ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΚΗ ΕΤΑΙΡΕΙΑ (ΕΚΕ)
HELLENIC SOCIOLOGICAL SOCIETY (HSS)

# Η Έρευνα στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης

## *Παρόν και Προοπτικές*

**ΠΡΑΚΤΙΚΑ 1ου ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

Επιστημονική επιμέλεια:
**Θεόδωρος Β. Θάνος - Ανδρομάχη Μπούνα - Ευθύμιος Τόλιος**

Συνεργασία:
**Αντώνης Τσατσάκης - Παρασκευή Σταθά**

Χορηγός

50 1964 - 2014 ΧΡΟΝΙΑ 5000 ΤΙΤΛΟΙ
GUTENBERG

**ISBN: 978-960-233-216-0**

Copyright © 2015

Επιμέλεια Εξωφύλλου: Χριστίνα Παρασκευοπούλου

# Περιεχόμενα

Επιστημονική Επιτροπή (σελ. 1)

Οργανωτική Επιτροπή (σελ. 2)

Γραμματεία (σελ. 4)

Χαιρετισμός (σελ. 5)

Εισαγωγή (σελ. 7)

Αντί Προλόγου: Ομιλία Κωνσταντίνου Τσουκαλά (σελ. 12)

Εισηγήσεις Προσκεκλημένων Ομιλητών

*Για την Κοινωνιολογία στην Ελλάδα. Αναδρομές και αναμονές*
**Μαρία Ηλιού** (σελ. 14)

*«Ισότητα στην ελληνική εκπαίδευση; Ας γελάσω...» Οι κοινωνικές και οι εκπαιδευτικές ανισότητες στην Ελλάδα σύμφωνα με τις απόψεις φοιτητριών και φοιτητών ελληνικών Α.Ε.Ι. και Α.Τ.Ε.Ι.*
**Αργύρης Κυρίδης** (σελ. 19)

*Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: Απόπειρα προσέγγισης όψεων της σημερινής πολυ-επίπεδης και πολύμορφης κρίσης*
**Κώνσταντίνος Λάμνιας** (σελ. 20)

*Άτυπες μορφές εκπαίδευσης και θεσμοθετημένες εκπαιδευτικές πρακτικές: συγκλίσεις και αντιφάσεις*
**Δήμητρα Μακρυνιώτη** (σελ. 21)

*Γυναίκες και σταδιοδρομίες στον ακαδημαϊκό χώρο: δυσκολίες και στρατηγικές υπέρβασης*
**Ελένη Μαραγκουδάκη** (σελ. 22)

*Κοινωνιολογία της Ελληνικής Εκπαίδευσης: παραγωγή θεωρίας και εμπειρικής έρευνας (στοχασμοί και προβληματισμοί)*
**Θεόδωρος Μυλωνάς** (σελ. 23)

*Ταξικές διαστάσεις της διαπολιτισμικότητας*
**Γιώργος Νικολάου** (σελ. 26)

*Ακαδημαϊκή λογοκρισία και επιστημονική αναστοχαστικότητα*
**Νίκος Παναγιωτόπουλος** (σελ. 27)

*Οι τέσσερις «εποχές» της σχολικής αποτυχίας*
**Παναγιώτης Παπακωνσταντίνου** (σελ. 28)

*Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: Η αναζήτηση της πορείας της στο σύγχρονο κόσμο της παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας*
**Ιωάννης Ε. Πυργιωτάκης** (σελ. 29)

*Η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης στην Ελλάδα: πραγματικότητα και προοπτικές*
**Ελένη Σιάνου-Κύργιου** (σελ. 30)

*Η θεωρία του συμβολικού ελέγχου και η συνεισφορά της στην κατανόηση της εκπαίδευσης και της σύγχρονης «καθολικά παιδαγωγημένης» κοινωνίας*
**Άννα Τσατσαρώνη** (σελ. 31)

## Εισηγήσεις

*Εκπαίδευση στην Ετερότητα: Η εισαγωγή της Κοινωνικής Ανθρωπολογίας στην Ελλάδα 1940 – 1959,*
***Γιώργος Αγγελόπουλος*** (σελ. 32)

*Η επαγγελματική ικανοποίηση των σχολικών συμβούλων στην Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας*
**Ιωάννης Αδαμόπουλος** (σελ. 37)

*Ο «αποτελεσματικός ηγέτης» και η δράση του ως προς την κοινωνιολογική προσέγγιση της σχολικής βίας.*
**Στέλλα Αλεξίου** (σελ. 48)

*Ο Γλωσσικός Σεξισμός στα Εγχειρίδια Γλώσσας της Γ' Δημοτικού: Μία Ποσοτική Ανάλυση Περιεχομένου*
**Χρήστος Αλεξόπουλος, Ευάγγελος Χαρβούρος, Διονύσης Γουβιάς,** (σελ. 53)

*Η εκπαίδευση μέσα από το κινηματογραφικό είδος των School Movies- ένα μοντέλο σύγκρισης της θεσμοθετημένης εκπαίδευσης με τη δημόσια παιδαγωγική του κινηματογράφου*
**Νικόλαος Αλέτρας, Σταυρούλα Γερασάκη,** (σελ. 54)

Αντιλήψεις των γυναικών μελών ΔΕΠ για το εργασιακό περιβάλλον τους
**Αναστασία Αναστασάκη,** (σελ. 58)

*Καθοριστικοί παράγοντες που επηρεάζουν την ερευνητική παραγωγικότητα των γυναικών μελών ΔΕΠ*
**Αναστασία Αναστασάκη,** (σελ. 64)

*Διαπολιτισμικότητα και μετασχηματισμός στην εκπαίδευση: μια αναστοχαστική καταγραφή στο πλαίσιο της νέας μάθησης*
**Ευγενία Αρβανίτη,** (σελ. 70)

*Κοινωνικές ανισότητες και θετικές διακρίσεις: η πρόσβαση στο πανεπιστήμιο των μελών της μειονότητα της Θράκης*
**Νέλλη Ασκούνη,** (σελ. 71)

*Αποκλίνουσα συμπεριφορά – Η παραβατικότητα στο νηπιαγωγείο. Οικογένεια. Σχέσεις διαρκούς αλληλεπίδρασης;*
**Άννα Ατσαλή,** (σελ. 72)

*Κοινωνικές ανισότητες και πολιτιστικές δράσεις στο σχολείο*
**Άννα Βακάλη, Γεώργιος Γεωργιάδης,**
**Δαμιανός Ξανθόπουλος,** (σελ. 82)

*Συγκρουσιακά θέματα τοπικής ιστορίας: το μνημείο του ολοκαυτώματος στα Γιάννενα*
**Ιφιγένεια Βαμβακίδου, Αστέριος Κουκούδης,**
**Ανδρομάχη Σολάκη** (σελ. 91)

*Η μελέτη της ετερότητας στη σχολική τάξη: μια ανάλυση υπαγωγής μελών*
**Αλεξάνδρα Βασιλοπούλου,** (σελ. 106)

*Η κοινωνική και πολιτική αγωγή στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα και η διαμόρφωση του πολίτη της νέας εποχής της παγκοσμιοποίησης*
**Ασημίνα Βατσίτση,** (σελ. 107)

*Παιδιά, Συλλογική Ταυτότητα και Εκπαιδευτική Διαδικασία*
**Μαρία Βεργέτη, Φρόσω Χαραλαμπίδου,** (σελ. 119)

*Πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και κοινωνική δικαιοσύνη*
**Αθανάσιος Βέρδης,** (σελ. 120)

*Η κατανόηση και η ανάδειξη του ισότιμου ρόλου των εκπαιδευομένων, από τους εκπαιδευτές, σε περιβάλλον ανοικτής κι εξ αποστάσεως εκπαίδευσης*
**Ηλίας Βλάχος,** (σελ. 125)

*Η κοινωνική προσφορά του ολοήμερου σχολείου στην ολοκήρωση των κατ' οίκων εργασιών: Μία ερευνητική προσέγγιση από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών*
**Σταματία Γαβριήλογλου,, Μαρία Μπάρμπα,** (σελ. 131)

*Στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού*
**Σταματία Γαβριήλογλου, Μαρία Μπάρμπα,** (σελ. 137)

*Ζητήματα μεθοδολογίας στην έρευνα για τη σχολική βία*
**Στράτος Γεωργούλας,** (σελ. 143)

*Μικροί, μεγάλοι μαζί στην πρόληψη της βίας*
**Άρτεμις Γιώτσα,** (σελ. 144)

*Ποσοτική και ποιοτική εκτίμηση των καταγεγραμμένων περιστατικών της σχολικής βίας/εκφοβισμού στους μαθητές της Περιφέρειας Ηπείρου*
**Τατιανή Γκάτσα,** (σελ. 145)

*Ο πόλεμος των ερμηνειών για τα αίτια της κρίσης χρέους στην Ελλάδα: η εσωτερίκευση του κυρίαρχου ευρωπαϊκού αφηγήματος από τους νέους*
**Αθανάσιος Γκότοβος,** (σελ. 150)

*Ο Κριτική παρουσίαση του αναλυτικού προγράμματος του International Baccalaureate*
**Κωνσταντίνος Γόγαλης,** (σελ. 166)

*Σύνδεση Σχολείου και Κοινότητας: Σύνοψη Καλών Πρακτικών και Προτάσεις Πολιτικής που προέκυψαν από την υλοποίηση της Δράσης 7, της Πράξης «Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων Μαθητών», κατά το διάστημα 2010-13*
**Διονύσης Γουβιάς, Μαρία Γκασούκα, Χρυσή Βιτσιλάκη,** (σελ. 173)

*Η εκπαιδευτική έρευνα στο καθρέφτη της χρηματοοικονομικής κρίσης: προς μια βιοπολιτική της εκπαιδευτικής έρευνας*
**Γεωργία Γούγα, Ιωάννης Καμαριανός,** (σελ. 174)

*Νέες Μορφές Εκπαίδευσης και Δυσμενές Κοινωνικό Πλαίσιο: Η Περίπτωση των Γυναικών Ρομά*
**Λάμπρος Γράμψας, Γεώργιος Γιακουμάκης,** (σελ. 175)

*«Από την ισότητα ευκαιριών στο μύθο της αξιοκρατίας» Οι απόψεις των εκπαιδευτικών Πληροφορικής για την ανισότητα των φύλων*
**Δήμητρα Γρίνου,** (σελ. 181)

*Κοινωνιολογικές όψεις της ένταξης και χρήσης των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.) στην εκπαίδευση*
**Απόστολος Δαρόπουλος,** (σελ. 188)

Ο αλληλοσυμπληρωματικός χαρακτήρας δια βίου μάθησης και κοινωνικής-αλληλέγγυας οικονομίας για μια κοινωνία χωρίς αποκλεισμούς. Εμπειρική Διερεύνηση
**Αθανάσιος Κ. Δεβετζίδης,** (σελ. 189)

*Θεσμοθετημένες διακρίσεις: Η «διανομή των δικαιωμάτων σπουδής» από τους φορείς του Κόμματος – Κράτους, στους νέους Έλληνες της περιοχής Αργυροκάστρου, κατά τη διάρκεια του καθεστώτος Ραμίζ Αλία*
**Κωνσταντίνος Δημητρόπουλος,** (σελ. 198)

*Η ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη Διασπορά. Παρόν και μέλλον*
**Πασχάλης Δήμου, Μαγδαληνή Βίτσου,** (σελ. 204)

*Διερεύνηση της έμφυλης αναλογίας των αναπληρωτών εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*
**Δάφνη Δουλγερίδου, Αναστάσιος Παπαδημητρίου,**
**Αλέξιος Τσιούλης,** (σελ. 211)

*Ιχνηλατώντας την πορεία των αποφοίτων του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων: Μετάβαση και ένταξη σε περίοδο κρίσης*
**Αναστάσιος Εμβαλωτής**, (σελ. 217)

*Κινητικές δυσκολίες και κοινωνική περιθωριοποίηση στο σχολείο. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού*
**Χαρίλαος Κ. Ζάραγκας**, (σελ. 218)

*Η ενασχόληση των νηπίων με αθλητικές δραστηριότητες στον ελεύθερο χρόνο και η κοινωνική τους προέλευση*
**Χαρίλαος Κ. Ζάραγκας**, **Παππά Αικατερίνη**, **Τσιολάκη Αλεξάνδρα**,
**Φώτογλου Ελένη**, (σελ. 233)

*Τα δημόσια σχολεία λένε STOP στη βία. Μαθαίνοντας τα παιδιά να αναγνωρίζουν και να αποδοκιμάζουν τη βία στην καθημερινότητά τους.*
**Ανδρέας Ν. Ζεργιώτης,** (σελ. 249)

*Η θεωρία του πολιτισμικού κεφαλαίου στην εκπαίδευση: ζητήματα αγωγής, σχολικής αποτυχίας και κοινωνικής διαστρωμάτωσης στα χρόνια της κρίσης*
**Ζωή Ζιωντάκη, Αθανάσιος Σακκάς,** (σελ. 250)

*Η επιρροή του οικογενειακού περιβάλλοντος στη σχολική επίδοση των μαθητών*
**Κυριακή Θεοδοσιάδου,** (σελ. 259)

*Οι προωθούμενες από τη διαπολιτισμική εκπαίδευση κοινωνικές αξίες ως ασπίδα στην ετερότητα*
**Γεώργιος Καδιγιαννόπουλος, Μαρία Καραβίδα,** (σελ. 267)

*Η γυναίκα διευθύντρια και η διαχείρηση της σχολικής τάξης*
**Κωνσταντίνα Καζέπη,** (σελ. 272)

*Γυναίκες ερευνήτριες τη δεκαετία του ΄60: Η αποδιαφοροποίηση ή η μετα-διεπιστημονικότητα στο κοινωνιολογικό παίγνιο*
**Ευαγγελία Καλεράντε,** (σελ. 279)

*Εκπαίδευση, στερεότυπα και 'Λόγοι' περί φύλου: μια ανθρωπολογική προσέγγιση*
**Μαρία Κάλφα,** (σελ. 280)

*Η έμφυλη διάσταση της αλληλεπίδρασης στο Δημοτικό Σχολείο: η παρατήρηση στην τάξη*
**Βασιλική Κάντα,** (σελ. 284)

*Η έκφραση αλληλεγγύης στην εκπαίδευση σε εποχή κρίσης: μορφωτική και κοινωνική συμβολή*
**Βασιλική Καντζάρα,** (σελ. 295)

*Ο ρόλος της ομάδας των συνομηλίκων στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού*
**Κωνσταντίνα Δ. Κάπαρη,** (σελ. 296)

*Το Εργατικό Κέντρο Βόλου από την ίδρυσή του ως τη δίκη του Ναυπλίου: δράσεις, ο ιδεολογικός και παιδευτικός του ρόλος. Το ΕΚΒ: η Νυχτερινή Σχολή, το Παρθεναγωγείο και το κοινωνικό πλαίσιο της λειτουργίας τους*
**Αλεξία Καπραβέλου,** (σελ. 305)

*Οι απόφοιτοι της Ζαρίφειου Παιδαγωγικής Ακαδημίας Αλεξανδρούπολης και του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης*
**Αθανάσιος Τ. Καραφύλλης,** (σελ. 311)

*Ομοφυλόφιλα παιδιά και ομοφυλόφιλοι εκπαιδευτικοί: Πόσο έτοιμο είναι το σχολείο μας να αποδεχτεί αυτή τη μορφή διαφορετικότητας;*
**Ζαχαρένια Καραθανάση, Αναστασία Καστραντά,** (σελ. 312)

*Εναλλακτικές Ψυχοκοινωνιολογικές Προσεγγίσεις στο φαινόμενο του Σχολικού Εκφοβισμού*
**Ζαχαρένια Καραθανάση, Αναστασία Καστραντά,** (σελ. 318)

Τελετουργική επικοινωνία στο νηπιαγωγείο
**Ρένα Κατσένου,** (σελ. 323)

*Στερεοτυπικές αντιλήψεις και διακρίσεις φύλου στο σχολικό εγχειρίδιο της Αντιγόνης Σοφοκλέους: ποσοτική παρουσίαση των ευρημάτων της έρευνας.*
**Βασίλης Κατσίβελος, Διονύσης Γουβιάς, Χρήστος Αλεξόπουλος,** (σελ. 329)

Επίδραση κοινωνικών συνθηκών στη μάθηση των μαθηματικών:
τρεις μαθηματικές ιστορίες
**Απόστολος Κέμος, Χαράλαμπος Κοττεάκος, Κωνσταντίνα Τζέλιου,** (σελ. 338)

*Πανεπιστήμια και κρίση στην Ελλάδα: επιδόσεις και νεο-φιλελευθερισμός*
**Σωκράτης Κονιόρδος,** (σελ. 346)

*Εκπαιδευτικές στρατηγικές μεταναστών γονέων μαθητών Δημοτικών Σχολείων Εργατικών Συνοικιών της Πάτρας*
**Γεράσιμος Κουστουράκης, Γεωργία Σπηλιοπούλου, Άννα Ασημάκη,** (σελ. 349)

*Διαπολιτισμική εκπαίδευση και ολιγοθέσια σχολεία: Μία προσπάθεια διερεύνησης των απόψεων των Προϊσταμένων των σχολικών μονάδων*
**Αναστασία Κουτίβα, Παναγούλα Παπαδημητροπούλου,** (σελ. 350)

*Αναλύοντας το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης και τις επιπτώσεις του στην κοινωνία και στην εκπαίδευση*
**Δημήτριος Κρέκης,** (σελ. 358)

*Λέξη και περιεχόμενο. Η συνεργασία γονέων –εκπαιδευτικών*
**Παντελής Κυπριανός, Αφροδίτη Σταυροπούλου,** (σελ. 366)

*Η Λαϊκή Εξουσία στην Ελεύθερη Ελλάδα: Αναπαραστάσεις της Αυτοδιοίκησης και της Λαϊκής Δικαιοσύνης στα αναγνωστικά βιβλία της Πολιτικής Επιτροπής Εθνικής Απελευθέρωσης (1944)*
**Κωνσταντίνος Κυριάκης,** (σελ. 371)

*Σημειολογική και κοινωνιολογική προσέγγιση των εξωφύλλων των σχολικών αναγνωστικών*
*κατά την περίοδο 1903-1952*
**Φώτιος Λαμπίρης,** (σελ. 377)

*Χωράνε οι μητρικές γλώσσες των αλλόφωνων μαθητών στο ελληνικό δημοτικό σχολείο;*
*Οι απόψεις των εκπαιδευτικών*
**Ιωάννης Λάμπρος, Γιώργος Νικολάου,** (σελ. 379)

*Η θεωρία του Andy Green για τη δημιουργία των εκπαιδευτικών συστημάτων και η εφαρμογή της στην περίπτωση της Ελλάδας*
**Νεκταρία Λιοδάκη,** (σελ. 389)

*Δυνατότητες και περιορισμοί του συνδυασμού ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων έρευνας*
**Νεκταρία Λιοδάκη,** (σελ. 395)

*Έμφυλες κοινωνικές αναπαραστάσεις στα γλωσσικά εγχειρίδια 1955 και 2006*
**Ευαγγελία Λόζγκα,** (σελ. 400)

*Διαγενεακή Αναπαραγωγή της Κοινωνικής Ανισότητας. Ανιχνευτική διερεύνηση της πρόσβασης των νέων στην εκπαίδευση και το επάγγελμα στα απογραφικά δεδομένα του 2001 & 2011*
**Θωμάς Μαλούτας,** (σελ.408)

*ΤΠΕ και οι διαφορές στη μάθηση ανάμεσα στα σχολεία αγροτικών και αστικών περιοχών: έρευνα για την εξέλιξη του φαινομένου στο νομό Αργυροκάστρου Αλβανίας*
**Λορέτα Μαμάνι,** (σελ. 409)

*Η εξωσχολική εκπαίδευση των παιδιών στην προεφηβική ηλικία*
**Μαγδαληνή Μανιού,** (σελ. 414)

*Η Εθνοπολιτισμική Ετερότητα ως γενεσιουργός αιτία του Σχολικού Εκφοβισμού*
**Αννέτα Μαντέλη, Γιώργος Νικολάου,** (σελ. 418)

*Σχολική ζωή και πρακτική ιδεολογία στο Νηπιαγωγείο*
**Άννα Καλλιόπη Μαυρογιώργου,** (σελ. 429)

*Αξιολόγηση των Εκπαιδευτικών λογισμικών για το μάθημα των Θρησκευτικών στο Δημοτικό Σχολείο*
**Αγορίτσα Μήττα, Πολυξένη Μήτση,** (σελ. 435)

*Ο ρόλος της γλώσσας στα σχήματα αντίληψης των εκπαιδευτικών: μια ιστορία παραγνώρισης*
**Ιωάννα Μικρογιαννάκη,** (σελ. 444)

*Ο κοινωνικός ρόλος του εκπαιδευτικού*
**Μπάκας Θωμάς, Κανούριου Ελένη, Δημητριάδη Ελένη,** (σελ. 450)

*Η κατασκευή στερεοτύπων για την ανώτατη εκπαίδευση από τον ημερήσιο Τύπο*
**Αλέξανδρος Μπαλτζής, Γιώργος Αγγελόπουλος,** (σελ. 451)

*Μορφές βίας στα Δημοτικά σχολεία και Γυμνάσια της πόλης του Αργυροκάστρου*
**Ευανθία Μπαρούτα, Λορέτα Μαμάνι,** (σελ. 457)

*Η κρίση του Νεοελληνικού Σχολείου και η διδασκαλία της Μουσικής στη Γενική Εκπαίδευση: απόψεις εκπαιδευτικών της Μουσικής*
**Καλλιόπη Μπεκιάρη,** (σελ. 462)

*Έμφυλες διαστάσεις της βίας στο σχολείο*
**Ανδρομάχη Μπούνα**, **Θεόδωρος Θάνος,** (σελ. 467)

*Τα παιδιά στην Ελλάδα της οικονομικής κρίσης: Η αποτύπωση της κατάστασης μέσα από έρευνα στον Τύπο (2013-2014)*
**Μαρία Νικολάου Σουζάννα,** (σελ. 468)

*Εκπαίδευση σε συνθήκες κρίσης*
**Βασίλης Ντακούμης,** (σελ. 469)

*Αντιλήψεις, στάσεις και εμπειρίες των μαθητών της ΣΤ Δημοτικού σχετικά με επιλεγμένες πτυχές της σχολικής ζωής*
**Χαράλαμπος Νταλάκας,** (σελ. 470)

*Απόψεις των γονέων για το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου*
**Παναγούλα Παπαδημητροπούλου, Μαρία Καραλή,**
**Νικόλαος Μάνεσης,** (σελ. 477)

*Σχολικές επιδόσεις μαθητών δημοτικού της Περιφέρειας Δυτικής Μακεδονίας: η επίδραση κοινωνικοοικονομικών δεικτών και εθνικής προέλευσης*
**Ανδριανή Παπαδοπούλου, Λήδα Στεργίου,** (σελ. 484)

*Η μαθησιακή διαδικασία και οι μαρτυρούμενες ποινές στη Ζωσιμαία Σχολή Ιωαννίνων (1876-1913)*
**Μάρθα Γ. Παπαδοπούλου** (σελ. 493)

*Οι γονείς των μαθητών στην κοινωνιολογική έρευνα: ένα θεωρητικό και μεθοδολογικό πλαίσιο*
**Αντιγόνη- Άλμπα Παπακωνσταντίνου,** (σελ. 519)

*Εκπαίδευση και κοινωνικοοικονομική ανάπτυξη:Η περίπτωση του ΤΕΙ Ιονίων Νήσων*
**Γιώργος Παπακωνσταντίνου,** (σελ. 520)

*Συμπεριληπτική Εκπαίδευση και Μετανάστευση*
**Λαμπρινή Παππά,** (σελ. 533)

*Κοινωνιολογικές και παιδαγωγικές διαστάσεις της εκπαίδευσης ευάλωτων κοινωνικών ομάδων. Η περίπτωση των Ρομά του Νομού Ευβοίας*
**Χρήστος Παρθένης**, **Ευάγγελος Ι. Χαϊνάς**, (σελ. 538)

*Διεπιστημονικές προσεγγίσεις της διαχείρισης των εκπαιδευτικών ανισοτήτων των μαθητών/τριών Ρομά, στο πλαίσιο υλοποίησης του προγράμματος: «Εκπαίδευση των Παιδιών Ρομά»*
**Χρήστος Παρθένης**, **Ευάγγελος Ι. Χαϊνάς**, (σελ. 559)

*Το αντικείμενο της Κοινωνιολογίας στην Εκπαίδευση Στελεχών της Εμπορικής Ναυτιλίας*
**Ισίδωρος Παχουνδάκης,** (σελ. 576)

*Πέρα από την ιδιωτική και κρατική εκπαίδευση: Η εκπαίδευση ως ένας θεσμός των "κοινών"*
**Γιάννης Πεχτελίδης**, **Αλέξανδρος Κιουπκιολής**, **Ελένη Δαμοπούλου,** (σελ. 588)

*Αναπαραστάσεις των δασκάλων για τη φοίτηση των Ρομά μαθητών τους*
**Παναγιώτης Πίλουρης, Γεώργιος Παπαγεωργίου,** (σελ. 589)

*Το νέο πρόγραμμα σπουδών φυσικών επιστημών για την υποχρεωτική εκπαίδευση ως εργαλείο διαμεσολάβησης υπό το πρίσμα της κοινωνικο-πολιτισμικής θεωρίας*
**Κατερίνα Πλακίτση**, (σελ. 600)

*Η μουσική πράξη ως δημιουργία και παράσταση σχέσεων: Ο Christopher Small και η μουσικοπαιδαγωγική κληρονομιά του*
**Θεοχάρης Ράπτης,** (σελ. 601)

*Το φαινόμενο του Σχολικού Εκφοβισμού στην Ελληνική Εκπαίδευση: Οι τύποι, οι αιτίες και οι συνέπειες του φαινομένου*
**Αναστάσιος Ρομπόρας,** (σελ. 608)

*Επαγγελματική μάθηση των Νηπιαγωγών ως παράγοντας επιτυχημένης μετάβασης στο Δημοτικό Σχολείο*
**Μαρία Σακελλαρίου, Ροδόκλεια Αναγνωστοπούλου, Παναγιώτα Στράτη,** (σελ. 609)

*Η θέση της γυναίκας στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση στη σύγχρονη ευρωπαϊκή και ελληνική πραγματικότητα*
**Ελένη Σιαφάκα,** (σελ. 619)

*Γνώση και Εξουσία στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης: Οι Μετατοπίσεις στο Πεδίο της Εκπαιδευτικής Πολιτικής ως ανταπόκριση της Ελλάδας στις Κατευθύνσεις της Παγκοσμιοποίησης και του Εξευρωπαϊσμού*
**Πολυχρόνης Σιφακάκης,** (σελ. 626)

*Παιχνίδι: εργαλείο κοινωνικής ανάπτυξης του παιδιού; Μία κριτική θεώρηση στις θεωρίες των Piaget- Vygotsky*
**Ιωάννης Σκαγιάς,** (σελ. 636)

*Οι αντιλήψεις των μελών Δ.Ε.Π. του Πανεπιστημίου Πατρών για τη θέση και τη στάση του ερευνητή στο πεδίο της βιογραφικής προσέγγισης*
**Άννα Σολωμού, Άννα Ασημάκη,** (σελ. 642)

*Μορφές βίας στα γυμνάσια του 19ου και του πρώτου μισού του 20ου αιώνα: από το 1836 έως το 1950*
**Γεωργία Σπάλα,** (σελ. 648)

*Νόρμες και ρόλοι στην ομάδα κατά τη λήψη αποφάσεων. Κοινωνικές και κοινωνικό-μαθηματικές νόρμες*
**Νικόλαος Συμεωνίδης,** (σελ. 654)

*Κοινωνιολογία των ΤΠΕ- Έμφυλη διάσταση*
**Όλγα Τάσση,** (σελ. 660)

*Η LGBT Κοινότητα στην Αλβανία, προβληματισμοί στη διαπαιδαγώγηση*
**Adisa TELITI, Ersida TELITI,** (σελ. 669)

*Πρώτης γενιάς φοιτητές, πολιτισμικό κεφάλαιο και εμπειρίες από τις σπουδές στο πανεπιστήμιο*
**Όλγα Τζαφέα,** (σελ. 670)

*ΕΑΝ– Ευρωπαϊκό Δίκτυο κατά της Σχολικής Βίας. Καλές πρακτικές κατά του σχολικού εκφοβισμού στις ευρωπαϊκές χώρες*
**Γαβριήλογου Σταματία,** (σελ. 683)

*Πολιτισμικές πρακτικές των γονέων και κοινωνική προέλευση*
**Ευθύμιος Τόλιος, Θεόδωρος Θάνος,** (σελ. 688)

*Κριτική θεώρηση της κοινωνιολογίας του σχολικού εκφοβισμού*
**Χρήστος Τουρτούρας, Ελευθερία Μπαλή,** (σελ. 689)

*Εκφάνσεις της σχολικής βίας. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*
**Αντώνης Τσατσάκης, Θεόδωρος Θάνος,** (σελ. 690)

*Άτυπες μορφές γνώσεις στην τυπική εκπαίδευση: Ένα παράδειγμα*
**Νικόλας Τσαφταρίδης,** (σελ. 691)

*Επιλογή σπουδών στην ανώτατη εκπαίδευση και κοινωνική τάξη στην εποχή της κρίσης*
**Ιάκωβος Τσιπλακίδης,** (σελ. 697)

*Η συμβολή της Μη Τυπικής Εκπαίδευσης στην καταπολέμηση του Κοινωνικού Αποκλεισμού στο σχολείο: Μια προσέγγιση στο πλαίσιο της σύγχρονης Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Θεωρίας*
**Χρήστος Τσιρώνης,** (σελ. 702)

*Γλωσσικές δομές του πόνου σε σύγχρονα δημοσιογραφικά και διαφημιστικά κείμενα – Ο ρόλος της εκπαίδευσης*
**Νικολέττα Τσιτσανούδη, Εμίλ Θεοδωρόπουλος, Αντώνης Μαλλίδης,** (σελ. 714)

*Μη τυπικές και άτυπες μορφές εκπαίδευσης στην απόκτηση βασικών δεξιοτήτων στη χρήση του υπολογιστή*
**Ροδάνθη Τσώνη, Τζένη Παγγέ,** (σελ. 725)

*Κοινωνικές διαστάσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής: Η περίπτωση του Ολοήμερου Σχολείου*
**Γεώργιος Π. Φλουρής,** (σελ. 732)

*Δυνατότητες ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων με την αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στο μάθημα των Θρησκευτικών στο Δημοτικό Σχολείο*
**Ιωάννης Φύκαρης, Πολυξένη Μήτση,** (σελ. 748)

*Επαγγελματική κατάρτιση και απασχόληση: από την ανεργία των νέων στην πολιτική των Vouchers Ερευνητικά δεδομένα & κοινωνικοπολιτικές προεκτάσεις*
**Νίκος Φωτόπουλος,** (σελ. 763)

*Οι συνέπειες της φτώχειας στο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο*
**Μελπομένη Χρήστου,** (σελ. 764)

*Κοινωνιοσημειωτική ανάλυση της παιδικής εργασίας σε σποτ της Διεθνούς Αμνηστίας*
**Αναστασία Χριστοδούλου, Αργύρης Κυρίδης, Λάζαρος Παπουτζής, Ελένη Σολάκη,** (σελ. 779)

*Ανοδικά κινούμενοι έφηβοι της εργατικής τάξης. Μια βιογραφική προσέγγιση για το σχηματισμό του habitus τους*
**Μιχάλης Χριστοδούλου,** (σελ. 793)

*Ριζοσπαστικός εποικοδομητισμός: γνώση, μάθηση και εκπαίδευση*
**Ερμόλαος Ψαριανός,** (σελ. 788)

*Κοινωνιολογικές διαστάσεις της ντιουϊανής εκπαιδευτικής φιλοσοφίας*
**Ερμόλαος Ψαριανός,** (σελ. 809)

## Τιμητική Επιστημονική Επιτροπή

**Ηλιού Μαρία**, Καθηγήτρια Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης
**Λάμνιας Κωνσταντίνος**, Καθηγητής Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης
**Μυλωνάς Θεόδωρος**, Καθηγητής Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης
**Πυργιωτάκης Ιωάννης**, Καθηγητής Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης
**Τσουκαλάς Κωνσταντίνος**, Καθηγητής Κοινωνιολογίας

## Πρόεδρος Επιστημονικής Επιτροπής

**Θάνος Θεόδωρος**, Επίκ. Καθηγητής Π. Ιωαννίνων

## Μέλη Επιστημονικής Επιτροπής

**Αλεξίου Θανάσης**, Καθηγητής Παν/μίου Αιγαίου
**Ανδρεαδάκης Νίκος**, Αναπλ. Καθηγητής Παν/μίου. Αιγαίου
**Αρβανίτη Ευγενία**, Λέκτορας Παν/μίου Πατρών
**Αρτινοπούλου Βάσω**, Καθηγήτρια Παντείου Παν/μίου
**Ασημάκη Άννα**, Λέκτορας Παν/μίου Πατρών
**Βεργέτη Μαρία**, Επίκ. Καθηγήτρια Δημοκρίτειου Παν/μίου Θράκης
**Βιτσιλάκη Χρυσή**, Καθηγήτρια Παν/μίου Αιγαίου
**Γεωργούλας Στράτος**, Αναπλ. Καθηγητής Παν/μίου Αιγαίου
**Γουβιάς Διονύσιος**, Επίκ. Καθηγητής Παν/μίου Αιγαίου
**Γώγου Λέλα**, Καθηγήτρια Δημοκρίτειου Παν/μίου Θράκης
**Δαρόπουλος Απόστολος**, Διδάσκων (407) Παν/μίου Θεσσαλίας
**Ελευθεράκης Θεόδωρος**, Λέκτορας Παν/μίου Κρήτης
**Εμβαλωτής Αναστάσιος**, Αναπλ. Καθηγητής Παν/μίου Ιωαννίνων
**Καλογιαννάκη Πέλλα**, Καθηγήτρια Παν/μίου Κρήτης
**Καλτσούνη-Νόβα Χριστίνα**, Καθηγήτρια Εθν. Καποδιστριακού Παν/μίου Αθηνών
**Καμαριανός Ιωάννης**, Επίκ. Καθηγητής Παν/μίου Πατρών
**Κιμουρτζής Παναγιώτης**, Αναπλ. Καθηγητής Παν/μίου Αιγαίου
**Καντζάρα Βασιλική**, Αναπλ. Καθηγήτρια Παντείου Παν/μίου
**Καραφύλλης Αθανάσιος**, Αναπλ. Καθηγητής Δημοκρίτειου Παν/μίου Θράκης
**Κουστουράκης Γεράσιμος**, Επίκ. Καθηγητής Παν/μίου Πατρών
**Κουτσελίνη Μαίρη**, Καθηγήτρια Παν/μίου Κύπρου
**Κυπριανός Παντελής**, Καθηγητής Παν/μίου Πατρών
**Κυρίδης Αργύρης**, Καθηγητής Αριστοτέλειου Παν/μίου Θεσσαλονίκης
**Μακρυνιώτη Δήμητρα**, Καθηγήτρια Εθν. Καποδιστριακού Παν/μίου Αθηνών
**Μαραγκουδάκη Ελένη**, Αναπλ. Καθηγήτρια Παν/μίου Ιωαννίνων
**Μπάκας Θωμάς**, Επίκ. Καθηγητής Παν/μίου Ιωαννίνων
**Νικολάου Γεώργιος**, Αναπλ. Καθηγητής Παν/μίου Ιωαννίνων
**Νικολάου Σουζάνα**, Επίκ. Καθηγήτρια Παν/μίου Ιωαννίνων
**Παναγιωτόπουλος Νίκος**, Καθηγητής Παν/μίου Κρήτης
**Παληός Ζαχαρίας**, Επίκ. Καθηγητής ΕΑΠ
**Παπακωνσταντίνου Γεώργιος**, Αναπλ. Καθηγητής Εθν. Καποδιστριακού Π. Αθηνών
**Παπακωνσταντίνου Παναγιώτης**, Καθηγητής Παν/μίου Ιωαννίνων
**Πεχτελίδης Ιωάννης**, Επίκ. Καθηγητής Παν/μίου Θεσσαλίας
**Σακελλαρίου Μαριγούλα**, Αναπλ. Καθηγήτρια Παν/μίου Ιωαννίνων
**Σιάνου-Κύργιου Ελένη**, Καθηγήτρια Παν/μίου Ιωαννίνων
**Σταμέλος Γεώργιος**, Καθηγητής Παν/μίου Πατρών
**Στεργίου Αμαρυλλίς**, Επίκ. Καθηγήτρια Παν/μίου Ιωαννίνων
**Τσατσαρώνη Άννα**, Καθηγήτρια Παν/μίου Πελοποννήσου
**Φώκιαλη Περσεφόνη**, Αναπλ. Καθηγήτρια Παν/μίου Αιγαίου
**Φωτόπουλος Νίκος**, Επίκ. Καθηγητής Παν/μίου Δυτικής Μακεδονίας

## Πρόεδρος επί τιμή

**Σακελλαρίου Μαριγούλα**, Πρόεδρος ΠΤΝ, Αναπλ. Καθηγήτρια Παν/μίου Ιωαννίνων

## Πρόεδρος Οργανωτικής Επιτροπής

**Θάνος Θεόδωρος**, Επίκ. Καθηγητής Παν/μίου Ιωαννίνων

## Αντιπρόεδρος Οργανωτικής Επιτροπής

**Κονιόρδος Σωκράτης**, Πρόεδρος Ελληνικής Κοινωνιολογικής Εταιρείας, Καθηγητής Παν/μίου Κρήτης

## Μέλη Οργανωτικής Επιτροπής

**Αναστασοπούλου Παρασκευή,** Μέλος ΕΜΑΕΔΕ ΠΤΔΕ Παν/μίου Ιωαννίνων
**Αρβανίτη Ευγενία**, Λέκτορας Παν/μίου Πατρών
**Ασλάνη Γεωργία**, Φοιτήτρια ΠΤΝ Παν/μίου Ιωαννίνων
**Βαμβακούση Ξένια**, Επίκ. Καθηγήτρια Παν/μίου Ιωαννίνων
**Βεργέτη Μαρί**α, Επίκ. Καθηγήτρια Δημοκρίτειου Παν/μίου Θράκης
**Γουβιάς Διονύσιος**, Επίκ. Καθηγητής Παν/μίου Αιγαίου
**Γρανίτσας Βασίλειος**, Φοιτητής ΦΠΨ Παν/μίου Ιωαννίνων
**Δαρόπουλος Απόστολο**ς, Σχ. Σύμβουλος Π.Ε., Διδάσκων Παν/μίου Θεσσαλίας
**Ευαγγέλου Φίλιππος**, Αιρετός ΑΠΥΣΠΕ Ηπείρου
**Ζάραγκας Χαρίλαος**, Επίκ. Καθηγητής Παν/μίου Ιωαννίνων
**Θάνου Σοφία**, Φοιτήτρια Τμ. Μαθηματικού Παν/μίου Ιωαννίνων
**Καινούργιου Ελένη**, Καθηγήτρια ΤΕΙ Ηπείρου
**Καμαριανός Γιάννης**, Επίκ. Καθηγητής Παν/μίου Πατρών
**Καντζάρα Βασιλική**, Επίκ. Καθηγήτρια Πάντειου Παν/μίου
**Καλτσάς Κωνσταντίνος**, Πτυχιούχος ΠΤΝ Παν/μίου Ιωαννίνων
**Καρατζά Αθηνά**, Υποψ. Διδάκτωρ Παν/μίου Κρήτης
**Κατσιούλας Κωνσταντίνος,** Φιλόλογος
**Κεφάλας Κωνσταντίνος**, Φοιτητής Τμ. Πληροφορικής Παν/μίου Ιωαννίνων
**Κυρίδης Αργύρης**, Καθηγητής Αριστοτέλειου Παν/μίου Θεσσαλονίκης
**Μαραγκουδάκη Ελένη**, Αναπλ. Καθηγήτρια Παν/μίου Ιωαννίνων
**Μπάκας Θωμάς**, Επίκ. Καθηγητής Παν/μίου Ιωαννίνων
**Μπούνα Ανδρομάχη**, Υποψ. Διδάκτωρ ΠΤΝ Παν/μίου Ιωαννίνων
**Νικολάου Γεώργιος**, Αναπλ. Καθηγητής Παν/μίου Ιωαννίνων
**Νταλάκας Χαράλαμπος**, Δάσκαλος, Φοιτητής ΠΤΝ Παν/μίου Ιωαννίνων
**Παπαδόπουλος Σταύρος,** Υποψ. Διδάκτωρ Παν/μίου Ιωαννίνων
**Παναγιωτόπουλος Νικόλαος**, Καθηγητής Παν/μίου Κρήτης

**Παπακωνσταντίνου Παναγιώτης**, Καθηγητής Παν/μίου Ιωαννίνων
**Πεχτελίδης Ιωάννης,** Επίκ. Καθηγητής Παν/μίου Θεσσαλίας
**Ράπτης Χάρης**, Επίκ. Καθηγητής Παν/μίου Ιωαννίνων
**Σαρρής Δημήτριος**, Λέκτορας Παν/μίου Ιωαννίνων
**Σιάνου-Κύργιου Ελένη**, Καθηγήτρια Παν/μίου Ιωαννίνων
**Σίντος Στέφανος**, Πρόεδρος Συλλόγου Εκπ/κών Π.Ε. Ν. Ιωαννίνων, Δάσκαλος
**Σταθά Παρασκευή**, Φοιτήτρια ΠΤΝ Παν/μίου Ιωαννίνων
**Στεφάνου Χρήστος**, Φοιτητής ΠΤΝ Παν/μίου Ιωαννίνων
**Τόλιος Ευθύμιος**, Υποψ. Διδάκτωρ Παν/μίου Ιωαννίνων
**Τζαφέα Όλγα**, Υποψ. Διδάκτωρ Παν/μίου Ιωαννίνων
**Τσατσάκης Αντώνης**, Υποψ. Διδάκτωρ Παν/μίου Π.Τ.Ν. Π. Ιωαννίνων
**Τσιπλακίδης Ιάκωβος**, Δρ, Εκπαιδευτικός Αγγλικής Γλώσσας Δ.Ε.
**Τσιτσανούδη-Μαλλίδη Νικολέτα**, Επίκ. Καθηγήτρια Παν/μίου Ιωαννίνων
**Φωτόπουλος Νίκος**, Επίκ. Καθηγητής Παν/μίου Δυτικής Μακεδονίας

## Γραμματεία Συνεδρίου

**Συντονιστές Γραμματείας**
**Μπούνα Ανδρομάχη**, Υποψ. Διδάκτωρ ΠΤΝ Παν/μίου Ιωαννίνων
**Σταθά Παρασκευή,** Φοιτήτρια ΠΤΝ Παν/μίου Ιωαννίνων
**Στεφάνου Χρήστος**, Φοιτητής ΠΤΝ Παν/μίου Ιωαννίνων
**Τόλιος Ευθύμιος**, Υποψ. Διδάκτωρ ΠΤΝ Παν/μίου Ιωαννίνων

## Μέλη Γραμματείας

**Αγουρίδη Σοφία,** Φοιτήτρια ΦΠΨ Παν/μίου Ιωαννίνων
**Αλμασίδου Μαρία,** Φοιτήτρια ΠΤΝ Παν/μίου Ιωαννίνων
**Ασλανίδου Ευαγγελία,** Πτυχιούχος ΠΤΝ Παν/μίου Ιωαννίνων
**Βαρθαλίτου Βερονίκη-Μαρία,** Φοιτήτρια Προσχολικής Αγωγής, ΤΕΙ Ηπείρου.
**Γεωργίου Άννα,** Φοιτήτρια ΠΤΝ Παν/μίου Ιωαννίνων
**Ζαμπίτογλου Δέσποινα,** Φοιτήτρια ΠΤΝ Παν/μίου Ιωαννίνων
**Ζαχαράκη Νικολέττα**, Φοιτήτρια Τμ. Φυσικού Παν/μίου Ιωαννίνων
**Ζήνδρος Βασίλης,** Μέλος Δ.Σ. Συλλόγου Εκπαιδευτικών Π.Ε. Ν. Ιωαννίνων
**Κάββουρα Μαρία-Ελένη**, Φοιτήτρια Π.Τ.Ν. Παν/μίου Ιωαννίνων
**Καπάκη Δήμητρα,** Φοιτήτρια ΦΠΨ Παν/μίου Ιωαννίνων
**Κοντογεωργάκης Παναγιώτης,** Φοιτητής ΠΤΝ Παν/μίου Ιωαννίνων
**Κυρατζή Δήμητρα,** Φοιτήτρια ΦΠΨ Παν/μίου Ιωαννίνων
**Λάγγη Βιολέττα,** Φοιτήτρια Προσχολικής Αγωγής, ΤΕΙ Ηπείρου
**Λέκκα Όλγα**, Φοιτήτρια Π.Τ.Ν. Παν/μίου Ιωαννίνων
**Λεπίδου Στέλλα,** Φοιτήτρια ΠΤΝ Παν/μίου Ιωαννίνων
**Λυκίδου Ανδριάννα- Μαργαρίτα,** Φοιτήτρια ΠΤΝ Παν/μίου Ιωαννίνων
**Λώλης Δημήτριος,** Ειδ. Γραμματέας Δ.Σ. Συλλόγου Εκπαιδευτικών Π.Ε. Ν. Ιωαννίνων
**Λώλου Αθανασία**, Φοιτήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Παν/μίου Ιωαννίνων
**Μαλιώτα Γιώτα,** Φοιτήτρια ΠΤΝ Παν/μίου Ιωαννίνων
**Μερεκούλια Ευσταθία,** Φοιτήτρια ΠΤΝ Παν/μίου Ιωαννίνων
**Μερεκούλια Καλλιόπη,** Φοιτήτρια ΠΤΔΕ Παν/μίου Ιωαννίνων
**Μοσχίδου Μαίρη,** Μέλος Δ.Σ. Συλλόγου Εκπαιδευτικών Π.Ε. Ν. Ιωαννίνων
**Μπαλαμάτσια Μαρίνα,** Μέλος Δ.Σ. Συλλόγου Εκπαιδευτικών Π.Ε. Ν. Ιωαννίνων
**Νάτσια Ελευθερία,** Γεν. Γραμματέας Δ.Σ. Συλλόγου Εκπαιδευτικών Π.Ε. Ν. Ιωαννίνων
**Παπουτσής Ευάγγελος,** Μέλος Δ.Σ. Συλλόγου Εκπαιδευτικών Π.Ε. Ν. Ιωαννίνων
**Πρόντη Αφροδίτη,** Φοιτήτρια ΦΠΨ Παν/μίου Ιωαννίνων
**Ρουβάκη Ασημίνα,** Φοιτήτρια ΠΤΝ Παν/μίου Ιωαννίνων
**Σκαρτσιάρη Κωνσταντίνα,** Φοιτήτρια ΦΠΨ Παν/μίου Ιωαννίνων
**Στέφος Ιωάννης,** Μέλος Δ.Σ. Συλλόγου Εκπαιδευτικών Π.Ε. Ν. Ιωαννίνων
**Στουγιάννος Χρήστος,**Ταμίας Δ.Σ. Συλλόγου Εκπαιδευτικών Π.Ε. Ν. Ιωαννίνων
**Τερζάκη Γεσθημανή**, Φοιτήτρια Τμ. Φιλολογίας Παν/μίου Ιωαννίνων
**Τσιώκου Ελευθερία,** Φοιτήτρια ΠΤΝ Παν/μίου Ιωαννίνων
**Τσουμελέκα Μαρία,** Αντιπρόεδρος Δ.Σ. Συλλόγου Εκπαιδευτικών Π.Ε. Ν. Ιωαννίνων
**Φραγκουλίδου Ντορίνα,** Φοιτήτρια ΠΤΝ Παν/μίου Ιωαννίνων
**Χρόνη Κωνσταντίνα**, Φοιτήτρια Τμ. Φιλολογίας Παν/μίου Ιωαννίνων

## Χαιρετισμός κατά την επίσημη έναρξη του Συνεδρίου

**του Θεόδωρου Θάνου**
***Προέδρου της Οργανωτικής Επιτροπής του Συνεδρίου***

κ. Πρύτανη του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
κ. Νικολόπουλε Σταύρο, Μέλος του Συμβουλίου του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
κ. Πρόεδρε του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
κ. Πρόεδρε της Ελληνικής Κοινωνιολογικής Εταιρείας
κ. Πρόεδρε του Συλλόγου Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Ιωαννίνων

κυρίες και κύριοι
αγαπητοί φοιτητές και φοιτήτριες

Σας καλωσορίζω στο 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης με θέμα «*Η έρευνα στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Παρόν και Προοπτικές*» που διοργανώνουν το Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και η Ελληνική Κοινωνιολογική Εταιρεία υπό την αιγίδα του Συλλόγου Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Ιωαννίνων. Το Συνέδριο εντάσσεται στις εκδηλώσεις του Πανεπιστημίου για τα 50 χρόνια από την ίδρυση του.

Το παρόν Συνέδριο αποτελεί μία αναγκαιότητα στο επιστημονικό πεδίο της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης μετά από 20 χρόνια που πραγματοποιήθηκε το Α΄ Πανελλήνιο Συνέδριο Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης στο Πανεπιστήμιο Πατρών με Επιστημονικό Υπεύθυνο τον καθηγητή κ. Θεόδωρο Μυλωνά. Δεν είναι τυχαίο που το Α΄ Πανελλήνιο Συνέδριο είχε διοργανωθεί από το Πανεπιστήμιο Πατρών και 20 χρόνια μετά διοργανώνεται από το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, γιατί και τα δύο πανεπιστήμια έχουν παράδοση στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, όπως προκύπτει από τον αριθμό μελών ΔΕΠ με γνωστικό αντικείμενο την Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, που διδάσκουν τα δύο Πανεπιστήμια. Ονομάστηκε 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης με την προοπτική η σημερινή επιστημονική συνάντηση να επαναληφθεί στο μέλλον, ανά τακτό χρονικό διάστημα.

Σκοπός του Συνεδρίου, όπως προκύπτει και από το θέμα του, είναι η παρουσίαση των ερευνών στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, η οποία θα συμβάλλει αφενός στην καταγραφή και την αξιολόγηση των ερευνών και των όρων παραγωγής τους και αφετέρου στον προβληματισμό για τις προοπτικές της έρευνας. Στην επίτευξη του στόχου θα συμβάλλουν οι εισηγήσεις των νέων και παλαιότερων ερευνητών και η συζήτηση που θα αναπτυχθεί κατά τη διάρκεια του Συνεδρίου, οι εργασίες του οποίου ξεκίνησαν από το πρωί. Θα μου επιτρέψετε να επισημάνω αλλά και να ευχαριστήσω τους Κοινωνιολόγους της Εκπαίδευσης που, εκτός ελάχιστων απουσιών, βρίσκονται όλοι σήμερα εδώ για να στηρίξουν την Επιστήμη της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης.

Ευχαριστώ θερμά τους προσκεκλημένους ομιλητές που εξαρχής αποδέχθηκαν την πρόταση και στήριξαν το Συνέδριο αλλά και τους εισηγητές που συμμετέχουν στο

Συνέδριο. Θα μου επιτρέψετε να κάνω μια εξαίρεση και να ευχαριστήσω ιδιαίτερα τους προσκεκλημένους ομιλητές που έχουν αφυπηρετήσει και έχουν θέσει τις βάσεις και έχουν συμβάλλει στη διαμόρφωση και την εξέλιξη της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης στην Ελλάδα από τα μέσα της δεκαετίας του 1970 έως σήμερα: την κ. Μαρία Ηλιού, τον δάσκαλό μου κ. Γιάννη Πυργιωτάκη που ταξίδεψε από την Κύπρο, τον κ. Θεόδωρο Μυλωνά, τον κ. Κωνσταντίνο Λάμνια, τον κ. Κωνσταντίνο Τσουκαλά που θα βρίσκεται αύριο κοντά μας. Ακόμη ευχαριστώ την κ. Δήμητρα Μακρυνιώτη και την κ. Άννα Τσατσαρώνη.

Από το ξεκίνημα της προσπάθειας αυτής μέχρι τώρα, αρωγοί με τις συμβουλές τους, τη στήριξη και τη βοήθεια είναι οι καθηγητές Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, μέλη της Επιστημονικής και Οργανωτικής Επιτροπής και προσκεκλημένοι ομιλητές: ο δάσκαλός μου κ. Νίκος Παναγιωτόπουλος, ο κ. Αργύρης Κυρίδης, ο κ. Παναγιώτης Παπακωνσταντίνου, η κ. Ελένη Σιάνου και η κ. Ελένη Μαραγκουδάκη. Τους υπέρ-ευχαριστώ.

Το Συνέδριο δεν θα πραγματοποιούνταν αν δεν υπήρχε η παρότρυνση και η συνεχής στήριξη της Προέδρου του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, αγαπητή συνάδελφος, κ. Μαρία Σακελλαρίου.

Το Συνέδριο αγκάλιασε και στήριξε η Ελληνική Κοινωνιολογική Εταιρεία, την οποία, ευχαριστώ και εύχομαι η συνεργασία αυτή να αποτελέσει το έναυσμα κι άλλα συνέδρια Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης να γίνουν σε συνεργασία με την Ελληνική Κοινωνιολογική Εταιρεία.

Ακόμη, ευχαριστώ το Σύλλογο Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Ιωαννίνων που για μια ακόμη φορά, στηρίζουν τις επιστημονικές εκδηλώσεις των Παιδαγωγικών Τμημάτων του Πανεπιστημίου.

Η οικονομική στήριξη των χορηγών αποτέλεσε βασικό παράγοντα στην πραγματοποίηση του Συνεδρίου. Ευχαριστώ τα Bruno Καφέ Ιωαννίνων και ιδιαίτερα τον κ. Χάρη Τσάνη, τις εκδόσεις Gutenberg, το οινοποιείο Κυρ-Γιάννης, τα βιβλιοπωλεία Πρόκος, τα αρτοποιεία Τζιμογιάννης, τις εκδόσεις Αλεξάνδρεια, Πεδίο, Επίκεντρο, Μεταίχμιο και Τόπος, τα ξενοδοχεία Grand Serai και Du Lac, την αεροπορική εταιρεία Aegean Airlines, τα νερά Κορπή, τα αναψυκτικά Green και τους χορηγούς επικοινωνίας Ηπειρωτικός Αγών και Ήπειρος TV1. Για τη καλλιτεχνική νότα στο συνέδριο ευχαριστώ τους μουσικούς κ. Νίκο Κυπριώτη, κ. Ευθύμιο Σφαιρόπουλο, κ. Κώστα Δημητρίου και τον κ. Δημήτρη Νίκα.

Επίσης, ευχαριστώ θερμά τους φοιτητές και φοιτήτριες του Πανεπιστημίου μας που με τη συμμετοχή τους στηρίζουν σε όλα τα επίπεδα το Συνέδριο, ιδιαίτερα στη σημερινή εποχή της κρίσης. Ειλικρινά, έχει καταβληθεί κάθε προσπάθεια να αποκομίσουν τα μεγαλύτερα οφέλη.

Ακόμη, ευχαριστώ θερμά τα μέλη της Επιστημονικής Επιτροπής που ανταποκρίθηκαν με μεγάλη συνέπεια στο έργο τους, παρά τις καλοκαιρινές διακοπές.

Τέλος, ευχαριστώ την κ. Ζέτα Ασίκοκογλου, υπεύθυνη του Συνεδριακού Κέντρου και τους τεχνικούς του Συνεδριακού Κέντρου.

Τα ζωτικά όργανα, η καρδιά και ο πνεύμονας κάθε Συνεδρίου είναι η Οργανωτική Επιτροπή και η Γραμματεία. Ευχαριστώ όλα τα μέλη της. Επιτρέψτε μου να ευχαριστήσω ιδιαίτερα τους υποψήφιους διδάκτορες Ανδρομάχη Μπούνα, Αντώνη Τσατσάκη και Ευθύμιο Τόλιο και τη φοιτήτρια Εύη Σταθά του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών.

**Η έρευνα στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Παρόν και προοπτικές - Εισαγωγή**

Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης αποτελεί μια νέα σχετικά επιστήμη στη χώρα μας αλλά και διεθνώς. Ωστόσο οι ρίζες είναι παλαιότερες, στις θεωρίες των T. Parsons, E. Durkheim, M. Weber, κ.ά. Σήμερα, η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, όπως επισημαίνει ο Νίκος Παναγιωτόπουλος στην εισήγησή του, είναι «*...ένας κλάδος που διαθέτει ένα ισχυρό σύστημα γνώσεων*».

Η ανάπτυξη και εξέλιξη της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης ως αυτόνομου επιστημονικού πεδίου συνδέεται με την εξέλιξη της εκπαίδευσης. Όπως αναφέρει στην ομιλία του ο καθηγητής Κωνσταντίνος Τσουκαλάς, η εκπαίδευση, κυρίως μετά το δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο, «*...δεν είναι πια τόπος μόνο εγχάραξης κανόνων και κυρίαρχων αξιών (...) είναι μια παρέμβαση στην κοινωνική δομή. (...) Η εκπαίδευση είναι μηχανισμός ανισοποίησης και επιμερισμού των ανθρώπων σε ιεραρχημένες θέσεις και ιεραρχημένες δεξιότητες μέσα σε ένα σύνολο το οποίο είναι ακόμα αυστηρά ταξικά διαμορφωμένο. Έτσι, τίθεται το θέμα των κληρονόμων. Ο P. Bourdieu και ο J.-Cl. Passeron έβγαλαν το περίφημο βιβλίο "Οι κληρονόμοι"*».

Από τη δεκαετία του 1960 και μετά, το ενδιαφέρον για τις αναπαραγωγικές λειτουργίες της εκπαίδευσης αυξάνεται όχι μόνο στη Γαλλία, αλλά και στις ΗΠΑ, την Αγγλία και σε όλη την Ευρώπη.

Προς αυτήν την κατεύθυνση, στην Ελλάδα δημοσιεύονται τη δεκαετία του 1970, οι μελέτες: «*Προς μίαν Ελληνικήν Κοινωνιολογία της Παιδείας*» (1974) της Ιωάννας Λαμπίρη-Δημάκη από το Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών και «*Εξάρτηση και αναπαραγωγή. Ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα (1830-1922*» (1977) του Κωνσταντίνου Τσουκαλά από τις εκδόσεις Θεμέλιο. Οι μελέτες αυτές έδωσαν το έναυσμα και αποτέλεσαν το πλαίσιο της ανάπτυξης της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Κατά τα τέλη της δεκαετίας του 1970 και τη δεκαετία του 1980, παρουσιάζεται μια «έκρηξη» στις θεωρητικές και εμπειρικές μελέτες, με κυρίαρχο θέμα την «ανισοποιητική»/αναπαραγωγική λειτουργία της εκπαίδευσης. Την ίδια περίοδο, μολονότι δεν εντάσσεται αμιγώς στο επιστημονικό πεδίο της Κοινωνιολογίας της

Εκπαίδευσης, σημαντικό ρόλο διαδραμάτισε η μελέτη του Κωνσταντίνου Τσουκαλά «*Κράτος, κοινωνία, εργασία στη μεταπολεμική Ελλάδα*» (1987, εκδόσεις Θεμέλιο) στην ανάλυση και ερμηνεία της σχέσης εκπαίδευσης και απασχόλησης, στην Ελλάδα.

Κατά τη δεκαετία του 1990 έως τις αρχές της δεκαετίας του 2000, συνεχίζεται η εκπόνηση μελετών και ερευνών στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης που καθιστούν πιο πλούσια την ελληνική βιβλιογραφία. Η αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων στην εκπαίδευση εξακολουθεί να αποτελεί κυρίαρχο θέμα, ενώ παράλληλα παρουσιάζονται μελέτες που αφορούν στην αναπαραγωγή των έμφυλων ανισοτήτων, μέσω του σχολείου. Από τα μέσα της δεκαετίας του 2000 και μετά παρατηρείται μια μείωση των μελετών στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, ιδιαίτερα αυτών που εστιάζουν σε ζητήματα σχετικά με τις κοινωνικές ανισότητες. Αυτό το διάστημα μεταφράζονται βιβλία σπουδαίων Κοινωνιολόγων της Εκπαίδευσης που διαμόρφωσαν το θεωρητικό και επιστημολογικό πλαίσιο της έρευνας στον εν λόγω επιστημονικό πεδίο διεθνώς, μεταξύ των οποίων: «*Οι κληρονόμοι. Οι φοιτητές και η κουλτούρα τους*» των P. Bourdieu και J.- Cl. Passeron (1995, εκδόσεις Καρδαμίτσα) υπό την επιστημονική επιμέλεια (εισαγωγή και μετάφραση του Νίκου Παναγιωτόπουλου), «*Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος*» του B. Bernstein (1989, εκδόσεις Αλεξάνδρεια) με εισαγωγή, μετάφραση και σημειώσεις του Ιωσήφ Σολομών, «*Η διάκριση*» του P. Bourdieu (2002, εκδόσεις Πατάκη) με πρόλογο του Ν. Παναγιωτόπουλου, «*Μαθαίνοντας να δουλεύεις*» του Paul Wilis (2012, εκδόσεις Gutenberg) με επιμέλεια του Γ. Πεχτελίδη και «*Η αναπαραγωγή*» των . Bourdieu και J.- Cl. Passeron (2014, εκδόσεις Αλεξάνδρεια) με πρόλογο του Ν. Παναγιωτόπουλου. Η προσπάθεια αυτή είχε ξεκινήσει από την Άννα Φραγκουδάκη που στο βιβλίο της «*Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*» (1985, εκδόσεις Παπαζήση), συμπεριλαμβάνονται μεταφρασμένα άρθρα επιστημόνων, που είχαν διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης διεθνώς: T. Parsons, P. Bourdieu, B. Bernstein, J. Coleman, S. Bowels, V. Isambert-Jamati και B. Clark.

Παρά την ανάπτυξη της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης στη χώρα μας, πραγματοποιήθηκαν μόλις δύο επιστημονικά συνέδρια Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, κατά τη δεκαετία του 1990, με πρωτοβουλία του καθηγητή Θεόδωρου Μυλωνά. Όπως ο ίδιος αναφέρει στην εισήγησή του, το 1995, στο Πανεπιστήμιο Πατρών πραγματοποιήθηκε το Α΄ Πανελλήνιο Συνέδριο Κοινωνιολογίας της

**Ελληνικής** Εκπαίδευσης και «*...λίγα χρόνια αργότερα οργανώθηκε ένα άλλο στη Θεσσαλονίκη από τη Θ. Ανθογαλίδου*». Στα συνέδρια αυτά συμμετείχαν, κατεξοχήν, προσκεκλημένοι ομιλητές.

Μετά από είκοσι χρόνια οργανώθηκε το 1ο Πανελλήνιο συνέδριο Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, στο οποίο είχαν την ευκαιρία όσοι, μεταξύ των οποίων και πολλοί νέοι ερευνητές, υπηρετούν και θεραπεύουν το επιστημονικό πεδίο της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, να ανακοινώσουν τις εργασίες μετά από κρίση. Είναι αλήθεια ότι η κρίση των εργασιών δεν εξάντλησε όλη την αυστηρότητα, ακριβώς, για να δοθεί η ευκαιρία και σε μεταπτυχιακούς φοιτητές αλλά και επιστήμονες από άλλα επιστημονικά πεδία που γοητεύονται από την Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, να συμμετέχουν. Έτσι, παρουσιάστηκαν τα θέματα της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης που απασχολούν τις έρευνες και τις μελέτες αυτήν την περίοδο και αναπτύχθηκε δημιουργικός και γόνιμος διάλογος. Σ' αυτό συνέβαλε το γεγονός ότι στο Συνέδριο συμμετείχαν όλοι σχεδόν οι Κοινωνιολόγοι της Εκπαίδευσης της χώρας μας, οι οποίοι συνέβαλαν και συμβάλλουν στην ανάπτυξη και την εξέλιξή της.

Πράγματι, από τις εισηγήσεις του Συνεδρίου διαπιστώθηκε ότι το ερευνητικό ενδιαφέρον των κοινωνιολόγων της εκπαίδευσης εστιάζεται σε ευαίσθητα κοινωνικά θέματα όπως οι κοινωνικές ανισότητες, η σχολική βία, η κρίση και η ετερότητα. Ακόμη, υπήρξε ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τις πρακτικές των εκπαιδευτικών που θα μπορούσαν να συμβάλουν στην άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων στην εκπαίδευση και γενικότερα στην αντιμετώπιση των κοινωνικών διακρίσεων. Είναι εμφανές, ότι η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, και η Κοινωνιολογία γενικότερα, μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στην κατανόηση, μέσα από την αποδόμηση, της κοινωνικής πραγματικότητας και του σχολείου «*...αντικειμενοποιώντας το κοινωνικό αυθαίρετο ή ακριβέστερα καταδεικνύοντας πως κάθε εκπαιδευτικό φαινόμενο είναι κατασκευασμένη αυθαιρεσία από τις προγενέστερες λησμονημένες κοινωνικές σχέσεις*» και «*εξακολουθεί να ασκεί αφ΄ εαυτού μια απελευθερωτική επίδραση*». Η ανάπτυξη της Κοινωνιολογίας «*...συμβαδίζει με το δημόσιο συμφέρον και, υπό μία έννοια, η λειτουργία της Κοινωνιολογίας και άρα της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης θα μπορούσε να προσδιοριστεί ως λειτουργία δημόσιας υπηρεσίας*», όπως επισημαίνει ο Νίκος Παναγιωτόπουλος στην ομιλία του.

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μιας απαξίωση και υποβάθμιση του κλάδου της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης η οποία *«...εκφράζει τους μετασχηματισμούς των όρων της επιστημονικής παραγωγής»*, σύμφωνα με τον Ν. Παναγιωτόπουλο, οι οποίοι συνδέονται με την παλινδρόμηση της αυτονομίας του εν λόγω κλάδου εξαιτίας μιας σειράς παραγόντων.

Η παρουσίαση των εισηγήσεων στον παρόντα τόμο των Πρακτικών, δεν γίνεται με βάση τη θεματική τους αλλά με αλφαβητική σειρά του επωνύμου των εισηγητών. Στην αρχή, παρουσιάζονται οι εισηγήσεις των προσκεκλημένων ομιλητών. Στο κάλεσμα για αποστολή των κειμένων ανταποκρίθηκαν όλοι οι εισηγητές με ελάχιστες εξαιρέσεις. Στην περίπτωση αυτή, παρατίθεται η περίληψη της εισήγησης. Είναι χρήσιμο να διευκρινιστεί ότι οι εισηγήσεις εκφράζουν τις απόψεις των συγγραφέων τους. Σεβόμενοι το υφολογικό, γλωσσικό και μορφολογικό ύφος των κειμένων, δεν έγιναν γλωσσικές ή άλλου είδους παρεμβάσεις, την ευθύνη των οποίων έχουν οι ίδιοι οι συγγραφείς. Προς τιμή του καθηγητή Κωνσταντίνου Τσουκαλά επιλέχθηκε, αντί προλόγου, η παρουσίαση μέρους της ομιλίας του στο Συνέδριο, όπως δημοσιεύθηκε στις εφημερίδες «Πρωινός Λόγος» και «Ηπειρωτικός Αγών» των Ιωαννίνων.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω τους προσκεκλημένους ομιλητές οι οποίοι, με χαρά, αποδέχθηκαν την πρόσκληση της Οργανωτικής Επιτροπής: Κωνσταντίνο Τσουκαλά, Μαρία Ηλιού, Αργύρη Κυρίδη, Κωνσταντίνο Λάμνια, Δήμητρα Μακρυνιώτη, Ελένη Μαραγκουδάκη, Θεόδωρο Μυλωνά, Γιώργο Νικολάου, Νίκο Παναγιωτόπουλο, Παναγιώτη Παπακωνσταντίνου, Γιάννη Πυργιωτάκη, Ελένη Σιάνου-Κύργιου και Άννα Τσατσαρώνη. Επίσης, θα ήθελα να μου επιτραπεί να ευχαριστήσω χωριστά τους Κοινωνιολόγους της Εκπαίδευσης Χρυσή Βιτσιλάκη, Βάσω Καντζάρα, Νέλλη Ασκούνη, Γιάννη Καμαριανό, Σουζάννα-Μαρία Νικολάου, Γιάννη Πεχτελίδη, Ασημάκη Άννα, και Γεράσιμο Κουστουράκη. Ακόμη, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους Καθηγητές που έχουν ασχοληθεί με θέματα της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης Σωκράτη Κονιόρδο, Αθανάσιο Γκότοβο, Θωμά Μαλούτα, Τζένη Παγγέ, Στράτο Γεωργούλα, Θανάση Καραφύλλη, Γιώργο Παπακωνσταντίνου, Μαρία Σακελλαρίου, Ιφιγένεια Βαμβακίδου, Κατερίνα Πλακίτση, Αναστάσιο Εμβαλωτή, Αναστασία Χριστοδούλου, Χρήστο Τουρτούρα, Μαρία Βεργέτη, Ευγενία Αρβανίτη, Βέρδη Αθανάσιο, Καλεράντε Ευαγγελία, Άρτεμις Γιώτσα, Χαρίλαο Ζάραγκα, Θωμά Μπάκα, Γιώργο Αγγελόπουλο, Λήδα Στεργίου, Χρήστο Παρθένη, Αλέξανδρο Κιουπκιολή, Θεοχάρη Ράπτη, Adisa Teliti, Ersida Teliti, Χρήστο Τσιρώνη, Νικολέττα

Τσιτσανούδη, Γιάννη Φύκαρη, Αλέξη Μπαλτζή, Μαρία Γκασούκα και Αλεξάνδρα Βασιλοπούλου.

Ευχαριστώ θερμά το Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, τη Σχολή των Επιστημών Αγωγής, την Πρυτανεία του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, το διοικητικό συμβούλιο και την υπεύθυνη του Συνεδριακού Κέντρου «Κάρολος Παπούλιας» καθώς και την Κοινωνιολογική Εταιρεία Ελλάδας για τη συνεργασία, την αμέριστη συμπαράσταση και τη στήριξη στην οργάνωση του Συνεδρίου, το οποίο εντάσσεται στον εορτασμό για τα 50 χρόνια του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Επίσης, ευχαριστώ τους χορηγούς του Συνεδρίου και τη μουσική μπάντα «ISM Jazz Quartet» που μας χάρισε ευχάριστες στιγμές με τη τζαζ μουσική και ιδιαίτερα το Νίκο Κυπριώτη.

Ακόμη, ευχαριστώ την Επιστημονική Επιτροπή του Συνεδρίου για την άμεση ανταπόκριση στην κρίση των εισηγήσεων.

Υπερ-ευχαριστώ την Οργανωτική Επιτροπή και τη Γραμματεία του Συνεδρίου για το χρόνο και τον κόπο που κατέβαλε με συνέπεια και υπευθυνότητα, για να στεφθεί με απόλυτη επιτυχία η πραγματοποίηση του Συνεδρίου.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερα εκείνους που από τη δημιουργία της ιδέας για την οργάνωση έως την ολοκλήρωσή του, με στήριξαν σε όλα τα επίπεδα, το δάσκαλό μου Νίκο Παναγιωτόπουλο, τον Αργύρη Κυρίδη, τον Γιώργο Νικολάου και τους φοιτητές μου Αντώνη Τσατσάκη, Ανδρομάχη Μπούνα, Εύη Σταθά και Θύμιο Τόλιο.

*Γιάννενα, 30 Απριλίου 2015*

**Θεόδωρος Θάνος**

Επίκουρος Καθηγητής Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης

Παιδαγωγικού Τμ. Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

## Αντί Προλόγου

# Κωνσταντίνος Τσουκαλάς
# Η εκπαίδευση στον αστερισμό του φιλελευθερισμού[1]

*Η ομιλία[2] του μεγάλου Έλληνα Διανοούμενου στο 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων*

*Επιμέλεια: Θεόδωρος Θάνος, Επίκ. Καθηγητής ΠΤΝ Π. Ιωαννίνων*

Πριν από λίγες μέρες πραγματοποιήθηκε το 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης στο Συνεδριακό Κέντρο του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, το οποίο οργάνωσαν το Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών και η Ελληνική Κοινωνιολογική Εταιρεία. Στο συνέδριο συμμετείχαν διακεκριμένοι επιστήμονες από όλα τα πανεπιστήμια της χώρας μας, μεταξύ των οποίων ο Καθηγητής Κοινωνιολογίας και Έλληνας Διανοούμενος Κωνσταντίνος Τσουκαλάς, κατά την άποψή μου ο μεγαλύτερος Έλληνας Κοινωνιολόγος. Θεώρησα ότι θα ήταν ενδιαφέρον να παρουσιάσω κάποια μέρη της ομιλίας του.

Ο Κωνσταντίνος Τσουκαλάς, στην ομιλία του, αρχικά, επισήμανε ότι το αν και «το ζήτημα του περιεχομένου της εκπαίδευσης είναι πανάρχαιο», οι λέξεις «παιδεία» και «εκπαίδευση», «αποκρυσταλλώθηκαν «για πρώτη φορά με τη σημερινή μορφή στο νεωτερικό Διαφωτισμό». Η παιδεία και η εκπαίδευση είναι ιδέες «βασισμένες πάντοτε στην ιστορία και τη συγκυρία» και αναφέρονται και παραπέμπουν σε «κινούμενα αξιακά πλαίσια ιστορικά».

Ο Κ. Τσουκαλάς ανέφερε ότι ο κοινωνικός προβληματισμός για την εκπαίδευση συνδέεται με την ανάγκη της κοινωνίας να αναπαραχθεί, όπως αναπαράγονται «όλα τα συστήματα (...) γιατί αλλιώς διαλύονται». Πριν το Διαφωτισμό, στις «πρωτονεωτερικές κοινωνίες» η αναπαραγωγή τους «γινόταν λίγο πολύ αυτομάτως». Μετά το Διαφωτισμό, οι «νεωτερικές» κοινωνίες, οι οποίες «χρησιμοποιούν την ιστορία ως όχημα επί της εξέλιξής τους», το θέμα της αναπαραγωγής τους μπαίνει στο επίκεντρο του προβληματισμού «μέσα σε έναν κόσμο που πιστεύει ότι πρέπει να αλλάξει, κατευθυνόμενος από την πρόοδο». Η «εκπαίδευση μπαίνει στο επίκεντρο», για να απαντήσει στην προβληματική «τι θα αναπαραχθεί και ποιος θα το αναπαράγει, και πώς τα παιδιά θα μάθουν να γίνουν αυτό που πρέπει να γίνουν, για να είναι η κοινωνία καλύτερη από πριν». Παρουσίασε μια «σχηματική περιοδολόγηση» του τρόπου με τον οποίο στις νεωτερικές κοινωνίες έγινε αντιληπτή η λειτουργία της παιδείας:

Πρώτη φάση: Το αστικό φιλελεύθερο κράτος του 19ου αιώνα έως τις αρχές του 20ου αιώνα. Σ' αυτήν τη φάση, «η εκπαίδευση βασικά είναι εκπαίδευση ιδεών, μεταλαμπάδευση των πολιτιστικών αξιών του εθνικού πολιτισμού, των ειδών της κοινωνικής αυτογνωσίας, όπως εκφραζόταν μέσα από την άρχουσα τάξη. (...) Αντανακλά κοινωνίες που (...) είναι σίγουρες για τον εαυτό τους». Υπό αυτήν την έννοια ο προβληματισμός γύρω από την εκπαίδευση είναι «φιλοσοφικός, ιδεολογικός ή αξιακός».

Δεύτερη φάση: 20ος αιώνας, κυρίως μετά το β΄ παγκόσμιο πόλεμο. Το κοινωνικό κράτος που «γεννιέται μετά το 1945 στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες (…) είναι μια παρέμβαση στην κοινωνική δομή». Η πρόοδος δεν είναι πια «αυτονόητη», αλλά «μεθοδεύεται από μία κρατική πολιτική η οποία παρεμβαίνει στον κοινωνικό ιστό». Αναδεικνύεται το πρόβλημα της εκπαίδευσης «όσον αφορά τη λειτουργία της και τις κοινωνικές της προεκτάσεις και συνέπειες διότι γίνεται αντιληπτό ότι η εκπαίδευση (...) μαζί με την ομογενοποίηση την ιδεολογική, διαιρεί, διακρίνει και χωρίζει. Η εκπαίδευση είναι μηχανισμός ανισοποίησης και επιμερισμού των ανθρώπων σε ιεραρχημένες θέσεις (...) μέσα σε ένα σύνολο το οποίο είναι ακόμα αυστηρά ταξικά διαμορφωμένο». Η εκπαίδευση αρχίζει να αντιμετωπίζεται από την «ανισοποιητική» της λειτουργία. Το αίτημα του Διαφωτισμού για κοινωνική δικαιοσύνη επανέρχεται καθώς τα παιδιά από τα λαϊκά στρώματα έχουν «πολύ λιγότερες πιθανότητες στατιστικές να σπουδάσουν, να προκόψουν και να μπουν στο άρχον σύστημα, από ότι έχουν τα παιδιά που έρχονται από τις ανώτερες κοινωνικές κατηγορίες». Η εκπαίδευση «δεν πρέπει απλώς να μεταλαμπαδεύει τις αξίες, δεν πρέπει απλώς να καθιστά, να αμβλύνει τις κοινωνικές ανισότητες, αλλά πρέπει επίσης να συμβάλλει αποφαστιστικά στην υλική πρόοδο και στην ανάπτυξη της παραγωγικότητας, κτλ.». Στις δεκαετίες του 1960, 1970 και 1980 δημιουργείται ένας μεγάλος προβληματισμός στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης «γύρω από τι και πώς πρέπει να λειτουργήσει η εκπαίδευση και γύρω από τη συμβατότητα του αιτήματος για πολιτιστική και αξιακή συνέχεια, του αιτήματος για πολιτιστική, κοινωνική δικαιοσύνη και του αιτήματος για οικονομική ανάπτυξη».

