνας

Στην εμπειρική έρευνα συμμετείχαν τέσσερα δημόσια Γυμνάσια υποβαθμισμένων περιοχών του κέντρου της Αθήνας. Στα συγκεκριμένα Γυμνάσια φοιτούσε σημαντικός αριθμός μαθητών από κοινωνικά μειονεκτούσες ομάδες (μαθητές/τριες με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό οικογενειακό υπόβαθρο). Επιπλέον, στα τρία από τα τέσσερα σχολεία του δείγματος (Σχολεία Α, Β και Γ) ένα πολύ υψηλό ποσοστό μαθητών/τριών είχε μεταναστευτικό ή (σε μικρότερο βαθμό) προσφυγικό υπόβαθρο (85-90%). Στο τέταρτο σχολείο (Σχολείο Δ) το ποσοστό των μαθητών/μαθητριών με μεταναστευτικό υπόβαθρο ήταν σαφώς μικρότερο (περίπου 20%), ωστόσο η πλειονότητα των μαθητών ανήκαν σε χαμηλά κοινωνικά στρώματα. Στην έρευνα συμμετείχαν είκοσι φιλόλογοι, οι τέσσερις διευθυντές/ντριες των σχολείων, καθώς και οι δύο Σχολικές Σύμβουλοι που ήταν υπεύθυνες για την επιστημονική καθοδήγηση των φιλολόγων στα συγκεκριμένα σχολεία. Τα εμπειρικά δεδομένα συνελέγησαν κατά τη διάρκεια δύο σχολικών ετών (2017-2018 και 2018-2019), με την εφαρμογή μιας ποιοτικής ερευνητικής μεθόδου. Τα δεδομένα που παρουσιάζονται στην παρούσα εισήγηση προέρχονται: α. από 26 συνεντεύξεις με φιλολόγους (Σ20), τους διευθυντές/ντριες των σχολείων (Σ4) και τις Σχολικές Συμβούλους (Σ2), και β. από 25 παρατηρήσεις του μαθήματος της Γλωσσικής Διδασκαλίας στη σχολική τάξη (classroom observations).

Η εισήγηση επικεντρώνεται στα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- Ποιοι λόγοι (discourses) ρυθμίζουν τις πρακτικές των εκπαιδευτικών στα συγκεκριμένα σχολικά περιβάλλοντα;
- Ποιες πρακτικές αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί κατά την πραγμάτωση του αναλυτικού προγράμματος της γλωσσικής διδασκαλίας υπό την επίδραση των συγκεκριμένων λόγων;
- Ποιες είναι οι πιθανές συνέπειες αυτών των πρακτικών για τη μάθηση των εκπαιδευόμενων;

Η ανάλυση των εμπειρικών δεδομένων στηρίχθηκε σε ένα πλέγμα ανάλυσης το οποίο κατασκευάστηκε με εννοιολογικά εργαλεία της θεωρίας του Bernstein. Οι παραλλαγές του ρυθμιστικού λόγου που καταγράφονται στη συνέχεια εντοπίστηκαν με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης (Xu & Zammit, 2020).

4. Ερευνητικά Ευρήματα

4.1 Ο ρυθμιστικός λόγος της συμπερίληψης (inclusion)

Η ανάλυση του λόγου των εκπαιδευτικών αναδεικνύει ως ηγεμονικό τον ρυθμιστικό λόγο της συμπερίληψης, καθώς οι εκπαιδευτικοί μιλούν διαρκώς για την ανάγκη συμπερίληψης των μαθητών/τριών τους στο σχολικό περιβάλλον και την εκπαιδευτική διαδικασία. Ωστόσο, η συμπερίληψη αποδεικνύεται ένας εννοιολογικά «ολισθηρός» όρος που επενδύεται με διαφορετικά νοήματα από τους εκπαιδευτικούς. Την εννοιολογική ασάφεια του συγκεκριμένου όρου, άλλωστε, έχει αναδείξει εμφατικά η διεθνής βιβλιογραφία (π.χ. Graham & Slee, 2008).

Μια πρώτη κατηγορία λόγων της συμπερίληψης αντανακλά την κατανόηση της συμπερίληψης ως αφομοίωσης (assimilation) (βλ. Bernstein, 2000· Frandji & Vital, 2016) των μειονοτικών ομάδων από την κυρίαρχη ελληνική ομάδα/κουλτούρα (βλ. Barton, 1997) και προσαρμογής τους στις νόρμες της. Οι συγκεκριμένοι λόγοι απηχούν τον φόβο της κοινωνικής αποδιοργάνωσης η οποία υποτίθεται ότι εγκυμονείται στην εθνοτική και πολιτισμική ανομοιογένεια της σύγχρονης ελληνικής κοινωνίας. Σε αυτή την περίπτωση, η συμπερίληψη γίνεται αντιληπτή ως μέσο ενίσχυσης της κοινωνικής συνοχής, όπως είναι εμφανές στο παρακάτω απόσπασμα από τη συνέντευξη μιας φιλολόγου του Σχολείου Γ.

> *«Εδώ πλάθεται αυτή η κοινωνία. Όσο κι αν πλάθεται χοντρά ή δεν ξέρω πώς, αυτό που κάνουμε εμείς εδώ στα σχολεία του Κέντρου, δεν αποτιμάται με τίποτα και πουθενά. Κι αν υπάρχει ισορροπία αργότερα στην Ελλάδα και μια κοινωνική γαλήνη, εξαρτάται αποκλειστικά από αυτό που κάνουμε εμείς εδώ, τώρα […] Γιατί αν χάσουμε το παιχνίδι, και η κοινωνία θα διαλυθεί. Τα παιδιά στον δρόμο, και τελείωσε.»* (Φιλόλογος 2 Σχολείο Γ)

Μια δεύτερη κατηγορία λόγων που αναδείχθηκε από την ανάλυση των δεδομένων αφορά σε λόγους με καθαρά «θεραπευτικό» χαρακτήρα, οι οποίοι επικεντρώνονται στη συναισθηματική υποστήριξη των μαθητών, την ενθάρρυνση και την τόνωση της αυτοεκτίμησής τους. Οι συγκεκριμένοι λόγοι, οι οποίοι απορρέουν από ποικίλους πόρους λόγου (π.χ. από τη λεγόμενη «προοδευτική παιδαγωγική», την ψυχολογία, τις πολιτικές της ταυτότητας) (Ecclestone & Brunila, 2015), φαίνεται να μεταβάλλουν τις επαγγελματικές ταυτότητες των εκπαιδευτικών, και κατά συνέπεια, τον τρόπο με τον οποίο αυτοί/ές αντιλαμβάνονται την εργασία τους στα συγκεκριμένα περιβάλλοντα. Ενδεικτικό του βαθμού στον οποίο το θεραπευτικό ήθος διαποτίζει τις επαγγελματικές ταυτότητες κάποιων εκπαιδευτικών είναι το ακόλουθο παράθεμα από τη συνέντευξη μιας φιλολόγου του Σχολείου Γ, η οποία δηλώνει, ότι, για αυτήν, η συναισθηματική υποστήριξη των μαθητών προηγείται ιεραρχικά της γνωστικής.

> *«Έχω την άποψη ότι είναι ένα σχολείο-πρόκληση. Έρχεσαι εδώ να παλέψεις για το καλό των παιδιών, όχι τόσο το μορφωτικό, για να τους κάνεις ανθρώπους καλούς, να τους δώσεις στήριξη συναισθηματική. Να σας πω την αλήθεια, δύσκολα, πλέον, φαντάζομαι τον εαυτό μου σε ένα σχολείο όπου δεν*

θα έχουν την ανάγκη να τα αγαπήσω και να τα αγκαλιάσω και να τους πω: "Τι έχεις σήμερα και είσαι στεναχωρημένο;". Παρά να πηγαίνω και να ανοίγω τον Όμηρο και να κάνω ανάλυση.» (Φιλόλογος 1 Σχολείο Γ)

Οι συγκεκριμένοι λόγοι της συμπερίληψης φαίνεται ότι διαμορφώνουν πρακτικές που δεν υποστηρίζουν τη μάθηση των εκπαιδευόμενων, καθώς οι εκπαιδευτικοί δίνουν έμφαση στην καλλιέργεια βασικών γλωσσικών γνώσεων (σύνταξη μιας πρότασης, ανάπτυξη μιας μικρής παραγράφου), περιορίζοντας τις γνωστικές απαιτήσεις τους από τους μαθητές/τις μαθήτριες. Ουσιαστικά, οι συγκεκριμένες παιδαγωγικές πρακτικές φαίνεται ότι αναπαράγουν τις εκπαιδευτικές ανισότητες, καθώς δεν επιτρέπουν στους μαθητές/τις μαθήτριες να κατακτήσουν υψηλού επιπέδου γλωσσικές γνώσεις (ανάπτυξη επιχειρηματολογίας, κριτικής σκέψης κ.ά.).

Μια τρίτη κατηγορία λόγων της συμπερίληψης εστιάζεται στην αποδοχή της ετερότητας στο πλαίσιο ενός «ισότιμου πλουραλισμού» (Marger, 2012, όπ. αναφ. στο Hughes & Kroehler, 2014: 343). Πρόκειται για λόγους που συχνά συνοδεύονται από προσπάθειες για ενίσχυση της αντιπροσώπευσης, της «φωνής» και της συμμετοχής των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία. Οι συγκεκριμένοι λόγοι πηγάζουν κυρίως από τις πολιτικές της αναγνώρισης της ταυτότητας και της διαφορετικότητας ομάδων που διαφοροποιούνται από την κυρίαρχη/τις κυρίαρχες ομάδα/ομάδες ως προς την εθνικότητα, τη φυλή, τη σεξουαλικότητα και το φύλο. Αυτές οι πολιτικές κερδίζουν διαρκώς έδαφος στο ευρύτερο πολιτικό και δημόσιο πεδίο, από τις δεκαετίες του 1970 και 1980 (Brunila & Rossi, 2018· Fraser, 1998· Power, 2012). Οι συγκεκριμένοι λόγοι επανασυναρθρώνονται στο τοπικό επίπεδο των σχολείων και εκφέρονται από κάποιους/ες εκπαιδευτικούς με μεγαλύτερη ή μικρότερη ένταση.

«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. Δεν θα ξεχάσετε ποτέ τη γλώσσα σας"». (Φιλόλογος 2 Σχολείο Β)

Αξιοσημείωτο είναι, επίσης, το γεγονός ότι ο ρυθμιστικός λόγος της συμπερίληψης ως αναγνώρισης της ταυτότητας των μαθητών/τριών διαμορφώνει την κουλτούρα και τις μικρο-πολιτικές των σχολείων, όπως αναδεικνύει το παρακάτω απόσπασμα από τη συνέντευξη με τη Διευθύντρια του Σχολείου Β.

«Επειδή είχαμε και μαθητικούς πληθυσμούς αρκετά δύσκολους, σαν σχολείο πιστεύω ότι αναπτύξαμε μια συγκεκριμένη κουλτούρα, μια συγκεκριμένη αντίληψη. Ανοιχτοί προς τα έξω, (κουλτούρα) συνεργασίας σε μεγάλο βαθμό μεταξύ των συναδέλφων, μεταξύ των σχολείων, μια, έτσι, πιο φιλελεύθερη αντιμετώπιση των μαθητών. Κι αυτό μάς βοήθησε. Ούτως ή άλλως, όσοι δεν άντεξαν αυτό το σχολείο, έφυγαν. Όσοι έμειναν, νομίζω ότι σε μεγάλο βαθμό το έχουν επιλέξει. Όχι μόνο φυσικά για… Γιατί άντεχαν να δουλεύουν εδώ». (Διευθύντρια Σχολείου Β)

Οι συγκεκριμένοι λόγοι της συμπερίληψης συνδέονται με παιδαγωγικές πρακτικές οι οποίες ενισχύουν τη συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία και διευκολύνουν την πρόσβασή τους σε μορφές γνώσης με τις οποίες οι ίδιοι δεν είναι εξοικειωμένοι από το οικογενειακό και πολιτισμικό περιβάλλον τους (περισσότερο ή λιγότερο επιτυχημένα). Πρόκειται για μορφές πρακτικής με τις οποίες επιχειρείται η καλλιέργεια ενός επεξεργασμένου γλωσσικού κώδικα, η εξοικείωση των μαθητών με τη μεταγλώσσα της Γλωσσολογίας, καθώς και η καλλιέργεια κάποιων ανώτερων δεξιοτήτων (π.χ. της κριτικής σκέψης μέσω της αιτιολόγησης μιας κρίσης/της ανάπτυξης επιχειρηματολογίας), συχνά μέσω της σύνδεσης της σχολικής γνώσης με τα καθημερινά βιώματα των μαθητών/τριών. Στο παρακάτω απόσπασμα από μια αλληλεπίδραση στη σχολική τάξη, η εκπαιδευτικός προσπαθεί να υποστηρίξει τους μαθητές/τις μαθήτριες, προκειμένου να «διαβάσουν» ένα πολυτροπικό κείμενο (μια αφίσα) και να κατανοήσουν την έννοια της πολυτροπικότητας.

Φιλόλογος: (Η εκπαιδευτικός διαβάζει τη δεύτερη ερώτηση του σχολικού εγχειριδίου): «Γιατί τα λόγια της αφίσας συνοδεύονται από ένα ζωγραφισμένο καπέλο; Πώς συνδέεται η ζωγραφική με όσα αναφέρει η αφίσα;». Και τι είδους κείμενο έχουμε εδώ θα ήθελα να μου πείτε; Από τους κώδικες που χρησιμοποιεί.

Μαθητές: Πολυτροπικό.

ΣΒΦ5: Πολυτροπικό κείμενο. Γιατί; Πόσους κώδικες χρησιμοποιεί;

Μαθητές: Δύο. Τρεις. Δύο.

ΣΒΦ5: Ας δούμε τους δύο και θα ακούσουμε και τον Μ… (Τον μαθητή που είπε «τρεις»). Δύο, Κ…

Μαθητής: Η φωτογραφία με το καπέλο και τα γράμματα από κάτω.

ΣΒΦ5: Γραπτός λόγος και ζωγραφική. Γιατί μας δείχνει τη ζωγραφιά και τι θέση έχει η ζωγραφιά μέσα στην αφίσα; Εδώ έχουμε ένα αντικείμενο στη θέση ενός γράμματος.»

(Φιλόλογος 5 Σχολείο Β)

4.2 Ο ρυθμιστικός λόγος της επιτελεστικότητας (performativity)

Η ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων ανέδειξε ακόμη ότι ένας δεύτερος ρυθμιστικός λόγος, λιγότερο κυρίαρχος στα συγκεκριμένα περιβάλλοντα, διαμορφώνει τον διδακτικό λόγο και τις παιδαγωγικές πρακτικές ενός μικρού αριθμού εκπαιδευτικών, κυρίως στο Σχολείο Δ, με τον λιγότερο κοινωνικά μειονεκτούντα μαθητικό πληθυσμό. Πρόκειται για τον ρυθμιστικό λόγο της επιτελεστικότητας που διαμορφώνει το πρότυπο του «καλού» ή «παγκόσμιου εκπαιδευτικού», ο οποίος/η οποία χρησιμοποιεί μαθητοκεντρικές παιδαγωγικές μεθόδους (Maguire, 2010· Robertson, 2012· Roberston & Sorensen, 2018· Tahirsylaj et al., 2021). Πρόκειται για ένα πρότυπο το οποίο κατασκευάζει μια «ιδανική» αλλά «ανέφικτη θέση υποκειμένου» (Walkerdine, 2003: 246) για τους περισσότερους φιλολόγους των συγκεκριμένων σχολείων. Ωστόσο, επηρεάζει λιγότερο ή περισσότερο τις πρακτικές ενός μικρού αριθμού εκπαιδευτικών, νομιμοποιώντας μια συγκεκριμένη μορφή παιδαγωγικής πρακτικής η οποία θεωρείται κατάλληλη για το «σύγχρονο σχολείο». Η ανάλυση των δεδομένων αποκαλύπτει ότι και αυτή η μορφή πρακτικής συνήθως δεν καταπολεμά την εκπαιδευτική μειονεξία των μαθητών, καθώς αδυνατεί να συνδέσει αποτελεσματικά την παιδαγωγική με το αναλυτικό πρόγραμμα.

Φιλόλογος: «*Για παράδειγμα, αντί να κάνουμε αυτό που σας είπα, στη Γλώσσα, στον πόλεμο (σημ. την ενότητα με θέμα τον πόλεμο), στη Γ΄ Γυμνασίου, είδαμε τον πόλεμο μέσα από την τέχνη. Είδαμε 15 πίνακες ζωγραφικής. Ανέλαβε ο καθένας να παρουσιάσει έναν πίνακα, να συζητήσουν τα χρώματα, τα συναισθήματα, για να βγάλουμε από εκεί τις συνέπειες του πολέμου. Και τα συναισθήματα, τις αντιδράσεις των ανθρώπων, να σκεφτούμε λίγο τι πρέπει να γίνει αντί για τον πόλεμο. Αντέδρασαν όλοι θετικά αλλά στα κείμενα μετά –γιατί είχαν διάφορα να γράψουν– δεν έγραψαν όλοι […] [Ε]κείνη την ώρα προσέξανε, τους έκανε εντύπωση […]. Αλλά σαν ουσία, να τους μείνει κάτι... Το λεξιλόγιο σε λίγους τελικά έμεινε, οι οποίοι θα ήταν καλοί και σε ένα κλασικό σχεδιάγραμμα στον πίνακα.*»
(Σχολείο Δ Φιλόλογος 2)

Αν και ο συγκεκριμένος ρυθμιστικός λόγος επιδρά καθοριστικά στις πρακτικές ελάχιστων φιλολόγων, φαίνεται να διαπερνά τον λόγο των περισσότερων φιλολόγων που συμμετέχουν στην έρευνα. Αυτό αποδεικνύεται από το γεγονός ότι το πρότυπο του «καλού/παγκόσμιου εκπαιδευτικού» που υιοθετεί μεθόδους «σύγχρονης» διδασκαλίας προβάλλεται στον λόγο των φιλολόγων ως ένα ηγεμονικό πρότυπο, μια «αφηγηματική ταυτότητα», που ουσιαστικά κατασκευάζει «ανέφικτες θέσεις υποκειμένου» (Walkerdine, 2003:

246) για τους εκπαιδευτικούς των συγκεκριμένων σχολείων. Η απόκλιση από το συγκεκριμένο πρότυπο, η οποία δημιουργεί αισθήματα ενοχής και επαγγελματικής μειονεξίας στους εκπαιδευτικούς, αποδίδεται από αυτούς στην έλλειψη σχετικών επαγγελματικών και υλικών πόρων (π.χ. στην ανεπάρκεια της σχετικής επιμόρφωσης και της υλικοτεχνικής υποδομής των σχολείων).

Ωστόσο, οι κύριες συνεντεύξεις ανέδειξαν ότι πολύ συχνά οι εκπαιδευτικοί νομιμοποιούν τη διαφοροποίησή τους από το κυρίαρχο πρότυπο με έναν λόγο περί μειονεξίας των συγκεκριμένων σχολικών περιβαλλόντων, τα οποία προβάλλονται ως ακατάλληλα για την εφαρμογή πιο «σύγχρονων» μορφών πρακτικής. Αυτό το εύρημα ενισχύει το συμπέρασμα ότι ο ρυθμιστικός λόγος της συμπερίληψης, ως βασική διάσταση του σχολικού πλαισίου, διαποτίζει τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί κατανοούν την εργασία τους στα συγκεκριμένα περιβάλλοντα, ενώ συχνά λειτουργεί ανταγωνιστικά προς τον λόγο της επιτελεστικότητας, οδηγώντας στην πρόκριση πιο «παραδοσιακών» πρακτικών και στην περιθωριοποίηση ή την απόρριψη ως «ακατάλληλων» αυτών που θεωρούνται πιο «σύγχρονες» (ή και άλλων, λιγότερο εργαλειακών λόγων, που προωθούν κονστρουκτιβιστικές διδακτικές προσεγγίσεις).

5. Συμπεράσματα-Συζήτηση

Συμπερασματικά, ο ρυθμιστικός λόγος της συμπερίληψης επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο οι δρώντες της εκπαίδευσης ερμηνεύουν τις ιδιαιτερότητες του τοπικού περιβάλλοντος (προβάλλοντας τη μειονεξία των μαθητών ως μια «αδιαμφισβήτητη» πραγματικότητα) και νομιμοποιεί τις αποκλίσεις από τις βασικές αρχές του ΑΠ για τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος. Ωστόσο, όπως προαναφέρθηκε, αυτή η «αντικειμενική» πραγματικότητα των «μειονεκτούντων» σχολείων είναι, επίσης, προϊόν επαγγελματικών ιδεών που δεσπόζουν στο πεδίο της εκπαίδευσης. Ουσιαστικά, αυτές οι νέες μορφές γνώσης (π.χ. σχετικά με την εφαρμογή συμπεριληπτικών μεθόδων διδασκαλίας) περιορίζουν την αυτονομία των εκπαιδευτικών, ρυθμίζοντας ποιες πραγματώσεις του αναλυτικού προγράμματος θεωρούνται δυνατές/εφικτές στα συγκεκριμένα σχολικά περιβάλλοντα. Παράλληλα, διαμορφώνουν πρακτικές οι οποίες συνήθως δεν καταπολεμούν την εκπαιδευτική μειονεξία των μαθητών.

Ο εντοπισμός των συγκεκριμένων ρυθμιστικών λόγων στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο αποκτά ιδιαίτερη σημασία, καθώς, όπως επισημάνθηκε, κατά την περίοδο διεξαγωγής της εμπειρικής έρευνας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν εντοπιζόταν η κουλτούρα της επιτελεστικότητας (τουλάχιστον εμφανώς), η οποία σε άλλα εθνικά πλαίσια συνιστά τον κυρίαρχο ρυθμιστικό λόγο και εδραιώνεται μέσω ποικίλων ρυθμιστικών μηχανισμών (εθνικών (προτυποποιημένων) δοκιμασιών για τους μαθητές, αξιολόγηση σχολείων και εκπαιδευτικών κ.ά.). Η απουσία της επιτελεστικότητας ως κυρίαρχου/επίσημου ρυθμιστικού λόγου ενδέχεται να επιτρέπει τη διείσδυση στην ελληνική εκπαίδευση διαφορετικών ρυθμιστικών λόγων, οι οποίοι διαχέονται κατακόρυφα από κρατικούς φορείς και υπερεθνικούς οργανισμούς, αλλά και οριζόντια από ποικίλους φορείς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και παραγωγής εκπαιδευτικού υλικού, οι οποίοι συχνά ανήκουν στο πολιτισμικό πεδίο, ένα υπο-πεδίο της οικονομίας (Bernstein, 2001).

Καθώς τα τελευταία χρόνια έχουν συντελεστεί σημαντικές αλλαγές στις συνθήκες εκπαιδευτικής διακυβέρνησης στη χώρα μας, είναι αναγκαίο μελλοντικές έρευνες να εξετάσουν τον ρυθμιστικό λόγο σε ποικίλα σχολικά πλαίσια στις νέες συνθήκες ρύθμισης της εκπαίδευσης και τον τρόπο με τον οποίο αυτός διαμορφώνει τον διδακτικό λόγο. Και κυρίως είναι σημαντικό να μελετηθούν με τρόπο συστηματικό οι συνέπειες αυτών των μετασχηματισμών για τη μάθηση των εκπαιδευόμενων, προκειμένου να αναδειχθεί κατά πόσο αυτές οι αλλαγές αμβλύνουν ή να διευρύνουν τις εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανισότητες.

Βιβλιογραφία

Arapoglou, V., Karadimitriou, N., Maloutas, T., & Sayas, J. (2021). *Multiple Deprivation in Athens: a legacy of persisting and deepening spatial divisions*. GreeSE Paper No. 157 Hellenic Observatory Papers on Greece and Southeast Europe. London School of Economic and Political Science & Hellenic Observatory European Institute.

Ball. J.S. (2004). Performativies and fabrications in the education economy: towards the performative society. In J.S. Ball (Ed). *The RoutledgeFarmer Reader in Sociology of Education* (pp. 143-155). London: RoutledgeFarmer.

Ball, J.S. (Ed.) (2018). *Foucault and Education: Putting Theory to Work*. New York: Routledge

Barton, L. (1997). Inclusive education: romantic, subversive or realistic? *International Journal of Inclusive Education, 1*(3), 231-242.

Beck, J. (1999). Makeover or takeover? The strange death of educational autonomy in neo-liberal England. *British Journal of Sociology of Education, 20*(2), 223-238.

Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity. Theory, research, critique* (Rev.ed.) New York: Rowman & Littlefield.

Bernstein, B. (2001). Symbolic control: issues of empirical description of agencies and agents. *International Journal of Social Research Methodology, 4*(1), 21-33.

Bonal, X., & Rambla, X. (2003). Captured by the Totally Pedagogised Society: Teachers and teaching in the knowledge economy. *Globalisation, Societies and Education, 1(*2), 169-184.

Brunila, K., & Rossi, L.M. (2018). Identity politics, the ethos of vulnerability, and education. *Educational Philosophy and Theory, 50*(3), 287-298. DOI: 10.1080/00131857.2017.1343115

Ecclestone, K., & Brunila, K. (2015). Governing emotionally vulnerable subjects and "therapisation" of social justice. *Pedagogy, Culture & Society, 23*(4), 485-506. http://dx.doi.org/10.1080/14681366.2015.1015152

Foucault, M. (1991). Governmentality. In G. Burchell, C. Gordon, & P. Miller (Eds.). *The Foucault effect. Studies in governmentality* (pp. 87-104). Chicago: University of Chicago Press.

Frandji, D., & Vitale, P. (2016). The enigma of Bernstein's "pedagogic rights". In P. Vitale & B. Exley (Eds.). *Pedagogic Rights and Social Justice. Bernsteinian explorations of curriculum, pedagogy and assessment* (pp. 13-32). New York: Taylor & Francis, Routledge, «Theory of Education».

Fraser, N. (1998). *Social justice in the age of identity politics: Redistribution, recognition, participation*. WZB Discussion Paper, No. FS I 98-108. Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB), Berlin.

Graham, L.J., & Slee, R. (2008). An illusory interiority: Interrogating the discourse/s of inclusion. *Educational Philosophy and Theory, 40*(2), 277-293. DOI: 10.1111/j.1469-5812.2007.00331.x

Hughes, M., & Kroehler, C.J. (2014). *Κοινωνιολογία. Οι Βασικές έννοιες.* (Εισ. και Επιμ. Θεόδωρος Ιωσηφίδης - Μτφρ. Θ. Χρηστίδης). Αθήνα: Κριτική.

Koutsiouri, S., Antoniou, I., & Tsatsaroni, A. (2021). Enactments of curriculum policies in Greek Secondary Education: Regulative discourses and the reproduction of social inequalities. *Open Journal for Sociological Studies, 5*(2), 57-70. https://doi.org/10.32591/coas.ojss.0502.02057k

Maguire, M. (2010). Towards a Sociology of the Global Teacher. In *The Routledge International Handbook of the Sociology of Education* (pp. 58-68). London and New York: Routledge.

Ozga, J. (2012). Governing knowledge: data, inspection and education policy in Europe. *Globalisation, Societies and Education, 10*(4), 439- 455.

Power, S. (2012). From redistribution to recognition to representation: Social injustice and the changing politics of education. *Globalisation, Societies and Education, 10*(4), 473-492.

Rhodes, R.A.W. (1996). The new governance: governing without government. *Political Studies, 44*(4), 652-667.

Robertson, S.L., (2012). Placing teachers in global governance agendas. *Comparative Educational Review, 56*(4), 584-607.

Robertson, S.L., & Sorensen, T. (2018). Global transformations of the state, governance and teachers' labour: Putting Bernstein's conceptual grammar to work. *European Educational Research Journal, 17*(4), 470-488. DOI:10.1177/1474904117724573

Sifakakis, P., Tsatsaroni, A., Sarakinioti, A., & Kourou, M. (2016). Governance and knowledge transformations in educational administration: Greek responses to global policies. *Journal of Educational Administration and History, 48*(1), 35-67. DOI: 10.1080/00220620.2015.1040377

Simons, M. (2015). Governing education without reform: The power of the example. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, 36*(5), 712-731. DOI: 10.1080/01596306.2014.892660

Singh, P. (2002). Pedagogising Knowledge: Bernstein's Theory of the Pedagogic Device. *British Journal of Sociology of Education, 23*(4), 571-582.

Singh, P. (2015). Performativity and pedagogising knowledge: globalising educational policy formation, dissemination and enactment. *Journal of Education Policy, 30*(3), 363-384.

Singh, P. (2017). Pedagogic governance: theorising with/after Bernstein. *British Journal of Sociology of Education, 38*(2), 144-163. DOI: 10.1080/01425692.2015.1081052

Spyrellis, S. (2015). Social space and educational outcomes in Athens. *Cybergeo: European Journal of Geography [*En ligne], Espace, Société, Territoire, document 745, mis en ligne le 21 octobre 2015, consulté le 30 novembre 2015. http://cybergeo.revues.org/27265

Tahirsylaj, A., Smith, W.C., Khan, G., Wermke, W. (2021). The Conceptual and Methodological Construction of a "Global" Teacher Identity through TALIS. *Center for Educational Policy Studies Journal, 11*(3), 75-95. DOI: https://doi.org/10.26529/cepsj.1090

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

Τσατσαρώνη, Α., & Κουλαϊδής, Β. (2010). Παιδαγωγικός Λόγος και Παιδαγωγική Πρακτική: Θεωρητικοί Όροι, Προβληματική και Πεδίο Εφαρμογής. Στο Β. Κουλαϊδής & Α. Τσατσαρώνη (Επιμ.). *Παιδαγωγικές Πρακτικές: Έρευνα και εκπαιδευτική πολιτική* (σσ.17-49). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Walkerdine, V. (2003). Reclassifying upward mobility: Femininity and the neo-liberal subject. *Gender and education*, *15*(3), 237-248.

Wilkins, A., & Olmedo, A. (2018). Conceptualising education governance: Framings, perspectives and theories. In A. Wilkins & A. Olmedo (Eds.). *Education governance and social theory: Interdisciplinary approaches to research* (pp. 1-17). London: Bloomsbury Academic.

Xu, W., & Zammit, K. (2020). Applying Thematic Analysis to Education: A Hybrid Approach to Interpreting Data in Practitioner Research. *International Journal of Qualitative Methods, 19,* 1-9. https://doi.org/10.1177/1609406920918810

Σοφία Κουτσιούρη,
Δρ. Πανεπιστημίου Πελοποννήσου-Εκπαιδευτικός
Email: koutsiourisofia@gmail.com

Νέες τεχνολογίες στην Εκπαίδευση Ενηλίκων: Η περίπτωση των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.)

Παναγιώτης Παπαναστασίου

Περίληψη

Στη σημερινή εποχή, οι νέες τεχνολογίες διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην εκπαίδευση ενηλίκων, και είναι ο λόγος για τον επαναπροσδιορισμό τους στη μεθοδολογία της διδασκαλίας. Η διαμόρφωση και η παγίωση μίας νέας κατάστασης στον χώρο της εκπαίδευσης, αυτή της ψηφιοποίησης, που επαναπροσδιορίστηκε με την έλευση της πανδημίας, τον Μάρτιο του 2020, έθεσε νέους προβληματισμούς στην εκπαίδευση ενηλίκων και πιο συγκεκριμένα, στον θεσμό των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.). Ένας ακόμα ιδιαίτερος ρόλος που επηρεάζεται από την ανάπτυξη των νέων τεχνολογιών και των εφαρμογών της στην δια βίου μάθηση, είναι αυτός του εκπαιδευτή ενηλίκων. Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων είναι συμβουλευτικός και εμψυχωτικός, αφού ο εκπαιδευόμενος καλείται να οργανώσει μόνος του το πλάνο μελέτης, ενώ σημαντική είναι η ανεξαρτησία από τον εκπαιδευτή και η επικοινωνία μέσω των νέων τεχνολογιών. Η συγκεκριμένη θεωρητική μελέτη επιχειρεί να συνοψίσει, μέσα από βιβλιογραφική επισκόπηση, τους ποικίλους παράγοντες που φαίνεται να εμπεριέχει η χρήση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση ενηλίκων και στο κατά πόσο αυτή επηρεάζει θετικά ή αρνητικά την εκπαιδευτική λειτουργία των Σ.Δ.Ε. Οι νέες τεχνολογίες, όπως αντανακλάται στη διεθνή βιβλιογραφία, φαίνεται να προϋποθέτουν έναν νέο τρόπο προσέγγισης για μία πιο αποτελεσματική διδασκαλία, η οποία προϋποθέτει την ύπαρξη πολλών νέων δεξιοτήτων και ικανοτήτων.

Λέξεις – Κλειδιά: Νέες Τεχνολογίες, Εκπαίδευση Ενηλίκων, Εκπαιδευτής Ενηλίκων, Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας.

New technologies in Adult Education: The case of Second Chance Schools

Summary

In our today's society, new technologies play a major role in adult education-and for this important reason their role in teaching methodology needs to be redefined. New technologies have initiated great changes in the field of education, mainly with the digitization of educational material, which was redefined with the advent of covid-19, in March 2020, and raised new concerns in adult education and consequently in Second Chance Schools. The development of new technologies in education and the field of lifelong learning education affected the special role of adult educator, who has to act as a counselor and a guide for adult students who are called to organize their own study plan while being independent of the educator. In this case, the communication which is supported by new technologies, is considered of high importance for the appropriate goal to be achieved. This article attempts to summarize the various factors that seem to influence the function of new technologies in adult education and the positive or negative effects that they may have on the Institution of Second Chance School. New technologies, as referred to in the international bibliography, seem to propose a new and more effective model of teaching, which requires the existence and cultivation of many new skills and abilities.

Keywords: New technologies, Adult Education, Adult Educator, Second Chance Schools.

1. Εκπαίδευση Ενηλίκων – Γενικές αρχές

Στη σημερινή κοινωνία, δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην ανάπτυξη και εφαρμογή προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων. Σημαντικό παράγοντα στην εκπαίδευση ενηλίκων αποτελούν οι Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.), που δημιούργησαν ένα νέο εκσυγχρονισμένο κόσμο με κύριο χαρακτηριστικό την παγκοσμιοποίηση. Η εκπαίδευση ενηλίκων αποτελεί ένα ευρύτερο πεδίο της δια βίου μάθησης από τα μέσα της δεκαετίας του ’90, η οποία συμβάλλει στην κατανόηση των κοινωνικών και πολιτισμικών αλλαγών, στην προσαρμογή των ανθρώπων στις μεταβαλλόμενες συνθήκες της κοινωνίας της γνώσης, στον εμπλουτισμό της προσωπικής και επαγγελματικής τους ζωής και στον εκδημοκρατισμό της κοινωνίας. Στην παρούσα μελέτη, θα γίνει μία προσπάθεια διερεύνησης της χρήσης των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαίδευση ενηλίκων εστιάζοντας στον θεσμό των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας, σε συνδυασμό με τις σύγχρονες τάσεις και προσεγγίσεις μεθοδολογίας μάθησης που επικρατούν στη διδασκαλία.

Η UNESCO κατατάσσει στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων διάφορες δραστηριότητες. Τις δραστηριότητες αυτές τις χωρίζει σε πέντε κατηγορίες: στη *συμπληρωματική εκπαίδευση*, στην *επαγγελματική εκπαίδευση*, στην *εκπαίδευση σε κοινωνικά θέματα*, στην *εκπαίδευση για την πολιτική και κοινωνική ζωή* και στην *εκπαίδευση για την προσωπική ανάπτυξη* (Lowe, 1976, Βεργίδης & Καραλής, 2004). Ο Α. Κόκκος (2005) υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση ενηλίκων είναι απόρροια αναγκών οι οποίες προέκυψαν στο οικονομικο-τεχνολογικό και στο κοινωνικο-πολιτισμικό επίπεδο (Βεργίδης & Καραλής, 2004). Ειδικότερα, αξιολογεί ότι οι ορισμοί της UNESCO, του Εθνικού Ινστιτούτου Εκπαίδευσης Ενηλίκων Αγγλίας και Ουαλίας (NIACE) και του ΟΟΣΑ για την εκπαίδευση ενηλίκων είναι ιδιαίτερα διευρυμένοι και άρα καλύπτουν το πεδίο: «εντάσσουν στην εκπαίδευση ενηλίκων δραστηριότητες σχεδιασμένης μάθησης ανεξάρτητα από το επίπεδο της ή από το αν έχει γενικό, τεχνικό ή επαγγελματικό χαρακτήρα. Στον ορισμό μάλιστα της UNESCO διακρίνεται καθαρά το ιδεώδες της συμβολής των μαθησιακών δραστηριοτήτων στην πλήρη προσωπική ανάπτυξη και στη δημιουργική ένταξη στο κοινωνικό, οικονομικό και πολιτικό γίγνεσθαι. Σύμφωνα με τα παραπάνω, ο όρος «Εκπαίδευση Ενηλίκων» σηματοδοτεί το οργανωμένο μέρος της δια βίου μάθησης που αφορά ενηλίκους και ταυτόχρονα υποδηλώνει την ανθρωπιστική κατεύθυνση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που πραγματοποιούνται σε αυτό το πλαίσιο» (Κόκκος, 2005 στο Τσιμπουκλή, Φίλλιπς, 2008).

Εν κατακλείδι, εκπαίδευση ενηλίκων είναι κάθε εκπαιδευτική διεργασία, κάθε περιεχομένου, επιπέδου ή μεθόδου, είτε πρόκειται για τυπική εκπαίδευση είτε όχι, είτε για διεργασία που επεκτείνει χρονικά ή αντικαθιστά την αρχική επαγγελματική εκπαίδευση στα σχολεία, κολέγια και πανεπιστήμια, είτε πρόκειται για μαθητεία. Μέσα από αυτές τις διεργασίες, τα άτομα τα οποία θεωρούνται ενήλικα από την κοινωνία στην οποία ανήκουν, αναπτύσσουν τις ικανότητές τους, εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους, βελτιώνουν τα τεχνικά και επαγγελματικά τους προσόντα ή τα προσανατολίζουν προς άλλη κατεύθυνση. Με τον τρόπο αυτό επιφέρουν αλλαγές στις στάσεις ή τη συμπεριφορά τους με τη διπλή προοπτική της πλήρους προσωπικής ανάπτυξης και της συμμετοχής σε μία εναρμονισμένη και αυτοδύναμη κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη (Unesco, στο Rogers, 2002).

1.1 Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων

Σύμφωνα με το άρθρο 2 της Κοινής Υπουργικής Απόφασης για το μητρώο εκπαιδευτών του Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π., πρώην ΕΚΕΠΙΣ (ΚΥΑ 113172/2005 – ΦΕΚ 1593/Β/17.11.2005), ο εκπαιδευτής ενηλίκων ορίζεται ως εξής: «ο *επαγγελματίας*, ο οποίος διαθέτει τα απαιτούμενα για την άσκηση του επαγγέλματός του *τυπικά* και *ουσιαστικά* προσόντα καθώς και τις απαραίτητες *παιδαγωγικές γνώσεις* και δεξιότητες για την προσέγγιση ενηλίκων καταρτιζομένων. Ο συνδυασμός των σύνθετων αυτών προσόντων τον καθιστά ικανό να *συμμετέχει* στον καθορισμό των μαθησιακών στόχων των προγραμμάτων κατάρτισης, να *προσαρμόζει* τους στόχους στις ανάγκες των καταρτιζομένων, να *διευκολύνει* τους καταρτιζόμενους στην απόκτηση

γνώσεων και ικανοτήτων, να *επιλέγει* τις κατάλληλες εκπαιδευτικές μεθόδους, να *διασφαλίζει* την ενεργό συμμετοχή των καταρτιζομένων στην εκπαιδευτική διεργασία και τελικά να τους *οδηγεί* στους συμφωνημένους στόχους».

Σύμφωνα με τον παραπάνω ορισμό, η ιδιότητα του εκπαιδευτή ενηλίκων απαιτεί έναν συνδυασμό γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων, οι οποίες αποκτώνται μέσω σχετικών σπουδών ή επιμόρφωσης, αλλά και μέσω της εμπειρίας από τη διδασκαλία σε ενήλικους εκπαιδευόμενους. Συγκεκριμένα, για να ανταποκρίνεται ο εκπαιδευτής ενηλίκων στις απαιτήσεις της ιδιότητάς του πρέπει να θέτει κάθε φορά σκοπούς και στόχους προσαρμοσμένους στις ανάγκες της ομάδας του, να προετοιμάζει και να δομεί το απαιτούμενο εκπαιδευτικό υλικό, να συνδυάζει επιστημονική, παιδαγωγική, κοινωνικο-οικονομική (Καψάλης & Παπασταμάτης, 2002) αλλά και θεσμική γνώση (Mitchell, 1999, Streuner & Tuijnman, 1994).

Με άλλα λόγια, τα βασικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτή ενηλίκων, όπως προκύπτει και από τον παραπάνω ορισμό, είναι να έχει γνώση του αντικειμένου διδασκαλίας του, να μπορεί να διαμεσολαβήσει προκειμένου να παρέχει αυτές τις γνώσεις με τη χρήση αποτελεσματικών τεχνικών και μεθόδων και να εφαρμόζει τους κατάλληλους κάθε φορά τρόπους αξιολόγησης, να μπορεί να εντάσσει την παρεχόμενη γνώση σε ένα σύνολο κοινωνικών και οικονομικών περιστάσεων και συνθηκών και να έχει την ικανότητα να διατηρεί επαφές με αρμοδίους φορείς, όπως Ο.Τ.Α., σε τοπικό ή και διεθνές επίπεδο, ώστε να αξιοποιεί προσφερόμενους πόρους ή άλλες δυνατότητες εξέλιξης του έργου του.

1.2 Ο ρόλος των ενήλικων εκπαιδευόμενων

Σύμφωνα με τον Κόκκο (2005, 86 – 93), οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι: «έρχονται στην εκπαίδευση με συγκεκριμένους στόχους. Έχουν αποκρυσταλλωμένες απόψεις και τρόπους μάθησης. Έχουν την τάση για ενεργητική συμμετοχή. Αντιμετωπίζουν εμπόδια στη μάθηση. Αναπτύσσουν μηχανισμούς άμυνας και παραίτησης. Έχουν σαφή προσανατολισμό». Στο σημείο αυτό, ο εκπαιδευτής «χρειάζεται να βρει μεθόδους που θα δώσουν σε κάθε συμμετέχοντα πλήρες πεδίο για την εξάσκηση των δικών του ιδιαίτερων μαθησιακών μεθόδων και να μην επιβάλλει τη δική του μέθοδο» (Rogers 1999: 105). Η ενηλικιότητα είναι συνυφασμένη με την τάση των ατόμων για αυτοκαθορισμό, χειραφέτηση, ενεργητική συμμετοχή στη διαμόρφωση των καταστάσεων που τους αφορούν.

Οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι είναι κατά κανόνα εργαζόμενοι, με οικογενειακές και προσωπικές υποχρεώσεις. Προφανώς έχουν πολλές άλλες ασχολίες εκτός από την παρακολούθηση του προγράμματος, άρα έχουν πολύ περιορισμένο χρόνο για μελέτη. Επιπροσθέτως, εργάζονται για την εκπαίδευση μόνοι τους, σε δικό τους τόπο και χρόνο και με δικό τους πλάνο μελέτης. Είναι ανεξάρτητοι, συμμετέχουν οικειοθελώς και έχουν αυξημένη ευθύνη, αφού διαθέτουν χρόνο, κόπο και πολλές φορές και χρήμα (Λιοναράκης, 2001). Έχουν συγκεκριμένες εκπαιδευτικές ανάγκες και στόχους, οι οποίοι, αν δεν ικανοποιούνται, δεν διστάζουν να αποσυρθούν από τις σπουδές τους. Επιδιώκουν ακόμη να βελτιώσουν τις γνώσεις και τις ικανότητες τους στον επαγγελματικό κυρίως τομέα και είναι ιδιαίτερα απαιτητικοί αξιολογώντας ως σημαντικά το ενδιαφέρον και την υποστήριξη του εκπαιδευτή, την καταλληλότητα του εκπαιδευτικού υλικού και των δραστηριοτήτων αλλά και την ηλεκτρονική αλληλεπίδραση με τους συνεκπαιδευόμενους, αφού έχουν αναλάβει να επιφέρουν στον εαυτό τους μία προσωπική ή και επαγγελματική αλλαγή ως αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

2. Ψηφιακή ικανότητα & Ψηφιοποίηση εκπαιδευτικού περιεχομένου

Με τον όρο «ικανότητα» εννοούμε την αποδεδειγμένη ικανότητα ενός ατόμου να αξιοποιεί τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις προσωπικές, κοινωνικές ή/και οργανωτικές ικανότητές του στις σπουδές, στην εργασία και στην επαγγελματική ή/και την προσωπική ανάπτυξή του (Cedefop, 2014). Στο Ευρωπαϊκό Πλαίσιο

Προσόντων η περιγραφή ως προς τις ικανότητες αφορά την υπευθυνότητα και την αυτονομία. Η διά βίου μάθηση και η ανάπτυξη δεξιοτήτων είναι ιδιαίτερα σημαντικές για την αντιμετώπιση της τρέχουσας οικονομικής κρίσης και της γήρανσης του πληθυσμού. Η ανάπτυξή τους είναι ιδιαίτερα κρίσιμη για την ευρύτερη οικονομική και κοινωνική στρατηγική της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Θα πρέπει δε να διαδραματίσουν βασικό ρόλο, εξασφαλίζοντας ότι οι πολίτες της Ευρώπης θα αποκτήσουν τις βασικές ικανότητες που χρειάζονται, προκειμένου να μπορέσουν να προσαρμοστούν με ευελιξία στις μεταβολές αυτές. Παραδείγματος χάριν, άτομα με χαμηλές βασικές δεξιότητες, ιδίως με χαμηλό επίπεδο βασικών γνώσεων γραφής και ανάγνωσης, άτομα που εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολείο, οι μακροχρόνια άνεργοι και όσοι επιστρέφουν στην εργασία μετά από παρατεταμένη άδεια, τα μεγαλύτερης ηλικίας άτομα, οι μετανάστες και τα άτομα με αναπηρίες.

Οι βασικές ικανότητες[40] είναι εκείνες τις οποίες χρειάζονται όλοι για την προσωπική τους ολοκλήρωση και ανάπτυξη, την ενεργό ιδιότητα του πολίτη, την κοινωνική ένταξη και την απασχόληση. Οι βασικές αυτές ικανότητες αποτελούν έναν συνδυασμό γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων και θεωρούνται εξίσου σημαντικές, επειδή κάθε μία από αυτές μπορεί να συντελέσει σε μία επιτυχημένη ζωή μέσα στην κοινωνία της γνώσης. Πολλές από τις ικανότητες αυτές αλληλοεπικαλύπτονται και αλληλοσυνδέονται. Υπάρχουν πολλά θέματα που διατρέχουν ολόκληρο το Πλαίσιο Αναφοράς, όπως είναι η κριτική σκέψη, η δημιουργικότητα, η ανάληψη πρωτοβουλιών, η επίλυση προβλημάτων, η αξιολόγηση του κινδύνου, η λήψη αποφάσεων και η εποικοδομητική διαχείριση των συναισθημάτων διαδραματίζουν ρόλο και στις οκτώ βασικές ικανότητες.

Η *ψηφιακή ικανότητα* περιλαμβάνει τη χρήση της τεχνολογίας της κοινωνίας της πληροφορίας (Τ.Κ.Π.) για την εργασία, την ψυχαγωγία και την επικοινωνία, με αυτοπεποίθηση και κριτικό πνεύμα. Υποστηρίζεται από τις βασικές δεξιότητες Τ.Π.Ε., όπως η χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή για την ανάκτηση, την αξιολόγηση, την αποθήκευση, την παραγωγή, την παρουσίαση και την ανταλλαγή πληροφοριών και για την επικοινωνία και τη συμμετοχή σε δίκτυα συνεργασίας μέσω του Διαδικτύου. Η ψηφιακή ικανότητα απαιτεί επαρκή κατανόηση και γνώση της φύσης, του ρόλου και των ευκαιριών της Τ.Κ.Π. σε καθημερινές καταστάσεις. Η χρήση των Τ.Π.Ε. προϋποθέτει ίσως έναν νέο τρόπο προσέγγισης για μία πιο αποτελεσματική διδασκαλία και απαιτεί πολλές νέες δεξιότητες και ικανότητες, με αποτέλεσμα ο εκπαιδευτής ενηλίκων να καθίσταται ένας ικανός χειριστής αυτών (Παπαδάκης, 2001). Η ψηφιακή ικανότητα δεν σχετίζεται μόνο με την τεχνολογία αλλά κυρίως με τις εγκάρσιες δεξιότητες που είναι πολύ σημαντικές στη διαδικασία της διά βίου μάθησης. Μέσω της προώθησης και των διαδικασιών δοκιμής και σφάλματος, της συγκυρίας και της απαγωγικής αιτιολόγησης αλλά και της εμπειρικής μάθησης, οι εκπαιδευτές μπορούν να ενθαρρύνουν τους ενήλικους εκπαιδευόμενους να βελτιώσουν τις ψηφιακές τους ικανότητες για την ενεργό συμμετοχή στα κοινά αλλά και για συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη και μάθηση.

«Η εισαγωγή νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση προβάλλεται, συχνά, ως πανάκεια επίλυσης όλων σχεδόν των προβλημάτων της. Ωστόσο, μολονότι είναι βέβαιο ότι οι νέες τεχνολογίες διαφοροποιούν το εκπαιδευτικό περιβάλλον και συμβάλλουν στην επίλυση ή την ανατοποθέτηση κάποιων προβλημάτων, ταυτόχρονα, δημιουργούν άλλα προβλήματα, το περιεχόμενο και η ποιότητα των οποίων συνδέεται με την ίδια τη φύση της νέας ηλεκτρονικής τεχνολογίας» (Λάμνιας & Καμαριανός & Ντακούμης, 2005: 182). Αναπόφευκτα, η εξέλιξη αυτή επιδρά στις παραδοσιακές διαδικασίες πολιτισμικής μετάδοσης, οι οποίες

40. Οι οκτώ βασικές ικανότητες ορίζονται ως εξής από τη Σύσταση 2006/962/ΕΚ του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου: **1.** Επικοινωνία στη μητρική γλώσσα, **2.** Επικοινωνία σε ξένες γλώσσες, **3.** Μαθηματική ικανότητα και βασικές ικανότητες στην επιστήμη και την τεχνολογία, **4.** Ψηφιακή ικανότητα, **5.** Μεταγνωστικές ικανότητες (learning to learn), **6.** Κοινωνικές ικανότητες και ικανότητες που σχετίζονται με την ιδιότητα του πολίτη (πολιτειότητα – citizenship), **7.** Αίσθημα πρωτοβουλίας και επιχειρηματικότητα, **8.** Πολιτισμική γνώση και έκφραση. «Όπως φαίνεται, οι βασικές ικανότητες συνδέονται τόσο με κοινωνικές διαστάσεις (πολιτειότητα κτλ.) και προσωπικές στάσεις (learning to learn) όσο και με τις προοπτικές απασχολησιμότητας εντασσόμενες στη δια βίου μάθηση ως στάδιο προετοιμασίας για την αγορά εργασίας» (Σταμέλος & Βασιλόπουλος & Καβασακάλης, 2015: 83).

πραγματοποιούνται με βάση την επίσημη εκπαιδευτική γνώση. Παρατηρείται με αυτό τον τρόπο ανατοποθέτηση της σχέσης μεταξύ του μέσου μετάδοσης της γνώσης και του δέκτη της, ο οποίος σ' ένα πρώτο επίπεδο, γίνεται περισσότερο ενεργητικός στη διαδικασία της μάθησης.

«Οι παράγοντες που επηρεάζουν τους ενηλίκους στη χρήση των Τ.Π.Ε. είναι πολυδιάστατοι και συγκροτούν ένα πολυσύνθετο πλαίσιο μέσα στο οποίο κάθε άτομο διαμορφώνει διαφορετικές πεποιθήσεις, στάσεις και συμπεριφορές» (Μουζάκης, 2016: 24). Στο πεδίο της υλοποίησης των προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων στις Τ.Π.Ε. εφαρμόζονται, δοκιμάζονται, προτείνονται και αναζητούνται πρακτικές και μέθοδοι με σκοπό τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Chen, 2014· Zepeda & Parylo & Bengtson, 2014). Οι ενήλικοι μαθαίνουν συνήθως να χρησιμοποιούν τις Τ.Π.Ε. με τους ακόλουθους τρόπους: (α) καθοδηγούμενοι από τον εκπαιδευτή τους, ο οποίος τους δείχνει τις ενέργειες που πρέπει να κάνουν βήμα προς βήμα, μέχρι να εξοικειωθούν με μία εφαρμογή λογισμικού, (β) διερευνώντας το περιβάλλον μίας εφαρμογής μέσω της δοκιμής και της πλάνης και (γ) μελετώντας οδηγίες, είτε μετά από μία αποτυχημένη διερεύνηση του περιβάλλοντος εργασίας είτε πριν από την πρώτη προσπάθειά τους.

Σύμφωνα με τον Μουζάκη (2016), έχει παρατηρηθεί το φαινόμενο σ' ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων στις Τ.Π.Ε., οι εκπαιδευόμενοι να γράφουν αναλυτικά τις οδηγίες που τους δίνονται από τον εκπαιδευτή τους, έτσι ώστε να τις εφαρμόσουν με την ίδια ακολουθία την επόμενη φορά που θα βρεθούν μπροστά στον υπολογιστή. Ωστόσο, το πολυσύνθετο περιβάλλον των σύγχρονων υπολογιστικών και διαδικτυακών εφαρμογών καθιστά αδύνατη την πλήρη καταγραφή των απαιτούμενων ενεργειών με αποτέλεσμα πολλοί εκπαιδευόμενοι να μπερδεύονται και τελικά να απογοητεύονται μπροστά στο ενδεχόμενο μη σωστού χειρισμού κάποιας εφαρμογής. Όπως συμφωνούν ερευνητές του πεδίου (Hague & Payton, 2010· Martin, 2009), η κατάκτηση βασικών δεξιοτήτων στις Τ.Π.Ε. θα πρέπει να συνοδεύεται και από την ικανότητα του ατόμου να αξιοποιεί τις δεξιότητες αυτές για να επιλύσει προβλήματα και προκλήσεις της καθημερινότητάς του και, επίσης, να είναι σε θέση να αναθεωρεί τις εμπειρίες και τις σκέψεις του και να τις μετασχηματίζει σε δράσεις, αξιοποιώντας κριτικά τις ευκαιρίες που παρέχει η τεχνολογική εξέλιξη (Γιαννακοπούλου & Μπάντζιου, 2012). «Με βάση την οπτική αυτή, η εκπαίδευση στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης αφορά σε διεργασίες μάθησης οι οποίες επιχειρούν να βοηθήσουν τους ενήλικους εκπαιδευόμενους να αποκτήσουν βασικές δεξιότητες χειρισμού των σελίδων κοινωνικής δικτύωσης, προκειμένου να προχωρήσουν στην κριτική συνειδητοποίηση της χρήσης τους και να αναλάβουν ψηφιακές δράσεις στην προσωπική τους ζωή και στις επαγγελματικές τους δραστηριότητες» (Μουζάκης, 2016: 25).

Στο πεδίο των ψηφιακών ικανοτήτων, οι εκπαιδευτές ενηλίκων εστιάζουν το ενδιαφέρον τους στους ενήλικους που διατρέχουν τον κίνδυνο του κοινωνικού αποκλεισμού, ιδιαίτερα των ατόμων που ζουν στο περιθώριο της κοινωνίας και των ατόμων μεγαλύτερης ηλικίας που είναι απαραίτητο να αναπτύξουν ψηφιακές δεξιότητες, προκειμένου να διατηρήσουν τις κοινωνικές τους σχέσεις και να αναπτύξουν τις γνωστικές τους δεξιότητες μέσα στον ψηφιακό κόσμο. Μολονότι τα τελευταία χρόνια έχει σημειωθεί κάποια πρόοδος, η κατάσταση χρήζει περαιτέρω βελτίωσης προκειμένου να ενθαρρύνουμε τη συμμετοχή των πολιτών στην κοινωνική, πολιτική και οικονομική ζωή των σύγχρονων κοινωνιών. Όπως υπογραμμίζεται σε πολλά έγγραφα της Ε.Ε. και στη βιβλιογραφία σχετικά με τις ανισότητες έναντι των ψηφιακών μέσων, η ψηφιακή ικανότητα είναι κινητήριος δύναμη για την κοινωνική προώθηση των ατόμων που τείνουν στην περιθωριοποίηση.

Η Ε.Ε. έχει αναλάβει μία σειρά πρωτοβουλιών στον σχετικό τομέα της ηλεκτρονικής ένταξης, ένας όρος αναφερόμενος σε δράσεις που αποσκοπούν στη δημιουργία μίας «κοινωνίας της πληροφορίας για όλους». Από την υπουργική δήλωση της Ρίγα στη Λετονία τον Ιούνιο του 2006 έως το ψηφιακό θεματολόγιο για την Ευρώπη (2010 – 2020), η ψηφιακή ένταξη θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση για τη διασφάλιση της ισότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης: η έλλειψη πρόσβασης σε ψηφιακούς πόρους πληρο-

φοριών και δυνατότητες στην κοινωνία της πληροφορίας είναι ένας σημαντικός παράγοντας διακρίσεων. Το 2019, η Γενική Διεύθυνση Απασχόλησης, Κοινωνικών Υποθέσεων και Ένταξης (Ευρωπαϊκή Επιτροπή) δημοσίευσε τον τεχνικό φάκελο: *Inspirational practices for tomorrow's inclusive digital world*, όπου στην ενότητα «ψηφιακές δεξιότητες για όλους» περιγράφονται παραδείγματα καλών πρακτικών. Κατά γενικό κανόνα, αυτά τα παραδείγματα αναφέρονται στην αύξηση των επιπέδων συμμετοχής των πολιτών στη δημοκρατική ζωή των κοινωνιών μας (π.χ. συν-παραγωγή ψηφιακών δημόσιων υπηρεσιών για όλους) ή στην εκπαίδευση συγκεκριμένων τμημάτων του πληθυσμού κυρίως των ηλικιωμένων, των μεταναστών, των νέων με αναπηρίες και των NEETs [41], ώστε να καταστούν ψηφιακά εγγράμματοι.

Οι παρακάτω ομάδες των ενήλικων εκπαιδευόμενων που αντιμετωπίζουν προβλήματα κοινωνικής ένταξης στην καθημερινότητά τους τίθενται σε μεγάλο κίνδυνο απόκλισης από την εκπαιδευτική διαδικασία λόγω δυσχέρειας πρόσβασης σε ψηφιακά μέσα με αποκορύφωμα την περίπτωση της πανδημίας covid-19 (Unesco, UIL, 2020). Σε μεγαλύτερο, ωστόσο, κίνδυνο τίθενται οι ευάλωτες κοινωνικά ομάδες του πληθυσμού, οι οποίες ούτως ή άλλως είναι επιρρεπείς στη διαρροή από την εκπαιδευτική διαδικασία με το κλείσιμο των σχολικών μονάδων και την ψηφιοποίηση της εκπαίδευσης (CEDEFOP, 2020). Η έλλειψη πρόσβασης, η ενδεχόμενη έλλειψη δεξιοτήτων των εκπαιδευόμενων, αλλά και η ανάγκη ψυχολογικής υποστήριξής τους, ενδεχομένως να αποτελέσουν σημαντική πρόκληση για τον εκπαιδευτή ενηλίκων (CEDEFOP, 2020). Η μελέτη περίπτωσης των Σ.Δ.Ε. που ακολουθεί στην επόμενη ενότητα, θέτει έναν καίριο προβληματισμό όσον αφορά στον ενεργό ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων που καλείται μελλοντικά και σε σύντομο χρονικό διάστημα να προσαρμοστεί στη νέα πραγματικότητα αντιμετωπίζοντας προβλήματα και ο ίδιος, όπως είναι η έλλειψη εξοπλισμού ή σύνδεσης στο διαδίκτυο, η έλλειψη απαραίτητων γνώσεων και ψηφιακών ικανοτήτων για τη χρήση των εργαλείων και η έλλειψη γνώσεων στο πεδίο παραγωγής υλικού και υλοποίησης μεθόδων κατάλληλων για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση (CEDEFOP, 2020).

3. Ο θεσμός των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας

Με το άρθρο 5 του Νόμου 2525/97 ιδρύθηκαν τα Σ.Δ.Ε. και ρυθμίστηκαν τα θέματα φοίτησης και στελέχωσής τους. Αποτελούν Ευρωπαϊκό πρόγραμμα για την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού που συγχρηματοδοτείται από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο (Ε.Κ.Τ.) και το Ελληνικό Δημόσιο. Το πρώτο Σ.Δ.Ε. στην χώρα μας λειτούργησε το 2000 στο Περιστέρι, και ήδη μέχρι το 2013 είχαν ιδρυθεί 58 Σ.Δ.Ε. και διάφορα παραρτήματα σε όλη τη χώρα, καθώς επίσης και 8 Σ.Δ.Ε. σε σωφρονιστικά καταστήματα. Τουλάχιστον 10 ακόμη Σ.Δ.Ε. ιδρύθηκαν από το 2014 έως και το 2019. Το Σ.Δ.Ε. είναι ένα δημόσιο, δωρεάν σχολείο ενηλίκων. Απευθύνεται σε πολίτες άνω των 18 ετών, οι οποίοι δεν έχουν ολοκληρώσει την ενιάχρονη υποχρεωτική δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Μετά την επιτυχή παρακολούθηση μαθημάτων δύο εκπαιδευτικών ετών (18 μήνες), οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι αποκτούν ισότιμο απολυτήριο Γυμνασίου.

Σκοπός των Σ.Δ.Ε. είναι η συνολική ανάπτυξη των εκπαιδευόμενων και η πληρέστερη συμμετοχή τους στο οικονομικό, κοινωνικό και πολιτισμικό γίγνεσθαι, καθώς και η αποτελεσματικότερη συμμετοχή τους στο χώρο της εργασίας. Στόχος των Σ.Δ.Ε., πέραν της ολοκλήρωσης της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, είναι η επανασύνδεση των εκπαιδευομένων με τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης, η διαμόρφωση θετικής στάσης προς τη μάθηση, η απόκτηση βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων, η ενίσχυση της προσωπικότητας και, τέλος, η πρόσβαση στην αγορά εργασίας. Το πρόγραμμα σπουδών είναι καινοτόμο, ανοιχτό και ευέλικτο, και ανταποκρίνεται στις ανάγκες, τις ικανότητες και τα χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευόμενων. Έχει προσαρμοσμένη διδακτική μεθοδολογία, τέτοια που να υποστηρίζεται και να προωθεί-

41. «Οι NEETs (No Employment Education of Training) αποτελούν την πλέον επισφαλή ομάδα νέων στην Ευρώπη. Αποτελείται από νέους νέους που έχουν εγκαταλείψει την εκπαίδευση ή την κατάρτιση, συνήθως πρόωρα, και δεν εργάζονται. Ο ακριβής αριθμός τους εξαρτάται από την ηλικιακή ομάδα που χρησιμοποιείται – άλλοτε είναι η ηλικιακή ομάδα 16–24 κι άλλοτε η διευρυμένη ομάδα 15–29» (Σταμέλος & Βασιλόπουλος & Καβασακάλης, 2015: 87).

ται η ομαδοσυνεργατική και βιωματική μάθηση, η ενεργός συμμετοχή και οι διαθεματικές προσεγγίσεις. Πολλά άλλωστε από τα μαθήματα γίνονται εκτός σχολείου, όπως συμβαίνει με τις επισκέψεις σε μουσεία και άλλους πολιτισμικούς και καλλιτεχνικούς χώρους, σε χώρους εργασίας, ακόμα και σε χώρους περιβαλλοντικού ενδιαφέροντος.

Τα μαθήματα πραγματοποιούνται καθημερινά από Δευτέρα έως Παρασκευή, απογευματινές ώρες (πρωινές ώρες για τα Σ.Δ.Ε. σωφρονιστικών καταστημάτων) και διαρκούν 25 ώρες την εβδομάδα. Τα μαθήματα είναι τα εξής: *Ελληνική Γλώσσα, Μαθηματικά, Αγγλική Γλώσσα, Πληροφορική, Κοινωνική Εκπαίδευση, Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Φυσικές Επιστήμες, Πολιτισμική – Αισθητική Αγωγή*. Επιπλέον σε κάθε σχολείο παρέχονται συμβουλευτικές υπηρεσίες από έναν Σύμβουλο Ψυχολόγο κι έναν Σύμβουλο Σταδιοδρομίας. Αρκετοί δε από τους αποφοίτους, συνεχίζουν την φοίτησή τους στο Επαγγελματικό Λύκειο (ΕΠΑ.Λ.) και το Γενικό Λύκειο, ενώ κάποιοι συνεχίζουν τις σπουδές τους και στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Όλη η δομή του Σ.Δ.Ε. οδηγεί τους εκπαιδευόμενους στην απόκτηση όχι μόνο σημαντικών ακαδημαϊκών γνώσεων, αλλά και κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως είναι η επικοινωνία, η συνεργασία και ο τρόπος διαχείρισης και επίλυσης προβλημάτων.

3.1 Νέες Τεχνολογίες στα Σ.Δ.Ε.

Η απήχηση των τεχνολογιών κοινωνικού λογισμικού (τεχνολογία web 2.0) σχετίζεται με δύο βασικές αρχές: **1.** του ανοικτού περιεχομένου και της άμεσης πρόσβασης από όλους τους χρήστες για σχολιασμό, αναθεώρηση και επαναχρησιμοποίηση, επιτρέποντας τη δημιουργία νέου υλικού, με μεγαλύτερη αξία από το αρχικό (Rollett, Lux, Strohmaier, Dosinger, & Tochtermann, 2007), **2.** της συνεργασίας και της αλληλεπίδρασης, όπου οι κοινότητες είναι πιο παραγωγικές (Rollett et al., 2007) προσφέροντας στους χρήστες τη δυνατότητα για πρόσβαση και επικοινωνία στην αναζήτηση της γνώσης (Conole & Alevizou, 2010). Οι τεχνολογίες κοινωνικού λογισμικού χρησιμοποιούνται ως μία πλατφόρμα παραγωγής, στοχοθέτησης, ανατροφοδότησης και κατανάλωσης του περιεχομένου (Franklin & Van Harmelen, 2007), μέσω των οποίων προωθούνται και πρωταγωνιστούν έννοιες όπως: αλληλεπιδραστικότητα, δυναμικότητα, λειτουργικότητα, δημοκρατικότητα, δημιουργικότητα, ευκολία, προσβασιμότητα, κοινωνικό λογισμικό (social computing), διάδοση πληροφορίας και συνεργατικότητα, οι οποίες είναι αντιπροσωπευτικές για τις αλλαγές που έχουν επέλθει στο χώρο του διαδικτύου (McLoughlin & Lee, 2008).

Από τις κατηγορίες κοινωνικού λογισμικού, αυτές που προτιμώνται πιο συχνά στην εκπαίδευση ενηλίκων και πιο συγκεκριμένα στον θεσμό των Σ.Δ.Ε. είναι τα *Blogs*, τα *Social Networks* και το *Instant Messaging*. Το *ιστολόγιο (weblog)* είναι μία ιεραρχία κειμένου, εικόνων, πολυμέσων και δεδομένων, που ταξινομούνται χρονολογικά και παρουσιάζονται μέσω ενός προγράμματος πλοήγησης (browser). Αποτελούν δηλαδή σελίδες διαδικτύου που μοιάζουν με προσωπικά ημερολόγια με πλεονεκτήματα την online διαθεσιμότητα, την προσβασιμότητά τους καθώς και τη διαδραστικότητα τους (Wang & Woo, 2008). Λόγω της αποδοχής, της αίσθησης κοινωνικοποίησης μεταξύ των συμμετεχόντων και της επίδρασης που έχουν ακόμη και εκτός διαδικτύου, τα ιστολόγια χαρακτηρίζονται ως ένα νέο κοινωνικό φαινόμενο.

Οι *ιστοσελίδες κοινωνικής δικτύωσης (social networks)* είναι διαδικτυακές υπηρεσίες, που επιτρέπουν στο άτομο να κατασκευάσει ένα δημόσιο ή ημι-δημόσιο προφίλ μέσα σε ένα φραγμένο σύστημα, να δημιουργήσει μία λίστα άλλων χρηστών με τους οποίους μοιράζεται μία σύνδεση και να βλέπει τα προφίλ τους περιδιαβαίνοντας τη λίστα των συνδέσεών τους (Boyd & Ellison, 2008). Γνωστές σελίδες κοινωνικής δικτύωσης είναι το Facebook, το MySpace και το LinkedIn. Τέλος, το *Instant Messaging* αφορά τη συγχρονισμένη ανταλλαγή μηνυμάτων καθώς η επικοινωνία ανάμεσα στους χρήστες υφίσταται σε πραγματικό χρόνο μέσω ενός καναλιού επικοινωνίας (chat room), ιδιωτικό ή δημόσιο. Χαρακτηριστικά παραδείγματα αποτελούν το Skype και το Windows Live Messenger.

Τα οπτικοακουστικά μέσα υποστηρίζουν τη διαβίβαση πληροφοριών μεταξύ πομπού - δέκτη (Smaldino et al., 2005), αφού οι καταστάσεις πραγμάτων αστικοποιούνται, και συμβάλουν στην εκμάθηση αναπαραστάσεων από μέρους των εκπαιδευόμενων, οι οποίες απεικονίζουν την αντικειμενική πραγματικότητα (Kron & Σοφός, 2007). Η κατηγοριοποίηση του μαθησιακού στυλ εμπίπτει και έγκειται στην ανάγκη ως προς αξιοποίηση με τρόπο που να μας κάνει υπόμνηση, ότι οι εκπαιδευόμενοι δεν είναι όλοι οι ίδιοι και θα πρέπει η διδασκαλία να προσαρμόζεται, με σκοπό να βοηθήσουμε τους εκπαιδευόμενους να κατανοήσουν τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν καλύτερα (Matsiola et al., 2019· Newby et al., 2009).

4. Συμπεράσματα – Συζήτηση

Η εκπαίδευση ενηλίκων ως μία μορφή δια βίου μάθησης οφείλει να ενσωματώσει στο πρόγραμμα σπουδών της τα νέα ψηφιακά εργαλεία και τις σύγχρονες υπηρεσίες διαδικτύου, προκειμένου να αποφευχθεί ο ψηφιακός και κοινωνικός αποκλεισμός των εκπαιδευόμενων. Τα εργαλεία παγκόσμιου ιστού που είναι άμεσα συνδεδεμένα με τις εποικοδομιστικές και τις κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες μάθησης προάγουν αντίστοιχα την ενεργό συμμετοχή και την αλληλεπίδραση του ατόμου με άλλα άτομα σε συγκεκριμένα κοινωνικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα.

Οι τεχνολογίες κοινωνικού λογισμικού (web 2.0) ευνοούν τη δημιουργία ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος που είναι προσαρμοσμένο στις ανάγκες και τις εμπειρίες των εκπαιδευόμενων με σκοπό την κάλυψή τους (Siemens, 2008). Οι διδακτικές διαδικασίες γίνονται όλο και πιο πολύ προσωποποιημένες, με τα ψηφιακά εργαλεία να προωθούν τη βιωματική μάθηση καθώς υλοποιείται σε καταστάσεις – περιβάλλοντα της πραγματικής ζωής και μέσω αυθεντικών δραστηριοτήτων καλύπτουν την ανάγκη του ατόμου να νιώσει κοινωνικά ενεργό καλλιεργώντας το αίσθημα της αυτοπεποίθησης και της αυτοεκτίμησης του (Zhang, 2010).

Παράλληλα οι εκπαιδευόμενοι, στο πλαίσιο χρήσης των ψηφιακών εργαλείων, δεν καταναλώνουν υλικό που έχει δημιουργηθεί μόνο από τον διδάσκοντα, αλλά συμμετέχουν οι ίδιοι ενεργά στην παραγωγή του (Roussinos & Jimoyiannis, 2011) καθώς μέσω των κατάλληλων εφαρμογών έχουν τη δυνατότητα να διατυπώσουν τις ιδέες και τις σκέψεις τους, να παράγουν νέα γνώση, να αναπτύξουν τη φαντασία τους και να εφαρμόσουν τις σχεδιαστικές και συνδυαστικές προτάσεις τους. Το ελκυστικό περιβάλλον αλλά και η ευκολία στη χρήση που διαθέτουν τα Web 2.0 εργαλεία (Anderson, 2007) μετατρέπουν τον εκπαιδευόμενο από παθητικό δέκτη πληροφοριών σε ενεργό συγγραφέα, συνδημιουργό, αξιολογητή και κριτικό σχολιαστή (Redecker, 2009).

Στη νέα ψηφιακή πραγματικότητα, όπως αυτή καθορίζεται και διαμορφώνεται από τις υπάρχουσες κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές συνθήκες, ο εκπαιδευτής ενηλίκων καλείται να απελευθερωθεί, να αναπτύξει την κριτική του σκέψη και να την εφαρμόσει ελεύθερα στη δική του εκπαιδευτική στρατηγική χρησιμοποιώντας διάφορα μέσα και καινοτόμες μεθόδους σε συνδυασμό με τα προνόμια που του προσφέρουν οι Τ.Π.Ε., τα οποία έχουν δημιουργήσει μία παγκόσμια άμεση επαφή, ώστε η διδασκαλία του μαθήματος να βελτιώνεται συνεχώς. Οι εισηγήσεις για να επιτευχθεί η παραπάνω συνθήκη είναι συνυφασμένες με τη λέξη «επιμόρφωση» ή την επονομαζόμενη «επαγγελματική κατάρτιση» του εκπαιδευτή ενηλίκων.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

Βεργίδης, Δ. & Καραλής, Θ. (2004). *Τυπολογίες και Στρατηγικές στην Εκπαίδευση Ενηλίκων*, Εκπαίδευση Ενηλίκων.

Γιαννακοπούλου, Ε. & Μπάτζιου, Σ. (2012). «Ψηφιακός γραμματισμός ενηλίκων: Διερεύνηση ψηφιακής επάρκειας ενηλίκων». Στο Χ. Καραγιαννίδης, Π. Πολίτης & Η. Καρασαββίδης (επιμ.), *Πρακτικά εργασιών 8ου Πανελλήνιου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Τεχνολογίες της Πληροφορίας & Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση»*, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος, 28 – 30 Σεπτεμβρίου 2012.

Καψάλης Α. & Παπασταμάτης, Α. (2002). *Εκπαίδευση Ενηλίκων α': Γενικά εισαγωγικά θέματα*, Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Κόκκος, Α. (2005). Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Kron, F. W., Σοφός, Α. (2007). *Διδακτική των Μέσων* (Ε. Νουσία, Ε. Γεμενετζή, Μετάφρ.). Αθήνα: Gutenberg.

Λάμνιας, Κ., Καμαριανός, Ι., Ντακούμης, Β. (2005). «Κοινωνιολογική προσέγγιση των μεταβολών που προκαλεί η εισαγωγή των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση». *Επιστημονική Επετηρίδα Αρέθας*, 3, 179-242.

Λιοναράκης Α., (2001). «Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Πολυμορφική Εκπαίδευση: Προβληματισμοί για μία Ποιοτική προσέγγιση σχεδιασμού διδακτικού υλικού, στο Λιοναράκης (Επιμ.) *Απόψεις και Προβληματισμοί για την ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση*, Αθήνα: Προπομπός.

Παπαδάκης, Ν. (2001). «Ο εκπαιδευτικός στο *σχολείο που λογοδοτεί*. Θεσμικά κείμενα και προγραμματικός λόγος της Ευρωπαϊκής Ένωσης για το ρόλο του εκπαιδευτικού». Στους Κ. Ουζούνης, Α. Καραφύλλης (Επιμ.), *Πρακτικά Συνεδρίου: Ο δάσκαλος του 21ου αιώνα στην Ε.Ε. (Αλεξανδρούπολη)*. Ξάνθη: Σπανίδη.

Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων.* (Μ. Κ. Παπαδοπούλου & Μ. Τόμπρου, Μτφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Rogers, A. (2002). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Σταμέλος, Γ., Βασιλόπουλος, Α., Καβασακάλης, Α. (2015). *Εισαγωγή στις Εκπαιδευτικές Πολιτικές*, Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών (www.kallipos.gr)

Τσιμπουκλή, Α., Φίλλιπς, Ν. (2008). Κόκκος, Α., Κουτρούμπα, Κ. (Επιστημονική επιμέλεια), *Εκπαίδευση Εκπαιδευτών Ενηλίκων*, Γ.Γ.Ε.Ε. – Ι.Δ.Ε.Κ.Ε., Αθήνα.

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

Anderson, P. (2007). *What is Web 2.0? Ideas, technologies and implications for education.* JISC, Technology & Standards Watch.

Boyd, D. M., & Ellison, N. B. (2008). "Social network sites: Definition, history and scholarship". In: *Journal of Computer-Mediated Communication*, *13*(1), 210-230.

Chen, J. (2014). "Teaching nontraditional adult students: adult learning theories in practice". In: *Teaching in Higher Education*, 19(4), 406-418.

Conole, G., & Alevizou, P. (2010*). A literature review of the use of Web 2.0 tools in Higher Education.* Higher Education Academy commissioned report. Retrieved from http://oro.open.ac.uk/23154/.

Franklin, T., & Van Harmelen, M. (2007). *Web 2.0 for Content for Learning and Teaching in Higher Education,* The Observatory on Borderless Higher Education.

Hague, C. & Payton. S. (2010). *Digital literacy across the curriculum*, Futurelab 2010, UK: Becta, Retrieved from http:// www2.futurelab.org.uk/resources/documents/ handbooks/digital_literacy.pdf

Lowe, J. (1976). *L' education des adultes: Perspectives mondiales*, Παρίσι: Les.

Martin, A. (2009). *Digital Literacy for the Third Age: Sustaining Identity in an Uncertain World*, Retrieved from http:// www.slideshare.net/elearningpapers/1- martin

Matsiola, M., Spiliopoulos, P., Kotsakis, R., Nicolaou, C., Podara, A. (2019). "Technology Enhanced Learning in Audiovisual Education: The Case of Radio Journalism Course Design". *Education Sciences*, 9(1), 62.

McLoughlin, C., & Lee, M. J. (2008). "The 3 P's of Pedagogy for the Networked Society: Personalization, Participation, and Productivity". In: *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 20*(1), 10 – 27.

Mitchell, P. (1999). *European University Continuing Education (EUCEN).* The Managers' Handbook. Liege, EUCEN.

Redecker, C. (2009). *Review of Learning 2.0 Practices: Study on the Impact of Web 2.0 Innovations on Education and Training in Europe*. European Commission. Retrieved from Review of Learning 2.0 Practices: Study on the Impact of Web 2.0 Innovations on Education and Training in Europe | EU Science Hub (europa.eu)

Rollett, H., Lux, M., Strohmaier, M., Dosinger, G., & Tochtermann, K. (2007). "The Web 2.0 way of learning with technologies". In: *International Journal of Learning Technology, 3*(1), 87 – 107.

Roussinos, D., & Jimoyiannis, A. (2011). "Blended, Collaborative Learning Through a Wiki-Based Project: A Case Study on Students' Perceptions". In: *International Journal of Digital Literacy and Digital Competence*, *2*(3), 15 – 31.

Siemens, G. (2008). "Learning and knowing in networks: Changing roles for educators and designers". In: *ITFORUM for Discussion*, *27*, 1 – 26.

Smaldino, S. E., Russell, J. D., Heinich, R., Molenda, M. (2005). *Instructional Technology and Media for Learning*. (8th ed.). NJ: Pearson/Merrill/Prentice Hall.

Streuner, J.N. & Tuijnman, A.C. (1994). "Curriculum in Adult Education". In: Husen, T. & Postlethwait, T.N. (eds.). *The International Encyclopedia of Education.* 2nd ed. Vol. 3. Oxford, Pergamon, 1308-1315.

Wang, Q. Y., & Woo, H. L. (2008). "The affordances of Weblogs and discussion forums for learning: A comparative analysis". In: *Educational Technology*, *48*(5), 34-38.

Zepeda, S., Parylo, O. & Bengtson, E. (2014). "Analyzing principal professional development practices through the lens of adult learning theory". In: *Professional Development in Education*, 40 (2), 295 – 315.

Zhang, J. X. (2010). *Social Media and Distance Education-DE Oracle.* University of Maryland University College.

Επιστημονικές πηγές – Νομικά κείμενα

Cedefop (2014). *Ενημερωτικά σημειώματα με θέμα τα εθνικά πλαίσια προσόντων.*

Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαικής Ένωσης (2006). *Σύσταση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και Συμβουλίου της 18ης Δεκεμβρίου 2006 σχετικά με τις βασικές ικανότητες της δια βίου μάθησης (2006/962/ΕΚ)*, L 394/10, 30.12.2006.

Κοινή Υπουργική Απόφαση για το μητρώο εκπαιδευτών του ΕΚΕΠΙΣ, άρθρο 2: ορισμοί, αρ.φύλλου 1700, 21 Νοεμβρίου 2006.

Νόμος 2525/1997 (ΦΕΚ 188/Α/23-9-1997). *Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις.*

Δικτυογραφία

Cedefop (2020). *Coronavirus: Distance learning increases dropout risks for vulnerable learners.* Retrieved from https://www.cedefop.europa.eu/en/news-and- press/news/coronavirus-distance-learning-increases-drop-out-risk-vulnerable-learners

Γενική Διεύθυνση Απασχόλησης Κοινωνικών Υποθέσεων & Ένταξης (Ευρωπαϊκή Επιτροπή). Ανακτήθηκε από: https://op.europa.eu/en/web/general-publications/

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2010). *Ψηφιακό Θεματολόγιο για Ευρώπη 2010-2020*. Ανακτήθηκε από: https://digital-strategy.ec.europa.eu/en

European Union (2019). "Inspirational practices for tomorrow's inclusive digital world". In: *Technical dossier no. 10*, May 2019. Retrieved from: https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/ed267a95-75f5-11e9-9f05-01aa75ed71a1/language-en

Ministerial Declaration, Riga, Latvia (2006). Retrieved from: https://ec.europa.eu/information_society/activities/ict_psp/documents/declarati on_riga.pdf

UNESCO, Institute for Lifelong Learning (2020). *Adult learning and education and COVID-19.* Retrieved fromh t t p s : / / unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374636

Παναγιώτης Παπαναστασίου
Υποψήφιος Διδάκτωρ Τμήματος Θεατρικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου
ppapanastasiou@go.uop.gr

Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας: μια κριτική επισκόπηση της ερευνητικής βιβλιογραφίας

Κωνσταντίνος Οικονόμου, Αγγελική Λαζαρίδου

Περίληψη

Το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας εισήχθη στο ελληνικό εκπαιδευτικό περιβάλλον πριν από εικοσιπέντε περίπου χρόνια ως θεσμός γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων (ισοδύναμος της υποχρεωτικής δευτεροβάθμιας και εναλλακτικός αυτής) με ρητά κοινωνικά μετασχηματιστική φιλοσοφία και φιλοδοξία. Στην εργασία αυτή επισκοπούμε την εμπειρική έρευνα επάνω στο ΣΔΕ με σκοπό την αποτύπωση της πορείας του θεσμού μέσα στο χρόνο. Η διαδικασία αυτή μας οδηγεί τελικά στον εντοπισμό μιας σειράς ευρημάτων που εκτίθενται στο κύριο μέρος της εργασίας μας: από αυτά προκύπτει ότι κατά την εφαρμογή του θεσμού στην πορεία των ετών έχουν συμβεί «γεγονότα» εξαιτίας των οποίων ο θεσμός προοδευτικά έχει εισέλθει σε μια κατάσταση ανισορροπίας και αστάθειας. Η συζήτηση περιλαμβάνει τους προβληματισμούς που γεννώνται σχετικά με αυτές τις διαπιστώσεις. Συσχετίζει τις διαπιστώσεις με θεωρητικά δεδομένα, θίγει την επίδραση της αστάθειας στη μάθηση και τον κίνδυνο της εντροπίας, αναφέρεται στο ρόλο του Κράτους στην αστάθεια και κλείνει με προτάσεις για τη μελλοντική εμπειρική έρευνα.

Λέξεις-κλειδιά: Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας, επισκόπηση ερευνητικής βιβλιογραφίας, ανοικτό κοινωνικό σύστημα, ανισορροπία και εντροπία θεσμών

Title: Second Chance School: a critical review of the research literature

Abstract

The Second Chance School was introduced into the Greek educational context about twenty-five years ago as an institution of general adult education (equivalent, and alternative, to compulsory secondary education) with an explicitly socially transformative philosophy and ambition. In this paper, we review the empirical research on the Second Chance School with the aim of capturing the course of the institution over time. This procedure leads us to the identification of a set of findings that are presented in the main section: it ensues from them that, during the implementation of the institution over the years, “events” have occurred due to which the institution has progressively been put in a situation of imbalance and instability. The discussion includes the considerations that are generated around these findings. It relates the findings to some theoretical data, touches on the effect of the instability on learning, touches on the danger of entropy as well, points to the role of the State in instability, and closes with some suggestions for future empirical research.

Kew-words: Second Chance School, review of research literature, open social system, imbalance and entropy of institutions

1. Εισαγωγή

Το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας, θεσμός διεθνής που διέπεται από μεγάλη ποικιλομορφία (Mea & Tarabini, 2020), εμφανίστηκε στην Ελλάδα κατά τις αρχές της νέας χιλιετίας ως μέρος μιας φιλόδοξης μεταρρύθμισης στην εκπαίδευση ενηλίκων (Δούκας, 2004). Απευθυνόμενο σε άτομα με χαμηλό επίπεδο αλφαβητισμού και γνώσεων, ένα όχι ευκαταφρόνητο τμήμα του συνολικού πληθυσμού της χώρας (Ευ-

στρατόγλου, 2010), στο οποίο προσφέρει γενική εκπαίδευση ισοδύναμη της κατώτερης δευτεροβάθμιας και εναλλακτική αυτής, η συγκεκριμένη εκπαιδευτική πολιτική με το όνομα *«Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας»* σχεδιάστηκε, στην Ελλάδα, μέσα στο πλαίσιο του μετασχηματιστικού-δημοκρατικού εκπαιδευτικού παραδείγματος το οποίο αντιλαμβάνεται τη γνώση και τη μάθηση ως εργαλεία ατομικής και κοινωνικής αλλαγής και καταπολέμησης των κοινωνικών ανισοτήτων (Πηγιάκη, 2006). Αυτός, λοιπόν, είναι σύμφωνα με το κλασικό εννοιολογικό/θεωρητικό πλαίσιο περί θεσμών του Scott (2014), ο «εκλογικευμένος μύθος» του καινοτόμου προγράμματος των ΣΔΕ, το οποίο με φορέα, αλλά και ηγέτη, το Κράτος, και με δρώντες το Κράτος, τους εκπαιδευόμενους και εκπαιδευτικούς, νομιμοποιήθηκε και υπάρχει στο ελληνικό –συγχρόνως και στο διεθνές– συγκείμενο για δύο δεκαετίες τώρα.

Σχεδόν κατά τα μέσα της δεκαετίας του 2000 λαμβάνει χώρα, μέσα σε πολύ μικρό χρονικό διάστημα, η μετάβαση από ένα μικρό, πειραματικό σύστημα, το οποίο επεξεργάστηκε, εκλέπτυνε και υλοποίησε αυτό το σχεδιασμό, στο πανελλαδικής, ουσιαστικά, εμβέλειας σύστημα Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας. Σήμερα, λειτουργούν ΣΔΕ σε όλες τις Περιφέρειες της χώρας, κατά βάση στις έδρες των Περιφερειακών Ενοτήτων (των πρωτευουσών των άλλοτε νομών), καθώς και σε αρκετά από τα ελληνικά Καταστήματα Κράτησης, αλλά λειτουργούν και πολυάριθμα τμήματα, που συγκροτούν τα λεγόμενα παραρτήματα των ΣΔΕ (Νικολοπούλου, 2017).

Ο θεσμός είναι πολύ δημοφιλής, και μάλιστα δημοφιλέστερος από έναν σημαντικό «ανταγωνιστή», το παραδοσιακό *Εσπερινό Γυμνάσιο*, αφού βλέπουμε π.χ. ότι, σύμφωνα με την Ελληνική Στατιστική Αρχή, το έτος 2018/19 οι εγγεγραμμένοι στα ΣΔΕ ήταν σχεδόν διπλάσιοι των ενηλίκων εγγεγραμμένων σε όλα τα Γυμνάσια (ημερήσια και εσπερινά). Η εικόνα που επικρατεί είναι ότι ο θεσμός έχει απήχηση στην ελληνική κοινωνία. Φαίνεται πως εξυπηρετεί τις ανάγκες της και πως βελτιώνει τη ζωή πολλών πολιτών και της κοινωνίας, ενώ κάποιοι, ελάχιστοι στον αριθμό, απόφοιτοι ξεκινούν την πορεία για την εισαγωγή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (π.χ. Ανάγνου, 2015-2016).

Ο θεσμός είναι αποτελεσματικός και έχει ποιότητα και γι' αυτό συνεχίζει να προσφέρει τις υπηρεσίες του, θα έλεγε, επομένως, κανείς. Μια τέτοια ευνοϊκή αποτίμηση –και θετική εικόνα– του θεσμού, γεμάτη ευφορία, δεν είναι δύσκολο να εντοπιστεί σε διάφορα κείμενα. Πρόκειται, όμως, για κείμενα παλαιότερα (π.χ. Λύτσιου, 2007). Επίσης, η θετική αυτή αποτίμηση μπορεί να εκπροσωπεί απλώς τους εκπαιδευόμενους ή κάποιους από τους άλλους μετόχους ή ένα μέρος των μετόχων (Μαγγόπουλος, 2011). Σαφώς, η ικανοποίηση ορισμένων μετόχων, όπως των εκπαιδευομένων, είναι κριτήριο αποτελεσματικότητας, σύμφωνα με τη σχετική θεωρία (Κυριακίδης & Αντωνίου, 2015), αλλά δεν μπορεί να θεωρηθεί στοιχείο δηλωτικό της ουσιαστικής επιτυχίας του θεσμού· σήμερα, η εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα θεωρείται ως μια ολιστική έννοια, και ολιστικά, επομένως, αξιολογείται ένας θεσμός, ένας οργανισμός, ένα πρόγραμμα (ό.π.). Σημαντικό, εξάλλου, είναι και το γεγονός ότι η έννοια της ποιότητας αποκτά σημασία ανάλογα με το νόημα που της δίνεται (Πασιαρδής, 2014)· επομένως, η ποιότητα του ΣΔΕ θα πρέπει να κρίνεται ως προς την τήρηση των κριτικοπαιδαγωγικών αρχών στη διδασκαλία και τη μάθηση.

Σαφώς τα ΣΔΕ συνεχίζουν όλα τα χρόνια να έχουν εκπαιδευόμενους, κι αυτό δείχνει τη μεγάλη ανάγκη για εγγραμματισμό και για ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης στη χώρα, αλλά δεν είναι και δεδομένη η αποτελεσματικότητα και η τήρηση της ποιότητας του θεσμού. Βλέπουμε πως πολλοί μελετητές, για να αποδώσουν την κατοπινή της πειραματικής φάσης εξέλιξη και τη σημερινή κατάσταση του ΣΔΕ, χρησιμοποιούν όρους –ποικίλους, αλλά παρεμφερείς ως προς τη σημασία– με αρνητική χροιά όπως: έκπτωση αρχών-φθίνουσα πορεία (Νικολοπούλου, 2017), ανεπάρκεια (Ζαρίφης, 2018), προσαρμογή/αφομοίωση ή μετασχηματισμός με αρνητική έννοια (Βεργίδου κ.ά., 2018, Ανάγνου, 2011) του καινοτόμου ΣΔΕ, υπολειτουργία ΣΔΕ (Κόκκος, 2021). Κατά την άποψή μας, η εμπειρική έρευνα ενός θεσμού, όπως το ΣΔΕ, μεταξύ των πολλών ερευνητικών δυνατοτήτων που υπάρχουν, από την αμιγώς θεωρητική έρευνα μέχρι την εφαρμοσμένη και διαμορφωτική (Αυγητίδου, 2020), οφείλει να έχει αξιολογικό/διαμορφωτικό

χαρακτήρα –με παραλήπτες τόσο τους ιθύνοντες της εκπαιδευτικής πολιτικής όσο και τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και τους εκπαιδευόμενούς τους, και μάλιστα σε συνεχή βάση– γιατί μόνο αυτό μπορεί να βοηθήσει στην βιωσιμότητα του θεσμού. Από μια άλλη οπτική, η έρευνα αυτή θα πρέπει να είναι μετασχηματιστική, να επικεντρώνεται, δηλαδή, στην προώθηση μέσα από το έργο της ζητημάτων όπως η δημοκρατία και η κοινωνική δικαιοσύνη (Mertens, 2015).

Εντοπίζοντας τέτοια ευρήματα στη βιβλιογραφία, είναι εύλογο, θεωρούμε, να αναρωτηθεί κανείς εάν ο θεσμός έχει εισέλθει σε μια κατάσταση ανισορροπίας –ή αστάθειας και διάλυσης–, για να χρησιμοποιήσουμε έννοιες από την θεωρία του ανοικτού συστήματος, στην οποία θα αναφερθούμε στην επόμενη ενότητα. Κατά την άποψή μας τέτοια ευρήματα δεν θα πρέπει να παραβλέπονται, αλλά, αντίθετα, να κινούν την περιέργεια και να γίνονται αντικείμενο βαθύτερης και κριτικής διερεύνησης, εντελώς απαραίτητης ενόψει των αντιφατικών –και εν πολλοίς άκριτων– αποτιμήσεων του θεσμού. Μια τέτοια αντιφατική διαπίστωση εντοπίζουμε π.χ. σε πρόσφατη έρευνα (Μπιτσάκος, 2020, 661) όπου διαβάζουμε ότι «*…τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι εκπαιδευόμενοι εμφανίζονται ικανοποιημένοι από τα ΣΔΕ, θεωρούν όμως ότι χρειάζεται ενίσχυση των δομών δεύτερης ευκαιρίας και βελτίωσή τους από άποψη υποδομών, προγράμματος σπουδών, οργάνωσης και ανθρώπινου δυναμικού*». Οι γραμμές αυτές, όπως διατυπώνονται, εύλογα γεννούν το εξής ερώτημα: πώς είναι δυνατό να υπάρχει γενική ικανοποίηση όλων των μετόχων, ενώ ταυτόχρονα υπάρχει, κατά την διαπίστωση των ιδίων και του ερευνητή, γενική έλλειψη, αδυναμία δηλαδή, σε όλα τα στοιχεία του συστήματος; Εξάλλου, πάντα σύμφωνα με την θεωρία του ανοικτού συστήματος, μεταφερμένη στα εκπαιδευτικά πράγματα (Hoy & Miskel, 2013), η διδασκαλία και η μάθηση είναι ο τεχνικός πυρήνας, η σημαντικότερη εκροή του εκπαιδευτικού οργανισμού. Είναι η απόληξη μιας σειράς από εισροές και διεργασίες, οι οποίες υποστηρίζουν τη διδασκαλία και τη μάθηση, ενώ όλα αυτά τα στοιχεία/υποσυστήματα αλληλεπιδρούν. Εάν, λοιπόν, υπάρχει διάβρωση σε όσα είναι εκεί για να υποστηρίζουν την διδασκαλία και τη μάθηση, τότε η μάθηση ασφαλώς επηρεάζεται αρνητικά. Επιπλέον, με τη γενικευμένη αστάθεια/αποδυνάμωση, που έχει τον αντίκτυπό της στη μάθηση, ο θεσμός έρχεται πιο κοντά στην εντροπία, δηλαδή στη μη βιωσιμότητα, ενώ η αποφυγή της εντροπίας απαιτεί την ανάληψη σημαντικής δράσης.

Την αφορμή για την εργασία αυτή έδωσαν τα παραπάνω ευρήματα στην εμπειρική έρευνα των ΣΔΕ. Σκοπός μας, λοιπόν, είναι να συνθέσουμε σε ένα όλον αυτά τα ευρήματα, ως ευρήματα που δηλώνουν την ύπαρξη ανισορροπίας/αστάθειας στο θεσμό, και μέσα από αυτή τη συνολική θεώρηση να αντλήσουμε και να παρουσιάσουμε διάφορους προβληματισμούς. Προηγουμένως, θα σταθούμε εκτενέστερα στη σημασία και τις συνεπαγωγές της θεώρησης ενός κοινωνικού συστήματος ως ανοικτού.

2. Θεωρητικό υπόβαθρο

Ανοικτά κοινωνικά συστήματα

Η σύγχρονη θεωρία περί θεσμών (Scott, 2014) είναι διαποτισμένη από τη θεωρία του ανοικτού συστήματος και γι’ αυτό χρειάζεται εδώ μια σύντομη αναφορά. Η θεωρία αυτή συνδέεται την ευρύτερη κοινωνικοεπιστημονική τοποθέτηση των συγγραφέων αυτής της εργασίας, η οποία ανήκει στη λεγόμενη «ενοποίηση μικρο- και μακροεπιπέδων και δομής-δρώντος υποκειμένου». Αυτό το ενοποιημένο κοινωνικοεπιστημονικό παράδειγμα, που έχει ενδελεχώς παρουσιαστεί από τον Ritzer (2011) ως μια ισορροπημένη αξιοποίηση της νεωτερικής και μετανεωτερικής σκέψης, είναι κατά την άποψή μας το πλέον κατάλληλο επιστημονικό πλαίσιο για την προσέγγιση της σημερινής πλουραλιστικής και διαφοροποιημένης κοινωνίας και την αντιμετώπιση των προβλημάτων της. Χρειάζεται επομένως μια σύντομη αναφορά στα πιο σημαντικά για την εργασία αυτή σημεία της. Σ’ αυτό, λοιπόν, πνεύμα οι Hoy & Miskel περιέγραψαν την προσέγγιση του ανοικτού συστήματος στην εκπαιδευτική διοίκηση (και στην εκπαίδευση γενικά) ως μια τέτοια σύζευξη, η οποία εκκινώντας από την κλασική οργανωσιακή σκέψη έχει εγκολπωθεί το μεταμο-

ντερνισμό και την κριτική θεωρία, προσλαμβάνοντας έτσι τον χαρακτήρα μιας, ουσιαστικά ανοικτής και μη περιχαρακωμένης, πλουραλιστικής θεωρητικής συζήτησης-χαμπερμασιανού τύπου θα συμπληρώναμε εμείς- που επικεντρώνεται στην πράξη, δίνοντας έμφαση σε ζητήματα φύλου, πολιτικά, διαφορετικότητας κλπ. (Hoy & Miskel, 1995, 9-33).

Ως ανοικτό ορίζεται το σύστημα το οποίο τελεί σε συνεχή αλληλεπίδραση με το περιβάλλον από το οποίο παραλαμβάνει ποικιλία εισερχομένων στοιχείων και μέσω διαφόρων διεργασιών τα μετατρέπει σε εκροές πάλι προς το περιβάλλον. Οι διεργασίες περιλαμβάνουν μια σειρά υποσυστημάτων όπως η δομή, η κουλτούρα, τα άτομα κλπ., που αλληλεπιδρώντας λειτουργούν υποστηρικτικά προς τον τεχνικό πυρήνα, τη διδασκαλία και τη μάθηση. Μια από τις «ιδιότητες-κλειδιά» (Hoy & Miskel, 2013, 21-23) είναι η ομοιόσταση, η διαδικασία με την οποία οι ρυθμιστές του συστήματος επιδιώκουν να διατηρήσουν σταθερή κατάσταση μεταξύ των στοιχείων του συστήματος. Αυτό συμβαίνει γιατί εμφανίζονται διάφορες διαλυτικές δυνάμεις και γεγονότα που πετούν το σύστημα εκτός ισορροπίας θέτοντάς το σε προσωρινή ανισορροπία. Η ανισορροπία ανήκει όμως στις θνησιγενείς δυνάμεις, δηλαδή στους παράγοντες εντροπίας του συστήματος. Ωστόσο οι διαλυτικές δυνάμεις μπορούν να θεωρηθούν ευκαιρία για επίτευξη νέας ισορροπίας, ώστε μέσω της προσαρμογής/αλλαγής κατά την προσωρινή ανισορροπία. Οι σημερινές συνθήκες επιτάσσουν ώστε η εκπαίδευση ως ανοικτό σύστημα να εξελίσσεται πάντα στην κατεύθυνση της βελτίωσης, της δημοκρατικής κοινότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης (Lunnenburg & Ornstein, 2021, 13-20). Ωστόσο, αυτή η πορεία μπορεί να ανακόπτεται από ποικίλες αντιστάσεις. Σύμφωνα με τη θεωρία της SWOT Analysis (Τσιάκκιρος & Πασιαρδής 2015 α, β) κίνδυνοι για το σύστημα υπάρχουν τόσο στο εσωτερικό (άνθρωποι και κουλτούρα) όσο και στο εξωτερικό περιβάλλον του (παγκόσμιο, εθνικό και τοπικό γίγνεσθαι). Ο Πασιαρδής ([εκδ.]2015) έχει κατηγοριοποιήσει τις αρνητικές δυνάμεις/παράγοντες αποτυχίας στο ατομικό επίπεδο (εκπαιδευτικοί στον οργανισμό), οργανωσιακό επίπεδο (οργανισμοί ως σύνολα) και συστημικό επίπεδο (Υπουργείο ως υπηρεσία και ως εκτελεστική εξουσία [πολιτική ηγεσία] ή, αλλιώς: δημόσια διοίκηση και δημόσια πολιτική=Κράτος/Δημόσιο + διεθνές συγκείμενο). Σύμφωνα με τον Scott (2014), κατά τον οποίο οι θεσμοί έχουν κανονιστικές, αξιακές και πολιτισμικές διαστάσεις που τους νομιμοποιούν, η αποθεσμοποίηση (=εντροπία) έρχεται με την αποσύνδεση (decoupling) των δρώντων από τους παραπάνω πυλώνες και δύναται να ανάγεται σε λόγους δομικούς, πολιτικούς και κοινωνικούς.

3. Ευρήματα

Η ερευνητική βιβλιογραφία για τα ΣΔΕ είναι ευρύτατη και συνίσταται κυρίως σε έναν μεγάλο όγκο διπλωματικών εργασιών εκπονημένων στο ΕΑΠ. Περιλαμβάνει ακόμη ορισμένα άρθρα και ελάχιστες διατριβές. Στο τμήμα αυτή «αλληλεπιδρούμε» με αυτήν την ερευνητική βιβλιογραφία των ΣΔΕ: σαρώνοντάς την μέσα σε μια ιστορική προοπτική αναζητούμε επισημάνσεις μελετητών των ΣΔΕ για «γεγονότα» τα οποία παραπέμπουν στην δημιουργία κατάστασης ανισορροπίας –ή αστάθειας. Συνεπώς, και οι περιπτώσεις που αναδεικνύονται θα παρατεθούν εδώ σε μια ιστορική προοπτική από το παρελθόν προς πιο πρόσφατες εποχές. Στη συζήτηση, η οποία ακολουθεί και με την οποία ολοκληρώνουμε την εργασία, θα μας απασχολήσει η μελλοντική προοπτική.

Ποσοτική έκρηξη

Φαίνεται ευνόητο, σύμφωνα με τη θεωρία της εκπαιδευτικής πολιτικής (π.χ. Μπάκας, 2014), πως το στοίχημα μετά την πειραματική φάση του ΣΔΕ δεν θα μπορούσε παρά να είναι η συνέχιση, και επαύξηση, των επιτευγμάτων της, κι αυτό θα έπρεπε να γίνει με πολλή προσοχή και μεθοδικότητα. Σύμφωνα με τα λόγια ενός από τους πρωτεργάτες, αυτό που έπρεπε πάση θυσία να αποφευχθεί ήταν φαινόμενα και τάσεις όπως η απορρόφηση πόρων ή η συγκάλυψη του προβλήματος της υποεκπαίδευσης (Βεργίδης, 2003, 2η έκδ. 2010). Ωστόσο, τα πράγματα δεν εξελίχθηκαν έτσι. Οι μελετητές έχουν χρησιμοποιήσει τη φράση

«ποσοτική έκρηξη» για να δηλώσουν τον δεκαπλασιασμό σχεδόν των μονάδων ΣΔΕ μέσα στο σύντομο χρονικό διάστημα από το 2003-2004 έως το 2006-2007 (Βεργίδης κ.ά., 2008, Νικολοπούλου, 2017). Η επέκταση είναι κάτι που έχει προβληματίσει ιδιαίτερα. Μια από τις πρώτες επισημάνσεις ήταν ότι οι τόποι που επιλέχτηκαν για να ιδρυθούν τα ΣΔΕ δεν ακολουθούσαν ρητά τις υποδείξεις ειδικής μελέτης (Ευστράτογλου, 2001) που λάμβανε υπόψη αντικειμενικά δεδομένα. Αντίθετα, σημαντικό ρόλο διαδραμάτισαν οι προτεραιότητες των πολιτικών προϊσταμένων, οι οποίοι επιθυμούσαν την εξυπηρέτηση δήμων της εκλογικής τους περιφέρειας (Νικολοπούλου, 2017, Ανάγνου & Βεργίδης, 2014). Παρ' όλα αυτά, η γεωγραφική επέκταση που πραγματοποιήθηκε σταδιακά ακύρωσε τον άναρχο και χωρίς κριτήρια και προτεραιότητες τρόπο με τον οποίο επιλέχθηκαν οι περιοχές ίδρυσης των ΣΔΕ (Νικολοπούλου, 2017).

Διόγκωση εργασίας και εισαγωγή των παραρτημάτων

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν και δύο άλλες πτυχές της ποσοτικής έκρηξης. Η μία ήταν ότι ο φορέας τους επιφορτίστηκε ξαφνικά από τεράστιο όγκο εργασίας, γεγονός που δημιουργούσε προβλήματα (Ανάγνου & Βεργίδης, 2014). Η άλλη ήταν ότι από το 2007 καθιερώθηκε ο θεσμός των τμημάτων εκτός έδρας ή αλλιώς παραρτημάτων, με στόχο να καλυφθούν οι ανάγκες εκπαίδευσης πολιτών που διαμένουν μακριά απ' το σχολείο της έδρας. Τα τμήματα εκτός έδρας ιδρύονται με λιγότερες γραφειοκρατικές διαδικασίες απ' ό,τι τα ΣΔΕ, απαιτείται δηλαδή απόφαση του Γενικού Γραμματέα (για παράδειγμα, τον Ιούνιο και τον Ιούλιο του 2008 με τρεις διαδοχικές αποφάσεις του τότε Γενικού Γραμματέα ιδρύθηκαν 59 τμήματα εκτός έδρας). Όπως υποστηρίζει η Νικολοπούλου (2017, 119), «με τη λειτουργία των παραρτημάτων αυτών έγινε μεγάλη έκπτωση στις αρχές και τη φιλοσοφία των ΣΔΕ: τα εκτός έδρας τμήματα δεν έχουν δικό τους διευθυντή, δεν έχουν αποσπασμένους εκπαιδευτικούς παρά μόνον, κάποιες χρονιές, έναν και μοναδικό ως υπεύθυνο παραρτήματος, χωρίς όμως αυτός να είναι θεσμοθετημένος ρόλος, η διδασκαλία των γραμματισμών γίνεται κυρίως από ωρομίσθιους, εκτός εξαιρετικών περιπτώσεων, όταν δηλαδή κάποιος αποσπασμένος στην έδρα εκπαιδευτικός δέχεται να μεταβεί για συμπλήρωση ωραρίου και στο παράρτημα, αν φυσικά αυτό βρίσκεται σε απόσταση που να επιτρέπει τη μετακίνησή του. Είναι προφανές ότι το εκτός έδρας τμήμα δεν πληροί τους όρους και τις προϋποθέσεις του ΣΔΕ».

Αμφισβήτηση της ουσίας της «δημοκρατικής εκπαιδευτικής καινοτομίας»

Φαίνεται πως η καλή, αποτελεσματική εφαρμογή του νέου θεσμού ως μιας «δημοκρατικής εκπαιδευτικής καινοτομίας» ανησυχούσε και προβλημάτιζε την επιστημονική κοινότητα από τις πρώτες μέρες του βίου του (Πηγιάκη, 2006). Ωστόσο, η ποσοτική έκρηξη έθεσε –και πολύ δικαιολογημένα– σε συναγερμό την εμπειρική έρευνα προβάλλοντας ως βασικό πρόβλημα την πιθανότητα αυτή να σηματοδοτήσει την έναρξη μιας διαδικασίας μετασχηματισμού των ΣΔΕ –απόκλισης, για την ακρίβεια, από τη φιλοσοφία τους που είχε διαμορφωθεί κατά την πειραματική φάση, η οποία φαίνεται γενικά στη βιβλιογραφία να αποτιμάται ως «χρυσή» περίοδος της ιστορίας του θεσμού, εξαιτίας της αγαστής συνεργασίας που είχε προωθηθεί και επικρατήσει μεταξύ όλων των εμπλεκομένων (των εκπαιδευομένων συμπεριλαμβανομένων) και της ιδεώδους λειτουργίας. Κατά τη φάση, λοιπόν, αυτής της «έκρηξης» η έρευνα ήδη είχε κάνει τη σημαντική διαπίστωση ότι η διατήρηση στο μέλλον του θεσμού όπως τον αποκρυστάλλωσε η πειραματική φάση δεν είναι δεδομένη σε περίπτωση που φθίνουν ή εκλείψουν τα χαρακτηριστικά της πειραματικής φάσης (Ανάγνου, 2011).

Ταλαντεύσεις μεταξύ συγκεντρωτικού και μη συγκεντρωτικού πνεύματος και παγίωση αταξίας στη στελέχωση

Μια άλλη σειρά προβληματισμών προκάλεσε το θέμα των ειδικών ρυθμίσεων της λειτουργίας των ΣΔΕ που περιλαμβάνονται στο κατεξοχήν κανονιστικό κείμενο *Οργάνωση και Λειτουργία των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας*. Το 2003 δημοσιεύθηκε αυτός ο κανονισμός (ΥΑ 2373/2003), ως καρπός της πειραματι-

κής φάσης, ο οποίος συνόψισε και μετέφρασε σε πρακτική μορφή τα περιεχόμενα των *Προδιαγραφών Σπουδών* (Βεκρής & Χοντολίδου, 2003, 2η έκδ. 2010). Κάποια χρόνια όμως αργότερα αντικαταστάθηκε από έναν δεύτερο (ΥΑ 260/2008), ο οποίος επίσης αντικαταστάθηκε στη συνέχεια από έναν τρίτο (ΥΑ 5953/2014 που τροποποιήθηκε με την ΥΑ Κ1/192979/2016). Αυτή η διαδικασία έχει απασχολήσει τους μελετητές (Βεργίδης & Ασημάκη-Δημακοπούλου, 2008, Λευθεριώτου, 2014, Βεργίδου κ.ά., 2018, Νικολοπούλου, 2017). Όσον αφορά το πρόγραμμα σπουδών ο πρώτος κανονισμός ορίζει ότι «το ετήσιο πρόγραμμα σπουδών και των δραστηριοτήτων των ΣΔΕ διαμορφώνεται με βάση τις προδιαγραφές και τις εγκυκλίους του ΙΔΕΚΕ από τους συλλόγους διδασκόντων...» Όμως, ο δεύτερος κανονισμός (του 2008) ορίζει ότι «το πρόγραμμα σπουδών συντάσσεται από την αρμόδια υπηρεσία Μελετών και Εκπαιδευτικού σχεδιασμού της Γ.Γ.Ε.Ε. Οι αντιφάσεις είναι πάμπολλες, αλλά είναι γεγονός ότι καμία επίσημη απόφαση και πολιτική δεν επέφερε αλλαγή σε αυτό που είχε θεμελιωθεί κατά την πειραματική φάση σε σχέση με το πρόγραμμα σπουδών, έπειτα, μάλιστα, από την αποτυχημένη δοκιμή χρήσης αναλυτικών προγραμμάτων και εγχειριδίων κατά την πιλοτική φάση (Νικολοπούλου, 2017).

Ο δεύτερος κανονισμός, όμως, εισάγει ένα ακόμη στοιχείο συγκεντρωτισμού που δεν έχει πάψει να ισχύει. Θέτει τα ΣΔΕ υπό τον Γενικό Γραμματέα, του οποίου η εξουσία αυξάνεται. Παράλληλα, το προσωπικό στηρίζεται επιστημονικά όχι από στελέχη του προγράμματος, αλλά από ιδιωτικούς εξωτερικούς φορείς. Το προσωπικό των ΣΔΕ συνίσταται από τους εκπαιδευτικούς, τα «συμβουλευτικά όργανα», δηλαδή τον σύμβουλο Σταδιοδρομίας, τον (Σύμβουλο) Ψυχολόγο, τους επιστημονικούς συμβούλους-Υπευθύνους. Στην πειραματική φάση οι τελευταίοι ήταν στην πλειονότητά τους πανεπιστημιακοί. Από τον Κανονισμό του 2008 και έπειτα οι πανεπιστημιακοί αντικαθίστανται από τον Περιφερειακό Σύμβουλο Εκπαίδευσης,

Το προσωπικό του ΣΔΕ διακρίνεται –ήδη από τον πρώτο Κανονισμό– με κριτήριο το θεσμικό και μισθολογικό καθεστώς στις εξής κατηγορίες: α) μόνιμους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, οι οποίοι αποσπώνται για ένα σχολικό έτος, έχοντας το ωράριο της οργανικής β) εκπαιδευτές ενηλίκων, ωρομισθίους, που προσλαμβάνονται από την ελεύθερη αγορά. Σημειωτέον επίσης ότι σύμφωνα με τους κανονισμούς η επιλογή κάθε είδους προσωπικού έχει ολοκληρωθεί έως τις 30 Ιουνίου κάθε έτους με σκοπό την απολύτως ομαλή έναρξη του νέου έτους την 1η Σεπτεμβρίου), κάτι που ποτέ δε συμβαίνει. Πρέπει επίσης να αναφερθεί ότι με τον πρώτο κανονισμό η ύπαρξη ωρομισθίων εκπαιδευτικών ήταν μια μάλλον διαδικασία συμπληρωματική, για την κάλυψη κενών που προέκυπταν μετά την απόσπαση μονίμων εκπαιδευτικών, αλλά αυτό το πνεύμα, να αποδίδεται δηλαδή προτεραιότητα στην απόσπαση μονίμων εκπαιδευτικών (από την τυπική εκπαίδευση), χάθηκε στη συνέχεια. Υπάρχει, λοιπόν, πράγματι μια αταξία στη στελέχωση των ΣΔΕ με προσωπικό, καθώς και φαινόμενα άσκησης ανώφελων αλληλοκατηγοριών μεταξύ του προσωπικού (βλ. μια έρευνα των Ζαρίφη κ.ά., 2018, η οποία ασκεί κριτική στους μονίμους εκπαιδευτικούς).

Ποικίλων ειδών σοβαρές δυσλειτουργίες που βαίνουν επιδεινούμενες

Από μεταπτυχιακούς φοιτητές του ΕΑΠ έχουν πραγματοποιηθεί δύο μεταέρευνες με αντικείμενο τις διπλωματικές μεταπτυχιακές εργασίες που έχουν γραφεί από φοιτητές του ΕΑΠ για τα ΣΔΕ στα διάφορα προγράμματά του. Οι δύο μεταέρευνες γράφτηκαν το 2011 (Κατσίκας, 2011) και το 2019 (Στράντζα, 2019) και μελέτησαν 49 (των ετών 2003-2010) και 98 εργασίες (των ετών 2010-2018), αντίστοιχα. Είναι σαφές ότι πρόκειται για μεγάλο όγκο εργασιών με θέμα το ΣΔΕ, οι οποίες η προσωπική μας έρευνα στη βιβλιογραφία μάς κάνει να εκτιμούμε ότι αντιπροσωπεύουν επαρκώς τη συνολική παραγωγή της έρευνας που διεξάγεται για τα ΣΔΕ (π.χ. οι διδακτορικές διατριβές δεν ξεπερνούν τις 10 συνολικά). Θεωρούμε πως τα ευρήματα των δύο μεταερευνών, πέρα από την δική τους σημαντικότητα, είναι δείκτης της ερευνητικής κίνησης για τα ΣΔΕ, δείχνουν δηλαδή το πνεύμα της έρευνας όσον αφορά τη θεματολογία, το ακολουθούμενο ερευνητικό παράδειγμα, τα ερευνητικά αποτελέσματα και τις προτάσεις (που αποτελούν τις βασικές κατηγορίες ανάλυσης των μεταερευνών).

Αντικείμενο, λοιπόν, ενγένει της εμπειρικής έρευνας δεν είναι άλλο από την αποτελεσματικότητα του θεσμού στην ευρύτερη δυνατή έννοια, η οποία επιμερίζεται σε υποθέματα όπως: η εκπαιδευτική διαδικασία και διδακτική μεθοδολογία, η οργάνωση και λειτουργία του θεσμού, οι συμβουλευτικές υπηρεσίες στα ΣΔΕ, η πορεία των αποφοίτων, το προφίλ εκπαιδευτικών και επαγγελματική ανάπτυξη, το προφίλ εκπαιδευόμενων. Για καθένα, επομένως, από τους τομείς αυτούς γίνεται ανάλυση (μεταανάλυση) των ευρημάτων των διπλωματικών εργασιών, δηλαδή της αποτίμησης της πραγματικότητας που οι εργασίες έχουν επιχειρήσει, καθώς και των προτάσεων που προσέφεραν οι συγγραφείς τους. Η γενική εικόνα που προκύπτει είναι ότι τα χαρακτηριστικά και οι ιδιαιτερότητες του θεσμού, που είναι και το φλέγον ζήτημα, ενδέχεται μεν να κατανοούνται ή να είναι γνωστά, τουλάχιστον στις περισσότερες περιπτώσεις, αλλά αυτό δεν σημαίνει ότι πάντοτε κατακτώνται και πολύ περισσότερο ότι γίνονται και πράξη. Αυτό αποδίδεται στην έλλειψη προσοχής και ενδιαφέροντος από την Πολιτεία και οδηγεί στην αντίληψη ότι η λήψη μέτρων υπέρ της τήρησης της φιλοσοφίας του θεσμού είναι επείγουσα και αναγκαία. Αυτό, ωστόσο, που δείχνει η προσεκτική συγκριτική μελέτη των δύο μεταερευνών είναι ότι μεταξύ των δύο μελετώμενων περιόδων, δηλαδή των δεκαετιών του 2000 και του 2010, δεν φαίνεται να υπάρχει κάποια βελτίωση στο περιεχόμενο της γενικής εικόνας, αλλά μάλλον επιδείνωση ή, σε κάθε περίπτωση, στασιμότητα.

Η διαπίστωση αυτή συμφωνεί –ή μάλλον επαυξάνεται– από ευρήματα πιο πρόσφατης έρευνας (Νικολοπούλου, 2017) που κατέληξε στο συμπέρασμα ότι τα ΣΔΕ έχουν απολέσει στην πορεία του βίου τους τα καινοτομικά χαρακτηριστικά τους, διαδικασία που ίσως ξεκίνησε μέσα στη δεκαετία του 2000, αλλά, σε κάθε περίπτωση, εντάθηκε μετά το 2010. Η Νικολοπούλου (ό.π.) εντόπισε τις συνιστώσες της τάσης αυτής τις οποίες συνοψίζουμε ως εξής: Δεν υπάρχει πλέον ένας βασικός πυρήνας μονίμων εκπαιδευτικών στις μονάδες. Τα τελευταία χρόνια κατέστη κανονικότητα η πρόσληψη των ωρομισθίων εκπαιδευτικών να γίνεται πολύ αργά (Νοέμβριο, στην καλύτερη περίπτωση, αλλά και Μάιο, τη χρονιά 2016-2017). Η επίσημη δικαιολογία είναι ότι η διαδικασία επιλογής έχει υπάρξει χρονοβόρα, αλλά το αποτέλεσμα είναι ότι κάποια γνωστικά αντικείμενα, δεν διδάσκονται. Η επιστημονική υποστήριξη δεν υπάρχει. Έχει παρατηρηθεί ότι δεν γίνονται παιδαγωγικές συνεδριάσεις και ότι συχνά αυτές που γίνονται δεν έχουν παιδαγωγικό περιεχόμενο, ενώ οι ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί αρνούνται να συμμετάσχουν, επειδή δεν αμείβονται ξεχωριστά. Δεν πραγματοποιούνται οι κεντρικές επιμορφωτικές δράσεις. Ο μεγάλος αριθμός των μονάδων ΣΔΕ (και των παραρτημάτων) και, αντίστοιχα, ο πολύ μικρός αριθμός εργαζομένων στην κεντρική αρχή, δηλαδή στην επιτελική ομάδα που βρίσκεται στην Αθήνα, είναι αιτίες που έχει χαθεί η επαφή που υπήρχε μεταξύ των ΣΔΕ και της κεντρικής διοίκησής τους. Η κουλτούρα κάθε ΣΔΕ επηρεάζεται αρνητικά από όλα τα παραπάνω. Σε κάθε ΣΔΕ υπάρχουν ελάχιστοι εναπομείναντες από τα πρώτα χρόνια του θεσμού που αντιπαρατίθενται σε μια νέα γενιά μονίμων και ωρομισθίων εκπαιδευτικών. Οι διευθυντές ολοένα και περισσότερο εμπλέκονται σε έναν όγκο γραφειοκρατικών εργασιών, και απομακρύνονται από την ουσιαστική εργασία. Έχει παρατηρηθεί ότι κάθε νέα κυβέρνηση, ανταγωνιζόμενη την προηγούμενη, τείνει στην ίδρυση νέων μονάδων ΣΔΕ, διαδικασία που είναι αντιστρόφως ανάλογη προς την επίδειξη ενδιαφέροντος από την πλευρά της εξουσίας να συμβάλει στην ποιοτική ανάπτυξη του θεσμού.

4. Συζήτηση

Όπως είδαμε στην προηγούμενη ενότητα, η εμπειρική έρευνα έχει αναδείξει μια σειρά γεγονότων που αποτελούν παράγοντες/συστατικά μιας κατάστασης ανισορροπίας και αστάθειας η οποία δημιουργήθηκε σταδιακά και χαρακτηρίζει τον θεσμό του ΣΔΕ. Κοινό χαρακτηριστικό των γεγονότων που ξεκίνησαν να συμβαίνουν αρκετά σύντομα μετά από τη λήξη της πειραματικής φάσης είναι ότι αντιστρατεύονται το πνεύμα και τις αρχές λειτουργίας του θεσμού του ΣΔΕ, όπως αυτά σχηματίστηκαν κατά την πειραματική φάση. Φαίνεται, λοιπόν, ότι η θεσμική λογική (κατά Scott, 2014) του ΣΔΕ, που αποτυπώθηκε στον θεσμικό λόγο του (=Βεκρής & Χοντολίδου [εκδ.] 2003/2010), δεν πρέπει να θεωρείται ισχύουσα εσαεί στην πράξη: απότομη αύξηση του αριθμού χωρίς επιστημονική υποστήριξη, τάση περιορισμού της αυτονομίας,

ποικίλες δυσλειτουργίες και αρρυθμίες είναι ορισμένα από αυτά τα γεγονότα που καταγράφηκαν και παρουσιάστηκαν πιο πάνω. Όπως έχει επισημανθεί, στο πεδίο της εκπαιδευτικής πολιτικής το σημαντικότερο ζήτημα είναι η μελέτη του βαθμού στον οποίο μια (εκπαιδευτική) πολιτική διαπερνά το σύστημα –ή επιβάλλεται, θα λέγαμε αλλιώς (Heck, 2004). Αλλά και οι Viennet & Pont (2017) επισημαίνουν ότι εκπαιδευτική πολιτική σήμερα ορίζεται ως διαδικασία αλλαγής με συγκεκριμένο σκοπό, η οποία είναι πολυκατευθυντική, καθώς μπορεί να τροποποιηθεί από πολλούς δρώντες σε διάφορα σημεία ενός συστήματος, και συγκειμενοποιημένη, καθώς το θεσμικό και λοιπό κοινωνικό περιβάλλον δύναται να επηρεάσει την διαμόρφωση και υλοποίηση της πολιτικής στην πράξη. Η θεώρηση αυτή οδήγησε στην ανάδειξη καθοριστικών παραγόντων-κλειδιών (key-determinants) που έχουν σημασία για την εφαρμογή της πολιτικής όπως: ο σχεδιασμός, οι συμμετέχοντες και η εμπλοκή τους, το θεσμικό περιβάλλον, οι πολιτικές και το κοινωνικό πλαίσιο, η στρατηγική της εφαρμογής. Κατά τον Heck (2004), μια εκπαιδευτική πολιτική δεν μπορεί να θεωρηθεί εξαντλούμενη στην εισαγωγή της και στη σκέψη των εισηγητών της, χωρίς να λαμβάνεται υπόψη το πολιτισμικό συγκείμενο κατά την εμφάνιση και την εξέλιξή της. Αντίστοιχα, η έρευνα της εκπαιδευτικής πολιτικής επιδιώκει να παραγάγει αποτελέσματα που κάνουν δυνατή την βαθιά κατανόηση ενός προβλήματος, όπως και του συγκειμένου, των ζητημάτων, των διαδικασιών και των αποτελεσμάτων του. Οι πληροφορίες που συγκεντρώνονται οδηγούν στην διαπίστωση συνεπαγωγών και έκφραση συστάσεων για νέες δράσεις πολιτικής, έχει δηλαδή νόημα για τους φορείς της πολιτικής.

Αυτό, όμως, για το οποίο δικαιούμαστε –και πράγματι υποχρεούμαστε– να προβληματιστούμε σε σχέση με το θεσμό ενόψει αυτής της αστάθειάς του είναι το επίπεδο επίτευξης της επιδιωκόμενης μάθησης, δηλαδή η ουσιαστική και πρωταρχική λειτουργία του θεσμού. Όπως τονίσαμε πιο πάνω, αυτή η λειτουργία, που θα πρέπει να απασχολεί όλους τους εμπλεκόμενους στην πράξη και την έρευνα του ΣΔΕ, είναι η υλοποίηση της μετασχηματιστικής-χειραφετικής φιλοδοξίας του, δηλαδή η υλοποίηση της μάθησης με αυτό το πνεύμα· εκεί είναι που κρίνονται η αποτελεσματικότητα και η ποιότητά του ως θεσμού. Ενώ θα έλεγε κανείς ότι κανονικά η εντροπία πρόκειται να επέλθει, όταν εκλείψουν εντελώς οι προϋποθέσεις ύπαρξης του ΣΔΕ, όπως π.χ. η ύπαρξη εκπαιδευομένων, ή ύπαρξη χρηματοδότησης κλπ., μπορεί κανείς να αντείπει ότι ο θεσμός ήδη βρίσκεται σε κατάρρευση, είναι μη βιώσιμος, εάν δεν υπηρετεί το εκπαιδευτικό μοντέλο το οποίο ορίστηκε να υπηρετήσει. Με άλλα λόγια, πρέπει κανονικά να αποφευχθεί η κατάσταση εκείνη που το ΣΔΕ *θα έδειχνε* ότι προσφέρει υπηρεσίες και ικανοποιεί το κοινό του, αλλά δεν προσφέρει την ποιότητα που έχει υποσχεθεί (πβ. Γιαννακοπούλου, 2010). Στην δεύτερη περίπτωση θα λέγαμε ότι το τελικό αποτέλεσμα δεν είναι παρά η προσφορά κάτι στοιχειώδους και πολύ βασικού κι ότι με τη χορήγηση του πολυπόθητου τίτλου ικανοποιείται απλώς το «μετρήσιμο» της υπόθεσης. Αυτός όμως δεν είναι ο σκοπός του ΣΔΕ.

Στις εργασίες που μελετήσαμε δημιουργός της αστάθειας, στην οποία έχει εισέλθει ο θεσμός, θεωρείται το Κράτος. Όπως έχει αφοριστικά διατυπωθεί (Carnoy, 1995 στον Rubenson, 2011), από το Κράτος (με την έννοια της πολιτικής ηγεσίας, όχι απλώς της κεντρικής διοίκησης) εξαρτώνται τα πάντα στην εκπαίδευση, αφού αυτό βρίσκεται στην κορυφή της ιεραρχίας των μετόχων της εφαρμογής των εκπαιδευτικών πολιτικών (Γουβιάς & Θεριανός, 2014). Με την παραδοχή ότι ένας οργανισμός, θεσμός κλπ. διαθέτει τουλάχιστον δύο επίπεδα, αυτό της δομής και εκείνο των υποκειμένων (Scott & Davis, 2006), δηλαδή της κορυφής και της βάσης, διαπιστώνουμε πως έχει επικρατήσει μια διχοτόμηση ανάμεσά τους: το Κράτος δείχνει να μην απασχολείται από την σχετική με την ποιότητα προβληματική, ενώ, από την άλλη, η βάση του θεσμού, δηλαδή τα ίδια τα ΣΔΕ, βρίσκονται μπροστά σε μια περίπλοκη κατάσταση και σε πολλές αντιφάσεις.

Είναι, βέβαια, σαφές ότι δεν μπορούμε επ' ουδενί να αποκλείσουμε, και δη ανενδοίαστα, ότι στην δύσκολη, καθημερινή πραγματικότητα του θεσμού, καταβάλλεται προσπάθεια για ποιοτική και ισότιμη μάθηση, για την εφαρμογή, δηλαδή, του θεσμού σε όλα τα υποσυστήματά του. Σήμερα (2022), μάλιστα, ο θεσμός εξακολουθεί να ανθίζει, τουλάχιστον ποσοτικά. Ενόψει, όμως, όλων αυτών, η εμπειρική έρευνα, λαμβάνοντας και διάσταση μετασχηματιστική (Mertens, 2015), θα πρέπει να εστιάζει στις ποικίλες συνισταμένες

του θεσμού και άρα στις όψεις της ενδεχόμενης αστάθειας, ασκώντας κριτική, αναζητώντας τις αιτίες και φωτίζοντας τα συμφραζόμενά της, αλλά και να ανιχνεύει τις τάσεις αποκατάστασης της ισορροπίας. Στην Ελλάδα, βέβαια, δεν υπάρχει κουλτούρα μελέτης της επίτευξης της μάθησης των εκπαιδευομένων –στο ελληνικό τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα, πόσω μάλλον στο ΣΔΕ– ενώ δεν πρέπει να ξεχνούμε και πόσο δύσκολή είναι η παρακολούθηση των λιγότερο αντικειμενικών, μακροπρόθεσμων αποτελεσμάτων (outputs), όπως αυτά αντιπαρατίθενται προς τα μετρήσιμα παράγωγα (outcomes) μιας (εκπαιδευτικής) πολιτικής (Birkland, 2015). Ακριβώς για το λόγο αυτό η εμπειρική έρευνα μπορεί να στραφεί προς τη μελέτη των προδιαγεγραμμένων προϋποθέσεων ικανοποίησής της, δηλαδή των εννοιών που συγκροτούν το εννοιολογικό πλαίσιο του θεσμού. Οι έννοιες αυτές είναι ανεξάρτητες μεταβλητές του εκπαιδευτικού έργου και της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας, με στενή έννοια, του ΣΔΕ και, επομένως, ο τρόπος της εφαρμογής τους παρέχει σημαντική πληροφόρηση. Ορισμένες από αυτές εμπερικλείονται στις λεγόμενες διεργασίες του συστήματος: σήμερα αποδίδεται μεγάλη σημασία σε όσα διαδραματίζονται –όχι μόνο μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας, αλλά και– στο σχολείο ως οργανισμό, δηλαδή στη διοικητική ζωή των εκπαιδευτικών οργανισμών, για την οποία έχει ειπωθεί ότι είναι σημαντική για τη μάθηση (π.χ. Μαυρογιώργος, 2008). Το διοικητικό υπόδειγμα που έχει υιοθετηθεί από το θεσμό στο πλαίσιο των παιδαγωγικών αρχών του, περιλαμβάνοντας έννοιες όπως ηγεσία (αποκεντρωμένη-συλλογική-διαμοιρασμένη) και οργανισμός μάθησης (Δούκας, 2004), αποτελεί, σαφώς, πρόσφορο και ενδιαφέρον πεδίο, τόσο στη συνολικότητά του όσο και στα επιμέρους στοιχεία του. Εξάλλου έχοντας δει στις προηγούμενες σελίδες τι (καταγράφεται ότι) συμβαίνει στο *δομικό επίπεδο* του θεσμού (=Κράτος), πρέπει να στρεφόμαστε, προς τα *υποκείμενα* του θεσμού, εκπαιδευτικούς και εκπαιδευόμενους, που πρωταγωνιστούν στην πραγματικότητα του θεσμού, καθιστώντας τους υποκείμενα έρευνας και θέτοντας ερωτήσεις όπως: Υπάρχει ανταπόκριση στις προδιαγραφές του ΣΔΕ; Ποιοι προβληματισμοί εγείρονται; Έτσι, είναι εφικτός ο ακριβέστερος προσδιορισμός των προβλημάτων και των αιτιών τους, καθώς και η γενική βελτίωση.

Τέλος, η εκπαιδευτική πολιτική, και ο πρωταρχικός φορέας της, το Κράτος –με άλλα λόγια η ηγεσία του θεσμού–, υποχρεούται να λαμβάνει υπόψη την εμπειρική έρευνα. Ο μετασχηματισμός και η χειραφέτηση των ατόμων και της κοινωνίας –και προφανώς όχι η απόκτηση απλώς ενός τίτλου– είναι ρητά στόχοι (της μάθησης) του ΣΔΕ, που έχει ασπαστεί την αρχή ότι οι ευάλωτοι και ευπαθέστεροι έχουν ανάγκη από ουσιαστική ενδυνάμωση, μια αρχή που βρίσκεται ιστορικά στον πυρήνα της εκπαίδευσης ενηλίκων, και σήμερα πλέον όλης της εκπαίδευσης (Kalantzis & Cope, 2012). Εφόσον, λοιπόν, ο θεσμός δεν έχει επισήμως ανακληθεί στη μορφή που κάποτε εισήχθη, πρέπει και να διασφαλιστεί υπό τη μορφή αυτή.

Βιβλιογραφία

Ανάγνου, Ε. (2011). *Εκπαιδευτική Πολιτική στην Εκπαίδευση Ενηλίκων: Η αναπαραγωγή και ο μετασχηματισμός των βασικών αρχών και χαρακτηριστικών των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας μέσα από τις πρακτικές των διευθυντών τους. Εμπειρική έρευνα.* (Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). Πάτρα, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών.

Ανάγνου, Ε. (2015-2016). Ιχνηλατώντας την εκπαιδευτική πολιτική για έναν θεσμό εκπαίδευσης ενηλίκων: Η δημιουργία και εξέλιξη του δικτύου των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας στην Ελλάδα (1997-σήμερα). *Θέματα Ιστορίας της Εκπαίδευσης*, 13-14, 129-158

Ανάγνου, Ε. & Βεργίδης, Δ. (2014). Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: Ποσοτική αύξηση και εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική, *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 32, 3-18.

Αυγητίδου, Σ. (2020) Προσανατολισμοί της εκπαιδευτικής έρευνας στην Ελλάδα. Στο: Ανδρούσου, Α. & Τσάφος, Β. (2020) (εκδ.) *Επιστήμες της εκπαίδευσης, Ένα διεπιστημονικό πεδίο.* Αθήνα, Gutenberg.

Βεκρής, Λ. (2003/2010). Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: Ένα ευρωπαϊκό πειραματικό πρόγραμμα κατά του κοινωνικού αποκλεισμού-η ελληνική εκδοχή. Στο: Βεκρής, Λ. & Χοντολίδου, Ε. (2003/2010).

Βεκρής, Λ. & Χοντολίδου, Ε. (2003/2010). *Προδιαγραφές σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρία*ς. 2η έκδοση 2010. Αθήνα.

Βεργίδης, Δ. (2003) Σχεδιασμός προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων για ευάλωτες κοινωνικές ομάδες. Στο: Βεργίδης, Δ. (εκδ.) (2003) *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Συμβολή στην εξειδίκευση στελεχών και εκπαιδευτών*. Ελληνικά Γράμματα

Βεργίδης, Δ. (2003/2010). Διά βίου εκπαίδευση, εκπαιδευτική πολιτική και Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Στο Βεκρής, Λ. & Χοντολίδου, Ε. (2003/2010).

Βεργίδης, Δ., Ευστράτογλου, Ά., & Νικολοπούλου, Β. (2007). Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: καινοτομικά στοιχεία προβλήματα και προοπτικές. *Εκπαίδευση Ενηλίκων* (12), 25-26.

Βεργίδου, Α., Βεργίδης, Δ. & Υφαντή, Α. (2018). Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: εκπαιδευτικές καινοτομίες και σχολική κουλτούρα. Αναπαραγωγή ή προσαρμογή; *Επιστήμες της Αγωγής*, 2, 169-186

Birkland, T. (2015) *An introduction to the Policy Process. Theories, Concepts and Models of Public Policy Making* (4η έκδοση). Routledge, New York and London.

Carnoy, M. (1995). Foreword: How should we study adult education. Στο: C. A. Torres (εκδ.) The Politics of Nonformal Education in Latin America. New York. Praeger.

Χοντολίδου, Ε. (2003/2010) Η έννοια του γραμματισμού στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας Στο: Λ. Βεκρής & Ε. Χοντολίδου (εκδ.).

Δούκας, Χ. (2003). *Διά βίου μάθηση: Ταυτότητες, Πολιτείες, Πολιτικές*. Αθήνα, ΓΓΕΕ-ΙΔΕΚΕ.

Δούκας, Χ. (2004). *Ανοιχτή μάθηση στην ανοιχτή κοινωνία. Η μεταρρύθμιση της εκπαίδευσης ενηλίκων 2000-2004*. Αθήνα ΓΓΕΕ-ΙΔΕΚΕ.

Doukas, C. (2003). New topologies in European policies: the framework of lifelong learning policies. Στο: C. Medel-Anonuevo (εκδ.).

Ευστράτογλου, Ά. (2001). *Μελέτη Διάγνωσης των Εκπαιδευτικών Αναγκών & Χωροθέτησης των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας*. Αθήνα, ΙΔΕΚΕ.

Ευστράτογλου, Ά. (2010). Ανισότητες στην ελληνική αγορά εργασίας. Η περίπτωση των ατόμων χωρίς υποχρεωτική εκπαίδευση. Στο: Κονιόρδος, Σ. & Φωτόπουλος, Ν**.** (επιμ.) (2010) *Φτώχεια, ανισότητες και εκπαίδευση στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης*, Αθήνα: Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής ΓΣΕΕ.

Γιαννακοπούλου, Ε. (2010) Από την αξιολόγηση των προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων στον έλεγχο και τη διασφάλιση ποιότητας. Στο: Βεργίδης, Δ. & Κόκκος, Α. (εκδ.) (2010). *Εκπαίδευση ενηλίκων. Διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές*. Μεταίχμιο.

Γουβιάς, Δ. & Θεριανός, Κ. (2014). *Εκπαιδευτική Πολιτική.* Αθήνα: Gutenberg.

Heck, R. H. (2004). *Studying Educational and Social Policy*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Hoy, W. & Miskel, C. (1995). *Educational administration. Theory, research, and practice.* McGraw-Hill

Hoy, W. & Miskel, C. (2013). *Educational administration. Theory, research, and practice.* McGraw-Hill

Kalantzis, M & Cope, B. (2012). *New Learning. Elements of a Science of Education.* Cambrridge University Press (ελλ. μετάφραση: [επιμ. Ε. Αρβανίτη] (2013). *Νέα Μάθηση. Στοιχεία για μια επιστήμη της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Κριτική).

Κατσίκας, Ν. (2011). *Επισκόπηση των μεταπτυχιακών διπλωματικών εργασιών φοιτητών του Ε.Α.Π. των μεταπτυχιακών προγραμμάτων «ΣΠΟΥΔΕΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ» ΚΑΙ «ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ» που εκπονήθηκαν για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας από το 2003-2010*. Διπλωματική Μεταπτυχιακή Εργασία. Πάτρα, ΕΑΠ.

Κυριακίδης, Λ. & Αντωνίου, Π. (2015). Θεωρητικά μοντέλα εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας: μέτρηση σχολικής αποτελεσματικότητας. Στο: Πασιαρδής, Π. (εκδ.) (2015).

Λευθεριώτου, Π. (2014). *Σχεδιασμός Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων στην Ελλάδα: η Περίπτωση της Γενικής Γραμματείας Διά Βίου Μάθησης*. Διδακτορική διατριβή. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Λύτσιου, Α. (2007) Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας – Ιστορική διαδρομή. Στο: Κ. Κουτρούμπα, Β. Νικολοπούλου & Π. Χατζηθεοχάρους (εκδ).

Lunenburg, F. C., & Ornstein, A. C. (2021). *Educational administration: Concepts and practices* (9η έκδ). Wadsworth Cengage

Μαγγόπουλος, Γ. (2011). *Αξιολόγηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων. Η περίπτωση των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας*. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Κρήτης

Μαυρογιώργος, Γ. (2008) Η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο: Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Δακοπούλου, Α,. Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ. & Χαλκιώτης, Δ. (εκδ.) (2008) *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική*. ΕΑΠ

Mea, A. & Tarabini, A. (2020) Teachers' identities in second chance schools: A comparative analysis in Buenos Aires and Barcelona. *Teaching and Teacher Education* 88 (20) 1-11

Mertens, D. M. (2015) *Research and evaluation in Education and Psychology* (4th Ed.) Sage.

Μπάκας, Θ. (2014) *Εισαγωγή στην Εκπαιδευτική Πολιτική. Σημειώσεις Μαθήματος*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Μπιτσάκος, Δ. (2020). *Μαθητική διαρροή, κοινωνικός αποκλεισμός και επανεκπαίδευση: Μελέτη σε δομές εκπαίδευσης ενηλίκων*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Νικολοπούλου, Β. (2017). *Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: Ένας καινοτόμος θεσμός εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα. Πώς η θεωρία έγινε πράξη και η θεωρία βίωμα.* Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Α.Π.Θ.

Πασιαρδής, Π. (εκδ.) (2015) *Διαχείριση Αλλαγής, Σχολική Αποτελεσματικότητα και Στρατηγικός Σχεδιασμός.* Ίων, Εκδόσεις Έλλην, Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Πηγιάκη, Π. (2006). *Δημοκρατική Εκπαιδευτική Καινοτομία. Μαθήματα από το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας*. Γρηγόρης.

Ritzer, G. (2011). *Sociological Theory.* 8th Edition. Published by McGraw-Hill

Rubenson, K. (2011). The Field of Adult Education: An Overview. Στο: Rubenson, K. (εκδ.) (2011) *Adult Learning and Education*. Elsevier. Academic Press

Scott, R. (2014) *Institutions and Organizations. Ideas, Interests, and Identities.* 4η έκδοση, SAGE

Στράντζα, Χ. (2019). *Βιβλιογραφική επισκόπηση των μεταπτυχιακών διπλωματικών εργασιών των φοιτητών του ΕΑΠ που εκπονήθηκαν στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού προγράμματος «Εκπαίδευση Ενηλίκων» με θέμα τα ΣΔΕ το διάστημα 2010- 2018. Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία.* Πάτρα, ΕΑΠ.

Τσιάκκιρος, Α. & Πασιαρδής, Π. (2015α) Στρατηγική ανάλυση – (Ι) Το εξωτερικό και ανταγωνιστικό περιβάλλον των οργανισμών. Στο: Πασιαρδής, Π. (εκδ.) 2015

Τσιάκκιρος, Α. & Πασιαρδής, Π. (2015β) Στρατηγική ανάλυση – (ΙΙ) Το εσωτερικό περιβάλλον των οργανισμών. Στο: Πασιαρδής, Π. (εκδ.) Πασιαρδής, Π. (εκδ.) (2015)

Viennet, R., & Pont, B. (2017). *Education policy implementation: A literature review and proposed framework.* Paris: OECD Publishing.

Υπουργική Απόφαση 2373/2003 «Οργάνωση και Λειτουργία των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας» (Φ.Ε.Κ. 1003/22-7-2003, τ. Β΄).

Υπουργική Απόφαση 260/2008 «Οργάνωση και Λειτουργία των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας» (ΦΕΚ 34/16-1-2008, τ. Β’).

Υπουργική Απόφαση 5953/2014 «Κανονισμός Οργάνωσης και Λειτουργίας των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.)» (ΦΕΚ 1861/8-7-2014, τ. Β΄).

Υπουργική Απόφαση Κ1/192979/2016 «Τροποποίηση του Κανονισμού Οργάνωσης και Λειτουργίας των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ)» (ΦΕΚ 3815/28-11-2016, τ. Β΄).

Ζαρίφης, Γ. & συνεργάτες (2018). *Ερευνητική μελέτη: Αναγκαιότητα αποτίμησης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτών ενηλίκων στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας με στόχο τη βελτίωση των παρεχόμενων υπηρεσιών από καταρτισμένο προσωπικό.* Θεσσαλονίκη.

Κωνσταντίνος Οικονόμου
Εκπαιδευτικός ΠΕ02 και ΠΕ 70
Υποψήφιος Διδάκτωρ, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Παν/μίου Θεσσαλίας,
lerkos0@gmail.com

Αγγελική Λαζαρίδου
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Διοίκησης της Εκπαίδευσης,
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Παν/μίου Θεσσαλίας,
alazarid@uth.gr

Μαθητική διαρροή και προσωπικές κρίσεις

Παντελής Κυπριανός, Ιωάννης Μπούργος

Περίληψη

Ο όρος μαθητική διαρροή στην Ελλάδα αναφέρεται στη μη ολοκλήρωση της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης η οποία εφαρμόζεται από το σχολικό έτος 1980-1981. Η μη ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης πέρα από ατομικό και κοινωνικό πρόβλημα έχει αρνητικές συνέπειες για τα άτομα και την κοινωνία. Στο κείμενο παρουσιάζουμε τα ευρήματα ποιοτικής έρευνας η οποία διερευνά τις συνέπειες της μαθητικής διαρροής μέσα από το λόγο ανθρώπων οι οποίοι εγκατέλειψαν το σχολείο. Αξιοποιήσαμε τη μέθοδο της Ποιοτικής Ανάλυσης Περιεχομένου και με θεωρητική δειγματοληψία πραγματοποιήσαμε 64 ημιδομημένες συνεντεύξεις με άτομα που εγκατέλειψαν δημοτικό ή γυμνάσιο στην Ηλεία το διάστημα 1980-2015. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η πλειονότητα των συμμετεχόντων αντιμετώπισε αρνητικές συνέπειες: Επαγγελματικές, ψυχολογικές-συναισθηματικές, μορφωτικές, λειτουργικές και κοινωνικές. Ωστόσο, ένας στους τέσσερις ερωτώμενους απάντησαν ότι η εγκατάλειψη του σχολείου δεν είχε αρνητικές συνέπειες στη ζωή τους.

Λέξεις κλειδιά: Μαθητική διαρροή, Ποιοτική Ανάλυση Περιεχομένου, ημιδομημένη συνέντευξη

Abstract

The term student dropout refers to the non-completion of the nine-year compulsory education which has been implemented since the school year 1980-1981. Non-completion of compulsory education besides an individual and social problem has negative consequences for individuals and society. In this text we present the findings of a qualitative research which explores the consequences of student dropout through the speech of people who left school. We used the method of Qualitative Content Analysis. We conducted 64 semi-structured interviews with people who left elementary or high school in the area of Ilia, in West Greece, between 1980-2015. The results showed that the majority of participants experienced negative consequences classified in of five categories: Professional, psychological-emotional, educational, functional and social. In addition to that, one in four respondents answered that dropping out of school had no negative consequences in their lives.

Keywords: student dropout, Qualitative Content Analysis, semi-structured interview

1. Εισαγωγή

1.1. Το φαινόμενο της μαθητικής διαρροής

Στην εποχή μας η εκπαίδευση θεωρείται θεμελιώδες ανθρώπινο δικαίωμα, προϋπόθεση για την απόλαυση των άλλων δικαιωμάτων (UNESCO, 2016). Οικουμενικές διακηρύξεις και διεθνείς συμβάσεις κατοχυρώνουν την υποχρεωτικότητα και τη δωρεάν παροχή της για κάποια χρόνια.

Στην Ελλάδα κατοχυρώθηκε συνταγματικά η εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση και η δωρεάν παροχή της από το κράτος το 1975. Το σχολικό έτος 1980-81 επεκτάθηκε η υποχρεωτική φοίτηση από το εξαετές δημοτικό στο τριετές γυμνάσιο, μέχρι την ηλικία των 16 ετών. Παρά την τυπική κατοχύρωση, χιλιάδες μαθητές εγκαταλείπουν το γυμνάσιο ή το δημοτικό πριν αποφοιτήσουν.

Η μαθητική διαρροή είναι ένα κοινωνικό φαινόμενο παλιό και οικουμενικό. Όπως έγραψαν οι Walters και Kranzler (1970) «ξεκίνησε μέσα σε λίγες ώρες από το άνοιγμα του πρώτου σχολείου» (σ. 97). Αρχικά

ήταν συνδεδεμένο κυρίως με την εκμετάλλευση της παιδικής εργασίας και τις ψυχολογικές διαταραχές των παιδιών (Ayres, 1909· Fuller, 1927· Thorndike, 1907). Η σχετική συζήτηση αρχίζει ουσιαστικά στη δεκαετία του 1950 με τη μαζικοποίηση της εκπαίδευσης και στη δεκαετία του 1960 αναδεικνύεται σε μείζον πρόβλημα. Από τη δεκαετία του 1970 μέχρι σήμερα, η εξάλειψη της μαθητικής διαρροής αποτελεί προτεραιότητα για τις περισσότερες χώρες και έχει περιοριστεί σημαντικά.

Ωστόσο, από το 2015 η σχολική διαρροή καλά κρατεί. Σύμφωνα με την UNESCO ένα έκτο των παιδιών παγκοσμίως είναι εκτός σχολείου. 120,6 εκατομμύρια παιδιά και έφηβοι 6-14 ετών ήταν εκτός εκπαίδευσης το 2018 σε όλον τον κόσμο: 59,1 εκατομμύρια παιδιά 6-11 ετών (8,2%) και 61,5 εκατομμύρια 12-14 ετών (15,6%) (UNESCO-UIS, 2019).

Το ενδιαφέρον της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ε.Ε.) για τη μαθητική διαρροή εκδηλώνεται τη δεκαετία του 1990 στο Λευκό Βιβλίο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (Ε.Επ.). Περιγράφεται ως σοβαρό πρόβλημα πρωτίστως για την οικονομική ανάπτυξη και την κοινωνική περιθωριοποίηση (European Commission, 1995). Το 2000, στο Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισαβόνας, τέθηκε σαν στόχος η μείωση της διαρροής κατά το ήμισυ στα κράτη-μέλη ως το 2010, ώστε ο μέσος όρος του δείκτη ESL[42] από 19,6% να μειωθεί στο 10% (European Council, 2000), στόχος που επετεύχθη μία δεκαετία αργότερα. Με βάση τα τελευταία στοιχεία ο δείκτης ESL το 2021 μειώθηκε στο 9,7%, δηλαδή ένα στα δέκα άτομα ηλικίας 18-24 ετών έχουν εκπαίδευση κατώτερη του λυκείου (EUROSTAT, 2022). Αυτό σημαίνει ότι στην Ε.Ε. περισσότεροι από 3,2 εκατομμύρια νέοι ηλικίας 18-24 ετών εγκατέλειψαν πρόωρα την εκπαίδευση-κατάρτιση (European Commission, 2022). Το 2020 στις χώρες του ΟΟΣΑ, 15% των ατόμων ηλικίας 25-34 είχαν εκπαίδευση κατώτερη της ανώτερης δευτεροβάθμιας (OECD, 2021). Στην Ελλάδα υπήρξε σημαντική μείωση της μαθητικής διαρροής από την εφαρμογή της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Το 1980-81 το ποσοστό εγκατάλειψης του γυμνασίου εκτιμήθηκε σε 19,6% (Λαρίου-Δρεττάκη, 1993). Η τελευταία έρευνα του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.) έδειξε ότι το σχολικό έτος 2015-2016 μειώθηκε στο γυμνάσιο στο 4,70%. Συνολικά, 7.789 μαθητές σε συνολικό αριθμό 304.201 εγκατέλειψαν την υποχρεωτική εκπαίδευση ως το 2017-18 (Νέλλα κ.ά., 2019).

Η πρόσφατη κρίση της πανδημίας, με το κλείσιμο των σχολείων και την υλοποίηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, σήμανε συναγερμό σε κράτη και υπερεθνικούς οργανισμούς καθώς θα έπληττε περισσότερο τους μαθητές από μειονεκτικά περιβάλλοντα οι οποίοι έχουν περισσότερες πιθανότητες να εγκαταλείψουν το σχολείο (European Commission, 2022· OECD, 2021).

1.2. Οι συνέπειες της μαθητικής διαρροής

Η πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου θεωρείται σημαντικό πρόβλημα. Στη σχετική βιβλιογραφία, το μέλλον όσων εγκαταλείπουν το σχολείο περιγράφεται ζοφερό αναφορικά με τις προοπτικές απασχόλησης, τις οικονομικές απολαβές και μια σειρά προβλημάτων που θα αντιμετωπίσουν στη ζωή τους (OECD, 2021· Rumberger, 2020). Η Επιτροπή Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2008) υποστηρίζει ότι «η ανεργία, οι χαμηλότερες αποδοχές καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής, η μικρότερη συμμετοχή στη μάθηση σε μεγαλύτερη ηλικία και η μικρότερη ικανότητα προσαρμογής στις αλλαγές» (σσ. 10-11) πλήττουν κυρίως τα άτομα με χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο. Σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ, το ποσοστό ανεργίας το 2020 σε όσους δεν ολοκλήρωσαν την ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ήταν σχεδόν διπλάσιο από εκείνα με υψηλότερα εκπαιδευτικά προσόντα (OECD, 2021).

42. Ο δείκτης ESL (Early School Leaving) της EUROSTAT είναι έμμεσος δείκτης διαρροής που αναφέρεται σε άτομα ηλικίας 18-24 ετών με επίπεδο εκπαίδευσης ISCED 0-2 που βρίσκονται εκτός εκπαίδευσης-κατάρτισης 4 εβδομάδες πριν από την έρευνα. Ο δείκτης μαθητικής διαρροής του Ι.Ε.Π. είναι άμεσος γιατί αποτυπώνεται με την τεχνική της κοόρτης και απογραφικά δεδομένα του συνόλου των δημόσιων γενικών σχολείων.

Αναφορικά με τις οικονομικές απολαβές, το 2019 στις χώρες του ΟΟΣΑ το 27% των ατόμων με εκπαιδευτικό επίπεδο κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είχε τις μισές αποδοχές από τους εργαζόμενους με ανώτερο εκπαιδευτικό επίπεδο (OECD, 2021). Στις Η.Π.Α. ειδικότερα, ένα άτομο χωρίς απολυτήριο λυκείου στη διάρκεια του εργασιακού βίου κερδίζει 200.000 δολάρια λιγότερα από ένα άτομο με απολυτήριο (Rumberger, 2020). Στην Ε.Ε. οι μέσες ετήσιες αποδοχές των ατόμων με κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση εκτιμώνται σε 21.406 ευρώ και αυτών με ανώτερη δευτεροβάθμια σε 26.519 ευρώ (Psacharopoulos, 2007).

Εκτός από τον υψηλό κίνδυνο ανεργίας και τα χαμηλά εισοδήματα, η μαθητική διαρροή φαίνεται να έχει κι άλλες συνέπειες: χαμηλή μόρφωση των παιδιών τους, περιορισμένη άσκηση των δικαιωμάτων τους ως πολίτες, παραβατική συμπεριφορά, χρήση ουσιών, ψυχολογικά προβλήματα, χαμηλή αυτοεκτίμηση και στιγματισμός (Brown, 2016· McGarr, 2010· Maynard et al., 2015· O'Sullivan, 2018· Ramsdal et al., 2018· Rumberger, 2011, 2020). Το επίπεδο εκπαίδευσης θεωρείται, αντίθετα, ισχυρός προγνωστικός παράγοντας για την υγεία και το προσδόκιμο ζωής (Ramsdal et al., 2018· Rumberger, 2020). Σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ, οι ενήλικες με υψηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο αναφέρουν ότι έχουν καλή υγεία σε υψηλότερα ποσοστά από αυτούς με χαμηλότερο επίπεδο. Οι ενήλικες με τριτοβάθμια εκπαίδευση έχουν προσδόκιμο ζωής 5 χρόνια περισσότερα από αυτούς με κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (OECD, 2021). Στοιχεία της EUROSTAT δείχνουν ότι τα άτομα με ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση παρουσιάζουν χαμηλότερα ποσοστά ασθενειών από τα άτομα με κατώτερη δευτεροβάθμια (Psacharopoulos, 2007). Επιπλέον, εκείνοι που εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολείο εμφανίζουν περισσότερο ψυχολογικές διαταραχές, όπως άγχος και κατάθλιψη (McGarr, 2010· Rumberger, 2020).

Εκτός από τις ατομικές συνέπειες, η μαθητική διαρροή έχει επιπτώσεις στην κοινωνία στο σύνολό της. Στη διεθνή βιβλιογραφία το κόστος της μαθητικής διαρροής εμφανίζεται μεγάλο για τα κράτη λόγω της χαμηλής παραγωγικότητας, των μειωμένων φόρων, της μειωμένης πολιτικής συμμετοχής, της περιορισμένης διαγενεακής κινητικότητας, του χαμηλότερου επιπέδου υγείας και των αυξημένων προνοιακών δαπανών οι οποίες συνεπάγονται επιβάρυνση των φορολογουμένων. Όσοι εγκαταλείπουν το σχολείο έχουν περισσότερες πιθανότητες να λάβουν κρατική αρωγή για στέγη, τροφή, ιατροφαρμακευτική περίθαλψη, να αναπτύξουν εγκληματική δραστηριότητα και να επιβαρύνουν οικονομικά τα συστήματα αστυνόμευσης και δικαιοσύνης (Levin et al., 2007· Psacharopoulos, 2007· Rumberger, 2011).

Η Ε.Επ. υποστηρίζει ότι η πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου οδηγεί σε υψηλότερα ποσοστά ανεργίας, σε μειωμένα εισοδήματα και τροφοδοτεί τη φτώχεια και τον κοινωνικό αποκλεισμό (European Commission, 2016). Επιπλέον, αυξάνει το δημοσιονομικό και κοινωνικό κόστος λόγω των μειωμένων φορολογικών εσόδων, των κοινωνικών παροχών και των υψηλότερων δαπανών στην υγειονομική περίθαλψη και την ποινική δικαιοσύνη. Επίσης, υποστηρίζεται ότι η πρόωρη εγκατάλειψη αποτελεί κίνδυνο για τη δημοκρατία και την κοινωνική συνοχή λόγω της αναπαραγωγής των κοινωνικών ανισοτήτων, της περιθωριοποίησης και του κοινωνικού αποκλεισμού (European Commission, 2013). Η Επιτροπή Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2008) συνοψίζει τις κοινωνικές συνέπειες ως εξής: «Η πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου συνεπάγεται απώλεια ανθρώπινου δυναμικού. Επιφέρει κοινωνικό κόστος (κοινωνική κατάρρευση, αυξημένη ζήτηση από το σύστημα υγείας και χαλαρότερη κοινωνική συνοχή) και οικονομικό κόστος (χαμηλότερη παραγωγικότητα, χαμηλότερος φόρος εισοδήματος και υψηλότερες πληρωμές κοινωνικής πρόνοιας)» (σ. 10).

Η μαθητική διαρροή φέρεται να έχει αρνητικές επιπτώσεις στη συμμετοχή στις εκλογές, στην εμπιστοσύνη σε ανθρώπους και σε θεσμούς, στη διεύρυνση των ελευθεριών σε μη mainstream ομάδες, στη γνώση των δημοκρατικών θεσμών. Όσοι εγκαταλείπουν το σχολείο είναι πιθανότερο να ψηφίζουν λιγότερο και να εμπλέκονται λιγότερο σε δραστηριότητες του πολίτη (Psacharopoulos, 2007· Rumberger, 2011). Τα στοιχεία της Ε.Ε. επιβεβαιώνουν ότι η ενεργή συμμετοχή των πολιτών στα κοινά συνδέεται με το εκπαιδευτικό επίπεδο. Τα άτομα με κατώτερη το πολύ δευτεροβάθμια εκπαίδευση (ISCED 0-2) συμμετέχουν

σε ποσοστό 6,1%, ενώ τα άτομα με ανώτερη δευτεροβάθμια και μεταδευτεροβάθμια (ISCED 3-4) έχουν διπλάσιο ποσοστό (12,1%) συμμετοχής (European Commission, 2018).

2. Έρευνα και μεθοδολογία

Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των συνεπειών της μαθητικής διαρροής στην Ηλεία, περιοχής με παραδοσιακά πολύ υψηλά ποσοστά διαρροής. Θα επιχειρήσουμε να δούμε πώς προσλαμβάνουν τις συνέπειες της μη ολοκλήρωσης της υποχρεωτικής εκπαίδευσης στη ζωή τους εκείνοι που εγκατέλειψαν πρόωρα το σχολείο.

Το εργαλείο συλλογής των δεδομένων που χρησιμοποιήσαμε ήταν η ημιδομημένη συνέντευξη που θεωρείται αποτελεσματική για την κατανόηση των αντιλήψεων των συμμετεχόντων. Η τεχνική δειγματοληψίας που αξιοποιήσαμε ήταν η «θεωρητική δειγματοληψία», μια κυκλική διαδικασία ταυτόχρονης συλλογής και ανάλυσης δεδομένων που σταματά όταν επιτευχθεί «θεωρητικός κορεσμός» (Corbin & Strauss, 2015).

Πραγματοποιήσαμε 64 συνεντεύξεις το 2018 και το 2019 με άτομα 17-50 ετών που εγκατέλειψαν δημοτικό ή γυμνάσιο το διάστημα 1980-2015. Από τους 64 συμμετέχοντες οι 24 ήταν 17-28 ετών, οι 15 29-40 ετών και οι 25 41-50 ετών. Οι 34 ήταν γυναίκες και οι 30 άνδρες. Από τους 64, 18, 10 άνδρες και 8 γυναίκες, αυτοπροσδιορίστηκαν ως Ρομά.

Ως προς το είδος της διαρροής, οι 7 εγκατέλειψαν το δημοτικό, οι 22 αποφοίτησαν αλλά δεν συνέχισαν στο γυμνάσιο, ενώ οι 35 φοίτησαν στο γυμνάσιο και το εγκατέλειψαν σε κάποια τάξη. Από τους 64, 24 εγκατέλειψαν τη δεκαετία του 1980, 13 τη δεκαετία του 1990, 12 τη δεκαετία του 2000 και 15 τη δεκαετία του 2010. Οι συμμετέχοντες φοίτησαν σε 36 δημοτικά, οι 17 σε 12 ολιγοθέσια και οι 47 σε 24 πολυθέσια. Οι 57 αποφοιτήσαντες από το δημοτικό εγγράφηκαν αυτοδίκαια σε 26 γυμνάσια: οι 16 σε 11 γυμνάσια αγροτικών περιοχών, οι 25 σε 8 ημιαστικά γυμνάσια και οι 16 σε 7 αστικά γυμνάσια.

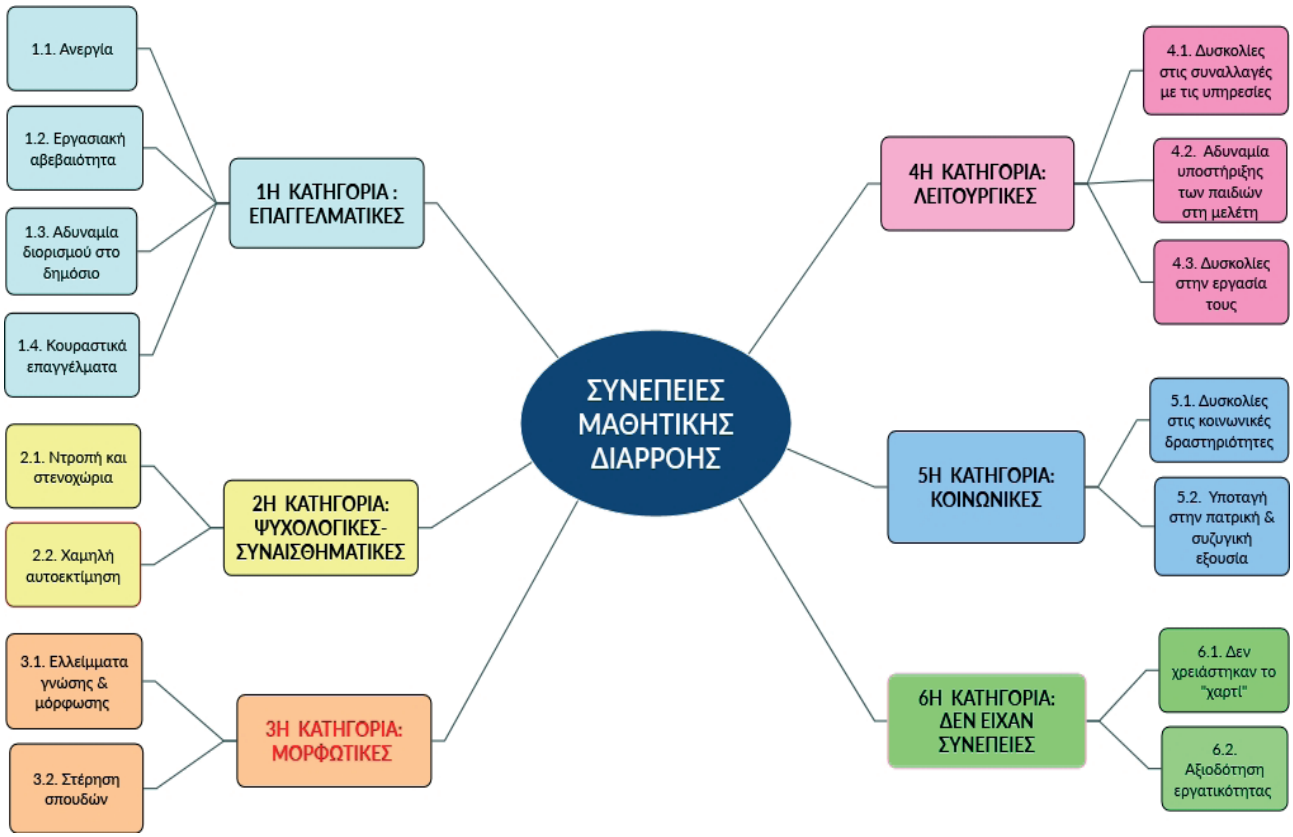
Για τη μεταγραφή των συνεντεύξεων χρησιμοποιήσαμε τα σύμβολα του Silverman (2014) και για την ανάλυσή τους το λογισμικό NVivo-12.6. Ως μέυθοδο ανάλυσης χρησιμοποιήσαμε την Ποιοτική Ανάλυση Περιεχομένου, μια μέθοδο συστηματικής περιγραφής του νοήματος των ποιοτικών δεδομένων (Schreier, 2014). Η μέθοδος εξετάζει νοήματα και μοτίβα, εμφανή ή λανθάνοντα στο κείμενο, χωρίς να επιδιώκει την ποσοτικοποίηση ή την άντληση του αντικειμενικού περιεχομένου (Devi Prasad, 2019). Το ποιοτικό υλικό τεμαχίζεται σε μονάδες κωδικοποίησης και κατανέμεται στις κατηγορίες-υποκατηγορίες ενός συστήματος κωδικοποίησης το οποίο δημιουργείται «παραγωγικά-productively» (με έννοιες ορισμένες προκαταβολικά – «concept driven») ή «επαγωγικά-inductively» κατά την ανάλυση (με έννοιες από τα δεδομένα – «data driven») αλλά και με συνδυασμό των δύο προσεγγίσεων. Το σύστημα πρέπει να ταιριάζει στα δεδομένα και να τα περιγράφει έγκυρα, κάτι που επιτυγχάνεται καλύτερα όταν δημιουργείται επαγωγικά (Schreier, 2014), γι' αυτό και επιλέξαμε την επαγωγική προσέγγιση. Για τον τεμαχισμό επιλέγεται ένα κριτήριο που ορίζει την αρχή και το τέλος κάθε μονάδας. Χρησιμοποιήσαμε ως κριτήριο το «θέμα» το οποίο θεωρείται αποτελεσματικότερο από τα τυπικά κριτήρια (λέξεις, προτάσεις) (Schreier, 2012).

Κατά πρώτον μεταγράψαμε τις συνεντεύξεις και τις μεταφέραμε στο Nivo. Με τα εργαλεία του λογισμικού επισημάναμε τα τμήματα που ήταν σχετικά με το ερευνητικό ερώτημα. Ακολούθως, μελετώντας τα τμήματα που επισημάναμε και χρησιμοποιώντας την τεχνική των «διαδοχικών περιλήψεων-successive summarizing» (Schreier, 2014) δημιουργήσαμε το σύστημα κατηγοριών. Δηλαδή, παραφράσαμε αρκετές φορές τα σχετικά αποσπάσματα και συνοψίζοντας τις παρόμοιες παραφράσεις μειώσαμε τον αριθμό τους και καταλήξαμε σε υψηλότερο επίπεδο αφαίρεσης (Schreier, 2012). Εν συνεχεία, τεμαχίσαμε το ποιοτικό υλικό σε μονάδες κωδικοποίησης με βάση το «θέμα» αναζητώντας την ουσία του μηνύματος –φανερού ή λανθάνοντος– το οποίο οι συμμετέχοντες διατύπωναν σε ένα μικρό ή μεγαλύτερο μέρος του μεταγραμ-

μένου κειμένου αναφορικά με τις συνέπειες που είχε γι' αυτούς η εγκατάλειψη του σχολείου. Τέλος, αξιοποιώντας τις δυνατότητες του NVivo, αναθέσαμε τις μονάδες κωδικοποίησης στις κατηγορίες/υποκατηγορίες.

3. Αποτελέσματα

Το επαγωγικό σύστημα κατηγοριοποίησης αποτελείται από 6 κατηγορίες και 15 υποκατηγορίες οι οποίες απεικονίζονται στο επόμενο σχήμα:



Σχήμα 1: Το σύστημα κατηγοριοποίησης

Η πλειονότητα των συμμετεχόντων ανέφερε περισσότερες από μία συνέπειες οι οποίες κωδικοποιήθηκαν σε πέντε κατηγορίες και παρουσιάζονται με γνώμονα το πλήθος αναφορών. Τελευταία παρουσιάζεται μια διακριτή κατηγορία, η 6η, που περιλαμβάνει αναφορές συμμετεχόντων οι οποίοι δηλώνουν ότι δεν βίωσαν αρνητικές συνέπειες.

1η Κατηγορία: «Επαγγελματικές συνέπειες»

Οι μισοί όσων εγκατέλειψαν το σχολείο (32) αντιμετώπισαν ή αντιμετωπίζουν επαγγελματικές δυσκολίες. Μερικοί είναι άνεργοι, αλλά οι περισσότεροι εργάζονται. Οι εργασίες που κάνουν δεν είναι μόνιμες, δεν έχουν σταθερό εισόδημα και είναι κουραστικές. Οι συνέπειες διακρίνονται σε τέσσερεις υποκατηγορίες:

1η Υποκατηγορία: «Ανεργία»

Δέκα συμμετέχοντες (Σ2, Σ3, Σ4, Σ5, Σ6, Σ24, Σ32, Σ39, Σ47, Σ56) ανέφεραν ότι δεν μπορούν (ή δεν μπορούσαν) να βρουν δουλειά. Οι περισσότεροι είναι μικρής ηλικίας 17 έως 25 ετών. Οι οκτώ είναι γυναίκες

και οι πιο πολλές ασχολούνται με τα οικιακά. Ο ένας άνδρας είναι άνεργος και ο δεύτερος εργάζεται περιστασιακά:

> Σ4 (γυναίκα, 20 ετών, οικιακά): *Ναι. [...][43] Επαγγελματικές δυσκολίες, δεν μπορούμε να πιάσουμε δουλειά πουθενά. Θέλουν το χαρτί του γυμνασίου.*

2η Υποκατηγορία: «Εργασιακή αβεβαιότητα»

Εργασιακή αβεβαιότητα βιώνουν δέκα συμμετέχοντες (Σ16, Σ17, Σ18, Σ21, Σ31, Σ33, Σ40, Σ43, Σ49, Σ62), πέντε άνδρες και πέντε γυναίκες, καθώς δεν έχουν μόνιμη και αποδοτική εργασία. Πρόκειται κυρίως για εργάτες, ελαιοχρωματιστές, πλανόδιους πωλητές, καθαρίστριες, καμαριέρες:

> Σ18 (άνδρας, 28 ετών, πλανόδιος μανάβης): *Ναι. [...] Γιατί θα έπιανα μια δουλειά σταθερή θα 'παιρνα το βασικό μισθό (2.0), ενώ τώρα είμαι μανάβης πουλάω ντομάτες και αυτά. Σήμερα θα 'χει, αύριο δε θα 'χει ψωμί. [...] Ενώ αν είχα βγάλει όλο το σχολείο, θα είχα μια δουλίτσα δηλαδή σταθερή.*

3η Υποκατηγορία: «Αδυναμία διορισμού στο δημόσιο»

Οκτώ συμμετέχοντες (Σ7, Σ8, Σ26, Σ34, Σ44, Σ45, Σ50, Σ60), έξι άνδρες και δύο γυναίκες, δεν έχουν/είχαν το τυπικό προσόν να διοριστούν στον ευρύτερο δημόσιο τομέα και να αναβαθμιστούν επαγγελματικά. Μερικοί από αυτούς φοιτούν σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) για να αποκτήσουν το απαραίτητο «χαρτί» που θα τους βάλει στο δημόσιο, καθώς έχουν τα κοινωνικά κριτήρια. Μία γυναίκα που αποφοίτησε τα κατάφερε, ενώ οι υπόλοιποι είναι αγρότες, εργάτες, πλανόδιοι πωλητές, παλιατζήδες ή εποχικοί υπάλληλοι:

> Σ26 (άνδρας, 46 ετών, αγρότης): *Κάνω αιτήσεις στο δημαρχείο εδώ και δεν με παίρνουν, γιατί δεν έχω γνώσεις. Κάνω αιτήσεις στην Περιφέρεια παντού, δεν με παίρνουν (1.0) θέλει του λυκείου (2.0), κάνω στην Ακαδημία στα Ολύμπια δε με παίρνουνε.*

4η Υποκατηγορία: «Κουραστικά επαγγέλματα»

Πέντε συμμετέχοντες (Σ11, Σ15, Σ25, Σ29, Σ39), τρεις γυναίκες και δύο άνδρες, ανέφεραν ότι κουράστηκαν πολύ γιατί έκαναν (ή κάνουν) σκληρές δουλειές:

> Σ15 (γυναίκα, 48 ετών, εργάτρια): *Πάρα πολλές. [...] Έκανα σκληρές δουλειές, εργατιά, χωράφια (1.0) και τώρα που έχασα στον άντρα μου δεν μπορώ να τα φέρω βόλτα.*

2η Κατηγορία: «Ψυχολογικές-συναισθηματικές συνέπειες»

Αρκετοί συμμετέχοντες (23) αντιμετώπισαν συναισθηματικές ή ψυχολογικές δυσκολίες οι οποίες κατανέμονται σε δύο υποκατηγορίες:

1η Υποκατηγορία: «Ντροπή και στενοχώρια»

Δεκατρείς συμμετέχοντες (Σ23, Σ26, Σ27, Σ32, Σ33, Σ34, Σ35, Σ38, Σ45, Σ46, Σ54, Σ56, Σ62), εννέα άνδρες και τέσσερις γυναίκες, αντιμετώπισαν συναισθηματικές δυσκολίες καθώς βίωσαν ή βιώνουν συναισθήματα ντροπής και στενοχώριας:

> Σ27 (γυναίκα, 44 ετών, καθαρίστρια): *Βεβαίως, είχα δυσκολίες. Και τώρα και τότ... παλιά::: και πάντα. [...] Ναι, ντρέπεσαι να πεις ότι εγώ πήγα μέχρι το γυμνά... μέχρι το δημοτικό.*

43. Στα αποσπάσματα διατηρήθηκαν τα σύμβολα μεταγραφής των συνεντεύξεων. Το σύμβολο [...] δείχνει ότι μεσολάβησε διευκρινιστική ερώτηση ή κάποια τεχνική ενεργητικής ακρόασης που χρησιμοποίησε ο ερευνητής για να διευκολύνει τους ερωτώμενους να εκφράσουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους.

2η Υποκατηγορία: «Χαμηλή αυτοεκτίμηση»

Οι αναφορές δέκα συμμετεχόντων (Σ7, Σ17, Σ20, Σ21, Σ25, Σ31, Σ39, Σ43, Σ49, Σ53), έξι γυναικών και τεσσάρων ανδρών, φανερώνουν ότι η εγκατάλειψη του σχολείου είχε αρνητικές συνέπειες στην αυτοεκτίμησή τους καθώς ένιωθαν/νιώθουν ότι αξίζουν λιγότερο:

> Σ17 (γυναίκα, 34 ετών, καθαρίστρια): *Ναι. Και συναισθηματικά (1.0), γιατί:: αισθάνεσαι ένα κενό::. [...] Ναι, αισθάνεσαι ότι::: είσαι λιγότερο (3.0) ((άγχος)) [...] .hhh από τους άλλους. Μεγαλώνοντας όμως εξελίσσεσαι και:: με τα βιώματα και με την προσπάθεια (3.0). Διαμορφώνεις και χαρακτήρα και ιδέες.[...] Δουλεύοντας ανέβηκε η αυτοπεποίθησή:: μου, άλλαξα (2.0), έβγαζα χρήματα::, βγήκα στον κόσμο.*

3η Κατηγορία: «Μορφωτικές συνέπειες»

Η τρίτη κατηγορία περιλαμβάνει αναφορές 15 συμμετεχόντων για συνέπειες που αφορούν γνωστικά ή μορφωτικά ελλείμματα και τη μη πραγματοποίηση της επιθυμίας τους να σπουδάσουν. Οι αναφορές κατανέμονται σε δύο υποκατηγορίες:

1η Υποκατηγορία: «Ελλείμματα γνώσης και μόρφωσης»

Οκτώ συμμετέχοντες (Σ1, Σ5, Σ6, Σ15, Σ23, Σ29, Σ34, Σ54), πέντε γυναίκες και τρεις άνδρες, ανέφεραν ότι έχουν δυσκολίες γιατί τους λείπουν οι γνώσεις και η μόρφωση:

> Σ54 (άνδρας, 36 ετών, καταστηματάρχης εστίασης): *Έχω δυσκολίες (1.0). Θα ήθελα να 'χω κάποια πράγματα που τα βρίσκω συνέχεια μπροστά μου, όσο αφορά τα γράμματα. [...] Μπορεί να 'χω την άνεση, όμως (.) μου λείπει το βασικότερο: η γνώση γιατί πραγματικά το σχολείο (1.0) είναι πλούτος. Κι είναι κάποιες γνώσεις που δεν μπορείς να τις μάθεις από πουθενά ό,τι και να μάθεις στην αγορά.*

2η Υποκατηγορία: «Στέρηση σπουδών»

Επτά συμμετέχοντες (Σ12, Σ27, Σ35, Σ38, Σ41, Σ46, Σ63), πέντε γυναίκες και δύο άνδρες, επιθυμούσαν να σπουδάσουν σε συγκεκριμένες επαγγελματικές ή πανεπιστημιακές σχολές αλλά η εγκατάλειψη του σχολείου ματαίωσε το όνειρό τους:

> Σ41 (γυναίκα, 25 ετών, σερβιτόρα): *Ναι. [...] Κοίταξε:: τ' όνειρό μου ήταν να γίνω και 'γω νηπιαγωγός. Άσχετα που δεν τα κατάφερα.*

4η Κατηγορία: «Λειτουργικές συνέπειες»

Η τέταρτη κατηγορία περιλαμβάνει αναφορές 12 συμμετεχόντων οι οποίες φανερώνουν λειτουργικές συνέπειες, δηλαδή δυσκολίες στην αποτελεσματική διεκπεραίωση κάποιων λειτουργιών της καθημερινότητας. Οι συνέπειες συγκροτούν τρεις υποκατηγορίες:

1η Υποκατηγορία: «Δυσκολίες στις συναλλαγές με τις υπηρεσίες»

Επτά συμμετέχοντες (Σ23, Σ30, Σ31, Σ35, Σ44, Σ52, Σ55), τέσσερις γυναίκες και τρεις άνδρες, αντιμετωπίζουν δυσκολίες στις συναλλαγές με τις υπηρεσίες κυρίως λόγω του λειτουργικού αναλφαβητισμού:

> Σ23 (άνδρας, 34 ετών, παλιατζής): *Βεβαίως, πολλές, πολλές δυσκολίες (1.0) πολλές δυσκολίες. [...] Ένα παράδειγμα είναι ότι::: όταν πάμε κάπου να ζητήσουμε ένα χαρτί, όπως ξέρεις πρέπει να κάνεις μια:::: μία αίτηση, οτιδήποτε αυτά και αναγκαζόμαστε και παρακαλάμε τον άνθρωπο αυτό ο οποίος είναι σε μια δημοτική:::. [....] Να του λέμε «αν θες, κάνε μας εσύ την αίτηση». Οι πιο πολλοί::: μας φέρνουν αντιρρήσεις, να σου πω την αλήθεια. Μας λένε «δεν μπορούμε να κάνουμε εμείς αυτή δουλειά». Αλλά ευτυχώς υπάρχουν και καλοί ανθρώποι και μας βοηθάνε σ' αυτό.*

2η Υποκατηγορία: «Αδυναμία υποστήριξης των παιδιών στη μελέτη»

Τέσσερις γυναίκες (Σ14, Σ30, Σ47, Σ62) ανέφεραν ότι επειδή εγκατέλειψαν το σχολείο δεν μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά τους να μελετήσουν τα σχολικά μαθήματα:

> Σ47 (γυναίκα, 34 ετών, οικιακά): *Είχα (.) δεν μπορούσα να διαβάσω και το παιδί μου.*

3η Υποκατηγορία: «Δυσκολίες στην εργασία τους»

Δύο άνδρες (Σ38, Σ54) ανέφεραν ότι δυσκολεύονται στην εργασία τους να επιλύσουν κάποια προβλήματα, γιατί δεν έχουν αποκτήσει τις αναγκαίες γνώσεις ή το σωστό τρόπο σκέψης:

> Σ38 (άνδρας, 43 ετών, εργάτης): *Ναι, ναι πολλές. Γιατί ήθελα να:: μετρήσω ένα:: σπίτι να το φτιάξω... Κι έπρεπε να το::: να το τετραγωνίσω. Και δεν ήξερα!*

5η Κατηγορία: «Κοινωνικές συνέπειες»

Η πέμπτη κατηγορία περιλαμβάνει αναφορές 9 συμμετεχόντων οποίες φανερώνουν δυσκολίες και περιορισμούς αναφορικά με τις κοινωνικές δραστηριότητες, το κοινωνικό στάτους και τη θέση της γυναίκας:

1η Υποκατηγορία: «Δυσκολίες στις κοινωνικές δραστηριότητες»

Πέντε συμμετέχοντες (Σ30, Σ34, Σ37, Σ54, Σ55), τρεις γυναίκες και δύο άνδρες, ανέφεραν ότι αντιμετώπισαν περιορισμούς ή δυσκολίες που αφορούν στις δραστηριότητες του πολίτη, τις κοινωνικές συναναστροφές ή το κοινωνικό στάτους. Οι συνέπειες αυτές βιώθηκαν/βιώνονται τραυματικά από κάποιους:

> Σ34 (άνδρας, 40 ετών, παλιατζής): *Στεναχωριέμαι πολύ που δεν είμαι:: ενταγμένος. Δεν είμαι ενταγμένος επειδή δεν ξέρω γράμματα. [...] Με δυσκολεύει, ναι με δυσκολεύει. Δεν αντιλαμβάνομαι περσότερα πράγματα. Δηλαδή δεν αντιλαμβάνομαι τα πράγματα όπως είναι… [...], δηλαδή δεν ξέρω γράμματα, δεν ξέρω:: (.) να μιλάω λέγοντας πολιτι::κά κάπως, ξέρεις τώρα.*

2η Υποκατηγορία: «Υποταγή στην πατρική και συζυγική εξουσία»

Για τέσσερις γυναίκες (Σ20, Σ35, Σ43, Σ62), 39 έως 50 ετών, η υποταγή στη θέληση του πατέρα ή (και) του συζύγου λόγω των ηθικών και κοινωνικών τους αντιλήψεων ήταν μία από τις αρνητικές συνέπειες που βίωσαν. Ο πατέρας επέβαλε τη διακοπή του σχολείου, τη «σεμνή» ένδυση και το γάμο τους. Η ψυχολογική ή (και) η σωματική βία για δύο παντρεμένες ήταν συστατικό της υποταγής στο σύζυγο. Επίσης, τόσο ο πατέρας όσο και ο σύζυγος δεν επέτρεπαν την εργασία εκτός οικογενειακού περιβάλλοντος. Όλες θεωρούν ότι αν είχαν ολοκληρώσει το σχολείο θα μπορούσαν να αντιδράσουν και δεν θα βίωναν τις εξουσιαστικές συμπεριφορές του πατέρα ή του συζύγου:

> Σ62 (γυναίκα, 49 ετών, καμαριέρα): *Ναι, είχα δυσκολίες. [...] Να:: να έχω μια δουλειά. <u>Δεν με ά::φηναν! Δεν με ά::φηναν!</u> [...] Δεν μ' άφηνε ο:: πρώην σύζυγός μου. [...] Όχι, δεν είναι μόνο οικονομικό. Είναι και θέμα ψυχολογίας. Εγώ όταν έφευγα απ' το σπίτι, ε:: ε:::άλλαζε η ψυχολογία μου. Κι όταν γύριζα, δεν ήθελα να πάω στο σπίτι. [...] Τώρα όμως που ηρέμησα, που δουλεύω καθημερινά, λέω πότε να σχολάσω να πάω στα παιδιά μου. [...] Μ' έχει αλλάξει πάρα πολύ αυτή η δουλειά (1.0). Νόμιζα όλα αυτά τα χρόνια ότι ζούσα καλά. Όμως δε:: ζούσα. Γιατί δεν ήξερα (.) παραπέρα. Νόμιζα ότι ήμουνα μόνο γι' αυτό, να μεγαλώνω παιδιά .hhh ((συγκίνηση)), τις δουλειές του σπιτιού και στα χωρά::φια και στα ζώ::α. [...] Αν είχα συνεχίσει ((το γυμνάσιο)) θα ήταν αλλιώς! Γιατί παίρνω παράδειγμα από την αδερφή μου.*

6η Κατηγορία: «Δεν είχαν συνέπειες»

Δεκαπέντε συμμετέχοντες ανέφεραν ότι δεν αντιμετώπισαν δυσκολίες στη ζωή τους εξαιτίας της εγκατάλειψης του σχολείου. Οι αναφορές τους κατανέμονται σε δύο υποκατηγορίες:

1η Υποκατηγορία: «Δεν χρειάστηκαν το "χαρτί"»

Δώδεκα συμμετέχοντες (Σ9, Σ10, Σ22, Σ28, Σ36, Σ42, Σ48, Σ57, Σ58, Σ59, Σ61, Σ64), οι περισσότεροι 17-29 ετών, ανέφεραν ότι δεν συνάντησαν δυσκολίες στη ζωή τους καθώς δεν χρειάστηκαν το «χαρτί» του γυμνασίου γιατί κάνουν/έκαναν δουλειές οι οποίες δεν απαιτούν εκπαιδευτικά προσόντα. Στην πλειονότητά τους είναι ελεύθεροι επαγγελματίες (καταστηματάρχες), αυτοαπασχολούμενοι στον πρωτογενή τομέα (αγρότες, κτηνοτρόφοι, αλιείς) ή στον τομέα παροχής υπηρεσιών (μανικιουρίστ) και ιδιωτικοί υπάλληλοι (πωλήτριες). Οι περισσότεροι (7) είναι άνδρες. Μερικοί θεωρούν ότι έχουν πετύχει επαγγελματικά αλλά θα μπορούσαν να κάνουν περισσότερα αν είχαν μόρφωση. Σε γενικές γραμμές αξιοδοτούν την εκπαίδευση, ωστόσο επισημαίνουν ότι τα πτυχία σήμερα δεν έχουν μεγάλη αξία:

> Σ58 (γυναίκα, 22 ετών, μανικιουρίστ): *Ε:: μέχρι στιγμής όχι, γιατί δε μου έχει χρειαστεί κάπου το χαρτί. [...] Όχι, απλά στη συγκεκριμένη δουλειά δε μου χρειάστηκε ποτέ, γιατί δουλεύω μόνη μου.*

2η Υποκατηγορία: «Αξιοδότηση της εργατικότητας»

Τρεις συμμετέχοντες (Σ13, Σ19, Σ51) της ηλικιακής ομάδας 41-50, δύο άνδρες και μία γυναίκα, ανέφεραν ότι δεν αντιμετώπισαν δυσκολίες λόγω της εγκατάλειψης του γυμνασίου. Πριμοδοτούν την εργατικότητα έναντι των σπουδών γιατί θεωρούν ότι η εργατικότητα εξασφαλίζει την οικονομική επιτυχία, ενώ οι σπουδές έχουν αβέβαιο αποτέλεσμα. Γι' αυτό δεν τους ενδιαφέρει ιδιαίτερα η σχολική σταδιοδρομία των παιδιών τους, φτάνει να είναι εργατικά. Από μικρή ηλικία στράφηκαν σε επιχειρηματικές δραστηριότητες, γεγονός που τους επέτρεψε να βγάλουν αρκετά χρήματα, να διαψεύσουν τις αρνητικές προβλέψεις γονέων ή εκπαιδευτικών και να κριτικάρουν τους άνεργους πτυχιούχους. Οι άνδρες υπογραμμίζουν την αξία της οικονομικής αυτονομίας από μικρή ηλικία η οποία επιτρέπει την πραγματοποίηση των εφηβικών ονείρων και την καταξίωση στην τοπική κοινωνία:

> Σ13 (άνδρας, 50 ετών, καταστηματάρχης ένδυσης): *Όχι, όχι, όχι. Τίποτα, κανένα πρόβλημα.[...] Ήδη από δεκάξι χρονών ήμουνα:: είχα στ' όνομά μου το μαγαζί, πήρε σύνταξη ο πατέρας μου. [...] Όχι, όχι, ποτέ δεν έχω μετανιώσει. Ούτε με δυσκόλεψε κάτι. [...] Όχι, όχι, όχι. Απ' ό,τι θυμάμαι δεν είχα πει ποτέ ξέρεις «Α, κουταμάρα έκανα, δεν συνέχισα το σχολείο», ας πούμε. Τη στιγμή που ασχολήθηκα με τη δουλειά μου, 'ντάξει ήμουνα (1.5) από μικρός και ξέρεις αυτόνομος και:: ανεξάρτητος οικονομικά. [...] Εντάξει δε θα μ' ενοχλούσε και το:: (1.0) και κάποιο παιδί μου να μου 'λεγε «ξέρεις δε θέλω να σπουδάσω». (2.0) Πιστεύω δε θα 'χα πρόβλημα, αρκεί να ήταν εργατικός αυτό… περσότερο αυτό… πιστεύω στη ζωή πως πρέπει ο άνθρωπος να 'ναι εργατικός κατά πρώτον. Ένα παιδί τώρα να 'ναι είκοσι πέντε, είκοσι έξι, είκοσι εφτά χρονών και να λέει του πατέρα του «δώσ' μου πέντε ευρώ να πάω έξω να πιω κα::φέ»;*

4. Συζήτηση

Από την ανάλυση συνάγεται ότι εκείνοι που εγκαταλείπουν το σχολείο, στη συντριπτική τους πλειονότητα, αντιμετώπισαν ή αντιμετωπίζουν αρνητικές συνέπειες οι οποίες εντάσσονται σε πέντε κατηγορίες: (α) επαγγελματικές, (β) ψυχολογικές-συναισθηματικές, (γ) μορφωτικές, (δ) λειτουργικές και (ε) κοινωνικές. Μια έκτη (στ) κατηγορία συγκροτείται από τις απαντήσεις συμμετεχόντων οι οποίοι ανέφεραν ότι δεν βίωσαν καμία συνέπεια.

(α) Οι μισοί συμμετέχοντες βίωσαν ή βιώνουν επαγγελματικές συνέπειες. Κοντά στο ένα τρίτο είναι άνεργοι. Αρκετοί δηλώνουν άνεργοι επειδή εργάζονται περιστασιακά. Οι περισσότεροι εργάζονται αλλά αντιμετωπίζουν επαγγελματικές δυσκολίες που αφορούν: (i) Στην εργασιακή ανασφάλεια που βιώνουν, γιατί δεν έχουν μόνιμη εργασία και σταθερό εισόδημα. (ii) Στην αδυναμία να εργαστούν στον ευρύτερο δημόσιο τομέα καθώς έχουν τα κοινωνικά κριτήρια αλλά τους λείπουν τα εκπαιδευτικά προσόντα. (iii) Στην κούραση καθώς ασκούν επίπονα χειρωνακτικά επαγγέλματα.

Οι επαγγελματικές συνέπειες αφενός δεν βιώνονται από τους μισούς συμμετέχοντες κι αφετέρου διαφοροποιούνται μεταξύ αυτών που τις βιώνουν. Οι επαγγελματικές προοπτικές δεν είναι ευοίωνες για όσους εγκαταλείπουν το σχολείο, ωστόσο η πρόωρη εγκατάλειψη δεν οδηγεί γραμμικά στην ανεργία και τον κοινωνικό αποκλεισμό. Το υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης αποτελεί ασπίδα κατά της ανεργίας αλλά αυτό δεν ισχύει παντού και παντοτε (Eurofound, 2016). Οι έρευνες στην Ελλάδα επιβεβαιώνουν ότι τα περισσότερα άτομα που εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολείο εντάσσονται στην αγορά εργασίας αλλά σε ανειδίκευτες εργασίες (Λαρίου-Δρεττάκη, 1993· Παλαιοκρασάς κ.ά., 1996). Η ένταξη στην αγορά εργασίας δεν εξαρτάται μόνο από τα εκπαιδευτικά προσόντα αλλά και από το οικονομικό πλαίσιο, τη δομή των ευκαιριών απασχόλησης σε τοπικό επίπεδο, τις μορφές κοινωνικής ένταξης και τα άτυπα δίκτυα. Ειδικά στην Ελλάδα, τα συγγενικά δίκτυα προστατεύουν αποτελεσματικά από την ανεργία (Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, 1998· Καλογρίδη, 2000).

(β) Περισσότεροι από το ένα τρίτο των ερωτώμενων αντιμετώπισε ή αντιμετωπίζει ψυχολογικές-συναισθηματικές συνέπειες λόγω της εγκατάλειψης του σχολείου. Πρόκειται για συναισθήματα ντροπής και χαμηλή αυτοεκτίμηση. Εδώ έχουμε τις περισσότερες αναφορές μετά τις επαγγελματικές. Αρκετοί συμμετέχοντες για να αμβλύνουν τις ψυχολογικές συνέπειες φοιτούν στα ΣΔΕ (Kiprianos & Mpourgos, 2022). Παρότι τα ευρήματα ερευνών τόσο στο εξωτερικό όσο και στην Ελλάδα –σε μικρότερο βαθμό– αναφέρουν ψυχολογικές συνέπειες (Brown, 2016· Καλογρίδη, 2000· Maynard et al., 2015· O'Sullivan, 2018· Παλαιοκρασάς κ.ά., 1996· Ramsdal et al., 2018), δεν συγκεντρώνουν την απαιτούμενη προσοχή των εθνικών και υπερεθνικών οργανισμών.

Η εγκατάλειψη του σχολείου φαίνεται να δημιουργεί σε κάποιους σοβαρή προσωπική «κρίση κατάστασης» είτε γιατί η εγκατάλειψη ήταν απροσδόκητη είτε γιατί οφειλόταν στη σχολική αποτυχία. Επιπλέον, η κρίση αυτή συμπίπτει συνήθως με δύο «εξελικτικές» κρίσεις, την αλλαγή σχολικής βαθμίδας και τη μετάβαση στην εφηβεία (Χατζηχρήστου, 2011). Οι περισσότεροι μαθητές εγκαταλείπουν μετά το δημοτικό και στην πρώτη γυμνασίου (Μπούργος & Κυπριανός, 2021). Αρκετοί διαχειρίστηκαν με επιτυχία την κρίση, ενώ άλλοι βιώνουν αρνητικά συναισθήματα μετά από αρκετά χρόνια.

(γ) Το ένα τέταρτο κοντά των συμμετεχόντων είχε μορφωτικές συνέπειες. Κάποιοι ανέφεραν ότι τους λείπουν οι γνώσεις και η μόρφωση την οποία θεωρούν σημαντική. Ορισμένοι ανέφεραν ότι η εγκατάλειψη του γυμνασίου τους στέρησε τις σπουδές στην επιστήμη που ονειρεύονταν. Επειδή η εγκατάλειψη του σχολείου συνδέεται συνήθως με την υποεπίδοση (Λαρίου-Δρεττάκη, 1993· Παλαιοκρασάς κ.ά., 1996), ίσως οι συγκεκριμένες αναφορές να παραξενεύουν. Ωστόσο, από τους 43 συμμετέχοντες οι οποίοι θυμόντουσαν το βαθμό απολυτηρίου του δημοτικού, οι 34 είχαν βαθμό «άριστα» ή «πολύ καλά» και μόνο 9 «καλά». Παρά την ελαστική βαθμολογία, στο πλαίσιο της ακώλυτης προαγωγής, οι μισοί τουλάχιστον συμμετέχοντες δεν είχαν προβλήματα υποεπίδοσης και γι' αυτό ενδεχομένως κάποιοι ανέφεραν ότι επιθυμούσαν να σπουδάσουν.

(δ) Το ένα πέμπτο των συμμετεχόντων αντιμετωπίζει λειτουργικές συνέπειες. Αφορούν δυσκολίες στην καθημερινότητά τους και απορρέουν κυρίως από το λειτουργικό αναλφαβητισμό, παρότι οι περισσότεροι αποφοίτησαν από το δημοτικό. Τα συγκεκριμένα άτομα δυσκολεύονται στις συναλλαγές με τις υπηρεσίες, όταν πρέπει να συμπληρώσουν κάποια έντυπα, ενώ κάποιοι συναντούν και δυσκολίες στην εργασία τους

γιατί δεν έχουν τις απαραίτητες γνώσεις. Επίσης, οι μητέρες δυσκολεύονται να υποστηρίξουν τα παιδιά τους στη μελέτη, όπως έδειξε και η έρευνα της Λαρίου-Δρεττάκη (1993).

(ε) Ένας στους επτά συμμετέχοντες αντιμετωπίζει κοινωνικές συνέπειες. Δυσκολίες που σχετίζονται αφενός με διάφορες δραστηριότητες του πολίτη και αφετέρου με την υποταγή των γυναικών στην εξουσία του άνδρα (πατέρα ή συζύγου). Ορισμένοι ανέφεραν ότι έχουν δυσκολίες στις κοινωνικές συναναστροφές τους αλλά και στην ενασχόληση με τα κοινά. Ενδεχομένως αυτός να είναι ένας από τους λόγους της μειωμένης συμμετοχής των ατόμων που εγκαταλείπουν το σχολείο (European Commission, 2018). Ορισμένες γυναίκες βίωσαν με δραματικό τρόπο την εξουσία του πατέρα ή (και) του συζύγου. Οι πατεράδες τις ανάγκασαν να διακόψουν το σχολείο για να μην ξεστρατίσουν, να ντύνονται «σεμνά», να μην εργάζονται εκτός σπιτιού και να παντρευτούν σε μικρή ηλικία. Με αυτόν τον τρόπο εμπέδωσαν από μικρή ηλικία τον έμφυλο ρόλο: πίστεψαν ότι προορισμός τους ήταν το μεγάλωμα των παιδιών και οι δουλειές του σπιτιού, όπως αναφέρει μία ερωτώμενη. Η υποταγή στη θέληση του πατέρα έχει φανεί και στην πανελλαδική έρευνα του Π.Ι. (Παλαιοκρασάς, κ.ά., 1996). Μετά το γάμο, τη σκυτάλη της ηγεμόνευσης πήρε ο σύζυγος. Ακόμα και στις περιπτώσεις ψυχολογικής και σωματικής βίας οι γυναίκες υπέμειναν χρόνια μέχρι να ξεφύγουν και θεωρούν ότι αν είχαν ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση θα μπορούσαν να εναντιωθούν στην πατρική ή τη συζυγική εξουσία.

(στ) Η έκτη και τελευταία κατηγορία αφορά τις αναφορές συμμετεχόντων οι οποίοι δεν είχαν καμία αρνητική συνέπεια επειδή δεν ολοκλήρωσαν την υποχρεωτική εκπαίδευση. Οι συγκεκριμένοι ερωτώμενοι, περίπου ένας στους τέσσερις, ανέφεραν ότι δεν βίωσαν καμία δυσκολία στη ζωή τους είτε γιατί ασχολούνται με επαγγέλματα που δεν απαιτούν εκπαιδευτικά προσόντα είτε γιατί είναι εργατικοί. Εγκαταλείποντας το σχολείο, ακολούθησαν ένα επάγγελμα το οποίο τους οδήγησε γρήγορα στην οικονομική ανεξαρτησία, την αυτονομία και την πρόωρη ενηλικίωση. Ορισμένοι πριμοδοτούν την εργατικότητα έναντι του σχολείου και είναι μεγαλύτερης ηλικίας. Θεωρούν ότι η πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου ήταν η πιο ορθή επιλογή, όπως ισχυρίζονται με έμφαση, γιατί τους οδήγησε στην επαγγελματική και οικονομική επιτυχία από μικρή ηλικία. Κατά τη γνώμη τους τα γράμματα είναι μια μακρόσυρτη διαδρομή η οποία στην εποχή μας όχι μόνο δεν διασφαλίζει την επαγγελματική και οικονομική ανεξαρτησία αλλά οδηγεί στην ανεργία και την πείνα. Για το λόγο αυτό δεν πιέζουν τα παιδιά τους για καλές σχολικές επιδόσεις αλλά τους ενδιαφέρει να είναι εργατικά. Οι συμμετέχοντες που δεν χρειάστηκαν το απολυτήριο γυμνασίου στις δουλειές που κάνουν αξιοδοτούν την εκπαίδευση αλλά δεν παραλείπουν να τονίσουν ότι τα πτυχία στις μέρες μας δεν παρέχουν επαγγελματική εξασφάλιση.

Τα περισσότερα άτομα της κατηγορίας αυτής βιώνουν μεγαλύτερη ικανοποίηση στον επαγγελματικό στίβο σε σχέση με την ικανοποίηση που ένιωθαν στο σχολείο, παρότι εργάζονται κυρίως σε χαμηλά αμειβόμενες χειρωνακτικές εργασίες, κάτι που επιβεβαιώνεται κι από άλλες έρευνες (Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, 1998· Παλαιοκρασάς κ.ά., 1996). Σε πολλές περιπτώσεις η οικονομική ανέχεια και οι πρακτικές της περιοχής οδήγησαν τους συμμετέχοντες από μικρή ηλικία στη δουλειά την οποία και προσλαμβάνουν θετικά. Φαίνεται ότι η πρόωρη είσοδος στην αγορά εργασίας συνετέλεσε στη διαμόρφωση της ταυτότητάς τους. Σε λιγοστές περιπτώσεις, οι οικογενειακές μικροεπιχειρήσεις ήταν αυτές που τράβηξαν κάποιους συμμετέχοντες εκτός σχολείου και τους οδήγησαν στη διαμόρφωση πρόωρων επαγγελματικών διαδρομών.

5. Συμπεράσματα

Η συζήτηση για τις ατομικές συνέπειες της μαθητικής διαρροής εστιάζει κυρίως στις επαγγελματικές-οικονομικές δυσκολίες και στον κίνδυνο κοινωνικής περιθωριοποίησης των ατόμων. Η αντίληψη αυτή είναι μονόπλευρη, γιατί δεν λαμβάνει υπόψη τρία στοιχεία:

Πρώτον, οι επαγγελματικές συνέπειες της πρόωρης εγκατάλειψης αποτελούν μόνο ένα μέρος των δυσκολιών εκείνων που εγκαταλείπουν το σχολείο. Υπάρχουν συνέπειες ψυχολογικές-συναισθηματικές, μορφωτικές, λειτουργικές, κοινωνικές που δυσκολεύουν καθημερινά τη ζωή τους και διαφοροποιούνται από άτομο σε άτομο ως προς το είδος, την έκταση, την ένταση και τη χρονική διάρκεια. Δεύτερον, οι συνέπειες δεν βιώνονται νομοτελειακά από όλους όσοι δεν ολοκληρώνουν την υποχρεωτική εκπαίδευση. Κάποιοι επιλέγουν να εγκαταλείψουν το σχολείο, για να βγουν στην αγορά εργασίας, να ανεξαρτητοποιηθούν οικονομικά, να πετύχουν άλλους στόχους. Οι συγκεκριμένοι πετυχαίνοντας το σκοπό τους αισθάνονται ότι δεν βίωσαν κάποια συνέπεια. Τρίτον, η εγκατάλειψη του σχολείου δημιουργεί μια προσωπική κρίση την οποία οι περισσότεροι αντιμετωπίζουν με επιτυχία αλλά όχι όλοι. Αυτοί που τη διαχειρίζονται αποτελεσματικά πιθανώς να έχουν ισχυρότερα κίνητρα εκτός σχολείου ή έχουν αποφασίσει από καιρό να εγκαταλείψουν το σχολείο.

Εν κατακλείδι, η μη ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης έχει συνέπειες για τα περισσότερα άτομα οι οποίες δεν περιορίζονται στον επαγγελματικό τομέα. Οι συνέπειες αυτές θα έπρεπε να αποτελούν αντικείμενο ενδιαφέροντος, αφενός γιατί δυσχεραίνουν την καθημερινότητα των συγκεκριμένων ανθρώπων και αφετέρου γιατί η εγκατάλειψη συνιστά μια προσωπική κρίση την οποία δεν μπορούν να διαχειριστούν αποτελεσματικά όλοι. Ωστόσο, εκείνοι που εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολείο για ν' ακολουθήσουν ατομικές πορείες –σημαντικές για τους ίδιους– και όχι την «ενδεδειγμένη» τροχιά σταδιοδρομίας (σχολείο, σπουδές, εργασία), δηλώνουν ότι δεν βιώνουν αρνητικές συνέπειες. Μια ολοκληρωμένη εκπαιδευτική πολιτική για τη μαθητική διαρροή οφείλει να λάβει υπόψη της και τη διάσταση αυτή.

Βιβλιογραφία

Ayres, L.P. (1909). Laggards in our Schools. *A Study of Retardation and Elimination in City School Systems*. Russel Sage Foundation.

Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, Χ. (1998). Διακοπή Φοίτησης στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στην περιοχή της Δωδεκανήσου. Στο: Ρ. Παπαθεοφίλου & Σ. Βοσνιάδου (Επιμ.), *Η εγκατάλειψη του σχολείου: Αίτια, επιπτώσεις, προτάσεις* (σελ. 67-114). Gutenberg.

Brown, K.D. (2016). *After the"At-Risk" Label: Reorienting Educational Policy And Practice.* Teachers College Press.

Corbin, J., & Strauss, A. (2015). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory* (4th Ed.). Sage.

Devi Prasad, B. (2019). Qualitative Content Analysis: Why is it Still a Path Less Taken? [41 paragraphs]. *Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research, 20*(3), Art.36. https://doi.org/10.17169/fqs-20.3.3392

Επιτροπή Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2008). *Βελτίωση των ικανοτήτων για τον 21ο αιώνα: ατζέντα για την ευρωπαϊκή συνεργασία στο σχολικό τομέα, COM(2008) 425 τελικό, {SEC(2008) 2177}*. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52008DC0425&from=EL

Eurofound (2016). *Exploring the diversity of NEETs*. Publications Office of the European Union.

European Commission (1995). *White Paper on education and training. Teaching and learning towards the learning society*. https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/d0a8aa7a-5311-4eee-904c-98fa541108d8/language-en

European Commission (2013). *Reducing early school leaving: Key messages and policy support. Final Report of the Thematic Working Group on Early School Leaving.* https://docplayer.net/723241-Reducing-early-school-leaving-key-messages-and-policy-support-final-report-of-the-thematic-working-group-on-early-school-leaving.html

European Commission (2016). *Early Leavers From Education And Training*. *European Semester Thematic Fiche*. http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/themes/2016/early_leavers_education_training_201605.pdf.

European Commission (2018). *Education and Training: MONITOR 2018*. Publications Office of the European Union. https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/d576345f-e888-11e8-b690-01aa75ed71a1/

European Commission (2022). *Proposal for a Council Recommendation on Pathways to School Success Early Leavers From*

Education And Training. Brussels 30/6/22 COM(2022) 316 final. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52022DC0316&from=EN

European Council (2000). *Presidency Conclusions. Lisbon European Council 23 and 24 March 2000*. https://www.consilium.europa.eu/media/21038/lisbon-european-council-presidency-conclusions.pdf

EUROSTAT (2022). *Early leavers from education and training by sex.* Ανακτήθηκε 23/6/2022 από https://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=edat_lfse_14&lang=en

Fuller, R. (1927). *Fourteen Is Too Early: Some psychological aspects of school-leaving and child labor*. National Child Labor Committee.

Καλογρίδη, Σ. (2000). *Αντιλήψεις μαθητών που εγκατέλειψαν την εννιάχρονη Υποχρεωτική εκπαίδευση για το σχολείο και τη μετασχολική πορεία (διδακτορική διατριβή).* Ε.Κ.Τ.

Kiprianos, P., & Mpourgos, I. (2022). Back to school: From dropout to Second Chance Schools. *Journal of Adult and Continuing Education*, *28*(1), 27-48. https://doi.org/10.1177/1477971420979725

Λαρίου-Δρεττάκη, Μ. (1993). *Η Εγκατάλειψη της Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης και Παράγοντες που σχετίζονται μ' Αυτήν*. Γρηγόρης.

Levin, H. M., Belfield, C., Muennig, P., & Rouse, C. (2007). *The Costs and Benefits of an Excellent Education for All of America's Children*. Teachers College, Columbia University.

McGarr, J. (2010). *Early School Leaving: An Exploration of the Factors Contributing to Early School Leaving*. Masters in Child, Family, and Community Studies: Dublin Institute of Technology. https://doi.org/10.21427/D7920P

Maynard, B.R., Salas-Wright, C.P. & Vaughn, M.G. (2015). High School Dropouts in Emerging Adulthood: Substance Use, Mental Health Problems, and Crime. *Community Mental Health Journal, 51*, 289-299. https://doi.org/10.1007/s10597-014-9760-5

Μπούργος, Ι., & Κυπριανός, Π. (2021). Η μαθητική διαρροή στην Ελλάδα: Εμπειρική μελέτη στο νομό Ηλείας. Στο: Θ. Θεόδωρος & Χ. Ζάγκος (Επιμ.), *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, Θεωρία και Έρευνα* (σελ. 124-153). Gutenberg.

Νέλλα, Α., Γιοβάνογλου, Σ., Παπαδοπούλου, Ε., & Παπαδοπούλου, Σ. (2019). *Η Μαθητική Διαρροή στην Ελληνική Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Περίοδος Αναφοράς: 2015-2018*. Ι.Ε.Π.

OECD (2021). *Education at a Glance 2021: OECD Indicators*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/19991487

O'Sullivan, D. (2018). Positive Youth Development and Resilience amongst Early School Leavers. *Adult Learner: The Irish Journal of Adult and Community Education*, 83-96.

Παλαιοκρασάς, Σ., Ρουσέας, Π., Βρετάκου, Β., & Παναγιωτοπούλου, Ι. (1996). *Οι Μαθητές που Εγκαταλείπουν τις Σπουδές τους στο Γυμνάσιο και οι Ανάγκες τους για Επαγγελματική εκπαίδευση και Κατάρτιση. Εμπειρική Έρευνα.* ΟΕΕΚ & ΥΠΕΠΘ-ΠΙ.

Psacharopoulos, G. (2007). *The Costs of School Failure. A Feasibility Study* (EENEE Analytical Report No.2, Prepared for the European Commission). European Commission. https://eenee.eu/en/resources/library/the-costs-of-school-failure-a-feasibility-study/

Ramsdal, H.G., Bergvik, S., & Wynn, R. (2018). Long-term dropout from school and work and mental health in young adults in Norway: A qualitative interview-based study. *Cogent Psychology, 5*, 1-16. https://doi.org/10.1080/23311908.2018.1455365

Rumberger, R. (2011). *Dropping Out. Why Students Drop Out of High School And What Can Be Done About It.* Harvard University Press.

Rumberger, R. (2020). The economics of high school dropouts. In S. Bradley & C. Green (Eds), *The Economics of Education: A Comprehensive Overview, Second Edition,* (p.p. 149-158). Academic Press. https://doi.org/10.1016/B978-0-12-815391-8.00012-4

Schreier, M. (2012). *Qualitative Content Analysis in Practice.* Sage.

Schreier, M. (2014). Qualitative content analysis. In U. Flick (Ed.), *The Sage Handbook of Qualitative Data Analysis* (pp. 170-183). Sage.

Silverman, D. (2014). *Interpreting Qualitative Data* (5th ed.). Sage.

Thorndike, E.L. (1907). *The Elimination of Pupils From School*. Bureau of Education.

UNESCO (2016). *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all.* http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656E.pdf

UNESCO-UIS (2019). *New Methodology Shows that 258 Million Children, Adolescents and Youth Are Out of School* (Fact

Sheet No. 56 September 2019). UNESCO Institute for Statistics (UIS). http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/new-methodology-shows-258-million-children-adolescents-and-youth-are-out-school.pdf

Walters, H. E., & Kranzler, G.D. (1970). Early Identification of the School Dropout. *The School Counselor, 18*(2), 97-104.

Χατζηχρήστου, Χ. (2011). *Διαχείριση κρίσεων στη σχολική κοινότητα*. Τυπωθήτω.

Κυπριανός Παντελής
Καθηγητής, ΤΕΕΑΠΗ Πανεπιστημίου Πατρών
kiprian@upatras.gr

Μπούργος Ιωάννης
Υποψήφιος διδάκτορας, ΤΕΕΑΠΗ Πανεπιστημίου Πατρών
mpourgos@gmail.com

Επιστημονική Επιτροπή 5ου Συνεδρίου Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης

Ανδρεαδάκης Νίκος, Πανεπιστήμιο. Αιγαίου
Ασημάκη Άννα, Πανεπιστήμιο Πατρών
Ασκούνη Νέλλη, Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Βασιλοπούλου Αλεξάνδρα, Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Βεργέτη Μαρία, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
Βεργίδης Δημήτρης, Πανεπιστήμιο Πατρών
Βιτσιλάκη Χρυσή Πανεπιστήμιο Αιγαίου
Βρυωνίδης Μάριος, Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου
Γιαβρίμης Παναγιώτης, Πανεπιστήμιο Αιγαίου
Γουβιάς Διονύσιος, Πανεπιστήμιο Αιγαίου
Γώγου Λέλα, Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής
Ελευθεράκης Θεόδωρος, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Ζάγκος Χρήστος, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Θάνος Θεόδωρος, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Καβασακάλης Άγγελος, Πανεπιστήμιο Πατρών
Καλεράντε Ευαγγελία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
Καντζάρα Βασιλική, Πάντειο Πανεπιστήμιο
Καρατζιά Ελένη, Πανεπιστήμιο Πατρών
Κατσίλλης Μιχάλης, Otto-von-Guericke University
Καρατράντου Ανθή, Πανεπιστήμιο Πατρών
Κολοκυθά Μαγδαληνή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Κονιδάρη Βικτωρία, Πανεπιστήμιο Πατρών
Κονιόρδος Σωκράτης, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου
Κουγιουμτζάκη Φωτεινή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Κουστουράκης Γεράσιμος, Πανεπιστήμιο Πατρών
Κυπριανός Παντελής, Πανεπιστήμιο Πατρών
Καραλής Θανάσης Πανεπιστήμιο Πατρών
Κυρίδης Αργύρης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Λαμπρόπουλος Χαρίλαος, Πανεπιστήμιο Πατρών
Μάνεσης Νίκος, Πανεπιστήμιο Πατρών
Μουζέλης Νίκος, London School of Economics
Νικολάου Γεώργιος, Πανεπιστήμιο Πατρών
Νικολάου Σουζάνα, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Υφαντή Αμαλία, Πανεπιστήμιο Πατρών
Παναγιωτόπουλος Νίκος, Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Παπαδόπουλος Απόστολος, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο

Παπακωνσταντίνου Άλμπα, Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Πεχτελίδης Ιωάννης Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Πίτσου Χαρίκλεια, Πανεπιστήμιο Πατρών
Σαρακινιώτη Αντιγόνη, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Σιάνου-Κύργιου Ελένη, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Σταμέλος Γιώργος, Πανεπιστήμιο Πατρών
Συμεού Λοΐζος, Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου
Τουρτούρας Χρήστος, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Φελλάς Κωνσταντίνος, Πανεπιστήμιο Λευκωσίας
Φρούντα Μαρία, Πανεπιστήμιο Πατρών
Φτιάκα Ελένη, Πανεπιστήμιο Κύπρου
Φτερνιάτη Άννα Πανεπιστήμιο Πάτρας
Φωτόπουλος Νίκος, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου

Οργανωτική επιτροπή

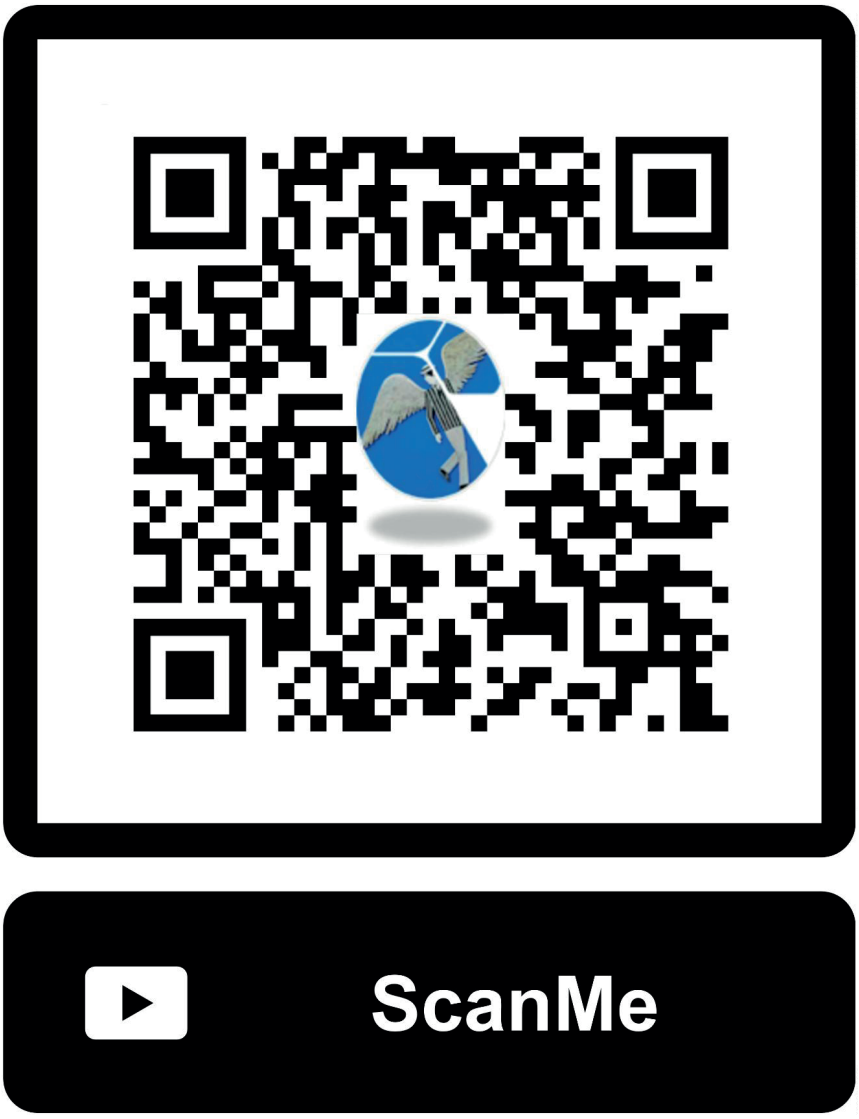
Πρόεδρος: Νικολάου Γεώργιος

Αδαμοπούλου Ανθή	anadam@upatras.gr	2610 969727
Ζαφειράτος Παναγιώτης	zafeira@upatras.gr	2610 969737
Καβασακάλης Άγγελος	agkav@upatras.gr	2610969732
Καμαριανός Ιωάννης	kamarian@upatras.gr	2610 969743
Καρατράντου Ανθή	akarat@upatras.gr	2610 969711
Κονιδάρη Βικτωρία	vickonidari@upatras.gr	2610969781
Μάνεσης Νικόλαος	nmanesis@upatras.gr	2610 969717
Μονιούδης Στρατής	strxmonioudis@gmail.com	
Παναγόπουλος Επαμεινώνδας	epameinondaspanagopoulos@gmail.com	
Πίτσου Χαρίκλεια	xpitsou@upatras.gr	2610 969721
Φρούντα Μαρία	mariafggm@upatras.gr	2610969780

Γραμματεία Συνεδρίου

Αδαμοπούλου Ανθή
Αντωνίου Αντωνία Χρυσοβαλάντη
Γεωργακοπούλου Βασιλική
Ζαχαροπούλου Χρυσούλα
Θεοχαρόπουλος Νίκος
Καμαριανός Γιάννης
Μαντέλη Αγγελική
Μάντικα Ισιδώρα
Μιχαηλίδη Αφροδίτη
Μονιούδης Στρατής
Παναγιωτόπουλος Χρήστος
Παναγόπουλος Επαμεινώνδας
Παπακωστοπούλου Παρασκευή
Σκάντζικας Ηλίας

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ 5ΟΥ ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ



View publication stats

ResearchGate

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: https://www.researchgate.net/publication/382448008

Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης. Η εκπαίδευση σε κατάσταση εκτάκτου ανάγκης Τ2

Book · June 2024

CITATIONS
0

READS
87

3 authors:

Anthi Adamopoulou
University of Patras
23 PUBLICATIONS **126** CITATIONS
SEE PROFILE

Epameinondas Panagopoulos
University of Patras
32 PUBLICATIONS **7** CITATIONS
SEE PROFILE

Ioannis Kamarianos
University of Ioannina
60 PUBLICATIONS **186** CITATIONS
SEE PROFILE

All content following this page was uploaded by Ioannis Kamarianos on 22 July 2024.

The user has requested enhancement of the downloaded file.

Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης

« Η εκπαίδευση σε κατάσταση εκτάκτου ανάγκης: κοινωνιολογικές αναγνώσεις»

Η εκπαίδευση σε κατάσταση εκτάκτου ανάγκης
Αποτυπώνοντας τις πανδημικές τροπές

ΤΟΜΟΣ 2

Επιμέλεια:

Ιωάννης Καμαριανός
Επαμεινώνδας Παναγόπουλος
Ανθή Αδαμοπούλου

Εργαστήριο Ανάλυσης & Σχεδιασμού Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Κοινωνιολογικής Ανάλυσης Δεδομένων της Εκπαίδευσης, Τεκμηρίωση, Πανεπιστημίου Πατρών

LSUP

Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης

« Η εκπαίδευση σε κατάσταση εκτάκτου ανάγκης: κοινωνιολογικές αναγνώσεις»

Η εκπαίδευση σε κατάσταση εκτάκτου ανάγκης
Αποτυπώνοντας τις πανδημικές τροπές

ΤΟΜΟΣ 2

Επιμέλεια:

Ιωάννης Καμαριανός, Επαμεινώνδας Παναγόπουλος, Ανθή Αδαμοπούλου

Εργαστήριο Ανάλυσης & Σχεδιασμού Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Κοινωνιολογικής Ανάλυσης Δεδομένων της Εκπαίδευσης, Τεκμηρίωση, Πανεπιστημίου Πατρών
Laboratory of Sociology, University of Patras

LSUP

ISBN: 978-618-5496-07-4

ΠΑΤΡΑ, 2024

Χορηγοί Συνεδρίου:

Permacrisis…

Σκοπός του τόμου αυτού είναι να συνεισφέρει αναστοχαστικά στην ανάλυση όσων συνέβησαν στο εκπαιδευτικό πεδίο τα χρόνια της κρίσης. Η σύλληψη του /των κοινωνικών φαινομένων που αναδύθηκαν εξαιτίας της κρίσης την δεκαετία που πέρασε είναι ιστορικά, οικονομικά, κοινωνικά, και πολιτικά σημαντική. Ανάλογα σημαντική είναι η καταγραφή και ανάλυση όσων συνέβησαν και αφορούν στην εκπαιδευτική διαδικασία, από την σχολική τάξη ως το αμφιθέατρο.

Δεν είναι τυχαία άλλωστε η εισαγωγή στην επιστημονική γραφή και σκέψη του όρου Permacrisis (Collins 2022).

Στο λεξικό Collins, η λέξη "Permacrisis" αναδείχθηκε ως η λέξη της χρονιάς και εμπερικλείει την παρατεταμένη περίοδο αστάθειας και ανασφάλειας, στην οποία ενσωματώνονται όλες οι κρίσεις (υγειονομικές, οικονομικές, περιβαλλοντικές, γεωπολιτικές) (Collins 2022; Αδαμοπούλου, Παναγόπουλος, Γούγα, & Καμαριανός 2023). Νοηματοδοτώντας το συνεχές της κρίσης, μπορούμε να ξεκινήσουμε, στρέφοντας το βλέμμα στο 2010 όταν η Ελλάδα ζητά επίσημα βοήθεια από το Διεθνές Νομισματικό Ταμείο. Η υποχρηματοδότηση του ελληνικού Κοινωνικού Κράτους έχει σημαντικές συνέπειες για την ελληνική εκπαίδευση (Ζάγκος, Κυρίδης, Καμαριανός, Φωτόπουλος 2022). Παράλληλα με όσα διαδραματίζονται σε κοινωνικό και πολιτικό επίπεδο στο διεθνές και εθνικό περιβάλλον (άνοδος των ακραίων πολιτικών αμφισβήτησης της δημοκρατίας), εξελίσσεται και η προσφυγική κρίση. Η πανδημική κρίση του 2020 διαδέχεται τις προηγούμενες με επίπτωση το κλείσιμο της σχολικής τάξης και την μετάπτωση στην εξ ανάγκης εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Ο πόλεμος στην Ουκρανία (2022), για πρώτη φορά σε ευρωπαϊκό έδαφος μετά τους μεγάλους πολέμους, θα έχει επιπτώσεις την επισιτιστική και την ενεργειακή κρίση και θα επιβεβαιώσει τον συνεχή χαρακτήρα στις κρίσεων της ελληνικής κοινωνικής και οικονομικής ζωής με σημαντικές επιπτώσεις στην εκπαίδευση (Αδαμοπούλου κ.ά 2023). Τα καιρικά φαινόμενα της κλιματικής κρίσης και η άνοδος των ακραίων μετα-πολιτικών εκφράσεων θα ολοκληρώσουν μια συνεχή συνθήκη κρίσης που εξαντλεί τις υποκειμενικές και συλλογικές αντοχές των κοινωνικών υποκειμένων (European Policy Centre 2021).

Στη συνθήκη αυτή το κοινωνικό υποκείμενο εσωτερικεύει την αίσθηση της αναμενομένης κρίσης που θα θέσει τις βιοτικές στρατηγικές σε αμφισβήτηση. Έτσι, τα ποιοτικά χαρακτηριστικά μιας κοινωνίας της διακινδύνευσης εσωτερικεύονται και αναδύονται στις δράσεις των κοινωνικών υποκειμένων. Διδάσκοντες και διδασκόμενοι από την προσχολική έως την τριτοβάθμια εκπαίδευση, δείχνουν και αυτοί να κατανοούν και να προσανατολίζουν τις δράσεις και τις προοπτικές τους στις αρχές της αβεβαιότητας και της ρευστότητας (Bauman 2000). Ο κόσμος στον οποίο ζούμε θα συνεχίσει να χαρακτηρίζεται από αβεβαιότητα. Εντός αυτού του πλαισίου το κοινωνικό υποκείμενο θεωρεί ότι είναι πιθανό κάθε ενδεχόμενο, και βάσει αυτού θεωρεί ότι οφείλει να είναι προετοιμασμένο και να προσαρμόζεται συνεχώς.

Αυτό ακριβώς το φαινόμενο επιχείρησαν να συλλάβουν οι συμμετέχοντες και οι συμμετέχουσες ομιλήτριες στο 5ο συνέδριο Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης με τίτλο «*Η εκπαίδευση σε κατάσταση εκτάκτου ανάγκης: κοινωνιολογικές αναγνώσεις*».

Με ικανές μεθοδολογικές πρακτικές που συνοδεύονται από στέρεες θεωρητικές και ηθικές βάσεις, οι συγγραφείς του τόμου επιχείρησαν να αντιμετωπίσουν το φαινόμενο ως εκπαιδευτική πρόκληση και να προτείνουν καινοτόμες υπερβάσεις των αδιεξόδων. Στο 5ο Συνέδριο Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης «*Η εκπαίδευση σε κατάσταση εκτάκτου ανάγκης: κοινωνιολογικές αναγνώσεις*» επιχειρήσαμε να δώσουμε την ευκαιρία σε ερευνητές και ερευνήτριες να παρουσιάσουν την έρευνά τους και να μοιραστούν τις εμπειρίες τους πάνω στο θέμα. Το ενδιαφέρον των ερευνητών για το συνέδριο αυτό ήταν εντυπωσιακό. Επιλέξαμε τις πιο ενδιαφέρουσες εργασίες μέσω μιας διαδικασίας τυφλής αξιολόγησης. Οι εργασίες αυτές παρουσιάστηκαν κατά τη διάρκεια του συνεδρίου και δημοσιεύονται στον παρόντα τόμο.

Τα κείμενα, καλύπτουν ερευνητικές πτυχές και μεθοδολογικές προσεγγίσεις που αφορούν σε όλο το φάσμα των επιπτώσεων του συνεχούς στην εκπαίδευση. Εδώ θα θέλαμε να τονίσουμε πως το μεγαλύτερο μέρος της εργασίας για την υλοποίηση των εργασιών του συνεδρίου έγιναν από τους προπτυχιακούς, μεταπτυχιακούς φοιτητές και υποψήφιους διδάκτορες του Τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Εργασίας του Πανεπιστημίου Πατρών. Συνεπώς θα θέλαμε να εκφράσουμε τις ειλικρινείς μας ευχαριστίες σε καθεμία και καθέναν από αυτούς και σε όλους τις/τους συμμετέχοντες για την επιτυχή ολοκλήρωση ενός σημαντικού και καίρια ζωτικού για τα εκπαιδευτικά πράγματα εγχειρήματος. Ακόμη θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε τους χορηγούς του συνεδρίου που έκαναν δυνατή την φιλοξενία μας: το Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΚΑΝΕΠ) της ΓΣΕΕ., τις εκδόσεις Gutenberg και Πεδίο, και φυσικά τα δύο πανεπιστήμια Πατρών και Ιωαννίνων για την ευγενική υποστήριξή τους.

Κυρίως όμως είμαστε ευγνώμονες σε όλους αυτούς τους ερευνητές και τις ερευνήτριες τους εισηγητές και τις εισηγήτριες για την συνεκτική και πολύτιμη κατάθεση του έργου τους. Μια επιστημονική κατάθεση που αποτυπώνεται σε αυτούς τους τόμους, ώστε να αποτελέσει ένα σώμα όχι μόνο θεωρητικό αλλά και βιώματος, όχι μόνο από κοινωνούς της εκπαίδευσης σε κοινωνούς της εκπαίδευσης, αλλά κυρίως από ανθρώπους που υπέφεραν στην κρίση σε ανθρώπους που υπέφεραν στην κρίση.

Είμαστε βέβαιοι πως ανάλογες επιστημονικές προσπάθειες συνεισφέρουν ικανά στη συγκρότηση μιας μια δημόσιας πολύσημης και πολύπλευρης και κυρίως τεκμηριωμένης επιστημονικά αφήγησης για το τι πραγματικά συνέβη και ποιες ήταν οι επιπτώσεις του στο εκπαιδευτικό και κατά συνέπεια στο κοινωνικό. Ειδικότερα, θεωρούμε πως η συγκρότηση τελικά μιας τέτοιας αφήγησης είναι σημαντική καθώς θα περιθωριοποιήσει τις όποιες μετα-αφηγήσεις, αφηγήσεις με ποιοτικά χαρακτηριστικά μετα-αλήθειας. Σε μια εποχή που ο κοινωνικός και πολιτικός λόγος κατακλύζεται από μετα-αφηγήσεις η σημασία του έγκυρου και τελικά επιστημονικά τεκμηριωμένου λόγου αποδεικνύεται κρίσιμη για το μέλλον των δυτικών κοινωνιών και την συνοχή τους (Panagopoulos et al., 2020).

Είναι θετικό ότι η προδιάθεση αυτών των τάσεων εμπιστοσύνης στην επιστημονική αφήγηση (θεσμική και υποκειμενική) ενυπάρχει καθώς οι φοιτητές/τριές μας σύμφωνα με διαχρονικά στατιστικά δεδομένα δηλώνουν την εμπιστοσύνη τους στο πανεπιστημιακό θεσμό (Αδαμοπούλου, Παναγόπουλος, Καμαριανός 2021). Έτσι, για παράδειγμα, οι φοιτητές/φοιτήτριές μας επιστρέφοντας στο πανεπιστήμιο στην μετα-πανδη-μική περίοδο δηλώνουν ικανοποιημένοι από τα όσα έπραξε το Πανεπιστήμιο κατά την περίοδο της πανδημίας.

Συμπερασματικά, ο U. Beck (1992) στρατηγικά σημειώνει στη μελέτη του για την Κοινωνία της Διακινδύνευσης πως το πλεόνασμα εμπιστοσύνης αποτελεί ζωτική προϋπόθεση, ώστε το κοινωνικό υποκείμενο να υπάρξει και να ανταπεξέλθει στις μεταβαλλόμενες απαιτήσεις και στις συνθήκες της Κοινωνίας της Διακινδύνευσης (risk society).

Τελικά, σε αυτό το πλεόνασμα εμπιστοσύνης φιλοδοξεί να συμβάλλει και το σύνολο αυτών των επιστημονικών κειμένων που εμπεριέχονται σε αυτό τον συλλογικό τόμο συμμετέχοντας στην προσπάθεια του εκπαιδευτικού κόσμου να υπάρξει και να ανταπεξέλθει στις μεταβαλλόμενες απαιτήσεις και στους κινδύνους της κοινωνίας της διακινδύνευσης παράγοντας αυτό το πολύτιμο για το κοινωνικό πλεόνασμα εμπιστοσύνης.

Αναφορές

Αδαμοπούλου, Α. Παναγόπουλος, Επ. Γούγα, Γ. & Καμαριανός, Ι. (2023). Μια δεκαετία αλλεπάλληλων κρίσεων: Το ζήτημα της κρίσης εμπιστοσύνης. Πρακτικά 8ου Τακτικού Συνεδρίου Ελληνικής Κοινωνιολογικής Εταιρείας: *Κοινωνίες και Κοινωνιολογίες στον 21ο αιώνα*. ΕΚΕ.https://www.researchgate.net/publication/374756511_Mia_dekaetia_allepallelon_kriseon_To_zetema_tes_krises_empistosynes.

Αδαμοπούλου, Α., Παναγόπουλος, Ε. και Καμαριανός, Ι. (2021), Προς μια διερεύνηση αξιών και χαρακτηριστικών των Ελλήνων φοιτητών: Συμβολή στη συζήτηση για την ελληνική γενιά Ζ, *Αξίες, Πολιτισμικά Πρότυπα και Κοινωνικοί Προσανατολισμοί στη Σύγχρονη Ελλάδα (Τόμος WVS 2021)*. Gutenberg.

Bauman, Z. (2000), *Liquid Modernity*. Polity Press.

Beck, U. (1992), *Risk Society*. Sage.

European Policy Centre (2021). *Europe in the age of permacrisis*, https://www.epc.eu/en/Publications/Europe-in-the-age-of-permacrisis~3c8a0c

Ζάγκος, Χρ. Κυρίδης, Α. Καμαριανός, Ι. Φωτόπουλος Ν. (2022). *Εκπαίδευση και εκπαιδευτικοί στην εποχή της πανδημίας Covid-19. Αφηγήσεις, εμπειρίες, πρακτικές, ποιοτικές και ποσοτικές διαστάσεις*. Κοινωνικό Πολύκεντρο.

Panagopoulos, E. Katsillis, M. & Kamarianos, I. (2020). The Pursuit of Truth and Post-Truth in the Classroom. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*,10(6),492-505.http://dx.doi.org/10.6007/IJARBSS/v10-i6/7328

Οι επιμελητές του τόμου

Τα κείμενα του τόμου εκφράζουν τις απόψεις των συγγραφέων και μόνο και δεν έχουν γίνει παρεμβάσεις στο υφολογικό, γλωσσικό και μορφολογικό τους ύφος.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Οι αφηγήσεις των εκπαιδευτικών για την πανδημική κρίση του Covid-19: στοχασμοί για την υπέρβαση των δυσκολιών και για την ενσωμάτωση νέων δυναμικών **8**
Δέσποινα Τσακίρη, Κωνσταντίνα Κωνσταντινίδη, Αναστασία Θεοδώρα Σαμαρά

Η «απομάγευση» της εκπαιδευτικής διαδικασίας στα νέα ψηφιακά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα κατά τη διάρκεια της πανδημίας **18**
Ελένη Τσικνάκου

Θρησκευτικότητα και πανδημία: Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών στα πλαίσια των νεωτερικών αφηγήσεων **28**
Πολύκαρπος Καραμούζης, Αλέξανδρος Σακελλαρίου, Νικόλαος Τσιρέβελος

Ζητήματα συνεργασίας μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών κατά την παροχή προσχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης την περίοδο της πανδημίας Covid-19: Μια κοινωνιολογική προσέγγιση **45**
Γεωργία Σπηλιοπούλου, Γεράσιμος Κουστουράκης, Άννα Ασημάκη

Ψυχο-κοινωνικές επιπτώσεις της πανδημίας σε μαθητές και εκπαιδευτικούς. Πρακτικές αντιμετώπισης..... **54**
Ζωή Ζιωντάκη

Πανδημική κρίση και διάρρηξη σχέσεων εμπιστοσύνης στο σχολείο..... **63**
Παντελής Κυπριανός, Μαρία Α. Σπυροπούλου

Εκπαιδευτικές πολιτικές για τη λειτουργία των σχολείων με τηλεκπαίδευση την περίοδο της πανδημίας COVID-19 στην Ελλάδα **70**
Δημήτρης Σακκούλης, Δημήτρης Βεργίδης

Οι απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την εφαρμογή της τηλεκπαίδευσης κατά τη διάρκεια του πρώτου lockdown **81**
Δημήτριος Δημητρίου, Άννα Δούβαλη, Απόστολος Κατσικάς, Θεόδωρος Θάνος

Η Πανδημία του COVID-19 και οι μαθησιακές επιδόσεις των μαθητών: Η περίπτωση των πανελλήνιων εισαγωγικών εξετάσεων **94**
Χάρης Λαμπρόπουλος, Παναγιώτα Βάθη-Σαράβα, Ελένη Καρατζιά-Σταυλιώτη

Η στάση της πολιτείας την περίοδο του κορονοϊού. Δυσκολίες, συνέπειες και βελτιωτικές κινήσεις στο εκπαιδευτικό έργο **107**
Απόστολος Καραούλας

Επικοινωνία σχολείου-οικογένειας στα Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης & Κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.) κατά την περίοδο της πανδημίας του Covid-19 ..... **115**
Θεόδωρος Ελευθεράκης, Χριστίνη Μποτονάκη

Η τηλεκπαίδευση μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κατά τη διάρκεια της πανδημίας: απόψεις εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής Α/θμιας Εκπαίδευσης **130**
Παρασκευή Μπουκουβάλα

Απαραίτητοι και Περιττοί: παιδαγωγικές & εργασιακές εμπειρίες εκπαιδευτικών της ιδιωτικής παράλληλης στήριξης κατά τη διάρκεια της πανδημίας **138**
Εμμανουήλ Δέγλερης

Η παροχή ανώτατης εκπαίδευσης στη φυλακή: Οφέλη και εμπόδια. Προκλήσεις κατά την περίοδο της πανδημίας..... **148**
Αικατερίνη Γουργουρίνη

Τα εμπόδια μάθησης των μεταπτυχιακών φοιτητριών κατά την περίοδο της πανδημίας Covid-19: η περίπτωση της Σχολής Ανθρωπιστικών Επιστημών του Ελληνικού Ανοιχτού Πανεπιστημίου..... **158**
Βαλεντίνη Παπαγεωργίου, Αναστασία Παμπούρη

Ηλεκτρονικός εκφοβισμός εκπαιδευτικών και ο παράγοντας της πανδημίας COVID-19 ..... **173**
Δημήτριος Σταφίδας, Μαρία Πούλου, Χρήστος Αλποχωρίτης, Στέφανος Αρμακόλας

Η δια ζώσης λειτουργία των Ελληνικών Πανεπιστημίων εν μέσω πανδημίας..... **184**
Παρασκευή Πυροβολισάνου, Αργύρης Κυρίδης

Ένας χρόνος σε κατάσταση εκτάκτου ανάγκης: προσπάθεια διερεύνησης της ανταπόκρισης των φοιτητών/τριών στην εποχή της πανδημικής κρίσης..... **198**
Ανθή Αδαμοπούλου, Χάρης Λαμπρόπουλος, Γιώργος Σταμέλος, Ιωάννης Καμαριανός

Ο ρόλος του πανεπιστημίου στην μετα-πανδημική εποχή **217**
Βασίλης Κωστέας

Η προβληματική της εκπαίδευσης μετά την πανδημία: Η κρίση, οι επι-κρίσεις και οι ενδεχόμενες απο-κρίσεις σε κρίσιμα ερωτήματα. Το εγχείρημα μιας κοινωνιολογικής προσέγγισης..... **224**
Σιμάκης Συμεού

Διερευνώντας την ακαδημαϊκή επιτυχία στο ελληνικό πανεπιστήμιο: πρόσβαση, εμπόδια και συμπερίληψη σε συνθήκες έκτακτης ανάγκης (Covid-19)..... **232**

Όλγα Τζαφέα

Επιστημονική Επιτροπή 5ου Συνεδρίου Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης **244**

Οργανωτική επιτροπή **245**

Γραμματεία Συνεδρίου **245**

Οι αφηγήσεις των εκπαιδευτικών για την πανδημική κρίση του Covid-19: στοχασμοί για την υπέρβαση των δυσκολιών και για την ενσωμάτωση νέων δυναμικών

Δέσποινα Τσακίρη, Κωνσταντίνα Κωνσταντινίδη, Αναστασία Θεοδώρα Σαμαρά

Περίληψη

Η συγκεκριμένη μελέτη διερευνά τους τρόπους με τους οποίους αντέδρασε η εκπαιδευτική κοινότητα στο πλαίσιο της επιβολής των μέτρων για την αντιμετώπιση της πανδημικής κρίσης από την κεντρική εξουσία. Μέσα από αφηγήσεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διερευνάται αφενός η αντίδραση, οι επιλογές και τα προτάγματα της πολιτικής ηγεσίας της γραφειοκρατικής εκπαιδευτικής οργάνωσης και αφετέρου οι τρόποι νοηματοδότησης και δράσης των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της υποχρεωτικής εφαρμογής των πολιτικών στρατηγικών και αποφάσεων.

Λέξεις κλειδιά: πανδημία, εκπαίδευση, γραφειοκρατικός μηχανισμός, εξουσία και ελευθερία δράσης

Abstract

The global Covid-19 pandemic caused dramatic changes in all areas of social activity including education. In Greece, the educational community was challenged to respond to the needs of urgent distance learning through a series of emergency legislation and government instructions. These new laws and the relevant ministerial circulars initially defined the framework by giving it an optional character. In the following school year it was replaced by the compulsory provision of synchronous distance learning within a predetermined schedule. However, despite the centralized nature of the Greek education system, running through its organization from the highest levels of the hierarchy down to the level of the school unit, a variation in the degree and manner of the implementation of distance learning was revealed. In other words, degrees of differentiation were observed in the way in which the specific legislation for the implementation of distance learning were interpreted and applied. This paper analyses the narratives of thirty (30) Primary and Secondary Education teachers around their experience of teaching in the context of distance learning, how they were able to overcome obstacles while operating with some degree of autonomy and the level of support that was provided to them as active members of a hierarchical structure such as that of Greek education. The primary purpose of this paper is to highlight possible gaps between the actual needs and modes of action of teachers in health crisis conditions and the decisions taken and imposed by the top of the hierarchy. In addition, this paper aims to analyze both the formal bureaucratic features that were incorporated into the new mode of regulation imposed by the health crisis and the organizational elements that deviated from the bureaucratic hierarchical system of regulation in Greek education, such as the functional autonomy of teachers, the overlapping of mandates, the mitigation of certain aspects of the organizational hierarchy and the reconfiguration of responsibilities.

Key words: Covid-19, education, bureaucracy, power and freedom of action

1. Εισαγωγή

Η πανδημία Covid-19 και η απορρέουσα παγκόσμια υγιεινή κρίση επέφερε δραστικές αλλαγές σε όλους τους τομείς της κοινωνικής δραστηριότητας συμπεριλαμβανομένης και της εκπαίδευσης. Δύο χρόνια μετά την έξαρσή της, η εν λόγω νόσος παραμένει ανοίκεια και ανεξοικείωτη για να την εκλάβουν οι απλοί πολίτες. Ο κορονοϊός ως αντικείμενο μελέτης δεν ήταν συγκροτημένος με σαφήνεια και η ιατρική έδειχνε να μαθαίνει καθώς θεραπεύει. Η συγκροτούμενη ιατρική γνώση βρίσκει με αργό βηματισμό τα πατήματά της (Rusniewski, 2020). Και ο κόσμος είναι κυριευμένος από το φόβο μπροστά σε μια άγνωστη αρρώστια χωρίς προϋπάρχουσες εικόνες για να χρησιμεύσουν ως σημεία αναφοράς. Στην προσπάθειά του να εκλογικεύσει το άγνωστο, ο θυμός και η οργή αποτελούν τις μόνες διεξόδους. Έτσι, διαμορφώνεται ένα κοινωνικό φαντασιακό μέσω του οποίου συνυποδηλώνεται το άγνωστο ως ένας «αόρατος εχθρός» ο οποίος καθιερώνεται στο λόγο και στις αναπαραστάσεις του κόσμου.

Η πανδημική κρίση παρήγαγε σε όλους τους τομείς συμπεριλαμβανομένου και του σχολείου την κοινωνική και φυσική αποστασιοποίηση ως γενικά μέτρα για την αντιμετώπισή της. Το ζήτημα που τίθεται είναι κατά πόσο οι νομοθετικές ρυθμίσεις της επείγουσας υγειονομικής κατάστασης που επέβαλε η κεντρική ηγεσία του υπουργείου παιδείας εδράστηκαν σε ένα δημοκρατικό πρόταγμα βασιζόμενο στην ευρεία πρόσβαση στην πληροφορία, στη λήψη αποφάσεων για την εφαρμογή μέτρων έξω από την οριζόντια λογική, καθώς και στην απόπειρα άμβλυνσης των κοινωνικών ανισοτήτων που διαμορφώθηκαν εντός του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού πλαισίου. Στην Ελλάδα, η εκπαιδευτική κοινότητα κλήθηκε να ανταποκριθεί στις ανάγκες της επείγουσας εξ αποστάσεως εκπαίδευσης μέσα από μία σειρά έκτακτων νομοθετικών ρυθμίσεων και κυβερνητικών οδηγιών. Η εκπαιδευτική διαδικασία έχασε κάποια από τα βασικά χαρακτηριστικά της, όπως η δια ζώσης διδασκαλία, η σταθερότητα του αναλυτικού προγράμματος, το αυστηρά καθορισμένο πρόγραμμα, αποκτώντας στην πράξη χαρακτηριστικά που συναντάμε στη μη τυπική εκπαίδευση (Karalis, 2020). Τα νομοθετήματα και οι σχετικές υπουργικές εγκύκλιοι αρχικά καθόριζαν το πλαίσιο προσδίδοντάς του προαιρετικό χαρακτήρα, τον οποίο αντικατέστησε μονομερώς η πολιτική ηγεσία επιβάλλοντας την υποχρεωτική παροχή μιας εξ αποστάσεως εκπαίδευσης εντός προκαθορισμένου προγράμματος κατά την επόμενη σχολική χρονιά (Πράξη Νομοθετικού Περιεχομένου ΦΕΚ 157 τα. Α΄10-08-2020, ΥΑ 111525/ΓΔ4/09-09-2020, εγκύκλιος υπ' αριθμ. Φ.12/ΜΑ/158994/Δ1/20-11-2020, εγκύκλιος υπ' αριθμ. 155692/ΓΔ4/14-11-2020, εγκύκλιος υπ' αριθμ. 121802/ΓΔ4/15-09-2020, ΥΑ 120126/ΓΔ4/12-09-2020, ΥΑ 131451/ΓΔ4/30-09-2020).

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να διερευνηθούν οι τρόποι με τους οποίους αντέδρασε ο εκπαιδευτικός οργανισμός στο συγκείμενο της πανδημικής κρίσης. Συγκεκριμένα, σε ένα πρώτο επίπεδο, στόχος είναι να αναδειχθούν πιθανά χάσματα μεταξύ των πραγματικών αναγκών και των τρόπων δράσης των εκπαιδευτικών σε συνθήκες υγειονομικής κρίσης καθώς και των αποφάσεων που λαμβάνονταν και επιβάλλονταν από την ηγεσία της ιεραρχίας υποστηριζόμενες από τους γραφειοκρατικούς μηχανισμούς. Σε ένα δεύτερο επίπεδο, επιχειρείται η ανάλυση τόσο των τυπικών γραφειοκρατικών χαρακτηριστικών που ενσωματώθηκαν στον νέο τρόπο ρύθμισης που επέβαλε η υγειονομική κρίση όσο και των στοιχείων οργάνωσης που απέκλιναν από το γραφειοκρατικό ιεραρχικό σύστημα ρύθμισης της ελληνικής εκπαίδευσης, όπως η λειτουργική αυτονομία των εκπαιδευτικών, η επικάλυψη εντολών, η άμβλυνση ορισμένων όψεων της οργανωσιακής ιεραρχίας και η αναδιαμόρφωση αρμοδιοτήτων.

2. Προβληματική - Οι γραφειοκρατικές πτυχές της εκπαιδευτικής οργάνωσης

Η οργάνωση της ελληνικής εκπαίδευσης ως συγκεντρωτικό σύστημα ενσωματώνει αδιαμφησβήτητα πολλά από τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του γραφειοκρατικού μοντέλου όπως το ανέπτυξε ο MaxWeber

(1947). Πιο συγκεκριμένα, το γραφειοκρατικό ιεραρχικό σύστημα ρύθμισης της ελληνικής εκπαίδευσης διακρίνεται για το συγκεντρωτικό χαρακτήρα του, δεδομένου ότι οι στρατηγικού τύπου αποφάσεις που αφορούν στους σκοπούς, τις διαδικασίες και τα εκπαιδευτικά μέσα λαμβάνονται από όσους βρίσκονται στην κορυφή της ιεραρχίας (την ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας) με περιορισμένη έως ανύπαρκτη την επιρροή των χαμηλότερων βαθμίδων ιεραρχίας στη λήψη αποφάσεων, στις οποίες επιβάλλεται η πιστή εφαρμογή ρυθμιστικών κανόνων και διαδικασιών μέσω ενός μεγάλου αριθμού εντολών, διαταγμάτων, νομοθετημάτων και ερμηνευτικών εγκυκλίων (Παπακωνσταντίνου, 2012; Σαΐτη και Σαΐτης, 2012; Συρμακέσης, 2015). Η εφαρμογή των κανόνων και των κανονισμών και η εμμονή στον απόλυτο σεβασμό της διοικητικής ιεραρχίας εξασφαλίζει την ομοιομορφία, τη σταθερότητα και τυποποιεί την εκπαιδευτική διαδικασία (Λάζου-Μπαλτά & Παπαροϊδάμη, 2017). Σε αυτό το πλαίσιο, η ιεραρχία της διοίκησης στηρίζεται στον έλεγχο για να ασκεί εξουσία. Οι υφιστάμενοι αναμένεται να συμμορφωθούν με τις οδηγίες των ανώτερων ιεραρχικά στελεχών, προκειμένου να εξασφαλιστεί ότι η οργάνωση εκπληρώνει αποτελεσματικά την αποστολή της ως μία ολοκληρωμένη και συνεκτική ενότητα. Σε αυτή την πυραμιδική δομή, κάτω από την κορυφή της κεντρικής ηγεσίας (Υπουργός και Υφυπουργοί Παιδείας, Γενικός Γραμματέας, ΙΕΠ) βρίσκονται τα μεσαία διοικητικά στελέχη (Περιφερειακοί Διευθυντές, Διευθυντές Διευθύνσεων Εκπαίδευσης, Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου και λιγότερο οι Διευθυντές σχολικών μονάδων), τα οποία διασυνδέουν την κορυφή με τον λειτουργικό πυρήνα της διοίκησης διαβιβάζοντας εντολές και εφαρμόζοντας αποφάσεις. Ο λειτουργικός πυρήνας –οι εκπαιδευτικοί και οι Διευθυντές των σχολικών μονάδων– μετατρέπει τα προϊόντα σε υπηρεσίες, τις οποίες και διανέμει κατευθυνόμενος από τις επιταγές της κεντρικής διοίκησης (Mintzberg, 1992).

Πέρα από τον συγκεντρωτισμό της εξουσίας και τον κυρίαρχο ρυθμιστικό ρόλο του κράτους, η οργάνωση της εκπαίδευσης παρουσιάζει και άλλα γραφειοκρατικά χαρακτηριστικά, όπως ο καταμερισμός της εργασίας, η τυποκρατία λόγω του τεράστιου όγκου των γραπτών κανόνων, καθηκοντολογίων, διαδικασιών και οδηγιών, η τυποποίηση των δράσεων, η εξειδίκευση και ο απρόσωπος χαρακτήρας, καθώς η διάκριση στελεχών γίνεται με βάση το κύριο έργο τους και οι θέσεις αποσυνδέονται από τα άτομα που τις κατέχουν στις διάφορες χρονικές στιγμές. Κάθε στέλεχος του γραφειοκρατικού διοικητικού επιτελείου δεν ταυτίζεται με τη θέση που στελεχώνει, καθώς εκτελεί τα καθήκοντά όπως θα τα εκτελούσε και οποιοσδήποτε άλλος τύγχανε να κατέχει τη θέση αυτή εφαρμόζοντας, δηλαδή, τους τυπικούς κανόνες που αντιστοιχούν στις δραστηριότητές του (Κατσαρός, 2008; Μιχαλακόπουλος, 1987; Μιχόπουλος, 1993; Σεραφετινίδου, 2003). Το γραφειοκρατικό μοντέλο οργάνωσης της ελληνικής εκπαίδευσης επιτρέπει στο κράτος να ελέγχει την εκπαιδευτική διαδικασία επιβάλλοντας την πολιτική του και επιρρίπτοντας τις αποτυχίες για τυχόν δυσλειτουργίες ή χαμηλές επιδόσεις των μαθητών (πανελλαδικές, PISA) κυρίως αν όχι αποκλειστικά στην «ανεπάρκεια» των εκπαιδευτικών (Παπακωνσταντίνου, 2012; Τσακίρη, 2018).

Ωστόσο, ιδιαίτερα για την οργάνωση της εκπαίδευσης, ορισμένοι μελετητές κάνουν λόγο για μία «ιδιότυπη γραφειοκρατική οργάνωση» που ενσωματώνει αρκετά τυπικά γραφειοκρατικά χαρακτηριστικά αλλά και στοιχεία που αποκλίνουν, όπως η τάση λειτουργικής αυτονομίας των εκπαιδευτικών, η επικάλυψη εντολών και αρμοδιοτήτων και η διαμόρφωση προσωποποιημένων εργασιακών σχέσεων (Γιαννακοπούλου, 2002; Κατσαρός, 2008; Συρμακέσης, 2015). Ως προς το τελευταίο, σύμφωνα με την Σεραφετινίδου (2003), η ύπαρξη του ανθρώπινου παράγοντα διαμορφώνει άτυπες δομές και δίκτυα άτυπων σχέσεων που αμβλύνουν ή ακόμη και αναιρούν ορισμένες όψεις της οργανωσιακής ιεραρχίας και του συστήματος των επιτελικών και υποτελών θέσεων.

3. Θεωρητικό Πλαίσιο - Τα σύνορα μεταξύ εξουσίας, ελέγχου και ελευθερίας δράσης στο πλαίσιο μια οργανωσιακής οντότητας

Για τον Weber, η εξουσία συνιστά μια υποπερίπτωση, έναν ειδικό τύπο της γενικότερης έννοιας της δύνα-

μης. Ως *δύναμη* ορίζεται η δυνατότητα να επιβάλλει κάποιος τη βούλησή του πάνω σε άλλους. Η *εξουσία* αναφέρεται σε εκείνη την κοινωνική σχέση, κατά την οποία ο εξουσιαστής –το άτομο που επιβάλλει τη βούλησή του σε άλλους– θεωρεί ότι έχει το δικαίωμα να ασκεί αυτή την εξουσία και ταυτόχρονα ο εξουσιαζόμενος έχει την αίσθηση ότι υπακούει σε μια νόμιμη διαταγή. Αυτή η *υπακοή* δικαιολογείται στη συνείδησή του και είναι απαλλαγμένη από εξαναγκασμούς και υποψίες για αυθαιρεσίες ή/και ιδιοτέλειες του εξουσιαστή (Μουζέλης, 2009; Σεραφετινίδου, 2003). Επομένως, οι εξουσιαζόμενοι δεν εξαναγκάζονται στη συμμόρφωση με τη γραφειοκρατική εξουσία ούτε απειλούνται με τη βία, αλλά συντάσσονται με τις εντολές της αναγνωρίζοντας τη νομιμότητά της, η οποία απορρέει από τον ορθολογικό χαρακτήρα της. Ο Weber (2005) αναφέρει ότι «σύμφωνα με την εμπειρία, καμία εξουσία δεν αρκείται εκουσίως απλώς μόνον με τα υλικά ή μόνον αισθηματικά ή μόνον ορθολογικά κατά την αξία κίνητρα ως πιθανότητες διατήρησής της. Πολύ περισσότερο, κάθε εξουσία επιδιώκει την αφύπνιση και τη συντήρηση της πίστης στη νομιμότητά της» (Weber, 2005, σ. 242). Το είδος της νομιμότητας αφορά σε μία κοινωνική σχέση, π.χ. μεταξύ ηγέτη και υπηκόων, σε μία αποδοχή από την πλευρά των υπηκόων αυτής της σχέσης που εκφράζεται μέσω της προσήλωσής τους στην νομιμότητά της και στην εξυπηρέτηση αυτής της σχέσης από ένα γραφειοκρατικό διοικητικό επιτελείο. Εξάλλου, υποστηρίζεται ότι για όλες τις εξουσιαστικές μορφές –με την έννοια της βούλησης προς υπακοή και όχι της άσκησης «δύναμης»– είναι απαραίτητη κατά κανόνα η ύπαρξη ενός διοικητικού επιτελείου. Επιπλέον, ο συγγραφέας επισημαίνει «...Αλλά κάθε εξουσία επί μεγάλου αριθμού ανθρώπων χρειάζεται, κατά κανόνα, ένα επιτελείο ανθρώπων, δηλαδή την αξιόπιστη πιθανότητα ενός πράττειν, το οποίο είναι διαρρυθμισμένο αποκλειστικά προς διεκπεραίωση των γενικών της επιταγών και ειδικών της διαταγών, και διενεργείται από καθορισμένους και αξιόπιστα υπάκουους ανθρώπους» (Weber, 2001, σ. 15).

Για τον Enriquez (2005), ωστόσο, σε έναν γραφειοκρατικό μηχανισμό ασκείται ο λεγόμενος «οργανωσιακός έλεγχος», δηλαδή ο έλεγχος της εργασίας (και της απόδοσης) που οφείλουν να εκτελέσουν τα άτομα. Πρόκειται για μια μορφή ελέγχου που έρχεται να επιβεβαιώσει τη συμμόρφωση –κατά τον Weber «υπακοή»– της συμπεριφοράς κάθε μέλους της οργάνωσης στις άνωθεν εντολές και σύμφωνα με την οποία η φαντασία, ο αυθορμητισμός και το πνεύμα πρωτοβουλίας πρέπει να απουσιάζουν. Η κοινωνική αλλαγή και η ελεύθερη δράση, σύμφωνα με τον Enriquez (2005, σ. 288), είναι εφικτή μόνο όταν «(...) η ασυμφωνία ανάμεσα στη διακηρυγμένη ορθολογικότητα και την πραγματική ανορθολογικότητα γίνεται τόσο κραυγαλέα ώστε μπορούν να ξαναγεννηθούν αγώνες και να συνειδητοποιηθούν οι άνθρωποι». Στο πλαίσιο αυτό, κεντρική είναι η έννοια της «κυβερνησιμότητας» του Foucault, η οποία αναφέρεται σε μηχανισμούς ρύθμισης που τοποθετούνται στο σημείο συνάρθρωσης των πρακτικών της εξουσίας και των πρακτικών του εαυτού (Τσατσαρώνη κ.ά., 2015). Η άσκηση εξουσίας συνιστά πρακτική με την οποία διαμορφώνονται πεδία καθοδήγησης της ατομικής και συλλογικής συμπεριφοράς, στα οποία ενσωματώνονται συγκεκριμένες «πολιτικές λογικές» και «τεχνολογίες καθοδήγησης» (Rose and Miller, 1992, pp. 173-205). Κάθε σχέση εξουσίας από όποιο επίπεδο και αν αυτή αναπτύσσεται λογαριάζεται ως ένα σύστημα πρακτικών και στρατηγικού στοχασμού που εκπληρώνει τον στόχο του όταν οι σχέσεις αντιπαράθεσης τερματίζονται και εγκαθιδρύεται ένας σχετικά σταθερός μηχανισμός, ο οποίος αντικαθιστά το «… ελεύθερο παιχνίδι των ανταγωνιστικών αντιδράσεων» (Foucault, 1982, p. 794). Το σύστημα προωθεί τη συλλογή και τη χρήση συγκριτικών δεδομένων για την απόδοση των ατόμων ως μηχανισμό ελέγχου και διαμόρφωσης της συμπεριφοράς. Αυτοί οι κανονιστικοί μηχανισμοί λειτουργούν ως «πολιτικές τεχνολογίες» που επιδιώκουν να ευθυγραμμίσουν τα άτομα, τις οργανώσεις και τους στόχους τους. Οι πολιτικές αυτές τεχνολογίες μεταμφιέζουν τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί η εξουσία λαμβάνοντας πολιτικά προβλήματα και αναδιατυπώνοντάς τα στη φαινομενικά ουδέτερη και αντικειμενική γλώσσα της επιστήμης (Ozga, 2008).

Για τον Crozier (2010), ωστόσο, τα γραφειοκρατικά συστήματα δεν αποτελούν μονολιθικές δομές, αλλά συστήματα στα οποία παρά τις προσπάθειες ελέγχου τα άτομα και οι ομάδες ατόμων έχουν ελεύθερο

χώρο να λειτουργήσουν και να κάνουν ελιγμούς. Υποστηρίζεται ότι υπάρχει συνεχής αλληλεπίδραση μεταξύ του συστήματος και των μελών του συστήματος με τη μορφή «παιγνίων εξουσίας». Κάθε μέλος της οργάνωσης αξιοποιεί διάφορες τεχνικές που καθορίζουν τη δράση του, χωρίς ωστόσο να ξεφεύγει από κάποια δεδομένα όρια. Η συνειδητοποίηση αυτών των ορίων και ο επακόλουθος σεβασμός τους πραγματοποιείται από τα δρώντα υποκείμενα ωφελιμιστικά, καθώς κανείς δεν επιθυμεί να χάσει τα προνόμια που πηγάζουν από τις ήδη θεσμοθετημένες δικαιοδοσίες τους, εξασφαλίζοντας έτσι και τη σταθερότητα και τη συνέχεια της οργάνωσής τους (Crozier, 2010; Friedberg, 2009).

Πιο αναλυτικά, οι άνθρωποι τόσο ατομικά όσο και συλλογικά, ακολουθούν στρατηγικές που τους επιτρέπουν να επιτυγχάνουν τους στόχους τους εντός ορίων, όπως εκλαμβάνονται και βιώνονται από τους ίδιους. Το περιθώριο ελευθερίας που απολαμβάνουν οι άνθρωποι έναντι άλλων ανθρώπων από τους οποίους εξαρτώνται είναι η πηγή της εξουσίας τους εντός των οργανώσεων. Η εξουσία μιας ομάδας ή ενός κοινωνικού δρώντος αποτελεί «συνάρτηση του μεγέθους της ζώνης αβεβαιότητας, την οποία το απρόβλεπτο της συμπεριφοράς του δρώντος υποκειμένου του επιτρέπει να ελέγχει έναντι των εταίρων του» (Crozier και Friedberg, 1980, p. 34). Οι πηγές εξουσίας εντοπίζονται στις ειδικές δεξιότητες, στη λειτουργική εξειδίκευση, στις σχέσεις μεταξύ του οργανισμού και του περιβάλλοντός του, στον έλεγχο της επικοινωνίας και των πληροφοριών, καθώς και στην ύπαρξη γενικών οργανωσιακών κανόνων. Κάνοντας χρήση αυτών των πηγών εξουσίας, τα μέλη εδραιώνουν τις σχετικές τους θέσεις στη σκιάτης δομής της οργάνωσης (Crozier και Friedberg, 1980). Εν κατακλείδι, οι Crozier και Friedberg (1980) τοποθετούνται κατηγορηματικά κατά της υποτίμησης της ικανότητας του ανθρώπου να νικήσει το σύστημα. Η αβεβαιότητα και η εξουσία αποτελούν τις θεμελιώδεις έννοιες. Οι άνθρωποι εδραιώνουν την εξουσία τους αποκτώντας τον έλεγχο επί των κρίσιμων αβεβαιοτήτων. Η συνεργασία μεταξύ ανθρώπων εντός οργανώσεων είναι δυνατή κατά κύριο λόγω χάρη στον συντονισμό, τη ρύθμιση, και τη χαλιναγώγηση της εξουσίας. Ισχυρίζονται ότι η ψυχολογική επιρροή έχει πραγματικό αντίκτυπο μόνο σε συνάρτηση με τον εξαναγκασμό, και η διαδικασία εσωτερικής και εξωτερικής διαπραγμάτευσης αποτελεί μια μόνιμη πραγματικότητα στις οργανώσεις. Υποστηρίζουν, επίσης, ότι το επίσημο σύστημα αποτελεί απάντηση σε ανεπίσημες πρακτικές και μια λύση στα προβλήματα που θέτουν. «Η ανθρώπινη συμπεριφορά θα αποτελεί πάντοτε την έκφραση και τη συνέπεια της ελευθερίας, όσο ελάχιστη και αν είναι η ελευθερία αυτή» (Crozier και Friedberg, 1980, p. 19). Όπως σχετικά θα επεξηγήσει ο Foucault (1982, p. 790), οι σχέσεις εξουσίας προϋποθέτουν τη δυνατότητα ελευθερίας για δράση, άρα και τη δυνατότητα για μεταβολή, ανατροπή και αναδιάταξη, καθώς οι σχέσεις αυτές ασκούνται «μόνο πάνω σε ελεύθερα υποκείμενα και μόνο στον βαθμό που αυτά είναι ελεύθερα».

Αναφορικά με την εκπαιδευτική οργάνωση, οι γραφειοκρατικές σχέσεις εξουσίας επιδρούν στον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών λόγω της χαμηλής υπευθυνότητας και των στενών ορίων αυτενέργειας και αυτονομίας που τους επιβάλλονται. Η έλλειψη πρωτοβουλίας και αυτονομίας μπορεί να καταλήξει στην τυπολατρία που μετατρέπεται σε αυτοσκοπό λόγω της πληθώρας των κανόνων και των οδηγιών από την κορυφή της ιεραρχίας, δημιουργώντας παράλληλα σχέσεις τυπικές και απρόσωπες που δεν ευνοούν τη συνεργασία και την εμπιστοσύνη, αλλά αντίθετα μπορεί να προκαλέσουν συγκρούσεις, για παράδειγμα μεταξύ των αρχαιότερων στην οργάνωση και των νεαρότερων στελεχών εξαιτίας της έμφασης που αποδίδεται στην αρχαιότητα. Άλλες συνέπειες που προβάλλονται από τους ερευνητές αναφέρονται στην έλλειψη κινητροδότησης του εκπαιδευτικού προσωπικού λόγω του απρόσωπου προσανατολισμού της οργάνωσης, στην ανάπτυξη συναισθημάτων ανίας και πλήξης λόγω της εκτεταμένης εξειδίκευσης, στις περιττές εργασίες και τη σπατάλη πόρων, στη χρονοβόρα λειτουργία με καθυστερήσεις κατά τη διεκπεραίωση των εργασιών με αποτέλεσμα τη χαμηλή ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών, στη λήψη αποφάσεων που χαρακτηρίζονται από παραλείψεις και αντιφάσεις και στον υποβιβασμό του ρόλου των μαθητών και των γονέων σε απλούς «παθητικούς καταναλωτές» (Λάζου-Μπαλτά & Παπαροϊδάμη, 2017; Παπακωνσταντίνου, 2012). Σε ένα τέτοιο πλαίσιο ιεραρχικού ελέγχου μέσω του καθορισμού συγκεκριμέ-

νων στόχων που οδηγούν σε προκαθορισμένα αποτελέσματα και στην τυποποίηση των εκπαιδευτικών διαδικασιών, είναι κρίσιμο να αναζητηθούν τα περιθώρια αντίδρασης των εκπαιδευτικών, ο ελεύθερος χώρος να λειτουργήσουν και να κάνουν ελιγμούς κατά τον Crozier (2010). Και δεν υπάρχει καταλληλότερη συγκυρία να αναζητηθούν αυτά τα όρια μεταξύ υπακοής και ελεύθερης δράσης από μια εποχή κρίσης, η οποία απαιτεί από την οργάνωση να επιδείξει κάποιο βαθμό ευελιξίας προκειμένου να προσαρμοστεί στις αλλαγές και να επιβιώσει.

4. Μεθοδολογία Έρευνας

Στην παρούσα εργασία αναλύονται οι αφηγήσεις τριάντα (30) εκπαιδευτικών κατά το σχολικό έτος 2021-2022, 12 εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας (9 γυναίκες – 3 άντρες) και 18 εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (8 γυναίκες – 10 άντρες) γύρω από την εμπειρία τους σχετικά με τη διδασκαλία στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και τον τρόπο με τον οποίο βίωσαν εμπόδια, μπόρεσαν να ελιχθούν λειτουργώντας με κάποιον βαθμό αυτονομίας και υποστηρίχθηκαν ή όχι από τα υπόλοιπα μέλη του εκπαιδευτικού οργανωτικού συστήματος ως ενεργά δρώντα υποκείμενα μιας ιεραρχικής δομής όπως αυτή της ελληνικής εκπαίδευσης.

Λόγω της φύσης του υπό έρευνα φαινομένου και των ερευνητικών ερωτημάτων που αναδύθηκαν, κρίθηκε ως καταλληλότερη μέθοδος έρευνας αυτή της ποιοτικής προσέγγισης. Άλλωστε, το φαινόμενο της εφαρμογής της επείγουσας διαδικτυακής διδασκαλίας αποτέλεσε ένα ζήτημα ιδιαίτερα νέο. Για να μελετηθούν και να γίνουν κατανοητές σε λεπτομέρεια οι διαστάσεις ενός φαινομένου που δεν είχε μελετηθεί επαρκώς, η ποιοτική προσέγγιση θεωρήθηκε προτιμότερη καθώς εστιάζει στην ανθρώπινη εμπειρία και τη βιωματική πραγματικότητα των υποκειμένων. Στη συνέχεια, επιλέχθηκε ως καταλληλότερο μεθοδολογικό εργαλείο αυτό της συνέντευξης λόγω των δυνατοτήτων της για την συλλογή χρήσιμων και εύχρηστων δεδομένων. Συγκεκριμένα, το εργαλείο της ημι-δομημένης συνέντευξης που χρησιμοποιήθηκε στη συγκεκριμένη εργασία επιτρέπει την άντληση της πληροφορίας σε βάθος, ιδιαίτερα όσον αφορά στη διερεύνηση πολύπλοκων κοινωνικών διαδικασιών και βοηθά τον ερευνητή στην προσέγγιση του κοινωνικού κόσμου μέσα από τις εμπειρίες και την οπτική των κοινωνικών υποκειμένων (Ιωσηφίδης, 2008).

Μέσα από την αλληλεπίδραση συνεντευξιαζόμενων και ερευνητών, συγκεντρώθηκαν πληροφορίες αναφορικά με το υπό έρευνα φαινόμενο και δόθηκε, μέσω της ημι-δομημένης συνέντευξης, η δυνατότητα ενός διαλόγου ανάμεσα τους που ξέφευγε από το προσχεδιασμένο πρωτόκολλο ερωτήσεων και επέτρεπε ένα μεγαλύτερο βαθμό ευελιξίας ώστε να υπάρχει εστίαση στις εμπειρίες των εκπαιδευτικών ώστε οι συνεντεύξεις να μπορούν να πάρουν μια πιο αφηγηματική μορφή. Το πρωτόκολλο της συνέντευξης απαρτίζεται από δύο μέρη.Το πρώτο αφορά τα δημογραφικά και προσωπικά στοιχεία του συνεντευξιαζόμενου και το δεύτερο μέρος περιλαμβάνειδιάφορα θέματα, άμεσα σχετιζόμενα με τους ερευνητικούς άξονες που έχουν τεθεί, δίνοντας τη δυνατότητα καθοδήγησης του συνεντευκτή από τις απαντήσεις τους συνεντευξιαζόμενου.Κατά τη διάρκεια συλλογής των δεδομένων, αξιοποιώντας την ποιοτική ερευνητική διαδικασία, δόθηκε η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα, να απαντήσουν με τον δικό τους τρόπο στις ερωτήσεις, περιγράφοντας εμπειρίες, βιώματα και σκέψεις αναφορικά με το υπό μελέτη θέμα. Όσον αφορά στα ζητήματα δεοντολογίας, προκειμένου να διεξαχθεί μια έρευνα απαιτείται η πλήρως συνειδητοποιημένη συγκατάθεση των συμμετεχόντων. Για τον λόγο αυτό, πριν την εκκίνηση της διαδικασίας της συνέντευξης, οι εκπαιδευτικοί ενημερώθηκαν για τον σκοπό της έρευνας, την αναμενόμενη διάρκεια, τη διαδικασία, το δικαίωμά τους να αρνηθούν τη συμμετοχή τους στην έρευνα ή τη διακοπή τής, τα όρια της εμπιστευτικότητας και τη διατήρηση της ανωνυμίας τους (Robson, 2010).

5. Ερευνητικά Δεδομένα

Τα ερευνητικά μας δεδομένα αναλύονται γύρω από τους δύο άξονες που είχαμε θέσει στον αρχικό σκοπό της εργασίας μας. Συγκεκριμένα, οι δύο άξονες είναι οι εξής:

5.1.1ος άξονας ανάλυσης: Χάσματα μεταξύ των πραγματικών αναγκών και των τρόπων δράσης των εκπαιδευτικών σε συνθήκες υγειονομικής κρίσης και των αποφάσεων που λαμβάνονταν και επιβάλλονταν από την ηγεσία της ιεραρχίας

Ενώ με τις σχετικές εγκυκλίους (σχ. έτος 2020-2021) επιβάλλεται η υποχρεωτική παροχή σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης μέσω συγκεκριμένης πλατφόρμας, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ανέτοιμοι να ανταποκριθούν, περιγράφοντας συναισθήματα άγχους, μοναχικότητας, έλλειψης υποστήριξης και ψυχολογικής πίεσης:

«Ήταν μια ψυχοφθόρος διαδικασία (…) άγνωστα νερά (…) ένιωσα αδυναμία διαχείρισης.» (Μαρία, δασκάλα, 13 χρόνια υπηρεσίας)

«Μοναξιά, φασαρία, ελάχιστη επικοινωνία με μαθητές.(…) Κακές συνδέσεις στο διαδίκτυο, μη τήρηση χρονοδιαγράμματος, μη κάλυψη της ύλης, ε.. κακή συμμετοχή ιδιαίτερα από αδιάφορους μαθητές» (Νίκος, χημικός, 15 έτη υπηρεσίας»

Παρά τη διακηρυσσόμενη υποχρεωτικότητα, η όλη ευθύνη στην εφαρμογή της εξ αποστάσεως μετακυλήσθηκε από την κορυφή της ιεραρχίας στο επίπεδο των εκπαιδευτικών:

«Δεν υπήρχε διαθέσιμο διδακτικό υλικό από το Υπουργείο και άρα έπρεπε να το δημιουργήσουμε εμείς (…) Δεν είχαμε επιμορφωθεί ποτέ στη χρήση της συγκεκριμένης πλατφόρμας.» (Αργύρης, καθηγητής μαθηματικών, 20 χρόνια υπηρεσίας)

Οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν ότι δεν υπήρξε συναινετικός πολιτικός σχεδιασμός για τη διαχείριση της εκπαίδευσης κατά την περίοδο της πανδημίας κρίνοντας τα μέτρα και το περιεχόμενο των οδηγιών ανεπαρκή.

Επιπλέον, τόνισαν το γεγονός ότι ένα μεγάλο μέρος της μαθητικής κοινότητας δεν επωφελήθηκε καθώς έμεινε εκτός της εκπαιδευτικής διαδικασίας εξαιτίας ποικίλων λόγων (έλλειψη εξοπλισμού, σύνδεση στο διαδίκτυο, μαθησιακές δυσκολίες κλπ.)

«Έγινε μια γρήγορη και επιπόλαιη αντικατάσταση της φυσικής διδασκαλίας χωρίς ουσιαστικά αποτελέσματα.» (Αθανασία, δασκάλα, 9 έτη υπηρεσίας)

«Είχα παιδάκι με σύνδρομο (…) αρχικά δεν παρακολουθούσε με πρόφαση τη σύνδεση (…) αργότερα λόγω της υποχρεωτικότητας απλά παρακολουθούσε χωρίς συμμετοχή» (Λίνα, δασκάλα, 20 χρόνια υπηρεσίας)

5.2.2ος άξονας ανάλυσης: Τυπικά γραφειοκρατικά χαρακτηριστικά που ενσωματώθηκαν στον νέο τρόπο ρύθμισης που επέβαλε η υγειονομική κρίση όσο και στοιχεία οργάνωσης που απέκλιναν από το γραφειοκρατικό ιεραρχικό σύστημα ρύθμισης της ελληνικής εκπαίδευσης

Προκειμένου να επιτευχθεί η ομοιομορφία, η προβλεψιμότητα, η σταθερότητα και η συνέχεια της γραφειοκρατικής εκπαιδευτικής οργάνωσης, το Υπουργείο Παιδείας επέβαλε συγκεκριμένο ωρολόγιο πρόγραμμα, ορισμένη διάρκεια της διδακτικής ώρας και του διαλείμματος και εφάρμοσε εποπτικούς μηχανισμούς μέσω των οποίων συγκέντρωνε ανά τακτά χρονικά διαστήματα στατιστικά στοιχεία σχετικά με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση προτού καν ξεκινήσει την επιμορφωτική διαδικασία.

Απέναντι σε αυτά τα οριζόντια μέτρα που δεν εμπεριείχαν εξατομικεύσεις, οι εκπαιδευτικοί αντέδρασαν με μια σχετική αυτονομία μέσα στα παρεχόμενα περιθώρια ελευθερίας τους και οργανώθηκαν σε άτυπες ομάδες στήριξης και αλληλοβοήθειας (άτυπη επιμόρφωση από εκπαιδευτικούς με γνώσεις στις Νέες Τεχνολογίες).

«Με βοήθησαν πολύ οι ομάδες εκπαιδευτικών που δημιουργήθηκαν στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (…) γινόταν διαμοιρασμός υλικού και τεχνογνωσίας» (Γιώργος, φιλόλογος, 28 χρόνια υπηρεσίας)

«Οι συντονιστές εκπαίδευσης πραγματοποίησαν κάποια σεμινάρια για τον τρόπο λειτουργίας της πλατφόρμας (…) οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στις συγκεκριμένες διαδικτυακές συναντήσεις ήταν πάρα πολλοί και δεν μπορούσαν να λύσουν τις απορίες όλων μας (…) ο συντονισμός όλων ήταν πολύ δύσκολος. » (Χριστίνα, δασκάλα, 18 χρόνια υπηρεσίας)

«Οι ώρες διδασκαλίας ήταν συγκεκριμένες και αδιαπραγμάτευτες (…) αν μας είχαν ρωτήσει θα τους είχαμε πει ότι τα παιδιά του Νηπιαγωγείου νυστάζουν (…) αναγκάστηκα να φτιάξω μια ομάδα στο viber για να επικοινωνώ με τους μαθητές και τους γονείς και άλλες ώρες.» (Ιωάννα, νηπιαγωγός, 12 χρόνια υπηρεσίας)

«Μας έκαναν κάποιες επιμορφώσεις αναφορικά με τη λειτουργία της πλατφόρμας αλλά στην ουσία μόνοι μας τα ανακαλύψαμε (…) μίλαγα απίστευτες ώρες στο τηλέφωνο με τους συναδέρφους (…) δεν υπήρχε εργασιακό ωράριο, πηγαίναμε ψάχνοντας και το φιλότιμο δεν μας επέτρεπε να μην κάνουμε ό,τι μπορούμε.» (Γεωργία, δασκάλα, 22 έτη υπηρεσίας)

«Επωμισθήκαμε μόνοι μας την ευθύνη, δεν οργανώθηκαν άμεσα επιμορφωτικές συναντήσεις (…) οι κατευθύνσεις ήταν θεωρητικές και όχι πρακτικές (…) οι εκπαιδευτικοί αυτοσχεδιάζαμε.» (Δημήτρης, φυσικός, 18 χρόνια υπηρεσίας)

«…ήμουν αυτοδίδακτος και έψαχνα πηγές στο διαδίκτυο. (…) ειδικά οι συνάδελφοι μεγαλύτερης ηλικίας δεν ήταν καθόλου εκπαιδευμένοι και δεν είχαν τη διάθεση να ασχοληθούν.» (Λάμπρος, μαθηματικός, 9 έτη υπηρεσίας)

6. Συζήτηση

Από τα ερευνητικά μας δεδομένα προκύπτει ότι η αντίδραση της γραφειοκρατικής εκπαιδευτικής οργάνωσης στην πανδημική κρίση υπήρξε ιδιόμορφη και αντιφατική. Από τη μία, η αντικατάσταση της δια ζώσης διδασκαλίας από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση υπήρξε σίγουρα άμεση, με πρόταγμα τη διατήρηση μιας επίφασης κανονικότητας στη ζωή των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας. Από την άλλη, πέρα από άμεση, η αντίδραση της πολιτικής ηγεσίας υπήρξε και επιθετική, καθώς δεν έδωσε περιθώρια προετοιμασίας στην εκπαιδευτική κοινότητα επιφορτίζοντας εκπαιδευτικούς και μαθητές/τριες με περισσότερη αβεβαιότητα και ανασφάλεια.

Αντί να εξαντληθούν όλα τα μέσα για την ενδυνάμωση της εκπαιδευτικής κοινότητας μέσω της ουσιαστικής υποστήριξης εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών απέναντι στην τηλεκπαίδευση και τις γενικότερες πρωτόγνωρες συνθήκες, «η επιλογή που προκρίθηκε ήταν η εφαρμογή μιας σειράς ατεκμηρίωτων, άκαιρων αλλά και πολιτικά συντηρητικών παρεμβάσεων, οι οποίες προφανώς όχι μόνο δεν σχετίζονταν με την άμβλυνση των συνεπειών της πανδημίας, αλλά αντίθετα επέφεραν μεγαλύτερο αυταρχισμό, ανασφάλεια και αβεβαιότητα, εξωθώντας στα άκρα τον διοικητικό συντηρητισμό και τον γραφειοκρατικό έλεγχο» (Φωτόπουλος, 2021:306).

Ο γραφειοκρατικός εκπαιδευτικός μηχανισμός έκανε αυτό ακριβώς που όφειλε με στόχο τη διατήρηση της ισορροπίας και της συνέχειάς του, η οποία νοηματοδοτήθηκε ως «κανονικότητα»: μπροστά στις προκύπτουσες δυσκολίες και αλλαγές δεν προσαρμόστηκε στις προκλήσεις του περιβάλλοντος με γνώ-

μονα την άμβλυνση των δυσκολιών των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας, αλλά αυτοενισχύθηκε εντείνοντας την ακαμψία του και ενισχύοντας τον φαύλο κύκλο της εποπτείας και του ελέγχου (Crozier, 1964).

Αυτή η ακαμψία στον τρόπο επιβολής των ρυθμίσεων από τη στρατηγική κορυφή της οργάνωσης ήταν αναμενόμενο να οδηγήσει σε έλλειψη επικοινωνίας και ανατροφοδότησης μεταξύ των διαφόρων επιπέδων της ιεραρχικής δομής. Η συμμετοχή όλων στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση και η πειθάρχηση στην υποχρεωτικότητά της έγινε το ζητούμενο και όχι η στήριξη των μαθητών/τριών και των εκπαιδευτικών στην αντιμετώπιση τόσο πρωτόγνωρων καταστάσεων.

Ταυτόχρονα, η ευθύνη εφαρμογής των στρατηγικών μέτρων που μονομερώς αποφασίστηκαν μετακύλησε στους/στις εκπαιδευτικούς, οι οποίοι/ες όφειλαν να γνωρίζουν τους τρόπους, να κατέχουν τα μέσα και να είναι σε πλήρη ετοιμότητα να στηρίξουν τις πολιτικές αποφάσεις. Εξάλλου, το γραφειοκρατικό μοντέλο οργάνωσης της ελληνικής εκπαίδευσης επιτρέπει στο κράτος να ελέγχει την εκπαιδευτική διαδικασία επιβάλλοντας την πολιτική του και επιρρίπτοντας τις αποτυχίες για τυχόν δυσλειτουργίες κυρίως αν όχι αποκλειστικά στην «ανεπάρκεια» των εκπαιδευτικών (Παπακωνσταντίνου, 2012).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ανδρέου, Α. και Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994).*Εξουσία και οργάνωση-διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Νέα Σύνορα - Λιβάνη.

Crozier, M.and Friedberg, E. (1980). *Actors and Systems: The Politics of Collective Action.* University of Chicago Press.

Crozier, M. (2010). *The Bureaucratic Phenomenon*. The University of Chicago Press.

Enriquez, E. (2005). *Από την ορδή στο κράτος. Απόπειρα ψυχανάλυσης του κοινωνικού δεσμού.* Νησίδες.

Foucault, M. (1982). The Subject and Power. *Critical Inquiry*, 8(4): 777-795

Friedberg, M. (2009). Introduction to the Transaction Edition. In M. Crozier (2010). *The Bureaucratic Phenomenon.* The University of Chicago Press.

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

Karalis, T. (2020). Planning and evaluation during educational disruption: Lessons learned from COVID-19 pandemic for treatment of emergencies in education. *European Journal of Education Studies*, 7 (4), 125-142.

Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Λάζου - Μπαλτά, Κ., & Παπαροϊδάμη, Ε. (2017). Η γραφειοκρατία στην ελληνική εκπαίδευση. Μύθος ή πραγματικότητα. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών– Επιστημονικών Θεμάτων*, 12: 122-132.

Mintzberg, H. (1992). *Structure in fives: Designing effective organizations*. Prentice Hall.

Μιχαλακόπουλος, Γ. (1987). Ο γραφειοκρατικός χαρακτήρας του ελληνικού σχολικού συστήματος και η παιδαγωγική–εκπαιδευτική διαδικασία. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 7: 149-94.

Μιχόπουλος, Α. (1993). *Η Εκπαίδευση στο πλαίσιο της Οργανωτικής θεωρίας*. Αυτοέκδοση.

Μουζέλης, Ν. (2009). *Οργάνωση και γραφειοκρατία. Ανάλυση σύγχρονων θεωριών*. Σάκκουλα.

Ozga, J. (2008). Governing Knowledge: research steering and research quality. *European Educational Research Journal*, 7(3): 261-272.

Παπακωνσταντίνου, Γ. (2012). Κράτος - Αποκέντρωση - Αυτοτέλεια: Σκοπούμενες αλλαγές. *ΝέαΠαιδεία*, 141: 25-50.

Robson, C. (2010). *Η Ερευνα του Πραγματικού Κόσμου* (μτφ. Β. Νταλάκου& Κ. Βασιλικού). Gutenberg.

Rose, N. and Miller, P. (1992). Political Power beyond the State: Problematics of Government. *The British Journal of Sociology*, 43(2): 173-205.

Rusniewski, M. (2020). Témoigner face à l'inconnu in ss la direction Hirsch E., Pandémie 2020 Ethique, Société, Politique, Paris : Cerf

Σαΐτη, Α.,& Σαΐτης, Χ. (2012).*Οργάνωση & διοίκηση της Εκπαίδευσης, Θεωρία, Έρευνα και Μελέτη Περιπτώσεων*. Αυτοέκδοση.

Σεραφετινίδου, Μ. (2003). *Το φαινόμενο της Γραφειοκρατίας. Τόμος Ι: Η θεωρητική συζήτηση*. Gutenberg.

Συρμακέσης, Σ. (2015). *Το σύστημα Οργάνωσης και Διοίκησης της Β/θμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα από το 1985 ως το*

2008 και οι επιδράσεις του στη διαμόρφωση του Εκπαιδευτικού Επαγγέλματος. Διδακτορική Διατριβή. Φιλοσοφική Σχολή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Τσακίρη, Δ. (2018). Η θέσμιση της αξιολόγησης των μαθητών και το φαντασιακό στοιχείο. Μεταίχμιο.

Τσατσαρώνη, Α., Σαρακινιώτη, Α. και Σιφακάκης, Π. (2015). Η θεωρία του συμβολικού ελέγχου και η συνεισφορά της στην κατανόηση της εκπαίδευσης και της σύγχρονης «καθολικά παιδαγωγημένης» κοινωνίας. Στο Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Gutenberg - Θ. Β. Θάνος.

Φωτόπουλος, Ν. (2022). Πανδημική κρίση, κοινωνική αποστασιοποίηση και νέες πρακτικές στην εκπαίδευση, κατάρτιση και την εργασία: Εμπειρίες, προκλήσεις και διακυβεύματα με όρους κοινωνιολογικής ερμηνευτικής. Στο Λιντζέρης, Π., & Βαλάση, Δ. (επιμ.) *Η εμπειρία της πανδημίας της νόσου COVID-19 στην εκπαίδευση και κατάρτιση ενηλίκων: Διαστάσεις, συνέπειες, προοπτικές*. ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ, σσ. 57-76.

Weber, M. (1947). *ThetheoryofSocialandEconomicOrganization*. FreePress.

Weber, M. (2001). *Οι τύποι της εξουσίας*. Αθήνα: Κένταυρος.

Weber, M. (2005).*Οικονομία και Κοινωνία*. Αθήνα: Σαβάλλας.

Τσακίρη Δέσποινα
Καθηγήτρια, Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου,
e-mail: tsakiri.despina@gmail.com

Κωνσταντινίδη Κωνσταντίνα
Υποψήφια Διδάκτωρ, Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου,
e-mail:konkonsta77@gmail.com

Σαμαρά Αναστασία Θεοδώρα
Μεταδιδακτορική ερευνήτρια, Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής,
Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου,
e-mail: dorsam88@gmail.com

Η «απομάγευση» της εκπαιδευτικής διαδικασίας στα νέα ψηφιακά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα κατά τη διάρκεια της πανδημίας.

Ελένη Τσικνάκου

Περίληψη

Κατά τη διάρκεια της υγειονομικής κρίσης του Covid – 19 η υποχρεωτική χρήση της σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης επιβάλλει μία άλλη κανονικότητα διαφορετική από αυτήν της σχολικής τάξης. Σκοπός της εισήγησης αυτής είναι να εξετάσει τις απόψεις εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ημι – δομημένες συνεντεύξεις από ποιοτική έρευνα) που συμμετείχαν στην εξ αποστάσεως σύγχρονη εκπαίδευση αναφορικά με τη νέα αυτή κανονικότητα και τους συσχετισμούς των υποκειμένων, έτσι όπως αυτοί διαφοροποιήθηκαν εντός της διαδικτυακής σχολικής τάξης σε σύγκριση με τη δια ζώσης διδασκαλία. Τα ευρήματα της έρευνας δείχνουν αλλαγή των ορίων και των διαστάσεων της διδακτικής διαδικασίας στα νέα ψηφιακά περιβάλλοντα. Ο ιδιωτικός χώρος γίνεται δημόσιος και η εγγύτητα της τάξης αντικαθίσταται από μία απόσταση μη συγκεκριμενοποιημένη ανάμεσα στις/στους εκπαιδευτικούς και τον μαθητικό πληθυσμό. Φαίνεται ότι τυπικά τουλάχιστον οι εκπαιδευτικοί είχαν τη δυνατότητα ελέγχου της διαδικτυακής τους τάξης, ουσιαστικά, όμως, ασκούσαν μία «απρόσωπη», «αόρατη» και «ελλειμματική εξουσία» λόγω της έλλειψης βλεμματικής επαφής και της απουσίας των δια ζώσης εκπαιδευτικών σχέσεων. Η διαδικτυακή παρουσία – απουσία δε των μαθητριών/ών στην εκπαιδευτική διαδικασία φαίνεται ότι συνέβαλε σε αυτό, ώστε να κάνουμε λόγο για «απομάγευση» της διδακτικής πραγματικότητας.

Λέξεις Κλειδιά: διαδικτυακή τάξη, εκπαιδευτικοί, Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, Covid – 19.

Extended Abstract

The circumstances aroused due to the pandemic of Covid-19 imposed a different "normality" from that of the school classroom regarding teaching. To examine this new "normality" we used a qualitative methodology (semi-structured interviews from 68 teachers of Secondary Schools at Athens) that allowed us to see what differed according to teachers' opinions between the online classroom compared to in-person teaching procedures. The examination of teachers' opinions regarding *synchronous* on-line education gave us the opportunity to explore the differentiation of teaching procedures and educational relations formed, by the perspective of the teachers. The mandatory use of on-line distance education during the pandemic changed the parameters of teachers' work. The new "normality" appears to have influenced teachers' working aspects, such as their autonomy, the balance between working and private life and the educational relations formed in the classroom environment. The teachers spoke of a breached autonomy regarding their working environments, as their private sphere becomes public and the closeness of the classroom is replaced by an unspecified distance between the teachers and the student population. They also spoke of a change in the orientation of their teaching, as their main aim was to support their students and keep in touch with them during the pandemic. Consequently, it seems that teachers although in theory had the possibility of controlling their online classroom, in reality their authority was "impersonal", "invisible" and "deficient" due to the lack of eye contact and the absence of face-to-face educational relationships. The research findings show a change in the boundaries and dimensions of teaching in digital environments, in such extend so as to talk about a "disenchantment" of the teaching reality.

Keywords: online classroom, teachers, Secondary Education, Covid – 19.

1. Εισαγωγή

Στην παρούσα εισήγηση παρουσιάζουμε τις απόψεις εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με την εμπειρία τους από την εφαρμογή της σύγχρονης εξ αποστάσεως διδασκαλίας λόγω της πανδημίας Covid – 19. Χρειάζεται να διευκρινιστεί εδώ ότι την πρώτη φορά που εφαρμόστηκε η εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην χώρα μας (11/03 έως 10/05/2020) δεν ήταν υποχρεωτικός ο χαρακτήρας της, δηλαδή οι εκπαιδευτικοί είχαν την ευχέρεια να χρησιμοποιήσουν οποιαδήποτε μέθοδο θεωρούσαν δόκιμη για την εκπλήρωση των εκπαιδευτικών τους υποχρεώσεων. Έγινε, όμως, υποχρεωτική από τις 09/11/2020 έως τις 18/05/2021, για ένα διάστημα περίπου έξι μηνών. Σε αυτήν ακριβώς την περίοδο επικεντρώνεται η συγκεκριμένη έρευνα, με σκοπό να διερευνήσει τη νέα «κανονικότητα» που διαμορφώθηκε στην διαδικτυακή σχολική τάξη καθώς και να διερευνήσει τους συσχετισμούς των υποκειμένων εντός αυτής. Η εισήγηση αυτή δομείται σε τέσσερις θεματικές: (α) το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας, (β) τη μεθοδολογία της έρευνας, (γ) τα ερευνητικά δεδομένα της έρευνας και (δ) τα αποτελέσματα της έρευνας, που φαίνεται να συνηγορούν υπέρ της «απομάγευσης» της εκπαιδευτικής διαδικασίας στα νέα ψηφιακά περιβάλλοντα κατά τη διάρκεια της σύγχρονης εξ αποστάσεως διδασκαλίας, που εφαρμόστηκε κατά τη διάρκεια της πανδημίας του Covid – 19.

2. Θεωρητικό Πλαίσιο

Προτού προβούμε στην παρουσίαση των δεδομένων της έρευνας είναι απαραίτητο να διευκρινιστούν οι έννοιες που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα αυτή. Οι έννοιες αφορούν τη σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση, την έννοια του χώρου, το φαινόμενο της παρουσίας – απουσίας, και τις αρμοδιότητες των εκπαιδευτικών.

2.1 *Σύγχρονη Εξ αποστάσεως Εκπαίδευση*

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αφορά «τη μέθοδο διδασκαλίας, όπου οι εκπαιδευτικοί και μαθητές/τριες δεν συναντιούνται σε σχολική τάξη, αλλά χρησιμοποιούν το διαδίκτυο, email, κλπ, για να “κάνουν” μάθημα»[1]. Τα είδη της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είναι η σύγχρονη, η ασύγχρονη και η υβριδική. Στη σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση η επικοινωνία των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριών γίνεται σε «ζωντανή» σύνδεση. Η λέξη σύγχρονη, δηλαδή ταυτόχρονη σύνδεση, χρησιμοποιείται ως αντιδιαστολή της ασύγχρονης («ετεροχρονισμένης») εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, ενώ η υβριδική αφορά το συνδυασμό της δια ζώσης και της σύγχρονης εξ αποστάσεως διδασκαλίας.

Στην Ελλάδα για τη σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση χρησιμοποιήθηκε η πλατφόρμα Cisco Webex από τις/τους εκπαιδευτικούς που δίδασκαν στα δημόσια σχολεία (με εξαίρεση τα σχολεία των φυλακών, όπου δεν λειτούργησε καθόλου), ενώ για τα ιδιωτικά σχολεία προτιμήθηκε η όποια πλατφόρμα χρησιμοποιούταν ήδη από τις/τους εκπαιδευτικούς που δίδασκαν σε αυτά. Οι εκπαιδευτικοί συνδέονταν σε διαδικτυακές πλατφόρμες, μέσω των οποίων έκαναν το μάθημά τους (διδασκαλία, εξέταση, αξιολόγηση με δεκάλεπτες ή ωριαίες δοκιμασίες) είτε από τον ιδιωτικό τους χώρο είτε από τα σχολεία (για όσους/ες δεν είχαν τα μέσα για την πραγματοποίηση της εξ αποστάσεως διδασκαλίας). Η διαδικασία αυτή γινόταν συνήθως με κλειστές τις κάμερες των μαθητών/τριών, για την διασφάλιση των προσωπικών τους δεδομένων, ενώ οι εκπαιδευτικοί είχαν τη δυνατότητα επιλογής, να ανοίξουν δηλαδή τις κάμερες τους είτε να τις αφήσουν κλειστές, χωρίς να φαίνονται οι ίδιοι/ες και ο ιδιωτικός τους χώρος στις οθόνες των μαθητών/τριών τους.

Οι μέχρι τώρα έρευνες στην χώρα μας αναφορικά με το θέμα κατέδειξαν ότι η αποτελεσματικότητα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης εξαρτάται από πολλούς παράγοντες (Βασάλα 2005, Λιοναράκης 1999, Ανα-

1. Διαδικτυακό Λεξικό Merriam – Webster.

στασιάδης 2020, Κελεσίδης 2021), ενώ η έλλειψη προσωπικής επαφής φαίνεται να αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Αρμακόλας 2018, Κελεσίδης 2021). Ποιες είναι, όμως, οι κοινωνιολογικές προεκτάσεις της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης;

2.2 *Η έννοια του χώρου*

Σύμφωνα με τις κοινωνιολογικές προσεγγίσεις «ο πραγματικός κόσμος αποτελείται από αναρίθμητα και διαρκώς μεταβαλλόμενα γεγονότα, ενέργειες και διαντιδράσεις […] Προκειμένου να διαχειριστούν αυτόν τον λαβύρινθο της πραγματικότητας, οι άνθρωποι τον βάζουν σε τάξη επιβάλλοντάς του μοτίβα και μορφές» (Ritzer & Stepnisky 2020: 481 – 482). Τα μοτίβα αυτά και οι μορφές συμπεριφοράς των υποκειμένων φαίνεται να μεταβλήθηκαν λόγω των νέων εκπαιδευτικών συνθηκών εντός της διαδικτυακής εικονικής τάξης. Ταυτόχρονα, η διάσταση του χώρου εντός της διαδικτυακής τάξης δεν παρουσιάζει τα ίδια χαρακτηριστικά που εντοπίζονται στη δια ζώσης διδασκαλία, με τις οριοθετημένες χωρικά τάξεις (έδρα – θρανία). Αυτή η αλλαγή στη διάσταση του χώρου φαίνεται να είχε αντίκτυπο στην πρόσληψη των εννοιών «εγγύτητα» και «απόσταση», όπως και στα όρια «ιδιωτικού» και «δημόσιου». Δεδομένου ότι τα υποκείμενα δεν δρουν και αναπτύσσουν κοινωνικές σχέσεις σε ένα «κενό κοινωνικό χώρο» (Watson 2005), στην εισήγηση αυτή διερευνούμε το πώς οι αλλαγές στη διάσταση του χώρου στην εξ αποστάσεως διδασκαλία επηρέασαν εκτός των άλλων και το πού έδωσαν αξία οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια αυτής, καθώς «η αξία ενός πράγματος καθορίζεται από την απόστασή του από το δρων υποκείμενο» (Ritzer & Stepnisky 2020: 485, με βάση τον Simmel 1907/1978).

2.3 *Η παρουσία – απουσία*

Η χρήση της τεχνολογίας σε μία διάδραση φαίνεται να επηρεάζει την επικοινωνία και τις σχέσεις που διαμορφώνονται. Σύμφωνα με την Baym (2010) η εν σώματι παρουσία του υποκειμένου σε μία διάδραση δεν συνιστά – λόγω της τεχνολογίας – και την πνευματική του παρουσία στα δρώμενα (σ. 3). Ο Dreyfus (2000) χαρακτηρίζει την επικοινωνία μέσω των νέων τεχνολογιών «ρηχή», καθώς οι συμμετέχοντες οδηγούνται σε μια επιμερισμένη και υποκειμενική αντίληψη της πραγματικότητας, που στην ουσία δεν τους βοηθά να βιώσουν «ολοκληρωμένα» τη ζωή (σ. 107). Αυτό γιατί, «για να δεσμευτείς και να αφοσιωθείς σε κάτι, πρέπει να συμμετάσχεις σωματικά» (Dreyfus 2000: 13), ενώ με τη χρήση των νέων τεχνολογιών «το σώμα φαίνεται ασήμαντο, ενώ το πνεύμα μας φαίνεται να είναι παρόν οπουδήποτε μας οδηγούν τα ενδιαφέροντά μας» (Dreyfus 2000: 103). Οι σχέσεις δε που διαμορφώνονται φαίνεται να μην περιέχουν στοιχεία εγγύτητας, καθώς εκλείπουν βασικά χαρακτηριστικά, όπως η εμπιστοσύνη, η ζεστασιά και οι αισθήσεις (Dreyfus 2000: 130 – 135). Πρόκειται για το φαινόμενο της *παρουσίας – απουσίας*, που έχει ως επιπτώσεις «(τ)η διάβρωση της διαπροσωπικής επικοινωνίας, (τ)η συνεκτική και επικεντρωμένη αίσθηση του εαυτού […] (και τ)η(ν) εκρίζωση του νοήματος από το πλαίσιο περιεχομένου» (Gergen 2002: 236). Έτσι, παρατηρείται κάποια/ος να είναι ταυτόχρονα ασωμάτως παρούσα/όν στο διαδικτυακό κόσμο και πνευματικώς απούσα/ών στον πραγματικό της/του κόσμου λόγω της χρήσης της τεχνολογίας και των διαφόρων εφαρμογών της. Ενδεικτικό παράδειγμα αποτελεί η χρήση του κινητού τηλεφώνου (Baym 2010: 140 κ.ε., Geser 2004: 13). Πόσο επηρέασε, λοιπόν, η χρήση της τεχνολογίας ως μέσο στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση τις εκπαιδευτικές σχέσεις; Ποια μορφή παίρνει η θεωρία της παρουσίας – απουσίας;

2.4 *Οι αρμοδιότητες των εκπαιδευτικών.*

Το επάγγελμα των εκπαιδευτικών συμπεριλαμβάνει συγκεκριμένα θεσμοθετημένα καθήκοντα στην χώρα μας. Σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία (Υ.Α. Φ/353/1/324/105657/Δ1/08-10-2002) οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να διδάσκουν, να εκπαιδεύουν και να διαπαιδαγωγούν τη μαθητιώσα νεολαία (άρθρο 36). Για τη διεκπεραίωση των αρμοδιοτήτων αυτών οι εκπαιδευτικοί συχνά καταναλώνουν πολύ από τον χρόνο τους εκτός του χώρου εργασίας τους και εκτός ωραρίου (Campell & Neill 1994, Hilsum & Caine 1971, Hilsum & Strong 1978). Στα πλαίσια αυτά οφείλουν να προετοιμάζονται για τη διδασκαλία του μαθήματός

τους, να διδάσκουν χρησιμοποιώντας πρόσφορες μεθόδους, να διορθώνουν εργασίες και να αξιολογούν τις επιδόσεις των μαθητών/τριών τους, να εποπτεύουν και να συνεργάζονται μαζί τους και να επιλύουν τυχόν προβλήματα που ανακύπτουν εντός της τάξης. Παράλληλα, οφείλουν να συνεργάζονται με τις/τους γονείς και κηδεμόνες της μαθητιώσας νεολαίας και να τις/τους ενημερώνουν για την πρόοδο των παιδιών τους. Οι εκπαιδευτικοί, μάλιστα, για να αντεπεξέλθουν στις προκλήσεις του εργασιακού τους περιβάλλοντος, προβάλλουν ένα «κατασκευασμένο» επαγγελματικό προσωπείο, ώστε να διατηρήσουν μία συγκεκριμένη εικόνα στον επαγγελματικό τους χώρο (Goffman 1959, Redmond 2015, Turner 2013). Ταυτόχρονα, όμως, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να «νοιάζονται» για τις/τους μαθήτριες/ές τους, κάτι που δεν συμπεριλαμβάνεται στα θεσμοθετημένα καθήκοντά τους (Kantzara 2001: 30, O' Conor 2008, Tsang 2019: 40). Πώς, λοιπόν, επηρέασαν οι νέες συνθήκες της εξ αποστάσεως διδασκαλίας τις αρμοδιότητες των εκπαιδευτικών, την καθαυτό διδακτική διαδικασία και την επικοινωνία τους με τη μαθητιώσα νεολαία; Αυτά θα επιχειρήσουμε να διερευνήσουμε στην παρούσα εισήγηση.

3. Μεθοδολογία Έρευνας

Στη συγκεκριμένη ενότητα παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας και οι μέθοδοι που χρησιμοποιήθηκαν για την απάντηση των προαναφερθέντων ερωτημάτων, ο σχεδιασμός της έρευνας και τα φίλτρα με τα οποία αναλύθηκαν τα ερευνητικά μας δεδομένα.

3.1. *Ποιοτική Έρευνα: μέθοδοι και σχεδιασμός έρευνας*

Η έρευνά μας, που πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια της διδακτορικής μας διατριβής αναφορικά με το έργο των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ακολούθησε το ποιοτικό παράδειγμα. Ειδικότερα, ελήφθησαν 68 ημι-δομημένες συνεντεύξεις από εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στα Βόρεια και Δυτικά προάστια των Αθηνών, το χρονικό διάστημα από τον Απρίλιο έως το Δεκέμβριο του 2021. Το βασικό θεωρητικό ερευνητικό ερώτημα της παρούσης έρευνας ήταν «Πώς οι Ελληνίδες και οι Έλληνες εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στα Δυτικά και Βόρεια προάστια της Αττικής είδαν το έργο τους κατά τη διάρκεια της Πανδημίας του Covid 19;», ενώ οι ερωτήσεις που τέθηκαν στις/στους εκπαιδευτικούς συνοψίζονται στις εξής: «ποια ήταν η εμπειρία τους από την εξ αποστάσεως διδασκαλία;», «ποια προβλήματα αντιμετώπισαν στην εξ αποστάσεως διδασκαλία;», «τι είχαν να κάνουν;» και «πώς το έκαναν;».

Οι εκπαιδευτικοί – υποκείμενα της έρευνας επιλέχθηκαν με τη μέθοδο της σκόπιμης δειγματοληψίας (Patton 1987: 52), καθώς μας ενδιέφερε να επιλέξουμε δείγματα πλούσια όσον αφορά το φύλο και την ειδικότητα των εκπαιδευτικών, καθώς και τα είδη σχολείων. Ωστόσο, λόγω της πανδημίας αναγκαστήκαμε να καταφύγουμε και σε μέθοδο δειγματοληψίας χιονοστιβάδα (*snowball sampling*, Patton 1987: 52). Στο σύνολο συμμετείχαν 39 γυναίκες και 29 άνδρες όλων των ηλικιών και όλων των ειδικοτήτων, με διάμεση ηλικία τα 51 έτη. Επίσης, τα δείγματα προήλθαν από τα κάτωθι είδη σχολείων: συμβατικά γυμνάσια και λύκεια, επαγγελματικά λύκεια (ΕΠΑΛ), μουσικά και καλλιτεχνικά σχολεία (γυμνάσια και λύκεια), σχολεία φυλακών ανηλίκων και σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ενηλίκων). Τα σχολεία ήταν ημερήσια, νυχτερινά, δημόσια και ιδιωτικά. Δεν συμπεριλάβαμε εκπαιδευτικούς από πρότυπα ή πειραματικά σχολεία, καθώς οι συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών σε αυτά φαίνεται να διαφοροποιούνται.

3.2 *Συμβολική Διαντίδραση*

Η ανάλυση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών έγινε με βάση την προσέγγιση της συμβολικής διαντίδρασης (Blumer 1969, Mead 1934/1962), καθώς μας ενδιέφερε να διερευνήσουμε τη νοηματοδότηση του έργου που παρείχαν οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης λόγω της υγειονομικής κρίσης του Covid – 19. Σύμφωνα με τις βασικές αρχές της

συμβολικής διαντίδρασης το κοινωνικό υποκείμενο αντιδρά στα ερεθίσματα ανάλογα με το νόημα που δίνει στις πράξεις, τις ενέργειες και τη συμπεριφορά των άλλων, όπως και αντίστοιχα οι άλλοι/ες διαμορφώνουν ανάλογα νοήματα, με αποτέλεσμα η πράξη της επικοινωνίας να χαρακτηρίζεται συμβολική, καθώς αφορά αυτά τα διαμορφούμενα νοήματα. Αυτά τα νοήματα επιχειρούμε να διερευνήσουμε σε αυτήν την εισήγηση.

3.3 *Προσέγγιση Θεμελιωμένης Θεωρίας (Glasser & Strauss)*

Παράλληλα, χρησιμοποιήθηκε η προσέγγιση της θεμελιωμένης θεωρίας (*grounded theory approach,* Glasser & Strauss 1967), καθώς η θεωρία προκύπτει από την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων, δηλαδή επαγωγικά (Patton 1987: 15 Glaser & Strauss 1967: 97). Γι' αυτό εξετάστηκαν οι συνθήκες κάτω από τις οποίες έλαβε χώρα η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, οι στρατηγικές αντιμετώπισης των προκλήσεων που επέλεξαν να χρησιμοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί και οι συνέπειες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στη διδασκαλία.

4. Ερευνητικά Δεδομένα

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την εμπειρία τους από την υποχρεωτική σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση, που εφαρμόστηκε στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης από τις 09/11/20 – 18/05/2021. Τα δεδομένα παρουσιάζονται σε τρεις θεματικές: (α) η διδασκαλία, (β) η επικοινωνία και (γ) οι παρεμβάσεις.

4.1 *Η διδασκαλία*

Οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης μας μίλησαν για τις πολύ περισσότερες ώρες που χρειάζονταν κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης για τη διόρθωση των φωτογραφημένων ασκήσεων και διαγωνισμάτων των μαθητριών/ών τους και την προετοιμασία της διδασκαλίας του μαθήματός τους.

> Πολύ δύσκολα. Με τις φωτογραφίες έχω βγάλει τα μάτια μου (τα έχω κουράσει).
> Για μία μέρα μαθήματος θέλω τουλάχιστον πέντε (5) ώρες προετοιμασίας.

Επίσης, αναφέρθηκαν στην αλλαγή των χρόνων στην εξ αποστάσεως διδασκαλία. Ειδικότερα, εντόπισαν διαφοροποίηση των χρονικών ορίων της διδασκαλίας και έκαναν λόγο για χρονική ασυνέχεια που ενίοτε παρατηρούταν στην εξ αποστάσεως διδασκαλία, λόγω των τεχνολογικών «δυσκολιών» και προκλήσεων.

> Μία ώρα διδασκαλίας πρόσωπο με πρόσωπο ισοδυναμεί με δύο ώρες στο webex όσον αφορά τη διδασκαλία της ύλης.
> Οι χρόνοι είναι διαφορετικοί. Ο εγκέφαλος προσπαθεί να μπει σε ένα συνεχές στη διαδικασία. Όταν έχει φρεναρίσματα συνεχώς, μπρος πίσω και ξανά, αναρωτιέσαι αν ακούστηκε ή δεν ακούστηκε (κάτι), και για να δω μήπως είπε κάτι, δεν είπε κάτι… Αυτό το πράγμα σου καίει το κεφάλι.

Οι εκπαιδευτικοί ακόμα αναφέρθηκαν στην αλλαγή στον τρόπο διδασκαλίας. Κάποιοι/ες αναφέρθηκαν στην ανάγκη αγοράς διαφόρων εργαλείων.

> Πρέπει να πάρω ειδικό εξοπλισμό, μία γραφίδα, η οποία κοστίζει αρκετά χρήματα. […] Είναι λίγο δύσκολο να τους λύσω μία άσκηση διηγώντας τους και να την καταλάβουνε. (Μαθηματικός)

Ωστόσο, οι περισσότεροι/ες αναφέρθηκαν στην αλλαγή του τρόπου διδασκαλίας, καθώς τα εργαλεία κινητοποίησης και ενεργοποίησης των μαθητριών/ών που είχαν στη διάθεσή τους οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, ήταν περιορισμένα.

> Είναι πολύ κουραστικό και δεν έχεις όλο το επαγγελματικό ρεπερτόριο είτε είναι κινητοποίηση, οπτική επαφή, φυσική παρουσία. […] Η φωνή είναι μία ατελής διέγερση σε σύγκριση με το τι συμβαίνει στην εργασιακή πραγματικότητα. Εμείς έχουμε το παιδί. Διαμορφώνουμε σχέσεις. Αυτό τώρα δεν είναι σχέση. Λες και κάνω διάλεξη και όχι διδασκαλία.

Αναφορικά με το μαθησιακό αποτέλεσμα της εξ αποστάσεως διδασκαλίας, μας είπαν:

> Τα παιδιά δεν μαθαίνουν τίποτα. Απλά τα απασχολείς.
> Δεν μαθαίνουν τίποτα τα παιδιά. Τίποτα. Ειδικά στο γυμνάσιο. […] Δεν υπάρχει εκείνη η επαφή. Δεν μπορείς να κάνεις πολλά πράγματα. […] Εντάξει, απασχολείς απλά την ώρα τους.
> Δεν δουλεύουμε ουσιαστικά. Κοροϊδεύουμε τον κόσμο. Λειτουργούμε με ένα σύστημα τηλεκπαίδευσης το οποίο δεν έχει καμία σχέση με τη διδασκαλία μέσα στην τάξη. Νομίζουμε ότι κάνουμε μάθημα, νομίζουν κι οι μαθητές ότι κάνουν μάθημα, αλλά μηδέν (αποτέλεσμα).

Συνοψίζοντας, οι εκπαιδευτικοί είπαν ότι κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως διδασκαλίας άλλαξε ο τρόπος που έκαναν μάθημα, καθώς και ο χρόνος προετοιμασίας και διόρθωσης ήταν περισσότερος από ό,τι στη δια ζώσης διδασκαλία, αλλά και ο χρόνος του καθαυτού μαθήματος φάνηκε να διαφέρει χαρακτηριστικά. Παράλληλα, παρά τις όποιες δυνατότητες παρείχε η τεχνολογία αισθάνθηκαν ότι είχαν τελικά περιορισμένα «εργαλεία» κινητοποίησης των μαθητριών/ών τους και ότι η εξ αποστάσεως διδασκαλία δεν έφερε τα αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα.

4.2 *Η επικοινωνία*

Η επικοινωνία με τη μαθητιώσα νεολαία κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας φάνηκε να είναι πολύ σημαντική για τις/τους εκπαιδευτικούς. Με τη χρήση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης αυτή η συνθήκη άλλαξε σε τέτοιο βαθμό, ώστε κάποιοι/ες εκπαιδευτικοί να κάνουν λόγο για «μονόδρομη» επικοινωνία, χωρίς καμία ανατροφοδότηση.

> Αισθάνομαι σαν ηλίθιος, που μιλάει μόνος του. Δεν το αντέχω πια.
> Είναι σαν να κάνουμε ραδιοφωνική εκπομπή. Τα παιδιά είναι βουβοί ακροατές ενός ραδιοφωνικού παραγωγού.
> Αυτό που με κουράζει λίγο είναι ότι ψάχνω να βρω συνέχεια θέματα, για να τους κάνω να μιλήσουνε.
> Διαφορετικά επικρατεί «άκρα του τάφου σιωπή».

Για «άκρα του τάφου σιωπή» μίλησαν πολλοί/ές εκπαιδευτικοί. Άλλοι/ες αναφέρθηκαν σε «μαθητές φαντάσματα» ή «μαθητές τουρίστες», που αν και εμφανίζονταν ως ενεργοί/ές συμμετέχοντες/ουσες στη διαδικτυακή πλατφόρμα διδασκαλίας, στην πραγματικότητα δεν ήταν καθόλου «εκεί» κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Άλλοι/ες αναφέρθηκαν σε μαθητές/τριες που ξέμεναν στην πλατφόρμα εκπαίδευσης μετά το πέρας του μαθήματος και άλλοι/ες σε μαθητές/τριες που απασχολούνται με άλλα πράγματα κατά τη διάρκεια του μαθήματος.

> Δεν έχεις την αίσθηση του πόσα από αυτά που μπαίνουνε είναι πραγματικά εκεί. Κι αν μπεις σε ένα κυνήγι μαγισσών εκνευρίζεσαι και στενοχωριέσαι.
> Υπάρχουν 5 – 6 παιδιά που σίγουρα κοιμούνται. Είμαι σίγουρη. Οι μισοί παίζουνε παιχνίδι. Το καταλαβαίνουμε.
> Μπορώ να σου πω με βεβαιότητα ότι η Β΄ Λυκείου την ώρα που εγώ δείχνω βιντεάκια, τα παιδιά μου (οι μαθητές/τριες) κοιμούνται. Έχω και τους γιους μου εδώ πέρα και ξέρω τι γίνεται. Στη μία οθόνη η καθηγήτρια και στην άλλη η ομάδα που παίζει LOL (διαδικτυακό παιχνίδι). Κατάλαβες;

Κάποιοι/ες εξήγησαν τη διαφορά της δια ζώσης διδασκαλίας με την εξ αποστάσεως, που παρά τις όποιες

δικές τους προσπάθειες, δεν φάνηκε να προσφέρει αλληλεπίδραση και ανατροφοδότηση, όπως η σχολική τάξη.

> Στην τάξη έχεις άλλη αντίληψη. Δηλαδή βλέπεις τι πέρασε και τι δεν πέρασε από κάτω. Έχεις άλλη αλληλεπίδραση, άλλη διάδραση.
> Η επικοινωνία δεν γίνεται μόνο με τη φωνή. […] βλέποντας το μουτράκι του (μαθητή) μπορώ να καταλάβω αν είναι εκεί ή αλλού. Τώρα από την οθόνη και αυτά δεν καταλαβαίνω τίποτα. Τι να καταλάβεις; Δεν βλέπω τα μάτια να καταλάβω, αν καταλαβαίνουν ή όχι αυτό που τους λέω, που είναι το πιο σημαντικό στη διδασκαλία αυτό. Τι; Να μιλάω μόνη μου; Το γράφω σε βίντεο και τους το στέλνω.
> Εκπαίδευση σημαίνει αλληλεπίδραση. Μπορείτε εσείς να αλληλεπιδράσετε με έναν άνθρωπο, όταν δεν βλέπετε πώς είναι όλο το σώμα, πώς συμπεριφέρεται, πώς στρίβει, ποια είναι η έκφρασή του;

Πολλοί/ές έκαναν λόγο για αλλαγή της στοχοθεσίας τους κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως διδασκαλίας. Στόχο τους έθεσαν την στήριξη των μαθητριών/ών τους.

> Προσπαθούμε να κάνουμε κάποια πράγματα να στηρίξουμε τα παιδιά, να συζητήσουμε.
> Δεν έχουμε εκπαίδευση αυτή τη στιγμή. Έχουμε ένα υποκατάστατο. Απλώς προσπαθούμε να κρατήσουμε τα παιδιά λιγάκι στην πρίζα. (να τα δραστηριοποιούμε)
> Με κάποιον τρόπο έπρεπε να τα κρατήσουμε σε επαφή με τα διδακτικά αντικείμενα και με την κουβέντα μας. Έστω ακούνε μία φωνή, τη δική μας, ακούνε κι άλλες 5-6 φωνές. Κάτι είναι αυτό. […] Να μην αποκοπούν. Να μην αφεθούν.

Συνοψίζοντας, όσον αφορά την επικοινωνία ανάμεσα στις/στους εκπαιδευτικούς και τη μαθητιώσα νεολαία κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως διδασκαλίας, οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι αυτή δεν έφερε τα χαρακτηριστικά της δια ζώσης, με αποτέλεσμα να αισθάνονται απλώς πομποί γνώσεων σε απούσες/όντες μαθήτριες/ές, που δεν έδειχναν να αλληλεπιδρούν, όπως στη σχολική τάξη. Στόχος της διδασκαλίας μέσω των τεχνολογικών μέσων φάνηκε να αποτελεί τουλάχιστον για τις/τους εκπαιδευτικούς η στήριξη της μαθητιώσας νεολαίας.

4.3 *Οι παρεμβάσεις*

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας αναφέρθηκαν ακόμα και στις διάφορες παρεμβάσεις από τα μέλη της οικογένειάς τους και τα μέλη των οικογενειών των μαθητών/τριών τους, κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Κάποιοι/ες εξ αυτών φάνηκαν να το «διασκεδάζουν», καθώς δεν γινόταν διαφορετικά.

> Ερχόντουσαν οι πιτσιρίκες «Μαμά, θέλω τσίσα». Έλεγα «παιδιά, μισό λεπτάκι να πάμε για τσίσα». (γελώντας)
> Ούτε να μιλήσω δυνατά δεν μπορώ. Κάνω μάθημα και έρχονται καμιά φορά και μου λένε να κάνω ησυχία (τα παιδιά της).

Πολλοί/ές φάνηκε, επίσης, ότι γνώριζαν ότι οι γονείς/κηδεμόνες των μαθητριών/ών τους ακούν το μάθημά τους. Κάποιους/ες δεν τις/τους «απασχόλησε», όπως μας είπαν:

> Είμαι σίγουρη ότι είναι κάπου εκεί κοντά και παρακολουθούν. Πέρσι μου έτυχε, ενώ έκανα ανάλυση στον Καβάφη, να πεταχτεί μία μαμά και να μου πει «Πολύ ωραία τα λέτε, κυρία Χ». Στην αρχή αγχωνόμουν και προσπαθούσα να τα κάνω όλα τέλεια, αλλά μετά είπα δεν με ενδιαφέρει. Αν θέλουν να κάτσουν και να με ακούν, δε με απασχολεί.

ενώ άλλους/ες τις /τους έφερνε σε δύσκολη θέση, με αποτέλεσμα πολλοί/ές να αλλάξουν τον τρόπο που διδάσκουν.

> Οι γονείς παρακολουθούν. Πρέπει να σκέφτεσαι τι θα πεις και πώς θα το πεις. Εγώ απλά μιλάω εκεί πέρα. Καμία παρακίνηση, καμία διαντίδραση.