Τρίτη φάση: Η εκπαίδευση «βρίσκεται υπό τον αστερισμό του νεοφιλελευθερισμού», όπου «η αξιακή και η ισονομιστική πλευρά της εκπαίδευσης λίγο πολύ εξαφανίζονται και η άτυπη εκπαίδευση» θα κριθούν «μόνο πια με αγοραία κριτήρια». Ανοίγεται πλέον ένας δρόμος όπου «μόνο ο χρήσιμος επιτρέπεται να ευδοκιμήσει και θα ανταμειφθεί γι αυτό, ο "άχρηστος" στον Καιάδα. Όλοι πρέπει να αξιολογούνται συνεχώς αυστηρότατα, να βαθμολογούνται, να κατατάσσονται κατά μήκος ενός μεταβαλλόμενου μεν αλλά συνεχώς ανακατασκευαζόμενου ιδεολογικού συνεχούς. Δια βίου αξιολόγηση λοιπόν, δια βίου εκπαίδευση, δια βίου ανασφάλεια». Σ' αυτό το πλαίσιο «δεν έχει λόγο να ασχοληθεί κανείς με τα θέσφατα, ούτε με το περιεχόμενο των αξιών, ούτε με το ισονομιστικό αίτημα να έχουν όλοι τη δυνατότητα να εκπαιδευτούν. (...) Το άγριο θηρίο του φιλελευθερισμού έχει αφηνιάσει. Ποιος θα είναι ο θηριοδαμαστής; Θηριοδαμαστής είναι η πολιτική, (...) η οποία, πιστεύω, θα επαναφέρει (...) στο προσκήνιο το ερώτημα "ποια είναι η κοινωνία ακριβώς την οποία θέλουν να αναπαράγουν;"»

*1. Δημοσιεύθηκε στις εφημερίδες των Ιωαννίνων: Ηπειρωτικός Αγών, Πρωινός Λόγος και Ελευθερία*

*2. Απομαγνητοφώνηση ομιλίας: Ανδρομάχη Μπούνα, Υποψήφια Διδάκτωρ ΠΤΝ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*

# Για την Κοινωνιολογία στην Ελλάδα. Αναδρομές και αναμονές

**Μαρία Ηλιού,** *Καθηγήτρια Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης*

Αγαπητοί συνάδελφοι, αγαπητοί φοιτητές και φοιτήτριες, κυρίες και κύριοι,

Με συγκίνηση ξαναβλέπω τα Γιάννενα και το αγαπημένο μου Μιτσικέλι που με καλημέριζε έξω από τα παράθυρά μου τόσα πρωινά στη διάρκεια δέκα χρόνων. Γι' αυτό το δώρο ευχαριστώ από καρδιάς το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων και τους οργανωτές του συνεδρίου.

Θα σημειώσατε από τον τίτλο της ομιλίας μου πως πέρα από τις χρονικές παραμέτρους που ορίζει το αντικείμενο του διήμερου αυτού, το *παρόν* δηλαδή και το *μέλλον*, αναφέρομαι και σε μια τρίτη: στο *χτες*. Όχι στο *παρελθόν*, λέξη που μοιάζει να σφραγίζει αμετάκλητα αυτό που "παρήλθε", αλλά στο *χτες* που υπεισέρχεται στο σήμερα και μας συνοδεύει κάθε στιγμή. Και αυτή που σας μιλάει τώρα έρχεται από αυτό το *χτες*.

Το ίδιο και η Κοινωνιολογία, ο κλάδος της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης και η επιστημονική έρευνα στην Ελλάδα.

Είναι γνωστό πως στον τόπο μας οι πρώτες έδρες Κοινωνιολογίας ιδρύθηκαν και λειτούργησαν για λίγα χρόνια κατά τη δεκαετία του '30, στα Πανεπιστήμια Θεσσαλονίκης και Αθηνών. Δίδαξαν αντίστοιχα ο Αβροτέλης Ελευθερόπουλος και ο Παναγιώτης Κανελλόπουλος. Σύντομα οι έδρες αυτές καταργήθηκαν. Δικτατορία του Μεταξά. Ο Παναγιώτης Κανελλόπουλος στάλθηκε για χρόνια στην εξορία. Πόλεμος, Κατοχή, Εμφύλιος, μετεμφυλιακό πολιτικό κλίμα. Η Κοινωνιολογία, όχι μόνο δεν είχε θέση στα πανεπιστήμια, αλλά ήταν και "εθνικά ύποπτη". Το επίθετο *κοινωνικός* ήταν "εθνικά ύποπτο". Τελικά η κοινωνία ήταν "εθνικά ύποπτη".

Ο πρώτος (και μόνος για πολλά χρόνια) φορέας επιστημονικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες, το Κέντρο Κοινωνικών Επιστημών Αθηνών (το σημερινό ΕΚΚΕ), ιδρύθηκε μόλις το 1959. Τόσο η ίδρυσή του, όσο και το πρωτοποριακό έργο που επιτέλεσε εκείνα τα χρόνια, μέσα σε απίστευτα δύσκολες συνθήκες, παραπέμπουν σε μία σειρά συγκυριών και συμπτώσεων, με αποτελεσματικότερες τη σθεναρή υποστήριξη της Ουνέσκο και την τοποθέτηση στον πυρήνα του δύο χαρισματικών προσωπικοτήτων: του Ιωάννη Περιστιάνη και του Μιχάλη Γούτου. Ένα πολυσέλιδο αφιέρωμα στο Κέντρο εκείνης της εποχής μας έδωσαν οι εκδόσεις Gutenberg το 2003 με πρωτοβουλία και επιμέλεια της Ιωάννας Λαμπίρη-Δημάκη (*Κοινωνικές Επιστήμες και Πρωτοπορία στην Ελλάδα 1950-1967. Ειδικό αφιέρωμα*). Σ' αυτό, επιστήμονες που εργάστηκαν τότε στο Κέντρο, Έλληνες και ξένοι, το εικονογραφούν μέσα από τις εμπειρίες τους.

Ο Βρετανός ανθρωπολόγος J.K. Campbell αναθυμάται πως οι επιτόπιες έρευνες στην Ελλάδα χρειάζονταν την άνωθεν επιβεβαίωση της "καλής πίστης" των

ερευνητών “στα μάτια φιλύποπτων τοπικών αρχών” που ήταν “πανέτοιμες όλες να υποθέσουν πως κοινωνική έρευνα σημαίνει άκρως αριστερές συμπάθειες ή κατασκοπία” (σελ. 434). Και ο Ολλανδός Hans Vermeulen: “Το Κέντρο ήταν ένα νεαρό ίδρυμα σε μία χώρα όπου οι κοινωνικές επιστήμες ήταν σε μεγάλο βαθμό άγνωστες και μάλλον ύποπτες” (σελ.502).

Στις επετειακές εκδόσεις απολογισμού για τα 25 και τα 30 χρόνια του ΕΚΚΕ σημειώνεται, ότι το Κέντρο “υπέστη τις συνέπειες τόσο του κλίματος της γενικότερης υποβάθμισης των Κοινωνικών Επιστημών, όσο και της καχυποψίας με την οποία αντιμετωπίζονταν οι δυνάμει έστω κριτικές προσεγγίσεις της ελληνικής πραγματικότητας”, “Σε μία εποχή που σημαδευόταν ακόμα από τη μεταπολεμική ατμόσφαιρα της μισαλλοδοξίας και της δυσπιστίας απέναντι σε κάθε κριτική σκέψη...” (εκδ.1986, σελ.7 και 9, εκδ.1989, σελ. 13 και 14).

Σε μία άλλη έκδοση του ΕΚΚΕ, στη μνήμη του Ιωάννη Περιστιάνη (1995), ο Στάθης Δαμιανάκος διεκτραγωδεί πώς στην επιτόπια έρευνα στο χωριό Γρεβενίτι το 1961, η ομάδα των ερευνητών βρέθηκε να ανακρίνεται “σκληρά” από τη χωροφυλακή, από την οποία δεχόταν και αυστηρές συστάσεις να προσέξει τις επιβλαβείς δράσεις των κοινωνικών επιστημών και ιδιαίτερα της Κοινωνιολογίας. Και μία γλαφυρή λεπτομέρεια. Η ομάδα των ερευνητών του ΕΚΚΕ δεν μπόρεσε να απαλλαγεί από την καχυποψία των τοπικών αρχών παρά μόνο χάρη στη συγκυριακή παρουσία μέλους της βασιλικής οικογένειας, όταν πέρασε από το Γρεβενίτι ο Περιστιάνης, συνοδευόμενος από τον Πρίγκιπα Πέτρο της Ελλάδος που ήταν και ο ίδιος ανθρωπολόγος. (*Les amis et les autres, Mélanges*, σελ.63).

Έχω κι εγώ να θυμάμαι πώς το 1966, πέντε ολόκληρα χρόνια μετά από τις έρευνες στο Γρεβενίτι και ενώ βρισκόμαστε με άλλη ομάδα του ΕΚΚΕ όχι σε χωριό, αλλά στην κεντρική πλατεία της Λάρισας, βρεθήκαμε κυκλωμένοι από απόσπασμα της χωροφυλακής με επικεφαλής τον Διοικητή που μας απείλησε με άμεση σύλληψη, αν δεν δεχόμαστε να μας απελάσει την άλλη μέρα το πρωί. Η αιτία; Όπως μας είπε ο ίδιος ανενδοίαστα, το ότι παίρναμε συνεντεύξεις από εκπαιδευτικούς. Όταν του έδειξα τα επίσημα έγγραφα του Υπουργείου Παιδείας που είχαμε για την έρευνά μας, αντέτεινε ότι “δεν αναγνωρίζει το Υπουργείο Παιδείας και δεν θα επιτρέψει την έρευνα, παρά εάν πάρει διαταγή από το Υπουργείο Δημοσίας Τάξεως”. Τελικά, όπως είχα και άλλοτε την ευκαιρία να εξιστορήσω, οι ερευνητές αφέθησαν ελεύθεροι και η έρευνα συνεχίστηκε μόνο έπειτα από παρέμβαση του Νομάρχη, προς τον οποίο, ως Πρόεδρο της “Νομαρχιακής Επιτροπής Λαϊκής Επιμορφώσεως”, είχαμε άλλα έγγραφα που αποδείχτηκαν περισσότερο ισχυρά...

Ο χωροφύλακας είχε άνετα καταργήσει το Υπουργείο Παιδείας. Ένα χρόνο μετά, κάποιοι συνταγματάρχες κατάργησαν και το πολίτευμα.

Είχαν πού να πατήσουν. Τρανό παράδειγμα: τα διαβόητα και απέθαντα πιστοποιητικά *κοινωνικών* φρονημάτων που, θέλοντας να αποκρύψουν ότι τα *πολιτικά* φρονήματα εννοούσαν, βροντοφώναζαν μια άλλη μεγάλη αλήθεια: πως σκόπευαν στον έλεγχο της *κοινωνικής* συνείδησης και εγρήγορσης. Τα πιστοποιητικά αυτά δεν καταργήθηκαν παρά στη Μεταπολίτευση, μετά από μια ακόμη δικτατορία που την πλήρωσε ακριβά ο τόπος και ακριβότερα η Κύπρος. Δεν είχαν πάψει να απαιτούνται ούτε επί Γεωργίου Παπανδρέου.

Από *Τα Νέα* των 22-9-1964, 5 χρόνια μετά το τέλος του Εμφυλίου, από ρεπορτάζ των Μηνά Παπάζογλου και Μιχάλη Παπαγιαννάκη, σας διαβάζω:

" Αναγνωρίζετε ότι η εν Ελλάδι συμμοριακή σπείρα και ο εν Ελλάδι κομμουνισμός δρουν προδοτικώς κατά των συμφερόντων και της ακεραιότητος της χώρας μας και συνεργαζόμενοι μετά γειτονικών κρατών, εχθρικώς προς την Ελλάδα διακειμένων, φονεύουσι και βασανίζωσιν αδικαιολογήτως αθώους Έλληνας, πυρπολούν και διαρπάζουν τας περιουσίας των, καταστρέφουν τα κοινωφελή έργα και απάγουσι γέροντας και γυναίκας;"

Αυτά τα φοβερά και τρομερά που γίνονται, φαίνεται, μυστικά σε απομακρυσμένα μέρη της χώρας, καλούνται να αναγνωρίσουν (!) οι απόφοιτοι των 24-25 χρόνων για να διοριστούν σε δημόσια ή ιδιωτικά εκπαιδευτικά ιδρύματα. Αφού, φυσικά, επισυνάψουν και το περιβόητο "πιστοποιητικό κοινωνικών φρονημάτων".

Και όχι μόνον αυτά [...]

Τέλος [...] καλούνται να δηλώσουν, ότι οι απαντήσεις τους, "έργο ελευθέρας και ανεπηρεάστου θελήσεώς τους" ανταποκρίνονται στην αλήθεια"

Άλλο: σε προκήρυξη του ΥΠΕΠΘ στο *Βήμα* των 10-11-1964 για πλήρωση θέσεων στο νεοϊδρυθέν Παιδαγωγικό Ινστιτούτο ζητείται, μεταξύ άλλων, να υποβληθούν: "Δήλωσις Νομιμοφροσύνης" και "Βεβαίωσις της οικείας Αστυνομικής Αρχής" περί της νομιμοφροσύνης του υποψηφίου όπου ο όρος "νομιμοφροσύνη" παραπέμπει και πάλι ευθέως στα φρονήματα (οι παραβάσεις των νόμων, ως γνωστόν, διαπιστώνονται με άλλες διαδικασίες).

Όταν ένα χρόνο μετά (Νοέμβριο 1965) υπέβαλα αίτηση στο ΥΠΕΠΘ για να εγγραφώ στην "Επετηρίδα λειτουργών ιδιωτικής Εκπαιδεύσεως" (η δημόσια εκπαίδευση μου ήταν έτσι κι αλλιώς κλειστή), η αίτησή μου δεν έγινε δεκτή γιατί έλειπαν τα συγκεκριμένα αυτά δικαιολογητικά που, εάν υπήρχαν, θα υποβάλλονταν επιπλέον υπηρεσιακώς στο Συμβούλιο Νομιμοφροσύνης του Υπουργείου που είχε, όπως και κάθε Υπουργείο, το δικό του Συμβούλιο Νομιμοφροσύνης.

Θα μου πείτε: γιατί όλες αυτές οι παλιές ιστορίες; Γιατί αυτή η αναδρομή σε χρόνους παλιούς, σε εποχές που έχουν περάσει; Μα γιατί δεν έχουν "περάσει". Ποιός μπορεί να ισχυριστεί πως η ελληνική κοινωνία και η επιστημονική κοινότητα δεν βιώνουν ακόμα τα ίχνη τους;

Εάν η έδρα Κοινωνιολογίας στο Πανεπιστήμιο Αθηνών πληρώθηκε το 1975 έπειτα από κενό 40 περίπου χρόνων, κι αν το ΕΚΚΕ, έχοντας περπατήσει δια πυρός και σιδήρου, λειτουργεί τώρα με τις ίδιες δυσκολίες με τις οποίες λειτουργούν και τα άλλα ελληνικά επιστημονικά Κέντρα, αλλά χωρίς την πρόσθετη μουντζούρα ότι οφείλει να ελέγχεται από τη Χωροφυλακή ή την Αστυνομία, οι προηγούμενες αρνητικές καταστάσεις διαμόρφωσαν πραγματικότητες, διαμόρφωσαν γενιές, διαμόρφωσαν νοοτροπίες. Στο κοινωνιολογικό κενό που είχε τεχνητά δημιουργηθεί χάθηκαν γενιές *δυνάμει* κοινωνιολόγων.

Θα σας διαβάσω ένα ποίημα του Μανώλη Αναγνωστάκη, πριν συνεχίσω για λίγο ακόμα:

***ΤΩΡΑ ΜΙΛΩ ΠΑΛΙ***

Τώρα μιλώ πάλι σαν ένας άνθρωπος που γλίτωσε απ' το λοιμό
Επισκέπτομαι τους φίλους μου, ξέρω πολλούς που σώθηκαν [...]

Πέρασαν πια οι καταδικασμένες μέρες άνοιξαν τα παράθυρα
Χαρούμενοι οι οδοκαθαριστές σαρώνουνε στους δρόμους τα σκουπίδια
Άρχισε πάλι η ζ ω ή , οι εγγραφές στους συλλόγους και τα ινστιτούτα
Οι αγκαλιασμένοι έφηβοι στις πλατείες, τα ακατάλληλα έργα στους κινηματογράφους
Οι αγγελίες στις εφημερίδες· πέρασε πια η κακή αποκριά.
Οι προσωπίδες κάηκαν τα παλιά ονόματα λησμονήθηκαν
και το δημοτικό συμβούλιο συνεδριάζει για τη μετονομασία των οδών.

Ραούλ, εσένα πάλι σκέφτομαι που δεν πρόλαβες να γίνεις σοφός, να συζητήσεις,
να δεις την άλλη πλευρά των πραγμάτων, να μάθεις να σιωπάς·
Δε σου 'μελλε να πιθανολογείς, να βγάζεις συμπεράσματα

Δε σου 'μελλε να διδαχτείς κι εσύ την αριθμητική των ιδεών.

*Τα Ποιήματα*, 1941-1971, β΄ έκδοση, Πλειάς, 1976

Οι καθυστερήσεις στη διακίνηση των ιδεών και της έγκυρης πληροφόρησης, η εμπέδωση αυταρχικών τάσεων στην κοινωνία και την παιδεία, ο εξοβελισμός του δημοκρατικού ήθους, δεν αναπληρώνονται εύκολα. Χρειάζονται μακροχρόνιες ατομικές και συλλογικές προσπάθειες για να διαμορφωθεί ένα άλλο παράδειγμα.

Και μια γλυκόπικρη ανάμνηση, από τα Γιάννενα αυτή τη φορά, όπου έζησα μια μεταβατική εποχή, μεταξύ 1980 και 1990.

Εκπρόσωπος των δασκάλων που παρακολουθούσαν μαθήματα επιμόρφωσης στη ΣΕΛΔΕ πρότεινε το 1981 στον Διευθυντή της Παιδαγωγικής Ακαδημίας Ιωαννίνων να συμπεριληφθώ στους διδάσκοντες στο πρόγραμμα αυτό, αλλά συνάντησε κατηγορηματική άρνηση στο άκουσμα του ονόματός μου. Το επόμενο έτος και αφού είχαν μεσολαβήσει οι εκλογές του 1981 (και η συνταξιοδότηση του Διευθυντή), επανέλαβε την πρόταση στον διάδοχό του που ευχαρίστως τη δέχτηκε. Στα μαθήματα Συγκριτικής Εκπαίδευσης που έδινα στο κτίριο, αν θυμάμαι καλά, της Ζωσιμαίας, παρουσίαζα κάθε φορά ένα θέμα και ακολουθούσε πολύ ζωντανή συζήτηση, όπου διασταυρώνονταν απόψεις και εμπειρίες. Το ενδιαφέρον των μετεκπαιδευομένων ήταν αυθόρμητο και συγκινητικό. Διψούσαν για νέα γνώση. Έπειτα από το δεύτερο μάθημα, ο εκπρόσωπος που με είχε με τόση εμπιστοσύνη και επιμονή προωθήσει στη ΣΕΛΔΕ ήρθε και με βρήκε στο Πανεπιστήμιο. —"Γιατί φοβάστε;", μου είπε. —"Δεν πρέπει πια να φοβάστε." Καθώς δεν καταλάβαινα σε τι αναφερόταν, του ζήτησα να μου διευκρινίσει. —"Να, δίνετε το λόγο και στους δεξιούς. Δεν πρέπει να τους δίνετε το λόγο. Τόσον καιρό *εμείς* δεν μπορούσαμε να μιλάμε. Τώρα να σωπαίνουν *αυτοί*. Τώρα είναι η σειρά

μας"...Προσπάθησα να του εξηγήσω πως είχαμε πια τη δυνατότητα να συζητούμε *όλοι* μεταξύ μας, ανταλλάσσοντας ελεύθερα εμπειρίες, γνώμες, απόψεις. Πως έτσι λειτουργούν οι δημοκρατίες. Καιρός δεν ήταν να το δούμε και στην πράξη; Με κοιτούσε δύσπιστα. Μάλλον δεν τον έπεισα.

Η Κοινωνιολογία και μάλιστα η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης αναπτύχθηκαν ορμητικά τις επόμενες δεκαετίες. Η ανάπτυξη αυτή προέκυψε από μια επίπονη πορεία εκσυγχρονιστικής πληροφόρησης και πολλαπλών προβληματισμών.

Η Μεταπολίτευση είχε οδηγήσει στην ελεύθερη διακίνηση των ιδεών και των επιστημονικών θεωριών. Οι πρώτες έρευνες που αποκρυπτογράφησαν και ανέδειξαν τμήματα της ελληνικής πραγματικότητας, συνάντησαν μια αμήχανη υποδοχή. Από τη μία πλευρά άνοιγαν παράθυρα προς νέες όψεις των κοινωνικών φαινομένων, από την άλλη σκόνταφταν σε μία γενικευμένη και άστοχη προσδοκία για προτάσεις άμεσων λύσεων των συσσωρευμένων προβλημάτων. Η ανίχνευση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων πρώτα ξάφνιασε, όταν μας ήρθε ετεροχρονισμένα σε σχέση με τη διεθνή βιβλιογραφία που αριθμούσε ήδη πολλές δεκαετίες και μετά θεωρήθηκε πως θα μπορούσε να μας προσφέρει την ισότητα στο πιάτο.

Η διεισδυτική πρωτοποριακή ανάλυση από τον Κωνσταντίνο Τσουκαλά (1984 και εξής) της "πολυασθένειας" των κοινωνικών υποκειμένων, εξαιρετικά ισχυρής στην Ελλάδα, μας άνοιξε τα μάτια όσον αφορά τη θέση, τις σχέσεις και το ρόλο τους. Πόσους, αλήθεια, κινητοποίησε το καμπανάκι αυτό που χτύπησε απροσδόκητα στα αυτιά μας;

Στο χώρο τώρα της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, το "ασύμπτωτο" της σχέσης εκπαίδευσης και ανάπτυξης (Στέφανος Πεσμαζόγλου, 1987) δεν φαίνεται να θορύβησε ιδιαίτερα όσους θα έπρεπε να θορυβηθούν.

Το Συνέδριο αυτό που συγκεντρώνει στα Γιάννενα τρεις γενιές κοινωνιολόγων, αποτυπώνει μια ελπιδοφόρα εξέλιξη στον τομέα μας.

Με το πέρασμα των χρόνων, η θεματική της διδασκαλίας και της έρευνας στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης διευρύνθηκε σημαντικά. Η σημασία της μεταβλητής του φύλου για την εγκυρότητα μεγάλου αριθμού κοινωνιολογικών προσεγγίσεων, το ιστορικό βάθος του εθνοκεντρισμού στην εκπαίδευση, η ετερότητα ως εμπλουτισμός και ως πρόκληση, οι ιδεολογικές χρήσεις των πορισμάτων της έρευνας και τόσα άλλα θέματα, τόσα άλλα ερωτήματα, απασχολούν σήμερα ανεμπόδιστα την επιστημονική κοινότητα στη χώρα μας.

"Τη θάλασσα, τη θάλασσα, ποιός θα μπορέσει να την εξαντλήσει;", για να επικαλεστούμε και έναν άλλο ποιητή μας.

Σας ευχαριστώ.

# «Ισότητα στην ελληνική εκπαίδευση; Ας γελάσω…» Οι κοινωνικές και οι εκπαιδευτικές ανισότητες στην Ελλάδα σύμφωνα με τις απόψεις φοιτητριών και φοιτητών ελληνικών Α.Ε.Ι. και Α.Τ.Ε.Ι.

**Αργύρης Κυρίδης,** *Καθηγητής Α.Π.Θ.*

Το ζήτημα των κοινωνικών και ακόμα πιο ειδικά των εκπαιδευτικών ανισοτήτων στην ελληνική κοινωνία και στην ελληνική εκπαίδευση μοιάζει στις μέρες μας να απασχολεί την ελληνική κοινωνία όλο και λιγότερο. Η επιστημονική έρευνα και η σύγχρονη κοινωνιολογική θεωρία έχουν επικεντρωθεί σε συγκεκριμένες περιοχές ενδιαφέροντος του φαινομένου παραμελώντας το ζήτημα στην μακροκοινωνιολογική του διάσταση, χωρίς αυτό, βέβαια, να σημαίνει ότι τα πλαίσια και τα πεδία ανάλυσης που έχουν αναδυθεί είναι ήσσονος σημασίας. Το κεντρικό ερώτημα που απασχολεί την παρούσα έρευνα είναι εάν αναγνωρίζονται σήμερα κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανισότητες από το ελληνικό κοινωνικό σώμα και σε ποια πεδία επικεντρώνονται. Υφίστανται κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανισότητες στην Ελλάδα; Είναι αναγνωρίσιμες και πώς εκδηλώνονται; Η έρευνά μας πραγματοποιήθηκε με δύο ερευνητικά εργαλεία: ένα ερωτηματολόγιο το οποίο περιλαμβάνει δύο κλίμακες στάσεων (κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανισότητες) (N= 200) και με ένα ακόμα ερωτηματολόγιο το οποίο περιλαμβάνει μια και μόνη ερώτηση, η οποία αφορά στην διατύπωση γραπτής άποψης για το εάν το δείγμα θεωρεί ότι υπάρχουν ανισότητες στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και να δικαιολογήσει την άποψή του (N=90). Στα ερωτηματολόγια απάντησαν φοιτήτριες και φοιτητές ελληνικών Α.Ε.Ι. και Α.Τ.Ε.Ι. Επιλέξαμε την φοιτητική ιδιότητα στο δείγμα ώστε να καταγράψουμε στάσεις και απόψεις νέων που θεωρούνται «ευνοημένοι» από το εκπαιδευτικό σύστημα. Η ανάλυση έδειξε ότι το δείγμα θεωρεί ότι όντως υφίστανται ανισότητες τόσο στην ελληνική κοινωνία όσο και στην ελληνική εκπαίδευση και είναι σε θέση να αναγνωρίσει ένα σημαντικό εύρος των ενδείξεων του φαινομένου.

# Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: Απόπειρα προσέγγισης όψεων της σημερινής πολυ-επίπεδης και πολύμορφης κρίσης

**Κώνσταντίνος Λάμνιας,** *Καθηγητής Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης*

Με την έκρηξη της καπιταλιστικής ανάπτυξης, τα κοινωνικά υποσυστήματα αποσυνδέονται από το βιόκοσμο και, σε πολλές περιπτώσεις, τον περιθωριοποιούν. Με βάση την υπόθεση αυτή, η αύξηση της πολυπλοκότητας του διοικητικού και του οικονομικού υποσυστήματος ενισχύει τις διαδικασίες αποσύνδεσής τους από τον βιόκοσμο και, σε συνδυασμό με τις σκόπιμες συστημικές επιβολές πάνω σ' αυτόν, συμβάλλει στη δημιουργία της σημερινής πολύμορφης κρίσης, η οποία δεν είναι μόνο οικονομική. Η σημερινή κρίση είναι κρίση αξιών, κρίση εξορθολογισμού κοινωνικών κανόνων, κρίση αναπαραγωγής προκαταλήψεων και διαστρεβλωμένων μορφών γνώσης, κρίση γενίκευσης του ατομισμού, κρίση υποβάθμισης της ατομικής και της κοινωνικής ευθύνης, κρίση καταστροφής των δομών του βιόκοσμου και, τελικά, κρίση περιορισμού της έλλογης επικοινωνίας.

Εδώ αναδεικνύεται η ευθύνη του πολιτικού υποσυστήματος, το οποίο θα μπορούσε να συμβάλει στον εξορθολογισμό του βιόκοσμου, μέσα από την ενεργοποίηση των θεσμών του συμβολικού ελέγχου (της εκπαίδευσης, της οικογένειας, των ΜΜΕ κλ.π.). Ο εξορθολογισμός του βιόκοσμου δημιουργεί προϋποθέσεις για την άσκηση αποτελεσματικού κοινωνικού ελέγχου στην ασυδοσία των σκόπιμων δράσεων των υποσυστημάτων. Εκτιμούμε ότι κάποιες οργανωμένες παρεμβάσεις του εκπαιδευτικού υποσυστήματος για τον εκσυγχρονισμό κοινωνικών κανόνων, όψεων των αξιών, πεποιθήσεων, προκαταλήψεων κλ.π., μολονότι επίπονες και μακρόχρονες, μπορούν να ανοίξουν νέες προοπτικές.

# Άτυπες μορφές εκπαίδευσης και θεσμοθετημένες εκπαιδευτικές πρακτικές: συγκλίσεις και αντιφάσεις *

**Δήμητρα Μακρυνιώτη,** *Καθηγήτρια Εθν. Καποδιστριακού Παν/μίου Αθηνών*

Αποτελεί κοινό τόπο η διαπίστωση ότι το μαζικό σχολείο προσφέρει ένα μικρό μόνο μέρος από τις γνώσεις και τις δεξιότητες των παιδιών, και αυτές μάλιστα τις περισσότερες φορές προκαλούν μάλλον αρνητικά παρά θετικά σχόλια. Οι ομάδες ομηλίκων, τα μέσα μαζικής ενημέρωσης με επίκεντρο την τηλεόραση και κυρίως το διαδίκτυο έχουν αναδειχτεί σε κατεξοχήν πόλους άντλησης γνώσης και πληροφορίας, σε κατεξοχήν πεδία που διαμορφώνουν όχι μόνο στάσεις αντιλήψεις και αξίες αλλά και σταδιακά εγκαθιστούν συγκεκριμένους τρόπους με τους οποίους οι νεαροί χρήστες σχετίζονται με τη γνώση. Με την παραδοχή αυτή θεωρώ όπως ό, τι εμφανίζεται ως άτυπη εκπαίδευση ούτε κοινωνικά ουδέτερη είναι, ούτε χωρίς στοχοθεσία. Φέρει ένα φάσμα παιδαγωγικών λόγων και πρακτικών που συγκροτούν μια ιδιότυπη μορφή βιο-παιδαγωγικής, η οποία περι-ορίζει, υπαγορεύει, ρυθμίζει, ταξινομεί, κανονικοποιεί και συμβάλλει στη διαμόρφωση ενός ορισμένου τύπου υποκειμένου.

Στην ανακοίνωση αυτή θα επικεντρωθώ σε ένα τέτοιο εξωσχολικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, και συγκεκριμένα σε ένα τηλεοπτικό διαγωνιστικό παιχνίδι μαγειρικής για παιδιά ηλικίας από 8-12 ετών, το Τζούνιορ μάστερ σεφ, προκειμένου: α) να αναλύσω κριτικά τους υιοθετούμενους παιδαγωγικούς λόγους και τις παιδαγωγικές πρακτικές της εκπομπής υπογραμμίζοντας ότι τα θεωρούμενα σε πρώτη ανάγνωση αντιφατικά τους στοιχεία (όπως είναι η δημιουργικότητα και η φαντασία από τη μια και η μίμηση και αναπαραγωγή από την άλλη), συνυπάρχουν αρμονικά και ουσιαστικά υπηρετούν και εξυπηρετούν τον ίδιο κοινό σκοπό και β) να προτείνω, υπό μορφή συμπεράσματος, πιθανές συσχετίσεις με μαθησιακές-γνωσιακές διαδικασίες που χαρακτηρίζουν τις παιδαγωγικές πρακτικές του μαζικού σχολείου.

# Γυναίκες και σταδιοδρομίες στον ακαδημαϊκό χώρο: δυσκολίες και στρατηγικές υπέρβασης

**Ελένη Μαραγκουδάκη,** *Αναπλ. Καθηγήτρια Παν/μίου Ιωαννίνων*

Η παρουσία και η θέση των γυναικών στο διδακτικό και ερευνητικό προσωπικό των Ανωτάτων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων έχει απασχολήσει ιδιαίτερα τη φεμινιστική προβληματική και έρευνα την τελευταία 15ετία. Από τη σχετική έρευνα αναδεικνύονται οι δυσκολίες που βιώνουν και τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι γυναίκες πανεπιστημιακοί στο χώρο εργασίας τους καθώς και οι στρατηγικές που χρησιμοποιούν για την υπέρβασή τους. Οι περισσότερες από τις δυσκολίες/εμπόδια συνδέονται με την ανδροκεντρική δομή και κουλτούρα των Πανεπιστημιακών Ιδρυμάτων στα οποία οι γυναίκες ακαδημαϊκοί, παρά τα θετικά βήματα που έχουν σημειωθεί, εξακολουθούν να είναι, ως ένα μεγάλο βαθμό οι "ξένες" και οι "παρείσακτες".

Η σχετική έρευνα στην Ελλάδα είναι περιορισμένη συγκριτικά με άλλες χώρες Το εμπειρικό αυτό "έλλειμμα" επιχειρήσαμε να καλύψουμε με τη διεξαγωγή μιας έρευνας κατά την οποία έγινε συλλογή και επεξεργασία ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων. Η έρευνα θεμελιώνεται θεωρητικά στην κριτική φεμινιστική πολιτική προσέγγιση η οποία αναγνωρίζει τη σημασία των σχέσεων μεταξύ φύλου, εξουσίας, οργανωσιακής κουλτούρας και πολιτικής. Στο πλαίσιο της εισήγησης θα παρουσιαστούν κυρίως τα ποιοτικά ευρήματα της έρευνας, έτσι όπως προέκυψαν από την επεξεργασία συνεντεύξεων με γυναίκες πανεπιστημιακούς των δύο ανώτερων ιεραρχικά βαθμίδων, Καθηγήτριες και Αναπληρώτριες Καθηγήτριες, από διάφορα ΑΕΙ της χώρας, αναφορικά με: α) το κοινωνικό τους προφίλ, β) τις συνθήκες και τις διαδικασίες πρόσβασης τους στο επάγγελμα γ) τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν στις αλλεπάλληλες διαδικασίες κρίσης εξέλιξης από τις χαμηλότερες βαθμίδες στις υψηλότερες, στη διεκπεραίωση των διδακτικών και ερευνητικών καθηκόντων τους και το βαθμό στον οποίο εκτιμούν ότι οι δυσκολίες αυτές συνδέονται με το φύλο τους, δ) το κόστος της εξέλιξης τους στις ανώτερες ιεραρχικά βαθμίδες, και ε) την τοποθέτησή τους αναφορικά με το σχεδιασμό και την εφαρμογή πολιτικών θετικής διάκρισης των γυναικών.

Η έρευνα που έχει τίτλο «Σταδιοδρομίες Γυναικών στην Εκπαίδευση: κοινωνικοί επικαθορισμοί και κοινωνικές στρατηγικές» υλοποιήθηκε στο πλαίσιο του Προγράμματος ΠΥΘΑΓΟΡΑΣ ΙΙ και συγχρηματοδοτήθηκε από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο (ΕΚΤ) και από το ΥΠΕΠΘ.

# Κοινωνιολογία της Ελληνικής Εκπαίδευσης: παραγωγή θεωρίας και εμπειρικής έρευνας (στοχασμοί και προβληματισμοί)

**Θεόδωρος Μυλωνάς,** *Ομότιμος Καθηγητής Παν/μίου Πατρών*

Επιβάλλεται να αναγνωρίσουμε ότι αυτό το Συνέδριο, στο οποίο μετέχουμε, εμφανίζει πολύ καλή οργάνωση, κλίμα υποδοχής εξαιρετικό και εισηγήσεις επιπέδου. Πρέπουν συγχαρητήρια σε όλους τους συντελεστές και ιδιαίτερα στον Θεόδωρο Θάνο που είχε την πρωτοβουλία της διοργάνωσής του και την κοπιαστική φροντίδα εξασφάλισης των προϋποθέσεων πραγματοποίησής του.

Θεωρώ υποχρέωσή μου να υπενθυμίσω ότι δεν είναι το πρώτο τέτοιου είδους συνέδριο. Είχε γίνει ένα παρόμοιο «απολογιστικό» πριν από 20 περίπου χρόνια (1995) στην Πάτρα με θέμα: «Κοινωνιολογία της Ελληνικής Εκπαίδευσης – Απολογισμός, νέες έρευνες, προοπτικές» και είχε οργανωθεί από τον Τομέα Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Πατρών. Τα πρακτικά δημοσιεύθηκαν το 1997.

Ο απολογισμός αφορούσε την παραγωγή θεωρίας και έρευνας τα προηγούμενα 30 χρόνια (1965 – 1995). Τα χρόνια αυτά τα θεωρήσαμε τότε ως περίοδο εμφάνισης, εγκατάστασης και «απαρχών» της επιστημονικής παραγωγής του κλάδου στην Ελλάδα.

Λίγα χρόνια αργότερα οργανώθηκε ένα άλλο στη Θεσσαλονίκη από τη Θεοπούλα Ανθογαλίδου που λειτούργησε ως ευκαιρία ανακοίνωσης ερευνητικών εργασιών που είχαν εν τω μεταξύ παραχθεί.

Για την ιστορία σημειώνω ότι σε εκείνο το πρώτο Συνέδριο του 1995 στην Πάτρα είχαν Εισηγήσεις οι: Ιωάννα Λαμπίρη-Δημάκη, Μηχαηλίνα Κεφάλα, Γιάννης Ανυφαντής, Παναγιώτης Φωτίου και Ιωσήφ Σολομών. Πρόκειται για τα πρόσωπα που δεν είναι πλέον μαζί μας.

Τους ζώντες τους αναφέρω μόνο με τα επώνυμα και χωρίς σειρά:

Πεσμαζόγλου, Κατσίλλης, Παπακωνσταντίνου, Νούτσος, Μακρυνιώτη, Ανθογαλίδου, Βεργίδης, Ηλιού, Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Φραγκουδάκη, Ασημάκη, Γκανά, Σωτηροπούλου, Τερτίπης και Μυλωνάς.

Πριν από το 1965 Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης δεν υπήρχε στην Ελλάδα ούτε βέβαια και κοινωνιολόγοι με αυτή την ειδίκευση. Μετά το 1965, για πολλούς λόγους, αυξήθηκαν οι ευκαιρίες μεταπτυχιακών σπουδών των ελλήνων πτυχιούχων στο εξωτερικό, εκτός των άλλων, και για Κοινωνιολογία – Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης (Υποτροφίες του Ιδρύματος Κρατικών Υποτροφιών – ΙΚΥ – αλλά και άλλων φορέων).

Από τις αρχές της δεκαετίας του 1970 άρχισαν να επιστρέφουν στην Ελλάδα με σχετικά διδακτορικά και μια δυναμική δημοσιεύσεων με τις οποίες έθεταν ερωτήματα και παρουσίαζαν έρευνες και μελέτες που σε προηγούμενες φάσεις, λόγω

ιδεολογικοπολιτικών δεδομένων, δεν ήταν χωρίς συνέπειες η δημοσίευσή τους. Η είσοδος της Κοινωνιολογίας – Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης τότε και στην Ελλάδα είναι ένας αξιόπιστος «δείκτης» έναρξης μιας διαδικασίας δοκιμών αλλαγών της ελληνικής κοινωνίας (νοοτροπία-ιδεολογία-οικονομία-φιλευθεροποίηση-αναζήτηση ένταξης σε ευρύτερα συστήματα συμμαχικών: πολιτικών, οικονομικών, στρατιωτικών και ιδεολογικών).

Πολλές και πολλοί από τους πρώτους εκλέχθηκαν τη δεκαετία του 1980 στις Σχολές Νομικών και Οικονομικών σπουδών, Τμήματα Κοινωνιολογίας και νεοϊδρυόμενα (1982) Παιδαγωγικά Τμήματα.

Σε εκείνο το πρώτο Συνέδριο της Πάτρας (1995) θεωρήσαμε ότι όσες και όσοι είχαν διδακτορικό και δημοσιεύσεις πριν από το 1985 (περίοδος των «απαρχών») θα μπορούσαν να θεωρηθούν ως «εισηγητές» του Κλάδου της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

Επιχειρήσαμε μια πρώτη καταγραφή αυτών των προσώπων: Ιωάννα Λαμπίρη-Δημάκη, Κωνσταντίνος Τσουκαλάς, Μαρία Ηλιού, Άννα Φραγκουδάκη, Γεωργία Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Θεόδωρος Μυλωνάς, Θεοπούλα Ανθογαλίδου, Παναγιώτης Παπακωνσταντίνου, Μαρία Τζάνη, Στέλιος Χιωτάκης, Αθανάσιος Γκότοβος, Γιάννης Πυργιωτάκης, Χαράλαμπος Νούτσος, και ο ιστορικός της ελληνικής εκπαίδευσης Αλέξης Δημαράς για τη συμβολή του και στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης.

Αργότερα η πληροφόρησή μας ήταν πληρέστερη και αντιληφθήκαμε ότι υπήρχαν και άλλα πρόσωπα που θα μπορούσαν να περιληφθούν στους «εισηγητές». Όλα συμβαίνουν, τίποτα δεν είναι τελειωμένο και τελικό.

Μια προσπάθεια της Άννας Φραγκουδάκη για καταγραφή των προσώπων και της βιβλιογραφικής παραγωγής μέχρι το 1995 απέδωσε 100 άρθρα και βιβλία. Εκ των υστέρων διαπιστώνουμε ότι είχαν κυκλοφορήσει και άλλα.

Από τότε (1995) μέχρι σήμερα (Οκτώβριος 2014) που πραγματοποιείται αυτό το Συνέδριο (χρονικό διάστημα 20 περίπου ετών) πολλοί «δείκτες» που αφορούν τον κλάδο έχουν βελτιωθεί ποσοτικά και ποιοτικά όπως φαίνεται και από το πλούσιο (δεν εννοώ μόνο οικονομικά) Συνέδριο στο οποίο μετέχουμε.

Η είσοδος στον Κλάδο πολλών νέων επιστημόνων με «στέρεες» σπουδές και διδακτορικά που διευρύνουν και εμβαθύνουν τις αναζητήσεις θεωρητικών θεμελιώσεων και ενισχύουν τη δυναμική της παραγωγής ερευνών και αναλύσεων, δείχνει πως η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, και ειδικά της Ελληνικής, πορεύεται καλά. Φαίνεται όμως ότι της χρειάζεται καλύτερη οργάνωση (εσωτερική συνεργασία) και συντονισμός (εσωτερική πληροφόρηση – ενημέρωση).

**Δίνω εντελώς σχηματικά μερικά παραδείγματα:**

1. Δεν υπάρχει μια «Επετηρίδα», έστω ετήσια, που θα περιορίζεται στην δημοσίευση της παραγόμενης σχετικής βιβλιογραφίας (βιβλία, άρθρα, διατριβές, μεταφράσεις, συνέδρια…) . Είμαστε ακόμα εξαρτημένοι από ξένα σχετικά κεφάλαια. Φαίνεται πως είναι πια καιρός να τα αξιοποιήσουμε και για να αποθησαυρίσουμε και δημοσιοποιήσουμε τη δική μας παραγωγή, το δικό μας σχετικό επιστημονικό κεφάλαιο.
2. Δεν υπάρχει «φορέας» συντονισμού των «δράσεων» μέσα στα επιστημολογικά όρια του κλάδου.

3. Δεν έχει επιχειρηθεί ο γενικός αλλά σαφής καθορισμός των επιστημολογικών ορίων του Κλάδου ώστε  να αναδειχθεί η «ταυτότητά» του. Αντιλαμβανόμαστε το «έλλειμμα» όταν βρισκόμαστε σε σύγχυση και αδυναμία να αποφανθούμε αν μια εργασία ανήκει στον επιστημολογικό χώρο αυτού του κλάδου ή αλλού. Αυτή η περιχαράκωση των ορίων δεν σημαίνει απομόνωση. Κάθε άλλο. Βοηθάει στην ενσυνείδητη συνεργασία χωρίς συγχύσεις που είναι δημιουργική.
4. Δεν υπάρχει ένα επίσημο ειδικό περιοδικό του Κλάδου που με συγκεκριμένα επιστημολογικά κριτήρια θα δημοσιεύει άρθρα πρωτότυπα και επαρκή, ή θα τα αναδημοσιεύει από τις επιμέρους Επετηρίδες που συνήθως κυκλοφορούν κατά καιρούς από διάφορα Πανεπιστημιακά Τμήματα (κυρίως τα Παιδαγωγικά ή τα Φ.Π.Ψ.).

Είμαι βέβαιος ότι σχεδόν όλοι είναι έτοιμο να απαντήσουν: καλά όλα αυτά αλλά χρειάζονται χρήματα, που δεν υπάρχουν. Σωστό, αλλά πιστεύω ότι αν λειτουργήσουμε συλλογικά και συντονισμένα μπορούν να βρεθούν τα αναγκαία.

Θα μου πείτε ότι όλα αυτά, και άλλα είναι **όνειρα**. Ναι αλλά χωρίς όνειρα μένουμε στάσιμοι, δεν προχωράμε, δεν πάμε πουθενά. Είναι καιρός να κάνουμε κάτι ώστε **να φανεί** ότι υπάρχει Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης και στην Ελλάδα.

## Ταξικές διαστάσεις της διαπολιτισμικότητας

**Γιώργος Νικολάου,** *Αναπλ. Καθηγητής Παν/μίου Ιωαννίνων*

Η συζήτηση περί την πολιτισμική ετερότητα και τη διαπολιτισμική διαχείρισή της επικεντρώνει- όσον αφορά τους παράγοντες που συνιστούν τον πολιτισμικό πλουραλισμό- σε θέματα όπως η εθνική ή η εθνοτική καταγωγή, η διαφορετική γλώσσα και η διαφορετική θρησκεία. Αναμφίβολα, οι παραπάνω παράγοντες θα μπορούσαν να θεωρηθούν παραπάνω από προφανείς στη συγκρότηση των πολυπολιτισμικών κοινωνιών. Είναι, ωστόσο, από μόνοι τους ικανοί να δημιουργούν κρίσεις και εντάσεις; Μήπως σ' αυτούς θα πρέπει να συνεκτιμηθεί και η συμβολική δύναμη, που απορρέει από το κοινωνικό στάτους κάθε «εθνοπολιτισμικά διαφορετικής» ομάδας, προκειμένου να αποκτήσουν νόημα ως γενεσιουργοί παράγοντες κρίσεων και εντάσεων στο πλαίσιο των σύγχρονων κοινωνιών;

## Ακαδημαϊκή λογοκρισία και επιστημονική αναστοχαστικότητα

**Νίκος Παναγιωτόπουλος,** *Καθηγητής Κοινωνιολογίας Παν/μίου Κρήτης*

Η εισήγηση θα επιχειρήσει να σκιαγραφήσει τα βασικά εμπόδια μιας συστηματικής αναστοχαστικότητας πάνω στους όρους της σύγχρονης κοινωνιολογικής εργασίας αντικειμενοποίησης της εκπαίδευσης, θεμελιώδης προϋπόθεση της ανάπτυξης του συγκεκριμένου, όπως και κάθε άλλου, κοινωνιολογικού κλάδου.

# Οι τέσσερις «εποχές» της σχολικής αποτυχίας

**Παναγιώτης Παπακωνσταντίνου,** *Καθηγητής Παν/μίου Ιωαννίνων*

Παρά τον αμφιλεγόμενο αλλά και εμβληματικό χαρακτήρα του όρου «σχολική αποτυχία» (echec scolaire), δύσκολα αμφισβητείται ότι αυτός, αφού εμπειρικά αποτυπώθηκε και στοιχειοθετήθηκε με συγκεκριμένους εμπειρικούς δείκτες, περιγράφει τη διαχρονική προβληματική λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος.

Με αναγνωρισμένες, ως θεσμικές, τις κοινωνικές του λειτουργίες, δηλαδή την επιλογή (selection) και τη νομιμοποίηση (legitimation), το σχολείο εξακολουθεί να επιτελεί το ανειλημμένο έργο του.

Εστιάζοντας στην επιλεκτική του λειτουργία, η σχετικά εμπειρική έρευνα τεκμηρίωσε ότι η σχολική αποτυχία δεν αφορά τόσο τους μαθητές, όσο, κυρίως, το σχολείο που αδυνατεί να διασφαλίσει σε όλους αδιακρίτως τα προβλεπόμενα μορφωτικά αγαθά.

Η παρακολούθηση της εξέλιξης του όρου «σχολική αποτυχία» έχει μέχρι σήμερα διανύσει τέσσερις «εποχές» θεωρητικής πλαισίωσης, που επικαλούνται διαδοχικά ατομικές-προσωπικές, κοινωνικές-πολιτισμικές, θεσμικές-εκπαιδευτικές και παιδαγωγικές-διδακτικές «παθογένειες».

# Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: Η αναζήτηση της πορείας της στο σύγχρονο κόσμο της παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας

**Ιωάννης Ε. Πυργιωτάκης,** *Καθηγητής Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης*

Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, ως επιστημονικός κλάδος απέκτησε ιδιαίτερη αξία και γνώρισε μεγάλη εξέλιξη, σε εποχές που χαρακτηρίζονταν κυρίως από αυξημένη κοινωνική ευαισθησία. Στις περιόδους εκείνες για παράδειγμα το μεταρρυθμιστικό λεξιλόγιο για την εκπαίδευση περιείχε όρους όπως κοινωνική δικαιοσύνη, ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση, αντισταθμιστική αγωγή κ.ο.κ. Ανάλογα υπήρξαν και τα θέματα με τα οποία καταπιάστηκε η έρευνα στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, η οποία με την αντίστοιχη θεματολογία γνώρισε μεγάλη άνθιση.

Από την δεκαετία όμως του 1980 και ιδιαίτερα από την περίοδο διακυβέρνησης της Μάργκαρετ Θάτσερ και εντεύθεν, η κοινωνική ευαισθησία υποχώρησε στις περισσότερες χώρες και αντίστοιχα μεταβλήθηκε το μεταρρυθμιστικό λεξιλόγιο της εκπαίδευσης. Αντί των παραπάνω όρων ακούγονται περισσότερο οι όροι ανταγωνιστικότητα, αποτελεσματικότητα, αξιολόγηση αξιοκρατία κλπ. Σήμερα στην ακμή της παγκοσμιοποίησης θεωρώ ότι η κατάσταση αυτή έχει επιδεινωθεί. Με την παγκοσμιοποίηση των συμφερόντων και τον ασυγκράτητο ανταγωνισμό οι ανθρωπιστικές αξίες έχουν περίπου εξαφανισθεί, ο homo economicus δεσπόζει παντού, η καινοτομία προτείνεται ως η μαγική λύση στο ανταγωνιστικό περιβάλλον και η διαβόητη κοινωνία της γνώσης οδήγησε στην κοινωνία της απόγνωσης.

Μέσα σε αυτό το γενικότερο κλίμα τίθεται το ερώτημα: Τι μέλει γενέσθαι; Ποια πορεία αναμένεται να επιλέξουν οι Κοινωνιολόγοι της Εκπαίδευσης; Θα συνεπικουρήσουν με την έρευνα και τη συγγραφή τους τις τάσεις αυτές ή θα δοκιμάσουν να προτάξουν ξανά τις ανθρώπινες αξίες και την κοινωνική ευαισθησία;

# Η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης στην Ελλάδα: πραγματικότητα και προοπτικές

**Ελένη Σιάνου-Κύργιου,** *Καθηγήτρια Παν/μίου Ιωαννίνων*

Στην εισήγηση γίνεται προσπάθεια να αποτιμηθεί η τρέχουσα πραγματικότητα της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης στην Ελλάδα, σε σχέση με την πρόσφατη ιστορία της και τις εξελίξεις στην Ευρώπη. Υποστηρίζεται ότι η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης διέρχεται σήμερα μια κρίσιμη για το μέλλον της καμπή. Οι κοινωνιολόγοι της εκπαίδευσης εστιάζουν συχνά το ερευνητικό ενδιαφέρον τους σε άλλα πεδία, ενώ ζητήματα που παραδοσιακά ήταν στο επίκεντρο της έρευνας στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης εξετάζονται από ερευνητές άλλων επιστημονικών κλάδων. Η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης έχει, επίσης, απολέσει μέρος της επιρροής της στη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής και τους εκπαιδευτικούς, με συνέπεια να περιορίζεται η συμβολή της στην εκπαίδευση και τη σχέση της με την οικονομία και την κοινωνία. Συμπεραίνεται ότι σε μια περίοδο κρίσης και όξυνσης των ανισοτήτων, που είναι ανοιχτό το ενδεχόμενο ριζικών αλλαγών, είναι αναγκαία η έναρξη του διαλόγου, με σκοπό την ανάκτηση της επιρροή της και την ενίσχυση της έρευνας για τα νέα ζητήματα της εκπαίδευσης που αναδύονται υπό την επίδραση των ευρύτερων οικονομικών και κοινωνικών εξελίξεων.

# Η θεωρία του συμβολικού ελέγχου και η συνεισφορά της στην κατανόηση της εκπαίδευσης και της σύγχρονης «καθολικά παιδαγωγημένης» κοινωνίας

**Άννα Τσατσαρώνη,** *Καθηγήτρια Παν/μίου Πελοποννήσου*
**Με τη συμβολή της Δρ. Αντιγόνης Σαρακινιώτη και του Υπ. Διδ. Πολυχρόνη Σιφακάκη, του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου*

Η εισήγηση αφορά κυρίως σε μια θεωρητική διερεύνηση του πεδίου του συμβολικού ελέγχου, ενός όρου ο οποίος δεν χρησιμοποιείται πολύ συχνά στο χώρο των κριτικών μελετών της εκπαιδευτικής πολιτικής. Η επισκόπηση των κριτικών μελετών για την ανάλυση και την κατανόηση των πολιτικών, που τα «μοντέρνα» εθνικά κράτη εφαρμόζουν για να «διαχειριστούν τις αλλαγές» αλλά και να «πραγματώσουν» τα μηνύματα του παγκοσμιοποιημένου περιβάλλοντος στα συστήματά τους, αναδεικνύει ως κυριάρχους τρεις όρους: τον «Εκσυγχρονισμό», τη «Νέα Δημόσια Διοίκηση» και τη «Δια-κυβέρνηση». Οι σημασίες που αυτοί οι τρεις όροι φέρνουν υποδεικνύουν την ανάγκη απάντησης σε δύο κομβικά ερωτήματα: Πρώτον, ποιο είναι το διακύβευμα των σύγχρονων εκσυγχρονιστικών προγραμμάτων πολιτικής στην εποχή της παγκοσμιοποίησης; και δεύτερον, ποιο είναι το διακύβευμα για την κριτική έρευνα στην προσπάθειά της να τα φωτίσει; Για τους Μπερνσταϊνικούς ερευνητές, η προσέγγιση αυτών των ερωτημάτων γίνεται εφικτή μέσα από τη θεωρία του Συμβολικού Ελέγχου και την ιδέα της Καθολικά Παιδαγωγημένης Κοινωνίας ("totally pedagogised society") που βοηθάνε στην υπέρβαση των ακραία πεσιμιστικών αναλύσεων και ντετερμινιστικών προσεγγίσεων, με κύρια αναφορά στην έννοια του 'νεοφιλελευθερισμού' για την κατανόηση των σύγχρονων ραγδαίων αλλαγών στο πεδίο της εκπαίδευσης αλλά και ευρύτερα στις δομές του αποδυναμωμένου κράτους πρόνοιας. Αυτό βασικά σημαίνει ότι η θεωρία δεν επικεντρώνεται στην παραγωγή αμετάθετων «επιστημονικών αληθειών» αλλά στην ανάπτυξη «γλωσσών περιγραφής», ικανών να αναλύσουν τις διαδικασίες συγκρότησης των υποκειμένων σε κάθε συνθήκη κοινωνικής ρύθμισης. Στόχος μου είναι να αναδείξω τη δυναμική που παρέχει η θεωρία του συμβολικού ελέγχου στην προσπάθεια αναμόρφωσης της εκπαιδευτικής έρευνας προς μια «ανοιχτή» αναζήτηση, με επίκεντρο τη μελέτη των σχέσεων εξουσίας και των αρχών άσκησης κοινωνικού ελέγχου μέσω της γνώσης και της παιδαγωγικής επικοινώνησής της. Για το σκοπό αυτό θα παρουσιάσω απεικονίσεις δυο ερευνών που εστιάζουν σε (εκσυγχρονιστικές) αλλαγές αφενός στο πλαίσιο και τις αρχές της διοίκησης στη σχολική εκπαίδευση και αφετέρου στα προγράμματα σπουδών της ανώτατης εκπαίδευσης.

# Εκπαίδευση στην Ετερότητα: Η εισαγωγή της Κοινωνικής Ανθρωπολογίας στην Ελλάδα 1940 - 1959

**Γιώργος Αγγελόπουλος,** *Επίκ. Καθηγητής Α.Π.Θ.*

Η ακαδημαϊκή αποκατάσταση της κοινωνικής ανθρωπολογίας στο ελληνικό πανεπιστήμιο ξεκινά στη μεταπολίτευση. [1] Συνάδει με τα εκσυγχρονιστικά προτάγματα της ελληνικής κοινωνίας, απαντά στον κοινωνικοκεντρισμό (Papataxiarchis 2013) που εντοπίζεται στην ελληνική ακαδημαϊκή κοινότητα, φέρει την επιρροή του έργου ελλήνων και ξένων ανθρωπολόγων που μελέτησαν την Ελλάδα και κεφαλαιοποιεί κοινωνικά δίκτυα που δημιουργήθηκαν μέσω του Κέντρου Κοινωνικών Ερευνών Αθηνών (1959 – 1974).[2]

Η παρούσα μελέτη εστιάζει στην περίοδο που προηγήθηκε της δημιουργίας του ΚΚΕΑ. Η σχετική με την ανάπτυξη της ανθρωπολογίας στην Ελλάδα βιβλιογραφία επισημαίνει ότι από τις αρχές του 20ου αιώνα η μελέτη της προνεωτερικότητας (της «παράδοσης») αποτελούσε αντικείμενο της λαογραφίας και της ιστορίας. Στο βαθμό που το ελληνικό κράτος επιδίωκε να παρουσιάζεται ως εθνικά ομοιογενές, οι όποιες εκδοχές εθνικής, γλωσσικής, θρησκευτικής αλλά και ευρύτερα κοινωνικής ετερότητας χαρακτηρίζονταν ως κατάλοιπα του παρελθόντος και μοιραία αποτελούσαν αντικείμενο της λαογραφίας – παρόλο που αυτή σπάνια τις προσέγγισε ως τέτοιες.[3] Ορθώς επισημαίνεται η επιστημολογική υπέρβαση που η εισαγωγή της ανθρωπολογίας συνεπάγεται αναφορικά με τη μελέτη της ετερότητας όπως αυτή επιτελούνταν από τη λαογραφία. Εστιάζοντας στην περίοδο πριν τη δημιουργία του ΚΚΕΑ εντοπίζω προσπάθειες εισαγωγής της ανθρωπολογικής σκέψης που δεν συνάδουν με τη λαογραφία. **Υποστηρίζω ότι η αποτυχία αυτών των προσπαθειών αναδεικνύει όψεις του εκσυγχρονισμού της Ανώτατης Εκπαίδευσης στην Ελλάδα και τη στενή της εξάρτηση από τις ανάγκες του κράτους**. Το επιχείρημα έχει βεβαίως πολλάκις διατυπωθεί. Η πρωτοτυπία της παρούσας μελέτης εντοπίζεται στο ειδικό ζητούμενο της κοινωνικής ανθρωπολογίας.[4]

Ως εκσυγχρονισμός του ελληνικού κράτους νοούνται οι διαδικασίες βάσει των οποίων ορισμένες ελίτ σε συγκεκριμένες χρονικές περιόδους επιχειρούν να υπερβούν ότι θεωρούσαν ως «κατάλοιπα» ενός οριενταλιστικού παρελθόντος στοχεύοντας εντέλει στο να «ανήκομεν εις την Δύσιν». Αναφέρομαι σε γλωσσικές και θρησκευτικές μειονότητες αλλά και ευρύτερα οι τοπικές πολιτισμικές ιδιαιτερότητες του αγροτικού κόσμου. Η μελέτη όλων αυτών επιταχύνθηκε λόγω της ενσωμάτωσης

---

[1] Η ανακοίνωση αυτή οφείλει στα κριτικά σχόλια και σε υλικό που παραχώρησαν οι Ε. Παπαταξιάρχης, Δ. Γκέφου-Μαδιανού, Σ. Τρουμπέτα, P. Pedersen, Α. Μπακαλάκη και ο εκλιπόν P. Loizos.

[2] Ανάμεσα στις σχετικές μελέτες βλ. Bakalaki 1997, 2006, Gefou-Madianou 2000, 2009, Γκιζέλης 2004, Νιτσιάκος 2008, Panopoulos 2003, Papataxiarchis 2003, 2013, Τουντασάκη 2003.

[3] Ως γνωστόν, τα «επιβιώματα» στα οποία τη ελληνική Λαογραφία προνομιακά εστίασε ήταν αυτά που συνδέονταν με τη συνέχεια του ελληνικού έθνους.

[4] Ελάχιστες αναφορές στη βιβλιογραφία αναφέρονται στην εισαγωγή του ανθρωπολογικού λόγου στην Ελλάδα πριν την ίδρυση του ΚΚΕΑ (Παπαταξιάρχης 2013, 2003: 144, Γκιζέλης 2004, Trubeta 2009, 2010).

των Νέων Χωρών στο ελληνικό κράτος. Η ποικιλομορφία των πληθυσμών των Νέων Χωρών οδήγησε σε ζήτηση «εθνολογικών» γνώσεων για τους τότε αποκαλούμενους αλλογενείς, αλλόθρησκους και αλλόγλωσσους. Υπήρξαν αξιόλογες προσπάθειες στα πλαίσια της Ανώτατης Εκπαίδευσης όπως η ίδρυση της Σχολής Εθνολογίας στο Πανεπιστήμιο Σμύρνης (Αγγελόπουλος 2014), η ίδρυση Έδρας της Ιουδαϊκής Θρησκείας στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, η πρόβλεψη ίδρυσης Τμήματος Βαλκανικών Γλωσσών στο ίδιο πανεπιστήμιο και η ενθάρρυνση επιτόπιων εθνολογικών ερευνών στη Μακεδονία, Θράκη και Μικρά Ασία (Αγγελόπουλος 2010, 2014). Οι προσπάθειες αυτές πρέπει να γίνουν κατανοητές ως εν δυνάμει εκσυγχρονιστικές τόσο της Ανώτατης Εκπαίδευσης όσο και γενικότερα του κράτους. Ήταν αποτέλεσμα επιλογών τμήματος του κόμματος των Φιλελευθέρων πριν τις μεσοπολεμικές ανταλλαγές των πληθυσμών. Οι εν λόγω προσπάθειες, στο βαθμό που δεν αφορούσαν τους «Έλληνες το γένος» δεν συνομιλούσαν με το χώρο της λαογραφίας. Η Μικρασιατική Καταστροφή και η δικτατορία του Μεταξά ακύρωσαν αυτά τα ανοίγματα του πανεπιστημιακού χώρου πριν ευοδωθούν. Η μεσοπολεμικές και μεταπολεμικές εστίες ανάπτυξης των κοινωνικών επιστημών, όπως η Κοινωνιολογική Εταιρία και η Εταιρία Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών (Κύρτσης 1996) δεν ασχολήθηκαν με την εμπειρική έρευνα[5] (ό.π.: 122 και 173).

Από τη δεκαετία του 1940 παρουσιάζεται η διάχυση ανθρωπολογικής γνώσης εκτός του ακαδημαϊκού χώρου. Το πλέον γνωστό παράδειγμα είναι αυτό του Π. Λεκατσά. Οι μαρξιστικές καταβολές του έργου του για την αρχαία κοινωνία του απέτρεψαν την είσοδο στον ακαδημαϊκό χώρο αλλά ταυτόχρονα επηρέασαν αρκετούς νέους ερευνητές στις μεταπολεμικές δεκαετίες. Στον αντίποδα αυτής της προσέγγισης βρίσκονταν οι συζητήσεις της Ανθρωπολογικής Εταιρίας που υπό την επιρροή του καθηγητή φυσικής ανθρωπολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών Ι. Κούμαρη τείνουν προς ρατσιστικά επιστημολογικά παραδείγματα (Trubeta 2009). Παρόλο που το κύριο ενδιαφέρον της Εταιρίας εντοπίζονταν στη φυσική ανθρωπολογία ορισμένοι από τους εταίρους – ορμώμενοι από τις επιστημολογικές παραδόσεις της κεντρικής Ευρώπης - επιχείρησαν να εντάξουν και τη μελέτη του πολιτισμού στα ενδιαφέροντα της εταιρίας. Στα πρακτικά των συζητήσεων της Εταιρίας αρχικά εντοπίζουμε τη διάκριση μεταξύ εθνολογίας και φυσικής ανθρωπολογίας. Από τα μέσα της δεκαετίας του 1940s εμφανίζεται όμως και ο όρος κοινωνική ανθρωπολογία αρχικά συνδεόμενος με την ψυχανάλυση (Πηνιάτογλου 1943). Η επιστημολογική αυτή σχέση οφείλεται στην επιρροή της Μαρίας Βοναπάρτη και του γιού της Πέτρου στους κύκλους της τότε αθηναϊκής ελίτ.

Η Μαρία Βοναπάρτη (1882-1962) ήταν στενή φίλη και συνεργάτης όχι μόνο του Φρόυντ αλλά και του Μαλινόφσκι και του Κενυάτα. Ο Πέτρος σπούδασε στο Lycee Janson de Sailly με συμμαθητή τον Claude Levi-Strauss, συνέχισε τις σπουδές του στο Πανεπιστήμιο του Παρισιού και εκπόνησε μια διατριβή για την κοινωνική οικονομία της Δανίας (1934). Η επαφή του με την κοινωνική ανθρωπολογία έγινε μέσω του κύκλου της μητέρας του. Το 1934 ξεκίνησε ένα δεύτερο διδακτορικό στο υπό την εποπτεία του Μαλινόφσκι αλλά αναγκάστηκε να το διακόψει επιστρέφοντας στην Ελλάδα όπου υπηρέτησε τη στρατιωτική του θητεία. Το 1937 ταξιδεύει οδικώς από την Αθήνα στην Καλκούτα και μετά περνάει στα Ιμαλάια και στη Νότια Ινδία για

[5] Οι μελέτες των Κ. Καραβίδα, Δ. Δανιηλίδη και Γ. Σκληρού αποτελούν τα πιο σημαντικά από τα ελάχιστα δείγματα εμπειρικής κοινωνικής έρευνας στην Ελλάδα του μεσοπολέμου.

επιτόπια έρευνα.[6] Εκεί παντρεύεται με πολιτικό γάμο την πλούσια λευκορωσίδα Irene Ovchinnnikoff. Ο γάμος αυτός έγινε αφορμή για να στερηθεί το δικαίωμα διαδοχής στο θρόνο: οι Γκλύξμπουργκ θεώρησαν ότι ο Πέτρος τους εξέθετε. Στο Β' Π.Π. αναλαμβάνει επικεφαλής σύνδεσμος μεταξύ των συμμάχων και του Ελληνικού Στρατού και διοικητής του Ιερού Λόχου στη Μέση Ανατολή και την Ιταλία. Οι υπηρεσίες πληροφοριών των συμμάχων εκτιμούν ότι ήταν το μόνο μέλος της οικογένειας των Γκλύξμπουργκ που έχαιρε λαϊκής εκτίμησης, που είχε ακαδημαϊκή μόρφωση, αναγνωρισμένη πολεμική εμπειρία και επικοινωνιακές δεξιότητες. Κρίνεται όμως «απείθαρχος» και χαρακτηρίζεται ως έχων συμπάθειες με κομμουνιστικά καθεστώτα *(Pedersen 2004-2005: 181,* 189, 191).

Η ανάληψη του θρόνου από τον Παύλο το 1947 οδηγεί σε νέα σύγκρουση του Πέτρου με τους Γκλύξμπουργκ *που τον αναγκάζει σε απουσία από την Ελλάδα μέχρι 1959. Την περίοδο αυτή διεξάγει επιτόπια έρευνα για την πολυανδρία στο Θιβέτ, ολοκληρώνει τη διατριβή του υπό την εποπτεία του* Ρ. Φιρθ, δημοσιεύει σε σημαντικά διεθνή ανθρωπολογικά περιοδικά και δημιουργεί εθνογραφικά ντοκιμαντέρ (Pedersen 2004-2005, Pedersen 2005).[7]

Το έργο του χαρακτηρίζεται από την άκριτη αποδοχή του εξελικτισμού και του λειτουργισμού των αρχών του 20ου αιώνα. Δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην επίδραση του περιβάλλοντος και χρησιμοποιεί απλουστευτικά κάποιες ψυχαναλυτικών καταβολών θεωρίες. Το ζητούμενο όμως για εμάς δεν είναι τόσο η ποιότητα του έργου του όσο η εμπλοκή του στον ακαδημαϊκό χώρο της Ελλάδας. Αμέσως μετά την επιστροφή του στην Ελλάδα εγκαινιάζει μια σειρά δημόσιων διαλέξεων προωθώντας την ανάπτυξη της κοινωνικής ανθρωπολογίας. Αγορεύεται σε επίτιμο διδάκτορα του ΕΚΠΑ το 1957 και σε επίτιμο διδάκτορα της Νομικής του ΑΠΘ το 1959. Δίνει ομιλία στη Σύγκλητο του ΕΚΠΑ ενώ το 1958 ο συνταξιούχος Ι. Κούμαρης τον προτείνει για καθηγητή ανθρωπολογίας του ΕΚΠΑ. Συνεχίζει με άλλες ομιλίες στο ΕΚΠΑ, στην ΑΣΟΕΕ, στην Ανθρωπολογική Εταιρία, στο Εθνικό Θέατρο και σε μεγάλα ιδιωτικά σχολεία. Δημοσιεύει άρθρα και ομιλίες του στα ελληνικά επιχειρηματολογώντας για την αναγκαιότητα ανθρωπολογικών σπουδών στην Ελλάδα (1961, 1969, 1963), ανταλλάσει απόψεις με ξένους ανθρωπολόγους που κάνουν έρευνα στην Ελλάδα (Ε. Friedl, Μ. Kenna), δημοσιεύει το πρώτο βιβλίο στα ελληνικά αναφορικά με την ανθρωπολογία και υποστηρίζει τη δημιουργία του ΚΚΕΑ. Η δικτατορία του 1967 βάζει τέλος στη δημόσια παρουσία του στην Ελλάδα, μετακομίζει στη Δανία και αργότερα στο Παρίσι όπου πεθαίνει το 1980. Άξιο προσοχής είναι ότι το 1963 ο Υπουργός Παιδείας Γ. Κασιμάτης δήλωσε ότι υπάρχει ανάγκη να «ανοίξουν οι πύλες των πανεπιστημίων μας στο κάλεσμα της κοινωνικής ανθρωπολογίας». Η διαμάχη του Πέτρου με τους Γκλύξμπουργκ δεν επέτρεψε την εκλογή του ως Καθηγητή του ΕΚΠΑ (Γκιζέλης 2004: 30).

Το ερώτημα που προκύπτει είναι γιατί η δράση του Πέτρου, με την υποστήριξη της Μαρίας Βοναπάρτη, του Πηνιάτογλου, του Κούμαρη και την Ανθρωπολογικής Εταιρίας δεν οδήγησε στην ακαδημαϊκή αποκατάσταση της ανθρωπολογίας. Η εξήγηση του Γκιζέλη σαφώς ισχύει αλλά δεν είναι αρκετή. Υποστηρίζω ότι η

---

[6] Βλ. Pedersen 2005 για μια ανάλυση της έρευνας του Πέτρου στην Ινδία. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχει η αλληλογραφία Πέτρου και Μαλινόφκσι εκείνην την περίοδο (2005: 3).

[7] Αναλυτική παράθεση των δημοσιεύσεων του Πέτρου υπάρχει στο διαθέσιμο διαδικτυακά άρθρο μου http://www.academia.edu/7755075/Multiple_Encounters_Attempts_to_Introduce_Anthropology_in_Greece_1940s_-_1960s

επικράτηση εκσυγχρονιστικών ιδεών για το κράτος και την Ανώτατη Εκπαίδευση και η πολιτική, πολιτισμική και πολιτιστική επιρροή της αριστερής σκέψης στη δεκαετία του 1960 καθιστούσαν το πλαίσιο αυτών των δραστών από άκαιρο έως αδιάφορο. Με εξαίρεση το Λεκατσά, όλοι όσοι αναφέρθηκαν δεν είχαν απαντήσεις για τα σοβαρά ζητήματα των δεκαετιών του 1950 και 1960. Το ενδιαφέρον τους για την ανθρωπολογία εξαντλούνταν σε θεωρητικού τύπου συζητήσεις μια μεγαλοαστικής ελίτ. Όταν το Σχέδιο Μάρσαλ χρειάστηκε να παράγει γνώσεις για την ελληνική ύπαιθρο δεν στράφηκε σε αυτούς τους κύκλους αλλά σε αμερικανούς αγροτο-κοινωνιολόγους και ανθρωπολόγους. Ο εκσυγχρονισμός της υπαίθρου ήταν άλλωστε ένας από τους λόγους για τους οποίους η ΟΥΝΕΣΚΟ ενεπλάκη στη δημιουργία του ΚΚΕΑ. Και σε αυτήν την περίπτωση αναζητήθηκαν νέοι ανθρωπολόγοι από το εξωτερικό (Περιστιάνης, Κάμπελ) για να διοικήσουν το ΚΚΕΑ.

Συνοψίζοντας θα θέλαμε ότι το ιδεολόγημα της εθνικής ομοιογένειας που κυριαρχεί ήδη από τη δικτατορία του Μεταξά συμβάλει στο να μην υπάρξουν μελέτες για ότι θεωρούνταν ως ετερότητα στα πλαίσια του κράτους. Η ακαδημαϊκή εμπέδωση των κοινωνικών επιστημών παρέμενε υπό περιορισμούς (ιδεολογικούς, εμπειρικής έρευνας, κλπ.). Οι αναζητήσεις των Βοναπάρτη, Πέτρου, Πηνιάτογλου, Κούμαρη και της Ανθρωπολογικής Εταιρίας υπηρετούσαν ιδεολογικά και πρακτικά αυτές καθαυτές τις συντεταγμένες που περιόριζαν την ακαδημαική αποκατάσταση της ανθρωπολογίας στην Ελλάδα. Όταν πλέον οι κυβερνητικές αποφάσεις διαπίστωσαν την ανάγκη εκσυγχρονιστικών πολιτικών στον αγροτικό χώρο – και άρα υπήρξε «ζήτηση» για ανθρωπολογική γνώση – οι εν λόγω κύκλοι δεν ήταν ικανοί να ανταποκριθούν. Η δημιουργία του ΚΚΕΑ βασίστηκε στην «εισαγωγή» ανθρωπολόγων από το εξωτερικό όπως και η μεταπολιτευτική ανάπτυξη της ανθρωπολογίας στην ελληνική Ανώτατη Εκπαίδευση.

**Βιβλιογραφία**


Agelopoulos, G. (2010). ‘Contested Territories and the Quest for Ethnology’ in *Spatial Conceptions of the Nation* edit. by F. Birtek , N. Diamandouros, T. Dragona, and C. Keyder, London: Tauris, pp. 181-191.

Agelopoulos, G. (2013). ‘Multiple Encounters: Attempts to Introduce Anthropology in Greece, 1940s - 1960s’ in *The Anthropological Field in the Margins of Europe* edit. by A. Boscovic and C. Hann, Berlin: LIT, pp. 65-85.

Αγγελόπουλος, Γ. (2014). «Από το έθνος στην εθνολογία: Η μελέτη της ετερότητας στη δεκαετία του 1920» στο *Μεταμορφώσεις του Εθνικισμού* επιμ. Φ. Πλεξουσάκη, Αθήνα: Αλεξάνδρεια, σ. 111-141.

Bakalaki, A. (1997). ‘Students, Natives, Colleagues: Encounters in Academia and in the Field’. *Cultural Anthropology*, Vol. 12(4), pp. 502-526.

Gefou-Madianou, D. (2000). ‘Disciples, discipline and reflection: anthropological encounters and trajectories’ in M. Strathern (ed.) *Audit Cultures*. London: Routledge, pp. 256-278.

Γκέφου-Μαδιανού, Δ. (2009). ‘Η ανθρωπολογία στη σκιά του ελληνικού πολιτισμού: Η ανάπτυξη μιας επιστήμης στον ακαδημαϊκό χώρο’ στο Δ. Γκέφου-Μαδιανού (επιμ.) *Όψεις Ανθρωπολογικής Έρευνας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 61-106.

Γκιζέλης, Γ. (2004). 'Η ανθρωπολογία στην Ελλάδα: Πρόβλημα ταυτότητας» στο Γ. Γκιζέλης (επιμ.) *Όψεις της Ανθρωπολογικής Έρευνας και Σκέψης στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ελληνική Εταιρία Εθνολογίας.

Κύρτσης, Α.Α. (1996). *Κοινωνιολογική Σκέψη και Εκσυγχρονιστικές Ιδεολογίες στον Ελληνικό Μεσοπόλεμο.* Αθήνα: νήσος.

Νιτσιάκος, Β.,( 2008), *Προσανατολισμοί. Μια κριτική εισαγωγή στη Λαογραφία*. Αθήνα: Κριτική.

Panopoulos P. (2003). 'Between self and others. The academic establishment of Greek Anthropology' in *Educational Histories of European Social Anthropology* edit. by D. Dracle, I.R. Edgar and T.K. NY: Berghan Books, pp. 193-205.