> Ξέρω ότι έχω τουλάχιστον μία μητέρα ακροατή. Καλύτερα να μην το ήξερα. Σίγουρα μας ακούν, αλλά καλύτερα να μην το ξέρεις. Είναι λίγο διαφορετικά. Σε αγχώνει.

Στο επόμενο απόσπασμα, η εκπαιδευτικός που εργάζεται σε ιδιωτικό σχολείο στα Βόρεια Προάστια της Αττικής εκφράζει την έντονη αντίθεσή της στην χρήση της ανοικτής κάμερας από την ίδια, παρά τις προτροπές της διεύθυνσης του σχολείου, στο οποίο εργάζεται.

> Θα τα βάλω εγώ τα παιδιά και την κάθε μαμά που παρακολουθεί από πίσω μέσα στο σπίτι μου; Όχι. Δεν θα τους βάλω. Είναι αναφαίρετο δικαίωμά μου. […] Δεν δίνω αναφορά σε κανέναν που είμαι, σε κανέναν και δεν ανοίγω την κάμερα να δει κανένας από πού διδάσκω. Και δεν θα δώσω (πληροφορίες) πού είμαι, ούτε πώς είναι το μέρος που είμαι. Δεν είναι κανενός δουλειά.

Συνοψίζοντας, οι εκπαιδευτικοί μας είπαν ότι αισθάνθηκαν έκθετες/οι σε παρεμβάσεις κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως διδασκαλίας. Κάποιοι/ες αναφέρθηκαν σε παρεμβάσεις από μέλη της οικογένειάς τους ή διάφορους ήχους και αποσπάσεις κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας (κουδούνι, τηλέφωνα), ενώ κάποιοι/ες άλλοι/ες σε παρεμβάσεις γονέων/κηδεμόνων στη δουλειά τους, είτε αισθητές και απροκάλυπτες είτε ως υποψία. Εν γένει αισθάνθηκαν ότι η ιδιωτική τους ζωή έγινε αντικείμενο διαπραγμάτευσης, ενώ τα όρια με την επαγγελματική τους ζωή φάνηκε να έγιναν δυσδιάκριτα.

5. Συζήτηση αποτελεσμάτων

Η διερεύνηση των ευρημάτων της έρευνας έδειξε ότι η σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση, η οποία εφαρμόστηκε για ένα περίπου εξάμηνο κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2020 – 2021, διαμόρφωσε μία νέα «κανονικότητα» στη διδακτική διαδικασία. Η αποκλειστικότητα και η μοναδικότητα του χώρου της σχολικής τάξης αντικαταστάθηκε από τον ασαφή χώρο και την «απρόσωπη» πραγματικότητα της διαδικτυακής τάξης. Επίσης, άλλαξε ο τρόπος προετοιμασίας και διδασκαλίας του μαθήματος. Οι ώρες εργασίας και οι υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών αυξήθηκαν, με αποτέλεσμα την έλλειψη εξισορρόπησης της επαγγελματικής και της προσωπικής τους ζωής (διαρκής εργασία πέρα του θεσμοθετημένου ωραρίου και ταυτόχρονη διεκπεραίωση των προσωπικών τους υποχρεώσεων: οικιακές εργασίες και παιδιά). Επίσης, οι χρόνοι διδασκαλίας και οι τρόποι/μέθοδοι διδασκαλίας φαίνεται να διαφοροποιήθηκαν αισθητά, καθώς χάθηκε η διαπροσωπική επαφή των εκπαιδευτικών με τη μαθητιώσα νεολαία, γεγονός που στέρησε τη δυνατότητα αλληλεπίδρασης και ανατροφοδότησης μέσα από τα πρόσωπα και τις αντιδράσεις των μαθητών/τριών τους. Το έργο τους θεωρήθηκε δύσκολο και σε πολλές περιπτώσεις μη αποτελεσματικό αναφορικά με τα μαθησιακά αποτελέσματα. Αυτό, γιατί χάθηκε η «επαφή» που παρατηρείται κατά τη δια ζώσης διδασκαλία.

Παράλληλα, φαίνεται να άλλαξε η μορφή της επικοινωνίας ανάμεσα στις/στους εκπαιδευτικούς και τη μαθητιώσα νεολαία. Σε πολλές περιπτώσεις κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως διδασκαλίας παρατηρήθηκε, σύμφωνα με τις/τους εκπαιδευτικούς, παρουσία – απουσία και αδράνεια των μαθητριών/ών, καθώς και αδυναμία κινητοποίησής τους, με αποτέλεσμα να αλλάξουν πολλοί/ές εξ αυτών το στόχο της διαδικτυακής τους διδασκαλίας. Σκοπός φαίνεται να έγινε για πολλούς/ές εκπαιδευτικούς η υποστήριξη και η επαφή με τις/τους μαθήτριες/ές τους, ώστε «να μην αποκοπούν, να μην αφεθούν» λόγω των συνθηκών του εγκλεισμού.

Επιπρόσθετα, φάνηκε να εισέβαλε η επαγγελματική/δημόσια ζωή των εκπαιδευτικών στην ιδιωτική/προσωπική τους ζωή μέσω της οθόνης και του ήχου. Κάποιοι/ες εξ αυτών έκαναν λόγο για ανασφάλεια λόγω της έκθεσης του ιδιωτικού τους χώρου και της εκτός του εργασιακού τους χώρου οικογενειακής τους ζωής. Φάνηκε σαν να «αποδομήθηκε» το επαγγελματικό τους προσωπείο και να εκτέθηκε η προσωπική/οικογενειακή τους ζωή. Οι περισσότεροι/ες εκπαιδευτικοί μας είπαν, επίσης, ότι αισθάνθηκαν έκθετοι/ες στις παρεμβάσεις των γονέων/κηδεμόνων κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας τους, γεγονός που τους

προκαλούσε άγχος και περιόριζε τις διδακτικές τους μεθόδους. Φάνηκε δηλαδή να διασαλεύτηκε η αυτονομία των εκπαιδευτικών εντός της εικονικής – διαδικτυακής τους τάξης.

Τα ευρήματα αυτά συνηγορούν υπέρ της αλλαγής των ορίων και των διαστάσεων της διδασκαλίας και του εκπαιδευτικού έργου στα νέα ψηφιακά περιβάλλοντα, με αποτέλεσμα να κάνουμε λόγο για μία «απομάγευση του κόσμου» (*Die Entzauberung der Welt*) της σχολικής τάξης με τη χρήση της τεχνολογίας ως μέσο ορθολογικοποίησης των εκπαιδευτικών και διδακτικών διαδικασιών. Η εξ αποστάσεως διδασκαλία λόγω του Covid-19 θεωρήθηκε ένα μη «λειτουργικό υποκατάστατο» της δια ζώσης διδασκαλίας, καθώς διέφερε σημαντικά από τις συνθήκες διδασκαλίας και τις εκπαιδευτικές διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα εντός των σχολικών τάξεων. Ειδικότερα, στην εξ αποστάσεως διδασκαλία οι εκπαιδευτικοί, σε ένα τυπικό τουλάχιστον πλαίσιο είχαν τη δυνατότητα του ελέγχου της διαδικτυακής τους τάξης, ουσιαστικά, όμως, ασκούσαν μία «απρόσωπη» και «αόρατη» εξουσία λόγω της έλλειψης αλληλεπίδρασης και ανατροφοδότησης. Η μαθητιώσα νεολαία στη διαδικτυακή τάξη, ήταν αφενός παρούσα ως εικονίδιο/όνομα στις οθόνες, αφετέρου, όμως, απούσα, όχι μόνο σωματικά – που ήταν αναμενόμενο – αλλά και πνευματικά και συμμετοχικά. Ως αποτέλεσμα, οι όποιες εκπαιδευτικές σχέσεις διαμορφώθηκαν φαίνεται να διαμεσολαβήθηκαν από την απόσταση που δημιουργεί το μέσο/εργαλείο, με αποτέλεσμα να θεωρείται η διδασκαλία ως «αφύσικη κατάσταση», λόγω του «αφύσικου χώρου», όπου λάμβανε χώρα.

Συνοψίζοντας, η σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση δημιούργησε μία νέα κανονικότητα στη διδασκαλία, που χαρακτηρίστηκε από τις/τους εκπαιδευτικούς ως «στείρα» εκπαίδευση, που λάμβανε χώρα σε έναν «αφύσικο χώρο» με «διαφορετικούς χρόνους» και «ασυνέχεια», και απευθυνόταν «[…] σε μαθητές χωρίς πραγματικούς μαθητές». Το μέλλον θα δείξει, αν η οπτική αυτή των Ελληνίδων και Ελλήνων εκπαιδευτικών, ήταν τελικά προφητική αναφορικά με τις διαδικασίες και τις δράσεις των υποκειμένων εντός μίας εικονικής – διαδικτυακής τάξης. Το μόνο που μπορούμε να πούμε με βεβαιότητα είναι ότι η περίοδος χρήσης της σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης έδειξε ότι τελικά το έργο των εκπαιδευτικών εντός της σχολικής τους τάξης περιλαμβάνει πολλά περισσότερα από τη διδασκαλία, τη διόρθωση, την αξιολόγηση, την εποπτεία και τη συνεργασία με τη μαθητιώσα νεολαία.

Βιβλιογραφία

Αναστασιάδης, Π. (2020). Η σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην εποχή του Κορωνοϊού Covid – 19: Το παράδειγμα της Ελλάδας και η πρόκληση της μετάβασης στο «Ανοικτό Σχολείο της Διερευνητικής Μάθησης, της Συνεργατικής Δημιουργικότητας και της Κοινωνικής Αλληλεγγύης». *Ανοικτή Εκπαίδευση: Το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία* 16 (2), σσ. 20-48.

Αρμακόλας, Σ. (2018). *Διερεύνηση, ανάλυση και μελέτη των παραγόντων που επιδρούν σε περιβάλλον σύγχρονης τηλεκπαίδευσης με αξιοποίηση συμμετοχικών-βιωματικών τεχνικών.* Διδακτορική Διατριβή, ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Πατρών.

Βασάλα, Π. (2005). Εξ Αποστάσεως Σχολική Εκπαίδευση. *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Παιδαγωγικές και Τεχνολογικές Εφαρμογές*. Τόμος Δ΄. σσ. 53-80.

Baym, N. (2010). *Personal Connections in the Digital Age*. Cambridge: Polity Press.

Blumer, H. (1969). *Symbolic Interactionism. Perspective and Method*. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press.

Campell, R.J. & Neill S.R. (1994). *Secondary Teachers at Work*. London & N. York: Routledge.

Dreyfus, H. L. (2000). *Το διαδίκτυο*. Αθήνα: Κριτική.

Gergen, K. J. (2002). The Challenge of Absent Presence. *Perpetual Contact: Mobile Communication, Private Talk, Public Performance.* 227-241.

Geser, H. (2004). Towards a Sociology of the Mobile Phone. *Sociology in Switzerland: Sociology of the Mobile Phone.* Online Publications. Universität Zürich.

Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Mill Valley, CA: Sociology Press.

Goffman, E. (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life*. London: Penguin.

Hilsum S. & String C. (1978). *The Secondary Teacher's Day*. Windsor: NFER

Hilsum S. & Cane B.S. (1971). *The Teacher's day*. Windsor: NFER

Kantzara, V. (2001). *An Act: an Act of Defiance, of Honour. Gender and Professional Prestige among Teachers in Secondary Education in Greece*. (Διδακτορική Διατριβή) Faculty of Social Sciences, University of Utrecht.

Κελεσίδης, Ε. (2021). Τηλεκπαίδευση κατά τη διάρκεια των τριών περιόδων αναστολής στο δημοτικό σχολείο. Μία προσπάθεια αποτίμησης μέσα από την οπτική των πρωταγωνιστών της. *Πρακτικά του 11th International Conference in Open & Distance Learning*, Athens, November 2021.

Λιοναράκης, Α. (1999). Εξ αποστάσεως και συμβατική εκπαίδευση: Συγκλίνουσες ή αποκλίνουσες δυνάμεις; *Η ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση των εκπαιδευτικών*, Ομοσπονδία Ιδιωτικών Εκπαιδευτικών Λειτουργών Ελλάδας (Ο.Ι.Ε.Λ.Ε), Αθήνα.

Mead, G.H. (1962). *Mind Self and Society from the Standpoint of a Social Behaviorist* (επιμ. Morris, C.W.). Chicago: University of Chicago (Πρώτη έκδοση το 1934).

O' Conor, K.E. (2008). «You choose to care»: Teachers, emotions and professional identity. *Teaching and Teacher Education* 24: 117-126.

Patton, M. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Beverly Hills, CA: SAGE Publication.

Redmond, M.V. (2015) Symbolic Interactionism. *English Technical Reports and White Papers* 4. http://lib.dr.iastate.edu/engl_reports/4

Ritzer G. & Stepnisky J. (2020). *Κλασική Κοινωνιολογική Θεωρία.* Καντζάρα, Β. (επιμ.). Αθήνα: Gutenberg.

Simmel G. (1978). *The philosophy of money*. Tom Buttomore & David Frisby (επιμ. & μετ.). London: Routledge & Kegan Paul (Πρώτη Έκδοση το 1907).

Tsang, K. K. (2019). *Teachers' Work and Emotions. A Sociological Analysis*. N. York: Routledge Goff.

Turner, J. (2013). *Contemporary Sociological Theory*. Los Angeles: Sage.

Watson T. J. (2005). *Κοινωνιολογία, εργασία και βιομηχανία.* Ψημμένος, Ι. (εισ. & επιμ.). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Merriam – Webster Online Dictionary

Υπουργική Απόφαση Φ/353/1/324/105657/Δ1/08-10-2002 (ΦΕΚ 1340 τ.Β΄16-10-2002)

Ελένη Τσικνάκου (Msoc, Mlitt, Υ/Δ)
elenistkal@yahoo.gr
elenistkal@gmail.com

Θρησκευτικότητα και πανδημία: Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών στα πλαίσια των νεωτερικών αφηγήσεων

Πολύκαρπος Καραμούζης, Αλέξανδρος Σακελλαρίου, Νικόλαος Τσιρέβελος

Περίληψη

Η πανδημία της Covid-19 επηρέασε τις ανθρώπινες κοινωνίες σε παγκόσμιο επίπεδο και κατ' επέκταση πολλές πτυχές της καθημερινής τους ζωής. Μια σειρά από καινοφανή περιοριστικά μέτρα, όπως η κοινωνική αποστασιοποίηση, η χρήση προστατευτικής μάσκας, η εξ αποστάσεως εργασία, οι περιορισμοί πρόσβασης σε δημόσιους χώρους, αποτέλεσαν ορισμένα μόνο από αυτά. Τα μέτρα που λήφθηκαν, όπως ήταν αναμενόμενο, επηρέασαν πολλαπλά και τον χώρο της εκπαίδευσης (μαθητές/τριες και καθηγητές/τριες), αλλά και τις ποικίλες εκφάνσεις της θρησκευτικότητας σε όλο σχεδόν τον κόσμο. Το παρόν κείμενο έχει ως κεντρικό στόχο να παρουσιάσει και να συζητήσει τις αντιλήψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με ζητήματα θρησκευτικών πεποιθήσεων και πρακτικών στο πλαίσιο και υπό την επίδραση της πανδημίας, μέσω της χρήσης ενός δομημένου ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου. Ορισμένα από τα ερωτήματα τα οποία τίθενται προς διερεύνηση είναι τα εξής: Πώς διαμορφώνονται οι βασικές θρησκευτικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών; Ποια σχέση διατηρούν με τη θρησκεία και πώς αποτυπώνεται αυτό πρακτικά; Πώς αντιλαμβάνονται τις σχέσεις κράτους και Εκκλησίας; Πώς διάκεινται απέναντι στα μέτρα τα οποία αφορούσαν τους χώρους λατρείας; Υπό ποιο πρίσμα προσεγγίζουν τις σχέσεις επιστήμης και θρησκείας; Πόσο εμπιστεύονται την Εκκλησία και την επιστήμη; Πώς αντιμετώπισαν την πανδημία και πόσο τους επηρέασε;

Λέξεις-κλειδιά: Πανδημία, Covid-19, εκπαίδευση, εκκοσμίκευση, επιστήμη και θρησκεία, πολιτική και θρησκεία

Abstract

The Covid-19 pandemic has affected human societies worldwide and, by extension, many aspects of their daily lives. A series of innovative restrictive measures, such as social distancing, the use of a protective mask, remote work, restrictions on access to public spaces, were just some of them. There is no need to enumerate the psychosocial effects of this situation on people's personal, professional and family life or to develop the concerns already expressed on the one hand about the limitations of human rights and freedoms and on the other hand, about the future and the way it will be shaped at an economic, social and political level. The measures taken, as expected, had a multiple impact on the field of education (students and teachers), but also on the various manifestations of religiosity almost all over the world. This text has as its central objective to present and discuss the perceptions and attitudes of teachers of primary and secondary education regarding religious beliefs and practices in the framework and the impact of the pandemic, through the use of a structured electronic questionnaire. Some of the questions to be investigated are the following: How are teachers' basic religious beliefs formed? What relationship do they have with religion and how is this reflected in practice? How do they understand the relations between the state and the Church? How do they stand against the measures that concerned places of worship? How do they perceive the relationship between science and religion? How much do they trust the Church, science and other institutions? What are their perceptions of the pandemic and which was its impact on their lives? The analysis is based on the secularisation theory and the main outcome is that despite the fact that religion seems to still play a significant role in schools teachers' lives, there is a clear division between personal beliefs and the secularisation of the state or the trust in science on the social level.

Key-words: Pandemic, Covid-19, education, secularisation, science and religion, politics and religion

Εισαγωγή

Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι το 2020 έχει ήδη καταγραφεί στην ανθρώπινη ιστορία λόγω της εμφάνισης ενός ιού, ο οποίος κυριάρχησε και είχε αντίκτυπο στις ζωές των ανθρώπων σε όλον τον πλανήτη για δύο ολόκληρα χρόνια, ενώ η επιστημονική κοινότητα θεωρεί ότι η ανθρωπότητα δεν έχει ακόμα απαλλαγεί από αυτόν και τις επιπτώσεις του. Η πανδημία της Covid-19 επηρέασε τις ανθρώπινες κοινωνίες σε παγκόσμιο επίπεδο και κατ' επέκταση πολλές πτυχές της καθημερινής τους ζωής. Μια σειρά από καινοφανή περιοριστικά μέτρα, όπως η κοινωνική αποστασιοποίηση, η χρήση προστατευτικής μάσκας, η εξ αποστάσεως εργασία και εκπαίδευση, οι περιορισμοί πρόσβασης σε δημόσιους χώρους, αποτέλεσαν ορισμένα μόνο από αυτά και επέδρασαν τόσο στις καθημερινές πρακτικές και σχέσεις των ανθρώπων όσο και στις αντιλήψεις τους. Δεν χρειάζεται να απαριθμήσει κανείς τις ψυχο-κοινωνικές επιπτώσεις αυτής της κατάστασης στην προσωπική, επαγγελματική και οικογενειακή ζωή των ανθρώπων (Μάτσα, 2020, Ποταμιάνος κ.ά., 2021) ούτε να αναπτύξει τους ήδη διατυπωμένους προβληματισμούς αφενός για τους περιορισμούς των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και ελευθεριών, αφετέρου δε για το μέλλον και τον τρόπο που αυτό θα διαμορφωθεί σε οικονομικό, κοινωνικό και πολιτικό επίπεδο (Βλαχόπουλος, 2020, Κοντιάδης, 2020, Διανέοσις, 2021, Καψάλης, Κουμαριανός, Κουραχάνης, 2021).

Τα μέτρα που λήφθηκαν, όπως ήταν αναμενόμενο, επηρέασαν πολλαπλά και τον χώρο της εκπαίδευσης. Η τηλεκπαίδευση και συνεπώς η τηλεργασία για τους εκπαιδευτικούς τέθηκαν σχεδόν αμέσως με την εμφάνιση της πανδημίας σε εφαρμογή και οι συνέπειες τους για τους μαθητές/τις μαθήτριες, τους φοιτητές/τις φοιτήτριες, τους/τις εκπαιδευτικούς αλλά και τους γονείς τους αποτελούν ένα από τα πιο φλέγοντα αντικείμενα μελέτης της τελευταίας διετίας τόσο σε ψυχολογικό όσο και σε κοινωνιολογικό επίπεδο (ενδο-οικογενειακή βία, κατάθλιψη, αναπαραγωγή ανισοτήτων, ψηφιακό χάσμα, κ.ά.) (Αμοργιανιώτη, 2020, Spyropoulou & Koutroukis, 2021, Ζαϊμάκης & Παπαδάκη, 2021). Το παρόν κείμενο έχει ως κεντρικό στόχο να παρουσιάσει και να συζητήσει τις αντιλήψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με ζητήματα θρησκευτικών πεποιθήσεων και πρακτικών στο πλαίσιο της πανδημίας, μέσω της χρήσης ενός δομημένου ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου. Ορισμένα από τα ερωτήματα τα οποία τίθενται προς διερεύνηση είναι τα εξής: Πώς διαμορφώνονται οι βασικές θρησκευτικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών; Ποια σχέση διατηρούν με τη θρησκεία και πώς αποτυπώνεται αυτό στην πράξη; Πώς αντιμετωπίζουν τις σχέσεις κράτους και Εκκλησίας; Πώς διάκεινται απέναντι στα μέτρα τα οποία αφορούσαν τους χώρους λατρείας; Υπό ποιο πρίσμα αντιλαμβάνονται τις σχέσεις επιστήμης και θρησκείας; Πόσο εμπιστεύονται την Εκκλησία, την επιστήμη και άλλους θεσμούς; Πώς αντιμετώπισαν την πανδημία και πόσο τους επηρέασε;

Το θεωρητικό πλαίσιο: Η διαδικασία της εκκοσμίκευσης

Από τη δεκαετία του 1970 και εξής άρχισε να συζητείται στη δημόσια σφαίρα και στον ακαδημαϊκό χώρο το λεγόμενο ζήτημα της επιστροφής της θρησκείας ή της «εκδίκησης του Θεού» (Kepel, 1992). Λόγω της θεωρούμενης επιστροφής του θρησκευτικού στοιχείου υπό ποικίλες εκδοχές (π.χ. Νέα Θρησκευτικά Κινήματα, νέες μορφές πνευματικότητας, άνοδος του Ισλάμ), υποστηρίχθηκε ότι πλέον δεν πρέπει να κάνουμε λόγο για μια κοσμική, αλλά για μια μετα-κοσμική εποχή (Beaumont & Baker, 2011, Taylor, 2015, Habermas, 2017, Mapril κ.ά., 2017, Μουζέλης, 2014). Από την άλλη μεριά και ανεξαρτήτως της εμφάνισης νέων μορφών θρησκευτικότητας και πνευματικότητας ή της παρουσίας του Ισλάμ στη Δύση έχει υποστηριχθεί ότι η θρησκεία, εν προκειμένω ο Χριστιανισμός, έχει απολέσει την επιρροή της στο κοινωνικό και θεσμικό επίπεδο καθώς δεν επηρεάζει πλέον κρατικές λειτουργίες και τομείς της κοινωνίας (Bruce, 2011, Roy, 2020), ενώ και στο ατομικό επίπεδο ο αριθμός όσων απομακρύνονται από τη θρησκεία ή γίνονται άθεοι και αγνωστικιστές φαίνεται να αυξάνεται, ιδίως μεταξύ των νέων (Pew, 2012, Pew, 2018).

Η αρχική και θεμελιώδης υπόθεση της εκκοσμίκευσης, όταν πρωτο-διατυπώθηκε, ήταν ότι με την άνοδο και πρόοδο των επιστημονικών και τεχνολογικών εξελίξεων οι θρησκευτικές ιδέες θα χάσουν σταδια-

κά την επιρροή τους και θα εξαφανιστούν περιοριζόμενες ενδεχομένως σε μία πλήρως προσωπική και ιδιωτική σφαίρα, μετατρεπόμενες κατ' αυτόν τον τρόπο σε ιδιωτική υπόθεση, μέσω μίας διαδικασίας η οποία περιγραφόταν ως ντετερμινιστική. Η πραγματικότητα βέβαια ήταν διαφορετική και η υπόθεση αυτή διαψεύστηκε. Όπως υποστηρίχθηκε (Davie, 2008, σ.65) αυτό ήταν ένα σημαντικό αρχικό σφάλμα των φιλοσόφων και των κοινωνιολόγων που ασχολήθηκαν με την εκκοσμίκευση συνδέοντάς τη με την πρόοδο και τη νεωτερικότητα, ενώ η εκκοσμίκευση δεν είναι σε καμία περίπτωση μία γραμμική διαδικασία κατά την οποία δεν παρατηρούνται μεταβολές (Μουζέλης, 2014, σσ.46-48). Από αυτήν την άποψη η θέση περί εκκοσμίκευσης δεν είναι λανθασμένη, όπως υποστήριξαν ορισμένοι, διότι δεν πρέπει να ορίζεται ως ντετερμινιστική και μη αναστρέψιμη.

Η εκκοσμίκευση είναι η διαδικασία η οποία οδηγεί στην απώλεια της ισχύος και στη μείωση της επιρροής του ιερού γενικά και της θρησκείας ειδικότερα εντός μίας κοινωνίας, δηλαδή μία διαδικασία προς τη διαμόρφωση και επικράτηση μίας κοσμικής κατάστασης, της κοσμικότητας (secularity). Υπ' αυτήν την έννοια η κοσμικότητα είναι το αποτέλεσμα της διαδικασίας της εκκοσμίκευσης, ενώ ο κοσμικισμός (secularism) είναι η ιδεολογία η οποία κινητοποιεί τους ανθρώπους, τους ακτιβιστές ή τους πολιτικούς, προκειμένου να επιδιώξουν την εγκαθίδρυση της κοσμικότητας (Demerath, 2007, σσ.65-66). Ηεκκοσμίκευση θα μπορούσε να οριστεί ως η διαδικασία δια της οποίας κυρίαρχα και υπερβατικά θρησκευτικά συστήματα που ανήκουν στο παρελθόν, περιορίζονται στις σύγχρονες λειτουργικά διαφοροποιημένες κοινωνίες, ως υποσυστήματα παράλληλα με άλλα, χάνοντας κατά τη διαδικασία αυτή τις κυρίαρχες κατά το παρελθόν απαιτήσεις τους επί των άλλων υποσυστημάτων (Dobbelaere, 2011, σ.600). Αυτού του είδους η προσέγγιση επικεντρώνεται στο μακρο-επίπεδο και υποστηρίζει ότι οι θρησκευτικοί θεσμοί έχουν απολέσει τον έλεγχο επί της πολιτικής, της οικονομίας, της οικογένειας, των νόμων, της εκπαίδευσης, κτλ. Συνολικά, η εκκοσμίκευση εντοπίζεται σε τρία διαφορετικά επίπεδα, το θεσμικό, το κοινωνικό και το ατομικό (Dobbelaere, 2002, σσ.165-195).

Συνολικά θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι η εκκοσμίκευση μετέφερε το δικαίωμα της επιλογής της θρησκείας και του περιεχομένου της από τις πολιτικές και θρησκευτικές ελίτ στην ευρύτερη ανθρώπινη κοινωνία, τα μέλη της οποίας έχουν πλέον τον κύριο λόγο στην ανάπτυξη των θρησκευτικών τους «πιστεύω» και στη διαμόρφωση ποικίλων ατομικών ή ομαδικών ιδιαίτερων παραδόσεων (Giddens & Sutton, 2020, σ.794). Η κοινωνική βάση είναι τόσο ελεύθερη να διαχειριστεί το περιεχόμενο της παραδοσιακής θρησκείας όσο είναι ελεύθερη να διαμορφώσει μία νέα θρησκευτική έκφραση και συμπεριφορά ή να απορρίψει την όποια θρησκευτική επιλογή (Καραμούζης, 2015, σ.57).

Στην ευρύτερη συζήτηση για την εκκοσμίκευση εντάσσονται και οι σχέσεις επιστήμης και θρησκείας οι οποίες είναι πολύπλευρες και πολυδιάστατες (Brooke, 1991). Τόσο ιστορικά όσο και σε πολλές νεότερες μελέτες, η πρόοδος και η ενίσχυση των επιστημών και της τεχνολογίας, αλλά και η στάση των ανθρώπων έναντι της επιστήμης σε σχέση και με τη θρησκεία εκλαμβάνονται ως ενδείξεις εκκοσμίκευσης μίας κοινωνίας (Lemert, 1979, Harrison, 2017), αν και έχει υποστηριχθεί ότι η συμβολή της επιστήμης στη διαδικασία της εκκοσμίκευσης είναι μάλλον υπερβολική (Taylor, 2015). Κατά συνέπεια, η περίπτωση της πανδημίας της Covid-19 μπορεί να διερευνηθεί όχι μόνο στο στενό πλαίσιο επιστήμης και θρησκείας, αλλά και στο ευρύτερο της διαδικασίας της εκκοσμίκευσης.

Η μεθοδολογία

Αναφορικά με τη μέθοδο, για τη συγκέντρωση των δεδομένων διενεργήθηκε έρευνα μέσω ερωτηματολογίου, το οποίο περιλάμβανε 42 ερωτήσεις κλειστού τύπου. Οι 10 ερωτήσεις αναφερόταν στα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων καθώς και στον αυτοπροσδιορισμό τους ως προς το δόγμα πίστης τους. Οι επόμενες ερωτήσεις, αποτελούσαν το κύριο σώμα των ερωτήσεων της έρευνας και είχαν ως στόχο να προσδιορίσουν τις στάσεις και αντιλήψεις των συμμετεχόντων στα ζητήματα που διερευνήθηκαν.

Για την εξασφάλιση κατά το δυνατόν της φαινομενικής εγκυρότητας της έρευνας τα ερωτηματολόγια δόθηκαν αρχικά σε 10 άτομα της ομάδας στόχου από τα οποία ζητήθηκε να κάνουν παρατηρήσεις σχετικά με την αναγνωσιμότητα, την εμφάνιση και τη σαφήνεια των ερωτημάτων του ερωτηματολογίου, στοιχεία τα οποία αποτελούν βασικούς παράγοντες της φαινομενικής εγκυρότητας σύμφωνα με τον Taherdoost (2016). Επιπλέον, το γεγονός ότι το ερωτηματολόγιο αναπτύχθηκε με τη συμβολή τριών ερευνητών εξειδικευμένων στο αντικείμενο της έρευνας αποτελεί παράγοντα που ενισχύει και την εγκυρότητα του περιεχομένου του ερωτηματολογίου (Taherdoost, 2016).

Το τελικό ερωτηματολόγιο της έρευνας μετασχηματίστηκε σε ψηφιακή μορφή μέσω της πλατφόρμας Google Forms και χορηγήθηκε στους συμμετέχοντες, οι οποίοι εντοπίστηκαν από το χώρο του διαδικτύου. Το ερωτηματολόγιο απεστάλη επίσης σε όλες τις δημόσιες σχολικές μονάδες της χώρας μέσω μεθόδων μαζικής αλληλογραφίας. Η αποστολή έγινε σε 10973 εκπαιδευτικές μονάδες και προσπελάστηκε σε 1524 περιπτώσεις. Από τη διαδικασία αυτή συλλέχθηκαν τελικά 545 ερωτηματολόγια. Από τα ερωτηματολόγια αυτά τα 4 διαπιστώθηκε ότι δεν ήταν πλήρως συμπληρωμένα και δεν μπορούσαν να αξιοποιηθούν στο πλαίσιο της έρευνας οπότε και αποφασίστηκε να εξαιρεθούν από αυτή. Τελικά στην έρευνα συμπεριλήφθηκαν οι απαντήσεις από 541 συμπληρωμένα ερωτηματολόγια.

Τα δεδομένα από τα ερωτηματολόγια συγκεντρώθηκαν, κωδικοποιήθηκαν κατάλληλα οι μεταβλητές και στη συνέχεια εισήχθησαν στο λογισμικό στατιστικής ανάλυσης SPSS V.21 με το οποίο έγινε η περαιτέρω ανάλυση των δεδομένων. Για την ανάλυση των δεδομένων επιλέχθηκε να ακολουθηθεί ως καταλληλότερη η ποσοτική προσέγγιση καθώς μέσω αυτής όπως αναφέρεται και από τον Creswell (1994) μέσω της ποσοτικής έρευνας μπορούν να εξηγηθούν φαινόμενα με τη συλλογή και την ανάλυση αριθμητικών δεδομένων με την αξιοποίηση μαθηματικών και στατιστικών μεθόδων, κάτι το οποίο αποτελούσε το βασικό σκοπό της παρούσας έρευνας. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων ακολούθησε τις μεθόδους της περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης καθώς όπως παρατηρούν οι Spriestersbach et al. (2009) προκειμένου να διαμορφωθεί μία ολοκληρωμένη κατανόηση για ένα φαινόμενο είναι αρχικά απαραίτητο να έχει διεξαχθεί η καταγραφή, περιγραφή σύνοψη και οπτικοποίηση των συλλεχθέντων δεδομένων.

Αντιλήψεις για την πανδημία

Όπως αναφέρθηκε ήδη ανωτέρω η πανδημία της Covid-19 επέδρασε πολλαπλά στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και στους εμπλεκόμενους (δασκάλους/δασκάλες, καθηγητές/καθηγήτριες, μαθητές/μαθήτριες, φοιτητές/φοιτήτριες, γονείς). Σύμφωνα με τη UNICEF, η πανδημία ήταν ίσως η μεγαλύτερη κρίση που αντιμετώπισαν τα παιδιά παγκοσμίως μετά τον Β’ Παγκόσμιο Πόλεμο, καθώς 142 εκατομμύρια παιδιά βρέθηκαν κάτω από όριο της φτώχειας, 168 εκατομμύρια παιδιά υπολογίζεται ότι έχασαν ένα σχολικό έτος και 160 εκατομμύρια παιδιά δεν είχαν πρόσβαση σε τηλεκπαίδευση (UNICEF 2021α). Σύμφωνα με την έρευνα που διεξήγαγε η UNICEFη συντριπτική πλειονότητα των μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (90,6%) δήλωσε ότι αντιμετώπισε προβλήματα κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Στα κυριότερα προβλήματα καταγράφηκαν η έλλειψη καλής σύνδεσης στο διαδίκτυο (53,1%), το γεγονός ότι ο τρόπος που γινόταν το μάθημα δεν παρουσίαζε ενδιαφέρον (51,5%), η εκδήλωση προβλημάτων στην εκπαιδευτική πλατφόρμα (48,4%) και η αδυναμία συγκέντρωσης και παρακολούθησης του μαθήματος (45,8%) (UNICEF 2021β).

Ένα κεντρικό ερώτημα αναφορικά με την πανδημία είναι ο βαθμός επίδρασης στην ψυχική υγεία των ανθρώπων, εν προκειμένω των εκπαιδευτικών, ιδίως αν λάβει κανείς υπόψη του τις συνθήκες απομόνωσης και τηλεργασίας. Όπως δείχνει ο πίνακας 1 οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι οι επιπτώσεις ήταν αρνητικές στην ψυχική τους υγεία σε ποσοστό 57,9%.

Πίνακας 1

Η συνεχόμενη απομόνωση κατά την πανδημία επηρέασε αρνητικά την ψυχική μου υγεία			
		Συχνότητα	Ποσοστό
	Σίγουρα διαφωνώ	100	18,5
	Μάλλον διαφωνώ	118	21,8
	Μάλλον συμφωνώ	141	**26,1**
	Συμφωνώ	172	**31,8**
	ΔΞ/ΔΑ	10	1,8
	Σύνολο	541	100,0

Παρά τις αρνητικές επιπτώσεις, βέβαια, η τήρηση των περιοριστικών μέτρων θεωρήθηκε, όπως φαίνεται, απαραίτητη από τους εκπαιδευτικούς, καθώς κατά τη γνώμη τους όσοι δεν τηρούσαν τα μέτρα κατά την περίοδο της καραντίνας δρούσαν ανεύθυνα (πίνακας 2). Παρά ταύτα, όπως θα αναφερθεί και στη συνέχεια η θεωρούμενη ανευθυνότητα της μη τήρησης των μέτρων δεν συνεπάγεται και τη συμφωνία με την υιοθέτηση και εφαρμογή ορισμένων εξ αυτών.

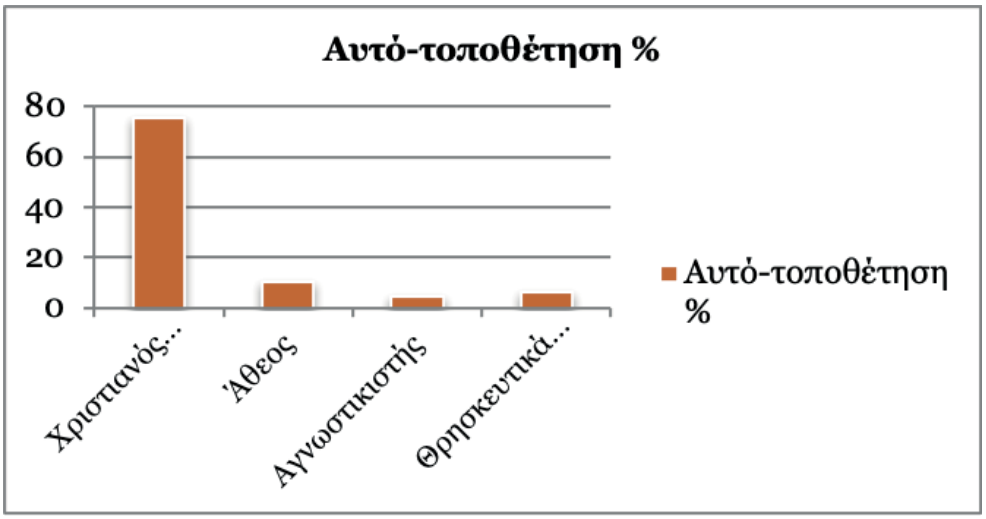
Πίνακας 2

Οι άνθρωποι που δεν τηρούσαν τα μέτρα στη διάρκεια της καραντίνας δρούσαν ανεύθυνα			
		Συχνότητα	Ποσοστό
	Σίγουρα διαφωνώ	29	5,4
	Μάλλον διαφωνώ	43	7,9
	Μάλλον συμφωνώ	105	**19,4**
	Συμφωνώ	353	**65,2**
	ΔΞ/ΔΑ	11	2,0
	Σύνολο	541	100,0

Θρησκευτικές πεποιθήσεις και πρακτικές

Πριν από την ανάλυση των ευρημάτων αναφορικά με την πανδημία κρίνεται σκόπιμη η σύντομη αναφορά σε ζητήματα θρησκευτικών πεποιθήσεων και πρακτικών των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τις απαντήσεις που συγκεντρώθηκαν η πλειονότητα των εκπαιδευτικών αυτό-τοποθετείται στην κατηγορία Χριστιανός Ορθόδοξος σε ποσοστό 75,2%, ενώ ακολουθούν σε μεγάλη απόσταση οι κατηγορίες άθεος με 10,4%, θρησκευτικά αδιάφορος με 6,5% και αγνωστικιστής 4,4%. (πίνακας 3).

Πίνακας 3



Ο πίνακας 4 αποτυπώνει τη σχέση των ερωτώμενων με κάποιο θρησκευτικό δόγμα. Στο σημείο αυτό το ενδιαφέρον έγκειται στο γεγονός ότι ακόμα και αν αθροίσει κανείς τα ποσοστά αυτό-τοποθέτησης του πίνακα 3 (άθεοι, αδιάφοροι και αγνωστικιστές) δίνουν ένα άθροισμα 21,3%. Παρ' όλα αυτά το 27,2% απάντησε ότι δεν έχει καμία σχέση με κάποιο θρησκευτικό δόγμα και το 26,2% ότι διατηρεί κάποια χαλαρή σχέση. Συνεπώς, αν συνδυάσει κανείς τα εν λόγω ευρήματα με το γεγονός ότι το 75,2% αυτό-χαρακτηρίστηκαν Χριστιανοί Ορθόδοξοι σημαίνει ότι ορισμένοι θεωρούν τον εαυτό τους κατ' όνομα ή πολιτισμικά Χριστιανό Ορθόδοξο.

Πίνακας 4

Σχέση με θρησκευτικό δόγμα		
	Συχνότητα	Ποσοστό
Όχι καμία σχέση με δόγμα	147	27,2
Ναι, χαλαρή σχέση με δόγμα	142	26,2
Ναι, στενή σχέση με δόγμα	142	**26,2**
Ναι, πολύ στενή σχέση με δόγμα	98	**18,1**
ΔΞ/ΔΑ	12	2,2
Σύνολο	541	100,0

Από την άλλη μεριά, η μεγάλη πλειονότητα δήλωσε ότι πιστεύει ότι υπάρχει Θεός (πίνακας 5) και ότι ο Θεός διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη ζωή τους (πίνακας 6). Τα ποσοστά που καταγράφονται, βέβαια, απέχουν από εκείνα που καταγράφονταν πριν από 20 ή 30 χρόνια, αλλά και πιο πρόσφατα στον γενικό πληθυσμό (Σταθοπούλου, 2007, Σακελλαρίου, 2021).

Πίνακας 5

Πιστεύετε ότι υπάρχει Θεός;			
		Συχνότητα	Ποσοστό
	Σίγουρα όχι	79	14,6
	Μάλλον όχι	54	10,0
	Μάλλον ναι	79	**14,6**
	Σίγουρα ναι	304	**56,2**
	ΔΞ/ΔΑ	25	4,6
	Σύνολο	541	100,0

Πίνακας 6

Πόσο σημαντικός είναι ο θεός στη ζωή σας;			
		Συχνότητα	Ποσοστό
	Καθόλου	98	**18,1**
	Λίγο	47	8,7
	Αρκετά	96	**17,7**
	Πολύ	289	**53,4**
	ΔΞ/ΔΑ	11	2,0
	Σύνολο	541	100,0

Τέλος, ως προς τις θρησκευτικές πρακτικές, η συμμετοχή των ερωτώμενων πέραν των βαφτίσεων, των γάμων και των κηδειών, είναι σποραδική και λαμβάνει χώρα μερικές ή μία φορά τον χρόνο και συνήθως στις μεγάλες γιορτές (πίνακας 7).

Πίνακας 7

Συχνότητα συμμετοχής σε θρησκευτικές τελετές		
	Συχνότητα	Ποσοστό
Τουλάχιστον 1 φορά την εβδομάδα	137	25,3
2-3 φορές το μήνα	66	12,2
Μία φορά τον μήνα	40	7,4
Μερικές φορές το χρόνο	177	**32,7**
Μια φορά το χρόνο ή σπανιότερα	73	**13,5**
Ποτέ	47	**8,7**
ΔΞ/ΔΑ	1	,2
Σύνολο	541	100,0

Συνολικά, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι αν και οι ερωτώμενοι εμφανίζονται ως πιστοί Χριστιανοί Ορθόδοξοι που πιστεύουν στο θεό, εντούτοις δεν φαίνεται να πηγαίνουν τακτικά στην εκκλησία, ενώ οι τάσεις εκκοσμίκευσης ανάμεσά τους δεν φαίνονται να είναι ασήμαντες. Όπως πάντως έχει υποστηριχθεί και σε παλαιότερη έρευνα μεταξύ των υποψήφιων εκπαιδευτικών (φοιτητών/φοιτητριών Παιδαγωγικών Σχολών) καταγράφεται και μια τάση εκείνων που «πιστεύουν, αλλά δεν ανήκουν» (believing without belonging) (Davie, 1994), οι οποίοι διατηρούν χαλαρούς δεσμούς με τις θρησκευτικές τους κοινότητες (Καραμούζης, 2011, σ.305).

Επιστήμη και Θρησκεία στο πλαίσιο της πανδημίας

Όπως αναφέρθηκε και σε προηγούμενο σημείο, η συζήτηση περί των σχέσεων επιστήμης και θρησκείας είναι μακρά και πολύπλευρη. Μία από τις παραμέτρους του ζητήματος σχετίζεται με τη διαδικασία της εκκοσμίκευσης καθώς ένα από τα βασικά επιχειρήματα ήταν και εξακολουθεί να είναι ότι οι επιστημονικές ανακαλύψεις και τα ιατρικά επιτεύγματα αν δεν εξαλείψουν, οπωσδήποτε θα ελαχιστοποιήσουν την επίδραση της θρησκείας στη ζωή των ανθρώπων ή ακόμα και την ίδια τη θρησκευτική πίστη. Αρχικά, η συντριπτική πλειονότητα των ερωτώμενων απάντησε ότι συμφωνεί ή μάλλον συμφωνεί με τη θέση ότι η ανάπτυξη των επιστημών υπήρξε ένα από τα σημαντικότερα επιτεύγματα του Δυτικού πολιτισμού, αναγνωρίζοντας αφενός τη σημασία της Δύσης στην ανάπτυξη των επιστημών και αφετέρου την ίδια τη σημασία των επιστημών (πίνακας 8).

Πίνακας 8

Πιστεύετε ότι η ανάπτυξη των επιστημών είναι ένα από τα σημαντικότερα επιτεύγματα του Δυτικού πολιτισμού;			
		Συχνότητα	Ποσοστό
	Σίγουρα διαφωνώ	5	,9
	Μάλλον διαφωνώ	26	4,8
	Μάλλον συμφωνώ	137	**25,3**
	Σίγουρα συμφωνώ	363	**67,1**
	ΔΞ/ΔΑ	10	1,8
	Σύνολο	541	100,0

Η θέση αυτή αποτυπώθηκε ευκρινέστερα όταν τέθηκε το ερώτημα περί σύγκρουσης θρησκείας και επιστήμης (πίνακας 9). Σε αυτό ένα πολύ μεγάλο ποσοστό (77,4%) διαφώνησε με την άποψη ότι όταν η θρησκεία και η επιστήμη συγκρούονται η θρησκεία έχει δίκιο. Το εν λόγω εύρημα επιβεβαιώνει τα ευρήματα της Παγκόσμιας Έρευνας Αξιών (WVS) όπου σε ένα παρόμοια διατυπωμένο ερώτημα το 66,4% απάντησε «διαφωνώ/ διαφωνώ πολύ»[2] (Σακελλαρίου, 2021, σ.176).

2. Το ερώτημα ήταν: «Όποτε επιστήμη και θρησκεία συγκρούονται η θρησκεία έχει πάντα δίκιο».

Πίνακας 9

Η θρησκεία έχει δίκιο στην περίπτωση συγκρούσεων με την επιστήμη			
		Συχνότητα	Ποσοστό
	Σίγουρα διαφωνώ	275	**50,8**
	Μάλλον διαφωνώ	144	**26,6**
	Μάλλον συμφωνώ	51	9,4
	Σίγουρα συμφωνώ	45	8,3
	ΔΞ/ΔΑ	26	4,8
	Σύνολο	541	100,0

Σε συνέχεια με το παραπάνω ερώτημα και πιο συγκεκριμένα για ιατρικά ζητήματα επίσης η το μεγαλύτερο μέρος (76,7%) απάντησε ότι σίγουρα ή μάλλον διαφωνεί με την τοποθέτηση ότι η θρησκεία πρέπει να έχει λόγο σε ιατρικά θέματα (πίνακας 10).

Πίνακας 10

Η θρησκεία πρέπει να έχει λόγο σε ιατρικά θέματα			
		Συχνότητα	Ποσοστό
	Σίγουρα διαφωνώ	295	**54,5**
	Μάλλον διαφωνώ	120	**22,2**
	Μάλλον συμφωνώ	62	11,5
	Σίγουρα συμφωνώ	45	8,3
	ΔΞ/ΔΑ	19	3,5
	Σύνολο	541	100,0

Τα παραπάνω καθιστούν σαφές ότι σύμφωνα με τη μεγάλη πλειονότητα των ερωτώμενων δεν τίθεται κανένα ζήτημα παρεμβάσεων της θρησκείας σε θέματα επιστήμης και ιδίως ιατρικής. Παρ' όλα αυτά, τα επόμενα ερωτήματα αναδεικνύουν μία ενδιαφέρουσα διάσταση. Αρχικά, όταν τίθεται το ερώτημα περί μετάδοσης του κορωνοϊού μέσω της χρήσης κοινών σκευών η πλειονότητα (68,2%) αναγνωρίζει τον κίνδυνο μετάδοσης (πίνακας 11). Όταν, όμως, το ερώτημα γίνεται πιο συγκεκριμένο και επικεντρώνεται στη Θεία Κοινωνία, ένα ζήτημα που απασχόλησε πάρα πολύ την επικαιρότητα κατά την πανδημία, τότε παρά το γεγονός ότι το 48,5% απάντησε ότι σίγουρα ή μάλλον συμφωνεί ότι μεταδίδεται, εμφανίζεται ένα υψηλό ποσοστό (33,3%) που απάντησε ότι σίγουρα διαφωνεί (πίνακας 12).[3]

3. Αξίζει να σημειωθεί ότι στο ερώτημα αν συμφωνούν με τη χρήση ατομικής λαβίδας, ένα θέμα που επίσης τέθηκε στη δημόσια συζήτηση, οι ερωτώμενοι απάντησαν ότι σίγουρα ή μάλλον συμφωνούν σε ποσοστό 53,3% και ότι σίγουρα ή μάλλον διαφωνούν σε ποσοστό 36,4%. Επίσης, σε έρευνα κοινής γνώμης που διενεργήθηκε κατά τη διάρκεια της πανδημίας από την εταιρεία Metron Analysis (Σεπτέμβριος 2020), το 22% συμφώνησε με την άποψη ότι ο ιός δεν κολλάει με τη Θεία Κοινωνία, ενώ το 70% διαφώνησε, θεωρώντας ότι υπάρχει κίνδυνος μετάδοσης (Σακελλαρίου, 2020, σ.169).

Πίνακας 11

Ο κορωνοϊός μεταδίδεται με την κοινή χρήση σκευών		
	Συχνότητα	Ποσοστό
Σίγουρα διαφωνώ	51	9,4
Μάλλον διαφωνώ	73	13,5
Μάλλον συμφωνώ	173	32,0
Σίγουρα συμφωνώ	196	36,2
ΔΞ/ΔΑ	48	8,9
Σύνολο	541	100,0

Πίνακας 12

Είστε σύμφωνος/η ότι ο κορωνοϊός μεταδίδεται με τη θεία κοινωνία;		
	Συχνότητα	Ποσοστό
Σίγουρα διαφωνώ	180	33,3
Μάλλον διαφωνώ	50	9,2
Μάλλον συμφωνώ	115	21,3
Σίγουρα συμφωνώ	147	27,2
ΔΞ/ΔΑ	49	9,1
Σύνολο	541	100,0

Παρόμοια ήταν και τα ευρήματα όταν τέθηκε το ερώτημα περί μετάδοσης του ιού σε κλειστούς χώρους. Όταν το ερώτημα αφορούσε γενικά τους κλειστούς χώρους το 95% απάντησε ότι σίγουρα ή μάλλον συμφωνεί με την τοποθέτηση ότι στους κλειστούς χώρους ελλοχεύει ο κίνδυνος μετάδοσης (πίνακας 13). Όταν όμως το ερώτημα συγκεκριμενοποιήθηκε στους χώρους λατρείας τότε οι απαντήσεις ήταν μοιρασμένες καθώς το 49% απάντησε ότι σίγουρα ή μάλλον διαφωνεί ότι μεταδίδεται, ενώ το 44,9% σίγουρα ή μάλλον συμφωνεί (πίνακας 14).[4]

4. Παρ' όλα αυτά το 57,5% δεν θεώρησε αυστηρά τα μέτρα που επιβλήθηκαν στους χώρους λατρείας, εν αντιθέσει με το 39,8% που συμφώνησε (σίγουρα/ μάλλον) με τη θέση ότι ήταν πράγματι αυστηρά.

Πίνακας 13

Είστε σύμφωνος/η ότι ο κορωνοϊός μεταδίδεται ευκολότερα σε κλειστούς χώρους;		
	Συχνότητα	Ποσοστό
Σίγουρα διαφωνώ	7	1,3
Μάλλον διαφωνώ	6	1,1
Μάλλον συμφωνώ	110	**20,3**
Σίγουρα συμφωνώ	404	**74,7**
ΔΞ/ΔΑ	14	2,6
Σύνολο	541	100,0

Πίνακας 14

Είστε σύμφωνος/η ότι ο κορωνοϊός μεταδίδεται ευκολότερα σε χώρους λατρείας;		
	Συχνότητα	Ποσοστό
Σίγουρα διαφωνώ	114	21,1
Μάλλον διαφωνώ	151	27,9
Μάλλον συμφωνώ	142	**26,2**
Σίγουρα συμφωνώ	101	**18,7**
ΔΞ/ΔΑ	33	6,1
Σύνολο	541	100,0

Από τα παραπάνω μπορεί να εξαχθεί το συμπέρασμα ότι καταγράφεται ενδεχομένως μία διάκριση μεταξύ προσωπικών πεποιθήσεων και συλλογικών αποφάσεων. Ενώ, δηλαδή, οι ερωτώμενοι είναι μοιρασμένοι ως προς τον κίνδυνο μετάδοσης του ιού μέσω της Θείας Κοινωνίας ή εντός των ναών, εντούτοις δεν θεωρούν αυστηρά τα μέτρα που πάρθηκαν ή συμφωνούν με μέτρα όπως η χρήση ατομικής λαβίδας. Φαίνεται, δηλαδή, ότι μπορούν να κάνουν τη διάκριση μεταξύ πιστού και πολίτη, αντιλαμβανόμενοι και προτάσσοντας το συλλογικό συμφέρον έναντι και ενώπιον των θρησκευτικών τους πεποιθήσεων.

Αυτό ενδεχομένως αποτυπώνεται καλύτερα στο ερώτημα περί εμπιστοσύνης. Συνολικά η εμπιστοσύνη προς τους πολιτικούς θεσμούς είναι αρκετά χαμηλή. Όταν όμως έρχεται η σειρά της επιστήμης και των επιστημόνων τότε η συντριπτική πλειονότητα (85,4%) απαντά ότι τους εμπιστεύεται πολύ και αρκετά (πίνακας 16).

Πίνακας 16

Πόσο εμπιστεύεστε τους επιστήμονες;			
		Συχνότητα	Ποσοστό
	Καθόλου	22	4,1
	Λίγο	50	9,2
	Αρκετά	203	**37,5**
	Πολύ	259	**47,9**
	ΔΞ/ΔΑ	7	1,3
	Σύνολο	541	100,0

Αντιθέτως, αναφορικά την Εκκλησία, ως θεσμό, δηλώνει ότι την εμπιστεύεται πολύ και αρκετά το 44,7% και καθόλου και λίγο το 53,9% (πίνακας 17), με το καθόλου να είναι στην πρώτη θέση. Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνουν όλες τις έρευνες κοινής γνώμης που διενεργήθηκαν στη διάρκεια της πανδημίας στις οποίες η Εκκλησία, ιδίως όταν συνέκρινε κανείς με την επιστήμη, είχε ιδιαίτερα χαμηλά ποσοστά εμπιστοσύνης (Σακελλαρίου, 2020, σσ.167-169).

Πίνακας 17

Πόσο εμπιστεύεστε την Εκκλησία;			
		Συχνότητα	Ποσοστό
	Καθόλου	162	**29,9**
	Λίγο	130	**24,0**
	Αρκετά	145	26,8
	Πολύ	97	17,9
	ΔΞ/ΔΑ	7	1,3
	Σύνολο	541	100,0

Σε συνέχεια των παραπάνω μπορεί κανείς να εξετάσει και εάν η πανδημία επηρέασε και με ποιον τρόπο τις σχέσεις των ερωτώμενων με τον Θεό και την Εκκλησία. Όπως φαίνεται (πίνακας 18) η σχέση με τον Θεό παρέμεινε αμετάβλητη και για κάποιους ενισχύθηκε, ενώ ελάχιστοι ανέφεραν ότι επιδεινώθηκε. Από την άλλη μεριά αν και η σχέση με την Εκκλησία ουσιαστικά παρέμεινε η ίδια, εντούτοις το ενδιαφέρον είναι ότι είναι λιγότεροι εκείνοι που απάντησαν ότι βελτιώθηκε και πολύ περισσότεροι εκείνοι που απάντησαν ότι επιδεινώθηκε (πίνακας 19), συγκριτικά με τις απαντήσεις που δόθηκαν αναφορικά με τη σχέση τους με τον Θεό.

Πίνακας 18

Βαθμός επίδρασης πανδημίας στις σχέσεις με το Θεό			
		Συχνότητα	Ποσοστό
	Σίγουρα επιδεινώθηκε	19	3,5
	Επιδεινώθηκε λίγο	12	2,2
	Παρέμεινε αμετάβλητη	362	**66,9**
	Βελτιώθηκε λίγο	43	7,9
	Σίγουρα βελτιώθηκε	105	19,4
	Σύνολο	541	100,0

Πίνακας 19

Βαθμός επίδρασης πανδημίας στις σχέσεις με την Εκκλησία			
		Συχνότητα	Ποσοστό
	Σίγουρα επιδεινώθηκε	75	13,9
	Επιδεινώθηκε λίγο	68	12,6
	Παρέμεινε αμετάβλητη	318	**58,8**
	Βελτιώθηκε λίγο	20	3,7
	Σίγουρα βελτιώθηκε	60	11,1
	Σύνολο	541	100,0

Εκείνο που παρουσιάζει ενδιαφέρον είναι ότι ενώ σε παλαιότερες δεκαετίες η Εκκλησία ήταν αν όχι πρώτη, οπωσδήποτε μεταξύ των πρώτων θεσμών σε εμπιστοσύνη ακόμα και μεταξύ των νέων (Ευρωβαρόμετρο, 1997, Σταθοπούλου, 2007, Δεμερτζής & Σταυρακάκης, 2008), πλέον όλες οι σχετικές έρευνες δείχνουν ότι η εμπιστοσύνη προς αυτήν έχει μειωθεί σημαντικά και φαίνεται ότι η πανδημία επέδρασε σε αυτήν την πτώση.

Σε κάθε περίπτωση τα παραπάνω ευρήματα επιβεβαιώνουν εκείνα αντίστοιχων ερευνών σε άλλες χώρες, σύμφωνα τις οποίες η πανδημία δεν ενίσχυσε τη θρησκευτική πίστη των ανθρώπων, αλλά μόνο όσων η θρησκεία ήδη διαδραμάτιζε σημαντικό ρόλο στη ζωής τους (Lacasse & Cornelissen 2022).Η συντριπτική πλειονότητα στις υπό μελέτη χώρες απάντησε ότι δεν μεταβλήθηκαν οι θρησκευτικές τους πεποιθήσεις (Sahgal & Connaughton, 2021), ενώ μόνο στις Η.Π.Α. καταγράφεται το υψηλότερο ποσοστό ανθρώπων που δήλωσαν ότι θεωρούν ότι η πανδημία ενίσχυσε την πίστη τους, αλλά και την πίστη συνολικά στη χώρα (28%), ποσοστό που και πάλι, όμως, είναι μειοψηφικό.

Πολιτική και θρησκεία

Μία από τις κλασικές θεματικές είναι και εκείνη που αναφέρεται στις σχέσεις πολιτικής και θρησκείας και Κράτους και Εκκλησίας. Η εν λόγω θεματική συμπεριλήφθηκε στην παρούσα έρευνα επειδή εν μέσω πανδημίας η συζήτηση για τα περιοριστικά μέτρα σε χώρους λατρείας, κυρίως τους Ορθόδοξους ναούς, επεκτάθηκε και σε θέματα πολιτικής και θρησκείας, εξαιτίας των σημαντικών αντιδράσεων που καταγράφηκαν από μεγάλο μέρος της Ορθόδοξης Εκκλησίας στους περιορισμούς αυτούς, ιδίως κατά την περίοδο σημαντικών θρησκευτικών εορτών.

Ως προς τις απόψεις των ερωτώμενων σε αυτό το θέμα οι απαντήσεις είναι σαφές προς ποια κατεύθυνση κινούνται. Κατ' αρχάς, η συντριπτική πλειονότητα (77,4%) σίγουρα ή μάλλον συμφωνεί ότι η Εκκλησία δεν πρέπει να εμπλέκεται στα πολιτικά πράγματα (πίνακας 20). Παράλληλα το 66,6% σίγουρα ή μάλλον συμφωνεί ότι η Εκκλησία συχνά διεκδικεί πολιτικό ρόλο (πίνακας 21), που σε συνδυασμό με το προηγούμενο ερώτημα εκλαμβάνεται ως μία αρνητική κατάσταση.

Πίνακας 20

Η Εκκλησία δεν πρέπει να εμπλέκεται στα πολιτικά πράγματα		
	Συχνότητα	Ποσοστό
Σίγουρα διαφωνώ	49	9,1
Μάλλον διαφωνώ	60	11,1
Μάλλον συμφωνώ	136	**25,1**
Σίγουρα συμφωνώ	283	**52,3**
ΔΞ/ΔΑ	13	2,4
Σύνολο	541	100,0

Πίνακας 21

Στην Ελλάδα πολύ συχνά η Εκκλησία διεκδικεί πολιτικό ρόλο		
	Συχνότητα	Ποσοστό
Σίγουρα διαφωνώ	53	9,8
Μάλλον διαφωνώ	103	19,0
Μάλλον συμφωνώ	167	**30,9**
Σίγουρα συμφωνώ	193	**35,7**
ΔΞ/ΔΑ	25	4,6
Σύνολο	541	100,0

Σε συνέχεια των παραπάνω η πλειονότητα (52%) σίγουρα ή μάλλον διαφωνεί με την άποψη ότι η εκάστοτε κυβέρνηση οφείλει να συμβουλεύεται την Εκκλησία για ορισμένα κοινωνικά ζητήματα (πίνακας 22) και αυτό μπορεί να θεωρηθεί ότι περιλαμβάνει και τη συζήτηση περί των μέτρων της πανδημίας, όπου η Εκκλησία υποστήριζε ότι η κυβέρνηση έπρεπε πρώτα να τη συμβουλευθεί προτού λάβει τις όποιες αποφάσεις και να εισακουστούν οι θέσεις της.

Πίνακας 22

Η εκάστοτε κυβέρνηση οφείλει να συμβουλεύεται την Εκκλησία για μία σειρά από κοινωνικά ζητήματα			
		Συχνότητα	Ποσοστό
	Σίγουρα διαφωνώ	206	**38,1**
	Μάλλον διαφωνώ	75	**13,9**
	Μάλλον συμφωνώ	135	25,0
	Σίγουρα συμφωνώ	106	19,6
	ΔΞ/ΔΑ	19	3,5
	Σύνολο	541	100,0

Εν κατακλείδι, η μεγάλη πλειονότητα (72,1%) θεωρεί πλέον ώριμες τις συνθήκες γι' αυτό που ονομάζεται διαχωρισμός της Εκκλησίας από το Κράτος (πίνακας 23), παρά το γεγονός ότι δεν είναι πάντοτε σαφές στη δημόσια συζήτηση τι ακριβώς συνεπάγεται ο εν λόγω διαχωρισμός.

Πίνακας 23

Έχουν πλέον ωριμάσει οι συνθήκες για το διαχωρισμό Εκκλησίας και κράτους			
		Συχνότητα	Ποσοστό
	Σίγουρα διαφωνώ	62	11,5
	Μάλλον διαφωνώ	92	17,0
	Μάλλον συμφωνώ	147	**27,2**
	Σίγουρα συμφωνώ	189	**34,9**
	ΔΞ/ΔΑ	51	9,4
	Σύνολο	541	100,0

Συμπεράσματα

Από όσα αναπτύχθηκαν παραπάνω εν συντομία – καθώς το διαθέσιμο υλικό από την έρευνα είναι πολύ μεγαλύτερο και δεν υπήρχε δυνατότητα περαιτέρω ανάπτυξης – μπορούμε να καταλήξουμε σε ορισμένα αρχικά συμπεράσματα. Κατ' αρχάς η πανδημία επηρέασε τους/ τις εκπαιδευτικούς, όπως οποιαδήποτε άλλη κοινωνική ομάδα, σε πολλαπλά επίπεδα, μεταξύ αυτών και ψυχολογικά. Η πανδημία δεν φαίνεται να ενίσχυσε την πίστη, τη συμμετοχή σε θρησκευτικές πρακτικές ή το θρησκευτικό συναίσθημα των ερωτώμενων, αντίθετα ενίσχυσε τους οικογενειακούς δεσμούς πολύ περισσότερο, εύρημα που καταγράφηκε και σε άλλες διεθνείς έρευνες (Sahgal & Connaughton, 2021).Επιπλέον, και λαμβάνοντας υπόψη τη θεωρητική συζήτηση περί εκκοσμίκευσης μπορεί να υποστηριχθεί ότι για τους ερωτώμενους η ατομική θρησκευτική πίστη δεν πρέπει σχετίζεται με τις συλλογικές αποφάσεις και το συλλογικό συμφέρον. Κατά συνέπεια, ακόμα και αν στο ατομικό επίπεδο η εκκοσμίκευση ενδέχεται να είναι πιο αργή ή και να μην συμβαίνει, στο κοινωνικό η εκκοσμίκευση αναδεικνύεται μάλλον ως ένα ώριμο και αναγκαίο αίτημα που ενδεχομένως βρίσκεται σε εξέλιξη. Αυτό προκύπτει από τα εξής τέσσερα σημεία: Πρώτον, το ξεκάθαρο πρόταγμα της επιστήμης ως επίτευγμα του Δυτικού πολιτισμού και την υψηλή εμπιστοσύνη προς αυτήν, δεύτερον, τη συμφωνία με τα μέτρα για τους χώρους λατρείας παρά τις επιμέρους διατυπωμένες προσωπικές απόψεις και διαφωνίες και πάντα με ορίζοντα το συλλογικό συμφέρον, τρίτον, την κριτική και τη μειωμένη εμπιστοσύνη στην Εκκλησία και τέταρτον, την υποστήριξη του διαχωρισμού Κράτους και Εκκλησίας, τη σαφή αποδοκιμασία της εμπλοκής της Εκκλησίας σε πολιτικά ζητήματα και τη μη αναγκαιότητα η πολιτική εξουσία να συμβουλεύεται την Εκκλησία για μια σειρά από κοινωνικά ζητήματα.

Βιβλιογραφία

Αμοργιανιώτη, Ε. (2020). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση την εποχή του Covid-19. Ποιοτική Προσέγγιση στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. *International Journal of Educational Innovation*, 2(7), 63-73.

Beaumont, J. & Baker, Ch. (Eds.). (2011). *Postsecular cities: Space, theory and practice*. Continuum.

Βλαχόπουλος, Σ. (2020). *Συνταγματικός μιθριδατισμός: Οι ατομικές ελευθερίες σε εποχές πανδημίας*. Ευρασία.

Bruce, S. (2011). *Secularization: In defence of an unfashionable theory*. Oxford University Press.

Creswell, J.W. (1994). *Research Design: Qualitative and Quantitative Approaches*. SAGE.

Δεμερτζής, Ν. & Σταυρακάκης, Γ. (επιμ.). (2008). *Νεολαία. Ο αστάθμητος παράγοντας;* Πολύτροπον.

Διανέοσις. (2021). Οι ιδέες της πανδημίας: 15 κείμενα για το πώς ο κορωνοϊός αλλάζει την Ελλάδα και τον κόσμο. Διανέοσις.

Davie, G. (1994). *Religion in Britain since 1945: Believing without Belonging*. Willey-Blackwell.

Davie, G. (2008). *The sociology of religion*. Routledge.

Demerath, N.J. III. (2007). Secularization and Sacralization Deconstructed and Reconstructed. In J.A. Beckford & N.J. Demerath III (Eds.), *The Sage Handbook of the Sociology of Religion* (pp.57-80). Sage.

Dobbelaere, K. (2002). *Secularization: An analysis at three levels*. P.I.E.-Peter Lang.

Dobbelaere, K. (2011). The Meaning and Scope of Secularization. In P.Clarke (Ed.), *The Oxford handbook of the sociology of religion* (pp.599-615). Oxford University Press.

Eurobarometer. (1997). Eurobarometer 48.0 October-November 1997 https://www.gesis.org/en/eurobarometer-data-service/survey-series/standard-special-eb/study-overview/eurobarometer-480-za-2959-oct-nov-1997

Giddens, A., & Sutton, P. (2020). *Κοινωνιολογία* (Θ.Βασιλείου, Γ.Γαλιάτσος, Β.Ζηκίδη, Γ.Μαραγκός, Α.Πρίτσας, μετ.). Gutenberg.

Habermas, J. (2017). Σημειώσεις για τη Μετα-Κοσμική Κοινωνία. *Πλάνη*. https://periodikoplani.com/2017/05/20/jurgen-habermas-%CF%83%CE%B7%CE%BC%CE%B5%CE%B9%CF%8E%CF%83%CE%B5%CE%B9%CF%82-%CE%B3%CE%B9%CE%B1-%CF%84%CE%B7%CE%BD-%CE%BC%CE%B5%CF%84%CE%B1-%CE%BA%CE%BF%CF%83%CE%BC%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%CE%BA%CE%BF/

Brooke, J. H. (2008). *Επιστήμη και Θρησκεία*. Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.

Harrison, P. (2017). Narratives of secularization. *Intellectual History Review* 27 (1), 1-6.

Ζαϊμάκης, Γ. & Παπαδάκη, Μ., (2021). Τηλεκπαίδευση εκτάκτου ανάγκης σε συνθήκες πανδημίας του Covid 19: Η εμπειρία φοιτητών/τριών της Σχολής Κοινωνικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Κρήτης https://www.uoc.gr/files/items/8/8363/zaïmakis-papadaki_tilekpaideysi_analytiko.pdf

Καραμούζης, Π. & Αθανασιάδης, Η. (2011). *Θρησκεία, εκπαίδευση, μετανεωτερικότητα. Η θρησκευτική αγωγή στο σύγχρονο σχολείο*. Κριτική.

Καραμούζης, Π. (2015). *Η Κοινωνιολογία της Θρησκείας Μεταξύ Εκπαίδευσης και Κοινωνίας*. Κάλλιπος.
Καψάλης, Α., Κουμαριανός, Β., Κουραχάνης, Ν. (επιμ.). (2021). *Κοινωνική πολιτική, αυταρχικός νεοφιλελευθερισμός και πανδημία*. Τόπος
Kepel, G. (1992). *Η Επιστροφή του Θεού: Ισλαμιστικά, Χριστιανικά και Εβραϊκά Κινήματα στην Επανάκτηση του Κόσμου*. Λιβάνης.
Κοντιάδης, Ξ. (2020). *Πανδημία, βιοπολιτική και δικαιώματα: Ο κόσμος μετά τον Covid-19*. Καστανιώτης.
Lacasse, S.-P. & Cornelissen, L. (2022). The impact of the COVID-19 pandemic on the religiosity of Canadians. https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/45-28-0001/2022001/article/00005-eng.htm
Lemert, Ch. (1979). Science, Religion and Secularization. *The Sociological Quarterly*, Volume 20(4), 445-461.
Mapril, J., Blanes, R., Giumbelli, E., Wilson, E. (Eds.). (2017). *Secularisms in a Postsecular Age? Religiosities and Subjectivities in Comparative Perspective*. Palgrave Macmillan.
Μάτσα, Κ. (2020). *Νιόβη: Το αδύνατο πένθος στον καιρό της πανδημίας*. Άγρα.
Μουζέλης, Ν. (2014). *Νεωτερικότητα και θρησκευτικότητα: Εκκοσμίκευση, φονταμενταλισμός, ηθική*. Πόλις.
Ποταμιάνος, Γ., Αναγνωστάκος, Γ., Γραμματικάκη, Δ., Σιμούδη, Χ. (2021). Το βίωμα της πανδημίας. Παπαζήσης.
Roy, O. (2020). *Η Ευρώπη είναι χριστιανική;* Πόλις.
Pew Research Center. (2012). "Nones" on the Rise https://www.pewresearch.org/religion/2012/10/09/nones-on-the-rise/
Pew Research Center. (2018). Young adults around the world are less religious by several measures. https://www.pewresearch.org/religion/2018/06/13/young-adults-around-the-world-are-less-religious-by-several-measures/
Sahgal, N. & Connaughton, A. (2021). More Americans Than People in Other Advanced Economies Say COVID-19 Has Strengthened Religious Faith. https://www.pewresearch.org/religion/2021/01/27/more-americans-than-people-in-other-advanced-economies-say-covid-19-has-strengthened-religious-faith/
Spriestersbach, A., Röhrig, B., Du Prel, J., Gerhold-Ay, A., & Blettner, M. (2009). Descriptive statistics: The specification of statistical measures and their presentation in tables and graphs - part 7 of a series on evaluation of scientific publications, 106(36), 578-583. doi:10.3238/arztebl.2009.0578
Σακελλαρίου, Α. (2020). *Θρησκεία και πανδημία στην ελληνική κοινωνία: Σχέσεις εξουσίας, θρησκευτικός λαϊκισμός και η μετέωρη εκκοσμίκευση*. iWrite-Lux Orbis.
Σακελλαρίου, Α. (2021). Οι θρησκευτικές αξίες στη σύγχρονη ελληνική κοινωνία και η διαδικασία της εκκοσμίκευσης. Στο Σ.Κονιόρδος (επιμ.), *Αξίες, πολιτισμικά πρότυπα και κοινωνικοί προσανατολισμοί στη σύγχρονη Ελλάδα* (σσ.149-184). Gutenberg.
Spyropoulou, E. & Koutroukis, T. (2021). Managing Open School Units Amid COVID-19 Pandemic through the Experiences of Greek Principals. Implications for Current and Future Policies in Public Education. *Administrative Sciences*, 11(3), 1-13.
Σταθοπούλου, Θ. (2007). Θρησκευτικότητα και εμπιστοσύνη στους θεσμούς. Διαφαινόμενες τάσεις στην Ελλάδα και την Ευρώπη. Στο Κ.Ζορμπάς (επιμ.), *Πολιτική και Θρησκείες* (σσ.161-186). Παπαζήσης.
Taylor, C. (2015). *Μια κοσμική εποχή*. Ίνδικτος.
Taherdoost, H. (2016). Validity and Reliability of the Research Instrument; How to Test the Validation of a Questionnaire/Survey in a Research. *SSRN* 5(3), 28-36 http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3205040
UNICEF (2021α). Preventing a lost decade: Urgent action to reverse the devastating impact of COVID-19 on children and young people. https://www.unicef.org/media/112891/file/UNICEF%2075%20report.pdf
UNICEF (2021β). Οι επιπτώσεις των περιοριστικών μέτρων COVID-19 στα δικαιώματα του Παιδιού. https://enoc.eu/wp-content/uploads/2022/06/GREECE-2021-CRIA-CRIE-report-GR-version.pdf

Πολύκαρπος Καραμούζης,
Καθ. Κοινωνιολογίας της θρησκείας, Πανεπιστήμιο Αιγαίου,
email: karamopolk@gmail.com

Αλέξανδρος Σακελλαρίου,
Δρ. Κοινωνιολογίας της θρησκείας, Μέλος ΣΕΠ ΕΑΠ & ερευνητής στο Πάντειο Πανεπιστήμιο,
email: sakellariou.alexandros@ac.eap.gr

Νικόλαος Τσιρέβελος,
Διδάσκων ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας,
email: ntsirevelos@hotmail.com

Ζητήματα συνεργασίας μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών κατά την παροχή προσχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης την περίοδο της πανδημίας Covid-19: Μια κοινωνιολογική προσέγγιση

Γεωργία Σπηλιοπούλου, Γεράσιμος Κουστουράκης, Άννα Ασημάκη

Περίληψη

Στην εργασία αυτή αξιοποιούνται οι έννοιες «στρατηγική», «πεδίο» και «θεσμοποιημένο πολιτισμικό κεφάλαιο» από το θεωρητικό πλαίσιο του Pierre Bourdieu, με στόχο τόσο την προσέγγιση του ζητήματος της συνεργασίας μεταξύ γονέων και νηπιαγωγών κατά τη διάρκεια πραγματοποίησης της εξ αποστάσεως διδασκαλίας την περίοδο της πανδημίας Covid-19, όσο και τη διερεύνηση της συμβολής των γονέων στην υλοποίηση του εξ αποστάσεως εκπαιδευτικού έργου σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε την άνοιξη του 2021 με τη χρήση του εργαλείου της ημιδομημένης συνέντευξης και σε αυτήν συμμετείχαν 16 γονείς μαθητών ενός δημόσιου νηπιαγωγείου της Αθήνας. Τα σημαντικότερα ευρήματα της μελέτης αυτής έδειξαν ότι οι γονείς συμμετείχαν ενεργά στην υποστήριξη τόσο του εκπαιδευτικού έργου των νηπιαγωγών όσο και της μαθησιακής προσπάθειας των παιδιών τους κατά την πραγματοποίηση ποικιλίας διδακτικών δραστηριοτήτων, τις οποίες είτε προσπαθούσαν να εφαρμόσουν οι εκπαιδευτικοί στο πλαίσιο της παροχής του δια ζώσης εξ αποστάσεως εκπαιδευτικού έργου, είτε ζητούσαν να συνεχιστούν και να ολοκληρωθούν στο σπίτι. Ακόμη, οι γονείς των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα λειτούργησαν επιβοηθητικά στην εξ αποστάσεως εκπαιδευτική προσπάθεια των νηπιαγωγών. Και τούτο διότι προσπάθησαν να συμβάλλουν στην επίλυση των διαφόρων τεχνικής φύσεως ζητημάτων που έτυχε να ανακύψουν κατά τη διάρκεια της δια ζώσης εξ αποστάσεως εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Λέξεις-κλειδιά: *γονείς, εκπαιδευτικοί, συνεργασία, προσχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση*

Parent-teacher collaboration issues in preschool distance education in the time of the Covid-19 pandemic: A sociological approach

Abstract

In this paper, the concepts of “strategy”, “field” and “institutionalized cultural capital” from the theoretical framework of Pierre Bourdieu are used, with the aim of approaching the issue of cooperation between parents and kindergarten teachers during the realization of distance teaching in the period of the Covid-19 pandemic, as well as the investigation of the parents’ contribution to the implementation of the distance education project for preschool children. The research was carried out in the spring of 2021 using the semi-structured interview tool and 16 parents of students from a public kindergarten in Athens participated in it. The most important findings of this study showed that parents actively participated in supporting both the educational work of kindergarten teachers and the learning effort of their children during the implementation of a variety of teaching activities, which the teachers either tried to implement in the context of providing life distance learning project, or asked to be continued and completed at home. Also, the parents of the students who participated in the research were helpful in the distance education effort of the kindergarten teachers. And this is because they tried to contribute to the resolution of the various technical issues that happened to arise during the distance learning process.

Keywords: *parents, teachers, cooperation, preschool distance education*

Εισαγωγή

Η εξάπλωση της πανδημίας Covid-19, η οποία έκανε την εμφάνισή της στις αρχές του 2020, άσκησε επίδραση σε πολλούς τομείς της κοινωνικής πραγματικότητας και, ειδικότερα, στο πεδίο της εκπαίδευσης φάνηκε να επέφερε θεμελιώδεις αλλαγές στην καθημερινότητα του μαθητικού πληθυσμού. Ένα από τα οριζόντια μέτρα που πάρθηκαν από την ισχύουσα εκπαιδευτική ηγεσία για την αναχαίτιση αυτής της ραγδαίας εξάπλωσης κατά τη διάρκεια της πρώτης φάσης της πανδημίας ήταν η αναστολή της δια ζώσης λειτουργίας όλων των σχολείων της χώρας. Απότοκο, λοιπόν, αυτής της πρωτοφανούς συνθήκης ήταν η μεταβολή των δεδομένων που ίσχυαν μέχρι και τότε στο πλαίσιο διεξαγωγής της εκπαιδευτικής διαδικασίας αλλά και της μορφής άσκησης του διδακτικού έργου (Μπούρα, 2020· Τάλλου, 2021).

Ως εκ τούτου, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα κλήθηκε, το Μάρτιο του 2020, να λειτουργήσει σε κατάσταση εκτάκτου ανάγκης, με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση (εξΑΕ) να θεωρείται ως η μόνη λύση η οποία δύναται να συμβάλει στη διαμόρφωση ενός «διαύλου» επικοινωνίας μεταξύ μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων, αποβλέποντας, παράλληλα, στην απρόσκοπτη συνέχιση της μαθησιακής διαδικασίας, εν μέσω αυτής της πρωτόγνωρης κοινωνικής και υγειονομικής κρίσης (Τζήλου & Παπαδημητρίου, 2021).

Στο πλαίσιο υλοποίησης του συγκεκριμένου εξ αποστάσεως εκπαιδευτικού εγχειρήματος, κεντρική θέση κατείχε η ανησυχία αλλά και ο έντονος προβληματισμός από μεγάλο μέρος της εκπαιδευτικής κοινότητας αναφορικά με το περιεχόμενο του παιδαγωγικού σχεδιασμού της εξΑΕ και τον τρόπο της αποτελεσματικής της οργάνωσης, καθώς και για τις επιπτώσεις της εφαρμογής της εξΑΕ στην ποιότητα του μαθησιακού αποτελέσματος (Κρητικός, Κώστας, Κοντάκος, Καλαβάσης, & Βιτσιλάκη, 2020· Τζήλου & Παπαδημητρίου, 2021). Ακόμη, σημαντικό ρόλο φάνηκε να διαδραμάτισε η αποτελεσματικότητα ως προς τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών της εκάστοτε σχολικής μονάδας, των μαθητών και των γονέων – ως αρωγών στη μαθησιακή πορεία των παιδιών τους, λειτουργώντας, παράλληλα, ως συμμέτοχοι αλλά και ενεργά μέλη στην εξ αποστάσεως εκπαιδευτική διαδικασία (Μάλλιαρη & Τζιμογιάννης, 2021· Τζήλου & Παπαδημητρίου, 2021).

Όπως προκύπτει από τη μελέτη της διεθνούς επιστημονικής βιβλιογραφίας απασχόλησε την έρευνα η διερεύνηση των αντιλήψεων των γονέων, όπως και του ρόλου και της συμβολής τους στην επιτυχή ή όχι υλοποίηση της προσχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια της πανδημίας του Covid-19 (βλ. ενδεικτικά: Borup, Stevens, & Waters, 2015· Fedina, Burmykina, Zvezda, Pikalova Skudnev, & Voronin, 2017·Güvercin, Kesici, & Akbaşlı, 2022· Karavida & Tympa, 2021). Ακόμη, περιορισμένος φαίνεται ότι είναι ο αριθμός των ερευνών που εστιάζουν το ενδιαφέρον τους στην επικοινωνία μεταξύ γονέων και νηπιαγωγών κατά την πραγματοποίηση του εξ αποστάσεως εκπαιδευτικού έργου την περίοδο της συγκεκριμένης πανδημίας (Güvercin et al., 2022·Kim, 2020).

Η παρούσα εργασία έρχεται να συμβάλει στον εμπλουτισμό της επιστημονικής βιβλιογραφίας υπό το πλαίσιο μιας κοινωνιολογικής προσέγγισης και αποσκοπεί στην ανίχνευση του ζητήματος της συνεργασίας μεταξύ γονέων και νηπιαγωγών κατά τη διάρκεια πραγματοποίησης της εξ αποστάσεως διδασκαλίας την περίοδο της πανδημίας Covid-19, καθώς και στη διερεύνηση της συμβολής των γονέων στην υλοποίηση του εξ αποστάσεως εκπαιδευτικού έργου σε παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Θεωρητικές επισημάνσεις

Στην εργασία αυτή για την προσέγγιση του θέματος με το οποίο θα ασχοληθούμε αξιοποιούνται οι έννοιες «Στρατηγική», «Πεδίο» και «Θεσμοποιημένο πολιτισμικό κεφάλαιο» από τη θεωρία του Pierre Bourdieu.

Η έννοια της στρατηγικής αναφέρεται σε ένα «σώμα» ενεργειών που πραγματοποιούνται με τρόπο ασυνείδητο από τα δρώντα υποκείμενα, καθώς απορρέουν από μια «αίσθηση για το παιχνίδι», γεγονός που φέρει ως προϋπόθεση την υιοθέτηση κατάλληλων κινήσεων σε αυτό, στηριζόμενες στη «μαεστρία» της

λογικής και συνιστούν τμήμα του habitus (Eacott, 2010, σελ. 268). Η «αίσθηση του παιχνιδιού» πηγάζει από τις εμπειρίες και τα βιώματα των ατόμων που παίρνουν μέρος στο παιχνίδι υπό το πλαίσιο της επίδρασης των κοινωνικών δομών εντός των οποίων αυτό λαμβάνει χώρα (Bourdieu, 1990, σελ. 66). Τα άτομα τείνουν να υιοθετούν μια σειρά από πρακτικές που τους παρέχουν τη δυνατότητα της διατήρησης ή της αύξησης των προσόντων τους, γεγονός που συμβάλλει στην ενίσχυση του κοινωνικού τους υπόβαθρου (στρατηγικές αναπαραγωγικού χαρακτήρα) ή υιοθετούν διαφορετικού τύπου πρακτικές που οδηγούν στο μετασχηματισμό ενός τύπου κεφαλαίου σε κάποιον άλλο ενισχύοντας, με τον τρόπο αυτό, τον ισχυρισμό τους για νομιμότητα (στρατηγικές με αναστρέψιμο χαρακτήρα) (Swingewood, 1998, σελ. 109-110).

Το κάθε πεδίο συνιστά «ένα χώρο θέσεων ο οποίος είναι κοινωνικά δομημένος και προσδιορισμένος, ένα δυναμικό πεδίο» (Bourdieu, 1990, σελ. 40), με τα δρώντα υποκείμενα να υιοθετούν τους κανόνες του παιχνιδιού που λαμβάνουν χώρα εντός αυτού και να έρχονται σε αναμέτρηση μεταξύ τους σε συνάρτηση με τις μορφές κεφαλαίου που έχουν στη διάθεσή τους (Bourdieu, 1999· Maton, 2008). Το «παιχνίδι» που υλοποιείται τόσο στο κοινωνικό όσο και στο εκπαιδευτικό πεδίο εμφανίζει ανταγωνιστικά στοιχεία μεταξύ των «παικτών» και οι οικογένειες μαθητών προσχολικής ηλικίας τείνουν να υιοθετούν διάφορες στρατηγικές αποβλέποντας στη διατήρηση ή/και στη βελτίωση της κοινωνικής θέσης τους (Hatcher, 2005·Thomson, 2008).

Ο Bourdieu κάνει λόγο για τρεις μορφές πολιτισμικού κεφαλαίου (Bourdieu, 1986): α) την εγγενή (εσωτερικευμένη) ή habitus, που συνιστά «ένα σύστημα προδιαθέσεων που είναι διαρκείς και μεταβιβάσιμες», β) την εξωτερική (αντικειμενοποιημένη) που περιλαμβάνει μια σειρά από πολιτισμικού τύπου αγαθά, τα οποία είναι ορατά αλλά και μεταβιβάσιμα στους κληρονόμους (όπως λ.χ. πίνακες ζωγραφικής) και γ) τη «θεσμοποιημένη» με τη μορφή τίτλων σπουδών. Η τρίτη μορφή πολιτισμικού κεφαλαίου, η οποία θα μας απασχολήσει στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας, όσον αφορά τα μορφωτικά προσόντα των γονέων των μαθητών, δύναται να αποκτηθεί μέσα από το θεσμό της εκπαίδευσης και εμφανίζει θεσμική νομιμοποίηση μέσα από τους τίτλους σπουδών που εγγυάται το εκπαιδευτικό σύστημα στα κοινωνικά υποκείμενα (Λάμνιας, 2001, σελ. 158).

Ερευνητικά ερωτήματα – Μεθοδολογία

Στην εργασία αυτή μας απασχόλησε η απάντηση των ακόλουθων ερευνητικών ερωτημάτων:

- Σε ποια ζητήματα εντοπίζεται η συνεργασία μεταξύ των γονέων μαθητών ενός δημόσιου νηπιαγωγείου της Αθήνας και των νηπιαγωγών, που εργάζονται σε αυτό, κατά τη διάρκεια πραγματοποίησης της εξ αποστάσεως διδασκαλίας την περίοδο της πανδημίας Covid-19;
- Ποια είναι η συμβολή των γονέων των μαθητών του δείγματος στην υλοποίηση του εξ αποστάσεως εκπαιδευτικού έργου σε παιδιά προσχολικής ηλικίας;

Για να απαντήσουμε στα συγκεκριμένα ερευνητικά ερωτήματα πραγματοποιήσαμε έρευνα την άνοιξη του 2021 με την αξιοποίηση του «εργαλείου» της ημιδομημένης συνέντευξης. Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 16 γονείς μαθητών (8 πατέρες και 8 μητέρες) ενός δημόσιου νηπιαγωγείου της Αθήνας. Για τη διεξαγωγή της έρευνας διαμορφώθηκε κατάλληλος οδηγός ερωτημάτων ημιδομημένης συνέντευξης, τα οποία χωρίστηκαν σε θεματικές περιοχές (Ιωσηφίδης, 2003, σελ. 44). Επίσης, πριν από την έναρξη των συνεντεύξεων με καθένα από τα ερευνητικά υποκείμενα του δείγματος τους δόθηκε μια σελίδα για συμπλήρωση, η οποία περιείχε ερωτήσεις για τα δημογραφικά τους στοιχεία. Κατά την υλοποίηση των συνεντεύξεων έγινε μαγνητοφώνηση των απαντήσεων ύστερα από τη σύμφωνη γνώμη των υποκειμένων της έρευνας (Robson, 2007, σελ. 325). Στη συνέχεια, αξιοποιήθηκε η τεχνική της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου (qualitative content analysis) των ερευνητικών δεδομένων που προέκυψαν από την απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων των συμμετεχόντων στην παρούσα έρευνα (Ιωσηφίδης, 2008·Ψαρρού & Ζαφειρόπουλος, 2004). Ως μονάδα ανάλυσης χρησιμοποιήσαμε το «θέμα», που συνιστά το μικρότερο

κομμάτι κειμένου από το οποίο προκύπτει ένα σαφές νόημα και εντάσσεται σε μια συγκεκριμένη κατηγορία ανάλυσης. Στην περίπτωση της έρευνάς μας, εστιάσαμε στο έκδηλο περιεχόμενο του λόγου των συμμετεχόντων σε αυτήν (Κυριαζή, 2011).

Οι παρακάτω κατηγορίες ανάλυσης προέκυψαν από το σκοπό, τα ερευνητικά ερωτήματα και το θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας εργασίας:

- Συνεργασία μεταξύ γονέων και νηπιαγωγών κατά τη διάρκεια πραγματοποίησης της εξ αποστάσεως διδασκαλίας / Ζητήματα συνεργασίας:
  - Στρατηγικές υποστήριξης της μαθησιακής προόδου των μαθητών από τους γονείς μέσω διδακτικών δραστηριοτήτων τις οποίες οι εκπαιδευτικοί ζητούν να ολοκληρωθούν στο σπίτι
  - Στρατηγικές υποστήριξης της μαθησιακής προόδου των μαθητών από τους γονείς μέσω διδακτικών δραστηριοτήτων από το eClass
- Συμβολή των γονέων κατά τη διάρκεια πραγματοποίησης της εξ αποστάσεως διδασκαλίας.
  - Στρατηγικές υποστήριξης σε τεχνικής φύσεως ζητήματα

Αποτελέσματα - Συζήτηση

Όσον αφορά τα μορφωτικά εφόδια των γονέων των μαθητών του δείγματος («θεσμοποιημένο» πολιτισμικό κεφάλαιο με τη μορφή τίτλων σπουδών) από την ανάλυση της σελίδας με τα δημογραφικά τους στοιχεία προέκυψε ότι ένας γονέας διέθετε διδακτορικό τίτλο σπουδών (ποσοστό 6,25%), έξι γονείς μαθητών είχαν πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (ποσοστό 37,5%) και εννέα γονείς ήταν απόφοιτοι λυκείου (ποσοστό 56,25%)

Για την κατάταξη των επαγγελμάτων των γονέων των μαθητών που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα λάβαμε, αρχικά, υπόψη μας το σύστημα κωδικογράφησης του OPCS 1990 Standard Occupation Classification. Πρόκειται για ένα σύστημα που εμφανίζει σημαντικό βαθμό αντιστοίχισης με τις κατηγορίες ταξινόμησης των επαγγελμάτων που έχουν εφαρμοστεί σε μια σειρά από έρευνες που διεξήχθησαν στον ελλαδικό χώρο (βλ. ενδεικτικά: Sianou & Tsiplakides, 2009·Vryonides & Gouvias, 2012). Έπειτα, βασιζόμενοι στο σύστημα ταξινόμησης του Πυργιωτάκη (2009), το οποίο φαίνεται να έχει προσαρμοστεί στα ιδιαίτερα γνωρίσματα της κοινωνικής διαστρωμάτωσης στο πλαίσιο της σύγχρονης ελληνικής κοινωνικής πραγματικότητας, προχωρήσαμε στην ταξινόμηση των οικογενειών των μαθητών του δείγματος στις εξής κοινωνικές κατηγορίες:

- Ανώτερο μεσαίο κοινωνικό στρώμα [επαγγέλματα γονέων: επαγγελματίες σε διευθυντικές θέσεις στον τομέα των υπηρεσιών, επιχειρηματίες, επαγγελματίες με υψηλό εισόδημα και ανώτατη μόρφωση (γιατροί και δικηγόροι]: ανήκουν 6 γονείς μαθητών του δείγματος (ποσοστό 37,5%).
- Ενδιάμεσο μεσαίο κοινωνικό στρώμα [επαγγέλματα γονέων: διοικητικά επιστημονικά στελέχη του δημόσιου ή του ιδιωτικού τομέα (τραπεζικοί υπάλληλοι)]: ανήκουν 4 γονείς μαθητών του δείγματος (ποσοστό 25%).
- Κατώτερο μεσαίο κοινωνικό στρώμα (επαγγέλματα γονέων: εκπαιδευτικοί, υπαλληλικά, διοικητικά και γραμματειακά στελέχη του δημόσιου ή του ιδιωτικού τομέα, νοσηλευτικό προσωπικό, εξειδικευμένοι τεχνίτες): ανήκουν 6 γονείς μαθητών του δείγματος (ποσοστό 37,5%).

Στη συνέχεια, θα παρουσιάσουμε τα ερευνητικά μας ευρήματα ακολουθώντας τη σειρά παράθεσης των ερευνητικών μας ερωτημάτων.

Συνεργασία μεταξύ γονέων και νηπιαγωγών κατά τη διάρκεια πραγματοποίησης της εξ αποστάσεως διδασκαλίας

Από την ανάλυση του ερευνητικού υλικού, προκύπτει η ύπαρξη ενός αρμονικού πλαισίου συνεργασίας μεταξύ των γονέων των μαθητών του δείγματος και των νηπιαγωγών κατά τη διάρκεια του εξ αποστάσεως μαθήματος ανεξαρτήτως της κοινωνικής προέλευσης και του μορφωτικού status των γονέων. Ειδικότερα, το αρμονικό πλαίσιο της συνεργασίας μεταξύ των εν λόγω μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας έγκειται στα ακόλουθα ζητήματα: α) διάθεση εκπαιδευτικών υλικών από τους γονείς για την αξιοποίηση από τα παιδιά τους στο πλαίσιο ποικίλων διδακτικών δραστηριοτήτων, που υλοποιούνταν στην εξ αποστάσεως εκπαιδευτική διαδικασία, β) επίλυση διαφόρων τεχνικής φύσεως ζητημάτων, και γ) διαχείριση ζητημάτων συμπεριφοράς των παιδιών που μπορεί να ανακύψουν. Τα ευρήματα αυτά τείνουν να συμβαδίζουν με τα ευρήματα της έρευνας των Güvercin et al. (2022) και των Τζήλου & Παπαδημητρίου (2021) βάσει των οποίων οι γονείς τείνουν να διατηρούν ένα καλό επικοινωνιακό πλαίσιο με τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να συμβάλλουν στη διευκόλυνση της εξ αποστάσεως μαθησιακής προσπάθειας των παιδιών τους. Τέτοια είναι η παροχή βοήθειας με ποικίλους τρόπους για την επίλυση διαφόρων ζητημάτων, όπως, για παράδειγμα, είναι η ορθή χρήση του υπολογιστή κατά τη διάρκεια πραγματοποίησης των δια ζώσης εξ αποστάσεως μαθημάτων στο νηπιαγωγείο της έρευνάς μας. Χαρακτηριστικές είναι οι ακόλουθες δηλώσεις μητέρων μαθητών:

«*Συνεργάζομαι πολύ καλά με την εκπαιδευτικό της τάξης… Συζητάμε για τα υλικά που χρειάζονται να έχουν τα παιδιά όταν γίνεται το διαδικτυακό μάθημα, όπως χαρτόνια, μαρκαδόροι, ξυλομπογιές, τέμπερες, κ.λπ.. Ανοίγω και κλείνω το μικρόφωνο κάθε φορά που χρειάζεται να απαντήσει η κόρη μου κατά τη διάρκεια του μαθήματος σε ερωτήσεις που κάνει η εκπαιδευτικός*» (Σ.5, μητέρα από το ανώτερο μεσαίο κοινωνικό στρώμα).

«*Υπάρχει πολύ καλή συνεργασία με την εκπαιδευτικό… Στο σπίτι μας έχουμε υλικά που χρησιμοποιούνται όταν γίνεται το εξ αποστάσεως μάθημα, π.χ. χαρτί Α4 για να ζωγραφίσει ο γιος μου κάτι που του έκανε εντύπωση από το παραμύθι που διάβασε η εκπαιδευτικός στη διαδικτυακή σχολική τάξη… Αν το παιδί ανοίξει κάποια στιγμή το μικρόφωνο χωρίς να χρειάζεται ή αν σηκωθεί χωρίς λόγο από την καρέκλα, το διαχειρίζομαι άμεσα προκειμένου να μη σταματήσει η ροή του μαθήματος…*» (Σ.7, μητέρα από το ενδιάμεσο μεσαίο κοινωνικό στρώμα).

Η διαμόρφωση θετικού κλίματος συνεργασίας μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών, όπως αυτό προβάλλει από τα παραπάνω αποσπάσματα, με στόχο τη μαθησιακή πρόοδο των μαθητών στο πλαίσιο της πορείας που διανύουν στο σχολείο, επιβεβαιώνεται από τα ευρήματα κι άλλων συναφών ερευνών (Levine-Rasky, 2009; Seyfried & Chung, 2002; Sosu, 2014; Spera, Wentzel, & Matto, 2009).

Στρατηγικές υποστήριξης από τους γονείς στο σπίτι της μαθησιακής προσπάθειας των μαθητών

Από την ανάλυση του ερευνητικού υλικού προέκυψε ότι η πλειοψηφία των γονέων του δείγματος ανεξαρτήτως κοινωνικής προέλευσης και μορφωτικού επιπέδου (12 γονείς, ποσοστό 87,5%) φαίνεται ότι βοηθούσαν τα παιδιά τους στη συνέχιση και ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων, που είχαν αρχίσει να υλοποιούνται κατά τη διάρκεια των εξ αποστάσεως μαθημάτων, αποβλέποντας στην ενίσχυση της μαθησιακής προόδου των παιδιών τους (Hatcher, 2005·Thomson, 2008). Ενδεικτικά είναι τα ακόλουθα αποσπάσματα συνεντεύξεων πατέρων μαθητών του δείγματος:

«*Βοηθάω την κόρη μου να ολοκληρώσει τις δραστηριότητες που είχαν ξεκινήσει στο διαδικτυακό μάθημα. Η εκπαιδευτικός καλεί τα παιδιά να παρουσιάσουν ολοκληρωμένο το αποτέλεσμα της δραστηριότητας την επόμενη μέρα. Θεωρώ ότι αυτή η διαδικασία βοηθάει την κόρη μου να αποκτήσει επιπλέον εκπαιδευτικά ερεθίσματα και γνώσεις*» (Σ.2, πατέρας από το ανώτερο μεσαίο κοινωνικό στρώμα).

«Βοηθάω το γιο μου στη συνέχιση και ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων στο σπίτι… Την επόμενη μέρα παρουσιάζει στο διαδικτυακό μάθημα αυτό που δημιούργησε… Είναι σημαντικό γιατί περιγράφει, εξηγεί τι έφτιαξε και θεωρώ ότι τον βοηθάει στον προφορικό του λόγο, στην εκφραστικότητά του» (Σ.4, πατέρας από το ενδιάμεσο μεσαίο κοινωνικό στρώμα).

«Ασχολούμαστε στο σπίτι με την κόρη μου με τις δραστηριότητες που έχουν γίνει σε κάποιο βαθμό στη διαδικτυακή σχολική τάξη, όπως είναι η δημιουργία ενός μικρού «βιβλίου» με ζωγραφιές σε χαρτί Α4 για την Άνοιξη… Παρουσιάζει αυτό που έφτιαξε την επόμενη μέρα στο μάθημα…Μαθαίνει πολλά πράγματα με αυτό τον τρόπο…» (Σ.10, μητέρα από το κατώτερο μεσαίο κοινωνικό στρώμα).

Από τα παραπάνω αποσπάσματα συνεντεύξεων διαφαίνεται ότι οι γονείς δίνουν έμφαση στην ανάπτυξη των ικανοτήτων των παιδιών τους και στην ενίσχυση του πολιτισμικού τους κεφαλαίου μέσω της ολοκλήρωσης στο σπίτι ποικίλων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, οι οποίες δεν είχαν ολοκληρωθεί κατά τη διάρκεια των δια ζώσης εξ αποστάσεως διδακτικών συναντήσεων μεταξύ νηπίων και νηπιαγωγών (Bourdieu, 1986· Λάμνιας, 2001).

Στρατηγικές υποστήριξης από τους γονείς της μαθησιακής προόδου των μαθητών μέσω διδακτικών δραστηριοτήτων από το eClass

Μικρή μερίδα γονέων μαθητών του δείγματος, οι οποίοι διαθέτουν ισχυρό «θεσμοποιημένο» πολιτισμικό κεφάλαιο με τη μορφή τίτλων σπουδών (4 γονείς, ποσοστό 25%), φαίνεται να υποστηρίζει τη μαθησιακή προσπάθεια των παιδιών τους μέσω διδακτικών δραστηριοτήτων τις οποίες αντλούν από την πλατφόρμα ασύγχρονης εκπαίδευσης eClass σε εβδομαδιαία βάση και η οποία λειτούργησε συμπληρωματικά στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαιδευτικής διαδικασίας (Bourdieu, 1986·Hatcher, 2005· Thomson, 2008). Χαρακτηριστική είναι η ακόλουθη δήλωση μητέρας μαθήτριας του δείγματος:

«Φροντίζω να "κατεβάζω" τις δραστηριότητες που υπάρχουν στο eClass κάθε εβδομάδα, με τις οποίες ασχολούμαστε με την κόρη μου… Συνδέονται με το μάθημα που γίνεται μέσω Webex… Θεωρώ ότι ο συνδυασμός τους την βοηθάει να αποκτήσει πολλές γνώσεις σε διάφορες θεματικές...» (Σ.1, μητέρα από το ανώτερο μεσαίο κοινωνικό στρώμα).

Από το παραπάνω απόσπασμα προβάλλει η στρατηγική «προτροπής», η οποία υιοθετείται από τη μητέρα αναφορικά με τη σημασία της απόκτησης επιπλέον γνώσεων από την κόρη της. Κι αυτό μέσω της υλοποίησης μιας ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με την πραγματοποίηση από τη μαθήτρια διδακτικών δραστηριοτήτων που αντλούνται με πρωτοβουλία των γονέων από την πλατφόρμα eClass. Η επιλογή αυτή από την πλευρά της οικογένειας φαίνεται ότι αποτελεί μια στρατηγική μορφωτικής «επένδυσης». Επίσης, λαμβάνοντας υπόψη το υψηλό κοινωνικό status της συγκεκριμένης οικογένειας μπορούμε να κάνουμε λόγο για την ανάδυση μιας στρατηγικής «αναπαραγωγικού» χαρακτήρα, που συμβάλλει στη διατήρηση της πλεονεκτικής τους θέσης στο κοινωνικό πεδίο και στην αναπαραγωγή των προνομίων τους στην κλίμακα της κοινωνικής διαστρωμάτωσης (Accardo, 1983· Bourdieu & Passeron, 1990· Swingewood, 1998).

Συμβολή των γονέων κατά τη διάρκεια πραγματοποίησης της εξ αποστάσεως διδασκαλίας: Στρατηγικές υποστήριξης σε τεχνικής φύσεως ζητήματα

Ο ρόλος των γονέων των μαθητών του δείγματος ανεξαρτήτως της κοινωνικής προέλευσης και του μορφωτικού τους επιπέδου φαίνεται ότι είναι επιβοηθητικός κατά τη διάρκεια πραγματοποίησης του εξ αποστάσεως εκπαιδευτικού έργου. Ειδικότερα, οι γονείς φαίνεται να υιοθετούν στρατηγικές επίλυσης των τεχνικής φύσεως ζητημάτων που μπορεί να αναφύονται κατά τη διάρκεια των δια ζώσης εξ αποστάσεως μαθημάτων (όπως λ.χ. είναι: η σύνδεση στο διαδίκτυο μέσω Η/Υ, tablet ή κινητού τηλεφώνου, το άνοιγμα και κλείσιμο μικροφώνου, η ρύθμιση της κάμερας, κ.λπ.). Το εύρημα αυτό συμφωνεί με τα αποτελέσματα

της έρευνας των Τζήλου και Παπαδημητρίου (2021) σχετικά με τη σημαντικότητα του επιβοητικού ρόλου των γονέων στη μαθησιακή προσπάθεια των παιδιών τους κατά τη διάρκεια της δια ζώσης εξ αποστάσεως εκπαιδευτικής διαδικασίας. Χαρακτηριστικές είναι οι ακόλουθες δηλώσεις γονέων μαθητών του δείγματος:

«*Κάποιες φορές παρουσιάζεται πρόβλημα στη σύνδεση μέσω του Η/Υ… Για να μπορεί ο γιος μου να παρακολουθήσει το μάθημα, φροντίζω να συνδεθεί από το κινητό μου τηλέφωνο…Του ανοίγω και του κλείνω το μικρόφωνο όταν χρειάζεται να συμμετάσχει στο διαδικτυακό μάθημα απαντώντας σε ερωτήσεις που κάνει η εκπαιδευτικός σχετικά με διάφορα παραμύθια ή όταν παρουσιάζει τις ζωγραφιές και τις κατασκευές του*» (Σ.12, μητέρα από το κατώτερο μεσαίο κοινωνικό στρώμα).

«Ανοίγω και κλείνω το μικρόφωνο κάθε φορά που χρειάζεται να απαντήσει η κόρη μου κατά τη διάρκεια του διαδικτυακού μαθήματος σε ερωτήσεις που κάνει η εκπαιδευτικός, όπως λ.χ. για να περιγράψει μια εικόνα σε κάποιο παραμύθι ή σε έναν πίνακα ζωγραφικής. Επίσης, ρυθμίζω την κάμερα σε περίπτωση που απορρυθμιστεί κατά τη διάρκεια του μαθήματος…» (Σ.16, πατέρας από το ενδιάμεσο μεσαίο κοινωνικό στρώμα).

Συμπερασματικές διαπιστώσεις

Από την ανάλυση του ερευνητικού μας υλικού προέκυψαν τα εξής σημαντικότερα ευρήματα:

Φαίνεται ότι οι γονείς συμμετείχαν ενεργά στην υποστήριξη τόσο του εκπαιδευτικού έργου των νηπιαγωγών όσο και της μαθησιακής προσπάθειας των παιδιών τους κατά την πραγματοποίηση ποικιλίας διδακτικών δραστηριοτήτων, τις οποίες είτε προσπαθούσαν να εφαρμόσουν οι εκπαιδευτικοί στο πλαίσιο της παροχής του δια ζώσης εξ αποστάσεως εκπαιδευτικού έργου, είτε ζητούσαν να συνεχιστούν και να ολοκληρωθούν στο σπίτι (Swingewood, 1998).

Ακόμη, οι γονείς που συμμετείχαν στην έρευνα φαίνεται ότι λειτούργησαν επιβοηθητικά στην εξ αποστάσεως εκπαιδευτική προσπάθεια των νηπιαγωγών. Και τούτο διότι συνέβαλαν στην επίλυση τεχνικής φύσεως ζητημάτων, που έτυχε να ανακύψουν κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαιδευτικής διαδικασίας, προκειμένου να συνεχιστεί η συμμετοχή των παιδιών τους στο εξ αποστάσεως δια ζώσης μάθημα (Güvercin et al., 2022·Τζήλου & Παπαδημητρίου, 2021).

Οι στρατηγικές υποστήριξης που υιοθέτησαν οι γονείς των μαθητών του δείγματος για την επίτευξη της μαθησιακής προόδου των παιδιών τους στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαιδευτικής διαδικασίας δε φάνηκε να διαφοροποιούνται σημαντικά ανάλογα με το «θεσμοποιημένο» πολιτισμικό τους κεφάλαιο με τη μορφή τίτλων σπουδών.

Ωστόσο, διαφοροποίηση παρατηρείται στην υποστήριξη της μαθησιακής προσπάθειας των μαθητών μέσω διδακτικών δραστηριοτήτων τις οποίες οι εκπαιδευτικοί ζήτησαν από τις οικογένειες να αντλήσουν από την πλατφόρμα ασύγχρονης εκπαίδευσης eClass. Μάλιστα, η υλοποίηση αυτού του είδους δραστηριοτήτων, που ήταν συμπληρωματικές και υποστηρικτικές στην δια ζώσης εκπαιδευτική προσπάθεια, παρατηρήθηκε στις περιπτώσεις των μαθητών των οποίων οι γονείς διαθέτουν ανώτερα μορφωτικά προσόντα. Φαίνεται, λοιπόν, ότι οι γονείς που κατέχουν υψηλού επιπέδου «θεσμοποιημένο» πολιτισμικό κεφάλαιο επιχείρησαν να μετατρέψουν το σπίτι τους σε «εργαστήριο μάθησης» αξιοποιώντας τα εργαλεία που παρέχει η ασύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Και τούτο προκειμένου τα παιδιά τους να αποκτήσουν επιπλέον γνώσεις και δεξιότητες, ενισχύοντας το μορφωτικό τους κεφάλαιο, κατά την περίοδο πραγματοποίησης του εξ αποστάσεως εκπαιδευτικού έργου εξαιτίας της πανδημίας του Covid-19 (Bourdieu, 1977·Jæger, 2007· Sullivan, 2001).

Έπειτα, από τα ευρήματα αυτής της έρευνας διαφαίνεται ότι οι γονεϊκές στρατηγικές αποσκοπούν είτε στη διατήρηση της πλεονεκτικής θέσης τους, στην περίπτωση οικογενειών μαθητών που προέρχονται από

τα περισσότερο ευνοημένα κοινωνικά στρώματα, είτε στην αξιοποίηση των δυνατοτήτων του εκπαιδευτικού θεσμού για τη βελτίωση των ικανοτήτων των μαθητών που προέρχονται από τα λιγότερο ευνοημένα κοινωνικά περιβάλλοντα (Accardo, 1983· Bourdieu & Passeron, 1990· Hatcher, 2005· Thomson, 2008· Wacquant, 1989· Wacquant, 2008).

Ολοκληρώνοντας αυτή την ερευνητική εργασία σημειώνουμε ότι ενδιαφέρον παρουσιάζει τόσο η διενέργεια της μελέτης αυτής σε μεγάλο εύρος δημόσιων νηπιαγωγείων, όσο και η ανίχνευση του ζητήματος της συνεργασίας μεταξύ γονέων και νηπιαγωγών κατά τη διάρκεια πραγματοποίησης της εξ αποστάσεως διδασκαλίας την περίοδο της πανδημίας Covid-19 στην περίπτωση των ιδιωτικών νηπιαγωγείων.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Accardo, A. (1983). *Initiation à la Sociology. L' illustrationnisme social*. Bordeaux: Le Mascaret.

Borup, J., Stevens, M. A., & Waters, L. H. (2015). Parent and Student Perceptions of Parent Engagement at a Cyber Charter High School. *Online Learning*, *19*(5), 69-91.

Bourdieu, P. (1977 [1972]). *Outline of a theory of practice* (R. Nice, Trans.). Cambridge: Cambridge University Press.

Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J.G. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241-258). New York: Greenwood Press.

Bourdieu, P. (1990). *The logic of practice* (R. Nice, Trans.). Stanford, CA: Stanford University Press.

Bourdieu, P. (1999). *Γλώσσα και συμβολική εξουσία*. Αθήνα: Καρδαμίτσα.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1990 [1977]). *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage.

Eacott, S. (2010). Bourdieu's strategies and the challenge for educational leadership. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, *13*(3), 265-281.

Fedina, N., Burmykina, I., Zvezda, L., Pikalova, O., Skudnev, D., & Voronin, I. (2017). Study of Educators' and Parents' Readiness to Implement Distance Learning Technologies in Preschool Education in Russia. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, *13*(12), 8415-8428.

Güvercin, D., Kesici, A., & Akbaşlı, S. (2021). Distance Education Experiences of Teacher-Parents during the COVID-19. *Athens Journal of Education*, 8, 1-21.

Hatcher, R. (2005). The distribution of leadership and power in schools. *British Journal of Sociology of Education*, *26*(2), 253-267.

Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.

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

Jæger, M. M. (2007). Educational mobility across three generations: The changing impact of parental social class, economic, cultural and social capital. *European Societies*, *9*(4), 527-550.

Karavida, A., & Tympa, E. (2021). Parents' Beliefs and Attitudes on Their Children's Distance Education Performance during the COVID-19 Pandemic in Greek Preschool Settings. *Journal of Education, Society and Behavioural Science*, *34*(6), 62-76.

Kim, J. (2020). Learning and Teaching Online During Covid-19: Experiences of Student Teachers in an Early Childhood Education Practicum. *International Journal of Early Childhood*, *52*(2), 145–158.

Κρητικός, Γ., Κώστας, Α., Κοντάκος, Α., Καλαβάσης, Φ., & Βιτσιλάκη. Χ. (2020). Ο/Η Εκπαιδευτικός κατά τη μετάβαση της σχολικής μονάδας στην επείγουσα διαδικτυακή εκπαίδευση: Αναστοχασμοί στο πλαίσιο ταχύρρυθμης επιμόρφωσης από το Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Στο *1ο Διεθνές Διαδικτυακό Εκπαιδευτικό Συνέδριο από τον 20ο στον 21ο αιώνα μέσα σε 15 ημέρες: Η απότομη μετάβαση της εκπαιδευτικής μας πραγματικότητας σε ψηφιακά περιβάλλοντα. Στάσεις-Αντιλήψεις-Σενάρια-Προοπτικές-Προτάσεις* (σελ. 553-565). Ανακτήθηκε στις 2 Δεκεμβρίου 2022, από 3267-157-7940-1-10-20210430.pdf

Κυριαζή, Ν. (2011). *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Λάμνιας, Κ. (2001). *Κοινωνιολογική θεωρία και εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Levine-Rasky, C. (2009). Dynamics of parent involvement at a multicultural school. *British Journal of Sociology of Education*, *30*(3), 331-344.

Μάλλιαρη, Β., & Τζιμογιάννης, Α. (2021). Γονική διαμεσολάβηση και απόψεις γονέων για τη χρήση ψηφιακών συσκευών από παιδιά προσχολικής ηλικίας στο σπίτι. Στο Θ. Μπράτιτσης (Επιμ.), *Πρακτικά Εργασιών 12ου Πανελλήνιου και Διεθνούς Συνεδρίου «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση»* (σελ. 418-425). Φλώρινα.

Maton, K. (2008). Habitus. In M. Grenfell (Ed.), *Pierre Bourdieu: Key Concepts* (pp. 49-65). Stocksfield: Acumen.

Μπούρα, Σ. (2020). Η Εποχή Του Covid-19 και η Εξ Αποστάσεως Διδασκαλία στην Προσχολική Αγωγή. Στο *1ο Διεθνές Διαδικτυακό Εκπαιδευτικό Συνέδριο από τον 20ο στον 21ο αιώνα μέσα σε 15 ημέρες: Η απότομη μετάβαση της εκπαιδευτικής μας πραγματικότητας σε ψηφιακά περιβάλλοντα. Στάσεις-Αντιλήψεις-Σενάρια-Προοπτικές-Προτάσεις* (σελ. 472-479). Ανακτήθηκε στις 2 Δεκεμβρίου 2022, από https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/online-edu/article/view/3258/3323

Πυργιωτάκης, Ι. (2009). *Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Αθήνα: Gutenberg.

Seyfried, S. F., & Chung, I.-J. (2002). Parent involvement as parental monitoring of student motivation and parent expectations predicting later achievement among African American and European American middle school age students. *Journal of Ethnic and Cultural Diversity in Social Work*, *11*(1-2), 109-131.

Sianou-Kyrgiou, E., & Tsiplakides, I. (2009). Choice and social class of medical school students in Greece. *British Journal of Sociology of Education*, *30*(6), 727-740.

Sosu, E. M. (2014). Predicting maternal aspirations for their children's education: The role of parental and child characteristics. *International Journal of Educational Research*, *67*, 67-79.

Spera, C., Wentzel, K. R., & Matto, H. C. (2009). Parental aspirations for their children's educational attainment: Relations to ethnicity, parental education, children's academic performance, and parental perceptions of school climate. *Journal of Youth and Adolescence*, *38*(8), 1140-1152.

Sullivan, A. (2001). Cultural capital and educational attainment. *Sociology*, *35*(4), 893-912.

Swingewood, A. (1998). *Cultural theory and the problem of modernity*. USA: ST. Martin's Press INC.

Τάλλου, Κ. (2021). Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση στο Νηπιαγωγείο εν μέσω COVID-19: μια έρευνα δράσης σε Νηπιαγωγείο της πόλης των Ιωαννίνων μέσω αξιοποίησης της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας. *Μάθηση και τεχνολογίες*, 5, 1-11. Ανακτήθηκε στις 2 Δεκεμβρίου 2022, από https://mag.e-diktyo.eu/wp-content/uploads/2021/03/5t_14_talou.pdf

Thomson, P. (2008). Field. In M. Grenfell (Ed.), *Pierre Bourdieu: Key Concepts* (pp. 67-81). Stocksfield: Acumen.

Τζήλου, Γ., & Παπαδημητρίου, Σ. (2021). Εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην προσχολική ηλικία: Μελέτη περίπτωσης αξιοποίησης των περιβαλλόντων Webex και e-Class την περίοδο της πανδημίας Covid-19. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, *17*(2), 6-22. Ανακτήθηκε στις 2 Δεκεμβρίου 2022, από https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/openjournal/article/view/25412/22043

Vryonides, M., & Gouvias, D. (2012). Parents' aspirations for their children's educational and occupational prospects in Greece: The role of social class. *International Journal of Educational Research*, *53*, 319-329.

Wacquant, L. (1989). Towards a reflexive sociology: A workshop with Pierre Bourdieu. *Sociological Theory*, *7*(1), 26-63.

Wacquant, L. (2008). Pierre Bourdieu. In R. Stones (Ed.), *Key sociological thinkers* (pp. 261-277). Houndmills, Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan.

Ψαρρού Μ. Κ., & Ζαφειρόπουλος, Κ. (2004). *Επιστημονική έρευνα. Θεωρία και εφαρμογές στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός.

Σπηλιοπούλου Γεωργία
Δρ. Επιστημών Εκπαίδευσης, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Πανεπιστήμιο Πατρών
geospil.spiliopoulou@gmail.com

Κουστουράκης Γεράσιμος
Καθηγητής, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Πανεπιστήμιο Πατρών
koustourakis@upatras.gr

Ασημάκη Άννα
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Τμήμα Επιστημών Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Εργασίας, Πανεπιστήμιο Πατρών
asimaki@upatras.gr

Ψυχο-κοινωνικές επιπτώσεις της πανδημίας σε μαθητές και εκπαιδευτικούς. Πρακτικές αντιμετώπισης

Ζωή Ζιωντάκη

Περίληψη

Στόχος της παρούσας εισήγησης είναι η παρουσίαση των επιπτώσεων της πανδημίας και ειδικότερα της τηλεκπαίδευσης σε εκπαιδευτικούς και μαθητές, γενικής και ειδικής αγωγής. Το ερευνητικό πλαίσιο αφορά στην παρουσίαση μίας ποιοτικής έρευνας μέσω συνεντεύξεων σε εκπαιδευτικούς, ενώ η έμφαση θα δοθεί στο εμπειρικό κομμάτι των επιπτώσεων, μέσω της παρουσίασης συγκεκριμένων μελετών περίπτωσης από το σχολικό πλαίσιο. Οι επιπτώσεις θα αναλυθούν σε μαθησιακό, γνωστικό, κοινωνιολογικό, καθώς και σε ψυχολογικό επίπεδο. Ως πρωταρχικός στόχος τίθεται η κριτική σύνδεση του θεωρητικού πλαισίου και των ερευνητικών πορισμάτων με τις πρακτικές αντιμετώπισης. Η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου αποτελεί τη μέθοδο ανάλυσης των λεγόμενων των συνεντευξιαζόμενων, ώστε να διαφανούν οι απόψεις, τα βιώματα και οι προβληματισμοί τους. Η εισήγηση θα ολοκληρωθεί με την παρουσίαση συγκεκριμένων πρακτικών για την εξομάλυνση των αρνητικών επιπτώσεων της πανδημίας σε εκπαιδευτικούς και μαθητές, με βάση τα λεγόμενα των συνεντευξιαζόμενων.

Λέξεις-Κλειδιά: *τηλεκπαίδευση, πανδημία, σχολικό πλαίσιο, ποιοτική ανάλυση περιεχομένου*

Abstract

The aim of the current study is to examine the effects of the pandemic and of distance learning and distance education on teachers and students, of general and special education. The research framework involves the presentation of qualitative research through interviews with teachers, while the emphasis will be given on the empirical part of the effects, through the presentation of specific case studies from the school context. The effects will be analyzed on the educational, cognitive, social, and psychological level. The main starting point of the research is the psychological impact of the pandemic on the general population and the general changes on the economic, social, cultural and educational level. The primary goal is to critically link the theoretical framework with the research findings. Qualitative content analysis is the method of analyzing the participants' opinion, beliefs and issues, so that their experiences and concerns are revealed. The presentation will conclude with the presentation of concrete practices, in order to eliminate the negative effects of the pandemic on teachers and students, based on what the interviewees reckon. In a practical context, the participants refer to the urgent need to reconsider the goals of education during the period of the Covid19 pandemic, but also in the future. Moreover, the majority of the participants refer to the feelings of fear, insecurity, anxiety and concern that they often deal with, due to the continuous repercussions that the pandemic has caused in all facets of life. In this context, the use of technology, as well as the focus on a new digital era, require the essential integration of technology and the adequate teachers' training and education, with the aim of using technology in real conditions. The participants put great emphasis on the fact that the use of technology requires equal access to all students, regardless their social, financial and cutlurla background.

Keywords: *distance education, pandemic, school context, qualitative content analysis*

1. Η προβληματική της εργασίας

Η παρούσα εισήγηση στοχεύει στην παρουσίαση του θέματος των επιπτώσεων της πανδημίας και ειδικότερα της τηλεκπαίδευσης στο πλαίσιο των έκτακτων μέτρων και συνθηκών μετά το ξέσπασμα της πανδημίας του Covid-19. Οι επιπτώσεις διερευνήθηκαν όσον αφορά στους εκπαιδευτικούς και στους μαθητές, γενικής και ειδικής αγωγής. Η προσέγγιση του ζητήματος θα γίνει μέσα από την παρουσίαση μίας ποιοτικής έρευνας μέσω συνεντεύξεων σε εκπαιδευτικούς. Δίδεται ιδιαίτερη έμφαση στο εμπειρικό κομμάτι

των επιπτώσεων, μέσω παρουσίασης συγκεκριμένων μελετών περίπτωσης από το σχολικό πλαίσιο, ενώ παράλληλα θα γίνει κριτική σύνδεση του θεωρητικού πλαισίου και των ερευνητικών πορισμάτων. Τέλος, θα προκύψει η παράθεση συγκεκριμένων πρακτικών για την εξομάλυνση των αρνητικών επιπτώσεων της πανδημίας σε εκπαιδευτικούς και μαθητές.

Η βασική εκκίνηση της έρευνας είναι οι ψυχολογικές επιπτώσεις στον γενικό πληθυσμό της πανδημίας και των γενικότερων αλλαγών σε οικονομικό, κοινωνικό, πολιτισμικό και εκπαιδευτικό επίπεδο. Σε μια ποσοτική έρευνα 1464 συμμετεχόντων, διαπιστώθηκε ότι άνθρωποι που αντιμετωπίζουν χρόνιες ψυχικές ασθένειες ή που αξιολογούν την κατάσταση της υγείας τους ως κακή έχουν επιβαρυνθεί περισσότερο, ενώ όσοι αναγκάστηκαν να απομονωθούν λόγω νόσησης ή επαφής με κρούσμα έχουν εμφανίσει ιδιαίτερο άγχος (Serafini et al., 2020). Διαφαίνεται, επίσης, μια ισχυρή συσχέτιση ανάμεσα στην εμπιστοσύνη στην πολιτεία και στους αντίστοιχους μηχανισμούς θωράκισης του πληθυσμού. Οι σχετικές έρευνες καλύπτουν το φάσμα της εκπαίδευσης γενικής και ειδικής αγωγής, στο πλαίσιο της οποίας η παρούσα έρευνα λειτουργεί συμπληρωματικά, μέσα από την ενδελεχή ανάλυση των απόψεων, εμπειριών και βιωμάτων των εκπαιδευτικών. Για τον λόγο αυτό, επιλέχθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη, όπου μέσω της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου, δίνεται η δυνατότητα για την παρουσίαση και διερεύνηση των απόψεων, των βιωμάτων και του υπόβαθρου των συμμετεχόντων (Cohen, Morrison & Manion, 2008).

2. Θεωρητικό πλαίσιο

Το ζήτημα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης συνιστά ένα ιδιαιτέρως σημαντικό πλαίσιο και πεδίο ερευνητικής δραστηριότητας, το οποίο ναι μεν ήρθε στο προσκήνιο μέσα στο πλαίσιο της πανδημίας, αλλά προϋπήρχε κατά βάση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, σε Πανεπιστήμια, όπως είναι το Ανοιχτό Πανεπιστήμιο. Σε γενικές γραμμές, η οργανωμένη εξ αποστάσεως εκπαίδευση καθορίζεται και διαμορφώνεται με βάση τους στόχους της πολιτείας, όπως συμβαίνει και στην περίπτωση της διά ζώσης εκπαίδευσης (Simpson, 2018). Στις ειδικές συνθήκες που προέκυψαν από την πανδημία, ιδιαίτερος λόγος γίνεται σχετικά με τον τρόπο συμμετοχής των μαθητών και φοιτητών, καθώς και σχετικά με την αποτελεσματικότητα των μεθόδων και των διαφορετικών μορφών διδασκαλίας και αξιολόγησης.

Υπάρχουν πρότερες έρευνες για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Αναστασιάδης, 2017. Κελενίδου, Αντωνίου, & Παπαδάκης, 2017), οι οποίες δίνουν κατά βάση έμφαση στο πρόσθετο «βάρος» του εκπαιδευτικού για τη δημιουργία και προσέγγιση νέων διδακτικών μεθόδων. Μάλιστα, σύμφωνα με στοιχεία της UNESCO (2020), μετά την απαρχή της πανδημίας, 1,6 δισεκατομμύρια μαθητές, δηλαδή το 91% του μαθητικού πληθυσμού, απομακρύνθηκαν από τη διά ζώσης εκπαίδευση. Η νέα συνθήκη συνδέεται άρρηκτα με το ζήτημα της διάδοσης της τεχνολογίας, όπου η επικράτηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης δημιουργεί ένα νέο πλαίσιο, όπου τόσο οι εκπαιδευτικοί, όσο και οι μαθητές καλούνται να προσεγγίσουν τη νέα κατάσταση, απομακρυνόμενοι από την παραδοσιακή, μετωπική διδασκαλία (Bates, 2020). Επιπλέον, ένα σημαντικό στοιχείο είναι ότι η έμφαση της οργάνωσης της διδασκαλίας γίνεται μέσα από εναλλακτικές δραστηριότητες, ώστε να μπορέσει ο μαθητής να βρει νοηματοδότηση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, με βάση τα ενδιαφέροντά του. Ένα ακόμη καίριο ζήτημα εν προκειμένω είναι η ποιότητα του εκπαιδευτικού υλικού, όπου τόσο οι μαθητές, όσο και οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να κάνουν ορθή χρήση των σχετικών πλατφόρμων τηλεκπαίδευσης, τόσο κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, όσο και στο πλαίσιο της αξιολόγησης και αυτό-αξιολόγησης (Uwezo, 2020). Βασικό στοιχείο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με βάση τα παραπάνω είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο να αναζητήσει όχι μόνο το γνωστικό αντικείμενο, αλλά και τα τεχνολογικά μέσα με βάση τα οποία γνώση θα γίνει περισσότερο ελκυστική. Επιπλέον, προκύπτει εντόνως η αίσθηση ότι οι διδάσκοντες πρέπει να επιμορφώνονται και να εξελίσσονται διαρκώς, ώστε να είναι σε θέση να επικαιροποιούν τις μεθόδους διδασκαλίας, καθώς και την εύρεση διδακτικού υλικού, το οποίο θα εδράζεται στα ενδιαφέροντα και στο υπόβαθρο των μαθητών.

Εν προκειμένω, έχουμε ιδιαίτερη έμφαση σε ζητήματα σύνδεσης της γνώσης με τα ενδιαφέροντα των μαθητών, ώστε να επιτευχθεί η καλύτερη δυνατή εμπλοκή τους, ειδικά σε περιπτώσεις κατά τις οποίες χρειάζεται μεγάλο διάστημα επιμόρφωσης και εξοικείωσης των εκπαιδευτικών και των μαθητών. Το ζήτημα καθίσταται ακόμη πιο πολυδιάστατο και περίπλοκο, στις περιπτώσεις κατά τις οποίες μαθητές απουσιάζουν εντελώς από την εκπαίδευση λόγω ελλείψεων, όπως είναι οι ελλείψεις σε υπολογιστή και η απουσία πρόσβασης στο διαδίκτυο.

Πολύ σημαντική φαίνεται να είναι η μελέτη των Al Masri και Abu-Ayyash (2020) σε πρόσφυγες από εννέα διαφορετικές χώρες, όπου βασικό στοιχείο της έρευνας φαίνεται να είναι η δυσκολία στην εκμάθηση της νέας γλώσσας, ενώ γίνεται ιδιαίτερη αναφορά στις αγχωτικές συνθήκες υπό τις οποίες μελέτησαν τη δεύτερη γλώσσα στο πλαίσιο της τηλεκπαίδευσης. Αντιστοίχως, σε μία ποιοτική έρευνα (Zincirli, 2021), έγινε διερεύνηση των απόψεων των διευθυντών σχετικά με τη διαδικασία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης μέσω οδηγού συνέντευξης. Με βάση τα πορίσματα της έρευνας, 19 από τους διευθυντές των σχολείων εξέφρασαν «θετικές» απόψεις για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της πανδημίας, ενώ οι 27 εξέφρασαν αρνητικές απόψεις. Ανάμεσα στις θετικές απαντήσεις, είναι οι παρακάτω: «Διασφάλιση της ποιότητας». Αρνητικές απαντήσεις, όπως: «Δεν είναι αρκετά αποτελεσματική», «χαμηλό ενδιαφέρον μαθητών», «αγνοώντας την κοινωνική αλληλεπίδραση, «προκαλώντας προβλήματα ασφαλείας και «μη ολοκλήρωση των προγραμμάτων σπουδών».

Στο πλαίσιο της ειδικής αγωγής, μια πρόσφατη μελέτη ανέλυσε τις εμπειρίες των μαθητών με δυσλεξία από διαφορετικές χώρες (Ισπανία, Αργεντινή, Μεξικό, Κολομβία, Χιλή). Δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στις επιπτώσεις της πανδημίας COVID-19 στο πλαίσιο της συναισθηματικής κατάστασης των μαθητών με δυσλεξία, ενώ η έρευνα ακολούθησε τη διαδικασία της τριγωνοποίησης μέσα από τον συνδυασμό ποσοτικής ανάλυσης μέσω διαδικτυακής έρευνας και ποιοτικής έρευνας μέσω συνεντεύξεων (Forteza-Forteza et al., 2021). Στην προκείμενη έρευνα, υπήρξαν και θετικές απαντήσεις στο πλαίσιο της ποσοτικής ανάλυσης, με βασικότερο στοιχείο την ικανότητα διαχείρισης του άγχους, καθώς και την ευκαιρία για προσαρμογή στις νέες συνθήκες. Σε κάθε περίπτωση, διάχυτο φαίνεται να είναι το στοιχείο του άγχους και της ανάγκης για προσαρμοστικότητα και ευελιξία στις νέες συνθήκες. Στο ίδιο μήκος κύματος κινείται μια σχετική έρευνα, όπου εμφανίστηκαν αρνητικές επιπτώσεις στους τομείς της επικοινωνίας, της κριτικής σκέψης και της εμπλοκής (Foo et.al., 2021).

Η πλειονότητα των ερευνών παρουσιάζουν εξίσου θετικά και αρνητικά στοιχεία όσον αφορά στις επιπτώσεις της τηλεκπαίδευσης. Ανάμεσα στα θετικά φαίνεται να είναι η δυνατότητα για συνεργασία και διαμοιρασμό εμπειριών και «καλών πρακτικών» (Ιωακειμίδου & Λιοναράκης, 2020). Επίσης, ιδιαιτέρως σημαντική φαίνεται να είναι η συνεργασία για τη δημιουργία καινοτόμου ψηφιακού υλικού, καθώς και η προσέγγιση του ζητήματος με βάση τις απαιτήσεις της ψηφιακής εποχής (Μουζάκης, Δανοχρήστου, & Κουτρομάνος, 2021). Σε κάθε περίπτωση, η έμφαση δίνεται σε μια περισσότερο μαθητοκεντρική προσέγγιση, όπου στο επίκεντρο βρίσκονται οι ουσιαστικές ανάγκες, δεξιότητες και κλίσεις των μαθητών, ενώ τίθενται πολύ σημαντικά ζητήματα τα οποία πρέπει να εξεταστούν, όπως είναι η εκπλήρωση η σχέση και η διάδραση μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών.

Τέλος, θα θέλαμε να αναφερθούμε σε μια συγχρονική μελέτη σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η οποία διενεργήθηκε με ερωτηματολόγιο με απλή τυχαία δειγματοληψία στην αρχή της πανδημίας στην Ελλάδα (Σταχτέας & Σταχτέας, 2020). Εν προκειμένω, διαπιστώθηκε ότι το 34% των εκπαιδευτικών αισθάνεται φόβο και άγχος κατά τη διάρκεια της πανδημίας, ενώ εντοπίζονται αισθήματα κατάθλιψης μόνο στο 8%. Ιδιαίτερα ενδιαφέρον φαίνεται να είναι το πόρισμα σχετικά με τα συναισθήματα αισιοδοξίας ως προς την έκβαση της πανδημίας, καθώς το 71,5% εντοπίζεται στις ανώτερες κλάσεις της σχετικής κλίμακας. Επίσης, φαίνεται να υπάρχει αρνητική συσχέτιση του υψηλού μορφωτικού επιπέδου των καθηγητών με την εμφάνιση αισθημάτων αισιοδοξίας, ενώ σε κάθε περίπτωση η αισιοδοξία βρί-

σκεται σε συνάρτηση με την μεγάλη αποδοχή των μέτρων που έλαβε η πολιτεία. Προκύπτουν μάλιστα συγκεκριμένα προφίλ καθηγητών με ψυχική ανθεκτικότητα και ετοιμότητα να αντιμετωπίσουν αγχογόνες καταστάσεις (Olcott, 2020).

3. Η μεθοδολογία της έρευνας

3.1. *Σκοπός της έρευνας*

Ως βασικός σκοπός της παρούσας έρευνας τίθεται η διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής όσον αφορά στις επιπτώσεις της πανδημίας στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Στο επίκεντρο τίθενται τα βιώματα των εκπαιδευτικών, το εκπαιδευτικό, οικονομικό και κοινωνικό τους υπόβαθρο, καθώς και οι επιμέρους πρακτικές που χρησιμοποίησαν, για να ανταπεξέλθουν στη διαδικασία της τηλεκπαίδευσης, σε συνδυασμό με τις ειδικές συνθήκες που επικρατούσαν στο οικογενειακό και κοινωνικό τους πλαίσιο. Επίσης, ως επιμέρους στόχος τίθεται η παρουσίαση των απόψεών τους ως προς την εν γένει στήριξη από την πλευρά της πολιτείας.

3.2. *Συμμετέχοντες.*

Το ερευνητικό δείγμα της έρευνας είναι 20 εκπαιδευτικοί στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, γενικής και ειδικής αγωγής, από τη Θεσσαλονίκη, την Αττική, καθώς και την Πελοπόννησο. Το δείγμα της έρευνας επιλέχθηκε με βάση τα χρόνια εμπειρίας, καθώς και με βάση την εμπειρία τόσο στη γενική, όσο και στην ειδική αγωγή. Το δείγμα της έρευνας στο πλαίσιο της ποιοτικής έρευνας δεν επιτρέπει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων, διότι δεν προκύπτουν μετρήσιμα στοιχεία, αλλά τα πορίσματα συνιστούν μια βασική θεωρητική εκκίνηση για τη διενέργεια μιας μελλοντικής ποσοτικής έρευνας.

3.3. *Η μεθοδολογία της έρευνας*

Η έρευνα διεξήχθη μέσω ημιδομημένης συνέντευξης με τη χρήση οδηγού συνέντευξης. Μετά τη δημιουργία του οδηγού συνέντευξης, διεξήχθη η συνέντευξη, διάρκειας περίπου 40 λεπτών, ενώ είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι η συνέντευξη έγινε εξ αποστάσεως με τη χρήση μαγνητόφωνου. Η ανάλυση των δεδομένων έγινε μέσω της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου, το οποίο θεωρήθηκε ως το πλέον κατάλληλο μεθοδολογικό εργαλείο, για να διερευνήσουμε τα επιμέρους νοήματα και τις απόψεις των συμμετεχόντων (Κυριαζή, 2000). Το σημαντικό είναι να διαφανεί η προσωπική ιστορία και η εν γένει φιλοσοφία και στάση ζωής πίσω από τις εκπαιδευτικές στρατηγικές και πρακτικές κατά την περίοδο της πανδημίας. Για την ανάλυση των δεδομένων, χρησιμοποιήθηκε κατά βάση η διαδικασία της δόμησης (Strukturierung), που «αποβλέπει στην κατάδειξη συγκεκριμένων πτυχών του υλικού, στην τοποθέτηση μιας διατομής στο υλικό και στην ανάλυση του υλικού βάσει ορισμένων κριτηρίων και διακρίνεται: στη φαινομενολογική «δόμηση περιεχομένου», την περιγραφική «πρότυπη δόμηση» και στην γλωσσολογική «τυπική δόμηση» (Μπονίδης, 2012). Για την καλύτερη δυνατή ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων, χρησιμοποιήθηκε ένα επαγωγικό σύστημα κατηγοριών και υπο-κατηγοριών, όπου έγινε περιγραφή μέσω της παράφρασης κατά κατηγορία και υποκατηγορία. Επίσης, όπου ήταν εφικτό, έγινε ερμηνεία των δεδομένων με βάση την ερμηνευτική μέθοδο (Μπονίδης, 2004).

4. Αποτελέσματα

Βασικό πόρισμα της έρευνας είναι οι απόψεις των συμμετεχόντων σχετικά με την απουσία στήριξης από την πολιτεία, ειδικά κατά την απαρχή της πανδημίας, όπου οι εκπαιδευτικοί βρίσκονταν σε μια κατάσταση πρωτόγνωρη, όχι μόνο στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, αλλά και στο ευρύτερο πλαίσιο της διαβίωσής τους:

«*Οι πρώτοι μήνες της πανδημίας ήταν ουσιαστικά χαμένοι, μερικά σχολεία πραγματοποίησαν ασύγχρονα τηλεκπαίδευση και άλλα σύγχρονη τηλεκπαίδευση. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί είμαστε και…άνθρωποι. Το*

πρώτο διάστημα βιώναμε τον φόβο, τον πανικό, τα πάντα, δεν μπορούσαμε να οργανώσουμε από το μηδέν την τηλεκπαίδευση» (εκπαιδευτικός γενικής αγωγής σε δημοτικό σχολείο της Αθήνας).

Ένα ακόμη σημαντικό στοιχείο είναι το ζήτημα της χρήση της τεχνολογίας και των σχετικών πλατφόρμων τηλεκπαίδευσης, όπως είναι το Webex και το e-class, όπου αρκετοί εκπαιδευτικοί εξέφρασαν την άποψη ότι δεν είχαν επαρκείς γνώσεις, ενώ δεν είχαν λάβει και την ανάλογη επιμόρφωση:

«*Μετά τους πρώτους μήνες της πανδημίας, πολλά παιδιά δεν είχαν τη δυνατότητα να παρακολουθήσουν σύγχρονη τηλεκπαίδευση, γιατί δεν είχαν τα κατάλληλα μέσα. Δυστυχώς, για μεγάλο διάστημα, πολλοί εκπαιδευτικοί δεν γνώριζαν πως να χρησιμοποιήσουν τις διάφορες πλατφόρμες τηλεκπαίδευσης, ενώ δεν πραγματοποιήθηκε καμία σχετική επιμόρφωση*» (εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης σε δημοτικό σχολείο στη Θεσσαλονίκη).

«*Ως εκπαιδευτικός σε τμήμα ένταξης, κάνω τηλεκπαίδευση μέσω της πλατφόρμας Webex σε μαθητές γυμνασίου και Λυκείου, ενώ στέλνω και υλικό και μέσω e-class. Είχα ιδιαίτερη επαφή με την τεχνολογία ήδη πριν την εφαρμογή της τηλεκπαίδευσης, αλλιώς δεν θα μπορούσα να τα εφαρμόσω. Επειδή είμαι σε τμήμα ένταξης, δεν κάνω σε όλους τους μαθητές μαζί. Οι περισσότερες δυσκολίες εμφανίστηκαν σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, αλλά και σε μαθητές μεταναστευτικής προέλευσης*» (εκπαιδευτικός σε τμήμα ένταξης σε δημοτικό σχολείο στην Αθήνα).

Επιπλέον, θα θέλαμε να αναφέρουμε ιδιαιτέρως το ζήτημα των επιπτώσεων της τηλεκπαίδευσης στους μαθητές με ειδικές μαθησιακές ανάγκες, όπου διαφαίνεται ιδιαιτέρως η ανάγκη για ψυχο-κοινωνική στήριξη και αλληλεπίδραση μεταξύ διδασκόντων και διδασκομένων. Επίσης, γίνεται λόγος για τους μαθητές μεταναστευτικής προέλευσης, οι οποίοι διδάσκονται την ελληνική ως δεύτερη/ ξένη γλώσσα:

«*Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, όπως οι μαθητές με δυσλεξία και με αυτισμό, βίωσαν άνιση μεταχείριση ήδη από την αρχή της πανδημίας, διότι τα μεν σχολεία ειδικής αγωγής είναι ανοιχτά, οι μαθητές όμως με ειδικές μαθησιακές ανάγκες στα γενικά σχολεία πρέπει να κάνουν τηλεκπαίδευση. Στην τάξη μου έχω μία μαθήτρια με αυτισμό, η οποία αδυνατούσε να παρακολουθήσει το σύνολο της ύλης ήδη από τη διά ζώσης εκπαίδευση. Προσπαθεί να κάνει μάθημα με την εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης, όμως αυτό δεν αποτελεί συμπερίληψη σε καμία περίπτωση*» (εκπαιδευτικός γενικής αγωγής σε δημοτικό σχολείο στην Σπάρτη».

«*Οι πρόσφυγες και μετανάστες μαθητές συνήθως εμφανίζουν και μαθησιακές δυσκολίες, οπότε στην περίπτωσή τους, υπήρξε ιδιαίτερη δυσκολία στην εκπλήρωση των διαπολιτισμικών στόχων. Σε αυτές τις περιπτώσεις, οι εκπαιδευτικοί είχαμε περισσότερο τον ρόλο των «ψυχολόγων», διότι οι γονείς μας έστελναν e-mails με τα προβλήματα που αντιμετώπιζαν, οικονομικά, οικογενειακά κτλ κατά την περίοδο της πανδημίας*» (φιλόλογος σε γυμνάσιο στην Ανατολική Θεσσαλονίκη).

Ένα επαναλαμβανόμενο μοτίβο στις απαντήσεις τους είναι η δυσκολία των μαθητών με ειδικές μαθησιακές ανάγκες να ανταποκριθούν στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση εν γένει. Οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν εντόνως την άποψη ότι επωμίστηκαν τον ρόλο, όχι μόνο του παιδαγωγού, αλλά και του «ψυχολόγου» και του «κοινωνικού λειτουργού», διότι σε ποικίλες περιπτώσεις έπρεπε να ανταποκριθούν σε ένα ιδιάζον ψυχο-κοινωνικό πλαίσιο.

«*Στην Κύπρο οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές ανάγκες κάνουν όλοι διά ζώσης μαθήματα. Στην Ελλάδα πραγματικά δεν ξέρω με ποιο σκεπτικό έβαλαν όλους τους μαθητές γενικής αγωγής να κάνουν τηλεκπαίδευση μέσα σε μια ανομοιογενή ομάδα, με ό,τι αυτό συνεπάγεται. Από κάποιο σημείο και έπειτα, προσπαθώ να τους ενισχύσω τη ψυχολογία, πέρα από τα υπόλοιπα*» (εκπαιδευτικός σε τμήμα ένταξης σε γυμνάσιο της Ρόδου).

«*Οι μαθητές με δυσλεξία εμφανίζουν ένα μεγάλο εύρος προβλημάτων και χρειάζονται εξειδικευμένο υλικό και συνεχή στήριξη. Ειδικά ο προφορικός λόγος δεν μπορεί να αναπτυχθεί μέσα από την τηλεκπαίδευση, χρειάζεται η καθημερινή επαφή και η κοινωνική αλληλεπίδραση μέσα στη νόρμα του σχολείου. Για τους μαθητές αυτούς, προέχει η ψυχο-συναισθηματική στήριξη*» (εκπαιδευτικός γενικής αγωγής σε δημοτικό σχολείο στην Αθήνα).

Βασικός άξονας των απαντήσεων είναι, επίσης, τα συναισθήματα άγχους, φόβου και ανασφάλειας των ίδιων των εκπαιδευτικών. Σε κάθε περίπτωση, αναφέρονται εντόνως στα αισθήματα που βίωσαν στην αρχή αλλά και κατά τη διάρκεια της πανδημίας. Διαφαίνεται, επίσης, η σημασία της εμπειρίας, αλλά και της κατάρτισης, ώστε να δύνανται να ανταποκριθούν στις μεταβαλλόμενες συνθήκες:

«*Αρχικά είχα τρομερό άγχος, αλλά προσπάθησα αυτό να μην με καταβάλλει. Γεγονός είναι ότι το άγχος μπορεί να μειωθεί μόνο με προετοιμασία και με συνεχή αναζήτηση υλικού. Επίσης, σε όσους εκπαιδευτικούς έχουμε περάσει από ποικίλα εκπαιδευτικά πλαίσια, είναι λογικό να μην το βάζουμε εύκολα κάτω. Ας πούμε, εγώ έχω 15 χρόνια εμπειρίας και έχω περάσει και από την ειδική αγωγή*» (δασκάλα τάξης σε δημοτικό στην Σπάρτη).

«*Το άγχος σε κάθε στάδιο της διαδικασίας της τηλεκπαίδευσης είναι ότι ο εκπαιδευτικός νιώθει μόνος του σε μεγάλο βαθμό. Αυτό το αίσθημα είναι κάτι που το βιώναμε και πριν την πανδημία, αλλά τώρα ακόμη περισσότερο. Είναι σαν να μας λένε ότι είναι στο δικό μας χέρι μόνο να διατηρήσουμε την επαφή με τους μαθητές, να αναπτύξουμε τη συναισθηματική αλληλεπίδραση και να στηρίξουμε τις οικογένειες των μαθητών. Κανείς δεν αναρωτιέται για τις δικές μας ανάγκες* (εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης στην Αθήνα)».

Τέλος, θα θέλαμε να αναφερθούμε σε ορισμένες πρακτικές που προτείνουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, με βάση την πρότερη εμπειρία τους. Βασική συνιστώσα των απαντήσεων είναι η χρήση καινοτόμου υλικού, καθώς και η εις βάθος γνώση των εμπειριών των μαθητών, ώστε να μπορέσουν να καταστούν ενεργά υποκείμενα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αρκετοί εκπαιδευτικοί αναφέρονται, επίσης, στα πολύ σημαντικά ζητήματα της ενδυνάμωσης και της χειραφέτησης, ως βασικά στοιχεία νοηματοδότησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Επίσης, από κοινωνιολογική άποψη, φαίνονται να είναι πολύ σημαντικές οι απαντήσεις που δίνουν έμφαση στη γνώση του κοινωνικο-οικονομικού υπόβαθρου των μαθητών, για την οργάνωση της διδασκαλίας:

«*Αυτό που έχω κατανοήσει μέσα από τις δυσκολίες στα σχολεία είναι ότι πρέπει να μην αισθανόμαστε αποκομμένοι από τον έξω κόσμο. Βασικό στοιχείο είναι το κομμάτι της συμβουλευτικής στα σχολεία, διότι η συμβουλευτική μπορεί να συμβάλει στην αίσθηση της συλλογικότητας και της κοινότητας. Αυτό που παρατηρώ είναι ότι οι μαθητές βιώνουν μια σύγχυση και ένα αίσθημα ότι δεν μπορούν να εκφραστούν πλήρως στις παρούσες συνθήκες, αναζητούν δηλαδή νέες μορφές έκφρασης. Το ζήτημα της ενδυνάμωσης είναι επίσης σημαντικό σε πρόσφυγες μαθητές, ειδικά σε μαθήματα, όπως είναι τα εικαστικά. Ο εκπαιδευτικός εικαστικών πρέπει να είναι δημιουργικός εξ αποστάσεως, για παράδειγμα μπορεί να αναθέτει τη χρήση υλικών από την οικία των μαθητών*» (φιλόλογος σε γυμνάσιο στην Ανατολική Θεσσαλονίκη).

«*Αρχικά είχα άγχος και αισθανόμουν ότι όσα ήξερα μέχρι την πανδημία, άλλαξαν. Τελικά όμως, επειδή η γνώση είναι δύναμη, με την επιλογή κατάλληλου υλικού, σταδιακά κάπως συνήθισα στη νέα συνθήκη. Ειδικά για την επιλογή υλικού βοήθησε ιδιαίτερα το ότι έχω περάσει από δημόσια, αλλά και από ιδιωτικά σχολεία, επομένως είχα εμπειρία από τη δημιουργία κατάλληλου εξατομικευμένου υλικού*» (εκπαιδευτικός σε τμήμα ένταξης στη Ρόδο).

«*Σε γενικές γραμμές, αυτό που με βοήθησε να μη βγω εκτός ορίων είναι η γνώση της ζωής των μαθητών μου, δηλαδή ήξερα αναλυτικά τις συνθήκες διαβίωσής τους, τα ενδιαφέροντά τους κτλ, πριν ξεκινήσουμε την τηλεκπαίδευση. Αυτό με βοήθησε ιδιαίτερα στο να προσαρμόσω ανάλογα το εκπαιδευτικό πλαίσιο στην τηλεκπαίδευση. Αυτό που έχει σημασία δεν είναι μόνο η αναζήτηση υλικού, αλλά και η στήριξη όσων αδυνατούν να συμμετάσχουν, λόγω οικονομικής κατάστασης*» (γυμναστής στην περιοχή του Δενδροποτάμου στη Θεσσαλονίκη).

5. Συζήτηση – Συμπεράσματα

Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας, αντιλαμβανόμαστε ότι οι συμμετέχοντες δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στο ιστορικο-κοινωνικό πλαίσιο, όπου τα σχολεία και οι δράσεις των δασκάλων και των μαθητών δεν δύνανται να αναλυθούν έξω από τις κοινωνικο-οικονομικές συνιστώσες της πραγματικότητας (Γρόλλιος & Γούναρη, 2010). Όπως σε κάθε άλλη έκφανση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, έτσι και στην περίπτωση της πανδημίας, γίνεται λόγος για μια πολυδιάστατη και πολύπλοκη πορεία, όπου προέχει κατά βάση η επίλυση των προβλημάτων, καθώς και ο σχεδιασμός μιας εκπαίδευσης με στόχο την ενδυνάμωση του ατόμου και τη βελτίωση του, ώστε να μπορεί να λειτουργήσει σε κάθε συνθήκη. Οι δάσκαλοι στο πλαίσιο αυτό καθίστανται υποκείμενα κοινωνικής ανασυγκρότησης και μετασχηματισμού (Ziontaki, 2016a). Παράλληλα, διαφαίνεται εντόνως η ανάγκη για μια νέα παιδαγωγική, όπου η κριτική εκπαίδευση θα συμβάλει σε μια χειραφετητική διαδικασία, τόσο για τους μαθητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς (Ziontaki, 2016b). Για να καταστεί αυτό εφικτό, απαιτείται η ουσιαστική γνώση της διαβίωσης των μαθητών και των οικογενειών τους, εν μέσω ενός κοινωνιολογικού πλαισίου που αναγνωρίζει και διερευνά τις κοινωνικές και οικονομικές ανισότητες, σε κάθε μορφή κρίσης, όπου το οικονομικό και κοινωνικό κεφάλαιο ισχυροποιεί τη συμβολική εξουσία (Bourdieu, 2000, 2003). Σε κάθε περίπτωση, το ζήτημα της ισότητας ευκαιριών και της κοινωνικής κινητικότητας καθίσταται ακόμη πιο περίπλοκο στα πλαίσια των οικονομικών και κοινωνικών κρίσεων (Ζιωντάκη, 2019).

Επιπλέον, σε πρακτικό πλαίσιο, οι συμμετέχοντες κάνουν λόγο για την αδήριτη ανάγκη για επανεξέταση των στόχων της εκπαίδευσης κατά την περίοδο της πανδημίας του Covid19, αλλά και στην μετέπειτα πορεία (Cedefop, 2020). Τα πορίσματα της παρούσας έρευνας συνάδουν με τα αποτελέσματα συναφών ερευνών, όπου ο στόχος της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης παρουσιάζεται να είναι η ουσιαστική διάδραση (Αναστασιάδης, 2020). Διαφαίνεται μάλιστα ότι η πανδημία δημιούργησε πρόσφορο έδαφος για μια επαναδιαπραγμάτευση των αρχών και στόχων της εκπαίδευσης (Euroguidance, 2020). Στο πλαίσιο αυτό, η χρήση της τεχνολογίας, καθώς και η επικέντρωση σε μια νέα ψηφιακή εποχή, απαιτούν την ουσιαστική ενσωμάτωση της τεχνολογίας και την επαρκή κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, με στόχο τη χρήση της τεχνολογίας σε πραγματικές συνθήκες (Jansen et al., 2020). Η χρήση της τεχνολογίας απαιτεί, ωστόσο, την ισότιμη πρόσβαση όλων των μαθητών, όπου οι μαθητές πρέπει να έχουν έχουν επαρκή πρόσβαση στην τεχνολογία (Βρατσάλη και συν., 2019). Από τα λεγόμενα των συνεντευξιαζόμενων προκύπτει εντόνως η αίσθηση ότι η οργανωμένη εκπαίδευση πρέπει να παράσχει με τρόπο ομαλό και εποικοδομητικό τα απαραίτητα «εργαλεία» για την αντιστάθμιση των κοινωνικών ανισοτήτων. Στις απόψεις τους ανιχνεύει κανείς τη θέση της κοινωνικής αναπαραγωγής, η οποία υπαγορεύεται μέσα από τις ανταγωνιστικές σχέσεις της παιδαγωγικής δράσης. Στις περιπτώσεις αυτές, η παιδαγωγική σχέση συνδέεται εν τέλει με την παιδαγωγική εξουσία της κυρίαρχης κοινωνικής τάξης (Γώγου, 2019).

Βιβλιογραφία

Al Masri, H. & Abu-Ayyash, E. A. S. (2020). Second language acquisition from Syrian refugees' perspectives: Difficulties and solutions. *Open Linguistics, 6* (1), 372-385. https://doi.org/10.1515/opli-2020-0025.

Αναστασιάδης, Π. (2020). Η Σχολική Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στην εποχή του Κορωνοϊού COVID19: το παράδειγμα της Ελλάδας και η πρόκληση της μετάβασης στο «Ανοιχτό Σχολείο της Διερευνητικής Μάθησης, της Συνεργατικής Δημιουργικότητας και της Κοινωνικής Αλληλεγγύης». *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία, 16*(2), 20-48.

Bates, A. (2020). "Advice to those about to teach online because of the corona-virus". *Online Learning and Distance Education Recourses.*

Βρατσάλη, Ν., Τζόρτζογλου, Φ., Κώστας, Α., & Σοφός, Α. (2019). Το ερευνητικό πεδίο της κινητής μάθησης (mobile learning) στην Ελλάδα: Βιβλιογραφική ανασκόπηση. Στο. Α. Σοφός κ.α. (Επιμ.), *Διδασκαλία και Μάθηση μέσω φορητών συσκευών: Συνέπειες και προκλήσεις για την εκπαίδευση* (σελ. 250-266). Αθήνα: Γρηγόρης.

Bourdieu, P. (2000). *Πρακτικοί λόγοι: για τη θεωρία της δράσης.* Αθήνα: Πλέθρον.

Bourdieu, P. (2003). *Η διάκριση: Κοινωνική Κριτική της καλαισθητικής κρίσης. Τέταρτη εκτύπωση, Φεβρουάριος 2003.* Μετάφραση: Κική Καψαμπέλη. Εκδόσεις: Πατάκη.

Cedefop (2020). On the way to 2020: data for vocational education and training policies.

Cohen, Morrison & Manion (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας,* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γρόλλιος, Γ. & Γούναρη, Π. (επιμ.) (2010). *Κριτική παιδαγωγική: μια συλλογή κειμένων.* Αθήνα: Gutenberg.

Γώγου Λ. (2019). *Κοινωνικές Αλληλεπιδράσεις Σχολείου Οικογένειας. Τι λένε οι δάσκαλοι για τους γονείς? Μία Κοινωνιολογική Προσέγγιση.* Αθήνα: Γρηγόρη.

Euroguidance Conference (2020). Report on 7th European Conference on Counselling and Vocational Training.

Foo, C.-C., Cheung, B., Chu, K.-M. (2021). A comparative study regarding distance learning and the conventional face-to-face approach conducted problem-based learning tutorial during the COVID-19 pandemic. *BMC Medical Education, 21* (1), art. no. 141.

Forteza-Forteza, D.; Rodríguez-Martín, A.; Álvarez-Arregui, E.; Menéndez Álvarez-Hevia, D. Inclusion, Dyslexia, Emotional State and Learning: Perceptions of Ibero-American Children with Dyslexia and Their Parents during the COVID-19 Lockdown. (2021). *Sustainability, 13,* 2739. https://doi.org/10.3390/ su13052739.

Ιωακειμίδου, & Λιοναράκης, (2017). Η διασφάλιση και διαρκής βελτίωση της ποιότητας στην εξ αποστάσεως πανεπιστημιακή εκπαίδευση. Τάσεις και προσανατολισμοί. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία, 13(*2), 124-139. doi:https://doi.org/10.12681/jode.15541.

Jansen, R. S., van Leeuwen, A., Janssen, J., Conijn, R., & Kester, L. (2020). Supporting learners' selfregulated learning in Massive Open Online Courses. *Computers and Education, 146,* 103771.

Κυριαζή, Ν. (2000). *Η κοινωνιολογική έρευνα: Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μουζάκης, Δανοχρήστου, & Κουτρομάνος, (2021). Η Ανεστραμμένη Τάξη στη Σχολική Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Μια Ανασκόπηση της Διεθνούς Εμπειρίας. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία, 17*(1), 38-57. doi:https://doi.org/10.12681/jode.25451.

Μπονίδης, Κ. (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας.* Αθήνα: Μεταίχμιο

Μπονίδης, Κ. (2012). Η ποιοτική ανάλυση περιεχόμενου ως μια συνθετική προσέγγιση ανάλυσης κειμένου, στο: Μ. Πουρκός (επιμ.) *Δυνατότητες και όρια της μείξης των μεθοδολογιών στην κοινωνική και εκπαιδευτική έρευνα: Διευρύνοντας τις προοπτικές στον ερευνητικό σχεδιασμό.* Αθήνα: Ίων.

Olcott, D. (2020). In Search of Zorba: Are You Fit to Lead an Online Distance Education Organisation? *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία, 16*(2), 6-19. Ανακτήθηκε από https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/openjournal/article/view/9749/21104.

Serafini, G., Parmigiani, B., Amerio, A., Aguglia, A., Sher, L. & Amore, M. (2020). The psychological impact of COVID-19 on the mental health in the general population. *QJM. 113*(8), 531–7. doi: 10.1093/qjmed/hcaa201.

Simpson, O. (2018). *Supporting students in online, open and distance learning*. Routledge.

Σταχτέας, Χ. & Σταχτέας, Φ. 2020). Ιχνηλάτηση των απόψεων των καθηγητών για την τηλεκπαίδευση στην αρχή της πανδημίας. *Επιστήμες της Αγωγής, 2,* 173-194.

UNESCO (2020). Responding to COVID-19 and beyond, the global education coalition in action. ED/GEC/2020/02.

Uwezo, K. (2020). *Are our children learning? The status of remote-learning among school-going children in Kenya during the Covid-19 crisis*. Nairobi: Usawa Agenda.

Zincirli, M. (2021). School adminstrators' views on distance education during the covid-19 pandemic process. *Malaysian Online Journal of Educational Technology, 9*(2), 52-66. http://dx.doi.org/10.52380/mojet.2021.9.2.217.

Ziontaki, Z. (2016a). Teachers, crisis and education: "material poverty" or "moral collapse". *International Journal of Employment Studies, 24*(2), pp. 109-130.

Ziontaki, Z. (2016b). Critical pedagogy as a tool for emancipation and empowerment in the era of financial crisis: potentials and applied conditions within the contemporary school reality. *International Journal of Educational Policies, 10*(2), pp. 103-120.

Ζιωντάκη, Ζ. (2019). Οι εκπαιδευτικές επιλογές των οικογενειών στην οικονομική κρίση: η σχέση της τυπικής με τη συμπληρωματική εκπαίδευση. Στο: Φ. Γούσιας (επιμ.) Πρακτικά του 6ου Συνεδρίου: «Νέος Παιδαγωγός». Αθήνα, 11 & 12 Μαΐου 2019, σσ. 1184-1194.

Ζωή Ζιωντάκη
Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Ψυχολόγος
Διδάσκουσα (πανεπιστημιακή υπότροφος) Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής
M.Ed., Διδάκτωρ Τ.Ε.Π.Α.Ε. Α.Π.Θ.
zoi-z@hotmail.com

Πανδημική κρίση και διάρρηξη σχέσεων εμπιστοσύνης στο σχολείο

Παντελής Κυπριανός, Μαρία Α. Σπυροπούλου

Περίληψη

Αντικείμενο της εργασίας είναι η εξέταση της διάρρηξης των σχέσεων εμπιστοσύνης μεταξύ των μαθητών/-τριών στον χώρο του σχολείου κατά τη διάρκεια της πανδημικής κρίσης. Η πρωτόγνωρη πρακτική των κλειστών σχολείων και η αξιοποίηση νέων πρακτικών για τη διδασκαλία των μαθητών/-τριών ως τρόποι αντιμετώπισης ή/και περιορισμού της πανδημικής κρίσης διατάραξαν τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών/-τριών και οδήγησαν στη διάρρηξη των σχέσεων εμπιστοσύνης. Η εμπιστοσύνη είναι ένα καθολικό κοινωνικό φαινόμενο, μία κοινωνική ικανότητα, η οποία αποκτάται κατά τη διάρκεια της κοινωνικοποίησης στην παιδική ηλικία και δεν είναι μία έμφυτη ανθρώπινη ικανότητα. Πολλές κοινωνικές και κοινωνικο-ψυχολογικές σχολές (Giddens, 1990. Fukuyama, 1999) ανέλυσαν το φαινόμενο της εμπιστοσύνης κατά την πρώτη αλληλεπίδραση με τους σημαντικούς άλλους, καθώς εκεί βρίσκεται το κλειδί τόσο για την αυτοπεποίθηση του ατόμου όσο και για την ικανότητα της διαπροσωπικής εμπιστοσύνης και αποτελεί τη βασική εμπιστοσύνη (Giddens, 1990). Σε διάφορα πεδία κοινωνικοποίησης, όπως για παράδειγμα το σχολείο, εισάγονται κανόνες κοινωνικής επαφής, όπου τα παιδιά λαμβάνουν τους κανόνες συνεργασίας με τα διάφορα άτομα και ανάλογα με την ιδιότητα του καθενός αναπτύσσουν έναν κατάλογο προσδοκιών για τέτοιους ρόλους (Seligman, 1997). Οι αλλαγές, όμως, που επήλθαν, λόγω της πανδημικής κρίσης, όσον αφορά στην καθημερινή προσωπική επαφή των μαθητών στον χώρο του σχολείου προκάλεσαν ανακατάταξη και τελικά διάρρηξη των σχέσεων εμπιστοσύνης μεταξύ των μαθητών.
Για την εξέταση των στοιχείων, η έρευνα θα βασιστεί στη βιβλιογραφική επισκόπηση και τη σύγκριση των διεθνών με τα εγχώρια δεδομένα, προκειμένου να διερευνηθεί το εν λόγω θέμα. Τα συμπεράσματα αναμένεται να δείξουν συσχέτιση της πανδημικής κρίσης και της διάρρηξης των σχέσεων εμπιστοσύνης στο σχολείο.

Λέξεις-κλειδιά: εμπιστοσύνη, σχολείο, εκπαίδευση, πανδημική κρίση

Pandemic crisis and the breakdown of trust in relationships in the school environment.

Abstract

The subject of this paper is to investigate the breakdown of trust in relationships within the school field among students during the pandemic crisis. The unprecedented practise of closed schools and the deployment of new teaching practises (e.g., distance learning), as ways of dealing with/or limiting the pandemic crisis, disrupted the relationships among students, aggravated social inequalities within the school environment, and ultimately led to the breakdown of trust among students. Trust is a universal social phenomenon and not an innate human ability. It is rather a social ability that gets acquired through socialisation during childhood. Many social and psychosocial approaches (Giddens, 1990. Fukuyama, 1999) analyse the phenomenon of trust during the first interactions with the significant others in our lives, since the key to a person's self-confidence and ability to build interpersonal trust lies in those first interactions. This kind of trust consists of the Basic Trust (Giddens, 1990). Interpersonal trust is grounded in basic trust, meaning the ability of a person to rely on themselves at first, and then rely on others. In many fields where socialisation takes place (e.g., school), social interaction rules are introduced. While students apply those rules, a list of expectations is set for every person according to their role (Seligman, 1997). However, the pandemic crisis brought a series of changes as far as students' everyday interaction within the school field is concerned. These changes caused an upheaval at first and then a breakdown of trust in students' relationships.
Data examination will be based on bibliographic review and comparison between international and national data. The conclusions are expected to prove a correlation between the pandemic crisis and the breakdown of trust relationships in school.

Keywords: trust, school, education, pandemic crisis

Εισαγωγή

Με την πανδημία του Covid-19 έχουν επηρεαστεί όλοι οι κοινωνικοί και επαγγελματικοί τομείς με πολλούς τρόπους, τόσο σε υλικό (οικονομικό κατά κύριο λόγο) όσο και σε κοινωνικό και πολιτισμικό επίπεδο, χωρίς να εξαιρεθεί ο τομέας της εκπαίδευσης, ο οποίος έχει βιώσει ποικίλες αλλαγές σε πολλά μέρη του κόσμου. Ο τομέας της εκπαίδευσης δεν έχει μείνει απρόσβλητος από τον αντίκτυπο του Covid-19, καθώς υπάρχει σαφέστατη και προφανής επίδραση σε όλα τα επίπεδα των παγκόσμιων εκπαιδευτικών συστημάτων από την προσχολική εκπαίδευση έως το πανεπιστήμιο. Η ξαφνική μετάβαση στη διαδικτυακή παιδαγωγική ως αποτέλεσμα του Covid-19 παγκοσμίως έχει εκθέσει ορισμένες ανισότητες, δυσκολίες και προκλήσεις, αλλά ενδεχομένως και οφέλη (UNESCO, 2020). Η πρωτόγνωρη πρακτική των κλειστών σχολείων και η αξιοποίηση νέων πρακτικών για τη διδασκαλία των μαθητών ως τρόποι αντιμετώπισης ή/και περιορισμού της πανδημικής κρίσης διατάραξαν τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών και πιθανόν να οδήγησαν στη διάρρηξη των σχέσεων της μεταξύ τους εμπιστοσύνης.

Αντικείμενο, λοιπόν, της εργασίας είναι η διερεύνηση της διάρρηξης των σχέσεων εμπιστοσύνης μεταξύ των μαθητών στον χώρο του σχολείου κατά τη διάρκεια της πανδημικής κρίσης.

1. Μεθοδολογία και περιορισμοί

Η παρούσα εργασία βασίζεται σε βιβλιογραφική επισκόπηση των δεδομένων για την εμπιστοσύνη μεταξύ των μαθητών σε σχολικό περιβάλλον πριν και μετά την πανδημική κρίση του Covid-19. Η εμπιστοσύνη αποτελεί ένα καθολικό κοινωνικό φαινόμενο, μία κοινωνική ικανότητα, η οποία αποκτάται κατά τη διάρκεια της κοινωνικοποίησης στην παιδική ηλικία και δεν είναι μία έμφυτη ανθρώπινη ικανότητα. Πολλές κοινωνικές και κοινωνικο-ψυχολογικές σχολές (Giddens, 1990. Fukuyama, 1999) ανέλυσαν το φαινόμενο της εμπιστοσύνης κατά την πρώτη αλληλεπίδραση με τους σημαντικούς άλλους, δηλαδή τους γονείς, τους δασκάλους, τους συμμαθητές/συνομηλίκους, τους φίλους, καθώς εκεί βρίσκεται το κλειδί τόσο για την αυτοπεποίθηση του ατόμου όσο και για την ικανότητα της διαπροσωπικής εμπιστοσύνης και αποτελεί τη βασική εμπιστοσύνη (Giddens, 1990).

Ωστόσο, στη διεθνή και εγχώρια βιβλιογραφία παρατηρείται μεγαλύτερη έμφαση στη διερεύνηση της αλλαγής της εμπιστοσύνης μεγαλύτερων ηλικιών, δηλαδή εφήβων και φοιτητών, τόσο απέναντι σε εκπαιδευτικά ιδρύματα και διδακτικό προσωπικό όσο και απέναντι στους θεσμούς και τις κυβερνήσεις (Kim & Niederdeppe, 2013. Shahsuzan, Faizal, & Azizan, 2022, Weinstein, 2022). Το ψυχολογικό στρες που σχετίζεται με τον Covid-19 σε συνδυασμό με τις ξαφνικές αλλαγές στις μεθόδους μάθησης δημιούργησαν σημαντικά προβλήματα στους μαθητές, με αρνητικές συνέπειες για την ψυχική τους υγεία (Collins, 2021). Δηλαδή, δεν υπάρχουν έρευνες που να βασίζονται αποκλειστικά στην έρευνα της αλλαγής της εμπιστοσύνης ανάμεσα σε μαθητές και μαθήτριες στο σχολικό περιβάλλον και πολύ περισσότερο σε μαθητές και μαθήτριες που φοιτούν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Παρ' όλα αυτά, στην παρούσα εργασία επιχειρείται η διερεύνηση του εν λόγω ερωτήματος, δηλαδή της διάρρηξης της εμπιστοσύνης μεταξύ των μαθητών μέσα από την υπάρχουσα βιβλιογραφία για την επίδραση της πανδημικής κρίσης σε τομείς οι οποίοι επηρεάζουν άμεσα την εμπιστοσύνη μεταξύ των μαθητών.

2. Η έννοια της εμπιστοσύνης

Η εμπιστοσύνη είναι ένα κρίσιμο χαρακτηριστικό της καθημερινής ζωής και της προσωπικότητας ενός ανθρώπου γενικά και ενός παιδιού που αρχίζει να τη χτίζει μέσα από την οικογένεια και το σχολείο ειδικότερα. Οι αλληλεπιδράσεις, που λαμβάνουν χώρα είτε με άτομα είτε με ομάδες είτε με ιδρύματα, είναι στιγμιαίες επιλογές για το αν θα είναι άξιοι εμπιστοσύνης με βάση την εκτίμησή μας για τα οφέλη ή/και τους κινδύνους που σχετίζονται με την πιθανή σχέση. Κατά συνέπεια, η εμπιστοσύνη στηρίζει τη φύση της καθημερινής ζωής, από την υποτιθέμενη πίστη του ενός ανθρώπου σε έναν άλλον από τις απλές αποφά-

σεις έως μια σκόπιμη απόφαση να ζητήσουμε βοήθεια από έναν εκπαιδευτή ή έναν συνομήλικο σε ένα περιβάλλον τάξης. Οι αποφάσεις εμπιστοσύνης είναι πανταχού παρούσες, καθώς η εμπιστοσύνη είναι κρίσιμος παράγοντας στις αποφάσεις αποδοχής και συναίνεσης, στις αποφάσεις επιμονής και προσπάθειας, στην αίσθηση του ανήκειν, στα αποτελέσματα που σχετίζονται με την παροχή συμβουλών, ακόμη και στην ποιότητα των σχέσεων με τον διπλανό ή τον γείτονα (Castelfranchi & Falcone, 2010). Η διαπροσωπική εμπιστοσύνη αφορά στους ανθρώπους, συμπεριλαμβανομένων αυτών που ζουν στη γειτονιά, στους δασκάλους και στους συμμαθητές/συνομηλίκους, και η θεσμική εμπιστοσύνη αφορά στη σχέση με τους εκπροσώπους των αρχών σε μια κοινωνία (OECD, 2017).

3. Σχολείο και εμπιστοσύνη

Τα σχολεία είναι χώροι όπου τα παιδιά (όλων των ηλικιών) μπορούν να μάθουν τι σημαίνει να είσαι μέρος μιας κοινότητας, όπου μπορούν να αναπτύξουν μια συλλογική ταυτότητα και να εκτιμήσουν πώς τα ενδιαφέροντά τους είναι πιθανό να υλοποιηθούν προς το συμφέρον του συνόλου. Έτσι, το αίσθημα αλληλεγγύης των μαθητών στο σχολείο μπορεί να τονώσει την κοινωνική εμπιστοσύνη, επειδή αυξάνει τη συνειδητοποίηση των νέων για την αλληλεξάρτησή τους με τους συνανθρώπους τους (Flanagan & Stout, 2010). Αυτό σημαίνει ότι όλες οι αλλαγές που επηρεάζουν το σχολικό περιβάλλον και την καθημερινότητα, συνδέονται άμεσα με την αντίληψη και την εγκαθίδρυση της διαπροσωπικής εμπιστοσύνης στους μαθητές.

Οι εκπαιδευτικοί και οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής επιδιώκουν να οικοδομήσουν ισχυρότερες σχέσεις με μαθητές και οικογένειες, ώστε να κατακτηθούν η εμπιστοσύνη και η κατανόηση και να συνεργαστούν με τις κοινότητες που υπηρετούν τα σχολεία. Στην εποχή της πανδημίας, τα σχολεία αντιμετώπισαν μεγάλες προκλήσεις. Τα νηπιαγωγεία και τα σχολεία είχαν κλείσει, οι κοινωνικές επαφές είχαν περιοριστεί έντονα και οι δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου εκτός σπιτιού ακυρώθηκαν. Οι γονείς έπρεπε να υποστηρίξουν τα παιδιά τους στην εκπαίδευση στο σπίτι, ενώ παράλληλα να εργάζονται. Η εξωτερική υποστήριξη από άλλα μέλη της οικογένειας και τα συστήματα κοινωνικής υποστήριξης μειώθηκαν. Εκτός από τις ανησυχίες γενικά και τις ανησυχίες που σχετίζονται με τον Covid-19, η οικονομική κατάσταση είχε επιδεινωθεί με υψηλά και αυξανόμενα επίπεδα ανεργίας σε όλες τις πληγείσες χώρες. Αυτό άσκησε μεγάλη πίεση στα παιδιά, στους εφήβους και στις οικογένειές τους, η οποία θα μπορούσε να οδηγήσει σε αγωνία, προβλήματα ψυχικής υγείας και βία (Fegert et al., 2020).

Κατά τη διάρκεια της τρέχουσας πανδημίας Covid-19, με τα σχολεία κλειστά, την εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε ένα μεγάλο χρονικό κομμάτι της πανδημίας, αλλά και της αποσύνδεσης, μια εύκολη προεπιλογή για τον/τη μαθητή/τρια, είναι αυτές οι σχέσεις που έχουν μεγαλύτερη σημασία. Έτσι, η διαπροσωπική εμπιστοσύνη μεταξύ συμμαθητών και φίλων είναι αυτή που παρέχει τη βάση για την κοινωνική εμπιστοσύνη. Δηλαδή, κατά τη χρονική περίοδο που ένας μαθητής βρίσκεται σε δύσκολη κατάσταση επιζητά την ανέμελη και δυνατή σχέση με τους οικείους της ηλικίας του, με τους οποίους συναναστρέφεται σε καθημερινή βάση. Ταυτόχρονα, αν αυτό λαμβάνει χώρα σε όλους τους μαθητές μαζί, μιας και βρίσκονται αντιμέτωποι με την ίδια κατάσταση, νιώθουν ενδεχομένως μία σύνδεση και την τάση να στηρίξουν ο ένας τον άλλον. Ωστόσο, η διαπροσωπική και η κοινωνική εμπιστοσύνη είναι διακριτές: Ενώ η πρώτη βασίζεται στη γνώση και την εμπειρία με οικεία πρόσωπα, η δεύτερη αντανακλά τις πεποιθήσεις των παιδιών για τους ανθρώπους γενικά. Συνεπώς, όλες οι αλλαγές που λαμβάνουν χώρα κοινωνικά μέσα στο σχολείο, αλλά και η απομάκρυνση από αυτό με τη διαδικτυακή εκπαίδευση, έχει ως συνέπεια την απομάκρυνση από οικεία πρόσωπα, τους συμμαθητές/συνομηλίκους, αλλά και την ανάπτυξη απόστασης από τους ανθρώπους εξαιτίας της πανδημίας (Falcone et al., 2020. Flanagan & Stout, 2010).

4. Covid-19 και επίδραση στην εμπιστοσύνη

Η πανδημία της Covid-19 δεν είχε παντού τα ίδια χαρακτηριστικά, όχι μόνο κατά τη διάρκεια των διαφόρων φάσεων, αλλά και από χώρα σε χώρα. Αρχικά, ο φόβος για την άγνωστη ασθένεια που εξαπλωνόταν, γρήγορα προκάλεσε ένα αίσθημα σύμπραξης και συνεργασίας για το κοινό καλό, εμπιστοσύνης στην επιστήμη, ελπίδας και αναμονής. Πρόσφατες μελέτες που πραγματοποιήθηκαν σε διάφορες χώρες υποδηλώνουν ότι η διαπροσωπική και θεσμική εμπιστοσύνη είχαν αυξηθεί κατά την αρχική φάση της πανδημίας. Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι οι περισσότερες μελέτες επικεντρώθηκαν σε αλλαγές στη θεσμική εμπιστοσύνη, δηλαδή την εμπιστοσύνη στην κυβέρνηση και τις αρχές παρά στη διαπροσωπική εμπιστοσύνη (Esaiasson et al., 2021).

Σε οικογενειακό και σχολικό επίπεδο, η πανδημία είχε σαν αποτέλεσμα την εκ βάθρων αλλαγή της καθημερινότητας, μιας και όλα τα μέλη της οικογένειας και των σχολικών μονάδων έπρεπε να αντιμετωπίσουν την καραντίνα και την κοινωνική απόσταση μαζί με το καινούριο (στις περισσότερες χώρες) σύστημα της τηλεκπαίδευσης. Το κλείσιμο των σχολείων οδήγησε σε εκπαίδευση στο σπίτι αλλά και αλλαγή όλου του προγραμματισμού της κοινωνίας εν γένει. Επιπλέον, σύμφωνα με τον Lebow (2020) υπήρξε μεγάλη πρόκληση στη διατήρηση των ανθρώπινων σχέσεων μιας και ο κύκλος της κάθε οικογένειας και ο αριθμός των «αποδεκτών» ατόμων εντός αυτής έπρεπε υποχρεωτικά, αλλά και λόγω φόβου και ανασφάλειας, να μειωθεί. Συνεπώς, οι φίλοι και συμμαθητές/συνομήλικοι, οι γείτονες αλλά και άλλες κοντινές επαφές, πλέον μπήκαν σε δεύτερο πλάνο, αλλάζοντας τελείως την ιεράρχηση των στενών σχέσεων, αλλά και την εμπιστοσύνη ανάμεσα στα μέλη. Αυτή η σταχυολόγηση, του ποιος μπορεί να περιλαμβάνεται στον στενό κύκλο της οικογένειας και ποιος όχι, είναι μια πολύ έντονη διαδικασία, που ακόμα και βάσει αυτών των συνθήκων, σίγουρα προκάλεσε διάρρηξη στις σχέσεις των παιδιών με τα κοντινά τους άτομα που πλέον δεν θα ήταν σε θέση να έχουν την ίδια επαφή (Lebow, 2020).

Μία επιπλέον πίεση που ερευνήθηκε ενδελεχώς και είχε σαφές αντίκτυπο στην οικογένεια, ήταν η αυξημένη πίεση για τους ενήλικους να δουλέψουν από το σπίτι, να διατηρήσουν τις θέσεις εργασίας, να επιβιώσει η επιχείρησή τους και να παραμείνει λειτουργική, καθώς επίσης και να έχουν επαρκείς πόρους για να ανταπεξέλθουν σε μια κρίση άγνωστης χρονικής διάρκειας. Όλα τα παραπάνω συνδυάζονταν με την ταυτόχρονη φροντίδα των παιδιών, τη διατήρηση της ψυχικής τους υγείας, της ψυχραιμίας και της θεσμικής εμπιστοσύνης σε μια τόσο δύσκολη κατάσταση. Αυτό συνεπάγεται ότι οι οικογενειακές σχέσεις, η εμπιστοσύνη και η υποστήριξη μπορούσαν να διαταραχτούν, και είναι σαφές ότι αυτό συνέβη σε πολλές οικογένειες (Loades et al., 2020).

Ταυτόχρονα, τα παιδιά είχαν ανάγκη τους συμμαθητές της ίδιας ηλικίας για να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν σε όλες αυτές τις αλλαγές τους οποίους έχασαν για μεγάλο χρονικό διάστημα. Αυτό φαίνεται και σε έρευνα που διεξήχθη στην Ελλάδα από την Unicef (2021) και τον Συνήγορο του Πολίτη, κατά την οποία απευθύνονταν σε 361 παιδιά, τόσο πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, συμπεριλαμβανομένης της προσχολικής ηλικίας, όσο και σε παιδιά δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (5-18 ετών). Στην ερώτηση τι τους έλειπε από το σχολείο, η απάντηση ήταν οι φίλοι σε ποσοστό 100%. Αυτό και άλλα αποτελέσματα της εν λόγω έρευνας επιβεβαιώνουν τον πολυσήμαντο ρόλο του σχολείου, όσον αφορά στο περιβάλλον κοινωνικοποίησης, ανάπτυξης της προσωπικότητας και καλλιέργειας του σεβασμού και της εμπιστοσύνης. Ενώ οι μαθητές πιθανότατα βασίζονται, τουλάχιστον εν μέρει, σε σχολικά και κυβερνητικά ιδρύματα για την προστασία της ψυχικής τους ευημερίας στο παρελθόν, η αντίληψη πολλών μαθητών είναι ότι δεν μπορούν πλέον να βασίζονται σε αυτούς τους παράγοντες.

Βασικό στοιχείο της πανδημίας για το πλήθος των ανθρώπων όλων των ηλικιών ήταν και είναι ο φόβος της απώλειας μελών της οικογένειας που ανήκουν σε μια ομάδα κινδύνου. Σε περίπτωση θανάτου, η πανδημία διατάραξε έως και τις κανονικές διαδικασίες πένθους των οικογενειών. Η θλίψη και το πένθος των χαμένων μελών της οικογένειας, ειδικά σε περιπτώσεις όπου η επαφή με το μολυσμένο μέλος περιο-

ρίζεται ή απορρίπτεται, μπορεί να οδηγήσει σε προβλήματα προσαρμογής, διαταραχή μετατραυματικού στρες, κατάθλιψη και ακόμη και αυτοκτονία τόσο ενηλίκων όσο και νέων (Stikkelbroek et al., 2016. Fegert et al., 2020. Cheng et al., 2021).

Σε έρευνες τόσο στον ελληνικό, όσο και στον διεθνή χώρο, οι γονείς εξέφρασαν ανησυχίες τόσο για τη σωματική όσο και για την ψυχική υγεία των παιδιών τους. Αν και τα παιδιά (ειδικά στις αρχικές φάσεις της πανδημίας) δεν περιλαμβάνονταν στις ηλικιακές και πληθυσμιακές ομάδες υψηλού κινδύνου, ως εκ τούτου, είχαν τον μικρότερο κίνδυνο σχετικά με τη νόσο, είχαν πλήθος επιπτώσεων με τις οποίες ήρθε αντιμέτωπη όλη η κοινωνία, εξαιτίας της πανδημίας και της απομόνωσης. Αυτό συνέβη γιατί σε αυτές τις ηλικίες ο ανθρώπινος οργανισμός δεν έχει αναπτύξει ακόμα τους κατάλληλους μηχανισμούς ώστε να μπορεί να ανταπεξέλθει σε όλες τις αλλαγές που πραγματοποιούνταν αδιάκοπα και αλλεπάλληλα σε τόσο μικρό χρονικό διάστημα και σε τόσους πολλούς τομείς (Hamilton, 2020). Σε έρευνα των Maglara et al (2020) για την Ελλάδα, περίπου το ένα τρίτο (35,1%) των γονέων ανέφεραν ότι η ψυχολογική υγεία των παιδιών τους επηρεάστηκε σημαντικά. Η πιο σημαντική ανησυχία ήταν η κοινωνική απομόνωση. Η ανεργία, οι αυξημένες οικογενειακές συγκρούσεις, η απουσία ευκαιρίας για τηλεργασία και η επιδείνωση της ψυχολογικής υγείας του γονέα, καθώς και το προηγούμενο ιστορικό σωματικών καταστάσεων υγείας των παιδιών συνδέθηκαν σημαντικά με δυσμενείς επιπτώσεις στην ψυχική υγεία.

Αν και περιορισμένα, τα διαθέσιμα δεδομένα δείχνουν ότι τα μέτρα περιορισμού της νόσου, όπως η καραντίνα και η απομόνωση, έχουν αρνητικές επιπτώσεις στην ψυχική υγεία των παιδιών. Σε μελέτη που διεξήχθη από τους Sprang & Silman (2013), μετά τις επιδημίες H1N1 και SARS στην Κεντρική και Βόρεια Αμερική, τα κριτήρια για διαταραχή μετατραυματικού στρες, με βάση την αναφορά των γονέων, πληρούνταν από το 30% των παιδιών που είχαν απομονωθεί ή τεθεί σε καραντίνα. Ταυτόχρονα, όταν οι ίδιοι οι γονείς παραθέτουν μεγάλες δυσκολίες στη διαχείριση της ψυχικής τους υγείας κατά τη διάρκεια της πανδημίας, με πλήθος αρνητικών συναισθημάτων, είναι λογικό να μη δύνανται να βοηθήσουν και να εμφυσήσουν στα ίδια τους τα παιδιά συναισθήματα ηρεμίας και εμπιστοσύνης τόσο μεταξύ τους όσο και με συνομηλίκους (Gadermann et al., 2021).

Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι, παρά την έλλειψη βιβλιογραφίας που να ασχολείται ειδικά με τον αντίκτυπο της ύφεσης στα παιδιά, τα υπάρχοντα δεδομένα δείχνουν απειλές για την ψυχική υγεία των παιδιών και των εφήβων. Αυτό επιβεβαιώνεται από μια μελέτη που αξιολόγησε άμεσα την ψυχική υγεία των εφήβων κατά τη διάρκεια της οικονομικής κρίσης στην Ελλάδα. Οι ερευνητές διαπίστωσαν αύξηση των προβλημάτων ψυχικής υγείας κατά τη διάρκεια της ύφεσης (Paleologou et al., 2018). Συγκεκριμένα, αυτή η μελέτη καταδεικνύει, επίσης, ότι η ψυχική υγεία είχε μειωθεί δυσανάλογα στις πιο ευάλωτες κοινωνικοοικονομικές ομάδες (έφηβοι), των οποίων οι οικογένειες αντιμετώπιζαν πιο σοβαρή οικονομική πίεση.

Συμπεράσματα

Η κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη αποτελούν σημαντικό θέμα στην εκπαίδευση, καθώς είναι κεκτημένο ότι η μάθηση είναι εγγενώς κοινωνική. Διαμεσολαβείται τόσο μέσω των σχέσεων του δασκάλου με τον μαθητή όσο και με τις σχέσεις των συμμαθητών μεταξύ τους. Αλλά η μάθηση είναι και συναισθηματική μιας και ανάλογα με τα συναισθήματα ενός μαθητή, θετικά ή αρνητικά (άγχος, χαρά, φόβος, εμπιστοσύνη, αλληλεγγύη κ.ο.κ.) αλλάζει ο βαθμός προσοχής, θέλησης, συγκέντρωσης και μάθησης. Το άγχος από την πανδημία της Covid-19 είναι υψηλό παντού, καθώς ουσιαστικά όλη η ανθρωπότητα υπέστη ένα τραύμα. Οι μαθητές, ανάλογα με τη χώρα στην οποία ζουν, αλλά και το βιοτικό επίπεδο στο οποίο βρίσκονται, αντιμετωπίζουν διατροφικές ανασφάλειες, ανασφάλεια για το μέλλον, έλλειψη εμπιστοσύνης, το άγχος των γονέων που μπορεί να έχουν χάσει μια πηγή εισοδήματος, τον φόβο να κολλήσουν τον κορονοϊό ή τη θλίψη να χάσουν μέλη της οικογένειας από αυτόν. Οι εκπαιδευτικοί, εκτός από το προσωπικό

άγχος που προκαλεί αυτή η κατάσταση, ενδιαφέρονται τόσο για τη διδασκαλία του ακαδημαϊκού περιεχομένου μέσω ψηφιακών μέσων όσο και για την ευημερία των μαθητών τους.

Αν και δεν υπάρχουν μελέτες που να έχουν ως κύριο ερώτημα την εμπιστοσύνη των μαθητών μεταξύ τους σε σχολικό περιβάλλον, υπάρχει πλήθος μελετών οι οποίες ασχολούνται με τη διερεύνηση πολλών από τις παραμέτρους που χτίζουν την εν λόγω εμπιστοσύνη στα παιδιά (Flanagan & Stout, 2010. Castelfranchi & Falcone, 2010). Προηγούμενες μελέτες υποδεικνύουν ότι παράγοντες όπως η φυλή, το φύλο, η ηλικία και η οικονομική πίεση συνδέονται πιθανώς με την ψυχική ευημερία των μαθητών (Burris et al., 2009. Harderman et al., 2015). Αν και υπάρχει σοβαρός λόγος να υποψιαζόμαστε ότι ο αντίκτυπος αυτών των καθιερωμένων παραγόντων στην ευημερία εντείνεται κατά τη διάρκεια της πανδημίας Covid-19, λίγες μελέτες έχουν εξετάσει την ψυχική ευημερία των φοιτητών πανεπιστημίου και τον ρόλο της θεσμικής εμπιστοσύνης κατά τη διάρκεια της πανδημίας Covid-19. Αυτές είναι τόσο οι έρευνες που ασχολούνται με τις πρακτικές και άμεσες επιπτώσεις στις οικογένειες σε διάφορες χώρες, με διαφορετική αντιμετώπιση, διαφορετικά πρωτόκολλα και μέτρα ενίσχυσης για την Covid-19. Ταυτόχρονα, υπάρχει και πλήθος ερευνών που ασχολούνται με τις επιπτώσεις στην ψυχική υγεία ενηλικών και ανηλίκων σε αυτή την πανδημία. Οι εν λόγω παράγοντες επηρεάζουν στο σύνολο τους το κτίσιμο της εμπιστοσύνης των παιδιών σε όλες τις πτυχές, δηλαδή και μεταξύ τους, αλλά και προς τους ενηλίκους, είτε αυτοί είναι στον κοντινό οικογενειακό κύκλο είτε στον ευρύτερο.

Με βάση τις αναφερόμενες έρευνες στην παρούσα εργασία, επομένως, θα μπορούσε να εξαχθεί το συμπέρασμα ότι η εμπιστοσύνη των παιδιών επηρεάστηκε –περισσότερο αρνητικά– από την αλλαγή της καθημερινότητάς τους που επέφερε η πανδημία. Ωστόσο, επειδή ακόμα δεν υπάρχουν πολλές έρευνες που να επιβεβαιώνουν κάτι τέτοιο, είναι προτιμότερο το εν λόγω συμπέρασμα να συνοδευτεί με το επίρρημα ενδεχομένως για να ανοίξει και τον δρόμο σε περαιτέρω διερεύνηση. Σε κάθε περίπτωση, θα πρέπει να υπάρξει τόσο ποιοτική όσο και ποσοτική έρευνα με στόχο τη διερεύνηση της επίδρασης της διάρρηξης της εμπιστοσύνης μεταξύ των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον για να εξαχθούν αντικειμενικά ποσοτικά και ποιοτικά συμπεράσματα.

Βιβλιογραφία

Burris, JL, Brechting, EH., Salsman, J., Carlson, CR. (2009). Factors associated with the psychological well-being and distress of university students. *J Am Coll Health*, 57:536–44.

Giddens, Anthony (2014). *Οι Συνέπειες της Νεωτερικότητας*, μτφρ. Γ. Μερτίκας, επιμ. Γ. Λυκιαρδόπουλος. Αθήνα: εκδ. Κριτική.

Castelfranchi, C. & Falcone, R. (2010). *Trust theory: A socio-cognitive and computational model*, 18. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

Cheng, G., Liu, J., Yang, Y. & Wang, Y. (2021). Stressful events and adolescents' suicidal ideation during the COVID-19 epidemic: A moderated mediation model of depression and parental educational involvement. *Children and Youth Services Review*, 127 (1-2): 106047.

Collins, F. E. (2021). Measuring COVID-19-related fear and threat in Australian, Indian, and Nepali university students. *Pers. Individ*. Dif. 175:110693.

Esaiasson, P., Sohlberg, J., Ghersetti, M. & Johansson, B. (2021). How the Coronavirus crisis affects citizen trust in government institutions and in unknown others – Evidence from "the Swedish Experiment". *European Journal of Political Research*, 60(3): 748–760.

Falcone, R., Colì, E., Felletti, S., Sapienza, A., Castelfranchi, C. & Paglieri, F. (2020). All we need is trust: How the COVID-19 outbreak reconfigured trust in Italian public institutions. *Frontiers in Psychology*, 11: 561747.

Fegert, J.M., Vitiello, B., Plener, P.L. & Clemens, V. (2020). Challenges and burden of the coronavirus 2019 (COVID-19) pandemic for child and adolescent mental health: A narrative review to highlight clinical and research needs in the acute phase and the long return to normality. *Child And Adolescent Psychiatry And Mental Health*, 14(1): 1–11.

Flanagan, C.A. & Stout, M. (2010). Developmental patterns of social trust between early and late adolescence: Age and school climate effects. *Journal of Research on Adolescence*, 20(3): 748–773.

Fukuyama, F. (1999). *The great disruption: Human nature and the reconstruction of social order*. New York: Free Press.

Gadermann, A.C., Thomson, K.C., Richardson, G.C., Gagné, M., McAuliffe, C., Hirani, S. & Jenkins, E. (2021). Examining the impacts of the COVID-19 pandemic on family mental health in Canada: findings from a national cross-sectional study. *BMJ Open,* 11: e042871.

Giddens, A. (1990). *The consequences of modernity*. Stanford: Stanford University Press.

Hardeman, RR., Przedworski, JM., Burke, SE., Burgess, DJ., Phelan, SM., Dovidio, JF., et al. (2015) Mental well-being in first year medical students: a comparison by race and gender. *J Rac Ethnic Health Disparit*, 2:403–13.

Hamilton, D. (2020). Impact of COVID-19 on children and families (online). Available at: https://blogs.bmj.com/ebn/2020 (Accessed in 10/9/2022).

Kim, H. K., & Niederdeppe, J. (2013): The role of emotional response during an H1N1 influenza pandemic on a college campus. *Journal of Public Relations Research*, 25(1), 30-50.

Loades, M.E., Chatburn, E., Higson-Sweeney, N. et al. (2020). Rapid systematic review: The impact of social isolation and loneliness on the mental health of children and adolescents in the context of COVID-19. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*, 59(11): 1218-1239.

Lebow, J.L. (2020). Family in the Age of COVID-19. *Family Process*, 59(2): 309-312.

OECD. (2017). OECD guidelines on measuring trust (online). Available at: https://doi.org/10.1787/9789264278219-en (Accessed in 11/9/2022).

Magklara, K., Lazaratou, H., Barbouni, A., Poulas, K. & Farsalinos, K. (2020). Impact of COVID-19 pandemic and lockdown measures on mental health of children and adolescents in Greece (online). Available at: https://doi.org/10.1101/2020.10.18.20214643 (Accessed in 11/9/2022).

Paleologou, MP., Anagnostopoulos, DC., Lazaratou, H., Economou, M., Peppou, LE. & Malliori M. (2018). Adolescents' mental health during the financial crisis in Greece: the first epidemiological data. *Psychiatriki.* 29(3): 271–274.

Seligman, A.B. (1997). *The problem of trust*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Shahsuzan, Z., Muhammad Faizal, S., & Azizan, A. (2022). The Role of Relational Trust During Covid-19 Pandemic among University Students. *International Journal of Business and Society*, 23(2), 1286-1296.

Sprang, G. & Silman, M. (2013). Posttraumatic stress disorder in parents and youth after health-related disasters. *Disaster Med Public Health Prep* 7(1): 105–110.

Stikkelbroek, Y., Bodden, D.H., Reitz, E., Vollebergh, W.A. & van Baar, A.L. (2016). Mental health of adolescents before and after the death of a parent or sibling. *Eur Child Adolesc Psychiatry*. 25(1): 49–59

UNESCO. (2020). COVID-19 educational disruption and response (online). Available at: https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/ (Accessed in 10/9/2022).

Weinstein, J., Peña, J., Sembler, M., & Ansoleaga, E. (2022) A time for benevolence. Trust between students and faculty at Chilean public high schools during the COVID-19 crisis, *Teachers and Teaching*.

Παντελής Κυπριανός
Καθηγητής ΤΕΕΑΠΗ Πανεπιστήμιο Πατρών
e-mail: kiprian@upatras.gr

Μαρία Α. Σπυροπούλου
Υπ. Δρ. ΤΕΕΑΠΗ Πανεπιστήμιο Πατρών
e-mail: spuropoulou_maria@yahoo.gr

Εκπαιδευτικές πολιτικές για τη λειτουργία των σχολείων με τηλεκπαίδευση την περίοδο της πανδημίας COVID-19 στην Ελλάδα

Δημήτρης Σακκούλης, Δημήτρης Βεργίδης

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η μελέτη ερευνών που διενεργήθηκαν στην Ελλάδα την περίοδο της πανδημίας covid-19 και η ανάδειξη των ευρημάτων τους, όσον αφορά τις πρακτικές των ατομικών και συλλογικών φορέων δράσης και τις αντίστοιχες εκπαιδευτικές πολιτικές. Υιοθετώντας μια τυπολογία που περιλαμβάνει τέσσερις τύπους εκπαιδευτικών πολιτικών και αξιοποιώντας το θεωρητικό πλαίσιο του P. Bourdieu, εστιάσαμε στις επιδράσεις που είχε η τηλεκπαίδευση στο σχολικό πεδίο και στην επιδραστικότητα των πολιτικών που ασκήθηκαν τη συγκεκριμένη περίοδο. Τα αποτελέσματα των ερευνών που μελετήσαμε καταδεικνύουν ότι η εκ των άνω προς τα κάτω άσκηση πολιτικής και οι συνακόλουθες ρυθμιστικές παρεμβάσεις αποδείχτηκαν ανεπαρκείς και αναποτελεσματικές. Το «κενό» επέτρεψε στους ενδιάμεσους φορείς και στους εκπαιδευτικούς να αναλάβουν πρωτοβουλίες, «καταθέτοντας» πιο λειτουργικές και αποτελεσματικές προτάσεις. Επιπλέον, κατά την περίοδο της Επείγουσας Απομακρυσμένης Διδασκαλίας οι προϋπάρχουσες στο σχολικό πεδίο ανισότητες εντάθηκαν, ενώ νέες μορφές ανισοτήτων που σχετίζονται με το ψηφιακό χάσμα ενισχύθηκαν.

Λέξεις κλειδιά: *εκπαιδευτική πολιτική, εκπαιδευτικές ανισότητες, πανδημία covid-19, τηλεκπαίδευση, επείγουσα απομακρυσμένη διδασκαλία*

Educational policies for distance learning during the COVID-19 pandemic in Greece

Abstract

Covid-19 pandemic triggered an international “domino effect” of multiple consequences on various fields, when educational institutions had to manage, they had to manage, in a short period of time, unprecedented problems and to operate distance learning procedures, using the available knowledge and resources. The aim of this paper is to study surveys conducted in Greece during the covid-19 pandemic and to highlight their findings regarding individual and collective educational policies. A systematic literature review of the researches conducted only studies regarding the educational policies for online learning during the covid-19 pandemic in Greece conducted and published from June 2020 and August 2022 and related to educational policies for the operation of distance learning schools during the covid-19 pandemic in Greece was used for the collection of data. For the study and analysis of our data, a typology that includes four types of educational policies (top-down, bottom-up, middle-down, and internal educational policies) was used. Concepts from P. Bourdieu’s theoretical framework (field and capital) were applied. We focused on the effects of distance learning on the school field as well as on the effectiveness of the policies applied during this period. Our results demonstrate that centrally designed policies, such as top-down educational policy were malfunctioning and ineffective during emergency remote teaching. As a result, intermediaries and teachers had to develop more effective initiatives. The initiatives developed at the level of the school unit or regional support structures proved to be particularly useful and contributed to the response to the crisis. Moreover, during that period, pre-existing inequalities in the school field were intensified. New forms of inequalities related to the access to digital equipment were reinforced between learners, teachers, and different school settings.

Keywords: educational policy, educational inequalities, pandemic covid-19, distance learning, emergency remote teaching

1. Εισαγωγή

Η πανδημία covid-19 ενεργοποίησε διεθνώς ένα «ντόμινο» πολυεπίπεδων συνεπειών και τα εκπαιδευτικά συστήματα κλήθηκαν να διαχειριστούν, σε περιορισμένα χρονικά περιθώρια, νεοφανή προβλήματα και αξιοποιώντας γνώσεις και πόρους να λειτουργήσουν τα σχολεία από απόσταση (Karalis, 2020). Υλοποιήθηκε ένα μοντέλο τηλεκπαίδευσης διαφορετικό από την εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση/εξΑΕ, η «Επείγουσα Απομακρυσμένη Διδασκαλία/ΕΑΔ» (Hodges et al, 2020). Η ΕΑΔ, αν και αξιοποιεί παρόμοια μέσα με την εξΑΕ, περιορίζεται στην μεταφορά της συμβατικής διδασκαλίας σε ψηφιακό περιβάλλον για ορισμένο χρόνο. Είναι προσωρινή ανασύνθεση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος και αποσκοπεί στην υποστήριξη των μαθητών και στη διατήρηση της επαφής τους με το σχολείο (Bozkurt & Sharma, 2020).

Στην Ελλάδα, αν και η πρόσβαση νοικοκυριών στο διαδίκτυο τη δεκαετία του 2010 τριπλασιάστηκε, οι υποδομές ΤΠΕ στα σχολεία παρέμειναν υποβαθμισμένες. Περιορισμένος αριθμός δομών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διέθεταν υψηλού επιπέδου εξοπλισμό ενώ μικρός αριθμός σχολείων διέθεταν περιβάλλοντα διαδικτυακής μάθησης (Αναστασιάδης, 2020).

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η μελέτη ερευνών που διενεργήθηκαν στην Ελλάδα την περίοδο της πανδημίας covid-19 (2020–2022) και η ανάδειξη των ευρημάτων τους, όσον αφορά τις πρακτικές των ατομικών και συλλογικών φορέων δράσης και τις αντίστοιχες εκπαιδευτικές πολιτικές.

Αρχικά, αφού παρουσιάσουμε μια τυπολογία εκπαιδευτικών πολιτικών και οριοθετήσουμε τις έννοιες που αξιοποιήσαμε στην ανάλυση των δεδομένων, αναφερόμαστε στη μεθοδολογία μας. Ακολούθως αναδεικνύουμε τους φορείς δράσης της εκπαιδευτικής πολιτικής κατά τη διάρκεια της ΕΑΔ και το βαθμό αποτελεσματικότητας των ασκούμενων πολιτικών. Στην επόμενη ενότητα παρουσιάζουμε στοιχεία που αναφέρονται στις εκπαιδευτικές ανισότητες την ίδια περίοδο και ολοκληρώνουμε με συμπερασματικές παρατηρήσεις.

2. Θεωρητικό πλαίσιο

Οι σχολικές μονάδες αποτελούν κοινωνικές τοποθεσίες με παγιωμένες αξίες, πρακτικές και παραδόσεις οι οποίες λειτουργούν αποτρεπτικά στις απότομες και μεγάλης κλίμακας αλλαγές (Κουτσογιάννης, 2016). Τα μέτρα που ελήφθησαν στην εκπαίδευση την περίοδο της πανδημίας λειτούργησαν ως επιταχυντές εξελίξεων οι οποίες είχαν δρομολογηθεί από καιρό αλλά προχωρούσαν με αργό ρυθμό. Από τον Μάρτιο του 2020 και εξής, σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν εκπαιδευτικές πολιτικές με σκοπό να αποτραπεί η διακοπή της διδασκαλίας προς τους μαθητές.

Για τη μελέτη αυτής της ιδιάζουσας λειτουργίας των σχολείων θα χρησιμοποιήσουμε μια τυπολογία που περιλαμβάνει τέσσερις τύπους εκπαιδευτικών πολιτικών (Βεργίδης, 2021, 2022):

1. *Εκπαιδευτική πολιτική εκ των άνω προς τα κάτω* (top-down): το Υπουργείο Παιδείας (ΥΠΑΙΘ) και το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) λαμβάνουν αποφάσεις και εκδίδουν ρυθμιστικά και κανονιστικά κείμενα για τα σχολεία (νομοθετικές διατάξεις, υπουργικές αποφάσεις, εγκυκλίους κτλ).
2. *Εκπαιδευτική πολιτική εκ των κάτω προς τα άνω* (bottom-up): οι σχολικές μονάδες αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, εφαρμόζουν νέες παιδαγωγικές μεθόδους, για τις οποίες ενημερώνονται οι εκπαιδευτικές αρχές στην προοπτική της διάχυσής τους στο εκπαιδευτικό σύστημα (π.χ. πειραματικά σχολεία). Για την εφαρμογή εκπαιδευτικής πολιτικής εκ των κάτω προς τα άνω απαιτείται η σχετική αυτονομία τουλάχιστον ορισμένων σχολικών μονάδων, ικανή σχολική ηγεσία και διαφοροποιημένη σχολική κουλτούρα.
3. *Εκπαιδευτική πολιτική από το μέσον προς τα κάτω και προς τα άνω* (middle–down–up): Τα μεσαία στελέχη και εμπειρογνώμονες της εκπαίδευσης σχεδιάζουν και υλοποιούν δράσεις και παρεμβά-

σεις για τη βελτίωση τους εκπαιδευτικού έργου και την παραγωγή καινοτόμων μεθόδων εκπαίδευσης και λειτουργίας των σχολείων. Οι εκπαιδευτικές αρχές ενημερώνονται με σκοπό την παραγωγή πολλαπλασιαστικών αποτελεσμάτων, μετά από συστηματική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων.

4. *Εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική*: η ανάπτυξη εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής στις σχολικές μονάδες συναρτάται με το βαθμό αυτονομίας τους, με τη σχολική ηγεσία και με τη σχολική κουλτούρα.

Προκειμένου να προσεγγίσουμε κοινωνιολογικά και να αναλύσουμε τα δεδομένα μας αξιοποιήσαμε τη θεωρία του P. Bourdieu και συγκεκριμένα τις έννοιες του *πεδίου* και του *κεφαλαίου*.

Το *πεδίο* είναι ένας κοινωνικός χώρος εντός του οποίου δραστηριοποιούνται οι κοινωνικά δρώντες (Bourdieu, 1992). Αν και υφίσταται τους καταναγκασμούς του μακρόκοσμου, είναι σχετικά αυτόνομος χώρος, διαθέτει δικούς του νόμους, συσχετισμούς ισχύος, συγκρούσεις συμφερόντων, συμμαχίες και μονοπώλια. Συγκροτείται από θέσεις και τις κοινωνικές σχέσεις που προσιδιάζουν σε αυτές και εξαρτώνται από την κατανομή του είδους και του όγκου του κεφαλαίου που φέρουν τα δρώντα υποκείμενα (Bourdieu, 1992). Η βίαιη αναστολή λειτουργίας των σχολείων και η συνέχισή της σε νέες συνθήκες διατάραξε τους «όρους διεξαγωγής του παιχνιδιού» και προκάλεσε μερική αναδιάταξη των θέσεων των υποκειμένων εντός του σχολικού πεδίου.

Το κεφάλαιο είναι το σύνολο των εσωτερικών ικανοτήτων και προδιαθέσεων καθώς και των εξωτερικών πόρων οι οποίοι είναι μοναδικοί και κοινωνικά νοηματοδοτημένοι (Ignatow & Robinson, 2017). Συγκροτείται από το σύνολο των ορατών στοιχείων (αντικειμενοποιημένο κεφάλαιο) και των αόρατων στοιχείων (συμβολικό κεφάλαιο) τα οποία κατέχουν ή προσπαθούν να αποκτήσουν τα δρώντα υποκείμενα (Bourdieu, 1994). Καθορίζει τη θέση τους στο πεδίο και το είδος των στρατηγικών που μετέρχονται. Διακρίνουμε τρία είδη κεφαλαίου: το οικονομικό, το πολιτισμικό και το κοινωνικό (Bourdieu, 1992). Το πολιτισμικό κεφάλαιο διακρίνεται σε ενσωματωμένο, αντικειμενοποιημένο και θεσμοποιημένο (Bourdieu, 1994). Επιμέρους μορφή του πολιτισμικού κεφαλαίου είναι και το πληροφοριακό κεφάλαιο (Bourdieu & Wacquant, 1992). Η έννοια του ψηφιακού κεφαλαίου, μεταγενέστερη της προηγούμενης, αποτελεί μια δευτερεύουσα, διακριτή, μορφή κεφαλαίου (Ignatow & Robinson, 2017).

Ο όγκος του ψηφιακού κεφαλαίου που φέρει ένα άτομο επηρεάζει την αλληλεπίδρασή του με το ψηφιακά διαμεσολαβημένο περιβάλλον και την συμμετοχή του στο παίγνιο εντός του (Ragnedda, 2018 Ragnedda et al, 2020). Δεδομένου ότι οι θέσεις και δράσεις των δρώντων υποκειμένων εξαρτώνται από το είδος και τον όγκο του κεφαλαίου που διαθέτουν, οι συλλογικοί και ατομικοί φορείς δράσεις στο σχολικό πεδίο δρουν σε συνάρτηση με το είδος και τον όγκο του κεφαλαίου τους. Η αξιοποίηση των ΤΠΕ κατά την περίοδο της ΕΑΔ και η αποτελεσματική συμμετοχή εκπαιδευτικών και μαθητών καθορίζεται και από τον όγκο του ψηφιακού κεφαλαίου που κατέχουν (Δελήμπεης & Βεργίδης, 2022).

3. Ερευνητική μεθοδολογία

Η εργασία αποτελεί συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση των ερευνών που διεξήχθησαν και δημοσιεύτηκαν από τον Ιούνιο του 2020 έως και τον Αύγουστο του 2022 και αφορούσαν στις εκπαιδευτικές πολιτικές για την λειτουργία των σχολείων με τηλεκπαίδευση την περίοδο της πανδημίας covid-19 στην Ελλάδα.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που μας απασχόλησαν είναι:

α) Ποιες εκπαιδευτικές πολιτικές αναπτύχθηκαν/ενισχύθηκαν για τη λειτουργία των σχολείων με τηλεκπαίδευση κατά την περίοδο της πανδημίας covid-19 στην Ελλάδα;

β) Ποια είναι τα κυριότερα προβλήματα και οι δυσκολίες που επισημάνθηκαν στο σχολικό πεδίο την περίοδο αυτή;

Η συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση «*είναι μια καλά σχεδιασμένη ανασκόπηση με σκοπό να απαντήσει σε συγκεκριμένα ερωτήματα. Χρησιμοποιεί συστηματική και ακριβή μεθοδολογία και καταλήγει σε συγκεκριμένα και σημαντικά συμπεράσματα*»[5] (Castro, 2006, όπως αναφέρεται στο Rother, 2007, σελ. vii). Θεωρείται πρωτογενής ερευνητική εργασία καθώς διέπεται από αυστηρές αρχές, χρησιμοποιεί συγκεκριμένη μεθοδολογία και ακολουθεί συγκεκριμένα βήματα (Khan et al, 2003· Papaioannou et al, 2018· Rother, 2007).

Αξιοποιώντας διαδικτυακές μηχανές αναζήτησης επιστημονικών κειμένων, εστιάσαμε το ενδιαφέρον μας σε κείμενα που δημοσιεύτηκαν –στην ελληνική και αγγλική γλώσσα– σε επιστημονικά περιοδικά με κριτές ή σε πρακτικά συνέδρια με κριτές και σε επιστημονικές μελέτες ερευνητικών κέντρων και επιστημονικών φορέων. Εντοπίσαμε 48 εργασίες που αναφέρονταν άμεσα στην πανδημία covid-19 και στις επιπτώσεις της στην ελληνική εκπαίδευση. Μετά από επισταμένη ανάγνωση και δευτερογενή επεξεργασία, καταλήξαμε σε 21 έρευνες οι οποίες πληρούσαν τα κριτήρια της μεθοδολογικής επάρκειας και της συνάφειας του περιεχομένου με τα ερευνητικά ερωτήματα.

Οι επιλεγμένες έρευνες παρουσιάζονται στον Πίνακα 1 που ακολουθεί:

α/α	Συγγραφείς	Έτος	Περιοχή	Βαθμίδα	Είδος έρευνας	Συμμετέχοντες (αριθμός, ιδιότητα)
1	Αναστασιάδης κ.ά.	2021	Ελλάδα (επικράτεια)	Πρωτοβάθμια-Δευτεροβάθμια	Μεικτή: ποσοτική & ποιοτική	4.239 Ε
2	Ανδρινόπουλος κ.ά.	2021	Ελλάδα (επικράτεια)	Δευτεροβάθμια	Ποσοτική	4.324 Ε
3	Αραβαντινού κ.α.	2022	Ελλάδα (επικράτεια)	Πρωτοβάθμια	Ποιοτική	12 Ε, 6 Γ
4	Βαρνάβα – Σκούρα κ.ά.	2022	Ελλάδα (επικράτεια)	Πρωτοβάθμια-Δευτεροβάθμια	Μεικτή	540 ΕΔΣΧ
5	Γιαβρίμης κ.ά.	2022	Λέσβος	Πρωτοβάθμια	Ποιοτική	15 Ε
6	Gkoros, & Bratitsis	2022	Ελλάδα (επικράτεια)	Πρωτοβάθμια	Ποσοτική	104 Ε
7	Gougoura et al	2022	Αθήνα	Πρωτοβάθμια	Μεικτή	6 Μ 57 Ε
8	Κυρίδης	2022	Ελλάδα (επικράτεια)	Πρωτοβάθμια-Δευτεροβάθμια	Ποσοτική	1.084 Ε
9	Λιοναράκης κ.ά.	2021	Ελλάδα (επικράτεια)	Πρωτοβάθμια-Δευτεροβάθμια	Ποσοτική	2.039 Ε
10	Παράσχου κ.ά.	2021	Ελλάδα (επικράτεια)	Πρωτοβάθμια-Δευτεροβάθμια	Ποσοτική	709 Ε
11	Πρωτόπαπας κ.ά.	2022	Ελλάδα (επικράτεια)	Δευτεροβάθμια	Ποσοτική	411 Ε
12	Papazoglou et al	2022	Αττική	Πρωτοβάθμια	Μεικτή	52 Γ 5 Ε

5. Η απόδοση στα ελληνικά όλων των αποσπασμάτων της αγγλόφωνης βιβλιογραφίας έγινε από τους συγγραφείς της εργασίας.

13	Σακκούλα	2022	Αθήνα	Πρωτοβάθμια-Δευτεροβάθμια	Ποιοτική	11 Δ 10 Ε
14	Σταχτέας κ.ά.	2021	Μαγνησία	Δευτεροβάθμια	Ποσοτική	420 Ε
15	Sakkoula	2021	Αθήνα	Πρωτοβάθμια-Δευτεροβάθμια	Ποιοτική	15 Δ
16	Τζημίρης κ.ά.	2022	Καστοριά, Κέρκυρα & Κοζάνη	Πρωτοβάθμια	Ποιοτική	15 Δ
17	Τζιφόπουλος	2022	Αττική, Χίος, Κυκλάδες	Πρωτοβάθμια	Ποιοτική	3 Ε
18	Touloupis	2021	Θεσσαλονίκη	Πρωτοβάθμια	Ποσοτική	271 Γ
19	Tzimogiannis et al	2021	Ελλάδα (επικράτεια)	Πρωτοβάθμια-Δευτεροβάθμια	Ποσοτική	694 Ε
20	Φωτόπουλος	2022	Αττική	Πρωτοβάθμια-Δευτεροβάθμια	Ποιοτική	15 ΕΔΣΧ & ΕΙΣΧ
21	Χατζούδη κ.ά	2021	Ελλάδα (επικράτεια)	Πρωτοβάθμια-Δευτεροβάθμια	Μεικτή	103 + 6 Ε
ΣΗΜΕΙΩΣΗ: Ε: εκπαιδευτικοί, Δ: διευθυντές/ντριες, Μ: μαθητές, Γ: γονείς, ΕΔΣΧ: εκπαιδευτικοί δημόσιων σχολείων, ΕΙΣΧ: εκπαιδευτικοί ιδιωτικών σχολείων						

Πίνακας 1: Η ταυτότητα των ερευνών

Οι συμμετέχοντες/ουσες στις παραπάνω έρευνες αποτελούν μόνο ένα μέρος του αντίστοιχου κατά περίπτωση πληθυσμού, αναφέρονται όμως στην βιωμένη εμπειρία τους στην εκπαίδευση τη συγκεκριμένη περίοδο. Δεν συγκροτούν στατιστικά αντιπροσωπευτικό δείγμα, οπότε χρειάζεται προσοχή στην ερμηνεία των αποτελεσμάτων, τα οποία αν και δεν μπορούν να γενικευθούν, αναδεικνύουν τάσεις.

4. Πολιτικές στο σχολικό πεδίο για τη λειτουργία των σχολείων με τηλεκπαίδευση

Ως το Μάρτιο του 2020 στην ελληνική εκπαίδευση, με εξαίρεση το ΕΑΠ, δεν υπήρχε θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας της εξΑΕ. Υπουργικές αποφάσεις, εγκύκλιοι και οδηγίες καθόρισαν το πλαίσιο λειτουργίας όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης την περίοδο της ΕΑΔ (Αραβαντινού & Κώστας, 2022· Γιαβρίμης & Φερεντίνου, 2022· Πρωτόπαπας κ.ά., 2021). Εκτός από το ΥΠΑΙΘ και το ΙΕΠ και άλλοι φορείς δράσης ενεπλάκησαν και συνέβαλαν στην υποστήριξη των εκπαιδευτικών. Αναφέρθηκαν το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ), τα Πανεπιστήμια Αιγαίου, Κρήτης, Πειραιά, η Εθνική Υπηρεσία e-Twining, τα Περιφερειακά Κέντρα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕΚΕΣ), οι Συντονιστές/στριες Εκπαιδευτικού Έργου (ΣΕΕ), οι Διευθυντές/ντριες των Σχολείων (Αναστασιάδης, 2020· Καραλής, 2022· Πρωτόπαπας κ.ά., 2021).

Το ΥΠΑΙΘ παρείχε ψηφιακές πλατφόρμες σύγχρονης και ασύγχρονης εκπαίδευσης, την εκπαιδευτική τηλεόραση, οδηγίες χρήσης ψηφιακών μέσων και λειτουργίας των Σχολείων, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στο σχεδιασμό και την υλοποίηση της εξΑΕ και εξοπλισμό σε σχολικές μονάδες και μαθητές (Αναστασιάδης, 2020· Αναστασιάδης κ.ά., 2021· Παράσχου κ.ά., 2021· Σταχτέας & Σταχτέας, 2021).

Επικράτησε η λογική «*να μείνουν οι μαθητές συνδεδεμένοι με το σχολείο*» και οι προσαρμογές επικεντρώθηκαν στην εκπαιδευτική διαδικασία χωρίς να συνοδεύονται από προσαρμογές στα διδακτικά περιεχόμενα ή στο σχολικό χώρο (Κυρίδης, 2022). Οι σχολικές μονάδες κλήθηκαν να αντιμετωπίσουν την

ανετοιμότητα του εκπαιδευτικού συστήματος και των εκπαιδευτικών, την ανεπάρκεια υλικοτεχνικής και διαδικτυακής υποδομής στα διδακτήρια και στις κατοικίες των μαθητών και των εκπαιδευτικών (Φωτόπουλος, 2022).

Η αναποτελεσματικότητα της πολιτικής αυτής αναδεικνύεται σε αρκετές έρευνες που εξετάσαμε. Οι εκπαιδευτικοί στην πλειονότητά τους έμειναν ελάχιστα ικανοποιημένοι από το ΥΠΑΙΘ και η αξιολόγηση των ενεργειών του κινήθηκε σε χαμηλά επίπεδα (Κυρίδης, 2022· Πρωτόπαπας κ.ά., 2021).

Στο ζήτημα της επιμόρφωσης και της υποστήριξης των εκπαιδευτικών το ΥΠΑΙΘ δραστηριοποιήθηκε με καθυστέρηση. Χαρακτηριστικές είναι οι δηλώσεις εκπαιδευτικών:

> «*Δεν υπήρχε συστηματική, καλο-οργανωμένη και υπεύθυνη υποστήριξη της εκπαιδευτικής κοινότητας από τις εκπαιδευτικές αρχές*» (Jimoyiannis et al, 2021, σελ. 8).
> «*… το πρώτο σεμινάριο από το υπουργείο έγινε με το πέρας της τηλεκπαίδευσης, δηλαδή, είχαμε γυρίσει στα σχολεία, είχαμε ανοίξει κανονικά και μετά μας επιμόρφωσαν*» (Τζιφόπουλος, 2022, σελ. 6).

Αν και η πλειονότητα των εκπαιδευτικών –όλων των σχολικών βαθμίδων– είχαν επιμορφωθεί στις ΤΠΕ από το ΥΠΑΙΘ σε προγενέστερο χρόνο, στην εξΑΕ υπήρχε σημαντικό έλλειμα (Βαρνάβα – Σκούρα κ.ά., 2022· Χατζούδη κ.ά., 2021). Η επιμορφωτική υποστήριξη των εκπαιδευτικών προήλθε, κυρίως, από τους/τις ΣΕΕ και τα αντίστοιχα ΠΕΚΕΣ και δευτερευόντως από ΑΕΙ, το ΥΠΑΙΘ, το ΙΕΠ και άλλους φορείς (Ανδρινόπουλος κ.ά, 2021). Η διαπίστωση αυτή που προέκυψε από έρευνα του Κέντρου Μελετών και Τεκμηρίωσης της ΟΛΜΕ/ΚΕΜΕΤΕ, επιβεβαιώνεται και από άλλες έρευνες (Αναστασιάδης κ.ά, 2021· Αραβαντινού κ.ά., 2022· Γιαβρίμης κ.ά., 2022· Πρωτόπαπας κ.ά., 2022). Ενδεικτικά είναι τα αποσπάσματα από δηλώσεις εκπαιδευτικών:

> «*Έγιναν τοπικές επιμορφώσεις από τα ΠΕΚΕΣ* [...] *το Υπουργείο εγώ δεν το είδα κάπου...*» (Χατζούδη κ.ά., σελ. 40).
> «*Μας άφησε το υπουργείο μόνους, χωρίς επιμόρφωση, η Συντονίστρια μας έκανε απλώς ένα δίωρο σεμινάριο πριν ξεκινήσουμε, αγοράσαμε και ό,τι εξοπλισμό μας έλειπε...*» (Βαρνάβα-Σκούρα, 2022, σελ. 67).

Ως προς το περιεχόμενο και την αποτελεσματικότητα των επιμορφώσεων που οργανώθηκαν από το ΥΠΑΙΘ μια μερίδα εκπαιδευτικών εκφράστηκε αρνητικά. Οι ακόλουθες απόψεις αναδεικνύουν την καθυστερημένη επιμορφωτική υποστήριξη του ΥΠΑΙΘ και τις πρωτοβουλίες που ανέλαβαν οι εκπαιδευτικοί:

> «*Οι επιμορφώσεις ήταν ένα αστείο, αν θέλουμε να είμαστε ειλικρινείς… Ήρθαν πολύ αργά, όταν όλοι είχαμε ήδη λύσει τα προβλήματά μας με τον τρόπο μας. Επικοινώνησα με συναδέλφους στο σχολείο ή σε προηγούμενα σχολεία, έψαξα στο διαδίκτυο, παρακολούθησα εκπαιδευτικό υλικό στο YouTube. Αν περίμενα την επιμόρφωση… δεν θα είχα αρχίσει ακόμη*. […] *Βοηθήσαμε ο ένας τον άλλο. Εγώ επιμορφώθηκα από τους συναδέλφους, όχι από το Υπουργείο*» (Papazoglou & Kostas, 2022, σελ. 60).

Η ανεπαρκής υποστήριξη και η αναποτελεσματικότητα του υπάρχοντος υλικού οδήγησε στην ανάπτυξη υποστηρικτικού υλικού από τους εκπαιδευτικούς (Γιαβρίμης κ.ά., 2022). Ανέκυψε η ανάγκη συγκρότησης παρεμβάσεων από τα κάτω, από ανθρώπους που βίωναν και διαχειρίζονταν το πρόβλημα. Τα ενδοσχολικά και διασχολικά δίκτυα, τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και το διαδίκτυο αποτέλεσαν σημαντικές επικουρικές δομές (Αραβαντινού κ.ά., 2022· Γιαβρίμης κ.ά., 2022· Καραλής, 2022).

Αν η υποστήριξη του εκπαιδευτικού έργου και της τηλεκπαίδευσης αποτελεί τον ένα άξονα της εκπαιδευτικής πολιτικής τη συγκεκριμένη περίοδο, ο άλλος άξονας αναφέρεται στην οργάνωση και διαχείριση της ΕΑΔ στην πράξη. Τον άξονα αυτό τον «σήκωσαν» οι διευθυντές/ντριες και προϊστάμενοι των σχολικών μονάδων, οι οποίοι έπαιξαν καθοριστικό ρόλο στην υλοποίηση της ΕΑΔ (Gkoros & Bratitsis, 2022).

Ο διευθυντής του σχολείου «χρίστηκε» εκπονητής «τοπικού σχεδίου» διαχείρισης της έκτακτης κατάστασης. Κλήθηκε να οργανώσει την ΕΑΔ και να παράσχει υλικό και παιδαγωγική υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς και τους γονείς. Όφειλε να τους καθοδηγήσει, να αποκωδικοποιήσει και να τους «μεταφέρει» τις οδηγίες του ΥΠΑΙΘ, λειτουργώντας ως διαμεσολαβητής με την κεντρική εξουσία (Τζημίρης & Καρούσιου, 2022). Ο τρόπος άσκησης της σχολικής ηγεσίας την περίοδο αυτή αποτιμήθηκε θετικά από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι στην πλειονότητά τους δηλώνουν ικανοποιημένοι από τη στήριξη που τους παρείχε η διεύθυνση του Σχολείου (Papazoglou et al, 2022).

5. Οι νέες εκπαιδευτικές ανισότητες

Το πρόβλημα της εκπαιδευτικής ανισότητας είναι διαχρονικό και πολυπαραγοντικό και συνδέεται με την πανδημική κρίση στο βαθμό που αυτή το επιτείνει περιθωριοποιώντας άτομα «*που ήδη αποδεικνύονται οι αδύναμοι κρίκοι στην αλυσίδα της κοινωνικής συνοχής*» (Φωτόπουλος, 2022, σελ. 36). Η πανδημία λειτούργησε ως επιταχυντής των εκπαιδευτικών ανισοτήτων και της διαμόρφωσης νέων μορφών ανισοτήτων. Διαμορφώθηκαν συνθήκες στο σχολικό πεδίο που τροφοδοτούσαν την υποεκπαίδευση και οι παρεχόμενες εκπαιδευτικές υπηρεσίες δεν διασφάλιζαν τις προϋποθέσεις για την ισότιμη εκπαίδευση όλων των μαθητών (Σταχτέας κ.ά., 2021).

Η κυριαρχία της παιδαγωγικής διάδρασης με ψηφιακά μέσα περιόρισε τη συμμετοχή των ψηφιακά υστερούντων και επέτεινε την ηγεμονία των προνομιούχων του ψηφιακού χώρου διάδρασης (Γιαβρίμης, 2022). Ο όγκος του κατεχόμενου ψηφιακού κεφαλαίου κατέστη παράμετρος και προϋπόθεση ισότιμης συμμετοχής στην παιδαγωγική διαδικασία. Κι ενώ οι δυσχέρειες των εκπαιδευτικών σε ψηφιακές δεξιότητες και υποδομές, ξεπεράστηκαν με την πάροδο του χρόνου (Ανδρινόπουλος κ.ά., 2021· Βαρνάβα-Σκούρα κ.ά., 2022), δεν έγινε το ίδιο στην περίπτωση πολλών μαθητών. Ουσιαστικά, η ΕΑΔ ανέδειξε τις ανεπάρκειες του εκπαιδευτικού συστήματος αλλά, κυρίως, «φώτισε» τις ανισότητες στα ελληνικά νοικοκυριά, στις σχολικές μονάδες, τις περιφέρειες της χώρας (Φωτόπουλος, 2021).

Σημαντικός αριθμός μαθητών δεν μπόρεσε να συμμετάσχει στο σύνολο ή σε μέρος της διαδικασίας της ΕΑΔ (Αραβαντινού κ.ά., 2022· Βαρνάβα-Σκούρα κ.ά., 2022). Πολλά παιδιά έμειναν μακριά από την εκπαιδευτική διαδικασία ενώ σημαντικός αριθμός τους είχε κακής ποιότητας ή ανεπαρκείς ψηφιακές υποδομές. Ήταν μαθητές/τριες με προσφυγικό ή μεταναστευτικό υπόβαθρο, τσιγγανόπαιδα, έγκλειστοι σωφρονιστικών καταστημάτων, μαθητές/τριες από οικογένειες με χαμηλά εισοδήματα, παιδιά πολυμελών οικογενειών, παιδιά με αναπηρίες. Ακόμη, ήταν μαθητές/τριες που διέμεναν σε απομακρυσμένες περιοχές με κακή πρόσβαση στο διαδίκτυο (Ανδρινόπουλος κ.ά., 2021· Gkougkoura et al, 2022).

Αρκετοί μαθητές δεν διέθεταν ηλεκτρονικό εξοπλισμού ή είχαν κακή σύνδεση, ενώ η μεταφορά του παραδοσιακού παιδαγωγικού χώρου στην κατοικία τους δυσκόλευε τη συμμετοχή, αν δεν υπήρχε ο απαραίτητος χώρος παράλληλης αποτελεσματικής λειτουργίας των μελών της οικογένειας (Γιαβρίμης κ.ά., 2022). Το απόσπασμα είναι ενδεικτικό:

> *«* […] *υπήρχαν κάποιοι μαθητές μου που δεν συνδέθηκαν ποτέ* […] *από τους 21 μαθητές που είχα υπήρχαν 3-4 οι οποίοι δεν συμμετείχαν και αν συμμετείχαν, συμμετείχαν ελάχιστα* […] *το μάθημα γινόταν με τους υπόλοιπους 16-17»* (Τζιφόπουλος, 2022, σελ. 11).

Η ανεπάρκεια διαθέσιμου οικιακού χώρου μελέτης, κατεξοχήν στοιχείο κοινωνικής ανισότητας, και η έλλειψη εξοικείωσης της οικογένειας με τη χρήση των ΤΠΕ, ως αποτέλεσμα υστέρησης ψηφιακού κεφαλαίου, περιόρισαν τις δυνατότητες των παιδιών να επωφεληθούν από την ψηφιακή εκπαίδευση. Η άνιση πρόσβαση στους ψηφιακούς πόρους διαμόρφωσε συνθήκες άνισης κατανομής των εκπαιδευτικών πόρων. Στην έρευνα των Βαρνάβα-Σκούρα κ.ά. απαντάμε μαρτυρίες, όπως οι ακόλουθες:

«*Θόρυβος κατά τη διάρκεια του μαθήματος από δραστηριότητες άλλων ατόμων στο χώρο που κάθεται ο μαθητής για την τηλεκπαίδευση, απουσία υλικών για να συμμετέχουν στο μάθημα κατά τη διάρκεια οργανωμένων δραστηριοτήτων μέσω σύγχρονης τηλεκπαίδευσης, δυσκολία συγκέντρωσης στην οθόνη για μεγάλο χρονικό διάστημα*» και
«*Οι γονείς τους δεν γνώριζαν πως να χρησιμοποιήσουν τα τεχνολογικά μέσα και ειδικότερα την εισαγωγή σε πλατφόρμες τηλεκπαίδευσης*» (Βαρνάβα-Σκούρα κ.ά., σελ. 19-20).

Σύμφωνα με τη Μ.Κ.Ο. *Ρομά Χωρίς Σύνορα* στους τσιγγάνικους οικισμούς η πλειονότητα των μαθητών/τριών δεν έχει πρόσβαση σε σταθερό τηλέφωνο ή σύνδεση στο διαδίκτυο και δεν διαθέτει ψηφιακά μέσα (Ανδρινόπουλος κ.ά., 2021). Επίσης, στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας που λειτουργούν σε σωφρονιστικά καταστήματα δεν έγινε τηλεκπαίδευση αφού οι κρατούμενοι δεν έχουν πρόσβαση στο διαδίκτυο (Ανδρινόπουλος κ.ά., 2021). Παρομοίως, οι πρόσφυγες αποκλείστηκαν από την εκπαιδευτική διαδικασία για μεγάλο χρονικό διάστημα (Χατζούδη κ.ά., 2021) ενώ δυσλειτουργίες επισημάνθηκαν και στα Διαπολιτισμικά Σχολεία και στα Τμήματα Υποδοχής (Σακκούλα, 2022). Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ήταν ανέτοιμο να υιοθετήσει και να εφαρμόσει επαρκώς ΤΠΕ στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και στην εκπαίδευση ειδικών κοινωνικών ομάδων (Sakkoula, 2021).

Τέλος, τα παιδιά με αναπηρία αντιμετώπισαν σοβαρά ζητήματα πρόσβασης και συμμετοχής στην ΕΑΔ ενώ το ψηφιακό χάσμα τα επηρέασε δυσανάλογα (Orsander et al. 2020). Στη χώρα μας, οι μαθητές με αναπηρία αδυνατούσαν να παρακολουθήσουν τα εξατομικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα και η εμπλοκή των γονέων τους ήταν προαπαιτούμενο (Touloupis, 2021).

7. Συμπερασματικές παρατηρήσεις

Η μεταφορά της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε ψηφιακό περιβάλλον και η τροποποίηση παγιωμένων παιδαγωγικών πρακτικών κατά τη διάρκεια της ΕΑΔ, μετέβαλαν το σχολικό πεδίο, τους συσχετισμούς και τους όρους διεξαγωγής του παιγνίου εντός του. Η ΕΑΔ συνέβαλε στην αναδιάταξη των κοινωνικών λειτουργιών και, παράλληλα, η επιβολή των ψηφιακών εργαλείων ως μοναδικού μέσου εκπαιδευτικής διάδρασης συνέβαλε στη συγκρότηση νέων ιεραρχήσεων και εξουσιαστικών σχέσεων (Γιαβρίμης κ.ά., 2022).

Η αποικιοποίηση των παιδαγωγικών πρακτικών από τα τεχνολογικά μέσα ψηφιοποίησε τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες και διαμόρφωσε μια «εικονική» πραγματικότητα, μεταβάλλοντας τις κοινωνικές σχέσεις (Γιαβρίμης κ.ά, 2022). Η ΕΑΔ ανέδειξε τις υπάρχουσες δυνατότητες ανασχεδιασμού της εκπαιδευτικής πολιτικής και εκχώρησης πρωτοβουλίας σε δυνάμεις τις οποίες παραδοσιακά η επικρατούσα up-down πολιτική υπονόμευε. Φορείς όπως τα μεσαία στελέχη και συλλογικότητες εκπαιδευτικών αποδείχθηκε ότι μπορούν να αναλάβουν πρωτοβουλίες που ανασυνθέτουν το πεδίο και ικανοποιούν την αποτελεσματική λειτουργία του.

Απαντώντας στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα δείξαμε ότι την περίοδο αυτή το ΥΠΑΙΘ και το ΙΕΠ εξέδωσαν σειρά ρυθμιστικών κειμένων και οι σχολικές μονάδες κλήθηκαν να τις υλοποιήσουν αναφέροντας, υπηρεσιακά, δυσκολίες εφαρμογής και αιτούμενες διευκρινίσεις ή συμπληρωματικές οδηγίες.

Οι προαναφερόμενες ρυθμιστικές παρεμβάσεις, έκφραση της up-down άσκησης πολιτικής, αποδείχτηκαν ανεπαρκείς και αναποτελεσματικές. Το «κενό» επέτρεψε στους ενδιάμεσους φορείς και στους εκπαιδευτικούς να αναλάβουν πρωτοβουλίες, «καταθέτοντας» προτάσεις πιο λειτουργικές από τις αντίστοιχες της κεντρικής εξουσίας. Ειδικότερα, οι σχολικές μονάδες, κινούμενες εντός των θεσμικών ορίων, ανέπτυξαν πρωτοβουλίες αυτορρύθμισης και διαχείρισης της υπάρχουσας κατάστασης, συνέστησαν ενδοσχολικά ή/και διασχολικά δίκτυα, αναζήτησαν στήριξη από φορείς τόσο σε υλικό επίπεδο (εξοπλισμός) όσο και σε τεχνογνωσία (ενδοσχολικές επιμορφώσεις) και, τέλος, διαβίβασαν προς τις προϊστάμενες παιδαγωγικές και διοικητικές αρχές αιτήματα και προτάσεις (εκπαιδευτική πολιτική εκ των κάτω προς τα άνω).

Τα μεσαία στελέχη της εκπαίδευσης λειτούργησαν υποστηρικτικά και οι παρεμβάσεις τους κρίθηκαν περισσότερο αποτελεσματικές από αυτές τους ΥΠΑΙΘ. Οι παρεμβάσεις, που συνίστανται κυρίως σε επιμορφωτική υποστήριξη, καθοδήγηση των εκπαιδευτικών και οργάνωση της λειτουργίας των σχολικών μονάδων σε συνθήκες κρίσης, αποτελούν σημαντική παρακαταθήκη για τη μελέτη της ασκούμενης εκπαιδευτικής πολιτικής και αναδεικνύουν τη δυναμική των middle-down-up και bottom-up πολιτικών, ιδιαίτερα σε συνθήκες ασταθούς ισορροπίας. Η παραγόμενη γνώση και η τεχνογνωσία είναι κεκτημένη εμπειρία σε επίπεδο σχολικής μονάδας ενώ κοινοποιήθηκε στις εκπαιδευτικές αρχές και γνωστοποιήθηκε στην εκπαιδευτική κοινότητα με ανακοινώσεις σε επιστημονικά συνέδρια ή δημοσιεύσεις σε επιστημονικά περιοδικά.

Στο επίπεδο της εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής τα δεδομένα δείχνουν ότι τα προβλήματα που παρουσιάστηκαν αντιμετωπίστηκαν κατά κύριο λόγο με την ανάπτυξη της σχολικής ηγεσίας και την αναζήτηση λύσεων με την αξιοποίηση των διαθέσιμων υλικών και ανθρώπινων πόρων, καθώς και με την ανάπτυξη κουλτούρας συνεργασίας. Επίσης, σε ορισμένες περιπτώσεις αναπτύχθηκαν διεργασίες ατομικής και συλλογικής αυτομόρφωσης των εκπαιδευτικών.

Όσον αφορά το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, δείξαμε ότι τα κυριότερα προβλήματα που επισημάνθηκαν στο σχολικό πεδίο ήταν:

- η έλλειψη ή η ανεπάρκεια της βασικής υλικοτεχνικής και διαδικτυακής υποδομής στα σχολεία και στις κατοικίες μερίδας εκπαιδευτικών και μαθητών
- η ελλιπής και καθυστερημένη υποστήριξη των εκπαιδευτικών από το ΥΠΑΙΘ

Η λειτουργία των σχολικών μονάδων την περίοδο της ΕΑΔ ανέδειξε τις υπαρκτές εκπαιδευτικές ανισότητες και τις επέτεινε. Κατέδειξε την αδυναμία του συστήματος να προσφέρει ισότιμη εκπαίδευση και την δυσχερή θέση των μαθητών που βρίσκονται στην «περιφέρεια» του σχολικού πεδίου και μετέχουν στο «παιχνίδι» με άνισους όρους.

Στους μηχανισμούς αναπαραγωγής εκπαιδευτικών ανισοτήτων προστέθηκαν και οι ψηφιακές ανισότητες, οι οποίοι καθιστούν πιο δύσκολη την «επιβίωση» των μειονεκτούντων στη διαπάλη εντός του σχολικού πεδίου.

Το ψηφιακό κεφάλαιο φαίνεται να αναδεικνύεται σε παράγοντα όξυνσης των εκπαιδευτικών ανισοτήτων. Η πανδημική κρίση μας έδωσε τη δυνατότητα και την ευκαιρία να δούμε τα προβλήματα και τις δυσκολίες ενσωμάτωσης των ΤΠΕ στο εκπαιδευτικό έργο και να εξετάσουμε στην πράξη τη συμβολή των διαφόρων τύπων εκπαιδευτικής πολιτικής για την αντιμετώπισή της.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Αναστασιάδης, Π. (2020). Η Σχολική Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στην εποχή του Κορωνοϊού COVID-19: το παράδειγμα της Ελλάδας και η πρόκληση της μετάβασης στο «Ανοιχτό Σχολείο της Διερευνητικής Μάθησης, της Συνεργατικής Δημιουργικότητας και της Κοινωνικής Αλληλεγγύης». *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 16(2), 20-48. https://doi.org/10.12681/jode.25506.

Αναστασιάδης, Π., Κωτσίδης, Κ., Συννεφάκης, Χ., & Σπανουδάκη, Α. (2021). Η Εξ Αποστάσεως Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών την περίοδο της Πανδημίας COVID-19 (Μάρτιος-Απρίλιος 2020), από το Πανεπιστήμιο Κρήτης| Ε. ΔΙ. ΒΕ Α: Μια πρώτη Αποτίμηση. Στο Μπράτιτσης, Θ. (Επιμ.). *12ο Πανελλήνιο και Διεθνές Συνέδριο «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση»*, (116-123). https://bit.ly/3r8zvLO

Ανδρινόπουλος, Γ., Γεωργιάδης, Θ., Γεωργαρίου, Μ., Τζανετάκος, Ν., Πανοπούλου, Φ., Καρλαύτης, Θ., Φρυδά, Ε. & Προβής, Δ. (2021). *Όψεις της τηλεκπαίδευσης κατά την περίοδο της πανδημίας: Μορφωτικές ανισότητες και Συνέπειες στα εργασιακά δικαιώματα.* ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ. https://bit.ly/3LNlfld

Αραβαντινού, Δ., & Κώστας, Α. (2022). Επείγουσα Απομακρυσμένη Διδασκαλία (ΕΑΔ) στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση κατά την 1η Περίοδο της Πανδημίας covid-19: Μια Ποιοτική Διερεύνηση Απόψεων, Πρακτικών και Προβλημάτων σε

Εκπαιδευτικούς και Γονείς. Στο Λιοναράκης, Α. (Επιμ.). *Πρακτικά 11ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, τ. 11(7Α),* (σελ. 60-71). https://doi.org/10.12681/icodl.3386

Βαρνάβα – Σκούρα, Τ., Γιαλαμάς, Β., Ραγκούση, Μ. & Σφυρόερα, Μ. (2022). *Πανδημία Covid-19 Η εξ αποστάσεως διδασκαλία στο ελληνικό δημόσιο σχολείο.* Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής - Σχολή Μηχανικών - Τμήμα Ηλεκτρολόγων & Ηλεκτρονικών Μηχανικών. https://bit.ly/3dJQGQR

Βεργίδης, Δ. (2021). Ένα νέο πρόταγμα για την εκπαίδευση: πόλεις μάθησης και ανοιχτά σχολεία - πολιτιστικά κέντρα. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.). Το πλαίσιο μια πόλης που μαθαίνει σήμερα. Η εκκίνηση της Κορίνθου, (σελ. 29-35). Εκδόσεις Γρηγόρη.

Βεργίδης, Δ. (2022). Ανάπτυξη δεξιοτήτων στο σχολείο: παραδοχές και εκπαιδευτικές πολιτικές. Στο Κωσταρά, Ε. (Επιμ.). *«Ανάπτυξη Δεξιοτήτων στην Εκπαίδευση Ενηλίκων και στη Σχολική Εκπαίδευση» Πρακτικά Συνεδρίου*, (σελ. 92-94). Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Bourdieu, P. (1992). *Μικρόκοσμοι, τρεις μελέτες πεδίου*. Εκδ. Στάχυ.

Bourdieu, P. (1994). *Κείμενα Κοινωνιολογίας*. Δελφίνι.

Bourdieu, P., Wacquant, L.J.D. (1992). *An Invitation to Reflexive Sociology*. The University of Chicago Press.

Bozkurt, A., & Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education, 15(1),* i-vi. https://doi.org/10.5281/zenodo.3778083.

Γιαβρίμης, Π., & Φερεντίνου, Ο. (2022). Επείγουσα Απομακρυσμένη Εκπαίδευση στην Εποχή της Καραντίνας. Απόψεις Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. *Επιστήμες Αγωγής, 2022(1),* 53-68. https://bit.ly/3C6UxAJ.

Δελήμπεης, Γ. & Βεργίδης, Δ. (2022). Από το πολιτισμικό στο ψηφιακό κεφάλαιο, ως εννοιολογικό πλαίσιο για τη μελέτη της τηλεκπαίδευσης στο ελληνικό σχολείο κατά τη διάρκεια της πανδημίας Covid-19: Μία πρώτη προσέγγιση. Στο Παναγιωτακόπουλος, Χ., Καρατράντου, Α., & Αρμακόλας, Σ. (Επιμ.), *Πρακτικά Εργασιών 7ου Πανελλήνιου Συνεδρίου «Ένταξη και Χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία»*, (σελ. 1235-1242). Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Εργασίας, Πανεπιστήμιο Πατρών.

Gkoros, D., & Bratitsis, T. (2022). E-Leadership and Distance Education in Greece during Covid-19 Pandemic. *Management in Education, 0(0)*. https://doi.org/10.1177/08920206221081611

Gkougkoura, C., Paida, S., Vitsou, M. & Palaiologou (2022). Emergency Remote Teaching (ERT) in multilingual contexts: A Mixed Methods Case Study. *International Journal of Modern Education Studies, 6(1),* 1-20. http://dx.doi.org/10.51383/ijonmes.2022.115

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review, 27*. https://bit.ly/3doGhK8

Ignatow, G., & Robinson, L. (2017). Pierre Bourdieu: theorizing the digital. *Information, Communication & Society, 20(7),* 950-966. https://doi.org/10.1080/1369118X.2017.1301519.

Καραλής, Θ. (2022). Από τη συνθήκη της πανδημίας στην πανδημική εποχή: διδάγματα και προτάγματα για την εκπαίδευση ενηλίκων και τη διά βίου μάθηση. Στο Π. Λιντζέρη & Δ. Βαλάση (Επιμ*.). Η εμπειρία της πανδημίας της νόσου COVID-19 στην εκπαίδευση και κατάρτιση ενηλίκων: διαστάσεις, συνέπειες, προοπτικές*, (σελ. 23-56). ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ

Κουτσογιάννης, Δ. (2016). «Του κύκλου τα γυρίσματα». Σχολικός χρόνος, διδακτικά σχήματα και γλωσσική διδασκαλία. Στο Χοντολίδου Ε., Τσακαλίδου, Ρ., Τεντολούρης, Φ., Κυρίδης, Α., Βακαλόπουλος, Κ. (Επιμ.) *Μνήμη Σωφρόνη Χατζησαββίδη. Γλωσσ(ολογ)ικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις,* (σελ. 232-251). Gutenberg,

Κυρίδης, Α. (2022). Οι συνθήκες άσκησης του εκπαιδευτικού έργου στην ελληνική δημόσια Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση κατά την περίοδο της πανδημίας. Στο Ζάγκος Χ., Κυρίδης, Α., Καμαριανός, Ι. & Φωτόπουλος, Ν. (Επιμ.). *Εκπαίδευση και εκπαιδευτικοί στην εποχή της πανδημίας COVID-19. Αφηγήσεις, εμπειρίες, πρακτικές ποιοτικές και ποσοτικές διαστάσεις*, (σελ. 151-266). ΑΔΕΔΥ/ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΠΟΛΥΚΕΝΤΡΟ.

Karalis, T. (2020). Planning and evaluation during educational disruption: Lessons learned from Covid-19 pandemic for treatment of emergencies in education. *European Journal of Education Studies*, 7(4), 125-142. https://dx.doi.org/10.46827/ejes.v0i0.3047

Khan, K. S., Kunz, R., Kleijnen, J., & Antes, G. (2003). Five steps to conducting a systematic review. *Journal of the royal society of medicine, 96(3)*, 118-121. https://doi.org/10.1177/014107680309600304.

Orsander, M., Mendoza, P., Burgess, M., Arlini, S. M., & Sulaiman, M. (2020). *The hidden impact of COVID-19. On children and families with disabilities*. Save the children.

Παράσχου, Β., Κρητικός, Γ., & Κώστας, Α. (2021). Σύγχρονη & Ασύγχρονη Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση κατά την 1η φάση της Πανδημίας λόγω COVID-19: Συμπεράσματα από το Ταχύρρυθμο Πρόγραμμα Επιμόρφωσης του Πανεπιστημίου Αιγαίου. Στο Μπράτιτσης, Θ. (Επιμ.). *12ο Πανελλήνιο και Διεθνές Συνέδριο «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση»*, (σελ.41-48). https://bit.ly/3dLYxxd.

Πρωτόπαπας, Ε. Ι., Κυριαζής, Χ., & Στόγιας, Σ. (2022). Η Ελληνική Δημόσια Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση τον καιρό του COVID-19: Η άποψη των εκπαιδευτικών. Στο Λιοναράκης, Α. (Επιμ.). *Πρακτικά 11ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, τ. 11(4Α),* (σελ. 46-60). https://doi.org/10.12681/icodl.3318.

Papaioannou, V., Anagnou, E., & Vergidis, D. (2018). Adult Inmates' Motivation for Participation in Educational Programs in Greece. *International Education Studies, 11(6),* 132-144. https://doi.org/10.5539/ies.v11n6p132.

Papazoglou, T., & Kostas, A. (2022). School units and emergency remote teaching: the case of a public primary school in Greece during COVID-19 lockdown. *European Journal of Open Education and E-learning Studies, 7(1),* 46-75. http://dx.doi.org/10.46827/ejoe.v7i1.4144.

Ragnedda, M. (2018). Conceptualizing Digital Capital. *Telematics and Informatics, 35 (8),* 2366-2375. https://doi.org/10.1016/j.tele.2018.10.006.

Ragnedda, M., Ruiu, M. L., & Addeo, F. (2020). Measuring digital capital: An empirical investigation. *New Media & Society, 22(5),* 793-816. https://doi.org/10.1177/1461444819869604.

Rother, E. T. (2007). Systematic literature review X narrative review. *Acta Paulista de Enfermagem, 20*(2), v-vi. https://doi.org/10.1590/S0103-21002007000200001.

Σακκούλα, Ν. (2022). Η Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση των προσφύγων μαθητών/-τριών την περίοδο της πανδημίας. Αναπαραστάσεις διευθυντών/-τριών κι εκπαιδευτικών. Στο Λιοναράκης, Α. (Επιμ.). *Πρακτικά 11ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση,* τ. 11(2Α), (σελ 45-54). https://doi.org/10.12681/icodl.3537.

Σταχτέας, Χ., & Σταχτέας, Φ. (2021). Όψεις της Εφαρμογής της Σύγχρονης Τηλεκπαίδευσης υπό τη Σκιά του Δεύτερου Κύματος της Πανδημίας Covid-19. *Επιστήμες Αγωγής, 2021(3),* 260-292. https://bit.ly/3DQRI8g.

Sakkoula, N. (2022). The intercultural aspect of distance education in Greece: a case study of exploring educational leadership's representations during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Teaching and Learning, 1(1),* 35-45. https://doi.org/10.17501/26827034.2021.1103.

Τζημίρης, Σ., & Καρούσιου, Χ. (2022). Οι απόψεις των διευθυντών Δημοτικών Σχολείων για την τηλεκπαίδευση κατά την περίοδο του Covid-19. *Επιστήμες Αγωγής, 2022(2),* 203-224. https://bit.ly/3Roi1WD.

Τζιφόπουλος Μ. (2022). «Κάποιοι μαθητές μου δεν συνδέθηκαν ποτέ…»: Εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αφηγούνται την εμπειρία τους από την τηλεκπαίδευση την περίοδο της πανδημίας του κορονοϊού. *Κείμενα Παιδείας, 4,* 1-23. https://bit.ly/3RakELn.

Touloupis, T. (2021). Parental involvement in homework of children with learning disabilities during distance learning: Relations with fear of COVID-19 and resilience. *Psychology in the Schools, 58(12)*, 2345-2360. https://doi.org/10.1002/pits.22596.

Jimoyiannis, A., Koukis, N., & Tsiotakis, P. (2021). Shifting to emergency remote teaching due to the COVID-19 pandemic: Greek teachers' beliefs and experiences. Στο Reis, A., Barroso, J., Lopes, J. B., Mikropoulos, T. & Fan, C.-W. (Επιμ.), *Technology and Innovation in Learning, Teaching and Education* (σελ. 320-329). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-73988-1_25.

Φωτόπουλος, Ν. (2022). Το εκπαιδευτικό επάγγελμα στην εποχή της Covid 19: προκλήσεις, αβεβαιότητες, προοπτικές. Εμπειρικά στιγμιότυπα & κοινωνιολογικές προεκτάσεις. Στο Ζάγκος Χ., Κυρίδης, Α., Καμαριανός, Ι. & Φωτόπουλος, Ν. (Επιμ.). *Εκπαίδευση και εκπαιδευτικοί στην εποχή της πανδημίας COVID-19. Αφηγήσεις, εμπειρίες, πρακτικές ποιοτικές και ποσοτικές διαστάσεις*, (σελ. 17-149). ΑΔΕΔΥ/ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΠΟΛΥΚΕΝΤΡΟ.

Χατζούδη, Δ.-Ι., Μουρτζάκη, Μ., Ντιρογιάννη, Δ. & Σταματούκου, Χ. (2021). *Οι Ανισότητες στην Εκπαίδευση κατά την Περίοδο της Πανδημίας στην Ελλάδα.* ActionAid Hellas. https://bit.ly/3BInTEa

Δημήτρης Σακκούλης
Υποψήφιος Διδάκτορας, Τ.ΕΠ.Ε.Κ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών
d.sakkoulis@upatras.gr

Δημήτρης Βεργίδης
Ομότιμος Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών
vergidis@upatras.gr

Οι απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την εφαρμογή της τηλεκπαίδευσης κατά τη διάρκεια του πρώτου lockdown

Δημήτριος Δημητρίου, Άννα Δούβαλη, Απόστολος Κατσικάς, Θεόδωρος Θάνος

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών Δημοτικών Σχολείων, αναφορικά με την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια του κλεισίματος των σχολείων στο πρώτο lockdown στην Ελλάδα (Μάρτιος-Μάιος 2020). Ως μέσο συλλογής των στοιχείων χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο το οποίο διανεμήθηκε ηλεκτρονικά σε όλα τα Δημοτικά Σχολεία της Ελλάδας και περιλάμβανε ερωτήσεις ανοιχτού και κλειστού τύπου. Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 1.592 εκπαιδευτικοί Δημοτικών Σχολείων. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε από τον Απρίλιο έως τον Ιούνιο του 2020. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, ένας στους τρεις εκπαιδευτικούς (32,9%) ανέφερε πως ενημερώθηκε έγκαιρα για την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Ορισμένες από τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί αφορούσαν στον χειρισμό της πλατφόρμας (52,3%) και στο γεγονός πως δεν ήταν εξοικειωμένοι με αυτό το είδος διδασκαλίας (41,6%). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί προέβησαν στη δημιουργία νέου εκπαιδευτικού υλικού (74,5%) με αποτέλεσμα την αύξηση του φόρτου εργασίας (77,1%). Το 72,3% των εκπαιδευτικών πιστεύει πως η εξ αποστάσεως εκπαίδευση συμβάλλει στην αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων στην εκπαίδευση, ενώ εννιά στους/στις δέκα (87,6%) θεωρούν πως με αυτό το είδος διδασκαλίας δημιουργήθηκαν νέες μορφές ανισοτήτων. Αναφορικά με την αποτελεσματικότητα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια της καραντίνας, το 29% των εκπαιδευτικών του δείγματος θεωρεί πως ήταν πολύ ή πάρα πολύ αποτελεσματική.

Λέξεις κλειδιά: Τηλεκπαίδευση, Covid-19, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Εισαγωγή

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση επιστρατεύοντας τα σύγχρονα διαδικτυακά πολυμέσα αξιοποιεί ευέλικτα και ελκυστικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα ηλεκτρονικής μάθησης (e-learning), που συμβάλλουν στη διάχυση της γνώσης κι ανταποκρίνονται στις αυξημένες απαιτήσεις της εποχής (Βασάλα, 2005· Μανούσου, 2008). Στο εξωτερικό είναι ευρέως διαδεδομένη και η τάση είναι μόνιμα αυξητική στις αναπτυγμένες χώρες που αξιοποιείται για να εμπλουτιστούν ποιοτικά οι εκπαιδευτικές ευκαιρίες των εκπαιδευομένων και στις αναπτυσσόμενες χώρες που χρησιμοποιείται για να καταπολεμηθεί οικονομικότερα ο αναλφαβητισμός (Κόκκαλη & Γεωργιάδη, 2009). Στην Ελλάδα, μέχρι το ξέσπασμα της παγκόσμιας πανδημίας του κορωνοϊού τον Μάρτιο του 2020, που αποφασίστηκε η αναστολή λειτουργίας όλων των σχολείων (ΦΕΚ 783/Β/10.3.2020) δεν προσφερόταν γενικευμένη σχολική εκπαίδευση από απόσταση, ούτε αυτοδύναμη ούτε συμπληρωματική. Σε μεμονωμένες περιπτώσεις, από ερευνητές ή από ιδιωτικά σχολεία, γινόταν περιορισμένη εφαρμογή προγραμμάτων συμπληρωματικής σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Αν και τα παγκόσμια δεδομένα ήταν εξαιρετικά και αν και τα ελληνικά πειραματικά δεδομένα ήταν ενθαρρυντικά, η επίσημη πολιτεία καθυστερούσε να προωθήσει θεσμικά ανάλογες πρακτικές, κυρίως για οικονομικούς λόγους (Κουτζεκλίδου & Μαυροειδής, 2017).

Η πανδημία του Covid – 19

Ο κορωνοϊός COVID – 19 έκανε την εμφάνισή του για πρώτη φορά στα τέλη του 2019 στην πόλη Γιουχάν της Κίνας. Στις 22 Ιανουαρίου, εξαιτίας της μεταδοτικότητας του ιού, πάρθηκαν αυστηρά περιοριστικά μέτρα στην πόλη και οι τοπικές αρχές προσπάθησαν να ελέγξουν την εξάπλωσή του (Zhu, Wei & Niu, 2020).

Σύμφωνα με στοιχεία της UNESCO ένα από τα μέτρα που επιβλήθηκαν σε εθνικό επίπεδο ήταν και το κλείσιμο των σχολείων στις 21 Φεβρουαρίου 2020. Ο ιός άρχισε γρήγορα να εξαπλώνεται σε παγκόσμιο επίπεδο. Άρχισαν να κλείνουν τα σχολεία σε διάφορες χώρες του κόσμου, είτε αρχικά σε τοπικό επίπεδο είτε αμέσως σε εθνικό. Στις 11 Μαρτίου 2020 ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας χαρακτηρίζει τις διαστάσεις που πήρε η εξάπλωση του κορωνοϊού COVID – 19 ως πανδημία (WHO, 2020). Την ίδια μέρα ανακοινώθηκε και στην Ελλάδα η αναστολή της λειτουργίας των σχολείων. Μέχρι τα μέσα Απριλίου έκλεισαν τα σχολεία σε 192 χώρες επηρεάζοντας περισσότερους από το 90%, περίπου 1, 6 δισεκατομμύρια, της παγκόσμιας μαθητικής κοινότητας (UNESCO, 2020). Σύμφωνα με τη γενική διευθύντρια της UNESCO, Audrey Azoulay ήταν η πρώτη φορά που παρατηρήθηκε διακοπή της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε τόσο μεγάλη έκταση.

Σχεδόν σε όλες τις χώρες εφαρμόστηκε εξ αποστάσεως εκπαίδευση, αλλά φυσικά όχι παντού με τον ίδιο τρόπο και τα ίδια μέσα. Σύμφωνα με την Παγκόσμια Τράπεζα σε πολλές χώρες η δημιουργία ιστοσελίδων και online πλατφόρμων για τη συνέχιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, τη στήριξη και ενημέρωση των εκπαιδευτικών, των μαθητών αλλά και των γονέων αποτέλεσε το βασικό εργαλείο για την αντιμετώπιση της κρίσης στην εκπαίδευση εξαιτίας του Covid – 19. Σε κάποιες περιπτώσεις χρησιμοποιήθηκαν ήδη υπάρχουσες ιστοσελίδες και βάσεις δεδομένων με εκπαιδευτικό υλικό. Επίσης, οργανώθηκαν webinars για τους εκπαιδευτικούς με στόχο την ενημέρωση και την εξοικείωση με μεθόδους για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Αντίστοιχα προγράμματα διοργανώθηκαν σε διάφορες χώρες και για τους γονείς. Η τηλεόραση ήταν ένα ακόμη μέσο που χρησιμοποιήθηκε για την ενίσχυση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Επίσης, τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης αποτέλεσαν έναν τρόπο επικοινωνίας μέσω της ανταλλαγής μηνυμάτων μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας. Ένα ακόμη μέσο που ενίσχυσε την εκπαίδευση σε αυτή την ιδιαίτερη συνθήκη ήταν οι Ψηφιακές Βιβλιοθήκες που τέθηκαν στη διάθεση του κοινού σε ορισμένες χώρες (The World Bank, 2020).

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση ορίζεται ως μία εκπαιδευτική διαδικασία όπου ο διδασκόμενος βρίσκεται σε φυσική απόσταση από τον διδάσκοντα. Είναι η εκπαίδευση που διδάσκει και ενεργοποιεί τον μαθητή πώς να μαθαίνει μόνος του και πώς να λειτουργεί αυτόνομα προς μία ευρετική πορεία αυτομάθησης και γνώσης. (Λιοναράκης,2001)

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση μπορεί να είναι είτε ασύγχρονη είτε σύγχρονη. Η σύγχρονη εκπαίδευση διεξάγεται σε πραγματικό χώρο, στον οποίο μαθητές και εκπαιδευτικός συμμετέχουν ταυτόχρονα. Στην ασύγχρονη εκπαίδευση οι εκπαιδευόμενοι έχουν τη δυνατότητα να παρακολουθήσουν τις εισηγήσεις και να κάνουν τις εργασίες τους όποτε οι ίδιοι το επιθυμούν (Θωμά και συν., 2015).

Για την υλοποίηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης απαιτείται ειδικός σχεδιασμός του προγράμματος σπουδών, αξιοποίηση κατάλληλα διαμορφωμένου υλικού, εφαρμογή ειδικών εκπαιδευτικών και διδακτικών μεθόδων και επιλογή αντίστοιχων με τη μεθοδολογία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης τρόπων επικοινωνίας (Moore & Kearsley, 2012).

Τα μέτρα κοινωνικής αποστασιοποίησης που είχαν ληφθεί για την αντιμετώπιση του ιού COVID-19, είχαν οδηγήσει στη λύση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης για την συνέχιση της μαθησιακής διαδικασίας. Όμως δεν ήταν όλες οι χώρες το ίδιο προετοιμασμένες για τη μετάβαση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση και τη διαδικτυακή μάθηση (Saavedra, J. 2020). Σε ορισμένες χώρες δάνεισαν υπολογιστές στους μαθητές, σε άλλες χρησιμοποίησαν παραδοσιακές πρακτικές (πχ. εκτύπωση και παράδοση έντυπων ασκήσεων) ή συνεργάστηκαν με ιδιωτικές εταιρείες παροχής υπηρεσιών διαδικτύου και εκπαιδευτικού υλικού, κ.ά. (Gouëdard, Pont & Viennet, 2020). Στην Ελλάδα το Υπουργείο Παιδείας έκανε δεκτή τη δωρεά υπηρεσιών και υλικού εξοπλισμού από τρίτους, ώστε να διευκολυνθεί η εξ αποστάσεως εκπαίδευση όλων των βαθμίδων. (ΦΕΚ 68/20-3-2020).

Η υιοθέτηση αποκλειστικά της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην πρωτοβάθμια, ως αναγκαιότητα λόγω της πανδημίας του Covid-19, αποτέλεσε μια πρωτόγνωρη πραγματικότητα για όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Η καθολική εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης βρήκε απροετοίμαστους τους εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικοί δεν ήταν όλοι επιμορφωμένοι σε θέματα που αφορούν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση και τη χρήση των πλατφόρμων. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί δεν είχαν όλα τα απαραίτητα μέσα, όπως ηλεκτρονικούς υπολογιστές και σύνδεση με το διαδίκτυο. Για παράδειγμα από τις πιο συνήθεις δυσκολίες που παρουσιάστηκαν κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ήταν τα προβλήματα σύνδεσης στο διαδίκτυο (Putra, Witri & Sari, 2020).

Πέρα από τις τεχνικές δυσκολίες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, η υγειονομική κρίση ανέδειξε και τις κοινωνικές ανισότητες που υφίστανται στα σχολεία. Το κλείσιμο των σχολείων δεν επηρέασε όλους τους μαθητές στον ίδιο βαθμό. Μαθητές από ευκατάστατες οικογένειες και με τεχνολογική γνώση μπορούσαν να παρακολουθήσουν τα εξ αποστάσεως μαθήματα, υπήρχαν όμως και πολύ μαθητές που δεν μπορούσαν να παρακολουθήσουν αυτό το μοντέλο διδασκαλίας. Με αποτέλεσμα οι μαθητές από χαμηλά κοινωνικά στρώματα να επηρεαστούν σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους μαθητές των ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων (Tiruneh, 2020). Επιπρόσθετα η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είχε σημαντικό αντίκτυπο και στους μαθητές με χαμηλό μαθησιακό κίνητρο, καθώς και στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που φοιτούν σε δημόσια σχολεία γενικής αγωγής (Di Pietro et al., 2020).

Οι ανισότητες δεν ήταν μόνο σε ατομικό επίπεδο, καθώς και στα σχολεία υπήρξαν ανισότητες αναφορικά με τον τεχνολογικό εξοπλισμό. Υπάρχουν σημαντικές διαφορές στους πόρους που έχει το κάθε σχολείο, ειδικότερα ανάμεσα στα δημόσια και τα ιδιωτικά σχολεία καθώς και τα σχολεία της επαρχίας έναντι αυτών στα αστικά κέντρα. Δεν έχουν όλοι οι εκπαιδευτικοί και μαθητές ίση πρόσβαση στην ψηφιακή τεχνολογία (Tadesse & Muluye, 2020). Στα δημόσια σχολεία η πρόσβαση στο διαδίκτυο για τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές είναι συνήθως περιορισμένη ή ανύπαρκτη (Tzifopoulos, 2020).

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών θεωρείται προαπαιτούμενο στάδιο για την αποτελεσματικότερη εισαγωγή και αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στα ποικίλα γνωστικά αντικείμενα όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων. Η ενημέρωση για τις τεχνολογικές εξελίξεις και τις νέες παιδαγωγικές θεωρήσεις αξιοποίησης των ΤΠΕ εξοπλίζουν τον εκπαιδευτικό με πρακτικές πληροφορίες αλλά και παραδείγματα εφαρμογών που μπορούν να διευκολύνουν το έργο του και να ενισχύσουν την αυτοπεποίθηση του για την λήψη αποφάσεων σχετικά με την χρήση των νέων τεχνολογιών (Moore & Kearsley, 2012).

Ψηφιακό χάσμα εκπαιδευτικών

Οι διευρυμένες δυνατότητες που παρέχουν οι νέες τεχνολογίες δικαιολογούν την ενσωμάτωσή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία και την αξιοποίησή τους σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, αποσκοπώντας στην ποιοτικότερη μάθηση (Camilleri, Ehlers, & Pawlofski, 2014˙ Καλογιαννάκης & Καλκάνης, 2018˙ Keegan, 2001). Ωστόσο, παρά τη γενικευμένη παραδοχή για την πολύτιμη συμβολή των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση (Μικρόπουλος & Μπέλλου, 2010· Νικολοπούλου, 2009˙ Tuomi, 2013), στην Ελλάδα ως τώρα έχουν καταγραφεί μόνο αποσπασματικές προσπάθειες για ανάλογη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Αναστασιάδης, 2020).

Οι περισσότεροι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί, προωθώντας καινοτόμες εκπαιδευτικές δράσεις (Somekh & Lewin, 2005) και υιοθετώντας ευέλικτες μορφές εκπαίδευσης, στις οποίες η τεχνολογία συνεπικουρεί την παιδαγωγική επιστήμη (Λιοναράκης, 2017), ανταποκρίνονται ικανοποιητικά στις ολοένα αυξανόμενες απαιτήσεις της εκπαίδευσης (Κελπανίδης, 2004). Μέσω της έλλογης και κριτικής αξιοποίησης των ψηφιακών εφαρμογών στο πλαίσιο του εκάστοτε επιστημονικού πεδίου, οι εκπαιδευτικοί οργανώνουν τη διδασκαλία τους και καθοδηγούν τους μαθητές να αναπτύξουν κριτική σκέψη και να οικοδομήσουν στέρεη γνώση. Επιπλέον, χάρη στη διαδραστικότητα του πολυμορφικού ψηφιακού υλικού (Πολύδωρος, 2017)

προκαλούν το ενδιαφέρον ακόμα και των μαθητών που πιέζονται από τις απαιτήσεις της συμβατικής τάξης και αδιαφορούν για τα μαθήματα που εδράζονται σε παραδοσιακές και ανιαρές μεθόδους διδασκαλίας. Εκπαιδευτικοί που είναι οι ίδιοι ψηφιακά καταρτισμένοι και αισθάνονται επαρκείς να εμπλέξουν τα ηλεκτρονικά μέσα στα μαθήματά τους, υιοθετούν πρόθυμα τις νέες πρακτικές και εμπλέκουν ενεργητικά και δημιουργικά και τους μαθητές τους σε διδακτικά σενάρια υποβοηθούμενα από την τεχνολογία (Φιλιππούσης, 2017), για να πετύχουν υψηλούς εκπαιδευτικούς στόχους (Abrahams, 2010).

Βέβαια, για να καταφέρουν οι εκπαιδευτικοί να χρησιμοποιήσουν τις νέες πολυμεσικές εφαρμογές και τα πολλά υποσχόμενα ψηφιακά εργαλεία χρειάζεται να έχει προηγηθεί συστηματική επιμόρφωση και εξοικείωση με την τεχνολογία. Επιπλέον, για την απόκτηση ψηφιακών δεξιοτήτων από τους εκπαιδευτικούς απαιτείται χρόνος και δημόσια υλικοτεχνική υποστήριξη (Zhao et al., 2020). Όσοι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ανεπαρκείς και δεν έχουν λάβει καμία ανάλογη επιμόρφωση, αποφεύγουν από ανασφάλεια και τεχνοφοβία την εκπαιδευτική τεχνολογία (Τάσση, 2014) και περιορίζονται σε τετριμμένες και παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας, στερώντας και στους μαθητές τους την επαφή με νέους ορίζοντες μάθησης (Αναστασιάδης, 2020). Ακόμα και σήμερα υπάρχουν αρκετοί εκπαιδευτικοί που παραμένουν «αναλφάβητοι» ψηφιακά και δεν έχουν λάβει καμία επιμόρφωση ή, αν και επιμορφώθηκαν πριν μεγάλο διάστημα, δεν εφάρμοσαν άμεσα και δεν εξάσκησαν όσα έμαθαν, με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται στη χρήση των ηλεκτρονικών μέσων και των ψηφιακών εφαρμογών για διδακτικούς σκοπούς. Επιπλέον, κάποιοι μεγαλύτεροι ηλικιακά εκπαιδευτικοί εξακολουθούν να αντιμετωπίζουν διστακτικά τη χρήση της τεχνολογίας στη σχολική τάξη (Τάσση, 2014) και στην Ελλάδα, σύμφωνα με τον Αναστασιάδη (2020), το ποσοστό των μόνιμων εκπαιδευτικών που είναι άνω των 50 ετών είναι 72,68%. Οι περισσότεροι από αυτούς αισθάνονται ανεπαρκείς να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις ενός διδακτικού σεναρίου με τη συνδρομή ηλεκτρονικών μέσων, ειδικά όταν γνωρίζουν την εξοικείωση των μαθητών τους με την τεχνολογία (Πολύδωρος, 2017).

Το ψηφιακό χάσμα ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς διαφάνηκε εντονότερα την περίοδο της πανδημίας του covid-19, όταν απαιτήθηκε από το σύνολο των εκπαιδευτικών να συμμετάσχουν στην τηλεκπαίδευση, που προϋποθέτει ψηφιακές δεξιότητες, ηλεκτρονικές συσκευές και σύνδεση στο διαδίκτυο (Camacho et al. 2020· Fotheringham et al., 2020· Habler, Khalayleh, & McBurnie, 2020· McAleavy, et al., 2020· Özer, 2020· Pollock, 2020· Reed, 2020· Τζέμου & Σοφός, 2013· Zhou, et al., 2020). Ειδικά στην Ελλάδα, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να συμμετάσχουν στην τηλεκπαίδευση όταν από τη μία παρατηρείται υποχρηματοδότηση της δημόσιας παιδείας, υστέρηση σε υποδομές και ελλιπής επιμόρφωση για την παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ και από την άλλη η αγοραστική δύναμή τους συνεχώς περιορίζεται (Αναστασιάδης, 2020), με αποτέλεσμα να μην εξασφαλίζονται σε όλους ισότιμες προϋποθέσεις πρόσβασης στα ψηφιακά εργαλεία. Έτσι, μόνο όσοι έχουν οικονομική ευχέρεια διαθέτουν εξελιγμένα τεχνολογικά εργαλεία και διασφαλίζουν συγκριτικά πλεονεκτήματα. Αυτός ο ψηφιακός δυισμός που εντοπίζεται στους εκπαιδευτικούς πολλαπλασιάζει τις κοινωνικές ανισότητες και στον μαθητικό πληθυσμό (Σαχινίδης & Πολυχρονάκης, 2009). Επομένως, για να μπορούν οι εκπαιδευτικοί να ανταποκριθούν στις νέες προκλήσεις που αναδεικνύονται (γνώσεις και δεξιότητες) και στους νέους ρόλους που καλούνται να αναλάβουν στην σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση, χρειάζεται να επιμορφωθούν κατάλληλα και να ενισχυθούν οικονομικά (Αναστασιάδης, 2020).

Μεθοδολογία της έρευνας

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών Δημοτικών Σχολείων, αναφορικά με την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια του κλεισίματος των σχολείων στο πρώτο lockdown στην Ελλάδα (Μάρτιος-Μάιος 2020). Στόχοι της παρούσας έρευνας είναι να εξεταστούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών Δημοτικών Σχολείων σχετικά με:

- την ενημέρωσή τους αναφορικά με την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης,
- τη χρήση της πλατφόρμας εξ αποστάσεως εκπαίδευσης,

- την αποτελεσματικότητα της εξ αποστάσεως διδασκαλίας,
- την αξιολόγηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Το δείγμα της έρευνας αποτελούν 1.592 εκπαιδευτικοί Δημοτικών Σχολείων, εκ των οποίων το 69,4% είναι μόνιμοι και το 30,6% αναπληρωτές. Ως προς το φύλο τους, το 27,6% είναι άνδρες και το 72,4% γυναίκες. Με βάση τα χρόνια υπηρεσίας, το 13,5% των εκπαιδευτικών έχει 0-5 χρόνια προϋπηρεσίας, το 9,4% έχει 6-10 χρόνια προϋπηρεσίας, το 20,3% έχει 11-15 χρόνια προϋπηρεσίας, το 17% έχει 16-20 χρόνια προϋπηρεσίας και το 39,8% των εκπαιδευτικών έχουν περισσότερα από 20 χρόνια προϋπηρεσίας. Αναφορικά με την αστικότητα της περιοχής στην οποία βρίσκεται το σχολείο, το 23,9% των εκπαιδευτικών υπηρετούν σε αγροτικές περιοχές, το 19% σε ημιαστικές περιοχές και το 57,1% σε αστικές περιοχές.

Ως μέσο συλλογής των στοιχείων χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο, το οποίο διανεμήθηκε ηλεκτρονικά σε όλα τα σχολεία της Ελλάδας και περιλάμβανε ερωτήσεις κλειστού τύπου, πολλαπλής επιλογής αλλά και ανοιχτού τύπου. Η διάρκεια συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου ήταν 12 λεπτά περίπου. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε από τον Απρίλιο έως τον Ιούνιο του 2020.

Οι εκπαιδευτικοί πριν τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου ενημερώθηκαν για τον σκοπό, τους στόχους και τον φορέα της έρευνας μέσω μιας ενημερωτικής επιστολής που συνόδευε το ερωτηματολόγιο. Επίσης, διαβεβαιώθηκαν πως η έρευνα είναι ανώνυμη και οι απαντήσεις τους θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τον σκοπό της έρευνας. Οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να έχουν τη δυνατότητα να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο έπρεπε πρώτα να επιβεβαιώσουν πως συμμετέχουν με τη θέλησή τους και συναινούν στη συμμετοχή τους.

Αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα της έρευνας αφορούσαν τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αποτελεσματικότητα της εφαρμογής της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια της καραντίνας του πρώτου κύματος της πανδημίας COVID 19. Τα αποτελέσματα της έρευνας παρουσιάζονται ταξινομημένα σε τέσσερις βασικές κατηγορίες που αντιστοιχούν στα ερευνητικά ερωτήματα: (α) την ενημέρωση των εκπαιδευτικών, (β) τη χρήση της πλατφόρμας εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, (γ) την αποτελεσματικότητα της εξ αποστάσεως διδασκαλίας και (δ) την αξιολόγηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης από τους εκπαιδευτικούς.

Ενημέρωση εκπαιδευτικών σχετικά με την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Η έναρξη της πανδημίας αιφνιδίασε την εκπαιδευτική κοινότητα, καθώς αποτελούσε μία πρωτόγνωρη κατάσταση για την ανθρωπότητα. Σε πολύ μικρό χρονικό διάστημα, απαιτήθηκε να συνεχιστεί το εκπαιδευτικό έργο, μέσω ενός καινοτόμου μοντέλου διδασκαλίας, της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Για την προετοιμασία των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας σημαντικό ρόλο διαδραμάτισε η ενημέρωση των εκπαιδευτικών εκ μέρους των επίσημων εκπαιδευτικών φορέων, των σχολικών μονάδων και του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων. Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών προκύπτει ότι μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών δεν ήταν ικανοποιημένο από την αρχική ενημέρωση που έλαβε για την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, το 41,1% απάντησε πως ήταν καθόλου ή λίγο ικανοποιημένο σχετικά με πόσο έγκαιρα ενημερώθηκαν, το 26,1% ήταν μέτρια ικανοποιημένο και το 32,8% ήταν αρκετά έως πολύ ικανοποιημένο.

Οι προϊστάμενοι των σχολικών μονάδων φαίνεται ότι ανέλαβαν το έργο της ενημέρωσης των εκπαιδευτικών, καθώς περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς (61%) ενημερώθηκαν από τον προϊστάμενο της σχολικής μονάδας. Σημαντικό ποσοστό εκπαιδευτικών αναφέρει ότι δεν ενημερώθηκε από επίσημο εκπαιδευτικό φορέα αλλά από συναδέλφους τους, σε ποσοστό 29,5%. Σε ορισμένες περιπτώσεις (18,5%), η ενημέρωση πραγματοποιήθηκε από τους συντονιστές εκπαιδευτικού έργου.

Οι συντονιστές εκπαιδευτικού έργου ανέλαβαν και την αρχική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, σε ποσοστό 69,9%, διοργάνωσαν μία ή δύο επιμορφωτικές συναντήσεις/ενημερώσεις. Μικρό είναι το ποσοστό των εκπαιδευτικών (7,3%) που αναφέρουν ότι δεν είχαν καμία επιμόρφωση/ενημέρωση από τον συντονιστή. Τα θέματα, στα οποία εστίασαν οι συντονιστές εκπαιδευτικού έργου, αφορούσαν κυρίως στην πρόταση για αξιοποίηση κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού (51,3%), στον χειρισμό και τη χρήση της πλατφόρμας εξ αποστάσεως εκπαίδευσης από τους εκπαιδευτικούς (51%), στην επικοινωνία με γονείς και μαθητές (43,4%), στην οργάνωση της διδακτικής διαδικασίας (41%). Το 31% των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι δεν ήταν ικανοποιητική η ενημέρωση, ενώ το 36% θεωρεί ότι ήταν ικανοποιητική.

Η χρήση της πλατφόρμας εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Το βασικό εργαλείο για την υλοποίηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης αποτελεί η πλατφόρμα τηλεκπαίδευσης, η χρήση της οποίας, πέραν της εξοικείωσης με τις νέες τεχνολογίες, απαιτεί και την ύπαρξη κατάλληλης τεχνικής υποδομής.

Ωστόσο, στην πράξη, αντιμετωπίστηκαν αρκετά προβλήματα που αφορούσαν στη χρήση της πλατφόρμας. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (70,5%) σημειώνει ότι οι γονείς και οι μαθητές παρουσίασαν αδυναμία να χρησιμοποιήσουν αποτελεσματικά τις νέες τεχνολογίες, καθώς δεν κατείχαν την απαραίτητη γνώση. Συγκεκριμένα, αρκετά μεγάλο ποσοστό ανέφερε ότι οι γονείς αντιμετώπιζαν δυσκολίες στον χειρισμό της ηλεκτρονικής πλατφόρμας (64,6%). Επίσης, από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, αποτυπώνεται ότι σε μεγάλο ποσοστό (64,1%), αρκετές οικογένειες δεν διέθεταν υπολογιστή είτε άλλα απαραίτητα τεχνολογικά μέσα.

Αντίστοιχες δυσκολίες φαίνεται ότι αντιμετώπισαν και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί. Περίπου οι μισοί εκπαιδευτικοί (52,3%) αναφέρουν ότι δυσκολεύτηκαν με τον χειρισμό της πλατφόρμας, σε αντίθεση με το 20,5% που αντιμετώπισε καθόλου ή λίγα προβλήματα. Στην πλειονότητα των περιπτώσεων (71,7%), τα προβλήματα αφορούσαν στις αργές ταχύτητες στο Διαδίκτυο. Μεγάλο είναι το ποσοστό (54,7%) των εκπαιδευτικών που δηλώνουν ότι δεν ήταν επιμορφωμένοι για την χρήση της πλατφόρμας. Σημαντικό είναι και το ποσοστό των εκπαιδευτικών που αναφέρουν ότι δεν είχαν εξοικείωση με τις νέες τεχνολογίες (28,6%), όπως και αυτών που δεν διέθεταν τον κατάλληλο τεχνολογικό εξοπλισμό που απαιτείται σε μία εξ αποστάσεως διδασκαλία (26,1%).

Αποτελεσματικότητα της εξ αποστάσεως διδασκαλίας

Η υιοθέτηση της εξ αποστάσεως διδασκαλίας είχε στόχο την συνέχεια της διδασκαλίας κατά την διάρκεια της καραντίνας, καθώς ήταν αβέβαιος ο χρόνος επιστροφής στην κανονικότητα. Για να είναι αποτελεσματική όμως, θα πρέπει να υπάρχει εξοικείωση για την εν λόγω μορφή διδασκαλίας και το απαραίτητο διδακτικό υλικό για την υποστήριξη της. Στα παρακάτω αποτελέσματα παρατηρείται ότι μεγάλο μέρος του δείγματος αναφέρει ότι δεν είχα καμία αντίστοιχη ενημέρωση και δεν υπήρχε ικανοποιητικό εκπαιδευτικό υλικό για την υποστήριξη του εν λόγω εγχειρήματος.

Συγκεκριμένα, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών (69,2%) δηλώνει ότι έχει μέτρια έως καθόλου εξοικείωση με τις τεχνικές διδασκαλίας της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Αντίστοιχα υψηλό είναι και το ποσοστό των εκπαιδευτικών που δηλώνει ότι δεν υπάρχει επάρκεια επίσημα εγκεκριμένου εκπαιδευτικού υλικού που μπορεί να αξιοποιηθεί στην εξ αποστάσεως διδασκαλία. Το συγκεκριμένο υλικό χαρακτηρίζεται μέτρια έως καθόλου κατάλληλο για να αξιοποιηθεί στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε ποσοστό 74,6%. Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (91,3%) δημιούργησε εκ νέου εκπαιδευτικό υλικό, το οποίο κυρίως ανήρτησε στην πλατφόρμα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (82,8%) ή το απέστειλε μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (64,4%). Σε αρκετές περιπτώσεις (32,5%) οι εκπαιδευτικοί αξιοποίησαν το εκπαιδευτικό υλικό μέσω της σύγχρονης εκπαίδευσης, ενώ σε ορισμένες χρησιμοποιήθηκαν εφαρμογές όπως το Viber (17,7%) ή τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (13,8%).

Αναφορικά με την επιλογή κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών δηλώνει μέτρια έως καθόλου καθοδήγηση (80,7%). Το 60,1% των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι κατευθύνθηκε στην επιλογή κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού ύστερα από συζήτηση με συναδέλφους, σε αντίθεση με το 30,8% που αναφέρει ότι υπήρξε καθοδήγηση από τον Συντονιστή εκπαιδευτικού έργου και το 29% που δεν είχε καμία καθοδήγηση.

Αναφορικά με την αλληλεπίδραση που υπήρχε στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, από τα παρακάτω αποτελέσματα παρατηρείται μία πολύ ικανοποιητική συμμετοχή στην διδακτική διαδικασία από τους μαθητές αλλά και στην αλληλεπίδραση με τον εκπαιδευτικό. Στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών αποτυπώνονται τα ποσοστά αλληλεπίδρασης με τους μαθητές κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, καταγράφονται επίπεδα μέτριας αλληλεπίδρασης σε ποσοστό 32,6% και αρκετής ή μεγάλης αλληλεπίδρασης σε ποσοστό 44,6%. Αντιθέτως, το 22,8% αναφέρει ότι υπήρχε λίγη έως καθόλου αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών.

Αντιστοίχως, στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών αποτυπώνονται αντίστοιχα ποσοστά αναφορικά με την ανταπόκριση των μαθητών στις εργασίες που τους είχαν ανατεθεί για το σπίτι. Αναλυτικότερα, σε ποσοστό 33,9% αναφέρεται μέτρια ανταπόκριση στις εργασίες, ενώ σε ποσοστό 45,4% αναφέρεται αρκετή ή μεγάλη ανταπόκριση. Μόνο στο 2,8% των περιπτώσεων δεν υπήρχε καμία ανταπόκριση.

Αξιολόγηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια της καραντίνας

Εξετάζοντας τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που συμμετείχαν στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, προέκυψαν σημαντικά στοιχεία αναφορικά με τις απόψεις τους για τα θετικά και τα αρνητικά χαρακτηριστικά της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Τα θετικά χαρακτηριστικά της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, κατά την άποψη των εκπαιδευτικών, σχετίζονται με οφέλη που αφορούσαν κυρίως στην συναισθηματική κατάσταση των μαθητών (66,6%), στην ασφάλεια και προστασία της δημόσιας υγείας (63,2%) και στη μη διακοπή της διαδικασίας της διδασκαλίας και της εκπαίδευσης των μαθητών (41,6%), παρά το γεγονός ότι οι σχολικές μονάδες παρέμειναν κλειστές.

Πέρα από την καταγραφή συγκεκριμένων θετικών χαρακτηριστικών της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών εντοπίζει κυρίως αρνητικά σημεία στο συγκεκριμένο μοντέλο εκπαίδευσης. Τα σημαντικότερα μειονεκτήματα, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, αποτελούν η μη παροχή ίσων ευκαιριών προς όλους τους μαθητές (87,3%), τα τεχνικά προβλήματα που αντιμετώπισαν οι συμμετέχοντες (83,5%), καθώς και η κοινωνική απομόνωση –έλλειψη προσωπικής επαφής (74,6%).

Σημαντική μερίδα των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι το μοντέλο διδασκαλίας δεν αξιοποίησε εξ ολοκλήρου μεθόδους εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, ο τρόπος διδασκαλίας που υιοθετήθηκε κατά την διάρκεια της καραντίνας ήταν ένας συνδυασμός δια ζώσης-εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (50,3%), ο οποίος χαρακτηρίζεται ως ανορθόδοξος και λύση ανάγκης (66,9%).

Η δυσκολία και, ορισμένες φορές, η αδυναμία συμμετοχής ειδικών ομάδων μαθητών στα διαδικτυακά μαθήματα, των οποίων οι οικογένειες αδυνατούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, αποτελεί για τους εκπαιδευτικούς ζήτημα μείζονος σημασίας. Αυτό διαπιστώνεται από τις απαντήσεις τους, καθώς σε ποσοστό 72,3%, οι εκπαιδευτικοί κρίνουν ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση συμβάλλει στην αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων στην εκπαίδευση.

Απολογιστικά ήταν μία πρωτόγνωρη διαδικασία και χρειάστηκε σε σύντομο χρονικό διάστημα να προσαρμοστούν σε εντελώς διαφορετικές συνθήκες εκπαιδευτικοί και μαθητές. Τα παρακάτω αποτελέσματα αναφέρουν ότι στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι ο φόρτος εργασίας τους αυξήθηκε κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης πολύ έως πάρα πολύ (77,1%) και μέτρια (14,8%).

Συζήτηση των αποτελεσμάτων

Η εξάπλωση του κορονοϊού και η εξέλιξη του σε πανδημία οδήγησε στην επιβολή lockdown για την αντιμετώπιση του (Qiu, Chen & Shi, 2020). Για την ουσιαστική εφαρμογή της καραντίνας αποφασίστηκε το καθολικό κλείσιμο όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων με στόχο την προστασία της δημόσιας υγείας και της εκπαιδευτικής κοινότητας (Gouëdard et al., 2020). Μέσω των ερωτηματολογίων που αξιοποιήθηκαν για τον σκοπό της έρευνας, εξετάζονται πτυχές της εφαρμογής της τηλεκπαίδευσης, όπως η έγκαιρη ενημέρωση των εκπαιδευτικών, η ευχρηστία της πλατφόρμας, η αποτελεσματικότητα της εξ αποστάσεως διδασκαλίας, αναφορικά με την παράδοση της ύλης και τα μαθησιακά αποτελέσματα, καθώς και η συνολική αξιολόγησή της από τους εκπαιδευτικούς.

Στην Ελλάδα, όπως και σε πολλές άλλες χώρες, για την συνέχιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας εφαρμόστηκε η εξ αποστάσεως διδασκαλία είτε σε σύγχρονη είτε σε ασύγχρονη μορφή (Daniel, 2020˙ Putra, Witri & Sari, 2020) Δεν ήταν όλες οι χώρες, όμως το ίδιο προετοιμασμένες για την απότομη μετάβαση στην εξ αποστάσεως διδασκαλία (Saavedra, 2020). Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών προκύπτει ότι δεν υπήρξε έγκαιρη ενημέρωση τους, καθώς δύο στους τρεις εκπαιδευτικούς δηλώνουν καθόλου ή μέτρια ικανοποιημένοι από αυτήν. Προκαλεί εντύπωση το γεγονός ότι σημαντική μερίδα εκπαιδευτικών δεν ενημερώθηκε από επίσημο φορέα αλλά από άλλους συναδέλφους. Κάτι τέτοιο πιθανότατα να υποδηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι εξοικειωμένοι με τις νέες τεχνολογίες (Αναστασιάδης 2020), ώστε να ενημερωθούν έγκαιρα από τις εκάστοτε ψηφιακές πλατφόρμες.

Η μη εξοικείωση των εκπαιδευτικών με τη χρήση ηλεκτρονικών πλατφόρμων αποτυπώνεται και στις απαντήσεις τους, καθώς οι μισοί εκπαιδευτικοί δηλώνουν πως αντιμετώπισαν προβλήματα χειρισμού της ηλεκτρονικής πλατφόρμας τηλεκπαίδευσης, διότι δεν ήταν επιμορφωμένοι σχετικά με τον χειρισμό της. Αντίστοιχες έρευνες καταδεικνύουν τις δυσκολίες χρήσης των ΤΠΕ από τους εκπαιδευτικούς (Donitsa-Schmidt & Ramot, 2020). Σημαντικό είναι και το ποσοστό των εκπαιδευτικών που δε διέθετε υλικοτεχνική υποδομή, ένας στους τέσσερεις εκπαιδευτικούς αναφέρει ότι δεν είχε τον απαραίτητο εξοπλισμό. Κάτι το οποίο αποτυπώνεται και σε άλλες έρευνες (Alea, Fabrea, Roldan & Farooki, 2020). Παρόμοιες δυσκολίες αντιμετώπισαν και οι μαθητές με τους γονείς τους σύμφωνα με την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, καθώς ένας μεγάλος αριθμός από αυτούς δυσκολευόταν στη χρήση της ψηφιακής πλατφόρμας ή δε διέθετε τον κατάλληλο εξοπλισμό (Rasmitadila, et al. 2020)

Αναφορικά με την αποτελεσματικότητα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, από τα ευρήματα της έρευνας, διαπιστώνεται ότι δύο στους τρεις εκπαιδευτικούς δεν είχαν εξοικείωση με τεχνικές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Donitsa-Schmidt & Ramot, 2020). Επιπλέον, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών κρίνει ότι το επίσημο εκπαιδευτικό υλικό που είναι διαθέσιμο στα ψηφιακά αποθετήρια, δεν είναι επαρκές και αξιοποιήσιμο στα διαδικτυακά μαθήματα. Η συντριπτική πλειονότητα των εκπαιδευτικών δημιούργησαν εκ νέου εκπαιδευτικό υλικό για να φέρουν εις πέρας την εκπαιδευτική διαδικασία (Thanos, et al. 2023).

Ένα από τα μειονεκτήματα της εξ αποστάσεως διδασκαλίας είναι η έλλειψη προσωπικής αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευόμενου και εκπαιδευτή (Fedynich, 2014). Ωστόσο, αυτό δεν επιβεβαιώνεται από τα ευρήματα της παρούσας μελέτης, καθώς οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αναφέρουν πως κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης υπήρχε μέτρια έως πολύ καλή αλληλεπίδραση με τους μαθητές. Αντίστοιχα είναι τα αποτελέσματα σχετικά με την ανταπόκριση των μαθητών στις εργασίες που τους ανατίθονταν.

Η εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια της πανδημίας ήταν αναγκαία, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς του δείγματος, κυρίως για την προστασία της Δημόσιας Υγείας και για τη συναισθηματική κάλυψη των παιδιών που ήταν αποκομμένα στο σπίτι. Πράγματι, υπάρχει ανάγκη για κοινωνική υποστήριξη και ψυχολογική βοήθεια των μαθητών, διότι επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό από καταστάσεις εκτάκτου ανάγκης, όπως είναι αυτή της πανδημίας (Marques de Miranda et al., 2020).

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν πως η εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην παρούσα φάση ήταν ιδιαίτερα σημαντική για τη συνέχιση της εκπαίδευσης των μαθητών, γεγονός που επιβεβαιώνεται κι από άλλες μελέτες (Fauzi & Khusuma, 2020˙ Putri et al., 2020). Ωστόσο, υπήρχαν μαθητές, κυρίως από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, που δε είχαν τη δυνατότητα να συμμετέχουν στην όλη διαδικασία (Christakis, Van Cleve & Zimmerman, 2020˙ Tiruneh, 2020). Όπως επισημαίνεται σε πρόσφατες μελέτες, το συγκεκριμένο μοντέλο εκπαίδευσης είχε ως αποτέλεσμα την αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων (Christakis, Van Cleve & Zimmerman, 2020˙ Chu et al., 2020˙ Thanos et al., 2023). Αυτό επιβεβαιώνεται κι από τα ευρήματα της παρούσας μελέτης καθώς εφτά στους δέκα (72,3%) εκπαιδευτικούς ανέφεραν πως η εξ αποστάσεως εκπαίδευση συμβάλλει στην αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων στην εκπαίδευση. Για τον λόγο αυτό, χρειάζεται να γίνουν παρεμβάσεις σε εθνικό επίπεδο, οι οποίες θα στοχεύουν στην άμβλυνση των κοινωνικοοικονομικών επιπτώσεων και στην αντιμετώπιση των κοινωνικών ανισοτήτων (Chu et al., 2020).

Η μετάβαση από τη δια ζώσης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση έγινε με αρκετές δυσκολίες, διότι πολλές χώρες, όπως και η Ελλάδα, ήταν απροετοίμαστες (Thanos et al., 2023˙ Saavedra, 2020). Οι δυσκολίες αυτές αφορούσαν, μεταξύ άλλων, στην έλλειψη της απαιτούμενης υλικοτεχνικής υποδομής και στον τρόπο με τον οποίο θα εφαρμοζόταν η εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Fauzi & Khusuma, 2020˙ Thanos et al., 2023˙ Putra, Witri & Sari, 2020˙ Rasmitadila et al., 2020). Αυτό αναφέρεται και από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος, καθώς θεωρούν πως η όλη διαδικασία δεν ήταν σωστά οργανωμένη και τα τεχνικά προβλήματα που υπήρχαν ήταν πάρα πολλά. Μία ακόμη δυσκολία που συνάντησαν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ήταν πως αυξήθηκε αισθητά ο φόρτος εργασίας τους. Πράγματι, όπως επισημαίνεται και σε άλλες μελέτες, ο φόρτος εργασίας των εκπαιδευτικών αυξήθηκε αισθητά κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, κυρίως, λόγω του ότι δεν υπήρχε διαθέσιμο εκπαιδευτικό υλικό και χρειαζόταν να το δημιουργήσουν μόνοι τους (Fauzi & Khusuma, 2020˙ Thanos et al., 2023˙ Putri et al., 2020).

Συμπεράσματα

Το κλείσιμο των σχολείων για την πρόληψη και αντιμετώπισης της πανδημίας οδήγησε στην υιοθέτηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σε όλες τις βαθμίδες του εκπαιδευτικού συστήματος στη χώρας. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση εφαρμόστηκε από τις 29 Μαρτίου 2020 έως τις 29 Μαΐου 2020 στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και η οργάνωση και εφαρμογή της αποτέλεσε μια πρωτόγνωρη εμπειρία για όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας αλλά και την κοινωνία ευρύτερα. Οι εκπαιδευτικοί έπαιξαν καθοριστικό ρόλο καθώς έπρεπε να εφαρμόσουν ένα νέο μοντέλο διδασκαλίας σε πολύ σύντομο χρονικό διάστημα. Κάτω από αυτές τις πολύ δύσκολες συνθήκες ήταν αναγκαίο να συνεργαστούν με τη διοίκηση της εκπαίδευσης, τους ΣΕΕ, τους γονείς και τους μαθητές. Σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα:

- Δεν υπήρξε έγκαιρη ενημέρωση για τον νέο τρόπο διδασκαλίας.
- Δεν ήταν επιμορφωμένοι στις ΤΠΕ και ειδικότερα στην ηλεκτρονική πλατφόρμα που χρησιμοποιήθηκε.
- Δεν είχαν τον κατάλληλο εξοπλισμό για να υποστηρίξουν την εξ αποστάσεως διδασκαλία.
- Χρειάστηκε να δημιουργήσουν εκ νέου διδακτικό υλικό, καθώς το υπάρχων δεν ήταν κατάλληλο.
- Η αλληλεπίδραση με τους μαθητές ήταν σε επιθυμητά επίπεδα.
- Η εφαρμογή της εξ αποστάσεως διδασκαλίας ήταν μία αναγκαία λύση λόγω των συνθηκών.
- Δεν έχουν όλοι οι μαθητές τη δυνατότητα να συμμετέχουν στην εξ αποστάσεως διδασκαλία, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται κοινωνικές ανισότητες.
- Ο φόρτος εργασίας τους αυξήθηκε.
- Η μετάβαση σε ένα μοντέλο εξ αποστάσεως διδασκαλίας απαιτεί επιμόρφωση, κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό και υλικοτεχνικό εξοπλισμό.

Περιορισμοί

Το δείγμα της έρευνας είναι ικανοποιητικό, ωστόσο είναι δείγμα ευκολίας και τυχαίο, αφού συμπεριλήφθηκαν σε αυτό οι δάσκαλοι που απάντησαν στο e-mail. Η κατανομή του δείγματος κατά φύλο πλησιάζει αλλά δεν είναι αντίστοιχη του πληθυσμού της έρευνας. Η κατανομή του δείγματος κατά γεωγραφική περιφέρεια έδρας του σχολείου δεν είναι σε όλες τις περιπτώσεις αντίστοιχη του γενικού πληθυσμού.

Ένας άλλος περιορισμός αποτελεί η έλλειψη αντίστοιχων ερευνών τόσο στην Ελλάδα όσο και διεθνώς γεγονός που περιορίζει τη συζήτηση των αποτελεσμάτων και τη σύγκρισή τους με αποτελέσματα άλλων ερευνών.

- Να εξεταστεί σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούσαν την ασύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση συνδυαστικά με τη δια ζώσης πριν την πανδημία και αν μελλοντικά προτίθενται να την αξιοποιήσουν στη διδασκαλία τους.
- Να μελετηθούν οι απόψεις και των υπολοίπων μελών της σχολικής κοινότητας (ΣΕΕ, γονείς και μαθητές) για την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.
- Να εξεταστεί ο βαθμός επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση και τις νέες τεχνολογίες.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Αναστασιάδης, Π. (2020). Η Σχολική Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στην εποχή του Κορωνοϊού COVID-19: το παράδειγμα της Ελλάδας και η πρόκληση της μετάβασης στο «Ανοιχτό Σχολείο της Διερευνητικής Μάθησης, της Συνεργατικής Δημιουργικότητας και της Κοινωνικής Αλληλεγγύης». *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία, 16*(2), 20-48.

Abrahams, D. (2010). Technology adoption in higher education: A framework for identifying and prioritising issues and barriers to adoption of instructional technology. *Journal of Applied Research in Higher Education,* 2(2), 34-49.

Alea, L. A., Fabrea, M. F., Roldan, R. D. A., & Farooqi, A. Z. (2020). Teachers' Covid-19 awareness, distance learning education experiences and perceptions towards institutional readiness and challenges. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, *19*(6), 127-144. *DOI: 10.26803/ijlter.19.6.8*

Βασάλα, Π. (2005). Εξ Αποστάσεως Σχολική Εκπαίδευση Στο: Α. Λιοναράκης (Επιμ.). *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Παιδαγωγικές και Τεχνολογικές Εφαρμογές* (σελ. 53-79). Πάτρα: ΕΑΠ.

Camacho, A. C. L. F., Joaquim, F. L., de Menezes, H. F., & Sant'Anna, R. M. (2020). Tutoring in distance education in times of COVID-19: relevant guidelines. *Research, Society and Development, 9*(5), 1-12.

Camilleri, A. F., Ehlers, U. D., & Pawlofski, J. (2014). *State of the Art Review of Quality Issues related to Open Educational Resources (OER)*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Christakis, D. A., Van Cleve, W., & Zimmerman, F. J. (2020). Estimation of US Children's Educational Attainment and Years of Life Lost Associated With Primary School Closures During the Coronavirus Disease 2019 Pandemic. *JAMA Network Open, 3*(11), e2028786, 1-11. DOI: 10.1001/jamanetworkopen.2020.28786

Chu, I. Y.-H., Alam, P., Larson, H. J. & Lin, L. (2020). Social consequences of mass quarantine during epidemics: a systematic review with implications for the COVID-19 response. *Journal of Travel Medicine, 27*(7), 1–14. DOI: 10.1093/jtm/taaa192

Di Pietro, G. B., Biagi, F., Dinis Mota Da Costa, P., Karpinski, Z., & Mazza, J. (2020). The Likely Impact of COVID-19 on Education Reflections Based on the Existing Literature and Recent International Datasets. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Fauzi, I., & Khusuma, I. (2020). Teachers' Elementary School in Online Learning of COVID-19 Pandemic Condition. *Jurnal Iqra': Kajian Ilmu Pendidikan, 5*(1). 58-70. DOI: 10.25217/ji.v5i1.914

Fedynich, L. (2014). Teaching beyond the classroom walls: The pros and cons of cyber learning. *Journal of Instructional Pedagogies, 13*, 1-7.

Fotheringham, P., Harriott, T., Healy, G., Arenge, G., McGill, R., & Wilson, E. (2020). *Pressures and Influences on School Leaders As Policy Makers During COVID-19 (July 3, 2020).* Available at SSRN: https://ssrn.com/abstract=3642919 or DOI: 10.2139/ssrn.3642919

Gouëdard, P., Pont, B. & Viennet, R. (2020), "Education responses to COVID-19: shaping an implementation strategy", *OECD Education Working Papers,* 224. DOI: 10.1787/8e95f977-en.

Habler, B., Khalayleh, A., & McBurnie, C. (2020). A five-part education response to the COVID-19 pandemic, *EdTech Hub Helpdesk Response,* 5. DOI: 10.5281/zenodo.3756012.

Θωμά, Ρ., Τζοβλά, Ε. & Φαρασόπουλος, Ν. (2015). *Εφαρμόζοντας το μοντέλο της ασύγχρονης και σύγχρονης μικτής μάθησης για τις ανάγκες της επιμόρφωσης των υποψήφιων Teachers 4 Europe (T4E).* Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, Αθήνα.

Καλογιαννάκης, Μ., & Καλκάνης, Γ. (2018). Editorial. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία,* 14(2), 4-9. DOI: 10.12681/jode.19001

Κελπανίδης, Μ. (2004). *Δια Βίου Μάθηση: Κοινωνικές προϋποθέσεις και λειτουργίες. Δεδομένα και διαπιστώσεις.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κόκκαλη, Α. & Γεωργιάδη, Ε. (2009). Εξ αποστάσεως Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση σε ανεπτυγμένες και αναπτυσσόμενες χώρες: Η περίπτωση χωρών της Αυστραλίας και της Αφρικής. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 5, 250-259.

Κουτζεκλίδου, Β. & Μαυροειδής, Η. (2017). Πρόγραμμα Συμπληρωματικής εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης στην Μη Τυπική Εκπαίδευση: Μελέτη Περίπτωσης στο μάθημα Νεοελληνικής Γλώσσας Β΄ Λυκείου. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 9 (4Α), 174-185.

Keegan, D. (2001). Η ευρωπαϊκή πανεπιστημιακή εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην αυγή της τρίτης χιλιετίας. Στο D. Keegan (επιμ.) *Απόψεις και προβληματισμοί για την ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση*, 15-31. Αθήνα: Προπομπός.

Λιοναράκης, Α. (2001). *Απόψεις και Προβληματισμοί για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*. Αθήνα: Προπομπός.

Λιοναράκης, Α. (2017). Editorial. *Ανοικτή Εκπαίδευση: Περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 13(2), 4-5. DOI: 10.12681/jode.15585

Μανούσου, Ε. (2008). *Προδιαγραφές παιδαγωγικού πλαισίου για την εφαρμογή πολυμορφικής, συμπληρωματικής εξ αποστάσεως περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, σε μαθητές Πρωτοβάθμιας, ολιγοθέσιων και απομακρυσμένων σχολείων της Ελλάδας* (διδακτορική διατριβή). Πάτρα: ΕΑΠ.

Μικρόπουλος, Α. & Μπέλλου, Ι. (2010). *Σενάρια διδασκαλίας με υπολογιστή*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.

Marques de Miranda, D., da Silva Athanasio, B., Sena Oliveira, A. C., & Simoes-e-Silva, A. C. (2020). How is COVID-19 pandemic impacting mental health of children and adolescents? *International Journal of Disaster Risk Reduction, 51*, 1-8. DOI: 10.1016/j.ijdrr.2020.101845

McAleavy, T., Joynes, C., Gibbs, E., Sims, K., Gaible, E., Proctor, J., & Rodney, R. (2020). *What steps are being taken to reach the most disadvantaged students during the period of Covid-19 school closure?* Education Development Trust.

Moore, M.G. & Kearsley, G. (2012). *Distance education: A systems view of online learning*. Wadsworth Cencage Learning.

Νικολοπούλου, Κ. (2009). Φύλο και ΤΠΕ στη σχολική εκπαίδευση: θεματολογία και προσεγγίσεις των ερευνών για τις διαφορές φύλου στις τρεις τελευταίες δεκαετίες. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 2(1-2), 79-101. Αθήνα: Κλειδάριθμος.

Özer, M. (2020). Educational policy actions by the ministry of national education in the times of COVID-19. *Kastamonu Education Journal*, 28(3), 1124-1129. DOI: 10.24106/kefdergi.722280

Πολύδωρος, Γ. (2017). Οι νέες τεχνολογίες ως εργαλείο ενίσχυσης των πολλαπλών ευφυϊών. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία,* 13(2), 140-148. DOI: 10.12681/jode.14581

Pollock, K. (2020). School Leaders' Work During the COVID-19 Pandemic: A Two-Pronged Approach. *International Studies in Educational Administration*, 48(3), 38-45.

Putra, Z. H., Witri, G. & Sari, I.K. (2020). Prospective elementary teachers' perspectives on online mathematics learning during coronavirus outbreak. *Journal of Physics: Conference Series, 1655,* 1-6. DOI: 10.1088/1742-6596/1655/1/012057

Putri R. S., Purwanto A., Pramono R., Asbari M., Wijayanti L. M., Hyun C. C. (2020). Impact of the COVID-19 pandemic on online home learning: An explorative study of primary schools in Indonesia. *International Journal of Advanced Science and Technology, 29*(5), 4809–4818.

Qiu, Y., Chen, X. & Shi, W. (2020). Impacts of social and economic factors on the transmission of coronavirus disease 2019 (COVID-19) in China. *Journal Population Economics*, 33, 1127–1172. Διαθέσιμο στο: https://link.springer.com/article/10.1007/s00148-020-00778-2

Rasmitadila, R., Aliyyah, R. R., Rachmadtullah, R., Samsudin, A., Syaodih, E., Nurtanto, M., & Tambunan, A. R. S. (2020). The Perceptions of Primary School Teachers of Online Learning during the COVID-19 Pandemic Period: A Case Study in Indonesia. *Journal of Ethnic and Cultural Studies, 7*(2), 90–109. DOI: 10.29333/ejecs/388

Reed, N. (2020). The Challenges of Online Learning: An Interview with Natalie Reed. *Journal of Critical Studies in Language and Literature*, 1(3), 77-80. DOI: 10.46809/jcsll.v1i3.31

Σαχινίδης, Κ. & Πολυχρονάκης, Γ. (2009). ΤΠΕ και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στην υπηρεσία της Δια Βίου Μάθησης. Πρόσβαση στη γνώση ή ένας νέος ψηφιακός δυϊσμός· *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 5, 195-203.

Saavedra, J. (2020). *Educational Challenges and Opportunities of the Coronavirus (COVID-19) pandemic*. World Bank. Ανακτήθηκε στις 15 Δεκεμβρίου 2020 από: https://blogs.worldbank.org/education/educational-challenges-and-opportunities-covid-19-pandemic

Smadar D.-S. & Ramot, R. (2020) Opportunities and challenges: teacher education in Israel in the Covid-19 pandemic, Journal of Education for Teaching, 46(4), 586-595, DOI: 10.1080/02607476.2020.1799708

Somekh, B. & Lewin, C. (2005). *Research Methods in the Social Sciences*. SAGE Publications Ltd.

Τάσση, Ο. (2014). Οι σχέσεις των εκπαιδευτικών με τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνιών στο σχολείο. *Έρευνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών– Επιστημονικών Θεμάτων,* 1, 200-215.

Τζέμου, Χ. & Σοφός, Λ. (2013). Η Ανοικτή και Εξ αποστάσεως Εκπαίδευση στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση σε διεθνές επίπεδο. Παράγοντες που επηρεάζουν την εκπλήρωση του ιδεώδους της Ανοικτής εκπαίδευσης. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση,* 7, 158-171.

Tadesse, S. and Muluye, W. (2020) The Impact of COVID-19 Pandemic on Education System in Developing Countries: A Review. *Open Journal of Social Sciences*, 8, 159-170. DOI: 10.4236/jss.2020.810011.

Thanos, T., Symeou, L., Dimitriou, D., Douvali, A., Katsikas, A., Deftereos, P., & Zaragas, H. (2023). The principal's role in the organization and implementation of online teaching and learning in Greece during the first Covid-19 lockdown. *Η Έρευνα στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, 3*, 17-47. Αθήνα: Πεδίο.

The World Bank, (2020). *How countries are using edtech (including online learning, radio, television, texting) to support access to remote learning during the COVID-19 pandemic*. Διαθέσιμο στο https://www.worldbank.org/en/topic/edutech/brief/how-countries-are-using-edtech-to-supportremote-learning-during-the covid-19-pandemic

Tiruneh, D. (2020). COVID-19 School Closures May Further Widen the Inequality Gaps between the Advantaged and the Disadvantaged in Ethiopia. *The Education and Development* Form. Διαθέσιμο στο: https://www.ukfiet.org/2020/covid-19-school-closures-may-further-widen-the-inequality-gaps-between-the-advantaged-and-the-disadvantaged-in-ethiopia/

Tuomi, I. (2013). Open Educational Resources and the Transformation of Education. *European Journal of Education*, 48(1), 58–78.

Tzifopoulos, M. (2020). In the Shadow of Coronavirus: Distance Education and Digital Literacy Skills in Greece. *International Journal of Social Science and Technology*, 5, 1-14.

Φιλιππούσης, Γ. (2017). Η αξιοποίηση της Επαυξημένης Πραγματικότητας (AR-AUGMENTED REALITY) και του Κώδικα Γρήγορης Απόκρισης (QR-CODE) για την υποστήριξη της μαθησιακής διαδικασίας. Μία δράση για το γνωστικό αντικείμενο της ιστορίας, *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση,* 9, 1-8.

UNESCO. COVID-19 impact on education. Διαθέσιμο στο: https://en.unesco.org/covid19/educationresponse

WHO (2020). Coranavirus disease 2019 (COVID-19). Situation Report 51. World Health Organization. Διαθέσισμο στο: https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/situation-reports/20200311-sitrep-51-covid19.pdf?sfvrsn=1ba62e57_10

Zhao, Nan & Zhou, Xinyi & Liu, Bo & Liu, Wei. (2020). Guiding Teaching Strategies with the Education Platform during the COVID-19 Epidemic: Taking Guiyang No. 1 Middle School Teaching Practice as an Example. *Science Insights Education Frontiers, 5*(2), 531-539.

Zhou, X., Snoswell, C., Harding, l., Bambling, M., Edirippulige, S., Bai, Z., & Smith, A. (2020). The role of telehealth in reducing mental health burden from COVID-19. *Telemedicine and e-Health,* 26(4), 377-379.

Zhu, H., Wei, L. & Niu, P. (2020). The novel coronavirus outbreak in Wuhan, Chiana. Glabal *Health Research and Policy,* 5, 6. DOI: 10.1186/s41256-020-00135-6

Ηλεκτρονικές πηγές:

Εφημερίδα της Κυβέρνησης. Πράξη Νομοθετικού Περιεχομένου Δια/ΓΠ.οικ. 16838 (ΦΕΚ 783/Β/10.3.2020) Επιβολή του

μέτρου της προσωρινής απαγόρευσης λειτουργίας των βρεφονηπιακών και παιδικών σταθμών, νηπιαγωγείων, σχολικών μονάδων, ανωτάτων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, κέντρων ξένων γλωσσών, φροντιστηρίων και πάσης φύσεως εκπαιδευτικών δομών, φορέων.

Εφημερίδα της Κυβέρνησης. Πράξη Νομοθετικού Περιεχομένου της 20.03.2020/2020 (ΦΕΚ 68/Α/20.03.2020) Κατεπείγοντα μέτρα για την αντιμετώπιση των συνεπειών του κινδύνου διασποράς του κορωνοϊού COVID-19, τη στήριξη της κοινωνίας και της επιχειρηματικότητας και τη διασφάλιση της ομαλής λειτουργίας της αγοράς και της δημόσιας διοίκησης.

Δημητρίου Δημήτριος
Υποψ. Διδάκτορας Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
d.dimitriou@uoi.gr

Δούβαλη Άννα
Υποψ. Διδάκτορας Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
a.douvali@uoi.gr

Κατσικάς Απόστολος
Υποψ. Διδάκτορας Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
a.katsikas@uoi.gr

Θάνος Θεόδωρος
Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
ththanos@uoi.gr

Η Πανδημία του COVID-19 και οι μαθησιακές επιδόσεις των μαθητών: Η περίπτωση των πανελλήνιων εισαγωγικών εξετάσεων

Χάρης Λαμπρόπουλος, Παναγιώτα Βάθη-Σαράβα, Ελένη Καρατζιά-Σταυλιώτη

Περίληψη

Βάσει εμπειρικών ερευνών και ακαδημαϊκών κειμένων διεθνών οργανισμών, η πανδημία του Covid-19 έχει προκαλέσει διεθνώς «διακοπές/αναστατώσεις» σε σχολεία/εκπαιδευτικά ιδρύματα. Στοχεύοντας στην υγεία των ατόμων λήφθηκαν μέτρα «κοινωνικής αποστασιοποίησης», όπως για παράδειγμα το κλείσιμο των σχολείων, γεγονός που αναμενόταν να έχει σοβαρό κόστος στη μάθηση· κατάσταση που ενδέχεται να επηρεάσει σημαντικά τη δημιουργία ανθρώπινου κεφαλαίου, την παραγωγικότητα και, τελικά, την ποιότητα ζωής των ατόμων και των κοινωνιών. Στόχος της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση του «μαθησιακού κόστους» του κλεισίματος των σχολείων στην Ελλάδα κατά τα τρία χρόνια της πανδημίας – αποτελεί δε συνέχεια και επέκταση της προηγούμενης εργασίας που αφορούσε τα δυο πρώτα χρόνια της πανδημίας. Στην παρούσα εργασία χρησιμοποιήθηκαν δεδομένα των Πανελλήνιων εξετάσεων, συγκρίνοντας τις επιδόσεις των μαθητών των ετών 2019-2020, 2020-2021, 2021-2022 με τις επιδόσεις του προηγούμενου της πανδημίας έτους (2018-1019). Οι συγκριτικές αναλύσεις των δεδομένων δείχνουν σημαντικές μειώσεις στις επιδόσεις σε σχέση με το έτος πριν από την πανδημία. Ανακύπτουν ενδιαφέροντα στοιχεία για την αποτελεσματικότητα της μάθησης, τη συσσώρευση ανθρώπινου κεφαλαίου, την οικονομική ανάπτυξη καθώς και την ατομική και κοινωνική ευμάρεια ανάλογα με τον τύπο εκπαίδευσης που χρησιμοποιήθηκε (εξ αποστάσεως, τηλεκπαίδευση, μικτή κ.ά.). Στα ευρήματα αυτά αναδεικνύεται ότι οι ευάλωτοι βίωσαν πιο έντονα τις αρνητικές επιπτώσεις των μέτρων που εφαρμόστηκαν κατά της πανδημίας. Στο τέλος κατατίθενται εισηγήσεις για αντισταθμιστικά μέτρα με στόχο τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας των μαθησιακών επιδόσεων λόγω της πανδημίας ή άλλης αιτίας διακοπής της κανονικής φοίτησης.

Λέξεις κλειδιά: πανδημία, κλείσιμο σχολείων, μείωση μάθησης (απώλεια), καμπύλη μάθησης, μέτρα πολιτικής.

The COVID-19 pandemic and the student performance: the case of tne greek panhellenic university entrance exams

Abstract

A number of empirical studies have shown, and international organizations have commented on the fact that the Covid-19 pandemic has caused disruptions to schooling around the world; drastic measures were undertaken for the health of people, among which was school closures. The expected impact on student learning was noticeable and, in most cases, led to learning loss; a cost that may seriously affect human capital accumulation, productivity, and the quality of life for individuals and societies. The aim of this study is to explore the situation of school closures in Greece, during the pandemic. It uses the results of the Panhellenic University Entrance Exams (PUEE) by comparing the achievements of the 2019-2020, 2020-2021 and 2021-22 student cohorts with those of the previous school year (2018-2019) – this study is a follow-up of the empirical work that took place in the first two years of the pandemic. A considerable loss seems to be present in all three years, as opposed to the year before the pandemic. Several interesting issues arise regarding the learning effectiveness of the type of education provided (distance, tele-education, blended or other); It is shown that the most vulnerable are those that experienced the pandemic measures for three subsequent years. Moreover, some suggestions for remedial measures are provided.

Key words: pandemic, school closures, learning loss, learning curve, policy measures.

Εισαγωγή

Η μελέτη των βιωμάτων μας από την πανδημία του Covid-19 και η εκπόνηση εργασιών και άλλων σχολιαστικών κειμένων σε εθνικό και υπερεθνικό επίπεδο (UNESCO, 2020; Λαμπρόπουλος, Βάθη-Σαράβα, Καρατζιά-Σταυλιώτη, 2022) ανέδειξαν τα σοβαρά προβλήματα και την αναστάτωση που προκλήθηκαν στην εκπαίδευση των περισσοτέρων χωρών, οι οποίες κλήθηκαν να λάβουν δραστικά μέτρα, όπως το κλείσιμο των σχολείων. Υπάρχουν ποικίλες αναφορές διεθνώς αναφορικά με την οικονομική παρακμή που εμφανίστηκε το 2020, 2021 και 2022, στις οποίες τονίζεται ότι είναι πολύ δύσκολο να αντιστραφεί. Παρά το ότι η ψηφιακή τεχνολογική ανάπτυξη ενδέχεται να συμβάλει στην προώθηση της οικονομίας, απαιτούνται σοβαρά διορθωτικά μέτρα για τη σταθεροποίηση της οικονομίας. Πιο συγκεκριμένα, το παγκόσμιο οικονομικό προϊόν αναμένεται να παραμείνει περισσότερο από 5% κάτω από την τάση που είχε πριν από την πανδημία (Brunello & Bertoni, 2021). Υπάρχει, επίσης, το ρίσκο για καθυστερήσεις και οπισθοδρομήσεις, το οποίο θα δυσκολεύει τη σχετική ανάκαμψη της οικονομίας, καθότι η πανδημία αποτελεί παράγοντα μεγιστοποίησης του ρίσκου για τη φτώχεια, την παγκόσμια συσσώρευση χρέους και την καθυστέρηση της ανάπτυξης (Λαμπρόπουλος κ.ά., 2022).

Την τελευταία δεκαετία, η Ελλάδα, όπως πολλές χώρες βίωσε μια σοβαρή και δύσκολη οικονομική κρίση. Από το 2009 βρισκόταν σε κρίση χρέους (των μνημονίων), γεγονός που αποτελούσε έναν επιπλέον αρνητικό παράγοντα προς την προοπτική βιώσιμης ανάπτυξης. Οι πολιτικές που υιοθετήθηκαν έπρεπε αφενός να προστατεύουν τους ευάλωτους και, αφετέρου, να προωθούν την παραγωγικότητα και την καινοτομία, με τρόπο που το ατομικό κεφάλαιο (ανθρώπινο, πολιτισμικό, οικονομικό κλπ.) να μπορέσει να κινηθεί προς την αειφορία και τους στόχους της (17 στόχοι ΟΗΕ για την Αειφορία) (Karalis, 2020).

Σχετικές με την πανδημία έρευνες (Psacharopoulos et al., 2020) έδειξαν ότι αυτή είχε ανεπιθύμητες επιπτώσεις στη μάθηση και, κατά συνέπεια, στις ατομικές αμοιβές και το Ακαθάριστο Εθνικό Προϊόν (ΑΕΠ), κάτι που επηρεάζει την οικονομική ανάπτυξη και την ποιότητα ζωής (Donnelly & Patrinos, 2021). Το κλείσιμο των σχολείων ήταν ένα μέτρο που υιοθετήθηκε από 192 χώρες, οι οποίες έκλεισαν όλα τα σχολεία και πανεπιστήμια, επηρεάζοντας περισσότερα από 1,5 εκατομμύρια νέων (περισσότερο από 90%). Η θεώρηση στην οποία βασίζεται το σκεπτικό των επιπτώσεων της πανδημίας είναι ότι το ανθρώπινο κεφάλαιο, και κατ' επέκταση οι επιδόσεις στο σχολείο, οδηγούν σε μεγαλύτερη ατομική και κοινωνική παραγωγικότητα με όλα τα συνακόλουθα. Το κλείσιμο των σχολείων αναμένεται να έχει μειώσει τη μάθηση και να οδηγήσει σε μείωση των αποδοχών και της παραγωγικότητας στο μέλλον (Psacharopoulos et al., 2020).

Η έννοια του κόστους/του ελλείμματος στη μάθηση χρησιμοποιείται για την περιγραφή εκπτώσεων στις μαθησιακές επιδόσεις (γνώση, ικανότητες, δεξιότητες). Διαχρονικά δεδομένα θέτουν την αναμενόμενη γραμμή μάθησης και το αρχικό σημείο βάσης για κάθε χρόνο. Η μάθηση συνήθως μετριέται μέσα από επιδόσεις σε τακτικές εξετάσεις, όπως οι εθνικές σε διάφορες χώρες και οι πανελλήνιες εισαγωγικές εξετάσεις στα ΑΕΙ στην Ελλάδα, όπου συμμετέχει το μεγαλύτερο ποσοστό των αποφοίτων Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και χρησιμοποιούνται ως ενδεικτικό μέτρο της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Λαμπρόπουλος, κ.ά., 2022). Το έλλειμμα στη μάθηση εμφανίζεται, όταν η μαθησιακή πρόοδος δεν έχει τον ίδιο ρυθμό αύξησης με τα προηγούμενα χρόνια (Pier et al., 2021).

1. Ιστορικά στοιχεία για τις επιπτώσεις προηγούμενων κρίσεων και πανδημιών

Σε σχετικές έρευνες που έχουν ως θεωρητικό υπόβαθρο κυρίως τη Θεωρία Ανθρώπινου Κεφαλαίου (ΘΑΚ), δηλαδή τις γνώσεις και ικανότητες που είναι ενσωματωμένες στα άτομα και καλλιεργούνται και βελτιώνονται με μορφές εκπαίδευσης (Λαμπρόπουλος κ.ά., 2022; Psacharopoulos et al., 2020), αναφέρονται αρνητικές επιπτώσεις στις αποδοχές και στα δημογραφικά, οι οποίες είναι σαφώς διαφοροποιημένες μεταξύ

τους. Συγκεκριμένα, ο «μαύρος θάνατος» (1347-1353) οδήγησε στον θάνατο 28 εκατομμυρίων ανθρώπων με πολιτισμικές, κοινωνικές και οικονομικές επιπτώσεις κυρίως σε αστικά κέντρα, οι οποίες ερευνήθηκαν και εξακολουθούν να ερευνώνται (Karalis, 2020; Rout, 2020). Καταδείχθηκε πως η χαμένη παραγωγικότητα έφτασε στο 10% επηρεαζόμενη από την πανδημία (θανάτους, ασθένειες και απουσίες από την εργασία). Το 1918, η λεγόμενη «Ισπανική γρίπη» είχε επιπτώσεις έως το 1980. Αρχικά, οδήγησε στον θάνατο 100 εκατομμυρίων ανθρώπων επηρεάζοντας τις οικονομικές δραστηριότητες για πάνω από 60 χρόνια. Το SARS (Severe Acute Respiratory Syndrome) είχε οικονομική επίπτωση 0,5%-2% του ΑΕΠ στη Γαλλία, το Βέλγιο και την Ολλανδία. Οι σχετικές έρευνες έδειξαν μειωμένες εκπαιδευτικές επιδόσεις, αυξημένο αριθμό σωματικών αναπηριών και χαμηλότερο Κοινωνικό-Οικονομικό-Επίπεδο (Socio-Economic-Syndrom-SES). Πιο συγκεκριμένα, συνδέθηκαν τα ευρήματα αυτά με το μελλοντικό εισόδημα των εκπαιδευομένων, δείχνοντας ότι οι πανδημίες μειώνουν το μελλοντικό εισόδημα κατά 5-9%. Το κλείσιμο των σχολείων δευτεροβάθμιας στις επαρχίες της Κίνας μετά την Πολιτιστική Επανάσταση οδήγησε σε 35% μείωση του ρυθμού ολοκλήρωσης των σχετικών σπουδών καθώς και σε αρνητικές επιπτώσεις στην αγορά εργασίας, έως και μια δεκαετία μετά. Ο δείκτης ανταποδοτικότητας της εκπαίδευσης ανέβηκε, λόγω της υψηλής ανεργίας των λιγότερο μορφωμένων (Hai et.al., 2021). Παρόμοια είναι τα αποτελέσματα και σε άλλες χώρες που βίωσαν κρίσεις και οικονομική ύφεση (λ.χ. Αργεντινή, Ελλάδα Λετονία, Μεξικό και Βενεζουέλα).

Ιδιαίτερα για την ελληνική περίπτωση, οι έρευνες για την ανταποδοτικότητα της εκπαίδευσης θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη πως υπάρχει υψηλός δείκτης ανεργίας για τους αποφοίτους και χαμηλά επίπεδα ευελιξίας.

Θα πρέπει να τονιστεί ότι στις πρώτες έρευνες για την ανταποδοτικότητα της εκπαίδευσης δεν εξετάστηκε το ερώτημα του κατά πόσο και σε ποιο βαθμό η επίδραση του επιπλέον χρόνου μάθησης ποικίλλει ανάλογα με την ποιότητα της εκπαίδευσης. Προς αυτή την κατεύθυνση οι DeCicca και Krashinsky (2020) εξέτασαν τις ανταποδόσεις και την ποιότητα της σχολικής εκπαίδευσης χρησιμοποιώντας τους εξής τρόπους:

- Τον αριθμό των μαθητών ανά εκπαιδευτικό.
- Τον μισθό των εκπαιδευτικών.
- Τη διάρκεια του σχολικού έτους.
- Τις επιδόσεις των μαθητών
- Το μοντέλο της καμπύλης μάθησης (πανδημία Covid-19)

2. Έρευνα για το μαθησιακό κόστος της πανδημίας Covid-19

2.1 *Οι επιπτώσεις της πανδημίας στη μάθηση*

Οι ερευνητές προσπάθησαν να εντοπίσουν τις επιπτώσεις του κλεισίματος των σχολείων στην «Καμπύλη μάθησης-επιδόσεων» (Igbal et al., 2020; Donnelly & Patrinos, 2021). Σε τέτοιες διερευνήσεις υπάρχει ειδική εστίαση στους φτωχούς και τους ευάλωτους. Οι καμπύλες αυτές χρησιμοποιούνται από τους σχεδιαστές των εξετάσεων των εθνικών κυβερνήσεων καθώς και από διεθνείς οργανισμούς, όπως το πρόγραμμα PISA (Program for International Student Assessment - PISA, Trends in International Mathematics and Science Study - TIMSS, Progress in International Reading Literacy Study - PIRLS).

Οι καμπύλες των επιδόσεων προσαρμόζονται από την κανονική καμπύλη. Οι μέσοι όροι στην κορυφή των καμπυλών αυτών είναι σημαντικοί δείκτες ποιότητας εκπαίδευσης και χρησιμοποιούνται για την ταξινόμηση των χωρών. Το εύρος της καμπύλης που εκφράζεται λ.χ. από την Τυπική Απόκλιση (Standard Deviation) δείχνει το άνοιγμα της κωδωνοειδούς καμπύλης, καταδεικνύοντας ζητήματα ανισοτήτων στα εκπαιδευτικά συστήματα (Donnelly & Patrinos, 2021).

Είναι γεγονός ότι η βιβλιογραφία για την επίπτωση στη μάθηση εστιάζεται στις επιδόσεις σε τεστ, κυρίως στον γλωσσικό και μαθηματικό τομέα. Υποστηρίζεται ότι θα πρέπει να δίνεται ιδιαίτερη σημασία στις μη-γνωσιακές, όπως είναι οι κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες. Δηλαδή, η εστίαση σε τεστ για την αποτύπωση της μάθησης μπορεί να θεωρηθεί όχι διαμορφωτική, καθώς δεν αφορά τη μάθηση εκτός σχολείου και δεν στοχεύει στον τρόπο που η επίδοση προσεγγίζεται στα τεστ.

2.2 *Η περίπτωση της πανδημίας*

Τα παραπάνω ζητήματα συνδέονται με τις παρούσες και μελλοντικές προοπτικές για απασχόληση, υγεία και δημοκρατική συμμετοχή (όλα ποιοτικά στοιχεία της απόκτησης ανθρώπινου κεφαλαίου). Υπάρχουν ερευνητικά δεδομένα που δείχνουν τις σοβαρές επιπτώσεις που το κλείσιμο των σχολείων και οι άλλες αναστατώσεις στην εκπαίδευση και στην κοινωνία έφεραν στους μαθητές.

Οι πρόσφατες έρευνες χρησιμοποίησαν τις επιδόσεις των μαθητών σε σταθμισμένα τεστ ή διαγνωστικά τεστ στην τάξη. Οι Mackey et al. (2019) κατέγραψαν σημαντικά χαμηλότερες επιδόσεις κατά το 2020 από τα προηγούμενα χρόνια. Στις έρευνες χρησιμοποιούνται διαφορετικοί τρόποι για την αποτίμηση των επιπτώσεων του Covid-19 στη μάθηση. Επιπτώσεις, οι οποίες στη συνέχεια επηρέαζαν την παραγωγικότητα και τα εισοδήματα, λόγω της χαμηλής συσσώρευσης ανθρώπινου κεφαλαίου (ΘΑΚ). Οι τρόποι υπολογισμού των επιπτώσεων είναι οι τυπικές αποκλίσεις, οι μήνες που οι μαθητές έμειναν πίσω στη μάθηση και κατά πόσο η μέση επίδοση ήταν πιο πίσω από τα προηγούμενα χρόνια και πόσο.

Ακολουθεί σύνοψη ευρημάτων από ΗΠΑ, Βέλγιο, Αγγλία, Ολλανδία (Λαμπρόπουλος κ.ά., 2022): Πρώτον, η μάθηση ήταν λιγότερη σε μήνες από αυτή που θα είχαν οι μαθητές στην ίδια χρονική στιγμή τα προηγούμενα χρόνια. Επίσης, υπήρξε αύξηση του αριθμού των μαθητών κάτω από τη βάση στη βαθμολογία. Οι αρνητικές επιδράσεις μάλιστα ήταν μεγαλύτερες για τους μικρότερους σε ηλικία μαθητές. Ακόμα, οι επιδόσεις στα μαθηματικά επηρεάζονται περισσότερο από αυτές στη γλώσσα. Η ατομική διδασκαλία (home schooling) εμφανίζει ανταποδόσεις και στην ανάκτηση της μάθησης. Ένα άλλο εύρημα ήταν ότι οι μαθητές στους οποίους χρησιμοποιήθηκε η τηλεκπαίδευση και η εξ αποστάσεως εκπαίδευση βρίσκονταν «πίσω» από τους συμμαθητές τους που μάθαιναν δια ζώσης (0,278 τυπικές αποκλίσεις «απώλεια» στους μαθητές στους οποίους χρησιμοποιείτο η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, 0,33 σε εκείνους που είχαν μικτή μάθηση και 0,182 στους μαθητές με ατομική διδασκαλία). Επιπλέον, οι μειωμένες επιδόσεις κατανέμονταν άνισα. Οι μαθητές από τα χαμηλότερου βιοτικού επιπέδου εισοδήματα, που οι γονείς τους είχαν λιγότερες σπουδές, ήταν έγχρωμοι, ισπανόφωνοι ή μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, είχαν αρκετά χαμηλότερες επιδόσεις από τους συμμαθητές τους. Επιπροσθέτως, οι διεθνείς διαγωνισμοί του PISA και του TIMMS, παρά το ότι δείχνουν διαφορές τόσο στις μετρήσεις όσο και στο περιεχόμενο, οδηγούν στο συμπέρασμα ότι υπήρξε σημαντική μείωση της μάθησης κατά το αρχικό κλείσιμο των σχολείων, προβλέποντας μια διαρκή και σταθερή μείωση στην περίπτωση αναστατώσεων στη σχολική χρονιά, οι οποίες θα κατανέμονται άνισα. Ένα άλλο εύρημα ήταν ότι επενδύσεις σε εκπαιδευτικά μέσα και στις δεξιότητες των εκπαιδευτικών για την προσαρμογή στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, φαίνεται ότι μειώνουν τις ελλείψεις στη μάθηση. Τέλος, δεν υπάρχουν ερευνητικά δεδομένα για το κατά πόσο η διαρκής και πλήρης εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης επηρεάζει τις ακαδημαϊκές δεξιότητες των μαθητών.

Η λεπτομερής επισκόπηση των ερευνών από τους Donnelly & Patrinos (2021) αναφέρεται στο ότι σχεδόν όλες οι έρευνες βρήκαν απώλεια μάθησης τουλάχιστον για ορισμένους μαθητές και χρησιμοποιούν την τυπική απόκλιση (ΤΑ) ως δείκτη, με τα ευρήματα να συνοψίζονται ως εξής σε σχολεία χαμηλού SES βρίσκονταν 2 μήνες πίσω από τους υπόλοιπους στην Αυστραλία. Τέλος, οι μαθητές επιπέδου 5 στη Γερμανία έδειξαν μείωση στη μάθηση έως και 0,07 ΤΑ στην κατανόηση κειμένου, 0,09 στις μαθηματικές πράξεις και 0,03 στην κατανόηση των αριθμών: Στο επίπεδο 6 οι μαθητές στο Βέλγιο έδειξαν μειώσεις 0,19 ΤΑ στα Μαθηματικά και 0,29 ΤΑ στα Ολλανδικά. Στο επίπεδο 4-7 οι μαθητές στην Ολλανδία δείχνουν μείωση

στη μάθηση έως και 0,08 ΤΑ στα Μαθηματικά, την ορθογραφία και την ανάγνωση. Επίσης, οι μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελβετία είχαν πάνω από διπλάσια πρόοδο στη μάθηση με δια ζώσης εκπαίδευση σε σύγκριση με την τηλεκπαίδευση κατά το κλείσιμο των σχολείων.

Συνοψίζοντας, βλέπουμε ότι η μείωση στη μάθηση παρατηρήθηκε σε ένα εύρος μαθημάτων, επιπέδων και γεωγραφικών περιοχών. Αυτό έδειξε ότι, παρά το γεγονός ότι ο αριθμός των ερευνών ήταν περιορισμένος, η επίπτωση στη μάθηση μάλλον δεν είναι. Είναι γεγονός πως τα ευρήματα δεν έδειξαν να έχουν μείωση στη μάθηση όλοι οι μαθητές που έλαβαν μέρος στις έρευνες, όπως και ότι μερικοί μαθητές βρέθηκαν να έχουν χάσει περισσότερο στη μάθηση από άλλους. Είναι εμφανές ότι απαιτούνται περισσότερες έρευνες που να παρέχουν αξιόπιστα αποτελέσματα σε μεγαλύτερες ομάδες μαθητών και ποικιλία γεωγραφικών περιοχών. Μόνο τότε θα καταλήξουμε σε πληρέστερη κατανόηση των επιπτώσεων της πανδημίας στη μάθηση των παιδιών.

3. Το υπόβαθρο της έρευνας

Η εκπαίδευση στην Ελλάδα επηρεάστηκε από την πανδημία για τρία συνεχόμενα χρόνια. Για την αντιμετώπιση της πανδημίας στην αρχή τα σχολεία έκλεισαν, μετά οι μαθητές παρακολουθούσαν τα μαθήματα σε βάρδιες. Αργότερα χρησιμοποιήθηκε η τηλεκπαίδευση για ορισμένο χρόνο σε όλα τα επίπεδα και σε ορισμένους μαθητές ή ορισμένες τάξεις όπου υπήρχε επιδημία.

3.1 *Μοντέλο μέτρησης της απώλειας στην μάθηση*

Το περισσότερο χρησιμοποιημένο μοντέλο είναι αυτό που βασίζεται στην καμπύλη μάθησης (όπως αυτό καταγράφεται στο κείμενο της Διεθνούς Τράπεζας “Understanding Poverty”, το οποίο εστιάζει στους μαθητές κάτω από την κατώτερη επάρκεια – που δεν μπορούν να διαβάσουν και να κατανοήσουν βασικό κείμενο στη βασική ηλικία των 10).

Αναφέρονται τρεις πιθανές περιπτώσεις για το πώς μπορεί να διαμορφωθεί η καμπύλη μάθησης. Η πρώτη περίπτωση αφορά στην επίδραση της μη αναμενόμενης μείωσης των επιπέδων μάθησης σε ολόκληρη την κατανομή· κάτι που μπορεί να γίνει ακόμη και εάν τα εκπαιδευτικά συστήματα προσπαθούν να παρέχουν τηλεκπαίδευση. Βασικό στοιχείο που υποστηρίζεται είναι ότι η παλινδρόμηση του διδακτικού χρόνου συνδέεται με μείωση της μάθησης, ιδιαίτερα για τους ευάλωτους μαθητές που ανήκουν σε μειονότητες. Γενικό συμπέρασμα θεωρείται το ότι, όταν οι μαθητές δεν είναι στα σχολεία τους, μαθαίνουν λιγότερα, έστω και εάν τους προσφέρεται τηλεκπαίδευση.

Η δεύτερη περίπτωση αφορά στην επιπεδοποίηση ή «λοξοποίηση» της καμπύλης μάθησης που αφορά σε έντονα άνισες επιδράσεις της πανδημίας. Στο σενάριο αυτό, οι μαθητές που ανήκουν στις οικογένειες υψηλού εισοδήματος έχουν καλύτερες επιδόσεις, ενώ οι μαθητές των φτωχών οικογενειών έχουν χαμηλές επιδόσεις. Αυτό, διότι οι ευημερούσες οικογένειες ζουν σε άνετα σπίτια, έχουν σύνδεση στο ίντερνετ και μπορούν να πληρώσουν ιδιωτικά μαθήματα στο σπίτι. Σε αντίθεση, οι φτωχές, και ιδιαίτερα οι πολύ φτωχές οικογένειες, ζουν σε όχι τόσο καλά σπίτια και μπορεί να μην έχουν καθόλου διαδικτυακά «εργαλεία», ενώ δεν έχουν την οικονομική άνεση να προσλάβουν καθηγητή στο σπίτι. Έτσι, η διαφορά στις επιδόσεις ανάμεσα στα παιδιά των φτωχών και των πλουσίων αναμένεται να μεγαλώσει.

Στην τρίτη περίπτωση, η καμπύλη μπορεί να αλλάξει εξαιτίας των μαθητών που διακόπτουν τη φοίτησή τους. Αυτό μπορεί να οφείλεται τόσο στην προσφορά όσο και στη ζήτηση. Ιδιαίτερα οι οικογένειες με προβλήματα στα εισοδήματα μπορεί να «βάλουν» τα παιδιά τους (ιδιαίτερα τα κορίτσια) σε δουλειά, αντί να τους επιτρέψουν να επιστρέψουν στα σχολεία. Επίσης, οι κυβερνήσεις κατά τη διάρκεια του κλεισίματος των σχολείων, λόγω οικονομικών δυσκολιών μπορεί να μειώσουν το κόστος της διδασκαλίας, συνήθως μέσα από τη μείωση του αριθμού των εκπαιδευτικών με τη συγχώνευση σχολείων, όπως συνέβη το 2020-2021 στην Ελλάδα.

Συμπερασματικά, η μοντελοποίηση του τρόπου που η καμπύλη μάθησης αναμένεται να εξελιχθεί, εάν δεν ληφθούν αντισταθμιστικά μέτρα, είναι πολύ σημαντική· ιδιαίτερα σήμερα που υπάρχουν κατάλληλες βάσεις δεδομένων και πληροφόρηση που μπορεί να βοηθήσουν κάθε διερεύνηση (π.χ. το "Harmonized Learning Outcomes and the Learning Poverty" (World Bank, 2020). Βέβαια, θα απαιτηθεί χρόνος για την καταγραφή των επιδράσεων της πανδημίας καθώς και σχετικές προσομοιώσεις για τον ακριβή υπολογισμό των επιπτώσεων στη μάθηση.

4. Σκοπός, ερευνητικά ερωτήματα και μεθοδολογία

Ο σκοπός στην παρούσα μελέτη ήταν η διερεύνηση του κατά πόσο η πανδημία στην Ελλάδα και το σχετικό κλείσιμο των σχολείων δημιούργησαν σχετική μείωση στις επιδόσεις των μαθητών, όπως αυτές καταγράφονται στις επιδόσεις στις Πανελλήνιες εισαγωγικές εξετάσεις στα ΑΕΙ της χώρας.

Τέθηκαν τα εξής συμπληρωματικά ερευνητικά ερωτήματα:

- Ποιο εκπαιδευτικό «μοντέλο παροχής εκπαίδευσης» χρησιμοποιήθηκε (κλείσιμο σχολείων, εξ αποστάσεως εκπαίδευση και μικτή);
- Πόση ήταν η διάρκεια του κλεισίματος των σχολείων (σε μήνες);
- Ποια είναι η κατανομή των επιδόσεων στις εισαγωγικές εξετάσεις των υποψηφίων με βάση τις διαφορές στην τιμή της Τ.Α.;
- Ποιο είναι το ποσοστό των μαθητών που η επίδοσή τους βρίσκεται κάτω από τη «βάση»;

Τα παραπάνω προβάλλονται στη δημόσια συζήτηση για την απώλεια στη μάθηση.

4.1 *Συλλογή δεδομένων*

Συλλέχθηκαν δεδομένα από το Υπουργείο Παιδείας για τα αντισταθμιστικά μέτρα που λήφθηκαν κατά την πανδημία και μελετήθηκαν τα σχετικά θεσμικά έγγραφα. Ταυτόχρονα, παρακολουθήσαμε τον δημόσιο λόγο των Συλλόγων γονέων και κηδεμόνων, των Συλλόγων εκπαιδευτικών, αλλά και του σχετικού τύπου. Οι πληροφορίες για τον τρόπο που έκλεισαν τα σχολεία αξιοποιήθηκαν για τη δημιουργία του Πίνακα 1.

Ταυτόχρονα χρησιμοποιήθηκαν τα αποτελέσματα (βαθμολογία) των μαθητών στις εξετάσεις για τέσσερα συνεχόμενα χρόνια από το καλοκαίρι του 2019 μέχρι το καλοκαίρι του 2022. Τα δεδομένα δημοσιεύονται κάθε χρόνο από το σχετικό γραφείο του Υπουργείου Παιδείας και οργανώνονται συνήθως σε 40 κατηγορίες «μορίων» από το μηδέν έως το 20.000, με καταγεγραμμένο τον αριθμό των μαθητών που οι επιδόσεις τους ανήκουν σε κάθε κατηγορία. Οι εξετάσεις γίνονται σε τέσσερις κατευθύνσεις (Ανθρωπιστικές και Κοινωνικές Επιστήμες, Θετικές Επιστήμες, Επιστήμες της Υγείας, Τεχνολογικές Επιστήμες), η κάθε μία από τις οποίες εμπεριέχει εξετάσεις σε 4-5 μαθήματα. Τα μαθήματα αυτά και η εξεταστέα ύλη τους συχνά αναθεωρούνται. Λόγω αυτών των αλλαγών, οι οποίες θα μπορούσαν να επηρεάσουν τη συγκρισιμότητα των αποτελεσμάτων, αποφασίστηκε στην παρούσα έρευνα να χρησιμοποιηθούν τα δεδομένα που αφορούσαν την πρώτη κατεύθυνση του Γενικού Λυκείου, καθώς το πλαίσιο εφαρμογής τους ήταν το πιο σταθερό τα τελευταία χρόνια.

4.2 *Ανάλυση δεδομένων*

Με τη χρήση του Στατιστικού πακέτου για τις κοινωνικές επιστήμες (SPSS 26), πρώτα ομογενοποιήθηκαν τα δεδομένα και υπολογίσαμε τις τιμές που απουσίαζαν – για παράδειγμα, όταν η κατηγορία αφορούσε 1000 μόρια, την προσαρμόσαμε σε δυο κατηγορίες των 500 μορίων η κάθε μια.

Μετά υπολογίστηκε η γραμμική κατανομή σε γράφημα για κάθε έτος, για το ΓΕΛ και την 1η κατεύθυνση. Υπολογίστηκαν τα βασικά στατιστικά για κάθε περίπτωση, όπως η Τυπική Απόκλιση (ΤΑ) και ο Μέσος Όρος

(ΜΟ). Στόχος των μετρήσεων αυτών ήταν η διερεύνηση της κατανομής των μετρήσεων ως προς το κατά πόσο «συμφωνούν» με το θεωρητικό μοντέλο της «κανονικής κατανομής», δηλαδή:

- Το 68% των τιμών των δεδομένων βρίσκονται μέσα σε μια ΤΑ του ΜΟ- Περίπου 95% βρίσκονται ανάμεσα σε δύο ΤΑ και περίπου 99,7% βρίσκονται μέσα σε τρεις ΤΑ.
- Μετρήθηκε το κατά πόσο ο ΜΟ κάθε κατανομής βρισκόταν τόσο κοντά όσο προβλέπει το μοντέλο της κανονικής κατανομής και μετρήσαμε την απόσταση σε ΤΑ.

4.3 *Ευρήματα*

Τα ευρήματα ομαδοποιούνται σύμφωνα με τα ερευνητικά ερωτήματα.

Ερευνητικά ερωτήματα 1&2. Η Κυβέρνηση αποφάσισε, λόγω της έκτακτης κατάστασης της πανδημίας να χρησιμοποιήσει το κλείσιμο των σχολείων και ποικιλία άλλων μέτρων «κοινωνικής απόστασης και προστασίας». Τα μέτρα αυτά αποτυπώνονται στον Πίνακα 1, όπου και γίνεται εμφανής η διαφοροποίησή τους.

Πίνακας 1: Το κλείσιμο των σχολείων στην Ελλάδα κατά την Πανδημία Covid-19. Είδος εκπαιδευτικής παροχής και διάρκεια

Σχολικό έτος	Είδος εκπαιδευτικής παροχής	Διάρκεια
2019-2020	-Κλείσιμο όλων των σχολείων με την παροχή εθελοντικής ασύγχρονης εξ αποστάσεων εκπαίδευσης (πχ ανάρτηση ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού).	-11 Μαρτίου- Μάρτιος 24, 2020
	-Ανοικτά σχολεία που εργάζονται σε βάρδιες με κυκλικό τρόπο.	-24 Μαρτίου- 10 Ιουνίου, 2020
		Σύνολο Χαμένων Μηνών πλήρους λειτουργίας Δια Ζώσης εκπαίδευσης: 2,2
2020-2021	- Εξ αποστάσεως (τηλε) εκπαίδευση	- 16 Νοεμβρίου, 2020- 11 Ιανουαρίου, 2021 - March 3 - May 10, 2021. -Επέκταση του σχολικού έτους κατά 10 μέρες.
		Σύνολο μηνών με τηλε-εκπαίδευση: 3,9
2021-2022	Κλείσιμο τμημάτων ή σχολείων μετά από συγκεκριμένο, αυξημένο αριθμό κρουσμάτων-Κατά περίπτωση	*Δεν υπάρχει κοινός αριθμός ημερών που έκλεισαν τα σχολεία ή τα τμήματα*

Ερευνητικό Ερώτημα 3. Μελετήθηκε η κατανομή των αποτελεσμάτων των επιδόσεων ανά έτος κατά τα τέσσερα τελευταία χρόνια στην κατεύθυνση των Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών σπουδών, στην οποία τα εξεταστέα μαθήματα είναι: Νέα Ελληνικά, Βιολογία, Αρχαία Ελληνικά, Λατινικά και Ιστορία. Έγινε σύγκριση των αποτελεσμάτων, με αυτά του 2018-2019 να αποτελούν τη «γραμμή βάσης». Παρουσιάζονται οι γραφικές παραστάσεις των καμπυλών επίδοσης για κάθε έτος με την αντίστοιχη προσαρμογή της κανονικής κατανομής, ώστε να γίνουν εμφανείς οι διαχρονικές διαφορές. Ακολουθούν τα αποτελέσματα των αναλύσεων συνοπτικά, τα οποία αποτυπώνονται στα Γραφήματα που ακολουθούν.

Κατά το πρώτο έτος της πανδημίας (καλοκαίρι του 2020), η κατανομή των βαθμολογιών είναι ασύμμετρη και λοξή, αφού η «ουρά» προς τις χαμηλές τιμές είναι μακρύτερη.

Εάν θεωρήσουμε πως (για τότε) η βάση θα μπορούσε να ήταν στα 10.000 μόρια (κατηγορία 20), το σημείο αυτό χωρίζει την περιοχή που εσωκλείει η γραμμή της κατανομής σε δυο άνισες περιοχές, με αυτή των χαμηλών βαθμολογιών να είναι μεγαλύτερη. Αυτό δείχνει μια έκπτωση στη μάθηση, η οποία (μετά την ανάλυση των στατιστικών) υπολογίζεται σε μια διαφορά 0,22 της ΤΑ σε σχέση με τα αποτελέσματα του 2019.

Η κατανομή των βαθμολογιών κατά το δεύτερο έτος της πανδημίας (καλοκαίρι του 2021) είναι αρκετά επιπεδοποιημένη, με μια διαφορά 0,305 ΤΑ σε σχέση με τα αποτελέσματα του 2019. Δείχνει μεγαλύτερη μαθησιακή έκπτωση των μαθητών, οι οποίοι είχαν βιώσει τα μέτρα για τον κορωνοϊό για δυο συνεχόμενα έτη.

Κατά το τρίτο έτος της πανδημίας (καλοκαίρι 2022), η κατανομή των βαθμολογιών είναι πάλι επιπεδοποιημένη, αλλά (γενικά) πιο χαμηλά από το προηγούμενο, με διαφορά 0,345 ΤΑ σε σχέση με τα αποτελέσματα του 2019. Οι μαθητές αυτής της ομάδας είχαν βιώσει τα αποτελέσματα της πανδημίας για τρία συνεχόμενα έτη – παρά το ότι το κλείσιμο των σχολείων δεν ήταν ένα γενικό μέτρο σε αυτό το τελευταίο σχολικό έτος.

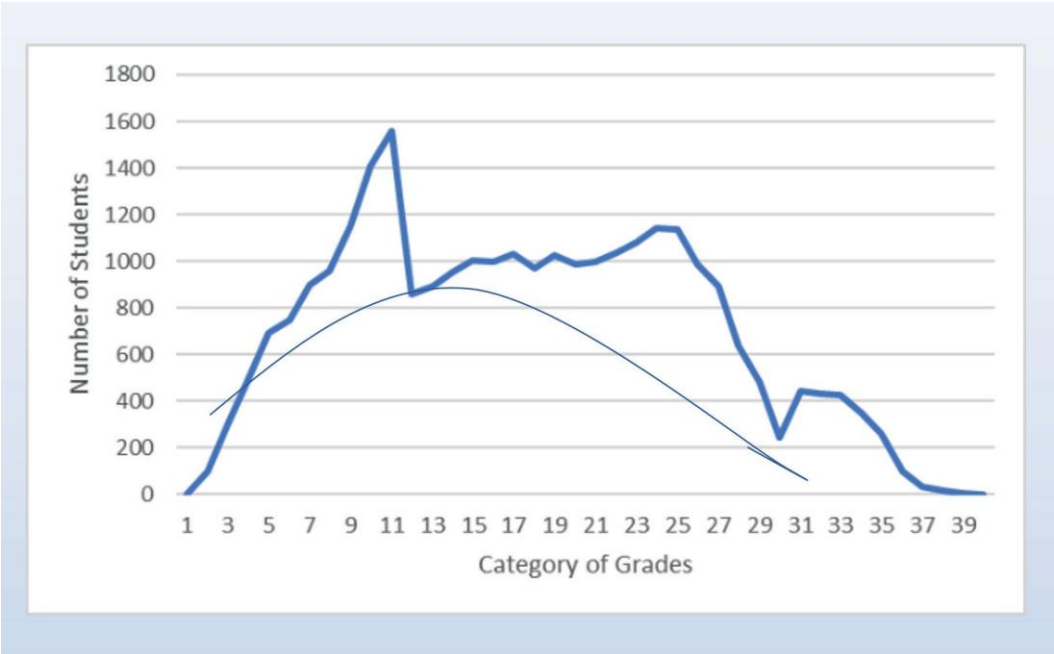
Χαρακτηριστικό της κατανομής του 2022 είναι πως η επιπεδοποίηση εμφανίζεται και σε υψηλότερες βαθμολογίες (μάλλον λόγω της εφαρμογής της ΕΒΕ – Ελάχιστης Βάσης Εισαγωγής). Αυτή «πέφτει» απότομα στις τιμές κάτω της ΕΒΕ.

Ερευνητικό Ερώτημα 4. Από τα δεδομένα των κατανομών (Βλ. Γραφήματα) και την για κάθε έτος ύπαρξη τιμών κάτω από τη «βάση», είναι εμφανές ότι:

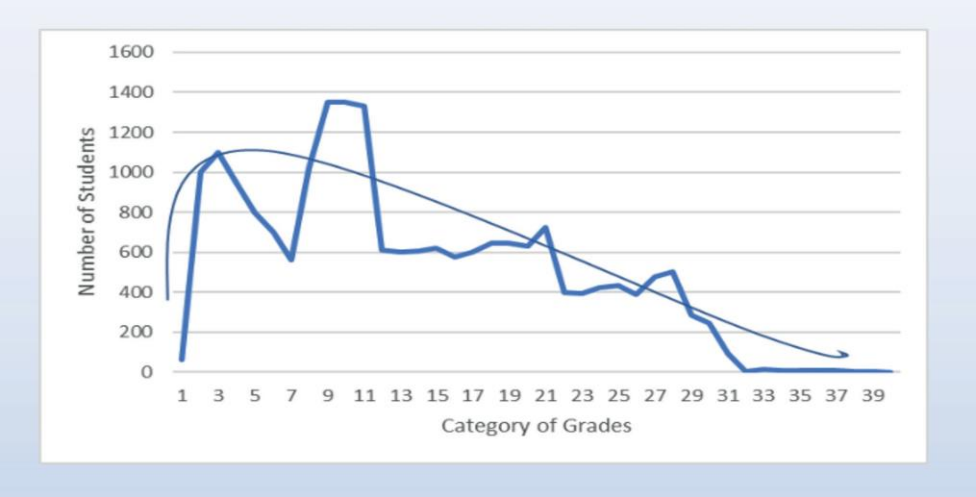
Στις εξετάσεις του 2019 (πριν την πανδημία), η κατανομή βρίσκεται κοντά στην κανονική, με το μικρότερο ποσοστό κάτω από τη βαθμολογία των 10.000 μορίων και με ΜΟ πιο κοντά στα 10.000. Στις εξετάσεις του 2020 (το πρώτο έτος της πανδημίας), σχεδόν οι μισοί υποψήφιοι φαίνεται να έγραψαν κάτω των 10.000 μορίων, παρόλο που ο Μ.Ο. βρίσκεται κοντά σε αυτόν του 2019. Στις εξετάσεις του 2021 (το δεύτερο έτος της πανδημίας), παρόμοιο ποσοστό με του 2020 βρίσκεται κάτω των 10.000 μορίων, αλλά ο Μ.Ο είναι πολύ χαμηλός.

Στις εξετάσεις του 2022 (το τρίτο έτος της πανδημίας), 23,77% (ποσοστό μειωμένο, αλλά μεγάλο λόγω της Ελάχιστης Βάσης Εισαγωγής- ΕΒΕ- που εφαρμόζεται από κάθε Σχολή ή Τμήμα) από τους συμμετέχοντες είχαν βαθμολογία κάτω των 10.000 μορίων. Ο Μ.Ο. είναι πολύ χαμηλός και εμφανίζει μεγάλη μείωση σε σχέση με αυτόν του 2021 (κοντά στις 2.500). Περίπου πάνω από το ¼ (μόλις το 68,83% των υποψηφίων επιλογής ΓΕΛ μπαίνει στα ΑΕΙ, με 22.449 να αποκλείονται) των υποψηφίων έχουν μείνει έξω από τις Σχολές, λόγω ΕΒΕ. Ακολουθούν οι κατανομές των επιδόσεων ανά έτος.

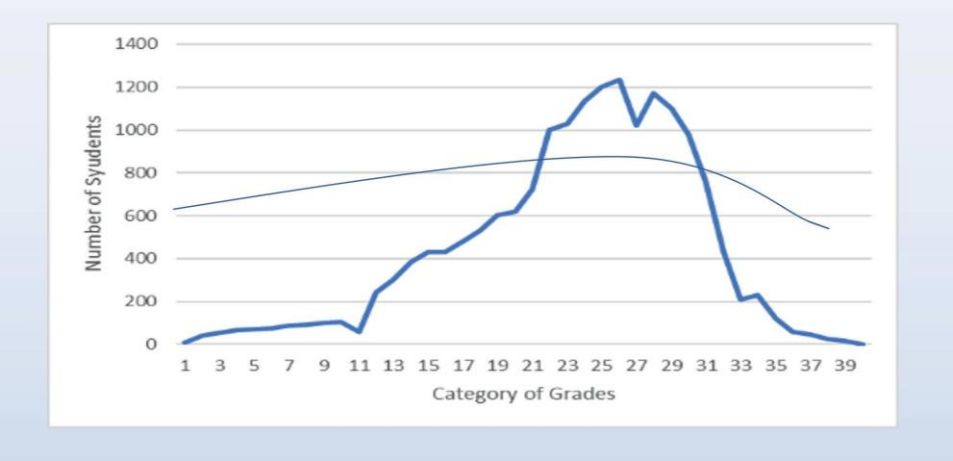
Γράφημα 1: ***Κατανομή βαθμολογίας (σε μόρια) των Πανελληνίων του 2019- N= 27.728 (Μ.Ο.= 959, ΤΑ= 296,648)***



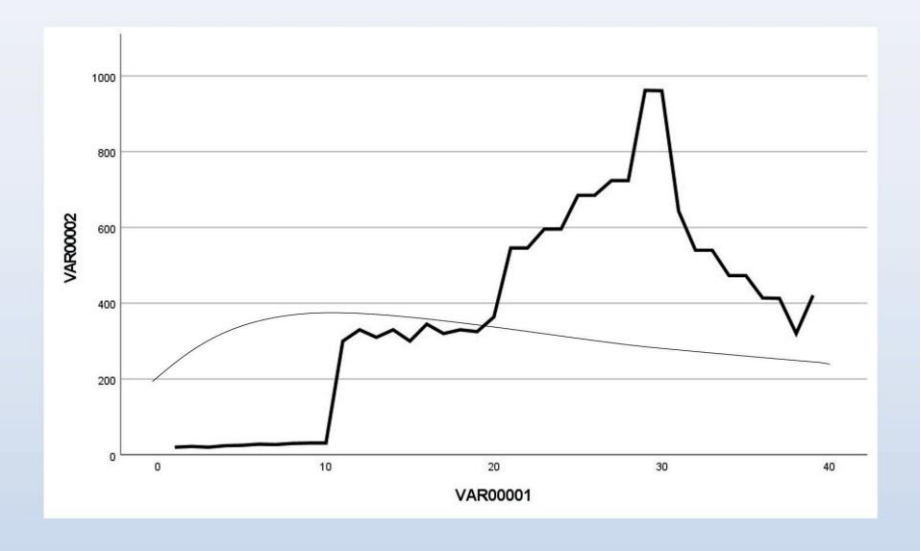
Γράφημα 2: ***Κατανομή βαθμολογίας (σε μόρια) των Πανελληνίων του 2020 (Μ.Ο.= 958, ΤΑ= 356,972)***



Γράφημα 3: ***Κατανομή βαθμολογίας (σε μόρια) των του 2021 (Μ.Ο.= 611, ΤΑ= 480,98)***



Γράφημα 4: ***Κατανομή βαθμολογίας (σε μόρια) των Πανελληνίων του 2022 (Μ.Ο.= 372, ΤΑ= 248,559)***



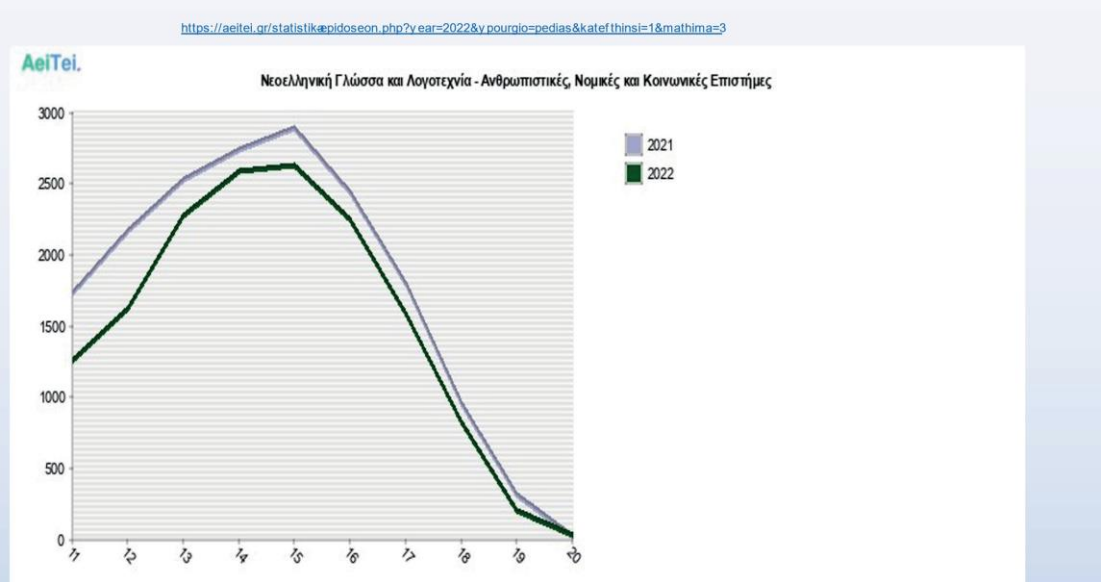
Συνοπτικά, τα παραπάνω ευρήματα δείχνουν ότι υπάρχει μείωση στη μάθηση και στα τρία χρόνια της πανδημίας. Οι υποψήφιοι του 2021 και του 2022 έχουν επηρεαστεί κατά δύο ή τρία χρόνια από την πανδημία, κάτι που αναγνωρίζεται και στα Γραφήματα. Υπήρξαν αναφορές για την ανάγκη μείωσης της εξεταστέας ύλης (ειδικά το 2021), ώστε το όλο εγχείρημα να είναι ευκολότερο για τους συμμετέχοντες (Alfavita, 5 Ιανουαρίου, 2021; Palaiologos, 2021).

5. Συζήτηση

Έντονη ήταν η δημόσια συζήτηση, συχνά βασισμένη σε ερευνητικά δεδομένα που αναφέρονται στην αποτελεσματικότητα της τηλεκπαίδευσης, όπως αυτή χρησιμοποιήθηκε στην ελληνική εκπαίδευση. Για παράδειγμα, η Υπουργός Παιδείας έπρεπε να απαντήσει σε ερωτήματα γονέων που ανησυχούσαν για το ότι δεν έχουν Η/Υ ή διαδίκτυο, ένα θέμα που συνδέεται με τις απουσίες των μαθητών από το μάθημα. Επίσης, γονείς υποστήριζαν ότι δεν μπορούν να είναι παρόντες κατά την τηλεκπαίδευση ή/και να βοηθήσουν τα παιδιά τους λόγω έλλειψης ψηφιακών δεξιοτήτων. Επίσης, υπάρχουν Σύλλογοι γονέων και κηδεμόνων που θεωρούν ότι η έκθεση των μαθητών στην ακτινοβολία της οθόνης είναι πολύωρη και επηρεάζει αρνητικά την υγεία τους (Επιστολή γονέων από την Ικαρία). Συμπληρώνουν την τοποθέτησή τους λέγοντας ότι αυτού του είδους η μάθηση είναι αντιεκπαιδευτική και αναποτελεσματική.

Τον Οκτώβριο του 2021 υπήρξε αντίδραση των εκπαιδευτικών και απεργιακή κινητοποίηση κατά της Υπουργικής απόφασης 111525/ΓΔ4/09.09.221 (ΦΕΚ β΄4188/221), που έθεσε το πλαίσιο της τηλεκπαίδευσης. Η γενική συνέλευση των τοπικών προέδρων των συλλόγων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αποφάσισε ότι για να συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί στην τηλεκπαίδευση θα πρέπει να τους παρέχει το σχολείο τα μέσα και να εργάζονται με κέντρο τη σχολική μονάδα. Κατηγόρησε δε το Υπουργείο ότι δεν παρείχε τα μέσα για την τηλεκπαίδευση ούτε στους εκπαιδευτικούς ούτε στους μαθητές. Υποστήριξαν ότι αυτό αφενός τους υποχρέωσε να χρεωθούν αγοράζοντας τα απαραίτητα για ακριβές συνδέσεις διαδικτύου και αφετέρου, χιλιάδες μαθητές αποκλείστηκαν από την τηλεκπαίδευση λόγω της δυσκολίας τους να ξοδέψουν τα απαραίτητα χρήματα (Alfavita: https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/anakoinoseis/351134_syghoneyseis-sholeion kpaideytikoi-ypaith-thelei-na-mpalosei-ta Esos: https://dimosio.gr/olme-apergia-apochi-apo-tis-diadikasies-tilekpaideysis-sta-ypo-katalipsi-scholeia/).

Γράφημα 5: Αποτύπωση των επιδόσεων στα Νέα Ελληνικά του ΓΕΛ κατά το 2021 και 2022 από το ΥΠΕΘ



Αξίζει να αναφερθεί ότι στην Ιστοσελίδα του ΥΠΕΘ υπάρχουν συγκριτικά αποτελέσματα ανάλυσης για κάθε μάθημα για τις επιδόσεις του 2021 και του 2022. Αυτές αφορούσαν τις τιμές πάνω από την Ελάχιστη Βάση Εισαγωγής- ΕΒΕ, καθότι αυτή θα εφαρμόζεται στο μέλλον (https://aeitei.gr/statistikaepidoseon.php?year=2022&ypourgio=pedias&katefthinsi=1&mathima=3).

Οι αναλύσεις του ΥΠΕΘ υποστηρίζουν τα δικά μας ευρήματα. Το Γράφημα 5 δείχνει συγκριτικά τις κατανομές των εισαχθέντων στο μάθημα Νεοελληνική γλώσσα του ΓΕΛ τα τελευταία 2 έτη. Είναι ενδεικτικό της γενικότερης τάσης τα αποτελέσματα του 2021 να είναι υψηλότερα από αυτά του 2022.

Στη δημόσια συζήτηση υπήρξαν αρκετές τοποθετήσεις κατά της χρήσης της ΕΒΕ. Βασικό επιχείρημα ήταν το ότι έμειναν 17.000 κενές θέσεις λόγω ΕΒΕ. Κάθε χρόνο η βάση εισαγωγής σε κάθε επιστημονικό πεδίο είναι συνάρτηση του γενικού μέσου όρου των πανελλαδικών επιδόσεων όλων των υποψηφίων, με αποτέλεσμα πέρυσι το «κατώφλι» να έχει διαμορφωθεί στο 1ο πεδίο (Ανθρωπιστικές επιστήμες) στο 8,94, στο 2ο (Θετικές και τεχνολογικές επιστήμες) στο 9,58, στο 3ο πεδίο (επιστήμες Υγείας) στο 9,70 και στο 4ο πεδίο (Οικονομικές επιστήμες) στο 8,27, αφήνοντας αρκετές κενές θέσεις.

Αν και σε μερικές Σχολές εισήχθησαν λίγοι περισσότεροι από ό,τι πέρυσι, στις Πολυτεχνικές σχολές και στις σχολές Νομικής υπήρξε σχετική μείωση των εισακτέων. Αναγνωρίζεται ότι η Πανδημία δυσκόλεψε τους μαθητές για τρία συνεχόμενα χρόνια. Μειώθηκαν οι άριστοι και αυξήθηκαν οι μαθητές με μέτριες επιδόσεις τα δύο τελευταία χρόνια.

Η συζήτηση για την ΕΒΕ δηλαδή εστιάζει στον αποκλεισμό υποψηφίων. Το ΥΠΕΘ εφάρμοσε την ΕΒΕ (με βάση και τις προτάσεις των Πανεπιστημίων) επιχειρηματολογώντας πως λ.χ. με 8.000 μόρια δεν μπορεί να παρακολουθήσει κάποιος το Πανεπιστήμιο. Η κριτική είναι πως «και πώς θα φοιτήσει στα Κολλέγια» στα οποία θα καταλήξουν πολλοί; Κατά το 2022, εκτός από την ΕΒΕ εφαρμόστηκε και το «πολύπλοκο» μέτρο των διαφοροποιημένων συντελεστών βαρύτητας. Η δε εξεταστέα ύλη θεωρήθηκε πολύ μεγάλη.

Η συνεπαγόμενη περικοπή θέσεων δημιουργεί ένα έντονα ανταγωνιστικό κλίμα, που με τη σειρά του γίνεται ο καταλύτης στη στροφή των μαθητών στα φροντιστήρια ή/και οδηγεί σε σκέψεις για εγγραφή σε κολλέγια. Το οικονομικό κόστος για τις οικογένειες και ιδιαίτερα τις αδύναμες είναι τεράστιο για τους πολλούς. Το ΥΠΕΘ υποστηρίζει ότι τα παιδιά είχαν την επιλογή μεταξύ του μηχανογραφικού για τα Πανεπιστήμια και τα δημόσια ΙΕΚ. Για πρώτη φορά θα πάει πολύς κόσμος σε ειδικότητες με μεγάλη ζήτηση στην αγορά.

Σημαντική επίπτωση είναι η μεγάλη μείωση των φοιτητών που μπαίνουν (ειδικά) σε ορισμένα Τμήματα. Γεγονός που χρησιμοποιείται από το ΥΠΕΘ ως επιχείρημα για το ότι αυτά θα πρέπει να κλείσουν ή να αναμορφωθούν. Σημαντικός είναι ο ρόλος της Εθνικής Αρχής για την Ανώτατη Εκπαίδευση (ΕΘΑΑΕ). Για παράδειγμα, φέτος θα γίνουν συζητήσεις ανάμεσα στο Υπουργείο και τις Πρυτανικές αρχές για 50 Τμήματα, που με την εφαρμογή της ΕΒΕ έχουν πρόβλημα εισακτέων.

Συμπεράσματα - Εισηγήσεις

Οι κυβερνήσεις, και ανάμεσά τους και η ελληνική, θα πρέπει να λάβουν άμεσα και αποφασιστικά μέτρα, ώστε, αφενός η μειωτική επίδραση που είχε στη μάθηση η πανδημία κατά τα προηγούμενα χρόνια να ελαχιστοποιηθεί, και αφετέρου, οι μαθητές (και κυρίως οι περισσότερο ευπαθείς) να «προστατευτούν» απέναντι σε όποιες πιθανές απειλές στο μέλλον. Ειδικότερα:

Ποικίλες δράσεις θα πρέπει να εφαρμοστούν για την αποτελεσματική ψηφιακή μεταμόρφωση της κοινωνίας (ως προς την εκπαίδευση και την οικονομία).Το κλείσιμο των σχολείων θα πρέπει να περιοριστεί όσο το δυνατόν περισσότερο και η τηλεκπαίδευση να οργανώνεται προσεκτικά και να υπάρχει ετοιμότητα στην εφαρμογή της (όχι μόνο σε πανδημία αλλά και σε κάθε είδους «καταστροφή» ή «προβληματική κατάσταση»).

Οι εκπαιδευτικοί Θα πρέπει να επιμορφώνονται για τη διαρκή βελτίωση των δεξιοτήτων τους σχετικά με την παροχή τηλεκπαίδευσης. Ενδείκνυται να σχεδιαστούν ειδικές διδακτικές τεχνικές που να προωθούν την κοινωνικοποίηση των μαθητών και να εφαρμόζονται από τους δασκάλους τόσο στις παραδοσιακές τάξεις όσο και στις ηλεκτρονικές. Ειδικό ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό θα πρέπει να είναι διαθέσιμο διαρκώς και για όλα τα μαθήματα που διδάσκονται στο σχολείο.

Όλες οι σχολικές μονάδες θα πρέπει να διαθέτουν τάξεις Η/Υ, οι οποίοι να είναι διαρκώς συνδεδεμένοι στο διαδίκτυο. Οι οικονομικά ευάλωτες οικογένειες θα πρέπει να λαμβάνουν οικονομική βοήθεια για την αγορά τεχνολογικού εξοπλισμού και σύνδεσης στο διαδίκτυο. Είναι αναγκαία η ενημέρωση των γονέων (και των Συλλόγων Γονέων και Κηδεμόνων) για τις δεξιότητες που απαιτούνται, ώστε να βοηθηθούν τα παιδιά με την τηλεκπαίδευση.

Η έρευνα που παρουσιάστηκε ενδείκνυται να διευρυνθεί όσον αφορά τις παραμέτρους που διερευνώνται και τις επιπτώσεις τους. Μακροχρόνια αποτύπωση και μελέτη των ευρημάτων θα πρέπει να χρησιμοποιείται για την ενημέρωση της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

Brunello, G., Bertoni, M. (2021). *Human Capital During Recessions.* EENEE Analytical Report No.43 Prepared for the European Commission, Luxembourg: Publications Office of the European Union.

David Routt, University of Richmond.The Economic Impact of the Black Death. EHnet.

DeCicca, P. & H. Krashinsky (2020). Do Differences in School Quality Generate Heterogeneity in the Causal Returns to Education? National Bureau of Economic Research. Working Paper 27089. http://www.nber.org/papers/w27089

Donnelly, R., Patrinos, H.A. (2021). Learning loss during Covid-19: An early systematic review. Prospects. https://doi.org/10.1007/s11125-021-09582-6

Hai, W., Zhao, Z., Wang, J., Hou, Z-G. (2021). Impact of SARS on the Chinese Economy. Asian Economic Papers 3:1 © 2004 The Earth Institute at Columbia University and the Massachusetts. http://www.mitpressjournals.org/doi/pdf/10.1162/1535351041747905.

Igbal, S. A., Azevdo, P. J., Geven, K., Hassan, A. & Patrinos, A. H. (2021). We should avoid flattening the curve in education-Possible scenarios for learning loss during the school lockdowns.

Karalis, T. (2020). Planning and Evaluation during Educational Disruption: Lessons Learned from the Covid-19 Pandemic for Treatment of Emergencies in Education. *European Journal of Education Studies. 7*(4). pp. 125-142. doi: 10.5281/zenodo.3789022.

Mackey, J. D., McAllister, C. P., Maher, L. P., and Wang, G. (2019). Leaders and followers behaving badly: a meta-analytic examination of curvilinear relationships between destructive leadership and followers' workplace behaviors. Pers. Psychol. 72, 3– 47. doi: 10.1111/peps.12286.

Pier, L., Hough, H.J., Christian, M., Bookman, N., Wilkenfeld, B., & Miller, R. (25 January 2021). COVID-19 and the educational equity crisis. Evidence on learning loss from the CORE data collaborative. PACE. https://www.edpolicyinca.org/newsroom/covid-19-and-educational-equity-crisis.

Psacharopoulos, G., Collis, V. & Patrinos, H.A. Vegas, E. (2020). Lost Wages: The COVID-19 Cost of School Closures. *GLO Discussion Paper*, 548, Global Labor Organization (GLO), Essen

World Bank-Understanding Poverty. (2020). Realizing the Future of Learning: From Learning Poverty to Learning for Everyone, Everywhere. https://www.worldbank.org/en/topic/education/publication/realizing-future-of-learning-from-learning-poverty-to-learning-for-everyone-everywhere

Ελληνόγλωσση

Λαμπρόπουλος, Χ., Βάθη-Σαράβα, Π., Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε., Λουκόπουλος, Α., Μπουσίου, Ο. (2022). *Εκπαίδευση και Οικονομική Ανάπτυξη για την Αειφορία*. Πάτρα: εκδ. Πανεπιστημίου Πατρών

Υπουργική απόφαση 111525/ΓΔ4/09.09.221 (ΦΕΚ β΄4188/221)

Δικτυογραφία

Alfavita, (March 13, 2021). Ερώτημα γονέα προς τη Ν. Κεραμέως για τις απουσίες. https://www.esos.gr/arthra/71987/erotima-gonea-pros-ti-n-kerameos-gia-tis-apoysies.

Alfavita, (January 5, 2021). Συγχωνεύσεις σχολείων. Alfavita: https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/anakoinoseis/351134_syghoneyseis-sholeion ekpaideytikoi-ypaith-thelei-na-mpalosei-ta.

Esos, (Οκτώβριος, 2021). ΟΛΜΕ: Απεργία – αποχή από τις διαδικασίες τηλεκπαίδευσης στα υπό κατάληψη σχολεία. https://dimosio.gr/olme-apergia-apochi-apo-tis-diadikasies-tilekpaideysis-sta-ypo-katalipsi-scholeia

Esos, (Δεκέμβριος, 2020). Απουσίες στο σχολείο. *https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/335571_apoysies-sto-sholeio-pos-tha-lythei-problima-ton-apoysion-exaitias-koronoioy, December 2020).*

Palaiologos, N. (Ιούνιος, 2021). Παράταση του σχολικού έτους ή του εκτροχιασμού; https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/350821_paratasi-toy-sholikoy-etoys-i-toy-ektrohiasmoy

Παναγιώτα Βάθη-Σαράβα,
Επ. Καθηγήτρια Τμήμα Διοίκησης Τουρισμού Πανεπιστημίου Πατρών,
pvathi@upatras.gr

Ελένη Καρατζιά-Σταυλιώτη,
Αν. Καθηγήτρια ΤΕΠΕΚΕ Πανεπιστημίου Πατρών,
elkara@upatras.gr

Χάρης Λαμπρόπουλος,
Επ. Καθηγητής ΤΕΠΕΚΕ Πανεπιστημίου Πατρών,
hlabro@upatras.gr

Η στάση της πολιτείας την περίοδο του κορονοϊού. Δυσκολίες, συνέπειες και βελτιωτικές κινήσεις στο εκπαιδευτικό έργο

Απόστολος Καραούλας

Περίληψη

Η πανδημία του κορονοϊού και οι συνέπειές της για τους μαθητές όλων των βαθμίδων καθώς και για τους φοιτητές όλων των κύκλων σπουδών, προπτυχιακών και μεταπτυχιακών, εξακολουθούν να βρίσκονται στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής πολιτικής και έρευνας. Η Ελλάδα αλλά και πολλές άλλες χώρες της Ε.Ε. για να περιορίσουν την εξάπλωση του κορονοϊού προχώρησαν τον Μάρτιο του 2020 σε αναστολή κάθε μορφής εκπαιδευτικής δραστηριότητας με φυσική παρουσία. Η ελληνική πολιτεία, προκειμένου να ανταποκριθεί στην υποχρέωσή της να διασφαλίσει την παροχή εκπαίδευσης, προχώρησε σε εξ αποστάσεως εκπαίδευση, μεταφέροντας την εκπαίδευση στο σπίτι. Στη σύγχρονη εκπαίδευση το υπουργείο διέθεσε ειδικά διαμορφωμένη ψηφιακή πλατφόρμα για την πραγματοποίηση των μαθημάτων. Στην ασύγχρονη εκπαίδευση μαθητές και εκπαιδευτικοί μπορούν να επιλέξουν μεταξύ των υφιστάμενων ψηφιακών δομών, όπως τα διαδραστικά σχολικά βιβλία, το «φωτόδεντρο», την Πλατφόρμα «Αίσωπος» κ.λπ., αλλά και να δημιουργήσουν ψηφιακές τάξεις για την ανταλλαγή εκπαιδευτικού υλικού καθώς και ασκήσεων ή οδηγιών σχετικά με τη διδασκαλία. Η πολιτεία σε συνεργασία με τα μέλη του Συνδέσμου Επιχειρήσεων Πληροφορικής και Επικοινωνιών Ελλάδας (ΣΕΠΕ) προσφέρουν δωρεάν τις υπηρεσίες τους για τις ψηφιακές πλατφόρμες που χρησιμοποιεί το Υπουργείο Παιδείας. Έπειτα, ακολούθησαν σταδιακά υβριδικές μορφές εκπαίδευσης με φυσική παρουσία και παράλληλη τηλεκπαίδευση μέχρι την τελική μορφή επαναφοράς της λεγόμενης κανονικότητας, δηλαδή εκπαίδευση μόνο διά ζώσης με φυσική παρουσία. Όλη αυτή την περίοδο οι ηγεσίες των χωρών, στοχεύοντας να αναχαιτίσουν την παιδαγωγική απραξία, λόγω της εκπαιδευτικής αργίας που επέβαλε ο κορονοϊός, προχώρησαν σε μια σειρά από νομοθετικές ρυθμίσεις ενεργοποιώντας κατά κύριο λόγο τις δυνατότητες του ψηφιακού κόσμου και του ηλεκτρονικού κυβερνοχώρου. Με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση η ελληνική πολιτεία προσπάθησε να καλύψει βραχυπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα μαθησιακά κενά που οφείλονται στην πανδημία. Ωστόσο τόσο στην Ελλάδα όσο και στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες εμφανίστηκαν διάφορα προβλήματα που σχετίζονται με την ψηφιακή ή εξ αποστάσεως εκπαίδευση και κυρίως είτε με την έλλειψη εξοπλισμού είτε με την έλλειψη εμπειρίας ή γνώσης των εκπαιδευτικών στην ψηφιακή εξ αποστάσεως εκπαίδευση και γενικά, παρατηρήθηκαν σημαντικά ελλείμματα στις ψηφιακά υποστηριζόμενες έννοιες της διδασκαλίας.

Λέξεις κλειδιά: Τηλεκπαίδευση, κορωνοϊός, πανδημία και εκπαίδευση, παιδαγωγική απραξία

Abstract

The coronavirus pandemic and its consequences for students of all courses of study, undergraduate and graduate, they are still at the focal point of the educational policy and research. Greece and many other EU countries in order to limit the spread of coronavirus proceeded in March 2020 in suspension of any form of educational activity with physical presence. The Greek State, in order to meet its obligation to ensure the provision of Education, proceeded to distance learning, transferring home education. In modern education the ministry has designed a special digital platform for the implementation of courses. In asynchronous education students and teachers can choose between existing digital structures, such as interactive schools' books, the "photodendron", the platform "Aesop", etc., but also to create digital classrooms for the exchange of educational materials as well as exercises or instructions on teaching. The State in cooperation with the members of the Association of Informatics and Communications enterprises of Greece offer their services free of charge for the digital platforms that it uses the Ministry of Education. Then gradually hybrid forms of education with physical presence and parallel distance learning up to final form of restoring the so-called normality, that is, training only live in physical presence. All this time the leaders of the countries, aiming to stop pedagogical inaction, due to the educational interruption imposed by the coronavirus, they proceeded with a number of legislative settings primarily enabling the capabilities of the

digital world and electronic cyberspace. With distance education the Greek state tried to cover short- and long-term learning gaps due to the pandemic. However, both in Greece and in the most of the European countries appeared various problems related with digital or distance education and especially with the lack of with the lack of experience or knowledge of teachers in digital distance education and in general, significantly observed deficits in digitally supported teaching concepts.

Key words: E-learning, coronavirus, pandemic and education, pedagogical inaction

Η υγειονομική κρίση

Όλες αυτές οι σωρευτικές και μεθοδευμένες παρεμβάσεις που κυριάρχησαν στην εκπαιδευτική πολιτική την περίοδο της κρίσης του κορονοϊού εγείρουν διάφορα ερωτήματα πόσο μεγάλη είναι η επίδραση της αναστολής λειτουργίας των σχολείων στις εκπαιδευτικές επιδόσεις των μαθητών και ποιες είναι οι επιπτώσεις αυτής στην εκπαιδευτική ποιότητα και στην εκπαιδευτική ισότητα. Σε ποιο βαθμό, επίσης, ήταν δυνατό να αμβλυνθούν αυτές οι επιπτώσεις μέσω της εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της υγειονομικής κρίσης, ποιες είναι οι εξελίξεις που παρατηρήθηκαν στην ψηφιακή αναβάθμιση των σχολείων από τότε καθώς και ποιες συστάσεις για ενέργειες μπορούν να εξαχθούν επί του παρόντος.

Από μελέτες που δημοσιεύτηκαν στο παρελθόν και εξετάζουν την επίδραση του χρόνου διδασκαλίας στις γνωστικές επιδόσεις των μαθητών μπορούμε να αντλήσουμε σαφή συμπεράσματα και να αξιολογήσουμε τις επιπτώσεις του κλεισίματος των σχολείων για την περίοδο του κορονοϊού. Από τις ίδιες μελέτες διαπιστώνουμε, για παράδειγμα, ότι η αύξηση της σχολικής φοίτησης κατά δέκα ημέρες οδήγησε σε αύξηση της βαθμολογίας σε ένα τεστ νοημοσύνης που υποβλήθηκε στους μαθητές (Carlsson, Dahl, Öckert und Rooth, 2015). Περαιτέρω έρευνες έχουν δείξει ότι υπάρχει γραμμική σχέση μεταξύ του αριθμού των σχολικών ημερών που χάνονται και των αποτελεσμάτων των εξετάσεων των μαθητών, στο τέλος του σχολικού έτους (Tomasik et al., 2020). Επίσης, από μεγάλες περιόδους εκπαιδευτικής απραξίας όπως π.χ. στις θερινές διακοπές, μεγάλων απεργιακών περιόδων ή φυσικών καταστροφών, συμπεραίνουμε ότι το κλείσιμο των σχολειών οδήγησε σε απώλεια των γνωστικών επιδόσεων των μαθητών (Eyles, Gibbons & Montebruno, 2020). Όλα τα ευρήματα που παρουσιάστηκαν αναφορικά με την αναστολή λειτουργίας των σχολείων ή την ακύρωση των μαθημάτων, επισημαίνουν σωρευτικά τις αρνητικές επιπτώσεις στις γνωστικές επιδόσεις των μαθητών. Ο Hansen (2011), για παράδειγμα, διαπίστωσε ότι κάθε ημέρα αναστολής λειτουργίας των σχολείων στο Κολοράντο λόγω έντονης χιονόπτωσης οδήγησε σε μείωση της σχολικής επίδοσης των μαθητών, ενώ και η Sacerdote (2012), θεωρεί ότι τα επακόλουθα του τυφώνα Κατρίνα οδήγησαν συνολικά σε απώλεια μάθησης. Η πολιτεία έχοντας υπόψη τις επιπτώσεις του κλεισίματος των σχολείων στις περιπτώσεις που προαναφέρθηκαν, προσπάθησε, παρά την αναγκαία αναστολή λειτουργίας των σχολικών μονάδων, να μην υπάρξει παρατεταμένη εκπαιδευτική απραξία ενεργοποιώντας τα απαραίτητα εργαλεία για εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας.

Η Ελλάδα στον κορονοϊό

Οι κυβερνήσεις, στη συντριπτική τους πλειοψηφία, αναγκάστηκαν να αναστείλουν τη λειτουργία όλων των εκπαιδευτικών δομών για να επιβραδύνουν αλλά και να αναχαιτίσουν την εξάπλωση του κορονοϊού. Η Ελλάδα ήταν από τις πρώτες χώρες που έλαβε δραστικά μέτρα προστασίας. Με κοινή Υπουργική απόφαση που δημοσιεύτηκε στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως (ΦΕΚ 783/τ.Β΄/10-03-2020) αποφασίστηκε η αναστολή λειτουργίας όλων των σχολικών μονάδων και πάσης φύσεως εκπαιδευτικών λειτουργιών που πραγματοποιούνται με φυσική παρουσία, ενώ το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων ενεργοποίησε ψηφιακά εργαλεία και προχώρησε στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, εστιάζοντας σε τρεις άξονες: Ο πρώτος αφορά στη σύγχρονη τηλεκπαίδευση, διδασκαλία δηλαδή σε πραγματικό χρόνο μέσω διαδικτυακής πλατφόρμας, ο δεύτερος στην ασύγχρονη τηλεκπαίδευση, διδασκαλία κατά την οποία ο μαθητής έχει

πρόσβαση σε μαθησιακό υλικό και εργάζεται σε χρόνο που δεν πραγματοποιείται η σύγχρονη τηλεκπαίδευση και ο τρίτος στην εκπαιδευτική τηλεόραση, με προβολή τηλεοπτικών μαθημάτων.

Από τον Μάρτιο του 2020, δηλαδή από τα μέσα του σχολικού έτους 2019/20, η μετάβαση στην εναλλακτική μορφή εκπαίδευσης δεν έχει ως σκοπό την κάλυψη της προγραμματισμένης ύλης, αλλά όπως τονίζει το Υπουργείο, *«στόχος μας να διατηρήσουμε ενεργή την εκπαιδευτική διαδικασία για μαθητές, σπουδαστές και φοιτητές στις έκτακτες συνθήκες που βιώνει η χώρα και, παράλληλα, να αξιοποιήσουμε τη δυνατότητα για περαιτέρω καλλιέργεια και εμβάθυνση των ψηφιακών δεξιοτήτων ολόκληρης της εκπαιδευτικής κοινότητας.»* (https://www.minedu.gov.gr/news/44641-13-04-20-2menoume-spiti-mathainoume-spiti-13-martiou-13-apriliou-enas-minas-eks-apostaseos-ekpaidefsis-2). Μόνο για τους μαθητές της Γ΄ Λυκείου και λόγω των πανελλήνιων εισαγωγικών εξετάσεων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, παραμένει βασικό μέλημα του Υ.ΠΑΙ.Θ η ολοκλήρωση της εξεταστέας ύλης.

Επειδή η σύγχρονη και ασύγχρονη τηλεκπαίδευση αναπτύσσεται αποκλειστικά μόνο μέσω του διαδικτύου η ελληνική πολιτεία, όπως και όλες οι χώρες της Ε.Ε, έπρεπε να λάβει υπόψη της τα επίπεδα πρόσβασης και χρήσης του πληθυσμού της στο διαδίκτυο ώστε στη συνέχεια να προχωρήσει σε βελτιωτικές παρεμβάσεις. Ιδιαίτερα χρήσιμα αποτελούν τα στοιχεία που αφορούν τη δυνατότητα πρόσβασης του πληθυσμού στο διαδίκτυο, την πληθυσμιακή διείσδυση στην Ελλάδα, την ευρυζωνικότητα (broadband), δηλαδή την αδιάλειπτη και υψηλής ποιότητας δυνατότητα πρόσβασης στο διαδίκτυο (Ειδική έκθεση αριθ. 12/2018: Ευρυζωνικότητα στα κράτη μέλη της ΕΕ (europa.eu)). Σύμφωνα με τον Δείκτη Ψηφιακής Οικονομίας και Κοινωνίας (DESI) της ΕΕ, η Ελλάδα κατατάσσεται στην 26η θέση μεταξύ των 27 κρατών μελών για το έτος 2020 (συνολική βαθμολογία) και 27η στις υπέρ υψηλές ταχύτητες, παρά την αύξηση των συνδέσεων που παρουσιάστηκε το 2020. (Έκθεση ΕΕΤΤ 2020, Microsoft Word - Broadband stats 2020-Q4_27122 (eett.gr); Ε.Ε: Ουραγός η Ελλάδα στις υψηλές ταχύτητες σύνδεσης (naftemporiki.gr)).

Η ελληνική πολιτεία για να ξεπεράσει αυτά τα προβλήματα και θέλοντας να προσφέρει ίσες δυνατότητες στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, παραχώρησε στους μαθητές/τιες που δεν είχαν τη δυνατότητα σύνδεσης ιντερνέτ, την υπηρεσία Call in, δηλαδή τη δωρεάν κλήση σταθερού Ελληνικού αριθμού από σταθερό ή κινητό τηλέφωνο με την οποία επιτρέπεται πλέον στους μαθητές/τριες να παρακολουθήσουν το ηχητικό τουλάχιστον κομμάτι του μαθήματος (PowerPoint Presentation (minedu.gov.gr)).

Επειδή διαπιστώθηκε ότι πολλοί μαθητές λόγω οικονομικής αδυναμίας δεν έχουν στην κατοχή τους τον απαραίτητο εξοπλισμό, ηλεκτρονικό υπολογιστή, Tablet, Smartphone για να συμμετέχουν στην εξ αποστάσεως εκπαιδευτική διαδικασία ή ότι μεγάλος αριθμός οικογενειών που έχουν δύο ή τρία παιδιά να φοιτούν στο σχολείο δεν έχουν τον επαρκή εξοπλισμό για να καλύψουν τις ανάγκες τους, το Υπουργείο προχώρησε από τον Μάρτιο σε αποστολή Tablets προς τις σχολικές μονάδες για να διατεθούν με βάση κοινωνικά και οικονομικά κριτήρια άμεσα στους μαθητές. Από πόρους του Ταμείου Ανάκαμψης και Ανθεκτικότητας της Ευρωπαϊκής Ένωσης υλοποιείται το πρόγραμμα «Ψηφιακή Μέριμνα» και επενδύονται 112 εκατομμύρια ευρώ για την αγορά τεχνολογικού εξοπλισμού, με τον αριθμό των ωφελούμενων να ανέρχεται σε περίπου 325.000 οικογένειες με 560.000 νέους (ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ & ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ - 05-04-21 Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων: Άνοιξε η πλατφόρμα για τους Δικαιούχους της «Ψηφιακής Μέριμνας» (minedu.gov.gr)). Με την επιτυχή ολοκλήρωση του προγράμματος «Ψηφιακή Μέριμνα Ι» το 2021, το Υπουργείο προχωράει το 2022 στο πρόγραμμα «Ψηφιακή Μέριμνα ΙΙ» θέλοντας να στηρίξει και να βελτιώσει την εκπαιδευτική διαδικασία με σύγχρονα ψηφιακά μέσα, προκειμένου εκπαιδευτικοί και μαθητές να χρησιμοποιήσουν τα ψηφιακά εργαλεία κατά την εκπαιδευτική διαδικασία (Ψηφιακή Μέριμνα ΙΙ: Η προθεσμία υποβολής των αιτήσεων επιχορήγησης μόλις ξεκίνησε! - nationalcoalition.gov.gr).

Σημαντική είναι και η συνδρομή των επιμέρους τοπικών αρχών, της τοπικής αυτοδιοίκησης Α΄ και Β΄ βαθμού, καθώς και πολλών δωρεών από μεγάλες εταιρείες. Ενδεικτικά, η εταιρεία Coca Cola 3Ε, στην αρχή

της πανδημίας, προσφέρει 101 Tablets τα οποία θα διανεμηθούν σε Γυμνάσια και Λύκεια της Πρέβεζας (Τάμπλετ από δωρεά εταιρείας αναψυκτικών και σε σχολεία της Πρέβεζας - ertnews.gr). Ο Δήμος Γλυφάδας διένειμε, ύστερα από δωρεά της εταιρείας Active, 200 Tablet σε μαθητές που έχουν ανάγκη από όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες, Δημοτικό- Γυμνάσιο- Λύκειο (Δήμος Γλυφάδας: Δωρεάν tablets στους μαθητές που το έχουν ανάγκη - ΝΟΤΙΑ ΠΡΟΑΣΤΙΑ - www.nou-pou.gr). Η Περιφερειακή Ένωση Δήμων (Π.Ε.Δ.) Ηπείρου, για τις ανάγκες της διαδικασίας μέσω τηλεκπαίδευσης, προμήθευσε τα σχολεία των Δήμων της Ηπείρου με 270 Tablets, ώστε να διανεμηθούν σε μαθητές που ανήκουν σε οικονομικά αδύναμες οικογένειες (25.000 ευρώ για tablet από την ΠΕΔ Ηπείρου - Ηπειρωτικός Αγών (agon.gr))

Το Υπουργείο Παιδείας για να καλύψει τα προβλήματα που δημιουργούνται λόγω κακής σύνδεσης έχει εξασφαλίσει, σε συνεννόηση με όλες τις εταιρείες παροχής ιντερνέτ, δωρεάν πρόσβαση για όλους τους μαθητές που συνδέονται στις πλατφόρμες, με τις οποίες συνεργάζεται το υπουργείο Παιδείας για τηλεκπαίδευση. Όπου δημιουργούνται προβλήματα σύνδεσης, ο μαθητής μπορεί να χρησιμοποιήσει τα δεδομένα του κινητού του τα οποία παρέχονται επίσης δωρεάν για τη σύνδεσή του στις πλατφόρμες του υπουργείου, Webex και στο e-class, χωρίς καμία επιβάρυνση. Με αυτές τις παρεμβάσεις η ελληνική πολιτεία προσπαθεί να καλύψει την οικονομική αδυναμία της οικογένειας που δεν μπορεί να έχει τον απαραίτητο εξοπλισμό, αλλά και τις αδυναμίες του διαδικτύου που για διάφορους τεχνικούς λόγους δεν μπορεί να καλύψει τον μεγάλο αριθμό συνδέσεων τις ώρες διδασκαλίας (Δωρεάν οι υπηρεσίες ΟΤΕ, COSMOTE, VODAFONE, WIND και FORTHNET για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση - (vimapress.gr))

Οι ειδικές συνθήκες που δημιουργήθηκαν προκάλεσαν και αυξημένες ανάγκες και σε διδακτικό προσωπικό. Έτσι, κατά το σχολικό έτος 2020-21, πραγματοποιήθηκαν οι περισσότερες προσλήψεις αναπληρωτών εκπαιδευτικών στην ιστορία της εκπαίδευσης. Με βάση τα στοιχεία του ΟΠΣΥΔ τον Ιούνιο του 2020 οι συνολικές προσλήψεις αναπληρωτών την σχολική χρονιά 2019-2020 είναι 42.567! Σύμφωνα με τα στοιχεία της ΔΟΕ (Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδας) ο αριθμός των προσλήψεων όλων των ειδικοτήτων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση ανέρχεται σε 25.188, εκ των οποίων οι 3.261 είναι εκπαιδευτικοί κλάδου ΠΕ60 (Νηπιαγωγών) και 4.896 εκπαιδευτικοί κλάδου ΠΕ70 (Δασκάλων) σε ενιαίου τύπου σχολεία (http://doe.gr/). Στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση προσλήφθηκαν 12.148 αναπληρωτές εκπαιδευτικοί, εκ των οποίων οι 4.869 είναι εκπαιδευτικοί κοινών ειδικοτήτων και οι 5.231 αφορούν προσλήψεις αναπληρωτών εκπαιδευτικών κλάδων ΕΕΠ/ΕΒΠ. (https://www.especial.gr/sunolo-proslhpsewn-anaplhrwtwn-deftwrovathmias-12148-gia-to-2019-20-pinakes/).

Οι εκπαιδευτικές επιπτώσεις του κορονοϊού στην Ευρώπη

Οι δραματικές επιπτώσεις της πανδημίας στις ζωές των παιδιών αναπτύσσονται διεξοδικά στην έκθεση της Unicef στις 9 Δεκεμβρίου 2021, με τίτλο *«Preventing a lost decade. Urgent action to reverse the devastating impact of COVID-19 on children and young people»*, *«Αποτρέποντας μια χαμένη δεκαετία: Επείγουσα δράση για να αντιστραφεί ο καταστροφικός αντίκτυπος του COVID-19 σε παιδιά και νέους»*. Επιγραμματικά η έκθεση αναφέρει ότι ο COVID αποτελεί τη μεγαλύτερη κρίση για τα παιδιά στην 75χρονη ιστορία της UNICEF, αναστέλλοντας την πρόοδο που σημειώθηκε με πολύ κόπο τα προηγούμενα χρόνια.. Χωρίς δράση, ο κόσμος αντιμετωπίζει μια χαμένη δεκαετία για τα παιδιά, καθιστώντας τους στόχους Βιώσιμης Ανάπτυξης πλέον ένα αδύνατο όνειρο. Σε λιγότερο από δύο χρόνια, περισσότερα από 100 εκατομμύρια άνθρωποι ζουν σήμερα σε συνθήκες φτώχιας, μια αύξηση της τάξης του 10% από το 2019! Κάνοντας μια εκτίμηση θα χρειαστούν επτά έως οκτώ χρόνια για να ανακάμψει και να επιστρέψει στα επίπεδα της παιδικής φτώχειας πριν από την περίοδο του COVID. Σημαντικός παράγοντας της αρνητικής πορείας αποτελεί και η αναγκαστική μετάβαση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση με τον οργανισμό να επισημαίνει την αναγκαιότητα της ισχυρής ανάκαμψης και διασφάλισης ποιοτικής εκπαίδευσης, προστασίας και καλής ψυχικής υγείας για κάθε παιδί (UNICEF 75 report.pdf).

Η UNESCO στην εκπαιδευτική της έκθεση, θέλοντας να καταγράψει ευρύτερα τις προσπάθειες των χωρών, να επιλύσουν τα σοβαρά προβλήματα στην εκπαίδευση λόγω της πανδημίας, παραθέτει κατάλογο εκπαιδευτικών εφαρμογών, πλατφορμών και πόρων που έχουν σχεδιαστεί και έχουν εφαρμοστεί την περίοδο της πανδημίας βοηθώντας τους γονείς, τους δασκάλους, τα σχολεία και τους διαχειριστές σχολείων, με σκοπό να διευκολύνουν τη μάθηση των μαθητών και να παρέχουν κοινωνική φροντίδα και αλληλεπίδραση κατά τη διάρκεια του κλεισίματος των σχολείων. Οι περισσότερες από τις επιμελημένες λύσεις είναι δωρεάν και πολλές είναι διαθέσιμες σε πολλές γλώσσες. Αν και αυτές οι λύσεις δεν υποστηρίζονται ρητά από την UNESCO, συνήθως έχουν ευρεία εμβέλεια, ισχυρή βάση χρηστών και αποδεδειγμένο αντίκτυπο. Κατηγοριοποιούνται με βάση τις ανάγκες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, αλλά οι περισσότερες από αυτές προσφέρουν λειτουργίες σε διάφορες κατηγορίες (https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/solutions).

Τα δεδομένα που κατέγραψε ο «έλεγχος για την παρακολούθηση του κλεισίματος των σχολείων παγκοσμίως λόγω της πανδημίας της UNESCO» δείχνουν ένα τεράστιο εύρος μερικού ή ολικού κλεισίματος σχολείων στην Ευρώπη για τη χρονική διάρκεια από το πρώτη αναστολή λειτουργίας τον Μάρτιο του 2020 έως τον Ιούνιο του 2021. Ο μέσος όρος αυτής της περιόδου κυμαίνεται στις 32,5 εβδομάδες, δηλαδή σχεδόν το μισό διάστημα της κανονικής λειτουργίας των σχολείων, ενώ για την 1η περίοδο (Μάρτιος – Αύγουστος 2020) ο μέσος όρος βρίσκεται στις 12,5 εβδομάδες και για τη 2η περίοδο (Σεπτέμβριος 2020-Ιούνιος 2021) στις 22 εβδομάδες (https://covid19.uis.unesco.org/global-monitoring-school-closures-covid19/).

Η Ελλάδα βρίσκεται λίγο πάνω από τον ευρωπαϊκό μέσο όρο με μερική ή ολική αναστολή λειτουργίας για την περίοδο του Μαρτίου 2020-Ιούνιο 2021 στις 37 εβδομάδες. Την πρώτη περίοδο της υγειονομικής κρίσης έχουμε 13 εβδομάδες αναστολής λειτουργίας, όσο και ο μέσος όρος της Ευρώπης, ενώ τη δεύτερη περίοδο η Ελλάδα βρίσκεται λίγο πάνω από το μέσο όρο στις 25 εβδομάδες. Στις πρωτοπόρες χώρες με τη μικρότερη μερική ή ολική αναστολή λειτουργίας σχολείων από την έναρξη της πανδημίας έως τον Ιούνιο του 2021 ανήκει η Ελβετία με 6 εβδομάδες, η Κροατία με 10 εβδομάδες, η Γαλλία με 12 εβδομάδες και η Ισπανία με 15. Χώρες με μεγαλύτερα οικονομικά μεγέθη και με καλύτερα οργανωμένο εκπαιδευτικό σύστημα όπως η Ιταλία, η Γερμανία και η Αυστρία βρίσκονται κάτω από την Ελλάδα, στις 38 εβδομάδες και για την Αυστρία στις 39. Ουραγοί αποτελούν η Σλοβενία με 47 εβδομάδες, η Τσεχία και η Σλοβακία με 46 εβδομάδες.

Σε όλες τις ευρωπαϊκές χώρες παρατηρείται μια κοινή πολιτική. Τη σχολική χρονιά εμφάνισης του κορονοϊού κυριαρχεί η καθολική αναστολή λειτουργίας, ενώ για την ακόλουθη σχολική χρονιά διακρίνεται από τις πολιτείες η προσπάθεια να διατηρήσουν την εκπαίδευση μέσα στους σχολικούς χώρους εφαρμόζοντας την αναστολή της λειτουργίας όπου κρίνεται απαραίτητο, σύμφωνα με το επιδημιολογικό φορτίο.

Ο κορονοϊός στη Γερμανία

Οι περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες αιφνιδιάστηκαν και βρέθηκαν απροετοίμαστες να μεταφέρουν την εκπαίδευση σε ένα ψηφιακό περιβάλλον. Όπως και στην Ελλάδα έτσι και στη Γερμανία το εκπαιδευτικό σύστημα έχει ως πυρήνα το σχολείο με τις μαθητικές αίθουσες και τη δια ζώσης διδασκαλία σε τμήματα των 25 μαθητών κατά μέσο όρο. Κανείς δεν θα μπορούσε να φανταστεί ότι η εκπαίδευση θα αναγκαζόταν να παρεκκλίνει από αυτό το θεσμικό πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αυτό που φάνταζε ως αδιανόητο για την εκπαίδευση ήρθε και επιβλήθηκε εκείνη την περίοδο, καθιστώντας την τηλεκπαίδευση ως αναγκαίο και μοναδικό εκπαιδευτικό περιβάλλον. Δημιουργήθηκαν μια σειρά από προκλήσεις για τα σχολεία και την εκπαιδευτική κοινότητα που αφορούν στη δια ζώσης αναστολή όλων των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και σχετίζονται με την κοινωνικοποίηση των μαθητών μέσα από προσέγγιση και επικοινωνία, την υποστήριξη και τη φροντίδα κοινωνικά ευάλωτων ομάδων αλλά κυρίως με την ψηφιοποίηση της διδασκαλίας και πολλά άλλα (https://deutsches-schulportal.de/schule-im-umfeld/coronavirus-live-ticker-was-schulen-jetzt-wissen-muessen).

Η Γερμανία έχει ξεκινήσει να επενδύει συστηματικά στη διδασκαλία με τη χρήση ψηφιακών μέσων μέσα στην τάξη από το 2013. Στη διάσκεψη των Υπουργών Παιδείας και Πολιτισμού των ομοσπονδιακών κρατιδίων το 2016 αποφασίστηκε μέσω του προγράμματος «η εκπαίδευση στον ψηφιακό κόσμο» ότι τα σχολεία πρέπει να τολμήσουν και να προχωρήσουν στην ψηφιακή μετάβαση και να δώσουν τη δυνατότητα στους μαθητές να αναπτύξουν τη μάθηση μέσα από τον ψηφιακό κόσμο (www.kmk.org)

Το 2018 η International Computer and Information Literacy Study (ICILS) διενέργησε έρευνα της οποίας τα συμπεράσματα ήταν εντυπωσιακά αρνητικά για τη Γερμανία. Τα γερμανικά σχολεία, συγκρίνοντάς τα στο διεθνή χώρο, διατηρούν κακό εξοπλισμό (τερματικές μονάδες, πρόσβαση στο ασύρματο δίκτυο και ψηφιακό λογισμικό μάθησης), οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν λιγότερο από συναδέλφους τους σε άλλες χώρες τις δυνατότητες του ψηφιακού κόσμου και οι μαθητές έχουν μέτρια απόδοση, παρουσιάζοντας «υποτυπώδεις γνώσεις και βασικές δεξιότητες στον τομέα της πληροφορικής και στη διαχείριση ψηφιακών πληροφοριών» (https://kw.uni-paderborn.de/fileadmin/fakultaet/Institute/erziehungswissenschaft/Schulpaedagogik/ICILS_2018__Deutschland_Berichtsband.pdf). Το κράτος, θέλοντας να βελτιώσει την υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων και τις ψηφιακές πλατφόρμες μάθησης, προχωρά στην υλοποίηση του προγράμματος “Digitalpakt”, «ψηφιακό σύμφωνο», διαθέτοντας πέντε εκατομμύρια ευρώ για τον ψηφιακό εξοπλισμό που κατανέμονται σε έναν μεγάλο αριθμό σχολείων που δεν διέθετε ούτε υπολογιστές για τους μαθητές ούτε ολοκληρωμένο ψηφιακό σύστημα εκπαίδευσης και θα διευκόλυνε την οργάνωση της ψηφιακής διδασκαλίας καθοριστικά (http://www.digitalpaktschule.de/files/VV_DigitalPaktSchule_Web.pdf).

Από τις αρχές του Μαρτίου, όλα τα ομοσπονδιακά κράτη της Γερμανίας αποφάσισαν σταδιακά να κλείσουν τα σχολεία. Αρχικά ανακοινώθηκε αναστολή λειτουργίας για δύο εβδομάδες, αλλά λόγω της εξέλιξης της πανδημίας η λειτουργία των σχολείων ουσιαστικά ανεστάλη για περίπου δύο μήνες. Η μετάβαση στην ψηφιακή ή εξ αποστάσεως εκπαίδευση βρήκε και την Γερμανία απροετοίμαστη. Για να έχουν όλοι οι μαθητές ίσες ευκαιρίες στη διδασκαλία πρέπει να έχουν σπίτι τους και τις απαραίτητες δομές, δηλαδή κατάλληλες συσκευές (τάμπλετ, λάπτοπ, κ.λπ.) καθώς και τη δυνατότητα επαρκής πρόσβασης στο διαδίκτυο. Και στη Γερμανία παρατηρήθηκε έντονα η αδυναμία πρόσβασης στον ψηφιακό εκπαιδευτικό χώρο, κυρίως όμως εμφανίστηκε σε παιδιά και νέους που προέρχονται από οικονομικά και κοινωνικά ευπαθείς οικογένειες οι οποίες δεν είναι σε θέση να εξασφαλίσουν τις βασικές προϋποθέσεις για την τηλεκπαίδευση (hms-2-3-2020.pdf (hamburg.de)).

Όπως και στην Ελλάδα έτσι και στη Γερμανία η εκπαιδευτική κοινότητα με τη βοήθεια και την υποστήριξη της πολιτείας κατάφερε να παρουσιάσει αξιοσημείωτα αποτελέσματα στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Μέσα σε πολύ σύντομο χρονικό διάστημα, δημοσιεύτηκαν φυλλάδια και διανεμήθηκαν οδηγίες, διατέθηκε υλικό και οργανώθηκαν φροντιστηριακά μαθήματα περαιτέρω κατάρτισης. Η διδασκαλία πραγματοποιήθηκε με μεγάλη επιτυχία σε ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο και άγνωστο περιβάλλον, με διαφορετικές προϋποθέσεις και κάτω από πιο δύσκολες συνθήκες. Στις γενικευμένες δυσκολίες που παρουσιάστηκαν σε όλες τις ευρωπαϊκές χώρες και αφορά την οργάνωση και λειτουργία της απομακρυσμένης εκπαίδευσης έρχεται να προστεθεί και η διαχείριση της εξατομικευμένης διδασκαλίας, όχι απαραίτητα στις περιπτώσεις μαθητών που παρουσιάζουν κάποια μαθησιακή δυσκολία, αλλά στη γενικότερη εκπαιδευτική διαδικασία, στην εφαρμογή των απαραίτητων διδακτικών εργαλείων που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός καθώς οι μαθητές χρειάζονται μαθησιακή υποστήριξη διότι αντιλαμβάνονται ή αφομοιώνουν τη γνώση διαφορετικά. Σε πολλές περιπτώσεις και αυτό δεν ήταν αρκετό για να περιορίσει τα προβλήματα. Γρήγορα έγινε αντιληπτό ότι η επιτυχής μάθηση δεν θα ήταν επιτυχής χωρίς την εντατική προσφορά βοήθειας από τα σχολεία. Γι αυτό το λόγο τα σχολεία οργάνωσαν την προώθηση και ανταλλαγή έντυπου εκπαιδευτικού υλικού, οι εκπαιδευτικοί και το υπόλοιπο παιδαγωγικό προσωπικό πραγματοποίησαν τηλεφωνικές παρεμβάσεις στους μαθητές τους που αντιμετώπιζαν δυσκολίες και όπου ήταν εφικτό, στις περιπτώσεις που τα προηγούμενα μέτρα ήταν αναποτελεσματικά, επισκέπτονταν τις οικογένειες στα σπίτια τους (Distanz- und Wechselunterricht - Landesinstitut Hamburg).

Κάνοντας μια αποτίμηση του τεχνικού εξοπλισμού των σχολείων, τον βαθμό και τη συχνότητα χρήσης των ψηφιακών μέσων από τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές στην εφαρμογή του διδακτικού έργου και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων των μαθητών, ανακαλύπτεται για το γερμανικό εκπαιδευτικό σύστημα η ανάγκη σημαντικής βελτίωσης σε όλες του τις διαστάσεις. Πριν από την πανδημία η ψηφιοποίηση της εκπαίδευσης δεν αποτελούσε προϋπόθεση για μια καινοτόμα διαδικτυακή εκπαίδευση και ούτε υπήρξε δομικό στοιχείο του γερμανικού εκπαιδευτικού συστήματος. Για να καταστεί δυνατή και να επιτευχθεί η διδασκαλία από το σπίτι την περίοδο της πανδημίας έχουν γίνει πολλές προσπάθειες, μεταξύ αυτών είναι η προετοιμασία διδακτικού υλικού σε ψηφιακή και κανονική μορφή, η διδασκαλία μέσω ραδιοφώνου, η εκπαιδευτική τηλεόραση καθώς και η διαδικτυακή διδασκαλία, σύγχρονη και ασύγχρονη.

Με αυξημένα μέτρα ασφαλείας, με αυστηρά υγειονομικά πρωτόκολλα και κανόνες συμπεριφοράς τα υπουργεία Παιδείας των ομόσπονδων κρατιδίων αποφάσισαν από τις αρχές του Μαΐου 2020 να λειτουργήσουν τα σχολεία με δια ζώσης διδασκαλία χωρίς όμως αυτό να εφαρμοστεί ως ενιαία πολιτική γραμμή. Ένα μοντέλο που ακολουθήθηκε ευρύτερα είναι να χωρίζεται η τάξη σε ξεχωριστά τμήματα έτσι ώστε να έρχονται στο σχολείο μία ημέρα την εβδομάδα και τις υπόλοιπες ημέρες να εξακολουθούν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Βαρύτητα δόθηκε στις μεταβατικές τάξεις, δηλαδή στους μαθητές της τελευταίας τάξης που θα αλλάξουν βαθμίδα, δίνοντάς τους την ευκαιρία να καλύψουν τυχόν μαθησιακά κενά.

Με την έναρξη του νέου σχολικού έτους η εκπαίδευση επιστρέφει σε όλα τα κρατίδια στον φυσικό της χώρο. Ωστόσο οι συνθήκες λειτουργίας έχουν γίνει πιο αυστηρές, με υποχρεωτική χρήση μάσκας σε όλους τους χώρους του σχολείου και μερικές φορές και κατά τη διάρκεια του μαθήματος μέσα στην τάξη, τα μαθήματα που συνδέονται με έντονη σωματική επαφή ή αυξημένη εκπομπή σταγονιδίων, όπως π.χ. η άθληση, ο χορός, η μουσική, το θέατρο, πραγματοποιούνται υπό συγκεκριμένες συνθήκες ή και καθόλου. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι, σε αντίθεση με την πρώτη καραντίνα και τις ανησυχίες της εκπαιδευτικής κοινότητας και τον γονέων των μαθητών να συγχρωτιστούν στους σχολικούς χώρους, οι πολιτικά αρμόδιοι εκφράζουν την επιθυμία να μη κλείσουν ξανά εντελώς ή εν μέρει και να κρατήσουν ανοιχτές τις σχολικές μονάδες (http://www.bundesregierung.de/breg-de/themen/coronavirus/bund-laender-beschluss-1804936).

Επίλογος

Η εκπαίδευση στην Ελλάδα, στη Γερμανία αλλά και στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες είναι ιδιαίτερα στενά συνδεδεμένη με τις ευκαιρίες και τα δικαιώματα στην επαγγελματική ζωή. Τα πτυχία, τα πιστοποιητικά και οι βαθμοί θεωρούνται ως απαραίτητα κριτήρια εισόδου στην αγορά εργασίας, κατοχυρώνουν επαγγελματικά δικαιώματα και γι' αυτό καθορίζουν αυστηρά το επίπεδο των προσόντων που απαιτούνται για την επαγγελματική σταδιοδρομία αποκλείοντας από αυτά όσους δεν κατέχουν το απαραίτητο προσοντολόγιο. Το χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης θεωρείται παράγοντας κινδύνου για ανεργία, επισφαλείς μορφές απασχόλησης, χαμηλούς μισθούς και κακές συνθήκες εργασίας.

Η πολιτεία, δεν έχει μόνο την υποχρέωση να θωρακίσει το αυτονόητο δικαίωμα του καθενός στην εκπαίδευση όπως κατοχυρώνεται από την Χάρτα των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, τις Διεθνείς Συνθήκες κ.λπ., αλλά οφείλει να ερευνήσει και να καλύψει νομοθετικά τυχόν ανισότητες που προέκυψαν, βραχυπρόθεσμα ή μακροπρόθεσμα, από την παρεχόμενη εκπαίδευση λόγω κορονοϊού, να βελτιώσει την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, σε περίπτωση που κληθεί να την εφαρμόσει ξανά και να διορθώσει πιθανές ανισότητες που κρίθηκαν καθοριστικές για την εκπαιδευτική τους σταδιοδρομία και στην επαγγελματική τους καριέρα.

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω η πανδημία του κορονοϊού κλόνισε όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα, προέβαλε με πρωτοφανή σαφήνεια, γενικές αλλά συγχρόνως ουσιαστικές και γνωστές προκλήσεις του εκπαιδευτικού συστήματος. Δεν είναι τόσο η χρήση νέων τεχνολογιών στη διαδικασία της μάθησης ή η αποτελεσματική αναδιοργάνωση της εκπαίδευσης, όσο η σωστή διαχείριση της ετερότητας ως χαρακτηριστι-

κό της σχολικής απόδοσης των μαθητών και μαθητριών και η συστηματική αποδόμηση των μαθησιακών περιορισμών. Αυτό που είναι απαραίτητο και πρέπει να αποσαφηνιστεί από την επιστημονική κοινότητα είναι η μορφή της ψηφιακής διδασκαλίας, πώς μπορεί να χρησιμοποιηθεί ουσιαστικά στην εκπαίδευση, πώς ορίζεται το βασικό πλαίσιο και πώς αυτή αποκτά παιδαγωγικά υπεραξία, ειδάλλως το εκπαιδευτικό σύστημα διατρέχει τον κίνδυνο να αναγάγει την ψηφιοποίηση της εκπαίδευσης ως αυτοσκοπό.

Βιβλιογραφία

Carlsson M., Dahl G. B., Öckert B., & Rooth D.-O., (2015). The Effect of Schooling on Cognitive Skills. *Review of Economics and Statistics*, 97, 533–547. https://doi.org/10.1162/REST_a_00501

Eyles A., Gibbons S., & Montebruno P. (2020). Covid-19 School Shutdowns: What Will They Do to Our Children's Education? *LSE CEP COVID-19 Analysis, 001*. Διαθέσιμο στο: https://cep.lse.ac.uk/pubs/download/cepcovid-19-001.pdf

Tomasik M. J., Helbling L. A., & Moser U. (2020). Educational Gains of In-person vs. Distance Learning in Primary and Secondary Schools. A Natural Experiment During Tobias Böttger & Klaus Zierer the COVID-19 Pandemic School Closures in Switzerland. *International Journal of Psychology*. https://doi.org/10.1002/ijop.12728

Hansen B. (2011). School Year Length and Student Performance: Quasi-experimental Evidence *(SSRN Working Paper No. 2269846)*. New York: Social Science Research Network. https://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2269846

Sacerdote, B. (2012). When the Saints go Marching Out: Long-term Outcomes for Student Evacuees from Hurricanes Katrina and Rita. *American Economic Journal: Applied Economics, 4*, 109–135. http://dx.doi.org/10.1257/app.4.1.109

ΦΕΚ 783/τ.Β΄/10-03-2020

https://www.minedu.gov.gr/news/44641-13-04-20-2menoume-spiti-mathainoume-spiti-13-martiou-13-apriliou-enas-minas-eks-apostaseos-ekpaidefsis-2).

Ειδική έκθεση αριθ. 12/2018: Ευρυζωνικότητα στα κράτη μέλη της ΕΕ (europa.eu)

Microsoft Word - Broadband stats 2020-Q4_27122 (eett.gr)

Ε.Ε: Ουραγός η Ελλάδα στις υψηλές ταχύτητες σύνδεσης (naftemporiki.gr)

PowerPoint Presentation (minedu.gov.gr)

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ & ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ - 05-04-21 Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων: Άνοιξε η πλατφόρμα για τους Δικαιούχους της «Ψηφιακής Μέριμνας» (minedu.gov.gr)

Ψηφιακή Μέριμνα ΙΙ: Η προθεσμία υποβολής των αιτήσεων επιχορήγησης μόλις ξεκίνησε! - nationalcoalition.gov.gr

Τάμπλετ από δωρεά εταιρείας αναψυκτικών και σε σχολεία της Πρέβεζας - ertnews.gr

Δήμος Γλυφάδας: Δωρεάν tablets στους μαθητές που το έχουν ανάγκη - ΝΟΤΙΑ ΠΡΟΑΣΤΙΑ - www.nou-pou.gr

25.000 ευρώ για tablet από την ΠΕΔ Ηπείρου - Ηπειρωτικός Αγών (agon.gr)

Δωρεάν οι υπηρεσίες ΟΤΕ, COSMOTE, VODAFONE, WIND και FORTHNET για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση - (vimapress.gr)

http://doe.gr/25-188-%CE%BF%CE%B9-%CF%80%CF%81%CE%BF%CF%83%CE%BB%CE%AE%CF%88%CE%B5%CE%B9%CF%82-%CE%B1%CE%BD%CE%B1%CF%80%CE%BB%CE%B7%CF%81%CF%89%CF%84%CF%8E%CE%BD-%CF%80-%CE%B5/

https://www.especial.gr/sunolo-proslhpsewn-anaplhrwtwn-deftwrovathmias-12148-gia-to-2019-20-pinakes/

UNICEF 75 report.pdf

https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/solutions

https://covid19.uis.unesco.org/global-monitoring-school-closures-covid19/

https://deutsches-schulportal.de/schule-im-umfeld/coronavirus-live-ticker-was-schulen-jetzt-wissen-muessen

http://www.kmk.org/aktuelles/artikelansicht/strategie-bildung-in-der-digitalen-welt.html.

https://kw.uni-paderborn.de/fileadmin/fakultaet/Institute/erziehungswissenschaft/Schulpaedagogik/ICILS_2018_Deutschland_Berichtsband.pdf.

http://www.digitalpaktschule.de/files/VV_DigitalPaktSchule_Web.pdf

http://www.hamburg.de/contentblob/14247618/d6cdeb7abfceafafbabf04bb96f3f862/data/hms-2-3-2020.pdf.

Distanz- und Wechselunterricht - Landesinstitut Hamburg

http://www.bundesregierung.de/breg-de/themen/coronavirus/bund-laender-beschluss-1804936.

Δρ. Απόστολος Καραούλας
ΕΔΙΠ του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Επικοινωνία σχολείου-οικογένειας στα Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης & Κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.) κατά την περίοδο της πανδημίας του Covid-19

Θεόδωρος Ελευθεράκης, Χριστίνη Μποτονάκη

Η αναπηρία συνδέεται άμεσα με τις ανισότητες, τις οποίες η πανδημία του Covid-19 έχει επιδεινώσει. Η πανδημία βέβαια, ως κρίση, έχει τη δυνατότητα όχι μόνο να επιδεινώσει τις υπάρχουσες ανισότητες, αλλά και να δημιουργήσει ευκαιρίες για θετικές αλλαγές. Οι μαθητές με αναπηρία, οι οικογένειές τους, αλλά και όσοι εμπλέκονται στην εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρία, αντιμετωπίζουν σημαντικές προκλήσεις από την αρχή της πανδημίας. Η καλή επικοινωνία σχολείου-οικογένειας διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην αντιμετώπιση αυτών των προκλήσεων. Σκοπός της έρευνας είναι η ποσοτική διερεύνηση των απόψεων του προσωπικού Εργαστηρίων Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.), αναφορικά με τη διαδικασία και τα χαρακτηριστικά της επικοινωνίας σχολείου-οικογένειας που έλαβε χώρα κατά το σχολικό έτος 2021-2022, μια περίοδο πανδημίας με ενεργά δια ζώσης μαθήματα. Στο πλαίσιο αυτό θα εξεταστούν οι στάσεις των συμμετεχόντων για τη συμβολή της επικοινωνίας σχολείου-οικογένειας στην αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, αλλά και η τυχόν ανάπτυξη περαιτέρω μέσων για την ενίσχυση της επικοινωνίας σχολείου-οικογένειας. Τα ευρήματα της έρευνας ανέδειξαν δυσκολίες σε διάφορα επίπεδα, όπως και στην επικοινωνία εκπαιδευτικών-γονέων. Συγχρόνως, όμως, εμφανίστηκαν νέοι ελπιδοφόροι δίαυλοι επικοινωνίας μεταξύ σχολείου-οικογένειας, οι οποίοι αναμένεται να συμβάλουν στην αποτελεσματικότερη λειτουργία του σχολείου, της εκπαίδευσης των μαθητών με αναπηρία και προφανώς στην άμβλυνση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων.

Λέξεις κλειδιά: *Ε.Ε.Ε.Ε.Κ., επικοινωνία σχολείου-οικογένειας, εκπαιδευτικές ανισότητες, πανδημία Covid-19*

Abstract

Disability is linked to inequalities, which the Covid-19 pandemic has exacerbated. Of course, the pandemic, as a crisis, has the potential not only to worsen existing inequalities, but also to create opportunities for positive changes. Students with disabilities, their families, and those who are involved in the education of students with disabilities have faced significant challenges since the beginning of the pandemic. Good relationships and family-school communication has an important role in addressing these challenges. The purpose of the research is the quantitative investigation of the staff opinions of School Units for Special Education and Training, regarding the process and characteristics of school-family communication that took place during the 2021-2022 school year, a period of pandemic but with active live lessons. In this context, the attitudes of the participants will be examined regarding the contribution of school-family communication in addressing educational inequalities, but also the possible development of other means to strengthen school-family communication. The research findings highlighted difficulties at various levels, such as in teacher-parent communication. At the same time, however, new promising channels of communication between school and family emerged which are expected to contribute to the more efficient operation of the school, the education of students with disabilities and will help to address educational inequalities.

Key words: *School Units for Special Education and Training, family-school communication, educational inequalities, Covid-19 pandemic*

Εισαγωγή

Οι εκπαιδευτικές ανισότητες αποτελούν ένα από τα πιο σημαντικά ζητήματα τα οποία εξετάζει η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης (Dekkers, 2007: 117) και αποτελούν προϊόν συνύπαρξης ποικίλων παραγόντων (Torpey-Saboe, 2019: 25), όπως: κοινωνικών, οικονομικών, περιβαλλοντικών κ.ά. (Rioux, 2014: 147) που επηρεάζουν και επηρεάζονται από πολλούς τομείς της ζωής (π.χ. εισόδημα, επαγγελματικό κύρος κ.ά.) (Caturianas, Migliarini & Užpelkienė, 2017: 18).

Η πανδημία του Covid-19 ανέδειξε, ολοένα και περισσότερο, τις κοινωνικές ανισότητες συμπεριλαμβανομένων εκείνων που συνδέονται με την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αναγκών των παιδιών (Di Pietro et al., 2020). Ωστόσο, στους γεμάτους προκλήσεις καιρούς, η συνεργασία οικογένειας-σχολείου έχει τη δυνατότητα να μετριάσει πολλά εμπόδια στις άνισες εκπαιδευτικές εμπειρίες και στα διαφορετικά αποτελέσματα των μαθητών (Sider, 2020).

Οι καλές σχέσεις σχολείου-οικογένειας, όπως έχει ερευνητικά διαπιστωθεί και καλά τεκμηριωθεί, επιδρούν θετικά στους γονείς, τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς (Ματσαγγούρας & Πούλου, 2009; Σαϊτης, 2008). Η συνεργασία μεταξύ αυτών των δύο θεσμών είναι αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαίδευσης των μαθητών με ή χωρίς αναπηρία (Shamash & Alyson, 2014) και η επικοινωνία συνιστά μία από τις πιο σημαντικές διαδικασίες που επιτελούνται στο πλαίσιο της λειτουργίας του σχολείου.

Ειδικότερα, η επικοινωνία: α) αποτελεί τη βασική συνιστώσα της επιδίωξης και της επίτευξης καλής συνεργασίας μεταξύ σχολείου-οικογένειας, β) είναι ένα κυρίαρχο συστατικό για την ανάπτυξη όλων των μορφών συμμετοχής των γονέων στην εκπαίδευση (American Federation of Teachers, 2007) και γ) συμβάλει θετικά στη δημιουργία των αναγκαίων συνθηκών για την καθημερινή ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας (Ντινίδου, 2013).

Η επικοινωνία μεταξύ σχολείου-οικογένειας μαθητών με αναπηρία είναι ιδιαίτερα σημαντική για ερευνητική μελέτη λόγω της τρέχουσας πανδημίας του Covid-19 (Madsen & Madsen, 2022). Όπως υποστηρίζεται, υπάρχουν περιορισμένες πληροφορίες για αποτελεσματικές πρακτικές συνεργασίας σχολείου-οικογένειας (Bennett et al., 2020) και ακόμη λιγότερες για αποτελεσματικές πρακτικές συνεργασίας σχολείου-οικογένειας μαθητών με αναπηρία στην εποχή του Covid-19 (Francis et al., 2021).

Σημειώνεται ότι από την ελληνική και διεθνή βιβλιογραφική επισκόπηση που διεξήχθη διαπιστώθηκε ανεπάρκεια ερευνών που να εξετάζουν το ζήτημα των εκπαιδευτικών ανισοτήτων στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση. Επιπλέον, οι περισσότερες έρευνες που εξετάζουν θέματα σχετικά με την πανδημία και την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (Ε.Α.Ε.) επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους στην περίοδο αναστολής της δια ζώσης λειτουργίας των σχολικών μονάδων. Ακόμη, περιορισμένη θεωρείται στην Ελλάδα η ανάπτυξη της συνεργασίας μεταξύ των δύο θεσμών (Γκιόκα & Σάλμοντ, 2015), αλλά και η μελέτη της επικοινωνίας ως παράγοντα διαμόρφωσης θετικών σχέσεων μεταξύ σχολείου & οικογένειας στην Ε.Α.Ε.

Κατ’ επέκταση, στην παρούσα ερευνητική μελέτη έγινε προσπάθεια διερεύνησης, καταγραφής και ανάδειξης των απόψεων του προσωπικού που απασχολούνται σε Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.) της χώρας σχετικά με τις εκπαιδευτικές ανισότητες των μαθητών με αναπηρία, αλλά και την επικοινωνία που έλαβε χώρα μεταξύ σχολείου-οικογένειας κατά το σχολικό έτος 2021-2022. Η θεωρία της Συμβολικής Αλληλεπίδρασης παρέχει το γενικότερο πλαίσιο και τα εννοιολογικά εργαλεία οργάνωσης, αλλά και ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων μας (Κυριαζή, 2011).

1. Οι εκπαιδευτικές ανισότητες & η συνεργασία σχολείου-οικογένειας στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση

1.1 *Εννοιολογικός προσδιορισμός των εκπαιδευτικών ανισοτήτων*

Η ανισότητα αναφέρεται στην ύπαρξη μίας διαφοράς ή ενός κενού σχετικά με το πλεονέκτημα ή το μειονέκτημα ως προς υλικούς ή συμβολικούς πόρους, όπως είναι για παράδειγμα: ο πλούτος, η κοινωνική αναγνώριση, το κύρος, η εξουσία, η δύναμη και η επιρροή (Demeuse, Crahay & Monseur, 2002: 8).

Η εκπαίδευση από τη μια επηρεάζει καθοριστικά την παραγωγή και αναπαραγωγή των ανισοτήτων και από την άλλη πλευρά έχει τη δυνατότητα, μέσα από κατάλληλες παρεμβάσεις, να δημιουργήσει ευκαιρίες για θετικές αλλαγές καταπολεμώντας τις ανισότητες αυτές, τόσο στα προγράμματα ειδικής αγωγής, όσο και στα προγράμματα ένταξης, ενσωμάτωσης και συνεκπαίδευσης (Froschl, Rubin, & Sprung, 2002: 2).

Οι εκπαιδευτικές ανισότητες δεν αναφέρονται μονάχα στην προσβασιμότητα στο σχολείο (Rioux, 2014: 147), αλλά είναι δυνατό να συμπεριλαμβάνουν ανισότητες που αφορούν την εθνικότητα, το φύλο, την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης που μπορεί να είναι διαφορετική ανάμεσα σε αστικές και αγροτικές περιοχές, τον τύπο του σχολείου (δημόσιο ή ιδιωτικό), την κοινωνική ανισότητα κ.λπ. (Torpey-Saboe, 2019: 25-27; Ομοσπονδία Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης, 2004). Για παράδειγμα, ένα μακροχρόνιο και σημαντικό ζήτημα διαχωρισμού και διάκρισης που αναφέρεται στη ξενόγλωσση βιβλιογραφία είναι η υπο-εκπροσώπηση μαθητών που προέρχονται από μειονότητες (Skiba et al., 2008: 264).

Εν αντιθέσει με τα παραπάνω, η «εκπαιδευτική ισότητα» σημαίνει ότι όλα τα άτομα έχουν ευκαιρίες να αξιοποιήσουν στο μέγιστο τις δυνατότητές τους και συνδέεται με την κοινωνική δικαιοσύνη που μαζί με την ισότητα, το σεβασμό και την αξιοπρέπεια «*αποτελούν βασικά δικαιώματα για όλα τα άτομα, ανεξάρτητα από τη φυλή, την εθνικότητα, το φύλο, τον πολιτισμό, τη θρησκεία, την ηλικία και το οικονομικό επίπεδο*» (Cohen, 2009: 59).

1.2. *Θεωρητικές προσεγγίσεις εκπαιδευτικών ανισοτήτων*

Για την Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, η οποία αναπτύχθηκε σχετικά πρόσφατα, η εκπαίδευση αποτελεί ένα ολοκληρωμένο υποσύστημα του ευρύτερου κοινωνικού συστήματος και εξετάζεται μέσω διαφόρων προσεγγίσεων (Τσαούσης, 2006: 565), οι οποίες είναι δύσκολο να ταξινομηθούν σε θεωρητικές-μεθοδολογικές κατηγορίες (Νόβα-Καλτσούνη, 2010: 90).

Παρ' όλα αυτά, με βάση μία από τις κυρίαρχες ταξινομήσεις, οι προσεγγίσεις διακρίνονται σε μακρο-κοινωνιολογικές δομικές (δομολειτουργισμός, μαρξισμός) και μικρο-κοινωνιολογικές ερμηνευτικές (Νόβα-Καλτσούνη, 2010: 90). Στις μακρο-κοινωνιολογικές προσεγγίσεις εντάσσονται η δομολειτουργική και η δομική συγκρουσιακή θεώρηση, ενώ στις μικρο-κοινωνιολογικές ερμηνευτικές προσεγγίσεις εντάσσονται οι σχολές της Εθνομεθοδολογίας, της Φαινομενολογίας και της Κοινωνικής ή Συμβολικής Αλληλεπίδρασης (Νόβα-Καλτσούνη, 2010: 117).

Οι μικρο-κοινωνιολογικές προσεγγίσεις και οι υποστηρικτές τους, όπως και ο Weber πρώτος, διατείνονται ότι είναι απαραίτητη «*η κατανόηση του νοήματος, για την ερμηνεία της κοινωνικής πραγματικότητας*», που αποδίδουν τα ίδια τα κοινωνικά υποκείμενα στις δράσεις τους (Λάμνιας, 2001: 178). Η μεταξύ τους σύνδεση έγκειται στο ότι εστιάζουν στις μικρο-περιοχές της κοινωνικής ζωής συνιστώντας ένα σημαντικό εργαλείο εξέτασης της πολυπλοκότητας των σχέσεων και των υποκειμενικών νοημάτων των δρώντων ατόμων, ομάδων και οργανισμών (Hughes & Kroehler, 2007: 88, 567; Νόβα-Καλτσούνη, 2010: 119). Ειδικότερα η θεωρία της Κοινωνικής ή Συμβολικής αλληλεπίδρασης, σύμφωνα με τον Mehan (Hughes & Kroehler, 2007: 567), έχει αξιοποιηθεί σε έρευνες για τη μελέτη της κοινωνικής ανισότητας στο χώρο του σχολείου.

1.3. *Συνεργασία σχολείου-οικογένειας στην Ειδική Αγωγή & Εκπαίδευση*

Η συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία ωφελεί τη μάθηση των μαθητών (Burke, 2012: 189), γεγονός το οποίο έχει ιδιαίτερη σημασία όσον αφορά τους μαθητές με αναπηρία (Council of Exceptional Children, 2001: 3; Lalvani, 2012: 474; Κουρμπέτης, Βίκη & Φερεντίνος, 2011: 170).

Στη βιβλιογραφία της ειδικής αγωγής υπάρχουν πολλοί και διαφορετικοί ορισμοί που αναφέρονται στη γονεϊκή συμμετοχή, ωστόσο ο πιο πρόσφατα χρησιμοποιούμενος όρος είναι η συνεργασία ή η σύμπραξη σχολείου-οικογένειας (Burke, 2012: 197).

Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας που διεξήγαγαν οι Royster και McLaughlin (Mcdermott-Facy, 2009: 34) βρέθηκε ότι ο σκοπός της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας ήταν διττός και πιο συγκεκριμένα: α) η ενδυνάμωση των γονέων και β) η ενίσχυση της επικοινωνίας ανάμεσα στους γονείς και τους επαγγελματίες της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης.

Στην πραγματικότητα, ωστόσο, η ανάπτυξη συνεργατικών σχέσεων μεταξύ σχολείου-οικογένειας καθίσταται σχεδόν ανέφικτη, κυρίως, για τις οικογένειες με χαμηλό εισόδημα ή προερχόμενες από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα (Kalyanpur, Harry & Skrtic, 2000: 119). Σύμφωνα με τη Link (2000: 3) οι οικογένειες είναι δυνατόν να έρθουν αντιμέτωπες με δυσκολίες όσον αφορά την ενσωμάτωσή τους στο περιβάλλον της εκπαίδευσης.

Ενδεικτικά αναφέρεται ότι από την έρευνα που διεξήγαγε ο Fish (2008: 13), με δείγμα 51 γονέων, διαπιστώθηκε πως κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική η οικοδόμηση θετικών σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων κατά τη διάρκεια συναντήσεων για τη διαμόρφωση εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος. Τέλος, υποστηρίζεται ότι η ίση μεταχείριση των γονέων μεγιστοποιεί τις ικανότητές τους να επηρεάζουν θετικά: α) τα αποτελέσματα στη μάθηση του παιδιού τους και β) τη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς.

2. Μεθοδολογία & αποτελέσματα της έρευνας

2.1 *Σκοπός της έρευνας & δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος*

Σκοπός της παρούσας ποσοτικής έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων του προσωπικού Σχολικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Σ.Μ.Ε.Α.Ε.), αναφορικά με τη διαδικασία & τα χαρακτηριστικά της επικοινωνίας σχολείου-οικογένειας που έλαβε χώρα κατά το σχολικό έτος 2021-2022.

Επιμέρους στόχοι αυτής της έρευνας είναι:

- ✓ Η περιγραφή της επικοινωνίας που έλαβε χώρα μεταξύ σχολείου-οικογένειας.
- ✓ Η διερεύνηση και η καταγραφή των δυσκολιών στην επικοινωνία σχολείου-οικογένειας.
- ✓ Η διερεύνηση των απόψεων των συμμετεχόντων σχετικά με το αν η καλή επικοινωνία σχολείου-οικογένειας συμβάλει στην αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων των μαθητών/τριών με αναπηρία.
- ✓ Η διερεύνηση της θετικής ή αρνητικής επιρροής της πανδημίας στην επάρκεια της επικοινωνίας σχολείου-οικογένειας και αντιστοίχως στην καταπολέμηση ή όχι των εκπαιδευτικών ανισοτήτων.
- ✓ Η διερεύνηση τυχόν ανάπτυξης περαιτέρω μέσων επικοινωνίας για την ενίσχυση της επικοινωνίας σχολείου-οικογένειας.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν είναι τα εξής:

- ✓ Ποια ήταν η συχνότητα της επικοινωνίας σχολείου-οικογένειας κατά το σχολικό έτος 2021-2022;
- ✓ Υπάρχουν διαφοροποιήσεις ως προς τη συχνότητα της επικοινωνίας σε σχέση με την ιδιότητα των συμμετεχόντων;

- ✓ Ποιοι ήταν οι κυρίαρχοι τρόποι και τα θέματα επικοινωνίας;
- ✓ Υπήρξαν δυσκολίες στην επικοινωνία σχολείου-οικογένειας; Αν ναι, ποιες ήταν αυτές και ποιες από αυτές ήταν οι κυρίαρχες;
- ✓ Συμβάλει, κατά την άποψη των συμμετεχόντων, η καλή επικοινωνία σχολείου-οικογένειας στην αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων;
- ✓ Πώς επηρέασε ο Covid-19 (θετικά ή αρνητικά) την επάρκεια της επικοινωνίας σχολείου-οικογένειας και αντιστοίχως την καταπολέμηση ή όχι των εκπαιδευτικών ανισοτήτων;
- ✓ Δημιουργήθηκαν εναλλακτικοί τρόποι επικοινωνίας σχολείου-οικογένειας ως απόρροια του Covid-19;

Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 59 άτομα τα οποία υπηρετούν σε Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. της χώρας. Η δειγματοληψία έγινε με τη μέθοδο του διαθέσιμου & βολικού δείγματος. Το ερευνητικό εργαλείο κατασκευάστηκε από τους ερευνητές. Πιο συγκεκριμένα, δημιουργήθηκε ψηφιακό ερωτηματολόγιο που αποτελούνταν από ανοικτού & κλειστού τύπου ερωτήσεις (5-σημείων κλίμακας Likert, προσδιορισμού της συχνότητας, προ-καθορισμένων επιλογών κ.λπ.) (Νόβα-Καλτσούνη, 2006).

Η επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων πραγματοποιήθηκε με το πρόγραμμα Statistical Package for the Social Sciences 21 (SPSS 21) και περιλάμβανε: α) περιγραφική και β) επαγωγική στατιστική ανάλυση (Νόβα-Καλτσούνη, 2006).

Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος έχουν ως εξής (βλ. Πίνακα δημογραφικών χαρακτηριστι-κών των συμμετεχόντων, Παράρτημα Α.):

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων και πιο συγκεκριμένα οι 29 εξ αυτών (ποσοστό 49,25% του δείγματος) απασχολούνται σε Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Αττικής (βλ. Πίνακα δημογρα-φικών χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων, Παράρτημα Α.).

Από το σύνολο του δείγματος (N=59), 13 υποκείμενα (ποσοστό 22% του δείγματος) είναι άνδρες και 46 (ποσοστό 78% του δείγματος) είναι γυναίκες.

Ως προς την ηλικία τους, 3 υποκείμενα (ποσοστό 5,1% του δείγματος) είναι από 20-29 ετών, 16 (27,1% ποσοστό του δείγματος) είναι από 30-39 ετών, 24 (40,7% ποσοστό του δείγματος) είναι από 40-49 ετών και 16 (ποσοστό 27,1% του δείγματος) δηλώνουν από 50 ετών και άνω.

Αναφορικά με τη θέση στην οποία υπηρετούν, οι 6 συμμετέχοντες (ποσοστό 10,25% του δείγματος) είναι διευθυντές/υποδιευθυντές, οι 30 (ποσοστό 50,85% του δείγματος) είναι εκπαιδευτικοί, οι 18 (ποσοστό 30,5% του δείγματος) είναι ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό και οι 5 (ποσοστό 8,5% του δείγματος) είναι ειδικό βοηθητικό προσωπικό.

Ως προς το καθεστώς απασχόλησής τους, οι 26 εκ των συμμετεχόντων είναι αναπληρωτές (ποσοστό 44,1% του δείγματος) και οι 33 (ποσοστό 55,95% του δείγματος) είναι μόνιμοι.

Τέλος, όσον αφορά τα έτη επαγγελματικής εμπειρίας τους, οι 18 (ποσοστό 30,5% του δείγματος) δηλώ-νουν από 0-5 έτη, οι 12 (ποσοστό 20,3% του δείγματος) 6-10 έτη, οι 15 (ποσοστό 25,45% του δείγματος) από 11-15 έτη και οι 14 (ποσοστό 23,7% του δείγματος) από 16 έτη και άνω.

2.2. *Αποτελέσματα της έρευνας*

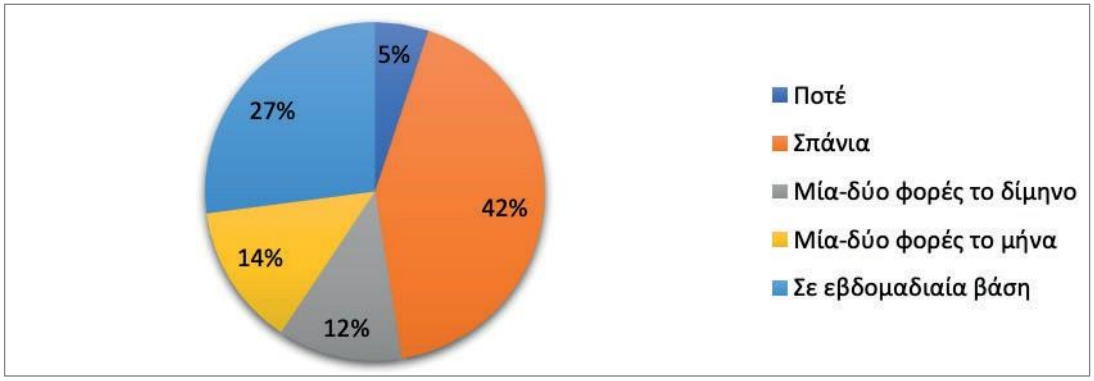
Το ψηφιακό ερωτηματολόγιο τύπου κλίμακας Likert που κλήθηκε να συμπληρώσει το προσωπικό των Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. περιλάμβανε ερωτήματα που διερευνούσαν τις απόψεις τους αναφορικά με την επικοινωνία σχολείου-οικογένειας κατά το σχολικό έτος 2021-2022, μία περίοδο πανδημίας που περιλάμβανε ενεργά δια ζώσης μαθήματα στις Σ.Μ.Ε.Α.Ε. Παρακάτω παρατίθενται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων ανά ερώτημα και τύπο ανάλυσης:

2.2.1. *Περιγραφική στατιστική ανάλυση*

Α. Συχνότητα της επικοινωνίας σχολείου-οικογένειας

Ως προς τη συχνότητα επικοινωνίας σχολείου-οικογένειας, το 5,1% (N=3) των συμμετεχόντων δήλωσε ότι δεν επικοινώνησε ποτέ με τις οικογένειες των μαθητών, το 42,4% (N=25) επικοινώνησε σπάνια, το 11,9% (N=7) επικοινώνησε μία έως δύο φορές το δίμηνο, το 13,6% (N=8) επικοινώνησε από μία έως δύο φορές το μήνα και το 27,1% (N-16) επικοινώνησε σε εβδομαδιαία βάση.

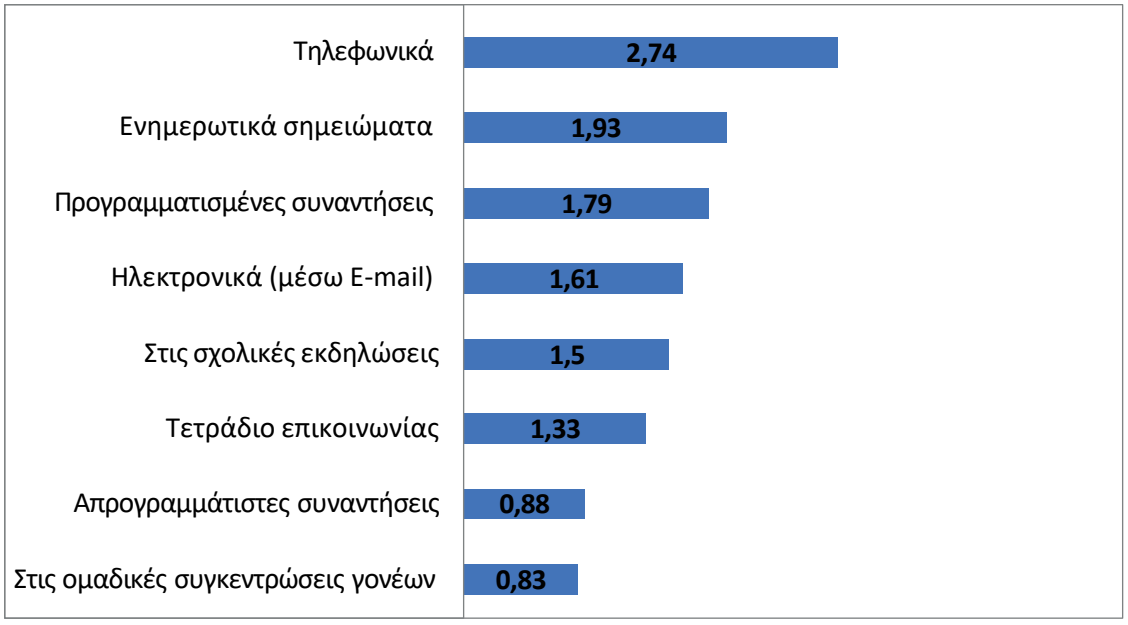
Γράφημα 1: Συχνότητα της επικοινωνίας μεταξύ σχολείου-οικογένειας κατά το σχολικό έτος 2021-2022



Β. Τρόπος επικοινωνίας σχολείου-οικογένειας

Όπως φαίνεται από το Γράφημα 2, ο κυρίαρχος τρόπος επικοινωνίας σχολείου-οικογένειας ήταν η τηλεφωνική (M=2,74, S.D.=1,30). Αμέσως μετά ακολουθούν τα ενημερωτικά σημειώματα (M=1,93, S.D.=1,48), οι προγραμματισμένες συναντήσεις (M=1,79, S.D.=1,28), η ηλεκτρονική επικοινωνία μέσω e-mail (M=1,61, S.D.=1,55), οι συναντήσεις σε σχολικές εκδηλώσεις (M=1,5, S.D.=1,30) και το τετράδιο επικοινωνίας (M=1,33, S.D.=1,37). Λιγότερο πραγματοποιήθηκαν ή αξιοποιήθηκαν οι απρογραμμάτιστες συναντήσεις (M=0,88, S.D.=1,30) και οι ομαδικές συγκεντρώσεις γονέων (M=0,83, S.D.=1,05).

Γράφημα 2: Τρόπος επικοινωνίας σχολείου-οικογένειας

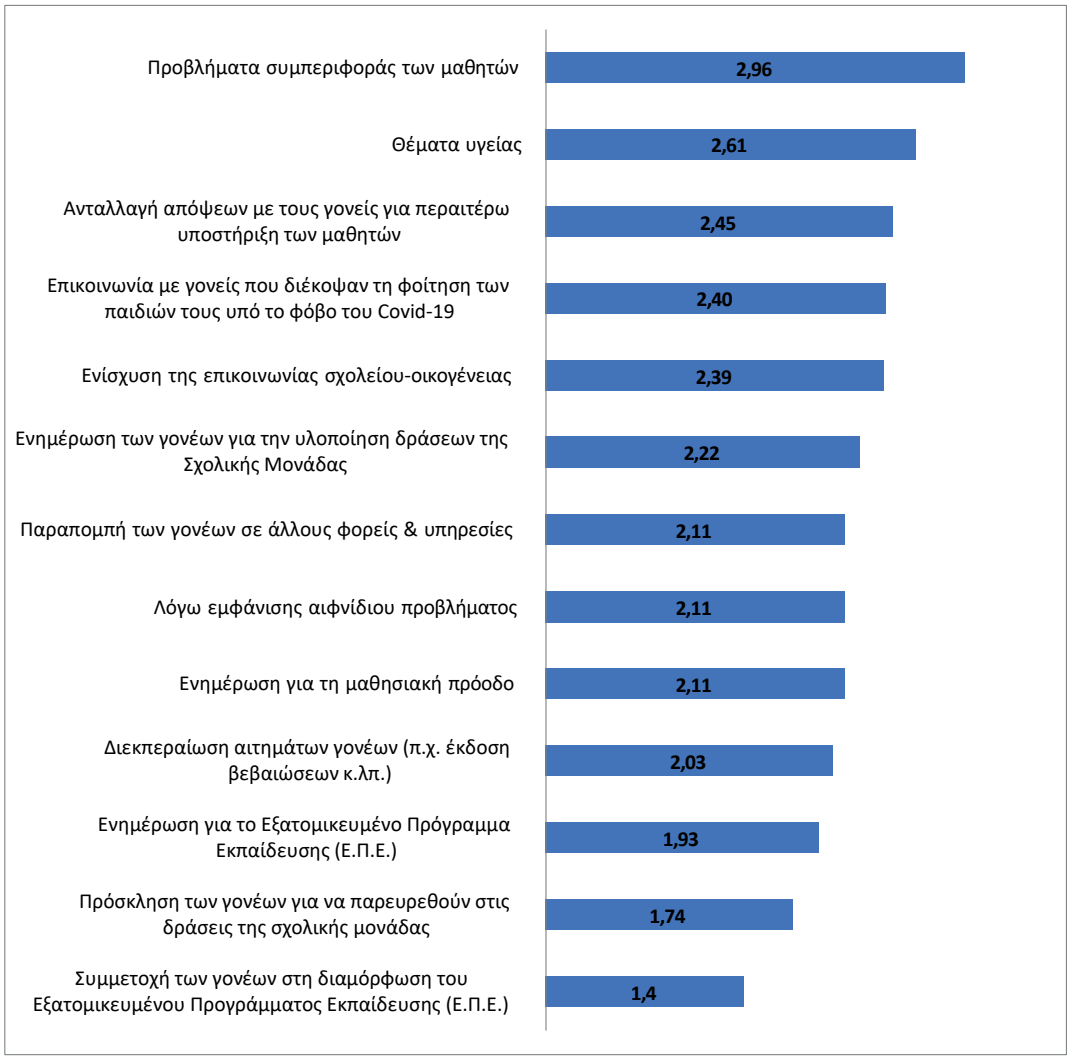


Τέλος, ως επιπρόσθετοι τρόποι επικοινωνίας αναφέρθηκαν: α) η κατ' οίκον επίσκεψη (N=2), β) η επικοινωνία κατά την προσέλευση/παράδοση μαθητών (N=1) και γ) οι δράσεις ενεργοποίησης των γονέων (N=1).

Γ. Θέματα επικοινωνίας σχολείου-οικογένειας

Όπως φαίνεται από το Γράφημα 3, η επικοινωνία μεταξύ του προσωπικού των Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. αφορούσε κατά κύριο λόγο σε θέματα που σχετίζονταν με προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών (M=2,96, S.D.=1,04) και έπειτα υγείας (M=2,61, S.D.=1,41). Αμέσως μετά ακολουθούν η ανταλλαγή απόψεων με τους γονείς για την περαιτέρω υποστήριξη των μαθητών (M=2,45, S.D.=1,33), η επικοινωνία με τους γονείς που διέκοψαν τη φοίτηση των παιδιών τους υπό το φόβο νόσησης από τον Covid-19 (M=2,40, S.D.=1,32), η ενίσχυση της επικοινωνίας σχολείου-οικογένειας (M=2,39, S.D.=1,27), η ενημέρωση των γονέων για την υλοποίηση σχολικών δράσεων (M=2,22, S.D.=1,114). Έπειτα, τα θέματα της επικοινωνίας αφορούσαν λιγότερο την παραπομπή των γονέων σε άλλους φορείς και υπηρεσίες (M=2,11, S.D.=1,40), την εμφάνιση αιφνίδιου προβλήματος (M=2,11, S.D.=1,47), την ενημέρωση για τη μαθησιακή πρόοδο (M=2,11, S.D.=1,21) και τη διεκπεραίωση αιτημάτων των γονέων (π.χ. έκδοση βεβαιώσεων κ.λπ.) (M=2,03, S.D.=1,27). Τα αποτελέσματα της έρευνάς μας δείχνουν επίσης ότι η επικοινωνία σχολείου-οικογένειας ελάχιστα αφορούσε την ενημέρωση (M=1,93, S.D.=1,28) ή διαμόρφωση του Εξατομικευμένου Προγράμματος Εκπαίδευσης (M=1,40, S.D.=1,16) ή την πρόσκληση των γονέων σε δράσεις των σχολικών μονάδων (M=1,74, S.D.=1,30).

Γράφημα 3: Θέματα της επικοινωνίας σχολείου-οικογένειας



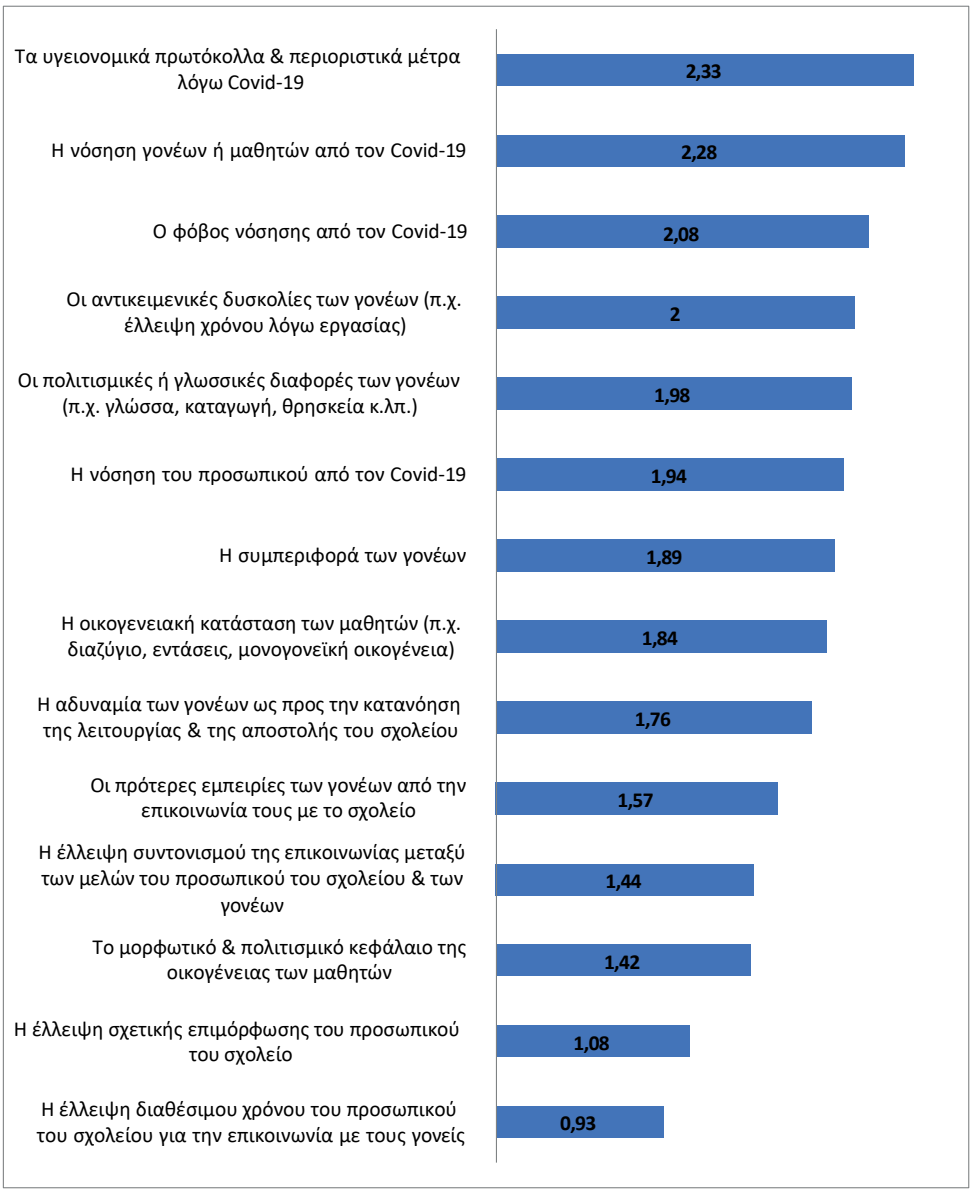
Τέλος, από το ανοικτού τύπου ερώτημα που τέθηκε στους συμμετέχοντες προέκυψαν ως επιπρόσθετα θέματα επικοινωνίας: α) η διενέργεια self-test (N=1), b) η ψυχοκοινωνική υποστήριξη των γονέων (N=1) και γ) η ενημέρωση για επιδόματα ή παροχές (N=1).

Δ. Δυσκολίες στην επικοινωνία σχολείου-οικογένειας

Όπως φαίνεται από το Γράφημα 4, οι κυρίαρχες δυσκολίες στην επικοινωνία αφορούσαν τα υγειονομικά πρωτόκολλα και τα περιοριστικά μέτρα που ίσχυαν λόγω Covid-19 (M=2,33, S.D.=1,18), η νόσηση γονέων ή μαθητών από τον Covid-19 (M=2,28, S.D=1,20), ο φόβος νόσησης από τον Covid-19 (M=2,08, S.D.=1,32) και οι αντικειμενικές δυσκολίες των γονέων για επικοινωνία με το σχολείο (π.χ. έλλειψη χρόνου λόγω εργασίας (M=2,00, S.D.=1,08).

Αμέσως μετά ακολουθούν ως σημαντικές δυσκολίες οι πολιτισμικές ή γλωσσικές διαφορές των γονέων (M=1,98, S.D.=0,95), η νόσηση του προσωπικού των σχολείων από τον Covid-19 (M=1,94, S.D.=1,19), η συμπεριφορά των γονέων (M=1,89, S.D.=1,17), η οικογενειακή κατάσταση των μαθητών (π.χ. διαζύγιο των

Γράφημα 4: Δυσκολίες στην επικοινωνία σχολείου-οικογένειας



γονέων κ.λπ.) (M=1,84, S.D.=1,09), η αδυναμία των γονέων ως προς την κατανόηση της λειτουργίας και της αποστολής του σχολείου (M=1,76, S.D.=1,03).

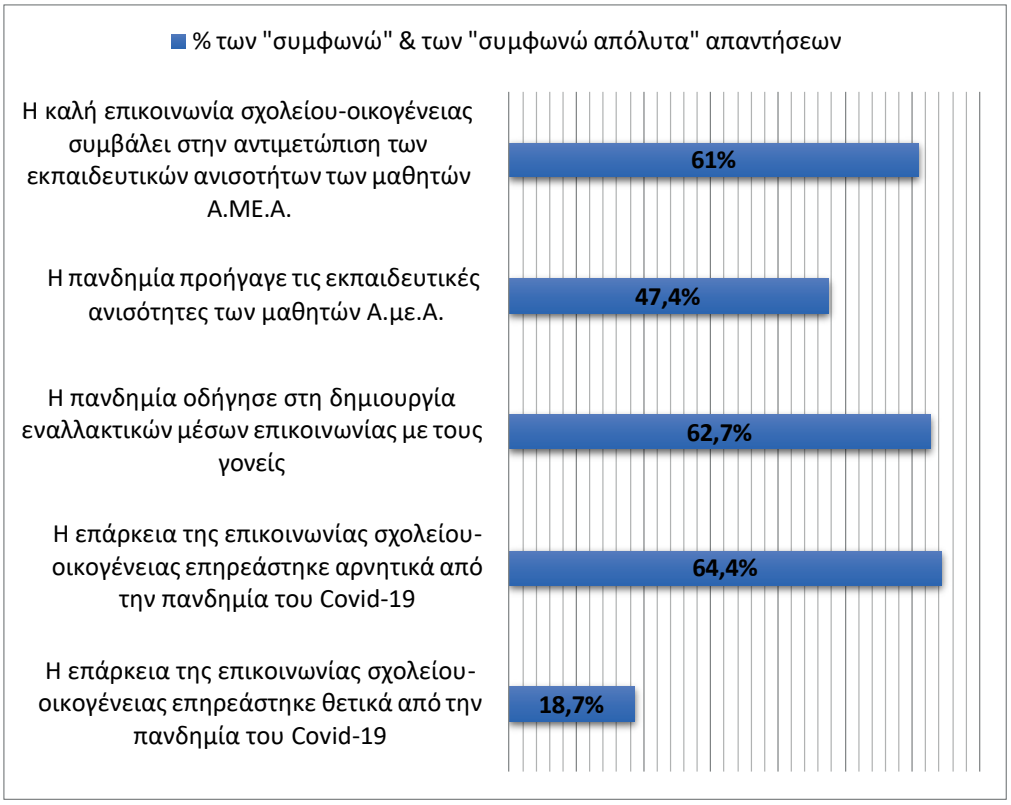
Λιγότερο σημαντικές ως δυσκολίες βρέθηκαν να είναι οι πρότερες εμπειρίες των γονέων από την επικοινωνία τους με το σχολείο (M=1,57, S.D.=0,83), η έλλειψη συντονισμού της επικοινωνίας μεταξύ των μελών του προσωπικού του σχολείου και των γονέων (M=1,44, S.D.=1,19), το μορφωτικό και πολιτισμικό κεφάλαιο της οικογένειας των μαθητών (M=1,42, S.D.=1,21), η έλλειψη σχετικής επιμόρφωσης του προσωπικού του σχολείου (M=1,08, S.D.=1,08). Η έλλειψη διαθέσιμου χρόνου του προσωπικού του σχολείου για την επικοινωνία με τους γονείς (M=0,93, S.D.=1,17) ήταν μία ελάχιστα σημαντική δυσκολία.

Από το ανοικτού τύπου ερώτημα που τέθηκε στους συμμετέχοντες αναφέρθηκαν ως επιπρόσθετες δυσκολίες: α) η έλλειψη προσωπικού (N=2), β) η αδιαφορία των γονέων (N=1), γ) η αδυναμία μετακίνησης των γονέων (N=1), δ) η δυσαρέσκεια των γονέων λόγω τακτικής επικοινωνίας του σχολικού νοσηλευτή μαζί τους (N=1), ε) ο Covid-19 (N=1).

Ε. Πανδημία του Covid-19, επικοινωνία σχολείου-οικογένειας & εκπαιδευτικές ανισότητες

Όπως φαίνεται από το Γράφημα 5, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων θεωρεί ότι: α) η καλή επικοινωνία σχολείου-οικογένειας συμβάλει στην αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων των μαθητών Α.Μ.Ε.Α. (ποσοστό 61% του δείγματος), β) η πανδημία οδήγησε στη δημιουργία εναλλακτικών μέσων επικοινωνίας με τους γονείς (ποσοστό 62,7% του δείγματος) και ότι γ) η πανδημία του Covid-19 επηρέασε αρνητικά την επάρκεια της επικοινωνίας σχολείου-οικογένειας (ποσοστό 64,4% του δείγματος). Παράλληλα, αρκετοί συμμετέχοντες (ποσοστό 47,4% του δείγματος) θεωρούν ότι η πανδημία προήγαγε τις εκπαιδευτικές ανισότητες των μαθητών Α.Μ.Ε.Α. Τέλος, ένα μικρό ποσοστό των συμμετεχόντων (ποσοστό 18,7% του δείγματος) θεωρεί ότι η πανδημία του Covid-19 δεν επηρέασε αρνητικά την επάρκεια της επικοινωνίας σχολείου-οικογένειας.

Γράφημα 5: Απόψεις για την πανδημία Covid-19, την επικοινωνία σχολείου-οικογένειας και τις εκπαιδευτικές ανισότητες



ΣΤ. Καλοί εναλλακτικοί τρόποι επικοινωνίας σχολείου-οικογένειας

Τα αποτελέσματα της έρευνάς μας έδειξαν ότι 21 συμμετέχοντες στην έρευνα (N=59) ανέφεραν ως καλούς εναλλακτικούς τρόπους επικοινωνίας σχολείου-οικογένειας, οι οποίοι δημιουργήθηκαν ή χρησιμοποιήθηκαν στη Σχολική Μονάδα απασχόλησής τους, ως απόρροια του Covid-19 & των περιοριστικών μέτρων κατά το σχολικό έτος 2021-2022 & τους οποίους σκοπεύουν να χρησιμοποιήσουν μελλοντικά ανεξαρτήτως πανδημίας:

Πίνακας 1: Απόψεις των συμμετεχόντων σχετικά με καλές πρακτικές επικοινωνίας σχολείου-οικογένειας

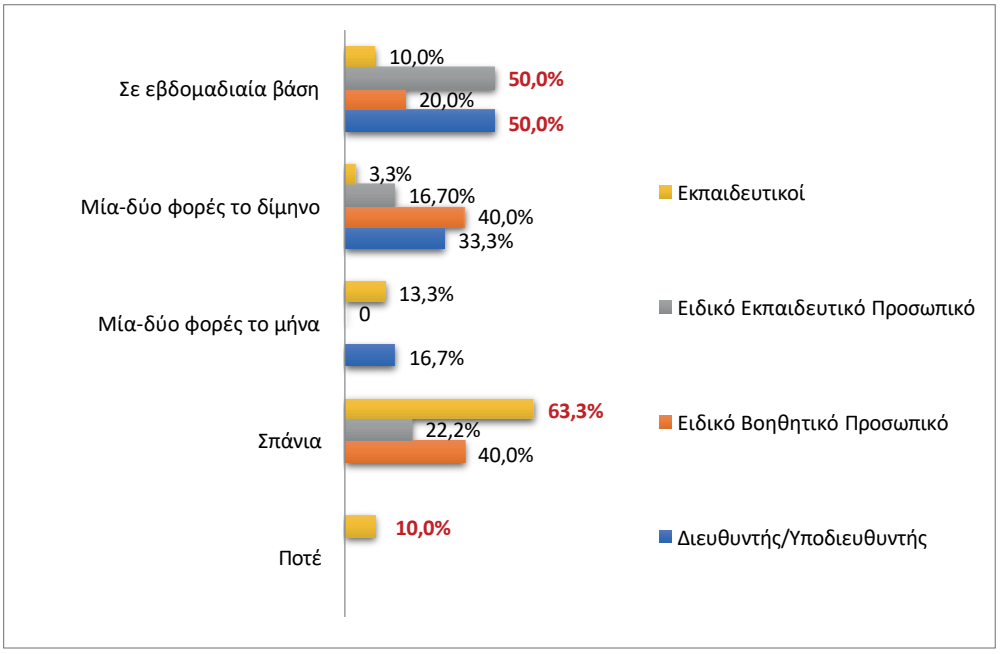
	N=59
Τηλεφωνική επικοινωνία	8
Viber, webex, skype (ομάδες γονέων, βιντεοκλήσεις κ.λπ.)	7
E-Mail	6
Δια ζώσεις συναντήσεις	3
Ενημερωτικά σημειώματα	3
Ιστοσελίδα σχολείου	2
Τετράδιο επικοινωνίας	2
Sms	1
Αποστολή φωτογραφιών & βίντεο στους γονείς από τη συμπεριφορά του μαθητή	1

2.2.2. Επαγωγική στατιστική ανάλυση

Α. Συχνότητα της επικοινωνίας & θέση απασχόλησης

Το κριτήριο χ^2 ($p<0,05$) ($x^2=25,776$, df= 12, $p=0,12$) έδειξε ότι οι απαντήσεις των συμμετεχόντων σχετικά με τη «συχνότητα επικοινωνίας σχολείου-οικογένειας» διαφέρουν ανάλογα με τη «θέση απασχόλησης». Ειδικότερα, βρέθηκε ότι το Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό και ο Διευθυντής/Υποδιευθυντής επικοινώνησαν σε εβδομαδιαία βάση με τους γονείς των μαθητών, σε αντίθεση με την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών οι οποίοι επικοινώνησαν σπάνια ή καθόλου.

Γράφημα 6: Συσχέτιση θέσης απασχόλησης & συχνότητας επικοινωνίας σχολείου-οικογένειας



3. Συζήτηση & Τελικά Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της έρευνάς μας έδειξαν απουσία διαρκούς & συστηματικής επικοινωνίας μεταξύ σχολείου-οικογένειας κατά το σχολικό έτος 2021-2022.

Σε ότι αφορά τον τρόπο επικοινωνίας, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων επέλεξε την τηλεφωνική επικοινωνία με τους γονείς, δηλαδή έναν παραδοσιακό τρόπο επικοινωνίας. Η χρησιμοποίηση σύγχρονων τεχνικών επικοινωνίας είναι εξαιρετικά σημαντική & προτιμήθηκε σε ορισμένες περιπτώσεις, αλλά χρειάζεται να δίνεται η δέουσα προσοχή σε ότι αφορά την κατάλληλη & αποτελεσματική χρήση τους (Μερκούρη & Σταμάτης, 2009).

Τα κυρίαρχα θέματα της επικοινωνίας μεταξύ των γονέων και του προσωπικού των Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. αφορούσαν κατά κύριο λόγο σε θέματα υγείας ή προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών. Επιπλέον και όπως διαπιστώθηκε, οι γονείς δεν συμμετείχαν στη διαμόρφωση του Εξατομικευμένου Προγράμματος Εκπαίδευσης (Ε.Π.Ε.) των μαθητών, κάτι το οποίο μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι υπήρχε απουσία σύμπραξης σχολείου-οικογένειας (Burke, 2012: 197). Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία η συμμετοχή των γονέων στη διαμόρφωση του Ε.Π.Ε. συνιστά κρίσιμο παράγοντα οικοδόμησης θετικών σχέσεων μεταξύ σχολείου-οικογένειας (Fish, 2008: 13; Shamash & Alyson, 2014).

Ο Covid-19 επηρέασε αρνητικά την επάρκεια της επικοινωνίας σχολείου-οικογένειας, αλλά και τη διεξαγωγή των ομαδικών συγκεντρώσεων των γονέων στο σχολείο. Η θέση της θεωρίας της συμβολικής αλληλεπίδρασης εξηγεί τις διαφοροποιήσεις στις απαντήσεις των συμμετεχόντων σχετικά με την αρνητική (ποσοστό 64,4% του δείγματος) ή θετική (ποσοστό 18,70% του δείγματος) επιρροή του Covid-19 στην επικοινωνία σχολείου-οικογένειας. Ειδικότερα, ο Blumer υποστήριξε ότι οι έννοιες που συνδέονται με καταστάσεις ή γεγονότα τροποποιούνται ανάλογα με τις ερμηνείες που αποδίδει το άτομο σε αυτά (Gentilucci, Denti, & Guaglianone, 2013).

Επιπρόσθετα, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων πιστεύει ότι ο Covid-19 προήγαγε τις εκπαιδευτικές ανισότητες των μαθητών με αναπηρία (ποσοστό 47,4% του δείγματος) και αναγνωρίζει τη σημαντικότητα της επικοινωνίας σχολείου-οικογένειας στον περιορισμό ή την καταπολέμησή τους (ποσοστό 61% του δείγματος). Ωστόσο, θεωρείται ότι «*σε καμιά περίπτωση δεν θα πρέπει να παραβλέπεται η συμβολή της λειτουργίας της οικογένειας*» (Κυπριωτάκη, 2009: 28) και κρίνεται σημαντικό να αναγνωρίζεται από όλους όσους απασχολούνται στην Ε.Α.Ε.

Τέλος, τα αποτελέσματα της έρευνάς μας έδειξαν ότι οι δυσκολίες σχετίζονταν περισσότερο με τον Covid-19 & παράγοντες που δεν μπορούσαν να αντιμετωπιστούν από το ίδιο το σχολείο (περιοριστικά μέτρα, νόσηση, φόβο νόσησης & αντικειμενικές δυσκολίες των γονέων) & λιγότερο με παράγοντες που μπορούσαν να αντιμετωπιστούν από το σχολείο (π.χ. η έλλειψη διαθέσιμου χρόνου του προσωπικού του σχολείου) (Hoover-Dempsey & Walker, 2002).

Τα συμπεράσματα που εξήχθησαν από την παρούσα έρευνα υπόκεινται στους παρακάτω περιορισμούς:

α. Το δείγμα, αν και η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε πανελλαδικό επίπεδο, ήταν μικρό και δεν είναι αντιπροσωπευτικό του γενικού πληθυσμού.
β. Η μέθοδος που αξιοποιήθηκε δεν επιτρέπει την σε βάθος διερεύνηση των παραγόντων που εξετάστηκαν ή την εξέταση σε σχέση με άλλες παραμέτρους.

4. Προτάσεις (περαιτέρω έρευνα, προς την πολιτεία)

Προτείνονται για μελλοντική έρευνα τα εξής:

1. Διεξαγωγή συναφών ερευνών με άλλες μεθόδους και ερευνητικά εργαλεία.
2. Περαιτέρω συγκρίσεις με βάση τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος ή και χρονικές περιόδους (πριν, κατά τη διάρκεια και μετά τον Covid-19).

Παρακάτω παρατίθενται προτάσεις προς την Πολιτεία για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, την υποστήριξη του προσωπικού των Σ.Μ.Ε.Α.Ε., αλλά και την ενίσχυση της επικοινωνίας σχολείου-οικογένειας, όπως:

1. Επιμόρφωση του προσωπικού των Σχολικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης σχετικά με:
   α. Καλές πρακτικές ενίσχυσης της επικοινωνίας σχολείου-οικογένειας.
   β. Τα πολλαπλά οφέλη της επικοινωνίας σχολείου-οικογένειας.
   γ. Τη σημαντικότητά της επικοινωνίας σχολείου-οικογένειας στην καταπολέμηση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων.
2. Συμπερίληψη των γονέων στη διαμόρφωση του Εξατομικευμένου Προγράμματος Εκπαίδευσης (Ε.Π.Ε.) και συνεχής ενημέρωσή τους κατά την υλοποίησή του.
3. Κατάρτιση και εκπαίδευση των οικογενειών για την υποστήριξη των στόχων του Εξατομικευμένου Προγράμματος Εκπαίδευσης του παιδιού τους.
4. Τα σχολεία πρέπει να καταβάλουν συντονισμένες προσπάθειες για την επίτευξη συνεχούς επικοινωνίας και ενημέρωσης των γονέων για την πορεία (μαθησιακή, συμπεριφορική κ.ά.) των παιδιών τους. Ως προς αυτό, οι σχολικές μονάδες μπορούν να εξετάσουν το ενδεχόμενο δημιουργίας προγράμματος επικοινωνίας σχολείου-οικογένειας προκειμένου να διασφαλίζουν την τακτική επικοινωνία με όλες τις οικογένειες σχετικά με την πρόοδο και τις υφιστάμενες ανάγκες μετριάζοντας με αυτό τον τρόπο την ανισότητα όπως η έλλειψη συνεργασίας με κάποιες οικογένειες κ.λπ. (Francis et al., 2021).

Βιβλιογραφία

American Federation of Teachers (2007). *Building Parent-Teacher Relationships*. Washington: American Federation of Teachers. Retrieved from https://www.readingrockets.org/article/building-parent-teacher-relationships

Bennett, S., Specht, J., Somma, M., & White, R. (2020). Navigating School Interactions: Parents of Students with Intellectual Disabilities Speak Out. *Current Developmental Disorders Reports*, *7*(3), 149-154. https://doi.org/10.1007/s40474-020-00203-z

Burke, M. (2012). Examining Family Involvement in Regular and Special Education: Lessons to be learned for Both Sides. *International review of research in developmental disabilities*, 43, 187-218. Retrieved from https://www.semanticscholar.org/paper/Examining-Family-Involvement-in-Regularand-Special-Burke/16ae0039c660343e31589e712c018de1fc5f7e05

Caturianas, D., Migliarini, V., & Užpelkienė, L. (2017). *The role of education for social inequality in modern societies (with a special perspective on EU Member States)*, NESET II Ad Hoc Report No 5/2017. Retrieved from 26 https://nesetweb.eu/en/resources/library/the-role-of-education-for-social-inequalityin-modern-societies-with-a-special-perspective-on-eu-member-states

Cohen, L (2009). Educational Equity for Individuals with Disabilities. In Jones-Parry, R (Ed.), *Commonwealth Education Partnerships 2009/2010*, Nexus Strategic Partnerships. Cambridge, UK. Retrieved from https://www.cedol.org/wp-content/uploads/2012/02/59-61-2009.pdf

Council for Exceptional Children (2001). Improving family involvement in special education. *Research Connections in Special Education*, 9. Reston, VA: Council for Exceptional Children. Retrieved from https://eric.ed.gov/?id=ED457625

Dekkers, H. P. J. M. (2007). Accessible and Effective Education. In: Teese R., Lamb S., Duru-Bellat M., Helme S. (eds), *International Studies in Educational Inequality, Theory and Policy*. Dordrecht: Springer. doi:10.1007/978-1-4020-5916-2_5

Demeuse, M., Crahay, M., & Monseur, C. (2002). Efficiency and Equity. In: Hutmacher W., Cochrane D., Bottani N. (Eds.). *In Pursuit of Equity in Education* (pp. 65-71). Dordrecht: Springer. doi:10.1007/0-306-47579-0_3

Di Pietro, G., Biagi, F., Costa, P., Karpiński, Z., & Mazza, J. (2020). The likely impact of COVID-19 on education: Reflections based on the existing literature and recent international datasets. Publications Office of the European Union. Retrieved from https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC121071

Fish, W. W. (2008). The IEP Meeting: Perceptions of Parents of Students Who Receive Special Education Services. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 53:1, 8-14. doi:10.3200/PSFL.53.1.8-14

Francis, G.L., Jansen-van Vuuren, J., Gaurav, N., Aldersey, H.M., Gabison, S. & Davison, A.M. (2021). Family-school collaboration for students with disabilities in Ontario. *Educ. Train*, 6, 48–51. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/357377102_Family-school_collaboration_for_students_with_disabilities_in_Ontario_Canada

Froschl, M., Rubin, E., & Sprung, B. (1999). *Connecting gender and disability.* Newton, MA: Women's Educational Equity Act (WEEA) Equity Resource Center, Education Development Center. Retrieved from http://www2.edc.org/WomensEquity/pdffiles/disabdig.pdf

Gentilucci, J.L., Denti, L., & Guaglianone, C.L. (2013). New Principals' Perspectives of Their Multifaceted Roles. Retrieved from https://www.semanticscholar.org/paper/New-Principals%27-Perspectives-of-Their-Multifaceted-Gentilucci-Denti/ab0935e9a4cb85ccc766bd246bb44855b7e40cb2

Hoover-Dempsey, K. V., & Walker, J. M. T. (2002). Family-school communication. Paper prepared for the Research Committee of the Metropolitan Nashville/ Davidson County Board of Public Education, Tennessee. Retrieved from http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.467.3740&rep=rep1 &type=pdf

Hughes, M., & Koehler, C. J. (2007). *Κοινωνιολογία. Οι βασικές έννοιες* (Γ. Ε. Χρηστίδης, μετ.). Αθήνα: Κριτική.

Kalyanpur, M., Harry, B., & Skrtic, T. (2000). Equity and Advocacy Expectations of Culturally Diverse Families' Participation in Special Education. *International Journal of Disability*, Development and Education, 47(2), 119-136. doi:10.1080/713671106

Lalvani, P. (2012). Parents' Participation in Special Education in the Context of Implicit Educational Ideologies and Socioeconomic Status. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities,* 47(4), 474-486. Retrieved from http://www.jstor.org/stable/23879640

Link, S. (2008). *Family involvement in special education*. Boston: Ebsco Publishing. Retrieved from https://www.academia.edu/4196606/Link_S_2008_Family_involvement_in_special_education_Boston_Ebsco_Publishing

Madsen, M. A., & Madsen, D. Ø. (2022). Communication between Parents and Teachers of Special Education Students: A Small Exploratory Study of Reddit Posts. *Social Sciences*, *11*(11), 518. https://doi.org/10.3390/socsci11110518

McDermott-Fasy, C.E. (2009). *Family-School Partnerships in Special Education: A Narrative Study of Parental Experiences* (Phd thesis). Retrieved from https://dlib.bc.edu/islandora/object/bc-ir:101976

Rioux, M. (2014). Disability rights in education. In L. Florian (Ed.) *The SAGE Handbook of special education* (Vol. 2, pp. 131-147). SAGE Publications Ltd. https://www.doi.org/10.4135/9781446282236.n10

Shamash, E. R., & Martin, A. M. (2014). Family Communication: Strategies for Building Effective Partnerships and Working Relationships. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, *107*, 121. Retrieved from https://eric.ed.gov/?id=EJ1134775

Sider, S., Maich, K., & Morvan, J. (2017). School Principals and Students with Special Education Needs: Leading Inclusive Schools. *Canadian Journal of Education/Revue Canadienne De l'éducation*, *40*(2), 1–31. Retrieved from https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/2417

Skiba, R. J., Simmons, A. B., Ritter, S., Gibb, A. C., Rausch, M. K., Cuadrado, J., & Chung, C. G. (2008). Achieving Equity in Special Education: History, Status, and Current Challenges. *Exceptional Children*, 74(3), 264–288. https://doi.org/10.1177/001440290807400301

Torpey-Saboe, N. (2019). *Measuring Education Inequality in Developing Countries*. Cham: Springer International Publishing AG. https://doi.org/10.1007/978-3-319-90629-4

Γκιόκα, Α., & Σάλμοντ, Ε. (2015). Συμβουλευτική γονέων παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες. Μελέτη περίπτωσης σε Σχολική Μονάδα της Α/βάθμιας Εκπαίδευσης. Στο Ι. Παπαδάτος, Στ. Πολυχρονοπούλου, Α. Μπαστέα (Επιμ.), *Λειτουργίες νόησης και λόγου στη συμπεριφορά, στην εκπαίδευση και στην ειδική αγωγή: 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 19-21 Ιουνίου 2015: Πρακτικά* (σ. 373-381). Αθήνα: Κέντρο Μελέτης Ψυχοφυσιολογίας & 154 Εκπαίδευσης του Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών. Ανακτήθηκε από https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/issue/view/29/showToc

Κουρμπέτης, Β., Βίκη, Α., & Φερεντίνος, Σ. (2011). Συνεργασία σχολείου και οικογένειας κωφών παιδιών. Στο Ε. Παπά-

νης, Π. Γιαβρίμης & Α. Βίκη (Επιμ.), *Έρευνα και Εκπαιδευτική Πράξη στην Ειδική Αγωγή* (σ.167-185). Αθήνα: Σιδέρης Ανακτήθηκε από http://ppy.aegean.gr/site/ext-files/bibliothiki/2011-ereyna-kai-ekpaideytiki-praksi-1.pdf

Κυπριωτάκη, Μ. (2009). Πρώιμη Υποστηρικτική Παρέμβαση: Για μια αισιόδοξη έκβαση σε κάθε μορφή ανεπάρκειας. *Επιστήμες Αγωγής*, 2(2), 21-32.

Κυριαζή, Ν. (2011). *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών.* Αθήνα: Πεδίο.

Λάμνιας, Κ. (2001). *Κοινωνιολογική Θεωρία και Εκπαίδευση. Διακριτές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ματσαγγούρας, Η. Γ., & Πούλου, Μ. (2009). Σχέσεις σχολείου και οικογένειας: συγκριτική παράθεση απόψεων εκπαιδευτικών και γονέων. *Μέντορας*, 11, 27-41. Ανακτήθηκε από http://amaked-thrak.pde.sch.gr/symdimkav4/pdf/sxeseis_sxoleiou_oikog.pdf

Μερκούρη, Ε., & Σταμάτης, Π.Ι. (2009). Μορφές επικοινωνίας διευθυντή και εκπαιδευτικών γυμνασίου με γονείς και κηδεμόνες μαθητών. *Επιστημονικό Βήμα*, 10, 137-148. Ανακτήθηκε από https://www.syllogosperiklis.gr/old/ep_bima/epistimoniko_bima_10/merk.pdf

Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2006). *Μεθοδολογία έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες. Ανάλυση δεδομένων με τη χρήση του SPSS 13*. Αθήνα: Gutenberg.

Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2010). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης.* Αθήνα: Gutenberg.

Ντινίδου, Χ. (2013). *Απόψεις και στάσεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και γονέων για τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας* (Διδακτορική Διατριβή). Ανακτήθηκε από http://olympias.lib.uoi.gr/

Ομοσπονδία Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης (2004). Κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανισότητες. Ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης. *Επιπτώσεις. Παγκοσμιοποίηση και εκπαιδευτική πολιτική. Από τις επιλεκτικές πολιτικές στην Παιδεία για όλους: 7ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο, 16-18 Δεκεμβρίου 2004: Πρακτικά* (χ.σ.). Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε από http://kemete.sch.gr/wp-content/uploads/2011/12/eis-1-omada-7-syn.pdf

Σαΐτης, Χ. (2008). *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*. Ανακτήθηκε από http://www.pi-schools.gr/programs/epim_stelexoi/epim_yliko/book7.pdf

Τσαούσης, Δ. Γ. (2006). *Η κοινωνία του ανθρώπου. Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία*. (19η έκδοση). Αθήνα: Gutenberg.

Ελευθεράκης Θεόδωρος,
Αναπλ. Καθηγητής Π.Τ.Π.Ε
Πανεπιστήμιο Κρήτης
elefthet@uoc.gr

Μποτονάκη Χριστίνη
Κοινωνική Λειτουργός ΠΕ 30, Υπ. Διδάκτορας
Πανεπιστήμιο Κρήτης
ptpep781@edc.uoc.gr

Παράρτημα 1: Α. Πίνακας δημογραφικών χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων

Πίνακας δημογραφικών χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων			
		N	**%**
Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης	**Αττικής**	**29**	**49,2**
	Δυτικής Μακεδονίας	1	1,7
	Ηπείρου	1	1,7
	Θεσσαλίας	3	5,1
	Ιονίων Νήσων	1	1,7
	Κεντρικής Μακεδονίας	4	6,8
	Κρήτης	**13**	**22**
	Ν.Ν. Αιγαίου	2	3,4
	Πελοποννήσου	1	1,7
	Στερεάς Ελλάδος	4	6,8
Φύλο	Άνδρες	13	22,0
	Γυναίκες	**46**	**78,0**
Ηλικία	20-29	3	5,1
	30-39	16	27,1
	40-49	**24**	**40,7**
	50+	16	27,1
Θέση υπηρέτησης	Διευθυντής/Υποδιευθυντής	6	10,2
	Εκπαιδευτικός	**30**	**50,8**
	Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό	18	30,5
	Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό	5	8,5
Καθεστώς απασχόλησης	Αναπληρωτής	26	44,1
	Μόνιμος	**33**	**55,9**
Έτη επαγγελματικής εμπειρίας	**0-5**	**18**	**30,5**
	6-10	12	20,3
	11-15	15	25,4
	16+	14	23,7

Η τηλεκπαίδευση μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κατά τη διάρκεια της πανδημίας: απόψεις εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής Α/θμιας Εκπαίδευσης

Παρασκευή Μπουκουβάλα

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να εξετάσει τις απόψεις εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής Α/θμιας εκπαίδευσης αναφορικά με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση που εφαρμόστηκε στα σχολεία κατά την περίοδο της πανδημίας. Πιο συγκεκριμένα, επιχειρήθηκε η διερεύνηση των στάσεων που υιοθέτησαν απέναντι στις νέες εκπαιδευτικές συνθήκες που διαμορφώθηκαν λόγω της πανδημίας Covid-19. Εξετάστηκαν τα αντανακλαστικά τους στις πρωτόγνωρες καταστάσεις που βίωσαν και οι στρατηγικές που εφάρμοσαν, για να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες που προέκυψαν, κατά την προσπάθεια λειτουργίας από απόσταση των τμημάτων ένταξης αλλά και της παράλληλης στήριξης μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία. Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 15 Εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής (ΕΕΑ) πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχολείων της Περιφέρειας Ηπείρου, ηλικίας από 25 έως 55 ετών.
Ως μεθοδολογικό εργαλείο συλλογής των στοιχείων χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο ατομικής συμπλήρωσης, το οποίο διανεμήθηκε ηλεκτρονικά σε εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής της Περιφέρειας Ηπείρου (δασκάλους και νηπιαγωγούς) και περιλάμβανε ερωτήσεις κλειστού και ανοιχτού τύπου.
Σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος, αν και η εξ αποστάσεως εκπαίδευση διατήρησε την καθημερινή επαφή των μαθητών με τη μαθησιακή διαδικασία, ωστόσο, δεν είναι πεπεισμένοι ότι συνέβαλε στην ενίσχυση της διδασκαλίας, της διαδικασίας μάθησης και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία. Επιπλέον, τα κυριότερα προβλήματα που αντιμετώπισαν οι μαθητές τους αφορούσαν, ως επί το πλείστον, τεχνικά ζητήματα και θέματα εξοπλισμού, αλλά και την απουσία κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού, ενώ αντίστοιχα η ανταπόκρισή τους δεν ήταν, στις περισσότερες περιπτώσεις, η αναμενόμενη, καθώς απουσίαζε η αλληλεπίδραση των δια ζώσης μαθημάτων, καθιστώντας επισφαλή, από γνωστικής και κοινωνικής άποψης, την επιτυχή επιστροφή τους στη σχολική κανονικότητα.

Λέξεις-κλειδιά: *εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής (ΕΕΑ), ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αναπηρία, πανδημία covid-19, τηλεκπαίδευση*

Εισαγωγή

Τα τελευταία τρία χρόνια, η παγκόσμια εξάπλωση του ιού Covid-19 με ταχείς ρυθμούς, οδήγησε σε μια πανδημία με άνευ προηγουμένου αποτελέσματα, καθώς σε μικρό χρονικό διάστημα επηρέασε εκατομμύρια ατόμων σε κάθε επίπεδο, τόσο προσωπικό, όσο και κοινωνικό, οικονομικό και επαγγελματικό (Δινοπούλου, 2022; Raikou, Konstantopoulou & Lavidas, 2021)

Η πανδημία COVID-19 επηρέασε πολλούς τομείς της ζωής, συμπεριλαμβανομένης της εκπαίδευσης. Υπήρξε ίσως η μεγαλύτερη πρόκληση που αντιμετώπισαν ποτέ τα διευρυμένα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα. Οι περισσότερες κυβερνήσεις ζήτησαν από όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες να σταματήσουν την δια ζώσης διδασκαλία για τους περισσότερους μαθητές τους[6], ζητώντας από αυτούς να στραφούν, σχεδόν

6. Η απόφαση δεν αφορούσε τις ΣΜΑΕ (Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής). «*Η απόφαση για την αδιάλειπτη διά ζώσης λειτουργία των σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης τόσο της πρωτοβάθμιας, όσο και της δευτεροβάθμιας, στηρίζεται στο γεγονός ότι η παρουσία των μαθητών και των μαθητριών με αναπηρία στις εκπαιδευτικές διαδικασίες είναι απαραίτητη προκειμένου να αποκτήσουν ή να διατηρήσουν δεξιότητες και την αυτονομία τους, τη γνωστική, την κοινωνική και τη συναισθηματική τους στήριξη, καθώς και για τη σωματική και ψυχική τους υγεία, συνθήκες που στην περίπτωση*

από τη μια μέρα στην άλλη, στη διαδικτυακή διδασκαλία και την εικονική εκπαίδευση (Daniel, 2020).

Ως εκ τούτου, σε πολλές χώρες εφαρμόστηκε πολιτική για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, που βασίστηκε στη χρήση των τεχνολογιών πληροφοριών και επικοινωνίας σηματοδοτώντας παράλληλα τον φυσικό διαχωρισμό του μαθητή από τον εκπαιδευτή, αναγκάζοντας τον δάσκαλο να μετατοπίσει την παραδοσιακή μέθοδο της πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλίας σε διδασκαλία χωρίς φυσική επαφή. Αυτή η μορφή εκπαίδευσης επιλέχθηκε και για τους μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες οι οποίοι φοιτούσαν στα τυπικά σχολεία, σε τμήματα ένταξης ή έχοντας παράλληλη στήριξη μέσα στην τυπική τάξη. Ωστόσο, το γεγονός ότι οι Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής διατηρήθηκαν ανοιχτές με απόφαση του Υπουργείου Παιδείας, μαρτυρά την παραδοχή της ιδιαιτερότητας αυτών των ομάδων μαθητών που όμως ήταν δύσκολο να ληφθεί υπόψη στα Σχολεία Γενικής Αγωγής.

Πριν τη διεξαγωγή της έρευνας και τη διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων, επιχειρήθηκε προσέγγιση του θέματος μέσα από την οπτική ποικίλων ερευνών που έλαβαν χώρα την ίδια περίοδο για το ίδιο θέμα τόσο σε ευρωπαϊκές χώρες (Ηνωμένο Βασίλειο, Ιταλία) όσο και στις Ηνωμένες Πολιτείες. Τα αποτελέσματα των ερευνών ήταν παρόμοια και ανέδειξαν την ανετοιμότητα και την αμηχανία των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη διαχείριση των πρωτόγνωρων συνθηκών.

Μέσα από τις έρευνες αναδείχθηκαν, μεταξύ άλλων, οι ιδιαίτερες δυσκολίες που αντιμετώπισαν κυρίως τα παιδιά με νευροαναπτυξιακές διαταραχές (ΔΑΦ - ΔΕΠ-Υ), τα οποία, γενικότερα, είναι ιδιαίτερα ευάλωτα στις απρόβλεπτες και πολύπλοκες αλλαγές. Η παραμονή στο σπίτι καθώς και η αδυναμία αλληλεπίδρασης με τον κοινωνικό τους περίγυρο επηρέασε αυτά τα παιδιά, δεδομένου του διαφορετικού αναπτυξιακού σταδίου στο οποίο βρίσκονταν συγκριτικά με τους ενήλικες και τους εφήβους, στο οποίο κεντρικό ρόλο έχει η ανάπτυξη προσωπικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, το παιχνίδι και η εκπαίδευση. Οι συνθήκες της πανδημίας ουσιαστικά τους έφεραν σε σύγκρουση τα φυσικά τους ένστικτα, με αποτέλεσμα τα παιδιά αυτά να εκδηλώσουν απρόβλεπτες συμπεριφορές, λόγω δυσκολίας προσαρμογής αλλά και κακής συναισθηματικής ρύθμισης, που απαιτούν εξειδικευμένη υποστήριξη ή ακόμη και παρεμβάσεις έκτακτης ανάγκης. Η παρατεταμένη παραμονή στο σπίτι, το κλείσιμο υπηρεσιών της κοινότητας, με ανοιχτές μόνο τις απολύτως απαραίτητες, άφησαν τους γονείς εκτεθειμένους, να προσπαθούν να καλύψουν την πλειονότητα των αναγκών παροχής υπηρεσιών με πολύ περιορισμένες επιλογές ενώ οι εκπαιδευτικοί αγωνίζονταν να προσφέρουν τις υπηρεσίες τους από απόσταση (Delgi- Espinosa et al, 2020).

Παράλληλα, η έλλειψη ρουτίνας είχε ως αποτέλεσμα τα παιδιά να εκδηλώνουν αυξημένα επίπεδα άγχους, να δυσκολεύονται να εμπλακούν σε διαδικτυακή εργασία ενώ σε ένα μεγάλο ποσοστό μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες η σχολική απόδοση υπέστη επιπτώσεις ως αποτέλεσμα της πανδημίας (Delgi- Espinosa et al, 2020).

Στις αυξημένες δυσκολίες και προκλήσεις που είχαν ήδη να αντιμετωπίσουν οι ΕΕΑ πριν την πανδημία Covid-19, οι οποίες αφορούσαν μεταξύ άλλων την εύρεση σημείων ισορροπίας στη συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς Γενικής Αγωγής και την εφαρμογή της συμπεριληπτικής προσέγγισης στα σχολεία Γενικής Αγωγής, έρχονται να προστεθούν νέα, πιο πιεστικά προβλήματα. Τα νέα προβλήματα αφορούσαν τεχνικής φύσης ζητήματα, τον αυξημένο φόρτο εργασίας, την αβεβαιότητα σχετικά με τα μαθησιακά αποτελέσματα, την αλληλεπίδραση με τους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και τις προσπάθειες κοινωνικοποίησής τους αλλά και τη συνεργασία με τους γονείς που είχαν σημαντικό ρόλο στη στήριξη της εξ αποστάσως εκπαιδευτικής διαδικασίας (Adedoyin & Soykan, 2020; Δινοπούλου, 2021).

αυτού του μαθητικού πληθυσμού η εφαρμογή της εξ αποστάσεως διδασκαλίας δυσκολεύεται να προσεγγίσει». [Δήλωση Υφυπ. Παιδείας Τ. Μακρή (22/2/21)] – Πηγή https://www.especial.gr/anoixta-eidika-sxoleia-oi-logoi-tis-apofasis-dia-zwsis-leitourgias-6809-proslipseis-eep-evp/

Με αυτό το δεδομένο, διεξήχθη μελέτη με σκοπό την ανάδειξη των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τον αντίκτυπο που είχαν τα μέτρα της πανδημίας σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και, ειδικότερα, η πρακτική της εξ αποστάσεως διδασκαλίας. Στο ερευνητικό μέρος υιοθετήθηκε η ποσοτική προσέγγιση (ερωτηματολόγιο) απόψεων εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχολείων της Περιφέρειας Ηπείρου. Σκοπός ήταν η διερεύνηση τόσο των απόψεων και των στάσεων που έχουν διαμορφώσει οι ΕΕΑ απέναντι στις διαμορφούμενες νέες εκπαιδευτικές συνθήκες λόγω της πανδημίας, τα αντανακλαστικά τους απέναντι στις πρωτόγνωρες καταστάσεις που βίωσαν αλλά και τις στρατηγικές που ακολούθησαν για να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες που προέκυψαν. Στόχο εξάλλου αποτέλεσε η ανάδειξη, υπό το πρίσμα και την οπτική των εκπαιδευτικών τους, των δρώντων παιδαγωγικών υποκειμένων, δηλαδή των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, και της στάσης τους στο διαμορφούμενο νέο εκπαιδευτικό πλαίσιο μέσω της αλληλεπίδρασής τους με την κυρίαρχη σχολική κουλτούρα, καθώς θεωρείται ότι μπορεί να αποτελέσει σημαντικό παράγοντα ανατροφοδότησης και αναδιαμόρφωσης των στόχων και των επίσημων πρακτικών του εκπαιδευτικού συστήματος.

Σκοπός και στόχοι της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας ερευνητικής προσέγγισης ήταν η εξέταση των απόψεων των ΕΕΑ σχετικά με τις επιπτώσεις της τηλε-εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια της Πανδημίας covid-19 στα παιδιά προσχολικής - σχολικής ηλικίας με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία.

Στόχο της έρευνας αποτέλεσε η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής σχετικά με την κατάσταση ετοιμότητας των δομών εκπαίδευσης και τις ικανότητας που επέδειξαν στην αντιμετώπιση της κρίσιμης για την εκπαίδευση κατάστασης, επικεντρώνοντας στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα που προέκυψαν για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία.

Επιμέρους στόχος ήταν και η καταγραφή της ποιότητας της επαγγελματικής ζωής των ΕΕΑ κατά την περίοδο της πανδημίας του Covid-19, ώστε να εξεταστεί ο αντίκτυπος της στους μαθητές τους, καθώς και η διερεύνηση του βαθμού συνεργασίας, αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής και στους μαθητές τους αλλά και τις οικογένειες που λειτούργησαν ως διευκολυντές της διαδικασίας και η ανάδειξη των παραγόντων που λειτούργησαν ανασταλτικά στη διαμόρφωση αγαστής συνεργασίας μεταξύ τους και αποτέλεσαν τροχοπέδη στην επιτυχημένη εκπαιδευτική διαδικασία στα τμήματα ένταξης και στην παράλληλη στήριξη.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν ήταν τα εξής:

1. Οι Ε.Ε.Α. θεωρούν ότι η εξ αποστάσεως διδασκαλία διατήρησε την επαφή με τη γνώση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;
2. Οι Ε.Ε.Α. θεωρούν ότι η εξ αποστάσεως διδασκαλία ενίσχυσε την κοινωνική αλληλεπίδραση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;
3. Οι Ε.Ε.Α. θεωρούν ότι η εξ αποστάσεως διδασκαλία είναι χρονοβόρα τόσο για τους μαθητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς
4. Ποιοι παράγοντες σύμφωνα με τους Ε.Ε.Α. δυσχέραναν την εξ αποστάσεως εκπαιδευτική διαδικασία για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;
5. Οι Ε.Π.Σ. θεωρούν ότι οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συμμετείχαν ενεργητικά στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση;

Να σημειωθεί ότι τα Τμήματα ένταξης είναι δομές της Ειδικής Αγωγής μέσα στα σχολεία Γενικής Αγωγής (Νηπιαγωγεία – Δημοτικά), που στόχο έχουν την εκπαιδευτική παρέμβαση με εξατομικευμένα προγράμματα στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Γκούμα, χ.ή.). Με τον όρο παράλληλη στήριξη

εννοείται η συνοδεία μαθητών, με αναπηρίες ή ειδικές μαθησιακές ανάγκες σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης, από άτομα διάφορων ειδικοτήτων της Ειδικής Αγωγής, δηλαδή από ειδικούς παιδαγωγούς, λογοθεραπευτές, ψυχολόγους και εργοθεραπευτές. Το είδος της ειδικότητας του ατόμου που θα αναλάβει την παράλληλη στήριξη ενός παιδιού θα κριθεί από τις ανάγκες που παρουσιάζει το ίδιο. Ο θεσμός της προβλέπεται από τη Νομοθεσία της Ειδικής Αγωγής και δεν αφορά σε απλή φύλαξη του παιδιού. Η παράλληλη στήριξη στοχεύει στην ενίσχυση και την ομαλή ένταξη του παιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία, γεγονός που αδυνατεί να κατορθώσει μόνο του («*Παράλληλη στήριξη-οδηγός*», 2022)

Σύμφωνα με το Άρθρο 3 του Νόμου 3699 (ΦΕΚ 199) 2-10-2008:

> Μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θεωρούνται όσοι για ολόκληρη ή ορισμένη περίοδο της σχολικής τους ζωής εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες μάθησης εξαιτίας αισθητηριακών, νοητικών, γνωστικών, αναπτυξιακών προβλημάτων, ψυχικών και νευροψυχικών διαταραχών οι οποίες, σύμφωνα με τη διεπιστημονική αξιολόγηση, επηρεάζουν τη διαδικασία της σχολικής προσαρμογής και μάθησης.
>
> 1. νοητική αναπηρία,
> 2. αισθητηριακές αναπηρίες όρασης (τυφλοί, αμβλύωπες με χαμηλή όραση), καθώς και αισθητηριακές αναπηρίες ακοής (κωφοί, βαρήκοοι),
> 3. κινητικές αναπηρίες,
> 4. χρόνια μη ιάσιμα νοσήματα,
> 5. διαταραχές ομιλίας, λόγου,
> 6. ειδικές μαθησιακές δυσκολίες όπως δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία, δυσορθογραφία,
> 7. σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα,
> 8. διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (φάσμα αυτισμού),
> 9. ψυχικές διαταραχές και πολλαπλές αναπηρίες.
> 10. Οι μαθητές με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες, παραβατική συμπεριφορά λόγω κακοποίησης, γονεϊκής παραμέλησης και εγκατάλειψης ή λόγω ενδοοικογενειακής βίας, ανήκουν στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.
> 11. Μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι και οι μαθητές που έχουν μία ή περισσότερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα ανεπτυγμένα σε βαθμό που υπερβαίνει κατά πολύ τα προσδοκώμενα για την ηλικιακή τους ομάδα.
>
> Άρθρο 3 του Νόμου 3699 (ΦΕΚ 199) 2-10-2008

Ως εξ αποστάσεως εκπαίδευση ορίζεται η μορφή εκπαίδευσης που χρησιμοποιεί νέες τεχνολογίες (διαδίκτυο, συσκευές, πολυμέσα), αποσκοπώντας στην επίτευξη ουσιαστικής και συχνής αλληλεπίδρασης ανάμεσα στον εκπαιδευτή και τον εκπαιδευόμενο, εφόσον ανάμεσα τους υπάρχει απόσταση (College Accreditation in the United States, 2018; Παπαδοπούλου, 2021).

Δείγμα της έρευνας

Στην έρευνα συμμετείχαν 15 ΕΕΑ (των κλάδων Π.Ε. 60.50 ή Π.Ε. 70.50), οι οποίοι εργάζονταν σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως ΕΕΑ σε Τμήματα Ένταξης. Οι συμμετέχοντες (11 γυναίκες και 3 άνδρες) υπηρετούσαν κατά την περίοδο της καραντίνας λόγω της πανδημίας σε τμήματα ένταξης ή σε παράλληλη στήριξη σε Νηπιαγωγεία και Δημοτικά σχολεία. Το δείγμα των ερωτώμενων είχε ηλικιακή ποικιλία καθώς το 26,7 ήταν ηλικίας από 26 έως 35 ετών, το 33,3 ήταν 36 έως 45 ετών, το 26,7 ήταν 46 έως 55, ενώ το 13,3% ήταν άνω των 55 ετών. Η πλειονότητα των ερωτώμενων (93,3%) ήταν ΕΕΑ στα Δημοτικά Σχολεία. Στην έρευνα συμμετείχαν αποκλειστικά εκπαιδευτικοί που υπηρετούσαν στη διάρκεια της καραντίνας σε σχολεία της Περιφέρειας Ηπείρου.

Μεθοδολογία της έρευνας

Η ερευνητική μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή απόψεων, στάσεων και γνωμών των εκπαιδευτικών ήταν το ερωτηματολόγιο, ένα σύνολο δηλαδή γραπτών ερωτήσεων με τις οποίες απευθυνθήκαμε ομοιόμορφα στα υποκείμενα που αποτέλεσαν το δείγμα για τη συλλογή ερευνητικών πληροφοριών που σχετίζονται με την άποψή, τη γνώμη τους ή την αντίληψή τους για το εν λόγω ζήτημα. Προκρίθηκε η παραπάνω μέθοδος για την ομοιομορφία των ερωτήσεων, για τη ευκολία συλλογής ποικιλίας πληροφοριών από τους ερωτώμενους σε σύντομο χρονικό διάστημα, αλλά και τη δυνατότητά τους να εκφραστούν ελεύθερα και ανώνυμα.

Διατυπώθηκαν κυρίως ερωτήσεις παροχής στοιχείων – γεγονότων, έκφρασης γνώμης, προθέσεων, διαθέσεων και αντιδράσεων σε συγκεκριμένες καταστάσεις. Ο έλεγχος της ειλικρίνειας των ερωτηθέντων έγινε με τη χρήση ακυρωτικών ερωτήσεων, ερωτήσεων δηλαδή με παρόμοιο περιεχόμενο, ώστε να διαπιστωθεί αν οι συμμετέχοντες ψεύδονταν ή δεν συμπλήρωσαν συνειδητά το εν λόγω ερωτηματολόγιο.

Αναφορικά με τον τύπο των ερωτήσεων, ήταν κλειστές εκτός από τις δύο τελευταίες που ήταν ανοικτές και οι ερωτώμενοι μπορούσαν να εκφράσουν πιο ελεύθερα την προσωπική άποψή τους. Οι απαντήσεις που δεχτήκαμε στις ερωτήσεις ήταν μονολεκτικές (διχοτομική κλίμακα), πολλαπλής επιλογής με κλίμακα κατάταξης από το θετικό στο αρνητικό και ιεραρχικής επιλογής. Το ερωτηματολόγιο δομήθηκε κατόπιν μελέτης αρκετών σχετικών ερευνών που εκπονήθηκαν τόσο σε εθνικό, όσο και σε ευρωπαϊκό και παγκόσμιο επίπεδο, και αφορούσαν γενικότερα τη διασφάλιση των τα Δικαιωμάτων των παιδιών κατά την περίοδο της καραντίνας.

Ειδικότερα, μελετήσαμε και αντλήσαμε ιδέες για τη δόμηση του ερωτηματολογίου από την προβληματική των παρακάτω ερευνών: «Οι επιπτώσεις των περιοριστικών μέτρων COVID-19 στα δικαιώματα του Παιδιού» που έγινε για λογαριασμό του Ευρωπαϊκού Δικτύου Συνηγόρων του παιδιού και της Unicef, το άρθρο «E-learning for Students With Disabilities During COVID-19: Faculty Attitude and Perception» (Mohammed Ali, A. (2021) και «Experiences and Challenges of Distance Learning During Covid-19 Pandemic From Educators' Point of View: A Review» Faridah et al, 2021).

Πριν από τη διανομή των ερωτηματολογίων διασφαλίστηκε η ανωνυμία των εκπαιδευτικών και η συγκατάθεσή τους για συμμετοχή στην έρευνα.

Αποτελέσματα - Συμπεράσματα - Συζήτηση

Σε ό,τι αφορούσε τα κυρίως ερωτήματα, τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν την αρνητική, κατά κύριο λόγο, έως ουδέτερη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην εξ αποστάσεως διδασκαλία στους μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες και Αναπηρία, η οποία διαμορφώθηκε από την εμπειρία που είχαν κατά τη διάρκεια της καραντίνας. Πιο συγκεκριμένα, στο ερώτημα «*Στην ειδική εκπαίδευση η εξ αποστάσεως διδασκαλία υπήρξε η καλύτερη εναλλακτική λύση υποκατάστασης του διά ζώσης μαθήματος στην τάξη»* το 40% των ερωτηθέντων απάντησαν ουδέτερα (ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ) ενώ το 33% απάντησαν ότι διαφωνούν.

Με τρεις διαφορετικές ερωτήσεις έγινε προσπάθεια ανάδειξης των απόψεων των εκπαιδευτικών για το θέμα. Πιο συγκεκριμένα, ερωτήθηκαν αν *στην ειδική εκπαίδευση, η εξ αποστάσεως διδασκαλία διατήρησε την επαφή των μαθητών με τη μαθησιακή διαδικασία*, όπου η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών απάντησε αρνητικά (Διαφωνώ: 53,3%), το 33,3% απάντησε «Συμφωνώ», ενώ ένα μικρό ποσοστό (13,3%) απάντησε ουδέτερα (ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ). Επίσης, στη δήλωση: *η ηλεκτρονική/εξ αποστάσεως διδασκαλία δεν μπόρεσε/δεν μπορεί να δώσει τις απαραίτητες γνώσεις στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες,* οι εκπαιδευτικοί απάντησαν σε ποσοστό 40% ότι συμφωνούν, ενώ ένα εξίσου μεγάλο ποσοστό απάντησαν ότι συμφωνούν απολύτως, με μικρότερα ποσοστά να διατυπώνουν ουδέτε-

ρη ή αρνητική στάση. Τέλος, στην ερώτηση 16, στη δήλωση: *Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση επηρέασε/θα επηρεάσει την γνωστική εξέλιξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες* η πλειοψηφία δήλωσε ότι συμφωνεί (33,3%) ότι συμφωνεί απολύτως (33,3%), ενώ το 20% είχε ουδέτερη προσέγγιση και το 13,3 δήλωσε ότι συμφωνεί.

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που ερωτήθηκαν (40%), δεν πιστεύει ότι η εξ αποστάσεως/ηλεκτρονική διδασκαλία συνέβαλε σημαντικά στη γενική ενίσχυση της διαδικασίας μάθησης και των δεξιοτήτων αλληλεπίδρασης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κατά τη διάρκεια της πανδημίας covid-19, ενώ θεωρούν ότι ουσιαστικά δεν μπόρεσε/δεν μπορεί να υποστηρίξει την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (66,7%).

Ένα μεγάλο ποσοστό των Ε.Ε.Α. (ποσοστό 66,7%: *συμφωνώ* – 20 %: *συμφωνώ απολύτως*) συμφωνούν ότι η αξιοποίηση της ηλεκτρονικής μάθησης (e-learning) ως προσέγγισης διδασκαλίας σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι χρονοβόρα, ενώ η συντριπτική πλειοψηφία (73,3%) συμφώνησε με τη δήλωση ότι εφαρμογή της ηλεκτρονικής μάθησης στη διδασκαλία τους για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κατά τη διάρκεια της πανδημίας του Covid-19 απαιτούσε πρόσθετη προσπάθεια για εκείνους, με το 20% να έχει ουδέτερη στάση.

Σύμφωνα λοιπόν με την οπτική των Ε.Ε.Α., η διαδικασία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης δεν διατήρησε την επαφή των μαθητών με αναπηρία και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες με τη μαθησιακή διαδικασία ούτε μπόρεσε να τους δώσει τις απαραίτητες γνώσεις, επηρεάζοντας έτσι καθοριστικά τη γνωστική εξέλιξή τους. Συμφωνούν, επίσης, ότι όχι μόνο δεν ενίσχυσε τις δεξιότητες αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας, που είναι ιδιαίτερα σημαντικές για αυτή την κατηγορία παιδιών, αλλά επηρέασε ή θα επηρεάσει, αρνητικά προφανώς, την κοινωνική ένταξή τους.

Η αντίληψη αυτή των εκπαιδευτικών, σε συνδυασμό και με τις υπόλοιπες απαντήσεις τους, επιδέχεται ποικίλες ερμηνείες. Αρχικά, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί δεν ήταν έτοιμοι να ανταποκριθούν στη νέα πρόκληση της εξ αποστάσεως διδασκαλίας και μάλιστα στην ιδιαίτερη αυτή κατηγορία παιδιών**.** Πολλοί αυτοσχεδίασαν, εφαρμόζοντας δικές τους εκπαιδευτικές τεχνικές και μεθόδους, προσπαθώντας με αυτό τον τρόπο να ανταποκριθούν σε αυτή τη νέα μορφή εκπαίδευσης. Κάποιοι, προσπάθησαν να εφαρμόσουν συμβατικές μεθόδους διδασκαλίας σαν να βρίσκονταν δηλ. δια ζώσης στην κανονική τους τάξη, ίσως γιατί ήταν πιο ασφαλής επιλογή. Η πλειοψηφία, ωστόσο, των εκπαιδευτικών συμφωνεί ότι αυτή η μορφή διδασκαλίας ήταν χρονοβόρα και απαιτούσε αρκετό χρόνο προετοιμασίας από τους ίδιους, με αποτέλεσμα να μην είναι πάντοτε τα αποτελέσματα της διδασκαλίας τα αναμενόμενα.

Κοινός τόπος ήταν το γεγονός ότι, παρότι υπήρχαν κάποιες γενικές οδηγίες, σεμινάρια, κ.λπ., δεν υπήρχε αρκετός χρόνος για τη δοκιμή και την εμπέδωση των νέων κανόνων, με αποτέλεσμα να μεταφέρονται σε πειραματική μορφή στην τάξη. Δεν είναι τυχαίο επομένως ότι στην ερώτηση *Ποια από τα ακόλουθα μέτρα έχουν ληφθεί για να διασφαλιστεί η ομαλή ενσωμάτωση στην τηλεκπαίδευση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες* (μπορείτε να επιλέξετε τα τρία επικρατέστερα κατά τη γνώμη σας) η πλειοψηφία απάντησε «Κανένα». Σαφώς λήφθηκαν κάποια μέτρα, αλλά σύμφωνα και με τις ελεύθερες απαντήσεις που δόθηκαν ήταν σχέδια επί χάρτου, όχι όμως αποτελεσματικά για παιδιά με αναπηρία και ειδικές μαθησιακές ανάγκες.

Όλη αυτή η προσπάθεια έγινε πιο δύσκολη με τα τεχνικά προβλήματα ή ελλείψεις. Το σύνολο σχεδόν των εκπαιδευτικών επέλεξε ως πιο συχνούς λόγους για τους οποίους απουσίαζαν οι μαθητές από τα διαδικτυακά μαθήματα τα *Προβλήματα σύνδεσης στο διαδίκτυο, την αδυναμία σύνδεσης λόγω άγνοιας ή ελλιπών γνώσεων χειρισμού Η/Υ από το περιβάλλον του μαθητή, Τεχνικά προβλήματα εξοπλισμού, Έλλειψη εξοπλισμού –έλλειψη επαρκών συσκευών στην ίδια οικογένεια– χρησιμοποιούνταν από άλλα μέλη της οικογένειας.*

Δεν υπήρχε, επίσης, ενιαίος τρόπος με τον οποίο γίνονταν τα μαθήματα (συνεκπαίδευση στην ψηφιακή

τάξη ή εκπαίδευση σε ψηφιακή τάξη ένταξης). Οι εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης δεν μπορούσαν να είναι δίπλα στα παιδιά όπως στην κανονική τάξη και να προσφέρουν τις υπηρεσίες τους. Τον ρόλο αυτό κλήθηκαν ουσιαστικά να παίξουν οι γονείς, η συνεργασία με τους οποίους ήταν ικανοποιητική.

Στην ερώτηση *ποια κατηγορία μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θεώρησαν πιο ευάλωτη υπό τις συνθήκες της τηλεκπαίδευσης*, κυριάρχησε η κατηγορία μαθητών με αυτιστικό φάσμα, με νοητική υστέρηση και με ΔΕΠΥ, κάτι που συμφωνεί και με ευρήματα άλλων ερευνών, όπως αυτή των Delgi-Espinosa et al που προαναφέρθηκε.

Όπως προκύπτει γενικότερα και μέσα από διάφορες σχετικές έρευνες που έγιναν για την ίδια περίοδο (βλ. Davis 2021), η παροχή υπηρεσιών ειδικής εκπαίδευσης μέσω της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης δεν μπορούσε να είναι έγκυρη χωρίς κάποιες βασικές προϋποθέσεις (αποτελεσματική μέθοδος διδασκαλίας, κατάλληλη παρακολούθηση δεδομένων στόχων, ουσιαστική υποστήριξη από τους αρμόδιους εκπαιδευτικούς φορείς κ.λπ.). Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση βέβαια ήταν το μόνο μέσο για τη συνέχιση της εκπαίδευσης των μαθητών. Λαμβάνοντας υπόψη τα ερευνητικά δεδομένα, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση μπορεί να χαρακτηριστεί ως μία αναποτελεσματική μέθοδος εάν οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία δεν μπορούν να είναι αυτοδύναμοι, οι ΕΕΑ δεν έχουν κατάλληλη κατάρτιση και κατάλληλα προγράμματα στη διάθεσή τους που θα εξασφαλίζουν την ενεργή συμμετοχή των μαθητών, κι αν αδυνατούν να παρακολουθήσουν την πρόοδο των μαθητών τους και να ελέγξουν τις όποιες προβληματικές συμπεριφορές.

Αυτή μπορεί να ήταν μια δύσκολη περίοδος στην εκπαίδευση, αλλά η συνέχιση της παροχής πρόσθετων διευκολύνσεων για δημιουργικούς τρόπους διδασκαλίας, η διοργάνωση συνεργατικών συναντήσεων μεταξύ των ΕΕΑ θα μπορούσε να τους βοηθήσει να υλοποιήσουν αποτελεσματικότερους τρόπους προσαρμογής και να διασφαλίσουν τη συνεχή συνεργασία με τους γονείς για την καλύτερη διευκόλυνση των μαθητών. Με καλύτερη καθοδήγηση για την υποστήριξη των μαθητών, προσβάσιμα προγράμματα που ανταποκρίνονται στις ανάγκες κάθε μαθητή, διασφάλιση της παροχής ίσων ευκαιριών πρόσβασης διαδίκτυο θα έρθουν τα επιθυμητά αποτελέσματα τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους εκπαιδευόμενους (Davis, 2021).

Περιορισμοί – προτάσεις για σχετικές μελέτες στο μέλλον

Αν και οι απαντήσεις των συμμετεχόντων αναφορικά με τις εκτιμήσεις τους για τις επιπτώσεις της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στη διάρκεια της πανδημίας covid-19 στα παιδιά προσχολικής – σχολικής ηλικίας με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρουσιάζουν πολύ μεγάλο ενδιαφέρον, όμως το μικρό δείγμα των εκπαιδευτικών στην έρευνα σε συνδυασμό με την προέλευσή τους από συγκεκριμένη περιοχή δεν επιτρέπει τη γενίκευση των ευρημάτων στο υπό μελέτη θέμα.

Ωστόσο, παρά τους περιορισμούς της συγκεκριμένης μελέτης, τα ευρήματά της μπορούν να χρησιμοποιηθούν, αφενός μεν για διεξαγωγή ευρύτερης έρευνας σε μεγαλύτερο πλήθος εκπαιδευτικών, οι οποίοι συμμετείχαν στη διαδικασία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Επίσης, θα μπορούσαν να ερωτηθούν παράλληλα με τους εκπαιδευτικούς και οι γονείς των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ώστε να συνδυαστούν οι απόψεις και των δύο εμπλεκόμενων πλευρών, με απώτερο στόχο την ανάδειξη των προβλημάτων των μαθητών και της εκπαιδευτικής διαδικασίας και την αξιοποίησή τους στο να γίνουν νέοι σχεδιασμοί που να αφορούν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, προσαρμοσμένοι αποκλειστικά σε αυτή την κατηγορία μαθητών.

Παρότι η πανδημία υποχώρησε και η εκπαιδευτική διαδικασία επέστρεψε στην κανονικότητα, ωστόσο μέσα από αυτή τη δυσμενή εμπειρία, αναδείχθηκε η ανετοιμότητα του εκπαιδευτικού συστήματος, ιδιαίτερα απέναντι στις ευάλωτες ομάδες των μαθητών και κάποια από τα κενά –γνωστικά & κοινωνικά– που προέκυψαν σε αυτή τη χρονική περίοδο γι’ αυτά τα παιδιά φαίνεται πως είναι δυσαναπλήρωτα. Ερωτήματα που εγείρονται και χρήζουν περαιτέρω διερεύνησης είναι αν το κυρίαρχο σχολικό σύστημα αναπαράγει το κυρίαρχο ως «φυσιολογικό» στη σχολική κοινότητα και σε ποιο βαθμό, σε κρίσιμες συνθήκες, θωρακίζεται το βασικό δικαίωμα στην εκπαίδευση που έχουν οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Adedoyin, O.B., & Soykan, E. (2020). Covid-19 pandemic and online learning the challenges and opportunities. Interactive Learning Environments, 1-13. https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1813180

Γκούμα, Κ. (χ.ή.). Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε στις 20 Οκτωβρίου 2022 από https://www.psychology.gr/educational-psychology/6936-sxolikes-monades-eidikis-agogis-kai-ekpaidefsis.html

College Accreditation in the United States. (2018). Retrieved from https://www2.ed.gov/admins/finaid/accred/accreditation_pg12.html

Daniel, S.J., (2020). Education and the COVID-19 pandemic. *Prospects* 49, 91–96. https://doi.org/10.1007/s11125-020-09464-3

Davis, K., (2021). *Teaching special education in the midst of covid-19: current conditions of delivering special education services during distance learning* (Master Theses). California State University, Projects, and Dissertations. Retrieved from https://scholarworks.lib.csusb.edu/etd/1166

Degli Espinosa F., Metko A., Raimondi M., Impenna M., Scognamiglio E. A model of support for families of children with autism living in the Covid-19 lockdown: Lessons From Italy. *Behav. Anal. Pract. 2020* Jun 2;13(3):550-558. doi: 10.1007/s40617-020-00438-7

Δινοπούλου, Β. (2022). Συμπερίληψη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρία στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση και διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση κατά την πανδημία Covid-19 (Διπλωματική εργασία). Ανακτήθηκε στις 13/10/2022 από το Ιδρυματικό Καταθετήριο Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας https://dspace.uowm.gr/xmlui/handle/123456789/2535

Παπαδοπούλου, Μ. (2021). *Εξ αποστάσεως εκπαίδευση στον καιρό της πανδημίας: απόψεις εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής σχετικά με την ετοιμότητα, τις προκλήσεις και τις μετά-COVID εκπαιδευτικές πρακτικές* (Διπλωματική εργασία - Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Επιστήμες της Αγωγής: Εκπαίδευση Ενηλίκων, Ειδική Αγωγή»). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.

Παράλληλη στήριξη-οδηγός, (2022, Απρίλιος 15). Ανακτήθηκε στις 20 Οκτωβρίου 2022 από https://www.nannuka.com/el/blog/parallhlh-sthrixh-odhgos/

Raikou, N., Konstantopoulou, G., & Lavidas, K. (2021). The psychological impact of the COVID-19 pandemic on Greek teachers and the emerging challenges for their professional development. *The Journal for Open and Distance Education and Educational*, 17(1), 6-18. The online version of this article can be found at: https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/openjournal/article/view/25341

Βιβλιογραφία

Donnelly, H. K., Solberg, V. S. H., Shavers, E. I., Howard, K. A. S., Ismail, B., & Nieves, H. (2022). Support and Perceptions of Teachers Working with Students with Special Needs during the COVID-19 Pandemic. *Education Sciences*, *12*(8), 531. MDPI AG. Retrieved from http://dx.doi.org/10.3390/educsci12080531

Faridah, Lia, Ekawardhani, Savira, Wiraswati, Hesti Lina, Fauziah, Nisa, Aviani, Jenifer Kiem, Robyansyah, and Ramadan, D Beta. (2021). Experiences and Challenges of Distance Learning During Covid-19 Pandemic From Educators' Point of View: A Review. In: *Education Quarterly Reviews*, Vol.4, No.3, 468-483. DOI: 10.31014/aior.1993.04.03.354

Kim, L.E., Dundas, S. & Asbury, K. (2021). "I think it's been difficult for the ones that haven't got as many resources in their homes": teacher concerns about the impact of COVID-19 on pupil learning and wellbeing. In: *Teachers and Teaching, Theory and Practice*. DOI: 10.1080/13540602.2021.1982690

Κουρουτάκης, Α. (2021). Οι επιπτώσεις των περιοριστικών μέτρων Covid-19 στα δικαιώματα του παιδιού. Η ηλεκτρονική μορφή του άρθρου αντλήθηκε από https://enoc.eu/wp-content/uploads/2022/06/GREECE-2021-CRIA-CRIE-report-GR-version.pdf

Mohammed Ali, A. (2021). E-learning for Students With Disabilities During COVID-19: Faculty Attitude and Perception. SAGE Open, 11(4). https://doi.org/10.1177/21582440211054494

Παρασκευή Μπουκουβάλα, *Ε.ΔΙ.Π., Med.,*
Υποψήφια Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων,
vboukouv@uoi.gr

Απαραίτητοι και Περιττοί: παιδαγωγικές & εργασιακές εμπειρίες εκπαιδευτικών της ιδιωτικής παράλληλης στήριξης κατά τη διάρκεια της πανδημίας

Εμμανουήλ Δέγλερης

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας ανακοίνωσης είναι να διερευνήσει τις διαστάσεις της – παιδαγωγικής και εργασιακής – εμπειρίας εκπαιδευτικών της ιδιωτικής παράλληλης στήριξης στη διάρκεια της πανδημίας. Με βάση δεδομένα που προέκυψαν από ημιδομημένες συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς αλλά και τα αναστοχαστικά ημερολόγια του ερευνητή-εκπαιδευτικού και αφορούν τα σχολικά έτη 2019/20 και 2020/21, επιχειρείται η ανασυγκρότηση της εμπειρίας και των συγκεκριμένων όρων του πλαισίου μέσα στο οποίο εκτυλίχθηκε η σχετική εργασιακή/παιδαγωγική πρακτική, ενώ ανάλυση των ευρημάτων πραγματοποιείται υπό το πρίσμα του κοινωνικού μοντέλου της αναπηρίας, της κριτικής παιδαγωγικής, των θεωριών κοινωνικής αναπαραγωγής και της ενταξιακής εκπαίδευσης. Ειδικότερα, χαρτογραφείται αρχικά το πλαίσιο δράσης των εκπαιδευτικών όπως ορίζεται στην τομή τριών ειδών σχέσεων: με τον/την υποστηριζόμενο/-η μαθητή-τρια, τους γονείς και το σχολείο. Το έτσι δομημένο πλέγμα σχέσεων εξετάζεται από την άποψη του αντίκτυπου της πανδημίας, επισημαίνοντας τις συγκεκριμένες σχεσιακές δυναμικές που ανεστάλησαν, επιταχύνθηκαν ή/και αναστράφηκαν. Η πορεία των δυναμικών αυτών αναδεικνύει τις αντιφάσεις της συνολικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών αλλά και των ποικίλων στρατηγικών που επιστράτευσαν για τις διαχειριστούν.

Λέξεις – Κλειδιά: Ιδιωτική παράλληλη στήριξη, πανδημία, κοινωνικό μοντέλο αναπηρίας, κριτική παιδαγωγική, θεωρίες κοινωνικής αναπαραγωγής

Abstract

The main objective of this presentation is to investigate the experiences of privately-hired shadow teachers during the pandemic, both in terms of pedagogical practices and labor relations. Drawing on data from semi-structured interviews and from participant observation carried out by the researcher, an attempt is made to reconstruct their experiences in the context in which they acted during the school years 2019/20 and 2020/21. Using the framework provided by disability studies, inclusive education, critical theories of social reproduction and critical pedagogy, we attempt to map their capacities for action at the intersection of three kinds of relationships: with the students they support, their parents and the school (general and special ed colleagues and administration). These relationships are then viewed through the lens of the repercussions brought by the response to the Covid – 19 pandemic (school closures, online teaching): which of the constitutive dynamics of the shadow teachers' relationships got suspended, accelerated or even reversed? The general outline of their experiences seems to entail, in terms of pedagogy, a regression towards less inclusive practices and, in terms of labor relations, a deterioration of their working conditions. At the same time though, the shadow teachers themselves seem to employ their own strategies in order to counteract the adverse effects the response to the pandemic had on their work.

Key Words: Privately-hired shadow teachers, pandemic, social model of disability, critical pedagogy, social reproduction

Η ταυτότητα της έρευνας

Σκοπός, ερωτήματα και μέθοδος

Σκοπός της παρούσας ανακοίνωσης είναι να διερευνήσει τις διαστάσεις της – παιδαγωγικής και αξεχώριστα εργασιακής – εμπειρίας εκπαιδευτικών της ιδιωτικής παράλληλης στήριξης[7] κατά τη διάρκεια της πανδημίας. Η εμπειρία τους αυτή επιχειρείται να ανασυγκροτηθεί με άξονες δύο ερωτήματα: α) Ποιες σχεσιακές δυναμικές ανεστάλησαν, επιταχύνθηκαν ή/και αναστράφηκαν; και β) Ποιες στρατηγικές επιστράτευσαν οι εκπαιδευτικοί για τις διαχειριστούν;

Για την απάντηση στα ερωτήματα αυτά αξιοποιήθηκαν δεδομένα από 5 ημιδομημένες συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς της ιδιωτικής παράλληλης στήριξης αλλά και τα αναστοχαστικά ημερολόγια του ερευνητή – εκπαιδευτικού που επίσης εργαζόταν σαν ιδιωτική παράλληλη και τα οποία περιλαμβάνουν τις παρατηρήσεις του από το πεδίο. Τόσο οι συνεντεύξεις όσο και τα ημερολόγια αφορούν εμπειρίες από τα σχολικά έτη 2019/20 και 2020/21 και, κατά συνέπεια, όλες οι αναφορές σε περιοριστικά μέτρα αντιμετώπισης της πανδημίας αφορούν αντίστοιχα τις περιόδους του πρώτου και του δεύτερου λοκντάουν. Το σύνολο των εκπαιδευτικών εργαζόταν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση σε σχολεία της Αττικής και επιλέχθηκαν ξεκινώντας αρχικά από τον άμεσο κύκλο συναδέλφων του ερευνητή - εκπαιδευτικού κι έπειτα μέσω παραπομπών από τις ίδιες τις συνομιλήτριες (δειγματοληψία χιονοστιβάδας).

Θεωρητική οπτική

Η οπτική μέσα από την οποία διαβάστηκαν οι σχέσεις που αφορούν στο πλαίσιο της έρευνας αντλήθηκε κατά κύριο λόγο από το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας, την ενταξιακή εκπαίδευση, την κριτική παιδαγωγική και τις κριτικές θεωρίες κοινωνικής αναπαραγωγής.

Η παράλληλη στήριξη σαν θεσμός «διστακτικής σχολειοποίησης»

Η συγκρότηση της παράλληλης στήριξης σα θεσμού μπορεί να γίνει κατανοητή στην τομή του κοινωνικού μοντέλου της αναπηρίας και των προβληματισμών γύρω από την ενταξιακή εκπαίδευση. Εάν με βάση το πρώτο, η αναπηρία (disability) ως σύνολο των κοινωνικών εμποδίων που αποκλείουν τα μη αρτιμελή υποκείμενα γίνεται κατανοητή ως κάτι ξεχωριστό από τη φυσική βλάβη (impairment) (UPIAS, 1976), η παράλληλη στήριξη θα μπορούσε να γίνει αντιληπτή σαν μέρος των γραφειοκρατικών εκείνων θεσμών και πρακτικών που στοχεύουν στην κανονικοποίηση των μη αρτιμελών υποκειμένων (Oliver, 2009) και, κατά συνέπεια, να ιδωθεί όχι ως εξωτερικός μηχανισμός διαχείρισης της αναπηρίας αλλά σαν τόπος παραγωγής και αναπαραγωγής της.

Συνεχίζοντας την ίδια κριτική από την άποψη τώρα όμως της ενταξιακής εκπαίδευσης, η ίδια η διχοτόμηση γενικής – ειδικής αγωγής βασίζεται εν πολλοίς στην ηγεμονία του ιατρικού μοντέλου της αναπηρίας που, μεταφρασμένη σε συγκεκριμένες εκπαιδευτικές πολιτικές και πρακτικές, προσεγγίζει τους/τις μαθητές/-τριες με αναπηρία σαν μειονεκτούντα άτομα (Slee R., 2008). Καθώς η διάχυση –σε αναλυτικά

7. Οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται ως ιδιωτική παράλληλη στήριξη υπάγονται σε ένα ιδιαίτερο – για τα δεδομένα της εκπαίδευσης – καθεστώς εργασίας. Η ιδιωτική παράλληλη στήριξη εμφανίζεται θεσμικά 4 χρόνια μετά τη δημόσια εκδοχή του προγράμματος στο νόμο 3699/2008. Η πρώτη αυτή αναφορά (άρ. 7, παρ. 4, 3699/2008) περιορίζει τη χρήση του προγράμματος σε αυτιστικούς μαθητές-τριες ενώ, στην επαναδιατύπωση του θεσμικού πλαισίου (ν.4186/2013), απαλείφεται η αναφορά στον αυτισμό. Από το θεσμικό πλαίσιο, το οποίο εξειδικεύεται με ετήσιες διευκρινιστικές εγκυκλίους της Διεύθυνσης Ειδικής Αγωγής του Υ.ΠΑΙ.Θ., δεν προβλέπονται συγκεκριμένα προσόντα για την εργασία σαν εκπαιδευτικός της ιδιωτικής παράλληλης στήριξης. Η προσκόμιση ενός βιογραφικού σημειώματος και λευκού ποινικού μητρώου ακολουθείται από την απόρριψη ή αποδοχή από τη διεύθυνση και το σύλλογο διδασκόντων του σχολείου. Πρόκειται ουσιαστικά για ένα εκπαιδευτικό – συνοδό που πληρώνεται από τους γονείς του μαθητή ή της μαθήτριας.

προγράμματα και εκπαιδευτικές νομοθεσίες– μιας ενταξιακής ορολογίας και λογικής επέτρεψε την άμβλυνση της διχοτόμησης γενικής – ειδικής αγωγής με τη δημιουργία μιας σειράς θεσμών υποστήριξης στα πλαίσια των γενικών σχολείων, οι περισσότεροι από αυτούς θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν θεσμοί «διστακτικής σχολειοποίησης» (Slee, 2001). Σ' αυτή την κατηγορία εντάσσεται και η παράλληλη στήριξη ακριβώς στο βαθμό που, ναι μεν επιτρέπει την «ένταξη» μαθητών/-τριών με αναπηρία στο γενικό σχολείο αλλά, ταυτόχρονα, αυτό συμβαίνει με τρόπο ρηχό, χωρίς δηλαδή να τροποποιούνται τα χαρακτηριστικά εκείνα των γενικών πλαισίων που τους/τις αποκλείουν, καθώς άξονας παιδαγωγικής δράσης παραμένει το άτομο με το μειονέκτημα.

Το «ιδιωτική» στην παράλληλη στήριξη

Εάν αναφορικά με τη λειτουργία του θεσμού από εκπαιδευτική άποψη, η ιδιωτική παράλληλη δεν φαίνεται να διαφέρει σημαντικά από τη δημόσια, τα πράγματα είναι διαφορετικά αν ιδωθεί στο επίπεδο των εργασιακών σχέσεων που τη συγκροτούν. Συγκεκριμένα, καθώς πρόκειται για μία εργασία που εκτελείται μεν σε σχολικά πλαίσια αλλά, από την άλλη, πληρώνεται από τους γονείς των μαθητών-τριών, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι πρόκειται για μία ιδιόμορφη αναπαραγωγική εργασία. Η ιδιομορφία της έγκειται στο ότι φαίνεται να καταλαμβάνει έναν ενδιάμεσο χώρο ανάμεσα στις τυπικές εργασίες αναπαραγωγής (Fraser, 2014), όπως των εκπαιδευτικών στα σχολεία, και των άτυπων, συχνά άμισθων, εργασιών αναπαραγωγής (Federici, 2004), όπως είναι η γονεϊκή – μητρική φροντίδα στο σπίτι. Παράλληλα, το γεγονός ότι οι γονείς είναι ταυτόχρονα εργοδότες φαίνεται να προσδίδει έναν εξ αντικειμένου πιο προσωπικό χαρακτήρα στις εργασιακές σχέσεις, παρόμοιο με αυτόν που αναπτύσσεται στα πλαίσια της οικιακής εργασίας (Χατζαρούλα, 2012).

Η πανδημία σαν βαθμοί έκθεσης

Αποτελεί κοινό τόπο στις κριτικές προσεγγίσεις της πανδημίας, ότι η συνολική συγκυρία κατέστησε, σε σύντομο διάστημα και με έντονο τρόπο, ορατές τις υπάρχουσες κοινωνικές ιεραρχίες και ανισότητες, την ίδια στιγμή που τις αναδιοργάνωνε εκ νέου (Mezzandri, 2022). Συγκεκριμένα, τα περιοριστικά μέτρα που επιλέχθηκαν από τα κράτη είχαν ουσιαστικά χαρακτήρα εφαρμοσμένης πολιτικής και ηθικής φιλοσοφίας, αποκαλύπτοντας μία λανθάνουσα «ηθική οικονομία» (Fassin, 2021), με την έννοια ότι απαντούσαν άμεσα σε σειρά από ερωτήματα όπως ποιοι τομείς είναι αναγκαίοι, τι πρέπει να συνεχίσει να λειτουργεί και τι να σταματήσει, ποιοι οφείλουν να διακινδυνεύσουν και ποιοι όχι, κ.ο.κ. Κομβική – τόσο στη διατύπωση των ερωτημάτων όσο και στις αντίστοιχες απαντήσεις – υπήρξε η έννοια των «απαραίτητων εργαζομένων» (essential workers). Όπως επισημαίνεται (Stevano, Ali, & Jamieson, 2021), εάν εννοιολογικά ο όρος κάλυπτε όλες τις δραστηριότητες που κρίνονταν απαραίτητες για τη συντήρηση της ζωής σε καταστάσεις εκτάκτου ανάγκης, στην πράξη κάτω από ομπρέλα των «απαραίτητων εργαζομένων» υπερεκπροσωπούνταν οι τυπικές μορφές εργασίας. Αντίθετα, ο όρος λειτούργησε συγκαλυπτικά για τις υπόλοιπες μη τυπικές μορφές, καθώς εκεί οι ευθύνες για τη διακινδύνευση ή μη αλλά συχνά και για την ίδια την αναπαραγωγή των εργαζομένων, μετακυλύθηκαν στους ίδιους και οι απαντήσεις, κατά συνέπεια, προσδιορίστηκαν με βάση το εκάστοτε ισοζύγιο ισχύος με τους εργοδότες τους. Από αυτή την άποψη, οι εκπαιδευτικοί της ιδιωτικής παράλληλης στήριξης βρέθηκαν να εξαιρούνται από το σύνολο ή από κάποιες από τις σχετικές πρόνοιες που θεσπίστηκαν όσο διαρκούσαν τα περιοριστικά μέτρα, αναδεικνύοντας τους όρους εργασίας στο βασικότερο παράγοντα που καθορίζει το βαθμό έκθεσης στην πανδημία.

Κριτική παιδαγωγική και ανταγωνιστική εμπειρία

Το να ιδωθεί η ιδιωτική παράλληλη στήριξη σαν εξατομικευτική πρακτική διστακτικής σχολειοποίησης (1.2.1.1), σαν ιδιόμορφη αναπαραγωγική εργασία (1.2.1.2) και άτυπη μορφή εργασίας κατά τη διάρκεια της πανδημίας (1.2.1.3), αναμφίβολα υπονοεί συγκεκριμένους περιορισμούς και αποκλεισμούς. Οι τε-

λευταίοι δεν αντιμετωπίζονται όμως σαν στατικές συνθήκες αλλά αντίθετα, εννοιολογώντας την καθημερινότητα τόσο του σχολείου όσο και της – ιδιόμορφα οικιακής εδώ – εργασίας σαν σύνολα πρακτικών που συντηρούν συγκεκριμένες ιεραρχίες (Apple & Weis, 2010), αναδεικνύονται σαν πλαίσια δράσης. Από αυτή την άποψη, οι εμπειρίες των συνομιλητριών λαμβάνουν χώρα μέσα σε συγκεκριμένα σύνολα παιδαγωγικών – εργασιακών πρακτικών, απέναντι στα οποία οι ίδιες στέκονται σαν δρώντα υποκείμενα, με τις δικές τους προτεραιότητες, στρατηγικές και επιθυμίες.

Το πλαίσιο

Το πλαίσιο δράσης – εργασιακό και παιδαγωγικό – για τους εκπαιδευτικούς της ιδιωτικής παράλληλης στήριξης, όπως προέκυψε τόσο από τις συνεντεύξεις όσο και από τα ημερολόγια, καθοριζόταν από τις σχέσεις με τρεις διαφορετικούς δρώντες: τους γονείς, τον/την μαθητή/τρια και το σχολείο.

Με τους γονείς

Η σχέση με τους γονείς φαίνεται να ορίζεται για όλες τις συνομιλήτριες από τη διαπλοκή του εργασιακού – σχέση με έναν εργοδότη – με το παιδαγωγικό – σχέση με αντικείμενα της παιδαγωγικής εργασίας. Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνει μία συνομιλήτρια:

«- (…) γενικά η σχέση με το γονιό είναι μια σχέση πάρα πολύ δύσκολη άμα είσαι παράλληλη στήριξη..

– Γιατί;

– Γιατί είσαι αυτός που θα πει και τα δύσκολα ενώ είσαι υπάλληλος.. Δηλαδή έχεις έναν εργοδότη στον οποίο καλείσαι να του πεις ότι το παιδί ΤΟΥ θέλει οριοθέτηση…»

Ειπωμένο διαφορετικά, η διατήρηση της σχέσης είχε σαν αναγκαία προϋπόθεση, οι εκπαιδευτικοί να συνυπολογίζουν συνεχώς στο σχεδιασμό της παιδαγωγικής τους δράσης το κατά πόσον η τελευταία δεν θα οδηγήσει σε μία ρήξη με τον εργοδότη τους.

Με τον/την μαθητή/τρια

Η σχέση με τους μαθητές και τις μαθήτριες φαίνεται να κινείται για όλες τις συνομιλήτριες αλλά και με βάση την παρατήρηση πάνω σε δύο άξονες πρακτικής: αφενός την σταδιακή ανάπτυξη μιας συγκεκριμένης ρουτίνας υποστήριξης τόσο στην τάξη όσο και κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων και, αφετέρου, τη σταδιακή τροποποίησή της με στόχο την διεύρυνση της ανεξαρτησίας των μαθητών/-τριών. Αναφορικά με τη ρουτίνα, αυτή συνήθως, όπως επισημαίνεται, αφορούσε τους διαφορετικούς όρους υποστήριξης και την εναλλαγή τους:

«κάποιες στιγμές μπορεί να ήσουνα δίπλα στο μαθητή, εννοώ κυριολεκτικά δίπλα στο ίδιο θρανίο, (…)άλλες φορές να ήσουν από απόσταση και όλο αυτό το πράγμα μέσα στην τάξη(…). και να αφήσεις το μαθητή μόνο του να προσπαθήσει κάτι και να αποσυρθείς εσύ (…)και να πάτε να δουλέψεις ένας προς ένας λίγο παραπέρα...»

Ενώ, αναφορικά με το επίπεδο ανεξαρτησίας των μαθητών/τριών, αυτό αφορούσε μία διεργασία σταδιακής απόσυρσης των εκπαιδευτικών από την υποστήριξη. Ενδεικτικά:

«δηλαδή είχε αρχίσει (ενν. η μαθήτρια) να καταφέρει να πηγαίνει με τη ροή της τάξη και να ακολουθεί κάποιες οδηγίες. Άρα δεν χρειαζόταν να ’μαι δίπλα της και από πάνω της συνέχεια να την επιτηρώ (…)»

Με το σχολείο

Το σχολείο ως ο τρίτος σημαντικός δρώντας που ορίζει το πλαίσιο δράσης των εκπαιδευτικών της παράλ-

ληλης, εμφανίζεται με διπλό τρόπο στα λεγόμενα των συνομιλητριών αλλά και στα ημερολόγια: αποτελεί αφενός έναν δεύτερο, μετά τους γονείς, οιονεί εργοδότη και αφετέρου, κρίνεται σημαντικό στο επίπεδο της τάξης, και συγκεκριμένα στη σχέση των εκπαιδευτικών της παράλληλης με τους εκπαιδευτικούς της γενικής αγωγής.

Σχετικά με το σχολείο – εργοδότη, επισημαίνεται ότι χωρίς να παρέχει το μισθό ή να προσλαμβάνει, το σχολείο ορίζει ουσιαστικά το πλαίσιο της δουλειάς:

«(ενν. είναι εργοδότες) οι γονείς με ό,τι σημαίνει για τη σχέση αυτό, παράλληλα όμως έχει άποψη ΚΑΙ το σχολείο (…)οπότε τελικά έχεις δύο αφεντικά με ένα τρόπο (γελώντας) είναι πολύ ιδιαίτερη συνθήκη»

Με αυτό τον τρόπο, η ύπαρξη και δεύτερου εργοδότη φαίνεται να δίνει στη δουλειά ένα χαρακτήρα συνεχούς εξισορρόπησης διαφορετικών προσδοκιών, γονεϊκών δηλαδή και σχολικών.

Αναφορικά με τις σχέσεις που αναπτύσσονται στο επίπεδο της τάξης, για τις περισσότερες συνομιλήτριες, φαίνεται να ακολουθούν το γενικότερο μοτίβο προσδοκιών που εισπράττουν οι εκπαιδευτικοί της παράλληλης στήριξης. Όπως δηλαδή επισημαίνεται (Mavropalias & Anastasiou, 2016), η τυπική προσδοκία των γενικών εκπαιδευτικών, όπως τουλάχιστον την εισπράττουν οι εκπαιδευτικοί της παράλληλης στήριξης, είναι οι δεύτεροι να περιοριστούν σε μία 1 προς 1 εμπλοκή με τον ανάπηρο/-η μαθητή/-τρια, με την ιεραρχία αναμεταξύ τους να είναι ξεκάθαρη και με αποτέλεσμα οι ειδικοί εκπαιδευτικοί συχνά να βιώνουν τον ρόλο τους σαν εκπαιδευτικών με περισταλμένα και οριακά μη παιδαγωγικά καθήκοντα. Ενδεικτικά, μία συνομιλήτρια επισημαίνει τις δυσκολίες που συναντούσε στη σχέση:

«κατά πόσον δίνουμε προσοχή σε κάποια πράγματα; ή το κατά πόσον είναι δικός σου (ενν. της δασκάλας) ρόλος αυτός ή είναι δικός μου; Ή, ας πούμε, όταν ένα παιδί είναι στο φάσμα και έχει τα αισθητηριακοτέτοια του και ξύνει συνέχεια τη μύτη του ή βάζει τα χέρια στο στόμα, σα δασκάλα τάξης δεν γίνεται να σταματάς κάθε 2 δευτερόλεπτα το μάθημα για να του κάνεις παρατήρηση, λέγοντας το συγκεκριμένο όνομα του μαθητή και τη συγκεκριμένη συμπεριφορά».

Παράλληλα, πέρα από τις δυσκολίες, όπως προέκυψε από τα ημερολόγια, σημαντική παράμετρος στη σχέση με το σχολείο υπήρξε η παγίωση μιας συγκεκριμένης ροής συνεννόησης με τις δασκάλες γενικής αγωγής, η σημασία της οποίας θα γίνει πιο κατανοητή από την έλλειψή της (βλ. παρακάτω 3.4). Ειδικότερα, ο τρόπος επικοινωνίας με τις συναδέλφισσες γενικής αγωγής στην καθημερινή δουλειά φάνηκε ότι είχε σαν αναπόσπαστο κομμάτι του μία σειρά από νεύματα, χειρονομίες και σύντομες λεκτικές συνεννοήσεις που επέτρεπαν σημαντική ευελιξία στους όρους υποστήριξης κατά τη διάρκεια μίας διδακτικής ώρας.

Νέες δυναμικές

Με την έναρξη των περιοριστικών μέτρων, οι έτσι δομημένες σχέσεις και με τους τρεις βασικούς δρώντες διαταράσσονται με αρκετούς τρόπους, αλλά το γεγονός που αρχικά διατρέχει όλες τις εμπειρίες τόσο από παιδαγωγική όσο και από εργασιακή άποψη, είναι η επιλογή των όρων υποστήριξης των μαθητών/-τριών.

Τηλέ- ή κατ' οίκον;

Η βασική επιλογή με την οποία έρχονται αντιμέτωπες όλες οι συνομιλήτριες αφορά το κατά πόσον θα επιχειρήσουν να υποστηρίξουν τους μαθητές και τις μαθήτριές τους κάνοντας τηλεκπαίδευση ή πηγαίνοντας οι ίδιες στα σπίτια τους, επιλογή ταυτόχρονα εργασιακή, παιδαγωγική και υγειονομική. Από εργασιακή άποψη, καθώς δεν περιλαμβάνονται στους «απαραίτητους εργαζόμενους» αλλά και ούτε σε εκείνους που, περιοριζόμενοι στο σπίτι, είχαν δικαίωμα πρόσβασης στα σχετικά επιδόματα, η απόφαση λαμβάνεται ουσιαστικά με βάση τη συνεννόηση με τους εργοδότες – γονείς και με την εναλλακτική να είναι μία πιθανή διακοπή της συνεργασίας:

«δεν ήθελα να πηγαίνω στο σπίτι (…) οι γονείς επιμείνανε και η συμφωνία μαζί τους ήτανε να πηγαίνω, παρόλο που δεν αισθάνομαι άνετα για θέματα, ξέρεις, και υγείας για να μην κολλήσουμε γιατί και η (ενν. μαθήτρια) δεν ήτανε ξέρεις προσεκτική με μάσκες και τέτοια»

Παράλληλα όμως, πέρα δηλαδή από την προσωπική διακινδύνευση, το ερώτημα ήταν για τις συνομιλήτριες και παιδαγωγικό: μπορεί ο μαθητής/τρια να επωφεληθεί από την τηλεκπαίδευση; Οι απαντήσεις κλίνουν προς το όχι, όπως σημειώνει και μία συνομιλήτρια που ξεκίνησε από απόσταση αρχικά, για να καταλήξει αργότερα σε κατ' οίκον υποστήριξη στη συνέχεια:

«online, εγώ πιστεύω ότι ήταν 100% μόνη της εκεί, ότι δεν υπήρχε τρόπος να τη μαζέψω εγώ ή να τη βοηθήσω όσο θα μπορούσα άμα την είχα δίπλα μου, γιατί ήταν πολύ εύκολο να πατήσει ένα End ή να κάνει mute, να κλείσει, να μη με ακούει…»

Η ίδια επιλογή όμως και οι όροι κάτω από τους οποίους γίνεται φαίνεται να πιέζουν τις συνομιλήτριες τόσο λόγω της έντασης του διλήμματος όσο και του γρήγορου ρυθμού που πρέπει να αποφασίσουν. Όπως επισημαίνει μία συνομιλήτρια που έπρεπε να σταθμίσει την ανάγκη της για συνέχιση της εργασίας της με το γεγονός ότι συγκατοικούσε με τους γονείς της που άνηκαν σε ευπαθείς ομάδες:

«είναι μία διαδικασία που δεν μπορείς να την κάνεις διαδικασία express, δεν γίνεται να καλούμε να απαντήσω σε τέτοιου είδους ερωτήματα μέσα σε ένα εικοσιτετράωρο που μου έχει ζητήσει ο άλλος ας πούμε "έρχεσαι από αύριο", οπότε αυτό εντείνει πάρα πολύ και το φόβο και το άγχος»

Παράλληλα, η ίδια η επιλογή για κατ' οίκον υποστήριξη φαίνεται να βιώνεται μέσα σε ένα αίσθημα μοναξιάς, σε σχέση ειδικά με συναδέλφους/ισσες που εργάζονταν με τυπικές σχέσεις εργασίας:

«Αισθανόμουν πάρα πολύ άσχημα γιατί ήμουνα η μόνη από όλη την εκπαιδευτική διαδικασία που οφείλει να πάει από κοντά, δηλαδή οι παράλληλες, αισθάνεσαι κάπως… λες και ο δικός σου ο κίνδυνος δεν είναι αρκετός. Okay, εσένα σε ρισκάρουμε.»

Με τον/την μαθητή/τρια

Καθώς όλες οι συνομιλήτριες αλλά και ο εκπαιδευτικός ερευνητής καταλήγουν τελικά στην υποστήριξη κατ' οίκον, η είσοδος αυτή στον ιδιωτικό χώρο των μαθητών/τριών φαίνεται να βιώνεται από τους τελευταίους σαν εισβολή, γεγονός που έχει σημαντικές συνέπειες στην μέχρι τότε πορεία της σχέσης τους με τους εκπαιδευτικούς της παράλληλης. Ενδεικτικά:

«πολύ πιεστικό και για μένα, και για τη σχέση μου με το παιδί όμως, γιατί κι αυτός έχει μια παράλληλη όλη τη μέρα πάνω από το κεφάλι του, σε ένα διαφορετικό πλαίσιο, που είναι το σπίτι του και είναι ο χώρος του. Οπότε αυτό φέρνει μία τεράστια αντίδραση (…)ξαφνικά επιστρέψαμε σαν να ήμασταν πρώτο μήνα μαζί, σαν να γνωριζόμασταν ξανά από την αρχή»

Παράλληλα, η υποστήριξη στο σπίτι φαίνεται να διευρύνει ή και να εμπεδώνει την απόσταση των υποστηριζόμενων μαθητών/τριων από την ομάδα των συνομηλίκων, καθώς τόσο από τις περισσότερες συνομιλήτριες όσο και από τα ημερολόγια, φαίνεται ότι το μάθημα αρχίζει να προσομοιάζει με ιδιαίτερο που μάλιστα ακολουθεί σταδιακά ένα δικό του αναλυτικό πρόγραμμα. Η απόσταση που λόγω της κατ' οίκον υποστήριξης έχει δημιουργηθεί από την ομάδα των συνομηλίκων αλλά και τις ρουτίνες της τάξης γίνεται εμφανέστερη στις επιστροφές στο σχολείο, μετά δηλαδή των άρση των περιοριστικών μέτρων:

«Λοιπόν, στο σχολείο, ήταν το κυλιόμενο, μισοί-μισοί, όταν γυρίσαμε, το οποίο πάλι ήταν πάρα πολύ δύσκολο και πάρα πολύ αποσυντονιστικό (…)Εμένα ο δικός μου δεν μπορεί να είναι μέσα στην τάξη με την αυτονομία που είχε πριν…Οπότε ξαφνικά εγώ αποκτώ ένα ρολό όποιος μας πάει πάρα πολύ πίσω (…) ο ρόλος μου είναι πιο απαραίτητος συνέχεια»

Με τους γονείς

Η σχέση με τους γονείς – εργοδότες, καθώς η υποστήριξη μεταφέρεται ουσιαστικά στο σπίτι, αποκτά νέα χαρακτηριστικά δημιουργώντας αφενός, νέες εγγύτητες – συχνά ασφυκτικές – ανάμεσα σε εργοδότες και εργαζόμενους και αφετέρου, συνθήκες αυξημένης ορατότητας της μαθησιακής διαδικασίας.

Η εγγύτητα φαίνεται να προκύπτει σαν συνέπεια της εισόδου στο σπίτι και φαίνεται να παίρνει τη μορφή αιτημάτων για μια πιο «φιλική» σχέση από τη μεριά των εργοδοτών, «φιλία» η οποία από την πλευρά των εργαζομένων γίνεται αντιληπτή σαν ένα επιπλέον εργασιακό καθήκον:

«Ε, το ένα που σου είπα είναι αυτό, ότι έπρεπε αναγκαστικά να πιω καφέ με τη μαμά, να πούμε τα νέα μας, να της πω τα νέα μου. Το δεύτερο, έχοντας αυτή τη σχέση και ζώντας όλο το πρωί μαζί, ξαφνικά υπάρχει μία τεράστια άνεση να με παίρνει ό,τι ώρα θέλει τηλέφωνο το απόγευμα. Δηλαδή ζω με τη μαμά, γιατί σε όλη αυτή τη συνθήκη είμαστε σε lockdown, η μαμά έχει γεννήσει μωρό και είμαι το πρόσωπο επαφής με τον έξω κόσμο, με παίρνει κάθε απόγευμα να με ρωτήσει»

Στη διαχείριση της «φιλίας» λανθάνει πάντοτε και η ανησυχία για τις επιπτώσεις μίας πιθανής άρνησής της:

«Θυμάμαι όταν πήγαμε στο online να με παίρνει τηλέφωνο (ενν. ο πατέρας του μαθητή) μέρα παρά μέρα και να μου μιλάει 40λεπτα, για ό,τι να 'ναι, για τον (ενν. όνομα του μαθητή), για τη σχέση με τη γυναίκα του, για κάτι φίλους του που δεν μιλάνε πια κλπ. Νομίζω πως το έκανα έχοντας το άγχος ότι τώρα που με το online μειώθηκαν οι ώρες δουλειάς σε σχέση με το σχολείο, να του δείχνω ότι συνεχίζω να δουλεύω»

Η όλη αλλαγή με τη μεταφορά της δουλειάς στο σπίτι των μαθητών/τριών, έχει σημαντικές συνέπειες και για το ωράριο και τα καθήκοντα που περιλαμβάνει η εργασία:

«Δηλαδή εγώ ξαφνικά βρίσκομαι σε ένα σπίτι να δουλεύω ένας προς έναν με ένα ωράριο το οποίο δεν έχει διάλειμμα. Δεν μπορώ να φύγω, δεν μπορώ να αφήσω το παιδί μόνο του, δεν μπορώ να πάω να φάω 5 λεπτά μόνη μου δεν μπορώ να κάνω ένα τσιγάρο (…)αποκτώ ένα ρόλο καταπιεστικό και ξαφνικά αναλαμβάνω κι άλλους ρόλους μέρα με τη μέρα, όπου εκτός από την υποστήριξη και τα μαθήματα και λοιπά και λοιπά, μπορεί ας πούμε να μην έχει σηκωθεί από το κρεβάτι να μην έχει ξυπνήσει. Πρέπει να το κάνω εγώ αυτό»

Η όλη διευθέτηση όμως ταυτόχρονα φαίνεται να δημιουργεί και συνθήκες αυξημένης ορατότητας της μαθησιακής διαδικασίας βάζοντας τους γονείς – τρόπον τινά – μέσα στην τάξη. Έτσι, αρκετές συνομιλήτριες δεν αισθάνονται άνετα να οριοθετήσουν έναν μαθητή με τον ίδιο τρόπο που θα το έκαναν στο σχολείο καθώς αυτό μπορεί να προκαλέσει τριβές με τους παρόντες στο παραδίπλα δωμάτιο γονείς είτε, όταν το κάνουν, πρέπει να διαπραγματευτούν μία άμεση γονεϊκή παρέμβαση στο μάθημά τους. Μία συνομιλήτρια αναφέρει σχετικά:

«(…) συνέχεια αναστάτωνε (ενν. η μητέρα του μαθητή) το πρόγραμμα, κάτι ήθελε, κάτι έκανε και πηγαινοερχόταν (…) ας πούμε έλεγε 'μην τον κουράζεις, άστον να κάνει ό,τι θέλει, δεν πειράζει', είχε άποψη για όλα τέλος πάντων»

Αν και οι περισσότερες εμπειρίες από την αυξημένη ορατότητα της μαθησιακής διαδικασίας αναφέρονται σε μία μη επιθυμητή γονεϊκή εμπλοκή, έχει ενδιαφέρον ότι μία μόνο συνομιλήτρια περιγράφει την όλη συνθήκη εντελώς διαφορετικά. Για εκείνη, η αυξημένη ορατότητα λειτούργησε ενταξιακά για το μαθητή στο βαθμό που της επέτρεψε να δουλέψει πάνω στους όρους επικοινωνίας με τους γονείς. Με την παρουσία τους μέσα στην «ψηφιακή» τάξη μπόρεσαν τόσο να γνωρίσουν καλύτερα τις ανάγκες του μαθητή όσο και να είναι πιο ενδυναμωμένοι στη σχέση τους με το σχολείο:

«αυτό ήταν το κομμάτι που έγινε καλύτερο(…)γιατί ήμασταν πιο συσπειρωμένοι και πιο ενωμένοι. Νομίζω

ότι αυτό πηγάζει από το ότι είδαν τις ανάγκες του παιδιού επειδή στο σπίτι αναγκαστικά περνάνε περισσότερο χρόνο μαζί του που να αφορά στη μαθησιακή διαδικασία. Οπότε αυτό είχε σαν αποτέλεσμα να είναι πιο ενήμεροι για την κατάσταση και να εκτιμούν περισσότερο την αναγκαιότητα του δικό μου ρόλου και να είναι και πιο παρεμβατικοί σε κομμάτια του σχολείου στα οποία έπρεπε να είναι»

Με το σχολείο

Η σχέση με το σχολείο μπορεί να ιδωθεί σε τρία επίπεδα: στη λειτουργία σε επίπεδο τάξης, στη σχέση με τους προϊσταμένους και στη σχέση με τους υπόλοιπους συναδέλφους, ειδικής ή γενικής αγωγής.

Αναφορικά με τη σχολική τάξη, το πέρασμα από την «αναλογική» στην «ψηφιακή» παράλληλη στήριξη φαίνεται να ανατρέπει βασικούς όρους διεξαγωγής της υποστήριξης. Συγκεκριμένα, εάν η παγίωση ενός τρόπου συνεννόησης με τις δασκάλες γενικής αγωγής σε πραγματικό χρόνο επέτρεπε μία ευέλικτη εναλλαγή τρόπων υποστήριξης κατά τη διάρκεια της διδακτικής ώρας (βλ. 2.3), τα πράγματα μετακινούνται προς έναν πιο δύσκαμπτο και εξατομικευμένο πρότυπο υποστήριξης:

«όλα αυτά πρέπει να τα οργανώσεις από πριν. Γιατί στο ζουμ,(…) έχεις εκεί την ολομέλεια της τάξης και υπάρχει τεχνική επιλογή αν θέλεις ας πούμε, να πας σε κάποιο δωμάτιο μόνο με το μαθητή. Αυτό τώρα είναι κάτι το οποίο δεν γίνεται με την ευκολία που γινόταν στην τάξη, είναι κάτι που πρέπει ας πούμε να το κανονίσεις, τεχνικά, από πριν οπότε πας σε ένα πιο σκληρό μοντέλο»

Η ψηφιακή με άλλο λόγια υποστήριξη φαίνεται να προϋποθέτει έναν πολύ αυστηρότερο καταμερισμό εργασίας μεταξύ της παράλληλης και των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής.

Η σχέση τώρα με τους προϊσταμένους φαίνεται να τροποποιείται στο βαθμό που η απόσταση από το σχολικό περιβάλλον δημιουργεί μία εντονότερη ανάγκη για έλεγχο, ανάγκη που εκφράζεται σαν καχυποψία και η οποία με τη σειρά της προκαλεί περισσότερη καχυποψία από την πλευρά των γονιών που βρίσκονται με έναν «άνθρωπο του σχολείου» μέσα στο σπίτι. Ενδεικτικά:

«στο δεύτερο lockdown ήταν πιο σκληρό όλο αυτό. Ο διευθυντής απαίτησε να συμπληρώνουμε report και εγώ και η μαμά, και μου άφησε να υπονοηθεί έτσι πολύ απέξω-απέξω ότι λέει κάποιος άλλος θα μπορούσε να κάνει deal με τη μαμά και να πληρώνομαι χωρίς να δουλεύω (…) Δηλαδή το σχολείο από την αρχή εμένα μου είχε πει ότι οποιαδήποτε επικοινωνία με τη μαμά θα πρέπει να μιλάμε και μαζί (…) βλέπεις από το σχολείο δεν σε εμπιστεύεται, από την άλλη δεν σε εμπιστεύεται ούτε η μαμά, άρα δεν σε εμπιστεύεται κανείς»

Τέλος, αναφορικά με τη σχέση με συναδέλφους/ισσες, για τις περισσότερες συνομιλήτριες, η σχέση δεν φαίνεται να τροποποιείται σημαντικά καθώς η συνεργασία με τους γενικούς εκπαιδευτικούς παραμένει η ίδια με την περίοδο πριν. Μοναδική εξαίρεση, η εμπειρία μίας συνομιλήτριας που αναφέρει ότι η όλη συνθήκη την έφερε πιο κοντά με συναδέλφους και συναδέλφισσες της ιδιωτικής παράλληλης στήριξης:

«Το μόνο που θεωρώ ότι άλλαξε ήταν σε αναφορά με τους συναδέλφους μου της παράλληλης, (…) Να δει ο ένας ότι βιώνει ακριβώς το ίδιο θέμα με τον άλλον, να μιλήσουμε άτομα τα οποία δεν είχαν μιλήσει ποτέ ή που τουλάχιστον δεν είχαν μιλήσει σε κάποιους από εμάς»

Στρατηγικές

Καθώς οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν το παραπάνω – αρκετά πιεστικό σε πολλές περιπτώσεις – πλαίσιο σχέσεων, αρθρώνουν σαν παιδαγωγοί και ταυτόχρονα σαν εργαζόμενοι τις δικές τους στρατηγικές πάνω σε δύο άξονες: αφενός στον «απαραίτητο» και αφετέρου στον «προσωπικό» χαρακτήρα της εργασίας τους.

Αναφορικά με τον πρώτο, οι εκπαιδευτικοί ανακαλύπτουν ότι διαθέτουν σημαντική διαπραγματευτική ισχύ ακριβώς πάνω στην σπανιότητα της αναπαραγωγικής εργασίας που εκτελούν: όσο δύσκολη ήταν για εκείνους η επιλογή του ρίσκου μίας μετακίνησης εν μέσω πανδημίας, άλλο τόσο δύσκολο ήταν για τους εργοδότες να βρουν μέσα στις ίδιες συνθήκες έναν αντικαταστάτη, στον οποίο θα εμπιστεύονταν το παιδί τους, ο οποίος θα έπρεπε να αρχίσει να χτίζει μία σχέση υποστήριξης από το μηδέν κ.ο.κ. Μία από τις συνομιλήτριες εκφράζει εύγλωττα την όλη δυναμική περιγράφοντας πως κατάφερε να διαπραγματευτεί και να εξασφαλίσει υγειονομικά ασφαλέστερη μετακίνηση που να επιβαρύνει οικονομικά τους εργοδότες της:

«με πολύ έντονη αποφασιστικότητα των γονιών ότι, ρε παιδί μου, με μία δήλωση του τύπου ότι δεν γίνεται, αυτό το πράγμα δεν προχωράει (ενν. η τηλεκπαίδευση) θα έρχεσαι (ενν. σπίτι). Εκεί υπήρχε ένα.. δεν θέλω να πω τριβή ή διαπληκτισμός, αλλά επειδή δεν ήμουνα διατεθειμένη να υποχωρήσω σε όλα, έθεσα κάποια όρια και είπα ότι δεν μπορώ να παίρνω τα μέσα. Οπότε ήταν η πρώτη φορά στη συνεργασία μου που οι γονείς έκαναν πάρα πολύ μεγάλες θυσίες. Γιατί έπρεπε να βρεθεί λύση. Και γιατί με είχαν περισσότερη ανάγκη από ποτέ εννοείται»

Ο δεύτερος άξονας πάνω στον οποίο αρθρώθηκαν σχετικές στρατηγικές ήταν ο ίδιος ο προσωπικός χαρακτήρας της εργασίας και συγκεκριμένα η «φιλική» εγγύτητα που απαιτούσαν κάποιοι από τους εργοδότες. Η οικειοποίηση από τους εκπαιδευτικούς του ίδιου του προσωπικού σαν πεδίου αντιπαράθεσης με τους εργοδότες, είναι αυτή που τους επιτρέπει ουσιαστικά την ανεύρεση τρόπων ελέγχου των συνθηκών εργασίας τους. Μία συνομιλήτρια καταθέτει το πως, καταβάλλοντας προς την εργοδότριά της «φιλία» και «ενδιαφέρον» σαν τίμημα, καταφέρνει να εμπεδώσει ευνοϊκότερες για την ίδια σαν παιδαγωγό συνθήκες εργασίας:

«γίναμε κολλητές σε εισαγωγικά. Πήγαινα δηλαδή εκεί κάθε μέρα και η μαμά επέμενε να κάτσω να τα πούμε. Άρα κάθε μέρα μπαίνω σε ένα χώρο, στο σπίτι της μαμάς, κάθομαι στην τραπεζαρία και πίνουμε καφέ μαζί λέγοντάς τα. Αυτό δημιουργεί μία συνθήκη πολύ πιεστική (…) ανεχόμενη όλο αυτό γιατί είχε και ένα καλό, όταν το έκανα όλο αυτό η μαμά πως να σου πω ήτανε το σημείο που αποσυμπιεζόταν δηλαδή (…) είχε το καλό ότι μετά με άφηνε να κάνω δουλειά με τον (ενν. ο μαθητής) σχετικά ήρεμα, σταμάτησε να επεμβαίνει. Το κράτησα δηλαδή σε ένα τέτοιο επίπεδο ώστε όταν μπαίνω στο δωμάτιο με τον (ενν. όνομα μαθητή) να μην έχω παρέμβαση»

Κλείνοντας

Μία συνομιλήτρια ξεκινώντας να μιλά για τη δουλειά κατά τη διάρκεια της πανδημίας λέει: *«Μόλις μπαίνεις στον κορονοϊό έρχεται μεγεθυντικός φακός»*. Με μία έννοια η φράση συνοψίζει αρκετά καλά τις σχεσιακές δυναμικές κατά τη διάρκεια της πανδημίας στο βαθμό που η όλη συνθήκη έκανε ουσιαστικά ορατές τις βασικές αρθρώσεις της εμπειρίας των εργαζομένων στην ιδιωτική παράλληλη στήριξη με εξαιρετικά απτό τρόπο.

Ιδωμένη εργασιακά, η εμπειρία της πανδημίας ανέδειξε τόσο την αορατότητα (μη συμπερίληψη στις πρόνοιες που ίσχυαν στις τυπικές μορφές εργασίας, βλ. 3.2) όσο και την αναγκαιότητα της συγκεκριμένης εργασίας για την αναπαραγωγή των μαθητών/τριών με διαγνώσεις (δυσκολία των εργοδοτών να προχωρήσουν στην πλήρη λύση της συνεργασίας, βλ. 4). Παράλληλα αναδείχθηκαν έντονα όλες οι αντιφάσεις που ενυπήρχαν στο συγκεκριμένο είδος δουλειάς, με κύριες την «αιώρηση» μεταξύ των συχνά διαφορετικών προσδοκιών δύο εργοδοτών, των γονέων και του σχολείου, αλλά και την συχνά φθαρτική για τους εκπαιδευτικούς εμπλοκή με εργοδότες που είναι ταυτόχρονα αντικείμενα της εργασίας τους.

Παιδαγωγικά, η όλη εμπειρία φάνηκε να σπρώχνει τα χαρακτηριστικά που αφορούν ένα θεσμό διστακτικής σχολειοποίησης, σαν την παράλληλη στήριξη, στα λογικά τους όρια: η εξατομίκευση της παρέμβασης εντάθηκε σαν αύξηση και εμπέδωση της απόστασης των υποστηριζόμενων μαθητών/τριών από την ομάδα των συνομηλίκων.

Μειοψηφικότερα, φάνηκε να αναδύονται δυνατότητες τόσο για επικοινωνία των κατά τα άλλα απομονωμένων εργαζομένων όσο και σημαντικά περιθώρια ανταγωνιστικών χειρονομιών στο πεδίο της «προσωπικής» σχέσης με τους εργοδότες.

Βιβλιογραφία

Apple, M., & Weis, L. (2010). Ιδεολογία και Πρακτική στη Σχολική Εκπαίδευση: μια πολιτική και εννοιολογική εισαγωγή. Στο Π. Γούναρη, & Γ. Γρόλλιος, *Κριτική Παιδαγωγική. Μια συλλογή κειμένων* (σσ. 121-159). Αθήνα: Gutenberg.

Fassin, D. (2021). The Moral Economy of Life in the Pandemic. Στο D. Fassin, & M. Fourcade, *Pandemic Exposures Economy and Society in the Time of Coronavirus* (σσ. 155-175). Chicago: Hau Books.

Federici, S. (2004). *Caliban and the Witch: Women, the Body and Primitive Accumulation.* New York: Autonomedia.

Finkelstein, V. (2001). *A Personal Journey Into Disability Politics.* Ανάκτηση από http://www.independentliving.org/docs3/finkelstein01a.html

Fraser, N. (2014). Behind Marx's Hidden Abode: For an Expanded Conception of Capitalism. *New Left Review*, σσ. 55-72.

Mavropalias, T., & Anastasiou, D. (2016). What does the greek model of parallel support have to say about co-teaching? *Teaching and Teacher Education*, σσ. 224-233.

Mezzandri, A. (2022, May). Social reproduction and pandemic neoliberalism: Planetary crises and reorganisation of life, work and death. *Organization*, σσ. 379-400.

Oliver, M. (2009). *Αναπηρία και Πολιτική.* Αθήνα: Επίκεντρο.

Slee, R. (2001). Driven to the Margins: Disabled students, inclusive schooling and the politics of possibility. *Cambridge Journal of Education*, σσ. 385-397.

Slee, R. (2008). Beyond special and regular schooling? An inclusive education reform agenda. *International Studies in Sociology of Education*, σσ. 99-116.

Stevano, S., Ali, R., & Jamieson, M. (2021). Essential for what? A global social reproduction view on the re-organisation of work during the COVID-19 pandemic. *Canadian Journal of Development Studies*, σσ. 178-199.

UPIAS. (1976). *Fundamental Principles of Disability.* Ανάκτηση από https://disability-studies.leeds.ac.uk/wp-content/uploads/sites/40/library/UPIAS-fundamental-principles.pdf

Χατζαρούλα, Π. (2012). *Σμιλεύοντας την υποταγή: οι έμισθες οικιακές εργάτριες στην Ελλάδα το πρώτο μισό του εικοστού αιώνα.* Αθήνα: Παπαζήση.

Δέγλερης Εμμανουήλ
Φιλόλογος ειδικής αγωγής
demmanlis@gmail.com

Η παροχή ανώτατης εκπαίδευσης στη φυλακή: Οφέλη και εμπόδια. Προκλήσεις κατά την περίοδο της πανδημίας

Αικατερίνη Γουργουρίνη

Περίληψη

Η πρόσβαση των κρατουμένων στην εκπαίδευση αποτελεί θεμελιώδες ανθρώπινο δικαίωμα, το οποίο δε διακυβεύεται λόγω της ποινικής καταδίκης και του εγκλεισμού. Η παροχή ευκαιριών μεταδευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στα καταστήματα κράτησης, επιδιώκεται παγκοσμίως ως στρατηγική για την άμβλυνση των εκπαιδευτικών και κοινωνικών ανισοτήτων. Οι ανισότητες οφείλονται κυρίως σε παράγοντες που δυσχεραίνουν τη συμμετοχή της συγκεκριμένης πληθυσμιακής ομάδας στην ανώτατη εκπαίδευση.

Η ανώτατη εκπαίδευση είναι ζωτικής σημασίας για την κοινωνική κινητικότητα και, παρά τα εμπόδια, συμβάλλει στην ενδυνάμωση, στην επανανθρωποποίηση και κατ' επέκταση στην κοινωνική αλλαγή, μέσω της συμπερίληψης των κρατουμένων. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα στις φυλακές προσφέρουν σημαντικά οφέλη στην οικονομία και την απασχόληση, προετοιμάζοντας αποτελεσματικότερα τους κρατούμενους για την κοινωνική τους επανένταξη. Παράλληλα, συντελούν στη μείωση της υποτροπής και άρα στην εξοικονόμηση πόρων, ενισχύοντας τα κράτη προκειμένου να ανταποκριθούν στις σύγχρονες ανάγκες.

Δεδομένης της σπουδαιότητας του εκπαιδευτικού προγραμματισμού στη λειτουργία των καταστημάτων κράτησης και στις συνθήκες διαβίωσης των κρατουμένων, η παροχή ανώτατης εκπαίδευσης κρίθηκε αναγκαίο να συνεχιστεί ακόμα και στις πρόσφατες συνθήκες πανδημίας, κατά τις οποίες ανέκυψαν πρόσθετες δυσκολίες και νέοι περιορισμοί στο ευρύτερο πλαίσιο της φυλακής.

Λέξεις Κλειδιά: Φυλακή, Ανώτατη Εκπαίδευση, Πανδημία, Covid-19

The provision of higher education in prison: Benefits and barriers. Challenges during the pandemic

Abstract

Prisoners' access to education is a fundamental human right, which is not compromised due to the criminal conviction and imprisonment. The provision of post-secondary education opportunities in detention facilities is pursued worldwide as a strategy to alleviate educational and social inequalities. Inequalities are mainly due to factors that make it difficult for the specific population group to participate in higher education.

Higher education is vital for social mobility and, despite the barriers it contributes to empowerment, rehumanization and, by extension, social change through the inclusion of prisoners. Education programmes in prisons offer significant benefits to the economy and employment more effectively, preparing prisoners for their social reintegration. At the same time, they contribute to the reduction of recidivism and therefore to the saving of resources, strengthening the states in order to respond to modern needs.

Given the importance of educational programming to the operation of detention centers and the living conditions of prisoners, the provision of higher education was deemed necessary to continue even in the recent pandemic conditions during which additional difficulties and new restrictions arose in the wider context of the prison.

This study attempts to highlight aspects related to the provision of higher education in the prison area. First, a brief reference is made to the contribution, the long-term development as well as the higher education programmes of the prisoners, on a global and national level. Subsequently, the benefits of university education are analyzed, on an individual and collective level, during the serving of the sentence and after release from prison. Next, the obstacles that are often encountered during the educational process are recorded, making it difficult for prisoners to study. Emphasis is placed on the period of the pandemic, which brought significant changes and limitations to the

provision of education within detention facilities. Finally, the conclusions of the study are formulated, in relation to some propositions that emerged through the theoretical review but also the acquired professional experience in the context of the prison.

Key Words: Prison, Higher Education, Pandemic, Covid-19

Εισαγωγή

Η εκπαίδευση στο χώρο της φυλακής θεωρείται ότι κατέχει μία στρατηγικά ισχυρή θέση στο θεσμικό πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης καθώς συνδέεται με τρεις (3) κυρίαρχους τομείς πολιτικής: α) δικαιοσύνη, β) ανθρώπινα δικαιώματα και γ) κοινωνική πολιτική, εκπαίδευση και κατάρτιση (Smith, 2019). Η «διορθωτική εκπαίδευση» (Correctional Education) όλων των βαθμίδων, παρέχεται ως δικαίωμα στους κρατούμενους παγκοσμίως, σύμφωνα με τα πρότυπα και τις συμβάσεις των Ηνωμένων Εθνών καθώς και βάσει της ισχύουσας νομοθεσίας κάθε κράτους (Vandala & Bendall, 2019). Κατά τις τελευταίες κυρίως δεκαετίες, η διεθνής κοινότητα έχει προσανατολίσει το ενδιαφέρον της στον εξανθρωπισμό της ποινικής δικαιοσύνης, στην προάσπιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων των κρατουμένων καθώς και στα ατομικά και κοινωνικά οφέλη της διορθωτικής εκπαίδευσης (Πέτσας, 2017).

Αντιστοίχως, η ανώτατη εκπαίδευση αξιολογείται ως ένας από τους πιο βασικούς αποτρεπτικούς παράγοντες για την εγκληματικότητα, την υποτροπή και την επαναφυλάκιση. Βάσει ερευνητικών δεδομένων, οι κρατούμενοι συχνά αντιμετωπίζουν μακροχρόνια δυσκολία πρόσβασης στην εκπαιδευτική διαδικασία και τείνουν διαχρονικά να υποεκπροσωπούνται στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση (Pearson & Heckert, 2020). Έτσι, η συμμετοχή τους σε ακαδημαϊκές σπουδές, αποτελεί ένα καίριο ζήτημα που απασχολεί τους φορείς χάραξης πολιτικής, τα πανεπιστημιακά ιδρύματα, τους ερευνητές, τους υποστηρικτές της μεταρρύθμισης της ποινικής δικαιοσύνης και το ευρύτερο σωφρονιστικό σύστημα.

Η παρούσα μελέτη επιχειρεί να αναδείξει πτυχές που συνδέονται με την παροχή ανώτατης εκπαίδευσης στο χώρο της φυλακής. Αρχικά, γίνεται συνοπτική αναφορά στη συμβολή, στη διαχρονική εξέλιξη καθώς και στα προγράμματα ανώτατης εκπαίδευσης των κρατουμένων, σε παγκόσμιο και εθνικό επίπεδο. Εν συνεχεία, αναλύονται τα οφέλη της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης, σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο, κατά την έκτιση της ποινής και μετά την αποφυλάκιση. Ακολούθως, καταγράφονται τα εμπόδια που συχνά συναντώνται κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, δυσχεραίνοντας τη φοίτηση των κρατουμένων. Έμφαση δίνεται στην περίοδο της πανδημίας, η οποία επέφερε σημαντικές αλλαγές και περιορισμούς στην παροχή ανώτατης εκπαίδευσης εντός των καταστημάτων κράτησης. Τέλος, διατυπώνονται τα συμπεράσματα της μελέτης, σε συνάρτηση με κάποιες προτάσεις που προέκυψαν μέσω της θεωρητικής ανασκόπησης αλλά και της αποκτηθείσας επαγγελματικής εμπειρίας στο πλαίσιο της φυλακής.

1. Η ανώτατη εκπαίδευση στη φυλακή

Η ενίσχυση της ισότιμης πρόσβασης στη δια βίου εκπαίδευση, η ανάπτυξη των γνώσεων, των επαγγελματικών δεξιοτήτων και η προώθηση ευέλικτων τρόπων μάθησης, εμπίπτουν στην πολιτική της Ε.Ε. που σχετίζεται με την εκπαίδευση και την κατάρτιση στα καταστήματα κράτησης (Γουργουρίνη & Μπούνα, 2021; Smith, 2019). Η δυνατότητα συμμετοχής των κρατουμένων σε εκπαιδευτικά προγράμματα, παρέχεται όχι μόνο ως ανθρώπινο δικαίωμα αλλά και ως μία προπαρασκευαστική διαδικασία για τη σταδιακή επανένταξή τους (Coley & Barton, 2006). Σύμφωνα με τους Pettit & Kroth (2011), η διορθωτική εκπαίδευση καλείται να επιτελέσει ένα διττό ρόλο: να προετοιμάσει τους κρατούμενους για την κοινωνική τους επανένταξη και να αποτελέσει μία παραγωγική δραστηριότητα κατά την περίοδο της φυλάκισης. Ένα ορθά δομημένο περιβάλλον εκπαίδευσης στις φυλακές, συμβάλλει αφενός, στην ενεργητική και δημιουργική εμπλοκή των κρατουμένων και αφετέρου, στην πολιτειότητα και στη διαμόρφωση μίας θετικής κοινωνικής ταυτότητας (Pike & Farley, 2018).

Μελέτες αποτυπώνουν ότι η εκπαίδευση –και δη η ανώτατη– αποτελεί έναν από τους πιο αποτελεσματικούς τρόπους προκειμένου να σπάσει ο κύκλος της φτώχειας, της φυλάκισης και της επιστροφής στη φυλακή (St Francis College, nd). Εντοπίζεται ένας βαθμός σύγκλισης μεταξύ των στόχων της σύγχρονης φυλακής και των στόχων της εκπαίδευσης στη φυλακή, κυρίως στην κατεύθυνση της προσωπικής αλλαγής, του «ανασχηματισμού» του ατόμου και της κοινωνικής επανένταξης (UNESCO, 2021). Η ανώτατη εκπαίδευση αξιολογείται ως μορφή επένδυσης και ως «στρατηγική κοινής λογικής» για τη μείωση της υποτροπής, τονίζοντας την αναγκαιότητα πρόσβασης σε ποιοτική μορφή εκπαίδευσης για τους κρατούμενους (Taylor et al, 2020). Απώτερος σκοπός είναι η διαμόρφωση καινοτόμων, διαδραστικών εμπειριών ανώτατης εκπαίδευσης σε «δυσπρόσιτα» περιβάλλοντα, με τη συμμετοχή και την ουσιαστική αλληλεπίδραση φοιτητών, επαγγελματιών και ακαδημαϊκών (Nichols et al, 2019).

Οι πρώτες μορφές εκπαίδευσης στη φυλακή επικεντρώθηκαν στη βασική εκπαίδευση ενηλίκων κρατουμένων και στην ανάπτυξη επαγγελματικών δεξιοτήτων. Στη δεκαετία του 1960, οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής, τα σωφρονιστικά καταστήματα και η κοινότητα υποστήριζαν ως επί το πλείστον τα εκπαιδευτικά προγράμματα στις φυλακές (Ryan, 1995). Ωστόσο, τα τελευταία 50 έτη, υπήρξε κοινωνική και πολιτική αμφιθυμία ως προς την παροχή εκπαίδευσης. Η ανώτατη εκπαίδευση δεν αποτελούσε προτεραιότητα στο παρελθόν. Το γεγονός αυτό αποδίδεται εν μέρει στα χαμηλά επίπεδα βασικής εκπαίδευσης των κρατουμένων αλλά ίσως αποτελεί και συνέπεια αποφάσεων των αρμόδιων οργάνων, σχετικά με την κατανομή των περιορισμένων πόρων και των ποινικών προτεραιοτήτων (UNESCO, 2021). Οι πολιτικές προτεραιότητες που επικεντρώνονται στη σκληρή αντιμετώπιση του εγκλήματος και η αρνητική αντίληψη της κοινής γνώμης σχετικά με τους φυλακισμένους που λαμβάνουν δωρεάν πανεπιστημιακή εκπαίδευση, ενδεχομένως εξηγούν το γεγονός ότι η κρατική χρηματοδότηση των προγραμμάτων ανώτατης εκπαίδευσης στις φυλακές αποτέλεσε αμφιλεγόμενο ζήτημα (Evans et al, 2017). Τις τελευταίες δεκαετίες, η ακαδημαϊκή εκπαίδευση έχει διευρυνθεί με την ανάπτυξη των συνεργασιών μεταξύ πανεπιστημίων και φυλακών (UNESCO, 2021).

Σε παγκόσμιο επίπεδο, λειτουργούν προγράμματα ανώτατης εκπαίδευσης στις φυλακές όπως το Making the Connection Project (Αυστραλία), Book Clubs for Inmates (Καναδάς), India Vision Foundation (Ινδία), Africa Prisons Project (Ανατολική Αφρική), Hudson Link for Higher Education (ΗΠΑ) και Project Rebound (ΗΠΑ). Επίσης, υπάρχουν φορείς και οργανώσεις που ασχολούνται με την προαγωγή της ανώτατης εκπαίδευσης στη φυλακή, όπως η Ένωση Σωφρονιστικής Εκπαίδευσης (Correctional Education Association), η «Συμμαχία» (ALLIANCE for Higher Education in Prison) κ.α. Αναφορικά με την ανώτατη εκπαίδευση των κρατουμένων στη χώρα μας, παρέχεται αρχικά δυνατότητα συμμετοχής στις πανελλήνιες εξετάσεις για την εισαγωγή και φοίτησή τους σε δημόσια πανεπιστημιακά ιδρύματα.

Επίσης, το 2016 υπεγράφη σύμφωνο συνεργασίας μεταξύ του Υπουργείου Δικαιοσύνης Διαφάνειας και Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων (ΥΔΔΑΔ) και του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (ΕΑΠ) για: α) την προσφορά είκοσι (20) θέσεων-υποτροφιών ετησίως αποκλειστικά σε κρατούμενους των καταστημάτων κράτησης σε προγράμματα προπτυχιακών σπουδών της επιλογής τους, β) τη διασφάλιση από το ΕΑΠ είκοσι (20) επιπλέον θέσεων ετησίως σε κρατούμενους σε προγράμματα σπουδών της επιλογής τους, τα δίδακτρα των οποίων θα καλύπτονται από το ΥΔΔΑΔ. Σκοπός της συμφωνίας ήταν η ενίσχυση της εκπαίδευσης και της κοινωνικής επανένταξης των κρατουμένων, μέσω της παροχής ίσων ευκαιριών (Συμφωνία Συνεργασίας ΥΔΔΑΔ & ΕΑΠ, 2016).

Πέραν του ΕΑΠ, η φοίτηση καταδίκων και υποδίκων κρατουμένων στα υπόλοιπα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα μπορεί να πραγματοποιείται και με εξ αποστάσεως παρακολούθηση μαθημάτων. Με κοινή απόφαση των Υπουργών Οικονομικών, Παιδείας και Θρησκευμάτων και Δικαιοσύνης, Διαφάνειας και Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων καθορίζονται οι προϋποθέσεις, ο τρόπος και οι απαραίτητες λεπτομέρειες για την εξ αποστάσεως παρακολούθηση των μαθημάτων και των εργαστηρίων καθώς και η συμμετοχή στις εξετά-

σεις, σύμφωνα με το πρόγραμμα σπουδών της σχολής στην οποία φοιτούν (Κ.Υ.Α. 29809/2015). Βάσει της συγκεκριμένης απόφασης, ανατίθεται στο Συμβούλιο Φυλακής η αρμοδιότητα να υποστηρίζει την παρακολούθηση μαθημάτων και εργαστηρίων καθώς και να προβαίνει σε όλες τις απαραίτητες ενέργειες για τη διασφάλιση της απρόσκοπτης επικοινωνίας των φοιτητών κρατουμένων με το εκπαιδευτικό προσωπικό και τις διοικητικές υπηρεσίες του τμήματος φοίτησής τους. Στους εξ αποστάσεως φοιτητές διασφαλίζεται η χρήση Η/Υ, η ελεγχόμενη πρόσβαση στο διαδίκτυο και σε κάθε άλλο οπτικοακουστικό ή έντυπο υλικό για εκπαιδευτικούς λόγους ενώ προβλέπονται ειδικοί χώροι μελέτης (Δημητρούλη & Ρηγούτσου, 2017).

2. Οφέλη ανώτατης εκπαίδευσης στη φυλακή

Τα κύρια πλεονεκτήματα της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης των κρατουμένων μπορούν να διαχωριστούν σε: α) βραχυπρόθεσμα, κατά τη διάρκεια της κράτησης και β) μακροπρόθεσμα, μετά την αποφυλάκιση (Poole, 2015). Σύμφωνα με τον Boggs (2019), είναι σημαντικό ότι τα οφέλη των εκπαιδευτικών προγραμμάτων των φυλακών είναι εμφανή πριν από την αποφυλάκιση. Τα προγράμματα μεταδευτεροβάθμιας εκπαίδευσης βελτιώνουν το περιβάλλον και την κουλτούρα της φυλακής, δημιουργώντας ασφαλέστερες εγκαταστάσεις και διαμορφώνοντας μία πιο θετική προοπτική για το μέλλον.

Η ανώτατη εκπαίδευση διαμορφώνει εκ νέου την αίσθηση του εαυτού και τους τρόπους με τους οποίους το άτομο σχετίζεται με το οικογενειακό, ακαδημαϊκό και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Πολλοί φοιτητές κρατούμενοι περιγράφουν την οικοδόμηση σχέσεων κατά τις πανεπιστημιακές τους σπουδές, ως βασικό παράγοντα για τη σταδιοδρομία τους, τον εμπλουτισμό ιδεών, την παροχή νέων ευκαιριών, την ενδυνάμωσή τους και την αντιμετώπιση των προσωπικών τους δυσκολιών (Wallace et al, 2020). Οι κρατούμενοι εκπαιδεύονται στην κριτική σκέψη, στις επικοινωνιακές και κοινωνικές δεξιότητες, στη διαχείριση του χρόνου, στην οργάνωση και στον καθορισμό στόχων, στη λήψη ευθυνών και πρωτοβουλιών (May, 2020). Ερευνητικές μελέτες αποτυπώνουν ότι η εκπαιδευτική εμπειρία κινητοποιεί τόσο την επιδίωξη θετικών ευκαιριών για τους κρατούμενους όσο και την επιθυμία τους να αποτελέσουν ενεργά μέλη της κοινότητάς τους. Η εκπαιδευτική συμμετοχή ενισχύει γνώσεις, οι οποίες αποδεικνύονται εξαιρετικά επωφελείς για την πορεία επανένταξης των κρατουμένων καθώς και για τη διαδικασία άμβλυνσης του στίγματος και των αρνητικών επιπτώσεων του εγκλεισμού (Evans et al, 2017, p.18-19).

Οι Wallace et al (2020), δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στα οφέλη της ακαδημαϊκής εκπαίδευσης των κρατουμένων, συμπεριλαμβανομένων οικονομικών ευκαιριών, της αυξημένης συμμετοχής στα κοινά και των υποστηρικτικών κοινωνικών δικτύων. Τα προγράμματα εκπαίδευσης στις φυλακές συνεισφέρουν στην ευρύτερη οικονομία και το εργατικό δυναμικό (Boggs, 2019). Η ανώτατη εκπαίδευση βελτιώνει τις προοπτικές απασχόλησης των αποφυλακισθέντων ενώ, διαφαίνεται ότι όσοι συμμετέχουν σε εκπαιδευτικά προγράμματα κατά τη διάρκεια της φυλάκισής τους, είναι πιθανότερο να εξακολουθήσουν να ασχολούνται με την εκπαίδευση και μετά την έξοδό τους από τη φυλακή (Davis et al, 2013; Evans et al, 2017; Wilson et al, 2000). Σύμφωνα με την Corbett (2019), η σπουδαιότητα της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης στις φυλακές δε συνδέεται μόνο με οικονομικούς παράγοντες ούτε πρόκειται για ένα απλό κίνητρο συναλλαγής. Εμπεριέχει την επιλογή και τη δράση του ατόμου να ασχοληθεί με την πνευματική του διεύρυνση ενώ, ενσαρκώνει την ίδια τη φύση της αλλαγής της προσωπικής πορείας, μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Παράλληλα, η ανώτατη εκπαίδευση καταρρίπτει τους φυλετικούς, εθνικούς και λοιπούς φραγμούς που αποτελούν συχνή αιτία εντάσεων στα καταστήματα κράτησης και κατ' επέκταση βελτιώνει σημαντικά τις σχέσεις μεταξύ των μελών του προσωπικού και των κρατουμένων. Ως εκ τούτου, σημειώνεται σημαντική μείωση της χρήσης βίας και των πειθαρχικών παραπτωμάτων μεταξύ των εκπαιδευόμενων. Ωστόσο, ο αντίκτυπος της εκπαίδευσης ξεπερνά κατά πολύ τους τοίχους της φυλακής καθώς μελέτες αναδεικνύουν τη θετική επίδραση της εκπαίδευσης και στα παιδιά των φοιτητών κρατουμένων, παρέχοντας την ευκαιρία να «σπάσει» ο διαγενεακός κύκλος της ανισότητας και της φυλάκισης (Northwestern Prison Education

Program, nd). Συνοψίζοντας, η εκπαιδευτική συμμετοχή δείχνει να λειτουργεί ευεργετικά πρωτίστως στην προσωπικότητα, στη συμπεριφορά, στις σχέσεις και στις προοπτικές των κρατουμένων ενώ, σε ένα ευρύτερο επίπεδο, ο μετασχηματιστικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης στη φυλακή, μπορεί να συμβάλλει στην προώθηση της δημόσιας ασφάλειας, στη μείωση της φτώχειας και της ανισότητας σε παγκόσμια κλίμακα (Κελίδου, 2011; Vandala & Bendall, 2019).

3. Εμπόδια στην ανώτατη εκπαίδευση κρατουμένων

Η συμμετοχή των φυλακισμένων και αποφυλακισμένων στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση είναι λιγότερο διαδεδομένη σε σύγκριση με το γενικό πληθυσμό. Αυτές οι ανισότητες οφείλονται σε μεγάλο βαθμό σε εμπόδια που παρακωλύουν την πρόσβαση της συγκεκριμένης κοινωνικής ομάδας στην ανώτατη εκπαίδευση (Wallace et al, 2020). Όπως και σε άλλες εξωτερικές παρεμβάσεις στο χώρο της φυλακής, έτσι και στην περίπτωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ισχύει η αναπόφευκτη σύγκρουση δύο διαφορετικών διαστάσεων: του απελευθερωτικού χαρακτήρα της εκπαίδευσης και του περιοριστικού πλαισίου της φυλακής (Κελίδου, 2011).

Τα σημαντικά εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι κρατούμενοι, σε επίπεδο πρόσβασης στην εκπαίδευση, δημιουργούν αισθητές διαφοροποιήσεις στο μορφωτικό επίπεδο μεταξύ της συγκεκριμένης κοινωνικής ομάδας και του γενικού πληθυσμού. Οι διαφορές διευρύνονται όσο αυξάνονται οι βαθμίδες εκπαίδευσης. Ο πληθυσμός των κρατουμένων έχει συνήθως χαμηλότερο μέσο εκπαιδευτικό επίπεδο από το γενικό πληθυσμό, το οποίο –σε συνδυασμό με το στίγμα του ποινικού μητρώου– καθιστά δυσκολότερη την ανεύρεση εργασίας μετά την αποφυλάκιση (Gibbond & Ray, 2021). Παράλληλα, δυσχεραίνεται και η πρόσβαση στην εκπαίδευση κατά την έξοδο από τη φυλακή, κυρίως εξαιτίας περιορισμών στην οικονομική στήριξη (Wallace et al, 2020).

Οι Westrheim & Manger (2014), ως βασικότερα εμπόδια της εκπαιδευτικής συμμετοχής των κρατουμένων, αναφέρουν την έλλειψη επαρκούς πληροφόρησης σχετικά με τις παρεχόμενες δυνατότητες και ευκαιρίες, το μεγάλο χρόνο αναμονής, το περιορισμένο εύρος των μαθημάτων καθώς και πρόσθετες, περιστασιακές δυσκολίες. Η May (2020) περιγράφει ότι με την πάροδο του χρόνου, πλήθος ανασταλτικών παραγόντων μετέτρεψαν την επιδίωξη της ανώτατης εκπαίδευσης στη φυλακή σε έναν διαρκή αγώνα. Ο θόρυβος, ο υπερπληθυσμός, η έλλειψη σύγχρονων πληροφοριών ή πρόσβασης στο διαδίκτυο, προβλήματα στη διεξαγωγή μαθημάτων και εξετάσεων, προστριβές με τους ακαδημαϊκούς συμβούλους ή τους καθηγητές, το άγχος και οι συνθήκες διαβίωσης στη φυλακή, η αποθαρρυντική στάση του σωφρονιστικού προσωπικού κ.α., αποτέλεσαν πρόσθετα εμπόδια στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Ορισμένοι μελετητές έχουν προσεγγίσει τα εμπόδια ως «αντικίνητρα» που αποτρέπουν τη συμμετοχή των κρατουμένων στην εκπαιδευτική διαδικασία (Κορέλλα, 2016). Ο Quigley διακρίνει τα αντικίνητρα σε τρεις (3) κατηγορίες: α) στην αυτοδιάθεση για συμμετοχή, η οποία επηρεάζεται από ήδη διαμορφωμένες και συχνά αρνητικές αντιλήψεις των κρατουμένων για την εκπαίδευση και τα οφέλη της, β) σε θεσμικά εμπόδια, όπως έλλειψη οικονομικών πόρων, εκπαιδευτικού ή φυλακτικού προσωπικού, ανεπάρκεια υποδομών και υλικοτεχνικών μέσων (Η/Υ, συγγράμματα κ.α.) και, γ) σε άλλα εμπόδια που επηρεάζουν τη δυνατότητα συμμετοχής στην εκπαίδευση (π.χ. υποχρεωτική διακοπή των μαθημάτων λόγω αποφυλάκισης, μεταγωγής σε άλλο κατάστημα κράτησης ή τέλεσης πειθαρχικού παραπτώματος) (Messemer, 2011:97).

Οι Pike & Farley (2018) έχουν εντοπίσει αρκετές δυσκολίες ως προς την πρόσβαση και την υποστήριξη όλων των μορφών ανώτατης εκπαίδευσης στο περιβάλλον της φυλακής, όπως στην περίπτωση των μεταπτυχιακών φοιτητών και των επιβλεπόντων εκπαιδευτικών τους για τη διενέργεια έρευνας. Σε ένα ευρύτερο επίπεδο, διαφαίνεται ότι οι κρατούμενοι αντιμετωπίζουν σημαντικές προκλήσεις κατά τη συμμετοχή τους στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση. Από τη μία πλευρά, παρακινούνται για την απόκτηση ενός ακαδημαϊκού πτυχίου, το οποίο θεωρούν ότι θα τους διασφαλίσει μία ευνοϊκότερη προοπτική για το μέλλον.

Από την άλλη πλευρά όμως, ο τίτλος σπουδών από μόνος του δεν αποτελεί εγγύηση για μία επιτυχή κοινωνική επανένταξη. Διαπιστώνεται λοιπόν ότι ακόμα κι αν διατίθενται ευκαιρίες ανώτατης εκπαίδευσης, οι προσδοκίες των φοιτητών παραμένουν συχνά χαμηλές. Αυτό αποδίδεται στην ανησυχία και στο φόβο των κρατουμένων για τον κοινωνικό στιγματισμό τους λόγω της φυλάκισης και επηρεάζει αρνητικά την κοινωνική τους συμμετοχή μετά την έκτιση της ποινής τους (Moreira et al, 2017; UNESCO, 2021).

4. Προκλήσεις κατά την περίοδο της πανδημίας

Η πανδημία του κορωνοϊού COVID-19 υποχρέωσε τα καταστήματα κράτησης παγκοσμίως να λάβουν πρόσθετα περιοριστικά μέτρα για την αποφυγή εξάπλωσης του ιού. Στο πλαίσιο αυτό, οι φυλακές αναγκάστηκαν να αναστείλουν για μεγάλα χρονικά διαστήματα την πρόσβαση των επισκεπτών, την υλοποίηση προγραμμάτων και δράσεων καθώς και τις μετακινήσεις των κρατουμένων εντός της φυλακής. Μάλιστα, σε πολλές φυλακές εφαρμόστηκε ο 24ωρος περιορισμός των κρατουμένων στο χώρο του θαλάμου τους ή σε χώρους καραντίνας. Αυτοί οι περιορισμοί κατέστησαν δύσκολη ή ακόμα και ανέφικτη την ομαλή διεξαγωγή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων στα καταστήματα κράτησης. Όσον αφορά την παροχή ανώτατης εκπαίδευσης, σε πολλές φυλακές υπήρξε αναστολή των μαθημάτων και περιορισμός της επικοινωνίας των κρατουμένων φοιτητών με τα πανεπιστημιακά ιδρύματα (Royer et al, 2021).

Από την έναρξη της πανδημίας, τα προγράμματα ανώτατης εκπαίδευσης στις φυλακές επηρεάστηκαν εξαιτίας του υπερπληθυσμού, των τροποποιήσεων στα προγράμματα εκπαίδευσης, της περιορισμένης πρόσβασης των κρατουμένων στις εγκαταστάσεις καθώς και των 11 εκατομμυρίων τεκμηριωμένων θετικών κρουσμάτων σε σωφρονιστικά καταστήματα παγκοσμίως. Οι ήδη υπάρχουσες προκλήσεις για τα εκπαιδευτικά προγράμματα των φυλακών αυξήθηκαν σημαντικά από την πανδημία, προβάλλοντας την ανάγκη να εφαρμοστούν εναλλακτικοί τρόποι διδασκαλίας ώστε να διασφαλιστεί η συνέχεια και η αποτελεσματικότητα της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης των κρατουμένων. Στην εποχή της πανδημίας, οι εκπαιδευτικοί που ασχολούνται με φυλακισμένους φοιτητές, ήλθαν αντιμέτωποι με πρόσθετους περιορισμούς και δεσμεύσεις σε ένα ήδη δύσκολο περιβάλλον για την εκπαίδευση και τη διδασκαλία (Montenegro, 2021).

Όπως προκύπτει, τα ζητήματα πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση επιδεινώθηκαν από τις απαιτήσεις και τους περιορισμούς που επέφερε η περίοδος της πανδημίας. Σε πολλές περιπτώσεις, ο εξοπλισμός και οι χώροι εκπαίδευσης που χρησιμοποιούνται για τη διεξαγωγή των προγραμμάτων, παρέμειναν κλειστοί για μεγάλα χρονικά διαστήματα. Ως εκ τούτου, σημειώθηκαν σημαντικές δυσκολίες στην πρόσβαση των κρατουμένων όχι μόνο σε εκπαιδευτικό υλικό αλλά και σε προσωπικό που λειτουργεί ως σύνδεσμος μεταξύ των πανεπιστήμιων και των σωφρονιστικών ιδρυμάτων (Davis, 2020; Kurtzman, 2020).

Ως προς την ανταπόκριση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων των φυλακών σε αυτές τις αιφνίδιες αλλαγές, υπήρξαν διαφοροποιήσεις ανά χώρα. Από την άνοιξη του 2020 και έπειτα, στον απόηχο της κοινωνικής αποστασιοποίησης που προκλήθηκε από την πανδημία, τα περισσότερα πανεπιστήμια υλοποιούσαν τα μαθήματά τους μέσω διαδικτύου. Ωστόσο, τα προγράμματα εκπαίδευσης των φυλακών –συμπεριλαμβανομένων των μεταδευτεροβάθμιων προγραμμάτων– αντιμετώπισαν ποικίλα τεχνολογικά και γραφειοκρατικά ζητήματα για τη συνέχιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Παγκοσμίως, εφαρμόστηκαν διάφοροι τρόποι επίλυσης των δυσκολιών που προέκυψαν όπως ταχυδρομική αποστολή μαθημάτων, παράδοση χειρόγραφων εργασιών, προσαρμογή μέτρων αξιολόγησης, εκπαιδευτικών στόχων και αποτελεσμάτων (Johnson, 2021).

5. Συμπεράσματα

Η παροχή εκπαίδευσης στη φυλακή αποτελεί παγκοσμίως σημαντική παράμετρο της σωφρονιστικής ιδρυματικής μεταχείρισης, λειτουργώντας ως αναπόσπαστο μέρος της χάραξης αντεγκληματικής πολιτικής (Παπαδημητρίου, 2019). Τα εκπαιδευτικά προγράμματα στη φυλακή είναι σημαντικό να διαμορφώνονται με βάση τις συνθήκες του χώρου, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, τις δυνατότητες και τις ανάγκες των κρατουμένων (Vacca, 2004). Οι παρεμβάσεις οφείλουν να είναι εστιασμένες, με τη χρήση κατάλληλων εργαλείων και τεχνικών, προκειμένου να διασφαλίζεται η συνέχεια και η αποτελεσματικότητά τους, να ενισχύονται τα εκπαιδευτικά οφέλη και να περιορίζεται η πιθανότητα υποτροπής μετά την αποφυλάκιση (Γουργουρίνη & Μπούνα, 2022; Harlow, 2003; Μανώλη, 2019). Η διαδικασία αυτή προϋποθέτει έμπειρο και καταρτισμένο ανθρώπινο δυναμικό, το οποίο μπορεί να διαμορφώσει ένα δομημένο πλαίσιο μάθησης, μέσα σε αντικειμενικά δύσκολες συνθήκες (Παπαδημητρίου, 2019).

Προκειμένου να ενισχυθούν οι ευκαιρίες ανώτατης εκπαίδευσης στη φυλακή, απαιτούνται πολιτικές που συμβάλλουν στην εξάλειψη των εμποδίων, τα οποία συναντώνται στη διαδικασία εισαγωγής και φοίτησης των κρατουμένων στο πανεπιστήμιο. Οι Wallace et al (2020) προτείνουν την καθιέρωση και τη διεύρυνση προγραμμάτων υποστήριξης για τους φοιτητές κρατούμενους εντός του ακαδημαϊκοί περιβάλλοντος, την αύξηση της χρηματοδότησης της εκπαίδευσης και τη διαμόρφωση προγραμμάτων μετάβασης πριν την αποφυλάκιση. Τα μεταβατικά προγράμματα απευθύνονται σε άτομα που πρόκειται να αποφυλακιστούν, με σκοπό να διευκολύνουν την ομαλή κοινωνική τους επάνοδο. Πέραν των βασικών παροχών (στέγαση, απασχόληση, μετακίνηση), μπορούν να παρέχουν βοήθεια στη διαδικασία εγγραφής, σύνδεση με τις πανεπιστημιακές σπουδές καθώς και ακαδημαϊκή καθοδήγηση των φοιτητών. Κατ' αυτόν τον τρόπο, επιχειρείται η επαρκής υποστήριξη και η εξασφάλιση των απαιτούμενων πόρων για τη συνέχιση της εκπαίδευσης μετά την έξοδο από τη φυλακή (Insight Garden Program, nd)

Η τακτική και ουσιαστική αλληλεπίδραση μεταξύ των κρατουμένων φοιτητών και του εκπαιδευτικού προσωπικού, καθώς επίσης και οι υποστηρικτικές δράσεις, όπως η διαδικτυακή διδασκαλία και η παροχή εκπαιδευτικών συμβουλών, μπορούν να συμβάλλουν θετικά στην επίτευξη των ακαδημαϊκών στόχων (Montenegro, 2021). Σε παγκόσμιο επίπεδο, έχουν γίνει προτάσεις για την ενίσχυση της ανώτατης εκπαίδευσης στις φυλακές, περιλαμβάνοντας την αύξηση της χρηματοδότησης, την πρόσβαση των κρατουμένων σε υποτροφίες και τη διεύρυνση του θεσμικού πλαισίου για ίσες ευκαιρίες στην απασχόληση ώστε να συμπεριλαμβάνονται και οι αποφυλακισθέντες (Steurer, 2020). Δεδομένης της πανδημίας του COVID-19, ο τρόπος και οι δυνατότητες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης έχουν επεκταθεί, εκτός από την εκπαίδευση μέσω αλληλογραφίας που θα μπορούσε να λειτουργήσει ως μέσο διευκόλυνσης της διδασκαλίας σε σπουδαστές κρατουμένους που είναι εγγεγραμμένοι σε πανεπιστημιακά προγράμματα (Montenegro, 2021).

Παρότι στη χώρα μας θεσμοθετήθηκε, ως κατεπείγον μέτρο αντιμετώπισης του κορωνοϊού, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση στα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα (Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2020), το συγκεκριμένο μέτρο δεν μπόρεσε να εναρμονιστεί επαρκώς στο πλαίσιο της φυλακής. Διαπιστώθηκε ότι μέχρι το Μάιο του 2021 που ξεκίνησε η χορήγηση δωρεάν αυτοδιαγνωστικών τεστ, κατά βάση δεν εφαρμόστηκε σύγχρονη και ασύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση για τους κρατούμενους φοιτητές. Ωστόσο, σε αρκετά καταστήματα κράτησης επιχειρήθηκε η εύρεση και η εφαρμογή εναλλακτικών τρόπων ενίσχυσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως: η παράδοση χειρόγραφων εργασιών, η διευκόλυνση πρόσβασης σε τυπωμένο εκπαιδευτικό υλικό, η συνεργασία των συμβούλων εκπαίδευσης της φυλακής με το διδακτικό προσωπικό των πανεπιστημίων, ως διασυνδετικός κρίκος επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων.

Η ισότιμη πρόσβαση σε εκπαιδευτικές ευκαιρίες, η ενίσχυση των κινήτρων συμμετοχής, η ύπαρξη συμβουλευτικής καθοδήγησης σε ζητήματα εκπαίδευσης (πριν και μετά την αποφυλάκιση), αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες για την προαγωγή της ανώτατης εκπαίδευσης των κρατουμένων και την αποτελε-

σματικότητά της ως προς την επανένταξη, την απασχολησιμότητα και τη μείωση της υποτροπής. Επίσης, απαιτείται ανάλογη μέριμνα για τη διαμόρφωση κατάλληλων χώρων μελέτης στα καταστήματα κράτησης, την παροχή απαραίτητης υλικοτεχνικής υποδομής και την ενίσχυση της χρήσης και της πρόσβασης των εκπαιδευόμενων σε τεχνολογικά μέσα.

Διαπιστώνεται ότι παγκοσμίως έχουν διεξαχθεί περιορισμένες μελέτες για τον ορθό προσδιορισμό και τη συγκριτική αξιολόγηση των ποιοτικών μεταδευτεροβάθμιων ευκαιριών στις φυλακές (Brick & Ajinkya, 2020), γεγονός που δυσχεραίνει την ακριβή κατανόηση και αποτίμηση των εκπαιδευτικών ωφελειών για τους κρατούμενους, το προσωπικό, το σωφρονιστικό σύστημα και την ευρύτερη κοινότητα. Εντούτοις, η αξιοποίηση της έρευνας και της αξιολόγησης δύναται να συμβάλλει καθοριστικά στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και εφαρμογής πολιτικών, σε επίπεδο ανώτατης εκπαίδευσης. Παράλληλα, κρίνεται ιδιαιτέρως σημαντική η καλλιέργεια ενός συλλογικού πνεύματος απέναντι στην εκπαίδευση, σε συνάρτηση με δράσεις επανένταξης και υπηρεσίες ψυχικής υγείας (Dewey et al, 2020). Συμπερασματικά, η επίτευξη μίας ποιοτικής και αποτελεσματικής εκπαιδευτικής διαδικασίας, προϋποθέτει αντίστοιχες πρωτοβουλίες και παρεμβάσεις, διαθέσιμους πόρους, κατάλληλες υποδομές και απρόσκοπτη συνεργασία μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων μερών (πολιτική ηγεσία, σωφρονιστική διοίκηση, εκπαιδευτικά ιδρύματα, προσωπικό καταστημάτων κράτησης), με την παράλληλη ενεργό συμμετοχή των ίδιων των κρατουμένων (Γουργουρίνη & Μπούνα, 2021).

Βιβλιογραφία

Boggs, B. G. (2019). *Correction by Degrees: Postsecondary Programs in Prisons*. Paper No 7, A Legislator's Toolkit for the New World of Higher Education, National Conference of State Legislatures

Brick, M.S. & Ajinkya, J. (2020). *Supporting Success: The higher education in prison key performance indicator framework*. Institute for Higher Education Policy

Coley, R. J. & Barton, P. E. (2006). *Locked up and locked out: An educational perspective on the U.S prison population*. Policy Information Report, NJ08541-0001, Policy Information Center

Corbett, E. (2019). *Higher Education in prison crucial to teaching about oppression, society*. https://jjie.org/2019/01/14/higher-education-in-prison-crucial-to-teaching-about-oppression-society/

Γουργουρίνη, Α. & Μπούνα, Β. (2021). Το δικαίωμα στην εκπαίδευση σε συνθήκες κράτησης. Η συμβολή της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην κοινωνική επανένταξη των κρατουμένων Στο Ζάγκος, Χ., Θάνος, Θ. (επιμ.) *Κοινωνία Πολιτική και Εκπαίδευση. Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης και εκπαιδευτική πολιτική: ερευνητικές τομές*. Πεδίο

Γουργουρίνη, Α. & Μπούνα, Β. (2022). *Παραβατικότητα και κοινωνικός αποκλεισμός: Οι επιπτώσεις του κοινωνικού στίγματος και το φαινόμενο της περιστρεφόμενης πόρτας στα καταστήματα κράτησης.* [Πρακτικά 7ου Τακτικού Συνεδρίου Ελληνικής Κοινωνιολογικής Εταιρείας]. Κοινωνίες μετά την κρίση, κοινωνίες χωρίς κρίση; Διαδικτυακό Συνέδριο, Αθήνα 23-25 Σεπτεμβρίου 2020 (σ. 99-110) https://www.hellenicsociology.gr/ekdoseis/praktika-7oy-taktikoy-synedrioy

Davis, L. M., Bozick, R., Steele, J. L., Saunders, J., & Miles, J. N. V. (2013). *Evaluating the effectiveness of correctional education: A meta-analysis of programs that provide education to incarcerated adults*. RAND Corporation

Davis, C. (2020). *California governor proposes closing 2 prisons in response to Covid-19*. Business Insider. https://www.businessinsider.com/ california-governor-closing-2-prisons-in-response-to-covid-19-2020-5

Dewey, S., Codallos, K., Barry, R., Drenkhahn, K., Glover, M., Muthig, A., Lockwood Roberts, S. & Abbott, B. (2020). Higher Education in Prison: A pilot study of approaches and models of delivery in eight prisons administrations. *Journal of Correctional Education*, 71 (1), 57-89

Δημητρούλη, Κ. & Ρηγούτσου, Ε. (2017). *Η εκπαίδευση στη φυλακή*: *Οδηγός για τους εκπαιδευτές των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας σε Καταστήματα Κράτησης*, Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης και Νέας Γενιάς, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων

Evans, D.N., Pelletier, E. & Szkola, J. (2017). Education in Prison and the Self-Stigma: Empowerment Continuum. *Crime & Delinquency* 64(1), 1–26

Gibbons, A. & Ray, R. (2021). The societal benefits of postsecondary prison education. https://www.brookings.edu/blog/how-we-rise/2021/08/20/the-societal-benefits-of-postsecondary-prison-education/

Harlow, C.W. (2003). *Education and Correctional Population*. US Department of Justice, Bureau of Justice Statistics

Insight Garden Program https://insightgardenprogram.org/

Johnson, C. (2021). *Lessons learned from prison education interruption during pandemic*. Fact Sheet, The Center for Law and Social Policy

Κελίδου, Ο. (2011). *Η εκπαίδευση ως πολιτική κοινωνικής επανένταξης των ενήλικων κρατουμένων στην Ελλάδα*. Τμήμα Κοινωνικής Διοίκησης – Διοίκηση Οργανισμών Κοινωνικής Πολιτικής, Εθνική Σχολή Δημόσιας Διοίκησης

Κοινή Υπουργική Απόφαση 29809/2015 - ΦΕΚ 1368/Β/3-7-2015 Καθορισμός των προϋποθέσεων, του τρόπου και κάθε αναγκαίας λεπτομέρειας για την εξ αποστάσεως παρακολούθηση των μαθημάτων και εργαστηρίων, καθώς και τη συμμετοχή στις εξετάσεις από κρατούμενους φοιτητές *ή σπουδαστές Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων*

Κορέλλα, Α. (2016). *Κίνητρα Συμμετοχής και Αντιλήψεις Εκπαιδευόμενων στο 1ο ΣΔΕ (Φυλακών) Γρεβενών*. Διπλωματική Εργασία, Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Σπουδές στην Εκπαίδευση», Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Kurtzman, L. (2020). *For prisoners, pandemic hits with greater force*. San Francisco Campus News, University of California, https://www.ucsf. edu/news/2020/10/418876/prisoners-pandemic-hits-greater-force

May, L.C. (2020). *Resilience and Resistance: Fighting for Higher Education in Prison.* https://www.insidehighered.com/views/2020/03/18/prisoner-describes-his-and-other-inmates-struggles-access-higher-education-opinion

Messemer, J.E. (2011). The historical practice of correctional education in the United States: a review of the literature. *International Journal of Humanities and Social Science, 1*(17), 91-100

Montenegro, D.A. (2021). Reaching at-Risk Students Populations During a Pandemic: The Impacts of Covid-19 on Prison Education. *Frontiers in Communication*, Vol.6, Article 604963

Moreira, J.A., Monteiro, A. & Machado, A. (2017). Adult higher education in a portuguese prison. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 8(1), 37–53

Nichols, E., Young, S. & Behan, C. (2019). Critical Reflections on Higher Education in Prison, *Journal of Prison Education and Reentry* Vol. 6 (1)

Northwestern Prison Education https://sites.northwestern.edu/npep/benefits-of-prison-education/

Παπαδημητρίου, Ι. (2019). *Ο ρόλος των προαιρετικών δράσεων στην τυπική εκπαίδευση των νεαρών κρατουμένων*. Διπλωματική Εργασία, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Εκπαίδευση και Ανθρώπινα Δικαιώματα», Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Pearson, D., Heckert, K. (2020). *Postsecondary education for incarcerated individuals: Guidance for state agencies and systems of Higher Education*. State Higher Education Executive Officers Association

Πέτσας, Γ. (2017). *Χαρακτηριστικά και αξίες των κρατουμένων στα Ειδικά Καταστήματα Κράτησης Νέων και η άσκηση του δικαιώματος τους στην εκπαίδευση*. Διδακτορική Διατριβή. Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου

Pettit, M. & Kroth, M. (2011). Educational services in Swedish prisons: successful programs of academic and vocational teaching. Criminal Justice Studies: A Critical Journal of Crime, *Law and Society,* 3(24), 215-226

Pike, A. & Farley, H. (2018). Education and Vocational Training: Why the Differences are Important. *Advancing Corrections*, 6, 81–93

Poole, H.L. (2015) *An examination of the function of education in prisons: Social, political and penal perspectives*. School of Education, University of Birmingham

Royer, C.E., Castro, E.L., Lerman, A.E., & Gould, M.R. (2021). *COVID-19 and Higher Education in Prison*. Alliance for Higher Education in Prison, https://www.higheredinprison.org/publications/covid-19

Ryan, T. A. (1995). Correctional education: Past is prologue to the future, *Journal of Correctional Education*, 46: 60-65

Smith, A. (2019). *The European Union and Prison Education – Cooperation, innovation, policy support: A historical review of the first two decades***.** https://www.epea.org/wp-content/uploads/Smith-Alan-The-EU-and-Prison-Education-A-historical-review.pdf

St Francis College https://www.sfc.edu/uploaded/h_folder/Benefits-of-Higher-Ed.pdf

Steurer, S. J. (2020). *How to unlock the power of prison education*. Policy Report, The ETS Center for Research on Human Capital and Education

Taylor, S., Holman, S., Walsh, B. & Jackson, V. (2020). *The promise of a Higher Education should be open to all – Even those in prison*. https://edtrust.org/wp-content/uploads/2014/09/The-Promise-of-a-Higher-Education-Should-Be-Open-to-All-Even-Those-In-Prison-October-21-2020.pdf

UNESCO (2021). *Education in prison: A literature review*. Institute for Lifelong Learning

Vacca, J. S. (2004). Educated prisoners are less likely to return to prison, *The Journal of Correctional Education, 55*(4), 297–305

Vandala, D.G. & Bendall, M. (2019). The transformative effect of correctional education: A global perspective. Research Article. *Cogent Social Sciences 5*(1), 1677122

Wallace, D., Eden, N. & Flores, J. (2020). *Benefits of Higher Education for Formerly Incarcerated People*. https://irle.berkeley.edu/benefits-of-higher-education-for-formerly-incarcerated-people/

Westrheim, K. & Manger, T. (2014). Iraqi Prisoners in Norway: Educational Background, Participation, Preferences and Barriers to Education. *Journal of Prison Education and Reentry, 1*(1), 6-19

Wilson, D., Gallagher, C. & MacKenzie, D. (2000). *A meta-analysis of corrections-based education, vocation, and work programs for adult offenders*. Journal of Research in Crime and Delinquency, 347–368

Υπουργείο Δικαιοσύνης Διαφάνειας και Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων & Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (2016) *Προγραμματική Συμφωνία Συνεργασίας*, 21 Σεπτεμβρίου 2016

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (2020). *Κατεπείγοντα μέτρα αντιμετώπισης των αρνητικών συνεπειών της εμφάνισης του κορωνοϊού COVID-19 και της ανάγκης περιορισμού της διάδοσής του,* Πράξη Νομοθετικού Περιεχομένου. Άρθρο 12, 11 Μαρτίου 2020

Γουργουρίνη Αικατερίνη
MSc Κοινωνική Λειτουργός, Κατάστημα Κράτησης Πάτρας –
Υπ. Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Πατρών
e-mail: kat.gourgourini@gmail.com

Τα εμπόδια μάθησης των μεταπτυχιακών φοιτητριών κατά την περίοδο της πανδημίας Covid-19: η περίπτωση της Σχολής Ανθρωπιστικών Επιστημών του Ελληνικού Ανοιχτού Πανεπιστημίου

Βαλεντίνη Παπαγεωργίου, Αναστασία Παμπούρη

Περίληψη

Η παρούσα εργασία ερευνά τα εμπόδια μάθησης που αντιμετώπισαν οι μεταπτυχιακές φοιτήτριες οι οποίες κατά την πρώτη περίοδο της πανδημίας Covid-19 (2020-2021) φοιτούσαν στη Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών του Ελληνικού Ανοιχτού Πανεπιστημίου (ΕΑΠ). Σύμφωνα με τη βασική υπόθεση της έρευνας τα εμπόδια μάθησης των μεταπτυχιακών φοιτητριών επιδεινώθηκαν στην περίοδο της πανδημίας. Πραγματοποιήθηκε ποσοτική έρευνα με χρήση ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου, ενώ το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 332 μεταπτυχιακές φοιτήτριες της Σχολής Ανθρωπιστικών Επιστημών του ΕΑΠ. Λαμβάνοντας υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του δείγματος, όπως είναι οι πολλαπλοί κοινωνικοί ρόλοι που αναλαμβάνουν οι γυναίκες, σε συνδυασμό με τις αντίξοες συνθήκες διαβίωσης που επέφερε η πανδημία Covid-19, αναδείχθηκαν τα αποτελέσματα της έρευνας. Συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε ότι δεν υπήρξε σημαντική μεταβολή των θεσμικών εμποδίων κατά την περίοδο της πανδημίας. Ωστόσο, φάνηκε όλα τα εμπόδια μάθησης να επιδεινώθηκαν τόσο από τη μείωση του διαθέσιμου μηνιαίου εισοδήματος όσο και από τη φροντίδα τρίτων. Εμβαθύνοντας, οι έγγαμες φοιτήτριες που φρόντιζαν μικρά παιδιά ή ηλικιωμένα άτομα παρατηρήθηκε ότι ήταν ευπαθείς σε καταστασιακά και προδιαθετικά εμπόδια μάθησης. Επιπλέον, αποκαλύφθηκε συσχετισμός, σύμφωνα με τον οποίο, παράγοντες που αμβλύνουν τα καταστασιακά εμπόδια μάθησης φαίνεται να επιδεινώνουν τα προδιαθετικά εμπόδια σε έγγαμες φοιτήτριες με παιδιά.

Λέξεις Κλειδιά: Πανδημία Covid-19, Εκπαίδευση Ενηλίκων, Εμπόδια μάθησης, Γυναίκες εκπαιδευόμενες, Εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Extended Abstract

This paper investigates the learning barriers faced by postgraduate female students who, during the first period of the Covid-19 pandemic (2020-2021), studied at the School of Humanities of the Hellenic Open University (HOL). The Covid-19 pandemic has affected all aspects of human activity, such as the economy, education and the mental state of individuals. The multiple roles of adult life can create obstacles, should the individual decide to continue their studies. In addition, barriers to learning seem to affect female adult learners in a particular way because of different issues of inequality they face. According to the basic hypothesis of the research, the barriers to learning of graduate students worsened during the pandemic period. A quantitative survey was carried out, using an electronic questionnaire, while the sample of the research was 332 postgraduate female students of the Faculty of Humanities of the EAP. Taking into consideration the special characteristics of the sample, such as the multiple social roles assumed by women, combined with the adverse living conditions brought about by the Covid-19 pandemic, the results of the research emerged. The majority of the sample is under the age of 55, while half of the female students live in the major urban centers of the country and take care of children >13 years old or the elderly. A significant percentage of participants continued to work during the pandemic period, the majority of them working from home. Regarding barriers to learning, it was observed that there was no significant change in institutional barriers during the pandemic period. However, all learning barriers appeared to be exacerbated by both decreasing disposable monthly income and caring for others. Delving deeper, married female students who cared for young children, or the elderly, were observed to be vulnerable to situational and dispositional barriers to learning. Additionally, a correlation was revealed whereby factors that moderate situational barriers to learning appear to exacerbate dispositional barriers in married female students with children.

Keywords: Covid-19 Pandemic, Adult Education, Barriers to learning, Female learners, Distance education.

Εισαγωγή

Η νόσος του κορονοϊού (COVID-19), η οποία προήλθε από την πόλη Wuhan της κεντρικής Κίνας, εξαπλώθηκε ραγδαία σε όλο τον κόσμο. Τον Ιανουάριο του 2020 ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (WHO, 2020) κήρυξε την επιδημία του κορονοϊού ως πανδημία, η οποία επηρέασε αρνητικά πολλές πτυχές της καθημερινής ζωής των ανθρώπων. Οι κυβερνήσεις σε όλο τον κόσμο αναγκάστηκαν να υποτάξουν τους πολίτες τους σε παρατεταμένες περιόδους lockdown, δημιουργώντας μια νέα πραγματικότητα στην οποία τόσο ο κοινωνικός όσο και ο οικονομικός παράγοντας δέχθηκαν ισχυρό πλήγμα (Tubadji, Boy, & Webber, 2020).

Είναι γεγονός ότι κατά την περίοδο της πανδημίας ο τρόπος αλληλεπίδρασης των ανθρώπων άλλαξε ριζικά και πολλές πτυχές της καθημερινής ζωής τους ενδέχεται να επηρεαστούν στο άμεσο μέλλον (Griffin &Denholm, 2020). Η διακοπή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, είναι ευρέως αποδεκτός τρόπος για κάμψη του αριθμού κρουσμάτων από τις περισσότερες χώρες. Μέχρι τον Δεκέμβρη του 2020, είχε διαταραχθεί η εκπαιδευτική διαδικασία του 57% του συνόλου των εκπαιδευόμενων ατόμων, παγκοσμίως (UNESCO, 2020). Υιοθετήθηκε πλατιά η διαδικτυακή εκπαίδευση, της οποίας η αποτελεσματικότητα αμφισβητήθηκε, και χαρακτηρίστηκε ελλιπής (Havi, 2020).

Παρατηρείται ότι στην Εκπαίδευση Ενηλίκων δεν υπάρχουν αρκετά δεδομένα για την περίοδο της πανδημίας, τόσο διεθνώς όσο και στη χώρα μας (Γούλας & Καραλής, 2020) γι' αυτόν τον λόγο κρίνεται αναγκαία η διερεύνηση των εμποδίων μάθησης των ενηλίκων την περίοδο της πανδημίας, με στόχο την ανάδειξη τυχόν αδυναμιών και την ενίσχυση περισσότερων ερευνών με κατεύθυνση τη βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών σε περιόδους κρίσεων, όπως είναι οι πανδημίες.

Συνεχίζοντας, η βασική υπόθεση της παρούσας έρευνας είναι ότι τα εμπόδια μάθησης των ενηλίκων επιδεινώθηκαν κατά την περίοδο της πανδημίας. Οι επιμέρους στόχοι της έρευνας ορίζονται οι εξής:

1. Να μελετηθεί η σχέση των εμποδίων μάθησης των μεταπτυχιακών φοιτητριών της σχολής των Ανθρωπιστικών Επιστημών του Ε.Α.Π., με την πανδημία Covid-19 και
2. Να διερευνηθούν τα εμπόδια μάθησης τα οποία κατά την περίοδο της πανδημίας του Covid-19 επηρεάζουν αρνητικά τη φοίτηση των μεταπτυχιακών φοιτητριών της σχολής των Ανθρωπιστικών Επιστημών του Ε.Α.Π..

1. Το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας

Η βασική ερευνητική υπόθεση της παρούσας εργασίας είναι ότι η πανδημία που προκάλεσε ο SARS-CoV-2, επιδείνωσε τα εμπόδια μάθησης στην εκπαίδευση ενηλίκων. Η υπόθεση στηρίζεται:

- Στη βιβλιογραφική ανασκόπηση σχετικά με την επίδραση των πανδημιών στην κοινωνία και τη διατάραξη που προκαλούν σε όλες τις εκφάνσεις της ανθρώπινης δραστηριότητας, με έμφαση στην εκπαιδευτική διαδικασία.
- Στην έρευνα των Desjardins και Rubenson (2009), η οποία συνδέει τα εμπόδια μάθησης με τη λειτουργία του κράτους, όπου η ομαλή λειτουργία του κράτους πρόνοιας συσχετίζεται με τα μικρότερα εμπόδια στη μάθηση. Κατ΄ επέκταση ένα κράτος που φορτίζεται προκειμένου να βρει τρόπους για να αντιμετωπίσει τις επιπτώσεις της πανδημίας θα μπορούσε να ενισχύσει τα εμπόδια μάθησης.

1.1 *Καθορισμός των εμποδίων μάθησης*

Ως βάση για τον καθορισμό των εμποδίων επιλέγεται η έρευνα της Τσολάκου (2013). Ο λόγος είναι ότι οι συμμετέχουσες στην έρευνα ήταν μεταπτυχιακές φοιτήτριες του τμήματος Ανθρωπιστικών Επιστημών του ΕΑΠ, δείγμα δηλαδή ίδιο με αυτό της παρούσας εργασίας. Επιπλέον, η έρευνα είναι σχετικά πρόσφατη και ποιοτική. Στην παρούσα εργασία, για λόγους διευκόλυνσης στην επεξεργασία των δεδομένων,

τα εμπόδια μάθησης κατηγοριοποιούνται σε θεσμικά, καταστασιακά και προδιαθετικά σύμφωνα με τα πρότυπα που θέτει η Cross (1981) και άλλοι ερευνητές, σε πολύ πιο πρόσφατες εργασίες (Desjardins & Rubenson, 2013). Στον πίνακα παρακάτω, στη μία στήλη φαίνονται τα εμπόδια μάθησης που εντοπίζονται από την Τσολάκου και στη δεύτερη στήλη αναφέρονται τα ονόματα των ερευνητών που επιβεβαιώνουν το εύρημα.

Πίνακας 1. Εντοπισμός θεσμικών εμποδίων

	Εύρημα της Τσολάκου (2013)	Επιβεβαιώνεται στην βιβλιογραφική επισκόπηση της παρούσας έρευνας από :
Θεσμικά εμπόδια	Δυσκολίες πρόσβασης σε έντυπο εκπαιδευτικό υλικό	(Deutsch & Schmertz, 2011)
	Δυσκολία στην δια ζώσης συμμετοχή της ΟΣΣ	(Deutsch & Schmertz, 2011)
	Δυσκολία στην επικοινωνία με τον ΣΚ	(Deutsch & Schmertz, 2011) (Hillesheim, 1998) (Dabaj, et al,2011)
	Δυσκολία στην επιλογή ΘΕ	(Deutsch & Schmertz, 2011)
	Μη ελαστικά χρονοδιαγράμματα σπουδών	(Deutsch & Schmertz, 2011)
	Έλλειψη διαδικτυακών παροχών από το ίδρυμα	(Deutsch & Schmertz, 2011) (Dabaj, et al, 2011)

Πίνακας 2. Εντοπισμός καταστασιακών εμποδίων

	Εύρημα της Τσολάκου (2013)	Επιβεβαιώνεται στην βιβλιογραφική επισκόπηση της παρούσας έρευνας από :
Καταστασιακά εμπόδια	Δυσκολίες στη συναναστροφή με συμφοιτητές	(Deutsch & Schmertz, 2011)
	Ανεπάρκεια τεχνολογικού εξοπλισμού στο σπίτι	(Dabaj, et al, 2011)
	Αυξημένες οικογενειακές υποχρεώσεις	(Home & Hinds, 2000)
	Εργασιακές υποχρεώσεις που εμποδίζουν τη μελέτη	(Home & Hinds, 2000)
	Οικονομικές δυσκολίες	(Home & Hinds, 2000) (Fairchild,2003)
	Έλλειψη χρόνου	(Home & Hinds, 2000) (Deutsch & Schmertz,2011)

Πίνακας 3. Εντοπισμός προδιαθετικών εμποδίων

Προδιαθετικά εμπόδια	Εύρημα της Τσολάκου (2013)	Επιβεβαιώνεται στην βιβλιογραφική επισκόπηση της παρούσας έρευνας από :
	Άγχος που προκύπτει από τις συνθήκες ζωής	(Home & Hinds, 2000) (Deutsch & Schmertz, 2011) (Fairchild, 2003) (Ajibade, et al, 2020)
	Σύγκρουση ρόλων που αφορούν την θέση της γυναίκας στην κοινωνία σήμερα	(Home & Hinds, 2000) (Deutsch & Schmertz, 2011) (Fairchild, 2003) (Ajibade, et al, 2020)
	Αισθήματα τύψεων	(Deutsch & Schmertz, 2011) (Ajibade, et al, 2020)

Στα τρία προδιαθετικά εμπόδια που φαίνονται παραπάνω θα προστεθεί και η ιδέα για παραίτηση από τις σπουδές. Η πανδημία και τα μέτρα αντιμετώπισής της, είχαν σοβαρό αντίκτυπο στην ψυχική υγεία του πληθυσμού, με τις γυναίκες να είναι πιο ευάλωτες σε αυτή την πίεση (Τριανταφυλλίδου, 2020). Σε αυτό το δεδομένο στηρίζεται η υπόθεση ότι μέσα στο δυσμενές κλίμα της πανδημίας, οι ενήλικες φοιτήτριες κάτω από το βάρος των αυξημένων υποχρεώσεων και των νέων συνθηκών που έπρεπε να αντιμετωπίσουν, ίσως σκέφτηκαν να διακόψουν τις σπουδές τους.

2. Μεθοδολογία έρευνας

Η παρούσα έρευνα διεξήχθη κατά τον μήνα Μάρτιο του 2021, περίοδο εφαρμογής αυστηρών μέτρων κοινωνικής αποστασιοποίησης. Με βάση τον σκοπό και τους επιμέρους στόχους της μελέτης η προτεινόμενη μέθοδος είναι η ποσοτική με τυχαία δειγματοληψία επειδή αποτελεί μια αντικειμενική μέθοδο έρευνας (Creswell, 2016). Επίσης, με την υιοθέτηση της ποσοτικής προσέγγισης, είναι δυνατή η συσχέτιση δύο ή περισσοτέρων μεταβλητών, γεγονός που ενισχύει τη δυνατότητα εξαγωγής συμπερασμάτων που ενδέχεται να υποδεικνύουν μια τάση στο δείγμα και συνεπακόλουθα στον πληθυσμό (Cohen & Manion, 1994). Συντάχθηκε ερωτηματολόγιο 24 ερωτήσεων το οποίο χωρίζεται σε δύο μέρη:

- Τα δημογραφικά στοιχεία.
- Τα εμπόδια μάθησης όπως εντοπίστηκαν προηγουμένως, πάνω στα οποία οι συμμετέχουσες κλήθηκαν να σημειώσουν τον βαθμό επιδείνωσης.

Μέσω της πλατφόρμας Google forms, το ερωτηματολόγιο μετατράπηκε σε ηλεκτρονική μορφή και κοινοποιήθηκε σε μέσα κοινωνικής δικτύωσης, όπου υπάρχουν ομάδες, μέλη των οποίων είναι αποκλειστικά μεταπτυχιακοί φοιτητές του τμήματος Ανθρωπιστικών Επιστημών του ΕΑΠ. Ελήφθησαν 332 απαντήσεις, οι οποίες στη συνέχεια περάστηκαν στο λογισμικό SPSS. Έγινε έλεγχος αξιοπιστίας με τον δείκτη Cronbach's Alpha και έλεγχος κατανομής ανά ερώτηση, για την κανονικότητα. Τα αποτελέσματα εξήχθησαν με τις μεθόδους της περιγραφικής στατιστικής κάνοντας αντιπαραβολή των δημογραφικών στοιχείων με τον βαθμό επιδείνωσης των εμποδίων. Έχουν προηγηθεί τα αντίστοιχα τεστ που υπέδειξε ο έλεγχος κατανομής.