Παπαταξιάρχης, Ε.( 2003). 'Η κοινωνική ανθρωπολογία στη μεταπολεμική Ελλάδα. Τα πρώτα βήματα' στο Ι. Λαμπίρη-Δημάκη (επιμ.) *Κοινωνικές Επιστήμες και Πρωτοπορία στην Ελλάδα. 1950-1967*. Αθήνα: Ε.Κ.Κ.Ε. και Gutenberg, σ. 115-154.

Papataxiarchis, E., (2013). 'From 'national' to 'social science'. Politics, ideology and disciplinary formation in Greek anthropology from the 1940s till the 1980s' in A. Bošković and C. Hann *The Anthropological Field 'on the Margins of Europe' 1945-1991*. Berlin: Lit-Verlag.

Pedersen, P. (2004-2005). 'Out of India: Prince Peter of Greece and Denmark and the Greek royal family'. *Dansk etnografisk forening*, Vol. 46-47, pp. 181-200.

Pedersen, P. (2005). 'Prince Peter, Polyandry and Psychoanalysis' in *Ladakhi Histories: Local and Regional Perspectives* edit. by J. Bray. Leiden: Brill, pp. 293-308.

Πηνιάτογλου, Λ. (1942). 'Το Πυθαγόρεια Ταμπού'. *Πρακτικά Συνεδρίων του Έτους 1942 της Ελληνικής Ανθρωπολογικής Εταιρίας*. Αθήνα, σ. 36-39.

Πηνιάτογλου, Λ. (1943). 'Κοινωνική Ανθρωπολογία (Τέχνη) και Ψυχανάλυσις', *Πρακτικά Συνεδρίων του Έτους 1943 της Ελληνικής Ανθρωπολογικής Εταιρίας*. Αθήνα, σ. 46-49.

Τουντασάκη, Ε.,(2003), 'Ανθρωπολογία και Λαογραφία'. *Δοκιμές,* Τόμ. 11-12, σ. 7-63.

Trubeta S., (2009). *Physical Anthropology, Race and Eugenics in Greece (1880s-1970s). The Science – The Actors – The Ideas.* Habilitationsschrift. Eingereicht an den Fachbereich Geschichts-und Kulturwissenschaften der Freien Universität Berlin.

# Η επαγγελματική ικανοποίηση των σχολικών συμβούλων στην Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας

**Ιωάννης Αδαμόπουλος,** *Σχολικός Σύμβουλος*

Γενικός σκοπός της έρευνας είναι να διαπιστωθεί κατά πόσο οι σχολικοί σύμβουλοι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αισθάνονται ικανοποιημένοι από το αντικείμενο της εργασίας τους.

Επιπλέον αυτού, ως ειδικοί σκοποί της έρευνας είναι:

α. να διαπιστωθεί κατά πόσο οι σχολικοί σύμβουλοι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αισθάνονται ικανοποίηση από την παιδαγωγική κατάρτιση και επιμόρφωση τους,

β. να εντοπιστούν οι πηγές της ικανοποίησης ή της δυσαρέσκειας που αισθάνονται σχετικά με τη δουλειά τους,

γ. να διαπιστωθεί το επίπεδο του κοινωνικού και οικονομικού τους κύρους

δ. να διαπιστωθεί ο τρόπος με τον οποίο αποφάσισαν να συμμετέχουν στη διαδικασία επιλογής των σχολικών συμβούλων,

ε. να εξεταστεί η σχέση μεταξύ των παραπάνω με τις μεταβλητές *Φύλο*, *Ηλικία*, *Οικογενειακή κατάσταση*, *Αριθμός* παιδιών, *Επίπεδο σπουδών (προπτυχιακών και μεταπτυχιακών), Παιδαγωγικές σπουδές*, *Συμμετοχή σε προγράμματα επιμόρφωσης και παιδαγωγικών*, *΄Ετη υπηρεσίας ως σχολικός σύμβουλος*, *΄Ετη υπηρεσίας ως εκπαιδευτικός*, *Αριθμός νομών αρμοδιότητας*.

## Τα ερευνητικά ερωτήματα

Μετά τη διατύπωση των σκοπών της έρευνας, για την προοπτική της υλοποίησης τους, διατυπώθηκαν σχετικά ερευνητικά ερωτήματα, όπως καταγράφονται παρακάτω, κατά τρόπο ώστε με βάση αυτά, αφενός μεν, να σχεδιαστεί και να διατυπωθεί το ερωτηματολόγιο, και αφετέρου, να συλλεχθούν τα δεδομένα, από την ερμηνεία των οποίων θα απαντηθούν τόσο τα ερωτήματα, όσο και θα διατυπωθούν συμπεράσματα.

Ας σημειωθεί ότι τα ερωτήματα αυτά από μεθοδολογικής απόψεως χαρακτηρίζονται ως *συσχετιστικά*, δεδομένου ότι προσπαθούν να εντοπίσουν συσχετίσεις ανάμεσα στη ικανοποίηση που αισθάνονται οι σχολικοί σύμβουλοι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από παράγοντες/μεταβλητές, ως συστατικών στοιχείων της εργασίας τους.

Αναλυτικότερα, διατυπώθηκαν 12 ερευνητικά ερωτήματα/ερευνητικοί άξονες, οι οποίοι ομαδοποιήθηκαν σε τέσσερις κατηγορίες δηλαδή της *Επιμόρφωσης*, της *΄Ασκησης έργου*, του *Κοινωνικού και Οικονομικού κύρους*, και της *Συνεργασίας*, ως εξής:

Ως προς την **Επιμόρφωση**:

1. οι σχολικοί σύμβουλοι Δ.Ε. αισθάνονται ικανοποίηση από την παιδαγωγική κατάρτιση και επιμόρφωση τους ;

Ως προς την ΄**Ασκηση του έργου τους**, οι σχολικοί σύμβουλοι:

2. αισθάνονται ικανοποίηση από την άσκηση του έργου τους
3. νομίζουν ότι και οι άλλοι σχολικοί σύμβουλοι αισθάνονται παρόμοια ικανοποίηση
4. αισθάνονται προσωπική ολοκλήρωση από την άσκηση του έργου τους
5. αισθάνονται ψυχική ικανοποίηση από την άσκηση του έργου τους μεγαλύτερη από εκείνη της διδασκαλίας στην τάξη
6. αισθάνονται ότι το αντικείμενο της εργασίας, τους προσφέρει ικανοποίηση για να πραγματοποιήσουν τις προσωπικές τους φιλοδοξίες

Ως προς το **Κοινωνικό και Οικονομικό κύρος,** οι σχολικοί σύμβουλοι:

7. αισθάνονται ότι απολαμβάνονται υψηλό κύρος
8. αισθάνονται ότι απολαμβάνουν υψηλότερο κύρος σε σχέση μ' αυτό των στελεχών διοίκησης της εκπαίδευσης
9. αισθάνονται ότι απολαμβάνουν υψηλότερο κύρος σε σχέση με το κύρος του διδάσκοντα καθηγητή
10. αισθάνονται ότι απολαμβάνουν ιδιαίτερο κύρος και εκτίμηση από το εκπαιδευτικό προσωπικό των σχολείων με τα οποία συνεργάζονται
11. αισθάνονται ικανοποίηση από τις οικονομικές απολαβές τους
12. Ως προς την **Συνεργασία** μεταξύ τους:
13. οι σχολικοί σύμβουλοι καλλιεργούν μεταξύ τους κλίμα συνεργασίας σε επιστημονικά, παιδαγωγικά και διοικητικά θέματα

**Η αναγκαιότητα της έρευνας**

Σε ευρεία κλίμακα στη διεθνή βιβλιογραφία, είναι σημαντική τόσο η ερευνητική αναζήτηση γύρω από την έννοια *Επάγγελμα* όσο και η έρευνα γύρω από το επάγγελμα του εκπαιδευτικού (Ιντζεσίλογλου, 1992; Πατινιώτης, 1996; Χιωτάκης, 2004; Hoyle, 2001).

Ειδικότερα, το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στην έρευνα μεταβλητών όπως οι *συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών*, *το κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο των εκπαιδευτικών*, *η διοίκηση της εκπαίδευσης*, *επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*, *παράγοντες ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από το επάγγελμα τους*, κ.ά.

Παρόλα αυτά, ενώ η έρευνα για την ικανοποίηση από το επάγγελμα, τόσο στον ευρωπαϊκό, όσο και στον αγγλοσαξονικό χώρο είναι επισταμένη και ενδελεχής, στη χώρα μας, παρά τη παρουσία ορισμένων σημαντικών ερευνητικών δεδομένων, γενικά υστερεί κι ακόμα περισσότερο *δεν επικεντρώνει το ενδιαφέρον της προς την έρευνα σχετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση στελεχών της εκπαίδευσης* και ιδιαίτερα προς τους σχολικούς συμβούλους, ως καθοδηγητικών και συμβουλευτικών οργάνων της εκπαίδευσης.

Ειδικότερα, όσον αφορά τους σχολικούς συμβούλους οι οποίοι χαρακτηρίζονται ως επιμορφωτικά, συμβουλευτικά και καθοδηγητικά ως προς το έργο των εκπαιδευτικών όργανα, και ως εκ τούτου φαίνεται να διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο

στο εκπαιδευτικό σύστημα, κρίθηκε ως αναγκαία η έρευνα γύρω από τον βαθμό ικανοποίησης τους, δεδομένου ότι από αυτήν εξαρτάται και η αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα του έργου τους.

Κατά συνέπεια, από την παρούσα εμπειρική έρευνα αφενός μεν αναμένεται να καλυφθεί ένα σημαντικό κενό της έρευνας στη χώρα μας σχετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση και αφετέρου στη έρευνα σχετικά με την ικανοποίηση που αισθάνονται οι σχολικοί σύμβουλοι της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από την εργασία τους.

**Σημαντικότητα της έρευνας**

Όπως είναι γνωστό, ο θεσμός της Εκπαίδευσης αποτελεί προσφιλές πεδίο ανάπτυξης ερευνητικών προσπαθειών. Ορισμένες από τις έρευνες αυτές εστιάζουν το ενδιαφέρον τους στο ζήτημα της *επαγγελματικής ικανοποίησης* των εκπαιδευτικών.

Ας τονιστεί όμως ότι το πρίσμα με βάση το οποίο προσεγγίζεται η επαγγελματική ικανοποίηση γίνεται στο πλαίσιο ορισμών και ψυχολογικών προδιαγραφών. Κατά συνέπεια, θεωρείται ως επιβεβλημένη η διενέργεια μια εμπειρικής προσέγγισης, της οποίας η αφετηρία και το θεωρητικό υπόβαθρο θα ακολουθούσε το ιδεατό πλέγμα της Κοινωνιολογίας και της Κοινωνικής Ψυχολογίας. Επιπλέον, εκτός από τη αναγκαιότητα μια τέτοιας προσέγγισης, η παρούσα εμπειρική έρευνα θεωρείται ως αναγκαία δεδομένου ότι μπορεί να είναι χρήσιμη και ενδιαφέρουσα και για ορισμένους άλλους λόγους:

1. Το αντικείμενο του ενδιαφέροντος της αναφέρεται σε μια κατηγορία ατόμων, τους σχολικούς συμβούλους δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι χαρακτηριζόμενοι εκ του νόμου ως επιμορφωτικά, συμβουλευτικά και καθοδηγητικά όργανα των εκπαιδευτικών, φαίνεται να διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο.
2. Θα μπορούσε η παρούσα έρευνα να έχει ενδιαφέρον και χρησιμότητα για *όλους* τους σχολικούς συμβούλους σε Ελλάδα και Κύπρο, δεδομένου ότι θα τους προσφέρει μια εικόνα, για το *πώς* ακριβώς μια ομάδα συναδέλφων τους σχολικών συμβούλων «βλέπει» και αισθάνεται για τον επαγγελματικό θέση και το ρόλο που διαδραματίζουν.
3. Θα είχε ενδιαφέρον για τους *εκπαιδευτικούς*, ιδιαίτερα για εκείνους που έχουν τη φιλοδοξία ή αισθάνονται ότι έχουν τις ικανότητες να εξελιχθούν σε αξιωματικές θέσεις στη διοίκηση της Εκπαίδευσης
4. Ενδεχομένως θα είχε ενδιαφέρον για τους *φοιτητές*, ιδιαίτερα εκείνους που προσανατολίζονται επαγγελματικά προς τον χώρο της Εκπαίδευσης
5. Θα ήταν χρήσιμη για τους *μελλοντικούς ερευνητές*, αφού τους παρέχει αφενός μεν πλήθος ερευνητικών δεδομένων και αφετέρου ανοίγει νέους ερευνητικούς ορίζοντες σε συναφή επιστημονικά αντικείμενα, όπως η Κοινωνιολογία, η Κοινωνική Ψυχολογία, η Κοινωνιολογία των Επαγγελμάτων και της Εργασίας.
6. Τέλος, ενδεχομένως θα ήταν χρήσιμη στο Υπουργείο Παιδείας, δεδομένου ότι το τελευταίο θα λάβει πληροφορίες για τους παράγοντες εκείνους που διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην επαγγελματική ικανοποίηση των σχολικών συμβούλων, ώστε εκ των υστέρων να σχεδιάσει την κατάλληλη στρατηγική για τη βελτιστοποίηση της αποτελεσματικότητας και της

αποδοτικότητας των συγκεκριμένων θεσμικών οργάνων, το έργο των οποίων θα επηρεάσει αναμφίβολα όλη την Εκπαίδευση.

**Το θεωρητικό πλαίσιο**

Η παρούσα έρευνα επικεντρώνει το ενδιαφέρον της στο να καταγράψει αντιλήψεις/στάσεις των σχολικών συμβούλων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που σχετίζονται με το επίπεδο της επιμόρφωσης τους, την άσκηση του έργου τους, το κοινωνικό και οικονομικό τους επίπεδο και τη συνεργασία μεταξύ των σχολικών συμβούλων και με βάση αυτές να ερμηνευθεί η ικανοποίηση ή η δυσαρέσκεια που αισθάνονται για την εργασία τους. Το κεντρικό θέμα της παρούσας έρευνας είναι η ικανοποίηση των σχολικών συμβούλων από το αντικείμενο της εργασίας τους. Ας σημειωθεί, ότι πέραν αυτού, ή έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης διαχέεται και αφορά διάφορες κατηγορίες εργαζομένων από όλους σχεδόν τους επαγγελματικούς χώρους και προσεγγίζεται από διάφορες επιστήμες όπως η Κοινωνιολογία, η Κοινωνική Ψυχολογία, η Οργανωτική Ψυχολογία κ.ά.

Παρά το γεγονός ότι, η ικανοποίηση αποτελεί κεντρικό θέμα διεπιστημονικής έρευνας, εν τούτοις η αναζήτηση αυτή αναδεικνύει και την πολυπλοκότητά της, δεδομένου ότι η επιστημονική κοινότητα δεν φαίνεται να συμφωνεί σε έναν κοινό καθολικά αποδεκτό ορισμό (Κάντας, 1993; Δημητρόπουλος, 1994) όσον αφορά το τι ακριβώς υποδηλούται με τον όρο ικανοποίηση.

Ας σημειωθεί, ότι ορισμένοι επιστήμονες προσπαθούν να προσεγγίσουν την έννοια κατά τρόπο γενικό, ενώ άλλοι ασχολούνται με τα επιμέρους συνθετικά της έννοιας στοιχεία υποστηρίζοντας την άποψη ότι κάθε ένα από αυτά, όπως η αμοιβή, οι συνθήκες εργασίας διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της επαγγελματικής ικανοποίησης (Spector, 1997). Η τελευταία προσέγγιση φαίνεται να είναι και η πιο ορθή δεδομένου ότι υπάρχει σημαντική πιθανότητα ένα άτομο να μην είναι ικανοποιημένο από την αμοιβή της εργασίας του, αλλά να είναι ικανοποιημένο από τον σκοπό ή τη λειτουργία της εργασίας του (Αδαμόπουλος, 2005).

Με σημείο αναφοράς το προηγούμενο, η συζήτηση της επιστημονικής κοινότητας σχετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση, όπως ήταν αναμενόμενο, οδήγησε στη διαμόρφωση θεωρητικών σχημάτων και κατασκευών, από τα οποία ενδεικτικά σταχυολογούνται ορισμένα σημαντικά εξ αυτών:

Η Θεωρία των αναγκών του Maslow (1954).

Η θεωρία του Hertzberg et al. (1959)[1]

Η θεωρία του Adams (1965)[2]

Η θεωρία των Hackman & Oldhman (1976).

Η θεωρία του Locke (1976)[3].

[1] όπως παρατίθεται στον Δημητρόπουλο, 1998

[2] ό. π., Δημητρόπουλος, 1998

[3] Όπως παρατίθεται στην Νικολαΐδου (2010)

## Ορισμοί και εννοιολογικές αποσαφηνίσεις

Στην ενότητα αυτή παρατίθενται ορισμοί εννοιών και αποσαφηνίζονται όροι που συνιστούν απαραίτητη διαδικασία για την εξέλιξη του θεωρητικού μέρους της έρευνας.

Αναλυτικότερα: Ο όρος ***Σχολικοί Σύμβουλοι***, αναφέρεται στον θεσμό που άρχισε να λειτουργεί το 1982 στην Ελλάδα. Οι σχολικοί σύμβουλοι της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης πέραν των πολλαπλών αρμοδιοτήτων τους, σύμφωνα με τον νόμο κατά κύριο λόγο είναι επιμορφωτικά, καθοδηγητικά και συμβουλευτικά όργανα των εκπαιδευτικών διαφόρων ειδικοτήτων.

***Ικανοποίηση*:** με τον όρο αυτό αναφερόμαστε στον βαθμό ψυχικής ικανοποίησης, στα αισθήματα ευχαρίστησης ή δυσαρέσκειας που αισθάνεται ένα άτομο σε σχέση με το επάγγελμα ή την εργασία του. Παρόλα αυτά, ας σημειωθεί ότι η ψυχική ικανοποίηση είναι ένα σύνθετο φαινόμενο, η οικοδόμηση του οποίου εδράζεται όσο σε ψυχικούς παράγοντες ενδογενείς και εξωγενείς, όσο και σε κοινωνικούς παράγοντες, (Κάντας 1993; Locke 1976; Spector 1997).

***Επάγγελμα*:** είναι η απασχόληση κάθε φυσικού προσώπου έναντι χρηματικής ανταμοιβής την οποία ο άνθρωπος χρησιμοποιεί για να καλύψει τις βιοτικές και μη ανάγκες του. Για την εφαρμογή, την άσκηση ενός επαγγέλματος είναι αναγκαία η αρχική κατάρτιση και η κατά καιρούς επιμόρφωση τόσο στο γνωστικό όσο και στο εφαρμοστικό πεδίο, (Δοδοντσάκης, 1993; Βασιλού-Παπαγεωργίου, 1992; Αδαμόπουλος, 2005).

***Εκπαίδευση*:** στον όρο αυτό συμπεριλαμβάνονται όλες εκείνες οι *γνώσεις*, οι *δεξιότητες* και οι *ικανότητες*, που το άτομο συνήθως αποκτά συνήθως μέσα από το τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα από την Πρωτοβάθμια μέχρι την Τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Ας σημειωθεί ότι για την άσκηση ενός επαγγέλματος, εκτός από την προαπαιτούμενη βασική εκπαίδευση, πολλές φορές είναι αναγκαία η συνεχής επιμόρφωση τόσο στις γνωστικές εξελίξεις του επαγγέλματος, όσο και στις εξελίξεις των ικανοτήτων και δεξιοτήτων που απαιτούνται για την άσκηση του, π.χ. ένας γιατρός γυναικολόγος δέχεται κατάρτιση σχετικά με τις εξελίξεις στην τεχνητή γονιμοποίηση.

***Εργασία*** με τον όρο εργασία εννοούνται όλες οι δραστηριότητες του ανθρώπου οι οποίες είτε εκτελούνται – άνευ χρηματικής αποζημίωσης – στον προσωπικό χώρο της οικίας του, είτε σε συγκεκριμένο χώρο, – με χρηματική αποζημίωση – που ονομάζεται χώρος εργασίας, εργασιακός χώρος, περιβάλλον εργασίας, εργασιακό περιβάλλον. Κατά συνέπεια φαίνεται να διαφοροποιείται τόσο η έννοια της εργασίας από αυτήν του επαγγέλματος, όσο και η έννοια του εργασιακού με το επαγγελματικό περιβάλλον.

Το ερευνητικό ενδιαφέρον της παρούσας έρευνας, επικεντρώνεται στην ικανοποίηση που αισθάνονται από την εργασία τους οι σχολικοί σύμβουλοι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, και δεν ασχολείται σε καμία περίπτωση τόσο με τους λόγους εξ αιτίας των οποίων επέλεξαν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, όσο και με την ικανοποίηση ή τη δυσαρέσκεια που ενδεχομένως αισθάνονται από την αρχική επαγγελματική επιλογή τους.

Επιπροσθέτως, ας σημειωθεί ότι, ενώ η επιστημονική έρευνα στο εξωτερικό επικεντρώνει το ενδιαφέρον της, τόσο στην ικανοποίηση που αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί για το επάγγελμα τους, όσο και στην ικανοποίηση που αισθάνονται για

την εργασία τους, οι εκπαιδευτικοί που *εξελίσσονται* και *ανελίσσονται* σε αξιωματικές θέσεις και ρόλους στο εκπαιδευτικό σύστημα (Schutenberg, 1990; Tara Y. Bane, 2006), εν τούτοις, στην Ελλάδα, η έρευνα για την ικανοποίηση επικεντρώνει το ενδιαφέρον της στον εκπαιδευτικό, ενώ βρίσκεται σε μηδενικό σημείο σε σχέση με τα στελέχη της εκπαίδευσης.

Για την οικονομία του παρόντος, στη συνέχεια παρουσιάζονται τα ευρήματα όσον αφορά τις στάσεις των σχολικών συμβούλων για την ικανοποίηση που αισθάνονται σχετικά με τις εξαρτημένες μεταβλητές της παρούσας έρευνας, και γίνεται μια συζήτηση όσον αφορά τα αποτελέσματα

### Παρουσίαση των αποτελεσμάτων ως προς τις στάσεις των υποκειμένων του δείγματος

Ο συγκεντρωτικός **πίνακας 1**, παρουσιάζει τα δεδομένα που σχετίζονται με τις στάσεις των σχολικών συμβούλων σε σχέση με την ικανοποίηση που αισθάνονται από το αντικείμενο της εργασίας τους.

Αναλυτικότερα, όπως προκύπτει από την ανάγνωση του πίνακα, ότι 24 υποκείμενα (70,5%), δήλωσαν ότι αισθάνονται *Πολύ* έως *Απόλυτα* ικανοποιημένοι ως σχολικοί σύμβουλοι από την άσκηση του έργου τους. Επιπλέον, 28 υποκείμενα (52,9%) δήλωσαν ότι αισθάνονται *Πολύ* έως *Απόλυτα* ικανοποιημένοι γιατί ολοκληρώνονται προσωπικά από την άσκηση του έργου του σχολικού συμβούλου, ενώ 19 υποκείμενα (55,9%), δήλωσαν ότι αισθάνονται *Πολύ* έως *Απόλυτη* ικανοποίηση καθόσον η άσκηση του έργου του σχολικού συμβούλου, προσφέρει ευκαιρίες για την πραγματοποίηση των προσωπικών ικανοτήτων και φιλοδοξιών. Είναι ενδιαφέρον ότι, 17 υποκείμενα (52,0%), δήλωσαν ότι αισθάνονται *Πολύ* έως *Απόλυτα* ικανοποιημένοι από την άσκηση του έργου τους, καθόσον τους προσφέρει μεγαλύτερη ικανοποίηση από εκείνη που αισθάνονταν κατά τη διδασκαλία στην τάξη. Ας σημειωθεί επίσης ως ενδιαφέρον ότι 17 υποκείμενα (50,0%), δήλωσαν ότι νομίζουν ότι από *Πολύ* έως *Απόλυτα*, αισθάνονται παρόμοια ικανοποίηση από την άσκηση του έργου τους και οι άλλοι σχολικοί σύμβουλοι. Τέλος, 20 υποκείμενα (58,8%), δήλωσαν ότι αισθάνονται *Πολύ* έως *Απόλυτα* ικανοποιημένοι από την παιδαγωγική τους κατάρτιση και επιμόρφωση.

Από τον ίδιο πίνακα και σε σχέση με το *κύρος* που αισθάνονται τα υποκείμενα, προκύπτουν τα εξής. Οσον αφορά τη μεταβλητή κατοχή υψηλού κύρους, προκύπτει ότι 15 υποκείμενα (44,1%), δήλωσαν ότι αισθάνονται ικανοποίηση από *Πολύ* έως *Απόλυτα*, δεδομένου ότι κατέχουν υψηλό κύρος που προέρχεται από τη θέση του σχολικού συμβούλου, ενώ παράλληλα, 7 υποκείμενα (17,6%), δήλωσαν ότι δεν αισθάνονται *Πολύ* έως *Απόλυτα* ικανοποιημένοι σε σχέση με το κύρος που απολαμβάνουν ως σχολικοί σύμβουλοι, και τέλος, 4 υποκείμενα (11,7%), δήλωσαν ότι *Δεν έχουν γνώμη*, όσον αφορά το κύρος που απολαμβάνουν. Παρόλα αυτά, στη συνέχεια, 21 υποκείμενα (44,1%), δήλωσαν ότι αισθάνονται ως σχολικοί σύμβουλοι να κατέχουν υψηλότερο κύρος από *Πολύ* έως *Απόλυτα* σε σχέση με το κύρος που απολάμβαναν ως διδάσκοντες εκπαιδευτικοί, ενώ 4 υποκείμενα (11,7%), δήλωσαν από *Πολύ* έως *Απόλυτα*, ότι δεν αισθάνονται ως σχολικοί σύμβουλοι ότι κατέχουν υψηλότερο κύρος από αυτό που είχαν ως διδάσκοντες εκπαιδευτικοί. Επιπλέον, 3 υποκείμενα (8,8%), δήλωσαν ότι *Δεν έχουν γνώμη* όσον αφορά τη συγκεκριμένη μεταβλητή και 6 υποκείμενα (17,6%), δεν έδωσαν καμία απάντηση. Επιπροσθέτως,

είναι ενδιαφέρον ότι 21 υποκείμενα (61,8%), δήλωσαν από *Πολύ* έως *Απόλυτα*, ότι αισθάνονται να απολαμβάνουν ιδιαίτερο κύρος και εκτίμηση ως σχολικοί σύμβουλοι από το εκπαιδευτικό προσωπικό των σχολικών μονάδων με τις οποίες συνεργάζονται, ενώ μόλις 3 υποκείμενα (8,8%), δήλωσαν από *Πολύ* έως *Απόλυτα*, ότι δεν αισθάνονται ότι απολαμβάνουν παρόμοιο κύρος κι ακόμα ίδιος αριθμός υποκειμένων δήλωσαν ότι *Δεν έχουν γνώμη*. Επίσης, φαίνεται ενδιαφέρον ότι 13 υποκείμενα (38,3%), δήλωσαν από *Πολύ* έως *Απόλυτα* ότι αισθάνονται να απολαμβάνουν υψηλότερο κύρος σε σχέση με το κύρος που απολαμβάνουν τα στελέχη της *διοίκησης* της εκπαίδευσης, αλλά 6 υποκείμενα (17,6%), δήλωσαν ότι από *Πολύ* έως *Απόλυτα* δεν αισθάνονται ότι απολαμβάνουν υψηλότερο κύρος σε σχέση με τα στελέχη της διοίκησης της εκπαίδευσης και επιπλέον, αφενός μεν, 9 υποκείμενα (26,5%), *Δεν είχαν γνώμη* επί του συγκεκριμένου ερωτήματος και 7 υποκείμενα (20,6%), δεν έδωσαν καμία απάντηση. Οσον αφορά τη μεταβλητή, ικανοποίηση από τις οικονομικές απολαβές, 15 υποκείμενα (44,1%), δήλωσαν από *Πολύ* έως *Απόλυτα*, ότι *δεν* αισθάνονται ικανοποίηση από τις οικονομικές απολαβές τους ως σχολικών συμβούλων, 9 υποκείμενα (26,5%), δήλωσαν ότι αισθάνονται *Πολύ* έως *Απόλυτα* ικανοποιημένοι από τις οικονομικές τους απολαβές, 4 υποκείμενα (11,8%), δήλωσαν ότι *Δεν έχουν γνώμη*, ενώ 6 υποκείμενα (17,6%), δεν έδωσαν καμία απάντηση στο συγκεκριμένο ερώτημα. Τέλος, ως προς το ερώτημα αν υπάρχει κλίμα συνεργασίας μεταξύ των σχολικών συμβούλων, 21 υποκείμενα (61,8%), δήλωσαν από *Πολύ* έως *Απόλυτα*, ότι υπάρχει κλίμα συνεργασίας, ενώ 5 υποκείμενα (14,7%), δήλωσαν ότι *δεν* υπάρχει κλίμα συνεργασίας, 2 υποκείμενα (5,9%), δήλωσαν ότι *Δεν έχω γνώμη*.

Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων ως προς τις στάσεις των υποκειμένων, ολοκληρώνεται με την αναφορά σε στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμμετοχή τους στην επικείμενη κρίση των σχολικών συμβούλων.

Ειδικότερα, 21 υποκείμενα (61,8%), δήλωσαν ότι ο/η σύζυγος τους συμφωνεί από *Πολύ* έως *Απόλυτα*, ότι πρέπει να συμμετέχουν στις επόμενες κρίσεις των σχολικών συμβούλων, ενώ μόλις 3 υποκείμενα (8,8%), δήλωσαν ότι ο/η σύζυγος τους δεν συμφωνεί ως προς την συμμετοχή και άλλα 3 υποκείμενα (8,8%), δήλωσαν ότι *Δεν έχουν γνώμη*. Ας σημειωθεί ότι 7 υποκείμενα (20,6%), δεν έδωσαν καμία απάντηση στο συγκεκριμένο ερώτημα. Στη συνέχεια, 11 υποκείμενα (32,3%), δήλωσαν από *Πολύ* έως *Απόλυτα* ότι οι γονείς τους συμφωνούν να συμμετέχουν στις επόμενες κρίσεις των σχολικών συμβούλων, 3 υποκείμενα (8,8%), δήλωσαν ότι από *Πολύ* έως *Απόλυτα* ότι οι γονείς τους διαφωνούν ώστε να συμμετέχουν στις επόμενες κρίσεις των σχολικών συμβούλων και 6 υποκείμενα (17,6%), δήλωσαν ότι *Δεν έχω γνώμη*. Ας σημειωθεί ότι 14 υποκείμενα (41,2%), δεν έδωσαν καμία απάντηση στο συγκεκριμένο ερώτημα. Οσον αφορά το ερώτημα για το αν οι φίλοι πιστεύουν ότι θα πρέπει να συμμετέχουν στις επόμενες κρίσεις, 21 υποκείμενα (61,7%), δήλωσαν ότι από *Πολύ* έως *Απόλυτα*, οι φίλοι συμφωνούν με την συμμετοχή αυτή, ενώ 3 υποκείμενα (8,8%), δήλωσαν ότι οι φίλοι τους διαφωνούν ως προς τη συμμετοχή αυτή από *Πολύ* έως *Απόλυτα* ενώ, 4 υποκείμενα (11,8%), δήλωσαν ότι *Δεν έχω γνώμη.* Ας σημειωθεί ότι 6 υποκείμενα (17,6%), δεν έδωσαν καμία απάντηση στο ερώτημα αυτό. Τέλος, 23 υποκείμενα (67,7%), δήλωσαν από *Πάρα πολύ* έως *Απόλυτα*, ότι είναι πιθανό να συμμετέχουν στις επόμενες κρίσεις, 5 υποκείμενων 14,7%), δήλωσαν ότι *Διαφωνούν απόλυτα* στο να συμμετέχουν στις επόμενες κρίσεις, ενώ 6 υποκείμενα (17,6%), δεν έδωσαν καμία απάντηση.

| Πίνακας 1: Συγκεντρωτικός πίνακας των μεταβλητών σχετικά με τις *ΣΤΑΣΕΙΣ* των σχολικών συμβούλων, για την ικανοποίηση από την εργασία τους | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | **Διαφωνώ απόλυτα** | **Διαφωνώ πάρα πολύ** | **Διαφωνώ πολύ** | **Δεν έχω γνώμη** | **Συμφωνώ πολύ** | **Συμφωνώ πάρα πολύ** | **Συμφωνώ απόλυτα** | **Ελλείπουσες απαντήσεις** | **Σύνολο** |
| **Κλίμα συνεργασίας μετα ξύ των σχολικών συμβούλων σε επιστημονικά, επιμορφωτικά και διοικητικά ζητήματα** | 2<br>5.9% | 1<br>2.9% | 2<br>5.9% | 2<br>5.9% | 9<br>26.5% | 9<br>26.5% | 3<br>8.8% | 6<br>17.6 | **34**<br>**100%** |
| **Ο/Η Σύζυγος νομίζει ότι πρέπει να συμμετέχω στις προσεχείς κρίσεις των Σχ. Συμβούλων** | 3<br>8.8% | 0<br>0 | 0<br>0 | 3<br>8.8% | 3<br>8.8% | 7<br>20.6% | 11<br>32.4% | 7<br>20.6% | **34**<br>**100%** |
| **Οι Γονείς νομίζουν ότι πρέπει να συμμετέχω στις προσεχείς κρίσεις των Σχ. Συμβούλων** | 3<br>8.8% | 0<br>0 | 0<br>0 | 6<br>17.6% | 3<br>8.8% | 1<br>2.9% | 7<br>20.6% | 14<br>41.2% | **34**<br>**100%** |
| **Οι Φίλοι μου νομίζουν ότι πρέπει να συμμετέχω στις προσεχείς κρίσεις των Σχ. Συμβούλων** | 3<br>8.8% | 0<br>0 | 0<br>0 | 4<br>11.8% | 3<br>8.8% | 3<br>8.8% | 15<br>44.1% | 6<br>17.6% | **34**<br>**100%** |
| **Θα συμμετέχω στις προσεχείς κρίσεις των Σχ. Συμβούλων** | 5<br>14.7% | 0<br>0 | 0<br>0 | 0<br>0 | 0<br>0 | 2<br>5.9% | 21<br>61.8% | 6<br>17.6% | **34**<br>**100%** |

**Ερμηνευτική προδιάθεση**

Στο κεφάλαιο αυτό επιχειρείται μια πρώτη ερμηνευτική προσπάθεια των αποτελεσμάτων που παρουσιάστηκαν παραπάνω, χωρίς όμως να αποβλέπει στη διατύπωση γενικευμένων συμπερασμάτων, δεδομένου, όπως αναφέρθηκε, της έλλειψης σύνθετων στατιστικών αναλύσεων.

Αναλυτικότερα, από τα δεδομένα των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του δείγματος, φαίνεται ότι η πλειοψηφία των σχολικών συμβούλων έχουν υψηλά τυπικά προσόντα, αφού είναι κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος και μεταπτυχιακών τίτλων, και παράλληλα, έχουν παρακολουθήσει πολλά προγράμματα επιμόρφωσης. Επιπλέον, φαίνεται ότι, είχαν αρκετά χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση πριν να επιλεγούν ως σχολικοί σύμβουλοι, γεγονός που τους αποδίδει εμπειρία σε θέματα διδακτικής, διαχείρισης της τάξης, αλλά και σε διοικητικά ζητήματα, ούτως ώστε να ανταποκρίνονται κατά τον καλύτερο δυνατό τρόπο στα υπό του νόμου οριζόμενα καθήκοντα τους. Από την άλλη μεριά όμως, γεννάται προβληματισμός, στο κατά πόσον οι σχολικοί σύμβουλοι είναι δυνατόν να ανταποκριθούν στα συμβουλευτικά, καθοδηγητικά και επιμορφωτικά τους καθήκοντα, δεδομένου ότι 25 υποκείμενα δήλωσαν ότι έχουν στην αρμοδιότητα τους πάνω από έναν νομό. Αυτό σημαίνει ότι εξ αιτίας των γεωγραφικών περιορισμών, ελαχιστοποιείται ο αριθμός των συναντήσεων με τους εκπαιδευτικούς, γεγονός που έχει αρνητικές επιπτώσεις τόσο στην επιστημονική και παιδαγωγική υποστήριξη και επιμόρφωση τους, όσο και παραπέρα στην αντικειμενική διαδικασία αξιολόγησης τους.

Παρόλα αυτά, οι σχολικοί σύμβουλοι φαίνεται, καταρχήν, ότι αισθάνονται ικανοποίηση από την άσκηση του έργου τους, το οποίο μάλιστα τους προσφέρει μεγαλύτερη ψυχική ικανοποίηση από ότι τους προσέφερε η διδασκαλία στη τάξη, και επιπλέον, είναι ικανοποιημένοι από την παιδαγωγική τους επιμόρφωση. Το γεγονός όμως ότι έχουν υψηλά επιστημονικά και παιδαγωγικά προσόντα, γεννά ερωτήματα, όσον αφορά τον/τους λόγους για τους οποίους αισθάνονται μεγαλύτερη ικανοποίηση από αυτήν που αισθάνονταν ως διδάσκοντες, δεδομένου ότι η προσπάθεια που καταβάλλεται για την απόκτηση επιστημονικών-τυπικών και παιδαγωγικών προσόντων πραγματοποιείται, καταρχήν, για να εφαρμοστεί στην μαθησιακή διαδικασία με στόχο τη βελτιστοποίηση της, αλλά και την παροχή του εν γένει εκπαιδευτικού έργου. Στο σημείο αυτό ίσως χρειάζονται περαιτέρω αναλύσεις για την αποσαφήνιση του ζητήματος.

Επιπροσθέτως, ένα ακόμα ερώτημα που γεννάται και χρήζει περαιτέρω διερεύνησης, είναι το για ποιό λόγο, ενώ αισθάνονται ότι απολαμβάνουν κύρος μεταξύ των εκπαιδευτικών των σχολικών μονάδων με τους οποίους συνεργάζονται, από την άλλη μεριά, δηλώνουν ότι δεν έχουν το κύρος των στελεχών της διοίκησης της εκπαίδευσης. Εξ αυτού, λοιπόν, θα αναμένονταν, δεδομένου ότι οι σχολικοί σύμβουλοι είναι εφοδιασμένοι με υψηλά επιστημονικά και παιδαγωγικά προσόντα, συγκριτικά με αυτά των στελεχών της διοίκησης της Εκπαίδευσης, να αποδώσουν στον εαυτό τους μεγαλύτερο κύρος από αυτό των στελεχών διοίκησης. Θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι, η έλλειψη ικανοποίησης που διατυπώνεται από τους συμβούλους σχετικά με τις χαμηλές οικονομικές απολαβές τους, πιθανόν να παρέχει μια πρώτη ερμηνεία γιατί αισθάνονται ότι απολαμβάνουν μικρότερο κύρος από αυτό των στελεχών της διοίκησης. Παρόλα αυτά, το ερώτημα παραμένει, αφού οι απολαβές των σχολικών συμβούλων είναι μεγαλύτερες από αυτές των διοικητικών

στελεχών. Ένα επιπλέον επιχείρημα, σοβαρό κατά τη γνώμη μου, είναι ότι η αντίληψη αυτή των σχολικών συμβούλων να προέρχεται από τον τρόπο της γραφειοκρατικής οργάνωσης του εκπαιδευτικού συστήματος, δεδομένου ότι το τελευταίο, διαρθρώνει τον όλο εκπαιδευτικό σχεδιασμό, περισσότερο με βάση τα διοικητικά στελέχη της εκπαίδευσης και λιγότερο με βάση τους σχολικούς συμβούλους.

Ένα ακόμα πρόβλημα που φαίνεται να χρήζει περαιτέρω διερεύνησης, είναι, ότι ενώ η άσκηση του έργου των σχολικών συμβούλων, δεν φαίνεται να τους προσφέρει προσωπική ολοκλήρωση, εν τούτοις η πλειοψηφία των υποκειμένων αισθάνονται ικανοποίηση από την άσκηση του συγκεκριμένου έργου, δεδομένου ότι τους προσφέρει ευκαιρίες για την ικανοποίηση των προσωπικών φιλοδοξιών τους.

Τέλος, θεωρούνται ως αναμενόμενα τα ποσοστά των δηλώσεων των υποκειμένων, τα οποία καταδεικνύουν ότι τόσο το στενό οικογενειακό και φιλικό περιβάλλον, όσο και το περιβάλλον της οικογένειας καταγωγής, αντιμετωπίζουν κατά τρόπο θετικό το ενδεχόμενο της συμμετοχής στις επικείμενες κρίσεις των σχολικών συμβούλων στις οποίες βέβαια η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας σκέφτεται να συμμετέχει.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνική βιβλιογραφία


Αδαμόπουλος, Ιωάννης, (2007),«Επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών νομικών και πολιτικών επιστημών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση», Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών, τεύχ. 50.

Ασπιώτη, Βασιλική, (2013),«Εργασιακές Σχέσεις και Εργασιακή Ικανοποίηση: Η περίπτωση του ΟΤΕ», μτπ. εργασία, στην διαδρομή :nemertes.lis.upatras.gr/jspui/browse?type...Ασπιώτη%2C+Βασιλική.

Βασιλού-Παπαγεωργίου, Β, (1992),«Το Επάγγελμα και η Κοινωνική Θέση του Εκπαιδευτικού. Θεωρητικές και Ερευνητικές Προσεγγίσεις», Τα Εκπαιδευτικά, 25-26, 114-127.

Banks, Olive, (1987),«Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης», σειρά Εκπαίδευση και Κοινωνία 3, εκδ. Παρατηρητής.

Δημητρόπουλος, Ευστ., (1998),«Οι Εκπαιδευτικοί και το Επάγγελμα τους», Συμβολή στην ανάπτυξη μιας Επαγγελματικής Ψυχολογίας του Ελληνα Εκπαιδευτικού, εκδ. Γρηγόρη.

Ιντζεσίλογλου, Γ. Ν.,«Κοινωνία και Νέα Τεχνολογία. Δοκίμια Βιομηχανικής Κοινωνιολογίας, Ανθρωπίνων Σχέσεων και Κοινωνιολογίας των Επαγγελμάτων», εκδ. Σάκκουλα, Θεσσαλονίκη.

Κάντας Αριστοτέλης, (1998),Οργανωτική-Βιομηχανική Ψυχολογία: Κίνητρα-Επαγγελματική ικανοποίηση,Ηγεσία (Μέρος 1ο), Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Νικολαΐδου, Ασπασία, (2010),«Παράγοντες ικανοποίησης των εργαζομένων στις επιχειρήσεις Τροφίμων και Γεωργίας», μτπ. ερευνητική εργασία, στην διαδρομή :dspace.aua.gr/xmlui/bitstream/handle/10329/1854/Nikolaidou_A.pdf?.

Πατινιώτης, Ν.,( 1996),«Κοινωνιολογική ταξινόμηση των Επαγγελμάτων: Θεωρητικές προσεγγίσεις και Εμπειρικά διλήμματα», Επιθεώρηση Κοινωνικών Επιστημών, τ. 91, σελ.15-42.

Χιωτάκης, Στέλιος, (1994),«Για μια Κοινωνιολογία των Ελευθερίων Επαγγελμάτων. Επιστημονική Επαγγελματοποίηση των Ιατρικών Επαγγελμάτων», εκδ. Οδυσσέας.

**Ξενόγλωσση βιβλιογραφία**

Adams, J., (1965),«Towards an Understanding of Inequasy», Journal of Abnormal and Social Psychology, 67, 1963, 442-436.

Koustelios, A., D., (2001),«Personal characteristics and job satisfaction of Greek teachers», International Journal of Educational Management, Vol. 15 Iss: 7, pp.354 – 358.

Locke, E., (1969),"What is Job Satisfaction?", Organisational Behavior and Human Performance,σελ. 309-336.

Hackman, J.R. and Oldman, G.R., (1980),«Work Redesign», Reading, Mass:Addison-Wesley Haralambos, M. – Holborn, M.,1990, «Sociology. Themes and Perspectives», 3rd ed. Unwin Hyman,

Hertzberg, F. at all, (1959),«The Motivation to Work», N.Y.

WileyHoyle, Eric.(1969),«The Role of the Teacher», Routledge and Kegan Paul, London.

«Teachers as Professionals», (1995) International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education, Oxford Pergamon Press.

«Teaching: Prestige, Status and Esteem», (2001)Education Management and Administration, 29:2, SAGE Publ., London.

Maslow, A. (1970),«Motivation and Personality», N.Y. Harper and Raw.

Spector, Paul E., (1997),«Job Satisfaction: Application, Assesment, Cause, and Consequence», London: Sage Publications.

Tara Y. Bane, (2006),«Job Satisfaction Among Professional Middle School Counselors in Virginia», P.h.D στην διαδρομή http://scholar.lib.vt.edu/theses/available/etd10152006181719/unrestricted/Dissertation. ETD.pdf.

# Ο «αποτελεσματικός ηγέτης» και η δράση του ως προς την κοινωνιολογική προσέγγιση της σχολικής βίας.

**Στέλλα Αλεξίου,** *Υποψ. Διδάκτωρ Παν/μίου Κύπρου*

*Ἐρέτην χρῆναι πρῶτα γενέσθαι πρὶν πηδαλίοις ἐπιχειρεῖν*.
Αριστοφάνης, Ιππής.

Ο αποτελεσματικός ηγέτης, πρέπει να είναι ενεργητικός, να διακατέχεται από το συναίσθημα της αυτοπεποίθησης και να αφιερώνει αρκετό από τον χρόνο του στην εκπλήρωση της αποστολής και του έργου του (Θεοφιλίδης, 1994˙ Σαΐτης 2002˙ Πασιαρδής, 2004). Επίσης, οφείλει να γνωρίζει τις ανάγκες των συναδέλφων του, το έργο το οποίο πραγματοποιούν, την προσωπικότητά τους και να είναι ανοιχτός να συζητήσει τυχόν προβλήματα και παράπονά τους, να τους παροτρύνει ώστε να λαμβάνουν πρωτοβουλίες και να αξιολογεί τον παιδαγωγικό τρόπο και τη συμπεριφορά τους ( Σαΐτης, 2000˙ Σαΐτης, 2002).

Όπως υπογραμμίζεται από τους μελετητές, η καλή επικοινωνία μεταξύ μαθητών και διευθυντή έχει ιδιαίτερη σημασία έτσι ώστε να διαμορφωθεί θετικό κλίμα στο σχολείο (Ζάχαρης, 1985˙ Slater and Teddie, 1992˙, Σαΐτης, 2002). Ακόμη, ο αποτελεσματικός ηγέτης πρέπει να έχει καλή επικοινωνία και με τους γονείς των μαθητών. Μέσα από μια εποικοδομητική συνεργασία σχολείου – γονέων συζητιούνται διάφορα προβλήματα που ίσως να αντιμετωπίζει το κάθε παιδί, γίνεται ενημέρωση επίδοσης και διαγωγής και ακόμη μπορούν μεθοδικά να διοχετευτούν τρόποι αντιμετώπισης κάθε δυσχέρειας που παρουσιάζεται. Επιπλέον, πρέπει να εφαρμόζει τις επικοινωνιακές ικανότητές του. Συγκεκριμένα, οι έρευνες αποδεικνύουν ότι η επικοινωνία επιδρά στην απόδοση και στο ηθικό των εργαζομένων μιας ομάδας (Ζαβλάνος, 1998:337˙ Μπουραντάς, 2001:426). Ο Θεοφιλίδης (1994:52), τονίζει ότι:

> «*η αμφίδρομη επικοινωνία εκπαιδευτικού και διευθυντών συμβάλλει στην επικέντρωση της προσπάθειας σε αμοιβαίους αποδεκτούς στόχους. Η αποτελεσματική επικοινωνία και η καλή συνεργασία μεταξύ των μελών του διδακτικού προσωπικού είναι στοιχεία απαραίτητα στην επίλυση των προβλημάτων του σχολείου, και αυτό, γιατί τα μέλη του προσωπικού ενθαρρύνονται να συζητούν τα προβλήματά τους και να επεξεργάζονται τις κατάλληλες λύσεις*».

Η μαθητική παραβατικότητα οφείλεται κυρίως σε παθολογικούς, οικογενειακούς και σχολικούς παράγοντες. Στους παθολογικούς παράγοντες ορίζονται οι βλάβες του εγκεφάλου και του νευρικού συστήματος, στους οικογενειακούς εντάσσεται η μη ομαλή σχέση των γονέων με τα παιδιά τους καθώς και το ότι τα παιδιά δεν λαμβάνουν την ανάλογη αγωγή από το σπίτι τους και τέλος, στους σχολικούς ευθύνονται και οι εκπαιδευτικοί αφού η συμπεριφορά τους (αυταρχική, υπερβολική, αρνητική) μπορεί να συμβάλει στην επιδείνωση των κρουσμάτων της βίας και «αταξίας» στο σχολικό περιβάλλον (Ματσαγγούρας 2003:285,288).

Το οικογενειακό περιβάλλον είναι ένας σημαντικός παράγοντας υιοθέτησης βίαιης και αντικοινωνικής συμπεριφοράς.[1] Οι Dowling & Obsorne (1994), υποστηρίζουν ότι το σύστημα εκπαίδευσης καθορίζεται πλέον από τον σχηματισμό της οικογένειας η οποία έχει στις μέρες μας ριζικά αλλάξει˙ για παράδειγμα η πυρηνική οικογένεια έχει αποκατασταθεί σε πολλές περιπτώσεις από τη μονογονεϊκή. Συνεπώς η σχέση μεταξύ οικογένειας – σχολείου συνεχίζει να εξελίσσεται με «μοχλούς» των δύο συστημάτων τα παιδιά (Dowling & Obsorne ό.π:1).

Το σχολείο αποτελεί πηγή κοινωνικοποίησης γιατί, λόγω του συνδετικού του ρόλου μεταβιβάζει ηθικές αξίες από τη μια γενιά στην άλλη, προσφέρει γνώσεις, διδάσκει στους μαθητές κοινωνικούς ρόλους και συμβάλλει στη σταθεροποίηση του κοινωνικού συστήματος (Ξωχελλή 2003:56). Λαμβάνοντας υπόψη ότι το σχολείο πραγματοποιεί «κοινωνικοποιητικό ρόλο» αφού μετά από την οικογένεια θεωρείται ο ισχυρότερος φορέας κοινωνικοποίησης (Νόβα – Καλτσούνη 2001: 113 – 114) μπορεί να συνδράμει θετικά στην αντιμετώπιση των κρουσμάτων της σχολικής βίας προασπίζοντας τα δικαιώματα κάθε παιδιού για ομαλή συμβίωση στο σχολικό χώρο, προωθώντας τη μετέπειτα ένταξή του στο κοινωνικό σύνολο ως ενήλικη προσωπικότητα.[2]

Όπως έχει διαπιστωθεί από την έρευνα το κοινωνικό περιβάλλον συμβάλλει στην εμφάνιση κρουσμάτων σχολικής βίας (Coffield 1991˙ Ruter et al 1998). Θα εξετάσω εδώ επιγραμματικά την επίδραση της φτώχειας, των μέσων μαζικής επικοινωνίας και των αθλητικών δραστηριοτήτων.

Εκ πρώτης, η φτώχεια είναι ένας σοβαρός παράγοντας, λόγω της οποίας τα παιδιά προβάλουν βίαιη συμπεριφορά στα σχολεία. Δεδομένου ότι οι άθλιες συνθήκες επιβίωσης και η οικονομική ανέχεια, μπορεί να οδηγήσει τα παιδιά στην έκφραση άγχους και στο έγκλημα του «δρόμου» (επίθεση, πώληση ναρκωτικών, κλοπές) (Rutter et al 1998:199), τα οικογενειακά τους θέματα, ενδέχεται να μεταφερθούν στο σχολικό περιβάλλον, υπό μορφή δυσαρέσκειας (τσακωμοί, επιθετικότητα) ή ψάχνοντας «εύκολες» λύσεις επιβίωσης (παράνομη διακίνηση ναρκωτικών, μικροκλοπές).

Οι αθλητικές δραστηριότητες είναι ένας άλλος σημαντικός παράγοντας επίδειξης βίας στο σχολείο. Σύμφωνα με τον Mills (2006) αυτό απορρέει από την τάση για επίδειξη αρρενωπής στάσης και της άμεσης σύνδεσης με τον

---

[1] Οι σχέσεις του οικογενειακού περιβάλλοντος, αναφέρομαι ειδικά στη σχέση γονέων – παιδιών, διαμορφώνονται και καθορίζονται από δύο συνιστώσες, το *«συναισθηματικό τόνο της σχέσης και τον έλεγχο που ασκούν οι γονείς στη συμπεριφορά του παιδιού»* (Θάνος 2009:25). Με βάση τις δύο αυτές διαστάσεις προκύπτουν τέσσερις πιθανοί συνδυασμοί στις σχέσεις γονέων και παιδιών˙ αγάπης – αυτονομίας, αγάπης – ελέγχου, εχθρότητας – ελέγχου και εχθρότητας – αυτονομίας (Θάνος ό. π). Στις τρεις τελευταίες περιπτώσεις τα παιδιά έχουν αρκετές πιθανότητες να εκδηλώσουν επιθετικότητα ή εγκληματική συμπεριφορά (Θάνος ό. π).

[2] Όσον αφορά τους όρους της κοινωνικοποίησης, το περιεχόμενο και το ιστορικό της πλαίσιο παραθέτω ενδεικτικά τις εξής μελέτες στις οποίες ο αναγνώστης μπορεί να αποσαφηνίσει τυχόν απορίες οι οποίες προκύπτουν και δεν μπορώ να επεκταθώ από εδώ περαιτέρω: Περσιάνης, Π., Κουτσελίνη Μ., Κεφάλα Μ. (1992*), Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, Blackledge D. & Barry H. (1995), *Sociological Interpretations of Education*, London – New York: Routledge {για την ελληνική: *Κοινωνιολογία της* Εκπαίδευσης, μετάφραση Μ. Δεληγιάννη, Αθήνα: Έκφραση}, Μυλωνάς Θ. (1998), *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης (Συμβολές),* Αθήνα: Βιβλιοθήκη Κοινωνικής Επιστήμης και Κοινωνικής Πολιτικής, Θάνος Θ.Β, (2011 – 2012), *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης – Σημειώσεις*, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων Σχολή Επιστημών Αγωγής Π.Τ.Ν. – Π.Τ.Δ.Ε.

χουλιγκανισμό. Το ποδόσφαιρο παραδόξως, μπορεί να οδηγήσει σε κρούσματα σχολικής βίας. Παρόλο που είναι το πιο πολιτισμένο και λιγότερο βίαιο παιχνίδι αφού δίνει την ευκαιρία στους θεατές να εκφράσουν ομαδικά τα αισθήματά τους (Dunning 1999) εν τούτοις η βία παίρνει τη μορφή, επιθετικότητας, χρήσης χυδαίας γλώσσας και βανδαλισμών.

Τα μέσα μαζικής επικοινωνίας συμβάλλουν επίσης στην πρόσληψη βίας και αυτό γιατί στην εποχή μας οι ταινίες και τα διάφορα τηλεοπτικά προγράμματα δημιουργούν χαρακτήρες γκάνγκστερ, τρομοκρατών και δολοφόνων (Surette, 2007). Δυστυχώς οι εκπαιδευτικοί δεν είναι σε θέση να επιβλέπουν τις διάφορες ταινίες τις οποίες παρακολουθούν οι μαθητές στο σπίτι τους (Carlssoon & Fieilitzen, 1998) των οποίων η γονική παρέμβαση μπορεί να μην είναι αυστηρή. Τα παιδιά μεταφέρουν, υπό την έκφραση «μιμητισμού» αυτά που είδαν την προηγούμενη μέρα στην τηλεόραση στο σχολείο και σε ορισμένες περιπτώσεις δεν είναι σε θέση να κατανοήσουν τον κίνδυνο στον οποίον είτε μπορεί τα ίδια να υποπέσουν είτε να θέσουν σε κίνδυνο τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας.

Σαφώς υπάρχει μια ποικιλία παιδαγωγικών μεθόδων που μπορούν να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς στη μείωση των περιστατικών βίας και αντικοινωνικής συμπεριφοράς των μαθητών στα σχολεία. Όπως υπογραμμίζει ο Kyriacou (2007), βασική αρχή είναι η δημιουργία φιλικού κλίματος και η αποτελεσματική πειθαρχία στην τάξη. Οι εκπαιδευτικοί, μπορούν να αποκτήσουν στενή σχέση με τους μαθητές τους αντιμετωπίζοντας τα προβλήματα βίαιης συμπεριφοράς που κλίνονται να αντιμετωπίσουν στην τάξη, μαθαίνοντας τα ονόματά τους, τα γενέθλιά τους, τις συμπάθειες και αντιπάθειές τους (Wright 2005 :117). Επίσης οι εκπαιδευτικοί πρέπει να γνωρίζουν, πως δεν υπάρχει κανένας λόγος να φωνάζουν γιατί δεν πρέπει να δείχνουν θυμό και να εκφράζουν αρνητικά συναισθήματα στην τάξη (Wright ό.π.:47) και πως η τιμωρία είναι η τελευταία μέθοδος επίλυσης προβλημάτων συμπεριφοράς στην τάξη (Kyriacou, ό. π). Λόγω του ανθρωπιστικού ρόλου των εκπαιδευτικών είναι σημαντικό όπως ο Nathan (2001) προτείνει, η προώθηση καλών σχέσεων μεταξύ σχολείου και οικογένειας, αφού μπορεί κατ' αυτόν τον τρόπο να διερευνηθούν οι λόγοι έκφρασης της ανάρμοστης συμπεριφοράς.

Συμπερασματικά η παρούσα εργασία εξέτασε το ρόλο του ηγέτη της σχολικής μονάδας μέσα από μια πρώτη επισκόπηση της βιβλιογραφίας. Αυτό το οποίο απαιτείται κατά την άποψή μου είναι η πρακτική και παραγωγική συμβολή του διευθυντή της σχολικής μονάδας όσον αφορά τα κρούσματα της σχολικής βίας, του οποίου ο καθοδηγητικός – συμβουλευτικός ρόλος μπορεί να αποτελέσει ναυαγοσωστική επέμβαση της όλης του δράσης ειδικότερα για τους πρωτοδιόριστους εκπαιδευτικούς οι οποίοι, δεν έχουν την απαιτούμενη πείρα και εμπειρία, για την αντιμετώπιση τέτοιων περιπτώσεων συμπεριφοράς.[3]

[3] Μια «μικρής – κλίμακος» έρευνα αναμφίβολα θα φωτίσει πληρέστερα το θέμα το οποίο εν καιρώ οικονομικής κρίσης, πιστεύω θα είναι οξύτερο, με τα κρούσματα σχολικής βίας, άμεσα συνυφασμένα, με την κοινωνική πραγματικότητα.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνική βιβλιογραφία


Ζαβλάνος, Μ., (1998), *Μάνατζμεντ*, Αθήνα: Έλλην.

Ζάχαρης, Ε. (1985). *Ιστορία, Οργάνωση και Διοίκηση Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Θάνος, Θεόδωρος Β. (2009, Απρίλιος). Ποσοτικά και ποιοτικά χαρακτηριστικά της σχολικής παραβατικότητας. Παράγοντες εκδήλωσης, αντιμετώπισης και μεθοδολογικές επισημάνσεις: Εισαγωγή, στο *Παιδική Παραβατικότητα και Σχολείο, Πρακτικά Επιστημονικής Ημερίδας*, Αθήνα: Τόπος.

Θεοφιλίδης, Χ. (1994). *Ορθολογιστική οργάνωση & Διοίκηση Σχολείου*, Λευκωσία: Αυτοέκδοση.

Ματσαγγούρας, Η. (2003*). Η σχολική τάξη Τόμος Α' χώρος, ομάδα, πειθαρχία, μέθοδος.* Αθήνα.

Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία: Ο δρόμος της Διαρκούς Επιτυχίας*, Αθήνα: Κριτική.

Νόβα – Καλτσούνη, Χ. (2001). *Μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς στην εφηβεία. Ο ρόλος της οικογένειας και του σχολείου*. Αθήνα: Gutenberg.

Ξωχέλλη, Π. (2003). *Σχολική Παιδαγωγική*, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Πασιαρδής, Π., (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία –Από την περίοδο της Ευμενούς Αδιαφορίας στην Σύγχρονη Εποχή*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Πυργιωτάκης, Ι. (2000). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική επιστήμη.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Σαΐτης Χ.Α., (2000), *Εκπαίδευση και Οικονομική Ανάπτυξη*, Αθήνα: Δαρδάνος.

Σαΐτης Χ.Α., (2002), *Οργάνωση & Διοίκηση της Εκπαίδευσης*, 2η Έκδοση, Αθήνα: Ατραπός.


### Ξενόγλωσση βιβλιογραφία


Carlson U., & Feilitzen C., (1998) *Children and Media Violence* Sweden: Livrena Grafisca.

Coffield F., (1991) *Vandalism and Graffiti the State of Art* London: Calouste Gulbenkian Foundation.

Dowling E., & Osborne E., (1994) *The family and the School A joint systems approach to problems with children* London: Routledge.

Dunning E., (1999) *Sports Matters sociological studies of sport, violence and civilization* London: Routledge.

Kyriacou C., (2007) *Essential Teaching Skills* Cheltnham: United Kingdom.

Mills M., (2001) *Challenging Violence in Schools An issue of masculinities* Buckingham: Open University Press.

Nathan M., (2001) *Pastoral Leadership A Guide to improving your management skills* London: RoutledgeFalmer.

Hornby, G., Hall, C.,Hall E., (2003). *Counselling pupils in schools, skills and strategies for teachers*. London: RoutledgeFalmer.

Rodgers, B., & Pryor, J., (1998). *Divorce and separation, the outcomes for children.* York: Joseph Rowntree Foundation.

Rutter, M., Giller, H., Hagell, A., (1998). *Antisocial behavior by young people.* Cambridge: University Press.

Slater R.O & Teddie C. (1992). ‘‘Towards a theory of school effectiveness and leadership’, *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 3 (4), 242-257.

Smith, P. (2003). *Violence in schools the Response in Europe (2003)* London: RoutledgeFalmer.

Surette R., (2007) *Media, Crime and Criminal Justice Images, Realities and Policies* Canada: Thomson Wadsworth.

Wright, David (2005). *There is no need to shout! The secondary teacher’s guide to successful behavior management.* United Kingdom: Nelson Thornes Ltd.

# Ο Γλωσσικός Σεξισμός στα Εγχειρίδια Γλώσσας της Γ' Δημοτικού: Μία Ποσοτική Ανάλυση Περιεχομένου

**Χρήστος Αλεξόπουλος,** *Δάσκαλος, ΜΔΕ*
**Ευάγγελος Χαρβούρος,** *Δάσκαλος, ΜΔΕ*
**Διονύσης Γουβιάς,** *Μόνιμος Επίκ. Καθηγητής Παν/μίου Αιγαίου*

Τα σχολικά εγχειρίδια είναι το βασικότερο μέσο διδασκαλίας, το οποίο οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν κατά κύριο λόγο στη διδακτική πράξη, ενώ οι μαθητές και οι μαθήτριες έρχονται σε καθημερινή επαφή με αυτά, εντός αλλά και εκτός σχολικής τάξης λαμβάνοντας πολλαπλές επιδράσεις. Σε αυτό το πλαίσιο των μεταδιδόμενων μηνυμάτων έχουμε μέσα από τη χρησιμοποιούμενη γλώσσα των εγχειριδίων την αναπαράσταση ανδρών και γυναικών, σε συγκεκριμένους τομείς με βάση τα στερεότυπα των δύο φύλων. Στην παρούσα έρευνα μελετώνται τα έμφυλα πρότυπα μέσα στα υφιστάμενα σχολικά εγχειρίδια Γλώσσας της Γ' Δημοτικού, τα οποία διδάσκονται από το σχολικό έτος 2006-2007. Αναλυτικότερα, με την ερευνητική μέθοδο της ποσοτικής ανάλυσης περιεχομένου, εξετάζεται ο προωθούμενος σεξισμός μέσα από τη χρησιμοποιούμενη γλώσσα του διδακτικού αυτού υλικού.

# Η εκπαίδευση μέσα από το κινηματογραφικό είδος των School Movies- ένα μοντέλο σύγκρισης της θεσμοθετημένης εκπαίδευσης με τη δημόσια παιδαγωγική του κινηματογράφου

**Νικόλαος Αλέτρας,** *Υποψ. Διδάκτωρ ΑΠΘ, Εκπαιδευτικός ΠΕ14*
**Σταυρούλα Γερασάκη,** *Εκπαιδευτικός ΠΕ06*

Πριν καταγραφούν τα χαρακτηριστικά ενός νέου κινηματογραφικού είδους, των «School Films» ή «School Movies», κρίνεται αναγκαίο από τους συγγραφείς να δοθεί έμφαση στο σινεματικό βιολογισμό της λέξης «είδος». Ένας πολύ απλός ορισμός θα μπορούσε να είναι ο εξής: "είδος είναι μια ομάδα ταινιών που ταξινομούνται βάσει κάποιων κοινών χαρακτηριστικών που διαθέτουν".

Έχοντας αυτά υπόψη, θα γίνει προσπάθεια να ορισθεί ένα νέο κινηματογραφικό είδος, το οποίο θα διέπεται από συγκεκριμένους κώδικες και κανόνες, που θα δικαιολογούν-με επιστημονικό τρόπο-τον εξαρχής ορισμό του και την αυτοτελή ύπαρξη του. Πρόκειται για το είδος των «School Movies», που περιλαμβάνει ταινίες, των οποίων το χαρακτηριστικό γνώρισμα είναι ότι οι ιστορίες τους εκτυλίσσονται στο χώρο του σχολείου (αυτός ήταν ο λόγος που ονομάστηκαν-κάπως αυθαίρετα και αόριστα-«School Movies»). Έτσι λοιπόν *οι ταινίες που ανήκουν στο είδος «School Movies» ή «School Films», αναφέρονται στην εκπαίδευση ή στην εκπαιδευτική διαδικασία που διενεργείται στο χώρο του σχολείου*. Κωδικοποιώντας, λοιπόν, τα χαρακτηριστικά των «School Movies», διακρίνονται τα κάτωθι:

- **Ο χρόνος ή η εποχή**: Το είδος μπορεί να τοποθετεί τις ιστορίες του σε οποιαδήποτε εποχή στο παρελθόν, στο παρόν, ακόμα και στο μέλλον.
- **Ο τόπος**: Το επικρατέστερο τοπίο και αυτό που συνήθως προβάλλεται, είναι το αστικό περιβάλλον σε οποιοδήποτε μέρος του κόσμου.
- **Τα σκηνικά**: Όπως είναι αναμενόμενο, αυτό που κυριαρχεί στο είδος των «School Movies» είναι το ίδιο το σχολείο. Στα σκηνικά περιλαμβάνονται τα σχολικά κτίρια, το προαύλιο, οι διάδρομοι, το γραφείο των καθηγητών, το γραφείο του διευθυντή και, πάνω απ' όλα, η σχολική αίθουσα.
- **Τα πρόσωπα**: Οι κυρίαρχοι χαρακτήρες είναι ο εκπαιδευτικός και ο μαθητής. Ο κινηματογράφος μεταφέρει το άπειρο του μικρόκοσμου της σχολικής τάξης, χρησιμοποιώντας τις συμβάσεις της πραγματικής πραγματικότητας. Έτσι, οι θεατές έρχονται σε επαφή με τους καθηγητές-οι οποίοι μπορεί να είναι χαρισματικοί παιδαγωγοί ή απλώς, δημόσιοι υπάλληλοι- και τους μαθητές, όπου ανάμεσά τους είναι εύκολο να εντοπίσουμε μια σειρά γνωστών χαρακτήρων: ο δημοφιλής μαθητής, ο απροσάρμοστος και εχθρικός, ο επιμελής και εκνευριστικός «σπασίκλας», ο «νταής», ο απόμακρος, ο περιθωριακός, ο επαναστάτης χωρίς αιτία κ.ά.
- **Τα θέματα**: Οι ιστορίες, οι οποίες είναι δημοφιλείς και λίγο-πολύ

επαναλαμβάνονται διαχρονικά, έχουν να κάνουν με τρία ζητήματα: αρχικά, αφορούν τις σχέσεις μαθητών-εκπαιδευτικών και στη συνέχεια τις σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους, ενώ υπάρχουν και οι σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Ο τρόπος με τον οποίο λειτουργούν οι ταινίες-με έμφαση στο είδος των «School Movies»-τόσο ως μέσο δημόσιας παιδαγωγικής (το σινεμά είναι μέσο επικοινωνίας και, συνεπώς, ως τέτοιο «παιδαγωγεί» τους θεατές, εισάγοντας μοντέλα συμπεριφοράς και μίμησης), όσο και ως μέτρο σύγκρισης αυτής της δημόσιας παιδαγωγικής με την αντίστοιχη δημόσια παιδαγωγική, που ασκεί το σχολείο, παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Ο όρος "δημόσια παιδαγωγική" ανήκει στον Henry Jiroux, έναν από τους σπουδαιότερους εκπροσώπους της κριτικής παιδαγωγικής στις ΗΠΑ. Ο όρος αυτός χρησιμοποιήθηκε, προκειμένου να εξηγήσει τους δεσμούς που συνδέουν την κουλτούρα, την εξουσία και την πολιτική. Ο Jiroux υποστηρίζει ότι η παιδαγωγική στις μέρες μας είναι, πρωταρχικά, δημόσια και δεν ανήκει αποκλειστικά στους παραδοσιακούς θεσμικούς τόπους μάθησης, όπως τα σχολεία, η οικογενειακή εστία και οι εκκλησίες (Γρόλιος, 2008). Η δημόσια παιδαγωγική είναι το αποτέλεσμα όλων των τελευταίων τεχνολογικών εξελίξεων που αφορούν τα μέσα μαζικής επικοινωνίας.

Έτσι, λοιπόν, διακρίνονται τα εξής στοιχεία:

- Μεταξύ της θεσμοθετημένης εκπαίδευσης (δηλαδή το σχολείο) και του κινηματογράφου υπάρχει ένα κοινό χαρακτηριστικό λειτουργίας: η επικοινωνία.
- Κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο σχολείο, επιδιώκεται η αλλαγή στη συμπεριφορά των μαθητών που θα επέλθει διαμέσου της διαδικασίας της διδασκαλίας και της μάθησης. Στη δημόσια παιδαγωγική του κινηματογράφου, η αλλαγή στη συμπεριφορά των θεατών επέρχεται «ανώδυνα, ανεπαίσθητα και ασυναίσθητα», στο τέλος της προβολής. Στο σινεμά, η παιδαγωγική συνίσταται σε μια υποσυνείδητη διαδικασία μάθησης διαμέσου της ψυχαγωγίας και των ευχάριστων συναισθημάτων των θεατών-μαθητών. Αυτό σημαίνει ότι η επιζητούμενη και επιδιωκόμενη ψυχαγωγία που επιλέγει (;) ο θεατής με το να παρακολουθεί μια κινηματογραφική ταινία, επιφέρει αλλαγή στη συμπεριφορά του, καθώς και στο γενικότερο τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζει τα γεγονότα της ζωής. Αυτό συμβαίνει, εξαιτίας της ιδεολογικής φύσης του κινηματογράφου, τόσο σαν Τέχνη, όσο και σαν μέσο μαζικής επικοινωνίας. Με άλλα λόγια, οι θεατές «μαθαίνουν» κατά τη διάρκεια της προβολής. Η αλλαγή στη συμπεριφορά των θεατών μετά το τέλος της προβολής της κινηματογραφικής ταινίας, είναι μη μετρήσιμη και, συνεπώς, αυτό το γεγονός αποτελεί τη σημαντικότερη διαφορά σε σύγκριση με την εκπαιδευτική διαδικασία στην τάξη, όπου ο εκπαιδευτικός-διαμέσου των δοκιμασιών αξιολόγησης-μπορεί να μετρήσει την αλλαγή στη συμπεριφορά των μαθητών. Οι μαθητές υποχρεούνται να παρακολουθήσουν το σχολείο-τουλάχιστον τη θεσμοθετημένη υποχρεωτική εκπαίδευση- ενώ στην περίπτωση του κινηματογράφου, οι θεατές επιλέγουν μόνοι τους ποια ταινία και πότε θα την παρακολουθήσουν.
- Και στις δύο περιπτώσεις (σχολείο και σινεμά), οι «μαθητές» είναι ταυτόχρονα και «θεατές». Στην περίπτωση του σχολείου, οι θεατές-μαθητές συνήθως παρακολουθούν σιωπηλοί-χωρίς την ουσιαστική τους συμμετοχή-τον εκπαιδευτικό, ο οποίος παρουσιάζει τις καινούριες γνώσεις, είτε αγορεύοντας, είτε επιδεικνύοντας. Η μη συμμετοχική-από μέρους των μαθητών-διαδικασία του μαθήματος είναι ένα γεγονός, παρά τις- περί αντιθέτου, θεωρητικού

περιεχομένου-διαβεβαιώσεις των, νομοθετημένων από τα κράτη, αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών (curricula). Στα περισσότερα μέρη του κόσμου, αυτό που επιδιώκεται από τη διαμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων είναι στην πραγματικότητα, η στείρα μετάδοση γνώσεων. Ο μαθητής είναι tabula rasa (άγραφος πίνακας), είναι το αντικείμενο, που-όντας αδιαμόρφωτο-«πλάθεται» στο σχολείο, έτσι ώστε, στο μέλλον, να αποκτήσει μια επαγγελματική ειδίκευση, η οποία θα κρίνεται απαραίτητη, κάθε φορά και κάθε εποχή, έτσι ώστε να εξυπηρετήσει τα συμφέροντα των μεγάλων εταιρειών και της κυρίαρχης ιδεολογίας. Ανάλογη είναι και η λειτουργία του κινηματογράφου, όπου η επικοινωνία είναι, επίσης, μονόπλευρη, με τον πομπό να εκπέμπει μηνύματα της κυρίαρχης ιδεολογίας. Στην περίπτωση του σχολείου, ο εκπαιδευτικός γίνεται η «οθόνη», την οποία παρακολουθούν οι θεατές-μαθητές, ενώ, στην κινηματογραφική αίθουσα αντίστοιχα, οι θεατές παρακολουθούν την οθόνη και την ταινία που αυτή προβάλλει κάθε φορά. Θεωρητικά βέβαια, υπάρχει μεγάλη διαφορά στην αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, σε σχέση μ' αυτή μεταξύ των θεατών και κινηματογραφικού έργου. Στην πρώτη περίπτωση, υπάρχει η δυνατότητα διαλόγου και ανατροφοδότησης, ενώ στη δεύτερη, η ταινία «μιλάει» και οι θεατές απλώς ακούν… παρακολουθώντας. Στο σχολείο, η παιδαγωγική και εκπαιδευτική πράξη συνίσταται σε μια «ενσυνείδητη»-αν και υποχρεωτική-διαδικασία μάθησης διαμέσου της διδασκαλίας που διεξάγεται από τους εκπαιδευτικούς, και η οποία μετατρέπεται, τελικά σε μια μηχανική και αυτόματη ενστικτώδη ακολουθία πράξεων, σύμφωνα με τις οδηγίες του Curriculum. Από την άλλη, η «μάθηση» που προκύπτει μέσα από την ευχαρίστηση (π.χ. η θέαση μιας ταινίας) είναι πιο αποτελεσματική απ' αυτήν που προέρχεται από την- ασφυκτικά περιχαρακωμένη-τυπική διαδικασία του σχολείου.

- Απώτερος και τελικός στόχος του σχολείου και της εκπαίδευσης είναι η εξειδίκευση και η επαγγελματική αποκατάσταση. Κατά τη διάρκεια της πορείας αυτής, παράγεται και παιδαγωγική, η οποία- είτε με τον ένα τρόπο, είτε με τον άλλο- έχει ως σκοπό την επανάληψη, τη συνέχεια και την αναπαραγωγή των επικρατούντων οικονομικών και παραγωγικών στερεότυπων. Ο κινηματογράφος αποτελεί αποκλειστικά μέσο δημόσιας παιδαγωγικής, το οποίο έχει, επίσης, ως απώτερο σκοπό-διαμέσου της ψυχαγωγίας και της παρελκόμενης «εκτόνωσης»-τη διατήρηση της καθεστηκυίας κοινωνικο-οικονομικής κατάστασης.

**Ενδεικτική βιβλιογραφία**


Edelman, R. (1990). Teachers in the Movies. American Educator Educational Theory. Philadelphia, The Falmer Press.

Fiske, J. (1987). Television Culture. London, UK: Methuen.

Freire , P. (1977). Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου, Αθήνα, Εκδ. Ράππας.

Giroux, H. (1981). Ideology, Culture & the Process of Schooling. (Philadelphia, Temple University Press).

Giroux, H. (2008). «Hollywood Film as Public Pedagogy: Education in the crossfire», Academic journal article in Afterimage Magazine.

Morin Edgar (1999). Seven Complex Lessons in Education for the future. Παρίσι: Εκδ. UNESCO.

Paietta, Ann C. (2007). Teachers in the Movies, North Carolina, McFarland.

Sadoul, Georges (1994). Ιστορία του Παγκόσμιου Κινηματογράφου. Αθήνα: Εκδ. Δωδώνη.

Αλέτρας Ν. (2005) «Τύποι Εκπαιδευτικών και Μορφές Εκπαιδευτικών Συστημάτων στον Κινηματογράφο, Πτυχιακή Εργασία Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε., Βόλος.

Γρόλιος Γ. (2008) «Κοινωνική Δικαιοσύνη και Δημόσια Παιδαγωγική», Εισήγηση στο συνέδριο 5ο Επιστημονικό Συνέδριο Ιστορίας Εκπαίδευσης με θέμα: «Εκπαίδευση και Κοινωνική Δικαιοσύνη», Πάτρα, Εργαστήριο Ιστορικού Αρχείου Νεοελληνικής και Διεθνούς Εκπαίδευσης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Πατρών.

Καμαριανός, Ι. (2002). Εξουσία, ΜΜΕ, και Εκπαίδευση. Αθήνα: Εκδ. Gutenberg.

Κολοβός, Ν. (1988). Η Κοινωνιολογία του Κινηματογράφου, Αθήνα: Εκδ. Αιγόκερως.

Μακ Κουέϊλ, Ντένις (1997). Εισαγωγή στη Θεωρία της Μαζικής Επικοινωνίας. Αθήνα: Εκδ. Καστανιώτης.

Πυργιωτάκης, Ι. (2000). Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη. Αθήνα: Εκδ. Ελληνικά Γράμματα.

Σταμ, Ρ., (2006). Εισαγωγή στη Θεωρία του Κινηματογράφου. Αθήνα: Εκδ. Πατάκη.

Ραφαηλίδης, Β. (1999). Πέρα από τον Κινηματογράφο. Αθήνα: Εκδόσεις του Εικοστού Πρώτου.

Ρήντερ, Κηθ (1985). Ιστορία του Παγκόσμιου Κινηματογράφου. Αθήνα: Εκδ. Αιγόκερως.

# Αντιλήψεις των γυναικών μελών ΔΕΠ για το εργασιακό περιβάλλον τους

**Αναστασία Αναστασάκη,** *Εκπαιδευτικός, M.Ed., Υποψ. Διδάκτωρ Παν. Αιγαίου*

## Εισαγωγή

Στην παρούσα ερευνητική εργασία θα παρουσιάσουμε τα αποτελέσματα επιστημονικής μελέτης για τις αντιλήψεις που εκφράζουν οι γυναίκες μέλη ΔΕΠ της ελληνικής πανεπιστημιακής κοινότητας για τη ζώσα πραγματικότητα του εργασιακού περιβάλλοντός τους. Τα ερωτήματα που διερευνώνται αφορούν στην αξιολόγηση του εργασιακού κλίματος, στη διερεύνηση της επαγγελματικής ικανοποίησης και αφοσίωσης, καθώς και στην επίδραση των μεταβλητών της βαθμίδας εξέλιξης και του επιστημονικού πεδίου απασχόλησης των συμμετεχουσών στην έρευνα. Από τα αποτελέσματα της μελέτης προκύπτει ότι οι επιστημόνισσες βιώνουν και αναφέρουν την ύπαρξη ενός ψυχρού κλίματος στον εργασιακό χώρο, ενώ παράλληλα βιώνουν υψηλά επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης και αφοσίωσης σε αυτόν.

## Βιβλιογραφική επισκόπηση της έρευνας

Η έννοια του εργασιακού βίου των πανεπιστημιακών είναι αρκετά ευρεία και σαφώς περιλαμβάνει ένα μεγάλο αριθμό μεταβλητών. Ένα κεντρικό ζήτημα που μας απασχόλησε στην παρούσα έρευνα, είναι το πώς βιώνουν οι επιστημόνισσες το **εργασιακό κλίμα** σε σχέση με τη βαθμίδα (1η υπόθεση[1]:) και το επιστημονικό πεδίο (2η υπόθεση). Ένας βασικός τρόπος με τον οποίο οι γυναίκες περιθωριοποιούνται στο χώρο του Πανεπιστημίου είναι μέσω του «ψυχρού κλίματος», μια συχνά εχθρική ατμόσφαιρα που συνίσταται σε πολλές μικρο-ανισότητες (Paludi and Defour, 1989). Μελέτες σχετικά με το εργασιακό περιβάλλον των ανώτατων ιδρυμάτων (Chilly Collective, 1995) έχουν προσδιορίσει τους παράγοντες εκείνους που δημιουργούν ένα ψυχρό κλίμα ως «*έναν εσμό από άδηλα προσωπικά και κοινωνικά εμπόδια»* τα οποία ενεργούν *«κάτω από το επίπεδο επίγνωσης ανδρών και γυναικών»* ή όταν αναγνωριστούν γίνονται αντιληπτά ως *«ασήμαντες ή επουσιώδεις οχλήσεις», «μικρο-ανισότητες»* των οποίων η διεισδυτικότητα ή οι σωρευτικές επιπτώσεις αγνοούνται (1995: 38). Το ψυχρό κλίμα αποδυναμώνει τις επιστημόνισσες, καθώς το κύρος και η

[1] Για να ελέγξουμε στατιστικά τις υποθέσεις μας χρησιμοποιήσαμε την ανάλυση διακύμανσης με ανεξάρτητα δείγματα (ANOVA), η οποία δείχνει αν δύο ή περισσότερες ομάδες παρατηρήσεων έχουν πολύ διαφορετικούς μέσους όρους. Υποθέτει ότι κάθε ομάδα παρατηρήσεων προέρχεται από διαφορετικά άτομα. Βασικά, η ανάλυση διακύμανσης υπολογίζει τη μεταβλητότητα μεταξύ των παρατηρήσεων και τη μεταβλητότητα μεταξύ των μέσων όρων των ομάδων του δείγματος (Howitt και Cramer, 2010: 201). Μια στατιστικά σημαντική ανάλυση ANOVA δείχνει ότι υπάρχει αξιόπιστη μεταβλητότητα μεταξύ των μέσων όρων των ομάδων.

αξιοσύνη τους αμφισβητούνται διαρκώς. Πάνω από όλα, ένα παγερό και αφιλόξενο εργασιακό περιβάλλον ενθαρρύνει και διαιωνίζει ως φυσική την υπάρχουσα έμφυλη τάξη πραγμάτων και διατηρεί την περιθωριοποίηση των επιστημονισσών.

Ένα άλλο ζήτημα που μας απασχόλησε στην παρούσα έρευνα, είναι αυτό της **επαγγελματικής ικανοποίησης**. Θελήσαμε να διαπιστώσουμε σε ποιο βαθμό δηλώνουν οι επιστημόνισσες ότι είναι ικανοποιημένες από το εργασιακό τους περιβάλλον, σε σχέση με τη βαθμίδα (3η υπόθεση) και το επιστημονικό πεδίο (4η υπόθεση). Τα επίπεδα της ικανοποίησης που δηλώνονται από το επιστημονικό προσωπικό (Oshagbemi, 1996, 1998; Ward and Sloane, 2000) είναι γενικά ελαφρώς χαμηλότερα από εκείνα που αναφέρονται από εργαζόμενους σε διαφορετικούς εργασιακούς χώρους (Clark, 2001). Μεταγενέστερες έρευνες που χρησιμοποιούν τα ίδια ερευνητικά εργαλεία μέτρησης (Ward and Sloane, 2000; Metcalf et al. 2005) διαπιστώνουν ότι οι πανεπιστημιακοί βαθμολογούν πολύ υψηλά την ίδια την εργασία, τη δυνατότητα να χρησιμοποιούν την πρωτοβουλία τους και τις σχέσεις τους με τους/τις συναδέλφους. Οι διαστάσεις με τις οποίες είναι λιγότερο ικανοποιημένοι/-νες είναι οι προοπτικές προαγωγής τους, ο μισθός τους και οι γενικότερες απολαβές τους. Ένα κοινό εύρημα είναι ότι οι επιστημόνισσες τείνουν να αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης από τους συναδέλφους τους (Clark, 1997). Συγκεκριμένα, οι γυναίκες δηλώνουν περισσότερο ικανοποιημένες με τις απολαβές τους. Ένας πιθανός λόγος για αυτό είναι ότι η ανισότητα εντός της πανεπιστημιακής κοινότητας αν και υπαρκτή, είναι ίσως λιγότερο επιζήμια και έντονη από άλλους εργασιακούς χώρους. Οι επιστημόνισσες δηλώνουν σαφώς λιγότερο ικανοποιημένες με τις προοπτικές της εξέλιξής τους, διαπίστωση ίσως αναμενόμενη, καθώς οι γυναίκες αντιμετωπίζουν λιγότερες πιθανότητες εξέλιξης, βραδύτερους ρυθμούς προαγωγής και πιθανά ορατά ή αόρατα εμπόδια στη σταδιοδρομία τους (Metcalf et al., 2005: 136).

Ένα άλλο ζήτημα που μας απασχόλησε στην παρούσα έρευνα, είναι αυτό της **επαγγελματικής αφοσίωσης**. Θελήσαμε να διαπιστώσουμε σε ποιο βαθμό δηλώνουν οι επιστημόνισσες ότι είναι αφοσιωμένες στο εργασιακό τους περιβάλλον, σε σχέση με τη βαθμίδα (5η υπόθεση) και το επιστημονικό πεδίο (6η υπόθεση). Είναι ευρέως αποδεκτό ότι όσο περισσότερο αφοσιωμένοι/ες είναι οι εργαζόμενοι/ες με την εργασία τους, τόσο πιο εύκολο γίνεται για αυτούς/ές, το να κερδίσουν εσωτερικές και ψυχολογικές αμοιβές. Επιπλέον, η αφοσίωση οδηγεί στη μείωση των τάσεων φυγής ή και αποχώρησης των ατόμων από τον εργασιακό χώρο και των καθυστερήσεων, καθώς επίσης, ευνοεί τη δημιουργικότητα και την ανάπτυξη καινοτομιών από την πλευρά των εργαζομένων (Πετρίλη, 2007: 56). Η διαφορετική αφοσίωση που μπορεί να εκδηλώνουν οι εργαζόμενοι ανάλογα με το φύλο τους έχει χρησιμοποιηθεί ως μια πιθανή ερμηνεία[2] των παρατηρούμενων διαφορών στην επαγγελματική σταδιοδρομία ανδρών και γυναικών. Ο έμφυλος διαχωρισμός των εργασιών στο δημόσιο και

[2] Ωστόσο, προγενέστερες έρευνες που σχετίζονται με τις έμφυλες διαφορές στην αφοσίωση και/ή εμπλοκή στην εργασία έχουν καταλήξει σε αντικρουόμενα συμπεράσματα: ορισμένες φορές οι γυναίκες εμφανίζονται πιο αφοσιωμένες, αντίθετα κάποιες άλλες φορές οι άνδρες φαίνεται να είναι πιο αφοσιωμένοι και κάποιες φορές δεν υφίστανται διαφορές ή τα αποτελέσματα των διαφορετικών κλιμάκων και εργαλείων μέτρησης που έχουν χρησιμοποιηθεί αλληλο-αντικρούονται. Κατά συνέπεια, οι Mathieu και Zajac (1990) συμπεραίνουν ότι δεν υπάρχει μια συνεπή σχέση μεταξύ του φύλου των εργαζόμενων ατόμων και του βαθμού της αφοσίωσής τους, όταν η αφοσίωση μετράται σε οργανωσιακό επίπεδο.

ιδιωτικό χώρο, καθιστά πολύ δυσκολότερο για τις γυναίκες παρά για τους άνδρες να επιδείξουν πλήρη διαθεσιμότητα (Ellemers et al., 2004).

### Περιγραφή του δείγματος

Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε να μη γίνει χρήση συγκριτικής ομάδας ερευνητικών υποκειμένων, καθώς, σύμφωνα με τη φεμινιστική επιστημονική προσέγγιση, αμφισβητείται η έρευνα που στηρίζεται στη διχοτομία άνδρες/γυναίκες και αποτυγχάνει να σκιαγραφήσει την πολλαπλότητα και πολυπλοκότητα της εμπειρίας των γυναικών (Twombly, 1991). Έγινε χρήση ερωτηματολογίου[3] το οποίο συμπλήρωσαν 176 επιστημόνισσες[4] μέλη ΔΕΠ.

### Ερευνητικά ευρήματα

Για τη διευκόλυνση της εξέτασης των υποθέσεων της παρούσας έρευνας διενεργήσαμε παραγοντικές αναλύσεις και επί των τριών κλιμάκων – εργασιακό κλίμα, επαγγελματική ικανοποίηση, επαγγελματική αφοσίωση. Αρχικά, διενεργήσαμε παραγοντική ανάλυση της κλίμακας της αξιολόγησης του **εργασιακού κλίματος** από την οποία προέκυψαν δύο παράγοντες (υπο-κλίμακες): α) «Ίσες ευκαιρίες», παράγοντας που εξηγεί το 34,75% της συνολικής διακύμανσης και στον οποίο περιλαμβάνονται 8 ερωτήσεις, που αναφέρονται στην αντιμετώπιση των δύο φύλων στον εργασιακό χώρο (π.χ. Οι άνδρες και οι γυναίκες αντιμετωπίζονται ισότιμα στο Πανεπιστήμιο, β) «Ικανότητες», παράγοντας που εξηγεί το 14,95% της συνολικής διακύμανσης, στον οποίο περιλαμβάνονται 4 ερωτήματα που αναφέρονται στην αντίληψη των διαφορετικών ικανοτήτων των δύο φύλων (π.χ. Οι γυναίκες πανεπιστημιακοί είναι πιο επιτυχείς στα διδακτικά καθήκοντα από ό,τι στη διοίκηση). Η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας (alpha) των δύο παραγόντων βρέθηκε αρκετά υψηλή από 0,75 έως 0,87. Ως προς την κλίμακα του «Εργασιακού κλίματος», διαπιστώθηκε ότι δεν υπάρχει επίδραση της βαθμίδας και του επιστημονικού πεδίου, εύρημα το οποίο σημαίνει ότι οι επιστημόνισσες έχουν τις ίδιες (χαμηλές) επιδόσεις

---

[3] Η κατασκευή του ερωτηματολογίου της παρούσας έρευνας έχει στηριχθεί σε μεγάλο βαθμό στις παρακάτω έρευνες και στα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν σε αυτές, με την απαραίτητη προσαρμογή των ερωτήσεων και κλιμάκων που προέρχονται από εκείνες στα ελληνικά δεδομένα και τις ορίζουσες του εκπαιδευτικού συστήματος της Ανώτατης Πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης. Η επεξεργασία, ωστόσο, των απαντήσεων μας οδήγησαν σε διαφορετικές παραγοντικές αναλύσεις. Οι εν λόγω έρευνες είναι:

- Khare, M. and Owens, L. (2006). Faculty Work Climate Survey. University of Illinois at Chicago. Final Report, June 2006. Στην ηλεκτρονική διεύθυνση: http://www.uic.edu/depts/oaa/faculty/climatesurvey.html
- Riger, S., Stokes, J., Raja, S., & Sullivan, M. (1997). Measuring perceptions of the work environment for female faculty. The Review of Higher Education 21(1): 63–78.
- The University of Wisconsin-Madison Campus Climate (n.d.). Στην ηλεκτρονική διεύθυνση: http://www.provost.wisc.edu/climate/

[4] Το ερευνητικό δείγμα προέρχεται από το σύνολο σχεδόν των ελληνικών Πανεπιστημίων. Ως προς τις βαθμίδες, η συμμετοχή αποτυπώνεται ως εξής: Καθηγήτρια: 15,3%, Αν. Καθηγήτριες: 26,7%, Επ. Καθηγήτριες: 42,0%, Λέκτορες: 15,9%. Για να κατηγοριοποιηθεί και διερευνηθεί το επιστημονικό πεδίο απασχόλησης των επιστημονισσών, χρησιμοποιήθηκε η διεθνώς αποδεκτή ταξινόμηση των επιστημονικών τομέων και πεδίων σύμφωνα με το εγχειρίδιο Frascati του Ο.Ο.Σ.Α. (OECD, 2002).

στην κλίμακα «Εργασιακό κλίμα», ή με άλλα λόγια εκφράζουν με τον ίδιο τρόπο τις στάσεις τους απέναντι στο εργασιακό κλίμα στο οποίο εργάζονται, ανεξάρτητα από τη βαθμίδα και το επιστημονικό πεδίο. Ωστόσο, θα πρέπει να επισημανθεί ότι οι συμμετέχουσες, ανεξάρτητα από τη θέση τους στην ακαδημαϊκή ιεραρχία και το επιστημονικό πεδίο το οποίο θεραπεύουν, διατυπώνουν μέσα από τις απαντήσεις τους μια περισσότερο αρνητική παρά θετική αντίληψη του εργασιακού κλίματος μέσα στο οποίο εργάζονται και δημιουργούν.

Κατόπιν, διενεργήσαμε παραγοντική ανάλυση της κλίμακας της **επαγγελματικής ικανοποίησης** από την οποία προέκυψαν δύο παράγοντες (υπο-κλίμακες): α) οι «εργασιακές σχέσεις», παράγοντας που εξηγεί το 47,048% της συνολικής διακύμανσης, όπου περιλαμβάνονται 9 ερωτήσεις που αφορούν διαστάσεις της εργασίας όπως: οι συνθήκες εργασίας, οι πιθανότητες προαγωγής, η προσοχή που δίνεται στις προτάσεις, η αναγνώριση της απόδοσης κλπ., β) τα «κίνητρα», παράγοντας που εξηγεί το 8,476% της συνολικής διακύμανσης, όπου περιλαμβάνονται 6 ερωτήσεις που αφορούν στοιχεία όπως: η ελευθερία επιλογών, ο μισθός, η σιγουριά της εργασίας κλπ. Η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας (alpha) των δύο παραγόντων βρέθηκε αρκετά υψηλή από 0,81 έως 0,93. Στον παρακάτω πίνακα1 φαίνονται οι μέσοι όροι της κλίμακας και των παραγόντων της των απαντήσεων:

*Πίνακας1.: Μέσοι όροι των παραγόντων της «Επαγγελματικής ικανοποίησης» των γυναικών μελών ΔΕΠ ως προς τη βαθμίδα εξέλιξης.*

| **Επαγγελματική ικανοποίηση** | **Βαθμίδα εξέλιξης** | | | | | | | | *F* |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | **Λέκτορας** | | **Επίκουρη Καθ/τρια** | | **Αναπλ/τρια Καθ/τρια** | | **Καθηγήτρια** | | |
| | *Μ.Ο.* | *Τ.Α.* | *Μ.Ο.* | *Τ.Α.* | *Μ.Ο.* | *Τ.Α.* | *Μ.Ο.* | *Τ.Α.* | |
| *Εργασιακές σχέσεις* | *4,07αβ* | *1,07* | *4,13αβ* | *1,04* | *3,68β* | *0,87* | *4,33α* | *1,35* | *2,43* |
| *Κίνητρα* | *3,97β* | *1,02* | *4,05αβ* | *0,94* | *4,07αβ* | *0,99* | *4,85α* | *0,97* | *5,19*** |
| *Σύνολο* | *4,01αβ* | *0,99* | *4,07αβ* | *0,92* | *3,81β* | *0,84* | *4,57α* | *0,98* | *3,18** |

*Σημείωση: *p<0,05. **p<0,01. Μέσοι όροι που μοιράζονται κοινό δείκτη δε διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους.*

Αυτό που διαπιστώθηκε, είναι ότι υπάρχει επίδραση της βαθμίδας και ειδικότερα στην υπο-κλίμακα «Κίνητρα», όπου οι Καθηγήτριες σημείωσαν τον υψηλότερο μέσο όρο, εύρημα το οποίο σημαίνει ότι όσο υψηλότερα βρίσκεται η πανεπιστημιακός στην ιεραρχία τόσο περισσότερο ικανοποιημένη είναι στην υπο-κλίμακα «Κίνητρα», ενώ ισχύει και το αντίστροφο, εύρημα, σε ένα βαθμό αναμενόμενο, καθώς στην τελική βαθμίδα ιεραρχίας, οι επιστημόνισσες αισθάνονται πλέον την ελευθερία κινήσεων και απολαμβάνουν τα οφέλη που προκύπτουν από τη θέση τους, αντίθετα από τις επιστημόνισσες όλων των άλλων βαθμίδων. Από την άλλη πλευρά, δε διαπιστώθηκε να υπάρχει επίδραση του επιστημονικού πεδίου στην «Επαγγελματική ικανοποίηση» και στις υπο-κλίμακες «Εργασιακές σχέσεις» και «Κίνητρα», εύρημα το οποίο σημαίνει ότι οι επιστημόνισσες εκφράζουν με τον ίδιο

τρόπο –συγκεκριμένα χαμηλά- το βαθμό ικανοποίησης που λαμβάνουν από την εργασία τους, ανεξάρτητα από το επιστημονικό πεδίο.

Στο τέλος, διενεργήσαμε παραγοντική ανάλυση της κλίμακας της επαγγελματικής **αφοσίωσης** από την οποία προέκυψαν τρεις παράγοντες (υπο-κλίμακες): α) «Προσκόλληση στο επάγγελμα», παράγοντας που εξηγεί το 36,7% της συνολικής διακύμανσης, όπου περιλαμβάνονται 6 ερωτήσεις που σχετίζονται με την απόφαση του ατόμου να επιλέξει εκ νέου ως επάγγελμά του αυτό που ήδη κάνει (π.χ. Όχι διαφορετικό επάγγελμα, ακόμα κι εάν πληρωνόμουν περισσότερο, Πάλι το ίδιο επάγγελμα θα επέλεγα), β) «Υπερηφάνεια για την υπηρεσία», παράγοντας που εξηγεί το 12,14% της συνολικής διακύμανσης, όπου περιλαμβάνονται 6 ερωτήσεις που αναφέρονται στην αίσθηση υπερηφάνειας και ευχαρίστησης που νιώθει το άτομο (Π.χ. Είμαι υπερήφανη γι' αυτήν την υπηρεσία), γ) «Διαθεσιμότητα», παράγοντας που εξηγεί το 6,02% της συνολικής διακύμανσης, όπου περιλαμβάνονται 4 ερωτήσεις που αναφέρονται στη διάθεση του ατόμου να παραχωρήσει επιπλέον θυσίες για την υπηρεσία. Η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας (alpha) στους τρεις παράγοντες βρέθηκε αρκετά υψηλή από 0,77 έως 0,88 Αυτό που διαπιστώθηκε ως προς την κλίμακα της «Επαγγελματικής αφοσίωσης», είναι ότι δεν υπάρχει επίδραση της βαθμίδας εξέλιξης και του επιστημονικού πεδίου, εύρημα το οποίο σημαίνει ότι οι επιστημόνισσες έχουν τις ίδιες (υψηλές) επιδόσεις στην κλίμακα «Επαγγελματική αφοσίωση», ή με άλλα λόγια εκφράζουν με τον ίδιο τρόπο το βαθμό αφοσίωσης στο επάγγελμά τους, ανεξάρτητα από τη βαθμίδα εξέλιξης στην οποία βρίσκονται και το επιστημονικό πεδίο στο οποίο εργάζονται.

## Συμπεράσματα - Συζήτηση

Η πανεπιστημιακή σταδιοδρομία των γυναικών φαίνεται να μοιάζει περισσότερο με μια σειρά εμποδίων που επαναλαμβάνονται και μεγεθύνουν παρά με τη διαπεραίωση ενός μοναδικού εμποδίου στην εφαλτήρια γραμμή. Σε αντίθεση με προγενέστερες διαπιστώσεις, οι επιστημόνισσες επιδεικνύουν επαγγελματική αφοσίωση, ανεξάρτητα από τη βαθμίδα και το επιστημονικό πεδίο, γεγονός που δεν ερμηνεύει τις παρατηρούμενες διαφορές στην επαγγελματική σταδιοδρομία ανδρών και γυναικών. Με εξαίρεση την Καθηγεσία, οι επιστημόνισσες εκφράζουν ενιαία την επαγγελματική τους ικανοποίηση και συγκεκριμένα χαμηλά, γεγονός που σημαίνει ότι το πιο αφοσιωμένο στην εργασία του άτομο δεν είναι απαραίτητα ικανοποιημένο. Ο βαθμός δυσαρέσκειας αποτυπώνεται και στην αξιολόγηση του εργασιακού κλίματος μέσα στο οποίο οι επιστημόνισσες καλούνται να εργαστούν και να δημιουργήσουν. Η πατριαρχική δομή και οργάνωση του πανεπιστημιακού επαγγέλματος, η έμφυλη τάξη πραγμάτων είναι παρούσα σε όλα τα στάδια ανέλιξης στην επαγγελματική κλίμακα και καταγγέλλεται ως την κύρια και βασική αιτία των δυσκολιών που βιώνουν οι γυναίκες στην εργασιακή τους καθημερινότητα και στην προσπάθεια αναρρίχησης ενός συχνά κακοτράχαλου μονοπατιού στην επαγγελματική ιεραρχία.

## Βιβλιογραφία

Chilly Collective (Ed) (1995). *Breaking anonymity: the chilly climate for women faculty*. Waterloo, Wilfrid Laurier University Press.

Clark, A.E., (1997). “Job satisfaction and gender: Why are women so happy at work?”. *Labour Economics*, 4, pp. 341-72.

Clark, A.E., (2001). “What really matters in a job? Hedonic measurement using quit data”. *Labour Economics*, 8.2, pp. 223-42.

Ellemers, N., De Gilder, D., & Van den Heuvel, H. (1998). “Career-oriented versus team-oriented commitment and behavior at work”. *Journal of Applied Psychology*, 83, 683–692.

Ellemers, N., Van den Heuvel, H., De Gilder, D., Maass, A., and Bonvini, A. (2004). “The under-represntation of women in science: Differential commitment or the queen bee syndrome?”. *British Journal of Social Psychology*, 43, 315-338.

Howitt, D. and Cramer, D. (2010). *Στατιστική με το SPSS 13. Με εφαρμογές στην Ψυχολογία και τις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα, εκδόσεις Κλειδάριθμος.

Mathieu, J. E., & Zajac, D. (1990). “A review and meta-analysis of the antecedents, correlates, and consequences of organizational commitment”. *Psychological Bulletin*, 108, 171–194.

Metcalf, H., Rolfe, H., Stevens, Ph., Weale, M. (2005). *Recruitment and Retention of Academic Staff in Higher Education*. Research Report No 658, National Institute of Economic and Social Research, available online: www.dfes.go.uk/research.

Oshagbemi, T. (1996). “Job Satisfaction of UK Academics”. *Education Management & Administration*, 24.4, pp. 389-400.

Oshagbemi, T. (1998). “The impact of age on the job satisfaction of university teachers”. *Research in Education*, 59, pp. 95-108.

Paludi, M. A. and Defour, D. C. (1989). “Research on sexual harassment in the academy: Defitions, findings, constraints, responses”. *Initiatives* 52(2): 43-49.

Twombly, S. B. (1991). “New directions for studying women in higher education: Lessons from feminist phase theory”. *Journal of NAWE*, 56, 9-17.

Ward, M.E., and Sloane, P.J. (2000). “Non-Pecuniary Advantages Versus Pecuniary Disadvantages; Job Satisfaction among Male and Female Academics in Scottish Universities”. *Scottish Journal of Political Economy*, 47.3, pp. 273-303.

ΟΟΣΑ (2002). *Η μέτρηση των επιστημονικών και τεχνολογικών δραστηριοτήτων. Προτεινόμενη τυποποιημένη πρακτική για καταγραφές έρευνας και πειραματικής ανάπτυξης*. Εγχειρίδιο Frascati, ΓΓΕΤ.

Πετρίλη, Σ. (2007). *Έρευνα επίδρασης μιας σειράς εσωτερικών και εξωτερικών παραγόντων στο αίσθημα εργασιακής ικανοποίησης υπαλλήλων ιδιωτικών εταιρειών*. Πτυχιακή εργασία, Τμήμα Ψυχολογίας, Π.Μ.Σ. Οργανωτικής και Οικονομικής Ψυχολογίας, Πάντειο Πανεπιστήμιο (ψηφιοποιημένη έκδοση).

# Καθοριστικοί παράγοντες που επηρεάζουν την ερευνητική παραγωγικότητα των γυναικών μελών ΔΕΠ

**Αναστασία Αναστασάκη,** *Εκπαιδευτικός, M.Ed., Υποψ. Διδάκτωρ Παν. Αιγαίου*

## Εισαγωγή

Στην παρούσα ερευνητική εργασία θα παρουσιάσουμε τα αποτελέσματα επιστημονικής μελέτης στα πλαίσια εκπόνησης διδακτορικής διατριβής για τους παράγοντες που επηρεάζουν την ερευνητική παραγωγικότητα των γυναικών μελών ΔΕΠ της ελληνικής πανεπιστημιακής κοινότητας, όπως αυτή αποτυπώνεται στο επίπεδο των δημοσιεύσεων. Οι μεταβλητές, η επίδραση των οποίων θα παρουσιαστεί, αφορούν στην ηλικία, τη βαθμίδα εξέλιξης, το επιστημονικό πεδίο απασχόλησης και το δημογραφικό προφίλ των συμμετεχουσών. Από τα αποτελέσματα της μελέτης προκύπτει ότι οι μεταβλητές αυτές επιδρούν και σε μεγάλο βαθμό προβλέπουν την ερευνητική δραστηριότητα των γυναικών μελών ΔΕΠ. Η εργασιακή κατάσταση, καθώς και παράγοντες που σχετίζονται με το προσωπικό προφίλ των επιστημονισσών καθορίζει και την ερευνητική κινητικότητά τους στο επίπεδο των δημοσιεύσεων.

## Βιβλιογραφική επισκόπηση- Οι συσχετίσεις της ερευνητικής παραγωγικότητας

Η ερευνητική παραγωγή/δημοσιεύσεις των πανεπιστημιακών χαρακτηρίζονται από μια κοινωνική δυναμική. Οι επαγγελματικές σταδιοδρομίες των πανεπιστημιακών αποτελούν το προϊόν μιας συνεργίας παραγόντων, που σχετίζονται αφενός με τα ατομικά τους χαρακτηριστικά, τις προσωπικές στάσεις, αφετέρου με την κοινωνική δομή των σχέσεων που λαμβάνει χώρα στην καθημερινότητά τους. Το φύλο των επιστημόνων διαπιστώνεται να επικαθορίζει σε μεγάλο βαθμό την επαγγελματική τους εξέλιξη. Είναι επιβεβλημένη η ανάγκη να κατανοήσουμε τις διαφοροποιήσεις που οφείλονται στην έμφυλη ταυτότητα των ατόμων, για να καταστεί εφικτή η βελτίωση των συνθηκών υπό τις οποίες παράγεται και προάγεται η επιστημονική γνώση. Η παρούσα έρευνα επιχειρεί, να εξετάσει κάτω από ποιες συνθήκες εκδιπλώνουν την ερευνητική τους δραστηριότητα και πώς αντιλαμβάνονται τον εργασιακό τους χώρο οι επιστημόνισσες. Μεταβλητές που αφορούν στα ποικίλα χαρακτηριστικά των ατόμων έχουν διαπιστωθεί να σχετίζονται με την ερευνητική παραγωγικότητα. Οι σχετικές έρευνες μας αποκαλύπτουν την πολυπλοκότητα του φαινομένου και τη δυσκολία εξαγωγής καθολικών συμπερασμάτων. Η μελέτη των δημογραφικών παραγόντων, όπως της ηλικίας, της οικογενειακής κατάστασης και της ύπαρξης παιδιών συχνά επιδιώκει να οδηγήσει στην πρόβλεψη των επιστημονικών επιδόσεων των ερευνητών/-τριών σε ατομικό επίπεδο. Άλλοι παράγοντες που μελετώνται σχετίζονται με τη βαθμίδα στην ακαδημαϊκή ιεραρχία και το επιστημονικό

πεδίο το οποίο οι επιστημόνισσες θεραπεύουν. Ειδικότερα, ως προς την **οικογενειακή κατάσταση**, οι έρευνες των Cole (1979); Davis και Astin (1990) καταδεικνύουν ότι οι έγγαμες επιστημόνισσες, καθώς και οι επιστημόνισσες με παιδιά, παράγουν περισσότερες δημοσιεύσεις από τις άγαμες πανεπιστημιακούς χωρίς παιδιά. Η **ηλικία** έχει διερευνηθεί με αντικρουόμενα συνήθως ερευνητικά αποτελέσματα. Σύμφωνα με τον Hess (1997), οι επιστήμονες φθάνουν στην ακμή της δραστηριότητάς τους, όταν βρίσκονται στο τέλος των 30 ή στις αρχές των 40 ετών, ενώ κατόπιν παρατηρείται μια διαρκής πτώση της παραγωγικότητας, ενώ ένα δεύτερο μέγιστο μπορεί να παρατηρηθεί στην ηλικία των πενήντα ετών. Οι Blackburn et al. (1991) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η ηλικία συσχετίζεται με την παραγωγικότητα, καθώς τα νεότερα μέλη των Πανεπιστημίων, εμφανίζονται να παράγουν περισσότερο. Αντίθετα, ο Ramsden (1994), οι Kotrlik et al. (2001) και η Williams et al. (2001) διαπίστωσαν ότι η ηλικία δε συσχετίζεται με την ερευνητική παραγωγικότητα. Η **βαθμίδα** και η σχέση της με την επιστημονική δραστηριότητα μελετήθηκε από τους Kyvik και Smeby (1994), Ramsden (1994) και Teodorescu (2000), οι οποίοι/-ες διαπίστωσαν ότι η βαθμίδα αποτελεί έναν σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα της ερευνητικής παραγωγικότητας. Έχει παρατηρηθεί ότι, ανεξαρτήτως φύλου, οι Καθηγητές/-τριες είναι παραγωγικότεροι/-ες από τους Αναπληρωτές/-τριες Καθηγητές/-τριες, οι οποίοι/-ες δημοσιεύουν στη συνέχεια περισσότερο από τους/τις Επίκουρους Καθηγητές/-τριες κ.ο.κ. (Noordenbos, 1992). Ο Lie (1990) διαπίστωσε ότι τα πανεπιστήμια που χαρακτηρίζονται από υψηλό γόητρο στηρίζονται στην αρχή «δημοσιεύω ή χάνομαι» (publish or perish principle), πιέζοντας έτσι άμεσα ή έμμεσα το επιστημονικό προσωπικό να επιδείξει πλούσια ερευνητική δραστηριότητα και άφθονο συγγραφικό έργο για να διασφαλίσει τη θέση απασχόλησης σε αυτό. Επίσης, οι **επιστημονικοί τομείς** σχετίζονται με την ερευνητική και εκδοτική παραγωγικότητα. Έχει επισημανθεί ότι οι Ανθρωπιστικές και Κοινωνικές Επιστήμες εμφανίζουν παρόμοια πρότυπα δημοσιεύσεων, όπως και οι Φυσικές και Ιατρικές Επιστήμες μεταξύ τους. Επιπλέον, διαπιστώνεται ότι ο αριθμός των δημοσιεύσεων στις Θετικές Επιστήμες είναι μεγαλύτερος από αυτόν που εμφανίζεται στις Θεωρητικές Επιστήμες (Baird, 1991). Συνεπώς, αν αναλογιστούμε ότι οι επιστημόνισσες υπερ-συγκεντρώνονται και συνωθούνται στις Θεωρητικές Επιστήμες, αναμένεται να επιδεικνύουν συνολική ερευνητική παραγωγικότητα διαφορετικού μεγέθους (Nakhaie, 2002: 3).

### Περιγραφή του δείγματος

Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε να μη γίνει χρήση συγκριτικής ομάδας ερευνητικών υποκειμένων, καθώς, σύμφωνα με τη φεμινιστική επιστημονική προσέγγιση, αμφισβητείται η έρευνα που στηρίζεται στη διχοτομία άνδρες/γυναίκες και αποτυγχάνει να σκιαγραφήσει την πολλαπλότητα και πολυπλοκότητα της εμπειρίας των γυναικών (Twombly, 1991). Έγινε χρήση ερωτηματολογίου[1] το οποίο συμπλήρωσαν 176 επιστημόνισσες[2].

[1] Η κατασκευή του ερωτηματολογίου της παρούσας έρευνας έχει στηριχθεί σε μεγάλο βαθμό στις παρακάτω έρευνες και στα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν σε αυτές, με την απαραίτητη προσαρμογή των ερωτήσεων και κλιμάκων που προέρχονται από εκείνες στα ελληνικά δεδομένα και τις ορίζουσες του εκπαιδευτικού συστήματος της Ανώτατης Πανεπιστημιακής

## Ερευνητικά ευρήματα

Στην παρούσα έρευνα εξετάζονται δύο κύριες υποθέσεις[3]:

**Υπόθεση 1η**: Υπάρχει επίδραση της ηλικίας, της βαθμίδας εξέλιξης, του επιστημονικού τομέα απασχόλησης στην ερευνητική παραγωγικότητα των επιστημονισσών όπως αυτή εκφράζεται στο σύνολο των δημοσιεύσεων; Στην ανάλυση ιεραρχικής πολλαπλής παλινδρόμησης, οι πιθανές ανεξάρτητες μεταβλητές για την πρόβλεψη της επιστημονικής παραγωγικότητας των γυναικών μελών ΔΕΠ, όπως αυτή εκφράζεται στο σύνολο των Δημοσιεύσεων, τοποθετήθηκαν σε μπλοκ. Πρώτα προστέθηκε η βαθμίδα εξέλιξης, έπειτα προστέθηκε η ηλικία και μετά το επιστημονικό πεδίο. Στον πίνακα1 παρουσιάζονται τα εξαγόμενα από την ιεραρχική ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης:

*Πίνακας1.: Παλινδρομικές αναλύσεις στο σύνολο των δημοσιεύσεων με μεταβλητές πρόβλεψης τη βαθμίδα εξέλιξης, την ηλικία και το επιστημονικό πεδίο.*

| Μεταβλητές πρόβλεψης | Δημοσιεύσεις | | | |
|---|---|---|---|---|
| | Beta | t | R2 | F |
| 1. Βαθμίδα Εξέλιξης | 0,20 | 1,73 | 0,095 | 12,98*** |
| 2. Ηλικία | 0,04 | 0,32 | 0,005 | 0,68 |
| 3. Επιστημονικό πεδίο | -0,24 | -2,70 | 0,064 | 9,24** |

*Σημείωση: * p<0,05. ** p<0,01. *** p<0,001.*

Από τον έλεγχο των υποθέσεων διαπιστώθηκε ότι η **βαθμίδα εξέλιξης** έχει θετική επίδραση στην ερευνητική παραγωγικότητα, εύρημα που συνάδει με εξαγόμενα αντίστοιχων ερευνών (Kyvik και Smeby, 1994; Noordenbos, 1992;

Εκπαίδευσης. Η επεξεργασία, ωστόσο, των απαντήσεων μας οδήγησαν σε διαφορετικές παραγοντικές αναλύσεις. Οι εν λόγω έρευνες είναι:

- Hermina Joldersma (2005). «Next Steps: Report of the Gender Equity Project», Πανεπιστήμιο του Calgary
- Elizabeth Deane (1996). «Women, Research and Research Productivity in the Post-1987 Universities: Opportunities and Constraints». University of Western Sydney, Nepean.
- Khare, M. and Owens, L. (2006). Faculty Work Climate Survey. University of Illinois at Chicago. Final Report, June 2006. Στην ηλεκτρονική διεύθυνση: http://www.uic.edu/depts/oaa/faculty/climatesurvey.html
- Riger, S., Stokes, J., Raja, S., & Sullivan, M. (1997). Measuring perceptions of the work environment for female faculty. The Review of Higher Education 21(1): 63–78.

[2] Το ερευνητικό δείγμα προέρχεται από το σύνολο σχεδόν των ελληνικών Πανεπιστημίων. Ως προς τις βαθμίδες, η συμμετοχή αποτυπώνεται ως εξής: Καθηγήτρια: 15,3%, Αν. Καθηγήτριες: 26,7%, Επ. Καθηγήτριες: 42,0%, Λέκτορες: 15,9%. Για να κατηγοριοποιηθεί και διερευνηθεί το πεδίο απασχόλησης των επιστημονισσών, χρησιμοποιήθηκε η διεθνώς αποδεκτή ταξινόμηση των επιστημονικών τομέων και πεδίων σύμφωνα με το εγχειρίδιο Frascati του Ο.Ο.Σ.Α. (OECD, 2002).

[3] Για να ελέγξουμε στατιστικά τις παρακάτω υποθέσεις χρησιμοποιήσαμε την ιεραρχική ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης (Howitt και Cramer, 2010:309) (stepwise multiple regression) με εξαρτημένη μεταβλητή (μεταβλητή κριτήριο) τις Δημοσιεύσεις και ανεξάρτητες μεταβλητές τη βαθμίδα εξέλιξης και το επιστημονικό πεδίο, την ηλικία, την οικογενειακή κατάσταση και την ύπαρξη παιδιών. Ο κύριος στόχος μας είναι να υπολογίσουμε τη συνολική προβλεπτική ικανότητα των μεταβλητών που χρησιμοποιούμε, με άλλα λόγια να προβλέψουμε τις τιμές της μεταβλητής κριτηρίου (του συνόλου των Δημοσιεύσεων), βασισμένοι στις τιμές των προβλεπτικών μεταβλητών.

Teodorescu, 2000; Vasil, 1992). Αυτό σημαίνει ότι όσο ανεβαίνει θέση στην ιεραρχική κλίμακα τόσο πιο παραγωγικό είναι το άτομο. Οι υψηλόβαθμες επιστημόνισσες είναι ερευνητικά παραγωγικότερες. Είναι σαφές ότι η βαθμίδα και η επιστημονική δραστηριότητα εμφανίζουν υψηλή συσχέτιση μεταξύ τους, καθώς επίσης, η βαθμίδα αποτελεί έναν σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα αυτής της παραγωγικότητας. Βεβαίως, η προαγωγή σε μια ανώτερη ιεραρχικά θέση επιτρέπει στο άτομο να είναι παραγωγικότερο, κυρίως επειδή το προνόμιο της βαθμίδας μπορεί να αποδεσμεύσει τις επιστημόνισσες από τυχόν ανεπιθύμητες υπηρεσιακές και διοικητικές ευθύνες και να περιορίσει τα διδακτικά καθήκοντά τους.

Ένας άλλος παράγοντας, η **ηλικία**, βρέθηκε να έχει θετική επίδραση στην ερευνητική παραγωγικότητα. Αυτό σημαίνει ότι όσο ανεβαίνει στην ηλικιακή κλίμακα τόσο πιο παραγωγικό είναι το άτομο. Σε αντίθεση με τις έρευνες που εξετάζουν την επίδραση της ηλικίας από τις οποίες προκύπτει η φθίνουσα πορεία της ερευνητικής παραγωγικότητας, στην παρούσα έρευνα διαπιστώθηκε ότι υπάρχει υψηλή συσχέτιση, καθώς οι πρεσβύτερες επιστημόνισσες είναι ερευνητικά παραγωγικότερες. Το **επιστημονικό πεδίο** έχει επίδραση στην ερευνητική παραγωγικότητα, εύρημα που συνάδει με εξαγόμενα αντίστοιχων ερευνών στη βιβλιογραφία (Ramsden:1994, Creswell:1985, Feldman:1987). Αυτό σημαίνει ότι τα επιστημονικά πεδία των «σκληρών» επιστημών εμφανίζονται πιο παραγωγικά από εκείνα των «μαλακών»-κοινωνικών και ανθρωπιστικών- επιστημών. Στις ανθρωπιστικές και κοινωνικές επιστήμες η δημοσίευση της έρευνας σε μορφή βιβλίου/μονογραφίας έχει ιδιαίτερη σημασία ως μέθοδος επιστημονικής επικοινωνίας, κυρίως στην ημεδαπή. Αντίθετα, στις θετικές επιστήμες η επιστημονική επικοινωνία διεξάγεται κυρίως με τη δημοσίευση των ερευνητικών πορισμάτων σε συνέδρια και σε περιοδικά, κυρίως στο εξωτερικό.

**Υπόθεση 2η**: Υπάρχει επίδραση της οικογενειακής κατάστασης και της ύπαρξης παιδιών στο Σύνολο των Δημοσιεύσεων των επιστημονισσών; Στην ανάλυση ιεραρχικής πολλαπλής παλινδρόμησης, οι πιθανές ανεξάρτητες μεταβλητές για την πρόβλεψη της επιστημονικής παραγωγικότητας των γυναικών μελών ΔΕΠ, όπως αυτή εκφράζεται στο σύνολο των Δημοσιεύσεων, τοποθετήθηκαν σε μπλοκ. Πρώτα προστέθηκε η οικογενειακή κατάσταση, έπειτα προστέθηκε η ύπαρξη παιδιών. Στον πίνακα2 παρουσιάζονται τα εξαγόμενα από την ιεραρχική ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης:

*Πίνακας2.: Παλινδρομικές αναλύσεις στο σύνολο των δημοσιεύσεων με μεταβλητές πρόβλεψης την οικογενειακή κατάσταση και την ύπαρξη παιδιών.*

| Μεταβλητές πρόβλεψης | Δημοσιεύσεις | | | |
|---|---|---|---|---|
| | Beta | t | R2 | F |
| 1. Οικογενειακή κατάσταση | 0,04 | 0,31 | 0,006 | 0,388 |
| 2. Παιδιά | -0,09 | -0,57 | 0,005 | 0,338 |

*Σημείωση: * p<0,05. ** p<0,01. *** p<0,001.*

Η **οικογενειακή κατάσταση** έχει θετική επίδραση στην ερευνητική παραγωγικότητα. Αυτό σημαίνει ότι οι έγγαμες γυναίκες μέλη ΔΕΠ είναι πιο παραγωγικές από τις συναδέλφους τους μη έγγαμες. Αντίθετα, η **ύπαρξη παιδιών** έχει αρνητική επίδραση στην ερευνητική παραγωγικότητα, γεγονός που σημαίνει ότι το άτομο που δεν έχει παιδιά έχει υψηλές επιδόσεις στην παραγωγικότητα.

Διαπιστώνεται ότι ο έγγαμος βίος έναντι της μητρότητας επιδρά θετικά στην επιστημονική δραστηριότητα και παραγωγή των επιστημονισσών. Πιθανώς, οι έγγαμες γυναίκες, εξαιτίας της οικογενειακής τους κατάστασης, έχουν μεγαλύτερη ευχέρεια να συμμετέχουν σε σημαντικά κοινωνικά και επιστημονικά δίκτυα, τυπικά ή άτυπα, χωρίς να γίνουν αντιληπτές ως κοινωνική και επαγγελματική απειλή. Επιπλέον, μπορεί να υποστηριχθεί ότι ο έγγαμος βίος μπορεί να παρέχει στις γυναίκες ένα περιβάλλον που να χαρακτηρίζεται από ενδιαφέρον για επιτεύγματα, με σημαντική διανοητική κινητοποίηση, όπου ενθαρρύνονται πιο σταθερές εργασιακές πρακτικές.

## Συμπεράσματα - Συζήτηση

Από τα ερευνητικά ευρήματα διαπιστώνεται ένα νέο πρότυπο προσωπικής και επαγγελματικής εξέλιξης, που χαρακτηρίζει τις νεότερες γενιές επιστημονισσών, γεγονός που δείχνει ότι οι γυναίκες δε βλέπουν πλέον τις επιλογές τους μέσα από το δίλημμα «οικογένεια ή σταδιοδρομία», τάση η οποία παρέχει μια σημαντική ώθηση στις έγγαμες έναντι των άγαμων γυναικών. Ωστόσο, η ύπαρξη παιδιών φαίνεται να δυσχεραίνει την επαγγελματική δραστηριότητα. Ο ισότιμος επιμερισμός των οικογενειακών υποχρεώσεων αποτελεί σε μεγάλο βαθμό μια απαραίτητη προϋπόθεση της επιτυχημένης σταδιοδρομίας και σαφώς μια λύση ύψιστης σημασίας στην επιμονή των οργανωσιακών εμποδίων. Η εικόνα μιας ουδέτερης επιστήμης οδήγησε στην υιοθέτηση πανομοιότυπων κριτηρίων αξιολόγησης βάσει των δημοσιεύσεων των επιστημόνων στις διεθνείς κατατάξεις, γεγονός που φέρει μια διάσταση διάκρισης, καθώς δε λαμβάνονται υπόψη χαρακτηριστικά, όπως ο διαφορετικός τρόπος διάχυσης της επιστημονικής πληροφορίας στα διαφορετικά πεδία, αλλά και ο ευρύτερος έμφυλος διαχωρισμός των κοινωνικών και προσωπικών ευθυνών. Οι επιστημόνισσες παράγουν πλούσιο ερευνητικό έργο προϊούσης της ηλικίας και της βαθμίδας. Ωστόσο, θα πρέπει να μη λησμονείται το γεγονός ότι οι επιστημόνισσες αναμένουν πολύ στην εφαλτήρια γραμμή και προάγονται με βραδύτερους ρυθμούς, διαβαίνοντας ένα κακοτράχαλο μονοπάτι επαγγελματικής ανέλιξης. Αν θεωρήσουμε ότι στη συζήτηση περί αξιολόγησης των Πανεπιστημίων κεντρικές έννοιες αποτελούν η αποτελεσματικότητα και η αποδοτικότητα των μελών τους, αναμφίβολα επιβάλλεται η χωρίς διακρίσεις άντληση νέου δυναμικού από τη δεξαμενή των επιστημόνων και η αξιοποίηση του μορφωτικού τους κεφαλαίου.

## Βιβλιογραφία


Baird, L.L. (1991). “Publication productivity in doctoral research departments: Interdisciplinary and intradisciplinary factors”. Research in Higher Education, Vol. 32, No. 3, pp. 303-19.

Blackburn, R.T., Bieber, J.P., Lawrence, J.H., and Trautvetter, L. (1991). “Faculty at work: focus on research, scholarship and service”, *Research in Higher Education* 32, 385-413.

Cole, J.R.(1979). *Fair Science: Women in the Scientific Community*. N. Y.:Free Press.

Cole, J.R. and Cole. S. (1973). *Social Stratification in Science*. Chicago: The University of Chicago Press.

Creswell, J. W. (1985). Faculty research performance: Lessons from the sciences and social sciences. ASHE-ERIC Higher Education Report No. 4. & 7.Washington, DC: Association for the Study of Higher Education.

Davis, D.E. & Astin, H.S. (1990). “Life cycle, career patterns and gender stratification in academe: breaking myths and exposing truths”, in: S. Stiver Lie & V. E. O’Leary Storming the Tower: women in the academic world (London, Kogan Page).

Feldman, K. (1987). “Research productivity and scholarly accomplishment of college teachers as related to their instructional effectiveness: A review and explanation”. Research in Higher Education, 26(3), 227-298.

Hess, D. J. (1997). Science Studies. An Advanced Introduction. New York and London: New York University Press.

Kotrlik, J., Bartlett, J., Higgins, C. & Williams, H. (2001). Factors associated with research productivity of agricultural education faculty. Journal of Agricultural Education, 43(3), 1-10.

Kyvik, S. & Smeby, J.-Ch. (1994). Teaching and research. The relashionship between the supervision of graduate students and faculty research performance. Higher Education, 28: 227-239.

Nakhaie, M. R. (2002). “Gender differences in publication among university professors in Canada”. Canadian Review of Sociology and Anthropology, 39(2), 151–179.

Noordenbos, G. (1992). "Explanations for differences in publication rates between male and female academics and between productive and less productive women." Bulletin de Methodologie Sociologique, Vol. 35, pp. 22-45.

Ramsden, P. (1994). “Describing and explaining research productivity”. Higher Education, 28, 207-226.

Teodorescu, D. (2000). Correlates of faculty publication productivity: A cross-national analysis. Higher Education, 39, 201-222.

Vasil, L. (1992). “Self-efficacy expectations and causal attributions for achievement among male and female university faculty”. Journal of Vocational Behavior, 41, 259.

Williams, H., Bartlett, J., Kotrlik, J., & Higgins, C. (2001). An analysis of factors associated with research productivity of Human Resource Development faculty. Proceedings of the Academy of Resource Development, USA.

ΟΟΣΑ (2002). *Η μέτρηση των επιστημονικών και τεχνολογικών δραστηριοτήτων. Προτεινόμενη τυποποιημένη πρακτική για καταγραφές έρευνας και πειραματικής ανάπτυξης*. Εγχειρίδιο Frascati,. ΓΓΕΤ.

# Διαπολιτισμικότητα και μετασχηματισμός στην εκπαίδευση: μια αναστοχαστική καταγραφή στο πλαίσιο της νέας μάθησης

**Ευγενία Αρβανίτη,** *Λέκτορας Παν/μίου Πατρών*

Στην παγκοσμιοποιημένη κοινωνία οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί (οι επαγγελματίες της γνώσης) αναζητούν μια αναβαθμισμένη αποστολή για την εκπαίδευση με στόχο τον μετασχηματισμό. Οι αρχές και οι έννοιες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δύναται να διαμορφώσουν ένα πλαίσιο 'διαπολιτισμικού διαλόγου' μεταξύ των κοινωνικών πρωταγωνιστών που αποφασίζουν για τη φυσιογνωμία και τον προσανατολισμό της εκπαίδευσης και μάλιστα σε περιόδους σοβαρής κοινωνικο-οικονομική κρίσης. Στο πλαίσιο αυτό, η παρούσα εισήγηση εξετάζει την κοινωνική σημασία της εκπαίδευσης που σε περιόδους κοινωνικοοικονομικής μετάβασης καθιστά τη γνώση ως ένα «κοινωνικό θεμελιώδες». Επιπλέον εξετάζει την ισσοροπία ισχύος και ρόλων μεταξύ των μετόχων μιας διαφοροποιημένης εκπαιδευτικής κοινότητας μέσα από τη διαπολιτισμικότητα, την συμπερίληψη της διαφορετικότητας και την πολυπρισματική θέαση. Τέλος, δίνεται έμφαση στο ρόλων των εκπαιδευτικών ως _φορέων αλλαγής_ μέσα από μια αποτελεσματική επαγγελματική διαπολιτισμική μάθηση.

# Κοινωνικές ανισότητες και θετικές διακρίσεις: η πρόσβαση στο πανεπιστήμιο των μελών της μειονότητα της Θράκης

**Νέλλη Ασκούνη,** *Αναπλ. Καθηγήτρια Κοινωνιολογίας Παν/μίου Αθηνών*

**Περίληψη**

Ο δρόμος της ελληνικής τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ανοίγει για τα μέλη της μειονότητας της Θράκης το 1996 με το μέτρο της «ποσόστωσης» του 0,5%, που υλοποιεί μια πολιτική θετικής διάκρισης. Η εισήγηση παρουσιάζει τα δεδομένα που προκύπτουν από την εφαρμογή του μέτρου σε μια περίοδο δεκαπέντε χρόνων. Βασίζεται σε πανελλαδική έρευνα (με ποσοτικά και ποιοτικά εργαλεία) με αντικείμενο τους μειονοτικούς φοιτητές στην ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση, τις εκπαιδευτικές τους πορείες και τον τρόπο με τον οποίο βιώνουν αυτή τη νέα κοινωνική εμπειρία. Τα αποτελέσματα του συγκεκριμένου μέτρου θετικής διάκρισης αναλύονται σε δύο επίπεδα α) σε σχέση με τον ρητό του στόχο, δηλαδή σε ποιο βαθμό επιτυγχάνεται η διεύρυνση της πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, αλλά και η ολοκλήρωση των σπουδών β) σε σχέση με την ευρύτερη πολιτική και κοινωνική του σημασία, ως καταλύτη δηλαδή των μεγάλων εκπαιδευτικών αλλαγών που χαρακτηρίζουν την εκπαίδευση της μειονότητας αυτή την περίοδο.

# Αποκλίνουσα συμπεριφορά – Η παραβατικότητα στο νηπιαγωγείο. Οικογένεια. Σχέσεις διαρκούς αλληλεπίδρασης;

**Άννα Ατσαλή,** *Εκπαιδευτικός, Υποψ. Διδάκτωρ Παν/μίου Κρήτης*

## Θεωρητική Τεκμηρίωση

Είναι γεγονός ότι το άτομο αποτελεί μια βιοψυχοκοινωνική ολότητα που δέχεται τις επιδράσεις του περιβάλλοντος και της προσωπικότητάς του. Ένα άτομο θεωρείται προσαρμοσμένο, και υιοθετεί νομιμοποιημένη συμπεριφορά, όταν η σχέση του με το περιβάλλον είναι κανονική και δεν εμφανίζει απόκλιση (Γκότοβο, 1988). Η αποτυχία διαμόρφωσης νομιμοποιημένης συμπεριφοράς οδηγεί στην αποκλίνουσα συμπεριφορά.

Ως αποκλίνουσα συμπεριφορά ορίζεται εκείνη η συμπεριφορά που εμπεριέχει αποδεκτές και μη αποδεκτές συμπεριφορές των μαθητών. Οι αποδεκτές συμπεριφορές δεν έχουν ως αποτέλεσμα την άσκηση κάποιων κυρώσεων, ενώ οι μη αποδεκτές συνιστούν την παρεκκλίνουσα συμπεριφορά, η υιοθέτηση της οποίας ταυτίζεται με την παράβαση κανόνων και έχει ως αποτέλεσμα την επιβολή κυρώσεων από το σχολείο ή το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο (Θάνος, 2012). Η παρέκκλιση συνιστά πεδίο εξάσκησης και μίμησης για την απόκτηση ικανότητας στη χρήση της βίας, απόκρυψης αδικημάτων, ανακάλυψης και σύλληψης (Πανούσης, 1985).

Επίσης, οι μη αποδεκτές συμπεριφορές, οι οποίες παραβιάζουν τους ειδικούς και ευρύτερους κοινωνικούς κανόνες, καθώς και τους ποινικούς νόμους αποτελούν την παραβατική συμπεριφορά. Συχνά η παραβατικότητα ταυτίζεται με την παρεκκλίνουσα συμπεριφορά, αφού περιλαμβάνει ακραίες και ήπιες μορφές παραβατικής συμπεριφοράς (Θάνος, 2012).

Μία μορφή εκδήλωσης της παραβατικότητας αποτελεί ο εκφοβισμός “bullying”[1]. Ο Olweus, θεωρεί ότι τα χαρακτηριστικά του εκφοβισμού είναι οι εκδηλώσεις σωματικής βίας, η κλοπή και η καταστροφή προσωπικών αντικειμένων των παιδιών-θυμάτων, η λεκτική βία, η υποβάθμιση ικανοτήτων και επιτευγμάτων των παιδιών-θυμάτων (Olweus, 2009· Κατσιγιάννη, Ξανθάκου & Κατσιγιάννη, 2005·Harvey, Treadway & Heamer, 2008).

Ο D.Matza και ο Sykes (σε Γεωργούλα, 2009) έκρινε το πέρασμα στην παραβατικότητα, ως προϊόν της ελεύθερης επιλογής του περιβάλλοντος, που επιλεγεί ο παρεκκλίνων να τον στοιχειοθετήσει. Καταλήγει λοιπόν να είναι αιχμάλωτος του περιβάλλοντος του. Η όλη διαδικασία «παρασύρματος» του παραβατικού ατόμου από το περιβάλλον του χαρακτηρίσθηκε από τους D.Matza και Sykes με μια καινούρια έννοια, την έννοια “drift” (Γεωργούλας, 2009).

[1] **Εκφοβισμός-Bullying**: Είναι η συμπεριφορά εκείνη που αποτελείται από απειλές για κάθε μορφή κακοποίησης και από τη συχνή πραγματοποίησή τους.

Η οικογένεια αποτελεί άμεσο περιβάλλον του ατόμου, το οποίο διαμορφώνει ήθη και καλλιεργεί συνειδήσεις, μια που συνιστά πρωτογενή φορέα κοινωνικοποίησης του ατόμου. Οι επιδράσεις που ασκούνται στα μέλη, αναπτύσσονται κυκλικά και υπερατομικά (Κορώσης, 2003). Η οικογένεια συνιστά έναν κοινωνικό θεσμό, βασισμένο στην κοινωνική ανάγκη. Από κοινωνιολογική άποψη, η οικογένεια αποτελεί μια βασική μονάδα, υπεύθυνη να ανταποκρίνεται συνεχώς στις πολλαπλές φυσικές, πνευματικές και συναισθηματικές ανάγκες του παιδιού (Τσιαντής, 1988), μειώνοντας τον εγωισμό του και καλλιεργώντας τον αλτρουϊσμό του (Παπαδόπουλος & Αθανασιάδης, 1994).

Το οικογενειακό περιβάλλον αποτελεί ένα πλαίσιο στο οποίο συχνά ανακύπτουν συγκρούσεις, όταν οι σχέσεις των μελών της οικογένειας μεταλλάσσονται σε σχέσεις εξουσίας. (Γιοβαζολιάς, 2008: 163). Η μετάβαση, μάλιστα, από την παραδοσιακή στην εκτεταμένη οικογένεια προκάλεσε χρόνιες και ενδοοικογενειακές συγκρούσεις (Σκλειδής, 1990).

Με τη συγχρονική συμμετοχή της γυναίκας-μητέρας και του άνδρα-πατέρα στην αγορά εργασίας, ο ελεύθερος χρόνος έπαψε να διατίθεται στην επικοινωνία γονέων – παιδιών και στην ανατροφή και διαπαιδαγώγηση των παιδιών τους (Κορώσης, 1997), η οποία ανατέθηκε ως εκμισθωμένη διαπαιδαγώγηση σε έξω-οικογενειακά ιδρύματα (Sutton, 2003). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, το παιδί να παίρνει τη θέση ενός εξατομικευμένου υποκειμένου με δική του «αυθεντία», υπευθυνότητα και διαπραγματευτική αρμοδιότητα σε συνθήκες συγκρούσεων (Κορώσης, 1997).

Το σχολείο, από την άλλη πλευρά, λειτουργεί ως δευτερογενής φορέας κοινωνικοποίησης. Το σχολείο, συνιστά μια ζωντανή κοινωνία, όπου συμμετέχουν μαθητές δάσκαλοι και γονείς. Θεωρείται φορέας μετάδοσης πολιτιστικών στοιχείων, φορέας αναπαραγωγής μιας δεδομένης κοινωνικής και πολιτικής κληρονομιάς (Ελευθεράκης, 1995).

Πριν τη σχολική κοινωνικοποίηση, όμως, συντελείται η νηπιακή κοινωνικοποίηση, η οποία ξεκινάει να αναπτύσσεται στο οικογενειακό περιβάλλον και ολοκληρώνεται στο νηπιαγωγείο. Τόσο η οικογένεια, όσο και το νηπιαγωγείο στηρίζει την εξέλιξη της νηπιακής κοινωνικοποίησης, (συνεργασία, καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων, πνευματική και συναισθηματική ανάπτυξη) ανάλογα με το χαρακτήρα του συστήματος, όπου εκείνο ανήκει (***Mühlbauer*,** 1988).

Ένα παιδί του νηπιαγωγείου δεν έχει μάθει ακόμη ποιος είναι ο κοινωνικά αποδεκτός τρόπος που πρέπει να ακολουθήσει. Μερικές φορές, δεν ξέρει τι του ζητάμε, ενώ άλλες φορές ξέρει, αλλά δεν είναι έτοιμο για εκδήλωση σωστής συμπεριφοράς. Ενώ δηλαδή το παιδί δεν επιδιώκει να ενοχλήσει τα παιδιά του νηπιαγωγείου, ωστόσο δε συμμορφώνεται, καταλήγοντας σε αποκλίνουσα συμπεριφορά (Κυρίδης, Χατζηνικολάου & Αγγελάκη, 2000).

Συνοψίζοντας θα λέγαμε ότι το φαινόμενο της σχολικής παραβατικότητας αποτελεί ένα ιδιάζον θέμα. Ωστόσο, εμείς παρά τη δυσκολία της προσέγγισης των υποκειμένων, ειδικά στον ευαίσθητο χώρο του νηπιαγωγείου, κρίναμε σκόπιμη την παρουσίαση των επιπέδων παραβατικότητας σε αυτό και τη τεκμηρίωσή τους.

Συγκεκριμένα παρουσιάζουμε τον δείκτη παραβατικότητας, σύμφωνα με τις πεποιθήσεις των νηπιαγωγών και τον δείκτη παραβατικότητας, όπως προέκυψε από τα δεδομένα της έρευνας μας. Επίσης, κρίναμε απαραίτητη την προβολή των συνθηκών και παραγόντων εκείνων, που επικρατούν στην οικογένεια και που λειτουργούν συντελεστικά στη διαμόρφωση της παραβατικής συμπεριφοράς των παιδιών.

## Ερευνητικό μέρος

### Σκοπός της έρευνας

Ως κεντρικό σκοπό της έρευνας μας θέσαμε την αποτύπωση του επιπέδου της σχολικής παραβατικότητας και την σύνδεση της με συγκεκριμένες πτυχές και χαρακτηριστικά της οικογένειας.

### Υποθέσεις της έρευνας

Οι ερευνητικές υποθέσεις που διατυπώθηκαν βάσει των ερευνητικών ερωτημάτων είναι οι ακόλουθες:

1) Ο δείκτης παραβατικότητας, σύμφωνα με τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών, και σύμφωνα με τα δεδομένα της έρευνας μας είναι σχετικά υψηλός. 2) Υπάρχει συσχέτιση συγκεκριμένων προσωπικών στοιχείων των γονέων των παραβατικών παιδιών με την παραβατικότητα που εκδηλώνουν τα παιδιά τους. 3) Οι γονείς των παραβατικών παιδιών αφιερώνουν πολύ χρόνο στα παιδιά τους. Κατά τη διάρκεια της επαφής τους με τα παιδιά τους, οι γονείς προβαίνουν σε συζητήσεις που αφορούν στη συμπεριφορά των παιδιών τους στο σχολείο. 4) Οι γονείς των παραβατικών παιδιών αφήνουν στα παιδιά περιθώρια για παιχνίδι. Τα παιχνίδια που οι γονείς παρωθούν τα παιδιά τους, να παίξουν, είναι τα ομαδικά παιχνίδια και τα παιχνίδια αδρής κινητικότητας. 5) Οι γονείς των παραβατικών παιδιών αφήνουν τα παιδιά τους, να παίζουν με αλλοδαπά, τσιγγανόπαιδα και παιδιά με δυσλειτουργίες. Είναι αρνητικοί και παρεμβατικοί, σε περίπτωση σύγκρουσης με: α) αλλοδαπά παιδιά, τσιγγανόπαιδα και παιδιά με δυσλειτουργίες, β) με τους υπόλοιπους συνομηλίκους τους. 6)Υπάρχουν συγκρούσεις γονέων-παιδιών: α) οι συγκρούσεις αυτές οφείλονται σε θέματα συμπεριφοράς των παιδιών τους, β) κατά τις συγκρούσεις αυτές, οι γονείς ασκούν σωματική ή λεκτική βία· στην οικογένεια των παιδιών 7) Υπάρχουν ενδοσυζυγικές συγκρούσεις και ενδοοικογενειακή βία.· 8) Υπάρχουν και άλλα παιδιά στην οικογένεια εκτός των παραβατικών παιδιών, με τα οποία τα παραβατικά παιδιά έρχονται σε σύγκρουση: α)· στις συγκρούσεις που προκύπτουν, επικρατεί σωματική βία. 9) Οι γονείς των παραβατικών παιδιών διατηρούν καλή σχέση με τις νηπιαγωγούς των παιδιών τους·

### Μεθοδολογία και τεχνικές της έρευνας Σχεδιασμός της έρευνας

Κατά τον σχεδιασμό της έρευνας, κρίναμε σκόπιμη τη διεξαγωγή της πιλοτικής έρευνας που πραγματοποιήθηκε το 2009 με πιλοτική εφαρμογή των μεθοδολογικών εργαλείων, που χρησιμοποιήθηκαν σε μικρό αριθμό μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων.

Στη συνέχεια διενεργήσαμε σε 13 νηπιαγωγεία αστικών, ημιαστικών και αγροτικών περιοχών του νομού Ρεθύμνης, που καθορίστηκαν, αφού εμείς λάβαμε υπόψη την πληθικότητα την αστικότητά τους, το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο και την

εθνικότητα των μαθητών τους, προκειμένου να διασφαλίσουμε την αντικειμενικότητα και την αντιπροσωπευτικότητα των αποτελεσμάτων μας.

### Επιλογή της μεθόδου - Τα μεθοδολογικά εργαλεία της έρευνας

Η μέθοδος της έρευνας που χρησιμοποιήσαμε, ανήκει στις ποιοτικές μεθόδους έρευνας και αποτελεί κλινική μέθοδο έρευνας. Τα κύρια μεθοδολογικά εργαλεία της συνίστανται σε μια κλείδα παρατήρησης, που οικοδομήσαμε, σταθμίσαμε και επικυρώσαμε, προκειμένου να τη χρησιμοποιήσουμε για τον εντοπισμό παραβατικών συμπεριφορών των μαθητών και ένα ερωτηματολόγιο συνέντευξης για τους γονείς των παραβατικών παιδιών, προκειμένου να αποτυπωθούν οι στάσεις τους απέναντι στα παιδιά. Πρόκειται για ένα είδος ερωτηματολογίου που αποτελείται από κλειστές ερωτήσεις, (που επιδέχονταν άλλοτε απαντήσεις κατάφασης και άρνησης και άλλοτε απαντήσεις της πενταβάθμιας κλίμακας απαντήσεων)[2]. και ανοιχτές ερωτήσεις (εδώ έγκειται και η διαφοροποίηση των συνεντεύξεών μας από την αμιγή μορφή ερωτηματολογίου), προκειμένου να διασφαλισθεί η αποκόμιση ειλικρινών απαντήσεων, μέσω της διακριτικής προσέγγισης των υποκειμένων σε ένα τόσο λεπτό θέμα, όπως είναι το προκείμενο (Βάμβουκας, 2006).

### Πληθυσμός και δείγμα της έρευνας

Στον καθορισμό του μεγέθους του δείγματος κρίσιμη και κυρίαρχη μεταβλητή υπήρξε προφανώς η μεταβλητή της παραβατικότητας (“DELINQ”). Πράγματι, η έρευνα εντόπισε 33 παραβατικούς μαθητές στο σύνολο των 410 μαθητών του δείγματος.

Επομένως, έχουμε p= $\frac{33}{410}$ =0,08. Οπότε 1-p=1-0,08=0,92.

Αποδεχθήκαμε σφάλμα δειγματοληψίας 3% (d=0,03) και θεωρήσαμε επίπεδο εμπιστοσύνης για τον εντοπισμό του συντελεστή παραβατικότητας 95% (Z=1,96). Επίσης, με στοιχεία της Διεύθυνσης της Α’ Βάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Ρεθύμνης ο πληθυσμός των νηπίων κατά το σχολικό έτος 2010-11, που πραγματοποιήθηκε η έρευνα δεν ξεπερνούσε τα 2.500 άτομα. Άρα, για τον πληθυσμό της έρευνας έχουμε N=2.500. Εμείς στηριχθήκαμε στους τύπους

$$n=\{ \frac{no}{N} \text{ εάν } \frac{no}{N} \leq 0{,}05 \text{ και } \frac{no}{1+\frac{no-1}{N}} \text{ εάν } \frac{no}{N} > 0{,}05$$ (Δαφέρμος 2011)

και καταλήξαμε βάσει ενός σχετικού υπολογισμού (που επέτρεπε την εξέταση από 277 άτομα και άνω) στην εξέταση των 410 υποκειμένων –μαθητών.

[2] **Πενταβάθμια κλίμακα απαντήσεων**: Πρόκειται για την κλίμακα απαντήσεων που έχει τις εξής επιλογές απάντησης («καθόλου», «λίγο», «αρκετά», «πολύ» «πάρα πολύ», ή «καθόλου καλή», «λίγο καλή», «αρκετά καλή», «πολύ καλή» «πάρα πολύ καλή»

### Η επιλογή του δείγματος

Πιο συγκεκριμένα, επισκεφθήκαμε 13 νηπιαγωγεία[3], από τα οποία τα 5 νηπιαγωγεία βρίσκονταν σε αστική περιοχή, τα 4 νηπιαγωγεία βρίσκονταν σε ημιαστική περιοχή και τα υπόλοιπα 4 σε αγροτική περιοχή. Από τα 13 νηπιαγωγεία, τα 11 ήταν διθέσια και τα δύο μονοθέσια. Βέβαια, εδώ, να σημειώσουμε, ότι ενώ στην οργανικότητά τους φαίνονταν τα περισσότερα διθέσια, ωστόσο από αυτά τα 5 νηπιαγωγεία είχαν περισσότερο από δύο τμήματα[4].

### Αποτελέσματα της έρευνας

### Οικοδόμηση του δείκτη παραβατικότητας σύμφωνα με την εκτίμηση των νηπιαγωγών των παραβατικών παιδιών

Ο Δείκτης παραβατικότητας σύμφωνα με τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών είχε ως εξής:

**Δείκτης παραβατικότητας=**

$$\frac{\text{ΕΡ.4:(«}\textit{Πόσα από τα παιδιά της τάξης σας εκδηλώνουν παραβατική συμπεριφορά;}\text{»)}}{\text{Ερ.8:(«}\textit{Πόσους μαθητές έχει το τμήμα σας}\text{»)}} =$$

18,16 εφόσον έχουμε (Mean =0,1816)

### Οικοδόμηση του δείκτη παραβατικότητας, σύμφωνα με την κλείδα παρατήρησης της έρευνάς μας

Ο Δείκτης παραβατικότητας που σύμφωνα με τα δεδομένα της έρευνας μας είχε ως εξής:

**Δείκτης παραβατικότητας της**

**κλείδας παρατήρησης =** $\frac{\textit{Παραβατικά νήπια}}{\textit{Όλο το δείγμα των νηπίων}} = \frac{33}{410}$ **=0,080.**

[3] 8$^{o}$ , 5$^{o}$ , 9$^{o}$ και 1$^{o}$ Νηπιαγωγείο Ρεθύμνου, Νηπιαγωγείο Μισιρίων Νηπιαγωγείο Πηγής, Ρουσσοσπιτίου, Πλατανιά, Ατσιποπούλου, Λιβαδείων, Αργυρούπολης, Αγγελιανών και Ανωγείων

[4] Το 8$^{o}$ Νηπιαγωγείο είχε 4 τμήματα, τα οποία τέθηκαν όλα υπό εξέταση , το 9$^{o}$ είχε τέσσερα τμήματα από τα οποία τέθηκαν μόνο τα δύο υπό εξέταση, το 1$^{o}$ Νηπιαγωγείο είχε τρία τμήματα, τα οποία τέθηκαν όλα υπό εξέταση και το Νηπιαγωγείο Μισιρίων είχε τέσσερα τμήματα, τα οποία επίσης τέθηκαν όλα υπό εξέταση.