2.1 *Σχεδιασμός ερωτηματολογίου*

Οι συμμετέχουσες κλήθηκαν να δηλώσουν ηλικιακή ομάδα, οικογενειακή κατάσταση, αριθμό τέκνων, μηνιαίο εισόδημα, εργασιακή κατάσταση και τόπο διαβίωσης. Σχετικά με την ηλικία, καθορίστηκαν 3

διαφορετικές ηλικιακές ομάδες: 25-40, 41-55 και άνω των 55. Σχετικά με την εργασιακή κατάσταση, οι συμμετέχουσες δήλωσαν το αν εργάζονται, αν με την έναρξη της πανδημίας συνέχισαν να εργάζονται κατ΄οίκον ή αν συνέχισαν να πηγαίνουν όπως πριν στον εργασιακό τους χώρο. Οι συμμετέχουσες κλήθηκαν να δηλώσουν το μηνιαίο εισόδημα που έχουν στη διάθεσή τους για τις ανάγκες τις δικές τους και της οικογένειάς τους εφόσον υπάρχει. Καθορίστηκαν 3 επίπεδα εισοδήματος με το πρώτο να σταματάει στα 1500 ευρώ και το τελευταίο να ξεκινάει από τα 3000 ευρώ. Ο διαχωρισμός έγινε στην ουσία με ανώτατα όρια και με το σκεπτικό ότι η έρευνα απευθύνεται σε γυναίκες που έχουν ολοκληρώσει τουλάχιστον έναν προπτυχιακό κύκλο σπουδών και πιθανότατα εργάζονται λαμβάνοντας έναν σταθερό μισθό, αφού είναι σε θέση να καλύπτουν τα έξοδα σπουδών. Στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου οι συμμετέχουσες κλήθηκαν να σημειώσουν την επιδείνωση των εμποδίων που καθορίστηκαν στο θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας, επάνω σε μία κλίμακα Likert 4 βαθμών, όπου 1 = καθόλου και 4= πάρα πολύ.

2.2 *Ελεγχος αξιοπιστίας*

Οι ερωτήσεις ομαδοποιήθηκαν με βάση τα κριτήρια που χαρακτηρίζουν τα θεσμικά, καταστασιακά και προδιαθετικά εμπόδια. Ο δείκτης Cronbach's Alpha υποδεικνύει την αξιοπιστία και τη συνάφεια της κάθε υποομάδας. Με την βοήθεια του SPSS εφαρμόζουμε τον δείκτη σε κάθε υποομάδα ερωτήσεων χωριστά. Σε περίπτωση που κάποια υποομάδα εμφανίσει χαμηλότερη τιμή, τότε θα ερευνηθεί η απόκλιση της κάθε ερώτησης ξεχωριστά και αυτές που σημειώνουν τη μεγαλύτερη θα αποκλειστούν.

Υποομάδα των θεσμικών εμποδίων:

Αποτελούνται από 6 ερωτήσεις έγινε έλεγχος αξιοπιστίας και η τιμή του δείκτη βρέθηκε ότι ήταν μη ικανοποιητική 0,652. Έγινε παράλειψη των 2 ερωτήσεων με τη μεγαλύτερη απόκλιση και πραγματοποιήθηκε δευτερος έλεγχος αξιοπιστίας:

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,741	4

Το 0,741 είναι αποδεκτή τιμή σύμφωνα με το κριτήριο που τέθηκε.

Υποομάδα των καταστασιακών εμποδίων:

Αποτελούνται από 6 ερωτήσεις και η τιμή του δείκτη είναι:

Έλεγχος αξιοπιστίας ομάδας καταστασιακών εμποδίων

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,825	6

Η τιμή 0,825 είναι ικανοποιητική, οπότε μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε και τις 6 ερωτήσεις.

Υποομάδα των προδιαθετικών εμποδίων:

Αποτελούνται από 4 ερωτήσεις και η τιμή του δείκτη είναι:

Έλεγχος αξιοπιστίας ομάδας προδιαθετικών εμποδίων

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,795	4

Η τιμή 0,795 είναι επίσης ικανοποιητική και ως εκ τούτου θα συμπεριληφθούν στην ανάλυση και οι 4 ερωτήσεις.

2.3 *Έλεγχος κανονικότητας και επιλογή μεθόδου επαγωγικής στατιστικής*

Προκειμένου να εντοπιστεί η κατάλληλη μέθοδος επαγωγικής στατιστικής ανάλυσης, θα πρέπει να γίνει έλεγχος κατανομής του δείγματος. Με την βοήθεια του SPSS σχηματίστηκαν οι παρακάτω 2 πίνακες για τις ομάδες των δημογραφικών στοιχείων και των εμποδίων χωριστά. Αρχικά παρουσιάζεται η κατανομή του δείγματος σε σχέση με τα δημογραφικά στοιχεία:

Πίνακας 4. Έλεγχος κατανομής στην ομάδα των δημογραφικών

Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Ηλικία	,360	318	<,001	,685	318	<,001
Τόπος κατοικίας	,303	318	<,001	,780	318	<,001
Εργασιακή κατάσταση	,283	318	<,001	,842	318	<,001
Διαθέσιμο μηνιαίο εισόδημα	,445	318	<,001	,594	318	<,001
Μειωμένο εισόδημα λόγω πανδημίας	,431	318	<,001	,590	318	<,001
Οικογενειακή κατάσταση	,351	318	<,001	,738	318	<,001
Αριθμός τέκνων	,269	318	<,001	,813	318	<,001
Φροντίδα παιδιών ή και ηλικιωμένων ατόμων	,360	318	<,001	,634	318	<,001

a. Lilliefors Significance Correction

Ο πίνακας περιέχει δύο δείκτες. Για δείγματα N>50, όπως στην προκειμένη περίπτωση που ελήφθησαν 332 απαντήσεις, επιλέγουμε τον δείκτη Kolmogorov – Smirnov και ελέγχουμε τον δείκτη σημαντικότητας Sig., ο οποίος δείχνει κανονική κατανομή δείγματος σε περίπτωση που η τιμή του είναι μεγαλύτερη από 0,05. Στο σύνολο των δημογραφικών φαίνεται ότι ο δείκτης σημαντικότητας είναι <0,001, άρα οι απαντήσεις δεν έχουν κανονικότητα.

Ο πίνακας ελέγχου κανονικότητας αναφορικά με τα εμπόδια είναι ο εξής:

Πίνακας 5. Έλεγχος κατανομής στην ομάδα των εμποδίων

Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Δυσκολία πρόσβασης στο έντυπο εκπαιδευτικό υλικό	,369	309	<,001	,706	309	<,001
Δυσκολία από την αναβολή των δια ζώσης ΟΣΣ	,333	309	<,001	,742	309	<,001
Δυσκολία στην επικοινωνία με τον ΣΚ	,303	309	<,001	,775	309	<,001
Ανεπάρκεια των διαδικτυακών παροχών του ιδρύματος	,231	309	<,001	,829	309	<,001
Δυσκολία στην επαφή με τους συμφοιτητές λόγω μέτρων κοινωνικής αποστασιοποίησης	,250	309	<,001	,819	309	<,001
Ανεπάρκεια τεχνολογικού εξοπλισμού στο σπίτι	,272	309	<,001	,801	309	<,001
Δυσκολία στη διαχείριση των οικογενειακών υποχρεώσεων	,193	309	<,001	,839	309	<,001
Δυσκολία στη διαχείριση των εργασιακών υποχρεώσεων	,190	309	<,001	,854	309	<,001
Οικονομικές δυσκολίες λόγω μείωσης μισθού ή νέων εξόδων που προέκυψαν	,275	309	<,001	,791	309	<,001
Μειωμένος χρόνος μελέτης	,180	309	<,001	,845	309	<,001
Άγχος που οφείλεται στις συνθήκες της πανδημίας και εμποδίζει τη μελέτη	,183	309	<,001	,864	309	<,001
Η σύγκρουση ρόλων έγινε εντονότερη λόγω της πανδημίας	,197	309	<,001	,848	309	<,001
Αισθήματα τύψεων	,175	309	<,001	,848	309	<,001
Ιδέες για παραίτηση από τις σπουδές	,396	309	<,001	,666	309	<,001

a. Lilliefors Significance Correction

Συμβουλευόμαστε τον ίδιο δείκτη και παρατηρούμε ότι επίσης η κατανομή των απαντήσεων είναι μη-κανονική, επειδή Sig. < 0.05. Ως εκ τούτου, για να αποκαλυφθούν οι συσχετισμοί μεταξύ ανεξάρτητων και εξαρτημένων μεταβλητών, θα εφαρμοστούν τα κατάλληλα μη-παραμετρικά τεστ.

Πιο συγκεκριμένα, οι ανεξάρτητες μεταβλητές (δημογραφικά) έχουν καθοριστεί οκτώ στο σύνολο και δύο από αυτές είναι δίτιμες. Για αυτές τις δύο ανεξάρτητες μεταβλητές, αναφορικά με τα εμπόδια μάθησης θα εφαρμοστεί ο έλεγχος U των Mann - Whitney, ως μη-παραμετρικός, εναλλακτικός του t-test που αφορά δίτιμες μεταβλητές σε δείγματα με κανονική κατανομή. Οι υπόλοιπες πέντε μεταβλητές έχουν τρεις έως πέντε τιμές και σε αυτήν την περίπτωση θα εφαρμοστεί ο έλεγχος Kruskal – Wallis ως μη- παραμετρικός έλεγχος, εναλλακτικός του ANOVA που αφορά μεταβλητές με τρεις ή και περισσότερες τιμές σε δείγματα με κανονική κατανομή. Οι δύο μη-παραμετρικοί δείκτες που θα χρησιμοποιηθούν λειτουργούν

με βάση την μηδενική υπόθεση, η οποία στην προκειμένη περίπτωση είναι ότι τα ποσοστά επιδείνωσης του κάθε εμποδίου δεν αποκλίνουν ανάλογα με τις διαφορετικές τιμές της κάθε ανεξάρτητης μεταβλητής. Ενδεχόμενη απόρριψη της μηδενικής υπόθεσης σημαίνει ότι η συσχέτιση είναι στατιστικά σημαντική.

3. Αποτελέσματα έρευνας

3.1 *Δημογραφικά χαρακτηριστικά*

Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, ως ανεξάρτητες μεταβλητές, έχουν να κάνουν με την ηλικία των συμμετεχουσών, τον τόπο κατοικίας τους, την εργασιακή και οικογενειακή τους κατάσταση, το διαθέσιμο μηνιαίο εισόδημα που έχουν καθώς και το αν αυτό μειώθηκε για λόγους που έχουν να κάνουν με την πανδημία. Επιπλέον οι συμμετέχουσες κλήθηκαν να δηλώσουν αν παρέχουν φροντίδα σε τρίτους, συγκεκριμένα σε παιδιά ηλικίας κάτω των 13 ετών ή και σε ηλικιωμένα άτομα.

Παρατηρούμε ότι η πλειοψηφία του δείγματος ανήκει στις δύο πρώτες ηλικιακές ομάδες, ενώ το ποσοστό που αφορά την τελευταία ηλικιακή ομάδα που καθορίστηκε είναι χαμηλό (2,4%). Σχετικά με τον τόπο κατοικίας, το 50% κατοικεί στα μεγάλα αστικά κέντρα της χώρας. Η γενική εικόνα του δείγματος που αφορά την εργασιακή κατάσταση δείχνει ότι η πλειοψηφία του δείγματος συνέχισε να εργάζεται με κάποιον τρόπο κατά τη διάρκεια της πανδημίας: Εντύπωση προκαλεί το χαμηλό ποσοστό των συμμετεχουσών, οι οποίες κατά τη διάρκεια της πανδημίας βρίσκονταν σε αναστολή εργασίας, με δεδομένο ότι στη χώρα μας, μεγάλοι κλάδοι της οικονομίας (πχ επισιτισμός – τουρισμός) ανέστειλαν τις δραστηριότητές τους. Ακόμη χαμηλότερο είναι το ποσοστό αυτών που δηλώσανε ότι βρίσκονται σε άδεια. Η παραπάνω εικόνα δείχνει ότι το 75% περίπου των συμμετεχουσών, συμμετείχε ενεργά στην παραγωγή κατά τη διάρκεια της παρούσας έρευνας. Σχετικά με το διαθέσιμο μηνιαίο εισόδημα το 71% περίπου, αναφέρει εισόδημα ως 1500 ευρώ τον μήνα. Η Bhalla (2021) αναφέρει ότι οι απώλειες επηρέασαν κατά μέσο όρο έναν στους δύο ανθρώπους, σχήμα που δεν ισχύει για το δείγμα της παρούσας έρευνας, όπου απώλειες αναφέρει περίπου μία στις τρεις φοιτήτριες.

Η πλειοψηφία αφορά έγγαμες φοιτήτριες και φοιτήτριες που δεν έχουν παιδιά. Για όσες φοιτήτριες όμως έχουν παιδιά, φαίνεται ότι υπερτερούν αριθμητικά οι δίτεκνες φοιτήτριες, αφού αποτελούν περίπου το 30% του δείγματος. Οι συμμετέχουσες ως μητέρες μπορεί να φροντίζουν παιδιά κάτω των 13 ετών ή ακόμα και αν δεν έχουν παιδιά μπορεί να φροντίζουν ηλικιωμένα άτομα. Συνοψίζοντας τις συχνότητες που φαίνονται στην παρουσίαση των δημογραφικών, το δείγμα αποτελείται κυρίως από φοιτήτριες έως 55 ετών, η πλειοψηφία των οποίων κατά τη διάρκεια της πανδημίας συνέχισε να εργάζεται με κάποιον τρόπο. Δύο στις τρεις δηλώνουν εισόδημα έως 1500 ευρώ τον μήνα, ενώ η ίδια αναλογία δηλώνει ότι δεν υπέστη μείωση του δηλωθέντος εισοδήματος για λόγους που έχουν να κάνουν με την πανδημία. Οι έγγαμες φοιτήτριες αποτελούν την πλειοψηφία του δείγματος, 60% περίπου, ενώ υπερέχουν αριθμητικά οι άτεκνες. Στις φοιτήτριες που δηλώσανε ότι έχουν παιδιά, επικρατέστερες είναι οι δίτεκνες.

3.2 *Αποτελέσματα Συσχετισμών*

Έχοντας εφαρμόσει τους ελέγχους που καθορίστηκαν στη μεθοδολογία της έρευνας, συντάχθηκαν τρεις διαφορετικοί πίνακες ανά ομάδα εμποδίων, με τους συσχετισμούς μεταβλητών για τις οποίες η μηδενική υπόθεση απορρίπτεται και στατιστική σχέση έχει σημασία. Η απόρριψη των μηδενικών υποθέσεων συμβολίζεται με √.

Σχετικά με τα θεσμικά εμπόδια η εικόνα έχει ως εξής:

Πίνακας 6. Έλεγχος μηδενικής υπόθεσης θεσμικών εμποδίων

Θεσμικά Εμπόδια	Δημογραφικά στοιχεία							
	Ηλικία	Τόπος Κατοικίας	Εργασιακή Κατάσταση	Διαθέσιμο εισόδημα	Μειωμένο εισόδημα	Οικογενειακή Κατάσταση	Αριθμός τέκνων	Φροντίδα τρίτων
Δυσκολία πρόσβασης στο έντυπο εκπαιδευτικό υλικό								
Δυσκολία από την αναβολή των δια ζώσης ΟΣΣ	√	√			√			
Δυσκολία στην επικοινωνία με τον ΣΚ		√			√			
Ανεπάρκεια των διαδικτυακών παροχών του ιδρύματος			√		√			

Παρατηρούμε ότι δεν υπάρχει συσχετισμός με την δυσκολία πρόσβασης στο έντυπο υλικό. Η μείωση εισοδήματος φαίνεται να έχει ιδιαίτερη βαρύτητα αφού σχετίζεται με τρία από τα τέσσερα θεσμικά εμπόδια και αμέσως ακολουθεί ο τόπος κατοικίας. Ασθενέστερη επίδραση φαίνεται να έχουν η ηλικία και η εργασιακή κατάσταση.

Σχετικά με τα καταστασιακά εμπόδια η εικόνα είναι η εξής:

Πίνακας 7. Έλεγχος μηδενικής υπόθεσης καταστασιακών εμποδίων

Καταστασιακά Εμπόδια	Δημογραφικά στοιχεία							
	Ηλικία	Τόπος Κατοικίας	Εργασιακή Κατάσταση	Διαθέσιμο εισόδημα	Μειωμένο εισόδημα	Οικογενειακή Κατάσταση	Αριθμός τέκνων	Φροντίδα τρίτων
Δυσκολία στην επαφή με τους συμφοιτητές λόγω μέτρων κοινωνικής αποστασιοποίησης					√			
Ανεπάρκεια τεχνολογικού εξοπλισμού στο σπίτι		√	√		√	√	√	√
Δυσκολία στη διαχείριση των οικογενειακών υποχρεώσεων			√		√	√	√	√
Δυσκολία στη διαχείριση των εργασιακών υποχρεώσεων			√		√	√		√
Οικονομικές δυσκολίες λόγω μείωσης μισθού ή νέων εξόδων			√	√	√			√
Μειωμένος χρόνος μελέτης					√	√	√	√

Παρατηρούμε την πολυπλοκότητα των παραγόντων που επηρεάζουν αυτήν την ομάδα εμποδίων. Η μείωση εισοδήματος και η φροντίδα τρίτων φαίνεται να έχουν την μεγαλύτερη βαρύτητα, ενώ ακολουθούν η οικογενειακή και εργασιακή κατάσταση. Δεν αποκαλύφθηκε κάποιος συσχετισμός με την ηλικία, ενώ το διαθέσιμο εισόδημα και ο τόπος κατοικίας φαίνεται να έχουν ασθενή επίδραση στο σύνολο των εμποδίων.

Τέλος σχετικά με τα προδιαθετικά εμπόδια, οι σχέσεις για τις οποίες δεν ισχύει η μηδενική υπόθεση φαίνονται στον παρακάτω πίνακα:

Πίνακας 8. Έλεγχος μηδενικής υπόθεσης προδιαθετικών εμποδίων

Προδιαθετικά Εμπόδια	Παράγοντες επιδείνωσης							
	Ηλικία	Τόπος Κατοικίας	Εργασιακή Κατάσταση	Διαθέσιμο εισόδημα	Μειωμένο εισόδημα	Οικογενειακή Κατάσταση	Αριθμός τέκνων	Φροντίδα τρίτων
Άγχος από τις συνθήκες τις πανδημίας					√		√	√
Εντονότερη σύγκρουση ρόλων					√	√	√	√
Αισθήματα τύψεων					√	√	√	√
Ιδέες παραίτησης σπουδών			√		√			√

Παρατηρούμε μία τάση ομοιογένειας, με την πλειοψηφία των παραγόντων που επηρεάζουν αυτήν την ομάδα των εμποδίων να σχετίζεται με τη μείωση εισοδήματος και το οικείο περιβάλλον των συμμετεχουσών, δηλαδή την καθημερινότητα στο σπίτι τους.

4. Συζήτηση

4.1 *Σχετικά με τα θεσμικά εμπόδια*

Στην παρούσα έρευνα, η συγκεκριμένη ομάδα εμποδίων αφορά τη σχέση των συμμετεχουσών με το εκπαιδευτικό ίδρυμα. Πρόκειται για τα εμπόδια που φαίνεται να επιδεινώθηκαν λιγότερο. Κατά τη διάρκεια της πανδημίας φαίνεται ότι υπήρξε ένα σχετικά μικρό ποσοστό φοιτητριών που είχε δυσκολίες πρόσβασης στο έντυπο εκπαιδευτικό υλικό. Η μέθοδος επαγωγικής στατιστικής που ακολουθήθηκε δεν έδωσε κάποιον συσχετισμό.

Με βάση με τα υπόλοιπα ευρήματα στην κατηγορία των θεσμικών εμποδίων, θα ήταν λογικό το συγκεκριμένο εμπόδιο να συσχετίζεται με τη μείωση εισοδήματος, όμως ο έλεγχος δεν απέρριψε τη μηδενική υπόθεση. Σύμφωνα με την Τσολάκου (2013), η συμμετοχή στις ΟΣΣ φαίνεται ότι βοηθάει στην αποδοτικότητα των φοιτητριών ωστόσο στη συγκεκριμένη εργασία η αναβολή των δια ζώσης ΟΣΣ παρατηρείται ότι έχει μικρή επίδραση ως εμπόδιο κατά τη διάρκεια της πανδημίας και ότι η επιδείνωση αυξάνεται αναλογικά με την ηλικία. Η εικόνα αυτή δείχνει ότι η δια ζώσης συμμετοχή στις ΟΣΣ ίσως έχει μεγαλύτερη σημασία για τις μεγαλύτερες ηλικιακές ομάδες και ότι οι νεότερες φοιτήτριες δεν στηρίζονται τόσο πολύ σε αυτές. Επιπλέον, μέσα στις πανδημικές συνθήκες είναι πιθανό να άλλαξαν οι προτεραιότητες των ενήλικων νεότερων φοιτητριών και οι διαδικτυακές ΟΣΣ να θεωρήθηκαν ως ευκολία, παρά εμπόδιο.

Παρόμοια αιτιολόγηση ίσως καλύπτει και τον συσχετισμό με τον τόπο κατοικίας, αφού το αντίστοιχο εύρημα δείχνει πως οι φοιτήτριες από τις μικρότερες επαρχιακές πόλεις, μάλλον δεν δίνουν βαρύτητα στις δια ζώσης ΟΣΣ, οπότε και η αναβολή είχε μικρότερη επίδραση σε αυτές. Η δυσκολία στην επικοινωνία με τον ΣΚ, εμφάνισε συσχέτιση με τον τόπο κατοικίας της φοιτήτριας. Συγκεκριμένα, μεγαλύτερη πιθανότητα επιδείνωσης φαίνεται να έχουν φοιτήτριες που ζουν σε μεγάλες πόλεις της χώρας. Η τάση αυτή ίσως εξηγείται από τη σημασία που δίνουν αυτές οι φοιτήτριες σε αυτή την επικοινωνία. Μια φοιτήτρια που ζει

σε μια μικρή επαρχιακή πόλη, πιθανόν λόγω της απόστασης, ίσως δεν στηρίζεται τόσο πολύ επάνω στη σχέση με τον ΣΚ, εξ ου και τα χαμηλότερα ποσοστά επιδείνωσης.

Η έλλειψη των διαδικτυακών παροχών του εκπαιδευτικού ιδρύματος, εμφανίζει τη σχετικά μεγαλύτερη επιδείνωση μέσα στην ομάδα των θεσμικών εμποδίων ενισχύοντας τα ευρήματα των Deutsch & Schmertz (2011). Εκτός από τις οικονομικές δυσκολίες, το συγκεκριμένο εμπόδιο σχετίστηκε και με την εργασιακή κατάσταση των συμμετεχουσών, με την ανεργία να αποτυπώνει τη μεγαλύτερη επιδείνωση ωστόσο διάφορες έρευνες δείχνουν ότι οι γυναίκες είναι πιο πιθανό κατά την διάρκεια της ανεργίας να συνεχίσουν τις σπουδές τους (Elman & O' Rand, 2007). Αυξημένα ποσοστά εμφάνισαν οι φοιτήτριες που συνέχισαν να πηγαίνουν κανονικά στη δουλειά, ενώ η εργασία από το σπίτι φάνηκε να αμβλύνει το εμπόδιο. Με δεδομένο ότι οι διαδικτυακές παροχές ήταν ίδιες για όλες τις φοιτήτριες, συμπεραίνουμε ότι και σε αυτή την περίπτωση ο βασικός παράγοντας επιδείνωσης είναι μάλλον οικονομικός: αδυναμία αγοράς τεχνολογικού εξοπλισμού ή και λογισμικών.

4.2 *Σχετικά με τα καταστασιακά εμπόδια*

Η συγκεκριμένη ομάδα εμφάνισε τη μεγαλύτερη πολυπλοκότητα και έχει να κάνει με τις καταστάσεις που μπορεί να αντιμετώπισαν οι φοιτήτριες στην καθημερινότητά τους. Η επαφή με τους συμφοιτητές επιδεινώθηκε μόνο από τη μείωση εισοδήματος, χωρίς να έρθει στην επιφάνεια κάποιος άλλος συσχετισμός. Το αποτέλεσμα αυτό είναι λογικό, με την έννοια ότι ίσως δεν χρειάζεται η δια ζώσης επαφή για να υποστηρίξει μια φοιτήτρια την μαθησιακή της διαδικασία, χάρη στη χρήση του διαδικτύου.

Η ανεπάρκεια του τεχνολογικού εξοπλισμού στο σπίτι όπως επιβεβαιώνεται και από άλλες έρευνες (Dabaj, et. al, 2011) συνδέθηκε με την εργασιακή κατάσταση των φοιτητριών. Η ανεργία συσσωρεύει την επιδείνωση του εμποδίου ενώ η εργασία από το σπίτι την αμβλύνει. Σημαντικός είναι ο αριθμός των τέκνων, με το εμπόδιο να εμφανίζει επιδείνωση άνω της γενικής εικόνας του δείγματος από το δεύτερο παιδί και μετά. Πιθανόν, φοιτήτριες που εργάζονται από το σπίτι να είναι σε θέση να αμβλύνουν το εμπόδιο λόγω καλύτερης διαχείρισης χρόνου. Οι συμφοιτήτριές τους που συνέχισαν να πηγαίνουν κανονικά στη δουλειά, εμφανίζουν μεγαλύτερα ποσοστά επιδείνωσης, μάλλον επειδή ο χρόνος που είχαν για να διαθέσουν στις σπουδές κατελήφθη από τα παιδιά τους που έκαναν κατ΄οίκον εκπαίδευση. Η αντιπαραβολή με τον τόπο κατοικίας αποκάλυψε ότι πιο επιρρεπείς στο συγκεκριμένο εμπόδιο είναι οι φοιτήτριες που ζουν στις μικρότερες επαρχιακές πόλεις. Η δυσκολία στη διαχείριση των οικογενειακών υποχρεώσεων, εμφανίζει μεγάλο ποσοστό στους υψηλούς βαθμούς επιδείνωσης. Οι συσχετισμοί με την οικογενειακή κατάσταση και τον αριθμό τέκνων είναι απολύτως λογικοί. Αξιοσημείωτο εύρημα είναι ότι τα ποσοστά επιδείνωσης ανεβαίνουν από το δεύτερο παιδί και μετά, ενώ τυχόν οικονομικές απώλειες ή φροντίδα τρίτων τα μεγεθύνουν ακόμα περισσότερο. Η εικόνα που αφορά στη διαχείριση των εργασιακών υποχρεώσεων σε σχέση με τις ανάγκες της φοίτησης κατά την περίοδο της πανδημίας έδειξε ότι επηρεάστηκαν περισσότερο οι φοιτήτριες που εργάστηκαν από το σπίτι και φρόντιζαν μικρά παιδιά. Για τις φοιτήτριες που συνέχισαν να πηγαίνουν κανονικά στη δουλειά, εντονότερη επίδραση είχαν οι οικονομικές απώλειες. Ο συσχετισμός για την κατ΄οίκον εργασία είναι λογικός και εξηγείται από την ένταση της σύγκρουσης των ρόλων, με την οικία να συγχέεται με τον εργασιακό χώρο. Ωστόσο είδαμε ότι η εργασία από το σπίτι αμβλύνει τα υπόλοιπα καταστασιακά εμπόδια. Το συγκεκριμένο εύρημα όπως και αυτό των Home & Hinds δείχνει ότι για αυτές τις φοιτήτριες η εργασία απορρόφησε μεγάλο μέρος του χρόνου μελέτης (2000). Οι οικονομικές απώλειες επέδρασαν κατά κανόνα περισσότερο στις φοιτήτριες που συνέχισαν να πηγαίνουν στον εργασιακό τους χώρο. Στο εμπόδιο σχετικά με τις οικονομικές δυσκολίες, κατατάσσονται στη δεύτερη θέση επιδείνωσης μετά τις άνεργες φοιτήτριες. Η μείωση του χρόνου μελέτης με αφορμή τις πανδημικές συνθήκες συσχετίστηκε έντονα με τη φροντίδα τρίτων. Ο συσχετισμός είναι απολύτως λογικός και η επιδείνωση αφορά άγαμες και έγγαμες φοιτήτριες που παρέχουν τέτοια φροντίδα. Σχετικές έρευνες δίνουν ιδιαίτερη σημασία σε αυτόν τον παράγοντα (Deutsch & Schmertz, 2011). Η έντονη συσχέτιση λοιπόν,

είναι αναμενόμενη και ίσως οφείλεται στις πανδημικές συνθήκες που επέβαλαν στη γυναίκα – μητέρα να περνά αυξημένο χρόνο με τα παιδία της ή και τους ηλικιωμένους που μπορεί να φροντίζει, υποκαθιστώντας τον ρόλο του εκπαιδευτή ή ακόμα και του γιατρού (Toyin Ajibade, Opeoluwa, & Olatunji, 2020). Σημαντικό επιπλέον εύρημα είναι ότι το εμπόδιο φαίνεται να επιδεινώνεται σημαντικά από το δεύτερο παιδί και μετά, επιβεβαιώνοντας έτσι το σχήμα που υποδεικνύει το δεύτερο παιδί ως σημείο καμπής των καταστασιακών εμποδίων.

4.3 *Σχετικά με τα προδιαθετικά εμπόδια*

Οι ερωτήσεις σε αυτή την ομάδα αφορούν την προδιάθεση των φοιτητριών προς τις σπουδές τους μέσα στις πανδημικές συνθήκες. Εμφανίζουν μεγάλη ομοιογένεια στις μεταβλητές με τις οποίες συσχετίζονται, και έχουν να κάνουν σχεδόν αποκλειστικά με την οικογενειακή ζωή της φοιτήτριας, τον αριθμό τέκνων, την παροχή φροντίδας. Το πρώτο προδιαθετικό εμπόδιο έχει να κάνει με το άγχος ως παράγοντα που δυσκολεύει τις σπουδές. Το σημαντικό εύρημα έχει να κάνει με τον αριθμό τέκνων, για τον οποίο σε αντίθεση με τα καταστασιακά εμπόδια, εμφανίζεται ως σημείο καμπής το ένα παιδί. Επιπλέον, παράγοντες όπως η φροντίδα τρίτων, που κατά κανόνα επιβαρύνουν τα καταστασιακά εμπόδια, εδώ φαίνεται να αμβλύνουν τα προδιαθετικά. Εφόσον, μια φοιτήτρια έχει ένα μόνο παιδί το οποίο είναι μεγαλύτερο των 13 ετών, τότε έχει περισσότερες πιθανότητες να επιβαρυνθεί από το συγκεκριμένο εμπόδιο σε σχέση με τις συμφοιτήτριές της που έχουν περισσότερα παιδιά άνω των 13 ετών. Το εύρημα αυτό δείχνει μια εικόνα αλληλοσυμπλήρωσης ή υποκατάστασης μεταξύ καταστασιακών και προδιαθετικών εμποδίων. Η πλειοψηφία των συμμετεχουσών δήλωσε ότι βίωσε εντονότερη σύγκρουση ρόλων ενισχύοντας έρευνες όπως αυτή του Fairchild (2003). Είναι λογικά τα ευρήματα που συνδέουν το εμπόδιο με τον έγγαμο βίο και τη φροντίδα ατόμων που έχουν ανάγκες.

Ενδιαφέρον εύρημα είναι η εικόνα που θέλει τις φοιτήτριες με ένα μόνο παιδί, άνω των 13 ετών, να έχουν αυξημένες πιθανότητες να δηλώσουν μεγάλους βαθμούς επιδείνωσης σε σχέση με τις συμφοιτήτριές τους που έχουν περισσότερα παιδιά άνω των 13 ετών. Πρόκειται για την υποκατάσταση που περιγράφηκε στον προηγούμενο εμπόδιο. Για τις φοιτήτριες που φροντίζουν μικρά παιδιά επαναλαμβάνεται το σχήμα που είδαμε στα καταστασιακά, με το δεύτερο παιδί να αποτελεί το σημείο καμπής. Τα αισθήματα τύψεων από την παραμέληση των οικογενειακών υποχρεώσεων, χάρη των σπουδών, λογικά συσχετίστηκαν με την οικογενειακή κατάσταση.

Ο αριθμός τέκνων φάνηκε αρχικά να επιδεινώνει ανάλογα το εμπόδιο. Ωστόσο, και εδώ βρίσκουμε το σχήμα της αναπλήρωσης καταστασιακών – προδιαθετικών εμποδίων. Φοιτήτριες με ένα μόνο παιδί μεγαλύτερο των 13 ετών φαίνεται να συσσωρεύουν την επιδείνωση ανάμεσα στις συμφοιτήτριές τους, που δεν φροντίζουν άτομα που έχουν ανάγκες. Σχετικά με τις ιδέες παραίτησης από τις σπουδές, η εικόνα είναι αισιόδοξη, με ένα μικρό ποσοστό να δηλώνει μεγάλους βαθμούς επιδείνωσης. Το συγκεκριμένο εύρημα συνάδει με την έρευνα των Hostetler, Sweet και Moen (2007), οι οποίοι απευθυνόμενοι σε ένα δείγμα μικτό μεν, ίδιας κοινωνικής τάξης με την παρούσα έρευνα δε, ανακάλυψαν ότι οι δυσκολίες της ζωής δεν πτοούν το άτομο που έχει αποφασίσει να συνεχίσει τις σπουδές του σε αυτό το επίπεδο. Η θετική εικόνα στο συγκεκριμένο εμπόδιο αιτιολογείται και από το προφίλ των συμμετεχουσών, το μεγαλύτερο ποσοστό των οποίων συνέχισε να είναι παραγωγικό κατά την διάρκεια της πανδημίας, ενώ μικρότερο ποσοστό, από αυτό του γενικού πληθυσμού, βίωσε οικονομικές απώλειες.

Στην ανάλυση του ερωτηματολογίου φάνηκε η πιθανότητα αλληλεπίδρασης καταστασιακών και προδιαθετικών εμποδίων και η περίπτωση της υποκατάστασης του ενός από το άλλο. Η διερεύνηση αυτού του φαινομένου έχει ενδιαφέρον, όχι μόνο για την περίοδο της πανδημίας αλλά γενικά. Οι συνθήκες της οικογενειακής ζωής, όπως φάνηκε από την αντιπαραβολή καταστασιακών – προδιαθετικών εμποδίων, μπορεί ταυτόχρονα να αποτελούν παράγοντα άμβλυνσης ενός καταστασιακού εμποδίου και επιδείνωσης ενός

προδιαθετικού. Η έλλειψη δηλαδή παραγόντων όπως η μείωση εισοδήματος και η φροντίδα ατόμων που έχουν ανάγκες ή η ύπαρξη 2 ή περισσότερων τέκνων, ίσως δίνει περιθώριο να ενισχυθούν προδιαθετικά εμπόδια που έχουν να κάνουν με τις ψυχικές επιπτώσεις της πανδημίας. Η ερμηνεία των παραπάνω ευρημάτων θα μπορούσε να ενταχθεί στο θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας των Desjardins και Rubenson (2013).

Η καλύτερη κατανόηση των μηχανισμών που παράγουν τα εμπόδια μάθησης συνεπάγεται τη δημιουργία συνθηκών ώστε αυτά να ξεπεραστούν. Είναι θετικό ότι η πλειοψηφία των συμμετεχουσών είναι φοιτήτριες αποφασισμένες να φτάσουν τις σπουδές τους ως το τέλος, υπερνικώντας δυσκολίες κάθε είδους που έφερε η πανδημία. Είναι ευθύνη του κράτους πρόνοιας να δημιουργήσει συνθήκες τέτοιες ώστε τις γνώσεις που αυτές θα αποκομίσουν από τις σπουδές τους, να τις βάλουν σε εφαρμογή και να βελτιώσουν τις ζωές όλων.

Η διερεύνηση των εμποδίων μάθησης των ενηλίκων έχει ενδιαφέρον όχι μόνο για την περίοδο της πανδημίας αλλά γενικά. Επιπλέον, μια ποιοτική έρευνα, με ερωτήσεις ανοικτού τύπου, για τα εμπόδια που αντιμετώπισαν οι ενήλικοι φοιτητές μέσα στις πανδημικές συνθήκες, καθώς και μια μικτή έρευνα ίσως αποκαλύψει επιπλέον πτυχές της κατάστασης που παρουσιάζεται στην παρούσα εργασία.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Bhalla, N. (2021). *World Economic Forum.* Ανακτήθηκε 5 Ιουνίου 2021, από https://www.weforum.org/agenda/2021/05/how-many-people-experienced-a-lower-income-due-to-covid-19/

Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Creswell, J. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοστικής και της ποιοτικής έρευνας.* Αθήνα: Ίων.

Cross, K. P. (1981). *Adults as Learners*: Increasing Participation and Facilitating Learning. San Francisco, CA: Jossey Bass.

Dabaj, F., & Yetkin, A. (2011). Analysis of Communication Barriers to Distance Education: A Review Study. *Online Journal of Communication and Media Technologies, 1*(1) 1-15

Desjardins, R., & Rubenson, K. (2013). Participation patterns in adult education: The role of institutions and public policy frameworks in resolving coordination problems. *European Journal of Education, 48*(2) 262-280

Deutsch, N., & Schmertz, B. (2011). Starting form ground zero; Constraints and experiences of adult women returning to college. *The Review of Higher Education, 34*(3) 477-504

Elman, C., & O' Rand, A. (2007). The effects of social origins, life events, and institutional sorting of adults' school transitions. *Social Science Research, 36*(3), 1276-1299.

Fairchild, E. (2003). Multiple Roles of Adult Learners. *New Directions for Student Services*(102) 11-16

Griffin, D., & Denholm, J. (2020). *Medicalxpress.com.* Ανακτήθηκε 15 Απριλίου 2020 από https://medicalxpress.com/news/2020-04-lessons-global-pandemics-history.html

Havi, S. (2020). *upbeacon.com.* Ανακτήθηκε 19 Δεκεμβρίου 2020, από https://www.upbeacon.com/article/2020/09/tips-for-studing-at-home

Hillesheim, G. (1998). Distance learning; Barriers and strategies for students and faculty. *The Internet and Higher Education, 1*(1) 31-44

Home, A., & Hinds, C. (2000). Ανακτήθηκε 20 Δεκεμβρίου 2020 από
https://newprairiepress.org/cgi/viewcontent.cgi?article=2175&context=aerc

Hostetler, A., Sweet, S., & Moen, P. (2007). Gendered career paths; A life course perspective on returning to school. *Sex Roles, 56*(1-2), 85-103

Rubenson, K., & Desjardins, R. (2009). The impact of welfare state regimes on barriers to participation in adult education. *Adult Education Quarterly, 59*(3), 187-207

Toyin Ajibade, A., Opeoluwa, A., & Olatunji, D. (2020). The work-family balance of British working women during the COVID-19 pandemic. *Journal of Work-Applied management*, 13 (2), 241-260

Tubadji, A., Webber, D., & Boy, F. (2020). *Voxeu.org.* Ανακτήθηκε 18 Ιουνίου 2020 από https://voxeu.org/article/covid-19-narrative-economics-public-policy-and-mental-health

UNESCO (2020). *unesco.org.* Ανακτήθηκε 2 Δεκεμβρίου 2020, από https://en.unesco.org/covid19/educationresponse

WHO (2020). *who.int.* Ανακτήθηκε 2 Δεκεμβρίου 2020, από https://www.who.int/news/item/29-06-2020-covidtimeline

Γούλας, Χ., & Καραλής, Θ. (2020). Δια βίου εκπαίδευση και κατάρτιση: Θέσεις και προϋποθέσεις για μια ποιοτική επανεκίνηση μετά την πανδημία. Ινστιτούτο Εργασίας ΓΣΕΕ.

Τριανταφυλλίδου, Μ. (2020). Οι επιπτώσεις της πανδημίας COVID-19 στην ψυχική υγεία. *Το βήμα του Ασκληπιού, 19*(4), 274-294.

Τσολάκου, Ζ. (2013). Η μάθηση των σπουδαστριών του μεταπτυχιακού προγράμματος Σπουδές στην Εκπαίδευση στο ΕΑΠ. Παροχές που τις διευκολύνουν, δυσκολίες που διαχειρίζονται. Στο Α. Λιοναράκης(Επιμ.), 7ο *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση* (σσ. 161-172),Αθήνα.

Βαλεντίνη Παπαγεωργίου,
Νηπιαγωγός, ΜΔΕ/ΕΑΠ
vlpg84@gmail.com

Αναστασία Παμπούρη,
Δρ., Μέλος Ε.ΔΙ.Π.. Τμήμα Εκπαιδευτικής & Κοινωνικής Πολιτικής Πανεπιστήμιο Μακεδονίας/ ΣΕΠ ΕΑΠ
apamp@uom.edu.gr

Ηλεκτρονικός εκφοβισμός εκπαιδευτικών και ο παράγοντας της πανδημίας COVID-19

Δημήτριος Σταφίδας, Μαρία Πούλου, Χρήστος Αλποχωρίτης, Στέφανος Αρμακόλας

Περίληψη

Η χρήση της τεχνολογίας στον χώρο της εκπαίδευσης δεν έχει μόνο θετικά, αλλά και αρνητικά αποτελέσματα. Τις τελευταίες δεκαετίες, η έρευνα σχετικά με τον εκφοβισμό στις σχολικές μονάδες έχει μετατοπιστεί από τον παραδοσιακό εκφοβισμό σε νέες μορφές εκφοβισμού, όπως ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός, ο οποίος φαίνεται να έχει συναισθηματικές/ψυχολογικές και σωματικές επιπτώσεις, καθώς και αντίκτυπο στη συμπεριφορά τόσο των θυμάτων όσο των θυτών και των παρατηρητών. Το φαινόμενο του ηλεκτρονικού εκφοβισμού των εκπαιδευτικών και η πιθανή συσχέτιση της πανδημίας COVID-19 με την εκδήλωση εκφοβιστικών συμπεριφορών με τη χρήση ηλεκτρονικών μέσων, δε φαίνεται να έχει ερευνηθεί μέχρι στιγμής στη χώρα μας. Το ερευνητικό κενό προσπάθησε να καλύψει η παρούσα έρευνα μέσω χορήγησης ειδικά κατασκευασμένου ερωτηματολογίου σε εκπαιδευτικούς. Σκοπός της έρευνας, που είχε ως δείγμα 154 εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφέρειας Δυτικής Ελλάδας, ήταν να προσδιοριστεί η θυματοποίηση των εκπαιδευτικών από συναδέλφους, μαθητές και γονείς με βάση τις εμπειρίες τους. Τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν την άσκηση ηλεκτρονικού εκφοβισμού στους Έλληνες εκπαιδευτικούς και η μεταβλητή της τηλεκπαίδευσης που έλαβε χώρα λόγω εξάπλωσης της πανδημίας COVID-19 ευθύνεται, σύμφωνα με τους ερωτηθέντες, περίπου στο ένα τρίτο των περιπτώσεων εκδήλωσης ηλεκτρονικού εκφοβισμού.

Λέξεις κλειδιά: ηλεκτρονικός εκφοβισμός, θυματοποίηση, εκπαιδευτικοί, Δυτική Ελλάδα, COVID-19

Abstract

The use of technology in education has not only positive but also negative effects. In recent decades, research on bullying in schools has shifted from traditional bullying to new forms of bullying, such as cyberbullying, which appears to have emotional/psychological and physical effects, as well as an impact on the behaviour of victims, perpetrators and observers. The phenomenon of cyberbullying of teachers and the possible association of the COVID-19 pandemic with the occurrence of bullying behaviours using electronic media does not seem to have been researched so far in Greece. The present study attempted to fill the research gap by administering a specially designed questionnaire to teachers. The aim of the survey, which had as sample 154 teachers of Primary and Secondary Education in the Region of Western Greece, was to determine the victimization of teachers by colleagues, students and parents based on their experiences. The results confirmed the practice of cyberbullying among Greek teachers and the variable of distance education that took place due to the spread of COVID-19 was responsible, according to the respondents, for about one third of the cases of cyberbullying. As it was found from the data analysis, 16.9% (N=26) of the teachers of Primary and Secondary Education in Western Greece stated that they had been victims of cyberbullying. Due to the fact that technology is constantly evolving, it is necessary to prevent and deal effectively with the phenomenon of cyberbullying. For this to be feasible, the causes and forms of manifestation of the phenomenon must be identified and the results of relevant empirical studies from both Greek and international research must be taken into consideration. This research was conducted in order to provide a general framework for future empirical research on cyberbullying among teachers in Greece and its findings could have implications and applications for school administration and for universities that prepare future teachers.

Keywords: cyberbullying, victimization, teachers, Western Greece, COVID-19

1. Εισαγωγή

Ως ηλεκτρονικός εκφοβισμός ορίζεται η εκ προθέσεως και επαναλαμβανόμενη βλάβη που προκαλείται από την χρήση υπολογιστών, κινητών τηλεφώνων ή άλλων ηλεκτρονικών συσκευών (Kowalski & Limber, 2007; Patchin & Hinduja, 2010; Hinduja & Patchin, 2009). Η μορφή αυτή εκφοβισμού εντοπίζεται μεταξύ παιδιών, εφήβων, φοιτητών, νέων και ηλικιωμένων σε διάφορους χώρους (Pellegrini & Long, 2002; Liau, Khoo & Ang, 2005; Smith & Williams 2004; Aricak et al., 2008; Slonje & Smith, 2008; Walrave & Heirman, 2011) και εκδηλώνεται με διάφορους τρόπους, όπως με υβριστικά μηνύματα (είτε προσωπικά είτε δημόσια), με τη δημοσίευση ψεύτικων ιστότοπων ή προφίλ σε μέσα κοινωνικής δικτύωσης, με απειλές, με εκβιασμούς, κ.ά. (Castile & Harris, 2014; Kopecký & Szotkowski, 2017; Kyriacou & Zuin, 2016).

Λόγω ότι η εξέλιξη της τεχνολογίας είναι συνεχής, είναι αναγκαία η πρόληψη και η αποτελεσματική αντιμετώπιση του φαινομένου του ηλεκτρονικού εκφοβισμού. Για να είναι κάτι τέτοιο εφικτό πρέπει να εντοπιστούν τα αίτια και οι μορφές εκδήλωσης του φαινομένου αλλά και να συνεκτιμηθούν τα αποτελέσματα σχετικών εμπειρικών μελετών τόσο από τον ελληνικό όσο και από τον διεθνή ερευνητικό χώρο.

2. Μορφές εκδήλωσης ηλεκτρονικού εκφοβισμού

Ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός περιλαμβάνει διάφορες μορφές και εκδηλώσεις και η ποικιλομορφία του αυτή αποδίδεται κυρίως στην εξέλιξη της τεχνολογίας. Είναι βέβαιο ότι μελλοντικά θα προκύψουν κι άλλες μορφές ηλεκτρονικού εκφοβισμού και θα προστεθούν στις ήδη υπάρχουσες, που είναι ποικίλες. Στην περίπτωση του σχολείου, τα θύματα και οι θύτες μπορεί να είναι τόσο μαθητές όσο και εκπαιδευτικοί ή γονείς μαθητών. Σύμφωνα με τους Kyriacou και Zuin (2016) και Willard (2007) οι πιο χαρακτηριστικές μορφές που μπορεί να έχει ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός είναι οι ακόλουθες: διαδικτυακή παρενόχληση (online harassment), πρόκληση (flaming), δυσφήμιση ή τρολάρισμα (denigration ή trolling), ξεμπρόστιασμα/δημοσιοποίηση (outing), πλαστοπροσωπία (masquerading ή impersonation), αποκλεισμός (exclusion) και κυβερνο-παρακολούθηση ή διαδικτυακή καταδίωξη (cyber-stalking). Άλλες εκδηλώσεις ηλεκτρονικού εκφοβισμού που σχετίζονται με το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι η σκόπιμη πρόκληση ενός εκπαιδευτικού, η καταγραφή της έκπληκτης αντίδρασής του και εν συνεχεία η κοινοποίηση του υλικού αυτού (cyberbaiting), ο διαμοιρασμός υποτιμητικών φωτογραφιών και βίντεο ενός εκπαιδευτικού που έχουν ληφθεί στο σχολείο ή και εκτός αυτού, η δημιουργία ψεύτικων ιστοσελίδων ή ψεύτικου προφίλ σε ιστοσελίδες κοινωνικής δικτύωσης με στόχο τον εξευτελισμό ενός εκπαιδευτικού, ο εκβιασμός του εκπαιδευτικού στον κυβερνοχώρο, η παραβίαση του ηλεκτρονικού λογαριασμού του και η επακόλουθη κλοπή της ταυτότητάς του, κ.ά. (Espelage et al., 2013; GEW, 2008; Kauppi & Pörhölä, 2012; Lipsett, 2009; Pearson, 2014; Posnick-Goodwin, 2012).

3. Συμμετέχοντες σε περιστατικά ηλεκτρονικού εκφοβισμού

Οι κεντρικοί συμμετέχοντες σε περιστατικά εκφοβισμού είναι ο θύτης (bully), που πραγματοποιεί την επιθετική-προσβλητική πράξη και το θύμα (victim) που είναι ο αποδέκτης αυτής. Σε ορισμένες περιπτώσεις ενδέχεται κάποια άτομα να έχουν διττό ρόλο, δηλαδή να αναμειγνύονται σε διάφορα περιστατικά έχοντας άλλοτε τον ρόλο του θύτη κι άλλοτε του θύματος (bully-victim) (Andreou 2000; Smith et al., 2006; Slonje et al., 2013). Σε αρκετές περιπτώσεις υπάρχει και ένας τρίτος ρόλος, αυτός του παριστάμενου (bystander), που παρευρίσκεται στο περιστατικό. Ένας παριστάμενος μπορεί να υιοθετεί παθητική συμπεριφορά ως θεατής (spectator ή onlooker), μάρτυρας (witness) ή παρατηρητής (watcher) ενός περιστατικού (Rigby, 2008) ή να αναλαμβάνει διάφορες μορφές δράσης, όπως του ενισχυτή του θύτη (reinforcer), του βοηθού του θύτη (assistant) και του υπερασπιστή του θύματος (defender) (Salmivalli et al., 1996; Μπρούζος, Βασιλόπουλος, & Τσάλτα, 2020).

4. Επιπτώσεις του ηλεκτρονικού εκφοβισμού

Ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός έχει αρνητικές συνέπειες στην ψυχολογική, κοινωνική και σωματική υγεία των θυμάτων αλλά και των θυτών που εμπλέκονται σε αυτόν (Bauman, Underwood & Card, 2012; Tokunaga, 2010).

Ψυχοσωματικές διαταραχές που έχουν αναφερθεί, σύμφωνα με τους Kopecký και Szotkowski (2016) είναι πονοκέφαλοι, ημικρανίες, διαταραχές ύπνου, πόνοι στην πλάτη, σύνδρομο χρόνιας κόπωσης, χρόνιες παθήσεις του πεπτικού συστήματος, χρόνιες δερματικές παθήσεις κ.ά. Άλλες επιπτώσεις μπορεί να είναι ο θυμός, η θλίψη, ο φόβος, η αδυναμία, η αυτοκατηγορία, το κλάμα (Beran & Li, 2005; Černá, Dědková, Macháčková, Ševčíková, & Šmahel, 2013; Dehue, Bolman, Völlink, & Pouwelse, 2009; Sourander, Klomek, Ikonen, Lindroos & Luntamo, 2010) και η ντροπή (Slonje & Smith, 2008).

Από την έρευνα των Kopecký και Szotkowski (2017), που εξέτασε μεταξύ άλλων τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών που δέχθηκαν ηλεκτρονικό εκφοβισμό, φαίνεται ορισμένοι εκπαιδευτικοί να αισθάνονται απροστάτευτοι και ανήσυχοι και να μην θέλουν να έρχονται στη δουλειά τους. Οι διακυμάνσεις της διάθεσης και οι εκρήξεις θυμού είναι επίσης αναμενόμενες αντιδράσεις των θυμάτων. Οι διακυμάνσεις αυτές με τη σειρά τους επηρεάζουν τον βαθμό, τη φύση και τη διάρκεια άλλων λειτουργιών, όπως η προσοχή, η μνήμη, τα κίνητρα, η σκέψη, η συμπεριφορά, τα ενδιαφέροντα, οι στάσεις, κλπ. (Kopecký & Szotkowski, 2016). Επιπλέον, η χαμηλή αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση των θυμάτων τα κάνει πιο εύκολο στόχο για νέες επιθέσεις (Patchin & Hinduja, 2006). Οι Sabella, Patchin και Hinduja (2013) κάνουν λόγο και για ένα μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών που σκέφτεται να αυτοκτονήσει.

Οι σωματικές επιπτώσεις και η συναισθηματική ανισορροπία των θυμάτων οδηγούν συχνά σε εκρήξεις θυμού και επιθετικότητας στον εργασιακό χώρο. Η επιθετικότητα μπορεί να εκφράζεται με λεκτική ή σωματική παρενόχληση, αλλά και καταστροφή πραγμάτων. Οι διαπροσωπικές σχέσεις ενδέχεται να κλονιστούν, λόγω της ντροπής που νιώθουν ορισμένα θύματα και της απόσυρσής τους από διάφορες κοινωνικές εκδηλώσεις. Είναι αυτονόητο ότι επηρεάζεται η δημιουργία νέων σχέσεων, ενώ κάποια θύματα μπορεί να εξηγήσουν την συμπεριφορά του επιτιθέμενου ως κάτι που το άξιζαν και να καταφεύγουν σε αυτοκατηγορία.

5. Ο παράγοντας της πανδημίας COVID-19

Η πανδημία είχε ως αποτέλεσμα όλο και περισσότεροι εργαζόμενοι να απασχοληθούν στο σπίτι και έτσι θα ανέμενε κανείς να αυξηθεί η πιθανότητα κάποιοι να εκμεταλλευτούν τις συνθήκες αυτές, ώστε να εκδηλώσουν εκφοβιστικές συμπεριφορές στο διαδίκτυο εκμεταλλευόμενοι τη δεδομένη ευαλωτότητα των ανθρώπων κατά τη διάρκεια των ειδικών συνθηκών. Αρκετοί από αυτούς ήταν πιο ενεργοί στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης αναρτώντας περισσότερα στοιχεία, φωτογραφίες ή βίντεο για την προσωπική τους ζωή και εκφράζοντας πιο έντονα τις απόψεις τους σε διαδικτυακές συζητήσεις από ό,τι πριν την πανδημία, επιδιώκοντας έτσι δίαυλους επικοινωνίας με όσο το δυνατόν περισσότερα άτομα, μη έχοντας επίγνωση των επιπτώσεων των πράξεών τους. Η αύξηση της έκθεσης των ανθρώπων στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και η ενασχόλησή τους με το διαδίκτυο λόγω του κατ΄ οίκον περιορισμού εξαιτίας της πανδημίας COVID-19 ήταν μεγαλύτερη στις γυναίκες από ό,τι στους άνδρες. Οι Jain, Gupta, Satam και Panda (2020), διεξήγαγαν έρευνα σε 256 Ινδούς μαθητές της Βομβάης πριν τον εγκλεισμό (lockdown) και σε 118 μαθητές κατά τη διάρκεια του εγκλεισμού του 2020 προσπαθώντας να διερευνήσουν κατά πόσο η πανδημία επηρέασε την εκδήλωση ηλεκτρονικού εκφοβισμού. Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε αξιοσημείωτη αύξηση των παραγόντων που επηρεάζουν την ευαισθησία στον ηλεκτρονικό εκφοβισμό κατά τη διάρκεια της πανδημίας COVID-19 ως αποτέλεσμα της αύξησης της δραστηριότητας στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και στα διαδικτυακά παιχνίδια. Η διαδικτυακή παρακολούθηση, η δημοσίευση υποτιμητικών

σχολίων, η διαρροή φωτογραφιών και βίντεο και η παρενόχληση, ήταν οι πιο συχνές μορφές ηλεκτρονικού εκφοβισμού. Το 30,3% των συμμετεχόντων δήλωσε ότι επηρεάστηκε αρνητικά από τον εκφοβισμό, ωστόσο η πιο σοβαρή ενέργεια στην οποία προέβησαν ήταν απλά η καταγγελία ή ο αποκλεισμός των δραστών στις πλατφόρμες κοινωνικής δικτύωσης (39,39%).

6. Έρευνες για τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό εκπαιδευτικών

6.1 *Ερευνες πριν την πανδημία COVID-19*

Η ραγδαία εξάπλωση των ΤΠΕ και η αυξανόμενη χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης είναι ένα διεθνές φαινόμενο. Μια σειρά από ερευνητές τόσο στις ΗΠΑ όσο και σε διάφορες ευρωπαϊκές χώρες (Garrett, 2014; GEW, 2008; Kopecký & Szotkowski, 2016; Kyriacou & Zuin, 2015; Tomczyk & Kopecký, 2015) κάνει λόγο για διαταραγμένες σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, της διοίκησης του σχολείου, των μαθητών και των γονέων, που μπορεί να οδηγήσουν όχι μόνο σε επιθέσεις πρόσωπο με πρόσωπο αλλά και σε επιθέσεις στον κυβερνοχώρο.

Το 2015 ο Foley και οι συνεργάτες του διενήργησαν έρευνα ευρείας κλίμακας στο Κεντάκι των ΗΠΑ αναφορικά με τις εμπειρίες 5.700 δημόσιων εκπαιδευτικών με την κυβερνο-θυματοποίηση αποκλειστικά μέσω ηλεκτρονικής αλληλογραφίας από γονείς. Πράγματι το 10% των εκπαιδευτικών ανέφερε ότι είχε λάβει παρενοχλητικά ή εκφοβιστικά μηνύματα ηλεκτρονικής αλληλογραφίας από γονείς. Στην Τσεχική Δημοκρατία, οι Kopecký και Szotkowski (2017), μελέτησαν το φαινόμενο σε 5.136 εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Το 21,73% των εκπαιδευτικών υπήρξε θύμα κάποιας μορφής ηλεκτρονικού εκφοβισμού. Ωστόσο, τα περισσότερα περιστατικά ήταν μικρής διάρκειας. Ο Küçüksüleymanoğlu (2019) επιχείρησε να προσδιορίσει το φαινόμενο του ηλεκτρονικού εκφοβισμού σε εκπαιδευτικούς της Προύσας (Τουρκία) από γονείς μαθητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης έχοντας ως δείγμα 181 εκπαιδευτικούς. Περίπου τρεις στους τέσσερις εκπαιδευτικούς του δείγματος είχαν τουλάχιστον μία εμπειρία ηλεκτρονικού εκφοβισμού από γονείς μαθητών κατά τους τελευταίους 12 μήνες. Αν και σε πολλές έρευνες (π.χ. Smith et al., 2008) το φύλο δεν φαίνεται να σχετίζεται με τις εκφοβιστικές συμπεριφορές με ηλεκτρονικά μέσα, στην έρευνα αυτή οι γυναίκες εκπαιδευτικοί είχαν περισσότερες εμπειρίες από τους άνδρες εκπαιδευτικούς, κάτι που ενδεχομένως σχετίζεται και με τον ρόλο της γυναίκας στην τουρκική κοινωνία. Οι Dolev-Cohen και Ricon (2020) επιχείρησαν μέσω ερευνητικής μελέτης μικτών μεθόδων να διερευνήσουν το φαινόμενο του διαδικτυακού εκφοβισμού εναντίον εκπαιδευτικών σε σχολεία του Ισραήλ. Κατόπιν ανάλυσης περιεχομένου προσβλητικών, ενοχλητικών ή υβριστικών κειμένων σε ιστότοπους, forums κ.ά. με αποδέκτες εκπαιδευτικούς διαπιστώθηκε ότι στις μισές συζητήσεις, οι αποστολείς του προσβλητικού υλικού ήταν μαθητές και στο ένα τρίτο γονείς.

6.2 *Ερευνες κατά την διάρκεια της πανδημίας COVID-19*

Οι Zăvoianu και Pânișoară (2021) διερεύνησαν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για το φαινόμενο του ηλεκτρονικού εκφοβισμού κατά τη διάρκεια της πανδημίας COVID-19 στη Ρουμανία και έκαναν λόγο για την δημιουργία ενός νέου τύπου ηλεκτρονικού εκφοβισμού λόγω τηλεκπαίδευσης, ο οποίος απειλεί την ασφάλεια των μαθητών και των εκπαιδευτικών. Ο νέος αυτός τύπος επιφέρει αλλαγές στην προσωπικότητα των μαθητών και οδηγεί στην ανάπτυξη μιας «εικονικής ταυτότητας». Παράλληλα, διαπίστωσαν αύξηση της ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών απέναντι στο φαινόμενο του ηλεκτρονικού εκφοβισμού.

Οι Sheikh, Chaudahry και Ghogare (2020) χορηγώντας το ερωτηματολόγιο PHQ-9 (Patient Health Questionnaire) οδηγήθηκαν στο συμπέρασμα ότι το 13% των εκπαιδευτικών στην Ινδία εμφάνισαν κατάθλιψη και χρήζουν θεραπείας λόγω ηλεκτρονικού εκφοβισμού κατά τη διάρκεια της πανδημίας COVID-19.

Σε άλλη έρευνα (Kaliba & Ambrožová, 2021) που σχετιζόταν με τον χλευασμό Πανεπιστημιακών Καθηγητών στην εφαρμογή κοινωνικής δικτύωσης Instagram κατά την διάρκεια της τηλεκπαίδευσης, εντοπίστηκαν με τη βοήθεια ανάλυσης περιεχομένου των αναρτήσεων φοιτητών πέντε Πανεπιστημιακών Ιδρυμάτων της Τσεχικής Δημοκρατίας, ποικίλοι τύποι διαδικτυακού εκφοβισμού. Πρόκειται για την διαπόμπευση των Καθηγητών για την υποτιθέμενη ανούσια λειτουργία της τηλεκπαίδευσης, διαπόμπευση της ιδιωτικής ζωής, της παιδαγωγικής επάρκειάς τους, της επάρκειάς τους στον τομέα της Πληροφορικής, καθώς και της διδασκαλίας κατά την τηλεκπαίδευση που σχετίζεται με χαλαρότητα, γελοιοποίηση και μη συμμετοχή σε αυτή.

7. Ερευνητικό μέρος

7.1 *Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα*

Το φαινόμενο του ηλεκτρονικού εκφοβισμού των εκπαιδευτικών και η πιθανή συσχέτιση της πανδημίας COVID-19 με την εκδήλωση εκφοβιστικών συμπεριφορών με τη χρήση ηλεκτρονικών μέσων δε φαίνεται να έχει ερευνηθεί μέχρι στιγμής στη χώρα μας και συνεπώς παρατηρείται έλλειψη ερευνητικών δεδομένων γύρω από τη θεματική αυτή.

Σκοπός της έρευνας ήταν να προσδιοριστεί η θυματοποίηση των εκπαιδευτικών της Δυτικής Ελλάδας σε σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης από συναδέλφους, μαθητές και γονείς με βάση τις εμπειρίες τους.

Ορισμένα από τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν κατά τον σχεδιασμό της έρευνας ήταν τα ακόλουθα:

α) Ποιο είναι το ποσοστό ηλεκτρονικού εκφοβισμού των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Δυτικής Ελλάδας;

β) Η γνωστοποίηση προσωπικών στοιχείων (διευθύνσεων ηλεκτρονικής αλληλογραφίας, αριθμού κινητού τηλεφώνου, κλπ.) σε τρίτους, λόγω της πανδημίας COVID-19, τροφοδοτεί σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης την εκδήλωση περιστατικών ηλεκτρονικού εκφοβισμού;

7.2 *Μεθοδολογία της έρευνας*

7.2.1 Συμμετέχοντες και διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η ποσοτική έρευνα πραγματοποιήθηκε τους μήνες Απρίλιο-Ιούνιο του 2021 σε σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Δυτικής Ελλάδας τόσο της Γενικής όσο και της Ειδικής Αγωγής. Συνολικά συμμετείχαν 154 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφέρειας Δυτικής Ελλάδας. Από αυτούς οι 118 (76,6%) εργάζονταν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και 36 (23,4%) στη Δευτεροβάθμια. Ως προς το φύλο των συμμετεχόντων 122 (79,2%) ήταν γυναίκες και 32 (20,8%) άνδρες. Αναφορικά με την ειδικότητα των εκπαιδευτικών, η πλειοψηφία αυτών ήταν ειδικότητας ΠΕ70-ΔΑΣΚΑΛΩΝ (N=77) και ΠΕ60-ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ (N=22). Το 30,5% (N=47) των ερωτηθέντων του δείγματος είχε 16 έως 20 χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση. Το 23,4% (N=36) μεταξύ 11 και 15 έτη και το 15,6% (N=24) εργαζόταν 21-25 έτη. Σχεδόν οι μισοί εκπαιδευτικοί, και πιο συγκεκριμένα 74 (48,1%), ήταν ηλικίας 41-50 ετών.

7.2.2 Ερευνητικό εργαλείο

Για τη συλλογή των ποσοτικών δεδομένων σχεδιάστηκε ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς που αξιολογεί τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών σε ζητήματα ηλεκτρονικού εκφοβισμού και το οποίο στηρίχτηκε, κατά ένα μεγάλο μέρος, στο ερωτηματολόγιο των Kopecký και Szotkowski (2016). Επιπλέον, προστέθηκαν

ερωτήματα που συνδέονταν με την τηλεκπαίδευση λόγω εξάπλωσης της πανδημίας και δεν υπήρχαν στο αρχικό ερωτηματολόγιο. Κατόπιν ανάλυσης της αξιοπιστίας εσωτερικής συνοχής με τη βοήθεια του λογισμικού SPSS, ο συντελεστής Cronbach's alpha προσδιορίστηκε στο 0,86 που φανερώνει ότι η κλίμακα διέθετε καλό επίπεδο εσωτερικής συνοχής.

7.2.3 Ανάλυση των δεδομένων

Για την καταγραφή και ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν από τα ανώνυμα ερωτηματολόγια χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS 27.0.1. Η πρωτογενής ανάλυση έδωσε μερικά περιγραφικά στατιστικά στοιχεία, ενώ εφαρμόστηκε ανάλυση συχνοτήτων και έλεγχος συσχετίσεων χ^2.

8. Αποτελέσματα

Όπως διαπιστώθηκε από την ανάλυση των δεδομένων, το 16,9% (N=26) των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Δυτικής Ελλάδας δήλωσε ότι είχε πέσει θύμα ηλεκτρονικού εκφοβισμού. Από αυτούς οι 19 (73,1%) ήταν γυναίκες και οι 7 άντρες (26,9%). Το 33,3% (N=13) των περιστατικών που αναφέρθηκαν, αφορούσαν σε *ενοχλήσεις με επανειλημμένα τηλεφωνήματα (π.χ. σε νυχτερινές ώρες και για μεγάλο χρονικό διάστημα).* Το ίδιο ποσοστό (33,3%, N=13) αφορούσε σε περιστατικά *λεκτικής επίθεσης μέσω διαδικτύου ή κινητού τηλεφώνου (που έχουν ταπεινώσει, προσβάλει, γελοιοποιήσει ή φέρει σε αμηχανία).* Αυτές οι δύο μορφές ηλεκτρονικού εκφοβισμού αναφέρθηκαν πιο συχνά τόσο από τις γυναίκες όσο και από τους άνδρες εκπαιδευτικούς.

Οι εκπαιδευτικοί με 11-15 και 16-20 έτη υπηρεσίας ήταν αυτοί που βίωσαν συχνότερα εκφοβιστικές συμπεριφορές με τη βοήθεια ηλεκτρονικών μέσων. Σε εκπαιδευτικούς με 26 έτη υπηρεσίας και άνω υπήρξαν μόνο δύο αναφορές ηλεκτρονικού εκφοβισμού. Η ηλικιακή ομάδα 31-40 ανέφερε τα περισσότερα περιστατικά ηλεκτρονικού εκφοβισμού (42,3%, N=11) και η ηλικιακή ομάδα 51 και άνω τα λιγότερα (15,4%, N=4). Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί ειδικότητας ΠΕ70 (42,3%, N=11) δήλωσαν ότι υπήρξαν θύματα πιο συχνά από όλες τις υπόλοιπες ειδικότητες. Το αντίστοιχο ποσοστό για τους άνδρες εκπαιδευτικούς της ίδιας ειδικότητας ήταν 15,4% (N=4).

Η επίδραση των παραγόντων *φύλο, βαθμίδα εκπαίδευσης, θέση εργασίας, ηλικία* και *έτη υπηρεσίας* στις εμπειρίες θυματοποίησης ελέγχθηκε μέσω στατιστικού ελέγχου χ^2. Κατά τη διερεύνηση των παραπάνω σχέσεων δε βρέθηκε στατιστικά σημαντική σχέση, παρά μόνο μεταξύ ηλικίας και εμπειριών θυματοποίησης $\chi^2(3)=14,26;\ n=154;\ p< ,05$ **(Πίνακας 1)**. Η συσχέτιση των δύο μεταβλητών ήταν μέτρια (Cramer΄s V= 0,304) **(Πίνακας 2)**.

Πίνακας 1: Έλεγχος χ^2 (ηλικία-θυματοποίηση)

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	14.257[a]	3	.003
Likelihood Ratio	12.364	3	.006
Linear-by-Linear Association	11.927	1	<.001
N of Valid Cases	154		

a. 1 cells (12.5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1.18.

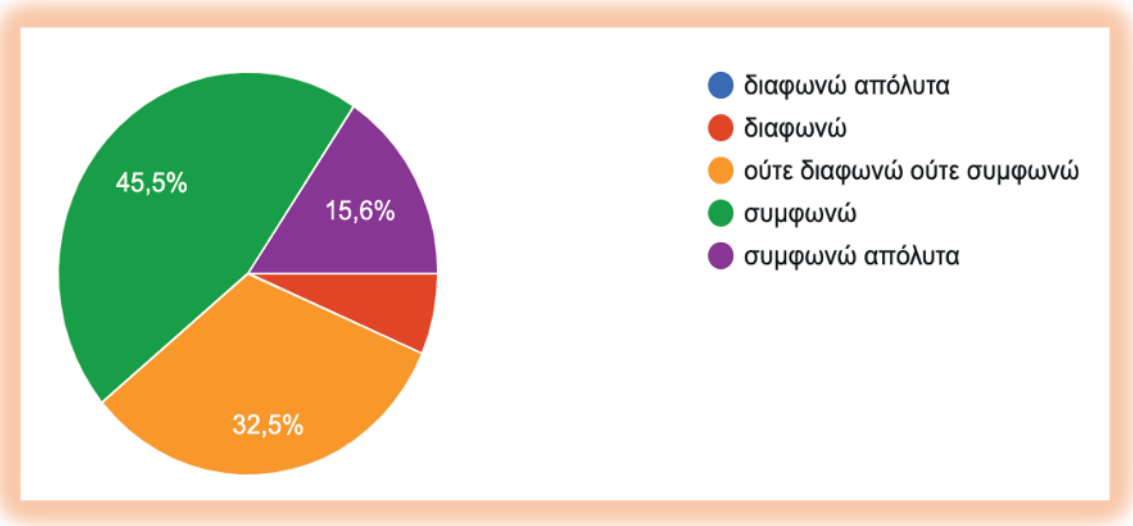
Πίνακας 2: Υπολογισμός έντασης συσχέτισης (ηλικία-θυματοποίηση)

Symmetric Measures

		Value	Approximate Significance
Nominal by Nominal	Phi	.304	.003
	Cramer's V	.304	.003
N of Valid Cases		154	

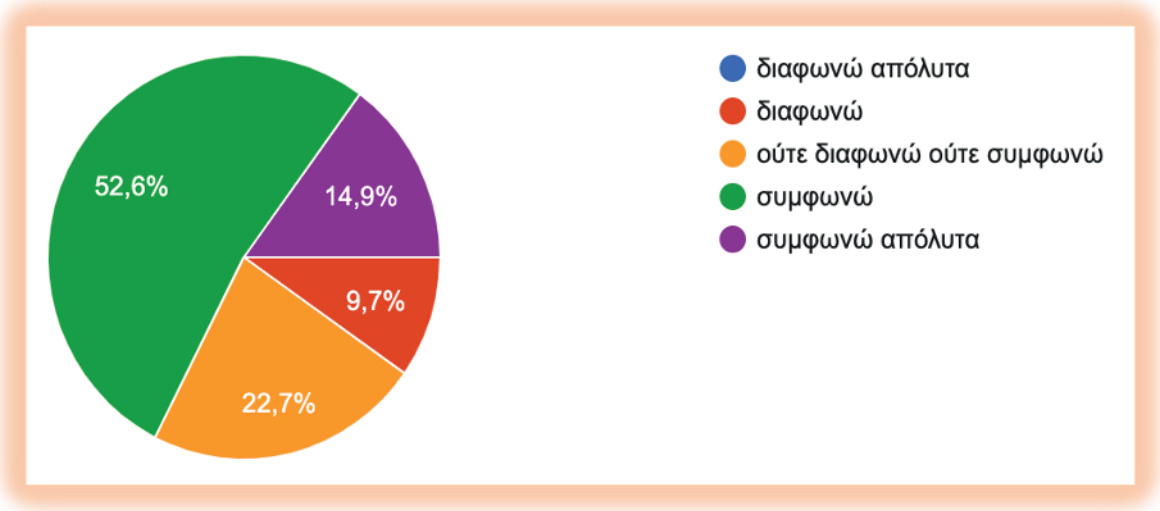
Στο ερώτημα κατά πόσο η γνωστοποίηση προσωπικών στοιχείων (διευθύνσεων ηλεκτρονικής αλληλογραφίας, αριθμού κινητού τηλεφώνου, κλπ.) σε τρίτους, λόγω της πανδημίας COVID-19, τροφοδοτεί σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης την εκδήλωση περιστατικών ηλεκτρονικού εκφοβισμού, το 61,1% (N=94) συμφωνεί ή συμφωνεί απόλυτα με την δήλωση αυτή, ενώ κανένας εκπαιδευτικός δε διαφωνεί απόλυτα **(Γράφημα 1)**.

Γράφημα 1: Η γνωστοποίηση προσωπικών στοιχείων λόγω COVID-19 τροφοδοτεί την εκδήλωση περιστατικών ηλεκτρονικού εκφοβισμού



Το 52,6% (N=81) συμφωνεί και το 14,9% (N=23) συμφωνεί απόλυτα ότι η σύναψη διαδικτυακής φιλίας με μαθητές, συναδέλφους και γονείς στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (Facebook, Twitter, κ.ά.) τούς αφήνει περισσότερο εκτεθειμένους στην εκδήλωση περιστατικών ηλεκτρονικού εκφοβισμού. Συνολικά το 67,5% (N=104) συμφωνεί ή συμφωνεί απόλυτα με την δήλωση αυτή, ενώ κανένας εκπαιδευτικός δε διαφωνεί απόλυτα **(Γράφημα 2)**.

Γράφημα 2: Η σύναψη διαδικτυακής φιλίας και ηλεκτρονικός εκφοβισμός



9. Συζήτηση

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είναι της άποψης ότι η σύναψη διαδικτυακής φιλίας με τρίτους τούς αφήνει εκτεθειμένους στην εκδήλωση ηλεκτρονικού εκφοβισμού. Η σχολική πραγματικότητα δείχνει όμως ότι αρκετοί από αυτούς δεν λαμβάνουν αυτόν τον κίνδυνο σοβαρά υπόψη. Ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός σε εκπαιδευτικούς είναι ένα υπαρκτό φαινόμενο στην Ελλάδα, όπως προκύπτει από την αυτοαναφερόμενη συχνότητα των περιστατικών, αν και είναι επί του παρόντος λιγότερο διαδεδομένος από τον «παραδοσιακό» εκφοβισμό. Αυτό ισχυρίζονται και οι Kapatzia και Sygkollitou (2008) και ενισχύεται από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας. Το ποσοστό των Ελλήνων εκπαιδευτικών (16,9%) που δήλωσαν ότι εκφοβίστηκαν από μαθητές, γονείς ή συναδέλφους είναι κοντά σε αυτό (21,73%) που μέτρησε η σχετική έρευνα (Kopecký & Szotkowski, 2017) στην Τσεχική Δημοκρατία και η έρευνα των Dolev-Cohen και Ricon (2020) στο Ισραήλ που υπολόγισε το ποσοστό θυματοποίησης των εκπαιδευτικών σε 17%. Από το σύνολο των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην ελληνική έρευνα προκύπτει ότι μόλις το 4,3% αυτών είχε κάποια εμπειρία ηλεκτρονικού εκφοβισμού κατά τους τελευταίους 12 μήνες και τα περισσότερα περιστατικά ήταν μικρής διάρκειας (1-2 εβδομάδων).

Οι γονείς και οι μαθητές ή ομάδες αυτών φαίνεται να εκφοβίζουν με την ίδια συχνότητα τους Έλληνες εκπαιδευτικούς. Το υψηλό ποσοστό γονέων-θυτών στην ελληνική έρευνα έρχεται σε αντίθεση με άλλες έρευνες που αναφέρουν ότι οι μαθητές είναι πολύ πιο συχνά θύτες σε σχέση με τους γονείς τους (Posnick-Goodwin, 2012; Kopecký & Szotkowski, 2017; Dolev-Cohen & Ricon, 2020). Πάντως σε έναν σημαντικό αριθμό περιπτώσεων (28%) της παρούσας έρευνας, έναντι 24,4% στην Τσεχική Δημοκρατία (Kopecký & Szotkowski, 2017) οι θύτες δεν ταυτοποιήθηκαν. Όταν ταυτοποιούνται, τότε συνήθως θύτες είναι άτομα του γυναικείου φύλου.

Όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας οι διαστάσεις της ηλεκτρονικής θυματοποίησης των εκπαιδευτικών στη χώρα μας δεν είναι ποικιλόμορφες, όπως για παράδειγμα στις ΗΠΑ.

Οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία άνω των 20 ετών, που δήλωσαν ότι έχουν εμπειρίες ηλεκτρονικού εκφοβισμού, ήταν πολύ λίγοι. Όσον αφορά τα δημογραφικά χαρακτηριστικά *φύλο, βαθμίδα εκπαίδευσης, έτη προϋπηρεσίας, θέση εργασίας* και *ηλικία*, μόνο η ηλικία παρουσιάζει στατιστικά σημαντική σχέση με τη θυματοποίηση. Οι νεότεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί ήταν πιο συχνά θύματα τόσο στην έρευνα του Foley και των συνεργατών του (2015) στις ΗΠΑ όσο και σε αντίστοιχη έρευνα στην Τουρκία (Küçüksüley-

manoğlu, 2019), ωστόσο, στην περίπτωση της Ελλάδας θα πρέπει να συνεκτιμηθεί και το γεγονός ότι την τελευταία δεκαετία δεν είχαν γίνει μόνιμοι διορισμοί εκπαιδευτικών κι έτσι ο μέσος όρος ηλικίας των εκπαιδευτικών σε ρόλο θύματος θα μπορούσε να είναι ακόμη πιο χαμηλός.

Περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς της έρευνας συμφωνούν ότι η γνωστοποίηση προσωπικών στοιχείων που σχετίζονται με λογαριασμούς σε ηλεκτρονικούς υπολογιστές ή άλλες διαδικτυακές εφαρμογές και με αριθμούς προσωπικών τηλεφώνων, θα μπορούσε να αποτελέσει παράμετρο εκδήλωσης εκφοβιστικών συμπεριφορών. Είναι αξιοσημείωτο ότι κανένας εκπαιδευτικός δε διαφωνεί απόλυτα. Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί δεν ήταν συνηθισμένοι στον ηλεκτρονικό τρόπο επικοινωνίας με μαθητές και γονείς, όπως για παράδειγμα οι Αμερικανοί συνάδελφοί τους. Για να εκτιμηθεί η πραγματική επίδραση της γνωστοποίησης των προσωπικών στοιχείων των εκπαιδευτικών στην εκδήλωση ηλεκτρονικού εκφοβισμού, θα χρειαστεί μελλοντική διερεύνηση, γιατί η έρευνα αυτή αρκέστηκε απλά στις δηλώσεις των εκπαιδευτικών και στις αντιλήψεις τους επί του θέματος.

Οι εκπαιδευτικοί μετά τα περιστατικά ηλεκτρονικού εκφοβισμού νιώθουν συνήθως οργή, φόβο, άγχος και απογοήτευση. Σε αρκετές περιπτώσεις διακατέχονται από επαγγελματικό άγχος, αλλά κανένας δε φάνηκε να υποφέρει από κατάθλιψη και να εμφανίζει αυτοκτονικές τάσεις. Η κατάθλιψη και η τάση για αυτοκτονία άλλωστε, αναφέρονται σε λιγοστές έρευνες για εκπαιδευτικούς, όπως σε αυτή των Sabella, Patchin και Hinduja (2013), αλλά σε μικρή κλίμακα. Φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν αναπτύξει ισχυρότερους μηχανισμούς αντιμετώπισης των συνεπειών του ηλεκτρονικού εκφοβισμού από ό,τι οι έφηβοι. Στο 40,7% των περιπτώσεων δεν αναφέρονται σωματικές επιπτώσεις.

Η μεταβλητή της τηλεκπαίδευσης που έλαβε χώρα λόγω εξάπλωσης της πανδημίας COVID-19 ευθύνεται, σύμφωνα με τους ερωτηθέντες, περίπου στο ένα τρίτο των περιπτώσεων εκδήλωσης ηλεκτρονικού εκφοβισμού. Στο μέλλον, οι επιθέσεις στον κυβερνοχώρο αναμένεται να είναι πιο εξελιγμένες. Για τον λόγο αυτό η καλλιέργεια δεξιοτήτων για την επίτευξη αυξημένης διαδικτυακής ασφάλειας και τον αποκλεισμό πιθανών προσβλητικών και απειλητικών επιθέσεων, είναι αναγκαία. Ο παράγοντας της ελλιπούς ενσυναίσθησης, που αναφέρθηκε ως το βασικό αίτιο πρόκλησης ηλεκτρονικού εκφοβισμού, αναδεικνύει εξάλλου τον καθοριστικό ρόλο αλλά και τη σημασία της Συμβουλευτικής σε τέτοιου είδους ζητήματα.

Κύριος περιορισμός της έρευνας αυτής μπορεί να θεωρηθεί το μικρό μέγεθος του δείγματος. Ένας επιπλέον περιορισμός είναι ότι δεν συμπεριέλαβε τους παρατηρητές περιστατικών ηλεκτρονικού εκφοβισμού, τις αντιλήψεις τους και την εμπλοκή τους στα περιστατικά. Σε μία μελλοντική επανάληψη της έρευνας σε εκπαιδευτικούς στη χώρα μας θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί ένας συνδυασμός ποσοτικών και ποιοτικών μέσων συλλογής δεδομένων, ώστε να είναι δυνατή η εξαγωγή ασφαλέστερων συμπερασμάτων. Η έρευνα αυτή διενεργήθηκε, ώστε να παρέχει το γενικό πλαίσιο για μελλοντική εμπειρική έρευνα του ηλεκτρονικού εκφοβισμού στους εκπαιδευτικούς της Ελλάδας και τα ευρήματά της θα μπορούσαν να έχουν προεκτάσεις και εφαρμογές για τη διοίκηση του σχολείου και για τις πανεπιστημιακές σχολές που προετοιμάζουν μελλοντικούς εκπαιδευτικούς.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Andreou, E. (2000). Bully/victim problems and their association with psychological constructs in 8 to 12 year-old Greek school children. *Aggressive Behavior, 26*(1), 49-56.

Aricak, T., Siyahhan, S., Uzunhasanoglu, A., Saribeyoglu, S., Ciplak, S., Yilmaz, N., & Memmedov, C. (2008). Cyberbullying among Turkish adolescents. *Cyberpsychology & behavior, 11*(3), 253-261.

Bauman, S., Underwood, M. K., & Card, N. A. (2012). Definitions: Another perspective and a proposal for beginning with cyberaggression. In *Principles of Cyberbullying Research: Definitions, Measures, and Methodology* (pp. 41-45). Taylor and Francis. https://doi.org/10.4324/9780203084601

Castile, H., & Harris, S. (2014). Cyberbullying: An exploration of secondary school administrators' experiences with cyberbullying incidents in Louisiana. *Education Leadership Review*, *15*(1), 52–66.

Černá, A., Dědková, L., Macháčková, H., Ševčíková, A., & Šmahel, D. (2013). *Kyberšikana - průvodce novým fenoménem*. Grada Publishing, a.s.

Dehue, F., Bolman, C., Völlink, T., & Pouwelse, M. (2009). Pesten op het werk: De relatie met gezondheid en verzuim en de rol van coping. *Gedrag En Organisatie*, *22*(2), 97–117.

Dolev-Cohen, M., & Ricon, T. (2020). Demystifying sexting: Adolescent sexting and its associations with parenting styles and sense of parental social control in Israel. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace, 14*(1), Article 6. https://doi.org/10.5817/CP2020-1-6

Espelage, D., Anderman, E. M., Brown, V. E., Jones, A., Lane, K. L., McMahon, S. D., Reddy, L.A., & Reynolds, C. R. (2013). Understanding and Preventing Violence Directed Against Teachers. Recommendations for a National Research, Practice and Policy Agenda. *American Psychologist, 68*(2), 75-87.

Foley, C., May, D. C., Blevins, K. R., & Akers, J. (2015). An Exploratory Analysis of Cyber-Harassment of K-12 Teachers by Parents in Public School Settings. *Educational Policy, 29*(6), 879-902.

Garrett, L. (2014). The Student Bullying of Teachers: An Exploration of the Nature of the Phenomenon and the Ways in which it is Experienced by Teachers. *Aigne*, (5), 19–40.

GEW. (2008). GEW stellt Studie zu Cybermobbing vor. http://www.gew.de/aktuelles/detailseite/neuigkeiten/gew-stellt-studie-zu- cybermobbing-vor/

Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2009). *Bullying beyond the Schoolyard: Preventing and Responding to Cyberbullying*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2010). Bullying, cyberbullying, and suicide. *Archives of Suicide Research, 14*(3), 206–221. http://dx.doi.org/10.1080/13811118.2010.494133.

Jain, O., Gupta, M., Satam, S., & Panda, S. (2020). Computers in Human. *Behavior Reports, 2*. https://doi.org/10.1016/j.chbr.2020.100029

Kaliba, M.& Ambrožová, P. (2021). Current forms of teacher-shaming in distance learning during the COVID-19 pandemic, *INTED2021 Proceedings*, (pp. 3347-3352).

Kapatzia, K., & Sygkollitou, E. (2008). Cyberbullying in middle and high schools: Prevalence, gender and age differences (Unpublished master's thesis). Department of Psychology, Aristotle University.

Kauppi, T., & Pörhölä, M. (2012). School teachers bullied by their students: Teachers' attributions and how they share their experiences. *Teaching and Teacher Education*, *28*(7), 1059–1068. http://doi.org/10.1016/j.tate.2012.05.009

Kopecký, K., & Szotkowski, R. (2016). Cyberbullying, cyber aggression and their impact on the victim – the teacher. *Telematics and Informatics*, *34(*2), 506–517.

Kopecký, K., & Szotkowski, R. (2017). Specifics of cyberbullying of teachers in Czech schools - a national research. *Informatics in Education*, *16*(1), 103–120. http://doi.org/ 10.15388/infedu.2017.06

Kowalski, R. M., & Limber, S. P. (2007). Electronic Bullying among Middle School Students. *Journal of Adolescent Health, 41*, 22-30.

Küçüksüleymanoğlu, R. (2019). Cyberbullying among secondary school teachers by parents. *International Journal of Evaluation and Research in Education, 8*(1), 151-157.

Kyriacou, C., & Zuin, A. (2016). Cyberbullying of teachers by students on YouTube: Challenging the image of teacher authority in the digital age. *Research Papers in Education*, *31*(3), 255-273. doi: 10.1080/02671522.2015.1037337

Liau, A. K., Khoo, A, & Ang, P. H. (2005). Factors influencing adolescents' engagement in risky Internet behavior. *CyberPsychology and Behavior, 8*(6), 513-520.

Lipsett, A. (2009). Cyberbullying "affects 1 in 10 teachers." *The Guardian*. http://www.theguardian.com/education/2009/apr/04/cyber-bullying-schools-teachers-survey

Μπρούζος, Α., Βασιλόπουλος, Σ., & Τσάλτα, Θ. Ε. (2020). Η σχέση των επιμέρους ρόλων στον εκφοβισμό και στον κυβερνοεκφοβισμό με την συναισθηματική νοημοσύνη σε μαθητές Γυμνασίου και Λυκείου. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής & Προσανατολισμού, 118-119*, 13-24.

Patchin, J. W., & Hinduja, S. (2006). Bullies Move Beyond the Schoolyard: A Preliminary Look at Cyberbullying. *Youth Violence and Juvenile Justice 4(*2), 148-169.

Patchin, J. W., & Hinduja, S. (2010). Cyberbullying and self-esteem. *Journal of School Health, 80*(12), 614-621.

Pearson, J. (2014). Kids Are Cyberbullying Their Teachers. *Motherboard*. http://motherboard.vice.com/read/kids-are-cyberbullying-their-teachers

Pellegrini, A., & Long, J. (2002). A longitudinal study of bullying, dominance, and victimization during the transition from primary school through secondary school. *British Journal of Developmental Psychology, 20*(2), 259-288.

Posnick-Goodwin, S. (2012). Cyberbullying of teachers. http://www.cta.org/en/Professional-Development/Publications/2012/03/March-Educator-2012/Cyberbullying-of-teachers.aspx

Rigby, K. (2008). *Children and bullying: how parents and educators can reduce bullying at school.* Boston: Wiley-Blackwell.

Sabella, R. A, Patchin, J. W., & Hinduja, S. (2013). Cyberbullying myths and realities. *Computers in Human Behavior*, *29*, 2703–2711. http://doi.org/10.1016/j.chb.2013.06.040

Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Bjorkqvist, K., Osterman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior, 22*, 1-15.

Sheikh, M. K., Chaudahry, N., & Ghogare, A. (2020). Depression in teachers due to cyberbullying who are working in covid-19 pandemic: A cross-sectional study. *International Journal of Current Research and Review, 12*(20), 98-102.

Slonje, R., & Smith, P. K. (2008). Cyberbullying: Another main type of bullying?: Personality and Social Sciences. *Scandinavian Journal of Psychology*, *49*(2), 147–154. http://doi.org/10.1111/j.1467-9450.2007.00611.x

Slonje, R., Smith, P. K., & Frisén, A. (2013). The nature of cyberbullying, and strategies for prevention. *Computers in Human Behavior, 29*(1), 26–32. http://dx.doi.org/10.1016/j.chb. 811 2012.05.024.

Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *49*(4), 376–385. http://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x

Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., & Tippett, N. (2006). An investigation into cyberbullying, its forms, awareness and impact, and the relationship between age and gender in cyberbullying. *Anti-Bullying Alliance.* http://www.anti-bullyingalliance.org.uk/pdf/CyberbullyingreportFINAL230106.pdf

Smith, A., Williams, K. D. (2004). R U There? Effects of ostracism by cell phone messages. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice, 8,* 291-301.

Sourander, A., Klomek, A.B., Ikonen, M., Lindroos, J., & Luntamo, T. (2010). Psychosocial risk factors associated with cyberbullying among adolescents: A population-based study. *Archives of General Psychiatry, 67*(7), 720-728.

Tokunaga, R. S. (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers in Human Behavior, 26*, 277–287. doi:10.1016/j.chb.2009.11.014

Tomczyk, Ł., & Kopecký, K. (2015). Children and Youth Safety on the Internet: Experiences from Czech Republic and Poland. *Telematics and Informatics*, *33*(3).

Walrave, M., & Heirman, W. (2011). Cyberbullying: predicting victimization and perpetration. *Children and Society, 25*(1), 59-72.

Willard, N. (2007). *Educator 's Guide to Cyberbullying and Cyberthreats* (1st ed.). Center for Safe and Responsible Use of the Internet.

Zăvoianu, E. A., & Pânișoară, I. O. (2021). Teachers' Perception of the Phenomenon of Cyberbullying during the COVID-19 Pandemic. In A. Sandu (vol. ed.), *Lumen Proceedings: Vol. 17 World Lumen Congress 2021* (pp. 737-743). Iasi, Romania: LUMEN Publishing House. Ανακτήθηκε 10-10-2022 από https://doi.org/10.18662/wlc2021/74

Δημήτριος Σταφίδας
ΠΕ70 - Υποψ.διδ. Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η. Πανεπιστημίου Πατρών
stafida@hotmail.com

Μαρία Πούλου
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η. Πανεπιστημίου Πατρών

Χρήστος Αλποχωρίτης
ΠΕ01 - ΤΕ16 - Μεταπτυχ. φοιτητής Τ.Επ.Ε.Κ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών

Στέφανος Αρμακόλας
ΕΔΙΠ Τ.Επ.Ε.Κ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Εργασίας

Η δια ζώσης λειτουργία των Ελληνικών Πανεπιστημίων εν μέσω πανδημίας

Παρασκευή Πυροβολισάνου, Αργύρης Κυρίδης

Περίληψη

Η πανδημία του κορωνοϊού εμφανίστηκε στη χώρα μας τον Φεβρουάριο του 2020, ενώ ο ιός έκανε για πρώτη φορά την εμφάνισή του τον Δεκέμβριο του 2019 στην πόλη Wuhan της Κίνας. Η πανδημία αυτή έφερε πολλές αλλαγές στην καθημερινότητα των ανθρώπων, αλλαγές οι οποίες ήταν πολύ δύσκολο να προσαρμοστούν στον τρόπο ζωής τους. Σημαντικές αλλαγές συνέβησαν και στην εκπαίδευση. Η έρευνά μας ασχολείται με αυτόν τον τομέα και συγκεκριμένα με τη λειτουργία των ελληνικών πανεπιστημίων εν μέσω πανδημίας. Όπως είναι γνωστό το εαρινό εξάμηνο του 2020 και όλο το ακαδημαϊκό έτος του 2020-2021, η λειτουργία των πανεπιστημίων γινόταν με την μέθοδο της εξ αποστάσεως διδασκαλίας. Το ακαδημαϊκό έτος 2021-2022 όμως, παρά την έξαρση των κρουσμάτων τα πανεπιστήμια λειτούργησαν εξ ολοκλήρου δια ζώσης. Αυτό είναι και το επίμαχο θέμα της έρευνάς μας. Σκοπός της έρευνάς μας είναι να μελετήσει τις στάσεις των φοιτητών/-τριων των ελληνικών πανεπιστημίων σχετικά με την δια ζώσης λειτουργία των πανεπιστημίων εν μέσω της πανδημίας του κορωνοϊού. Το δείγμα της έρευνάς μας αποτέλεσαν 559 φοιτητές ελληνικών πανεπιστημίων. Χρησιμοποιήσαμε την ποσοτική ερευνητική μέθοδο με τη χρήση του ερωτηματολογίου ως ερευνητικό εργαλείο. Τα δεδομένα τα οποία συλλέχθηκαν αναλύθηκαν με το λογισμικό IBM SPSS Statistics 27.

Λέξεις – Κλειδιά: Ελληνικά πανεπιστήμια, Δια ζώσης λειτουργία, covid-19.

The face-to-face operation of Greek universities in the midst of the coronavirus pandemic

Abstract

The coronavirus pandemic appeared in our country in February 2020, while the virus first appeared in December 2019 in Wuhan, China. This pandemic brought many changes to people's daily lives, changes that were very difficult to adapt to their lifestyle. Important changes also occurred in education. Our research deals with this area and specifically with the functioning of Greek universities in the midst of the pandemic. As it is known, in the spring semester of 2020 and throughout the academic year 2020-2021, the operation of universities was carried out by distance learning. However, in the academic year 2021-2022, despite the bout in cases of coronavirus, the universities operated entirely face-to-face. This is the controversial topic of our research. The aim of our research is to study the attitudes of the students of Greek universities regarding the face-to-face operation of the universities in the midst of the coronavirus pandemic. Our research sample consisted of 559 students of Greek universities. We used the quantitative research method with the use of a questionnaire as a research tool. The data which were collected were analyzed with IBM SPSS Statistics 27 software.

Key – Words: Greek Universities, face to face operation, covid-19.

1. Θεωρητικό μέρος:

1.1 *Λειτουργία των ελληνικών πανεπιστημίων*

Μέσω της ανώτατης εκπαίδευσης μακροπρόθεσμα αναπτύσσεται η οικονομία ενός κράτους, ενώ ταυτόχρονα αυξάνεται και ο πλούτος του με αποτέλεσμα το ίδιο το κράτος να γίνεται ανταγωνιστικό απέναντι στα άλλα. Ακόμη, η κατοχή ενός πανεπιστημιακού τίτλου αποτελεί, με βάση την κοινωνία, ένα μέσο κοινωνικής ανέλιξης (Gianzina-Kassotaki, &Kassotakis, 2014). Είναι λοιπόν σαφής η σπουδαιότητατης εκπαίδευσης σε πάρα πολλούς τομείς της καθημερινότητας και όχι μόνο. Παρόλα αυτά όμως ο κορωνοϊός δη-

μιούργησε πληθώρα προβλημάτων καιστην λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος. Η εξ αποστάσεως διδασκαλία και η τηλεκπαίδευση ήταν μια συνθήκη η οποία υιοθετήθηκε εκτάκτως λόγω της έξαρσης της πανδημίας του κορωνοϊού και των έκτακτων μέτρων τα οποία επιβλήθηκαν. Διάφορες έρευνες έδειξαν πως οι φοιτητές δεν ικανοποιήθηκαν με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, άλλοι δυσκολεύτηκαν πολύ ενώ σε άλλους δημιούργησε διάφορα προβλήματα άγχους, κατάθλιψης και συμπτώματα ηττοπάθειας (Καζλάρη, 2021). Μια από τις πιο σημαντικές και δύσκολες στην υλοποίησή της αλλαγές που συνέβησαν κατά τη διάρκεια της πανδημίας κατά του covid-19 και αφορά την λειτουργία των ελληνικών πανεπιστημίων είναι ο τρόπος διεξαγωγής των εξετάσεων. Έπειτα από διάφορες συσκέψεις πάρθηκε η απόφαση και η εξεταστική να γίνει εξ αποστάσεως. Έτσι λοιπόν το κάθε πανεπιστήμιο και ο κάθε διδάσκων κρίθηκε να διαλέξει τον τρόπο και το μέσο το οποίο θα χρησιμοποιούσε για την εξ αποστάσεως εξέταση των φοιτητών του. (Λουίζου, 2022). Τέλος, θα αναφερθούμε σε μια ακόμη αλλαγή στην οποία οδήγησε η πανδημία, και αυτή δεν είναι άλλη από την λειτουργία των πανεπιστημιακών βιβλιοθηκών. Όπως για όλα τα ιδρύματα έτσι και για τις βιβλιοθήκες, αναστάλθηκε η λειτουργία τους λόγω των περιορισμών που επιβλήθηκαν από την κυβέρνηση. Στους χώρους των βιβλιοθηκών δεν μπορούσε να εισέλθει κανείς και κανείς δεν μπορούσε ούτε να δανειστεί ούτε να μελετήσει κάποιο από τα προσφερόμενα συγγράμματα (Ζαπουνίδου & Κοσέογλου, 2020).

1.2 *Emergency remote teaching στα ελληνικά ΑΕΙ κατά τη περίοδο της πανδημίας*

Όπως είναι γνωστό πλέον η πανδημία επέφερε πληθώρα αλλαγών στην καθημερινή, εργασιακή, προσωπική και κοινωνική ζωή των ανθρώπων. Ένας τομέας ο οποίος χρειαζόταν επιτακτικές αλλαγές και λύσεις προκειμένου να λειτουργήσει ήταν η εκπαίδευση. Η λύση η οποία εφαρμόστηκε όχι μόνο στην Ελλάδα αλλά και παγκοσμίως ήταν η απομακρυσμένη διδασκαλία έκτακτης ανάγκης ή αλλιώς η αναγκαστική εξ' αποστάσεως εκπαίδευση, είτε με σύγχρονες μεθόδους είτε με ασύγχρονες. Οι αλλαγές αυτές στη διδασκαλία και στην μάθηση που έγιναν λόγω του covid-19, επηρέασαν όλα τα ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης όλου του κόσμου (Händel, Bedenlier, Marín, &Bond, 2020). Παρόλο που η λύση αυτή αντιμετώπισε πολλές δυσκολίες όσον αφορά την λειτουργία και την εφαρμογή της, έρευνα έδειξε πως οι εκπαιδευτικοί από την μεριά τους κατανόησαν την ανάγκη για την εφαρμογή της και τα κενά τα οποία πρέπει να καλυφθούν προκειμένου να λειτουργήσει, όμως ταυτόχρονα την θεώρησαν ως μια ευκαιρία προκειμένου να μάθουν νέες μεθόδους διδασκαλίας, να εργαστούν διαφορετικά και να καταφέρουν να εντάξουν την τεχνολογία στην εκπαίδευσή τους (Merisi, &Pillay, 2020). Ακόμη, ενώ οι γενικότερες προσδοκίες όσον αφορά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση έτειναν στην άποψη πως οι έκτακτοι μέθοδοι διδασκαλίας οι οποίοι θα χρησιμοποιηθούν θα μείωναν την ποιότητα της μάθησης, έρευνα απέδειξε το αντίθετο. Παρόλο που η εξ αποστάσεως διδασκαλία όντως αποτελούσε πρόκληση, η ποιότητα της διδασκαλίας παρεμποδίστηκε, δεν μειώθηκε όμως. Οι διδάσκοντες επέδειξαν διδακτική ανθεκτικότητα, ξεπερνώντας τις δυσκολίες. Η προσωπικότητά τους καθώς και οι ενδεχόμενες προηγούμενες εμπειρίες τις οποίες είχαν, αποτέλεσαν σημαντικό προβάδισμα και έναυσμα προκειμένου να αντιμετωπίσουν όλα τα εμπόδια και να κάνουν το καλύτερο δυνατό προκειμένου η ποιότητα της μάθησης την οποία προσέφεραν να μην μειωθεί (Weidlich, &Kalz, 2021). Κάποιες από τις δυσκολίες όμως τις οποίες αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί, αφορούσαν την έλλειψη ψηφιακών ικανοτήτων και δεξιοτήτων καθώς και γνώσεων πάνω στα συγκεκριμένα αντικείμενα. Από την άλλη και οι φοιτητές αντιμετώπισαν δυσκολίες οι οποίες αφορούσαν τις ψηφιακές εγκαταστάσεις αλλά και την όλη διαδικασία του μαθήματος. Κάποιες από αυτές τις αλλαγές και δυσκολίες όμως θα μπορούσαμε να πούμε πως ήρθαν για να μείνουν καθώς πλέον η χρήση της τεχνολογίας και των τεχνολογικών μέσων στη διδασκαλία κρίνεται απαραίτητη. Ο εξοπλισμός λοιπόν αλλά και η ανάπτυξη των ικανοτήτων σε αυτές τις πρακτικές φαίνεται να είναι αναγκαία μέσα για την εφαρμογή της τεχνολογίας στη διαδικασία μάθησης (Noguera, &Valdivia, 2021).

1.3 *Φοιτητές και πανδημία Covid-19*

Η πανδημία κατά του νέου κορωνοϊού αποτέλεσε μια σημαντική περίοδο της ζωής των ανθρώπων. Όλες οι ηλικιακές και κοινωνικές ομάδες αντιμετώπισαν κρίσεις και αλλαγές στην καθημερινότητα τους. Από όλες τις κοινωνικές ομάδες οι οποίες επλήγησαν από την πανδημία του κορωνοϊού, θα δώσουμε έμφαση στις δυσκολίες τις οποίες αντιμετώπισαν οι φοιτητές και στις αλλαγές τις οποίες επέφερε στην προσωπική, κοινωνική αλλά και ακαδημαϊκή τους ζωή ο covid-19. Η καραντίνα ήταν μια συνθήκη η οποία επέφερε την μοναχικότητα, την απομόνωση και την αποστασιοποίηση του ενός με τον άλλο εφόσον μας επέβαλε να είμαστε κλεισμένοι στα σπίτια μας και απαγορεύονταν οι μετακινήσεις και οι κοινωνικές συναναστροφές. Οι φοιτητές αντιμετώπισαν και μια ακόμη αλλαγή, πολύ σημαντική η οποία αφορούσε τον τρόπο διεξαγωγής των μαθημάτων τους. Τα μαθήματα στα πανεπιστήμια της χώρα μας αμέσως μετά την έναρξη της πρώτης καραντίνας ανακοίνωσαν πως θα συνεχιστούν κανονικά όμως εξ αποστάσεως. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα οι φοιτητές να χάσουν τις διαπροσωπικές επαφές μεταξύ τους και ταυτόχρονα να αυξηθούν τα επίπεδα του άγχους τους και της κατάθλιψης τους σύμφωνα με αποτελέσματα ερευνών. Το άγχος, η κατάθλιψη και το στρες εμφανίστηκαν στον φοιτητικό πληθυσμό τόσο κατά τη διάρκεια του περιορισμού όσο και καθόλη την διάρκεια της πανδημίας (Νικολάτου, 2020). Πολλαπλοί επιδημικοί και ψυχοκοινωνικοί παράγοντες, όπως η μόλυνση μελών της οικογένειας, η μαζική έκθεση στα μέσα μαζικής ενημέρωσης, η χαμηλή κοινωνική υποστήριξη, το τελευταίο έτος σπουδών και προηγούμενα προβλήματα ψυχικής υγείας συσχετίστηκαν με αυξημένο κίνδυνο εμφάνισης προβλημάτων ψυχικής υγείας. Έρευνα έδειξε πως η έκθεση των φοιτητών για παραπάνω από τρείς ώρες την ημέρα στα μέσα τα οποία κάλυπταν την ενημέρωση για τον covid-19 είχαν περισσότερες πιθανότητες να εμφανίσουν σημάδια άγχους και κατάθλιψης από αυτούς η οποία τα παρακολουθούσαν για λιγότερο από μια ώρα την ημέρα (Ma, Zhao, Li, Chen, Wang, Zhang, . . . Liu, 2020). Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση η οποία εφαρμόστηκε ανάγκασε τους φοιτητές να μένουν κλεισμένοι μέσα στο σπίτι προκειμένου να παρακολουθούν τα μαθήματα. Έρευνα η οποία έγινε στην Ισπανία έδειξε πως τα ποσοστά της σωματικής άσκησης των φοιτητών αυξήθηκαν κατά τη διάρκεια της καραντίνας. Η έρευνα αυτή ασχολήθηκε και με τους πόνους των φοιτητών κατά τη διάρκεια της διαδικτυακής εκπαίδευσης. Γενικά οι σωματικοί πόνοι φαίνεται να μειώθηκαν. Η φυσική άσκηση όμως σημείωσε άνοδο και για τα δύο φύλα της φοιτητικής πληθυσμιακής ομάδας η οποία αναλύθηκε (Leirós-Rodríguez, Rodríguez-Nogueira, Pinto-Carral, Álvarez-Álvarez, Galán-Martín, Montero-Cuadrado, & Benítez-Andrades, 2020).

1.4 *Ανισότητες στη τριτοβάθμια εκπαίδευση*

Η εκπαίδευση αποτελεί τον ρυθμιστή της κοινωνικής κινητικότητας. Μέσα από στατιστικά στοιχεία και έρευνες αποδεικνύεται πως η εκπαίδευση είναι αυτή η οποία αποκλείει κάποιες κοινωνικές ομάδες από τις υψηλές της βαθμίδες και τις οδηγεί σε χαμηλά επίπεδα μάθησης με αποτέλεσμα τα άτομα αυτά να διακόπτουν την εκπαίδευσή τους. Όλη αυτή η διαδικασία έχει ως αποτέλεσμα την άνιση κατανομή της εργασίας. Το επάγγελμα του πατέρα, η μόρφωση των γονέων, η γεωγραφική προέλευση και ο βαθμός αστικότητας είναι ένα σύνολο κοινωνικών χαρακτηριστικών από τα οποία εξαρτάται η εισαγωγή των φοιτητών στα ΑΕΙ (Κυρίδης, 2015). Οι παράγοντες στους οποίους μπορεί να οφείλεται η ύπαρξη ανισοτήτων στα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα είναι ποικίλοι. Μερικοί από αυτούς είναι η εθνικότητα, η θρησκεία, η κοινωνικοοικονομική κατάσταση του φοιτητή ή της οικογένειάς του, η τεχνολογία, η στέγαση και τα μαθήματα. Τα άτομα τα οποία έρχονται αντιμέτωπα με τις παραπάνω ανισότητες οφείλουν να τις αντιμετωπίζουν και να τις αξιολογούν διαμέσου διαφόρων πτυχών. Πολύ διαδεδομένη αντίληψη των ατόμων ακόμη είναι πως προκειμένου να αποκτήσουν εξειδικευμένες δεξιότητες και ικανότητες και να ασχοληθούν με φημισμένες ευκαιρίες απασχόλησης είναι αναγκαίο να εισαχθούν και να ολοκληρώσουν την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Το απολυτήριο λυκείου δεν ικανοποιεί τις προσδοκίες τους. Παρόλα αυτά είναι πολύ σημαντικό όλες αυτές οι ανισότητες να αξιοποιούνται ποικιλότροπα με στόχο την θετική ανάπτυξη

των φοιτητών σε όλους τους τομείς. Αυτός είναι ένας ρόλος ο οποίος θα μπορούσε να ικανοποιηθεί από το εκπαιδευτικό προσωπικό του εκάστοτε ιδρύματος (Kapur, 2019). Μια ακόμη διάκριση η οποία συμβαίνει στα εκπαιδευτικά ιδρύματα και κυρίως στα ανώτατα είναι η διάκριση η οποία αφορά τα ίδια. Δεν απολαμβάνουν τον ίδιο σεβασμό όλα τα ιδρύματα της χώρας μας αλλά και παγκοσμίως. Είναι σύνηθες το φαινόμενο τα εκπαιδευτικά ιδρύματα να διαχωρίζονται και να διακρίνονται μεταξύ τους σε αυτά τα οποία ικανοποιούν τις προσδοκίες της αγοράς εργασίας και σε αυτά τα οποία δεν τις πληρούν στον απόλυτο ικανοποιητικό βαθμό. Μπορεί το αντικείμενο το οποίο διδάσκουν να είναι πανομοιότυπο, όμως η κοινωνία, η αγορά εργασίας και ο φιλελευθερισμός ο οποίος τις διακατέχει έχει ως αποτέλεσμα να δημιουργεί ανισότητες ανάμεσα στα ιδρύματα. Τα παραπάνω λεγόμενα επιβεβαιώνει και βιβλιογραφία η οποία αφορά τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα της Ινδονησίας. Μέσω της μελέτης της βιβλιογραφίας προκύπτει η εξής αντίληψη, οι φοιτητές που φοιτούν στα κορυφαία δημόσια κοσμικά ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και στα ιδιωτικά κοσμικά ιδρύματα θα απολαμβάνουν καλύτερη ποιότητα των εγκαταστάσεων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης από τους φοιτητές που φοιτούν σε δημόσια θρησκευτικά και ιδιωτικά κοσμικά ή θρησκευτικά πανεπιστήμια με χαμηλότερη διαπίστευση (Toyibah, 2020). Στην εκπαιδευτική ανισότητα την οποία μελετάμε συνέβαλε σημαντικά και η ανάπτυξη της τεχνολογίας και η διείσδυσή της στην εκπαιδευτική διαδικασία και ιδιαίτερα στην πανεπιστημιακή εκπαιδευτική διαδικασία. Αρχικά η εισαγωγή της έγινε σταδιακά, όμως στη συνέχεια έγινε με πιο γρήγορους ρυθμούς και πλέον κρίνεται απαραίτητη για την υλοποίηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Παρόλα αυτά όμως, πέραν του ότι οι εξελίξεις είναι ραγδαίες και δεν υπάρχει ενημέρωση για όλους ταυτόχρονα πλέον τα πανεπιστήμια δεν προσφέρουν δωρεάν τα απαραίτητα διαδικτυακά εργαλεία (Czerniewicz, 2018). Πιο συγκεκριμένα για την τριτοβάθμια εκπαίδευση μελέτη έχει δείξει πως σημαντικές ανισότητες διακρίνονται στην πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, στις εμπειρίες σε αυτήν και στα αποτελέσματα μετά την αποφοίτηση των ατόμων από αυτή. Το γυναικείο φύλο παρατηρείται να τα καταφέρνει καλά στον τομέα της πρόσβασής του στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, λιγότερο καλά όσον αφορά την εμπειρία του σε αυτήν και να υστερεί σημαντικά στα αποτελέσματα και στην πορεία του μετά την ολοκλήρωση του πανεπιστημίου (Jacobs, 1996).

1.5 Ερευνητικές προσεγγίσεις σχετικά με τη δια ζώσης λειτουργία των ελληνικών πανεπιστημίων εν μέσω πανδημίας

Έρευνα των Σταμπολτζή, Γιαννούλας, &Καλαματιανός (2020) έδειξε πως η πλειοψηφία των συμμετεχόντων αναφέρει πως είχε πρόσβαση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση και αυτό που τους δυσκόλεψε περισσότερο ήταν η αποξένωση από τους συμφοιτητές τους και η πολύωρη χρήση του υπολογιστή. Η έρευνα των Chua&Ruzgar (2021) αναφέρει πως μια μεγάλη πλειοψηφία των μαθητών συμφώνησαν πριν από τον Covid-19, αλλά διαφώνησαν στη μεταβατική περίοδο στα εξής: ότι η ηλεκτρονική εκπαίδευση αυξάνει τα επίπεδα μάθησης, ότι οι μαθητές μαθαίνουν περισσότερα με τα διαδικτυακά μαθήματα, ότι η εκπαίδευση μέσω zoom είναι πολύ καλύτερη από τη δια ζώσης και ότι τα διαδικτυακά μαθήματα είναι ευκολότερα από τα παραδοσιακά μαθήματα. Τα αποτελέσματα της έρευνας των Pérez-Sanagustín, Kotorov, Teixeira, Mansilla, Broisin, Alario-Hoyos&Lopez (2022) υποδηλώνουν ότι τα ιδρύματα θα πρέπει να επωφεληθούν από την πορεία και τις πρωτοβουλίες που δημιουργήθηκαν κατά τη διάρκεια της πανδημίας για την ενημέρωση και την εκ νέου προσαρμογή των θεσμικών τους σχεδίων για την κατάρτιση των εκπαιδευτικών ώστε να συμπεριλάβουν την κατάρτιση σε εκείνες τις ικανότητες που απαιτούνται κατά τη διάρκεια του lockdown, καθώς και πως είναι εξαιρετικά σημαντικό να υποστηριχθούν οι μαθητές κατά τη μετάβασή τους στην ψηφιακή εκπαίδευση. Σε έρευνα των Cao, Fang, Hou, Han, Xu, Dong&Zheng (2020), τα αποτελέσματα αποκαλύπτουν πως τα ποσοστά του άγχους των ερωτηθέντων ήταν χαμηλά και κυρίως το άγχος τους προέκυπτε από την αβεβαιότητα που κυριαρχούσε σχετικά με τη συνέχιση των σπουδών τους. Σκοπός της μελέτης των Owusu-Fordjour, Koomson, &Hanson (2020), είναι να διερευνηθεί ο αντίκτυπος του covid-19 στην μάθηση. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων ανέφερε πως ήταν ενημερωμένοι και εξοικειωμένοι με την τεχνολογία, όμως αυτό δεν ήταν αρκετό για να τους πείσει να δεχθούν την διαδικτυακή

μάθηση. Τα ευρήματα της έρευνας των Zagkos, Kyridis, Kamarianos, Dragouni,Katsanou, Kouroumichaki, &Stergianopoulos (2022) αποκαλύπτουν πως οι εκπαιδευτικές ανισότητες οι οποίες υπήρχαν στην εκπαίδευση, αυξήθηκαν ακόμη περισσότερο κατά τη διάρκεια της πανδημίας.Η έρευνα των Meier, Thomsen, &Trunzer (2022) έδειξε πως οι μισθοί των φοιτητών και των γυναικών εργαζομένων υπέστησαν μειώσεις κατά τη διάρκεια της πανδημίας και δεν επανήλθαν όπως συνέβη με τους μισθούς των ανδρών εργαζομένων. Έρευνα των Chakraborty, Mittal, Gupta, Yadav, &Arora (2021) αποκαλύπτει πως η πλειοψηφία των ερωτηθέντων της αναφέρει πως η εξ αποστάσεως εκπαίδευση ήταν αποτελεσματική και η καλύτερη λύση. Σε έρευνα των Kamarianos, Adamopoulou, Lambropoulos, &Stamelos (2020), αναφέρεται πως οι συμμετέχοντες είχαν η πλειοψηφία τους πρόσβαση σε ηλεκτρονικές συσκευές και οι ώρες χρήσεις τους δεν αυξήθηκαν σημαντικά, παρά μόνο αυξήθηκαν οι ώρες χρήσης των πλατφόρμων τηλεκπαίδευσης. Τέλος, η έρευνα των Karalis& Raikou (2020), αποκαλύπτει πως οι φοιτητές καταλογίζουν στα θετικά της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης τα μειωμένα έξοδα μετακίνησης και την ευκολότερη πρόσβαση στο μάθημα, ενώ στα αρνητικά την έλλειψη προσωπικής επαφής και τις τεχνικές δυσκολίες.

2. Μεθοδολογία έρευνας

2.1 *Σκοπός και στόχοι*

Σκοπός της έρευνας είναι να μελετήσει τις στάσεις των φοιτητών/-τριων των ελληνικών πανεπιστημίων σχετικά με την δια ζώσης λειτουργία των πανεπιστημίων εν μέσω της πανδημίας του κορωνοϊού.

Οι στόχοι της έρευνας (επιμέρους ερευνητικά προβλήματα) αποσκοπούν στην αποτύπωση των στάσεων των συμμετεχόντων σχετικά με διάφορους τομείς της φοιτητικής κοινότητας:

1. Να εξεταστεί εάν η δια ζώσης λειτουργία των ελληνικών πανεπιστημίων επηρέασε και κατά ποιο τρόπο την εκπαιδευτική διαδικασία και κυρίως τη διαδικασία των μαθημάτων.
2. Να εξεταστεί εάν η δια ζώσης λειτουργία των ελληνικών πανεπιστημίων επηρέασε τον τρόπο συνεργασίας των φοιτητών μεταξύ τους αλλά και τον τρόπο συνεργασίας τους με τους καθηγητές τους.
3. Να μελετηθούν οι στάσεις των φοιτητών σχετικά με το εάν η διαδικασία αυτή επέφερε επιπλέον και καινούργιες εκπαιδευτικές ανισότητες στην φοιτητική κοινότητα.
4. Να διερευνηθεί η στάση των φοιτητών σχετικά με το πώς επηρέασε αυτή η κατάσταση την ατομική τους ασφάλεια αλλά και την ασφάλεια της κοινότητας.

2.2 *Πληθυσμός και δείγμα*

Τον πληθυσμό της έρευνας αποτέλεσαν φοιτητές και φοιτήτριες διαφόρων σχολών και τμημάτων των ελληνικών πανεπιστημίων. Το δείγμα ενημερώθηκε ηλεκτρονικά και μέσα από διάφορες ομαδικές διαφόρων τμημάτων διαφόρων σχολών και η συμμετοχή τους ήταν εθελοντική. Απευθυνθήκαμε σε περίπου 24 άτομα ξεχωριστά και σε περίπου 53 ομαδικές στις οποίες αναρτήσαμε το ερωτηματολόγιο ζητώντας από τους φοιτητές να το συμπληρώσουν. Από τις ενέργειες αυτές καταφέραμε να συγκεντρώσουμε 559 απαντήσεις. Η δειγματοληψία ήταν βολική και τυχαία (μη πιθανοτική) και χρησιμοποιήθηκε και η μέθοδος της χιονοστιβάδας στα άτομα με τα οποία μιλήσαμε ξεχωριστά.

2.3 *Ερευνητική μέθοδος και ερευνητικό εργαλείο*

Σχετικά με την ερευνητική μέθοδο την οποία επιλέξαμε αυτή ήταν η ποσοτική. Το ερευνητικό εργαλείο το οποίο χρησιμοποιήθηκε ήταν το ερωτηματολόγιο. Πιο συγκεκριμένα χρησιμοποιήσαμε το αυτό-συμπληρωμένο ερωτηματολόγιο καθώς αυτός ο τρόπος δεν απαιτεί ιδιαίτερη διαχείριση, εξασφαλίζει οικονομία χρόνου αλλά δίνει και στο δείγμα την δυνατότητα να το απαντήσει σε δική του χρονική στιγμή κατά την

οποία ευκολύνεται. Εάν βέβαια το δείγμα συγκεντρωθεί ταυτόχρονα σε ένα μέρος η διαδικασία θα πάρει λιγότερο από μια ώρα, όμως αυτό δεν έγινε στην δική μας έρευνα.

2.4 *Ανάλυση δεδομένων*

Τα δεδομένα τα οποία συλλέχθηκαν αναλύθηκαν με το λογισμικό IBM SPSS Statistics 27. Ακόμη, χρησιμοποιήθηκε και ο έλεγχος ανάλυσης διασποράς (Anova) για τις μεταβλητές που λαμβάνουν περισσότερες από δύο τιμές. Τέλος, προκειμένου να εξεταστεί ο βαθμός συμφωνίας στις δηλώσεις κλίμακας, καθώς και η επίδραση των δημογραφικών παραγόντων, χρησιμοποιήθηκαν t-test για τις διωνυμικές μεταβλητές.

2.5 *Ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας της έρευνας*

Ένα από τα βασικά ζητήματα δεοντολογίας και ηθικής το οποίο έθεσε η έρευνά μας είναι η εθελοντική συμμετοχή του δείγματός της. Τα άτομα τα οποία αποτέλεσαν το δείγμα της ερευνάς μας δεν πιέστηκαν από πουθενά και είχαν κάθε στιγμή την ελεύθερη επιλογή να αποχωρήσουν από την έρευνα μη έχοντας ολοκληρώσει την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Επιπλέον, κατά τη διάρκεια της δημοσίευσης τους ερωτηματολογίου, στην εισαγωγή του, γνωστοποιούνταν, σε όποιον προθυμοποιούνταν να το συμπληρώσει, ο στόχος της έρευνας. Ακόμη ήταν ξεκάθαρο πως δεν υπήρχε σωστή απάντηση αλλά ενδιαφερόμαστε για την άποψη του καθενός. Αναφέρεται ακόμη και πως όλες οι πληροφορίες θα χρησιμοποιηθούν καθαρά για ερευνητικούς σκοπούς, θα εξασφαλισθεί η ανωνυμία των συμμετεχόντων, η IP του/ της συμμετέχοντος/ουσας δεν καταγράφεται, εξυπηρετώντας με αυτό τον τρόπο την προστασία των προσωπικών δεδομένων των συμμετεχόντων. Όλα τα παραπάνω όπως αναφέραμε, καταγράφονται στην εισαγωγή του ερωτηματολογίου και με αυτό τον τρόπο εξασφαλίζεται η απόλυτη ενημέρωση των συμμετεχόντων σχετικά με τους σκοπούς της έρευνας αλλά και του τρόπου υλοποίησής της.

3. Αποτελέσματα

Σχετικά με τα αποτελέσματα της έρευνας, αρχικά θα αναφέρουμε πάρα πολύ συνοπτικά τα αποτελέσματα των δημογραφικών ερωτήσεων του ερωτηματολογίου μας. Το 24% του δείγματος το οποίο συμμετείχε στην έρευνα είναι άντρες, το 30,2% είναι 18-20 ετών, το 40,6% είναι 21-22 ετών και το υπόλοιπο 29,2% είναι 23 ετών και άνω. Σχετικά με το έτος σπουδών, το 28,3% του δείγματος είναι στο 1ο και 2ο έτος, το 58,3% είναι στο 3ο έως 5ο έτος, ενώ το 13,4% του δείγματος διανύει μεγαλύτερο του 5ου έτους. Όσον αφορά το πεδίο σπουδών των συμμετεχόντων, το 38,5% φοιτά σε σχολές ανθρωπιστικών επιστημών, το 16,3% σε σχολές κοινωνικών επιστημών, το 16,6% σε σχολές θετικών επιστημών, το 23,1% σε σχολές τεχνολογικών επιστημών και τέλος το 5,5% σε σχολές επιστημών υγείας. Το 7,3% του δείγματος που συμμετείχε στην έρευνά μας διαμένει σε αγροτική περιοχή, το 27,5% σε αστικό κέντρο, το 13,1% σε ημιαστική περιοχή ενώ το 52,1% σε κάποιο μεγάλο πολεοδομικό συγκρότημα της χώρας. Η πλειοψηφία του δείγματος (61,7%) δεν σπουδάζει στον τόπο κατοικίας του. Το υπόλοιπο 38,3% απάντησε πως ο τόπος κατοικίας του συμπίπτει με τον τόπο στον οποίο σπουδάζει. Στην ερώτηση εάν εργάζονται, το 33,5% απάντησε ναι και το υπόλοιπο 66,5% απάντησε πως δεν εργάζεται. Σχετικά με το είδος απασχόλησης, σε αυτή την ερώτηση απάντησαν μόνο τα άτομα τα οποία στην προηγούμενη απάντησαν ναι, δηλαδή ότι εργάζονται. Το 59,4% του δείγματος εργάζεται σε θέσεις ημιαπασχόλησης, ενώ το 40,6% σε θέσεις πλήρους απασχόλησης. Ένα ελάχιστο ποσοστό, όμως υπαρκτό, το 0,5% απάντησε πως η οικονομική κατάσταση της οικογένειάς του είναι πολύ κακή. Το 5% απάντησε πως είναι κακή, το 52,4% αναφέρει πως η οικονομική οικογενειακή κατάσταση είναι μέτρια και το 36,9% καλή. Τέλος, το 5,2% των συμμετεχόντων απάντησαν πως η οικονομική κατάσταση της οικογένειάς τους είναι πολύ καλή. Στην ερώτηση εάν οι ίδιοι οι συμμετέχοντες ανήκουν στις υγειονομικά ευπαθείς ομάδες, η συντριπτική πλειοψηφία, το 91,4% απάντησε όχι, ενώ μόνο ένα 8,6% απάντησε ναι. Αναφορικά με το αν μένουν οι συμμετέχοντες με κάποιο άτομο το οποίο ανήκει στις υγειονομικά ευπαθείς ομάδες, το 30,1% απάντησε όχι, ενώ το υπόλοιπο 69,9% ναι. Η

τελευταία δημογραφική ερώτηση αφορούσε το εάν οι συμμετέχοντες έχουν στο οικογενειακό και φιλικό τους περιβάλλον άτομα τα οποία ανήκουν στις υγειονομικά ευπαθείς ομάδες. Το 76% απάντησε ναι και το υπόλοιπο 24% όχι.

Ο έλεγχος αξιοπιστίας πραγματοποιήθηκε σε όλες τις δομημένες κλίμακες, ενώ στις υπόλοιπες κλίμακες στάσεων που δεν είναι δομημένες υπολογίστηκε η μέση τιμή για κάθε δήλωση όπως είδαμε και στους παραπάνω πίνακες. Ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας, που δίνεται στον πίνακα 1, έδειξε υψηλές τιμές για την κλίμακα 2Α «Ατομική ασφάλεια» (alpha 0,896), καθώς και για την κλίμακα 3 «Δια ζώσης εκπαιδευτική διαδικασία εν μέσω πανδημίας – ζητήματα ανισοτήτων.» (alpha 0,872). Για την κλίμακα 2Β «Ασφάλεια της κοινότητας» έδειξε αποδεκτή τιμή (alpha 0,737), εφόσον οι τιμές του Cronbach's Alpha είναι μεγαλύτερες του 0.6, οι κλίμακες θεωρούνται αξιόπιστες.

Πίνακας 1: Δείκτες αξιοπιστίας των κλιμάκων που χρησιμοποιήθηκαν.

ΚΛΙΜΑΚΑ	ΤΙΤΛΟΣ	Cronbach's Alpha
2Α	Ατομική ασφάλεια	0,896
2Β	Ασφάλεια της κοινότητας	0,737
3	Δια ζώσης εκπαιδευτική διαδικασία εν μέσω πανδημίας – ζητήματα ανισοτήτων	0,872

Στο σημείο αυτό θα θέλαμε να αναφέρουμε πως οι δηλώσεις της ενότητας 1 (1α, 1β, 1γ) δεν φτιάχτηκαν για να αποτελούν ενιαία κλίμακα, επομένως δεν ακολουθήθηκε η ίδια διαδικασία ανάλυσης των απαντήσεων, όπως ακολουθήθηκε με τις υπόλοιπες κλίμακες.

Πίνακας 2: Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις της Κλίμακας 1Α: Εκπαιδευτική διαδικασία του μαθήματος

	ΔΗΛΩΣΗ	MEAN	S.D.
1.Α.1	Η χρήση μάσκας στα δια ζώσης μαθήματα δυσχεραίνει την υλοποίησή τους.	3,09	1,299
1.Α.2	Τα ανοιχτά παράθυρα κατά τη διάρκεια των δια ζώσης μαθημάτων δυσκόλευαν την διεξαγωγή του μαθήματος.	3,71	1,210
1.Α.3	Τα μέτρα για την δια ζώσης διδασκαλία κατά τη διάρκεια της πανδημίας ήταν αποτελεσματικά.	2,41	1,113
1.Α.4	Τελικά προτιμώ τα δια ζώσης μαθήματα σε σχέση με τα διαδικτυακά ακόμα και υπό τις παρούσες συνθήκες.	3,02	1,533
1.Α.5	Εξαιτίας της χρήσης μάσκας η ακουστική στις αίθουσες δεν είναι καλή, με αποτέλεσμα καθηγητές και φοιτητές να δυσκολεύονται στη διεξαγωγή του μαθήματος.	3,74	1,207
1.Α.6	Η υγειονομική διαχείριση της δια ζώσης εξεταστικής εν μέσω πανδημίας ήταν αποτελεσματική.	2,42	1,150
1.Α.7	Θεωρώ πως πολλοί/-ες φοιτητές/-τριες αποφεύγουν να συμμετάσχουν στη δια ζώσης εξεταστική εν μέσω πανδημίας.	3,28	1,279
1.Α.8	Οι υγειονομικές οδηγίες για τη δια ζώσης εκπαιδευτική διδασκαλία καλύπτουν κάθε πιθανό κίνδυνο.	1,97	0,995

Πίνακας 3: Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις της Κλίμακας 1Β: Εκπαιδευτική διαδικασία και συνεργασία με καθηγητές.

	ΔΗΛΩΣΗ	MEAN	S.D.
1.Β.1	Κατά τη διάρκεια της πανδημίας η συνεργασία των φοιτητών/-τριών με τους καθηγητές/-τριες ήταν εύκολη.	3,08	1,035
1.Β.2	Η δια ζώσης επικοινωνία των φοιτητών/-τριών με τους καθηγητές/-τριες είναι πιο αποτελεσματική.	3,63	1,121
1.Β.3	Οι διδάσκοντες/-ουσες δείχνουν πως φοβούνται να έρθουν σε δια ζώσης επαφή για συνεργασία με φοιτητές/-τριες.	3,22	1,151
1.Β.4	Οι φοιτητές/-τριες κατά τη διάρκεια των δια ζώσης μαθημάτων εν μέσω πανδημίας απέφευγαν να ζητούν δια ζώσης βοήθεια από τους καθηγητές και έμεναν με τις απορίες άλυτες.	2,76	1,194
1.Β.5	Παρόλο που τα μαθήματα εν μέσω πανδημίας γίνονται δια ζώσης, οι φοιτητές/-τριες προτιμούν την επικοινωνία μέσω mail με τους καθηγητές τους.	3,76	1,081
1.Β.6	Η δια ζώσης λειτουργία του πανεπιστημίου εν μέσω πανδημίας με βοήθησε να επικοινωνώ αποτελεσματικά με τους καθηγητές/-τριες και να συνεργάζομαι μαζί τους χωρίς κανένα πρόβλημα.	3,22	1,366

Πίνακας 4: Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις της Κλίμακας 1Γ: Εκπαιδευτική διαδικασία και συνεργασία με φοιτητές.

	ΔΗΛΩΣΗ	MEAN	S.D.
1.Γ.1	Η συνεργασία μου με τους συμφοιτητές/-τριες μου δεν επηρεάστηκε κατά τη διάρκεια των δια ζώσης μαθημάτων εν μέσω πανδημίας.	3,14	1,231
1.Γ.2	Η δια ζώσης συνεργασία με συμφοιτητές/-τριες μου είναι πιο αποτελεσματική.	3,14	1,338
1.Γ.3	Η υλοποίηση ομαδικών εργασιών κατά τη διάρκεια της πανδημίας ήταν μια διαδικασία την οποία οι περισσότεροι/-ες φοιτητές/-τριες απέφευγαν.	3,14	1,218
1.Γ.4	Κατά τη διάρκεια των δια ζώσης μαθημάτων εν μέσω πανδημίας οι περισσότεροι/-ες φοιτητές/-τριες επέλεγαν ατομικές εργασίες.	3,43	1,186
1.Γ.5	Κατά τη διάρκεια των δια ζώσης μαθημάτων εν μέσω πανδημίας ήταν εύκολο να βρω άτομα για τη δημιουργία ομάδων σε μαθήματα τα οποία το απαιτούσαν.	3,04	1,185
1.Γ.6	Η δια ζώσης επικοινωνία με συμφοιτητές/-τριες μου είναι πιο αποδοτική και ουσιαστική.	3,84	1,138
1.Γ.7	Κατά τη διάρκεια της πανδημίας συνέχισα να επικοινωνώ και να συνεργάζομαι με μερικούς/-κες συμφοιτητές/-τριες παρά τον φόβο που αισθάνομαι.	3,53	1,137
1.Γ.8	Κατά τη διάρκεια των δια ζώσης μαθημάτων εν μέσω πανδημίας οι περισσότεροι/-ες φοιτητές/-τριες συνέχισαν να βρίσκονται πολλοί/-ες μαζί προκειμένου να διαβάσουν ή να κάνουν εργασίες.	3,53	1,126

Πίνακας 5: Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις της Κλίμακας 2Α: Ατομική Ασφάλεια.

	ΔΗΛΩΣΗ	MEAN	S.D.
2.Α.1	Κατά τη διάρκεια των δια ζώσης μαθημάτων εν μέσω πανδημίας νιώθω εκτεθειμένος/-η στον covid-19.	3,86	1,172
2.Α.2	Κατά τη διάρκεια των δια ζώσης μαθημάτων εν μέσω πανδημίας νιώθω πως η ατομική μου υγεία κινδυνεύει.	3,66	1,247
2.Α.3	Κατά τη διάρκεια των δια ζώσης μαθημάτων εν μέσω πανδημίας και τα υγειονομικά μέτρα τα οποία υπάρχουν δεν νιώθω ασφαλής πηγαίνοντας στα μαθήματα της σχολής.	3,65	1,273
2.Α.4	Ευχόμουν τα μαθήματα του ακαδημαϊκού έτους 2021-2022 να γινόντουσαν και πάλι διαδικτυακά γιατί φοβόμουν να πάω στη σχολή λόγω του ιού.	3,13	1,580
2.Α.5	Απέφευγα να πηγαίνω σε δια ζώσης μαθήματα τα οποία δεν απαιτούσαν την παρουσία μου γιατί φοβόμουν μην προσβληθώ από τον ιό.	2,84	1,539
2.Α.6	Πριν την πανδημία απέφευγα να πηγαίνω στα μαθήματα της σχολής όταν είχα ακόμα και ένα απλό κρυολόγημα.	3,76	1,299

Πίνακας 6: Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις της Κλίμακας 2Β: Ασφάλεια της Κοινότητας.

	ΔΗΛΩΣΗ	MEAN	S.D.
2.Β.1	Κατά τη διάρκεια της πανδημίας αποφεύγω να πηγαίνω στα μαθήματα της σχολής όταν ήμουν αρκετά άρρωστος/-η με βαριά συμπτώματα για να μην θέσω τους γύρω μου σε κίνδυνο.	4,64	0,820
2.Β.2	Κατά τη διάρκεια της πανδημίας αποφεύγω να πηγαίνω στα μαθήματα της σχολής ακόμα και όταν έχω ένα απλό κρυολόγημα για να μην θέσω τους γύρω μου σε κίνδυνο.	4,01	1,132
2.Β.3	Τα δια ζώσης μαθήματα μου προκαλούν άγχος κατά τη διάρκεια της πανδημίας καθώς κανείς δεν ξέρει εάν ο διπλανός του είναι φορέας του ιού.	3,66	1,283
2.Β.4	Θεωρώ πως τα δια ζώσης μαθήματα εν μέσω πανδημίας αποτελούν δημόσιο κίνδυνο.	3,49	1,375
2.Β.5	Θεωρώ πως τα μέτρα τα οποία λήφθηκαν για την επαναλειτουργία των δια ζώσης μαθημάτων εν μέσω πανδημίας είναι αναποτελεσματικά.	3,54	1,278
2.Β.6	Θεωρώ πως είναι πιθανό να κολλήσει κάποιος στα δια ζώσης μαθήματα ακόμα και αν τηρεί όλα τα απαραίτητα μέτρα.	4,11	1,076

Πίνακας 7: Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις της Κλίμακας 3: Δια ζώσης εκπαιδευτική διαδικασία εν μέσω πανδημίας – ζητήματα ανισοτήτων.

	ΔΗΛΩΣΗ	MEAN	S.D.
3.1	Οι ευπαθείς ομάδες των φοιτητών/-τριών ήταν ακόμη πιο δύσκολο να έρθουν χωρίς φόβο στα δια ζώσης μαθήματα.	4,55	0,828
3.2	Η ύπαρξη γονιών ή συγγενών οι οποίοι ανήκουν σε ευπαθείς ομάδες, αποτελούν ανασταλτικό παράγοντα για τη συμμετοχή των φοιτητών/-τριών στα δια ζώσης μαθήματα.	4,36	0,879
3.3	Πολλοί/-ες φοιτητές/-τριες οι οποίοι/-ες ανήκουν σε ευπαθείς ομάδες αναγκάστηκαν να διακόψουν τις σπουδές τους λόγω των δια ζώσης μαθημάτων εν μέσω της πανδημίας.	3,68	1,174
3.4	Πολλοί/-ες φοιτητές/-τριες των οποίων οι γονείς ανήκουν σε ευπαθείς ομάδες αναγκάστηκαν να διακόψουν τις σπουδές τους λόγω των δια ζώσης μαθημάτων εν μέσω της πανδημίας.	3,53	1,186
3.5	Τα μέτρα τα οποία πάρθηκαν για τα δια ζώσης μαθήματα εν μέσω πανδημίας θέτουν τις ευπαθείς ομάδες των φοιτητών σε εξαιρετικά μεγάλο κίνδυνο.	3,79	1,114
3.6	Όλη αυτή η κατάσταση με το άνοιγμα και το κλείσιμο των σχολών δυσχέραινε οικονομικά τους φοιτητές/-τριες.	4,45	0,872
3.7	Πολλοί/-ες φοιτητές/-τριες έκαναν παύση σπουδών καθώς δεν μπορούσαν να αντέξουν οικονομικά την ενοικίαση ενός σπιτιού αφού αυτοί και οι οικογένειές τους επλήγησαν από την πανδημία του κορωνοϊού.	4,20	0,942
3.8	Η ανακοίνωση για την επανέναρξη των δια ζώσης μαθημάτων βγήκε πολύ αργά με αποτέλεσμα πολλοί/-ες φοιτητές/-τριες να μην είναι σε θέση να βρουν σπίτι τελευταία στιγμή και να αναγκαστούν να νοικιάσουν κάποιο πολύ ακριβότερο από όσο μπορούν να αντέξουν.	4,28	0,930
3.9	Φοιτητές/-τριες οι οποίοι/-ες είναι ευάλωτοι στα κρυολογήματα δυσκολεύονται να έρχονται στα μαθήματα εξαιτίας των υποχρεωτικών ανοιχτών παραθύρων.	3,81	1,112
3.10	Φοιτητές/-τριες οι οποίοι/-ες έχουν προβλήματα αναπνευστικού δυσκολεύονται να παρακολουθούν πολύωρα μαθήματα εξαιτίας της υποχρεωτικής χρήσης μάσκας.	4,10	0,986
3.11	Ανεμβολίαστοι φοιτητές επιλέγουν να μην έρχονται στα μαθήματα καθώς υποχρεώνονται σε τυπικούς τακτικούς διαγνωστικούς ελέγχους χωρίς τα έξοδα των οποίων να καλύπτονται από το κράτος.	3,93	1,156

3.1 *Ελεγχος t-test*

Ο έλεγχος t-test που διενεργήθηκε στις απαντήσεις του δείγματος, έδειξε πως το φύλο φαίνεται να είναι ένας παράγοντας ο οποίος επηρέασε τις απαντήσεις του δείγματος σε όλες τις κλίμακες. Παρατηρείται ακόμη πως το γυναικείο φύλο είναι αυτό το οποίο συμφωνεί περισσότερο με τις δηλώσεις των κλιμάκων. Η μεταβλητή του εάν ο τόπος κατοικίας των ερωτηθέντων συμπίπτει με τον τόπο στον οποίο σπουδάζουν δεν παρουσιάζει κάποια συσχέτιση με τις κλίμακες. Συνεχίζοντας, ούτε το είδος της απασχόλησης παρατηρείται να επηρεάζει τα αποτελέσματα των απαντήσεων των ερωτηθέντων. Σχετικά με το εάν εργάζεται το δείγμα μας, η μεταβλητή αυτή φαίνεται να παρουσιάζει στατιστικά σημαντική διαφορά μόνο στην κλίμακα της ατομικής ασφάλειας και να υπερτερούν αυτοί οι οποίοι δηλώνουν «ναι». Οι υπόλοιπες κλίμακες δεν παρατηρείται να επηρεάζονται. Το εάν οι ίδιοι οι ερωτηθέντες ανήκουν στις υγειονομικά

ευπαθείς ομάδες φαίνεται να επηρεάζει τις απαντήσεις τους στις κλίμακες της ατομικής ασφάλειας αλλά και της ασφάλειας της κοινότητας. Σε αυτές τις κλίμακες δηλαδή παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά και φαίνεται να υπερτερούν αυτοί οι οποίοι δηλώνουν πως «ναι» ανήκουν στις υγειονομικά ευπαθείς ομάδες. Τις απαντήσεις αναφορικά με την ασφάλεια επίσης φαίνεται να επηρεάζει και το εάν οι ερωτηθέντες μένουν μαζί με κάποιο άτομο το οποίο ανήκει στις υγειονομικά ευπαθείς ομάδες. Και πάλι οι απαντήσεις αυτών που διαμένουν με κάποιο τέτοιο άτομο παρουσιάζουν σημαντικότερη στατιστική διαφορά σε σχέση με αυτούς που δηλώνουν «όχι». Τέλος, το εάν το δείγμα έχει στο φιλικό ή οικογενειακό του περιβάλλον άτομο το οποίο ανήκει στις υγειονομικά ευπαθείς ομάδες επηρεάζει τις απαντήσεις όλων των κλιμάκων. Ιδιαίτερα τα άτομα τα οποία έχουν στο περιβάλλον τους τέτοια άτομα και απαντάνε «ναι», φαίνεται να παρουσιάζουν μεγαλύτερη στατιστική διαφορά συγκριτικά με τα άτομα τα οποία δηλώνουν «όχι». Όσον αφορά τους ελέγχους διαφορών T-test οι οποίοι εφαρμόστηκαν στις δηλώσεις της πρώτης ενότητας, αξίζει να αναφερθεί πως σημαντικά στατιστική διαφορά υπέρ των ανδρών παρατηρείται στις εξής δηλώσεις, «Κατά τη διάρκεια της πανδημίας η συνεργασία των φοιτητών/-τριών με τους καθηγητές/-τριες είναι εύκολη.» και «Η συνεργασία μου με τους συμφοιτητές/-τριες μου δεν επηρεάστηκε κατά τη διάρκεια των δια ζώσης μαθημάτων εν μέσω πανδημίας...» Συνεχίζοντας, στατιστικά σημαντική διαφορά υπέρ των γυναικών παρουσιάζουν οι παρακάτω δηλώσεις, «Τα ανοιχτά παράθυρα κατά τη διάρκεια των δια ζώσης μαθημάτων δυσκολεύουν την διεξαγωγή του μαθήματος., Εξαιτίας της χρήσης μάσκας η ακουστική στις αίθουσες δεν είναι καλή, με αποτέλεσμα καθηγητές και φοιτητές να δυσκολεύονται στη διεξαγωγή του μαθήματος., Η δια ζώσης επικοινωνία των φοιτητών/-τριών με τους καθηγητές/-τριες είναι πιο αποτελεσματική. Οι διδάσκοντες/-ουσες δείχνουν πως φοβούνται να έρθουν σε δια ζώσης επαφή για συνεργασία με φοιτητές/-τριες., Η υλοποίηση ομαδικών εργασιών κατά τη διάρκεια της πανδημίας είναι μια διαδικασία την οποία οι περισσότεροι/-ες φοιτητές/-τριες αποφεύγουν., Κατά τη διάρκεια των δια ζώσης μαθημάτων εν μέσω πανδημίας οι περισσότεροι/-ες φοιτητές/-τριες επιλέγουν ατομικές εργασίες., Η δια ζώσης επικοινωνία με συμφοιτητές/-τριες μου είναι πιο αποδοτική και ουσιαστική...» Σε όλες τις υπόλοιπες κλίμακες δεν παρατηρείται κάποια στατιστική διαφορά η οποία να είναι σημαντική και άξια αναφοράς. Παρόλα αυτά παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά σε κάποιες δηλώσεις της πρώτης ενότητας ερωτήσεων. Στην δήλωση «Η χρήση μάσκας στα δια ζώσης μαθήματα δυσχεραίνει την υλοποίησή τους.» αυτοί οι οποίοι ανήκουν στην ομάδα των 23> ετών δηλώνουν μεγαλύτερο βαθμό συμφωνίας σε σχέση με αυτούς οι οποίοι ανήκουν στην ομάδα 21-22 ετών. Στην δήλωση «Τελικά προτιμώ τα δια ζώσης μαθήματα σε σχέση με τα διαδικτυακά ακόμα και υπό τις παρούσες συνθήκες.» Αυτοί οι οποίοι ανήκουν στην ομάδα 18-20 ετών και 21-22 ετών δηλώνουν μεγαλύτερο βαθμό συμφωνίας σε σχέση με αυτούς που ανήκουν στην ομάδα των 23> ετών. Συνεχίζοντας, στη δήλωση «Θεωρώ πως πολλοί/-ες φοιτητές/-τριες αποφεύγουν να συμμετάσχουν στη δια ζώσης εξεταστική εν μέσω πανδημίας.» Αυτοί οι οποίοι ανήκουν στην ομάδα 23> ετών δηλώνουν μεγαλύτερο βαθμό συμφωνίας σε σχέση με αυτούς οι οποίοι ανήκουν στην ομάδα 18-20 ετών. Στη δήλωση «Η δια ζώσης επικοινωνία των φοιτητών/-τριών με τους καθηγητές/-τριες είναι πιο αποτελεσματική.» αυτοί οι οποίοι ανήκουν στην ομάδα 18-20 ετών και 21-22 ετών δηλώνουν μεγαλύτερο βαθμό συμφωνίας σε σχέση με αυτούς οι οποίοι ανήκουν στην ομάδα 23> ετών.

3.2 *Ελεγχος Anova*

Ο έλεγχος Anova με PostHocTestBonferroni έδειξε να εμφανίζει στατιστικά σημαντική διαφορά στην κλίμακα της ασφάλειας, μεταξύ αυτών που δηλώνουν 23> ετών και αυτών που δηλώνουν 18-20 ετών και 21-22 ετών. Όσοι ανήκουν στους 23> ετών δηλώνουν μεγαλύτερο βαθμό συμφωνίας σε σχέση με αυτούς που δηλώνουν 18-20 και 21-22 ετών. Τα αποτελέσματα είναι τα ίδια και για τις δύο κλίμακες της ασφάλειας, και για την κλίμακα της ατομικής ασφάλειας δηλαδή αλλά και για την κλίμακα της ασφάλειας της κοινότητας. Συνεχίζοντας, στατιστικά σημαντική διαφορά, μέσω του ελέγχου Anova με PostHocTestBonferroni έδειξε να εμφανίζεται στην κλίμακα της ατομικής ασφάλειας, μεταξύ αυτών που δηλώνουν >5ου έτους σπουδών και αυτών που δηλώνουν 1ο και 2ο έτος σπουδών. Όσοι ανήκουν σε αυτούς που δηλώνουν

>5ου έτος σπουδών, δηλώνουν μεγαλύτερο βαθμό συμφωνίας σε σχέση με αυτούς που δηλώνουν 1ο και 2ο έτος σπουδών. Τέλος, μέσω του ελέγχου Anova με PostHocTestBonferroni παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στην δήλωση «Η δια ζώσης συνεργασία με συμφοιτητές/-τριες μου είναι πιο αποτελεσματική.» Αυτοί οι οποίοι ανήκουν στην ομάδα 18-20 ετών δηλώνουν μεγαλύτερο βαθμό συμφωνίας σε σχέση με αυτούς οι οποίοι ανήκουν στην ομάδα 21-22 ετών και 23> ετών. Στην δήλωση «Κατά τη διάρκεια των δια ζώσης μαθημάτων εν μέσω πανδημίας είναι εύκολο να βρω άτομα για τη δημιουργία ομάδων σε μαθήματα τα οποία το απαιτούν.» αυτοί οι οποίοι ανήκουν στην ομάδα 18-20 ετών και 21-22 ετών δηλώνουν μεγαλύτερο βαθμό συμφωνίας σε σχέση με αυτούς οι οποίοι ανήκουν στην ομάδα 23> ετών. Στην δήλωση «Η δια ζώσης επικοινωνία με συμφοιτητές/-τριες μου είναι πιο αποδοτική και ουσιαστική.» Αυτοί οι οποίοι ανήκουν στην ομάδα 18-20 ετών και 21-22 ετών δηλώνουν μεγαλύτερο βαθμό συμφωνίας σε σχέση με αυτούς οι οποίοι ανήκουν στην ομάδα 23> ετών. Τέλος, στη δήλωση «Κατά τη διάρκεια των δια ζώσης μαθημάτων εν μέσω πανδημίας οι περισσότεροι/-ες φοιτητές/-τριες συνεχίζουν να βρίσκονται πολλοί/-ες μαζί προκειμένου να διαβάσουν ή να κάνουν εργασίες.» αυτοί οι οποίοι ανήκουν στην ομάδα 18-20 ετών και 21-22 ετών δηλώνουν μεγαλύτερο βαθμό συμφωνίας σε σχέση με αυτούς οι οποίοι ανήκουν στην ομάδα 23> ετών).

4. Συζήτηση

Είναι αρκετά σημαντικό να αναφέρουμε πως η θεματική την οποία μελετά η έρευνά μας είναι αρκετά σύγχρονη και δεν υπάρχει πληθώρα παρόμοιων ερευνών, ερευνών που να μελετούν το ίδιο θέμα. Έρευνες για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση υπάρχουν πολλές, για την δια ζώσης όμως εν μέσω πανδημίας ελάχιστες. Παρόλα αυτά τα στοιχεία τα οποία συλλέγουμε από έρευνες με θέμα τον κορωνοϊό και την εκπαίδευση είναι πολύ σημαντικά και άξια αναφοράς. Κάποια από αυτά μάλιστα σχετίζονται και με δικά μας ερευνητικά ερωτήματα. Στην δήλωση της έρευνάς μας η οποία αναφέρεται στο εάν τελικά οι φοιτητές προτιμούν τα δια ζώσης μαθήματα σε σχέση με τα διαδικτυακά ακόμα και υπό τις παρούσες συνθήκες, τα ποσοστά απόλυτης συμφωνίας και απόλυτης διαφωνίας είναι ίδια. Το ίδιο ποσοστό του δείγματός μας συμφωνεί απόλυτα με αυτή τη δήλωση και ένα ίδιο ποσοστό διαφωνεί απόλυτα. Το γεγονός αυτό παρουσιάζει τις διαφορετικές απόψεις που υπάρχουν στον φοιτητικό πληθυσμό αναφορικά με την εκπαιδευτική διαδικασία εν μέσω πανδημίας. Και οι δύο απόψεις είναι εύκολα δικαιολογήσιμες και ο καθένας μας μπορεί να υποστηρίζει όποια άποψη τον εκφράζει και τον καλύπτει. Στην έρευνα των Chua&Ruzgar (2021), το δείγμα ενώ στην αρχή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ανέφερε πως η μέθοδος αυτή είναι πιο εύκολη και πιο αποδοτική, στη συνέχεια ανακάλεσε την άποψή του. Σε επόμενη ενότητα της ερευνάς μας οι δηλώσεις αναφέρονταν στο θέμα της συνεργασίας των φοιτητών με τους καθηγητές τους. Το δείγμα μας σε γενικά πλαίσια αναφέρει πως η ηλεκτρονική επικοινωνία του με τους καθηγητές ήταν πιο αποτελεσματική και αποδοτική. Ακόμη αναφέρουν πως παρά την δια ζώσης εκπαιδευτική διαδικασία, ένα μεγάλο ποσοστό τους επιλέγει να επικοινωνεί με τους καθηγητές μέσω ηλεκτρονικών μέσων και όχι δια ζώσης. Σε έρευνα των Σταμπολτζή, Γιαννούλας, &Καλαματιανός (2020), το δείγμα της έρευνας ανέφερε πως κατά τη διάρκεια των εξ αποστάσεως μαθημάτων οι ίδιοι επικοινωνούσαν με τους καθηγητές τους με μεθόδους ασύγχρονης επικοινωνίας και αυτό δεν αποτελούσε πρόβλημα για αυτούς. Ακόμη, στην έρευνα της Στογιάντση (2021), ο φοιτητικός πληθυσμός ο οποίος αποτέλεσε το δείγμα της έρευνας ανέφερε πως η επικοινωνία του με τους διδάσκοντες ευνοήθηκε από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση και τις εξ αποστάσεως μεθόδους επικοινωνίας. Στην ίδια έρευνα επίσης υπάρχουν στοιχεία τα οποία αφορούν την συνεργασία των φοιτητών μεταξύ τους. Το δείγμα της έρευνας αναφέρει και πάλι πως η διαδικτυακή συνεργασία του με συμφοιτητές η πλειονότητα απάντησε πως η επικοινωνία αυτή ευνοήθηκε, όμως τα ποσοστά ήταν χαμηλότερα καθώς δεν υπήρχε ομόφωνη συμφωνία αλλά υπήρχαν φοιτητές οι οποίοι διαφωνούσαν με αυτή τη δήλωση. Στη δική μας έρευνα, τα αποτελέσματα φανερώνουν κάτι αντίστοιχο. Από τη μια οι φοιτητές δηλώνουν πως δεν επηρεάστηκε η μεταξύ τους συνεργασία όμως δεν θεωρούν καλύτερο μέσο τις ηλεκτρονικές πλατφόρμες έναντι της δια ζώσης επικοινωνίας. Γενικότερα οι απόψεις διίστανται με

αποτέλεσμα και η δια ζώσης αλλά και η διαδικτυακή επικοινωνία και συνεργασία των φοιτητών μεταξύ τους να έχουν τους υποστηρικτές τους.Όσον αφορά τις δηλώσεις οι οποίες αναφέρονται στο αίσθημα ασφάλειας, τόσο της ατομικής όσο και της ασφάλειας της κοινότητας, τα αποτελέσματα είναι αρκετά ενδιαφέροντα. Η πλειοψηφία του δείγματος της έρευνάς μας αναφέρει πως η δια ζώσης εκπαιδευτική διαδικασία εν μέσω πανδημίας έθεσε σε κίνδυνο την ατομική τους υγεία και τους εξέθεσε απέναντι στον ιό. Σχετικά με την ασφάλεια της κοινότητας, η συντριπτική πλειοψηφία αναφέρει πως όταν έχει βαριά συμπτώματα κρυολογήματος δεν πηγαίνει στα μαθήματα για να προστατέψει τους υπολοίπους. Ακόμη, αναφέρουν πως η δια ζώσης εκπαιδευτική διαδικασία εν μέσω πανδημίας τους έχει δημιουργήσει άγχος καθώς θεωρούν αναποτελεσματικά και τα μέτρα προστασίας αλλά και την όλη αυτή εκπαιδευτική διαδικασία πολύ επικίνδυνη. Η έρευνα των Cao, Fang, Hou, Han, Xu, Dong&Zheng (2020), είχε σαν σκοπό της την διερεύνηση της ψυχικής υγείας και του άγχους το οποίο προκάλεσε στους φοιτητές η πανδημία του κορωνοϊού. Γενικότερα η έρευνα έδειξε πως τα επίπεδα άγχους των φοιτητών αυξήθηκαν τόσο εξαιτίας του φόβου που ένιωθαν για τον ιό όσο και για θέματα τα οποία αφορούσαν τις σπουδές τους και τις οικονομικές τους δραστηριότητες. Η τελευταία ενότητα περιλαμβάνει δηλώσεις οι οποίες σχετίζονται με την δια ζώσης εκπαιδευτική διαδικασία εν μέσω πανδημίας και ζητήματα ανισοτήτων τα οποία μπορεί να προκύψουν από αυτή τη κατάσταση. Η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος υποστηρίζει πως είναι πολύ δυσκολότερο για άτομα τα οποία ανήκουν στις ευπαθείς ομάδες ή έχουν κάποιο γονιό ή συγγενή που ανήκει σε ευπαθή ομάδα να συμμετάσχουν στα δια ζώσης μαθήματα εν μέσω πανδημίας.

Ξενόγλωσση βιβλιογραφια

Cao, W., Fang, Z., Hou, G., Han, M., Xu, X., Dong, J., & Zheng, J. (2020). The psychological impact of the COVID-19 epidemic on college students in China. *Psychiatry research*, *287*, 112934.

Chakraborty, P., Mittal, P., Gupta, M. S., Yadav, S., & Arora, A. (2021). Opinion of students on online education during the COVID-19 pandemic. *Human Behavior and Emerging Technologies*, *3*(3), 357-365.

Chua, C. & Ruzgar, S.L. (2021) Perceptions of Business Students toward Online Education before and in Transition Period of COVID-19, WSEAS *transactions on computers*, 242-261. 10.37394/23205.2020.19.30,

Czerniewicz, L. (2018). Inequality as higher education goes online. In *Networked learning* (pp. 95-106). Springer, Cham.

Gianzina-Kassotaki, O., & Kassotakis, I. (2014). Strategic Management in Greek Higher Education: Management of change *(full text in Greek)*. *Academia, 3*(1), 82-116. doi:https://doi.org/10.26220/aca.2014.

Händel, M., Bedenlier, S., Marín, V. I., & Bond, M. (2020). Mapping the emerging field of research on "emergency remote teaching" in higher education due to COVID-19: implications for education research and practice.

Jacobs, J. A. (1996). Gender inequality and higher education. *Annual review of sociology*, *22*(1), 153-185.

Kamarianos, I., Adamopoulou, A., Lambropoulos, H., & Stamelos, G. (2020). Towards an understanding of university students' response in times of pandemic crisis (COVID-19). *EuropeanJournalofEducationStudies*, *7*(7).

Kapur, R. 2019. INEQUALITY IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS.

Karalis, T., & Raikou, N. (2020). Teaching at the Times of COVID-19: Inferences and Implications for Higher Education Pedagogy. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 10(5), 479–493.

Leirós-Rodríguez, R., Rodríguez-Nogueira, Ó., Pinto-Carral, A., Álvarez-Álvarez, M., Galán-Martín, M. Á., Montero-Cuadrado, F., & Benítez-Andrades, J. A. (2020). Musculoskeletal pain and non-classroom teaching in times of the COVID-19 pandemic: Analysis of the impact on students from two Spanish universities. *Journal of Clinical Medicine*, *9*(12), 4053.

Ma, Z., Zhao, J., Li, Y., Chen, D., Wang, T., Zhang, Z., . . . Liu, X. (2020). Mental health problems and correlates among 746 217 college students during the coronavirus disease 2019 outbreak in China. *Epidemiology and Psychiatric Sciences, 29*, E181. doi:10.1017/S2045796020000931

Meier, D. H., Thomsen, S. L., & Trunzer, J. (2022). *The Financial Situation of Students During the COVID-19 Pandemic* (No. dp-696). Leibniz Universität Hannover, Wirtschaftswissenschaftliche Fakultät.

Merisi, P., & Pillay, A. Emergency Remote Teaching in Higher Education: How Academics Identify the Educational Possibilities. *Alternation African Scholarship Book Series (AASBS)*, 74.

Noguera, I., & Valdivia, P. (2021). When online learning is a must: a case study of emergency remote teaching in higher education.

Owusu-Fordjour, C., Koomson, C. K., & Hanson, D. (2020). The impact of Covid-19 on learning-the perspective of the

Ghanaian student. *European Journal of Education Studies*.

Pérez-Sanagustín, M., Kotorov, I., Teixeira, A., Mansilla, F., Broisin, J., Alario-Hoyos, C., ... & Lopez, A. H. G. (2022). A Competency Framework for Teaching and Learning Innovation Centers for the 21st Century: Anticipating the Post-COVID-19 Age. *Electronics*, *11*(3), 413.

Toyibah, D. (2020). Neoliberalism and Inequality in Higher Education. In *Proceedings of the 1st International Conference on Recent Innovations - ICRI,* ISBN 978-989-758-458-9, pages 1590-1597. DOI: 10.5220/0009932415901597.

Weidlich, J., & Kalz, M. (2021). Exploring predictors of instructional resilience during emergency remote teaching in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, *18*(1), 1-26.

Zagkos, C., Kyridis, A., Kamarianos, I., Dragouni, K. E., Katsanou, A., Kouroumichaki, E., ... & Stergianopoulos, E. (2022). Emergency Remote Teaching and Learning in Greek Universities During the COVID-19 Pandemic: The Attitudes of University Students. *European Journal of Interactive Multimedia and Education*, *3*(1), e02207.

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφια

Ζαπουνίδου, Σ., & Κοσέογλου, Ε. (2020). Ο ρόλος του δικτυακού τόπου και των μέσων κοινωνικής δικτύωσης της Βιβλιοθήκης ΑΠΘ την περίοδο της πανδημίας.

Καζλάρη, Ε. (2021). Η επικοινωνία στο πλαίσιο του Πανεπιστημίου: οι απόψεις των φοιτητών σχετικά με την τηλεκπαίδευση κατά τη διάρκεια της πανδημίας Covid-19.

Κυρίδης, Α., (2015). *Εκπαιδευτική Ανισότητα:* Οριοθέτηση και προσπάθειες θεωρητικής προσέγγισής της. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη Εκδόσεις Α.Ε.

Λουίζου, Μ. (2022). Διαδικτυακές εξετάσεις στην περίοδο Covid-19.

Νικολάτου, Ε. Κ. Γ. (2020). Η ψυχική υγεία και ευημερία των φοιτητών κατά τη διάρκεια των περιοριστικών μέτρων λόγω της νόσου COVID-19 στην Ελλάδα.

Σταμπολτζή, Α., Γιαννούλας, Ά., &Καλαματιανός, Α. (2020). Η εμπειρία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης φοιτητών με μαθησιακές δυσκολίες ή αναπηρία στην περίοδο του COVID-19: Μια πιλοτική έρευνα. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 9(1), 140-157. doi: https://doi.org/10.12681/hjre.24497

Στογιάντση, Χ. (2021). Οι απόψεις των φοιτητών/τριών για την εξ αποστάσεως διδασκαλία του μαθήματος «Πρακτική Άσκηση: Παρατήρηση-Αναστοχασμοί» β’έτους στην περίοδο της υγειονομικής κρίσης (COVID-19).

Πυροβολισάνου Παρασκευή,
Νηπιαγωγός,
pyrovolisanou@gmail.com

Κυρίδης Αργύρης,
Καθηγητής, ΤΕΠΑΕ, ΑΠΘ,
akiridis@nured.auth.gr

Ένας χρόνος σε κατάσταση εκτάκτου ανάγκης: προσπάθεια διερεύνησης της ανταπόκρισης των φοιτητών/τριών στην εποχή της πανδημικής κρίσης

Ανθή Αδαμοπούλου, Χάρης Λαμπρόπουλος, Γιώργος Σταμέλος, Ιωάννης Καμαριανός

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη στοχεύει στην καταγραφή και διερεύνηση της πανεπιστημιακής εμπειρίας των φοιτητών/τριών σχετικά με την εφαρμογή της αναγκαστικής απομακρυσμένης διαδικασίας διδασκαλίας και μάθησης (Emergency Remote Teaching and Learning/ ERTL), ως έκτακτο και υποχρεωτικό μέτρο συνέχισης της καθημερινής ζωής στο πανεπιστημιακό περιβάλλον, λόγω των επιπτώσεων της πανδημικής κρίσης. Η παρούσα έρευνα επικεντρώνεται στο φοιτητικό βίωμα και εμπειρία κατά την διάρκεια της πανδημικής κρίσης, καθώς αποτελεί συνέχεια ερευνητικής διαδικασίας που υλοποιήθηκε κατά τη έναρξη της πανδημικής κρίσης.
Πιο συγκεκριμένα, το δείγμα της έρευνας αναφέρεται σε 742 φοιτητές και φοιτήτριες από έξι (6) τμήματα του Πανεπιστημίου Πατρών σε τέσσερα (4) επιστημονικά πεδία ενώ ο χρόνος διεξαγωγής της δειγματοληψίας εκτείνεται στο διάστημα από τις 31 Ιανουαρίου έως τις 15 Φεβρουαρίου 2021, δηλαδή αμέσως μετά τη λήξη του δεύτερου ακαδημαϊκού εξαμήνου με αναγκαστική διαδικτυακή εκπαίδευση.
Τα ευρήματα της έρευνας δείχνουν ότι οι φοιτητές του δείγματος θεωρούν ότι το Πανεπιστήμιο Πατρών (μέσω της επιτροπής μετάπτωσης, των εργαλείων ασύγχρονης εκπαίδευσης και του κέντρου δικτύων) ήταν κατάλληλα προετοιμασμένο και οι διδάσκοντες, ανταποκρίθηκαν στις απαιτήσεις του νέου τρόπου διδασκαλίας και στις διαδικτυακές εξετάσεις, ενώ διχασμένοι φάνηκαν ως προς την ανταπόκριση στις απαιτήσεις της απομακρυσμένης εκπαιδευτικής λειτουργίας από τις επιτροπές και τις γραμματείες των τμημάτων.
Από την ανάλυση των δεδομένων προκύπτει ότι οι φοιτητές του δείγματος που προέρχονται από τις Επιστήμες της Εκπαίδευσης έχουν μεγαλύτερη αποδοχή στην τηλεκπαίδευση, όπως αυτή υλοποιήθηκε στην περίοδο της πανδημίας. Επίσης προκύπτει αυξημένη θετική αντίληψη του βαθμού ανταπόκρισης του πανεπιστημίου και των διδασκόντων ως προς τις παραμέτρους της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε σχέση με τους φοιτητές των άλλων επιστημονικών πεδίων.
Ακόμη, από την ανάλυση των δεδομένων προκύπτει ότι τους φοιτητές του πεδίου της Μηχανικής τους προβλημάτισε η έλλειψη πρακτικής άσκησης, αλλά ζητούν –με μεγαλύτερο ποσοστό από τους υπόλοιπους– να ενταχθεί η τηλεκπαίδευση με τις δυνατότητές της, στις μελλοντικές σπουδές τους.
Τέλος, οι φοιτητές των επιστημονικών πεδίων της Διοίκησης Επιχειρήσεων και των Επιστημών Υγείας φάνηκαν στην έρευνα να είναι διχασμένοι μεταξύ θετικής και αρνητικής άποψης για την διαδικτυακή εκπαίδευση, όπως αυτή εφαρμόστηκε κατά την πανδημία. Ανάλογα είναι τα συμπεράσματα που αφορούν στις προσδοκίες τους για την αξιοποίηση των δυνατοτήτων της τηλεκπαίδευσης στο μέλλον.

Λέξεις – Κλειδιά: Πανδημική κρίση, Αναγκαστική Απομακρυσμένη Διαδικασία Διδασκαλίας και Μάθησης, Πανεπιστήμιο.

Abstract

The present study aims to investigate and record students' views on the implementation of forced distance education as an extraordinary and compulsory measure to continue the educational process, due to the lock down of the universities during the pandemic.
The sample of the survey refers to 742 students from six (6) departments of the University of Patras in four (4) scientific fields and the sampling period was conducted between January 31 and February 15, 2021, i.e. immediately after the end of the second academic semester with forced distance education.
The findings of the survey indicate that the students in the sample felt that the University of Patras (through the transition committee, asynchronous education tools and the network centre) was adequately prepared and the lecturers, responded to the requirements of the new mode of teaching and online examinations, while they seemed

divided in their response to the requirements of the remote educational mode by the committees and departmental secretariats.
The students in the sample coming from Education Sciences seem to have a greater acceptance of remote-education, as it was implemented during the pandemic period, but also in the degree of responsiveness of the university and the lecturers in terms of the parameters of the educational process compared to students from other disciplines. Students in the field of engineering seem to be concerned about the lack of practical training, but they ask –with a higher percentage than the others– to integrate distance-education with its potential in their future studies. Business and Health Sciences students appeared in the survey to be split between a positive and negative view of remote-education as it was implemented during the pandemic, but also on the use of the potential of distance-education in the future.

Keywords: Pandemic crisis, Emergency Remote Teaching and Learning, University

1. Εισαγωγή

Έχει αναδειχθεί ότι η πρωτοφανής πανδημία του Covid-19, εκτός από τις σοβαρές επιπτώσεις στην υγεία, οδήγησε σε μια σειρά από μέτρα έκτακτης ανάγκης και πολιτικές σε παγκόσμιο επίπεδο, ώστε να καταστεί δυνατή η συνέχιση των δραστηριοτήτων τόσο σε κοινωνικό όσο και σε ατομικό επίπεδο, με συμμόρφωση στους περιορισμούς της πανδημίας.

Ένας από τους τομείς που επηρεάστηκε σε μεγάλο βαθμό ήταν η εκπαίδευση. Η μετάβαση από τη δια ζώσης διδασκαλία στην επείγουσα απομακρυσμένη διαδικτυακή διδασκαλία και μάθηση ήταν η μόνη διαθέσιμη επιλογή για την συνέχιση της εκπαιδευτικής διαδικασία όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης. Πολυάριθμα επιστημονικά άρθρα και ερευνητικές μελέτες ασχολήθηκαν με το θέμα εξετάζοντας τις διάφορες πολλές πτυχές μιας τέτοιας μετάβασης.

Προκειμένου να κατανοήσουμε τις επιπτώσεις της μετάβασης στην αναγκαστική απομακρυσμένη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης (Emegerncy Remote Teaching and Learning/ ERTL), εκπονήσαμε προσαρμοσμένο ερευνητικό σχέδιο σε τρείς φάσεις. Στην πρώτη φάση διερευνήθηκαν οι αντιλήψεις του φοιτητικού πληθυσμού για την εκπαιδευτική συνθήκη κατά την έναρξη των συνεπειών της Πανδημικής κρίσης. Στη δεύτερη φάση σχεδιάστηκε η καταγραφή και διερεύνηση της βιωμένης εμπειρίας των φοιτητών / τριών κατά την διάρκεια πια της κρίσης και υπό το βάρος των συνεπειών που ήταν ήδη βίωμα, και τέλος σχεδιάστηκε μια τρίτη φάση όπου θα διερευνηθεί ο κριτικός αναστοχασμός της βιωμένης εμπειρίας της κρίσης μετά το τέλος της συνθήκης της αναγκαστικής απομακρυσμένης διαδικασίας διδασκαλίας και μάθησης (Emegerncy Remote Teaching and Learning/ ERTL).

Πιο συγκεκριμένα κατά την πρώτη φάση της μελέτης, τον Μάρτιο του 2020, στην αρχή των κλειστών σχολείων λόγω της καραντίνας, η οποία δημοσιεύθηκε με τίτλο «Towards an understanding of university students' response in times of pandemic crisis (COVID-19)». (Kamarianos, Adamopoulou, Lambropoulos, Stamelos, 2020), η ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν επέτρεψε στους συγγραφείς καταλήξουν σε δύο συμπεράσματα. Έτσι σύμφωνα με την ανάλυση και τα επιχειρήματα της αρχικής φάσης της μελέτης οι φοιτητές /τριες (στην περίπτωση του Πανεπιστημίου Πατρών) ήταν προετοιμασμένοι/ες πολύ πριν από το lockdown. Είχαν αναπτύξει και καλλιεργήσει ήδη εκείνες τις ψηφιακές δεξιότητες και ικανότητες, οι οποίες όντας λειτουργικές, ήταν εκεί, καλά αναπτυγμένες και συντηρημένες από μια μικρή ομάδα ειδικών και ακαδημαϊκού προσωπικού, ως να περίμενε ένα τέτοιο μαζικό γεγονός για να δοκιμαστεί ουσιαστικά και τελικά να χρησιμοποιηθεί και να αξιοποιηθεί από όλους τους χρήστες που είναι είτε ακαδημαϊκό, διδακτικό και διοικητικό προσωπικό είτε φοιτητές. Σε ένα δεύτερο επίπεδο από την επεξεργασία και την ανάλυση των δεδομένων της πρώτης φάσης προέκυψε πως όσο τα πανεπιστήμια ήταν κλειστά οι περισσότεροι από τους νέους φοιτητές της μελέτης μας δεν είχαν καμία δυσκολία να μεταβούν στην OnLine

διδασκαλία, δεδομένου ότι η συμμετοχή στην τάξη ήταν ευκολότερη μέσω των δυνατοτήτων που προσέφερε η τεχνολογία (Kamarianos, Adamopoulou, Lambropoulos, Stamelos, 2020).

Έτσι, υπό το πρίσμα των παραπάνω ευρημάτων προχωρήσαμε σε αυτή τη μελέτη, υλοποιώντας την δεύτερη φάση του έργου. Το ερευνητικό ερώτημα αυτής της φάσης αφορά στη διερεύνηση και ανάλυση της βιωμένης πανεπιστημιακής εμπειρίας των φοιτητών/τριών σχετικά με την εφαρμογή της αναγκαστικής απομακρυσμένης διαδικασίας διδασκαλίας και μάθησης (Emegerncy Remote Teaching and Learning/ ERTL), ως έκτακτο και υποχρεωτικό μέτρο συνέχισης της καθημερινής ζωής στο πανεπιστημιακό περιβάλλον, λόγω των επιπτώσεων της πανδημικής κρίσης. Το ερώτημα της δεύτερης φάσης συνεπώς επικέντρωσε στο φοιτητικό βίωμα και εμπειρία κατά την διάρκεια της πανδημικής κρίσης ως συνέχεια ερευνητικής διαδικασίας που υλοποιήθηκε κατά τη έναρξη της πανδημικής κρίσης.

Θεωρούμε την δεύτερη ερευνητική φάση ιδιαίτερα σημαντική καθώς μπορεί να προσφέρει πληροφορίες στους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής, στους εκπαιδευτικούς και στους ερευνητές, ανάλογα με την οπτική γωνία του καθενός. Έτσι, μπορεί κανείς να διερευνήσει τις ιδιαιτερότητες μιας τέτοιας μετάβασης και στη συνέχεια να προσπαθήσει να βελτιώσει το ακαδημαϊκό περιβάλλον και τις διαδικασίες σε μια προσπάθεια να αναιρέσει τις διάφορες δυσμενείς πτυχές και επιπτώσεις. Ωστόσο, αυτό που έχει βαρύνουσα σημασία είναι οι βιωμένη εμπειρία των φοιτητών/τριών, οι οποίοι είναι και οι τελικοί αποδέκτες της λύσης αυτής, για την περαιτέρω κατανόηση των στάσεων και των αντιδράσεών τους μετά τα αρχικά μέτρα έκτακτης ανάγκης για την συνέχιση των σπουδών τους και την αποφυγή απώλειας ακαδημαϊκού εξαμήνου ή ακόμη και ακαδημαϊκού έτους.

Από την άποψη αυτή, αρκετές έρευνες (Manea, Macavei, Priveanu, 2021, Lee et al., 2021, Panakaje et al., 2021 Hassan, 2022, Kedraka et al., 2022) έδειξαν θετική ανταπόκριση από τους εμπλεκόμενους σε αυτή την αναγκαστική διαδικασία, ενώ άλλες έρευνες (Coman et al., 2020, Stamelos et al., 2021, Zagkos et al., 2022) ανέδειξαν τις δυσκολίες, τα προβλήματα αλλά και τις ανησυχίες που προέκυψαν κατά τη διαδικασία αυτή.

Σύμφωνα με τους Manea, Macavei, Priveanu (2021), τα αποτελέσματα δείχνουν σχετικά υψηλή αποδοχή των διαδικτυακών μαθημάτων και αναδεικνύουν πολλά πλεονεκτήματα έναντι των παραδοσιακών μαθημάτων. Τα αποτελέσματα της μελέτης τους θα πρέπει να κατανοηθούν στο πλαίσιο ενός τεχνικού πανεπιστημίου που έχει πολλούς φοιτητές που δεν διαμένουν στην πόλη που εδρεύει το πανεπιστήμιο ή όπου φοιτά αυξημένο πλήθος φοιτητών/τριων που έχουν παράλληλα μια εργασία. Μια άλλη πτυχή σχετίζεται με τα προγράμματα σπουδών, όπου οι φοιτητές στο τμήμα πολιτικών μηχανικών έχουν πολλές εργασίες έργων οι οποίες, στο παραδοσιακό εκπαιδευτικό πλαίσιο, απαιτούν παράδοση σε χαρτί, υποστήριξη και παρουσίαση στην τάξη. Η ηλεκτρονική παρουσίαση έχει θεωρηθεί από πολλούς από αυτούς ως πλεονέκτημα από άποψη χρόνου, χρημάτων και αγαθών.

Επίσης, μια ακόμη έρευνα στην οποία συμμετείχαν 2.473 φοιτητές από διαφορετικές σχολές ασχολήθηκε με την ερώτηση «Ποια είναι η προτίμησή σας για τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες κατά το δεύτερο εξάμηνο του 2021;» (Manea, Macavei, Priveanu, 2021). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το ένα τρίτο (66,80%) προτιμά την ηλεκτρονική μορφή, περίπου το ένα τέταρτο (22,40%) την παραδοσιακή μορφή και περίπου το ένα δέκατο (10,80%) την υβριδική μορφή. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης, αλλά έρχονται σε έντονη αντίθεση με τα αποτελέσματα άλλων μελετών που δείχνουν απόρριψη της αποκλειστικά διαδικτυακής μορφής μάθησης (Coman et al., 2020, Unger & Meiran, 2020 στο Manea, Macavei, Priveanu, 2021).

Σύμφωνα με τους Lee et. al (2021), παρά τις πολλές ανησυχίες σχετικά με τη διαδικτυακή διδασκαλία (συχνά κατά της διαδικτυακής διδασκαλίας), δεν έχουμε ακούσει πολλά για τις πραγματικές εμπειρίες του φοιτητικού πληθυσμού σχετικά με τη διαδικτυακή μάθηση κατά τη διάρκεια της πανδημίας. Οι εκπαιδευ-

τικοί επικριτές έχουν επίσης συζητήσει επιλεκτικά τις ιδιαίτερες προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι μειονεκτούσες ομάδες μαθητών – όσοι έχουν κάποια μορφή αναπηρίας (Paz, 2020) ή δεν έχουν την απαραίτητη πρόσβαση στην τεχνολογία (O'Malley, 2020). Αναγνωρίζουμε ότι πρόκειται για μια αναμφισβήτητα δύσκολη εποχή και η κατανόηση αυτών των προκλήσεων είναι αναμφίβολα σημαντική. Στο πλαίσιο αυτό, δεν θα πρέπει να προτείνουμε την απόρριψη τέτοιων αφηγήσεων. Ωστόσο, οι παρατηρήσεις της παρούσας μελέτης, σχετικά με το πώς οι φοιτητές και οι φοιτήτριες αντιμετώπισαν αυτές τις προκλήσεις κατά τη διάρκεια της πανδημίας, υποδηλώνουν κάπως διαφορετικές αφηγήσεις, πολύ πιο θετικές και αισιόδοξες.

Τέλος, οι Lee κ.ά. (2021) επισημαίνουν ότι, τα ευρήματα μιας έρευνας ικανοποίησης των φοιτητών από τα μαθήματα, που διεξήχθη σε δύο πανεπιστήμια κατά τη διάρκεια του θερινού εξαμήνου του 2020 (Ιούνιος έως Αύγουστος), αποκαλύπτουν ότι οι φοιτητές ήταν πιο ανθεκτικοί από ό,τι συχνά υποτίθεται.

2. Σκοπός της έρευνας

Στην παρούσα έρευνα έγινε προσπάθεια να αποτυπωθεί το βίωμα των φοιτητών ως τελικών αποδεκτών της επείγουσας απομακρυσμένης διδασκαλίας και μάθησης.

Συγκεκριμένα, σκοπός της μελέτης είναι να διερευνήσει αρχικά τις συλλήψεις των φοιτητών σχετικά με την ετοιμότητα –ικανότητα του «ακαδημαϊκού περιβάλλοντος» να ανταποκριθεί σε μια υποχρεωτική μετάβαση από την «παραδοσιακή» δια ζώσης εκπαίδευση στην «απομακρυσμένη» διαδικτυακή εκπαίδευση (επείγουσα απομακρυσμένη διδασκαλία και μάθηση) κατά την κρίσιμη περίοδο, δηλαδή από την εμφάνιση της πανδημίας Covid-19, τον Μάρτιο του 2020, μέχρι την ολοκλήρωση του επόμενου ακαδημαϊκού εξαμήνου, τον Ιανουάριο του 2021. Ως «ακαδημαϊκό περιβάλλον», θεωρούμε εδώ, όλο το φάσμα της πανεπιστημιακής διοίκησης, του διδακτικού προσωπικού καθώς και των υποδομών υποστήριξης των φοιτητών και της διδασκαλίας.

Επίσης, να διερευνήσει τις αντιλήψεις τους για την επιλογή της διαδικτυακής διδασκαλίας, που επιβλήθηκε ως η καλύτερη διαθέσιμη εκείνη τη στιγμή και να εξετάσει την εμπειρία των φοιτητών από την διαδικτυακή εκπαίδευση ως εκπαιδευτική διαδικασία.

Ενώ, ταυτόχρονα, δεδομένης της αναγκαστικής τους εμπειρίας, να εξετάσει την αποδοχή ή την απόρριψη από τους φοιτητές αυτής της λύσης για τη συνέχιση των σπουδών τους κατά τη διάρκεια της καραντίνας αφενός, αλλά και τις πιθανές επεκτάσεις αυτής της «μορφής» εκπαίδευσης στις μελλοντικές τους σπουδές αφετέρου.

Αυτά τα ερευνητικά ερωτήματα αφορούν στον φοιτητικό πληθυσμό υπό το πρίσμα της οπτικής της «γενιάς Z», δηλαδή μιας γενιάς που δεν γνώρισε ποτέ έναν κόσμο στον οποίο δεν θα μπορούσε να συνδεθεί άμεσα και να δημιουργήσει κανάλια πληροφοριών και επικοινωνίας για να αντιμετωπίσει οποιαδήποτε δυσκολία ή πρόκληση.

3. Έρευνα

Η δειγματοληψία της έρευνας διεξήχθη αμέσως μετά το τέλος των μαθημάτων του χειμερινού εξαμήνου, από τις 31 Ιανουαρίου 2021 έως τις 15 Φεβρουαρίου 2021, με ερωτηματολόγιο που αναρτήθηκε σε φόρμα της Google, σε δειγματοληψία ευκολίας. Το ερωτηματολόγιο στάλθηκε μέσω του συστήματος ασύγχρονης εκπαίδευσης (eclass μαθημάτων) στις ηλεκτρονικές διευθύνσεις των φοιτητών έξι τμημάτων από τέσσερα επιστημονικά πεδία (Εκπαίδευσης, Μηχανικών, Διοίκησης Επιχειρήσεων και Επιστήμες Υγείας και Κοινωνικής Πρόνοιας) του Πανεπιστημίου Πατρών.

Το δείγμα αποτελείται από 742 συμμετέχοντες φοιτητές και φοιτήτριες του Πανεπιστημίου Πατρών και στον Πίνακα 1 παρατίθενται τα χαρακτηριστικά του δείγματος.

Πίνακας 1: Χαρακτηριστικά του δείγματος

Μεταβλητή	Κατηγορίες	N	%
Φύλο	άνδρας	317	42,5
	γυναίκα	396	53,.5
Επιστημονικά πεδία -Τμήματα	Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Εργασίας Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία	205	27,6
	Ηλεκτρολόγων Μηχανικών και Μηχανικών Υπολογιστών	329	44,3
	Διοίκηση Επιχειρήσεων	116	15,6
	Διοίκηση Τουρισμού		
	Λογοθεραπείας	41	5,5
	Διάφορα τμήματα	14	1,9
	Πρωτοετείς	186	24,1
	Μεγαλύτερων ετών	533	71,8

Στο **ερωτηματολόγιο** ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να απαντήσουν/τοποθετηθούν:

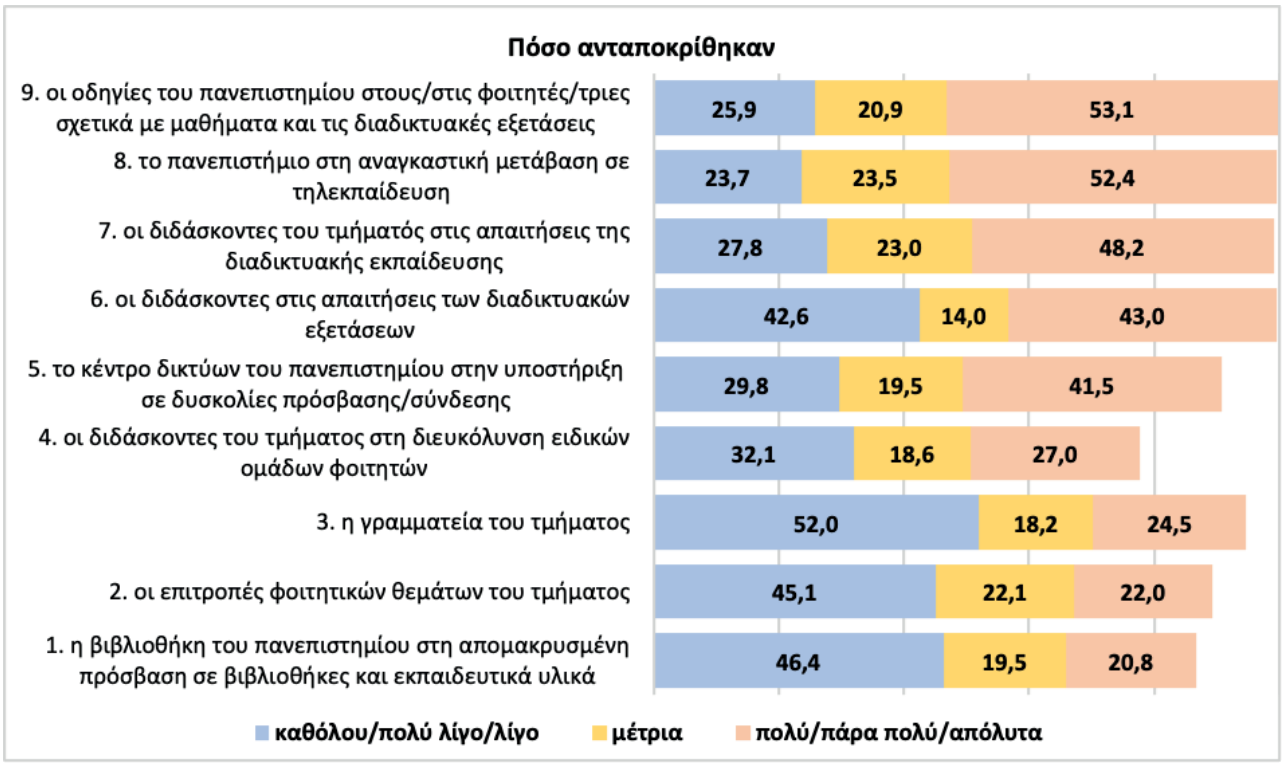
Α. Σχετικά με το πλαίσιο/περιβάλλον στο οποίο πραγματοποιήθηκε η διαδικτυακή εκπαίδευση και ειδικότερα
- σε ποιο βαθμό το πανεπιστήμιο, οι καθηγητές, οι επιτροπές και οι υπηρεσίες του πανεπιστημίου ανταποκρίθηκαν στις απαιτήσεις της αναγκαστικής μετάβασης από την δια ζώσης εκπαίδευση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, σε 9 ερωτήσεις μετρημένες σε 7βάθμια κλίμακα τύπου Likert (από «καθόλου» έως «απολύτως»),
- να συγκρίνουν τις «δυσκολίες» που αντιμετώπισαν κατά τη διάρκεια της διαδικτυακής εκπαιδευτικής διαδικασίας μεταξύ του πρώτου (εαρινό εξάμηνο 2019-2020) και του δεύτερου εξαμήνου (χειμερινό εξάμηνο 2020-2021), με 6 ερωτήσεις μετρημένες σε 5-βάθμια κλίμακα τύπου Likert (από «διαφωνώ απόλυτα» έως «συμφωνώ απόλυτα»).

Β. Σχετικά με την εμπειρία τους από την διαδικτυακή εκπαίδευση ως εκπαιδευτική διαδικασία (τρόπος εκπαίδευσης) και ειδικότερα
- τι θα προτιμούσαν στο μέλλον, μετά από την εμπειρία δύο εξαμήνων διαδικτυακής εκπαίδευσης: σπουδές σε διαδικτυακή μορφή, σπουδές με δια ζώσης εκπαίδευση ή υβριδική μορφή (έξι ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής),
- να πάρουν θέση σε 12 προτάσεις 5-βάθμιας κλίμακας (από διαφωνώ απόλυτα έως συμφωνώ απόλυτα), σχετικά με τα θετικά (ή όχι) στοιχεία της διαδικτυακής εκπαίδευσης,
- να εκφράσουν τη γνώμη τους για την τηλεκπαίδευση μετά την εμπειρία που είχαν κατά τη διάρκεια των δύο εξαμήνων (ανοικτή ερώτηση κειμένου).

4. Παρουσίαση των ευρημάτων

Α. *Ακαδημαϊκό περιβάλλον της διαδικτυακής εκπαίδευσης*

Στο Διάγραμμα 1 παρουσιάζονται οι ομαδοποιημένες απαντήσεις των συμμετεχόντων στις εννέα ερωτήσεις σχετικά με την ετοιμότητα/ικανότητα του ακαδημαϊκού περιβάλλοντος να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της αναγκαστικής μετάπτωσης σε διαδικτυακή εκπαίδευση.



Διάγραμμα 1: Απόψεις των φοιτητών/τριών σχετικά με το βαθμό ανταπόκρισης του ακαδημαϊκού «περιβάλλοντος» στην μετάπτωση σε διαδικτυακή εκπαίδευση

Τρεις στους τέσσερις φοιτητές (75%) θεωρούν ότι το πανεπιστήμιο ανταποκρίθηκε (μέτρια ή θετικά) τόσο στις «κατευθυντήριες γραμμές σχετικά με τα μαθήματα και τις διαδικτυακές εξετάσεις» όσο και στη «μετάβαση σε ηλεκτρονικές πλατφόρμες εκπαίδευσης-διδασκαλίας-εξετάσεων-ασύγχρονης διεξαγωγής». Μεγάλο ποσοστό των φοιτητών δηλώνει ότι οι καθηγητές ανταποκρίθηκαν στις «απαιτήσεις της διαδικτυακής εκπαίδευσης» (71%), το 57% των φοιτητών θεωρεί ότι οι «καθηγητές τήρησαν τις προδιαγραφές των διαδικτυακών εξετάσεων», καθώς και ότι «το Κέντρο Δικτύων του πανεπιστημίου ανταποκρίθηκε στα προβλήματα πρόσβασης ή σύνδεσης με την πλατφόρμα» (61%). Φαίνονται διχασμένοι όσον αφορά την ανταπόκριση της «γραμματείας», των «επιτροπών φοιτητικών θεμάτων» και της «πανεπιστημιακής βιβλιοθήκης σχετικά με την απομακρυσμένη πρόσβαση σε βιβλιοθήκες και εκπαιδευτικό υλικό». Και τέλος στην πρόταση «οι διδάσκοντες διευκόλυναν ειδικές ομάδες φοιτητών» πολλοί δεν απάντησαν, πιθανόν επειδή δεν γνώριζαν σχετικές περιπτώσεις.

Στην προσπάθειά μας να εντοπίσουμε τυχόν διαφοροποιήσεις στις απόψεις σχετικά με την ανταπόκριση του ακαδημαϊκού περιβάλλοντος κατά τη διάρκεια της μετάβασης, έγινε σύγκριση μεταξύ των μέσων όρων των φοιτητών και των φοιτητριών. Διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές (t-test, $p<0,05$) μεταξύ των δύο φύλων σε έξι προτάσεις και συγκεκριμένα στις προτάσεις 2, 4, 6, 7, 8, 9, με τις γυναίκες να έχουν υψηλότερους μέσους όρους.

Οι πρωτοετείς φοιτητές έχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους στη σύγκριση με τους φοιτητές των μεγαλύτερων ετών, υψηλότερους στη «διευκόλυνση ειδικών ομάδων φοιτητών» και στις «επιτροπές για θέματα φοιτητών» και χαμηλότερους στη «συμμόρφωση των καθηγητών με τα πρότυπα των εξετάσεων» (t-test, $p<0,05$).

Τέλος, η σύγκριση του βαθμού ανταπόκρισης μεταξύ των επιστημονικών πεδίων έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές (F-test, $p=0,00$) σε όλες τις προτάσεις στην σύγκριση Εκπαίδευση και Μηχανική και σε ορισμένες προτάσεις όταν συγκρίνονται η Εκπαίδευση και η Διοίκηση Επιχειρήσεων (Post-hoc Bonferroni).

Στον Πίνακα 2 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι ανά επιστημονικό πεδίο συνολικά και στις επιμέρους ερωτήσεις.

Πίνακας 2: Μέσοι όροι (τυπικές αποκλίσεις) των απόψεων των φοιτητών/τριών σχετικά με την ανταπόκριση του ακαδημαϊκού περιβάλλοντος ανά επιστημονικό πεδίο

Επιστημονικά πεδία		9	8	7	6	5	4	3	2	1	Μ.Ο* (1-7)
Εκπαίδευση (n=205)	Μ.Ο	5.18	5.12	5.22	5.23	4.63	4.52	3.74	3.97	3.86	4,61
	Τ.Α.	1.40	1.31	1.36	1.44	1.76	1.85	2.00	1.62	1.85	
Μηχανική (n=327)	Μ.Ο	4.05	4.06	3.84	3.04	4.06	3.10	3.24	3.01	2.90	3,48
	Τ.Α.	1.56	1.38	1.45	1.57	1.73	1.66	1.75	1.50	1.67	
Διοίκηση επιχειρήσεων (n= 116)	Μ.Ο	4.75	4.53	4.45	4.59	3.88	3.84	2.59	3.40	3.09	3,90
	Τ.Α.	1.51	1.47	1.42	1.69	1.54	1.87	1.69	1.75	1.68	
Επιστήμες υγείας (n=41)	Μ.Ο	4.93	4.56	4.56	4.46	4.08	3.46	3.43	3.28	2.87	3,96
	Τ.Α.	1.45	1.22	1.51	1.61	1.54	1.75	1.59	1.60	1.69	
	Μ.Ο	4.29	4.07	3.79	4.07	3.54	2.67	2.46	2.85	3.23	
	Τ.Α.	1.81	1.49	1.52	2.05	1.85	1.67	1.89	1.28	1.87	
Σύνολο	Μ.Ο	4.55	4.48	4.38	4.03	4.20	3.74	3.28	3.39	3.24	3,92
	Τ.Α.	1.58	1.44	1.54	1.84	1.72	1.88	1.85	1.63	1.78	

*1= καθόλου 7= απολύτως

1 η βιβλιοθήκη του πανεπιστημίου για την απομακρυσμένη πρόσβαση σε βιβλιοθήκες και εκπαιδευτικό υλικό
2 οι επιτροπές φοιτητικών θεμάτων
3 η γραμματεία του Τμήματος
4 οι καθηγητές του Τμήματος στην διευκόλυνση ειδικών ομάδων φοιτητών
5 το Κέντρο Δικτύων του πανεπιστημίου για την υποστήριξη τυχόν προβλημάτων πρόσβασης/σύνδεσης
6 Οι διδάσκοντες στις απαιτήσεις σχετικά με τις διαδικτυακές εξετάσεις
7 Οι διδάσκοντες του τμήματός στις απαιτήσεις της διαδικτυακής εκπαίδευσης
8 το πανεπιστήμιο στη μετάβαση στην διαδικτυακή εκπαίδευση
9 το πανεπιστήμιο στις κατευθυντήριες γραμμές στους/στις φοιτητές/τριες σχετικά με τα μαθήματα και τις διαδικτυακές εξετάσεις

Κατά τη σύγκριση των μέσων όρων μεταξύ των επιστημονικών πεδίων, φαίνεται οι φοιτητές/τριες της Εκπαίδευσης να έχουν καλύτερη γνώμη για την ανταπόκριση του πανεπιστημιακού περιβάλλοντος στην μετάπτωση σε διαδικτυακή εκπαίδευσης και ειδικότερα φαίνεται ότι οι διδάσκοντες της Εκπαίδευσης ανταποκρίνονται καλύτερα στις απαιτήσεις της διδασκαλίας σε διαδικτυακή μορφή, καθώς και στις απαιτήσεις των διαδικτυακών εξετάσεων σε σύγκριση με τους διδάσκοντες άλλων επιστημονικών πεδίων, αλλά κυρίως σε σύγκριση με τους διδάσκοντες στον τομέα της Μηχανικής.

Όσον αφορά τη σύγκριση μεταξύ των δύο εξαμήνων ηλεκτρονικής εκπαίδευσης στα πανεπιστήμια, αυτό που φαίνεται να βελτιώθηκε είναι η «ευκολότερη συμμετοχή στις τηλεδιαλέξεις» (45,6%) και «έχω λιγότερο άγχος από τη διαδικασία των εξετάσεων με τον ηλεκτρονικό τρόπο» (35,7%), ενώ η επικοινωνία με τους συμφοιτητές και τους καθηγητές έχει βελτιωθεί μόνο για 1 στους 5 φοιτητές (20,55 και 21,3% αντί-

στοιχα). Ένας στους τρεις δηλώνει ότι έχει «καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα» (29,9%) και ότι «γνωρίζει σε ποιον πρέπει να απευθυνθεί σε περίπτωση προβλήματος σύνδεσης» (29%). (Πίνακας 3).

Πίνακας 3: Σε σύγκριση με το προηγούμενο εξάμηνο διαδικτυακής εκπαίδευσης, αυτό το εξάμηνο:

	διαφωνώ/ μάλλον διαφωνώ	ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	μάλλον συμφωνώ/ συμφωνώ
Έχω καλύτερη επικοινωνία με τους συμφοιτητές μου	48.9	25.3	20.5
Έχω καλύτερη επικοινωνία με τους καθηγητές μου	46.4	27.0	21.3
Έχω καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα	37.3	27.1	29.9
Συμμετέχω πιο εύκολα στις τηλεδιαλέξεις	30.6	18.2	45.6
Όταν έχω πρόβλημα με την σύνδεση τώρα ξέρω ποιον να ρωτήσω	38.7	25.7	29.0
Με αγχώνει λιγότερο η διαδικασία των εξετάσεων από απόσταση	40.0	19.0	35.7

Β. Η διαδικτυακή εκπαίδευση ως εκπαιδευτική διαδικασία

Στην ερώτηση «τι θα προτιμούσαν για τις μελλοντικές τους σπουδές στην κανονικότητα», όπως φαίνεται στον πίνακα 4, περισσότεροι από ένας στους τρεις (36,8%) δήλωσαν ότι προτιμούν «αποκλειστικά δια ζώσης μαθήματα» και λιγότεροι από 1 στους 10 προτιμούν οι μελλοντικές τους σπουδές να γίνονται αποκλειστικά σε ηλεκτρονική μορφή (3,1%) και λιγότεροι από 1 στους 10 προτιμούν να παρακολουθούν το εργαστήριο ή το φροντιστήριο σε δια ζώσης μορφή και τις διαλέξεις σε ηλεκτρονική μορφή (6,9%). Σχεδόν το 60% του δείγματος δήλωσε ότι προτιμά «ένα μικτό σύστημα» με διαδικτυακή εκπαίδευση και δια ζώσης εκπαίδευση με αποτελεσματικότερη αξιοποίηση των δυνατοτήτων της διαδικτυακής εκπαίδευσης.

Πίνακας 4: Στο μέλλον, θα προτιμούσα:

	N	%
τα μαθήματα να γίνονται αποκλειστικά δια ζώσης	273	36,8
να έχω τη δυνατότητα να αποφασίζω τον τρόπο παρακολούθησης κάθε μαθήματος (είτε σε ηλεκτρονική μορφή είτε δια ζώσης)	227	30,6
τα μαθήματα να διεξάγονται με μικτό τρόπο, με τηλεκπαίδευση και δια ζώσης	149	20,1
να διεξάγεται μόνον το εργαστηριακό και φροντιστηριακό κομμάτι δια ζώσης και το υπόλοιπο μέρος του μαθήματος με τηλεκπαίδευση	51	6,9
τα μαθήματα να γίνονται αποκλειστικά με τηλεκπαίδευση	23	3,1
Άλλο	14	1,9
Δεν απάντησε	5	0,7
Σύνολο	742	100,0

Στην κατηγορία «άλλο» και οι 14 απαντήσεις αφορούσαν «μικτό τρόπο», όπως «δια ζώσης ... αλλά με τη δυνατότητα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης για ειδικές περιπτώσεις», «... δια ζώσης, χωρίς υποχρεωτική παρακολούθηση. Βιντεοσκόπηση της διάλεξης, ώστε να είναι διαθέσιμη στους φοιτητές ανά πάσα στιγμή», «δια ζώσης ... αλλά να υπάρχουν και βιντεοσκοπημένες οι διαλέξεις, ώστε, αν δεν μπορώ να τις παρακο-

λουθήσω ή όταν κάνω επανάληψη για εξετάσεις, να μπορώ να τις ξαναδώ», «πρόσωπο με πρόσωπο... αλλά με βιντεοσκοπημένα μαθήματα σε περίπτωση που κάποιος δεν μπορεί να τα παρακολουθήσει», «δια ζώσης ...και διαδικτυακή εκπαίδευση για βοήθεια (φροντιστήριο, επιπλέον μαθήματα)», «δια ζώσης ...και, επιπλέον, να υπάρχει δυνατότητα βιντεοκοπημένων μαθημάτων».

Παρακάτω, στο Διάγραμμα 2, παρουσιάζονται οι 12 προτάσεις των θετικών (ή όχι) στοιχείων της διαδικτυακής εκπαίδευσης, με ομαδοποιημένα τα ποσοστά της επιλογής συμφωνώ/ μάλλον συμφωνώ. Φαίνεται να σχηματίζονται 3 διαφορετικές ομάδες. Η πρώτη, που παρουσιάζει υψηλά ποσοστά συμφωνίας, τρεις στους τέσσερις συμφωνούν ότι λόγω της διαδικτυακής εκπαίδευσης «δεν χάνουν χρόνο από τις μετακινήσεις» και περισσότεροι από τους μισούς ότι «μειώνονται τα έξοδα της φοιτητικής ζωής». Η δεύτερη ομάδα κυμαίνεται από 28% έως 38%, δηλαδή σχεδόν ένας στους τρεις συμφωνεί ότι με τη διαδικτυακή εκπαίδευση «μπορεί να οργανώσει το πρόγραμμά του/της», «μπορεί να εργάζεται ενώ σπουδάζει», «η ζωή του/της γίνεται ευκολότερη» και «έχει πρόσβαση σε περισσότερες πηγές μελέτης». Τέλος, η τρίτη ομάδα με ποσοστά συμφωνίας που κυμαίνονται από 12% έως 18%, δηλαδή λιγότερο από ένας στους πέντε, συμφωνεί ότι η διαδικτυακή εκπαίδευση ενισχύει τα χαρακτηριστικά της διδακτικής διαδικασίας, δηλαδή να «συνεργάζεται περισσότερο με τους συμφοιτητές του», να «κατανοεί περισσότερο», να «επικοινωνεί καλύτερα με τους καθηγητές του» και να «δημιουργεί το κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον». Τέλος, υπάρχει ένα ποσοστό (7,1%) που συμφωνεί ότι η διαδικτυακή εκπαίδευση δημιουργεί το «κατάλληλο κοινωνικό πλαίσιο γι' αυτούς».

Διάγραμμα 2: Θετικά (ή όχι) στοιχεία της διαδικτυακής εκπαίδευσης κατά την άποψη των φοιτητών/τριών

Κατά τη σύγκριση των μέσων όρων μεταξύ των πρωτοετών φοιτητών και των φοιτητών των μεγαλύτερων ετών, δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στα ποσοστά συμφωνίας και στις τρεις ομάδες.

Αντίθετα, εντοπίστηκαν διαφοροποιήσεις στις παραμέτρους της εκπαιδευτικής διαδικασίας μεταξύ της Εκπαίδευσης και άλλων επιστημονικών πεδίων. Συγκεκριμένα, όσον αφορά την ερώτηση «η διαδικτυακή εκπαίδευση με βοηθά να κατανοήσω καλύτερα», στον τομέα της Εκπαίδευσης η απάντηση «μάλλον συμφωνώ/συμφωνώ « ανέρχεται σε 25%, ενώ στον τομέα της Μηχανικής, καθώς και της Διοίκησης Επιχειρήσεων και των Επιστημών Υγείας, ανέρχεται σε 11%, 13% και 12% αντίστοιχα. Η διαδικτυακή εκπαίδευση

με βοηθά «να έχω καλύτερη επικοινωνία με τους καθηγητές» στον τομέα της Εκπαίδευσης η απάντηση «μάλλον συμφωνώ/συμφωνώ « ανέρχεται σε 25%, ενώ στη Μηχανική και τη Διοίκηση Επιχειρήσεων τα ποσοστά είναι 9,5% και 12% αντίστοιχα και στις Επιστήμες Υγείας είναι 12%. Επιπλέον, διαφορές εντοπίστηκαν και στην πρόταση ότι η διαδικτυακή εκπαίδευση «δημιουργεί το κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον» με το 21% στην Εκπαίδευση να «μάλλον συμφωνεί/συμφωνεί», σε αντίθεση με το 7,5% στη Μηχανική, το 12% στη Διοίκηση Επιχειρήσεων και το 12% στις Επιστήμες Υγείας.

Τέλος, μετά την ποσοτική επεξεργασία των απαντήσεων στην ανοιχτή ερώτηση «μετά την εμπειρία των δύο – εξαμήνων, η διαδικτυακή εκπαίδευση για εσάς είναι ...» οι ερευνητές κατέληξαν σε 7 κατηγορίες, όπως φαίνεται στον Πίνακα 5.

Πίνακας 5: Μετά την εμπειρία των δύο εξαμήνων, η τηλεκπαίδευση για εσάς είναι...

	N	%
1. απόλυτα θετική άποψη (με συνέχεια)	**162**	***26.0***
1.1. θετικές μονολεκτικές απαντήσεις	81	*11.1*
1.2 δυνατότητες που προσφέρει η τηλεκπαίδευση σε ομάδες (εργαζομένων, ευπαθών)	13	*1.8*
1.3. βοηθητικό εργαλείο σε συνδυασμό με τη δια ζώσης	17	*2.3*
1.4. ως επιλογή ή λύση στο μέλλον	38	*5.2*
1.5. οικονομικοί λόγοι-οικονομία χρόνου	13	*1.8*
2. απόλυτα αρνητική άποψη	**176**	***28.3***
2.1. αρνητικές μονολεκτικές απαντήσεις	110	*15.0*
2.2. ψυχολογικές και σωματικές επιπτώσεις	8	*1.1*
2.3. διαδικασία μάθησης χωρίς αποτέλεσμα –υποβάθμιση σπουδών	44	*6.0*
2.4. απομόνωση- παθητικότητα	14	*1.9*
3. αποδεκτή λύση έκτακτης ανάγκης	**106**	***17.0***
4. αποτυχημένη λύση έκτακτης ανάγκης	**40**	***6.4***
5. εν μέρει θετική, αλλά με αρνητικά στοιχεία και ημερομηνία λήξης	**88**	***14.1***
6. εν μέρει θετική, αλλά με ορισμένα θετικά στοιχεία	**15**	***2.4***
7. ουδέτερη άποψη	**35**	***5.6***
Σύνολο	622	*100.0*

Σημείωση: Η ερώτηση δεν απαντήθηκε από 120 άτομα.

Για την καλύτερη κατανόηση των δύο κατηγοριών «απόλυτα θετική άποψη με συνέχιση της κανονικότητας» και «απόλυτα αρνητική», παραθέτουμε παρακάτω ορισμένα αποσπάσματα χαρακτηριστικών απαντήσεων στις υποκατηγορίες που αποτελούν αυτές τις δύο μεγάλες κατηγορίες.

1. Στην κατηγορία «απόλυτα θετική δήλωση με προεκτάσεις στην «κανονικότητα» εντάσσονται:

1.1 θετικές μονολεκτικές απαντήσεις: *βολική, διευκολυντική, εξυπηρετική, εύκολη πρόσβαση, μια χαρά, χρήσιμη, κάτι καινούργιο*...

1.2 οι απαντήσεις που σχετίστηκαν με τις δυνατότητες που προσφέρει η τηλεκπαίδευση σε ομάδες (εργαζομένων ή ευπαθών ομάδων)

«*τρόπος εκπαίδευσης που καταργεί αποστάσεις και προσφέρει ίσες ευκαιρίες σε όλους, αλλά και υποκατάστατο της διδασκαλίας σε πραγματικό χρόνο»*

«*Μια ευκαιρία για όσους εργάζονται ή ανήκουν σε ευπαθή ομάδα να παρακολουθήσουν τα μαθήματα κανονικά χωρίς καμία δυσκολία*»

1.3 οι απαντήσεις που θεωρούν την τηλεκπαίδευση ως βοηθητικό εργαλείο σε συνδυασμό με τη δια ζώσης.

«Μια αρχικά προσωρινή λύση εκπαίδευσης που όμως κατέδειξε αρκετές βελτιώσεις στην διαδικασία των διαλέξεων όταν γίνεται σωστή χρήση από όλες τις πλευρές.»

«Μια μέθοδος διδασκαλία η οποία μπορεί να αντικαταστήσει την δια ζώσης παρακολούθηση διαλέξεων αλλά δεν μπορεί να αντικαταστήσει το δια ζώσης εργαστήριο.»

«μία νέα μέθοδος διδασκαλίας η οποία είναι αποτελεσματική για μαθήματα με αρκετή θεωρία αλλά μη ικανοποιητική για πρακτικά μαθήματα με ασκήσεις και εργαστήρια.»

«μία επιπλέον επιλογή για τη διαδικασία μάθησης. Έχει τα καλά της και τα κακά της. Σίγουρα αν υπάρχει σαν επιλογή προσθέτει και ολοκληρώνει την εκπαιδευτική διαδικασία. Μόνη της χωλαίνει, όπως και η δια ζώσης χωλαίνει μόνη της. Αν μπορούσαμε να έχουμε την επιλογή και των δύο θα ήταν το ιδανικό. Μία λύση είναι η βιντεοσκόπηση, όπως ξέρω ότι παλιότερα γινόταν σε κάποια μαθήματα. Το ίδιο κάνουν και Πανεπιστήμια του εξωτερικού και έχουν τις διαλέξεις διαθέσιμες στο Youtube»

«Θα πρέπει να είναι μια συμπληρωματική μέθοδος εκπαίδευσης, παράλληλα με την δια ζώσης. πχ θα μπορώ να παρακολουθήσω ένα μάθημα που για προσωπικούς λόγους έχασα, αλλά δεν θα αντικαθιστά ΣΕ ΚΑΜΙΑ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ την δια ζώσης»

«Πολύ χρήσιμο εργαλείο. Θα έπρεπε να είχε ενσωματωθεί στο Πανεπιστήμιο ως μία εναλλακτική μέθοδος παρακολούθησης μαθημάτων. Θα βοηθούσε ιδιαίτερα να μαγνητοσκοπούνται τα μαθήματα από το Πανεπιστήμιο ώστε να μπορούν οι φοιτητές να παρακολουθήσουν ξανά κάποια διάλεξη που τους ενδιαφέρει.»

1.4**.** Οι θετικές δηλώσεις που θεωρούν την τηλεκπαίδευση ως επιλογή ή λύση στο μέλλον

«μια ευπρόσδεκτη διαδικασία αρκεί να αποτελεί επιλογή και όχι μονόδρομο. Η ανάγκη λόγω της πανδημίας επιτάχυνε διαδικασίες εύρους δεκαετίας.»

«ένα τεχνολογικό εργαλείο πλέον απαραίτητο. Όπως κάθε εργαλείο έτσι και αυτό αν αξιοποιηθεί σωστά είναι πολύ χρήσιμο για τον φοιτητή.»

«μια λύση στις κατάμεστες από κόσμο αίθουσες που με δυσκολία βλέπεις, ακούς και αντιλαμβάνεσαι την διάλεξη.»

«ένας τρόπος εκπαίδευσης που θα πρέπει να χρησιμοποιηθεί και στην «κανονικότητα».

πιστεύω ήταν η μόνη λύση για τον νέο τρόπο ζωής που έφερε ο COVID, και αν αξιοποιηθεί και στο μέλλον θα είναι ένα χρήσιμο εργαλείο (πχ Όταν κάνουν καταλήψεις να κάνουμε με τηλεκπαίδευση όσοι δεν θέλουμε να μείνουμε πίσω).»

«Μία διευκόλυνση για τα μαθήματα στα οποία τα αμφιθέατρα ήταν πάντα γεμάτα, με αποτέλεσμα να μην υπάρχουν θέσεις διαθέσιμες για όλους.

«Ένας νέος τρόπος εκπαίδευσης ο οποίος είχε αργήσει πολύ να έρθει στην Ελλάδα. Προσωπικά θεωρώ ότι πρέπει να συνεχιστεί και μετά το τέλος της πανδημίας!

1.5 οικονομικοί λόγοι-οικονομία χρόνου

«Πιο εύκολος τρόπος για την διεξαγωγή του μαθήματος διότι βρισκόμαστε στο χώρο μας χωρίς να χρειάζεται να μετακινηθούμε και να επιβαρυνθούμε οικονομικά»

«Η δυνατότητα να σπουδάζω από τον τόπο μου όσο μακριά κι αν βρίσκεται από το Πανεπιστήμιο.»

«ένα πολύ ενδιαφέρον εργαλείο που με βοηθάει, σπουδάζοντας σε τμήμα που δεν είναι απαραίτητη πολλές φορές η φυσική παρουσία μου κάπου, να ρυθμίζω το χρόνο μου και να νιώθω πιο παραγωγικός και ταυτόχρονα πιο έτοιμος να συμπεριλάβω και προσωπικό χρόνο - διασκέδαση στην μέρα μου (λόγω έλλειψης μετακινήσεων & άνεσης στο περιβάλλον του σπιτιού μου).»

«Πολύ σημαντική καθώς μου δίνει την δυνατότητα, σε μένα που πηγαινοέρχομαι καθώς δεν έχω την οικονομική άνεση για την ενοικίαση κάποιου σπιτιού, να παρακολουθώ τα μαθήματα και να διαβάζω με καλύτερο πρόγραμμα.»

2. Στην κατηγορία «απόλυτα αρνητική δήλωση» εντάσσονται:

2.1**.** αρνητικές μονολεκτικές απαντήσεις: *Ανούσια, βαρετή, κουραστική, αγγαρεία, απρόσωπη, μοναχική, αναποτελεσματική, βασανιστήριο….*

2.2 Ψυχολογικές και σωματικές επιπτώσεις

«ό,τι χειρότερο για τα μάτια μου, την υγεία μου»

«Ένα τεστ της ψυχοσωματικής αντοχής των φοιτητών…»

«αναποτελεσματική και κουραστική. Με κάνει να αισθάνομαι ότι δεν είμαι φοιτητής και με αναγκάζει να είμαι μπροστά σε μια οθόνη 12 ώρες την ημέρα, πράγμα που μου έχει δημιουργήσει πρόβλημα στα μάτια και στην ψυχολογία.»

«Αίτιο σοβαρής θλίψης, διότι προδίδει ευκρινώς την ανεπάρκεια της κρατικοδίαιτης ακαδημαϊκής κοινότητας να παρέχει μια έστω υποτυπώδη υπηρεσία τριτοβάθμιας»

2.3**.** Διαδικασία μάθησης χωρίς αποτέλεσμα –υποβάθμιση σπουδών

«Μια δυστυχώς υποχρεωτική διαδικασία που καθιστά το μάθημα πιο δυσνόητο και η οποία δεν με επιτρέπει να «νιώθω» πραγματικά σαν φοιτητής»

«Μια αποτυχημένη προσπάθεια αναπλήρωσης της πραγματικής εκπαίδευσης.»

«Κάτι που έχει μειώσει το βαθμό ποιότητας της ανώτατης εκπαίδευσης μου και των συμφοιτητές μου σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό. Τα εργαστήρια είναι απολύτως ανεπαρκή ειδικά σε μια σχολή καθαρά πρακτική όπως οι μηχανικοί. Η διεξαγωγή τους σε προσομοιώσεις και εξ αποστάσεως δεν προσφέρει κάποια ουσιαστική γνώση και σε κάποιες περιπτώσεις το ίδιο»

«Ένα χείριστο εκπαιδευτικό υποκατάστατο»

«Ανεπαρκής ειδικά όσον αφορά το εργαστηριακό σκέλος των μαθημάτων το οποίο έχει υποβαθμιστεί σημαντικά. Τα εργαστήρια που έχουν γίνει εξ αποστάσεως στην περίοδο της καραντίνας είναι πολλά και δεν υπάρχει δυνατότητα να αναπληρωθούν ακόμη και αν ανοίξει το πανεπιστήμιο με αποτέλεσμα την έλλειψη σημαντικών πρακτικών γνώσεων που ο φοιτητής δεν μπορεί να αποκτήσει αλλιώς.»

«Το χειρότερο μαθησιακό σύστημα, δεν καταλαβαίνω αρκετά πράγματα και δυστυχώς λόγω πολλών εξωτερικών παραγόντων (όπως ίντερνετ πχ) δυσκολεύομαι να συμμετέχω αρκετές φορές. Το να έχεις απέναντι σου τον καθηγητή και να σου εξηγεί καθώς και το να υπάρχει άμεση επαφή είναι η καλύτερη μέθοδος»

«Οπότε η τηλεκπαίδευση για εμένα είναι ότι χειρότερα θα μπορούσε να συμβεί στην ζωή μου μετά το lockdown σε σωματικό, ψυχολογικό, πνευματικό επίπεδο, και είναι κάτι που εύχομαι κάθε μέρα να είχα αποφύγει ξοδεύοντας την φετινή χρονιά στην στρατιωτική μου θητεία ή αν άντεχε το στομάχι μου σε επανάληψη των πανελλαδικών εξετάσεων.»

«Μια αποστασιοποιημένη διαδικασία εκπαίδευσης που δυστυχώς μας απομακρύνει από το ουσιαστικό αντικείμενο των σπουδών μας, αφήνοντας μας πολλά "κενά"»

2.4. Απομόνωση - παθητικότητα

«Το τέλος της επικοινωνίας, των ερεθισμάτων και της αλληλεπίδρασης μεταξύ φοιτητών και καθηγητών που προσφέρει η δια ζώσης εκπαίδευση.»

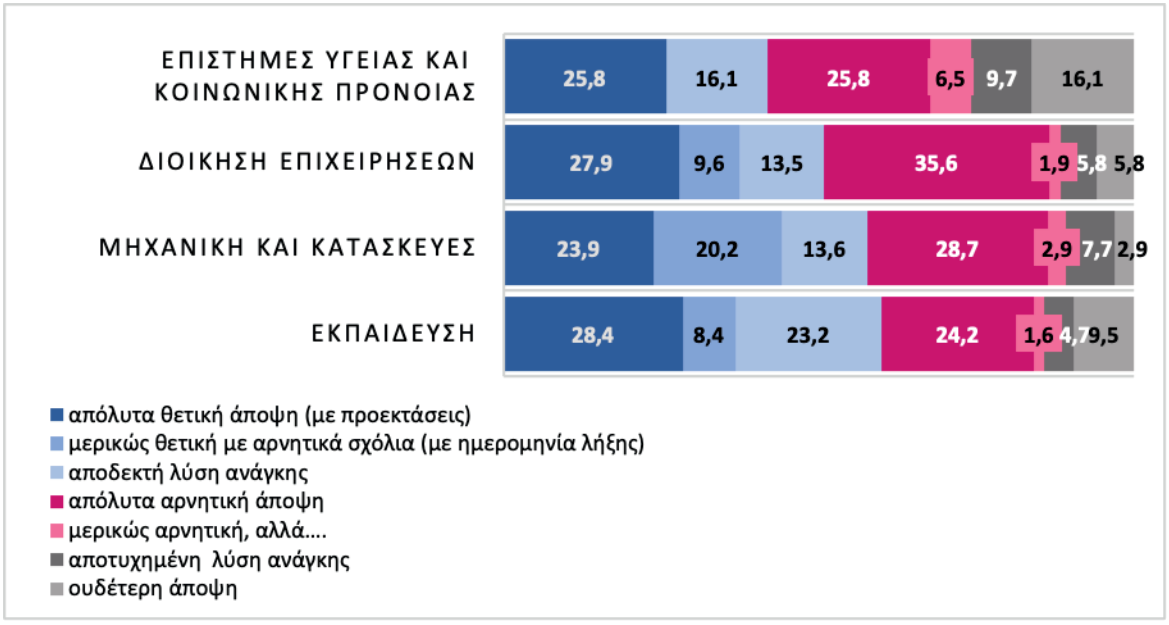
«Κλείσιμο μέσα σε ένα σπίτι όλη τη μέρα.»

«Απεχθής, κουραστική και μου στερεί γνώσεις, κοινωνική επαφή και την ανεμελιά του αμφιθεάτρου»

«βαρετή, με κάνει να νιώθω περισσότερο αδρανής και παθητικός δέκτης.»

Στην συνέχεια η σύγκριση των επτά κατηγοριών των απόψεων για την διαδικτυακή εκπαίδευση έδειξε διαφορές μεταξύ των επιστημονικών πεδίων, όπως φαίνεται στο Διάγραμμα 3. Το υψηλότερο ποσοστό «απόλυτα θετικής άποψης» εντοπίζεται στο πεδίο της Παιδαγωγικής και το χαμηλότερο στο πεδίο της Μηχανικής, το οποίο, ωστόσο, εμφανίζει υψηλό ποσοστό (20,2%) «μερικώς θετικής άποψης», ενώ το υψηλότερο ποσοστό «απόλυτα αρνητικής άποψης» παρουσιάζουν οι φοιτητές της Διοίκησης Επιχειρήσεων και το χαμηλότερο οι φοιτητές της Παιδαγωγικής. Η ηλεκτρονική εκπαίδευση ως «αποδεκτή λύση έκτακτης ανάγκης» συγκεντρώνει 23,2% στον τομέα της Εκπαίδευσης, σε αντίθεση με το 13,5% στη Διοίκηση Επιχειρήσεων και το 13,6% στη Μηχανική.

Σχετικά χαμηλά ποσοστά, κάτω του 10%, εντοπίζονται όσον αφορά την διαδικτυακή εκπαίδευση ως «αποτυχημένη λύση έκτακτης ανάγκης» και στα τέσσερα επιστημονικά πεδία.



Διάγραμμα 3: Η άποψη των φοιτητών/τριών για την διαδικτυακή εκπαίδευση ανά επιστημονικό πεδίο

Συνοψίζοντας, στην προσπάθεια να καταλάβουμε την αποδοχή της τηλεκπαίδευσης από τους φοιτητές του δείγματος, με βάση την μέχρι τώρα επιβαλλόμενη εμπειρία λόγω του εγκλεισμού, θα μπορούσαμε να

καταλήξουμε στα εξής: το 57,2% του δείγματος με κάποιο τρόπο αποδέχεται την τηλεκπαίδευση είτε «με απόλυτα θετική άποψη και με επεκτάσεις στην κανονικότητα» (26%), είτε ως «αποδεκτή λύση ανάγκης στην εποχή του εγκλεισμού» (17%), είτε με «μερικώς θετική άποψη αλλά με ημερομηνία λήξης» (14,1%).

Αντίθετα το 37,1% έχει αρνητική άποψη για την τηλεκπαίδευση, είτε «απόλυτα αρνητική» (28,3%), είτε τη θεωρεί «αποτυχημένη λύση ανάγκης» (6,4%) είτε έχει «αρνητική άποψη αλλά βρίσκει κάποια θετικά δευτερεύοντα στοιχεία» (2,4). Και τέλος το 5,6% των φοιτητών του δείγματος δεν τοποθετούνται ούτε θετικά ούτε αρνητικά για την τηλεκπαίδευση

Πίνακας 6: Ομαδοποιημένες απόψεις για την διαδικτυακή εκπαίδευση

	N	%	%
απόλυτα θετική άποψη (με προεκτάσεις)	162	26,0	
αποδεκτή λύση ανάγκης	106	17,0	57,2
μερικώς θετική με αρνητικά σχόλια και με ημερομηνία λήξης	88	14,1	
απόλυτα αρνητική άποψη	176	28,3	
αποτυχημένη λύση ανάγκης	40	6,4	37,1
μερικώς αρνητική με ορισμένα θετικά στοιχεία	15	2,4	
ουδέτερη άποψη	35	5,6	5,6
Σύνολο	622	100,0	

Οι φοιτητές/τριες στις Επιστήμες της εκπαίδευσης φαίνεται να έχουν μεγαλύτερη αποδοχή στην διαδικτυακή εκπαίδευση, όπως αυτή υλοποιήθηκε στην περίοδο της πανδημίας, και ως προς το βαθμό ανταπόκρισης του πανεπιστημίου αλλά και των διδασκόντων αλλά και ως προς τις παραμέτρους της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε σχέση με τους φοιτητές των άλλων τμημάτων.

Οι φοιτητές/τριες στη Μηχανικοί φαίνεται να έχουν προβληματισμό στην έλλειψη πρακτικής άσκησης, αλλά ζητούν με μεγαλύτερο ποσοστό από τους υπόλοιπους να ενταχθεί η τηλεκπαίδευση με τις δυνατότητες της στις μελλοντικές σπουδές τους.

Οι φοιτητές/τριες στη Διοίκηση επιχειρήσεων και στις Επιστήμες υγείας φάνηκαν στην έρευνα να είναι διχασμένοι/ες μεταξύ θετικής και αρνητικής άποψης για την διαδικτυακή εκπαίδευση, όπως αυτή εφαρμόστηκε στην μετάπτωση λόγω πανδημίας, αλλά και στην ένταξη των δυνατοτήτων της τηλεκπαίδευσης στο μέλλον.

5. Συζήτηση

Σύμφωνα με όσα καταγράψαμε παραπάνω αναφερόμενοι στο συνολικό ερευνητικό σχέδιο της μελέτης μας, τα δεδομένα τα οποία παρουσιάσαμε στο προηγούμενο κεφάλαιο αφορούν στην δεύτερη φάση της διερεύνησης του φοιτητικού βιώματος στο πανεπιστημιακό περιβάλλον κατά την εξέλιξη της πανδημικής κρίσης.

Στην συνέχεια συνεπώς θα επιχειρήσουμε να συζητήσουμε κριτικά τα αποτελέσματα αυτής της προσπάθειας κατά την δεύτερη ερευνητική φάση. Το πρώτο βασικό συμπέρασμα των αναλύσεων μας αφορά στη θέση πως η παρούσα έρευνα κατά τη διάρκεια της κρίσης, συμπληρώνει και ουσιαστικά επαναβεβαιώνει τα συμπεράσματα και τις υποθέσεις της πρώτης ερευνητικής φάσης,[8] αναδεικνύοντας ότι το πανεπιστή-

8. Για περισσότερα δες: Kamarianos, I., Adamopoulou, A., Lambropoulos, H., & Stamelos, G. (2020). Towards an understanding of University students' response in times of pandemic crisis (COVID-19), European Journal of Education Studies, 7(7), pp:20-40. https://doi.org/10.46827/ejes.v7i7.3149.

μιο διέθετε όλη την απαραίτητη τεχνολογία και τα αντίστοιχα εργαλεία για την ομαλή μετάβαση από τη δια ζώσης στη διαδικτυακή εκπαίδευση.

Πιο συγκεκριμένα, καταγράφηκε ότι τρεις στους/στις τέσσερις φοιτητές/τριες (75%) θεωρούν ότι το πανεπιστήμιο ανταποκρίθηκε (μέτρια ή θετικά) τόσο στις «κατευθυντήριες γραμμές σχετικά με τα μαθήματα και τις διαδικτυακές εξετάσεις» όσο και στη «μετάβαση σε ηλεκτρονικές πλατφόρμες εκπαίδευσης – διδασκαλίας - εξετάσεων - ασύγχρονες πλατφόρμες». Μεγάλο ποσοστό των φοιτητών/τριών (71%) δηλώνει ότι οι «απαιτήσεις της διαδικτυακής εκπαίδευσης» τηρήθηκαν από τους διδάσκοντες, το 57% των φοιτητών/τριών θεωρεί ότι οι «καθηγητές τήρησαν τις προδιαγραφές των εξετάσεων», ενώ το 61% δήλωσε ότι «το Κέντρο Δικτύων του πανεπιστημίου ανταποκρίθηκε με επιτυχία σε τυχόν προβλήματα πρόσβασης ή σύνδεσης με την πλατφόρμα».

Τα παραπάνω ευρήματα συμφωνούν με τα συμπεράσματα διεθνών μελετών από διαφορετικά επιστημονικά πεδία και πολιτισμικά περιβάλλοντα. Παρόμοια έρευνα παρουσίασε ότι σχεδόν τρεις στους τέσσερις φοιτητές πιστεύουν ότι τα σημαντικότερα οφέλη των διαδικτυακών διαλέξεων είναι η εξοικονόμηση χρόνου (18,47%), η δυνατότητα επανεξέτασης μαγνητοσκοπημένων μαθημάτων και σεμιναρίων (16,87%), η άνεση της εργασίας από το σπίτι (13,25%), η πρόσβαση σε εκπαιδευτικούς πόρους (12,45%) και η δυνατότητα συμμετοχής σε διαδικτυακές διαλέξεις από οπουδήποτε (12,05%) (Manea et al., 2021).

Ανάλογες είναι οι δηλώσεις των ερωτηθέντων στη μελέτη μας καθώς για τα θετικά (ή όχι) στοιχεία της διαδικτυακής εκπαίδευσης, καθώς μπορούμε να σημειώσουμε σύμφωνα με τα δεδομένα μας ότι τρεις στους τέσσερις συμφωνούν ότι λόγω της διαδικτυακής εκπαίδευσης «δεν χάνουν χρόνο από τις μετακινήσεις» και περισσότεροι από τους μισούς ότι «μειώνονται τα έξοδα της φοιτητικής ζωής», σχεδόν ένας στους τρεις συμφωνεί ότι όταν βρίσκεται σε διαδικτυακό τρόπο εκπαίδευσης «μπορεί να οργανώσει το πρόγραμμά του», «μπορεί να εργάζεται ενώ σπουδάζει», «η ζωή γίνεται ευκολότερη» και «έχει πρόσβαση σε περισσότερες πηγές μελέτης». Όμως, λιγότεροι από ένας στους πέντε, συμφωνούν ότι η διαδικτυακή εκπαίδευση ενισχύει τα χαρακτηριστικά της διδακτικής διαδικασίας, δηλαδή να «συνεργάζονται περισσότερο με τους συμφοιτητές τους», «να κατανοούν περισσότερο», «να επικοινωνούν καλύτερα με τους καθηγητές τους» και «να δημιουργούν το κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον». Τέλος, υπάρχει ένα μικρό ποσοστό (7,1%) που συμφωνεί ότι η διαδικτυακή εκπαίδευση δημιουργεί το «κατάλληλο κοινωνικό πλαίσιο γι' αυτούς».

Ωστόσο, άλλες μελέτες έδειξαν ότι οι φοιτητές/τριες θεωρούν ότι η ηλεκτρονική εκπαιδευτική διαδικασία έχει μικρότερη αξία από την παραδοσιακή διαδικασία, προτιμώντας ένα υβριδικό σύστημα. Επίσης, τονίζουν ότι είναι δυνατόν η διαδικτυακή μάθηση να επηρεάσει τις επιδόσεις των φοιτητών, επειδή οι ερωτηθέντες ανέφεραν κακή αφομοίωση των πληροφοριών, ιδίως όταν παρακολουθούσαν πιο δύσκολα μαθήματα στα οποία οι καθηγητές δεν είχαν καλά προσαρμοσμένες μεθόδους διδασκαλίας. Ενώ παράλληλα, υποστηρίζουν ότι τα πανεπιστήμια δεν ήταν έτοιμα να εφαρμόσουν αποκλειστικά διαδικτυακή διδασκαλία και μάθηση. Επιπλέον, διαπίστωσαν ότι η κακή αλληλεπίδραση με τους καθηγητές ήταν ένα από τα κύρια ζητήματα που δήλωσαν οι φοιτητές (Coman, et al., 2020).

Τέλος, σε μια προσπάθεια να αντιληφθούμε την αποδοχή της διαδικτυακής εκπαίδευσης από τους/τις φοιτητές/τιες του δείγματος με βάση τη μέχρι τώρα εμπειρία τους λόγω της καραντίνας, εξετάσαμε τις απαντήσεις στην ανοιχτή ερώτηση «μετά την εμπειρία των δύο - εξαμήνων, η τηλεκπαίδευση για εσάς είναι ...», και θα μπορούσαμε να συμπεράνουμε τα εξής: Σχεδόν έξι στους/στις δέκα φοιτητές/τριες του δείγματος αποδέχονται με κάποιο τρόπο την ηλεκτρονική εκπαίδευση, είτε «με απόλυτα θετική άποψη και πιθανή συνέχιση στην κανονικότητα», είτε με «αποδεκτή λύση έκτακτης ανάγκης σε περιόδους καραντίνας», είτε με «εν μέρει θετική άποψη, αλλά με ημερομηνία λήξης». Αντίθετα, λιγότεροι από τέσσερις στους/στις δέκα φοιτητές/τριες έχουν αρνητική άποψη για την ηλεκτρονική εκπαίδευση, είτε «εντελώς αρνητική», είτε τη θεωρούν ως «ανεπιτυχή λύση έκτακτης ανάγκης», είτε έχουν «αρνητική άποψη, αλλά

θεωρούν θετικά κάποια δευτερεύοντα στοιχεία και ένα πολύ μικρό ποσοστό του δείγματος δεν παίρνει θέση, ούτε θετική ούτε αρνητική, σχετικά με την ηλεκτρονική εκπαίδευση

Επιπλέον, οι φοιτητές/τριες των Επιστημών της Εκπαίδευσης φαίνεται να μοιράζονται μια ευρύτερη αποδοχή της διαδικτυακής εκπαίδευσης, όσον αφορά τον τρόπο με τον οποίο αυτή εφαρμόστηκε κατά τη διάρκεια της πανδημίας, καθώς και όσον αφορά τον βαθμό ανταπόκρισης του πανεπιστημίου και των καθηγητών, αλλά και όσον αφορά τις παραμέτρους της εκπαιδευτικής διαδικασίας, σε σύγκριση με τους φοιτητές/τριες των άλλων τμημάτων. Δηλαδή, σύμφωνα με την έρευνα, οι φοιτητές/τριες των τμημάτων Διοίκησης Επιχειρήσεων και Επιστημών Υγείας φάνηκαν διχασμένοι/ες μεταξύ θετικής και αρνητικής άποψης για την ηλεκτρονική εκπαίδευση. Επιπλέον, οι φοιτητές/τριες των Μηχανικών δείχνουν κάποια ανησυχία για την έλλειψη πρακτικής άσκησης, ωστόσο, ζητούν, με μεγαλύτερο ποσοστό από τους/τις υπόλοιπους φοιτητές/τριες, να ενσωματωθεί η διαδικτυακή εκπαίδευση με όλες τις δυνατότητές της στις μελλοντικές τους σπουδές.

Στην ερώτηση «τι θα προτιμούσαν για τις μελλοντικές τους σπουδές στην κανονικότητα», περισσότεροι από ένας στους τρεις (36,8%) δήλωσαν ότι προτιμούν «αποκλειστικά δια ζώσης μαθήματα» και πολύ λιγότεροι από 1 στους 10 προτιμούν οι μελλοντικές τους σπουδές να είναι αποκλειστικά σε ηλεκτρονική μορφή (3,1%) ή να παρακολουθούν το εργαστήριο ή την διδασκαλία σε δια ζώσης μορφή και τις διαλέξεις σε ηλεκτρονική μορφή (6,9%). Σχεδόν το 60% του δείγματος δήλωσε ότι προτιμά «ένα μικτό σύστημα» (υβριδικό) με διαδικτυακή εκπαίδευση και πρόσωπο με πρόσωπο με αποτελεσματικότερη αξιοποίηση των δυνατοτήτων της διαδικτυακής εκπαίδευσης. Το συμπέρασμα αυτό είναι σύμφωνο με τα ευρήματα της ερευνητικής μελέτης των Kedraka, Kaltsidis, Raikou, Karalis, (2022) που διεξήχθη σε δύο πανεπιστήμια στην Ελλάδα, όπου αναφέρεται ότι «Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι φοιτητές φαίνεται να προτιμούν τα δια ζώσης μαθήματα, αλλά παρέχουν ενδιαφέρουσες πτυχές σχετικά με την ηλεκτρονική διδασκαλία και μάθηση –έτσι, πολύτιμες κατευθυντήριες γραμμές για τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα στην ανάπτυξη διδακτικών προσεγγίσεων, για την παρακίνηση των φοιτητών στην ακαδημαϊκή τους πορεία, τονίζοντας την αναγκαιότητα της Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής» (Kedraka et al., 2022).

Ορισμένες από τις προσαρμογές για την αποτελεσματική πανεπιστημιακή εκπαίδευση συνδέονται με προτεραιότητες που δεν υπήρχαν στο παρελθόν αλλά προέκυψαν λόγω της πανδημίας. Κάποιες από αυτές τις αλλαγές μπορεί να εξαφανιστούν στο μέλλον, αλλά κάποιες άλλες μπορεί να συνεχίσουν να αποτελούν «το νέο φυσιολογικό», καθώς η ακαδημαϊκή κοινότητα επιστρέφει στις συνήθεις συνθήκες διδασκαλίας σε αίθουσες διαλέξεων και εργαστήρια (Kedraka, Kaltsidis**,** 2020**).**

Ανάλογη θετική αντίληψη για το εκπαιδευτικό περιβάλλον του πεδίου της Ανώτατης Εκπαίδευσης κατά την πανδημική κρίση, ανεξάρτητα από τις δημογραφικές και εκπαιδευτικές διαφορές τους έχουν οι ερωτηθέντες στην μελέτη των Panakaje, Rahiman, Rabbani, Kulal, Pandavarakallu & Irfana. (2021). Σύμφωνα με τη μελέτη η διαδικτυακή τάξη και η διαδικτυακή αξιολόγηση είναι το κατάλληλο μέτρο κατά τη διάρκεια της πανδημίας. Τα κολέγια μετά την πανδημική κρίση δίνουν ίση σημασία στην online τάξη και στην offline τάξη – επιπλέον, δίνουν επίσης ίση σημασία στις ακαδημαϊκές και εξωσχολικές δραστηριότητες. (Panakaje et all., 2021). Από τη βιβλιογραφική μελέτη και τα ευρήματα της μελέτης μας, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι η πανδημία COVID-19 έχει αλλάξει την αντίληψη των φοιτητών/τριών για το εκπαιδευτικό περιβάλλον και έχει κάνει τους φοιτητές και τις φοιτήτριες και συνολικά το κοινωνικό, να σκέφτονται την εκπαίδευση σε νέα διάσταση.

Σε κάθε περίπτωση θα πρέπει εδώ να επισημάνουμε τον κοινό διεπιστημονικό τόπο, δηλαδή πως είναι αναγκαίο να δοθεί ερευνητικά και ακαδημαϊκά μεγαλύτερη έμφαση στην διερεύνηση των επιπτώσεων στους ευάλωτους και ευπαθείς πληθυσμούς φοιτητών/τριων και να βεβαιωθούν ότι όλες οι λύσεις ηλεκτρονικής μάθησης, οι τεχνολογικές επενδύσεις και ρυθμίσεις, καθώς και οι διαδικασίες οικονομικής βοή-

θειας ευθυγραμμίζονται με τις βέλτιστες πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης, ώστε να διευκολυνθεί η καλύτερη εμπλοκή και σύνδεση των φοιτητών/τριών, προκειμένου να τους βοηθήσουν να επιτύχουν το επιθυμητό επίπεδο αποτελεσμάτων από την ηλεκτρονική μαθησιακή διαδικασία. Είναι επίσης επιτακτική ανάγκη για τα εκπαιδευτικά ιδρύματα να αναπτύξουν στρατηγικές για να ξεπεράσουν τις προκλήσεις, να καλύψουν τα κενά που έχει δημιουργήσει αυτή η συνεχιζόμενη πανδημία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και να προσαρμοστούν στο νέο περιβάλλον διδασκαλίας και μάθησης όχι μόνο βραχυπρόθεσμα αλλά και μακροπρόθεσμα (Bhagat, Kim, 2020). Είναι συνεπώς σημαντική η μεταβλητή της ερευνητικής συνέχειας στον χρόνο ώστε να αντληθούν και να αναλυθούν απαραίτητα δεδομένα σχετικά με το κατά πόσον τα οφέλη της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης υπερτερούν των μειονεκτημάτων και κατά πόσον η ηλεκτρονική μάθηση είναι πιθανό να συμβάλει με πολύτιμα χαρακτηριστικά και διαδικασίες ποιότητας στην εκπαιδευτική διαδικασία (Nguyen, 2015). Σε κάθε περίπτωση, το κλείσιμο των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων, ως το κύριο προληπτικό μέτρο που ελήφθη, δημιούργησε νέα οικονομικά, κοινωνικά και εκπαιδευτικά φαινόμενα και δυσκολίες που έπρεπε να διερευνηθούν προκειμένου να ξεπεραστούν τα εμπόδια και να συνεχιστεί η καθημερινή ζωή σε πανεπιστημιακό περιβάλλον (Ζάγκος κ.ά., 2022).

Αντί συμπεράσματος: η διερεύνηση της ανταπόκρισης των φοιτητών στην εποχή της πανδημικής κρίσης για τα κοινωνικά υποκείμενα και τη θεσμική μνήμη.

Σύμφωνα με τη σκοποθεσία της παρούσας έρευνας επιχειρήσαμε την καταγραφή και διερεύνηση της πανεπιστημιακής εμπειρίας των φοιτητών/τριών σχετικά με την εφαρμογή της αναγκαστικής απομακρυσμένης διαδικασίας διδασκαλίας και μάθησης (Emegerncy Remote Teaching and Learning/ ERTL), ως έκτακτο και υποχρεωτικό μέτρο συνέχισης της καθημερινής ζωής στο πανεπιστημιακό περιβάλλον, λόγω των επιπτώσεων της πανδημικής κρίσης. Η παρούσα έρευνα επικεντρώθηκε στο φοιτητικό βίωμα και εμπειρία κατά την διάρκεια της πανδημικής κρίσης, καθώς αποτελεί συνέχεια ερευνητικής διαδικασίας που υλοποιείται σε τρείς φάσεις, από την έναρξη της πανδημικής κρίσης.

Προκειμένου να ικανοποιήσουμε την σκοποθεσία της μελέτης επιχειρήσαμε αρχικά να διερευνήσουμε τις συλλήψεις των φοιτητών σχετικά με την ετοιμότητα – ικανότητα του «ακαδημαϊκού περιβάλλοντος» να ανταποκριθεί σε μια υποχρεωτική μετάβαση από την «παραδοσιακή» δια ζώσης εκπαίδευση στην «απομακρυσμένη» διαδικτυακή εκπαίδευση (επείγουσα απομακρυσμένη διδασκαλία και μάθηση) κατά την κρίσιμη περίοδο, δηλαδή από την εμφάνιση της πανδημίας Covid-19, τον Μάρτιο του 2020, μέχρι την ολοκλήρωση του επόμενου ακαδημαϊκού εξαμήνου, τον Ιανουάριο του 2021. Σε ένα δεύτερο επίπεδο επιχειρήσαμε να διερευνήσουμε τις αντιλήψεις τους για την επιλογή της διαδικτυακής διδασκαλίας, που επιβλήθηκε ως η καλύτερη διαθέσιμη εκείνη τη στιγμή και να εξετάσει την εμπειρία των φοιτητών από την διαδικτυακή εκπαίδευση ως εκπαιδευτική διαδικασία.

Τα ευρήματα της έρευνας δείχνουν ότι οι δηλώσεις των φοιτητών/τριών του δείγματος είναι θετικές καθώς θεωρούν πως το Πανεπιστήμιο ανταποκρίθηκε άμεσα και αποτελεσματικά και οι διδάσκοντες ανταποκρίθηκαν στις απαιτήσεις του νέου τρόπου διδασκαλίας και στις διαδικτυακές εξετάσεις, ενώ διχασμένοι/ες φάνηκαν ως προς την ανταπόκριση στις απαιτήσεις της απομακρυσμένης εκπαιδευτικής λειτουργίας από τις επιτροπές και τις γραμματείες των τμημάτων.

Τέλος στο ερευνητικό ερώτημα όπου δεδομένης της αναγκαστικής τους εμπειρίας, οι συμμετέχοντες / ουσες ρωτήθηκαν για την αποδοχή ή την απόρριψη από τους φοιτητές/τριες αυτής της λύσης για τη συνέχιση των σπουδών τους κατά τη διάρκεια της καραντίνας αφενός, αλλά και τις πιθανές επεκτάσεις αυτής της «μορφής» εκπαίδευσης στις μελλοντικές τους σπουδές αφετέρου.

Σχετικά με το παραπάνω ερευνητικό ερώτημα από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε ότι οι φοιτη-

τές/τριες του δείγματος που προέρχονται από τις Επιστήμες της Εκπαίδευσης έχουν μεγαλύτερη αποδοχή στην τηλεκπαίδευση, όπως αυτή υλοποιήθηκε στην περίοδο της πανδημίας. Αντίθετα, οι φοιτητές/τριες του πεδίου της Μηχανικής προβληματίστηκαν από την έλλειψη πρακτικής άσκησης, αλλά ζητούν –με μεγαλύτερο ποσοστό από τους υπόλοιπους– να ενταχθεί η τηλεκπαίδευση με τις δυνατότητές της, στις μελλοντικές σπουδές τους. Τέλος, οι φοιτητές/τριες των επιστημονικών πεδίων της Διοίκησης Επιχειρήσεων και των Επιστημών Υγείας φάνηκαν στην έρευνα να είναι διχασμένοι/ες μεταξύ θετικής και αρνητικής άποψης για την διαδικτυακή εκπαίδευση, όπως αυτή εφαρμόστηκε κατά την πανδημία. Ανάλογα είναι τα συμπεράσματα που αφορούν στις προσδοκίες τους για την αξιοποίηση των δυνατοτήτων της τηλεκπαίδευσης στο μέλλον.

Συμπερασματικά, οι παραπάνω παρατηρήσεις των μέχρι σήμερα μελετών μεταφέρουν μια αίσθηση επείγοντος στο πεδίο της Ανώτατης Εκπαίδευσης καθώς η ίδια η δυναμική που αναπτύχθηκε στο πεδίο ωθεί τους φοιτητές/τριες να συμβαδίσουν με τις αλλαγές αγείροντας ανησυχίες για επίταση των φαινομένων αναπαραγωγής της κοινωνικής ανισότητας ή και κοινωνικού αποκλεισμού. Συνεπώς οι ερευνητικές προοπτικές για περαιτέρω διερεύνηση των επιπτώσεων είναι σημαντικές και αναγκαίες καθώς η εμπειρία του αναγκαστικού εγκλεισμού και της κοινωνικής αποστασιοποίησης θα συνοδεύει τις γενιές αυτές έχοντας σημαντικές επιπτώσεις στην κατασκευή των κοινωνικών τους ταυτοτήτων. Ακόμη η εμπειρία της πανδημικής κρίσης είναι θεωρούμε σημαντική για την μετεξέλιξη του πεδίου συνολικά της εκπαίδευσης καθώς θα παραμένει λειτουργώντας μορφοποιητικά στη θεσμική μνήμη.

Το κείμενο είναι στο πλαίσιο του ερευνητικού project «Διερεύνηση των επιπτώσεων της πανδημικής κρίσης στην εκπαίδευση» που υλοποιείται από το Εργαστήριο Ανάλυσης & Σχεδιασμού Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Κοινωνιολογικής Ανάλυσης Δεδομένων της Εκπαίδευσης, Τεκμηρίωσης του Πανεπιστημίου Πατρών.

Βιβλιογραφία

Bhagat, S., & Kim, D. J. (2020). Higher education amidst COVID19: Challenges and silver lining. *Information Systems Management, 37*(4), 366-371. https://doi.org/10.1080/10580530.2020.1824040

Coman, C., Țîru, L. G., Meseșan-Schmitz, L., Stanciu, C., & Bularca, M. C. (2020). Online Teaching and Learning in Higher Education during the Coronavirus Pandemic: Students' Perspective. *Sustainability, 12*(24), 10367. https://doi.org/10.3390/su122410367

Hassan, A. (2022). The Experience of the Kingdom of Saudi Arabia in the Field of E-learning During the Coronavirus Pandemic. *Studies in Computational Intelligence book series (SCI, volume 1019*). Technologies, Artificial Intelligence and the Future of Learning Post-COVID-19, pp:345-367. https://DOI: 10.1007/978-3-030-93921-2_20

Kamarianos, I., Adamopoulou, A., Lambropoulos, H., & Stamelos, G. (2020). Towards an understanding of University students' response in times of pandemic crisis (COVID-19), *European Journal of Education Studies*, *7*(7), pp:20-40. https://doi.org/10.46827/ejes.v7i7.3149.

Kedraka, K., Kaltsidis, Ch., Raikou, N., Karalis, Th. (2022). Considerations for University Pedagogy: Online Learning One Year After the Covid-19 Pandemic Outbreak. *Journal of Education and Training Studies 10*(3):1. DOI: 10.11114/jets.v10i3.5445

Kedraka, K., Kaltsidis, Ch. (2020). Effects of the Covid-19 pandemic on University Pedagogy: Students' experiences and considerations. *European Journal of Education Studies 7* (8). http://dx.doi.org/10.46827/ejes.v7i8.3176

Lee, K., Fanguy, M., Lu, X. S. & Bligh, B. (2021). Student learning during COVID-19: It was not as bad as we feared. *Online Education*, *42*(1), pp:164-172. https://doi.org/10.1080/01587919.2020.1869529

Manea, V.I., Macavei, T., Pribeanu, C. (2021). Perceived benefits of online lectures during the pandemic: a case study in Engineering Education. *Pro Edu. International Journal of Educational Sciences* No. 4, Year 3/2021 https://doi.org/10.26520/peijes.2021.4.3.35-41

Nguyen, T. (2015). The Effectiveness of Online Learning: Beyond No Significant Difference and Future Horizons. In MERLOT *Journal of Online Learning and Teaching*, Vol. 11, No. 2, pp. 309-319

Panakaje, N., Rahiman, H.U., Rabbani, M.R., Kulal, A., Pandavarakallu M.T., & Shakira Irfana. (2021). COVID-19 and its impact on educational environment in India. *Environmental Science and Pollution Research*. https://doi.org/10.1007/s11356-021-15306-2

Stamelos, G., Adamopoulou, A., Frounta, M., Vassilopoulos A. (2021). The pedagogical relationship in Distance University courses through the eyes of teachers and students: a comparative approach. *International Journal of Social Policy and Education*, *3*(8); pp 12-21 ISSN 2689-4998 (print), 2689-5013 (online).

Zagkos, C., Kyridis, A., Kamarianos, I., Dragouni, K. E., Katsanou, A., Kouroumichaki, E., Papastergiou, N., & Stergianopoulos, E. (2022). Emergency Remote Teaching and Learning in Greek Universities During the COVID-19 Pandemic: The Attitudes of University Students. *European Journal of Interactive Multimedia and Education, 3*(1), e02207. https://doi.org/10.30935/ejimed/11494

Ανθή Αδαμοπούλου
ΕΔΙΠ ΤΕπΕΚΕ Πανεπιστήμιο Πατρών
anadam@upatras.gr

Χάρης Λαμπρόπουλος
Επ. Καθηγητής ΤΕπΕΚΕ Πανεπιστήμιο Πατρών
hlabro@upatras.gr

Γεώργιος Σταμέλος
Καθηγητής ΤΕπΕΚΕ Πανεπιστήμιο Πατρών
stamelos@upatras.gr

Ιωάννης Καμαριανός
Καθηγητής ΤΕπΕΚΕ Πανεπιστήμιο Πατρών
kamarian@upatras.gr

Ο ρόλος του πανεπιστημίου στην μετα-πανδημική εποχή.

Βασίλης Κωστέας

Περίληψη

Στην παρούσα εισήγηση γίνεται η προσπάθεια να καταδειχθεί ο καινοφανής ρόλος του Πανεπιστημίου, και κατ' επέκταση της Ακαδημίας, στην μετα-πανδημική εποχή. Για το σκοπό αυτό επιχειρείται η παρουσίαση των τελευταίων νομοθετικών πρωτοβουλιών υπό το πρίσμα της επιστημολογικής ανάλυσης αναφορικά με τη μετάβασης από το παραδοσιακό μοντέλο πανεπιστημιακής εκπαίδευσης (Τύπος-1) σε ένα καινοφανές μοντέλο (Τύπος-2), η οποία οδηγεί σε έναν ιδιότυπο μετασχηματισμό. Αναδεικνύοντας τις κυρίαρχες επιστημολογικές κατευθύνσεις που επικρατούσαν στο πανεπιστήμιο την προηγούμενη δεκαετία, αναζητούμε τις απαρχές ανάδυσης ενός νέου μοντέλου που ενδεχομένως επιταχύνθηκε με την έλευση της πανδημικής κρίσης. Μέσα από μια παρουσίαση των επικρατέστερων τάσεων που διαφαίνονται σε προγενέστερες μεταρρυθμίσεις, με πηγές τους νόμους «Διαμαντοπούλου», «Γαβρόγλου» και «Κεραμέως», επιδιώκεται ο εντοπισμός και η σκιαγράφηση της διαφαινόμενης ροπής επαναπροσδιορισμού του κοινωνικού ρόλου του πανεπιστημίου σε συνάρτηση με τους άξονες «γνώση - κατάρτιση». Συνεπώς, το βασικό ερώτημα που τίθεται είναι αν η πανδημία αποτέλεσε την αιτία ή τον επιταχυντή των υπό συζήτηση αλλαγών και κατευθύνσεων. Έτσι, αντλώντας από τις θεωρητικές προβληματικές της κοινωνικής επιστημολογίας και της κοινωνιολογίας της επιστήμης, θα γίνει η προσπάθεια να αναδειχθεί τόσο ο νέος κοινωνικός ρόλος του πανεπιστημίου όσο και οι επιστημολογικές τάσεις που τον υποστηρίζουν.

Λέξεις/Φράσεις Κλειδιά: Κοινωνική Επιστημολογία – Κοινωνιολογία της Επιστήμης – Πανεπιστήμιο – Ακαδημαϊκές Αρχές – Κοινωνικός Ρόλος Πανεπιστημίου

Abstract

The current lecture aims at pointing out the main epistemological trends that prevailed in Academia during the last decade and, at the same time, seeks to highlight the emergence of a new model that became dominant during the Covid 19 pandemic. Firstly, through an analysis of the prevailing trends that stem out of the legislature attempts to reform University education, we seek to detect and sketch the underlining propensity to redefine the social role of the University in relation to the axis "knowledge education – training". Furthermore, by using resources from the Social Studies of Science, we try to correlate the elevation of the new social role for the University with the epistemological trends that underline it. Thus, by using the distinction between Mode-1 and Mode-2, as they were depicted by Gibbons et al. (1994) and Nowotny et al. (2001), and, at the same time, we try to establish the "new trends" by running two hypothetical scenarios (Scenario-1 and -2) that stem from Ziman's (2000) counterargument. The hypothesis that we form is that the Covid 19 pandemic was merely the catalyst and the changes that have we have been witnessing in the Academia were underway several decades. The basic problematic has been and still is how to fit academic life in a policy context which is highly commercialized, and profit driven. Our conclusions coincide with the opinion of S. Fuller (2003), which he put it very aptly: "This is not to deny that science may succeed as an economic productivity multiplier or, for that matter, a Keynesian job-creation scheme for the surplus of overeducated people. To be sure, science serves several social functions at once, but rarely all equally well. Indeed, science's success as a source of societal governance and economic growth has been at the expense of its progress as an epistemic institution".

Key words/phrases: Social Epistemology – Sociology of Science – University – Academic Principles – Social Role of the University

1. Εισαγωγή

Η παρούσα εισήγηση έχει ως στόχο να αναδείξει τις κυρίαρχες επιστημολογικές κατευθύνσεις που επικρατούν στο πανεπιστήμιο και να αναζητήσει την πιθανότητα ανάδυσης ενός νέου μοντέλου που ενδεχομένως επιταχύνθηκε με την έλευση της πανδημικής κρίσης.

Μέσα από μια ανάλυση των τάσεων που διαφαίνονται σε προγενέστερες μεταρρυθμίσεις, με βασικές πηγές τους νόμους Διαμαντοπούλου (ν. 4009/2011), Γαβρόγλου (ν. 4485/2017), Κεραμέως (ν. 4957/2022), όπως και την έρευνα που διεξήγαγε σχετικά ο ΙΟΒΕ (2017), επιδιώκεται ο εντοπισμός και η σκιαγράφηση της διαφαινόμενης ροπής επαναπροσδιορισμού του κοινωνικού ρόλου του πανεπιστημίου σε συνάρτηση με τους άξονες «γνώση - έρευνα - κατάρτιση».

Συνεπώς, τίθεται το ερώτημα αν η πανδημία αποτέλεσε την αιτία ή τον επιταχυντή των υπό συζήτηση αλλαγών και κατευθύνσεων.

Αντλώντας από τις θεωρητικές προβληματικές της κοινωνικής επιστημολογίας και της κοινωνιολογίας της επιστήμης, θα γίνει η προσπάθεια να αναδειχθεί τόσο ο νέος κοινωνικός ρόλος του πανεπιστημίου όσο και οι επιστημολογικές τάσεις που τον υποστηρίζουν.

2. Η Αποστολή των ΑΕΙ

Από την αρχική ανάγνωση των νομικών κειμένων θα μπορούσαμε να αναφέρουμε τους εξής κοινούς βασικούς άξονες, με βάση τους οποίους αναδεικνύεται η αποστολή των ΑΕΙ:

(α) η παραγωγή και η μετάδοση της γνώσης διαμέσου της έρευνας και την διδασκαλίας, όπως και η προετοιμασία των φοιτητών για την εφαρμογή της (η καλλιέργεια των τεχνών και του πολιτισμού ακολουθούν ως συμπληρωματική αποστολή)·

(β) η συμβολή στη Δια Βίου Μάθηση στη βάση σύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας (με έμφαση στην *εξ αποστάσεως διδασκαλία*) ενσωματώνοντας την επιστημονική και τεχνολογική έρευνα ακολουθώντας διεθνώς αναγνωρισμένα πρότυπα (κριτήρια)·

(γ) η ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας των φοιτητών παράλληλα με την καλλιέργεια *δεξιοτήτων* (απαραίτητες γνώσεις και εφόδια) που θα βοηθήσουν την επιστημονική και επαγγελματική τους σταδιοδρομία·

(δ) η ανταπόκριση στις *αναπτυξιακές ανάγκες* της χώρας και συμβολή στο εθνικό σχέδιο για την *παραγωγική ανασυγκρότηση* της χώρας και του *ψηφιακού μετασχηματισμού*·

(ε) η προώθηση *συνεργασιών* με άλλους ακαδημαϊκούς φορείς (εκπαιδευτικά και ερευνητικά ιδρύματα ημεδαπής και αλλοδαπής) – στο ν. 4957/2022 προστίθενται οι δημόσιοι, ευρωπαϊκοί και διεθνείς οργανισμοί, όπως και οι παραγωγικοί φορείς·

(στ) η ανάπτυξη επιστημονικών, πολιτικών και πολιτιστικών *αξιών* που θα συμβάλουν στη διαμόρφωση υπεύθυνων πολιτών·

(ζ) η διαμόρφωση ενός *ανοικτού ακαδημαϊκού περιβάλλοντος*·

(η) [αποκλειστικά στο ν. 4957/2022] η κάλυψη απαιτήσεων και αναγκών της *αγοράς εργασίας* και συγκεκριμένων επαγγελμάτων ή ομάδων επαγγελμάτων.

Για την εκπλήρωση της αποστολής τους αυτής τα ΑΕΙ οργανώνονται και λειτουργούν στη βάση συγκεκριμένων *αρχών*, όπως: (α) διδακτική και ερευνητική ελευθερία· (β) ερευνητική και επιστημονική δεοντολογία· (γ) εκπαιδευτική ποιότητα· (δ) επιχειρησιακή αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα, όπως και χρηστή διαχείριση πόρων και υποδομών· (ε) διαφάνεια· (στ) αμεροληψία· (ζ) αξιοκρατία· και (η) ισότητα.

3. Επιστημολογικές προεκτάσεις

Περνώντας στην ερμηνεία της υπάρχουσας συνθήκης, οι επιστημολογικές προεκτάσεις εξετάζονται υπό το πρίσμα της διάκρισης του Τύπου-1 [Mode 1] και Τύπου-2 [Mode 2], όπως παρατίθενται και αναλύονται στα Gibbons et al. (1994) και Nowotny et al. (2001).

Στον Τύπο-1, η έρευνα και η αναζήτησή της γνώσης, αυτή καθαυτή, συγκροτεί τη διαδικασία παραγωγής γνώσης. Ο Τύπος-1 πλαισιοποιείται από το ιδανικό της ακαδημαϊκής γνώσης ως συνεισφορά στην ανθρώπινη χειραφέτηση. Ο Τύπος-1 ανταποκρίνεται και αντιστοιχεί σε μια άμεση και προνομιακή σχέση μεταξύ της ακαδημαϊκής κοινότητας και της γνώσης.

Στον Τύπο-2, η λέξη «κλειδί» είναι η «εφαρμογή/εφαρμοσιμότητα». Υπάρχει μια μετατόπιση από την καθαρή και αυθεντική έρευνα στην εφαρμοσμένη επιστήμη. Στον Τύπο-2, αυτή η σχέση διαμεσολαβείται από παράγοντες κεντρικής σημασίας για το ζητούμενο της «εφαρμογής». Ένα Πανεπιστήμιο Τύπου-2, θεωρείται ότι προβαίνει στην αναδιάταξη των παραδοσιακών αποστολών των ακαδημαϊκών (διδασκαλία, έρευνα, παροχή υπηρεσίας), εστιάζοντας κατά κύριο λόγο στην έρευνα, ενώ ένα Πανεπιστήμιο Τύπου-1 καθορίζεται στη βάση της αλληλεπίδρασης μεταξύ των τριών αποστολών. Επιπροσθέτως, ένα Πανεπιστήμιο Τύπου-2 εστιάζει στην έρευνα και τις δημοσιεύσεις στη βάση της επιτελούμενης έρευνας.

Η έμφαση, επομένως, μετατοπίζεται σε έναν τύπο γνώσης που θα είναι «ορατός», «πολύτιμος» και «χρήσιμος». Αυτού του τύπου η μετατόπιση οδηγεί σε μια «κρίση ταυτότητας» της ακαδημαϊκής κοινότητας, όπως επίσης και σε ένταση μεταξύ των Τύπου-1 και Τύπου-2.

Στον Τύπο-1 αντιστοιχεί το μερτόνιο επιστημονικό ήθος (Merton 1973). Αυτό, προσδιορίζεται από συγκεκριμένους «κανόνες» (νόρμες), οι οποίοι μπορούν να αποδοθούν με το ακρωνύμιο **CUDOS**. Οι νόρμες είναι:

- **Δημόσιος χαρακτήρας** [**C**ommunality]: τα παράγωγα (προϊόντα) της επιστήμης απορρέουν από το κοινωνικό χαρακτήρα της επιστημονικής δραστηριότητας και δεν αποτελούν κτήμα ενός μεμονωμένου επιστήμονα/ερευνητή ή κάποιας ομάδας (αντίθεση σε πατέντες και σε αποκλειστικά δικαιώματα χρήσης των επιστημονικών/τεχνολογικών ανακαλύψεων)·
- **Καθολικότητα** [**U**niversalism]: τα κριτήρια αξιολόγησης και η αποδοχή ή απόρριψη των όποιων γνωσιακών αξιώσεων δεν θα πρέπει να εξαρτώνται από τις προσωπικές, κοινωνικές ή πολιτικές δεσμεύσεις των συμμετεχόντων στην επιστημονική δραστηριότητα·
- **Ανιδιοτέλεια** [**D**isinterestedness, έλλειψη «διαφέροντος»): ο θεσμικός έλεγχος απομακρύνει τις συνέπειες/επιπτώσεις των ιδεολογικών και προσωπικών κινήτρων των επιστημόνων·
- **Οργανωμένος Σκεπτικισμός** [**O**rganized **S**cepticism]: η θεσμική οργάνωση της επιστημονικής δραστηριότητας υποστηρίζεται από διυποκειμενικότητα [intersubjectivity] και διεπιστημονικότητα [interdisciplinarity] που βοηθούν στην πραγμάτωση των ανωτέρω κανόνων.

Ο Τύπος-2 περιλαμβάνει μια συγχρονική εκδοχή του CUDOS (Ziman, 2000), με την οποία και συγκρούεται στο πλαίσιο του ακαδημαϊκού χώρου, που αντίστοιχα αναφέρεται με το ακρωνύμιο **PLACE**. Αυτή η εκδοχή προσδιορίζεται από έναν τύπο έρευνας που αποδίδει στη γνώση τα εξής χαρακτηριστικά:

- **Κατοχυρωμένη πνευματική ιδιοκτησία** [**P**roprietary]: το παράγωγο της γνωσιακής δραστηριότητας αποτελεί *ιδιοκτησία* και επομένως δεν αποτελεί αναγκαία ένα αγαθό δημοσίου συμφέροντος, όπως χαρακτηριστικά θεωρείται η επιστημονική γνώση·
- **Γνωσιακή τοπικότητα** - περιορισμένη ευρύτητα [**L**ocal]: οι ερευνητές εστιάζουν αποκλειστικά σε τεχνικά προβλήματα, τα οποία δεν συνεισφέρουν στην αύξηση της κατανόησης γενικού τύπου επιστημονικών προβλημάτων/ζητημάτων που ενδιαφέρουν τόσο τους ειδικούς, όσο και τους μη-ειδικούς·

- **Γνωστική αυταρχικότητα** [**A**uthoritarian]: η γνώση παράγει δύναμη (εξουσία), η οποία αποδίδεται στην διευθυντική ιεραρχία των πανεπιστημίων/ερευνητικών ιδρυμάτων, περιορίζοντας την δημιουργική ελευθερία των μεμονωμένων ερευνητών·
- **Λογική της ανάθεσης** [**C**ommissioned]: οι ερευνητές καλούνται (τους ανατίθεται) η επίλυση συγκεκριμένων προβλημάτων, τα οποία δεν προσφέρουν στην αύξηση της γνώση, αλλά φιλοδοξούν να συντελέσουν στη μείωση της «άγνοιας του συγκεκριμένου» [τοπικού]·
- **Εξειδίκευση** - «κλειστού τύπου» γνώση [**E**xpert]: ο επιστήμονας προσδιορίζεται αποκλειστικά ως ειδικός και όχι ως πηγή δημιουργικότητας που στοχεύει στη γνώση.

Αυτή η «αλλαγή παραδείγματος" αναδεικνύει μια μεταστροφή προς την πλήρη διάκριση των ρόλων που επισυμβαίνουν εντός της ακαδημαϊκής ζωής· τη δημιουργία δύο διαφορετικών ακαδημαϊκών κουλτούρων. Αυτές συνδέονται με αντίστοιχες και αντιστικτικές σταδιοδρομίες, όπου προκύπτει η προτεραιοποίηση της ερευνητικής διάστασης [**researcher over lecturer**], η οποία υποστηρίζεται από μια στάση που έχει αναδειχθεί σε βασικό κανόνα της ακαδημαϊκής ζωής, το «δημοσίευση ή αφανισμός» [**publish or perish**]. Αυτού του τύπου η προσέγγιση συνδέεται με το φαινόμενο της *κατακερματισμένης επιστήμης* [**broken science**], το οποίο, με τη σειρά του, συνδέεται με το φαινόμενο του *επιστημονικού αρνητισμού* [**scientific denialism**] (Κωστέας, 2021).

4. Καταστασιακή προβληματική / ανάλυση

Στη βάση αυτής της λογικής του μετασχηματισμού μπορούμε να αναγνωρίσουμε δύο σενάρια: ένα σενάριο [**Σενάριο-1**] που περιγράφει την τρέχουσα πραγματικότητα - συγχρονική κατάσταση, όπου δεν έχει ακόμα επικρατήσει ο μετασχηματισμός, και ένα σενάριο [**Σενάριο-2**] που περιγράφει την ενδεχομενική κατάσταση μετά το μετασχηματισμό.

Στο Σενάριο-1, τα χαρακτηριστικά του Τύπου-2 θα παραμείνουν ασαφή και διασκορπισμένα και θα επικρατήσει μια ενδυνάμωση των χαρακτηριστικών του Τύπου-1. Η *δημοκρατικοποίηση* της γνώσης, εννοώντας τη σημασία της αναγνώρισης και διάχυσης της παραγόμενης γνώσης εκτός του ακαδημαϊκού χώρου, θα μεγεθυνθεί, παράλληλα με το ρόλο και τη δράση των ακαδημαϊκών εντός της κοινωνίας. Η ανώτατη εκπαίδευση θα ενστερνιστεί την τριαδική δράση (διδασκαλία, έρευνα, υπηρεσία) λόγω του κοινωνικού της ρόλου και θα επιδιωχθεί να απευθύνεται σε διαφορετικά ακροατήρια, καθιστώντας την ανώτατη εκπαίδευση περισσότερο (θεματικά) ανοικτή, όπως και (κοινωνικά) προσβάσιμη. Η ακαδημαϊκή κοινότητα θα αποτελείται από ακαδημαϊκούς με τα παραδοσιακά συμφραζόμενα του όρου, αλλά το βάρος της συμμετοχής, η πλειονότητα, θα απαρτίζεται από πολίτες που θα αναγνωρίζονται ως γνωρίζοντα υποκείμενα. Οι λέξεις κλειδιά σε αυτό το σενάριο είναι «**συνεργασία**» και «**αλληλεπίδραση**», με άμεση αναφορά στις επιστημολογικές αρχές της **διεπιστημονικότητας** και της **διυποκειμενικότητας**.

Στο Σενάριο-2, θα επικρατήσουν τα χαρακτηριστικά του Τύπου-2. Ένα συγκεκριμένο είδος γνώσης θα ευνοείται, το οποίο θα εστιάζει στην «εφαρμοστικότητα» στον «πραγματικό» κόσμο. Η *ανταποκρισιμότητα* και *αντιστοιχισιμότητα* της παραγόμενης γνώσης σε ένα περίγραμμα που ομοιάζει με την επιχειρηματική «πραγματικότητα», θα δημιουργήσει σημαντικά ζητήματα στους ακαδημαϊκούς και την κοινωνία. Η ανώτατη εκπαίδευση θα αυξήσει τις αξιώσεις για γνωσιακή εξειδίκευση. Κάποια πανεπιστήμια θα εστιάσουν στην έρευνα, κάποια στη διδασκαλία, ανταποκρινόμενα σε ανάγκες που άπτονται απαιτήσεων χρηστικότητας και μεγιστοποίησης του οφέλους της διαδικασίας παραγωγής γνώσης. Βασικές (συγκροτητικές) αξίες, όπως η ακαδημαϊκή ελευθερία, θα βρεθούν σε διακινδύνευση, καθώς δεν θα κατέχουν μια κεντρική θέση ή θα προκύπτουν ως απαραίτητες για την παραγωγή γνώσης σε ένα μοντέλο που θα προσομοιάζει με το επιχειρηματικό. Το βασικό ζητούμενο είναι να παράγεται «ασφαλής» γνώση (μέσα από «ασφαλή» έρευνα), η οποία μπορεί να οδηγήσει σε αύξηση της χρηματοδότησης και θα ευνοείται η εφαρμοσιμότητα των ερευνητικών επιλογών. Αντιστοίχως, θα επιλέγονται πεδία που θα έχουν προστιθέμενη αξία και

όποια πεδία βρεθούν εκτός μοντέλου θα εγκαταλειφθούν, αποτελώντας ακαδημαϊκή «πολυτέλεια». Η λέξη κλειδί σε αυτό το σενάριο είναι η «**ανταγωνιστικότητα**».

Στον Τύπο-2, η «κοινωνία της γνώσης» θα περιέλθει σε μια κατάσταση όπου η Ακαδημία θα αποτελεί παρελθόν και οι ακαδημαϊκοί (μεμονωμένα) θα έχουν τον πρώτο λόγο προσελκύοντας με τις προσωπικές τους ικανότητες χρηματοδότηση από ποικίλες πηγές, αλλά πάντοτε εντός ενός πολύ καλά συγκροτημένου θεσμικού πλαισίου (οργανισμοί εντός των οποίων προοδεύουν οι ερευνητές). Αυτού του τύπου η παραγωγή γνώσης θέτει σοβαρά ζητούμενα για την επιστημονική πρόοδο, με το να αναδεικνύεται εξαιρετικά συντηρητική (risk aversive) αναφορικά με τις ερευνητικές της επιλογές. Η βασική επιδίωξη θα είναι η παραγωγή ωφέλιμης γνώσης, η οποία θα είναι ταυτόχρονα εφαρμόσιμη, αντιστοιχιστική και ανταποκρισιμη στις «πραγματικές» ανάγκες της κοινωνίας. Η εκπαιδευτική αξιολογία θα απομακρυνθεί από το *ιδανικό* της παραγωγικής και αναπαραγωγικής εκμάθησης με στόχευση την πρόοδο της γνώσης (καθαυτό ιδανικό), αλλά θα εστιάζει στη διαμόρφωση και απόκτηση δεξιοτήτων που θα βεβαιώνουν τα πανεπιστήμια με τη μορφή πτυχίων.

Αυτού του τύπου ο μετασχηματισμός, ωστόσο, δεν διαφοροποιεί μόνο το περιεχόμενο και τη στόχευση της γνωσιακής διαδικασίας και δραστηριότητας, αλλά μας εισάγει σε έναν εντελώς διαφορετικό τρόπο ακαδημαϊκής ζωής. Πολλοί από τους «παλιούς» θεσμούς –πανεπιστήμια, ερευνητικά κέντρα, ινστιτούτα– θα παραμείνουν στη θέση τους, αλλά θα λειτουργούν με εντελώς διαφορετικό τρόπο. Αυτή η *παραδειγματική μεταστροφή* αποκαλείται «μετα-ακαδημαϊκή επιστήμη».

Η «μετα-ακαδημαϊκή επιστήμη» αποτελεί ένα τύπο θεωρητικοποίησης και πρακτικής που δίνει προτεραιότητα στην έρευνα, η οποία καθοδηγείται από τη χρησιμότητα και έναν πολιτικό και οικονομικό πραγματισμό. Σε αυτό το περίγραμμα, τα ερωτήματα που θα τίθενται δεν θα προκύπτουν από την «απορία» του ερευνητή (από την ανάγκη ανακάλυψης του άγνωστου), αλλά την «πρακτική αναγκαιότητα». Τέτοιου είδους «πρακτική αναγκαιότητα» υπαγάγει την επιστήμη στην υπηρεσία του έθνους-κράτους ως την κινητήριο δύναμη εντός ενός εθνικού συστήματος «έρευνας και ανάπτυξης», μιας πλουτοπαραγωγικής τεχνο-επιστημονικής μηχανής προς όφελος της ευρύτερης οικονομίας.

5. Αντίλογος

Ωστόσο, απέναντι στον προβληματισμό της εναλλαγής του ακαδημαϊκού παραδείγματος υφίσταται και ο αντίλογος που αρθρώνεται ως μια προτροπή για αποφυγή ενός «ηθικού πανικού» που μπορεί να καταλάβει την «παλαιά Ακαδημία». (Nowotny).

Η βασική επιχειρηματολογία εξαντλείται στη συγκρότηση ενός «αφηγήματος εμπλουτισμού»: ο καινοφανής τύπος παραγωγής γνώσης (Τύπος-2) δεν θα αντικαταστήσει τον Τύπο-1, αλλά θα τον εμπλουτίσει. Αυτή η προσέγγιση βασίζεται στην απόφανση ότι το σύστημα παραγωγής γνώσης αποτελεί ένα σύστημα «κοινωνικής διασποράς». Ενώ η παραγωγή γνώσης στην προηγούμενη της μορφή περιοριζόταν σε πρωτίστως επιστημονικούς θεσμούς (πανεπιστήμια, κρατικά ιδρύματα ερευνών, βιομηχανικά ερευνητικά εργαστήρια) και συγκροτούνταν στη βάση στενών επιστημονικών πεδίων, η νέα χωροθέτηση, που θα ακολουθείται από νέες πρακτικές και αρχές, θα είναι περισσότερο ετερογενής. Θα μπορούσε να γίνει αποδεκτό ότι η επιστήμη, καθώς διακρίνεται από μια εγγενή ετερογένεια και επισυμβαίνει με διαφορετική ένταση, θα πρέπει να διευρύνει την οπτική και το περιεχόμενο της για να ανταποκρίθεί με επιτυχία στο κοινωνικό της ρόλο. Η αξιοπιστία της επιστήμης θα παραμείνει αδιαμφισβήτητη, αλλά προκειμένου να καλύψει τις προσδοκίες της κοινωνίας αναφορικά με τα γνωσιακά και τεχνολογικά παραγόμενα αποτελέσματα, όπως και να εξηγήσει επαρκώς πως αυτά επενεργούν στη ζωή των ανθρώπων, η επιστήμη επιπροσθέτως θα πρέπει να αναδειχθεί σε «κοινωνικά εύρωστη».

Επιπροσθέτως, η «μετα-ακαδημαϊκή επιστήμη» προέκυψε μέσα από την ακαδημαϊκή επιστήμη και απο-

τελεί εποικοδόμημα της. Αυτό την έφερε αντιμέτωπη με ισχυρές πιέσεις προερχόμενες από το κράτος, την κοινωνία, τους διάφορους τομείς της οικονομικής δραστηριότητας και, κυρίως, την έφερε αντιμέτωπη με πιέσεις που προέρχονται από την οικονομική παγκοσμιοποίηση. Ωστόσο, σε τελική ανάλυση, η πραγματική επιστήμη, εννοώντας την «εξαιρετική» επιστήμη (επιτυχημένη) δεν είναι μόνο κοινωνικά εύρωστη, αλλά και επιστημονικά εύρωστη. Η αναζήτηση της αριστείας χρειάζεται έναν αυτόνομο χώρο, όπου η «απορία» (περιέργεια) μπορεί να αποτελεί την κινητήριο δύναμη. Αλλά αυτός ο αυτόνομος χώρος δεν αποκτάται χωρίς κόστος. Χρειάζεται να καλλιεργηθεί, και η καλλιέργεια εξαρτάται μεταξύ άλλων από ανταγωνισμό και επιλογή. Τα μεγάλα άλματα στην επιστημονική κατανόηση εξαρτώνται από την ορθή επιλογή των ερευνητικών προτεραιοτήτων και του σωστού ερευνητικού ερωτήματος. Εξαρτώνται από το άτομο που τα επιδιώκει, αλλά επίσης από το σωστό άτομο που καταφέρνει να χρηματοδοτηθεί για να καταστεί κάτι τέτοιο εφικτό.

6. Επίλογος

Από την, έστω και περιορισμένη λόγω των απαιτήσεων της διάλεξης, ανάλυση των Τύπων-1 και 2, όπως και της ανάδειξης των Σεναρίων-1 και 2 που παρακολουθούν αντίστοιχους κανόνες, οι οποίοι συγκροτούν συγκεκριμένο «επιστημονικό ήθος» –CUDOS και PLACE– μπορούμε να καταλήξουμε σε κάποια αρχικά συμπεράσματα αναφορικά με την προσέγγιση και τις προτεραιότητες τόσο των νομοθετικών πρωτοβουλιών, όσο και των συνοδευτικών ερευνών που είδαν το φως κατά τη διάρκεια της τελευταίας δεκαετίας, η οποία διαθέτει, επιπλέον, την ιδιαιτερότητα να αποτελεί και μια δεκαετία «κρίσης και διακινδύνευσης» σε πολλά και διαφορετικά επίπεδα.

Αρχικά, αναφερόμενοι στην τάση που επικρατεί, και οι τρεις νόμοι διατηρούν παρόμοια στόχευση με επιμέρους διαφορές στην ένταση (ν. 4485/2017). Παρακολουθούν και αναπαράγουν τη διαρκή συζήτηση για την «πορεία» του Δημόσιου Πανεπιστημίου, στην οποία διατηρούν τον πρώτο λόγο πολιτικοί και υπηρεσιακοί παράγοντες, όπως και ακαδημαϊκοί με ρόλο διαχειριστικό και δευτερευόντως ακούγονται φωνές από τον ακαδημαϊκό και ερευνητικό χώρο, οι οποίες, ακόμα και όταν συμμετέχουν, αναγκαστικά εντάσσονται σε επίπλαστα δίπολα που αναπαριστούν ιδεολογικές αξιώσεις και κομματικές αναγκαιότητες. Άξιο λόγου αποτελεί και η αυξητική τάση που παρατηρείται στην ένταξη στη συζήτηση θεσμικών παραγόντων που ανήκουν στους κλάδους της χρηματοοικονομικής [finance] και βιομηχανίας. Ενδεικτικό αυτού είναι η ένταξη των νομοθετικών παρεμβάσεων (κυρίως ο ν. 4957/2022, με πολύ συγκεκριμένες παρεμβάσεις) στον εθνικό αναπτυξιακό σχεδιασμό.

Το διακύβευμα που αναδεικνύεται είναι πολύ συγκεκριμένο: τι είδους πανεπιστήμιο είναι πολιτικά, οικονομικά και κοινωνικά αποδοτικότερο. Η καταστασιακή προβληματική, δυστυχώς, αφήνει εκτός μια παράμετρο που είναι εξέχουσας σημασίας: τι είδους πανεπιστήμιο είναι ***γνωσιακά*** αποδοτικότερο.

Τα πανεπιστήμια αποτελούν τον κατεξοχήν χώρο παραγωγής και αναπαραγωγής πρωτότυπης γνώσης. Η γνώση που προκύπτει από καινοφανή έρευνα, συνήθως, βρίσκεται σε ένα εξαιρετικά αρχικό στάδιο για να εκτιμηθεί και αξιολογηθεί ως επιτυχημένη ή μη. Αυτό δημιουργεί κάποιες σοβαρές συνέπειες. Ο πολιτικός και οικονομικός «χρόνος» είναι πολύ διαφορετικός από τον επιστημονικό «χρόνο». Δεν είναι εφικτό ερευνητικά προγράμματα να αποδίδουν καρπούς εντός ενός χρονικού διαστήματος που μπορεί να αποδώσει «πολιτικούς» και «οικονομικούς» καρπούς. Μια ενδεχομενική λύση σε αυτήν την προβληματική μπορεί να αναδειχθεί η ανάπτυξη «θερμοκοιτίδων» [**incubators**] με τη δημιουργία συνεργειών μεταξύ πανεπιστημίων και θεσμικών παραγόντων της «αγοράς» για την ανάπτυξη και εκμετάλλευση καινοφανών ιδεών ή/και ερευνητικών παραγώγων, κάτι που δεν είναι εφικτό να αναλυθεί επαρκώς στο πλαίσιο της παρούσας διάλεξης.

Αναφορικά με το ερώτημα αν και κατά πόσο η πανδημία άλλαξε τα δεδομένα, θα μπορούσε να αναφερθεί ότι η πανδημία απλώς επιτάχυνε εξελίξεις που είχαν ήδη δρομολογηθεί από τις προηγούμενες δεκαε-

τίες (τόσο στο εξωτερικό, όσο και στην Ελλάδα). Η μεταστροφή από ένα πανεπιστήμιο υψηλής έντασης γνώσης σε ένα πανεπιστήμιο υψηλής έντασης αποδοτικότητας έχει αφετηρία την προ-πανδημική εποχή. Και τότε, η συζήτηση γύρω από την αξία του πανεπιστημίου αξίωνε την «αλλαγή παραδείγματος» και την έμφαση στην απόκτηση δεξιοτήτων και την κάλυψη απαιτήσεων που σχετίζονταν άμεσα με την αγορά εργασίας, ανάλογα τις εποχιακές ανάγκες. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η δημιουργία προγραμμάτων πρακτικής άσκησης και η έναρξη λειτουργίας των «Γραφείων Διασύνδεσης».

Εν κατακλείδι, και προς επίρρωση του προβληματισμού που αναδείξαμε με την παρούσα εισήγηση, θα άξιζε να παρατεθεί ένα χαρακτηριστικό απόσπασμα από ένα κείμενο αντίστοιχης προβληματικής που υπογράφει ο Steve Fuller (2003: 26-27): (…) «η επιστήμη μπορεί να επιτύχει ως επιταχυντής της οικονομικής παραγωγικότητας ή/και ως ένα κεϋνσιανού τύπου εγχείρημα με στόχο τη δημιουργία θέσεων εργασίας για το πλεονάζον, επιστημονικά “υπερ-εκπαιδευμένο”, ανθρώπινο δυναμικό. Και προφανώς, η επιστήμη μπορεί να επιτελεί ταυτόχρονα αρκετούς κοινωνικούς ρόλους, αν και όχι το ίδιο επιτυχημένα. Ωστόσο, η επιτυχία της επιστήμης ως πηγή κοινωνικής διακυβέρνησης και μοχλού οικονομικής ανάπτυξης έλαβε χώρα εις βάρος της ανάπτυξης της ίδιας ως γνωσιολογικού θεσμού».

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Danchev, S., Θωμαϊδου, Φ., Παρατσιώκας, Ν. & Πέππας, Κ. (2017). *Τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα - Επιπτώσεις της κρίσης και προκλήσεις*. Αθήνα: Ίδρυμα Οικονομικών & Βιομηχανικών Ερευνών.

Fuller, S. (2003). Karl Popper and the Reconstitution of the Rationalist Left. *Science Studies*, Vol. 16 (2003) No. 1, 22–37.

Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P. & Trow, M. (1994). *The New Production of Knowledge - The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. London: Sage Publications

Merton, R., K. (1973). *The Sociology of Science - Theoretical and Empirical Investigations*. Chicago - London: The University of Chicago Press.

Nowotny, H., Scott, P. & Gibbons, M. (2001). *Re-Thinking Science: Knowledge and the Public in an Age of Uncertainty*. UK - USA: Polity Press.

Ziman, J. (2000). *Real Science - What it is, and what it means*. UK: Cambridge University Press.

Κωστέας, Β. (2021). *Ελευθερία και Δικαιοσύνη στο πλαίσιο της Ανοικτής Κοινωνίας*. (Διδακτορική διατριβή). Ανακτήθηκε από Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών https://www.didaktorika.gr/eadd/ - doi: 10.12681/eadd/49559

Ν. 4009/2011. Δομή, λειτουργία, διασφάλιση της ποιότητας των σπουδών και διεθνοποίηση των ανωτάτων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Εφημερίδα της Κυβέρνησης (ΦΕΚ 195/Α/6-9-2011).

Ν. 4485/2017. Οργάνωση και λειτουργία της ανώτατης εκπαίδευσης, ρυθμίσεις για την έρευνα και άλλες διατάξεις. Εφημερίδα της Κυβέρνησης (ΦΕΚ 114/Α/4-8-2017).

Ν. 4957/2022. Νέοι Ορίζοντες στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα: Ενίσχυση της ποιότητας, της λειτουργικότητας και της σύνδεσης των Α.Ε.Ι. με την κοινωνία και λοιπές διατάξεις. Εφημερίδα της Κυβέρνησης (ΦΕΚ 141/Α/21-7-2022).

Βασίλης Κωστέας, PhD
Κοινωνική Επιστημολογία / Κοινωνιολογία της Επιστήμης
vkosteas@pspa.uoa.gr

Η προβληματική της εκπαίδευσης μετά την πανδημία: Η κρίση, οι επι-κρίσεις και οι ενδεχόμενες απο-κρίσεις σε κρίσιμα ερωτήματα. Το εγχείρημα μιας κοινωνιολογικής προσέγγισης.

Σιμάκης Συμεού

Περίληψη

Κατά την πρόοδο της εισήγησης αυτής, θα επιχειρηθεί να γίνει μια προσέγγιση των φαινομένων που συνυφαίνονται στον κοινωνικό καμβά, με τα ποικιλότροπα ζητήματα που, ενδεχομένως, αναπτύσσονται, προϊούσης της διαδικασίας υπέρβασης της πανδημικής κρίσης.
Η εκπαιδευτική διαδικασία, ως μια κατ' εξοχήν κοινωνική εργασία, στη διασύνδεσή της με τα όσα η πανδημική κρίση επέφερε, συχνά ως δυσεπούλωτες, πυορροούσες πληγές, εξετάζεται, αν και σε ποιο βαθμό επηρεάστηκε, από την οικονομικοκοινωνική κρίση που επέφερε η πανδημία.
Η Υγειονομική, εξέθρεψε, πιθανότατα, μια τεράστια Οικονομική κρίση και διαφοροποίησε εκπαιδευτικές διαδικασίες. Χρειάστηκε, αναπόδραστα, αναπροσαρμογή στοχεύσεων, μεθοδολογίας και μέσων υλοποίησης (πβ τηλεκπαίδευση κ.τ.σ.)
Οι κοινωνικές ανισότητες (και τα προκύπτοντα προβλήματα, που οξύνθηκαν και επ(ι)/εν/εκ-τάθηκαν. Η κοινωνική χαρτογράφηση της σχολικής τάξης (Συμεού 2016), υπό το φως των νέων δεδομένων που προκύπτουν από την πανδημική κρίση στην κοινωνία και τη μικρογραφία της, την εκπαιδευτική κοινότητα, τη σχολική μονάδα, τη σχολική τάξη. Το εγχείρημα της υπέρβασης των προβλημάτων, μέσα από μια κοινωνιολογική προσέγγιση της μετα-πανδημικής εκπαίδευσης και των «καλών πρακτικών» που (θα) ακολουθούνται.
Δεν είναι καθόλου μικρής σημασίας, το κοινωνικό προφίλ του υποκειμένου μάθησης, υπό το πρίσμα των δεδομένων που διαμόρφωσε η κρίση της πανδημίας. Ο κοινωνικός ιστός, η διάρρηξή του, οι κοινωνικές ανισότητες, η κοινωνική προέλευση των υποκειμένων.
Η εστίασή μας, θα είναι, ειδικότερα, εστιασμένη στα φαινόμενα που προσημειώθηκαν, ενταγμένα στο σώμα της κυπριακής κοινωνίας και το κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα, με ό, τι αυτό συνεπάγεται.

Λέξεις – Κλειδιά: Πανδημική, υγειονομική, οικονομική και ανθρωπιστική κρίση, κοινωνική χαρτογράφηση σχολικής τάξης, κοινωνική και μαθησιακή επίδοση σε διαδικασία συν ανάγνωσης.

Abstract

In the progress of this proposal, an approach is attempted to the phenomena that are interwoven in the social canvas with the diverse issues and, possibly, problems that develop, resulting from the process of overcoming the pandemic crisis.
The educational process, as a highly and preeminently social work in its connection with what the pandemic crisis brought about, often as difficult-to-heal wounds and/or festering wounds, is examined, whether, to what extent and how it was affected, during the social-economic crisis caused by the pandemic.
The health crisis probably fostered a huge financial crisis and differentiated educational processes, inevitably requiring a readjustment of goals, methodology, means of implementation.
Phenomena such as achievement, the learning process, school violence and delinquency, school bullying, aspects of social reproduction and other related issues must now inevitably be seen in a new light, given the new conditions created and through a social graph of their challenge subject(s), production and creation; on the basis of school reality and class, possibly also through social deviations. These new conditions may be:
The "old" and "new" handicap created/formed in the post-pandemic period and the attempt/attempts to overcome it. The psychosociogram of the "delinquent" student and/or the subject of school violence. The social mapping of the school classroom (and its corresponding management) in the light of the new data arising from the pandemic

crisis in society and its micrograph, the educational community, the school unit, the school classroom. The project of overcoming the problems, through a sociological approach to post-pandemic education and the "good practices" that will be followed accordingly.
In this context, a co-reading – co-management of issues and problems related to the learning process will be attempted as well.
The social profile of the child as a learning subject is not at all of little importance in the light of the (new) data shaped by the pandemic crisis, such as, the social web, its rupture, social inequalities, the social origin of the subjects.

Keywords: Pandemic, humanitarian crisis, social mapping of classroom, social and learning performance in a co-reading process.

1. Εισαγωγή

Αφετηρία και νηματο-δότηση της σκέψης μας, καθώς επιχειρούμε να διαμορφώσουμε το πλαίσιο εισαγωγής και προσδιορισμού της σχέσης μεταξύ της πανδημικής κρίσης και της εκπαίδευσης, είναι το γενικό θέμα αυτού του Συνεδρίου: **«Η εκπαίδευση σε κατάσταση εκτάκτου ανάγκης: κοινωνιολογικές αναγνώσεις».**

Η ίδια η έκφραση «κατάσταση εκτάκτου ανάγκης», παραπέμπει σε «θέατρο πολέμου» και αγωνιώδεις προσπάθειες υπέρβασης των οδυνηρών επιπτώσεών του, οι οποίες, τις πιο πολλές φορές, συνιστούν πυορροούσες κοινωνικές πληγές.

Εξάλλου, φτάνει να σκεφτεί κανείς ότι (και αυτό τούτο) το 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης «εξ ανάγκης και μόνο» έλαβε μορφή διαδικτυακή και πραγματοποιήθηκε, με τη συνδρομή της τεχνολογίας και των τηλεπικοινωνιακών υποδομών.

Ενθουσιασμένοι για την υλοποίησή του, παρά τις δυσκολίες, που ευτυχώς δεν κατέστησαν ανυπέρβλητες αλλά πάντα με την υποσημείωση ότι του δώσαμε αυτή τη μορφή και το διεξαγάγαμε κατ' αυτό τον τρόπο, «την ανάγκην φιλοτιμίαν ποιούμενοι»...

Από αυτή την ίδια τη διατύπωση του επιμέρους, του ειδικού θέματος που θα διεξέλθουμε στη συνέχεια, επιχειρώντας μια κοινωνιολογική προσέγγιση κάποιων σημαντικών πτυχών και παραμέτρων του, εισάγεται στη συζήτησή μας το πλαίσιο προβληματισμού, αναφορικά με τις απαντήσεις που μπορούμε να δώσουμε σε κρίσιμα-καίρια ερωτήματα που προβάλλονται ως – και είναι – καθοριστικά. Καθόλου τυχαία η υπαινικτική αναφορά μας στη σχέση ανάμεσα στην πανδημία και την εκπαίδευση, με ουσιώδη και εμφατική προβολή της «κρίσης», ως κύριας προσδιοριστικής συνιστώσας, το αποτέλεσμα αυτής της σχέσης. Η έννοια της κρίσης, δια-δηλώνει, τουλάχιστον, μια ανισορροπία της και αρκετές, ενδεχομένως, δυσλειτουργίες που την οριοθετούν ή/και την καθορίζουν.

Πολύτιμη αρωγή και σημαντικότατη συνδρομή, συνεισφέρει στην πραγμάτευσή μας, η σκοποθεσία του Συνεδρίου, όπως τέθηκε και προβάλλεται στην εισαγωγική προθήκη του: *«...αποτελεί η ανάδειξη των διαστάσεων της πανδημικής κρίσης στο σχολείο και την κοινωνία. Η πανδημία αποτέλεσε μια πρωτόγνωρη κατάσταση σε παγκόσμιο επίπεδο, η οποία επηρέασε όλους τους τομείς της κοινωνίας, μεταξύ των οποίων και το σχολείο...».*

Και μετά την πανδημία τι; Ιδού ένα εισαγωγικό ερώτημα εκκίνησης του πλαισίου προβληματισμού, σε μια δια-πραγμάτευση σχετικά με την παιδεία και την εκπαίδευση, όπως αυτή καταγράφεται, αν βέβαια κάνουμε μια υπόθεση, που να συγκεντρώνεται σε μια θριαμβευτική συμπερασματική αναφορά ότι έχουμε πλέον απαλλαγεί οριστικά από αυτήν και ότι την έχουμε θέσει στο χρονοντούλαπο της ιατρικής –ή μήπως όχι μόνο αυτής– ιστορίας.

Είναι όμως κι ένα άλλο ερώτημα, συναφές, με παράφραση ενός πασίγνωστου ποιητικού, καβαφικού στίχου: και τώρα τι θα γίνουμε χωρίς πανδημία;

Στα τόσα προβλήματα που παρουσιάζονταν αναφορικά με την παροχή παιδείας και εκπαίδευσης, αυτή (η πανδημία) ήτο(ν) μια κάποια λύσις! Μπορούσε να αιτιολογήσει ή και σε στιγμές απόγνωσης για τα πτωχά αποτελέσματά μας σχετικά, να την προβάλουμε και ως δικαιο-λόγηση των αστοχιών μας, ακόμη και των ελλειμματικών ή/και προβληματικών, περί την εκπαίδευση, εφαρμογών μας.

Κατά την πρόοδο της εισήγησης αυτής, θα επιχειρηθεί, λοιπόν, να γίνει μια προσέγγιση των φαινομένων που συνυφαίνονται στον κοινωνικό καμβά και αφορούν στην παιδεία και την εκπαίδευση, με τα ποικιλότροπα ζητήματα και, ενδεχομένως, προβλήματα που αναπτύσσονται, προϊούσης της διαδικασίας υπέρβασης της πανδημικής κρίσης.

Στο πλαίσιο αυτό θα επιχειρηθεί μια συν ανάγνωση – συν διαχείριση ζητημάτων και προβλημάτων που αφορούν στη μαθησιακή διαδικασία, (Συμεού 2018), υπό το φως της κοινωνιολογικής προ-επ-έκτασής τους, καθώς η θεώρηση και πραγμάτευσή τους δεν μπορεί παρά να συμπεριληφθεί στη βάση των δεδομένων που η πανδημική κρίση συσσώρευσε στο κοινωνικό σώμα, στο κοινωνικό οικοδόμημα.

Να ξεκινήσουμε, άραγε, από ένα «τσιτάτο κλισέ» που η κυρίαρχη ιδέα να συμπυκνώνεται στη φράση: πανδημία και εκπαίδευση είναι δυο συγκοινωνούντα δοχεία;

Τότε, φυσικά και επειδή δεν θέλουμε πολύ να μεταβούμε άμεσα στον βολικό ισχυρισμό ότι το νερό στο ένα δοχείο, καθώς εκχύνεται, θα διαμορφώσει, θετικά ή αρνητικά, την ποιότητα και του αντίστοιχου στο άλλο δοχείο, πολύ εύκολα θα καταλήγαμε στην «ωχαδελφική» διαχείριση των πτωχών μαθησιακών αποτελεσμάτων μας, κάνοντας μια περιορισμένης (επιστημονικής και ηθικής βέβαια) επάρκειας και ευθύνης, αυτο-απολογιστική κρίση.

Η εκπαιδευτική διαδικασία, ως μια άκρως και κατ’ εξοχήν κοινωνική εργασία, στη διασύνδεσή της με τα όσα η πανδημική κρίση επέφερε, συχνά ως δυσεπούλωτες –ή/και πυορροούσες– πληγές, εξετάζεται, αν και σε ποιο βαθμό αλλά και με ποιο/ποιους τρόπο/-ους επηρεάστηκε, στη διάρκεια της οικονομικοκοινωνικής κρίσης, που επέφερε η πανδημία. Καθόλου τυχαία, αυτή η κρίση, δεν υψώθηκε στη σφαίρα ανάλυσης και πραγμάτευσής της, ως Ανθρωπιστική.

Η Υγειονομική εξέθρεψε πιθανότατα μια τεράστια Οικονομική κρίση και διαφοροποίησε εκπαιδευτικές διαδικασίες, αναπόδραστα δε, χρειάστηκε αναπροσαρμογή στοχεύσεων, μεθοδολογίας, μέσων υλοποίησης (πβ τηλεκπαίδευση) κ.τ.σ.

Φαινόμενα, όπως η επίδοση, η μαθησιακή διαδικασία, η σχολική βία και παραβατικότητα, ο σχολικός εκφοβισμός, (Συμεού 2020, Αρτινοπούλου 2001, Georgiou 2008, Παραδεισιώτη -Τζιόγκουρος 2008, Θάνος, 2011, 2012), πτυχές της κοινωνικής αναπαραγωγής (Bourdieu 2014) και άλλα συναφή ζητήματα, αναπόφευκτα πρέπει πλέον να ιδωθούν υπό νέο πρίσμα, δεδομένων των νέων συνθηκών που δημιουργήθηκαν και μέσα από ένα κοινωνικό γράφημα του/των υποκειμένου/-ων πρόκλησης, παραγωγής και δημιουργίας τους· στη βάση της σχολικής πραγματικότητας και της τάξης, ενδεχομένως και (δια των κοινωνικών αποκλίσεων).

Η/μία προτεινόμενη αντ-από-κριση, με κατάθεση θετικής αντι-προσφοράς. Οι κοινωνικές ανισότητες και τα προκύπτοντα προβλήματα, που οξύνθηκαν και επ(ι)/εν/εκ-τάθηκαν, λόγω της πανδημικής κρίσης. Το «παλαιό» και το «νέο» handicap, που δημιουργείται/διαμορφώνεται στην μετα-πανδημική περίοδο και η προσπάθεια/οι προσπάθειες υπέρβασής του. Το ψυχοκοινωνιογράφημα του «παραβατικού» μαθητή ή/και του υποκειμένου της σχολικής βίας. Η κοινωνική χαρτογράφηση της σχολικής τάξης (και η ανάλογη διαχείρισή της) υπό το φως (και) των νέων δεδομένων που προκύπτουν από την πανδημική κρίση

στην κοινωνία και τη μικρογραφία της, την εκπαιδευτική κοινότητα, τη σχολική μονάδα, τη σχολική τάξη (Συμεού 2016, 2018, 2020). Το εγχείρημα της υπέρβασης (πάνω και πέρα) των προβλημάτων), μέσα από μια κοινωνιολογική προσέγγιση της μετα-πανδημικής εκπαίδευσης και των «καλών πρακτικών» που (θα) ακολουθούνται σχετικά, με την ανάλογη μεθοδολογία.

Η επιστημονική-παιδαγωγική διερεύνηση, μέσω της κοινωνικής χαρτογράφησης της σχολικής τάξης, παρέχει μια ασφαλή βάση για να τεθούν τα ποικιλότροπα ζητήματα, σε προβολή και προοπτική ορθολογικής διαχείρισής τους (Συμεού 2016). Θα διερευνηθεί το κοινωνικό background (υπόβαθρο) των υποκειμένων, η κοινωνική τους προέλευση –τα κοινωνικά προσδιοριστικά στοιχεία που τα οριοθετούν.

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν επίσης, ο «κώδικας επικοινωνίας», τα απαιτούμενα από το εκπαιδευτικό σύστημα, (Bernstein 1971, 1991) η απόρριψή του από το υποκείμενο έκφρασής της και η εξ αυτού παραγόμενη, ή/και προκύπτουσα, άρνηση θετικής αντ-απόκρισης). Δεν είναι καθόλου μικρής σημασίας το κοινωνικό προφίλ του παιδιού ως υποκειμένου μάθησης υπό το πρίσμα των (νέων) δεδομένων) που διαμόρφωσε η κρίση της πανδημίας. Ο κοινωνικός ιστός, η διάρρηξή του, οι κοινωνικές ανισότητες, η κοινωνική προέλευση των υποκειμένων. Η εστίασή μας θα είναι ειδικότερα εστιασμένη στα φαινόμενα που προσημειώθηκαν, ενταγμένα στο σώμα της κυπριακής κοινωνίας και το εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου, με ό, τι αυτό συνεπάγεται και σε ό, τι το αφορά, στο πλαίσιο διερεύνησης που προδιαγράψαμε.

2. Το πλαίσιο του προβληματισμού σε ανάπτυξη

2.1 ***Π.Π., κ.Π., μ.Π.: Προ Πανδημίας, Κατά (τη διάρκεια της) Πανδημίας, Μετά (την) Πανδημία!***

[Ένα άλλο π.Χ ή μ.Χ, το επονομαζόμενο, πιά, π.Π. και μ.Π]

Όπως, ενδεχομένως: ένα άλλο Π.Χ.(όπου -Χ- Χιροσίμα ή Χριστός…).

Η πραγμάτευση του θέματος της ρίψης της Ατομικής Βόμβας, στη διάρκεια του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου και το πλαίσιο προβληματισμού, σχετικά με τις ποικιλότροπες και σε πολλά πεδία-επίπεδα προεκτάσεις και συνέπειές της, έγινε πριν αρκετά χρόνια από τον Ι.Μ. Παναγιωτόπουλο. Ο υπαινιγμός είναι σαφής και τον δανειζόμαστε, μεταφέροντας το πνεύμα του εμφατικού λόγου στην πανδημία και τις συνέπειες/επιπτώσεις της.

Ούτε εκεί, ούτε εδώ, υπάρχει πρόθεση αλλαγής της χρονολόγησης και του τρόπου που γίνεται, με κριτήριο το στίγμα που επέφερε στην ανθρωπότητα η γέννηση του Χριστού.

Εισάγοντας στη συζήτησή μας τέτοιες αναλογίες και με αυτές τις εμφατικές αναφορές στα ορόσημα της Ιστορίας (Γέννηση του Χριστού, Ρίψη ατομικής βόμβας στη Χιροσίμα και τώρα στην πανδημία, προσδιορίζουμε την έκταση της κοινωνικής τομής που επέφερε, τις πληγές που δημιούργησε και τη διαμόρφωση ενός νέου κοινωνικού πλαισίου, μέσα στο οποίο, θέματα, όπως η παιδεία και η εκπαίδευση, η Αγωγή, η Κοινωνικοποίηση, η μαθησιακή διαδικασία και οι μεταβολές, που ενδεχομένως/ή/κατά πολλούς αναμφίβολα προκλήθηκαν με αυτή (την πανδημία), να ανα-απο-δεικνύεται ως βασική «υπεύθυνη».

3. Η κοινωνική αναφορά της Πανδημίας – πανδημικής κρίσης και οι προ(επ)εκτάσεις της στην παιδεία-εκπαίδευση…

3.1 *Η πανδημία του Κορωνιού: οι κοινωνικές προεκτάσεις, οι επιδράσεις, η διαμόρφωση νέων συνθηκών και κοινωνικών δεδομένων, η κρίση, (υλική αλλά και πνευματική), σε επίπεδο οικονομικό αλλά και ιδεο-λογικό, πνευματικό, οι ανισότητες κ.α.σ.* (Κυρίδης 2011, Σιάνου 1998, 2006 και Συμεού 2015)

Καθόλου τυχαία δεν ονοματίζουμε φαινόμενα και γεγονότα, επιλέγοντας γλωσσικά σημεία αναφοράς

στην κύρια έννοια, που την προσδιορίζουν χαρακτηριστικά και, συχνά, καθοριστικά. Τα επίθετα, εν προκειμένω, προσδίδουν ένα ιδιαίτερο κοινωνικό προσδιορισμό και οριοθέτηση, καθιστώντας τη σημασία του ουσιαστικού, ουσιαστικότερη! Μιλώντας –επί παραδείγματι– για μεταπολεμική κοινωνία, προδιορίζουμε χρονικά τις δια-μετα-μορφώσεις, τους μετασχηματισμούς που η κοινωνία επι-δέχεται, σε πλείστα πεδία και τομείς: λογοτεχνία, πολιτισμική παραγωγή και δημιουργία, τέχνη, εποχή κ.τ.σ. Στην πραγματικότητα η αναφορά μας γίνεται για το διαμορφούμενο κοινωνικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο γίνονται εργασίες, διαδραματίζονται (πιο συγκεκριμένες) ενέργειες, ανα-λαμβάνονται έργα, πραγματοποιούνται δράσεις και δραστηριότητες, υλοποιούνται σχεδιασμοί, που προγραμματίζονται, ως προκύπτοντες εκ της κοινωνικής θέσης και των εξ αυτής ρόλων.

Μια ειδικότερη, σχετικά, επικέντρωση στην Παιδεία και την Εκπαίδευση δίνει ανάλογη τροφή για σκέψη και προβληματισμό, αν θέσουμε τον επιθετικό-κοινωνικό προσδιορισμό «Μεταπολεμική», «προπολεμική», «του μεσοπολέμου», η πριν και μετά το ’22 (γενιά-η γενιά του ’30), η (γενιά του ’40 κ.λπ. Ή ακόμη – αν μιλάμε για την Κύπρο, η προ και μετά το’ 74 κοινωνία ή /και η μετά την ένταξη της Κύπρου, ως πλήρες μέλος της Ε.Ε.

Και οι μεταρρυθμίσεις που πραγματοποιήθηκαν, ενδεχομένως και λόγω απορ-ρυθμίσεων, που προκάλεσαν τα προκύπτοντα από τα **ιστορικά ορόσημα.**

Πρόκειται στην ουσία για τη σηματοδότηση μιας εποχής, η νοηματοδότηση ενός ή πλειάδας φαινομένου-ων, θεσμών, αξιών, στάσεων, αξιολογήσεων, γεγονότος/-ων κ.τ.σ.

Τι άφησε, λοιπόν, σχετικά, πίσω της η πανδημία, οι κοινωνικές προεκτάσεις και η εστίαση-επικέντρωση στα θέματα της παιδείας - εκπαίδευσης; Αυτό είναι το μέγα αλλά και πολλά επιμέρους ερωτήματα που απ-αιτούν, επιφέρουν και επισύρουν, ή απλά επιδέχονται απαντήσεις. Και όχι μόνο, φυσικά, τι επέφερε στην παιδεία - εκπαίδευση η πανδημία αλλά και πώς διαμορφώνεται – μετά - το κοινωνικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο εντάσσονται, ενσωματώνονται και με το οποίο συνδέονται και συσχετίζονται, θέματα και ζητήματα που αφορούν σε αυτήν.

Θα χρειαστεί/-ούν, ενδεχομένως, «επαν-ίδρυση», επανατοποθέτηση, επανακαθορισμός.

Ειδικό θέμα, μπορεί να θεωρηθεί και βεβαίως να συζητηθεί, η εστίαση στους κοινωνικούς επικαθορισμούς, π.χ. της επίδοσης ή/και των επιλογών (choices) των μαθητών, (Gewirtz et al 1996). Επίσης, στις στρατηγικές που σχεδιάζονται ή/και αναπτύσσονται π.χ. από την οικογένεια, στις «επενδύσεις», για υπέρβαση του ταξικού προσδιορισμού των μαθητών, (Συμεού 2015) ή και στην κοινωνική κινητικότητα (social mobility) κ.λπ.

Όλα αυτά δεν αφορούν μόνο στα άτομα αλλά και στο κράτος, την εκπαιδευτική πολιτική (σε όλα τα επιμέρους ζητήματα που αναφύονται).

Άλλο ερώτημα είναι αν τα ζητήματα αυτά ήταν / είναι προσωρινά και με την εξαφάνιση (;) της πανδημίας έφυγαν ή και εδραιώθηκαν και, άρα, πρέπει, οφείλουμε να τα δούμε σε αυτή τη βάση, σε αυτή τη διάσταση.

4. Η μετά την πανδημία παιδεία και εκπαίδευση: Οι ανισότητες, η ισότητα ευκαιριών, το κοινωνικό μειονέκτημα (handicap και το εγχείρημα της υπέρβασής του

Σε κάθε περίπτωση, ενδιαφέρει **το κοινωνικό πλαίσιο,** μέσα στο οποίο αναδείχθηκαν και (ανα)διαμορφώθηκαν (υπήρχαν και σε άλλα κοινωνικά πλαίσια προ πανδημίας αλλά πήραν μια άλλη ανάλογη μορφή κατά την πανδημική κρίση) και τα εξ αυτής προκύπτοντα. Διαμορφώνουν ένα ανάλογο και συμφυές με την

πανδημική κρίση κοινωνικό πλαίσιο): οι θέσεις (status)και οι ρόλοι (το σημείο του κοινωνικού χώρου και οι ειδικές αποστολές που καλείται κάποιος ή κάποια ομάδα /κοινωνικο-επαγγελματική κατηγορία (γονιός, μαθητής, εκπαιδευτικός κ.λπ. να επιτελέσει), υπό το φως (ή/ και το σκότος, ή το θάμβος ή την παρά-νοια ή/και την παράκρουση) που προκύπτει, των νέων (ή από τα νέα κοινωνικά δεδομένα).

Η εκπαιδευτική πολιτική και η διάσταση/διαστάσεις της (και τα επιμέρους προγράμματα) π.χ. ειδική εκπαίδευση, ευρωπαϊκά προγράμματα, ενσωμάτωση τεχνολογίας στην εκπαιδευτική-μαθησιακή διαδικασία, δεν μπορούν παρά να ιδωθούν (και) υπό αυτό το πρίσμα, στο κοινωνικό πλαίσιο μετά το πανδημικό κύμα, αφού σε πολλά από τα παραπάνω λειτούργησε καταλυτικά, εν πολλοίς ως οδοστρωτήρας στη διάρκεια της «παντοκρατορίας» και κυριαρχίας – δεσποτικής επιβολής –στα πάντα– της πανδημίας

Οι αιτίες, οι συνέπειες, η «θεραπεία», οι προοπτικές(perspectives), η διαμόρφωση/ανάπτυξη ανάλογων προσδοκιών, οι μηχανισμοί, οι διαδικασίες, η υλοποίηση, οι στρατηγικές υπέρβασης και επίλυσης κ.λπ. (χτυπώ κατά μέτωπον και «τρώω τα μούτρα μου» ή πάω από πάνω (υπέρ) και προχωρώ, αν και υπάρχει πάντα και η (διά) λυση, να βάλω τα προβλήματα κάτω από το χαλί κ.τ.σ.).

Καθώς έκανα τη γλωσσική επιμέλεια της ετήσιας έκθεσης του ΥΠΠΑΝ (Υπουργείου Παιδείας, Πολιτισμού, Αθλητισμού και Νεολαίας) της Κύπρου, οι συντάκτες των επιμέρους κειμένων, παντού και, ενώ έκαναν, ουσιαστικά, τον απολογισμό τους, ως τμηματάρχες, έβαζαν και την υποσημείωση: στη διάρκεια της πανδημίας, αυτές οι δράσεις αναστάληκαν ή έγιναν μόνο διαδικτυακά κ.λπ. ή πήραν άλλη μορφή· ήταν προσωρινή ή κατέστη μόνιμη, άραγε;)

(Θα) λέμε αναμφίβολα (ή έστω ενδεχομένως) πια και: η γενιά της πανδημίας!

Είτε το αφήσαμε οριστικά πίσω μας είτε όχι, το ορόσημο της πανδημίας είναι εκεί και μας «σημαδεύει». Πάτησε ή θα πατήσει την σκανδάλη; Θα κρυφτούμε; Θα προσπαθήσουμε να προφυλαχθούμε, λαμβάνοντας μέτρα προστασίας; Θα μας πετύχει; Μας τραυμάτισε; Μας πλήγωσε; θα μας πληγώσει και θα μας τραυματίσει, αφήνοντας δυσεπούλωτες πληγές;

Ας το δούμε κι ας δώσουμε σαφείς και προπαντός αποτελεσματικές απαντήσεις αλλά, κυρίως, απο-κρίσεις!

5. Η πανδημία και η εκπαίδευση σε διαδικασία – κοινωνικής - συν-ανάγνωσης

(ως δοχεία συγκοινωνούντα (και) όπου το καθαρό ή μη νερό που εκχύνουμε στο ένα, προσδιορίζει και την ποιότητα του (ανάλογου και ανάλογα) στο άλλο δοχείο…)

Η πανδημική κρίση ήταν και εκπαιδευτική κρίση ή οι αναπροσαρμογές στις μεθόδους ή/και με την ενσωμάτωση της τεχνολογίας και της τηλεκπαίδευσης, άφησε αλώβητη την εκπαίδευση ή /και ενίσχυσε κάποιες πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας;

6. Η εκπαίδευση, η μεθοδολογία, η ποιότητα και η αποτελεσματικότητά της μετά την πανδημική κρίση

Υπάρχει η αισιόδοξη εικόνα και οπτική· αυτών που δια-βλέπουν θετική πλευρά και ανάλογες όψεις στο ζήτημα της διασύνδεσης εκπαίδευσης και πανδημίας· αυτή που συμπυκνώνεται το νόημά της στην πασίγνωστη αρχαιοελληνική ρήση: ουδέν κακόν αμιγές καλού! Η Πανδημία ήλθε με όλα τα κακά συνεπαγόμενά της αλλά προσπαθώντας να την υπερβούμε και να λύσουμε προβλήματα που προέκυψαν εξ αυτής, «αναγκαστήκαμε» να υλοποιήσουμε, ταχύτερα, πρακτικές και να υιοθετήσουμε τεχνικές, που αλλιώς θα

καθυστερούσαν και τώρα μας δίνουν ανεξάρτητα από την πανδημία ευοίωνες προοπτικές, όπως για παράδειγμα, τις ψηφιακές τάξεις, την ενσωμάτωση της τεχνολογίας στη μαθησιακή διαδικασία, γενικότερα τη δημιουργική και γόνιμη εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαίδευση, μέσω της τεχνολογίας.

7. Συμπέρασμα

Συχνά, μια συνθηματολογικού τύπου θριαμβευτική αναφώνησή μας, συμπυκνώνεται στο νόημα της φράσης: Ας βγούμε από αυτή την κρίση ενισχυμένοι».

Η αλήθεια είναι ότι την κρίση ακολουθεί, σχεδόν κατά κανόνα, ή και αναπόδραστα, η ανάπτυξη. Τα παραδείγματα από την ιστορία πολλά, αφού οι «πολιτιστικοί» και «οικονομικοί» ή/και «κοινωνικοί» κύκλοι, από τη φθορά και την παρακμή στην ανανέωση, είναι εξαιρετικά συχνοί. Οικονομικό «θαύμα» παρατηρήθηκε και συντελέστηκε, εν πολλοίς, μετά το τέλος του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου, αφού έγινε και ανελήφθη η μεγάλη προσπάθεια υπέρβασης των οδυνηρών συνεπειών του. Ειδικότερα στην Κύπρο, μετά τις τραγικές συνέπειες της Τουρκικής εισβολής του ’74, συντελέστηκε κάτι ανάλογο. Επίσης, πάρα πολύ συχνά, επαινούνται οι ξεριζωμένοι από τα Μικρασιατικά χώματα Έλληνες, για την τεράστια συνεισφορά τους στην οικονομικο-κοινωνική και πολιτισμική επ-αν-όρθωση της Ελλάδας.

Οι σχετικοί δείκτες στις αναπτυσσόμενες ή υπό ανάπτυξη κοινωνίες, είναι, αναμφίβολα, πάρα πολύ ψηλοί, σε σύγκριση με τις ήδη ανεπτυγμένες.

Το ότι η πανδημική κρίση μας έδωσε το έναυσμα, αφού πρώτα πήραμε από αυτήν την αφετηρία, για «να πάρουμε τη ζωή μας πίσω» και να επανακάμψουμε, σε πεδία που είχαν υποχωρήσει και έφτασαν σε (σχεδόν) μηδενική βάση, είναι γεγονός αδιαμφισβήτητο.

Η παραδοχή ότι «η πανδημία επιτάχυνε αλλαγές που συζητούσαμε από καιρό» (Πασιαρδής Π. 2022), κινεί τα νήματα της σκέψης μας προς την ίδια κατεύθυνση και διαμορφώνει ανάλογα το πλαίσιο του προβληματισμού μας. Δεν την επιζητούσαμε ασφαλώς ούτε και τη λατρέψαμε. Μπορούμε όμως να αξιοποιήσουμε, στην εκπαίδευση, κάποιες «καλές πρακτικές», που ενσωματώθηκαν μεν στις διαδικασίες της εξ ανάγκης, λόγω της πανδημίας, είναι δυνατόν όμως να τις εισαγάγουμε στο παιδαγωγικό εγχείρημα και να τις εδραιώσουμε, να μείνουν σε μόνιμη βάση. Φτάνει βέβαια η επένδυσή μας αυτή να λειτουργήσει στη βάση της παροχής ίσων ευκαιριών σε όλους και όχι της προσφοράς ίσων κινήτρων σε άνισους που θα επιτείνει το χάσμα. Εξάλλου, αυτό (το χάσμα) είχε διαπιστωθεί ότι διευρύνθηκε, αρχικά τουλάχιστον, μεγαλώνοντας το handicap μεταξύ των παιδιών των χαμηλών κοινωνικών στρωμάτων και των υψηλοτέρων, αντίστοιχα. Εδώ είναι που η επένδυση της πολιτείας, του κράτους, θα λειτουργήσει, αν όχι καταλυτικά, τουλάχιστον περιοριστικά, απέναντι στις κοινωνικές στρεβλώσεις και δυσλειτουργίες και θα τις αμβλύνει.

Όσον αφορά στην Παιδεία και την Εκπαίδευση, ας αποκριθούμε στην μετά την κρίση της πανδημίας περίοδο θετικά, αφού οι καιροί ου μενετοί, λαμβάνοντας τις αναγκαίες κρίσιμες αποφάσεις και αναλαμβάνοντας αποφασιστικά την ευθύνη που μας αναλογεί –αναμφίβολα μπορούμε– θετικοποιώντας τις ευοίωνες προοπτικές.

Ο Υπουργός Παιδείας της Κύπρου, εξήγγειλε έργα μεγαλόπνοα και μεγαλεπήβολα. Μίλησε για έργα που αρχίζουν με το τέλος της πανδημίας: «**Βγαίνοντας από την πανδημία, είπε, σχεδιάζουμε την εκπαίδευση του αύριο, και προσέθεσε ότι «μιλάμε για ανάκαμψη και ανθεκτικότητα των ευρωπαϊκών κοινωνιών με αναφορά στη μεγάλη δοκιμασία της πανδημίας».** (Προδρόμου, 2021).

Ας τον υποχρεώσουμε να αυτοδιαψευσθεί ως πολιτικός και να υλοποιηθεί ο σχεδιασμός που υποσχέθηκε κι ας μην μείνουν αλλιώς τα λεγόμενά του, όπως συχνά συμβαίνει με τις εξαγγελίες των πολιτικών, ως (και) μόνον «κόμποι και λόγων ευμορφίαι»…(Ευριπίδη, Κύκλωψ).

Επιλογή βιβλιογραφίας

Αρτινοπούλου, Β. (2001). *Βία στο σχολείο. Έρευνες και Πολιτικές στην Ευρώπη.*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Bernstein, B. (1971). Κοινωνιογλωσσολογική προσέγγιση της κοινωνικοποίησης με αναφορά στη σχολική επίδοση. *Στο:* Α. Φραγκουδάκη (1985). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο* (σσ. 433-468). Αθήνα: Παπαζήσης.

Bernstein, B.(1991). *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος.* Αθήνα: Αλεξάνδρεια

Bourdieu, P. (2002). *Η Διάκριση.* (Μτφρ. Καψαμπέλη). Αθήνα: Πατάκης.

Bourdieu, P. Passeron Cl. (2014). *Η αναπαραγωγή. Στοιχεία για μια θεωρία του εκπαιδευτικού συστήματος.* Αθήνα: Αλεξάνδρεια

Georgiou, St. (2008). Bullying and Victimization at school. The role of mothers. *British Journal of Educational Psychology,* 78. 109-125

Georgiou, St. (2008). Parental style and child bullying and victimization experience at school. *Social Psychology of Education,* 11, 213-227

Georgiou, St., & Stavninides, P. (2008). Bullies, Victims and bully – victims: Psycho-social profiles and attribution styles. *School psychology International,* 29 (5), 574-589

Gewirtz Sh., Ball S. J., Bowe R. (1995) *Markets, Choice and Equity in Education.* Buckingham and Philadelphia: Open University Press.

Έκθεση του CEDEFOP (2020) στο: https://www.cedefop.europa.eu/files/greek_-_psifiako_hasma_kata_ti_diarkeia_toy_covid.pdf [Ανάκτηση: 15/10/2022].

Θάνος, Θ. (2011). *Η διαμεσολάβηση στο σχολείο και την κοινωνία.* Αθήνα: Πεδίο.

Θάνος, Θ. (2011). Παράγοντες αποκλίνουσας και παραβατικής συμπεριφοράς στο Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό Σχολείο. *Επιστήμες Αγωγής,* 1, 89-102.

Θάνος, Θ. (2012). *Αποκλίνουσα και παραβατική συμπεριφορά των μαθητών στο σχολείο* (Γ. Πανούσης, Πρόλογος-Επίμετρο). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Κυρίδης, Α. (²2011). *Εκπαιδευτική ανισότητα. Οριοθέτηση και προσπάθεια θεωρητικής προσέγγισής τη.*: Α/φοί Κυριακίδη

Παραδεισιώτη, Α. Τζιόγκουρος, *Π.* (2008) *Η εκφοβιστική συμπεριφορά μεταξύ των μαθητών στο σχολείο- Εγχειρίδιο για τους εκπαιδευτικούς.* Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα Δάφνη ΙΙ

Πασιαρδής Π. (2022) στο: https://www.ouc.ac.cy/images/files/typos/imerisios-typos/KATH_Education2022_OUCRector_Article.pdf [Ανάκτηση: 15/10/2022)

Προδρόμου Π. (2021), στο:
https://www.cyprusreporter.cy/News/Details?id=7495&categoryID=8
[Ανάκτηση: 15/10/2022].

Σιάνου Ε. (1998) «Κοινωνικές ανισότητες και εκπαίδευση: Από το φορμαλισμό των ίσων ευκαιριών στον ανταγωνιστικό ατομικισμό της ελεύθερης αγοράς», στο συλλογικό τόμο *Κοινωνικές ανισότητες και κοινωνικός αποκλεισμός.* Αθήνα: Ίδρυμα Σ. Καράγιωργα.

Σιάνου – Κύργιου Ε. (2006) *Εκπαίδευση και κοινωνικές ανισότητες. Η μετάβαση από τη δευτεροβάθμια στην ανώτατη εκπαίδευση 1997-2004,* Αθήνα: Μεταίχμιο

Stavrinides P., Paradeisiotou A., Tziogkouros Ch. & Lazarou Ch. (2010). Privelence of bullying among Cyprus elementary and high school students. *International Journal of Violence and School,* 11 September 2020, 114-128.

Συμεού Σ. (2015). *Επιλογές Σπουδών και Επαγγέλματος από τελειόφοιτους μαθητές Ενιαίου Λυκείου στην Κύπρο: κοινωνικοί επικαθορισμοί και προσωπικές στρατηγικές* (Διδακτορική Διατριβή). Γιάννινα.

Συμεού Σ. (2016). Η Διαχείριση της σχολικής τάξης και η κοινωνική της χαρτογράφηση. Εφαρμογές στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση της Κύπρου. Στο: *2ο Πανελλήνιο Συνέδριο Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης. «Εκπαίδευση και κοινωνία στην εποχή της κρίσης»*, σσ.81-90, Ρόδος

Συμεού Σ. (2018). Η κοινωνική και μαθησιακή επίδοση σε διαδικασία συν ανάγνωσης, στο: *3ο πανελλήνιο Συνέδριο Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης. «Δημόσια και ιδιωτική Εκπαίδευση»,* σσ. 419-425, Λευκωσία.

Συμεού Σ. (2020). Η ψυχοκοινωνιογραφία του Υποκειμένου της σχολικής βίας, στο: *4ο Πανελλήνιο Συνέδριο Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης. Πρακτικά 4ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης. «Ανθρώπινα Δικαιώματα και Εκπαίδευση: Ξενοφοβία, Ομοφοβία, Σχολική Βία, Ενιαία Εκπαίδευση» [Τόμος Ι],* σσ.37-48. Γιάννινα

Συμεού Σιμάκης
Phd, ΕΜΕ Φιλολογικών στο ΥΠΠΑΝ της Κύπρου
simellie@cytanet.com.cy / ssymeou@schools.ac.cy

Διερευνώντας την ακαδημαϊκή επιτυχία στο ελληνικό πανεπιστήμιο: πρόσβαση, εμπόδια και συμπερίληψη σε συνθήκες έκτακτης ανάγκης (Covid-19)

Όλγα Τζαφέα

Περίληψη

Η εμφάνιση και εξέλιξη της πανδημίας του COVID-19 σε συνδυασμό με τη πρόσφατη δημοσιονομική κρίση, επέφεραν ανασχεδιασμό της ακαδημαϊκής φυσιογνωμίας των περισσότερων ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων ειδικότερα της κοινωνικής διάστασής τους, μεταβάλλοντας σταδιακά το τοπίο καθορισμού των παραγόντων που συμβάλλουν στην «ακαδημαϊκή επιτυχία» στο ελληνικό πανεπιστήμιο. Στόχο της παρούσας μελέτης αποτελεί η διερεύνηση των απόψεων φοιτητών από δύο ιδρύματα της χώρας σχετικά με καίριες μεταβλητές ενίσχυσης της ακαδημαϊκής επιτυχίας σε συνθήκες έκτακτης ανάγκης. Παρουσιάζονται ευρήματα εμπειρικής ποσοτικής έρευνας με τη χρήση αυτοσχέδιου ερωτηματολογίου που συμπληρώθηκε από 322 φοιτητές το έτος 2020-2021. Από την ανάλυση των δεδομένων προκύπτουν σημαντικές ενδείξεις ότι η φοίτηση στο ελληνικό πανεπιστήμιο έχει λάβει νέες ενδιαφέρουσες διαστάσεις, οι οποίες αποκαλύπτουν τη σημαντική επίδραση της πανδημίας στην ακαδημαϊκή πορεία των φοιτητών. Αναδεικνύονται ιδρυματικοί άλλα και κοινωνικοί παράγοντες που καθορίζουν την ακαδημαϊκή επιτυχία στη ιδρύματα του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης (ΕΧΑΕ) συμβάλλοντας έτσι στην αναγκαιότητα εφαρμογής μιας σειράς παρεμβάσεων στη διακυβέρνηση και τη διοίκηση των πανεπιστημίων ως απόρροια της πανδημικής κρίσης.

Λέξεις-κλειδιά: ακαδημαϊκή επιτυχία, πανδημία, πανεπιστήμιο, πρόσβαση, συμπερίληψη

Abstract

The pandemic crisis of COVID-19 are gradually changing the landscape of the factors that contribute to academic success in the Greek university. Greek university has suffered undeniable challenges as a result of the pandemic crisis. Especially, students coming from disadvantaged groups, and those with low proficiencies in technological skills are experiencing inequalities in access to and participation in online and distance education having a strong impact on their performance, completion and their academic success. The aim of this study is to investigate students' views regarding how the pandemic crisis change their attitudes on how they understand their success. In other words, this study aims to show how students perceive the institution's support to succeed academically. The study is based on individual "habitus" of higher education students. Bourdieu's "habitus" is structured by students past and present circumstances, such as family upbringing, educational experiences, tradition and other aspects of culture but also contributes to shape current and future practices in the field of education. Also, individual habitus is reproduced and reinforced through the structural aspects and ethos of the institutions (institutional habitus) giving to research new ideas of how we can measure academic success. Drawing on the concept of "institutional habitus", this study presents results of a survey questionnaire of 322 students in two university institutions in Greece. Findings from empirical quantitative research show that studies at the Greek university have taken on interesting new dimensions, which reveal the significant impact of the pandemic crisis on the academic success. Especially, results show that "academic success" is considered as a procedure of cognitive development and learning improvement and less of students' engagement and good performance. Also, prior learning experiences are important for

students to gain academic success. Other factors such as admission process and inclusive practices are highlighted as they do not benefit all students equally to participate in education. Generally, pandemic crisis provokes the necessity of implementing a series of interventions in the governance and administration of institutions.

Key- words: pandemic crisis, university, inequalities, inclusive practices, access

1. Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία στοχεύει να αναδείξει τις επίκαιρες εκφάνσεις που έχει λάβει η «ακαδημαϊκή επιτυχία» στο ελληνικό Πανεπιστήμιο μετά την αναδιάρθρωση που έχει επιφέρει η αντιμετώπιση της πανδημίας COVID-19 σε ποικίλες όψεις της εκπαιδευτικής πρακτικής. Η ανώτατη εκπαίδευση (εφεξής ΑΕ) αναδιαμορφώνεται συνεχώς συμπορευόμενη με τις νέες μορφές οργάνωσης και διακυβέρνησης των ιδρυμάτων (Kiprianos & Stergiou, 2016; European commission, 2015, 2017, 2018), και ειδικότερα στη χώρα μας, μετά την αντικατάσταση όλων των δια ζώσης εκπαιδευτικών διαδικασιών με εξ αποστάσεως στο πλαίσιο περιορισμού της εξάπλωση του ιού COVID-19 (ΦΕΚ 783/τ.Β΄, 10-3-2020). Τα περισσότερα ιδρύματα της χώρας προσαρμόστηκαν σε πολύ σύντομο χρονικό διάστημα στην εξ αποστάσεως, σύγχρονη και ασύγχρονη εκπαίδευση ενώ ταυτόχρονα οι φοιτητές κλήθηκαν να αλλάξουν πολλές από τις τακτικές ακαδημαϊκές τους «συνήθειες».

Το θέμα αυτό απέκτησε πολύ γρήγορα τεράστιο ερευνητικό ενδιαφέρον και πλήθος ερευνών σε εθνικό και διεθνές επίπεδο πραγματοποιήθηκαν προς αυτήν την κατεύθυνση, οι οποίες προσπάθησαν να καταγράψουν τις εμπειρίες των φοιτητών και του ακαδημαϊκού προσωπικού αλλά και τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν κατά την έκτακτη εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Ζάγκος, 2021; Kamarianos et al. 2020; Jæger & Blaabæk, 2020; Devkota, 2021; Bozkurt, 2022). Σε διεθνές επίπεδο, οι έρευνες ανέδειξαν τις αρνητικές συνέπειες της πανδημίας στην ισότητα των ευκαιριών μάθησης (Farnell et al., 2021; Jæger & Blaabæk, 2020) εντοπίζοντας παράγοντες όπως το φύλο, την προηγούμενη εμπειρία στη χρήση νέων τεχνολογιών και την καταγωγή να επηρεάζουν το βαθμό πρόσβασης και συμμετοχής στην εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Devkota, 2021).

Μέσα σε αυτό το κλίμα αλλαγής του ιδεολογικού προσανατολισμού, έχει αναπτυχθεί πλούσια ρητορική για τη βελτίωση της ακαδημαϊκής επιτυχίας (Osman et al., 2020; Troxel, 2010) ενός όρου που συνδέεται με τις ανισότητες στην εκπαίδευση. Διεθνείς έρευνες τονίζουν ότι, ως όρος, «η ακαδημαϊκή επιτυχία έχει πολύπλοκο περιεχόμενο γιατί εξαρτάται από πολλούς και ποικίλους παράγοντες» (European Comission 2015, p. 14), οι οποίοι δε μπορούν να ιδωθούν μονοδιάστατα (Alyahyan, & Düştegör, 2020). Σύμφωνα με την Thomas, με τον όρο ακαδημαϊκή επιτυχία, εννοείται το «αποτέλεσμα μιας διαδικασίας σύμφωνα με την οποία οι φοιτητές αποκτούν μεγαλύτερη αφοσίωση και έχουν καλύτερη επίδοση στην ανώτατη εκπαίδευση βελτιώνοντας έτσι τα ακαδημαϊκά τους επιτεύγματα, τις εμπειρίες και τις επαγγελματικές τους ευκαιρίες μετά την αποφοίτησή τους» (Thomas, 2012, p.10).

Με αφορμή τα παραπάνω ζητήματα, η παρούσα εργασία μελετά τις απόψεις των φοιτητών για τον όρο «ακαδημαϊκή επιτυχία» αναλύοντας τις προεκτάσεις που λαμβάνει ο όρος αυτός στο σύγχρονο ελληνικό πανεπιστήμιο μέσα στις έκτακτες συνθήκες του Covid-19. Στις ενότητες που ακολουθούν παρουσιάζονται η προβληματική της έρευνας, η θεωρητική πλαισίωση, η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για την διερεύνηση των δεδομένων, τα ευρήματα και τέλος, τα συμπεράσματα και η συζήτηση.

2. Η προβληματική της έρευνας

Σύμφωνα με τα πρόσφατα δεδομένα, πληθαίνουν οι μελέτες που θέτουν στο επίκεντρο των ενδιαφερόντων τους την απουσία ομοιογένειας στον φοιτητικό πληθυσμό, την ανάπτυξη πολλαπλών ταυτοτήτων και τα διαφορετικά κοινωνικά χαρακτηριστικά, εστιάζοντας μάλιστα στην κοινωνική προέλευση (Broer et al., 2019; Reay, 2018; Crozier et al., 2019; Tzafea, 2017). Η ακαδημαϊκή επιτυχία συνδέεται στη βιβλιογραφία με ατομικούς παράγοντες, όπως για παράδειγμα με τα προηγούμενα ακαδημαϊκά επιτεύγματα (Carpersen et al., 2017) τα δημογραφικά χαρακτηριστικά και την κοινωνική προέλευση (Reay, 2018; Trowler, 2010), όπως επίσης, και με το βαθμό ενσωμάτωσης και συμμετοχής στις ακαδημαϊκές δραστηριότητες (Tzafea, 2021). Σύμφωνα με τους Alyahyan και Düştegör (2020), που διεξήγαγαν βιβλιογραφική έρευνα για τους παράγοντες καθορισμού της ακαδημαϊκής επιτυχίας, το 69% των ερευνών εστιάζουν στα δημογραφικά χαρακτηριστικά και στα προηγούμενα επιτεύγματα (επίδοση πριν το πανεπιστήμιο). Αυτά τα ευρήματα τοποθετούν στο επίκεντρό του ερευνητικού ενδιαφέροντος την επίδοση ειδικότερα των μη προνομιούχων κοινωνικών ομάδων αλλά και την ισότιμη συμμετοχή τους στην ΑΕ και γενικότερα, τη διαχείριση της ετερότητας (Reay, 2018).

Για το λόγο αυτό έχει αναπτυχθεί μια πλούσια ρητορική για το βαθμό που τα ιδρύματα συνεισφέρουν στην ακαδημαϊκή επιτυχία όλων, ανεξάρτητα από τα δημογραφικά και κοινωνικά τους χαρακτηριστικά. Τονίζεται, με αυτόν τον τρόπο, η ανομοιογένεια του φοιτητικού πληθυσμού και διαιωνίζεται η ρητορική που υποστηρίζει ότι η επίδοση και επιτυχία στο πανεπιστήμιο εξαρτάται, κατά κύριο λόγο, από τα ατομικά χαρακτηριστικά των φοιτητών και από την κοινωνική τους προέλευση. Από την άλλη πλευρά, δεν είναι λίγες οι έρευνες που τονίζουν ότι η «ακαδημαϊκή επιτυχία» επηρεάζεται από παράγοντες όπως είναι η δομή και οργάνωση του συστήματος διακυβέρνησης της ανώτατης εκπαίδευσης, και συγκεκριμένα από τις επιμέρους πρακτικές που το κάθε ίδρυμα αναπτύσσει (Reay, 2018; Crozier et al. 2008; Tzafea et al., 2020).

Θα έλεγε κανείς ότι η ακαδημαϊκή επιτυχία έχει εξελιχθεί σε έναν όρο που συνδέεται με την προσπάθεια για ευνοϊκότερη πολιτική προς όφελος όλων, και ιδιαίτερα των μη προνομιούχων, κοινωνικών ομάδων ώστε να «πετύχουν» στην εκπαίδευση.

Ειδικότερα στις έκτακτες συνθήκες του Covid-19, οι φοιτητές είναι δυνατόν να αντιμετωπίζουν ολοένα και περισσότερες προκλήσεις φανερώνοντας ότι εξακολουθούν να βρίσκονται σε μειονεκτική θέση διότι δεν διαθέτουν τον τεχνολογικό εξοπλισμό που απαιτεί η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, έχουν χαμηλότερη επίδοση λόγω της αδυναμίας να προσαρμοστούν στο έκτακτο μαθησιακό κλίμα και τέλος έχουν χαμηλό βαθμό ενσωμάτωσης στην ακαδημαϊκή ζωή και περιορισμένες εμπειρίες από τις σπουδές, όπως έχουν δείξει και οι διεθνείς έρευνες (Farnell et al., 2021; Jæger & Blaabæk, 2020; Devkota, 2021).

Η προβληματική της έρευνας έγκειται ακριβώς στις νέες διαστάσεις που έχει λάβει η ακαδημαϊκή επιτυχία εξαιτίας των έκτακτων συνθηκών. Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας δεν είναι δυνατόν να δοθεί μια πλήρη και τεκμηριωμένη εικόνα για το θέμα αυτό γιατί αυτό απαιτεί περισσότερη ανάλυση. Για το λόγο αυτό, γίνεται μια προσπάθεια να αναδειχθούν όψεις του ζητήματος οι οποίες θα αποτελέσουν την αφορμή για περαιτέρω έρευνα. Στη συνέχεια, αναλύεται το θεωρητικό πλαίσιο, στο οποίο βασίζεται η προβληματική της εργασίας.

3. Θεωρητική πλαισίωση

Σε αυτήν τη μελέτη, η ακαδημαϊκή επιτυχία στο πανεπιστήμιο διερευνάται μέσα από τον τρόπο που αυτή γίνεται αντιληπτή από τους φοιτητές. Οι αντιλήψεις τους αποκτούν ερμηνευτικό περιεχόμενο μέσα από την έννοια του habitus του Pierre Bourdieu (Bourdieu, 1993; Bourdieu & Passeron, 2014), που δίνει ευκαιρίες να γίνει κατανοητή η δράση και η αλληλεπίδραση των φοιτητών με το ίδρυμα φοίτησης. Η θεώρηση του Bourdieu υποστηρίζει ότι «η κοινωνική συμπεριφορά των ατόμων εξαρτάται από τις προδιαθέσεις, μέσα από τις οποίες αντιλαμβάνονται, αξιολογούν και αναπτύσσουν «επιλεκτικά» και «πολύτροπα» την δράση τους εντός των διαφορετικών πεδίων πρακτικής» (Μουζέλης, 1994, p. 54). Ο Bourdieu αναφέρεται στην έννοια του έθους (habitus) δηλαδή ένα σύστημα από υποκειμενικές εσωτερικευμένες δομές (internalised structures)

(Μουζέλης, 1994) που καθορίζει την κοινωνική δράση των ατόμων. Έχει πρακτικό χαρακτήρα ακόμη και αν αναφέρεται σε εσωτερικευμένες γνωστικές προδιαθέσεις και δομές. Είναι ένα είδος πρακτικής αίσθησης, με την οποία είναι εφοδιασμένα τα κοινωνικά υποκείμενα, και που τα καθιστά ικανά να προσανατολίζονται σε συγκεκριμένες επιλογές. Χρησιμοποιώντας το habitus ως αντιληπτικό εργαλείο, του οποίου η έννοια μπορεί να συλληφθεί ερμηνευτικά, μπορεί να υποστηριχθεί ότι τα άτομα συμμετέχουν ενεργά στη δημιουργία των κοινωνικών συνθηκών ενώ ταυτόχρονα οι κοινωνικές συνθήκες είναι ήδη διαμορφωμένες από τις ευρύτερες σχέσεις μεταξύ των ομάδων.

Επεκτείνοντας περισσότερο τη θεωρία του habitus, διαφορετικά ιδρύματα προσελκύουν διαφορετικούς τύπους φοιτητών και οι φοιτητές επιλέγουν σπουδές κι ίδρυμα σπουδών με βάση το habitus (Reay et al. 2005). Η αλληλεπίδραση του habitus των φοιτητών με το ίδρυμα φοίτησης διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο για την ακαδημαϊκή τους διαδρομή (Reay, 2018; Crozier et al. 2008) διαμορφώνοντας έτσι το ιδρυματικό έθος, που, ως όρος, δείχνει τη σημασία των ιδρυματικών πρακτικών στη διαμόρφωση των ακαδημαϊκών εμπειριών. Έτσι, το ιδρυματικό habitus μπορεί να ιδωθεί ως ένα εργαλείο για να μετρηθούν οι υποσυνείδητες πρακτικές δράσης που ενσωματώνουν τα ιδρύματα και επηρεάζονται από τις ατομικές διαμορφωμένες σχέσεις μεταξύ των όσων συμμετέχουν σε αυτό (Crozier & Reay, 2011; Crozier et al., 2008, 2009). Οι σχετικές έρευνες δείχνουν ότι, ενώ πολλοί μη προνομιούχοι φοιτητές έχουν περιορισμένες σχετικές εμπειρίες κατά την πρόσβασή τους στην ανώτατη εκπαίδευση, η δομή και η οργάνωση των ιδρυμάτων και το ιδρυματικό habitus παίζει εξέχοντα ρόλο στις μελλοντικές ακαδημαϊκές τους διαδρομές υποστηρίζοντας ή περιορίζοντας τις προσπάθειές τους. Οι πρόσφατες αναδιατάξεις στην οργάνωση και διακυβέρνηση των ιδρυμάτων εξαιτίας της πανδημίας είναι δυνατόν να επηρεάζουν το institutional habitus των ιδρυμάτων και των εμπειριών που έχουν οι φοιτητές και οι φοιτήτριες κατά την αλληλεπίδρασή τους με το ίδρυμα. Για παράδειγμα, έρευνες από το εκπαιδευτικό σύστημα της Σουηδίας, της Ταϊβάν και της Ελλάδας δείχνουν ότι η υποστήριξη από το ίδρυμα φοίτησης βελτιώνει σημαντικά την ακαδημαϊκή επιτυχία των φοιτητών από μη προνομιούχα κοινωνικά στρώματα (Osman, Carlhed, & Månsson, 2020; Chiang, Thurston & Lin, 2020; Tzafea et al, 2020).

4. Μεθοδολογία

Η ερευνητική προσπάθεια διενεργήθηκε κατά το ακαδημαϊκό έτος 2020-2021, κατά την περίοδο της εμφάνισης της Covid-19. Αφορά σε έρευνα πεδίου σε φοιτητές και φοιτήτριες που βρίσκονται στο τρίτο ή σε μεγαλύτερο έτος των σπουδών τους, για τις απόψεις τους σχετικά με την ακαδημαϊκή επιτυχία. Διεξήχθη ποσοτική συγχρονική έρευνα με τη συλλογή αυτοσχέδιων ηλεκτρονικών ερωτηματολογίων με ερωτήσεις κλειστού τύπου. Ακολουθήθηκε μη πιθανοτική- βολική δειγματοληψία σε 322 φοιτητές από δύο πανεπιστήμια της χώρας. Η διαμόρφωση του ερωτηματολογίου και ο καθορισμός των αξόνων του προέκυψε μετά από τη ανασκόπηση διεθνών μελετών, που διερευνούν ποικίλους δείκτες προσδιορισμού της ακαδημαϊκής επιτυχίας. Η συλλογή δεδομένων έγινε με τη διάχυση ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου τηρώντας όλα τα κριτήρια εγκυρότητας και αξιοπιστίας. Πραγματοποιήθηκε περιγραφική ανάλυση των δεδομένων με τη χρήση του στατιστικού πακέτου ανάλυσης για τις κοινωνικές επιστήμες (SPSS Statistics 27.0.1).

Το ερωτηματολόγιο συμπλήρωσαν 231 (71.7 %) φοιτητές του Πανεπιστημίου Α και 91 του Πανεπιστημίου Β (28.3 %). Από αυτούς οι 95 (30.1 %) ήταν στο 3ο έτος, οι 103 (32.6 %) στο 4ο έτος και 118 (37.3 %) πάνω από το 4ο έτος σπουδών τους. Ακόμη, 226 (70.6 %) ήταν γυναίκες και 94 (29.4 %) ήταν άνδρες.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται είναι, αν, σύμφωνα με τις απόψεις των φοιτητών,

Α) μέσα στις έκτακτες συνθήκες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης εφαρμόζονται πολιτικές για την πρόσβαση στο πανεπιστήμιο που συμβάλλουν στην ακαδημαϊκή επιτυχία.

Β) μέσα στις έκτακτες συνθήκες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης υπάρχουν εμπόδια που δυσχεραίνουν την ακαδημαϊκή επιτυχία.

Γ) μέσα στις έκτακτες συνθήκες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης εφαρμόζονται πολιτικές συμπερίληψης στο πανεπιστήμιο οι οποίες συμβάλλουν στην ακαδημαϊκή επιτυχία.

Η επιλογή των συγκεκριμένων μεταβλητών έγινε με κριτήριο την στατιστική τους σημαντικότητα κατά την επεξεργασία όλων των δεδομένων του ερωτηματολογίου. Παρουσιάζονται, έτσι, με περιγραφικά στατιστικά μέτρα – συχνότητα- οι απόψεις των φοιτητών για τις μεταβλητές που αναφέρθηκαν, κάτι που αποτελεί, από τη μία, σημαντικό περιορισμό της έρευνας αλλά, από την άλλη, διευκολύνει τον αναγνώστη να έχει μια πιο κατανοητή εικόνα του θέματος.

5. Ερευνητικά δεδομένα

5.1 Περιεχόμενο όρου «ακαδημαϊκή επιτυχία»

Αρχικά, οι φοιτητές κλήθηκαν να δώσουν περιεχόμενο στον όρο «ακαδημαϊκή επιτυχία» επιλέγοντας μέσα από έναν αριθμό προ διατυπωμένων προτάσεων τις οποίες απεικονίζει ο πίνακας 1. Να σημειωθεί ότι το δείγμα είχε τη δυνατότητα να σημειώσει περισσότερες από μία επιλογές. Η πλειοψηφία των φοιτητών (N=286) δήλωσε ότι η ακαδημαϊκή επιτυχία περιλαμβάνει τη γνωστική ανάπτυξη και την απόκτηση δεξιοτήτων που είναι σημαντικές για το μέλλον αλλά και την ανάπτυξη της προσωπικότητας τους και τη διεύρυνση των οριζόντων τους (N=256). Οι μισοί φοιτητές (N=167 και N=168) συνδέουν την ακαδημαϊκή επιτυχία με την επαγγελματική αποκατάσταση, τη συστηματική παρακολούθηση των παραδόσεων και την ενσωμάτωση στην πανεπιστημιακή κοινότητα. Μια πρώτη ερμηνεία των δεδομένων δείχνει ότι στο ελληνικό πλαίσιο ο όρος συνδέεται κυρίως με την γνωστική ανάπτυξη που προσφέρουν οι σπουδές και όχι με το βαθμό ενσωμάτωσης των φοιτητών στις δραστηριότητες του πανεπιστημίου ή με την ολοκλήρωση των σπουδών στον προβλεπόμενο χρόνο φοίτησης.

Ορισμός ακαδημαϊκής επιτυχίας	**Συχνότητα (N)**
Να αποκτήσω γνωστικές και άλλες δεξιότητες, σημαντικές για το μέλλον μου	286
Να αναπτύξω την προσωπικότητά μου και να διευρύνω τους ορίζοντες μου	256
Να περνάω τα μαθήματα και να εκπονώ με επιμέλεια τις εργασίες	201
Να παρακολουθώ συστηματικά τις παραδόσεις και να είμαι ενεργό μέλος της πανεπιστημιακής κοινότητας	168
Να έχω άμεση επαγγελματική αποκατάσταση	167
Να ολοκληρώσω τις σπουδές μου στον προβλεπόμενο χρόνο φοίτησης	120

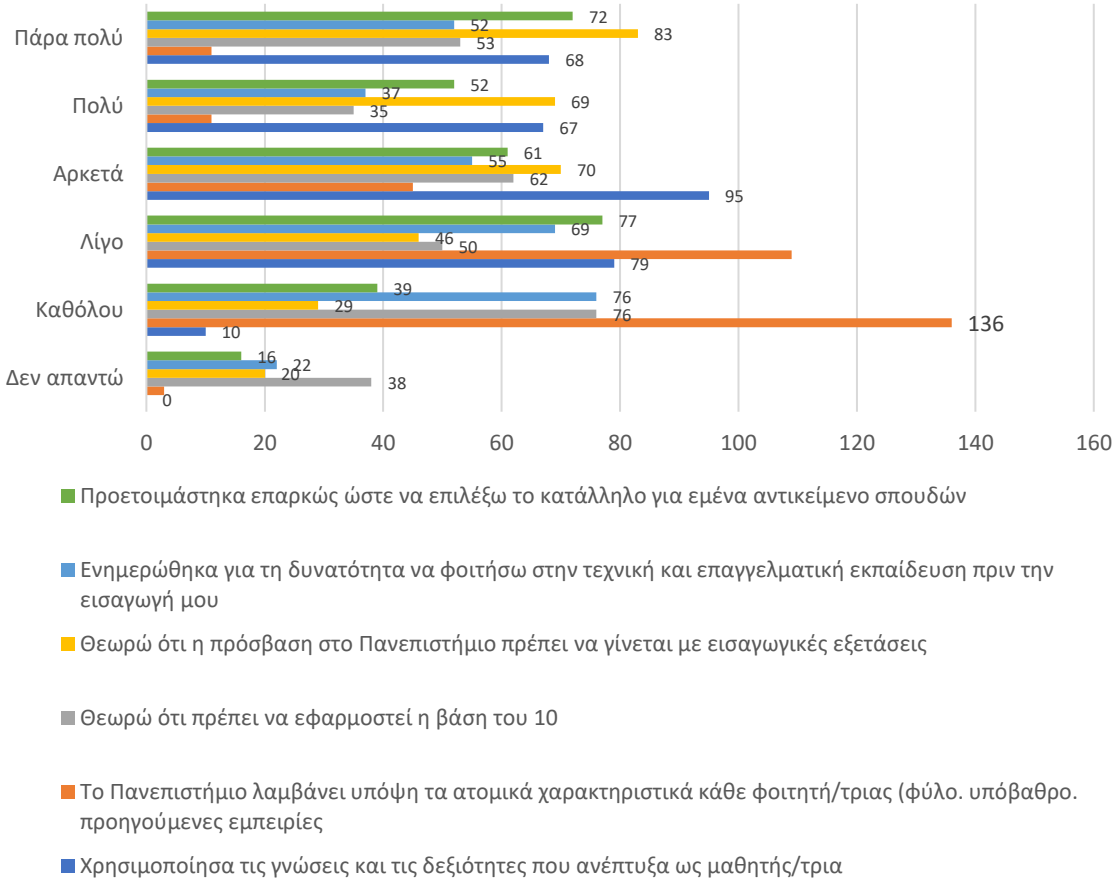
Πίνακας 1: Απόψεις φοιτητών/τριών για τον όρο «ακαδημαϊκή επιτυχία»

5.2 Συνθήκες πρόσβασης

Για τη μελέτη των παραγόντων προσδιορισμού της «ακαδημαϊκής επιτυχίας» είναι σημαντικό να διερευνηθούν και οι συνθήκες πρόσβασης δεδομένου ότι η Ελλάδα διαθέτει ένα από τα πλέον ανοιχτά και προσβάσιμα συστήματα ανώτατης εκπαίδευσης, το οποίο, όπως βεβαίως αναμενόταν, επηρεάστηκε από τις έκτακτες συνθήκες. Οι φοιτητές κλήθηκαν να δηλώσουν, με βάση τη πεντάβαθμη κλίμακα Likert (1=καθόλου, 5= πάρα πολύ), σε ποιο βαθμό συμφωνούν με τις προ διατυπωμένες προτάσεις του ερωτηματολογίου σχετικά με το σύστημα πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση.

Τα ευρήματα (γράφημα 1) δείχνουν ότι σχεδόν οι μισοί φοιτητές (N=135) χρησιμοποίησαν τις γνώσεις και τις δεξιότητες που είχαν αναπτύξει πριν το πανεπιστήμιο (προηγούμενα μαθησιακά επιτεύγματα) και ότι, μάλιστα, είχαν την κατάλληλη προετοιμασία ώστε να επιλέξουν το κατάλληλο για αυτούς αντικείμενο σπουδών (N=124).). Όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, πολλές είναι οι έρευνες διεθνώς που επισημαίνουν τη σημασία των προηγούμενων μαθησιακών επιτευγμάτων και της κατάλληλης προετοιμασίας στην ακαδημαϊκή επιτυχία (Alyahyan & Düştegör, 2020). Παρά τις δυσκολίες στην προετοιμασία των υποψηφίων για την πρόσβαση στην ΑΕ που δημιουργήθηκαν εξαιτίας της πανδημίας (εξ αποστάσεως μαθήματα, ελλιπής εξοικείωση στη χρήση του ψηφιακού υλικού κλπ), σχεδόν οι μισοί φοιτητές (N=152) υποστηρίζουν ότι οι εισαγωγικές εξετάσεις είναι ο κατάλληλος τρόπος πρόσβασης στην ΑΕ. Αντίθετα, θεωρούν ότι η εφαρμογή της βάσης του 10 δε μπορεί ή μπορεί λίγο να συμβάλλει στην ακαδημαϊκή τους επιτυχία (N=145

Γράφημα 1: Απόψεις φοιτητών/τριών για τις συνθήκες πρόσβασης στο πανεπιστήμιο



Επιπρόσθετα, ανάμεσα στα σημαντικά ευρήματα αποτελεί και το γεγονός ότι, σύμφωνα με το δείγμα, το σύστημα της πρόσβασης δε λαμβάνει υπόψη τα ατομικά χαρακτηριστικά των φοιτητών (N=136). Ερμηνεύοντας τα παραπάνω δεδομένα, σε ένα πρώτο επίπεδο, διαπιστώνουμε ότι το σύστημα πρόσβασης στην Ελλάδα παραμένει επιλεκτικό. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι δομημένο με τέτοιον τρόπο που σημαντική μεταβλητή για την ακαδημαϊκή επιτυχία είναι το σύστημα της πρόσβασης, από το οποίο προκύπτει ο βαθμός επιλεκτικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος. Καίριοι θεσμοί αποτελούν οι εισαγωγικές εξετάσεις και οι αλλαγές που πραγματοποιήθηκαν στο σύστημα εισαγωγής στο Πανεπιστήμιο, όπως οι μεταρρυθμίσεις για «τη βάση του 10» εξαιτίας των οποίων οξύνθηκαν οι ανισότητες κατά την πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (ΙΟΒΕ, 2019). Όπως αναφέρει και ο Σταμέλος, η αύξηση της ποικιλομορφίας του φοιτητικού πληθυσμού σε συνδυασμό με την αύξηση επιλεκτικότητας συνεπάγεται τη

μείωση της ακαδημαϊκής επιτυχίας καθώς αυξάνονται οι πιθανότητες να υπάρχουν φοιτητές που έχουν ελλιπή προετοιμασία για την ΑΕ (Σταμέλος, 2020) και να συναντούν εμπόδια, όπως φαίνεται στην επόμενη ενότητα.

5.3 Ανασταλτικοί παράγοντες και εμπόδια για την ακαδημαϊκή επιτυχία

Οι παράγοντες που δυσχεραίνουν την ακαδημαϊκή επιτυχία των φοιτητών απασχολούν τη σύγχρονη έρευνα γιατί αναδεικνύουν ενδιαφέρουσες όψεις για τις δυσκολίες στην επίτευξη της επιτυχίας, ειδικά στους φοιτητές από μη προνομιούχα περιβάλλοντα (Reay et al., 2010). Στην παρούσα μελέτη, σύμφωνα με τον πίνακα 2, κυρίαρχο εμπόδιο για το ένα τρίτο των φοιτητών αποτέλεσε η εισαγωγή μεγάλου αριθμού εισακτέων σε σχέση με τις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας (N=123). Δεύτερος ανασταλτικός παράγοντας αποτέλεσε η απουσία ευελιξίας στο σύστημα ανώτατης εκπαίδευσης (N=109) ενώ μικρότερο εμπόδιο ήταν για τους φοιτητές η εφαρμογή της βάσης του 10 (N=21). Παρά τις έκτακτες συνθήκες του Covid-19, τα ευρήματα δείχνουν ότι το πιο κυρίαρχο εμπόδιο για την ακαδημαϊκή επιτυχία συνεχίζει να αποτελεί η προβληματική διασύνδεση της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας και η απουσία ευελιξίας που δε προσφέρει ευκαιρίες για οριζόντια μετακίνηση φοιτητών αλλά και δεν υπολογίζει τα ατομικά χαρακτηριστικά τους όπως η παράλληλη εργασία, η δημιουργία οικογένειας ταυτόχρονα με τις σπουδές, οικονομικοί παράγοντες κλπ.
Ακόμη, ένας στους τέσσερις περίπου φοιτητές υποστηρίζουν ότι το πανεπιστήμιο κάνει διακρίσεις που δυσχεραίνουν την ισότιμη πρόσβαση (N=89) και τις ισότιμες διαδικασίες επιλογής σπουδών (N=82 και N=89). Αυτό δείχνει ότι αρκετοί φοιτητές δεν είναι ικανοποιημένοι από τις πολιτικές για τη μείωση των ανισοτήτων που εφαρμόζουν τα υπό μελέτη ιδρύματα φοίτησης. Συνολικά, αν και τα πιο κυρίαρχα εμπόδια στην «ακαδημαϊκή επιτυχία» είναι η αναντιστοιχία ανάμεσα στον αριθμό των εισακτέων και τις ανάγκες της αγοράς εργασίας και η απουσία ευελιξίας στο σύστημα της ανώτατης εκπαίδευσης, είναι σημαντικό να τονιστεί ότι αρκετοί φοιτητές δε πιστεύουν ότι υπάρχει ισότιμη μεταχείριση κατά την πρόσβαση στο ελληνικό πανεπιστήμιο. Το σύστημα πρόσβασης και επιλογής σπουδών προσφέρει ευκαιρίες για την επιτυχία αλλά αυτό δε συμβαίνει με ισότιμο τρόπο, εύρημα που παρέχει ενδείξεις για την διαιώνιση των ανισοτήτων ως απόρροια της πανδημίας.

Πίνακας 2: Απόψεις φοιτητών/τριών για τα εμπόδια- ανασταλτικούς παράγοντες

Ανασταλτικοί παράγοντες/Εμπόδια	**Συχνότητα (N)**
Ο αριθμός των εισακτέων στο τμήμα μου είναι πολύ μεγάλος σε σχέση με τις ανάγκες στην αγορά εργασίας.	123
Η απουσία ευελιξίας στο σύστημα της ανώτατης εκπαίδευσης (π.χ δυνατότητα μετακίνησης από το ένα τμήμα στο άλλο).	109
Γραφειοκρατικές διαδικασίες που δυσχεραίνουν την εγγραφή των φοιτητών.	89
Διακρίσεις που δυσχεραίνουν τις ισότιμες διαδικασίες επιλογής σπουδών.	89
Διακρίσεις που δυσχεραίνουν την ισότιμη πρόσβαση.	82
Η εφαρμογή της βάσης του 10.	21

5.4 Συμπεριληπτικές πρακτικές

Η τρίτη μεταβλητή της εργασίας προσφέρει ευρήματα που σχετίζονται με τις αντιλήψεις για τις συμπεριληπτικές πρακτικές που εφαρμόζει το ίδρυμα και που θεωρούνται από τους φοιτητές σημαντικές για

την ακαδημαϊκή τους επιτυχία. Σύμφωνα με τον πίνακα 3, οι περισσότεροι φοιτητές θεωρούν ότι δε καταβλήθηκε από όλους ίση προσπάθεια να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις των σπουδών τους (N=205), άποψη που παρέχει ενδείξεις για την παρουσία ανισοτήτων στο ελληνικό πανεπιστήμιο. Επίσης, ένας στους τρεις φοιτητές υποστηρίζουν ότι δεν παρέχονται ίσες ευκαιρίες για ακαδημαϊκή επιτυχία σε όλους (N=115). Πολύ λιγότεροι φοιτητές θεωρούν ότι στο πανεπιστήμιο δε καλλιεργείται ο σεβασμός στο διαφορετικό (N=43) και ότι το κλίμα δεν είναι φιλόξενο (N=41). Με βάση τη θεωρητική πλαισίωση της έρευνας, το habitus των φοιτητών καθορίζεται από τη δομή και την οργάνωση των ιδρυμάτων ασκώντας έλεγχο στην επίτευξη της ακαδημαϊκής επιτυχίας και λειτουργώντας ως συμβολικό μέσο κατανομής, συγκρότησης και ανασυγκρότησης των εμπειριών των φοιτητών στις πρακτικές του ακαδημαϊκού πεδίου (Crozier & Reay, 2011; Crozier et al. 2008; Reay et al., 2009). Η εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης θα μπορούσε να θεωρηθεί και συμπεριληπτική πρακτική προς όφελος των μη προνομιούχων κοινωνικών στρωμάτων. Απεναντίας, όμως, η έρευνα παρέχει ενδείξεις ότι, στο μέτρο που η έρευνα αυτή είναι αντιπροσωπευτική, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση δε συμβάλει στη μείωση των ανισοτήτων.

Πίνακας 3: Απόψεις φοιτητών/τριών για τις συμπεριληπτικές πρακτικές του πανεπιστημίου

Με ποια από τα παρακάτω συμφωνείτε;	**Συχνότητα (N)**
Δε καταβάλλεται από όλους τους φοιτητές ίση προσπάθεια να ανταπεξέλθουν στις σπουδές.	205
Δεν παρέχονται ίσες ευκαιρίες για ακαδημαϊκή επιτυχία σε όλους.	115
Στο Πανεπιστήμιο δεν καλλιεργείται ο σεβασμός στο διαφορετικό.	43
Το κλίμα στο Πανεπιστήμιο δεν είναι φιλόξενο.	41
Συχνά νιώθω περιθωριοποιημένος/η.	34
Η διαφορετικότητά μου θεωρείται ελάττωμα.	11
Εξαιτίας της διαφορετικότητας μου, δεν έχω την αναμενόμενη ακαδημαϊκή πρόοδο.	8

6. Συμπεράσματα και συζήτηση

Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση των πρακτικών που συνεισφέρουν στη βελτίωση της «ακαδημαϊκής επιτυχίας» των φοιτητών στο ελληνικό πανεπιστήμιο με έμφαση στην ανάδειξη των ιδιαιτεροτήτων που έχει λάβει το θέμα αυτό κατά τη διάρκεια των αλλαγών που έχουν συμβεί εξαιτίας της πανδημίας COVID-19. Σύμφωνα με τα ευρήματα, για τους φοιτητές που έζησαν την πανδημία και τις αλλαγές που προέκυψαν στην εκπαίδευση, «ακαδημαϊκή επιτυχία» είναι κυρίως η γνωστική ανάπτυξη και πρόοδος και λιγότερο η αφοσίωση και η βελτίωση της επίδοσης (ακαδημαϊκά επιτεύγματα, εμπειρίες και επαγγελματικές ευκαιρίες). Επίσης, τα ευρήματα σημείωσαν ενδιαφέρον όσον αφορά τις απόψεις των φοιτητών σχετικά με την πρόσβασή τους στο πανεπιστήμιο. Οι φοιτητές υποστηρίζουν ότι η πρόσβαση πρέπει να γίνεται με εισαγωγικές εξετάσεις. Επιπλέον, οι μισοί σχεδόν φοιτητές υποστηρίζουν ότι ήταν αρκετά ενημερωμένοι για τις επιλογές φοίτησης και θεωρούν ότι τα προηγούμενα μαθησιακά «επιτεύγματα» είναι καθοριστικά για την επιτυχία στο πανεπιστήμιο. Η παρούσα εργασία αναδεικνύει την ιδιαίτερη σημασία που έχουν τα προηγούμενα επιτεύγματα στην ακαδημαϊκή επιτυχία, όπως επιβεβαιώνουν και πολλές άλλες έρευνες (Trowel, 2010; Alyahyan & Düştegör, 2020), διότι βελτιώνουν τα κίνητρα μάθησης και συνεισφέρουν στην ανάπτυξη ενδιαφερόντων που σχετίζονται με το ακαδημαϊκό περιβάλλον.

Επιπλέον, διερευνήθηκαν και τα εμπόδια ή ανασταλτικοί παράγοντες. Τα ευρήματα έδειξαν ότι οι φοιτητές πιστεύουν ότι δεν ανταποκρίνεται το πανεπιστήμιο στις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας. Επίσης, σε λίγο μικρότερο βαθμό, δε πιστεύουν ότι αντιμετωπίζονται ισότιμα στο ακαδημαϊκό περιβάλλον. Τα ευρήματα αυτά θέτουν προβληματισμούς για τον βαθμό που η εκπαιδευτική πολιτική που ισχύει στην Ελλάδα,

συνεισφέρει στη βελτίωση της ακαδημαϊκής επιτυχίας μέσα από πολιτικές για μείωση των ανισοτήτων αλλά και για σύνδεση του πανεπιστημίου με την αγορά εργασίας. Τέλος, η έρευνα ανέδειξε τις απόψεις των φοιτητών για τις πρακτικές συμπερίληψης των ιδρυμάτων . Οι φοιτητές θεωρούν ότι δε καταβλήθηκε από όλους ίση προσπάθεια να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις των σπουδών τους και ότι δεν παρέχονται ίσες ευκαιρίες για ακαδημαϊκή επιτυχία σε όλους. Σύμφωνα με τη θεωρητική πλαισίωση της εργασίας, οι απόψεις των φοιτητών έχουν διαμορφωθεί μέσα από τις κοινωνικές πρακτικές που έχουν αναπτύξει κατά την αλληλεπίδρασή τους με το *έθος* των ιδρυμάτων. Αυτή η αλληλεπίδραση αναδεικνύεται μέσα από τις «φωνές» τους και έτσι, τονίζονται οι νέες ενδιαφέρουσες διαστάσεις, οι οποίες αποκαλύπτουν τη σημαντική επίδραση της πανδημίας στην ακαδημαϊκή πορεία των φοιτητών. Η πανδημική κρίση και κατ' επέκταση η ανάπτυξη νέων μορφών μάθησης όπως για παράδειγμα η εξ αποστάσεως εκπαίδευση θα μπορούσε να εξομαλύνει τις κοινωνικές διαφορές έτσι ώστε όλοι οι φοιτητές να νιώθουν ότι καταβάλλουν ίσες προσπάθειες για την ακαδημαϊκή τους επιτυχία. Φαίνεται ότι απαιτείται ακόμη πολλή προσπάθεια διότι οι έκτακτες συνθήκες της αντιμετώπισης του Covid-19 δεν έχουν αλλάξει τις απόψεις των φοιτητών για τα προβλήματα που συναντώνται στο πανεπιστήμιο. Η ανάδειξη αυτών των παραγόντων που καθορίζουν την ακαδημαϊκή επιτυχία στη ιδρύματα του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης (ΕΧΑΕ) μπορούν να συμβάλλουν στην εφαρμογή παρεμβάσεων στη διακυβέρνηση και τη διοίκηση των πανεπιστημίων ως απόρροια της πανδημικής κρίσης. Η παρούσα εργασία δε μπορεί παρά να αποτελέσει την αφορμή για περαιτέρω μελέτη του ζητήματος. Και αυτό διότι ενέχονται σημαντικοί περιορισμοί που αφενός προκύπτουν από τον τρόπο ανάλυσης των στατιστικών δεδομένων (περιγραφική), η οποία δεν επιτρέπει την ανάδειξη συσχετίσεων αλλά και από το περιορισμένο δείγμα.

7. Βιβλιογραφία

Alyahyan, E., & Düştegör, D. (2020). Predicting academic success in higher education: literature review and best practices. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, *17*(1), 1-21.

Bao, W. (2020). COVID-19 and online teaching in higher education: A case study of Peking University. *Human Behaviour & Emergency Technologies,* 2: 113-115.
https://doi.org/10.1002/hbe2.191

Bourdieu, P., & Passeron, J.C. (1993).*Οι κληρονόμοι*. Αθήνα: Καρδαμίτσα.

Bourdieu, P., & Passeron, J.C. (2014). Η αναπαραγωγή. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Bozkurt, A. (2022). Resilience, Adaptability, and Sustainability of Higher Education: A systematic Mapping Study on the Impact of the Coronavirus (Covid-19) Pandemic and the Transition to the New Normal. *Journal of Learning for Development*, 9(1), 1–16. https://doi.org/10.56059/jl4d.v9i1.590

Broer, M., Bai, Y., & Fonseca, F. (2019). A review of the literature on socioeconomic status and educational achievement. *Socioeconomic inequality and educational outcomes*, 7-17.

Caspersen, J., Frølich, N., & Muller, J. (2017). Higher education learning outcomes–Ambiguity and change in higher education. *European Journal of Education*, *52*(1), 8-19.

Chiang, T-H., Thurston, A., & Lin, H-C. (2020). How the excellent working-class student becomes a cultural capital constructor: Reflections on the theories of cultural reproduction. *International Journal of Educational Research, 103*, Article 101625. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101625.

Crozier, G., & Reay, D. (2011). Capital accumulation: working-class students learning how to learn in HE. *Teaching in Higher Education*, *16*(2), 145-155.

Crozier, G., Reay, D., & Clayton, J. (2008). Different strokes for different folks: diverse students in diverse institutions. Research Papers in Education, 23(2), 167-177.

Crozier, G., Reay, D., & Clayton, J. (2019). Working the Borderlands: working-class students constructing hybrid identities and asserting their place in higher education. *British Journal of Sociology of Education*, 1-17.

Devkota, K. R. (2021). Inequalities reinforced through online and distance education in the age of COVID-19: The case of higher education in Nepal. *International Review of Education*, *67*(1), 145-165.).

European Commission (2015), Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, Wollscheid, S., Stensaker, B., Jongbloed, B., et al., *Dropout and completion in higher education in Europe : main report.* Publications Office.
https://data.europa.eu/doi/10.2766/826962

European Commission (2017). *Communication from the commission to the European Parlia ment, the council, the European economic and social committee and the committee of the regions on a renewed EU agenda for higher education* (COM/2017/0247 final)

European Commission/EACEA/Eurydice (2018). *National Student Fee and Support Systems in European Higher Education 2018/19.* Eurydice Facts and Figures. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Farnell, T., Skledar Matijević, A., & Šćukanec Schmidt, N. (2021). *The impact of COVID-19 on higher education: a review of emerging evidence* (NESET report). Publications Office of the European Union.

Jæger, M. M., & Blaabæk, E. H. (2020). Inequality in learning opportunities during Covid-19: Evidence from library takeout. *Research in Social Stratification and Mobility*, 68, 100524.)

Kamarianos, I., Adamopoulou, A., Lambropoulos, H., & Stamelos, G. (2020). Towards an understanding of university students' response in times of pandemic crisis (COVID- 19). *European Journal of Education Studies*, 7(7).

Kiprianos, P., & Stergiou, V. P. (2016). Governance in Greek higher education from a comparative perspective. *Academia*, 6(7), 115-138.

Osman, A., Carlhed Ydhag, C., & Månsson, N. (2020). Recipe for Educational Success: A study of successful school performance of students from low social cultural background. *International Studies in Sociology of Education*.

https://doi.org/10.1080/09620214.2020.1764379.

Reay, D. (2018). Miseducation: Inequality, education, and the working classes. *International Studies in Sociology of Education,* 27(4), 453-456.

Reay, D., Crozier, G., & Clayton, J. (2009). 'Strangers in paradise'? Working class students in elite university. *Sociology,* 43(6), 1103-1121.

Reay, D., Crozier, G., & Clayton, J. (2010).'Fitting in' or 'standing out': Working-class students in UK higher education. *British Educational Research Journal*, 36(1), 107-124.

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

Thomas, L. (2012). *Building student engagement and belonging in Higher Education at a time of change.* Final report from the What works? Student Retention & Success programme.

Trowler, V. (2010). *Student engagement literature review*. York: Higher Education Academy.

Troxel, W. (2010). *Student persistence and success in United States higher education: a synthesis of the literature.* York: Higher Education Academy.

Tzafea, O, Gkofa, P., Sianou-Kyrgiou. E. & Sarakinioti, A. (2020). Support provision in Greek higher education: Examining students' accounts. *Open Journal for Sociological Studies,* 4(3), 127-138. https://doi.org/10.32591/coas.ojss.0403.01127t

Tzafea, O. (2021). Examining the relationship between student's engagement and socioeconomic background in higher education. *Student Engagement in Higher Education Journal,* 3(2), 141-157. https://sehej.raise-network.com/raise/article/view/1021

Tzafea, O., Gkofa, P., Sarakinioti, A., & Sianou-Kyrgiou, E. (2020). Support Provision in Greek Higher Education: Examining Students' Accounts. *Open Journal for Sociological Studies*, *4*(3).

Vossensteyn, J. J., Kottmann, A., Jongbloed, B. W., Kaiser, F., Cremonini, L., Stensaker, B., ... & Wollscheid, S. (2015). *Dropout and completion in higher education in Europe: Main report*.

ΙΟΒΕ (2019). *Εκπαιδευτικές ανισότητες στην Ελλάδα: Πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και επιπτώσεις της κρίσης*. Αθήνα: ΙΟΒΕ.

Μουζέλης, Ν. (1994). Habitus: Η συμβολή του Bourdieu στην κοινωνιολογία της δράσης. Στο Ι Λαμπίρη-Δημάκη & Ν. Παναγιωτόπουλος (Επιμ.), Pierre Bourdieu. *Κοινωνιολογία της Παιδείας* (σσ. 15-29). Αθήνα: Καρδαμίτσα-Δελφίνι.

Σταμέλος, Γ. (2020). *Μετασχηματίζοντας την ανώτατη εκπαίδευση: Η εκδημοκρατικοποίηση του Πανεπιστημίου και τα όριά της.* Δίκτυο HepNet: Πάτρα.

Τζαφέα, Ό. (2017). *Κοινωνικές ανισότητες στην ανώτατη εκπαίδευση: οι εμπειρίες των φοιτητών από τις σπουδές στο πανεπιστήμιο.* Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή (Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, 2017)

Όλγα Τζαφέα
Μεταδιδακτορική ερευνήτρια, Εκπαιδευτικός ΠΕ02
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα
olgatzaf@gmail.com, olgatzaf@uoi.gr

Επιστημονική Επιτροπή 5ου Συνεδρίου Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης

Ανδρεαδάκης Νίκος, Πανεπιστήμιο. Αιγαίου
Ασημάκη Άννα, Πανεπιστήμιο Πατρών
Ασκούνη Νέλλη, Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Βασιλοπούλου Αλεξάνδρα, Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Βεργέτη Μαρία, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
Βεργίδης Δημήτρης, Πανεπιστήμιο Πατρών
Βιτσιλάκη Χρυσή Πανεπιστήμιο Αιγαίου
Βρυωνίδης Μάριος, Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου
Γιαβρίμης Παναγιώτης, Πανεπιστήμιο Αιγαίου
Γουβιάς Διονύσιος, Πανεπιστήμιο Αιγαίου
Γώγου Λέλα, Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής
Ελευθεράκης Θεόδωρος, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Ζάγκος Χρήστος, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Θάνος Θεόδωρος, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Καβασακάλης Άγγελος, Πανεπιστήμιο Πατρών
Καλεράντε Ευαγγελία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
Καντζάρα Βασιλική, Πάντειο Πανεπιστήμιο
Καρατζιά Ελένη, Πανεπιστήμιο Πατρών
Κατσίλλης Μιχάλης, Otto-von-Guericke University
Καρατράντου Ανθή, Πανεπιστήμιο Πατρών
Κολοκυθά Μαγδαληνή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Κονιδάρη Βικτωρία, Πανεπιστήμιο Πατρών
Κονιόρδος Σωκράτης, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου
Κουγιουμτζάκη Φωτεινή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Κουστουράκης Γεράσιμος, Πανεπιστήμιο Πατρών
Κυπριανός Παντελής, Πανεπιστήμιο Πατρών
Καραλής Θανάσης Πανεπιστήμιο Πατρών
Κυρίδης Αργύρης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Λαμπρόπουλος Χαρίλαος, Πανεπιστήμιο Πατρών
Μάνεσης Νίκος, Πανεπιστήμιο Πατρών
Μουζέλης Νίκος, London School of Economics
Νικολάου Γεώργιος, Πανεπιστήμιο Πατρών
Νικολάου Σουζάνα, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Υφαντή Αμαλία, Πανεπιστήμιο Πατρών
Παναγιωτόπουλος Νίκος, Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Παπαδόπουλος Απόστολος, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο

Παπακωνσταντίνου Άλμπα, Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Πεχτελίδης Ιωάννης Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Πίτσου Χαρίκλεια, Πανεπιστήμιο Πατρών
Σαρακινιώτη Αντιγόνη, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Σιάνου-Κύργιου Ελένη, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Σταμέλος Γιώργος, Πανεπιστήμιο Πατρών
Συμεού Λοΐζος, Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου
Τουρτούρας Χρήστος, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Φελλάς Κωνσταντίνος, Πανεπιστήμιο Λευκωσίας
Φρούντα Μαρία, Πανεπιστήμιο Πατρών
Φτιάκα Ελένη, Πανεπιστήμιο Κύπρου
Φτερνιάτη Άννα Πανεπιστήμιο Πάτρας
Φωτόπουλος Νίκος, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου

Οργανωτική επιτροπή

Πρόεδρος: Νικολάου Γεώργιος

Αδαμοπούλου Ανθή	anadam@upatras.gr	2610 969727
Ζαφειράτος Παναγιώτης	zafeira@upatras.gr	2610 969737
Καβασακάλης Άγγελος	agkav@upatras.gr	2610969732
Καμαριανός Ιωάννης	kamarian@upatras.gr	2610 969743
Καρατράντου Ανθή	akarat@upatras.gr	2610 969711
Κονιδάρη Βικτωρία	vickonidari@upatras.gr	2610969781
Μάνεσης Νικόλαος	nmanesis@upatras.gr	2610 969717
Μονιούδης Στρατής	strxmonioudis@gmail.com	
Παναγόπουλος Επαμεινώνδας	epameinondaspanagopoulos@gmail.com	
Πίτσου Χαρίκλεια	xpitsou@upatras.gr	2610 969721
Φρούντα Μαρία	mariafggm@upatras.gr	2610969780

Γραμματεία Συνεδρίου

Αδαμοπούλου Ανθή
Αντωνίου Αντωνία Χρυσοβαλάντη
Γεωργακοπούλου Βασιλική
Ζαχαροπούλου Χρυσούλα
Θεοχαρόπουλος Νίκος
Καμαριανός Γιάννης
Μαντέλη Αγγελική
Μάντικα Ισιδώρα
Μιχαηλίδη Αφροδίτη
Μονιούδης Στρατής
Παναγιωτόπουλος Χρήστος
Παναγόπουλος Επαμεινώνδας
Παπακωστοπούλου Παρασκευή
Σκάντζικας Ηλίας

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ 5ΟΥ ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

View publication stats

ResearchGate

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: https://www.researchgate.net/publication/381164292

Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης. Η εκπαίδευση σε κατάσταση εκτάκτου ανάγκης Τόμος 3 Η εκπαίδευση σε κατάσταση εκτάκτου ανάγκης : αναζητώντας το κο...

Book · June 2024

CITATIONS
0

READS
720

3 authors:

Anthi Adamopoulou
University of Patras
23 PUBLICATIONS **126** CITATIONS
SEE PROFILE

Epameinondas Panagopoulos
University of Patras
32 PUBLICATIONS **7** CITATIONS
SEE PROFILE

Ioannis Kamarianos
University of Ioannina
60 PUBLICATIONS **186** CITATIONS
SEE PROFILE

All content following this page was uploaded by Ioannis Kamarianos on 05 June 2024.

The user has requested enhancement of the downloaded file.

Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης

« Η εκπαίδευση σε κατάσταση εκτάκτου ανάγκης: κοινωνιολογικές αναγνώσεις»

Η εκπαίδευση σε κατάσταση εκτάκτου ανάγκης
Αναζητώντας το κοινωνικό φαινόμενο

ΤΟΜΟΣ 3

Επιμέλεια:

Ιωάννης Καμαριανός
Επαμεινώνδας Παναγόπουλος
Ανθή Αδαμοπούλου

Εργαστήριο Ανάλυσης & Σχεδιασμού Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Κοινωνιολογικής Ανάλυσης Δεδομένων της Εκπαίδευσης, Τεκμηρίωση, Πανεπιστημίου Πατρών

LSUP

Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης

« Η εκπαίδευση σε κατάσταση εκτάκτου ανάγκης: κοινωνιολογικές αναγνώσεις»

Η εκπαίδευση σε κατάσταση εκτάκτου ανάγκης
Αναζητώντας το κοινωνικό φαινόμενο

ΤΟΜΟΣ 3

Επιμέλεια:

Ιωάννης Καμαριανός, Επαμεινώνδας Παναγόπουλος, Ανθή Αδαμοπούλου

Εργαστήριο Ανάλυσης & Σχεδιασμού Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Κοινωνιολογικής Ανάλυσης Δεδομένων της Εκπαίδευσης, Τεκμηρίωση, Πανεπιστημίου Πατρών
Laboratory of Sociology, University of Patras

LSUP

ISBN: 978-618-5496-07-4

ΠΑΤΡΑ, 2024

Χορηγοί Συνεδρίου:

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΑΤΡΩΝ UNIVERSITY OF PATRAS

πεδίο Ελληνικά γράμματα

ΚΑΝΕΠ ΤΕΕΕ

ΕΚΔΟΣΕΙΣ GUTENBERG

Permacrisis…

Σκοπός του τόμου αυτού είναι να συνεισφέρει αναστοχαστικά στην ανάλυση όσων συνέβησαν στο εκπαιδευτικό πεδίο τα χρόνια της κρίσης. Η σύλληψη του /των κοινωνικών φαινομένων που αναδύθηκαν εξαιτίας της κρίσης την δεκαετία που πέρασε είναι ιστορικά, οικονομικά, κοινωνικά, και πολιτικά σημαντική. Ανάλογα σημαντική είναι η καταγραφή και ανάλυση όσων συνέβησαν και αφορούν στην εκπαιδευτική διαδικασία, από την σχολική τάξη ως το αμφιθέατρο.

Δεν είναι τυχαία άλλωστε η εισαγωγή στην επιστημονική γραφή και σκέψη του όρου Permacrisis (Collins 2022).

Στο λεξικό Collins, η λέξη "Permacrisis" αναδείχθηκε ως η λέξη της χρονιάς και εμπερικλείει την παρατεταμένη περίοδο αστάθειας και ανασφάλειας, στην οποία ενσωματώνονται όλες οι κρίσεις (υγειονομικές, οικονομικές, περιβαλλοντικές, γεωπολιτικές) (Collins 2022; Αδαμοπούλου, Παναγόπουλος, Γούγα, & Καμαριανός 2023). Νοηματοδοτώντας το συνεχές της κρίσης, μπορούμε να ξεκινήσουμε, στρέφοντας το βλέμμα στο 2010 όταν η Ελλάδα ζητά επίσημα βοήθεια από το Διεθνές Νομισματικό Ταμείο. Η υποχρηματοδότηση του ελληνικού Κοινωνικού Κράτους έχει σημαντικές συνέπειες για την ελληνική εκπαίδευση (Ζάγκος, Κυρίδης, Καμαριανός, Φωτόπουλος 2022). Παράλληλα με όσα διαδραματίζονται σε κοινωνικό και πολιτικό επίπεδο στο διεθνές και εθνικό περιβάλλον (άνοδος των ακραίων πολιτικών αμφισβήτησης της δημοκρατίας), εξελίσσεται και η προσφυγική κρίση. Η πανδημική κρίση του 2020 διαδέχεται τις προηγούμενες με επίπτωση το κλείσιμο της σχολικής τάξης και την μετάπτωση στην εξ ανάγκης εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Ο πόλεμος στην Ουκρανία (2022), για πρώτη φορά σε ευρωπαϊκό έδαφος μετά τους μεγάλους πολέμους, θα έχει επιπτώσεις την επισιτιστική και την ενεργειακή κρίση και θα επιβεβαιώσει τον συνεχή χαρακτήρα στις κρίσεων της ελληνικής κοινωνικής και οικονομικής ζωής με σημαντικές επιπτώσεις στην εκπαίδευση (Αδαμοπούλου κ.ά 2023). Τα καιρικά φαινόμενα της κλιματικής κρίσης και η άνοδος των ακραίων μετα-πολιτικών εκφράσεων θα ολοκληρώσουν μια συνεχή συνθήκη κρίσης που εξαντλεί τις υποκειμενικές και συλλογικές αντοχές των κοινωνικών υποκειμένων (European Policy Centre 2021).

Στη συνθήκη αυτή το κοινωνικό υποκείμενο εσωτερικεύει την αίσθηση της αναμενομένης κρίσης που θα θέσει τις βιοτικές στρατηγικές σε αμφισβήτηση. Έτσι, τα ποιοτικά χαρακτηριστικά μιας κοινωνίας της διακινδύνευσης εσωτερικεύονται και αναδύονται στις δράσεις των κοινωνικών υποκειμένων. Διδάσκοντες και διδασκόμενοι από την προσχολική έως την τριτοβάθμια εκπαίδευση, δείχνουν και αυτοί να κατανοούν και να προσανατολίζουν τις δράσεις και τις προοπτικές τους στις αρχές της αβεβαιότητας και της ρευστότητας (Bauman 2000). Ο κόσμος στον οποίο ζούμε θα συνεχίσει να χαρακτηρίζεται από αβεβαιότητα. Εντός αυτού του πλαισίου το κοινωνικό υποκείμενο θεωρεί ότι είναι πιθανό κάθε ενδεχόμενο, και βάσει αυτού θεωρεί ότι οφείλει να είναι προετοιμασμένο και να προσαρμόζεται συνεχώς.

Αυτό ακριβώς το φαινόμενο επιχείρησαν να συλλάβουν οι συμμετέχοντες και οι συμμετέχουσες ομιλήτριες στο 5ο συνέδριο Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης με τίτλο «*Η εκπαίδευση σε κατάσταση εκτάκτου ανάγκης: κοινωνιολογικές αναγνώσεις*».

Με ικανές μεθοδολογικές πρακτικές που συνοδεύονται από στέρεες θεωρητικές και ηθικές βάσεις, οι συγγραφείς του τόμου επιχείρησαν να αντιμετωπίσουν το φαινόμενο ως εκπαιδευτική πρόκληση και να προτείνουν καινοτόμες υπερβάσεις των αδιεξόδων. Στο 5ο Συνέδριο Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης «*Η εκπαίδευση σε κατάσταση εκτάκτου ανάγκης: κοινωνιολογικές αναγνώσεις*» επιχειρήσαμε να δώσουμε την ευκαιρία σε ερευνητές και ερευνήτριες να παρουσιάσουν την έρευνά τους και να μοιραστούν τις εμπειρίες τους πάνω στο θέμα. Το ενδιαφέρον των ερευνητών για το συνέδριο αυτό ήταν εντυπωσιακό. Επιλέξαμε τις πιο ενδιαφέρουσες εργασίες μέσω μιας διαδικασίας τυφλής αξιολόγησης. Οι εργασίες αυτές παρουσιάστηκαν κατά τη διάρκεια του συνεδρίου και δημοσιεύονται στον παρόντα τόμο.

Τα κείμενα, καλύπτουν ερευνητικές πτυχές και μεθοδολογικές προσεγγίσεις που αφορούν σε όλο το φάσμα των επιπτώσεων του συνεχούς στην εκπαίδευση. Εδώ θα θέλαμε να τονίσουμε πως το μεγαλύτερο μέρος της εργασίας για την υλοποίηση των εργασιών του συνεδρίου έγιναν από τους προπτυχιακούς, μεταπτυχιακούς φοιτητές και υποψήφιους διδάκτορες του Τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Εργασίας του Πανεπιστημίου Πατρών. Συνεπώς θα θέλαμε να εκφράσουμε τις ειλικρινείς μας ευχαριστίες σε καθεμία και καθέναν από αυτούς και σε όλους τις/τους συμμετέχοντες για την επιτυχή ολοκλήρωση ενός σημαντικού και καίρια ζωτικού για τα εκπαιδευτικά πράγματα εγχειρήματος. Ακόμη θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε τους χορηγούς του συνεδρίου που έκαναν δυνατή την φιλοξενία μας: το Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΚΑΝΕΠ) της ΓΣΕΕ., τις εκδόσεις Gutenberg και Πεδίο, και φυσικά τα δύο πανεπιστήμια Πατρών και Ιωαννίνων για την ευγενική υποστήριξή τους.

Κυρίως όμως είμαστε ευγνώμονες σε όλους αυτούς τους ερευνητές και τις ερευνήτριες τους εισηγητές και τις εισηγήτριες για την συνεκτική και πολύτιμη κατάθεση του έργου τους. Μια επιστημονική κατάθεση που αποτυπώνεται σε αυτούς τους τόμους, ώστε να αποτελέσει ένα σώμα όχι μόνο θεωρητικό αλλά και βιώματος, όχι μόνο από κοινωνούς της εκπαίδευσης σε κοινωνούς της εκπαίδευσης, αλλά κυρίως από ανθρώπους που υπέφεραν στην κρίση σε ανθρώπους που υπέφεραν στην κρίση.

Είμαστε βέβαιοι πως ανάλογες επιστημονικές προσπάθειες συνεισφέρουν ικανά στη συγκρότηση μιας μια δημόσιας πολύσημης και πολύπλευρης και κυρίως τεκμηριωμένης επιστημονικά αφήγησης για το τι πραγματικά συνέβη και ποιες ήταν οι επιπτώσεις του στο εκπαιδευτικό και κατά συνέπεια στο κοινωνικό. Ειδικότερα, θεωρούμε πως η συγκρότηση τελικά μιας τέτοιας αφήγησης είναι σημαντική καθώς θα περιθωριοποιήσει τις όποιες μετα-αφηγήσεις, αφηγήσεις με ποιοτικά χαρακτηριστικά μετα-αλήθειας. Σε μια εποχή που ο κοινωνικός και πολιτικός λόγος κατακλύζεται από μετα-αφηγήσεις η σημασία του έγκυρου και τελικά επιστημονικά τεκμηριωμένου λόγου αποδεικνύεται κρίσιμη για το μέλλον των δυτικών κοινωνιών και την συνοχή τους (Panagopoulos et al., 2020).

Είναι θετικό ότι η προδιάθεση αυτών των τάσεων εμπιστοσύνης στην επιστημονική αφήγηση (θεσμική και υποκειμενική) ενυπάρχει καθώς οι φοιτητές/τριές μας σύμφωνα με διαχρονικά στατιστικά δεδομένα δηλώνουν την εμπιστοσύνη τους στο πανεπιστημιακό θεσμό (Αδαμοπούλου, Παναγόπουλος, Καμαριανός 2021). Έτσι, για παράδειγμα, οι φοιτητές/φοιτήτριές μας επιστρέφοντας στο πανεπιστήμιο στην μετα-πανδη-μική περίοδο δηλώνουν ικανοποιημένοι από τα όσα έπραξε το Πανεπιστήμιο κατά την περίοδο της πανδημίας.

Συμπερασματικά, ο U. Beck (1992) στρατηγικά σημειώνει στη μελέτη του για την Κοινωνία της Διακινδύνευσης πως το πλεόνασμα εμπιστοσύνης αποτελεί ζωτική προϋπόθεση, ώστε το κοινωνικό υποκείμενο να υπάρξει και να ανταπεξέλθει στις μεταβαλλόμενες απαιτήσεις και στις συνθήκες της Κοινωνίας της Διακινδύνευσης (risk society).

Τελικά, σε αυτό το πλεόνασμα εμπιστοσύνης φιλοδοξεί να συμβάλλει και το σύνολο αυτών των επιστημονικών κειμένων που εμπεριέχονται σε αυτό τον συλλογικό τόμο συμμετέχοντας στην προσπάθεια του εκπαιδευτικού κόσμου να υπάρξει και να ανταπεξέλθει στις μεταβαλλόμενες απαιτήσεις και στους κινδύνους της κοινωνίας της διακινδύνευσης παράγοντας αυτό το πολύτιμο για το κοινωνικό πλεόνασμα εμπιστοσύνης.

Αναφορές

Αδαμοπούλου, Α. Παναγόπουλος, Επ. Γούγα, Γ. & Καμαριανός, Ι. (2023). Μια δεκαετία αλλεπάλληλων κρίσεων: Το ζήτημα της κρίσης εμπιστοσύνης. Πρακτικά 8ου Τακτικού Συνεδρίου Ελληνικής Κοινωνιολογικής Εταιρείας: *Κοινωνίες και Κοινωνιολογίες στον 21ο αιώνα*. ΕΚΕ.https://www.researchgate.net/publication/374756511_Mia_dekaetia_allepallelon_kriseon_To_zetema_tes_krises_empistosynes.

Αδαμοπούλου, Α., Παναγόπουλος, Ε. και Καμαριανός, Ι. (2021), Προς μια διερεύνηση αξιών και χαρακτηριστικών των Ελλήνων φοιτητών: Συμβολή στη συζήτηση για την ελληνική γενιά Ζ, *Αξίες, Πολιτισμικά Πρότυπα και Κοινωνικοί Προσανατολισμοί στη Σύγχρονη Ελλάδα (Τόμος WVS 2021)*. Gutenberg.

Bauman, Z. (2000), *Liquid Modernity*. Polity Press.

Beck, U. (1992), *Risk Society*. Sage.

European Policy Centre (2021). *Europe in the age of permacrisis*, https://www.epc.eu/en/Publications/Europe-in-the-age-of-permacrisis~3c8a0c

Ζάγκος, Χρ. Κυρίδης, Α. Καμαριανός, Ι. Φωτόπουλος Ν. (2022). *Εκπαίδευση και εκπαιδευτικοί στην εποχή της πανδημίας Covid-19. Αφηγήσεις, εμπειρίες, πρακτικές, ποιοτικές και ποσοτικές διαστάσεις*. Κοινωνικό Πολύκεντρο.

Panagopoulos, E. Katsillis, M. & Kamarianos, I. (2020). The Pursuit of Truth and Post-Truth in the Classroom. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*,10(6),492-505.http://dx.doi.org/10.6007/IJARBSS/v10-i6/7328

Οι επιμελητές του τόμου

Τα κείμενα του τόμου εκφράζουν τις απόψεις των συγγραφέων και μόνο και δεν έχουν γίνει παρεμβάσεις στο υφολογικό, γλωσσικό και μορφολογικό τους ύφος.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Η ρητορική των θεσμικών εγγράφων ως προς την αναπηρία και την ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού στην εκπαίδευση: Κριτική Ανάλυση Λόγου. Η περίπτωση των ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. **8**
Ουρανία Αναστασίου, Λοΐζος Συμεού

Εκπαίδευση στα Σωφρονιστικά Ιδρύματα. Νομικό πλαίσιο, προκλήσεις και στόχοι **20**
Ελένη Νικολάου

Υποστήριξη φοιτητών με αναπηρία του Α.Π.Θ.: η προσβασιμότητά τους στους χώρους των Τμημάτων **27**
Αικατερίνη Βισσαρίου, Ζωή Ζιωντάκη

Η διαφορετικότητα στις βιογραφίες μαθητών προσχολικής εκπαίδευσης και η καλλιέργεια διαπολιτισμικής μάθησης **35**
Μαρία Βλάχου, Ευγενία Αρβανίτη

Γραμματισμός Υγείας και Βιώσιμη Ανάπτυξη: Ο ρόλος της εκπαίδευσης για την άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων στην Υγεία **50**
Αγγελική Γιωτάκου, Μαρία, Φρούντα

Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για την άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων, Εκπαιδευτικά κοινά και αντιστροφή ανισοτήτων: Μια έρευνα δράσης σε νηπιαγωγείο **61**
Αγγελική Μποτονάκη, Χρύσα Γκατζελάκη, Γιάννης Πεχτελίδης

Σχεδιασμός, υλοποίηση και αποτελέσματα παρέμβασης, μέσω διδακτικού σεναρίου στο μάθημα της Γλώσσας, με στόχο την ανάπτυξη αφηγηματικών δεξιοτήτων σε μαθητές διαπολιτισμικών σχολείων (και συγκεκριμένα μαθητές Ρομά) **71**
Άννα Φτερνιάτη, Θεοδωρακοπούλου Σταυρούλα

Η κοινοτική μουσική ως μέσο δημιουργίας νέων μορφών κοινοτήτων: Βασικές αρχές και παραδείγματα από τη διεθνή κοινότητα **85**
Λελούδα Στάμου, Ιωάννης Λίτος

Παιδιά πλάνητες της νεωτερικότητας. Διερεύνηση απόψεων για την εκπαίδευση των προσφυγόπουλων **94**
Χρήστος Ζάγκος, Ειρήνη Αντώνογλου, Αργύρης Κυρίδης

Τα παιδιά ζωγραφίζουν και μιλούν για τον πόλεμο και την ειρήνη **106**
Τατιάνα Αλτίνη, Ηλιάννα Ερρέρα-Φωτίου, Ιφιγένεια Βαμβακίδου., Φίλιππος Μπρέντας

Παιδικό Ιχνογράφημα και Προσλήψεις Πολέμου **119**
Φίλιππος Μπρέντας, Ιφιγένεια Βαμβακίδου

Πειραματικές καλλιτεχνικές πρακτικές και εκπαιδευτικά κοινά σε χώρους πολιτισμού: δημιουργώντας μικρές ρωγμές **134**
Νίκη Νικονάνου, Πάνος Κανελλόπουλος, Έλενα Βισέρη, Ελίνα Μωραϊτοπούλου

Ψηφιακές εφαρμογές και κινητά τηλέφωνα στην άτυπη εκπαιδευτική διαδικασία των παιδιών Σύριων προσφύγων στην Ελλάδα **142**
Ιωσήφ Κωνσταντίνου

Επαγγελματική ταυτότητα και επαγγελματική ανάπτυξη γυναικών σε θέση ευθύνης σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης **150**
Χριστίνα Μάγκλαρη

Στάσεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης προς τις έμφυλες αναπαραστάσεις των σχολικών εγχειριδίων **161**
Βάσια Τσάμη, Χρήστος Αλεξόπουλος, Άννα Φτερνιάτη

Διερεύνηση των έμφυλων αναπαραστάσεων στα σχολικά εγχειρίδια: Η περίπτωση της Γλώσσας της Α' τάξης Δημοτικού **173**
Χρήστος Αλεξόπουλος, Βάσια Τσάμη, Μαρία-Άννα Χαρβούρου

Έμφυλα στερεότυπα στο χώρο της εκπαίδευσης: Το δικαίωμα στον αυτοπροσδιορισμό **186**
Μαρία Μουζάκη

Οι εκπαιδευτικοί μιλούν για μαθητές/μαθήτριες μέλη ΛΟΑΤΚΙ οικογενειών: η βιωμένη εμπειρία **196**
Δημήτρης Τσεκούρας, Λήδα Αναγνωστάκη

Φύλο και νόημα της εργασίας: τα έμφυλα στερεότυπα ως άτυπες κατευθύνσεις σιωπηρής εκπαίδευσης. Μια κριτική προσέγγιση των «επαγγελματικών προσανατολισμών» εξετάζοντας την περίπτωση των γυναικών εργαζομένων στα ορυχεία της Μεγαλόπολης στο εργοστάσιο της Δημόσιας Επιχείρησης Ηλεκτρισμού της Ελλάδας (ΔΕΗ) **207**
Άρης Ασπρούλης

Απόψεις Των Μαθητών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς την Αρρενωπότητα **217**
Αικατερίνη Πελέκη, Σουζάννα-Μαρία Νικολάου

Εμπλουτίζοντας τις παρεμβάσεις πρόληψης των εξαρτήσεων με την λογική των εκπαιδευτικών κοινών **227**
Ευγενία Αδαμοπούλου, Αλέξανδρος Κιουπκιολής, Γιάννης Πεχτελίδης

Σχολική κουλτούρα και ανάπτυξη πρωτοκόλλων εμπιστοσύνης **234**
Επαμεινώνδας Παναγόπουλος, Ανθή Αδαμοπούλου, Γεωργία Γούγα, Ιωάννης Καμαριανός

Προβλήματα μαθητικού εκφοβισμού στο σχολικό χώρο. Θεωρητικό πλαίσιο, διαχείριση και παρεμβάσεις **241**
Άγγελος Λυκουργιώτης, Κωνσταντίνα Νίκου

Σχολικός εκφοβισμός και εθνοπολιτισμική ετερότητα σε τυπικό εκπαιδευτικό πλαίσιο: Μια μελέτη υπό το πρίσμα της θεωρίας του Pierre Bourdieu **257**
Χαρίκλεια Πίτσου, Κατερίνα Παππά

Επιστημονική Επιτροπή 5ου Συνεδρίου Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης **270**

Οργανωτική επιτροπή **271**

Γραμματεία Συνεδρίου **271**

Η ρητορική των θεσμικών εγγράφων ως προς την αναπηρία και την ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού στην εκπαίδευση: Κριτική Ανάλυση Λόγου. Η περίπτωση των ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ.

Ουρανία Αναστασίου, Λοΐζος Συμεού

Περίληψη

Μία από τις εκπαιδευτικές πολιτικές διεθνώς είναι η προάσπιση των δικαιωμάτων των παιδιών μέσω της ισότιμης πρόσβασης και φοίτησης όλων των μαθητών/τριών στην εκπαίδευση, σύμφωνα με τις διεθνείς συμβάσεις. Για αυτό, τα τελευταία χρόνια, αναδεικνύεται έντονα η ρητορική ως προς τη διαμόρφωση ενός Ενιαίου Σχολείου για όλους/όλες, το οποίο θα ανταποκρίνεται στην ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού και στις πολύπλευρες ανάγκες και δυνατότητές τους. Στην κατεύθυνση αυτή συνετέλεσε ο επαναπροσδιορισμός της έννοιας της αναπηρίας και των συνθηκών που τη διαμορφώνουν.

Στην Ελλάδα, τα Κέντρα Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης (ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ.), ως βασικός πυλώνας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, σε συνεργασία με τις σχολικές μονάδες, καλούνται να υποστηρίζουν το σύνολο των μαθητών/τριών στην εκπαίδευσή τους. Οι αρμοδιότητες που αναλαμβάνουν επικαιροποιούνται διαρκώς σύμφωνα με τις σύγχρονες εκπαιδευτικές πολιτικές.

Ωστόσο, παρατηρούνται αντιφατικά φαινόμενα μεταξύ των εκπαιδευτικών πολιτικών και των υφιστάμενων θεσμικών εγγράφων, ως μορφές λόγου, ως προς το τι ορίζεται αναπηρία και τι συνιστά ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση. Για το λόγο αυτό, η εργασία αυτή επιχειρεί να διερευνήσει, μέσα από την κριτική ανάλυση λόγου, τη γλώσσα που χρησιμοποιείται στα θεσμικά έγγραφα των ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. και σε σχετικούς νόμους και εγκυκλίους τα οποία παραπέμπουν.

Λέξεις- κλειδιά: Ενιαία Εκπαίδευση, αναπηρία, θεσμικό λόγος, Κριτική Ανάλυση Λόγου

Abstract

One of the main policies of countries internationally is to defend children's rights through equal access and participation in education. For this reason, in recent years, the rhetoric about inclusive education has been strongly emerging, which responds to the heterogeneity of the student population and its multifaceted needs and abilities. The redefinition of the term of disability by newer scientific models contributed to this direction.

The educational system of Greece assigns to an external body in cooperation with the school units, to support all students in their education. The responsibilities they undertake are constantly updated according to contemporary educational policies.

However, contradictory phenomena are observed between educational policies and existing institutional documents, as forms of discourse, on how disability is defined and what constitutes equal access to education. Thus, this study attempts to investigate, through critical discourse analysis, how discourse participates in the construction of inclusive education in institutional documents and legislation.

Key- words: inclusion, disability, institutional discourse, critical discourse analysis

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια, δίνεται έμφαση στην παροχή δίκαιων ευκαιριών μάθησης για όλους τους/τις μαθητές/τριες, λαμβάνοντας υπόψη τη διαφορετικότητά τους σε ένα ετερογενές κοινωνικό σύστημα. Η μετατόπιση από το ιατρικό μοντέλο της αναπηρίας προς το κοινωνικό μοντέλο, από τα τέλη της δεκαετίας του 1960, συνετέλεσε στο να συνειδητοποιήσει η ίδια η κοινωνία ότι θέτει εμπόδια και δημιουργεί κοινωνικές

διακρίσεις σε βάρος συγκεκριμένων ατόμων. Ωστόσο, η αναγνώριση της ετερογένειας τους κοινωνικού πληθυσμού και οι προσπάθειες άρσης των κοινωνικών φραγμών που βιώνουν συγκεκριμένα άτομα, λόγω ατομικών τους χαρακτηριστικών, της γλώσσας, του πολιτισμικού υποβάθρου κ.λ.π., δεν ήταν αρκετά για να εξαλειφθούν κοινωνικές διακρίσεις, αναδεικνύοντας την αποτυχία του κοινωνικού μοντέλου ερμηνείας της αναπηρίας να διασφαλίσει τα δικαιώματα όλων των ατόμων.

Θεωρητικό πλαίσιο

Στην παρούσα εργασία υιοθετείται το φιλοσοφικό και θεωρητικό πλαίσιο της Ενιαίας Εκπαίδευσης (inclusive education) εστιάζοντας στην παροχή ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση για όλους τους μαθητές/τριες, στη φοίτησή όλων στα γενικά σχολεία (mainstream schools), στην προσαρμογή των διαδικασιών μάθησης και ευρύτερα των εκπαιδευτικών πρακτικών στην ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού (Ainscow, 2007). Είναι όμως γεγονός, ότι παρά την υιοθέτηση των αρχών της Ενιαίας Εκπαίδευσης στις εκπαιδευτικές πολιτικές των χωρών, παρατηρούνται αρκετές προκλήσεις και εμπόδια όπου η εφαρμογή αυτών των πολιτικών, σε τοπικό σχολικό επίπεδο, φαίνεται προβληματική (Boyle, Anderson, Page και Mavropoulou, 2020).

Από τη μεταμοντέρνα/μεταδομιστική ερμηνεία της αναπηρίας, που ουσιαστικά αποτελεί κριτική στο κοινωνικό μοντέλο, αναδεικνύεται η αναγκαιότητα επανεξέτασης του όρου της αναπηρίας, αλλά και τι νοείται ως φυσιολογικό στην ανθρώπινη ταυτότητα στο σύγχρονο δυτικό κόσμο (Florian, 2008). Παρότι, στο κοινωνικό μοντέλο η αναπηρία αφορά τα εμπόδια που θέτει η ίδια η κοινωνία στην ισότιμη συμμετοχή όλων, εντούτοις κάποια άτομα εξακολουθούν να προσδιορίζονται με τον όρο «βλάβη» εξαιτίας κάποιου συγκεκριμένου χαρακτηριστικού της ταυτότητάς τους διαιωνίζοντας ρατσιστικά στερεότυπα (Norwich, B. (2007). Παρότι το κοινωνικό μοντέλο είχε ως στόχο να άρει ζητήματα κοινωνικού αποκλεισμού, κάποια άτομα εξακολουθούν να βρίσκονται στο περιθώριο και να μην έχουν ίσες ευκαιρίες πρόσβασης, γεγονός που αναδεικνύει την ανεπάρκεια του κοινωνικού μοντέλου ως προς το ρόλο που έχει αναλάβει. Έτσι, η διάγνωση εξακολουθεί να είναι αναγκαία, καθώς αποτελεί το μέσο για να λάβουν τα άτομα την υποστήριξη που χρειάζονται.

Σύμφωνα με τη μεταμοντέρνα/μεταδομιστική προσέγγιση, παρότι το κοινωνικό μοντέλο ερμηνείας της αναπηρίας είχε ως στόχο να δημιουργήσει συνθήκες ισότιμης πρόσβασης όλων των ατόμων τονίζοντας τα εμπόδια που θέτει η ίδια η κοινωνία, εξακολουθεί να διαιωνίζει αντιλήψεις περιθωριοποίησης και στιγματισμού ως κατάλοιπα του ιατρικού μοντέλου (Anastasiou και Kauffman, 2013). Η κριτική που ασκείται προς το κοινωνικό μοντέλο, υποστηρίζεται ότι αποτελεί τη βάση για τον προσδιορισμό μιας νέας πολιτικής στρατηγικής που θα επισημαίνει τα εμπόδια που θέτει η ίδια η κοινωνία, χωρίς ωστόσο να στοχοποιεί τα άτομα και τα χαρακτηριστικά τους και χωρίς να αποδυναμώνει τον αγώνα του αναπηρικού κινήματος για τη διεκδίκηση των δικαιωμάτων τους (Συμεωνίδου, 2014).

Το πλαίσιο της Ελλάδας – διασαφήνιση όρων

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στην Ελλάδα, η οποία τείνει να υιοθετεί την κουλτούρα της «ενταξιακής εκπαίδευσης» ως μετάφραση του αγγλικού όρου “Inclusive education”, από το 2018 όπου και έγινε η πρώτη αναφορά σε σχετική υφιστάμενη νομοθεσία (νόμος 4547/2018). Είχαν προηγηθεί εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις μέσω σχετικών νομοθετικών διατάξεων που ακολουθούσαν την προσέγγιση της ειδικής αγωγής (νόμοι 3194/2003 και 3699/2008) και του ιατρικού μοντέλου της αναπηρίας (νόμος 1566/1985).

Παρότι στην ελληνόφωνη βιβλιογραφία και πρακτική υιοθετούνται επιπρόσθετα οι όροι «συμπερίληψη» και «συνεκπαίδευση», στην παρούσα εργασία επιλέγεται ο όρος «ενιαία εκπαίδευση» που εισηγήθηκαν οι Συμεωνίδου και Φτιάκα (2012) ως μετάφραση του αγγλικού όρου inclusion. Η επιλογή αυτή εδράζεται στο γεγονός ότι γλωσσικά δεν αφήνει υπόνοια διαχωρισμού και προσεγγίζει μια εκπαίδευση που προσφέ-

ρει ίσες ευκαιρίες μάθησης χωρίς εξαιρέσεις λόγω οποιουδήποτε προσωπικού βιολογικού ή κοινωνικά επίκτητου χαρακτηριστικού (γλώσσα, φυλή, διάγνωση, κ.λπ..).

Επιπλέον, σε ό,τι αφορά την ορολογία για τα παιδιά, παρότι ο όρος «παιδιά με αναπηρία» είναι αποδεκτός από το αναπηρικό κίνημα, και ο όρος «παιδιά με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» είναι επίσημος στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, σύμφωνα με το νόμο 4547/2018, στην παρούσα εργασία επιλέγεται ο όρος «παιδιά με διάγνωση αναπηρίας ή και ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών μόνο για τα παιδιά που έχουν λάβει διάγνωση από επίσημο δημόσιο φορέα στην Ελλάδα και θα χρησιμοποιηθεί μόνο όπου κρίνεται απαραίτητο ώστε να συμβαδίζει η εργασία με το ελληνικό συγκείμενο. Υιοθετείται η άποψη ότι οποιοσδήποτε από τους δύο όρους «αναπηρία» και «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» προστίθεται για να προσδιορίσει τα άτομα/παιδιά, καλλιεργεί ρατσιστικά αρνητικά στερεότυπα (Florian, 2008).

Στην Ελλάδα, ο αρμόδιος φορέας στην εκπαίδευση για τη διασφάλιση ισότιμης πρόσβασης όλων των μαθητών/τριών και την προάσπιση της αρμονικής ψυχοκοινωνικής τους ανάπτυξης και προόδου, είναι τα Κέντρα Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης (ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ.), σύμφωνα με τον νόμο 4823/2021. Τα ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. διενεργούν διεπιστημονικές αξιολογήσεις μαθητών/τριών, για την διερεύνηση του μαθησιακού τους προφίλ, ώστε, σε συνεργασία με τις σχολικές μονάδες να διασφαλίζεται η φοίτησή τους στο εκπαιδευτικό πλαίσιο σύμφωνα με τις δυνατότητές και τις ανάγκες τους. Παρόλα αυτά, κάποιοι/ες μαθητές/τριες εξακολουθούν αφενός να χρειάζονται τη «διάγνωση» προκειμένου να λάβουν την κατάλληλη υποστήριξη για την εκπαίδευσή τους, αφετέρου να φοιτούν σε διαχωριστικά εκπαιδευτικά πλαίσια (ειδικό σχολείο, τμήμα ένταξης, κλπ) από τον υπόλοιπο μαθητικό πληθυσμό.

Μεθοδολογία

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η μελέτη του λόγου θεσμικών εγγράφων και υφιστάμενων νομοθετικών διατάξεων προκειμένου να διερευνηθεί πώς νοηματοδοτείται, μέσω της γλώσσας, η έννοια της αναπηρίας στην εκπαίδευση, μέσα από την οπτική της κοινωνικής δικαιοσύνης στην εκπαιδευτική πολιτική και πρακτική με ιδιαίτερη εστίαση στους/στις μαθητές/τριες που έχουν διάγνωση αναπηρίας ή/και ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών.

Ως μεθοδολογία επιλέγεται η Κριτική Ανάλυση Λόγου**,** η οποία υιοθετείται κυρίως από ερευνητές/επιστήμονες ποιοτικών μεθοδολογικών προσεγγίσεων, με στόχο την μελέτη του λόγου και των τρόπων με τους οποίους συμμετέχει στην κατασκευή και αναπαράσταση της σύνθετης και διαρκώς μεταβαλλόμενης κοινωνικής πραγματικότητας. Ως μεθοδολογία έχει ιδεολογικές και πολιτικές προεκτάσεις, καθώς ξεκινά με αφετηρία ότι ο λόγος συμμετέχει στην ανάπτυξη και εδραίωση άνισων κοινωνικών σχέσεων στις σύγχρονες δυτικές κοινωνίες (Chouliaraki και Fairclough, 2010).

Στην παρούσα εργασία αξιοποιείται ως μεθοδολογικό και αναλυτικό εργαλείο για την ανάδειξη των λόγων που εμποτίζονται σε νομοθετικά κείμενα και θεσμικά έγγραφα και τη διερεύνηση των τρόπων με τους οποίους κυρίαρχοι λόγοι επιβάλλονται σε λιγότερο κυρίαρχους λόγους (Liasidou, 2008). Απώτερος στόχος της αξιοποίησης της κριτικής ανάλυσης λόγου είναι η κοινωνική αλλαγή η οποία μεθοδεύεται μέσω του λόγου (Wodak και Meyer, 2015).

Παρότι έχει δεχθεί αρκετή κριτική, κυρίως από ερευνητές του Θετικιστικού Παραδείγματος, οι οποίοι εκ των πραγμάτων υιοθετούν μια διαφορετική επιστημονική κουλτούρα, εντούτοις διαθέτει ένα διεπιστημονικό πρίσμα και αξιοποιείται από διαφορετικά θεωρητικά και φιλοσοφικά πεδία ιδιαιτέρως των κοινωνικών και ανθρωπιστικών επιστημών. Σαφέστατα, καμία ερευνητική μεθοδολογία η/και θεωρία δεν δύναται να αναπαριστάνει πλήρως την κοινωνική πραγματικότητα (Ball, 1994), η οποία συντίθεται από

ένα ανεξάντλητο συνδυασμό παραγόντων που αλληλεπιδρούν στο κοινωνικό-ιστορικό πλαίσιο το οποίο εξίσου μεταβάλλεται με την πάροδο του χρόνου. Η υιοθέτηση της εκάστοτε μεθοδολογίας εδράζεται στους ερευνητικούς στόχους της έρευνας και στο πλαίσιο στο οποίο διενεργείται.

Η εν λόγω μεθοδολογία αξιοποιείται στην παρούσα έρευνα, συνδυαστικά με το επιστημονικό πρίσμα της Ενιαίας Εκπαίδευσης και της μεταδομιστική προοπτικής της αναπηρίας, προκειμένου να μελετηθεί πώς ο λόγος δύναται να διαμορφώνει άνισες κοινωνικές σχέσεις και ταυτότητες μέσω της εννοιολογικής κατασκευής του όρου της αναπηρίας (Grue, 2011), και να εμποδίζει την εφαρμογή της ισότιμης πρόσβασης όλων των μαθητών/τριών στην εκπαίδευση, που κατά τα άλλα αποτελεί καίριο μέλημα της παγκόσμιας εκπαιδευτικής ατζέντας (Liasidou & Symeou, 2018).

Συλλογή δεδομένων

Θα αξιοποιηθούν τα θεσμικά έγγραφα του ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ., ο οποίος αποτελεί επίσημος φορέας υποστήριξης μαθητών/τριών, σχολικών μονάδων της περιοχής αρμοδιότητας για τη διασφάλιση της ισότιμης πρόσβασης στην εκπαίδευση, σύμφωνα με την παρ. 1 του άρθρου 11 του ν. 4823/2021. Τα ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ., έχουν ως αρμοδιότητα, μεταξύ άλλων, την αξιολόγηση των μαθητών/τριών για τη διερεύνηση των εκπαιδευτικών τους αναγκών, έπειτα από έγγραφο αίτημα των γονέων/κηδεμόνων, και την επίδοση γνωμάτευσης που προκύπτει από τη διαδικασία αυτή. Συνολικά, λειτουργούν 71 ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. σε όλες τις εκπαιδευτικές περιφέρειες της χώρας.

Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, πραγματοποιήθηκε αναζήτηση στις επίσημες ιστοσελίδες των ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. προκειμένου να εντοπιστούν οι φόρμες των ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ., τις οποίες καλούνται οι γονείς/κηδεμόνες να συμπληρώσουν προκειμένου να υποβάλλουν επίσημο αίτημα αξιολόγησης προς την υπηρεσία. Συγκεντρώθηκαν είκοσι έξι (26) φόρμες «αίτηση γονέα/κηδεμόνα για αξιολόγηση μαθητή/τριας».

Επιπλέον, αξιοποιείται η φόρμα «έκθεση αξιολόγησης-γνωμάτευση» στην οποία καταγράφεται η εισήγηση της επιτροπής αξιολόγησης, και η οποία είναι κοινή για όλα τα ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. της χώρας (επισυνάπτεται στο παράρτημα). Στην εν λόγω φόρμα, η επιτροπή η οποία διενεργεί την εκάστοτε αξιολόγηση μαθητή/τρια καταγράφει το μαθησιακό προφίλ του/της μαθητή/τριας και τις ανάλογες εισηγήσεις που προκύπτουν για την καλύτερη υποστήριξή του/της, συμπληρώνοντας τα σχετικά πεδία. Στη εν λόγω φόρμα, γίνεται αναφορά σε συγκεκριμένα πεδία της υφιστάμενης νομοθεσίας ως προς την ειδική και ενταξιακή εκπαίδευση, τα οποία λήφθηκαν υπόψη.

Επιπλέον, παρατηρήθηκε ότι τα νομοθετικά κείμενα δημιουργούν κειμενικές τροχές τόσο μεταξύ τους όσο και μεταξύ των θεσμικών εγγράφων των ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. Σύμφωνα με τον Blommaert (2001), η σύνδεση εγγράφων και νομοθεσιών μέσω παραπομπών και αναφορών ισχυροποιεί τους θεσμικούς λόγους του πλαισίου. Έτσι, στην παρούσα έρευνα, αξιοποιήθηκαν συμπληρωματικά τα πεδία του νόμου της ειδικής αγωγής 3699/2008 και των νόμων 5614/2018, 4547/2018 και 4823/2021 που αναφέρονται στα ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. και στην ενταξιακή εκπαίδευση.

Τα θεσμικά έγγραφα και η ισχύουσα νομοθεσία, που αξιοποιούνται στην παρούσα έρευνα, καταγράφουν και αναπαριστούν μια συγκεκριμένη εκδοχή της κοινωνικής πραγματικότητας του πλαισίου (Blommaert, 2001). Τα γλωσσικά σχήματα και τα νοήματα του λόγου των θεσμικών και νομοθετικών εγγράφων, φανερώνουν το επιστημονικό πρίσμα από το οποίο ερμηνεύεται η έννοια της αναπηρίας και η ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού σε ένα πλαίσιο αξιολόγησης και διερεύνησης των μαθησιακών αναγκών και δυνατοτήτων ως προς το υφιστάμενο εκπαιδευτικό σύστημα.

Δεοντολογία της έρευνας

Για τη διασφάλιση ζητημάτων δεοντολογίας της έρευνας, κρίνεται αναγκαίο να αναφερθεί ότι οι επωνυμίες των ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. αποκρύφθηκαν από τις φόρμες. Αντικείμενο μελέτης δεν είναι τα ίδια τα ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. και το έργο τους, αλλά η κουλτούρα που υιοθετείται ως προς την αναπηρία και την ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού στα θεσμικά έγγραφα.

Επιπλέον, τα ευρήματα της παρούσας εργασίας δεν προσβλέπουν σε καθολικά και γενικευμένα συμπεράσματα. Παρόλα αυτά, αποτελούν μέρος της χαρτογράφησης της κοινωνικής πραγματικότητας του πλαισίου.

Ανάλυση δεδομένων

Για την ανάλυση των δεδομένων υιοθετήθηκε το μοντέλο του Fairclough (2001), σύμφωνα με το οποίο, τα δεδομένα αναλύονται σε τρία επίπεδα. Στο πρώτο επίπεδο, τα έγγραφα αναλύθηκαν μεμονωμένα στις γλωσσικές τους μικροδομές (λεξιλόγιο, γραμματική, σύνταξη, συνοχή), δίνοντας έμφαση στους όρους που εμφανίζονται στα κείμενα και παραπέμπουν σε ανάλογο επιστημονικό πρίσμα ως προς την ειδική/ ενταξιακή/ενιαία εκπαίδευση. Σε δεύτερο επίπεδο, πραγματοποιήθηκε διακειμενική ανάλυση προκειμένου να εντοπιστούν επαναλαμβανόμενα μοτίβα λόγου μεταξύ των εγγράφων. Στο τρίτο επίπεδο, οι φόρμες των ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. συσχετίστηκαν με τα νομοθετικά κείμενα στα οποία παραπέμπουν και τα οποία συνδέονται μεταξύ τους, μέσω κειμενικών τροχών διαμορφώνοντας το κοινωνικό-ιστορικό πλαίσιο.

Αποτελέσματα

Περνώντας από την ανάλυση στην ερμηνεία των δεδομένων, προκύπτουν ευρήματα που εστιάζουν στο τρόπο νοηματοδότησης της έννοιας της αναπηρίας στα θεσμικά έγγραφα, αλλά και στο πώς επιδρά στη φοίτησης των μαθητών/τριών στην εκπαίδευση.

Σε ένα πρώτο επίπεδο ερμηνείας, παρατηρείται στην νομοθεσία μια γλωσσική μετατόπιση από το ιατρικό μοντέλο στο κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας. Στο νόμο 3699/2008 είναι εμφανής η χρήση ιατρικών όρων για το προσδιορισμό των μαθητών/τριών και η αναφορά στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν λόγω βιολογικών τους χαρακτηριστικών, στοιχεία που παραπέμπουν στο ιατρικό μοντέλο της αναπηρίας. Απεναντίας, ο νόμος 4823/2021, ο οποίος έπεται χρονικά, εστιάζει σε δομικούς φραγμούς και εμπόδια στην πρόσβαση και φοίτηση των μαθητών/τριών στην εκπαίδευση, αποτυπώνοντας μια σαφή μετατόπιση προς το κοινωνικό μοντέλο ερμηνείας της αναπηρίας. Ακολουθούν ενδεικτικά αποσπάσματα:

> *«Την ανίχνευση και τη διαπίστωση του είδους και του βαθμού των δυσκολιών των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σύνολο των παιδιών προσχολικής και σχολικής ηλικίας. Στο πλαίσιο των αρμοδιοτήτων τους, τα ΚΕΔΔΥ συνεργάζονται με τις διευθύνσεις Υγείας και Πρόνοιας των Περιφερειών.» (νόμος 3699/2008)*
>
> *«Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αναγκών ή εμποδίων στη μάθηση των μαθητών προσχολικής και σχολικής ηλικίας, συμπεριλαμβανομένων των μαθητών με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς και η έκδοση σχετικής αξιολογικής έκθεσης.... Ο εντοπισμός δομικών φραγμών και εμποδίων στην ισότιμη πρόσβαση των μαθητών στη μάθηση και η εφαρμογή επιστημονικών, εκπαιδευτικών και άλλων υποστηρικτικών μέτρων για το σύνολο των μαθητών της σχολικής κοινότητας.» (νόμος 4823/2021).*

Παρόλα αυτά, η φόρμα της γνωμάτευσης των ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. και οι φόρμες - αίτηση των γονέων/κηδεμόνων, εξακολουθούν να παραπέμπουν σε παλαιότερους χρονικά νόμους (ν.3699/2008) και όχι στους πρόσφατους (ν.4547/2018, ν.4823.2021). Όπως προκύπτει, αρκετά πεδία του νόμου 3699/2008 που αφορά στο

επιστημονικό πρίσμα της ειδικής αγωγής εξακολουθούν να ισχύουν και μετά το νόμο 4547/2018 που εστιάζει στην ενιαία εκπαίδευση. Η εικόνα 1 αφορά απόσπασμα του νόμου της ενταξιακής εκπαίδευσης 4547/2018, στο οποίο γίνεται παραπομπή στο νόμο της ειδικής αγωγής 3699/2008. Στην εικόνα 2, είναι απόσπασμα από τον πρόσφατο νόμο 4823/2021 στο οποίο γίνεται αναφορά στο νόμο της ειδικής αγωγής 3699/2008. Επιπλέον, στην εικόνα 3, που αποτελεί απόσπασμα από τη φόρμα της γνωμάτευσης των ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. γίνεται εξίσου αναφορά στον παλαιότερο νόμο 3699/2008. Σύμφωνα με τη Liasidou (2011), διαφορετικά σημεία νομοθετικών διατάξεων και θεσμικών εγγράφων σε συνέργεια κατασκευάζουν ή/και αναπαράγουν συγκεκριμένες ιδεολογίες και κουλτούρες σε βάρος συγκεκριμένων ατόμων.

Εικόνα 1

αα) η διατύπωση των βασικών αξόνων των Εξατομικευμένων Προγραμμάτων Εκπαίδευσης (Ε.Π.Ε.) της παρ. 3 του άρθρου 5 του ν. 3699/2008, καθώς και ο σχεδιασμός και η υλοποίηση, σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς και τις Επιτροπές Διεπιστημονικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης (Ε.Δ.Ε.Α.Υ.) του άρθρου 10, όπου αυτές λειτουργούν, προσαρμοσμένων εξατομι-

Εικόνα 2

αε) Η διατύπωση των βασικών αξόνων των Εξατομικευμένων Προγραμμάτων Εκπαίδευσης (Ε.Π.Ε.) της παρ. 5 του άρθρου 4 του ν. 3699/2008 (Α' 199).

Εικόνα 3

Σύμφωνα με το **Ν. 3699, ΦΕΚ199/2-10-2008** ο/η.....κρίνεται μαθητής/τρια με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες. **Συστήνεται η συνέχιση/επανάληψη της φοίτησή του/της**

Επιπρόσθετα, παρότι ο επίσημος όρος είναι «μαθητές/τριες με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, εντούτοις στα θεσμικά έγγραφα των ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. αλλά και στη νομοθεσία υιοθετούνται και όροι οι οποίοι γλωσσικά τείνουν να προσδιορίζουν την ανθρώπινη ταυτότητα μέσα από αρνητικές περιγραφές. Ενδεικτικά αναφέρονται όροι που εντοπίζονται σε όλη την έκταση των κειμένων:

«μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες»
«μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες»
«μαθητές με αναπηρία»
«μαθητές με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες»
«μαθητές με ηπιότερης μορφής ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες»
«μαθητές με σοβαρότερης μορφής ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες»
«μαθητές που δεν αυτοεξυπηρετούνται»
«κωφοί και βαρήκοοι μαθητές»
«τυφλοί μαθητές»
«μαθητές με χαμηλή όραση χωρίς νοητική υστέρηση ή άλλης μορφής ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες»
«αυτιστικοί μαθητές»

Επιπλέον, παρότι ο σκοπός της αξιολόγησης των μαθητών/τριών από τα ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. είναι η καταγραφή του μαθησιακού τους προφίλ και η κατάλληλη εκπαιδευτική υποστήριξη, κατά τη συμπλήρωση της γνωμάτευσης, τα μέλη των διεπιστημονικών ομάδων καλούνται να αποδώσουν ιατρικούς όρους στον/στην μαθητή/τρια που αξιολογούν, στοιχεία που παραπέμπουν ξεκάθαρα στο ιατρικό μοντέλο (Εικόνες 4 και 5).

Εικόνα 4

Γ. ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΤΩΝ ΕΙΔΙΚΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΑΝΑΓΚΩΝ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ
(Άρθρο 3 , Παρ. 1,2, 3, Ν. 3699/2008)

Τα μέλη της διεπιστημονικής ομάδας, με βάση τα στοιχεία της Διάγνωσης – Αξιολόγησης καταλήγουν ότι ο/η μαθητής/τρια παρουσιάζει:

	Νοητική αναπηρία
	Αισθητηριακές Αναπηρίες όρασης (τυφλός, αμβλύωψ με χαμηλή όραση)
	Αισθητηριακές Αναπηρίες Ακοής (κωφός, βαρήκοος)
	Κινητικές Αναπηρίες
	Χρόνια μη ιάσιμα νοσήματα
	Διαταραχές ομιλίας-λόγου: *Διαταραχή της έκφρασης και του λόγου (F-80.1 κατά ICD-10)*
	Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες
	Σύνδρομο Ελλειμματικής Προσοχής με ή χωρίς Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ): *Διαταραχή της δραστηριότητας και της προσοχής (F-90 κατά ICD-10)*
	Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή
	Ψυχικές Διαταραχές
	Πολλαπλές Αναπηρίες
	Σύνθετες Συναισθηματικές, Γνωστικές και Κοινωνικές Δυσκολίες
	Άλλες δυσκολίες: Συναισθηματικές δυσκολίες

Εικόνα 5

Λήφθηκε κοινωνικο-αναπτυξιακό ιστορικό και πραγματοποιήθηκε ψυχολογική, εκπαιδευτική, εργοθεραπευτική και λογοθεραπευτική αξιολόγηση.

Με βάση την ιατρική γνωμάτευση

Από τα στοιχεία του **κοινωνικο-αναπτυξιακού ιστορικού**,

Κατά την **ψυχολογική αξιολόγηση** και **κλινική παρατήρηση**,

Για την **ψυχομετρική αξιολόγηση**

Κατά την **εκπαιδευτική αξιολόγηση,**

Κατά τη **λογοθεραπευτική αξιολόγηση,**

Από την παραπάνω γνωμάτευση (……), το ιστορικό, το σύνολο των ψυχολογικών, εκπαιδευτικών, εργοθεραπευτικών, λογοθεραπευτικών διαδικασιών αξιολόγησης και την παιδαγωγική περιγραφική έκθεση του σχολείου διαπιστώθηκε ότι παρουσιάζει:

«Διαταραχή της έκφρασης και του λόγου (F-80.1 κατά ICD-10),
Διαταραχή της δραστηριότητας και της προσοχής (F-90 κατά ICD-10),
Συναισθηματικές δυσκολίες»

Σε ένα επόμενο επίπεδο ανάλυσης των δεδομένων που συλλέχθηκαν από τη νομοθεσία (ακολουθούν αποσπάσματα) και τα έγγραφα των ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. (εικόνες 6 και 7), διαφαίνεται ότι η αναπηρία παρουσιάζεται ως ατομικό χαρακτηριστικό των μαθητών/τριών που προκύπτει είτε από προσωπική τους αδυναμία να προσαρμοστούν στο εκπαιδευτικό πλαίσιο είτε γιατί τα βιολογικά τους χαρακτηριστικά καθιστούν δύσκολη τη φοίτησή τους στην εκπαίδευση. Μάλιστα, υποστηρίζεται ότι οι μαθητές/τριες θα πρέπει να δεχθούν κατάλληλη θεραπεία και εκπαιδευτική παρέμβαση προκειμένου να προσαρμοστούν στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Το στοιχείο αυτό παραπέμπει σε νεοφιλελεύθερες πολιτικές που θέτουν στο επίκεντρο το εκπαιδευτικό σύστημα και όχι το/τη μαθητή/τρια (Liasidou και Symeou, 2018).

> *«Μαθητές που δεν αυτοεξυπηρετούνται φοιτούν….., ανάλογα με το είδος της αναπηρίας τους και τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που απορρέουν από αυτή» (Ν. 3699/2008, άρθρο 6, παρ1.)*

> *«Στην κατηγορία μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν εμπίπτουν οι μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση που συνδέεται αιτιωδώς με εξωγενείς παράγοντες, όπως γλωσσικές ή πολιτισμικές ιδιαιτερότητες» (Ν.3699/2008, άρθρο 3)*

> *«Παραπέμπει μαθητές που χρειάζονται γνωμάτευση από το ΚΕΔΔΥ όταν συνεχίζουν, παρά την υποστήριξη στο σχολείο τους, να έχουν δυσκολίες μάθησης ή συμπεριφοράς ή ένταξης στο σχολικό περιβάλλον. (Ν. 3699/2008, άρθρο 4)*

> *«Στους μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρέχεται ΕΑΕ,.., και να τους καταστήσει κατά το δυνατόν ικανούς για αυτόνομη συμμετοχή στην οικογενειακή, επαγγελματική, κοινωνική και πολιτισμική ζωή» (Ν.3699/2008, άρθρο 2,παρ. 4).*

Εικόνα 6

Παρακαλώ όπως προβείτε σε όλες τις απαραίτητες ενέργειες αξιολόγησης των δυνατοτήτων και αδυναμιών του παιδιού μου ..... το οποίο φοιτά στο ..... (Σχολείο) Τάξη ..... προκειμένου να υποστηριχθεί κατάλληλα για τη σχολική και ψυχο-κοινωνική του πρόοδο.

Εικόνα 7

Παρακαλώ όπως προβείτε στις απαραίτητες ενέργειες ώστε να προχωρήσει η διαδικασία αξιολόγησης πιθανών ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών του παιδιού μου (ονοματεπώνυμο): .....

.....

..... μαθητή/τριας της ..... τάξης

Από την ανάλυση προκύπτει επίσης, ότι τόσο στη νομοθεσία όσο και στις φόρμες των ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. (αίτηση γονέων/κηδεμόνων και γνωμάτευση – εικόνες 8, 9 και 10), η διαφορετικότητα των μαθητών/τριών αποκτά αρνητική διάσταση καθώς χαρακτηρίζεται ως δυσκολία ή πρόβλημα.

«Την ανίχνευση και τη διαπίστωση του είδους και του βαθμού των δυσκολιών των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σύνολο των παιδιών προσχολικής και σχολικής ηλικίας» (Ν. 3699, άρθρο 4, παρ.1)

«Μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θεωρούνται όσοι για ολόκληρη ή ορισμένη περίοδο της σχολικής τους ζωής εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες μάθησης…» Ν. 3699/2008, άρθρο3, παρ.1)

«Οι μαθητές για τους οποίους προκύπτουν ενδείξεις ότι εμφανίζουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αντιμετωπίζουν άλλες ψυχοκοινωνικού τύπου δυσκολίες…» (Ν. 3699, άρθρο11, παρ.3).

«Πιθανών ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών ή ψυχοκινητικών δυσκολιών στους/στις μαθητές/τριες» (Ν. 5614/2018, άρθρο2, παρ2.)

Εικόνα 8

15	**Θέμα Αιτήματος** *(Επιλέξτε ανάλογα με Χ)*	
16	Αξιολόγηση εκπαιδευτικών αναγκών - δυσκολιών	
17	Παράλληλη στήριξη	
18	Αξιολόγηση ψυχοκοινωνικών αναγκών - δυσκολιών	

Εικόνα 9

ΠΑΡΑΠΕΜΠΕΙ Ο/Η .....
ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ:
.....
.....
.....
Υποβάλλει:.....

Εικόνα 10

Σύντομη περιγραφή των δυσκολιών:

Επιπλέον, διαφαίνεται ότι οι μαθητές/τριες που έχουν λάβει διάγνωση αναπηρίας ή/και ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών παρουσιάζονται ως ομοιογενής ομάδα, διαχωρίζοντάς τους από το μαθητικό σύνολο.

«Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αναγκών ή εμποδίων στη μάθηση των μαθητών προσχολικής και σχολικής ηλικίας, συμπεριλαμβανομένων των μαθητών με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς και η έκδοση σχετικής αξιολογικής έκθεσης» (Ν. 4823/2021, άρθρο 11, παρ.3)

« …που αντιμετωπίζουν οι μαθητές της σχολικής κοινότητας, συμπεριλαμβανομένων των μαθητών με αναπηρία ή και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς και των μαθητών από ευάλωτες κοινωνικά ομάδες». (Ν. 3699, άρθρο 7, παρ. 2αα)

Παρά τη ρητορική για ισότιμη πρόσβαση και φοίτηση όλων των μαθητών/τριών στην εκπαίδευση, σύμφωνα με τις διεθνείς συμβάσεις, διαφαίνεται ότι τόσο στη ελληνική νομοθεσία όσο και στα θεσμικά έγ-

γραφα των ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. οι μαθητές/τριες με διάγνωση διαχωρίζονται από το υπόλοιπο μαθητικό πληθυσμό και φοιτούν σε διαφορετικά εκπαιδευτικά πλαίσια. Μάλιστα, στις είκοσι τρεις (23) από τις είκοσι έξι (26) φόρμες- αίτηση γονέων/κηδεμόνων προς τα ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ., που συγκεντρώθηκαν στην παρούσα έρευνα, ζητείται από τους γονείς/κηδεμόνες να επιλέξουν το κατάλληλο εκπαιδευτικό πλαίσιο που θεωρούν οι ίδιοι ότι είναι κατάλληλο για το παιδί τους (εικόνες 11 και 12).

Εικόνα 11

ΠΑΡΑΤΑΣΗ ΦΟΙΤΗΣΗΣ	
ΤΟΠΟΘΕΤΗΣΗ ΣΕ ΕΚΠ/ΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	
ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ ΣΤΟ ΣΧΟΛ. ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ	

Εικόνα 12

Αίτημα προς 2ο ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. Δ' ΑΘΗΝΑΣ:

Επαναξιολόγηση (αφορά προηγούμενες γνωματεύσεις του ΚΕΣΥ ή ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ)	
Αξιολόγηση εκπαιδευτικών αναγκών – δυσκολιών	
Τοποθέτηση / αλλαγή σχολικού πλαισίου	
Εισήγηση για φοίτηση σε ειδικό σχολικό πλαίσιο	
Εισήγηση για Παράλληλη Στήριξη / Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό	

Συμπεράσματα

Από την ανάλυση των θεσμικών εγγράφων του ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. σε συνδυασμό με τις υφιστάμενες νομοθετικές διατάξεις στις οποίες στηρίζονται, συμπεραίνεται ότι παρότι παρατηρούνται, σε επίπεδο γλωσσικών νοημάτων, μικρές ενδείξεις μετατόπισης του εκπαιδευτικού μας συστήματος από την κουλτούρα της ειδικής αγωγής στην προσέγγιση της Ενιαίας Εκπαίδευσης (inclusion), εντούτοις η κειμενική σύνδεση πρόσφατων νόμων με παλαιότερους δημιουργεί μια ιδεολογική παλινδρόμηση και σε αρκετές περιπτώσεις σύγχυση ρέποντας ταυτόχρονα σε δύο αντικρουόμενες θεωρητικές προσεγγίσεις.

Παρά τη ρητορική για ισότιμη πρόσβαση όλων των μαθητών/τριών στην εκπαίδευση, λαμβάνοντας υπόψη τη διαφορετικότητα ως συνυφασμένο συστατικό της ανθρώπινης υπόστασης, παρατηρείται μέσω των νοημάτων του λόγου των θεσμικών εγγράφων των ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. και της σχετικής νομοθεσίας ότι η αναπηρία εξακολουθεί να θεωρείται αρνητικό ατομικό χαρακτηριστικό που χρήζει θεραπείας και αποκατάσταση υπό το πρίσμα του ιατρικού μοντέλου.

Ακόμα, στη νομοθεσία, πέραν του επίσημου όρου, υιοθετούνται όροι που επιχειρούν γλωσσικά να προσδιορίσουν την κοινωνική ταυτότητα των μαθητών/τριών βάση ενός και μόνο βιολογικού χαρακτηριστικού. Επιπλέον, παρότι η Ελλάδα έχει υπογράψει τη διεθνή σύμβαση για τη διασφάλιση των δικαιωμάτων των παιδιών και ατόμων με αναπηρία, στην υφιστάμενη νομοθεσία υιοθετείται η κουλτούρα του ιατρικού μοντέλου της αναπηρίας και πρακτικές ειδικής αγωγής και διαχωρισμού και όχι ενιαίας εκπαίδευσης.

Έτσι, συγκεκριμένοι μαθητές/τριες, μέσω του λόγου, εξακολουθούν να στιγματίζονται και να αποκλείονται από τη γενική εκπαίδευση και να φοιτούν σε διαχωριστικά περιβάλλοντα μάθησης – εξαιτίας βιολογικών τους χαρακτηριστικών. Όλα τα παραπάνω φυσικά δημιουργούν περαιτέρω συνεπαγωγές, προεκτάσεις στην εκπαίδευση αλλά και ερωτήματα για το πώς το εκπαιδευτικό προσωπικό και διοικητικοί υπάλληλοι στην εκπαίδευση διαχειρίζονται τα θεσμικά έγγραφα και την υφιστάμενη νομοθεσία στην πράξη, καθότι η γλώσσα των θεσμικών εγγράφων δύναται όχι μόνο να αναπαράγει αλλά και να κατασκευάζει κουλτούρες.

Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Τα ευρήματα της παρούσας εργασίας εκτιμάται ότι συμβάλλουν στην οικοδόμηση της κοινωνικής πραγματικότητας χωρίς να εξαντλούν τα περιθώρια για περαιτέρω έρευνα. Απεναντίας, ακόμα και για τους ίδιους τους ερευνητές που εργάστηκαν στη συγκεκριμένη μελέτη ανακύπτουν περαιτέρω ερευνητικά ερωτήματα ως προς την νοηματοδότηση της αναπηρίας και το πώς λαμβάνεται υπόψη στην αξιολόγηση των μαθητών/τριών από θεσμικούς φορείς της εκπαίδευσης. Θα ήταν ενδιαφέρον να διενεργηθεί ανάλογη έρευνα και σε άλλο εκπαιδευτικό σύστημα που ενδεχομένως ακολουθεί παρόμοια πολιτική αξιολόγησης των μαθητών/τριών με την Ελλάδα.

Βιβλιογραφία

Ξένη

Ainscow, M. (2007). Taking an inclusive turn. *Journal of research in special educational needs*, *7*(1), 3-7.

Anastasiou, D., & Kauffman, J. M. (2013). The social model of disability: Dichotomy between impairment and disability. In *The Journal of Medicine and Philosophy: A forum for bioethics and philosophy of medicine* (Vol. 38, No. 4, pp. 441-459). Oxford University Press.

Ball, S. J. (1994). What is criticism? A continuing conversation? A rejoinder to Miriam Henry. *Discourse*, *14*(2), 108-110.

Blommaert, J. (2001). Context is/as critique. *Critique of anthropology*, *21*(1), 13-32.

Boyle, C., Anderson, J., Page, A., & Mavropoulou, S. (2020). The perpetual dilemma of inclusive education. In *Inclusive education: Global issues and controversies* (pp. 253-256). Brill Sense.

Chouliaraki, L., & Fairclough, N. (2010). Critical discourse analysis in organizational studies: Towards an integrationist methodology. *Journal of management studies*, *47*(6), 1213-1218.

Fairclough, N. (2001). Critical discourse analysis as a method in social scientific research. *Methods of critical discourse analysis*, *5*(11), 121-138.

Florian, L. (2008). Inclusion: special or inclusive education: future trends. *British Journal of Special Education*, *35*(4), 202-208.

Grue, J. (2011). Discourse analysis and disability: Some topics and issues. *Discourse & Society*, *22*(5), 532-546.

Liasidou, A., & Symeou, L. (2018). Neoliberal versus social justice reforms in education policy and practice: Discourses, politics and disability rights in education. *Critical studies in education*, *59*(2), 149-166.

Liasidou, A. (2011). Unequal power relations and inclusive education policy making: A discursive analytic approach. *Educational Policy*, *25*(6), 887-907.

Liasidou, A. (2008). Critical discourse analysis and inclusive educational policies: The power to exclude. *Journal of Education Policy*, *23*(5), 483-500.

Norwich, B. (2007). *Dilemmas of difference, inclusion and disability: International perspectives and future directions*. Routledge.

Wodak, R., & Meyer, M. (Eds.). (2015). *Methods of critical discourse studies*. Sage.

Ελληνική

Συμεωνίδου, Σ. (2014). Διαστάσεις της αναπηρίας στην Κύπρο: Αναλύοντας εμπειρίες καθημερινής ζωής και πολιτικού αγώνα. Αθήνα: Πεδίο.

Συμεωνίδου, Σ. & Φτιάκα, Ε. (2012). Εκπαίδευση για την ένταξη: Από την έρευνα στην πράξη. Αθήνα: Πεδίο

Αναστασίου Ουρανία
Υπ. Διδάκτωρ, Τμήμα Επιστημών της Αγωγής,
Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου
oa192258@students.euc.ac.cy

Συμεού Λοΐζος
Καθηγητής Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης
Αντιπρύτανης Ακαδημαϊκών Υποθέσεων
Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου
L.Symeou@euc.ac.cy

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΚΘΕΣΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ-ΓΝΩΜΑΤΕΥΣΗ

Σύμφωνα με τον Ενιαίο Κανονισμό Λειτουργίας των Κέντρων Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (Κ.Ε.Σ.Υ.), (Υπ. Απ. 211076/ΓΔ4/ΦΕΚ 5614/13-12-2018 και του Ν.4547/12-06-2018, αρθ.51)

Α. ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΜΑΘΗΤΗ/ΤΡΙΑΣ

ΕΠΩΝΥΜΟ		**ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ**	
ΟΝΟΜΑ		**ΤΗΛΕΦΩΝΟ**	
ΟΝΟΜΑ ΠΑΤΕΡΑ		**ΣΧΟΛΕΙΟ**	
ΟΝ/ΜΟ ΜΗΤΕΡΑΣ		**ΤΑΞΗ**	
ΗΜΕΡ. ΓΕΝΝΗΣΗΣ		**ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ**	

Ημερομηνία συνεδρίασης για την έκδοση γνωμάτευσης:

Β. ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ ΣΤΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΔΙΑΓΝΩΣΗΣ – ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ	ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ	ΥΠΟΓΡΑΦΗ
	ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΟΣ (ΠΕ 30)	
	ΨΥΧΟΛΟΓΟΣ (ΠΕ 23)	
	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ	

Γ. ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΤΩΝ ΕΙΔΙΚΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΑΝΑΓΚΩΝ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ
(Άρθρο 3, Παρ. 1,2, 3, Ν. 3699/2008)

Τα μέλη της διεπιστημονικής ομάδας, με βάση τα στοιχεία της Διάγνωσης – Αξιολόγησης καταλήγουν ότι ο/η μαθητής/τρια παρουσιάζει:

	Νοητική αναπηρία
	Αισθητηριακές Αναπηρίες όρασης (τυφλός, αμβλύωψ με χαμηλή όραση)
	Αισθητηριακές Αναπηρίες Ακοής (κωφός, βαρήκοος)
	Κινητικές Αναπηρίες
	Χρόνια μη ιάσιμα νοσήματα
	Διαταραχές ομιλίας-λόγου: *Διαταραχή της έκφρασης και του λόγου (F-80.1 κατά ICD-10)*
	Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες
	Σύνδρομο Ελλειμματικής Προσοχής με ή χωρίς Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ): *Διαταραχή της δραστηριότητας και της προσοχής (F-90 κατά ICD-10)*
	Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή
	Ψυχικές Διαταραχές
	Πολλαπλές Αναπηρίες
	Σύνθετες Συναισθηματικές, Γνωστικές και Κοινωνικές Δυσκολίες
	Άλλες δυσκολίες: Συναισθηματικές δυσκολίες

Δ. ΣΥΝΟΛΙΚΗ ΕΚΤΙΜΗΣΗ – ΠΡΟΤΑΣΗ

Λήφθηκε κοινωνικο-αναπτυξιακό ιστορικό και πραγματοποιήθηκε ψυχολογική, εκπαιδευτική, εργοθεραπευτική και λογοθεραπευτική αξιολόγηση.

Με βάση την ιατρική γνωμάτευση

Από τα στοιχεία του **κοινωνικο-αναπτυξιακού ιστορικού**,

Κατά την **ψυχολογική αξιολόγηση** και **κλινική παρατήρηση**,

Για την **ψυχομετρική αξιολόγηση**

Κατά την **εκπαιδευτική αξιολόγηση,**

Κατά τη **λογοθεραπευτική αξιολόγηση,**

Από την παραπάνω γνωμάτευση (Α.Π.:1184/γ/04-4-2019), το ιστορικό, το σύνολο των ψυχολογικών, εκπαιδευτικών, εργοθεραπευτικών, λογοθεραπευτικών διαδικασιών αξιολόγησης και την παιδαγωγική περιγραφική έκθεση του σχολείου διαπιστώθηκε ότι παρουσιάζει:

Σύμφωνα με το **Ν. 3699, ΦΕΚ199/2-10-2008** ο/η……κρίνεται μαθητής/τρια με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες. **Συστήνεται η συνέχιση της φοίτησή του/της**

<u>Προτεινόμενοι άξονες παρέμβασης για το Εξατομικευμένο Πρόγραμμα Εκπαίδευσης (ΕΠΕ):</u>

<u>Για την οικογένεια συστήνεται:</u>

Για τα θέματα ένταξης, φοίτησης και αξιολόγησης των γνώσεων του/της μαθητή/τριας, κρίνεται σημαντική η σταθερή και συνεχής επικοινωνία και συνεργασία του συλλόγου διδασκόντων με τη Διεπιστημονική Ομάδα του …… ΚΕΔΑΣΥ.

Κρίνεται απαραίτητο να ενημερωθεί, μέσω του διευθυντή/ -τριας της σχολικής μονάδας, το σύνολο του συλλόγου διδασκόντων σχετικά με την παρούσα γνωμάτευση, <u>στα πλαίσια της τήρησης του απορρήτου των πληροφοριών και της προστασίας των προσωπικών δεδομένων (Ν. 2472/1997, «Προστασία του Ατόμου από την Επεξεργασία Δεδομένων Προσωπικού Χαρακτήρα με ενσωματωμένες τροποποιήσεις», Ν. 3418/2005 «Κώδικας Ιατρικής Δεοντολογίας»).</u>

Η παρούσα γνωμάτευση <u>δεν</u> έχει μόνιμη ισχύ. Προτείνεται η επαναξιολόγηση του/της μαθητή/τριας

Ο/Η Γονέας/Κηδεμόνας **Ο/Η Προϊστάμενος/ Προϊσταμένη**

Εκπαίδευση στα Σωφρονιστικά Ιδρύματα. Νομικό πλαίσιο, προκλήσεις και στόχοι.

Ελένη Νικολάου

Περίληψη

Η εκπαίδευση στα σωφρονιστικά ιδρύματα αποτελεί μία πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς. Το δικαίωμα στην εκπαίδευση αποτελεί θεμελιώδες δικαίωμα του ανθρώπου και ο εγκλεισμός στη φυλακή δε θα έπρεπε να το περιορίζει. Με γνώμονα τα ανωτέρω, η παρούσα εισήγηση επιχειρεί την εξέταση της ιστορίας του θεσμού της εκπαίδευσης στα σωφρονιστικά ιδρύματα, καθώς και του νομικού πλαισίου με βάση το οποίο αυτά λειτουργούν στη χώρα μας. Εν συνεχεία, με βάση την εγχώρια και τη διεθνή βιβλιογραφία θα γίνει αναφορά στους στόχους που επιδιώκονται με την εκπαίδευση των κρατουμένων και στο τι επιτυγχάνεται μέσω αυτής, αλλά και στις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε σχολεία σωφρονιστικών ιδρυμάτων. Τέλος, θα καταλήξουμε στα συμπεράσματα της παρούσας εισήγησης, σε κάποιες προτάσεις.

Λέξεις Κλειδιά: σωφρονιστικά ιδρύματα, εκπαίδευση κρατουμένων, στόχοι, αποτελέσματα, εκπαιδευτικοί

Abstract

Education in prisons is a challenge for teachers. The right to education is a fundamental human right and imprisonment should not restrict it. In view of the above, this paper attempts to examine the history of the institution of education in prisons and the legal framework under which they operate in our country. Subsequently, based on the domestic and international literature, we will refer to the objectives pursued by prisoner education and what is achieved through it, to the challenges faced by teachers in prison schools. Finally, we will provide the conclusions of this paper and some recommendations.

Key Words: prison schools, prisoner education, objectives, results, teachers

1. Ιστορική αναδρομή

Ο κρατούμενος, παρά τον εγκλεισμό του σε σωφρονιστικό κατάστημα, παραμένει υποκείμενο δικαιωμάτων και υποχρεώσεων, καθώς το μόνο δικαίωμα που περιορίζει ο εγκλεισμός είναι αυτό της «*προς τόπο μόνο κίνησης*» (Δημητρούλη κ.α., 2008, σ. 199). Τα υπόλοιπα δικαιώματα και οι υποχρεώσεις του εξακολουθούν να υφίστανται και κανένας δε δύναται να του τα στερήσει.

Για να γίνει πιο κατανοητή η έννοια και η πορεία της εκπαίδευσης στα σωφρονιστικά καταστήματα, θα παρατεθεί μία ιστορική αναδρομή του θεσμού. Πρέπει, στο σημείο αυτό, να ειπωθεί πως ο θεσμός αυτός δεν είναι κάτι νέο. Αντιθέτως, υφίσταται εδώ και περίπου δύο αιώνες και αρχικά είχε θρησκευτικό χαρακτήρα, με ζητούμενο να διευρύνουν οι κρατούμενοι το πνεύμα τους ως ένα μέσο για την επανένταξή τους στην κοινωνία, αλλά και να επανέλθουν αυτοί στο ηθικό μονοπάτι αποτασσόμενοι την αμαρτία (Linden & Perry όπως αναφέρεται στους Gerber & Fritsch, 1983, σ. 119; UNESCO, 2021, σ. 31). Συγκεκριμένα, προς την κατεύθυνση αυτή το 1789 ο ιερέας William Rogers οργάνωσε τα πρώτα μαθήματα για κρατούμενους στη φυλακή Walnut Street. Της Πενσυλβάνια των Η.Π.Α. (Δημητρούλη κ.α., 2008, σ. 199; Δημητρούλη & Ρηγούτσου, 2017, σ. 17; Zoukis, 2012).

Περί το 1840 ο Alexander Maconochie, αξιωματικός του ναυτικού και γεωγράφος, με γνώμονα το ότι η εκπαίδευση πρέπει να έχει ως στόχο την επανένταξη του κρατουμένου θεμελίωσε ένα σύστημα βαθμών

στις φυλακές του Norfolk Island της Αυστραλίας, του οποίου ετύγχανε κυβερνήτης, όπου όσο πιο πολλούς βαθμούς συγκέντρωνε κάποιος κρατούμενος, μειωνόταν αναλόγως και η ποινή του. Επιπλέον, η εκπαιδευτικός Janie Porter Barrett ιδρύοντας το Industrial Home School της Βιρτζίνια προσπάθησε να ενισχύσει τις μαύρες και τις λευκές γυναίκες προσφέροντάς τους επαγγελματική και ακαδημαϊκή εκπαίδευση, ενώ παράλληλα προέβαινε σε δράσεις για την ενίσχυση γυναικών που βρίσκονταν σε κίνδυνο (UNESCO, 2021, σ. 32). Την επανένταξη μέσω της εκπαίδευσης στις φυλακές ενίσχυσε και ο διοικητής της φυλακής Elmira στη Νέα Υόρκη Zebulon Brockway, ο οποίος, μάλιστα θεμελίωσε και την εκπαίδευση κρατουμένων με αναπηρίες, ενώ εφάρμοσε και εξατομικευμένη μέθοδο διδασκαλίας για τους κρατούμενους με την πρωτοπόρα για τα τέλη του 19ου αιώνα μέθοδο της τήρησης ατομικού φακέλου για κάθε έναν από αυτούς. Ο συγκεκριμένος, μάλιστα, αποτέλεσε και μία φιγούρα που συνδέθηκε με τις μεταρρυθμίσεις στις φυλακές (Δημητρούλη κ.α., 2008, σ. 199; Δημητρούλη & Ρηγούτσου, 2017, σ. 17).

Από το 1929 έως το 1940 η εκπαίδευση στις φυλακές γνώρισε μεγάλη πρόοδο, χάρη στον Austin MacCormick, ο οποίος εισήγαγε και υλοποίησε σχεδόν σε όλα τα σχολεία στις φυλακές των Η.Π.Α. την ιδέα των σχολικών βιβλιοθηκών, ενώ εξέδωσε και βιβλίο αναφορικά με την εξατομικευμένη εκπαίδευση κρατουμένων με τίτλο *"The Education of Adult Prisoners".* Μάλιστα, το εγχείρημα της εκπαίδευσης επεκτάθηκε και σε φυλακές γυναικών, αλλά και ανηλίκων. Τέλος, το 1930 ίδρυσε την Εταιρεία Σωφρονιστικής Εκπαίδευσης και το 1937, εξέδωσε το πρώτο περιοδικό αναφορικά με την εκπαίδευση στις φυλακές με τίτλο *"Journal of Correctional Education"* (Δημητρούλη κ.α., 2008, σ. 199). Μάλιστα, περί το 1930 τα προγράμματα εκπαίδευσης κρατουμένων ξεκίνησαν να τυγχάνουν ευρείας αποδοχής και ενώ αρχικά είχαν ως στόχο τη γενική και επαγγελματική εκπαίδευση των κρατουμένων, από το 1960 και έπειτα άρχισε να υφίσταται και η δυνατότητα μεταδευτεροβάθμιας εκπαίδευσής τους (Gerber & Fritsch, 1983, σ. 119-120).

Στη χώρα μας από το 1985 η Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης και Νέας Γενιάς σε συνεργασία με το Υπουργείο Δικαιοσύνης Διαφάνειας και Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων πραγματοποιούν προγράμματα εκπαίδευσης και επαγγελματικής κατάρτισης κρατουμένων, αλλά και επιμορφωτικά σεμινάρια για υπαλλήλους σωφρονιστικών καταστημάτων. Η επιμόρφωση των κρατουμένων στη χώρα μας έγινε πιο συστηματική έπειτα από το 2003, οπότε άρχισε να λαμβάνεται μέριμνα και για το κομμάτι της ψυχοκοινωνικής τους στήριξης.

Πλέον λειτουργούν Δημοτικά και Γυμνάσια σε καταστήματα κράτησης της χώρας μας και είναι δυνατή η απόκτηση απολυτηρίου δημοτικού και γυμνασίου, ενώ οι κρατούμενοι μπορούν να δώσουν Πανελλαδικές Εξετάσεις, ώστε να εισαχθούν σε Α.Ε.Ι. και Τ.Ε.Ι. (Δημητρούλη & Ρηγούτσου, 2017, σ. 22-25).

Η εκπαίδευση των κρατουμένων επιτυγχάνεται, κυρίως, μέσω των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.). Στη χώρα μας με το άρθρο 5 του Ν. 2525/1997 θεσμοθετήθηκαν τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας σε σωφρονιστικά καταστήματα. Με αυτό τον τρόπο, όσοι κρατούμενοι δεν ολοκλήρωσαν την υποχρεωτική εκπαίδευσή τους έχουν την ευκαιρία μέσα σε δύο χρόνια να αποκτήσουν τίτλο σπουδών αντίστοιχο με το απολυτήριο Γυμνασίου, ήτοι να ολοκληρώσουν τον υποχρεωτικό κύκλο εκπαίδευσης που έχει θεσμοθετηθεί στην Ελλάδα. (Δημητρούλη & Ρηγούτσου, 2017, σ. 22). Τα σχολεία αυτά ξεκίνησαν ουσιαστικά τη λειτουργία τους περί το 2000. Σκοπός ήταν η αντιμετώπιση του αποκλεισμού των ενηλίκων οι οποίοι δεν είχαν καταφέρει να ολοκληρώσουν την υποχρεωτική εκπαίδευση. Μάλιστα, η ίδρυση των σχολείων αυτών αποτελεί πρόταση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, η οποία αποτυπώνεται στο Λευκό Βιβλίο για την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση. (Βεργίδου κ.α., 2018, σ. 170; Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 1996, σ. 67).

Στην Ελλάδα λίγα είναι τα σωφρονιστικά καταστήματα όπου λειτουργούν τμήματα Δημοτικού ή Γυμνασίου. Συγκεκριμένα, τα Καταστήματα Κράτησης, όπου λειτουργούν Σ.Δ.Ε. είναι αυτά της Λάρισας, του Κορυδαλλού, της Θεσσαλονίκης, των Τρικάλων, το Κατάστημα Κράτησης Γυναικών του Ελαιώνα Θηβών, της Πάτρας, των Γρεβενών, των Χανίων, της Νιγρίτας, του Μανανδρινού, του Δομοκού, της Κέρκυρας και το Παράρτημα στο Νοσοκομείο Κρατουμένων Κορυδαλλού (Δημητρούλη & Ρηγούτσου, 2017, σ. 23).

Τα Σ.Δ.Ε. έχουν ως στόχο, πέρα από την απόκτηση βασικών γνώσεων, την κατάκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων. Τα μαθήματα τα οποία διδάσκονται είναι κυρίως η Ελληνική Γλώσσα, τα Μαθηματικά, η Πληροφορική, τα Αγγλικά, η Κοινωνική Εκπαίδευση, η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, η Πολιτισμική-Αισθητική Αγωγή, τα Στοιχεία Τεχνολογίας και Φυσικών Επιστημών και ο Προσανατολισμός –Συμβουλευτική σε θέματα επαγγελματικής σταδιοδρομίας(ΙΝΕΔΙΒΙΜ).

2. Νομικό πλαίσιο

Αρχικά για τη χώρα μας το Σύνταγμα, το οποίο αποτελεί το θεμέλιο λίθο πάνω στον οποίο βασίζονται τα υπόλοιπα νομοθετήματα, προβλέπει, στο άρθρο 4 ότι όλοι οι Έλληνες είναι ίσοι ενώπιον του νόμου, έχοντας ίσα δικαιώματα και υποχρεώσεις. Επιπλέον, αναφορικά με την εκπαίδευση, στο άρθρο 16 προβλέπεται ότι η προαγωγή της επιστήμης, της τέχνης και της διδασκαλίας είναι ελεύθερη και το κράτος υποχρεούται σε αυτή. Επιπλέον, προβλέπεται το δικαίωμα δωρεάν εκπαίδευσης των Ελλήνων σε όλες της βαθμίδες σε κρατικά εκπαιδευτήρια, ενώ επισημαίνεται η αναγκαιότητα της ενίσχυσης σπουδαστών που έχουν ανάγκη από βοήθεια ή από ειδική προστασία, καθώς και αυτών που παρουσιάζουν πολύ καλές επιδόσεις και διακρίνονται (Το Σύνταγμα της Ελλάδος, άρθρο 4, παρ. 1, 2, άρθρο 16, παρ. 1-4).

Πέραν του Συντάγματος, ο Σωφρονιστικός Κώδικας προβλέπει ότι με την παρεχόμενη στα σωφρονιστικά καταστήματα εκπαίδευση επιδιώκεται η κάλυψη όλων των βαθμίδων, αλλά και η επαγγελματική κατάρτιση των κρατουμένων (Ν. 2776/1999, άρθρο 35 παρ. 1). Επιπλέον, σε όποιο σωφρονιστικό κατάστημα αυτό δύναται, λειτουργεί μονοθέσιο δημοτικό σχολείο (Ν. 2776/1999, άρθρο 35 παρ. 2). Μία βαρύνουσας σημασίας πρόβλεψη του σωφρονιστικού κώδικα είναι το ότι με την ολοκλήρωση των σπουδών αποκτάται τίτλος αντίστοιχος με αυτόν οποιουδήποτε άλλου σχολείου, χωρίς αυτός να αναφέρει ότι ο τίτλος αποκτήθηκε από σχολικό ίδρυμα που λειτουργεί σε φυλακή (Ν. 2776/1999, άρθρο 35 παρ. 3). Η πρόβλεψη αυτή χαρακτηρίζεται ως βαρύνουσας σημασίας, καθώς η ωφέλεια που προσφέρει στους αποφοίτους είναι τεράστια, μιας και δε δημιουργεί περιθώριο διακρίσεων και αξιολόγησής τους άλογα με το αν απέκτησαν τον τίτλο αυτό σε σχολικό ίδρυμα που λειτουργεί σε φυλακή ή όχι. Επιπλέον, λαμβάνεται ειδική μέριμνα για τους αλλοδαπούς κρατούμενους (Ν. 2776/1999, άρθρο 35 παρ. 4). Δίνεται, ακόμη, η δυνατότητα, σε όποιον κρατούμενο θέλει να συνεχίσει τη φοίτησή του σε ανώτερη βαθμίδα να το πράξει (Ν. 2776/1999, άρθρο 35 παρ. 6, άρθρο 58). Μία ακόμα πρόβλεψη που μας παραπέμπει σε αυτή του Maconochie είναι αυτή του άρθρου 35 παρ. 8 σε συνδυασμό με το άρθρο 46, όπου ο κρατούμενος που θα ολοκληρώσει επιτυχώς κύκλο σπουδών τουλάχιστον τρίμηνης διάρκειας μπορεί να τύχει ευνοϊκού υπολογισμού του υπολοίπου της ποινής του.

Σε παγκόσμιο επίπεδο η Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου με στο άρθρο 26 προβλέπει ότι κάθε άνθρωπος έχει δικαίωμα στην εκπαίδευση, χωρίς εξαιρέσεις και χωρίς αστερίσκους, συνεπώς τα ίδια δικαιώματα με τον κάθε ελεύθερο άνθρωπο έχουν και οι καταδικασθέντες να εκτίσουν ποινή στερητική της ελευθερίας τους. Στο ίδιο πνεύμα κινείται και το άρθρο 2 του Πρώτου Προσθέτου Πρωτοκόλλου της Ευρωπαϊκής Σύμβασης των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου Περί Προασπίσεως των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου και των Θεμελιωδών Ελευθεριών.

Το Συμβούλιο της Ευρώπης στην προσπάθειά του να καταστήσει σαφή τη θέση του κρατούμενου ως ατόμου με ίσα δικαιώματα με τους υπόλοιπους ανθρώπους και κινούμενη στο πνεύμα της ως άνω Διακήρυξης, υιοθέτησε την 13η Οκτωβρίου 1989 τη Σύσταση Rec (89) 12 για την “Εκπαίδευση στις Φυλακές”. Η σύσταση αυτή, λαμβάνοντας υπ’ όψη την κρισιμότητα και τη σημασία του δικαιώματος στην εκπαίδευση, αλλά και το κατά πόσο μπορεί αυτή να συμβάλει στην αναβάθμιση της προσωπικότητας των φυλακισμένων, πολλοί από τους οποίους έχουν χαμηλό μορφωτικό επίπεδο, αλλά και στην επανένταξη αυτών στην κοινωνία, συνέστησε στα Κράτη - Μέλη να υιοθετήσουν μία σειρά μέτρων. Μερικά από τα μέτρα αυτά ήταν:

1. Η παροχή στους κρατούμενους γενικής εκπαίδευσης και σχολικών μαθημάτων, τεχνολογικής, πολιτιστικής, αθλητικής και κοινωνικής εκπαίδευσης, παράλληλα με την εγκατάσταση βιβλιοθηκών στις φυλακές.
2. Παροχή εκπαίδευσης ίδιας με αυτή που παρέχεται εκτός φυλακών.
3. Στόχευση στην ολόπλευρη ανάπτυξη του ατόμου με γνώμονα το περιβάλλον του και το context της εποχής.
4. Δέσμευση προκειμένου να μη ζημιώνονται οικονομικά οι κρατούμενοι που συμμετέχουν σε εκπαιδευτικά προγράμματα, λόγω του ότι δε μπορούν παράλληλα να εργασθούν το ίδιο με τους άλλους κρατούμενους.
5. Ενθάρρυνση συμμετοχής του κρατούμενου σε εκπαιδευτικά προγράμματα.
6. Προγράμματα για τους εκπαιδευτικούς που πρόκειται να διδάξουν σε ενήλικες κρατούμενους.
7. Πρόνοια για εκπαιδευόμενους με οποιουδήποτε είδους δυσκολίες.
8. Παροχή τεχνολογικής εκπαίδευσης και στόχευση στην ένταξη του κρατουμένου στην αγορά εργασίας.
9. Πρόβλεψη για πρόσβαση κρατουμένων σε ικανοποιητικά εξοπλισμένη βιβλιοθήκη τουλάχιστον μία φορά κάθε εβδομάδα.
10. Ενθάρρυνση συμμετοχής σε μαθήματα φυσικής αγωγής, δημιουργικές και πολιτιστικές δραστηριότητες, καθώς και κοινωνικά εκπαιδευτικά προγράμματα.
11. Μέτρα ώστε οι έγκλειστοι να συνεχίσουν την εκπαιδευτική τους πορεία και μετά την αποφυλάκισή τους.
12. Μνεία για την αναγκαιότητα των οικονομικών κεφαλαίων, του εξοπλισμού και του εκπαιδευτικού δυναμικού, προκειμένου να λειτουργήσει το εγχείρημα.

3. Στόχοι που επιδιώκονται με την εκπαίδευση κρατουμένων

Μέσω της εκπαίδευσης στα σωφρονιστικά ιδρύματα επιδιώκονται επί μέρους στόχοι οι οποίοι αφορούν στον ψυχισμό του κρατούμενου, αλλά και στα οφέλη που θα μπορούσε να προσφέρει η εκπαίδευση των ατόμων αυτών στην κοινωνία. Συγκεκριμένα, ο πιο βασικός στόχος της εκπαίδευσης των κρατουμένων είναι αυτός της μείωσης της εγκληματικότητας, καθώς πλήθος ερευνών καταλήγουν στο συμπέρασμα πως οι κρατούμενοι που έχουν συμμετάσχει σε εκπαιδευτικά προγράμματα κατά την έκτιση της ποινής τους είναι λιγότερο πιθανό να εμφανίσουν εγκληματική συμπεριφορά στο μέλλον (Gerber & Fritsch, 1983, σ. 120-121; Harlow, 2003, σ. 1). Μάλιστα, ενώ αρχικά εκφράζονταν αμφιβολίες για το συσχετισμό της εκπαίδευσης στη φυλακή με τη μείωση της εγκληματικότητας, ερευνητές το 1980 απέδειξαν ότι πράγματι η σχέση υφίσταται και είναι αποτελεσματική (Δημητρούλη κ.α., 2008, σ. 201). Βέβαια, ο Vacca, (2004 σ. 303), υποστηρίζει πως υπάρχει περίπτωση υποτροπής των κρατουμένων, εάν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία δε ληφθούν υπ' όψιν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά αυτών. Επιπλέον, πέραν των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του έγκλειστου πληθυσμού, συστατικό επιτυχίας είναι και η επιδίωξη της συνέχειας των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και η συμμετοχή σε αυτά του συνόλου των κρατουμένων (Δημητρούλη & Ρηγούτσου, 2017, σ. 32).

Ένας ακόμα στόχος είναι η ενσωμάτωση του κρατουμένου στην κοινωνία, αλλά και η μετέπειτα ένταξή του στην αγορά εργασίας, ως ολοκλήρωση της ενσωμάτωσης αυτής (Δημητρούλη & Ρηγούτσου, 2017, σ. 30; Gerber & Fritsch, 1983, σ. 121; Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 1996, σ. 67).

Ως προς τον ψυχισμό του κρατούμενου, η παροχή εκπαίδευσης στη φυλακή προσφέρει μεγάλη ώθηση στην αυτοεκτίμησή του (Parker, 1990, σ. 143), καθώς, μέσα από τη διαδικασία της εκπαίδευσης και της πνευματικής ανάπτυξης, αυτός αποκτά αυτοπεποίθηση, ώστε να αντικρίσει τον έξω κόσμο και να αντεπεξέλθει στις απαιτήσεις του, διεκδικώντας, όπως ως άνω αναφέρθηκε, και την ένταξή του στην αγορά εργασίας. Επιπλέον, μέσω της εκπαίδευσης, ο νεκρός χρόνος του εγκλεισμού αποκτά ενδιαφέρον, καθώς

αυτός εμπλουτίζεται με δραστηριότητες που βοηθούν στην ψυχική ανάταση του κρατουμένου, όπως για παράδειγμα ενασχόληση με τις τέχνες και τον αθλητισμό. Μέσω των δραστηριοτήτων αυτών ο κρατούμενος αποκτά σημαντικά εφόδια και δεξιότητες, τα οποία θα του φανούν χρήσιμα, όχι μόνο στο περιβάλλον της φυλακής, αλλά πολύ περισσότερο όταν ξεκινήσει και πάλι η ζωή του έξω από αυτή. (Δημητρούλη & Ρηγούτσου, 2017, σ. 29-30).

4. Προκλήσεις εκπαιδευτικών

Χωρίς αμφιβολία οι προκλήσεις που έχει να αντιμετωπίσει ένας εκπαιδευτικός που διδάσκει σε σχολείο σωφρονιστικού ιδρύματος είναι μεγάλος. Οι προκλήσεις αυτές σχετίζονται με το ιδιαίτερο περιβάλλον της φυλακής, αλλά και με την επαφή με τους κρατούμενους, που τυγχάνουν μία ομάδα με πολλές ιδιαιτερότητες.

Ένα πρώτο σημαντικό ζήτημα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί και έχει να κάνει με τον ψυχισμό των κρατουμένων, αφορά στην έλλειψη αυτοεκτίμησης αυτών. Η έλλειψη αυτοεκτίμησης μπορεί να επηρεάσει, μάλιστα, και τη συμπεριφορά των κρατουμένων, κάτι που μπορεί να έχει επιδράσεις και στο μάθημα, αλλά και τη σχέση με τον εκπαιδευτικό. (Vacca, 2004, σ. 302; Zoukis, 2012). Επιπλέον, την έλλειψη αυτοεκτίμησης συνοδεύουν συναισθήματα ανεπάρκειας και ντροπής, τα οποία σχετίζονται με προηγούμενα βιώματα των κρατουμένων, που ενδεχομένως να αφορούσαν σε αποτυχίες στην εκπαιδευτική και επαγγελματική ζωή (Δημητρούλη & Ρηγούτσου, 2017, σ. 33)

Ένα ακόμα πρόβλημα, κατά τον Vacca (2004, σ. 302), είναι και η ασυνέχεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Μία αιτία του γεγονότος αυτού είναι και οι συχνές μεταγωγές κρατουμένων, οι οποίες μπορούν να επηρεάσουν τη σχέση τους με το μάθημα και τον καθηγητή, αλλά να έχουν και επιπτώσεις ως προς την αποτελεσματικότητα της διδακτικής διαδικασίας (Δημητρούλη & Ρηγούτσου, 2017, σ. 33).

Επιπλέον, το περιβάλλον της φυλακής δημιουργεί δυσκολίες από μόνο του. Ειδικά αν αναλογιστεί κανείς την ιδιαιτερότητά του και την έλλειψη ερεθισμάτων που το διακρίνει. Επίσης, τα μαθήματα δυσκολεύει ο εγκλεισμός, καθώς και οι καθημερινές “ρουτίνες” της φυλακής, όπως η παρακολούθηση από δεσμοφύλακες, οι καταμετρήσεις των κρατουμένων κ.α. (Zoukis, 2012). Όπως γίνεται αντιληπτό, το ελεγχόμενο περιβάλλον μίας φυλακής μπορεί να επηρεάσει αρνητικά σε σημαντικό βαθμό την εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και το εγγενές σε αυτή στοιχείο της δημιουργικότητας.

Στο σημείο αυτό θα ήταν σκόπιμο να γίνει και μία αναφορά στο προφίλ των εκπαιδευόμενων κρατουμένων. Ο μεγαλύτερος αριθμός κρατουμένων παρακολουθεί μαθήματα δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ η πλειοψηφία των κρατουμένων δεν έχει ολοκληρώσει τον κύκλο υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Το 17% είναι αναλφάβητοι, και το 15% έχει τελειώσει το λύκειο. Στα Σ.Δ.Ε. των φυλακών μειώνεται ο αριθμός κρατουμένων που έχουν απολυτήριο Δημοτικού και αντίστοιχα αυξάνεται σε μεγάλο βαθμό ο αριθμός αυτών που αποκτούν απολυτήριο Γυμνασίου, ενώ ο αριθμός των αναλφάβητων είναι αμετάβλητος. Η απόκτηση απολυτηρίου Λυκείου και η είσοδος στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι πιο σπάνιο φαινόμενο. Τέλος, πάνω από το 1/3 των αλλοδαπών κρατουμένων δε γνωρίζει την Ελληνική γλώσσα (Δημητρούλη & Ρηγούτσου, 2017, σ. 34-36).

Συμπεράσματα - προτάσεις

Όπως εύκολα κάποιος αντιλαμβάνεται, η εκπαίδευση κρατουμένων δεν είναι ένα εύκολο εγχείρημα και οι δυσκολίες που συναντά ο εκπαιδευτικός που έρχεται αντιμέτωπος με μία τόσο ιδιαίτερη ομάδα ατόμων είναι τεράστιες. Οι χειρισμοί που απαιτούνται από την πλευρά των εκπαιδευτικών είναι λεπτοί και απαιτείται ιδιαίτερη προετοιμασία.

Το έργο που επιτελούν οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε σωφρονιστικά καταστήματα είναι τεράστιας σημασίας, καθώς, όπως παραπάνω αναφέρθηκε, με τη σωστή καθοδήγηση και παροχή εφοδίων μπορεί να αποφευχθεί η υποτροπή του κρατουμένου όταν αυτός εκτίσει την ποινή του και αποφυλακισθεί.

Η αυτοεκτίμηση του κρατουμένου, ο οποίος έχει αποκοπεί από τον έξω κόσμο και δεν έχει την απαιτούμενη μόρφωση, είναι μία σημαντική πρόκληση που έχει να αντιμετωπίσει ο εκπαιδευτικός και ουσιαστικά είναι αυτό που θα δώσει στον κρατούμενο την απαραίτητη ώθηση και το κίνητρο για τη μετέπειτα ζωή του.

Μεγάλη σημασία έχει και η όξυνση του ενδιαφέροντος των κρατουμένων, μέσω παρακολούθησης δημιουργικών δραστηριοτήτων, αλλά και με το να γίνεται προσπάθεια το μάθημα να είναι όσο το δυνατόν πιο δημιουργικό και συμπεριληπτικό, λαμβανομένων υπόψιν των ιδιαιτεροτήτων των συμμετεχόντων. Ακόμα, προς αυτή την κατεύθυνση μία πρόταση θα ήταν και η διαμόρφωση των χώρων της διδασκαλίας, ώστε αυτοί να εμπνέουν και τον εκπαιδευόμενο, αλλά και τον εκπαιδευτικό.

Τέλος, θα πρέπει να λαμβάνεται πρόνοια και για τις περιπτώσεις μεταγωγής ενός εκπαιδευόμενου κρατουμένου, προκειμένου αυτός να μη χάνει την επαφή του με τη διδακτική διαδικασία και να μη νιώθει ξένος στο νέο περιβάλλον που εισέρχεται, χάνοντας έτσι το ενδιαφέρον του για τη συνέχιση της προσπάθειάς του.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Βεργίδου, Α., Βεργίδης, Δ. & Υφαντή, Α. (2018). Σχολεία δεύτερης ευκαιρίας: εκπαιδευτικές καινοτομίες και σχολική κουλτούρα. Αναπαραγωγή η προσαρμογή;, *Επιστήμες Αγωγής,*2, σ. 169-186

Δημητρούλη, Κ., Θεμελή, Ο., & Ρηγούτσου, Ε. (2006). Η Εκπαίδευση Ενηλίκων στις Φυλακές. Το αποτέλεσμα μιας προσπάθειας στη χώρα μας, Δια Βί*ου Μάθηση για την Ανάπτυξη, την Απασχόληση και την Κοινωνική Συνοχή: 31 Μαρ*τίου-2 Απριλίου 2006: Πρακτικά (σελ.199-204), Βόλος.

Δημητρούλη, Κ. & Ρηγούτσου, Ε. (2017). *Οδηγός για τους εκπαιδευτές των σχολείων δεύτερης ευκαιρίας σε καταστήματα κράτησης,* Αθήνα.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή *(1996). Λευκό Βιβλίο για την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση,* Λουξεμβούργο, ανακτήθηκε από: *https://op.europa.eu/el/publication-detail/-/publication/d0a8aa7a-5311-4eee-904c-98fa541108d8/language-el*

Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, Ψήφισμα του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου της 5ης Οκτωβρίου 2017 σχετικά με τα σωφρονιστικά συστήματα και τις συνθήκες κράτησης στις φυλακές (2015/2062(INI)), P8_TA(2017)0385.

ΙΝΕΔΙΒΙΜ, ανακτήθηκε από: https://www.inedivim.gr/προγράμματα-δράσεις/σχολεία-δεύτερης-ευκαιρίας

Νόμος 2776/1999 (ΦΕΚ 291/Α/24-12-1999): Σωφρονιστικός Κώδικας.

Νόμος 2525/1997 (ΦΕΚ 188/Α/23-9-1997): Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις.

Σύνταγμα της Ελλάδος (ΦΕΚ 211/Α/24-12-2019): Σύνταγμα της Ελλάδος μετά την αναθεώρησή του, την 25η Νοεμβρίου 2019.

Ξενόγλωσση

Gerber, J., & Fritsch, E. J. (1995). Adult academic and vocational correctional education programs: review of recent research. Journal of Offender Rehabilitation, 22(1-2), 119-142.

Harlow, C.W. (2003). Education and Correctional Populations. Bureau of Justice Statistics Special Report.

Parker, E., A. (1990). The Social-Psychological Impact of a College Education on the Prison Inmate, *Journal of Correctional Education*, September, Vol. 41, No. 3, pp. 140-146.

*Rec*ommendation No. *R(89)12* Education in Prison. Council of Europe (1990). Adopted by the Committee of Ministers of the Council of Europe on 13th October 1989 and explanatory memorandum, 18-31. Strasbourg: Council of Europe, ανακτήθηκε από: https://rm.coe.int/09000016804fb13c

UNESCO Institute for Lifelong Learning (2021). *Education in prison A literature review*, Hamburg.

Vacca, J., S. (2004). Educated Prisoners Are Less Likely to Return to Prison, *Journal of Correctional Education*, December 2004, Vol. 55, No. 4, pp. 297-305.

Zoukis, C. (2012). A Brief History of Prisons and Prison Education, Ανακτήθηκε από https://federalcriminaldefenseattorney.com/a-brief-history-of-prisons-and-prison-education-html-2/

Ελένη Νικολάου,
Δικηγόρος, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια του ΠΜΣ Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση της Εκπαίδευσης του Παιδαγωγικού Τμήματος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του ΕΚΠΑ
eleana.nkl@gmail.com

Υποστήριξη φοιτητών με αναπηρία του Α.Π.Θ.: η προσβασιμότητά τους στους χώρους των Τμημάτων

Αικατερίνη Βισσαρίου, Ζωή Ζιωντάκη

Περίληψη

Η παρούσα εργασία βασίζεται σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε με στόχο τη διερεύνηση των απόψεων των μελών Διδακτικού Ερευνητικού Προσωπικού (Δ.Ε.Π.) των σχολών του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (Α.Π.Θ.) για το ζήτημα της προσβασιμότητας των φοιτητών με αναπηρία στους χώρους των τμημάτων και στα γραφεία των εκπαιδευτικών. Στην έρευνα συμμετείχαν 205 μέλη Δ.Ε.Π. των τμημάτων του Α.Π.Θ., τα οποία κλήθηκαν να απαντήσουν στις ερωτήσεις ενός δομημένου ερωτηματολογίου για την υποστήριξη εν γένει των εν λόγω φοιτητών. Βασικό εύρημά της συνιστά η ανάδειξη της έλλειψης πλήρους προσβασιμότητας στους χώρους των τμημάτων και στα γραφεία των εκπαιδευτικών για τους φοιτητές/τριες με αναπηρία. Το γεγονός αυτό προκαλεί έντονους προβληματισμούς ως προς τα βαρυσήμαντα προβλήματα που αντιμετωπίζει ο συγκεκριμένος φοιτητικός πληθυσμός και τα οποία δυσχεραίνουν τη φοίτησή τους. Στη βάση αυτή προτείνεται η διαμόρφωση στάσεων και πρακτικών που θα μπορούσαν να λειτουργήσουν βελτιωτικά.

Λέξεις-Κλειδιά: φοιτητές με αναπηρία, προσβασιμότητα, υποστήριξη, Α.Π.Θ.

Abstract

The aim of the present study is to examine the opinions of Department Administrative Staff members of Aristotle University Departments on the issue of the accessibility for students with disabilities to the department areas and teachers' offices. The first part of this essay reviews previous scientific data, relevant to the issue of accessibility. Equal and just treatment for people with disabilities should be taken for granted, since it is an inalienable right for everyone. Simultaneously actions and governmental policies that have been done in Greece to ensure access equality are presented. The prerequisites for accessible buildings are based on the Universal Design that was promoted from architectures around 1997. Afterwards, the study that was conducted is presented. The participants in the stuy were 205 administrative staff members of several AUTH departments, who were asked to answer the questions of a structured questionnaire for the general support of the students in question. The data collected were analyzed through a quantitative approach, using SPPS statistic analysis. The results revealed that full accessibility to the departments and teachers' offices is not guaranteed for students with disabilities. The deficiencies of the departments in terms of accessibility are underlined. These findings cause strong concerns regarding the significant problems they face. Entering the university buildings, attending the classes, and communicating with teachers is a challenge for students with disabilities. This matter of inaccessibility leads to significant difficulties for students that make their studentship difficult and could possibly result in dropping out. After presenting the findings and directing attention to the issue of accessibility, the lack of appropriate and organized policy is underlined. Dealing the issue from a critical perspective, advancing empowerment and emancipation of the students with disabilities and, also, ensuring betterment of the present situation is necessary. So, concluding suggestions for improvement and future research are taking place.

Keywords: students with disabilities, accessibility, support, AUTH faculty.

1. Εισαγωγή

Είναι γεγονός πως η ανώτατη εκπαίδευση επιτελεί καθοριστικό ρόλο στην πρόσβαση των ατόμων με αναπηρία στην αγορά εργασίας και στη μετέπειτα εξέλιξη της ζωής τους. Τα πανεπιστήμια οφείλουν να πληρούν όλες τις προϋποθέσεις που είναι απαραίτητες, ώστε να παρέχουν την πρόσβαση στη γνώση ισότιμα

στο σύνολο του φοιτητικού πληθυσμού, ανεξάρτητα από το ευρύ φάσμα των διαφορετικών αναγκών που μπορεί να τον χαρακτηρίζει. Πρόκειται για ένα δικαίωμα όλων των ανθρώπων, και συνάμα υποχρέωση όλων των εκπαιδευτικών πλαισίων, καθώς και των ατόμων που σχετίζονται με αυτά.

Από παλιά έχουν γίνει διάφορες προσπάθειες για την εξίσωση των ευκαιριών των ατόμων με αναπηρία σε όλους τους τομείς. Η Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου (1948), τα Συντάγματα και οι Συμβάσεις που ακολούθησαν, οι Πρότυποι Κανόνες του Ο.Η.Ε., ως καρπός του Παγκόσμιου Προγράμματος Δράσης για τα Άτομα με Αναπηρίες (1982), καθώς και ο Χάρτης των Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2001), στοχεύουν στη διασφάλιση της ισότητας των δικαιωμάτων τους και στην άρση των διακρίσεων (Καλτσόγια-Τουρναβίτη, 2003).

Ωστόσο, η μελέτη σχετικών ερευνών δείχνει ότι η προσβασιμότητα των φοιτητών με αναπηρία στους χώρους των πανεπιστημίων χαρακτηρίζεται προβληματική. Για παράδειγμα, σε έρευνα που διεξήχθη από τους Tinklin και Hall κατά το ακαδημαϊκό έτος 1996-97, διερευνήθηκαν οι εμπειρίες φοιτητών/τριών με αναπηρία από εννέα πανεπιστήμια της Σκωτίας. Οι περισσότεροι συμμετέχοντες δήλωσαν πως αντιμετώπιζαν εμπόδια στην πρόσβαση σε χώρους των πανεπιστημίων και χρειάζονταν τη βοήθεια κάποιου συμφοιτητή/τριας τους, προκειμένου να ανταπεξέρχονται στις υποχρεώσεις τους ή επιβαρύνονταν οικονομικά οι ίδιοι (Tinklin & Hall, 2006).

Το ζήτημα της προσβασιμότητας εμφανίστηκε στο προσκήνιο κυρίως από τότε που τα ανώτερα εκπαιδευτικά ιδρύματα υποχρεώθηκαν εκ του νόμου να λογοδοτούν για τις υπηρεσίες που παρέχουν στους φοιτητές/τριες με αναπηρία, συνεπώς και για τα μέτρα που λαμβάνουν αναφορικά με τα εμπόδια στην πρόσβαση. Έτσι, οι τοπικές αρχές, σε συνεργασία με το προσωπικό των πανεπιστημίων, υποχρεώθηκαν να προσλάβουν επαγγελματίες (π.χ. Access Officers) με σκοπό την υλοποίηση κτιριακών τροποποιήσεων, ανακατασκευών και αναβαθμίσεων, προκειμένου οι τουαλέτες, οι αίθουσες διδασκαλίας, σεμιναρίων, εργαστηρίων, βιβλιοθηκών κλπ. να γίνουν προσβάσιμες στους φοιτητές/τριες με αναπηρία. Μία δυσκολία που τις πιο πολλές φορές προέκυπτε αφορούσε τη συνεργασία των επαγγελματιών αυτών με το προσωπικό των πανεπιστημίων, το οποίο γνώριζε ελάχιστα για θέματα πρόσβασης του συγκεκριμένου φοιτητικού πληθυσμού στους χώρους των ανώτερων ιδρυμάτων. Στις περιπτώσεις αυτές η συνεργασία των ειδικών με τους ίδιους τους φοιτητές/τριες με αναπηρία κρινόταν απαραίτητη και άκρως αποτελεσματική, δεδομένου ότι οι απόψεις και οι εμπειρίες τους σε σχέση με την πρόσβαση τους πανεπιστημιακούς χώρους ήταν αναμφισβήτητα η καλύτερη πηγή πληροφόρησης (Chard & Couch, 1998).

Τις τελευταίες δεκαετίες μάλιστα εκφράστηκε έντονα η αντίληψη ότι τα κτίρια είναι αναγκαίο να σχεδιάζονται σύμφωνα με τις αρχές του μοντέλου του Καθολικού Σχεδιασμού (Universal Design - UD) στην αρχιτεκτονική, που αναπτύχθηκε το 1997 στο κρατικό πανεπιστήμιο της Βόρειας Καρολίνας από μία ομάδα αρχιτεκτόνων, σχεδιαστών προϊόντων, μηχανικών και ερευνητών περιβαλλοντικού σχεδιασμού, με επικεφαλή τον Ronald Mace, αρχιτέκτονα και χρήστη αναπηρικού αμαξιδίου. Το μοντέλο αυτό περιέχει επτά βασικές αρχές: δίκαιη χρήση (Equitable Use), ευελιξία στη χρήση (Flexibility in Use), απλή και ενστικτώδη χρήση (Simple and Intuitive Use), Αντιληπτές Πληροφορίες (Perceptible Information), Ανεκτικότητα στο λάθος (Tolerance for error), Χαμηλή Σωματική Προσπάθεια (Low Physical Effort) και Διάσταση και Χώρος για Πρόσβαση και Χρήση (Size and Space for Approach and Use). Σκοπός των Αρχών αυτών είναι ο σχεδιασμός διαφόρων μορφών περιβάλλοντος, προϊόντων και μετάδοσης πληροφοριών (Νικολαραΐζη, 2013).

Ο Mace υποστήριξε ότι ο αρχιτεκτονικός σχεδιασμός ενός χώρου πρέπει να ανταποκρίνεται στις ανομοιογενείς ανάγκες διαφορετικών χρηστών, ώστε να επωφελούνται όσο το δυνατόν περισσότερα μέλη της κοινωνίας. Το βασικό χαρακτηριστικό του Καθολικού Σχεδιασμού είναι η μελέτη των αναγκών όλων των χρηστών κατά τον αρχικό σχεδιασμό ενός προϊόντος, ώστε να διασφαλίζεται από την αρχή η προσβασιμότητά του και να ελαχιστοποιείται η ανάγκη για προσαρμογές μετά την ολοκλήρωση της κατασκευής του.

Μάλιστα, το απαιτούμενο κόστος για τον αρχικό σχεδιασμό ενός προσβάσιμου χώρου είναι ιδιαίτερα χαμηλό συγκριτικά με την οικονομική επιβάρυνση που έχει η εκ των υστέρων προσαρμογή του στις ανάγκες των διαφορετικών χρηστών (Νικολαραΐζη, 2013).

Για παράδειγμα, στην Αγγλία και στην Ουαλία οι προσαρμογές των κτιρίων ρυθμίζονται από τους Κανονισμούς Οικοδόμησης (Building Regulations). Το 1991 εκφράστηκε η απαίτηση για πρόσβαση των ατόμων με αναπηρία σε όλα τα κτίρια και σε όλους τους χώρους, τόσο εξωτερικούς (θέσεις στάθμευσης, ράμπες, είσοδοι, πεζοδρόμια, πινακίδες κλπ.) όσο και εσωτερικούς (τουαλέτες, ασανσέρ, πόρτες, διάδρομοι, διάφορες αίθουσες κλπ.). Επίσης, οι Κανονισμοί Οικοδόμησης αναφέρονται και στην ασφάλεια αυτών σε περίπτωση πυρκαγιάς, γεγονός που υποδεικνύει και την ανάπτυξη στρατηγικών (Personal Emergency Egress Plans-PEEPS) για την ασφαλή εκκένωση των κτιρίων σε καταστάσεις κινδύνου (Chard & Couch, 1998).

Στην Ελλάδα, η πρώτη υπηρεσία που προώθησε την ιδέα της αυτόνομης διακίνησης και πρόσβασης ήταν το Γραφείο Μελετών για Άτομα με Αναπηρίες, που ιδρύθηκε το 1985 στο τότε Υπουργείο Χωροταξίας, Οικισμού και Περιβάλλοντος (ΥΠΕΧΩΔΕ). Η υπηρεσία αυτή είχε κύριο αντικείμενο τη σύνταξη των προδιαγραφών και των οδηγιών, καθώς και την εφαρμογή νομοθετικών ρυθμίσεων για την πρόσβαση, διακίνηση και εξυπηρέτηση όλων των πολιτών που αντιμετωπίζουν προβλήματα εξαιτίας του κακού σχεδιασμού και των λανθασμένων κατασκευών στο δομημένο περιβάλλον. Η πρώτη σημαντική παρέμβαση της υπηρεσίας αυτής έγινε στον Γενικό Οικοδομικό Κανονισμό του 1985, όπου το άρθρο 29 επέβαλε την ύπαρξη πρόσβασης σε όλα τα νέα κτίρια (Λεβέντη, 2004).

Στη συνέχεια, με τον νόμο 2831/2000 (ΦΕΚ140Α/13.6.2000) που αφορά την τροποποίηση των διατάξεων του Ν.1577/1985 «Γενικός Οικοδομικός Κανονισμός και άλλες πολεοδομικές διατάξεις» (άρθρο 28, παρ. 1,5), επιβλήθηκε η οριζόντια και κατακόρυφη προσβασιμότητα και όλων των χώρων της εκπαίδευσης που κατασκευάζονται από την ημερομηνία δημοσίευσής του και μετά. Σε ιδεατό επίπεδο, η βελτίωση της φυσικής πρόσβασης των εκπαιδευτικών δομών είναι αναγκαίο να περιλαμβάνει τη βελτίωση πεζοδρομίων και κρασπέδων, χώρων στάθμευσης, εισόδων-εξόδων, εσωτερικών και εξωτερικών θυρών, τουαλετών, ανελκυστήρων, φωτισμού, κλιματισμού, εξαερισμού, σήμανσης, επικαλύψεων δαπέδων-τοίχων και της χωροθέτησης των λειτουργιών, έτσι ώστε να καλύπτονται οι ανάγκες ατόμων με αναπηρίες διαφορετικών κατηγοριών και να διασφαλίζεται η αυτόνομη και ασφαλής διακίνηση σε όλους τους πανεπιστημιακούς χώρους. Για την επίτευξη αυτού του πολυσύνθετου στόχου, απαιτείται η κατασκευή και τοποθέτηση ραμπών, χειρολισθήρων, αναβατορίων/ανελκυστήρων, η διαπλάτυνση θυρών, η πρόβλεψη αυτόματων θυρών, η προσαρμογή τουαλετών, φωτισμού-εξαερισμού-κλιματισμού, η τοποθέτηση περσίδων σκίασης, η πρόβλεψη εγκαταστάσεων ενίσχυσης ήχου, η βελτίωση σήμανσης και ακουστικής των χώρων, η εκ νέου διαρρύθμιση των χώρων και χωροθέτηση των λειτουργιών, καθώς και η δημιουργία χρωματικών αντιθέσεων μεταξύ των διαφόρων στοιχείων (Χριστοφή, 2005).

Αξίζει να σημειωθεί πως στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, ο πιο σημαντικός φορέας υποστήριξης των φοιτητών/τριών με αναπηρία είναι η Επιτροπή Κοινωνικής Πολιτικής και Υγείας (Παπασιώπη-Πασιά, Κόκκας & Δόικου, 2006). Ειδικότερα, οι πιο σημαντικές υπηρεσίες που παρείχε η Επιτροπή Κοινωνικής Πολιτικής και Υγείας αφορούν τις υπηρεσίες πρόσβασης και μετακίνησης, καθώς κατά το ακαδημαϊκό έτος 2010-2011 εισηγήθηκε προς τις Πρυτανικές Αρχές μία στρατηγική για την ενίσχυση της προσβασιμότητας φοιτητών/τριών με αναπηρίες στο Α.Π.Θ., με δύο κεντρικά σημεία: α)τη δημιουργία ανεξάρτητου και αυτοδύναμου Γραφείου Προσβασιμότητας και Χωροταξίας του Α.Π.Θ. για την εξασφάλιση της κάθετης πρόσβασης σε κάθε κτίριο (με ανελκυστήρες και όχι με αναβατόρια), την τοποθέτηση ραμπών στις κεντρικές εισόδους των σχολών, την κατασκευή προσβάσιμων τουαλετών σε κάθε κτίριο και την ολοκλήρωση των υποδομών που εξασφαλίζουν την ομαλή μετακίνηση στους βασικούς άξονες της πανεπιστημιούπολης και β)την οργάνωση υπηρεσίας μετακίνησης ατόμων με αναπηρία από και προς την πόλη (Vissariou & Ziontaki, 2014; Επιτροπή Κοινωνικής Πολιτικής Α.Π.Θ., 2013).

Με βάση τα παραπάνω, καθίσταται φανερό πως τα άτομα με αναπηρία αντιμετωπίζουν δυσκολίες και εμπόδια, επειδή καλούνται να διαπραγματευτούν με ένα περιβάλλον που δεν τους έλαβε υπόψη του κατά τον σχεδιασμό του, και προκειμένου να έχουν ισότητα στην πρόσβαση στους χώρους των πανεπιστημιακών τμημάτων, χρειάζεται να αφαιρεθούν όλα τα εμπόδια. Ακόμη, δεδομένου ότι υφίσταται έλλειψη ερευνών που να μελετούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το εν λόγω ζήτημα, και μάλιστα σε ένα από τα μεγαλύτερα πανεπιστημιακά ιδρύματα της χώρας μας, το κύριο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας έρευνας είναι κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί του συγκεκριμένου πανεπιστημιακού ιδρύματος είναι ενήμεροι για ζητήματα που άπτονται της προσβασιμότητας στους χώρους των πανεπιστημιακών τμημάτων του Α.Π.Θ., ώστε να λειτουργεί αυτό πραγματικά ως μια κοινότητα ισότιμης πρόσβασης, άρα και συμμετοχής, για τους φοιτητές/τριες με αναπηρία.

2. Μεθοδολογία

2.1. *Σκοπός*

Η παρούσα έρευνα αποσκοπεί στη διερεύνηση των απόψεων των μελών Δ.Ε.Π. των σχολών του Α.Π.Θ. για το ζήτημα της προσβασιμότητας των φοιτητών με αναπηρία στους χώρους των τμημάτων και στα γραφεία των καθηγητών. Επίσης, επιχειρείται σύνδεση της έννοιας της προσβασιμότητας με τα ζητήματα της ενδυνάμωσης, της χειραφέτησης και της ισότητας των ευκαιριών στην εκπαίδευση στη βάση δημιουργίας ενός «ανοιχτού» στη διαφορετικότητα πανεπιστημίου.

2.2. *Συμμετέχοντες*.

Στην έρευνα συμμετείχαν 205 μέλη Δ.Ε.Π. του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, προερχόμενα από 35 τμήματα του Α.Π.Θ. Επί του συνόλου: 11 μέλη Δ.Ε.Π. της Σχολής Οικονομικών και Πολιτικών Επιστημών, 22 της Πολυτεχνικής Σχολής, 56 από τη Σχολή Επιστημών Υγείας, 23 από τη Σχολή Θετικών Επιστημών, 5 από τη Θεολογική Σχολή, 47 από τη Φιλοσοφική Σχολή, 5 από τη Σχολή Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού, 14 από την Παιδαγωγική Σχολή, 7 από τη Νομική Σχολή, 9 από τη Σχολή Καλών Τεχνών και 6 από τη Σχολή Γεωπονίας, Δασολογίας και Φυσικού Περιβάλλοντος. Στους Πίνακες 1 και 2 διευκρινίζονται ορισμένα δημογραφικά στοιχεία, και συγκεκριμένα το φύλο, η ηλικία και τα έτη προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων, με δεδομένο πως καλύτερη κατανόηση του δείγματος που απάντησε τα ερωτηματολόγια, επιτρέπει την ορθότερη εξαγωγή συμπερασμάτων.

Πίνακας 1: Φύλο των συμμετεχόντων

Φύλο	Συχνότητα	Συχνότητα %
Άνδρας	119	58, 05
Γυναίκα	86	49, 95
Σύνολο	105	100

Πίνακας 2: Έτη προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων ως μέλη Δ.ΕΠ.

Έτη προϋπηρεσίας	Συχνότητα	Συχνότητα %
1-5	25	12,2
5-10	32	15,6
10-20	57	27,8
< 20	91	44,4
Σύνολο	205	100

2.3. *Σχεδιασμός της έρευνας – Εργαλείο.*

Το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν το ερωτηματολόγιο, το οποίο περιείχε τριάντα ερωτήσεις κλειστού τύπου που κατασκευάστηκαν ύστερα από μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας για τη σαφέστερη έκφραση των εκπαιδευτικών σε διάφορους τομείς υποστήριξης των φοιτητών με αναπηρία. Από το σύνολο των ερωτήσεων, οι δύο σχεδιάστηκαν για να μετρήσουν κατά πόσο είναι προσβάσιμοι στους φοιτητές/τριες με αναπηρία τόσο οι χώροι των τμημάτων όσο και τα γραφεία των εκπαιδευτικών.

2.4. *Διαδικασία.*

Πριν από την χορήγηση του ερωτηματολογίου υλοποιήθηκε πιλοτική έρευνα σε ένα μικρό δείγμα εκπαιδευτικών του Τομέα Παιδαγωγικής της Φιλοσοφικής Σχολής, ώστε να εξεταστεί η λειτουργικότητά του και να υλοποιηθούν τυχόν αλλαγές. Έπειτα, τα τελικά ερωτηματολόγια χορηγήθηκαν σε δύο φάσεις διάρκειας δύο μηνών, από αρχές Ιουνίου μέχρι τέλη Ιουλίου του 2014: στην πρώτη φάση εστάλησαν ηλεκτρονικά, αλλά η περιορισμένη συμμετοχή οδήγησε στη δεύτερη φάση, κατά την οποία μοιράστηκαν στις γραμματείες του συνόλου των τμημάτων του Α.Π.Θ., αφού εξασφαλίστηκε η ανωνυμία των συμμετεχόντων. Τα ερωτηματολόγια που συγκεντρώθηκαν ήταν 205.

3. Αποτελέσματα

Τα δεδομένα που συνελέγησαν επεξεργάστηκαν με στατιστικό υπολογιστικό πρόγραμμα (SPSS), προκειμένου να κατασκευαστεί, με βάση τα αθροίσματα των επιμέρους απαντήσεων, ο αντίστοιχος πίνακας συχνοτήτων.

Η ανάλυση έδειξε ότι το 50.2% εκτιμά ότι η υπάρχουσα κτιριακή υποδομή δεν διασφαλίζει στους φοιτητές/τριες με αναπηρία τη δυνατότητα της προσβασιμότητας στους χώρους των τμημάτων που διδάσκουν, το 43.4% υποστηρίζει το αντίθετο, ενώ το 5.4% δεν γνωρίζει για το ζήτημα αυτό. Όσον αφορά την προσβασιμότητα των γραφείων των εκπαιδευτικών, το 65.9% υποστηρίζει ότι τα γραφεία τους είναι προσβάσιμα στους φοιτητές/τριες με αναπηρία, ενώ το 33.7% δηλώνει το αντίθετο. Ο Πίνακας 3 παρουσιάζει τα παραπάνω ευρήματα.

Πίνακας 3: Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων στις ερωτήσεις για την προσβασιμότητα στους χώρους των τμημάτων και στα γραφεία των εκπαιδευτικών

		Συχνότητα	Συχνότητα (%)
Είναι προσβάσιμοι οι χώροι των τμημάτων στους φοιτητές με αναπηρία;	Ναι	89	43,8
	Όχι	103	50,7
	Δεν γνωρίζω	11	5,4
	Σύνολο	203	100
Είναι προσβάσιμα τα γραφεία των εκπαιδευτικών στους φοιτητές με αναπηρία;	Ναι	135	66,2
	Όχι	69	33,8
	Σύνολο	204	100

4. Συζήτηση – Συμπεράσματα

Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας, διαπιστώνουμε πως η προσβασιμότητα των φοιτητών/τριών με αναπηρία τόσο στους χώρους των πανεπιστημιακών τμημάτων όσο και στα γραφεία των εκπαιδευτικών του Α.Π.Θ., η οποία είναι απαραίτητη τόσο για τη συμμετοχή τους στη διδασκαλία όσο και για την ουσιαστική επικοινωνία και συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς και τους συμφοιτητές τους, είναι ανεπαρκής. Το γεγονός ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί τους χώρους των τμημάτων μη προσβάσιμους στον εν λόγω φοιτητικό πληθυσμό και το ότι περίπου οι μισοί συμμετέχοντες αναγνωρίζουν ότι το ίδιο ισχύει και για τα γραφεία τους, αναδεικνύει ότι οι όποιες προσπάθειες έχουν καταβληθεί στο συγκεκριμένο ζήτημα δεν έχουν καρποφορήσει. Η διαπίστωση αυτή δημιουργεί τον προβληματισμό αναφορικά με ελλείψεις τόσο στον συγκεκριμένο τομέα της υποστήριξης των φοιτητών/τριών με αναπηρία στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης όσο και σε άλλους υποστηρικτικούς τομείς, δεδομένου ότι η υποστήριξη αφορά διάφορους τομείς που συνδέονται μεταξύ τους και εξαρτώνται ο ένας από τον άλλο (π.χ. η συμμετοχή στη διδασκαλία εξαρτάται από την πρόσβαση στις αντίστοιχες αίθουσες, ενώ η μη πρόσβαση σε αυτές οδηγεί στη μη υλοποίηση κατάλληλων διδακτικών διαφοροποιήσεων εκ μέρους των εκπαιδευτικών, και, ως εκ τούτου, και στη μη κατάλληλη επιμόρφωση των τελευταίων). Πράγματι, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας επιβεβαιώνουν την προβληματική κατάσταση ως προς την υποστήριξη των φοιτητών/τριών με αναπηρία του Α.Π.Θ. σε διάφορους τομείς υποστήριξης και όχι μόνο στην προσβασιμότητα, ευρήματα που έχουν αναδειχθεί και σε προηγούμενες έρευνες (Βισσαρίου, 2019α, 2019β; Βισσαρίου & Παντελιάδου, 2014).

Τα παραπάνω καθιστούν φανερό πως οι φοιτητές με αναπηρία στο Α.Π.Θ. αντιμετωπίζουν ποικίλα και ζωτικής σημασίας προβλήματα που δυσχεραίνουν τη φοίτησή τους. Ακόμη, διαπιστώνεται πως στην πράξη χρειάζεται ακόμη μεγάλη προσπάθεια για να γίνεται πραγματικά λόγος για ισότητα στην εκπαίδευση των φοιτητών/τριών αυτών. Μάλιστα, δεδομένου ότι στα εκπαιδευτικά πλαίσια της ανώτερης εκπαίδευσης συναντά κανείς πληθώρα διαφορετικών αναγκών, η εφαρμογή του Καθολικού Σχεδιασμού στους χώρους αυτούς είναι αναγκαία, καθώς ο τελευταίος δεν βελτιώνει μόνο την ποιότητα ζωής των ατόμων που χρησιμοποιούν την κτιριακή υποδομή, αλλά υποδηλώνει και τις πολιτισμικές αξίες των οργανισμών που τον αξιοποιούν και τον επιδεικνύουν (Chard & Couch, 1998). Στόχος του είναι η ανάπτυξη της κοινωνικής ευθύνης όλων των ατόμων στη δημιουργία ενός περιβάλλοντος (φυσικό, εκπαιδευτικό, κοινωνικό ή πληροφοριακό) που να απευθύνεται σε όλους τους χρήστες, χωρίς διαχωρισμούς, λειτουργώντας ως «όχημα» προώθησης της ανθρώπινης ευημερίας, της περιβαλλοντικής ολότητας και της συμμετοχικής δημοκρατίας (Block, Loewen & Kroeger, 2006).

Για την επίτευξη του στόχου αυτού είναι απαραίτητο οι αρχιτέκτονες και οι σχεδιαστές χώρων, εν γένει, να έχουν βαθιά γνώση των ζητημάτων προσβασιμότητας που προκύπτουν από τις διάφορες περιπτώσεις αναπηρίας, προκειμένου οι χώροι που θα κατασκευάζουν να ανταποκρίνονται πλήρως στις ανάγκες τους. Προϋπόθεση συνιστά η μελέτη του φάσματος των αναγκών των ήδη υπαρχόντων αλλά και των εν δυνάμει χρηστών και η μεθοδική-ουσιαστική συνεργασία με όλα τα άτομα που έρχονται σε επαφή με τον εκάστοτε πληθυσμό που φέρει αναπηρία, και βεβαίως, με τα ίδια τα άτομα με αναπηρία, που βιώνουν καθημερινά τις δυσκολίες στην πρόσβαση εν γένει (Nellist, 1970).

Ωστόσο, η άρνηση της πρόσβασης στην εκπαίδευση σε ανθρώπους με αναπηρία αποτελεί καταστρατήγηση των ανθρώπινων δικαιωμάτων, πρωτίστως της εκπαίδευσης και έπειτα της εργασίας. Όλα αυτά όμως αντιβαίνουν στις επιταγές της σύγχρονης κοινωνίας, που στοχεύει στην ανάπτυξη αυτόβουλων και ελεύθερων πολιτών και που ταυτόχρονα θα αποτελεί πρότυπο για τον υπόλοιπο κόσμο (Tepfer, 2001). Η ανάγκη για την προώθηση μιας συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, η οποία, μεταξύ άλλων, πρεσβεύει, την ισότιμη πρόσβαση και συμμετοχή στη μάθηση όλων ανεξαιρέτως των ατόμων (Αγγελίδης, 2012, 2011), προβάλλει πιο επιτακτική από ποτέ άλλοτε, διότι δεν είναι η βλάβη ο παράγοντας που καθιστά ανήμπορους τους φοιτητές/τριες και τα άτομα με αναπηρία εν γένει, αλλά το ίδιο το περιβάλλον.

Η προσβασιμότητα ως έννοια, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, είναι αναγκαίο να αφορά μόνο τους σπουδαστές με αναπηρία, αλλά κάθε άτομο που εν γένει αντιμετωπίζει καταστάσεις που δυσχεραίνουν τη δυνατότητα δραστηριοποίησης όπως, για παράδειγμα, εγκυμονούσες γυναίκες. Επίσης, είναι απαραίτητο να επικεντρώνεται κατεξοχήν στην κινητική αναπηρία. Συμβαίνει συχνά να προτάσσεται ως λύση προσβασιμότητας η κατασκευή μιας ράμπας ή η τοποθέτηση ανελκυστήρα. Η προσβασιμότητα απευθύνεται σε κάθε είδους αναπηρία. Βασικότερη διάσταση που, συνήθως, παραγκωνίζεται αποτελεί η πρόσβαση σε υπηρεσίες, επικοινωνία και πληροφορία (Μισαμτζή, Νικολαΐδης & Μουρούζης, 2012). Σε αυτή τη διάσταση της προσβασιμότητας βρίθουν και τα σημαντικότερα προβλήματα για τα πανεπιστημιακά τμήματα. Πρόκειται για έλλειψη ισότιμης μεταχείρισης των φοιτητών/τριών με αναπηρία και στέρηση μιας ολοκληρωμένης μαθησιακής εμπειρίας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Αδιαμφισβήτητα, η προσβασιμότητα συνιστά ένα πολύ σημαντικό ζήτημα που απαιτείται να τεθεί στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής πολιτικής, προκειμένου να διασφαλιστεί η απρόσκοπτη φοίτηση των ατόμων με αναπηρία. Πέραν των αντιλήψεων των μελών Δ.Ε.Π. που διερευνήθηκαν στα πλαίσια της προκείμενης μελέτης, το εν λόγω ζήτημα θα μπορούσε να προσεγγιστεί από την οπτική των φοιτητών και φοιτητριών, προκειμένου να αποκαλυφθούν τα σχετικά βιώματα και οι εμπειρίες τους. Επιπλέον, η ενδελεχής μελέτη της εκπαιδευτικής και ενταξιακής πολιτικής που έχει εφαρμοστεί τα τελευταία χρόνια και, ιδιαιτέρως, μέσω πανδημίας αλλά και μετέπειτα, αποτελεί μια σημαντική παράμετρο, η διερεύνηση της οποίας θα είχε ενδιαφέρον. Επιπροσθέτως, η ανάδειξη των ζητημάτων προσβασιμότητας και σε άλλα πανεπιστημιακά τμήματα ανά την Ελλάδα, θα μπορούσε να λειτουργήσει θετικά ως προς την πρόταξη των ελλείψεων που επικρατούν και τη στροφή του ενδιαφέροντος στη βελτίωση της κατάστασης. Τέλος, το ζήτημα της ανάγκης για βελτιωτικές κινήσεις θα μπορούσε να αναδειχθεί και μέσα από συγκριτική έρευνα αναφορικά με την ενταξιακή πολιτική και τα μέτρα προσβασιμότητας που λαμβάνονται και εφαρμόζονται στην Ελλάδα και σε άλλες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Βιβλιογραφία

Αγγελίδης, Π. (2012). *Συμπεριληπτική Εκπαίδευση και Βελτίωση Σχολείων. Σχέση αμφίδρομη.* Ζεφύρι: Διάδραση.

Αγγελίδης, Π. (2011). *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης*. Ζεφύρι: Διάδραση.

Βισσαρίου, Α. (2019α). Υποστήριξη των φοιτητών με αναπηρία του Α.Π.Θ.: Η γνώση της σχετικής νομοθεσίας και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. *I-Teacher, 16,* 17-24. ISSN: 1792-4146, 17-24.

Βισσαρίου, Α. (2019β). Ο ρόλος των Νέων Τεχνολογιών στη διδασκαλία και μάθηση των φοιτητών με αναπηρία του Α.Π.Θ. *Νέος Παιδαγωγός online*, *14*, ISSN: 2241-6781, 135-143.

Βισσαρίου, Α. & Παντελιάδου, Σ. (2014). Η υποστήριξη φοιτητών με αναπηρία του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στο Κ. Δ. Μαλαφάντης, Β. Παπαδοπούλου, Σ. Αυγητίδου, Γ. Ιορδανίδης, Ι. Μπέτσας (επιμ.). *Πρακτικά του 9ου Πανελλήνιου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος: «Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα».* Φλώρινα: Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος – Παιδαγωγική Σχολή Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας (σελ. 1721-1734).

Block, L. & Loewen, G. & Kroeger, S. (2006). Acknowledging and Transforming Disabling Environments in Higher Education: AHEAD's Role. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, *19*(2), 117-122.

Chard, G. & Couch, R. (1998). Access to Higher Education for the Disabled Student: a building survey at the University of Liverpool. *Disability & Society*, *13*(4), 603-623.

Επιτροπή Κοινωνικής Πολιτικής Α.Π.Θ. (2013). *Απολογισμός - Πεπραγμένα για το ακαδημαϊκά έτη 2010-2011, 2011-2012 & 2012-2013.* Γραμματεία Επιτροπής Κοινωνικής Πολιτικής & Υγείας Α.Π.Θ.

Καλτσόγια-Τουρναβίτη, Ν. (2003). Τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρίες στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Στο: Μ. Ψύλλα, Κ. Μαυριγιαννάκη, Α. Βαζαίου & Ό. Στασινοπούλου, *Άτομα με αναπηρίες στην τριτοβάθμια εκπαίδευση* (37-48). Αθήνα: Κριτική.

Λεβέντη, Α. (2004). Σχεδιάζοντας με φροντίδα για όλους χωρίς αποκλεισμούς. Στο: *Πρόσβαση Ατόμων με Αναπηρίες σε χώρους πολιτισμού και αθλητισμού*. Πρακτικά Συνεδρίου, Θεσσαλονίκη 30/10-1/11/2003, Αθήνα: Υπουργείο Πολιτισμού.

Μιζαμτσή, Σ., Νικολαΐδης, Ε., & Μουρούζης, Α. (2012). Συγκριτική μελέτη θεσμικού πλαισίου για την προσβασιμότητα και τα άτομα με αναπηρία. Ηλιούπολη: Ε.Σ.ΑμεΑ.

Nellist, I. (1970). *Planning Buildings for Handicapped Children*. London: Crosby Lockwood & Son Ltd.

Νικολαραϊζη, Μ. (2013). Καθολικός σχεδιασμός στη μάθηση και διαφοροποιημένη διδασκαλία: η σημασία για τους μαθητές με αναπηρίες και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, Στο Σ. Παντελιάδου & Δ. Φιλλιπάτου, *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία: θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές* (99-116). Αθήνα: Πεδίο.

Παπασιώπη-Πασιά, Ζ., Κόκκας, Β. & Δόικου, Μ. (2006). Γενικά γύρω από τη φοίτηση στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Στο: *Σπουδές φοιτητών με αναπηρίες και το νομικό καθεστώς που τις διέπει: Ερωτήσεις και απαντήσεις* (13-24). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης: Επιτροπή Κοινωνικής Πολιτικής (2η έκδ.). Θεσσαλονίκη: Art of Text A.E..

Tepfer, F. (2001). Educational Environments: from compliance to inclusion. In: Preiser, W. & Ostroff, E., *Universal Design Handbook* (46.1-46.19). U.S.A.

Tinklin, T. & Hall, J. (2006). Getting round obstacles: disabled students' experiences in higher education in Scotland. *Studies in Higher Education*, *24*(2), 183-194.

Vissariou, A. & Ziontaki, Z. (2014). The Social Policy Committee of the Aristotle University of Thessaloniki in the era of crisis: 2010-2013. In G. Grollios, A. Liambas, P. Pavlidis (Eds.), *Proceedings of the 4th International Conference on Critical Education "Critical Education in the Era of Crisis",* pp. 821-832, https://www.eled.auth.gr/documents/proceedings_%20iv_icce_volume%202_en.pdf, date of access 30/12/2019.

Χριστοφή, Μ. (2005). Η ΠΡΟΣΒΑΣΙΜΟΤΗΤΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: δράση σύνθετη πρωταρχικής σημασίας. *Θέματα Αναπηρίας*, *2*, 4-7.

Αικατερίνη Βισσαρίου
Εκπαιδευτικός ΠΕ70 & ΠΕ02, M.Ed., Υποψήφια Διδάκτωρ Π.Τ.Δ.Ε. Α.Π.Θ.
e-mail:aikaterinivissariou7@gmail.com

Ζωή Ζιωντάκη
Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Ψυχολόγος
Διδάσκουσα (πανεπιστημιακή υπότροφος) Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής
M.Ed., Διδάκτωρ Τ.Ε.Π.Α.Ε. Α.Π.Θ.
e-mail: zoi-z@hotmail.com

Η διαφορετικότητα στις βιογραφίες μαθητών προσχολικής εκπαίδευσης και η καλλιέργεια διαπολιτισμικής μάθησης

Μαρία Βλάχου, Ευγενία Αρβανίτη

Στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα η ποικιλομορφία των τάξεων των νηπιαγωγείων καθίσταται πλέον εμφανώς αντιληπτή, ώστε να γίνεται λόγος για διαφορετικότητα σε όλες της τις πτυχές (υλικές, σωματικές, συμβολικές) επί του συνόλου των μαθητών. Αυτό θέτει την πρόκληση της παραγωγικής χρήσης της διαφορετικότητας, δηλαδή τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές με διαφορετικές βιογραφίες (βιόκοσμους) μπορούν να κατανοήσουν τους «άλλους», να μάθουν από τους «άλλους» και να συνυπάρξουν.
Στην εργασία παρουσιάζονται δεδομένα σχετικής διδακτορικής διατριβής όπου προκύπτει ότι η εξοικείωση με διαφορετικές βιογραφίες είναι σημαντική ποιότητα στη μαθησιακή διαδικασία, καθώς αποτυπώνουν πτυχές της διαφορετικότητας των μαθητών που δίνουν νόημα στην ατομική και συλλογική ύπαρξη. Αυτό συνεπάγεται ότι η διαπολιτισμική μάθηση προκύπτει μέσα από τη βιογραφία που είναι μαθησιακός πόρος. Επιπλέον, τα πορίσματα καταδεικνύουν ότι οι μαθητές του νηπιαγωγείου είναι σε θέση να αφηγηθούν τις βιογραφίες τους με τη μορφή ελεύθερης, αυθόρμητης, ανοιχτής και απροσχεδίαστης αφήγησης και διαμέσου αυτών να προβούν σε κατηγοριοποιήσεις του εαυτού τους και των άλλων βάσει διαστάσεων, όπως οι υλικές συνθήκες, τα σωματικά χαρακτηριστικά και οι συμβολικές διαφορές. Διαθέτουν, επίσης, αυτο-επίγνωση και μπορούν να προσδιορίσουν και να συσχετίσουν την αρχική γνώση του εαυτού τους με πολλαπλές διαστάσεις της υποκειμενικότητας και του βιόκοσμού τους. Ακόμη, προκύπτει ότι οι μαθητές μετασχηματίζουν την αντίληψη που έχουν για τη διαφορετικότητά τους παράγοντας νέα διαπολιτισμική μάθηση με βάση τις βιογραφίες τους.
Η έρευνα έδειξε ότι οι αλληλεπιδράσεις επηρεάζουν αισθητά την προϋπάρχουσα γνώση. Αυτό συνεπάγεται ότι οι μαθητές, μέσω της αλληλεπίδρασης σε έναν κοινό συμμετοχικό χώρο, μπορούν να οικοδομήσουν και να μετασχηματίσουν τις αντιλήψεις για τη διαφορετικότητά τους εφόσον διαθέτουν διαφορετικά «γνωσιακά ρεπερτόρια». Η διαπραγμάτευση των πληροφοριών που προκύπτουν από τις βιογραφίες με τη μορφή βιογραφικών αναστοχασμών σε ένα διαλογικό πλαίσιο μπορεί να διευρύνει την κατανόηση του εαυτού και του «άλλου», καθώς και να σχηματίσει μια συνεκτική άποψη για τον σύγχρονο κόσμο. Το αποτέλεσμα της διαπραγμάτευσης και της επικοινωνίας πολλαπλών βιογραφικών εμπειριών και προοπτικών αποτελεί μια νέα διαπολιτισμική μάθηση. Αυτή είναι βιωματικά κατανοητή ως «βιωμένη εμπειρία». Έτσι, η διαφορετικότητα θεωρείται αφενός πηγή μάθησης και αφετέρου ευκαιρία μάθησης και επιτυγχάνεται μέσω της διαπολιτισμικά διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Λέξεις - κλειδιά: βιογραφίες, διαφορετικότητα, αφηγήσεις, διαπολιτισμική μάθηση, προσχολική εκπαίδευση

Diversity in kindergarten students' lifeworlds and the cultivation of intercultural learning

Abstract

In the modern educational reality, the diversity of kindergarten classes is now clearly perceptible, so that there is talk of diversity in all its aspects (material, physical, symbolic) on all students. This poses the challenge of productive use of diversity, i.e. how students with different biographies (lifeworlds) can understand "others", learn from "others" and co-exist.
The presentation presents data from a related doctoral thesis where it emerges that familiarity with different biographies is an important quality in the learning process, as they capture aspects of students' diversity that give meaning to individual and collective existence. This implies that intercultural learning arises through biography as a learning resource. In addition, the findings demonstrate that kindergarten students are able to narrate their biographies in the form of free, spontaneous, open, and unplanned narratives and through them make categorizations of themselves and others based on dimensions such as material conditions, physical characteristics

and symbolic differences. They possess self-awareness and can identify and relate their initial knowledge of themselves to multiple dimensions of their subjectivity and lifeworld. Furthermore, it emerges that students transform the perception they have of their diversity by producing new intercultural learning based on their biographies.
Research has shown that interactions significantly affect pre-existing knowledge. This implies that students, through interaction in a shared participatory space, can construct and transform understandings of their diversity as they possess different "cognitive repertoires". Negotiating the information that emerges from biographies in the form of biographical reflections in a dialogical context can broaden understanding of self and "other", as well as form a coherent view of the contemporary world. The result of the negotiation and communication of multiple biographical experiences and perspectives constitutes a new intercultural learning. This is experientially understood as "lived experience". Thus, diversity is considered on the one hand a source of learning and on the other hand a learning opportunity and is achieved through interculturally differentiated teaching.

Keywords: biographies (lifeworlds), diversity, narratives, intercultural learning, early childhood education

1. Εισαγωγή

Οι σχολικές τάξεις των νηπιαγωγείων στην Ελλάδα χαρακτηρίζονται από πλουραλισμό και ποικιλομορφία. Αυτή η πραγματικότητα εδραιώνεται μέσα από τη διαφορετικότητα του μαθητικού πληθυσμού σε όλες της τις πτυχές. Αυτό θέτει την πρόκληση της παραγωγικής χρήσης της διαφορετικότητας, δηλαδή τον τρόπο με τον οποίο μπορούν οι μαθητές με διαφορετικές βιογραφίες να μαθαίνουν μέσα από τη συνύπαρξη με τους «άλλους» (Βλάχου, 2022).

Η διαφορετικότητα νοείται ως ένα ευρύ φάσμα υλικών, σωματικών και συμβολικών διαφορών (Kalantzis & Cope, 2013). Χαρακτηρίζεται από πολλαπλότητα και αλληλοεπικάλυψη (Kalantzis κ.ά., 2019). Επιπλέον, κάποιες διαφορές δεν είναι πάντα ορατές λόγω των πολύπλοκων και ενδιάμεσων διασταυρώσεών τους. Έτσι, οι πολυσχιδείς και διαφορετικοί βιόκοσμοι των μαθητών καθιστούν την επικοινωνία δυνητικά διαπολιτισμική. Σ` αυτήν, βασικές συνιστώσες είναι αφενός η επίγνωση της ατομικής διαφορετικότητας και αφετέρου η αλληλεπίδραση και ανάπτυξη διαπολιτισμικών σχέσεων (Liu κ.ά., 2018). Στο πλαίσιο αυτό, η επικοινωνία μεταξύ διαφορετικών βιογραφιών συνιστά μια πράξη ανταλλαγής που γίνεται αντιληπτή ως εμπειρία εμπλουτισμού (Byram et al., 2002). Αυτό συνεπάγεται ότι κάθε μαθητής μπορεί να εκθέσει τη διαφορετικότητά του σ` ένα ασφαλές εκπαιδευτικό περιβάλλον και να γίνει προσιτός στους «άλλους», ενώ ταυτόχρονα προσπαθεί να κατανοήσει τις διαφορετικές προοπτικές της (Byram, 2008). Υπό τη θεώρηση αυτή, η διαφορετικότητα γίνεται αντιληπτή ως πηγή αμοιβαίας, πανταχού παρούσας και διαρκώς εξελισσόμενης διαπολιτισμικής μάθησης (Arvanitis, 2014, σ. 13).

Σε αυτό το πλαίσιο, η υιοθέτηση μιας διαπολιτισμικής κοσμοθεωρίας (Bennett, 2004) συνεπάγεται ότι οι μαθητές πρέπει να καλλιεργήσουν μια ισορροπία μεταξύ της ατομικής και παγκόσμιας αίσθησης της ταυτότητάς τους. Αυτό απαιτεί την ανάπτυξη διαπολιτισμικών γνώσεων, στάσεων και δεξιοτήτων, ώστε οι μαθητές να μπορούν να λειτουργούν εξίσου εντός και εκτός των ορίων της διαπολιτισμικής ομάδας με αποτελεσματικό τρόπο. Έτσι, η οικοδόμηση ισορροπημένων και αρμονικών σχέσεων, ως αποτέλεσμα της αμοιβαίας ανταλλαγής «αυθεντικών και ουσιαστικών ανταλλαγών ατομικών εμπειριών» (Ponciano & Shabazian, 2012, σ. 23), είναι σημαντική. Ταυτόχρονα, δεν χρειάζεται να εγκαταλείψει κανείς την τοπική-εθνοτική του ταυτότητα, καθώς αυτή αποτελεί πηγή εμπλουτισμού στη ζωή του. Αντίθετα, είναι αναγκαίο να τη διατηρεί, ενώ συνδέεται με τους «άλλους» με πράξεις ανταλλαγής. Σε αυτό το πλαίσιο, η διαπολιτισμική μάθηση πραγματοποιείται μέσω της ανταλλαγής πολιτιστικών περιεχομένων (Ponciano & Shabazian, 2012, σ. 24) και βιογραφικών εμπειριών (Αρβανίτη, 2015). Η διασύνδεση των διαφορετικών βιογραφιών παράγει τη διαπολιτισμική μάθηση και συμβάλλει στη δημιουργία μιας πολυδιάστατης κουλτούρας (Αρβανίτη, 2015).

Έτσι, η αξιοποίηση των διαφορετικών βιογραφιών των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία ως πόρο μάθησης θέτει στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος τη χρήση μιας διαπολιτισμικά διαφοροποιημένης πρακτικής. Σε αυτό το πλαίσιο, η παρούσα εργασία σκοπό έχει να παρουσιάσει τον ρόλο των βιογραφιών των μαθητών του νηπιαγωγείου στην προώθηση της διαπολιτισμικής μάθησης. Παρουσιάζεται η αντίληψη των μαθητών για τη διαφορετικότητά τους καθώς και ο τρόπος με τον οποίο οι μαθητές μετασχηματίζουν την αντίληψή τους κατά την ανταλλαγή των βιογραφιών τους σε ένα διαπολιτισμικό διαδραστικό πλαίσιο.

2. Οι βιογραφίες των μαθητών σε ένα διαπολιτισμικό διαλογικό πλαίσιο

Οι αντιλήψεις των μικρών παιδιών για τον εαυτό τους και τους «άλλους», καθώς και ο τρόπος με τον οποίο αυτές οι αντιλήψεις αντικατοπτρίζονται στην ατομική και κοινωνική ταυτότητα, καθορίζουν τη στάση τους απέναντι στη διαφορετικότητα. Η εικόνα του εαυτού των παιδιών αντιπροσωπεύει τη γνώση τους για τον εαυτό τους και όλες τις πεποιθήσεις, τις ικανότητες και τις συμπεριφορές που έχουν για τον εαυτό τους ως αντικείμενο γνώσης. Η ανάπτυξη της αίσθησης του εαυτού προβάλλει την ανάπτυξη των παιδιών ως άτομα (Kemple, Lee & Harris, 2015). Αυτή η εξέλιξη είναι ένα εξαιρετικά περίπλοκο δομικό μέρος της προσωπικότητάς τους καθώς περιλαμβάνει υπάρχουσες, δυνητικές και φανταστικές αναπαραστάσεις του εαυτού τους, αλλά και των «άλλων» (Magdalena, 2015). Επιπλέον, η δομή της εικόνας του εαυτού εμπεριέχει την αυτοαντίληψη (Kemple, Lee & Harris, 2015· Magdalena, 2015), δηλαδή το πλήθος των αντιλήψεων και της γνώσης που έχει το παιδί για τα χαρακτηριστικά και τις ιδιότητες του εαυτού του (Magdalena, 2015). Έτσι, η αυτοαντίληψη είναι μια δυνατότητα αυτοπροσδιορισμού και κατά συνέπεια αυτοκατηγοριοποίησης. Τέλος, η αποσαφήνιση του «διαφορετικού εαυτού» (Βλάχου, 2019) αφορά τη γνωστική επίγνωση που έχει το παιδί τόσο για τις διάφορες μορφές του εαυτού (αυτο-σχήματα) όσο και για τις πτυχές της διαφορετικότητάς του. Έτσι, η πολυεπίπεδη ταυτότητα των παιδιών διαμορφώνεται κατά τη διάρκεια της αλληλεπίδρασης με το κοινωνικό περιβάλλον και κατά την επικοινωνία με τις πολλαπλές ταυτότητες μελών που αντιπροσωπεύονται σε διάφορες ομάδες. Η διαπραγμάτευση των ταυτοτήτων ανοίγει την προοπτική ενός ενδιάμεσου /τρίτου χώρου (Αρβανίτη, 2014, 2016) στον οποίο προσφέρεται η δυνατότητα διαμόρφωσης νέων επιμέρους υβριδικών πολιτισμικών ταυτοτήτων (Αρβανίτη, 2016).

Σε αυτό το πλαίσιο, οι πολυεπίπεδες ταυτότητες των μαθητών μπορούν να θεμελιωθούν στην έννοια των βιογραφιών. Οι βιογραφίες προσδιορίζουν και αποσαφηνίζουν τον βιόκοσμο των μαθητών. Η έκφραση της βιωμένης εμπειρίας –ως ιστορία ζωής– σέβεται την πολυπλοκότητα της διαφορετικότητας (Pineau & Le Grand, 2002) και το πλήθος των υποκειμενικών διαφορών της ταυτότητας. Η γνώση και η αξιοποίηση των βιογραφιών των μαθητών στις σχολικές τάξεις μπορεί να βελτιώσει αποτελεσματικά τη διεπαφή και τη «μαθησιακή συνάντηση» μεταξύ τους κι, έτσι, να υποστηρίξει μια συνεκτική κατανόηση των προφίλ τους και την αντίληψη για τους «άλλους».

Οι βιογραφίες των μαθητών μπορούν, επίσης, να αποσαφηνίσουν τα επίπεδα μαθησιακής ετοιμότητας και τα σημεία εκκίνησης, τα μαθησιακά ενδιαφέροντα και τις προτιμήσεις τους. Συμβάλλουν, δηλαδή, στη σκιαγράφηση του μαθησιακού προφίλ των μαθητών με ακρίβεια ενώ παρέχεται πρόσβαση στην εσωτερική οπτική γωνία των μαθητών, στους τρόπους εμπειρίας και στο περιεχόμενο της ατομικής τους σημασίας. Επιπλέον, μέσα από τις βιογραφίες αποτυπώνονται οι οικογενειακές και κοινωνικές επιρροές.

Συνολικά, προκύπτει ότι οι βιογραφίες έχουν καθοριστικό ρόλο στην κατανόηση του εαυτού, του «άλλου» και του κόσμου ευρύτερα. Η κατανόηση ενισχύεται με την ανταλλαγή διαφορετικών βιογραφιών κατά τη διαπολιτισμική επικοινωνία. Το περιεχόμενο των διαπολιτισμικών συναντήσεων (Larzén-Östermark, 2008; Piipponen & Karlsson, 2019, 2021) θέτει τις προοπτικές των «άλλων» και ενισχύεται όταν διαφορετικές οπτικές γωνίες αλληλεπιδρούν δημιουργώντας κοινά νοήματα (Wegerif, 2011). Μέσω δε του διαπολιτισμικού διαλόγου (Byram, 2008) και της διαδραστικής συζήτησης οι συμμετέχοντες έχουν την ευκαιρία να περάσουν από τις προσωπικές τους πεποιθήσεις και αντιλήψεις σε διαφορετικές απόψεις (Βλάχου,

2020). Αυτή η μετασχηματιστική μάθηση μπορεί να συμβεί μέσω δοκιμασίας, αμφισβήτησης και τεκμηρίωσης, ενώ αντιπροσωπεύει μια νέα προοπτική του «εαυτού» και του κόσμου ή/και νέας γνώσης (Kvale & Brinkmann, 2009). Αυτή η προσέγγιση καλλιεργεί μια κουλτούρα διαλόγου που ενισχύει πολλαπλές προοπτικές έκφρασης καθώς και μια διερευνητική οικοδόμηση γνώσης.

Σε αυτή την εργασία εστιάζουμε στην ανταλλαγή βιογραφιών κατά τη διάρκεια διαπολιτισμικών διαλόγων σε μια τάξη νηπιαγωγείου. Έμφαση δίνεται στο περιεχόμενο των διαπολιτισμικών συναντήσεων (Larzén-Östermark, 2008; Piipponen & Karlsson, 2019) μεταξύ διαφορετικών βιογραφιών κατά τη διαπολιτισμική επικοινωνία. Σε αυτές αναπτύσσονται διαδραστικές ικανότητες και διαπολιτισμικές δεξιότητες και στάσεις, όπως η περιέργεια, η κριτική επίγνωση και οι δεξιότητες λήψης προοπτικής (Byram & Wagner, 2018). Στην πραγματικότητα, ο διαπολιτισμικός διάλογος περιλαμβάνει την αναγνώριση και το γνήσιο ενδιαφέρον για τις προοπτικές των «άλλων» και ενισχύεται όταν διαφορετικές οπτικές γωνίες αλληλεπιδρούν δημιουργώντας κοινά νοήματα (Wegerif, 2011). Οι προοπτικές των «άλλων» συμβάλλουν στην άποψη του εαυτού, επομένως στην εσωτερική αυτογνωσία, η οποία είναι απαραίτητο στοιχείο της διαπολιτισμικής εμπειρίας (Cushner & Brislin, 1997). Σε αυτή τη διαδικασία, ο αναστοχασμός προσφέρεται ως μέθοδος στους συμμετέχοντες σε διαπολιτισμικές συναντήσεις για να προχωρήσουν πέρα από την ανταλλαγή επιφανειακών πληροφοριών για τον «άλλο» (Cushner & Brislin, 1997) σε μια πιο εξειδικευμένη και ανοιχτή γνώση του «εαυτού» και του «άλλου». Αυτή η γνώση δομείται μέσα από τις εμπειρίες του διαπολιτισμικού διαλόγου και των συναντήσεων και κάνει την αλληλεπίδραση πιο αποτελεσματική και πιο διαπολιτισμική (Larzén-Östermark, 2008).

Προφανώς, η αλληλεπίδραση δεν μπορεί απαραίτητα να οδηγήσει σε συμφωνία. Μπορεί να οδηγήσει σε διαμεσολάβηση και διαπραγμάτευση αντίθετων ή διαφορετικών απόψεων (Liu et al., 2018), καθώς και στην ανοχή άλλων απόψεων μέσω μιας πιο προσεκτικής έρευνας. Η ικανότητα μεσολάβησης διαφορετικών προοπτικών στο διάλογο μεταξύ «εαυτού» και «άλλου» εγείρει την ανάγκη για επίγνωση (Bennett, 2004) και ανεκτικότητα καθώς και τη δημιουργία ενός διαλογικού χώρου (Byram, 2008) στον οποίο η νέα διαπολιτισμική μάθηση βρίσκει χώρο για ανάπτυξη (Maine, 2013). Το εννοιολογικό περιεχόμενο της διαπολιτισμικής μάθησης σχετίζεται με τη διαπολιτισμική ικανότητα (Byram, 2008; Deardorff, 2006), επομένως, με την ανάπτυξη γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων στη διαπολιτισμική αλληλεπίδραση. Πιο συγκεκριμένα, η διαπολιτισμική γνώση εστιάζει στη θεωρητική γνώση (Deardorff, 2006) που περιλαμβάνει πτυχές «οικείων» και «άλλων» πολιτισμών και τις βασικές έννοιες του εαυτού, του «άλλου» και του κόσμου. Οι διαπολιτισμικές δεξιότητες επικεντρώνονται στην αναστοχαστική διαχείριση, την επικοινωνία και την εφαρμογή της διαπολιτισμικής γνώσης σε διαδραστικά πλαίσια. Τέλος, οι στάσεις σχετίζονται με το άνοιγμα, την περιέργεια και την προθυμία να ανακαλύψουμε νέες προοπτικές κατά τη διάρκεια της διαπολιτισμικής συνάντησης.

3. Μεθοδολογία της έρευνας

Για την ανάδειξη της διαφορετικότητας των βιόκοσμων των μαθητών υιοθετήθηκε η ποιοτική προσέγγιση. Η αφηγηματική έρευνα κρίθηκε ως η προσφορότερη μέθοδος για την ανάδειξη των νοητικών αναπαραστάσεων μαθητών προσχολικής ηλικίας. Αυτό αποδεικνύεται από το γεγονός ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας έχουν αφηγηματικές δεξιότητες που εστιάζουν στην αφήγηση προσωπικών εμπειριών με βάση την αυτοβιογραφική ανάκληση. Η αφήγηση μιας ιστορίας είναι μια δημοφιλής μέθοδος έκφρασης για παιδιά προσχολικής ηλικίας. Επιπλέον, παρέχει πολλαπλές προοπτικές υποκειμενικότητας και ατομικής ταυτότητας, κυρίως λόγω της σημασίας που δίνεται στη φαντασία και την ανθρώπινη εμπλοκή στην κατασκευή μιας ιστορίας. Έτσι, ο σχεδιασμός της έρευνας αναπτύχθηκε γύρω από αφηγήσεις μαθητών και βιογραφικές ιστορίες που ξεδιπλώθηκαν σε ένα πλαίσιο διαπολιτισμικού διαλόγου και εκτεταμένων συζητήσεων.

Η έρευνα διεξήχθη σ' ένα νηπιαγωγείο νησιωτικής περιοχής στο πλαίσιο μιας διδακτορικής εργασίας (Βλάχου, 2022). Το δείγμα αφορούσε είκοσι (προ)νήπια με μέσο όρο ηλικίας τα τέσσερα (4) χρόνια και εννιά (9) μήνες. Από αυτά, οκτώ μαθητές είχαν αλβανική ιθαγένεια και ένας μαθητής ήταν Ρομά. Επίσης, ένας μαθητής είχε ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες λόγω σοβαρών νοητικών και αισθητηριακών διαταραχών. Η παρέμβαση που εφαρμόστηκε στηρίχθηκε στην κεντρική ιδέα ότι οι μαθητές νοηματοδοτούν την εμπειρία της βιογραφίας τους και την επικοινωνούν στους ομοτίμους της ομάδας τους με τη μορφή πλαισιοθετημένων ιστοριών. Με αυτόν τον τρόπο, γίνεται ορατή η διαφορετική γνώση που προκύπτει από τη βιωμένη εμπειρία του μαθητή και βοηθά στη διαπραγμάτευσή της.

Για την ενίσχυση της παραπάνω μεθοδολογίας σχεδιάστηκαν εργαλεία που συνέβαλαν στην ανάπτυξη αφηγήσεων στην ομάδα εστίασης με σκοπό να αναδειχθεί η διαφορετικότητα των μαθητών. Το πρώτο εργαλείο ήταν ένας οδηγός ανοιχτής συνέντευξης έξι ερωτήσεων που εφαρμόστηκε σε δύο ομάδες εστίασης, ώστε να επιτραπεί η εμφάνιση προσωπικών βιογραφιών σε ένα πλαίσιο διαπολιτισμικού διαλόγου (Βλάχου, 2022). Οι συζητήσεις δεν περιορίζονταν στην απάντηση ερωτήσεων, αλλά δομήθηκαν σε ανοιχτή επικοινωνία και διαδραστικό τρόπο. Έγιναν πρόσθετες ερωτήσεις που ενίσχυσαν την ικανότητα των μαθητών να συνεργάζονται και να δείχνουν ενσυναίσθηση, καθώς και ανεκτικότητα και σεβασμό για τους «άλλους» (Deardorff, 2006).

Το δεύτερο εργαλείο ήταν μια λίστα παρατήρησης με περιγραφικούς δείκτες θετικής ή αρνητικής απόδοσης (Βλάχου, 2022). Χωρίστηκε σε δύο μέρη: α) την προσωπική εστίαση όπου καταγράφηκαν οι προσωπικές αντιλήψεις και εμπειρίες των παιδιών από τις δύο ομάδες εστίασης και β) τη διαπροσωπική εστίαση που περιλάμβανε τα πρότυπα επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης των μαθητών σε κάθε μία από αυτές. Τα πρότυπα που χρησιμοποιήθηκαν επικεντρώθηκαν στην ικανότητα των μαθητών να εκφράζουν την αυτοαντίληψη, τις προσωπικές αντιλήψεις και τις εμπειρίες μέσω σύντομων αυτοαναφορών, καθώς και την ικανότητά τους να κατανοούν τη μοναδικότητα του εαυτού τους, να εκφράζουν ελεύθερα συναισθήματα, να χρησιμοποιούν γλωσσικά στοιχεία και τέλος, την ικανότητά τους να ανταλλάσσουν ιδέες με τη μορφή διαλόγου και να δείχνουν σεβασμό ενώ αναγνωρίζουν στους «άλλους» το δικαίωμα να εκφράζονται ελεύθερα.

Το τρίτο εργαλείο ήταν ένα ομαδικό ιχνογράφημα για κάθε ομάδα εστίασης (Βλάχου, 2022). Αυτό έδωσε τη δυνατότητα στους μαθητές να «πουν» μια ιστορία με διαφορετικό τρόπο. Το ομαδικό ιχνογράφημα διευκόλυνε τους ενδοπροσωπικούς και διαπροσωπικούς διαλόγους, απεικονίζοντας τις σκέψεις, τα συναισθήματα, τις στάσεις, τις γνώσεις, αλλά και τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες των παιδιών. Φώτισε με δυναμικό τρόπο τις ταυτότητες των παιδιών αναδύοντας το πολιτιστικό και γλωσσικό τους υπόβαθρο. Υπό την έννοια αυτή, αποτέλεσε κείμενο ταυτότητας.

Συνολικά, αυτά τα τρία εργαλεία παρήγαγαν πλούσια δεδομένα τόσο με διαλογικούς/αφηγηματικούς στοχασμούς όσο και με πολυτροπικές απεικονίσεις (π.χ. ιχνογραφήματα, παραγλωσσικά στοιχεία) της διαφορετικότητας. Αυτό επέτρεψε τον τριγωνισμό δεδομένων (Cohen & Manion, 2002), καθώς οι κύριες αντιλήψεις για τη διαφορετικότητα συζητήθηκαν και μετασχηματίστηκαν μέσω της προόδου της ατομικής και συλλογικής δέσμευσης.

Τέλος, αναπτύχθηκε η αφηγηματική ανάλυση, δηλαδή ένας συνδυασμός θεματικής, δομικής και επιτελεστικής/διαλογικής ανάλυσης (Riessman, 2008). Η έρευνα διεξήχθη το σχολικό έτος 2020-2021 ενώ η έγκριση ελήφθη από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων με βάση την πανεπιστημιακή δεοντολογία και τα πρωτόκολλα covid19 (Βλάχου, 2022). Λήφθηκε η συγκατάθεση των γονέων/κηδεμόνων τόσο για τις συνεντεύξεις των μαθητών όσο και για την αξιοποίηση ανώνυμων δεδομένων, υλικού και πληροφοριών που σχετίζονται με το ερευνητικό έργο.

4. Ερευνητικά δεδομένα

Τα ερευνητικά δεδομένα αφορούσαν την απάντηση ερευνητικών ερωτημάτων, αναφορικά με: α) τις αντιλήψεις των μαθητών για τη διαφορετικότητά τους και β) τον μετασχηματισμό των αντιλήψεών τους. Τα δεδομένα αυτά κατέδειξαν τη σημασία της συλλογικής σκέψης και δράσης για την παραγωγή νέας διαπολιτισμικής γνώσης και κατανόησης. Πιο συγκεκριμένα:

i) Οι αντιλήψεις των μαθητών για τη διαφορετικότητά τους

Η διαφορετικότητα αποδείχθηκε ένα θέμα που απασχόλησε τους μαθητές και προσπάθησαν να το προσεγγίσουν μέσα από τους βιόκοσμούς τους. Στις αφηγήσεις των μαθητών η εικόνα του εαυτού απεικονιζόταν και τοποθετήθηκε σε ομαδικό πλαίσιο. Στη συνέχεια, η ατομική εικόνα αλληλεπίδρασε με την εικόνα των «άλλων». Κάθε μαθητής μετέφερε και παρουσίασε τα στοιχεία της ταυτότητάς του που, κατά την κρίση του, τον διαφοροποιούν από τους «άλλους». Η ανταλλαγή απόψεων, σε αυτόν τον διαπολιτισμικό διάλογο, δημιούργησε ένα κατάλληλο πεδίο προβληματισμού για επιβεβαίωση, αναθεώρηση, τροποποίηση ή και διαπραγμάτευση της αρχικής γνώσης των μαθητών σχετικά με τη διαφορετικότητά τους.

Κατά τη διάρκεια της διαλογικής ανταλλαγής βιογραφιών, προσφέρθηκε σε κάθε ομάδα η ευκαιρία να συναντήσει νέες εμπειρίες (άγνωστα στοιχεία ή πτυχές του γνωστού που δεν ήταν κατανοητές πριν). Έτσι, η «εξοικείωση με άγνωστα στοιχεία» έγινε «ένας τρόπος μάθησης στον διαρκώς μεταβαλλόμενο κόσμο της ζωής» των μαθητών (Kalantzis & Cope, 2013, σ. 329). Για παράδειγμα, το περιεχόμενο των διαπολιτισμικών διαλόγων αποκάλυψε πλούσιες βιογραφίες και έδειξε ότι όλοι οι μαθητές είχαν αναπτύξει μια αυξημένη διάθεση για αφηγηματική δέσμευση, τόσο σε προσωπικό όσο και σε διαπροσωπικό επίπεδο. Ωστόσο, τρεις μαθητές (στους δέκα) από την Α` Ομάδα Εστίασης, καθώς και άλλοι τρεις μαθητές από τη Β` Ομάδα Εστίασης παρουσίασαν μικρή συμμετοχή, ενώ ένας συμμετείχε ως ενεργός ακροατής, αλλά όχι ως ομιλητής (μαθητής με ειδικές μαθησιακές ανάγκες). Επιπλέον, όλοι οι μαθητές ανεξαιρέτως χρησιμοποίησαν παραγλωσσικά στοιχεία επιβεβαιώνοντας κατά κάποιο τρόπο τη συμμετοχή τους στην ομαδική επικοινωνία με μη λεκτικό τρόπο. Για παράδειγμα, ένας μαθητής εξέφρασε τα συναισθήματά του για κάποιον άλλο μαθητή μέσω της σωματικής επαφής (χαϊδεύοντας το χέρι). Αυτή η κίνηση επηρέασε την αλληλεπίδραση και ανέδειξε την ποιότητα της σχέσης τους. Ο μαθητής αντέδρασε με χειροκροτήματα ως ένδειξη χαράς και ενθουσιασμού. Επιπλέον, μαθητής ενθάρρυνε δυο συγκρατημένους μαθητές να συμμετέχουν με οπτική επαφή και χειρονομίες. Και οι δύο απάντησαν θετικά αντιδρώντας με οπτική επαφή, χαμόγελο, κούνημα του κεφαλιού και δειλή συμμετοχή. Τέλος, όλα τα παιδιά έδειξαν τη συμφωνία ή τη διαφωνία τους με χαρακτηριστικές κινήσεις των μελών του σώματος (π.χ. χέρια, κεφάλι κ.λπ.) ή συνόδευσαν τις αφηγήσεις τους με αντίστοιχες στατικές σωματικές κινήσεις δραματοποίησης (π.χ. επίδειξη δράσης κτλ.).

Η θεματική ανάλυση των βιογραφικών αναφορών και των δύο ομάδων εστίασης κατέληξε σε πολλές κύριες κατηγορίες κωδικοποίησης όσον αφορά τη γνωστική αντίληψη και κατανόηση του εαυτού, όπως: περιγραφές του εαυτού και ατομικές διαφορές, γνώση και στάση, διαχείριση συναισθημάτων για τον «άλλο» και άνοιγμα στην αλληλεπίδραση/συνεργασία. Στην πρώτη κατηγορία (περιγραφές εαυτού) οι μαθητές έκαναν συγκεκριμένες αναφορές σε: προσωπική ταυτότητα, οικογενειακές σχέσεις, προσωπικά ενδιαφέροντα, επισκέψεις, εμπειρίες με κατοικίδια, περιγραφή σπιτιών, άτομα στο κοινωνικό της περιβάλλον, μνήμες (από το παρελθόν), οικογενειακά γεγονότα, καθημερινές ρουτίνες, διατροφικές προτιμήσεις, εμπειρίες ακραίων φαινομένων και συναισθημάτων (Βλάχου, 2022). Για παράδειγμα, ένας μαθητής αναφέρθηκε στις αναμνήσεις του που ήταν σημαντικά γεγονότα στη ζωή του λέγοντας: *[«Όταν πήγαμε στην Αλβανία μια φορά ήταν άρρωστος ο παππούς μου. Εκεί δεν είχε μαγαζιά να πάρω παιχνίδια. Τα σπίτια δεν είναι ίδια. Έχει μικρή τηλόραση στο σπίτι του ο παππούς»*]. Ένας άλλος μαθητής αναφέρθηκε σε έναν μεγάλο καταστροφικό σεισμό στην Αλβανία που προκάλεσε τη μετανάστευσή τους καθώς κατέρ-

ρευσε το σπίτι της οικογένειας. Είπε: *[«Εγώ ήμουν στην Αλβανία με τη μαμά και τον μπαμπά και τα άλλα παιδάκια. Τότε κουνήθηκε το σπίτι. Να (.) φύγαμε στην Αθήνα. Τώρα εδώ»]* (Βλάχου, 2022).

Όσον αφορά της ατομικές διαφορές, οι μαθητές εντόπισαν διαφορές στις υλικές συνθήκες, τα σωματικά χαρακτηριστικά και τις συμβολικές διαφορές. Συνολικά, οι βιογραφικές τους αφηγήσεις προσδιόρισαν πολλές πτυχές του εαυτού τους και του οικογενειακού τους πλαισίου που απεικονίζουν διαφορετικές προοπτικές της διαφορετικότητας (βλ. Πίνακα 1).

Πίνακας 1: Κωδικοποίηση της αντίληψης των μαθητών για τη βιογραφική διαφορετικότητα (Βλάχου, σσ. 541-547)

Αντικείμενο Κωδικοποίησης	Βασικές κατηγορίες κωδικοποίησης για τη γνωστική αντίληψη και κατανόηση του εαυτού σε σχέση με τα βιογραφικά δεδομένα	Αναδυόμενες κατηγορίες κωδικοποίησης πεδίων περιγραφής	Υποκατηγορίες κωδικοποίησης
Αντίληψη για τη βιογραφική διαφορετικότητα	**Υλικές συνθήκες**	Τόπος κατοικίας	Περιοχή/Χωριό
		Οικογενειακό περιβάλλον	Σύνθεση οικογένειας
			Διάκριση γονέων
		Ιδιοκτησιακή κατάσταση	Κατοικία/σπίτι
			Κατοικίδια ζώα
	Σωματικά χαρακτηριστικά	Εξωτερικά χαρακτηριστικά	Ηλικία
			Φύλο
			Φυλή
			Χρώμα δέρματος
			Σχήμα κεφαλιού/προσώπου
			Μάκρος/Χρώμα μαλλιών
			Χρώμα ματιών
			Ανατομία σώματος
		Πνευματικά χαρακτηριστικά	Ενδιαφέροντα
			Χαρίσματα/ταλέντα
			Αδυναμίες (αδεξιότητα)
			Πνευματικότητα (Νοημοσύνη/ Ευφυΐα/ Δημιουργική σκέψη / ιδέες - Συναισθηματικότητα)
		Εμφάνιση/ένδυση/ προσωπικά αντικείμενα	Γυαλιά
			Ρουχισμός/αξεσουάρ
			Πράγματα/Τσάντες/Πετσέτες
			Παπούτσια
			Μάσκες
	Συμβολικές διαφορές	Εθνικότητα	Ελληνική και Αλβανική
		Γλώσσα	Ελληνική και Αλβανική

Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές αφηγήθηκαν σε σχέση με τις υλικές τους συνθήκες (τοποθεσία, οικογενειακό περιβάλλον και περιουσιακή κατάσταση), τα σωματικά χαρακτηριστικά (εξωτερικά χαρακτηριστικά, πνευματικά χαρακτηριστικά και εμφάνιση) και τις συμβολικές διαφορές (εθνικότητα και γλώσσα) που είχαν νόημα για αυτούς σε σχέση με την ατομική υποκειμενικότητα, την οικογένεια και σχολικά πλαίσια. Ωστόσο, κάποιοι λίγοι μαθητές δεν μπορούσαν να αντιληφθούν ξεκάθαρα τη μοναδικότητα του εαυτού τους τη δεδομένη χρονική στιγμή. Η αυτοαντίληψη σε σχέση με τη διαφορετικότητα εδραιώθηκε σε αυτούς σε μεταγενέστερο χρόνο αφού προηγήθηκαν ομαδικές συζητήσεις και αποσαφηνίστηκαν προβληματισμοί. Προς αυτόν τον μετασχηματισμό της αντίληψης συνέβαλαν και τα ομαδικά ιχνογραφήματα συνδέοντας ουσιαστικά τις διακριτές φάσεις των ομαδικών συζητήσεων για να κατακτήσουν πιο περίπλοκες εννοιολογήσεις. Με άλλα λόγια, το προσωπικό βλέμμα διευρύνθηκε και εμπλουτίστηκε με το βλέμμα του «άλλου» κατά τη διαπολιτισμική συνάντηση. Οι ομαδικοί προβληματισμοί για προσωπικές αφηγήσεις δημιούργησαν μια κοινή και αυθεντική κατανόηση της επικοινωνίας που ενισχύει τη διαφορά. Σε αυτόν τον τρίτο ή ενδιάμεσο χώρο, η διαπραγμάτευση και ο μετασχηματισμός των αντιληπτών στοιχείων ταυτότητας οδήγησαν σε μια «πολιτισμική συνέργεια» που ενημερώθηκε από μια «κριτική πολιτισμική επίγνωση» (Gay & Kirkland, 2003, σ.181). Συνολικά, οι ποικίλες βιογραφίες των μαθητών έγιναν το σημείο εκκίνησης στη μαθησιακή διαδικασία.

ii) Ο μετασχηματισμός των αντιλήψεων των μαθητών

Σε σχέση με τον μετασχηματισμό των αντιλήψεων των μαθητών τα δεδομένα και από τις δύο ομάδες εστίασης έδειξαν ότι αναπτύχθηκε ένας ευρύς, ανοιχτός και παραγωγικός διαπολιτισμικός διάλογος. Σε αυτό το πλαίσιο, αρκετοί μαθητές ήταν πιο λεπτομερείς στις αφηγηματικές τους περιγραφές, καταφέρνοντας να ενσωματώσουν στις βιογραφίες τους νέα στοιχεία που προέκυψαν μέσα από την αλληλεπίδρασή τους με τους «άλλους». Αυτοί οι μαθητές μπόρεσαν, επίσης, να συνεισφέρουν πλούσιες πληροφορίες από τις δικές τους βιογραφίες, ώστε να συμβάλλουν στην επίγνωση του «εαυτού» και του «άλλου» εντός της ομάδας.

Η Α` Ομάδα Εστίασης ανέπτυξε πιο ευρύ και εμπλουτισμένο πλαίσιο διαλόγου με αρκετά χαρακτηριστικά ως προς το ζήτημα της επικοινωνίας και με την αναφορά καίριων θεμάτων σχετιζόμενων με τη διαφορετικότητα, όπως: α) την πολιτισμική ετερότητα και ειδικότερα ζητήματα καταγωγής και γλώσσας, και β) τα έμφυλα παιχνίδια και τη διάκρισή τους σε κοριτσίστικα και αγορίστικα. Αυτή η ομάδα επέδειξε, επίσης, ισχυρές επικοινωνιακές δεξιότητες υποστηρίζοντας έναν ανοιχτό διάλογο με συχνές ερωτήσεις, ζωηρή συζήτηση προσωπικών και αντιφατικών απόψεων, διαπραγματευτικές δυνατότητες, καθώς και ενθάρρυνση για συμμετοχή.

Στη Β` Ομάδα Εστίασης τέθηκε, επίσης, το θέμα της πολιτισμικής ετερότητας μέσω του ενεργού διαλόγου των συμμετεχόντων μαθητών. Δεν υπήρξαν διαφωνίες. Παρατηρήθηκε ισχυρή ενθάρρυνση για δέσμευση μέσω της υποβολής ερωτήσεων και της επίδειξης συναισθημάτων αλληλεγγύης. Έτσι, τα μέλη της ομάδας ενθάρρυναν τους πιο εσωστρεφείς μαθητές να συμμετάσχουν. Ειδικά στην περίπτωση ενός μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όλη η ομάδα προσπάθησε να ενθαρρύνει τη συμμετοχή του χρησιμοποιώντας ενδιαφέροντες τρόπους, όπως ο σεβασμός και η ενεργή ακρόαση όλων των ιδεών. Η ανταπόκριση της ομάδας έδειξε διαπολιτισμική ευαισθησία, κατανόηση και σεβασμό για τη διαφορετικότητα και την αποδοχή ώστε να επιτευχθεί ένας παραγωγικός διάλογος. Η διαλεκτική σχέση που αναπτύχθηκε μεταξύ των μελών της ομάδας χρησίμευσε ως πηγή διεύρυνσης της απόκτησης νέας γνώσης. Στο απόσπασμα 1 παρουσιάζεται η προσπάθεια μαθητών να ενθαρρύνουν τη συμμετοχή συμμαθητή τους (Βλάχου, 2022, σ.268).

Απόσπασμα 1: Ενθάρρυνση μαθητή από την ομάδα

Π1: Τώρα έχει σειρά να μιλήσει ο Π20, αλλά δεν μιλάει πάρα πολύ.
Π17: Σχεδόν καθόλου.
Π1: Ναι και μας αντιγράφει κάποιες φορές, παλιά.
Π18: Μας ακολουθεί.
Ε: Γιατί πιστεύετε ότι το κάνει αυτό;
Π17: Μήπως γιατί θέλει να παίζει μαζί μας;
Π1: Και τότε γιατί δεν μας το λέει;
Π17: Νομίζω, δεν έχει βρει, ακόμη, τον τρόπο ((τον κοιτάει και του χαμογελάει)).
Π8: Να του μιλάμε.
Π17: Να του μιλάμε για να τον βοηθάμε.
Π1: Να του δίνουμε κάποιες βοήθειες.
Π8: Να του εξηγούμε.
Π17: Να του δίνουμε κάποιες οδηγίες.
Π18: Να παίζουμε μαζί του.
Π17: Να παίζουμε μαζί του και (.) να τον κάνουμε χαρούμενο. Και να τον χαϊδεύουμε.

Γίνεται προφανές ότι τα μέλη της ομάδας προσπάθησαν να κατανοήσουν και να δικαιολογήσουν τη διαφορετικότητα του «άλλου». Η προσέγγισή τους είναι περιεκτική και συνδέεται με την ενίσχυση του «ανήκειν» και τη συμπερίληψη του «άλλου» στην ομάδα.

Η περιγραφή του «εαυτού» ήταν μια ενδιαφέρουσα πράξη για ορισμένους μαθητές. Η αφήγηση μιας μαθήτριας άνοιξε ένα πλούσιο πεδίο συζήτησης. Έφερε νέες προοπτικές διαπολιτισμικής γνώσης σχετικά με την ύπαρξη άλλων πολιτισμών και γλωσσών χρησιμοποιώντας το δικό της πολιτισμικό υπόβαθρο (Βλάχου, 2022, σσ. 271-272). *[Π14: Εγώ παίζω κουκούλ. Μμμμ.. (4) τη λένε Ιρέπα και Μπέλα/Π7: Τι είναι αυτό;/Ε: Ξέρει κάποιος τι σημαίνει η λέξη «κουκούλ»;/Π13: Κούκλα./Ε: Ξέρεις μήπως και σε ποια γλώσσα;/ Π13: Αλβανικά./Π7: Η Π14 μιλάει Αλβανικά;/Π3: Ναι. Εγώ το ήξερα. Μιλάει Αλβανικά γιατί είναι από την Αλβανία. Μου το είπε η γιαγιά που μένει στα Π. κοντά στο σπίτι της./Π7: Μιλάει μόνο Αλβανικά;/Π3: Μιλάει Αλβανικά και μιλάει και κάπως Ελληνικά./Π13: Είναι από Αλβανία. Σαν εμένα./Π7:Μιλάς και συ Π13 Αλβανικά;/ Π13: Ναι./Π7: Εγώ δεν ξέρω αλβανικά. Μόνο ελληνικά./Π3:Αφού δεν είσαι από την Αλβανία.]*. Η αλβανική λέξη «κουκούλ» που έφερε στην ομάδα η μαθήτρια επέτρεψε στους μαθητές να συνειδητοποιήσουν τις πολιτισμικές διαφορές και να αλληλεπιδράσουν με την πολιτισμική ποικιλομορφία με φυσικό τρόπο και χρησιμοποιώντας τις βιογραφικές τους αναφορές. Επίσης, επαναπροσδιορίστηκε η γλωσσική πολυμορφία σε σχέση με τη χώρα προέλευσης. Αυτή ήταν μια πράξη εμπλουτισμού (Byram et al., 2006) με την προοπτική της αμοιβαιότητας για τη μαθήτρια προκειμένου να αντιληφθεί την πολιτισμική της ποικιλομορφία μέσα από ομαδικούς προβληματισμούς. Ταυτόχρονα η ομάδα απέκτησε γνώση διαφορετικών γλωσσικών πλαισίων. Μέσα από αυτή τη συζήτηση η ομάδα είχε την ευκαιρία για προβληματισμό, αυτοανάλυση και διαπολιτισμικές ανταλλαγές σε σχέση με τις φυλετικές και γλωσσικές διαφορές και, έτσι, εμπλούτισε τη διαπολιτισμική της γνώση. Έτσι, η μαθήτρια άρχισε να επαναπροσδιορίζει τον εαυτό της («εγώ») σε σχέση με τους «άλλους» («αυτούς»). Αρχικά, η στάση της ήταν απορριπτική καθώς εξέφρασε τη διάθεση να ασχολείται μόνο με μέλη της ίδιας πολιτισμικής ομάδας (Βλάχου, 2022) *[Π14: Δεν παίζω με όλους τους άλλους]*. Ωστόσο, η περιέργεια και η ανοικτότητα που επέδειξε άλλη μαθήτρια σε αυτή τη διαφορά, καθώς η αλβανική λέξη «κουκούλ» είχε κάνει εντύπωση, ενίσχυσε θετικά τη συμμετοχή της μαθήτριας στο ομαδικό ιχνογράφημα. Έτσι, η μαθήτρια έγινε ένα σημείο θετικού ενδιαφέροντος για την ομάδα μέσω της πολιτισμικής της διαφοράς. Επιπλέον, η ομαδική δραστηριότητα ζωγραφικής έδωσε μια

διαφορετική ώθηση στη συζήτηση για τις διαφορές του εαυτού/ομάδας. Η εικόνα 1 δείχνει το ομαδικό ιχνογράφημα της Α` Ομάδας Εστίασης (Βλάχου, 2022). Το ιχνογράφημα αποτυπώνει τις αφηγήσεις των μαθητών σε σχέση με τη διαφορετικότητά τους μετά από διάλογο.

Εικόνα 1: Ομαδικό Ιχνογράφημα Α` Ομάδας Εστίασης

Αυτή η εικόνα απεικονίζει τη διαδικασία κατασκευής της ταυτότητας των μαθητών με βάση τη διαπολιτισμική γνώση της ομάδας που αναπτύχθηκε τόσο για τον εαυτό όσο και για τον «άλλο». Τα σκίτσα είναι ανάλογα με τις αφηγήσεις. Καταγράφουν ξεκάθαρα όλες τις κατηγορίες της διαφορετικότητας. Τα κυριότερα σημεία αναφοράς κατά τον διαπολιτισμικό διάλογο απεικονίστηκαν στο ιχνογράφημα. Για παράδειγμα, η Π3 πρόσθεσε γυαλιά και μαύρα μαλλιά, ο Π15 ζωγράφισε την μπλε μπάλα του, η Π2 ζωγράφισε έναν σκύλο που χορεύει καθώς τραγουδούσε με μικρόφωνο και ο Π12 ζωγράφισε ένα γήπεδο ποδοσφαίρου με ενήλικες να παίζουν. Η Π14 «έμαθε» την κούκλα στα ελληνικά και χρησιμοποίησε την ελληνική λέξη. Ο Π9, ο οποίος αρχικά δεν είχε αντιληφθεί τη διαφορετικότητα, ζωγράφισε ένα «διαφορετικό» ρομπότ χωρίς χέρια, υπερβαίνοντας την συμβατική εικόνα ρομπότ που προβλήθηκε στη συζήτηση της ομάδας εστίασης. Με αυτόν τον τρόπο θέλησε να αναδείξει την ομορφιά του να είσαι διαφορετικός λέγοντας: *«Είναι πιο όμορφο γιατί δεν μοιάζει με άλλα ρομπότ»*.

Στο ομαδικό ιχνογράφημα της Β` Ομάδας Εστίασης (βλ. Εικόνα 2) ο Π18 απεικονίζει τον εαυτό του ανάμεσα στις δύο σημαίες: Αλβανική και Ελληνική (Βλάχου, 2022).

Φαίνεται ότι ο μαθητής αξιοποιεί με ουσιαστικό τρόπο τα πολιτιστικά σύμβολα της βιογραφίας του, δηλαδή τους προσωπικούς πόρους που απέκτησε στη χώρα καταγωγής του. Λειτουργεί ως δημιουργός πολιτισμού και πομπός γνώσης στις διαπολιτισμικές επαφές. Έχει αναπτύξει ισχυρούς δεσμούς με τη χώρα καταγωγής του και ασπάζεται τη διπολιτισμική/διγλωσσική του ταυτότητα. Είναι πρόθυμος να συμμετάσχει σε δύο πολιτισμούς διατηρώντας ισχυρούς δεσμούς με το ελληνικό πλαίσιο. Στο σχολείο επιλέγει να μιλάει ελληνικά. Εξήγησε αυτή την προτίμηση δηλώνοντας*: [Π18: Στο σπίτι μιλάμε ελληνικά και αλβανικά. Μιλάω πιο πολύ ελληνικά. Η μαμά και ο μπαμπάς μιλάνε και τα δύο. Είμαι Αλβανός και Έλληνας. Αλλά*

Εικόνα 2: Ομαδικό Ιχνογράφημα Β` Ομάδας Εστίασης

είμαι πιο πολύ Έλληνας. Αλλά μου αρέσει περισσότερο η Ελλάδα γιατί μπορείς να αγοράσεις παιχνίδια. Στην Αλβανία δεν ξέρω πού είναι τα καταστήματα με τα παιχνίδια. Δεν τα έχω δει] (Βλάχου, 2022, σ. 247). Συνολικά, ο Π18 έχει κατασκευάσει έντονα τη βιογραφία του χρησιμοποιώντας διακριτά πολιτιστικά στοιχεία και θέτει δυνατότητες για να δικαιολογήσει τις επιλογές του.

Επιπλέον, στο παραπάνω ιχνογράφημα φαίνεται, ότι κάθε παιδί ζωγράφισε διαφορετικά στοιχεία, αντικείμενα ή/και φιγούρες προσώπων που είχαν πραγματική αξία γι` αυτό ή ακόμη στοιχεία που το διαφοροποιούν με μοναδικό τρόπο. Αυτές οι οπτικές αναπαραστάσεις συμπλήρωσαν τις προφορικές αφηγήσεις των παιδιών για τη δική τους διαφορετικότητα. Έτσι, το ομαδικό ιχνογράφημα είναι ένα κείμενο ταυτότητας που απεικονίζει μια «γραφική φωνή» της ταυτότητας κάθε παιδιού. Για παράδειγμα, δίπλα στις εικόνες των παιδιών απεικονίζονται μια μπάλα, ένα δέντρο, πρόσωπα οικογένειας, κατοικίδια, σημαίες-εθνικά σύμβολα και αυτοκίνητα-παιχνίδια. Επιπλέον, η ζωγραφική των παιδιών τονίζει τα εξωτερικά τους χαρακτηριστικά (π.χ. χρώμα μαλλιών), στοιχεία ένδυσης (π.χ. καφέ ζακέτα) αλλά και προσωπικά ενδιαφέροντα (π.χ. χορός-μπαλέτο, βόλτες με κατοικίδια, παιχνίδι στο δέντρο).

Συνολικά, το ομαδικό ιχνογράφημα διευκόλυνε τους ενδοπροσωπικούς και διαπροσωπικούς διαλόγους απεικονίζοντας τις σκέψεις, τα συναισθήματα, τις στάσεις, τις γνώσεις και τα ενδιαφέροντα των παιδιών, καθώς και εμπειρίες με διαφορετικότητα. Έτσι, συνέβαλε στον μετασχηματισμό της αντίληψης και στην εδραίωση της νέας γνώσης μετά από ομαδικές διαπραγματεύσεις και διαλόγους.

5. Συμπεράσματα - Συζήτηση

Τα ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν ότι οι αφηγήσεις των μαθητών εδραιώνουν τη βιογραφική διαφορετικότητα και την πολυπλοκότητα της διαφορετικότητας (Pineau & Le Grand, 2002) οπότε και συντελούν στην οργάνωση της αντίληψης για τη διαφορετικότητα, σε αποσαφηνίσεις καθώς και στον μετασχη-

ματισμό της. Κι αυτό συμβαίνει, γιατί η αλληλεπίδραση σε σχέση με θέματα διαφορετικότητας ευνοεί την πολυφωνία και τη διατύπωση πολλαπλών προοπτικών. Συνολικά, οι αφηγήσεις των μαθητών παρουσίασαν και διαπραγματεύτηκαν την ποικιλομορφία τους μέσα από τέσσερις κύριες διαστάσεις (βλ. Εικόνα 3) (Βλάχου, 2022).

Εικόνα 3: Αφηγήσεις ιστοριών στο διαπολιτισμικό πλαίσιο

Τα ερευνητικά δεδομένα (Βλάχου, 2022) καταδεικνύουν ότι οι μαθητές προσχολικής ηλικίας είναι επιδέξιοι αφηγητές των διαφορετικών βιογραφιών τους. Μπορούν να εκφράσουν τις αντιλήψεις τους και να εκφράσουν προσωπικές απόψεις και στάσεις σε σχέση με τη διαφορετικότητα. Οι γνώσεις τους βασίζονται σε μεμονωμένα νοητικά πρότυπα και σε προϋπάρχουσες πολιτισμικές πληροφορίες του βιόκοσμου και των εμπειριών της βιογραφίας τους. Αυτή η έρευνα έδειξε ότι οι μαθητές μπορούν να κατασκευάσουν και να μετασχηματίσουν τις αντιλήψεις για τη διαφορετικότητά τους μέσω της αλληλεπίδρασης σε έναν κοινό συμμετοχικό χώρο.

Πιο συγκεκριμένα, φαίνεται ότι οι μαθητές μπορούν να αφηγηθούν τις βιογραφίες τους με τη μορφή ελεύθερης, αυθόρμητης, ανοιχτής και απρογραμμάτιστης αφήγησης. Μέσα από αυτές τις αφηγήσεις, οι μαθητές κάνουν κατηγοριοποιήσεις του εαυτού τους και των «άλλων» με βάση τις υλικές συνθήκες, τα φυσικά χαρακτηριστικά και τις συμβολικές διαφορές. Ορισμένες ιστορίες είναι λεπτομερείς και αναλυτικές με δομημένη αφηγηματική ροή και πλήθος βιωματικών πληροφοριών. Κάποιες άλλες είναι σύντομες και περιεκτικές. Ωστόσο, οι μαθητές επιδεικνύουν αυτογνωσία. Μπορούν να καθορίσουν την αρχική τους γνώση για τον εαυτό τους και να τη συσχετίσουν με πολλαπλές διαστάσεις της υποκειμενικότητας και του κόσμου της ζωής τους. Για παράδειγμα, ένας μαθητής, μιλώντας για τον εαυτό του, είπε: *[«Ο μπαμπάς και εγώ χτίζουμε σπίτια. Αυτός (.) Βοηθάω εγώ. Ζούσαμε στην Αλβανία. Το σπίτι έπεσε και μετά φύγαμε. Πήγαμε Αθήνα και τώρα εδώ. Έχουμε τρία παιδιά στο σπίτι και εγώ τέσσερα (μετράει με τα δάχτυλα) και τον μπαμπά και τη μαμά. Ντελίσα, Αλεάντρο, Αντουέλ. Η μαμά δεν μιλάει όπως εγώ. Μιλάει διαφορετικά»]* (Βλάχου, 2022).

Τα ερευνητικά δεδομένα έχουν τις δείξει ότι οι μαθητές προσπαθούν να εννοιολογήσουν τη διαφορά με

βάση τα ατομικά γνωστικά τις πρότυπα που σχετίζονται με ατομικές και συλλογικές/αλληλεξαρτώμενες αυτοερμηνείες. Στην πρώτη περίπτωση, η απεικόνιση του «εαυτού» παίρνει τη μορφή ατομικής έρευνας και παρακολούθησης. Στη δεύτερη περίπτωση, περιλαμβάνει κοινωνικές πληροφορίες που επηρεάζουν την ατομική ερμηνεία του εαυτού. Επιπλέον, η εμπειρία του γνωστού έρχεται ως η συνειδητή αντανάκλαση των βιόκοσμων (Kalantzis & Cope, 2013) που δείχνει διαφορετικό επίπεδο μαθησιακής ετοιμότητας για κάθε μαθητή. Συνολικά, η γνώση του εαυτού και του «άλλου» ενισχύεται κατά τη διάρκεια του ομαδικού διαπολιτισμικού διαλόγου καθώς μοιράζονται οι πολιτισμικές γνώσεις και οι διαφορετικές προοπτικές. Έτσι, οι διαπολιτισμικές γνώσεις των μαθητών οικοδομούνται με συνέπεια, ενώ οι ανοιχτές και διερευνητικές στάσεις ενισχύουν τις δεξιότητες διαπολιτισμικής επικοινωνίας, αμοιβαιότητας και συνεργασίας. Επομένως, καθιερώνεται η διαπολιτισμική μάθηση. Έτσι, αν και κατά τη διάρκεια του διαλόγου ένας μαθητής αντιλήφθηκε τα ενδιαφέροντα ως τη μόνη διαφορά, φάνηκε να αναθεωρεί την άποψή του, δηλώνοντας (Βλάχου, 2022): *«Δεν θα άντεχα να είμαστε όλοι ίδιοι. Αυτό θα ήταν άσχημο. Γι᾽ αυτό έχουμε όλοι πολλές διαφορές».*

Επιπλέον, προέκυψε νέα γνώση, βασισμένη σε αρχικές (προϋπάρχουσες) πληροφορίες. Κάθε νέα πληροφορία, ωστόσο, είχε ανακατασκευαστεί καθώς γινόταν διαφορετικά επεξεργάσιμη από τους μαθητές ώστε να έχει νόημα και να συνδέεται με τον βιόκοσμό τους. Τα στοιχεία έδειξαν ότι οι βιογραφίες των μαθητών υποστηρίζουν την κατασκευή της μάθησης και μπορούν να διαφοροποιήσουν την εκπαιδευτική διαδικασία. Οι διαφορετικές συνδέσεις γνώσης που γίνονται από τους μαθητές μπορεί να ενισχύσουν ή να εμποδίσουν την επεξεργασία νέων πληροφοριών, έτσι ώστε να μπορεί να αποκτηθεί νέα μάθηση. Η έρευνα έδειξε, επίσης, ότι όλοι οι μαθητές έκαναν ένα επιπλέον βήμα στη μαθησιακή τους διαδρομή όσον αφορά τη μετάβαση από τη βασική/αρχική γνώση σε πιο σύνθετες νοητικές συνδέσεις. Έτσι, αν και αρχικά μια μαθήτρια δεν διαφοροποιείται σε κανένα σημείο, στη συνέχεια, και μέσα από τις αλληλεπιδράσεις, διαμορφώνει μια νέα αντίληψη. Εντοπίζει υλικές και συμβολικές διαφορές ενώ αναπροσαρμόζει τη θέση της στην ομάδα με νέες εννοιολογήσεις.

Επιπλέον, οι διαπολιτισμικές αλληλεπιδράσεις δημιούργησαν ένα αναστοχαστικό πεδίο όπου οι (μετα) γνωστικές διεργασίες εδραίωσαν τη σύνδεση νέων πληροφοριών και τη μετατροπή τους σε νέα γνώση. Η ανταλλαγή διαπολιτισμικών εμπειριών σε αυτόν τον συμμετοχικό χώρο, κατέστησε τη γνώση εφαρμόσιμη και τη μάθηση πιο οργανωμένη και αυτορρυθμιζόμενη. Έτσι, η «εξοικείωση με άγνωστα πράγματα» (Kalantzis & Cope, 2013, σελ. 329) ενίσχυσε την προοπτική απόκτησης σύνθετων γνώσεων. Η ανάπτυξη ανοιχτού διαπολιτισμικού διαλόγου επέτρεψε την ανάπτυξη πλούσιων βιογραφικών αφηγηματικών συζητήσεων. Θέματα ενδιαφέροντος σε σχέση με την (πολιτισμική) διαφορετικότητα, τη φυλετική καταγωγή, τη γλώσσα κληρονομιάς, τις αναπηρίες, τα έμφυλα παιχνίδια και τις διακρίσεις τέθηκαν προς διαπραγμάτευση. Για παράδειγμα, κάποιοι μαθητές έθεσαν το ζήτημα των έμφυλων παιχνιδιών. Οι προσωπικές τους εμπειρίες άνοιξαν το πεδίο για αντιπαράθεση και διαμεσολάβηση ώστε να ξεπεραστούν τα έμφυλα στερεότυπα για τα παιχνίδια (Βλάχου, 2022).

Σε αυτό το πλαίσιο, η διατύπωση διαφορετικών προοπτικών κατά τις διαπολιτισμικές συναντήσεις συνέβαλε στην εσωτερική γνώση του «εαυτού», προσθέτοντας νέες διαπολιτισμικές διαστάσεις. Η αλληλεπίδραση των βιογραφιών εμπλούτισε τη διαπολιτισμική ανταλλαγή επιτρέποντας γνωστικούς, συναισθηματικούς και συμπεριφορικούς αναπροσανατολισμούς και, ως εκ τούτου, ενίσχυσε τις προοπτικές της διαπολιτισμικής μάθησης. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτέλεσε η μετατόπιση κάποιων αλλοεθνών μαθητών που αρχικά συνδέονταν αποκλειστικά με τη δική τους πολιτιστική ομάδα. Έτσι, η συνεργατική μάθηση οδήγησε στην εδραίωση νέων διαπολιτισμικών αντιλήψεων για τη διαφορετικότητα.

Τέλος, σε αυτό το διαπολιτισμικό πλαίσιο επικοινωνίας, εδραιώθηκε τόσο η λεκτική όσο και η μη λεκτική επικοινωνία, ενώ ενθαρρύνθηκε η εμπλοκή και η συμμετοχή. Για παράδειγμα, η οπτική επαφή και οι χειρονομίες μαθητή ενθάρρυνε τη συμμετοχή άλλου κατά το ομαδικό ιχνογράφημα. Οι μαθητές μπόρεσαν

να μετασχηματίσουν τις αντιλήψεις τους στην ασφάλεια του κοινού συμμετοχικού χώρου συναντήσεών τους, ενώ η μάθηση απέκτησε νόημα «με βάση τις αμοιβαίες συναντήσεις» (Piipponen & Karlsson, 2019, σ. 590) και τον «κριτικό προβληματισμό» (Deardorff, 2010). Σε αυτόν τον χώρο, η διαπολιτισμικότητα αναδύθηκε από την αφηγούμενη γνώση και της διαπολιτισμικές αλληλεπιδράσεις. Η διαφορετικότητα έγινε βιωματικά κατανοητή ως μια «βιωμένη εμπειρία» (Jaatinen, 2015, σ. 731) της καθημερινής πραγματικότητας και αποτέλεσε αντικείμενο αμοιβαίας ανταλλαγής. Έτσι, οι μαθητές αντιμετώπισαν διαφορετικές προοπτικές λαμβάνοντας υπόψη τη δική της ταυτότητα. Η ικανότητα αναστοχασμού και συνεπιλύσεως προβλημάτων του βιόκοσμου δημιούργησε νέα διαπολιτισμική μάθηση. Ως εκ τούτου, η νέα γνώση λογίζεται ως βιογραφικά αποκτημένη και, παράλληλα, ως αναπτυσσόμενη προοπτική της κοινωνικής συναναστροφής (Acevedo, 2019).

Συνοψίζοντας, η παρούσα εργασία επικεντρώθηκε στον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές του νηπιαγωγείου αφηγούνται τις διαφορετικές βιογραφίες τους σε ένα διαπολιτισμικό επικοινωνιακό πλαίσιο. Αυτό συνεπάγεται έναν ισχυρό προσανατολισμό ομαδικής ανταλλαγής που συμβάλλει στη συλλογική διαπολιτισμική μάθηση. Με άλλα λόγια, οι ομαδικές διαπραγματεύσεις για τη διαφορετικότητα υποστήριξαν κάθε μαθητή να φτάσει τις δικές του δυνατότητες και να εννοιολογήσει περαιτέρω τη διαφορετικότητα συνειδητοποιώντας τη δική του μοναδικότητα. Επιπλέον, οι μαθητές εμπλούτισαν γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις μέσα από τη συλλογική διεργασία. Αυτή η προσέγγιση δημιούργησε ένα στέρεο βιωματικό πλαίσιο όπου η γνώση παράγεται κριτικά από τους μαθητές μέσω ελεύθερων βιωματικών αναζητήσεων και πολιτιστικών ρεπερτορίων.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Acevedo, M.V. (2019). Young children playing their way into interc
Foreign Language Annals, 51(1), 140-151.

Cohen, L., & Manion, L. (2002). *Educational research methodology*. Metaichmio.

Cushner, K., & Brislin, R.W. (1997). *Improving intercultural interactions: Models for cross-cultural training programs*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Deardorff, D.K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10, 241-266.

Deardorff, D.K. (2010). Intercultural Competence in Higher Education and Intercultural Dialogue. In Bergan & van't Land (Eds.), *Speaking Across Borders: The Role of Higher Education in Furthering Intercultural Dialogue* (Council of Europe/ International Association of Universities). https://rm.coe.int/speaking-across-borders-the-role-of-higher-education-in-furthering int/168075dddc

Gay, G., & Kirkland, K. N. (2003). Developing cultural critical consciousness and self reflection in preservice teacher education. *Theory In to Practice*, *42*(3), 181-187. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4203_3

Jaatinen, R.E. (2015). Promoting interculturalism in primary school children through the development of encountering skills: A case study in two Finnish schools. *Education,* 43(6), 731-742.

Kalantzis, M., & Cope, B. (2013). *New Learning: Basic Principles for the Science of Education.* Kritiki.

Kalantzis, M., Cope, B., Στελλάκης, N., & Αρβανίτη, E. (2019). *Γραμματισμοί - Μια παιδαγωγική διαφοροποιημένου σχεδιασμού και πολυτροπικών νοηματοδοτήσεων*. Κριτική.

Kemple, M.K., Lee, I.R., & Harris, M. (2015). Young Children's Curiosity About Physical Differences Associated with Race: Shared Reading to Encourage Conversation. *Early Childhood Education Journal, 44*, 97-105. https://link.springer.com/article/10.1007/s10643-014-0683-0

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Interviews: Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing.* Sage Publications.

Larzén-Östermark, E. (2008). The Intercultural Dimension in EFL Teaching: A Study of Conceptions among Finland-Swedish Comprehensive School Teachers. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(5), 527-547.

Liu, S., Gallois, C., & Volcic, Z. (2018). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική επικοινωνία. Παγκόσμιοι πολιτισμοί και πλαίσια.* Gutenberg.

Magdalena, M.S. (2015). Study on the Structuring of Self-image in Early Childhood. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 187*, 619-624.

Maine, F. (2013). How children talk together to make meaning from texts: A dialogic perspective on reading comprehension strategies. *Literacy,* 47(3), 150-156.

Piipponen, O., & Karlsson, L. (2019). Children encountering each other through storytelling: Promoting intercultural learning in schools. *The Journal of Educational Research, 112*(5), 590-603. https://doi.org/10.1080/00220671.2019.1614514

Piipponen, O., & Karlsson, L. (2021). "Our stories were pretty weird too" - Children as creators of a shared narrative culture in an intercultural story and drawing exchange. *International Journal of Educational Research, 106*, 101720. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101720

Pineau, G., & Le Grand, J. (2002). *Les histoires de vie. Les histoires de vie. Que sais-je?* PUF.

Ponciano, L., & Shabazian, A. (2012). Interculturalism: Addressing Diversity in Early Childhood. *Dimensions of Early Childhood*, *40*(1), 23-29.

Riessman, C.K. (2008). *Narrative Methods for the Human Sciences*. SAGE Publications.

Wegerif, R. (2011). Towards a dialogic theory of how children learn to think. *Thinking Skills and Creativity,* 6(3), 179-190.

Μαρία Βλάχου
Δρ. Πανεπιστημίου Πατρών
marvlachou@hotmail.com

Ευγενία Αρβανίτη
Αν. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πατρών
earvanitis@upatras.gr

Γραμματισμός Υγείας και Βιώσιμη Ανάπτυξη: Ο ρόλος της εκπαίδευσης για την άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων στην Υγεία

Αγγελική Γιωτάκου, Μαρία, Φρούντα

Περίληψη

Μέσα στη δίνη των επιδημιών, συμπεριλαμβανομένης της πρόσφατης πανδημίας Covid-19, της κατάρρευσης των οικονομιών παγκοσμίως και των ολοένα πολύπλοκότερων συστημάτων υγείας, η κοινωνική ανισότητα μεταξύ των ανθρώπων διευρύνεται. Ο Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών (ΟΗΕ), μέσω των 17 στόχων για Βιώσιμη Ανάπτυξη (ΒΑ) έως το 2030, επιδιώκει να ικανοποιηθούν ανάγκες της κοινωνίας και να μειωθούν οι κοινωνικές ανισότητες, προκειμένου να εξασφαλιστεί η ευημερία των ατόμων. Πιο συγκεκριμένα για τα θέματα υγείας, αυτό φαίνεται να επιδιώκεται μέσω του στόχου 3, που εστιάζει άμεσα στην υγεία και την ευημερία. Παρόλα αυτά, όλοι οι στόχοι της ΒΑ συνδέονται με την υγεία στο βαθμό που καθένας από αυτούς αποβλέπει στην αντιμετώπιση των καθοριστικών της παραγόντων. Επιπροσθέτως, με βάση ερευνητικές μελέτες διαπιστώνεται ότι, αρκετά άτομα εμφανίζουν χαμηλό επίπεδο Γραμματισμού Υγείας (ΓΥ), δηλαδή δυσκολεύονται να αναζητήσουν, να χρησιμοποιήσουν και να κατανοήσουν πληροφορίες υγείας. Όλα αυτά, τα τελευταία χρόνια συνδέονται με το σχολείο ως χώρο προαγωγής της υγείας αλλά και το ρόλο των εκπαιδευτικών ως προαγωγών της υγείας. Συνεπώς, συνδέοντας τους στόχους 3 & 4 της ΒΑ, η εκπαίδευση με κατάλληλα προετοιμασμένους εκπαιδευτικούς μπορεί να συμβάλλει καταλυτικά στην ενίσχυση του ΓΥ και κατ' επέκταση στην ευημερία των ατόμων και στην άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων.

Λέξεις κλειδιά: *Γραμματισμός υγείας, εκπαίδευση, κοινωνικές ανισότητες, βιώσιμη ανάπτυξη*

Abstract

Amidst the whirlwind of epidemics, including the recent Covid-19 pandemic, the collapse of economies worldwide and the increasingly complex health systems, social inequality between people is widening. The United Nations (UN), through the 17 Sustainable Development Goals (SDGs) for 2030, seek to meet the needs of society and reduce social inequalities in order to ensure the well-being of individuals. More specifically for health issues, this appears to be pursued through Goal 3, which focuses directly on health and well-being. However, all the objectives of the SD are linked to health, to the extent that each of them aims to address its determinants. In addition, based on research studies, it is found that many individuals have difficulty in seeking, using and understanding health information, i.e. they display a low level of Health Literacy (HL). All of this has led in recent years, to a growing recognition of the important role of schools as a significant medium for health promotion and the role of teachers as health promoters. Educational interventions in schools can teach students basic skills, provide knowledge and support healthy attitudes from an early age. This leads to the development of high levels of health literacy throughout their lives. Thus, by linking SD Goals 3 & 4 (Good Health-Well Being and Quality Education respectively), education can make a catalytic contribution to enhancing HL which in turn will improve the well-being of individuals and mitigate social inequalities. This work, through literature review, attempts to capture the current level of health literacy as the latter is reflected in recent international studies. Initially, SD goals 3 and 4 will be introduced and briefly discussed.

Key words: *Health Literacy, education, social inequalities, sustainable development*

1. Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες, οι δυτικές χώρες περνούν μια βαθιά κρίση η οποία έχει εισχωρήσει στην οικονομική, κοινωνική, πολιτική, ακόμη και στην ηθική σφαίρα των κοινωνιών. Μεταξύ των σημαντικότερων επιπτώσεων της κρίσης οι οποίες οξύνουν τις κοινωνικές ανισότητες ιδίως στη νότια Ευρώπη, βρίσκονται

οι συνέπειες της ανεργίας, της φτώχειας, της εργασιακής ανασφάλειας και της ιδιωτικοποίησης δημόσιων αγαθών/υπηρεσιών (Laparra et al., 2012). Επίσης, κατά τη διάρκεια των κρίσεων παρατηρείται αύξηση των ανισοτήτων στην υγεία (Bacigalupe & Escolar-Pujolar, 2014) οι οποίες, τελευταία, αντί να βελτιώνονται, χειροτερεύουν και μάλιστα αυξάνονται, στο βαθμό που η υγεία έχει μια δυναμική σχέση με το περιβάλλον και επηρεάζεται από την κατάσταση του ατόμου (εργασία, οικογένεια, εκπαίδευση, πρόσβαση σε υπηρεσίες υγείας, πολιτισμό κ.λπ.) (Stachteas & Stachteas, 2020). Πρόσφατο παράδειγμα, που αποκάλυψε μακροχρόνια κοινωνικά και οικονομικά προβλήματα επιδεινώνοντας τις ανισότητες, ήταν η ταχεία εξέλιξη της νόσου COVID-19 σε πανδημία. Η εν λόγω πανδημία άλλαξε τις συνθήκες ζωής της κοινωνίας αναγκάζοντας τους ανθρώπους να προσαρμοστούν, με ταχείς ρυθμούς, στα νέα δεδομένα.

Με τον όρο «*κοινωνικές ανισότητες στην υγεία*» αναφέρονται οι συστηματικές διαφορές στην κατάσταση υγείας μεταξύ διαφορετικών κοινωνικοοικονομικών ομάδων, οι οποίες είναι άδικες αλλά κοινωνικά τροποποιήσιμες. Οι συγκεκριμένες διαφορές σχετίζονται κυρίως με την κατάσταση υγείας των ατόμων, τη φροντίδα που λαμβάνουν και τις ευκαιρίες για μια υγιή ζωή. Επηρεάζουν το προσδόκιμο ζωής, τη διαθεσιμότητα των υπηρεσιών και την ικανοποίηση των ατόμων, στο βαθμό που συνδέονται με καθοριστικούς παράγοντες της υγείας π.χ. στέγαση, εργασία και συνθήκες διαβίωσης. Επιπλέον, συνδέονται με διάφορες μορφές διακρίσεων στην κοινωνία (ρατσισμό, σεξισμό) (McCartney et al., 2019). Ως εκ τούτου, η υγεία δεν είναι μόνο επιστημονικό αλλά και κοινωνικό ζήτημα, το οποίο έχει μια πολύπλοκη σχέση με τις κοινωνικές ανισότητες και απαιτείται η εξεύρεση τρόπων αντιμετώπισής τους.

2. Βιώσιμη Ανάπτυξη (ΒΑ) και άμβλυνση των ανισοτήτων στην υγεία

Η ατζέντα 2030 για τη ΒΑ, είναι μια ευκαιρία για τις κυβερνήσεις και τη διεθνή κοινότητα, να ανανεώσουν τη δέσμευσή τους για τη βελτίωση της υγείας, ως κεντρικής συνιστώσας της ανάπτυξης. Είναι κοινός τόπος πως, η ΒΑ αποτελεί στόχο κλειδί για τον 21ο αιώνα αλλά και τεράστια πρόκληση για ολόκληρη την ανθρωπότητα. Σύμφωνα με την Επιτροπή Brundtland, η οποία παρέδωσε στη Γενική Συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών το 1987 την αναφορά με τίτλο «*Το Κοινό μας Μέλλον*», ως ΒΑ ορίστηκε η ανάπτυξη που ικανοποιεί τις ανάγκες του παρόντος χωρίς να διακυβεύει την ικανότητα των μελλοντικών γενεών να ικανοποιήσουν τις δικές τους ανάγκες (Brundtland, 1987).

Οι 17 στόχοι της ΒΑ (εικόνα 1) αποτελούν το εφαλτήριο για την άμβλυνση των ανισοτήτων και καθορίζουν τους τομείς προτεραιότητας της δράσης. Ανοίγουν το δρόμο για ένα καλύτερο κόσμο, ένα υγιές-βιώσιμο μέλλον καθώς θέτουν για πρώτη φορά, επίσημα, την έννοια της συλλογικής συνείδησης απέναντι στο

Εικόνα 1. Οι 17 Στόχοι της Βιώσιμης Ανάπτυξης (Unricgreece, 2019)

μέλλον του πλανήτη και στο δικαίωμα όλων των ανθρώπων να ζουν με αξιοπρέπεια. Από τους 17 στόχους, δύο, ο στόχος 3 και 4 αξίζουν ιδιαίτερης προσοχής στο μέτρο που είναι απαραίτητοι για την επίτευξη των υπολοίπων. Μόνο στην περίπτωση που το άτομο είναι υγιές θα μπορέσει να επιτύχει τους υπόλοιπους 15 στόχους της ΒΑ.

Πιο συγκεκριμένα σε ότι αφορά τους δύο στόχους:

➢ ο **στόχος 3** *αναφέρεται στην «**Καλή Υγεία και Ευημερία: Διασφάλιση υγιούς ζωής και προώθησης της καλής υγείας για όλους και για όλες τις ηλικίες**»,* υπογραμμίζοντας τη σημασία της πρόσβασης, ανθρώπων και κοινοτήτων, σε ποιοτικές υπηρεσίες υγείας χωρίς να διακινδυνεύουν λόγω οικονομικών δυσκολιών. Ως το 2030, μέσω του στόχου 3:

α) επιδιώκουν μείωση του ποσοστού της μητρικής θνησιμότητας και τερματισμό αποτρέψιμων θανάτων νεογνών/παιδιών, επιδημιών (AIDS, φυματίωσης) και άλλων παραβεβλημένων τροπικών ασθενειών,

β) αποβλέπουν στην καταπολέμηση μεταδοτικών ασθενειών, στη μείωση θανάτων από τροχαία ατυχήματα και από μη μεταδοτικές ασθένειες, καθώς και στην προώθηση της ψυχικής υγείας και της ευημερίας,

γ) αποσκοπούν στη διασφάλιση της καθολικής πρόσβασης στη σεξουαλική και αναπαραγωγική υγειονομική περίθαλψη, στην καθολική υγειονομική κάλυψη καθώς και στην πρόσβαση σε φάρμακα και εμβόλια,

δ) υποστηρίζουν την έρευνα και την ανάπτυξη νέων εμβολίων, ενώ φιλοδοξούν στην ουσιαστική αύξηση της χρηματοδότησης για υγεία και εκπαίδευση, στη διατήρηση του υγειονομικού δυναμικού των αναπτυσσόμενων χωρών, δίνοντας ιδιαίτερη βαρύτητα στις λιγότερο ανεπτυγμένες χώρες και στα μικρά αναπτυσσόμενα νησιωτικά κράτη,

ε) επιχειρούν να ενισχύσουν όλες τις χώρες, ιδίως τις αναπτυσσόμενες, για έγκαιρη προειδοποίηση, μείωση και διαχείριση εθνικών και παγκόσμιων κινδύνων σχετικών με την υγεία (UN, 2015, p. 41).

➢ Ο **στόχος 4** αναφέρεται στην ***«Ποιοτική Εκπαίδευση: Διασφάλιση της ελευθερίας, ισότιμης και ποιοτικής εκπαίδευσης προάγοντας τις ευκαιρίες για δια βίου μάθηση για όλους».*** Ως το 2030, μέσω του στόχου 4:

α) επιδιώκουν την ενδυνάμωση των σχέσεων συνεργασίας μεταξύ σχολικών μονάδων, γονέων, εκπαιδευτικών, μαθητών και λοιπών μελών της κοινωνίας, μέσω της ανάπτυξης κατάλληλων εκπαιδευτικών προγραμμάτων,

β) προβλέπουν την ίση και ποιοτική εκπαίδευση όλων σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες, προωθώντας ταυτόχρονα τη Δια Βίου μάθηση, ως μια διαδικασία που οδηγεί στην ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων, σε προσωπικό κοινωνικό και επαγγελματικό επίπεδο (UN, 2019),

γ) αποσκοπούν στη διασφάλιση ισότιμης πρόσβασης σε προσιτή, ποιοτική, τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση, αλλά και στην Τριτοβάθμια Πανεπιστημιακή εκπαίδευση, ανεξαρτήτως φύλου – συμπεριλαμβανομένων των ατόμων με αναπηρίες – προσδοκώντας ουσιαστική αύξηση του αριθμού των νέων – ενηλίκων, οι οποίοι θα αποκτήσουν κατάλληλες δεξιότητες για απασχόληση, αξιοπρεπή εργασία και διαβίωση (EFA, 2015) και

δ) αποβλέπουν στη διασφάλιση ενός καλού επιπέδου γραμματισμού και αριθμητισμού για όλους, με ταυτόχρονη απόκτηση της γνώσης και των δεξιοτήτων που χρειάζονται για να προάγουν τη ΒΑ.

4. Βασικές έννοιες και ορισμοί για την πραγμάτωση των Στόχων 3 & 4

Από τους 17 στόχους που έχουν τεθεί για τη ΒΑ, στην πραγμάτωση των στόχων 3 και 4 καταλυτικό ρόλο φαίνεται να παίζουν σημαντικές έννοιες όπως Υγεία, Εκπαίδευση, Ευημερία, Αγωγή Υγείας (ΑΥ), και Γραμματισμός Υγείας (ΓΥ).

4.1 *Υγεία*

Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (Π.Ο.Υ), η υγεία «*είναι μια κατάσταση πλήρους σωματικής, ψυχικής και κοινωνικής ευημερίας και όχι μόνο η απουσία ασθένειας ή αναπηρίας*» (Callahan, 1973). Συνεπώς, η υγεία δεν είναι στατικό αγαθό αλλά αγαθό προς κατάκτηση, το οποίο ο άνθρωπος επιδιώκει καθημερινά να διασφαλίσει. Θεωρείται συντελεστής της καθημερινής ζωής και όχι αυτοσκοπός, καθώς αποτελεί αγαθό που ο άνθρωπος αγωνίζεται να κατακτήσει σε όλη τη διάρκεια της ζωής του. Σημειώνεται ότι, η υγεία είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την ανάπτυξη των λαών (Nutbeam, 1998).

4.2 *Εκπαίδευση*

Η εκπαίδευση, ως μια κοινωνική μακροχρόνια διαδικασία, έχει σκοπό τη μετάδοση γνώσεων, την ανάπτυξη δεξιοτήτων, τη βελτίωση της ζωής των ατόμων, την αύξηση ευκαιριών απασχόλησης καθώς και την ενίσχυση της ευημερίας ατόμων και κρατών. Συμβάλλει στη μείωση των ανισοτήτων, στην εξασφάλιση της υγείας και της ειρηνικής συμβίωσης μεταξύ των ανθρώπων, αποτελώντας καθοριστικό παράγοντα της ΒΑ σε κάθε χώρα (Glavič, 2020). Η UNESCO, συνδέει την εκπαίδευση με τους στόχους της ΒΑ και αναφέρεται στο ρόλο που μπορεί να αναλάβει η εκπαίδευση στην επίτευξη των εν λόγω στόχων, μέσω ανάπτυξης ικανοτήτων για την αντιμετώπιση περιβαλλοντικών και αναπτυξιακών ζητημάτων. Η περιβαλλοντική και ηθική αφύπνιση των ατόμων μπορεί να επιτευχθεί μέσω της εκπαίδευσης, με την καλλιέργεια αξιών, στάσεων και συμπεριφορών που συμβαδίζουν με την αειφόρο ανάπτυξη και την αποτελεσματική συμμετοχή του κοινού στη λήψη αποφάσεων (UN, 1992).

4.3 *Ευημερία*

Η ευημερία αποτελεί μια πολυσχιδής έννοια και γι’ αυτό είναι δύσκολο να υπάρξει ένας καθολικά αποδεκτός ορισμός. Ωστόσο, η υποκειμενική ευημερία βασίζεται σε ηδονικές προοπτικές ευχαρίστησης και αντιπροσωπεύει σύμφωνα με το Diener (Diener, 2012), πεποιθήσεις και συναισθήματα των ανθρώπων που ζουν μια επιθυμητή ζωή με απολαβές. Επίσης, συνδέεται στενά με την ευτυχία και γίνεται αντιληπτή ως προσωπική εμπειρία με υψηλά επίπεδα θετικών συναισθημάτων και ικανοποίησης από τη ζωή (Deci & Ryan, 2008)**.**

Η ευημερία αποτελεί ένα κατασκεύασμα που σχετίζεται με την ποιότητα ζωής και την ευτυχία του ανθρώπου καθώς, τα άτομα μοχθούν προκειμένου να πετύχουν το μέγιστο των δυνατοτήτων τους και να είναι σε πνευματική εγρήγορση. Είναι μια κατάσταση η οποία βοηθάει το άτομο να ξεκαθαρίσει τις αξίες του, να νοηματοδοτήσει τη ζωή του και να βελτιώσει την ποιότητα στις δράσεις του. Εστιάζει στην ανθρώπινη δύναμη και αντοχή, στο δυναμισμό και στην οπτιμιστική λειτουργία (Diener, 2012).

4.4 *Αγωγή Υγείας (Health Education)*

Η Αγωγή Υγείας (ΑΥ) αφορά την πρόληψη στην ιστορία των υγιών πολιτικών, και κατά συνέπεια, θέτει σε λειτουργία τη σχέση μεταξύ υγείας του ατόμου και συγκεκριμενών πρακτικών του, δηλαδή, σχετίζεται με τον τρόπο που το άτομο ζει (Φρούντα, 2014).

Σύμφωνα με τον Π.Ο.Υ. ως ΑΥ ορίζεται «*η εκπαιδευτική διαδικασία η οποία αποβλέπει στη διαμόρφωση ή και τροποποίηση των προτύπων συμπεριφοράς που οδηγούν στην προάσπιση, προαγωγή και βελτίωση του επιπέδου υγείας*» (WHO, 2012). Με άλλα λόγια, η ΑΥ αφορά οποιοδήποτε συνδυασμό, προγραμματισμένης μάθησης και εμπειριών, βασίζεται σε επιστημονικές αρχές και παρέχει στα άτομα ή στις ομάδες την ευκαιρία να αποκτήσουν πληροφορίες και δεξιότητες, προκειμένου να λαμβάνουν ορθές αποφάσεις για την υγεία τους (Bedworth & Bedworth, 2010, p. 235).

4.5 Γραμματισμός Υγείας (Health Literacy)

Για πρώτη φορά το 1974 ο ΓΥ αναφέρεται ως όρος και μάλιστα ως ζήτημα πολιτικής που επηρεάζει το σύστημα υγείας (Simonds, 1974). Αργότερα, το 1998, απαντάται ως ζήτημα δημόσιας υγείας που αναδύεται και επηρεάζει όλες τις φυλές, τις ηλικίες και τα επίπεδα εισοδήματος (Nutbeam, 1998).

Ο ΓΥ αναγνωρίζεται ως κλειδί για την επίτευξη υγείας και ευημερίας, γι' αυτό συνδέεται με τη ΒΑ και την ποιότητα ζωής. Οι κοινωνικές και γνωστικές δεξιότητες των ατόμων καθορίζουν τα κίνητρα και την ικανότητα τους να αποκτούν, να κατανοούν και να χρησιμοποιούν τις πληροφορίες υγείας, με σκοπό τη βελτίωση και τη διατήρηση της υγείας τους. Επιπλέον, ο ΓΥ σχετίζεται με τη βελτίωση της πρόσβασης των πολιτών στις πληροφορίες υγείας καθώς και με την ικανότητα τους να τις χρησιμοποιούν σωστά, ώστε να επιτύχουν ατομική και κοινωνική ενδυνάμωση. Η απόκτηση γνώσεων, προσωπικών δεξιοτήτων και αυτοπεποίθησης απαιτείται προκειμένου τα άτομα να αναλάβουν δράση για τη βελτίωση της προσωπικής και κοινοτικής υγείας (Santana et al., 2021; Sørensen et al., 2012).

Ο ΓΥ διακρίνεται σε 3 επίπεδα ανάλογα με τις ικανότητες απόκτησης, μεταφοράς και αντίληψης των πληροφοριών υγείας (Nutbeam, 2000):

1. **Βασικό/Λειτουργικό**: περιλαμβάνει την ικανότητα γραφής, ανάγνωσης, ομιλίας και αριθμητικής, ώστε τ΄ άτομα ν' αποκτούν κατάλληλες γνώσεις και πληροφορίες υγείας.
2. **Επικοινωνιακό**: σχετίζεται με κοινωνικές δεξιότητες και ειδικά με την ικανότητα των ατόμων να συμμετέχουν σε δραστηριότητες υγείας, να αποκτούν πληροφορίες και να τις εφαρμόζουν στην καθημερινότητά τους.
3. **Κριτικό**: περιλαμβάνει την προ υπάρχουσα γνώση, που είναι σχετική με την υγεία των ατόμων καθώς και την ικανότητά τους να αναλύουν και να χρησιμοποιούν πληροφορίες υγείας με κριτικό μάτι.

4.5.1 Διεθνείς έρευνες για το επίπεδο Γραμματισμού Υγείας

Με βάση τη συγκριτική μελέτη για το ΓΥ που πραγματοποιήθηκε το 2015, σε 8 χώρες στην Ευρώπη[1] και σε 1000 άτομα ανά χώρα (Sørensen et al., 2015), τα ποσοστά ανεπάρκειας του ΓΥ κυμαίνονταν στο 50%, σχεδόν ένας στους δύο. Αντίστοιχα, μια παλαιότερη μελέτη στις ΗΠΑ (U.S. Department of Health and Human Services, 2010), αποκάλυψε πως τα άτομα είχαν χαμηλό ΓΥ αφού το 90% του πληθυσμού δυσκολευόταν να διαχειριστεί πληροφορίες υγείας. Παρόμοια αποτελέσματα εμφανίστηκαν στον Καναδά, όπου το 67% των ενηλίκων και το 90% των ηλικιωμένων παρουσίασε χαμηλά επίπεδα ΓΥ (Klassen, 2008).

Στον πίνακα 1 παρουσιάζονται συνοπτικά τα αποτελέσματα δώδεκα (12) διεθνών ερευνητικών μελετών αναφορικά με το επίπεδο ΓΥ, σε διάφορες πληθυσμιακές ομάδες (ενήλικες, φοιτητές, παιδιά και εφήβους). Τα ποσοστά ανεπάρκειας ΓΥ φαίνεται ότι κυμαίνονται από 25% έως και άνω του 50% σε παγκόσμιο επίπεδο. Ακόμη και στις οικονομικά ανεπτυγμένες χώρες, παιδιά, έφηβοι και ενήλικες φαίνεται ότι έχουν περιορισμένο ΓΥ (Kanj και Mitic 2009, Sørensen κ.ά. 2015).

Κάποιες έρευνες (πίνακας 1) καταδεικνύουν πως το χαμηλό επίπεδο ΓΥ συνδέεται με χαμηλό εισόδημα, μορφωτικό επίπεδο, ηλικία, αγροτική ζωή, φύλο, εθνικότητα, πολιτισμικές διαφορές, απουσία της σχολικής Αγωγής Υγείας αλλά και με έλλειψη πολιτικής για το ΓΥ (Sentell & Halpin, 2006; Sørensen et al., 2015).

Μάλιστα, ο ευρύς βαθμός εξάπλωσης του περιορισμένου ΓΥ έχει περιγραφεί ως σιωπηρή επιδημία (Clark, 2011). Τα άτομα που εμφανίζουν χαμηλό ΓΥ γίνονται θύματα παραπληροφόρησης, αγνοούν την πρόληψη, ζουν λιγότερα χρόνια, αργούν να ζητήσουν βοήθεια και αμελούν την ψυχική τους υγεία. Ταυτόχρονα

1. Αυστρία Ελλάδα, Ισπανία, Ολλανδία, Πολωνία, Γερμανία, Ιρλανδία και Βουλγαρία

αντιμετωπίζουν δυσκολία πρόσβασης στις υπηρεσίες υγείας, δυσκολία επικοινωνίας με τους επαγγελματίες υγείας, δυσκολία κατανόησης των επισημάνσεων και της λήψης φαρμάκων, ενώ εμπλέκονται συχνότερα σε ανθυγιεινές συμπεριφορές. Πέραν των ατομικών επιπτώσεων, ο χαμηλός ΓΥ έχει αντίκτυπο σε επίπεδο κοινωνίας π.χ. χαμηλή παραγωγικότητα, σημαντική επιβάρυνση της οικονομίας (π.χ. υπέρογκες δαπάνες στο σύστημα υγείας), μείωση του προσδόκιμου και της ποιότητας ζωής, λόγω πολύπλοκων - κοστοβόρων συστημάτων υγείας (Vernon et al., 2007).

Πίνακας 1. Διεθνείς Μελέτες για το επίπεδο ΓΥ σε διάφορες πληθυσμιακές ομάδες

Έτος Μελέτης	ΧΩΡΑ/ΕΣ	ΕΠΙΠΕΔΟ ΓΥ
Ο ΓΥ ΣΤΟΝ ΓΕΝΙΚΟ ΠΛΗΘΥΣΜΟ ΣΤΙΣ ΑΝΕΠΤΥΓΜΕΝΕΣ ΧΩΡΕΣ		
2015 (Sørensen et al., 2015)	ΑΥΣΤΡΙΑ, ΒΟΥΛΓΑΡΙΑ, ΓΕΡΜΑΝΙΑ, ΕΛΛΑΔΑ, ΙΡΛΑΝΔΙΑ, ΟΛΛΑΝΔΙΑ, ΠΟΛΩΝΙΑ, ΙΣΠΑΝΙΑ	50% Ανεπαρκές ή προβληματικό
2008 (Klassen, 2008)	ΚΑΝΑΔΑΣ	67% των ενηλίκων και 90% των ηλικιωμένων Ανεπαρκές ή προβληματικό
2010 (U.S. Department of Health and Human Services, 2010)	Η.Π.Α	90% των ενηλίκων δυσκολεύονται να χρησιμοποιήσουν τις πληροφορίες υγείας
Ο ΓΥ ΣΤΟΝ ΓΕΝΙΚΟ ΠΛΗΘΥΣΜΟ ΣΤΙΣ ΑΝΑΠΤΥΣΣΟΜΕΝΕΣ ΧΩΡΕΣ		
2017 (Malik, 2017)	ΤΟΥΡΚΙΑ, ΝΟΤΙΑ ΑΦΡΙΚΗ, ΜΑΛΑΙΣΙΑ, ΙΝΔΙΑ, ΙΡΑΝ, ΜΑΛΑΙΣΙΑ, ΡΩΣΙΑ, ΑΙΘΙΟΠΙΑ, ΝΙΓΗΡΙΑ, ΦΙΛΙΠΠΙΝΕΣ, ΤΟΥΡΚΙΑ, ΣΟΥΔΑΝ, ΥΕΜΕΝΗ, ΑΓΚΟΛΑ, ΜΕΞΙΚΟ, ΣΑΟΥΔΙΚΗ ΑΡΑΒΙΑ	> 50% Ανεπαρκές ή προβληματικό
Ο ΓΥ ΣΤΗΝ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ (ΦΟΙΤΗΤΕΣ)		
2017 (Sukys et al., 2017)	ΛΙΘΟΥΑΝΙΑ	40% Ανεπαρκές ή προβληματικό
2020 (Uysal et al., 2020)	ΑΓΚΥΡΑ	45% Ανεπαρκές ή προβληματικό
2016 (Vamos et al., 2016)	ΝΟΤΙΟΥ ΤΕΞΑΣ	25% Ανεπαρκές ή προβληματικό
2016 (Zhang et al., 2016)	ΝΟΤΙΑΣ ΚΙΝΑΣ (ΝΟΣΗΛΕΥΤΙΚΗ)	50% Ανεπαρκές ή προβληματικό
2014 (Vozikis et al., 2014)	ΕΛΛΑΔΑ	23% Ανεπαρκές ή προβληματικό
Ο ΓΥ ΣΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΚΑΙ ΤΟΥΣ ΕΦΗΒΟΥΣ		
2018 (Paakkari et al., 2018)	ΦΙΝΛΑΝΔΙΑ (7η & 9η τάξη)	60% Μέτριο επίπεδο
2019 (Sukys et al., 2019)	ΛΙΘΟΥΑΝΙΑ (7η έως 10η τάξη)	70.5% Μέτριο επίπεδο
2016 (Shih et al., 2016)	ΤΑΪΒΑΝ (6η τάξη)	56% Ανεπαρκές ή προβληματικό

5. *Σχολείο και Γραμματισμός Υγείας*

Η υλοποίηση των στόχων της ΒΑ είναι αδύνατη χωρίς την επίτευξη ενός υψηλού επιπέδου ΓΥ (Ryngach, 2020). Το ίδιο αναφέρει και ο ΠΟΥ σημειώνοντας πως «*η ανάπτυξη του ΓΥ είναι ζωτικής σημασίας για την πλήρη υλοποίηση των κοινωνικών, οικονομικών και περιβαλλοντικών φιλοδοξιών της Ατζέντας 2030 για τη ΒΑ*». Ταυτόχρονα, τονίζει πως η εκπαίδευση μπορεί να διαδραματίσει καθοριστικό ρόλο στην προώθηση του ΓΥ ενσωματώνοντας την υγεία στα εκπαιδευτικά προγράμματα σπουδών. (WHO, 2016).

Πράγματι, τα σχολεία θεωρούνται κατάλληλα περιβάλλοντα παρέμβασης και ενίσχυσης του ΓΥ, καθώς η παιδική και νεανική ηλικία αποτελούν κρίσιμες περιόδους για την ανάπτυξη δεξιοτήτων, συμπεριφορών, γνώσεων, κοινωνικό-συναισθηματικής μάθησης και γενικότερα στοιχείων που συμβάλλουν στην ανάπτυξή του (Vamos et al., 2020). Η ανάπτυξη του ΓΥ προτείνεται να αντιμετωπίζεται από την πρώιμη ηλικία, προκειμένου τα παιδιά να έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν πλήρως το υγειονομικό τους δυναμικό. Η ικανότητα των διευθυντών σχολείων και των εκπαιδευτικών να προωθούν το ΓΥ μέσω διδασκαλίας,

μάθησης και βιωμάτων στο σχολικό περιβάλλον ή/και ενσωματώνοντάς τον στο πρόγραμμα σπουδών με πλούσιες, διερευνητικές, αυτοαναστοχαστικές και ενεργητικές παιδαγωγικές μεθόδους, φαίνεται ότι είναι καθοριστικής σημασίας. Σημειώνεται ότι, η ανάπτυξη του ΓΥ από μικρή ηλικία αποτελεί καταλύτη για την υγιή ανάπτυξη του ατόμου καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του (Paakkari et al., 2017).

Ο ΓΥ στο σχολείο του 21ου αιώνα φαίνεται ότι αποτελεί σημαντική πτυχή της εκπαίδευσης, τόσο στην Ευρώπη όσο και εκτός αυτής, στο μέτρο που η αύξηση των επιπέδων του σχετίζεται με την κουλτούρα ενός σχολείου προαγωγής υγείας. Μέσω μιας ολιστικής προσέγγισης του σχολείου για την προαγωγή της υγείας δημιουργείται ένα ιδανικό πλαίσιο παρέμβασης για την ενίσχυση του ΓΥ, στο οποίο περιλαμβάνεται το κοινωνικό περιβάλλον των μαθητών, η διαρθρωτική δομή του σχολείου, η κοινότητα και η πολιτική που ακολουθείται. Με αυτό τον τρόπο, επιτυγχάνονται θετικά αποτελέσματα σε σωματική, ψυχική και ψηφιακή υγεία, τόσο για τους μαθητές όσο και για το προσωπικό του σχολείου, ενώ ταυτόχρονα ενδυναμώνονται τα άτομα σε τέτοιο βαθμό που καθίστανται ηθικά και κοινωνικά υπεύθυνοι πολίτες. Επιπλέον, ο ΓΥ λειτουργεί ως βασική στρατηγική ενδυνάμωσης των μαθητών σε ότι αφορά τα θετικά μαθησιακά αποτελέσματα, την καλή επίδοση και την αναπτυγμένη κριτική σκέψη (Okan et al., 2020).

Η καλλιέργεια του ΓΥ στα σχολεία, δεν στηρίζει μόνο τα ακαδημαϊκά και υγειονομικά αποτελέσματα μαθητών και προσωπικού των σχολείων, συμβάλει επιπλέον στη μείωση των ανισοτήτων, που παρουσιάζονται στην κοινωνία γενικά αλλά και ειδικά στα θέματα υγείας. Πράγματι, μέσω του σχολείου, ο ΓΥ διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο στην προώθηση της ισότητας στην υγεία, διότι η προσέγγιση των μαθητών, που προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικοοικονομικά και πολιτισμικά υπόβαθρα, αλλά και των μαθητών που εμφανίζουν μαθησιακές δυσκολίες ή αναπηρίες, είναι καθημερινή και για μεγάλο χρονικό διάστημα, δίνοντας την ευκαιρία της σταδιακής καλλιέργειάς τους στα θέματα υγείας ανάλογα με τις ανάγκες τους (Santana et al., 2021; Nash et al., 2018; World Bank, 1993).

5.1 *Εκπαιδευτικοί – Αγωγή Υγείας – Γραμματισμός Υγείας*

Τα σχολεία όπως φαίνεται κατέχουν ρόλο ζωτικής σημασίας στην ενίσχυση των ατόμων με γνώσεις και δεξιότητες ζωής, προκειμένου τα άτομα να συμμετέχουν ενεργά στη διαμόρφωση πολιτικών και πρακτικών που επηρεάζουν την υγεία τους και κατ' επέκταση την υγεία της κοινότητας και της χώρας που ζουν. Με προγραμματισμένες ή απρογραμμάτιστες, άμεσες ή έμμεσες εκπαιδευτικές διαδικασίες, το σχολείο δύναται να επηρεάσει τον τρόπο που οι μαθητές σκέφτονται, αισθάνονται και ενεργούν σε σχέση με την υγεία. Σε αυτή τη διαδικασία συμβάλλει η ΑΥ η οποία, προσεγγίζοντας διεπιστημονικά και με συνειδητά κατασκευασμένες ευκαιρίες τα θέματα υγείας, στοχεύει στη βελτίωση του ΓΥ (Bedworth & Bedworth, 2010, p. 235).

Αυτό σημαίνει ότι στο σχολείο, οι εκπαιδευτικοί δύνανται να ασχοληθούν με πληθώρα θεμάτων υγείας, από τους θεματικούς άξονες[2] που υφίστανται στο πλαίσιο της Αγωγής Υγείας. Ενδεικτικοί θεματικοί άξονες της ΑΥ είναι: διαπροσωπικές σχέσεις, ψυχική υγεία, εξαρτησιογόνες ουσίες, σεξουαλική αγωγή-διαφυλικές σχέσεις, κυκλοφοριακή αγωγή, ατυχήματα, περιβάλλον και υγεία, αντιμετώπιση έκτακτων καταστάσεων κ.λπ. Στη διαδικασία όμως της παροχής μαθησιακών εμπειριών με σκοπό την επίδραση σε γνώσεις, στάσεις και συμπεριφορές μαθητών, είναι σημαντική η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών, η οποία εξαρτάται κυρίως από την εκπαίδευση και την επιμόρφωση που έχουν λάβει, στη συγκεκριμένη περίπτωση για την προσέγγιση και την ανάπτυξη της ΑΥ (Μαυρικάκη et al., 2005).

Τα ευρήματα των ερευνών που έχουν επικεντρωθεί στο επίπεδο ΓΥ των εκπαιδευτικών, αν και ο αριθμός τους είναι περιορισμένος, έδειξαν πως: α) οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν περιορισμένο ΓΥ, ειδικά οι νεότεροι (Denuwara & Gunawardena, 2017; Φρούντα κ.ά, 2021), β) ο περιορισμένος ΓΥ των εκπαιδευτικών αποτελεί εμπόδιο στην ενίσχυση του ΓΥ των μαθητών στα σχολεία (Ahmadi & Montazeri, 2019), γ) πολλά

2. http://ebooks.edu.gr/info/cps/29deppsaps_AgogiYgias.pdf

στελέχη, είτε σε σχολεία είτε σε Πανεπιστήμια, δεν κατανοούν την έννοια της Αγωγής Υγείας και την συγχέουν π.χ. με τη Φυσική Αγωγή (Cardina, 2014). Ως εκ τούτου, το ζήτημα που τίθεται είναι, πως θα εφαρμοστεί η ΑΥ στο σχολείο έτσι ώστε να αναπτυχθεί το επίπεδο ΓΥ των μαθητών το οποίο είναι καθοριστικής σημασίας για τη ΒΑ (Okan et al., 2020).

6. Συζήτηση - Συμπεράσματα

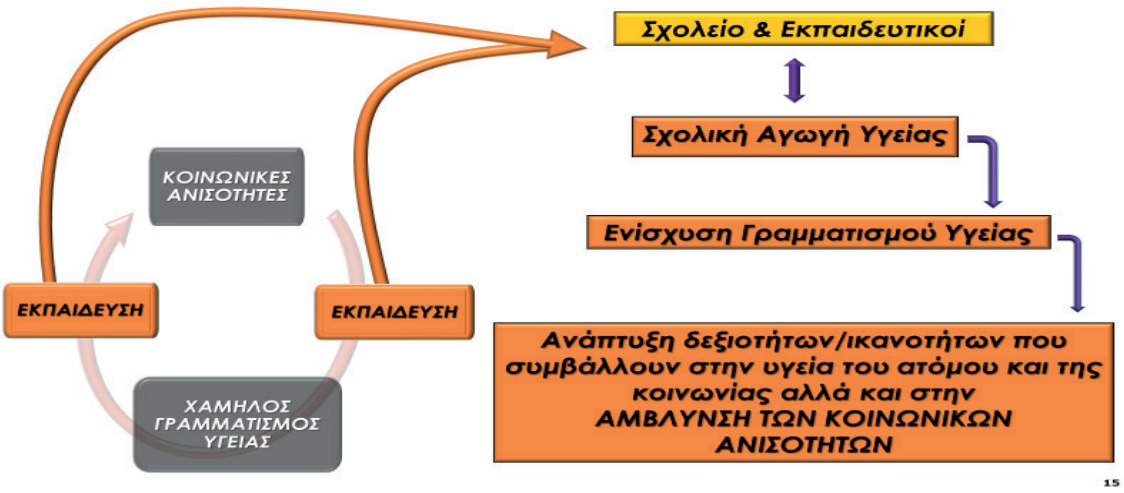
Η άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων στην υγεία διαπιστώνεται ότι απαιτεί ισχυρότερη ευθυγράμμιση και συντονισμό της υγείας και της εκπαίδευσης. Η σχέση υγείας και εκπαίδευσης είναι αδιαμφισβήτητη καθώς είναι δύσκολο να έχεις υγεία χωρίς εκπαίδευση και εκπαίδευση χωρίς υγεία. Τη γέφυρα, μεταξύ εκπαίδευσης και υγείας, συνιστά η ΑΥ και πιο συγκεκριμένα ο ΓΥ μέσω του οποίου υποστηρίζεται ένα ευρύ φάσμα δράσεων για την υγεία, με στόχο την άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων και την επίτευξη της ΒΑ.

Τα τελευταία χρόνια, ο χαμηλός Γ.Υ. φαίνεται να επηρεάζει τον άνθρωπο σε ατομικό και παγκόσμιο επίπεδο καθιστώντας απαραίτητη την απόκτηση δεξιοτήτων υγείας. Ως εκ τούτου ο ΓΥ, στο βαθμό που θεωρείται σημαντική δεξιότητα ζωής και το κλειδί στην επίτευξη των στόχων της ΒΑ, αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της εκπαίδευσης και της Δια βίου μάθησης. Άλλωστε, όπως αναφέρει ο Mirzapour και οι συνεργάτες του (2019), το ανεπτυγμένο επίπεδο ΓΥ συμβάλλει στη μείωση των κοινωνικών ανισοτήτων στην υγεία και αυξάνει την πιθανότητα θετικών αποτελεσμάτων της υγείας αλλά και της μάθησης.

Παρότι ο ρόλος της εκπαίδευσης είναι καθοριστικής σημασίας στην ενίσχυση του ΓΥ, τα αποτελέσματα των ερευνών δείχνουν ότι το επίπεδο ΓΥ των εκπαιδευτικών είναι ανεπαρκές. Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί, κυρίως οι πιο νέοι, όχι μόνο δεν έχουν το κατάλληλο επίπεδο ΓΥ για τον εαυτό τους, αλλά και ότι δεν είναι σε θέση να εφαρμόσουν προγράμματα ΑΥ στο σχολείο. Με άλλα λόγια, διαπιστώνεται αδήριτη ανάγκη για κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Α.Υ. προκειμένου αυτοί να συμβάλλουν στην ενδυνάμωση των μαθητών με δεξιότητες, στάσεις και συμπεριφορές υγείας. Σημειώνεται επίσης ότι, αναπτύσσοντας το Γ.Υ. των μαθητών, αναμένεται καλύτερη ανταπόκριση στις ανάγκες της παγκοσμιοποιημένης εποχής.

Καταλήγοντας, η ενίσχυση του ΓΥ μέσω της εκπαίδευσης και πιο συγκεκριμένα της ΑΥ αποτελεί ένα ισχυρό εργαλείο ώστε να σπάσει ο φαύλος κύκλος που επιφέρει ο χαμηλός ΓΥ (εικόνα 2). Σε ατομικό, κοινοτικό και παγκόσμιο επίπεδο, το υψηλό επίπεδο ΓΥ μπορεί να προωθήσει τους στόχους της ΒΑ, συμβάλλοντας τόσο στην άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων όσο και στην επίτευξη της ευημερίας ατόμων και κοινωνιών συνολικά.

Εικόνα 2. Σχολείο, ΑΥ, ΓΥ και Κοινωνικές Ανισότητες
(Φαύλος κύκλος εκπαίδευσης – γραμματισμού υγείας – κοινωνικών ανισοτήτων)



Βιβλιογραφία

Ahmadi, F., & Montazeri, A. (2019). Health Literacy of Pre-Service Teachers from Farhangian University: A Cross-Sectional Survey. *International Journal of School Health*, *In Press*(In Press). https://doi.org/10.5812/intjsh.82028

Bacigalupe, A., & Escolar-Pujolar, A. (2014). The impact of economic crises on social inequalities in health: What do we know so far? *International Journal for Equity in Health*, *13*(1), 52. https://doi.org/10.1186/1475-9276-13-52

Bedworth, D. A., & Bedworth, A. E. (Eds.). (2010). *The dictionary of health education*. Oxford University Press.

Brundtland, G. H. (1987). *Our Common Future: Report of the World Commission on Environment and Development* (UN-Dokument A/42/427; p. 300). https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/5987our-common-future.pdf

Callahan, D. (1973). The WHO Definition of "Health". *The Hastings Center Studies*, *1*(3), 77-87. https://doi.org/10.2307/3527467

Cardina, C. (2014). Academic Majors and Subject-Area Certifications of Health Education Teachers in the United States, 2011-2012. *Journal of Health Education Teaching*, *5*(1), 35-43.

Clark, B. (2011). Using Law to Fight a Silent Epidemic: The Role of Healthy Literacy in Health Care Access, Quality & Cost. *Annals of Health Law*, *20*, 253.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology / Psychologie Canadienne*, *49*(3), 182-185. https://doi.org/10.1037/a0012801

Denuwara, H. M. B. H., & Gunawardena, N. S. (2017). Level of health literacy and factors associated with it among school teachers in an education zone in Colombo, Sri Lanka. *BMC Public Health*, *17*(1), 631. https://doi.org/10.1186/s12889-017-4543-x

Diener, E. (2012). New findings and future directions for subjective well-being research. *American Psychologist*, *67*, 590-597. https://doi.org/10.1037/a0029541

EFA. (2015). *Education for all 2000 - 2015: Achievements and challenges* (1. ed). Unesco Publ. https://abdigm.meb.gov.tr/projeler/ois/egitim/030.pdf

Glavič, P. (2020). Identifying Key Issues of Education for Sustainable Development. *Sustainability*, *12*(16), Article 16. https://doi.org/10.3390/su12166500

Klassen, K. (2008). *Health literacy in Canada: A healthy Understanding*. Canadian Council on Learning. http://www.en.copian.ca/library/research/ccl/health/health.pdf

Laparra, M., Eransus, B., Lasheras, R., Carbonero, M. A., Guinea-Martin, D., Zugasti, N., Ayala, L., Martínez Virto, L., Sarasa, S., Garcia, A., Guillén, A., Pavolini, E., Luque Balbona, D., & Anaut, S. (2012). *Crisis and Social Fracture in Europe. Causes and Effects in Spain*. "la Caixa" Welfare Projects. http://www.publicacionestecnicas.com/lacaixa/35_en/pdf/print.pdf

Malik, M. (2017). Health Literacy as a Global Public Health Concern: A Systematic Review. *Journal of Pharmacology & Clinical Research*, *4*(2). https://doi.org/10.19080/JPCR.2017.04.555632

McCartney, G., Popham, F., McMaster, R., & Cumbers, A. (2019). Defining health and health inequalities. *Public Health*, *172*, 22-30. https://doi.org/10.1016/j.puhe.2019.03.023

Mirzapour Ermaki, R., Mirzaie, M., & Naghibi Sistani, M. M. (2019). Oral health literacy and health behavior of primary school teachers in Babol. *Journal of Health Literacy*, *3*(4), 66-74. https://doi.org/10.22038/jhl.2019.38472.1035

Nash, R., Elmer, S., Thomas, K. Osborne, R., MacIntyre, K., Shelley, B., Murray, L., et al. (2018). HealthLit4Kids study protocol; crossing boundaries for positive health literacy outcomes. BMC Public Health 18, 690. https://doi.org/10.1186/s12889-018-5558-7

Nutbeam, D. (1998). Health Promotion Glossary. *Health Promotion International*, *13*(4), 349-364. https://doi.org/10.1093/heapro/13.4.349

Nutbeam, D. (2000). Health literacy as a public health goal: A challenge for contemporary health education and communication strategies into the 21st century. *Health Promotion International*, *15*(3), 259-267. https://doi.org/10.1093/heapro/15.3.259

Okan, O., Paakkari, L., & Dadaczynski, K. (2020). *Health literacy in schools. State of the art*.

Paakkari, L., Kokko, S., Villberg, J., Paakkari, O., & Tynjälä, J. (2017). Health literacy and participation in sports club activities among adolescents. *Scandinavian Journal of Public Health*, *45*(8), 854-860. https://doi.org/10.1177/1403494817714189

Paakkari, O., Torppa, M., Villberg, J., Kannas, L., & Paakkari, L. (2018). Subjective health literacy among school-aged children. *Health Education*, *118*(2), 182-195. https://doi.org/10.1108/HE-02-2017-0014

Santana, S., Brach, C., Harris, L., Ochiai, E., Blakey, C., Bevington, F., Kleinman, D., & Pronk, N. (2021). Updating Health Literacy for Healthy People 2030: Defining Its Importance for a New Decade in Public Health. *Journal of Public Health Management and Practice*, *27*(Supplement 6), S258-S264. https://doi.org/10.1097/PHH.0000000000001324

Sentell, T. L., & Halpin, H. A. (2006). Importance of adult literacy in understanding health disparities. *Journal of General Internal Medicine*, *21*(8), 862-866. https://doi.org/10.1111/j.1525-1497.2006.00538.x

Shih, S.-F., Liu, C.-H., Liao, L.-L., & Osborne, R. H. (2016). Health literacy and the determinants of obesity: A population-based survey of sixth grade school children in Taiwan. *BMC Public Health*, *16*(1), 280. https://doi.org/10.1186/s12889-016-2879-2

Simonds, S. K. (1974). Health Education as Social Policy. *Health Education Monographs*, *2*(1_suppl), 1-10. https://doi.org/10.1177/10901981740020S102

Sørensen, K., Pelikan, J. M., Röthlin, F., Ganahl, K., Slonska, Z., Doyle, G., Fullam, J., Kondilis, B., Agrafiotis, D., Uiters, E., Falcon, M., Mensing, M., Tchamov, K., van den Broucke, S., Brand, H., & HLS-EU Consortium. (2015). Health literacy in Europe: Comparative results of the European health literacy survey (HLS-EU). *European Journal of Public Health*, *25*(6), 1053-1058. https://doi.org/10.1093/eurpub/ckv043

Sørensen, K., Van den Broucke, S., Fullam, J., Doyle, G., Pelikan, J., Slonska, Z., Brand, H., & (HLS-EU) Consortium Health Literacy Project European. (2012). Health literacy and public health: A systematic review and integration of definitions and models. *BMC Public Health*, *12*(1), 80. https://doi.org/10.1186/1471-2458-12-80

Stachteas, P., & Stachteas, F. (2020). Η πανδημία Covid-19 ως παράγοντας επιδείνωσης των ανισοτήτων υγείας. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, *154*, 129. https://doi.org/10.12681/grsr.25128

Sukys, S., Cesnaitiene, V. J., & Ossowsky, Z. M. (2017). Is Health Education at University Associated with Students' Health Literacy? Evidence from Cross-Sectional Study Applying HLS-EU-Q. *BioMed Research International*, *2017*, 1-9. https://doi.org/10.1155/2017/8516843

Sukys, S., Trinkuniene, L., & Tilindiene, I. (2019). Subjective Health Literacy among School-Aged Children: First Evidence from Lithuania. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *16*(18), 3397. https://doi.org/10.3390/ijerph16183397

UN. (1992). *1992 Rio Declaration on Environment and Development* (A/CONF.151/26; p. 5). https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/generalassembly/docs/globalcompact/A_CONF.151_26_Vol.I_Declaration.pdf

UN, U. N. (2015). *Transforming our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development* [Working Paper]. eSocialSciences. https://econpapers.repec.org/paper/esswpaper/id_3a7559.htm

UN, U. N. (2019, May 16). *ΣΤΟΧΟΣ 4—ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ*. Περιφερειακό Κέντρο Πληροφόρησης του ΟΗΕ - Greece. https://unric.org/el/στοχοσ-4-ποιοτικη-εκπαιδευση/

Unricgreece. (2019, November 13). *Οι Στόχοι Βιώσιμης Ανάπτυξης βρίσκονται εκτός πορείας—Άρθρο Αντόνιο Γκουτέρες*. Περιφερειακό Κέντρο Πληροφόρησης του ΟΗΕ - Greece. https://unric.org/el/οι-στόχοι-βιώσιμης-ανάπτυξης-βρίσκον/

U.S. Department of Health and Human Services. (2010). *National Action Plan to Improve Health Literacy* (C. Baur, Ed.). https://health.gov/sites/default/files/2019-09/Health_Literacy_Action_Plan.pdf

Uysal, N., Ceylan, E., & Koç, A. (2020). Health literacy level and influencing factors in university students. *Health & Social Care in the Community*, *28*(2), 505-511. https://doi.org/10.1111/hsc.12883

Vamos, S., Okan, O., Sentell, T., & Rootman, I. (2020). Making a Case for "Education for Health Literacy": An International Perspective. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 18.

Vamos, S., Yeung, P., Bruckermann, T., Moselen, E. F., Dixon, R., Osborne, R. H., Chapa, O., & Stringer, D. (2016). Exploring Health Literacy Profiles of Texas University Students. *Health Behavior and Policy Review*, *3*(3), 209-225. https://doi.org/10.14485/HBPR.3.3.3

Vernon, J., Trujillo, A., Rosenbaum, S., & DeBuono, B. (2007). Low Health Literacy: Implications for National Health Policy. *Health Policy and Management Faculty Publications*. https://hsrc.himmelfarb.gwu.edu/sphhs_policy_facpubs/172

Vozikis, A., Drivas, K., & Milioris, K. (2014). Health literacy among university students in Greece: Determinants and association with self-perceived health, health behaviours and health risks. *Archives of Public Health*, *72*(1), 15. https://doi.org/10.1186/2049-3258-72-15

WHO. (2016). *Ninth Global Conference on Health Promotion, Shanghai 2016*. https://www.who.int/teams/health-promotion/enhanced-wellbeing/ninth-global-conference/health-literacy

WHO, W. H. O. R. O. for the E. M. (2012). *Health education: Theoretical concepts, effective strategies and core competencies: a foundation document to guide capacity development of health educators*. https://applications.emro.who.int/dsaf/EMRPUB_2012_EN_1362.pdf

World Bank. (1993). *World Development Report 1993: Investing in Health, Volume1*. The World Bank. https://doi.org/10.1596/0-1952-0890-0

Zhang, Y., Zhang, F., Hu, P., Huang, W., Lu, L., Bai, R., & Zhao, Y. (2016). Exploring health literacy in nursing students of Chongqing, China: A cross-sectional survey using the health literacy questionnaire. *The Lancet*, *388*, S99. https://doi.org/10.1016/S0140-6736(16)32026-8

Μαυρικάκη, Ε., Κυρίδης, Α., Γκούβρα, Μ., & Γκόλια, Μ. (2005). Η Αγωγή Υγείας στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών του ελληνικού Δημοτικού Σχολείου. *Επιστήμες Αγωγής*, *2*, 137-154.

Φρούντα, Μ. (2014). Διερευνώντας τη σχέση μεταξύ των εννοιών υγεία—Αγωγή υγείας και προαγωγή υγείας. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, *26*, 63-91.

Φρούντα, Μ., Χριστίδου, Χ., Αλμπάνη, Ν. Ε., Κατσαντώνης, Ι., & Στρακαντούνα, Ε. (2021). Διερεύνηση του γραμματισμού υγείας (health literacy) σε εκπαιδευτικούς του Ν. Αχαΐας μέσω του ευρωπαϊκού εργαλείου έρευνας HLS-EU-Q16. *Διεπιστημονική Φροντίδα Υγείας*, *13*(1), 62-71.

Γιωτάκου Αγγελική,
Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια στο ΔΔΠΜΣ:
«*Πολιτική της Ανώτατης Εκπαίδευσης Θεωρία και Πράξη*»,
Πανεπιστήμια Πατρών- Πελοποννήσου-Αιγαίου
angiotakou@gmail.com

Φρούντα Μαρία,
ΕΔΙΠ Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Εργασίας - Πανεπιστήμιο Πατρών, M.Sc., PhD,
mariafggm@upatras.gr

Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για την άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων, Εκπαιδευτικά κοινά και αντιστροφή ανισοτήτων: Μια έρευνα δράσης σε νηπιαγωγείο

Αγγελική Μποτονάκη, Χρύσα Γκατζελάκη, Γιάννης Πεχτελίδης

Περίληψη

Η εργασία αυτή αφορά μια παρέμβαση στο πεδίο της προσχολικής εκπαίδευσης με γνώμονα βασικές αξίες των κοινών (commons) όπως η συνεργασία και η ίση συμμετοχή, με απώτερο στόχο την κοινωνική ένταξη. Τα κύρια ερεθίσματα που δόθηκαν στα παιδιά ήταν ομαδικά παιχνίδια, που προάγουν τις αξίες των κοινών, φανταστικά σενάρια με επίλυση προβλημάτων και διαδραστική εξιστόρηση παραμυθιών, με θέμα τις αξίες των κοινών. Παράλληλα, έγινε παρατήρηση της αλληλεπίδρασης και της εξοικείωσης των παιδιών με τις παραπάνω αξίες των κοινών, όπως επίσης συζήτηση στην ολομέλεια. Περαιτέρω, δημιουργήθηκε χώρος έκφρασης των αξιών αυτών για τα παιδιά, μέσω της χρήσης των τεχνών (art education) και επιπλέον, διενεργήθηκε μικρός αριθμός παρεμβάσεων πάνω στην Ενεργητική Ακρόαση και την Επίλυση Συγκρούσεων, προσαρμοσμένα στις νηπιακές ηλικίες. Στόχοι της παραπάνω έρευνας δράσης ήταν για τα παιδιά να κατασκευάζουν χώρους «κοινών», να διαπραγματεύονται τις ταυτότητές τους μέσα σε ασφαλή χώρο με τα άλλα παιδιά και να συνειδητοποιήσουν τον ενεργό ρόλο που μπορούν να παίξουν στη διαμόρφωση των ταυτοτήτων τους και του γύρω περιβάλλοντός. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, τα παιδιά δείχνουν αξιοσημείωτες δυνατότητες συνεργασίας και αυτενέργειας, όταν κατανοούν σε βάθος τη χρησιμότητα των κανόνων και συναινούν τα ίδια στη διαμόρφωση τους.

Λέξεις - Κλειδιά: Εκπαιδευτικά Κοινά, Ανισότητες, Νηπιαγωγείο, Συνεργασία, Κοινωνική Ένταξη

Extended abstract

This research concerns an intervention in the field of preschool education based on the values of “commons”, such as cooperation and equal participation, with the ultimate goal of social integration. “Educational commons” refer to educational communities where decisions about the educational process are taken collectively with equal participation in assemblies jointly by the three groups of teachers, learners and their guardians (when they are underage). Therefore, the intention of the intervention through the values of educational commons is to challenge adultism, to strengthen children’s rights, to address social inequalities and to create participatory democratic learning environments in which children can negotiate their identities in a safe space and realize the active role they can play in shaping their identities and the surrounding environment. The main stimuli given to the children were group games, imaginary scenarios with problem solving by the children and interactive storytelling, related to the values of the commons. At the same time, the interaction and familiarization of the children with the above values of the commons was observed, as well as a discussion in plenary. Furthermore, a space was created for the children to express these values, through art education (photo collages, group painting, constructions, music). In addition, some interventions on Active Listening and Conflict Resolution, adjusted to early childhood, were carried out. The aims of the above action research were for the children to construct “commons” spaces, to negotiate their identities within a safe space with other children and to realize the active role they can play in shaping their identities and the surrounding environment. According to the results of the present research, children show remarkable possibilities of cooperation and self-acting, when they deeply understand the usefulness of the rules and consent themselves to their formation. Also, in this educational environment, adults and children acted on an equal basis as peers and actively participated in co-shaping and maintaining their community.