**Η μορφολογία του δείγματος των γονέων των παραβατικών παιδιών αναφορικά με τα προσωπικά τους στοιχεία.**

Οι γονείς των παραβατικών παιδιών διακρίνονταν κατεξοχήν από τα προσωπικά στοιχεία που παρατίθενται στον ακόλουθο Πίνακα (Πίνακα 1)

**ΠΙΝΑΚΑΣ 1: ΕΠΙΚΡΑΤΕΣΤΕΡΕΣ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΠΡΟΣΩΠΙΚΩΝ ΣΤΟΙΧΕΙΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΤΩΝ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ**

| ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ ΣΤΟΙΧΕΙΟ | ΕΠΙΚΡΑΤΕΣΤΕΡΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ ΣΤΟΙΧΕΙΟ | ΠΟΣΟΣΤΟ % |
|---|---|---|
| ΦΥΛΟ | ΓΥΝΑΙΚΑ | 69,7 |
| ΗΛΙΚΙΑ | 37-38 ΕΤΩΝ | 13,79 |
| ΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ | ΑΠΟΦΟΙΤΟΙ ΛΥΚΕΙΟΥ | 42,42 |
| ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΤΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΓΙΑ ΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ | ΚΑΤΩΤΕΡΟ ΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ | 78,79 |
| ΤΥΠΟΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ | ΠΥΡΗΝΙΚΗ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ | 61,29 |

**Κατανομή του δείγματος (των γονέων των παραβατικών παιδιών) ως προς τις απαντήσεις τους στο ερωτηματολόγιο συνέντευξης.**

Οι απαντήσεις των γονέων των παραβατικών παιδιών στο ερωτηματολόγιο συνέντευξης που κλήθηκαν να απαντήσουν αποτυπώνονται στον Πίνακα 2 ως εξής:

**ΠΙΝΑΚΑΣ 2: ΕΠΙΚΡΑΤΕΣΤΕΡΕΣ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΤΩΝ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΤΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΤΟΥΣ**

| **ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΠΟΥ ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ ΟΙ ΓΟΝΕΙΣ ΠΟΥ ΑΝΑΦΕΡΟΝΤΑΙ:** | **ΕΠΙΚΡΑΤΕΣΤΕΡΕΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΤΩΝ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ** | **ΠΟΣΟΣΤΟ %** |
|---|---|---|
| **ΣΤΗΝ ΠΟΣΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΧΡΟΝΟΥ ΠΟΥ ΑΦΙΕΡΩΝΟΥΝ ΣΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΤΟΥΣ** | **«ΑΦΙΕΡΩΝΟΥΜΕ ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ ΧΡΟΝΟ ΣΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΜΑΣ»** | **65,63** |
| **ΣΤΑ ΘΕΜΑΤΑ ΣΥΖΗΤΗΣΗΣ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΤΩΝ ΠΑΡΑΒΑΤΑΙΚΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΤΟΥΣ** | **«ΣΥΖΗΤΑΜΕ ΘΕΜΑΤΑ ΠΟΥ ΑΦΟΡΟΥΝ ΣΤΗ ΣΧΕΣΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΤΟΥΣ ΣΥΝΟΜΙΛΗΚΟΥΣ ΤΟΥΣ»** | **25,00** |
| **ΣΤΟ ΕΝΔΕΧΟΜΕΝΟ ΝΑ ΑΦΗΝΟΥΝ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΤΟΥΣ ΓΙΑ ΝΑ ΠΑΙΞΟΥΝ** | **«ΝΑΙ ΤΑ ΑΦΗΝΟΥΜΕ ΝΑ ΠΑΙΞΟΥΝ»** | **78,79** |

| | | |
|---|---|---|
| **ΣΤΟ ΕΙΔΟΣ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ ΠΟΥ ΑΦΗΝΟΥΝ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΤΟΥΣ ΝΑ ΠΑΙΞΟΥΝ ΜΕ ΤΑ ΆΛΛΑ ΠΑΙΔΙΑ** | **«ΑΦΗΝΟΥΜΕ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΜΑΣ ΝΑ ΠΑΙΞΟΥΝ ΜΕ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ»** | **30,00** |
| **ΣΤΟ ΧΡΟΝΟ ΠΟΥ ΑΦΗΝΟΥΝ ΟΙ ΓΟΝΕΙΣ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΤΟΥΣ ΝΑ ΕΜΠΛΕΚΟΝΤΑΙ ΣΕ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ ΜΕ ΑΛΛΟΔΑΠΑ ΠΑΙΔΙΑ ΤΣΙΓΓΑΝΟΠΑΙΔΑ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΔΥΣΛΕΙΟΥΡΓΙΕΣ** | **«ΤΟΥΣ ΠΑΡΑΧΩΡΟΥΜΕ ΠΟΛΥ ΧΡΟΝΟ ΓΙΑ ΝΑ ΠΑΙΞΟΥΝ ΜΕ ΑΛΛΟΔΑΠΑ ΠΑΙΔΙΑ ΤΣΙΓΓΑΝΟΠΑΙΔΑ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΔΥΣΛΕΙΟΥΡΓΙΕΣ»** | **28,13** |
| **ΣΤΟ ΒΑΘΜΟ ΠΟΥ ΕΠΙΤΡΕΠΟΥΝ ΤΗ ΣΥΓΚΡΟΥΣΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΤΟΥΣ ΜΕ ΑΛΛΟΔΑΠΑ ΠΑΙΔΙΑ, ΤΣΙΓΓΑΝΟΠΑΙΔΑ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΔΥΣΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ** | **«ΔΕΝ ΕΠΙΤΡΕΠΟΥΜΕ ΚΑΘΟΛΟΥ ΤΗ ΣΥΓΚΡΟΥΣΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΑΣ ΜΕ ΑΛΛΟΔΑΠΑ ΠΑΙΔΙΑ, ΤΣΙΓΓΑΝΟΠΑΙΔΑ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΔΥΣΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ»** | **51,61** |
| **ΣΤΟ ΒΑΘΜΟ ΣΥΓΚΡΟΥΣΗΣ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΜΕ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΤΟΥΣ** | **«ΣΥΓΚΡΟΥΟΜΑΣΤΕ ΛΙΓΟ ΜΕ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΜΑΣ»** | **53,13** |
| **ΣΤΟΥΣ ΛΟΓΟΥΣ ΠΟΥ ΟΔΗΓΟΥΝ ΤΟΥ ΓΟΝΕΙΣ ΤΩΝ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΝΑ ΣΥΓΚΡΟΥΟΝΤΑΙ ΜΕ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΤΟΥΣ** | **«Ο ΛΟΓΟΣ ΠΟΥ ΜΑΣ ΟΔΗΓΕΙ ΣΕ ΣΥΓΚΡΟΥΣΗ ΕΙΝΑΙ Η ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΣΤΟ ΣΠΙΤΙ»** | **43,33** |
| **ΣΤΗ ΣΤΑΣΗ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΤΟΥ ΚΑΤΑ ΤΗ ΣΥΓΚΡΟΥΣΗ ΤΟΥ ΜΕ ΑΥΤΑ** | **1)«ΟΤΑΝ ΣΥΓΚΡΟΥΟΜΑΣΤΕ ΜΕ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΤΟΥΣ ΦΩΝΑΖΟΥΜΕ» 2)«ΟΤΑΝ ΣΥΓΚΡΟΥΟΜΑΤΣΕ ΜΕ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΣΥΖΗΤΑΜΕ»** | **28,57** |
| **ΣΤΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΕΝΔΟΣΥΖΥΓΙΚΗΣ ΒΙΑΣ:** | **«Η ΕΝΔΟΣΥΖΥΓΙΚΗ ΒΙΑ ΠΡΟΚ΄ΥΠΤΕΙ ΛΙΓΕΣ ΦΟΡΕΣ»** | **51,61** |
| **ΣΤΟ ΕΠΟΜΕΝΟ ΣΤΑΔΙΟ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΝΔΟΣΥΖΥΓΙΚΗ ΣΥΓΚΡΟΥΣΗ** | **«ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΕΝΔΟΣΥΖΥΓΙΚΗ ΒΙΑ ΠΡΟΚΥΠΤΕΙ ΣΥΖΗΤΗΣΗ»** | **45,95** |
| **ΣΤΟ ΕΠΑΚΟΛΟΥΘΟ ΠΟΥ ΠΡΟΚΥΠΤΕΙ ΜΕΤΑΞΥ ΤΩΝ ΑΔΕΛΦΙΩΝ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΣΥΓΚΡΟΥΣΗ ΜΕΤΑΞΥ ΤΟΥΣ** | **«ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΣΥΓΚΡΟΥΣΗ ΜΕΤΑΞΥ ΤΩΝ ΑΔΕΛΦΙΩΝ ΠΡΟΚΥΠΤΕΙ ΣΩΜΑΤΙΚΗ ΒΙΑ»** | **46,67** |
| **ΣΤΗΝ ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΣΧΕΣΗΣ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΜΕ ΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ, ΟΠΩΣ ΑΥΤΗ ΑΞΙΟΛΟΓΕΙΤΑΙ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ** | **«Η ΣΧΕΣΗ ΜΑΣ ΜΕ ΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ ΕΙΝΑΙ ΠΟΛΥ ΚΑΛΗ»** | **34,38** |

**Συμπεράσματα**

Η εξακρίβωση του δείκτη παραβατικότητας στα σχολεία και η ανάλυση της στάσης των γονέων των παραβατικών παιδιών απέναντι στο φαινόμενο της σχολικής παραβατικότητας που εκδηλώνουν τα παιδιά τους στο νηπιαγωγείο, προλείανε το έδαφος για την εξαγωγή των ακόλουθων συμπερασμάτων. Πιο συγκεκριμένα:

Ο δείκτης παραβατικότητας, που ανέκυψε από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην 4$^{η}$ Ερώτηση και 5$^{η}$ Ερώτηση, κάθε άλλο παρά εξαιρετικά χαμηλός ήταν. Επομένως, η υπόθεση που κάνει λόγο για σχετικά υψηλά επίπεδα του δείκτη παραβατικότητας που εκτιμούν οι εκπαιδευτικοί ότι υπάρχει στα σχολεία, επαληθεύεται.

Ο δείκτης παραβατικότητας που ανέδειξε η έρευνα μας όχι μόνο δεν είναι απόλυτα χαμηλός, αλλά χαρακτηρίζεται και από ανοδική τάση, στοιχείο που επιβεβαιώνει τα βιβλιογραφικά δεδομένα (Αρτινοπούλου, 2001). Κατά συνέπεια η υπόθεση που κάνει λόγο για σχετικά υψηλά επίπεδα του συγκεκριμένου δείκτη επαληθεύεται.

Οι γονείς των παραβατικών παιδιών, οι οποίοι ως επί το πλείστον είναι γυναίκες, ηλικίας 37-38 χρόνων, κατώτερης μορφωτικής στάθμης και ανήκουν σε εκτεταμένες οικογένειες (πέραν των πυρηνικών που είναι κλασικά οι επικρατέστερες του δείγματος μας), αφιερώνουν πάρα πολύ χρόνο στα παιδιά τους, κατά τον οποίο συζητούν για τη συναναστροφή τους με άλλα παιδιά. Αυτό το συμπέρασμα επαληθεύει την υπόθεση, που κάνει λόγο για συσχέτιση συγκεκριμένων προσωπικών στοιχείων των γονέων με την σχολική παραβατικότητα, καθώς και την υπόθεση που αφορά στην παραχώρηση άπλετου χρόνου των γονέων στα παιδιά τους και την εκμετάλλευσή του, προκειμένου να συζητούν με τα παιδιά τους για θέματα που αφορούν στη συναναστροφή των παιδιών τους με συνομηλίκους τους. Βέβαια όπως μαρτυρά ο Ταμίχτσης (1990), η στενή επαφή της οικογένειας με το παιδί αποβαίνει άλλοτε θετική και άλλοτε αρνητική στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς του.

Οι γονείς αφήνουν για αρκετά μεγάλο διάστημα ελεύθερα τα παιδιά τους να παίζουν. Τα παιχνίδια που επιλέγουν οι γονείς και παροτρύνουν τα παιδιά τους να παίξουν είναι περισσότερο τα παιχνίδια δημιουργικότητας και τα παιδαγωγικά παιχνίδια, παρά τα παιχνίδια αδρής κινητικότητας και τα ομαδικά παιχνίδια. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να μην τους δίνονται ευκαιρίες για την καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων τους. Επομένως, η σχετική υπόθεση επαληθεύεται στο πρώτο μέρος της, που αναφέρεται στον άπλετο χρόνο που αφήνουν οι γονείς τα παιδιά τους να παίζουν).

Αρνητική ροπή παίρνει η στάση των γονέων των παραβατικών παιδιών ως προς την εμπλοκή των παιδιών τους σε παιχνίδια με αλλοδαπά παιδιά, τσιγγανόπαιδα και παιδιά με δυσλειτουργίες, με αποτέλεσμα να αποκτούν τα παιδιά ξενοφοβικές τάσεις (Γκότοβος, 1996) και να καθίσταται αναπόφευκτη η πρόκληση συγκρούσεων μεταξύ τους. Επίσης, είναι έντονα παρεμβατικοί στην περίπτωση εντοπισμού συγκρούσεων των παιδιών τους με τους συνομηλίκους τους. Συμπερασματικά, θα λέγαμε ότι η σχετική υπόθεση δεν επαληθεύεται παρά μόνο στο πρώτο μέρος της (το οποίο αναφέρεται στην ελευθερία που δίδουν οι γονείς στα παιδιά τους να παίξουν με αλλοδαπά παιδιά, τσιγγανόπαιδα και παιδιά με δυσλειτουργίες).

Χαμηλά, αλλά με ευδιάκριτη την ανοδική τους πορεία είναι τα επίπεδα σύγκρουσης των γονέων με τα παιδιά τους, στην περίπτωση της οποίας οι γονείς παρουσιάζουν αμφιθυμικές τάσεις, αφού άλλοτε ασκούν λεκτική βία (λεκτική κακοποίηση όπως την ορίζει ο Γιωσαφάτ, (2008), αφού είναι μια μορφή κακοποίησης), στα παιδιά τους και άλλοτε προβαίνουν σε διάλογο. Το θέμα συζήτησης των γονέων με τα παιδιά τους που προκύπτει από τη σύγκρουση είναι η συμπεριφορά στο σπίτι και όχι στο σχολείο. Η αντίστοιχη υπόθεση επαληθεύεται μόνο στο σημείο που αφορά στην ύπαρξη συγκρούσεων γονέων-παιδιών και την εν μέρει εκτόνωση τους με άσκηση λεκτικής βίας.

Σε ότι αφορά, επίσης, στις ενδοοικογενειακές συγκρούσεις διαπιστώθηκε ότι υπάρχουν ελάχιστες ενδοσυζυγικές συγκρούσεις, οι οποίες όμως διακρίνονται από ανοδική τάση. Στην περίπτωση ενδοσυζυγικών συγκρούσεων οι περισσότεροι γονείς

συζητούν, ενώ λιγότεροι αλλά όχι και ελάχιστοι είναι εκείνοι που καταλήγουν στην έκφραση λεκτικής βίας. Συγκρούσεις όμως προκύπτουν ανάμεσα στα αδέλφια, τα οποία κατά κύριο λόγο υπάρχουν και τα οποία συχνότατα καταφεύγουν στην άσκηση σωματικής βίας για να λύσουν τη σύγκρουση. Η σύστοιχη υπόθεση λοιπόν επαληθεύεται.

Οι γονείς των παραβατικών παιδιών υιοθετούν θετική στάση απέναντι στις νηπιαγωγούς τους. Προκύπτει, συνεπώς, η επαλήθευση της υπόθεσης που θέλει τους γονείς να διατηρούν καλή σχέση με τις νηπιαγωγούς των παιδιών τους.

## Τελικές Παρατηρήσεις

Η εμφάνιση και η εξάπλωση οποιασδήποτε μορφής βίας στο σχολείο απειλεί όχι μόνο την εξέλιξη του σχολικού θεσμού, αλλά και της ευρύτερης κοινωνίας, αφού το σχολείο είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με αυτή. Κρίνεται λοιπόν αναγκαία η λήψη κάποιων μέτρων καταστολής φαινομένων της βίας αρχικά από την οικογένεια.

Η οικογένεια οφείλει να ανασυνταχθεί. Η ανατροφή των παιδιών δεν είναι «χόμπι», αλλά πλήρης απασχόληση. Οι σύγχρονοι γονείς πρέπει να αποδεσμευθούν από τη νοοτροπία της εποχής ότι η ανατροφή των παιδιών δε χαρίζει κύρος, σε αντίθεση με τους υψηλούς μισθούς. Και οι δύο γονείς είναι υπεύθυνοι για τη σφυρηλάτηση μιας οικογένειας. Πρέπει να λάβουν σοβαρά υπόψη ότι σημαντική κρίνεται, όχι μόνο η παραχώρηση αρκετού ελεύθερου χρόνου στα παιδιά τους, αλλά και η ποιοτική εκμετάλλευσή του.

## Βιβλιογραφία


ΑΡΤΙΝΟΠΟΥΛΟΥ,Β. (2001). *Έρευνες και πολιτικές στην Ευρώπη* Αθήνα: Μεταίχμιο.

ΒΑΜΒΟΥΚΑΣ, Μ. Ι. (1998). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική. Έρευνα και Μεθοδολογία.* Αθήνα: Γρηγόρη.

ΓΕΩΡΓΟΥΛΑΣ, Σ.(2000). *Ανήλικοι παραβάτες στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

ΓΙΟΒΑΖΟΛΙΑΣ, Θ. (2008). Συμβουλευτικές παρεμβάσεις σε οικογένειες εφήβων χρηστών. Επιμέλεια. Η. Κουρκούτας & J-P. Chartier). *Παιδιά και έφηβοι με ψυχοκοινωνικές και μαθησιακές διαταραχές. Στρατηγικές παρέμβασης*. Αθήνα: Τόπος, 159-179.

ΓΙΩΣΑΦΑΤ, Μ. (2009). Μερικές σκέψεις για τη μοντέρνα οικογένεια και το μέλλον του. Στο *Οικογένεια σε κρίση*. Επιμέλεια. Μ. Κοκκίνου, Σειρά: Γάμος και Οικογένεια. Αθήνα: Ακρίτας.

ΓΚΟΤΟΒΟΣ, Α. Ε . (1996). *Νεολαία και κοινωνική μεταβολή. Αξίες εμπειρίες και προοπτικές.* Αθήνα: Gutenberg.

ΔΑΦΕΡΜΟΣ, Β. (2011). Κοινωνική Στατιστική και Μεθοδολογία Έρευνας με το S.P.S.S. Αθήνα: Ζήτη.

ΕΛΕΥΘΕΡΑΚΗΣ, Θ. (2009). Πολιτική κοινωνικοποίηση και εκπαίδευση. Η διαπαιδαγώγηση του δημοκρατικού πολίτη στο σχολείο. Επιμέλεια. Β. Οικονομίδης, & Θ. Ελευθεράκης. *Εκπαίδευση*, *δημοκρατία και ανθρώπινα δικαιώματα*. Αθήνα: Ατραπός, 48-101.

HARVEY M., TREADWAY D, & HEAMER J. (2008). The occurrence of bullying in global organization: A model and issues associated with social/emotional contagion. The Journal of Applied Social Psychology, 37 (11), 2576-2599.

ΘΑΝΟΣ, Θ. (2012). *Αποκλίνουσα και παραβατική συμπεριφορά των μαθητών στο σχολείο. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών Νηπιαγωγείο-Δημοτικό Σχολείο.* Προλογικά-Επίμετρο. Γ. Πανούσης. Αθήνα: Αδελφών Κυριακίδη.

ΚΑΤΣΙΓΙΑΝΝΗ Β., ΞΑΝΘΑΚΟΥ Γ. & ΚΑΤΣΙΓΙΑΝΝΗ Α. (2005). Το προφίλ του μαθητή – Θύματος στο φαινόμενο του εκφοβισμού στο δημοτικό. Μελέτη περίπτωσης. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 29 (Μάιος-Ιούλιος), 58-68.

ΚΟΡΩΣΗΣ, Κ. (1997). Έφηβοι και οικογένεια. Πώς βλέπουν την οικογένεια οι μαθητές της Β΄ και Γ΄ Τάξης Λυκείου. ( Κοινωνιολογική Εμπειρική μελέτη). Παιδαγωγική Σειρά. Αθήνα:Gutenberg.

ΚΟΡΩΣΗΣ, Κ. (2003). *Πατέρας και παιδί. Η επικοινωνία του πατέρα με το παιδί της σχολικής ηλικίας κατά τις ελεύθερες ώρες.* Αθήνα: Ατραπός.

ΚΥΡΙΔΗ Α., ΑΓΓΕΛΑΚΗ Χ. & ΧΑΤΖΗΝΙΚΟΛΑΟΥ Β. (2000). Οι απόψεις των νηπιαγωγών για την πειθαρχία στο νηπιαγωγείο. *Επιστήμες Αγωγής*, 76-86.

MUHLBAUER, K. R. (1985). *Κοινωνικοποίηση (θεωρία και έρευνα)* (Theory and socialization. μτφρ. Δ. Δημοκίδη). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

OLWEUS, D. (2009). *Εκφοβισμός και βία στο σχολείο. Τι γνωρίζουμε και τι μπορούμε να κάνουμε.* (Bullying at school. What we know and what we do. Αθήνα: Ε.Ψ.Υ.Π.Ε.

ΠΑΝΟΥΣΗΣ, Γ. (1985). *Οι κοινωνικές σχέσεις ως αναγκαίοι όροι εγκληματογένεσης*. Αθήνα- Κομοτηνή: Σάκκουλας.

ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΣ, Ν. & ΑΘΑΝΑΣΙΑΔΗΣ, Η. (1994). Σχέσεις καθηγητών –μαθητών μια εμπειρική ψυχοπαιδαγωγική. *Βήμα Κοινωνικών Επιστημών*, τεύχος 13, (Δ΄), 141-157.

ΤΑΜΙΧΤΣΗΣ Ι., (1990). Κοινωνική και πολιτική παρέμβαση στην παραβατικότητα των ανηλίκων ή μήπως το σύστημα «πουλάει νεότητα», *Πρακτικά Συμποσίου Πρόληψη και αντιμετώπιση της εγκληματικότητας των ανηλίκων. Επανεκπαίδευση. Ένταξη.* Αθήνα – Κομοτηνή: Σάκκουλας, 203-206.

ΣΚΛΕΙΔΗΣ, Ο. (1990). Το συμφέρον του παιδιού, συμφέρον όλων, *Πρακτικά Συμποσίου Πρόληψη και αντιμετώπιση της εγκληματικότητας των ανηλίκων. Επανεκπαίδευση. Ένταξη*. Αθήνα – Κομοτηνή: Σάκκουλας, 549-550.

SUTTON, C. (2003). *Προβλήματα συμπεριφοράς παιδιών και εφήβων. Μια διεπιστημονική προσέγγιση αξιολόγησης και παρέμβασης* (Child and adolescent behaviors problems, μτφρ. Π. Ψαράκη) Αθήνα: Σαββάλας.

ΤΣΙΑΝΤΗΣ, Γ. (1988). Ψυχική υγεία του παιδιού και της οικογένειας. Αθήνα: Καστανιώτης.

# Κοινωνικές ανισότητες και πολιτιστικές δράσεις στο σχολείο

**Άννα Βακάλη,** *Φιλόλογος*
**Γεώργιος Γεωργιάδης,** *Φιλόλογος*
**Δαμιανός Ξανθόπουλος,** *Μαθηματικός*

Στην εκπαίδευση έχουμε παρελθόν σε δραστηριότητες με πολιτιστικό περιεχόμενο πολύ πριν εισαχθούν έννοιες, όπως «περιβαλλοντική εκπαίδευση» ή «αγωγή υγείας». Τα σχολεία οργάνωναν εκδηλώσεις, κυκλοφορούσαν έντυπα, έκαναν αφιερώματα, οι περισσότερες όμως από αυτές τις δραστηριότητες είχαν τον χαρακτήρα μιας πολιτιστικής εκδήλωσης παρά ενός Προγράμματος. (Γκόβας, 2001: 73). Πλέον τέτοιες δράσεις εντάσσονται στα λεγόμενα «Καινοτόμα Πολιτιστικά Προγράμματα». Με τον όρο αυτό στην εκπαίδευση εννοούνται οι σχολικές δραστηριότητες που εντάσσονται στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, στην Αγωγή Υγείας, στα Πολιτιστικά Θέματα και τους Πανελλήνιους Μαθητικούς Καλλιτεχνικούς Αγώνες, την Αγωγή Σταδιοδρομίας, τα Ευρωπαϊκά Εκπαιδευτικά Προγράμματα και το Πρόγραμμα της Ευέλικτης Ζώνης.

Τα Καινοτόμα Προγράμματα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχουν χαρακτήρα προαιρετικό και εκπαιδευτικό, απευθύνονται δηλαδή στους μαθητές που ενδιαφέρονται και έχουν ως σκοπό την ανανέωση και τον εμπλουτισμό του περιεχομένου της σχολικής γνώσης και της μαθησιακής διαδικασίας. Οι στόχοι τους είναι συμπληρωματικοί αυτών των διαφόρων μαθημάτων που διδάσκονται στο Αναλυτικό πρόγραμμα. Δίνουν έμφαση στις ομαδοσυνεργατικές και βιωματικές προσεγγίσεις και στην οικοδόμηση γνώσεων και στην ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών, όπως και στην ευέλικτη διαχείριση του σχολικού χρόνου (Σπυροπούλου κ.αλ. α και δ και ΥΠ.Ε.Π.Θ 2014). Παράλληλα, οι πολιτιστικές δράσεις άπτονται και επιστημονικών και ερευνητικών στόχων, όπως η εξοικείωση των μαθητών με την επιστημονική μεθοδολογία, η κριτική προσέγγιση θεμάτων, η χρήση βιβλιοθηκών και Διαδικτύου, και κοινωνικών στόχων σχετικών με την ανάπτυξη πνεύματος συνεργασίας, ομαδικότητας, επικοινωνίας, με τον σεβασμό στη διαφορετικότητα και το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία κ.ά. (http://www.pi-schools.gr/download/programs/EuZin/ergasies_03_04/Ionia_Nisia/Ionia_71-92.pdf).
Οι σκοποί της εκπαίδευσης γενικότερα και των εκπαιδευτικών δράσεων ειδικότερα θεωρούνται και σκοποί της κοινωνίας, αφού αυτοί καθορίζονται από τις κοινωνικοπολιτιστικές σχέσεις, τις κοινωνικές δυνάμεις και τα πολιτικά ενδιαφέροντα (Κωνσταντινάκος 2001).

Στο Λύκειο Φιλώτα του Ν. Φλώρινας το σχολικό έτος 2013-14 αποφασίσαμε να ξεκινήσουμε 2 πολιτιστικά προγράμματα:

Μαθηματικά και Τέχνες
Παραστατικές τέχνες και ΜΜΕ

Παράλληλα, οργανώσαμε και τη συνεργασία με το ΠΜΣ Δημιουργική Γραφή του ΠΔΜ, που μας έδωσε την ελευθερία τυπικά να διαχειριστούμε μερικές επισκέψεις.

Σε αυτά συμμετείχαν 45 μαθητές Α΄και Β΄Λυκείου.

Πρόκειται για ένα περιφερειακό μικρό Λύκειο, μιας περιοχής με πληθυσμό σχεδόν αποκλειστικά αγροτικό και υπαλλήλων της ΔΕΗ- 15 χιλιόμετρα από την Πτολεμαίδα και χτισμένο μέσα στα εργοστάσια, σε μια πόλη ορυχείων, σε μια company town, άρα με συγκεκριμένα οικογενειακά, οικονομικά και κοινωνικά δεδομένα.

Γνωρίζουμε πως κάθε οικογένεια μεταβιβάζει στα παιδιά της, από έμμεσους κυρίως δρόμους, ένα ορισμένο μορφωτικό κεφάλαιο κι ένα ορισμένο έθος (habitus), δηλαδή ένα σύστημα αξιών, έμμεσων και βαθιά εσωτερικευμένων, που συμβάλλει μεταξύ άλλων στον καθορισμό της συμπεριφοράς του παιδιού απέναντι στο σχολικό θεσμό (Πόταρη, 2010). Το επίπεδο ενός παιδιού καθορίζεται από ποικίλα πολιτιστικά ερεθίσματα και από το οικογενειακό περιβάλλον. Αυτό σε συνδυασμό με την οικονομική κατάσταση της οικογένειας, την εργασία ή την ανεργία, το πολιτισμικό περιβάλλον μπορεί να δημιουργούν συνθήκες (και) εκπαιδευτικής ανισότητας, καθώς αυτή είναι συνάρτηση πολλών παραμέτρων που αφορούν όχι μόνο το σχολείο, αλλά και το ευρύτερο περιβάλλον και την κοινωνία (Πυργιωτάκης 2001: 140 και Κουτούζης κ.αλ. 2012). Σε γενικές γραμμές οι μελέτες υποστήριξαν ότι το οικογενειακό/κοινωνικό περιβάλλον των μαθητών καθορίζει αποφασιστικά την ακαδημαϊκή τους επίδοση (Κουτούζης κ.αλ. 2012). Εξάλλου, εντοπίζονται διαφοροποιήσεις στις επιδόσεις σε σχολείο και εξετάσεις και γενικότερα στην εκπαιδευτική πορεία παιδιών από αγροτικές περιοχές έναντι παιδιών από αστικές περιοχές. Είναι γνωστό πως τα ερεθίσματα που παίρνουν οι μαθητές διαφοροποιούνται ως προς την ποσότητα, την ποικιλία και την ποιότητά τους και αυτό έχει ανάλογες συνέπειες στις επιδόσεις τους στο σχολείο και στη θέση τους στην αγορά εργασίας (Κάτσικας & Καββαδίας, 1994˙ Κυρίδης, 1996, 1997˙ Παπακωνσταντίνου, 1981˙ Παλαιοκρασάς κ.ά,1996˙ Κασσωτάκης,1981˙ Μυλωνάς, 1982˙ Χρυσάκης, 1993˙ Πυργιωτάκης, 1992˙). Η αποτελεσματική αντιμετώπιση της εκπαιδευτικής ανισότητας δεν μπορεί να περιοριστεί αυστηρά στο πλαίσιο του σχολείου, αλλά εντός των συντεταγμένων που ορίζουν οι οικονομικοί, κοινωνικοί και πολιτισμικοί παράγοντες (Κουτούζης κ.αλ. 2012).

Οι έρευνες παράλληλα δείχνουν ότι τα σχολεία που δεν είναι σε θέση να προσελκύσουν το εκπαιδευτικό ενδιαφέρον των μαθητών αντί να λειτουργούν προς όφελος των κοινωνικά μειονεκτούντων αναπαράγουν τις κοινωνικές ανισότητες. Οι κοινωνικές ανισότητες μετατρέπονται σε εκπαιδευτικές ανισότητες και οι εκπαιδευτικές ανισότητες ξαναμετατρέπονται σε κοινωνικές (Βλάχος κ.αλ. 2014). Συχνά τα παιδιά των λιγότερο προνομιούχων κοινωνικών ομάδων αποτυγχάνουν στο σχολείο εξαιτίας των μορφωτικών ελλείψεων και προβλημάτων του οικογενειακού τους περιβάλλοντος (Πόταρη, 2010:31). Και για αυτό ακριβώς είναι ανάγκη με τρόπους δουλειάς κατάλληλους τα παιδιά να εξασφαλίσουν τον χρόνο και τη δυνατότητα να αποκτήσουν και μέσα στο σχολείο τα βασικά εκείνα εφόδια που κάποια άλλα παιδιά έχουν προνομιακά κληρονομήσει από το οικογενειακό τους περιβάλλον (Ασκούνη, 2007).

Η ενίσχυση ενός σχολείου το οποίο βρίσκεται σε αυτό το κοινωνικό πλαίσιο θα πραγματοποιηθεί μέσα από παρεμβάσεις εκπαιδευτικές, κοινωνικές και εστιασμένες. Οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να ακυρώσουν την κοινωνική επιλογή που ασκεί το

σχολείο. Μπορούν όμως, αξιοποιώντας αυτές τις μικρές δυνατότητες ευελιξίας του θεσμού, αυτά τα περιθώρια αυτόνομης παρέμβασης, να συμβάλουν αποφασιστικά στην άμβλυνση των κοινωνικών διακρίσεων στην εκπαίδευση (Ασκούνη, 2007). Στο πλαίσιο των δημοκρατικών κοινωνιών και της δημοκρατικής εκπαίδευσης αποτελεί βασική δέσμευση της κοινωνίας η υποβοήθηση της μέγιστης προσωπικής ανάπτυξης κάθε μέλους της με παράλληλη καταπολέμηση των παραγόντων που εμποδίζουν την ανάπτυξη αυτή. Η ανάπτυξη αυτή είναι η βασική προϋπόθεση κοινωνικής κινητικότητας μέσω της εκπαίδευσης (Κυρίδης, 1996˙) και η καταπολέμηση των συνθηκών που εμποδίζουν την επίτευξή της από τα .αδύναμα. μέλη της κοινωνίας θεωρείται δράση κοινωνικής δικαιοσύνης. Κατάλληλα εκπαιδευτικά προγράμματα, βελτίωση των υποδομών των σχολείων, επικοινωνία και ανταλλαγή καλών πρακτικών μεταξύ των σχολείων, επιμόρφωση και υποστήριξη των εκπαιδευτικών και συνεργασία με φορείς, αποτελούν ένα προτεινόμενο πλέγμα δράσεων (Κουτούζης κ.αλ. 2012).

Μέσα σε αυτή τη λογική και για τη διεύρυνση των σχετικών εμπειριών των μαθητών, επιλέξαμε να πραγματοποιήσουμε τις ακόλουθες δράσεις:

- Εργαστήριο Ρομποτικής με τον Νίκο Φαχαντίδη, Αναπληρωτή Καθηγητή στο Τμήμα Μηχανικών Πληροφορικής και Τηλεπικοινωνιών της Πολυτεχνικής Σχολής του Π.Δ.Μ. και Υπεύθυνο του Εργαστηρίου Εκπαιδευτικής Ρομποτικής του ΠΤΔΕ
- Συζήτηση μέσω Skype για τα Μαθηματικά και τις Τέχνες με την Ευτέρπη Θεοδώρου, δασκάλα, υποψήφια διδάκτορα στη διδακτική των μαθηματικών
- Προσέγγιση ζωγραφικής και μαθηματικών με τον Αργύρη Ρήμο, εικαστικό,
- Θεατρικό παιχνίδι με τον θεατρολόγο Χριστόδουλο Κοτσίνα,
- Τηλεοπτικό spot με θέμα τον αποκλεισμό και τη βία κατά των μαθητών με τον θεατρολόγο Χριστόδουλο Κοτσίνα
- Ενημέρωση από τον Λευτέρη Μαρόγλου, Πρόεδρο του Ράδιο Θεσσαλονίκη και του Ερωτικού FM και τον ραδιοφωνικό παραγωγό Σταύρο Μύθο
- Συμμετοχή σε ραδιοφωνική εκπομπή με τη Μαρία Στύλου και τον μουσικό Πάνο Μουζουράκη,
- Ποητικός διάλογος με τον ποιητή Τίτο Πατρίκιο: Ο γνωστός ποιητής Τίτος Πατρίκιος το 2012 εξέδωσε το “Εκεί σε βρίσκει η ποίηση”. Στο πλαίσιο του μαθήματος της Λογοτεχνίας στην Α Λυκείου το διαβάσαμε. Κ έτσι ξεκίνησαν όλα. Οι μαθητές απάντησαν με στίχους που κατέληγαν με το “Εκεί σε βρίσκει η ποίηση” μιλώντας για την καθημερινότητά τους, τον έρωτα, τη φιλία, το ποδόσφαιρο.
- Προβολή ταινίας του σκηνοθέτη Φάνη Τοψαχαλίδη “Το μήλο του Σαμαρείτη” που διακρίθηκε στο Διεθνές φεστιβάλ ψηφιακού κινηματογράφου Αθήνας και συζήτηση,
- Περί σεναρίου με τον Γιώργο Φειδά, σεναριογράφο και σκηνοθέτη- Ο Γιώργος Φειδάς των Singles και του Ουκ αν λάβοις παρά του μη έχοντος. Οι μαθητές μάθαν πώς γράφονται οι ιστορίες, πώς χτίζονται οι χαρακτήρες μέσα σε αυτές, γράψαν για τους χαρακτήρες και παίξαν κείμενα του Γιώργου, έτοιμα για το επόμενο σήριαλ.
- Περί σκηνοθεσίας με τον Κώστα Χαραλάμπους, σκηνοθέτη της “Αγάπης στα 16” και της “Δεμένης Κόκκινης Κλωστής”. Μίλησε στους μαθητές για την ιστορία του Κινηματογράφου και συζήτησαν για θέματα σκηνοθεσίας και γυρισμάτων των ταινιών.

- Ποιητικές γραφές με την ποιήτρια Νίκη Χαλκιαδάκη- φιλόλογος κατ'επάγγελμα, ποιήτρια κατά φύσιν, με ποικίλες διακρίσεις και υποψήφια και για τα φετινά Κρατικά Βραβεία ποίησης, μίλησε με τους μαθητες για τα ανάποδα παραμύθια και για τα ποίηματα τα βγαλμένα από παραμύθια και γράψαν για τους δικούς τους παραμυθικούς ήρωες.
- Εκδρομή σε Βουδαπέστη και Βιέννη, για να δούμε από κοντά τον πίνακα του Kadinsky που υπάρχει στο βιβλίο των Μαθηματικών της Β Λυκείου.

Σε αυτές τις δράσεις λοιπόν από την δικιά μας πλευρά διαπιστώσαμε σχετικά με τους στόχους που είχαν εξ αρχής τεθεί πως με ευκολία υλοποιήθηκε η βιωματική προσέγγιση, η ενθάρρυνση της μαθητικής πρωτοβουλίας, το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία και η ανάπτυξη διαλόγου ("Σχεδιασμός και υλοποίηση…", 2014). Οι μαθητές συνεργάστηκαν μεταξύ τους. Ο καθένας σε αυτό που είναι καλύτερος. Και οι μαθητές που είχαν περιθωριακό ρόλο βρήκαν φωνή. Και πρωταγωνίστησαν. Και στην ποίηση και στο θέατρο και στην ταινία. Και αυτό θα παρουσιάσουμε εξετάζοντας τις απαντήσεις των μαθητών σε ερωτηματολόγια μετά την ολοκλήρωση των προγραμμάτων. Μάθαν να ακούν τη γνώμη των συμμαθητών τους, να συζητάν απόψεις για τις αστοχίες τους στη γραφή π.χ., να σέβονται ακόμα και το "δεν είναι ποίημα αυτό, άλλαξε αυτή τη λέξη".

Για παράδειγμα, στα ποιήματα που ετοίμασαν για τον Τίτο Πατρίκιο. Τα διαβάσαμε και τα συζητήσαμε. Όλοι μαζί για όλα. Κάποιοι μαθητές είχαν περισσότερες ιδέες για τους στίχους και τη γραφή. Σε μια εκδρομή -την ώρα της εκδρομής- κλείστηκαν σε μια αίθουσα και διάβαζαν ποιήματα και συζητούσαν. Και μια ομάδα μαθητών πήρε τα κείμενα των συμμαθητών τους πρότειναν συγκεκριμένες βελτιώσεις με βάση τις συζητήσεις. Συζητήσαμε πως δεν υπάρχει ενδεχόμενο διόρθωσης, στην τέχνη δεν έχουμε σωστό και λάθος. Κάποιοι μαθητές κάναν καλύτερες διορθώσεις και από τον εκπαιδευτικό. Εύστοχες, λειτουργικές, αποτελεσματικές. Και προέκυψαν ποιήματα που τα γράψαμε και τα στείλαμε στον Τίτο Πατρίκιο και μετά από επεξεργασία, οδεύουν σε έκδοση.

Επίσης, για το τηλεοπτικό σποτ ο σκηνοθέτης επέλεξε για πρωταγωνιστή έναν μαθητή που συγκέντρωνε χαρακτηριστικά που τον "διαφοροποιούσαν" από το μαθητικό σύνολο: Παιδί μεταναστών που μεγάλωσε στη Γερμανία, με ιδιαίτερη προφορά στα ελληνικά του, και με διαγνωσμένη δυσλεξία, είχε δηλώσει πως αισθανόταν διαφορετικός. Επιλέχθηκε χωρίς να έχουμε ενημερώσει τον σκηνοθέτη για τα χαρακτηριστικά του αυτά και έδειξε ξεχωριστό ενδιαφέρον για κάθε δράση.

Και μάλιστα όλα αυτά μέσα σε ένα μαθητικό σύνολο μιας τοπικής κοινωνίας με τα χαρακτηριστικά που περιγράψαμε. Περίπου οι μισοί μαθητές έχουν πατέρα γεωργό και μητέρα που ασχολείται με οικιακά και μένουν σε χωριό. Το 1/3 των μαθητών έχουν γονέα εργαζόμενο στο ΔΕΗ.

Όσον αφορά τις πολιτιστικές εμπειρίες των μαθητών σύμφωνα με τον πίνακα 1 είναι φτωχές και υποτυπώδεις. Πιο συγκεκριμένα, το 47% των μαθητών απάντησε πως έχει πάει κάποιες φορές στο θέατρο και το 33% σπάνια. Το 46% έχει πάει σπάνια σε κινηματογράφο, το 23% ποτέ και ένα άλλο 23% κάποιες φορές. Μόλις ένα 7% δηλώνει πως πάει πολύ συχνά σε συναυλίες και το 29% συχνά, ενώ ένα 36% κάπου κάπου. Ένα ακόμα 29 % δηλώνει πως σπάνια πηγαίνει σε συναυλίες. Το 40% κάποιες φορές έχει πάει μουσείο, το 20% συχνά και το 27% σπάνια. Το 13% δεν έχει πάει ποτέ σε αρχαιολογικό χώρο και το 40% κάποιες φορές, ενώ μόλις 7% πάει πολύ συχνά. 42% των μαθητών δεν έχει πάει ποτέ σε έκθεση ζωγραφικής και το 33% πηγαίνει πολύ σπάνια. Οι πολιτιστικές εμπειρίες των μαθητών φτωχές και

υποτυπώδεις, το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον με συγκεκριμένους προσανατολισμούς και στοχεύσεις.

**Πίνακας 1:** Πολιτιστικές εμπειρίες των μαθητών

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| *Θέατρο* | *5%* | *-* | *47%* | *33%* | *15%* |
| *Κινηματογράφος* | *8%* | *-* | *23%* | *46%* | *23%* |
| *Συναυλίες* | *7%* | *29%* | *36%* | *29%* | *-* |
| *Μουσεία* | *-* | *20%* | *53%* | *27%* | *-* |
| *Αρχαιολογικοί χώροι* | *7%* | *-* | *35%* | *45%* | *13%* |
| *Εκθέσεις ζωγραφικής* | *-* | *-* | *25%* | *33%* | *42%* |

Μετά την ολοκλήρωση των δράσεων οι μαθητές συμπλήρωσαν ερωτηματολόγια για την αποτελεσματικότητα και τη λειτουργία των πολιτιστικών δράσεων, από τα οποία προέκυψαν και τα αποτελέσματα που θα παρουσιάσουμε παρακάτω.

Το 67% των μαθητών μας πιστεύει πως οι πολιτιστικές δράσεις συνέβαλαν πολύ έως πάρα πολύ στην απόκτηση γνωστικών δεξιοτήτων και το 60% όπως συνέβαλαν πολύ έως πάρα πολύ στην απόκτηση συναισθηματικών δεξιοτήτων. Το 60% πιστεύουν πως οι πολιτιστικές δράσεις συνέβαλλαν πολύ έως πάρα πολύ στην καλύτερη κατανόηση της ύλης του μαθήματος της Λογοτεχνίας, και το 53% πως συνέβαλαν κάπως στην υλη των μαθηματικών και το 27% πως αυτές συνέβαλαν πολύ στην κατανόηση του μαθήματος των μαθηματικών. Το 80% θεωρεί πως οι πολιτιστικές δράσεις ενθάρρυναν την ενεργητική συμμετοχή τους πολύ έως πάρα πολύ. Και το 73% δηλώνει πως οι πολιτιστικές δράσεις συνέβαλλαν στον εμπλουτισμό της αισθητικής εμπειρίας πολύ έως πάρα πολύ. Το 86% σημείωσε πως η προσωπικότητα των επισκεπτών έκανε την επίσκεψη ενδιαφέρουσα πολύ έως πάρα πολύ. Οι πολιτιστικές δράσεις αποτέλεσαν αφορμή για καλύτερη επικοινωνία μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό σύμφωνα με το 67% και πολύ σύμφωνα με άλλο ένα 13 %. Οι πολιτιστικές δράσεις αποτέλεσαν κατά πολύ αφορμή για καλύτερη επικοινωνία μεταξύ μαθητών υποστήριξε το 53% και πως αυτό λειτούργησε πάρα πολύ σύμφωνα με το 33%. Το 73% των μαθητών υποστήριξε πως το ενδιαφέρον τους κατά την διάρκεια των πολιτιστικών δράσεων αυξήθηκε πολύ έως πάρα πολύ. Οι πολιτιστικές δράσεις έδωσαν το κίνητρο στους μαθητές να ασχοληθούν με παρόμοια θέματα κατά πολύ, δήλωσε το 33% των μαθητών και κάπως το 40%. Το 74% δήλωσε πως οι πολιτιστικές δράσεις δεν ήταν καθόλου κουραστικές και το 80% πως δεν ήταν καθόλου μονότονες. Το 60% σημείωσε πως οι πολιτιστικές δράσεις πρέπει να εφαρμόζονται πολύ συχνά στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Το 93% των μαθητών υποστήριξαν πως σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό οι πολιτιστικές δράσεις σας επέτρεψαν να έρθετε σε επαφή με νέες εμπειρίες. Το 33% δήλωσε πως η συμμετοχή σας στις πολιτιστικές δράσεις σας προσέφερε τα εφόδια να ανταποκριθείτε στα ανάλογα μαθήματα κατά πολύ και κάπως το 47%. Το 74% δήλωσε πως τα πολιτιστικά προγράμματα προωθούν απόκτηση κριτικής σκέψης πάρα πολύ, το 60% πως προωθούν πάρα πολύ την κατανόηση πολιτιστικών αγαθών, το 74% πως ενισχύουν την απόκτηση γνωστικών δεξιοτήτων, το 75% πως καλλιεργούν τις κοινωνικές σχέσεις, το 87% πως προωθούν ένα κλίμα συνεργασίας και το 93% πως προώθησαν την ψυχαγωγία τους. Οι περισσότεροι μαθητές δήλωσαν πως η συμμετοχή στις πολιτιστικές δράσεις αφορά

στη γνωριμία με τον πολιτισμό και στη διεύρυνση των γνωστικών δεξιοτήτων τους, ενώ μόλις ένας μαθητής έχει δηλώσει πως αφορά στο να πάρει μεγαλύτερο βαθμό.

**Πίνακας 2:** Απόψεις μαθητών για τα πολιτιστικά προγράμματα

| | | |
|---|---|---|
| *Απόκτηση γνωστικών δεξιοτήτων* | *67%* | |
| *Απόκτηση συναισθηματικών δεξιοτήτων* | *60%* | |
| *Καλύτερη κατανόηση Λογοτεχνίας* | *60%* | |
| *Καλύτερη κατανόηση Μαθηματικών* | *23%* | *53%* |
| *Ενεργητική συμμετοχή* | *80%* | |
| *Εμπλουτισμός αισθητικής εμπειρίας* | *73%* | |
| *Προσωπικότητα επισκεπτών* | *86%* | |
| *Επικοινωνία μαθητών – καθηγητών* | *80%* | |

Έχουμε ήδη αναφέρει πως το σύνολο των μαθητών προέρχεται από οικογένειες “εργατών”. Γενικότερα, τα παιδιά των οικογενειών με οικονομικές αδυναμίες και προβλήματα στερούνται πολλών και ποικίλων εμπειριών μάθησης, και συνήθως δεν επισκέπτονται χώρους και εκδηλώσεις πολιτισμού (μουσεία, εκθέσεις, κ.ά.) (Οικονομίδης, 2001), όπως φαίνεται και από τις απαντήσεις στο ερωτηματολόγιό μας. Παράλληλα, από τα στοιχεία που συγκεντρώσαμε παρατηρούμε πως το μεγαλύτερο ποσοστό τους έχει μέση βαθμολογία στο σχολείο (γυρω στο 15-17) και πως οι απαντήσεις τους στο ερωτηματολόγιο δε διαφοροποιούνται αισθητά από αυτές των “καλών” μαθητών. Δεν ήταν μόνο οι “καλοί” μαθητές που ανταποκρίθηκαν στις δράσεις, συμμετείχαν σε αυτές και είχαν και θετικές εντυπώσεις για την αποτελεσματικότητά τους. Για την ακρίβεια, η μαθήτρια με το χαμηλότερο μέσο όρο βαθμολογίας (10) απάντησε σε όλες τις ερωτήσεις με τα ανώτερα της κλίμακας (4-5: πολύ έως πάρα πολύ). Αξίζει, επίσης, να σημειώσουμε πως κάτω από το μισό του πληθυσμού των μαθητών μόνο είχε κάποιες εμπειρίες με πολιτιστικές δράσεις νωρίτερα, κι όμως δήλωσαν πως το ενδιαφέρον τους αυξήθηκε πιο πολύ κατά τη διάρκεια των δράσεων και ένα 73% των μαθητών δήλωσαν πως θα ξανασχοληθούν με παρόμοια θέματα. Μόνο ένας μαθητής είπε πως ενδιαφερόταν και για τον βαθμό, όταν ασχολήθηκε με τις πολιτιστικές δράσεις, ο οποίος και στις περισσότερες απαντήσεις ήταν και πάλι θετικός- πως είχε νέες εμπειρίες, πως δεν κουράστηκε, πως ψυχαγωγήθηκε, πως συνεργάστηκε και πως γνώρισε πράγματα ενδιαφέροντα.

Οι ερωτήσεις που συγκέντρωσαν τις πιο πολλές θετικές δηλώσεις ήταν αυτή που αφορούσε τη σχέση και την καλύτερη επικοινωνία εκπαιδευτικών και μαθητών και την απόκτηση νέων εμπειριών. Είχαμε έτσι κι αλλιώς παρατηρήσει πως συνεργάστηκαν οι καθηγητές με τους μαθητές σε άλλο επίπεδο. Άλλες είναι οι σχέσεις στην πρόβα του θεατρικού, στη συγγραφή ποιημάτων, στο μικρόφωνο του Ερωτικού, στην πρόβα του Φειδά. Άλλα θεμελιώνονται, άλλα λέγονται, άλλα μένουν. Τα πολιτιστικά προγράμματα δίνουν την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να καλύψουν ελλείμματα του εκπαιδευτικού συστήματος όχι μόνο σε γνωστικό επίπεδο, αλλά και σε θέματα προώθησης των εντοπισμένων ταλέντων, των παιδιών με ξεχωριστές ικανότητες, ανεξάρτητα από την σχολική τους επίδοση. Και οι μαθητές λειτουργούν με μεγαλύτερη άνεση και ευκολία, όταν γνωρίζουν πως δε θα βαθμολογηθούν για την προσπάθειά τους και η θέση τους μέσα στο πρόγραμμα δεν εξαρτάται από τη γνωστική τους συγκρότηση και μόνο, αλλά και από άλλες διαπροσωπικές και

συνεργατικές σχέσεις, όπως και από την ανάδειξη των ικανοτήτων και τ ων ταλέντων τους. Παράλληλα, στις δράσεις αυτές συνεργαστήκαμε με φορείς και με φυσικά πρόσωπα, με δημιουργούς του εφαρμοσμένου πολιτισμού. Εκμεταλλευτήκαμε πολύτιμες προσωπικές γνωριμίες, οι οποίες μας πρόσφεραν γνώσεις για τεχνικές και δράσεις. Οι εργάτες της τέχνης και του πολιτισμού ξέρουν να κατευθύνουν σε αυτά πιο στοχευμένα, να εντοπίζουν ταλέντα, να δείχνουν δρόμους, να επιμένουν στην προσωπική προσπάθεια και το διάβασμα. Οι μαθητές πιο εύκολα ρωτάνε τους ειδικούς και περιμένουν ιδέες. Και τελικά ακούν το ελκυστικό, «όταν τελειώσεις το σχολείο, πάρε με τηλέφωνο, θέλω τέτοιον τεχνικό ήχου σαν εσένα». Ή και το «Πρώτη Λυκείου πάει αυτός που το έγραψε αυτό είναι ποιητής, το ξέρει;»

Σε γενικές γραμμές παρατηρήσαμε πως η ανταπόκριση των μαθητών μας στα πολιτιστικά δρώμενα ήταν κάτι περισσότερο από την αναμενόμενη. Είχαμε εξ αρχής δυσκολίες- ας υπολογίσουμε πού βρίσκεται το σχολείο και πως και μόνο η μετακίνηση των καλεσμένων μας απαιτούσε τρόπο, χρόνο και έξοδα. Το σχολείο είναι μικρό και χρειαζόμασταν τη συνεργασία όσο γίνεται περισσότερων συναδέρφων, για να μπορέσει να ενταχθεί στο σχολικό πρόγραμμα κάθε δράση, και μαθητές με καλή πρόθεση και κέφι. Θελήσαμε να φέρουμε μια άλλη διάθεση και μια άλλη πνοή σε ένα μικρό σχολείο στην άκρη της χώρας. Να δείξουμε στα παιδιά πως η γνώση είναι μία από τις μεγαλύτερες απολαύσεις στη ζωή. Είναι διασκέδαση, δημιουργικότητα, φαντασία, ενθουσιασμός, περιέργεια. Είναι παιχνίδι. Θέλαμε να φυτέψουμε στα παιδιά τη χαρά του να μαθαίνεις, να επισκέπτεσαι ένα μουσείο, να παρακολουθείς μία παράσταση, να διαβάζεις ποίηση, να ψάχνεις πηγές σε μία βιβλιοθήκη, να κάμεις μία έρευνα και να σου αποδίδει ένα αποτέλεσμα. Για να μην κατηγορούμε τα σχολεία μας για όλα όσα δεν μας έμαθαν. Για τις πόρτες που δεν μας άνοιξαν. Για το χάσιμο της ευκαιρίας. Για την αποτυχία τους στο να δείξουν σε ένα μικρό παιδί, πόσο υπέροχο είναι το ταξίδι της ζωής. Θέλουμε να μιλάμε για το σχολείο, μιλώντας και για τη δημιουργικότητα, για τα ταλέντα, για τη μοναδικότητα και την ποικιλότητα στους μαθητές μας, για την έμπνευση.

**Βιβλιογραφία**


Ασκούνη Ν. (2007). *Κοινωνικές ανισότητες στο σχολείο*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Βλάχος Δ., Δαγκλής Ι., Γιαγκάζογλου Σ., Βαβουράκη Α. Ποιότητα και εκπαίδευση: Συνοψη της μελέτης, συμπεράσματα και προτάσεις, Ανακτήθηκε από http://www.pi-schools.gr/download/programs/erevnes/ax_poiotxarprotdeftekp/poiotekperevn/s535602.pdf στις 20 Αυγούστου 2014.

Γκόβας, Ν. & Εμερτζή Β. (2001). Πολιτιστικά Εκπαιδευτικά Προγράμματα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στο Περιοδικό: *Εκπαίδευση & Θέατρο* Τεύχος 1, Αθήνα 2001.

Κασσωτάκης, Μ. Ι. (1981). *Η Επίδοση των Μαθητών Μέσης Εκπαίδευσης σε Σχέση με το Επάγγελμα και το Μορφωτικό Επίπεδο του Πατέρα, το Οικογενειακό Εισόδημα και την Περιοχή Έδρας του Σχολείου τους*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών. Εργαστήριο Πειραματικής Παιδαγωγικής.

Κάτσικας, Χ. και Καββαδίας, Γ. (1994). *Η Ανισότητα στην Ελληνική Εκπαίδευση. Η Εξέλιξη των Ευκαιριών Πρόσβασης στην Ελληνική Εκπαίδευση (1960-1994).* Αθήνα: Gutenberg.

Κουτούζης Μ., Κυρίδης Α., Μαλούτας Θ., Παπαδάκης Ν., Συρίγος, Σ. (2012). *Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας.* Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών.

Κυρίδης, Α. (1996). *Μια κοινωνιολογική προσέγγιση της Προσχολικής Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Κυρίδης, Α. (1997). *Η Ανισότητα στην Ελληνική Εκπαίδευση και η Πρόσβαση στο Πανεπιστήμιο (1955-1985)*. Αθήνα: Gutenberg.

Κωνσταντινάκος, Π. (2001). Κοινωνική διαστρωμάτωση και σωματική επίδοση στα ελληνικά δημοτικά σχολεία (Διαφοροποίηση της επίδοσης ανάλογα με την κοινωνική κατάταξη και τη γεωγραφική κατανομή). *Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή*.

Μυλωνάς, Θ. Ν. (1982). *Η Αναπαραγωγή των Κοινωνικών Τάξεων Μέσα από τους Σχολικούς Μηχανισμούς. Η Μέση Εκπαίδευση στο Χωριό και στην Πόλη*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Οικονομίδης Β. Η αντισταθμιστική αγωγή στο νηπιαγωγείο ως δράση κοινωνικής δικαιοσύνης μέσω του εκπαιδευτικού συστήματος. Ανακτήθηκε από www.eriande.elemedu.upatras.gr/ index.php? στις 07.12.2014.

Παλαιοκρασάς, Σ., Ρουσέα, Π., Βρετάκου, Β. και Παναγιωτοπούλου, Ι. (1996). *Οι Μαθητές που Εγκαταλείπουν τις Σπουδές τους στο Γυμνάσιο και οι Ανάγκες τους για Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση. Εμπειρική Έρευνα*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Οργανισμός Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ο.Ε.Ε.Κ). Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Παπακωνσταντίνου, Π. (1981). *Ανισότητα στην ελληνική υποχρεωτική εκπαίδευση: Σχολική επιτυχία και κοινωνική προέλευση*. Ο Πολίτης, 44, σελ. 48-50.

Πόταρη, Δ. (2010). Ευρύτεροι κοινωνικοί παράγοντες που επηρεάζουν τη μαθηματική επίδοση. Μύθοι, στερεότυπα και η κατασκευή της αποτυχίας. *Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία*. Αθήνα.

Πυργιωτάκης, Ι. (1992). *Κοινωνικοποίηση και Εκπαιδευτικές Ανισότητες* (Δ΄ εκδ.). Αθήνα: Γρηγόρη.

Πυργιωτάκης, Ι. Ε. (2000). *Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.

Σπυροπούλου Δ., Αναστασάκη Α., Δεληγιάννης Δ., Κούτρα Χ., Λουκά Ε., Μπούρας Σ. Καινοτόμα προγράμματα στην εκπαίδευση, Ανακτήθηκε από http://www.pi-schools.gr/download/programs/erevnes/axpoiotxarprotdeftekp/poiotekperevn/s197240.pdf στις 20 Αυγούστου 2014.

Σπυροπούλου Δ. , Αναστασάκη Α., Δεληγιάννης Δ., Κούτρα Χ., Λουκά Ε., Μπούρας Σ., Τα καινοτόμα προγράμματα στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Λειτουργική διεισδυτικότητα και βιωσιμότητα. Ανακτήθηκε από repository.edulll.gr/edulll/retrieve/ 374/109.pdf στις 22 Αυγούστου 2014.

Σπυροπούλου Δ. , Αναστασάκη Α., Δεληγιάννης Δ., Κούτρα Χ., Λουκά Ε., Μπούρας Σ. Καινοτόμα προγράμματα στην εκπαίδευση, Ανακτήθηκε από http://www.pi-schools.gr/download/ publications/epitheorisi/teyxos13/069-083.pdf στις 22 Αυγούστου 2014.

Σχεδιασμός και υλοποίηση προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων για το σχολικό έτος 2012-2013. Ανακτήθηκε από: http://imaedu.webnode.gr/products/ στις 22 Αυγούστου 2014.

Υπ.Ε.Π.Θ. *Εγκύκλιος Σχολικών Δραστηριοτήτων 2013-2014*. Ανακτήθηκε από http://www.slideshare.net/dideflor/2013-2014-27789456 στις 1 Αυγούστου 2014.

Χρυσάκης, Μ. (1993). Φτώχεια και ανισότητες στην εκπαίδευση: Άνισες ευκαιρίες πρόσβασης και επιτυχίας των φτωχών στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Στο: *Η Κοινωνική Έρευνα στην Ελλάδα Σήμερα*. Πρακτικά Συνεδρίου που οργανώθηκε από το Σύλλογο Εργαζομένων του Εθνικού Κέντρου Κοινωνικών Ερευνών. Αθήνα 11-13 Ιανουαρίου 1989. Αθήνα: Ε.Κ.Κ.Ε., σελ. 334-339.

# Συγκρουσιακά θέματα τοπικής ιστορίας: το μνημείο του ολοκαυτώματος στα Γιάννενα

**Ιφιγένεια Βαμβακίδου,** *Αναπλ. Καθηγήτρια Ιστορίας και Πολιτισμού, Πρόεδρος Τμ. Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας*
**Αστέριος Κουκούδης,** *Συγγραφέας, Εκπαιδευτικός*
**Ανδρομάχη Σολάκη,** *Υποψ. Διδάκτωρ Ιστορίας*

## Αντί προλόγου

*Τα αποκαλυπτήρια του μνημείου των Θεσσαλονικέων, ελλήνων Εβραίων μαρτύρων και ηρώων του Ολοκαυτώματος, που κοσμεί την Αίθουσα Τελετών του ΑΠΘ, πραγματοποιήθηκαν παρουσία του Υφυπουργού Εξωτερικών του Ισραήλ Zeev Elkin στις 1/5/2014. Το έργο, που φιλοτέχνησε ο Πρόεδρος του Τμήματος Εικαστικών και Εφαρμοσμένων Τεχνών του ΑΠΘ, καθηγητής Ξενής Σαχίνης αποτελεί φόρο τιμής στην πολυπληθή εβραϊκή κοινότητα της Θεσσαλονίκης, που για έξι αιώνες και μέχρι τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο αποτελούσε πόλο προόδου και ανάπτυξης για την πόλη.*

## Εισαγωγικά

Η Πολεο-ιστορία αυτονομήθηκε ως κλάδος τη δεκαετία του ’70 και δανείζεται από πολλά άλλα γνωστικά πεδία, όπως της Κοινωνικής Ιστορίας, της Αρχιτεκτονικής, της Κοινωνιολογίας, της Αρχαιολογίας, της Γεωγραφίας. Εξερευνά τους δημόσιους χώρους των πόλεων, τα ιστορικά κτήρια, τα δημόσια μνημεία αλλά και δημογραφικά ζητήματα. Στις μεγαλουπόλεις βιώνουμε την ιστορία στις εστίες της ιστορίας, αλλά και της αντι-ιστορίας στα καθημερινά δρώμενα, στις αφίσες, στα βιβλιοπωλεία, στις εφημερίδες που συγκροτούν πολλαπλές, πολυτροπικές αφηγήσεις (Αλεξίου, 2012).

## Μεθοδολογικά

Ο Peter Bruke στο βιβλίο «Eyewitnessing» τεκμηριώνει την «πολιτισμική ιστορία» των εικόνων ως «ιστορική ανθρωπολογία των εικόνων» και ταξινομεί τις ιστορικές εικόνες και τα μνημεία σε συνάρτηση με την ιστορία του βλέμματος και τον ρόλο του ιστορικού, και του θεατή-πολίτη. Η ανάλυση των έργων και η σημειωτική, κριτική «ανάγνωση» των οπτικών μαρτυριών συνιστούν κατάλληλο εργαλείο για την διδασκαλία συγκρουσιακών θεμάτων της ιστορίας.

## Επιστημολογικά

Η συγκρουσιακή και τραυματική θεματική της γενοκτονίας των Εβραίων δεν αποτελεί πλέον «ταμπού» τόσο στην έρευνα, αλλά και στην διδασκαλία, καθώς πολλές προτάσεις διδακτικής έχουν δημοσιευθεί, αλλά και υλοποιούνται στις πρώτες βαθμίδες της εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικές δράσεις που προτείνει η σύγχρονη διδασκαλία της ιστορίας (Κόκκινος, 2003) στο σχολείο αφορούν *στην αναζήτηση για*

*την ιστορική αλήθεια μέσα από ποικίλες, ιστορικές πηγές, στην ενεργό συμμετοχή των παιδιών για την κατασκευή και αναπαραγωγή ιστορικής αφήγησης μέσω των εικόνων, στην αισθητοποίηση στον τομέα της διδασκαλίας και στην ανάπτυξη της ιστορικής φαντασίας, στη χρήση της παρατήρησης, της ιστορικής φαντασίας, της ιστορικής υπόθεσης και κατάταξης, με σκοπό την καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης* (Νάκου, 1997). Ο υπαίθριος, δημόσιος χώρος των αγαλμάτων αποτελεί τόπο συγκρότησης του κοινωνικού χώρου, των αντιθέσεων, των αντιφάσεων και των ανισοτήτων, ενώ ταυτόχρονα συνδηλώνει την προσπάθεια να εισαχθούν στις χωρικές διατάξεις, εκείνες οι κοινωνικές και θεσμικές διατάξεις και οι μορφές επικοινωνίας που η εξουσία ορίζει. Η οργάνωση του δημόσιου χώρου ως μια στρατηγική εξουσίας συναρθρώνεται με τις άλλες κοινωνικοπολιτισμικές σχέσεις μέσα στον τόπο και ανταποκρίνεται/ή όχι στις νέες κοινωνικές, ταξικές, πολιτισμικές συντεταγμένες στα χωρικά, χρονικά, πολιτισμικά, όρια.

Θεωρούμε ότι η «ταυτότητα» όπως προσδιορίστηκε από τον Foucault (στο Βαμβακίδου, Κυρίδης, 2008) «ως διαδρομή» μπορεί να εντοπιστεί και στην εικαστική καταγραφή της ιστορίας. Παρά τις αισθητικές ιδιαιτερότητες που χαρακτηρίζουν ένα ιστορικό έργο τέχνης στα πλαίσια της εικαστικής αφήγησης, οι οπτικές μαρτυρίες φαίνεται ότι μεταφηγούνται και κατασκευάζουν για τους δέκτες μεταιστορικά παράγωγα. Η ιστορική γνώση πηγάζει από πλήθος εστιών, ως θεσμοθετημένη ιστορία, ως αντι-ιστορία, ως ατομική και συλλογική μνήμη, όπου αναμειγνύονται βεβαιότητες και ψευδαισθήσεις. Όπως γράφει ο Ferro «η εικόνα που έχουμε για τους άλλους ή/και για εμάς εξαρτάται από την ιστορία που μας αφηγήθηκαν από παιδιά» (στο Κόκκινος, 2003) και στο πεδίο αυτό αναζητούμε στην μνημειακή καταγραφή τις μνήμες και τον ιστορικό λόγο για τους Εβραίους της πόλης.

Η επιτόπια παρατήρηση και έρευνα για την τεκμηρίωση του υλικού, που ιστορεί κοινωνικά και πολιτικά δρώμενα του τόπου συνεπικουρεί στο κοινωνικό και πολιτικό αίτημα των καιρών για μια ιστορία αποκεντρωμένη (Burston, et al., 1972). Η πρότασή μας εντάσσεται στο πεδίο της κοινωνιολογίας της κουλτούρας (Williams, 1958; 1980; 1989) και εστιάζεται στο ερώτημα για τη σπουδαιότητα του ιστορικού, εικαστικού λόγου που εμφανίζεται συχνότερα, ή αυτού που αποσιωπάται. Τα ερωτήματα, τα οποία προκύπτουν στην προσπάθεια μιας κοινωνικής σημειωτικής ανάγνωσης των δημόσιων μνημείων για τους ερευνητές και κυρίως για τους διδάσκοντες της ιστορίας μπορούν να προσανατολιστούν προς τις υποκειμενικές πλευρές της σημασιοδότησης, αλλά και προς την πρακτική, αισθητική ιδεολογική χρήση τους.

Όπως υποστηρίζει ο Η. Μυκονιάτης, «σε κάθε στιγμή η παρουσίαση ενός γεγονότος έχει μεγαλύτερη βαρύτητα από το ίδιο το γεγονός, γιατί οι σκέψεις και οι ενέργειες μας σχετικά μ΄ αυτό διαμορφώνονται με βάση τη συμβολική παρουσίασή του και όχι το ίδιο το συγκεκριμένο συμβάν» (Μυκονιάτης, 1979). Μετά τη Σχολή των Annales οι ιστορικοί στο πεδίο διεύρυνσης των ιστορικών πηγών εντοπίζουν στις καλλιτεχνικές πρωτοπορίες του 20ού αιώνα μοντέλα τέχνης και ζωής με αντιστασιακό χαρακτήρα στη διάσταση ενός κοινωνικού επεμβατικά οράματος. Η σημασία της επιλογής του δημόσιου μνημείου ως ιστορικού αντικειμένου δεν αφορά μόνο στο ερευνητικό πεδίο της Ιστορίας της Τέχνης, αλλά και της πολεοιστορίας, της τοπικής ιστορίας, της μουσειακής αγωγής και κυρίως της μεταφηγηματικής οπτικοποίησης της ιστορίας μέσα από τα κατά παραγγελία έργα για το δημόσιο τόπο και βίο μιας πολιτείας. Η ιστορική καταγραφή και ανάλυση που επιχειρούμε στηρίζεται στην υπόθεση εργασίας για τη δυνατότητα πολλαπλών αναγνώσεων στα δημόσια μνημεία, η οποία αντλεί ερείσματα από την Ιστορία της Τέχνης, την Ιστορία της

πόλης, το πεδίο των πολιτισμικών σπουδών (Grossberg., Nelson., & Treichler, 1992) και της τοπικής ιστορίας (Ανδρέου, 2002).

### Γιαννιώτες Εβραίοι

Σήμερα (2014), στην Ελλάδα, εκτιμάται πως υπάρχουν 4.500 με 6.000 Εβραίοι, ένας αριθμός περιορισμένος σε σχέση με τον εβραϊκό πληθυσμό στα χρόνια του μεσοπολέμου, όταν είχαν προστεθεί και ενσωματωθεί οι πολυπληθείς εβραϊκές κοινότητες των Νέων Χωρών και ιδιαίτερα αυτή της Θεσσαλονίκης. Η συμμετοχή των Ελλήνων Εβραίων στο Ολοκαύτωμα έχει αφανίσει δεκάδες χιλιάδες και γύρω στο 86% του δημογραφικού δυναμικού μέχρι τα χρόνια της Κατοχής, ένα τα από τα υψηλότερα ποσοστά απώλειας στην Ευρώπη[1]. Έτσι, το ποσοστό των Ελλήνων Εβραίων στο γενικό πληθυσμό, όπως και άλλοι, πολιτισμικοί παράγοντες τούς καθιστούν ουσιαστικά αφανείς. Ως αποτέλεσμα, είναι σχετικά λίγοι εκείνοι οι Έλληνες χριστιανοί που γνωρίζουν και συναναστρέφονται Εβραίους σε προσωπικό και κοινωνικό επίπεδο. Αυτό το γεγονός, η έλλειψη σχηματισμού προσωπικής εμπειρίας και άποψης έρχεται να ενισχύσει στερεότυπες αντιλήψεις. Κι αν κάποτε το λαϊκό υποσυνείδητο των Ελλήνων χριστιανών έπλασε ως μία πρότυπη εικόνα του Εβραίου αυτή της συμπαθούς καρικατούρας του Σολομώντα, ενός από τους παρατραβηγμένους χαρακτήρες του θεάτρου σκιών του Ρωμιού Καραγκιόζη, σήμερα πια, η ταύτιση του Εβραίου με την πολιτική του κράτους του Ισραήλ και τα προβλήματα της Μέσης Ανατολής έρχεται να ενισχύσει σύγχρονους μηχανισμούς προκατάληψης[2]. Ο Σολομών παρουσιάζεται ως παράγωγο της πολιτισμικής επαφής της Ρωμιοσύνης, του Νεότερου Ελληνισμού με ένα μέρος της εβραϊκής διασποράς[3] προερχόμενο από τη Δύση. Η δόμηση στερεότυπων, αρνητικών αντιλήψεων μοιάζει να αγνόησε, σχεδόν επιδεικτικά, την ολιγοπληθέστερη, είναι η αλήθεια, ύπαρξη των Ρωμανιωτών Εβραίων, μίας άλλης ομάδας της εβραϊκής διασποράς που είχε πολύ βαθύτερες ρίζες στις ελληνικές χώρες και ήταν αποτέλεσμα μίας πολύ πιο μακροχρόνιας ζύμωσης και όσμωσης του ελληνικού και του εβραϊκού κόσμου[4].

Η επικέντρωση του σύγχρονου ιστοριογραφικού ενδιαφέροντος στο μαρτυρολόγιο της συμμετοχής των ελλήνων Εβραίων στο Ολοκαύτωμα επισκιάζει την ιστορία της μακραίωνης, όμως λιγότερο γνωστής, συμβίωσης Ελλήνων και Εβραίων. Ήταν η εποχή που οι Εβραίοι άφηναν τα εβραϊκά και τα αραμαϊκά για να υιοθετήσουν τα ελληνικά ως γλώσσα της καθημερινότητας και των γραφών τους. Με εφόδιο την ελληνιστική κοινή διασπείρονται στη λεκάνη της Μεσογείου, πολύ πριν την καταστροφή της Ιερουσαλήμ από τον Τίτο, στα 70 μ.Χ.(Sebag, 2012). Ελληνόφωνοι Εβραίοι εγκαταστάθηκαν, ρίζωσαν και δημιούργησαν κοινότητες στις

---

[1] Μετά την Κατοχή, από τις 77.377 που ζούσαν προ του διωγμού στην Ελλάδα και τα ιταλοκρατούμενα Δωδεκάνησα καταμετρήθηκαν 10.228, γεγονός που ανεβάζει το ποσοστό δημογραφικής απώλειας στο 86%, ένα από τα υψηλότερα στην Ευρώπη. Ισραηλιτική Κοινότης Θεσσαλονίκης, (1970). Κεντρικό Ισραηλιτικό Συμβούλιο Ελλάδος, (2007), σελ. 199. Gutterman, Bella & Shalev, Avner, (eds), (2008), σελ.283.

[2] Συλλογικό έργο αναφοράς στους Σεφαραδίτες Εβραίους: Benbassa, Esther & Rodrigue, Aron, (2000), στοιχεία για τις πρώτες επαφές των γηγενών Ρωμανιωτών και των προσφύγων Σεφαραδιτών, σελ. 5-20.

[3] Μία προσέγγιση στην εβραϊκή διασπορά στο έργο του: Ehrlich, M. Avrum (ed), (2009).

[4] Η πιο σύγχρονη γενική εργασία για τους Εβραίους του Βυζαντίου είναι αυτή του Bowman, Steven, (1985). Επίσης: Fine, John V. A. Jr, (1994), σελ.446-451. Γενικές κατά τόπους πληροφορίες στο: http://www.byzantinejewry.net/

ελληνικές χώρες της Ρωμαϊκής Αυτοκρατορίας και κατόρθωσαν να επιβιώσουν, για μια μακρά σειρά αιώνων, καθώς αυτή μεταλλασσόταν και έπαιρνε τη μορφή της Ρωμανίας, μίας ελληνόφωνης, χριστιανικής αυτοκρατορίας, γνωστής περισσότερο με τον ετεροπροσδιοριστικό νεολογισμό βυζαντινή.

Ενώ, αργότερα οι Ευρωπαίοι, μοιάζει να ξέχασαν τους αυτοπροσδιοριστικούς όρους Ρωμανία και Ρωμαίοι / Ρωμιοί και να επινόησαν τους όρους Βυζάντιο και Βυζαντινοί, για τον εβραϊκό κόσμο οι Εβραίοι του Βυζαντίου εξακολουθούσαν να είναι γνωστοί ως Εβραίοι της Ρωμανίας, ως Ρωμανιώτες / Ρωμαίοι / Ρωμιοί8. Η παρουσίαση των διάσπαρτων ελληνόφωνων εβραϊκών κοινοτήτων της Ρωμανίας, του Βυζαντίου, στα 1168, μεταφέρεται από τον Ισπανοεβραίο περιηγητή Βενιαμίν εκ Τουδέλης, ο οποίος ξεκινώντας από την Ναβάρα διατρέχει τη Μεσόγειο και την Ανατολή επισκεπτόμενος και καταγράφοντας τις κατά τόπους κοινότητες. Ανέφερε μικρότερη ή μεγαλύτερη εβραϊκή παρουσία στην Κέρκυρα, τη Λευκάδα, τον Αχελώο, το Ανατολικό, την Πάτρα, τη Ναύπακτο, το Χρυσσό Παρνασσίδος, την Κόρινθο, τη Θήβα, τη Χαλκίδα, τη Λάρυμνα, τη Ραβέννικα, τη Λαμία, το Γαρδίκι, τον Αλμυρό, τη Θεσσαλονίκη, το Δημητρίτζι Σερρών, τη Δράμα, την Καβάλα, την Άβυδο, την Κωνσταντινούπολη, τη Ραιδεστό, την Καλλίπολη, τη Μυτιλήνη, τη Χίο, τη Σάμο, τη Ρόδο και την Κύπρο (Γιοζέφ, 2000). Ο Βενιαμίν δεν αναφέρει εβραϊκή παρουσία στα Γιάννενα, ίσως γιατί ο δρόμος του δεν τον έφερε από εκεί. Ωστόσο, αν η πληροφορία που μάς μεταφέρει ο Π. Αραβαντινός (1856) ευσταθεί, σύμφωνα με την οποία η συναγωγή μέσα στο Κάστρο των Ιωαννίνων, που γκρεμίστηκε στα τέλη του 18ου αιώνα, έφερε επιγραφή που ανέφερε πως είχε πρωτοκτιστεί στα τέλη του 9ου αιώνα9, τότε η εβραϊκή κοινότητα της πόλης είναι μια από τις πλέον αρχαιότερες και αδιάλειπτες της χώρας. Η παρουσία Εβραίων στην πόλη και την περιοχή των Ιωαννίνων επιβεβαιώνεται στα 1319, μέσα από χρυσόβουλα του αυτοκράτορα Ανδρόνικου Γ΄ Παλαιολόγου (στο Ζιάγκος, 1974).

Όταν, στη συνέχεια η Κωνσταντινούπολη έπεσε στα χέρια των οθωμανών Τούρκων, η πόλη είχε ερημώσει. Έτσι, ο σουλτάνος Μωάμεθ Β΄ Πορθητής εφήρμοσε την πρακτική της υποχρεωτικής μετεγκατάστασης και εποικισμού (sürgün στα τουρκικά). Ανάμεσα στους μουσουλμάνους και τους χριστιανούς που υποχρέωσε να μετακινηθούν και να εγκατασταθούν εκεί ήταν και εκατοντάδες εβραϊκές οικογένειες προερχόμενες κυρίως από τις βυζαντινές / ρωμανιώτικες εβραϊκές κοινότητες των Βαλκανίων. Προέρχονταν από την Οχρίδα, την Καστοριά, τη Βέροια, τη Λαμία, τη Θεσσαλονίκη, την Κομοτηνή, τη Φιλιππούπολη, την Αδριανούπολη, τη Νικόπολη και τη Γιάμπολη της Βουλγαρίας κι αλλού και εγκαταστάθηκαν κυρίως στη συνοικία του Μπαλάτ, δίπλα στο Φανάρι. Ο Μωάμεθ ήταν αυτός που έδωσε θεσμική μορφή στο μιλλέτι των Εβραίων και τοποθέτησε τον προηγούμενο ραβίνο της πόλης, το Μωυσή Καψάλη, ένα Ρωμανιώτη από την Κρήτη, στη θέση του αρχιραβίνου (hahambaşı) της αυτοκρατορίας του (Aron, 2000).