Keywords: Educational commons, Inequalities, Kindergarten, Cooperation, Social Inclusion

Προβληματική

Ο κύριος στόχος της παρούσας μελέτης περίπτωσης («Είμαι επειδή Είμαστε») ήταν να μελετηθούν αξίες των κοινών, όπως η *συνεργασία*, η *φροντίδα*, το *μοίρασμα* και η *ισότιμη συμμετοχή* σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, να δημιουργηθεί ένας χώρος για να εκφραστούν τα παιδιά ως προς αυτές τις αξίες και να διερευνηθεί η δυναμική των εκπαιδευτικών κοινών στην αντιμετώπιση των ανισοτήτων.

Επομένως, η πρόθεση της παρέμβασης μέσω της λογικής των εκπαιδευτικών κοινών είναι:

1. να αμφισβητηθεί ο ενηλικισμός (adultism): Ο ενηλικισμός αποτελεί την εξουσία που έχουν οι ενήλικες πάνω στα παιδιά (Flasher, 1978). Πιο συγκεκριμένα, ο ενηλικισμός είναι η προκατάληψη και η συστηματική διάκριση σε βάρος των νέων και των παιδιών (Fletcher, 2015). Ως εκ τούτου, είναι πολύ σημαντικό για την ενδυνάμωση των παιδιών να αμφισβητηθεί αυτή η δομή εξουσίας.
2. να ενισχυθούν τα δικαιώματα των παιδιών
3. να αντιμετωπιστούν οι κοινωνικές ανισότητες
4. να δημιουργηθούν συμμετοχικά δημοκρατικά περιβάλλοντα μάθησης, μέσα στα οποία τα παιδιά μπορούν να διαπραγματεύονται τις ταυτότητές τους σε ασφαλή χώρο και να συνειδητοποιήσουν τον ενεργό ρόλο που μπορούν να παίξουν στη διαμόρφωση των ταυτοτήτων τους και του γύρω περιβάλλοντός.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στην παρούσα έρευνα είναι τα εξής:

- Μπορούν τα εκπαιδευτικά κοινά να αντιμετωπίσουν τις ανισότητες μεταξύ παιδιών προσχολικής ηλικίας;
- Με ποιους τρόπους μπορούν τα εκπαιδευτικά κοινά να συνεισφέρουν στην αντιμετώπιση των ανισοτήτων;

Θεωρητικό πλαίσιο

Τα «εκπαιδευτικά κοινά» ή «κοινά της εκπαίδευσης» αναφέρονται σε εκπαιδευτικές κοινότητες, όπου οι αποφάσεις για την εκπαιδευτική διαδικασία λαμβάνονται συλλογικά με ισότιμη συμμετοχή σε συνελεύσεις από κοινού από τις τρεις ομάδες: των εκπαιδευτικών, των εκπαιδευόμενων και των κηδεμόνων τους (όταν είναι ανήλικοι/ες). Η ίδια η πρακτική της εκπαίδευσης και μόρφωσης γίνεται «κοινό αγαθό», το οποίο συλλογικά διαμορφώνουν και διαχειρίζονται τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας με όρους ισότητας, ελευθερίας, ενεργού και δημιουργικής συμμετοχής (Bourassa, 2017; De Lissovoy, 2011; Korsgaard 2018; Πεχτελίδης, 2020; Pechtelidis και Kioupkiolis, 2020).

Στα Εκπαιδευτικά Κοινά, τα παιδιά διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στις διαδικασίες παραγωγής νέας γνώσης, λήψης αποφάσεων και στη διαμόρφωση των κανόνων της κοινότητάς τους, αμφισβητώντας τις επικρατούσες πεποιθήσεις και ιδέες σχετικά με την πολιτική ικανότητα των παιδιών και το δικαίωμά τους να συμμετέχουν στη δημόσια ζωή με τους δικούς τους όρους. Οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής και οι επαγγελματίες της εκπαίδευσης τείνουν να έχουν έναν «περιορισμένο» κανονιστικό τρόπο σκέψης που επικεντρώνεται στις θεσμικές και αναπτυξιακές πτυχές της συμμετοχής των παιδιών, εστιάζοντας στο πώς η συμμετοχή των παιδιών πρέπει να ρυθμίζεται από τους ενήλικες (Πεχτελίδης, 2020; Pechtelidis, 2022).

Μια ευρύτερη θεώρηση της πολιτικής ικανότητας των παιδιών αποτελεί το «κλειδί» για την ενδυνάμωση των παιδιών και την ενίσχυση της συμμετοχής τους, της ευημερίας τους και της κοινωνικής τους ένταξης. Με βάση αυτή τη θεώρηση, αμφισβητούνται οι κυρίαρχες αντιλήψεις σχετικά με την ανικανότητα των παιδιών να λαμβάνουν πολιτικές αποφάσεις και να συμμετέχουν στη δημόσια ζωή. Τα παιδιά όχι μόνο εκλαμβάνονται ως αξιόπιστα όντα, αλλά και θεωρούνται ικανά να κάνουν επιλογές για τη ζωή τους και να δημιουργούν νέα περιεχόμενα. (Pechtelidis, 2018, 2022).

Σε αυτό το εκπαιδευτικό περιβάλλον των κοινών, οι ενήλικες και τα παιδιά είναι κοινωνοί, επειδή δρουν σε ισότιμη βάση ως ομότιμοι (peers) και συμμετέχουν ενεργά στη συνδιαμόρφωση και διατήρηση της κοινότητάς τους. Τα παιδιά δρουν ως κοινωνοί, ως κοινωνικοί δρώντες, ως συνδιαμορφωτές των εκπαιδευτικών πρακτικών και ως εν δυνάμει πολίτες. Ωστόσο, για να μπορέσουν τα παιδιά να πράξουν ως κοινωνοί, απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί το να αμφισβητήσουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί τον παραδοσιακό τους ρόλο και να λειτουργήσουν ως διευκολυντές, συνοδοιπόροι και κριτικοί φίλοι. Σε αυτό το πλαίσιο, εκπαιδευτικοί και παιδιά επιδιώκουν να δημιουργήσουν ένα κοινωνικό δίκτυο συνεργασίας, διαλόγου, δημιουργίας περιεχομένου, διαμοιρασμού, φροντίδας και αλληλεξάρτησης (Πεχτελίδης, 2020).

Μεθοδολογία της έρευνας

Ερευνα δράσης

Η παρούσα μελέτη αποτελεί μια έρευνα δράσης σε ένα δημόσιο Νηπιαγωγείο στη μητροπολιτική περιοχή της ανατολικής Θεσσαλονίκης, με παιδιά που προέρχονται από οικογένειες κυρίως των μεσοαστικών στρωμάτων. Οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις έλαβαν χώρα και στα δύο τμήματα του νηπιαγωγείου, με 19 και 21 παιδιά αντίστοιχα. Οι πρώτες έξι πραγματοποιήθηκαν από μία ερευνήτρια, ενώ στις υπόλοιπες οχτώ παρεμβάσεις προστέθηκε ακόμη μία ερευνήτρια. Η συχνότητα των παρεμβάσεων ήταν δύο ημέρες κάθε εβδομάδα, από τον Μάρτιο έως και τον Ιούνιο του 2022.

Η *έρευνα δράσης* (action research) υλοποιείται από τον/την εκπαιδευτικό που ταυτόχρονα φέρει το ρόλο του/της ερευνητή/ήτριας, (Μάγος, 2009). Ειδικότερα, η διαδικασία εξέλιξής της περιγράφεται μέσα από κύκλους ενεργειών: α) του σχεδιασμού της δράσης, β) της υλοποίησης αυτής, γ) της παρατήρησης των συνεπειών της και δ) του αναστοχασμού πάνω στη διαδικασία και τις συνέπειες (Kemmis & McTaggart, 2005).Περιγραφή της διαδικασίας της Έρευνας Δράσης

Στο προκαταρκτικό στάδιο της έρευνας, διενεργήθηκαν συναντήσεις των νηπιαγωγών με την ερευνητική ομάδα, όπου συζητήθηκε ο σχεδιασμός του παιδαγωγικού σεναρίου με τακτική ανατροφοδότηση και επικοινωνία μεταξύ τους. Οι νηπιαγωγοί συμμετείχαν σε επιμορφωτικά διαδικτυακά και δια ζώσης σεμινάρια και εργαστήρια για τα εκπαιδευτικά κοινά στο πλαίσιο του προγράμματος SMOOTH H2020. Συμπληρωματικά, πριν την έναρξη των παρεμβάσεων, πραγματοποιήθηκαν «μέρες παρατήρησης» και «σταδιακής γνωριμίας με τα παιδιά». Υπήρξε επίσης ενημέρωση των γονέων με ανοιχτή γραμμή επικοινωνίας ως προς την περιγραφή της διαδικασίας, τόσο στην αρχή όσο και στο τέλος των παρεμβάσεων.

Κύριο εργαλείο υλοποίησης της έρευνας δράσης για τα κοινά αποτέλεσε η καθημερινή χρήση ομαδικών παιχνιδιών, με στόχο την προαγωγή της συνεργασίας και τη συν-απόφαση, όπως φανταστικά σενάρια αυτοσχεδιασμού και επίλυσης προβλήματος μέσω συνεργασίας σε ομάδες, ομαδική ζωγραφική μέσω συναπόφασης, συνεργασία μέσω μουσικής και μουσικών οργάνων, συνεργατική κατασκευή σε ομάδες, συνεργατική σύνθεση φανταστικής ιστορίας και εξιστόρηση, συνεργατική επιλογή δικών τους φωτογραφιών και δημιουργία κολάζ από στιγμές συνεργασίας στην τάξη. Επίσης, υλοποιήθηκαν πρακτικές “active teaching learning”, όπως τα παιχνίδια ρόλων, η μέθοδος “think-pair-share” και “mix- freeze-group”. Πέρα των δραστηριοτήτων συνεργασίας, για την ενεργοποίηση και το δέσιμο των παιδιών ως ομάδα, χρησιμοποιήθηκαν παιχνίδια επαφής, τραγούδια ενεργοποίησης, παιχνίδια εμπιστοσύνης, αναπνοές και πόζες ισορροπίας, δανεισμένες από την παιδική γιόγκα (kids’ yoga). Επιπρόσθετα, προωθήθηκε ένα ανοιχτό πλαίσιο δυναμικής θέσπισης κανόνων καθ’ όλη τη διάρκεια του προγράμματος μεταξύ ερευνητριών και παιδιών. Τέλος, διενεργήθηκαν κάποιες παρεμβάσεις πάνω στην Ενεργητική Ακρόαση (Lancaster & Broadbent, 2003; Moss, 2006) και την Επίλυση Συγκρούσεων (Wheeler, 2004), προσαρμοσμένα στις νηπιακές ηλικίες, οι οποίες περιείχαν αναγνώριση και διάκριση αποδεκτών και μη αποδεκτών για το κάθε παιδί συμπεριφορών, αναγνώριση και αποδοχή ότι κάποιες συμπεριφορές μπορεί να είναι (μη) αποδεκτές για κάποιους/ες ενώ για άλλους/ες όχι, διάκριση απλών περιγραφικών συμπεριφορών από συμπε-

ριφορές με στοιχεία προσωπικής κρίσης, ασκήσεις ενεργητικής ακρόασης (Active Listening), αναγνώριση συναισθημάτων-καλλιέργεια ενσυναίσθησης, βιωματική δράση ενεργητικής ακρόασης σε ομάδες, άσκηση αντίδρασης σε μη αποδεκτές συμπεριφορές και βιωματικές παντομίμες (bullying management μέσω I-Messages όπως για παράδειγμα «Όταν μου φωνάζεις νιώθω φόβο»).

Τα ποιοτικά δεδομένα που συλλέχθηκαν αφορούν τη συνεργασία και την κατανομή ρόλων ανάμεσα στα παιδιά στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων της έρευνας δράσης. Η καταγραφή τους έγινε μέσω συναινετικής βιντεοσκόπησης των παρεμβάσεων και μεταγραφής της από τις ερευνήτριες, όπως και φωτογραφικού υλικού, που συλλέχθηκε κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων (με υπογεγραμμένο έντυπο συναίνεσης). Μάλιστα, το φωτογραφικό υλικό αξιοποιήθηκε σε μια πρώτη προσπάθεια υλοποίησης της «παιδαγωγικής καταγραφής», με στόχο την ανατροφοδότηση των παιδιών σχετικά με την παρουσία και τη δράση τους σε όλη την παρέμβαση, εστιάζοντας στις στιγμές συνεργασίας τους.

Ερευνητικά δεδομένα

Κύριο μέλημα της έρευνας από την αρχή της υλοποίησης των παρεμβάσεων ήταν να αντιμετωπιστούν τυχόν ανισότητες στα δύο τμήματα του νηπιαγωγείου μέσω της εναλλακτικής παιδαγωγικής προσέγγισης των κοινών. Οι διαφορές που παρατηρήθηκαν αφορούν το φύλο και το πολιτισμικό κεφάλαιο και εντοπίστηκαν κυρίως στα πεδία του τρόπου έκφρασης και συμπεριφοράς. Όσον αφορά τον τρόπο έκφρασης, διερευνήθηκαν η χρήση της γλώσσας, αναφορικά με τη συχνότητα και τον τρόπο χρήσης αυτής και η συμμετοχή ή ο αποκλεισμός/ απομόνωση των παιδιών. Σχετικά με τη συμπεριφορά, διερευνήθηκε η ευκολία συνεργασίας, η πειθαρχία στο πλαίσιο των κανόνων καθώς και η διευθέτηση των εσωτερικών και εξωτερικών εντάσεων των παιδιών.

Σύμφωνα με τον Bourdieu (1998, 2004), η σχολική παρουσία και επίδοση επηρεάζεται από την κοινωνική καταγωγή. Στη διαμόρφωση της σχολικής επιτυχίας καθοριστικό ρόλο δεν έχει μόνον το οικονομικό κεφάλαιο της οικογένειας, αλλά κυρίως τα μορφωτικά προνόμια που μεταβιβάζονται στο πλαίσιό της. Οι οικογένειες με υψηλό μορφωτικό επίπεδο κατέχουν το κυρίαρχο πολιτισμικό κεφάλαιο, το οποίο αποτελείται από την ευχέρεια στην προφορική ή/και γραπτή χρήση της επίσημης γλώσσας (του σχολείου), τη γνώση των απαιτήσεων του σχολικού θεσμού, και την εξοικείωση με τα πολιτισμικά αγαθά και την τέχνη, δηλαδή την ελεύθερη παιδεία. Το κυρίαρχο πολιτισμικό κεφάλαιο μεταβιβάζεται στα παιδιά με αδιόρατο αλλά συστηματικό τρόπο μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον και διαμορφώνει ένα θετικό μορφωτικό έθος, δηλαδή θετικές στάσεις και συμπεριφορές απέναντι στο σχολείο, τη διανοητική εργασία, τη γνώση γενικότερα και τους/τις εκπαιδευτικούς. Αυτό όμως έχει ως αποτέλεσμα την άνιση εξοικείωση και διαφοροποιημένη σχέση των παιδιών από διαφορετικά κοινωνικά στρώματα με τη σχολική κουλτούρα, η οποία είναι η κουλτούρα των κυρίαρχων κοινωνικών στρωμάτων. Ο ταξικός προσδιορισμός της κουλτούρας που μεταδίδει και αξιολογεί (αν και δεν τη διδάσκει) ο εκπαιδευτικός θεσμός αποκρύπτεται ή αποσιωπάται από αυτόν (Bourdieu και Passeron, 1990).

Το έργο του Basil Bernstein (1991) για τη γλώσσα και τις κοινωνικές ανισότητες στην εκπαίδευση, συνδέει τις τελευταίες με τους διαφορετικούς γλωσσικούς κώδικες που χρησιμοποιούν οι άνθρωποι από διαφορετικές κοινωνικές τάξεις. Η επιτυχία ή αποτυχία ενός παιδιού στο σχολείο σχετίζεται με την ευχέρεια ή μη χρήσης της γλώσσας του σχολείου, της επίσημης γλώσσας και του επεξεργασμένου κώδικα που τη διέπει.

Στην παρούσα έρευνα, τα παιδιά δε διαφοροποιούνται τόσο σε οικονομικό επίπεδο όσο κυρίως σε μορφωτικό-γνωστικό-αναπτυξιακό επίπεδο. Συγκεκριμένα, παρατηρήθηκαν κάποιες διαφορές ανάμεσα στα παιδιά που αφορούν την ευχέρεια στη χρήση της γλώσσας, καθώς και διαφορές σε επίπεδο φύλου. Αναλυτικότερα, όσον αφορά στο πολιτισμικό κεφάλαιο, ένα ποσοστό της τάξης του 20% και στα δύο τμήματα παρουσίαζε ευχέρεια χρήσης του λόγου και μεγαλύτερη συμμετοχή συγκριτικά με τα υπόλοιπα παιδιά, ισόποσα μοιρασμένα στα δύο φύλα. Σχετικά με την πειθαρχία και την τήρηση των κανόνων, ένα ποσο-

στό της τάξης του 75% γνώριζε τους κανόνες. Τέλος, όσον αφορά τον τρόπο συμπεριφοράς των παιδιών (λεκτικός/σωματικός), τα περισσότερα παιδιά εκφράζονταν μέσω ενός συνδυασμού λόγου και σώματος, με ένα μικρό μόνο ποσοστό να υπερτερεί στη χρήση του λόγου έναντι του σώματος. Τα παιδιά που είχαν ευχέρεια στο λόγο, αρχικά παρουσίαζαν σε μεγαλύτερο βαθμό τήρηση των κανόνων, συχνότερη συμμετοχή και πρωτοβουλία στις εκάστοτε δράσεις της παρέμβασης. Όμως στο τέλος της παρούσας έρευνας, η διαφορά αυτή μειώθηκε σημαντικά, δίνοντας τη δυνατότητα μεγαλύτερης συμμετοχής σε παιδιά που στην αρχή του προγράμματος έδειχναν απομονωμένα και παθητικά.

Επιπλέον, διαφορές παρατηρήθηκαν μεταξύ των δύο φύλων όσον αφορά τον τρόπο συνεργασίας των παιδιών στις δραστηριότητες. Συγκεκριμένα, τα κορίτσια έδειχναν μεγαλύτερη προσκόλληση προς το ίδιο φύλο και πιο έντονα την ανάγκη να μοιράζονται τις δραστηριότητες μαζί με τη «φίλη» που ένιωθαν πιο κοντά. Όταν αυτό δεν συνέβαινε, συνήθως αρνούνταν να συμμετάσχουν ή συμμετείχαν εντελώς παθητικά και αδιάφορα. Από την άλλη πλευρά, τα αγόρια εξέφραζαν αυτή την επιθυμία λιγότερο συχνά και όχι τόσο έντονα, δείχνοντας μεγαλύτερη ευκολία προσαρμογής στο να μοιραστούν μια δραστηριότητα με ένα κορίτσι.

Παρακάτω, οι ανισότητες που εντοπίστηκαν αναλύονται μέσα από το πρίσμα τριών ερευνητικών διαστάσεων: α. τα παιδιά ως κοινωνοί (commoners), β. πρακτικές των κοινών και γ. κοινότητα και κοινά αγαθά.

Τα παιδιά ως «κοινωνοί»

Παρακάτω, θα αναλυθούν οι ανισότητες τόσο του φύλου όσο και του πολιτισμικού κεφαλαίου μέσα από το πρίσμα των «παιδιών ως κοινωνών» εστιάζοντας στις αξίες της συνδιαμόρφωσης, της ενεργής δράσης, της λήψης πρωτοβουλιών και της συμμετοχής σε ομότιμη βάση.

Συνδιαμόρφωση/ Ενεργός δράση/ Ομότιμη συμμετοχή

Μία από τις δραστηριότητες που χρησιμοποιήθηκε για να ενισχυθεί το αίσθημα του κοινωνού στα παιδιά και παράλληλα να διατηρηθεί το ενδιαφέρον ζωντανό χωρίς το στοιχείο του ανταγωνισμού, ήταν «τα αστέρια της συνεργασίας». Η δραστηριότητα αυτή προέκυψε αρχικά λόγω της δυσκολίας στην υλοποίηση από κοινού με τα παιδιά ενός πλαισίου συνεργασίας και αλληλοσεβασμού στην τάξη, έχοντας ως στόχο ταυτόχρονα τη διασφάλιση της ενεργητικής συμμετοχής όλων των παιδιών στις δραστηριότητες. Με αυτόν τον τρόπο δημιουργήθηκε ένα δίχτυ ενότητας προσφέροντας ένα κοινό στόχο και κίνητρο για όλα.

Στη δραστηριότητα αυτή τα παιδιά καλούνταν να «κερδίσουν» ομαδικά ως τάξη, ένα αστέρι που λάμπει στο σκοτάδι. Θα έπρεπε δηλαδή, να συνεργαστούν όσο καλύτερα μπορούσαν σε ομάδες ώστε να «μαζέψουν πόντους» και έπειτα όλη η τάξη σαν σύνολο, στο τέλος της παρέμβασης, να κερδίσει το λαμπερό αστέρι. Οι «πόντοι» μοιράστηκαν από τις ερευνήτριες με ακριβή και ξεχωριστή αιτιολογία κάθε φορά, λειτουργώντας ως κίνητρα επιβράβευσης και ενεργοποίησης της συνεργασίας των παιδιών.

Μέσα από αυτό το παιχνίδι συλλογικής επιβράβευσης, μετά από λίγες παρεμβάσεις, τα παιδιά κλήθηκαν να εξοικειωθούν με τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης. Η «συλλογή των πόντων», η οποία μετατράπηκε σε συζήτηση αναστοχασμού, στη συνέχεια μετατράπηκε σε συζήτηση αυτοαξιολόγησης από τα παιδιά, στο σύνολό τους. Ενώ στη συζήτηση αναστοχασμού η αξιολόγηση γινόταν από τις ερευνήτριες, την οποία συζητούσαν μαζί με τα παιδιά, στην αυτοαξιολόγηση, δινόταν χρόνος στα παιδιά να αιτιολογήσουν αν θεωρούσαν ότι θα έπρεπε να κερδίσουν αστέρι στη συγκεκριμένη παρέμβαση ή όχι. Οι ερευνήτριες με αυτόν τον τρόπο επιδίωξαν να χρησιμοποιήσουν το εργαλείο της αυτοαξιολόγησης προς όφελος της ενίσχυσης των παιδιών ως «εν δυνάμει πολίτες», λειτουργώντας οι ίδιες ως «κριτικές φίλες» (Πεχτελίδης, 2020, 116). Αξίζει να αναφερθεί ότι στην πλειονότητα των περιπτώσεων η αυτοαξιολόγηση των παιδιών είχε τα ίδια αποτελέσματα με την αξιολόγηση των ερευνητριών.

Το αν τα παιδιά θα κατακτούσαν το «αστέρι» εξαρτιόταν από το αν είχαν συνεργαστεί επαρκώς και ακολουθούσαν τους κανόνες της τάξης. Επιπρόσθετα, με ενίσχυση προς τις ταυτότητες των παιδιών ως κοινωνών, συναποφασίζοντας, επέλεξαν το σημείο στην τάξη όπου θα κολλούσαν τα αστέρια τους (στην καρδιά του κύκλου της παρεούλας), την επονομαζόμενη «γωνία συνεργασίας», συνδιαμορφώνοντας έτσι το χώρο τους. Με αυτό τον τρόπο, δόθηκε στα παιδιά η ευκαιρία να αμφισβητήσουν την κυριαρχία της γνώμης των εκπαιδευτικών-ενηλίκων, ως αυθεντίες στην εκάστοτε απόφαση και να δράσουν σε ισότιμη βάση μαζί τους. Τα παιδιά στο σύνολό τους έδειξαν μεγάλο ενθουσιασμό ως προς τη μέθοδο των «αστεριών συνεργασίας» και κινητοποιήθηκαν ως ομάδα βιώνοντας τα οφέλη της συνεργασίας.

Λήψη Πρωτοβουλιών

Ιδιαίτερα ενδιαφέρουσες ήταν οι στιγμές, κατά τις οποίες ατομικές πρωτοβουλίες μετατρέπονταν σε συλλογικές. Αξίζει να αναφερθεί, αρχικά, ότι τα παιδιά πήραν την πρωτοβουλία και πρότειναν στις ερευνήτριες να δοθεί στα ίδια, επιπρόσθετα, από ένα ατομικό μικρό αστέρι την τελευταία μέρα των παρεμβάσεων. Όμως, ένα παιδί, προς έκπληξη των υπολοίπων, αποφάσισε να δωρίσει το προσωπικό του αστέρι στη γωνιά της συνεργασίας, προσθέτοντας το στο σύνολο των αστεριών της τάξης. Την πράξη αυτή ακολούθησαν αρκετά παιδιά και με αυτόν τον τρόπο διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά έδειχναν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τη συλλογική τους γωνιά αστεριών. Έτσι, έμπρακτα τα παιδιά μεταμορφώθηκαν σε δρώντες κοινωνούς, ενισχύοντας τη συμμετοχή τους και την κοινωνική τους δράση, μέσω της μετατροπής της ατομικής πρωτοβουλίας σε συλλογική. Η δράση αυτή μαζί με την πρωτοβουλία που ακολούθησε, καλλιέργησαν το συναίσθημα των παιδιών ότι είναι ικανά να λαμβάνουν αποφάσεις που αφορούν τη δημόσια ζωή.

Πέρα από τη συγκεκριμένη πρωτοβουλία, πολλές ακόμη συλλογικές πρωτοβουλίες προκλήθηκαν από τα ίδια τα παιδιά. Ένα παράδειγμα ήταν κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας “Mix-Freeze-Group”, όταν ζητήθηκε από όλα τα παιδιά να σχηματίσουν ένα πορτοκάλι με τα σώματά τους μέσα σε δέκα δευτερόλεπτα. Τα παιδιά ταυτόχρονα συνειδητοποίησαν ότι η κίνησή τους προς τα μέσα δεν έδινε το αποτέλεσμα που ήθελαν, οπότε άρχισαν αμέσως να κινούνται από κοινού και συντονισμένα, όλα μαζί προς τα έξω, φτιάχνοντας με αυτόν τον τρόπο το σχήμα που τα ικανοποιούσε. Στη δραστηριότητα αυτή φάνηκε να συμμετέχουν τόσο τα παιδιά με άνεση στο λόγο όσο και τα υπόλοιπα, αμβλύνοντας έτσι την ανισότητα χρήσης της γλώσσας, ενώ ταυτόχρονα ενδυναμώθηκε το αίσθημα της συλλογικής δράσης για την επίτευξη του κοινού σκοπού. Όσον αφορά στην ανισότητα των φύλων, ήταν η πρώτη φορά στις παρεμβάσεις όπου αγόρια και κορίτσια συνεργάστηκαν με προθυμία, ενθουσιασμό και ευχάριστη διάθεση, παρέχοντας εντυπωσιακά και ευφάνταστα αποτελέσματα, σε στιγμές που κατασκεύαζαν αυτοσχέδια σχήματα με τα σώματά τους, συναποφασίζοντας τα ίδια και συλλέγοντας ταυτόχρονα «πόντους», συμβάλλοντας στην άμβλυνση των ανισοτήτων του φύλου, παρά την έντονη αντίσταση των κοριτσιών σε αυτό.

Πρακτικές των κοινών

Παρακάτω, θα αναλυθούν οι ανισότητες του φύλου και του πολιτισμικού κεφαλαίου μέσα από το πρίσμα των «πρακτικών των κοινών», μέσα από αναφορές στις πιο χαρακτηριστικές πρακτικές ομότιμης διακυβέρνησης, διαμόρφωσης των κοινοτικών κανόνων, λήψης αποφάσεων και έκφρασης ελευθερίας, χαράς και φροντίδας.

Ομότιμη Διακυβέρνηση / Ελεύθερη έκφραση χαράς

Στους εκπαιδευτικούς χώρους των κοινών η αίσθηση της ελευθερίας από τους μετέχοντες σε αυτούς έχει κεντρική σημασία και αξία. Αυτό που παρατηρήθηκε ήταν ότι τα παιδιά ένιωθαν ελεύθερα και χαρούμενα όταν δεν ήταν υποχρεωμένα να κάνουν κάτι που τους υποδεικνύεται, όταν βρίσκονταν έξω από το

«σχολικό πλαίσιο». Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτέλεσε το επονομαζόμενο «μπαλόνι» το οποίο ικανοποίησε την ανάγκη των παιδιών για αγκαλιά. Αυτό ξεκίνησε την πρώτη μέρα της άφιξης της δεύτερης ερευνήτριας, όπου κάποια παιδιά στο τέλος της παρέμβασης έτρεξαν να την αγκαλιάσουν σαν αποχαιρετισμό, αλλά βλέποντας αυτήν την πράξη την ακολούθησαν κι άλλα, με αποτέλεσμα να αγκαλιάζουν το ένα το άλλο, συμμετέχοντας σε μία μεγάλη αγκαλιά. Αυτή ήταν μία αυθόρμητη πράξη από πλευράς των παιδιών, την οποία οι ερευνήτριες εκτίμησαν ως πολύτιμη και συν-αποφασίστηκε να επαναλαμβάνεται ως «κλείσιμο» στο τέλος κάθε παρέμβασης. Με το πέρας των παρεμβάσεων, τα ίδια τα παιδιά εξέλιξαν αυτή τους τη δράση, πέφτοντας στο τέλος της αγκαλιάς όλα μαζί στο πάτωμα γελώντας.

Διαμόρφωση των κοινοτικών κανόνων/ Λήψη αποφάσεων-Ομότιμη διακυβέρνηση

Το να συν-αποφασίζονται οι κανόνες αμβλύνει το φαινόμενο του ενηλικισμού (όταν γίνεται κατανοητός ο κανόνας, υπάρχει πιο ουσιαστική τήρηση). Αμφισβητώντας τις επικρατούσες πεποιθήσεις και ιδέες σχετικά με την πολιτική ικανότητα των παιδιών και το δικαίωμά τους να συμμετέχουν στη δημόσια ζωή με τους δικούς τους όρους, διερευνήθηκε το ζήτημα της πειθαρχίας. Τα παιδιά, όντας υπεράριθμα σε αναλογία με τη μία ερευνήτρια, παρουσίαζαν δυσκολία να διατηρήσουν πειθαρχία και τάξη, ωθώντας τις ερευνήτριες να αφιερώσουν αρκετό χρόνο στη διευθέτηση των κανόνων της τάξης μέσα από την ομότιμη διακυβέρνηση. Στόχος παρέμενε να μη χρησιμοποιηθούν απειλές ή φωνές (ενισχύοντας το φαινόμενο του ενηλικισμού) αλλά οι κανόνες των παιδιών, με τη συμβολή των ίδιων των παιδιών.

Από την αρχή της πρώτης παρέμβασης, τα παιδιά συζήτησαν πάνω στους κανόνες που θεωρούν σημαντικούς για να τηρούν στην τάξη και ψήφισαν τους πέντε σημαντικότερους, μαζί και με τις αντίστοιχες συνέπειες μη τήρησης αυτών. Επιπλέον, ζωγράφισαν τους κανόνες συμμετέχοντας σε ομαδική ζωγραφική και έπειτα από λίγες παρεμβάσεις, καθιερώθηκε ένα ομαδικό τραγούδι ενεργοποίησης – εμπέδωσης, στην αρχή της εκάστοτε παρέμβασης με συνοδευτικές κινήσεις του σώματος, σαν υπενθύμιση ως προς αυτή τη δέσμευση όλων. Οι ερευνήτριες ενθάρρυναν τα παιδιά, όταν έβλεπαν παράβαση των κανόνων που τα ίδια είχαν θέσει ομαδικά, να υπενθυμίζει το ένα στο άλλο την τήρηση του κανόνα, αμβλύνοντας έτσι το ζήτημα του ενηλικισμού.

Αξίζει να αναφερθεί ότι κατά την πορεία των παρεμβάσεων, το θέμα της θέσπισης κανόνων παρέμενε ανοιχτό και προς συζήτηση έτσι ώστε οι κανόνες τις τάξεις να ανταποκρίνονται στις δυναμικές ανάγκες της τάξης. Χαρακτηριστικό παράδειγμα, όταν τα παιδιά ζήτησαν τη θέσπιση του δεκαλέπτου ελεύθερης έκφρασης καθώς πολλές φορές ήθελαν να μοιραστούν δικά τους θέματα και αυτό δεν ήταν συμβατό με τη διενέργεια των εκάστοτε δραστηριοτήτων. Αυτό, βελτίωσε το δέσιμο της ομάδας ενθαρρύνοντας τα παιδιά να ανοιχτούν περισσότερο, να μοιραστούν σκέψεις τους αλλά να δρουν ως ενεργά υποκείμενα στη δημόσια ζωή.

Όσον αφορά στη λήψη αποφάσεων, με εξαίρεση τον βασικό σκελετό των παρεμβάσεων που σχεδιαζόταν από τις ερευνήτριες, οποιαδήποτε άλλη απόφαση χρειάστηκε να ληφθεί κατά τη διάρκεια αυτών έγινε από τα παιδιά. Αυτές συμπεριλάμβαναν την απόφαση της κάθε ομάδας για το σημείο που θα μπει η ζωγραφιά της μέσα στην τάξη (με χρήση επιχειρημάτων), όπως και την απόφαση όλων των παιδιών για το σημείο που θα μπουν τα «αστεράκια» της τάξης και θα δημιουργηθεί «η γωνιά της συνεργασίας». Επιπλέον, την απόφαση για το ποιες φωτογραφίες τους (από στιγμές συνεργασίας τους μέσα από τις παρεμβάσεις) θα επιλέξουν να κολλήσουν και το σημείο του χαρτονιού του κολάζ όπου θα μπουν. Τα παιδιά, επίσης, σε ομάδες, συν-αποφασίζοντας, συνέθεταν το σενάριο της δικής τους φανταστικής ιστορίας για να τη διηγηθούν από κοινού στην άλλη ομάδα, για το σκοπό της ενεργητικής ακρόασης. Συν-αποφάσισαν επίσης, για το ποια θα είναι η κρυψώνα του κρυμμένου θησαυρού της ομάδας τους, όπως και για να ορίσουν τους ρόλους του κάθε μέλους στην ομάδα για τις δύο δραστηριότητες με κατασκευές.

Κοινότητα και κοινά αγαθά

Παρακάτω, θα αναλυθούν οι ανισότητες του φύλου και του πολιτισμικού κεφαλαίου μέσα από το πρίσμα «της κοινότητας και των κοινών αγαθών», με ιδιαίτερη βάση στην αξία της ομαδικότητας (διάλογος - συνεργασία - αλληλεξάρτηση), τη δημιουργία περιεχομένου και του αισθήματος του «ανήκειν». Οι ερευνήτριες επιδίωξαν να βιωθεί η αίσθηση του «ανήκειν» εντός της τάξης, από όλα τα παιδιά, μέσα από:

- την κοινού θέσπιση κανόνων και του ομαδικού τραγουδιού υπενθύμισης των κανόνων
- τη δυναμική προσθήκη νέων κανόνων από κοινού (όταν προέκυπταν ανάγκες)
- τη συμμετοχή τους στη διατήρηση των κανόνων
- τις ομαδικές κατασκευές και παρουσιάσεις
- τα ομαδικά παιχνίδια
- τις σύντομες συνελεύσεις των παιδιών/ διαδικασίες συν-απόφασης
- τις ομαδικές μεγάλες αγκαλιές στο τέλος των παρεμβάσεων, που δημιουργήθηκαν από τα ίδια τα παιδιά
- την επίλυση συγκρούσεων σε ομαδικές δραστηριότητες

Το κλάμα, οι φωνές και το «κατσούφιασμα» ήταν από τις πιο συνηθισμένες εκφράσεις των παιδιών κατά τη διάρκεια συγκρούσεων στις ομαδικές δραστηριότητες, όπως επίσης και η ανάθεση της ευθύνης επίλυσης στην εκπαιδευτικό. Οι ερευνήτριες εντοπίζοντας αυτά τα ποιοτικά χαρακτηριστικά κατά τη διάρκεια συγκρούσεων, εισήγαγαν στα παιδιά την επίλυση συγκρούσεων κατά Gordon, με βιωματικό και πολυαισθητηριακό τρόπο (Gordons, 1974). Αναλυτικότερα, έδειξαν στα παιδιά τη διάκριση των αποδεκτών από τις μη αποδεκτές συμπεριφορές, τις οποίες κατανόησαν ότι μπορεί να είναι διαφορετικές από παιδί σε παιδί (μέσω κινητικού παιχνιδιού), κάτι που επιβεβαιώθηκε μέσα από δραστηριότητα ανατροφοδότησης. Επιπλέον, οι ερευνήτριες πραγματοποίησαν παιχνίδι ρόλων για την επεξήγηση της ενεργητικής ακρόασης, το οποίο μετατράπηκε στη συνέχεια από τα παιδιά σε αυτοσχέδιο δικό τους παιχνίδι ρόλων ενεργητικής ακρόασης. Επίσης, έγινε εξάσκηση στην αναγνώριση συναισθημάτων και στην αντιμετώπιση μη αποδεκτών συμπεριφορών, χρησιμοποιώντας τα Μηνύματα- Εγώ (I-Messages) του Gordon (1974), μέσα από παντομίμα και των παιδιών, με δικά τους αυτοσχέδια παραδείγματα.

Τα παιδιά ανταποκρίθηκαν θετικά στο βιωματικό χαρακτήρα εκμάθησης των παραπάνω δεξιοτήτων, δείχνοντας μεγαλύτερη ευκολία στην ενστέρνιση της ενεργητικής ακρόασης παρά στη χρήση των Μηνυμάτων-Εγώ. Για το δεύτερο αυτό κομμάτι που δυσκόλεψε περισσότερο τα παιδιά κρίνεται ότι απαιτούνταν περισσότερος χρόνος αφομοίωσης.

Σχετικά με τα δύο φύλα και τον τρόπο αντίδρασης κατά τις συγκρούσεις, παρατηρήθηκε ότι, ως επί το πλείστο, τα κορίτσια εκφράζονταν πιο πολύ λεκτικά και με έντονες εκφράσεις προσώπου (θυμού και αποδοκιμασίας) ενώ για τα αγόρια αντίθετα, κυριαρχούσε η συνήθεια να σπρώχνονται ή να χτυπάει το ένα το άλλο. Επίσης, τα κορίτσια συχνότερα ζητούσαν την παρέμβαση των ερευνητριών σε σχέση με τα αγόρια, ενώ οι ετερόφυλες συγκρούσεις ήταν σπάνιες.

Συζήτηση

Οι ερευνήτριες, χρησιμοποίησαν ως παιδαγωγικά εργαλεία τα εκπαιδευτικά κοινά σε συνδυασμό με την τέχνη στην εκπαίδευση (θεατρικό παιχνίδι, δραματοποίηση, μουσικοκινητικά παιχνίδια, story telling) και κάποιες τεχνικές active learning (think-pair-share, mix-freeze-group, role playing), έχοντας ως στόχο την εξάλειψη των ανισοτήτων στις τάξεις. Μέσα από τα εκπαιδευτικά κοινά, εστίασαν στη δημιουργία ενός δικτύου συνεργασίας, διαλόγου, διαμοιρασμού και αλληλεξάρτησης, με τις ερευνήτριες και τα παιδιά να συμμετέχουν ενεργά στη συνδιαμόρφωση και τη διατήρησή του. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευ-

νας, σε όλες τις προαναφερθείσες δραστηριότητες τα παιδιά συμμετείχαν με χαρά και πολύ ενδιαφέρον, καταλήγοντας στη συμπερίληψη, ακόμη και για τα παιδιά που αρχικά βρίσκονταν στο περιθώριο.

Οι ανισότητες που εντοπίστηκαν ήταν αυτές του φύλου και του πολιτισμικού κεφαλαίου. Μέσα από τις παρεμβάσεις διαπιστώθηκε ισότιμη συμμετοχή από όλα τα παιδιά, ανεξαρτήτως των δύο αυτών ανισοτήτων. Παρατηρήθηκε μάλιστα, ότι τα παιδιά που δε συμμετείχαν αρκετά (έως και καθόλου) όσον αφορά τη χρήση του προφορικού λόγου κατά τη διάρκεια των πρώτων παρεμβάσεων, σταδιακά μετατράπηκαν σε όλο και περισσότερο ενεργά και παρόντα. Η συγκεκριμένη αλλαγή έγινε φανερή ιδιαίτερα στις ερωτήσεις ανατροφοδότησης και κατανόησης και συνοδευόταν από βελτίωση διάθεσης και αύξηση της αυτοπεποίθησής τους. Την κύρια αιτία της μετατροπής της στάσης των παιδιών από παθητικά σε πιο ενεργητικά και συμμετοχικά, αποτέλεσε το ενδιαφέρον των παιδιών στα ομαδικά παιχνίδια και η ενεργή τους σύζευξη με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας.

Το φαινόμενο των «γνωστικά ισχυρών» παιδιών αντιμετωπίστηκε επίσης μέσω της μεθόδου “Think-Pair-Share” (Kaddoura, 2013), η οποία έχει σχεδιαστεί για να αμβλύνει το φαινόμενο του να απαντάνε τα ίδια παιδιά συνέχεια μέσα στην τάξη, κάτι που είχε παρατηρηθεί και στα δύο τμήματα. Το αποτέλεσμα ήταν ότι πολλά από τα παιδιά που αρχικά δεν μιλούσαν απέκτησαν φωνή στην ολομέλεια, κάτι που με την επανάληψη της μεθόδου βελτιωνόταν σταδιακά για όσο διήρκεσαν οι παρεμβάσεις.

Τα παιδιά ψήφισαν τους δικούς τους κανόνες τάξης με δημοκρατικές διαδικασίες, υπήρξαν στιγμές που επενέβησαν ώστε να διατηρηθούν οι κανόνες στην τάξη με ομαλό τρόπο, δείχνοντας ενεργό δράση και αναγνώριση της «ησυχίας στην τάξη» ως κοινή ευθύνη, αυτό-διαχειρίστηκαν τον κοινό τους χώρο της τάξης με συν-απόφαση για το πώς θα χρησιμοποιηθεί, αισθάνθηκαν ελεύθερα να συζητήσουν στην ολομέλεια για θέματα που τα απασχολούσαν, αναστοχάστηκαν πάνω σε κάθε δράση, έδειξαν ενισχυμένη συμμετοχή στις συζητήσεις της παρεούλας, με το να απαντούν πρώτα σε ζευγάρια μεταξύ τους κι έπειτα στις ερευνήτριες.

Όσον αφορά το φύλο και ιδιαίτερα την προσκόλληση των κοριτσιών με το ίδιο φύλο, πέρα των ομαδικών-συνεργατικών παιχνιδιών, ο σχηματισμός σταθερών ζευγαριών ή ομάδων αποτράπηκε επίσης μέσω της μεθόδου του παιχνιδιού “Mix-Freeze-Group” και δόθηκε έμφαση στην καλύτερη γνωριμία και επικοινωνία όλων των παιδιών μεταξύ τους.

Αναφορικά με το ζήτημα του ενηλικισμού, παρατηρήθηκε ότι η συμπεριφορά: «Αναθέτω τα προβλήματά μου σε έναν ενήλικα» που ίσχυε καθολικά πριν τις παρεμβάσεις, σε πολύ σύντομο χρονικό διάστημα μετατράπηκε σε: «Χειρίζομαι τα προβλήματά μου αναλαμβάνοντας την ευθύνη», από αρκετά παιδιά.

Σημαντικό δείκτη σύγκρισης αποτέλεσε η εμφανής διαφορά των παιδιών που απουσίαζαν από τις παρεμβάσεις από αυτά που ήταν παρόντα και συμμετείχαν. Η παρατήρηση έγινε όταν παιδιά που εμφανίστηκαν για πρώτη φορά μετά από αρκετές παρεμβάσεις, αντιμετώπισαν δυσκολία προσαρμογής στο συνεργατικό πλαίσιο που είχε δημιουργηθεί από την ομάδα, σε αντίθεση με τα υπόλοιπα παιδιά που συμμετείχαν με ευκολία και φαινόταν εξοικειωμένα με τις πρακτικές και τις αξίες των εκπαιδευτικών κοινών.

Περιορισμοί και προτάσεις

Ο χρόνος της παρέμβασης θεωρήθηκε περιορισμένος για το εύρος των αναγκών των παρεμβάσεων αλλά και για την ανάγκη γνωριμίας και δημιουργίας σχέσης εμπιστοσύνης με τα παιδιά. Επιπλέον, ο χρονικός περιορισμός ήταν ο λόγος που οι παρεμβάσεις εστίασαν κυρίως στην αξία της συνεργασίας. Παρόλα αυτά, αρκετές στιγμές έγινε αισθητή η παρουσία και των υπόλοιπων τριών αξιών των κοινών («νοιάζομαι», «μοιράζομαι», «ισότιμη συμμετοχή»), αποδεικνύοντας το πόσο αλληλένδετες είναι μεταξύ τους.

Βιβλιογραφία

Bourassa, G. N. (2017). Towards an elaboration of the pedagogical common, στον τόμο των Means, A., Ford, D. R., Slater, G. (επιμ.) Educational commons in theory and practice, New York: Palgrave Macmillan.

Brydon-Miller, M., Greenwood, D., Maguire, P. (2003). Why action research? Action Research, 1(1), 9-28.

De Lissovoy, N. (2011). Pedagogy in common: Democratic education in the global era. Educational Philosophy and Theory, 43(10), 1119-1134.

Flasher, J. (1978). Adultism. Adolescence, 13(51), 517-523.

Fletcher, A. (2015). Facing Adultism. CommonAction: Olympia, Washington.

Greene, M. (2001). Variations on a blue guitar. New York, NY: Teachers College Press.

Gordon, T. (1974). P.E.T. Parent Effectiveness Training: the tested new way to raise responsible children, Peter H. Wyden, New York, NY, USA.

Kaddoura, M. (2013). Think pair share: A teaching learning strategy to enhance students' critical thinking. Educational Research Quarterly, 36, 3-24.

Kemmis, S., McTaggart, R. (2005). Participatory action research: communicative action and the public sphere. In: K. N. Denzin, & S. Yvonna (eds.), The Sage Handbook of Qualitative Research (pp. 559-603). California, USA: Sage Publications, Thousand Oaks.

Korsgaard, M. T. (2018). Education and the concept of commons. A pedagogical reinterpretation. Educational Philosophy and Theory, 51:4, 445-455.

Lancaster, Y.P. & Broadbent, V. (2003).*Listening to Young Children*.Open University Press.

Lewis, T. (2013). On study: Giorgio Agamben and educational potentialities. New York, NY: Routledge.

Magos, K. (2009). Tell it with a folk tale: The contribution of folk tales to intercultural education. Proceedings of the International Conference of Intercultural Association of Intercultural Education (IAIE):

«Paideia, Dimoi, Polity» (CD-ROM). Athens: Intercultural Association of Intercultural Education, 1-12.

Moss, P. (2006). L*istening to young children: Beyond rights and ethics,* Perspectives a series of occasional papers on early years education, Learning and teaching Scotland.

Pechtelidis Y. (2022). Recasting Democracy in Education through Commons. ADVOCATUS: Championing Democracy through Education 1(1).

Pechtelidis, Y. (2018). Heteropolitical Pedagogies, Citizenship and Childhood. Commoning Education in Contemporary Greece,' στον τόμο των Baraldi, C., Cockburn, T. (επιμ.) (2018) Theorising Childhood: Citizenship, Rights, and Participation, Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Pechtelidis, Y., Kioupkiolis, A. (2020). Education as Commons, Children as Commoners: The Case Study of the Little Tree Community. Democracy and Education, 28 (1), Article 5. Διαθέσιμο στο: https://democracyeducationjournal.org/home/vol28/iss1/ [01/12/2022].

Πεχτελίδης, Γ. (2020). Για μια εκπαίδευση των κοινών εντός και εκτός των «τειχών», Gutenberg.

Wheeler, E. (2004). *Conflict resolution in early childhood*. Upper Saddle River, N. J., Columbis, Ohio: Pearson, Merrill Prentice Hall.

Μποτονάκη Αγγελική,
Παιδαγωγός προσχολικής ηλικίας-Ερευνήτρια,
angelsunnyday@gmail.com

Γκατζελάκη, Χρύσα,
Γεωπόνος-Ερευνήτρια, Διδάκτορας στην Οικολογία
xrysaga@yahoo.gr

Πεχτελίδης Γιάννης,
Αναπληρωτής Καθηγητής Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης,
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
pechtelidis@uth.gr

Σχεδιασμός, υλοποίηση και αποτελέσματα παρέμβασης, μέσω διδακτικού σεναρίου στο μάθημα της Γλώσσας, με στόχο την ανάπτυξη αφηγηματικών δεξιοτήτων σε μαθητές διαπολιτισμικών σχολείων (και συγκεκριμένα μαθητές Ρομά)

Άννα Φτερνιάτη, Θεοδωρακοπούλου Σταυρούλα

Περίληψη

Η εκπαίδευση και η ομαλή ένταξη των μειονοτήτων και ιδιαίτερα των παιδιών Ρομά αποτελεί επιτακτική ανάγκη, αλλά συνάμα πρόκληση για τη σύγχρονη παιδαγωγική επιστήμη, διότι χαρακτηρίζονται από ελλιπείς αφηγηματικές δεξιότητες και υψηλά ποσοστά διαρροής από το εκπαιδευτικό περιβάλλον. Η έγκαιρη ανίχνευση των ιδιαιτεροτήτων τους και η υιοθέτηση καινοτόμων παιδαγωγικών πρακτικών αποτελούν σημαντικές ενέργειες. Η πανδημία του COVID-19 όχι μόνο έχει επιτείνει τις εκπαιδευτικές ανισότητες, αλλά έχει συγχρόνως επιβραδύνει όλες τις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις. Κεντρικός σκοπός της παρούσας ερευνητικής εργασίας είναι ο έλεγχος της αποτελεσματικότητας μιας νέας διδακτικής πρακτικής βασισμένης στους πολυγραμματισμούς και στην πολυτροπικότητα, η οποία θα μπορούσε να επιφέρει θετικά αποτελέσματα στις δεξιότητες κατανόησης και παραγωγής αφηγηματικού λόγου. Γι' αυτόν τον λόγο, εξετάστηκε η ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών στις αφηγηματικές δεξιότητες πριν (pre-test) και μετά (post-test) την υλοποίηση διδακτικού σεναρίου σε 12 Ρομά μαθητές που φοιτούν στην Ε' Δημοτικού.
Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η χρήση των διδακτικών σεναρίων από κοινού με τα πολυτροπικά μέσα ενδυνάμωσαν σημαντικά τις αφηγηματικές δεξιότητας των Ρομά μαθητών, κεντρίζοντας το ενδιαφέρον τους και καθιστώντας την εκπαιδευτική διαδικασία περισσότερο διασκεδαστική και διαδραστική. Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε ότι οι μαθητές στη συντριπτική τους πλειοψηφία θεωρούν ότι η πολυτροπική προσέγγιση συνέβαλε καθοριστικά στην κατανόηση του αφηγηματικού κειμένου και κινητοποίησε πολύ το ενδιαφέρον τους. Εν ολίγοις, η επιλογή και χρήση της πολυτροπικής προσέγγισης και των διδακτικών σεναρίων έχει σημαντική επίδραση στην ποιότητα της διδασκαλίας, στην ενίσχυση των αφηγηματικών δεξιοτήτων, στην αφομοίωση της ύλης και στην ανταπόκριση των Ρομά μαθητών.

Λέξεις-κλειδιά: πολυγραμματισμοί, αφηγηματικές δεξιότητες, διαπολιτισμική εκπαίδευση

Abstract

Education and integration of minorities and especially Roma children is imperative, but at the same time a challenge for modern pedagogical science. This is explained by the fact that Roma students are characterized by insufficient narrative skills and high rates of resistance to participate in the educational system. The implementation of innovative pedagogical practices can be beneficial in increasing narrative skills and educational inclusion. COVID-19 pandemic not only has exacerbated educational discriminations, but also has slowed down all educational interventions. The main purpose of this research study is to test the effectiveness of a new educational practice based on multiliteracies and multimodality, which could positively affect narrative skills. More analytically, statistically significant differences among narrative skills are analysed comparing pre-test and post-test results. A sample of 12 Roma students of 5th Grade was collected.
The findings showed that education scenarios alongside multimodal media significantly strengthen Roma students' narrative skills, stimulating their interest, and making educational process more fun and interactive. In addition, it was concluded that following a multimodal approach can catch students' interest and increase their understanding of narrative texts. In other words, educational scenarios based on multimodal approach can significantly affect teaching quality, boost narrative skills, and facilitate Roma students' engaged response. In the context of multimodal approaches and multiliteracies, educators play a significant role in guiding their students and provide effective educational directions.

Keywords: multimodal, narrative skills, multicultural education

1. Προβληματική

Τα τελευταία χρόνια, οι αφηγηματικές δεξιότητες έχουν κεντρίσει το ερευνητικό ενδιαφέρον πολλών μελετητών σε κλάδους όπως η ψυχολογία, η παιδαγωγική και η γλωσσολογία. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι διαδραματίζουν πρωτεύον ρόλο στην κατάκτηση της γλώσσας.

Αν αναλογιστεί κανείς ότι ο μέσος μαθητής αντιμετωπίζει δυσκολίες στην αφήγηση και στον τρόπο με τον οποίο εκφράζει τις σκέψεις του, τότε οι μαθητές Ρομά αντικειμενικά βρίσκονται σε δυσμενέστερη θέση. Αναλυτικότερα, αντιμετωπίζουν περισσότερες δυσκολίες στην κατάκτηση των αφηγηματικών δεξιοτήτων, δεδομένου ότι αποτελούν δίγλωσσους μαθητές με διαφορετική μητρική γλώσσα. Κατ' επέκταση, απαιτείται η κατάλληλη υποστήριξη από τον εκπαιδευτικό (Dolean et al., 2016).

Μέσα από τα προαναφερόμενα γίνεται αντιληπτό πως υφίσταται έλλειψη ερευνών που να αναλύουν τις αφηγηματικές δεξιότητες των μαθητών Ρομά που φοιτούν στην πρωτοβάθμια (δημοτική) εκπαίδευση της Ελλάδας. Το κενό αυτό καλείται να καλύψει η παρούσα ερευνητική εργασία, η οποία επιχειρεί να εξετάσει εάν μία νέα διδακτική πρακτική βασισμένη στους πολυγραμματισμούς και στην πολυτροπικότητα θα μπορούσε να επιφέρει θετικά αποτελέσματα στις δεξιότητες παραγωγής αφηγηματικού λόγου. Πιο αναλυτικά, σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε ένα διδακτικό σενάριο σε μαθητές Ρομά που φοιτούν στην Ε' Δημοτικού προκειμένου να ελεγχθούν αν οι αφηγηματικές δεξιότητες βελτιώθηκαν και σε ποιον βαθμό. Δεδομένου, ότι οι μαθητές, ιδιαίτερα εν καιρώ πανδημίας, κρίνεται σημαντικό να είναι εξοικειωμένοι με τις νέες τεχνολογίες, το διδακτικό σενάριο επικεντρώθηκε σε ένα πολυτροπικό αφηγηματικό κείμενο, το οποίο συνδύαζε ήχο και εικόνα. Σε γενικές γραμμές η χρήση πολυτροπικών κειμένων δύναται να βοηθήσει τους ευάλωτους μαθητές να πολλαπλασιάσουν τις στρατηγικές γλωσσικής εκμάθησης και παραγωγής αφηγηματικού λόγου (Kress & van Leeuwen, 2010).

2. Θεωρητικό πλαίσιο

Με τον όρο «πολυγραμματισμοί» νοείται η αξιοποίηση οπτικοακουστικού υλικού και πολυτροπικών μέσων (π.χ. διαγράμματα) για την ανάπτυξη δεξιοτήτων γραμματισμού, αναγνωρίζοντας την ύπαρξη διαφορετικών κουλτουρών και κοινωνικών πλαισίων (Kulju et al., 2018). Αυτός ο ορισμός υποδηλώνει ότι βασικά στοιχεία των πολυγραμματισμών είναι η πολυτροπικότητα (multimodality) και η πολιτιστική ποικιλομορφία (cultural diversity) (Kalantzis & Cope, 2012). Συγχρόνως, ο σχεδιασμός (design) της διδασκαλίας θεωρείται εξίσου σημαντικό στοιχείο, το οποίο συντελεί στην ανάπτυξη διάφορων δεξιοτήτων πολυγραμματισμού, όπως είναι η κατανόηση και παραγωγή νοημάτων, η ανάγνωση, η αφήγηση και η σύνθεση κειμένων (Hesterman, 2011· Ranker, 2007). Για την εκμάθηση των εν λόγω δεξιοτήτων χρησιμοποιούνται διάφορες τεχνικές και τρόποι επικοινωνίας (Kress, 2010).

Σε γενικές γραμμές, υφίστανται τέσσερις διαστάσεις για την παιδαγωγική των πολυγραμματισμών. Εκείνες αφορούν τη τοποθετημένη πρακτική (situated practice), την ανοικτή διδασκαλία (overt instruction), την κριτική πλαισίωση (critical framing) και τη μετασχηματισμένη πρακτική (transformed practice) (Kim et al., 2021· Warner & Dupuy, 2017). Αυτές οι διαστάσεις, κατά τους Cope & Kalantzis (2009), βασίζονται στα βιώματα (experiencing), την εννοιοποίηση (conceptualizing), την ανάλυση (analyzing) και την εφαρμογή (applying).

Συμπερασματικά, η παιδαγωγική των πολυγραμματισμών περιλαμβάνει κειμενικά είδη και πρακτικές που έχουν νόημα για τους μαθητές και δημιουργούν αφορμές για κριτική προσέγγιση (Kim et al., 2021). Η διδασκαλία συνεπώς ξεφεύγει από τη δασκαλοκεντρική προσέγγιση και τίθεται υπέρ της μαθητοκεντρικής προσέγγισης. Άρα, μέσα από αυτή τη διαδικασία, δημιουργούνται οι προϋποθέσεις για την έναρξη του πολιτισμικού διαλόγου και τα παιδιά που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν σε ένα άλλου είδους διάλογο που επιτρέπει στους μαθητές να έχουν πρόσβαση στο κοινωνικό γίγνεσθαι (Boche, 2014).

2.1. *Αφήγηση*

Η αφήγηση αποτελεί το δημοφιλέστερο κειμενικό είδος στη βιβλιογραφία που διαθέτει συγκεκριμένη δομή, περιεχόμενο και ύφος (Clark & Medina, 2000). Εξίσου κυρίαρχη θέση διαθέτει στον κλάδο της εκπαίδευσης, δεδομένου ότι διδάσκεται συστηματικά εντός σχολικής τάξης (Ματσαγγούρας, 2004). Σε γενικές γραμμές, εξυπηρετεί διάφορους σκοπούς, όπως ψυχαγωγικούς, κοινωνικούς, πολιτικούς και πολιτισμικούς, ενώ συγχρόνως συνυπάρχει με τα υπόλοιπα κειμενικά είδη στον λόγο (Knapp & Watkins, 2005).

Οι δεξιότητες που αναπτύσσονται με τη βοήθεια των αφηγηματικών κειμένων αφορούν τη δομή της αφήγησης (knowledge about narrative structure), τη γραμματική και το συντακτικό (γλωσσικές γνώσεις, linguistic knowledge), το περιεχόμενο (contextual knowledge), τη συνεκτικότητα (coherence) και συνοχή (cohesion knowledge), την αναδιήγηση και την παραγωγή παραδειγμάτων (retelling and production paradigms) (Lever & Senechal, 2011). Στην πραγματικότητα, η δομή της αφήγησης είναι ισοδύναμη με την ουσία ή το κεντρικό νόημα της ιστορίας (Mandler, 1984).

Σχετικά με την ανάπτυξη αφηγηματικών δεξιοτήτων σε παιδιά με διαφορετικό πολιτισμικό ή/και γλωσσικό υπόβαθρο, υφίστανται έρευνες που υποστηρίζουν ότι η κατανόηση και παραγωγή αφηγηματικών κειμένων εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την κουλτούρα (culture) (Gamez et al., 2016).

2.2. *Εκπαίδευση Μαθητών Ρομά και Ζητήματα Γραμματισμού*

Οι Ρομά αποτελούν νομάδες που ζουν διάσπαρτα σε διάφορες χώρες, διατηρώντας αναλλοίωτα τα πολιτισμικά και γλωσσικά χαρακτηριστικά τους (Smith, 1997). Αν και διατηρούν την πλούσια πολιτισμική τους ταυτότητα, καταφέρνουν να ενσωματώσουν στην καθημερινότητά τους τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της χώρας παραμονής τους (Kalpazidou et al., 2020). Παρόλα αυτά, αντιμετωπίζουν έντονα τις διακρίσεις, την περιθωριοποίηση και τον κοινωνικό αποκλεισμό σε καθημερινό επίπεδο.

Όσον αφορά την εκπαίδευση των παιδιών Ρομά, η πλειονότητα δεν φοιτά στην προσχολική αγωγή, ενώ το ποσοστό πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου είναι αρκετά υψηλό (Strataki & Petrogiannis, 2021). Συγκεκριμένα, σχετική μελέτη που διεξήχθη σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες, συμπεριλαμβανομένης της Ελλάδας, ανέφερε ότι μόνο το 69% των παιδιών Ρομά φοιτά στην υποχρεωτική εκπαίδευση (FRA, 2016). Επίσης, το 21% των νέων ηλικίας 15-17 ετών ήταν εγγεγραμμένοι στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ενώ μόλις το 3% των νέων ηλικίας 18-24 ετών ήταν εγγεγραμμένοι στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Σε εγχώριο επίπεδο κατά καιρούς έχουν υλοποιηθεί προγράμματα ένταξης των μαθητών Ρομά στο εκπαιδευτικό σύστημα, το οποία όμως δεν επέφεραν τα αναμενόμενα αποτελέσματα (Kiprianos et al., 2012).

Σε γενικές γραμμές, η γλώσσα των Ρομά, δίνει έμφαση μόνο στον προφορικό λόγο και όχι στον γραπτό, με αποτέλεσμα η ανάδυση του γραμματισμού σε παιδιά Ρομά να μπορεί να επιτευχθεί μόνο με τη φοίτηση τους στο σχολείο και καλλιεργώντας, βέβαια, τις απαραίτητες δεξιότητες (Smith, 1997).

3. Μεθοδολογία Έρευνας

Κεντρικοί στόχοι της διδασκαλίας των μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι η συνειδητοποίηση της ύπαρξης διαφορετικής δομής ανά κειμενικό είδος και η ανάπτυξη πολύπλευρων ικανοτήτων γραμματισμού (Fterniati, 2010). Οι εν λόγω στόχοι σε συνδυασμό με την εξέλιξη των νέων τεχνολογιών μπορούν να επιτευχθούν μέσα από την υλοποίηση διδακτικών σεναρίων που αξιοποιούν τα πολυτροπικά μέσα και τις αρχές των πολυγραμματισμών. Το ερευνητικό ερώτημα που τίθεται προς απάντηση είναι το ακόλουθο:

Υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές πριν (pre-test) και μετά (post-test) την υλοποίηση της διδακτικής παρέμβασης:

- ως προς τις αφηγηματικές δεξιότητες γενικά
- και ειδικότερα:
- ως προς τη συνοχή της αφήγησης
- ως προς τον σχολιασμό – αξιολόγηση πράξεων / καταστάσεων και προσώπων / ηρώων
- ως προς τη γραμματικότητα – αποδεκτότητα
- ως προς τον εντοπισμό του κειμενικού είδους και αν αυτό ανταποκρίνεται στα ζητούμενα πριν (pre-test) και μετά (post-test) την υλοποίηση της διδακτικής παρέμβασης;

Συγκεκριμένα, αξιολογούνται οι αφηγηματικές δεξιότητες των μαθητών Ρομά που φοιτούν στη δημοτική εκπαίδευση πριν από την εφαρμογή του πειραματικού διδακτικού σεναρίου και μετά την υλοποίησή του ελέγχοντας την ύπαρξη πιθανών διαφορών. Το διδακτικό σενάριο υλοποιήθηκε με τη χρήση πολυτροπικών μέσων δεδομένου ότι εκείνα μπορούν να βοηθήσουν τους ευάλωτους μαθητές να πολλαπλασιάσουν τις στρατηγικές γλωσσικής εκμάθησης και παραγωγής αφηγηματικού λόγου (Kress & van Leeuwen, 2010). Εν ολίγοις, πρόκειται για μια πειραματική έρευνα, σύμφωνα με την οποία γίνεται παρέμβαση και τροποποίηση των συνθηκών, σε αντίθεση με την περιγραφική, όπου ο ερευνητής επικεντρώνεται στη μελέτη του αντικειμένου, όπως αυτό εξελίσσεται σε κανονικές συνθήκες (Campbell et al., 1963). Με άλλα λόγια, αναλύεται η αιτιώδης σχέση μεταξύ της διδακτικής παρέμβασης (ανεξάρτητη μεταβλητή) και του αποτελέσματος (εξαρτημένη μεταβλητή) που επιφέρει. Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι ο μαθητικός πληθυσμός των Ρομά που εφαρμόστηκε η διδακτική παρέμβαση αποτελεί την πειραματική ομάδα, ενώ ομάδα ελέγχου δεν αξιοποιήθηκε στην παρούσα περίπτωση.

Στην περίπτωση της παρούσας έρευνας διενεργήθηκε δειγματοληψία ευκολίας (convenience sampling), αφού οι συμμετέχοντες επιλέχθηκαν βάσει της ευκολίας πρόσβασης στον συνολικό πληθυσμό. Το δείγμα ευκολίας που συλλέχθηκε στην προκειμένη περίπτωση αφορούσε μαθητές Ρομά που φοιτούν στην Ε’ τάξη ενός Δημοτικού Σχολείου στον Δήμο Δυτικής Αχαΐας. Το συγκεκριμένο σχολείο χαρακτηρίζεται από έντονη παρουσία πολυπολιτισμικών μαθητών και παιδιών Ρομά, λόγω της κοντινής απόστασής του από καταυλισμούς αθίγγανων. Επίσης, στο εν λόγω σχολείο λειτουργούν Τμήματα Υποδοχής (ή αλλιώς Τμήματα ΖΕΠ – Ζώνη Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας), καθιστώντας εύκολη την προσέγγιση μαθητών Ρομά. Η διδακτική παρέμβαση διήρκησε από τον Ιανουάριο 2022 έως τον Μάρτιο 2022, ενώ ο προέλεγχος (pre-test) διεξήχθη τον μήνα Δεκέμβριο 2021. Συνολικά, η Ε’ τάξη Δημοτικού αποτελείται από 20 μαθητές Ρομά από τους οποίους οι 12 ανταποκρίθηκαν στις δραστηριότητες pre- και post-test, αφού όσοι συμμετείχαν μόνο σε μία από τις δύο δοκιμασίες δεν λήφθηκαν υπόψη στο δείγμα της πειραματικής ομάδας. Από τους 12 μαθητές που παρακολούθησαν το διδακτικό σενάριο, οι 8 ήταν κορίτσια (63%) και οι 4 αγόρια (37%).

Για τη συμμετοχή των μαθητών στην παρούσα έρευνα ζητήθηκε εγγράφως η συγκατάθεση των γονέων τους κατόπιν σχετικής ενημέρωσης αναφορικά με τους στόχους του διδακτικού σεναρίου και τη διασφάλιση του ιδιωτικού απορρήτου. Επιπλέον, για τη διεξαγωγή των δραστηριοτήτων που αφορούν τα pre- και post-test απαραίτητη ήταν η συμβολή της δασκάλας της τάξης. Με τη βοήθειά της διασφαλίστηκε η άνεση και προθυμία των μαθητών να συμμετάσχουν στη διδακτική παρέμβαση, καθώς και η ομαλή έκβασή της.

3.1. *Ερευνητικά Εργαλεία*

Το εργαλείο συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκε πριν (pre-test) και μετά (post-test) την υλοποίηση του διδακτικού σεναρίου αφορούσε μία γραπτή δοκιμασία με τη χρήση του τεστ της IEEA (Παράρτημα 1), της Διεθνούς Εταιρείας Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης (International Association for the Evaluation of Educational Achievement, τελ. Προσπ. 13/4/2010). Το συγκεκριμένο τεστ έχει αποδοθεί στην ελληνική γλώσσα και γενικότερα, έχει προσαρμοστεί στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Από αυτό πάρθηκαν τα αναλυτικά κριτήρια που αφορούν τα σημαντικά οργανωτικά χαρακτηριστικά του αφηγηματικού

κειμενικού είδους. Η επιλογή του συγκεκριμένου εργαλείου έγκειται στην εγκυρότητά του και στην αξιοπιστία του, κάτι το οποίο μπορεί να ανταποκριθεί στους στόχους της παρούσας έρευνας.

Ειδικότερα, μέσα από την ανάλυση περιεχομένου (context analysis) του κάθε κειμένου χωριστά εξετάστηκε αν αναπτύσσονται επαρκώς οι παρακάτω 5 κατηγορίες ανάλυσης που αφορούν τα οργανωτικά χαρακτηριστικά του αφηγηματικού κειμενικού είδους (Knapp & Watknins, 1994):

1. το αφηγηματικό δομικό πρότυπο (de Beaugrande & Dressler, 1981× Labov & Waletzky, 1967× VanDijk, 1980)
   - προσανατολισμός (*orientation*): πληροφορίες για τα πρόσωπα/ήρωες σε συνδυασμό με το τοπικό και το χρονικό πλαίσιο δράσης
   - εξέλιξη της δράσης (*complicating action*): επαρκής πλοκή/ανάπτυξη της δράσης και των χαρακτήρων
   - κλείσιμο/κατάληξη (*coda/resolution*):
2. το σχολιασμό (*evaluation*) πράξεων ή καταστάσεων και προσώπων-ηρώων (Κωστούλη, 1997, 2011)
3. τη συνοχή (*cohesion*) (Halliday & Hasan, 1976) χρήση χρονικών και αιτιακών δεικτών, παρελθοντικών χρόνων, αναφοράς
4. τη συνεκτικότητα (*coherence*) (Halliday & Hasan, 1976): καταλληλότητα για το επικοινωνιακό πλαίσιο, εστιασμός
5. γραμματικότητα και σημασιολογική αποδεκτότητα (γραμματική και συντακτική ορθότητα του κειμένου, λεξιλόγιο κτλ.).

Στη βαθμολόγηση κάθε γραπτού κειμένου ήταν αρκετά σημαντικός ο οδηγός χρήσης των κριτηρίων που παρείχε το συγκεκριμένο τεστ.

4. Βαθμός Συμφωνίας Βαθμολογητών και Έλεγχος Κατανομής

Με απώτερο σκοπό τον έλεγχο του βαθμού συμφωνίας των αξιολογήσεων των δύο βαθμολογητών (της ερευνήτριας και της δασκάλας της τάξης), υπολογίστηκε το άθροισμα των βαθμολογιών των υποκατηγοριών που διαρθρώνουν τις αφηγηματικές δεξιότητες. Σε περίπτωση άριστης επίδοσης το συνολικό σκορ διαμορφώνεται σε 100. Για τον έλεγχο πιθανών στατιστικά σημαντικών διαφορών στις αφηγηματικές δεξιότητες της πειραματικής ομάδας πριν και μετά την υλοποίηση της διδακτικής παρέμβασης, υπολογίστηκε ο μέσος όρος του αθροίσματος των σκορ που σημείωσαν οι μαθητές στις υποκατηγορίες σε επίπεδο pre- και post-test. Ύστερα, διεξήχθη ο έλεγχος κατανομής (sampling distribution) και κανονικότητας των μέσων όρων με απώτερο σκοπό την επιλογή του κατάλληλου στατιστικού κριτηρίου για την διερεύνηση του επιπέδου συμφωνίας των δύο βαθμολογητών.

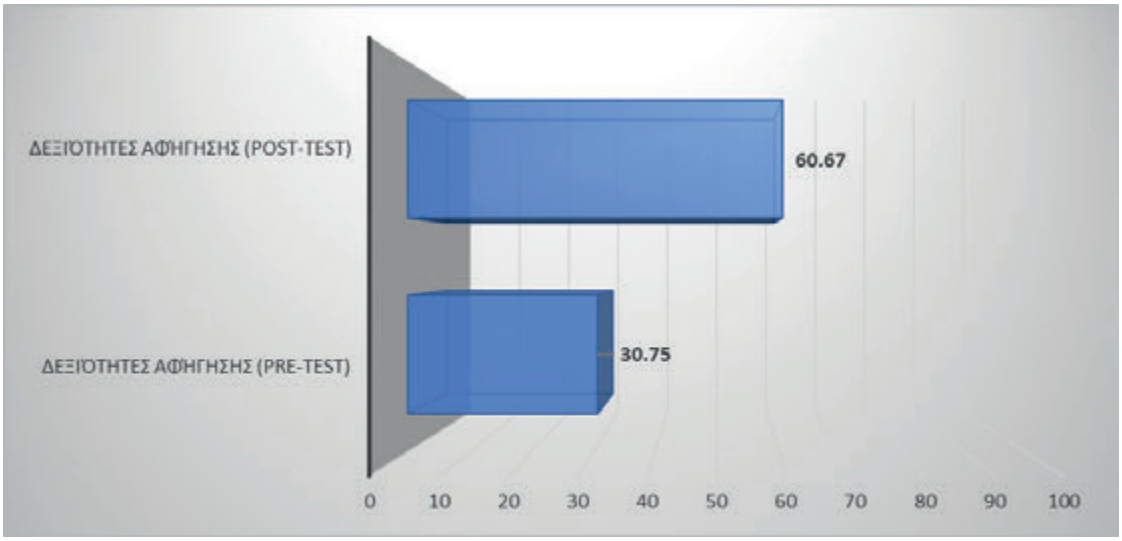
Αρχικά, τα δεδομένα ελέγχθηκαν σε περίπτωση που εμφάνιζαν ελλιπείς τιμές (missing values), όπως και ακραίες τιμές (outliers). Δεδομένου ότι δεν εντοπίστηκαν ελλείψεις στις καταχωρήσεις των βαθμολογιών δεν εξαιρέθηκε καμία παρατήρηση. Επίσης, η κανονικότητα των δεδομένων ελέγχθηκε με ειδικές αναλύσεις (normality tests), όπως είναι τα επίπεδα Skewness και Kurtosis των μεταβλητών, καθώς και με το στατιστικό τεστ Shapiro-Wilk.

4.1. *Διαφορές στη Συνολική Βαθμολογία των Αφηγηματικών Δεξιοτήτων σε Pre- και Post-Test*

Για τον έλεγχο του ερευνητικού ερωτήματος, που αναφέρεται στην ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών σε ότι αφορά τους μέσους όρους των αφηγηματικών δεξιοτήτων της πειραματικής ομάδας πριν (pre-test) και μετά (post-test) την υλοποίηση της διδακτικής παρέμβασης, διενεργήθηκε η ανάλυση με τη χρήση του στατιστικού κριτηρίου t για δύο εξαρτημένα δείγματα (paired samples t-test). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υφίστανται στατιστικά σημαντικές διαφορές στις αφηγηματικές δεξιότητες των Ρομά

μαθητών του δείγματος πριν και μετά την υλοποίηση του διδακτικού σεναρίου [t (12) = -11.10, p = 0.00 < 0.05]. Πιο αναλυτικά, ο μέσος όρος των δύο αξιολογήσεων φανερώνει ότι οι μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα συγκέντρωσαν αρκετά πιο υψηλή βαθμολογία μετά την εφαρμογή της διδακτικής μεθόδου, αφού το συνολικό σκορ τους αυξήθηκε κατά 29.92. Ο μέσος όρος της βαθμολογίας του pre-test ήταν ΜΟ = 30.75/100 με τυπική απόκλιση s = 7.64, ενώ του post-test ήταν ΜΟ = 60.67/100 με τυπική απόκλιση s = 13.03. Δηλαδή, η συνολική βαθμολογία που σημείωσαν στις αφηγηματικές δεξιότητες σχεδόν διπλασιάστηκε μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης, φανερώνοντας την υψηλή επιτυχία της. Ο Πίνακας 4.1 και το Διάγραμμα 4.1 παρουσιάζουν τα αποτελέσματα της paired samples t-test σε ότι αφορά το συνολικό σκορ της πειραματικής ομάδας στις δεξιότητες αφήγησης σε επίπεδο pre- και post-test.

Διάγραμμα 4.1: Μέσοι Όροι Αφηγηματικών Δεξιοτήτων σε Pre- και Post-Test



Πίνακας 4.1: Διαφορές στους Μέσους Όρους των Αφηγηματικών Δεξιοτήτων σε Pre- και Post-Test

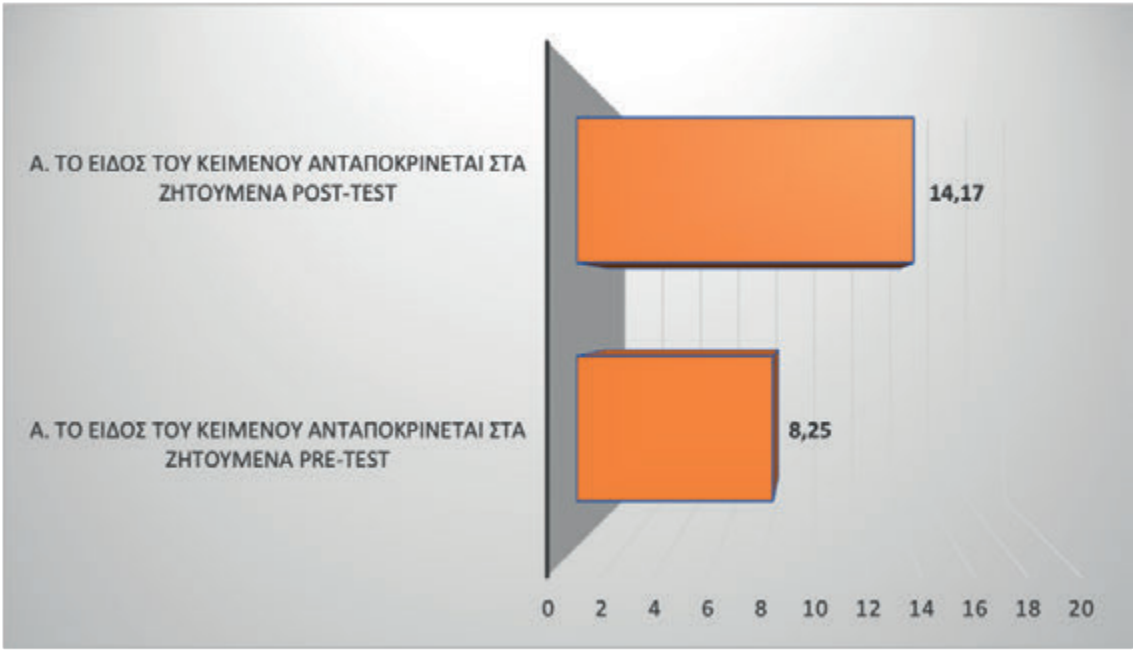
Paired Samples t-test /Αφηγηματικές Δεξιότητες						
	Μέσος Όρος Διαφοράς (pre- και post-test)	Τυπική Απόκλιση	Μέσο Τυπικό Σφάλμα	t	Df	Sig. (p)
Pre- και Post-Test	-29.92	9.34	2.70	-11.10	12	0.00

4.2. *Διαφορές στις Βαθμολογίες των Επιμέρους Αφηγηματικών Δεξιοτήτων σε Pre- και Post-Test*

Για την πληρέστερη απάντηση του ερευνητικού ερωτήματος, κρίθηκε απαραίτητη η στατιστική ανάλυση των επιμέρους αφηγηματικών δεξιοτήτων. Σύμφωνα με τα όσα προαναφέρθηκαν στο κεφάλαιο της ερευνητικής μεθοδολογίας, οι δεξιότητες αφήγησης αποτελούνται από το άθροισμα πέντε υποκατηγοριών: α) το είδος του κειμένου ανταποκρίνεται στα ζητούμενα, β) αφήγηση του επεισοδίου, γ) συνοχή – έλεγχος των κατάλληλων γλωσσικών μηχανισμών, δ) σχολιασμός – αξιολόγηση πράξεων/καταστάσεων και προσώπων/ηρώων, ε) γραμματικότητα – αποδεκτότητα.

Σε ότι αφορά την πρώτη υποκατηγορία, δηλαδή το είδος του κειμένου και αν αυτό ανταποκρίνεται στα ζητούμενα της δοκιμασίας, υπολογίστηκε η συνολική επίδοση των μαθητών με άριστα το 20. Στη συνέχεια, αφού το επίπεδο συμφωνίας βρέθηκε να είναι μεγαλύτερο του 90% μεταξύ των δύο βαθμολογητών, ακολούθησε η στατιστική ανάλυση με τη χρήση του κριτηρίου t για δύο εξαρτημένα δείγματα (paired samples t-test). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στη βαθμολογία των Ρομά μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα αναφορικά με την ικανότητα παραγωγής αφηγηματικού κειμένου και αναγνώρισης του κειμενικού είδος πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση [t (12) = -9.92, p = 0.00 < 0.05]. Ο μέσος όρος των δύο αξιολογήσεων φανερώνει ότι η πειραματική ομάδα συγκέντρωσε σημαντικά υψηλότερη βαθμολογία κατά 5.92 μετά την εφαρμογή της διδακτικής μεθόδου. Ο μέσος όρος της βαθμολογίας του pre-test ήταν ΜΟ = 8.25/20 με τυπική απόκλιση s = 3.02, ενώ του post-test ήταν ΜΟ = 14.17/20 με τυπική απόκλιση s = 3.61. Το Διάγραμμα 4.2 και ο Πίνακας 4.2 που ακολουθούν παρουσιάζουν τα προαναφερόμενα.

Διάγραμμα 4.2: Μέσοι Όροι Ικανότητας Αναγνώρισης Κειμενικού Είδους σε Pre- και Post-Test



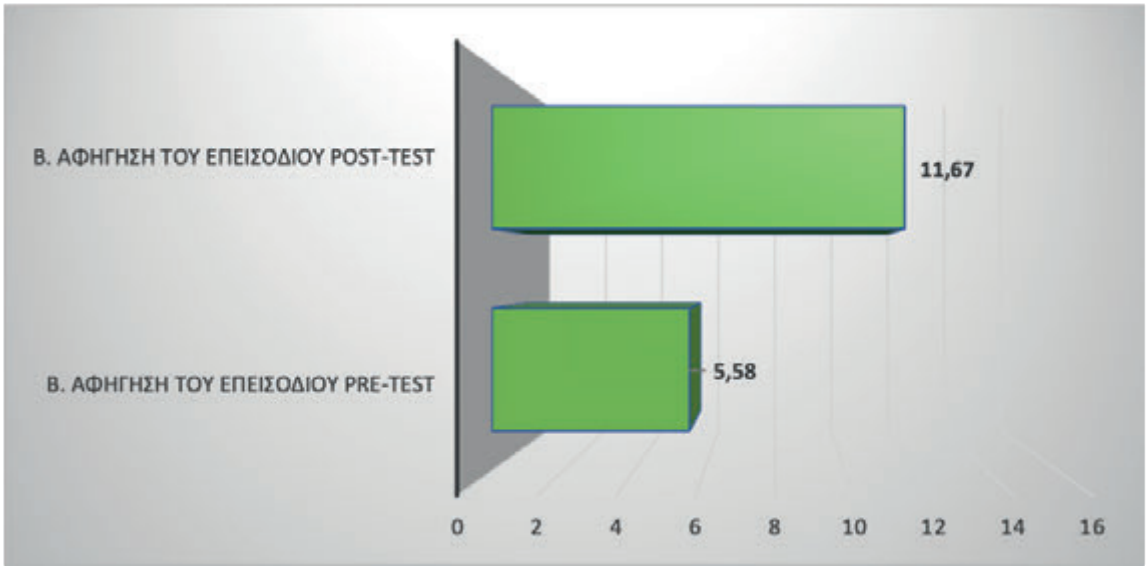
Πίνακας 4.2: Διαφορές στους Μέσους Όρους Ικανότητας Αναγνώρισης Κειμενικού Είδους σε Pre- και Post-Test

Paired Samples t-test / Το είδος του κειμένου ανταποκρίνεται στα ζητούμενα						
	Μέσος Όρος Διαφοράς (pre- και post-test)	Τυπική Απόκλιση	Μέσο Τυπικό Σφάλμα	t	Df	Sig. (p)
Pre- και Post-Test	-5.92	2.07	0.60	-9.92	12	0.00

Σχετικά με τη δεύτερη υποκατηγορία των αφηγηματικών δεξιοτήτων, δηλαδή της αφήγησης του επεισοδίου, υπολογίστηκαν οι βαθμολογίες που σημείωσαν οι Ρομά μαθητές του δείγματος στις 6 επιμέρους δραστηριότητες τόσο στην pre- όσο και στην post-test γραπτή δοκιμασία. Σε περίπτωση άριστης επίδο-

σης, το άθροισμα ισοδυναμεί με 16. Δεδομένης της ύπαρξης επιπέδου συμφωνίας μεγαλύτερου του 90% μεταξύ των δύο βαθμολογητών, εξίσου διεξήχθη η στατιστική ανάλυση με τη χρήση του κριτηρίου t για δύο εξαρτημένα δείγματα (paired samples t-test). Τα ευρήματα φανέρωσαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην ικανότητα της αφήγησης του επεισοδίου πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση [t (12) = -6.89, p = 0.00 < 0.05]. Ο μέσος όρος των δύο αξιολογήσεων αποδεικνύει ότι η πειραματική ομάδα συγκέντρωσε σημαντικά υψηλότερη βαθμολογία μετά την εφαρμογή του διδακτικού σεναρίου. Συγκεκριμένα, η επίδοση των Ρομά μαθητών σε ότι αφορά την ικανότητα υιοθέτησης της σωστής οπτικής γωνίας του υποκειμένου, της αφήγησης σε α' πρόσωπο ενικού αριθμού και της υπερδομής της αφήγησης (π.χ. εξέλιξη δράσης, τέλος, κλείσιμο/κατάληξη) σχεδόν διπλασιάστηκε (ΜΟ διαφοράς = 6.08) μετά την παρέμβαση. Ο μέσος όρος της βαθμολογίας του pre-test ήταν ΜΟ = 5.58/16 με τυπική απόκλιση s = 2.88, ενώ του post-test ήταν ΜΟ = 11.67/16 με τυπική απόκλιση s = 3.03. Το Διάγραμμα 4.3 και ο Πίνακας 4.3 παρουσιάζουν τα αποτελέσματα της παραπάνω ανάλυσης paired samples t-test.

Διάγραμμα 4.3: Μέσοι Όροι Ικανότητας Αφήγησης του Επεισοδίου σε Pre- και Post-Test



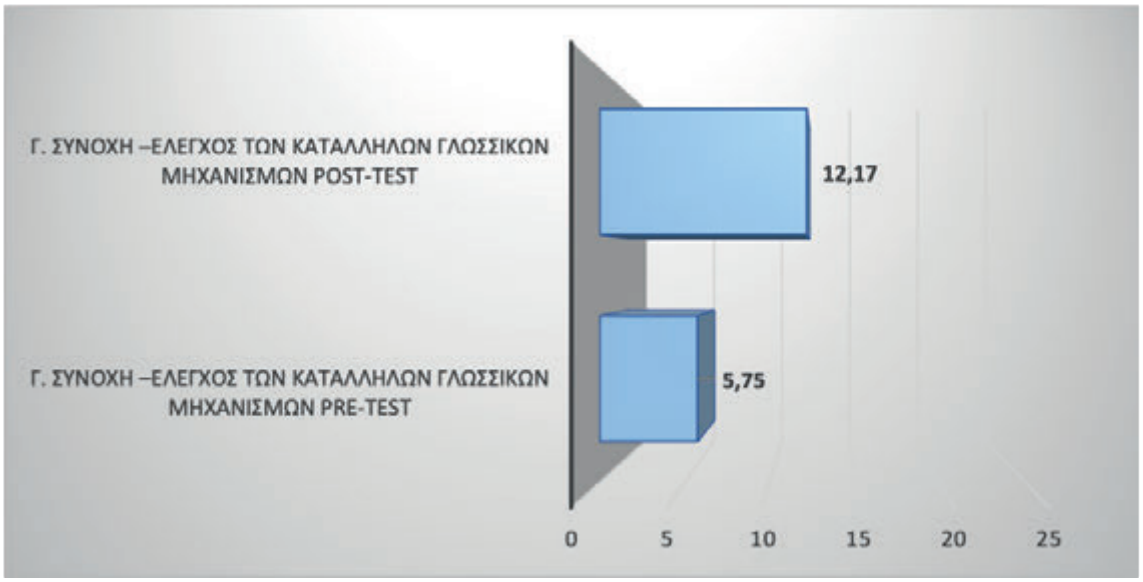
Πίνακας 4.3: Διαφορές στους Μέσους Όρους Ικανότητας Αφήγησης του Επεισοδίου σε Pre- και Post-Test

Paired Samples t-test / Αφήγηση του επεισοδίου						
	Μέσος Όρος Διαφοράς (pre- και post-test)	Τυπική Απόκλιση	Μέσο Τυπικό Σφάλμα	t	Df	Sig. (p)
Pre- και Post-Test	-6.08	3.06	0.88	-6.89	12	0.00

Αναφορικά με την τρίτη υποκατηγορία των αφηγηματικών δεξιοτήτων, που αναφέρεται στη συνοχή – έλεγχο των κατάλληλων γλωσσικών μηχανισμών, διενεργήθηκε ανάλυση με τη χρήση του στατιστικού κριτηρίου t για δύο εξαρτημένα δείγματα (paired sample t-tests). Η συγκεκριμένη ανάλυση διεξήχθη στο άθροισμα των βαθμολογιών που σημείωσαν οι μαθητές στις 7 δραστηριότητες της ικανότητας της συνοχής, με άριστα το 27. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στη χρήση ποικίλων παρελθοντικών χρόνων, ιστορικού ενεστώτα, δευτερευουσών προτάσεων, χρονικών δεικτών,

αιτιακών δεικτών, συνοχής μέσω αναφοράς, καθώς και στη συνολική κειμενική συνοχή της πειραματικής ομάδας πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση [t (12) = -9.15, p = 0.00 < 0.05]. Ο μέσος όρος των δύο αξιολογήσεων δηλώνει ότι οι Ρομά μαθητές του δείγματος συγκέντρωσαν σημαντικά υψηλότερη βαθμολογία (σχεδόν διπλάσια) στην ικανότητα της συνοχής μετά την εφαρμογή της διδακτικής μεθόδου. Ο μέσος όρος της βαθμολογίας του pre-test ήταν ΜΟ = 5.75/27 με τυπική απόκλιση s = 1.49, ενώ του post-test ανήλθε σε ΜΟ = 12.17/27 με τυπική απόκλιση s = 2.76. Αν και εντοπίστηκε σημαντική βελτίωση στην επίδοση των Ρομά μαθητών στην ικανότητα της συνοχής, ωστόσο εξακολουθεί να κυμαίνεται σε πολύ χαμηλά επίπεδα (κάτω της βάσης – πολύ χαμηλότερα από το άριστο επίπεδο που ανέρχεται σε 27). Το Διάγραμμα 4.4 και ο Πίνακας 4.4 που ακολουθούν παρουσιάζουν τα αποτελέσματα της ανάλυσης.

Διάγραμμα 4.4: Μέσοι Όροι Ικανότητας Συνοχής σε Pre- και Post-Test



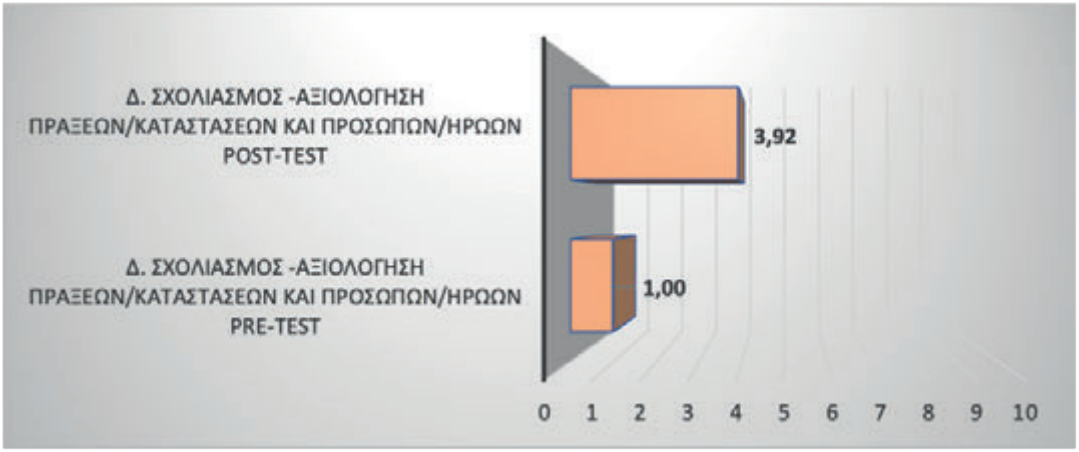
Πίνακας 4.4: Διαφορές στους Μέσους Όρους Ικανότητας Συνοχής σε Pre- και Post-Test

Paired Samples t-test / Συνοχή – έλεγχος των κατάλληλων γλωσσικών μηχανισμών						
	Μέσος Όρος Διαφοράς (pre- και post-test)	Τυπική Απόκλιση	Μέσο Τυπικό Σφάλμα	t	Df	Sig. (p)
Pre- και Post-Test	-6.42	2.43	0.70	-9.15	12	0.00

Σχετικά με την τέταρτη υποκατηγορία των αφηγηματικών δεξιοτήτων, που αφορά τον σχολιασμό – αξιολόγηση πράξεων/καταστάσεων και προσώπων/ηρώων, υπολογίστηκε το άθροισμα των βαθμολογιών σε 2 δραστηριότητες με μέγιστη βαθμολογία το 10. Για την διερεύνηση της ύπαρξης στατιστικά σημαντικών διαφορών στους μέσους όρους σε pre- και post-test επίπεδο, διεξήχθη ανάλυση paired samples t-test. Τα ευρήματα επιβεβαίωσαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών στην ικανότητα του σχολιασμού – αξιολόγησης πράξεων/καταστάσεων και προσώπων/ηρώων της πειραματικής ομάδας πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση [t (12) = -8.68, p = 0.00 < 0.05]. Ο μέσος όρος των αξιολογήσεων σε pre- και post-test δηλώνει ότι οι Ρομά μαθητές της πειραματικής ομάδας συγκέντρωσαν σημαντικά υψηλότερη βαθμολογία στην ικανότητα σχολιασμού πράξεων ή καταστάσεων και προσώπων-ηρώων και χρήσης τρο-

πικών και χρονικών επιρρημάτων σε συνδυασμό με τις αναφορικές προτάσεις μετά την εφαρμογή της διδακτικής μεθόδου. Συγκεκριμένα, η ικανότητα σχολιασμού βελτιώθηκε κατά 2.92 μετά την ολοκλήρωση του διδακτικού σεναρίου. Παρόλα αυτά, υφίστανται περιθώρια περαιτέρω βελτίωσης ακόμα και μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης λόγω της χαμηλής επίδοσης (ΜΟ = 3.92) συγκριτικά με το άριστα που ανέρχεται στο 10. Ο μέσος όρος της βαθμολογίας του pre-test ήταν ΜΟ = 1.00/10 με τυπική απόκλιση s = 0.85, ενώ του post-test ανήλθε σε ΜΟ = 3.92/10 με τυπική απόκλιση s = 1.38. Το Διάγραμμα 4.5 και ο Πίνακας 4.5 παρουσιάζουν τα προαναφερόμενα.

Διάγραμμα 4.5: Μέσοι Όροι Ικανότητας Σχολιασμού σε Pre- και Post-Test

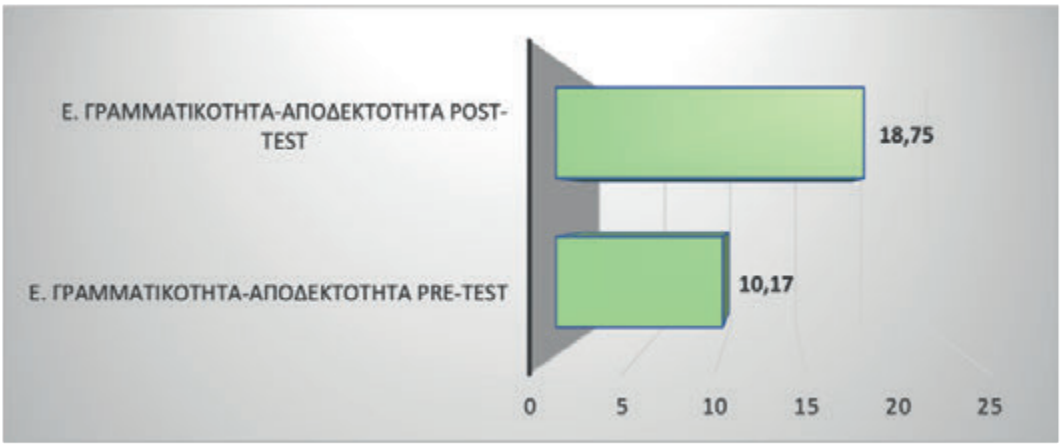


Πίνακας 4.5: Διαφορές στους Μέσους Όρους Ικανότητας Σχολιασμού σε Pre- και Post-Test

Paired Samples t-test / Σχολιασμός – αξιολόγηση πράξεων/καταστάσεων και προσώπων/ηρώων						
	Μέσος Όρος Διαφοράς (pre- και post-test)	Τυπική Απόκλιση	Μέσο Τυπικό Σφάλμα	t	Df	Sig. (p)
Pre- και Post-Test	-2.92	1.17	0.34	-8.68	12	0.00

Τέλος, για την πέμπτη υποκατηγορία των αφηγηματικών δεξιοτήτων, που αφορά την γραμματικότητα – αποδεκτότητα, υπολογίστηκε το άθροισμα των βαθμολογιών σε 7 δραστηριότητες με μέγιστη βαθμολογία το 26. Η ανάλυση των δεδομένων με τη χρήση του στατιστικού κριτηρίου t για δύο εξαρτημένα δείγματα (paired samples t-test) έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην ικανότητα γραμματικής, συντακτικού, ορθογραφίας, λεξιλογίου, σημασιολογίας, διαχωρισμού θεματικών ενοτήτων, παρουσίασης-εικόνας και αναγνωσιμότητας γραπτού της πειραματικής ομάδας πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση [t (12) = -9.72, p = 0.00 < 0.05]. Ο μέσος όρος των δύο αξιολογήσεων δηλώνει ότι οι Ρομά μαθητές του δείγματος συγκέντρωσαν σημαντικά υψηλότερη βαθμολογία, σχεδόν διπλάσια, στην ικανότητα της γραμματικότητας - αποδεκτότητας μετά την εφαρμογή της διδακτικής μεθόδου. Ο μέσος όρος της βαθμολογίας του pre-test ήταν ΜΟ = 10.17/26 με τυπική απόκλιση s = 3.59, ενώ του post-test ανήλθε σε ΜΟ = 18.75/26 με τυπική απόκλιση s = 3.52 (Βλέπε Διάγραμμα 4.6 και Πίνακα 4.6).

Διάγραμμα 4.6: Μέσοι Όροι Ικανότητας Γραμματικότητας – Αποδεκτότητας σε Pre- και Post-Test



Πίνακας 4.6: Διαφορές στους Μέσους Όρους Ικανότητας Γραμματικότητας – Αποδεκτότητας σε Pre- και Post-Test

Paired Samples t-test / Γραμματικότητα-Αποδεκτότητα						
	Μέσος Όρος Διαφοράς (pre- και post-test)	Τυπική Απόκλιση	Μέσο Τυπικό Σφάλμα	t	Df	Sig. (p)
Pre- και Post-Test	-8.58	3.06	0.88	-9.72	12	0.00

Συμπερασματικά, εντοπίστηκε ότι οι δεξιότητες της αφήγησης, όπως η ικανότητα παραγωγής αφηγηματικού κειμένου, αναγνώρισης κειμενικού είδους, αφήγησης του επεισοδίου, συνοχής – ελέγχου των κατάλληλων γλωσσικών μηχανισμών, σχολιασμού – αξιολόγησης πράξεων/καταστάσεων και προσώπων/ηρώων, καθώς και η ικανότητα γραμματικότητας – αποδεκτότητας των Ρομά μαθητών βελτιώθηκαν σημαντικά μετά την ολοκλήρωση της διδακτικής παρέμβασης. Ωστόσο, εξακολουθούν να κυμαίνονται σε πολύ χαμηλά επίπεδα φανερώνοντας σημαντικά περιθώρια βελτίωσης.

5. Συζήτηση

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι δεξιότητες αφήγησης ενισχύθηκαν σημαντικά μετά την ολοκλήρωση του διδακτικού σεναρίου, ενώ πολλές ήταν οι περιπτώσεις που οι επιδόσεις των Ρομά μαθητών διπλασιάστηκαν. Κατά την pre-test δοκιμασία εντοπίστηκαν πολλαπλά προβλήματα σε ότι αφορά την παραγωγή γραπτού αφηγηματικού λόγου, αναδεικνύοντας τις πολύπλευρες αδυναμίες των συγκεκριμένων μαθητών. Ωστόσο, με τη βοήθεια της εκπαιδευτικού της τάξης αλλά και τη χρήση των πολυτροπικών μέσων, οι περισσότερες δυσκολίες ξεπεράστηκαν και ενισχύθηκε το ενδιαφέρον και η ευχαρίστηση των μαθητών κατά τη διδασκαλία. Επίσης, επαληθεύεται το γεγονός ότι η ενσωμάτωση της πολυτροπικότητας στη σχολική τάξη καθιστά τη διδασκαλία περισσότερο διασκεδαστική και συναφή με την πραγματικότητα, την καθημερινότητα και τις εμπειρίες των μαθητών (Handayani, 2018). Ακόμα, τα πολυτροπικά κείμενα υποστηρίζεται ότι διευκολύνουν την αφήγηση, την ανάγνωση και την κατανόηση, όπως εντοπίστηκε από προγενέστερες μελέτες (Δημάση & Χατζηδήμου, 2015).

Η βαθύτερη στατιστική ανάλυση των αφηγηματικών δεξιοτήτων έδειξε ότι οι περισσότεροι μαθητές μετά το πέρας της παρέμβασης ενίσχυσαν σημαντικά τις επιδόσεις τους στην παραγωγή αφηγηματικού κειμέ-

νου. Πιο αναλυτικά, κατανόησαν σε μεγάλο βαθμό τον σκοπό και γενικότερα αν το κείμενο είναι κατάλληλο για το επικοινωνιακό πλαίσιο, οι λεπτομέρειες ήταν οργανωμένες σε ευδιάκριτο σχέδιο, η ιστορία αναπτύχθηκε επαρκώς, με σαφήνεια, χωρίς παρεκβάσεις και με λογική σύνδεση των μερών, ενώ δόθηκαν και οι απαραίτητες πληροφορίες. Επίσης, εντοπίστηκε σημαντική βελτίωση στην ικανότητα αφήγησης του επεισοδίου μετά την διδακτική παρέμβαση. Συγκεκριμένα, αποτυπώθηκε ορθότερα η οπτική γωνία του αφηγηματικού υποκειμένου, η αφήγηση σε πολλές περιπτώσεις έγινε με τη χρήση α' προσώπου ενικού αριθμού και η υπερδομή της αφήγησης βελτιώθηκε αρκετά. Πολλές ήταν οι περιπτώσεις μαθητών που ανέπτυξαν τον προσανατολισμό αποτελεσματικά, δίνοντας πληροφορίες για τα πρόσωπα, το χώρο και τον χρόνο. Επιπλέον, αναπτύχθηκε ορθά η εξέλιξη της δράσης κάνοντας αναφορές στο γεγονός που ανατρέπει την αρχική κατάσταση, την πλοκή/ανάπτυξη της δράσης (εσωτερική-εξωτερική δράση προσώπων), την κορύφωση και τη λύση/τέλος του επεισοδίου. Ακόμα, οι περισσότεροι Ρομά μαθητές του δείγματος μετά την εφαρμογή του διδακτικού σεναρίου ανέπτυξαν ιστορίες που περιλάμβαναν κλείσιμο/κατάληξη.

Η ικανότητα της συνοχής εξίσου ενισχύθηκε σημαντικά μετά την παρέμβαση. Αναλυτικότεροι, πολλοί ήταν οι μαθητές που χρησιμοποίησαν ποικιλία παρελθοντικών χρόνων, ιστορικό ενεστώτα και δευτερεύουσες προτάσεις, όπως βουλητικές και πλάγιες ερωτηματικές. Συγχρόνως, αξιοποιήθηκαν επαρκείς χρονικοί και αιτιακοί δείκτες, αλλά και μηχανισμοί που θεμελιώνουν συνοχή μέσω αναφοράς στα πρόσωπα (π.χ. προσωπικές αντωνυμίες) και τους χώρους (π.χ. εδώ, εκεί). Παράλληλα, βελτιώθηκε ο σχολιασμός πράξεων ή καταστάσεων και προσώπων-ηρώων. Εξίσου εντοπίστηκε σημαντική ενίσχυση στην ικανότητα της γραμματικότητας – αποδεκτότητας.

5.1. *Περιορισμοί έρευνας*

Η έρευνα που διεξήχθη στην παρούσα εργασία χαρακτηρίζεται από μια σειρά από περιορισμούς που πρέπει να αναγνωριστούν. Αναλυτικότερα, η διδακτική παρέμβαση διενεργήθηκε σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα, τρεις μήνες, και αφορούσε την περίοδο Ιανουάριο - Μάρτιο 2022, ενώ ο προέλεγχος διεξήχθη προγενέστερα. Ως εκ τούτου, δεν εξετάστηκαν τυχόν διαφορές / τροποποιήσεις στις αφηγηματικές δεξιότητες των Ρομά μαθητών μακροπρόθεσμα, δηλαδή μετά το πέρασμα αρκετών μηνών.

Ακόμα, αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι η έρευνα επικεντρώθηκε στις αξιολογήσεις δύο βαθμολογητών, της ερευνήτριας και της εκπαιδευτικού της τάξης, σε ότι αφορά τις επιδόσεις των Ρομά μαθητών σε δραστηριότητες παραγωγής αφηγηματικού λόγου πριν και μετά την υλοποίηση της παρέμβασης. Επομένως, τα συμπεράσματα αφορούν αποκλειστικά την περίπτωση του συγκεκριμένου δείγματος και τις αφηγηματικές δεξιότητες, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη άλλες πολιτισμικές ομάδες ή δεξιότητες (π.χ. περιγραφής). Επιπλέον, η μελέτη επικεντρώθηκε στην περίπτωση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και συγκεκριμένα σε μαθητές Ρομά Ε' τάξης ενός Δημοτικού Σχολείου στον Δήμο Δυτικής Αχαΐας. Επομένως, καλό θα ήταν να αποφεύγονται οποιεσδήποτε γενικεύσεις για όλους τους μαθητές, τις εκπαιδευτικές βαθμίδες και τις γεωγραφικές περιοχές.

Σε αυτό το σημείο, αξίζει να υπογραμμιστεί ότι η έρευνα αφορούσε αποκλειστικά το δημόσιο τομέα της εκπαίδευσης και συνεπώς δεν μπορούν τα συμπεράσματα να γενικευτούν στον ιδιωτικό εκπαιδευτικό κλάδο. Επίσης, η αξιοποίηση ευκαιριακού δείγματος οδήγησε στην εμφάνιση προβλημάτων αντιπροσωπευτικότητας του συνόλου του πληθυσμού. Συνεπώς, τα αποτελέσματα δεν είναι αντιπροσωπευτικά ολόκληρου του υπό εξέταση πληθυσμού, δηλαδή των Ρομά μαθητών γενικότερα (Etikan et al., 2016). Ακόμα, αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι δεν χρησιμοποιήθηκε ομάδα ελέγχου παρά μόνο πειραματική ομάδα, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να ελεγχθούν εξωγενείς παράγοντες.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

Boche, B. (2014). Multiliteracies in the Classroom: Emerging Conceptions of First-Year Teachers. *Journal of Language and Literacy Education*, *10*(1): 114-135.

Campbell, D. T., Stanley, J. C., & Gage, N. L. (1963). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Houghton, Mifflin and Company.

Clark, C., & Medina, C. (2000). How reading and writing literacy narratives affect preservice teachers' understandings of literacy, pedagogy, and multiculturalism. *Journal of Teacher Education*, *51*(1): 63-76.

Dolean, D., Tincas, I., & Damsa, C. I. (2016). Enhancing the pre-literacy skills of Roma children: The role of socio-economic status and classroom interventions in the development of phonemic awareness. *The New Educational Review*, *45*(3): 39-52.

Etikan, I., Musa, S. A., & Alkassim, R. S. (2016). Comparison of convenience sampling and purposive sampling. *American Journal of Theoretical and Applied Statistics*, *5*(1): 1-4.

Fterniati, A. (2010). Literacy Pedagogy and Multiliteracies in Greek Elementary School Language Arts. *International Journal of Learning*, *17*(3): 319-350.

Gamez, P. B., Lesaux, N. K., & Rizzo, A. A. (2016). Narrative production skills of language minority learners and their English-only classmates in early adolescence. *Applied Psycholinguistics*, *37*(4): 933-961.

Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.

Handayani, N. F. (2018). Improving English Vocabulary for Second Graders Using Pictures at SD Pangudi Luhur Jakarta. *JET (Journal of English Teaching)*, *4*(1): 37-53.

Kalantzis, M., & Cope, B. (2008). Language education and multiliteracies. In S. Mary, & N. H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of language and education* (pp. 195-211). New York: Springer.

Kalpazidou, G., Ladopoulos, D. A., & Papakonstantinou, T. (2020). Tackling Negative Representation: The Use of Storytelling As a Critical Pedagogical Tool for Positive Representation of Roma. *Critical Romani Studies*, *3*(2): 58-70.

Kim, M. S., Meng, X., & Kim, M. (2021). Technology-enhanced multiliteracies teaching towards a culturally responsive curriculum: a multiliteracies approach to ECE. *Interactive Learning Environments*, 1-13.

Kiprianos, P., Daskalaki, I. & Stamelos, G.B. (2012). Culture and the school: The degree of educational integration of Roma and Gypsies in the Peloponese region of Greece. *International Review of Education*, *58*: 675-699.

Knapp, P. & Watkins, M. (2005). *Genre, Text, Grammar*. Sydney: UNSW Press.

Kress, G., & van Leeuwen, T. (2010). Η Ανάγνωση των Εικόνων. Η Γραμματική του Οπτικού Σχεδιασμού, Αθήνα: Επίκεντρο.

Kulju, P., Kupiainen, R., Wiseman, A. M., Jyrkiäinen, A., Koskinen-Sinisalo, K. L., & Mäkinen, M. (2018). A review of multiliteracies pedagogy in primary classrooms. *Language and Literacy*, *20*(2): 80-101.

Lever, R., & Sénéchal, M. (2011). Discussing stories: On how a dialogic reading intervention improves kindergartners' oral narrative construction. *Journal of Experimental Child Psychology*, *108*(1): 1-24.

Mandler, J. M. (1984). *Stories, scripts, and scenes: Aspects of schema theory*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Smith, T. (1997). Recognising difference: The Romani «Gypsy» child socialisation and education process. *British Journal of Sociology of Education*, 18(2): 243-256.

Strataki, I., & Petrogiannis, K. (2021). Greek Roma mothers' relationship with education: aspirations and expectations regarding the educational future of their children. *Contemporary Social Science*, *16*(4): 480-493.

Warner, C., & Dupuy, B. (2018). Moving toward multiliteracies in foreign language teaching: Past and present perspectives… and beyond. *Foreign Language Annals*, *51*(1): 116-128.

Ελληνόγλωσση

Δημάση, Μ., & Χατζηδήμου Κ. (2015). Η αξιοποίηση της πολυτροπικότητας στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών. Η περίπτωση των εγχειριδίων για τη διδασκαλία της Αγγλικής και της Γαλλικής γλώσσας στην Α΄ Γυμνασίου. Στο Χατζηδήμου Δ. Χ., Μπίκος, Κ. & Ταρατόρη, Ε. (επιμ.) *Μελετήματα και ερωτήματα της Παιδαγωγικής Επιστήμης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη Εκδόσεις Α.Ε.

IEA. *International Association for the Evaluation of Educational Achievement.* http://www.iea.nl/written_composition.html τελευταία προσπέλαση 13/4/2010.

Κωστούλη, Τ. (2011). Η γλώσσα [ανάγνωση και γραφή] ως τοπικά εδρασμένη κοινωνική πρακτική: Δεδομένα από τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε παιδιά Ρομά. Στο *διεθνές συνέδριο παιδαγωγική, πολιτισμός, πρακτικές: Ο διάλογος της εκπαίδευσης*.
Ματσαγγούρας, Η. (2004). *Η σχολική τάξη. Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Άννα Φτερνιάτη,
Καθηγήτρια στο Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Εργασίας Πανεπιστημίου Πατρών στο αντικείμενο Διδακτική Γλωσσικών Μαθημάτων afterniati@upatras.gr

Θεοδωρακοπούλου Σταυρούλα,
Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Μεταπτυχιακή Ερευνήτρια στο Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Εργασίας Πανεπιστημίου Πατρών staurinatheod3@gmail.com

Η κοινοτική μουσική ως μέσο δημιουργίας νέων μορφών κοινοτήτων: Βασικές αρχές και παραδείγματα από τη διεθνή κοινότητα

Λελούδα Στάμου, Ιωάννης Λίτος

Περίληψη

Σκοπός του παρόντος άρθρου αποτελεί η παρουσίαση της κοινοτικής μουσικής πράξης ως μιας προσέγγισης που επιδιώκει τη σταδιακή μετουσίωση μιας ομάδας ανθρώπων σε «κοινότητα», μέσα από τη δημιουργική μουσική σύμπραξη και τη «φιλοξενία» του κοινοτικού συντονιστή. Τόσο η έρευνα όσο και η πράξη, παγκοσμίως, καταδεικνύουν ότι παρότι η κοινοτική μουσική εστιάζει το ενδιαφέρον της σε άτομα/ομάδες που απειλούνται ή βιώνουν κοινωνικό αποκλεισμό, η δυνατότητά της να συμβάλει στην ευζωία των ατόμων, στη βελτίωση του περιβάλλοντος όπου ζουν και στη δημιουργία υγιών συλλογικοτήτων και σχέσεων με την ευρύτερη κοινότητα, έχει άμεσες εφαρμογές όχι μόνο σε εκπαιδευτικά, αλλά και σε ευρύτερα κοινωνικά/κοινοτικά πλαίσια. Μέσα από την αποτύπωση του ιστορικού και κοινωνιολογικού πλαισίου, των θεμελιωδών αρχών και των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του κλάδου, φανερώνεται ότι η κοινοτική μουσική πράξη βρίσκεται σε αντιδιαστολή και διαφοροποιείται από τις ήδη εδραιωμένες, στον ακαδημαϊκό και καθημερινό λόγο, κοινότητες μουσικής πρακτικής. Παράλληλα, μέσα από την παρουσίαση μιας σειράς κοινοτικών μουσικών δράσεων και κομβικών ερευνητικών ευρημάτων από το διεθνή χώρο, επισημαίνεται πώς μέσω της μουσικής συνδιαλλαγής μειονεκτούντων ατόμων με άτομα που ανήκουν στην κυρίαρχη ομάδα, δύναται να προκύψουν νέες μορφές κοινοτήτων που έμπρακτα συμβάλλουν στην άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων και του κοινωνικού αποκλεισμού.

Λέξεις κλειδιά: κοινοτική μουσική, κοινότητα, κοινωνικός αποκλεισμός, κοινωνική ανισότητα, μουσική πράξη

Community music as means of creating new kinds of communities: Basic principles and paradigms around the world

Extended abstract

The purpose of this paper is to present community music as a praxis that seeks the gradual transformation of people into a community, through the creative and common music-making process and the hospitality of the community musician. Both research and practice worldwide demonstrate that community music focuses on individuals and groups who are less likely to develop their musical skills. This refers to music-making as a fundamental human right, that everyone has the ability to make, create and enjoy music, especially people who can't for a series of economic, social or political reasons. From that point of view, community music contributes to the well-being of individuals, to the improvement of the environment they live, to creation of healthy collectives and to reducing prejudices. In addition, community music puts equality, respect, social inclusion and social cohesion at the center of attention and has direct applications not only in educational, but also in wider social and community contexts. Through the presentation of the historical and sociological framework, the basic principles and characteristics of community music, it will be revealed that community music is in contrast and differs from the already established, in the academic and everyday discourse, communities of musical interest and practice. Among others, community music is all about people, places, participation, inclusion, diversity (Higgins, 2012b). It's an open call for people, an "act of hospitality" for everyone who wants to be with others and play music. Furthermore, this paper explores some well-known and well-established community music programs and actions like "Good Viberations", "Emreging Voices", "Bambini al centro" and "El Sistema". Through the important work and the beneficial results of those programs It is pointed out how through music praxis between disadvantaged people with people who belong to the dominant culture, new forms of communities can emerge that practically contribute to the mitigation of social inequalities and social exclusion.

Key words: community music, community, social exclusion, social inequality, music-making

1. Εισαγωγή

Η λέξη *κοινότητα* αποτελεί, σε ένα πρώτο επίπεδο, μια εύληπτη και οικεία έννοια (Θεοδοσίου & Καλλιμοπούλου, 2020) που αποκαλύπτει τη φυσική τάση και επιθυμία του ανθρώπου να λειτουργεί μέσα σε/από συλλογικότητες και ομάδες. Όπως υπογραμμίζει ο Γάλλος φιλόσοφος και κοινωνιολόγος Émile Durkheim (1984), μέσα από την έννοια του «συλλογικού αναβρασμού», ο άνθρωπος διαμορφώνει και ισχυροποιεί την προσωπική του ταυτότητα μέσα από τη συμμετοχή του σε ένα συλλογικό γεγονός. Η συλλογικά βιωμένη εμπειρία και η αίσθηση του «ανήκειν» σε μία συλλογικότητα είναι αυτή που θα επιτρέψει τη μετάβαση από το «εγώ» στο «εμείς», θέση που επιβεβαιώνει με το έργο του και ο αυστριακός φιλόσοφος Martin Buber, ο οποίος πιστεύει ότι το άτομο χρειάζεται το «εσύ» για να δομήσει, εν τέλει, το «εγώ» του (Feuser, 2007).

Στη μουσική πράξη αυτό μπορεί να γίνει ευκρινώς κατανοητό εάν κάποιος παρατηρήσει την αλληλεπίδραση της μητέρας με το νεογέννητο βρέφος της. Σύμφωνα με το έργο των Malloch και Trevarthen (2009), η σχέση αυτή διέπεται από μια σειρά μουσικών στοιχείων όπως ο ρυθμός, η μελωδική κίνηση, το τονικό ύψος, οι δυναμικές, η εκφραστικότητα ενώ φαίνεται να συμβαδίζει τους τυπικούς κανόνες μιας μουσικής παράστασης. Η ιδιαίτερη αυτή επικοινωνία μεταξύ μητέρας και βρέφους, η λεγόμενη «διαισθητική μητρική ομιλία» ή «επικοινωνιακή μουσικότητα», καταδεικνύει πως αυτές οι πρώιμες μουσικές συμπεριφορές στις οποίες εκτίθεται αλλά και, με τη σειρά του, μιμείται και απαντάει διαισθητικά το παιδί, λειτουργούν ως μέσο καλλιέργειας των έμφυτων ικανοτήτων του και ως τρόπο κατανόησης του κοινωνικού και πολιτισμικού περιβάλλοντος στο οποίο ζει και δραστηριοποιείται. Η συμπεριφορά, η έκφραση και η μουσική επικοινωνία θα βοηθήσει το παιδί να οργανώσει τη συμπεριφορά του, να θυμάται, να εκφράζεται και να συνδέεται με τον κόσμο και τους ανθρώπους γύρω του (Αγαλιανού, 2021).

Σταδιακά, το παιδί περνάει στη μουσική εξερεύνηση του κόσμου μέσα από διάφορους ήχους που θα ανακαλύπτει και θα δημιουργεί αλλά και μέσα από τις δυνατότητες που του προσφέρει η κίνηση του σώματος του, για να οδηγηθεί, στη συνέχεια, στην κοινότητα μέσα από τα τραγουδοπαίχνιδα και τα διάφορα ρυθμικά παιχνίδια που τραγουδά και παίζει στη γειτονιά, μόνο ή με φίλους (Αγαλιανού, 2021· Βερβέρης & Λίτος, 2020). Για να αποκτήσει ένα άτομο την ιδιότητα μέλους μιας κοινότητας, σύμφωνα με τον Jenkins (2004, σελ 112), θα πρέπει να μοιράζεται «με άλλα μέλη της μια παρόμοια αίσθηση των πραγμάτων, συμμετέχοντας σε έναν κοινό συμβολικό τομέα». Στα μουσικά συμφραζόμενα, η κοινότητα προσελκύει το ενδιαφέρον εθνομουσικολόγων, ανθρωπολόγων αλλά και μελετητών που ασχολούνται με τη δημοφιλή μουσική και τις δυνητικές διαδικτυακές μουσικές κοινότητες (Θεοδοσίου & Καλλιμοπούλου, 2020). Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μια έντονη στροφή του ενδιαφέροντος από την κοινότητα που συνδέεται με έναν γεωγραφικό τόπο εθνομουσικολογικού ενδιαφέροντος ή συσπειρώνεται γύρω από ένα συγκεκριμένο είδος μουσικής, στην κοινότητα που χρησιμοποιεί τη μουσική ως μέσο ενίσχυσης της ευζωίας των συμμετεχόντων ή επίλυσης κοινωνικών ζητημάτων, όπως των κοινωνικών ανισοτήτων και του κοινωνικού αποκλεισμού.

2. Κοινοτική μουσική: βασικές παραδοχές και θεμελιώδεις ζητήματα

Η *κοινοτική μουσική* (Community Music) αποτελεί ένα διακριτό επιστημονικό πεδίο και μια νέα τάση στο χώρο της Μουσικής Εκπαίδευσης που κεντρίζει την προσοχή ολοένα και περισσότερων ερευνητών και μουσικών. Τα διεθνή σεμινάρια και συνέδρια που διοργανώνει όπως και η ειδική επιτροπή (Community Music Activity Commission) που έχει θεσπίσει η *Διεθνής Ένωση για τη Μουσική Εκπαίδευση* (ISME) (ISME, 2022), η έκδοση του επιστημονικού περιοδικού *International Journal of Community Music* (Elliot, 2012a), η κυκλοφορία του *Oxford Handbook of Community Music* (Bartleet & Higgins, 2018) καθώς και η δημιουργία της παγκόσμιας κοινότητας *International Centre for Community Music* από το York ST John University του Ηνωμένου Βασιλείου, μαρτυρούν το έντονο ενδιαφέρον που έχει αναπτυχθεί τα τελευταία χρόνια στον

ακαδημαϊκό χώρο γύρω από την έννοια και το περιεχόμενο της κοινοτικής μουσικής. Παράλληλα, ελληνικά μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών στον τομέα της Μουσικής Παιδαγωγικής εκδηλώνουν έμπρακτα το ενδιαφέρον τους για τη φιλοσοφία και την πράξη της κοινοτικής μουσικής. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών «Μουσική και Κοινωνία» του Τμήματος Μουσικής Επιστήμης και Τέχνης του Πανεπιστημίου Μακεδονίας που απονέμει μεταπτυχιακό δίπλωμα ειδίκευσης στην κατεύθυνση: «Μουσική Εκπαίδευση και Κοινοτική Μουσική» (ΦΕΚ 3591/Β/29-08-2020).

Για να κατανοήσουμε, όμως, τι είναι η κοινοτική μουσική θα πρέπει, όπως μας παροτρύνει και η Kertz-Welzel (2016), να ανατρέξουμε στο παρελθόν και εντοπίσουμε αντίστοιχα παραδείγματα και ενέργειες. Φαίνεται πως οι αρχές και η φιλοσοφία των περισσότερων προγραμμάτων κοινοτικής μουσικής απαντώνται τον εικοστό αιώνα κατά την περίοδο της Προοδευτικής Εποχής, και πιο συγκεκριμένα, στις αρχές του 1960 έως το 1970 όπου στη Μεγάλη Βρετανία γνώρισε μεγάλη άνθιση το «Κίνημα των Κοινοτικών Τεχνών» (Community Arts Movement). Σύμφωνα με τον Higgins (2007), πρόκειται για μια από τις πολλές δράσεις ακτιβισμού που έλαβαν χώρα την περίοδο εκείνη και έρχονται στον απόηχο των συνεπειών των Παγκοσμίων Πολέμων και των μετεγκαταστάσεων των πληθυσμών στα μεγάλα αστικά κέντρα. Το «Κίνημα των Κοινοτικών Τεχνών» θεωρήθηκε ως μια εναλλακτική μορφή καλλιτεχνικής έκφρασης ενάντια στην κυρίαρχη κουλτούρα και ιδεολογία που διαμαρτυρήθηκε για τη χαλιναγώγηση της τέχνης και αμφισβήτησε το καθεστώς «της υψηλής» τέχνης για λίγους, την απόλαυση και ταύτιση της τέχνης από/με τα υψηλά οικονομικά στρώματα και την επιβολή του καλλιτέχνη ως μονάδα και ως αυθεντία (Higgins, 2007). Υποστηρίχθηκε, λοιπόν, μια πιο προσιτή και συμμετοχική προσέγγιση στη μουσική, και στις τέχνες γενικότερα, όπου θα προωθείται η αλληλεπίδραση μεταξύ των ανθρώπων, θα τονίζεται περισσότερο η διαδικασία και η καλλιτεχνική πράξη και όχι το τελικό παραγόμενο προϊόν/αποτέλεσμα (Cole, 2011), θα προσφέρεται σε όλους πρόσβαση και ίσες ευκαιρίες συμμετοχής στην τέχνη ενώ, ταυτόχρονα, θα προάγεται η κοινωνική και η πολιτισμική βελτίωση και ενδυνάμωση ατόμων και κοινοτήτων μέσω των καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων (Kertz-Welzel, 2016· Yerichuk, 2014). Οι κοινοτικές τέχνες, λοιπόν, σύμφωνα και με τον Webster (1997), γίνονται το μέσο για να πετύχουμε την αλλαγή που επιδιώκουμε είτε σε προσωπικό είτε σε κοινωνικό επίπεδο.

Ωστόσο, αποτελεί πρόκληση η διατύπωση ενός καθολικού ορισμού που θα περιγράφει και θα συνοψίζει τόσο τη θεωρητική κατεύθυνση όσο και τις πολυποίκιλες πρακτικές που εφαρμόζονται παγκοσμίως σήμερα τόσο στις κοινοτικές τέχνες όσο και στην κοινοτική μουσική. Το γεγονός αυτό οφείλεται, ενδεχομένως, στις πολλές και διαφορετικές προσεγγίσεις και οπτικές που παρατηρούνται στο χώρο, σε συνδυασμό με την πολυπλοκότητα των ίδιων των πρακτικών που εφαρμόζονται (Higgins, 2012a· Kertz-Welzel, 2016· Koopman, 2007· Veblen, 2005· 2007· Veblen & Olsson, 2002). Για την Kertz-Welzel (2016), αυτό φανερώνει μια συνειδητή επιθυμία μουσικών και ερευνητών να αποφύγουν οποιαδήποτε προσπάθεια ερμηνείας και καταγραφής μεμονωμένων στοιχείων που θα κρίνονταν ανεπαρκής να προσδιορίσουν τις «ποικίλες, περίπλοκες, πολύπλευρες και συγκεκριμένες» (Higgins, 2012a, σελ. 104) κοινοτικές μουσικές πρακτικές και εφαρμογές. Άλλωστε, η ίδια η φύση της μουσικής αποτελεί μια διαπραγματεύσιμη έννοια που μεταβάλλεται με την πάροδο του χρόνου (Κοκκίδου, 2015), όπως και η ίδια η έννοια της κοινότητας και του κοινοτικού (Bowman, 2009). Για τον λόγο αυτό, θεωρείται «πιο δόκιμο να περιγράφουμε τον τρόπο που οργανώνεται η κοινοτική μουσική ή να αφήνουμε την έννοια ανοιχτή για ατομική ερμηνεία» (Higgins, 2012a, σελ. 104).

Κάθε ερευνητής, λοιπόν, τείνει να δημιουργεί και μια προσωπική και πρωτότυπη εκδοχή της κοινοτικής μουσικής ανάλογα με την οπτική, την πρακτική και τον τρόπο που προσεγγίζει το ζήτημα. Επί παραδείγματι, ένα από τα πρώτα πορίσματα που σημειώθηκαν σε συνέδριο της ISME ήταν πως η κοινοτική μουσική αποτελεί «…κάτι περισσότερο από καθαρά μουσική» (Olseng, 1990, σελ. 59). Επιπλέον, με βάση την ανθρωπολογική έρευνα, η κοινοτική μουσική φαίνεται να εκπληρώνει την επιθυμία της μουσικής να μεταμορφώνει τις κοινωνίες και τους ανθρώπους της (Kertz-Welzel, 2016, σελ. 114) ενώ για άλλους η κοι-

νοτική μουσική «δεν αποτελεί μια συγκεκριμένη μορφή τέχνης, αλλά μια συγκεκριμένη στάση απέναντι στην τέχνη» (Braden, 1978, οπ. αν. Higgins, 2007, σελ. 27).

Για να κατανοήσουμε πληρέστερα την κοινοτική μουσική ως πράξη, οι Veblen και Olsson (2002) προτείνουν να επικεντρωθούμε σε θεμελιώδεις αρχές και αξίες που διέπουν τα προγράμματα κοινοτικής μουσικής. Ξεκινώντας από την παραδοχή ότι η κοινοτική μουσική είναι η μουσική που δημιουργείται «από ανθρώπους, με ανθρώπους και για τους ανθρώπους» (Elliot, 2012b, σελ. 22) και πως αφορά πρωτίστως «ανθρώπους που κάνουν μουσική» (Veblen & Olsson, 2002, σελ. 730), υπογραμμίζεται πως αυτοσκοπός δεν τίθεται η άρτια τεχνικά και αισθητικά απόδοση μιας μελωδίας. Η κοινοτική μουσική πράξη λειτουργεί ως μέσο και τρόπο συνεργασίας, δημιουργίας, έκφρασης και επικοινωνίας ατόμων που για κοινωνικούς, πολιτισμικούς ή οικονομικούς λόγους είναι λιγότερο πιθανό να αναπτύξουν το μουσικό τους δυναμικό. Για αυτό, η κοινωνική και προσωπική ευημερία όλων των συμμετεχόντων, η αλληλεπίδραση τους, η ισότιμη συμμετοχής τους, η διαδικασία της συνεργατικής μουσικής δημιουργίας, η προαγωγή του αισθήματος του «ανήκειν» και της κοινότητας (Cole, 2011· Koopman, 2007· Veblen, 2007· Veblen & Olsson, 2002· Veblen & Silverman, 2012) όπως και η επίτευξη ενός πιθανού εξω-μουσικού στόχου είναι εξίσου, αν όχι πιο, σημαντική από την ίδια τη μουσική μάθηση και εκπαίδευση. Παράλληλα, η κοινοτική μουσική δύναται να καλλιεργήσει τόσο την ατομική όσο και τη συλλογική ταυτότητα (Veblen, 2007), να προωθήσει τη διαπολιτισμική και διαπροσωπική αποδοχή και κατανόηση (Veblen, & Olsson, 2002) ενώ επικουρεί στην άρση προκαταλήψεων και θέτει την ισότητα, το σεβασμό, την κοινωνική ενσωμάτωση, τη συμπερίληψη και την κοινωνική συνοχή στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος. Για τον Higgins (2012b) είναι ένα μέρος όπου οι συμμετέχοντες θα αποτελούν μια κοινότητα όπου θα γίνονται αποδεκτοί χωρίς όρια και διακρίσεις, θα δημιουργούν νέες σχέσεις, θα μπορούν να «πετάνε» νέες ιδέες, να τις παρουσιάζουν ανοιχτά, χωρίς το φόβο κάποιας κριτικής, και να εκφράζονται δημιουργικά. Συνοψίζει, παράλληλα, το κεντρικό νόημα της κοινοτικής μουσικής σε 5 λέξεις: Άνθρωποι – Μέρη – Συμμετοχή - Συμπερίληψη – Πολυπολιτισμικότητα. Από την άλλη μεριά, για τους Veblen και Silverman (2012) ένα πρόγραμμα κοινοτικής μουσικής καθορίζεται με βάση το πλαίσιο του που περιλαμβάνει: α) όλους τους συμμετέχοντες, β) το μέρος όπου πραγματοποιείται, γ) το σκοπό, τους στόχους, ή τις ανάγκες που φιλοδοξεί να επιτύχει, δ) τις σχέσεις μεταξύ της κοινότητας και των γεωγραφικών, κοινωνικών, οικονομικών, θρησκευτικών, πολιτισμικών και ιστορικών συνθηκών, καθώς ε) και την οικονομική υποστήριξη που λαμβάνει το πρόγραμμα για να πραγματοποιηθεί.

Ως μια συνειδητή πρόθεση που επιθυμεί να επιτρέψει την πρόσβαση στη μουσική πράξη (Veblen, 2007· Veblen & Olsson, 2002), η κοινοτική μουσική απευθύνεται σε ένα ευρύ φάσμα συμμετεχόντων που μπορεί να εκτείνεται από την πρώιμη παιδική ηλικία μέχρι την ενηλικίωση και να περιλαμβάνει άτομα από ποικίλους πολιτισμούς, με διαφορετικά επίπεδα ικανοτήτων, αναγκών και ενδιαφερόντων, με διαφορετικές πολιτικές και θρησκευτικές πεποιθήσεις, παραδόσεις και δικαιώματα (Veblen, 2012). Μερικοί από αυτούς είναι μετανάστες, παιδιά με ψυχοσωματικές και νοητικές ανάγκες, παιδιά οικογενειών με χαμηλά οικογενειακά εισοδήματα, φυλακισμένοι, ομοφυλόφιλοι (Higgins, 2012b). Έτσι, οι μουσικές δραστηριότητες, η μουσική εκπαίδευση και τα μουσικά υλικά προσαρμόζονται στα χαρακτηριστικά, τις ικανότητες, τις ανάγκες και σε κάθε είδους κοινότητας (Koopman 2007). Από προφορικές, ολιστικές, βιωματικές και πειραματικές μεθόδους διδασκαλίας (Veblen, 2005· 2007), σε καταστάσεις «αυθεντικής», ανακαλυπτικής και κατευθυνόμενης μάθησης (Koopman, 2007) μέχρι και σε πιο γνωστές μουσικές πρακτικές (body percussion, εκμάθηση μουσικού οργάνου).

Κύριοι οργανωτές και εκφραστές των πρακτικών που εφαρμόζονται είναι οι κοινοτικοί μουσικοί που άλλοτε ορίζονται ως εμψυχωτές ή συντονιστές για να αποφύγουν τον παγιωμένο και «φορτισμένο» όρο του μουσικού ή του μουσικού δασκάλου. Άλλωστε, κομβικής σημασίας θεωρείται και η διαφοροποίηση της κοινοτικής μουσικής από την τυπική μουσική εκπαίδευση που προωθεί συγκεκριμένα μουσικά είδη και προαπαιτεί, πολλές φορές, την ύπαρξη ειδικών μουσικών γνώσεων (Higgins, 2012b). Η δράση των μουσικών στην κοινοτική μουσική αφορά «προσπάθειες για να προκαλέσουν το λόγο, να παρακινήσουν

την ενεργή συμμετοχή και να επιτρέψουν την αίσθηση της φωνής, τόσο ατομικά όσο και συνεργατικά στις κοινοτικές ομάδες που είναι μέρος» (Higgins, 2012a, σελ. 107). Παράλληλα, καμία συμμετοχή δεν «εκβιάζεται» και οι κοινοτικοί μουσικοί εργάζονται πάνω σ' αυτό που «φέρνουν οι άνθρωποι μαζί τους» και αυτό μπορεί να αφορά από τις δεξιότητες και τις ικανότητες του καθενός να ανταποκριθεί σε μια μουσική δραστηριότητα μέχρι μουσικές προτιμήσεις, ανάγκες και προβληματισμούς (Higgins, 2012b). Η ικανότητα αυτή του κοινοτικού μουσικού να ανταποκρίνεται επαρκώς και άμεσα στις απαιτήσεις κάθε ομάδας και στιγμής, τον ταυτίζουν στο μυαλό του Dave Price με τη λειτουργία ενός ελβετικού σουγιά, λόγω του απαιτητικού και πολυσχιδή ρόλου που καλείται να παίξει (Cole, 2011).

3. Παραδείγματα από τη διεθνή κοινότητα

«Με τη συμμετοχή μου στο πρόγραμμα απέκτησα περισσότερη αυτοπεποίθηση και αντιμετωπίζω τους ανθρώπους γύρω μου με περισσότερη σιγουριά… ακόμα και τον ίδιο μου τον εαυτό»
(Atherton, 2009, σελ. 27)

Προχωρώντας στην παρουσίαση επιμέρους κοινοτικών μουσικών προγραμμάτων από τη διεθνή κοινότητα, θα αποτελούσε παράληψη να μην αναγνωριστεί η πρωτοκαθεδρία του Ηνωμένου Βασιλείου στην ύπαρξη και λειτουργία μουσικών δράσεων, με κοινωνικό πρόσημο, που στοχεύουν στην υποστήριξη και στην ενδυνάμωση ατόμων που ανήκουν σε κοινωνικά περιθωριοποιημένες ομάδες. Το πρόγραμμα *Emerging Voices*, το οποίο αναπτύχθηκε από το York St John University, αποτελεί ένα πρόσφατο εγχείρημα που στέκεται δίπλα σε έγκλειστες γυναίκες που έχουν βιώσει κάποιου είδος βιασμού ή τραύματος (σωματικό – συναισθηματικό) ή πάσχουν από κάποια ψυχική νόσο. Μέσα από εβδομαδιαίες μουσικές συναντήσεις στις γυναικείες φυλακές *HMP New Hall*, που περιλάμβαναν σωματική προθέρμανση, εξερεύνηση φωνητικής τεχνικής, ομαδικό τραγούδι και σύνθεση τραγουδιών, κατέστη δυνατό οι συμμετέχουσες να βελτιώσουν την αυτοεκτίμηση και την αυτοπεποίθηση τους, να εκφραστούν, να βιώσουν την αίσθηση ότι ανήκουν σε μια ομάδα, στην οποία και συνεισφέρουν, και να καλλιεργήσουν επιμέρους δημιουργικές και ατομικές δεξιότητες. Όπως μεταφέρει η Birch (2020, σελ. 30), «δουλεύοντας δίπλα στις γυναίκες σε εβδομαδιαία βάση, προσπαθούμε να δημιουργήσουμε ένα περιβάλλον όπου κάθε άτομο μπορεί να βιώσει αυτή την αίσθηση της φροντίδας, της υποστήριξης, της προσφοράς και της ευκαιρίας για αυτοέκφραση». Από τις πιο επιφανείς παρεμβάσεις σε φυλακές αποτελεί το πρόγραμμα *Good Vibrations* το οποίο προσπαθεί να «εμπνέει και να ενδυναμώνει τους ανθρώπους μέσω της δημιουργικής συμμετοχής τους στη μουσική πράξη» (Atherton, 2009, σελ. 27). Οι συμμετέχοντες του προγράμματος δημιουργούν, ως ομάδα, τις δικές τους μουσικές συνθέσεις, βασισμένοι σε ένα ιδιαίτερο είδος μουσικής ορχήστρας από την Ινδονησία, το gamelan, και τις παρουσιάζουν σε τακτικά χρονικά διαστήματα, ως συναυλία, στο προσωπικό του σωφρονιστικού ιδρύματος και σε προσκεκλημένα μέλη του ευρύτερου οικογενειακού τους κύκλου. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα έχει εφαρμοστεί σε πάνω από είκοσι τέσσερα σωφρονιστικά ιδρύματα και σε όλους τους τύπους φυλακών (κατηγορίας Α, Β και Γ). Από τα σημαντικότερα αποτελέσματα της δράσης, που έχουν επισημανθεί στη βιβλιογραφία, είναι η βελτίωση προσωπικών, γνωστικών, συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων για τους έγκλειστους με ιδιαίτερη αναφορά στη μείωση τάσεων αυτοκτονίας και επιθετικής συμπεριφοράς προς άλλους κρατούμενους και προς το προσωπικό της φυλακής, ενδυνάμωση των σχέσεων και των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων με κρατούμενους και το προσωπικό, καλύτερη διαχείριση συναισθημάτων, όπως θυμός, και μεγαλύτερη αίσθηση ηρεμίας ενώ παρουσίαζαν μια επιθυμία για συνεχή επιμόρφωση και εκπαίδευση (Atherton, 2009· Henley, 2015· Wilson, Caulfield & Atherton, 2009).

Εστιάζοντας το ενδιαφέρον σε προγράμματα για άτομα μικρότερης ηλικίας, δε θα παραβλέπαμε το τεράστιο εγχείρημα του *Bambini Al Centro* (μτφ. *Παιδιά στο κέντρο*). Το 1998, ζητήθηκε από ιδιωτικούς φορείς στη Ρώμη να σχεδιάσουν και να παρουσιάσουν προτάσεις που θα βελτίωναν την ποιότητα ζωής παιδιών 0-12 μηνών και των σχέσεων μεταξύ παιδιών και ενηλίκων που διέμεναν σε μια φτωχή ή υποβαθμισμένη περιοχή της πόλης ενώ, παράλληλα, θα καταγράφονταν δυσκολίες και περιστατικά που δεν είχαν επίσημα

δηλωθεί. Όπως περιγράφουν οι εμπνευστές του εγχειρήματος Valentina Iadeluca και Andrea Sangiorgio (2008, σελ. 312), «ξεκινήσαμε έτσι να φανταζόμαστε ένα μέρος όπου τα παιδιά σε φτωχές ή δύσκολες καταστάσεις θα μπορούσαν να κάνουν μουσική χωρίς να πληρώνουν τίποτα και θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν τη μουσική ως γλώσσα για να εκφραστούν, να δημιουργήσουν, να έρθουν σε επαφή με άλλους, να μάθουν να παίζουν αντίστοιχα, να συνεργαστούν για έναν κοινό στόχο. Ήταν ένα μέρος όπου παιδιά και γονείς, παππούδες και εγγόνια μπορούσαν να συναντηθούν και να παίξουν ή να χορέψουν μαζί». Το *Bambini Al Centro* λειτούργησε πρώτη φορά το 1999 και φιλοξενεί κάθε χρόνο πάνω από 120 με 160 άτομα. Μέσα από ένα πολύπλοκο σύστημα υπηρεσιών που στοχεύει στην προώθηση της ευημερίας και της ποιότητας του ελεύθερου χρόνου των παιδιών και στην υποστήριξη των γονέων τους σε εκπαιδευτικές, συναισθηματικές και σχεσιακές πτυχές της ζωής τους, δίνεται η ευκαιρία για συνάντηση με τον «άλλον», για ενδυνάμωση των διαπροσωπικών δεξιοτήτων μεταξύ της ομάδας των παιδιών και μεταξύ παιδιών και ενηλίκων μέσω της μουσικής δημιουργίας και της χορευτικής πράξης (Iadeluca & Sangiorgio, 2008). Όπως δηλώνει ο Higgins (2012a, σελ. 111), «είναι ένα μέρος όπου τα παιδιά σε φτωχές ή δύσκολες καταστάσεις μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν τη μουσική ως γλώσσα για να εκφραστούν, να δημιουργήσουν, να έρθουν σε επαφή με άλλους, να μάθουν να παίζουν με σεβασμό και να συνεργάζονται για έναν κοινό σκοπό». Όλοι οι συμμετέχοντες δρουν ως κοινότητα που προωθεί ενεργά την ενσωμάτωση της διαφορετικότητας ως αξία και μέσο ανάπτυξης μέσα στην ομάδα (Iadeluca & Sangiorgio, 2008). Μεταξύ των κοινωνικών προβλημάτων που προσπαθεί να εξομαλύνει το συγκεκριμένο εγχείρημα είναι η φτώχεια, η μοναξιά, η παραμέληση, η απόρριψη και η χρήση ναρκωτικών, με την ομάδα να είναι το μέρος όπου θα συμβαίνει αυτό, τη μουσική το μέσο για να γίνει και την προσωπική ανάπτυξη του κάθε παιδιού τον προσδοκώμενο στόχο (Higgins, 2012· Iadeluca & Sangiorgio, 2008).

Σε παρόμοια λογική κινείται και το εκπαιδευτικό πρόγραμμα του *El Sistema*. Όπως παρουσιάζει ο Γιώργος Αυγερόπουλος (2011) μέσα από την εκπομπή «Εξάντας: *El Sistema, Σώζοντας Ζωές*», το 1975, σε μια φτωχογειτονιά στο Καράκας της Βενεζουέλας, ο μαέστρος José Antonio Abreu ξεκίνησε μια «σταυροφορία» με σκοπό: «να σώσει όσα περισσότερα παιδιά μπορούσε από τη φτώχεια και την εγκληματικότητα». Για να το επιτύχει αυτό, πρότεινε μια εναλλακτική επιλογή που θα ήταν πιο ελκυστική και θα λειτουργούσε ως αντίβαρο της συμμετοχή των παιδιών σε εγκληματικές συμμορίες, τη διακίνηση ναρκωτικών και τη βία. Έδωσε στα χέρια τους ένα μουσικό όργανο και οργάνωσε ομάδες μουσικής εκμάθησης, όπου, σε μια εκτεταμένη και συνεπή βάση, τα παιδιά θα έρχονται σε καθημερινή επαφή με τη μουσική, θα παρακολουθούν δωρεάν μαθήματα μουσικής και θα μελετάνε ένα μουσικό όργανο μία ως τέσσερις ώρες ημερησίως. Οι μαθητές, δημιουργώντας μουσική ως μια ενιαία συμφωνική ορχήστρα, είτε σε ιδιωτικούς είτε σε συναυλιακούς χώρους, συμμετέχουν σε μια δράση όπου θα πρέπει να μάθουν να συνεργάζονται και να αλληλοεπιδρούν ανεξάρτητα από τις κοινωνικές, οικονομικές και πολιτισμικές τους διαφορές (Uy, 2012) και τις δυσκολίες που βιώνουν. Σύμφωνα με την Apthorp (2005, σελ. 1), «το να είσαι μέρος μιας ορχήστρας σημαίνει χαρά, κίνητρο, ομαδικότητα… ιθαγένεια, κοινωνική ευαισθητοποίηση και μια αίσθηση ζωντάνιας και επιτυχίας» (Apthorp, 2005, σελ. 1). Οι γονείς που στέλνουν τα παιδιά τους να γίνουν μέρος του *El Sistema* πιστεύουν ότι η ενεργός συμμετοχή σε μουσικές δράσεις και η μακροχρόνια δέσμευση σ' αυτό θα τα απομακρύνουν από τους αρνητικούς περισπασμούς, πειρασμούς και θα χρησιμεύσουν ως μια ευκαιρία επιτυχίας στη μελλοντική ζωή τους (Uy, 2012). Σύμφωνα και με τη Maria Majno (2012, σ. 57) πρόκειται «για μια συστηματική μουσική εκπαίδευση και προώθηση της συλλογικής μουσικής πρακτικής μέσα από συμφωνικές ορχήστρες και χορωδίες με σκοπό να βοηθηθούν τα παιδιά και οι νεότεροι να αναπτύξουν το πλήρες δυναμικό τους και αποκτήσουν αξίες που θα ευνοήσουν την καλλιέργεια και τη θετική στάση προς τη ζωή και την κοινωνία». Σκοπός δεν τίθεται, όπως υποστηρίζουν οι οργανωτές του προγράμματος, να γίνουν οι μαθητές επαγγελματίες μουσικοί αλλά πρόκειται για ένα διεθνές κοινωνικό project ώστε «να σωθούν τα παιδιά» (Uy, 2012, σ. 6). Από ένα υπόγειο γκαράζ με 11 μαθητές, το El Sistema σήμερα παρέχει δωρεάν μουσική εκπαίδευση και μουσικά όργανα, που ορισμένα από αυτά κατασκευάζονται από τα ίδια τα παιδιά στα πλαίσια του προγράμματος, σε πάνω από 800.000 παιδιά σε 57 χώρες και διευθύνει πάνω

από 200 ορχήστρες διεθνώς (Eichler, 2010· Hernandez-Estrada, 2012· Uy, 2012). Αξίζει να σημειωθεί ότι μεταξύ των χωρών που φιλοξενούν τη δράση αυτή βρίσκονται η Ελλάδα και η Κύπρος.

Στην Ελλάδα, ως απόρροια της οικονομικής κρίσης του 2009, εντοπίζονται παρόμοιες προσπάθειες με αυτές του El Sistema, όπως η ίδρυση και η λειτουργία του Κοινωνικού Ωδείου στην Αθήνα το 2011 με σκοπό να αντιμετωπιστεί η πενιχρή οικονομική καθημερινότητα μέσω της εκπαίδευσης στη μουσική σε όσους έχουν τα λιγότερα μέσα και την μεγαλύτερη ανάγκη. Όπως περιγράφει ο Βερβέρης (2019), η πρωτοβουλία της δράσης αυτής οφείλεται σε προσωπική πρωτοβουλία ορισμένων εκπαιδευτικών μουσικής που ήθελαν να προσφέρουν εθελοντικά τις υπηρεσίες τους σε παιδιά και φοιτητές που για οικονομικούς (ανεργία, χαμηλό εισόδημα, αδυναμία αποπληρωμής μουσικών διδάκτρων σε ωδεία) και κοινωνικούς (μετανάστες, μονογονεϊκές οικογένειες) λόγους αδυνατούσαν να συνεχίσουν τη μουσική τους δράση και εκπαίδευση. «Στην περίπτωση του Κοινωνικού Ωδείου, ο στόχος δεν είναι τόσο άμεσος όπως για παράδειγμα, η προσπάθεια απομάκρυνσης των παιδιών από επικίνδυνους χώρους όπου γίνεται διακίνηση ναρκωτικών. Εδώ, φαίνεται ότι η μουσική αντιμετωπίζεται ως ένα κοινωνικό αγαθό, το οποίο είναι σημαντικό «από μόνο του» και στο οποίο θα πρέπει όλοι οι πολίτες να έχουν ίσες ευκαιρίες πρόσβασης» (Βερβέρης, 2019, σελ. 132).

Κάποιες τελικές σκέψεις

- «Παραδείγματα προγραμμάτων κοινοτικής μουσικής και εκπαίδευσης σε διάφορες χώρες του κόσμου δείχνουν τη δύναμη της μουσικής εκπαίδευσης και της ομαδικής μουσικής πράξης να λειτουργήσουν προληπτικά ή θεραπευτικά για την κοινωνική συνοχή και ευζωία, ακόμη και σε εξαιρετικά δυσμενείς συνθήκες φτώχειας, απομόνωσης και περιθωριοποίησης» (Στάμου, 2019, σελ. 17).
- Σκοπός πλέον τίθεται η αντικατάσταση του εκπαιδευτικού μας συστήματος με μια εκπαιδευτική κοινότητα (Small, 1996).
- «Η μουσική μπορεί να είναι ο μοναδικός λόγος που συναντηθήκαμε, ή, ίσως, ένας από τους πολλούς λόγους» (Veblen, & Olsson, 2002, σελ. 732).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

Atherton, S. (2009). “Good Vibrations”: The long-term impact of a prison-based music project. *Prison Service Journal, 182*, 27-32.

Bartleet, B. L. & Higgins, L. (Eds.). (2018). *The oxford handbook of community music*. Oxford University Press.

Birch, C. (2020). “Emerging Voices”: Working with women in the UK criminal justice system. *Transform: New Voices in Community Music, 2*, 1-38.

Bowman, W. (2009). The community in music. *International Journal of Community Music, 2*(2-3), 109-128.

Durkheim, E. (1984). *The division of labour in society*. The Free Press.

Eichler, J. (2010). *There is magic in the music*. The Boston Globe.

Elliot, D. (2012a). Commentary: Music in the community. In G. E. McPherson & Gr. F. Welch (Eds.), *The oxford handbook of music education: Volume 2* (pp 99-103). Oxford University Press.

Elliott, D. J. (2012b). Music education as/for artistic citizenship. *Music Educators Journal, 99*(1), 21-27. https://doi.org/10.1177/0027432112452999

Feuser, G. (2007). From segregation via integration to inclusion: theory and practice. In B. Haselbach, M. Grüner, & S. Salmon, (Eds.), *Im Dialog: Elementare Musik- und Tanzpädagogik im Interdisziplinären Kontext/In Dialogue: Elemental Music and Dance Education in Interdisciplinary Contexts* (pp.118-139). Schott.

Hernandez-Estrada, J. L. (2012). *Aesthetics of generosity: El Sistema, music education, and social change*. CreateSpace Independent Publishing Platform.

Higgins, L. (2007). Growth, pathways and groundwork: Community music in the United Kingdom. *International Journal of Community Music, 1*(1), 23-37, https://doi.org/10.1386/ijcm.1.1.23_1

Higgins, L. (2012a). The community within community music. In G. E. McPherson & Gr. F. Welch (Eds.), *The oxford*

handbook of music education: volume 2 (pp 104-119). Oxford University Press.

Higgins, L. (2012b). *Community music: In theory and in practice*. Oxford University Press.

Iadeluca, V. & Sangiorgio, A. (2008). Bambini al centro: Music as a means to promote wellbeing. Birth and configuration of an experience. *International Journal of Community Music, 1*(3), 311-318.

Kertz-Welzel, A. (2012) Daring to question: A philosophical critique of community music. *Philosophy of Music Education Review, 24*(2), 113-130.

Koopman, C. (2007). Community music as music education: on the educational potential of community music. *International Society for Music Education, 25*(2), 151-163.

Majno, M. (2012). From the model of El Sistema in Venezuela to current applications: Learning and integration through collective music education. *Annals of the New York Academy of Sciences, 1252*(1), 56-64.

Malloch, S. & Trevarthen, C. (Eds.). (2009). *Communicative musicality: Exploring the basis of human companionship*. Oxford University Press.

Olseng, In. (1990). Concluding statement of the 1990 seminar of the ISME commission on community music activity. *International Journal of Music Education, 16*(1), 57-59.

Small, C. (1996). *Music, society, education.* Wesleyan University Press.

Uy, M. (2012). Venezuela's national music education program El Sistema: Its interactions with society and its participants' engagement in praxis. *Music and Arts in Action, 4*(1), 5-21.

Veblen, K. (2005). Community music and praxialism: Narratives and reflections. In. D. J. Elliott (Ed.), *Praxial music education: Reflections and dialogues* (pp. 308-328). Oxford University Press.

Veblen, K. (2007). The many ways of community music. *International Journal of Community Music, 1*(1), 5-21. https://doi.org/10.1386/ijcm.1.1.5_1

Veblen, K. & Olsson, B. (2002). Community music: Towards an international overview. In R. J. Colwell & C. P. Richardson (Eds.), *The new handbook of research on music teaching and learning* (pp. 730-753). Oxford University Press.

Veblen, K. & Silverman, M. (2012). Community music past and present: Integrated perspectives. In D. Coffman (Ed.), *ISME CMA 2012 proceedings, chapter: Community music present and future: Integrated perspectives* (pp. 145-150). International Society for Music Education (ISME).

Webster, M. (1997). *The Community arts workers: Finding voices, making choices: Creativity for social change*. Educational Heretics.

Wilson, D., Caulfield, L. S., & Atherton, S. (2009). "Good Vibrations": The long-term impact of a prison based music project. *The Prison Service Journal, 182*, 27-32.

Henley, J. (2015). Musical learning and desistance from crime: The case of a "Good Vibrations" Javanese gamelan project with young offenders. *Music Education Research, 17*(1), 103-120.

Yerichuk, D. (2014). "Socialized music": Historical formations of community music through social rationales. *Action, Criticism, and Theory for Music Education, 13*(1), 126-154.

Ελληνόγλωσσες

Αγαλιανού, Ο. (2021). *Η μουσικοκινητική αγωγή Orff ως αφετηρία και προορισμός*. Fagottobooks.

Βερβέρης, Α. (2019). Η μουσική εκπαίδευση ως μέσο αντιμετώπισης του κοινωνικού αποκλεισμού: Η περίπτωση του El Sistema στη Βενεζουέλα και του κοινωνικού ωδείου στην Αθήνα. Στο Ε. Λεριού, Χ. Γροσδάνη, Κ. Τασόπουλος & Χ. Τσιριμώκου (Επιμ.), *Η Παιδική ευημερία και οι προοπτικές για τη βελτίωση της. Πρακτικά 1ου διεθνούς επιστημονικού συνεδρίου για την παιδική ευημερία* (σσ. 129-136). Αθήνα: C.W.-SMILE.

Βερβέρης, Α. & Λίτος, Ι. (2020). Έμφυλα στερεότυπα και μουσική εκπαίδευση: Η παρουσία ανδρών στην προσχολική μουσική αγωγή. Στο. Ε. Παπάνης & Α. Μπούνα (Επιμ.), *Διαστάσεις της αρρενωπότητας* (σσ. 63-83). Εκδόσεις Ήδυέπεια.

Θεοδοσίου, Σ. & Καλλιμοπούλου, Ε. (2020). Εισαγωγή. Μουσικές κοινότητες: Σχιζοφωνικές παρουσίες και ηχηρές απουσίες. Στο Σ. Θεοδοσίου & Ε. Καλλιμοπούλου (Επιμ.), *Μουσικές κοινότητες στην Ελλάδα του 21ου αιώνα: Εθνογραφικές ματιές και ακροάσεις* (σσ. 13-65). Πεδίο.

Κοκκίδου, Μ. (2015). *Διδακτική της μουσικής: Νέες προκλήσεις, νέοι ορίζοντες.* Fagottobooks.

Στάμου, Λ. (2019). Ανάμεσα ζωής και ονείρου… είναι ένα σχολείο, ένας δάσκαλος, κι ίσως μια μουσική. Στο Θ. Ράπτης & Δ. Κόνιαρη (Επιμ.), *Μουσική εκπαίδευση και κοινωνία: Νέες προκλήσεις, νέοι προσανατολισμοί. Πρακτικά 8ου Συνεδρίου της Ε.Ε.Μ.Ε.* (σσ. 10-22). Ε.Ε.Μ.Ε.

5672/2020. *Επανίδρυση του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών του Τμήματος Μουσικής Επιστήμης και Τέχνης*

της Σχολής Κοινωνικών, Ανθρωπιστικών Επιστημών και Τεχνών του Πανεπιστημίου Μακεδονίας, με τίτλο «Μουσική και Κοινωνία (Master of Arts "Music and Society")». Εφημερίδα της Κυβέρνησης ΦΕΚ (3591/Β/29-08-2020).

Τηλεοπτικές εκπομπές

Αυγερόπουλος, Γ. (Σκηνοθέτης) (2011). *Εξάντας: El Sistema, Σώζοντας Ζωές* [Τηλεοπτική Εκπομπή]. Small Planet για τη ΝΕΤ.

Ιστοσελίδες

Apthorp, S. (2005, August 1). *Classical escape from life on the mean streets. Financial Times*. http://www.ft.com/intl/cms/s/0/c4d1458c-0228-11da-9481-00000e2511c8.html#axzz1qVxTRJCc

I.S.M.E. (2022, November 1). *Community Music Activity Commission (CMA)*. https://www.isme.org/our-work/commissions/community-music-activity-commission-cma

Λελούδα Στάμου,
Καθηγήτρια, Τμήμα Μουσικής Επιστήμης και Τέχνης,
Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη, lstamou@uom.edu.gr

Ιωάννης Λίτος,
Υποψήφιος διδάκτωρ, Τμήμα Μουσικής Επιστήμης και Τέχνης,
Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη, gianlitos@uom.edu.gr

Παιδιά πλάνητες της νεωτερικότητας. Διερεύνηση απόψεων για την εκπαίδευση των προσφυγόπουλων

Χρήστος Ζάγκος, Ειρήνη Αντώνογλου, Αργύρης Κυρίδης

Περίληψη

Το ζήτημα της εκπαίδευσης παιδιών που προέρχονται από διαφορετικά εθνοπολιτισμικά περιβάλλοντα αποτελεί εδώ και δεκαετίες ένα μείζονος σημασίας ζήτημα εκπαιδευτικής πολιτικής και όχι μόνο. Η πολυπολιτισμική φυσιογνωμία της πλειονότητας των σύγχρονων κοινωνιών και οι πρωτοφανείς διαστάσεις των προσφυγικών ροών των τελευταίων ετών έχουν φέρει τα εκπαιδευτικά συστήματα των κοινωνιών υποδοχής αντιμέτωπα με μια νέα πραγματικότητα, η οποία απαιτεί την υιοθέτηση ενδεδειγμένων εκπαιδευτικών πολιτικών και πρακτικών διαχείρισης του πολυπολιτισμικού ψηφιδωτού του μαθητικού πληθυσμού, τόσο για την άρση των ποικίλων αναφυομένων προβλημάτων της εκπαιδευτικής καθημερινότητας όσο και για τη γόνιμη αλληλεπίδραση γηγενών και αλλόφωνων μαθητών στη βάση της ισότητας των ευκαιριών και της αλληλεγγύης. Στο ανωτέρω πλαίσιο η παρούσα ποιοτική έρευνα επιχειρεί να μελετήσει τις αντιλήψεις φοιτητριών και φοιτητών ελληνικών Α.Ε.Ι. σχετικά με την έννοια του παιδιού πρόσφυγα, καθώς και να αναδείξει τρόπους - προτάσεις ένταξής των εν λόγω υποκειμένων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Λέξεις κλειδιά: Εκπαίδευση ευπαθών ομάδων, Διαπολιτισμική εκπαίδευση, Προσφυγική κρίση

Abstract

The issue of educating children from different ethno-cultural backgrounds has been a major educational policy issue for decades and beyond. The multicultural character of the majority of modern societies and the unprecedented dimensions of refugee flows in recent years have brought the educational systems of the host societies face to face with a new reality, which requires the adoption of appropriate educational policies and practices for managing the multicultural mosaic of the student population, both for the removal of the various emerging problems of educational everyday life and for the fruitful interaction of native and non-native students on the basis of equal opportunities and solidarity. In the above context, this qualitative research attempts to study the perceptions of male and female students of Greek HEIs. regarding the concept of the refugee child, as well as to highlight ways - proposals for the inclusion of the subjects in question in the Greek education system.

Key words: Education of vulnerable groups, Intercultural education, Refugee crisis

1. Το προσφυγικό ζήτημα ως παγκόσμιο φαινόμενο

Από τις προνεωτερικές κοινωνίες μέχρι τη σύγχρονη εποχή, η μετανάστευση πληθυσμών παραμένει στο προσκήνιο ως ένα σημαντικό κοινωνικό φαινόμενο που συνεχίζει να εγείρει τον προβληματισμό της ανθρωπότητας και να λαμβάνει σημαντικές κοινωνικοπολιτικές και οικονομικές διαστάσεις σε διεθνές επίπεδο. Ο πόλεμος και οι εχθροπραξίες, η οικονομική δυσπραγία, οι φυσικές καταστροφές, οι φυλετικές, θρησκευτικές ή πολιτικές διώξεις και η επιβολή αυταρχικών καθεστώτων σε βάρος αμάχων πληθυσμών, συνιστούν κύριες αιτίες μετακίνησης και εκτοπισμού εκατομμυρίων ανθρώπων σε όλο τον πλανήτη.

Στις προκείμενες περιπτώσεις, αναφερόμαστε ουσιαστικά στους πρόσφυγες, δεδομένου ότι ο ορισμός του «πρόσφυγα» (Refugee) συνδέεται με την ακούσια μετανάστευση και τη βία, καθώς μιλάμε για τον ξεριζωμό τους από ένα οικείο περιβάλλον και την δύσκολη προσαρμογή τους σε μια νέα αδυσώπητη πραγματικότητα σε συνδυασμό με την ψυχική και σωματική τους κατάπτωση. (Ζάγκος κ.α. 2019).

Αντίθετα, ο ορισμός του «μετανάστη» (migrant) παραπέμπει ιδίως στους «οικονομικούς μετανάστες» που μετακινούνται εθελοντικά είτε εντός είτε εκτός των συνόρων της χώρας τους, με σκοπό την αναβάθμιση του βιοτικού τους επιπέδου (ΕΚΚΕ, 2008). Η διάκριση αυτή βάσει του Διεθνούς Δικαίου θεωρείται σημαντική, δεδομένου ότι μετά τη λήξη του Β΄ Παγκοσμίου πολέμου υιοθετήθηκε η Σύμβαση της Γενεύης, η οποία αφορά στην προστασία των θεμελιωδών δικαιωμάτων των προσφύγων και στην παροχή ασύλου στη χώρα υποδοχής, ακόμη κι αν κάποιοι στερούνται των απαραίτητων εγγράφων. Επίσης, αξίζει να επισημάνουμε, ότι το 2018 επικυρώθηκε το Παγκόσμιο Σύμφωνο για τους Πρόσφυγες από τον ΟΗΕ, το οποίο διασφαλίζει τη διεθνή συνεργασία κυβερνήσεων και φορέων, με σκοπό την στήριξη των προσφύγων σε όλους τους τομείς.

Γενικότερα, σύμφωνα με τα στατιστικά στοιχεία της Ύπατης Αρμοστείας (2021), πάνω από 84 εκατομμύρια άνθρωποι αναγκάστηκαν στα μέσα του 2021 να εγκαταλείψουν κάτω από αντίξοες συνθήκες τις γενέτειρες πατρίδες τους και να αναζητήσουν ένα νέο πρόσφορο και ασφαλές έδαφος κυρίως στην Ευρώπη. Από αυτούς, 26,4 εκατ. είναι πρόσφυγες και 35 εκατ. είναι παιδιά τα οποία είναι πολλές φορές ασυνόδευτα ή χωρισμένα από τα υπόλοιπα μέλη της οικογενείας τους. Το 68% των προσφυγικών ροών προέρχεται κατά κύριο λόγο από τη Συρία (6,8 εκατ.), τη Βενεζουέλα (4.1 εκατ.), το Αφγανιστάν (2.6 εκατ.), το Νότιο Σουδάν (2.2 εκατ.) και τη Μυανμάρ (1.1 εκατ.), ενώ 4,4 εκατομμύρια ήταν μέχρι τα μέσα του 2021 οι αιτούντες ασύλου σε διεθνές επίπεδο (U.N.H.C.R., 2021).

Από τις αρχές του 2022, τα δεδομένα αλλάζουν σημαντικά. Η Μεταπολεμική Ευρώπη ήρθε αντιμέτωπη με ένα νέο δυσβάστακτο φορτίο, μια νέα προσφυγική κρίση, έναν νέο Ψυχρό Πόλεμο που ξεκίνησε με την εισβολή της Ρωσίας στην Ουκρανία και βρίσκεται σε πλήρη εξέλιξη. Για ακόμη μια φορά μετά από πολλές δεκαετίες, μια χώρα της Ευρώπης βομβαρδίζεται δημιουργώντας εικόνες φρίκης, με ανθρώπινες απώλειες, καταστροφές πόλεων και τον βίαιο ξεριζωμό πάνω από 6,4 εκατομμυρίων- έως τώρα- αμάχων, που ήδη διέσχισαν τον δύσκολο δρόμο της προσφυγιάς, επιζητώντας προστασία σε γειτονικές χώρες, όπως είναι κατά σειρά η Πολωνία, η Ρουμανία, η Ρωσία, η Ουγγαρία κ.α. (U.N.H.C.R., 2022).

Επίσης, ο Διεθνής Οργανισμός Μετανάστευσης (McAuliffe. & Triandafyllidou, 2021). κατέγραψε έως τώρα πάνω από 7,7 εκατ. ανθρώπους, οι οποίοι είναι εκτοπισμένοι εντός της Ουκρανίας, εκ των οποίων το 60% είναι γυναίκες και 40% άνδρες. Η UNICEF (2022) ανακοίνωσε ότι μέχρι το Μάρτιο του 2022 εκτοπίστηκαν πάνω από 4,3 εκατομμύρια παιδιά εκ των οποίων τα 1,8 εκατομμύρια πέρασαν σε γειτονικές χώρες ως πρόσφυγες και 2,5 εκατομμύρια βρίσκονται εσωτερικά εκτοπισμένοι εντός της χώρας.

2. Η Διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα

Το ελληνικό κράτος άρχισε να διαχειρίζεται από το 1983 το ζήτημα της ένταξης παλιννοστούντων και αλλοεθνών παιδιών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Το 1996 θεσπίστηκε για πρώτη φορά νόμος 2413/1996 (ΦΕΚ 124/Α/17-6-1996) με απόφαση του Υπουργού Παιδείας και Θρησκευμάτων, αναφορικά με την διαπολιτισμική εκπαίδευση στη χώρα. Ειδικότερα, αφορά στο ζήτημα της ίδρυσης διαπολιτισμικών σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και απευθύνεται σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες, όπως ορίζει το άρθρο 34 του εν λόγω νόμου.

Επιπλέον, ένα ακόμη σημαντικό βήμα ήταν η βελτίωση των τάξεων υποδοχής (Ι και Ι Ι) και των φροντιστηριακών τμημάτων που είχαν δημιουργηθεί νωρίτερα. (Ν.2413/96, ΦΕΚ 124 τ.Α). Αυτό θα ωφελούσε τους μαθητές, καθώς θα ενθάρρυνε την αποτελεσματικότερη ένταξή τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Πιο συγκεκριμένα, έχει οριστεί από το νόμο ότι οι Τάξεις Υποδοχής Ι (Τ.Υ.Ι) αναλαμβάνουν την εφαρμογή εντατικού προγράμματος εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας για τους μαθητές, με σκοπό την ένταξή τους στην ελληνική εκπαίδευση και έχει συνολική διάρκεια 1 έτος. Στις Τάξεις Υποδοχής ΙΙ (Τ.Υ.ΙΙ) εφαρμόζεται «μικτό πρόγραμμα εσωτερικής και εξωτερικής γλωσσολογικής και μαθησιακής υποστήριξης των μαθητών που έχουν ενταχθεί σ' αυτές και το οποίο πραγματοποιείται μέσα στις κανονικές τάξεις με παράλ-

ληλη υποστηρικτική γλωσσική διδασκαλία». Η φοίτηση διαρκεί συνολικά μέχρι δύο διδακτικά έτη, μετά την παρακολούθηση του κύκλου και για να δημιουργηθεί Τ.Υ θα πρέπει να έχει από 9 έως 17 μαθητές. Συγχρόνως, τα φροντιστηριακά τμήματα (Φ.Τ) λειτουργούν μέχρι 10 ώρες ανά εβδομάδα, εκτός σχολικού ωραρίου και παρακολουθούνται από 3 έως 8 παλιννοστούντες ή αλλοδαπούς μαθητές, οι οποίοι είτε δε φοίτησαν σε Τ.Υ. και αντιμετωπίζουν γλωσσικές δυσκολίες, είτε παρακολούθησαν τα σχετικά μαθήματα αλλά οι δυσκολίες εκμάθησης της γλώσσας εξακολουθούν να συνιστούν τροχοπέδη για την ένταξή τους στην «κανονική» τάξη.

Επιπλέον, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι το 1996 ιδρύθηκε και το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Ι.Π.Ο.Δ.Ε) το οποίο ασχολούνταν- μεταξύ άλλων- με την διαδικασία ένταξης των μεταναστών και των παλιννοστούντων μαθητών στην εκπαίδευση, καθώς και των μαθητών που προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικο-πολιτισμικά περιβάλλοντα, ευάλωτα στον εκπαιδευτικό αποκλεισμό. Με απόφαση του Ι.Π.Ο.Δ.Ε και του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, δόθηκε η δυνατότητα εφαρμογής διαφοροποιημένων αναλυτικών προγραμμάτων που να ανταποκρίνονται στις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών αυτών.

Παρόλο όμως που η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι κατά τις τελευταίες δεκαετίες μέρος του εκπαιδευτικού συστήματος λόγω των μεταναστευτικών ροών, είναι εμφανές ότι στην πράξη υπάρχει ένα χάσμα μεταξύ εκπαιδευτικής πολιτικής και εκπαιδευτικής πρακτικής, καθώς υιοθετούνται κατά βάση πρακτικές αφομοιωτικού χαρακτήρα (Κεσίδου, 2014). Το ίδιο υποστηρίζει και ο Δαμανάκης (2005) ο οποίος υπογραμμίζει ότι στην εκπαιδευτική πράξη δεν φαίνεται να συμπεριλαμβάνεται το γλωσσικό και πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών και πολλές φορές, παρά τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών δεν λειτουργούν φροντιστηριακά τμήματα. Έτσι, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα παραμένει μονολιθικό και ομοιογενές. Τέλος, οι Μάρκου & Παρθένης (2011) επισημαίνουν πως παρά την καθιέρωση των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δεν έχει καταφέρει να εξαλείψει την αναπαραγωγή ρατσιστικών αντιλήψεων και στερεοτύπων, ούτε φαίνεται να έχει βελτιώσει σε σημαντικό βαθμό τις επιδόσεις των μαθητών-προσφύγων. (Ζάγκος κ.α., 2019).

Ωστόσο, μετά την πρόσφατή προσφυγική κρίση (πόλεμος στη Συρία, Αραβική Άνοιξη κ.α.)συγκροτήθηκε το 2016 επιτροπή, η οποία είχε ως κύριο στόχο τη διαχείριση του ζητήματος της εκπαίδευσης των προσφύγων. Απαραίτητη προϋπόθεση για την ένταξη των παιδιών προσφύγων στην εκπαιδευτική διαδικασία, ήταν η δημιουργία Δομών Υποδοχής Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΔΥΕΠ), καθώς επίσης και ο συντονισμός της εκπαίδευσής τους από τον αντίστοιχο Συντονιστή Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΣΕΠ) στα κέντρα φιλοξενίας τους. Τα ΔΥΕΠ βρίσκονταν γύρω από τις περιοχές των Κέντρων Φιλοξενίας προσφύγων και λειτουργούσαν τις απογευματινές ώρες των δημοσίων σχολείων. Από τον Οκτώβρη του 2016 μέχρι και το Μάρτιο του 2017, τέθηκαν σε λειτουργία 107 ΔΥΕΠ σε ανάλογα σχολεία, στα οποία φοίτησαν 2.643 μαθητές Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τον Απρίλη του 2017, παρουσιάστηκε μια μικρή αύξηση των ΔΥΕΠ σε 111.

Το σχέδιο διευκολύνθηκε στην υλοποίησή του από την συνεργασία του Υπουργείου Μεταναστευτικής Πολιτικής με το ΚΕΕΛΠΝΟ το οποίο ήταν υπεύθυνο για τους εμβολιασμούς το παιδιών) καθώς και με την σύμπραξη των δήμων και των περιφερειών, των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων, του Συνηγόρου του Παιδιού, του Διεθνούς Οργανισμού Μετανάστευσης (ΔΟΜ), της Ύπατης Αρμοστείας, της UNICEF, αλλά και Μη-Κυβερνητικών οργανώσεων (ΜΚΟ). (Ε.Λ.Ι.Α.Μ.Ε.Π., 2017)

Παρόλα αυτά, ο ευμετάβλητος αριθμός των προσφύγων στην Ελλάδα, αποτέλεσε τροχοπέδη για την αποτελεσματική εκπαίδευση των παιδιών αυτών. Για παράδειγμα, η στελέχωση των ΔΥΕΠ με αναπληρωτές εκπαιδευτικούς παρουσίασε στην πράξη σημαντικές δυσκολίες, επειδή αυτοί δε γνώριζαν την γλώσσα των προσφύγων και υστερούσαν και σε δεξιότητες και σε ικανότητες, που ήταν απαραίτητες για να ανα-

λάβουν και παιδιά προερχόμενα και από ευάλωτες ομάδες. Έτσι, ήρθαν αντιμέτωποι με μια τεράστια πρόκληση, η οποία προαπαιτούσε την προετοιμασία των εκπαιδευτικών, έτσι ώστε να φέρουν εις πέρας το εκπαιδευτικό τους έργο. Επιπλέον, η ανεπαρκής προετοιμασία των εκπαιδευτικών ενίσχυσε το αίσθημα της απαισιοδοξίας και οδήγησε πολλούς εκπαιδευτικούς στη διαρροή σε άλλες θέσεις. (Ε.Λ.Ι.Α.Μ.Ε.Π, 2017) Συνάμα, οι ΔΥΕΠ δε λειτούργησαν αποτελεσματικά ως προς την κοινωνική ένταξη των προσφυγόπουλων, καθώς δεν υπήρχε καμία αλληλεπίδραση με Έλληνες μαθητές. (ΥΠΠΕΘ, 2017).

3. Μεθοδολογία της έρευνας

Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Σκοπός της έρευνας είναι να εξετάσει τις αντιλήψεις φοιτητριών και φοιτητών για την έννοια του παιδιού-πρόσφυγα και να αναδείξει τρόπους ένταξης και προσαρμογής των προσφυγόπουλων στο σχολικό και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον της χώρας υποδοχής.

Στόχοι:

1. Να διερευνηθούν οι απόψεις φοιτητριών και φοιτητών ελληνικών Α.Ε.Ι. σχετικά με την έννοια του παιδιού πρόσφυγα και να εξεταστεί πώς τα κοινωνικά χαρακτηριστικά του δείγματος επηρεάζουν τις συγκεκριμένες απόψεις.
2. Να διερευνηθούν οι απόψεις φοιτητριών και φοιτητών ελληνικών Α.Ε.Ι. σχετικά με την εκπαίδευση των προσφυγόπουλων και να εξεταστεί πώς τα κοινωνικά χαρακτηριστικά του δείγματος επηρεάζουν τις συγκεκριμένες απόψεις.

Πληθυσμός-Δείγμα

Τον πληθυσμό της έρευνας αποτέλεσαν 165 φοιτήτριες και φοιτητές ελληνικών πανεπιστημίων, οι οποίοι συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο με δύο ερευνητικά ερωτήματα. Η πρώτη ερώτηση ήταν: «Τι σημαίνει για εσάς ένα παιδί πρόσφυγας;» και η δεύτερη: «Πώς θα μπορούσαμε να βοηθήσουμε τους πρόσφυγες ως προς την εκπαίδευσή τους;» Για την πρώτη ερώτηση προέκυψαν 149 αναφορές και 141 αναφορές για τη δεύτερη ερώτηση. Η δειγματοληψία ήταν τυχαία, μη πιθανοτική με μορφή χιονοστιβάδας (snowball sampling). Η συγκεκριμένη στρατηγική χρησιμοποιήθηκε δεδομένου ότι θα ήταν αδύνατο να γνωρίζουμε εκ των προτέρων ποια υποκείμενα θα δώσουν λειτουργικές για την έρευνα απαντήσεις. Επιπρόσθετα, με την τακτική της χιονοστιβάδας το δείγμα πολλαπλασιάστηκε ταχύτατα, καθώς αρκετοί ερωτηθέντες παρότρυναν επιπλέον άτομα να συμμετάσχουν στην έρευνα (Πουρκός & Ίσαρη, 2015).

Ερευνητική Μέθοδος

Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα είναι η ποιοτική μέθοδος, η οποία βασίστηκε στο «εσωτερικό σημείο αναφοράς». Στην περίπτωση αυτή, ο ερευνητής εστιάζει εξ' ολοκλήρου στην ανάλυση του περιεχομένου των απαντήσεων των συμμετεχόντων και προσπαθεί να διεισδύσει στον διαφορετικό τρόπο σκέψης και έκφρασής τους. Άρα λοιπόν, «έχουμε να κάνουμε με την κατανόηση (από την πλευρά του ερευνητή) της κατανόησης (του ερευνούμενου προσώπου)» (Πουρκός & Ίσαρη, 2015).

Ερευνητικό εργαλείο

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση ενός γραπτού-ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου. Με το συγκεκριμένο εργαλείο, καταφέραμε να συγκεντρώσουμε σε σύντομο χρονικό διάστημα μια ποικιλία απαντήσεων, ενώ η τήρηση της διαδικτυακής ανωνυμίας ίσως αποτέλεσε έναυσμα για την ελεύθερη έκφραση της άποψης των υποκειμένων. (Gangrade, 1982). Οι αναφορές που προέκυψαν εξετά-

στηκαν σε συνδυασμό με συγκεκριμένες ποιοτικές μεταβλητές όπως είναι το φύλο, ο τόπος κατοικίας, η σχολή και το έτος φοίτησης, μέσα από τις αρχικές ερωτήσεις αποκλειστικής επιλογής.

Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων

Η ανάλυση των αναφορών των υποκειμένων στηρίχθηκε στις αρχές της «ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου» (Berelson, 1971; Holsti, 1969) και της «Κλασσικής Θεματικής Ανάλυσης» (Lasswell & Leites, 1965; Moscovici, 1970). Το «θέμα» αποτέλεσε την κύρια μονάδα ανάλυσης (Lasswell, Lerner, & Sola Pool, 1952; Kyridis. κ.α. 2014.). Ειδικότερα, ακολουθήσαμε τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης στα πλαίσια της ποιοτικής έρευνας και κληθήκαμε αφ' ενός να εντοπίσουμε κοινά επαναλαμβανόμενα νοήματα μεταξύ των αναφορών των συμμετεχόντων και αφ' ετέρου να τα εντάξουμε σε θεματικές κατηγορίες και υποκατηγορίες.

4. Ερευνητικά δεδομένα

Πρώτη ερώτηση: «Τι σημαίνει για εσάς ένα παιδί πρόσφυγας;»

Πίνακας 1. Κατανομή αναφορών ανά θεματικές κατηγορίες και υποκατηγορίες

Θεματικές κατηγορίες και υποκατηγορίες	**(ν)**	**(%)**
1.Δικαιώματα παιδιού- πρόσφυγα	70	47,0%
1.1 Στέγη- φροντίδα	9	6,0 %
1.2 Εκπαίδευση	7	4,7 %
1.3 Ψυχολογική Υποστήριξη	20	13,4%
1.4. Ψυχαγωγία	3	2,0%
1.5 Ίσες ευκαιρίες	31	20,8%
2. Υγεία	11	7,4%
2.1 Ψυχικά τραύματα	8	5,4 %
2.2 Σωματική κατάπτωση	3	2,0%
3. Κοινωνικές συνθήκες	56	37,6%
3.1 Πόλεμος	25	16,8%
3.2 Οικονομική εξαθλίωση	9	6%
3.3 Δυσκολίες ένταξης και προσαρμογής	22	14,8%
4. Πολιτική αστάθεια	12	8,1%
4.1 Πολιτικές διαμάχες	7	4,7%
4.2 Πολιτικές διώξεις	5	3,4%
Σύνολο	149	100%

Πίνακας 2. Ποιοτική Ανάλυση Περιεχομένου

Θεματικές & Κατηγορίες	Αναφορές
1. Δικαιώματα παιδιού- πρόσφυγα	
1.2 Στέγη- φροντίδα	• *Ένα παιδί πρόσφυγας είναι ένα παιδί που χρειάζεται ιδιαίτερη φροντίδα* • *Ένα παιδί-πρόσφυγας αποτελεί για εμένα μια κατηγορία παιδιών τα οποία χρειάζονται ειδικά στην αρχή ιδιαίτερη προσοχή και φροντίδα*
1.2 Εκπαίδευση	• *Αν δεν υπάρξει η κατάλληλη εκπαίδευση και παιδεία, το άτομο αυτό μπορεί να οδηγηθεί σε παραβατική συμπεριφορά ή και σε περιθωριοποίηση* • *...φυσικά και χρειάζεται ιδιαίτερη μεταχείριση από την πλευρά του σχολείου*
1.3 Ψυχολογική Υποστήριξη	• *Είναι ένα παιδί που έχει χάσει την γη κάτω από τα πόδια του και χρειάζεται την βοήθεια την δικιά μας όσων μπορούμε να βοηθήσουμε για να ορθοποδήσει* • *... Χρειάζεται ειδική μεταχείριση για να νιώσει ασφαλές και για να επανέλθει η ψυχική του ισορροπία*
1.4. Ψυχαγωγία	• *γενικότερα, όμως δεν παύει να είναι ένα μικρό παιδί με τις ανάγκες του για παιχνίδι...* • *και να έχει τη δυνατότητα για πολλές ώρες παιχνιδιού*
1.5 Ίσες ευκαιρίες	• *να το βοηθάμε να διεκδικεί τα δικαιώματα που έχει, ώστε να έχει την θέση που του αρμόζει στην κοινωνία...* • *Τα παιδιά πρόσφυγες έχουν τις ίδιες ανάγκες και δικαιώματα με τα παιδιά της γενέτειρας πατρίδας*
2. Υγεία	
2.1 Ψυχικά τραύματα	• *Έχει βιώσει τραγικά γεγονότα και καταστάσεις που το έχουν επηρεάσει ψυχολογικά* • *Ένα παιδί- πρόσφυγας είναι ένα πολύ πληγωμένο, τρομαγμένο παιδί, πολύ συχνά ασυνόδευτο, πράγμα που εντείνει το πρόβλημα*
2.2 Σωματική κατάπτωση	• *Ένα παιδί που έχει βιώσει πιθανόν την πείνα και την ταλαιπωρία* • *Ένα ταλαιπωρημένο παιδί λόγω των συνθηκών που επικρατούν*
3. Κοινωνικές συνθήκες	
3.1 Πόλεμος	• *Οι γονείς του ενδεχομένως ξεριζώθηκαν βίαια από τα σπίτια τους ή είναι τραυματίες πολέμου* • *Είναι ένα παιδί που έχει αναγκαστεί να φύγει από το τόπο του εξαιτίας ενός πολέμου και πρέπει να ζήσει μια καλύτερη ζωή*
3.2 Οικονομική εξαθλίωση	• *συνήθως δεν έχει τις ανέσεις που έχουν τα υπόλοιπα παιδιά της χώρας* • *...βρίσκονται σε κακή οικονομική κατάσταση*
3.3 Δυσκολίες ένταξης και προσαρμογής	• *...παρόλα αυτά είναι και ένα παιδί που πρέπει να προσπαθήσει το ίδιο να προσαρμοστεί στις συνθήκες, τα ήθη και τα έθιμα του τόπου* • *... και καθημερινά κάνουν έναν αγώνα ένταξης και προσαρμογής σε μια χώρα που δεν είναι πάντα πρόθυμη να τους φιλοξενήσει*
4. Πολιτική αστάθεια	
4.1 Πολιτικές διαμάχες	• *Ένα παιδί-πρόσφυγας σημαίνει για εμένα μια μειονοτική κοινωνική ομάδα, η οποία δυστυχώς, λόγω της δεινής θέσης της γίνεται αντικείμενο πολιτικών διαμαχών*
4.2 Πολιτικές Διώξεις	• *Ένα παιδί πρόσφυγας ορίζεται ως το παιδί που έχει τραπεί σε αναγκαστική φυγή για τα πολιτικά φρονήματα της οικογένειάς του*

Δεύτερη ερώτηση: «Πώς θα μπορούσαμε να βοηθήσουμε τους πρόσφυγες ως προς την εκπαίδευσή τους;»

Πίνακας 3. Κατανομή των αναφορών ανά θεματικές κατηγορίες και υποκατηγορίες

Θεματικές κατηγορίες και υποκατηγορίες	***(ν)***	***(%)***
1. Υποδομές - Χρηματοδότηση	*57*	*40,10%*
1.1 Χρηματοδότηση από Ε.Ε, ιδιωτικούς/ δημόσιους φορείς	*9*	*7%*
1.2 Παροχή σχολικού εξοπλισμού και ειδών πρώτης ανάγκης	*4*	*3,10%*
1.3 Δημιουργία νέων υποδομών	*13*	*10,10%*
1.4 Τάξεις ενισχυτικής διδασκαλίας παιδιών- ενηλίκων	*22*	*17,10%*
1.5 Χρήση νέων μεθόδων & μέσων	*9*	*7,00%*
2. Στελέχωση	*37*	*26,10%*
2.1 Ψυχολόγοι	*6*	*4,70%*
2.2 Διερμηνείς	*7*	*5,40%*
2.3 Καταρτισμένοι εκπαιδευτικοί- εκπαιδευτικά προγράμματα	*20*	*15,50%*
2.4 Εθελοντές	*4*	*3,10%*
3. Δημιουργικές δραστηριότητες	*13*	*9,20%*
4. Πολιτιστική αλληλεπίδραση	*19*	*13,40%*
4.1 Ήθη, έθιμα, παραδόσεις	*4*	*3,10%*
4.2 Ισότητα Πολιτισμών	*15*	*10,30%*
5. Αλλαγή στάσεων – εξάλειψη στερεοτύπων	*16*	*11,30%*
Σύνολο	*142*	*100%*

Πίνακας 4. Ποιοτική Ανάλυση Περιεχομένου

1.1.Υποδομές - Χρηματοδότηση	
1.1 Χρηματοδότηση από Ε.Ε, ιδιωτικούς/ δημόσιους φορείς	• *«Κονδύλια από την Ε.Ε, το κράτος, δημόσιους, ιδιωτικούς, τοπικούς φορείς, για ομαλή ένταξη στην εκπαιδευτική διαδικασία* • *φυσικά, χρειάζεται και η επαρκής χρηματοδότηση από την ΕΕ*
1.2 Παροχή σχολικού εξοπλισμού και ειδών πρώτης ανάγκης	• *οικονομική στήριξη σε περιπτώσεις παιδιών που δυσκολεύονται να καλύψουν τόσο βασικές ανάγκες (τροφή, στέγη, ένδυση) όσο και ανάγκη σχολικού εξοπλισμού (βιβλία, τετράδια, σχολικές τσάντες κτλ.)*
1.3 Δημιουργία νέων υποδομών	• *Να δημιουργηθούν ειδικά σχολεία για την εκπαίδευση των προσφύγων έτσι ώστε να ενταχθούν ομαλά στη χώρα που πηγαίνουν* • *Να φτιαχτούν πολυπολιτισμικά σχολεία έτσι ώστε όλα τα παιδιά-πρόσφυγες να αποκτούν γνώσεις και να μην χάνουν την μόρφωση τους λόγω των συνθηκών που επικρατούν και δεν είναι υπεύθυνοι για αυτά π.χ. πόλεμος*
1.4 Τάξεις ενισχυτικής διδασκαλίας παιδιών- ενηλίκων	• *Με ειδικά τμήματα ώστε να μπορέσουν να μάθουν πρώτα την γλώσσα, τα ήθη και τα έθιμα της χώρας στην οποία βρίσκονται και μετά να ενταχτούν στα σχολεία* • *να χωριστούν σε ειδικά τμήματα ολιγομελή με σκοπό την παράδοση συστηματικών μαθημάτων για να μάθουν καλά την ελληνική γλώσσα*

1.5 Χρήση νέων μεθόδων & μέσων	• *Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί να προσπαθήσουν με το καλύτερο δυνατό τρόπο να βοηθήσουν στην μάθηση τους και να αναζητήσουν εργαλεία ώστε να τους βοηθήσουν* • *Με διαφορά προγράμματα σπουδών(πρότζεκτ, σεμινάρια, ενημερώσεις, βίντεο κλπ.) τα οποία οδηγούν στο συμπέρασμα: πως όλοι οι άνθρωποι έχουν ίσες ευκαιρίες και αξίες σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης*
2. Στελέχωση	
2.1 Ψυχολόγοι	• *Με άτομα εξειδικευμένα και ιδιαίτερα ψυχολόγο…* • *ψυχολογική υποστήριξη για την ομαλή τους ένταξη στην εκπαίδευση με ψυχολόγους για τους δώσει συμβουλές*
2.2 Διερμηνείς	• *Να προσφέρουμε δωρεάν παιδεία σε αυτά τα παιδιά, με την βοήθεια δασκάλων που ειδικεύονται σε περιπτώσεις προσφύγων και με γνώση της γλώσσας τους* • *Θα ήταν βοηθητικό να υπάρχουν εκπαιδευτικοί οι οποίοι θα μιλούν τη μητρική γλώσσα των προσφύγων*
2.3 Καταρτισμένοι εκπαιδευτικοί-εκπαιδευτικά προγράμματα	• *εκπαιδευτικά προγράμματα ειδικά σχεδιασμένα στις απαιτήσεις και ανάγκες για τη προσαρμογή, ενσωμάτωση τους στη χώρα υποδοχής ώστε να συνειδητοποιήσουν τα δικαιώματα αλλά και της υποχρεώσεις που θα κληθούν να αναλάβουν* • *Ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα για τη καλύτερη προσαρμογή τους*
2.4 Εθελοντές	• *…δημιουργία ομάδων εθελοντών (εκπαιδευτικών)* • *να οργανώσουμε προγράμματα εθελοντικά, όπως ήδη γίνεται σε κάποιες περιοχές όπου δάσκαλοι και καθηγητές αναλαμβάνουν συγκεκριμένα τέτοιες ομάδες ανθρώπων όσον αφορά την εκπαίδευση τους*
3. Δημιουργικές δραστηριότητες	• *Το να έρχονται σε επαφή με ντόπια παιδάκια μέσω αθλητικών δράσεων των σχολείων ή μαθητικών διαγωνισμών μουσικής και θεάτρου είναι μια ελπιδοφόρα αρχή* • *…μέσα από την τέχνη θα μπορούσαμε να τους κάνουμε να νιώσουν ασφάλεια, αλλά και ταυτόχρονα να μάθουν πράγματα*
4. Πολιτιστική αλληλεπίδραση	
4.1 Ήθη, έθιμα, παραδόσεις	• *θα μπορούσε το κάθε παιδί να μιλήσει στην τάξη για την δική του κουλτούρα, τα ήθη και τα έθιμα του. Έτσι όλα τα παιδιά θα νιώθουν οικεία και αποδεχτά μέσα στην τάξη* • *…εκδηλώσεις ώστε να εξοικειωθούν με την ελληνική κουλτούρα, αλλά και να γνωρίσουν οι Έλληνες μαθητές την κουλτούρα των αλλοδαπών συμμαθητών τους*
4.2 Ισότητα πολιτισμών	• *μέσω της εκπαίδευσης είναι σημαντικό να περάσουμε σε όλα τα παιδιά το μήνυμα πως όλοι είμαστε ίσοι και πρέπει να βοηθάμε συνανθρώπους μας που βρίσκονται σε μια ξένη κατάσταση, ώστε να ενταχθούν ομαλά και να ξεπεράσουν άγχη και φοβίες*
5. Αλλαγή στάσεων – εξάλειψη στερεοτύπων	• *Να εξαλειφθούν με τη συνδρομή γονέων και εκπαιδευτικών τα οποία φαινόμενα φυλετικών διακρίσεων εκδηλώνονται στο σχολικό περιβάλλον ώστε να είναι πιο εύκολη η μετάβαση για τα παιδιά αυτά δεδομένου ότι φαινόμενα ψυχολογικής/σωματικής βίας επιβαρύνουν την ήδη τεταμένη κατάσταση* • *Το να γίνουμε όλοι ανοιχτόμυαλοι και να αφήσουμε τις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα πίσω μας, θα δώσει μια νέα πνοή και ελπίδα σε αυτά τα παιδιά που έχουν βιώσει άθλιες καταστάσεις και που τους είναι απαραίτητη η παιδεία και η γνώση, είναι Δικαίωμα*

5. Συμπεράσματα & Συζήτηση

Με την παρούσα μελέτη επιχειρήσαμε να εξετάσουμε τις απόψεις φοιτητριών και φοιτητών ΑΕΙ, αναφορικά με την έννοια του «παιδιού-πρόσφυγα» και τις θέσεις τους για τους τρόπους ένταξης των προσφυγόπουλων στο σχολικό και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον της χώρας φιλοξενίας. Όσον αφορά στο πρώτο ερώτημα, ένα αρκετά υψηλό ποσοστό αναφορών (47%), τόνισε ότι τα προσφυγόπουλα δεν πρέπει να στερούνται για κανένα λόγο τα θεμελιώδη πανανθρώπινα δικαιώματα για στέγη-φροντίδα, ποιοτική εκπαίδευση, ψυχολογική υποστήριξη, ασφάλεια, αγάπη, ψυχαγωγία και ίσες ευκαιρίες σε όλους τους τομείς της ζωής τους. Τα παραπάνω έρχονται να επιβεβαιώσουν ερευνητικά δεδομένα που καταδεικνύουν ότι τα προσφυγόπουλα δείχνουν να έχουν κυρίως ανάγκη για ψυχολογική υποστήριξη, αγάπη και ασφάλεια, καθώς τα κυριεύει ο φόβος εξαιτίας των δυσάρεστων βιωμάτων τους (Μάνεσης, 2020). Επιπλέον, αναφορικά με τις ίσες ευκαιρίες τις οποίες ανέφεραν οι συμμετέχοντες ότι πρέπει να έχουν τα προσφυγόπουλα, αξίζει να σημειωθεί ότι η UNICEF (2018) σε συνεργασία με τις ελληνικές αρχές, τον ΟΗΕ και την Ελληνική Στατιστική Αρχή στοχεύουν στην προστασία των δικαιωμάτων των παιδιών- προσφύγων μέσω ενός πετυχημένου –έως τώρα- λειτουργικού συστήματος παρακολούθησής τους, για να διαπιστώσουν αν αντιμετωπίζονται ισότιμα ή όχι σε κοινωνικές υπηρεσίες και γενικότερα στην κοινωνική τους ζωή. Στο ίδιο μήκος κύματος, ο Συνήγορος του Παιδιού σε συνεργασία με το Διεθνές Ταμείο Επείγουσας Βοήθειας των Ηνωμένων Εθνών για τα Παιδιά (UNICEF) προετοιμάζει υλικό για την εξοικείωση των παιδιών με τα δικαιώματα τους και την ενημέρωσή τους για τους τρόπους αναζήτησης βοήθειας εάν αυτά παραβιαστούν. Ένα ακόμη σημαντικό στατιστικά ποσοστό αναφορών (37,6%) έχει σχέση με τη θεματική που αφορά στις αντίξοες κοινωνικές συνθήκες με τις οποίες έρχονται αντιμέτωπα τα παιδιά αυτά. Πιο συγκεκριμένα, τα υποκείμενα αναφέρθηκαν στον βίαιο ξεριζωμό των προσφυγόπουλων από την πατρίδα τους λόγω των πολεμικών συρράξεων, στην οικονομική δυσπραγία ως συνέπεια του πολέμου και στις δυσκολίες ένταξης και προσαρμογής των παιδιών στη χώρα υποδοχής. Το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο (2020) υποστηρίζει ότι πράγματι ο πόλεμος είναι η κύρια αιτία μετακίνησης πληθυσμών προς την Ευρώπη τα τελευταία χρόνια και αναφέρει ότι το 2019 πάνω από το ένα τέταρτο των 295.800 αιτούντων άσυλο προήλθε από εμπόλεμες ζώνες, κυρίως από τη Συρία, το Αφγανιστάν και το Ιράκ. Επίσης, έχει διαπιστωθεί ότι περίπου 230 εκατομμύρια είναι παιδιά τα οποία ζουν σε περιοχές που συνιστούν πεδία μάχης (Σγούρα κ.α..,2018).Αναφορικά με τις δυσκολίες ένταξης και προσαρμογής των παιδιών προσφύγων που ανέφεραν τα υποκείμενα, αποδείχθηκε μέσα από έρευνες που διεξήχθησαν σε διάφορα κράτη της Ευρώπης, ότι πράγματι αντιμετωπίζουν αρκετές δυσκολίες και ότι ένας βασικός λόγος που τα παιδιά δυσκολεύονται να ενταχθούν στην εκπαίδευση είναι αποτέλεσμα της ανετοιμότητας των σχολείων να τα υποδεχτούν (Ε.Λ.Ι.Α.Μ.Ε.Π, 2017). Συγχρόνως, η δυσκολία κατανόησης και χρήσης της ελληνικής γλώσσας σε συνδυασμό με την έλλειψη διερμηνείας και διαπολιτισμικής διαμεσολάβησης δυσχεραίνει τη διαδικασία προσαρμογής τους. (Σγούρα κ.α.., 2018). Τέλος, έχει αποδειχθεί πώς προσφυγόπουλα που έχουν πέσει θύματα σεξουαλικής κακοποίησης και εκμετάλλευσης, αδυνατούν να διαχειριστούν αποτελεσματικά τόσο τη συναισθηματική τους αυτορρύθμιση όσο και τις διαπροσωπικές τους σχέσεις και να επιτύχουν στόχους (Digidiki & Bhabha, 2018).

Από την ανάλυση των δεδομένων του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος σχετικά με τους τρόπους που μπορούν να βοηθηθούν τα παιδιά πρόσφυγες ως προς στην εκπαίδευσή τους διαπιστώνουμε ότι το 40% των αναφορών εστιάζει στη σημασία της βελτίωσης της υλικοτεχνικής υποδομής ως μέσο πρόσβασης και αναβάθμισης της ποιότητας της εκπαίδευσης των προσφυγόπουλων. Πιο συγκεκριμένα, οι περισσότεροι συμμετέχοντες, έδωσαν έμφαση στην αναγκαιότητα δημιουργίας νέων υποδομών και αιθουσών διδασκαλίας, τόσο παιδιών όσο και ενήλικων προσφύγων και μεταναστών, που να ανταποκρίνονται πλήρως στις μαθησιακές τους ανάγκες. Μερικοί εξ αυτών αναφέρθηκαν στην αναγκαιότητα της χρηματοδότησης από την Ε.Ε, ιδιωτικούς και δημόσιους φορείς, με σκοπό την παροχή ειδών πρώτης ανάγκης και σχολικού εξοπλισμού (γραφικής ύλης, σχολικών εγχειριδίων) και χρήση οπτικοακουστικού υλικού για την ομαλή ένταξη των προσφυγόπουλων στην εκπαίδευση. Σύμφωνα με ευρήματα πρόσφατης έρευνας, εκπαιδευτικοί πρω-

τοβάθμιας εκπαίδευσης συμφωνούν με την άποψη των υποκειμένων, ότι η υλικοτεχνική υποδομή χρήζει βελτίωσης, καθώς φάνηκε στην πράξη να είναι ανεπαρκής έως παντελώς απούσα, γεγονός που κατέστησε το έργο τους ακόμη πιο δύσκολο. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως στο σχολείο που εργάζονταν στερούνταν της απαραίτητης γραφικής ύλης, οπτικοακουστικού υλικού και σχολικών εγχειριδίων (Μάνεσης,2020). Παρόλο όμως που το ελληνικό κράτος έχει λάβει σημαντική οικονομική ενίσχυση για την εκπαίδευση των προσφύγων, αποδείχθηκε μέσα από έκθεση των Save the Children και του Ελληνικού Συμβουλίου για τους Πρόσφυγες (ΕΣΠ), ότι δεν τα αξιοποίησε όπως θα έπρεπε για την εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων, επιδεικνύοντας αμέλεια. Το έτος 2020 λιγότερο από το 15% των παιδιών που διαμένουν σε προσφυγικούς καταυλισμούς και το 0,3% που βρίσκονται σε Κέντρα Υποδοχής και Ταυτοποίησης (Κ.Υ.Τ) παρακολούθησαν μαθήματα στο σχολείο (Greek Council for the Refugees, 2021). Το 26,1% των αναφορών σχετίζεται με την θεματική της στελέχωσης των σχολικών μονάδων με το κατάλληλο προσωπικό, η οποία αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης στους πρόσφυγες. Η πλειοψηφία των υποκειμένων που αναφέρθηκε στη θεματική αυτή, έδωσε έμφαση στην αναγκαιότητα πρόσληψης καταρτισμένου εκπαιδευτικού προσωπικού, με σκοπό την υλοποίηση νέων προγραμμάτων που να ανταποκρίνονται στις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών αυτών. Αυτή η άποψη υποστηρίζεται και από εκπαιδευτικούς στην Ελλάδα, οι οποίοι/ ες αναγνωρίζουν ότι δεν διαθέτουν την διαπολιτισμική ετοιμότητα (intercultural readiness) και επάρκεια που απαιτείται για να διαχειριστούν αποτελεσματικά τους συγκεκριμένους μαθητές. (Αγγελοπούλου & Μάνεσης, 2017; Σγούρα κ.α..,2018) και οι προσπάθειές τους για την εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι αποτέλεσμα αυτοεκπαίδευσης, προθυμίας και προσωπικού τους ενδιαφέροντος (Νικολάου, 1999). Επιπλέον, είναι πράγματι απαραίτητη η υλοποίηση σύγχρονων προγραμμάτων διαπολιτισμικού χαρακτήρα, δεδομένου ότι τα προγράμματα που χρηματοδοτήθηκαν έως τώρα από την Ε.Ε παρουσίασαν «ανομοιομορφία» και «ασυνέχεια» (Μουζάκης κ.α..,2019).

Άλλα υποκείμενα αναφέρθηκαν στη στελέχωση των σχολείων με ψυχολόγους, διερμηνείς και εθελοντές. Την αναγκαιότητα τοποθέτησης ψυχολόγων και διερμηνέων για την ένταξη των παιδιών προσφύγων στα ελληνικά σχολεία επιβεβαιώνει ο Νικολόπουλος(2007), ο οποίος επισημαίνει πως το θεσμοθετημένο πλαίσιο λειτουργίας τέτοιων υπηρεσιών στην Ελλάδα είναι είτε ημιτελές είτε ανύπαρκτο. (οπ. αναφ. στο Αγγελοπούλου & Μάνεσης, 2018). Η ανάγκη στελέχωσης τονίστηκε επίσης και από εκπαιδευτικούς Δ.Υ.Ε.Π, Ζ.Ε.Π. κλπ., οι οποίοι υποστήριξαν ότι μόνο οι ψυχολόγοι μπορούν να ερμηνεύσουν συμπεριφορές και να παρέχουν ουσιαστική ψυχολογική υποστήριξη ενώ οι διερμηνείς με την παρουσία τους θα αναβαθμίσουν την ποιότητα των μαθημάτων, και θα βοηθήσουν τα προσφυγόπουλα να αισθανθούν πιο οικεία εντός του σχολικού περιβάλλοντος (Μάνεσης, 2020).

Το 13,4% των αναφορών σχετιζόταν με την αναγκαιότητα ύπαρξης σχολείων, στηριζόμενων στις δημοκρατικές αρχές της αποδοχής της διαφορετικότητας, του σεβασμού, της ισότητας και της συνεργασίας, έτσι ώστε να εξαλειφθούν οι προκαταλήψεις σε βάρος των παιδιών προσφύγων. Ειδικότερα, είναι σημαντικό το γεγονός ότι τριτοετείς και τεταρτοετείς φοιτήτριες των Ανθρωπιστικών Σπουδών, κατά πλειοψηφία, έθιξαν το ζήτημα της αναγκαιότητας εφαρμογής της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, δίνοντας έμφαση στην ενθάρρυνση της πολυγλωσσίας και στην διασφάλιση ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών για όλους τους μαθητές, χωρίς διακρίσεις και πρακτικές αφομοιωτικού χαρακτήρα. Αυτή η αναγκαιότητα επιβεβαιώνεται από την ελληνική βιβλιογραφία, στην οποία υπογραμμίζεται ότι παρά την καθιέρωση του μοντέλου της διαπολιτισμικότητας στην Ελλάδα, το εκπαιδευτικό σύστημα παραμένει μονολιθικό και δεν στηρίζεται στις θεωρητικές του παραδοχές (Δαμανάκης 2005; Κεσίδου, 2014; Αγγελοπούλου & Μάνεσης, 2017). Εν συνεχεία, το 9,2% των απαντήσεων των συμμετεχόντων κατατάσσεται στη θεματική που αφορά στις δημιουργικές δραστηριότητες, ως τρόπο ένταξης των μαθητών προσφύγων στην εκπαίδευση. Τα υποκείμενα παρουσιάζουν μια κοινή άποψη ότι η συμμετοχή των παιδιών- προσφύγων σε καλλιτεχνικές (μουσική, χορός, θέατρο) και αθλητικές δραστηριότητες, σε συνεργασία με τους ομογενείς μαθητές, αποτελεί ένα δίαυλο επικοινωνίας και δημιουργικής έκφρασης και ενθαρρύνεται η μεταξύ τους αλληλεπίδραση, χωρίς

να απαιτείται η χρήση της γλώσσας. Αυτή η θέση επιβεβαιώνεται και από ευρήματα έρευνας που διεξήχθη σε ελληνικό δημοτικό σχολείο, όπου μετά την υλοποίηση καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων οι δάσκαλοι παρατήρησαν ότι οι απουσίες των μαθητών μειώθηκαν, τα παιδιά συμμετείχαν πιο ενεργά με πολύ ενθουσιασμό και προσπαθούσαν να βελτιώσουν τον προφορικό τους λόγο, για να επικοινωνούν με τους συμμαθητές τους. (Tsaliki, 2012).

Συμπερασματικά, οι ερωτηθέντες φαίνεται να είναι αρκετά ευαισθητοποιημένοι και ενημερωμένοι σχετικά με το προσφυγικό ζήτημα, τις αιτίες και τις συνέπειες που μπορεί αυτό να επιφέρει. Αφ' ενός ανέδειξαν τον πολυδιάστατο χαρακτήρα της έννοιας του «παιδιού πρόσφυγα» και αφ' ετέρου πρότειναν αρκετούς τρόπους για την απρόσκοπτη ένταξή των παιδιών αυτών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Βιβλιογραφία

Berelson, B. (1971). *Content Analysis in Communication Research*. New York: Free Press.

Digidiki, V. & Bhabha, J. (2018) *Sexual abuse and exploitation of unaccompanied migrant children in Greece: Identifying risk factors and gaps in services during the European migration crisis, Children and Youth Services Review,* Volume 92,2018, Pages 114-121

Douna, P., Kyridis, A., Zagkos, Ch., Ziontaki, Z. & Pandis, P. (2015). *The Ideal University Teacher according to the Views of Greek Students. International Journal of Higher Education*, 4(2), 145 – 158. European Commission –Press Release, Fact Sheet, Brussels, 19 March 2016 EU-Turkey Agreement

Gangrade, K. D. (1982). *Methods Of Data Collection : Questionnaire And Schedule.* Journal of the Indian Law Institute, 24(4), 713-722.

Holsti, O. R. (1969). *Content Analysis for the Social Sciences and the Humanities*. Reading, MA:

Addison-Wesley.

Greek Council for Refugees and Save the Children International (2021), *GREECE: Children on the move*. Data updated till 8 December 2021

Kyridis, A., Tourtouras, Ch., Thanos, Th. (2017). "... As Long as Power Relations Exist ... Yes, there are Inequalities…" Social and Educational Inequalities in Greece According to the Views of Female and Male Students of Tertiary Education Institutions. Journal of Educational and Social Research, 7(1), 33-48.

Kyridis, A., Vasilopoulou, K., Nalbantoglou, S. & Konstantinidou, Z. (2016). *The Ideal Kindergarten: Views of Undergraduate Students Studying at the Faculty of Early Childhood Education of Aristotle University of Thessaloniki*. International Journal of Learning and Development, 6(3), 230 - 250.

Lasswell, H. D., & de Sola Pool, I. (1952). *The Comparative Study of Symbols*. Stanford: Stanford University Press.

Lasswell, H. D., & Leites, N. (1965). *The Language of Politics: Studies in Quantitative Semantics*. New York: MIT Press.

McAuliffe, M. and A. Triandafyllidou (eds.), 2021. *World Migration Report 2022*. International Organization for Migration (IOM), Geneva

Tsaliki, E.. (2012). *Intercultural education in Greece: The case of thirteen primary schools, volume 1, doctoral degree thesis.* University of London: Institute of education.

U.N.H.C.R.(2015) *Global Trends. Forced displacement in 2015*. Ανακτήθηκε από: https://www.unhcr.org/576408cd7.pdf

U.N.H.C.R. (2017). *Teaching about refugees*. Ανακτήθηκε από: https://www.unhcr.org/gr/teaching_about_refugees

U.N.H.C.R (2022) *Refugees fleeing Ukraine*. Ανακτήθηκε από: https://data.unhcr.org/en/situations/ukraine

UNICEF (2022), *Ukraine Situation: Refugee Response in Neighbouring Countries* — Humanitarian Situation Report No 3, 23 Μαρτίου 2022

Αγγελοπούλου, Π., & Μάνεσης, Ν. (2018). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Συμβουλευτική Παρέμβαση. Απόψεις Εκπαιδευτικών.* Παιδαγωγική επιθεώρηση, *63*.

Δαμανάκης, Μ. (2005). *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική Προσέγγιση.* Αθήνα: Gutenberg.

Ε.Λ.Ι.Α.Μ.Ε.Π., 2017. *Η ενσωμάτωση των προσφύγων στο εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα: Πολιτική και διαχείριση σε «κινούμενη άμμο.* Ανακτήθηκε από: https://www.eliamep.gr/wp-content/uploads/2017/10/84_2017_-WORKING-PAPER-_%CE%9D%CF%84.%CE%91%CE%BD%CE%B1%CE%B3%CE%BD%CF%8E%CF%83%CF%84%CE%BF%CF%85_%CE%9C%CE%B1%CF%81.%CE%9D%CE%B9%CE%BA%CF%8C%CE%BB%CE%BF%CE%B2%CE%B1.pdf

Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο (2020) *Εξερευνώντας τα αίτια της μετανάστευσης: Γιατί μεταναστεύουν οι άνθρωποι;* Ανακτή-

θηκε από: https://www.europarl.europa.eu/news/el/headlines/world/20200624STO81906/exereunontas-ta-aitia-tis-metanasteusis-giati-metanasteuoun-oi-anthropoi

Δαμανάκης, Μ. (2005). *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική Προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.

Ζάγκος, Χ., Κυρίδης, Α., & Φωτόπουλος, Ν. (2019). *Προσφυγική κρίση και σύγχρονες εκπαιδευτικές πρακτικές. Από τη συστημική κοινωνική ευπάθεια στη δομημένη ένταξη* (No. IKEEBOOK-2019-106). Κοινωνικό Πολύκεντρο.

Ι.Ε.Π. (2017). *Ανοικτό Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στις Τάξεις Υποδοχής (ΤΥ) Ι Ζ.Ε.Π. Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης όπου φοιτούν παιδιά πρόσφυγες.*

Ίσαρη, Φ., Πουρκός, Μ., 2015. *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.

Κεσίδου, Α. (2014). *Ένα σχολείο «εργάζεται διαπολιτισμικά»: προϋποθέσεις και παιδαγωγικοί χειρισμοί*. Στο Ε. Κατσαρού & Μ. Λιακοπούλου (Επιμ.),Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο. Επιμορφωτικό υλικό.

Κ.Ε.Δ.Α (Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής) (2016) Ανακτήθηκε από: https://www.keda.uoa.gr/

Μάνεσης, Ν. (2020). *Εκπαιδευτικές ανάγκες ανήλικων προσφύγων.* Αθήνα: Κοινωνικό Πολύκεντρο.

Μουζάκης, Χ., Μπουρλετίδης, Κ., Μαγκλογιάννης, Η., & Μπουρλετίδης, Δ. (2009). *Εξ αποστάσεως επιμόρφωση εκπαιδευτικών της ανατολικής Μακεδονίας-Θράκης και Ηπείρου.* Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 5,195-209.

Νικολάου, Γ. (1999) *Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση στο Ελληνικό σχολείο και η Διδακτική Προσέγγιση της Εκπαιδευτικής πράξης με σκοπό την ομαλή ένταξη των μαθητών με πολιτισμικές διαφορές.* Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή, ΕΚΠΑ.

Σγούρα, Α., Μάνεσης, Ν., & Μητροπούλου, Φ. (2018). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση και κοινωνική ένταξη των παιδιών-προσφύγων: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών.* Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης, 4, 108-129. DOI: http://dx.doi.org/10.12681/dial.16278

Συνήγορος του Παιδιού (2016). *Μηχανισμός παρακολούθησης. Τα δικαιώματα των παιδιών που μετακινούνται στην Ελλάδα.* Έκθεση. Ανακτήθηκε από: https://www.synigoros.gr/resources/20170420-ekthesi-mixanismos.pdf

Ύπατη Αρμοστεία (2019). *Η Υ.Α χαιρετίζει τα μέτρα της ελληνικής κυβέρνησης για την ενίσχυση της ένταξης των προσφύγων.* Ανακτήθηκε από: https://www.unhcr.org/gr/11240-enishysi_entaxis_prosfygwn.html

Ύπατη Αρμοστεία. (2021). *Στατιστικά*. Ανακτήθηκε από: https://www.unhcr.org/gr/%cf%83%cf%84%ce%b1%cf%84%ce%b9%cf%83%cf%84%ce%b9%ce%ba%ce%ac

ΥΠΠΕΘ (2017): *Το Έργο της Εκπαίδευσης των Προσφύγων*-Επιστημονική Επιτροπή ΥΠΠΕΘ- Απρίλιος 2017.

Χρήστος Ζάγκος
Επίκουρός Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
e-mail: chzagkos@uoi.gr

Ειρήνη Αντώνογλου
Πτυχιούχος ΤΕΠΑΕ ΑΠΘ
e-mail: eirini00antog@gmail.com

Αργύρης Κυρίδης
Καθηγητής, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
e-mail: akiridis@nured.auth.gr

Τα παιδιά ζωγραφίζουν και μιλούν για τον πόλεμο και την ειρήνη

Τατιάνα Αλτίνη, Ηλιάννα Ερρέρα-Φωτίου, Ιφιγένεια Βαμβακίδου., Φίλιππος Μπρέντας.

Περίληψη

Σκοπός της έρευνας είναι η καταγραφή του τρόπου με τον οποίο τα παιδιά νηπιακής και προνηπιακής ηλικίας του ελληνικού νηπιαγωγείου προσλαμβάνουν τον πόλεμο, λόγω της σύγχρονης πολεμικής συγκρουσιακής πραγματικότητας που αποτυπώνεται στα ΜΜΕ. Το υλικό της έρευνας αποτελείται από ιχνογραφήματα παιδιών, που φοιτούν στο νηπιαγωγείο το σχολικό έτος 2021-22 και συγκεντρώθηκε από νηπιαγωγεία της περιοχής της Θεσσαλονίκης. Το μεθοδολογικό εργαλείο που εφαρμόζεται είναι η σημειωτική (Kress & Van Leeuwen, 2010). Παράλληλα καταγράφουμε τα στάδια του παιδικού ιχνογραφήματος (Κακίση- Παναγοπούλου, 2006). Σε κάθε ιχνογράφημα εντοπίζουμε και αναλύουμε τις μορφές, το χρώμα, τα σύμβολα, τη θέση και το σχήμα της εικόνας, το φύλο, το χώρο, τον προφορικό σχολικό λόγο των παιδιών και την τεχνική που χρησιμοποιήθηκε. Στόχος της ερευνητικής και εκπαιδευτικής δράσης είναι η αγωγή ειρήνης από την πρώτη σχολική ηλικία και ο ιστορικός γραμματισμός όλων των εμπλεκόμενων στην πρώτη σχολική ηλικία.

Λέξεις κλειδιά: πόλεμος, ειρήνη, παιδικά ιχνογραφήματα, ιστορικός γραμματισμός, σημειωτική

Abstract

Today, adults and children everyday perceive both in real life, but also due to the media, scenes of social, class and gender-based violence, as well as local wars that are becoming globalized. It seems that war and peace alternate daily in a real or digital place dominated by the paradigm of naturalization of wars and violence. Any form of social violence is the subject of study for peace education (Galtung, 1990). The purpose of the research is to record the way in which pupils of the Greek preschool education perceive war, due to the modern war conflict reality that is reflected in the media. The research questions concern the perception of war from children in Greece. The research material consists of 75 drawings of children attending kindergarten during the school year 2021-22 and collected by the preschool educators in the area of Thessaloniki. Drawings are categorized on the basis of the existance or lack of participants. The methodological tool applied is historical analysis and semiotics (Kress & Van Leeuwen, 2010). Image semiotics, visual literacy, and the history of the gaze support our methodological choices (Imago, 2010). At the same time, we record the 6 stages of the children's drawing (Kakissi-Panagopoulou, 2006). In each drawing we analyze the forms, the color, the symbols, the position and shape of the image, the gender, the space, the oral school speech of the children and the drawning technique that had been used. From the children's perception of war, as depicted in their children's drawings, there emerge depictions of war as military markings, markings of armaments, shelter and dark colors in a bipolar shape vs of brightness and peaceful joy. The aim of this research refers to an educational activity grounded to peace education in order to cultivate the historical literacy in the first school age in which the rejection of violence and the assertion of universal justice and security are requested (Patomäki, 2001).

Key words: war, peace, historical literacy, children's drawings, preschool education, semiotics

1. Εισαγωγικά

Η εκπαίδευση για την ειρήνη αποτελεί ένα απελευθερωτικό κίνημα, στο πλαίσιο του οποίο επιδιώκεται η απόρριψη της βίας και η διεκδίκηση της παγκόσμιας δικαιοσύνης και ασφάλειας (Patomäki, 2001). Ο προσανατολισμός της εκπαίδευσης για την ειρήνη αρχικά στράφηκε στη μελέτη του πολέμου. Η παραδοσιακή προσέγγιση απορρίφθηκε καθώς στο επίκεντρο τίθεται η μονάδα, απορρίπτοντας τις συλλογικότητες (Μπονίδης, 1998). Ο πολιτικές συγκρούσεις προσλαμβάνονται και αναλύονται πλαισιωμένες στα κοινωνικά και ιστορικά αίτια (Reardon, 1997) και έτσι διερευνήθηκε η βία τόσο ως μορφή έκφρασης του πολέμου, όσο και ως μέρος της κοινωνίας (Brock-Utne, 2000). Η οποιαδήποτε μορφή κοινωνικής βίας αποτελεί αντικείμενο μελέτης για την εκπαίδευση για την ειρήνη (Galtung, 1990). Σε αυτήν την ευρεία κοινωνική κατηγορία εντάσσονται οι θεσμοί, οι συμπεριφορές, οι απόψεις και οι πολιτισμικές πρακτικές που θίγουν την ανθρώπινη υπόσταση (Galtung, 1996). Σήμερα ενήλικες και παιδιά καθημερινά προσλαμβάνουμε τόσο στην πραγματική ζωή, αλλά και στα ΜΜΕ, σκηνές κοινωνικής, ταξικής και έμφυλης βίας, αλλά και τοπικών πολέμων που παγκοσμιοποιούνται. Φαίνεται ότι πόλεμος και ειρήνη εναλλάσσονται καθημερινά σε πραγματικό ή ψηφιακό τόπο με κυρίαρχο το παράδειγμα φυσικοποίησης των πολέμων και της βίας. Παρακολουθώντας τις επιθέσεις των Αμερικάνων και του ΝΑΤΟ αναρωτιόμαστε εμείς και τα παιδιά στις σχολικές ομάδες, εάν αποτελεί η σύρραξη τη μόνη οδό επίλυσης των διαφορών, εάν είναι ο πόλεμος αναπόφευκτος; Μήπως τελικά η ειρήνη είναι απλώς ένα ανθρώπινο όνειρο; Ωστόσο διαχρονικά και ιστορικά κοινωνικοί επιστήμονες (Ricoeur, 2003), αναλύουν τον πόλεμο ως ιστορικό και κοινωνικό φαινόμενο, που κρύβει τα ζωτικά προβλήματα, όπως η ανεξέλεγκτη απελευθέρωση του κέρδους που καθορίζει την οικολογική υποβάθμιση, την πείνα και, τονίζει τη γενικευμένη κρίση των δημοκρατιών. Ζούμε μια πολιτική, οικονομική, πολιτισμική, σχεδόν μεταφυσική κρίση, όπου όλα φαίνεται να καταρρέουν και επανακατασκευάζονται.

Εκκινώντας από τη φαινομενολογία του Χούσερλ, ο Ρικέρ αναζήτησε σημεία επαφής με τον υπαρξισμό του Μαρσέλ και του Γιάσπερς, διευρύνοντας στη συνέχεια τη σκέψη του συνδιαλεγόμενος με τη ψυχανάλυση, την Ιστορία, το δίκαιο, τη θεολογία. Η γλωσσική μεταφορά, η αφήγηση και ο χρόνος, η ηθική, η πολιτική, η μνήμη, η ανάδυση του «εαυτού» μέσα από τη συνάντηση με τον «άλλο» υποστηρίζει το θεωρητικό μεθοδολογικό μοντέλο της μελέτης μας.

Η κατά Kosseleck (1988, 2002) ιστορίκευση του χρόνου, η νεωτερικότητα της ιστορικής διήγησης, η [αν] αντιστοιχία ιστορικού και δικαστή, η ιστορικότητα και ιστοριογραφία, η μνήμη ως απλή περιοχή της ιστορίας έχουν θέση στη μεγάλη μνημονική επικράτεια, ακόμα και το αιώνιο ερώτημα του Breton (1976) στο L’ amour fou: Ποιος θα μας μάθει να μεταγγίζουμε την χαρά της ενθύμησης;

Συχνά η ίδια η εργασία της/του ιστορικού είναι κατ’ ανάγκη προσανατολισμένη στην αναζήτηση όχι της αλήθειας αλλά του καλού – και είναι αμέτρητες οι καταχρήσεις της μνήμης που υπάγονται στην αναζήτηση της δικαιοσύνης. Στο ηθικό – πολιτικό επίπεδο θριαμβεύει η υποχρεωτική μνήμη. Ο Rousseau στο Σύνδρομο του Βισύ γνωρίζει καλά τις κατηγορίες που υπάγονται σε μια παθολογία της μνήμης: τραυματισμός, απώθηση, στοίχειωμα, εξορκισμός.

Το καθήκον μνήμης λειτουργεί ως απόπειρα εξορκισμού σε μια ανεπιθύμητη ιστορική κατάσταση, αλλά στον αντίποδα ο Nora (1989) μίλησε για την αναμνηστική ιδεοληψία της εποχής και για τους «τόπους της μνήμης».

Ο Ricoeur έγινε κήρυκας μιας στράτευσης εναντίον του κακού, και η στράτευση αυτή είναι τόσο ηθική όσο και πολιτική με στόχο την αφαίρεση του πόνου που προκαλεί ο άνθρωπος στον άνθρωπο. Ακολουθώντας την ιστορική ανάλυση του Κονδύλη (1998) προσλαμβάνουμε την ιδεολογική φόρτιση του Ψυχρού Πολέμου στο παρελθόν και στο παρόν, και τη σχεδόν αυτόματη σύνδεση της πολιτικής αντιπαράθεσης σε παγκόσμιο επίπεδο με θεωρητικά ζητήματα πανανθρώπινης σημασίας. Από τη συνύφανση αυτή απέρρευσε

το ενδιαφέρον για το έργο του Clausewitz «Περί Πολέμου» (1976). Φαίνεται ότι το ομοιογενές οικοδόμημα της ευρωπαϊκής στρατηγικής σκέψης διαμορφώθηκε τον 19ο αι., αντλώντας από κοινή πηγή, ως τη ναπολεόντεια πολεμική τέχνη και το χώρο, μια Ευρώπη πέντε/έξι Δυνάμεων, που βρίσκονταν σε σχέσεις τεταμένης ισορροπίας. Έτσι διεξήγαν τους πολέμους με βάση μεγασυστήματα, όπως αεροπλανοφόρα, ενώ κάθε νέα εφεύρεση φτηνών και αποτελεσματικών μέσων εξουδετέρωσης των περίπλοκων επικοινωνιακών συστημάτων ενισχύει τη θέση των φτωχότερων και πιο ανίσχυρων απέναντι στους πλουσιότερους και ισχυρότερους. Η νεώτατη, μεταπυρηνική τεχνολογία και η «νέα στρατιωτική επανάσταση» επιφέρουν ήδη δραστικές αλλαγές στη διεξαγωγή των πολέμων και σε θεωρητικό επίπεδο σημαίνουν ότι οι κεντρικές έννοιες της κλασσικής θεωρίας του πολέμου διατηρούν την ισχύ τους και υπό τις νέες συνθήκες: δηλαδή ο πόλεμος συνεχίζει να χαρακτηρίζεται από το φαινόμενο της «τριβής» και παραμένει «το πεδίο της σύμπτωσης». Στο επίπεδο της πρακτικής στρατηγικής ο πραγματικός πόλεμος δεν εντάσσεται στο σχήμα της τεχνολογικής του ουτοπίας, αλλά κινείται σε περισσότερα πεδία και περιέχει μικτά στοιχεία, «αρχέγονα» και «υπερσύγχρονα». Ούτε οι εμπόλεμοι είναι ίδιοι, ούτε οι ιστορικές περιπτώσεις ή καταστάσεις είναι απόλυτα όμοιες. Οι επαγγελματικοί στρατοί δεν κοστίζουν λιγότερο και παραμένουν ευμεγέθεις στρατοί και φαίνεται ότι σκοπός της σύγχρονης υψηλής τεχνολογίας είναι να διαμορφωθεί η ανθρώπινη σχέση κατά τέτοιον τρόπο, ώστε ο εχθρός να κρατηθεί σε μεγάλη απόσταση και να εξουδετερωθεί προτού διανύσει την απόσταση αυτή. Στο πεδίο αυτό παραπέμπουμε στα «ηθικά μεγέθη», για τα οποία μίλησε ο Clausewitz αντικρούοντας τη γεωμετρική αντίληψη περί πολέμου. Τα ίδια επιχειρήματα ισχύουν σήμερα εναντίον της ουτοπίας του αμιγούς τεχνολογικού πολέμου.

2. Ερευνητικό υλικό και μεθοδολογία

Τα ερευνητικά ερωτήματα αφορούν την πρόσληψη του πολέμου και τα στάδια ιχνογράφησης. Η σημειωτική της εικόνας, ο οπτικός γραμματισμός και η ιστορία του βλέμματος υποστηρίζουν τις μεθοδολογικές μας επιλογές (Imago, 2010). Σύμφωνα με τον Noth, η αποκωδικοποίηση της ομοιότητας μιας εικόνας η μιας αναπαράστασης με το αντικείμενό της, προϋποθέτει υψηλότερο βαθμό σύμβασης από την αποκωδικοποίηση σημείων που «κατευθύνουν υποχρεωτικά την προσοχή στα αντικείμενά τους» (Noth 1990, 246). Μέσα σε κάθε μορφή τα σημεία ποικίλλουν επίσης όσον αφορά το βαθμό της αυθαιρεσίας/σύμβασης.

Πλήθος ιχνογραφημάτων: Συνολικά συλλέχθηκαν 75 ιχνογραφήματα από κορίτσια και αγόρια που φοιτούν σε νηπιακές και προνηπιακές τάξεις. **Κατηγοριοποίηση ιχνογραφημάτων:** Τα ιχνογραφήματα κατηγοριοποιήθηκαν με βάση την απόδοση ανθρωποκεντρικών και άλλων συνθέσεων. **Δόμηση σεναρίου:** Το κάθε παιδί μάς καθοδηγεί σιωπηλά, μέσω του σχεδιασμού (Chatman,1978) ώστε να υποθέσουμε νοηματοδοτημένες προτάσεις μέσω της οπτικής σύνταξης, εστιάζοντας στο δυνητικό νόημα των αφηγηματικών διαδικασιών, των γεγονότων, των πράξεων και των σχέσεων, όπως προκύπτει από κάθε ιχνογράφημα που μελετούμε (Kress & Van Leeuwen, 2010, 120-124). **Σχήμα ιχνογραφήματος:** Καταγράφεται η κατεύθυνση του σχήματος της εικόνας, ενώ παράλληλα μελετάται η πληροφοριακή αξία του κάθε οριζόντιου και κάθετου άξονα της οπτικής αναπαράστασης. Όσον αφορά στην πληροφοριακή αξία του κάθετου άξονα σημειώνουμε ότι υπάρχει λιγότερη συνεχής κίνηση μεταξύ των δύο μερών μιας σύνθεσης σε σχέση με τις οριζόντια προσανατολισμένες συνθέσεις. Αν σε μια οπτική σύνθεση, κάποια από τα συνθετικά στοιχεία είναι τοποθετημένα στο άνω μέρος, και άλλα, διαφορετικά, στο κάτω μέρος της ζωγραφιάς, τότε αυτό που έχει τοποθετηθεί στο άνω μέρος προσλαμβάνεται σημειωτικά από εμάς ως το ιδεώδες και αυτό που έχει τοποθετηθεί στο κάτω μέρος ως πραγματικό (Kress & Van Leeuwen, 2010, 291-293). Στην πληροφοριακή αξία του οριζόντιου άξονα, όπου φαίνεται ότι υπάρχει μια αίσθηση συμπληρωματικότητας ή συνεχούς κίνησης από αριστερά στα δεξιά, σχηματίζεται ένα άνυσμα, που οδηγεί το βλέμμα μας προς το μήνυμα. Συνήθως, στη δεξιά πλευρά υπάρχουν οι βασικές πληροφορίες (Kress, G. & Van Leeuwen, 2010, 283-286). Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τις αρχές του Bahaus (2003), η οριζόντια δόμηση ενδείκνυται για την αποτύπωση τοπίου, ενώ η κάθετη για την αποτύπωση πορτρέτου. Και στις δύο δομές η καταγραφή των

στοιχείων από δεξιά προς αριστερά παραπέμπει στη δυτική γραφή με την οποία είμαστε εξοικειωμένες. **Χρώματα:** Τα χρώματα είναι συμβολικά φορτισμένα σε συνταγματικό επίπεδο και η συμπαράθεσή τους παράγει νοήματα (Σκαρπέλος, 2000). Το χρώμα ως μέσο μετάδοσης πληροφορίας ή διέγερσης συναισθημάτων αποτελεί βασικό επικοινωνιακό εργαλείο, είναι στοιχείο νοηματοδότησης ως μέρος του κώδικα αισθητικής των σημείων και αντικατοπτρίζει ένα σύστημα αξιών, κοινό για πομπούς και δέκτες (Thwaites, Lioyd, Warwick, 1994). **Χώρος-Φόντο:** Επιχειρούμε τη διάκριση εικόνας/φόντου ως μια δεξιότητα οπτικής αντίληψης προκειμένου να εντοπίσουμε οπτικές πληροφορίες, να τις καταγράψουμε ως ξεχωριστές και να τις διαφοροποιήσουμε από το περιβάλλον. Έτσι εστιάζουμε οπτικά στο σημαντικό στοιχείο και φιλτράρουμε το ασήμαντο, ώστε να εντοπίσουμε ομοιότητες/διαφορές (οπτική διάκριση) και να κατανοήσουμε τη θέση αντικειμένων στο χώρο (αντίληψη χωρικών σχέσεων). **Μορφές:** Οι μορφές ως «όγκοι» ή «μάζες» έχουν ξεχωριστό «βάρος» ή «βαρυτική έλξη» στη σύνθεση. Οι μορφές εκλαμβάνονται ως διακριτές οντότητες που είναι προεξέχουσες (βαριές) σε διαφορετικό βαθμό εξαιτίας του διαφορετικού τους μεγέθους, σχήματος, χρώματος. Οι προεξέχουσες μορφές δεν είναι μόνο αντιληπτικά πιο ευδιάκριτες, αλλά παίζουν και τους σημαντικότερους ρόλους στη γραμματική δομή που συγκροτεί το νόημα της εικόνας. Η σχέση που πραγματώνεται οπτικά μεταξύ των μορφών, γίνεται αντιληπτή και μεταδίδεται από τις ανυσματικές σχέσεις ανάμεσα στους όγκους (Kress, & Van Leeuwen, 2010, 107-108). **Συμβολικές μετωνυμίες**: Ως μετωνυμίες ορίζονται οι λέξεις ή και τα λεκτικά σχήματα, που επιτρέπουν τη παραγωγή νοήματος, με τη βοήθεια της συνάφειας: περιέχον αντί για περιεχόμενο. Σύμφωνα με τον Peninou, επιστρέφουμε με τη μετωνυμία σε μια από τις μεγάλες οικογένειες της προρρητικής αναπαράστασης, η οποία γραμματικά μεν είναι κατασκευασμένη μέσα στο συντακτικό καθεστώς της αφήγησης και ψυχολογικά σε εκείνο της προσεταιριστικής μετατόπισης (associative transfer) (Péninou, 1965, 727-734).

Απαραίτητη προϋπόθεση για τη χρήση μετωνυμιών είναι η γνώση ενός δεδομένου συντάγματος και ορισμένων πολιτισμικών κωδίκων από εμάς. Όπως παρατηρεί ο Eco, «δοθέντος ενός προκατασκευασμένου συντάγματος, τα καθιερωμένα ήθη επιτρέπουν την υποκατάσταση ενός των στοιχείων του από ένα άλλο». Χαρακτηρίζει, μάλιστα τη μετωνυμία ως ένα ζήτημα «υπερκωδικοποίησης» (Eco, 1989, 431)

Στάδια παιδικού ιχνογραφήματος- 1) Κακογραφία ή μουτζούρωμα (2 ετών): Το παιδί μουτζουρώνει, ενώ ασυνείδητα αρχίζει να χρησιμοποιεί και το χρώμα. 2) Προσχεδιαστικό στάδιο (4-7 ετών): Το παιδί ανακαλύπτει τη σχέση ανάμεσα σε αυτά που σκέφτεται και στο σχέδιο του. Εμφανίζεται ο άνθρωπος με κύκλο για κεφάλι και γραμμές για χέρια και πόδια. 3) Σχεδιαγραμματικό στάδιο (7-9 ετών): Χρησιμοποίηση γεωμετρικών γραμμών με βασικά σύμβολα. Καθορισμός χώρου με γραμμές ουρανού και γης, αντικείμενα με «διαφάνεια», καθαρή ανθρώπινη φιγούρα, αφηγηματικό έργο. 4) Στάδιο αρχικού ρεαλισμού (9-12 ετών): Πιο λεπτομερείς οι ανθρώπινες φιγούρες και τα αντικείμενα, διάκριση δύο φυλών, φόντο γεμάτο και όχι πια κενό. 5) Ψευτονατουραλιστικό στάδιο (12-14 ετών): Το σχέδιο πλησιάζει τη φύση. Χώρος τρισδιάστατος και εμφάνιση προοπτικής. 6) Εφηβική τέχνη στο γυμνάσιο (14-17 ετών) (Κακίση-Παναγοπούλου, 2006)

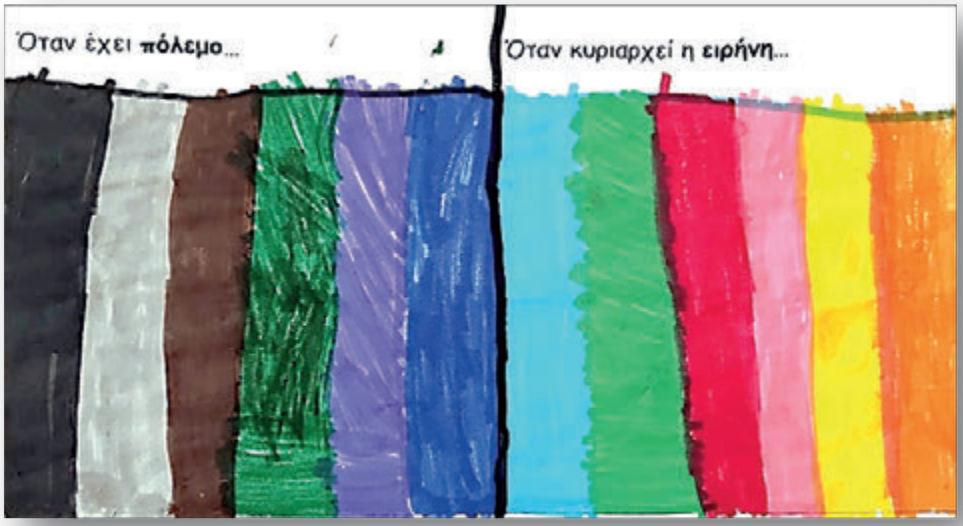
Οι διαστάσεις της εικόνας (σημειολογική, ιδεολογική, παιδαγωγική, αισθητική) αποτελούν ενιαίο σύνολο και μόνο για ερευνητικούς και πρακτικούς λόγους σχηματοποιούνται και παρουσιάζονται ξεχωριστά. Οι οπτικές εμπειρίες των παιδιών διαμορφώνονται, όπως και οι κειμενικές εμπειρίες, στα πλαίσια των γεγονότων εγγραμματοσύνης"(literacy events) (Αϊδίνης και Κωστούλη 2001), τα οποία δεν χάνουμε ευκαιρία να δημιουργούμε. Η πειραματική και η θεωρητική βάση της οπτικής εκπαίδευσης αναπτύσσεται από τη ψυχολογία. Η πρακτική εμπειρία παρέχεται καλύτερα μέσω της καλλιτεχνικής ενασχόλησης» (Arnheim 2007: 409). Ξεκινώντας από μεμονωμένες δραστηριότητες παραγωγής και παρουσίασης απλών οπτικοακουστικών προϊόντων, τη διακόσμηση της σχολικής αίθουσας με εικόνες από τα ίδια τα παιδιά τα οποία επεμβαίνουν και διαμορφώνουν το δομημένο περιβάλλον, και συνεχίζοντας με διαθεματικές/διεπιστημονικές προσεγγίσεις και σχέδια εργασίας, όπως αυτό που παρουσιάζουμε.

3. ΑΝΑΛΥΣΗ ΙΧΝΟΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

3.1 Κατηγορία: *Κυριαρχία μορφών*

Σενάριο	Ένα αγόρι παρακολουθεί λυπημένο τις βόμβες που πέφτουν καθώς και τον τραυματία που βρίσκεται μπροστά του.	Ένα κορίτσι χαμογελά και κρατά καρδιές ενώ γύρω του πετάν τα πουλιά, ανθίζουν τα λουλούδια, καρποφορούν τα δέντρα και ο καιρός είναι ηλιόλουστος.
Μορφές	Δύο- ο ένας σε όρθια μετωπιαία θέση και ο άλλος ξαπλωμένος	Μία σε όρθια μετωπιαία θέση
Έκφραση	Ο πρώτος συμμετέχων έχει λυπημένη έκφραση ενώ ο δεύτερος δεν έχει χαρακτηριστικά προσώπου	Χαρούμενη και χαμογελαστή έκφραση
Χρώμα	Δίχρωμη απεικόνιση με μαύρο και κόκκινο	Πολύχρωμη απεικόνιση με διαφορετικές αποχρώσεις
Συμβολικές μετωνυμίες	• Βόμβες αντί για πόλεμο • Κόκκινη φιγούρα αντί για αίμα/ τραυματία	• Καρδιές αντί για αγάπη • Πουλιά αντί για ελευθερία • Άνθη, καρποφόρα δέντρα και ήλιος αντί για άνοιξη
Θέση-σχήμα εικόνας	Κάθετη αναπαράσταση με κίνηση από κάτω αριστερά προς πάνω δεξιά	Οριζόντια αναπαράσταση χωρίς κίνηση
Στυλ/Είδος/ μέθοδος	Αφαιρετικές γεωμετρικές μορφές	Ρεαλιστική απεικόνιση με στοιχεία γεωμετρίας
Αναφορά του φύλου	Δύο αντρικές φιγούρες	Μία γυναικεία φιγούρα
Χώρος	Απουσία περιβάλλοντος χώρου	Εξωτερικός χώρος (φύση)
Προφορικός σχολικός λόγος	Απουσία λόγου	Απουσία λόγου
Στάδιο παιδικού ιχνογραφήματος	Σχεδιαγραμματικό στάδιο	Στάδιο αρχικού ρεαλισμού

3.2 Κατηγορία: *Απουσία μορφών*



Σενάριο	Τα χρώματα του πολέμου	Τα χρώματα της ειρήνης
Μορφές	Πλήρης απουσία μορφών	Πλήρης απουσία μορφών
Έκφραση	Πλήρης απουσία εκφράσεων	Πλήρης απουσία εκφράσεων
Χρώμα	Πολύχρωμη απεικόνιση με παράθεση των ψυχρών, βασικών και συμπληρωματικών χρωμάτων	Πολύχρωμη απεικόνιση με παράθεση των θερμών, βασικών και συμπληρωματικών χρωμάτων
Συμβολικές μετωνυμίες	• Ψυχρά χρώματα αντί για λύπη, πόνο και κρύο	• Θερμά χρώματα αντί για χαρά, υγεία και ζέστη
Θέση-σχήμα εικόνας	Κάθετη αναπαράσταση με κίνηση από πάνω προς τα κάτω	Κάθετη αναπαράσταση με κίνηση από πάνω προς τα κάτω
Στυλ/Είδος/ μέθοδος	Γεωμετρικά πλαισιωμένα σχήματα	Γεωμετρικά πλαισιωμένα σχήματα
Αναφορά του φύλου	Δεν υπάρχει αναφορά του φύλου	Δεν υπάρχει αναφορά του φύλου
Χώρος	Απουσία περιβάλλοντος χώρου	Απουσία περιβάλλοντος χώρου
Προφορικός σχολικός λόγος	Απουσία λόγου	Απουσία λόγου
Στάδιο παιδικού ιχνογραφήματος	Σχεδιαγραμματικό στάδιο	Σχεδιαγραμματικό στάδιο

3.3 Κατηγορία: *Μικτές*

Σενάριο	Ένα θυμωμένο αγόρι πετάει βόμβες και παντού υπάρχουν αίματα	Ένα καραβάκι πάει ταξίδι σε ένα ανθισμένο λιβάδι μια ηλιόλουστη μέρα και γύρω υπάρχει αγάπη
Μορφές	Μια μορφή σε όρθια μετωπιαία θέση	Απουσία μορφών
Έκφραση	Ο συμμετέχων έχει θυμωμένη και απειλητική έκφραση	Απουσία εκφράσεων
Χρώμα	Τρίχρωμη απεικόνιση με μαύρο και κόκκινο και μπλέ	Πολύχρωμη απεικόνιση με διαφορετικές αποχρώσεις
Συμβολικές μετωνυμίες	• Θυμωμένος άνθρωπος αντί για επιτιθέμενο στρατό • Βόμβες αντί για πόλεμο • Κόκκινοι λεκέδες αντί για αίμα/ τραυματίες	• Καρδιά αντί για αγάπη • Πλοίο αντί για ελευθερία/διακοπές • Γρασίδι, γαλανός ουρανός, καρποφόρα δέντρα και ήλιος αντί για άνοιξη
Θέση-σχήμα εικόνας	Κάθετη αναπαράσταση με κίνηση από πάνω δεξιά προς κάτω αριστερά	Οριζόντια αναπαράσταση με κίνηση από δεξιά προς αριστερά
Στυλ/Είδος/ μέθοδος	Ρεαλιστική απεικόνιση με εξπρεσιονιστική μορφή	Ρεαλιστική απεικόνιση με στοιχεία γεωμετρίας
Αναφορά του φύλου	Μία αντρική φιγούρα	Δεν υπάρχει αναφορά του φύλου
Χώρος	Απουσία περιβάλλοντος χώρου	Εξωτερικός χώρος (φύση)
Προφορικός σχολικός λόγος	Απουσία λόγου	Απουσία λόγου
Στάδιο παιδικού ιχνογραφήματος	Στάδιο αρχικού ρεαλισμού	Σχεδιαγραμματικό στάδιο

4. ΚΑΤΗΓΟΡΙΟΠΟΙΗΜΕΝΟΙ ΠΙΝΑΚΕΣ ΙΧΝΟΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ:

4.1. ΚΥΡΙΑΡΧΙΑ ΜΟΡΦΩΝ (51)

ΠΟΛΕΜΟΣ
ΕΙΡΗΝΗ
ΧΡΙΣΤΙΝΑ

*4.2 ΑΠΟΥΣΙΑ ΜΟΡΦΩΝ (11_*

4.3. ΜΙΚΤΕΣ (13)

5. Αποτελέσματα-Συζήτηση

Από την πρόσληψη του πολέμου από τα παιδιά, όπως αποτυπώνεται στα παιδικά ιχνογραφήματά τους, προκύπτουν καταδηλώσεις του πολέμου ως σημάνσεις στρατιωτικές, σημάνσεις εξοπλισμών, καταφυγίου και σκοτεινών χρωμάτων σε διπολικό σχήμα vs της φωτεινότητας και της ειρηνικής χαράς. Η βραβευμένη με Νόμπελ Ειρήνης, Williams (1995) σημειώνει ότι χρειάζεται πιο πολύ θάρρος για να αντιμετωπίσεις τα όπλα χωρίς όπλα, παρά με όπλα, και ότι είναι απαραίτητο η ειρήνη να μην θεωρείται απλώς μια υπόθεση

για τα κορίτσια και τα παιδιά, αλλά να γίνει αποδεκτή, να γίνει της μόδας. Σημειώνουμε ότι στην Αφρική ο πόλεμος ανάγκασε πάνω από 20 εκατομμύρια ανθρώπους να εγκαταλείψουν τα σπίτια τους, το 95% των θυμάτων πολέμου είναι άμαχοι πολίτες και το 80% των προσφύγων είναι παιδιά και γυναίκες. Επίσης πάνω από 50.000 παιδιά που πεθαίνουν καθημερινά σ όλο τον κόσμο από την πείνα, θα είχαν σωθεί αν οι παγκόσμιες δαπάνες για εξοπλισμούς μειώνονταν μόνο κατά 1 τοις 1000 και διέθεταν αυτά τα κονδύλια σ αυτά τα παιδιά. Οι επιστημονικές μελέτες αποκαλύπτουν ότι η ραδιενέργεια που εκλύεται από τη χρήση βλημάτων απεμπλουτισμένου ουρανίου συνδέεται άμεσα με την εμφάνιση καρκίνου. Η αγωγή για την ειρήνη στοχεύει στις δεξιότητες, τις στάσεις, τις γνώσεις και την ηθική καλλιέργεια που χρειαζόμαστε σε κάθε επίπεδο κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Η ιστορική εκπαίδευση από την πρώτη σχολική ηλικία αξιοποιεί τους τόπους μνήμης, τη γεωγραφία και την πολιτική για τη διδασκαλία «δύσκολων ιστοριών». Ειδικότερα, η εκπαίδευση Ιστορίας είναι κάτι περισσότερο από ένα όχημα για τη μετάδοση εθνικιστικών ή κρατικών κυρώσεων αφηγήσεων στο πλαίσιο προσπαθειών από πάνω προς τα κάτω για τη θεσμοθέτηση της συλλογικής μνήμης. Τα σχολεία παρέχουν χώρους για αμφισβήτηση και δημιουργία αναμνήσεων μέσω αλληλεπιδράσεων μεταξύ παιδιών/ εκπαιδευτικών, για συμφιλίωση και οικοδόμηση ειρήνης (Paulson et al. 2020, 442). Η εκπαίδευση μπορεί να βοηθήσει τη μεταβατική δικαιοσύνη αναγνωρίζοντας τα εγκλήματα του παρελθόντος/παρόντος προς τα θύματα, προβάλλοντας δημοκρατικούς κανόνες και προωθώντας τη συμφιλίωση (Cole 2007, 123) με τους εαυτούς και τους άλλους. Ο ιστορικός γραμματισμός αφορά τη μελέτη της Ιστορίας σε σχέση με την κοινωνική της χρησιμότητα, την ανάπτυξη της ικανότητας να σκεφτόμαστε, να κατανοούμε το σύγχρονο κόσμο και να τοποθετούμε τον εαυτό μας μέσα σ' αυτόν. Έτσι μπορούμε να επιλέγουμε, να διαβάζουμε κριτικά, να αιτιολογούμε, να συνδυάζουμε, να αξιολογούμε, να συνθέτουμε και να επικοινωνούμε (Ρεπούση, 2007). Η τεχνογνωσία της Ιστορίας προϋποθέτει την ανάπτυξη των δεξιοτήτων των παιδιών, καθώς και την εκμάθηση και την κατανόηση θεμελιωδών ιστορικών εννοιών. Η κατανόηση των εννοιών έχει ως προϋπόθεση τη βαθύτερη κατανόηση των αρχών και των μεθόδων της ιστορικής επιστήμης. Με άλλα λόγια, η μάθηση περιλαμβάνει την κατανόηση του νοητικού περιεχομένου των εννοιών, καθώς και την εισαγωγή στις δεξιότητες που χαρακτηρίζουν ένα επιστημονικό πεδίο (Hamlyn, 1967: 24-26)

Βιβλιογραφία

Αϊδίνης Α. & Κωστούλη, Τ. (2001). Μοντέλα εγγραμματοσύνης: θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτική πράξη. Virtual school, The sciences of Education Online. τόμος 2. τεύχη 2-3

Arnheim, R. (1999). Τέχνη και οπτική αντίληψη: η ψυχολογία της δημιουργικής όρασης, μτφρ. Ιάκωβος Ποταμιάνος. Αθήνα: Θεμέλιο.

Breton, A. (1976). L'Amour fou. Gallimard édition

Brock-Utne, B. (2000). Peace Education in an Era of Globalization. Peace Review, 12(1), 131-138. https://doi.org/10.1080/104026500113926

Chatman, S. (1978). Story and Discourse. Ithaca, NY: Cornell University Press, 148.

Galtung, J. (1990). Cultural Violence. Journal of Peace Research, 27(3), 291-305. https://doi.org/10.1177/0022343390027003005

Galtung, J. (1996). Peace by Peaceful Means: Peace and Conflict, Development and Civilization (International Peace Research Institute, Oslo (PRIO)) (1st ed.). SAGE Publications Ltd.

Hamlyn, David W. (1967), The Logical and Psychological Aspect of Learning. In: Peters, R. S. [Ed.], The Concept of Education. London: Routledge & Kegan Paul, pp. 24-43

Rousso, H., & Goldhammer, A. (1994). The Vichy Syndrome: History and Memory in France since 1944 (49672nd ed.). Harvard University Press.

Κονδύλης, Π. (1997). Θεωρία του πολέμου. Εκδόσεις Θεμέλιο.

Koselleck, Reinhart (1988): Critique and Crisis. Enlightenment and the Pathogenesis of Modern Society. Oxford, Berg: MIT Press.

Koselleck, Reinhart (2002):The Practice of Conceptual History, Timing

Kress, Gunther, Van Leeuwen, Theo, Η ανάγνωση των εικόνων, Εκδόσεις, Επίκεντρο, Θεσσαλονίκη, 2010, 120-124.

Kress, Gunther, Van Leeuwen, Theo, Η ανάγνωση των εικόνων, Εκδόσεις, Επίκεντρο, Θεσσαλονίκη, 2010, 291-293.
Kress, Gunther, Van Leeuwen, Theo, Η ανάγνωση των εικόνων, Εκδόσεις, Επίκεντρο, Θεσσαλονίκη, 2010, 283-286.
History, Spacing Concepts. Stanford: Stanford University Press
Μπονίδης, Κ. (1998), Έρευνα των προδιαγραφών της διδασκαλίας στην ελλη-νική πρωτοβάθμια εκπαίδευση υπό το πρίσμα της Παιδαγωγικής της Ειρήνης (ανέκδοτη διατριβή επί διδακτορία),Τομέας Παιδαγωγικής, Φιλοσοφική Σχολή, Α.Π.Θ.
Nöth, W., & Noth, W. (1990). Handbook of Semiotics. Amsterdam University Press.
Patomäki, Heikki. 2001. After international relations. Routledge
Paulson, Julia, Nelson Abiti, Julian Bermeo Osorio, Carlos Arturo Charria Hernández, Duong
Πρόγραμμα της ΕΕ imago 2010: Εναύσματα για την εργασία στην προσχολική ηλικία και στην ηλικία δημοτικού. https://gmargari.files.wordpress.com/2011/03/mathisi_me_eikones.pdf
Keo, Peter Manning, Lizzi O. Milligan, Kate Moles, Catriona Pennell, Sangar Salih και Kelsey Shanks (2020). «Εκπαίδευση ως τόπος μνήμης: Ανάπτυξη ερευνητικής ατζέντας». Διεθνείς Σπουδές στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης 29, 4: 429-451.
Péninou, G. (1965). La sémiologie dans la recherche publicitaire. Gestion, 727-734.
Pierre Nora, “Between Memory and History: Les Lieux de Mémoire,” Representations, No. 26, Special issue: Memory and Counter-Memory (Spring 1989), pp. 7-24.
Reardon, B. A. (1997). Tolerance, the Threshold of Peace: Teacher-Training Resource Unit1.UNESCO.
Ρεπούση, Μ. (2007). Ιστορικός εγγραμματισμός: Σχολικά Εγχειρίδια. Στο Η. Ματσαγγούρας (Επιμ.). Σχολικός εγγραμματισμός (σσ.393-419). Αθήνα: Γρηγόρη.
Ricœur, P. (2003). La mémoire, l’histoire, l’oubli. Seuil.
Shawn Roberts & Jody Williams (1995) After the Guns Fall Silent: The Endurin Legacy of Landmines 1st Edition Oxfam Publications
Σκαρπέλος, Γ. (2000). Ιστορική μνήμη και ελληνικότητα στα κόμικς. Αθήνα: Κριτική
Thwaites, T., Lioyd D., Warwick, M. (1994). Tools for Cultural Studies: An Introduction. South Melbourne” Macmillan.
“The Bauhaus and Its Influence,” 2003. http://www.spurensuchemidwest.org/a_Bauhaus_english.html
Von, C. C. (1976). Carl Von Clausewitz On War (First Edition). Princeton University Press.

Τατιάνα Αλτίνη
Υποψήφια Διδάκτωρ Α.Π.Θ., Εικαστικός, Νηπιαγωγός
white_art_ii@hotmail.com

Ερρέρα Φωτίου Ηλιάννα
Υποψήφια Διδάκτωρ Α.Π.Θ., Αρχαιολόγος
ilianakiballet@hotmail.gr

Ιφιγένεια Βαμβακίδου
Καθηγήτρια, Νεότερη Ελληνική Ιστορία και Πολιτισμός, Α.Π.Θ.
Παιδαγωγική Σχολή
email: ibambak@nured.auth.gr

Φίλιππος Μπρέντας
Υποψήφιος Διδάκτωρ Α.Π.Θ., Νηπιαγωγός
filipposmprentas@gmail.com

Παιδικό Ιχνογράφημα και Προσλήψεις Πολέμου

Φίλιππος Μπρέντας, Ιφιγένεια Βαμβακίδου

Περίληψη

Η ιστορική, κοινωνική και πολιτική επικαιρότητα προκαλεί και προσκαλεί τις νέες ερευνήτριες και τους νέους ερευνητές, παιδαγωγούς στο σχολικό χώρο προς το πεδίο του ιστορικού γραμματισμού. Ο θερμός και ψυχρός πόλεμος σε παγκόσμιο και τοπικό πεδίο μέσα από τις αναπαραστάσεις του στα ΜΜΕ αποτέλεσαν σημείο εκδήλωσης αποριών για τα παιδιά. Στην παρούσα έρευνα συμμετέχουν δώδεκα (12) παιδιά και δώδεκα (12) γονείς από το σχολικό εργασιακό χώρο του ερευνητή, στο δημόσιο νηπιαγωγείο του Πολυκάστρου. Στόχο αποτελεί η συνεργασία της οικογένειας με τη σχολική κοινότητα, ώστε να καταγράψουμε τις προσλήψεις των παιδιών για τον πόλεμο στην Ουκρανία μέσα από τις αυτοσχέδιες ιστορίες και τα παιδικά ιχνογραφήματα. Μεθοδολογικά, ακολουθούμε τον αναδυόμενο γραμματισμό, όπως εντοπίζεται στο παιδικό ιχνογράφημα και στο σχολικό προφορικό λόγο. Βασικά χαρακτηριστικά της ερευνητικής και εκπαιδευτικής συγχρόνως δράσης αποτελούν η αξιοποίηση του μορφωτικού κεφαλαίου των παιδιών, όπως φέρουν από το οικογενειακό και κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον στο πλαίσιο της επικοινωνίας, της συνεργασίας και της αλληλοεπίδρασης. Η ανάλυση του υλικού επιτυγχάνεται μέσω της ποιοτικής κοινωνικοσημειωτικής των Gunther και Kress, καθώς αυτή προσδιορίζει τη σημειακή συνάρτηση και την τυπολογία των τρόπων παραγωγής των σημείων. Κατηγοριοποιώντας τις απόψεις των παιδιών και των γονέων προκύπτει το διεθνές κοινωνικό συγκείμενο που τροποποιείται εξαιτίας του εθνικού, όπως παρουσιάζεται πολέμου. Οι απόψεις των παιδιών/γονέων αναφέρουν την αύξηση του οικονομικού κέρδους ως την κύρια αιτία του πολέμου. Περιγράφουν και ζωγραφίζουν τις συνθήκες πολέμου με τους δρόμους και τους δημόσιους χώρους να κατακλύζονται από την παρουσία στρατιωτών, στρατιωτικών οχημάτων, όπλων και βομβών, που ανατρέπουν την ειρηνική κοινωνική καθημερινότητα.

Λέξεις κλειδιά: *ιστορικός γραμματισμός, προσχολική εκπαίδευση, γονείς, σημειωτική και παιδικό ιχνογράφημα*

Extended Abstract

The historical, social and political actuality affairs challenge and invite young researchers/ educators in the school area towards the field of historical literacy. The hot and cold war in the world, through its representations in the media, became a point of questioning for the children. In this research, twelve (12) children and twelve (12) parents from the school workplace of the researcher, in a public preschool in Polykastro were participated. The aim of the research focuses on the collaboration between families and school community, documenting children's perception of the war in Ukraine, through improvised stories. Methodologically, we follow emergent literacy, as found in children's drawings and school oral discourse. Basic features of this research is the educational action using children's educational capital, as they bring from the family and socio-cultural environment in the context of communication, cooperation, and interaction. The enunciation of the exercise was given orally to the children and parents by the educator-researcher, asking them to produce narratives with the theme of war, using images from Ukraine in peace and war, as a starting point. The analysis of the material is achieved through the qualitative sociosemiotics of Gunther and Kress, as this identifies the sign function and the typology of the ways of producing signs. Children's and parents' views refer to the increase of economic profit as the main reason for war. More specifically, in times of war, the streets and public spaces in general are overwhelmed by the presence of soldiers, military vehicles, weapons and bombs that overturn the social routine developed by the citizens of a country.

Key words: *historical literacy, preschool education, parents, semiotics and children's drawings*

Εισαγωγικά

Οι εθνικοί σχολικοί εορτασμοί αναβιώνουν την ιστορική μνήμη ορόσημων γεγονότων στην Ιστορία των εθνών (Κόκκινος, 2006) επιδιώκοντας τη μετάδοση της ιστορικής και κοινωνικό-πολιτισμικής συνέχειας (Μπονίδης, 2004 · Λέκκας, 1996). Οι σχολικές γιορτές ενσωματώνουν πρόσθετες ιδεολογικές και κοινωνικές πρακτικές και έχουν ήδη μελετηθεί οι τρόποι, που συμβάλλουν στην εθνική και πολιτική διαπαιδαγώγηση των παιδιών. Έχουν επίσης αναλυθεί ο εθνικός και πολιτικός ρόλος της εκπαίδευσης, η διοίκηση ως έλεγχος των εκπαιδευτικών λειτουργιών, η σχέση της κυρίαρχης εθνικής ιδεολογίας με τις εθνικές επιστήμες, οι συμβολικές τελετουργίες και τα εθνικά σημαίνοντα στο σχολείο (Γκόλια, 2011). Το σχολείο αναπαράγει κοινωνικούς συνειρμούς αξιών, συμπεριφοράς και πεποιθήσεων, που συχνά οδηγούν σε εθνικισμούς (Gellner, 1992). Έτσι, επισφραγίζεται η πολιτική ιδεολογία μέσα από πολιτισμικά σημαινόμενα του παρελθόντος, καλλιεργώντας την εθνική παράδοση ως ένα σταθερά διαμορφωμένο ιδεολογικό κατασκεύασμα (Μουσιάδου, 2014). Πέρα από τη σχολική ιστορία, η δημόσια ιστορία (Αθανασιάδης, 2022) συμβάλλει επίσης στην παραγωγή νέων ιστορικών αφηγημάτων, μεταφέροντας μνήμες και ερμηνεύματα στο παρόν, επιδρώντας στο σύνολο των πολιτών. Η καθημερινή ζωή αναφέρεται συχνά σε μύθους, σε μυθοπλασίες και μυθολογίες, σε κατασκευές και καταναλωτικό υλικό πολιτισμό: *«Ταξιδεύουμε χωρίς σταματημό ανάμεσα στο αντικείμενο και στην απομυθοποίησή του, ανίκανοι να πιάσουμε την ολότητά του: γιατί αν εισχωρήσουμε στο αντικείμενο, θα το ελευθερώσουμε αλλά και θα το συντρίψουμε. Κι αν του αφήσουμε τη βαρύτητά του, το σεβόμαστε, αλλά το μυθοποιούμε ακόμα περισσότερο»* (Barthes, 2007).

Σημαντικό μέρος στον εκπαιδευτικό προγραμματισμό του νηπιαγωγείου αποτελεί ο εορτασμός γεγονότων, παγκοσμίων ημερών και εθνικών επετείων. Τα παιδιά προετοιμάζοντας και συμμετέχοντας σε εορταστικές εκδηλώσεις, αποκομίζουν πολλαπλά οφέλη (Μπιρμπίλη & Καμπέρη, 2007). Ωστόσο, παρά την εμφανή σημαντικότητά τους στη γνωστική και κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη, φαίνεται πως οι νηπιαγωγοί δεν εμβαθύνουν στα ιστορικά γεγονότα, παραμένοντας σε επιφανειακές διαπιστώσεις, αναπαράγοντας εθνοκεντρικά/παραδοσιακά στερεότυπα και προκαταλήψεις (Ποιμενίδου & Κακανά, 2011). Σημειώνουμε επίσης ότι η αναπαραγωγή των εθνικών εορτών, εθνοκεντρικού χαρακτήρα, αντιτίθενται στον Οδηγό Εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου (2011) και στο ΔΕΠΠΣ (2003), γιατί αναφέρει πως στόχο αποτελεί *η αποσαφήνιση χρονικών εννοιών, η συνειδητοποίηση της χρονικής αλληλουχίας των γεγονότων και η καλλιέργεια ιστορικού ενδιαφέροντος για προβλήματα ανθρώπων σε διαφορετικά περιβάλλοντα και εποχές.* Ακόμα, στη Μελέτης του Περιβάλλοντος, αναφέρεται η συνειδητοποίηση της μοναδικότητας του παιδιού, μέσα από την πρόσληψη της διαφορετικότητας και του σεβασμού. Αντίστοιχα, η υποσημείωση στον Οδηγό Νηπιαγωγού (2003) αναφέρει πως πρέπει να λαμβάνονται υπόψη ζητήματα διεθνούς επικαιρότητας, που απασχολούν τα παιδιά, όπως *ο πολιτισμικός πλουραλισμός της σύνθεσης του τμήματος, οι πολιτισμικές πρακτικές των παιδιών μεταναστευτικής βιογραφίας, ήθη και έθιμα* (Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάνη, 2006).

Στο πεδίο αυτών των μεθοδολογικών και εκπαιδευτικών προβληματισμών, ο κυρίαρχος ερευνητικός και εκπαιδευτικός στόχος είναι η αναγνώριση της «ξενότητας» και η αποδοχή της κοινωνικής, πολιτισμικής, γλωσσικής και θρησκευτικής διαφορετικότητας ως προάσπιση του σεβασμού (Derman-Sparks, 1989). Ακολουθώντας τη σκέψη της Κρίστεβα (2011), *το ξένο φαίνεται να βρίσκεται μεταξύ της εξοικείωσης με τον εαυτό και της μη εξοικείωσης με το άλλο ως ετερότητα. Ο ξένος/η ξένη ξεχωρίζει από την κυρίαρχη συμμετρία στην κοινωνία μας. Αν και συχνά θεωρούμε ότι η ξενότητα προέρχεται από αλλού και διαφέρει από εμάς λόγω της αλλογενούς κατάστασης, αυτό δεν συμβαίνει πάντα. Στην πραγματικότητα, η ξενότητα μπορεί να προέρχεται από οπουδήποτε, όπως και από εμάς τους ίδιους/τις ίδιες.* Η ιστορία της νεωτερικότητας διαμορφώνεται από το εθνικό κράτος και τη συνάρτησή του με την κρατική εξουσία και το εθνικό σύνολο, παράγοντας μια νέα πραγματικότητα στην οποία τροποποιείται η έννοια της ξενότητας ως ετερότητας. Η ετερότητα/ alterity/ alterité/alterität ως φιλοσοφικός όρος, δημιουργήθηκε από τον

Levinas στη σειρά δοκιμίων του με τον τίτλο Alterity and Transcedence (1999). Ο όρος χρησιμοποιήθηκε μετέπειτα στην ανθρωπολογία, στη μετα-αποικιοκρατική θεωρία και τη φεμινιστική κριτική. Σήμερα που ο κόσμος γίνεται ένα melting pot, τίθεται ένα ερώτημα για την ηθική του 21ου αιώνα: Πώς είναι δυνατό να ζήσουμε μαζί με τους άλλους, χωρίς να τους απορρίψουμε ή να τους αφομοιώσουμε, αν δεν αναγνωρίσουμε ότι είμαστε ξένοι μέσα στον εαυτό μας; Η *«ανησυχητική ξενότητα»* του Φρόυντ (Κρίστεβα, 2011) σφραγίζει αυτή τη διαδρομή προτείνοντας μια νέα ηθική: όχι ενσωμάτωση του ξένου, αλλά σεβασμό στην επιθυμία να ζήσει διαφορετικά, πράγμα που συνδέεται με την από μέρους μας διεκδίκηση του δικαιώματος στη μοναδικότητα, αυτή την ύστατη συνέπεια των δικαιωμάτων και των καθηκόντων του ανθρώπου. Με το Ανοίκειο – Das Unheimliche, ο Φρόιντ (1919/2017) διατύπωσε τη θεωρία για το ανοίκειο στη μυθοπλασία, αλλά και στην πραγματική ζωή. Στη διεπιστημονική αυτή συνάντηση των κοινωνικών επιστημών, η εθνικότητα δεν θεωρείται πλέον αυτονόητη και οι διαδικασίες διαμόρφωσης είναι συχνά αντικρουόμενες. Προσλαμβάνοντας τον πόλεμο ως ιστορικό φαινόμενο πολιτικής βίας, εξόντωσης και πράξης βίας ακολουθούμε τη σκέψη του Κονδύλη (2004) που λεπτομερώς αναλύει την κλασική θεωρία του Κλαούζεβιτς για τον πόλεμο ως συνέχεια της πολιτικής με άλλα μέσα. Έτσι καταδείχνονται οι ρίζες της θεωρίας αυτής σε μια γενικότερη αντίληψη για τον άνθρωπο και τον ανθρώπινο πολιτισμό. Ανιχνεύονται δηλαδή οι συνάφειες του πολέμου με την κοινωνία και την οικονομία, ακολουθώντας τις σχετικές νύξεις που γίνονται στο έργο των Μαρξ και Ένγκελς. Σε μια σειρά ιστορικών αναλύσεων δείχνεται πόσο γόνιμη είναι η εννοιολογία του Κλαούζεβιτς για τις συγκρούσεις του 21ου αιώνα.

Εκπαιδευτική έρευνα

Βασική ικανότητα για την οργάνωση των σχολικών, εθνικών εορτών στο νηπιαγωγείο αποτελεί η ευελιξία, που προσφέρουν τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, επιτρέποντας στη/στο νηπιαγωγό να συναποφασίσουν με τα παιδιά τον τρόπο διεξαγωγής, τη συνεισφορά στην υλοποίησή της και τη χρονική διάρκεια της εκδήλωσης. Αντίστοιχα, βάσει των ενδιαφερόντων των παιδιών, η/ο νηπιαγωγός μπορεί να καθορίσει τους επιδιωκόμενους εκπαιδευτικούς στόχους (Μπιρμπίλη & Καμπέρη, 2007). Όπως προκύπτει μέσα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας (Μουσιάδου, 2014), οι στάσεις των Ελλήνων/ίδων νηπιαγωγών απέναντι σε μια μοντέρνα/μεταμοντέρνα διοργάνωση σχολικής, εθνικής εορτής υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικότητας δεν επιλέγεται. Στον αντίποδα, επιλέγεται η αφήγηση της κυρίαρχης εθνοπολιτισμικής ομάδας, που φαίνεται να αποκλείει τις λοιπές κοινωνικές ομάδες παιδιών στις εορταστικές πρακτικές (Μάγος & Χαλατσογιάννη, 2011). Ειδικότερα, η διοργάνωση εθνικών εορτών κατά κύριο λόγο περιορίζεται στην κατασκευή όμοιων χειροτεχνιών, αναπαραγωγή ιστορικών και θρησκευτικών αφηγήσεων, αποστήθιση ποιημάτων και παρουσίαση εθνικών, ιστορικών εικόνων και συνθημάτων, που επιφορτίζουν τα παιδιά συναισθηματικά, εξυψώνοντας την υπεροχή του κυρίαρχου εθνικού φρονήματος. Δίνεται επίσης έμφαση στις συνέπειες του πολέμου στην εθνική και τοπική κοινωνία (Μουσιάδου, 2014). Η ελλιπής επιμόρφωση των νηπιαγωγών στις νέες τάσεις της ιστοριογραφίας ως κοινωνικής επιστήμης, φαίνεται να οδηγούν στην καλλιέργεια ισχυρής εθνικής συνείδησης και ταυτότητας **(**Ποιμενίδου & Κακανά, 2011). Έτσι τα παιδιά κατατάσσουν τα ιστορικά υποκείμενα σε ευρείες διπολικές κατηγορίες θυμάτων και θυτών, αναπτύσσουν ξενοφοβικά αισθήματα για τους «άλλους» και εσωτερικεύουν ρατσισμούς ασυνείδητα και συνειδητά (Kauffmann, 2008 · Papastergiadis, 2004).

Εκπαίδευση για την Ειρήνη

Μια σύγχρονη πρόταση για τη διοργάνωση σχολικών, εθνικών επετείων αποτελεί η αξιοποίηση της ειρήνης και των αξιών της. Η παρούσα εκπαιδευτική δράση συντελέστηκε στο πλαίσιο του σχολικού εορτασμού της εθνικής επετείου της 25ης Μαρτίου, δίνοντας έμφαση στις παραμέτρους της διαπολιτισμικότητας (Χατζησωτηρίου & Σόρκος, 2022) και της βιωσιμότητας, εστιάζοντας στην εκπαίδευση για την ειρήνη (Spring, κ.ά., 2010 · Βαμβακίδου, κ.ά., 2001).

Η ειρήνη ως πανανθρώπινη αξία (Hicks, 1988), διαχρονικά και παρά τα διαφορετικά κοινωνικοπολιτισμικά συγκείμενα, προσλαμβάνεται θετικά από τα παιδιά (Bar-Tal, 2002). Στο πεδίο Αγωγής της Ειρήνης, ως αρετές αποδίδονται ποικίλες έννοιες αλτρουισμού, δικαιοσύνης, αλληλεγγύης, ενσυναίσθησης, σεβασμού, αποδοχής και υποστήριξης του «άλλου» (Cabezudo & Haavelsrud, 2013). Από τον 19ο αιώνα μέχρι και σήμερα, η εκπαίδευση για την ειρήνη αποτελεί μια επιδιωκόμενη πρακτική καλλιέργειας στάσεων, αξιών και καταστολής των συγκρουσιακών και πολεμικών διενέξεων (Harris, 2008). Πρόκειται για μια βιώσιμη πρακτική, στο πλαίσιο της οποίας τα άτομα μπορούν να εξελίσσονται κοινωνικά, συναισθηματικά και να απολαμβάνουν πληθώρα κοινωνικών δικαιωμάτων (Vriens, 1999), ενώ στον αντιθετικό άξονα εντοπίζεται ο πόλεμος της καταστροφής (Wenden, 2004). Για να διοργανωθεί μια σχολική, εθνική εορτή εστιάζοντας στην εκπαίδευση για την ειρήνη, χρειάζονται πρακτικές πολυπολιτισμικότητας και διαπολιτισμικότητας ενάντια στα κυρίαρχα εθνοκεντρικά μοντέλα ιστορικής αφήγησης της συνέχειας και ομοιογένειας.

Όσον αφορά τη συμμετοχή των γονέων στη σχολική δράση, σημειώνουμε ότι οι Σχολές Γονέων ξεκίνησαν στην Ελλάδα το 1962 με πρωτοβουλία της ψυχολόγου Μαρίας Χουρδάκη. Το 1964 δημιουργήθηκε η «Διεθνής Ομοσπονδία για την Εκπαίδευση των Γονέων» (F.I.E.P.) και η Χουρδάκη έλαβε πολλά βραβεία και τιμητικές διακρίσεις, όπως η βράβευση από τη Διεθνή Ομοσπονδία για την Εκπαίδευση των Γονέων (1986), από την Ακαδημία Αθηνών (1997), από τους φίλους του Ελληνικού Ερυθρού Σταυρού (1999), από το Σύλλογο Ελλήνων Ψυχολόγων (2002). Σήμερα το Πρόγραμμα των Σχολών Γονέων εντάσσεται στο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση» του Υπουργείου Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων και συγχρηματοδοτείται από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο-Ε.Κ.Τ.) και από Εθνικούς Πόρους (Σχολές Γονέων, χ.χ.).

Παράλληλα σε άλλο κοινωνικό και ιδεολογικό πλαίσιο, ο Μακάρενκο (2019) πρόσφερε πολλά στην ανάπτυξη της θεωρίας περί οικογενειακής αγωγής, μίλησε ευρύτατα για το ρόλο της οικογένειας, της σοβιετικής σοσιαλιστικής, που διαφέρει από την οικογένεια της καπιταλιστικής κοινωνίας. Θεωρούσε τη σοβιετική οικογένεια από τις κύριες προϋποθέσεις για τη διαπαιδαγώγηση των παιδιών στο πνεύμα του σοσιαλισμού - κομμουνισμού. Η *οικογένεια ως βασικό κύτταρο της κοινωνίας, μέσα από τις καλές σχέσεις αγάπης, σεβασμού και κατανόησης ανάμεσα στους γονείς, καθορίζει και την αγωγή των παιδιών. Οι γονείς έχει σημασία να γνωρίζουν ότι η διαπαιδαγώγηση από μικρή ηλικία είναι πιο εύκολη από τη αναδιαπαιδαγώγηση που απαιτεί μεγαλύτερη προσπάθεια, υπομονή, περισσότερους κόπους και γνώσεις, να γνωρίζουν ότι διαπαιδαγωγούν τα παιδιά τους όχι μόνο για τη δική τους ευτυχία, αλλά και όλης της κοινωνίας.*

Ο Μακάρενκο θέτει το ερώτημα: Ποιος διαπαιδαγωγεί τη νέα γενιά, το σχολείο ή η οικογένεια; Ποια πρέπει να είναι η αφετηρία, το σχολείο ή η οικογένεια; Ορισμένοι θεωρούν την οικογένεια σαν ισχυρότερο διαπαιδαγωγητικό παράγοντα, άλλοι το σχολείο. Ο Μακάρενκο, θέλει να οργανωθεί η οικογενειακή διαπαιδαγώγηση και, οργανωτική της βάση να είναι το σχολείο σαν εκπρόσωπος της κρατικής παιδείας και αγωγής. Το σχολείο πρέπει να καθοδηγεί την οικογένεια. Το πραγματικό πρόβλημα είναι το πώς θα την καθοδηγεί; Το πρόβλημα λύνεται όταν μεταξύ σχολείου και οικογένειας διαμορφωθεί μια πραγματική παιδαγωγική σχέση, στα πλαίσια της οποίας θα βρεθούν οι λύσεις για όλα τα προβλήματα που θα προκύψουν.

Ερευνητικό υλικό

Τα ερευνητικά και διδακτικά ερωτήματα που προκύπτουν μέσα από τις απορίες των παιδιών και τη σύγχρονη πολεμική επικαιρότητα είναι εάν α) είναι η θεματική του πολέμου κατάλληλη για την ιστορική μάθηση και β) πως μπορούν οι γονείς να συνεισφέρουν ή/και να συμμετάσχουν στον εορτασμό χωρίς να είναι παθητικοί θεατές και θαυμαστές των παιδιών;

Η επικαιρότητα με τις αναπαραστάσεις και τις ειδήσεις για τον πόλεμο στην Ουκρανία αποτέλεσε την αφετηρία της εκπαιδευτικής δράσης. Τον Μάρτιο του 2022, καθημερινά τα παιδιά εξέφραζαν στην ολομέλεια της ομάδας ιδέες, προβληματισμούς και εικασίες μέσα από την ιδεοθύελλα (Babut, 2021). Πα-

Εικόνα 1. Πολεμικά τανκς

Εικόνα 2. Ουκρανοί πρόσφυγες

Εικόνα 3. Συντρίμμια πολυκατοικιών

Εικόνα 4. Ουκρανικό λιβάδι με ηλιοτρόπια

ράλληλα ανησυχούσαν και ρωτούσαν, αναπαράγοντας γνώμες των ΜΜΕ και των γονέων για έναν πιθανό πόλεμο Ελλάδας και Τουρκίας, αποδίδοντας αρνητικούς χαρακτηρισμούς στη γείτονα χώρα και στους κατοίκους της. Μεθοδολογικά, ενόψει της εθνικής εορτής της 25ης Μαρτίου και του σχολικού εορτασμού, ο ερευνητής και εκπαιδευτικός του τμήματος προσκάλεσε τους γονείς να παραβρεθούν στο σχολείο, προκειμένου μαζί με τα παιδιά τους να παράγουν παιδικά/σχολικά αφηγήματα για τον πόλεμο στην Ουκρανία. Αφόρμηση (Courau, 2000) αποτέλεσαν τέσσερις (4) ανθρωποκεντρικές, ρεαλιστικής απόδοσης, φωτογραφίες πολέμου και καταστροφής σε εμπόλεμες ζώνες, που αποτύπωναν την καθημερινότητα και την πολεμική σύρραξη στην Ουκρανία. Οι εικόνες προέρχονται από τοπικές και διεθνείς ιστοσελίδες με κριτήριο το φωτογραφικό και ψηφιακό ρεαλισμό (Imago, 2010). Η επιλογή των εικόνων συμφωνεί με την επικαιρότητα, την οπτική αναγνωσιμότητα (Οικονομοπούλου, 2017) και τις αρχές της νέας πολιτισμικής ιστοριογράφησης (Γατσωτής, 2017). Έτσι επιλέξαμε εικόνες για πόλεμο και ειρήνη, παράγοντας ένα οπτικό ερωτηματολόγιο για νήπια ακολουθώντας τις αρχές μάθησης με εικόνες (Imago, 2010). Αρχικά ζητήσαμε από τα παιδιά και τους γονείς να σχηματίσουν δύο ομάδες και στη συνέχεια δώσαμε λευκά χαρτιά Α3, γραφική ύλη και έγχρωμες εκτυπωμένες τις ακόλουθες εικόνες.

Στη συνέχεια, δείξαμε τις εικόνες/φωτογραφίες της ψηφιακής επικαιρότητας θέτοντας ανοιχτά ερωτήματα και παρακινώντας τα παιδιά να εκφραστούν, κοινοποιώντας ενώπιον των ομάδων τις ιδέες τους. Ο λόγος της ενθάρρυνσης της παιδικής έκφρασης είναι διττός, καθώς στόχευε στη δράση τόσο των παιδιών, όσο και των γονέων. Σημειώνεται, πως καμία από τις προτεινόμενες ιδέες δεν απορρίφθηκε. Το ζητούμενο της δράσης δόθηκε προφορικά στις ομάδες και αντιστοιχούσε στην παραγωγή αφηγήσεων με θεματικό κέντρο τον πόλεμο, αξιοποιώντας τις εικόνες ως βοηθητικό έντυπο υλικό.

Στο περιγραφόμενο πλαίσιο, οι ομάδες μέσω της ιδεοθύελλας (Babut, 2021) ενθαρρύνθηκαν να μιλήσουν: οι γονείς των παιδιών, ανέλαβαν τη συγγραφή της ιστορίας και τα παιδιά την εικονογράφηση. Σε

πολλές περιπτώσεις, αξιοποιήθηκε η τεχνική της καρτεπικόλλησης, συνδυάζοντας έτσι τη σχεδιαστική δραστηριότητα μαζί με την επικόλληση μέρους των εκτυπωμένων εικόνων. Τελειώνοντας με τη συγγραφή των ιστοριών, οι ομάδες παρακινήθηκαν να βρουν έναν τίτλο για τα παραγόμενα αφηγήματα, ο οποίος αποτυπώθηκε μέσω της αναδυόμενης γραφής από τα ίδια τα παιδιά. Τέλος, αφού οι ιστορίες βιβλιοδετήθηκαν, τα παιδιά τις παρουσίασαν στην άλλη ομάδα.

Μεθοδολογία

Σκοπό της εκπαιδευτικής δράσης αποτελεί η παραγωγή αυτοσχέδιων αφηγημάτων για τον πόλεμο στην Ουκρανία, η ανάλυση των ιχνογραφημάτων και η ανατροφοδότηση αναφορικά με την πρόσληψη και τη συνολική αξιολόγηση της έννοιας του πολέμου από τα νήπια, χωρίς πρότερη εκπαιδευτική παρέμβαση ή διδασκαλία. Η ανάλυση του υλικού επιτυγχάνεται μέσω της κοινωνικοσημειωτικής του Kress (2003), καθώς αυτή προσδιορίζει τη σημειακή συνάρτηση και την τυπολογία των τρόπων παραγωγής των σημείων. Η εκπαιδευτική δράση διεξήχθη σε δημόσιο νηπιαγωγείο στο Πολύκαστρο, νομού Κιλκίς, το σχολικό έτος 2021 – 2022 και σε αυτήν συμμετείχαν δώδεκα (12) παιδιά ηλικίας 4 – 6 ετών (7 κορίτσια και 5 αγόρια) και οι δώδεκα (12) γονείς (μητέρες).

Η μη συμμετοχή των αντρών/γονέων στις σχολικές, εορταστικές δράσεις βεβαιώνει το στερεότυπο της μητρικής πρώτης σχολικής αγωγής και ευθύνης (Βιδάλη 2000). Στη δράση συμμετείχε και ο νηπιαγωγός του τμήματος ως εμψυχωτής.

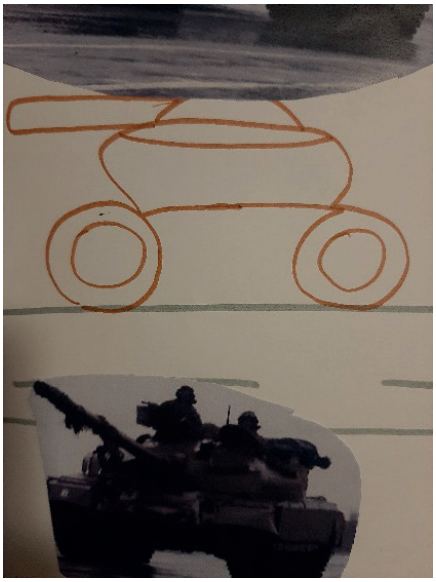
Αποτελέσματα

Παιδικό αφήγημα: «Φωνάζοντας Ειρήνη»

Στην πρώτη σελίδα του αυτοσχέδιου βιβλίου, οι γονείς κατέγραψαν τον προφορικό λόγο των παιδιών, ενώ οι υπόλοιπες σελίδες του βιβλίου παρουσιάζουν το συνδυασμό των παιδικών ιχνογραφημάτων και καρτεπικολλημένων εικόνων. Η αφήγηση των παιδιών αναφέρει πως η ξαφνική πολεμική σύρραξη προκάλεσε φόβο και λύπη στους Ουκρανούς πολίτες. Κύρια αιτία που τροφοδοτεί τη θλίψη των Ουκρανών παιδιών αποτελεί η εγκατάλειψη της πατρίδας, η αλλαγή της καθημερινότητάς τους και ο αποχωρισμός από τους φίλους τους. Σύμφωνα με τις ιδέες των παιδιών/γονέων, στις κυριότερες συνέπειες του πολέμου συγκαταλέγονται η εγκατάλειψη της χώρας καταγωγής και ο αποχωρισμός των μελών της οικογένειας. Ακόμα, αναφέρεται πως οι πατέρες παρέμειναν στην Ουκρανία για να πολεμήσουν. Επιπλέον, περιγράφεται πως στο πλαίσιο των συγκρούσεων τα σπίτια κατεδαφίζονται, τα σχολεία βομβαρδίζονται και οι πόλεις ερημώνουν. Στο τέλος της αφήγησης, ως επιμύθιο τα νήπια και οι γονείς προτείνουν τη λήξη του πολέμου μέσω της επικράτησης της ειρήνης.

Ακολουθούν τα ιχνογραφήματα των παιδιών ως σχεδιαστική οργάνωση της κάθε σελίδας, που αντιστοιχεί σε κάθε θεματικό άξονα. Σημειώνεται πως τα παιδικά ιχνογραφήματα ενισχύθηκαν μέσα από την καρτεπικόλληση εικόνων του φωτογραφικού υλικού ενεργοποίησης. Αναλυτικότερα, στην πρώτη σελίδα τα νήπια ιχνογράφησαν ένα καφέ πολεμικό τανκ και έναν γκρι δρόμο. Ως καταλληλότερο σημείο επιλέχθηκε το κέντρο της σελίδας, ενώ πάνω και κάτω από το παιδικό σχέδιο κολλήθηκαν δύο (2) έγχρωμες φωτογραφίες που παρουσιάζουν πολεμικά τανκ με στρατιωτική παρουσία. Τα ιχνογραφήματα του πολεμικού τανκ και του δρόμου αποτελούν το απόλυτο «ανάλογο» της πραγματικότητας (Barthes, 2007) αναπαριστώντας τον πόλεμο. Η τοποθέτηση του ιχνογραφήματος στο κέντρο της σελίδας εξαντλείται στην καταδήλωση, χωρίς να αφήνει το περιθώριο ανάπτυξης ενός δευτερεύοντος μηνύματος. Όπως προκύπτει, το παιδικό ιχνογράφημα αποτελεί την κοντινότερη παιδική δημιουργία προς το ρεαλισμό, χρησιμοποιώντας όμως την ίδια στιγμή και τις καρτεπικολλημένες εικόνες ως «ανορθωτές», προβάλλοντας ένα συνεχές μήνυμα. Επισημαίνεται πως την παραγωγή του ιχνογραφήματος σχεδίασε ένα (1) κορίτσι, ατομικά, χωρίς να συνεργαστεί με άλλα παιδιά ή γονείς.

Εικόνα 4. Πολεμικά τανκ



Στην επόμενη σελίδα τα παιδιά σχεδίασαν ξανά στο κέντρο της σελίδας τρία (3) ανθρωπάκια πορτοκαλί χρώματος. Τα ανθρωπάκια φορούν φόρεμα και έχουν μακριά μαλλιά, παραπέμποντας στο θηλυκό γένος. Βασισμένοι στον προφορικό λόγο των παιδιών και στα σημαινόμενα των εικόνων, τα παιδιά έχουν ιχνογραφήσει γυναίκες που κρατούν βαλίτσες και εγκαταλείπουν την Ουκρανία. Το ιχνογράφημα που σχεδιάστηκε από δύο (2) κορίτσια συνεργατικά, το ένα αναλαμβάνοντας τις ανθρώπινες φιγούρες και το άλλο τις βαλίτσες, αποτυπώνει το φαινόμενο της γυναικείας/έμφυλης προσφυγιάς ως συνέπεια του πολέμου.

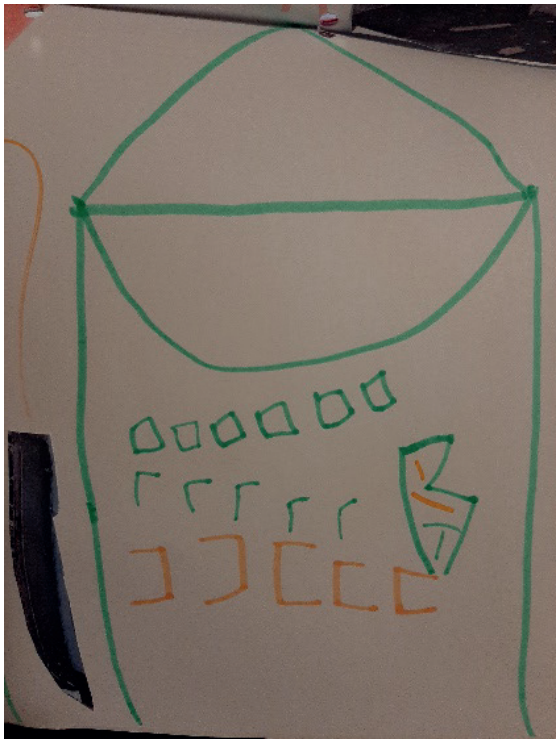
Η σχεδιαστική παράταξη των ανθρώπινων φιγούρων δηλώνεται ως καθορισμός του σχεδιαστικού χώρου (Κυρίδης, Βαμβακίδου & Μπέσσας, 2003), ενώ η επανάληψη των ανθρωπίνων συμβολισμών σε παρόμοια στάση αποτελεί την απαίτηση προς αναγνώριση ή προσφορά προς το κοινό (Kress & Leeuwen, 1996). Το ιχνογράφημα τοποθετείται στο κέντρο της σελίδας, ενώ οι καρτεπικολλημένες εικόνες που το πλαισιώνουν αποδίδουν την αναλογία αυτού στην πραγματικότητα.

Εικόνα 6. Ουκρανές πρόσφυγες

Άλλα παιδιά έδωσαν έμφαση στη σχεδίαση των κατοικιών, καθώς στην αριστερή πλευρά του φύλλου κόλλησαν δύο (2) εικόνες βομβαρδισμένων πολυκατοικιών. Το παιδικό σχέδιο αποτελείται από γεωμετρικά σχήματα και συγκεκριμένα ορθογώνιο παραλληλόγραμμο, τρίγωνο, τετράγωνα, γραμμές και ημικύκλιο

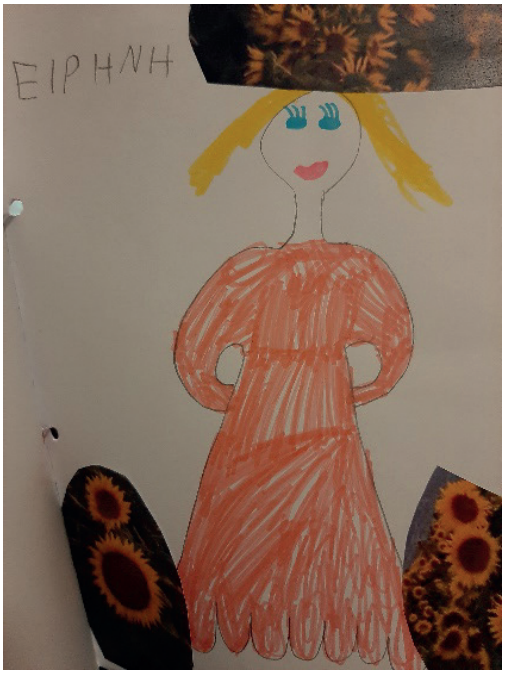
πράσινου χρώματος. Η κατοικία που σχεδιάστηκε διαφέρει από την κατοικία των φωτογραφιών, καθώς έχει τριγωνική σκεπή. Στην κατοικία εντοπίζονται έξι (6) πράσινα τετράγωνα, πέντε (5) πράσινες γραμμές που ομοιάζουν στο γράμμα «Γ» και πέντε (5) πορτοκαλί ημιτελή τετράγωνα, καθώς εκλείπει η μια πλευρά (στα δύο αριστερά, η αριστερή και στα τρία δεξιά, η δεξιά πλευρά). Επιπλέον στη δεξιά πλευρά των παραπάνω σχημάτων εντοπίζεται ένα ακαθόριστο σχήμα με γραμμές πράσινου και πορτοκαλί χρώματος. Με το ιχνογράφημα αυτό ένα (1) κορίτσι αποτυπώνει την καταστροφή των κατοικιών, ως συνέπεια του πολέμου. Η κατοικία τοποθετείται στο κάτω μέρος της σελίδας, σταθερή στο έδαφος χωρίς κενό, αποδίδοντας τα πραγματικά – εξειδικευμένα στοιχεία της σύνθεσης. Στο επάνω μέρος της σελίδας έχει τοποθετήσει τις καρτεπικολλημένες εικόνες, αποδίδοντας το ιδεώδες της σύνθεσης (Arnheim, 1974).

Εικόνα 7. Κατεστραμμένες κατοικίες

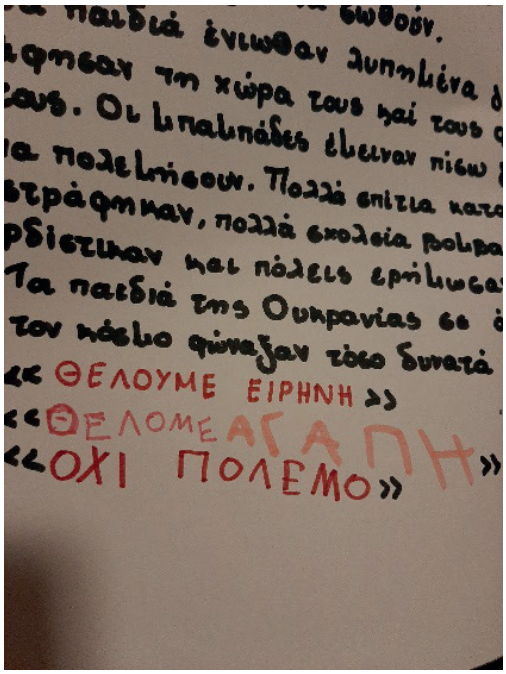


Τα παιδιά έχουν ιχνογραφήσει στο επάνω αριστερό μέρος της σελίδας έναν ήλιο και στο κέντρο μια γυναικεία μορφή με μακριά ξανθά μαλλιά, μπλε μάτια με έντονες βλεφαρίδες και μακρύ ροζ φόρεμα. Η γυναίκα έχει σταυρωμένα τα χέρια και έχει επτά (7) πόδια. Καθώς η δράση συνέπεσε με την περίοδο της πασχαλινής νηστείας, προσλαμβάνουμε την αποτύπωση της κυράς-Σαρακοστής. Σημειώνεται πως στα αριστερά της γυναικείας φιγούρας τα παιδιά έχουν συνοδεύσει το ιχνογράφημα με τη λέξη «Ειρήνη». Με το ιχνογράφημα επιλέγεται η σχεδιαστική αποτύπωση της Ειρήνης με χαρακτηριστικά μιας ήρεμης γυναίκας. Στο επάνω δεξί μέρος και στο αριστερό και δεξί κάτω μέρος της σελίδας τα παιδιά επέλεξαν να κολλήσουν εικόνες της ουκρανικής υπαίθρου, με ηλιόσπορους. Στο ιχνογράφημα το ένα (1) κορίτσι κατάφερε να σχεδιάσει με *γραφικό κώδικα* – σε ανθρώπινες μορφές (Βαμβακίδου, Κυρίδης & Μπέσσας, 2005) και με φανταστικά στοιχεία που παρουσιάζονται σε απεικονίσεις της λαϊκής παράδοσης. Όλα τα παραπάνω παράγουν έναν εικονισμό με στοιχείο την ομοιότητα του ανθρώπινου (Eco, 1989), σύμφωνα με το στάδιο ανάπτυξης της εικαστικής δεξιότητας της μαθήτριας (Κακίση-Παναγοπούλου, 1994). Η ανθρώπινη φιγούρα παρουσιάζεται μετωπικά, συγκροτώντας την *απαίτηση* για αναγνώριση (Kress & Leeuwen, 1996).

Εικόνα 8. Προσωποποίηση της έννοιας της Ειρήνης



Εικόνα 9. Συνθήματα – Λεζάντες παιδιών



Παιδικό αφήγημα «Ειρήνη»

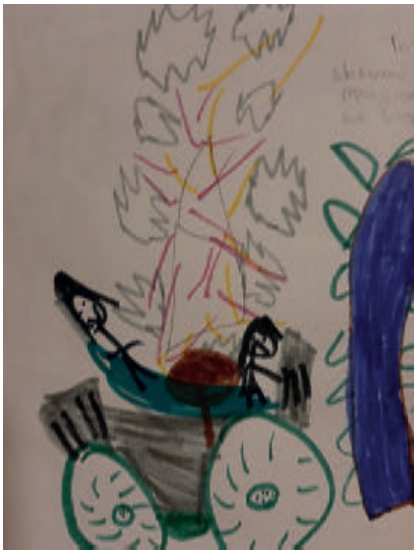
Οι σελίδες του αναγνώσματος περιλαμβάνουν γραπτή απόδοση του προφορικού λόγου των παιδιών και των γονέων, κατά μήκος του επάνω μέρους της σελίδας και παιδικά ιχνογραφήματα και καρτεπικολλήσεις εικόνων στον υπόλοιπο κενό χώρο. Σύμφωνα με τη γραπτή αφήγηση από τους γονείς των παιδιών, κατά τη *διάρκεια της ειρήνης οι Ουκρανοί πολίτες απολάμβαναν το δικαίωμα στην τροφή, στην εκπαίδευση, στο παιχνίδι και στη στέγαση.* Ωστόσο, όλα τα παραπάνω θεμελιώδη δικαιώματα ανατράπηκαν εξαιτίας του πολέμου. Τα παιδιά επέλεξαν να αποδώσουν την περίοδο της ειρήνης χρησιμοποιώντας στοιχεία του φυσικού και του ανθρωπογενούς περιβάλλοντος. Ειδικότερα, ιχνογράφησαν *ουρανό, ήλιους, τρία (3) ηλιοτρόπια, δέντρο και μια κατοικία, αξιοποιώντας γεωμετρικά σχήματα (τρίγωνο, τετράγωνα, ορθογώνιο παραλληλόγραμμο).* Τα χρώματα που χρησιμοποίησαν ήταν γαλάζιο, κίτρινο, μπλε, πράσινο και μαύρο. Επιπλέον, έκοψαν και κόλλησαν εικόνες, που αποτυπώνουν ένα ουκρανικό λιβάδι με ηλιοτρόπια και τον ουρανό κατά τη διάρκεια του δειλινού. Οι εικόνες τοποθετήθηκαν στο επάνω αριστερό και στο κάτω δεξί μέρος της σελίδας. Οι απεικονίσεις του χώρου αντιστοιχούν σε εξωτερικό ημιαστικό φυσικό με στοιχεία ανθρωπογενούς περιβάλλοντος, τοποθετώντας την κατοικία στο κέντρο του ιχνογραφήματος και τους υπόλοιπους βιοτικούς παράγοντες αριστερά και δεξιά. Σύμφωνα με τη *«γραμματική του οπτικού σχεδίου»*, η οργάνωσή του αποτελείται από άξονες, τοποθετώντας στα αριστερά το δεδομένο-σταθερό γνωστικό υλικό, στα δεξιά το νέο και στο κέντρο τον πληροφοριακό πυρήνα (Arnheim, 1974). Τα χρώματα του ιχνογραφήματος είναι καταδηλωτικά χρώματα της φύσης, όπως για παράδειγμα καφέ, πράσινο, μπλε και κίτρινο (Δασκαλάκη, Κυρίδης & Βαμβακίδου, 2009).

Εικόνα 10. Κατοικίες στην Ουκρανία σε περίδο ειρήνης

Το παιδικό/γονεϊκό ανάγνωσμα αναφέρει πως την κύρια αιτία της πολεμικής σύγκρουσης αποτελεί ο οικονομικός παράγοντας και η μεγιστοποίηση του κέρδους. Στις συνέπειες του πολέμου συγκαταλέγονται η καταστροφή των κατοικιών, των δημόσιων κτιρίων και των παιδικών χαρών. Τα παιδιά (2 αγόρια και 1 κορίτσι) επέλεξαν να ιχνογραφήσουν τις ιδέες τους δημιουργώντας πολεμικά τανκ, βόμβες και συντρίμμια κατοικιών. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά σχεδίασαν έξι (6) όμοια τανκ, αποτελούμενα από ορθογώνια παραλληλόγραμμα και κύκλους πράσινου, κίτρινου και μπλε χρώματος. Οι εικόνες που επέλεξαν τα παιδιά να κολλήσουν τοποθετούνται στα δύο άκρα της σελίδας αριστερά και δεξιά, προβάλλοντας συντρίμμια κατοικιών, ενώ μια πρόσθετη εικόνα τοποθετείται κάτω από την αριστερή, φωτογραφίζοντας ένα πολεμικό τανκ με στρατιώτες. Στο ιχνογράφημα εμφανίζονται επαναλήψεις αναφορικά με τα ιχνογραφημένα αντικείμενα. Η ταύτιση του πολέμου με πολεμικά τανκ, στρατιώτες και βόμβες προκύπτει μέσα από το φωτογραφικό υλικό και από την προβολή του θέματος από τα ΜΜΕ. Βασισμένοι στη θεωρία της κοινωνικής μάθησης, φαίνεται πως η ταύτιση αποτελεί απότοκο της παρατήρησης και της μίμησης (Cole & Cole, 2001). Τα χρώματα που κυριαρχούν στο ιχνογράφημα είναι πολύχρωμα, με καταδηλωτικά χρώματα της φύσης: μαύρο, μπλε, πράσινο, καφέ (Δασκαλάκη, Κυρίδης & Βαμβακίδου, 2009). Σύμφωνα με την ταξινόμηση του Kandinsky (1981), εκτός από το κίτρινο, όλα τα υπόλοιπα χρώματα που χρησιμοποιούν τα παιδιά για την απόδοση του πολέμου είναι ψυχρά. Σημειώνεται πως παρά τη δυνατότητα δημιουργικής χρήσης πολλών χρωμάτων, τα παιδιά επέλεξαν τα συγκεκριμένα αποδίδοντας τη συναισθηματική προδιάθεσή τους για τον πόλεμο (Σιβροπούλου, 2003).

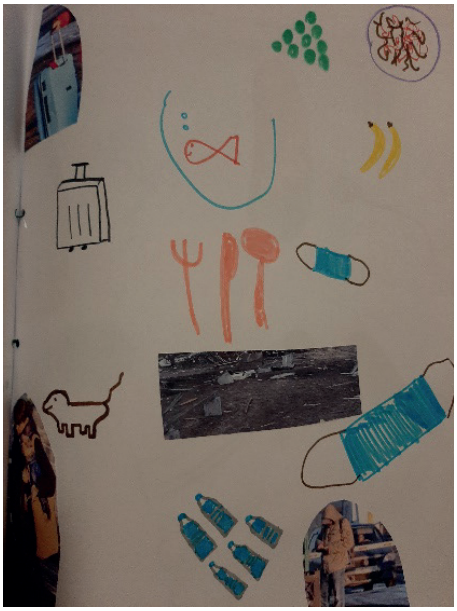
Εικόνα 11. Πολεμικά τανκ, βόμβες και στρατιώτες

Εικόνα 12. Πολεμικό τανκ, βόβες και στρατιώτες

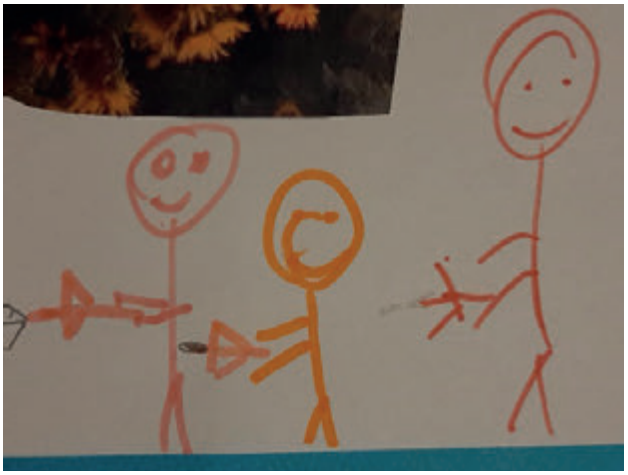


Οι γυναίκες με τα παιδιά εγκατέλειψαν τη χώρα, παίρνοντας είδη πρώτης ανάγκης, τροφή και τα κατοικίδια ζώα τους. Αντίθετα, οι άνδρες παρέμειναν στην Ουκρανία για να πολεμήσουν. Τα 2 αγόρια σχεδίασαν κυρίως τρόφιμα (μακαρόνια), φρούτα (μπανάνες, σταφύλια), μπουκάλια με νερό, χειρουργικές μάσκες κατά του COVID-19, μαχαιροπίρουνα, βαλίτσες και κατοικίδια ζώα (σκύλος, ψάρι) χρησιμοποιώντας χρωματική ποικιλία. Επισημαίνεται πως τα παιδικά σχέδια τοποθετούνται σε όλο το μήκος της σελίδας. Οι άνδρες στρατιώτες που ιχνογραφήθηκαν είναι τρεις (3), οι δύο (2) ίδιου μεγέθους χρώματος ροζ και πορτοκαλί και ο ένας μεγαλύτερου, κόκκινου χρώματος. Η στάση του σώματος και των τριών (3) είναι η ίδια, στραμμένοι προς τα αριστερά, κρατώντας όπλο και χαμογελώντας. Τα παιδιά στο επάνω αριστερό μέρος κόλλησαν μια βαλίτσα, στο κάτω αριστερό μια γυναίκα που κρατάει έναν σκύλο, στο κάτω δεξιά έναν άνδρα με κουκούλα και μια εικόνα με διάφορα θραύσματα. Τα είδη πρώτης ανάγκης εκτείνονται άτακτα σε όλο το μήκος της επιφάνειας της σελίδας και αποδίδονται μετωπιαία, συγκροτώντας απαίτηση για αναγνώριση. Οι λέξεις του προφορικού λόγου των παιδιών επιτονίζονται από την εικόνα των ιχνογραφημένων αντικειμένων (Kress & Leeuvwen, 1996). Οι μορφές των ανδρών πολεμιστών ιχνογραφούνται με ψυχρά χρώματα, παρουσιάζονται σε κίνηση και τοποθετούνται σε παρατακτική διάταξη.

Εικόνα 13. Προσωπικά αντικείμενα στις βαλίτσες των Ουκρανών προσφύγων

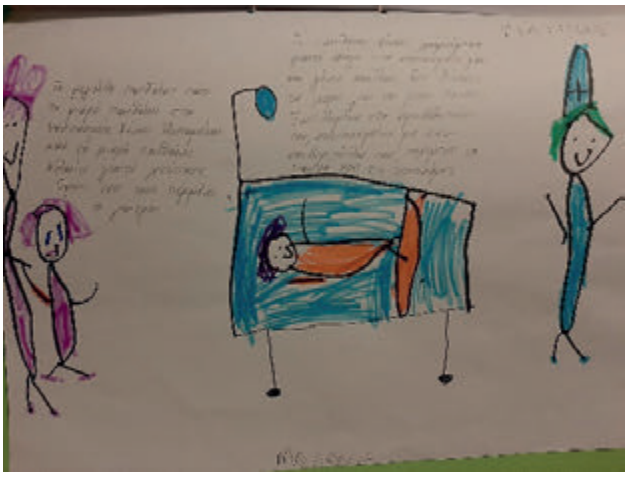


Εικόνα 14. Άνδρες Ουκρανοί



Ένα κορίτσι σχεδίασε τέσσερις (4) ανθρώπινες φιγούρες: οι δύο πρώτες απεικονίζουν ένα παιδί που μεταφέρεται στο νοσοκομείο από ένα σωματικά μεγαλύτερο παιδί λόγω τραυμάτων και αιμορραγίας. Η δεύτερη σύνθεση παρουσιάζει ένα άλλο παιδί ξαπλωμένο σε ένα νοσοκομειακό κρεβάτι, δίπλα στο οποίο στέκεται μια νοσοκόμα. Σημειώνεται, πως το παιδί δεν επέλεξε να κολλήσει κάποια εικόνα, αλλά να αποδώσει σχεδιαστικά τις ιδέες του σε όλο το εύρος της σελίδας. Οι φιγούρες εντάσσονται σε *γραφικό κώδικα*, σε ανθρώπινες μορφές, παράγοντας *εικονισμό με στοιχείο την ομοιότητα του ανθρώπινου* (Eco, 1989). Οι μορφές είναι σταθερές στο έδαφος, δυναμικές, χωρίς κενό, σε παρατακτική διάταξη, επιχειρώντας την απόδοση του χώρου (Βαμβακίδου, Κυρίδης & Μπέσσας, 2005). Η μετωπική επανάληψη των φιγούρων σε διαφορετικά στάδια (τραυματισμός και ίαση) προσδιορίζονται στη *«γραμματικής της εικόνας»* ως απαίτηση προς αναγνώριση ή προσφορά (Kress & Leeuwen, 1996)**.** Παρά τις υπάρχουσες ατέλειες στη σχεδιαστική δραστηριότητα που αντιστοιχούν στο στάδιο της εικαστικής εξέλιξης του παιδιού (Κακίση-Παναγοπούλου, 1994), σημειώνεται η έκφραση ικανοποίησης που αντιπροσωπεύει την ασφάλεια και σιγουριά που αισθάνονται τα ιχνογραφημένα υποκείμενα στους υγειονομικούς χώρους περίθαλψης και νοσηλείας.

Εικόνα 15. Νοσοκομείο στην Ουκρανία



Μετά τη λήξη του πολέμου, οι πρόσφυγες επιστρέφουν στην πατρίδα και επισκευάζουν τα κτήρια, παράγοντας παράλληλα μέλι, διαβάζοντας και παίζοντας. Ένα αγόρι ιχνογράφησε δύο (2) χαρούμενες φιγούρες ανθρώπων που κρατούν βαλίτσες χρώματος μπλε και ροζ, δύο (2) χαρούμενα ανθρωπάκια μπλε χρώματος που αγκαλιάζονται, τρεις (3) μπάλες μπλε, πράσινου και γκρι χρώματος και μια πράσινη τσουλήθρα. Σημειώνεται πως κάτω από την αφήγηση, στο αριστερό και στο κεντρικό σημείο της σελίδας κόλλησε δύο (2) φιγούρες ατόμων που περπατούν. Οι μπάλες, η τσουλήθρα και οι βαλίτσες αποτελούν αντικείμενα που χρησιμοποιούνται ως υποδηλώσεις της επιστροφής και αναδημιουργίας της πατρίδας (Eco, 1989). Αναφορικά με τη θέση τους, οι ανθρώπινες φιγούρες με τις βαλίτσες τοποθετούνται στο κέντρο, θέλοντας να αποδώσουν τον πληροφοριακό πυρήνα της εικαστικής σύνθεσης. Το σύνολο των συνθέσεων ιχνογραφείται με ψυχρά χρώματα (Kandinsky, 1981). Η επιλογή καρτεπικόλλλησης των εικόνων στο επάνω μέρος παρουσιάζει το *«ιδεώδες»* της σύνθεσης, επιτρέποντας τη σχεδίαση των *πραγματικών -εξειδικευμένων στοιχείων* στο κάτω μέρος. Το σχεδιαστικό μοντέλο παραπέμπει στην ανάλυση *«του κέντρου και του περιθωρίου»*, όπως παρατηρείται στην παιδική ζωγραφική (Κυρίδης, Βαμβακίδου & Μπέσσας, 2009).

Εικόνα 16. Η επιστροφή των Ουκρανών προσφύγων στην πατρίδα τους

Αποτελέσματα

Κατηγοριοποιώντας τις απόψεις των παιδιών και των γονέων προκύπτει ότι η αύξηση του οικονομικού κέρδους είναι η κύρια αιτία του πολέμου. Πιο συγκεκριμένα, σε συνθήκες πολέμου οι δρόμοι και γενικότερα οι δημόσιοι χώροι κατακλύζονται από την παρουσία στρατιωτών, στρατιωτικών οχημάτων, όπλων και βομβών που ανατρέπουν την κοινωνική ειρηνική καθημερινότητα. Άμεση συνέπεια για τις γυναίκες και τα παιδιά αποτελεί το φαινόμενο της προσφυγιάς, αναζητώντας σε άλλες χώρες τη δυνατότητα της διαφυγής. Ιχνογραφώντας τους Ουκρανούς πρόσφυγες, τα παιδιά έδωσαν έμφαση στα αγαθά που προσκόμιζαν στις νέες χώρες εγκατάστασης, εντοπίζοντας είδη πρώτης ανάγκης, τρόφιμα και κατοικίδια ζώα. Αντίθετα, μας έλεγαν ότι οι άνδρες οφείλουν να παραμείνουν στη χώρα για να την υπερασπιστούν. Ως προς τις κτιριακές εγκαταστάσεις τα παιδιά κατανοούν την καταστροφή στον καιρό του πολέμου. Σε πολλές περιπτώσεις είναι εμφανή τα συντρίμμια των κτιρίων και τα θραύσματα από κατεστραμμένα αντικείμενα. Αντίστοιχες καταστροφές υφίστανται και δημόσιοι χώροι, που προορίζονται για την αποκλειστική χρήση παιδιών, όπως οι παιδικές χαρές. Τα παιδιά θεωρούν ότι τα νοσοκομεία και το προσωπικό παραμένουν και δεν υφίστανται καταστροφές. Στον αντίποδα του πολέμου αποτυπώνεται η ειρήνη ως φυσικό περιβάλλον, με φωτεινά χρώματα με σημαίνοντα τον ήλιο, τον ουρανό, τα δέντρα, τα ηλιοτρόπια της χώρας. Στο πλαίσιο της προσωποποίησης εννοιών (Σμυρναίος, 2008), τα παιδιά παρουσιάζουν την ειρήνη με τη μορφή μιας γυναίκας με χρωματική ποικιλία. Τα χαρακτηριστικά παραπέμπουν σε μια καθημερινή γυναικεία προσωπικότητα με στοιχεία καλλωπισμού, όπως για παράδειγμα οι έντονες βλεφαρίδες. Όσον αφορά το φύλο δεν υπήρξε διαφοροποίηση ανάμεσα στα αγόρια και κορίτσια αναφορικά με την πρόσληψη και την απόδοση του πολέμου.

Συζήτηση

Η εκπαιδευτική δράση πέτυχε να διαχειριστεί ένα σημαντικό ζήτημα της επικαιρότητας, αξιοποιώντας τα ενδιαφέροντα των παιδιών στη βάση της εκπαίδευσης για την ειρήνη. Τα παιδιά με τους γονείς και τον εμψυχωτή/ερευνητή φαίνεται να οδηγήθηκαν στην αποδοχή μιας αλλότριας εθνικής ομάδας (Derman-Sparks, κ.ά., 1989), που πολεμά, όπως και οι Έλληνες του παρελθόντος. Ωστόσο αναπαράγονται στις προφορικές αφηγήσεις των γονέων στερεοτυπικές διπολικές πολιτικές σημάνσεις των κυρίαρχων εθνικών ΜΜΕ για τους καλούς και κακούς λαούς.

Η αγωγή για την ειρήνη στοχεύει στις δεξιότητες, τις στάσεις, τις γνώσεις και την ηθική καλλιέργεια που χρειαζόμαστε σε κάθε επίπεδο κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Η ιστορική εκπαίδευση από την πρώτη σχολική ηλικία αξιοποιεί τους τόπους μνήμης, τη γεωγραφία και την πολιτική για τη διδασκαλία «δύσκολων ιστοριών». Τα σχολεία παρέχουν χώρους για αμφισβήτηση και δημιουργία αναμνήσεων μέσω αλληλεπιδράσεων μεταξύ παιδιών/ εκπαιδευτικών, για συμφιλίωση και οικοδόμηση ειρήνης (Paulson, κ.ά., 2020). Η εκπαίδευση μπορεί να βοηθήσει τη μεταβατική δικαιοσύνη αναγνωρίζοντας τα εγκλήματα του παρελθόντος/παρόντος προς τα θύματα, προβάλλοντας δημοκρατικούς κανόνες και προωθώντας τη συμφιλίωση (Cole 2007) με τους εαυτούς και τους άλλους.

Βιβλιογραφία

Αθανασιάδης, Χ. (2022). *Τα αιρετικά εγχειρίδια της Ιστορίας. Σχολικά βιβλία που αποσύρθηκαν επειδή προκάλεσαν διαμάχες*. Αθήνα: Τα Νέα / Άλτερ Έγκο Μ.Μ.Ε. Α.Ε.

Arnheim, R. (1974). *Art and visual perception: A psychology of the creative eye* (New version). University of California Press.

Babut, T.M. (2021). Brainstorming and Modern Teaching Strategies in Preschool Education. *Acta Didactica Napocensia, 14*, 201-207.

Βαμβακίδου Ι., Κυρίδης Α. & Μπέσσας, Δ. (2005). Ο Τούρκος και ο Έλληνας στη ζωγραφική των νηπίων. Σημειωτική ανάλυση του εθνικού «άλλου» στη νηπιακή ζωγραφική. Στο Α. Κυρίδης & Α. Ανδρέου (Επιμ.), *Όψεις της ετερότητας*, 51-72.

Βαμβακίδου Ι., Κυρίδης Α. & Μαυρικάκη Ε. (2001). Η Αγωγή για την Ειρήνη στο Σχολείο. *Παιδαγωγικός Λόγος, 3*, 53-68.

Bar-Tal, D. (2002). The elusive nature of peace education. Στο G. Salomon & B. Nevo, *Peace education: The concept, principles and practice around the world.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Barthes, R. (2007). *Μυθολογίες Μάθημα*. Αθήνα: Κέδρος.

Βιδάλη, Α. (2000). *Νεωτερικότητα, Αγωγή και Προσχολική Ηλικία*. Αθήνα: Κέδρος.

Cole, E.A. (2007). Μεταβατική δικαιοσύνη και η μεταρρύθμιση της ιστορικής εκπαίδευσης. *The International Journal of Transitional Justice*, 1, 115-137.

Cole, M. & Cole, S.R. (2001). *Η ανάπτυξη των παιδιών*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Courau S. (2000). *Τα βασικά εργαλεία του εκπαιδευτή ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γατσωτής, Π. (2017). Διδακτικές προσεγγίσεις του Ολοκαυτώματος με την αξιοποίηση έργων τέχνης. https://www.academia.edu/ (01/12/2022).

Γκόλια, Π. (2011). *Υμνώντας το έθνος. Ο ρόλος των σχολικών γιορτών στην εθνική διαπαιδαγώγηση*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Δασκαλάκη, Ν., Κυρίδης, Α., & Βαμβακίδου, Ι. (2009). Αναπαραστάσεις φυλής στα παιδικά ιχνογραφήματα. Στο *2nd South European and Mediterranean Conference on Citizenship, Education and Culture. The Challenge for Education* (No. IKEECONF-2014-1274). Aristotle University of Thessaloniki.

Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π. & Μπασαγιάννη, Ε. (2006). *Οδηγός νηπιαγωγού: Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί, δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

ΔΕΠΠΣ, 2003: http://users.sch.gr/simeonidis/paidagogika/27deppsaps_Nipiagogiou.pdf (25/09/2022).

Derman-Sparks, L. (1989). *Καταπολεμώντας τις προκαταλήψεις. Παιδαγωγικά εργαλεία.* Αθήνα: Σχεδία.

Eco, U. (1989). *Θεωρία Σημειωτικής*. Αθήνα: Γνώση.

Gellner, E. (1992). *Nations and Nationalism*. Oxford: Blackwell.

Harris, I. (2008). History of Peace in Education. Στο M. Bajaj, *Encyclopedia of Peace Education*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.

Hicks, D. (1988). Understanding the field. Στο D. Hicks, *Education for Peace: Issues, Principles and Practice in Classroom*. London: Routlegde.

IMAGO, 2010: https://gmargari.files.wordpress.com/2011/03/mathisi_me_eikones.pdf

Kandinsky, W. (1981). *Για το Πνευματικό στην Τέχνη*. Αθήνα: Νεφέλη.

Κακίση-Παναγοπούλου Λ. (1994). *Και όμως ζωγραφίζουν. Η ζωγραφική των παιδιών και ο κόσμος τους.* Αθήνα: Δελφοί.

Kauffmann, E. (2008). The lenses of nationalhood: an optical model of identity. *Nations and Nationalism, 14*(3), 449-477.

Κόκκινος, Γ. (2006). *Διδακτικές προσεγγίσεις στο μάθημα της Ιστορίας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κονδύλης, Π. (2004). *Θεωρία του Πολέμου*. Αθήνα: Θεμέλιο.

Kress, G. (2003). *Γλωσσικές διαδικασίες σε κοινωνιοπολιτισμική πρακτική*. Αθήνα: Σαββάλας.

Kress, G. &Van Leeuwen, T. (1996) *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. London: Routledge.

Κρίστεβα, Τ. (2011). *Ξένοι μέσα στον εαυτό μας*. Θεσσαλονίκη: Scripta.

Λέκκας, Π.Ε. (1996). *Η εθνικιστική ιδεολογία: Πέντε υποθέσεις εργασίας στην ιστορική κοινωνιολογία*. Αθήνα: Κατάρτι.

Levinas, E. (1999). *Alterity and Transcendence*. London: The Athlone Press.

Μάγος, Κ. & Χαλατσογιάννη, Α. (2011). Ζούμπαλα, ζούμπαλα, μαύρη μπογιά και κόκκινα φτερά: Η προσέγγιση των «άλλων» πολιτισμών στις γιορτές του νηπιαγωγείου. *Πρακτικά 14ου Διεθνούς Συνεδρίου «Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης – Μετανάστευσης – Διαχείρισης Συγκρούσεων και Παιδαγωγικ΄ςη της Δημοκρατίας»,* Βόλος 13-15 Μάϊου 2011.

Μακαρένκο, Α. Σ. (2019). *Το βιβλίο των γονιών.* Αθήνα: Όμιλος Εκπαιδευτικού Προβληματισμού.

Μπιρμπίλη, Μ. & Καμπέρη, Ε. (2007). Οι γιορτές στο σύγχρονο νηπιαγωγείο: Πηγή ευχαρίστησης ή άγχους. Πρακτικά συνεδρίου *«Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας».* Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Σχολή Επιστημών Αγωγής.