Κι ενώ οι αθρόες μετεγκαταστάσεις στην Κωνσταντινούπολη μοιάζει να οδήγησαν σε μαρασμό πολλές, επαρχιακές, ρωμανιώτικες κοινότητες, δεν ήταν λίγες αυτές που, μάλλον, έμειναν ανεπηρέαστες είτε υπό οθωμανική είτε υπό βενετική και άλλη δυτική διοίκηση, ιδιαίτερα στη νότια και δυτική Ελλάδα, και ανάμεσά τους υποθέτουμε πως ήταν κι αυτή στα Γιάννενα. Νέες, πολύ πιο καταλυτικές ανακατατάξεις έρχονται από τα 1492 και μετά, όταν οι καθολικοί βασιλείς της

Ισπανίας, Φερδινάνδος και Ισαβέλλα, οδηγούν σε μαζική έξοδο τους Εβραίους των κτήσεών τους. Δεκάδες χιλιάδες από αυτούς καταφεύγουν και είναι ευπρόσδεκτοι στα λιμάνια και τις κτήσεις των Οθωμανών στην Ανατολή. Στις περισσότερες των περιπτώσεων και παρά την αρχική αντιπαλότητα, τις αντιπαραθέσεις και την αντίσταση, που διήρκησαν για μια μακρά περίοδο, οι γηγενείς Ρωμανιώτες αφομοιώνονται από τους υπερέχοντες δημογραφικά, πολιτισμικά και πολιτικά νεοαφιχθέντες Σεφαραδίτες[5]. Ωστόσο, υπήρξαν και εξαιρέσεις, όπου οι νεοαφιχθέντες αφομοιώθηκαν ανάμεσα στους γηγενείς ή όπου οι δύο ομάδες συμβίωναν διατηρώντας τις διαφοροποιήσεις τους μέχρι τα χρόνια της Κατοχής. Στα Γιάννενα και την Άρτα, οι μικρές ομάδες που έφτασαν την Ιταλία, τη Σικελία και την Ισπανία, όπως μαρτυρούν οικογενειακά ονόματα και παραδόσεις, αφομοιώθηκαν ανάμεσα στους Ρωμανιώτες υιοθετώντας κι αυτοί τα ελληνικά ως γλώσσα της ενδοοικογενειακής επικοινωνίας, της κοινωνικής ζωής και εν μέρει των θρησκευτικών πρακτικών. Πολύ αργότερα, στα μέσα του 19ου αιώνα, Αρτινοί και Γιαννιώτες εδραιώνουν την κοινότητα στην Πρέβεζα και συνέχισαν να δίνουν ζωή στην εβραϊκή παρουσία στην Παραθυμιά, το Δέλβινο μέχρι και την Αυλώνα (Stavroulaki., & De Vinney, 1992). Η ενδοθρησκευτική ή και ενδοκοινοτική διαφοροποίηση και ίσως αντιπαράθεση ανάμεσα σε Ρωμανιώτες και Εβραίους προερχόμενους από τη Δύση παρέμενε ζωντανή ιδιαίτερα στην Κέρκυρα και μόνο τα τραγικά βιώματα της Κατοχής εξομάλυναν τις διαφορές και ένωσαν οριστικά τις δύο ομάδες. Το ενδιαφέρον στην περίπτωση της Κέρκυρας ήταν πως η ομάδα από τη Δύση ήταν Ιταλιώτες Εβραίοι από τη γειτονική Απουλία (Πουλιέζοι) και όχι Σεφαραδίτες, οι οποίοι συνέχιζαν να μιλούν τα δικά τους ιταλικά δίνοντας περισσότερο χρώμα στην πολυσυλλεκτικότητα της εβραϊκής παρουσίας στην Ελλάδα μέχρι πρόσφατα (Νάτα, 2005). Παρόμοια, ίσως, ήταν η κατάσταση και στα κοντινά Τρίκαλα, όπου τα ελληνικά συνέχιζαν να εναλλάσσονται με τα λαντίνο. Ρωμανιώτικη παρέμενε και η κοινότητα της Χαλκίδας, η πρώτη που βρέθηκε στο ελληνικό κράτος από τη σύστασή του, στα 1830. Ρωμανιώτες και ιδιαίτερα Γιαννιώτες εμποροβιοτέχνες και βιοπαλαιστές ήταν οι περισσότεροι από τους Εβραίους που ίδρυσαν, στα τέλη του 19ου αιώνα, την εβραϊκή κοινότητα της Αθήνας μαζί με πολύ λιγότερους, αλλά ευπορότερους Ασκεναζίτες που είχαν συρρεύσει από την Ευρώπη ακολουθώντας, αρχικά, την άφιξη του Όθωνα, όπως και Σεφαραδίτες, κυρίως, από τη Σμύρνη. Έτσι, η πρώτη σύγχρονη συναγωγή της Αθήνας, που κτίστηκε το 1903, παραμένει γνωστή ως γιαννιώτικη ή απλούστερα ως Νανιότικο. Ρωμανιώτικος ήταν και ο χαρακτήρας των κοινοτήτων στο Βόλου, την Πάτρα και το Αγρίνιο, αλλά και στα Χανιά, το Ηράκλειο και τη Ζάκυνθο (Stavroulaki., & De Vinney, 1992).

Η συμβίωση εβραίων και χριστιανών δεν ήταν ποτέ ομαλή και εύκολη, είτε στους βυζαντινούς είτε οθωμανικούς χρόνους, ιδιαίτερα κάτω από την οθωμανική διοίκηση όταν βρέθηκαν αντιμέτωποι ως υποτελή, ανταγωνιστικά μιλλέτια. Είναι

[5] Είναι γεγονός πως η αφομοίωση των Ρωμανιωτών σημειώθηκε παράλληλα με την εξομάλυνση των διαφοροποιήσεων ανάμεσα στις διάφορες ομάδες των νεοαφιχθέντων. Οι προερχόμενοι από την Καστίλη επικράτησαν και επέβαλλαν τη γλώσσα και τις πολιτισμικές πρακτικές τους σε αυτούς που ήρθαν από την Αραγονία, την Καταλονία, τη Γαλικία, την Πορτογαλία, τη Μαγιόρκα, την Προβηγκία, τη Βόρεια Ιταλία, την Απουλία, την Καλαβρία, τη Σικελία, το Μαγκρέμπ, όπως και ομάδες Ασκεναζιτών από τη Βαυαρία και την Ουγγαρία, αλλά και ομάδες Μαράνων, Εβραίων από τη Δύση που είχαν υποχρεωθεί να εκχριστιανιστούν επιφανειακά, κι αργότερα το 18$^{ο}$ αιώνα, ομάδες πλούσιων και ισχυρών Λιβορνέζων. Περισσότερα στοιχεία για αυτή τη διαδικασία στο πολύτιμο έργο του Γιοζέφ Νεχαμά, (2000) βιβλία 1$^{ο}$ – 3$^{ο}$, σποράδην. Επίσης: Mazower, Mark, (2004) και Lewkowicz, Bea, (2006).

γεγονός πως τα προβλήματα πήραν εκρηκτική διάσταση στα χρόνια της Ελληνικής Επανάστασης και αυτά δεν ξεπεράστηκαν καθώς η Ελλάδα επεκτεινόταν σταδιακά, από το 1830 μέχρι το 1947, ενσωματώνοντας εβραϊκές κοινότητες όλο και πιο πολυπληθείς, όλο και πιο ισχυρές. Από τα μέσα του 19ου αιώνα, όταν τα καταλυτικά, εθνικά ιδεολογήματα εισάγονται στα Βαλκάνια, Σεφαραδίτες και Ρωμανιώτες βρέθηκαν ανάμεσα σε μυλόπετρες, αντιμέτωποι όχι μόνο με την έκρηξη των βαλκανικών εθνικών αντιπαραθέσεων αλλά και με ένα προβληματισμό, μια κρίση για τη δική τους ταυτότητας (Bernard, 2004). Σύμφωνα με τον Γάλλο διανοούμενο με τις σαλονικιώτικες ρίζες Edgar Morin, για τους Σεφαραδίτες και ιδιαίτερα για αυτούς από τη Θεσσαλονίκη η ταυτότητά τους παρέμενε χαρακτηριστικά ρευστή τόσο στις εστίες τους όσο και στη σύγχρονη διασπορά τους ανά τον κόσμο. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να δημιουργηθεί μια ταυτότητα ξεχωριστή, αυτή του Σαλονικιού Εβραίου, μία ταυτότητα που κουβαλούσε μπολιάσματα και πολιτισμικές επιρροές αιώνων, εβραϊκές, μεσαιωνικές ισπανικές, ανατολίτικες, οθωμανικές και βαλκανικές, σύγχρονες ιταλικές και γαλλικές. Επιπλέον, ήταν μια ταυτότητα που βρισκόταν πια αντιμέτωπη με νέες εθνικές, ιδεολογικές και πολιτικές προκλήσεις, με προτάσεις σιωνιστικές και αφομοιωτικές (Edgar, 2009).

Για τους Ρωμανιώτες και πρωτίστως για τους Γιαννιώτες τα πράγματα μοιάζει να ήταν λιγότερο πολύπλοκα. Παρά τις διαφορές και τις περιοδικές αντιπαραθέσεις, το κυρίαρχο ελληνικό περιβάλλον ίσως φάνταζε πιο οικείο ή λιγότερο απειλητικό. Το ίδιο και για τους Έλληνες χριστιανούς, οι Ρωμανιώτες, ως νέοι πολίτες, έδιναν την αίσθηση πως ήταν πιο γνώριμοι, πιο δεκτικοί, πιο προσαρμόσιμοι. Η κοινή γλώσσα έκανε την επαφή πιο ομαλή, η επικοινωνία ήταν πολύ πιο άμεση[6]. Στα χρόνια του μεσοπολέμου, ως κύριος εκφραστής, εκπρόσωπος αυτής της προσέγγισης και εξοικείωσης παρουσιάζεται ο Γιαννιώτης ποιητής και διανοούμενος Γιωσέφ Ελιγιά (1901-1931), συγγραφικό ψευδώνυμο του Ιωσήφ Καπούλια[7]. Το ίδιο ενδεικτικό είναι και το γεγονός πως, ήδη από τις αρχές του 20ού αιώνα και πριν την ένταξη των Ιωαννίνων στην Ελλάδα, Γιαννιώτες Εβραίοι μετανάστες μετέφεραν και διαιώνισαν την ελληνική διάσταση της ταυτότητάς τους στο Lower East Side της Νέας Υόρκης, στην καρδιά της μεγαλύτερης, σύγχρονης εβραϊκής μητρόπολης. Ίδρυσαν τη δική τους μικρή κοινότητα, τη δική τους συναγωγή, την Kehila Kadosha Janina, με δραστηριότητα μέχρι και σήμερα[8]. Οι Ρωμανιώτες της Αμερικής μπορούν να είναι περήφανοι και για την Αμαλία Βάκα (1897-1979), καλλιτεχνικό ψευδώνυμο της Μάζαλτοβ Μάτσα, που γεννήθηκε στα Γιάννενα και μετανάστευσε σε ηλικία 15 χρονών. Μαζί με τις Σεφαραδίτισσες Ρόζα Εσκενάζυ (Σάρα Σκιναζί) και Στέλλα Χασκήλ (Στέλλα Ιγεχασκέλ) υπήρξαν από τις μεγαλύτερες ερμηνεύτριες του ρεμπέτικου και της ελληνικής λαϊκής μουσικής. Από την Πρέβεζα προερχόταν η Rae

---

[6] Μία περιγραφή του εβραϊκού κόσμου των Ιωαννίνων στα χρόνια του μεσοπολέμου, όπως και καταγραφές από γιαννιώτικες εμπειρίες στο Ολοκαύτωμα στο: Νάχμαν, Ευτυχία, (1996), σελ.13-51 και σποράδην.

[7] Υπήρξε συντάκτης της *«Μεγάλης Ελληνικής Εγκυκλοπαίδειας Πυρσός»* και τα λήμματα που έγγραψε περιέχονται στο: Ελιγιά, Γιωσέφ, (1978). Τα άπαντα του δημοσιεύτηκαν πρόσφατα στο: Ελιγιά, Γιωσέφ, (2009).

[8] Πληροφορίες για την ρωμανιώτικη κοινότητα της Νέας Υόρκης, τη συναγωγή της και τις δραστηριότητες της στις ιστοσελίδες: http://www.romaniotelegacy.org/ http://www.kkjsm.org/ και http://www.neighborhoodpreservationcenter.org/db/bb_files/2004KehilaKadosha.pdf Γιαννιώτες ίδρυσαν ρωμανιώτικη συναγωγή με την επωνυμία Yanina και στην παλιά πόλη της Ιερουσαλήμ, κατά το δεύτερο μισό του 19ου αιώνα, και σήμερα βρίσκεται στη γειτονιά της Ohel Moshe του κεντρικού τομέα.

Dalven (1904-1992) καθηγήτρια της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στο Πανεπιστήμιο της Νέας Υόρκης, μεταφράστρια του Καβάφη και συγγραφέας της μονογραφίας για την ιστορία των Εβραίων των Ιωαννίνων.

Οι λιγοστοί, Γιαννιώτες Εβραίοι που εξακολουθούν να ζουν στην πόλη διατηρούν ζωντανή την κοινότητα, τη συναγωγή μέσα στο Κάστρο και το νεκροταφείο[9]. Τα εβραϊκά αρχοντικά, τα λαϊκότερα σπίτια στις παλιές εβραϊκές γειτονιές και τα παλιά εβραϊκά μαγαζιά στην αγορά στέκουν βουβοί μάρτυρες αυτών που χάθηκαν και μαζί τους χάθηκε μια από τις πιο αγνοημένες, πιο αχαρτογράφητες διαστάσεις της Ρωμιοσύνης.

**Ερευνητικό υλικό**

*ΔΥΟ ΕΡΓΑ ΣΥΓΧΡΟΝΗΣ ΓΛΥΠΤΙΚΗΣ ΤΟΥ ΓΙΩΡΓΟΥ ΧΟΥΛΙΑΡΑ ΚΑΙ ΚΩΣΤΑ ΒΑΡΩΤΣΟΥ*

*Το μνημείο του Χουλιαρά είναι τοποθετημένο στη συμβολή των οδών Σούτσου και λεωφόρου Καραμανλή*

Το ερευνητικό και διδακτικό ενδιαφέρον επικεντρώνεται στο έργο για την «ΜΝΗΜΗ ΤΩΝ 1850 ΕΒΡΑΙΩΝ ΠΟΥ ΣΥΝΕΛΗΦΘΗΣΑΝ ΣΤΙΣ 25 ΜΑΡΤΙΟΥ 1944 ΚΑΙ ΕΞΟΝΤΩΘΗΚΑΝ ΣΤΑ ΝΑΖΙΣΤΙΚΑ ΣΤΡ/ΔΑ ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΣΕΩΣ», όπως διαβάζουμε στο εικονομήνυμα του έργου Ηπειρώτη γλύπτη Γιώργου Χουλιάρα, το οποίο ανεγέρθηκε το 1994.

Σημαίνοντα: Δίγλωσσο εικονομήνυμα: για την «ΜΝΗΜΗ ΤΩΝ 1850 ΕΒΡΑΙΩΝ ΠΟΥ ΣΥΝΕΛΗΦΘΗΣΑΝ ΣΤΙΣ 25 ΜΑΡΤΙΟΥ 1944 ΚΑΙ ΕΞΟΝΤΩΘΗΚΑΝ ΣΤΑ ΝΑΖΙΣΤΙΚΑ ΣΤΡ/ΔΑ ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΣΕΩΣ». Ανεγέρθηκε το 1994. Στην δεξιά πλευρά του γλυπτού υπάρχει ανεξάρτητη μεταλλική ταμπέλα στην οποία αναγράφονται τα λόγια:

*IN MEMORY OF OUR 1.850 JEWS COHABITANTS*
*WHO WERE ARRESTED ON MARCH 25th 1944*

[9] http://ioanninajewishlegacy.com/IoanninaEL/romanjewsDescriptionEL.php

*AND EXECUTED IN THE CONCENTRATION CAMPS*
*IOANNINA MUNICIPALITY*

Σημαινόμενα: Το έργο αποτελεί μεταμοντέρνα αφήγηση σε μέταλλο με έμφαση στους όγκους και στα σύμβολα που αναφέρονται καταδηλωτικά και παράλληλα αφαιρετικά στην επτάφωτο λυχνία (μενορά, מְנוֹרָה *) που ήταν φωτιστικό σκεύος με επτά λυχνάρια και έκαιγε στα άγια της Σκηνής του Μαρτυρίου στην έρημο και στη συνέχεια στον Ναό του Σολομώντα. Με τον καιρό έγινε σύμβολο των Ισραηλιτών και της ιουδαϊκής θρησκείας, ενώ σήμερα εμφανίζεται και ως ένα από τα σύμβολα του κράτους του Ισραήλ μαζί με το πεντάκτινο Αστέρι του Δαβίδ. Επτάφωτες λυχνίες εισήχθηκαν στους χριστιανικούς ναούς κατά το πρότυπο της βιβλικής και συμβολίζουν τα επτά χαρίσματα του Αγίου Πνεύματος ή τα επτά μυστήρια της Εκκλησίας.*

Το σχήμα, το μέγεθος και η οριζόντια επιλογή στη σύνθεση του έργου καθορίζουν το κάθετο τρίπτυχο, το οποίο συμπληρώνεται με δύο πρόσθετες, άνω και κάτω επιφάνειες ως πλαίσιο του έργου: οι όγκοι όπως και στα περισσότερα έργα του καλλιτέχνη συμμετρικά μοιράζονται και τέμνονται από εγκάρσιες αυλακιές που προσδίδουν κίνηση. Η γλυπτική του καλλιτέχνη αναζητά την πνευματικότητα, πέρα από τον κονστρουκτιβισμό με συμβολικές και ελεύθερες συνθέσεις στο χώρο της αφαίρεσης, με καθαρές φόρμες.

*Γιώργος Χουλιαράς: «Η γλυπτική είναι μια πορεία αυτογνωσίας του φοιτητή»*

Πομπός (βιογραφικό του καλλιτέχνη): Γεννήθηκε στα Γιάννενα το 1947, σπούδασε γλυπτική στην ΑΣΚΤ Αθήνας με δάσκαλο τον Γ. Παππά. Συνεχίζει τις σπουδές του στο West Surrey College of Art στην Αγγλία, στο εργαστήρι Γλυπτικής και Κεραμικής. Πραγματοποίησε μεγάλες υπαίθριες εκθέσεις στο Ωδείο Αθηνών, έχει κάνει πολλές ατομικές εκθέσεις και έχει πάρει μέρος σε ομαδικές. Έργα του βρίσκονται σε συλλογές και δημόσιους χώρους στην Ελλάδα και στο εξωτερικό. Συμμετείχε σε Μπιενάλε μικρών γλυπτών και έχει πάρει μέρος σε πολλά Συμπόσια Γλυπτικής. Έχει πολλές διακρίσεις και βραβεία. Είναι ιδρυτικό μέλος του συλλόγου

Γλυπτών συμμετέχει στο Διοικητικό Συμβούλιο της ΕΠ. Α.Σ.Κ.Τ και Καθηγητής Γλυπτικής στην ΑΣΚΤ Αθήνας[10].

Το έργο «Κυπαρίσσι», φτιαγμένο από πέτρα και γυαλί, του οποίου τα αποκαλυπτήρια έγιναν στις 8-10-2014 στην πλατεία που φέρει πλέον το όνομα του Μίνωα Μάτσα στο Κάστρο από τον Πρόεδρο της Δημοκρατίας Κάρολο Παπούλια (βλ. Ηπειρωτικός Αγών /9-10-2014) διαβάζουμε την μεταμοντέρνα αφήγηση και αναπαράσταση. Ο Μίνωας Μάτσας γεννήθηκε στην Πρέβεζα το 1903. Η οικογένειά του ήταν ρωμανιώτες εβραίοι, άρα Γιαννιώτες που φέρεται να εγκαταστάθηκαν στην Πρέβεζα τουλάχιστον από τις αρχές του 18ου αιώνα. «Παρά τη σημαντική του συμβολή και τις καθοριστικές παρεμβάσεις του, ουσιαστικά παρέμεινε στο περιθώριο».

Σημαίνοντα: Ένα κυπαρίσσι από πέτρα και γυαλί, ένα δέντρο ταυτισμένο με την Ελλάδα, με τον μοναδικό τρόπο που το σχεδίασε ο Κώστας Βαρώτσος ως μια ερμηνευτική πρόταση που βασίζεται στην πεποίθηση ότι η πλαστική αναζήτηση του Έλληνα καλλιτέχνη τοποθετείται σε μια ιδεατή γραμμή έντασης μεταξύ παράδοσης και ανανέωσης. Αντιμετωπίζει τη γλυπτική ως μία νεο-γεωμετρική γλώσσα μινιμαλιστικής καταγωγής, και ξεπερνά αυτή την παράδοση, ανανεώνοντάς την όχι μόνο από την άποψη του περιβαλλοντικού σχεδιασμού, αλλά και με όρους αντιληπτικούς, αισθητήριους. Η γλυπτική του Κώστα Βαρώτσου παρουσιάζει σύνθετες προβληματικές που δύσκολα εντάσσονται σε παραδοσιακά σχήματα. Ένας άλλος προβληματισμός που ενδιαφέρει τη δουλειά του αφορά τη χρήση του υλικού. Ο Βαρώτσος ως γλύπτης του γυαλιού παρουσιάζει με σχεδιαστική πολυμέρεια και πολυπλοκότητα διαφορετικές περιβαλλοντικές καταστάσεις στις οποίες καλείται να δουλέψει.

Σημαινόμενα: Όπως δήλωσε σε συνέντευξη του ο καλλιτέχνης για την προετοιμασία του «κυπαρισσιού»: «τώρα ετοιμάζω ένα έργο για τα Γιάννενα. Πρόκειται για ένα δώρο που κάνει στα Γιάννενα μια γνωστή εβραϊκή οικογένεια. Θα

[10] Βλ. εθνική πινακοθήκη: http://www.nationalgallery.gr/site/content.php?sel=690&artwork_id=65901

μπει στο ιστορικό κέντρο των Ιωαννίνων, που είναι εβραϊκή συνοικία. Πρόκειται για έργο συνδεμένο με τη συνένωση των δύο διαφορετικών στοιχείων. Πάντα δουλεύω με το διπολισμό, πάντα υπάρχει ένα μαύρο κι ένα άσπρο. Πάντα υπάρχει μια ισορροπία και μια διαφορετικότητα. Δηλαδή η τραγωδία του Αλβανού ξαφνικά γίνεται η τραγωδία του Έλληνα. Αυτή τη στιγμή ο Έλληνας είναι ο Εβραίος της Ευρώπης» τονίζει και προσθέτει: «Δεν περιμέναμε ποτέ να νοιώσουμε τέτοια αίσθηση αποπομπής από το Ευρωπαϊκό γίγνεσθαι. Δεν επιτρέπεται να αποπέμπεις ένα λαό, όπως αυτή τη στιγμή αποπέμφθηκε, κατηγορήθηκε και λοιδορήθηκε η Ελλάδα, με τα Ευρωπαϊκά Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης να δημιουργούν ένα τείχος, προσπαθώντας να βρούνε τον ένοχο, για τα δικά τους λάθη κιόλας… Κάτι τέτοιο δεν είχε ξαναγίνει από την εποχή των Εβραίων, της 10ετίας του ’30, όταν όλοι λέγανε ότι η τότε μιζέρια οφειλόταν στους Εβραίους»[11].

Πομπός (βιογραφικό καλλιτέχνη): Κώστας Βαρώτσος, Γεννήθηκε στην Αθήνα το 1955 με σπουδές- 1973-76 Ακαδημία Καλών Τεχνών, Ρώμη, Πανεπιστήμιο της Πεσκάρα, Αρχιτεκτονική, Fullbright Grant, Νέα Υόρκη 1999 Εκλέγεται καθηγητής στην Αρχιτεκτονική Σχολήτου Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης Είναι μέλος της Ακαδημίας Engelberg της Ελβετίας. Κύριες Εκθέσεις (επιλογή)-1981 Gallery 2000, Bologna, Ιταλία 1982 Europalia '82, Ελλάδα ICC Antwerpen, Βέλγιο. Κατέχει τον τίτλο τιμής του Cavaliere από το 2004, ο οποίος του απενεμήθη από τον Πρόεδρο της Ιταλικής Δημοκρατίας ως αναγνώριση για το σύνολο της προσφοράς του στη γείτονα χώρα.

### Διδακτικές προτάσεις

Για την συγκρότηση της ιστορικής σκέψης, η ιστορική εκπαίδευση (Peter Seixas, 2004) προτείνει την πολυπρισματική σύγκριση των ιστορικών πηγών, των μεθοδολογικών οπτικών και των ερμηνευμάτων την κατανόηση των ιδεολογικοπολιτικών χρήσεων του παρελθόντος την γνωριμία των μαθητών σε όλες τις βαθμίδες με τις δυνάμεις της ιστορικής εξέλιξης. Για τα τραυματικά και επίμαχα ιστορικά γεγονότα (για τον ορισμό του τραύματος βλ. La Capra, 2001: 41) η προσέγγιση της μνήμης, στην βραχύχρονη, μακρόχρονη, άδηλη και έκδηλη μορφή της, η οπτική της γνωστικής ψυχολογίας και το έργο του εβραίου νομπελίστα Eric Kandel (2008) μάς προσφέρουν ποικίλες στρατηγικές στην διαδικασία της διδασκαλίας μέσω της χρήσης των δημόσιων μνημείων και των επιτελεστικών μνημονικών πρακτικών. Οι καινοτόμες διδακτικές εφαρμογές εστιάζουν στις δευτερογενείς ή διαδικαστικές ιστορικές έννοιες (ιστορική σημασία, συνέχεια, μεταβολή, αιτιότητα, πραγματολογία, τεκμηρίωση, ενσυναίσθηση) (Μαυροσκούφης, 2008: 71-73) ώστε να προσεγγίσουμε τα συγκινησιακά θέματα (γενοκτονίες) με κριτική ανάλυση, την εναλλαγή της οπτικής μεταξύ δραστών και θυμάτων, την πολλαπλότητα του ιστορικού υλικού. Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουμε όλοι οι δάσκαλοι στην διαχείριση επίμαχων και τραυματικών ιστορικών γεγονότων, ή γεγονότων ταμπού συνοψίζονται στα εξής: αποδοχή συλλογικής ενοχής, μανιχαιστική υπερπαλούστευση, διπολική, ηθικολογική, ποσοτική ερμηνεία, απολογητική ερμηνεία, ανακριβείς συγκρίσεις.

[11] Βλ. στο http://tvxs.gr/news/ellada/kostas-barotsos-dimioyrgia-enantia-sto-fobo, 15-12-2012

Με στόχο την ενεργητική πολύπλευρη και πολύτροπη εμπλοκή δασκάλου (εμψυχωτή) και μαθητών προτείνονται στην βιβλιογραφία διδακτικές πρακτικές, όπως πριν την επίσκεψη στο μνημείο:

- ιστορικά λευκώματα με αποκόμματα, φωτογραφίες και κείμενα για την απεικόνιση και τεκμηρίωσης της ζωής των Εβραίων στα Γιάννενα
- περιγράμματα που ανακαλούν, διαγραμματική απεικόνιση ιστορικού αφηγήματος *σε στήλες με τα πρόσωπα, επώνυμα, ανώνυμα, τα σύμβολα, τις εικόνες, τις δράσεις θυτών και θυμάτων*
- ιστορική κεφαλή, ένα τεράστιο περίγραμμα-κεφάλι μέσα στο οποίο ζωγραφίζονται 10 φιγούρες ανθρώπων και πραγμάτων που συμβολίζουν τα τραύμα (picture/figurative language).
- ένα δέντρο- χρονογραμμή με κλαδιά και ρίζες, μ ια τρισδιάστατη κατασκευή του ιστορικού αφηγήματος, η πόλη, η γειτονιά τα επαγγέλματα, οι οικογένειες, η εξόντωση.

Στην διάρκεια της επίσκεψης γίνονται παρουσιάσεις- δελτία αξιολόγησης οπτικοακουστικών ιστορικών πηγών- φύλλα εργασίας με ερωτήσεις στο γλυπτό-μνημείο για τα υλικά, τις τεχνικές και τα μηνύματα. Μετά την επίσκεψη προτείνουμε τη σχεδίαση πολιτικών γελοιογραφιών για την αποδόμηση των θυτών, τη δημιουργία αυτοκόλλητων, πλακάτ, αφισών για την υποστήριξη των θυμάτων, την κατασκευή διαφημιστικών αφισών για ταινίες με θέμα το ιστορικό τραυματικό γεγονός που ήδη έχουν προβληθεί και αναζητηθεί από τους μαθητές.

Μετά την επίσκεψη προτείνονται δραματοποιήσεις, παιχνίδι ρόλων (βλ. Percoco, 2001 στο Κόκκινος, κ.α. όπ. 65-67). Για την διδακτική αξιοποίηση του ολοκαυτώματος η πρόταση της Schweber, 2004 εστιάζεται στην θετικιστική αντίληψη της ιστορίας στην γεγονοτολογία (στην οποία επιστρέφουμε μετά την ρήξη της μεταμοντέρνας μη-αφήγησης) με ερωτήματα που πρέπει να απαντηθούν από καθηγητές και μαθητές στην σχολική διαδικασία, όπως

- *ΤΙ ΗΤΑΝ ΤΟ ΟΛΟΚΑΥΤΩΜΑ; ΤΙ ΣΥΝΕΒΗ;*
- *ΠΩΣ; ΓΙΑΤΙ; ΠΟΙΑ Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΟΥ;*
- *ΠΩΣ ΚΑΤΑΛΑΒΑΙΝΕΤΕ ΤΙΣ ΠΟΙΚΙΛΕΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ;*

Το γλυπτό αντιμετωπίζεται ως ιστορικό μνημείο και στην περίπτωση που παρουσιάζεται δίνουμε έμφαση στην κατασκευή από μέταλλο, στην σκληρή απόδοση, στα σύμβολα, στις διαστάσεις, στην ιστορικότητα, στην αναγνωσιμότητα των ιστορικών αναφερομένων

**Παρατηρήσεις-συζήτηση**

Τα δημόσια μνημεία με ιστορικά αναφερόμενα εξετάζονται ως πρωτότυπα δημιουργήματα τέχνης, αλλά συγχρόνως ως ιστορικό και διδακτικό υλικό που βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με την αρχή της εποπτείας και τους τρόπους απεικόνισης της ιστορικής πραγματικότητας (Ασημομύτης, 1984). Ως κριτήριο επιλογής των εικαστικών μαρτυριών ορίζεται η άμεση αναφορά στο ιστορικό σημαινόμενο, στη συμμετοχή των αναπαριστάμενων προσώπων στην τοπική/γενική ιστορία. Η διπλή ιδιότητα ενός έργου ως «μαρτυρούντος και μαρτυρουμένου», προσφέρει στους ερευνητές μια μεθοδολογική αρχή εκκίνησης για τη συγκρότηση ενός παραστατικού πίνακα που αποκαθιστά την ιστορία μιας συγκεκριμένης εποχής και περιοχής. Τα ίδια τα έργα επιβάλλουν ένα πολυμορφικό τρόπο μελέτης, ο οποίος

εξαρτάται κάθε φορά από τους στόχους της έρευνας. Τα έργα συμπληρώνουν και συχνά αναπληρώνουν τα κενά από τα γραπτά στοιχεία που διαθέτουμε, αλλά και αναδεικνύουν τη μονοδιάσταση ανάγνωση της ιστορικής αφήγησης. Το γλωσσικό υλικό, οι λεζάντες που χρησιμοποιούνται στο δείγμα που παρουσιάζουμε εκτιμώνται στη βάση της χρήσης και όχι της ετυμολογίας τους (Bloch, 1994). Η ιστοριογραφική έρευνα αντλεί το λεξιλόγιο της από το ίδιο το αντικείμενο και δεν το ονοματίζει εξαρχής. Οι ερευνητές δέχονται το λεξιλόγιο φθαρμένο και παραποιημένο από τη χρήση και συχνά διφορούμενο, όπως κάθε εκφραστικό σύστημα που δεν προήλθε από τις αυστηρά οργανωμένες προσπάθειες των τεχνικών.

Ιδιαίτερα στους φυσικούς χώρους, ο Βαρώτσος εκφράζεται με έναν τρόπο πιο έντονα ζωγραφικό, σύμφωνα με μία κατεξοχήν δισδιάστατη αντίληψη της γλυπτικής, μέσα από μινιμαλιστικές φόρμες. Σε αυτές τις περιπτώσεις, ο Βαρώτσος μοιάζει να καταπιάνεται κυριολεκτικά με την τοπιογραφία: τα έργα μετατρέπονται σε φακούς μέσα από τους οποίους κοιτά κανείς το τοπίο. Ο σχεδιασμός του Βαρώτσου συνδέεται στενά με τον τόπο της παρέμβασης και αποκτά συγκεκριμένα μορφικά χαρακτηριστικά ξεκινώντας από την ανάλυση της οπτικής γωνίας του παρατηρητή.

Σε σχέση με τον αποδέκτη, οι περιβαλλοντικές παρεμβάσεις του Κώστα Βαρώτσου τοποθετούνται κυρίως ως μεγάλες εικόνες στο χώρο. Μία άλλη πλευρά που θεωρείται θεμελιώδη στην καλλιτεχνική δημιουργία των δύο καλλιτεχνών είναι η προσπάθεια να επιστρέψουν σε μια συνθήκη μεγαλοπρέπειας της φόρμας, δηλαδή η θέληση να ξεπεράσουν την ποιητική μυθολογία του αντικειμένου. Αν θεωρήσουμε τη γλυπτική ως μία τέχνη για "ψηλάφηση", μία τέχνη που περνά μέσα από τη χειραγώγηση του αντικειμένου, όπως έγραφε στη δεκαετία του '50 ο Herbert Read, μπορούμε να διαβάσουμε τα έργα για τους Εβραίους ως ένα ανοικτό, κωδικοποιημένο πλαστικό γεγονός. Η γλυπτική στο δημόσιο χώρο φαίνεται να κερδίζει όλο και περισσότερο έδαφος σε διεθνές επίπεδο είτε αυτή εξυπηρετεί διακοσμητικούς σκοπούς είτε έχει να κάνει με τη συλλογική μνήμη. Δεν θα ήταν υπερβολή ακόμη να αναφέρουμε ότι η γλυπτική σε συνδυασμό με την αρχιτεκτονική αφήνουν το στίγμα τους στο χώρο, δίνοντας μια συγκεκριμένη ταυτότητα. Στις προτάσεις των καλλιτεχνών της μεταπολεμικής γενιάς διακρίνεται η τάση να αποκατασταθεί η γλυπτική μέσα από την επανεκτίμηση των παραδοσιακών υλικών, του τρισδιάστατου αντικειμένου και των προοδευτικών αναζητήσεων. Το αίτημα της περιόδου είναι η αντιμετώπιση της δημόσιας γλυπτικής ως γλώσσας που μπορεί να χρησιμοποιηθεί χωρίς να δημιουργεί ψευδαισθήσεις και μυστήριο, αλλά αναφορές στην ιστορική μνήμη και υλικό προς διδασκαλία και εξερεύνηση των συγκρουσιακών θεμάτων στην ιστορία. Και τα δυο έργα που παρουσιάζουμε αποτελούν μοντέρνες αισθητικά αναπαραστάσεις για το ολοκαύτωμα των εβραίων: σημασιολογικά παραμένουν στη θεματική της ταφικής, μνημονικής, δημόσιας γλυπτικής.

## Βιβλιογραφία


Ανδρέου, Α. & Βαμβακίδου, Ι. (2006). *Το πλήθος των αγαλμάτων, η περίπτωση της Φλώρινας: αναγνώσεις δημοσίων μνημείων και ασκήσεις ιστορίας*. Θεσσαλονίκη: Αντ. Σταμούλης.

Ανδρέου, Α. (2002). Από τη Γενική στην Τοπική Ιστορία ή όταν ο Κώττας αντάμωσε τους L. V. Ranke και M. Bloch, 13-23: *Μακεδνόν,* 9.

Αραβαντινός, Π. Π. (1856). *Χρονογραφία της Ηπείρου: των τε ομόρων ελληνικών και ιλλυρικών χωρών διατρέχουσα κατά σειράν τα εν αυταίς συμβάντα από του σωτηρίου έτους μέχρι του 1854* (τόμος 2). Εν Αθήναις: Εκ του Τυπογραφείου Σ. Κ. Βλαστού.

Ασημομύτης, Β. (1984). Τα εποπτικά μέσα στη διδασκαλία της Ιστορίας: *Σεμινάριο*, 3/1984, 66-77.

Βαμβακίδου, Ι. & Κυρίδης, Α. (2008). Η νεοελληνική ταυτότητα στις φιλελληνικές οπτικές μαρτυρίες (19ος αιώνα): από την αντιληπτική ομοιότητα προς τις εννοιολογικές ομοιώσεις. Στο: *Διαπολιτισμικότητα, παγκοσμιοποίηση και ταυτότητες: Ελληνική Σημειωτική Εταιρεία* (Επιμ: Ε. Χοντολίδου, Γ. Πασχαλίδης, Κ. Τσουκαλά, Α. Λάζαρης). Αθήνα: Gutenberg, 667-679.

Βενιαμίν εκ Τουδέλης, (1994). *Το βιβλίο των ταξιδιών στην Ευρώπη, την Ασία και την Αφρική*, *1159-1173.* Εισαγωγή – σχόλια: Κ. Μεγαλομμάτης – Α. Σαββίδης, μετάφραση: Φ. Βλαχοπούλου, επιμέλεια μετάφρασης: Κ. Μεγαλομμάτης, βιβλιογραφία: Α. Σαββίδης. Αθήνα: Στοχαστής / Ταξίδια – Ανακαλύψεις.

Γιωσέφ, Ε. (1978). *Εβραϊκά Μελετήματα*. (Επιμ: Γ. Ζωγραφάκη). Θεσσαλονίκη: ιδιωτική έκδοση.

Γιωσέφ, Ε. (2009). *Άπαντα. Τόμος Α': Η ζωή και το έργο το. Ποιήματα – Μεταφράσεις. Τόμος Β': Πεζά –Μεταφράσεις. Εβραϊκά λήμματα*. Εισαγωγή – επιμέλεια: Λέων Α. Ναρ. Αθήνα: εκδόσεις Γαβριηλίδης.

Ζιάγκος, Ν.Γ.(1974). *Φεουδαρχική Ήπειρος και Δεσποτάτο της Ελλάδας: συμβολή στο Νέο Ελληνισμό*. Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση.

Ισραηλιτική Κοινότης Θεσσαλονίκης (1970). *In Memoriam: αφιέρωμα εις μνήμην των Ισραηλιτών θυμάτων του ναζισμού εν Ελλάδι*. Θεσσαλονίκη.

Κεντρικό Ισραηλιτικό Συμβούλιο της Ελλάδος, (1979). *Βιβλίο Μνήμης*, Αθήνα.

Κεντρικό Ισραηλιτικό Συμβούλιο Ελλάδος (2007). *Το Ολοκαύτωμα των Ελλήνων Εβραίων: μνημεία και μνήμες*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς.

Κοέν, Μ. (1997). *Γράμμα στον Αντόνιο Σάουρα*. Δίγλωσση έκδοση, μετάφραση από τα ισπανοεβραϊκά: Σάμης Ταμπώχ. Θεσσαλονίκη: Νησίδες.

Κόκκινος, Γ. (2003). *Επιστήμη, ιδεολογία, ταυτότητα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κόκκινος, Γ., Μαυροσκούφης, Δ.Κ., Γατσωτής Π., & Λεμονίδου, Ε. (2010). *Τα συγκρουσιακά θέματα στη διδασκαλία της ιστορίας*. Αθήνα: Νοόγραμμα.

Μυκονιάτης, Η. (1979). *Το εικοσιένα στη ζωγραφική.* Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.

Μάτσας, Μ.Ν. (2009). *Μαρτυρίες Μαρτύρων: ο αφανισμός μίας κοινότητας, ονομαστικός κατάλογος*. Αθήνα: Εκδόσεις Γαβριηλίδης. (περιέχει ονομαστικό κατάλογο όλων όσων χάθηκαν στα στρατόπεδα).

Μαυροσκούφης, Δ.Κ.(1997). *Η σχολική Ιστορία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (1975 – 1995): η μεταπολιτευτική εκδοχή του σισύφειου μύθου.* Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Μαυροσκούφης, Δ.Κ.(1997). Οι κυρίαρχες ιδεολογικές επιρροές στην ελληνική εκπαίδευση: το παράδειγμα της σχολικής ιστορίας. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση* 26, 37 – 59.

Μαυροσκούφης, Δ.Κ.(2003). Μαρξιστική "ορθοδοξία" και σχολική ιστορία στην Ελλάδα: κριτική και προπαγάνδα στην κρίσιμη δεκαετία του 1980. *Πρακτικά 2ου Διεθνούς Συνεδρίου «Η Παιδεία στην αυγή του 21ου αιώνα. Ιστορικο-συγκριτικές προσεγγίσεις»*, ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών, Πάτρα 2003.

Μαυροσκούφης, Δ.Κ. (2008). *Η διδακτική της ιστορίας στην Ελλάδα και η έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μουζέλης, Ν. (1993). «Πάνω στις σχέσεις Ιστορίας και Κοινωνιολογίας». Ίστωρ 5. 13 – 20.

Μουρέλος, Γ. (1985). *Θέματα Αισθητικής και Φιλοσοφίας της Τέχνης.* Τ. Β΄. Αθήνα: Νεφέλη, 53.

Μόλχο, Ρ. (2001). *Οι Εβραίοι της Θεσσαλονίκης, 1856-1919: μία ιδιαίτερη κοινότητα*. Αθήνα: Θεμέλιο – Ιστορική Βιβλιοθήκη.

Μπαγιόνας, Α. (1970). Η έννοια της προόδου και η μεθοδολογία της Ιστορίας. Αθήνα: Παπαζήσης.

Νάκου, Ε. (1997). Ιστορική σκέψη και ιστορική εκπαίδευση στα τέλη του 20ου αιώνα. *Σύγχρονη Εκπαίδευση.* 97 – 105.

Νάτα, Γ. Ό. (2005). *Από την Κέρκυρα στο Μπίρκεναου και στην Ιερουσαλήμ: η ιστορία μίας Κερκυραίας*. Αθήνα: εκδόσεις Γαβριηλίδης.

Ναχμάν, Ε. (1996). *Γιάννενα: ταξίδι στο παρελθόν.* Αθήνα: Talos Pres.

Νεχαμά, Γ. (2000). *Ιστορία των ισραηλιτών της Σαλονίκης*, βιβλία 1$^{o}$-3$^{o}$, μετάφραση από τα γαλλικά: Τομέας Μετάφρασης του Τμήματος Γαλλικής του Α.Π.Θ. Θεσσαλονίκη: Ισραηλιτική Κοινότητα Θεσσαλονίκης & University Studio Press.

Παπανικολάου, Μ. (1999). *Ιστορία της τέχνης στην Ελλάδα. Ζωγραφική και γλυπτική του 20ού αιώνα,* τόμος 1. Αθήνα: Εκδόσεις ΑΔΑΜ.

Παπανικολάου, Μ. (2002). *Ιστορία της τέχνης στην Ελλάδα. 18ος και 19ος αιώνας*, τόμος 2. Αθήνα: Εκδόσεις ΑΔΑΜ.

Τουλούμης, Κ. (2004). *Ιστορική Μνήμη και Σχολείο.* pammak.wordpress.com

Appleby, J., Hunt, L., Jacob, L.(1994). Telling the truth about History. N. York, London: Norton, 308-309.

Avrum, M. E. (2009). Encyclopedia of the Jewish Diaspora: Origins, Experiences, and Culture. *Vol. 1-3, ABC Clio*, Santa Barbara.

Benbassa, E., & Rodrigue, A. (2000). *Sephardi Jewry: a History of the Judeo-Spanish Community, 14$^{th}$-20$^{th}$ Century*. Berkeley – Los Angeles – London: University of California Press.

Bloch, M. (1994). Απολογία για την ιστορία, το επάγγελμα του ιστορικού (Μεταφρ: Κ. Γαγανάκης). Αθήνα:.

Bowman, S. (1985). *The Jews of Byzantium, 1204-1453*. Tuscaloosa: University of Alabama Press.

Burston, W. H., Green, C.W., Nicholas, E.J., Dickinson, A.K., Thopmson, D. (editorial board 1972). *Handbook for History teachers.* London, 85.

Dalven, R. (1990). The Jews of Ioannina, Philadelfia: Cadmus Press.

Detienne, M. (2003). Συγκρίνοντας τα μη συγκρίσιμα. Μετ. Π. Μαρκέτου. Αθήνα: Μεταίχμιο, 11-42.

Edgar, M. (2009). *Vidal and his Family: the Story of a Sephardic Family in the Twentieth Century*, translation: Deborah Cowell, Foreword: Alfonso Montuori. Brighton – Portland: Sussex Academic Press.

Fleming, K. E. (2008). *Greece: a Jewish History*. Princeton and Oxford: Princeton University Press.

Fine, J. V. A. Jr. (1994). *The Late Medieval Balkans: a Critical Survey from the Late Twelfth Century to Ottoman Conquest*. Ann Arbor / The University of Michigan Press.

Grossberg, L., Nelson, C., Treichler, P. A. (1992). *Καλειδοσκόπιο-Μελέτες για τον Πολιτισμό* (Μεταφρ: Μ. Διάφα). Θεσσαλονίκη:Μάγια.

Gutterman, B., & and Avner, S. (2008). *To Bear Witness: Holocaust Remembrance at Yad Vashem*. Jerusalem: Yad Vashem.

Hobsbawm, E. J. (1998). *Για την Ιστορία* (Μεταφρ: Π. Ματάλας). Αθήνα: Θεμέλιο.

Hobsbawm, E. J. (1981). *Η συμβολή του Κάρολου Μαρξ στην επιστήμη της Ιστορίας* (Μεταφρ: Α. Πολίτης). Αθήνα: ΕΜΝΕ – Μνήμων.

Kandel, E. (2007). *In Search of Memory: The Emergence of a New Science of Mind*. New York: W. W. Norton & Company.

Lewkowicz, B. (2006). *The Jewish Community of Salonika: History, Memory, Identity*. London – Portland: Vallentine Mitchell.

Mazower, M. (2004). *Θεσσαλονίκη, πόλη των φαντασμάτων: χριστιανοί, μουσουλμάνοι και εβραίοι, 1430-1950* (Μεταφρ: Κ. Κουρεμένος). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Montefiore, S. S. (2012). *Jerusalem: the Biography*. London: Phoenix.

Peskine, B. (1997). *Ο δρόμος για την Κωνσταντινούπολη*. (Μεταφρ: Ε. Χρονοπούλου). Αθήνα: Νέα Σύνορα – Λιβάνη.

Pierron, B. (2004). *Εβραίοι και χριστιανοί στη νεότερη Ελλάδα: ιστορία των διακοινοτικών σχέσεων, από το 1821 ως το 1945*. (Μεταφρ: Γ. Σαρατσιώτης. Επιμέλεια: Έφη Αμιλήτου – Δήμητρα Τουλάτου. Εισαγωγή: Ρίκα Μπενβενίστε). Αθήνα: Πόλις.

Schminck-Gustavus, C.V. (2008). *Μνήμες Κατοχής ΙΙ: Ιταλοί και Γερμανοί στα Γιάννενα και η καταστροφή της εβραϊκής κοινότητας* (Επίμετρο: Ρένα Μόλχο). Ιωάννινα: Ισνάφι.

Schweber, S. (2004). *Making sense of the Holocaust: Lessons from Classroom Practice*. New York: Teachers College Press.

Seixas, P.C. (2004). *Theorizing Historical Consciousness*. University of Toronto Press.

Stavroulakis, N. (1990). *The Jews of Greece: an Essay*. Athens: Talos Press.

Stavroulakis, N. P., & DeVinney, T.J. (1992). *Jewish Sites and Synagogues of Greece*. Athens: Talos Press.

Williams, R. (1958). *Culture and society*. London: Chatto & Windus.

Williams, R. (1980). *Problems in Materialism and Culture*. London: Verso.

Williams, R. (1989). *The politics of Modernism*. London: Verso.

Williams, R. (1994). *Κουλτούρα και Ιστορί*α (Μεταφρ: Β. Αποστολίδου). Αθήνα: Γνώση, 30-34.

## Ηλεκτρονικές Διευθύνσεις

Ηλεκτρονικό αρχείο του περιοδικού "Χρονικά" του Κεντρικού Ισραηλιτικού Συμβουλίου:http://www.kis.gr/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=48&Itemid=77 (τελευταία ανάκτηση 14/12/2014).

Zoi Alexiou https://www.academia.edu/3319928/_and_2012_Public_History_ (τελευταία ανάκτηση 14/12/2014).

# Η μελέτη της ετερότητας στη σχολική τάξη: μια ανάλυση υπαγωγής μελών

**Αλεξάνδρα Βασιλοπούλου,** *Λέκτορας Εθν. Καποδιστριακού Παν/μίου Αθηνών*

Η εισήγηση έχει ως αντικείμενο την εθνομεθοδολογική μελέτη κατηγοριών εθνικής/πολιτισμικής ταυτότητας και ετερότητας όπως αναδύεται συνομιλιακά στη σχολική τάξη μέσα από την οπτική της Ανάλυσης Υπαγωγής Μελών (ΑΥΜ, Membership Categorization Analysis) (Sacks 1972, Schegloff 2007, Stokoe 2012). Εξετάζεται η διαχείριση κατηγοριών από παιδιά και εκπαιδευτικούς («εμείς»/«άλλοι») σε δραστηριότητες με θέμα διαφορετικούς πολιτισμούς μέσα από ανάλυση ηχογραφημένων διεπιδράσεων σε δημόσια νηπιαγωγεία της Αττικής. Τα παιδιά συνδέουν κατηγορίες ετερότητας με στοιχεία και συμπεριφορές του οικείου πολιτισμού, σε συνεχή διάλογο και σύγκριση με την κατηγορία «εμείς». Αν και οι εκπαιδευτικοί προτείνουν εναλλακτικές οπτικές του «άλλου», δύσκολα απομακρύνονται από απλουστευτικά σχήματα αναγνώρισης της διαφορετικότητας.

# Η κοινωνική και πολιτική αγωγή στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα και η διαμόρφωση του πολίτη της νέας εποχής της παγκοσμιοποίησης

**Ασημίνα Βατσίτση,** *Υποψ. Διδάκτωρ Παντείου Πανεπιστημίου*

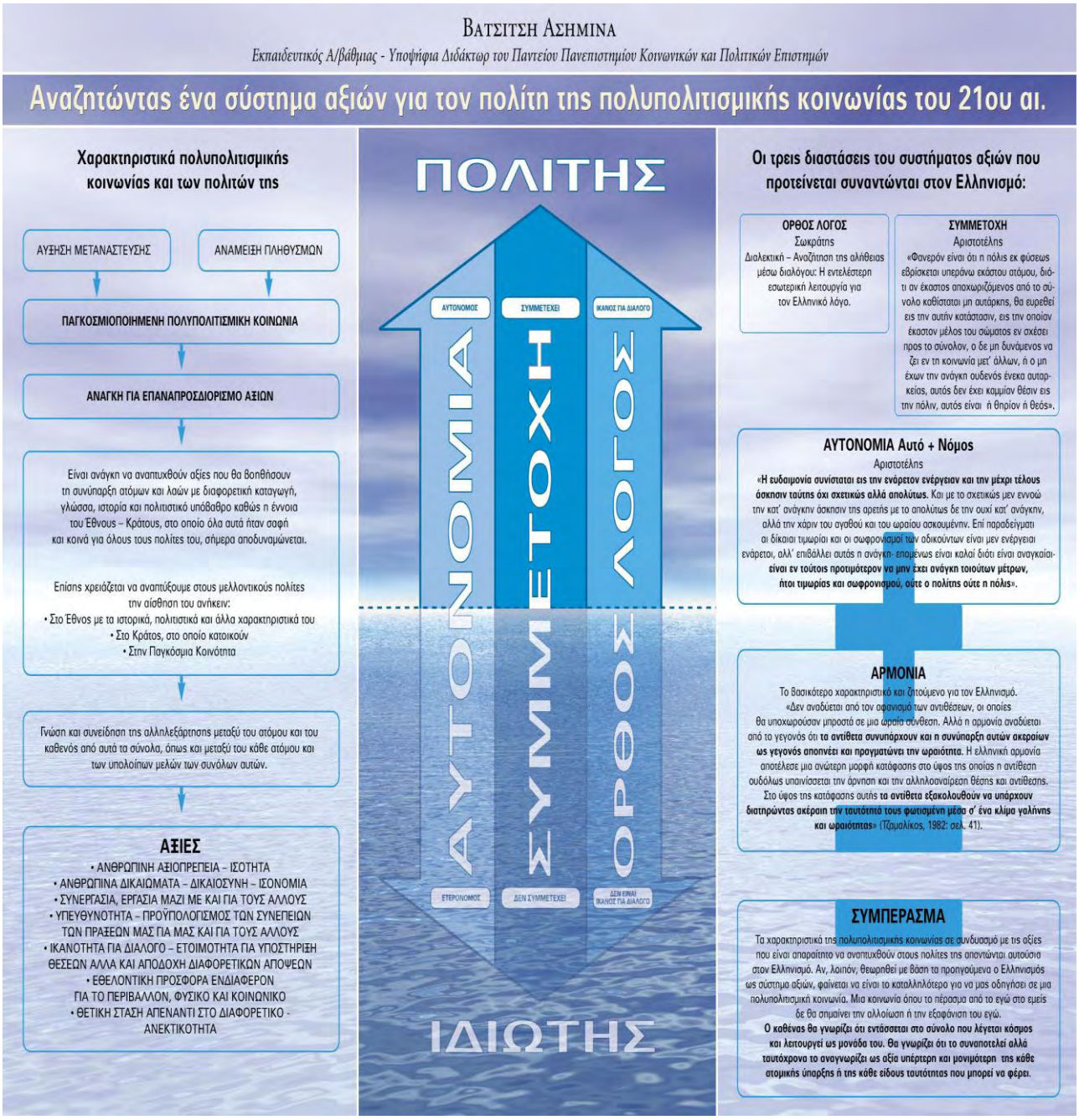
Παρατηρώντας κανείς προσεκτικά τις διεθνείς εξελίξεις τα τελευταία χρόνια δε δυσκολεύεται να οδηγηθεί σε κάποιες στοιχειώδεις διαπιστώσεις. Τις τελευταίες δεκαετίες, ιδίως μετά την κατάρρευση του υπαρκτού σοσιαλισμού επικρατεί μια σύγχυση σε σχέση με τις πολιτικές ιδεολογίες και μια αίσθηση ότι αυτές, ή μάλλον τα πρόσωπα που τις επικαλούνται δε διαφέρουν ουσιαστικά μεταξύ τους, καθώς οι εξελίξεις διαγράφονται πια από κέντρα εξουσίας, τα οποία έχουν όλο και μεγαλύτερη εμβέλεια.

Η αίσθηση αυτή φαίνεται να έχει οδηγήσει τους ανθρώπους παγκοσμίως σε μια ατομοκεντρική στάση απέναντι στα πράγματα. Η στάση αυτή χαρακτηρίζεται αφενός από την έμφαση στις ατομικές ελευθερίες ή καλύτερα στο ατομικό συμφέρον κι αφετέρου από τη μη συμμετοχή στα κοινά, εκτός από τις περιπτώσεις στις οποίες το τελευταίο φαίνεται να θίγεται.

Όπως τονίζει ο Κ. Τσουκαλάς (Τσουκαλάς, 2001, Το Βήμα, 28/1/2001): «Με το λεγόμενο «τέλος της Ιστορίας θεωρείται ότι ο κόσμος πορεύεται πλέον μόνος του και μάλιστα 'εξ αντικειμένου'. Και υπό τους όρους αυτούς πιστεύεται ευρέως ότι κι αν ακόμα 'θέλουμε' να τον αλλάξουμε δε θα μπορούσαμε». (βλ.επίσης: Osler & Starkey «Citizenship and Language Learning»,Tretntham Books, Staffordshire, 2005 σελ. 5)
Αυτή, λοιπόν, η αίσθηση ότι όλες οι εξελίξεις ελέγχονται πέρα από τη βούληση του πολίτη, που παράγει την πεποίθηση ότι δε μπορούμε να αλλάξουμε τίποτα στον κόσμο έχουν οδηγήσει την ίδια την πολιτική στην έκπτωσή της ως ιδέας αλλά και ως δραστηριότητας. «Η πολιτική εμφανίζεται ως εάν ήταν ένας στίβος συνάντησης έλλογων ατομικών συμφερόντων, ένας χώρος που ελάχιστα μπορεί πια να αφορά την καθημερινή ζωή των κοινωνιών» (ό.π.)

Κάτω από το πρίσμα αυτών των ραγδαίων κοινωνικών εξελίξεων αποκτά εξαιρετικό ενδιαφέρον η μελέτη της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής που λαμβάνουν οι μαθητές. Και πριν γίνει οποιοσδήποτε λόγος για Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή θα πρέπει να αποσαφηνιστεί η έννοια και η σημασία της για την παρούσα εργασία. Εδώ, λοιπόν, θα πρέπει να καταστεί σαφές ότι με τον όρο Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή δεν εννοείται το ξεχωριστό διδακτικό αντικείμενο που απαντάται στα Αναλυτικά Προγράμματα και αναφέρεται στην ιδιότητα του Πολίτη και στα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις του, καθώς και στις δομές και την οργάνωση του δημοκρατικού αλλά και των άλλων πολιτευμάτων. Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή είναι η ανάπτυξη και καλλιέργεια αξιών και στάσεων ζωής του μελλοντικού πολίτη, ο οποίος καλείται να ζήσει και να δραστηριοποιηθεί μέσα στην νέα κοινωνία, όπως αυτή τώρα διαμορφώνεται. Πρόκειται για στάσεις και δεξιότητες, οι οποίες σχετίζονται άμεσα και υπό τύπον συνεπαγωγής με τις Αξίες, καθώς απορρέουν από αυτές και σε πολλές

περιπτώσεις δημιουργούν το υπόβαθρο για την εδραίωση και ενδυνάμωση του συστήματος αξιών του ατόμου. Αν, λοιπόν θελήσουμε να μελετήσουμε βαθύτερα πώς αυτές οι αξίες και δεξιότητες αναπτύσσονται και να τις οργανώσουμε με έναν τρόπο, που να διευκολύνει την προσπάθεια για την ανάπτυξη του αυριανού πολίτη θα παρατηρήσουμε ότι αυτές αναπτύσσονται με βάση τρεις κύριους άξονες: Τον Ορθό Λόγο, την Συμμετοχή και την Αυτονομία. Η οργάνωση αυτή των αξιών και δεξιοτήτων του μελλοντικού πολίτη αναπτύσσεται συνοπτικά παρακάτω.



**Οι άξονες**

**Οι τρεις άξονες: Ορθός Λόγος, Συμμετοχή, Αυτονομία και πώς συνδέονται με τις Αξίες**

Στους τρεις αυτούς άξονες συνοψίζονται ουσιαστικά και με βάση αυτούς αναπτύσσονται τα χαρακτηριστικά του πολίτη που έχουν τεθεί ως στόχοι της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής στο καθαρά θεωρητικό μέρος της εργασίας. Το μοντέλο αυτό των τριών αξόνων έχει παρουσιαστεί σε αναρτημένη ανακοίνωση στο Ε΄ Πανελλήνιο Συνέδριο με διεθνή συμμετοχή με θέμα «Μάθηση και Διδασκαλία στην Κοινωνία της Γνώσης» στην Αθήνα το Νοέμβριο του 2004(27-28/11/2004). Εξετάζοντάς τους ξεχωριστά:

***Η Συμμετοχή***

Η αξία της συμμετοχής είναι γνωστή ήδη από τους αρχαίους χρόνους, όταν ο Θουκυδίδης έγραφε τον Επιτάφιο του Περικλή τονίζοντας ότι εκείνος που δεν ασχολείται με τα κοινά, δεν είναι απλώς ένας φιλήσυχος πολίτης αλλά είναι ένας άχρηστος για την κοινωνία και την πολιτεία πολίτης. Ο μεγάλος ιστορικός αναφέρει χαρακτηριστικά:

*«Εις την πόλιν μας άλλωστε, εκείνοι που επιμελούνται τας προσωπικάς των υποθέσεις δεν αμελούν διά τούτο τας δημοσίας, και μολονότι άλλοι μεν είναι απησχολημένοι εις ετούτο, άλλοι δε εις εκείνο το επιτήδευμα, όλοι ευνοούν επαρκώς τα πολιτικά πράγματα. Διότι μόνοι ημείς εκείνον που δεν μετέχει εις αυτά θεωρούμεν όχι φιλήσυχον αλλά άχρηστον πολίτην, και εφόσον δεν λαμβάνομεν οι ίδιοι την πρωτοβουλίαν των ληπτέων αποφάσεων, κρίνομεν τουλάχιστον ορθώς περί των μέτρων, τα οποία άλλοι εισηγούνται, πιστεύοντες ότι τα έργα ζημιώνει όχι η συζήτησις, αλλά το να μη διαφωτισθεί κανείς προηγουμένως διά της συζητήσεως πριν έλθη η ώρα της δράσεως»* (Θουκυδίδης, 2006: 130).

Με βάση τα παραπάνω, η Συμμετοχή φαίνεται να είναι στόχος της αγωγής των μελλοντικών πολιτών, συνδέεται άρρηκτα με αξίες τις οποίες προϋποθέτει, όπως η υπευθυνότητα, ο σεβασμός των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και υποχρεώσεων, η ελευθερία του ατόμου να εκφραστεί και να δράσει, αλλά και με άλλες, οι οποίες απορρέουν από αυτήν, όπως η ισοτιμία και η δικαιοσύνη, καθώς σε μια κοινωνία, στην οποία οι πολίτες πληροφορούνται αντικειμενικά και ορθά και συμμετέχουν ενεργά, δεν μπορεί παρά να διεκδικούν πρωτίστως την ισότιμη συμμετοχή τους και τη δίκαιη αντιμετώπισή τους από την οργανωμένη κοινωνία.

***Ο Ορθός Λόγος***

Για την ανάπτυξη ενός συστήματος αξιών, στο οποίο θα κατέχουν εξέχουσα θέση η αποδοχή, αλλά και η κριτική στάση απέναντι στο διαφορετικό, η αναγνώριση της ισοδυναμίας μεταξύ των ανθρωπίνων όντων και ο σεβασμός των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, βασική προϋπόθεση αποτελεί η ετοιμότητά τους να αλλάξουν γνώμη υπό το φως του διαλόγου και των επιχειρημάτων, σε συνδυασμό με την ικανότητα να στηρίζουν τη δική τους άποψη με ισχυρά επιχειρήματα και με βάση τον ορθό λόγο (Ε.

Morin, 2000: 29). Αυτή η δεξιότητα συνδέεται άρρηκτα με τις αξίες του σεβασμού της ανθρώπινης αξιοπρέπειας και των δικαιωμάτων του άλλου (βασικές προϋποθέσεις για τη διενέργεια ενός υγιούς διαλόγου).

Είναι φανερό ότι αναφερόμαστε στην ικανότητα και την ετοιμότητα για διάλογο, που με τη σειρά της είναι στενά συνδεδεμένη με τη διαλεκτική, που είναι η «εντελέστερη εσωτερική λειτουργία του Λόγου γιατί μέσα από αυτήν επιτυγχάνεται ο φωτισμός του ιδίου του Λόγου, των δυνατοτήτων και των προοπτικών του» (Τζαμαλίκος, 1982:64). Κι εδώ αναφερόμαστε στο Λόγο ως αιτία και αιτιώδη συνάφεια.

Ο Γ. Μανουσάκης αναφέρει «δίνοντας το λόγο» στον Αριστοτέλη ότι: «Ο λόγος στην αρχαία Ελλάδα είχε την έννοια της ομιλίας και της λογικής. Κι επειδή ό,τι κάνει η φύση το κάνει για κάποιο σκοπό, «ου ένεκα» όπως γράφω στα βιβλία μου, προίκισε τον άνθρωπο με τη δυνατότητα λόγου, για να μπορεί να επικοινωνεί με τους άλλους ανθρώπους» (Μανουσάκης, 2003:31). Όμως ο Λόγος δεν περιορίζεται εδώ. Μπορεί φυσικά να ισχύει ότι «με τον ανθρώπινο λόγο εκφράζονται απόψεις για το τι είναι καλό, τι είναι κακό, τι είναι δίκαιο και τι είναι άδικο, δηλαδή με το λόγο οι άνθρωποι εκφράζουν την κρίση τους για πράγματα που αφορούν την κοινή συμβίωση» (ό.π. : 33) μέσα στην κοινωνία, χωρίς την οποία φυσικά δε θα υπήρχε επικοινωνία. Όμως ο «Λόγος» δε θα είχε κανένα νόημα αν δε στόχευε μέσω ενός επιτυχημένου διαλόγου στην από κοινού κατανόηση και την προσέγγιση του Αληθούς/Δικαίου. Είναι η έννοια του «Συναμφότερον». (Φωκάς/Τζάνη). Είναι ο Λόγος μαζί με την Αισθητική, που οδηγεί στο Αληθές/Δίκαιο για να καταλήξει στο Πολιτικό Ήθος. Σε αυτήν την έννοια του Ορθού Λόγου αναφερόμαστε στην παρούσα εργασία.

### *Η Αυτονομία*

Η Αυτονομία είναι από τους τρεις άξονες ίσως ο πιο στενά συνδεδεμένος με τις αξίες. Σχετίζεται με τον ηθικό κώδικα, τον οποίο θα πρέπει να ακολουθούν οι αυριανοί πολίτες, δηλαδή τους κανόνες, οι οποίοι θα διέπουν τις ενέργειές τους. Αυτό όμως σε καμία περίπτωση δεν καταστρατηγεί την έννοια της ελευθερίας, αντίθετα την ενδυναμώνει. Ελευθερία σε συνδυασμό με το Ήθος και ένα σύστημα κανόνων και αξιών σημαίνει αυτονομία, έννοια η οποία αποτελεί την τρίτη διάσταση της έννοιας του πολίτη όπως περιγράφεται ως στόχος της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής στην παρούσα εργασία.

Η κατάσταση κατά την οποία το άτομο λειτουργεί με βάση τον Κώδικα Ήθους, ο οποίος αποτελεί εσωτερικό του χαρακτηριστικό και όχι αποτέλεσμα οποιουδήποτε εξωτερικού καταναγκασμού νοείται ως **αυτονομία**. Κι αν αυτό δεν προϋποθέτει ένα δομημένο σύστημα αξιών και δεν εδραιώνει ακόμα περισσότερο μέσα από τις δράσεις του ατόμου το σύστημα αξιών και για το ίδιο το άτομο, αλλά και για ολόκληρη την κοινωνία, τότε πραγματικά αναρωτιόμαστε τι είναι αυτό που σχετίζεται στενότερα με το σύστημα αξιών του ανθρώπου. Εξάλλου, όπως τονίζει ο Αριστοτέλης στα Πολιτικά του:

*«Η ευδαιμονία συνίσταται εις την ενάρετον ενέργειαν και την μέχρι τέλους άσκησιν τάυτης όχι σχετικώς αλλά απολύτως. Και με το σχετικώς μεν εννοώ την κατ' ανάγκην άσκησιν της αρετής, με το απολύτως δε την ουχί κατ' ανάγκην, αλλά την χάριν του αγαθού και του ωραίου ασκουμένην. Επί παραδείγματι αι δίκαιαι τιμωρίαι και οι σωφρονισμοί των αδικούντων είναι μεν ενέργειαι ενάρετοι, αλλ' επιβάλλει αυτάς*

*η ανάγκη· επομένως είναι καλαί διότι είναι αναγκαίαι· είναι εν τούτοις προτιμότερον να μη έχει ανάγκη τοιούτων μέτρων, ήτοι τιμωρίας και σωφρονισμού, ούτε ο πολίτης ούτε η πόλις»* (Αριστοτέλης, 1975, σελ. 461). Κι αυτό μόνο με την Παιδεία καθίσταται πιθανόν.

Στην παρούσα εργασία επιχειρήθηκε μέσα από τα ερωτηματολόγια που δόθηκαν σε μαθητές των τελευταίων τάξεων του δημοτικού σχολείου να διερευνηθεί ακριβώς σε ποιο βαθμό είχαν αναπτύξει στάσεις και αξίες που σχετίζονται με τους τρεις άξονες που παρουσιάστηκαν παραπάνω.

### Το Ερωτηματολόγιο και οι αξίες

Ξεκινώντας θα πρέπει να σημειωθεί ότι το πρώτο βήμα στη δημιουργία ενός ερωτηματολογίου είναι ο ορισμός του περιεχομένου του, δηλαδή θα πρέπει να σημειωθούν όλα τα ζητήματα που θα ερευνηθούν, ο χαρακτήρας των δεδομένων που θα συγκεντρωθούν και οι πληροφορίες που πρέπει να περιέχουν οι απαντήσεις (Φίλιας, 1996: 151).

Σ' αυτό το σημείο θα πρέπει να αναφερθούν κάποια στοιχεία που λαμβάνονται υπόψη κατά τη δημιουργία του ερωτηματολογίου. Βασικό στοιχείο που δεν πρέπει να παραλειφθεί είναι η ηλικία των ερωτώμενων. Έχουμε, λοιπόν να κάνουμε με παιδιά, των οποίων θα πρέπει ουσιαστικά να ερευνήσουμε «στάσεις» και «αξίες». Σίγουρα δε θα βοηθούσε να ρωτήσουμε τους μαθητές τι πιστεύουν για το ένα ή για το άλλο θέμα. Αυτό που χρειάζεται εδώ είναι να διαπιστώσουμε **πώς θα δρούσαν** σε συγκεκριμένες περιπτώσεις, ώστε να συμπεράνουμε σε ποιο βαθμό τείνουν να αναπτύξουν τις στάσεις και τις αξίες που διερευνούμε.

Έτσι φαίνεται ότι οι καταλληλότερες ερωτήσεις εδώ είναι αυτές που περιλαμβάνουν υποθετικές καταστάσεις – σενάρια, στα οποία οι μαθητές θα καλούνται να μας πουν τι θα έκαναν, αποκαλύπτοντάς μας έτσι όσο γίνεται σαφέστερα τις αξίες και τις στάσεις που τείνουν να αναπτύξουν. Ο τρόπος συμπεριφοράς που θα ανέπτυσσαν σε συγκεκριμένες καθημερινές γι' αυτά καταστάσεις και κυρίως οι λόγοι για τους οποίους θα ανέπτυσσαν τις συγκεκριμένες συμπεριφορές θα μας δώσουν τις απαντήσεις. Για παράδειγμα, μπορεί πολλά παιδιά να μας απαντήσουν ότι θα παραχωρούσαν τη θέση τους σε μία έγκυο, αυτό όμως που θα μας οδηγήσει στο να κατανοήσουμε το βαθμό της αυτονομίας τους είναι η απάντηση που θα μας δώσουν στο «Γιατί;» της ερώτησης. Εκεί θα φανεί κατά το δυνατόν αν η δράση είναι στηριγμένη σε εσωτερικοποιημένη στάση ή επιβάλλεται από εξωτερικούς παράγοντες. Σε αυτήν την λογική στηρίχθηκε η δημιουργία του ερωτηματολογίου, το οποίο και παρουσιάζεται στο τέλος της εισήγησης.

### Συμβολή της έρευνας στη διαμόρφωση προτάσεων

Η συγκεκριμένη έρευνα στόχο έχει να απαντήσει στην ερώτηση «Τι είδους πολίτη διαμορφώνει το εκπαιδευτικό σύστημα;». Η απάντηση θα προκύψει από την ανάλυση των απαντήσεων των παιδιών στο ερωτηματολόγιο και,. όπως προαναφέρθηκε, κυρίως του τρόπου με τον οποίο θα τις αιτιολογήσουν. Συσχετίζοντας τα συμπεράσματα της έρευνας με τα όσα ειπώθηκαν στο θεωρητικό μέρος για το περιεχόμενο (στηριγμένο στην Ολιστική-Οικολογική αντίληψη του κόσμου) και τις

μεθόδους ( π.χ. Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία) που βοηθούν στην επιτυχία των στόχων της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, θα μπορέσουν να γίνουν και κάποιες προτάσεις για βελτίωση του συστήματος και στροφή προς Περιεχόμενο και Μεθόδους που θα βοηθούν στην επιτυχία των στόχων που έχουμε θέσει.

Σ' αυτήν τη φάση μπορούν να παρουσιαστούν αποτελέσματα από την μελέτη των απαντήσεων των Ελλήνων μαθητών στο ερωτηματολόγιο και τα συμπεράσματα που μπορεί να προκύψουν από το συσχετισμό απαντήσεων. Σύμφωνα με τα ως τώρα δεδομένα για την Ελλάδα, όπου φαίνεται για παράδειγμα ότι τα παιδιά που θα συμμετείχαν στην εκστρατεία καθαρισμού του σχολείου, θα σταματούσαν και τη χρήση του αποσμητικού ή σαπουνιού που βλάπτει το περιβάλλον, κάτι βέβαια αναμενόμενο από παιδιά που δείχνουν οικολογική ευαισθησία (ερωτήσεις 12 και 17)… Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι στην ερώτηση 11 πολλά από τα παιδιά που απαντούν ότι θα συμμετείχαν στις εκλογές της τάξης δεν απαντούν στο γιατί, πράγμα που θα ήταν ενδιαφέρον να αναλυθεί καθώς υποδεικνύει ότι τα παιδιά δεν έχουν ίσως συνειδητοποιήσει το νόημα της διαδικασίας των εκλογών και πολύ πιθανόν ούτε τη χρησιμότητά τους….

Ενδιαφέρον παρουσιάζει ακόμα ο συσχετισμός των απαντήσεων στην ερώτηση 5, όπου η συντριπτική πλειοψηφία των παιδιών που δηλώνουν ότι θα προσπαθήσουν όσο μπορούν να μελετήσουν για ένα διαγώνισμα, δηλώνουν ακόμα ότι θα το κάνουν για να πάρουν καλό βαθμό… Φαίνεται δηλαδή ότι ο βαθμός τείνει να γίνει αυτοσκοπός κι αυτό θα έπρεπε να μας προβληματίσει σχετικά με τις αξίες που αναπτύσσει το εκπαιδευτικό μας σύστημα.

Τέλος, ενδιαφέρον παρουσιάζει η ερώτηση 19, όπου τα παιδιά που απαντούν ότι η εκπαίδευση είναι υποχρέωση αλλά και αυτά που τη θεωρούν δικαίωμα αιτιολογούν την απάντησή τους λέγοντας ότι «πρέπει να μαθαίνουμε γράμματα», πράγμα που δείχνει ότι δεν έχουν ίσως συνειδητοποιήσει την αξία της εκπαίδευσης (η οποία «βρίσκεται» στην απάντηση: «γιατί η μόρφωση σε κάνει καλύτερο άνθρωπο, σωστό μέλος της κοινωνίας»). Ενδιαφέροντα στοιχεία προκύπτουν ακόμα από τους συσχετισμούς των απαντήσεων…

Αυτή ήταν μια πρώτη εικόνα που προκύπτει σε κάποιες ερωτήσεις από τα ερωτηματολόγια της Ελλάδας. Ενδεικτικά παρουσιάζονται τα αποτελέσματα σε μερικές ερωτήσεις επιλεγμένες από κάθε ομάδα….. Υπήρξαν:

- **6** ερωτήσεις σχετικές με την **Αυτονομία**
- **5** ερωτήσεις σχετικές με τον **Ορθό Λόγο**
- **7** ερωτήσεις σχετικές με την τάση για **Συμμετοχή**
- **1** ερώτηση σχετική με τη διάκριση **δικαιώματος** και **υποχρέωσης** και την **αξία της μόρφωσης**
- **1** ερώτηση σχετική με τη σημασία διαφόρων αξιών και των συμβόλων τους
- **2** ερωτήσεις σχετικές με το αίσθημα δικαίου και την κριτική που κάνει ο καθένας στον εαυτό του, βήμα σημαντικότατο για την κατάκτηση της αυτονομίας.

Σ' ό,τι αφορά τις ερωτήσεις τις σχετικές με την **Αυτονομία** οι απαντήσεις των παιδιών δείχνουν:

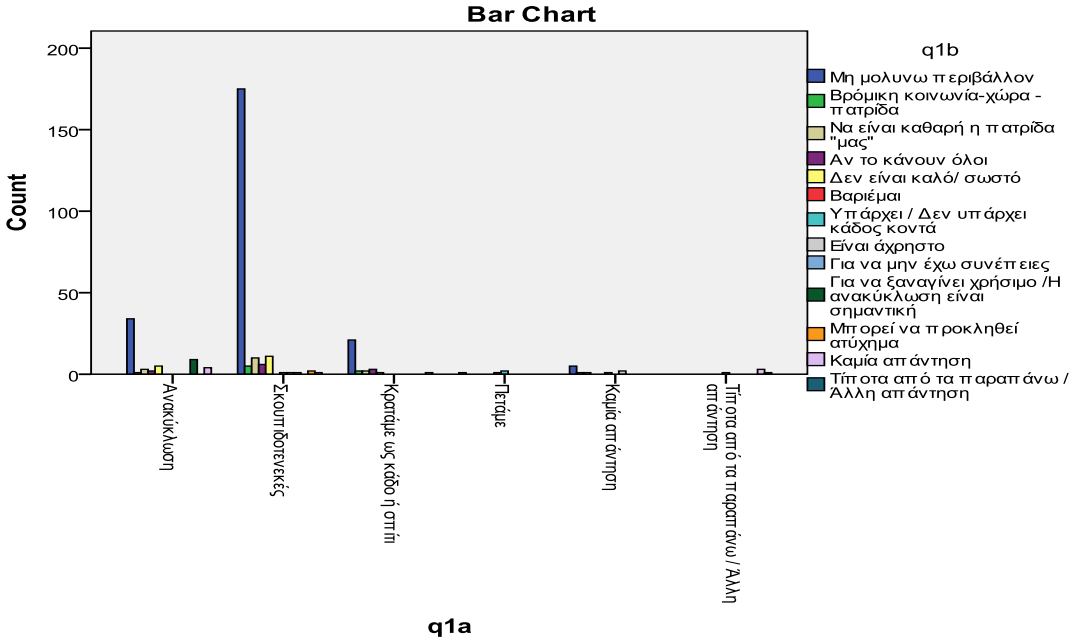
- Τα παιδιά έχουν εσωτερικεύσει σε ικανοποιητικό βαθμό κανόνες που αφορούν τη βοήθεια σε κάποιον που την έχει ανάγκη, ωστόσο στην περίπτωση ενδοσχολικής βίας (bullying) δεν φαίνεται να έχει εσωτερικευθεί σε ικανοποιητικό βαθμό ο κανόνας «δεν λύνουμε τις διαφορές μας με τη χρήση

βίας, γιατί αυτή δεν λύνει κανένα πρόβλημα, απεναντίας δημιουργεί καινούργια και εγκυμονεί κινδύνους ατυχημάτων και τραυματισμών».

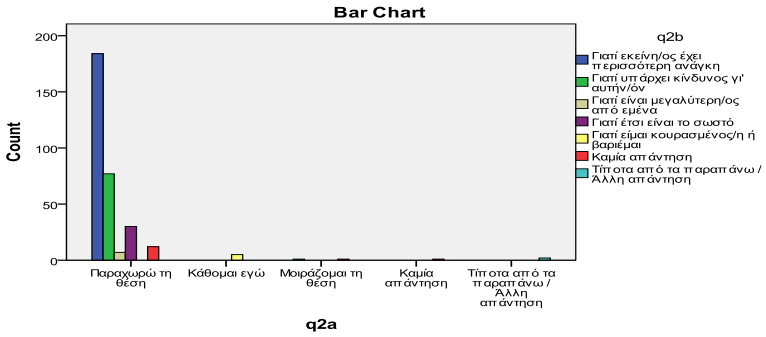
- Σ΄ ό,τι αφορά την προστασία του περιβάλλοντος, ενώ ξέρουν τι πρέπει να κάνουν και το θέμα είναι αρκετά ψηλά στην ατζέντα των θεμάτων που απασχολούν τους νέους ανθρώπους εν τούτοις δεν φαίνονται διατεθειμένοι να «θυσιάσουν» καθημερινές ευκολίες για το σκοπό αυτό
- Τέλος στην ερώτηση που αφορούσε θέματα παιδείας και μόρφωσης το αποτέλεσμα ήταν ενδεικτικό: Προέκυψε ο χαμηλότερος βαθμός εσωτερίκευσης του κανόνα «Πρέπει να μελετώ συστηματικά και να προσπαθώ», καθώς η αιτιολογία που δόθηκε για την προσπάθεια στα μαθήματα ήταν για την πλειοψηφία των μαθητών η επιθυμία για καλό βαθμό

**ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΑ:**

**Βρίσκεσαι στο δρόμο και μόλις έχεις τελειώσει ένα νόστιμο παγωτό. Κάτι πρέπει να κάνεις με το περιτύλιγμα… Τι αποφασίζεις;….. Γιατί;**




**Μπαίνεις στο λεωφορείο και υπάρχει μόνο μία θέση κενή. Μαζί σου μπαίνει και μία έγκυος κυρία. Τι κάνεις; Γιατί;**

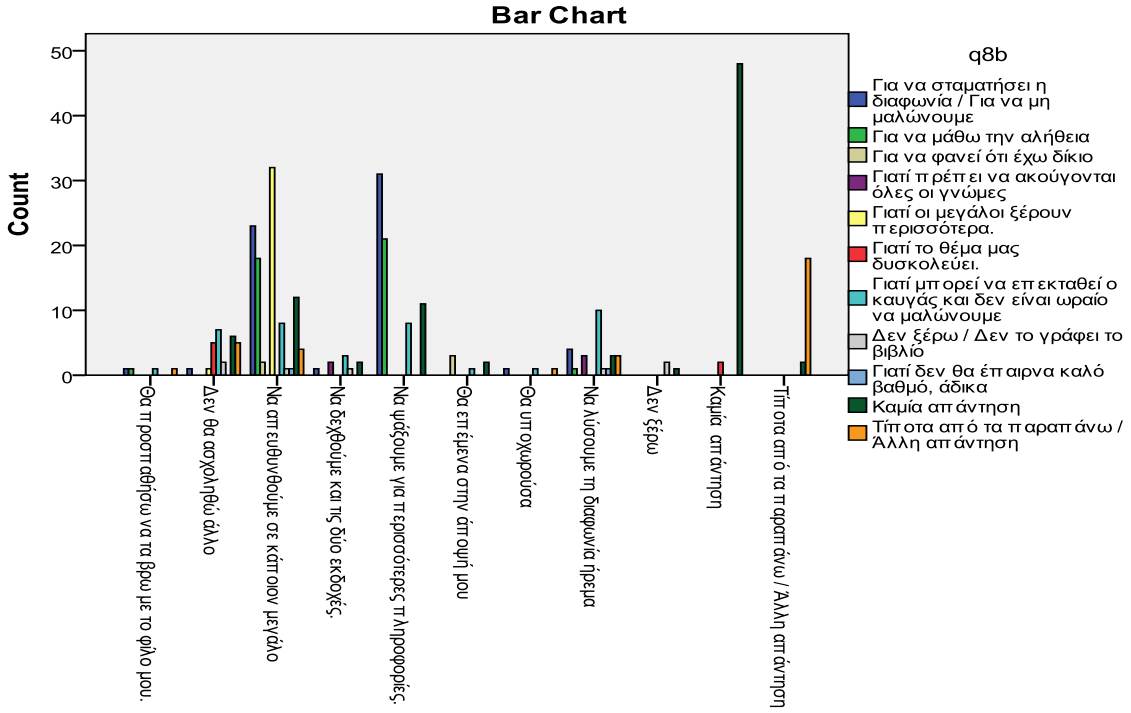


• Στις ερωτήσεις που αφορούσαν την ανάπτυξη του **Ορθού Λόγου** οι απαντήσεις των παιδιών έδειξαν:

1. Διάθεση για συναινετική λύση των όποιων διαφορών προκύπτουν στην καθημερινή ζωή τους μέσα και έξω από το σχολείο
2. Χαμηλή κριτική ικανότητα και αδυναμία αμφισβήτησης της αυθεντίας σε περίπτωση βεβαιωμένου λάθους ή ελλείψεων.
3. Έλλειψη ερευνητικής διάθεσης και προθυμίας για αναζήτηση της αλήθειας από πηγές**.**

**ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΑ:**

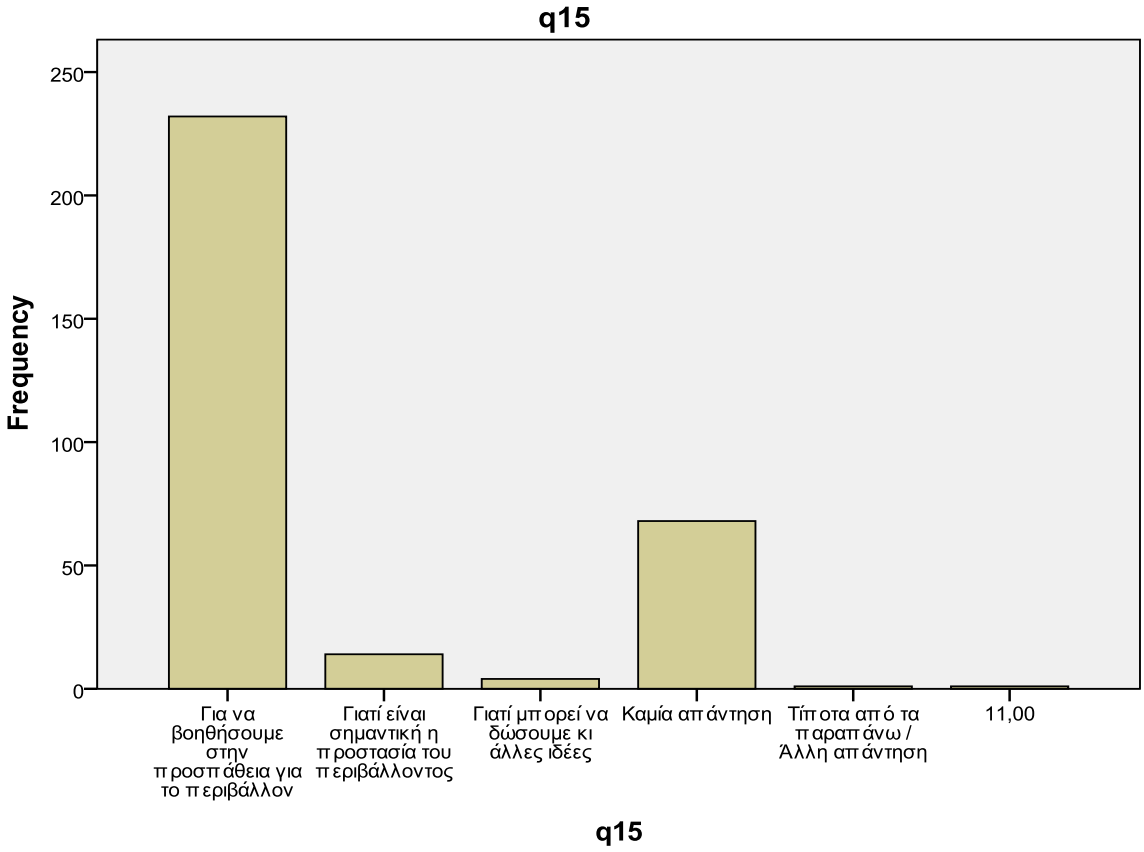
**Μέσα στο μάθημα της Ιστορίας προκύπτει μια έντονη διαφωνία με έναν συμμαθητή σου για τα αίτια κάποιου γεγονότος, για τα οποία το σχολικό βιβλίο δεν δίνει πληροφορίες. Τι θα πρότεινες για να λυθεί το πρόβλημα; Γιατί;**



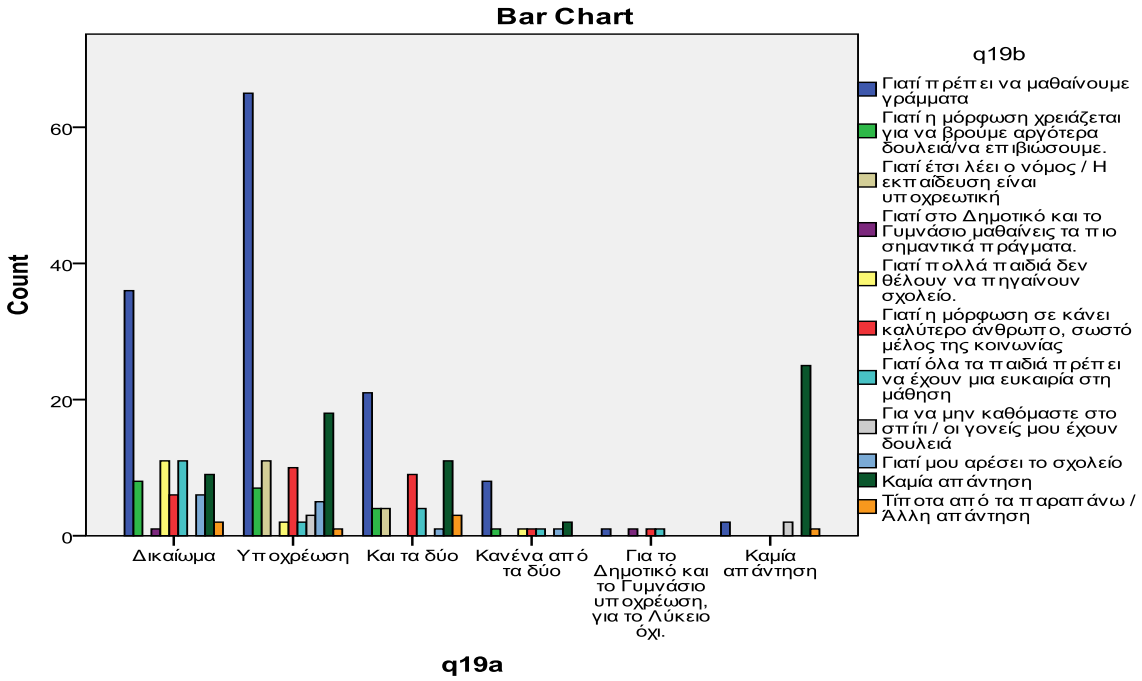

• Στις ερωτήσεις που αφορούσαν την ανάπτυξη της τάσης για **συμμετοχή** τα αποτελέσματα έδειξαν:

1. Η τάση για συμμετοχή σε κοινές δραστηριότητες σχετίζεται άμεσα με τα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις των μαθητών.
2. Τα παιδιά λένε σε γενικές γραμμές ναι στη συμμετοχή τους σε κοινές δραστηριότητες με κοινούς στόχους για το συμφέρον όλης της κοινότητας, φαίνεται όμως ότι δεν έχουν συνειδητοποιήσει την αξία της προσφοράς σε έναν κοινό σκοπό του κάθε μέλους της κοινότητας. Ενδεικτική είναι η εικόνα στην ερώτηση 15:

**Στην περιοχή σας ιδρύθηκε ένας σύλλογος για την προστασία του περιβάλλοντος. Στην τάξη σας συζητάτε αν θα μπορούσατε να στηρίξετε τις δραστηριότητές του και με ποιο τρόπο. Γιατί να το κάνετε;**




- Στην ερώτηση αν το σχολείο είναι δικαίωμα ή υποχρέωση οι απαντήσεις μπορούν να αποτελέσουν αφορμή για συζήτηση…




Ιδιαίτερα σημαντική και ενδιαφέρουσα η ερώτηση αυτή, καθώς δείχνει και πώς βλέπουν τα παιδιά το σχολείο, αλλά και αν έχουν κάνει τη διάκριση μεταξύ δικαιώματος και υποχρέωσης. Φαίνεται, λοιπόν, ότι αρκετά μεγάλο ποσοστό των παιδιών δεν έχει κάνει αυτή τη διάκριση, καθώς οι απαντήσεις τους δείχνουν πως οι έννοιες αυτές είναι συγκεχυμένες στο μυαλό τους και δεν μπορούν να ορίσουν τι είναι δικαίωμα και τι υποχρέωση. Επίσης, με την αιτιολόγηση «γιατί πρέπει να μαθαίνουμε γράμματα» φαίνεται ότι δεν έχουν συνειδητοποιήσει την αξία της μόρφωσης και τη θεωρούν κάτι βαρετό, το οποίο πρέπει να κάνουν χωρίς άλλη αιτιολόγηση… Αρκετά μικρό είναι το ποσοστό των παιδιών που απαντούν ότι η μόρφωση σε κάνει καλύτερο άνθρωπο ή χρήσιμο μέλος της κοινωνίας.

Η επόμενη ήταν η μόνη ερώτηση κλειστού τύπου, με την οποία ζητήθηκε από τα παιδιά να πουν πόσο σημαντικό θεωρούν καθένα από τα παρακάτω:

- **Βουλή**
- **Σημαία**
- **Αστυνόμος**
- **Ιερέας**
- **Τραγουδιστής**
- **Επιχειρηματίας/Βιομήχανος**
- **Δικαστής**
- **Λαός**
- **Δημοσιογράφος**
- **Οδοκαθαριστής**
- **Δάσκαλος**
- **Ποδοσφαιριστής**

Παρατηρούμε εδώ ότι είναι σε ιδιαίτερα υψηλή θέση ο λαός… Επίσης ως κάτι πολύ σημαντικό αξιολογείται η σημαία, ο δικαστής, ο δάσκαλος, ο ιερέας και η Βουλή λίγο χαμηλότερα ενώ αξιοσημείωτη είναι η εικόνα που παρουσιάζεται για τον επιχειρηματία και τον δημοσιογράφο. Και για τους δύο, λοιπόν, τα παιδιά μοιράζονται ανάμεσα στο λίγο σημαντικό και το σημαντικό. Φαίνεται, λοιπόν ότι ενώ και οι δύο θα πρέπει να θεωρούνται σημαντικοί, η εικόνα τους αναιρεί την σημασία της θέσης τους μέσα στην κοινωνία, και αυτό τα παιδιά είναι σε θέση να το αναγνωρίσουν.

Στις δύο τελευταίες ερωτήσεις τα παιδιά ρωτήθηκαν πώς θα ήθελαν να τα αντιμετωπίσουν αν έκαναν ένα μικρό παράπτωμα ή κάτι που θα έβλαπτε κάποιον καθώς και στις δύο ερωτήσεις και στα τρία υποερωτήματα (για τους γονείς, το δάσκαλο και τους συμμαθητές τους) οι περισσότεροι δεν απάντησαν. Αξιοσημείωτο είναι ότι σε μία έκτη τάξη υπήρξε έντονη αντίδραση σ' ό,τι αφορά τις συγκεκριμένες ερωτήσεις, καθώς είπαν ότι «δεν είναι σωστό να μας βάζετε στη διαδικασία να σκεφτούμε ότι θα κάναμε κάτι που θα έβλαπτε κάποιον ή κάποιο άλλο παράπτωμα». Φάνηκε δηλαδή ότι δεν ήθελαν ούτε υποθετικά να σκεφτούν ότι θα έκαναν κάτι λάθος και δεν μπορούν να παραδεχθούν κάτι τέτοιο. Τους δόθηκε, λοιπόν η οδηγία να μην απαντήσουν αν δεν το θέλουν. Έτσι κι αλλιώς κι αυτό καταγράφεται.

## Συμπερασματικά

Τα παιδιά φαίνεται ότι ξέρουν να εκτιμούν τι είναι σημαντικό και τι όχι, όπως και σε γενικές γραμμές γνωρίζουν τι πρέπει να κάνουν, δεν γνωρίζουν όμως πολλές φορές το γιατί… Χρειάζονται, λοιπόν, καθοδήγηση και εκπαίδευση σωστή ώστε να εξελιχθούν σε ώριμους και ικανούς πολίτες οι οποίοι θα είναι ελεύθεροι, έχοντας κατακτήσει τη ελευθερία αυτή στον ύψιστο βαθμό με βάση τη γνώση και τη σωστή ενημέρωσή τους. Αυτός είναι και ο στόχος της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, της Αγωγής του Πολίτη της νέας εποχής της παγκοσμιοποίησης.

## Βιβλιογραφία (Ενδεικτική)


Αριστοτέλης. (1975). *Πολιτικά*. Αθήνα: Πάπυρος.

Δεσποτόπουλος, Κ.Ι. (1990). *Φιλοσοφία και Διαλεκτική, μελετήματα*. Θεσσαλονίκη: Βανιας.

Θουκυδίδης «Ιστορίαι», Μετ. Ελευθέριου Βενιζέλου, Αθήνα, έκδοση Εφ. «Τα Νέα», 2005.

Καστοριάδης, Κ. (1985). *Η Φαντασιακή Θέσμιση της Κοινωνίας* (2η έκδοση). Αθήνα: Ράππα.

Μανουσάκης, Γ. (2003). *Συνομιλίες με τον Αριστοτέλη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση: Για το καθημερινό μάθημα, το Ολοήμερο Σχολείο κα τα για τα Περιβαλλοντικά και Ευρωπαϊκής Συνεργασίας Προγράμματα*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Παππά, Ε. (1997). *Ο Πλάτωνας στην εποχή μας*. Αθήνα: Εκδόσεις του 21ου.

Τζαμαλίκος, Τ. (1982). *Ελληνισμός και αλλοτρίωση (Η Ευρωπαϊκή ολοκλήρωση).* Αθήνα: Γνώση.

Τζάνη, Μ. (1992). *Το Ιδεολογικό μήνυμα του Ελληνισμού στην Αγωγή του Ανθρώπου*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Τσουκαλάς Κ. Άρθρο «Η παγκοσμιοποίηση και το τέλος της Ιστορίας» στην εφημερίδα 'Το Βήμα', 28/1/2001.

Φίλιας, Β. (1996). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία και τις τεχνικές των Κοινωνικών Ερευνών* (Επιμ.). Αθήνα: Gutemberg.

Χατζηγεωργίου, Γ. (2003). *Πρόταση για ένα Σύγχρονο Αναλυτικό Πρόγραμμα - Μια ολιστική – οικολογική προοπτική*. Αθήνα: Ατραπός.

Adler, J. M. (1998). *Ο Αριστοτέλης για όλους* (Μεταφρ: Κότζια-Παντελή Π.). Αθήνα: Παπαδήμα.

Griffith, R. (1998). *Educational Citizenship and independent Learning*. London: Jessica Kingsley Publ. Ltd.

Haynes, J. (2004). *Children as philosophers – Learning through enquiry and dialogue in the primary classroom*. Oxon: RoutledgeFalmer.

Javeau, C. (1996). *Η έρευνα με ερωτηματολόγιο – Το εγχειρίδιο του καλού ερευνητή* (Μεταφρ: Τζώρτζη – Τζαννόνε Κατ.). Αθήνα: Τυπωθήτω.

Morin, E. (2000). *Οι εφτά γνώσεις –κλειδιά για την παιδεία του μέλλοντος* (Μεταφρ: Θ. Τσαπακίδης). Αθήνα: Εκδόσεις του Εικοστού Πρώτου.

Osler & Starkey. *Citizenship and Language Learning*. Tretntham Books, Staffordshire.

Splitter, J. L. – Sharp, M. A. (1995). *Teaching for better thinking – The classroom Community of Inquiry*. Melbourne: The Australian Council of Educational Research.

Verma, G. – Mallick, K. (2004). Εκπαιδευτική Έρευνα – *Θεωρητικές προσεγγίσεις και τεχνικές* (Μεταφρ: Γρίβα Ελ.). Αθήνα: Τυπωθήτω.

# Παιδιά, Συλλογική Ταυτότητα και Εκπαιδευτική Διαδικασία

**Μαρία Βεργέτη,** *Επίκ. Καθηγήτρια Κοινωνιολογίας Δημοκρίτειου Παν/μίου Θράκης*

**Φρόσω Χαραλαμπίδου,** *Υποψ. Διδάκτωρ Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης*

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να εντοπίσει και να παρουσιάσει αναλυτικά και κριτικά τη σχέση συλλογικής ταυτότητας και εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ειδικότερα, μελετώνται οι συμπεριφορές παιδιών σχολικής ηλικίας και επιδιώκεται να αξιολογηθεί η εκπαιδευτική διαδικασία ως παράγοντας διαμόρφωσης και ισχυροποίησης μορφών συλλογικής ταυτότητας. Ταυτοχρόνως, μελετάται και η αντίστροφη πορεία, δηλαδή η επίδραση του βαθμού και του είδους της συλλογικής ταυτότητας στην αποτελεσματικότητα της λειτουργίας της εκπαίδευσης. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε τον Ιούνιο του 2012 με δείγμα το 100% μαθητών/-τριών δημοτικών σχολείων του Νομού Δράμας. Χρησιμοποιήθηκε η συμμετοχική παρατήρηση και γραπτά ερωτηματολόγια. Τα παιδιά υιοθετούν τη συλλογική ταυτότητα της οικογένειας. Όμως προβαίνουν και τα ίδια σε ενέργειες που εδραιώνουν και ισχυροποιούν την υπάρχουσα συλλογική ταυτότητα. Ένδειξη δράσης προς την κατεύθυνση διατήρησης της ταυτότητας είναι η ενεργή συμμετοχή των παιδιών στις δραστηριότητες των πολιτιστικών συλλόγων και σε πολιτιστικά δρώμενα του σχολείου και της κοινότητας. Οι πολιτιστικοί σύλλογοι είναι φορείς που παρέχουν παιδεία και ταυτόχρονα αποτελούν οργανωμένες μορφές διατήρησης και ισχυροποίησης μορφών συλλογικής ταυτότητας. Υπάρχει σχέση αλληλεπίδρασης μεταξύ συλλογικής ταυτότητας και εκπαιδευτικής διαδικασίας: όσο ισχυρότερη είναι η συλλογική ταυτότητα τόσο μεγαλύτερη ωφέλεια υπάρχει από το περιεχόμενο της εκπαίδευσης και όσο περισσότερη κοινωνικοποίηση παρέχει η εκπαίδευση τόσο ισχυροποιείται η ταυτότητα.

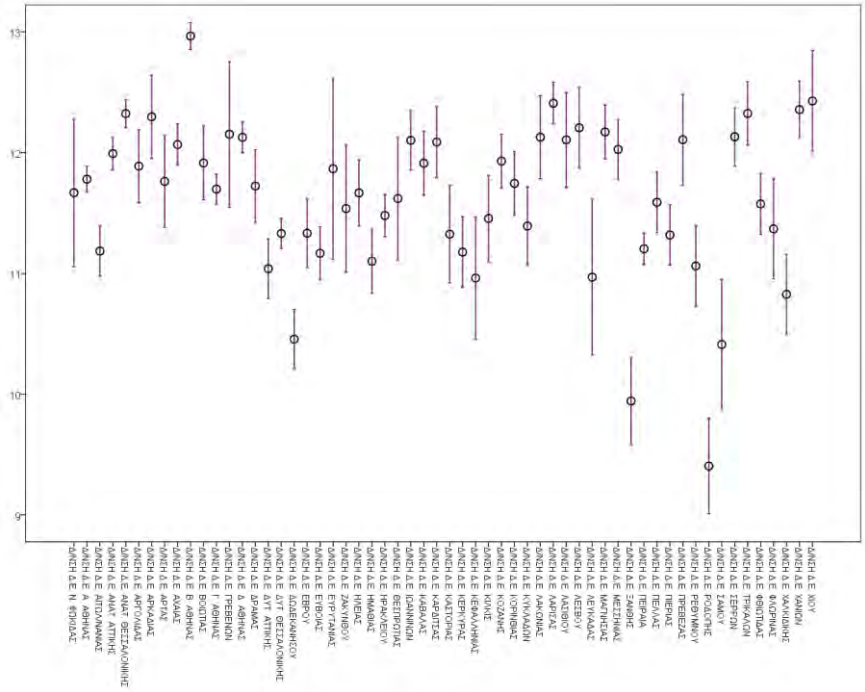
# Πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και κοινωνική δικαιοσύνη

**Αθανάσιος Βέρδης,** *Επίκ. Καθηγητής Ε.Κ.Π.Α*

## Θεωρητικό πλαίσιο

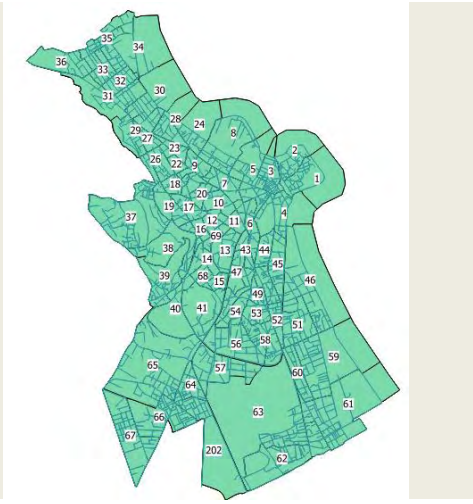
Η παρούσα εργασία αφορά την κοινωνιολογία της πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ένα από τα πιο σημαντικά πεδία στην Κοινωνιολογία είναι η μελέτη των εκπαιδευτικών ανισοτήτων τόσο σε δομολειτουργικά πλαίσια όσο και σε πλαίσια βεμπεριανά και μαρξιστικά. Στο πεδίο αυτό ο FranciscoRamirez (2006) εντάσσει τις αρχικές κοινωνιολογικές μελέτες του Sewellστις Η.Π.Α. (Sewell, Halle, &Ohlendorf, 1979,Sewell&Shan, 1967,Sewell, 1971) αλλά και τα θεμελιώδη από κοινωνιολογική άποψη κείμενα των Bourdieu&Passeron (1977) και Bernstein (1971).

Σχήμα 1. Οι γεωγραφικές ανισότητες στους βαθμούς πρόσβασης




Σε ίδιο πεδίο αναπτύσσονται οι κλασικές ποσοτικές έρευνες για την ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών του Coleman και των συνεργατών του (1966) και του Jencks και των συνεργατών του (1972)στις Η.Π.Α.Στο πεδίο που αναφέρουμε πιο πάνω αναπτύσσεται σε παγκόσμιο επίπεδο το κίνημα της λεγόμενης «σχολικής αποτελεσματικότητας» (Angus, 1993), το οποίο έχει ως σκοπό να ανακαλύψει τις πηγές τις διακύμανσης στη μαθητική επίδοση. Οι νέες μπεϋζιανές στατιστικές τεχνικές που εν τω μεταξύ εντάσσονται σε ειδικά λογισμικά συνεισφέρουν σ τη μελέτη

των σχετικών εκπαιδευτικών δεδομένων (Goldstein, 1995). Στο πλαίσιο αυτό οι ερευνητές σε εθνικό αλλά και διεθνές επίπεδο (π.χ. οι μελέτες του Ο.Ο.Σ.Α. γνωστές ως ProgrammeforInternationalStudentAssessment -PISA) προσπαθούν να φέρουν στην επιφάνεια τα χαρακτηριστικά του «καλού» ή «αποτελεσματικού» σχολείου. OJohnHattie(στο Veselý, 2012) σε μια μετα-ανάλυση εκατοντάδων σχετικών ερευνών ιεράρχησε την επίδραση 30 παραγόντων σε σχέση με τις εκπαιδευτικές ανισότητες. Σε αυτό το κοινωνιολογικό πεδίο σημαντική είναι και στη χώρα μας η σχετική επιστημονική παραγωγή (Φραγκουδάκη, 1985,Κελπανίδης, 2002, Kyridis, Tsakiridou, Zagkos, Koutouzis, & Tziamtzi, 2011,Μυλωνάς, 1999). Άλλες μελέτες αναφέρονται στη χώρα μας και στο ιδιαίτερο ζήτημα της φροντιστηριακής εκπαίδευσης (γνωστό και ως «παραπαιδεία) ως παράγοντα που ενισχύει τις εκπαιδευτικές ανισότητες (Bray, 2011, Kassotakis & Verdis, 2013, Sianou-Kyrgiou, 2008).



Εικόνα 1. Η πόλη των Ιωαννίνων με τους τομείς της απογραφής του 2011.

Ο χώρος της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, όμως, απαιτεί διαφορετική κοινωνιολογική προσέγγιση από αυτή των προηγούμενων βαθμίδων. Η τριτοβάθμια εκπαίδευση, με όποια μορφή κι εννοείται, δεν είναι υποχρεωτική και αυτό σημαίνει ότι αναδύονται ζητήματα σε σχέση με ποιοι μπορούν και ποιοι επιτρέπεται να την έχουν. Τα ζητήματα αυτά εντάσσονται κατ' αρχάς σε ένα ηθικό πλαίσιο (με τη φιλοσοφική έννοια του όρου) από φιλελεύθερη, ωφελιμιστική ή ακόμα και καντιανή οπτική (Meyer, Edward, Chankseliani, & Correa, 2013). Σημαντική είναι επίσης η οικονομική πλευρά της μελέτης της πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (ιδιαίτερα σε εποχές οικονομικής κρίσης), πράγμα που είναι εν πολλοίς περισσότερο τακτοποιημένο στις χαμηλότερες εκπαιδευτικές βαθμίδες. Γνωστές πολιτικές για τη πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι μια παλαιότερη ολιγαρχική πολιτική (τριτοβάθμια εκπαίδευση για τους λίγους), μια νεότερη σοσιαλδημοκρατική πολιτική (το κράτος ως εγγυητής μιας τριτοβάθμιας εκπαίδευσης) και μια νεοφιλελεύθερη λογική (τριτοβάθμια εκπαίδευση ως προσωπική επένδυση μέσα από τραπεζικά δάνεια) (ό. π.). Σε αυτή τη τελευταία λογική συζητείται από πολλούς μελετητές και η διεθνοποίηση της πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση με τη μορφή φοιτητικής μετανάστευσης, ίδρυσης παραρτημάτων ξένων πανεπιστημίων, δικαιόχρησης της πρόσβασης μέσω συνεργαζόμενων «Κολεγίων» κλπ. (Healey, 2008). Από την άλλη μεριά οι υποψήφιοι φοιτητές και φοιτήτριες εμπλέκονται αυτό που οι οικονομολογική Σχολή του Σικάγου ονομάζει «ορθολογική επιλογή» (Becker, 1976) για την επιλογή των σπουδών μετά τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στο πλαίσιο των ορθολογικών αυτών επιλογών, ο Μαλούτας έχει συζητήσει τις προσωπικές εκπαιδευτικές στρατηγικές στον αστικό χώρο της Αθήνας (Maloutas, 2007). Πρόσφατες αλλά και παλαιότερες εργασίες στην Ελλάδα έχουν συνδέσει το κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο των μαθητών λυκείου με την εισαγωγή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Κασσωτάκης & Παπαγγελή-Βουλιουρή, 1999, Gouvias, 1998a, b, Gouvias, Katsis, & Limakopoulou, 2012). Το θέμα της πρόσβασης, όμως, πέρα από αυτή την κλασική κοινωνιολογική προσέγγιση, απαιτεί και μία προσέγγιση περισσότερο παιδαγωγική-τεχνική-

ψυχομετρική (τι είδους εξετάσεις θα χρησιμοποιηθούν, πώς θα συντονιστούν οι ανάγκες των γνωστικών αντικειμένων με τις ικανότητες των υποψηφίων και τις δυνατότητες των πανεπιστημίων, πώς θα ενταχθούν ειδικές κατηγορίες, αν θα λαμβάνονται υπόψη κι άλλες ικανότητες πέρα από τις επιδόσεις στα μαθήματα, αν θα υπάρχει ελάχιστο όριο επίδοσης για την εισαγωγή σε οποιοδήποτε πανεπιστήμιο, αν θα υπάρχουν υποτροφίες, αν τα πανεπιστήμια θα έχουν κάποιον λόγο στην επιλογή των υποψηφίων κλπ.). Εν κατακλείδι το ζήτημα της πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι επίκαιρο σε ευρωπαϊκό και ελληνικό επίπεδο (βλ. European Commission,2014,τράπεζαθεμάτων,2014). Το πιο σημαντικό ζήτημα στο θέμα της πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία αυτό της «δικαιοσύνης» (βλ. Meyer, St. John, Chankseliani, & Uribe, 2013· Zimdars & Sabbagh, 2013).

## Έρευνα

Η έρευνα ακολουθεί μικτό μεθοδολογικό σχεδιασμό με διακριτές μεθοδολογίες (Πουρκός, 2014). Σε πρώτο στάδιο αναλύθηκαν οι βάσεις δεδομένωντου Υπουργείου Παιδείας, οι οποίες αφορούσαν τις εξετάσεις εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση για τα έτη 2008, 2010 και 2012 για να εξεταστεί η γεωγραφική κατανομή των βαθμών πρόσβασης και οι πηγές της διακύμανσής τους με βάση τις διαθέσιμες επεξηγούσες μεταβλητές (βλ. Σχήμα 1). Η στατιστική ανάλυση έγινε με τη μέθοδο της ιεραρχικής παλινδρόμησης (Goldstein, 1995) και τη χρήση του στατιστικού πακέτου HLM (http://www.ssicentral.com/hlm/).

Με βάση ευρήματα της προαναφερθείσας ανάλυσης πραγματοποιήθηκαν σε δεύτερο στάδιο επισκέψεις σε σχολεία του νομού Ξάνθης, με σκοπό να καταγραφούν κάποια ιδιαίτερα πολιτισμικά χαρακτηριστικά των μαθητών και να έρθουν στην επιφάνεια διδακτικές στρατηγικές με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να αντιμετωπίσουν πολυποίκιλες κοινωνικές και πολιτισμικές διαφορές.

Στην τρίτη φάση της έρευνας, η οποία είναι ακόμα εν εξελίξει, επιλέγηκαν με τη μέθοδο της στρωματοποιημένης δειγματοληψίας 125 λύκεια από όλη την Ελλάδα. Η επιλογή των λυκείων έγινε με κριτήριο την κατανομή των βαθμών πρόσβασης των αποφοίτων (αναλογική δειγματοληψία) και τη γεωγραφική θέση του σχολείου (συστηματική γραμμική χωρική δειγματοληψία). Με τη βοήθεια των Γραφείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αναζητήθηκαν οι περιοχές ευθύνης του κάθε σχολείου του δείγματος και μέσω του γεωγραφικών συστημάτων πληροφοριών (Στεφανάκης, 2010), του λογισμικού QGIS (http://www.qgis.org/en/site/) και των ψηφιακών χαρτογραφικών υποβάθρων της Εθνικής Στατιστικής Αρχής απομονώθηκαν τα οικοδομικά τετράγωνα της γειτονιάς κάθε σχολείου (βλ. Εικόνα 1). Αυτή την περίοδο τα στοιχεία της Απογραφής του 2011 για την γειτονιά σχολείου συνδέονται με τον βαθμό πρόσβασης των μαθητών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

## Βιβλιογραφικές αναφορές

### Ξενόγλωσση

Angus, L. (1993). The sociology of school effectiveness. *British Journal of Sociology of Education*, *14*, 333–345.

Becker, G. (1976). *The economic approach to human behavior*. Chicago: University of Chicago Press.

Bernstein, B. (1971). *Class, codes and control: The structuring of pedagogic discrouse*. London: Routledge and Kegan Paul.

Bourdieu, P., & Passeron, J. (1977). *Reproduction in education, society and culture*. (Sage, Ed.). London.

Bray, M. (2011). *The challenge of shadow education: Private tutoring and its implication for policy makers in the European Union*. Brussels: European Commission. Retrieved from http://www.nesse.fr/nesse/activities/reports/the-challenge-of-shadow-education-1.

Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, F., Mood, A. M., Weinfeld, F. D.,York, R. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: Government Printing Office.

Commission/EACEA/Eurydice, E. (2014). *Modernisation of in Europe: Access, retention and employability*. Luxembourg. doi:10.2797/72146

Goldstein, H. (1995). *Multilevel Statistical Models* (2nd ed.). London: Arnold.

Gouvias, D. (1998a). *The National Examination's System of Greece and its function as a mechanism of social selection*. *European Conference on Educational Research*. University of Manchester, Ljubljana, Slovenia .

Gouvias, D. (1998b). The Relation between Unequal Access to Higher Education and Labour-market Structure: the case of Greece. *British Journal of Sociology of Education*, *19*(3), 305–333. doi:10.1080/0142569980190303.

Gouvias, D., Katsis, A., & Limakopoulou, A. (2012). School achievement and family background in Greece : a new exploration of an omnipresent relationship. *International Studies in Sociology of Education*, (January 2013), 37–41. doi:10.1080/09620214.2012.700186.

Healey, N. (2008). Is higher education in really "internationalising"? *Higher Education*, *55*.

Jencks, C., Smith, M., Acland, H., Jo Bane, M., Cohen, D., Gintis, H., … Michelson, S. (1972). *Inequality: A Reassessment of the Egect of Family and Schooling in America*. New York: Basic Books.

Kassotakis, M., & Verdis, A. (2013). Shadow education in Greece: characteristics, consequences and eradication efforts. In M. Bray, A. Mazawi, & R. Sultana (Eds.), *Private tutoring across the Mediterranean: constructions, deconstructions and implications for learning and equity* (pp. 93–113). Rotterdam: Sense.

Kyridis, A., Tsakiridou, H., Zagkos, C., Koutouzis, M., & Tziamtzi, C. (2011). Educational Inequalities and School Dropout in Greece. *International Journal of Education*, *3*(2), 1–15. doi:10.5296/ije.v3i2.855.

Maloutas, T. (2007). Middle class education strategies and residential segregation in Athens. *Journal of Education Policy*, *22*(1), 1. doi:10.1080/02680930601065742.

Meyer, H.-D., Edward, J., Chankseliani, M., & Correa, L. U. (2013). Introduction: The crisis in higher education access. A crisis of justice. In *Fairness in access to tertiary education* (pp. 1–14). Rotterdam: Sense Publishers.

Meyer, H.-D., St. John, E., Chankseliani, M., & Uribe, L. (2013). *Fairness in Access to Higher Education in a Global Perspective*. (H.-D. Meyer, E. P. St. John, M.

Chankseliani, & L. Uribe, Eds.). Rotterdam: Sense Publishers. doi:10.1007/978-94-6209-230-3.

Sewell, W. (1971). Inequality of opportunity for Higher Education. *American Sociological Review*, *36*(5), 793–809. Retrieved from http://www.ssc.wisc.edu/wlsresearch/publications/files/public/Sewell_Inequality.Opportunity.H.E.pdf.

Sewell, W., Halle, A., & Ohlendorf, G. (1979). The educational and early occupational status attainment process: replication and revision. *American Sociological Review*, *35*(6), 1014–1027. Retrieved from http://www.ssc.wisc.edu/wlsresearch/publications/files/public/Sewell-Haller-Ohlendorf_The.Educational.and.Early.Occupational.Status.Attainment.Process.pdf.

Sewell, W., & Shan, V. (1967). Socioeconomic status, intelligence, and the attainment of Higher Education. *Sociology of Education*, *04*(1), 1–23. Retrieved from http://www.jstor.org/stable/2112184.

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

Veselý, A. (2012). Education and the reproduction of inequalities. In D. Erasga (Ed.), *Sociological landscape - Theories, Realities and Trends* (pp. 207–236). Rijeka, Croatia: InTech. doi:10.5772/2254.

Zimdars, A., & Sabbagh, D. (2013). Call for Papers Special Issue in Volume 57 Access to Higher Education : “Fairness” in Comparative Perspective. *Comparative Education Review*, *57*(3), 492–493. Retrieved from http://www.jstor.org/stable/10.1086/660852.

**Ελληνόγλωση**

Κασσωτάκης, Μ. & Παπαγγελή-Βουλιουρή, Δ. (2009). Η πρόσβαση στην ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση: Ιστορική αναδρομή, προβλήματα, προοπτικές. Αθήνα: Γρηγόρη.

Κελπανίδης, Μ. (2002). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρία και πραγματικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μυλωνάς, Θ. (1999).*Η αναπαραγωγή των κοινωνικών τάξεων*. Αθήνα: Gutenberg.

Πουρκός, Μ. (2014). Εισαγωγή-το ζήτημα της μείξης των μεθοδολογιών/μεθόδων στην κοινωνική, ψυχολογική και εκπαιδευτική έρευνα: θεωρητική και ιστορική οριοθέτηση του πεδίου. Στο Μ. Πουρκός (Επιμ.), *Δυνατότητες και ορια μίξης των μεθοδολογιών στην κοινωνική, ψυχολογική και εκπαιδευτική έρευνα* (σελ. 39–132). Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος ΙΩΝ.

Στεφανάκης, Ε. (2010). *Βάσεις γεωγραφικών δεδομένων και συστήματα γεωγραφικών πληροφοριών*. Αθήνα: Παπασωτηρίου.

Τράπεζα θεμάτων. (2014). *Υπουργείο Παιδειας και Θρησκευμάτων. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής*. Προσβάσιμο στοhttp://meleagros.iep.edu.gr/.

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

# Η κατανόηση και η ανάδειξη του ισότιμου ρόλου των εκπαιδευομένων, από τους εκπαιδευτές, σε περιβάλλον ανοικτής κι εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

**Ηλίας Βλάχος,** *Κοινωνιολόγος-Εκπαιδευτικός*

**Είναι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση Ανοικτή για όλους;**

Οι πρώτοι ορισμοί που έδωσαν οι Wedemeyer και Moore (Keegan, 2001), για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση έδιναν βαρύτητα στο άτομο ως ανεξάρτητη, αυτόνομη κι ελεύθερη οντότητα, αναδεικνύοντας έτσι την γεωγραφική αλλά και χρονική απόσταση του εκπαιδευόμενου από τον εκπαιδευτή (Perraton, 1988) αλλά και από την ομάδα των συσπουδαστών του (Keegan, 2001). Το 1998 ο Rowntree, μιλά για εξ αποστάσεως μάθηση και όχι για εξ αποστάσεως εκπαίδευση, καθώς εστιάζει περισσότερο στο εκπαιδευτικό υλικό του προγράμματος και στον τρόπο με τον οποίο ο ίδιος ο εκπαιδευόμενος θα διαμορφώσει τη μαθησιακή του πορεία, συμμετέχοντας σε ένα καλά οργανωμένο κοινωνικό κι εκπαιδευτικό περιβάλλον απαλλαγμένο από στρεβλώσεις του παρελθόντος που οι εκπαιδευτές ασκούσαν έναν έντονο και διαρκή έλεγχο στον εκπαιδευόμενο (Race,1999).

Ο Jarvis (2004) δίνει τη δική του εκδοχή υποστηρίζοντας ότι η εκπαίδευση από απόσταση παρέχει οργανωμένες ευκαιρίες μάθησης, συνήθως με τεχνολογικά μέσα, ενώ οι εκπαιδευόμενοι είναι αποκομμένοι από τον εκπαιδευτή ως προς το χρόνο και το χώρο.

Η δυνατότητα που παρέχουν τα εκπαιδευτικά ιδρύματα ή άλλοι φορείς στα μέλη της κοινωνίας να ενταχθούν στην εκπαιδευτική διαδικασία χρησιμοποιώντας τη μέθοδο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης δε σημαίνει αναγκαστικά ότι συμμετέχουν και σε συνθήκες ανοικτής εκπαίδευσης. Οι McKenzie κ.α στο βιβλίο τους *open learning* του 1975 (Keegan,2001) αναφέρουν ότι η ανοικτή εκπαίδευση είναι μια ανακριβής φράση και μπορεί να της αποδοθούν πολλές σημασίες. Το πρόβλημα εντοπίζεται στις πολλές ερμηνείες που μπορεί να λάβει το επίθετο «ανοικτή».

Αναφέρουν χαρακτηριστικά ότι πολλά από τα συστήματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης έχουν κλειστές ημερομηνίες εγγραφής, ενώ άλλα ανοικτά πανεπιστήμια δεν έχουν. Επίσης πανεπιστήμια όπως το OU (open university) εφαρμόζει το αρθρωτό σύστημα όπου δίνει τη δυνατότητα στους φοιτητές να επιλέγουν τις θεματικές ενότητες που τους ενδιαφέρουν προκειμένου να διαμορφώσουν το πτυχίο τους, ενώ άλλα όπως το ΕΑΠ δεν προσφέρει τη συγκεκριμένη δυνατότητα, κυρίως λόγω των περιορισμένων θεματικών ενοτήτων (Λυκουργιώτης, 1999).

Όπως αναφέρουν οι Παπαδημητρίου, Λιοναράκης (2010), το ιδεώδες της ανοικτής εκπαίδευσης τονίζει ότι είναι δικαίωμα όλων των πολιτών στη μόρφωση καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους, ανεξαρτήτως οικονομικής κατάστασης και πρότερης εκπαιδευτικής εμπειρίας (Verduin, Clark, 1991) ενώ δημιουργεί εκπαιδευτικές ευκαιρίες, δίνοντας τη δυνατότητα να ενταχθούν σε αυτή, άτομα που

για διάφορους λόγους είχαν εξαιρεθεί από το παραδοσιακό σύστημα εκπαίδευσης (Davies, 1977).

Τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα αποφασίζοντας να εφαρμόσουν μια φιλολαϊκή και συνάμα ανοικτή εκπαιδευτική πολιτική μπορούν να κάνουν πράξη το όραμα της μαζικής συμμετοχής στην ανώτατη εκπαίδευση (Σιάνου - Κύργιου, 2009). Οι ρυθμοί, άλλωστε της σημερινής κοινωνικής πραγματικότητας επιβάλλουν την προώθηση μιας νέας εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης η οποία θα στηρίζει την ένταξη κι επανένταξη των ατόμων που βρέθηκαν ή κινδυνεύουν να βρεθούν έξω από το υφιστάμενο κοινωνικό και οικονομικό περιβάλλον (Βλάχος, 2008).

Επομένως το εκπαιδευτικό προϊόν που διαθέτουν προς «πώληση» θα πρέπει και να μπορεί να εγγυηθεί, την ***ισότητα των ευκαιριών*** αφενός σε όσους επιθυμούν να ενταχθούν στην εκπαιδευτική διαδικασία (Shavit et all., 2007) και αφετέρου σε όσους έχουν ενταχθεί σε αυτή περιορίζοντας τις πιθανότητες αποτυχίας ολοκλήρωσης των σπουδών εξαιτίας παραγόντων όπως: α) οι κλειστές ημερομηνίες παράδοσης εργασιών β) η δυσχερής επικοινωνία διδασκόντων και διδασκομένων, γ) η ελλιπής επικοινωνία με το ίδρυμα, δ) το δυσκολονόητο εκπαιδευτικό υλικό και τέλος, αλλά ενδεχομένως πρώτο σε σημασία πλέον, το δυσβάσταχτο οικονομικό βάρος, όπου απαιτείται οικονομικό αντίτιμο.

Προκειμένου να γίνουμε περισσότερο συγκεκριμένοι σχετικά με το ενδεχόμενο αποκλεισμού από την εκπαιδευτική διαδικασία ατόμων που δεν μπορούν να διαχειριστούν ή δεν τους επιτρέπεται να διαχειριστούν σωστά τις συνθήκες μάθησης και να οδηγηθούν εκτός εκπαιδευτικού πλαισίου αναφέρουμε, άρθρο της Καθημερινής (www.kathimerini.gr, 2012) όπου καταγράφει τη διαρροή φοιτητών από το ΕΑΠ κατά τη χρονική περίοδο 2004-2008. Υποστηρίζει ότι, η διαρροή, έφτασε στον αριθμό των **11.876** φοιτητών και οι λόγοι αποδίδονται, σύμφωνα με τον πρόεδρο της διοικούσας επιτροπής του ΕΑΠ, α) στην ηλικία των φοιτητών οι οποίοι είναι στην πλειοψηφία τους άνω των 25 ετών και πρέπει να εργαστούν και β) στο αρκετά δύσκολο επίπεδο σπουδών.

Η συνεχώς αυξανόμενη τάση «παραίτησης» από τις σπουδές και η εύκολη αιτιολόγηση της διαρροής, ενδέχεται να συμβάλλει στην παγίωση του φαινομένου του κοινωνικού αποκλεισμού από διαδικασίες ποιοτικής εκπαίδευσης, για τα άτομα τα οποία δε δύνανται να ανταποκριθούν πλήρως στις απαιτήσεις των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Άρα μιλάμε για διακρίσεις ως προς την παροχή επιστημονικής γνώσης (Bernstein,1977) και ανισότητα ως προς την κατάκτηση αυτής (Bowles, Gintis, 1976).

Αναμφισβήτητα η διαμόρφωση ενός πολιτικού-εκπαιδευτικού πλαισίου όπου το σύνολο του πληθυσμού μιας χώρας θα είχε τη δυνατότητα να διεκδικήσει την εισαγωγή του στην ανοικτή κι εξ αποστάσεως εκπαίδευση θα μπορούσε να βοηθήσει του πολίτες αποκτήσουν εκείνα τα εφόδια που θα συνέβαλαν σε μια προσωπική κοινωνική, οικονομική, επαγγελματική ανοδική κινητικότητα (Γιαβρίμης, Παπάνης, Ρουμελιώτου, 2009) ενώ ταυτόχρονα θα ενίσχυε και τους δεσμούς κοινωνικής συνοχής.

### Η πολύπλευρη οντότητα του εκπαιδευτή ενηλίκων σε περιβάλλον εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Ιδιαίτερα απαιτητικός και συνάμα πολύπλοκος είναι ο ρόλος του εκπαιδευτή, στο περιβάλλον της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, αφενός διότι έχει να διαχειριστεί

ανθρώπους με τους οποίους δεν έχει άμεση, πρόσωπο με πρόσωπο, επικοινωνία και αφετέρου διότι δεν μπορεί να αντιληφθεί σε κανονικό χρόνο τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευόμενος (Αθανασούλα – Ρέππα, 2006). Οφείλει παρόλα αυτά να συμβάλλει στη δημιουργία ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος που θα κινητοποιήσει τον εκπαιδευόμενο (Βλάχος, Μπιγιλάκη, 2013), χρησιμοποιώντας σωστά το τεχνολογικό / εκπαιδευτικό μέσο επικοινωνίας μαζί του. Αυτό θα βοηθήσει τον εκπαιδευόμενο να οργανώσει και να ακολουθήσει το προσωπικό του χρονοδιάγραμμα το οποίο θα σχετίζεται με το χρονοδιάγραμμα του εκπαιδευτικού ιδρύματος που όμως δε λαμβάνει υπόψη και τις ιδιαιτερότητες του κάθε εκπαιδευόμενου.

Ο εκπαιδευτής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης πρέπει να εντάξει το διδακτικό υλικό στη μαθησιακή διαδικασία σε ***συνάρτηση*** με τις προηγούμενες εμπειρίες των εκπαιδευομένων (όπ. αναφ. στο Keegan, 2001), και παράλληλα να παρέμβει, ως εμψυχωτής, στην επίλυση των όποιων προβλημάτων προκύψουν από την ελλιπή κατανόηση του εκπαιδευτικού υλικού, ***περιορίζοντας την πιθανότητα παραίτησης και αποχώρησης του εκπαιδευόμενου από την εκπαιδευτική διαδικασία*** (Race, 1999).

Ο Freire (2006), επίσης αναφέρεται στη σημαντικότητα του ρόλου του εκπαιδευτή προσκομίζοντάς του την ιδιότητα του μαθητή, υπενθυμίζοντας παράλληλα ότι πάντα υπάρχει κάτι νέο που μπορεί να ενσωματωθεί στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ ο Alan Rogers σε συνέντευξή του (Κόκκος, 2005), αναφέρει «[…] μετά ανακάλυψα μια καταπληκτική φράση σε ένα ταξίδι μου στη Νότια Αφρική, τη φράση ***«οριζόντια μάθηση».*** Σημαίνει θέληση να μάθεις από τον εκπαιδευόμενο (σελ.185).

### Η ταυτότητα της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας επιλέχθηκε με δειγματοληψία σκοπιμότητας ή όπως αλλιώς ονομάζεται και θεωρητική ή σκόπιμη δειγματοληψία με χαρακτηριστικά τα οποία ανταποκρίνονται στις ανάγκες της έρευνας και διευκολύνουν την επεξεργασία των ερευνητικών ερωτημάτων, και είναι σύμφωνη η δειγματοληψία με τη μεθοδολογία που ακολουθείται (Cohen & Manion, 1997). Το ερωτηματολόγιο, το οποίο και διατέθηκε προς συμπλήρωση σε ηλεκτρονική μορφή μέσω της ανάρτησής του στο διαδίκτυο και αφού προηγουμένως είχε διαμορφωθεί στο περιβάλλον του Google drive, συμπλήρωσαν 49 εκπαιδευτές εκπαιδευτών, που αποτελούν και το δείγμα της έρευνας, από τις περιφέρειες α) Θεσσαλίας, β) Κεντρικής Μακεδονίας, γ) Δυτικής Μακεδονίας, δ) Ανατολικής Μακεδονίας Θράκης. Οι εκπαιδευτές εργάστηκαν στα προγράμματα της ΓΓΔΜ για την περίοδο που ερευνούμε και συμμετείχαν στα προγράμματα της Γενικής Γραμματείας Δια βίου Μάθησης, τα οποία αναπτύχθηκαν με τη μέθοδο της μικτής μάθησης κατά την περίοδο 2007-2011.

### Αποτελέσματα έρευνας

Όσον αφορά τα αποτελέσματα της έρευνας αναφορικά με τις δράσεις στο ηλεκτρονικό περιβάλλον **παρατηρούμε ότι οι *δραστηριότητες που αναρτούσαν οι εκπαιδευτές συνδέονταν με*** το εκπαιδευτικό υλικό. Γίνεται αντιληπτή η προσήλωσή

τους στις αρχές του προγράμματος και του οδηγού σπουδών. Επίσης και στις δια ζώσης συναντήσεις επεδίωξαν να εντάξουν στην εκπαιδευτική διαδικασία κυρίως δραστηριότητες του εκπαιδευτικού υλικού. Ακολουθούν οι αναρτήσεις που αποτελούν προτάσεις των εκπαιδευομένων ή είναι βασισμένες στις επαγγελματικές εμπειρίες των εκπαιδευομένων, πρακτική συναφής και με τις δράσεις τους στις δια ζώσης συναντήσεις. ***Δε δείχνει να απασχολεί τους εκπαιδευτές, η τρέχουσα επικαιρότητα οπότε και δεν την εμπλέκουν στο περιεχόμενο της εκπαιδευτικής διαδικασίας***. Τέλος, παρατηρούμε την παραδοχή των εκπαιδευτών ότι, σε ορισμένες περιπτώσεις η ηλεκτρονική πλατφόρμα λειτούργησε ως εργαλείο «**Chat room»** για συζητήσεις ελεύθερου περιεχομένου κάτι που ενδεχομένως δεν είναι αναγκαστικά κακό ή περίεργο αλλά μπορεί να αποπροσανατολίσει τη ροή της εκπαιδευτικής διαδικασίας**.**

Σχετικά με το ***προφίλ των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων στο ηλεκτρονικό περιβάλλον***, τα αποτελέσματα έδειξαν να υπάρχει μια εύθραυστη ισορροπία ανάμεσα στις δραστηριότητες ατομικής και ομαδικής επεξεργασίας με κλίση προς τον ατομικό προσδιορισμό αυτών. Επίσης, βλέπουμε οι εκπαιδευτές να επιδιώκουν να χαρακτηρίζουν τις ***δραστηριότητες ως υποχρεωτικές***, αν και ο οδηγός σπουδών δεν το αναφέρει ξεκάθαρα.

Οι εκπαιδευτές του δείγματός μας δείχνουν ξεκάθαρα με τις απαντήσεις τους, για το ***είδος των στόχων που μπορούν να επιτευχθούν στο ηλεκτρονικό περιβάλλον,*** ότ, κυρίως επιδιώκουν τη διαμόρφωση του πλαισίου εκείνου που θα συμβάλει στην ενδυνάμωση του τμήματος και αυτό θα επιτευχθεί δια μέσου της επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευομένων. Οι ίδιοι οι εκπαιδευτές νιώθουν ότι είναι ενταγμένοι σε μια εκπαιδευτική διαδικασία όπου και αυτοί μπορούν να μάθουν μέσα από αυτήν και μέσα από την επικοινωνία και την ανταλλαγή απόψεων με τους εκπαιδευόμενους. Επίσης, δείχνουν να κατανοούν ότι με τη συγκεκριμένη συμπεριφορά τους είναι δυνατόν να προωθήσουν την ισότητα μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής ομάδας, αν και με τη δήλωσή τους σχετικά με το χαρακτήρα των εργασιών δείχνουν ψήγματα ***χαρακτήρα παλιάς εκπαιδευτικής κοπής.***

Για το προφίλ των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, οι εκπαιδευτές δείχνουν μια προτίμηση ως προς την τεχνική της εξατομικευμένης μάθησης έναντι της εργασίας σε ομάδες. Αυτή η επιλογή είναι ως ένα βαθμό κατανοητή αν αναλογιστεί κανείς το ηλεκτρονικό περιβάλλον μάθησης που αναδεικνύει περισσότερο την εξατομικευμένη μάθηση.

### Συμπεράσματα – προτάσεις

Το συμπέρασμα που θα μπορούσε να διατυπωθεί, μετά από την πολύμηνη ενασχόληση με το συγκεκριμένο ερευνητικό ζήτημα και συγκεκριμένα σε ότι αφορά τη χρήση του ηλεκτρονικού περιβάλλοντος επικοινωνίας κι εκπαίδευσης είναι ότι ναι μεν επιδιώκουν να φέρουν ένα νέο αέρα δημοκρατίας και ισότητας στα τμήματα που ο καθένας έχει αναλάβει την ευθύνη, ωστόσο εξακολουθούν να ακολουθούν τη σίγουρη λύση της παράδοσης συγκεκριμένης εκπαιδευτικής ύλης. Δε δίνουν τη δέουσα σημασία στο υφιστάμενο κοινωνικό σύστημα και τα προβλήματα που υπάρχουν και δημιουργούν κοινωνικές ανισότητες ανάμεσα στους πολίτες. Τέλος, δείχνουν να θέτουν σε δεύτερη μοίρα τα παραδείγματα που μπορεί και να

αποτελέσουν την αφορμή για άσκηση κοινωνικής και ουσιαστικής εκπαιδευτικής κριτικής.

Οι προτάσεις που μπορούμε να διατυπώσουμε είναι:

I. Ανάδειξη και υποστήριξη του ρόλου του εκπαιδευτή μέσα από την ύπαρξη μιας αξιολογικής δραστηριότητας η οποία θα προέρχεται μέσα από τις διεργασίες και συζητήσεις του εκάστοτε εκπαιδευτικού τμήματος

II. Συνεργασία και ανάδειξη του ομαδικού πνεύματος εργασίας, δια μέσου εργασιών που θα αναλαμβάνουν εκπαιδευόμενοι να φέρουν εις πέρας μέσω της χρήσης του τεχνολογικού εργαλείου υποστήριξης της εκπαιδευτικής διαδικασίας

III. Περαιτέρω επιμόρφωση εκπαιδευτών αναφορικά με τον τρόπο ένταξης των εκπαιδευομένων στο ηλεκτρονικό περιβάλλον, αλλά κι ενσωμάτωσης στην εκπαιδευτική διαδικασία ζητημάτων που προέρχονται από το άμεσο κοινωνικό και πολιτικό περιβάλλον.

**Βιβλιογραφία**


Αθανασούλα – Ρέππα, Α. (2006). Ο ρόλος του Καθηγητή Συμβούλου στην Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Στο Λιοναράκης Α. (Επιμ.) *Ανοικτή και εξ αποστάσεως Εκπαίδευση Στοιχεία Θεωρίας και Πράξης,* Αθήνα: Προπομπός.

Bernstein Basil (1977) Social class, language and socialization, in: Jerome Karabel & A.H. Halsey (Eds.), *Power and ideology in education* (New York, Oxford University Press).

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

Βλάχος, Η. (2008). Ανάγκη δια βίου μάθησης και επαφής του συνόλου του πληθυσμού με τα σύγχρονα κοινωνικά δεδομένα – παράλληλοι κόσμοι. Ανακοίνωση στο Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο με Διεθνή Συμμετοχή, *Δια βίου μάθηση για την Ανάπτυξη, την Απασχόληση και την Κοινωνική Συνοχή*, Βόλος.

Βλάχος, Η., Μπιγιλάκη, Λ. (2013). Η αναγνώριση του εκπαιδευόμενου ως μαθησιακή οντότητα: Περίπτωση μελέτης το πρόγραμμα μικτής μάθησης της Γενικής Γραμματείας Δια Βίου Μάθησης (ΓΓΔΜ) και του Ινστιτούτου Διαρκούς Εκπαίδευσης (ΙΔΕΚΕ). Στα *πρακτικά 7 ου Διεθνούς συνεδρίου για την Ανοικτή κι εξ αποστάσεως εκπαίδευση.* Αθήνα: Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής κι Εξ αποστάσεως Εκπαίδευσης.

Γιαβρίμης, Π., Παπάνης, Ε. & Ρουμελιώτου, Μ. (2009). *Θέματα Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Σιδέρης.

Cohen, L., Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας.* Αθήνα: Έκφραση.

Davies, T. C. (1977). *Open learning systems for mature students.* (Working Paper 14). London: Council for Educational Technology.

Freire, P. (2006). *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν.* Αθήνα: Επίκεντρο.

Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Keegan, D. (2001). *Οι βασικές αρχές της Ανοικτής και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κόκκος, Α.(2005). *Μεθοδολογία εκπαίδευσης ενηλίκων. θεωρητικό πλαίσιο και προϋποθέσεις μάθησης* (τόμος Α΄). Πάτρα: ΕΑΠ.

Λυκουργιώτης, Α. (1999). Αρθρωτό σύστημα και μορφωτικές επιλογές. Στο Δ. Βεργίδης, Α. Λιοναράκης, Α. Λυκουργιώτης, Β. Μακράκης, Χ. Ματραλής (Επιμ.), *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Θεσμοί και λειτουργίες* (τόμος Α΄). Πάτρα: ΕΑΠ.

Παπαδημητρίου, Σ., Λιοναράκης, Α. (2010). *Ο ρόλος του καθηγητή συμβούλου και η ανάπτυξη μηχανισμού υποστήριξής του στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο*: (15/12/2012) journal.openet.gr/ index.php/openjournal/article/download/103/58

Perraton, H. (1988). A theory for distance education. In D. Stewart, D. Keegan, & B. Holmberg (Ed.) *Distance education: International perspectives* (34-45). New York: Routledge.

Race, R. (1999). *Το εγχειρίδιο της ανοικτής εκπαίδευσης.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Rowntree, D. (1998). *Exploring Open and Distance Learning*. London: Kogan Page.

Ε. Σιάνου-Κύργιου (2009) Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης και πολιτική για την ανώτατη εκπαίδευση στην Ελλάδα. Στα *Πρακτικά 1ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Κοινωνιολογίας.* Αθήνα: Ελληνική Κοινωνιολογική Εταιρεία.

Shavit, Y., Arum, R. and Gamoran, A (eds.) (2007). *Stratification in Higher Education: A Comparative Study.* Stanford, California: Stanford University Press.

Verduin, R., & Clark, A., (1991). *Distance Education: The foundation of effectiveness practice.* San Francisco: Jossey-Bass.

www.kathimerini.gr. Νέα εποχή στο Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: (1/9/2014) (http://www.kathimerini.gr/463922/article/epikairothta/ellada/ nea-epoxh-gia-to-ellhniko-anoixto-panepisthmio).

# Η κοινωνική προσφορά του ολοήμερου σχολείου στην ολοκήρωση των κατ' οίκων εργασιών: Μία ερευνητική προσέγγιση από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών

**Σταματία Γαβριήλογλου,** *Ψυχολόγος, ΜΔΕ*
**Μαρία Μπάρμπα,** *Δασκάλα, ΜΔΕ*

## Εισαγωγή

Η παγκοσμιοποιημένη κοινωνία αποτελεί πια μια πραγματικότητα μέσα στο σύγχρονο κοινωνικό περιβάλλον. Ο βαθμιαίος μετασχηματισμός της ελληνικής κοινωνίας σε σύγχρονη βιομηχανική κοινωνία οδήγησε στην ανάληψη από την Ελληνίδα μητέρα ενεργού ρόλου στην παραγωγή, με αποτέλεσμα να λείπει αρκετές ώρες από το σπίτι.

Επιπλέον, η συνεχής μετεξέλιξη της ελληνικής οικογένειας από οικογένεια των πολλών γενεών σε πυρηνική οικογένεια, οδήγησε μαζί με την προηγούμενη αλλαγή στην παραμονή του παιδιού στο σπίτι, χωρίς επιτήρηση, κατά τις μεσημβρινές και πρώτες απογευματινές ώρες. Αυτό δημιούργησε αμέσως την προβληματική στους γονείς για την επιτήρηση και μελέτη των κατ' οίκον εργασιών των παιδιών τους. Τη λύση σε αυτή τη προβληματική προσπαθεί να δώσει το Ολοήμερο σχολείο (Δεμίρογλου, 2009:10-11).

## Το ολοήμερο δημοτικό σχολείο στην Ελλάδα στη διάρκεια του χρόνου

Αναφορικά με τον επαναπροσδιορισμό του ρόλου του σχολείου σε σχέση με το μαθητή και την οικογένειά του, καταβάλλεται προσπάθεια να επανενταχθούν όλες οι πτυχές της μαθησιακής διαδικασίας από το σπίτι στο σχολείο, μειώνοντας τις κοινωνικές ανισότητες (Βιτσιλάκη, 2001:47).

Αρχικά, με την ανοχή της πολιτείας, δημιουργήθηκαν τμήματα για την επιτήρηση των παιδιών εντός του σχολείου. Τα τμήματα αυτά, γνωστά ως «Τμήματα Δημιουργικής Απασχόλησης», δημιουργήθηκαν στις αρχές της δεκαετίας του 1990. Η χρηματοδότησή τους πραγματοποιούνταν από τις οικογένειες των παιδιών, ενώ λειτούργησαν με προσωπικό αδιόριστων εκπαιδευτικών που αμείβονταν από τους γονείς, στη βάση της αποζημίωσης των συμβασιούχων του δημοσίου. Αργότερα, μετά από λίγα χρόνια το Υπουργείο Παιδείας προχωρά, το σχολικό έτος 1994-95, στη δοκιμαστική εφαρμογή δικών του Προγραμμάτων Δημιουργικής Απασχόλησης για τα παιδιά των εργαζόμενων γονέων (Υ.Π.Ε.Π.Θ., 1994).

Η οριστική θεσμοθέτηση του ολοήμερου σχολείου γίνεται με τη ψήφιση του νόμου 2525/ 1997. Ο νόμος 2525 που αποτέλεσε τη βάση για τη λειτουργία τόσο των προγραμμάτων δημιουργικής απασχόλησης, γνωστών ως ολοήμερων σχολείων διευρυμένου ωραρίου με προαιρετική την παραμονή των μαθητών, όσο και των πιλοτικών ολοήμερων σχολείων με δεσμευτικά προγράμματα για όλους τους μαθητές θεσμοθετήθηκε μόλις το 1997 (Διαμαντόπουλος, 2002).

Υπάρχουν, όμως, διαφορές ανάμεσα σε αυτά τα δύο είδη ολοήμερων σχολείων, καθώς τα πρώτα στοχεύουν κυρίως στην επιτήρηση των παιδιών κατά τις ώρες που εργάζονται οι γονείς, έτσι ώστε ο χρόνος αναχώρησής τους από το σπίτι και επιστροφής τους σ' αυτό να συμπίπτει με τον χρόνο αναχώρησης και επιστροφής των γονέων. Βέβαια, αυτή η πρώτη προσπάθεια δεν εξυπηρετεί τόσο τους παιδαγωγικούς σκοπούς, αλλά συνετέλεσε στο χαρακτηρισμό τους ως «παιδοφυλακτήρια». Στη δεύτερη περίπτωση, που η λειτουργία τους ξεκίνησε το σχολικό έτος 1999-2000 και χρηματοδοτούνται από σχετικό πρόγραμμα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, αποτελούν ένα είδος σύγχρονων ολοήμερων σχολείων εφάμιλλων των αντίστοιχων ευρωπαϊκών (Διαμαντόπουλος, 2002).

### Ο κοινωνικός ρόλος του ολοήμερου σχολείου στην επιτέλεση των κατ' οίκον εργασιών

Από τη φιλοσοφία του, ο θεσμός του ολοήμερου σχολείου έρχεται να δώσει λύσεις στα προβλήματα που δημιουργούν οι κατ' οίκον εργασίες. Η ολοκλήρωση των κατ' οίκον εργασιών είναι μία από τις κυριότερες ασχολίες των δασκάλων του ολοήμερου, δεδομένου ότι τα παιδιά έρχονται συνήθως φορτωμένα από το πρωινό πρόγραμμα με ασκήσεις ανολοκλήρωτες, προβλήματα άγνωστα, καθώς και με μαθήματα που δεν έχουν αφομοιωθεί ή δραστηριότητες που δεν πραγματοποιήθηκαν, ασκήσεις που δεν εξηγήθηκαν, προβλήματα που όμοιά τους δεν έχουν λυθεί από τα παιδιά στην τάξη. Στη σφαίρα της απογευματινής μελέτης- προετοιμασίας του δασκάλου ανήκουν μόνο κάποιες από εκείνες τις δραστηριότητες που δίνουν νόημα στη σχολική γνώση (Κολοβός, 2004).

Φυσικά, δεν έχει νόημα να μιλάμε για επιπλέον εργασίες για το σπίτι, όταν οι μαθητές παρακολουθούν το ολοήμερο πρόγραμμα, διότι ούτως ή άλλως εργάζονται το διπλάσιο χρόνο, επιστρέφοντας στο σπίτι σχεδόν τις απογευματινές ώρες. Δυστυχώς αυτό όμως είναι φαινόμενο που συμβαίνει (Χατζηδήμου, 2010:44).

Είναι γεγονός, ότι η ανάληψη από το ίδιο το σχολείο των σχολικών εργασιών που ανατίθεται για το σπίτι, καταγράφεται ως θετικό μέτρο που τείνει να «κλείσει την πόρτα» σε μια μορφή εκπαιδευτικής ανισότητας. Αυτό σημαίνει πως μειώνεται το χάσμα μεταξύ των ανισοτήτων από την ανάθεση των κατ' οίκον εργασιών, καθώς όλα τα παιδιά βρίσκονται στο σχολείο υπό τις ίδιες συνθήκες και ολοκληρώνουν τις κατ' οίκον εργασίες υπό την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών (Κολοβός, 2004).

Σε αυτή την περίπτωση, της παρακολούθησης ολοήμερου τμήματος από τους μαθητές, σταματούν να υφίστανται προβλήματα του τύπου: δεν έχουν όλα τα παιδιά στο σπίτι ένα γραφείο, δεν έχουν ένα λεξικό ή έναν άτλαντα, δεν έχουν κάποιο να τον συμβουλευτούν και να συζητήσουν για τις δυσκολίες της δουλειάς τους, αφού κάποιοι γονείς δεν ευκαιρούν ή δε γνωρίζουν πως να βοηθούν τα παιδιά τους. Με την ίδρυση των ολοήμερων τμημάτων, το ρόλο αυτό έρχεται να αναλάβει εξ ολοκλήρου ο δάσκαλος του ολοήμερου (Κολοβός, 2004).

Συνεπώς, ο θεσμός του ολοήμερου σχολείου προσπαθεί σήμερα να αντιμετωπίσει τα προβλήματα που δημιουργούν οι κατ' οίκον εργασίες. Μέσω αυτού του θεσμού, δύναται να δημιουργηθεί θετικό συναισθηματικό κλίμα μεταξύ εκπαιδευτικών-εκπαιδευτικών, εκπαιδευτών-μαθητών και μαθητών-μαθητών αποφεύγοντας τη «σχολειοποίηση» στη μελέτη και δραστηριοποιώντας το ενδιαφέρον των μαθητών (Γκονέλα, 2006:188).

### Ο ρόλος του δασκάλου του ολοήμερου τμήματος

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού του ολοήμερου τμήματος είναι πολύ βασικός για την ολοκλήρωση των κατ' οίκον εργασιών. Η εργασία του συνίσταται να βοηθήσει τον μαθητή να προετοιμάσει τα μαθήματα της άλλης μέρας και να εκτελέσει όλες ή έστω τις περισσότερες εργασίες (Κολοβός, 2004).

Μπορεί ο εν λόγω εκπαιδευτικός να μην έχει να καλύψει κάποια διδακτέα ύλη, αλλά πλησιάζει περισσότερο στο ρόλο του γονιού. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός πως στα ολιγοθέσια σχολεία αναλαμβάνει και τη σίτιση των μαθητών (Κολοβός, 2004).

### Κίνδυνοι από την ολοκλήρωση των κατ' οίκον εργασιών στο ολοήμερο τμήμα

Όταν οι κατ' οίκον εργασίες πραγματοποιούνται παραδοσιακά στο σπίτι του κάθε μαθητή, τότε δημιουργούνται μια σειρά από προβληματισμοί, τους οποίους έρχεται να λύσει το ολοήμερο τμήμα, όπως για παράδειγμα το κλείσιμο της σάκας και η ολοκλήρωση όλων των εργασιών στο σχολείο (Γκονέλα, 2006:188). Όμως, η αλήθεια είναι πως και η ολοκλήρωση των κατ' οίκον εργασιών στο ολοήμερο τμήμα ελλοχεύει κάποιους κινδύνους. Ένας από τους βασικότερους είναι να αποκλείσει τους γονείς από την εκπαιδευτική διαδικασία, μια και υπάρχει η άποψη ότι αν οι μαθητές ολοκληρώσουν τις εργασίες στο σχολείο δε χρειάζεται να ασχοληθούν καθόλου στο σπίτι οι γονείς. Επίσης, κάποιες φορές η υλοποίηση των εν λόγω εργασιών στο ολοήμερο τμήμα μπορεί να οδηγήσει σε αποκλίσεις από τα αναλυτικά προγράμματα ή συρρίκνωση του περιεχομένου διδασκαλίας (Βρεττός, Ταρατόρη & Χατζηδήμου, 2001:87-88).

Πάντως, το ολοήμερο σχολείο, παρά τους παραπάνω κινδύνους κατάφερε να αντιμετωπίζεται θετικότερα σε σύγκριση με το συμβατικό σχολείο (Γκονέλα, 2006:184).

### Μεθοδολογία της έρευνας

Το δείγμα αποτελείται από 203 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που δίδαξαν τη σχολική χρονιά 2013-2014 στον Νομό Ιωαννίνων. Η συλλογή των δεδομένων έγινε από τον Ιανουάριο μέχρι τον Φεβρουάριο του ίδιου έτος.

Πρόκειται για ποσοτική έρευνα, και γι' αυτό τον λόγο επιλέχθηκε και ποσοτική μέθοδος συλλογής των δεδομένων. Στις ποσοτικές μεθόδους συγκαταλέγονται το ερωτηματολόγιο, οι συνεντεύξεις, τα σταθμισμένα τεστ επίδοσης ή γνώσεων και οι κλίμακες στάσεων (Cohen & Manion, 2000:124). Ως το καταλληλότερο μέσο για την παρούσα έρευνα θεωρήθηκε το ανώνυμο γραπτό ερωτηματολόγιο. Αφού συντάχθηκε το ερωτηματολόγιο, πραγματοποιήθηκε πιλοτική έρευνα σε 10 εκπαιδευτικούς. Μετά την πιλοτική έρευνα, έγιναν κάποιες διορθώσεις, κυρίως σε επίπεδο διατύπωσης των ερωτήσεων.

Τα δεδομένα της έρευνας κωδικοποιήθηκαν και καταχωρήθηκαν στο στατιστικό πακέτο S.P.S.S.17.0 (Statistical Package for Social Sciences) για την περαιτέρω

ποσοτική τους ανάλυση μέσω τεχνικών της περιγραφικής αλλά και της επαγωγικής στατιστικής.

**Αποτελέσματα**

Γενικά, από την ανάλυση των ατομικών στοιχείων των εκπαιδευτικών του δείγματος της έρευνας, προκύπτουν τα εξής: οι γυναίκες εκπαιδευτικοί είναι περισσότερες από τους άνδρες. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί έχουν πάνω από έντεκα χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών έχει προχωρήσει σε περαιτέρω σπουδές πέρα του βασικού, ενώ από τους εκπαιδευτικούς που κατέχουν δεύτερο τίτλο σπουδών, οι περισσότεροι δήλωσαν ότι είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου.