Μουσιάδου, Ν. (2014). *Εθνικές εορτές και διαπολιτισμική εκπαίδευση στο πολυπολιτισμικό ελληνικό νηπιαγωγείο*. Διδακτορική Διατριβή: ΑΠΘ.

Μπονίδης, Κ. (2004). Όψεις εθνικισμού στη σχολική ζωή της ελληνικής εκπαίδευσης: Οι εθνικές επέτειοι της 28ης Οκτωβρίου και της 25ης Μαρτίου. *Σύγχρονη Εκπαίδευση, 134*, 27-42.

Οδηγός Εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου, 2011: http://ebooks.edu.gr/ (25/09/2022)

Οδηγός Νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί Σχεδιασμοί, Δημιουργικά Περιβάλλοντα Μάθησης, 2003: http://www.pi-schools.gr/preschool_education/odigos/nipi.pdf (25/09/2022)

Οικονομοπούλου, Ι. (2017). *Το κείμενο ως μέσο επικοινωνίας και ερμηνείας στις εκθέσεις των μουσείων – Αξιολόγηση κειμένων*. Διπλωματική Εργασία: Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Σπουδών.

Papastergiadis, N. (2004). *The Turbulence of Migration*. Great Britain, Polity Press.

Paulson, J., Nelson A., Bermeo O.J., Charria Hernández, C.A., Keo, D., Manning, P., Lizzi, O., Milligan, K., Moles, C., Sangar, S. & Shanks, K. (2020). Εκπαίδευση ως τόπος μνήμης: Ανάπτυξη ερευνητικής ατζέντας. *Διεθνείς Σπουδές στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης 29*, 4: 429-451.

Ποιμενίδου, Μ. & Κακανά, Δ.Μ. (2011). Οι εθνικές γιορτές στο νηπιαγωγείο. Το ιστορικό παρελθόν και ο αυτοσχεδιασμός στη διαδακτική του προσέγγιση. Στο Β.Δ. Οικονομίδης, *Εκπαίδευση & Επιμόρφωση εκπαιδευτικών*. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις. Αθήνα: Πεδίο.

Σιβροπούλου, Ρ. (2003). *Ταξίδι στον κόσμο των εικονογραφημένων μικρών ιστοριών.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Σμυρναίος, Α. (2008). *Η Διδακτική της Ιστορίας: Συντομογραφίες διδακτισμού η στοχασμοί πάνω στην ιστορική επίγνωση.* Αθήνα: Γρηγόρη.

Spring, U., Aharoni, A., Summy, R.V. & Elliot, R.C. (2010). *Peace Studies, Public Policy and Global Security.* Paris: UNESCO – EOLSS Publications.

Σχολές Γονέων, χ.χ.: https://www.inedivim.gr/ (01/12/2022).

Vriens, L. (1999). Children, war and peace: a review of fifty years of research from perspective of a balanced concept of peace education. Στο A. Raviv, A. Oppenheimer & D. Bar-Tal, *How children understand war and peace: A call for international peace education*. San Francisco: Jossey-Bass.

Wendern, A. (2004). *Educating for a Culture of Social and Ecological Peace*. Albany: Sunny Press.

Φρόιντ, Σ. (2017). *Το Ανοίκειο – Das Unheimliche*. Αθήνα: Νίκας.

Χατζησωτηρίου, Χ. & Σόρκος, Γ. (2022). Η «Βιώσιμη Συμπεριληπτική και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση» ως Μέσο Υποστήριξης της Διαφορετικότητας: Το Θεωρητικό Πλαίσιο μιας Παιδαγωγικής Πρότασης. *Επιστήμες Αγωγής, 2022*(2), 183-202. Ανακτήθηκε από: https://ejournals.lib.uoc.gr/index.php/edusci/article/view/1610 (13/09/2022).

Κατάλογος Εικόνων

Εικόνα 1. Ανακτήθηκε από: https://www.foodandwine.com/news/ukraine-sunflower-oil-shortage-exports-conflict

Εικόνα 2. Ανακτήθηκε από: https://www.naftemporiki.gr/story/1839589/wsJ-i-rosia-stratologei-surous-misthoforousgia-tin-oukrania

Εικόνα 3. Ανακτήθηκε από: https://www.capital.gr/diethni/3617852/perissoteroi-apo-300-000-oukranoi-exoun-egkataleipsei-ti-xora-ta-7-ekat-anamenetai-na-xeperasei-o-arithmos-ton-ektopismeno

Εικόνα 4. Ανακτήθηκε από: https://www.gettyimages.com/detail/news-photo/view-of-bomb-damage-to-a-fa%C3%A7ade-of-a-ten-storey-building-on-news-photo/1238828471

Φίλιππος Μπρέντας,
Εκπαιδευτικός ΠΕ60, Υποψήφιος Διδάκτορας ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη,
filipposmprentas@gmail.com

Ιφιγένεια Βαμβακίδου,
Καθηγήτρια Νεότερης Ελληνικής Ιστορίας και Πολιτισμού ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη,
ibambak@nured.auth.gr

Πειραματικές καλλιτεχνικές πρακτικές και εκπαιδευτικά κοινά σε χώρους πολιτισμού: δημιουργώντας μικρές ρωγμές.

Νίκη Νικονάνου, Πάνος Κανελλόπουλος, Έλενα Βισέρη, Ελίνα Μωραϊτοπούλου

Περίληψη

«Να μην το κάνουμε πάλι να μοιάζει με τάξη». Στο πλαίσιο του Ευρωπαϊκού προγράμματος SMOOTH (H2020) *Εκπαιδευτικοί χώροι των κοινών. Διασχίζοντας περιφράξεις και αντιστρέφοντας ανισότητες* υλοποιήθηκαν τρεις διαφορετικές μελέτες περίπτωσης σε τρεις δομές του MOMus-Μητροπολιτικός Οργανισμός Μουσείων Εικαστικών Τεχνών Θεσσαλονίκης, και συγκεκριμένα στο Πειραματικό Κέντρο Τεχνών, στο Μουσείο Μοντέρνας Τέχνης και στο Μουσείο Σύγχρονης Τέχνης. Το έργο SMOOTH επιχειρεί να εισάγει το αναδυόμενο παράδειγμα των «κοινών» ως ένα εναλλακτικό αξιακό σύστημα και σύστημα δράσης στον τομέα της εκπαίδευσης για παιδιά και νέους με στόχο την καταπολέμηση των ανισοτήτων.
Στην εργασία αυτή κάνουμε κάποιες προκαταρκτικές παρατηρήσεις με βάση την ανάλυση των εθνογραφικών δεδομένων που συλλέχθηκαν από τις μελέτες περίπτωσης που πραγματοποιήθηκαν την άνοιξη του 2022. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που διερευνούμε φαίνεται να αναδεικνύουν μια σειρά από ζητήματα όπως: η ανατροπή παραδοσιακών ιεραρχικών ρόλων στις εκπαιδευτικές διαδικασίες και η άμβλυνση ανισοτήτων με βάση την ηλικία και τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα από τη συνεχή διαπραγμάτευση των ρόλων όλων των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική παρέμβαση, οι διαδικασίες λήψης αποφάσεων, η διαμόρφωση ανοιχτών καταστάσεων δημιουργίας και πειραματισμού, η ανάγκη για απομάθηση (unlearning), η αμφισβήτηση της αυθεντίας και το μοίρασμα των εξουσιών. Η μελέτη των ζητημάτων αυτών όπως αναδεικνύονται μέσα από τις παρεμβάσεις που πραγματοποιήθηκαν φανερώνει τον ιδιαίτερο ρόλο που μπορεί να έχει η τέχνη στην καλλιέργεια των αξιών των κοινών στην εκπαίδευση, αλλά και τη δυναμική που μπορεί να έχει η θεωρία των εκπαιδευτικών κοινών για την αναδιαμόρφωση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που οργανώνονται σε χώρους πολιτισμού.

Λέξεις κλειδιά: εκπαιδευτικά κοινά, δημιουργικές καλλιτεχνικές πρακτικές στην εκπαίδευση, ανισότητες, μη τυπική εκπαίδευση, μουσείο

Experimental artistic practices and educational commons in cultural institutions: some preliminary findings.

Abstract

"Let's not make it look like a classroom this time". In the context of the European research program SMOOTH (H2020) *Passing through enclosures and reversing inequalities through educational commons*, three case studies were conducted in the Experimental Center for the Arts, the Museum of Modern Art-Costakis Collection, and the Museum of Contemporary Art, three institutions that form part of MOMus- Metropolitan Organisation of Museums of Visual Arts of Thessaloniki, Greece. The overall aim of SMOOTH is to research the role of the emergent paradigm of the "commons" in different educational contexts, focusing on its potential to reverse inequalities and to foster social inclusion of children and young people at risk.
In this presentation we report on some preliminary findings of our analysis of ethnographic data collected during spring 2022. Several issues came up, issues that relate to: the openings and contradictions that emerged in the process of reversing traditional hierarchical roles; the reversal of age- and special needs-related inequalities; the challenges of collective negotiation of decision-making procedures; the shaping of open contexts for artistic creation and experimentation; the challenges of unlearning; the contestation of "expertise" through sharing power and authority. The paper emphasizes the importance of creative art education for the advancement of commoning practices in education, and also the important ways in which educational commons may contribute to the reconsideration of the character and the role of educational programs in cultural institutions.

Keywords: educational commons, creative art practices in education, inequalities, informal education, museum

1. Εισαγωγή[3]

Ίσως το κυριότερο πρόβλημα των κυρίαρχων αφηγήσεων για τον χαρακτήρα και τον ρόλο της εκπαίδευσης σήμερα είναι η απόλυτη απαξίωση της ιδέας ότι το σχολείο μπορεί και πρέπει να είναι φορέας κοινωνικής αλλαγής στη βάση της κοινωνικής δικαιοσύνης. Το εκπαιδευτικό σύστημα που παρέχει «δεξιότητες» αναγκαίες για την «αγορά» δεν ασχολείται με τέτοιες «αριστερίζουσες ιδεοληψίες». Και δεν ενδιαφέρεται για το ότι όλο και περισσότερο οδηγεί σε αποκλεισμούς που θέτουν στο περιθώριο όλο και περισσότερους ανθρώπους. Άλλα σώματα μετράνε – αυτά των «αρίστων» – και άλλα απλώς μετριούνται όπως θα έλεγε και η Judith Butler (βλ. Butler, 2008; Αθανασίου, 2012). Τί γίνεται ωστόσο με αυτά τα «άλλα» σώματα; Αυτά τα οποία συστηματικά δεν βρίσκουν πρόσβαση στον δημόσιο χώρο και λόγο ούτε αποκτούν φωνή μέσα στις διαδικασίες της εκπαίδευσης;

Τί σημαίνει στ' αλήθεια η ιδέα ότι είναι σημαντικό να συμμετέχουν σε εκπαιδευτικές διαδικασίες που εξερευνούν συλλογικές διαδικασίες καλλιτεχνικής δημιουργίας άνθρωποι οι οποίοι βιώνουν την ανισότητα ως μια καθημερινή συνθήκη ζωής; Σημαίνει κατ' αρχήν την αποδοχή της ιδέας ότι η ισότητα δεν είναι κάτι που θα κατακτηθεί σε κάποιο ασαφές μέλλον, αλλά αποτελεί αξιωματική προϋπόθεση (Rancière, 2010). Σημαίνει την αναγνώριση του ότι στη δημιουργική διαδικασία μπορεί να εισέλθει η οποιαδήποτε, δίχως καμιά νομιμοποίηση, δίχως καμιά φυσική ή κοινωνική ιδιότητα που να την κάνει εξ'ορισμού «κατάλληλη». Σημαίνει την πρόκληση ρηγμάτων και επομένως σημαίνει την αναγνώριση πως τέτοιες διεργασίες αποτελούν ενσάρκωση της έννοιας της δημοκρατίας νοούμενης ως ένα αληθινό σκάνδαλο, το οποίο συνίσταται, κατά τον Ρανσιέρ, στην «παράδοξη αρχή που τίθεται εκεί όπου η αρχή της διακυβέρνησης αποσυνδέεται από την αρχή των φυσικών και κοινωνικών χαρισμάτων, εκεί δηλαδή όπου υπάρχει πολιτική» (Rancière, 2009, σ. 69).

Με αυτό το πνεύμα, επιχειρείται μια πρώτη προσέγγιση ανάλυσης των δεδομένων που συλλέχθηκαν στα πλαίσια των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που αναπτύχθηκαν στο MOMus-Μητροπολιτικό Οργανισμό Μουσείων Εικαστικών Τεχνών Θεσσαλονίκης με βάση τη φιλοσοφία των εκπαιδευτικών κοινών. Στο κείμενο αυτό εστιάζουμε στα εκπαιδευτικά προγράμματα που αναπτύχθηκαν στο Πειραματικό Κέντρο Τεχνών και στο Μουσείο Μοντέρνας Τέχνης- Συλλογή Κωστάκη, παρουσιάζοντας κάποια πρώτα ερευνητικά αποτελέσματα που σχετίζονται με το αν και πως η εφαρμογή των εκπαιδευτικών κοινών μέσα από πειραματικές καλλιτεχνικές πρακτικές μπορεί να δημιουργήσει ρωγμές στην ανισότητα.

2. Στοιχεία του προγράμματος & Θεωρητικό πλαίσιο

Το Ευρωπαϊκό πρόγραμμα *SMOOTH (H2020) Εκπαιδευτικοί χώροι των κοινών. Διασχίζοντας περιφράξεις και αντιστρέφοντας ανισότητες* είναι ένα τριετές ερευνητικό πρόγραμμα που έχει σκοπό να εισάγει το παράδειγμα των «κοινών» ως ένα εναλλακτικό αξιακό σύστημα και σύστημα δράσης στον τομέα της εκπαίδευσης για παιδιά και νέους. Το SMOOTH προτείνει τα εκπαιδευτικά κοινά ως έναν τρόπο εκπαιδευτικής πράξης που στοχεύει στη συμπερίληψη, στην αντιστροφή ανισοτήτων, στον μετασχηματισμό της ιδέας της εκπαίδευσης με βάση τις αξίες των κοινών, και τελικά στην –έστω μικρής κλίμακας– κοινωνική αλλαγή.

Η έννοια των κοινών συγκροτείται στη βάση τριών κεντρικών αξόνων. Αυτοί είναι: (α) το κοινό αγαθό, που, στη δική μας περίπτωση είναι η εκπαίδευση αλλά και το ίδιο το μουσείο και οι συλλογές του ως κοινοί πόροι, (β) η κοινότητα που το διαχειρίζεται και το δημιουργεί, η οποία στη δική μας περίπτωση περιλαμβάνει τους συμμετέχοντες στα εργαστήρια και τους παιδαγωγούς/ καλλιτέχνες που συντονίζουν, και (γ) οι κανόνες που θεσπίζονται συλλογικά έτσι ώστε να επιτρέπουν την ανάδυση και την εγκαθίδρυση του αξιακού συστήματος των κοινών (Pechtelidis & Kioupkiolis, 2020, σ. 2). Η εκπαίδευση των κοινών συ-

3. Η έρευνα στην οποία βασίζεται η συγκεκριμένη παρουσίαση έλαβε χρηματοδότηση από το πρόγραμμα Horizon 2020 για την έρευνα και την καινοτομία της Ευρωπαϊκής Ένωσης (grant agreement 101004491).

νιστά μία εναλλακτική προσέγγιση, η οποία σέβεται και αναδεικνύει τις ιδιαιτερότητες των υποκειμένων, δεν αναπαράγει διαχωρισμούς και περιθωριοποιήσεις και προωθεί έναν νέο τρόπο σκέψης και δράσης ο οποίος «καλλιεργεί με συστηματικό τρόπο στα παιδιά τις αξίες της συλλογικής αυτοδιαχείρισης, της αυτονομίας, του διαμοιρασμού και της αλληλεγγύης που βρίσκονται στον πυρήνα της εναλλακτικής μετα- καπιταλιστικής λογικής της *βασισμένης στα κοινά ομότιμης παραγωγής*» (Πεχτελίδης, 2020, σ. 21), συνεισφέροντας τελικά «στην κοινωνική καινοτομία, την ανοιχτότητα, την κοινωνική δικαιοσύνη και την ευημερία της κοινότητας» (Πεχτελίδης, 2020, σ. 187).

Η εφαρμογή των εκπαιδευτικών κοινών σε χώρους πολιτισμού δημιουργεί συνθήκες επαναδιαπραγμάτευσης του εκπαιδευτικού χαρακτήρα του μουσείου και μας επιτρέπει να επανεξετάσουμε τις εκπαιδευτικές πρακτικές που ακολουθούνται και τον ρόλο των εμπλεκόμενων παιδαγωγών σε αυτές. Η λογική των εκπαιδευτικών κοινών επιτρέπει την αντιμετώπιση των συλλογών ως κοινών αγαθών και τη διαμόρφωση συνθηκών για παρεμβάσεις με επίκεντρο το μοίρασμα, την ομοτιμη συνεργασία και την αλληλεγγύη. Και είναι αυτή ακριβώς η διάσταση αναστοχασμού και αμφισβήτησης των παραδοχών που προσφέρει ευκαιρίες για την ανάπτυξη δυναμικών μετασχηματισμού της λειτουργίας των μουσείων και των εκπαιδευτικών διαδικασιών που πραγματοποιούνται σε αυτά. Εξάλλου, όπως υποστηρίζει η Sternfeld (2012) οι συμμετοχικές πρακτικές μπορούν να έχουν έναν μετασχηματιστικό ρόλο μόνο αν τα μουσεία αμφισβητήσουν τα προνόμιά τους, μοιραστούν την αυθεντία τους και παραχωρήσουν στις/-ους συμμετέχουσες/ συμμετέχοντες την ευθύνη για τον καθορισμό του περιεχομένου, της διαδικασίας και του τελικού προϊόντος τής συλλογικής δουλειάς.

Είναι γεγονός πως τα τελευταία χρόνια όλο και περισσότερα μουσεία αναπτύσσουν αξιόλογες εκπαιδευτικές δράσεις που επιδιώκουν να αναδείξουν τις κοινωνικές διαστάσεις τής μουσειακής λειτουργίας προβάλλοντας στόχους συμπερίληψης και συμμετοχής, ισότητας και δημοκρατίας (; Black, 2018; Gesser et al, 2012; Nicholls et al, 2013; Nikonanou et al, 2020; Mandel, 2016; Simon, 2010). Όμως, οι όροι αυτοί, χρησιμοποιούνται συχνά με μεγάλη ασάφεια και για ένα ευρύ φάσμα διαφορετικών εκπαιδευτικών δράσεων με διαφορετικά επίπεδα εμπλοκής και χειραφέτησης του κοινού. Κριτικές προσεγγίσεις στην πολιτιστική διαμεσολάβηση υπογραμμίζουν τη συχνή εργαλειοποίηση των όρων αυτών για την εξυπηρέτηση στόχων προβολής, προσέλκυσης επισκεπτών, εξασφάλισης ορατότητας του φορέα και οικονομικά οφέλη (Klindt, 2017; Kundu & Kalin, 2015). Παράλληλα η θεωρητική συζήτηση περιστρέφεται γύρω από τα επίπεδα συμμετοχής του κοινού και τις δυνατότητες που παρέχονται για ισότιμες συλλογικές διαδικασίες, μοίρασμα εξουσιών και ανατροπή της μουσειακής αυθεντίας (Nikonanou & Mysirloglou, in press; Piontek, 2017; Sternfeld, 2012).

Οι μελέτες περίπτωσης που υλοποιήθηκαν στα πλαίσια του ερευνητικού προγράμματος στο οποίο αναφερόμαστε στην παρούσα εργασία αναγνώρισαν τα μουσεία ως πολιτιστικά κοινά, δηλαδή ως ιδρύματα “Open-Source” τα οποία «πρέπει να αντιμετωπιστούν ως ένα κοινό αγαθό που λειτουργεί προς όφελος όλων» (Sternfeld, 2020, σ. 83). Οι συλλογές και οι εκθέσεις παρείχαν το πλαίσιο για την ανάπτυξη προγραμμάτων με βάση τη φιλοσοφία των εκπαιδευτικών κοινών και οι συμμετέχουσες/ -οντες ενθαρρύνθηκαν να λειτουργήσουν ως κοινωνοί και να διαχειριστούν τους πόρους αυτούς. Με αυτόν τον τρόπο υποστηρίχθηκε με τρόπο ουσιαστικό η πεποίθηση πως το μουσείο και οι συλλογές του ανήκουν σε όλες και όλους και πως όλοι και όλες έχουν λόγο στην ανάπτυξη των εκπαιδευτικών διαδικασιών μέσα σε αυτό. Η συμμετοχή σε δημιουργικές διαδικασίες καλλιτεχνικής έκφρασης φαίνεται ότι επέτρεψε την καλλιέργεια ενός εκπαιδευτικού κλίματος που απέπνεε μια αίσθηση ελευθερίας και όρεξης για εξερεύνηση που απέχει πολύ από ό,τι συνήθως συμβαίνει σε μια τυπική τάξη και από ό,τι συμβαίνει όταν μια τάξη επισκέπτεται μουσεία και συμμετέχει σε εκπαιδευτικά προγράμματα όπου οι τρόποι πράξης και συμμετοχής έχουν προκαθοριστεί ερήμην των συμμετεχόντων. Όπως χαρακτηριστικά είπε μία μαθήτρια της Β’ Λυκείου που συμμετείχε στο πρόγραμμα στο Μουσείο Μοντέρνας Τέχνης: «να μην το κάνουμε πάλι να μοιάζει με τάξη». Τί είναι αυτό που κάνει συγκεκριμένες εκπαιδευτικές πρακτικές να δημιουργούν μικρές

αλλά σημαντικές «ρωγμές» στην «τάξη»; Ποια είναι τα χαρακτηριστικά των καλλιτεχνικών πρακτικών που αναπτύχθηκαν τα οποία αμφισβητούν την εικόνα μας για το τι είναι μία τάξη και πως πρέπει να μοιάζει; Πώς μπορούν καλλιτεχνικές πρακτικές που αναπτύσσονται σε πλαίσια που ορίζονται από τα εκπαιδευτικά κοινά να δημιουργήσουν ρωγμές σε ανισότητες που δημιουργούνται και αναπαράγονται στη σχολική τάξη και γενικότερα στην εκπαίδευση; Με ποιόν τρόπο μπορεί να ανατραπεί η λήψη αποφάσεων «από τα πάνω» και η υιοθέτηση παραδοσιακών ιεραρχικών ρόλων;

3. «Αναστατώνοντας» το μουσείο

Στα πλαίσια του προγράμματος που εξετάζουμε, υλοποιήθηκαν από το MOMus- Μητροπολιτικός Οργανισμός Μουσείων Εικαστικών Τεχνών Θεσσαλονίκης σε συνεργασία με την ερευνητική ομάδα του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας η οποία συνυπογράφει την παρούσα εισήγηση, τρεις μελέτες περίπτωσης με διαφορετικές ομάδες παιδιών και νέων. Ωστόσο, η παρούσα ανακοίνωση εστιάζει σε δύο από αυτές. Η πρώτη έλαβε χώρα στο Πειραματικό Κέντρο Τεχνών. Έχει τον τίτλο *Κοινός τόπος/ Common ground* και εφαρμόστηκε από την καλλιτεχνική ομάδα *Εν Δυνάμει* μέλη της οποίας αποτελούν άτομα με και χωρίς αναπηρία. Στη δεύτερη, η οποία έλαβε χώρα στο Μουσείο Μοντέρνας Τέχνης και φέρει τον τίτλο *In-and-out of synch*, πήραν μέρος παιδιά της Β' Λυκείου ενός ΕΠΑΛ της Θεσσαλονίκης. Τα μουσεία «άνοιξαν» τις πόρτες τους σε ομάδες που δεν συναντάμε συχνά στους χώρους τους. Τα παιδιά του ΕΠΑΛ δεν είχαν διαβεί μέχρι τότε την πόρτα του μουσείου, παρά το ότι το σχολείο βρίσκεται πολύ κοντά στο μουσείο. Αυτή η ανάγκη να μπορέσει το μουσείο να αγκαλιάσει τέτοιες ομάδες, βρίσκεται στο κέντρο του «συμπεριληπτικού» σχεδιασμού των περιπτώσεων μελέτης που υλοποιήσαμε.

Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι το άνοιγμα των μουσείων σε αυτές τις ομάδες δεν αρκεί για να αρθούν οι ανισότητες. Απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί η μετατροπή των μουσείων σε "safe spaces", σε χώρους όπου υπάρχει αποδοχή και όπου δημιουργείται ένα κλίμα συνεργασίας το οποίο να επιτρέπει να ακουστεί η δημιουργική συμβολή όλων των συμμετεχουσών/-όντων. Οι μουσειοπαιδαγωγοί και οι καλλιτέχνες που υλοποίησαν τις περιπτώσεις μελέτης που εξετάζουμε, εργάστηκαν με γνώμονα την ανάπτυξη ανοιχτών διαδικασιών εξερεύνησης και καλλιτεχνικού πειραματισμού. Σε αυτή τη διαδικασία αντιμετώπισαν την πρόκληση της απομάθησης, την πρόκληση να απομακρυνθούν από παγιωμένες αντιλήψεις που καθορίζουν την επαφή τους με τις ομάδες και να αμφισβητήσουν τον ρόλο τους ως ειδικοί και τις σχέσεις εξουσίας που αυτός επιβάλλει. Αναγνώρισαν επίσης τη σημασία του να αποδέχονται, να αγκαλιάζουν το απρόβλεπτο, το μη ελεγχόμενο στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ενδυμανώθηκαν να «βρουν τρόπους να αναρωτηθούν για πράγματα που έχουμε μάθει να θεωρούμε αυτονόητα» (Sternfeld 2016, σ. 6) Η ομότιμη συνεργασία και το μοίρασμα εξουσιών μεταξύ όλων των συμμετεχόντων παρείχαν προϋποθέσεις για συνδιαμόρφωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και τελικά στην επανανοηματοδότηση της ίδιας της έννοιας της μουσειακής εμπειρίας. Χαρακτηριστικό σε αυτή την κατεύθυνση είναι το παράδειγμα του Μουσείου Μοντέρνας Τέχνης- Συλλογή Κωστάκη: οι παιδαγωγοί που υλοποίησαν εκεί το πρόγραμμα προσκάλεσαν τις/ους συμμετέχουσες/ συμμετέχοντες να μετασχηματίσουν, και σε κάποιες περιπτώσεις να «ξαναγράψουν» κανόνες που αφορούν τις χρήσεις των χώρων του μουσείου, επαναπροσδιορίζοντας το τι «επιτρέπεται» και τι όχι σε αυτό. Έτσι, ο σιωπηλός χώρος του μουσείου γέμισε με ήχους ως αποτέλεσμα των μουσικών αυτοσχεδιασμών της ομάδας, ενώ ο συνήθης «αθόρυβος» θεατής του μουσείου έδωσε τη θέση του σε εφήβους που όλο ζωντάνια κάθονταν κάτω να ζωγραφίσουν σε διάφορες γωνιές του εκθεσιακού χώρου.

4. Στιγμές από το πεδίο

Και στις δύο περιπτώσεις που παρουσιάζονται παρακάτω οι ομάδες μαζί με τις μουσειοπαιδαγωγούς και τους καλλιτέχνες έγιναν συμμέτοχοι μιας διαδικασίας συλλογικού πειραματισμού που οδήγησε στη βίωση των μουσειακών χώρων με νέους τρόπους, στη διαφορετική αντιμετώπιση των εκθεμάτων μέσα από δια-

δικασίες ατομικών και συλλογικών ερμηνειών και νοηματοδοτήσεων και στη δημιουργία και παρουσίαση έργων στο κοινό, όπως μια περφόρμανς στην περίπτωση του προγράμματος στο Πειραματικό Κέντρο Τεχνών και μια πολυμεσική εγκατάσταση στην περίπτωση του Μουσείου Μοντέρνας Τέχνης- Συλλογή Κωστάκη.

4.1. *Πειραματικό Κέντρο Τεχνών*

Κατά τη διάρκεια των συναντήσεων στο πλαίσιο του *Common ground* στο Πειραματικό Κέντρο Τεχνών η ομάδα, μέσα από ασκήσεις, παιχνίδια και ελεύθερους αυτοσχεδιασμούς, κινείται, χορεύει, «παίζει μουσική» με αυτοσχέδια όργανα, πειραματίζεται φωνητικά και αλληλεπιδρά με τα έργα του χώρου. Όλοι, νέοι και νέες με αναπηρία ή χωρίς, «στη σκηνή» είναι ίσοι, όλες οι ιδέες είναι καλοδεχούμενες και η συμβολή της καθεμιάς και του καθενός σημαντική. Κανείς/ καμιά δεν έχει περισσότερες ή λιγότερες ικανότητες από τους άλλους: η έμφαση δίνεται στην ανάδειξη της αξίας των δυνατοτήτων που προκύπτουν από τη διαφορετικότητα των συμμετεχόντων, και η δημιουργική διαδικασία αναπτύσσεται στη βάση της ισότητας-ως-προϋπόθεση (Kanellopoulos, 2016; Ranciere, 2010; Thumlert, 2011):

> *Η μουσική ξεκινά, και ταυτόχρονα ξεκινά η εξερεύνηση του χώρου της έκθεσης. Είναι σαν να βρίσκονται όλοι πρώτη φορά εκεί. Κοντοστέκονται, παρατηρούν τα στοιχεία του χώρου, αγγίζουν τα έργα, τους τοίχους. Τα σώματα στέκονται σχεδόν αμήχανα μπροστά στα εκθέματα. Όσο περνά η ώρα, η εξερεύνηση παίρνει άλλες διαστάσεις. Κάποιος μυρίζει τα έργα, κάποιοι άλλοι ξαπλώνουν κάτω από τα παπλώματα, άλλοι σχηματίζουν με τα σώματα τους τα σχήματα των έργων. Κάποιος κρύβεται πίσω από ένα έκθεμα. Ο ρυθμός της ομάδας είναι αργός και αισθαντικός, και όλοι δίνουν χρόνο στο να «νιώσουν» και να απολαύσουν την επαφή με τα έργα και τους υπόλοιπους.*

Η πορεία και ο χαρακτήρας κάθε αυτοσχεδιαστικής δράσης χτίζονται αργά και σταδιακά με τη συμμετοχή όλων και την ελευθερία όλων. Σχέσεις σωμάτων, σχέσεις κινητικές, σχέσεις ήχων, γίνονται αντικείμενο πειραματισμού με τρόπους που δείχνουν ότι ο σεβασμός στην ατομικότητα συνιστά προϋπόθεση για την ανάπτυξη της συλλογικής δημιουργίας:

> *Οι συμμετέχουσες/-οντες βρίσκουν η καθεμιά/ ο καθένας τη θέση τους περιμετρικά του χώρου. Στέκουν ακίνητοι. Υπάρχει μια σημαντική στιγμή αναμονής, καθώς όλοι περιμένουν να εισπράξουν κάποιο ερέθισμα για να ξεκινήσουν. Κάποια στιγμή ένα ανάπηρο αγόρι και ένα ανάπηρο κορίτσι ψιθυρίζουν κάτι μεταξύ τους. Κάποιοι δίπλα τους παίρνουν αυτό ακριβώς το ηχητικό ερέθισμα και ξεκινούν έναν ήσυχο αυτοσχεδιασμό. Κάποιοι άλλοι, λίγο πιο πέρα, παίρνουν τον ήχο και τον μεταφράζουν σε κίνηση. Μια από τις συμμετέχουσες ξεκινά να παίζει με τους τριγμούς που παράγουν οι ρόδες του αμαξιδίου της, με βάση τον συνολικό ήχο και τους ρυθμούς που δημιουργούνται. Σιγά- σιγά, αυθόρμητα λόγια και ήχοι μετασχηματίζονται σε κίνηση ή στάση στον χώρο.*

4.2. *Μουσείο Μοντέρνας Τέχνης-Συλλογή Κωστάκη*

> *«Πάμε ένα 5' [αυτοσχεδιασμό] όπως το αντιλαμβάνεται ο καθένας, χωρίς ρολόγια», λέει στα παιδιά η μουσειοπαιδαγωγός, προσκαλώντας τα σε έναν νέο αυτοσχεδιασμό. Σβήνουμε τα φώτα κι επικρατεί σιωπή. Μια μαθήτρια ρωτά: «Θα κάνει κάποιος την αρχή; Σε έναν αυτοσχεδιασμό χωρίς μαέστρο, πως ξέρουμε το πότε "ξεκινάμε";»*

Στη διάρκεια των συναντήσεων στο πλαίσιο του *In-and-out of synch* στο Μουσείο Μοντέρνας Τέχνης-Συλλογή Κωστάκη, τα παιδιά που συμμετείχαν στο πρόγραμμα ήρθαν, μεταξύ άλλων, σε επαφή με πρακτικές της πειραματικής και της αυτοσχεδιαζόμενης μουσικής (Kanellopoulos & Stefanou, 2015; Κανελλόπουλος & Στεφάνου, 2018). Η μουσική έδωσε μιαν απρόσμενη διάσταση στην παρουσία των παιδιών στο μουσείο σπάζοντας τη σιωπηρή κανονικότητα της περιήγησης στους χώρους του. Οι ελεύθεροι ομαδικοί αυτοσχε-

διασμοί που παίχτηκαν δεν ήταν μόνο μια εξάσκηση στο να μάθουμε να «ακούμε» αλλά αποτέλεσε και το έναυσμα να συζητηθούν τα όρια της έννοιας «μουσική», οι έννοιες της «αρχής» και του «τέλους» ενός αυτοσχεδιασμού, και το ζήτημα της λήψης αποφάσεων σε πραγματικό χρόνο δεδομένης της απουσίας ενός μόνο υπεύθυνου για την πορεία της μουσικής. Προσπαθώντας να δημιουργήσουν πλαίσια μουσικής επιτέλεσης όπου η διάκριση ανάμεσα σε αυτούς που «ξέρουν μουσική» και αυτούς που «δεν ξέρουν» να μην αποτελεί εμπόδιο στη συμμετοχή όλων, οι συμμετέχουσες/-οντες και οι παιδαγωγοί/ καλλιτέχνες παρακινήθηκαν σε μια διαδικασία να ξανασκεφτούν τι ορίζεται ως «λάθος», τι θεωρείται «ωραίο αποτέλεσμα», αλλά και τι ορίζεται ως «μουσική» εν γένει.

Οι διαδικασίες ομαδικού μουσικού αυτοσχεδιασμού έπαιξαν καθοριστικό ρόλο στην επαναδιαπραγμάτευση παγιωμένων δυναμικών ανάμεσα στα μέλη της ομάδας αλλά και στη διαμόρφωση των σχέσεων ανάμεσα στα παιδιά και τους παιδαγωγούς/ καλλιτέχνες και έθεσαν μια διαφορετική βάση για τη θέσπιση διαδικασιών συλλογικής λήψης αποφάσεων μέσα από τις οποίες διαμορφώθηκε η πορεία της υλοποίησης. Οι διαδικασίες αυτές δημιούργησαν επίσης πρόσφορο έδαφος και για τη διαπραγμάτευση ζητημάτων διαχείρισης του χρόνου κατά τη διάρκεια της υλοποίησης, κάτι το οποίο βιώθηκε ως σημαντικό από τα παιδιά, καθώς στο σχολείο συνήθως ο χρόνος ορίζεται αυστηρά «από τα πάνω» – από το ωρολόγιο πρόγραμμα ή/ και τους εκπαιδευτικούς. Η επιλογή του χρόνου του διαλείμματος και η επιλογή του χρόνου έναρξης και λήξης των δραστηριοτήτων συναποφασίζονταν από την ομάδα. Αυτή η συνδιαχείριση του χρόνου αποτέλεσε ακόμη μια ευκαιρία επαναδιαπραγμάτευσης των «ρόλων» των παιδαγωγών, και του τι «επιτρέπεται» και τι όχι στα πλαίσια μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας.

5. Επίλογος

Κατά τη διάρκεια των εκπαιδευτικών προγραμμάτων στα οποία αναφερθήκαμε στην παρούσα εισήγηση υλοποιήθηκαν εργαστήρια όπου ετερόκλητοι άνθρωποι βρέθηκαν σκυμμένοι πάνω σε υλικά, όργανα και αντικείμενα και προσπάθησαν συλλογικά να φτιάξουν κάτι. Παιδαγωγοί και καλλιτέχνες κλήθηκαν να παίξουν επιτρέποντας στον εαυτό τους να μη δρουν ως εκείνοι «που ξέρουν». Οι ομάδες των συμμετεχουσών/-όντων συνδημιούργησαν μέσα από ανοιχτές διαδικασίες αντιμετωπίζοντας τις μεικτές ικανότητες των μελών τους όχι ως εμπόδιο αλλά ως πλεονέκτημα (για το ζήτημα αυτό βλ. Nyman 1999/ 2011), επιτρέποντας σε όλες και όλους να γίνουν ενεργοί και ισότιμοι συμμέτοχοι, αμβλύνοντας έτσι τις ανισότητες που παραδοσιακά παράγονται και αναπαράγονται από την εκπαίδευση. Ο χώρος του μουσείου, τα εκθέματα και οι εκπαιδευτικές διαδικασίες αντιμετωπίστηκαν ως ένας κοινός πόρος τον οποίο διαχειρίστηκαν ομότιμα όλα τα εμπλεκόμενα άτομα - συμμετέχουσες/-οντες, μουσειοπαιδαγωγοί/ καλλιτέχνες. Κατέστη σαφές ότι δεν αρκεί να «ακούγονται» διαφορετικές φωνές. Θα πρέπει να επιτρέπεται και να προωθείται η αμφισβήτηση βεβαιοτήτων για να υπάρξει η πιθανότητα μιας αλλαγής στον ρόλο και τον χαρακτήρα πολιτιστικών και καλλιτεχνικών ιδρυμάτων όπως τα μουσεία. Η συμπερίληψη και η συμμετοχή, δεν μπορεί να περιορίζεται σε ζητήματα πρόσβασης του κοινού σε αυτά και τις παροχές τους αλλά πρέπει να στηρίζεται στην πεποίθηση ότι τα μουσεία είναι «δημόσιοι χώροι που ανήκουν σε όλους» (Sternfeld, 2013, σ. 4). Μέσα από τις πειραματικές καλλιτεχνικές πρακτικές που δοκιμάστηκαν κατά τη διάρκεια των υλοποιήσεων αναδύθηκαν αξίες των εκπαιδευτικών κοινών, όπως η ανατροπή των παραδοσιακών ιεραρχικών ρόλων στις εκπαιδευτικές διαδικασίες, η συνεχής διαπραγμάτευση των ρόλων όλων των συμμετεχόντων, η δημιουργία συνθηκών συν-απόφασης, η ανάγκη για απομάθηση (unlearning) αλλά και η δυσκολία του να απελευθερωθεί κανείς από παγιωμένες πρακτικές και αντιλήψεις, η αμφισβήτηση της αυθεντίας και το μοίρασμα των εξουσιών. Η μελέτη των ζητημάτων αυτών όπως αναδεικνύονται μέσα από τις παρεμβάσεις που πραγματοποιήθηκαν φανερώνει τον ιδιαίτερο ρόλο που μπορεί να έχει η τέχνη στην καλλιέργεια των αξιών των κοινών στην εκπαίδευση, αλλά και τη δυναμική που μπορεί να έχει η θεωρία των εκπαιδευτικών κοινών για την αναδιαμόρφωση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που οργανώνονται σε χώρους πολιτισμού.

Βιβλιογραφία

Αθανασίου, Α. (2012). *Η κρίση ως «κατάσταση έκτακτης ανάγκης»: Κριτικές και αντιστάσεις*. Σαββάλας.

Black, G. (2018). Museum informal learning in the "age of participation." *Standbein-Spielbein*, *109*, pp. 10-21.

Butler, J. (2008). *Σώματα με σημασία: Οριοθετήσεις του «φύλου» στο λόγο* (Π. Μαρκέτου, μτφρ.). Εκκρεμές.

Gesser, S., Handschin M., Jannelli A. & Lichtensteiger S. (Eds.) (2012). *Das partizipative Museum: Zwischen Teilhabe und user generated content. Neue Anforderungen an kulturhistorische Austellungen*. Transcript Verlag.

Kanellopoulos, P. A. (2016). Problematizing knowledge-power relationships: A Rancièrian provocation for music education. *Philosophy of Music Education Review*, *24*(1) (Spring), σσ. 24-44.

Kanellopoulos, P. A. & Stefanou, D. (2015). Music beyond monuments: Re-imagining creative music engagement in the light of museum-based projects. *MuseumEdu: Εκπαίδευση και έρευνα σε πολιτισμικά περιβάλλοντα / Education and research in cultural environments*, *1*, 37-64. http://museumedulab.ece.uth.gr/main/en/node/343.

Κανελλόπουλος, Π. Α. & Στεφάνου, Δ. (2018). Ασκήσεις κριτικής δημιουργικότητας: Ο ελεύθερος μουσικός αυτοσχεδιασμός στην εκπαίδευση - αναστοχασμός πάνω σε ένα εργαστήριο. *Πρακτικά του διεθνούς επιστημονικού συνεδρίου «Τέχνη & εκπαίδευση: Διδακτικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο σχολείο του 21ου αιώνα»*. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Klindt, M. (2017). When and how do we participate? On participation from a museological and cultural-Political perspective. *Arken Bulletin*, *7*, 35-54. https://www.arken.dk/wp-content/uploads/2017/04/when-and-how-do-we-participate_-by-maj-klindt_bulletin-2017-1.pdf

Kundu, R. & Kalin, N. M. (2015). Participating in the neoliberal art museum. *Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research*, *57*(1), 39-52.

Mandel, B. (Ed.) (2016). *Teilhabeorientierte Kulturvermittlung*. Transcript Verlag.

Nicholls, A., Pereira M., & Sani, M. (Eds.) (2013). New trends in museums of the 21st century: The learning museum network project. http://online.ibc.regione.emilia-romagna.it/I/libri/pdf/LEM7th-report-new-trends-in-museums-of-the-21st-century.pdf

Nikonanou N. & Mysirloglou T. (in press). "Together we curate": Cultural participation and collective curating. *Museum & Society*.

Nikonanou, N., Papavergou, E., Paraskeva, K. (2020). The contribution of participatory projects in promoting the inclusive museum. Are visitors' artistic creations welcomed in an international exhibition of contemporary art? *International Journal of the Inclusive Museum*, *13*(1), 1-11.

Nyman, M. (2012). *Πειραματική μουσική* (Δ. Στεφάνου, μτφρ.). Εκδόσεις Οκτώ.

Πεχτελίδης, Γ. (2020). *Για μια εκπαίδευση των κοινών εντός και πέραν των «τειχών»*. Gutenberg.

Pechtelidis, Y. & Kioupkiolis, A. (2020). Education as commons, children as commoners: The case study of the Little Tree community. *Democracy and Education*, *28*(1), Article 5.

Piontek, A. (2017). *Museum und Partizipation. Theorie und Praxis kooperativer Austellungsprojelkte und Beteilungsangebote*. Transcript Verlag.

Rancière, J. (2009). *Το μίσος για τη δημοκρατία: Πολιτική, δημοκρατία, χειραφέτηση* (Β. Ιακώβου, μτφρ). Πεδίο.

Rancière, J. (2010). On ignorant schoolmasters. In C. Bingham and G. J. J. Biesta, *Education, truth, emancipation* (pp. 1-16). Continuum.

Simon, N. (2010). *The participatory museum*. http://www.participatorymuseum.org/

Sternfeld, N. (2012). "Plädoyer. Um die Spielregeln spielen! Partizipation im postrepräsentativen Museum", in S. Gesser, M. Handschin, A. Jannelli, S. Lichtensteiger (Eds.) *Das partizipative Museum: Zwischen Teilhabe und user generated content* (pp. 119-126). Transcript Verlag.

Sternfeld, N. (2013). That certain savoir/pouvoir: Gallery education as a field of possibility. In K. Kaitavuori, N. Sternfeld, & L. Kokkonen (Eds.) *It's all mediating: Outlining and incorporating the roles of curating and education in the exhibition context* (pp. 1-7). Cambridge Scholars Publishing.

Sternfeld, N. (2016). "Learning unlearning". *CuMMA Papers #20*. Department of Art Aalto University, pp. 1-11.

Sternfeld, N. (2020). "Collections as commons. Wem gehören öffentliche Sammlungen?,". In M. Griesser-Stermscheg, N. Sternfeld & L. Ziaja (Eds) *Sich mit Sammlungen anlegen. Gemeinsame Dinge und alternative Archive* (pp. 77- 83). Walter de Guyter.

Thumlert, K. (2011). *"Me too, I'm an artist": Refiguring aesthetic education*. Διδακτορική διατριβή, Simon Fraser University.

Νίκη Νικονάνου,
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Μουσειακής Εκπαίδευσης, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας,
email: niknik@uth.gr

Πάνος Κανελλόπουλος,
Αναπληρωτής Καθηγητής Μουσικής Παιδαγωγικής, Τμήμα Μουσικών Σπουδών, Α.Π.Θ.,
email: pankanel@mus.auth.gr

Έλενα Βισέρη,
ΥΔ Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, email: elenaviseri2@gmail.com

Ελίνα Μωραϊτοπούλου,
ΥΔ Πανεπιστημίου του Αμβούργου, email: elmoraitop@gmail.com

Ψηφιακές εφαρμογές και κινητά τηλέφωνα στην άτυπη εκπαιδευτική διαδικασία των παιδιών Σύριων προσφύγων στην Ελλάδα.

Ιωσήφ Κωνσταντίνου

Περίληψη

Η ψηφιακή τεχνολογία έχει αλλάξει τον τρόπο με τον οποίο οι διαχωρισμένες οικογένειες προσφύγων διατηρούν σχέσεις από απόσταση, μοιράζοντας εμπειρίες, σχόλια και φωτογραφίες τους και διαμορφώνουν νέες εμπειρίες στο πλαίσιο της μεταναστευτικής συνθήκης και της «αναγκαστικής» παραμονής τους σε δομές φιλοξενίας στην Ελλάδα. Πρόσφατη εθνογραφική μελέτη στη δομή φιλοξενίας του Ελαιώνα Αττικής επιβεβαιώνει τη χρήση των ψηφιακών εφαρμογών (Facebook, Messenger, WhatsApp, YouTube) από τους σύριους πρόσφυγες και τα παιδιά τους, ώστε να έχουν πρόσβαση στην πληροφόρηση, να οργανώσουν τις επόμενες διαδρομές τους, να βρίσκονται σε επαφή με τις οικογένειές τους και να διατηρήσουν μια μαθησιακή επαφή με τη γλώσσα τους. Σε αυτά τα σύνθετα και διαρκώς μετασχηματιζόμενα συμφραζόμενα, το άρθρο αυτό επιχειρεί να θέσει περαιτέρω ερωτήματα και να δώσει πιθανές απαντήσεις αναφορικά με τη χρήση των κινητών τηλεφώνων και των ψηφιακών εφαρμογών από τα παιδιά προσφύγων ως μέρος μιας «άτυπης» εκπαιδευτικής διαδικασίας και μιας γλωσσικής διεπίδρασης στο πλαίσιο της οικογένειας.

Λέξεις κλειδιά: πρόσφυγες μαθητές, ψηφιακές εφαρμογές, εκπαίδευση, άτυπη διαδικασία,

Abstract

Based on an ethnographic study in Eleonas refugee camp in Athens, the article confirms digital technology use by a large number of Syrian refugees in order to access information, organize their routes and be in touch with family members and friends in homeland or in diaspora. Smartphones and digital technologies (Facebook, Messenger, WhatsApp, YouTube) have changed both the way separated families maintain their long-distance relationships and the way users / refugees present themselves online by sharing their experiences, comments and photos. In this context of constantly evolving technology environments, the article aims to raise further questions about smartphones use and digital applications by refugee children as part of an "informal" educational process, and a language interaction within the family.

KEYWORDS: Digital technology, Syrian families, informal education, refugee children

Θεματική Ενότητα: Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για την άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων στην τυπική και άτυπη εκπαίδευση

1. Εισαγωγή

Έχοντας βιώσει την εμπειρία του πολέμου και τη βίαιη απομάκρυνση από τη χώρα τους, ένας μεγάλος αριθμός πολιτών από τη Συρία, από το 2015 κυρίως μέχρι και σήμερα, διαμένει στις δομές φιλοξενίας στην Ελλάδα.[4] Ενώ ο μεγαλύτερος αριθμός των προσφύγων παραμένει για μεγάλο χρονικό διάστημα στις δομές σε μεταβατική κατάσταση ή σε κατάσταση προσωρινότητας (συνθήκη *transit*), έχοντας ως βασικό ζητούμενο τη μετεγκατάστασή τους σε άλλη ευρωπαϊκή χώρα, ένας περιορισμένος αριθμός των οικογε-

4. Σύμφωνα με στοιχεία της UNICEF υπολογίζεται ότι ο αριθμός των παιδιών προσφύγων στην Ελλάδα είναι περίπου στις 20.300 (Refugee and Migrant Children in Greece - by Region, UNICEF, 25/3/2017).

νειών ζουν σε διαμερίσματα ή σε χώρους καταλήψεων κυρίως στην Αθήνα και τη Θεσσαλονίκη. Αυτές οι συνεχείς μετακινήσεις, οι αλλαγές τόπου διαμονής και η αβεβαιότητα για το μέλλον έχουν κρατήσει τα παιδιά των προσφυγικών οικογενειών εκτός σχολικής τάξης για διάστημα μεγαλύτερο των δύο χρόνων.[5] Σε αυτό το διαρκώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον και παρά τις ξενοφοβικές αντιδράσεις από ομάδες πολιτών της ελληνικής κοινωνίας έγινε μια πρώτη προσπάθεια μετάβασης των παιδιών σε μια σταδιακή κανονικότητα και ένταξής τους σε ασφαλές και συμπεριληπτικό σχολικό και μαθησιακό περιβάλλον. Όμως, όπως αρχικά διαπιστώθηκε, η σχέση των προσφύγων με την τυπική εκπαίδευση ήταν αμφίθυμη, είτε γιατί ένα μεγάλο μέρος του πληθυσμού δεν αποδεχόταν και ίσως δεν αποδέχεται ακόμα την έστω και προσωρινή παραμονή τους στην Ελλάδα, είτε γιατί βρίσκεται σε μία ασταθή μεταβατική φάση προσαρμογής.[6]

Σε αυτά τα συμφραζόμενα απόρριψης, αβεβαιότητας και επισφάλειας, το άρθρο αυτό προσπαθεί να καταγράψει τη θέση των ψηφιακών εφαρμογών στην εκπαιδευτική διαδικασία των παιδιών προσφύγων, τα οποία, είτε έγιναν πρόσφυγες στην παιδική τους ηλικία, είτε γεννήθηκαν πρόσφυγες στην Ελλάδα. Στην επιτόπια έρευνα η οποία πραγματοποιήθηκε στη δομή φιλοξενίας προσφύγων του Ελαιώνα Αττικής από τον Φεβρουάριο του 2019 έως τον Μάρτιο του 2020 και τις συνεντεύξεις σε βάθος με δεκαπέντε γονείς πρόσφυγες από τη Συρία, άντρες και γυναίκες με καλή γνώση της τεχνολογίας, μελετήθηκε η χρήση του κινητού τηλεφώνου και των εφαρμογών της ψηφιακής τεχνολογίας ως μέσο της «άτυπης» εκπαιδευτικής διαδικασίας. Πρόκειται για τα παιδιά πρόσφυγες προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας τα οποία είτε συνοδεύονται και από τους δύο τους γονείς, είτε μόνο από το ένα μέλος της οικογένειας τους. Παρατηρήθηκαν βέβαια και περιπτώσεις παιδιών που έχουν παραμείνει με ένα γονιό τους ή με κάποιον από τους συγγενείς τους στη χώρα καταγωγής, ενώ ο άλλος βρίσκεται σε κάποια χώρα της Ευρώπης στην οποία ζητά άσυλο παραμονής. Ωστόσο, καθώς οι διαδικασίες για επανένωση των παιδιών με μέλη της οικογένειάς τους σε άλλες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης είναι μακρόχρονες και η πρόσβαση σε πληροφορίες σχετικά με τις διαδικασίες δεν είναι απρόσκοπτη, μερικά παιδιά αποφασίζουν να ταξιδέψουν μόνα τους, παρά τους κινδύνους.[7]

Συνδυάζοντας θεωρίες των πολιτισμικών σπουδών, της επικοινωνίας και της ανθρωπολογίας, η εθνογραφική μελέτη προσπάθησε αρχικά να ερευνήσει τον τρόπο με τον οποίο το κινητό τηλέφωνο, οι ψηφιακές τεχνολογίες και τα μέσα δικτύωσης (Facebook, WhatsApp, Messenger, YouTube), ως αναπόσπαστο μέρος της καθημερινότητας, συμβάλλουν στην αντιμετώπιση του παρατεταμένου χωρισμού, ώστε τα παιδιά να επικοινωνούν με τις «συνδεδεμένες» οικογένειες τους που έχουν παραμείνει στην πατρίδα ή είναι διασκορπισμένοι στην Ευρώπη. Παράλληλα έθεσε ερωτήματα για τη θέση των παιδιών προσφύγων σε αυτά τα ψηφιακά συμφραζόμενα, την ενίσχυση ή όχι της επικοινωνίας τους με τη χρήση των ψηφιακών μέσων, αλλά και τη εκμετάλλευση των εφαρμογών για την απόκτηση γνώσεων σε συνθήκες κινητικότητας (mobility) και επισφάλειας (precarity). Με ποιο τρόπο τα κοινωνικά μέσα «ενισχύουν» τη μάθηση ως μια μορφή άτυπης εκπαίδευσης, όπως αυτή πραγματοποιείται στο πλαίσιο της οικογένειας και της «κοινότητας»; Πως εντείνουν την εκμάθηση της γλώσσας, της γεωγραφίας ή/και της ιστορίας της χώρας τους, αλλά και την απόκτηση πληροφοριών για τη χώρα υποδοχής;

---

5. Πριν ξέσπασε ο πόλεμος στη Συρία, το ποσοστό συμμετοχής στο δημοτικό σχολείο ήταν 99%, για το γυμνάσιο το ποσοστό ήταν 82%. Η συμμετοχή ήταν ίση για τους άνδρες και τις γυναίκες. Σήμερα, σύμφωνα με την UNICEF, περίπου τρία εκατομμύρια παιδιά, εντός και εκτός της Συρίας, δεν μπορούν να πάνε στο σχολείο.

6. Βλ. αναλυτικά «Το Έργο της Εκπαίδευσης των Προσφύγων», Επιστημονική Επιτροπή ΥΠΠΕΘ, Απρίλιος 2017

7. Σύμφωνα με έκθεση της της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες (UNHCR, 2019: 10) «Ταξίδια απελπισίας, Ιανουάριος – Σεπτέμβριος 2019», έως το Σεπτέμβριο του 2019 έχουν φτάσει στην Ελλάδα μέσω θαλάσσης περισσότερα από 12.900 παιδιά, μεταξύ των οποίων πάνω από 2.100 ασυνόδευτα παιδιά ή χωρισμένα από την οικογένειά τους. Η πλειονότητά τους προέρχεται από τη Συρία, το Αφγανιστάν και το Ιράκ, χώρες στις οποίες επικρατούν συρράξεις, βία και παραβιάσεις των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Σύμφωνα με τη μελέτη, μόνο το 26% των παιδιών αυτών είχε στέγαση κατάλληλη για την ηλικία του, με αποτέλεσμα τα υπόλοιπα να εκτίθενται σε κινδύνους, όπως η σεξουαλική βία και η εγκληματικότητα.

2. Ένταξη στην εκπαιδευτική διαδικασία

Η επιστημονική συζήτηση και έρευνα για τη λεγόμενη «προσφυγική κρίση στην Ευρώπη» αρχικά επικεντρώθηκε στον έλεγχο των συνόρων, τις πληθυσμιακές μετακινήσεις, την πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης, την αντίδραση των κρατών μελών, τη στάση των διεθνών φορέων και οργανισμών. Τα τελευταία χρόνια, όμως, έχει ασχοληθεί σε μεγάλο βαθμό με τη λεγόμενη «ένταξη» των παιδιών προσφύγων στην εκπαίδευση. Το δικαίωμα των παιδιών στην εκπαίδευση και πολύ περισσότερο των παιδιών των προσφύγων, ως βασικό ανθρώπινο δικαίωμα, έχει κατοχυρωθεί συνταγματικά τόσο στην Ελλάδα, όσο και διεθνώς.[8] Χαρακτηριστικά, η κοινωνική ένταξη των μαθητών και μαθητριών μέσα από την εκπαίδευση, η γνώση της γλώσσας του κράτους υποδοχής, αλλά και της μητρικής γλώσσας αποτελούν ζητούμενα της νομικής προστασίας των αλλοδαπών, άρα και των προσφύγων μαθητών. Συνεπώς, οι χώρες υποδοχής προσφύγων, η Τουρκία, ο Λίβανος, η Γερμανία και η Ελλάδα, καλούνται επιτακτικά να αντιμετωπίσουν το πρόβλημα της εισροής προσφύγων και της σταδιακής ένταξης του μαθητικού πληθυσμού στο εκπαιδευτικό τους σύστημα.[9]

Στην Ελλάδα, ο αριθμός των παιδιών των προσφύγων δεν μπορεί να οριστεί με απόλυτη ακρίβεια, καθώς βρίσκονται σε διαρκή κίνηση, προσδοκώντας να μεταβούν σε κάποια άλλη Ευρωπαϊκή χώρα.[10] Αρχικά, οι πρόσφυγες που καταφθάνουν από την Τουρκία μέσω των νησιών του Ανατολικού Αιγαίου μετακινούνται από τις δομές φιλοξενίας στα νησιά προς τις δομές της ενδοχώρας. Στη συνέχεια, ακολουθώντας σχετικούς ελέγχους, κάποιοι μεταφέρονται από τις δομές αυτές σε διαμερίσματα και ξενοδοχεία, ενώ κάποιοι άλλοι προωθούνται προς τις χώρες της Ευρώπης με στόχο την επανένωση των οικογενειών τους. Αυτή η κινητικότητα και η συνεχής μεταβολή του προσφυγικού πληθυσμού δυσχεραίνει μέχρι σήμερα τη δυνατότητα εκτίμησης του μαθητικού πληθυσμού που εντάσσεται στις εκπαιδευτικές δομές και, κατά συνέπεια, το σχεδιασμό και την υλοποίηση σχετικού προγράμματος. Η ένταξη των μαθητών και μαθητριών προσφύγων σε τυπικές και άτυπες εκπαιδευτικές διαδικασίες επηρεάζεται από τον τρόπο που οι ίδιοι και οι οικογένειές τους αντιλαμβάνονται τη *χρονικότητα* της μεταναστευτικής εμπειρίας, της παραμονής τους σε δομές φιλοξενίας και γενικότερα της διαβίωσής τους σε συνθήκες *μετακίνησης*. Ωστόσο, παρά τις συνεχείς μετακινήσεις, τη μακροχρόνια απομάκρυνση των περισσότερων παιδιών από τη σχολική εκπαίδευση και τις δυσκολίες στην ελληνική γλώσσα, ήδη από το 2016 σχεδιάστηκε η σταδιακή τους ένταξη στα σχολεία μετά από ένα μεταβατικό, «προ-ενταξιακό» διάστημα. Επομένως, παρά τις δυσκολίες και τις αρχικές αντιδράσεις από ομάδες των τοπικών κοινωνιών, από τους συλλόγους γονέων, εφαρμόστηκε η λειτουργία των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση Προσφύγων (ΔΥΕΠ) εντός των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για μαθητές που ζούσαν μαζικά σε οργανωμένα κέντρα ή σε δομές φιλοξενίας.[11] Σύμφωνα με αυτά τα δεδομένα, οι μαθητές φοιτούν το απόγευμα σε προ-ενταξιακά τμήματα σε

8 Στην Ελλάδα έχουν ήδη θεσπιστεί νόμοι και σχετικές διατάξεις: Ν. 2101/1992 (Α' 192), με τον οποίο κυρώθηκε η «Διεθνής Σύμβασης του ΟΗΕ για τα Δικαιώματα του παιδιού», Ν. 2413/1996 (Α' 124) «Οργάνωση και Λειτουργία Σχολείων Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης», Ν. 4415/2016 (ΦΕΚ Α 159) «Ρυθμίσεις για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις», Φ.180647/ΓΔ4 (Β 3502/2016) «Ίδρυση, οργάνωση, λειτουργία, συντονισμός και πρόγραμμα εκπαίδευσης των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.), κριτήρια και διαδικασία στελέχωσης των εν λόγω δομών».

9. Ενδεικτικά, στο Λίβανο, την Τουρκία και την Ιορδανία, το ποσοστό των παιδιών προσφύγων από τη Συρία που βρίσκεται εκτός σχολείου κυμαίνεται από 48% έως 78%. Οι λόγοι που αναφέρονται είναι οικονομικοί και κοινωνικοί, ο στιγματισμός, αλλά και η έλλειψη χρηματοδότησης και υποδομών. (βλ. Το Έργο της Εκπαίδευσης των Προσφύγων - Επιστημονική Επιτροπή ΥΠΠΕΘ, Απρίλιος 2017: 43).

10. Σύμφωνα με τα στατιστικά στοιχεία του Διεθνούς Οργανισμού Μετανάστευσης *(International Organization for Migration)*, η πλειονότητα των παιδιών που παρακολουθεί το ελληνικό σχολείο τη χρονιά 2017-2018 κατάγεται από τη Συρία (35%), ενώ ακολουθούν οι μαθητές από το Ιράκ (31%) και το Αφγανιστάν (25%). Πηγή: https://greece.iom.int/

11. Σύμφωνα με το πόρισμα της Επιστημονικής Επιτροπής για τη στήριξη των παιδιών των προσφύγων του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων από τον Οκτώβριο 2016 έως τον Μάρτιο 2017 ιδρύθηκαν και λειτούργησαν 107 ΔΥΕΠ σε αντίστοιχα σχολεία, σε επτά από τις δεκατρείς εκπαιδευτικές περιφέρειες, ενώ για τη σχολική χρονιά 2018-2019 προβλέπεται να λειτουργήσουν 137 ΔΥΕΠ σε όλη την Ελλάδα.

σχολεία εκτός των κέντρων φιλοξενίας, ενώ ήδη αρκετά παιδιά πρόσφυγες σε Αθήνα και Θεσσαλονίκη που ζουν στον αστικό ιστό παρακολουθούν το κανονικό σχολείο. Έτσι, έχουν την ευκαιρία να βιώσουν τη ρουτίνα του καθημερινού προγράμματος, να αποκτήσουν μία κανονικότητα, και κατά συνέπεια, να προσαρμοστούν σε δομές εκπαίδευσης με κανόνες και απαιτήσεις χωρίς υπερβολική πίεση. Σε μια προσπάθεια ομαλής ένταξης των μαθητών αυτών στην εκπαιδευτική διαδικασία και το θεσμό του σχολείου, τέθηκαν οι εκπαιδευτικοί στόχοι, δίνοντας προτεραιότητα στο αίσθημα της ασφάλειας και της αποδοχής, αλλά και στη σταδιακή απόκτηση γνώσεων. Αρχικά, προτάθηκε η διδασκαλία μαθημάτων ελληνικής γλώσσας, μαθηματικών, αγγλικών και πληροφορικής. Η επιλογή των μαθημάτων αυτών έγινε προκειμένου να αποκτήσουν τα παιδιά τα βασικά εφόδια για μία όσο το δυνατόν πιο ομαλή προσαρμογή, είτε παραμείνουν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, είτε φοιτήσουν σε σχολεία άλλης ευρωπαϊκής χώρας.

Ωστόσο, η αίσθηση της προσωρινότητας παραμονής στην Ελλάδα, οι συνεχείς *μετακινήσεις* των οικογενειών και η πιθανότητα μετεγκατάστασης σε άλλη χώρα οδηγεί συχνά στη διακοπή της φοίτησης. Σύμφωνα με το πόρισμα της «Επιστημονικής Επιτροπής για τη στήριξη των παιδιών των προσφύγων» (2017: 51),[12] η προοπτική παραμονής ή αναχώρησής τους από την Ελλάδα αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την εκπαίδευση των μαθητών. Χαρακτηριστικά, η μεγαλύτερη διαρροή και ασυνέχεια της φοίτησης παρατηρείται στους αραβόφωνους μαθητές, κυρίως στους Σύριους, οι οποίοι προσβλέπουν στη μετεγκατάστασή σε άλλη χώρα. Τέλος, με δεδομένη την προσωρινή παραμονή τους στην Ελλάδα, αποδίδουν μικρή χρησιμότητα στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, αφού δεν θα μπορέσουν να τη χρησιμοποιήσουν στη χώρα που θέλουν να εγκατασταθούν, ενώ εμφανίζονται περισσότερο δεκτικοί στην εκμάθηση αγγλικών ή γερμανικών στο πλαίσιο δράσεων μη τυπικής εκπαίδευσης που προσφέρεται εντός και εκτός δομών φιλοξενίας από ΜΚΟ, ομάδες εθελοντών και συλλογικότητες προσφύγων. Εθνογραφικές μελέτες επίσης έχουν επισημάνει τη σημασία που αποδίδεται στην εκμάθηση των μητρικών γλωσσών για τις οικογένειες με μικρά παιδιά και εφήβους, είτε στο πλαίσιο της άτυπης γνώσης που αναπαράγεται εντός της οικογένειας, είτε στο πλαίσιο μη τυπικών εκπαιδευτικών διαδικασιών με τη χρήση της τεχνολογίας και του διαδικτύου (Δασκαλάκη, Τσιώλη, Ανδρουλάκης 2017: 28).

3. Ψηφιακότητα και εκπαίδευση

Η προσπάθεια της λεγόμενης σταδιακής «ένταξης» των παιδιών των προσφύγων στην τυπική εκπαίδευση και η ενσωμάτωσή τους σε ένα κανονικό σχολικό περιβάλλον, ως «πρωταρχικός μηχανισμός παραγωγής κοινωνικότητας» (Παπαταξιάρχης 2016: 82), παρά τις μεμονωμένες αντιρρήσεις από ξενοφοβικές ομάδες, αποτελεί μια αρχική προσπάθεια διαμεσολάβησης με την τοπική κοινωνία. Ταυτόχρονα, συμβάλλει στη «συμβίωση» με τον εντόπιο πληθυσμό και στη διαμόρφωση σχέσεων με τους «άλλους», τους εκπαιδευτές, τους εκπροσώπους φορέων, τους εθελοντές (βλ. Rozakou 2016, Cabot 2014, Παπαταξιάρχης 2017). Ωστόσο, ένα μεγάλο μέρος της «μη-τυπικής», «άτυπης» εκπαιδευτικής διαδικασίας παιδιών και εφήβων, τόσο εντός, όσο και εκτός των δομών φιλοξενίας, διεξάγεται από διεθνείς και εγχώριους Μη Κυβερνητικούς Οργανισμούς, από επίσημους οργανισμούς και από ομάδες «αλληλέγγυων» και «εθελοντών». Σύμφωνα με την έκθεση της Επιστημονικής Επιτροπής για την υποβοήθηση του έργου της Επιτροπής Στήριξης των Παιδιών των Προσφύγων (Ιούνιος 2016)[13], οι άτυπες εκπαιδευτικές πρακτικές αφορούν στα ομαδικά αθλήματα, ποδόσφαιρο, κολύμβηση, σε δραστηριότητες τέχνης, μαγειρικής, δημιουργικής απασχόλησης, χορού, αλλά και σε πιο συμβατικές δραστηριότητες, όπως η διδασκαλία διαφόρων γλωσσών, μαθηματικών, γνώσεων υγιεινής. Λαμβάνοντας υπόψη τις ενδεχόμενες τραυματικές εμπειρίες των ενή-

12. Επιστημονική Επιτροπή για τη Στήριξη των Παιδιών των Προσφύγων –Το Έργο της Εκπαίδευσης των Προσφύγων– Προτάσεις για την Εκπαίδευση των Παιδιών των Προσφύγων κατά το σχολικό έτος 2017-2018. ΥΠΑΙΘ. Αθήνα 2017.

13. Επιστημονική Επιτροπή για την υποβοήθηση του έργου της Επιτροπής Στήριξης των Παιδιών των Προσφύγων - Οι εκπαιδευτικές δράσεις για τα παιδιά των προσφύγων, του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων. ΥΠΑΙΘ. Αθήνα: Ιούνιος 2016.

λικων προσφύγων, αλλά και των παιδιών και εφήβων, τις τυχόν προηγούμενες εμπειρίες οργανωμένης μάθησης και τις μαθησιακές ανάγκες των παιδιών, σχεδιάζονται μαθησιοκεντρικοί τρόποι διδασκαλίας που «προωθούν το σεβασμό της πολιτισμικής και θρησκευτικής διαφοράς, την οικοδόμηση αρμονικών σχέσεων εντός της μονάδας εκπαίδευσης, τη συμμετοχή, την κριτική σκέψη και ευρύτερα την κοινωνική συνοχή» (2017: 155). Οι «άτυπες» αυτές εκπαιδευτικές πρακτικές σε παιδιά συνοδευόμενα από τις οικογένειές τους και σε «ασυνόδευτους» έφηβους πρόσφυγες αποτελούν να εξαιρετικά ενδιαφέρον πεδίο πολιτισμικών αναμοχλεύσεων.

Σε όλη τη μεταναστευτική διαδρομή και την προσπάθεια παραμονής τους σε έναν προορισμό, όπως έχει διαπιστωθεί σε ανάλογες έρευνες (βλ. Gillespie κ.ά. 2016, Smets 2018, Madianou and Miller 2012), η τεχνολογία των smartphone, οι ψηφιακές εφαρμογές με τη δυνατότητα καταγραφής, ανταλλαγής και προβολής εικόνων, κειμένων και βίντεο έχουν αλλάξει τις πρακτικές, τις συνήθειες και τον τρόπο πρόσβασης στα κοινωνικά μέσα, διαμορφώνοντας μια διαφορετική καθημερινότητα για τους πρόσφυγες. Τα κινητά τηλέφωνα αποτελούν ένα «ουσιαστικό εργαλείο» (*migrants essential)* της μετακίνησής τους (Madianou 2014) μέσω του οποίου επιτυγχάνεται τόσο η προφορική συνομιλία, η προβολή πολυμεσικού υλικού, η ανταλλαγή γραπτών μηνυμάτων, η αναζήτηση κάθε είδους πληροφορίας, αλλά και η δικτύωση με τους «συνδεδεμένους άλλους». Κατά συνέπεια, οι χρήστες της τεχνολογίας των smartphone μπορούν ταχύτατα να «μετακινούνται» μεταξύ διαφορετικών μέσων και πηγών πληροφορίας και επικοινωνίας, οποιαδήποτε στιγμή και σε οποιοδήποτε χώρο. Με ποιο τρόπο όμως αυτή η ανταλλαγή, προβολή και χρήση του υλικού συμβάλλει στην εκπαιδευτική διαδικασία;

Στην πρόσφατη ελληνική και ξένη βιβλιογραφία γίνεται μια προσπάθεια καταγραφής των εμπειριών που αποκτούν τα παιδιά και οι νέοι ως ενεργοί και δραστήριοι χρήστες των ψηφιακών εφαρμογών. Αναλυτικά, έχουν μελετηθεί οι προσωπικές σχέσεις με τους συνομηλίκους, τους γονείς, τους διαδικτυακούς φίλους και τους ακολούθους εντός και εκτός της ψηφιακής σύνδεσης.[14] Ταυτόχρονα, έχει γίνει μια προσπάθεια διερεύνησης των εμπειριών επικοινωνίας σε δεδομένα μετανάστευσης και ένταξης των ενηλίκων, αλλά και των παιδιών των προσφύγων στα νέα συμφραζόμενα (βλ. James 1997, Portes και Zhou 1993, Elias και Lemish 2009, Alencar 2017). Βέβαια, στην περίπτωση των παιδιών και των εφήβων μεταναστών και προσφύγων τα ερωτήματα είναι ακόμα πιο σύνθετα, καθώς αυτή η σημαντική περίοδος της ζωής τους συμπίπτει με το βίαιο χωρισμό της οικογένειάς τους, τη μετανάστευση και την απώλεια αγαπημένων προσώπων. Σύμφωνα με τους Elias και Lemish (2009: 16), το διαδίκτυο συνεργεί, ώστε τα παιδιά αυτής της ηλικίας να αντιμετωπίσουν τόσο τη δύσκολη αυτή περίοδο τη ζωής τους, όσο και τη μοναξιά που χαρακτηρίζει την περίοδο του αποχωρισμού ή/και της μετεγκατάστασης στα νέα δεδομένα των χωρών υποδοχής.[15] Σε αυτό το πλαίσιο, οι εφαρμογές της ψηφιακής τεχνολογίας, ως «τόπος» όπου οι νέοι σε

14. Χαρακτηριστικά, η Sherry Turkle (2011) υποστηρίζει ότι η μετάβαση των νέων από την εξάρτηση από τους γονείς τους στην ανεξαρτησία έχει διαφοροποιηθεί με τη συμμετοχή τους στις ψηφιακές τεχνολογίες. Επίσης, η Anthi Sidiropoulou (2018) διαπίστωσε ότι η ταυτόχρονη χρήση πολλών μέσων από νεαρούς χρήστες στην Ελλάδα, δηλαδή η «πολυδιεργασία» (multitasking), αποσκοπεί στην άντληση πληροφοριών, στη διεκπεραίωση εργασιών και στη «συναισθηματική ρύθμιση», όπου τα ψηφιακά μέσα χρησιμοποιούνται ως ρυθμιστές της διάθεσης, χωρίς ωστόσο να προσφέρουν πάντοτε τη συναισθηματική κάλυψη που αναζητούν οι χρήστες, ούτε να παρέχουν την ποιότητα και το βάθος της επαφής που επιθυμούν. Ακόμα, η Ντάβου (2012: 158) επισημαίνει τη χρήση των μέσων από τα παιδιά για την αντιμετώπιση της ανίας, τη βελτίωση της διάθεσης, την παρηγοριά, αλλά και πιο έντονα συναισθήματα, όπως ο φόβος και η αγωνία. (βλ. Livingstone και Sefton-Green 2016, Livingstone 2000, Turkle 2011, Boyd 2014, Boyd και Ellison 2007, Ντάβου 2012, Davou και Sidiropoulou 2017, Sidiropoulou 2018).

15. Σε έρευνες για το διαδίκτυο και τη χρήση του από εφήβους μετανάστες στην Ολλανδία (d' Haenens 2003) και τη Σουηδία (Rydin και Sjöberg 2008), έχει διαπιστωθεί ότι οι νέοι αναγνωρίζουν περισσότερο την εθνική τους κοινότητα, χρησιμοποιούν το διαδίκτυο για να αναζητήσουν ειδήσεις και πληροφορίες σχετικά με τη χώρα καταγωγής τους και συμμετέχουν σε συνομιλίες με διασπορικές ομάδες συνομηλίκων. Ωστόσο, υπάρχουν και μελέτες, όπως στους εφήβους από τη Σοβιετική ένωση στο Ισραήλ (Elias και Lemish 2009), οι οποίοι χρησιμοποιούν το διαδίκτυο για να ενημερωθούν για τη χώρα υποδοχής, τη γλώσσα και τον πολιτισμό της. Σε μια προσπάθεια «επιλεκτικής κοινωνικής αλληλεπίδρασης και συμβολικής ένταξης» (Castells, 2001: 37), οι έφηβοι συνομιλούν με ομοεθνείς συνομηλίκους τους, ενώ πολλές φορές δεν αποκλείουν και τους γηγενείς εφήβους.

ηλικία πρόσφυγες συνυπάρχουν με διασπορικές ομάδες ή/και ομάδες συνομηλίκων τους για θέματα που σχετίζονται με τις εμπειρίες τους στα νέα συμφραζόμενα, έχουν αποτελέσει αντικείμενο πρόσφατων μελετών, θέτοντας ερωτήματα αναφορικά με τη χρήση του διαδικτύου ως εργαλείο διατήρησης δεσμών με το παρελθόν τους, με τη χώρα καταγωγής τους, αλλά και ως μέσο διάδοσης πολιτισμικών πρακτικών μέσα στην οικογένεια με στόχο την κατασκευή μιας εθνικής ταυτότητας (βλ. Parreñas 2005, Elias και Lemish 2009, Madianou και Miller 2012).

Στην περίπτωση των μαθητών και μαθητριών, το διαδίκτυο, οι ψηφιακές εφαρμογές επικοινωνίας και η παρακολούθηση ψυχαγωγικών και εκπαιδευτικών βίντεο, μπορεί από τη μια πλευρά να συντείνουν σε μια προσπάθεια διάδρασης με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, ωστόσο, από την άλλη, συμβάλλουν παιδαγωγικά, προσφέροντας γνώσεις για τη χώρα καταγωγής, τη χώρα φιλοξενίας, το παρελθόν τους, τις πολιτισμικές πρακτικές, την ιστορία και τη γλώσσα τους. Περιγράφοντας τις σχέσεις από απόσταση με τις οικογένειες τους και τα παιδιά τους, οι περισσότεροι σύριοι πρόσφυγες τονίζουν τη σημασία των εφαρμογών δικτύωσης Facebook, WhatsApp και Messenger στην καθημερινή ζωή κάθε πρόσφυγα και τη δυνατότητα που δίνουν στα δρώντα υποκείμενα να βρίσκονται «ψηφιακά μαζί». Χαρακτηριστικά, όπως αναφέρει ο Mohammad, πατέρας δύο κοριτσιών δέκα και δώδεκα χρόνων, το WhatsApp αποτελεί ενεργό μέσο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς «με φέρνει κοντά τους, είμαι συνέχεια μαζί τους στο κινητό, με ρωτούν για τα μαθήματα και εγώ τους βοηθάω». Σχολιάζοντας τις σχέσεις του με τις κόρες του, οι οποίες έχουν παραμείνει με τη μητέρα και τους παππούδες τους, τονίζει ότι η σχέση αυτή παραμένει όπως η σχέση κάθε γονιού προς τα παιδιά του, κάθε πατέρα που θέλει να ελέγχει τα πάντα, να συμβουλεύει και να συμπαραστέκεται στα παιδιά του, ακόμα και αν βρίσκεται μακριά από αυτούς. «Μιλάμε με τις κόρες μου για το σχολείο και τα μαθήματά τους σχεδόν κάθε μέρα. Μου περιγράφουν την ημέρα τους, πως πάνε στα μαθήματα. Τώρα μαθαίνουν και αγγλικά [...], επειδή μιλάω καλά αγγλικά, τους κάνω ερωτήσεις να δω αν έχουν διαβάσει. Το ίδια έκανα και όταν ήμουν εκεί [...]. Σαν να μην έχει αλλάξει τίποτα. Και στα μαθηματικά κάνω ερωτήσεις, να δω αν έχουν μάθει την προπαίδεια. Αυτό το κάνουμε μια με δυο φορές τη βδομάδα τώρα που είναι καλοκαίρι. Χαίρονται και αυτές όταν απαντούν σωστά, υπάρχει ανταγωνισμός μεταξύ τους ποια θα απαντήσει πιο γρήγορα».

Επιβεβαιώνεται, επίσης, ότι οι εφαρμογές της ψηφιακής τεχνολογίας αποτελούν μέρος μιας άτυπης εκπαιδευτικής διαδικασίας, μιας γλωσσικής διεπίδρασης στο πλαίσιο της οικογένειας και της «ομάδας», καθώς τα παιδιά των σύριων προσφύγων στη δομή χρησιμοποιούν το διαδίκτυο για να έρθουν «κοντά» με τη χώρα τους, να ακούσουν τη γλώσσα και να ενημερωθούν για την πόλη τους. «Τα παιδιά μου [ένα αγόρι τεσσάρων χρόνων και ένα κορίτσι οκτώ χρόνων], όσο καιρό μένουμε εδώ, πηγαίνουν στο κανονικό σχολείο [παρακολουθούν το νηπιαγωγείο και τη δευτέρα τάξη σε Δομή Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων - ΔΥΕΠ]. Όμως, μετά το σχολείο, βλέπουν στο YouTube διάφορα παιδικά προγράμματα στα αραβικά για να μην ξεχνούν τη γλώσσα [...], είναι ένα σχολείο και αυτό», τόνισε ο Raed, ένας σαραντάχρονος δικηγόρος που διαμένει στη δομή του Ελαιώνα.[16]

Παράλληλα, η αποθήκευση φωτογραφιών και βίντεο από μηνύματα των φίλων και συγγενών που παραμένουν στη χώρα καταγωγής, εικόνες από τις πόλεις τους ή και από την οικογένειά τους αποτελούν πηγή «μάθησης» για τους μαθητές και τις μαθήτριες προσφύγων. Έτσι, πρόσωπα ακόμα και μέρη της χώρας, της πόλης, της γειτονιάς τους μπορεί να αποτελέσουν «σταθερά» κομμάτια του παρελθόντος, στα οποία οι πρόσφυγες «επιλεκτικά» χρησιμοποιούν μέσα από το κινητό τους τηλέφωνο, κυρίως για να αναζητήσουν τον εαυτό τους και τις εμπειρίες της ζωής τους, αλλά και να προβούν σε μια άτυπη διδασκαλία των παιδιών τους. Χαρακτηριστικά, ο Raed διατηρεί στη μνήμη του κινητού του φωτογραφίες από την «προηγούμενη ζωή τους», εικόνες από την πόλη του, τους συγγενείς τους και τη γειτονιά τους. Οι φωτογραφίες αυτές αποτελούν πηγή πληροφόρησης και μάθησης για γεγονότα που ενδιαφέρουν τα

16. Βλ. χαρακτηριστικά: https://www.youtube.com/watch?v=GkzaUt0_EwI&ab_channel=MarahTv

παιδιά τους και συμβάλλουν στην επίγνωση της κατάστασης και στην «ψηφιακή επανένωση» με τη χώρα καταγωγής. Ομοίως, σε έρευνα για τη ζωή των σύριων προσφύγων σε κέντρο φιλοξενίας στην Ιορδανία, η Rana Khoury (2015: 94) αναφέρει ότι η παραγωγή και ανταλλαγή εικόνων στο smartphone από σημαντικά γεγονότα συμβάλλει στην πληροφόρηση των προσφύγων. Χαρακτηριστικά, οι φωτογραφίες της καταστροφής του σπιτιού ενός πρόσφυγα μετά από επίθεση πυραύλων, αλλά και αυτές του γάμου της κόρης ενός πρόσφυγα από την Daraa της Συρίας αποτελούν στοιχεία πληροφόρησης της ζωής που συνεχίζεται και συμβάλλουν στην απόκτηση γνώσεων, αλλά και επικοινωνίας με τους συγγενείς και τους φίλους που παρέμειναν στην πατρίδα.

4. Συμπέρασμα

Σήμερα, οι ψηφιακές εφαρμογές έχουν αλλάξει σημαντικά τη διασύνδεση των προσφύγων και μεταναστών με τη χώρα καταγωγής τους (βλ. Wilding 2006, Parreñas 2005, 2008, Gillespie κ.ά. 2016). Από τα ακριβά διεθνή τηλεφωνήματα, την αλληλογραφία, την ανταλλαγή έντυπων φωτογραφιών, ηχογραφημένων κασετών και μηνυμάτων ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, η επικοινωνία τους περνά με τη χρήση των τεχνολογικών υποδομών στην πραγματοποίηση βιντεοκλήσεων και την ανταλλαγή άμεσων μηνυμάτων και φωτογραφιών. Βέβαια, πέρα από την επικοινωνία και οπτική επαφή μεταξύ των μελών των οικογενειών, ώστε οι γονείς να εκτελούν τα συνήθη γονεϊκά τους καθήκοντα, τα ψηφιακά μέσα (Messenger, YouTube, Skype) προσφέρουν μια μορφή άτυπης διδασκαλίας, την εκμάθηση αραβικών από τα βίντεο του YouTube και γνωριμία με τη γεωγραφία και την ιστορία της πατρίδας τους. Έτσι, ο Mohammad προσπαθεί να βοηθά τις δυο του κόρες στα μαθήματά τους από το σχολείο στη Συρία, νιώθοντας περισσότερο με τον τρόπο αυτό την πατρική υποχρέωση, ο Ahmad φροντίζει, διαβάζει και προσέχει την εντεκάχρονη κόρη του στη δομή, αλλά και μεταφέρει γνώση και πληροφορίες μέσα από βίντεο του YouTube, η Shahinaz προσπαθεί να επαναπροσδιορίσει τη σχέση της με τα παιδιά της που βρίσκονται σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες, ο Ammar στηρίζει μέσα από τις βιντεοκλήσεις τα δυο του παιδιά και τη σύζυγό του και ο Omar συζητά καθημερινά με μηνύματα με τους δικούς του προσπαθώντας να επιλύσουν το πρόβλημα του ασύλου και της μετακίνησής του.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

Alencar, A. (2017), Refugee integration and social media: A local and experiential perspective. Information, Communication and *Society.1*, 16

Boyd, D. (2014), *It's Complicated: The Social Lives of Networked Teens*, Yale University Press.

Boyd, D. and Ellison, N. (2007), Social network sites: Definition, history, and scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication* 13 (1): 210-230

Cabot, H. (2014), *On the doorstep of Europe: Asylum and citizenship in Greece*, University of Pennsylvania Press.

Castells, M. (2001), *The Internet Galaxy: Reflections on the Internet, Business and Society.* Oxford: Oxford University Press.

Davou, B. and Sidiropoulou, A. (2017), Family life around screens: Some thoughts on the impact of ICTs on psychological development and the development of relationships, *International Journal of Contemporary Family Therapy 39* (4): 261-270. doi:10.1007/s10591-017-9435-9

Dekker, R., Engbersen, G., Jeanine K., and Vonk H. (2018), Smart Refugees: How Syrian asylum migrants use social media information in migration decision-making. *Social Media and Society*. January-March 1-11

Diminescu, D., 2008.The connected migrant: an epistemological manifesto. *Social Science Information* 47(4): 565-579.

D' Haenens, L. (2003), ICT in Multicultural Society. The Netherlands: A Context for Sound Multiform Media Policy? *Gazette* 65(4-5): 401-21.

Elias, N. and Lemish, D. (2009), Spinning the web of identity: the roles of the internet in the lives of immigrant adolescents. *New media and society* 11(4)

Gillespie, M., Ampofo L., Cheesman M., Faith B., Iliadou E., Issa A., Osseiran S. and Skleparis D. (2016), Mapping Refu-

gee Media Journeys: Smartphones and Social Media Networks. *The Open University/ France Medias Monde [online]* https://www.open.ac.uk/ (προσπελάθηκε 08.10.2019)

James, D.C.S. (1997), Coping with a New Society: The Unique Psychosocial Problems of Immigrant Youth. *Journal of School Health* 67 (3): 98-102.

Livingstone, S. (2009), *On the mediation of everything*. ICA presidential address 2008. Journal of communication, 59 (1): 1-11

Livingstone, S. and Sefton- Green, J. (2016), *The Class: Living and Learning in the Digital Age.* New York University Press.

Madianou, M., (2014). Smartphones as polymedia. *Journal of Computer-Mediated Communication* 19: 667-680.

Madianou, M. and Miller, D. (2012),*Migration and new media: Transnational families and polymedia*. London: Routledge.

Miller, D. (2012) Social Networking Sites. In Horst Heather A. and Miller, D. (eds). *Digital Anthropology*. Blumsbury. pp. 147-161.

Miller, D. and Slater, D. (2000),*The Internet: An Ethnographic Approach*. Oxford: Berf.

Parreñas, R., S. (2005), Long distance intimacy: class, gender and intergenerational relations between mothers and children in Filipino transnational families. *Global Networks*. 5(4): 317-336.

Portes, A. and M. Zhou. (1993), The New Second Generation: Segmented Assimilation and its Variants. *Annals of the American Academy of Political and Social Science.* 530: 74-96.

Rozakou, K., (2016), Socialities of solidarity: revisiting the gift taboo in times of crises. *Social Anthropology*. 24/2: 185-199.

Rydin, I. and U. Sjöberg. (2008), Narratives about the Internet as a Communicative Space for Identity Construction among Migrant Families. In I. Rydin and U. Sjöberg (eds.) *Mediated Crossroads: Identity, Youth Culture and Ethnicity – Theoretical and Methodological Challenges*. Göteborg: Göteborg University. pp. 193-214.

Sidiropoulou, A., (2018), Multitasking of existence: Technological mediation in the daily life of the new digital generation. *Psychology*. 23(2): 20-36.

Smets, K., (2018), The way Syrian refugees in Turkey use media: Understanding "connected refugees" through a non-media-centric and local approach. *Communications* 43(1), 113-123.

Turkle, S., (2011), Alone together: Why we expect more from technology *and less from each other*. New York: Basic Books.

Ελληνόγλωσση

Δασκαλάκη, Ή., Τσιώλη, Σ., και Ανδρουλάκης, Γ. (2017), *Project PRESS: εθνογραφικές προσεγγίσεις της εκπαίδευσης προσφύγων στην Ελλάδα*. Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση 9: 19-33.

Παπαταξιάρχης, Ε. (2016), Μια μεγάλη ανατροπή: Η Ευρωπαϊκή προσφυγική κρίση και ο νέος πατριωτισμός της «αλληλεγγύης». Σύγχρονα Θέματα. 132-133: 7-28.

Παπαταξιάρχης, Ε. (2017), Ασκήσεις συμβίωσης στην «ανθρωπιστική πόλη»: Άτυπες εκπαιδευτικές πρακτικές και διακυβέρνηση του «προσφυγικού» μετά το 2016. *Σύγχρονα Θέματα*. 137: 74-89.

Κωνσταντίνου Ιωσήφ
Εκπαιδευτικός – Δρ. Κοινωνικής Ανθρωπολογίας
iossifk@gmail.com

Επαγγελματική ταυτότητα και επαγγελματική ανάπτυξη γυναικών σε θέση ευθύνης σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

Χριστίνα Μάγκλαρη

Περίληψη

Η συγκεκριμένη έρευνα ασχολείται με τη διερεύνηση των στοιχείων που συνθέτουν, διαμορφώνουν και αλληλοεπηρεάζουν την επαγγελματική ανάπτυξη και ταυτότητα γυναικών σε διοικητικές θέσεις σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μέσα από την εξελικτική τους πορεία πριν την ανάληψη της θέσης και στη συνέχεια καθ΄όλη τη διάρκεια της θητείας τους. Η έρευνα συνεξετάζει για πρώτη φορά τις προαναφερθείσες έννοιες σε επίπεδο διοίκησης σχολικών μονάδων, όταν αυτή ασκείται αποκλειστικά από γυναίκες και δίνει για πρώτη φορά λόγο στις αγνοημένες από τη βιβλιογραφία υποδιευθύντριες. Για τη διερεύνηση των παραπάνω διαστάσεων επελέγη η ποιοτική προσέγγιση και η μέθοδος της ημιδομημένης συνέντευξης, ως οι πλέον κατάλληλες να αναδείξουν τις αντιλήψεις την επαγγελματική ανάπτυξη και την επαγγελματική τους ταυτότητα. Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 7 διευθύντριες και 3 υποδιευθύντριες Γυμνασίων και Λυκείων αστικών, ημιαστικών και αγροτικών περιοχών του νομού Μεσσηνίας. Τα πορίσματα της έρευνας ανέδειξαν άρρηκτη σχέση ανάμεσα στις διερευνηθείσες έννοιες, παράλληλη και αντίστοιχη εξέλιξή τους σε μια μακρόχρονη εξελικτική πορεία και μαθησιακή διαδικασία που ξεκινά σχεδόν από την παιδική ηλικία, τους λόγους επιλογής του εκπαιδευτικού επαγγέλματος, τα κίνητρα για τη διεκδίκηση της θέσης ευθύνης, την προετοιμασία για την ανάληψή της και επεκτείνεται καθ΄όλη τη διάρκεια του επαγγελματικού βίου.

Λέξεις κλειδιά: επαγγελματική ανάπτυξη, επαγγελματική ταυτότητα, διευθύντριες /υποδιευθύντριες, δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Abstract

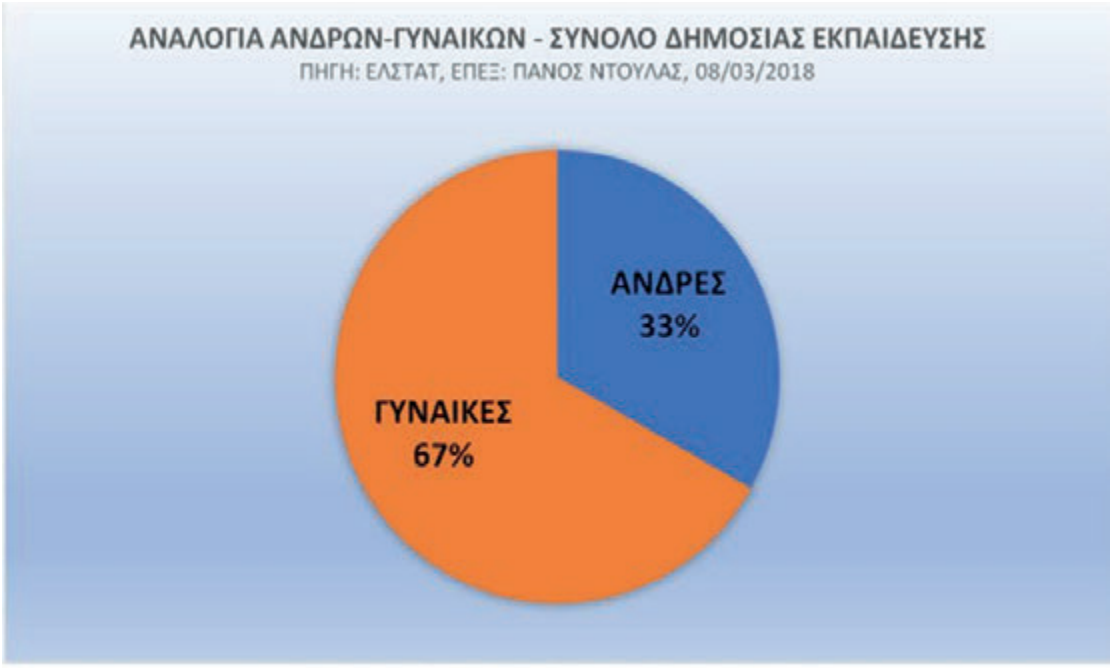
This research deals with the investigation of elements that compose, shape and interact with the professional development and professional identity of female secondary school principals through their evolutionary course before taking the position of responsibility and then during their service. It co-examines for the first time the two aforementioned concepts at the level of school administration, when it is practiced exclusively by women, while for the first time also the floor is given to deputy principals. For the investigation of the above dimensions, the qualitative approach and the method of the semi-structured interview were chosen, as the most appropriate to highlight how the subjects of the research perceive their professional development and professional identity. The sample of the research consisted of 7 principals and 3 deputy principals of junior and senior high schools of urban, semi-urban and rural areas of the prefecture of Messinia. The research findings showed an inextricable link between the two concepts explored, their parallel and corresponding evolution in a long evolutionary course and learning process that begins almost from childhood, the reasons for choosing the teaching profession, the motivation to claim the position of responsibility, the preparation for taking it and extends throughout the professional life.

Keywords: Professionalism, professional development, professional identity, female school principals, secondary education.

Ερευνητικό πρόβλημα

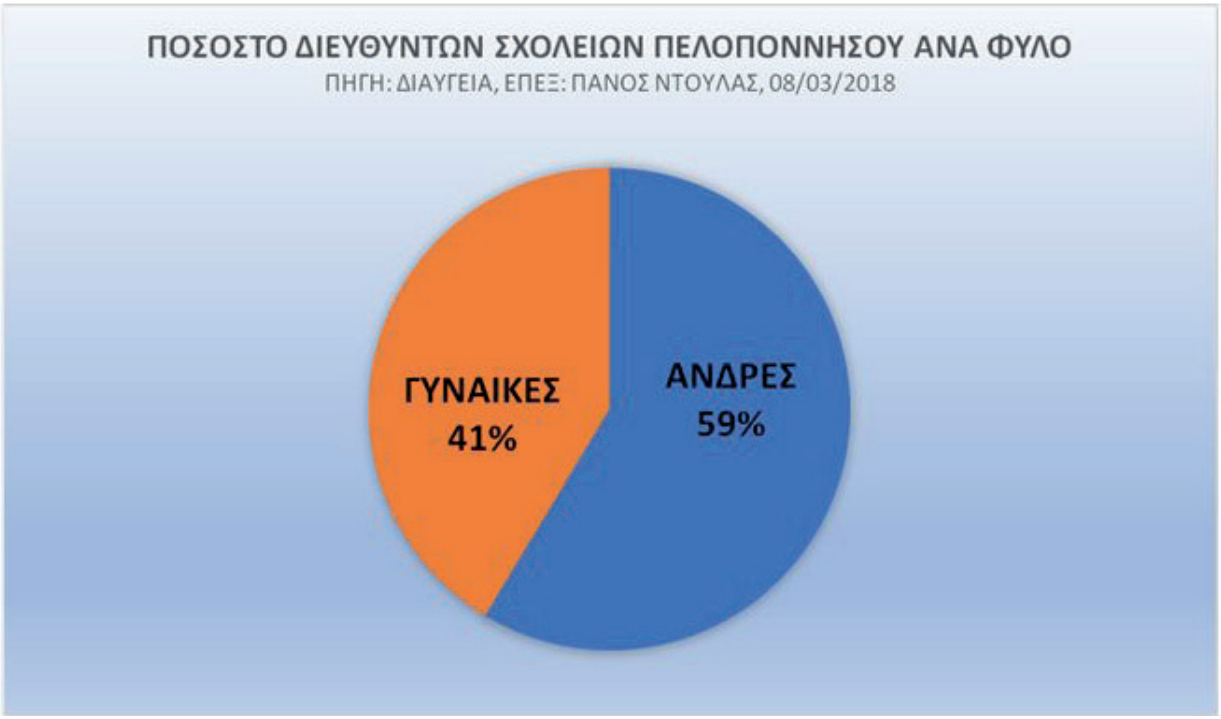
Η συνεξέταση της επαγγελματικής ταυτότητας και της επαγγελματικής ανάπτυξης των γυναικών σε θέση ευθύνης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης συνιστά μοναδική γυναικεία οπτική σε θέματα που αφορούν κυρίως ανδροκρατούμενα διοικητικά πεδία δράσης, στα οποία παρά τη σημαντική αύξηση του ποσοστού

εκπροσώπησής τους τα τελευταία χρόνια, οι γυναίκες συνεχίζουν ακόμα να υπολείπονται σε σχέση με τους άντρες, αν και παραδοσιακά η εκπαίδευση στο σύνολό της κατακλύζεται από τη γυναικεία παρουσία, όπως διατυπώνεται από στοιχεία της ΕΛΣΤΑΤ και της ΔΙΑΥΓΕΙΑΣ (Ντούλας, 2018), που αφορούν την εκπροσώπηση των δύο φύλων στις τελευταίες διευθυντικές κρίσεις στην Περιφέρεια Πελοποννήσου. (ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΝΟΜΟΥ ΜΕΣΣΗΝΙΑΣ).



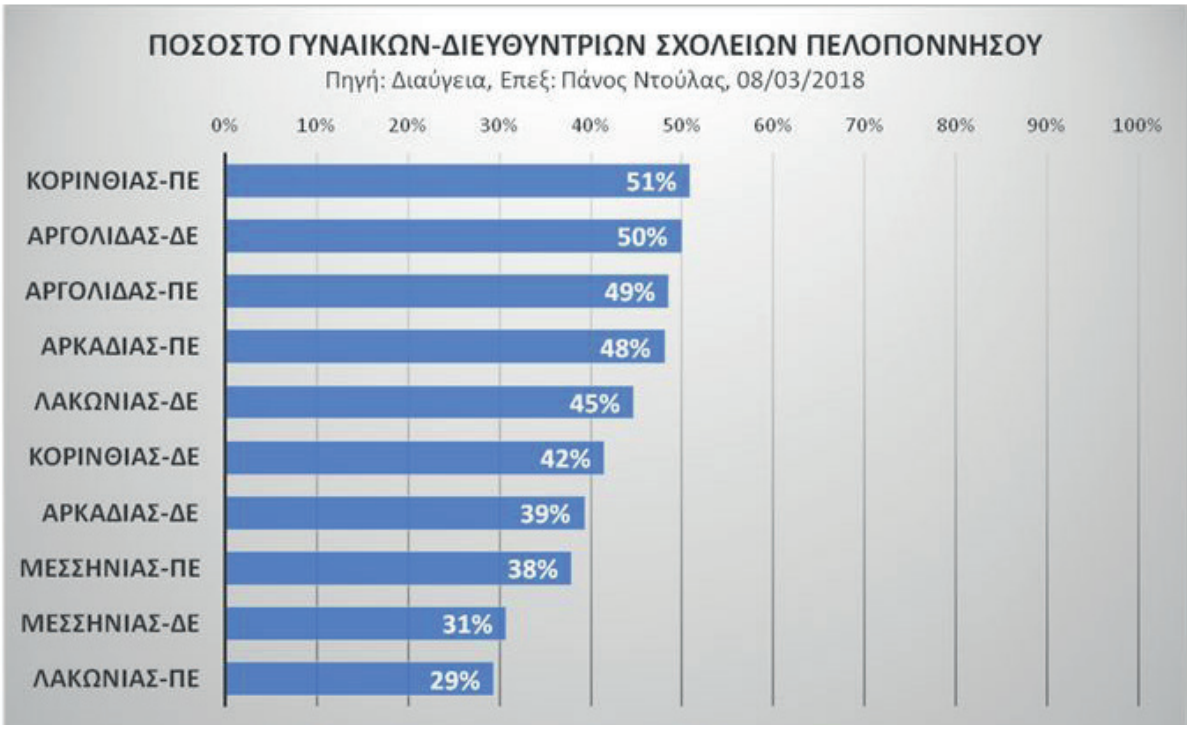
Διάγραμμα 1: Συνολική αναλογία ανδρών-γυναικών εκπαίδευσης

Διάγραμμα 2: Ποσοστό γυναικών εκπαιδευτικών ανά είδος σχολείου



Διάγραμμα 3: Ποσοστό διευθυντών σχολείων Πελοποννήσου ανά φύλο

Διάγραμμα 4: Αριθμός διευθυντών Πελοποννήσου ανά φύλο ανά βαθμίδα



Διάγραμμα 5: Ποσοστό γυναικών-διευθυντριών σχολείων Πελοποννήσου

Η βιβλιογραφική διερεύνηση των δύο παραπάνω εννοιών σε επίπεδο διοίκησης σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όταν αυτή ασκείται αποκλειστικά από γυναίκες, αποκαλύπτει βιβλιογραφικό κενό, που η παρούσα έρευνα έρχεται να καλύψει, ενώ ταυτόχρονα συνιστά και ενδιαφέρουσα μελέτη περίπτωσης που συνδέεται με τις σύγχρονες απαιτήσεις για ποιοτικότερη και αποτελεσματικότερη διοίκηση σχολικών μονάδων στο πλαίσιο των οποίων ο ρόλος του διευθυντή μετασχηματίζεται, αναδομούνται και αναπροσδιορίζονται επαγγελματικές ταυτότητες και επανανοηματοδοτείται η επαγγελματική ανάπτυξη.

1. Επαγγελματική ταυτότητα

1.1. *Εννοιολόγηση επαγγελματικής ταυτότητας*

Ανατρέχοντας στην βιβλιογραφία εντοπίζουμε ότι η επαγγελματική ταυτότητα συνιστά σύνθετο είδος ταυτότητας που έχει ενσωματώσει κατασκευαστικά την προσωπική, την κοινωνική ταυτότητα και τον ρόλο (Cardoso, Batista & Graça, 2014 · Ryan, 2007). Αναφέρεται επίσης στην αυτοαντίληψη του ατόμου σε συγκεκριμένο επαγγελματικό πλαίσιο (Bairašauskienė, 2019), την απόδοση και αποτελεσματικότητά του, καθώς και στις αντιλήψεις άλλων ατόμων για τη θέση του στο πλαίσιο αυτό (Martinez & Tadeu, 2018). Επιπλέον περιλαμβάνει ειδικές γνώσεις και δεξιότητες για την άσκηση επαγγελματικού ρόλου, επαγγελματικές στάσεις και αξίες και χαρακτηριστικά της προσωπικής ταυτότητας (Ζαχαράκη, 2019 · Brott & Kajs, 2001). Τέλος αποτελεί μακρά διαδικασία κοινωνικής μάθησης που ξεκινά από τα κριτήρια της επαγγελματικής επιλογής και συνεχίζει μέσα από τις επαγγελματικές εμπειρίες, τα βιώματα και την επαγγελματική κινητικότητα σε όλο τον επαγγελματικό βίο, αναδεικνύοντας τη δυναμική και μεταβαλλόμενη φύση της, αλλά και τη σχέση της με την επαγγελματική ανάπτυξη (Giddens,1991). Αποτέλεσμα της διαδικασίας αυτής είναι η ενσωμάτωση, η τροποποίηση ή και η απόρριψη πολλές φορές από το άτομο στάσεων και πρακτικών προκειμένου να αντιμετωπιστούν απαιτήσεις και προκλήσεις του επαγγελματικού περιβάλλοντος (Martinez & Tadeu, 2018). Όλα αυτά στοιχεία που αλληλοεπιδρούν καθ΄όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής σταδιοδρομίας, εμπλουτίζουν, μεταβάλλουν και ανακατασκευάζουν διαρκώς τον προσωπικό και

κοινωνικό εαυτό και ρόλο αναδεικνύοντας την επαγγελματική ταυτότητα ως δυναμική, μεταβαλλόμενη και συσχετιστική έννοια (Scribner & Crow, 2012).

1.2. *Επαγγελματική ταυτότητα διευθυντριών σχολικών μονάδων*

Η επαγγελματική ταυτότητα των διευθυντριών αναδεικνύεται βιβλιογραφικά μέσα από τα προσωπικά βιώματα, τις ατομικές τους εμπειρίες στο εκπαιδευτικό επάγγελμα, στη διευθυντική θέση και στις πεποιθήσεις τους γι΄αυτή, καθώς και στο νοητικό μοντέλο που έχουν αναπτύξει για τον εαυτό τους (Brue & Brue, 2018). Η ανάπτυξή της διαμορφώνεται μέσα από τα οικογενειακά βιώματα και τις εμπειρίες της παιδικής ηλικίας, τις επαγγελματικές επιλογές, την καθοδήγηση από προηγούμενους διευθυντές και συναδέλφους, τις εκάστοτε εκπαιδευτικές πολιτικές της χώρας, και έχει ενσωματώσει τις προσδοκίες εκπαιδευτικών, επιθεωρητών/συμβούλων και γονέων των μαθητών (Martinez & Tadeu, 2018). Η επαγγελματική ταυτότητα των διευθυντριών είναι επίσης άμεσα συνδεδεμένη με τα συναισθήματα και το σύστημα των κινήτρων τους (Murakami & Törnsen, 2017), που έχουν διαμορφωθεί στις ηθικές και συναισθηματικές εμπειρίες της ζωής τους- με αφετηρία την παιδική ηλικία- και καθορίζουν τη διευθυντική συμπεριφορά (Pless, 2007). Συγχρόνως συνδέεται άμεσα με τους κοινωνικούς ρόλους που αναλαμβάνουν στη ζωή τους (Lumby & Azaola, 2014), ενώ η εστίαση εκ μέρους τους στις αξίες της αγάπης, της ηθικής, της δικαιοσύνης, της φροντίδας, καθώς και στην ευημερία της σχολικής κοινότητας αποτελεί χαρακτηριστικό της στοιχείο (Smith,2011).

2. Επαγγελματική ανάπτυξη

2.1. *Εννοιολόγηση επαγγελματικής ανάπτυξης*

Η επαγγελματική ανάπτυξη συνιστά πολυδιάστατη διαδικασία με ευρύτατο περιεχόμενο. Παλαιότερα περιοριζόταν αποκλειστικά σε μαθησιακό πλαίσιο συγκεκριμένης χρονικής διάρκειας, όπως η μαθητεία, η πρακτική άσκηση και η παρακολούθηση σεμιναρίων σχετικών με το επαγγελματικό αντικείμενο. Σήμερα όμως έχει επεκταθεί χρονικά καλύπτοντας ολόκληρο τον επαγγελματικό βίο και έχει προσλάβει ποιοτικά χαρακτηριστικά αποσκοπώντας στη συνεχή βελτίωση των ατόμων και του παραγόμενου έργου τους (Γκόβαρης και Ρουσσάκης, 2008). Περιλαμβάνει όλα τα τυπικά και άτυπα βιώματα που επαναπροσδιορίζουν την επαγγελματική συμπεριφορά (Akiba,2012) και αποτελεί μακρά και εξελισσόμενη σε στάδια βιωματική διαδικασία επαγγελματικής ωρίμανσης που αρχίζει από τη βασική εκπαίδευση του ατόμου για το επάγγελμά του, συνεχίζει και επεκτείνεται καθ΄ όλη τη διάρκεια του επαγγελματικού του βίου με τη συμμετοχή του σε πάσης φύσεως διαδικασίες και δραστηριότητες επαγγελματικής εξέλιξής του (Μαυρόγιωργος, 2005).Σε αυτήν συγκαταλέγονται δραστηριότητες μαθησιακού περιεχομένου που περιλαμβάνουν ολοκληρωμένα προγράμματα προπτυχιακών και μεταπτυχιακών σε εκπαιδευτικά αντικείμενα σπουδών, παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων δια ζώσης και εξ αποστάσεως, σεμιναρίων, διαλέξεων καθώς και διαδικασίες καθοδήγησης (coaching και mentoring),αλλά και αλλά και ατομικές πρωτοβουλίες αυτομόρφωσης μέσω προσωπικής μελέτης και αναστοχασμού(Salazar, 2007).

2.2. *Επαγγελματική ανάπτυξη διευθυντριών σχολικών μονάδων*

Η επαγγελματική ανάπτυξη των διευθυντριών αρχίζει από την παιδική ηλικία κατά την οποία οικογένεια, σχολείο, δάσκαλοι, ομάδα συνομηλίκων, φίλοι, κουλτούρα, τοπική κοινωνία και ιστορία είναι οι παράγοντες που διαμορφώνουν την αυτοαντίληψη της γυναίκας, τις επαγγελματικές στάσεις και αντιλήψεις της(Gronn & Ribbins, 1996). Η οικογένεια ιδίως ασκεί τη μεγαλύτερη επιρροή για να επιλέξουν οι γυναίκες το εκπαιδευτικό επάγγελμα, που θεωρείται συμβατό με τους κοινωνικούς ρόλους της μητέρας, τροφού και παιδαγωγού, που καλούνται παραδοσιακά να αναλάβουν (Super, 1990). Επιπλέον αναδεικνύεται ότι στην οριστική τους απόφαση βαραίνει ιδιαίτερα η οικονομική σταθερότητα και τα διαστήματα διακο-

πών που αυτό το επάγγελμα προσφέρει(Kelleher et al, 2011). Εργαζόμενες στην εκπαίδευση οι γυναίκες αποκτούν εμπειρία, προσθέτουν γνώσεις, δεξιότητες, αναπτύσσουν στάσεις και προετοιμάζονται για την σχολική ιεραρχία.Μελετούν πολύ, δουλεύουν σκληρά και αποκτούν υψηλά προσόντα, που ωστόσο δεν αξιοποιούνται, καθώς οι περισσότερες διστάζουν και δεν διεκδικούν τη διευθυντική θέση. Το μεγαλύτερο όμως εμπόδιο γι΄αυτές συνιστούν οι οικογενειακές υποχρεώσεις –κυρίως η ανατροφή των παιδιών– και η εξισορρόπησή τους με τις απαιτήσεις του διευθυντικού ρόλου, ιδίως αν δεν έχουν συζυγική υποστήριξη. (Chan, Ngai & Choi,2016).

2.3. *Μετάβαση στη θέση ευθύνης*

Η μετάβασή τους στη θέση ευθύνης για κάποιες γίνεται σκόπιμα ύστερα από απόκτηση υψηλών προσόντων που ενισχύουν την αυτοεικόνα και αυτοεκτίμηση(Super, 1990), ενώ κάποιες κερδίζουν εμπειρία ως υποδιευθύντριες(Mckillop & Moorosi, 2017). Κάποιες άλλες μετακινούνται στη διευθυντική θέση τυχαία, χωρίς σχεδιασμό και πλάνο καριέρας (Komiti & Moorosi, 2020), αφού παρακινήθηκαν από προηγούμενους διευθυντές-μέντορες ή οικεία τους πρόσωπα τους (van Jaarsveld, Bauman-Buffone & Mentz 2020). Είναι πραγματικά δύσκολο να παρακολουθήσει κανείς ακριβώς την επαγγελματική ανάπτυξη των γυναικών μετά την ανάληψη της διευθυντικής θέσης, καθώς δεν υπάρχουν ερευνητικά δεδομένα για την πορεία και την εξέλιξή της. Συγκεκριμένα δεν είναι καθόλου σαφές αν αυτή παγιώνεται και σταματά στον διευθυντικό θώκο και στη δημιουργία από αυτές μιας ζώνης άνεσης που τους προσφέρει ασφαλές και σίγουρο περιβάλλον δράσης ή αν συνεχίζεται και με ποια μορφή κατά τη διάρκεια της θητείας τους, στοιχείο που καθιστά το συγκεκριμένο πεδίο ενδιαφέρον για περαιτέρω διερεύνηση(Mckillop & Moorosi, 2017).

3. Στόχος της έρευνας

Στόχος της έρευνας είναι η διερεύνηση των στοιχείων σύνθεσης, διαμόρφωσης και αλληλεπίδρασης επαγγελματικής ταυτότητας και επαγγελματικής ανάπτυξης γυναικών σε θέση ευθύνης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης πριν και μετά την ανάληψη της θέσης.

4. Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα που αναδύονται διαμορφώνονται ως εξής:

1. Πώς αντιλαμβάνονται την επαγγελματική τους ταυτότητα γυναίκες σε θέση ευθύνης σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και ποια στοιχεία τη διαμορφώνουν;
2. Πώς εξελίσσεται/διαμορφώνεται η επαγγελματική τους ταυτότητα μετά την ανάληψη της θέσης ευθύνης;
3. Ποιο νόημα προσδίδουν στην επαγγελματική τους ανάπτυξη;
4. Συνεχίζεται η επαγγελματική ανάπτυξη μετά την ανάληψη της θέσης και με ποιον τρόπο;
5. Πώς η επαγγελματική ανάπτυξη επηρεάζει την επαγγελματική ταυτότητα;

5. Μεθοδολογία

Στην έρευνα ακολουθήθηκε η ποιοτική προσέγγιση, που επικεντρώνεται στην υποκειμενική θεώρηση των φαινομένων μέσα από τις προσωπικές εμπειρίες, τα βιώματα των υποκειμένων και τα κοινωνικο-πολιτιστικά πλαίσια ζωής και δράσης τους(Creswell, 2016), και ως μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων εις βάθος ημιδομημένες πρόσωπο με πρόσωπο συνεντεύξεις διάρκειας 1,5 - 2 ώρες. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 10 γυναίκες σε θέση ευθύνης(7 διευθύντριες και 3 υποδιευθύντριες) σχολικών μονάδων αστικών και ημιαστικών περιοχών του νομού Μεσσηνίας, εφαρμόστηκε η σκόπιμη δειγματοληψία κριτηρίου και τηρήθηκε η δεοντολογία που διέπει την έρευνα αναφορικά με τη συναινετική, εθελοντική και ανώνυμη συμμετοχή τους(Ανδρουτσοπούλου,2014).

6. Αποτελέσματα έρευνας

6.1. Εκπαιδευτικό επάγγελμα - Θέση ευθύνης

6.1.1. *Κριτήρια επιλογής εκπαιδευτικού επαγγέλματος*

Στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας καθοριστικό ρόλο φαίνεται να έχει η επιλογή του εκπαιδευτικού επαγγέλματος από τις πληροφορήτριες, στοιχείου που αποτελεί τη βάση της επαγγελματικής τους ταυτότητας και ανάπτυξης. Συγκεκριμένα το εκπαιδευτικό επάγγελμα επιλέγεται ως οικείο στις πληροφορήτριες επάγγελμα, γνωστό και συναρπαστικό γι΄αυτές μέσω προσωπικών εμπειριών και επαφών με δασκάλους και καθηγητές που λειτούργησαν ως πρότυπα(Gronn & Ribbins, 1996). Σημαντική παρουσιάζεται η οικογενειακή επιρροή μέσω της αξίας που αποδίδει στη μόρφωση η οικογένεια και συγκεκριμένα στη μόρφωση των θυγατέρων και στην οικονομική ανεξαρτησία τους(Mckillop & Moorosi, 2017).Η έρευνα ανέδειξε τη σημασία της απουσίας ΣΕΠ και εναλλακτικών επαγγελματικών διεξόδων για τις γυναίκες την εποχή της νεότητάς τους, αλλά και την επιρροή της μητέρας εκπαιδευτικού ως θετικού προτύπου για την κόρη και συνέχιση της οικογενειακής παράδοσης στο συγκεκριμένο επάγγελμα, που θεωρείται ενδιαφέρον και αναζωογονητικό, «μάθημα ζωής» λόγω καθημερινής επαφής με τα παιδιά, αν και συνδέεται με την εργασιακή χαλαρότητα και τις πολύμηνες διακοπές.

6.1.2. *Μετακίνηση στη θέση ευθύνης*

Η απόφασή για μετακίνηση στη διοίκηση της σχολικής μονάδας εμφανίζεται στο λόγο των πληροφορητριών είτε ως προσωπική επιλογή συμβατή με την προσωπικότητα και ψυχοσύνθεσή τους(Komitti & Moorosi, 2020), που απεχθάνεται τη στασιμότητα και αναζητά την εξέλιξη και καλύτερη γνώση του σχολικού συστήματος, είτε ως προσωπική φιλοδοξία για διαφοροποίηση από άλλους διευθυντές και χάραξη προσωπικού οράματος για το σχολείο. Για κάποιες άλλες η μετακίνηση αυτή είναι αποτέλεσμα επαγγελματικής τους ανάπτυξης ή και εξέλιξης ή ως τυχαία επιλογή μέσω παρότρυνσης από τρίτους, κυρίως συναδέλφους και προηγούμενους διευθυντές, χωρίς να ακολουθείται συγκεκριμένο πλάνο καριέρας (van Jaarsveld et al., 2020). Ενδιαφέρον μοναδικό εύρημα συνιστά η συνέχιση της οικογενειακής διευθυντικής παράδοσης και η μετάβαση στη θέση ως φυσική εξέλιξη λόγω ειδικότητας.

6.1.3. *Κίνητρα μετακίνησης στη θέση ευθύνης*

Ωστόσο, είτε η διεκδίκηση της θέσης ευθύνης ήταν εξ΄ αρχής προσωπικός επαγγελματικός στόχος, είτε τυχαία επιλογή, οι πληροφορήτριες προετοιμάστηκαν γι΄αυτήν έστω και άτυπα, μέσω της προσφοράς γραφειοκρατικών υπηρεσιών στο σχολείο και της εμπλοκής τους σε διάφορες ανάγκες και θέματά του με την εθελοντική, πολύωρη και πέραν του υποχρεωτικού τους ωραρίου παραμονή τους σε αυτό αποκομίζοντας γνώσεις και εμπειρία. Στην ίδια άτυπη προετοιμασία περιλαμβάνονται η προσωπική, συστηματική αναζήτηση διοικητικών εκπαιδευτικών θεμάτων, κυρίως μέσω διαδικτύου εν είδει προβληματισμού, και η μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας, αλλά και της εκπαιδευτικής νομοθεσίας. Δεν απουσιάζει βέβαια και η τυπική προετοιμασία με την παρακολούθηση οργανωμένων σχετικών επιμορφωτικών προγραμμάτων, δεδομένης στην Ελλάδα της απουσίας θεσμοθετημένης υποχρεωτικής παρακολούθησης και ολοκληρωμένης εξειδικευμένης κατάρτισης για τα υποψήφια στελέχη της εκπαίδευσης.

6.2. *Εννοιολόγηση επαγγελματικής ταυτότητας από τις διευθύντριες*

Αναλυτικότερα οι πληροφορήτριες ορίζουν την επαγγελματική τους ταυτότητα ως την αυτοεικόνα τους μέσα στον επαγγελματικό τους χώρο και στις επαγγελματικές ομάδες των εκπαιδευτικών και των ειδικοτήτων που ανήκουν (Knowles, 2013). Ομοίως, αναδεικνύεται ο προσδιορισμός της ως η αντίληψη που οι πληροφορήτριες έχουν διαμορφώσει για το επάγγελμά τους, συμπεριλαμβανομένων των επαγγελ-

ματικών τους φιλοδοξιών, κινήτρων και ρόλων και της επαγγελματικής εικόνας που οι άλλοι-μαθητές και γονείς τους, συνάδελφοι, διοικητικοί προϊστάμενοι και εν γένει τοπική κοινωνία – έχουν σχηματίσει γι΄αυτές (Ξενίτης, 2012). Κάποιες πληροφορήτριες την προσδιορίζουν διττά, αναγνωρίζοντας σε αυτήν την εκπαιδευτική ιδιότητα και τον διοικητικό τους ρόλο ως αναπόσπαστα στοιχεία της, ενώ είναι ενδιαφέρον και σημαντικό εύρημα συνιστά ότι αναγνωρίζουν σε αυτόν τον διττό προσδιορισμό τον ρόλο του ως μέντορα σε συναδέλφους, μαθητές και μέλη κοινωνικών φορέων. Τέλος, εντυπωσιάζουν η ταύτιση της με την ψυχή, που ίσως δύναται να εννοηθεί ως η συνολική εσωτερική οντότητα, το είναι του ατόμου, όταν συνδέεται με την μακροχρόνια θητεία σε συγκεκριμένη σχολική μονάδα.

Χ7: *«Καταρχήν, εγώ χαίρομαι πάντοτε να με λένε δασκάλα …Ο δάσκαλος είναι η διδασκαλία σαν ένας μέντορας […] Άρα, αν όχι δάσκαλος, το «εκπαιδευτικός» είναι αυτό που με χαρακτηρίζει καταρχήν. Η θέση ευθύνης σαν διευθύντρια είναι και αυτό κομμάτι εκπαιδευτικό».*

Χ3: *«…ότι είμαι μία εκπαιδευτικός που ταυτόχρονα είμαι και υποδιευθύντρια, […] αλλά η ταυτότητα η δική μου η επαγγελματική έχει να κάνει και με ό,τι προσωπικό βάζω σε όλο αυτό (αποφάσεις ή πρωτοβουλίες που παίρνω)».*

Χ1*: «Θεωρώ ότι έχει πολλές πτυχές. Δηλαδή, από τη μια μεριά ένα βιογραφικό που είναι κάτι άυλο, αλλά από την άλλη και ψυχή. Δεν θεωρώ ότι είναι μόνο ένα βιογραφικό με χαρτιά. Θεωρώ ότι η επαγγελματική ταυτότητα είναι κάτι που προσδιορίζει το είναι σου. Θεωρώ, λοιπόν, ότι πρέπει να έχεις ψυχή στην επαγγελματική σου ταυτότητα»,*

6.3. *Εξέλιξη επαγγελματικής ταυτότητας μετά την ανάληψη της θέσης ευθύνης*

Οι αλλαγές στην επαγγελματική ταυτότητα κινούνται σε θετικές, αλλά και αρνητικές για τις πληροφορήτριες κατευθύνσεις. Στις πρώτες συγκαταλέγονται η απόκτηση διοικητικής εμπειρίας και γνώσης, ο καλύτερος χειρισμός όχι μόνο γραφειοκρατικών, αλλά και μαθητικών θεμάτων. Κάποιες διευθύντριες αναγνωρίζουν θετικές αλλαγές στον χαρακτήρα τους, όπως μεγαλύτερο δυναμισμό, περισσότερη διαλλακτικότητα, ψυχραιμία, οργανωτικότητα και αποτελεσματικότητα.

Χ10: *«… Ήμουνα πολύ πιο απόλυτη και πολύ πιο αυστηρή. Έκανα πολύ πιο εύκολα κριτική και λόγω άλλων επιρροών, βέβαια, εξωτερικών. Κυρίως, όμως, βλέπω, ότι: ναι, ξανασκέφτομαι τα πράγματα ενώ πάντα έπαιρνα απόφαση με το πρώτο […] προσπαθώ να μην είμαι απόλυτη, να μην είμαι οξύθυμη…».*

Οι αρνητικές αλλαγές εντοπίζονται στην απόκτηση περισσότερου άγχους, στη βίωση έντονης πίεσης και στην απώλεια πολύτιμου χρόνου λόγω της υπάρχουσας πολυνομίας. Η απώλεια επίσης της αμεσότητας με τους μαθητές λόγω φόρτου εργασίας, και η ως εκ τούτου απώλεια του παιδαγωγικού τους ρόλου, βιώνεται ως ανεπανόρθωτο πλήγμα στην επαγγελματική τους ταυτότητα, ενώ παράλληλα η ανάλωση με την ογκώδη ηλεκτρονική γραφειοκρατία θεωρούνται από τις πληροφορήτριες αρνητικές εξελίξεις, που προσθέτουν ανούσια υπερβολική ταλαιπωρία, που συχνά οδηγούν σε ψυχική εξουθένωση (burnout).

Χ7: *« Όπως, επίσης, αυτό που είναι πολύ αγχωτικό είναι ότι, λόγω της δομής των νόμων και της πολυνομίας που υπάρχει, το να βρεις πάντοτε τον κατάλληλο νόμο και να τον εφαρμόσεις όπως πρέπει, είναι καθημερινή πηγή άγχους».*

Χ5: *«η μόνη αλλαγή ότι έχω χάσει την αμεσότητα μου με τους μαθητές. Μπορώ να πω ότι είχα καλή σχέση με τους μαθητές... Αυτή την αμεσότητα με τους μαθητές την έχω χάσει. Δυστυχώς, τώρα, πλέον, οι μαθητές για εμένα είναι ένα όνομα. Πολλές φορές κάποιοι δεν είναι μόνο όνομα[…] Και αυτό έχει γίνει τα τελευταία χρόνια. Γιατί, πριν, τα προηγούμενα χρόνια, είχα γραμματέα, είχα επιστάτη και πολλές από τις δουλειές έφευγαν. Τώρα, όμως… και δεν υπήρχαν και τόσες πολλές δουλειές γιατί δεν ήταν ο υπολογιστής. Τώρα, όμως, με τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές οι δουλειές έχουν τριπλασιαστεί […]Αυτό είναι*

μεγάλο… για εμένα είναι μεγάλο πλήγμα. Δυστυχώς, όμως, δεν μπορώ να το αντιμετωπίσω. Έκανα ό,τι είναι δυνατόν, αλλά δεν μπορώ».

6.4. ***Εννοιολόγηση επαγγελματικής ανάπτυξης από διευθύντριες***

Η εννοιολόγηση της επαγγελματικής ανάπτυξης ταυτίζεται επίσης με επιμορφωτικές και αυτοεπιμορφωτικές διαδικασίες, αλλά προσδιορίζεται ως μια συνεχής δια βίου διαδικασία, ταυτιζόμενη με την επαγγελματική τους ταυτότητα που σχετίζεται με το διττό, εκπαιδευτικό και διοικητικό σκέλος του επαγγελματικού τους έργου, που επιβεβαιώνεται βιβλιογραφικά. Αντίθετα με τα παραπάνω κάποιες πληροφορήτριες την ταυτίζουν με τις επαγγελματικές τους φιλοδοξίες για ιεραρχική εξέλιξη, αλλά και με την προσωπική τους βελτίωση μέσω της απόκτησης γνώσεων για κάλυψη προσωπικών αναγκών και ανταπόκριση στις σύγχρονες εκπαιδευτικές και διοικητικές ανάγκες. Ενδιαφέρον επίσης είναι το εύρημα ότι η απόκτηση νέων γνώσεων συνδέεται και με την επιβεβαιωμένη κατόπιν αυτοκριτικής κάλυψη των προσωπικών αναγκών ή ανεπαρκειών των πληροφορητριών, χωρίς όμως να ακολουθείται από αυτές κάποιο συγκεκριμένο πλάνο επαγγελματικής σταδιοδρομίας και ανάπτυξης**.**

6.4.1. *Επαγγελματική ανάπτυξη μετά την ανάληψη της θέσης ευθύνης*

Η έρευνα αναδεικνύει επίσης τη συνέχεια της επαγγελματικής ανάπτυξης των γυναικών και μετά την ανάληψη της θέσης ευθύνης με μορφή και περιεχόμενο που καθορίζονται από τις προσωπικές και επαγγελματικές ανάγκες που γεννά η θητεία στη θέση ευθύνης, με περιεχόμενο που δεν διαφοροποιείται με αυτό της προηγούμενης περιόδου.

Χ2: «Γενικώς, κάθε χρόνο, συμμετέχω σε σεμινάρια, σε εκδηλώσεις, σε επιτροπές, στους ( ) αγώνες… Προσπαθώ να είμαι πάντοτε για τον εαυτό μου πρωτίστως για να μην μένω εγώ πίσω».

6.4.2. *Σχέση επαγγελματικής ταυτότητας και επαγγελματικής ανάπτυξης*

Οι πληροφορήτριες αναγνωρίζουν θετική συμβολή της επαγγελματικής ανάπτυξης στη διαμόρφωση και εξέλιξη της επαγγελματικής τους ταυτότητας. Η επαγγελματική ανάπτυξη τους προσφέρει σιγουριά, αυτοπεποίθηση, αυτογνωσία και παρέχει συγκεκριμένη επαγγελματική γνώση για ικανότητα καλύτερης διαχείρισης ανθρώπων και καταστάσεων στο σχολικό περιβάλλον και συμβάλλει επίσης στη βελτίωση και ωρίμανσή τους, ενισχύοντας και εξελίσσοντας την επαγγελματική ταυτότητα.

Χ1: *«Καταρχάς νιώθεις ότι πατάς πολύ πιο γερά στα πόδια σου. Έτσι; Αποκτάς μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση, αυτογνωσία. Αλλά, νομίζω ότι η αυτοπεποίθηση τα λέει όλα[…] Το ότι νιώθεις ότι μπορείς να διαχειριστείς πολλές καταστάσεις που δεν το είχες σκεφτεί. Καταστάσεις και ανθρώπους».*

Ταυτόχρονα η επαγγελματική ανάπτυξη με την προσφορά γνώσεων και κινήτρων ανοίγει διεξόδους προσφέροντας περισσότερες εναλλακτικές επιλογές στον τρόπο διοίκησης της σχολικής μονάδας. Επηρεάζει επίσης θετικά και την προσωπική ταυτότητα των πληροφορητριών, καθώς οι αποκτηθείσες γνώσεις παρέχουν λύσεις και διεξόδους σε προβλήματα όχι μόνο της επαγγελματικής, αλλά και της προσωπικής ζωής.

Χ2:«Άρχισα λοιπόν να έχω άλλα ενδιαφέροντα. Τα πιο πολλά δεν τα είχα σκεφτεί καν. Και ό,τι έκανα, μου άνοιγε καινούριους ορίζοντες, πνευματικούς. Αλλά και ως καθηγήτρια υλοποιούσα όλα όσα μάθαινα και με όλα όσα ασχολήθηκα».

Χ5: «μου έδωσαν πολλές διεξόδους και πολλές γνώσεις για τον τρόπο της διοίκησης».

Συμπεράσματα - συζήτηση

Η έρευνα ανέδειξε την άρρηκτη σχέση ανάμεσα στην επαγγελματική ανάπτυξη και την επαγγελματική ταυτότητα των γυναικών σε θέση ευθύνης σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η σχέση αυτή, αναδείχτηκε κυρίως μέσα από τα προσωπικά κριτήρια των πληροφορητριών για την επιλογή του επαγγέλματος, τα κίνητρα για τη μετακίνηση στη θέση ευθύνης και την προετοιμασία τους για την ανάληψή της, που αποτελούν κοινά βασικά στοιχεία των δύο εννοιών. Συγκεκριμένα, η επιλογή του εκπαιδευτικού επαγγέλματος βασισμένη σε οικογενειακές επιρροές, προσωπικά συναισθήματα, βιώματα, κοινωνικά στερεοτυπικούς ρόλους γυναικών, έλλειψη ΣΕΠ και άλλων εναλλακτικών επαγγελματικών διεξόδων, σε συνδυασμό με μια άτυπη πρωτίστως προετοιμασία για την ανάληψή της διοικητικής θέσης, χωρίς θεσμοθετημένη εξειδικευμένη κατάρτιση για στελέχη εκπαίδευσης, συνθέτουν μια ιδιότυπη επαγγελματική ταυτότητα και ανάπτυξη για τις διευθύντριες. Η τελευταία στηριζόμενη κυρίως αυτόβουλες και αυτοχρηματοδοτούμενες εκ μέρους τους επιμορφωτικές πρωτοβουλίες για κάλυψη προσωπικών αναγκών, δεν τους παρέχει θεωρητική βάση και συγκεκριμένο προσανατολισμό επαγγελματικής δράσης. Αυτό το έλλειμμα επηρεάζει και την επαγγελματική τους ταυτότητα που διακρίνεται από τα προσωπικά στοιχεία του χαρακτήρα, το συναίσθημα και την κυριαρχία του εκπαιδευτικού ρόλου πάνω στον διοικητικό, αφού οι περισσότερες προσδιορίζονται και λειτουργούν ως εκπαιδευτικοί, παιδαγωγοί και καθοδηγήτριες μαθητών και εκπαιδευτικών. Η έρευνα ανέδειξε επίσης την παράλληλη εξελικτική πορεία των διερευνηθεισών εννοιών σε μια δια επαγγελματικού βίου συνεχιζόμενη μαθησιακή διαδικασία που βαίνει παράλληλα με μια μακρά πορεία προσωπικής ενδοσκόπησης, αυτογνωσίας και ωρίμανσης κατά τη διάρκεια της οποίας η επαγγελματική τους ταυτότητα εξελίσσεται, ενδυναμώνεται και ωριμάζει. Απεδείχθη επίσης η συνέχιση της επαγγελματικής ανάπτυξης στη διοικητική θέση και η θετική συμβολή της στη διαμόρφωση και εξέλιξη της επαγγελματικής ταυτότητας και μετά την ανάληψη της θέσης ευθύνης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσσες

Ανδρουτσοπούλου, Α. (2014). Κριτήρια ποιότητας στη σύγχρονη ποιοτική έρευνα: Ένα παράδειγμα. Στο Σειρά Κειμένων Εργασίας. Ανακτήθηκε στις 13/2/2021 από https://docplayer.gr/10082766-Kritiria-poiotitas-sti-syghroni-poiotiki-ereyna-ena-paradeigma.html

Γκόβαρης, Χ., & Ρουσσάκης, Ι. (2008). Πολιτικές στην εκπαίδευση. *Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, διαθέσιμο στο http://www. pi-schools. gr/programs/epim_stelexoi/epim_yliko/book6. pdf, προσπελάστηκε στις*, *8*(05), 2013.

ΖΑΧΑΡΑΚΗ, Μ. (2019). Η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού: διερεύνηση των παραγόντων που επηρεάζουν τη διαμόρφωση και εξέλιξή της.

Ντούλας, Π., (2018). Ανακτήθηκε 5/1/2021 από https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/248463_i-isotita-argei-akomi-stin-ekpaideysi

Ξενίτης, Ε., (2012). Μια πορεία ζωής: Η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών και η διαμόρφωσή της. Ανακτήθηκε στις 8/2/2021 από https://blogs.sch.gr/exenitis/2012/12/04/mia-poreia-zwhs-h-epaggelmatikh-tautothta-twn-ekpaideutikwn-kai-h-diamorfwsh-ths/

Μαυρογιώργος, Γ. (2005). Το σχολείο και ο εκπαιδευτικός: Μια σχέση ζωής και σχετικής αυτονομίας στην υπόθεση της επαγγελματικής ανάπτυξης». Στο: Μπαγάκης, Γ.(επιμ.). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*, 348-354.

Ξενόγλωσσες

Akiba, M. (2012). Professional learning activities in context: A statewide survey of middle school mathematics teachers. *education policy analysis archives*

Bairašauskienė, L. (2019). Pathways of Professional Identity Development: A Grounded Theory of Female School Principals. *European Journal of Education*, *2*(2), 44-49.

Brott, P. E., & Kajs, L. T. (2001). Developing the professional identity of first-year teachers through a "working alliance". *Retrieved*, *19*(10), 2010.

Brue, K. L., & Brue, S. A. (2018). Leadership Role Identity Construction in Women's Leadership Development Programs. *Journal of Leadership Education*, *17*(1).

Cardoso, I., Batista, P., & Graça, A. (2014). Professional identity in analysis: a systematic review of the literature. *The Open Sports Sciences Journal*, *7*(1).

Creswell, J. W. (2016). Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας. *Αθήνα:Ίων.*

Crompton, R., & Harris, F. (1998). Explaining women's employment patterns: "orientations to work" revisited. *British journal of Sociology*, 118-136.

Chan, A. K. W., Ngai, G. S. K., & Choi, P. K. (2016). Contextualising the career pathways of women principals in Hong Kong: A critical examination. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, *46*(2), 194-213.

Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age*. Stanford university press.

Gronn, P., & Ribbins, P. (1996). Leaders in context: Postpositivist approaches to understanding educational leadership. *Educational administration quarterly*, *32*(3), 452-473.

Knowles, J. G. (2013). MODELS FOR UNDERSTANDING PRE-SERVICE AND BEGINNING TEACHERS'BIOGRAPHIES: ILLUSTRATIONS FROM CASE STUDIES. In *Studying teachers' lives* (pp. 111-164). Routledge.

Komiti, M., & Moorosi, P. (2020). Career development of women principals in Lesotho: Influences, opportunities and challenges. *Journal of Education (University of KwaZulu-Natal)*, (79), 95-114.

Kelleher, F., Severin, F. O., Samson, M., De, A., Afamasaga-Wright, T., & Sedere, U. M. (2011). *Women and the teaching profession: Exploring the feminisation debate*. Unesco.

Lumby, J., & Azaola, M. C. (2014). Women principals in South Africa: Gender, mothering and leadership. *British educational research journal*, *40*(1), 30-44

Martinez, I., & Tadeu, P. (2018). The impact of pedagogical leadership on pedagogical coordination in secondary schools. *Research in Social Sciences and Technology*, *3*(3), 1-15.

McKillop, E., & Moorosi, P. (2017). Career development of English female head-teachers: influences, decisions and perceptions. *School Leadership & Management*, *37*(4), 334-353.

Murakami, E. T., & Törnsen, M. (2017). Female secondary school principals: Equity in the development of professional identities. *Educational Management Administration & Leadership*, *45*(5), 806-824.

Patton, W. (2013). Understanding women's working lives. In *Conceptualising Women's Working Lives* (pp. 1-21). Brill Sense.

Pless, N. M. (2007). Understanding responsible leadership: Role identity and motivational drivers. *Journal of Business Ethics*, *74*(4), 437-456.

Ryan, J. (2007). Dialogue, identity, and inclusion: Administrators as mediators in diverse school contexts. *Journal of School Leadership*, *17*(3), 340-370.

Salazar, P. S. (2007). The Professional Development Needs of Rural High School Principals. *The rural educator*, *28*(3).

Scribner, S. P., & Crow, G. M. (2012). Employing professional identities: Case study of a high school principal in a reform setting. *Leadership and policy in schools*, *11*(3), 243-274

Smith, J. M. (2011). Aspirations to and perceptions of secondary headship: Contrasting female teachers' and headteachers' perspectives. *Educational Management Administration & Leadership*, *39*(5), 516-535.

Super, D. E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. In D. Brown & L. Brook (Eds.), *Career choices and development: Applying contemporary theories to practice* (p.p. 197-261). San Francisco: Jossey- Bass.

van Jaarsveld, L., Bauman-Buffone, C., & Mentz, K. (2020). Perceptions regarding leadership and the career paths of female secondary school leaders in South Africa and Canada. *Leading and Managing*, *26*(2), 32-50.

ΜΑΓΚΛΑΡΗ ΧΡΙΣΤΙΝΑ,
ΦΙΛΟΛΟΓΟΣ, ΕΑΠ
e - mail: chrmaglari@hotmail.gr

Στάσεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης προς τις έμφυλες αναπαραστάσεις των σχολικών εγχειριδίων

Βάσια Τσάμη, Χρήστος Αλεξόπουλος, Άννα Φτερνιάτη

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα μελετά τις στάσεις των ίδιων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στις έμφυλες αναπαραστάσεις των γλωσσικών σχολικών εγχειριδίων του Δημοτικού. Τα αποτελέσματα της έρευνάς μας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί τοποθετούνται υπέρ της έμφυλης ισότητας. Ωστόσο, όσον αφορά τις αναπαραστάσεις των γλωσσικών εγχειριδίων, ορισμένοι/ες εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι δεν ανιχνεύουν έμφυλα στερεότυπα σε αυτές. Ο μη εντοπισμός από μέρους τους των έμφυλων στερεοτύπων θα μπορούσε να αποδοθεί στην έλλειψη κριτικής ικανότητας των εκπαιδευτικών του δείγματός μας. Θα μπορούσε, επίσης, να συνδέεται με μία προσπάθεια των εκπαιδευτικών να προστατεύσουν την «αυθεντία» των σχολικών εγχειριδίων. Αξίζει δε να σημειωθεί, ότι ακόμα όταν δηλώνουν ότι εντοπίζουν έμφυλα στερεότυπα στα κείμενα των σχολικών εγχειριδίων, αναφέρουν ότι αποφεύγουν την κριτική επεξεργασία των φαινομένων αυτών στην τάξη. Το εύρημα αυτό αναδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί πιθανόν να θεωρούν τις ιδεολογικές συζητήσεις στην τάξη (π.χ. για τον σεξισμό) ως «ακατάλληλες» για την «ομαλή» και «ελεγχόμενη» διεξαγωγή του μαθήματος. Παράλληλα, η απροθυμία τους να προσεγγίσουν κριτικά τις έμφυλες αναπαραστάσεις ενδεχομένως να δείχνει και τη μη κατάρτισή τους στις κριτικές προσεγγίσεις των έμφυλων ζητημάτων στην τάξη.

Λέξεις-κλειδιά: στάσεις εκπαιδευτικών, πρωτοβάθμια εκπαίδευση, έμφυλες αναπαραστάσεις, γλωσσικά εγχειρίδια

Abstract

This article explored the attitudes of Primary Education teachers towards gender representations in Primary School language textbooks. School textbooks do not comprise neutral ideological constructions. They reproduce and promote dominant perspectives, aiming at shaping the attitudes of those involved in the teaching process.
Focusing our attention on the gender representations in school textbooks, modern research has shown that school textbooks promote the male dominance, and they project genders unequally. Through this research we study how teachers perceive gender representations in school textbooks. More specifically, our aim was to study whether they critically process the gender representations in language textbooks or if they act as passive and uncritical receivers of gender stereotypes. Our study was conducted from 2015 until 2020. As a tool for our research we used semi-constructed interviews, and our sample was 20 Primary Education teachers from 18 different Primary Schools in Western Greece (Ilia and Achaia).
The results of our study showed that teachers are in favor of gender equality. However, as for the representations in language textbooks, some teachers claim that they do not detect gender stereotypes. The non-detection of gender stereotypes could be attributed to the lack of the critical ability of the teachers in our sample. It could also relate to the teachers' attempt to protect the "authority" of school textbooks. It is worth noting that even when they state that they detect gender stereotypes in the texts of school textbooks, they mention that they avoid to critically process these phenomena in the classroom. This finding highlights that teachers regard ideological discussions in the classroom (e.g. about sexism) as "improper" for the "orderly" and "regulated" conduct of the lesson. At the same time, their unwillingness to critically approach gender representations possibly shows their lack of education on critical approaches of gender issues in the classroom.

Keywords: teachers' attitudes, Primary Education, gender representations, language textbooks

Θεματική Ενότητα: Σχολική κοινωνική εργασία, εκπαιδευτικές ανισότητες και πανδημία

1. Εισαγωγή

Τα σχολικά εγχειρίδια θέτουν το πλαίσιο του διδακτικού έργου και αποτυπώνουν τις κατευθύνσεις του εκπαιδευτικού συστήματος, υποδεικνύοντας ποιες γνώσεις θεωρούνται κατάλληλες, χρήσιμες και απαραίτητες για την καλλιέργεια του γραμματισμού των μαθητών/τριών (Μπονίδης 2004, Βέικου κ.ά. 2008). Τα κείμενα, λοιπόν, της εκπαίδευσης, όπως άλλωστε γενικότερα τα κείμενα της δημόσιας σφαίρας, δεν αποτελούν ουδέτερες ιδεολογικές κατασκευές αλλά προσπαθούν ρητά ή άρρητα να προωθήσουν μια συγκεκριμένη οπτική γωνία και συγκεκριμένες σχέσεις εξουσίας (Τεντολούρης & Χατζησαββίδης 2014: 441). Υπό αυτή την οπτική, τα σχολικά εγχειρίδια αναπαράγουν και ενισχύουν κυρίαρχες αντιλήψεις (Apple & Christian-Smith 1991, Μπονίδης 2009).

Τα κείμενα που επιλέγονται στα σχολικά εγχειρίδια συχνά οικοδομούν με στερεοτυπικά δοσμένο τρόπο τις αρσενικότητες και τις θηλυκότητες, προωθώντας με αυτόν τον τρόπο τις κυρίαρχες αντιλήψεις και για έμφυλα θέματα (βλ. ενδ. Χαρδαλιά & Ιωαννίδου 2008). Η Κογκίδου (2012: 3) υπογραμμίζει ότι το σχολείο συνιστά έναν από τους χώρους όπου «η ανδρική κυριαρχία συστηματοποιείται και νομιμοποιείται». Στην προώθηση δε αυτών των έμφυλων αντιλήψεων, καθοριστικό ρόλο διαδραματίζουν οι στάσεις των ίδιων των εκπαιδευτικών (βλ. ενδ. Κανταρτζή 1996, Sáinz et al. 2021). Με τον όρο *στάσεις* (attitudes) εννοούμε τις κοινωνικές κατασκευές που επιχειρούν να ερμηνεύσουν τις συστηματικές ανθρώπινες συμπεριφορές απέναντι σε ένα ερέθισμα (Baker 1992: 10-11). Στόχος, λοιπόν, της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει τις στάσεις εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης προς στις έμφυλες αναπαραστάσεις που προβάλλονται στα σχολικά εγχειρίδια του γλωσσικού μαθήματος στο δημοτικό.

Αφετηρία της πραγμάτευσής μας αποτελούν οι έμφυλες αναπαραστάσεις στα σχολικά εγχειρίδια (ενότητα 2.1), καθώς και ο ρόλος του κριτικού γραμματισμού στην αποδόμησή τους (ενότητα 2.2). Στην ενότητα 3, περιγράφουμε τη μεθοδολογία της έρευνάς μας. Συζητάμε το ερευνητικό εργαλείο που αξιοποιήσαμε, το δείγμα μας και την ερευνητική διαδικασία που ακολουθήσαμε. Η ενότητα 4 περιλαμβάνει την ανάλυση των δεδομένων μας, μέσα από την οποία διαπιστώνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί, μολονότι τοποθετούνται υπέρ της έμφυλης ισότητας, όταν ανιχνεύουν στερεοτυπικές έμφυλες αναπαραστάσεις στα γλωσσικά εγχειρίδια αποφεύγουν την κριτική τους επεξεργασία στην τάξη. Η τελευταία ενότητα (5) συνοψίζει τα συμπεράσματα της ανάλυσής μας και αναφέρεται στη συμβολή της έρευνάς μας.

2. Θεωρητικό πλαίσιο

2.1 *Εμφυλες αναπαραστάσεις στα σχολικά εγχειρίδια*

Τα σχολικά εγχειρίδια, όπως και γενικότερα τα κείμενα δεν αντικατοπτρίζουν απλώς την κοινωνική πραγματικότητα, επιχειρούν παράλληλα να την κατασκευάσουν αναπαριστάνοντάς την υπό μία συγκεκριμένη οπτική (Fairclough 1992: 3, Jørgensen & Philips 2002: 23-24). Τα σχολικά εγχειρίδια μέσα από τις κοινωνικές αναπαραστάσεις που προβάλλουν επιδιώκουν να διαμορφώσουν τις στάσεις των ατόμων που εμπλέκονται στη διδακτική διαδικασία, αλλά και να επηρεάζουν συνολικά την «κοινή γνώμη» (Apple & Christian-Smith 1991, Μπονίδης 2009). Εστιάζοντας το ενδιαφέρον μας στις έμφυλες αναπαραστάσεις των σχολικών εγχειριδίων, διαπιστώνουμε ότι τα σχολικά εγχειρίδια αποσκοπούν να προωθήσουν συγκεκριμένα πρότυπα έμφυλων συμπεριφορών. Έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί τόσο σε διεθνές επίπεδο (βλ. ενδ. Eurydice 2012, Jabeen & Ilyas 2012, Dejene 2017, Falah & Saed 2017, Sulaimani 2017) όσο και στην ελληνική πραγματικότητα (βλ. ενδ. Χαρδαλιά & Ιωαννίδου 2008, Karintzaidis et al. 2016, Πλιόγκου κ.ά. 2017, Gouvias & Alexopoulos 2018, Καμαρέτσου & Κίτσιου 2019, Αλεξόπουλος 2021) αναδεικνύουν

ότι τα σχολικά εγχειρίδια αναπαριστούν τα φύλα με άνισο και σεξιστικό τρόπο, προωθώντας την αρσενική κυριαρχία. Ακόμα και τα πρόσφατα σχολικά εγχειρίδια που δημιουργήθηκαν μετά τις διακηρύξεις περί έμφυλης ισότητας, οι οποίες τυπικά τέθηκαν σε εφαρμογή το 1983 (Ν. 1325/83), εξακολουθούν να αναπαράγουν τα κυρίαρχα έμφυλα στερεότυπα χρησιμοποιώντας πιο υπόρρητους τρόπους.

Στο γλωσσικό επίπεδο, έχει παρατηρηθεί ότι στα σχολικά εγχειρίδια διαχρονικά χρησιμοποιείται σεξιστική γλώσσα, όπως η γενικευτική χρήση του αρσενικού γένους και η προσφώνηση της γυναίκας με το όνομα του συζύγου της ή με όρους δηλωτικούς των συγγενικών δεσμών με κάποιον άντρα. Ως προς τις κοινωνικές ταυτότητες, οι θηλυκότητες αναπαρίστανται ως νοικοκυρές, μητέρες, σύζυγοι, οι οποίες δεν εργάζονται εκτός και αν υπήρχαν ανυπέρβλητοι οικονομικοί λόγοι (π.χ. χηρεία). Εμφανίζονται επίσης να φέρουν χαρακτηριστικά όπως, στοργικότητα, φιλαρέσκεια, εκδηλωτικότητα, θρησκοληψία, ζήλια, φόβο, δειλία και εξάρτηση από κάποια/ες αρσενικότητα/ες. Από την άλλη πλευρά, οι αρσενικότητες αναπαρίστανται με χαρακτηριστικά, όπως η επιθετικότητα, η ανεξαρτησία, η επινοητικότητα, η δημιουργικότητα, η παρατηρητικότητα, η αυτοπεποίθηση, η περιορισμένη συναισθηματική εκδηλωτικότητα και ο ορθολογισμός. Αντίθετα με τις θηλυκότητες όπου η ενασχόλησή τους με τις οικιακές δραστηριότητες προβάλλεται ως δεδομένη και «φυσική», για τις αρσενικότητες ο δημόσιος χώρος παρουσιάζεται ως το «φυσικό» τους περιβάλλον. Οι παραδοσιακοί έμφυλοι ρόλοι αντανακλώνται και στο ευρύτερο σημειωτικό επίπεδο μέσα από τις αντίστοιχες εικονογραφήσεις των σχολικών εγχειριδίων. Οι γυναίκες προβάλλονταν συχνά με ποδιά και τα κορίτσια παρουσιάζονται να παίζουν με κούκλες ή να βοηθούν τη μητέρα τους στο σπίτι. Από την άλλη πλευρά, τα αγόρια εμφανίζονταν να ασχολούνται με αυτοκίνητα, να παίζουν σε εξωτερικούς χώρους ή να πηγαίνουν κατασκήνωση. Όταν οι θηλυκότητες και οι αρσενικότητες παρουσιάζονται μαζί, στις θηλυκότητες αποδίδονταν παθητικοί και εξαρτημένοι ρόλοι, ενώ στις αρσενικότητες ενεργητικοί και ανεξάρτητοι ρόλοι (π.χ. τα αγόρια πετάνε χαρταετό και τα κορίτσια βοηθάνε στο πέταγμα, τα αγόρια σκαρφαλώνουν στα δέντρα και τα κορίτσια απλά παρακολουθούν τα αγόρια (βλ. ενδ. Κανταρτζή 1992, Eurydice 2012, Αλεξόπουλος κ.ά. 2015, Karintzaidis et al. 2016, Πλιόγκου κ.ά. 2017, Καμαρέτσου & Κίτσιου 2019, Αλεξόπουλος & Στάμου 2021)

Στην διάχυση και στην προώθηση των έμφυλων αναπαραστάσεων των σχολικών εγχειριδίων, καθοριστικό ρόλο διαδραματίζουν οι στάσεις των ίδιων των εκπαιδευτικών προς τα σχολικά εγχειρίδια. Οι εκπαιδευτικοί συχνά προσεγγίζουν τα κείμενα των σχολικών εγχειριδίων ως τα πλέον «σωστά» και «αλάνθαστα», ως κείμενα που προβάλλουν τη μία και μοναδική αλήθεια (Κατσαρού 2007: 245, Μπονίδης 2004: 1). Με άλλα λόγια, αυτή η προσπάθεια φυσικοποίησης των παραδοσιακών έμφυλων ταυτοτήτων συχνά ενισχύεται και από τη συμμετοχή των ίδιων των εκπαιδευτικών στην αναπαραγωγή των στερεοτυπικών έμφυλων αντιλήψεων (Κανταρτζή 1996).

2.2. *Κριτική στάση προς τις έμφυλες αναπαραστάσεις*

Οι εκπαιδευτικοί, πέρα από το να προσλαμβάνουν τις κυρίαρχες έμφυλες αναπαραστάσεις που προωθούν τα γλωσσικά εγχειρίδια ως τις πλέον «σωστές», έχουν επίσης τη δυνατότητα να αποκτήσουν κριτική στάση, να αποφυσικοποιήσουν τους παραδοσιακούς έμφυλους ρόλους και να αντισταθούν στις επιβαλλόμενες έμφυλες νόρμες. Αυτή η αποδόμηση των κυρίαρχων έμφυλων αναπαραστάσεων μπορεί να επιτευχθεί μέσω την ανάπτυξης του κριτικού γραμματισμού των ατόμων που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ο *κριτικός γραμματισμός* (critical literacy) συνιστά την ικανότητα να διαβάζουμε, να εξετάζουμε και να καταλαβαίνουμε ένα κείμενο θέτοντάς του ερωτήσεις – [δηλαδή] «αντιμιλώντας στο κείμενο» (Janks 2005). Με άλλα λόγια, ο κριτικός γραμματισμός αποτελεί την διαδικασία κατά την οποία τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι εκπαιδευόμενοι/ες «αντιμιλούν στο κείμενο» ή θέτουν ερωτήματα σε αυτό και το συγγραφέα του. Αυτή η κριτική επεξεργασία και ανάλυση των κειμένων μπορεί να βοηθήσει στη συνειδητοποίηση των τρόπων με τους οποίους τα κείμενα επιχειρούν να διαμορφώσουν τις πεποιθήσεις του/της αναγνώστη/τριας (Curdt-Christensen 2010: 185).

Η κριτική αποδόμηση των κυρίαρχων έμφυλων αναπαραστάσεων μπορεί να επιτευχθεί μόνο μέσα από την επίγνωση ότι η κοινωνική πραγματικότητα δεν είναι φυσική, πάγια, σταθερή και αμετάβλητη, αλλά συγκροτείται μέσα από ιδεολογικά κατασκευασμένα κείμενα, τα οποία παράγονται στο πλαίσιο διαφορετικών –και συχνά ανταγωνιστικών ιδεολογιών (Αρχάκης 2020: 295). Οι κυρίαρχες έμφυλες αναπαραστάσεις μπορούν να αναδειχθούν με ερωτήματα του τύπου:

- Γιατί συγκεκριμένες έμφυλες ταυτότητες θεωρούνται κατάλληλες στο πλαίσιο μιας επικοινωνιακής περίστασης;
- Ποιος/α αποφασίζει για αυτό;
- Ποιος/α ωφελείται από αυτό;
- Μπορεί σε μια συγκεκριμένη περίσταση να αποδυναμώνονται ή να ενδυναμώνονται συγκεκριμένες έμφυλες αναπαραστάσεις;
- Πώς αξιολογούνται αυτές οι έμφυλες αναπαραστάσεις και γιατί;
- Ποιοι θεσμοί ενισχύονται από αυτού του είδους την αξιολόγηση;
- Πότε και με ποιες συνέπειες αποφασίζει κάποιος/α να παραβεί τις έμφυλες νόρμες;

(πρβλ. Τσάκωνα 2013: 301-302)

Στόχος της δικής μας έρευνας είναι να μελετήσουμε πώς προσλαμβάνουν οι ίδιοι/ες οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης τις έμφυλες αναπαραστάσεις των σχολικών εγχειριδίων. Θα μελετήσουμε αν επεξεργάζονται κριτικά τις έμφυλες αναπαραστάσεις των σχολικών εγχειριδίων ή αν λειτουργούν ως παθητικοί/ές και άκριτοι/ες αποδέκτες/τριες των έμφυλων μηνυμάτων. Ειδικότερα, θα μελετήσουμε τις στάσεις των εκπαιδευτικών προς τις έμφυλες αναπαραστάσεις των εγχειριδίων του γλωσσικού μαθήματος. Οι *στάσεις* (attitudes) συνιστούν υποθετικές κατασκευές που χρησιμοποιούνται για την ερμηνεία σταθερών μοτίβων της ανθρώπινης συμπεριφοράς (Baker 1992: 10-11). Παρά το γεγονός ότι συχνά εμπεριέχουν επιστημονικά μη επαληθεύσιμες απόψεις, είναι ιδιαίτερα ανθεκτικές στον χρόνο και δεν είναι εύκολο να εξαλειφθούν. Προκειμένου λοιπόν να ανιχνεύσουμε τις στάσεις των εκπαιδευτικών προς τις έμφυλες αναπαραστάσεις των γλωσσικών εγχειριδίων του Δημοτικού, θα διερευνήσουμε αρχικά τις ευρύτερες στάσεις τους για την έμφυλη ισότητα. Στη συνέχεια, θα εστιάσουμε την προσοχή μας στις στάσεις τους προς τις έμφυλες αναπαραστάσεις των γλωσσικών εγχειριδίων. Τέλος, θα διερευνήσουμε ποιες διδακτικές προσεγγίσεις θεωρούν κατάλληλες για την ανάδειξη των έμφυλων στερεοτύπων που ανιχνεύονται στα σχολικά εγχειρίδια.

3. Μεθοδολογία: Εργαλείο, δείγμα, ερευνητική διαδικασία

Το εργαλείο της έρευνάς μας είναι οι *ημιδομημένες συνεντεύξεις* (semi-structured interviews, Robson 2016, Creswell 2012). Στις ημιδομημένες συνεντεύξεις, μολονότι οι ερευνητές/τριες βασίζονται σε κάποιες προκαθορισμένες ερωτήσεις, υπάρχει η ευελιξία να τροποποιηθεί η διάταξη των ερωτήσεων ανάλογα με την αντίληψη του/της συνεντευκτή/τριας σχετικά με το τι φαίνεται καταλληλότερο. Επίσης, στα θετικά του συγκεκριμένου εργαλείου συγκαταλέγεται η δυνατότητα να αλλάξει η διατύπωση των ερωτήσεων, να δοθούν εξηγήσεις, συγκεκριμένες ερωτήσεις που φαίνονται ακατάλληλες για κάποιο/α συγκεκριμένο/η ερωτώμενο/η μπορούν να παραλειφθούν, ή να περιληφθούν πρόσθετα ερωτήματα. Θεωρούμε ότι η ευελιξία που παρέχει το συγκεκριμένο μεθοδολογικό εργαλείο, μάς δίνει τη δυνατότητα να εμβαθύνουμε στην ανίχνευση των στάσεων των εκπαιδευτικών (Σταλίκας, 2009: 208).

Η έρευνά μας πραγματοποιήθηκε από το 2015 έως το 2020. Το δείγμα μας ήταν 20 εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Το δείγμα μας χαρακτηρίζεται ως *βολικό* (convenience sampling, Creswell 2012: 145-146), καθώς οι εκπαιδευτικοί επιλέχθηκαν με κριτήριο την προθυμία συμμετοχής τους στην έρευνα. Οι συγκεκριμένοι/ες εκπαιδευτικοί υπηρετούν σε 18 διαφορετικά Δημοτικά της Δυτικής Ελλάδας (Ηλεία και Αχαΐα). Από αυτούς/ές οι 10 αυτοπροσδιορίζονται ως άνδρες και οι 10 αυτοπροσδιορίζονται ως γυ-

ναίκες, ενώ στο δείγμα μας δεν εντοπίζονται περιπτώσεις εκπαιδευτικών που να αυτοπροσδιορίζονται στο μη δυαδικό έμφυλο φάσμα.

Η ερευνητική διαδικασία είχε ως στόχο να αναδείξει τις στάσεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης προς τις έμφυλες αναπαραστάσεις των σχολικών εγχειριδίων. Με βάση τον στόχο αυτό, οι ημι-δομημένες συνεντεύξεις που πραγματοποιήσαμε βασίζονταν σε τέσσερα στάδια. Κατά το πρώτο στάδιο, τέθηκαν στους/στις εκπαιδευτικούς ερωτήματα δημογραφικού τύπου. Κατά το δεύτερο στάδιο, ακολούθησαν ερωτήματα που αφορούσαν τις ευρύτερες στάσεις των εκπαιδευτικών για την έμφυλη ισότητα. Κατά την τρίτη φάση, οι εκπαιδευτικοί καλούνταν να ανιχνεύσουν στερεοτυπικές έμφυλες αναπαραστάσεις στα σχολικά εγχειρίδια που δίδασκαν και να σχολιάσουν κριτικά τις συγκεκριμένες αναπαραστάσεις. Στη φάση αυτή, αξιοποιήθηκε ως *ερέθισμα* (stimulus) το διδακτικό εγχειρίδιο της Νεοελληνικής Γλώσσας που χρησιμοποιούσαν οι εκπαιδευτικοί στην τάξη που δίδασκαν στο Δημοτικό. Ειδικότερα, 8 εκπαιδευτικοί δίδασκαν στην Α΄ Δημοτικού και 12 εκπαιδευτικοί δίδασκαν στην Γ΄ Δημοτικού, οπότε αξιοποιήσαμε και τα αντίστοιχα γλωσσικά εγχειρίδια. Να σημειωθεί δε ότι η υλοποίηση των συνεντεύξεων γινόταν από τον Μάρτιο έως τον Μάιο κάθε σχολικού έτους, ώστε οι εκπαιδευτικοί να είναι εξοικειωμένοι/ες με το διδακτικό εγχειρίδιο της Γλώσσας και να έχουν μία συνολική εικόνα για αυτό. Κατά το τέταρτο και τελευταίο στάδιο, οι εκπαιδευτικοί καλούνταν να προσδιορίσουν αν διαφοροποιούν τον τρόπο διδασκαλίας τους όταν ανιχνεύουν στερεοτυπικές έμφυλες αναπαραστάσεις στα σχολικά βιβλία και να περιγράψουν σε τι είδους διδακτικές διαφοροποιήσεις προβαίνουν. Επίσης, στο στάδιο αυτό καλούνταν να προτείνουν ευρύτερες διδακτικές προσεγγίσεις μέσω των οποίων θα μπορούσαν κατά τη διδακτική διαδικασία να αναδείξουν τα έμφυλα στερεότυπα.

4. Αποτελέσματα

4.1 *Ευρύτερες στάσεις των εκπαιδευτικών για την έμφυλη ισότητα*

Αρχικά, οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν αν θεωρούν σημαντική την διδακτική ανάλυση στην τάξη θεμάτων που σχετίζονται με την ισότητα των φύλων. Χαρακτηριστικές είναι οι ακόλουθες απαντήσεις τους:

1. *Το θεωρώ από τα μεγαλύτερα. Πρέπει επιτέλους να μιλήσουμε στα παιδιά για αυτά τα θέματα και να μην αποτελούν ταμπού και μάλιστα από τις πιο μικρές τάξεις.* (αυτοπροσδιορισμός: άνδρας)
2. *Φυσικά και είναι ένα από τα πιο παλιά φλέγοντα κοινωνικά ζητήματα. Η θαρραλέα, σοβαρή και προσεχτική αντιμετώπισή του συμβάλλει σημαντικά στη διαχείριση και αντιμετώπιση και άλλων ανισοτήτων, φυλετικών, κοινωνικών, πολιτιστικών, οικονομικών και οποιωνδήποτε άλλων.* (αυτοπροσδιορισμός: γυναίκα)
3. *[…] είναι υποχρέωση του κάθε εκπαιδευτικού να δώσει ώθηση στον κάθε μαθητή ή μαθήτρια να εκμεταλλευτεί το 100% και το τονίζω αυτό, των δυνατοτήτων του σε οποιονδήποτε τομέα αυτός ή αυτή έχει κλίση, χωρίς έμμεσα να τους περιορίζει βάσει στερεοτύπων των φύλων.* (αυτοπροσδιορισμός: γυναίκα, 36 ετών, Μεταπτυχιακό)
4. *Βεβαίως, είναι σημαντικό από την άποψη της σκέψης μεταξύ των δύο φύλων, ώστε η γνώμη όλων να έχει την ίδια βαρύτητα, να μετράει το ίδιο.* (αυτοπροσδιορισμός: άνδρας)
5. *Είναι σημαντικό για τους μαθητές γιατί θα βγουν στην κοινωνία, θα το αντιμετωπίσουν. Πρέπει να γνωρίζουν την ισότητα* (αυτοπροσδιορισμός: γυναίκα)

Σχεδόν όλοι οι/ες οι εκπαιδευτικοί αναδεικνύουν μέσα από τις τοποθετήσεις τους την σημαντικότητα της έμφυλης ισότητας (βλ. ενδ. απαντήσεις 1, 2, 4, 5). Ένας εκπαιδευτικός τονίζει τη σημαντικότητα εκπαιδευτικής εμπλοκής με τέτοιου είδους θέματα από την πρωτοσχολική ηλικία των μαθητών/τριών (βλ. απάντηση 1). Συνδέουν το θέμα των έμφυλων ανισοτήτων και με άλλα είδη ανισοτήτων, όπως φυλετικές, κοινωνικές, πολιτιστικές, οικονομικές κ.ά. διακρίσεις (βλ. απάντηση 2). Αναφέρουν ως ιδιαίτερα

σημαντική τη μη έμφυλη διάκριση των μαθητών/τριών από τους/τις εκπαιδευτικούς (βλ. απάντηση 3) και υπογραμμίζουν τη σημαντικότητα της έμφυλης ισότητας στη διαμόρφωση των μελλοντικών πολιτών (βλ. απάντηση 5).

Ωστόσο, παρατηρούμε ότι στις γλωσσικές τους επιλογές είναι κυρίαρχη η αντίληψη της δυαδικότητας των φύλων (π.χ. απάντηση 3: *μαθητής-μαθήτρια*). Αυτό αντικατοπτρίζεται και στις καταλήξεις που επιλέγουν για να δηλώσουν συγκεκριμένα πρόσωπα, ενώ άλλοτε και σε αυτές τις περιπτώσεις κυριαρχεί η γενικευτική χρήση του αρσενικού (π.χ. απάντηση 5: *μαθητές*). Διαπιστώνουμε επίσης ότι κάνοντας αναφορά στη σημαντικότητα της έμφυλης ισότητας είναι σαφές ότι αναφέρονται επιφανειακά σε αυτό χωρίς να επιχειρηματολογούν, χωρίς να υπογραμμίζουν τον κατασκευαστικό χαρακτήρα των έμφυλων στερεοτύπων και την κοινωνική τους φυσικοποίηση.

4.2 *Στάσεις των εκπαιδευτικών προς τις έμφυλες αναπαραστάσεις στα γλωσσικά εγχειρίδια*

Οι εκπαιδευτικοί επίσης ρωτήθηκαν αν θεωρούν ότι τα διδασκόμενα γλωσσικά εγχειρίδια αναπαράγουν ή ανατρέπουν τα έμφυλα στερεότυπα. Στην περίπτωση αυτή, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών εμφανίζουν ιδιαίτερη ποικιλία. Υπήρχαν περιπτώσεις εκπαιδευτικών που δηλώνουν με βεβαιότητα ότι τα γλωσσικά εγχειρίδια αναπαράγουν έμφυλα στερεότυπα, κάποιοι/ες υποστηρίζουν ότι τα γλωσσικά εγχειρίδια αναπαράγουν αποσπασματικά παραδοσιακούς έμφυλους ρόλους και κάποιοι/ες θεωρούν ότι τα γλωσσικά εγχειρίδια δεν αναπαράγουν έμφυλα στερεότυπα.

Πιο αναλυτικά, αρχικά υπήρχαν περιπτώσεις εκπαιδευτικών που θεωρούν ότι τα σχολικά εγχειρίδια αναπαράγουν έμφυλα στερεότυπα και παραδοσιακούς έμφυλους ρόλους. Χαρακτηριστικές είναι οι ακόλουθες διατυπώσεις τους:

6. *Ναι, ναι. Πιστεύω ότι τα σχολικά εγχειρίδια εμφανίζουν σαφέστατα στερεότυπα και ανισότητες ανάμεσα στα δύο φύλα […]* (αυτοπροσδιορισμός: άνδρας)
7. *σε πολλά κείμενα βλέπουμε στερεότυπα […]* (αυτοπροσδιορισμός: άνδρας)

Στο παράδειγμα 6, ο εκπαιδευτικός με βεβαιότητα (*σαφέστατα*) εμφανίζεται να δηλώνει ότι στα γλωσσικά εγχειρίδια αναπαράγονται έμφυλες ανισότητες, ενώ στο παράδειγμα 7 διακρίνουμε το πιο μετριασμένο *σε πολλά κείμενα*, όπου το συγκεκριμένο άτομο φαίνεται να υπαινίσσεται ότι υπάρχουν και κείμενα που προωθούν την έμφυλη ισότητα. Αυτή η προσπάθεια διαλλακτικών απαντήσεων ως προς τις έμφυλες αναπαραστάσεις των σχολικών εγχειριδίων είναι εμφανής στις περισσότερες διατυπώσεις των εκπαιδευτικών, όπως παρατηρούμε και στις παρακάτω τοποθετήσεις:

8. *Τα βιβλία μπορούν να κάνουν και τα δύο […]* (αυτοπροσδιορισμός: γυναίκα)
9. *το βιβλίο παίζει ρόλο στην αναπαραγωγή των στερεοτύπων αλλά και στην παύση τους* (αυτοπροσδιορισμός: άνδρας)
10. *Θεωρώ πως στερεότυπα και ανισότητες στα εγχειρίδια σίγουρα θα υπάρχουν, όχι όμως σε τόσο έντονο βαθμό[…]* (αυτοπροσδιορισμός: γυναίκα)

Στα παραδείγματα 8 και 9 διαπιστώνουμε τις αμφίσημες τοποθετήσεις των εκπαιδευτικών. Στην τοποθέτηση 10 η εκπαιδευτικός δηλώνει με βεβαιότητα (*σίγουρα*) ότι υπάρχουν έμφυλα στερεότυπα στα σχολικά εγχειρίδια, αλλά στη συνέχεια μετριάζει την τοποθέτησή της αναφέροντας *όχι όμως σε τόσο έντονο βαθμό.*

Σε κάποιες από τις τοποθετήσεις αυτές, οι εκπαιδευτικοί παρά το γεγονός ότι συνειδητοποιούν την ύπαρξη έμφυλων ανισοτήτων στα σχολικά εγχειρίδια, επιδιώκουν να προστατεύσουν την «αυθεντία» του σχολικού εγχειριδίου:

11. *Ο τρόπος που παρουσιάζονται και δραστηριοποιούνται τα δύο φύλα στα κείμενα των σχολικών εγχειριδίων είναι, σε γενικές γραμμές, προσανατολισμένος στην ίση και δίκαιη απόδοση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών που τα διέπουν […]* (αυτοπροσδιορισμός: γυναίκα)
12. *Όχι, δεν πιστεύω ότι υπάρχουν ανισότητες μεταξύ των δυο φύλων. Όσο για στερεότυπα, αναπαράγονται σαφώς τα ήδη υπάρχοντα στην κοινωνία, άρα επόμενο είναι να τα βλέπουμε και στα βιβλία του σχολείου.* (αυτοπροσδιορισμός: γυναίκα)

Στην απάντηση 11 η εκπαιδευτικός θεωρεί τα γλωσσικά εγχειρίδια απαλλαγμένα *σε γενικές γραμμές* από τα έμφυλα στερεότυπα. Μέσα από την συγκεκριμένη τοποθέτησή της φαίνεται να εκφράζει επιφυλάξεις σχετικά με το εάν τα κείμενα των γλωσσικών εγχειριδίων στο σύνολό τους προωθούν την έμφυλη ισότητα. Στην απάντηση 12 διαπιστώνουμε μία καταφανή φυσικοποίηση των έμφυλων στερεοτύπων που προωθούν τα σχολικά εγχειρίδια, καθώς η εκπαιδευτικός εμφανίζεται να δηλώνει ότι η ευρύτερη κοινωνική αναπαραγωγή των έμφυλων στερεοτύπων «δικαιολογεί» και την προώθησή τους από τα σχολικά εγχειρίδια.

Στη συνέχεια, κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων εστιάσαμε το ερευνητικό μας ενδιαφέρον περισσότερο στους/στις εκπαιδευτικούς που δηλώνουν στις απαντήσεις τους ότι υπάρχουν στα γλωσσικά εγχειρίδια στερεοτυπικές έμφυλες αναπαραστάσεις. Στο πλαίσιο αυτό, ζητήσαμε από τους/τις εκπαιδευτικούς να εντοπίσουν και να σχολιάσουν απτά παραδείγματα στερεοτυπικών έμφυλων αναπαραστάσεων από συγκεκριμένες σελίδες των σχολικών εγχειριδίων που δίδασκαν κατά το έτος διεξαγωγής της έρευνας. Οι ερωτώμενοι/ες δεν εντόπισαν συγκεκριμένα κείμενα αλλά περιορίστηκαν σε μία ευρύτερη αναφορά στις στερεοτυπικές έμφυλες απεικονίσεις των σχολικών εγχειριδίων, αναφέροντας ενδεικτικά:

13. *Κοιτάξτε, δυστυχώς κατ' εμέ, νομίζω ότι υπάρχουν αρκετές στερεοτυπικές απόψεις τόσο στο λόγο όσο και στις εικόνες του βιβλίου. Χαρακτηριστικά να σας πω ότι τα περισσότερα κείμενα έχουν να κάνουν με πρωταγωνιστές άνδρες[…]* (αυτοπροσδιορισμός: άνδρας)
14. *Εεε, σαφώς και υπάρχουν και σε διαλόγους και σε εικόνες οπού διακρίνεται η κατώτερη θέση της γυναίκας – νοικοκυράς – συζύγου – μητέρας. Τώρα, πιο συγκεκριμένα δε μου έρχεται κάποιο πιο απτό παράδειγμα, αλλά αυτό που έχω στο μυαλό μου είναι αυτό που σας είπα…* (αυτοπροσδιορισμός: γυναίκα)

Στις απαντήσεις 13 και 14 οι εκπαιδευτικοί γενικευτικά σημειώνουν ότι σε κάποια από τα κείμενα των γλωσσικών εγχειριδίων προωθείται ο πρωταγωνιστικός ρόλος των ανδρών και προβάλλεται η γυναίκα ως κατώτερη. Ακόμα, πιο γενικόλογες είναι οι ακόλουθες τοποθετήσεις τους:

15. *Τα στερεότυπα μπορούν να εντοπιστούν σε κάθε σημείο του σχολικού βιβλίου* (αυτοπροσδιορισμός: άνδρας)
16. *Συμβαίνει στο περιεχόμενο και στη γλώσσα* (αυτοπροσδιορισμός: άνδρας)
17. *στο περιεχόμενο αλλά και στις ασκήσεις* (αυτοπροσδιορισμός: άνδρας)

Διαπιστώνουμε, λοιπόν, ότι κανένας/καμία από τους/τις εκπαιδευτικούς δεν εντόπισε συγκεκριμένα κείμενα ή συγκεκριμένες εικόνες σε συγκεκριμένες σελίδες των σχολικών εγχειριδίων οι οποίες να προβάλουν στερεοτυπικές έμφυλες αναπαραστάσεις ούτε ανέλυσαν και σχολίασαν κριτικά κάποιο συγκεκριμένο απόσπασμα. Τέτοιου είδους απαντήσεις μας αναδεικνύουν την έλλειψη ικανότητας ορισμένων εκπαιδευτικών να εντοπίζουν τις στερεοτυπικές έμφυλες απεικονίσεις στα σχολικά εγχειρίδια, καθώς και να επεξεργαστούν κριτικά τέτοιου είδους αναπαραστάσεις. Με άλλα λόγια, ορισμένοι/ες εκπαιδευτικοί του δείγματός μας δείχνουν να προσλαμβάνουν τους παραδοσιακούς έμφυλους ρόλους ως μία φυσική κατάσταση, ως τη μία και μοναδική αλήθεια, και όχι ως φυσικοποιημένες κοινωνικές κατασκευές που μπορούν να αλλάξουν και να αμφισβητηθούν.

Αυτή η μη κριτική στάση των εκπαιδευτικών, αναδεικνύεται και από τοποθετήσεις τους οι οποίες φανε-

ρώνουν ότι δεν ανιχνεύουν καθόλου στοιχεία έμφυλων ανισοτήτων στα σχολικά εγχειρίδια, δηλώνοντας χαρακτηριστικά:

18. *Όχι, δεν πιστεύω ότι υπάρχουν ανισότητες μεταξύ των δυο φύλων […]* (αυτοπροσδιορισμός: άνδρας)
19. *Δεν εντοπίζω στερεότυπα ούτε στο περιεχόμενο ούτε στη γλώσσα των εγχειριδίων* (αυτοπροσδιορισμός: γυναίκα)

Θα αποδίδαμε τη μη ανίχνευση έμφυλων αναπαραστάσεων είτε στην έλλειψη κριτικής ικανότητας των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών είτε στην προσπάθειά τους να προστατεύσουν την «αυθεντία» των σχολικών εγχειριδίων.

Συνοψίζοντας, διαπιστώνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί είτε δηλώνουν ότι ανιχνεύουν τις έμφυλες αναπαραστάσεις στα γλωσσικά εγχειρίδια, χωρίς να ανιχνεύουν και να αναλύουν συγκεκριμένα κείμενα, είτε δηλώνουν ότι τα σχολικά εγχειρίδια δεν αναπαράγουν έμφυλα στερεότυπα, καθώς προωθούν την ισότητα. Οι στάσεις αυτές των εκπαιδευτικών πιθανόν να αποδίδονται στην έλλειψη κριτικής ικανότητας από μέρους τους, δηλαδή, στην μη ικανότητά τους να λειτουργούν ως κριτικοί/ές αναγνώστες/τριες των σχολικών εγχειριδίων. Επίσης, είναι πιθανόν να αποδίδονται και στην προσπάθεια των εκπαιδευτικών του δείγματός μας να προστατεύσουν την «αυθεντία» των σχολικών εγχειριδίων, δηλώνοντας ότι οι επίσημοι θεσμοί φορείς προωθούν αποκλειστικά και μόνο την έμφυλη ισότητα.

4.3 *Στάσεις των εκπαιδευτικών για τη διδακτική προσέγγιση των στερεοτυπικών έμφυλων αναπαραστάσεων*

Οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν επίσης αν, όταν ανιχνεύουν στερεοτυπικές έμφυλες αναπαραστάσεις στα γλωσσικά εγχειρίδια, διαφοροποιούν και με ποιον τρόπο τις διδακτικές τους πρακτικές.

Αρχικά, στις συνεντεύξεις μας εντοπίζουμε περιπτώσεις εκπαιδευτικών που δήλωναν ότι δεν προσπαθούν ή/και αρνούνται να διαφοροποιήσουν τις διδακτικές τους πρακτικές:

20. *Μμμ…η αλήθεια είναι ότι δε το κάνω πάντα…Για να είμαι ειλικρινής τις περισσότερες φορές το αποφεύγω ακόμη και όταν το έχω αντιληφθεί ότι υπάρχει.* (αυτοπροσδιορισμός: άνδρας)

Ακόμα και αν κάποιος/α εκπαιδευτικός επιχειρήσει να θίξει τέτοιου είδους ιδεολογικά θέματα στην τάξη, επιλέγει να το προσεγγίσει επιφανειακά και αποστασιοποιημένα. Χαρακτηριστική είναι η ακόλουθη τοποθέτηση:

21. *Όταν το εντοπίζω απλά θα μιλήσω και θα αναφέρω στα παιδιά ότι αυτά αναφέρονται σε μια άλλη εποχή και δεν αφορούν τη σημερινή μας κοινωνία*» (αυτοπροσδιορισμός: γυναίκα)

Η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός προσεγγίζει τον σεξισμό ως ένα ζήτημα του παρελθόντος. Δεν επικεντρώνεται στη συγχρονική οπτική του φαινομένου αυτού, στην κριτική διερεύνησή του σε συνεργασία με τους/τις μαθητές/τριές της και στην αποφυσικοποίηση του σεξισμού.

Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι αποφεύγουν να διαχειριστούν στην τάξη τέτοιου είδους ιδεολογικά θέματα, και αυτό αναδεικνύεται και από το γεγονός ότι δεν προτείνουν συγκεκριμένες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις ή διδακτικές πρακτικές για την αξιοποίηση τέτοιου είδους ιδεολογικών θεμάτων στην τάξη.

22. *Δεν έχω σκεφτεί κάποια διδακτική προσέγγιση του θέματος, πέρα από την αναφορά παραδειγμάτων που καταλύουν τα στερεότυπα των φύλων και τη διαλογική συζήτηση* (αυτοπροσδιορισμός: άνδρας)

Προτεραιότητα των εκπαιδευτικών του δείγματός μας φαίνεται να είναι η ομαλή και «ελεγχόμενη» διε-

ξαγωγή του μαθήματος και όχι η κριτική ανάλυση των έμφυλων αναπαραστάσεων των σχολικών εγχειριδίων. Ένας εκπαιδευτικός αναφέρει χαρακτηριστικά:

23. *Κοιτάξτε, δεν έχω να προτείνω κάτι συγκεκριμένο. Τώρα κάποια συγκεκριμένη δραστηριότητα δε μου έρχεται στο μυαλό πρόχειρη, για να σας την καταθέσω. Αρκεί οι συνάδελφοι να κρατούν τις ισορροπίες.* (αυτοπροσδιορισμός: άνδρας)

Ακόμα, και όταν προτείνουν κάποιες διδακτικές πρακτικές αυτές είναι γενικευτικές, χωρίς να συνδέονται με συγκεκριμένους κριτικούς διδακτικούς στόχους για την ανάδειξη και αποφυσικοποίηση του σεξισμού. Για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ως διδακτική μέθοδο τον διάλογο:

24. *Δεν έχω σκεφτεί κάποια διδακτική προσέγγιση του θέματος, πέρα από την τη διαλογική συζήτηση.* (αυτοπροσδιορισμός: άνδρας)
25. *[…] Η καλύτερη για μένα προσέγγιση ώστε να αμβλύνουμε τα σεξιστικά στοιχεία είναι αρχικά ο διάλογος επάνω σε τέτοια θέματα, […]* (αυτοπροσδιορισμός: άνδρας)

ή την διαθεματικότητα:

26. «*να κάνω κάτι διαθεματικό, για να κάνω μια σφαιρική προσέγγιση*» (αυτοπροσδιορισμός: γυναίκα)

Οι παραπάνω τοποθετήσεις (20-26) φανερώνουν ότι οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί αποφεύγουν να ασχοληθούν κατά τη διδακτική διαδικασία με ιδεολογικά θέματα, όπως ο σεξισμός, ακόμα και αν αντιληφθούν ότι ένα κείμενο του σχολικού εγχειριδίου προσφέρεται προς μία τέτοιου είδους κριτική ανάλυση. Τοποθετήσεις όπως αυτές, δείχνουν ότι οι συζητήσεις στην τάξη για διάφορα ιδεολογικά θέματα συχνά θεωρούνται από τους/τις εκπαιδευτικούς ως «ακατάλληλες» για την «ομαλή» διεξαγωγή του μαθήματος. Οπότε, οι εκπαιδευτικοί στην προσπάθειά τους να μην επηρεαστεί η σύνθεση και η δυναμική της τάξης συχνά προτιμούν την ιδεολογική ουδετερότητα της διδακτικής διαδικασίας (βλ. Τσάμη κ.ά. 2021).

5. Συζήτηση – Συμπεράσματα

Το άρθρο αυτό διερεύνησε τις στάσεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης προς τις έμφυλες αναπαραστάσεις των γλωσσικών εγχειριδίων του Δημοτικού. Τα σχολικά εγχειρίδια δεν συνιστούν ουδέτερες ιδεολογικές κατασκευές, προωθούν κυρίαρχες αντιλήψεις, επιδιώκοντας να επηρεάσουν τις στάσεις των ατόμων που εμπλέκονται στη διδακτική διαδικασία, αλλά και να διαμορφώσουν συνολικά την «κοινή γνώμη» (Apple & Christian-Smith 1991, Μπονίδης 2009).

Ειδικότερα, εστιάζοντας το ενδιαφέρον μας στις έμφυλες αναπαραστάσεις, σύγχρονες έρευνες έχουν δείξει ότι τα σχολικά εγχειρίδια προωθούν την αρσενική κυριαρχία και προβάλλουν τα φύλα με άνισο και σεξιστικό τρόπο. Αυτή η φυσικοποίηση των παραδοσιακών έμφυλων ταυτοτήτων συχνά ενισχύεται από τους/τις ίδιους/ες τους/τις εκπαιδευτικούς (Κανταρτζή 1996), οι οποίοι/ες προσλαμβάνουν τα κείμενα των σχολικών εγχειριδίων ως τα πλέον «σωστά» και «αλάνθαστα» (Μπονίδης 2004: 1). Πέρα, όμως, από την άκριτη πρόσληψη των έμφυλων αναπαραστάσεων, οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να αποκτήσουν κριτική στάση, να αποφυσικοποιήσουν τους παραδοσιακούς έμφυλους ρόλους και να αντισταθούν στις επιβαλλόμενες έμφυλες αναπαραστάσεις.

Μέσα, λοιπόν, από την έρευνα αυτή μελετήσαμε πώς προσλαμβάνουν οι ίδιοι/ες οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης τις έμφυλες αναπαραστάσεις των σχολικών εγχειριδίων. Πιο συγκεκριμένα, στόχος μας ήταν να μελετήσουμε αν επεξεργάζονται κριτικά τις έμφυλες αναπαραστάσεις των γλωσσικών εγχειριδίων ή αν λειτουργούν ως παθητικοί/ές και άκριτοι/ες αποδέκτες/τριες των έμφυλων στερεοτύπων. Η έρευνά μας πραγματοποιήθηκε από το 2015 έως το 2020. Το εργαλείο της έρευνάς μας ήταν οι

ημι-δομημένες συνεντεύξεις και το δείγμα μας ήταν 20 εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από 18 διαφορετικά Δημοτικά της Δυτικής Ελλάδας.

Τα αποτελέσματα της έρευνάς μας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί τοποθετούνται υπέρ της έμφυλης ισότητας. Ωστόσο, επικεντρώνοντας την προσοχή μας στις έμφυλες αναπαραστάσεις των γλωσσικών εγχειριδίων, ορισμένοι/ες εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι δεν ανιχνεύουν έμφυλα στερεότυπα στα γλωσσικά εγχειρίδια. Ο μη εντοπισμός από μέρους των εκπαιδευτικών των έμφυλων στερεοτύπων που προωθούν τα γλωσσικά εγχειρίδια θα μπορούσε να αποδοθεί στην έλλειψη κριτικής ικανότητας των εκπαιδευτικών του δείγματός μας. Θα μπορούσε, βέβαια, να υπάρχει επίγνωση της ύπαρξης των στερεοτύπων αυτών και η άρνηση ύπαρξής τους να συνδέεται με μία προσπάθεια των εκπαιδευτικών να προστατεύσουν την «αυθεντία» των σχολικών εγχειριδίων.

Ωστόσο, ακόμα και οι εκπαιδευτικοί που εντοπίζουν έμφυλα στερεότυπα στα κείμενα των σχολικών εγχειριδίων, αποφεύγουν την κριτική επεξεργασία των φαινομένων αυτών στην τάξη. Το εύρημα αυτό αναδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τέτοιου είδους συζητήσεις ως «ακατάλληλες» και «επικίνδυνες» για την «ομαλή» και «ελεγχόμενη» διεξαγωγή του μαθήματος. Οπότε, οι εκπαιδευτικοί στην προσπάθειά τους να μην επηρεαστεί η σύνθεση και η δυναμική της τάξης συχνά προτιμούν την ιδεολογική ουδετερότητα της διδακτικής διαδικασίας (βλ. επίσης Τσάμη κ.ά. 2021). Παράλληλα, όμως η απροθυμία να προσεγγίσουν κριτικά τις έμφυλες αναπαραστάσεις πιθανόν να δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν αποκτήσει την κατάλληλη κατάρτιση σε θέματα κριτικού γραμματισμού και δεν είναι εξοικειωμένοι/ες με την κριτική διδακτική προσέγγιση έμφυλων ζητημάτων. Το στοιχείο αυτό καθιστά αναγκαία την περαιτέρω επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ιδιαίτερα αν αναλογιστούμε ότι ένας από τους πρωταρχικούς στόχους του *Νέου Σχολείου* (Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ. & Π.Ι. 2011) είναι η ανάπτυξη του κριτικού γραμματισμού των μαθητών/τριών.

Βιβλιογραφία

Αλεξόπουλος Χ., Χαρβούρος Ε. & Γουβιάς Δ. (2015). Ο γλωσσικός σεξισμός στα εγχειρίδια Γλώσσας της Γ' Δημοτικού: Μία ποσοτική ανάλυση περιεχομένου. Στο Θ. Β. Θάνος, Α. Μπούνα, Ε. Τόλιος (Επιμ.) *Η έρευνα στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Παρόν και προοπτικές. Πρακτικά 1ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης* (σ. 53). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. https://www.slideshare.net/vsotiroudas/1-53774494

Αλεξόπουλος, Π. Χ. (2021). *Οι έμφυλες αναπαραστάσεις στα μαθήματα της Γλώσσας και της Μελέτης Περιβάλλοντος των δύο πρώτων τάξεων του Δημοτικού: σχολικά εγχειρίδια, απόψεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών* [Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας]. ΕΑΔΔ. http://dx.doi.org/10.12681/eadd/49676

Αλεξόπουλος, Χ. & Στάμου, Α. (2021). Οι έμφυλες αναπαραστάσεις στο γλωσσικό μάθημα του Δημοτικού: Λόγοι των σχολικών εγχειριδίων και εκπαιδευτικές πρακτικές. Στο Θ. Μαρκόπουλος, Χ. Βλάχος, Α. Αρχάκης, Δ. Παπαζαχαρίου, Γ. Ι. Ξυδόπουλος & Α. Ρούσσου (Επιμ.), *Πρακτικά του 14ου Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής* Γλωσσολογίας (σσ. 1-9). Πανεπιστήμιο Πατρών. file:///C:/Users/dimit/Downloads/3641-6983-1-SM-6.pdf

Apple, M. & Christian-Smith, L. (Eds.). (1991). *The Politics of the Textbook*. Routledge.

Αρχάκης, Α. (2020). *Από τον εθνικό στον μετα-εθνικό λόγο: Μεταναστευτικές ταυτότητες και κριτική εκπαίδευση*. Εκδόσεις Πατάκη.

Baker, C. (1992). *Attitudes and Language.* Multilingual Matters.

Βέικου, Χ., Βαρέση, Ε. & Πατούνα, Α. (2008). Παιδαγωγικό πλαίσιο: Περιεχόμενο σπουδών και διδακτική πράξη. Στο Δ. Βλάχος, Ι. Δαγκλής & Α. Ζουγανέλη (Επιμ.), *Η Ποιότητα στην εκπαίδευση: Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης* (σσ. 89-196). Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. http://repository.edulll.gr/83

Creswell, J. W. (2012). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research (4th ed.).* Pearson.

Curdt-Christiansen, X. L. (2010). Competing Priorities: Singaporean Teachers' Perspectives on Critical Literacy. *International Journal of Educational Research, 49*(6), 184-194. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2011.04.001

Dejene, W. (2017). A Survey of Gender Representation in Social Studies Textbooks of Ethiopian Primary Schools. *Journal of Education, Society and Behavioural Science*, *21*(1), 1-7. https://doi.org/10.9734/BJESBS/2017/32754

Eurydice (European Education and Culture Executive Agency). (2012). *Gender differences in educational outcomes: study on the measures taken and the current situation in Europe*. Publications Office. https://data.europa.eu/doi/10.2797/3598

Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Polity Press.

Gouvias, D. & Alexopoulos, C. (2018). Sexist Stereotypes in the Language Textbooks of the Greek Primary School: A Multidimensional Approach. *Gender and Education, 30*(5), 642-662. https://doi.org/10.1080/09540253.2016.1237620

Falah, J.F. & Saed, R. (2017). Women and Girls in Hebrew High School Textbooks. *Open Journal of Social Sciences, 5*(6), 251-270. https://doi.org/10.4236/jss.2017.56022

Jabeen, S. & Ilyas, A. (2012). Gender Role Modelling in Textbooks: Case Study of Urdu Textbooks of Sindh Province. *Pakistan Journal of Women's Studies: Alam-e-Niswan, 19*(1), 75-93. https://www.researchgate.net/profile/Amir-Ilyas/publication/258770297_GENDER_ROLE_MODELLING_IN_TEXTBOOKS_CASE_STUDY_OF_URDU_TEXTBOOKS_OF_SINDH_PROVINCE/links/00b49528f2cba3e031000000/GENDER-ROLE-MODELLING-IN-TEXTBOOKS-CASE-STUDY-OF-URDU-TEXTBOOKS-OF-SIND

Janks, H. (2005). Language and the Design of Texts. *English Teaching: Practice and Critique, 4*(3), 97-110. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ847267.pdf

Jørgensen, M. & Phillips, L. J. (2002). *Discourse Analysis as Theory and Method.* Sage.

Καϊσέργολου, Ν. (2011). Αναπαραστάσεις των δύο φύλων: Ρόλοι και στερεότυπα, στα αναγνωστικά «Η Γλώσσα μου» του Δημοτικού Σχολείου. *Σύγχρονη Εκπαίδευση, 164*, 78-99.

Καμαρέτσου, Φ. & Κίτσιου, Α. (2019). Έμφυλες ανισότητες στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Οι αναπαραστάσεις των δυο φύλων στα σχολικά εγχειρίδια της Α΄ και Β΄ τάξης Δημοτικού. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, *68*, 60-80. https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/view/9661/9695

Κανταρτζή, Ε. (1992). Τα στερεότυπα για το ρόλο των δύο φύλων μέσα από τις εικόνες των αναγνωστικών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση: Τρίμηνη Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 62*, 55-64. https://ejournals.lib.auth.gr/1105-3968/article/view/1305

Κανταρτζή, Ε. (1996). Αγόρια και κορίτσια στο σχολείο. Οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο των δύο φύλων. *Σύγχρονη Εκπαίδευση, 88*, 39-48. http://www.isotita-epeaek.gr/iliko_sxetikes_ereunes/ekpedeusi/Kantartzi_E_Staseis_kai_oi_antilipseis_reduce.pdf

Κανταρτζή, Ε., & Πλιόγκου, Β. (2007). Η εικόνα του φύλου στα σχολικά εγχειρίδια του Δημοτικού σχολείου. Η περίπτωση των Μαθηματικών, της Γεωγραφίας και των Φυσικών Επιστημών. Στο Ε. Ντρενογιάννη, Φ. Σέρογλου, Ε. Τρέσσου (Επιμ.), *Φύλο και Εκπαίδευση: Μαθηματικά, Φυσικές Επιστήμες, Νέες Τεχνολογίες* (σσ. 421-437). Καλειδοσκόπιο.

Karintzaidis, N., Christodoulou, A., Kyridis, A. & Vamvakidou, I. (2016). Gender Representations in the Illustrations of the 6th Grade Language Textbook Used in Greek Elementary School. *Advances in Language and Literary Studies*, *7*(6). https://doi.org/10.7575/aiac.alls.v.7n.6p.113

Κατσαρού, Ε. (2007). Ο ρόλος του μαθητή όπως προδιαγράφεται στα νέα σχολικά εγχειρίδια της Νεοελληνικής Γλώσσας για το Γυμνάσιο: κριτική θεώρηση. *Αριάδνη – επιστημονική επετηρίδα της Φιλοσοφικής Σχολής,* 13, 244-265.

Κογκίδου, Δ. (2012, 24-25 Μαΐου). *Το σχολείο ως πολιτισμικό πλαίσιο κατασκευής έμφυλων ταυτοτήτων και ως ένα προνομιακό πεδίο για την άρση του σεξισμού* [Προφορική εισήγηση]. Συνέδριο με θέμα: «Εκπαίδευση για την Ισότητα στα Φύλα», Κύπρος. https://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/synedria/gender/kongidou_emfyles_taftotites_doc.pdf

Μπονίδης, Κ. (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας. Διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις.* Μεταίχμιο.

Μπονίδης, Κ. (2009). Κριτικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις στην έρευνα του περιεχομένου των σχολικών βιβλίων: Θεωρητικές παραδοχές και «παραδείγματα» ανάλυσης. *Comparative and International Education Review, 13*, 86-122. http://cier.edu.gr/wp-content/uploads/TEYXOS-13-3.pdf

Πλιόγκου, Β., Κανταρτζή, Ε. & Τριανταφύλλου Μ. (2017). Έμφυλες αναπαραστάσεις στα σχολικά εγχειρίδια θετικής κατεύθυνσης των δύο τελευταίων τάξεων του Δημοτικού σχολείου. *Έρευνα στην Εκπαίδευση 6*(1), 140-160. https://doi.org/10.12681/hjre.11940

Robson, C. (2016). *How to do a Research Project: A Guide for Undergraduate Students* (2nd ed.). Wiley.

Sáinz, M., Solé, J., Fàbregues, S. & García-Cuesta, S. (2021). Secondary School Teachers' Views of Gender Differences in School Achievement and Study Choices in Spain. *SAGE Open, 11*(3). https://doi.org/10.1177/21582440211047573

Σταλίκας, Α. (2009). *Μέθοδοι έρευνας στην ψυχολογία*. Ελληνικά Γράμματα.

Sulaimani, A. (2017). Gender Representation in EFL Textbooks in Saudi Arabia: A Fair Deal?. *English Language Teaching, 10*(6), 44-52. http://doi.org/10.5539/elt.v10n6p44

Τεντολούρης, Φ. & Χατζησαββίδης, Σ. (2014). *Διδασκαλία της Γλώσσας, Ιστορία, Επιστημολογία, Αναστοχαστικότητα.* Νεφέλη.

Τσάκωνα, Β. (2013). *Η κοινωνιογλωσσολογία του χιούμορ: Θεωρία, λειτουργίες και διδασκαλία*. Εκδόσεις Γρηγόρη.

Τσάμη, Β., Καπογιάννη, Ε., Τσάκωνα, Β. & Αρχάκης, Α. (2021). Το χιούμορ και η διδακτική του αξιοποίηση στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού: Ανίχνευση των στάσεων των εκπαιδευτικών. Στο Θ. Μαρκόπουλος, Χ. Βλάχος, Α. Αρχάκης, Δ. Παπαζαχαρίου, Γ. Ι. Ξυδόπουλος & Α. Ρούσσου (Επιμ.), *Πρακτικά του 14ου Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής* Γλωσσολογίας (σσ. 1333-1346). Πανεπιστήμιο Πατρών. https://pasithee.library.upatras.gr/icgl/article/view/3768/3811

Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ. & Π.Ι. (2011). *Πρόγραμμα σπουδών για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας στην υποχρεωτικής εκπαίδευση (Δημοτικό και Γυμνάσιο). Οδηγός για τον εκπαιδευτικό*.

Χαρδαλιά, Ν. & Ιωαννίδου, Α. (2008). *Έμφυλες κοινωνικές αναπαραστάσεις στα σχολικά εγχειρίδια: Μελέτη βιβλιογραφικής επισκόπησης*. Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας (Κ.Ε.Θ.Ι.). https://www.kethi.gr/en/node/1712

Βάσια Τσάμη
Μεταδιδακτορική ερευνήτρια, Πανεπιστήμιο Πατρών
tsamibasil@gmail.com

Χρήστος Αλεξόπουλος
Διδάκτωρ Κοινωνιογλωσσολογίας, Πανεπιστήμιο Πατρών
chralexopoulos@gmail.com

Άννα Φτερνιάτη
Καθηγήτρια Διδακτικής Γλωσσικών Μαθημάτων, Πανεπιστήμιο Πατρών
afterniati@upatras.gr

Διερεύνηση των έμφυλων αναπαραστάσεων στα σχολικά εγχειρίδια: Η περίπτωση της *Γλώσσας* της Α' τάξης Δημοτικού

Χρήστος Αλεξόπουλος, Βάσια Τσάμη, Μαρία-Άννα Χαρβούρου

Περίληψη

Το εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί ένα από τους σημαντικούς παράγοντες που θα παίξουν ρόλο στην διαμόρφωση της έννοιας «φύλο» των νεαρών μαθητών/τριών. Το σύνολο των μέσων, των φορέων και του προσωπικού που απαρτίζουν την εκπαιδευτική κοινότητα δεν είναι απλώς φορείς μετάδοσης γνώσεων, αλλά συμβάλουν και στην αναπαραγωγή και μάθηση αντιλήψεων, στάσεων, πρακτικών και συμπεριφορών που προάγουν την ισότητα ή την ανισότητα μεταξύ των φύλων. Αυτές οι συμπεριφορές μαθαίνονται και καλλιεργούνται αφενός μέσω των ιδεολογιών που διέπουν την κοινωνία στην οποία ζει το άτομο, αφετέρου δε, μέσα από το εκπαιδευτικό σύστημα και τη χρήση των σχολικών εγχειρίδιων από το εκπαιδευτικό προσωπικό. Γενιές παιδιών έχουν εκπαιδευτεί μέσα από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με τρόπο τέτοιο, ώστε να καλλιεργούνται σε αυτά οι παραδοσιακές έμφυλες αναπαραστάσεις, μέσω των οποίων διατηρείται το λεγόμενο «έμφυλο καθεστώς» της ελληνικής εκπαίδευσης. Στην μελέτη αυτή γίνεται διερεύνηση των έμφυλων αναπαραστάσεων που υπάρχουν στο εγχειρίδιο Γλώσσας της Α΄ τάξης Δημοτικού και ειδικότερα στο β΄ τεύχος. Από την έρευνα προκύπτει ότι το διδασκόμενο εγχειρίδιο εμφορείται από μία σειρά χαρακτηριστικών, που καλλιεργούν την παραδοσιακή αναπαράσταση των φύλων και ενισχύουν τη μεταξύ τους ανισότητα.

Λέξεις – κλειδιά: γλωσσικά εγχειρίδια, φύλο, πρωτοβάθμια εκπαίδευση, αναπαραστάσεις, ανάλυση περιεχομένου

Abstract

An issue that concerns both individuals and entire societies throughout the ages, both in Greece and internationally, is that of gender equality. A field of action, which particularly affects the formation of gender identities, is the school space, which, after the family, is the second in a row of individuals' socialization agency. Gender representations found in school textbooks play a particularly important role in this process, since the latter are part of the official Curriculum, drawn up by the official state, in order to teach students all the prescribed subjects. All the institutions and personnel of the educational community are not just carriers of knowledge, but also contribute to the reproduction and learning of perceptions, attitudes, practices and behaviors that promote gender equality or inequality. These behaviors are learned and cultivated on the one hand through the stereotypes that govern the society in which the individual lives, and on the other hand, through the educational system and the use of school textbooks by the educational staff. Generations of children have been educated through the Greek education system in such a way as to maintain and cultivate all these stereotypes that are necessary to maintain the "gender status" of Greek education. This study investigates the gender representations in the language textbook of the First grade of Primary School and in particular in the 2nd issue. The research shows that the teaching material used has characteristics that cultivate the gender differentiation of persons and increase the inequality between them. All these data, which emphasize the traditional representation of male supremacy and downplay the role and abilities of women, are not isolated, but also have a sequence and continuity. This consolidates the unequal projection of persons and impresses it more and more strongly on the student personality, which is developing through the educational system and the society.

Keywords: language textbooks, gender, Primary Education, representations, content analysis

Θεματική Ενότητα: Σχολική κοινωνική εργασία, εκπαιδευτικές ανισότητες και πανδημία

1. Εισαγωγή

Το άτομο από το ξεκίνημα της ζωής του από τη βρεφική κιόλας ηλικία, έρχεται αντιμέτωπο με ένα πλήθος προτύπων, με βάση τα οποία δομεί τη συμπεριφορά του. Επιπλέον, ταυτίζει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που το περιβάλλουν, με κοινωνικούς ρόλους και ατομικά χαρακτηριστικά όσων το περιστοιχίζουν, σχηματίζοντας μία ποικιλία αναπαραστάσεων για τον κοινωνικό του περίγυρο. Σε αυτό το πλαίσιο, ένα μέρος των αναπαραστάσεων με το οποίο έρχεται σε επαφή σχετίζονται με τους έμφυλους ρόλους (Κακαβούλης, 1997; Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 1999; Φρόση, Κουϊμτζή & Παπαδήμου, 2001; 2008). Μέσα από έρευνες που έχουν διεξαχθεί διαχρονικά έχει προκύψει μία σαφέστατη επίδραση της οικογένειας, αλλά και του σχολείου σε αυτή τη διαδικασία. Κι αυτό, γιατί σε κάθε πεδίο της κοινωνικής ζωής εντοπίζονται συγκεκριμένες αντιλήψεις για τους ρόλους των φύλων, οι οποίες προωθούνται μέσα από συγκεκριμένες έμφυλες αναπαραστάσεις (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 1999; Δραγώνα, 2007).

Υπό αυτό το πρίσμα, τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας ηθελημένα ή όχι, ενστερνίζονται τις υπάρχουσες έμφυλες αναπαραστάσεις στη σχολική τους καθημερινότητα, διαχωρίζοντας με παραδοσιακό τρόπο τους ρόλους των ατόμων, όχι σύμφωνα με τις κλίσεις ή τις επιλογές τους, αλλά με άξονα το φύλο τους. Με αυτό τον τρόπο κατηγοριοποιούν τα κοινωνικά χαρακτηριστικά σε ανδρικά και γυναικεία προσδίδοντας έτσι μία δυαδική διάσταση στο φύλο (Clarricoates, 1978; Oakley, 2005; Μαραγκουδάκη, 2007; Eurydice, 2012).

Ως εκ τούτου, παρά το γεγονός ότι τις τελευταίες δεκαετίες έχουμε ίση πρόσβαση για όλα τα άτομα σε κάθε βαθμίδα της εκπαίδευσης, εξακολουθεί και παρατηρείται στο χώρο της εκπαίδευσης η αναπαραγωγή παραδοσιακών έμφυλων αναπαραστάσεων. Σύμφωνα με αυτές, οι ατομικές, επιστημονικές και επαγγελματικές κατ' επέκταση επιλογές των ατόμων, υλοποιούνται με γνώμονα τα έμφυλα στερεότυπα και όχι με βάση τις προσωπικές κλίσεις και επιθυμίες τους. Σημαντική επίδραση σε αυτή τη διαδικασία έχουν τα σχολικά εγχειρίδια, μέσα από τα οποία προβάλλεται μία πληθώρα έμφυλων αναπαραστάσεων και ρόλων (Κογκίδου, 1995; Μαραγκουδάκη, 2007; Eurydice, 2012). Για το λόγο αυτό μέσα από την παρούσα μελέτη διερευνώνται οι έμφυλες αναπαραστάσεις στο εγχειρίδιο Γλώσσας της Α΄ δημοτικού και συγκεκριμένα στο β΄ τεύχος.

2. Θεωρητικό πλαίσιο

2.1 *Γλωσσικά εγχειρίδια και φύλο*

Τα σχολικά εγχειρίδια θεωρούνται ένα καίριο μέσο διατήρησης και αναπαραγωγής των παραδοσιακών έμφυλων αναπαραστάσεων μέσα από τον τρόπο που παρουσιάζουν τα φύλα και επηρεάζουν το άτομο σε πρόωρο στάδιο της ζωής του και λειτουργούν, έτσι ως μεταβιβαστές κοινωνικών κανόνων και έμφυλων προτύπων. Έτσι πολλές φορές το ωθούν σε μία στερεοτυπική σύνθεση των αντιλήψεων των μαθητών/τριών για την πραγματικότητα και κατ΄ επέκταση και για τους ρόλους των φύλων (Γιαννικοπούλου, 2005; Μοσχοβάκου, Χαρδαλιά & Ιωαννίδου, 2008; Κογκίδου & Γκασούκα, 2010).

Παράλληλα αναπαράγουν τις παραδοσιακές έμφυλες αναπαραστάσεις, όπως έχει διαπιστωθεί και από έρευνες που έχουν διεξαχθεί, από τα τέλη της δεκαετίας του 1970. Το βασικό μέσο προώθησης των έμφυλων αναπαραστάσεων είναι η γλώσσα που χρησιμοποιούν τα άτομα, αφού μέσα από αυτή εκφράζονται οι αντιλήψεις της κοινωνίας για τους έμφυλους ρόλους (Δεληγιάννη & Ζιώγου, 1999; Κογκίδου & Γκασούκα, 2010). Κι αυτό, γιατί η γλώσσα αποτελεί το μέσο με το οποίο εκφράζονται οι απόψεις της κοινωνίας σχετικά με τους ρόλους των φύλων, με τη γλώσσα να αποτελεί έτσι ένα πεδίο στο οποίο επιδρά

η κοινωνία με το σύνολο των αντιλήψεων που εντοπίζονται σε αυτή. Αντίστοιχα, όμως κι η γλώσσα επιδρά στην κοινωνία και στον τρόπο που η τελευταία διαμορφώνει την ιδεολογία της για ποικίλα ζητήματα, όπως είναι κι αυτό των έμφυλων ρόλων, αφού μέσα από τη γλώσσα εκφράζονται συγκεκριμένοι λόγοι (discourses) για τους ρόλους που αναλαμβάνουν τα άτομα στα κοινωνικά πεδία που δραστηριοποιούνται.

Παράλληλα, όσον αφορά στην οπτική του φύλου, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σημειώνει ότι *«στα κείμενα και τις εικόνες πρέπει να προάγεται η ισότητα των φύλων και να μην υποθάλπεται η στερεοτυπική σκέψη και η σεξιστική προκατάληψη σε σχέση με τους κοινωνικούς και άλλους ρόλους των φύλων»* (ΥΠ.Ε.Π.Θ., Π.Ι., 2003: 4.389).

Ακριβώς για το σκοπό αυτό έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον η διερεύνηση των έμφυλων αναπαραστάσεων στα εγχειρίδια Γλώσσας του δημοτικού. Κι αυτό, γιατί πέρα από την δεδομένη επίδραση του λόγου στη δόμηση των έμφυλων αναπαραστάσεων, ιδιαίτερα στο σχολικό περιβάλλον το μάθημα της Γλώσσας μεταβιβάζει την πλειονότητα των έμφυλων αναπαραστάσεων. Παράλληλα, το γλωσσικό μάθημα καταλαμβάνει τις περισσότερες διδακτικές ώρες στο εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα και περιλαμβάνει μια πληθώρα κειμενικών ειδών, τα οποία προωθούν ποικίλες έμφυλες αναπαραστάσεις (Δεληγιάννη – Κουϊμτζή & Ζιώγου – Καραστεργίου, 1999: 148). Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον επίσημο ορισμό του ωρολογίου προγράμματος στην Α΄ τάξη, το μάθημα της Γλώσσας διδάσκεται 9 διδακτικές ώρες εβδομαδιαίως, φέρνοντας έτσι τα παιδιά σε επαφή κατά πολύ περισσότερο χρόνο με τα εγχειρίδια που σχετίζονται με αυτό (Εφημερίς της Κυβερνήσεως 2006: 15.513).

Εάν σε αυτό το δεδομένο συνυπολογίσουμε την πολύ μεγάλη επίδραση της καθημερινής μας γλώσσας στη μετάδοση ποικίλων παραδοσιακών αναπαραστάσεων, ως κύριο μέσο έκφρασης ιδεολογιών (Μυλωνάς 2004: 139), αλλά και το εύρημα των Δεληγιάννη-Κουϊμτζή και Ζιώγου-Καραστεργίου (1999: 148) ότι το μάθημα της Γλώσσας μεταβιβάζει την πλειονότητα των έμφυλων αναπαραστάσεων, γίνεται αντιληπτή η ερευνητική αξία της μελέτης των έμφυλων αναπαραστάσεων στα νέα γλωσσικά εγχειρίδια (Παυλίδου 2006: 20, Λύτρας 2010: 15). Κι αυτό, γιατί μέσα από τη χρησιμοποιούμενη γλώσσα προκύπτουν ποικίλες ανισότητες, οι οποίες δομούνται μέσα από τη γλωσσική διαστρωμάτωση στην οποία αντανακλάται και μία αντίστοιχη κοινωνική διαστρωμάτωση (Παυλίδου 2006: 20, Λύτρας 2010: 15).

Ειδικότερα, περιλαμβάνουν μία σειρά από μακροσκελή κείμενα και αναγνώσματα, μέσα από τα οποία παρουσιάζονται πρόσωπα, στιγμιότυπα και καταστάσεις από ένα τεράστιο εύρος πεδίων δράσης της καθημερινής ζωής των ατόμων είτε πρόκειται για τον ιδιωτικό είτε για το δημόσιο βίο τους. Ως εκ τούτου, τα γλωσσικά βιβλία χαρακτηρίζονται, έναντι των εγχειριδίων των υπόλοιπων γνωστικών αντικειμένων, από μία ιδιαίτερη δυνατότητα να καλλιεργούν στους μαθητές και στις μαθήτριες αξίες, στάσεις και αντιλήψεις για διάφορα κοινωνικά θέματα, μέρος των οποίων αποτελούν κι οι έμφυλες αναπαραστάσεις (Λαμπροπούλου & Γεωργουλέα 1989: 58-69; Μπονίδης 2004).

Σε αυτό το πλαίσιο, είναι σημαντικό να σημειωθεί το πλαίσιο μελέτης των έμφυλων αναπαραστάσεων στα γλωσσικά εγχειρίδια της παρούσας έρευνας. Ειδικότερα, εξετάστηκαν οι πιθανές έμφυλες αναπαραστάσεις, ως προς το είδος εμφάνισής τους, διακρινόμενες σε παραδοσιακές, μη παραδοσιακές και ουδέτερες. Αρχικά, όσον αφορά στη διερεύνηση των παραδοσιακών αναπαραστάσεων των φύλων βασίζεται στον όρο των στερεοτύπων, ο οποίος σχηματίστηκε πρώτη φορά στις αρχές της δεκαετίας του 1920, από τον Lippmann και αφορά συγκεκριμένες νοητικές αναπαραστάσεις που δημιουργούν τα άτομα, οδηγούμενα στη σύνθεση προδιαγεγραμμένων αντιλήψεων για ζητήματα της καθημερινότητάς τους (Γκούσια – Ρίζου και Βασιλούδης 2010: 40).

Η ιδεολογική τους βάση συνδέεται με τον όρο της «*πατριαρχίας*», ο οποίος αφορά την καθολική καταπίεση που δέχονται οι γυναίκες από τους άνδρες σε κάθε πεδίο της καθημερινής τους ζωής. Σε αυτό το πλαίσιο μία πιο σύγχρονη έκφραση αυτής της καταπίεσης εντοπίζεται μέσα από τον όρο των παραδοσιακών

έμφυλων αναπαραστάσεων, σύμφωνα με τις οποίες οι γυναίκες κοινωνικοποιούνται με βάση προκαθορισμένες κοινωνικές αντιλήψεις, που τις τοποθετούν σε συγκεκριμένους ρόλους. Συνεπώς, οι παραδοσιακές έμφυλες αναπαραστάσεις, αποτελούν γλωσσικές κατασκευές των κυρίαρχων λόγων της κοινωνίας, με βάση τους οποίους οι άνδρες κι οι γυναίκες έχουν προκαθορισμένα πεδία δραστηριότητας (Στάμου, Χρονάκη & Ζιώγα 2007). Επομένως, από τη συγκεκριμένη διερεύνηση κάθε κατηγορίας ανάλυσης μέσα από τα τρία αυτά επίπεδα, δόθηκε η δυνατότητα εντοπισμού του είδους των έμφυλων λόγων που αναπαριστούν. Υπό αυτή την οπτική, για κάθε εντοπιζόμενη έμφυλη αναπαράσταση διερευνήθηκε ο βαθμός σύνδεσής της με τους κυρίαρχους έμφυλους λόγους (παραδοσιακές έμφυλες αναπαραστάσεις), η διαφοροποίησή της από αυτές (μη παραδοσιακές έμφυλες αναπαραστάσεις) ή η παρουσίαση των φύλων χωρίς να τους αποδίδονται παραδοσιακά ή προοδευτικά χαρακτηριστικά του φύλου τους. Τέλος, είναι σημαντικό να τονιστεί ότι ο περιορισμός της διερεύνησης των έμφυλων αναπαραστάσεων σε ανδρικές και γυναικείες επιλέχτηκε λόγω της δυαδικής προβολής των φύλων στα εγχειρίδια του δείγματος της έρευνας.

Τέλος, όσον αφορά στην επιλογή του β΄ τεύχους Γλώσσας της Α΄ δημοτικού, πέρα από τους προαναφερόμενους λόγους επιλογής του γλωσσικού μαθήματος, είναι σημαντικό να τονιστεί ότι αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης μελέτης μας στα γλωσσικά εγχειρίδια της Α΄ και Β΄ δημοτικού. Κι αυτό, γιατί στις πρώτες αυτές τάξεις του δημοτικού οι μαθητές διαπλάθουν την προσωπικότητά τους και δομούν την ατομική και κοινωνική τους ταυτότητα. Ως εκ τούτου, είναι πολύ σημαντικό να διερευνηθούν οι επιδράσεις που δέχονται από τα γλωσσικά εγχειρίδια στη διαμόρφωση των έμφυλων ταυτοτήτων τους. Επιπρόσθετα, όσον αφορά στο β΄ τεύχος Γλώσσας της Α΄ τάξης, πρόκειται για ένα εγχειρίδιο που περιλαμβάνει ολοκληρωμένες κειμενικές μορφές, αφού οι μαθητές της Α΄ τάξης έχουν ολοκληρώσει στο α΄ τεύχος την εκμάθηση φωνημάτων, γραμμάτων και συλλαβών.

3. Μεθοδολογία

3.1 *Σκοπός της έρευνας*

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των έμφυλων αναπαραστάσεων στο εγχειρίδιο Γλώσσας της Α΄ τάξης Δημοτικού και ειδικότερα στο β΄ τεύχος. Ειδικότερα, επιδιώκουμε να μελετήσουμε τον τρόπο με τον οποίο μέσα από το συγκεκριμένο εγχειρίδιο οικοδομούνται τα φύλα σε ποικίλες επικοινωνιακές και κοινωνικές περιστάσεις.

3.2 *Δεδομένα και εργαλείο ανάλυσης*

Τα δεδομένα της ανάλυσής μας προέρχονται από το β΄ τεύχος του εγχειριδίου της *Γλώσσας* της Α΄ τάξης Δημοτικού (Καραντζόλα, Κύρδη, Σπανέλλη & Τσιαγκάνη, 2006). Πρόκειται για ένα σχολικό εγχειρίδιο το οποίο διδάσκεται στα Δημοτικά Σχολεία από το σχολικό έτος 2006 – 2007.

Στην μελέτη αυτή, ως ερευνητική μέθοδο αξιοποιούμε την *ανάλυση περιεχομένου* (content analysis). Η συγκεκριμένη μέθοδος χρησιμοποιείται ιδιαίτερα στο πεδίο των Κοινωνικών και Ανθρωπιστικών Επιστημών και συνιστά τη βέλτιστη μέθοδο ανάλυσης των σχολικών εγχειριδίων (Βάμβουκας, 2007; Robson, 2007).

Αρχικά, επιχειρήσαμε να ανιχνεύσουμε συγκεκριμένους θεματικούς άξονες που προβάλλονται στο υπό μελέτη σχολικό εγχειρίδιο και αφορούν τις έμφυλες αναπαραστάσεις. Μέσα από την ποιοτική μας ανάλυση καταλήξαμε στους ακόλουθους θεματικούς άξονες:

- **Α. Άξονας.** Αναφορές των φύλων
- **Β. Άξονας.** Πρωταγωνιστικοί/ηγετικοί ρόλοι των φύλων
- **Γ. Άξονας.** Επαγγελματικές δραστηριότητες των φύλων
- **Δ. Άξονας.** Ρόλοι-ικανότητες των φύλων στο οικογενειακό περιβάλλον

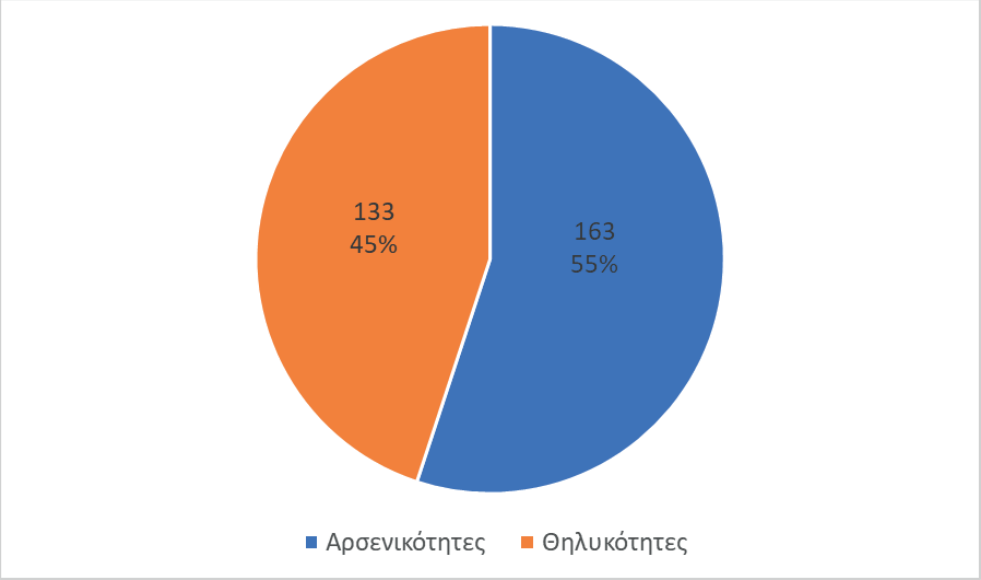
- **Ε. Άξονας.** Ρόλοι-ικανότητες των φύλων στο επαγγελματικό-κοινωνικό περιβάλλον
- **ΣΤ. Άξονας.** Παρατηρητικότητα και διάθεση για εξερεύνηση εκ μέρους των φύλων
- **Ζ. Άξονας.** Συναισθήματα εκ μέρους των φύλων

Στη συνέχεια, στόχος μας ήταν να διερευνήσουμε ποσοτικά τη συχνότητα εμφάνισης έμφυλων αναπαραστάσεων, ανά εξεταζόμενη κατηγορία ανάλυσης. Η ποσοτική ανάλυση της γλώσσας των συγκεκριμένων εγχειριδίων, υλοποιήθηκε μέσα από το ερευνητικό εργαλείο του φύλλου ελέγχου, το οποίο εξέτασε τις έμφυλες αναπαραστάσεις, μέσα από συγκεκριμένες κατηγορίες ανάλυσης. Σε κάθε κατηγορία ανάλυσης είναι σημαντικό να τονιστεί ότι εξετάστηκαν οι πιθανές παραδοσιακές, μη παραδοσιακές, αλλά και ουδέτερες έμφυλες αναπαραστάσεις (Βάμβουκας, 2007; Bryman, 2017).

Μέσα από τη μελέτη αυτή διερευνούμε τους έμφυλους ρόλους και τα χαρακτηριστικά με τα οποία προβάλλονται τα άτομα στα γλωσσικά εγχειρίδια και επιχειρούμε να προβάλουμε τις πιθανές στερεοτυπικές, μη στερεοτυπικές, αλλά και ουδέτερες έμφυλες αναπαραστάσεις.

4. Αποτελέσματα

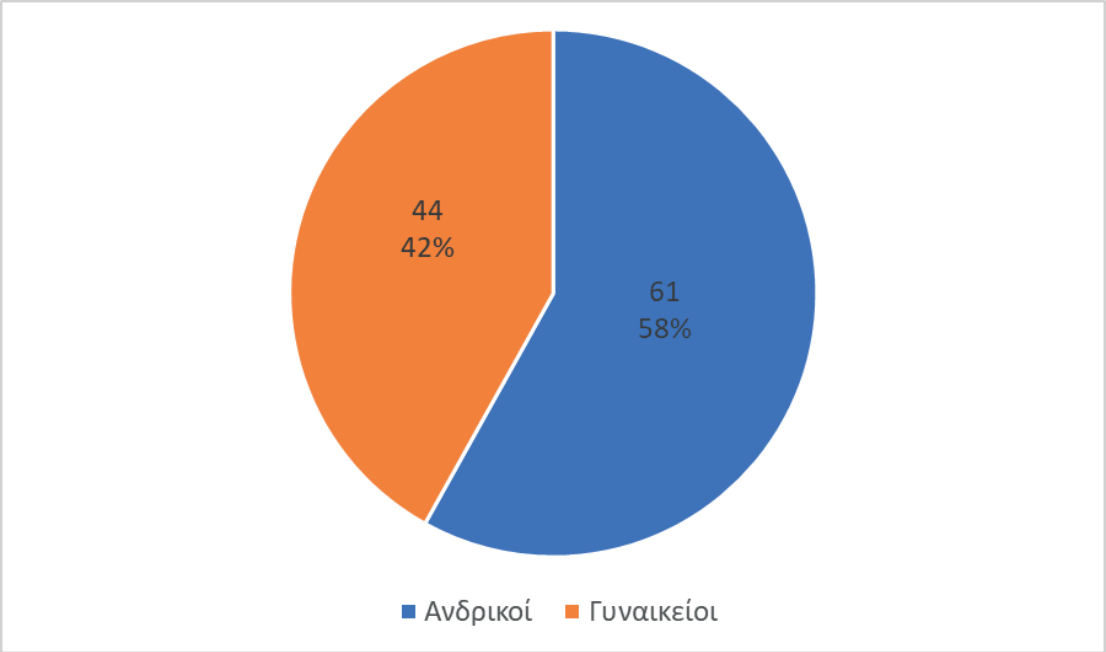
Αρχικά, μελετήσαμε τις έμφυλες ταυτότητες που οικοδομούν τα πρόσωπα που προβάλλονται στο β΄ τεύχος του εγχειριδίου της *Γλώσσας* της Α΄ Τάξης δημοτικού.



Γράφημα 1: Αναφορές σε αρσενικότητες και θηλυκότητες

Όπως βλέπουμε στο Γράφημα 1, από τις συνολικά 296 αναφορές σε πρόσωπα, οι 163 (δηλαδή, το 56%) ήταν αναφορές σε πρόσωπα που οικοδομούν αρσενικές ταυτότητες, ενώ οι 133 (δηλαδή, το 44%) ήταν αναφορές σε πρόσωπα που οικοδομούν θηλυκές ταυτότητες. Διαπιστώνουμε, λοιπόν, ότι στο συγκεκριμένο εγχειρίδιο οι αρσενικές ταυτότητες προβάλλονται ελαφρώς περισσότερο έναντι των θηλυκών ταυτοτήτων. Μάλιστα, όπως θα αναδείξουμε στη συνέχεια, αυτή η άνιση προβολή των φύλων καθίσταται πιο εμφανής μέσα από τον στερεοτυπικό τρόπο οικοδόμησης των έμφυλων ταυτοτήτων.

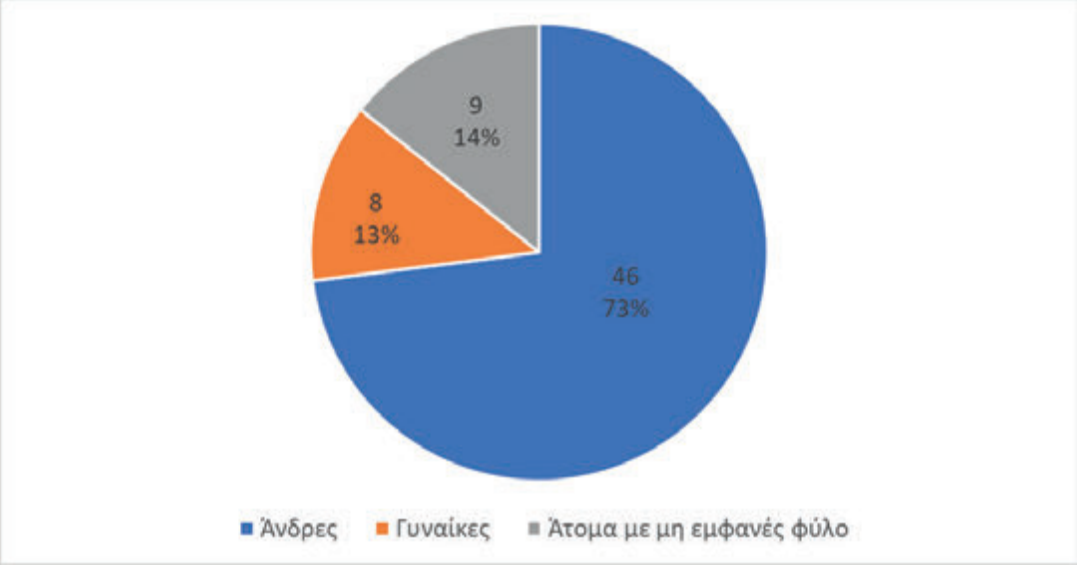
Πιο αναλυτικά, στο Γράφημα 2 συσχετίζουμε τις έμφυλες ταυτότητες των χαρακτήρων που προβάλλονται στο συγκεκριμένο εγχειρίδιο με τους πρωταγωνιστικούς ρόλους που φαίνεται να έχουν.



Γράφημα 2: Πρωταγωνιστικοί/ηγετικοί ρόλοι και έμφυλες ταυτότητες

Εντοπίσαμε 105 περιπτώσεις ατόμων που προβάλλουν ένα ηγετικό προφίλ, δηλαδή τα άτομα αυτά είτε λαμβάνουν πρωτοβουλίες είτε καθοδηγούν άλλα άτομα σε καθημερινές δράσεις και εργασίες. Από τις περιπτώσεις αυτές, οι 61 (δηλαδή το 58%) οικοδομούν μία αρσενική ταυτότητα, ενώ οι 44 περιπτώσεις (δηλαδή το 42%) οικοδομούν μία θηλυκή ταυτότητα. Θα λέγαμε λοιπόν ότι μέσα από το συγκεκριμένο εύρημα παρατηρούμε τη σύνδεση των ανδρών με τον παραδοσιακό ρόλο του ηγέτη, που επιδεικνύει έναν αρχηγικό και καθοδηγητικό ρόλο έναντι των υπόλοιπων ατόμων του κοινωνικού του περίγυρου και ιδιαίτερα έναντι των γυναικών που τον περιστοιχίζουν.

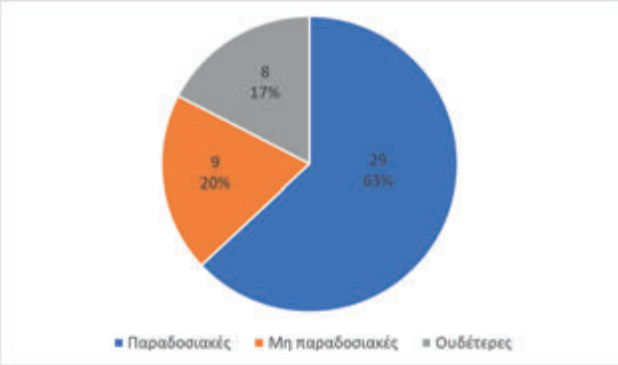
Η έμφυλη αυτή διαφοροποίηση είναι εμφανής και μέσα από την επαγγελματική δραστηριοποίηση των ατόμων (βλ. Γράφημα 3).



Γράφημα 3: Επαγγελματική δραστηριότητα και έμφυλες ταυτότητες

Στο παραπάνω γράφημα διαπιστώνουμε ότι το 73% των ατόμων (46 αναφορές) που εμφανίζονται να δραστηριοποιούνται επαγγελματικά και να βρίσκονται στο χώρο εργασίας τους οικοδομούν αρσενικές ταυτότητες, ενώ μόλις το 13% (8 αναφορές) παρουσιάζει γυναίκες σε κάποιο επαγγελματικό πλαίσιο. Αξίζει δε να σημειωθεί ότι παρατηρείται και ένα 14% (9 αναφορές) που αναπαριστά στον εργασιακό τους χώρο άτομα που δεν οικοδομούν ένα συγκεκριμένο κοινωνικό φύλο. Σε αυτό το πλαίσιο, είναι σαφής η σύνδεση της αγοράς εργασίας με τους άνδρες, οι οποίοι προβάλλονται στο σύνολο σχεδόν των επαγγελματικών ρόλων. Με αυτό τον τρόπο, αναπαράγεται το παραδοσιακό πρότυπο του άνδρα – εργαζόμενου, ο οποίος αναλαμβάνει εξ ολοκλήρου την υποχρέωση να εξασφαλίσει στην οικογένειά του τα απαραίτητα χρήματα, ενώ παράλληλα έχει και μία έντονη κοινωνική παρουσία και επαγγελματική ανέλιξη. Αντίθετα, οι γυναίκες εμφανίζονται να έχουν χαμηλά ποσοστά εκπροσώπησης σε επαγγελματικά και εργασιακά περιβάλλοντα.

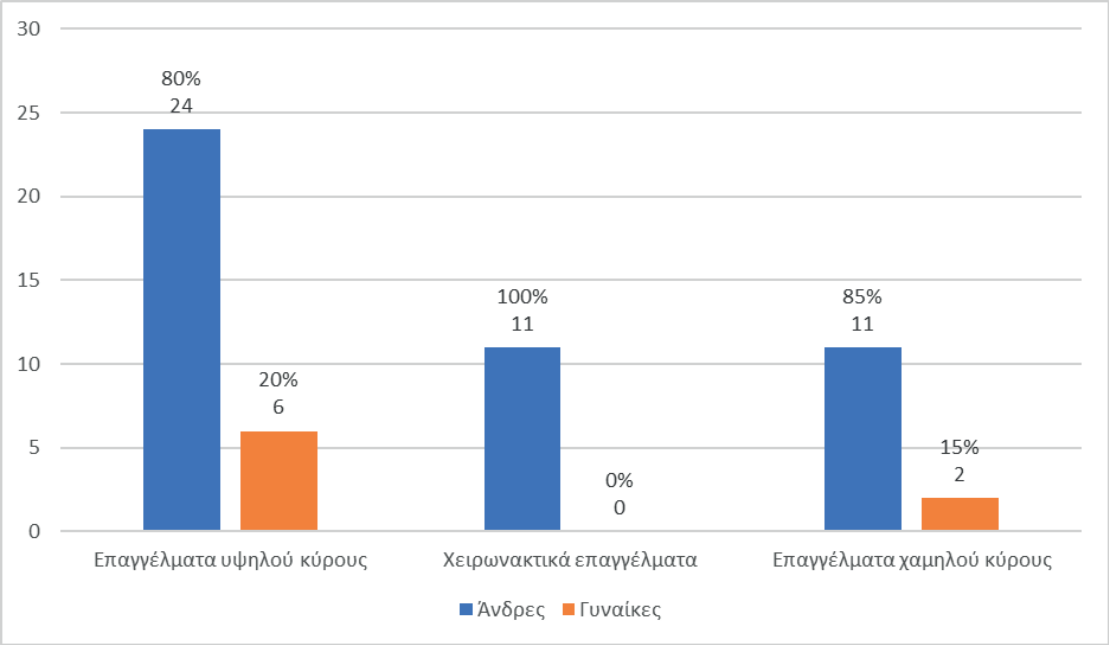
Στη συνέχεια, εμβαθύνουμε στον στερεοτυπικό ή μη στερεοτυπικό τρόπο που προβάλλονται στο επαγγελματικό τους πλαίσιο οι αρσενικότητες και οι θηλυκότητες. Μέσα από το Γράφημα 4, διαπιστώνουμε ότι οι άνδρες προβάλλονται κατεξοχήν σε παραδοσιακούς για το φύλο τους επαγγελματικούς ρόλους (π.χ. σελ. 26: «*ψαράς*», σελ. 29: «*υδραυλικός*», σελ. 44: «*τρεις εργάτες*»). Αντίθετα, το μικρό ποσοστό των γυναικών που προβάλλονται σε επαγγελματικά πλαίσια (βλ. Γράφημα 3), στο Γράφημα 5 εμφανίζονται να ασκούν επαγγέλματα που κατεξοχήν συνδέονται με αρσενικούς επαγγελματικούς ρόλους (π.χ. σελ. 54: «*Μας το είπε η κυρία Κατερίνα, που είναι δασοφύλακας.*»). Αυτό συνιστά μία ανατροπή, στην οποία βέβαια εξακολουθεί να ελλοχεύει ανισότητα, καθώς στο συγκεκριμένο εγχειρίδιο εξακολουθούν να αναπαράγονται επαγγέλματα που στερεοτυπικά είναι συνδεδεμένα με αρσενικές ταυτότητες. Το στοιχείο αυτό υποδηλώνει αφενός την έμμεση υποτίμηση των στερεοτυπικά θηλυκών επαγγελμάτων και αφετέρου αναδεικνύεται καλυμμένα ότι οι θηλυκότητες «αξίζει να προβάλλονται» όταν ασκούν στερεοτυπικά «ανδρικά» επαγγέλματα, αντλώντας κύρος για ακόμα μία φορά από την αρσενική κυριαρχία. Το στοιχείο αυτό επιβεβαιώνεται από το γεγονός ότι δεν ανιχνεύονται στο σχολικό εγχειρίδιο περιπτώσεις ατόμων που οικοδομούνται ως «άνδρες» και προβάλλονται να ασκούν παραδοσιακά «γυναικεία» επαγγέλματα.



Γράφημα 4:
Αρσενικότητες και επαγγελματικές δραστηριότητες

Γράφημα 5:
Θηλυκότητες και επαγγελματικές δραστηριότητες

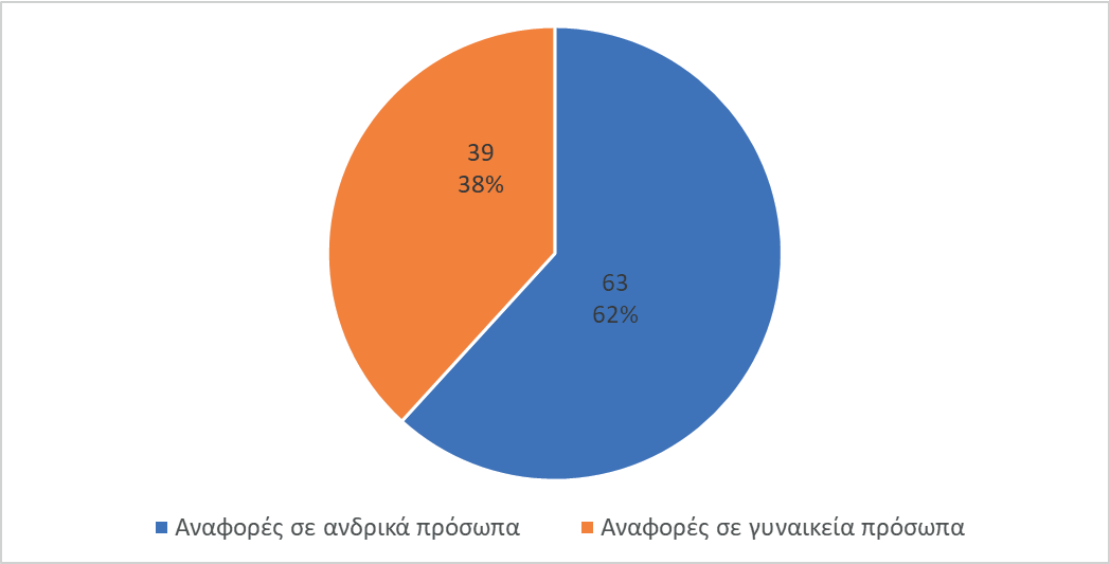
Στη συνέχεια, επιχειρήσαμε να μελετήσουμε το είδος των επαγγελμάτων (υψηλού κύρους, χειρωνακτικά, χαμηλού κύρους) που προβάλλονται να ασκούν οι χαρακτήρες των κειμένων του σχολικού εγχειριδίου ανάλογα με τις έμφυλες ταυτότητές τους. Μέσα από το Γράφημα 6 επιβεβαιώνονται τα ευρήματα στα οποία έχουμε καταλήξει μέχρι τώρα.



Γράφημα 6: Είδος επαγγελματικής δραστηριότητας και έμφυλες ταυτότητες

Αρχικά, διαπιστώνουμε μία σαφή υπεροχή των ανδρών σε κάθε επαγγελματική κατηγορία. Το στοιχείο αυτό θα λέγαμε ότι είναι αναμενόμενο καθώς οι αρσενικότητες προβάλλονται να υπερέχουν σε όλο το φάσμα των επαγγελματικών δράσεων (βλ. επίσης Γράφημα 3). Αυτό που αξίζει να υπογραμμίσουμε εδώ είναι ότι απουσιάζουν πλήρως οι γυναικείες αναπαραστάσεις από τα χειρωνακτικά επαγγέλματα ενισχύοντας ακόμη περισσότερο τις παραδοσιακές έμφυλες αναπαραστάσεις, σύμφωνα με τις οποίες οι άνδρες συνδέονται εξ ολοκλήρου με αυτού του τύπου τις εργασίες.

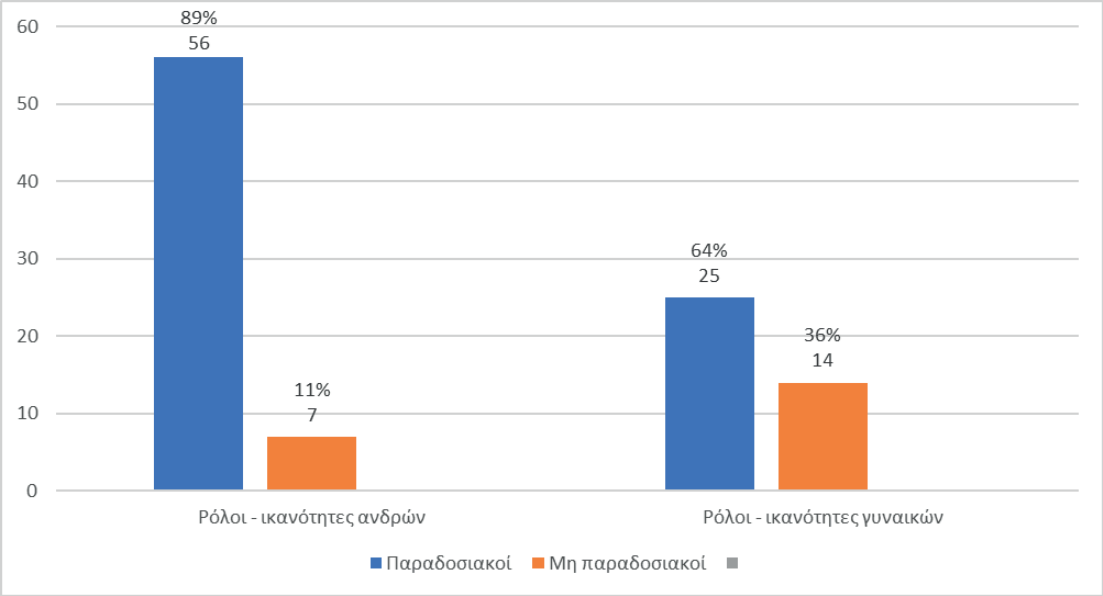
Στη συνέχεια, μέσα από το Γράφημα 7 μελετήσαμε τις έμφυλες αναπαραστάσεις στην ευρύτερη δημόσια σφαίρα.



Γράφημα 7: Έμφυλες ταυτότητες και δραστηριοποίηση στη δημόσια σφαίρα

Εδώ η πλειοψηφία των αναφορών, δηλαδή το 63%, προβάλλει ανδρικές αναπαραστάσεις στο πεδίο της δημόσιας σφαίρας, έναντι ενός σαφώς μικρότερου ποσοστού συχνότητας (38%) εμφάνισης γυναικείων χαρακτήρων σε δημόσιες δράσεις. Μέσα από τα συγκεκριμένα ευρήματα διαπιστώνουμε ότι εξακολουθεί να αναπαράγεται η παραδοσιακή σύνδεση των ανδρών με το δημόσιο βίο. Παρατηρούμε, λοιπόν, ότι οι ανδρικοί χαρακτήρες εξακολουθούν να προβάλλονται ως πιο δραστήριοι και ενεργοί κοινωνικά, έχοντας έτσι ένα πιο ισχυρό κοινωνικό αποτύπωμα στη δημόσια ζωή.

Εμβαθύνοντας περισσότερο στα παραπάνω ευρήματα, στο Γράφημα 8 επιχειρήσαμε να μελετήσουμε το είδος των δραστηριοτήτων με τις οποίες προβάλλονται να ασχολούνται οι ανδρικές και οι γυναικείες φιγούρες στη δημόσια σφαίρα.



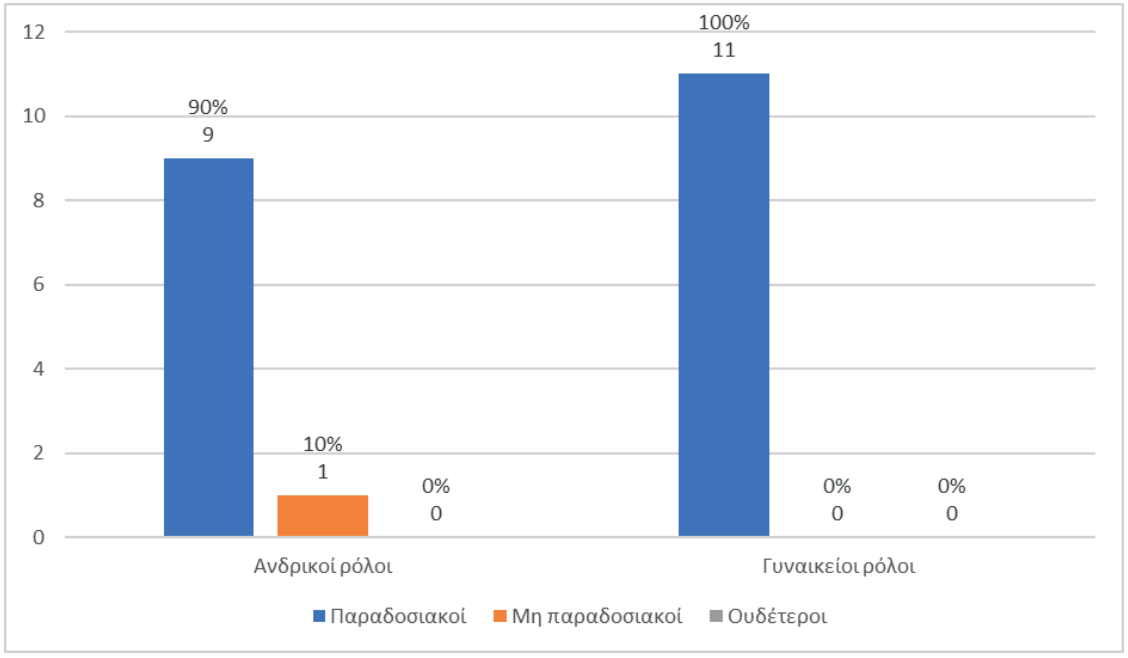
Γράφημα 8: Είδος δραστηριότητας στη δημόσια σφαίρα και έμφυλες ταυτότητες

Με βάση το παραπάνω Γράφημα, διαπιστώνουμε ότι στη δημόσια σφαίρα, όπως αυτή προβάλλεται μέσα από το υπό μελέτη σχολικό εγχειρίδιο, ενισχύονται οι παραδοσιακοί και στερεοτυπικά δοσμένοι έμφυλοι ρόλοι. Σε αυτό το πλαίσιο, οι άνδρες προβάλλονται σε δημόσιους ρόλους με υψηλό κοινωνικό κύρος, έχοντας μία έντονη κοινωνική και επαγγελματική δραστηριότητα, αλλά και σε δράσεις που απαιτούν σωματική δύναμη ή χειρωνακτικές ενέργειες. Με αυτόν τον τρόπο επιβεβαιώνεται η παραδοσιακή θέση και σύνδεση τους με το δημόσιο πεδίο δράσης, προβαλλόμενοι ως ιδιαίτερα ενεργοί και κοινωνικά δραστήριοι, σε αντίθεση με τις γυναίκες οι οποίες, προβάλλονται με ένα πιο ήπιο δημόσιο προφίλ, χωρίς ιδιαίτερα έντονη κοινωνική ζωή, ανάμειξη με θέσεις υψηλού κοινωνικού κύρους ή συμμετοχή σε ενέργειες που απαιτούν σωματική δύναμη. Ορισμένα ενδεικτικά παραδείγματα των συγκεκριμένων ευρημάτων είναι η βοήθεια του Άρη στην Αγγελική με σκοπό να κουβαλήσει το ποδήλατό της, επιβεβαιώνοντας την παραδοσιακή αναπαράσταση όπου το αρσενικό χαρακτηρίζεται από σωματική δύναμη και ανάλογες χειρωνακτικές δεξιότητες (σελ. 46: «*Ο Αρης συνάντησε στη σκάλα της πολυκατοικίας ένα κορίτσι. Προσπαθούσε να ανεβάσει το ποδήλατό της. Ο Αρης τη βοήθησε. –Εγώ θα κρατήσω την πίσω ρόδα. Εσύ κράτα το τιμόνι, της είπε. Πρόσεχε να μη χτυπήσει ο καθρέφτης στον τοίχο.*»).

Αντίστοιχα, ο θείος Παύλος, τόσο μέσω αλληλογραφίας, όσο και στη δια ζώσης επαφή τους, της μεταφέρει ποικίλες εμπειρίες από την πληθώρα ταξιδιών στα οποία έχει προβεί, φέρνοντάς της και μία ποικιλία δώρων από αυτή του τη δραστηριότητα. Έτσι, επιβεβαιώνει την παραδοσιακή αναπαράσταση του αν-

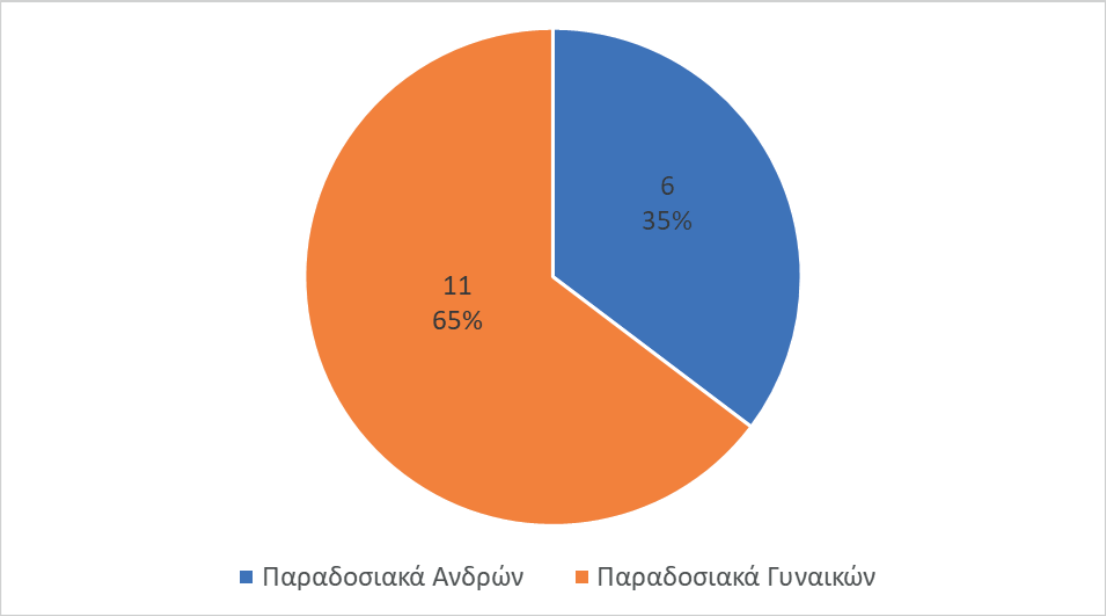
δρικού προσώπου που έχει μία έντονη κοινωνική δραστηριότητα, μέσα από την οποία αποκτά ποικίλες γνώσεις και κοινωνικές εμπειρίες, ενώ παράλληλα φέρνει στο οικογενειακό περιβάλλον και αρκετά υλικά αγαθά, προβαλλόμενος παραδοσιακά ως ικανός και υπεύθυνος για την εξασφάλισή τους στα μέλη της οικογένειας [(Ο θείος Παύλος απαντά στο γράμμα τη ανιψιάς του της Ιωάννας, με πληροφορίες που προέρχονται από την κοινωνική του δραστηριότητα) σελ. 32: *«Πήγα σε ένα πάρκο άγριων ζώων». «Είδα έναν ελέφαντα που έπινε νερό με την προβοσκίδα του.», «Είδα μαϊμούδες πάνω στα δέντρα.», «Σου στέλνω μερικές από τις φωτογραφίες που τράβηξα.», «Σε λίγες μέρες γυρίζω στην Ελλάδα.»*, σελ. 34: *«Τον αγόρασα από την Ιταλία, είπε ο θείος Παύλος.», «Είναι από το Μεξικό […]»*, σελ. 36: *«Κάθε φορά που γυρίζει από τα ταξίδια του, βγάζει τα καράβια από το μπαούλο* […] Το αγαπημένο του […] *το έφτιαξε ένας γέρος ναυτικός από τη Σκόπελο.»*)]. Από την άλλη, οι γυναίκες, προβάλλονται με μία σαφώς πιο ήπια κοινωνική ζωή, χωρίς μεγάλη δραστηριοποίηση και εμπλοκή σε πληθώρα δράσεων, κινούμενες για παράδειγμα σε χώρους, όπως η βιβλιοθήκη για να μελετήσουν (σελ. 52: *«Την επόμενη μέρα η Μαρίνα πήγε στη δημοτική βιβλιοθήκη. Δανείστηκε ένα βιβλίο με πληροφορίες για πουλιά.»*).

Στη συνέχεια, μεταστρέφουμε την προσοχή μας από τη δημόσια στην ιδιωτική σφαίρα και επικεντρώνουμε το ερευνητικό μας ενδιαφέρον στις έμφυλες αναπαραστάσεις στο οικογενειακό περιβάλλον. Με άλλα λόγια μελετάμε τους παραδοσιακούς ή μη παραδοσιακούς ρόλους και τις δράσεις που αναλαμβάνουν τα άτομα στο ιδιωτικό οικογενειακό πλαίσιο (Γράφημα 9).



Γράφημα 9: Συσχετίζοντας τους οικογενειακούς ρόλους με τις έμφυλες ταυτότητες

Διαπιστώνουμε ότι και στο οικογενειακό πλαίσιο τα άτομα αναπαρίστανται σε δραστηριότητες που παραδοσιακά συνδέονται με το βιολογικό τους φύλο. Ειδικότερα, οι ανδρικές φιγούρες προβάλλονται σε χειρωνακτικές οικιακές εργασίες, αλλά κι ως υπεύθυνοι να εξασφαλίσουν τα απαραίτητα υλικά αγαθά. Αντίθετα, οι γυναικείες φιγούρες προβάλλονται να ασχολούνται με οικιακά ζητήματα και με την ανατροφή των παιδιών, επιβεβαιώνοντας τις παραδοσιακές έμφυλες αναπαραστάσεις. Ορισμένα ενδεικτικά παραδείγματα είναι τα δώρα που φέρνει από τα ταξίδια του ο θείος Παύλος στην Ιωάννα (σελ. 34: *«Δώρα για την Ιωάννα», «Λίγες μέρες αργότερα ο θείος Παύλος έφτασε γεμάτος δώρα για την Ιωάννα.»*), αλλά και η άμεση φροντίδα που λαμβάνει η Ιωάννα αμέσως μόλις επιστρέφει στο σπίτι από το σχολείο (σελ. 28: *«Ένα μεσημέρι, όταν η Ιωάννα γύρισε στο σπίτι, της είπε η μαμά της […]»*).



Γράφημα 10: Συναισθήματα και έμφυλες ταυτότητες

Τέλος, διερευνήθηκαν και τα συναισθήματα τα οποία εμφανίζουν τα άτομα, όπου σύμφωνα με τις παραδοσιακές έμφυλες αναπαραστάσεις οι άνδρες προβάλλονται πιο φειδωλοί στην έκφρασή τους, αλλά και πιο πιθανό να δείξουν θυμό, σε αντίθεση με τις γυναίκες, οι οποίες παραδοσιακά παρουσιάζονται πιο ευάλωτες συναισθηματικά και είναι πιο πιθανό να εκφράζουν εντονότερα όσα αισθάνονται. Αρχικά, μέσα από τη διεξοδικότερη εξέταση της συχνότητας εμφάνισής τους, εντοπίζονται σχεδόν διπλάσιες αναφορές σε συναισθήματα γυναικείων προσώπων (11 αναφορές, ποσοστό 65%) έναντι των αντίστοιχων των ανδρικών προσώπων (6 αναφορές, ποσοστό 35%). Με αυτό το δεδομένο, καταγράφεται και εδώ μία παραδοσιακή αναπαράσταση των φύλων, αφού το γυναικείο φύλο έχει συνδεθεί με ένα πιο συναισθηματικό προφίλ, μέσω του οποίου εκφράζει πιο έντονα και πιο εμφατικά τα συναισθήματά του (σελ. 54: *«Το ημερολόγιο της Μαρίνας. Αγαπημένο μου ημερολόγιο, Είμαι πολύ χαρούμενη […]*). Αντίθετα, οι άνδρες θεωρούνται λιγότεροι εκφραστικοί ως προς τα συναισθήματά τους, τα οποία δείχνουν με φειδώ, όντας πιο σκληροί με βάση τις παραδοσιακές έμφυλες αναπαραστάσεις (π.χ. σελ. 76: «*Όταν ο Τρίτωνας θύμωνε, σήκωνε τρικυμία. Οι ναυτικοί έχυναν νερό στη θάλασσα, για να τον καλοπιάσουν και να έχουν καλό ταξίδι.*»). Εάν σε αυτό το εύρημα λάβουμε επιπρόσθετα υπόψη ότι τόσο οι αναφορές ανδρικών προσώπων όσο κι εκείνες των γυναικών αφορούν μόνο συναισθήματα που συνδέονται παραδοσιακά με τους άνδρες κι αντίστοιχα με τις γυναίκες, τότε γίνεται σαφής η παραδοσιακή αναπαράστασή τους και μέσα από τον τρόπο που εκφράζονται.

5. Συμπεράσματα

Παρά τις διαχρονικές προσπάθειες προς την έμφυλη ισότητα, η παρούσα έρευνα αναδεικνύει το έλλειμμα ίσης προσέγγισης ανδρών και γυναικών στα σχολικά εγχειρίδια. Κι αυτό γιατί, όπως προκύπτει από την έρευνά μας το διδακτικό υλικό που χρησιμοποιείται, εμφορείται από μία πλειάδα χαρακτηριστικών, που καλλιεργούν τη έμφυλη διαφοροποίηση των ατόμων και αυξάνουν τη μεταξύ τους ανισότητα.

Όλα αυτά τα δεδομένα, που τονίζουν την παραδοσιακή αναπαράσταση της ανδρικής υπεροχής και υποβαθμίζουν το ρόλο και τις ικανότητες των γυναικών, δεν είναι μεμονωμένα, αλλά έχουν και μία αλληλουχία και συνέχεια. Αυτό παγιώνει την άνιση προβολή των φύλων και την εντυπώνει όλο και πιο έντονα στη μαθητική προσωπικότητα, η οποία διαπλάθεται. Παρατηρούμε μία παραδοσιακή σύνδεση των ανδρικών και γυναικείων προσώπων με παραδοσιακά στοιχεία του φύλου τους (π.χ. των ανδρών με το δημόσιο πεδίο δράσης). Αποτέλεσμα αυτής της αντίληψης, είναι η μετάδοση και η αναπαραγωγή και από τους

ίδιους/ες τους/τις μαθητές/τριες των έμφυλων προτύπων στη μαθητική και στη μετέπειτα ενήλικη ζωή τους. Με τον τρόπο αυτό, τα άτομα αναλαμβάνουν κοινωνικούς, οικογενειακούς και επαγγελματικούς ρόλους με βάση τις παραδοσιακές αναπαραστάσεις που έρχονται σε επαφή.

Ακόμα και σε περιπτώσεις που εντοπίζεται μία τάση για ίση προβολή των φύλων, η επιμέρους διερεύνηση των ρόλων και των δράσεων, αναδεικνύει την αναπαραγωγή των παραδοσιακών έμφυλων αναπαραστάσεων (π.χ. οικογενειακοί ρόλοι). Θεωρούμε λοιπόν ότι η κριτική αποδόμηση των παραδοσιακών έμφυλων αναπαραστάσεων μπορεί να συμβάλει προς την ισότητα των φύλων, ώστε να επιτευχθεί ίση διεκδίκηση ευκαιριών μεταξύ ανδρών και γυναικών, αλλά και μία ίση κατανομή ρόλων και επαγγελματικών-ατομικών επιλογών.

6. Προτάσεις

Η συμπερίληψη της οπτικής του φύλου από τα πρώτα στάδια της εκπαίδευσης του ατόμου είναι καθοριστική για την διαμόρφωση μιας εκπαίδευσης απαλλαγμένης από έμφυλα στερεότυπα. Για τον λόγο αυτό, η έμφυλη ισότητα, είναι σημαντικό να αποτελέσει αντικείμενο αναστοχασμού σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης (πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια). Η ευαίσθητη ηλικία των 4-12 ετών, είναι πολύ σημαντική στη διαμόρφωση των έμφυλων ταυτοτήτων. Στην εφηβική ηλικία, μπορούμε να εμβαθύνουμε σε άλλες πτυχές της έμφυλης ανισότητας, όπως η έμφυλη βία ή ο κατά φύλο επαγγελματικός διαχωρισμός. Η εισαγωγή της οπτικής του φύλου σε μαθήματα που παρακολουθούν οι φοιτητές κι οι φοιτήτριες των Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης, των Τμημάτων Προσχολικής Αγωγής, αλλά και όλων των λεγόμενων καθηγητικών σχολών, θα διευρύνει επιστημονικά τα ζητήματα που αφορούν την έμφυλη ιδεολογία και θα ολοκληρώσει τη μη σεξιστική παιδεία των μελλοντικών εκπαιδευτικών.

Θεωρούμε ότι η συνειδητοποίηση του σεξισμού από μέρους των εκπαιδευτικών μπορεί να αξιοποιηθεί σε κριτικές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις είτε στο επίπεδο του άτυπου Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (hidden curriculum, Χατζηγεωργίου, 2004) είτε στο επίπεδο του επίσημου Αναλυτικού Προγράμματος. Πιθανόν δε η ανάπτυξη του κριτικού γραμματισμού των εκπαιδευτικών να συμβάλει είτε στην κριτική επεξεργασία των σχολικών εγχειριδίων είτε στην συνολική αναδιαμόρφωση του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών και των σχολικών βιβλίων.

Είναι απαραίτητο να επιμορφωθούν οι εκπαιδευτικοί σε θέματα φύλου, ώστε να είναι σε θέση να αντιλαμβάνονται τις στερεοτυπικές αναπαραστάσεις των σχολικών εγχειριδίων και να αναδεικνύουν διδακτικά την σημασία της έμφυλης ισότητας. Απώτερος σκοπός της αποδόμησης των έμφυλων αναπαραστάσεων είναι η διαμόρφωσης μιας συνολικά μη στερεοτυπικής μελλοντικής κοινωνίας, η οποία όντας απαλλαγμένη από κάθε είδους στερεότυπο, θα παρέχει στα μέλη της ίσες ευκαιρίες σε κάθε τομέα της ανθρώπινης δραστηριότητας.

Βιβλιογραφία

Βάμβουκας, Μ. (2007). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία.* Εκδόσεις Γρηγόρης.

Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι κοινωνικής έρευνας*. Εκδόσεις Gutenberg.

Γιαννικοπούλου, Α. (2005). Πίσω από τις γραμμές και τα χρώματα. Έμμεσα ιδεολογικά μηνύματα στο εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο. Στο Γ. Καψάλης & Ε. Μοσχοβάκη (Επιμ.), *Γλώσσα και Λογοτεχνία* (σσ. 87-106). Εκδόσεις Αιγέας.

Γκούσια-Ρίζου, Μ. & Βασιλούδης, Ι. (2010). Στερεότυπα και Περιβάλλον. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, *16*, 39-53.

Στάμου, Α. Γ., Χρονάκη, Α. & Ζιώγα, Α. (2007). Επιστημονικοί λόγοι και έμφυλες αναπαραστάσεις στο περιοδικό Ευκλείδης Α΄. *Έρευνα στη Διδακτική των Μαθηματικών*, *1*, 63-89.

Clarricoates, K. (1978). "Dinosaurs in the classroom" – A re – examination of some aspects of the "hiddens curriculum" in primary schools. Original Research Article Women's Studies International Quarterly, *Volume 1, Issue 4,* 353-364. https://doi.org/10.1016/S0148-0685(78)91245-9

Δεληγιάννη – Κουϊμτζή, Β. (1999). Θεωρίες για τις διαφορές των φύλων. Στο Β. Δεληγιάννη, & Σ. Ζιώγου (Επιμ.) *Εκπαίδευση και Φύλο.* (σσ. 41-60). Εκδόσεις Βάνιας.

Δεληγιάννη, Β. & Ζιώγου, Σ. (1999). *Εκπαίδευση και Φύλο. Ιστορική Διάσταση και Σύγχρονος Προβληματισμός.* Εκδόσεις Βάνιας.

Δραγώνα, Θ. (2007). *Κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης - Στερεότυπα και προκαταλήψεις.* ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (2006, 23 Αυγούστου). *Αναμόρφωση Ωρολογίων Προγραμμάτων στο Δημοτικό Σχολείο*. Τεύχος 2ο, Αρ. Φύλλου 1193.

Eurydice (European Education and Culture Executive Agency). (2012). *Gender differences in educational outcomes: study on the measures taken and the current situation in Europe*. Publications Office. https://data.europa.eu/doi/10.2797/3598

Κακαβούλης, Α. (1997). Στερεότυπα των Φύλων και Σχολική Αγωγή. Στο Δεληγιάννη, Β. & Ζιώγου, Σ. (επιμ.). *Φύλο και σχολική Πράξη. Συλλογή Εισηγήσεων*. (σσ.512-534). Εκδόσεις Βάνιας.

Καραντζόλα, Ε., Κύρδη, Κ., Σπανέλλη, Τ. & Τσιαγκάνη, Θ. (2020). *Γλώσσα Α΄ Δημοτικού. Γράμματα, Λέξεις, Ιστορίες. Δεύτερο Τεύχος.* (2006, α΄ έκδοση). Διόφαντος.

Κογκίδου, Δ. (1995). *Αποδόμηση του Σεξιστικού Πλέγματος Αντιλήψεων, Στάσεων και Πρακτικών των Εκπαιδευτικών – Στρατηγική για μία μη Σεξιστική Εκπαίδευση.* (Ανακοίνωση στο Ευρωπαϊκό Επιμορφωτικό Πρόγραμμα: Ευαισθητοποίηση Εκπαιδευτικών σε Θέματα Ισότητας). Ημερομηνία πρόσβασης, 21/3/2014 από http://reader.ekt.gr/bookReader/show/index.php?lib=EDULLL&item=1490&bitstream=1490_05#page/54/mode/up

Κογκίδου, Δ. & Γκασούκα, Μ. (2010). *Αξιολόγηση των Προτεινόμενων Αναλυτικών Προγραμμάτων των Επιτροπών στα Διάφορα Γνωστικά Αντικείμενα με Κριτήρια το Φύλο και τον Πολιτισμό.* Τεύχος 1. Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου.

Λαμπροπούλου, Β. & Γεωργουλέα, Μ. (1989). Οι Ρόλοι των Φύλων Μέσα από την Εκπαίδευση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση, 46,* 58-69.

Λύτρας, Ν. (2010). *Αναπαραστάσεις των Φύλων στα Γλωσσικά Σχολικά Εγχειρίδια της Δ' Τάξης του Δημοτικού Σχολείου.* Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

Μαραγκουδάκη, Ε. (2007). *Βοηθητικό Εκπαιδευτικό Υλικό για τα Σχολικά Εγχειρίδια Μαθημάτων Θετικής Κατεύθυνσης.* Ιωάννινα, ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ.

Μπονίδης, Κ. (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού εγχειριδίου ως αντικείμενο έρευνας. Διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*. Μεταίχμιο.

Μοσχοβάκου, Ν., Χαρδαλιά, Ν., Ιωαννίδου, Α. (2008). *Έμφυλες Κοινωνικές Αναπαραστάσεις στα Σχολικά Εγχειρίδια: Μελέτη Βιβλιογραφικής Επισκόπησης.* Κ.Ε.Θ.Ι.

Oakley, A. (2005). *Gender, Women and Social Science*. The Policy Press.

Παυλίδου, Θ. - Σ. (2006). Γλώσσα – Γένος – Φύλο. Στο Θ. - Σ. Παυλίδου (Επιμ.), *Γλώσσα – Γένος – Φύλο: Προβλήματα, Αναζητήσεις και Ελληνική Γλώσσα (*15-64). Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.

Robson, C. (2007). *Η Ερευνα του πραγματικού Κόσμου: Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Guttenberg.

ΥΠ.Ε.Π.Θ., Π.Ι. (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για την Υποχρεωτική Εκπαίδευση*. Τόμος Α΄, Φ.Ε.Κ. τεύχος Β΄, αρ. φύλλου 303/13-3-03, Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Φρόση, Λ., Κουϊμτζή, Ε. & Παπαδήμου, Χ. (2001). *Ο παράγοντας Φύλο και η Σχολική Πραγματικότητα στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Μελέτη Επισκόπησης)*. Κ.Ε.Θ.Ι.

Φρόση, Λ. & Δεληγιάννη – Κουϊμτζή, Β. (2008). Απόψεις και Προσδοκίες των Εκπαιδευτικών για τα Αγόρια και τα Κορίτσια στο Σχολείο. Στο Β. Δεληγιάννη – Κουϊμτζή (Επιμ.), *Εκπαιδευτικοί και Φύλο* (σσ. 237-253). Κ.Ε.Θ.Ι.

Χατζηγεωργίου, Γ. (2004). *Γνώθι το Curriculum*. Ατραπός.

Αλεξόπουλος Χρήστος,
Διδάκτωρ Κοινωνιογλωσσολογίας, Πανεπιστήμιο Πατρών
chralexopoulos@gmail.com

Βάσια Τσάμη,
Μεταδιδακτορική ερευνήτρια, Πανεπιστήμιο Πατρών
tsamibasil@gmail.com

Χαρβούρου Μαρία-Άννα,
Μεταπτυχιακή φοιτήτρια, ΠΤΔΕ Κρήτης
marianna.harv@gmail.com

Έμφυλα στερεότυπα στο χώρο της εκπαίδευσης: Το δικαίωμα στον αυτοπροσδιορισμό

Μαρία Μουζάκη

Περίληψη

Το σχολικό περιβάλλον δεν πρέπει να εξετάζεται μεμονωμένα από το κοινωνικό περιβάλλον. Ήδη με την είσοδο του παιδιού εντός του εκπαιδευτικού συστήματος, έχει αποκτήσει ένα σύνολο εμπειριών, διαμορφώνοντας σε σημαντικό βαθμό το αξιακό του σύστημα. Αξίες και πρότυπα που επρόκειτο να «επιβεβαιώσει» και να «αποκρυσταλλώσει» κατά τη διάρκεια της σχολικής του φοίτησης. Με αυτή την έννοια το σχολικό περιβάλλον «αναπαράγει» τις κυριαρχούσες κοινωνικές αντιλήψεις, επηρεάζοντας το άτομο τόσο σε επίπεδο ιδεολογικό-γνωσιακό, όσο και σε συμπεριφορικό.
Αυτό δεν σημαίνει ότι δεν υπάρχουν αποκλειόμενες ομάδες. Υπάρχουν παιδιά που εξαιτίας κάποιου χαρακτηριστικού ή επιλογών τους, τίθενται στο σχολικό περιθώριο, το οποίο επί της ουσίας αντιπροσωπεύει το αυριανό κοινωνικό περιθώριο. Υπό αυτές τις συνθήκες, πολλά παιδιά «αναγκάζονται» να συμμορφώνονται στα διάφορα κοινωνικά πρότυπα, όπως ορίζονται στο εκάστοτε κοινωνικό και πολιτιστικό πλαίσιο. Καθοριστικό ρόλο σε αυτή τη διαδικασία της «κοινωνικής κανονικότητας» διαδραματίζουν τα έμφυλα στερεότυπα, τα οποία «κατηγοριοποιούν» τα παιδιά σε δύο κυρίαρχες ομάδες, με οτιδήποτε αποκλίνει από αυτές να στιγματίζεται και να αποξενώνεται.

Λέξεις-κλειδιά: *ταυτότητα, έμφυλα στερεότυπα, έμφυλοι ρόλοι, εκπαίδευση*

Gender stereotypes in education: The right to self-determination

Abstract

The school environment should not be considered in isolation from the social environment. With the child's entry into the educational system, it has already acquired a set of experiences, shaping his value system to a significant extent. During its schooling, he has to "confirm" and "crystallize" values and standards. In this sense, the school environment "reproduces" the prevailing social perceptions, influencing the individual both on an ideological-cognitive and behavioral level.
This does not mean that there are no excluded groups. There are children who, because of some characteristic or their choices, are placed on the school fringes, which in essence represent tomorrow's social fringes. Under these conditions, many children are "forced" to conform to various social norms, as defined in the respective social and cultural context. A decisive role in this process of "social normalization" is played by gender stereotypes, which "categorize" children into two dominant groups, with anything that deviates from them being stigmatized and alienated.

Keywords: *identity, gender stereotypes, gender roles, education*

1.Εισαγωγή

Ένας άνθρωπος, κατά τη διάρκεια της ζωής του, συμμετέχει σε ένα πλέγμα κοινωνικών σχέσεων αποκτώντας με αυτό τον τρόπο διαφορετικές ιδιότητες και χαρακτηριστικά, τα οποία συνθέτουν τους διάφορους κοινωνικούς ρόλους που κατακτά και «υποδύεται» τόσο στην προσωπική, όσο και στην κοινωνική του ζωή. Οι κοινωνικοί ρόλοι μοιάζουν με ένα «ψηφιδωτό ταυτοτήτων» τους οποίους καλείται να εκπληρώσει το άτομο, όσο δύναται πιο αποτελεσματικά, προκειμένου να νιώθει ικανοποιημένο, ευχαριστημένο, ενταγμένο και κυρίως κοινωνικά αποδεκτό. Ρόλοι που συνθέτουν την κοινωνική του ταυτότητα και σχετίζονται άμεσα με την αυτοεικόνα και κυρίως με την προσωπική του ταυτότητα.

Η έννοια της ταυτότητας επιτρέπει την ένταξη, την κατηγοριοποίηση του ατόμου στις επιμέρους κοινωνικές ομάδες, προσφέροντάς του μία αίσθηση ομοιότητας και οικειότητας, καθώς και διαφοροποίησης από τους υπόλοιπους (Jenkins,2008). Πρόκειται για μία έννοια ρευστή και συνεχώς επαναδιαπραγματεύσιμη, ιδίως σε περιόδους κοινωνικής αποδιοργάνωσης. Με αυτή την έννοια, η αυτοεικόνα δεν είναι ανεξάρτητη από το κοινωνικό γίγνεσθαι, μιας και το άτομο αυτο-προσδιορίζεται εντός του κοινωνικού περιβάλλοντος. Είναι η κοινωνική αντίδραση υπεύθυνη για το σχηματισμό του «Εγώ», το οποίο έχει ως σημείο αναφοράς το «Εμείς» και τις νόρμες που προστάζει το εκάστοτε κοινωνικο-πολιτιστικό πλαίσιο. Συνεπώς, η ατομικότητα βρίσκεται σε διαρκή επικοινωνία με τη συλλογικότητα, η οποία αντιπροσωπεύει και την κοινωνική ταυτότητα, όχι μόνο του ατόμου, αλλά και των υπολοίπων μελών της κοινωνίας (Γκότοβος,2002:103· Μουζάκη,2019:164).

Η ταυτότητα του φύλου ή έμφυλη ταυτότητα δεν ξεφεύγει από αυτή τη διαδικασία της κοινωνικής κατηγοριοποίησης, μιας και απαντά σε ένα καθορισμένο αξιακό σύστημα έμφυλων ρόλων και προτύπων, που συναντάται σε κάθε κοινωνία. Μία διαδικασία που επηρεάζει άρδην τη συμπεριφορά και τις επιλογές των δρώντων κοινωνικών υποκειμένων, συμβάλλοντας επίσης στην αναπαραγωγή συγκεκριμένων αντιλήψεων και ρόλων, με ότι αυτό συνεπάγεται για την προσωπική και την κοινωνική εικόνα του ατόμου.

Ο όρος έμφυλη ταυτότητα αναφέρεται στην υποκειμενική αντίληψη ενός ατόμου για τον εαυτό του και ειδικότερα για το εάν ανήκει στο θηλυκό ή στο ανδρικό φύλο. Μία αντίληψη που στηρίζεται σε μεγάλο βαθμό στις βιολογικές και σωματικές διαφορές μεταξύ των δύο φύλων, οι οποίες εντοπίζονται σε μορφολογικά και ποσοτικά στοιχεία από την εμβρυακή ηλικία. Οι διαφορές αυτές είναι έκδηλες από την έκτη εβδομάδα κύησης στα γονίδια Χ και Υ χρωμοσώματα –αρσενικό είκοσι τρία (23) ΧΥ και θηλυκό είκοσι τρία (23) ΧΧ. Η βασική ωστόσο διαφοροποίηση έγκειται σε ανατομικό επίπεδο και δη στην εξωτερική εμφάνιση των γεννητικών οργάνων, με τις διαφορές αυτές να είναι αναγκαίες για την αναπαραγωγή του ανθρώπινου είδους, όπου ο ρόλος του άντρα περιορίζεται σε εκείνον του δημιουργού και του δότη του σπέρματος (Hughe&Kroehler,2007:429-430).

Η παραπάνω βιολογική ερμηνεία αμφισβητείται έντονα από τη δεκαετία του 1970. Οι μελετητές υποστηρίζουν ότι η προσέγγιση αυτή δεν μπορεί να ερμηνεύσει τα υψηλά ποσοστά συγκέντρωσης ορισμένων «θηλυκών» ή «αρσενικών» ορμονών σε αντίθετα φύλα, όπως και την ανάπτυξη επιθετικών και βίαιων συμπεριφορών εκ μέρους των γυναικών. Αυτό δεν σημαίνει ότι υποβαθμίζεται το βιολογικό θεμέλιο. Αντίθετα, επισημαίνεται ο ιδιαίτερος ρόλος του κοινωνικο-πολιτιστικού περιβάλλοντος στη διαμόρφωση και στην παγίωση καθορισμένων έμφυλων ρόλων και συμπεριφορών, οι οποίοι μοιάζουν να διαφοροποιούνται από κοινωνία σε κοινωνία (Stryker,2008:4). Το φύλο θα πρέπει να εκλαμβάνεται ως ένα κοινωνικά διαμορφωμένο «προϊόν», στο οποίο τα υποκείμενα «εκπαιδεύονται» ήδη από τη βρεφική ηλικία. Με τη γνωστοποίηση του φύλου του εμβρύου στους γονείς, το παιδί εντάσσεται σε ένα προκαθορισμένο σύστημα αξιών, προτύπων και συμπεριφορών, στα οποία καλείται να συμμορφωθεί, να τα ενστερνιστεί και να τα ακολουθήσει.

Το φύλο μοιάζει να λειτουργεί ως ένας άλλος τρόπος κοινωνικής κατηγοριοποίησης που διακρίνει και ρυθμίζει τις αποδεκτές, «φυσιολογικές» συμπεριφορές των αντρών και των γυναικών. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο το φύλο διακρίνεται στους όρους «sex» (βιολογικό φύλο) που αναφέρεται στο βιολογικό διαχωρισμό άντρας-γυναίκα και στον όρο «gender» (κοινωνικό φύλο), ο οποίος σχετίζεται με τον πολιτισμό και την κοινωνική κατηγοριοποίηση σε «ανδρικό» και «γυναικείο» (Oakley,1972)

2.Έμφυλοι ρόλοι και στερεότυπα

Η έμφυλη ταυτότητα (gender identity) αφορά την υποκειμενική αντίληψη ενός ατόμου για τον εαυτό του, εάν ανήκει στο θηλυκό ή στο ανδρικό φύλο, το οποίο μπορεί να συμπίπτει ή και να μη συμπίπτει με το φύλο που προσδιορίσθηκε κατά τη γέννηση και συμπεριλαμβάνει την ατομική εμπειρία του σώματος.

Ένας όρος που εμπεριέχει εξίσου τυχόν αλλαγές που έχουν επέλθει στην εμφάνιση του σώματος, εφόσον επιλέχθηκαν ελεύθερα, καθώς και άλλες εκφράσεις του φύλου όπως την ένδυση, τον τρόπο ομιλίας και έκφρασης (Γαλανού,2014:25).

Για τους περισσότερους ανθρώπους, το βιολογικό φύλο και η έμφυλη ταυτότητα συμπίπτουν. Ένα γεγονός που οφείλεται στο περιεχόμενο της έμφυλης κοινωνικοποίησης, που αναπαράγεται από διάφορους φορείς κοινωνικοποίησης και στηρίζεται σε βιολογικούς παράγοντες. Το παιδί «γαλουχείται» σε καθορισμένες κοινωνικά αποδεκτές συμπεριφορές και ρόλους, που ανταποκρίνονται σε χρόνια εδραιωμένες αντιλήψεις και πρότυπα περί «αρρενωπότητας» και θηλυκότητας, όπως αποδίδονται στα μέλη της κοινότητας στο εκάστοτε κοινωνικο-πολιτιστικό πλαίσιο (Hughes & Kroehler 2014:359). Συνήθως τα αγόρια υιοθετούν και ταυτίζονται με πιο βίαιες, επιθετικές συμπεριφορές, όταν τα κορίτσια προβάλλονται ως πιο ευαίσθητες, ευάλωτες και υπεύθυνες. Συμπεριφορές που συνοδεύονται από διακριτούς ρόλους και στάσεις, επηρεάζοντας άμεσα την προσωπική και την κοινωνική ζωή των δρώντων υποκειμένων, μιας και η κάθε δραστηριότητα, ο ρουχισμός, ακόμα και οι εκπαιδευτικές, επαγγελματικές επιλογές είναι εφάμιλλες του ανδρικού ή του θηλυκού πολιτισμικού προτύπου, αντίστοιχα.

Οι έμφυλοι ρόλοι συνιστούν ένα διαφορετικό είδος κοινωνικής κατηγοριοποίησης, οι οποίοι παγιώνονται και νομιμοποιούνται μέσα από τους κοινωνικούς φορείς και θεσμούς, είτε τυπικά, είτε άτυπα. Ρόλοι όπου στηρίζονται σε βιολογικούς παράγοντες, ιδίως όσον αφορά την περίπτωση της αναπαραγωγής, καθώς και σε θρησκευτικές, πολιτιστικές αντιλήψεις, το οποίο αναδεικνύει την κοινωνική κατασκευή της έμφυλης ταυτότητας και των ρόλων που απορρέουν από αυτήν.

Οι έμφυλες ταυτότητες και οι έμφυλοι ρόλοι αποτελούν σύνθετες κοινωνικές κατασκευές, οι οποίες αναδιαμορφώνονται μέσα στο χώρο και στο χρόνο, με σκοπό να ανταποκρίνονται στις εκάστοτε κοινωνικές ανάγκες. Εσωτερικεύονται και παγιώνονται μέσω του μηχανισμού της κοινωνικής εκμάθησης, λειτουργώντας ως κανονιστικά πρότυπα, τα οποία καλούνται να μιμούνται και να ακολουθούν τα δρώντα υποκείμενα. Το άτομο επηρεάζεται από την κοινωνική ζωή και διαμορφώνει την ταυτότητά του ανάλογα με το πώς φαντάζεται ότι το βλέπουν οι άλλοι, με τους «σημαντικούς άλλους», άτομα από το οικείο περιβάλλον του, να διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωσή της (Μποζατζής & Δραγώνα,2010).

Οι διαχρονικές διαφορές μεταξύ των δύο φύλων αναφορικά με τα χαρακτηριστικά, τις ικανότητες, τις επιλογές και τις συμπεριφορές έχουν ενσταλαχτεί και ριζωθεί τόσο βαθιά στην ανθρώπινη συνείδηση, με αποτέλεσμα να νοούνται ως μία πανάκεια, ένα πανανθρώπινο χαρακτηριστικό, από το οποίο όποιος αποκλίνει, περιθωριοποιείται και στιγματίζεται. Σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση αυτής της κοινωνικής κανονικότητας διαδραματίζουν τα έμφυλα στερεότυπα, τα οποία περιέχουν όσα πιστεύουμε για τα χαρακτηριστικά και τη συμπεριφορά των δύο φύλων, επηρεάζοντας με αυτό τον τρόπο τη δράση και τη συμπεριφορά του κοινωνικού υποκειμένου, όπως και την αντίδραση των υπολοίπων μελών της κοινότητας (Elliott et al.2008·Μαραγκουδάκη,2003).

Τα έμφυλα στερεότυπα συνιστούν μία εύκολη και απλουστευμένη μορφή κατηγοριοποίησης, που «ευθύνονται» για τη δημιουργία έμφυλων ρόλων και ταυτοτήτων. Διαμορφώνονται από τα ίδια τα μέλη της κοινωνίας, οδηγώντας σε ιδεολογίες και προκαταλήψεις, που θέλουν τους άντρες να «κυριαρχούν» στη δημόσια ζωή, αναλαμβάνοντας ρόλους ευθύνης, ηγετικούς, σωματικής δύναμης και τις γυναίκες να περιορίζονται στο χώρο της οικογένειας, έχοντας την ευθύνη της φροντίδας, της ανατροφής και της διαπαιδαγώγησης των εξαρτώμενων μελών της οικογένειας. Διαχωρίζουν ανθρώπους και συμπεριφορές, επιβάλλοντας ένα αξιολογικό σύστημα, συγκεκριμένα πλαίσια κοινωνικής έκφρασης και ένταξης για το κάθε φύλο, δημιουργώντας με αυτό τον τρόπο μία «κοινωνική κανονικότητα». Οποιαδήποτε απομάκρυνση από το στερεότυπο του ενός φύλου, μπορεί να θεωρηθεί μετακίνηση προς το στερεότυπο του άλλου φύλου ενώ η άρση της κανονικότητας του φύλου, συνιστά κοινωνικά αποκλίνουσα συμπεριφορά.

Η έμφυλη κοινωνική διαφοροποίηση πέρα από τη δημιουργία στερεοτυπικών ρόλων, συντελεί παράλληλα στη διαμόρφωση σχέσεων ιεραρχίας, ανταγωνισμού και εξουσίας. Μία συνθήκη που επιτρέπει την ύπαρξη των έμφυλων διακρίσεων/ανισοτήτων, την επιβολή ελέγχου, καθώς και την αποδοχή φαινομένων κοινωνικής παθογένειας, όπως είναι η έμφυλη βία (Αγκασένσκι,2000).

Το άτομο αρχίζει να ενστερνίζεται αυτές τις αντιλήψεις από τη βρεφική ηλικία, μιας και το πρώτο κοινωνικό χαρακτηριστικό που μαθαίνει για τον εαυτό του είναι το φύλο του (Μαραγκουδάκη,1995b:240-250). Με τη γνωστοποίηση του φύλου του εμβρύου, οι γονείς μοιάζουν να προδιαγράφουν τα χαρακτηριστικά, τις ανάγκες, ακόμα και τις δραστηριότητες, τις οποίες θα πρέπει να ακολουθήσει το παιδί τους. Μία εικόνα στην οποία προσαρμόζεται ο περιβάλλοντας χώρος, το παιδικό δωμάτιο, ο οποίος όχι μόνο «καλωσορίζει» το νέο μέλος της οικογένειας, αλλά είναι ο ίδιος χώρος, όπου «εγγράφονται» οι πρώτες εμπειρίες του παιδιού, επηρεάζοντας όπως είναι φυσικό, τις μετέπειτα στάσεις και αντιλήψεις του (Μπούνα,2019:59-60). Τα διάφορα χρώματα, παιχνίδια και ενδύματα που επιλέγονται ανάλογα με το φύλο του παιδιού συνιστούν ενδεικτικές περιπτώσεις έμφυλης διαφοροποίησης καθώς και κριτήρια αναγνώρισης του φύλου από το υπόλοιπο κοινωνικό σύνολο (Στρατηγάκη,2007:66).

Η οικογένεια αποτελεί έναν από τους βασικότερους φορείς διαμόρφωσης της έμφυλης ταυτότητας, με τις σχέσεις και τους ρόλους που αναπτύσσονται μεταξύ των μελών της να συμβάλλουν καθοριστικά στην υιοθέτηση των εκάστοτε έμφυλων στερεοτύπων και συμπεριφορών. Το παιδί υιοθετεί τα προβαλλόμενα πρότυπα, μιμούμενο και ταυτιζόμενο τη συμπεριφορά και τους ρόλους των γονέων του. Μία διαδικασία που εντείνεται με την επιδοκιμασία ή την αποδοκιμασία των γονέων στις πράξεις του. Είναι άλλωστε ενδεικτικό ότι ένα παιδί από την ηλικία μόλις των 1,5-2,5 ετών, είναι ικανό να αναγνωρίσει το φύλο στον εαυτό του και στους ανθρώπους (Αντωνιάδου-Κουμάτου και συν.,2015:85).

Σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της έμφυλης ταυτότητας διαδραματίζουν και άλλοι φορείς μεταξύ των οποίων είναι το σχολείο, οι συνομήλικοι και τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης. Φορείς που συνιστούν τους βασικούς διαμορφωτές της κοινής γνώμης, αφού επηρεάζουν άμεσα τη στάση και την εικόνα των ατόμων, μέσα από τα πρότυπα και τις αξίες που προβάλλουν. Μέσω της αμφίδρομης διαδικασίας της αλληλεπίδρασης που επιτυγχάνεται, το παιδί έχει τη δυνατότητα να συνειδητοποιήσει τις ιδιότητες και τα χαρακτηριστικά του φύλου του και να κοινωνικοποιηθεί με διαφορετικό τρόπο από τα άτομα που ανήκουν στο αντίθετο φύλο. Αυτό δεν σημαίνει ότι δέχεται άκριτα και παθητικά τα προβαλλόμενα πρότυπα. Αντιδρά συχνά, επιλέγοντας το ίδιο το άτομο εκείνα τα πρότυπα και τα χαρακτηριστικά με τα οποία θα ταυτιστεί, απορρίπτοντας όσα δεν ανταποκρίνονται στην προσωπικότητά του, ενώ άλλες φορές ενδέχεται να απορρίψει πλήρως την κοινωνική εικόνα του φύλου του, όταν η του σεξουαλική ταυτότητα «παρεκκλίνει» από τα κοινωνικώς καθορισμένα πρότυπα.

3. Ο ρόλος του σχολείου

Το σχολείο συνιστά έναν από τους καθοριστικότερους θεσμούς στη ζωή του ατόμου, εξαιτίας της πολυδιάστατης και πολυσύνθετης λειτουργίας του. Ο ρόλος του δεν περιορίζεται στη γνωστική ανάπτυξη. Είναι εξίσου υπεύθυνο για την ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη και την κοινωνική ένταξη του παιδιού. Με αυτή την έννοια το σχολείο είναι εκείνος ο φορέας που συμβάλλει στη νομιμοποίηση, στη διατήρηση και στην αναπαραγωγή της ίδιας της κοινωνίας, μιας και μέσα από το πρόγραμμα σπουδών του μεταβιβάζει ιδέες, αξίες και αντιλήψεις, επηρεάζοντας τον τρόπο σκέψης, τη συμπεριφορά του ατόμου, την επιλογή επαγγέλματος, ακόμα και την κοινωνικοοικονομική του κατάσταση. Επιλογές που είναι παρούσες και κατά την ενήλικη ζωή, διασφαλίζοντας την κοινωνική ευρυθμία και συνοχή.

Ανάλογος είναι ο ρόλος του και στην αναπαραγωγή των κυρίαρχων κοινωνικών αναπαραστάσεων, των ρόλων και των αντιλήψεων που σχετίζονται με το φύλο. Μέχρι τότε το παιδί δεν έχει ξεκαθαρίσει ποιες συμπεριφορές είναι κοινωνικά αποδεκτές και ποιες όχι. Το σχολείο είναι εκείνος ο φορέας που μέσω των

διάφορων μηχανισμών που κατέχει (τυπικοί και άτυποι), συμβάλλει στην πειθάρχηση του υποκειμένου και στον έλεγχο της δράσης του, επιβραβεύοντας και επαναλαμβάνοντας τις επιθυμητές συμπεριφορές ή αλλιώς τις κοινωνικά αποδεκτές συμπεριφορές (Μπούνα,2019). Μία θέση που εμφαίνεται από τη στάση και τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, οι οποίοι τείνουν να ταξινομούν και να διαχωρίζουν τους μαθητές ανάλογα με το φύλο τους, προχωρώντας παράλληλα σε αυθαίρετες γενικεύσεις, με δυσμενείς επιπτώσεις και για τα δύο φύλα (Γαργαλιάνος,2007).

Το αναλυτικό πρόγραμμα που εφαρμόζεται, περικλείει διάφορα μηνύματα σχετικά με τον πολιτισμό, την κοινωνική τάξη και το φύλο (Elliott et al.,2008). Τα γνωστικά αντικείμενα συνδέονται με τις εκάστοτε κοινωνικοοικονομικές συνθήκες, την αγορά εργασίας και την έμφυλη διάκρισή της, με τους επιστημονικούς κλάδους να περιέχουν εκτιμήσεις και έμφυλες προκαταλήψεις, οι οποίες είναι εφάμιλλες της κοινωνικής πραγματικότητας. Στο μάθημα της ιστορίας για παράδειγμα, η παρουσία των γυναικών σε σημαντικά γεγονότα παρουσιάζεται είτε εξαιρετικά περιορισμένη, είτε έχοντας κάποιο βοηθητικό, υποστηρικτικό ρόλο. Μία πρακτική που συναντάται και σε άλλες επιστήμες, όπου τα επιτεύγματα και οι εμπειρίες του γυναικείου φύλου μοιάζουν να αποσιωπώνται και να απαξιώνονται επιμελώς, σε αντίθεση με εκείνα του ανδρικού (Φρόση,2010).

Η περίπτωση των σχολικών εγχειριδίων είναι ενδεικτική, ιδίως όσον αφορά την ελληνική πραγματικότητα, εξαιτίας του μοναδικού συγγράμματος που υπάρχει στο κάθε μάθημα. Τα σχολικά εγχειρίδια αποτελούν μία τυπική διαδικασία, μέσω των οποίων μεταβιβάζονται γνώσεις, κοινωνικές και πολιτισμικές αξίες. Στο περιεχόμενό τους γίνεται συχνά αναπαραγωγή των αποδεκτά κοινωνικά συμπεριφορών και εκφράσεων των έμφυλων ταυτοτήτων και ρόλων, προβάλλοντας έναν έντονο έμφυλο καταμερισμό, κατά τον οποίο η παραγωγή αγαθών και υπηρεσιών είναι ο τομέας των αντρών, με τις γυναίκες να εξασκούν κυρίως επαγγέλματα με έντονο το διαπροσωπικό και διανθρώπινο χαρακτήρα που σχετίζονται με την παροχή φροντίδας και στοργής, όπως είναι το επάγγελμα της νοσοκόμας και της δασκάλας (Δεληγιάννη & Ζιώγου,1997:321). Αξίζει δε να επισημανθεί ότι σε παγκόσμιο επίπεδο, ο ρόλος της γυναίκας περιορίζεται εντός της οικογενειακής εστίας, με την ίδια να τοποθετείται σε κατώτερες αμειβόμενες και σε κύρος θέσεις εργασίας, τονίζοντας το ρόλο της στη συνοχή της οικογένειας και ιδίως στη φροντίδα και ανατροφή όλων των εξαρτώμενων μελών. Μία εικόνα που εντείνει την έμφυλη ανισότητα, επηρεάζοντας τις επαγγελματικές και εκπαιδευτικές επιλογές των μαθητριών, αναδεικνύοντας ταυτοχρόνως την κυριαρχία του ανδρικού φύλου στο δημόσιο βίο (Arnot,2004).

Ένα συμπέρασμα στο οποίο κατέληξαν μελετητές από τις Η.Π.Α. τη δεκαετία του 1960, επισημαίνοντας την ύπαρξη έμφυλων στερεοτύπων στα παιδικά βιβλία, με τους αρσενικούς χαρακτήρες να κυριαρχούν, ανεξάρτητα από το αν οι χαρακτήρες που απεικονίζονταν ήταν άνθρωποι, ζώα, μηχανές ή χαρακτήρες φαντασίας. Οι αρσενικοί χαρακτήρες ήταν πιο πιθανό να παρουσιάζονται θετικά, εξαιρετικά ικανοί και δραστήριοι, σε αντίθεση με τις γυναίκες που η εικόνα τους ήταν πιο αρνητική, διατηρώντας μία παθητική, ανίκανη συμπεριφορά (Peterson,Lach,1990). Άλλες έρευνες αναδεικνύουν τον τρόπο προβολής των κοριτσιών και των ενήλικων γυναικών στα παραμύθια. Τα κορίτσια που προβάλλονται θετικά και επιβραβεύονται με γάμο, συνήθως με βασιλόπουλο, είναι όμορφα και καλά, όταν τα δύστροπα είναι πολύ άσχημα και λυτρώνονται από τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, πάντα έπειτα από την παρέμβαση ενός σωτήρα γένους αρσενικού και όχι λόγω κάποιας δικής τους προσπάθειας. Υπάρχουν επίσης περιπτώσεις, όπου οι γυναίκες απεικονίζονται ως εξαιρετικά επιθετικά και επικίνδυνα τέρατα, που απειλούν την κοινωνία και τη ζωή των κατοίκων, τα οποία εντέλει σκοτώνονται από τους άντρες (Μαραγκουδάκη,1995b:322).

Η Ιωαννίδου (1998) ανέδειξε τον διαφορετικό τρόπο παρουσίασης μεταξύ των δύο φύλων, μέσα από την εξέταση 250 ποιημάτων και τραγουδιών και 200 παραμυθιών. Ο πατέρας είναι ο λογικός, ο έξυπνος και ο δραστήριος, έχοντας το ρόλο του προστάτη και της οικονομικής βιωσιμότητας της οικογένειας. Αντίστοιχα, η γυναίκα είναι η αδύναμη, η ευαίσθητη, έχοντας ως βασικά ενδιαφέροντα την εξωτερική της

εμφάνιση και το νοικοκυριό. Στα παιδικά βιβλία που χρησιμοποιούσαν οι νηπιαγωγοί του νομού Ιωαννίνων στα δημόσια νηπιαγωγεία κατά το σχολικό έτος 1985-1986, διαπιστώθηκε η πατριαρχική δομή της οικογένειας, η ανδροκρατία στον επαγγελματικό χώρο, ο παραδοσιακός διαχωρισμός των παιχνιδιών σε αγορίστικα και κοριτσίστικα, καθώς και η απόδοση διαφορετικών χαρακτηριστικών προσωπικότητας ανάλογα με το φύλο: η δημιουργικότητα, η εργατικότητα και η ανεξαρτησία στους άντρες, η στοργή, η δειλία και η φιλαρέσκεια στους γυναικείους χαρακτήρες (Μαραγκουδάκη,1995a).

Σε ανάλογα συμπεράσματα καταλήγουν μελέτες που αφορούν τα σχολικά εγχειρίδια του δημοτικού και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η Μακρυνιώτη (1986) μελετώντας τα αναγνωστικά από το 1834-1919, υποστήριξε ότι η γυναίκα εμφανιζόταν στην πλειονότητα των περιπτώσεων ως μητέρα, σε αντίθεση με τον άντρα ο οποίος παρουσιαζόταν ως αρχηγός και προστάτης της οικογένειας. Οι Δεληγιάννη-Κουϊμτζή και Ζιώγου-Καραστεργίου (1981,1993) συγκρίνοντας παλαιότερα αλλά και νεότερα αναγνωστικά, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι μολονότι το ανδρικό φύλο κυριαρχεί ποιοτικά και ποσοτικά, εντούτοις διαπιστώνονται αξιοσημείωτες διαφοροποιήσεις στη σύγχρονη εικόνα του. Οι άντρες παρουσιάζονται πλέον σε παραδοσιακά γυναικείες δραστηριότητες, όπως είναι το πλύσιμο των πιάτων και το μαγείρεμα.

Σύμφωνα με την Κανταρτζή (2001), οι άντρες κυριαρχούν ποσοτικά στα σχολικά εγχειρίδια των Μαθηματικών, αναλαμβάνοντας όλων των ειδών τις εργασίες, με τις γυναίκες να απασχολούνται κυρίως σε στερεοτυπικούς παραδοσιακούς ρόλους, όπως τα οικιακά και η αγορά καταναλωτικών αγαθών. Οι Πλιόγκου και συν. (2017), διερευνώντας τον τρόπο παρουσίασης των δύο φύλων στα σχολικά εγχειρίδια θετικής κατεύθυνσης των δύο τελευταίων τάξεων του δημοτικού σχολείου, ανέδειξαν την προσπάθεια άμβλυνσης των έμφυλων ανισοτήτων μέσα από εικόνες και αναφορές, με τις γυναίκες να μην περιορίζονται στο χώρο της φροντίδας και της οικίας. Οι αναφορές αυτές ωστόσο είναι αποσπασματικές, μιας και το ανδρικό φύλο συνεχίζει να χρησιμοποιείται ως αντιπροσωπευτικό παράδειγμα στην πλειονότητα των περιπτώσεων, ενισχύοντας με αυτό τον τρόπο το γλωσσικό σεξισμό. Η παρουσία διάσημων γυναικών είναι ανύπαρκτη, με τις περισσότερες γυναίκες να αναλαμβάνουν παραδοσιακούς, στερεοτυπικούς ρόλους. Όσον αφορά τη συγγραφή των νέων εγχειριδίων, η συμμετοχή των γυναικών στη δημιουργία τους έχει βελτιωθεί ελάχιστα, με το γυναικείο φύλο να συνεχίζει να πρωταγωνιστεί στη φιλολογική επιμέλεια των βιβλίων, ενισχύοντας τη στερεοτυπική αντίληψη ότι οι θεωρητικές επιστήμες αρμόζουν περισσότερο στις γυναίκες.

Ιδιαίτερη μνεία αποδίδεται στην περίπτωση του κρυφού αναλυτικού προγράμματος, που αναπτύσσεται παράλληλα με το επίσημο και προκύπτει μέσα από την αλληλεπίδραση των κοινωνικών υποκειμένων στο σχολικό περιβάλλον, όπου οι αξίες και οι στάσεις μεταφέρονται ασυνείδητα (Μπούνα,2019:72). Ο σεξισμός είναι παρόν στα σχόλια των καθηγητών και των μαθητών, καθώς και στη συμπεριφορά μεταξύ των μαθητών. Τα αγόρια φαίνεται να είναι πιο ισχυρά στο λόγο τους από τα κορίτσια, καθώς διακόπτουν, διαφωνούν, σχολιάζουν, εκφέρουν άποψη, παίρνουν το λόγο και τελικά επιβάλουν τους όρους τους στη συνομιλία (Altani,1995·Αρχάκης, 2002, όπως αναφέρεται στο Φρόση, 2010).

Η αλληλεπίδραση που αναπτύσσεται σε συνδυασμό με τα σχόλια των εκπαιδευτικών, ενισχύουν τα έμφυλα στερεότυπα. Οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών είναι εφάμιλλες των κοινωνικών αντιλήψεων για τα δύο φύλα, το οποίο εμφαίνεται από τους διάφορους χαρακτηρισμούς που προσδίδουν στο κάθε φύλο. Τα αγόρια χαρακτηρίζονται ως επιθετικά, δυνατά, ζωηρά, επίμονα, θαρραλέα, τολμηρά, ανταγωνιστικά, συναισθηματικά ανώριμα, αυθόρμητα και αθώα. Τα κορίτσια θεωρούνται πιο πονηρά, καχύποπτα, υπάκουα, τακτικά, επιμελή, συναισθηματικά ώριμα, τρυφερά και ευαίσθητα (Φρόση,2010).

Ο έμφυλος διαχωρισμός των μαθητών είναι έκδηλος και στον τρόπο συμπεριφοράς απέναντι στους μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να επιβάλλουν περισσότερες τιμωρίες στα αγόρια σε σχέση με τα κορίτσια, διατηρώντας μία πιο αυστηρή και αδιάλλακτη στάση. Μία συμπεριφορά που φαίνεται να ερμηνεύεται

στο πλαίσιο της προκατάληψης που θέλει τα αγόρια να είναι πιο ζωηρά από τα κορίτσια. Άλλη μία πρακτική που ακολουθείται είναι ο διαχωρισμός των μαθητών σε δύο ομάδες, ανάλογα με το φύλο τους, όπως και η διατύπωση γενικών, αυθαίρετων κρίσεων για την κάθε ομάδα-«τα αγόρια ήταν πιο άτακτα» (Μπούνα,2019:73-74).

Οι κρίσεις αυτές επηρεάζουν τη συμπεριφορά και την ψυχοσυναισθηματική υγεία των μαθητών. Μέσα από αυτές τις πρακτικές, τα παιδιά υιοθετούν και ταυτίζονται σε μεγάλο βαθμό με αυτές τις στερεοτυπικές αντιλήψεις, διαμορφώνοντας αντιστοίχως την προσωπικότητα και τη συμπεριφορά τους, ώστε να ανταποκρίνονται στις προσδοκίες των «σημαντικών άλλων» στη ζωή τους και γενικότερα της κοινωνίας. Αυτές οι έμφυλες ανισότητες εντός του σχολικού περιβάλλοντος είναι επίσης υπεύθυνες για την όξυνση του ανταγωνισμού, του φόβου και της καχυποψίας μεταξύ των δύο φύλων. Μία συνθήκη με σαφείς προεκτάσεις σε μικρο και μακρο-επίπεδο, που εκφράζονται μέσω συγκρούσεων και προστριβών, οι οποίες ενδέχεται να οδηγήσουν σε φαινόμενα θυματοποίησης και έμφυλης βίας.

Η στάση και η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών επηρεάζουν αισθητά τις επιλογές και τις αποφάσεις των μαθητών. Τα αγόρια παρακινούνται να συμμετέχουν σε πιο βίαια και ανταγωνιστικά παιχνίδια, στηριζόμενοι στην πεποίθηση ότι έχουν έμφυτη την ανάγκη για σωματική εκτόνωση. Τα κορίτσια έχοντας το στερεότυπο των επιμελών και αφοσιωμένων μαθητριών, αντιμετωπίζουν συχνά την αμφισβήτηση των νοητικών ικανοτήτων τους, το οποίο έχει επιπτώσεις στην αυτοεικόνα και στην αυτοπεποίθησή τους. Αντίθετα, η υψηλή επίδοση των αγοριών ερμηνεύεται στο πλαίσιο της έμφυτης ευφυΐας τους, με τη χαμηλή τους επίδοση να αποδίδεται στην έλλειψη κινήτρων και στη μειωμένη τους προσπάθεια. Αυτές οι στερεοτυπικές αντιλήψεις είναι εμφανείς και στον έμφυλο διαχωρισμό των γνωστικών αντικειμένων, με τα μαθήματα θετικού-τεχνολογικού προσανατολισμού να θεωρούνται «ανδρικά» και του θεωρητικού-ανθρωπιστικού προσανατολισμού, «γυναικεία» (Μπούνα,2019:75).

Οι αντιλήψεις αυτές εμφαίνονται και μέσα από τον επαγγελματικό προσανατολισμό των μαθητών και των μαθητριών. Οι Κιούση και συν. (2017) συγκρίνοντας τις απαντήσεις μαθητών σε τρεις διαδοχικές έρευνες που διεξήχθησαν κατά τα έτη 2008,2010 και 2014, κατέδειξαν ότι οι ειδικότητες μηχανολόγοι/ηλεκτρολόγοι στα ΕΠΑΛ συνεχίζουν να θεωρούνται «ανδρικά επαγγέλματα» και να αποφεύγονται από τα κορίτσια, όπως αντίστοιχα η ειδικότητα των βρεφονηπιοκόμων, στην οποία δεν φοιτά ούτε ένα αγόρι μαθητής. Επιλογές που είναι σύμφωνες με τα επαγγελματικά ενδιαφέροντα των μαθητών. Τα αγόρια εντάσσονται στον πρακτικό τύπο του Holland, ενώ τα κορίτσια ανήκουν κυρίως στον καλλιτεχνικό και κοινωνικό τύπο. Ανάλογα είναι τα πορίσματα που προκύπτουν από την έρευνα της Παπασταμίου (2018), σχετικά με την αναπαραγωγή των έμφυλων αναπαραστάσεων στη νηπιακή ηλικία, όπου το σύνολο των μαθητών απάντησαν ότι το επάγγελμα του οδηγού είναι «ανδρικό», διότι απαιτεί σωματική δύναμη και ικανότητα. Δύο χαρακτηριστικά που συνθέτουν την ανδρική ταυτότητα και αναπαράγεται στην κοινωνία μας. Το επάγγελμα του νηπιαγωγού από την άλλη πλευρά, θεωρείται «γυναικείο», λόγω της στοργικότητας και της συναισθηματικότητας που προϋποθέτει. Μία ωστόσο προγενέστερη εμπειρία με έναν άντρα νηπιαγωγό είναι ικανή να μεταβάλει αυτή την αντίληψη, προάγοντας ένα νέο πρότυπο ανδρισμού, όπου πέρα από τη σωματική δύναμη, ο άντρας μπορεί να είναι τρυφερός και να φροντίζει παιδιά.

Πεποιθήσεις οι οποίες επιβεβαιώνουν την άνιση κατανομή στις βαθμίδες και στις ειδικότητες της εκπαίδευσης. Οι γυναίκες συνεχίζουν να συνιστούν τη συντριπτική πλειονότητα των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ιδίως στο χώρο της προσχολικής αγωγής, όπως και το να αναλαμβάνουν μικρότερες τάξεις στη δημοτική εκπαίδευση. Μία εικόνα που δεν είναι ανεξάρτητη του έμφυλου ρόλου των γυναικών, οι οποίες ταυτίζονται με τη φροντίδα των εξαρτώμενων μελών. Με λίγα λόγια «αντικαθιστούν» τη μητέρα στο χώρο της εκπαίδευσης. Στη δευτεροβάθμια δε εκπαίδευση, το ποσοστό των γυναικών παραμένει ιδιαίτερα υψηλό στα θεωρητικά επιστημονικά αντικείμενα, ενώ μειώνεται αισθητά στο χώρο των θετικών, τεχνολογικών επιστημών (Μπούνα,2019:75-76).

Με βάση τα παραπάνω εύλογα θα μπορούσε να αναρωτηθεί κανείς, τι συμβαίνει με όλα εκείνα τα παιδιά που η σεξουαλική τους ταυτότητα δεν ταυτίζεται με τα παραδοσιακά καθορισμένα κοινωνικά πρότυπα περί ετεροφυλίας. Τα παιδιά που ανήκουν στην ΛΟΑΤΚΙ+ κοινότητα φαίνεται να αντιμετωπίζουν στερεοτυπικές συμπεριφορές και να γίνονται συχνά αποδέκτες διαφόρων μορφών παρενόχλησης, σε μία ιδιαίτερα τρυφερή, γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική αναπτυξιακή φάση, εγείροντας σοβαρά ερωτήματα για το αντίκτυπό τους στη μετέπειτα ενήλικη ζωή τους (Μουζάκη,2019). Έρευνες φανερώνουν ότι ένα αξιοσημείωτο ποσοστό αυτών των μαθητών (6 στους 10) αναφέρει ότι δεν νιώθει ασφαλής στο σχολείο, βιώνοντας πολλαπλές μορφές ενδοσχολικής βίας (bullying)· 8 στους 10 μαθητές έχουν υποστεί λεκτική παρενόχληση, 4 στους 10 σωματική, ενώ 2 στους 10 έχουν δεχτεί σωματική επίθεση στο σχολείο (Kuykendall,2012). Ανάλογη είναι η εικόνα και στη χώρα μας όπου ένα στα τρία παιδιά έχει δεχτεί κάποιας μορφής λεκτικής παρενόχλησης για το σεξουαλικό προσανατολισμό (32,0%), το φύλο (31,1%) και για την έκφραση φύλου τους (50,3%). Ένα στα επτά παιδιά έχει δεχτεί κάποιας μορφής σωματική παρενόχληση ή/και σωματική βία, σε σχέση με τον σεξουαλικό προσανατολισμό (14,6%), το φύλο (12,6%) και για την έκφραση φύλου τους (19,3%). Τέλος, ένα στα τρία ΛΟΑΤΚΙ παιδιά (33,0%) δηλώνει ότι έχει δεχτεί σεξουαλική παρενόχληση (Ηλιοπούλου και συν.,2018:14).

Η εικόνα δεν είναι διαφορετική και για όλα εκείνα τα παιδιά που η συμπεριφορά τους αποκλείει από τη στερεοτυπική απεικόνιση του φύλου τους, έχοντας ωστόσο ετερόφυλο σεξουαλικό προσανατολισμό. Τα παιδιά αυτά γίνονται εξίσου αποδέκτες αρνητικών χαρακτηρισμών, θυματοποιούνται και περιθωριοποιούνται, με τις συνέπειες να είναι εξίσου έντονες και δυσμενείς. Τα παιδιά αυτά, ενδέχεται στο μέλλον ακριβώς λόγω της εαυλωτότητάς τους, να αναπτύξουν παρεκκλίνουσες συμπεριφορές ή ακόμα και να υιοθετήσουν μία «τοξική αρρενωπότητα», «επιβεβαιώνοντας» με αυτό τον τρόπο την ταυτότητα του φύλου και της σεξουαλικότητάς τους.

Συμπέρασμα

Το φύλο και η σεξουαλικότητα δεν πρέπει να εξετάζονται ως αυτονόητα και δεδομένα, αλλά ως κοινωνικές κατασκευές, οι οποίες δομούνται και αναπαράγονται εντός των εκάστοτε κοινωνικών, πολιτισμικών πλαισίων. Αυτές οι κοινωνικές αναπαραστάσεις που προκύπτουν έχουν άμεσο αντίκτυπο σε μικρο και σε μακρο-επίπεδο, επηρεάζοντας άρδην την προσωπική και κοινωνική ταυτότητα του ατόμου. Διαμορφώνεται ένα καθορισμένο κοινωνικό πλαίσιο, από το οποίο απορρέουν κοινωνικά αποδεκτές συμπεριφορές, ρόλοι και ταυτότητες τις οποίες καλείται να ενστερνιστεί το άτομο και να τις ακολουθήσει, γεγονός που εγείρει βασικούς προβληματισμούς σχετικά με το δικαίωμα στον αυτοπροσδιορισμό. Με άλλα λόγια, το άτομο «εκπαιδεύεται» στην υιοθέτηση και στη μίμηση των εκάστοτε έμφυλων προτύπων και ρόλων, επηρεάζοντας έμμεσα και την ενήλικη ζωή του, μιας και οι αξίες αυτές είναι εκείνες που θα τον οδηγήσουν σε σημαντικές αποφάσεις, συνιστώντας παράλληλα την προσωπική του ηθική για όλες τις εμπειρίες που θα θελήσει να αποκτήσει.

Αυτό δεν σημαίνει ότι το άτομο δεν μπορεί να «ερμηνεύσει» με το δικό του τρόπο αυτά τα κοινωνικά πρότυπα. Υπάρχει μία ελευθερία, η οποία ενδέχεται να συντελέσει στη θυματοποίηση, στο στιγματισμό και στην περιθωριοποίησή του, ακόμα και στην ανάπτυξη διάφορων μορφών κοινωνικής παθογένειας. Φαινόμενα που οφείλονται στην «ένταση» που δημιουργείται στο υπόλοιπο κοινωνικό σύνολο, το οποίο εκλαμβάνει αυτή την «ερμηνεία» ως παρέκκλιση που ελλοχεύει τη διατήρηση της κοινωνικής συνοχής και ευρυθμίας. Μία συμπεριφορά που εκδηλώνεται κυρίως σε πιο συντηρητικά, παραδοσιακά κοινωνικο-πολιτιστικά περιβάλλοντα.

Τα τελευταία χρόνια έχουν υπάρξει αξιοσημείωτες πρωτοβουλίες στο χώρο της εκπαίδευσης, προκειμένου να αμβλυνθεί το έμφυλο χάσμα, όπως και να συμπεριληφθούν ουσιαστικά όλες οι εκφάνσεις της σεξουαλικότητας. Χρειάζονται ωστόσο αρκετές ενέργειες, ώστε να επιτευχθεί στην πράξη η ισότητα των

δύο φύλων, το οποίο μαρτυρείται από τα υψηλά ποσοστά μερικής απασχόλησης των γυναικών, από το φαινόμενο της «γυάλινης οροφής», καθώς και από τα αυξανόμενα περιστατικά έμφυλης βίας και γυναικοκτονιών που σημειώνονται σε παγκόσμιο επίπεδο. Τα έμφυλα στερεότυπα συνδέονται με τον περιορισμό και την παραβίαση των δικαιωμάτων των γυναικών και των ΛΟΑΤΚΙ+ ατόμων, όπως και με την αυξανόμενη επιθετικότητα και παραβατικότητα των ανηλίκων, η οποία δεν πρέπει να θεωρείται ανεξάρτητη από το είδος της κοινωνίας και του πολιτεύματος που επιθυμούμε να απολαμβάνουμε ως πολίτες.

Βιβλιογραφία

Altani, C. (1995). Primary school teachers' explanations of boys' disruptiveness in the classroom: A gender-specific aspect of the hidden curriculum. In S. Mills (eds). *Language and Gender: Interdisciplinary Perspectives.* Harlow and New York: Longman.

Arnot, M. (2004). *Διαδικασίες Αναπαραγωγής του Φύλου: εκπαιδευτική θεωρία και φεμινιστικές πολιτικές.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Elliott, N.S., Kratochwill, R.T., Littlefield-Cook, J. & Travers, F.J. (2008). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία: αποτελεσματική διδασκαλία- αποτελεσματική μάθηση.* Αθήνα: Gutenberg.

Hughes, M. & Kroehler, C. J. (2014). *Κοινωνιολογία: Οι βασικές έννοιες*. Αθήνα: Κριτική.

Jenkins, R. (2008). *Social Identity.* London: Routledge.

Kuykendall, S. (2012). *Bullying.* United States of America: Greenwood.

Oakley, A. (1972). *Sex, Gender and Society.* London: Temple Smith.

Peterson, S.B. & Lach, M.A. (1990). Gender Stereotypes in Children's Books: their prevalence and influence on cognitive and affective development. *Gender and Education*, 2: 185-197.

Stryker, S. (2008). *Transgender History*. Berkeley: Seal Press.

Αγκασένσκι, Σ. (2000). *Πολιτική των Φύλων*. Αθήνα: Πόλις.

Αντωνιάδου-Κουμάτου, Ι., Παναγιωτόπουλος, Τ., Αττιλάκος, Α. & Πρασούλη, Α. (2015). *Παρακολούθηση της ανάπτυξης των παιδιών στην Πρωτοβάθμια Φροντίδα Υγείας.* Αθήνα: Ινστιτούτο Υγείας του Παιδιού.

Γαλανού, Μ. (2014). *Ταυτότητα και έκφραση φύλου: ορολογία, διακρίσεις, στερεότυπα και μύθοι.* Αθήνα: Σωματείο Υποστήριξης Διεμφυλικών. Διαθέσιμο στο https://transgendersupportassociation.files.wordpress.com/2014/11/001-106-tautotita-kai-ekfrasi-filou.pdf.

Γαργαλιάνος, Ι. (2007). Η ισότητα των φύλων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. *Επιστημονικό Βήμα*, 8, 37-45.

Γκότοβος, Α. (2002). *Εκπαίδευση και Ετερότητα: Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. & Ζιώγου, Σ. (1993). *Εκπαίδευση και Φύλο*. Βάνιας: Θεσσαλονίκη.

Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. & Ζιώγου, Σ. (1997). *Φύλο και Σχολική Πράξη*. Βάνιας: Θεσσαλονίκη.

Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ. & Δεληγιάννη-Κουιμτζή, Β. (1981). Τα στερεότυπα για τους ρόλους των δύο φύλων στα Αναγνωστικά του Δημοτικού Σχολείου. *Φιλόλογος,* 23: 283-295.

Ηλιοπούλου, Χ., Νικολακάκης, Ν., Διακουμάκου, Φ. & Γραμμενίδης, Κ. (2018). *Πρώτη Πανελλαδική Έρευνα για το Σχολικό Κλίμα: Οι εμπειρίες της ΛΟΑΤΚ μαθητικής κοινότητας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Colour Youth - Κοινότητα LGBTQ Νέων Αθήνας. Διαθέσιμο στο https://goo.gl/JT4gip.

Κανταρτζή, Ε. (2001). Η εικόνα της γυναίκας στα βιβλία των μαθηματικών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*,118: 56-67.

Κιούση, Ε., Φλωράκος, Γ. & Παπακίτσος, Χ. (2017). Στερεότυπα φύλου και επιλογή σπουδών ανάλογα με το φύλο στη δευτεροβάθμιας εκπαίδευση. *Έρευνα στην εκπαίδευση*, 6: 95-111.

Μακρυνιώτη, Δ. (1986). *Η παιδική ηλικία στα αναγνωστικά βιβλία 1834-1919.* Αθήνα-Γιάννινα: Δωδώνη.

Μαραγκουδάκη, Ε. (1995a). *Εκπαίδευση και Διάκριση των Φύλων. Παιδικά αναγνώσματα στο Νηπιαγωγείο.* Αθήνα: Οδυσσέας.

Μαραγκουδάκη, Ε. (1995b). Τα στερεότυπα για τα φύλα σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Στο Ι.Ν. Παρασκευόπουλος (επιμ). *Διαφυλικές σχέσεις*. τόμος Β'. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μαραγκουδάκη, Ε. (2003). Ο παράγοντας φύλο στη δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση: όψεις συνέχειας και μεταβολής. Στο Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Σ. Ζιώγου, & Λ. Φρόση (επιμ.). *Φύλο και εκπαιδευτική πραγματικότητα στην Ελλάδα: προωθώντας παρεμβάσεις για την ισότητα των φύλων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.* Αθήνα: ΚΕΘΙ.

Μουζάκη, Μ. (2019). Η Κοινωνική αντίδραση έναντι της σεξουαλικής ετερότητας. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών,* 71: 160-187.

Μποζατζής, Ν. & Δραγώνα, Θ. (2010). *Κοινωνική ψυχολογία-Η στροφή στο λόγο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μπούνα, Α. (2019). *Η διαμόρφωση της έμφυλης ταυτότητας: Ο ρόλος της οικογένειας και του σχολείου.* Αθήνα: Πεδίο.
Πλιόγκου Β., Κανταρτζή Ε. & Τριανταφύλλου Μ. (2017). Έμφυλες αναπαραστάσεις στα σχολικά εγχειρίδια θετικής κατεύθυνσης των δύο τελευταίων τάξεων του Δημοτικού σχολείου. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 6:140-160.
Στρατηγάκη, Μ. (2007). *Το φύλο της κοινωνικής πολιτικής.* Αθήνα: Μεταίχμιο.
Φρόση, Λ.Λ. (2010). *Τα φύλα στο σχολείο και στο λόγο των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Τόπος.

Μαρία Μουζάκη
Κοινωνιολόγος, MSc, Υποψήφια διδάκτορας στο Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
e-mail: mmouzaki1989@gmail.com

Οι εκπαιδευτικοί μιλούν για μαθητές/μαθήτριες μέλη ΛΟΑΤΚΙ οικογενειών: η βιωμένη εμπειρία

Δημήτρης Τσεκούρας, Λήδα Αναγνωστάκη

Περίληψη

Η εργασία ζητά να αναδείξει ζητήματα σχετικά με απόψεις, γνώσεις και στάσεις των εκπαιδευτικών για τα παιδιά ΛΟΑΤΚΙ οικογενειών. Τα τελευταία χρόνια η σύνθεση των σχολικών τάξεων γίνεται όλο και πιο ποικιλόμορφη ενώ ο χώρος της εκπαίδευσης αποτελεί δυναμικό πεδίο όπου αναδεικνύονται ζητήματα συμπερίληψης (και) ατόμων που προέχονται από τη ΛΟΑΤΚΙ κοινότητα (λεσβίες, ομοφυλόφιλοι, αμφισεξουαλικοί, τρανς, κουήρ, ίντερσεξ άτομα). Η παρούσα έρευνα αποτυπώνει θέσεις, προθέσεις και ενέργειες των εκπαιδευτικών με στόχο τη δημιουργία ενός συμπεριληπτικού σχολικού κλίματος που προάγει την υγιή ψυχοκοινωνική εξέλιξη και την επιτυχή κοινωνική προσαρμογή των μαθητών απ' όπου κι αν προέρχονται. Στο πρώτο μέρος παρουσιάζεται συνοπτικά το θεωρητικό υπόβαθρο που εστιάζει στις έννοιες της συμπερίληψης, των στάσεων, των διακρίσεων και της ομοφοβίας ιδωμένες από ανθρωπολογικό, ψυχολογικό και κοινωνιολογικό πρίσμα. Παρουσιάζεται επίσης το πλαίσιο της ΛΟΑΤΚΙ συμβίωσης και γονεϊκότητας σε Ελλάδα και εξωτερικό. Στη συνέχεια μελετώνται οι βιωμένες εμπειρίες έξι εκπαιδευτικών με μαθητές/τριες - μέλη ΛΟΑΤΚΙ οικογενειών. Η έρευνα ακολουθεί τις αρχές της Ερμηνευτικής Φαινομενολογικής Ανάλυσης (ΕΦΑ) και στοχεύει στη διερεύνηση της εμπειρίας των εκπαιδευτικών από τη δική τους οπτική, με παράλληλα ενεργό το ρόλο του ερευνητή. Στη συζήτηση επεκτείνεται ο προβληματισμός γύρω από την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε ΛΟΑΤΚΙ ζητήματα και αναδεικνύεται η σημασία της συμβουλευτικής στο χώρο της εκπαίδευσης.

Λέξεις – Κλειδιά: ΛΟΑΤΚΙ, συμπερίληψη, στάσεις εκπαιδευτικών, σχολικό κλίμα, Ερμηνευτική Φαινομενολογική Ανάλυση.

Extended summary

This paper aims to explore primary school teachers' beliefs, knowledge and attitudes regarding students coming from LGBTQ+ families. On an international level the composition of students in general classes is becoming increasingly diverse. Likewise, schools in Greece accommodate numerous students who come from families with non-traditional composition. Concurrently, although generally LGBTQ+ visibility in Greece remains limited families with LGBTQ+ parents (lesbians, homosexuals, bisexuals, trans, queer, intersex persons) are becoming more visible. Within this context, the ability of teachers to take into account the needs of all members of the school community and to develop strategies and methods in order to overcome exclusion is considered particularly important.

The first part of the paper explores the literature and the theoretical background. It focuses on the terms of inclusion, stances, discrimination and homophobia. Discrimination and how children perceive it affects their identity formation, academic performance, peer relationships, and overall psychosomatic health. International research on children coming from LGBTQ+ families shows that children experience homophobic attitudes in the school environment, and they fear that they might become victims of bullying. The normalization of stereotypes within the educational system hinders social expression and acceptance and underlies the invisibility of LGBTQ+ families. The context of LGBTQ+ parenting in Greece and abroad is also presented. Same-sex couples in Greece have equal rights as heterosexual couples in employment, medical insurance, and inheritance, but do not have the right to adopt or to have children through surrogacy and/or assisted reproductive procedures.

The methodology of the research part is then presented. Six primary school teachers who had experience with students that were members of LGBTQ+ families were interviewed. The analysis of the interviews were conducted using Interpretative Phenomenological Analysis (IPA), which allows the in depth examination of the participants' experiences while simultaneously acknowledging the researcher's active role. The results are presented and discussed highlighting the importance of counseling in the field of education also in relation to the inclusion of students coming from LGBTQ+ families.

Keywords: LGBTQI, inclusion, teachers' attitudes, school environment, Interpretative Phenomenological Analysis.

1. Θεωρητικό πλαίσιο

1.1 *Ενταξιακή εκπαίδευση και συμπερίληψη*

Ο μαθητικός πληθυσμός διαθέτει πλέον ποικιλομορφία (Abu-Tineh, Khasawneh, & Khalaileh, 2011· Savolainen και συν., 2012 · Soodak, 2003) και μέλη από νέες οικογενειακές συνθέσεις. Ο σχολικός πληθυσμός με ΛΟΑΤΚΙ γονείς αποτελεί νέα πρόκληση στο χώρο της εκπαίδευσης. Η ικανότητα των εκπαιδευτικών να διδάξουν με βάση τις ιδιαίτερες ανάγκες όλης της σχολικής κοινότητας είναι σημαντική (Haar, Hall, Schoepp & Smith, 2002), ωστόσο ο αποκλεισμός από την εκπαίδευση (και μέσα σ' αυτήν) είναι υπαρκτός αν και ποικίλλει σε μορφή και βαθμό σε κάθε χώρα (Acedo, Ferrer & Pamies, 2009). Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι σε παιδιά ορατών ΛΟΑΤΚΙ οικογενειών, πεδίο που δεν έχει μελετηθεί επαρκώς στην Ελλάδα.

Η ενταξιακή εκπαίδευση εστιάζει στην κοινωνική δικαιοσύνη πλαισιώνοντας την παιδαγωγική επιστήμη (Ζώνιου-Σιδέρη, 2016). Η σχολική ενσωμάτωση αποτελεί πρόδρομο της «συμπερίληψης» που δεν επιδιώκει την εξάλειψη της διαφοράς, αλλά ενισχύει το δικαίωμα όλων στην κατάλληλη εκπαίδευση (Παπαθανασίου & Χρηστίδη, 2020). Η συμπερίληψη επιδρά θετικά στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού αναδεικνύοντας την αξία των ατομικών διαφορών, βοηθώντας να ξεπεραστούν παρανοήσεις και διακρίσεις ως προς τη διαφορετικότητα και εξασφαλίζοντας ένα σχολείο χωρίς αποκλεισμούς (Καρλοβασίτου, 2008).

1.2 *Στάσεις & προκαταλήψεις | Ομοφοβία & διακρίσεις*

Αξίες και στάσεις διαθέτουν κανονιστικό χαρακτήρα υπαγορεύοντας σωστό και λάθος, ηθικό και ανήθικο στην κοινωνική συμπεριφορά (Hogg & Vaughan, 2010). Για να ερμηνευτεί η κοινωνική ποικιλομορφία συχνά γίνεται χρήση στερεοτύπων (Lippmann, 1922) που οριοθετούν κοινωνικούς ρόλους, μειώνοντας άτομα που διαφέρουν κοινωνικά, πολιτισμικά και σεξουαλικά και είναι μερικώς προκατειλημμένα (Δραγώνα, 2007). Η προκατάληψη αφορά το σχηματισμό γνώμης με ελλιπή στοιχεία και χωρίς άμεση επαφή με την ομάδα που στοχοποιείται (Allport, 1954). Αντίθετα, η διομαδική επαφή σχετίζεται αρνητικά με την προκατάληψη (Brown & Hewstone, 2005).

Η ομοφοβία (Weinberg, 1969) αναφέρεται σε φόβο, θυμό και δυσανεξία προς την ομοφιλοφιλία (Θεοφιλόπουλος & Σπίνου 2015). Μπορεί, δε, να είναι «θεσμοποιημένη», όταν το πολιτικό γίγνεσθαι με νόμους και αποφάσεις ελέγχει τα ΛΟΑΤΚΙ άτομα ή και «εσωτερικευμένη», όταν το άτομο αρνείται δικά του συναισθήματα και χαρακτηριστικά, υπακούοντας σε ετεροκανονικές νόρμες (Herek, 2004· Altman et al., 2012). Ετεροκανονικότητα είναι η συνθήκη όπου η ετεροφυλοφιλία εμφανίζεται ως φυσική και αναμφισβήτητη σε ατομικές ή κοινωνικές/πολιτικές πρακτικές (Χαλκιά, 2011). Η ομοφοβία επηρεάζει αρνητικά την ψυχοσωματική υγεία, κοινωνική ευμάρεια και ατομική πρόοδο των ΛΟΑΤΚΙ ατόμων (Frost & Meyer, 2009· Rosser και συν., 2008).

Η αντίληψη των ατόμων για τις άμεσες, έμμεσες και μικρο-διακρίσεις που δέχονται επιδρά στην ψυχοσωματική υγεία και συνδέεται με συμπτώματα άγχους και κατάθλιψης (Major & O'Brien, 2005· Paradies, 2006). Από αναπτυξιακή σκοπιά, τα παιδιά φαίνεται να αντιλαμβάνονται την αδικία και το ρόλο των στερεοτύπων ήδη από από τη νηπιακή ηλικία. Ωστόσο, ερευνητικά, η αορατότητα των ΛΟΑΤΚΙ ζητημάτων στη δημόσια σφαίρα δεν ικανοποιεί τη συνθήκη για καταγραφή της διάκρισης αναφορικά με ΛΟΑΤΚΙ πληθυσμούς (Brown & Bigler 2005· Παπαθανασίου & Χρηστίδη, 2020). Εντούτοις, η αυτοαναφορά της αντίληψης διακρίσεων εις βάρος ΛΟΑΤΚΙ ατόμων φαίνεται να επιδρά στη διαμόρφωση της ταυτότητας τους, την ακαδημαϊκή επίδοση, τις σχέσεις και τη γενικότερη ψυχοσωματική υγεία (Coll, Lamberty, Jenkins και συν., 1996).

1.3 *Σύμφωνο συμβίωσης | ΛΟΑΤΚΙ τεκνοθεσία*

Στη σύγχρονη Ευρώπη δεκαέξι χώρες αναγνωρίζουν τον πολιτικό γάμο ομόφυλων ζευγαριών ενώ δεκατέσσερις αναγνωρίζουν δικαιώματα με σύμφωνα συμβίωσης (European Commission, 2020). Στην Ελλάδα ο Νόμος 4356/2015 επέκτεινε τη δυνατότητα σύστασης συμφώνου ανεξαρτήτως φύλου. Σήμερα δεκαεννέα κράτη - μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης προβλέπουν την από κοινού τεκνοθεσία ομόφυλων ζευγαριών. Στην Ελλάδα τα ομόφυλα ζευγάρια έχουν ίσα δικαιώματα στην απασχόληση, τη δημόσια ασφάλιση, την κληρονομιά αλλά όχι στην τεκνοθεσία (Θεφιλόπουλος & Παγάνης, 2019).

Σε έρευνες δεν καταγράφεται αιτιώδης σχέση μεταξύ σεξουαλικού προσανατολισμού γονέων και συναισθηματικής, ψυχοκοινωνικής και συμπεριφορικής ανάπτυξης των παιδιών (AAP, 2013· Light, 2015). Γονείς από σεξουαλικές μειονότητες είναι εξίσου πιθανό να παρέχουν υποστηρικτικά και υγιή περιβάλλοντα στα παιδιά τους με τους ταυτοφυλικούς ή/και ετεροφυλόφιλους γονείς (APA, 2020). Είναι γεγονός ότι οι έρευνες αποτυπώνουν τη ΛΟΑΤΚΙ επιθυμία για μονογαμικές δεσμεύσεις (APA, 2008). Αξίζει, ίσως, εδώ να γίνει μνεία σ έναν «ομοκανονικό» τρόπο ζωής που ακολουθεί το ετεροκανονικό παράδειγμα (λόγου χάρη τη δημιουργία πυρηνικών οικογενειών). Ενδεχομένως, οι διεκδικήσεις έρχονται μέσα από την συμμόρφωση με την κυρίαρχη πλειοψηφία και η διαφορετικότητα «εξαλείφεται» διατηρώντας την κοινωνική ομοιόσταση (Chang, 2016).

Προς αλλαγή του ετεροκανονικού κατεστημένου γίνονται προσπάθειες από συλλογικότητες και οργανώσεις. Οι «Οικογένειες Ουράνιο Τόξο» επιχειρούν με παρεμβάσεις να καταρρίψουν τους μύθους γύρω από τη ΛΟΑΤΚΙ γονεϊκότητα επιμορφώνοντας επαγγελματίες. Το «Πολύχρωμο Σχολείο» οργανώνει δράσεις προς ενημέρωση του εκπαιδευτικού προσωπικού για τη διαμόρφωση ενός ασφαλούς και συμπεριληπτικού σχολικού πλαισίου. Η δημιουργία τέτοιων σχολείων στοχεύει στις πολιτικές αποφυγής διακρίσεων, βίας, εκφοβισμού ή περιθωριοποίησης (Griffin & Ouellett, 2003). Το αίσθημα ασφάλειας στο σχολείο ευνοείται όταν οι κανονισμοί δεν επιτρέπουν έμφυλες διακρίσεις, όταν ενισχύεται η επιμόρφωση σε ΛΟΑΤΚΙ ζητήματα και ενσωματώνονται θετικές αναπαραστάσεις για τις ΛΟΑΤΚΙ+ ταυτότητες στα εκπαιδευτικά προγράμματα (Case & Meier, 2014· Greytak και συν., 2009· Kosciw και συν., 2018).

2. Μεθοδολογία έρευνας

Στόχος της έρευνας ήταν να ερμηνευτεί το βαθύτερο νόημα των αποκρίσεων των εκπαιδευτικών. Ακολουθήθηκε η Ερμηνευτική Φαινομενολογική Ανάλυση (ΕΦΑ), κατάλληλη για θέματα κοινωνικής και κλινικής ψυχολογίας που δεν προσπαθεί να παράξει μια αντικειμενική δήλωση αλλά μελετά το πώς οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται τις εμπειρίες τους (Eatough & Smith, 2007). Αρχή της ΕΦΑ είναι η πολύ λεπτομερής ανάλυση μικρού αριθμού περιπτώσεων, με συνεχή την αλληλεπίδραση παρατήρησης - ερμηνείας ενώ η αναστοχαστικότητα του/της ερευνητή/τριας προϋποτίθεται (Anagnostaki & Zacharia, 2019).

2.1 *Δείγμα*

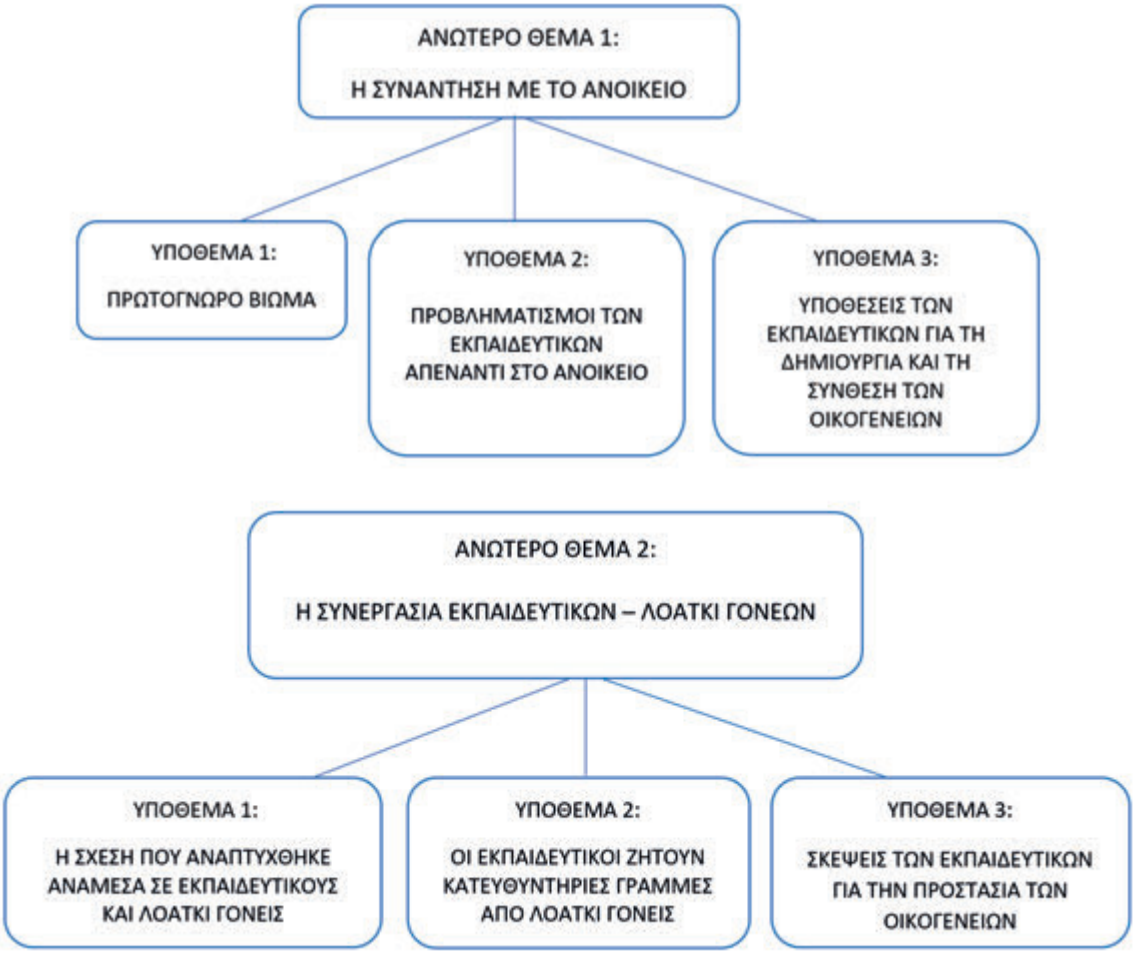
Η αναζήτηση δείγματος άρχισε Αύγουστο του 2021 και ολοκληρώθηκε το Φεβρουάριο του 2022. Η δειγματοληψία ήταν σκόπιμη με προϋπόθεση τη βιωμένη εμπειρία της αλληλεπίδρασης του/της εκπαιδευτικού με παιδί ΛΟΑΤΚΙ οικογένειας. Προσεγγίστηκαν ΛΟΑΤΚΙ γονείς, οργανώσεις και συλλογικότητες και έγινε παραπομπή του ερευνητή σε εκπαιδευτικά ιδρύματα και εκπαιδευτικούς. Ακολουθήθηκε η μέθοδος χιονοστιβάδας (Νόβα-Καλτσούνη, 2006). Εκπαιδευτικοί που ανταποκρίνονταν στα χαρακτηριστικά της έρευνας πρότειναν άλλους-ες με ίδια χαρακτηριστικά. Έτσι σχηματίστηκε το δείγμα 6 εκπαιδευτικών προσχολικής και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (31-52 ετών) στην ευρύτερη περιοχή της Αττικής που μίλησαν για μαθητές/τριες 3-7 ετών.

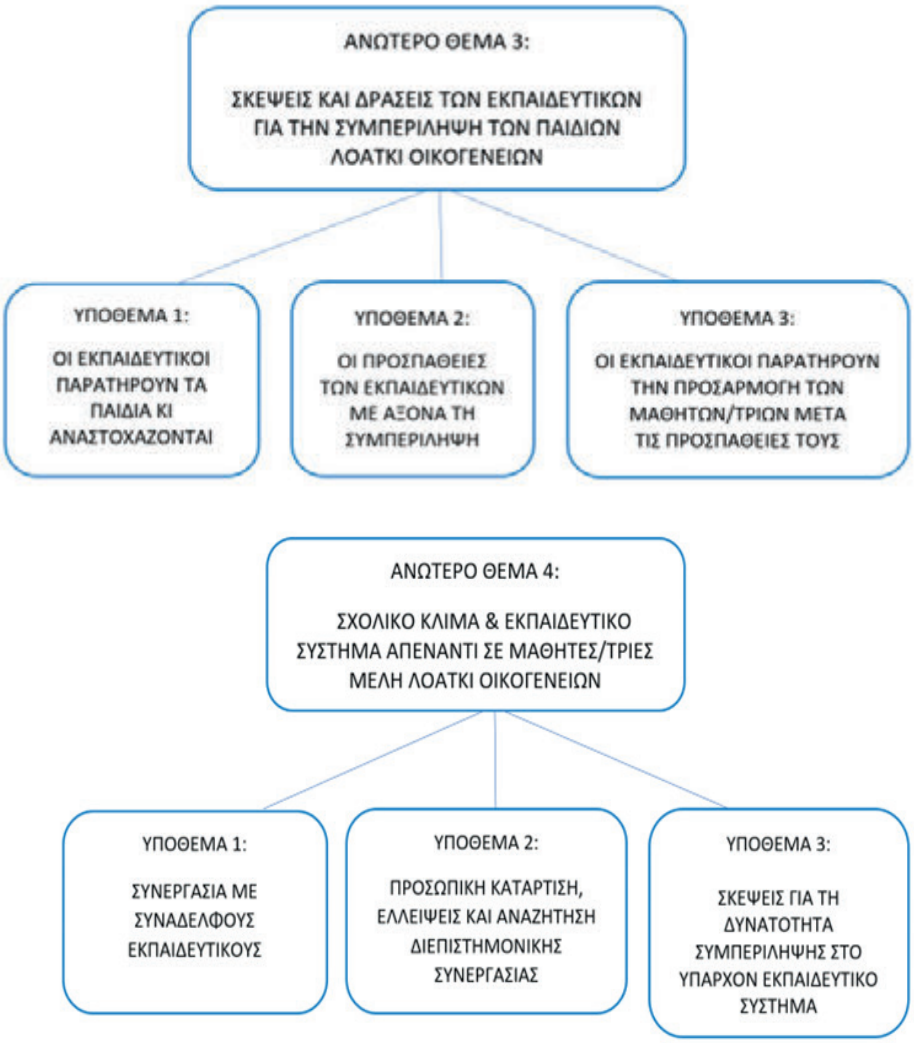
2.2 *Συλλογή δεδομένων*

Η έρευνα διεξήχθη στην Αθήνα από τον Νοέμβριο 2021 ως τον Φεβρουάριο 2022. Οι εκπαιδευτικοί προσεγγίστηκαν τηλεφωνικά, έλαβαν ηλεκτρονικά έντυπα ενημέρωσης και συγκατάθεσης τα οποία υπέγραψαν. Σε μία περίπτωση ζητήθηκε από τη διεύθυνση του παιδικού σταθμού να υποβληθεί αίτηση στο Κέντρο Κοινωνικής Προστασίας και Αλληλεγγύης και κατόπιν έγινε η επικοινωνία με εκπαιδευτικούς για να ληφθεί η συγκατάθεσή τους. Οι Συνεντεύξεις ήταν διαδικτυακές μέσω Zoom, ηχογραφήθηκαν με τη σύμφωνη γνώμη των εκπαιδευτικών κι είχαν μέση διάρκεια 67'. Οι ερωτήσεις προσαρμόζονταν, συμπληρώνονταν και τροποποιούνταν (Robson, 2007) ακολουθώντας τη ροή του λόγου και τον ειρμό της σκέψης των ερωτώμενων. Η συνέντευξη περιείχε ερωτήσεις σχετικά με σκέψεις και συναισθήματα των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αλληλεπίδραση με τον/τη μαθητή/τρια εντός κι εκτός τάξης, τη σχέση με τους γονείς, την αλληλεπίδραση του παιδιού με άλλους συναδέλφους εκπαιδευτικούς, τη Δ/νση του σχολείου και γενικότερα το σχολικό πλαίσιο.

3. Αποτελέσματα

Μετά τη λεπτομερή απομαγνητοφώνηση ακολούθησε η ανάλυση των κειμένων με πολλές, προσεκτικές και λεπτομερείς αναγνώσεις (Smith & Osborn, 2003). Προσδιορίστηκαν, οργανώθηκαν και ελέγχθηκαν τα θέματα που διυλίστηκαν, συμπυκνώθηκαν και εξετάστηκαν οι συνδέσεις μεταξύ τους. Τέλος παράχθηκε μια αφήγηση μέσω της αλληλεπίδρασης του λόγου των εκπαιδευτικών και της ερμηνευτικής δραστηριότητας του ερευνητή. Στο Σχεδιάγραμμα 1 παρουσιάζονται εκτενώς τα ανώτερα θέματα και υποθέματα τα οποία αναλύονται στη Συζήτηση.





Σχεδιάγραμμα 1: Ανώτερα θέματα και υποθέματα.

4. Συζήτηση

Μέσα από την ανάλυση του λόγου των εκπαιδευτικών αποτυπώνεται η συνάντησή τους με το ανοίκειο, το αλλόκοτο, δυσοίωνο και απόκοσμο που συνδέεται με φόβο και αγχογόνα συναισθήματα (Freud, 1919). Ως φορείς του ανοίκειου, οι παρεκκλίνοντες στιγματίζονται, αποκλείονται, τίθενται σε μια ετεροτοπία παρέκκλισης (Πουλόπουλος, 2011) ως άτομα που δεν συμβαδίζουν με τον «κανόνα» της κοινωνίας (Foucault, 2012). Η queer θεωρία από την άλλη νοηματοδοτεί θετικά το queer ως το ανοίκειο απέναντι στο κανονικό, το νόμιμο, το κυρίαρχο (Halperin, 1995).

> *«Μου λέει θέλουμε να σας πούμε "είμαστε οικογένεια" τώρα δε θυμάμαι τον όρο πως μου τό 'πε διφυ… Όχι ομόφυ….αλλιώς μου το είπε».*
> *«Λες "αχ τι θα συναντήσω εδώ" […]. Μια αγωνία».*
> *«Είναι λίγο πρωτόγνωρο όλο αυτό όπως και να 'χει […], ήτανε κάτι ιδιαίτερο, μια πρωτόγνωρη σχέση αυτή όπως και να 'χει. Εννοώ μορφή οικογένειας που δε μας είχε ξανατύχει».*

Θα ήταν σημαντική η ψυχαναλυτική κατανόηση των συμπεριφορών των παιδαγωγών και των δυναμικών που αναπτύσσονται, αφού οι εκπαιδευτικοί ερμηνεύουν αντιμεταβιβαστικά τη συμπεριφορά και την ψυ-

χική κατάσταση των παιδιών βάσει δικών τους εμπειριών, προσδοκιών και ασυνείδητων συναισθημάτων (Αναγνωστάκη, 2020). Εδώ η «πρωτόγνωρη εμπειρία» στην οποία αναφέρονται άλλοτε συνδέεται με τον προβληματισμό λόγω καταγωγής κι άλλοτε με μαθησιακές δυσκολίες των παιδιών. Ωστόσο, είναι σημαντικό να εξεταστεί κατά πόσο αντικρύζουν το «διαφορετικό» οι εκπαιδευτικοί μέσα από προβολές και αντιληπτικές άμυνες (Κανδυλάκη, 2008).

«Απλώς είχα μία ιδιαίτερη προσοχή με την έννοια του ότι ήταν ένα από τα παιδιά που χρειάζονταν μια παραπάνω και μια διαφορετική προσοχή σε σχέση με τις δυσκολίες που είχε».
«Δε με προβλημάτισε το ότι θα είχα δύο μαμάδες αντί μία μαμά και ένα μπαμπά απλά δεν ήξερα κατά πόσο θα μπορώ να επικοινωνήσω με τη γλώσσα, πώς θα συνεννοηθούμε».

Στη θέαση του ανοίκειου παρεμβάλλονται αντίστοιχοι μηχανισμοί. Η δεύτερη ΛΟΑΤΚΙ μητέρα περιγράφεται ως γκουβερνάντα, ενώ εκπαιδευτικοί άλλοτε «βλέπουν μόνο το παιδί» και άλλοτε τις μητέρες με τα παιδιά τους, αλλά όχι τις οικογένειες. Το «ανοίκειο» εκλογικεύεται με όρους ετεροκανονικότητας όταν η οικογενειακή δομή ομόφυλου ζευγαριού μητέρων με δύο παιδιά εκλαμβάνεται ως «επίτευγμα» του παρένθετου πατέρα με δύο συντρόφους που κυοφόρησαν ταυτόχρονα τα παιδιά του. Μοιάζει οι εκπαιδευτικοί να μην είναι ενήμεροι των ασυνείδητων αντιδράσεών τους, με αποτέλεσμα να μην είναι πάντα εύκολο να τις ελέγξουν και να φερθούν ισότιμα σε όλα τα παιδιά (Αναγνωστάκη, 2020).

«Η προϊσταμένη νόμιζε ότι είναι η κυρία που φυλάει τα παιδιά και κάτι είπε μια μέρα και παρεξηγήθηκε η γυναίκα»
«Μπράβο λέμε πως τις καταφέρνει και τις δύο αυτός. Εδώ δεν μπορούν να συνεννοηθούν τα ζευγάρια μεταξύ τους, τώρα αυτός έχει και τις δύο»

Από εκπαιδευτικούς επιστρατεύθηκε η απόκρυψη της ΛΟΑΤΚΙ ταυτότητας της οικογένειας για την προστασία της. Δόκιμη λύση απέναντι στην ανησυχία των γονέων που επιλέγουν τη διακριτικότητα και τη σιωπή για να μην υποστούν τα παιδιά διακρίσεις (Kappus, 2016· Ullman & Ferfolja, 2016). Μοιάζει, ωστόσο, να συνδέεται με την «ετεροτοπία της παρέκκλισης» αφού η απόκρυψη επιλέχθηκε και με παιδί ουσιοεξαρτημένων γονέων. Η απόκρυψη επιτείνει την αορατότητα, υπονομεύοντας το κλίμα ασφάλειας και αποδοχής και στο σχολείο (Παπαθανασίου & Χρηστίδη, 2020. Σε αντιδιαστολή, κρίνεται σημαντική η συνεργασία εκπαιδευτικών και ΛΟΑΤΚΙ γονέων λαμβάνοντας υπόψη το βαθμό ορατότητας που οι γονείς επιλέγουν (Rainbow Families, 2017).

«Δεν ενημερώσαμε για την δομή της οικογένειας».
«Δεν το κάναμε με τη ρατσιστική έννοια».
«Για να τις προστατέψουμε το κάναμε […] για να προστατέψουμε και τα παιδιά».

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία η ουσιαστική επικοινωνία εκπαιδευτικών με ΛΟΑΤΚΙ γονείς είναι σημαντική για την ένταξη των παιδιών ιδίως στις πρώτες σχολικές τάξεις (Casper & Schultz, 1999). Οι εκπαιδευτικοί επιστρατεύοντας δεξιότητες πολυπολιτισμικής συμβουλευτικής (Pedersen, 1990· Μαλικιώση, 2017· Weinrach & Thomas, 1998) μπορούν να προάγουν την επικοινωνία και τη συμπερίληψη ΛΟΑΤΚΙ οικογενειών στο σχολείο.

Στο δείγμα μας η συμμαχία των εκπαιδευτικών και των ΛΟΑΤΚΙ γονέων φαίνεται να προάγεται όταν η εικόνα των παιδιών αντανακλά οικογενειακό κλίμα ασφάλειας, αγάπης και φροντίδας, όταν οι γονείς

ακολουθούν τις οδηγίες εκπαιδευτικών και όταν οι γονείς «θέλουνε να προσαρμοστούνε και στις άλλες τις οικογένειες». Φαίνεται επομένως πως η ομοκανονικότητα συντηρεί ετεροκανονικούς θεσμούς καθιστώντας τη ΛΟΑΤΚΙ κουλτούρα αποπολιτικοποιημένη και ιδιωτική (Duggan, 1992).

«Οι μητέρες οι δύο επειδή ήτανε πάρα πολύ…. έτσι προσεγμένες και… δεν ήταν τίποτα τυχαίο. […]. Δηλαδή κάπως προσπαθούσανε να προσαρμοστούνε και στις άλλες οικογένειες»

Από την άλλη οι εκπαιδευτικοί διατυπώνουν την ανάγκη για κατευθυντήριες γραμμές και όρια κυρίως στην περίπτωση δύο ΛΟΑΤΚΙ γονέων που έτυχε να είναι εκπαιδευτικοί. Υπόρρητα μεταφέρεται ένα αίσθημα ασφάλειας που μπορεί να ερμηνευθεί ως σημείο ταύτισης των εκπαιδευτικών με τις ΛΟΑΤΚΙ μητέρες/εκπαιδευτικούς που μοιάζει να αντισταθμίζει το αίσθημα του «ανοίκειου» απέναντί τους.

«Αν ήταν ένας πιο ουδέτερος άνθρωπος μπορεί να είχαμε κινηθεί κι αλλιώς. Λίγο η σχέση που υπήρχε και η συναδελφική ίσως, ίσως λίγο κι αυτό να μας κράτησε πίσω περισσότερο κι εμάς».

Ζητήματα που εγείρονται από το κενό του ελληνικού συμφώνου συμβίωσης απέναντι στο δεύτερο ΛΟΑΤΚΙ γονέα αποτελεί πηγή προβληματισμού για τους/τις εκπαιδευτικούς αφού απευθύνονται και ενημερώνουν τη βιολογική μητέρα/νόμιμη κηδεμόνα. Η σχέση αναπτύχθηκε σχεδόν αποκλειστικά με τις βιολογικές μητέρες και έτσι τα παιδιά των ομόφυλων ζευγαριών φαίνεται να ανατρέφονται ως παιδιά μονογονεϊκών οικογενειών αφού το ελληνικό σύμφωνο συμβίωσης δεν περιλαμβάνει ρύθμιση για εκείνα (Νάτση & Παπά, 2019).

«Για τυπικά πράγματα ναι, μιλούσαμε και με την άλλη την κυρία. Αλλά για βασική ενημέρωση εντάξει μόνο με την… (μητέρα) γιατί ήταν και στα χαρτιά κιόλας, γιατί είναι και θέμα κηδεμόνα».

Αν και ο ομοφοβικός/τρανσφοβικός σχολικός εκφοβισμός είναι πιο εμφανής στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Ιωάννου, 2018), η έρευνα αναδεικνύει ότι και στα σχολεία της πρωτοβάθμιας υπάρχουν ομοφοβικά σχόλια που γίνονται από συμμαθητές/τριες και εκπαιδευτικούς αποτελώντας πηγή προβληματισμού για τη δημιουργία συμπεριληπτικού πλαισίου για τα παιδιά ΛΟΑΤΚΙ οικογενειών. Η ταυτότητα μαθητή στην έρευνα γίνεται κατανοητή μέσα από την «ετεροφυλοφιλική μήτρα» όπου συγκεκριμένες ταυτότητες δεν «υπάρχουν» ή «δεν μπορούν να υπάρχουν» (Butler, 1991). Σημαντική κρίνεται η θέσπιση και εφαρμογή μέτρων κατά των διακρίσεων για τη μείωση των περιστατικών του σχολικού εκφοβισμού (Russell & McGuire, 2008), καθώς και η καλλιέργεια δεξιοτήτων επικοινωνίας με ΛΟΑΤΚΙ γονείς ώστε τα παιδιά τους να γίνονται αποδεκτά (Lautier, 2016).

«Προσπαθούσα δηλαδή να κατευνάσω τα πνεύματα […] Δεν είναι κάτι μόνο για αγόρια ή κάτι μόνο για κορίτσια. Απλά δεν το έχετε ξαναδεί»
«Είχαν καταλάβει όλοι και υπήρξαν όλα αυτά που σου λέω. Δηλαδή υπήρχαν χαρακτηρισμοί: Οι "λεσβίες". Οι "το ένα" οι "το άλλο". Για ποιο λόγο να... Ούτε εγώ ήθελα να τ' ακούω».

Ακόμα και όταν γίνεται λόγος για επιτυχή προσαρμογή των παιδιών που συνδέεται με τη δουλειά των ΛΟΑΤΚΙ γονέων, περιγράφεται ανησυχία για την μελλοντική ένταξη των παιδιών λόγω της αποδοχής που θα τύχουν. Αναφορές των εκπαιδευτικών στο έμμεσο στίγμα (Goffman, 2014) και το ενδεχόμενο περιθωριοποίησης λόγω της «ιδιαιτερότητας» φαίνεται να ενισχύουν το επιχείρημα.

«Τώρα αν πέσουν σε κανένα στραβόξυλο και κολλήσει τώρα με τα συγκεκριμένα τα παιδιά, τι να σας πω τώρα… και έχει εμμονή, τώρα τι να σας πω»

Στον αντίποδα, η ανάληψη δράσης για την καταπολέμηση των διακρίσεων μέσα στην τάξη από εκπαιδευτικό που γνώριζε τη ΛΟΑΤΚΙ οικογένεια βοήθησε τη δημιουργία συμπεριληπτικού κλίματος. Έτσι ευνοήθηκε η ορατότητα, το κλίμα αποδοχής, η προσαρμογή και η συμπερίληψη του μαθητή. Αναδεικνύεται εδώ η σημασία της διομαδικής επαφής για τη δημιουργία νέων στάσεων και θετικού κλίματος (Pettigrew & Tropp, 2006) που συμβάλλει συνολικά στη συνοχή της ομάδας-τάξης.

«Λένε αυτός έτσι ντύνεται. […] Μετά από τις κουβέντες που κάναμε και είπαμε ότι δεν υπάρχουνε μόνο για αγόρια μόνο για κορίτσια, πια το έχουν αποδεχτεί.»
«Ξεπεράστηκαν οι δυσκολίες, ξεπεράστηκε η άρνηση […] και εκείνος έφτασε να μπορέσει να ανταποκριθεί στα σχολικά του καθήκοντα […] και στην κοινωνικοποίηση του και παντού. Πάρα πολύ καλά πήγε.»

Αποτελεί ωστόσο πηγή προβληματισμού ότι η διαχείριση ζητημάτων συμπερίληψης επαφίεται στην προσωπική ευχέρεια κάθε εκπαιδευτικού. Γενικά, τα συναισθήματα αβοηθησίας και ανασφάλειας των εκπαιδευτικών φαίνεται να συνδέονται με την απουσία θεσμικού πλαισίου (Goldman & Coleman, 2013) και με το αίσθημα ανεπαρκούς ενημέρωσης σε ΛΟΑΤΚΙ θεματικές (Ιωάννου, 2018). Από την άλλη, η διεπιστημονική συνεργασία εντός και κυρίως εκτός του σχολείου μοιάζει να λειτούργησε ως ασφαλιστική δικλείδα, αντισταθμίζοντας τα αρνητικά συναισθήματα, καθώς ορισμένοι/ες εκπαιδευτικοί κατέφυγαν στο διαδίκτυο ή/και σε συλλογικότητες για τη διαχείριση των προκλήσεων.

«Δεν υπάρχει και στο εκπαιδευτικό σύστημα πιστεύω κάτι για να μπορέσεις να ενημερωθείς, να υπάρχουνε κάποια προγράμματα για να μπορούμε κι εμείς να ξέρουμε ας πούμε πώς να διαχειριζόμαστε τα παιδιά αυτά […]. Δεν έχουμε κατάρτιση. Δηλαδή εγώ πρέπει να ασχοληθώ από μόνη μου και να ψάξω να βρω κάτι…»
«Δεν υπάρχει αυτό το πράγμα στα σχολεία, δεν υπάρχει. Και με ενοχλεί και ο τρόπος που προσπαθούνε δήθεν να το βάλουνε δείχνοντας ένα δήθεν ενδιαφέρον».

Συνολικά, οι συμμετέχοντες/ουσες διατύπωσαν αντιρρήσεις για την προσέγγιση ΛΟΑΤΚΙ ζητημάτων στο σύγχρονο σχολικό πλαίσιο και ανέφεραν εμφατικά πως δεν υπάρχουν σημαντικές αλλαγές προς την κατεύθυνση της συμπερίληψης στο ελληνικό σχολείο. Η ανάδειξη της διαφορετικότητας με τρόπο μη συμπεριληπτικό έχει ως αποτέλεσμα τη διάκριση και τον αποκλεισμό καθιστώντας τελικά την ισότητα ανέφικτη.

«Γιατί πρέπει να κάνω ξεχωριστό ας πούμε μάθημα για την κοινότητα ΛΟΑΤΚΙ; […] Γιατί ας πούμε όλα τα παραδείγματα των οικογενειών είναι στρέιτ οικογένειες; Αφού δεν είναι […] σε όλη την κοινωνία, όλες οι οικογένειες στρέιτ».

Επειδή οι εκπαιδευτικοί αναδεικνύονται σε «σημαντικούς άλλους» για τα παιδιά, (Αναγνωστάκη, 2020) κρίνεται απαραίτητη η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ώστε να αποφεύγονται οι αυτοσχεδιασμοί, η παράθεση προσωπικών πεποιθήσεων και (ασφαλώς) ο κακοποιητικός λόγος (Σακελλαρίου, 2021). Χρειάζεται να υπάρξουν συμπεριληπτικά σχολικά εγχειρίδια που δεν διαιωνίζουν αρνητικά στερεότυπα ιδίως κατά

την πρώιμη παιδική ηλικία (Watson & Russell, 2015) ώστε να παρέχεται ορατότητα σε κάθε ετερότητα βάζοντας τα θεμέλια της συμπερίληψης στην ελληνική εκπαίδευση.

4.1 *Περιορισμοί της έρευνας*

Αν και τα ευρήματα είναι σαφή, αναγνωρίζονται κάποιοι σημαντικοί περιορισμοί στην έρευνα. Υπήρξαν αντιστάσεις και καθυστερήσεις στην αναζήτηση του δείγματος ενώ από το λόγο ΛΟΑΤΚΙ γονέων μεταφέρθηκε απροθυμία και άρνηση κάποιων εκπαιδευτικών να συμμετάσχουν. Δεδομένης της συνάντησης στο zoom λόγω Covid-19, η εξωλεκτική επικοινωνία ήταν δυσχερής, ενώ προβλήματα ήχου φάνηκε να δυσκολεύουν την επικοινωνία. Επιπλέον υπήρξαν εκπαιδευτικοί που καλούνταν να ανασύρουν παλιά μνημονικά ίχνη πιθανώς ανακατασκευάζοντας συνειδητά ή ασυνείδητα ή/και παραλείποντας στοιχεία. Ωστόσο, σημειώνεται ότι στόχος της μεθοδολογίας που ακολουθήθηκε (ΕΦΑ) δεν ήταν να παραχθούν δεδομένα προς γενίκευση. Ακολουθήθηκε ένας ιδιογραφικός τρόπος έρευνας με σκοπό ο κόσμος των εκπαιδευτικών να απεικονιστεί ως ιδιαίτερος και μοναδικός όπως είναι άλλωστε ο κόσμος όλων των ψυχικών υποκειμένων.

Βιβλιογραφία / Πηγές

Abu-Tineh, A. M., Khasawneh, S. A., & Khalaileh, H. A. (2011). Teacher Self-Efficacy and Classroom Management Styles in Jordanian Schools. Management in Education, 25, 175-181. https://doi.org/10.1177/0892020611420597.

Acedo, C., Ferrer, F., & Pamies, J. (2009). *Inclusive education: Open debates and the road ahead. Prospects*, 39(3), 227-238. https://doi.org/10.1007/s11125-009-9129-7

Allport, G. W. (1954). *The nature of Prejudice.* Reading, MA: Addison-Wesley.

Altman, D., Aggleton, P., Williams, M., Kong, T. S. K., Reddy, V., Harrad, D. & Parker, R. (2012). Homophobia: What is it? What are its effects? How can it be reduced? In *International AIDS Conference*. International AIDS Society. https://doi.org/10.1016/S0140-6736(12)60920-9

American Academy of Pediatrics. (2013). Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health, Siegel, B. S., Perrin, E. C., Pawelski, J. G., Siegel, B. S., Dobbins, M. I., ... & Smith, K. Promoting the well-being of children whose parents are gay or lesbian. Pediatrics, 131(4), 827-830. https://doi.org/10.1542/peds.2013-0376

American Psychological Association. (2008). Sexual Orientation & Homosexuality. http://www.apa.org/topics/lgbt/orientation.aspx

American Psychological Association. (2020). APA Resolution on Sexual Orientation, Gender Identity (SOGI), Parents and Their Children. Resolution on sexual orientation, gender identity (SOGI), parents and their children (apa.org)

Αναγνωστάκη, Λ. (2020). Ψυχανάλυση και σχολείο. Από Β. Τσάφος, & Α. Ανδρούσου (Επιμ.), *Επιστήμες της Εκπαίδευσης: ένα δυναμικό διεπιστημονικό πεδίο*. Gutenberg.

Αναγνωστάκη, Λ., Αβδελίδη, Ε. & Μόττη-Στεφανίδη, Φ. (2015). *Παιδιά και οι έφηβοι σε έναν κόσμο που αλλάζει: Προκλήσεις, προσαρμογή και ανάπτυξη*. Εστία.

Anagnostaki, L., & Zaharia, A. (2020). A psychoanalytic and qualitative research on immigrants'"left-behind" children: "I understand why they left, but why did they leave?". *International Journal of Applied Psychoanalytic Studies, 17(4),* 313-327. https://doi.org/10.1002/aps.1646

Brown, C., & Bigler, R. S. (2005). Children's perceptions of discrimination: A developmental model. *Child development*, *76*(3), 533-553. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00862.x

Brown, R., & Hewstone, M. (2005). An Integrative Theory of Intergroup Contact. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology,* Vol. 37, pp. 255-343). Elsevier Academic Press. https://doi.org/10.1016/S0065-2601(05)37005-5

Butler, J. (1991). Imitation and gender insubordination. In D. Fuss (Ed.), *Inside/Out: Lesbian theories, gay theories* (pp. 13-31). Routledge.

Case, K., & S. Meier, C. (2014). Developing Allies to Transgender and Gender-Nonconforming Youth: Training for Counselors and Educators. *Journal of LGBT Youth*, *11*(1), 62-82. DOI: 10.1080/19361653.2014.84076

Casper, V., & Schultz, S. B. (1999). *Gay parents/straight schools: Building communication and trust*. Teachers College Press.

Chang, H. (2016). *Autoethnography as method* (Vol. 1). Routledge.

Coll, C. G., Lamberty, G., Jenkins, R., McAdoo, H. P., Crnic, K., Wasik, B. H., & García, H. V. (1996). An Integrative Model for

the Study of Developmental Competencies in Minority Children. *Child Development*, *67*(5), 1891-1914. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1996.tb01834.x

Δραγώνα, Θ. (2007). Στερεότυπα και προκαταλήψεις. *στο Α. Ανδρούσου (επιμ.), Κλειδιά και Αντικλείδια.* ΥΠΕΠΘ. http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/3227/933.pdf

Duggan, L. (1992). Making it perfectly queer. *Radical Society*, *22*(1), 11. http://www.faculty.umb.edu/heike.schotten/readings/duggan.pdf

Eatough, V., & Smith, J. A. (2007). Making sense of anger: a case study using interpretative phenomenological analysis. In: Coyle, A. and Lyons, E. (eds.) *Analysing Qualitative Data in Psychology: A Practical & Comparative Guide.* London, UK: Sage, pp. 205-215. ISBN 9781446273753

European Commission, (2020). *Union of Equality: LGBTIQ Equality Strategy 2020-2025.* Brussels, 12.11.2020. https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/lgbtiq_strategy_2020-2025_en.pdf

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2016). Η διαφοροποιημένη παιδαγωγική στο πλαίσιο των σύγχρονων εξελίξεων στην εκπαιδευτική πολιτική: ορισμένες παρατηρήσεις και προβληματισμοί. Στο Β. Τσελφές (Επιμ.), *Προσχολική Ηλικία: οι φυσικές επιστήμες στην εκπαιδευτική σχέση παιδιών και εκπαιδευτικών* (σσ. 29-44). Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, ΕΚΠΑ. Εκδόσεις Άρτεμις Πετροπούλου.

Foucault, M., (2012) *Ετεροτοπίες και άλλα κείμενα*. Πλέθρον.

Freud, S. (1919). *Το Ανοίκειο*. (Μτφρ. Βαϊκούση, Ε). Πλέθρον.

Frost, D. M., & Meyer, I. H. (2009). Internalized homophobia and relationship quality among lesbians, gay men, and bisexuals. *Journal of counseling psychology, 56*(1), 97. https://doi.org/10.1037/a0012844

Goffman, E. (2014). Stigma and social identity. In *Understanding Deviance* (pp. 256-265). Routledge.

Goldman, J. D., & Coleman, S. J. (2013). Primary school puberty/sexuality education: student-teachers' past learning, present professional education, and intention to teach these subjects. *Sex Education*, *13*(3), 276-290. https://doi.org/10.1080/14681811.2012.719827

Greytak, E.A., Kosciw, J.G., & Diaz, E.M. (2009). *Harsh Realities: The Experiences of Transgender Youth in Our Nation's Schools.* New York, NY: Gay, Lesbian, Straight Education Network. ED505687.pdf

Griffin, P., & Ouellett, M. (2003). From silence to safety and beyond: Historical trends in addressing lesbian, gay, bisexual, transgender issues in K-12 schools. *Equity & Excellence in Education, 36(2), 106-114*. https://doi.org/10.1080/10665680303508

Haar, J., Hall, G., Schoepp, P., & Smith, D. H. (2002). How Teachers Teach to Students with Different Learning Styles. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 75(3), 142-145. https://doi.org/10.1080/00098650209599254

Halperin, D. (1995). *Saint Foucault*. Oxford University Press.

Herek, G. M. (2004). Beyond "homophobia": Thinking about sexual prejudice and stigma in the twenty-first century. *Sexuality Research & Social Policy*, *1*(2), 6-24. https://doi.org/10.1525/srsp.2004.1.2.6

Θεοφιλόπουλος, Θ., & Σπίνου, Ε. (2015). Ομοφοβία και Τρανσφοβία στην Ελλάδα: Ένας Οδηγός για επαγγελματίες αλλά και για κάθε ενδιαφερόμενο πολίτη. ColourYouth - Κοινότητα LGBTQ Νέων Αθήνας. https://colouryouth.gr/wp-content/uploads/2016/06/Omofovia-Transfovia-stin-Ellada-Odigos.pdf

Ιωάννου, Χ. (2018). Καταπολέμηση του ομοφοβικού και τρανσφοβικού εκφοβισμού στα σχολεία. Εθνική Έκθεση: Ελλάδα. Αθήνα: KMOP/RAINBOW SCHOOL. HOMBAT_NATIONAL_REPORT_EL_Left_Aligned.pdf

Κανδυλάκη, Α. (2008). *Η Συμβουλευτική στην Κοινωνική Εργασία: Δεξιότητες και Τεχνικές*. Τόπος.

Καρλοβασίτου, Α. (2008). Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών-Γονέων παιδιών με αναπηρίες και γονέων μαθητών με αναπηρίες. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. http://repository.edulll.gr/1125

Kappus, B. (2016). *LGBTQ Parents: Their Perceptions and Attitudes Regarding Their Ontological Experiences within Their Children's School Environment*. ProQuest LLC.

Lamb, M. E. (2012). Mothers, fathers, families, and circumstances: Factors affecting children's adjustment. *Applied developmental science*, *16*(2), 98-111. https://doi.org/10.1080/10888691.2012.667344

Lautier, K., (2016). *School Experiences of Children Raised by Same- Sex Parents, and their Families: A Review of Literature.* University of Malta. 16BED096.pdf (um.edu.mt)

Light, R. (2015). Scientific consensus, the law, and same sex parenting outcomes. *Social Science Research*, *53*, 300-310. https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2015.06.008

Lippmann, W. (1922). *Public Opinion.* New York, NY: Harcourt Brace. Microsoft Word - Public Opinion (howardnema.com)

Major, B., & O'brien, L. T. (2005). The social psychology of stigma. *Annual review of psychology*, *56*(1), 393-421. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.56.091103.070137

Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (2017). *Συμβουλευτική ψυχολογία.* Πεδίο.

Νάτση, Δ., & Παπά, Θ. (2019). *Η νομοθετική αντιμετώπιση των έμφυλων διακρίσεων στην Ελλάδα.* Θεσσαλονίκη: Ίδρυμα Χάϊνριχ Μπελ. Layout 1 (boell.org)

Νόβα – Καλτσούνη, Χ. (2006). *Μεθοδολογία εμπειρικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες: Ανάλυση δεδομένων με τη χρήση του SPSS 13*. Gutenberg.

Παπαθανασίου, Ν. & Χρηστίδη, Ε-Ο, (2020). *Συμπερίληψη και Ανθεκτικότητα.* Gutenberg.

Paradies, Y. (2006). A systematic review of empirical research on self-reported racism and health. *International journal of epidemiology*, *35*(4), 888-901. https://doi.org/10.1093/ije/dyl056

Pedersen, P. (1990). The constructs of complexity and balance in multicultural counseling theory and practice. *Journal of Counseling & Development, 68*(5), 550-554. https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1990.tb01409.x

Pettigrew, T. F., & Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology, 90*(5), 751-783. https://doi.org/10.1037/0022-3514.90.5.751

Πουλόπουλος, Χ. (2011) *Κοινωνική Εργασία και Εξαρτήσεις*. Τόπος.

Rainbow Families (2017). *LGBTQI γονείς και σχολείο. Ένας οδηγός για νηπιαγωγούς και δασκάλους*. RainbowFamilies-Guide.pdf (rainbowschool.gr)

Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Gutenberg.

Rosser, B. S., Bockting, W. O., Ross, M. W., Miner, M. H., & Coleman, E. (2008). The relationship between homosexuality, internalized homo-negativity, and mental health in men who have sex with men. *Journal of homosexuality*, *55*(2), 185-203. https://doi.org/10.1080/00918360802129394

Σακελλαρίου, Μ. (2021 Αύγουστος 28) Ας μιλήσουμε επιτέλους για τα ΛΟΑΤΚΙ+ ζητήματα μέσα από ελληνικό σχολείο. The Magazine. News 24/7. https://www.news247.gr/sunday-edition/as-milisoyme-epiteloys-gia-ta-loatki-zitimata-mesa-sto-elliniko-scholeio.9329808.html

Smith, J.A., & Osborn, M. (2003). Interpretative phenomenological analysis. In J.A. Smith (ed.), *Qualitative Psychology. A Practical Guide to Research Methods* (pp. 51-80). London: Sage. https://psycnet.apa.org/record/2003-06442-003

Thurstone, L. L. (1931). Multiple factor analysis. *Psychological review*, *38*(5), 406. https://doi.org/10.1037/h0069792

Ullman, J., & Ferfolja, T. (2016). The elephant in the (class) room: Parental perceptions of LGBTQ-inclusivity in K-12 educational contexts. *Australian Journal of Teacher Education, 41*(10), 15-29. http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2016v41n10.2

Watson, R. J., & Russell, S. T. (2015). Schools and children in LGBTQ families. *LGBTQ issues in education: Advancing a research agenda*, 75-87. LGBTQ Issues in Education: Advancing a Research Agenda - George Wimberly - Βιβλία Google

Weinberg, G.H. (1972). *Society and the Healthy Homosexual*. St. Martin's Pres.

Weinrach, S. G., & Thomas, K. R. (2002). A critical analysis of the multicultural counseling competencies: Implications for the practice of mental health counseling. *Journal of Mental Health Counseling*, *24*(1). A Critical Analysis of the Multicultural Counseling Competencies: Implications for the Practice of Mental Health Counseling. (researchgate.net)

Χαλκιά, Α. (2011*). Έμφυλες Βιαιότητες: εξουσία, λόγος, υποκειμενικότητες*. Αλεξάνδρεια.

Δημήτρης Τσεκούρας,
ΦΠΨ (ΕΚΠΑ), MSc Συμβουλευτική (ΕΚΠΑ/ΤΕΑΠΗ - ΔΠΘ/Τμήμα Κοιν. Εργασίας - ΠΑΝ/ΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ/Τμήμα Ψυχολογίας)

Λήδα Αναγνωστάκη,
MSc., PhD. Επίκουρη Καθηγήτρια Ψυχολογίας ΕΚΠΑ/ΤΕΑΠΗ

Φύλο και νόημα της εργασίας: τα έμφυλα στερεότυπα ως άτυπες κατευθύνσεις σιωπηρής εκπαίδευσης. Μια κριτική προσέγγιση των «επαγγελματικών προσανατολισμών» εξετάζοντας την περίπτωση των γυναικών εργαζομένων στα ορυχεία της Μεγαλόπολης στο εργοστάσιο της Δημόσιας Επιχείρησης Ηλεκτρισμού της Ελλάδας (ΔΕΗ)

Άρης Ασπρούλης

Περίληψη

Το άρθρο αυτό εξετάζει το νόημα της εργασίας σε σχέση με το φύλο. Για τον λόγο αυτό πραγματοποιείται αρχικά μια σύντομη επισκόπηση σημαντικών κοινωνιολογικών μελετών πάνω στο ζήτημα του εργασιακού νοήματος, με επικέντρωση στη θεωρία των «επαγγελματικών προσανατολισμών» των Goldthrope και Lockwood. Στη συνέχεια η θεωρία αυτή εξετάζεται κριτικά μέσα από τις συνεντεύξεις γυναικών που εργάζονται στα ορυχεία της ΔΕΗ στο εργοστάσιο της Μεγαλόπολης, σε διαφορετικά επαγγέλματα. Στόχος του άρθρου είναι να αναδειχθεί ο τρόπος με τον οποίο τα έμφυλα στερεότυπα καθορίζουν τόσο ριζικά τους επαγγελματικούς προσανατολισμούς των ανθρώπων ανάγοντας αυτή τη κοινωνική μεταβλητή σε ένα είδος σιωπηρής εκπαίδευσης, ιδιαίτερα σε ό,τι αφορά στις γυναίκες εργαζόμενες.

Λέξεις κλειδιά: Φύλο, επαγγελματικός προσανατολισμός, κοινωνικός καταμερισμός της εργασίας, Κοινωνιολογία, Εκπαίδευση, Έμφυλα Στερεότυπα, Βιομηχανική Κοινωνιολογία

Το πρόβλημα

Σε περιόδους κρίσης αυξάνεται η ενδυνάμωση των έμφυλων στερεοτύπων και των ταξικών και φυλετικών διακρίσεων, η ανισότητα, η εκμετάλλευση των ατόμων, οι εξαρτήσεις τους από την οικονομία και το κράτος, οι έμφυλες και ταξικές συγκρούσεις, ενώ ταυτόχρονα η κοινωνική κινητικότητα περιορίζεται δραματικά.

Το νόημα της εργασίας, δηλαδή ο τρόπος που οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται και κατανοούν τη ζωή τους, τον εαυτό τους και τους άλλους, διαμέσου της εργασίας τους, αποτελεί ένα πολύ σημαντικό εργαλείο ερμηνείας για την κοινωνιολογία. Αυτό συμβαίνει επειδή διερευνώντας το νόημα της εργασίας, αποκαλύπτονται οι τρόποι, οι διαδικασίες δηλαδή, νομιμοποίησης του ήθους της καπιταλιστικής εργασίας, δηλαδή οι διαδικασίες φυσικοποίησης των έμφυλων στερεοτύπων και ρόλων και των ταξικών και φυλετικών διακρίσεων με βάση το επάγγελμα και την ιεραρχία μέσα σε αυτό, όπως και με βάση το κοινωνικό κύρος που απορρέει από αυτήν την ιεραρχία – το οποίο καθορίζει και τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι εσωτερικεύουν τους περιορισμούς που τους θέτει η κοινωνική κινητικότητα.

Με τη μελέτη του νοήματος της εργασίας έρχεται στο φως ο τρόπος με τον οποίο οι άνθρωποι αποδέχονται τον κοινωνικό καταμερισμό της εργασίας που στηρίζεται στην αναπαραγωγή των έμφυλων στερεοτύπων και των φυλετικών και ταξικών διακρίσεων, τις σχέσεις και τις δεσμεύσεις φεουδαρχικού τύπου που φαινομενικά αποτελούν παράδοξο εντός του καπιταλιστικού πνεύματος της εργασίας αλλά δεν είναι, την αποδοχή του μοντέλου ιεραρχίας, τη φυσικοποίηση της αναπαραγωγής των κοινωνικών ανισοτήτων και τη νομιμοποίηση του υπάρχοντος και του αναδυόμενου status quo.

Κοινωνιολογικές Προσεγγίσεις για το νόημα της εργασίας

Το νόημα της εργασίας δεν είναι αποτελεί κάτι το οποίο κατασκευάζεται απλώς με την ένταξη κάποιου σε ένα επάγγελμα ή σε έναν εργασιακό χώρο. Το νόημα της εργασίας δημιουργείται τόσο πριν την είσοδο των ανθρώπων σε μια δουλειά, όσο και εντός αυτής. Αποτελεί πάντα μια διαδικασία εν εξελίξει.

Πριν την ένταξη στην εργασία οι άνθρωποι σμιλεύουν σταδιακά μέσα τους το νόημα της εργασίας μέσω της οικογένειας τους, των κοινωνικών ομάδων συμμετοχής και διαμόρφωσης των ιδεών τους (σχολείο, πανεπιστήμιο, γειτονιά, φίλοι) και μέσα από τα media και τους μηχανισμούς γνώσης και πληροφορίας. Ποια δουλειά θεωρείται καλή; Ποια δουλειά θεωρείται κακή; Ποια δουλειά είναι ταιριαστή με τις επιθυμίες σου; Ποια δουλειά είναι αρεστή στην οικογένειά μου ή τον κοινωνικό μου κύκλο; Ποια δουλειά αξίζω με όσα θέλω να πετύχω; Ποιο είναι το όριό μου στις απαιτήσεις μια σχέσης απασχόλησης; Πως αντιμετωπίζω τον εργοδότη, τους προϊστάμενους ή τους συναδέλφους; Όλα αυτά και άλλα παρόμοια αποτελούν ερωτήματα για τα οποία προετοιμάζεται ο άνθρωπος στη ζωή του και αποκρυσταλλώνει τις απόψεις τους πάνω σε αυτό, προτού ενταχθεί στην αγορά εργασίας.

Με την είσοδο στην αγορά εργασίας, οι απόψεις που έχουν παγιωθεί από πριν διαμορφώνουν πολύ δυναμικά το νόημα που αποδίδει κάποιος στην εργασία του, αλλά ταυτόχρονα το νόημα αυτό αναδιαμορφώνεται σταδιακά από τις νόρμες που φέρει η ίδια η εργασία. Η κοινωνική αλληλεπίδραση με την εργοδοσία, τη διοίκηση και τους συναδέλφους και το κοινωνικό κύρος που αποδίδεται σε κάποιον λόγω της εργασίας του από τον κοινωνικό του περίγυρο (οικογένεια, φίλοι, γειτονιά, συνάδελφοι), διαμορφώνουν ένα νέο νόημα της εργασίας. Αυτό το νόημα επίσης διαφέρει αρκετά ανάλογα με την εργασία που κάνει κάποιος, δηλαδή ανάλογα με το επάγγελμά του, ανάλογα με τη θέση του μέσα στην ιεραρχία του επαγγέλματος και ανάλογα με τους περιορισμούς που του θέτει η εκπλήρωση στερεοτύπων και ρόλων με βάση το φύλο του και η ταξική του προέλευση.

Για παράδειγμα, οι Beynon και Blackburn (1972) εξηγούν ότι η εργασία είναι ένας κοινωνικός χώρος ο οποίος έχει την ικανότητα να δημιουργήσει νέες ανάγκες, νέα νοήματα και νέες αντιλήψεις, ενώ ο Baldamus (1961) τονίζει τη σημασία που έχει το νόημα της εργασίας σχετικά με τη νομιμοποίηση της ιεραρχίας μέσα σε έναν οργανισμό – και ως εκ τούτου αυτές οι δύο έρευνες επικεντρώνονται στο νόημα της εργασίας που σμιλεύεται εντός του χώρου εργασίας. Από την άλλη ο Dennis (1969) στη δική του μελέτη για τους ανθρακωρύχους του Yorkshire δίνει έμφαση στην ισχυρή σύνδεση που φαίνεται να έχουν η επαγγελματική στρωμάτωση και η επαγγελματική σταδιοδρομία με τις κοινωνικές και πολιτισμικές κατηγοριοποιήσεις, τις προοπτικές και τις συνήθεις ζωής που συναντάμε στη ζωή των ανθρώπων μέσα στην τοπική κοινότητα, δηλαδή εκτός εργασίας – οπότε επικεντρώνεται στη σημασία της διαμόρφωσης του νοήματος της εργασίας κυρίως εκτός του εργοστασίου. Ενώ, ο Brown (1970) μελετώντας τους εργάτες στο ναυπηγοεπισκευαστικό οργανισμό της Τυνησίας, συγκλίνει και με τους Baldamus, Beynon και Blackburn και με τον Dennis, διαπιστώνοντας μέσα από την έρευνά του ότι ισχύουν και τα δύο: το νόημα της εργασίας δημιουργείται και εντός και εκτός του χώρου εργασίας, ταυτόχρονα. Ωστόσο, ο Brown προσθέτει στη συζήτηση τη δική του διαπίστωση μέσα από την έρευνά του, ότι το νόημα που αποδίδουν οι άνθρωποι στην εργασία τους διαφοροποιείται ανάλογα με την κλίμακα στην ιεραρχία στην οποία τους συναντάμε. Και οι διαπίστωση αυτή επαναφέρει στο προσκήνιο τους Goldthrope και Lockwood.

Οι Goldthrope και Lockwood (1968) εισάγουν το ερμηνευτικό εργαλείο «εργασιακός προσανατολισμός» (work orientation) για την κατανόηση του νοήματος της εργασίας. Εξηγούν ότι το νόημα της εργασίας παράγεται από το κοινωνικό κύρος, τα κίνητρα και την κοινωνική συμπεριφορά που διαμορφώνουν, τις σχέσεις που συνάπτουν και τις προσδοκίες που έχουν ή αποκτούν, ανάλογα με το είδος της δουλειάς που κάνουν και κυρίως τη θέση στην ιεραρχία που κατέχει αυτή η δουλειά.

Στην έρευνα που πραγματοποίησαν την δεκαετία του ’60 σε εργαζόμενους αυτοκινητοβιομηχανιών της

Βρετανίας και εξέδωσαν υπό τον τίτλο The Affluent Worker: Industrial Attitudes and Behaviour (1968) προτείνουν τέσσερις κατηγορίες διάκρισης του εργασιακού προσανατολισμού, οι οποίες διαφοροποιούνται σε σχέση τόσο με το βασικό εργασιακό νόημα και την εμπλοκή του εργαζομένου στον εργοδοτικό μηχανισμό, όσο και με την νοηματοδότηση που ο τελευταίος προσδίδει στην ζωή του εντός και εκτός εργασίας. Οι τέσσερις αυτοί πιθανοί προσανατολισμοί είναι:

α) ο εργαλειακός
β) ο γραφειοκρατικός
γ) ο αλληλέγγυος
δ) ο ανώτερος επαγγελματικός.

Σύμφωνα με τους ερευνητές, ο εργαλειακός προσανατολισμός απαντάται κυρίως σε χειρωνακτικά επαγγέλματα, ενώ οι υπόλοιποι τρεις στα λεγόμενα μη χειρωνακτικά.

Ο πρώτος έγκειται στο ότι η εργασία δεν φέρει κάποιο νόημα, πέραν εκείνου του μέσου, με το οποίο μπορούν να εκπληρωθούν σκοποί που βρίσκονται εκτός αυτής. Η σχέση του εργαζομένου με τον οργανισμό ορίζεται ως αμιγώς υπολογιστική, χωρίς ιδιαίτερη εμπλοκή της προσωπικότητάς του στην παραγωγική διαδικασία, ενώ η εργασία και η μη εργασία βρίσκονται σε απόλυτα διακριτές σφαίρες της καθημερινότητας. Στον εργαλειακό προσανατολισμό συναντάμε περισσότερο αυτό που υποστήριζε ο Taylor (2007) για τη νόημα της ζωής έξω από το εργοστάσιο.

Στον γραφειοκρατικό προσανατολισμό παρατηρείται μια σημαντική αίσθηση του καθήκοντος και της ανέλιξης – σταδιοδρομίας από τον εργαζόμενο, καθώς το νόημα της εργασίας, σε αυτή την περίπτωση, βρίσκεται στην υποσχόμενη σταδιοδρομία για αυτό και εκδηλώνεται με την υποτακτικότητα, τη συναίνεση στην εξουσία, την ιεραρχία και τους κανόνες. Το κύρος της θέσης εργασίας εδώ, λειτουργεί ως πηγή κοινωνικής ταυτότητας, η οποία μεταφέρεται από τον εργαζόμενο και στην εκτός εργασίας ζωή του. Το νόημα της εργασίας σε αυτό το είδος του προσανατολισμού διαμορφώνεται μέσα από την δημιουργία κινήτρων που κατασκευάζονται από την αίσθηση της ανέλιξης, γεγονός που φέρνει στην επιφάνεια την σημασία των κινήτρων και του συμφέροντος που επισημαίνουν τόσο ο Weber (1992), όσο και ο Parsons (1970).

Ο αλληλέγγυος προσανατολισμός, ως μια πιο εντατική συνέχεια του γραφειοκρατικού, χαρακτηρίζεται από το αίσθημα αφοσίωσης του εργαζόμενου προς την εργοδοτικό οργανισμό –είτε προς τους συναδέρφους, είτε προς την διοίκηση–, με ισχυρές κοινωνικές σχέσεις εντός του εργασιακού περιβάλλοντος, οι οποίες μετατρέπουν τις σφαίρες της καθημερινής ζωής εντός και εκτός εργασίας, σχεδόν αδιάκριτες. Σε αυτή τη κλίμακα, το νόημα της εργασίας ενδυναμώνεται μέσα από την συνείδηση του «ανήκειν» που φέρει ο εργαζόμενος για την εταιρεία – συνείδηση που αποκτάται διαμέσου της θέσης του στο κλιμάκιο, η οποία και του προσφέρει μια ταύτιση με τον οργανισμό. Η υψηλή εμπιστοσύνη που απολαμβάνουν οι εργαζόμενοι από την εργοδοσία, ανταλλάσσεται με την διαρκή και καθημερινή προθυμία των εργαζομένων για αυτοπροαίρετη συμμόρφωση προς τις απαιτήσεις του οργανισμού. Εδώ το νόημα της εργασίας διαμορφώνεται κυρίως μέσα από τις «ομάδες αναφοράς» (reference groups), δηλαδή ο εργαζόμενος απαντά στο ερώτημα «τί πρέπει να κάνω για να θεωρούμαι ένας από αυτός;», και μέσα από τους «σημαντικούς άλλους» (significant others), δηλαδή ο εργαζόμενος απαντά στο ερώτημα «τί πρέπει να κάνω για να θεωρούμαι άξιος στα μάτια εκείνων;».

Τέλος, ο ανώτερος επαγγελματικός προσανατολισμός, ο οποίος αφορά στα υψηλότερα κλιμάκια, δίνει στην εργασία νόημα εκφραστικό, θέτοντάς την ως σκοπό και όχι ως μέσο, καθώς εδώ η εργασιακή διαδικασία κατανοείται από τον εργαζόμενο ως μια εμπειρία γεμάτη προκλήσεις προς την ανάπτυξη και την ολοκλήρωση του ίδιου. Το νόημα της εργασίας εδώ είναι γίνεται το νόημα της ζωής.

Φύλο και νόημα της εργασίας: το παράδειγμα του εργοστασίου της ΔΕΗ στη Μεγαλόπολη

Η Κατερίνα είναι χειρίστρια βαρέων μηχανημάτων (ερπυστριοφόρων). Η Μαρία είναι νοσηλεύτρια και η Φαίδρα είναι κοινωνική λειτουργός. Και οι τρεις εργάζονται για περισσότερα από 15 χρόνια στα Ορυχεία του εργοστασίου της ΔΕΗ στη Μεγαλόπολη. Τα επαγγέλματα τα οποία ασκούν, αλλά και η θέση των επαγγελμάτων αυτών στην ιεραρχία του εργοστασίου, αντιστοιχούν σε διαφορετικού τύπου εργασιακούς προσανατολισμούς –σύμφωνα με την κλίμακα των Goldthrope και Lockwood– και άρα και σε διαφορετικού τύπου κατασκευές εργασιακών νοημάτων. Στόχος μας είναι δούμε κατά πόσο αυτό επιβεβαιώνεται ή όχι από την έρευνα πεδίου και τις συνεντεύξεις σε βάθος, τοποθετώντας εδώ και την παράμετρο του φύλου.

Κατερίνα / χειρίστρια βαρέων μηχανημάτων

Από τη Κατερίνα, που εργάζεται σε ένα χειρωνακτικό επάγγελμα σε χαμηλό κλιμάκιο στην ιεραρχία του εργοστασίου περιμένουμε ότι η εργασία δεν θα φέρει για την ίδια κάποιο ιδιαίτερο νόημα, πέραν εκείνου του μέσου, με το οποίο μπορεί να εκπληρώσει σκοπούς που εκείνη θέτει εκτός εργασίας. Περιμένουμε ότι η σχέση της με τον οργανισμό ως εργαζόμενη θα είναι αμιγώς υπολογιστική, χωρίς ιδιαίτερη εμπλοκή της προσωπικότητάς της στην παραγωγική διαδικασία, ενώ η εργασία και η μη εργασία θα βρίσκονται σε απόλυτα διακριτές σφαίρες της καθημερινότητας της.

Στην πραγματικότητα παρατηρούμε μια ισχυρή απόκλιση από αυτή τη θεωρία, μέσα από τα δικά της λόγια. Η Κατερίνα βλέπει τη δουλειά της ως κάτι πάρα πολύ σημαντικό, για την ίδια και την κοινωνία. Θεωρεί ότι προσφέρει και για αυτό και νιώθει τον εαυτό της πολύ χρήσιμο κάνοντας τη συγκεκριμένη δουλειά. Σε αυτό, ισχυρό ρόλο έπαιξε και παίζει και το φύλο της, καθώς ο αγώνας που η ίδια κάνει εδώ και σχεδόν 2 δεκαετίες για να αποδείξει ότι της αξίζει ισότιμος ρόλος σε ένα αμιγώς ανδροκρατούμενο περιβάλλον (2 γυναίκες χειρίστριες / 36 άντρες χειριστές) της έδωσε ένα μεγάλο επιπλέον κίνητρο νοηματοδότησης της εργασίας της. Επίσης, για την Κατερίνα, βλέπουμε ότι η εργασία και η μη εργασία δεν είναι δύο χώροι τόσο διακριτοί, όσο θα περιμέναμε για ένα χειρωνακτικό επάγγελμα. Είναι η φύση της δουλειάς τέτοια και του εναλλασσόμενου ωραρίου στο οποίο εργάζεται, όπου όλη της η ζωή εκτός εργοστασίου είναι ουσιαστικά ένα χρόνος προετοιμασίας για να μπορεί να ανταπεξέλθει στην δουλειά. Και εδώ το φύλο παίζει σημαντικό ρόλο, γιατί η Κατερίνα μετά τη δουλεία πάει σπίτι, ενώ οι άντρες χειριστές συνήθως πάνε στο καφενείο για λίγη αποφόρτιση πριν πάνε στο σπίτι, και επίσης η Κατερίνα δεν μπορεί να έχει την παραμικρή κοινωνική ζωή λόγω της δουλειάς της, όπως οι περισσότεροι συνάδελφοί της, ωστόσο εκείνη φοβάται ότι δεν θα μπορέσει να κάνει οικογένεια εξαιτίας αυτού. Τέλος, εν αντιθέσει με όσα ορίζει ο «εργαλειακός προσανατολισμός», η Κατερίνα έχει σταδιοδρομία μέσα στο χειρωνακτικό και χαμηλού κύρους επάγγελμά της, καθώς αναφέρει ότι στην αρχή δεν έπαιρνε αποφάσεις, ενώ τώρα παίρνει, και επίσης το παράπονό της έχει να κάνει ακριβώς με το γεγονός ότι ενώ αφιερώνεται σε αυτή τη δουλειά για 18 χρόνια, και με παραπάνω θυσίες ως γυναίκα, η σταδιοδρομία της δεν καταλήγει σε μονιμότητα, που είναι και ο στόχος της.

Ακολουθεί απόσπασμα από τη συνέντευξη της.

Τι σημαίνει για σένα εργασία;
Ζωή, δημιουργία.

Πόσο χρήσιμη πιστεύεις ότι είναι η δουλειά σου για τη ΔΕΗ;
Πιστεύω ότι είμαι στη πρώτη γραμμή, μιλάμε για εξόρυξη. Θεωρούμαστε οι χειριστές ως πρώτη γραμμή της παραγωγής. Κάνουμε την εξόρυξη του λιγνίτη, της πρώτης ύλης.

Πόσο σπουδαία πιστεύεις ότι είναι η ύπαρξη της ΔΕΗ για τη χώρα;
Πολύ σημαντική.

Τι σου προκαλεί την μεγαλύτερη ικανοποίηση – ευχαρίστηση την ώρα της δουλειάς σου;
Είναι μία δυναμική δουλειά που πρέπει να έχεις δύναμη ψυχής για να μπορείς να ανταπεξέλθεις. Αυτό με ευχαριστεί. Το ότι μπορώ να την κάνω.

Υπάρχει κάτι που σε ευχαριστεί την ώρα της δουλειάς;
Το ότι είμαι στην πρώτη γραμμή. Όταν ξεκίνησα, μάλιστα, είχα ακόμα μεγαλύτερο ζήλο γιατί είχα και το προνόμιο να είμαι η μοναδική γυναίκα χειρίστρια, το έβλεπα ως πρόκληση, μου άρεσε, παρότι βέβαια έπρεπε να αποδείξω πολλά πράγματα επειδή ακριβώς ήμουν γυναίκα. Όταν πρωτομπήκα νόμιζα ότι ήταν όλοι μισογύνηδες. Είναι ένας αγώνας δρόμου αυτός.

Τώρα έχει και άλλες γυναίκες χειρίστριες ο Οργανισμός;
Ναι, έχει άλλη μία κοπέλα.

Τι σε κουράζει περισσότερο στη δουλειά;
Οι συνθήκες. Είναι τρομερά αντίξοες. Αν συμβάλουν και οι καιρικές συνθήκες γίνονται ακόμα πιο δύσκολες. Επίσης τρομερά κουραστικό πράγμα είναι οι βάρδιες που δουλεύεις πρωί τη μια εβδομάδα, απόγευμα την άλλη εβδομάδα, βράδυ την ερχόμενη εβδομάδα –οι λεγόμενες «φυλακές». Είναι κουραστικό να δουλεύεις κάθε εβδομάδα με άλλο ωράριο για 2-3 δεκαετίες. Καταρχήν δεν έχεις κοινωνική ζωή, δεν μπορείς να πας σε κάποιο γάμο ή βαφτίσια αν εργάζεσαι με αυτό το ωράριο, σε μια εκδήλωση τέλος πάντων. Εγώ ξέρω ότι δεν πρόκειται να παντρευτώ ποτέ. Που να τον βρω το γαμπρό δηλαδή με τέτοιο ωράριο εργασίας; Με τις εναλλασσόμενες βάρδιες διαλύεται το βιολογικό μας ρολόι. Είναι καταστροφή. Εδώ μέσα θα συναντήσεις ανθρώπους που από την εκκίνηση των νεανικών τους χρόνων δουλεύουν 25 - 30 χρόνια σε εναλλασσόμενες βάρδιες. Αυτό είναι καταστροφή στην κατασκευή τους τη σωματική και στην ψυχή τους. Επίσης, οι εναλλασσόμενες βάρδιες είναι απίστευτα κουραστικές γιατί πρέπει να έχεις τα μάτια σου δεκατέσσερα την ώρα της δουλειάς. Ενώ σε εξαντλούν σωματικά και διανοητικά, εσύ πρέπει να είσαι συγκεντρωμένος. Θέλει μεγάλη προσοχή για την ασφάλειά σου και των άλλων, να προσέχεις τα πατήματά σου, να μην έχεις ξενυχτήσει, να μην έχεις πιει, να μην έχεις παραφάει, να μπορείς να πατάς γερά στα πόδια, να είσαι σε ετοιμότητα. Γενικά πρέπει να είσαι ξεκούραστος και να έχεις κάνει μία προετοιμασία την υπόλοιπη μέρα για μπεις μες στο εργοστάσιο και να ανταπεξέλθεις σε αυτή τη δουλειά. Για αυτό και εδώ μέσα είμαστε ένα μικρό κρατίδιο. Είναι όλη σου η ζωή η δουλειά σου. Έρχεσαι, δουλεύεις, φεύγεις, κοιμάσαι, ξυπνάς, έρχεσαι, δουλεύεις, φεύγεις, κοιμάσαι, ξυπνάς, έρχεσαι… κοκ.

Όταν τελειώνεις τη δουλειά πού πας συνήθως;
Στη βάση μου, σπίτι μου, και προσπαθώ λόγω των συνθηκών, να κάνω κάτι πολύ πιο διαφορετικό για να αλλάζω παράσταση, γιατί εμείς εδώ στη Μεγαλόπολη δεν είναι μόνο το ότι δουλεύουμε στο

εργοστάσιο, έχουμε και την ασχήμια της ρύπανσης, γιατί εγώ είμαι από την πόλη, δεν έχω έρθει από κάποια άλλη πόλη. Για εμάς συνεχίζονται και μετά οι μυρωδιές, όταν φεύγουμε από τη δουλειά. Και μέσα στο σπίτι μας και στον ύπνο μας.

Επηρεάζουν οι συνάδελφοί σου τον τρόπο της σκέψης σου, της ζωής σου;
Παλιά ναι που ήμουν και λίγο πιο μικρή και λίγο πιο ευάλωτη στην εκκίνηση, ναι. Τώρα όχι. Δεν θα με επηρεάσουν πλέον γιατί έχω αποκτήσει κρίση. Δηλαδή εάν μου πει κάποιος, πήγαινε κάνε το μηχάνημα όλο πορεία και θεωρώ εγώ ότι είναι επικίνδυνα δεν θα τον ακούσω, θα πάρω θέση.

Νιώθεις ότι έχουν ικανοποιηθεί τα όνειρά σου μέσα από τη δουλειά;
Όχι καθόλου. Αισθάνομαι πολύ απογοητευμένη, γιατί έκανα τρομερές θυσίες ως γυναίκα, τρομερές θυσίες, μέχρι και την διατροφή μου, μέχρι και τουαλέτα να μη πηγαίνω λόγω συνθηκών, βλέπεις ότι δεν υπάρχει τουαλέτα. Ο άντρας μπορεί να το χειριστεί διαφορετικά. Δεν έπινα νερό. Τις νύχτες δεν έπινα καφέ για να μην αφήσω το μηχάνημα να πάω τουαλέτα. Όχι, έκανα τρομερές θυσίες και δεν είδα αποτέλεσμα. Είμαι 18 χρόνια εδώ μέσα με συνεχή ανανέωση 8μηνων συμβάσεων, σε εναλλασσόμενη μάλιστα βάρδια, και μονιμότητα ακόμα δεν έχω δει. Και είμαι πολύ στενοχωρημένη και πολύ απογοητευμένη, μπορώ να το πω.

Μαρία / Νοσηλεύτρια

Για τη Μαρία που εργάζεται ως νοσηλεύτρια στα ορυχεία της Μεγαλόπολης δύναται η νοηματοδότηση της εργασίας της να καταταχθεί στον «γραφειοκρατικό προσανατολισμό» λόγω του επαγγέλματός της. Ως εκ τούτου, αναμένουμε να διακατέχεται από μια σημαντική αίσθηση του καθήκοντος και της σταδιοδρομίας και αυτό να εκδηλώνεται με την υποτακτικότητα και τη συναίνεση στην εξουσία, την ιεραρχία και τους κανόνες, με βασικό στόχο την ανέλιξη. Εκεί, στην αίσθηση της ανέλιξης, αναμένουμε να εντοπίσουμε κατά κύριο λόγο και τα κίνητρά της. Τέλος, περιμένουμε το κύρος της εργασίας της να λειτουργεί ως πηγή κοινωνικής ταυτότητας και στην εκτός εργασίας ζωή της.

Παρόλα αυτά, παρατηρούμε από τα λεγόμενά της, ότι ενώ διακατέχεται πράγματι από ισχυρότατη αίσθηση του καθήκοντος και ταυτόχρονα εκδηλώνει σε μεγάλο βαθμό υποτακτικότητα και συναίνεση στην εξουσία και τους τυπικούς και άτυπους κανόνες «κάνοντας συχνά και πράγματα εκτός της ειδικότητάς της, ενώ είναι συνεχώς δοτική και άνθρωπος της προσφοράς» αυτό δεν φαίνεται να γίνεται επειδή έχει στόχο την ανέλιξη. Το ξέρει ότι δεν έχει σταδιοδρομία μπροστά της και το αναφέρει ξεκάθαρα. Εδώ το φύλο της και το έμφυλο στερεότυπο του επαγγέλματός της (νοσηλεύτρια / γυναίκα) φαίνεται να διαδραματίζουν πολύ σημαντικό ρόλο. Η Μαρία δείχνει να έχει εσωτερικεύσει και αποδεχθεί τον υποτακτικό ρόλο και του στερεοτύπου απέναντί στο φύλο της και του έμφυλου στερεοτύπου απέναντι στο επάγγελμά της. Σε αυτό βοηθούν και τα δύο περιβάλλοντα της ζωής της. Το περιβάλλον εργασίας της που έχει αμιγώς έμφυλο χαρακτήρα (λέει συνεχώς «η συνάδελφος», «η νοσηλεύτρια», «η γιατρός» – σαν να μην εργάζονται καθόλου άντρες εκεί, ενώ τα περιστατικά που κουράρει είναι όλα άνδρες, αναπαράγοντας τη σχέση «άνδρας που κοπιάζει / γυναίκα που φροντίζει») και το περιβάλλον της εκτός εργασίας στο οποίο η ίδια συνοψίζει την παρουσίαση του εαυτού της και της κοινωνικής της ταυτότητας ως «οικιακά, σύζυγος, μάνα».

Ακολουθεί απόσπασμα από τη συνέντευξη της.

Θέλω να μου πείτε ακριβώς ποια είναι η δουλειά σας.
Τυπικά είμαι νοσηλεύτρια. Ουσιαστικά υπάρχει εργασία και γραφειοκρατική εδώ πάρα πολύ, εκτός από το αντικείμενο το νοσηλευτικό που έχω ως εργαζόμενη στο Ιατρείο Πρώτων Βοηθειών των ορυχείων. Εμείς καλούμαστε να αντιμετωπίσουμε και πολλά πράγματα που θεωρώ ότι δεν είμαστε και απόλυτα καταρτισμένοι εδώ.

Τι θέλετε να πείτε πάνω σ' αυτό;
Εννοώ, τυπικά και ουσιαστικά έχουμε μάθει νοσηλευτική. Μπορεί να χρειαστεί να αντιμετωπίσουμε και διασωστική.

Δεν υπάρχει δηλαδή κάποιο διαφορετικό προσωπικό;
Όχι. Εντάξει, έχει γίνει κάποιο σεμινάριο, αλλά όλα αυτά τα θεωρώ ελλιπή, δεν μας καλύπτουν νομίζω ουσιαστικά. Τυπικά μπορεί, ουσιαστικά όχι.

Δεν υπάρχει γιατρός;
Όχι. Σταθερά δεν υπάρχει. Εγώ είχα περιστατικό πριν λίγο, στο οποίο έπρεπε να κρίνω μόνη τι πρέπει να το κάνω και όλες οι συνάδελφοι αυτό αντιμετωπίζουν σε κάθε βάρδια. Η γιατρός είναι κάποιες μέρες εδώ μόνο, δύο φορές την εβδομάδα για την ακρίβεια, γιατί είναι η σύμβασή της τέτοια.

Τι σας προκαλεί την μεγαλύτερη ικανοποίηση την ώρα της δουλειάς;
Καταρχήν η υποχρέωση που έχω απέναντι στη δουλειά, ότι φέρω εις πέρας αυτή τη δουλειά και ότι την φέρω με σωστό τρόπο, ότι εξυπηρετώ τον κόσμο όταν με έχει ανάγκη αυτό.

Τι σας κουράζει;
Με κουράζει που μερικές φορές αισθάνομαι ανασφαλής που πρέπει να πάρω πρωτοβουλίες και μπορεί να κάνω κάποιο λάθος. Αυτό με αγχώνει, το να κρίνω τι πρέπει να το κάνω, είναι λίγο αγχωτικό αυτό, τι πρέπει να κάνω, τη στιγμή που οι γνώσεις μου δεν αρκούν, είναι μέχρι εκεί.

Ποιο στοιχείο σας παρακινεί περισσότερο να δουλέψετε; Να έρθετε στη δουλειά; Τι σκέφτεστε όταν έρχεστε;
Σκέφτομαι ότι έρχομαι στη δουλειά μου γιατί μ' αρέσει πρώτα απ' όλα αυτό που κάνω εδώ και με ικανοποιεί και φυσικά η επιβίωση. Περνάω καλά και με τη συνάδελφό μου εδώ που είμαι.

Είχατε στα νεανικά σας χρόνια κάποιον άνθρωπο που θαυμάζατε για τον τρόπο που εργαζόταν;
Εγώ ξεκίνησα να δουλεύω από πολύ μικρή στη δουλειά εδώ. Όταν ξεκίνησα να εργάζομαι υπήρχαν μεγαλύτερες κυρίες, που μου έχουν πει σημαντικά πράγματα και τις θαύμαζα.

Σημαντικά όπως;
Ότι ας πούμε τον κάθε άνθρωπο που έρχεται εδώ θα τον βλέπετε πάντα σαν άνθρωπο, σαν ασφαλισμένο. Δεν είναι εδώ πελατειακό το σύστημα, είναι ανθρώπινο, είναι ουσιαστικό, πώς να το πω; Δεν είναι «έρχομαι, κάνω αυτό και φεύγω», πρέπει το βλέπεις λίγο πιο ζεστά.

Περιγράψτε μου μια μέρα στη δουλειά.
Έρχομαι με το κέφι, άσχετα με τα προσωπικά μου, συνήθως μπαίνω με το κέφι, καλημερίζω την νυχτερινή συνάδελφο, λέμε πώς πήγε το βράδυ, φτιάχνουμε τον καφέ μας, πίνουμε μισή ώρα τον καφέ μας, λέμε τι δουλειές πρέπει να γίνουν, λέμε τα συνθηματικά μας, τι έγινε χθες και πώς προχωράμε.

Όταν τελειώνει η δουλειά που πάτε;
Πάω σπίτι μου.

Ποιους εμπιστεύεστε;
Τη συνάδελφό μου και τη γιατρό βέβαια.

Κάνετε και άλλη δουλειά;
Οικιακά, σύζυγος, μάνα.

Χόμπι;
Δεν προλαβαίνω.

Νιώθετε ότι έχουν ικανοποιηθεί τα όνειρά σας μέσα από τη δουλειά σας;
Νομίζω πως ναι. Με τη δουλειά που έχω (υποτιμητικά το λέει «με τη δουλειά που έχω») είμαι καλυμμένη.

Φαίδρα / Κοινωνική Λειτουργός

Η Φαίδρα που εργάζεται στη διοίκηση ως κοινωνική λειτουργός αναμένουμε, λόγω του επαγγέλματός της και της θέσης της στην ιεραρχία, να νοηματοδοτεί τη δουλειά της μέσα από τον «αλληλέγγυο προσανατολισμό» και τον «ανώτερο επαγγελματικό» της θεωρίας των Goldthrope και Lockwood. Αναμένουμε, δηλαδή, να διακατέχεται από αίσθημα αφοσίωσης προς την εργοδοτικό οργανισμό, η εργασία της να έχει νόημα εκφραστικό, θέτοντάς την ως σκοπό και όχι ως μέσο, οι σφαίρες της καθημερινής της ζωής εντός και εκτός εργασίας να είναι σχεδόν δυσδιάκριτες, η εργασιακή διαδικασία να κατανοείται από την ίδια ως μια εμπειρία γεμάτη προκλήσεις για την προσωπική ολοκλήρωση και γενικότερα αναμένουμε το νόημα που αποδίδει στην εργασία της να ενδυναμώνεται μέσα από την συνείδηση του «ανήκειν» στον οργανισμό. Επίσης αναμένουμε η υψηλή εμπιστοσύνη που απολαμβάνει η ίδια από την εργοδοσία, να ανταλλάσσεται από πλευράς της με την προθυμία της για αυτοπροαίρετη συμμόρφωση προς τις απαιτήσεις του οργανισμού.

Όλα τα παραπάνω στην περίπτωση της Φαίδρας και σύμφωνα με τα λεγόμενά της φαίνεται να ισχύουν. Η Φαίδρα, μέσα από όσα καταθέτει στη συνέντευξή της, φαίνεται να βρίσκεται σε πλήρη ταύτιση με την εργοδοσία και τον οργανισμό. Όλη η γλώσσα που χρησιμοποιεί, είναι γλώσσα διοικητικής υπαλλήλου. Η Φαίδρα, είναι ιδιαιτέρως προσεκτική στα λεγόμενά της και δεν διακατέχεται από τον αυθορμητισμό που χαρακτήριζε τις προηγούμενες δύο συνεντευξιαζόμενες. Μέσα από τη συνέντευξή της επιδιώκει περισσότερο να προβάλει τις αρετές της εταιρείας. Τα ζητήματα του φύλου δε, είναι τόσο επιμελώς, αποσιωπημένα σε όσα δείχνει να σκέφτεται. Ναι μεν έχουμε ξανά, όπως στην περίπτωση της νοσηλεύτριας Μαρίας, ένα έμφυλο επάγγελμα (αναφέρονται συνεχώς γυναίκες συνάδελφοι, ενώ τα περιστατικά που κουράρουν είναι άνδρες), ναι μεν έχουμε το ίδιο μοτίβο και στις τρεις γυναίκες, ότι μετά τη δουλειά πάνε κατευθείαν σπίτι, χωρίς το πέρασμα του καφενείου για αποφόρτιση που χαρακτηρίζει τις συνεντεύξεις των ανδρών της έρευνας, ωστόσο η Φαίδρα δεν φαίνεται να εγείρει εκ πρώτης ζητήματα φύλου. Αυτό συμβαίνει είτε επειδή το ανώτερο επαγγελματικό της προφίλ της έχει προκαλέσει τόση ικανοποίηση που τα έμφυλα ζητήματα τα αποσιωπεί (συνειδητά ή ασυνείδητα), είτε δεν μας επιτρέπει η ίδια να διεισδύσουμε περισσότερο στα ζητήματα φύλου σε σχέση με τη δουλειά της καθώς γνωρίζει σε έναν βαθμό της τεχνικής μια κοινωνικής έρευνας.

Ακολουθεί απόσπασμα από τη συνέντευξη της.

Θέλω να μου πεις τι ακριβώς κάνεις εδώ.
Εδώ απασχολούμαι ως Κοινωνική Λειτουργός. Το επάγγελμα και η ειδικότητα του Κοινωνικού Λειτουργού είναι θεσμοθετημένο από το Ν. 4491/66. Δηλαδή από την αρχή της η ΔΕΗ θεωρούσε χρήσιμη αυτή την ειδικότητα, προκειμένου να βοηθήσει και να υποστηρίξει το προσωπικό της, γιατί το θεωρεί το βασικότερο πλούτο της επιχείρησης, γιατί είναι και η ψυχή της επιχείρησης.

Πόσο χρήσιμη πιστεύεις ότι είναι η δουλειά σου;
Αρκετά χρήσιμη και μέσα από την εργασία το βλέπεις, το κατανοείς και το συνειδητοποιείς, βοηθώντας και βλέποντας ότι η όλη προσπάθεια πιάνει τόπο. Δηλαδή βλέπεις ότι βοηθούνται κάποιοι άνθρωποι, ότι ξεμπλοκάρουν σε κάποια θέματα δικά τους, είτε αυτά είναι οικογενειακά, προσωπικά, είτε θέματα υγείας.

Τι σου προκαλεί ικανοποίηση πάνω στη δουλειά σου;
Μου προκαλεί ικανοποίηση το γεγονός ότι, αισθάνομαι ότι είμαι χρήσιμη και αυτό το λαμβάνω από τους εξυπηρετούμενούς μου και από κει παίρνω ηθική ικανοποίηση για τη δουλειά μου.

Τι σε κουράζει;
Δεν θα έλεγα ότι με κουράζει κάτι. Κάποιες φορές ίσως εάν οι συνθήκες, οι συγκυρίες δεν βοηθούνε, ίσως τότε. Δεν είναι θέμα κούρασης, είναι θέμα περισσότερης προσπάθειας για να πιάσουμε τους επιμέρους στόχους.

Σωστά. Σε ποιο πράγμα μέσα στη δουλειά πιστεύεις ότι είσαι πολύ καλή;
Στο επάγγελμά μου, στην ειδικότητά μου, σε σχέση με τα σχόλια της άμεσα προϊσταμένης.

Υπάρχει κάτι στο οποίο πιστεύεις ότι δεν είσαι καλή;
Προσπαθώ να είμαι καλή, έως πάρα πολύ καλή.

Θέλω να μου πεις ποιο στοιχείο σε παρακινεί στη δουλειά περισσότερο. Δηλαδή την ώρα που ξυπνάς το πρωί τι είναι αυτό που σε κάνει να έρθεις εδώ;
Είναι το αίσθημα ευχαρίστησης που παίρνεις μέσα από τη διαδικασία της δουλειάς. Βοηθώντας και βλέποντας εξελικτικά ότι κάποιες ομάδες ανθρώπων υποστηρίζονται, ή συμβουλεύονται, αυτό είναι το βασικό πιστεύω, είναι το αίσθημα της δημιουργικότητας, ότι μαζί μ' αυτούς προσπαθείς να τους υποστηρίξεις και να τους δώσεις διάφορες εναλλακτικές λύσεις να σκεφθούν, μάλλον, τους υποστηρίζεις για να τις βρουν μόνοι της στην ουσία. Αυτό το θεωρώ ότι είναι το πιο βασικό.

Ποιος σου πρότεινε να έρθεις εδώ;
Απ' όταν ήμουν φοιτήτρια, ήδη από το πρώτο έτος, γνώριζα ότι η επιχείρηση έχει ένα πολύ καλό καταρτισμένο πλαίσιο για τους Κοινωνικούς Λειτουργούς και βεβαίως είχε κοινωνική πολιτική για να το υποστηρίξει, γιατί με μία λέξη, οι Κοινωνικοί Λειτουργοί όλοι μας, εφαρμόζουμε την κοινωνική πολιτική της επιχείρησης.

Στα νεανικά σου χρόνια είχες κάποιον άνθρωπο που θαύμαζες;
Θαύμαζα τους ανθρώπους που ήταν υπεύθυνοι στη δουλειά τους και συνειδητοί επαγγελματίες.

Όταν τελειώνει η δουλειά πού πας;
Σπίτι μου.

Υπάρχει κάτι στη δουλειά που το κάνεις μόνο εσύ;
Δεν θα το έλεγα αυτό. Όλοι μας είμαστε πολύ καλοί και λειτουργούμε σαν ομάδα, όσες Κοινωνικοί Λειτουργοί είναι αυτή τη στιγμή στη Διεύθυνση Υγείας και Ασφάλειας Εργασίας.

Τι σου αρέσει περισσότερο από τη δουλειά σου;
Αυτό που μου δίνει κίνητρο όπως το είπαμε πριν είναι ότι, αντιλαμβάνομαι και αυτό που παίρνω από τους συναδέλφους ότι βοηθάω. Αυτό είναι το βασικό κίνητρο θεωρώ, της βοήθειας προς τους συνανθρώπους, την αίσθηση της δημιουργικότητας και ότι εξελισσόμαστε και εξελίσσομαι και εγώ μαζί τους. Οπότε αυτό είναι πολύ σπουδαίο.

Η ΔΕΗ σε βοηθάει να αποκτήσεις μεγαλύτερη επαγγελματική κατάρτιση; Γίνονται σεμινάρια;
Ναι, γίνονται κάποια σεμινάρια, ωστόσο κάποιες φορές επιλέγω και δικά μου σεμινάρια στα οποία πηγαίνω επί πληρωμή, αλλά αναλαμβάνω τα έξοδα εγώ.

Νιώθεις ότι έχουν πραγματοποιηθεί τα όνειρά σου;
Ναι.

Συμπέρασμα

Συμπερασματικά, αυτό που γίνεται σαφές από τα παραπάνω είναι πως η παράμετρος του φύλου ως κοινωνική μεταβλητή στο ζήτημα της εργασίας θέτει σε ένα σημαντικό βαθμό την παραδοσιακή μελέτη των «εργασιακών προσανατολισμών» που εισάγουν οι Goldthrope και Lockwood σε αμφισβήτηση. Μέσα από τα αποσπάσματα των συνεντεύξεων σε βάθος που έγιναν με τις εργαζόμενες των ορυχείων του εργοστασίου της Μεγαλόπολης, διαπιστώνουμε ότι η αυστηρή διαφοροποίηση του νοήματος της εργασίας που οι Goldthrope και Lockwood υποστήριξαν ότι λαμβάνει χώρα με βάση κυρίως τη θέση του εργαζόμενου στην ιεραρχία μέσα στο επάγγελμα δεν υπάρχει στο βαθμό θα περιμέναμε.

Κι αυτό γιατί η παράμετρος του φύλου, με όλα τα στερεότυπα που τη συνοδεύουν, φαίνεται να παίζει έναν ιδιαίτερο ρόλο στην αποκάλυψη ενός παραδόξου.

Το κοινωνικό φύλο αποτελεί μια σιωπηρή εκπαίδευση που λαμβάνουν οι γυναίκες εργαζόμενες (ποια είμαι, τι ρόλους καλούμαι να επιτελέσω, μέχρι που μπορώ να φράσω) από την αρχή της ζωής τους. Ως εκ τούτου, η αίσθηση καθήκοντος, η προθυμία των εργαζομένων για αυτοπροαίρετη συμμόρφωση προς τις απαιτήσεις του οργανισμού, η υποτακτικότητα, η συναίνεση στην εξουσία, την ιεραρχία και τους κανόνες και το αίσθημα αφοσίωσης του εργαζόμενου προς την εργοδοτικό οργανισμό, αποτελούν χαρακτηριστικά τα οποία έχουν εκπαιδευτεί σιωπηρά να αναπτύσσουν λόγω του κοινωνικού τους φύλου, για αυτό είδαμε ότι απαντώνται στις γυναίκες εργαζόμενες σε όλους τις βαθμίδες της εργασιακή κλίμακας. Από τα πιο χειρωνακτικά επαγγέλματα, έως τα διοικητικά, βλέπουμε ότι απουσιάζει εντελώς ο εργαλειακός επαγγελματικός προσανατολισμός και αυτό γιατί για τις γυναίκες εργαζόμενες αποτελεί ούτως ή άλλως υπέρβαση η επαγγελματική τους ένταξη στο εργοστάσιο και έτσι η εργασιακή διαδικασία κατανοείται κυρίως ως μια εμπειρία γεμάτη προκλήσεις, σε όποιο στάδιο της ιεραρχίας και αν βρίσκονται.

Άρης Ασπρούλης
Διδάκτωρ Κοινωνιολογίας

Απόψεις Των Μαθητών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς την Αρρενωπότητα

Αικατερίνη Πελέκη, Σουζάννα-Μαρία Νικολάου

Περίληψη

Στο πλαίσιο της Κοινωνιολογίας του Φύλου διερευνάται και η εξελικτική φάση του παιδιού στην εφηβεία, καθώς κρίνεται καθοριστική για την ταυτότητα του φύλου. Η ταυτότητα του φύλου ανάγεται σε συγκεκριμένες συμπεριφορές που συνήθως συνδέονται με το κοινωνικό φύλο. Ένα χαρακτηριστικό του κοινωνικού φύλου όσον αφορά στα αγόρια είναι η αρρενωπότητα. Οι απόψεις των μαθητών στην εφηβεία για την αρρενωπότητα είναι ένα ζήτημα που δεν έχει μελετηθεί στην Ελλάδα επαρκώς. Ωστόσο θα ήταν πολύ χρήσιμο να ξεκινήσει μια συζήτηση για την κοινωνικοποίηση του φύλου στην κρίσιμη αυτή ηλικία που θα συμπεριλαμβάνει κατάλληλες διδακτικές προσεγγίσεις σε ένα ανοιχτό και δημοκρατικό κλίμα της σχολικής τάξης για την ανάπτυξη ικανοτήτων που θα προάγουν δημοκρατικές συμπεριφορές. Με τη διερευνητική αυτή μελέτη εξετάζονται οι απόψεις των μαθητών της δημόσιας τυπικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα αναφορικά με την αρρενωπότητα. Χρησιμοποιήθηκε συνδυασμός ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας και τελικώς έγινε επεξεργασία σε 142 έγκυρα ερωτηματολόγια. Οι συσχετισμοί, η στατιστική ανάλυση των ευρημάτων και τα στοιχεία που ανέκυψαν αναδεικνύουν την ισχύουσα πραγματικότητα στα ελληνικά γενικά δημόσια γυμνάσια και λύκεια προκαλώντας προβληματισμούς αναφορικά με την κατάρτιση των εκπαιδευτικών ως προς τα προβλήματα του φύλου, την εκπαίδευση των γονέων και κηδεμόνων ακόμα και ως προς την έλλειψη αναγκαίων αναφορών στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών. Τα ευρήματα της ερευνητικής μελέτης επιβεβαιώνουν την υπερίσχυση της στερεοτυπικής αντίληψης ως προς την αρρενωπότητα του ανδρικού φύλου και αποτελούν αφόρμηση για περαιτέρω έρευνα ως προς τη συμβολή του σχολείου στη διαμόρφωση ταυτότητας της νεολαίας.

Λέξεις κλειδιά: Αρρενωπότητα, δευτεροβάθμια εκπαίδευση, μαθητές, Κοινωνιολογία Φύλου

Abstract

In the context of the Sociology of Gender, the developmental phase of the child in adolescence is considered decisive for gender identity and thus, examined. Gender identity refers to specific roles and behaviors that are usually associated with gender. A strong characteristic of gender as far as men and boys are concerned is masculinity. The growing research on masculinity and men creates considerable definitive and conceptual ambiguity as masculinity is the characteristics, behaviors and roles related to boys and men, and is socially constructed. However, the students' views about masculinity have not been sufficiently studied in Greece. The importance of this study lies in the fact that, the boys' views on the matter would be very useful to raise appropriate discussions and form teaching approaches in an open and democratic classroom climate, so that through school socialization a healthy future behavior is reinforced. This exploratory study presents the views of formal secondary school male students in Greece regarding how they perceive masculinity. The objectives were studied by combining quantitative and qualitative research distributing a *structured questionnaire* to the male secondary education students of Etoloakarnania, the largest prefecture in Western Greece in the summer of 2022. The specific area is the largest prefecture of Greece and suffers from socioeconomic inequalities and domestic violence. Correlations, statistical analysis of the findings and evidence that will help to understand the reality in Greek general public junior and senior high schools are presented with further considerations for teacher education and training, the education of parents and guardians and the creation of analytical programs and the curriculum. The views of the students confirm the prevalence of the stereotypical perception of male masculinity and are an impetus for further research into the contribution of school to the formation of identity in youth.

Keywords: Masculinity, secondary education, students, Sociology of Gender, Greece

1. Εισαγωγή

Οι ρόλοι των φύλων αναφέρονται στο σύνολο κοινωνικών και συμπεριφορικών κανόνων που θεωρούνται κοινωνικά κατάλληλοι για άνδρες και γυναίκες στην εκάστοτε κοινωνία και μπορεί να διαφέρουν πολύ από πολιτισμό σε πολιτισμό και σε βάθος χρόνου (Rochellea & Yim, 2015). Η έρευνα για το φύλο ξεκίνησε πολύ πρόσφατα μόλις τη δεκαετία του 1980. Ωστόσο σήμερα έχουν διεξαχθεί αρκετές ποσοτικές και ποιοτικές έρευνες για την ανισότητα των φύλων (Risman, Froyum, & Scarborough, 2018). Σε ιατρικό πλαίσιο η έννοια του φύλου γεννιέται και επιβάλλεται από τον ψυχολόγο Τζον Μάνι, που πείθεται για τη ρευστότητα της σεξουαλικής ταυτότητας και από το έτος 1955 εισάγει την έννοια και τη σημασία του κοινωνικού φύλου (*gender*). Στη συνέχεια, ο Αμερικανός ψυχίατρος Ρόμπερτ Στόλερ, το έτος 1968, αποδέχεται την έννοια του κοινωνικού φύλου σε αντιδιαστολή με την έννοια του γένους, δύο έννοιες οι οποίες δεν βρίσκονται σε συμμετρική σχέση αλλά μπορούν να ακολουθούν διαφορετικούς δρόμους (Levet, 2019). Σύμφωνα με τον Smiler (2006) η διερεύνηση των ρόλων των φύλων σε θεωρητικό επίπεδο έχει μετατοπιστεί από την αρχική της εστίαση στις διαφορές φύλου στην πιο πρόσφατη διερεύνηση των συσχετισμών μεταξύ ιδεολογιών που σχετίζονται με το φύλο, την ψυχολογική ευημερία και το άγχος.

Οι σπουδές για το φύλο, ενώ ξεκίνησαν από τα φεμινιστικά κινήματα ως *Γυναικείες Σπουδές* λόγω κυρίως της ανάγκης κατοχύρωσης των δικαιωμάτων της γυναίκας και των διακρίσεων απέναντι στις θηλυκότητες, εξελίχθηκαν σε *Σπουδές Φύλου* και είναι άμεσα συνδεδεμένες και με τη μελέτη του άνδρα (Κουρουτσίδου & Γκασούκα, 2021). Σύμφωνα με τον Connell (2005) «*υπήρξε ακόμη και ένα μικρό κίνημα για την απελευθέρωση των ανδρών τη δεκαετία του 1970 […] Αλλά δεν παρήγαγε αμέσως μεγάλη έρευνα σχετικά με το τι κάνουν πραγματικά οι άνδρες και τα αγόρια και υπέφερε από βαθιά εννοιολογική σύγχυση σχετικά με το φύλο*». Το κίνημα αυτό προήγαγε την έρευνα των *Ανδρικών Σπουδών* ως απάντηση στο γυναικείο κίνημα και με βασικό επιχείρημα ότι η καταπίεση είναι αμοιβαία και αφορά και άνδρες και γυναίκες, ενώ ο στόχος επικεντρώνεται στη μείωση αυτής της καταπίεσης (Δεληγιάννη- Κουϊμτζή & Σακκά, 2005).

Η έννοια της αρρενωπότητας αναφέρεται σε χαρακτηριστικά και συμπεριφορές που συνήθως αποδίδονται σε άρρενες, ωστόσο η έρευνα διχάζεται ως προς τη βιολογική προέλευση ή την κοινωνική κατασκευή ορισμένων από αυτές τις συμπεριφορές (Good, Borst, & Wallace, 1994; Risman, Froyum, & Scarborough, 2018). Σύμφωνα με τον Μπαμπινιώτη (2002) *αρρενωπός -ή-ό* είναι αυτός που *έχει έντονα ανδρικά χαρακτηριστικά: παράστημα, ήθος, πρόσωπο*, αρρενωπότητα, ανδροπρέπεια ή ανδρισμό, δηλαδή το σύνολο των χαρακτηριστικών που συνθέτουν την τυπική εμφάνιση και προσωπικότητα τού άνδρα. Ο όρος περιγράφει την «*γενναία και υπερήφανη στάση (που παραδοσιακά θεωρείται ότι αρμόζει στον άνδρα): σχετιζόμενη με την ανδρεία, αντρειοσύνη, παλληκαριά, ευψυχία και την υπεύθυνη και ειλικρινή στάση*» (Μπαμπινιώτης, 2002, σ. 285). Οι ιστορικοί και οι ανθρωπολόγοι έχουν δείξει ότι δεν υπάρχει ένα πρότυπο αρρενωπότητας, καθώς διαφορετικοί πολιτισμοί και διαφορετικές περίοδοι της ιστορίας κατασκευάζουν την αρρενωπότητα με διαφορετικό τρόπο (Connell, 1996). Και αυτό σημαίνει ότι η σύλληψη της ανδρικής ταυτότητας είναι πολύπλοκη στο πλαίσιο των κοινωνικοοικονομικών αλλαγών και των σύνθετων σχέσεων των φύλων (Collinson & Hearn, 1996; Δεληγιάννη- Κουϊμτζή & Σακκά, 2005; Connell, 2006).

Στην Βρετανία και τις ΗΠΑ η έρευνα για τις ανδρικές ταυτότητες επικεντρώνεται στις διαφορετικές προοπτικές, όπως η συντηρητική προσέγγιση, η φιλο-φεμινιστική προσέγγιση, η προσέγγιση που ασχολείται με τα δικαιώματα των ανδρών, η πνευματική, η σοσιαλιστική-μαρξιστική και η ομαδική (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή & Σακκά, 2005).

Σε πιο σύγχρονες μελέτες τονίζεται η αναγκαιότητα μελέτης των ανδρών και των ρόλων τους, καθώς και των συμπεριφορών τους – αρρενωπότητες – και της σεξουαλικότητας με διεπιστημονικό τρόπο (Κουρουτσίδου & Γκασούκα, 2021). Στο δοκίμιο «*The Boys are not All right*» των Times του 2018, ο κωμικός και

συγγραφέας Michael Ian Black επισημαίνει: *«Δεν αρκεί πλέον να «είσαι άντρας» — δεν ξέρουμε πλέον καν τι σημαίνει αυτό»* (Black, 2018). Οι Gilpin και Proulx (2018) διερευνούν μερικά από τα ερωτήματα που εγείρει ο Black και άλλοι επιστήμονες και προτείνουν τρόπους αποδόμησης των ορισμών της αρρενωπότητας, όπως εκδηλώνονται στην κοινωνία και τις ζωές των ανθρώπων.

Σε ερευνητικό επίπεδο και κυρίως σε ποσοτικές έρευνες αναπτύχθηκε ο κατάλογος συμμόρφωσης με τα αρρενωπά πρότυπα -Conformity To Masculinity Norms Inventory (CMNI)- αρχικά από τους Mahalik et al. (2003) ως εργαλείο για χρήση από κλινικούς γιατρούς και ερευνητές για την προώθηση της αξιολόγησης της συμμόρφωσης με τους ανδρικούς κανόνες μεταξύ των ανδρών. Οι Mahalik et al. (2003) εκκίνησαν από την υπόθεση ότι οι κανόνες του ρόλου του φύλου από την κυρίαρχη ή ισχυρή ομάδα σε μια κοινωνία επηρεάζουν τις εμπειρίες των ατόμων αυτής της ομάδας, καθώς και των ατόμων σε όλες τις άλλες ομάδες. Με αυτόν τον τρόπο οι προσδοκίες της αρρενωπότητας, όπως κατασκευάζονται από Καυκάσιους, ετεροφυλόφιλους της μεσαίας και ανώτερης τάξης, θα πρέπει να επηρεάζουν τα μέλη αυτής της ομάδας και κάθε άλλον άνδρα στην κοινωνία των ΗΠΑ, που τηρεί αυτά τα πρότυπα και βιώνει την αποδοχή ή την απόρριψη από την πλειοψηφία.

Ωστόσο η ανάπτυξη των ανδρικών σπουδών ως ξεχωριστός ερευνητικός τομέας προκάλεσε και το ενδιαφέρον για τη σχέση της ανδρικής ταυτότητας των εφήβων με την εκπαίδευση, καθώς διαφαίνεται ότι κοινοί νόμοι διέπουν τη διαμόρφωση των ανδρικών και γυναικείων ταυτοτήτων (Δεληγιάννη- Κουϊμτζή & Σακκά, 2005).

Όσον αφορά στα ελληνικά δεδομένα κρίνεται σκόπιμο να επισημανθεί ότι η Ελλάδα ως χώρα κατέχει την τελευταία θέση στην Ευρώπη για την Ισότητα των Φύλων (Δείκτης του Ευρωπαϊκού Ινστιτούτου) από το 2010 σύμφωνα με τον αντίστοιχο δείκτη του 2020. Χαρακτηριστικά ο δείκτης EIGE συμπεραίνει ότι γενικά στην ΕΕ με τον τρέχοντα ρυθμό θα χρειαστούν σχεδόν τρεις γενιές για να επιτευχθεί η ισότητα των φύλων (EIGE, 2021). Στις μελέτες των Δεληγιάννη-Κουϊμτζή και Σακκά (2007) για τις ταυτότητες διαπιστώνεται ότι ο επιτυχημένος άνδρας συνδέεται με την επαγγελματική και οικονομική επιτυχία, την προσωπική ολοκλήρωση και τη δυνατότητα συνδυασμού οικογενειακής και επαγγελματικής ζωής, καθώς και την ευχέρεια προσωπικών επιλογών. Όμως, σημειώνεται ότι κοινωνικά κατασκευασμένες υποχρεώσεις, όπως ο βιολογικά προσδιορισμένος προσανατολισμός και ο ανδρικός ρόλος του άνδρα-κουβαλητή, αποτελούν αρνητικά χαρακτηριστικά του φύλου. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν θέτει σε κεντρική θέση ζητήματα διαφορετικότητας των φύλων και έμφυλης ισότητας (ΙΕΠ, 2021α; ΙΕΠ, 2021β; ΙΕΠ, 2021γ; ΙΕΠ 2022). Τέλος, η κοινωνική πραγματικότητα που προβάλλεται στην ειδησεογραφία συχνά παρουσιάζει το αρσενικό ως στυγνό θύτη και είναι πιθανό να αποπροσανατολίσει τους εφήβους και να τους οδηγήσει σε αναπαραγωγή συμπεριφορών που αποτρέπουν από τη δημιουργία ειρηνικών και ισορροπημένων σχέσεων.

Η Jolanta Reingarde, κύρια ερευνήτρια στο Ευρωπαϊκό Ινστιτούτο για την Ισότητα των Φύλων (EIGE), υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση και η ισότητα των φύλων συνδέονται πολύ στενά με τη σχολική αίθουσα που παρόλο που αποτελεί ένα ιδανικό μέρος για την έγκαιρη διάρρηξη των έμφυλων στερεοτύπων ενδέχεται και να τα ενδυναμώνει (Ντούνης, 2017).

2. Σκοπός και μεθοδολογία της έρευνας

Ο σκοπός της έρευνας είναι να διερευνήσει τις απόψεις των μαθητών της δημόσιας δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την αρρενωπότητα. Στην έρευνα συμπεριλαμβάνονται μαθητές από σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αιτωλοακαρνανίας. Η αφόρμηση για την έρευνα ήταν οι επισημάνσεις πρόσφατων ερευνών σχετικά με την αναγκαιότητα βαθύτερης διερεύνησης των ταυτοτήτων στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα (Κουρουτσίδου & Γκασούκα, 2021) και το έντονο ενδιαφέρον που εκδηλώθηκε στη συγκεκριμένη περιοχή σε ημερίδες σχολείων για ζητήματα φύλου και έμφυλης ισότητας (πχ. εορτασμός της ημέρας της γυναίκας, δράσεις κατά του bullying, δράσεις ευαισθητοποίησης για τη

βία στον αθλητισμό, παρακολούθηση ημερίδας για την έμφυλη βία κ.ά.). Σε θεωρητικό επίπεδο η έρευνα βασίστηκε στη θεωρία του *Κοινωνικού Φύλου* του Connell (Connell R. W., Το Κοινωνικό Φύλο, 2006).

Τα ερευνητικά ερωτήματα της συγκεκριμένης ερευνητικής μελέτης διαμορφώθηκαν ως εξής: 1) Ποιός ενημερώνει και καθοδηγεί τους έφηβους για τα φύλα στην Ελλάδα σήμερα; 2) Πώς αντιλαμβάνονται τα αγόρια το φύλο τους; 3) Ποιες συμπεριφορές που σχετίζονται με το ρόλο του φύλου έχουν προταθεί στα αγόρια και πόσο σημαντικές τις θεωρούν τα ίδια τα αγόρια; 4) Πώς ορίζουν οι έφηβοι την αρρενωπότητα; 5) Κατά πόσο η αρρενωπότητα συσχετίζεται με στερεοτυπικές πρακτικές, στάσεις και συμπεριφορές;

2.1 *Το Ερευνητικό εργαλείο*

Στην συγκεκριμένη έρευνα διανεμήθηκε *δομημένο ερωτηματολόγιο* διαμορφωμένο σε πέντε τμήματα με ερωτήσεις *κλειστού τύπου* και *ανοιχτού τύπου*. Το πρώτο τμήμα αφορά στις δημογραφικές πληροφορίες της ηλικίας, το σχολείο φοίτησης, τον τόπο κατοικίας κ.λπ. Στο δεύτερο τμήμα οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν από ποια πηγή ενημερώνονται για τα φύλα. Το τρίτο τμήμα εξετάζει θέματα ισότητας των φύλων. Στόχος του τμήματος αυτού είναι «*να διαπιστωθούν τα πρότυπα με τα οποία κοινωνικοποιούνται στο ρόλο του φύλου τους τα αγόρια*» (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή & Σακκά, 2003). Στο τέταρτο τμήμα επιχειρήθηκε να αξιολογηθεί ο όρος της αρρενωπότητας, σύμφωνα με τον κατάλογο συμμόρφωσης με τα αρρενωπά πρότυπα, CMNI, με 5βάθμια *κλίμακα συμφωνίας/διαφωνίας* που προσαρμόστηκε για μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εξετάζοντας τις παρακάτω 11 μεταβλητές: 1. Νίκη, 2. Συναισθηματικός έλεγχος, 3. Ανάληψη κινδύνου, 4. Επιδίωξη του κύρους, 5. Υπεροχή των σπουδών, 6. Βία, 7. Εξουσία πάνω στις γυναίκες, 8. Κυριαρχία, 9. Ερωτόφιλος (*Playboy*), 10. Αυτοδυναμία, 11. Ομοφοβία. Σκοπός του τμήματος αυτό είναι να εξακριβωθεί κατά πόσο οι μαθητές ικανοποιούν το πρότυπο της αρρενωπότητας των Mahalik et al. (2003) μιας και φαίνεται ότι οι μεταβλητές του μπορούν να συγκριθούν με τα χαρακτηριστικά των αρρένων της Ελλάδας (Κουρουτσίδου & Γκασούκα, 2021; Παπάνης & Μπούνα, 2020). Τέλος, το πέμπτο τμήμα είναι μια ανοικτού τύπου ερώτηση που στοχεύει να αποκαλύψει την πραγματική άποψη των μαθητών για την αρρενωπότητα.

2.2 *Δείγμα έρευνας*

Η έρευνα διεξήχθη σε μαθητές του νομού Αιτωλοακαρνανίας με τη μέθοδο της τυχαίας δειγματοληψίας. Η Αιτωλοακαρνανία ή ο νομός Αιτωλίας και Ακαρνανίας είναι ο μεγαλύτερος νομός σε έκταση στην Ελλάδα (5.461 km^2). Στην αρμοδιότητα της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Αιτωλοακαρνανίας ανήκουν 85 σχολεία (ΔΙΔΕ Αιτ/νίας). Σύμφωνα με τους υπευθύνους του Ξενώνα Γυναικών στο Αγρίνιο «*στα χρόνια της πανδημίας αυξήθηκαν κατά 20% οι καταγγελίες για περιστατικά έμφυλης βίας στον Ξενώνα Γυναικών στο Αγρίνιο*» (Χονδρός, 2021).

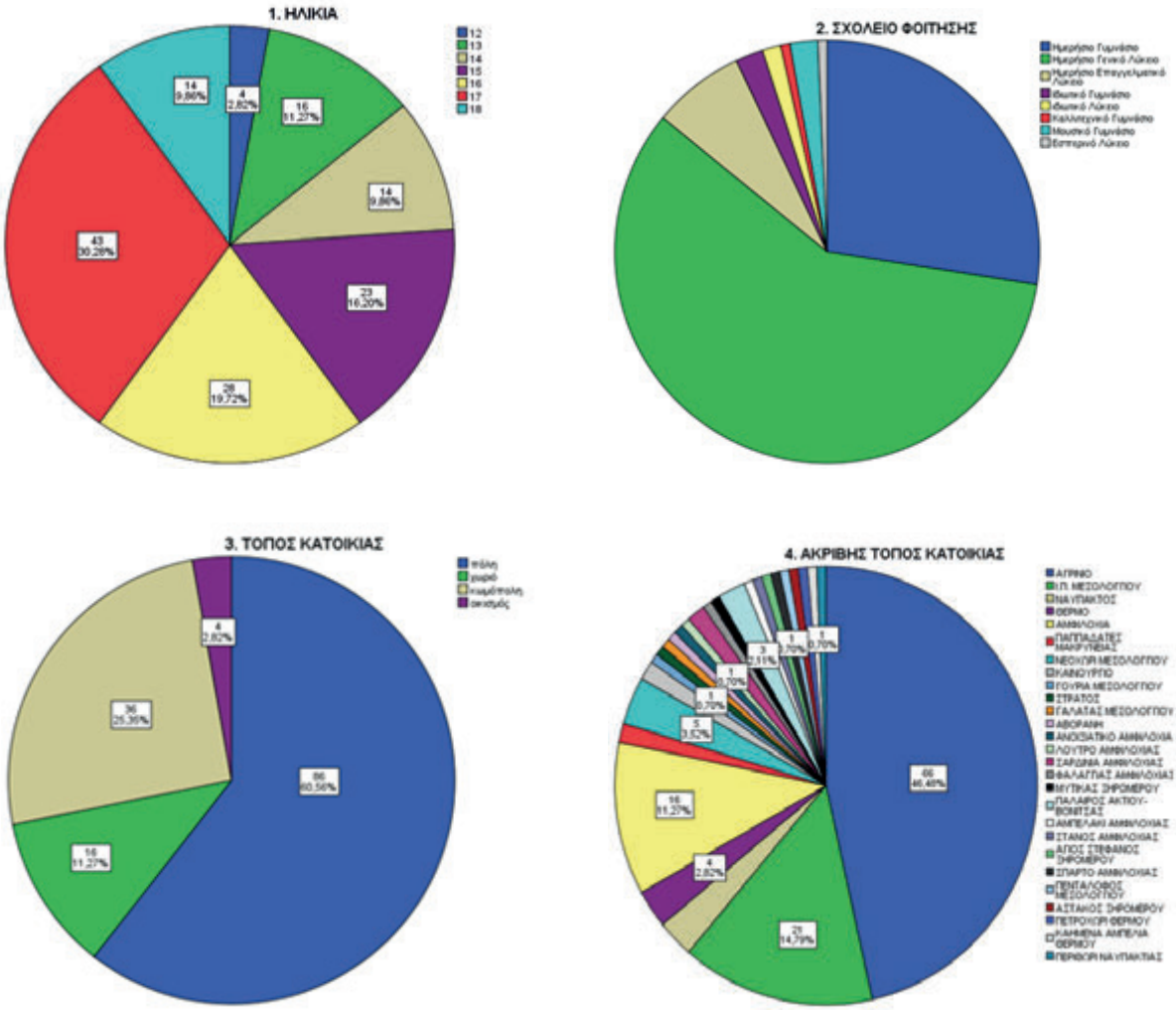
2.3 *Διαδικασία συλλογής δεδομένων*

Το ερωτηματολόγιο διαμοιράστηκε σε δύο φάσεις. Στην πρώτη φάση της πιλοτικής εφαρμογής εκτός από τις βελτιώσεις καταγράφτηκαν και οι αυθόρμητες αντιδράσεις των αγοριών κατά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου ως μέρος της ποιοτικής έρευνας. Για παράδειγμα, καταγράφεται η αντίδραση μαθητή της Α΄ Λυκείου που μονολογώντας είπε ότι *«είναι περίεργο, αλλά είναι κάποια πράγματα που δεν θες να τα παραδεχτείς»*.

Στη δεύτερη φάση το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε ηλεκτρονικά και απευθύνθηκε σε 250 μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης την περίοδο Ιούλιος/Αύγουστος, 2022. Χρησιμοποιήθηκαν τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης για την ταχύτερη γνωστοποίηση του. Έγιναν επισκέψεις σε χώρους άθλησης μαθητών, παραλίες, καφετέριες και άλλους δημόσιους χώρους της περιοχής, όπου έγινε τυχαία προσέγγιση μαθητών για τη συμμετοχή τους στην έρευνα. Συμπληρώθηκαν 142 ερωτηματολόγια σε τυχαίο δείγμα

ευκολίας με ποσοστό απόκρισης 11.2% και μέγιστο σφάλμα εκτίμησης 0,16 σε στάθμη σημαντικότητας 5%. Αξιοποιήθηκε η εφαρμογή Google Docs που διασφαλίζει την ανωνυμία των συμμετεχόντων και επισυνάφθηκε επιστολή συναίνεσης. Για τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων επιλέχθηκε το πρόγραμμα IBM SPSS Statistics 22. Τέλος, αξίζει να σημειωθεί η θετική απόκριση της έρευνας από τα αγόρια της περιοχής, ως προς την πρωτοτυπία του θέματος.

Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματός μας παρουσιάζονται στα διαγρά



3. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων

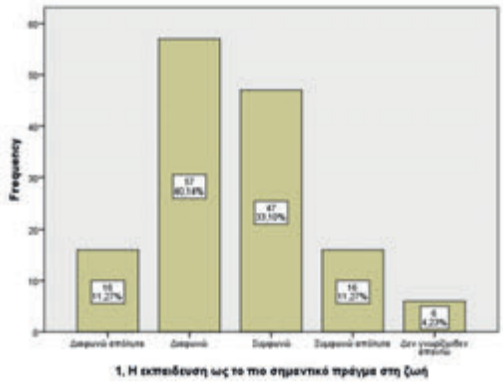
Εστιάζοντας στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα, η δεύτερη ενότητα του ερωτηματολογίου διερευνά τις απόψεις των μαθητών για τα φύλα. Όπως φαίνεται και στο παρακάτω διάγραμμα (8. Ενημέρωση) οι μαθητές ενημερώνονται για τα φύλα και τα χαρακτηριστικά τους κυρίως από τους γονείς (81%) και το διαδίκτυο (56,3%). Η ενημέρωση για τα φύλα από το σχολείο βρίσκεται στην τρίτη θέση (46,5%).

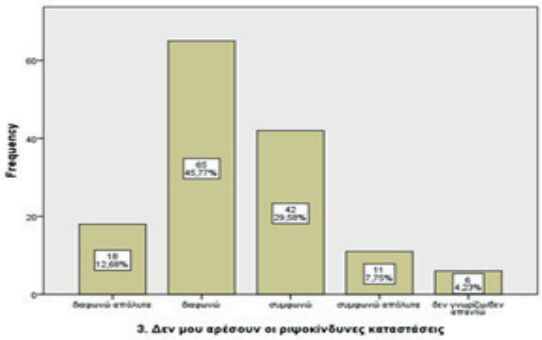
$8.ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ Frequencies

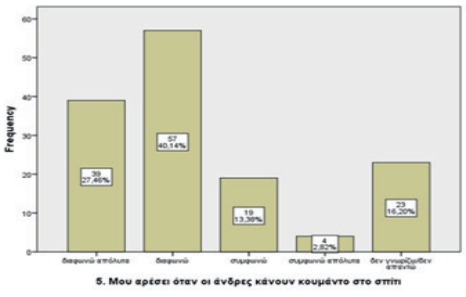
		Responses		Percent of Cases
		N	Percent	
$ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ[a]	ΓΟΝΕΙΣ	115	25,7%	81,0%
	ΑΔΕΛΦΙΑ	28	6,3%	19,7%
	ΦΙΛΟΙ/ ΦΙΛΕΣ	60	13,4%	42,3%
	ΣΧΟΛΕΙΟ/ ΔΑΣΚΑΛΟ	66	14,7%	46,5%
	ΕΚΚΛΗΣΙΑ/ ΠΝΕΥΜΑΤΙΚΟΣ	8	1,8%	5,6%
	ΒΙΒΛΙΑ	35	7,8%	24,6%
	ΔΙΑΔΙΚΤΥΟ	80	17,9%	56,3%
	ΜΕΣΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΔΙΚΤΥΩΣΗΣ	50	11,2%	35,2%
	ΚΑΝΕΝΑΝ	5	1,1%	3,5%
	ΑΛΛΟ	1	0,2%	0,7%
Total		448	100,0%	315,5%

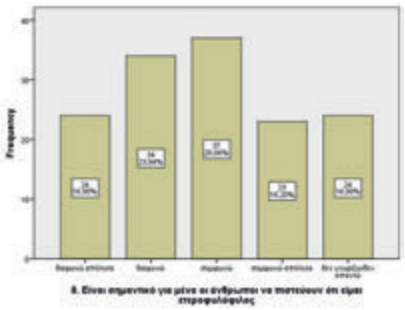
a. Dichotomy group tabulated at value 0.

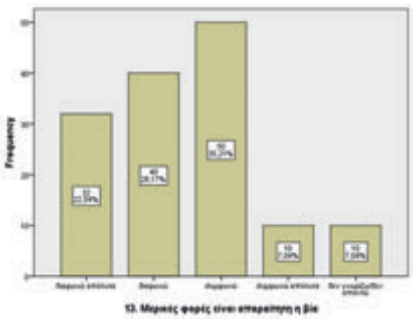
Σύμφωνα με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, οι μαθητές κλήθηκαν να παρουσιάσουν σε ποιο βαθμό συμφωνούν ή διαφωνούν με τον κατάλογο συμμόρφωσης με τα αρρενωπά πρότυπα, τον CMNI για να αποτυπωθεί πώς οι μαθητές αντιλαμβάνονται το φύλο τους. Στα παρακάτω γραφήματα (1, 3, 5, 8 και 13) παρουσιάζονται ενδεικτικά τα ποσοστά συμφωνίας ή διαφωνίας σε κάποιες από τις μεταβλητές











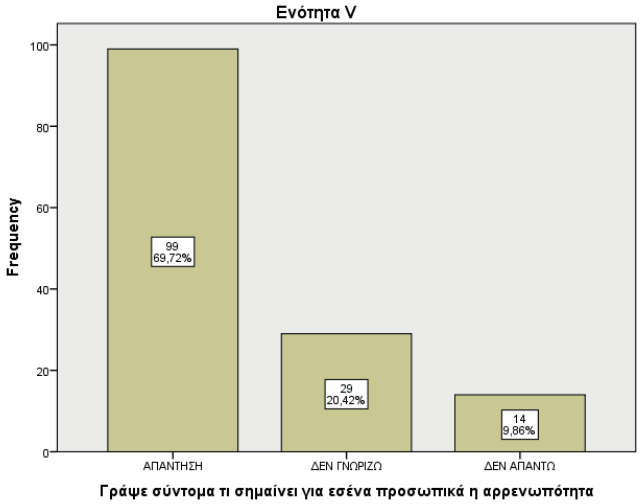
Κατά το τρίτο ερευνητικό ερώτημα και στην τρίτη ενότητα του ερωτηματολογίου, ζητήθηκε από τους μαθητές να απαντήσουν σε ερωτήσεις σχετικά με τον τρόπο που μεγάλωσαν ως αγόρια και να παρουσιάσουν τη θέση τους ως προς τις στάσεις και τις συμπεριφορές που τους προτάθηκαν. Τους ζητήθηκε για παράδειγμα να συμπληρώσουν τη φράση *"Μεγαλώνοντας ως αγόρι έμαθα να..."*. Στον πίνακα συχνοτήτων που ακολουθεί (3.1 ΕΜΑΘΑ ΝΑ...) παρουσιάζονται αναλυτικά τα ποσοστά των επιλεγμένων απαντήσεων. Συγκεκριμένα, στην 1η θέση είναι η επιλογή *Να μη χτυπάω τα κορίτσια* (81%), στην 2η θέση *Να είμαι ευγενικός με τα κορίτσια* (78,2%) και στην 3η *Να μην καρφώνω τους φίλους μου/ τους συμμαθητές μου* (68,3%).

$3.1 ΕΜΑΘΑ NA Frequencies

		Responses		Percent of Cases
		N	Percent	
$ΕΜΑΘΑΝΑ[a]	1. Να βρίζω	24	1,6%	16,9%
	2. Να χτυπώ	14	1,0%	9,9%
	3. Να παίζω τυχερά παιχνίδια (στοίχημα κλπ)	9	0,6%	6,3%
	4. Να πίνω αλκοόλ	15	1,0%	10,6%
	5. Να καπνίζω	7	0,5%	4,9%
	6. Να οδηγώ	50	3,4%	35,2%
	7. Να θέλω να μιλάω τελευταίος	12	0,8%	8,5%
	8. να είμαι ευγενικός με τα κορίτσια	111	7,6%	78,2%
	9. να βοηθάω στις δουλειές του σπιτιού	92	6,3%	64,8%
	10. να φεύγω από τους καυγάδες με τα αγόρια όταν αγριεύει η διαφωνία	59	4,0%	41,5%
	11. να συζητάω για να πείσω ότι έχω δίκαιο	73	5,0%	51,4%
	12. να μην τσακώνομαι με κορίτσια	70	4,8%	49,3%
	13. να φροντίζω την οικογενειακή περιουσία	61	4,2%	43,0%
	14. Να μη χτυπάω τα κορίτσια	115	7,8%	81,0%
	15. Να μην καρφώνω τους φίλους μου/ τους συμμαθητές μου	97	6,6%	68,3%
	16. Να μην κλαίω μπροστά σε κόσμο	51	3,5%	35,9%
	17. Να μην κουτσομπολεύω	69	4,7%	48,6%
	18. Να μιλάω για τις προσωπικές μου στιγμές με φίλους	40	2,7%	28,2%
	19. Να μην φταίω	6	0,4%	4,2%
	20. Να ασχολούμαι με χειρωνακτικές εργασίες	34	2,3%	23,9%
	21. Να πιστεύω στο Θεό	80	5,5%	56,3%
	22. Να ζητάω πληροφορίες από έναν άγνωστο στο δρόμο	31	2,1%	21,8%
	23. Να διακόπτω τις γυναίκες όταν μιλούν	2	0,1%	1,4%
	24. Να προσέχω τα αδέλφια μου	90	6,1%	63,4%
	25. να είμαι ο αρχηγός	18	1,2%	12,7%
	26. να μη φοβάμαι όταν είμαι μόνος μου στη φύση	55	3,8%	38,7%
	27. Να μην κάθομαι σπίτι	31	2,1%	21,8%
	28. Να συγκρατιέμαι όταν πονώ	56	3,8%	39,4%
	29. Να κάνω οικονομία	90	6,1%	63,4%
	ΑΛΛΟ	4	0,3%	2,8%
Total		1466	100,0%	1032,4%

a. Dichotomy group tabulated at value 0.

Σύμφωνα με το τέταρτο και πέμπτο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με το πώς ορίζουν οι μαθητές την αρρενωπότητα ζητήθηκε από τους μαθητές να περιγράψουν συνοπτικά τον όρο «αρρενωπότητα». Το γράφημα που ακολουθεί (Ενότητα V) αποκαλύπτει ότι ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό των μαθητών δεν γνωρίζει ή δεν μπορεί να περιγράψει τον όρο.



Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές απάντησαν ότι η αρρενωπότητα καθορίζεται από τις βιολογικές ιδιότητες του αρσενικού φύλου και διακρίνεται από *«χαρακτηριστικά που θεωρούνται στερεοτυπικά ως αρρενωπά και περιλαμβάνουν τη σωματική δύναμη, το θάρρος, την ανεξαρτησία, την ηγετικότητα και την αυτοπεποίθηση»*. Γενικά, οι μαθητές απέδωσαν στην αρρενωποτητα χαρακτηριστικά, όπως ο ανδρισμός, η γενναιότητα, ο έλεγχος, η διεκδικητικότητα, το πείσμα, η ανωτερότητα και ο δυναμισμός. Κάποιοι μαθητές αναφέρονται στον ρόλο της κοινωνίας για τη δημιουργία της αρρενωπότητας και της θηλυκότητας, καθώς επίσης στην πατριαρχία και τα στερεότυπα. Επίσης, είναι χαρακτηριστικές οι απαντήσεις που υποστηρίζουν ότι ο όρος πρέπει να επαναπροσδιορστεί. «*Για εμένα, αν και παρεξηγημένη (sc. ο όρος αρρενωπότητα) κατά μεγάλο βαθμό, είναι μια συγκεκριμένη φόρμα χαρακτήρα, πράξεων και ηθών και εθίμων στην οποία παραδοσιακά ο άντρας πρέπει να ταιριάξει για να ταυτοποιηθεί από την ίδια την κοινωνία ως άντρας. Προφανώς κάτι ξεπερασμένο και παλιομοδίτικο το οποίο πιστεύω ότι θα έπρεπε ήδη να είχαμε ξεπεράσει και να κάναμε βήματα προς τα μπροστά».* Παρόλα αυτά κάποιοι μαθητές σημείωσαν ότι τα χαρακτηριστικά που αντιπροσωπεύουν την αρρενωπότητα δεν είναι αποκλειστικά χαρακτηριστικά της ταυτότητάς τους αλλά ανήκουν και στο άλλο φύλο. Τέλος, υπήρξαν αποκρίσεις ομολογίας άσκησης όλων των μορφών βίας σε καταστάσεις φόβου και ανασφάλειας, καθώς χαρακτηριστικά αναφέρθηκε η καταφυγή στη βία αλλά και η ανάγκη για ομαλή συνύπαρξη των φύλων ιδιαίτερα την περίοδο που διανύουμε.

4. Περιορισμοί της έρευνας και εκτίμηση των ευρημάτων

Σχετικά με τους περιορισμούς που προκύπτουν από τη χρήση του ερωτηματολογίου, η δημιουργία ερωτήσεων είναι πιθανό να προκαθορίσει τα ευρήματα έως κάποιο βαθμό (Nunan, 1989: 62). Στην περίπτωσή μας, τηρήθηκαν τα κριτήρια του θεωρητικού πλαισίου, των διαδικασιών, των μεθόδων και των τεχνικών που έχουν ελεγχθεί για την εγκυρότητα και την αξιοπιστία τους, και τον αμερόληπτο και αντικειμενικό σχεδιασμό (Cohen, et al., 2009; Kumar, 2019). Επίσης, υπάρχει δυσανάλογο ποσοστό αποκρίσεων από τις περιοχές της Ναυπάκτου και του Ξηρόμερου, οπότε και τα συμπεράσματα δεν είναι απόλυτα ασφαλή. Μια στρωματοποιημένη δειγματοληψία θα αποκάλυπτε ενδεχομένως πιο έντονα τα χαρακτηριστικά του κάθε τόπου, καθώς τα γεωγραφικά χαρακτηριστικά του τόπου μπορούν να διαμορφώσουν και τις απόψεις και συμπεριφορές (Cohen, et al., 2009; Ίσαρη & Πουρκός, 2015)

Τα αποτελέσματα της έρευνας είναι σημαντικά καθώς επιβεβαιώνονται και από τα ευρήματα και τις παρατηρήσεις των Δεληγιάννη-Κουϊμτζή & Σακκά (2005) αλλά και τις μελέτες των Κουρουτσίδου, & Γκασούκα, (2021). Συγκεκριμένα:

α) Σύμφωνα με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, η οικογένεια αποτελεί τον κύριο παράγοντα επιρροής στον τρόπο που αντιμετωπίζουν οι μαθητές του δείγματός μας το φύλο τους συμφωνώντας με τα συμπεράσματα των Δεληγιάννη-Κουϊμτζή & Σακκά (2005). Όμως, παραμένει το ερώτημα κατά πόσο ενημερωμένη, εκπαιδευμένη και ανοιχτή στους σύγχρονους ρόλους του φύλου είναι η οικογένεια. Οι γονείς και κηδεμόνες εκτός αστικού χώρου δεν φαίνεται να ενημερώνουν τα αγόρια σχετικά με το φύλο τους. Το σχολείο φαίνεται να κατέχει δευτερεύοντα ρόλο αν και αποτελεί βασικό φορέα κοινωνικοποίησης. Το διαδίκτυο παρουσιάζεται ως ισχυρός παράγοντας ενημέρωσης και διάδρασης των αγοριών.

β) Σχετικά με την προσωπική αντίληψη του φύλου τους η ανάληψη ρίσκου δεν φαίνεται να αποτρέπει τα αγόρια από τη δράση, ενώ το αίσθημα της σημαντικότητας είναι βασικό για την αυτοεκτίμηση και την ανάληψη πρωτοβουλίας όπως διαπιστώνεται και στη θεωρία των Mahalik et al. (2003).

γ) Φάνηκε και από την έρευνά μας ότι η γνώμη του κοινωνικού περίγυρου είναι σημαντική για τα αγόρια σχετικά με τον προσδιορισμό της ανδρικής τους ταυτότητας (Κουρουτσίδου, & Γκασούκα, 2021). Η δημόσια έκφραση των συναισθημάτων φαίνεται να δυσκολεύει τη ζωή των αγοριών, καθώς μεγαλώνουν μαθαίνοντας να καταπιέζουν τα συναισθήματά τους.

δ) Η ισότητα των φύλων δεν φαίνεται να είναι απόλυτα αποδεκτή, καθώς υπάρχουν σημαντικά αν και

σχετικά μικρά ποσοστά απαντήσεων που δείχνουν ότι οι συμπεριφορές των αγοριών απέναντι στα κορίτσια δεν βασίζονται στην ισοτιμία και τον σεβασμό. Η τοξική αρρενωπότητα και οι στερεοτυπικές αντιλήψεις της πατριαρχίας φαίνονται έντονες (Κουρουτσίδου, & Γκασούκα, Μ. (2021).

ε) Παρόλο που τα αγόρια δείχνουν να προβληματίζονται για τα ζητήματα ισότητας, δεν φαίνεται να έχουν εκπαιδευτεί κατάλληλα από αρμόδιο φορέα για τα ζητήματα του φύλου τους. Εφόσον δεν μπορούν να ορίσουν ή διστάζουν να περιγράψουν τα χαρακτηριστικά της αρρενωπότητας καταλήγουν να παραδεχτούν ότι αναπαράγουν στερεοτυπικές συμπεριφορές. Φαίνεται ότι δεν μπορούν να ξεφύγουν από την προκαθορισμένο τους κοινωνικό ρόλο, αυτόν του αρχηγού και του κουβαλητή, παρόλο που ζουν σε μια διαφορετική κοινωνική συνθήκη από αυτήν των γονέων τους (Κουρουτσίδου & Γκασούκα, 2021). Η βία, την οποία κατά μεγάλο ποσοστό μπορούν να δικαιολογήσουν, και η εξουσιαστική τάση αποτελούν χαρακτηριστικά της αρρενωπότητας παρόλο που οι μαθητές ισχυρίζονται κατά πλειοψηφία ότι επιθυμούν να διαφοροποιηθούν από τις τακτικές του παρελθόντος.

Οι αξίες του ανθρωπισμού και ο σεβασμός αποτελούν τη βάση για την εξισορροπημένη συνύπαρξη των φύλων. Κρίνεται σκόπιμο να ενεργοποιηθεί άμεσα η εκπαιδευτική κοινότητα με τέτοιο τρόπο ώστε να προσφέρει στους έφηβους την ουσιαστική δυνατότητα να ανακαλύψουν τις διαφορές και ομοιότητες με τους/τις συνομηλίκους/ες τους και να αναλάβουν τις πρωτοβουλίες που θα τους οδηγήσουν στην ανακάλυψη του εαυτού τους. Τα αγόρια και τα κορίτσια χρειάζονται σήμερα την άμεση στήριξη της εκπαίδευσης, ώστε εγκαταλείποντας πρακτικές και συμπεριφορές του παρελθόντος να ενδυναμωθούν για να μπορέσουν να ζήσουν σε κλίμα αμοιβαίας αποδοχής και ισορροπίας.

Ελληνική και Ξένη Βιβλιογραφία

Βιβλία

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2009). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Collinson, D., & Hearn, J. (1996). Men at Work: Multiple Masculinities/Multiple Workplaces. Στο M. Mac, & Ghail, *Understanding Masculinities.* Buckingham: Open University Press.

Connell, R. W. (2005). *Masculinities* (2 εκδ.). Berkeley and Los Angeles, California: University of California Press.

Connell, R. W. (2006). *Το Κοινωνικό Φύλο.* Αθήνα: Επίκεντρο.

Kumar, R. (2019). *Research Methodology: A Step-by-Step Guide for Beginners* (5 εκδ.). Los Angeles. London. New Delh: SAGE.

Levet, B. (2019). *Η θεωρία του Φύλου ή Ένας κόσμος αγγελικά πλασμένος.* Αθήνα: Ποικίλη Στοά.

Nunan, D. (1989). *Understanding Language Classrooms.* UK: Prentice Hall International UK Limited.

Risman, B. J., Froyum, C. M., & Scarborough, W. J. (2018). *Handbook of the Sociology of Gender* (2 εκδ.). Switzerland: Springer.

Δεληγιάννη- Κουϊμτζή, Β., & Σακκά, Δ. (2005). *Μεγαλώνοντας ως Αγόρι.* Αθήνα: Gutenberg.

Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β., & Σακκά, Δ. (2007). *Από την εφηβεία στην ενήλικη ζωή:μελέτες για της ταυτότητες στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα.* (Δ. Σακκά, Επιμ.) Αθήνα: Gutenberg.

Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση.* Αθήνα: ΣΥΝΔΕΣΜΟΣ ΕΛΛΗΝΙΚΩΝ ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΩΝ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΩΝ

Κουρουτσίδου, Μ., & Γκασούκα, Μ. (2021). *Όψεις Φύλου και Διακρίσεων.* Αθήνα: Εκδόσεις Γκόνη.

Μπαμπινιώτης, Γ. (2002). *Λεξικό τής Νέας Ελληνικής Γλώσσας.* Αθήνα: ΚΕΝΤΡΟ ΛΕΞΙΚΟΛΟΓΙΑΣ Ε.Π.Ε.

Παπάνης, Ε., & Μπούνα, Α. (2020). Διαστάσεις της Αρρενωπότητας. Αθήνα: Ηδυέπεια.

Ηλεκτρονικές πηγές

Black, M. I. (2018, Feb 21). *The Boys Are Not All Right*. Ανάκτηση 2022, από The New York Times: https://www.nytimes.com/2018/02/21/opinion/boys-violence-shootings-guns.html

Center for Changing Systems of Power. (n.d.). Ανάκτηση από Stony Brook University: https://www.stonybrook.edu/commcms/ccsp/

Connell, R. W. (1996). Teaching the Boys: New Research on Masculinity, and Gender Strategies for Schools. Teachers College Record.

EIGE. (2021). *European Institute for Gender Equality*. Ανάκτηση 2022, από EIGE: https://eige.europa.eu/gender-equality-index/2021

Gilpin, C. C., & Proulx, N. (2018, April 12). *Boys to Men: Teaching and Learning About Masculinity in an Age of Change*. Ανάκτηση 2022, από The New York Times: https://www.nytimes.com/2018/04/12/learning/lesson-plans/boys-to-men-teaching-and-learning-about-masculinity-in-an-age-of-change.html

Good, G. E., Borst, T. S., & Wallace, D. L. (1994). Masculinity research: A review and critique. *Applied & Preventive Psychology*(3), σσ. 3-14.

Mahalik, J. R., Locke, B. D., Ludlow, L. H., Diemer, M. A., & Scott, R. P. (2003). Development of the Conformity to Masculine Norms Inventory. *Psychology of Men & Masculinity, 4*(1), σσ. 3-25.

Ridge, D. T. (2019). Games People Play: The Collapse of "Masculinities" and the Rise of Masculinity as Spectacle. Στο J. A. Barry, R. Kingerlee, M. Seager, & L. Sullivan, *The Palgrave Handbook of Male Psychology and Mental Health* (σσ. 205-225). Cham: Palgrave-Macmillan.

Rochellea, T. L., & Yim, K. H. (2015). Assessing the Factor Structure of the Chinese Conformity to Masculine Norms Inventory. *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied, 149*(1), σσ. 29-41.

Smiler, A. P. (2006). Conforming to masculine norms: Evidence for validity among adult men and women. Sex Roles. (74), σσ. 767-775 doi: 10.1007/s11199-006-9045-8.

Tilaveridou, S. (2016). *Entrepreneurship in Secondary Education: approaches and problems in Greece.* Ανάκτηση 2021, από Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο / Hellenic Open University: https://apothesis.eap.gr/handle/repo/31027

Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β., & Σακκά, Δ. (2003). ΕΦΗΒΙΚΕΣ ΤΑΥΤΟΤΗΤΕΣ ΦΥΛΟΥ: Διερευνώντας Τον Παράγοντα Φύλο στο Σχολικο Πλάισιο. Αθήνα: ΚΕΘΙ.

ΔΙΔΕ Αιτ/νίας. (n.d.). *Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπάιδευσης Νομού Αιτωλοακαρνανίας*. Ανάκτηση 2022, από http://www.dide.ait.sch.gr/index.php/schools/school-catalog?sid=1

ΙΕΠ. (2021α). *Εργαστήρια Δεξιοτήτων Πιλοτική Εφαρμογή 2020-21.* Ανάκτηση 2022, από Συνεδρία Διευθυντών/τριών Γυμνασίων: http://users.sch.gr/hgoutsos/files/dejiotites/6-4b.pdf

ΙΕΠ. (2021β). *Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.* Ανάκτηση 2022, από ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ 21+: http://www.iep.edu.gr/el/psifiako-apothetirio/skill-labs

ΙΕΠ. (2021γ). *Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.* Ανάκτηση 2021, από http://www.iep.edu.gr/images/IEP/GENERAL/Anakoinoseis/2021-09-06-%CE%A8%CE%91%CE%919%CE%9F%CE%9E%CE%9B%CE%94-%CE%9A%CE%99%CE%9C1.pdf

ΙΕΠ. (2022). *Αποτελέσματα αποτίμησης της εφαρμογής των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων για το σχ. Έτος 2021-2022.* ΙΕΠ ΜΟΝΑΔΑ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ & ΑΕΙΦΟΡΙΑΣ.

Ντούνης, Α. (2017). *socialpolicy.gr*. Ανάκτηση 2022, από Η ισότητα των φύλων στην εκπαίδευση: https://socialpolicy.gr/2017/02/%CE%B7-%CE%B9%CF%83%CF%8C%CF%84%CE%B7%CF%84%CE%B1-%CF%84%CF%89%CE%BD-%CF%86%CF%8D%CE%BB%CF%89%CE%BD-%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.html

Παπαζαχοπούλου, Π. (2020). Πρόσβαση στην Ανώτατη Εκπαίδευση και Ισότητα:"Εμπειρική έρευνα σε γονείς μαθητών που φοιτούν σε δημόσια και ιδιωτικά Λύκεια». *Διπλωματική Εργασία*. Ιωάννινα

Πελέκη, Α. (2022). Στάσεις Των Εκπαιδευτικών Στην Επιχειρηματικότητα, Ηγεσία και τη Διδασκαλία τους στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στην Περιφέρεια Δυτικής Ελλάδας. Κοζάνη: Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία στο Τμήμα Διοικητικής Επιστήμης και Τεχνολογίας – Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Χονδρός, Κ. (2021). sinidisi.gr. Ανάκτηση 2022, από Ξενώνας Φιλοξενίας Κακοποιημένων Γυναικών Αγρινίου: «Πανδημία» έμφυλης βίας: https://sinidisi.gr/xenonasfiloxenias-kakopoiimenon-gynaikon-agrinioy-pandimia-emfylis-vias

Αικατερίνη Πελέκη,
Υποψήφια Διδάκτωρ, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Εργαστήριο Κοινωνικών Επιστημών και Εκπαίδευσης,
katerina_peleki@hotmail.com

Σουζάννα-Μαρία Νικολάου,
Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Εργαστήριο Κοινωνικών Επιστημών και Εκπαίδευσης, Ιωάννινα
snikola@uoi.gr

Εμπλουτίζοντας τις παρεμβάσεις πρόληψης των εξαρτήσεων με την λογική των εκπαιδευτικών κοινών

Ευγενία Αδαμοπούλου, Αλέξανδρος Κιουπκιολής, Γιάννης Πεχτελίδης

Περίληψη

Στην παρούσα εισήγηση θα αναλυθεί η αξιοποίηση της έννοιας των εκπαιδευτικών κοινών σε παρεμβάσεις πρόληψης των εξαρτήσεων στη σχολική κοινότητα. Τα κοινά είναι συλλογικά αγαθά τα οποία μια κοινότητα διαχειρίζεται δημοκρατικά, με όρους ισοτιμίας, θεσπίζοντας κανόνες για τη χρηστή παραγωγή και αξιοποίηση του αγαθού για το κοινό όφελος. Αντίστοιχα, τα «εκπαιδευτικά κοινά» είναι συλλογικές δημοκρατικές διαδικασίες με τις οποίες οι εκπαιδευτικές κοινότητες συγκροτούν το αγαθό της μόρφωσης με όρους ισοτιμίας και συναπόφασης για το κοινό όφελος.

Στην εργασία αυτή θα εξετάσουμε το ερώτημα εάν ένας δημοκρατικός τρόπος διαχείρισης της σχολικής ζωής, συμβάλλει στην επίτευξη κάποιων βασικών στόχων των παρεμβάσεων πρόληψης. Ενδεικτικά, κάποιοι από τους στόχους ανάλογων παρεμβάσεων που υλοποιεί το Πρόγραμμα Προαγωγής Αυτοβοήθειας είναι η ενεργοποίηση της σχολικής κοινότητας για την αντιμετώπιση των προβλημάτων της, η ενδυνάμωση των μελών της, η ενίσχυση της αίσθησης κοινότητας και η προαγωγή κοινοτικών αξιών. Επιπλέον, η εργασία αυτή θα πραγματευτεί και ένα από τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα της διδακτορικής διατριβής, δηλαδή εάν η αξιοποίηση των εκπαιδευτικών κοινών συμβάλει στην άμβλυνση των ανισοτήτων στο σχολικό πλαίσιο. Τέλος, θα αναφερθούν συνοπτικά παραδείγματα εφαρμογής των παραπάνω ιδεών και η αξιολόγησή τους, ενώ θα αναδειχθούν στοιχεία που χρήζουν περαιτέρω διερεύνησης.

Λέξεις κλειδιά: εκπαιδευτικά κοινά, πρόληψη των εξαρτήσεων, ενδυνάμωση σχολικής κοινότητας, δημοκρατικές διαδικασίες.

Abstract

This paper will analyse a case study that explores the relationship between educational commons and prevention of addiction and other psychosocial problems. Commons are collective goods that a community manages democratically, in terms of equity, establishing rules for the proper production and use of the good for the common good. Similarly, “educational commons” are collective democratic processes by which educational communities construct the good of education in terms of equality and co-decision for the common good.

The main research aim of this case study is to examine the implementation of the theory of the educational commons in school – based interventions for prevention of addiction. Furthermore, it is of key importance to examine whether social inequalities can be addressed by the implementation of educational commons within the school context and to what extent.

Some of the objectives of these types of interventions, that are also implemented by Self-Help Promotion Programme, are to activate the school community to address its problems, empower its members, enhance a sense of community and promote community values. This paper focuses on a general description of the case study, some temporary findings as well as some elements that need further research.

Key words: educational commons, prevention of addiction, empowerment of the school community, democracy in school.

Προβληματική – Θεωρητικό υπόβαθρο

Στον σύγχρονο δυτικό κόσμο παρατηρείται ότι τα ψυχοκοινωνικά προβλήματα διογκώνονται διαρκώς (Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας, 2001· European School Survey Project on Alcohol and Other Drugs, 2020). Κατ’ επέκταση, μέσα στο σχολικό πλαίσιο παρατηρούνται επίσης διάφορα σύγχρονα ψυχοκοινωνικά προ-

βλήματα όπως η κατάχρηση ουσιών, η εφηβική κατάθλιψη, η ενδοσχολική βία, ο νεανικός αλκοολισμός, οι αγχώδεις διαταραχές κ.α. (Ζαφειρίδης, 1998· Κοκκέβη κ.ά., 2019). Για τον λόγο αυτό, η υλοποίηση παρεμβάσεων πρόληψης στον χώρο του σχολείου αποτελεί βασικό πυλώνα της χάραξης πολιτικών πρόληψης στα δυτικά κράτη (Durlak & Wells, 1997· European Monitoring Centre for Drugs and Drug Addiction, 2019).

Πολλοί μελετητές συνδέουν την αύξηση των ψυχοκοινωνικών προβλημάτων με το ευρύτερο πολιτικό, κοινωνικό και οικονομικό πλαίσιο, τον τρόπο ζωής όπως διαμορφώθηκε στη νεωτερικότητα και τις συνέπειες που τα παραπάνω έχουν στην κοινωνία και στον άνθρωπο. Αναλυτικότερα, στις σύγχρονες δυτικές κοινωνίες παρατηρούμε φαινόμενα όπως την αστικοποίηση, τη διάρρηξη της κοινωνικής συνοχής, την αποξένωση μεταξύ των ανθρώπων, τον ατομοκεντρισμό, την παθητικότητα, την απουσία αίσθησης κοινότητας και συλλογικού νοήματος, την παγκοσμιοποίηση, το πρόταγμα για αέναη οικονομική ανάπτυξη, την ταύτιση της ευημερίας του ανθρώπου με την υλική ευημερία, κ.α. (Alexander, 2001, 2008· Cushman, 1990· Ζαφειρίδης, 1988, 2001α· Fromm, 1955· Hall & Gieben, 2003· Μάτσα, 2000).

Τα παραπάνω έχουν διάφορες συνέπειες στους ανθρώπους, ψυχολογικές ή και κοινωνικές, όπως το αίσθημα μοναξιάς, το έντονο άγχος, η χαμηλή αυτοεκτίμηση, η σύγχυση αξιών, η απουσία νοήματος, το αίσθημα κενού, η αίσθηση ρευστότητας, ενώ ταυτόχρονα σε αυτό το περιβάλλον οι άνθρωποι δεν καταφέρνουν να καλύψουν τις βασικές τους ανάγκες, όπως η ανάγκη για ασφάλεια και για ουσιαστικές ανθρώπινες σχέσεις (Albee, 1986 ·Cushman, 1990· Ζαφειρίδης, 1998, 2001α· Kosik, 2003).

Κατ' επέκταση το ευρύτερο πολιτικό, οικονομικό, κοινωνικό, πολιτισμικό πλαίσιο προκαλεί δυσφορία στον σύγχρονο άνθρωπο, η οποία πολλές φορές εκφράζεται μέσω της εμφάνισης ψυχοκοινωνικών προβλημάτων. (Cushman, 1990· Gergen, 1991· Hall & Gieben, 2003). Υπό αυτήν την έννοια τα ψυχοκοινωνικά προβλήματα είναι απόρροια της ευρύτερης κοινωνικής και πολιτισμικής κρίσης (Alexander, 2008· Ζαφειρίδης, 2001α· Peele, 1990).

Με βάση τα παραπάνω, γίνεται φανερό ότι οι παρεμβάσεις πρόληψης εν γένει, αλλά και αυτές που εφαρμόζονται στο σχολικό πλαίσιο, οφείλουν να στοχεύουν στην άμβλυνση των παραπάνω αιτιών, αν θέλουν να αναχαιτίσουν την εξάρτηση και τα άλλα ψυχοκοινωνικά προβλήματα (Ζαφειρίδης, 1998·, 2000· Kelly et al, 2000· Levine & Smolak, 2020· Montero & Sonn, 2009 · Prilleltensky & Nelson, 2002).

Οι «τρίτης γενιάς παρεμβάσεις πρόληψης των εξαρτήσεων» φαίνεται να ενσωματώνουν περισσότερο τους παραπάνω προβληματισμούς και να στοχεύουν περισσότερο στις γενεσιουργές αιτίες της εξάρτησης. Αναγνωρίζουν τις κοινωνικές και πολιτικές αιτίες της εξάρτησης, ενώ ως βασικό στόχο έχουν την επανασύσταση της σχολικής κοινότητας. Αναλυτικότερα, στόχος είναι οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές να συζητούν ανοιχτά και συλλογικά τα προβλήματα που αφορούν το σχολείο τους και να προσπαθούν από κοινού να τα επιλύσουν. Ο ειδικός της πρόληψης έχει έναν πιο περιφερειακό ρόλο, ο οποίος περιορίζεται στην θέσπιση διαδικασιών και δράσεων που πλαισιώνουν την παραπάνω προσπάθεια. Με αυτόν τον τρόπο ευοδώνεται η ενδυνάμωση της σχολικής κοινότητας, η προαγωγή κοινοτικών αξιών όπως η συνεργασία, η αλληλεγγύη και η συλλογικότητα, η σύσφιξη των σχέσεων μεταξύ των συμμετεχόντων στις παρεμβάσεις και κατ' επέκταση ο περιορισμός των αιτιών που γεννούν την εξάρτηση και τα άλλα ψυχοκοινωνικά προβλήματα (όπως π.χ. ο ανταγωνισμός, η παθητικότητα, ο ατομοκεντρισμός κ.α.) (Ζαφειρίδης, 2001β· Kagan et al, 2019· Prilleltensky & Nelson, 2002· Watkins, 2019).

Η λογική των τρίτης γενιάς παρεμβάσεων έχει ομοιότητες με τη λογική των εκπαιδευτικών κοινών. Πιο συγκεκριμένα, τα εκπαιδευτικά κοινά αποτελούν μία συλλογική πρακτική διαχείρισης του κοινού αγαθού της εκπαίδευσης με βάση τη συνεργασία, την αλληλεγγύη, το διάλογο, το διαμοιρασμό και την αλληλεξάρτηση που συνδέει ισότιμα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας μεταξύ τους (Πεχτελίδης, 2020).

Βασικό στοιχείο στην εκπαίδευση των κοινών αποτελεί ότι οι κοινωνοί συν-δημιουργούν και η συν-κατασκευάζουν τη γνώση μέσα από μία διαδικασία όπου οι αποφάσεις λαμβάνονται συλλογικά, αξιοποιώντας τον δημοκρατικό διάλογο. Στην εκπαίδευση των κοινών οι μαθητές και οι μαθήτριες δεν εξαρτώνται από

τους/τις εκπαιδευτικούς που εξηγούν την πραγματικότητα. Ο/Η εκπαιδευτικός συνοδεύει και κινητοποιεί τους μαθητές να προσπαθούν, να αφοσιώνονται και να εφαρμόζουν τις διαδικασίες που χρειάζεται. Εξίσου σημαντικό στοιχείο είναι η ομότιμη διακυβέρνηση της καθημερινής ζωής του σχολείου, των καθημερινών πρακτικών και κανόνων. Η κοινοποίηση της εκπαίδευσης αποσκοπεί στην ανάθεση ενός ουσιαστικού ρόλου στους ανθρώπους που εμπλέκονται σε αυτή. Η διαδικασία λήψης αποφάσεων, η διακυβέρνηση και η διοίκηση καθίσταται κοινή υπόθεση, την οποία διαχειρίζονται εξίσου όλα τα μέλη (ενήλικες και παιδιά) της εκπαιδευτικής κοινότητας (Πεχτελίδης, 2020).

Γίνεται, λοιπόν, φανερό ότι οι αρχές που διέπουν τη λογική των εκπαιδευτικών κοινών αποτελούν ακρογωνιαίο λίθο των παρεμβάσεων πρόληψης τρίτης γενιάς. Σε αυτή τη βάση, το Πρόγραμμα Προαγωγής Αυτοβοήθειας, που αξιοποιεί τις αρχές των τρίτης γενιάς παρεμβάσεων πρόληψης, ξεκίνησε μια συνεργασία με το SMOOTH προκειμένου να αξιοποιήσει στις παρεμβάσεις του τη λογική των εκπαιδευτικών κοινών. Το SMOOTH αποτελεί ένα τριετές ερευνητικό πρόγραμμα που σκοπεύει να εισαγάγει το αναδυόμενο πρότυπο των «κοινών» ως εναλλακτικό σύστημα αξιών και δράσης στον τομέα της εκπαίδευσης για παιδιά και νέους ηλικίας από 4 έως 18 ετών. Το έργο ασχολείται με την κοινωνική ένταξη σύμφωνα με τα «εκπαιδευτικά κοινά», τα οποία θέλουμε να μελετήσουμε αν μπορούν να λειτουργήσουν ως καταλύτης για την αναστροφή των ανισοτήτων. Στα πλαίσια του SMOOTH πραγματοποιείται η μελέτη περίπτωσης που θα παρουσιαστεί παρακάτω[1].

Στόχοι της μελέτης περίπτωσης

Να διερευνηθεί αν η λογική των κοινών μπορεί να εφαρμοστεί στο δημόσιο σχολείο. Να διερευνηθεί αν οι μαθητές/μαθήτριες μπορούν να λειτουργήσουν ως κοινωνοί.

Να εντοπιστούν και να συζητηθούν οι δυσκολίες που αναδύονται κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της παρέμβασης πρόληψης, η οποία θα επιχειρήσει να αξιοποιήσει τη λογική των εκπαιδευτικών κοινών.

Ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης περίπτωσης

Με ποιο τρόπο τα εκπαιδευτικά κοινά και η εφαρμογή τους στο σχολικό πλαίσιο μπορούν να συμβάλλουν στους στόχους της πρόληψης των ψυχοκοινωνικών προβλημάτων;

Με ποιο τρόπο τα κοινά στην εκπαίδευση συμβάλλουν στην άμβλυνση των ανισοτήτων στο σχολικό πλαίσιο;

Μεθοδολογία

Στην εν λόγω μελέτη περίπτωσης αξιοποιούνται οι αρχές και η φιλοσοφία της έρευνας δράσης. Η έρευνα δράσης είναι μια «συμμετοχική, δημοκρατική διαδικασία που ενδιαφέρεται για την ανάπτυξη πρακτικής γνώσης κατά την επιδίωξη αξιόλογων ανθρώπινων σκοπών, θεμελιωμένη σε μια συμμετοχική θεώρηση του κόσμου, η οποία θεωρούμε ότι αναδύεται κατά τη συγκεκριμένη ιστορική στιγμή. Αποσκοπεί να συνδέσει την δράση και τον αναστοχασμό, τη θεωρία και την πράξη, με τη συμμετοχή άλλων, στην επιδίωξη πρακτικών λύσεων σε ζητήματα που απασχολούν έντονα τους ανθρώπους και γενικότερα στην ανάπτυξη των ατόμων και των κοινοτήτων τους» (Reason & Bradbury, 2001, σελ.4).

Οι παρεμβάσεις, οι οποίες αξιοποιούν τις αρχές της έρευνας δράσης, συνιστούν μια σπείρα κύκλων δράσης στις οποίες επιχειρείται: α) Η ανάπτυξη ενός σχεδίου δράσης για τη βελτίωση αυτού που συμβαίνει ήδη (Σχεδιάζω), β) η δράση για την εφαρμογή αυτού του σχεδίου (Δρω), γ) η παρατήρηση των επιδράσεων της δράσης στο πλαίσιο που πραγματοποιείται (Παρατηρώ) και δ) ο αναστοχασμός πάνω σ' αυτές τις επιδράσεις, έτσι ώστε να προκύψει περαιτέρω σχεδιασμός, ακόλουθη δράση, κοκ μέσα από μια διαδοχή των κύκλων (Αναστοχάζομαι, Επανασχεδιάζω) (Kemmis, 1982, όπ. αναφ. στο Herr & Anderson, 2005).

Πυρηνικό στοιχείο της έρευνας δράσης είναι ο συμμετοχικός σχεδιασμός ή συνδιαμόρφωση των δράσεων. Ο συμμετοχικός σχεδιασμός είναι ένας τρόπος δουλειάς με τους ανθρώπους στον οποίο οι συμμετέχοντες επιχειρούν μέσα από τη δράση τους και συλλογικά να αναπτύξουν ένα τρόπο κατανόησης του κόσμου ή ενός ζητήματος και να επιφέρουν αλλαγές ή βελτιώσεις σε σχέση με αυτό (Heron & Reason, 2001). Κεντρικά στοιχεία της εν λόγω μεθοδολογίας είναι τα εξής:

- Οι συμμετέχοντες είναι ενεργοί σε όλη τη διάρκεια της παρέμβασης.
- Η δράση και ο αναστοχασμός βρίσκονται σε αλληλεπίδραση.
- Υπάρχει ισοτιμία στη λήψη αποφάσεων και στην ανάληψη ευθύνης.
- Δίνεται έμφαση στο διάλογο και στην έκφραση όλων των συμμετεχόντων.
- Υπάρχει δημοκρατική συμμετοχή, ακολουθούνται δημοκρατικές διαδικασίες.
- Δίνεται έμφαση στην πράξη.
- Η δράση σχεδιάζεται και υλοποιείται από κοινού από τους συμμετέχοντες.
- Η αξιολόγηση της δράσης, καθώς και ο αναστοχασμός πάνω στην πορεία υλοποίησής της και τα αποτελέσματά της, γίνεται από κοινού από τους συμμετέχοντες.

Η συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης διεξάχθηκε σε ΕΠΑΛ, σε μία σχολική τάξη. Οι συμμετέχοντες/ουσες ήταν 19 μαθητές/ήτριες της Α’ τάξης (16-17 χρονών), 2 κορίτσια και 17 αγόρια. Τα 8 παιδιά είχαν μεταναστευτικό υπόβαθρο. Παράλληλα στην παρέμβαση έχουν συμμετάσχει τρεις εκπαιδευτικοί και η ερευνήτρια. Οι τρόποι συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκαν είναι ημερολόγιο καταγραφής, σημειώσεις πεδίου, συμμετοχική παρατήρηση με έμφαση στο ότι είμαι ισότιμα συμμετέχουσα/ δρων υποκείμενο στην έρευνα (practicioner researcher) και φωτογραφικό υλικό.

Ερευνητικά δεδομένα

Κατά τη διάρκεια της μελέτης περίπτωσης πραγματοποιήθηκαν 14 συναντήσεις σχεδιασμού και υλοποίησης της παρέμβασης. Η παρέμβαση πραγματοποιούνταν 3 διδακτικές ώρες την εβδομάδα κατά τη διάρκεια της Ζώνης Δημιουργικών Δραστηριοτήτων (ΖΔΔ). Η επιλογή του συγκεκριμένου μαθήματος έγινε επειδή δεν ακολουθεί την τυπική μαθησιακή διαδικασία. Στοχεύει στην προαγωγή των δημοκρατικών διαδικασιών και στην ενεργοποίηση των μαθητών/τριων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Βασική ιδέα της παρέμβασης ήταν να σχεδιάσουμε και να υλοποιήσουμε δράσεις βασισμένες στα ενδιαφέροντα των παιδιών, αξιοποιώντας δημοκρατικές διαδικασίες. Καθώς η μελέτη περίπτωσης ξεκίνησε στη μέση της σχολικής χρονιάς, το θέμα με το οποίο ασχολούνταν ήδη το εν λόγω τμήμα στην ΖΔΔ ήταν «η διαφορετικότητα».

Κατά τη διάρκεια των συναντήσεων σχεδιασμού δόθηκε έμφαση από τους εκπαιδευτικούς στην αδιαφορία των παιδιών, ό,τι μέσο και να έχουν χρησιμοποιήσει. Πράγματι οι πρώτες εντυπώσεις της ερευνήτριας από την είσοδο στο μάθημα και την γνωριμία με την τάξη είναι ότι μεγάλο μέρος των παιδιών έδειχνε αδιαφορία και δεν συμμετείχε. Μετά από κάποιες συναντήσεις σχεδιασμού, οι μαθητές/ήτριες αποφάσισαν να δημιουργήσουν ένα πρωτάθλημα βόλεϊ, ένα τουρνουά ποδοσφαίρου, ένα τουρνουά Ping pong, κινηματογραφική λέσχη και να παίξουν σκάκι και με τα «Παιχνίδια του Κόσμου».

Αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα πρόκειται να αναλυθούν με βάση τρεις βασικές διαστάσεις:

1.1.1. Πρώτη διάσταση: Τα παιδιά ως κοινωνοί

Η εν λόγω διάσταση αφορά πληροφορίες όπως την ανταπόκριση των παιδιών κατά τη διάρκεια της μελέτης περίπτωσης ως υποκείμενα με αυτεπίγνωση και δημιουργικότητα, τα ενδιαφέροντά τους και τη συμμετοχή τους, την έκφραση των συναισθημάτων τους κ.ά.. Αυτά που παρατηρήθηκαν ήταν τα εξής:

- Φάνηκε να τους ενδιαφέρουν περισσότερο οι δράσεις (η πράξη και όχι η θεωρία), καθώς τα παιδιά έδειχναν αδιαφορία όταν κάτι προσεγγιζόταν θεωρητικά μέσα στην τάξη. Παράλληλα φάνηκε να τους ενδιαφέρουν οι δραστηριότητες που είχαν επιλέξει/ προτείνει οι ίδιοι/ες, Έδειχναν αδιαφορία τις περισσότερες φορές για κάτι που είχε επιλεγεί από εμάς (δασκάλους/ες και ερευνήτρια), χωρίς να ερωτηθούν ή να συμμετέχουν στην επιλογή. Ήταν συγκεντρωμένοι/ες και συμμετείχαν ενεργά στις δράσεις που επέλεξαν οι ίδιοι/ες, έδειχναν χαρά και προσμονή. Διεκδικούσαν να γίνουν οι δράσεις που έχουν επιλέξει, όταν κάτι άλλαζε ή υπήρχε πιθανότητα να αλλάξει.
- Στα περισσότερα αγόρια βλέπουμε ως κοινό ενδιαφέρον τον αθλητισμό και το παιχνίδι. Ωστόσο στις δράσεις αθλητισμού τις περισσότερες φορές συμμετέχουν τα αγόρια που είναι περισσότερο ενταγμένα, όχι εκείνα που είναι περισσότερο αποκλεισμένα.
- Ως κοινό πρόβλημα παρατηρείται η συνομιλία μεταξύ των παιδιών μέσα στην τάξη και η έλλειψη προσοχής στη συζήτηση/ στον διάλογο.
- Συλλογικές πρωτοβουλίες: κάποιοι/ες ένωσαν τα θρανία ανά παρέες όταν επρόκειτο να πραγματοποιηθεί μέσα στην τάξη δραστηριότητα της επιλογής τους. Κάποιοι/ες συλλογικά διεκδίκησαν να μην αφιερώσουν χρόνο στον σχεδιασμό των δράσεων και να προχωρήσουν κατευθείαν στην πραγματοποίησή της.
- Ατομικές πρωτοβουλίες: υπήρξαν προτάσεις για επίλυση πρακτικών προβλημάτων, όταν προέκυπταν. Παράλληλα, μετά από πρόταση μίας μαθήτριας, ένας μαθητής εντάχθηκε στην κοινή συνομιλία (chat) των μαθητών, στην οποία δεν ήταν μέλος (ο μαθητής είχε ελάχιστες επαφές με άλλους, ήταν κυρίως σιωπηλός και μόνος).

1.1.2. Δεύτερη διάσταση: Πρακτικές κοινοποίησης

Στη δεύτερη αυτή διάσταση προσπαθούμε να εστιάσουμε σε πληροφορίες όπως η αξία της φροντίδας και του μοιράσματος, η συνεργασία, η συλλογική δημιουργικότητα, η επίλυση συγκρούσεων κ.ά..

Αρχικά τα παιδιά ρωτήθηκαν τι δραστηριότητες θα ήθελαν να κάνουν. Ξεκίνησε, λοιπόν, ένας διάλογος, τα παιδιά άρχισαν να προτείνουν ιδέες για το περιεχόμενο των δράσεων, ψήφισε ο καθένας/μία σε ποια δράση θα ήθελε να ενταχτεί, προτείναν τρόπους οργάνωσης του χρόνου που είχαμε στη διάθεσή μας, εξέφρασαν ιδέες για την επίλυση προβλημάτων που ανέκυπταν, έφτιαξαν καινούριες ομάδες στα social media για να οργανώσουν τις ομάδες τους.

Προκειμένου να ενδυναμωθούν ώστε να μπουν σε έναν διάλογο και να εκφράσουν το τι τους ενδιαφέρει, βοήθησε ότι δείξαμε φωτογραφίες από παλιότερες δράσεις. Με αυτόν τον τρόπο κατάλαβαν ότι είναι κάτι που έχει ξανασυμβεί και άρα είναι υλοποιήσιμο, ενώ παράλληλα πήραν ιδέες. Χρειάστηκαν κάποια ερεθίσματα, για να αρχίσουν και τα ίδια να εκφράζουν τις ιδέες τους. Όταν τους ρωτήσαμε πολύ ανοιχτά, χωρίς κανένα πλαίσιο, δεν ήξεραν τι να απαντήσουν.

Πολλά από τα παιδιά στην αξιολόγηση είπαν ελεύθερα την άποψή τους, τις προτάσεις τους κάνοντας κριτική στους εαυτούς τους, στους συμμαθητές τους, στους δασκάλους, στο σχολείο, αναλαμβάνοντας και τα ίδια τις προσωπικές τους ευθύνες.

1.1.3. Τρίτη διάσταση: Κοινότητα και αγαθά

Τέλος, η τρίτη διάσταση αφορά πληροφορίες όπως την αίσθηση του ανήκειν, η συνεργασία με την τοπική κοινότητα κ.ά.. Σε αυτήν την διάσταση μία πρώτη παρατήρηση είναι ότι η διάθεση για συλλογική δουλειά και συμμετοχή που επιδεικνύουν τα παιδιά όταν κάτι τους ενδιαφέρει, μπορεί να αποτελέσει μία ελπίδα για την δυνατότητα της οργάνωσης της εκπαίδευσης με τη λογική των εκπαιδευτικών κοινών, αλλά αυτό χρήζει περαιτέρω διερεύνησης. Παράλληλα, μία δεύτερη παρατήρηση αποτελεί ότι η συλλογική δράση αποτελεί αφορμή για συνεργασία και μέσω της συλλογικής δουλειάς μπορούν να δημιουργηθούν σχέσεις μεταξύ των συμμετεχόντων/ουσών ή να ενισχυθούν οι ήδη υπάρχουσες. Υπό αυτήν την έννοια η συλλογική δράση και η συλλογική δουλειά μπορεί είναι ένα μέσο κοινωνικής ένταξης.

Συζήτηση

Κλείνοντας, έχει σημασία να αναφερθούν κάποιοι περιορισμοί και δυσκολίες κατά τη διάρκεια της υλοποίησης της μελέτης περίπτωσης, αλλά και κάποιες προτάσεις για μελλοντική έρευνα. Ένας περιορισμός που αξίζει να αναφερθεί ήταν το μικρό διάστημα υλοποίησης της παρέμβασης και κατ' επέκταση ο λίγος χρόνος για να επιτευχθεί η εφαρμογή των εκπαιδευτικών κοινών. Χρειάζεται χρόνος για να χτιστεί η σχέση των ερευνητών/τριών με τους μαθητές/τριες και με τους/τις εκπαιδευτικούς και να υπάρξει ανάμεσά τους εμπιστοσύνη. Παράλληλα, χρειάζεται χρόνος για να μπορέσουν τα παιδιά να λειτουργήσουν πιο ισότιμα και δημοκρατικά, καθώς συχνά ο χώρος του σχολείου και της τάξης αποτελεί για τα ίδια έναν καταπιεστικό χώρο. Για αυτόν τον λόγο, σε περίπτωση μελλοντικής έρευνας για την εφαρμογή των εκπαιδευτικών κοινών στο δημόσιο σχολείο φαίνεται να είναι περισσότερο ταιριαστή η μακροχρόνια παρέμβαση.

Επιπλέον, σε περίπτωση μελλοντικής έρευνας φαίνεται ότι θα ήταν χρήσιμη η έμπνευση και η εκπαίδευση εκπαιδευτικών στη θεωρία και την λογική των κοινών. Αυτό θα ήταν βοηθητικό, έτσι ώστε να υπάρχει κοινή στάση μέσα στην τάξη, κοινοί στόχοι, καθώς και κοινό θεωρητικό υπόβαθρο. Σε αυτήν την περίπτωση μπορεί να καταστεί ευκολότερο να υπερβεί κάνεις τις δυσκολίες και τα εμπόδια που υπάρχουν στην εφαρμογή των εκπαιδευτικών κοινών στο δημόσιο σχολείο.

Βιβλιογραφία

Ζαφειρίδης, Φ. (1988). Βασικές θέσεις στο πρόβλημα της χρήσης εξαρτητικών ουσιών. Πανελλήνια Ενημερωτική Συνάντηση για τα Ναρκωτικά, 3-5/3, Αθήνα. Στο: Ζαφειρίδης, Φ. (2009), *Εξαρτήσεις και Κοινωνία. Θεραπευτικές κοινότητες, ομάδες αυτοβοήθειας* (σελ. 99 – 107). Εκδόσεις Κέδρος.

Ζαφειρίδης, Φ. (1998). Πρόληψη των ναρκωτικών: Οι αθέατες όψεις του προβλήματος. Ιατρικά θέματα, 10. Στο: Ζαφειρίδης, Φ. (2009), *Εξαρτήσεις και Κοινωνία. Θεραπευτικές κοινότητες, ομάδες αυτοβοήθειας* (σελ. 188 – 192). Εκδόσεις Κέδρος.

Ζαφειρίδης, Φ. (2001α). Ψυχική υγεία και καπιταλιστική ανάπτυξη. Θεωρητικό υπόβαθρο Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών της Κοινωνικής Κλινικής Ψυχολογίας των Εξαρτήσεων. Στο: Ζαφειρίδης, Φ. (2009), *Εξαρτήσεις και Κοινωνία. Θεραπευτικές κοινότητες, ομάδες αυτοβοήθειας* (σελ. 203 – 209). Εκδόσεις Κέδρος.

Ζαφειρίδης, Φ. (2001β). Η πρόληψη της χρήσης ψυχοτρόπων ουσιών ως κοινωνική και πολιτική ευθύνη. Πρακτικά ημερίδας της ΚΕΔΚΕ και του κέντρου Πρόληψης «Πυξίδα» με θέμα: *Η μείωση της ζήτησης ναρκωτικών και ο ρόλος της Τοπικής Αυτοδιοίκησης: Το παράδειγμα των Κέντρων Πρόληψης*, 30/11/2001, Θεσσαλονίκη. Στο: Ζαφειρίδης, Φ. (2009), *Εξαρτήσεις και Κοινωνία. Θεραπευτικές κοινότητες, ομάδες αυτοβοήθειας* (σελ. 222 – 226). Εκδόσεις Κέδρος.

Κοκκέβη, Ά., Φωτίου, Α., Καναβού, Ε., Στάυρου, Μ. (2019). Η ψυχοκοινωνική υγεία των εφήβων. Σειρά θεματικών τευχών: Έφηβοι, Συμπεριφορές & Υγεία. Αθήνα: Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγειάς, Νευροεπιστημών και Ιατρικής Ακρίβειας (ΕΠΙΨΥ).

Μάτσα, Κ. (2000). Ναρκωτικά και κοινωνική παθολογία στην εποχή της παγκοσμιοποίησης,

Τετράδια Ψυχιατρικής, 72, 107-118.

Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας, 2001, *Ψυχική Υγεία: Νέα Αντίληψη, Νέα Ελπίδα*, Μετάφραση-επιμέλεια: Υπουργείο Υγείας και Πρόνοιας, Διεύθυνση Ψυχικής Υγείας

Πεχτελίδης, Γ. (2020). *Για μια εκπαίδευση των Κοινών εντός και πέραν των «Τειχών»*. Gutenberg.

Albee, G. (1986). Toward a just society. Lessons from observations on the primary prevention of psychopatology. *American Psycologist*, 41, 891-897.

Alexander, B. K. (2001). *The roots of addiction in Free Market Society*. Canadian Centre for Policy Alternatives. https://www.brucekalexander.com/pdf/roots_addiction_2001.pdf

Alexander, B. (2008). *The globalisation of addiction. A study in poverty of spirit*. Oxford University Press.

Cushman, P. (1990). Γιατί ο Εαυτός είναι άδειος: Προς μια ιστορικά τοποθετημένη ψυχολογία.

American Psychologist, 45(5), 599-611. [Μετάφραση στα ελληνικά Ε. Αυδή].

Durlak, J. A., & Wells, A. M. (1997). Primary prevention mental health programs for children and adolescents: A meta-analytic review. *American Journal of Community Psychology, 25*(2), 115-135.

ESPAD Group (2020). *ESPAD Report 2019: Results from the European School Survey Project on Alcohol and Other Drugs,* EMCDDA Joint Publications, Publications Office of the European Union.

European Monitoring Centre for Drugs and Drug Addiction (2019). *European Prevention Curriculum: a handbook for*

decision-makers, opinion-makers and policy-makers in science- based prevention of substance use, Publications Office of the European Union.

Fromm, E. (1955), *The sane society*, Rinehart & Company. Ελληνική Έκδοση: Η υγιής κοινωνία (1975), Εκδόσεις Μπουκουμάνη.

Hall, S., & Gieben, B. (Επιμ.). (1992). *Formations of modernity*. Polity Press. Ελληνική έκδοση: *Η διαμόρφωση της Νεωτερικότητας. Οικονομία, Κοινωνία, Πολιτική, Πολιτισμός,* Εκδόσεις Σαββάλας (2003).

Heron, J., & Reason, P. (2001). The Practice of Co-operative Inquiry: Research with rather than on people. In P. Reason & H. Bradbury (Eds.), *Handbook of Action Research: Participative inquiry and practice* (pp. 179-188). Sage Publications.

Herr, K. & Anderson, G. (2005). *The action research dissertation. A guide for students and participants.* Sage Publications.

Kagan, C., Burton, M., Duckett, P., Lawthom, R., & Siddiquee, A. (2019). *Critical community psychology: Critical action and social change.* Routledge.

Kelly J.G., Ryan A.M., Altman B.E., Stelzner S.P. (2000) Understanding and Changing Social Systems. In: Rappaport J., Seidman E. (eds) *Handbook of Community Psychology*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4615-4193-6_7

Kosik, K. (2003). *Η κρίσης της νεωτερικότητας*. Εκδόσεις Ψυχογιός.

Levine, M. P., & Smolak, L. (2020). *The Prevention of Eating Problems and Eating Disorders: Theories, Research, and Applications.* Routledge.

Montero, M., & Sonn, C. C. (Eds.). (2009). *Psychology of liberation: Theory and applications.*
Springer Science & Business Media.

Peele, S. (1990). Addiction as a cultural concept. *Annals of the New York Academy of Sciences, 602:* 205-220.

Prilleltensky, I., & Nelson, G. (1997). Community Psychology: Reclaiming social justice. Στο I. Prilleltensky, & D. Fox (Eds.). *Critical psychology: An introduction*. Sage Publications. Ελληνική Έκδοση: Κοινοτική Ψυχολογία: Επαναδιεκδίκηση της Κοινωνικής Δικαιοσύνης. Στο Γρ. Ποταμιανός (Επιμ. Ελλ. Εκδ.) (2003). *Κριτική Ψυχολογία: Εισαγωγή* (σελ. 320-350). Ελληνικά Γράμματα.

Prilleltensky, I., & Nelson, G. (2002). *Doing psychology critically: Making a difference in diverse settings.* Palgrave Macmillan.

Reason, P., & Bradbury, H. (2001). Introduction: Inquiry and participation in search of world worthy of human aspiration. In P. Reason & H. Bradbury (Eds.), *Handbook of action research: Participative inquiry and practice* (pp. 1-14). Sage Publications.

Watkins, M. (2019). *Mutual accompaniment and the creation of the commons*. Yale University Press.

Η έρευνα αποτελεί μέρος του ερευνητικού προγράμματος «Εκπαιδευτικοί χώροι των κοινών. Διασχίζοντας περιφράξεις και αντιστρέφοντας ανισότητες – SMOOTH» η οποία χρηματοδοτείται από το Ευρωπαϊκό πρόγραμμα έρευνας και καινοτομίας Horizon 2020, GA 101004491

Ευγενία Αδαμοπούλου,
Ψυχολόγος, MSc, υποψήφια διδάκτορας Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας,
Υπεύθυνη Προγράμματος Προαγωγής Αυτοβοήθειας Χανίων,
eviadamopoulou@hotmail.com

Αλέξανδρος Κιουπκιολής,
Αναπληρωτής Καθηγητής, Τμήμα Πολιτικών Επιστημών Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης,
alkioup@polsci.auth.gr

Γιάννης Πεχτελίδης,
Αναπληρωτής Καθηγητής Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης,
Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας,
pechtelidis@uth.gr

Σχολική κουλτούρα και ανάπτυξη πρωτοκόλλων εμπιστοσύνης

Επαμεινώνδας Παναγόπουλος, Ανθή Αδαμοπούλου, Γεωργία Γούγα, Ιωάννης Καμαριανός

Περίληψη

Κοινό τόπο των διεθνών, αλλά και των εθνικών, μελετών αποτελεί η σημασία της καλλιέργειας των σχέσεων εμπιστοσύνης ως δομικό στοιχείο της οργανωτικής κουλτούρας της σχολικής μονάδας. Η παραπάνω παραδοχή υπό το πρίσμα των επιπτώσεων του «συνεχούς της κρίσης» (Permacrisis) υποδεικνύει την σημασία των επιπτώσεων της κρίσης εμπιστοσύνης για την σχολική κουλτούρα.

Συνεπώς, θέτοντας στο ερευνητικό επίκεντρο την διαπίστωση της διάρρηξης των σχέσεων εμπιστοσύνης μεταξύ των δρώντων σε μια σχολική μονάδα ως αποτέλεσμα του συνεχούς της κρίσης, η παρούσα μελέτη αποσκοπεί να συνεισφέρει στη μελέτη συγκρότησης μιας «σχολικής κουλτούρας εμπιστοσύνης».

Πιο συγκεκριμένα, οι ερευνητές στο πλαίσιο της μελέτης αποσκοπούν στην διερεύνηση της συγκρότησης και μετάβασης από μια συνθήκη όπου η εμπιστοσύνη ως κατάσταση αποτελεί επιμέρους δομικό στοιχείο της σχολικής κουλτούρας, σε μια συνολική πολιτισμική κατάσταση «κουλτούρας εμπιστοσύνης» στην σχολική μονάδα.

Μια ανάλογη συγκρότηση και μετάβαση θα σήμαινε για τους δρώντες σε μια σχολική μονάδα, πως η κουλτούρα εμπιστοσύνης- ως η επικρατούσα οργανωτική κουλτούρα της σχολικής μονάδας- θα βασίζεται σταθερά σε προσεγγίσεις και δράσεις που αναδεικνύουν και εδραιώνουν την εμπιστοσύνη.

Με αφετηρία την διαδρομή που αναφέρθηκε, οι ερευνητές θεωρούν πως η ανάπτυξη πρωτοκόλλων εμπιστοσύνης θα βοηθούσε σε micro επίπεδο, τόσο τους διευθυντές, όσο και τους εκπαιδευτικούς, σε meso επίπεδο τις σχολικές μονάδες και σε macro επίπεδο, τον θεσμό της Εκπαίδευσης.

Λέξεις-Κλειδιά: Εμπιστοσύνη, εκπαίδευση, Κρίση

Abstract

A recurring theme in international and national studies is the significance of developing trustworthy relationships as a foundation of the school unit's organisational culture. In light of the consequences of the "permacrisis" (Permacrisis), the mentioned presumption underlines the impact of the trust crisis on the school culture.

Therefore, this study aims to contribute to the understanding of the formation of a "school culture of trust" by investigating the breakdown of trust relationships between actors in a school unit caused by the permacrisis continuum. The research approach is objective, emphasizing clear and concise language, logical structure with causal connections, formal register, and precise word choice. Common academic sections are included, adhering to consistent citation and footnote style. Biased language is avoided, and grammatical correctness is ensured.

More precisely, the study aims to examine the development and transition of trust as an individual element of school culture to a broader culture of trust within the school unit. The research will investigate the key factors that facilitate or hinder the formation of a "trust culture" and its impact on the overall school environment. Additionally, the study will provide insights into the perception and understanding of trust among different stakeholders in the school context. Technical terms, such as "trust culture", will be explained upon their first usage, and a logical flow of information will be ensured, with causal connections between each statement. A comparable formation and alteration would imply that for the stakeholders in a school unit, trust culture –serving as the prevailing institutional culture– would be founded on methods and endeavours that magnify and secure trust.

Based on the above, the researchers suggest that the implementation of trust protocols would benefit principals and teachers at the micro level, school units at the meso level, and the educational institution as a whole at the macro level.

Keywords: Trust, education, Crisis

Αντί εισαγωγής: Συμμετέχοντας στη συζήτηση της δημόσιας σφαίρας για το σχολείο

Η συγκεκριμένη μελέτη σκοπεύει να συνεισφέρει στη συζήτηση της δημόσιας σφαίρας για μια αποτελεσματική και αποδοτική σχολική μονάδα. Είναι χαρακτηριστικό πως αυτή η συζήτηση διαχρονικά αποτελεί κοινό τόπο πολιτικών εξαγγελιών και επιστημονικών προσδοκιών, όχι μόνο από το επιστημονικό πεδίο της Παιδαγωγικής αλλά και από επιστημονικά πεδία όπως της Οικονομίας ή των Νέων Τεχνολογιών. Συχνά διάφορα επίθετα –όπως το «έξυπνο σχολείο» ή και ολόκληρες φράσεις όπως «πρώτα ο μαθητής» χρησιμοποιήθηκαν για να αποδώσουν τις νοηματοδοτήσεις της σχολικής αποτελεσματικότητας και αποδοτικότητας.

Στο πλαίσιο αυτής της συζήτησης και υπό την οπτική των εργαλείων της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, η παρούσα μελέτη θα επιχειρήσει να προσδιορίσει εννοιολογικά την αναζήτηση μιας σχολικής κουλτούρας αποδοτικής και αποτελεσματικής, στην διερεύνηση των ζητημάτων και των συνθηκών εδραίωσης μιας κουλτούρας εμπιστοσύνης στην σχολική μονάδα. Σε αυτή την προσπάθεια επανεννοιολόγησης των όρων, βασική αφετηρία αποτελεί η υπόθεση για την διάρρηξη των σχέσεων εμπιστοσύνης και της εξατομίκευσης της συλλογικότητας του εκπαιδευτικού έργου. Υπό αυτή τη θέση και το αρχικό ερώτημα για την ποιότητα των σχέσεων εμπιστοσύνης στη σχολική μονάδα, οι ερευνητές θα επιχειρήσουν σε ένα δεύτερο επίπεδο να διερευνήσουν τις συνθήκες συγκρότησης και μετάβασης από μία συνθήκη όπου η κρίση αποτελεί δομικό στοιχείο της σχολικής ζωής σε μια πρώτη ανίχνευση των προϋποθέσεων συγκρότησης μιας «σχολικής κουλτούρας εμπιστοσύνης». Σε κάθε περίπτωση, η συζήτηση για μια «σχολική κουλτούρα εμπιστοσύνης» θέτει στο ερευνητικό επίκεντρο συνολικά, την επικρατούσα σύγχρονη οργανωτική κουλτούρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Τελικός και απώτερος στόχος της μελέτης είναι οι ερευνητές να θέσουν το ζήτημα συγκρότησης πρωτοκόλλων εμπιστοσύνης, τα οποία αποτελούν μια σημαντική προοπτική τόσο σε επίπεδο διοίκησης όσο και σε επίπεδο εκπαίδευσης, είτε σε επίπεδο σχολικής μονάδας είτε σε ολικό επίπεδο εκπαιδευτικού θεσμού.

Η καθημερινή ζωή στο σχολείο υπό την επίδραση του φαινομένου του συνεχούς της κρίσης (Permacrisis).

Η κρίση και η εμπιστοσύνη φαίνεται να είναι δύο έννοιες και δύο φαινόμενα αλληλένδετα τόσο στο κοινωνικό πεδίο όσο και στα ερμηνευτικά σχήματα σημαντικών κοινωνικών επιστημόνων. Έτσι μελετητές όπως ο U. Beck συνδέουν την κρίση με την εμπιστοσύνη. Ιδιαίτερα ο Beck συνδέει την ανθεκτικότητα των βιοτικών τροχιών των κοινωνικών υποκειμένων με το πλεόνασμα εμπιστοσύνης, μέσα στο πλαίσιο της κοινωνίας της διακινδύνευσης (risk society). Σύμφωνα με την παραπάνω θεώρηση, η κρίση απαιτεί εμπιστοσύνη για την υπέρβασή της, ώστε το κοινωνικό να υπάρξει και να ανταπεξέλθει στις συνεχείς καθημερινές μεταλλαγές (Beck, 1992; Παναγόπουλος, Αδαμοπούλου, Γούγα & Καμαριανός 2023& 2023a). Είναι άλλωστε χαρακτηριστικό πως τις τελευταίες δεκαετίες και ιδιαίτερα από το 2009 και μετέπειτα –εποχή που χαρακτηρίζεται από τις συνεχές κρίσεις– είναι σημαντικός κοινός τόπος των διεθνών, αλλά και των εθνικών, μελετών η επικέντρωση στη σημασία της καλλιέργειας των σχέσεων εμπιστοσύνης. Ενδεικτικά είναι τα δεδομένα και οι μετρήσεις που προέρχονται τόσο από εθνικές, ευρωπαϊκές αλλά και υπερεθνικές πηγές. Έτσι, για παράδειγμα δεδομένα από το Ευρωβαρόμετρο φανερώνουν χαμηλά επίπεδα εμπιστοσύνης στην κυβέρνηση και στην Βουλή της εκάστοτε ευρωπαϊκής χώρας, καθώς τα ποσοστά εμπιστοσύνης κυμαίνονται σε ποσοστό 34% (Eurobarometer 2022).

Αντίστοιχα μελέτες των Ηνωμένων Εθνών αναφέρουν πως μόνο ποσοστό 36% των πολιτών εμπιστεύεται το πολιτικό προσωπικό. Βέβαια, η διαπίστωση της ρήξης εμπιστοσύνης δεν αφορά αποκλειστικά το πολιτικό σύστημα αλλά σχεδόν το συνολικό θεσμικό πλέγμα των δημοκρατικών ευρωπαϊκών κοινωνιών

(Eurobarometer 2022; United Nations 2021). Σύμφωνα με την ερμηνευτική εργαλειοθήκη του U. Beck τα παραπάνω δεδομένα είναι δυνατό να κατανοηθούν ως αποτέλεσμα των αποτυχιών κράτους-πρόνοιας δηλαδή ως αποτέλεσμα της σύλληψης από το κοινωνικό της αδυναμίας του κράτους να εγγυηθεί την κοινωνικο-οικονομική ασφάλεια των πολιτών κατά τις δεκαετίες που προηγήθηκαν (Beck 1992). Περιγράφοντας αυτήν «ανασφάλεια» που καταγράφει ο Beck, θα μπορούσαμε να αναφερθούμε σε μια σειρά γεγονότα όπως αυτά συνέβησαν τα προηγούμενα χρόνια. Ενδεικτικά αναφέρουμε την έναρξη της χρηματοοικονομικής κρίσης με την κατάρρευση της Lehman Brothers (2008-2009), το κλυδωνισμό της Ευρωπαϊκής Ένωσης με την ελληνική χρεοκοπία του 2010 και την έξοδο της Βρετανίας από την Ευρωπαϊκή Ένωση (σταδιακά έως το 2020), την εκλογή Trump ως προέδρου των ΗΠΑ καθώς πρόκειται για μια περίοδο που χαρακτηρίζεται από διάδοση των Fake News σε μια πολιτική συνθήκη της μετά-αλήθειας (post-truth), παράλληλα με την εξελισσόμενη μεταναστευτική κρίση (από το 2015 εξελίσσεται σε κύματα μετά τον πόλεμο και την κατάρρευση του Συριακού κράτους), την πανδημική κρίση (με αφετηρία το 2020) αλλά και την πρόσφατη ανθρωπιστική κρίση εξαιτίας του πολέμου στην Ουκρανία και την λωρίδα της Γάζα, που συνοδεύεται και σημαίνεται από την ενεργειακή κρίση (2022-2023).

Όπως γίνεται φανερό από την παραπάνω καταγραφή, ήταν η ίδια η πραγματικότητα που οδήγησε τους ειδικούς να ορίσουν ως «όρο της χρονιάς 2022» την λέξη «Permacrisis»,όρο που στη συγκεκριμένη μελέτη μεταφράζουμε ως «το συνεχές της κρίσης», μια συνεχή δηλαδή κατάσταση παρατεταμένη περίοδο διακινδύνευσης, ρευστότητας και ανασφάλειας (Collins English Dictionary 2023).

Η ελληνική πραγματικότητα είναι ανάλογη και χαρακτηριστική της Ευρωπαϊκής περιπέτειας. Μάλλον για την ελληνική πραγματικότητα οι επιπτώσεις πέρα από μακροχρόνιες ήταν και σχετικά σφοδρότερες συγκριτικά με τις επιπτώσεις στην οικονομία των άλλων ευρωπαϊκών χωρών ιδιαίτερα σε ό,τι αφορά στις δύο λειτουργίες του Κοινωνικού Κράτους, την Υγεία και την Παιδεία καθώς το ελληνικό κοινωνικό κράτος ήταν ήδη υποχρηματοδοτούμενο (Καμαριανός, Κυρίδης, Φωτόπουλος, Χαλκιώτης, 2019; Γούγα και Καμαριανός 2011). Η χρηματοοικονομική κρίση από το 2011, η προσφυγική κρίση, η πανδημική κρίση και η ενεργειακή κρίση που βιώνουμε σήμερα ως συνέπεια των πολέμων στην περιοχή έχουν σφοδρές επιπτώσεις τόσο στο επίπεδο των δημόσιων δομών και λειτουργιών θεσμών όσο και στην καθημερινότητα των πολιτών (Παναγόπουλος, Γούγα και Καμαριανός 2023). Καθώς όλο και μεγαλύτερο μέρος του κοινωνικού μεταπίπτει σε κατάσταση ευαλωτότητας και ευπάθειας μειώνεται και η εμπιστοσύνη στους θεσμούς (United Nations 2021). Η αίσθηση της αδυναμίας του Κοινωνικού Κράτους να διασφαλίσει την απολαβή του δημόσιου αγαθού οδηγεί στην εμφώλευση του κινδύνου και της διακινδύνευσης στην ταυτότητα του κοινωνικού υποκειμένου, Ιδιαίτερα μετά την πανδημική κρίση και τον εγκλεισμό –συνολικά στην Ευρωπαϊκή Ένωση– οι ερευνητές παρατηρούν την εξάντληση των πολιτών λόγω του συνεχούς της κρίσης (European Policy Centre 2021; Παναγόπουλος, κ.ά 2023& 2023a).Η παραπάνω διαπίστωση υπό το πρίσμα των επιπτώσεων του «συνεχούς της κρίσης» (Permacrisis) υποδεικνύει την σημασία των επιπτώσεων της κρίσης εμπιστοσύνης για την ελληνική σχολική κουλτούρα.

Η κρίση και το «εμφώλευμα του κινδύνου» στη σχολική τάξη

Οι επιπτώσεις του συνεχούς της κρίσης διαμορφώνουν ένα κοινωνικό συγκείμενο, το οποίο παράγει ιδιαίτερα ισχυρές πιέσεις προς το εκπαιδευτικό σύστημα γενικά και την σχολική μονάδα ιδιαίτερα (Καμαριανός, Κυρίδης, Φωτόπουλος, Χαλκιώτης, 2019; Ζάγκος, Κυρίδης, Καμαριανός, Φωτόπουλος 2022).

Η υποχώρηση ή η μεταβολή του Κοινωνικού Κράτους είχε ως συνέπεια την ανάδειξη και την επιβολή νέων οργανωτικών μορφών και λογικών. Ιδιαίτερα, οι πρακτικές απορρύθμισης είχαν ως συνέπεια τις ευέλικτες εργασιακές σχέσεις, τις πολύπλοκες τεχνο-γραφειοκρατικές διευθυντικές επιλογές άμεσα συνδεδεμένες με την δυναμική και ραγδαία τεχνολογική εξέλιξη (Σκαμνάκης 2011). Η υλοποίηση αυτών των επιλογών και στο επίπεδο της σχολικής τάξης οδηγεί την κρίση από το macro στο micro επίπεδο. Έτσι η καθημερινή

ζωή στη σχολική τάξη και οι εκπαιδευτικές βιοτικές τροχιές συνειδητοποιούν ότι καθίστανται μέρος της κοινωνία της διακινδύνευσης.

Ως μέρος της κοινωνίας της διακινδύνευσης, μαθητές και εκπαιδευτικοί στην σχολική καθημερινότητα αντιμετωπίζουν την ανάγκη να ικανοποιήσουν και να ανταπεξέλθουν στην αλλαγή, εσωτερικεύοντας στις πρακτικές τους την διαχείριση της δομικής κρίσης, την αβεβαιότητα των στρατηγικών (ατομικών και συλλογικών όπως για παράδειγμα των γονεϊκών στρατηγικών), την ρευστότητα και τον συλλογικό/ατομικό κίνδυνο (Bauman 2000). Η γραμμικότητα αντικαθίσταται από την ρευστότητα. Η ρευστότητα και η αβεβαιότητα ενσωματώνονται ως δομικό στοιχείο της ταυτότητας, ως προϋπόθεση επιβίωσης και κατανόησης του κόσμου, αλλά και ως εκλογικευτικές-νομιμοποιητικές νοηματοδοτήσεις των αποκομμένων αφηγήσεων, των μικρο-αφηγήσεων και των εξατομικευμένων στρατηγικών και πρακτικών.

Διερευνώντας την ρήξη των σχέσεων εμπιστοσύνης

Όπως στο σύνολο του κοινωνικού, οι επιπτώσεις του «συνεχούς της κρίσης» αντανακλώνται και επηρεάζουν και την σχολική καθημερινότητα, καθώς εκπαιδευτικοί και μαθητές προσπαθούν να ανταπεξέλθουν στην συνθήκη υποχώρησης του κοινωνικού κράτους υιοθετώντας εξατομικευμένες; πρακτικές και στρατηγικές τόσο σε διοικητικό όσο και σε εκπαιδευτικό επίπεδο. Σε αυτή την προσπάθεια να κατανοήσουμε τη συγκρότηση πρακτικών υπέρβασης της κρίσης και θεμελίωσης της κουλτούρας καταρχήν σε επίπεδο ηγεσίας, επιχειρήσαμε να διερευνήσουμε το δίπολο κρίση-εμπιστοσύνη στην σχολική μονάδα, όπως αυτό αναλύεται στην θεωρία του S. Bauman (2000). Πιο συγκεκριμένα επικεντρώσαμε στο πλαίσιο της ποιοτικής στρατηγικής σε μια μελέτη περίπτωσης προκειμένου καταρχήν να εντοπίσουμε, να κατανοήσουμε και να ερμηνεύσουν το φαινόμενο από την οπτική της διοίκησης του σχολείου, καθώς ο διευθυντής της σχολικής μονάδας ασκώντας ηγεσία να εδραιώσει ένα πλαίσιο σχέσεων εμπιστοσύνης και υπέρβασης της κρίσης.. Έτσι υπό το μεθοδολογικό πλαίσιο της Ποιοτικής μεθοδολογικής προσέγγισης εφαρμόστηκε η τεχνική της σε βάθους (μη-δομημένης) συνέντευξης.

Στην τεχνική της σε βάθους συνέντευξης ο ερευνητής στοχεύει στην σε βάθος κατανόηση των κινήτρων και των νοημάτων που το υποκείμενο αποδίδει στο εύρος των κοινωνικών του σχέσεων, δράσεων και αλληλεπιδράσεων (Robson, & McCartan, 2016). Η παραπάνω επιλογή συμπληρώθηκε με τη χρήση της τεχνικής της παρατήρησης. Και οι δύο τεχνικές υλοποιήθηκαν υπό την ποιοτική μεθοδολογική στρατηγική. Η υιοθέτηση των δύο τεχνικών μας επέτρεψε μια πολυπρισματική θεώρηση των όσων αναδείχθηκαν. Θα πρέπει να ακόμη να σημειώσουμε πως την συλλογή και την ανάλυση των δεδομένων από την παρούσα έρευνα ακολούθησε η αξιοποίηση της μεθόδου της θεματικής ανάλυσης, καθώς το είδος αυτό της ανάλυσης αναφέρεται στην συστηματική οργάνωση, αναγνώριση και κατανόηση των μοτίβων των νοημάτων που επαναλαμβάνονται σε ένα σύνολο δεδομένων (Bryman, 2016; Mason, 2003; Ιωσηφίδης, 2003; Braun & Clarke, 2012).

Αναλύοντας τα δεδομένα: κρίση και έλλειψη εμπιστοσύνης

Βασική αρχή στην σύλληψη για την συγκρότηση της σχέσης μέσα του διευθυντή/τριας έχει το κονονιστικό κείμενο. Στην εποχή της κρίσης η κανονιστική σταθερότητά αποτελεί θεμελιακή αρχή άσκησης της ηγεσίας:

> *«...το σχολείο κάνει ενημερώσεις μέσω συνεδριάσεων στους εκπαιδευτικούς, στους γονείς και φυσικά στα παιδιά ως προς τις μεταξύ τους σχέσεις. Υπάρχει και ο εσωτερικός κανονισμός για θέματα παιδαγωγικά. Προσπαθούμε να περάσουμε την εμπιστοσύνη στους γονείς, αλλά είναι δύσκολο.»*

> *Σκέφτομαι τώρα εάν ο εκπαιδευτικός εμπιστεύεται την ίδια την εκπαίδευση, αλλά δεν έχω απάντηση... δεσμεύεται να υπακούει τους νόμους και να ακολουθεί την ηγεσία».*

Από την άλλη η εδραίωση της εμπιστοσύνης δεν είναι εύκολη διαδικασία. Όμως η αναγκαιότητα της υπέρβασης της κρίσης το επιβάλλει. Ο Διευθυντής θεωρεί αναγκαία τη σχέση εμπιστοσύνης στο τρίπτυχο, ηγεσία, εκπαιδευτικός και γονιός.

> *«Είναι αναγκαίο να εμπιστεύομαι τους δασκάλους του σχολείου μου, είναι μέρος της σχολικής καθημερινότητας... εάν δεν συζητάς μην περιμένεις εμπιστοσύνη*

> *«Οι σχέσεις εμπιστοσύνης υφίστανται εάν ο εκπαιδευτικός νιώθει δίπλα του τον διευθυντή. Κάτι αντίστοιχο συμβαίνει και με τους γονείς, για παράδειγμα εάν ο εκπαιδευτικός δείχνει ενδιαφέρον για το παιδί και ενημερώνει τον γονέα, τότε τον εμπιστεύεται.»*

Στην προσπάθειά του αυτή ο Διευθυντής/τρια θα αναζητήσει τον σχολικό εταίρο, Τον ψυχολόγο ή τον Κοινωνικό Λειτουργό. Η εξειδίκευση ως απάντηση στην εξατομίκευση διαφοροποιεί το τρόπο που μέχρι χτες διαμορφωνόταν η εκπαιδευτική κοινότητα.

> «Ίσως σημαντικό ρόλο μπορούν να διαδραματίσουν στις σχέσεις εμπιστοσύνης, τόσο οι κοινωνικοί λειτουργοί, όσο και οι ψυχολόγοι.»

Έτσι ενώ φαίνεται από την μία ότι οι σχέσεις συνεργασίας αποτελούν ένα αναντίρρητο διακύβευμα για την αποδοτικότητα και αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και διοικητικών διεργασιών στη σχολική μονάδα, από την άλλη είναι προφανές ότι δεν υπάρχουν εδραιωμένες και παγιωμένες διαδρομές και πρωτόκολλα εισαγωγής της εμπιστοσύνης στη σχολική μονάδα.

> *«Η εμπιστοσύνη για εμένα απορρέει από σχέσεις συνεργασίας... μέσα από δράσεις – που κάποιες φορές δεν γίνονται στον βαθμό που θα έπρεπε.»*

> *Δεν έχουμε αλφαβητάρι εμπιστοσύνης, εμείς προχωράμε σε ζύμωση με την κοινότητα, για να υφίσταται μία συγκεκριμένη σχολική κουλτούρα».*

> *«Εμπιστοσύνη σημαίνει σωστές σχέσεις επικοινωνίας, ρίξεις και συλλογικές αποφάσεις. Εάν με βοηθάει ένας εκπαιδευτικός, μπορώ να έχω μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στο πρόσωπό του.»*

Τελικά, από την θεματική ανάλυση των δεδομένων αναδύεται με εμφατικό τρόπο τόσο η αγωνία για την επόμενη μέρα ως αποτέλεσμα και χαρακτηριστικό της κοινωνίας της κρίσης και της διακινδύνευσης, όσο και η έλλειψη σχέσεων εμπιστοσύνης. Ο Διευθυντής/τρια φαίνεται να αντιμετωπίζουν το ρόλο τους ως τον κατ' εξοχή υπεύθυνο ρόλο για την ύπαρξη σχέσεων εμπιστοσύνης στη σχολική μονάδα.

> *«Η πραγματικότητα είναι ότι ο διευθυντής εμπιστεύεται πολύ λίγα άτομα».*

> *«Θα κλείσω με μία πρόταση, θα έπρεπε να σας το αναφέρω εξαρχής, ο διευθυντής δεν εμπιστεύεται όσους δεν ενδιαφέρονται για το σχολείο, ούτε αυτούς που αποκλίνουν πολύ από τις απόψεις του. Και με σαφήνεια διατυπώνω ότι ο αυταρχικός διευθυντής δεν εμπνέει εμπιστοσύνη».*

> *«Την σχολική κουλτούρα πάντως για να καταλήξω κάπου δεν την βρίσκεις έτοιμη, ο διευθυντής την δημιουργεί...».*

Συμπέρασμα: Από τις αποσπασματικές πρακτικές στο πρωτόκολλο εμπιστοσύνης

Βασική θέση αυτής της μελέτης αποτέλεσε η σημασία της καλλιέργειας των σχέσεων εμπιστοσύνης ως δομικό στοιχείο της οργανωτικής κουλτούρας της σχολικής μονάδας. Η παραπάνω θέση διατυπώθηκε υπό το πρίσμα των επιπτώσεων του «συνεχούς της κρίσης» (Permacrisis) και της συνεπαγόμενης κρίσης εμπιστοσύνης στην σχολική μονάδα. Για τη διερεύνηση της σχολικής κουλτούρας ως προς την εμπιστο-

σύνη οι μελετητές με τη χρήση της τεχνική της σε βάθους συνέντευξης σε μελέτη περίπτωσης ποιοτικής μεθοδολογικής προσέγγισης, διαπίστωσαν έλλειμμα σχέσεων εμπιστοσύνης μεταξύ των δρώντων στη σχολική μονάδα

Συμπερασματικά απαντώντας στο ερώτημα, για την ύπαρξη και την ποιότητα συγκρότησης και μετάβασης από μια συνθήκη όπου η εμπιστοσύνη ως κατάσταση αποτελεί επιμέρους δομικό στοιχείο της σχολικής κουλτούρας, σε μια συνολική πολιτισμική κατάσταση «κουλτούρας εμπιστοσύνης» στην σχολική μονάδα, η θεματική ανάλυση των δεδομένων μας οδηγεί σε μια πρώτη κατανόηση της σημασίας που ο διευθυντής/τρια αποδίδει στην ύπαρξη σχέσεων που θεμελιώνονται σε μια κουλτούρα εμπιστοσύνης Η συγκρότηση και η μετάβαση σε μια κουλτούρα εμπιστοσύνης για τον Διευθυντή/τρια που συμμετείχε σήμαινε πως η κουλτούρα εμπιστοσύνης- ως η επικρατούσα οργανωτική κουλτούρα της ηγεσίας στη σχολική μονάδα βασίζεται σταθερά σε προσεγγίσεις και δράσεις που αναδεικνύουν και εδραιώνουν την εμπιστοσύνη. Τελικά από την ανάλυση προκύπτει πως η ανάπτυξη πρωτοκόλλων εμπιστοσύνης θα βοηθούσε σε micro επίπεδο, τόσο το διευθυντή, όσο και τους εκπαιδευτικούς, σε meso επίπεδο τις σχολικές μονάδες και σε macro επίπεδο, τον θεσμό της Εκπαίδευσης θέση που βρίσκεται σε άμεσα συμφωνία και συσχέτιση με τη διεθνή συζήτηση για το θέμα (Doyle, 2021· Hoffman et al., 1994· Lesinger et al., 2018)

Βιβλιογραφία

Bauman, Z. (2000), Liquid Modernity, Polity Press.

Beck, U. (1992), Risk Society, London, Sage.

Belardinelli, S. and Gili, G. (2022), Credibility, trust, and suspicion: Social relationships put to the test by Covid-19. Church, Communication and Culture, Vol. 7, No 1, pp. 91-113.

Bryman, A. (2017), Μέθοδοι Κοινωνικής Έρευνας. Gutenberg.

Burns, T., Köster, F., and Fuster, M. (2016), Education Governance in Action: Lessons from Case Studies, Paris, OECD Publishing.

Doyle, J. (2021). The Effect of Cultural Trust on Cooperation in Two Behavioral Experiments. Social Psychology Quarterly, 84(3), 246-266. https://doi.org/10.1177/01902725211032134

Eurobarometer (2022), Public opinion in the European Union, Retrieved from: https://europa.eu/eurobarometer/surveys/detail/2693

European Policy Centre (2021), Europe in the age of permacrisis, Retrieved from: https://www.epc.eu/en/Publications/Europe-in-the-age-of-permacrisis~3c8a0c

Foucault, M. (2003), Society Must Be Defended: Lectures at the Collège de France, 1975-1976, London, Palgrave Macmillan.

Foucault, M. (2004), La Naissance de la biopolitique. Cours au Collège de France (1978-1979), Paris, Seuil.

Foucault, M. (2007), Security, Territory, Population: Lectures at the Collège de France, 1977-1978, London, Palgrave Macmillan.

Habermas, J. (1976), Legitimation Crisis, London, Heinemann.

Habermas, J. (2013), The Crisis of the European Union: A Response, London, Polity.

Hoffman, J., Sabo, D., Bliss, J., & Hoy, W. K. (1994). Building a Culture of Trust. Journal of School Leadership, 4(5), 484-501. https://doi.org/10.1177/105268469400400503

Kamarianos, I., Adamopoulou, A., Lambropoulos, H. and Stamelos, G. (2020), Towards anunderstanding of university students' response in times of pandemic crisis (covid-19), European Journal of Education Studies, Vol. 7, No 7, pp. 20-40.

Karalis, T. and Raikou, N. (2020), Teaching at the Times of COVID-19: Inferences andImplications for Higher Education Pedagogy, International Journal of Academic Research inBusiness and Social Sciences, Vol. 10, No 5, pp. 479-493.

Lesinger, F.Y., Altinay, F., Altinay, Z. et al. (2018). Examining the role of leadership, trust for school culture and policy. Qual Quant 52 (Suppl 2), 983-1006. https://doi.org/10.1007/s11135-017-0553-0

Panagopoulos, E., Katsillis, M. I., Adamopoulou, A. and Kamarianos, I. (2022), Social Media emergency and Covid-19 in Higher Education: Digital narratives during the pandemic, Katsillis, M. I. and Krzywosz- Rynkiewicz, B. (eds.), Young People's Citizenship and Education: Building Collaborations in Communities, Children's Identity and Citizenship European Association, pp. 115-133.

Patton M. Q. (2015). Qualitative research & evaluation methods: integrating theory and practice (Fourth). SAGE Publications.

Permacrisis (2023), In Collins' online dictionary, Retrieved from: https://www.collinsdictionary. com/dictionary/english/permacrisis

Rushton, P. (2013), Risk, Identities and Recognition: A History of Dangerous Categories and Categories of Danger, Kearney, J., Donovan, C. (eds), Constructing Risky Identities in Policy and Practice, London, Palgrave Macmillan.

United Nations (2021), Trust in public institutions: Trends and implications for economic security, Retrieved from: https://www.un.org/development/desa/dspd/2021/07/trust-public-institutions/

Αδαμοπούλου, Α., Παναγόπουλος, Ε. και Καμαριανός, Ι. (2021), Προς μια διερεύνηση αξιών και χαρακτηριστικών των Ελλήνων φοιτητών: Συμβολή στη συζήτηση για την ελληνική γενιά Ζ, Αξίες, Πολιτισμικά Πρότυπα και Κοινωνικοί Προσανατολισμοί στη Σύγχρονη Ελλάδα (Τόμος WVS 2021). Gutenberg.

Γούγα, Γ. & Καμαριανός, Ι. (2011), «Κοινωνιολογική θεωρία, Κοινωνική πολιτική και η κρίση χρέους: Αναιρώντας τη νομοτέλεια». 4ο Διεθνές Συνέδριο Κοινωνικής Πολιτικής, Ο ρόλος της Κοινωνικής Πολιτικής Σήμερα (σ. 1-14). Ε.Ε.Κ.Π.. http://www.eekp.gr/media/files/conf_4_sessions/fakelos4/arxeio4.3.pdf.

Ζάγκος, Χρ. Κυρίδης, Α. Καμαριανός, Ι. Φωτόπουλος Ν. (2021). Όροι και συνθήκες άσκησης του εκπαιδευτικού έργου στη δημόσια εκπαίδευση. Σύγχρονες θεωρητικές και εμπειρικές αναφορές

Ζάγκος, Χρ. Κυρίδης, Α. Καμαριανός, Ι. Φωτόπουλος Ν. (2022). Εκπαίδευση και εκπαιδευτικοί στην εποχή της πανδημίας Covid-19. Αφηγήσεις, εμπειρίες, πρακτικές, ποιοτικές και ποσοτικές διαστάσεις. Κοινωνικό Πολύκεντρο.

Ζάγκος, Χ., Κυρίδης, Α. και Φωτόπουλος, Ν. (2019), Προσφυγική Κρίση και Εκπαιδευτικές Πρακτικές: Από τη συστημική ευπάθεια στη δομημένη ένταξη. Κοινωνικό Πολύκεντρο ΑΔΕΔΥ.

Θάνος, Θ., Καμαριανός, Ι., Κυρίδης, Αρ., Φωτόπουλος, Ν., Παυλή-Κορρέ, Μ., κ.ά. (2017). Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Εισαγωγή σε βασικές έννοιες και θεματικές, Gutenberg

Καμαριανός, Ι., Κυρίδης, Α., Φωτόπουλος, Ν., Χαλκιώτης, Δ. (2019). Το δημόσιο σχολείο στην Ελλάδα. Όψεις και τάσεις μιας αναδυόμενης ιδιωτικοποίησης. ΔΟΕ, ΟΛΜΕ, International Education.

Παναγόπουλος, Ε Αδαμοπούλου, Α. Γούγα, Γ. Καμαριανός, Ι. (2023). Μια δεκαετία αλλεπάλληλων κρίσεων: Το ζήτημα της κρίσης εμπιστοσύνης. Πρακτικά 8ου συνεδρίου Ελληνικής Κοινωνιολογικής Εταιρείας. Κοινωνίες και Κοινωνιολογίες στον 20αιώνα. ΕΚΕ.

Παναγόπουλος, Ε., Γούγα, Γ. και Καμαριανός, Ι. (2023a), Το φαινόμενο Knife crime: Ετερότητα, εκπαίδευση, διεθνής εμπειρία. Μια συμβολή στην ελληνική περίπτωση υπό την οπτική της κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, Διεθνές Συνέδριο, Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα: Σύγχρονες προκλήσεις και προβληματισμοί, Ιωάννινα, ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, σσ. 180-192, https://www.researchgate.net/publication/367191552_To_phainomeno_Knife_crime_Eteroteta_ekpaideuse_diethnes_empeiria_Mia_symbole_sten_ellenike_periptose_ypo_ten_optike_tes_koinoniologias_tes_Ekpaideuses

Σκαμνάκης, Χ. (2011), Η κοινωνική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Διόνικος.

Παναγόπουλος Επαμεινώνδας,
Υποψήφιος Διδάκτορας Πανεπιστημίου Πατρών
epameinondaspanagopoulos@gmail.com

Αδαμοπούλου Ανθή,
ΕΔΙΠ Πανεπιστημίου Πατρών,
anadam@upatras.gr

Γούγα Γεωργία,
Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
gouga@uoi.gr

Καμαριανός Ιωάννης
Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών
kamarian@upatras.gr

Προβλήματα μαθητικού εκφοβισμού στο σχολικό χώρο. Θεωρητικό πλαίσιο, διαχείριση και παρεμβάσεις

Άγγελος Λυκουργιώτης, Κωνσταντίνα Νίκου

Περίληψη

Εντός του σχολικού περιβάλλοντος δημιουργούνται –πιο έντονα τις δύο τελευταίες δεκαετίες– ποικίλα συμπεριφορικά προβλήματα μεταξύ μαθητών. Το πιο σύνηθες και ίσως το πιο δύσκολο στην αντιμετώπισή του είναι ο καλούμενος «σχολικός ή μαθητικός εκφοβισμός». Πρόκειται για πρακτική δημιουργίας επεισοδίων μικρής ή μεγαλύτερης έκτασης και βαρύτητας, που σημειώνονται εντός και ενίοτε εκτός του σχολικού χώρου επηρεάζοντας με αρνητικό τρόπο τις σχέσεις των μελών της σχολικής κοινότητας. Στόχο της παρούσας εισήγησης –μέσω της ανάπτυξης συγκεκριμένου σχεδίου δράσης ως μελέτης περίπτωσης– αποτελεί η ανάδειξη του εκφοβισμού ως κύριου προβλήματος, που υπονομεύει την ομαλή ροή της σχολικής ζωής και επηρεάζει επί τα χείρω την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Επίσης στόχο αποτελεί η αποτελεσματική διαχείριση του συγκεκριμένου προβλήματος, αρχικά μέσα από την αναγνώριση των αιτίων και των τρόπων εκδήλωσής του και στη συνέχεια, μέσα από τον κατάλληλο σχεδιασμό και την οργάνωση του σχολικού περιβάλλοντος, ώστε να υποστηριχθεί η συνεργασία, ο αλληλοσεβασμός και η δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης μεταξύ των μαθητών. Η εισήγηση παράλληλα επιδιώκει να συμβάλει στην ανάδειξη τρόπων καλλιέργειας δεξιοτήτων, ουσιαστικής επικοινωνίας και ενσυναίσθησης ως βασικών αρετών που αμβλύνουν τόσο τα επεισόδια βίας όσο και τη μαθητική κατηγοριοποίηση σε παιδιά θύτες, θύματα και θεατές.

Λέξεις-κλειδιά: μαθητικός εκφοβισμός, σύμβουλος σχολικής ζωής, μοντέλα διαχείρισης, σχέδιο δράσης

Summary

Within the school environment –more strongly in the last two decades– various behavioral problems among students are created. The most common and perhaps the most difficult to deal with is the so-called “school or student bullying”. This is the practice of creating incidents of small or greater extent and gravity, which take place inside and sometimes outside the school premises, affecting in a negative way the relationships of the members of the school community. The aim of this presentation –through the development of a specific action plan as a case study– is to highlight bullying as a main problem, which undermines the smooth flow of school life and directly affects the effectiveness of the educational process. Also the goal is the effective management of the specific problem, initially through the recognition of its causes and ways of manifestation and then, through the appropriate planning and organization of the school environment, in order to support cooperation, mutual respect and the creation of a climate trust between students. The presentation also seeks to contribute to highlighting ways of cultivating skills, meaningful communication and empathy as key virtues that mitigate both violent episodes and student categorization of child perpetrators, victims and bystanders. That’s why it needs planning, at the beginning of the school year, a body of actions (cultural, educational, artistic, sports), where the possibility of approaching the students with each other and with them will be provided teachers, in order to create relationships of trust. In addition, schools have to plan educational visits to places of social coexistence and addiction prevention, so that students to develop attitudes of self-protection and empathy.

Keywords: student bullying, school life counselor, management models, action plan

1. Ο Θεσμός του Συμβούλου Σχολικής Ζωής

Ο θεσμός του Συμβούλου Σχολικής Ζωής θεσμοθετήθηκε μόλις το 2020 με την υπ. αρίθμ. 129431/ΓΔ4/2020 Υπουργική Απόφαση της Υφυπουργού Παιδείας και Θρησκευμάτων Σοφίας Ζαχαράκη, που εντάχθηκε στο ΦΕΚ 4183/2020. Πρόκειται για σύμβουλο εκπαιδευτικό εντός του σχολικού χώρου, που έχει τις ακόλουθες αρμοδιότητες:

α. Συμβουλευτική καθοδήγηση, ενημέρωση και υποστήριξη μαθητών, γονέων και κηδεμόνων σε θέματα παιδαγωγικής αντιμετώπισης ζητημάτων που γεννώνται εντός του σχολικού χώρου, όπως αντικοινωνικές συμπεριφορές ή μαθησιακές και συναισθηματικές δυσκολίες.
β. Ενθάρρυνση και ενίσχυση της επικοινωνίας σχολείου και οικογένειας.
γ. Κοινωνική ένταξη και συμπερίληψη μαθητών με ιδιαίτερες κλίσεις, δεξιότητες και ταλέντα και αξιοποίηση αυτών στο χώρο της σχολικής κοινότητας.
δ. Υποστήριξη των μαθητών μέσα από προληπτικές και συμβουλευτικές κοινωνικοπαιδαγωγικές δράσεις, προκειμένου πιο αδύναμοι φυσικά ή συναισθηματικά μαθητές να αποκτήσουν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους, ώστε να συμμετέχουν ενεργά στη σχολική ζωή.
ε. Συνεργασία με τον Σύμβουλο Εκπαίδευσης, τον Διευθυντή, τον Σύλλογο Διδασκόντων και τους υποστηρικτικούς φορείς της εκπαίδευσης για την πρόληψη ή αντιμετώπιση προβλημάτων, καθώς και σχεδιασμό και υλοποίηση επιμορφωτικών δράσεων προς όφελος των μελών της σχολικής κοινότητας.

Από τα ανωτέρω κατανοεί κανείς το σημαντικό και σύνθετο ρόλο του Συμβούλου Σχολικής Ζωής, ο οποίος χρειάζεται να επιμορφώνεται σε περιοδική βάση και να αποκτά δεξιότητες και γνώσεις ψυχικής, παιδαγωγικής και κοινωνικοσυναισθηματικής φύσης.

2. Αναγνώριση του σχολικού εκφοβισμού ως ανησυχητικού φαινομένου – Διατύπωση στοχοθεσίας στο πλαίσιο λειτουργίας του θεσμού του Συμβούλου Σχολικής Ζωής

Για την αντιμετώπιση του φαινομένου κρίθηκε σημαντική η ενίσχυση της συνεργασίας του Συμβούλου Σχολικής Ζωής με όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας, με σκοπό την καλλιέργεια του αλληλοσεβασμού, των διαπροσωπικών σχέσεων και του κλίματος εμπιστοσύνης μεταξύ των μαθητών.

Προς αυτή την κατεύθυνση μπορεί να συμβάλει η ορθή διαχείριση και αντιμετώπιση προβληματικών συμπεριφορών, όπως της βίας και του εκφοβισμού μέσω της αναγνώρισης των αιτίων δημιουργίας τους και της υιοθέτησης παιδαγωγικών στρατηγικών και δράσεων μαθητικής συνεργασίας, με στόχο τη διαμόρφωση εποικοδομητικού, ειρηνικού σχολικού κλίματος. Απαιτείται ο σχεδιασμός και η οργάνωση ενισχυτικών, υποστηρικτικών και αντισταθμιστικών παρεμβάσεων διαχείρισης σχέσεων σε συγκεκριμένες ομάδες μαθητών (Κολιάδης, 2010).

3. Προσδιορισμός των ενεργειών και του χρονοδιαγράμματος υλοποίησής τους

Οι ενέργειες που κρίθηκαν αναγκαίες κατά την υλοποίηση του Σχεδίου Δράσης είναι οι ακόλουθες:

α. Επιμορφωτικές και ενημερωτικές συναντήσεις από παιδαγωγικούς, κοινωνικούς, πολιτιστικούς και υγειονομικούς φορείς και ειδικούς επιστήμονες με στόχο την εμπέδωση της ανάγκης για μαθητική συνεργασία, επικοινωνία και ενσυναίσθηση.
β. Βιωματικές δράσεις και μαθητικά θεματικά εργαστήρια που προάγουν το γόνιμο διάλογο και τη συνεργασία προς επίλυση διαφορών.

γ. Συναινετική διαμόρφωση πλαισίου ενδοσχολικής συμπεριφοράς των μαθητών, όπως είναι η εκπαιδευτική νομοθεσία, ο εσωτερικός σχολικός κανονισμός λειτουργίας, το συμβόλαιο σχολικής ζωής, τα 5μελή μαθητικά συμβούλια των τμημάτων και το 15μελές μαθητικό συμβούλιο σχολείου.

Κοινός παρονομαστής των παραπάνω ενεργειών είναι η βασική αρχή ότι η καλλιέργεια κλίματος αλληλοσεβασμού και συνεργασίας ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας είναι το πιο αποτελεσματικό μέτρο και δρα προληπτικά εναντίον του σχολικού εκφοβισμού (Olweus, 1993, O' Moore, 2000).

Στην συνέχεια, διαμορφώθηκε το σχεδιάγραμμα υλοποίησης των ενεργειών με κριτήριο την ολοκλήρωση του Σχεδίου Δράσης στο τέλος του σχολικού έτους.

4. Πόροι και ερευνητικά εργαλεία

Για την υλοποίηση του Σχεδίου δράσης αξιοποιήθηκαν οι ακόλουθοι πόροι και τα ερευνητικά εργαλεία:

Α. Ανθρώπινο Δυναμικό: ο Διευθυντής και οι Εκπαιδευτικοί της Σχολικής Μονάδας. Ειδικοί Επιστήμονες, όπως ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί και ιατροί από το Κέντρο «Καλλίπολις», το «Χαμόγελο του παιδιού», το Κ.Ε.Δ.Α.ΣΥ. και το Κ.Ε.Θ.Ι. Οι Σύμβουλοι Σχολικής Ζωής και ο Σύμβουλος Εκπαίδευσης Παιδαγωγικής Ευθύνης της Σχολικής Μονάδας.
Β. Υλικοτεχνική Σχολική Υποδομή: έγγραφα, Ηλεκτρονικοί Υπολογιστές, βιντεοπροβολείς, ο χώρος εκδηλώσεων, η βιβλιοθήκη και η αίθουσα προβολών.
Γ. Ερευνητικά Εργαλεία: Ερωτηματολόγιο, Ημιδομημένες Συνεντεύξεις, Ανάλυση Γραπτών Τεκμηρίων (πρακτικό Συλλόγου Διδασκόντων, βιβλίο εύρυθμης σχολικής λειτουργίας, ημερολόγιο σχολικής ζωής), Έρευνα Πεδίου με την παρατήρηση και καταγραφή συμπεριφορών εν τη γενέσει τους.

5. Στρατηγική και επιμέρους δράσεις βελτίωσης των σχέσεων μαθητών-μαθητριών

Α. Η γενική στρατηγική του σχεδίου δράσης αντλεί στοιχεία από τα ακόλουθα παιδαγωγικά μοντέλα διαχείρισης προβληματικών συμπεριφορών:

i) Το Συμπεριφοριστικό Μοντέλο αποβλέπει στην ενίσχυση της επιθυμητής συμπεριφοράς και στην αποθάρρυνση της ανεπιθύμητης. Αφορμάται από την βασική αρχή ότι μία συμπεριφορά επαναλαμβάνεται ή εξαλείφεται ανάλογα με τις συνέπειές της (O' Leary & O' Leary, 1972).

ii) Το Ψυχοδυναμικό Μοντέλο στηρίζεται στην διαμόρφωση κατάλληλου ψυχολογικού κλίματος για την ανάπτυξη θετικών συμπεριφορών. Αυτό επιτυγχάνεται μέσω του παρεμβατικού ρόλου του εκπαιδευτικού, που δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην πρόληψη εμφάνισης της προβληματικής συμπεριφοράς και όχι στην καταστολή της. Προϋπόθεση για την επιτυχή εφαρμογή του μοντέλου αποτελεί η καλή σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή (Glasser, 1986).

iii) Το Οικοσυστημικό Μοντέλο στοχεύει στην καλλιέργεια ευρύτερων θετικών σχέσεων εντός των οικοσυστημάτων της οικογένειας, της τάξης, της εκπαιδευτικής μονάδας, της κοινωνίας και την αλλαγή των ερμηνειών μιας προβληματικής συμπεριφοράς με τις τεχνικές της «αναπλαισίωσης» και της «κερκόπορτας» (Molnar & Lindquist, 1989). Η στρατηγική και οι συνακόλουθες δράσεις αποβλέπουν στην πρόληψη και καταστολή της «θυματοποίησης» των μαθητών μέσω της έρευνας και των παιχνιδιών ρόλων, που σχετίζονται με τα «3θ»: θύτες, θύματα, θεατές.

Β. Επιμέρους εκπαιδευτικές δράσεις

Οργανώθηκε η πρώτη θεματική συζήτηση με αντικείμενο την κατηγοριοποίηση των συμμετεχόντων στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού (θύτες, θύματα, θεατές). Έγινε αναφορά στα χαρακτηριστικά και

στον βαθμό της συμμετοχής τους στο πρόβλημα. Στη συνέχεια, αναζητήθηκαν τα αίτια εκδήλωσης της προβληματικής συμπεριφοράς (Γαλιώτου & Ανδρέου, 2014) και διατυπώθηκαν προτάσεις αντιμετώπισης του προβλήματος, που άπτονται και των τριών κατηγοριοποιήσεων (Ανδρέου, 2004). Στη θεματική συζήτηση συμμετείχαν οι καθηγητές της ομάδας δράσης και του συγκεκριμένου άξονα (5 άτομα) και οι μαθητές τμημάτων της Β' τάξης του Λυκείου Δεμενίκων ως ομάδων εστίασης (τμήματα Β2 κ' Β4, σύνολο 52 μαθητές).

Ακολούθησε η δεύτερη θεματική συζήτηση υπό τη μορφή στρογγυλής τράπεζας και θεματικού βιωματικού εργαστηρίου μεταξύ μόνο των συμμετεχουσών ομάδων εστίασης, ώστε οι μαθητές να νιώσουν απολύτως ελεύθεροι να εκφράσουν τις απόψεις και τα συναισθήματά τους σε σχέση με ζητήματα μαθητικών σχέσεων και διαχείρισης του προβλήματος του σχολικού εκφοβισμού.

Κατόπιν, έγινε διαμοιρασμός ερωτηματολογίου με 19 ερωτήσεις (βλ. Παράρτημα) στις ομάδες εστίασης, που αφορούσαν εν γένει στις μαθητικές σχέσεις και ειδικά στο σχολικό εκφοβισμό. Δόθηκε προθεσμία, ώστε το ερωτηματολόγιο να συμπληρωθεί και να δοθεί προς επεξεργασία. Μετά την συγκέντρωση του ερωτηματολογίου και την επεξεργασία του ακολούθησε η εξαγωγή ποσοτικών και ποιοτικών αποτελεσμάτων. Αναφέρουμε ενδεικτικά τα εξής: το 17% των μαθητών έχει υποστεί άσχημη συμπεριφορά στο χώρο του σχολείου κατά το προηγηθέν τετράμηνο. Τέτοια συμπεριφορά αφορούσε σε σωματική και λεκτική βία, απειλές, διάδοση φημών και προσβολές για το χρώμα του προσώπου. Τα συναισθήματα των παιδιών-θυμάτων ήταν κατά 46% ο θυμός, κατά 15% η ντροπή και η επιθυμία για εκδίκηση, κατά 8% το άγχος, η λύπη και ο φόβος. Η αντίδραση των θυμάτων ήταν κατά 28% η υποχώρηση και η φυγή και κατά μικρότερα ποσοστά η αναζήτηση βοήθειας στο οικογενειακό, φιλικό και σχολικό περιβάλλον. Η συμμετοχή των μαθητών σε επεισόδια βίας κυμάνθηκε από το «ποτέ» σε ποσοστό 83% στο «μία έως δύο φορές» σε ποσοστό 14% και στο «μερικές φορές» σε ποσοστό 3%. Στο ερώτημα που αφορούσε στην ενδοοικογενειακή συζήτηση του συγκεκριμένου προβλήματος ποσοστό 57% των συμμετεχόντων απάντησε αρνητικά, ενώ το 43% καταφατικά, πράγμα που καταδεικνύει πως ακόμα και σήμερα σοβαρά κοινωνικά ζητήματα δε συζητούνται ή συζητούνται επιφανειακά και για λίγο χρόνο εντός της οικογένειας και άλλων κοινωνικών περιβαλλόντων.

Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί και οι συμμετέχουσες μαθητικές ομάδες μαζί με εκπροσώπους των πενταμελών συμβουλίων των τάξεων πήραν μέρος σε στρογγυλή τράπεζα με σκοπό τη συζήτηση και τη διάχυση των αποτελεσμάτων της έρευνας μέσω του εκπονηθέντος ερωτηματολογίου. Το υλικό αυτό συγκρίθηκε με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών σχετικά με το ίδιο θέμα οδηγώντας σε γόνιμο προβληματισμό (Αρτινοπούλου, 2001, Καρκανάκη-Καφφετζή 2009). Κατατέθηκαν ερωτήματα προς απάντηση και προτάσεις βελτίωσης των σχέσεων μεταξύ των μαθητών εντός του σχολικού οικοσυστήματος. Ακολούθησε προγραμματισμένη παρέμβαση –μέσω θεματικής συζήτησης και βιωματικού παιγνιδιού– από το Κέντρο Προαγωγής της Ψυχοκοινωνικής Υγείας «Καλλίπολις».

6. Δυνατότητες και ευκαιρίες για την επίτευξη των στόχων

α. Δημιουργία ομάδων εστίασης και δράσης (2 ομάδες μαθητών της Β΄τάξης του Λυκείου Δεμενίκων).
β. Ανασκόπηση βιβλίων και εγγράφων της σχολικής μονάδας (π.χ. βιβλίο πράξεων Σ.Δ., βιβλίο πράξεων Δ/ντή, βιβλίο εύρυθμης σχολικής λειτουργίας).
γ. Θέσπιση μοντέλων έρευνας της στρατηγικής και των δράσεων (συμπεριφοριστικό, ψυχοδυναμικό, οικοσυστημικό μοντέλο).
δ. Συζητήσεις και θεματικά εργαστήρια μελέτης από κοινωνικούς φορείς με τις ομάδες δράσης.
ε. Τεχνική του ερωτηματολογίου με μετρήσιμα αποτελέσματα.

7. Εμπόδια στην εφαρμογή του Σχεδίου Δράσης

Το κυριότερο εμπόδιο στην εφαρμογή του Σχεδίου Δράσης αποτέλεσε η δυσκολία στην πράξη να συνευρεθούν οι ομάδες με τους Συμβούλους Σχολικής Ζωής και να δράσουν εντός του διδακτικού ωραρίου. Κατεβλήθη μεγάλη προσπάθεια να εξασφαλιστεί επαρκής αριθμός ωρών, ώστε από τη μια να μην τεθεί σε κίνδυνο η υλοποίηση του Σχεδίου Δράσης και από την άλλη να μην αποβεί η δραστηριότητα αυτή σε βάρος του ωρολόγιου διδακτικού προγράμματος του σχολείου με δεδομένο ότι στο Λύκειο πρέπει να διδαχθεί σε ασφυκτικό χρονικό πλαίσιο συγκεκριμένη ύλη που αποτελεί αντικείμενο εξετάσεων (ενδοσχολικών και πανελλαδικών).

Εμπόδιο επίσης αποτέλεσε σε μικρότερο βαθμό η περιορισμένη συμμετοχή ορισμένων μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας στην ανάπτυξη και εφαρμογή των δράσεων λόγω φόρτου εργασίας ή άλλων προσωπικών λόγων.

8. Αξιοποίηση των αποτελεσμάτων - Προτάσεις

Η αξιοποίηση των αποτελεσμάτων οδήγησε στη διατύπωση των ακόλουθων προτάσεων:

α. Δημιουργία, εφαρμογή και πιστή τήρηση του εσωτερικού κανονισμού λειτουργίας του σχολείου από όλους τους εμπλεκόμενους.
β. Αποφυγή αντικοινωνικών συμπεριφορών μέσω ειλικρινών συζητήσεων και στάσεων αντιμετώπισης των οποιωνδήποτε προκλήσεων.
γ. Συχνή επικοινωνία του σχολείου με τις οικογένειες, ώστε να καλλιεργηθούν δίαυλοι επικοινωνίας.
δ. Τακτικές επιμορφωτικές συναντήσεις εκπαιδευτικών και γονέων-κηδεμόνων με στόχο την ενημέρωση για προβληματικές συμπεριφορές και τον τρόπο αντιμετώπισής τους.
ε. Θεματικές συζητήσεις, βιωματικά εργαστήρια, ημερίδες, συνέδρια από το Σύμβουλο Εκπ/σης, το Σύμβουλο Σχολικής Ζωής και άλλους αρμόδιους φορείς, εντός και εκτός του σχολικού χώρου, με θεματική την παιδαγωγική θεωρία και αντιμετώπιση των προβληματικών συμπεριφορών, μία από τις οποίες είναι και ο σχολικός εκφοβισμός.
στ. Προγραμματισμός στην αρχή του σχολικού έτους σώματος δράσεων (κοινωνικών, πολιτιστικών, εκπαιδευτικών, καλλιτεχνικών, αθλητικών), όπου θα παρέχεται η δυνατότητα προσέγγισης των μαθητών μεταξύ τους και με τους καθηγητές, ώστε να δημιουργηθούν σχέσεις εμπιστοσύνης.
ζ. Προγραμματισμός διδακτικών επισκέψεων σε χώρους κοινωνικής συμβίωσης και πρόληψης εξαρτήσεων, ώστε οι μαθητές να αναπτύξουν στάσεις αυτοπροστασίας και ενσυναίσθησης.

ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ

ΕΡΩΤΗΣΗ 4. Με ποιον τρόπο σας έχουν συμπεριφερθεί άσχημα στο χώρο του σχολείου αυτό το τετράμηνο;

Εικόνα 1. Ποσοστό μαθητών/μαθητριών που έχει δεχτεί άσχημη συμπεριφορά στο σχολείο αυτό το τετράμηνο

Εικόνα 2. Είδος άσχημης συμπεριφοράς

ΕΡΩΤΗΣΗ 6. Πού συνέβη κάποιο/κάποια από τα περιστατικά άσχημης συμπεριφοράς;

Εικόνα 3. Κατανομή των τοποθεσιών στις οποίες συνέβη το περιστατικό άσχημης συμπεριφοράς

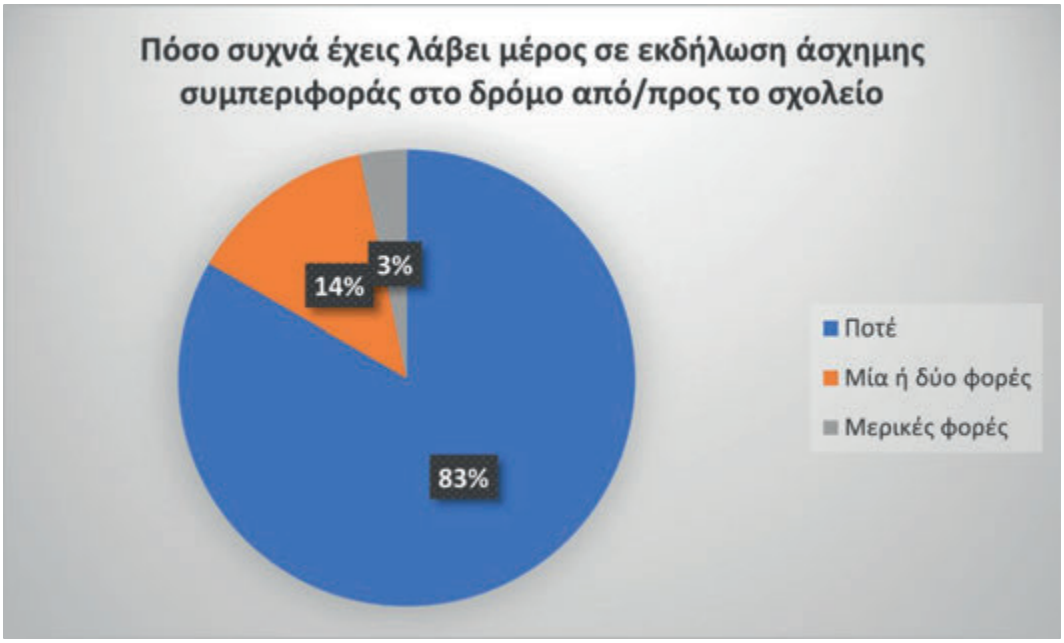
ΕΡΩΤΗΣΗ 8. Ποια συναισθήματα ένοιωσες εκείνη τη στιγμή;

Εικόνα 4. Κατανομή συναισθημάτων που ένοιωσαν οι μαθητές/τριες κατά το περιστατικό άσχημης συμπεριφοράς

ΕΡΩΤΗΣΗ 9. Με ποιον τρόπο αντέδρασες;

Εικόνα 5. Κατανομή είδους αντίδρασης στο περιστατικό άσχημης συμπεριφοράς

ΕΡΩΤΗΣΗ 14. Πόσες φορές έχεις εκδηλώσει άσχημη συμπεριφορά σε άλλους μαθητές/τριες στο δρόμο προς/από το σχολείο;

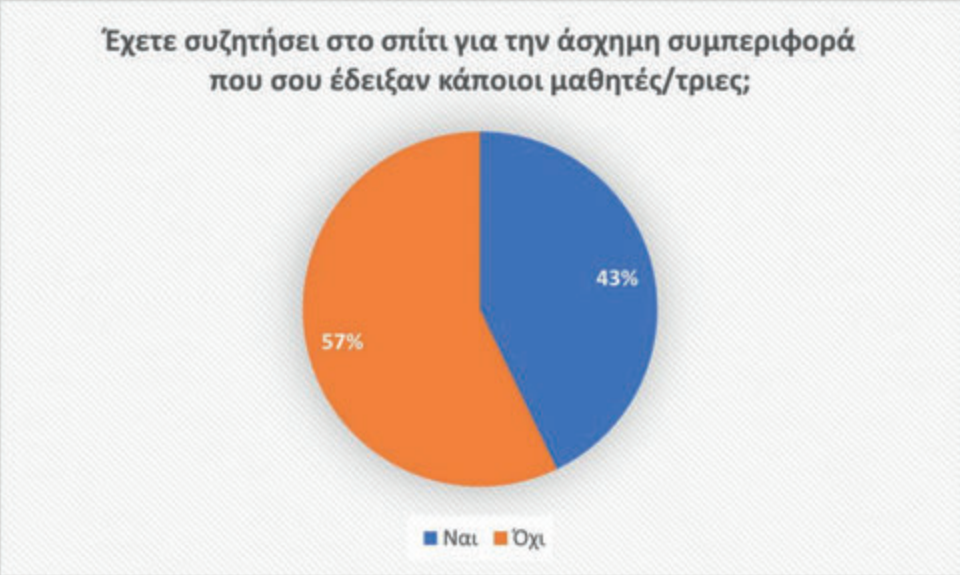


Εικόνα 6. Κατανομή ποσοστού ως προς τη λήψη μέρους σε εκδήλωση άσχημης συμπεριφοράς στο δρόμο από/προς το σχολείο.

ΕΡΩΤΗΣΗ 16. Πιστεύεις ότι θα μπορούσες να συμμετέχεις σε επιθετική συμπεριφορά εναντίον κάποιου μαθητή/τριας, τον οποίο δεν συμπαθείς;

Εικόνα 7. Κατανομή ποσοστού συμμετοχής σε επιθετική συμπεριφορά εναντίον κάποιου μαθητή/τριας;

ΕΡΩΤΗΣΗ 17. Έχετε συζητήσει με κάποιον στο σπίτι για την εκδήλωση αυτής της συμπεριφοράς που έδειξαν σε σένα κάποιοι μαθητές/τριες αυτό το τετράμηνο;



Εικόνα 8. Κατανομή ποσοστού σε σχέση με την ενδοοικογενειακή επικοινωνία για την εκδήλωση άσχημης συμπεριφοράς, που έδειξαν σε συμμαθητή τους κάποιοι μαθητές/τριες αυτό το τετράμηνο.

Βιβλιογραφία

Ελληνική

Ανδρέου, Ε. (2004). Προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο: Αιτιολογικοί παράγοντες και τρόποι αντιμετώπισης και πρόληψης. *Επιστήμες Αγωγής, 4,* 55-70.

Αρτινοπούλου, Β. (2001). *Βία στο σχολείο. Έρευνες και Πολιτικές στην Ευρώπη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γαλιώτου, Α. & Ανδρέου, Ε. (2014). Διαχείριση συμπεριφοράς μαθητών με συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων,* 26, 35-57.

Εφημερίδα της Κυβερνήσεως (2020). Σύμβουλος Σχολικής Ζωής. ΦΕΚ 4183, τ. Β΄. Αθήνα.

Καρκανάκη, Μ. & Καφφετζή, Π. (2009). *Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού-bullying σε Δημοτικά Σχολεία του Δήμου Ηρακλείου*. Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. ΤΕΙ Κρήτης.

Κολιάδης, Ε. (2010). *Συμπεριφορά στο σχολείο. Αξιοποιούμε δυνατότητες, αντιμετωπίζουμε προβλήματα.* Αθήνα: Γρηγόρης.

Ξενόγλωσση

Glasser, W. (1986). *Control theory in the classroom*. New York: Harper & Row.

Molnar, A. & Lindquist, B. (2013). *Changing Problem Behavior in Schools*. London: Jossey Bass Publishers.

O'Leary, K. D. & O'Leary, S. G. (1972). *Classroom Management: The Successful Use of Behavior Modification*. New York: Pergamon.

Olweus, D., (2007). *Bullying Prevention Program, Olweus Bullying Questionnaire- Standard School Report*. Washington: Hazelden-PDA.

O'Moore, M., (2000). Critical Issues for Teacher Training to Counter Bullying and Victimisation in Ireland. *Aggressive Behavior,* 26, 99-111.

Smith, P. K. (2003). *Violence in schools: The response in Europe*. London and New York: Routledge Falmer.

Άγγελος Λυκουργιώτης,
Φιλόλογος, Υπ. Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Πατρών

Κωνσταντίνα Νίκου,
Φιλόλογος, Υπ. Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Πατρών
alykourgio@gmail.com κ΄ nntina0@gmail.com

Παράρτημα

Ερωτηματολόγιο

Ερωτηματολόγιο σχετικά με φαινόμενα εκφοβισμού στο σχολείο

ΑΤΟΜΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Φύλο: Αγόρι ☐

Κορίτσι ☐

Τάξη που φοιτώ στο σχολείο:

Πότε γεννήθηκες:

Χώρα που γεννήθηκες:

Αν δεν γεννήθηκες εδώ πόσα χρόνια είσαι στην Ελλάδα;

Ποια είναι η μητρική σου γλώσσα;

Έχεις αδέρφια; Ναι ☐ Όχι ☐

Αν ναι, πόσα έχεις;

Τα αδέρφια σου είναι:

Μεγαλύτερα από σένα ☐

Μικρότερα από σένα ☐

Μικρότερα και μεγαλύτερα ☐

Ίσα ☐

Με ποιους μένεις στο σπίτι;

Γονείς ☐

Αδέρφια ☐

Γονείς και αδέρφια ☐

Γονείς, αδέρφια και παππούδες ☐

Μόνο με τον πατέρα □

Μόνο με τη μητέρα □

Με κάποιον άλλον □

Ερωτήσεις

1. Σου αρέσει το διάλειμμα;

   Μου αρέσει αρκετά □
   Μου αρέσει λίγο □
   Δεν μου αρέσει και τόσο □
   Δεν μου αρέσει καθόλου □
   Ούτε μου αρέσει ούτε δε μου αρέσει □

2. Πόσους καλούς φίλους/φίλες έχεις στην τάξη σου;

   Έχω πολλούς καλούς φίλους □
   Έχω δύο ή τρεις καλούς φίλους □
   Έχω έναν καλό φίλο □
   Δεν έχω κανέναν φίλο □

3. Πόσο συχνά έχεις μείνει μόνος στο διάλειμμα, αυτό το τετράμηνο;

   Δεν έχει συμβεί αυτό το τετράμηνο □
   Έχει συμβεί μία ή δύο φορές □
   Μερικές φορές □
   Περίπου μία φορά την εβδομάδα □
   Πολλές φορές την εβδομάδα □

4. Με ποιο τρόπο συμμαθητές /τριες σου, σου έχουν συμπεριφερθεί άσχημα στο χώρο του σχολείου αυτό το τετράμηνο; (Μπορείς να δώσεις πάνω από μία απαντήσεις)

   Δε μου έχουν συμπεριφερθεί άσχημα, καθόλου αυτό το τετράμηνο στο σχολείο □
   Έχω δεχτεί προσβολές για το χρώμα του προσώπου μου □
   Έχω δεχτεί προσβολές για την καταγωγή μου □
   Έχω δεχτεί σωματικά βία ,κλωτσιές, χτυπήματα □
   Με έχουν απειλήσει □

Κανείς δε μου μιλούσε □
Διαδίδονταν φήμες για μένα □
Μου είχαν πάρει πράγματα που μου ανήκαν □
Μου είχαν συμπεριφερθεί άσχημα με άλλους τρόπους. Ποιους; □
(Γράψε αν θέλεις κάποιους από αυτούς)

5. Πόσο συχνά σου έχουν συμπεριφερθεί άσχημα στο σχολείο αυτό το τετράμηνο;

Δε μου έχουν συμπεριφερθεί άσχημα , φέτος, καθόλου στο σχολείο □
Έχει συμβεί μία ή δύο φορές □
Μερικές φορές □
Περίπου μία φορά την εβδομάδα □
Πολλές φορές την εβδομάδα □

6. Αν συνέβη κάποιο ή κάποια από τα παραπάνω περιστατικά(της ερώτησης 4) αυτό το τετράμηνο, που συνέβη αυτό;
(Μπορείς να δώσεις πάνω από μία απαντήσεις)

Σε ώρα μαθήματος
Μέσα στην αίθουσα την ώρα όπου δεν υπήρχε καθηγητής □
Σε κλειστό χώρο του σχολείου □
Στις τουαλέτες □
Στην αυλή □
Ακριβώς έξω από το σχολείο □
Στο δρόμο από ή προς το σχολείο □
Σε σχολική εκδήλωση ή στη σχολική εκδρομή □

7. Για ποιο λόγο νομίζεις ότι έγινε;

''Ανταπόδοση '', γιατί ειρωνεύτηκα ή έβρισα τον ίδιο □
Γιατί τον είχα απειλήσει □
Γιατί τον είχα χτυπήσει □
Γιατί υποστήριξα σε καβγά το φίλο μου ή την παρέα μου □
Γιατί δεν με συμπαθούν, δε με αποδέχονται, θέλουν να με μειώσουν □
Γιατί κάνουν επίδειξη δύναμης □
Δεν υπήρχε κανένας σοβαρός λόγος □
Για κάποιο άλλο λόγο □
Ποιον; □

.....

.....

.....

8. Εσύ τι συναισθήματα ένιωσες εκείνη τη στιγμή;

(Μπορείς να δώσεις πάνω από μία απάντηση)

Θυμό □

Επιθυμία για εκδίκηση □

Φόβο □

Μοναξιά □

Άγχος □

Ντροπή □

Λύπη □

Περιφρόνηση □

9. Με ποιο τρόπο αντέδρασες;

Ανταπέδωσα με τον ίδιο τρόπο □
Ζήτησα τη βοήθεια των φίλων μου στο σχολείο □
Τον/τους έβρισα ή τον/τους ειρωνεύτηκα □
Τον/τους χτύπησα □
Το ανέφερα στο καθηγητή □
Έφυγα και δεν έκανα τίποτα □
Ζήτησα τη βοήθεια από κάποιον από την οικογένεια μου □
Κάποιον άλλον ; ποιον; □

10. Σου προκάλεσε κάποιες συνέπειες αυτό το περιστατικό;

Ναι □ Όχι □

Σωματικό πόνο □
Κάποιες μελανιές □
Ελαφρύ τραυματισμό □
Βαρύ τραυματισμό □
Άγχος και φόβο □
Στεναχώρια □

Μοναξιά- αποξένωση □
Δεν ήθελα να ξαναπάω στο σχολείο □
Κάποια άλλη; □
Ποια;.....

11. Απουσιάζεις από το σχολείο;

Μία ή δύο μέρες την εβδομάδα □
Μία ή δύο ώρες την εβδομάδα □
Μία ή δύο ώρες το μήνα □
Πιο σπάνια □
Ποτέ □

12. Για ποιο λόγο απουσιάζεις συνήθως ;

Είσαι άρρωστος □

Είσαι αδιάβαστος □

Δεν προλαβαίνεις να προετοιμαστείς □

Φοβάσαι κάποιους συμμαθητές σου □

Για κάποιον άλλο λόγο □

13. Σε ποια τάξη πηγαίνει ο μαθητής/τρια ή οι μαθητές/τριες που σου συμπεριφέρθηκαν άσχημα ;

Δεν έχω δεχτεί επίθεση αυτή την χρονιά στο σχολείο □
Πηγαίνει στη τάξη μου □
Είναι στην ίδια τάξη αλλά σε άλλο σχολείο □
Είναι ένα ή περισσότερα χρόνια πάνω από μένα □
Είναι σε μικρότερη τάξη από μένα □

14. Πόσο συχνά έχεις λάβει μέρος σε εκδήλωση αρνητικής συμπεριφοράς σε άλλους μαθητές/τριες στο δρόμο προς το σχολείο ή στο δρόμο από το σχολείο στο σπίτι;

Δεν έχω εκδηλώσει αρνητικά συμπεριφορά σε μαθητές/τριες από ή προς το σχολείο □
Έχει συμβεί μία ή δύο φορές □
Μερικές φορές □

Μία ή περισσότερες φορές την εβδομάδα □

15.Ποιά είναι η γνώμη σου για τους μαθητές/τριες ,οι οποίοι/ες συμπεριφέρονται άσχημα σε άλλους μαθητές/τριες;

Με αναστατώνει αρκετά που αυτοί οι μαθητές κάνουν κάτι τέτοιο □
Είναι δύσκολο να καταλάβω γιατί το κάνουν αυτό □
Δεν καταλαβαίνω γιατί το κάνουν □

16.Πιστεύεις ότι θα μπορούσες να συμμετέχεις σε επιθετική συμπεριφορά εναντίον κάποιου μαθητή/τριας , τον οποίο δεν συμπαθείς;

Ναι □
Ναι ίσως □
Δεν ξέρω □
Όχι δεν νομίζω □
Όχι □
Φυσικά και όχι □

17. Έχετε συζητήσει με κάποιον στο σπίτι για την εκδήλωση αυτής της συμπεριφοράς που έδειξαν σε σένα κάποιοι μαθητές/τριες αυτό το τετράμηνο;

Ναι ,έχουμε συζητήσει γι αυτό □
Όχι , δεν έχουμε συζητήσει γι αυτό □

18.Πόσο συχνά οι καθηγητές σου προσπαθούν να σταματήσουν μία κατάσταση κατά την οποία ένας ή περισσότεροι μαθητές/τριες εκδηλώνουν αρνητική συμπεριφορά προς ένα άλλο συμμαθητή τους;

Σχεδόν πάντα □
Μερικές φορές □
Σχεδόν ποτέ □
Δε γνωρίζω □

19.Τι έκανε ο καθηγητής ή ο διευθυντής του σχολείου;

Του έκανε σύσταση □
Τον τιμώρησε □
Τιμώρησε και τους δύο μας □
Δεν έκανε τίποτα □

Σχολικός εκφοβισμός και εθνοπολιτισμική ετερότητα σε τυπικό εκπαιδευτικό πλαίσιο: Μια μελέτη υπό το πρίσμα της θεωρίας του Pierre Bourdieu

Χαρίκλεια Πίτσου, Κατερίνα Παππά

Περίληψη

Ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί ένα πολυδιάστατο φαινόμενο που απασχολεί ιδιαίτερα την εκπαιδευτική κοινότητα αλλά και την ευρύτερη κοινωνία. Η εθνοπολιτισμική ποικιλία και οι διάφορες εκδοχές της ετερότητας, που χαρακτηρίζουν τις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες, αντικατοπτρίζονται και στο εκπαιδευτικό πλαίσιο και προκαλούν ερευνητικό ενδιαφέρον. Προς τούτο, η παρούσα ποσοτική μελέτη διερευνά τις αντιλήψεις 216 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τις μορφές και τους παράγοντες-αίτια εμφάνισης του σχολικού εκφοβισμού σε γηγενείς και μη μαθητές/τριες. Από τα ευρήματα της μελέτης διαπιστώθηκε ότι ο ετερογενής μαθητικός πληθυσμός επιδίδεται κυρίως σε προσβλητικές χειρονομίες, σωματικά χτυπήματα ενώ οι γηγενείς εμπλέκονται σε έμμεσες μορφές εκφοβισμού, όπως αποκλεισμός και απομόνωση από ομάδες και παιχνίδια. Επίσης, η πλειονότητα των ερωτηθέντων θεωρεί πως η συμμετοχή των μαθητών/τριών, με εθνοπολιτισμικά χαρακτηριστικά διαφορετικά από αυτά των γηγενών, είναι μικρότερη σε εκφοβιστικά περιστατικά από ότι των γηγενών συνομηλίκων τους. Ως προς τους παράγοντες και τα αίτια του σχολικού εκφοβισμού αναφέρουν τα ακόλουθα: οικογενειακοί παράγοντες, συμπεριφορά παιδιού, κοινωνικοί παράγοντες και λειτουργία σχολείου. Η ερμηνεία των αποτελεσμάτων και η συζήτηση που προκύπτει βασίζεται στη θεωρία του πολιτισμικού κεφαλαίου του P. Bourdieu.

Λέξεις κλειδιά: σχολικός εκφοβισμός, εθνοπολιτισμική ετερότητα, πολιτισμικό κεφάλαιο

Abstract

School bullying is a complex social phenomenon that has occupied the scientific community for several decades. The increase in cases of bullying in recent years has drawn the attention of researchers to further investigate the phenomenon and its existence in heterogeneous school environments. For this reason, the purpose of this quantitative exploratory study was to record the perceptions of Primary School teachers of Greece, regarding the phenomenon of school violence and bullying of indigenous students and students of ethnocultural diversity. The survey involved 216 teachers who completed a structured electronic questionnaire. Regarding the main findings of the study, it was found that the heterogeneous student population mainly indulges in offensive gestures, physical beatings while the natives ones engage in indirect forms of bullying such as exclusion and isolation from groups and games. Also, the majority of teachers consider that the students, with ethno-cultural characteristics different from those of the natives, are less involved in bullying incidents than their native peers. Regarding the factors and causes of school bullying, they mention the following: family factors, child behavior, social factors and school functioning. The interpretation of the results and the arisen discussion is based on P. Bourdieu's theory of cultural capital.

Key words: school bullying, ethnocultural diversity, cultural capital

1. Προβληματική & Θεωρητικό πλαίσιο

Ο σχολικός εκφοβισμός είναι ένα πολυδιάστατο φαινόμενο που απασχολεί έντονα την εκπαιδευτική κοινότητα. Στον αναθεωρημένο ορισμό του σχολικού εκφοβισμού η έννοια της επανάληψης δεν πρωτοστατεί καθώς τονίζεται το στοιχείο της στοχευμένης –και όχι απλά σκόπιμης– εχθρικής ενέργειας, συνδέοντας έτσι το φαινόμενο με την προληπτική παρά με την αντιδραστική επιθετικότητα. Καθοριστικό, επίσης, παράγοντα για την οροθέτηση του φαινομένου αποτελεί και η ανισορροπία ισχύος μεταξύ του θύτη και του θύματος (Guera, Williams & Sadek, 2011).Το φαινομένο διαχωρίζεται σε επιμέρους μορφές, σωματική, λε-

κτική, σεξουαλική, ηλεκτρονική, συναισθηματική-κοινωνική, ρατσιστική, ομοφοβική, οπτική, εκφοβισμός με εκφοβισμό (Κέντρο Ευρωπαϊκού Συνταγματικού Δικαίου, 2015). Οι δύο κύριες ομάδες που λαμβάνουν μέρος στο φαινόμενο είναι οι μαθητές- θύτες και οι μαθητές- θύματα. Ωστόσο, ιδιαίτερη αξία προσδίδεται και στον ρόλο των μαθητών- παρατηρητών, καθώς με τη στάση τους μπορούν να επηρεάσουν την έκβαση του φαινομένου (Olweus, 1994). Η ερμηνεία του φαινομένου αποτελεί ένα σύνθετο κοινωνικό πρόβλημα, καθώς η αιτιολογία του αποδίδεται στη δυναμική αλληλεπίδραση πολλών παραγόντων, όπως, ο ρόλος της οικογένειας, η επίδραση του σχολικού περιβάλλοντος, η συμπεριφορά του ίδιου του παιδιού, αλλά και η επιρροή του ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου (Bronfenbrenner, 1994). Η εμπλοκή σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού μπορεί να επιφέρει αρνητικές κοινωνικοψυχολογικές επιπτώσεις στους θύτες, τα θύματα αλλά και τους παρατηρητές. Προβλήματα εσωτερικής και εξωτερικής φύσεως όπως άγχος, μοναξιά, απομόνωση, σχολική αποτυχία, παραβατικότητα και αντικοινωνική συμπεριφορά αποτελούν κοινές συνιστώσες τόσο στα θύματα όσο και στους θύτες, οι οποίοι τα μεταφέρουν μακροπρόθεσμα και στην ενήλικη ζωή τους (Αντωνίου & Καμπόλη, 2014).

Στο πλαίσιο μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας τίθεται το ζήτημα αν το υπόβαθρο των διαφοροποιημένων πολιτισμικά μαθητών αποτελεί αιτία εμφάνισης του σχολικού εκφοβισμού. Οι «διαφορετικοί εθνοπολιτισμικά» μαθητές αποτελούν ξεχωριστές προσωπικότητες και είναι φορείς του εθνοτικού τους πολιτισμού στις κοινωνίες υποδοχής (Οικονομίδης & Κοντογιάννη, 2011). Παρά τη «διαπολιτισμική πρόθεση» της ελληνικής πολιτείας, το σχολείο φέρει ακόμα εθνοκεντρικά χαρακτηριστικά και λειτουργεί μονοπολιτισμικά και μονογλωσσικά, παραβλέποντας την ιστορική μνήμη και το πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο, με αποτέλεσμα τη δημιουργία προστριβών και εντάσεων (Palaiologou & Faas, 2012).

Η θεωρία του πολιτισμικού κεφαλαίου του P. Bourdieu καταδεικνύει με ιδιαίτερο τρόπο ότι το σχολείο υιοθετεί το πολιτισμικό κεφάλαιο των ανώτερων κοινωνικών τάξεων. Σύμφωνα με τον Bourdieu (Θάνος, 2017a), το σχολείο αναπαράγει τις κοινωνικές ανισότητες, μετατρέποντας τα κοινωνικά πλεονεκτήματα (που σχετίζονται τόσο με το οικονομικό όσο και με το πολιτισμικό κεφάλαιο) σε σχολικά πλεονεκτήματα. Το «κεφάλαιο» κατέχει κεντρική θέση στη θεωρία του Bourdieu για την ερμηνεία της αναπαραγωγικής λειτουργίας του σχολείου, καθώς ο συνολικός (σφαιρικός) όγκος του κεφαλαίου κάθε ατόμου αποτελεί βασικό παράγοντα ένταξής του στην κοινωνική ιεραρχία. Ο συνολικός (σφαιρικός) όγκος του αποτελείται από τρία επιμέρους/είδη, τα οποία συγκροτούν τη δομή του: το οικονομικό κεφάλαιο (υπάρχοντες οικονομικοί πόροι), το πολιτισμικό ή μορφωτικό κεφάλαιο (η ψυχοδιανοητική και κοινωνική καλλιέργεια του ατόμου) και το κοινωνικό κεφάλαιο (το κεφάλαιο «κοσμικών σχέσεων»). Τα τρία είδη κεφαλαίου συνδέονται άρρηκτα μεταξύ τους και αλληλεπιδρούν. Κατά τον Bourdieu, όμως, το κληρονομημένο πολιτισμικό κεφάλαιο και η κατανομή αυτού μεταξύ των κοινωνικών τάξεων είναι ο καθοριστικός παράγοντας για την «σχολική επιτυχία» των μαθητών/τριών. Η έννοια του «habitus» (έξη) αποτελεί, επίσης, μια κεντρική έννοια στο έργο του και αναφέρεται στο είδος της πρακτικής αίσθησης για αυτό που πρέπει να κάνει ένα κοινωνικό υποκείμενο σε μια συγκεκριμένη κατάσταση.Το «habitus» (έξη) συνδέεται, επίσης, με τις κοινωνικές και ταξικές ανισότητες του συστήματος, καθώς, κατά τον Bourdieu, η οικογένεια και το σχολείο παίζουν καθοριστικό ρόλο στον άνισο επιμερισμό του. Το γεγονός ότι το σχολείο μέσα από τις λειτουργίες της κοινωνικοποίησης, της νομιμοποίησης, της εγχάραξης κ.α. παρουσιάζει και συνάμα νομιμοποιεί τις αξίες και τους κανόνες των ανώτερων κοινωνικών τάξεων ως «καθολικούς» συμβάλει στη δημιουργία μιας κοινωνικής αυθαιρεσίας ορίζοντας ως παραβατική συμπεριφορά αυτή που δεν συγκλίνει με το αξιακό σύστημα του σχολείου (Θάνος, 2017b). Βάσει των προαναφερθέντων η παρούσα εργασία επιχειρεί να μελετήσει τη σχέση του σχολικού εκφοβισμού και της εθνοπολιτισμικής ετερότητας από την σκοπιά εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

2. Μεθοδολογία της έρευνας

2.1 *Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα*

Σκοπός της παρούσας ποσοτικής μελέτης είναι η καταγραφή των αντιλήψεων 216 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τις μορφές και τους παράγοντες-αίτια εμφάνισης του σχολικού εκφοβισμού σε γηγενείς και μη μαθητές/τριες. Τα ερευνητικά ερωτήματα που διαμορφώνονται σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος είναι τα ακόλουθα: 1. Ποιες είναι οι γενικές μορφές σχολικού εκβοφισμού; 2. Ποιες μορφές σχολικού εκφοβισμού εκδηλώνονται συχνότερα στη σχολική μονάδα που υπηρετούν από α)γηγενείς μαθητές/τριες και β) μαθητές/τριες εθνοπολιτισμικής ετερότητας; 3. Ποιοι παράγοντες συμβάλλουν στην εμφάνιση αυτών στους γηγενείς μαθητές/τριες και στους μαθητές/τριες εθνοπολιτισμικής ετερότητας; 4. Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ παραγόντων που συμβάλλουν στο σχολικό εκφοβισμό και των μαθητών εθνοπολιτισμικής ετερότητας;

2.2 *Μέθοδος συλλογής δεδομένων*

Η παρούσα μελέτη αποτελεί μία δειγματοληπτική μέθοδο διερεύνησης. Η προσέγγιση αυτή καλύπτει τις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας. Η επιλογή ενός δομημένου σχεδίου μελέτης αποσκοπούσε στη συλλογή «μετρήσιμων και παρατηρήσιμων δεδομένων» (Creswell, 2016, σελ. 14) για την εξαγωγή ποσοτικών συμπερασμάτων και αντικειμενικών αποτελεσμάτων. Η συλλογή των δεδομένων έγινε μέσω ενός δομημένου ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου και η ανάλυσή τους πραγματοποιήθηκε μέσω του προγράμματος SPSS.

2.3 *Δείγμα έρευνας*

Το δείγμα της συγκεκριμένης μελέτης ήταν 216 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που εργάζονταν στην περιφέρεια Πελοποννήσου. Εφαρμόστηκε η δειγματοληψία χωρίς πιθανότητα και ειδικότερα η δειγματοληψία ευκολίας λόγω του ότι η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε συνθήκες πανδημίας- άνοιξη 2020. Η επιλογή των υποκειμένων έγινε με βάση τη διαθεσιμότητα και την προθυμία τους να συμμετάσχουν στην έρευνα.

2.4 *Εργαλείο συλλογής δεδομένων*

Η συγκέντρωση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω ενός δομημένου, ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου αυτό-αναφοράς. Το συγκεκριμένο εργαλείο κατασκευάστηκε από τις ερευνήτριες, ελέγχθηκε με πιλοτική εφαρμογή, (Cronbach's alpha>0,6 σε όλες τις διαστάσεις). Οι ερωτήσεις διαμορφώθηκαν με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα και αξιοποιήθηκαν τα σταθμισμένα εργαλεία των Βεργίδης, Παναγιωτόπουλος & Μωυσίδου (2014) και των Craig, Henderson & Murphy (2000).

3. Ερευνητικά δεδομένα

Δημογραφικά στοιχεία και δυναμικότητα σχολικής μονάδας

Σχετικά με το φύλο, το 76,39% (n=165) των ερωτηθέντων ήταν γυναίκες και το 23,61% (n=51) άντρες. Όσον αφορά στην ηλικία, το 35,65% (n=77) ανήκει στην ηλικιακή ομάδα των 31-40 ετών, το 28,24% (n=61) είναι έως 30 ετών, το 19,44% (n=42) είναι άνω των 51 και το 16,67% (n=36) είναι μεταξύ 41-50 ετών. Αναφορικά με τα έτη προϋπηρεσίας, το 45,83% (n=99) είχε 0-10 έτη προϋπηρεσίας, το 31,02% (n=67) 11-20 έτη, το 13,43% (n=29) 21-30 έτη και το 9,72% (n=21) είχαν προϋπηρεσία άνω των 30 ετών.

Ο μέσος αριθμός εκπαιδευτικών είναι 18 (Μ.Ο.=18,46±14,79), ο μέσος αριθμός των μαθητών στο σχολείο 182 μαθητές (Μ.Ο.=181,66±99,88), ο μέσος αριθμός των «εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών» στο

σχολείο είναι 34 μαθητές (Μ.Ο.=34,02±36,32) και ο μέσος αριθμός των «εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών» στην τάξη είναι 4 μαθητές ανά τάξη (Μ.Ο.=4,08±4,92).

Περιστατικά σχολικού εκφοβισμού στη σχολική μονάδα

Στον πίνακα 1 παρατηρείται ότι το 90,74% (n=196) των ερωτηθέντων θεωρούν ότι περιστατικά σχολικής βίας και εκφοβισμού είναι οι προσβλητικές εκφράσεις, βρισιές, πειράγματα, ειρωνεία, ρατσιστικά σχόλια, το 86,11% (n=186), η σωματική βία, ξυλοδαρμοί, σπρωξίματα, το 81,02% (n=175) οι συναισθηματικοί εκφοβισμοί και οι απειλές και το 80,09% (n=173) η κοινωνική απομόνωση, το αίσθημα απόρριψης και αποκλεισμού. Επίσης, το 77,31% (n=167) θεωρεί ότι περιστατικά σχολικής βίας και εκφοβισμού είναι τα ρατσιστικά και υποτιμητικά σχόλια, το 68,98% (n=149) θεωρούν ότι είναι η παρενόχληση, τα σεξουαλικά και προσβλητικά σχόλια, το 67,59% (n=146) οι ηλεκτρονικοί εκφοβισμοί και η απειλή δημοσιοποίησης προσωπικών δεδομένων και το 65,28% (n=141) θεωρούν ότι είναι οι βανδαλισμοί, η καταστροφή και η κλοπή προσωπικών αντικειμένων.

Πίνακας 1: Ποια από τα παρακάτω θεωρείτε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού;

Κατηγορίες	N	f%
Σωματική βία, ξυλοδαρμοί, σπρωξίματα	186	86,11
Προσβλητικές εκφράσεις, βρισιές, πειράγματα, ειρωνεία, ρατσιστικά σχόλια	196	90,74
Συναισθηματικοί εκφοβισμοί, απειλές	175	81,02
Κοινωνική απομόνωση, αίσθημα απόρριψης και αποκλεισμού	173	80,09
Βανδαλισμοί, καταστροφή και κλοπή προσωπικών αντικειμένων	141	65,28
Σεξουαλικά και προσβλητικά σχόλια, παρενόχληση	149	68,98
Ηλεκτρονικοί εκφοβισμοί, απειλή δημοσιοποίησης προσωπικών δεδομένων	146	67,59
Ρατσιστικά και υποτιμητικά σχόλια	167	77,31

Πόσο συχνά εμφανίζονται περιστατικά σχολικής βίας και εκφοβισμού στο σχολείο σας;

Στον πίνακα 2 προκύπτει ότι μερικές φορές εμφανίζονται περιστατικά σχολικής βίας και εκφοβισμού στη σχολική μονάδα των εκπαιδευτικών (Μ.Ο.=2,80±0,57).

Πίνακας 2: Πόσο συχνά εμφανίζονται περιστατικά σχολικής βίας και εκφοβισμού στο σχολείο σας;

	Μ.Ο.	Τ.Α.
Πόσο συχνά εμφανίζονται περιστατικά σχολικής βίας και εκφοβισμού στη σχολική σας μονάδα;	2,80	0,87

Τύποι σχολικής βίας και εκφοβισμού

Ποιες από τις ακόλουθες μορφές σχολικού εκφοβισμού εκδηλώνονται συχνότερα στο σχολείο σας από τους γηγενείς μαθητές;

Στον πίνακα 3 φαίνεται πως από τους γηγενείς μαθητές εκδηλώνεται μερικές φορές ο αποκλεισμός από την ομάδα, η απομόνωση από ομάδες και παιχνίδια (Μ.Ο.=3,31±1,00), προσβλητικές χειρονομίες (Μ.Ο.=3,18±1,05), ύβρεις, εκβιασμοί, απειλές, διάδοση αρνητικών φημών, χλευασμοί (Μ.Ο.=3,08±1,01), ρατσιστικά σχόλια για το φύλο, την καταγωγή, την εθνικότητα, την εμφάνιση, τα σωματικά χαρακτηριστικά (Μ.Ο.=2,91±1,14) καθώς και χτυπήματα και ξυλοδαρμοί (Μ.Ο.=2,78±1,04).

Τέλος, ως μορφές σχολικού εκφοβισμού εμφανίζονται σε χαμηλό ποσοστό οι κλοπές, η καταστροφή προσωπικών αντικειμένων (Μ.Ο.=2,06±0,80), ο εκφοβισμός- παρενόχληση μέσω ηλεκτρονικών μηνυμάτων, τα βίντεο, οι φωτογραφίες (Μ.Ο.=1,68±0,88) και τα αισχρά σκίτσα, τα σχόλια σεξουαλικού περιεχομένου και η σεξουαλική παρενόχληση (Μ.Ο.=1,63±0,83).

Πίνακας 3: Ποιες από τις ακόλουθες μορφές σχολικού εκφοβισμού εκδηλώνονται συχνότερα στο σχολείο σας από τους γηγενείς μαθητές;

	Μ.Ο.	Τ.Α.
Αποκλεισμός από την ομάδα, απομόνωση από ομάδες	3,31	1,00
Προσβλητικές χειρονομίες	3,18	1,05
Ύβρεις, εκβιασμοί, διάδοση αρνητικών φημών, χλευασμοί	3,08	1,01
Ρατσιστικά σχόλια για το φύλο, την καταγωγή, την εθνικότητα, την εμφάνιση, τα σωματικά χαρακτηριστικά	2,91	1,14
Ξυλοδαρμοί	2,78	1,04
Κλοπές, καταστροφή προσωπικών αντικειμένων	2,06	0,80
Εκφοβισμός- παρενόχληση μέσω ηλεκτρονικών μηνυμάτων, βίντεο,	1,68	0,88
Αισχρά σκίτσα, σχόλια σεξουαλικού περιεχομένου	1,63	0,83

Ποιες από τις ακόλουθες μορφές σχολικού εκφοβισμού εκδηλώνονται συχνότερα στο σχολείο σας από τους μαθητές εθνοπολιτισμικής ετερότητας;

Στον πίνακα 4 προκύπτει ότι οι μαθητές εθνοπολιτισμικής ετερότητας εκδηλώνουν μερικές φορές προσβλητικές χειρονομίες (Μ.Ο.=2,95±1,14), χτυπήματα, ξυλοδαρμοί(Μ.Ο.=2,73±1,08), ύβρεις, εκβιασμούς, διάδοση αρνητικών φημών, χλευασμούς (Μ.Ο.=2,71±1,07) και αποκλεισμό από την ομάδα, καθώς και απομόνωση από ομάδες και παιχνίδια (Μ.Ο.=2,67±1,10). Επίσης, σπάνια έως μερικές φορές εκφράζουν ρατσιστικά σχόλια για το φύλο, την καταγωγή, την εθνικότητα, την εμφάνιση και τα σωματικά χαρακτηριστικά (Μ.Ο.=2,44±1,10).Τέλος, σπάνια επιδίδονται σε κλοπές, καταστροφή προσωπικών αντικειμένων (Μ.Ο.=2,16±1,00), σχόλια σεξουαλικού περιεχομένου (Μ.Ο.=1,75±0,99), και εκφοβισμό- παρενόχληση μέσω ηλεκτρονικών μηνυμάτων, βίντεο (Μ.Ο.=1,64±0,87).

Πίνακας 4: Ποιες από τις ακόλουθες μορφές σχολικού εκφοβισμού εκδηλώνονται συχνότερα στο σχολείο σας από τους μαθητές εθνοπολιτισμικής ετερότητας;

	Μ.Ο.	Τ.Α.
Προσβλητικές χειρονομίες	2,95	1,14
Ξυλοδαρμοί	2,73	1,08
Ύβρεις, εκβιασμοί, διάδοση αρνητικών φημών	2,71	1,07
Αποκλεισμός από την ομάδα, απομόνωση από ομάδες	2,67	1,10
Ρατσιστικά σχόλια για το φύλο, την καταγωγή, την εθνικότητα, την εμφάνιση, τα σωματικά χαρακτηριστικά	2,44	1,10
Κλοπές, καταστροφή προσωπικών αντικειμένων	2,16	1,00
Σχόλια σεξουαλικού περιεχομένου	1,75	0,99
Εκφοβισμός- παρενόχληση μέσω ηλεκτρονικών μηνυμάτων, βίντεο	1,64	0,87

Παράγοντες - αίτια του σχολικού εκφοβισμού

Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με τις παρακάτω δηλώσεις αναφορικά με τους παράγοντες που πιστεύετε ότι συμβάλλουν στην εμφάνιση σχολικής βίας στους γηγενείς μαθητές;

Οικογενειακοί παράγοντες

Σύμφωνα με τον πίνακα 5, οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν πολύ ότι οι οικογενειακοί παράγοντες που συμβάλλουν στην εμφάνιση σχολικής βίας στους γηγενείς μαθητές είναι η έλλειψη γονεϊκής επίβλεψης (Μ.Ο.=4,80±0,66), οι κακές σχέσεις ανάμεσα σε γονείς και παιδιά (Μ.Ο.=4,78±0,69) και η ενδοοικογενειακή βία (Μ.Ο.=4,71±0,81)

Ακόμη, συμφωνούν αρκετά έως πολύ ότι στο φαινόμενο της σχολικής βίας συμβάλλουν οι κακές σχέσεις μεταξύ γονέων (Μ.Ο.=4,56±0,86) και πολύ οι αυστηρές τιμωρίες (Μ.Ο.=4,18±1,17).

Πίνακας 5: Ποιοι οικογενειακοί παράγοντες πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι συμβάλλουν στην εμφάνιση σχολικής βίας στους γηγενείς μαθητές;

	Μ.Ο.	Τ.Α.
Έλλειψη γονεϊκής επίβλεψης	4,80	0,66
Κακές σχέσεις ανάμεσα σε γονείς και παιδιά	4,78	0,69
Ενδοοικογενειακή βία	4,71	0,81
Κακές σχέσεις μεταξύ γονέων	4,56	0,86
Αυστηρές τιμωρίες	4,18	1,17

Συμπεριφορά παιδιού

Σύμφωνα με τον πίνακα 6, οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι οι παράγοντες στη συμπεριφορά του παιδιού που συμβάλλουν στην εμφάνιση σχολικής βίας στους γηγενείς μαθητές είναι η αρνητική στάση απέναντι στο σχολείο (Μ.Ο.=4,12±1,18).

Τέλος, οι ερωτηθέντες είναι ουδέτεροι έως συμφωνούν ότι τέτοιου είδους παράγοντες είναι η χαμηλή σχολική επίδοση (Μ.Ο.=3,60±1,27), οι συχνές απουσίες (Μ.Ο.=3,56±1,29) και η συχνή αλλαγή σχολείου (Μ.Ο.=3,52±1,24).

Πίνακας 6: Ποιοι παράγοντες στη συμπεριφορά του παιδιού πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι συμβάλλουν στην εμφάνιση σχολικής βίας στους γηγενείς μαθητές;

	Μ.Ο.	Τ.Α.
Αρνητική στάση απέναντι στο σχολείο	4,12	1,18
Χαμηλή σχολική επίδοση	3,60	1,27
Συχνές απουσίες	3,56	1,29
Συχνή αλλαγή σχολείου	3,52	1,24

Κοινωνικοί παράγοντες

Σύμφωνα με τον πίνακα 7, οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν πολύ ότι οι κοινωνικοί παράγοντες που συμβάλλουν στην εμφάνιση σχολικής βίας στους γηγενείς μαθητές είναι η απουσία κοινωνικών δεσμών (Μ.Ο.=4,62±0,87).

Τέλος, οι ερωτηθέντες συμφωνούν ότι οι κοινωνικοί παράγοντες που συμβάλλουν στην εμφάνιση σχολικής βίας στους γηγενείς μαθητές είναι η συναναστροφή με αντικοινωνικούς συνομηλίκους (Μ.Ο.=4,36±1,06) και η προέλευση από χαμηλό κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον (Μ.Ο.=3,67±1,30).

Πίνακας 7: Ποιοι κοινωνικοί παράγοντες πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι συμβάλλουν στην εμφάνιση σχολικής βίας στους γηγενείς μαθητές;

	Μ.Ο.	Τ.Α.
Απουσία κοινωνικών δεσμών	4,62	0,87
Συναναστροφή με αντικοινωνικούς συνομηλίκους	4,36	1,06
Προέλευση από χαμηλό κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον	3,67	1,30

Λειτουργία σχολείου

Σύμφωνα με τον πίνακα 8, οι ερωτηθέντες είναι ουδέτεροι έως συμφωνούν ότι οι παράγοντες στη συμπεριφορά του παιδιού που συμβάλλουν στην εμφάνιση σχολικής βίας στους γηγενείς μαθητές είναι το αρνητικό σχολικό κλίμα (Μ.Ο.=3,60±1,46).

Ουδετερότητα παρουσιάστηκε ως προς την ελλιπή επιτήρηση (Μ.Ο.=3,33±1,47), την αδιαφορία εκπαιδευτικών (Μ.Ο.=3,10±1,55), την έλλειψη εκπαιδευτικού προσωπικού (Μ.Ο.=3,06±1,33) και τις ακατάλληλες υλικοτεχνικές υποδομές (Μ.Ο.=2,78±1,40).

Πίνακας 8: Ποιοι παράγοντες στη λειτουργία του σχολείου πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι συμβάλλουν στην εμφάνιση σχολικής βίας στους γηγενείς μαθητές;

	Μ.Ο.	Τ.Α.
Αρνητικό σχολικό κλίμα	3,60	1,46
Ελλιπής επιτήρηση	3,33	1,47
Αδιαφορία εκπαιδευτικών	3,10	1,55
Έλλειψη εκπαιδευτικού προσωπικού	3,06	1,33
Ακατάλληλες υλικοτεχνικές υποδομές	2,78	1,40

Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με τις παρακάτω δηλώσεις αναφορικά με τους παράγοντες που πιστεύετε ότι συμβάλλουν στην εμφάνιση σχολικής βίας στους μαθητές εθνοπολιτισμικής ετερότητας

Οικογενειακοί παράγοντες

Σύμφωνα με τον πίνακα 9, οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν πολύ ότι οι οικογενειακοί παράγοντες που συμβάλλουν στην εμφάνιση σχολικής βίας στους μαθητές εθνοπολιτισμικής ετερότητας είναι η ενδοοικογενειακή βία (Μ.Ο.=4,89±0,53), η έλλειψη γονεϊκής επίβλεψης (Μ.Ο.=4,83±0,63) και οι κακές σχέσεις ανάμεσα σε γονείς και παιδιά (Μ.Ο.=4,74±0,73), ενώ συμφωνούν έως συμφωνούν αρκετά ότι είναι οι κακές σχέσεις μεταξύ γονέων (Μ.Ο.=4,58±0,90).

Τέλος, οι ερωτηθέντες συμφωνούν ότι οι παράγοντες που συμβάλλουν σε τέτοιου είδους φαινόμενα στους μαθητές εθνοπολιτισμικής ετερότητας είναι οι αυστηρές τιμωρίες (Μ.Ο.=4,38±1,06) στο οικογενειακό περιβάλλον.

Πίνακας 9: Ποιοι οικογενειακοί παράγοντες πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι συμβάλλουν στην εμφάνιση σχολικής βίας στους μαθητές εθνοπολιτισμικής ετερότητας;

	Μ.Ο.	Τ.Α.
Ενδοοικογενειακή βία	4,89	0,53
Έλλειψη γονεϊκής επίβλεψης	4,83	0,63
Κακές σχέσεις ανάμεσα σε γονείς και παιδιά	4,74	0,73
Κακές σχέσεις μεταξύ γονέων	4,58	0,90
Αυστηρές τιμωρίες	4,38	1,06

Συμπεριφορά παιδιού

Με βάση τον πίνακα 10, οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι οι παράγοντες στη συμπεριφορά του παιδιού που συμβάλλουν στην εμφάνιση σχολικής βίας στους μαθητές εθνοπολιτισμικής ετερότητας είναι η αρνητική στάση απέναντι στο σχολείο (Μ.Ο.=4,29±1,11), η χαμηλή σχολική επίδοση (Μ.Ο.=3,97±1,20), η συχνή αλλαγή σχολείου (Μ.Ο.=3,88±1,24) και οι συχνές απουσίες (Μ.Ο.=3,85±1,21).

Πίνακας 10: Ποιοι παράγοντες στη συμπεριφορά του παιδιού πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι συμβάλλουν στην εμφάνιση σχολικής βίας στους μαθητές εθνοπολιτισμικής ετερότητας;

	Μ.Ο.	Τ.Α.
Αρνητική στάση απέναντι στο σχολείο	4,29	1,11
Χαμηλή σχολική επίδοση	3,97	1,20
Συχνή αλλαγή σχολείου	3,88	1,24
Συχνές απουσίες	3,85	1,21

Κοινωνικοί παράγοντες

Βάσει του πίνακα 11, οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν αρκετά έως πολύ ότι οι κοινωνικοί παράγοντες που συμβάλλουν στην εμφάνιση σχολικής βίας στους μαθητές εθνοπολιτισμικής ετερότητας είναι η απουσία κοινωνικών δεσμών (Μ.Ο.=4,56±0,95) και το βίωμα ρατσιστικών συμπεριφορών λόγω εθνικότητας (Μ.Ο.=4,54±1,01).

Τέλος, συμφωνούν ότι παράγοντας εμφάνισης σχολικής βίας στους μαθητές εθνοπολιτισμικής ετερότητας είναι η συναναστροφή με αντικοινωνικούς συνομηλίκους (Μ.Ο.=4,34±1,13) και η προέλευση από χαμηλό κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον (Μ.Ο.=3,93±1,25).

Πίνακας 11: Ποιοι κοινωνικοί παράγοντες πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι συμβάλλουν στην εμφάνιση σχολικής βίας στους μαθητές εθνοπολιτισμικής ετερότητας;

	Μ.Ο.	Τ.Α.
Απουσία κοινωνικών δεσμών	4,56	0,95
Βίωμα ρατσιστικών συμπεριφορών λόγω εθνικότητας	4,54	1,01
Συναναστροφή με αντικοινωνικούς συνομηλίκους	4,34	1,13
Προέλευση από χαμηλό κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον	3,93	1,25

Λειτουργία σχολείου

Σύμφωνα με τον πίνακα 12, οι ερωτηθέντες συμφωνούν ότι οι παράγοντες στη συμπεριφορά του παιδιού που συμβάλλουν στην εμφάνιση σχολικής βίας στους μαθητές εθνοπολιτισμικής ετερότητας είναι το αρνητικό σχολικό κλίμα (Μ.Ο.=3,75±1,50).

Επίσης, ουδετερότητα παρουσιάστηκε για την ελλιπή επιτήρηση (Μ.Ο.=3,30±1,50), την αδιαφορία εκπαιδευτικών (Μ.Ο.=3,18±1,58), την έλλειψη εκπαιδευτικού προσωπικού (Μ.Ο.=3,03±1,40) και τις ακατάλληλες υλικοτεχνικές υποδομές (Μ.Ο.=2,87±1,43), ως παράγοντες εμφάνισης σχολικού εκφοβισμού στους μαθητές εθνοπολιτισμικής ετερότητας.

Πίνακας 12: Ποιοι παράγοντες στη λειτουργία του σχολείου πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι συμβάλλουν στην εμφάνιση σχολικής βίας στους μαθητές εθνοπολιτισμικής ετερότητας;

	Μ.Ο.	Τ.Α.
Αρνητικό σχολικό κλίμα	3,75	1,50
Ελλιπής επιτήρηση	3,30	1,50
Αδιαφορία εκπαιδευτικών	3,18	1,58
Έλλειψη εκπαιδευτικού προσωπικού	3,03	1,40
Ακατάλληλες υλικοτεχνικές υποδομές	2,87	1,43

Επιπλέον στατιστικές αναλύσεις (συσχετίσεις)

Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις αιτίες εμφάνισης της σχολικής βίας σε γηγενείς και μη μαθητές;

Στον πίνακα 13 προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν πολύ ότι οι οικογενειακοί παράγοντες μαθητών εθνοπολιτισμικής ετερότητας (Μ.Ο.=4,68±0,57) και οι οικογενειακοί παράγοντες γηγενών μαθητών (Μ.Ο.=4,61±0,57) αποτελούν αίτια σχολικής βίας και εκφοβισμού.

Επίσης συμφώνησαν ότι οι κοινωνικοί παράγοντες μαθητών εθνοπολιτισμικής ετερότητας (Μ.Ο.=4,34±0,77), οι κοινωνικοί παράγοντες γηγενών μαθητών (Μ.Ο.=4,21±0,79), η συμπεριφορά μαθητών εθνοπολιτισμικής ετερότητας (Μ.Ο.=4,00±0,95) και η συμπεριφορά γηγενών μαθητών (Μ.Ο.=3 ,70±0,95) είναι αίτια σχολικής βίας και εκφοβισμού.

Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ήταν ουδέτερες ως προς το αν οι ελλείψεις στην λειτουργία του σχολείου ωθούν τους μαθητές εθνοπολιτισμικής ετερότητας (Μ.Ο.=3,22±1,17) και τους γηγενείς μαθητές (Μ.Ο.=3,18±1,09) στη σχολική βία και στον εκφοβισμό.

Πίνακας 13: Διαστάσεις Παραγόντων σχολικής βίας και εκφοβισμού

Διαστάσεις Παραγόντων σχολικής βίας και εκφοβισμού	Μ.Ο.	Τ.Α.
Οικογενειακοί παράγοντες μαθητών εθνοπολιτισμικής ετερότητας	4,68	0,57
Οικογενειακοί παράγοντες γηγενών μαθητών	4,61	0,57
Κοινωνικοί παράγοντες μαθητών εθνοπολιτισμικής ετερότητας	4,34	0,77
Κοινωνικοί παράγοντες γηγενών μαθητών	4,21	0,79
Συμπεριφορά μαθητών εθνοπολιτισμικής ετερότητας	4,00	0,95
Συμπεριφορά γηγενών μαθητών	3,70	0,95
Λειτουργία σχολείου μαθητών εθνοπολιτισμικής ετερότητας	3,22	1,17
Λειτουργία σχολείουγηγενών μαθητών	3,18	1,09

Θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι υπάρχει μεγαλύτερη εμπλοκή σε καταστάσεις σχολικού εκφοβισμού των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο από ότι των γηγενών συνομηλίκων τους; Αν ναι, τι μορφή έχει αυτή η εμπλοκή;

Στον πίνακα 14 προέκυψε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ αυτών και μάλιστα ο μέσος όρος των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την εμπλοκή σε καταστάσεις σχολικού εκφοβισμού των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο (Μ.Ο.=2,38) είναι στατιστικά μικρότερη (t(215)=-5.49, p<0,01) από ότι των γηγενών συνομηλίκων τους (Μ.Ο.=2,58). Επιπλέον, το μηδέν δεν ανήκει στο 95% διάστημα εμπιστοσύνης της μέσης διαφοράς και σε συνδυασμό με τις αρνητικές τιμές επιβεβαιώνουν το προηγούμενο αποτέλεσμα. Τέλος, τα 95% διαστήματα εμπιστοσύνης των δύο ομάδων δεν έχουν κοινά σημεία τομής ((2,28,2,49) & (2,48,2,67) αντίστοιχα).

Πίνακας 14: Αποτελέσματα paired samples t-test των διαστάσεων της εμπλοκής σε καταστάσεις σχολικού εκφοβισμού των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο και των γηγενών συνομηλίκων τους

Σχολικός εκφοβισμός από	Μ.Ο.	95% Κάτω Όριο	95% Άνω Όριο	t(215)	p
Μαθητές εθνοπολιτισμικής ετερότητας-Γηγενείς μαθητές	-0,20	-0,27	-0,12	-5,49	<0,01
Μαθητές εθνοπολιτισμικής ετερότητας	2,38	2,28	2,49	44,26	
Γηγενείς μαθητές	2,58	2,48	2,67	55,52	

Χώρες από τις οποίες κατάγονται ως επί το πλείστον οι εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές

Ο πίνακας 15 παρουσιάζει τα αποτελέσματα των ελέγχων Kruskal Wallis των διαστάσεων των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τον σχολικό εκφοβισμό ως προς τις χώρες από τις οποίες κατάγονται ως επί το πλείστον οι εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές, όπου δεν εντοπίστηκε κάποια στατιστικά σημαντική επίδραση (p>0,05).

Πίνακας 15: Αποτελέσματα μη σημαντικών διαφορών (Kruskal Wallis) των διαστάσεων των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την σχολική βία και τον εκφοβισμό ως προς τις χώρες από τις οποίες κατάγονται ως επί το πλείστον οι εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές

Διάσταση	H	df	p
Σχολικός εκφοβισμός από τους γηγενείς μαθητές	5,90	4	0,207
Σχολικός εκφοβισμός από τους μαθητές εθνοπολιτισμικής ετερότητας	5,73	4	0,220
Συμπεριφορά γηγενών μαθητών	8,50	4	0,075
Λειτουργία σχολείου γηγενών μαθητών	6,46	4	0,167
Οικογενειακοί παράγοντες μαθητών εθνοπολιτισμικής ετερότητας	3,36	4	0,499
Συμπεριφορά μαθητών εθνοπολιτισμικής ετερότητας	5,08	4	0,279
Κοινωνικοί παράγοντες μαθητών εθνοπολιτισμικής ετερότητας	2,57	4	0,633
Λειτουργία σχολείου μαθητών εθνοπολιτισμικής ετερότητας	2,23	4	0,694

Ο πίνακας 16 αναδεικνύει τα αποτελέσματα των στατιστικά σημαντικών ελέγχων Kruskal Wallis των διαστάσεων των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την σχολική βία και τον εκφοβισμό ως προς τις χώρες από τις οποίες κατάγονται ως επί το πλείστον οι «εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές», όπου εμφανίστηκαν στατιστικά σημαντικές επιδράσεις. Προκύπτει ότι στις διαστάσεις «Οικογενειακοί παράγοντες γηγενών μαθητών» και «Κοινωνικοί παράγοντες γηγενών μαθητών», η μέση βαθμίδα στις τάξεις όπου δεν

υπάρχουν εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές (M.B.=51,61& M.B.=50,50) είναι στατιστικά μικρότερη (H(4)= 11,07, p=0,026<0,05& H(4)=9,66,p=0,047<0,05) από αυτή των υπολοίπων.

Πίνακας 16: Αποτελέσματα στατιστικά σημαντικών διαφορών (Kruskal Wallis) των διαστάσεων των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την σχολική βία και τον εκφοβισμό ως προς τις χώρες από τις οποίες κατάγονται ως επί το πλείστον οι εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές

Διάσταση	Χώρες καταγωγής των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών	N	M.B.	H (4)	p
Οικογενειακοί παράγοντες γηγενών μαθητών	Βαλκανικές χώρες	170	111,65	11,07	**0,026**
	Ανατολικές χώρες	23	98,57		
	Αφρικανικές χώρες	3	133,00		
	Ευρωπαϊκές χώρες	11	120,50		
	Δεν υπάρχουν	9	51,61		
Κοινωνικοί παράγοντες γηγενών μαθητών	Βαλκανικές χώρες	170	110,32	9,66	**0,047**
	Ανατολικές χώρες	23	117,83		
	Αφρικανικές χώρες	3	133,33		
	Ευρωπαϊκές χώρες	11	101,50		
	Δεν υπάρχουν	9	50,50		

Αριθμός εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών στο σχολείο

Στον πίνακα 17 προκύπτει ότι ο αριθμός των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών στο σχολείο εμφανίζει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση με τις διαστάσεις «Σχολικός εκφοβισμός από τους γηγενείς μαθητές» (r=0,251, p<0,01), «Σχολικός εκφοβισμός από τους μαθητές εθνοπολιτισμικής ετερότητας» (r=0,400, p<0,01), «Συμπεριφορά γηγενών μαθητών» (r=0,140, p<0,05), «Συμπεριφορά μαθητών εθνοπολιτισμικής ετερότητας» (r=0,156, p<0,05) και «Κοινωνικοί παράγοντες μαθητών εθνοπολιτισμικής ετερότητας» (r=0,146, p<0,05).

Πίνακας 17: Συσχετίσεις Spearman του αριθμού των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών στο σχολείο με τις διαστάσεις των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την σχολική βία και τον εκφοβισμό

Διαστάσεις	Αριθμός εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών στο σχολείο
Σχολικός εκφοβισμός από τους γηγενείς μαθητές	**0,251****
Σχολικός εκφοβισμός από τους μαθητές εθνοπολιτισμικής ετερότητας	**0,400****
Οικογενειακοί παράγοντες γηγενών μαθητών	-0,008
Συμπεριφορά γηγενών μαθητών	**0,140***
Κοινωνικοί παράγοντες γηγενών μαθητών	0,081
Λειτουργία σχολείου γηγενών μαθητών	0,089
Οικογενειακοί παράγοντες μαθητών εθνοπολιτισμικής ετερότητας	0,065
Συμπεριφορά μαθητών εθνοπολιτισμικής ετερότητας	**0,156***
Κοινωνικοί παράγοντες μαθητών εθνοπολιτισμικής ετερότητας	**0,146***
Λειτουργία σχολείου μαθητών εθνοπολιτισμικής ετερότητας	0,054

*Στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις σε στάθμη 5%
**Στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις σε στάθμη 1%

4. Συζήτηση

Η συγκεκριμένη εργασία επιχείρησε την μελέτη του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού και την πιθανή σχέση του με την εθνοπολιτισμική ετερότητα που φέρουν οι μαθητές.

Όσον αφορά στις μορφές αυτού που παρατηρούνται συχνότερα στον σχολικό χώρο από τους γηγενείς μαθητές πρωταγωνιστούν ο αποκλεισμός από την ομάδα, οι προσβλητικές χειρονομίες, οι βρισιές και οι χλευασμοί, ενώ ακολουθούν με μικρή διαφορά τα σχόλια ρατσιστικού περιεχομένου. Οι μαθητές εθνοπολιτισμικής ετερότητας εκφράζουν τις βίαιες συμπεριφορές τους κυρίως με προσβλητικές χειρονομίες και ξυλοδαρμούς, αλλά και με απομόνωση από το σύνολο. Βέβαια, οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν πως και οι δύο ομάδες μαθητών επιδίδονται σπανιότερα σε σχόλια σεξουαλικού περιεχομένου και σε παρενόχληση οποιασδήποτε ηλεκτρονικής μορφής.

Αναφορικά με τις αιτίες εμφάνισης του σχολικού εκφοβισμού σε γηγενείς και μη μαθητές, οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν πως οι οικογενειακοί παράγοντες συνιστούν αιτία εκδήλωσης της σχολικής βίας και του εκφοβισμού τόσο στους γηγενείς όσο και στους μαθητές εθνοπολιτισμικής ετερότητας, επιβεβαιώνοντας έτσι την άποψη των Χριστακοπούλου και Αλεξανδρόπουλου (2019). Μάλιστα, σημειώθηκαν υψηλά ποσοστά θετικών αποκρίσεων, όσον αφορά στους παράγοντες της ενδοοικογενειακής βίας και της μειωμένης γονεϊκής επίβλεψης, όπως και στην έρευνα της Χριστοφή (2015).

Επιπλέον, η μεγαλύτερη μερίδα των εκπαιδευτικών συγκλίνει στην άποψη ότι τόσο οι κοινωνικοί παράγοντες όσο και η συμπεριφορά των ίδιων των μαθητών εθνοπολιτισμικής ετερότητας και μη αποτελούν αίτια σχολικής βίας και εκφοβισμού. Ειδικότερα, σημαντικό ρόλο στην εκδήλωση παραβατικών συμπεριφορών διαδραματίζουν η απουσία κοινωνικών δεσμών, η συναναστροφή των μαθητών με αντικοινωνικούς συνομηλίκους και το χαμηλό κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον, ενώ υψηλή θέση λαμβάνει και το βίωμα ρατσιστικών συμπεριφορών για τους «διαφορετικούς εθνοπολιτισμικά μαθητές».

Αναφορικά με τους παράγοντες συμπεριφοράς, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως σημαντική αιτία εκδήλωσης βίαιης συμπεριφοράς στους γηγενείς μαθητές αποτελεί η αρνητική τους στάση για το σχολείο και η χαμηλή σχολική επίδοση, ενώ στους μαθητές με εθνοπολιτισμικό υπόβαθρο προσθέτουν και τη συχνή αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος. Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν πως ένα σημαντικό στοιχείο που συμβάλλει στην εμφάνιση της σχολικής βίας και του εκφοβισμού είναι το αρνητικό σχολικό κλίμα.

Εν αντιθέσει με ορισμένες έρευνες, (Γαβριήλογλου & Μπάρμπα, 2014·Kochenderfer-Ladd & Pelletier, 2007) παρατηρήθηκε πως οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί της έρευνας πιστεύουν ότι οι μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο εμπλέκονται λιγότερο σε καταστάσεις σχολικού εκφοβισμού συγκριτικά με τους γηγενείς συνομηλίκους τους. Μάλιστα, η συχνότητα εμφάνισης των φαινομένων στους γηγενείς μαθητές χαρακτηρίστηκε μέτρια προς χαμηλή, ενώ στους μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο χαμηλή.

Τέλος, προέκυψε ότι όσο μεγαλύτερο πληθυσμιακά είναι το σχολείο με υψηλότερο ποσοστό μαθητών εθνοπολιτισμικής ετερότητας στο σχολείο ή στην τάξη, εκδηλώνονται συχνότερα μορφές σχολικού εκφοβισμού. Επιπλέον, όσο μεγαλύτερος είναι ο αριθμός των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών στο σχολείο, ισχύουν σε μεγαλύτερο βαθμό παράγοντες συμπεριφοράς που συμβάλλουν στην εμφάνιση σχολικής βίας στους μαθητές εθνοπολιτισμικής ετερότητας ή γηγενείς, ενώ συμβάλλουν σε μεγαλύτερο βαθμό οι κοινωνικοί παράγοντες μαθητών εθνοπολιτισμικής ετερότητας.

Άξιο αναφοράς είναι ότι οι ερωτηθέντες θεωρούν ότι μεταξύ των παραγόντων που συμβάλουν σε φαινόμενα σχολικού εκβοφισμού στους μαθητές εθνοπολιτισμικής ετερότητας είναι οι αυστηρές τιμωρίες στο οικογενειακό περιβάλλον, η απουσία κοινωνικών δεσμών, η συναναστροφή με αντικοινωνικούς συνομηλίκους και η προέλευση από χαμηλό κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον. Οι παράγοντες αυτοί δύνανται να συνδέονται με τις παρεκκλίνουσες συμπεριφορές που «απομακρύνονται» από τους κανόνες του σχολείου οι οποίοι συγκλίνουν με τις αξίες των κυρίαρχων κοινωνικών ομάδων. Οι παρεκκλίνουσες αυτές συμπεριφορές δύνανται να αποτελούν παράγοντα εμφάνισης σχολικής βίας και παραβατικότητας των μαθητών

από τα λαϊκά στρώματα καθώς ο ορισμός αυτής και των σχολικών κανόνων βασίζεται στο αξιακό σύστημα και τα συμφέροντα των ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων. Όσο περισσότερο απομακρύνεται το αξιακό σύστημα των μαθητών από αυτό του σχολείου τόσο βρίσκεται σε απομάκρυνση, αντίθεση και σύγκρουση μαζί του με απόρροια η αξιολόγηση της συμπεριφοράς αυτών να κρίνεται ως παραβατική από αυτούς που έχουν την εξουσία (Θάνος, 2017b). Επιτακτική κρίνεται μέσω συνεντεύξεων η περαιτέρω διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών (και άλλων βαθμίδων, ισόρροπη παρουσία φύλου) για τους προαναφερόμενους παράγοντες υπό την οπτική του P. Bourdieu, καθώς ο κύκλος του σχολικού εκφοβισμού εξακολουθεί να υφίσταται στο σχολικό περιβάλλον και οι αιτίες αυτού αποδίδονται συχνά στα χαρακτηριστικά των μαθητών παραβλέποντας την αναπαραγωγική λειτουργία του σχολείου.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Γαβριήλογλου, Σ., & Μπάρμπα, Μ. (2014, Οκτώβρης 16-17). *Στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού*. [Ανακοίνωση] Η Ερευνα στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Παρόν και Προοπτικές, Ιωάννινα.

Craig, K., Bell, D., & Leschied, A. (2011). Pre – service teachers' knowledge and attitudes regarding school - based bullying. *Canadian Journal of Education, 34* (2), 21- 33. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ936744.pdf

Creswell, W. J. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή κι αξιολόγηση ποσοτικής και ποιοτικές έρευνας* (μτφ: Ν. Κουβαράκου). Ίων.

Guerra, N., Williams, K., & Sadek, S. (2011). Understanding bullying and victimization during childhood and adolescence: A mixed methods study. *Child Development, 82*(1), 295-310, https://doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01556.x

Θάνος, Θ. (2017a). Εκπαίδευση και κοινωνική αναπαραγωγή. Στο: *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, Εισαγωγή σε βασικές έννοιες και θεματικές* (σελ. 166-314). Gutenberg.

Θάνος, Θ. (2017b). Σχολική βία, εκφοβισμός και παραβατικότητα των μαθητών. Στο: *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, Εισαγωγή σε βασικές έννοιες και θεματικές* (σελ. 531-631). Gutenberg.

Κέντρο Ευρωπαϊκού Συνταγματικού Δικαίου (2015). *Επιμορφωτικό υλικό για στελέχη εκπαίδευσης και εκπαιδευτικούς*. Κέντρο Ευρωπαϊκού Συνταγματικού Δικαίου. http://stop-bullying.sch.gr/wpcontent/uploads/2015/06/pdf

Kochenderfer-Ladd, B. & Pelletier, M. (2007). Teachers' views and beliefs about bullying: influences on classroom management strategies and students' coping with peer victimization. *Journal of School Psychology*, 46(4), 431-453. http://doi: 10.1016/j.jsp.2007.07.005

Μαντέλη, Α. & Νικολάου, Γ. (2014, Οκτώβρης 16-17). *Η εθνοπολιτισμική ετερότητα ως η γενεσιουργός αιτία του σχολικού εκφοβισμού*. [Ανακοίνωση] Η Ερευνα στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Παρόν και Προοπτικές, Ιωάννινα.

Μωυσίδου, Ε. & Βεργίδης, Δ. (2014). Αναγνώριση και διαχείριση περιστατικών σχολικής βίας από τη σχολική μονάδα. Στο: Δ. Βεργίδης, Γ. Παναγιωτόπουλος & Ε. Μωυσίδου (Επιμ.), *Η βία στο σχολικό περιβάλλον. Μια διαδρομή στα σχολεία της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Δυτικής Ελλάδας* (σελ. 181-210). Πελοπόννησος

Νικολάου, Γ. & Χριστοφή, Μ. (2014). Η Αποκλίνουσα συμπεριφορά στον εθνοπολιτισμικά ετερογενή σχολικό χώρο. *Επιστημονική Επετηρίδα,* 136-162, Σούλης, Σ. (συντ.). Ιωάννινα: ΠΤΔΕ

Nikolaou, G. & Samsari, E. (2016). Attitudes of native and immigrant students towards school bullying in Greece. *Multicultural Education Review*, *8*(3), 160-175. https://doi: org/10.1080/2005615X.2016.1184022

Nikolaou, G., Thanos, T. & Samsari, E. (2014). The School Mediation to Confront Violence and Bullying due to Cultural Diversity. *Intercultural Mediation in Europe: Narratives of Professional Transformation*, 206-214.

Οικονομίδης, Β. & Κοντογιάννη, Δ. (2011). Υποβοηθώντας τη μετάβαση από την οικογένεια στο νηπιαγωγείο: Η διαχείριση της εθνοπολιτισμικής ετερότητας μέσα στην τάξη. Στο: Μεταβάσεις και επιλογές στην ελληνική εκπαίδευση, Δαμανάκης, Μ. (Επιμ.), *Επιστήμες Αγωγής* (σελ. 105-124).

Olweus, D. (1994). Annotation: Bullying at school: Basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 35*(7), 1.171-1.190. https://doi: 10.1111/j.1469-7610.1994.tb01229.x

Palaiologou, N. & Faas, D. (2012). How "intercultural" is education in Greece? Insights from policymakers and educators. Compere: *A journal of comparative and international education 42*(4), 563-584. https://doi: 10.1080/03057925.2012.658276

Χαρίκλεια Πίτσου
Δρ, μέλος ΕΔΙΠ, Τμήμα Επιστημών Εκπαίδευσης & Κοινωνικής Εργασίας, Πανεπιστήμιο Πατρών, ΣΕΠ ΕΑΠ
xpitsou@upatras.gr

Κατερίνα Παππά
ΠΕ70, MSc & Med
katerinapappa89@gmail.com

Επιστημονική Επιτροπή 5ου Συνεδρίου Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης

Ανδρεαδάκης Νίκος, Πανεπιστήμιο. Αιγαίου
Ασημάκη Άννα, Πανεπιστήμιο Πατρών
Ασκούνη Νέλλη, Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Βασιλοπούλου Αλεξάνδρα, Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Βεργέτη Μαρία, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
Βεργίδης Δημήτρης, Πανεπιστήμιο Πατρών
Βιτσιλάκη Χρυσή Πανεπιστήμιο Αιγαίου
Βρυωνίδης Μάριος, Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου
Γιαβρίμης Παναγιώτης, Πανεπιστήμιο Αιγαίου
Γουβιάς Διονύσιος, Πανεπιστήμιο Αιγαίου
Γώγου Λέλα, Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής
Ελευθεράκης Θεόδωρος, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Ζάγκος Χρήστος, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Θάνος Θεόδωρος, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Καβασακάλης Άγγελος, Πανεπιστήμιο Πατρών
Καλεράντε Ευαγγελία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
Καντζάρα Βασιλική, Πάντειο Πανεπιστήμιο
Καρατζιά Ελένη, Πανεπιστήμιο Πατρών
Κατσίλλης Μιχάλης, Otto-von-Guericke University
Καρατράντου Ανθή, Πανεπιστήμιο Πατρών
Κολοκυθά Μαγδαληνή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Κονιδάρη Βικτωρία, Πανεπιστήμιο Πατρών
Κονιόρδος Σωκράτης, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου
Κουγιουμτζάκη Φωτεινή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Κουστουράκης Γεράσιμος, Πανεπιστήμιο Πατρών
Κυπριανός Παντελής, Πανεπιστήμιο Πατρών
Καραλής Θανάσης Πανεπιστήμιο Πατρών
Κυρίδης Αργύρης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Λαμπρόπουλος Χαρίλαος, Πανεπιστήμιο Πατρών
Μάνεσης Νίκος, Πανεπιστήμιο Πατρών
Μουζέλης Νίκος, London School of Economics
Νικολάου Γεώργιος, Πανεπιστήμιο Πατρών
Νικολάου Σουζάνα, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Υφαντή Αμαλία, Πανεπιστήμιο Πατρών
Παναγιωτόπουλος Νίκος, Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Παπαδόπουλος Απόστολος, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο

Παπακωνσταντίνου Άλμπα, Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Πεχτελίδης Ιωάννης Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Πίτσου Χαρίκλεια, Πανεπιστήμιο Πατρών
Σαρακινιώτη Αντιγόνη, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Σιάνου-Κύργιου Ελένη, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Σταμέλος Γιώργος, Πανεπιστήμιο Πατρών
Συμεού Λοΐζος, Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου
Τουρτούρας Χρήστος, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Φελλάς Κωνσταντίνος, Πανεπιστήμιο Λευκωσίας
Φρούντα Μαρία, Πανεπιστήμιο Πατρών
Φτιάκα Ελένη, Πανεπιστήμιο Κύπρου
Φτερνιάτη Άννα Πανεπιστήμιο Πάτρας
Φωτόπουλος Νίκος, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου

Οργανωτική επιτροπή

Πρόεδρος: Νικολάου Γεώργιος

Αδαμοπούλου Ανθή	anadam@upatras.gr	2610 969727
Ζαφειράτος Παναγιώτης	zafeira@upatras.gr	2610 969737
Καβασακάλης Άγγελος	agkav@upatras.gr	2610969732
Καμαριανός Ιωάννης	kamarian@upatras.gr	2610 969743
Καρατράντου Ανθή	akarat@upatras.gr	2610 969711
Κονιδάρη Βικτωρία	vickonidari@upatras.gr	2610969781
Μάνεσης Νικόλαος	nmanesis@upatras.gr	2610 969717
Μονιούδης Στρατής	strxmonioudis@gmail.com	
Παναγόπουλος Επαμεινώνδας	epameinondaspanagopoulos@gmail.com	
Πίτσου Χαρίκλεια	xpitsou@upatras.gr	2610 969721
Φρούντα Μαρία	mariafggm@upatras.gr	2610969780

Γραμματεία Συνεδρίου

Αδαμοπούλου Ανθή
Αντωνίου Αντωνία Χρυσοβαλάντη
Γεωργακοπούλου Βασιλική
Ζαχαροπούλου Χρυσούλα
Θεοχαρόπουλος Νίκος
Καμαριανός Γιάννης
Μαντέλη Αγγελική
Μάντικα Ισιδώρα
Μιχαηλίδη Αφροδίτη
Μονιούδης Στρατής
Παναγιωτόπουλος Χρήστος
Παναγόπουλος Επαμεινώνδας
Παπακωστοπούλου Παρασκευή
Σκάντζικας Ηλίας

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ 5ΟΥ ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

View publication stats