Σχετικά με τη θετική ή αρνητική λειτουργία του ολοήμερου σχολείου στην ολοκλήρωση των κατ' οίκον εργασιών, διαπιστώνεται ότι ποσοστό 86,2% των εκπαιδευτικών του δείγματος της έρευνας απαντά ότι αυτό λειτουργεί θετικά και μόνο ένα μικρό ποσοστό (7,4,%) απαντά αρνητικά ενώ το 6,4 % δεν έχει γνώμη (πίνακας 1).

| **Λειτουργικότητα ολοήμερου ως προς τις κατ' οίκον εργασίες** | **Συχνότητα** | **Ποσοστό (%)** | **Έγκυρο Ποσοστό (%)** | **Αθροιστικό Ποσοστό (%)** |
|---|---|---|---|---|
| **Όχι** | **15** | **7,4** | **7,4** | **7,4** |
| **Ναι** | **175** | **86,2** | **86,2** | **93,6** |
| **Δεν έχω γνώμη** | **13** | **6,4** | **6,4** | **100,0** |
| **Σύνολο** | **203** | **100,0** | **100,0** | |

**Πίνακας 1:** Λειτουργικότητα ολοήμερου ως προς τις κατ' οίκον εργασίες

Μάλιστα όταν ερωτήθηκαν πόσοι μαθητές πιστεύουν ότι ολοκληρώνουν τις εργασίες τους στο ολοήμερο τμήμα, ποσοστό 63,5% απάντησε πολλοί, ποσοστό 24,1% λίγοι, ποσοστό 9,9% όλοι και μόλις ποσοστό 2,5% δηλώνει κανένας (πίνακας 2). Οι απαντήσεις αυτές αποδεικνύουν ως έναν βαθμό την αποτελεσματική λειτουργικότητα του ολοήμερου σχολείου στο θέμα των κατ' οίκον εργασιών των μαθητών.

| **Μαθητές που ολοκληρώνουν τις εργασίες στο ολοήμερο** | **Συχνότητα** | **Ποσοστό (%)** | **Έγκυρο Ποσοστό (%)** | **Αθροιστικό Ποσοστό (%)** |
|---|---|---|---|---|
| **Κανένας** | **5** | **2,5** | **2,5** | **2,5** |
| **Λίγοι** | **49** | **24,1** | **24,1** | **26,6** |
| **Πολλοί** | **129** | **63,5** | **63,5** | **90,1** |
| **Όλοι** | **20** | **9,9** | **9,9** | **100,0** |
| **Σύνολο** | **203** | **100,0** | **100,0** | |

**Πίνακας 2:** Μέρος μαθητών που ολοκληρώνει τις κατ' οίκον εργασίες στο ολοήμερο σχολείο

Όμως, όταν ρωτήθηκαν εκ νέου για το αν πρέπει να ολοκληρώνουν οι μαθητές όλες τις κατ' οίκον εργασίες τους στο σχολείο κατά τη διάρκεια του ολοήμερου σχολείου αποδεσμεύοντας παντελώς τους γονείς από το μεγάλο αυτό βάρος, τότε διαπιστώθηκε μια μικρή διαφορά ως προς το ποσοστό των απαντήσεών τους: θετικά απάντησε 57,1% και αρνητικά 33,5% (πίνακας 3). Το αποτέλεσμα, ωστόσο, δεν αλλάζει, επισημαίνοντας ότι το ολοήμερο συμβάλλει θετικά στην εκτέλεση των κατ' οίκον εργασιών.

| **Ολοκλήρωση κατ' οίκον εργασιών στο ολοήμερο σχολείο** | **Συχνότητα** | **Ποσοστό (%)** | **Έγκυρο Ποσοστό (%)** | **Αθροιστικό Ποσοστό (%)** |
|---|---|---|---|---|
| **Όχι** | **68** | **33,5** | **33,5** | **33,5** |
| **Ναι** | **116** | **57,1** | **57,1** | **90,6** |
| **Δεν έχω γνώμη** | **19** | **9,4** | **9,4** | **100,0** |
| **Σύνολο** | **203** | **100,0** | **100,0** | |

**Πίνακας 3:** Άποψη σχετικά με την ολοκλήρωση των κατ' οίκον εργασιών στο ολοήμερο τμήμα.

Σύμφωνα με τα στοιχεία του πίνακα 4, προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των απόψεων των εκπαιδευτικών ως προς το πλήθος των μαθητών που ολοκληρώνουν τις κατ' οίκον εργασίες τους στο ολοήμερο. Μετά από μια προσαρμογή κατά Bonferroni για τον αριθμό των συγκρίσεων προέκυψε ότι η στατιστικά σημαντική διαφορά και για τις τρεις μεταβλητές διαπιστώνεται μεταξύ των ηλικιακών ομάδων 20-30 και 31-40· οι νεότεροι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η πλειονότητα των μαθητών ολοκληρώνει τις εργασίες που έχουν για το σπίτι στο ολοήμερο τμήμα.

| | **Ηλικιακή Ομάδα** | | | | **F** | **P-value** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **ΜΕΤΑΒΛΗΤΗ** | **20-30 Μ.Ο (Τ.Α)** | **31-40 Μ.Ο (Τ.Α)** | **41-50 Μ.Ο (Τ.Α)** | **>50 Μ.Ο (Τ.Α)** | | |
| **Πλήθος μαθητών που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ολοκληρώνουν τις εργασίες στο ολοήμερο** | 2,95 (0,51) | 2,57 (0,76) | 2,83 (0,59) | 2,94 (0,68) | 3,581 | 0,015 |

**Πίνακας 4:** Αποτελέσματα ανάλυσης διακύμανσης (ANOVA) όσον αφορά τις σχέσεις των μεταβλητών με την ανεξάρτητη μεταβλητή ηλικιακή ομάδα των εκπαιδευτικών

**Συμπεράσματα-Προτάσεις**

Συνοψίζοντας, όσον αφορά τον θεσμό του ολοήμερου σχολείου, η συντριπτική πλειονότητα των εκπαιδευτικών θεωρεί πως το ολοήμερο σχολείο συνεισφέρει θετικά μέσω του κοινωνικού του ρόλου τόσο στην υλοποίηση των κατ' οίκον εργασιών όσο και την κοινωνικοποίηση και επιτήρηση του μαθητή, δεδομένου ότι οι μαθητές/τριες

έχουν την ευκαιρία και τη δυνατότητα να τις υλοποιούν στο σχολείο με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών.

Κλείνοντας την παρούσα εργασία, ευελπιστούμε και ευχόμαστε τα ευρήματα της παρούσας έρευνας να δώσουν εναύσματα για περαιτέρω διερεύνηση του ζητήματος των κατ' οίκον εργασιών· αυτό θα μπορούσε ίσως να επιτευχθεί, επεξεργάζοντας και διερευνώντας το αναφερόμενο θέμα από άλλες διαφορετικές πλευρές.

## Βιβλιογραφικές αναφορές


Βρεττός, Ιωάννης, Ταρατόρη, Ελένη & Χατζηδήμου, Δημήτριος (2001). Το πρόβλημα των εργασιών των μαθητών και η αντιμετώπισή του – πρακτικές οδηγίες για τον εκπαιδευτικό του ολοήμερου σχολείου. Στο Πυργιωτάκης, Ι. (επιμ.), *Ολοήμερο σχολείο: Λειτουργία και Προοπτικές* (σσ. 141-157). Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Γκονέλα, Ελένη (2006). Οι κατ' οίκον εργασίες στο δημοτικό σχολείο και στην προετοιμασία-μελέτη του ολοήμερου σχολείου. *Επιστημονικό Βήμα*, *6*, 181-190.

Διαμαντόπουλος, Παναγιώτης (2002). *Η επίδραση του ολοήμερου δημοτικού σχολείου στη διαμόρφωση του ελεύθερου χρόνου των μαθητών.* Εισήγηση στα Πρακτικά 3ου Πανελλήνιου Συνέδριου της ΠΕΕ, Αθήνα.

Κολοβός, Στέφανος (2004). Οι σχολικές εργασίες στο ολοήμερο σχολείο, *Ανοιχτό Σχολείο*, Τεύχος 93, 38-43.

Υ.Π.Ε.Π.Θ. εγκύκλιος για τα Προγράμματα Δημιουργικής Απασχόλησης υπ' αριθμ. Φ13/ 1155 Γ1/ 1079/ 30.11.1994.

Χατζηδήμου, Δημήτριος (2010). Οι κατ' οίκον εργασίες των μαθητών μέσα από την αναδίφηση της παιδαγωγικής σχετικής βιβλιογραφίας ΜΟ.ΔΙ.ΕΠ. Στο Μπόμπας, Λ. (επιμ.) Οι *κατ' οίκον εργασίες στο ελληνικό σχολείο σήμερα Παιδαγωγικό συνέδριο: Παρασκευή 8, Σάββατο 9 Μαΐου 2009.* (σσ. 37-50). Αθήνα: Γρηγόρη.


## Ηλεκτρονικές πηγές


Δεμίρογλου, Παντελής (2009), Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ), Το ολοήμερο δημοτικό σχολείο από την σκοπιά των εκπαιδευτικών. Ανακτήθηκε στις 8-11-2013 από: http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/28210#page/110/mode/1up.

# Στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού

**Σταματία Γαβριήλογλου,** *Ψυχολόγος, ΜΔΕ*
**Μαρία Μπάρμπα,** *Δασκάλα, ΜΔΕ*

## Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα, όλο και περισσότερο εντείνονται οι συζητήσεις αναφορικά με την εκπαίδευση γύρω από το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού (bullying) κι όλο και μεγαλύτερη έμφαση δίνεται στη μελέτη, σε ακαδημαϊκό επίπεδο, των αιτιών και συνεπειών του φαινομένου, των στάσεων και αντιλήψεων εκπαιδευτικών, θυτών και θυμάτων, στην εκπαίδευση.

Παρότι ο σχολικός εκφοβισμός είναι χρόνιο φαινόμενο, δεν είναι όλοι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε θέση να αναγνωρίσουν το φαινόμενο. Οι περισσότεροι δεν αναγνωρίζουν τη συναισθηματική βία, που είναι έμμεση, αλλά υπαρκτή μορφή, ενώ θεωρούν ότι υπάρχει εκφοβισμός σε περιστατικά που δεν ενέχουν βία.

## Εννοιολογικές Διασαφηνίσεις

Στην προσπάθεια κατανόησης του φαινομένου νεανικής παραβατικότητας, που αναφέρεται στη χρήση βίας μεταξύ μαθητών ή συνομήλικων παιδιών και εμφανίζεται και στην Ελλάδα, αλλά και σε πολλές χώρες του κόσμου, έχουν διατυπωθεί αρκετοί ορισμοί.

Συχνός είναι ο όρος «bullying» ως ένα φαινόμενο νεανικής παραβατικότητας που εμφανίζεται σε πολλές χώρες του κόσμου, σε ένα εύρος συμπεριφορών και χαρακτηριστικό του είναι η χρήση βίας μεταξύ μαθητών ή συνομήλικων παιδιών με στόχο να προκληθεί πόνος ή αναστάτωση (Φροσύνης, Α., Λαμπής, Σ. & Μπούκικας, Κ. 2008). Ο βίαιος αυτός εκφοβισμός που παρατηρείται ανάμεσα στους μαθητές, αναφέρεται στην εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς (Besag, E.V. 1989 & Olweus, D. 1993) με στόχο άτομα που είναι δύσκολο να υπερασπιστούν τον εαυτό τους (Sampson, R. 2002). Εκείνο που διαφοροποιεί το είδος αυτό βίας από τα υπόλοιπα μέσα σε μία κοινωνία είναι ότι η σχολική βία αναφέρεται στην επιβολή της βούλησης ενός μέρους προς ένα άλλο με σκοπό την πρόκληση ζημιάς ή βλάβης μέσα στα πλαίσια, όπως, της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Ο Rigby (1996, στο Suckling & Temple, 2001) συμφωνεί και επαυξάνει απαριθμώντας ως ουσιώδη χαρακτηριστικά του σχολικού εκφοβισμού τα εξής:

1.την πρόθεση του δράστη να βλάψει
2.την πραγματοποίηση της παραπάνω πρόθεσης
3.τη βλάβη/ζημία του στόχου – θύματος
4.την κυριαρχική επιβολή του δράστη επί του θύματος (με την εξουσία του/της)

5.την έλλειψη συχνά δικαιολογίας για την πράξη
6.την επανάληψη της συμπεριφοράς ξανά και ξανά
7.την ικανοποίηση που αντλεί ο δράστης από τη βλάβη του θύματος.

Την έννοια του σχολικού εκφοβισμού έρχεται να συμπληρώσει ο όρος θυματοποίηση (victimization). Σύμφωνα με τον Olweus (1993), η θυματοποίηση αναφέρεται στην επίδραση που έχει ο εκφοβισμός στο άτομο – στόχο, δηλαδή στο θύμα.

**Μορφές Σχολικού Εκφοβισμού**

Ο σχολικός εκφοβισμός, ανάλογα με τα μέσα που χρησιμοποιεί ο δράστης για να βλάψει το θύμα, παίρνει διάφορες μορφές. Έτσι διακρίνουμε τους εξής τύπους εκφοβισμού ( Espelage & Swearer, 2003. Olweus Bullying Prevention Program, 2007α. Sharp & Smith, 1994):

α) *Τον άμεσο ή σωματικό εκφοβισμό* (physical bullying)
β. *Το λεκτικό εκφοβισμό* (verbal bullying)
γ. *Τον έμμεσο ή κοινωνικό εκφοβισμό* (indirect/social/relational bullying)
δ. *Τον εκβιασμό* (extortion)
ε. *Τον οπτικό εκφοβισμό* (visual bullying)
στ. *Τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό* (cyberbullying)
η. *Το ρατσιστικό εκφοβισμό* (racial bullying)
ζ. *Το σεξουαλικό εκφοβισμό* (sexual bullying)

Επιπρόσθετα, αφού ο σχολικός εκφοβισμός υπάγεται στην ευρύτερη έννοια «επιθετική συμπεριφορά», ακολουθεί τις κατηγοριοποιήσεις της σε συντελεστική (proactive or instrumental) και αντιδραστική (reactive) επιθετική συμπεριφορά. «Συντελεστική» καλείται η επιθετική συμπεριφορά που συντελεί στην υλοποίηση κάποιου επιθυμητού αποτελέσματος, στην επίτευξη, για παράδειγμα, κάποιου υλικού οφέλους ή την κατοχύρωση ισχύος. Ενώ η αντιδραστική επιθετική συμπεριφορά στρέφεται κατά συγκεκριμένου θύματος ως επακόλουθο κάποιου συγκεκριμένου γεγονότος που θύμωσε ή δυσαρέστησε το θύτη (Espelage & Swearer, 2003).

**Προφίλ Θυτών-Θυμάτων**

Σημαντική για την καλύτερη κατανόηση του φαινομένου είναι επίσης και η σκιαγράφηση του προφίλ τόσο των θυτών, όσο και των θυμάτων. Γενικά, το ρόλο του θύτη διαδραματίζουν αγόρια, είτε μεμονωμένα, είτε σε ομάδες («κλίκες»), μικτές ομάδες μαθητών και μαθητριών ή λιγότερο συχνά κορίτσια, κατά κανόνα σε ομάδες (Sharp & Smith, 1994). Οι δράστες είναι διασπαστικά άτομα, που αρέσκονται να αρχίζουν καυγάδες και διακρίνονται από επιθετικότητα (Sharp & Smith, 1994).

Τα θύματα, από την άλλη πλευρά, είναι συνήθως άτομα ντροπαλά και συνεσταλμένα (Sharp & Smith, 1994), επιφυλακτικά, ευαίσθητα, ήσυχα, με περισσότερες αγωνίες και ανασφάλειες από το μέσο μαθητή (Olweus, 1993). Έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση (Olweus, 1993. O' Moore, 2000) και αρνητική αυτο-εικόνα, που τα ωθεί στο σημείο να θεωρούν τους εαυτούς τους «αποτυχημένους».

## Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για το σχολικό εκφοβισμό

Διεθνείς έρευνες δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τον εκφοβισμό ως ένα από τα σημαντικότερα προβλήματα που καλούνται να αντιμετωπίσουν σήμερα στο σχολείο τους και ότι οι περισσότεροι συμπεριλαμβάνουν στους ορισμούς που δίνουν για το φαινόμενο τις σωματικές και λεκτικές επιθέσεις, τις απειλές και τον εξαναγκασμό (Nicolaides, Toda & Smith, 2002). Οι απόψεις και οι παρεμβάσεις των εκπαιδευτικών για τον εκφοβισμό επηρεάζονται από:

α) τα επίπεδα ενσυναίσθησης που επιδεικνύουν,

β) τον τύπο του εκφοβισμού, που σημαίνει ότι οι σωματικές επιθέσεις θεωρούνται από τους εκπαιδευτικούς πιο σοβαρές και επομένως πιο άξιες παρέμβασης απ' ότι οι πιο έμμεσες μορφές του, και

γ) από το αν οι ίδιοι είναι παρόντες κατά την πραγματοποίηση της επίθεσης- είναι, δηλαδή, πιο πιθανό να παρέμβουν όταν τα περιστατικά εκφοβισμού είναι εμφανή και διαδραματίζονται παρουσία τους (Boulton, 1997, Craig, Henderson &Murphy, 2000).

## Μεθοδολογία της έρευνας

Στην έρευνα έλαβαν μέρος 112 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας δημοτικής εκπαίδευσης από τις περιοχές της Κεντρικής και Ανατολικής Μακεδονίας από τον Ιανουάριο μέχρι τον Μάρτιο του 2014.

Η παρούσα έρευνα είναι ποσοτική, επιλέχθηκε δηλαδή για τη συλλογή των δεδομένων η ποσοτική μέθοδος. Ως το καταλληλότερο μέσο για την παρούσα έρευνα θεωρήθηκε το ανώνυμο γραπτό ερωτηματολόγιο.

Τα δεδομένα της έρευνας κωδικοποιήθηκαν και καταχωρήθηκαν στο στατιστικό πακέτο S.P.S.S.17.0 (Statistical Package for Social Sciences) για την περαιτέρω ποσοτική τους ανάλυση μέσω τεχνικών της περιγραφικής στατιστικής.

## Αποτελέσματα

Αρχικά ζητήθηκε από αυτούς που πήραν μέρος στην έρευνα να περιγράψουν ένα περιστατικό σχολικού εκφοβισμού και από τις απαντήσεις τους προέκυψε ότι μόλις 7 στους 10 εκπαιδευτικούς μπορούν να αναγνωρίσουν ένα περιστατικό σχολικού εκφοβισμού. Επιπλέον, σχεδόν όλοι οι διδάσκοντες, όπως διαπιστώθηκε από τα αποτελέσματα, ήταν σε θέση να αναγνωρίσουν ένα περιστατικό σωματικής βίας (93,8%), αλλά τα ποσοστά μειώθηκαν για τις άλλες μορφές.

Οι απαντήσεις έδειξαν πως 6 στα 10 περιστατικά σχολικού εκφοβισμού εμφανίζονται στους πλέον ανοικτούς και όχι τόσο πολύ ελεγχόμενους χώρους του σχολείου, όπως είναι η αυλή, ο διάδρομος ή οι σκάλες του σχολείου, περίπου 1 στα 10 περιστατικά εκφοβισμού (ποσοστό 9,4%) παρατηρούνται στις τουαλέτες του σχολείου, ενώ πολύ μικρότερα είναι τα ποσοστά για τους άλλους χώρους του σχολείου.

Σε ότι αφορά την εθνικότητα των δραστών παρατηρείται ότι το μεγαλύτερο ποσοστό 47,3% των εκπαιδευτικών υποστηρίζει ότι τις πράξεις εκφοβισμού οποιασδήποτε μορφής την διέπραξαν τόσο Έλληνες όσο και αλλοδαποί μαθητές μαζί, το 35,7% των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι οι μαθητές που προβαίνουν σε πράξεις

εκφοβισμού είναι «ντόπιοι» μαθητές, ενώ μόλις το 11,6% θεωρεί ότι οι μαθητές αυτοί είναι «ξένοι». Εξετάζοντας το φύλο των δραστών, παρατηρείται ότι οι δράστες είναι συνήθως αρκετά αγόρια, σε ποσοστό 43,8%. Υψηλό είναι, ωστόσο, και το ποσοστό, 40,2% που, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, οι δράστες είναι αγόρια και κορίτσια μαζί.

Σχετικά με το πλήθος των παιδιών που έκαναν πράξεις βίας ή εκφοβισμού και σύμφωνα πάντα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, περίπου μία στις 2 περιπτώσεις σχολικής βίας (ποσοστό 57,1%) έγινε από ομάδα 2-3 ατόμων. Το αμέσως επόμενο πιο συχνά εμφανιζόμενο φαινόμενο είναι ο δράστης να είναι ένας σε ποσοστό 18,8%. Συνεχίζοντας, οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί απάντησαν πως 4 στις 10 περιπτώσεις σχολικού εκφοβισμού (σε ποσοστό 37,5%) θύτης και θύμα είναι στο ίδιο τμήμα και μόλις στο 6,3% των περιπτώσεων είναι συνομήλικοι μαθητές που πάνε σε διαφορετικά τμήματα.

Επιπρόσθετα, αναφορικά με την ανάλυση της διάρκειας των περιστατικών εκφοβισμού, πόσο συχνά, δηλαδή, εμφανίζονται αντίστοιχα φαινόμενα, παρατηρείται ότι 6 στα 10 περιστατικά εκφοβισμού διαρκούν 1-2 εβδομάδες, σχεδόν 2 στα 10 περιστατικά εκφοβισμού διαρκούν 1 μήνα, ενώ τα μεγαλύτερα χρονικά διαστήματα εμφανίζουν πολύ μικρότερα ποσοστά.

Επίσης, τα αποτελέσματα έδειξαν πως ένα πολύ μικρό ποσοστό των μαθητών, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, παρεμβαίνει σχεδόν πάντα για να εμποδίσει ένα περιστατικό σχολικού εκφοβισμού (6,3%), ενώ το 14,3% των παιδιών δε θα παρέμβει σχεδόν ποτέ και το 19,6% θα παρέμβει περιστασιακά.

Σε σχέση με την αντιμετώπιση των ίδιων των εκπαιδευτικών σε φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού, διαπιστώνεται ότι στις περιπτώσεις που ο εκπαιδευτικός παρεμβαίνει σχεδόν πάντα για να σταματήσει ένα περιστατικό σχολικού εκφοβισμού, είναι γυναίκα εκπαιδευτικός σε ποσοστό 59,5% και άνδρας εκπαιδευτικός σε ποσοστό 40,5%.

Αναφορικά με το προφίλ του δράστη, από τις απαντήσεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών, διαμορφώνεται ως εξής: ο θύτης είναι συνήθως: αγόρι ως προς το φύλο ((26,8%), μαθητής που κάνει φασαρία μέσα στην τάξη (25,3% ), φέρεται άσχημα στους συμμαθητές του (17,5%) και είναι «κακός» μαθητής (16%).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν και τα εξής αποτελέσματα: 9 στους 10 ερωτηθέντες, συμφώνησαν ότι ο δράστης ενός περιστατικού σχολικού εκφοβισμού απολαμβάνει την αναστάτωση που προκαλεί στους άλλους, ότι αυτό που χρειάζονται οι δράστες που εκφοβίζουν, έναντι της τιμωρίας που ισχύει τις περισσότερες φορές, είναι η βοήθεια, ενώ το ίδιο θεωρούν ότι χρειάζονται και τα θύματα.

Επιπρόσθετα, το 75,9% των εκπαιδευτικών δε συμφωνεί με το ότι ο εκφοβισμός βοηθά στην αντιμετώπιση τους στρες του παιδιού που εκφοβίζει, αλλά στον αντίποδα βρίσκονται τα ποσοστά της επόμενης ερώτησης, όπου το 75% των εκπαιδευτικών συμφωνεί με το ότι ο δράστης μαθητής δε νοιάζεται για τα αισθήματα που προκαλεί στα παιδιά που εκφοβίζει. Ίδιο ποσοστό (75,9%) συμφωνεί ότι ο εκφοβισμός δεν αποτελεί φυσιολογικό τμήμα στην ανάπτυξη των παιδιών.

Ακόμη, το 66,9% των εκπαιδευτικών συμφωνούν ότι οι δράστες των περιστατικών εκφοβισμού δεν έχουν αυτοπειθαρχία, ενώ 1 στους 4 εκπαιδευτικούς δεν είναι σίγουρος αν κάτι τέτοιο είναι αληθές.

Σχετικά με το αν τα παιδιά που εκφοβίζονται το αξίζουν, 9 στους 10 εκπαιδευτικούς διαφωνούν, αλλά εντύπωση δημιουργεί, σίγουρα, ακόμη και το υπόλοιπο ποσοστό αυτών που συμφωνούν.

Ένα σημαντικό ποσοστό, της τάξης του 80,3% των εκπαιδευτικών, συμφωνούν ότι τα παιδιά που γίνονται θύματα σχολικού εκφοβισμού πρέπει να δέχονται βοήθεια από ενήλικες, ενώ αντίστοιχο είναι και το ποσοστό (82,1%) των εκπαιδευτικών οι οποίοι θυμώνουν όταν γίνονται μάρτυρες κάποιου περιστατικού εκφοβισμού. Τέλος, 8 στους 10 εκπαιδευτικούς (ποσοστό 79,4%) συμφωνούν πως τα παιδιά που γίνονται θύματα εκφοβισμού θα πρέπει να υπερασπίζονται περισσότερο τον εαυτό τους.

## Συμπεράσματα-Προτάσεις

Αποδείχτηκε, λοιπόν, ότι το 70% των εκπαιδευτικών δημοτικής εκπαίδευσης ήταν σε θέση να αναγνωρίσουν το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, αναγνωρίζοντας όμως, κατά κύριο λόγο τη σωματική και λεκτική βία και ελάχιστα τη συναισθηματική.

Σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην έρευνα, τα περισσότερα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού παρουσιάστηκαν στην αυλή του σχολείου και μάλιστα στο διάλειμμα, όσον αφορά τον χώρο, οι περισσότεροι θύτες είναι Έλληνες και αλλοδαποί μαζί, οργανωμένοι σε ομάδες και σπάνια μεμονωμένα άτομα, κι ως προς το φύλο είναι αγόρια ή αγόρια και κορίτσια μαζί. Οι εκπαιδευτικοί, τέλος, συμφωνούν στο μεγαλύτερο ποσοστό ότι οι δράστες του σχολικού εκφοβισμού δεν έχουν αυτοπειθαρχία, επιδιώκουν να ενισχύσουν με τις πράξεις τους την αυτοεκτίμησή τους και χρειάζονται βοήθεια, παρά τιμωρία

Κλείνοντας, ευρύτερη διερεύνηση απαιτείται, καταληκτικά, και στον έλεγχο αποτελεσματικότητας των προγραμμάτων πρόληψης. Το συμπέρασμα είναι ότι το φαινόμενο «σχολικός εκφοβισμός» πρέπει να τεθεί στο επίκεντρο και να ενημερωθούν κι να εκπαιδευτούν πληρέστερα οι εκπαιδευτικοί.

## Βιβλιογραφικές αναφορές


Boulton, M. J. (1997) Teachers' views on bullying: Definitions, attitudes and ability to cope. *British Journal of Educational Psychology, 67, 223-234.*

Craig, W. M., Henderson, K. and Murphy, J. G. (2000) Prospective teachers' attitudes toward bullying and victimization. *School Psychology International, 211, 5-21.* Espelage, D. L. and Swearer, S. M. (2003) *Research on school bullying and victimization: what have we learned and where do we go from here? School Psychology Review, 32, 365- 383.*

Nicolaides, S., Toda, Y., & Smith, P. K. (2002). Knowledge and attitudes about school bullying in trainee teachers. British Journal of Educational Psychology, 72, 105–118.

O'Moore, M. (2000). Critical Issues for Teacher Training to Counter Bullying and Victimisation in Ireland. *Aggressive Behavior, 26*(1), 99-111.

Olweus, D. (1993). *Understanding children' s worlds: Bullying at School. What we know and what we can do.* Oxford: Blackwell Publishing.

Rigby, K. (2003a) *Bullying in schools and what to do about it*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.

Sampson, R. (2002). *Bullying in Schools*. U.S. Dept. of Justice, Office of Community Oriented Policing Services, Problem-Oriented Guides for PoliceSeries, No. 12.

Sharp, S., Smith, P. K. (1994). Tackling bullying in your school: A practical handbook for teachers. London and New York: Routledge.

**Ηλεκτρονικές πηγές**

Besag, E.V. (1989) & Olweus, D. (1993). *What is Bullying*. Ανακτήθηκε στις 8-11-2013 από:www.youthviolence.edschool.virginia.edu.mht.

Olweus, D. (2007). *What is bullying*. Ανακτήθηκε στις 20-11-2013 από: www.olweusbullyingpreventionprogram.com.

Φροσύνης, Α., Λαμπής, Σ. & Μπούκικας, Κ. (2008). *Ο Ρόλος του Σχολείου στη Πρόληψη του Φαινομένου της Παιδικής Επιθετικότητας*. Ανακτήθηκε στις 20-11-2013 από: www.prevention.gr/images/uploads/Rolos_tou%2520Sxoleiou_sthn_prolipsiepithetiko.doc.

# Ζητήματα μεθοδολογίας στην έρευνα για τη σχολική βία

**Στράτος Γεωργούλας,** *Αναπλ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Αιγαίου*

Ο επιστημονικός λόγος και η παρεμβατικότητα του σε κοινωνικά ζητήματα που έχουν οριοθετηθεί ως προβλήματα συνήθως προϋποθέτουν ερευνητική τεκμηρίωση. Ο λόγος περί μεθόδου της ερευνητικής αυτής στήριξης αποτελεί ένα σημαντικό κομμάτι επιστημονικού αναστοχασμού καθώς η διαδικασία συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων δεν υφίσταται ως ουδέτερος παρατηρητής, αλλά επιδρά καθοριστικά στον επιστημονικό λόγο και στις πολιτικές που απορρέουν από αυτόν. Η ανάγκη να ξεφύγουμε από μονοσήμαντες και ιδεολογικά κατευθυνόμενες ερευνητικές προσπάθειες και στο θέμα της σχολικής βίας που κυριαρχούν στο διεθνή επιστημονικό χώρο, κατευθύνει τις διαστάσεις του παρόντος, καταλήγοντας σε μια κριτική πρόταση.

# Μικροί, μεγάλοι μαζί στην πρόληψη της βίας

**Άρτεμις Γιώτσα,** *Επίκ. Καθηγήτρια Κοινωνικής Ψυχολογίας Παν/μίου Ιωαννίνων*

**Περίληψη**

Τα τελευταία χρόνια, η κοινωνική και οικονομική κρίση σε ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό τη ζωή παιδιών και ενηλίκων με την συνεχή αύξηση φαινομένων της βίας παγκοσμίως, με πρωταγωνιστές κυρίως μικρά παιδιά ως θύματα ή ως θύτες. Η χώρα μας αντιμετωπίζει και αυτή ραγδαία αύξηση των κρουσμάτων βίας σε διάφορα πλαίσια (κοινωνικό, οικογενειακό και σχολικό). Ο Σύλλογος Ελλήνων Ψυχολόγων (ΣΕΨ), σε συνεργασία με τον Αμερικανικό Ψυχολογικό Σύλλογο (APA), έχει αναλάβει πρωτοβουλίες για την αντιμετώπιση των φαινομένων της Βίας με τη δημιουργία του Προγράμματος ACT/MMME-Βίας. Το Πρόγραμμα αποσκοπεί στην Πρόληψη της βίας μέσω της βιωματικής εκπαίδευσης γονέων, εκπαιδευτικών και ενηλίκων που ασχολούνται με τη διαπαιδαγώγηση και τη φροντίδα μικρών παιδιών, προσχολικής και σχολικής ηλικίας. Σκοπός της παρούσας ανακοίνωσης είναι η παρουσίαση των στόχων, της μεθοδολογίας και των πρώτων αποτελεσμάτων από την εφαρμογή του προγράμματος «ACT/ MMME-Βίας : Μικροί Μεγάλοι Μαζί Εναντίον της Βίας στη χώρα μας.

# Ποσοτική και ποιοτική εκτίμηση των καταγεγραμμένων περιστατικών της σχολικής βίας/εκφοβισμού στους μαθητές της Περιφέρειας Ηπείρου

**Τατιανή Γκάτσα,** *Συντονίστρια Δράσεων Πρόληψης Σχολικής Βίας και Εκφοβισμού ΠΕΔΙΕΚ Ηπείρου*

## Εισαγωγή

Στα πλαίσια του Παρατηρητηρίου και του Συντονισμού των δράσεων Πρόληψης Σχολικής Βίας και Εκφοβισμού του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων στην ΠΕΔΙΕΚ Ηπείρου, στο τέλος του σχολικού έτους 2013-14 καταγράφηκαν τα περιστατικά σχολικής βίας / εκφοβισμού και οι δράσεις πρόληψης. Στην αρχή του σχολικού έτους διαμορφώσαμε μια ηλεκτρονική, φόρμα καταγραφής των περιστατικών σχολικής βίας και εκφοβισμού και μια ηλεκτρονική φόρμα καταγραφής δράσεων πρόληψης της σχολικής βίας και εκφοβισμού. Οι δυο προαναφερόμενες φόρμες παρουσιάστηκαν από τη Συντονίστρια στις τοπικές ενημερώσεις στις εναρκτήριες ενημερώσεις του σχολικού έτους, στους διευθυντές των σχολικών μονάδων και στους Υπεύθυνους εκπαιδευτικούς. Οι φόρμες καταγραφής περιστατικών και δράσεων εντάσσονται στα πλαίσια της ευρύτερης στρατηγικής που σχεδιάστηκε στην ΠΕΔΙΕΚ Ηπείρου με στόχο την πρόληψη και αντιμετώπισης της σχολικής βίας/εκφοβισμού. Αυτός ο στόχος επιδιώχθηκε να πραγματοποιηθεί μέσω της εφαρμογής μιας «Στρατηγικής Πρόληψης κι Αντιμετώπισης της σχολικής Βίας κι Εκφοβισμού»: α) Γενική σχολική πολιτική ενάντια στη βία/εκφοβισμό, β) Ομάδα συνεργασίας: Δ/ντης + Υπεύθυνος εκπαιδευτικός για τη σχολική βία // Σχολικό Σύμβουλο, γ) Σχολικός κανονισμός, δ) Κανόνες τάξης και τακτικές συζητήσεις, ε) Πρωτόκολλό διαχείρισης περιστατικών σχολικής βίας/ εκφοβισμού, Πρωτόκολλο Συνεργασίας, Γενικές ενδεικτικές οδηγίες, στ) δράσεις πρόληψης, προγράμματα, ερευνητικές εργασίες, διαθεματικές εργασίες.

Η υλοποίηση των δράσεων πρόληψης στα σχολεία αποσκοπούσε στην εκπαίδευση επίλυσης συγκρούσεων, στη διαχείριση θυμού, στην ανάπτυξη κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων στη γνωστική καλλιέργεια σε θέματα όπως ο σεβασμός, η διαφορετικότητα, ο ανθρωπισμός, τα δικαιώματα, και η δημοκρατικότητα. Προτάθηκαν θέματα δράσεων και προσφέρθηκε βοηθητικό, επιμορφωτικό υλικό στο blog (antibull-ipeir.blogspot.gr), που δημιουργήθηκε γι αυτό το σκοπό.Επίσης στάλθηκε στις σχολικές μονάδες τον Οκτώβριο και το Μάρτιο ενημερωτικό υλικό προς πληροφόρηση και ευαισθητοποίηση των μαθητών και των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης.

Δημιουργήθηκε ένα δίκτυο από δημόσιους λειτουργούς, δημόσιες υπηρεσίες, φορείς και ειδικούς επαγγελματίες για την αντιμετώπιση περιστατικών και την πρόληψη. Επιμορφώθηκαν εκπαιδευτικοί από φορείς του εθνικού, τοπικού δικτύου και από τα Κέντρα Πρόληψης σε κάθε περιφερειακή ενότητα. Πραγματοποιήθηκε

επιμορφωτική ημερίδα για τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό. Η συνεργασία μας με το συνήγορο του παιδιού καθώς και οι ανοιχτές ομάδες εφήβων με το συνήγορο του παιδιού ευαισθητοποίησαν τη σχολική και την τοπική κοινότητα.Στο τέλος του σχολικού έτους ζητήθηκε από τις σχολεία να συμπληρώσουν τη φόρμα καταγραφής περιστατικών για το σχολικό έτος 2013-14.Η φόρμα προτάθηκε να συμπληρωθεί προαιρετικά είτε θετικά είτε αρνητικά από τα σύνολο των σχολικών μονάδων

**Αποτελέσματα**

Από το σύνολο των σχολικών ομάδων συμπλήρωσαν την ηλεκτρονική φόρμα καταγραφής 222 σχολικές μονάδες από τις 357 σχολικές μονάδες Α/θμιας και Β/θμιας Εκπ/σης Ηπείρου .Από τις 248 καταγραφές οι 208 καταγραφές ήταν αρνητικές, δηλαδή 208 σχολεία από το σύνολο των 357, δήλωσαν πως δεν συνέβησαν περιστατικά σχολικής βίας και εκφοβισμού στη διάρκεια του σχολικού έτους 2013-14. Ενώ 14 σχολεία κατέγραψαν 40 περιστατικά σχολικής βίας και εκφοβισμού. Τα 2/3 των σχολικών μονάδων Α/θμιας και Β/θμιας εκπ/σης Ηπείρου ανταποκρίθηκαν στη συμπλήρωση των φορμών καταγραφής περιστατικών και δράσεων. Γεγονός που σημαίνει πως οι περισσότερες σχολικές μονάδες ακολούθησαν την προτεινόμενη πολιτική πρόληψης και διαχείρισης περιστατικών σχολικής βίας και εκφοβισμού.

**Σχολεία**

Τα 40 περιστατικά σχολικής βίας και εκφοβισμού που αναφέρθηκαν προέρχονται από 14 σχολεία. Τα υπόλοιπα 208 σχολεία από τα 357 συνολικά, απάντησαν αρνητικά, δηλ. πως δεν είχαν κανένα περιστατικό σχολικής βίας και εκφοβισμού κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2013-14. Το 1/3 των σχολείων δεν απάντησαν στην προαιρετική φόρμα καταγραφής περιστατικών ούτε θετικά ούτε αρνητικά.

**Βαθμίδες**

21 περιστατικά σχολικής βίας και εκφοβισμού αναφέρεται πως συνέβησαν στο Γυμνάσιο, 4 την Α΄ Γυμνασίου, 10 στη Β΄ Γυμνασίου και 7 στην Γ΄ Γυμνασίου. Στη Β΄ Γυμνασίου παρατηρείται αύξηση των περιστατικών. 12 περιστατικά αναφέρεται πως συνέβησαν στο δημοτικό με κλιμακούμενη εμφάνιση στη ΣΤ΄, Ε΄, Δ΄, Β΄ δημοτικού.6 περιστατικά στο ΕΠΑΛ ,1 περιστατικό σε ΓΕΛ.

**Μορφές**

Τα αναφερόμενα περιστατικά σε όλες τις βαθμίδες, είχαν τις ακόλουθες μορφές: Σωματική/ Λεκτική/ Αποκλεισμός από παρέες/ Συναισθηματική βία και εκφοβισμός.

**Φύλο**

Σε όλες τις βαθμίδες τα αγόρια είχαν τη μεγαλύτερη εμπλοκή από τα κορίτσια Τα αγόρια ήταν στο ρόλο του θύτη κυρίως και τα κορίτσια στο ρόλο του θύματος.

**Ρολόι**

Σε όλες τις βαθμίδες οι μισοί από τους εμπλεκόμενους μαθητές ήταν ταυτόχρονα και θύτες και θύματα, ενώ υπήρχαν οι σταθεροί θύτες και τα σταθερά θύματα.

**Χώρος**

Στα δημοτικά τα περισσότερα περιστατικά συμβαίνουν στο διάλλειμα, στη συνέχεια στην τάξη και σε ενδιάμεσους χώρους. Στα γυμνάσια τα περισσότερα περιστατικά συμβαίνουν στο διάλλειμα, στην τάξη, στην αυλή και στο διαδίκτυο.Στα ΕΠΑΛ τα περισσότερα σχολεία συμβαίνουν στο διάλλειμα, στην τάξη, στην αυλή και έξω από την αυλή.

**Αντιμετώπιση**

Σε όλα τα σχολεία τα περιστατικά αντιμετωπίστηκαν πρώτα σε ατομικό επίπεδο, έπειτα σε επίπεδο Δ/ντη σχολείου. Στη συνέχεια ο τρόπος αντιμετώπισης διαφοροποιείται. Στα δημοτικά απευθύνονται στο σχολική σύμβουλο και στον Προϊστάμενο Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης, σε Ψυχοκοινωνική Υπηρεσία, σε Ειδικό Ψυχικής Υγείας, στη Συντονίστρια Δράσεων Πρόληψης Σχολικής βίας και Εκφοβισμού. Σε κάποια Γυμνάσια εφαρμόστηκε η μέθοδος της Διαμεσολάβησης, οι συναντήσεις με γονείς και μια περίπτωση απευθύνθηκε στο Συμβουλευτικό Σταθμό Νέων. Επίσης στα ΕΠΑΛ εφαρμόστηκε η μέθοδος της Διαμεσολάβησης, η συνεργασία με τους Υπεύθυνους εκπαιδευτικούς για τη Σχολική Βία και τον εκφοβισμό.

**Εξέλιξη**

Στα δημοτικά και στα ΕΠΑΛ τα μισά από τα περιστατικά που δηλώθηκαν αντιμετωπίστηκαν και σταμάτησαν. Από τις υπόλοιπες περιπτώσεις κάποιες σημείωσαν σταδιακή μείωση και μικρή βελτίωση και κάποιες δε σημείωσαν καμία βελτίωση.

**Συμπεράσματα**

Σύμφωνα με τα προηγούμενα στοιχεία διεξάγεται το συμπέρασμα πως οι σχολικές μονάδες στο σύνολό τους συνεργάστηκαν, κινητοποιήθηκαν και εφάρμοσαν τις πρώτες διαδικασίες για την εφαρμογή της σχεδιασμένης στρατηγικής. Βέβαια υπάρχουν πολλά ακόμα που θα πρέπει να γίνουν για να μπορούμε να μιλούμε για εφαρμοσμένη στρατηγική ενάντια στη σχ. Βία και τον εκφοβισμό.

Ένα από τα πρώτα συμπεράσματα που θα μπορούσαν να διεξαχθούν είναι πως θα μπορούσαμε να πούμε πως έγινε μια αρχή πιο συστηματικής ευαισθητοποίησης ενημέρωσης και υλοποίησης προγραμμάτων πρόληψης .Ως γνωστό ο εκφοβισμός δημιουργεί κινδύνους για την υγεία και κοινωνικά προβλήματα στην παιδική και εφηβική ηλικία. Διαχρονικές μελέτες έδειξαν πως τα Θύματα εκφοβισμού της παιδικής ηλικίας, συμπεριλαμβανομένων εκείνων που είναι θύτες-θύματα, είχαν αυξημένο κίνδυνο κακής ψυχικής και σωματικής υγείας, δυσκολίες στην απόκτηση πλούτου, στις κοινωνικές σχέσεις κατά την ενήλικη ζωή (Wolke 2013). Το να είναι κάποιος θύμα εκφοβισμού δεν είναι μια αβλαβής διαδικασία μετάβασης στην ενηλικίωση αλλά ρίχνει μια μεγάλη σκιά πάνω από τις ζωές των ανθρώπων που επηρεάζονται. Διαχρονικές έρευνες έδειξαν πως και οι θύτες έχουν συναισθηματικές δυσκολίες, συμπτώματα ψυχοπαθολογίας, επικινδυνότητα επιθετικής συμπεριφοράς, χρήσης ουσιών και αντικοινωνικής διαταραχής στην ενήλικη ζωή ( Kaltiala Heino 2000, 2008, Kumpulainen 2008, Nancel 2001,

Sourrander 2007). Κάποιοι άλλοι καθαροί θύτες δεν διατρέχουν αυξημένο κίνδυνο για αρνητικές συνέπειες στην ενήλικη ζωή. (Wolke 2013).

Τα ευρήματα μας σχετικά με το ρόλο του φύλου και το είδος των περιστατικών της σχολικής βίας και του εκφοβισμού, στα οποία εμπλέκονται είναι σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία. Τα αγόρια εμπλέκονται πιο συχνά στις συμπεριφορές της σχολικής βίας και του εκφοβισμού κυρίως με το ρόλο του θύτη και λιγότερο με το ρόλο του θύματος. Ένα σχετικά μεγάλο το ποσοστό των κοριτσιών, περίπου 50 % είναι θύματα εκφοβισμού, κυρίως από αγόρια (Olweus 2003).

Οι σωματικές μορφές βίας και εκφοβισμού είναι πιο κοινές ανάμεσα στα αγόρια, ενώ τα κορίτσια επιδίδονται περισσότερο σε έμμεσες μορφές, όπως η εμπρόθετη απομόνωση κάποιου από την ομάδα, η διάδοση φημών, ο χειρισμός φιλικών σχέσεων. Υπάρχει όμως και η άποψη που υποστηρίζει πως τα κορίτσια είναι πιο συχνοί και χειρότεροι θύτες (Olweus 1993,Wiseman 2002, Simmons 2002). Υπάρχει η πρόβλεψη στα περισσότερα προγράμματα πρόληψης να συστήνονται πολύ αυστηρές επιτηρήσεις στα διαλείμματα, διότι τα περιστατικά αυτά συμβαίνουν κυρίως εκτός της τάξης και χωρίς την παρουσία του εκπαιδευτικού (Olweus 1993).
Στα ευρήματα μας αναφέρονται περιστατικά ηλεκτρονικού εκφοβισμού στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο. Σχετικές μελέτες έδειξαν ότι υπάρχει μια σημαντική εννοιολογική και πρακτική επικάλυψη μεταξύ των δύο τύπων εκφοβισμού του παραδοσιακού και του ηλεκτρονικού, όπως ότι οι περισσότεροι νέοι άνθρωποι που είναι θύματα του ηλεκτρονικού εκφοβισμού τείνουν επίσης να είναι θύματα και στις πιο παραδοσιακές μεθόδους εκφοβισμού. Επίσης στα θύματα του παραδοσιακού και του ηλεκτρονικού εκφοβισμού αναφέρθηκαν περισσότερα καταθλιπτικά συμπτώματα από ότι σους θύτες και στα μη-εμπλέκονται παιδιά. Είναι σημαντικό επίσης πως στα θύματα ηλεκτρονικού εκφοβισμού αναφέρθηκαν σημαντικά υψηλότερα επίπεδα κατάθλιψης συμπτώματα, ακόμη και από τη θυματοποίηση του παραδοσιακού εκφοβισμού (Perren S. 2010).

Πάντα ο ρόλος των παρατηρητών είναι καθοριστικός για την διαδράματιση και την εξέλιξη των βίαιων και εκφοβιστικών συμπεριφορών. Μπορούν είτε να ενισχύσουν είτε να αποτρέψουν τέτοιου είδους συμπεριφορές. Πολλές στρατηγικές πρόληψης αποσκοπούν στην άμεση αξιοποίηση τους όπως η ομάδα υποστήριξης του θύτη και η διαμεσολάβηση. Σταθερά όμως όλες οι μέθοδοι παρέμβασης εμπλέκουν τους παρατηρητές στη ενημέρωση, την ευαισθητοποίηση, την συμβουλευτική και την παιδαγωγική τους κατάρτιση για το θέμα (Rigby 2010). Όλοι οι εμπλεκόμενοι μαθητές, θύματα, θύτες, θύματα-θυτες χρειάζονται υποστήριξη και ειδική βοήθεια. Παρεμβάσεις στην παιδική ηλικία είναι πιθανό να μειώσει τη μακροπρόθεσμη υγεία και κοινωνικό κόστος (Wolke 2013).

**Βιβλιογραφία**

Wolke D, Copeland W, Angold A, Costello J.(2013). Impact of Bullying in Childhood on Adult Health, Wealth, Crime, and Social Outcomes. Psychological Science (Impact Factor: 4.43).

Wiseman, R. (2002). *Queen bees and wannabes.* New York: Crown. Copyright © 2003 Dan Olweus.

Perren S, Dooley J, Shaw T, Cross D.(2010). Bullying in school and cyberspace: Associations with depressive symptoms in Swiss and Australian adolescents. Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health , 4:28.

Rigby K.(2011) What can schools do about cases of bullying? Pastoral Care in Education Vol. 29, No. 4,pp. 273–285.

Kyriacou Chris.(2011). Social Pedagogy in Schools as a Promoter of Civic Engagement. Paper presented at the PIDOP (Processes Influencing Democratic Ownership and Participation) Conference 2011 “Engaged citizens? Political participation and civic engagement among youth, women, minorities and migrants” May 11-12, Bologna, Italy.

# Ο πόλεμος των ερμηνειών για τα αίτια της κρίσης χρέους στην Ελλάδα: η εσωτερίκευση του κυρίαρχου ευρωπαϊκού αφηγήματος από τους νέους

**Αθανάσιος Γκότοβος,** *Καθηγητής Παιδαγωγικής Παν/μίου Ιωαννίνων*

Στο βιβλίο της με τίτλο *«The Shock Doctrine: The Rise of Disaster Capitalism»* η Klein[1] επιχειρεί να συνδέσει τρεις διακριτές κατηγορίες υποκειμένων μεταξύ τους, μέσα από μια αλληλεπίδραση με κανόνες που υπαγορεύονται κυρίως από την ομάδα με οικονομική ισχύ στους υπόλοιπους και ιδιαίτερα στους πολλούς.

Η πρώτη ομάδα είναι η ομάδα των οικονομικών παραγόντων, των προσώπων που διαθέτουν και ελέγχουν τεράστια οικονομικά κεφάλαια και που ο πολύς κόσμος γνωρίζει ως «αγορές».

Η δεύτερη ομάδα είναι οι κυβερνητικοί παράγοντες, το τμήμα της πολιτικής τάξης που ελέγχει την πολιτική εξουσία και μπορεί να παίρνει αποφάσεις που αφορούν τόσο τους κανόνες λειτουργίας των «αγορών», όσο και τις ζωές εκατοντάδων εκατομμυρίων ανθρώπων, στο βαθμό που οι ζωές αυτές συνδέονται με κάποιον τρόπο με τη δραστηριότητα των «αγορών», π.χ. όταν οι θέσεις τους στον επαγγελματικό χώρο αλλά και οι απολαβές τους βρίσκονται σε σχέση εξάρτησης από τις συμπεριφορές των «αγορών». Η παρατήρηση αυτή αφορά τα εκπαιδευτικά συστήματα στο σύνολό τους, ιδιαίτερα τα συστήματα εκείνων των χωρών που για πολιτικούς και οικονομικούς λόγους είναι υποχρεωμένες πρώτον να εισάγουν σε υψηλή ποσότητα τεχνολογία και αγαθά, χωρίς να μπορούν να αντισταθμίσουν μέρος αυτών των εισαγωγών με αντίστοιχες εξαγωγές, και δεύτερον είναι υποχρεωμένες να συντηρούν έναν δημόσιο τομέα – υγεία, παιδεία, ασφάλεια, κοινωνικές υπηρεσίες, δικαιοσύνη – μέσω προσφυγής σε δανεισμό από τις «αγορές».

Το ενδιαφέρον σημείο της επιχειρηματολογίας της Klein δεν είναι τόσο η επιθετικότητα της πρώτης ομάδας, των οικονομικών παραγόντων του νέου κόσμου με την τεράστια οικονομική ισχύ, ούτε η διαπλεκόμενη στενά με την οικονομική τάξη πολιτική τάξη που έχει την ευθύνη της διακυβέρνησης και την εξουσία να παράγει κανονιστικά κείμενα με υποχρεωτική ισχύ για τους κυβερνώμενους. Αλλά το σημείο που αναλύεται η συμπεριφορά εκείνων που θίγονται από τις πρωτοβουλίες των οικονομικών παραγόντων και της κυβερνώσας πολιτικής ελίτ. Ορισμένες από τις πρωτοβουλίες των οικονομικών παραγόντων μέσα σε ένα παγκόσμιο σκηνικό οδηγούν κυβερνώσες πολιτικές ελίτ σε αποφάσεις άκρως δυσάρεστες για μεγάλα τμήματα του πληθυσμού, καθώς αυτές επηρεάζουν δραστικά την καθημερινή τους ζωή και ανατρέπουν τα σχέδια που είχαν κάνει για το μέλλον. Το σοκ από μια τέτοια δυσάρεστη ανατροπή της καθημερινότητας και των μελλοντικών σχεδίων εκατομμυρίων ανθρώπων θα μπορούσε να οδηγήσει σε ένα κύμα διαμαρτυρίας και σε αμφισβήτηση τόσο της πολιτικής, όσο και της οικονομικής εξουσίας από τις οποίες εκπορεύονται αυτές οι αποφάσεις.

[1] Klein, N. (2014). The schock doctrine. The rise of disaster capitalism. Penguin, UK.

Εδώ ακριβώς έρχεται να παίξει το ρόλο της μια άλλη ομάδα υποκειμένων, η οποία καταπιάνεται με την παραγωγή ερμηνειών της ανώμαλης κατάστασης, τέτοιων που να τοποθετούν στο κάδρο των ευθυνών όχι τους πραγματικούς υπευθύνους – τους κανόνες του οικονομικού νεοφιλευθερισμού και εκείνους που τους θεσμοθέτησαν, τους νομιμοποίησαν και τους εφαρμόζουν μέσω της πολιτικής – αλλά τους ίδιους τους αποδέκτες των δυσμενών αποφάσεων. Στην κατηγορία αυτή της παραγωγής και διάδοσης συστημικών ερμηνειών για την εμφάνιση της ανώμαλης κατάστασης και προτάσεων για το δέον γενέσθαι ανήκουν πρωτίστως τα συστήματα ενημέρωσης (τηλεόραση, εφημερίδες, ραδιόφωνο, διαδίκτυο), αλλά και πρόσωπα κύρους από την πολιτική και τη διανόηση τα οποία επιστρατεύονται γι αυτό το σκοπό[2].

Ο *λόγος* που παράγεται από την επικοινωνιακή δραστηριότητα των προσώπων που ανήκουν στην τελευταία αυτή κατηγορία είναι ικανός, κάτω από ορισμένες προϋποθέσεις, μία από τις οποίες είναι η απουσία ισχυρού και πειστικού αντιλόγου, να δημιουργήσει δύο χρήσιμα γεγονότα για το κυρίαρχο οικονομικό και πολιτικό σύστημα: πρώτον, τη ***διεύρυνση των ορίων του αποδεκτού*** στις συνειδήσεις των θυμάτων της ανώμαλης κατάστασης, και δεύτερον την ***ενοχική συνείδηση***, δηλαδή την πεποίθηση στα ίδια τα θύματα ότι έχουν ευθύνη για την ανώμαλη κατάσταση και ότι έχουν την υποχρέωση να αποδεχθούν αγόγγυστα την προτεινόμενη θεραπεία ως μονόδρομο αλλά και ως προσωπική τους συμβολή στη βελτίωση της κατάστασης.

## Η κρίση χρέους το 2009

Η κυβέρνηση που προέκυψε από τις εκλογές του 2009, μάλλον χωρίς να είναι σε θέση να προβλέψει τις επιπτώσεις από ορισμένες πρωτοβουλίες της, ανακοίνωσε ***επισήμως*** ότι το άνοιγμα στο έλλειμμα της χώρας ήταν πολύ μεγαλύτερο από αυτό που η προηγούμενη κυβέρνηση ***επισήμως*** διαβεβαίωνε ότι υπήρχε. Η νέα ελληνική κυβέρνηση θεώρησε ότι έπρεπε να καταστρέψει δημόσια την αξιοπιστία της αμέσως προηγούμενης, και δημιούργησε με τον τρόπο αυτό την προϋπόθεση για τις «αγορές» να αποσύρουν την εμπιστοσύνη τους από τη χώρα ως φερέγγυου δανειολήπτη, με αποτέλεσμα η νέα κυβέρνηση να αντιμετωπίσει μια κρίση χρέους με δύο εναλλακτικές διεξόδους: είτε με άτακτη χρεωκοπία, που για μια χώρα της ευρωζώνης θα είχε πολλαπλές αρνητικές συνέπειες σε ολόκληρη την ευρωζώνη, είτε με την εύρεση ενός υποκατάστατου των «αγορών», αλλά με αποδοχή επώδυνων για τον ελληνικό πληθυσμό όρων στα πλαίσια αυτού του νέου δανεισμού. Οι όροι αυτοί είναι γνωστοί στην Ελλάδα με τον όρο «μνημόνια».

Ήδη πριν προκύψει η συμφωνία με τους νέους δανειστές, ο διεθνής και ιδιαίτερα ο γερμανικός[3], τύπος είχε αρχίσει να συγκροτεί και να διαχέει στο κοινό περιγραφές και ερμηνείες της κρίσης χρέους, οι οποίες άφηναν στο απυρόβλητο τους εξωγενείς και δομικούς παράγοντες της ανώμαλης αυτής κατάστασης, ενώ επιχειρούσαν να ερμηνεύσουν το φαινόμενο μέσω ενός ***εθνοτικού λόγου***, όπου οι Έλληνες ως έθνος, έχοντας υποτίθεται συγκεκριμένα – και μάλιστα διαχρονικά – χαρακτηριστικά είναι οι ίδιοι υπεύθυνοι για την κρίση, η οποία έκτοτε περιγράφεται

[2] Βλ. Γκότοβος 2013.

[3] Βλ. π.χ. http://www.otto-brenner-shop.de/uploads/tx_mplightshop/2011_04_06_Bildstudie_Otto_Brenner_Stiftung.pdf

ως η λογική συνέπεια των συμπεριφορών των Ελλήνων. Οι εθνοτικές ερμηνείες της κρίσης χρέους είχαν ιδιαίτερα τους Έλληνες ως αποδέκτες, παρότι παρόμοια προβλήματα εμφανίστηκαν τουλάχιστον σε τρεις άλλες χώρες της ευρωζώνης στις οποίες και επιβλήθηκαν αντίστοιχα μνημόνια.

Τη σκυτάλη των εθνοτικών ερμηνειών της κρίσης πήραν λίγο αργότερα από τα γερμανικά, τα ελληνικά μέσα ενημέρωσης και ιδιαίτερα εκείνα που βρίσκονται σε εξάρτηση από κυβερνητικές αποφάσεις οικονομικού ενδιαφέροντος και συνεπώς είναι υποχρεωμένα να συνεργάζονται με την κυβέρνηση. *Έτσι προέκυψε μια αναπαραγωγή των εθνοτικών ερμηνειών για την κρίση*. Ήταν αυτές οι ερμηνείες που επηρέασαν κυρίως τους Έλληνες πολίτες, καθώς οι περισσότεροι εγχώριοι αναγνώστες ούτε διαβάζουν ούτε παρακολουθούν τα γερμανικά μέσα για να διαμορφώσουν άποψη

**Η αναγκαιότητα μελέτης του εθνοτικού λόγου**

Η κρίση χρέους στην αρχή, και μετά η γενικευμένη κρίση στο οικονομικό, πολιτικό και κοινωνικό πεδίο που την διαδέχθηκε, είναι ένα δυσάρεστο και οδυνηρό γεγονός για πάρα πολλούς ανθρώπους που ζουν στη χώρα αυτή, ιδιαίτερα για αυτούς που είναι σήμερα ή θα γίνουν αύριο νέοι. Αυτό δεν σημαίνει ότι δεν έχουμε υποχρέωση να μελετούμε το φαινόμενο σε όλα τα επίπεδα, συμπεριλαμβανομένου του εκπαιδευτικού. Και κυρίως να μελετούμε πώς βλέπουν οι νέοι την κρίση, τα αίτια, τη διαχείριση, τις προοπτικές.

Δεν είναι μόνο το γεγονός της κρίσης δυσάρεστο, αλλά και η μελέτη του άχαρη. Θα προτιμούσαμε, ασφαλώς, να ασχολούμαστε με πιο ανάλαφρα και πιο ευχάριστα θέματα και να αποφύγουμε αυτά που στεναχωρούν και πονάνε. Μια τέτοια στρατηγική δεν θα ήταν ωστόσο ιδιαίτερα ωφέλιμη. Όχι μόνο επειδή αν δεν μελετηθεί ένα φαινόμενο, δεν μπορεί να αντιμετωπιστεί ορθά, απλώς με βάση εικασίες για τη φύση του. Αλλά επειδή πρόκειται για φαινόμενο που έχει σημαδέψει τη ζωή και την πορεία εκατομμυρίων Ελλήνων και επειδή η ανάγνωση και η ερμηνεία του είναι ένας σημαντικός παράγοντας για τη διαμόρφωση μιας πολιτικής πρότασης για την αντιμετώπισή του. Αν συλλογιστούμε ότι η αντίδραση μιας συλλογικότητας απέναντι σε μια κατάσταση εκπορεύεται και από την εικόνα που ο πολίτης σε ατομικό και σε συλλογικό επίπεδο έχει διαμορφώσει γι αυτήν, και αν θυμηθούμε ότι για ορισμένες δυνάμεις ή παράγοντες με ευρωπαϊκή ή και παγκόσμια ισχύ σε ό,τι αφορά τη διαμόρφωση και τη συντήρηση του γενικότερου πλαισίου μέσα στο οποίο ζει και κινείται η Ελλάδα ως κράτος και ως κοινωνία, υπάρχουν για εκείνους επιθυμητές και λιγότερο επιθυμητές ή και «απαγορευμένες» αντιδράσεις, δηλαδή ότι εκ των πραγμάτων τίθενται από υφιστάμενες δομές και ισχυρούς παράγοντες *όρια* για τις ελληνικές αντιδράσεις απέναντι στην κρίση, είναι αναμενόμενο να δημιουργούνται και να διαχέονται πολλαπλές αφηγήσεις για την κρίση και τα αίτιά της. Ακόμη και αν δεν υπήρχε αυτό το ενδιαφέρον από τις γνωστές πλευρές να επικρατήσει μια συγκεκριμένη αφήγηση της κρίσης συμβατή με τις πολιτικές και οικονομικές τους επιδιώξεις, οι πολλαπλές αφηγήσεις δεν θα έλειπαν, καθώς το ίδιο το φαινόμενο είναι σύνθετο και τα δεδομένα που θα ήταν απαραίτητα για μια πλήρη και τελεσίδικη χαρτογράφηση και εξήγησή του δεν είναι σήμερα στην ολότητά τους διαθέσιμα. Οι υπαρκτές πολλαπλές αφηγήσεις της κρίσης, όμως, δεν οφείλονται τόσο στην πολυπλοκότητα του φαινομένου, όσο στην προσπάθεια επιβολής μιας

συγκεκριμένης ανάγνωσης από τρίτους. Βρισκόμαστε μπροστά σε έναν πόλεμο αφηγήσεων, σε μια επικοινωνιακή καταιγίδα με στόχο, δομή και συγκεκριμένα περιεχόμενα. Έχει η ελληνική νεολαία ομπρέλα για την καταιγίδα αυτή; Και αν όχι, τι φταίει; Ας δούμε πρώτα ορισμένα ερωτήματα που γεννά η εμβέλεια των εθνοτικών αφηγήσεων για την κρίση.

Ποια είναι τα πολεμοφόδια όσων συμμετέχουν στις μάχες των αφηγήσεων; Πόσο διαφορετικά είναι μεταξύ τους; Ποια είναι η στρατηγική του πολέμου και η τακτική των μαχών; Τι συμβαίνει με τους αποδέκτες των αφηγήσεων; Ποιος πιστεύει, πότε, σε ποια αφήγηση και για ποιο λόγο; Ποιες αφηγήσεις αποδεικνύονται εύπεπτες και ποιες δύσπεπτες; Ποιες αποκρούονται από τις ασπίδες των αποδεκτών και ποιες τις διαπερνάνε; Πώς συμβαίνει το μορφωμένο τμήμα του ελληνικού πληθυσμού, η σπουδάζουσα νεολαία, σε ένα υψηλό ποσοστό να δείχνει σχετικά ανυπεράσπιστη απέναντι στον κυνισμό και την επικοινωνιακή δεινότητα των δημιουργών αφηγήσεων για την κρίση στις οποίες τα πραγματικά δεδομένα αντιστρέφονται και οι πληττόμενοι από την κρίση φτάνουν να θεωρούν τον εαυτό τους υπεύθυνο για όσα βιώνουν, και μάλιστα σε συλλογικό επίπεδο; Ποια είναι η κριτική σκέψη με την οποία οπλίζει το εκπαιδευτικό μας σύστημα τους νέους, ώστε να μπορούν να αξιολογούν την ορθότητα πληροφοριών, επιχειρημάτων και θέσεων σε σχέση με κοινωνικά, οικονομικά και πολιτικά φαινόμενα; Πόσο εύκολα, τελικά, μπορεί να παραπλανήσει μια ισχυρή επικοινωνιακή πηγή μεγάλο μέρος της νεολαίας και να την πείσει να πιστεύει ότι φαινόμενα που έρχονται από πολύ μακριά, έχουν δομικό και συστημικό χαρακτήρα, εντέλει αποτελούν προϊόντα βιολογικής ή πολιτισμικής ιδιοσυστασίας μιας εθνικής συλλογικότητας, δηλαδή των Ελλήνων; Πώς συμβαίνει σημαντικό ποσοστό των νέων στη χώρα να σκέφτεται για τον συλλογικό τους εαυτό με κατηγορίες γνωστές από την εθνολογία του Alfred Rosenberg[4];

Μελετώντας την κρίση από την πλευρά των αντιλήψεων (εικόνων, ερμηνειών) των υποκειμένων για την κρίση μπορεί κανείς να απαντήσει κάπως σε ερωτήματα αυτού του τύπου και αυτό επιχειρήσαμε να κάνουμε μέσα από μια εμπειρική έρευνα με 952 φοιτητές από επτά ελληνικά πανεπιστήμια μέσα στο 2013. Ο στόχος της έρευνας ήταν να διαπιστωθεί αν συγκεκριμένες αφηγήσεις για την ελληνική κρίση χρέους (αίτια, χαρακτηριστικά, αντιμετώπιση) οι οποίες πρωτοεμφανίστηκαν και άρχισαν να διαδίδονται από τα τέλη του 2009 και μετά σε βορειοευρωπαϊκές χώρες, κυρίως στη Γερμανία, έχουν ήδη φτάσει και φιλοξενούνται πλέον στις συνειδήσεις των Ελλήνων φοιτητών, δηλαδή μιας μερίδας του πληθυσμού που πλήττεται ιδιαίτερα από την κρίση αυτή. Διότι αν συμβαίνει κάτι τέτοιο – και η έρευνα δείχνει ότι συμβαίνει – τότε δημιουργούνται νέα ερωτήματα για την κριτική ικανότητα της νεολαίας μας και για τη δική μας, εννοώ των δασκάλων τους, ικανότητα και ευθύνη να την καλλιεργήσουμε. Αυτό με τη σειρά του οδηγεί σε ένα πρόσθετο ερώτημα, κατά πόσο δηλαδή οι εκπαιδευτικές δομές οι ίδιες δεν επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να καλλιεργήσουν την κριτική σκέψη των μαθητών τους ως αυτονόητο στοιχείο παιδείας, ή αν άλλοι παράγοντες εκτρέπουν εμάς τους δασκάλους από το αυτονόητο αυτό καθήκον. Δέχομαι εξ αρχής βεβαίως ότι η ικανότητα για κριτική σκέψη είναι σημαντικό συστατικό της παιδείας του πολίτη.

Σε κάθε περίπτωση, αν τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις της Bild μπορούν εύκολα να εγκατασταθούν στις συνειδήσεις των νέων που ζουν στην Ελλάδα, τότε έχουμε πρόβλημα, και μάλιστα διπλό. Το ένα σκέλος του αφορά γενικά την απουσία

[4] Βλ. Rosenberg 1930.

κριτικής σκέψης ανάμεσα στους νέους, πράγμα όχι καλό για μια δημοκρατία, αν δεχθούμε ότι στη δημοκρατία ο πολίτης έχει γνώμη που δεν την αγοράζει στα ράφια των επικοινωνιακών πολυκαταστημάτων, αλλά τη διαμορφώνει αυτόνομα, και η γνώμη αυτή είναι στοιχείο διαμόρφωσης της γενικότερης πολιτικής βούλησης σε συλλογικό επίπεδο. Το άλλο σκέλος του προβλήματος αφορά τη ενίσχυση των ήδη μεγάλων δυνατοτήτων που έχουν λόγω του οικονομικού και του πολιτικού εκτοπίσματος ορισμένων βορειοευρωπαϊκών χωρών οι ηγεσίες των χωρών αυτών να κάνουν πολιτική για την Ελλάδα, και μάλιστα με τη συναίνεση των Ελλήνων. Διότι αν οι αφηγήσεις του εντυπωσιοθηρικού γερμανικού τύπου, που δεν διαφέρουν ιδιαίτερα από εκείνες της γερμανικής πολιτικής και οικονομικής ελίτ, γίνονται τόσο εύκολα οι αφηγήσεις της ελληνικής νεολαίας για την κρίση, τότε έχουμε όντως μεγάλο πρόβλημα στο εκπαιδευτικό μας σύστημα, πρόβλημα που σχετίζεται με την ίδια την ουσία της δημοκρατίας. Διότι δημοκρατία δεν σημαίνει απλά πλειοψηφίες, αλλά και ο τρόπος που αυτές διαμορφώνονται. Και η παιδεία του πολίτη που διδάσκεται στο σχολείο αυτόν το σκοπό έχει: να βοηθήσει τη νέα γενιά να σκέφτονται αυτόνομα και κριτικά.

## Οι αφηγήσεις των γερμανικών μέσων για την ελληνική κρίση χρέους

Ο βασικότερος λόγος για τη μελέτη του γερμανικού τύπου για την ελληνική κρίση χρέους είναι να διαπιστωθεί αν οι σχετικές αφηγήσεις έχουν συγκεκριμένη δομή και ποια είναι αυτή, αν υπάρχουν συγκεκριμένες έννοιες και οι αντίστοιχοι όροι στο περιεχόμενό τους, αν υπάρχουν παραδοχές ή ρητές αναφορές για τους Έλληνες ως συλλογικότητα (ως εθνότητα) και αν οι αναφορές στους Έλληνες ως εθνότητα συνδέονται με την περιγραφή, την ερμηνεία και τη διαχείριση της ελληνικής κρίσης χρέους.

Από τη μελέτη ενός μεγάλου δείγματος αρθρογραφίας του γερμανικού τύπου γύρω από την ελληνική κρίση χρέους μετά το 2009 προέκυψε ότι στη Βόρεια Ευρώπη, και όχι μόνον στη Γερμανία, έχουμε ξανά στο προσκήνιο κάτι που είχαμε πιστέψει ότι ανήκει στο παρελθόν μετά τον τελευταίο πόλεμο: τον *εθνοτικό λόγο*. Στον εθνοτικό λόγο κοινωνικά και οικονομικά φαινόμενα παρουσιάζονται ως εκφράσεις εθνοτικών χαρακτηριστικών. Μια χώρα με ισχυρή οικονονομία, σύμφωνα με τον λόγο αυτό, παραπέμπει σε ένα προκομμένο, εργατικό, ορθολογικά σκεπτόμενο, πειθαρχημένο, παραγωγικό, ευθύ και υπεύθυνο έθνος. Αντίθετα, μια οικονομία προβληματική (η σειρά των γραμμάτων PIIGS τυχαία μόνο δεν είναι) παραπέμπει σε προβληματικά (οκνηρά, δόλια, παρασιτικά, άσωτα και ανεύθυνα) έθνη. Το πρόβλημα που προέκυψε με το ελληνικό χρέος και την αδυναμία εξυπηρέτησής του μετά την άρνηση των αγορών να δανείσουν τη χώρα με τα συνηθισμένα επιτόκια παρουσιάζεται στο πλαίσιο τους εθνοτικού λόγου ως η φυσική απόληξη των συμπεριφορών ενός προβληματικού έθνους, του έθνους των Ελλήνων.

Οι βασικοί πυλώνες της εθνοτικής σκέψης είναι οι εξής[5]:

- απόδοση ενιαίων, εξωτερικών και εσωτερικών, από γενιά σε γενιά κληρονομούμενων χαρακτηριστικών στα μέλη μιας κοινότητας
- αναγνώριση συλλογικής ευθύνης στα μέλη μιας συλλογικότητας για καταστάσεις που οφείλονται σε συστημικούς παράγοντες οι οποίοι βρίσκονται

[5] Βλ. Γκότοβος 2014.

πέρα και πάνω από τον έλεγχο των συγκεκριμένων μελών μιας συλλογικότητας

- αίτημα για τιμωρία των μελών μιας συλλογικότητας ως μέθοδος εξιλέωσης από τα υποτιθέμενα ατοπήματα και σφάλματα που αποδίδονται σ' αυτήν
- στις ακραίες εκδοχές της εθνοτικής σκέψης προβάλλεται και το αίτημα για απομάκρυνση ή αποβολή μιας εθνοτικής ομάδας από ένα κοινό χώρο συγκατοίκησης και δράσης, με όριο αυτής της εκδοχής την εξαφάνισή της, δηλαδή τη φυσική εξόντωση των μελών της (γενοκτονία)

Εφαρμοσμένες για την περίπτωση των Ελλήνων από την πλευρά ειδικά των γερμανικών δικτύων επικοινωνίας, οι αρχές αυτές οδήγησαν σε ένα μοναδικό στην μεταπολεμική ευρωπαϊκή ιστορία, μεγάλης κλίμακας κύμα επιθετικότητας για το ελληνικό έθνος, γνωστό και ως «***Griechenland-Bashing»***, το οποίο ξεκίνησε το 2009, υποχώρησε κάπως στα τέλη του 2012 μέχρι πρόσφατα και πριν λίγο καιρό επανεμφανίστηκε ξανά για προφανείς λόγους. Τα διακριτικά γνωρίσματα των Ελλήνων στο λόγο που παράγεται στα πλαίσια του παραπάνω κύματος ανθελληνισμού είναι τα ακόλουθα:

| | |
|---|---|
| *Ασωτία* | Οι Έλληνες ζουν πέρα από τις δυνατότητές τους (ζουν με δανεικά) |
| *Οκνηρία* | Οι Έλληνες δεν παράγουν και δεν εργάζονται αρκετά |
| *Παρασιτικός βίος* | Οι Έλληνες ζουν εις βάρος των άλλων που στερούνται πόρους |
| *Δολιότητα* | Οι Έλληνες δίνουν στην Ευρώπη πλαστά στοιχεία για να αποκτήσουν οφέλη |
| *Εκβιασμός* | *αντί ευγνωμοσύνης, εκβιασμός* |

Το πρόσφατο κύμα ευρωπαϊκού ανθελληνισμού ξεκίνησε, όπως αναφέρθηκε ήδη, στα τέλη του 2009 από μερίδα του γερμανικού τύπου, μερίδα της πολιτικής και διοικητικής ελίτ της ίδιας χώρας , καθώς και μερίδα επιστημόνων και ειδικών, κυρίως οικονομολόγων. Αντικείμενο των αρνητικών αναφορών ήταν η οικονομική κατάσταση της Ελλάδας και η σχέση της με την Ευρώπη. Τόσο οι συστηματικές ανακρίβειες για το τι συμβαίνει στην Ελλάδα και για το πώς συμπεριφέρεται η επίσημη Ελλάδα απέναντι στην Ευρώπη, όσο κυρίως οι εθνοτικές ερμηνείες για την κρίση χρέους και για τη σχέση της Ελλάδας με την Ευρωπαϊκή Ένωση, συγκροτούν τον σκληρό πυρήνα του σημερινού ανθελληνισμού των γερμανικών ελίτ, εκατόν ογδόντα περίπου χρόνια μετά τον Jakob Philipp Fallmerayer , και εβδομήντα χρόνια μετά τον Alfred Rosenberg.

Τις αρνητικές περιγραφές της ελληνικής πραγματικότητας και τις αντίστοιχες εθνοτικές ερμηνείες για τα αίτιά της, υιοθέτησαν στην αρχή λίγοι, αλλά αργότερα όλο και περισσότεροι εγχώριοι παρατηρητές και σχολιαστές των πραγμάτων, ανεπίσημοι και επίσημοι, ακόμη και κυβερνητικοί αξιωματούχοι ή πρώην αξιωματούχοι . Δημιουργήθηκε έτσι ένας εξ αντανακλάσεως εσωτερικός ανθελληνισμός, ο οποίος στην ουσία δεν είναι παρά ο αντίλαλος του ανθελληνισμού που εκδηλώθηκε στο εξωτερικό. Ο εξωτερικός και ο εσωτερικός ανθελληνισμός συνδέονται μεταξύ τους και αλληλοτροφοδοτούνται. Η εθνοτική σκέψη ως εργαλείο περιγραφής και ερμηνείας της πραγματικότητας πέρασε τα σύνορα της χώρας και εγκαταστάθηκε στα επιτελεία ισχυρών πομπών, από τους οποίους διαχέονται παρόμοια εθνοτικά μηνύματα με αυτά που παρατηρούμε στο εξωτερικό, μόνο που αυτή τη φορά τα αρνητικά μηνύματα για την τρέχουσα κατάσταση, οι απόψεις για την πρόκλησή της και οι προτεινόμενες θεραπείες για τη μελλοντική βελτίωση εκπέμπονται από Έλληνες σε

Έλληνες. Τα παραδείγματα στον ελληνικό τύπο είναι πολλά και η αρθρογραφία αυτής της μορφής έχει πάρει πλέον συστηματικό χαρακτήρα[6].

### Η μεταφορά του εθνοτικού λόγου από τον Βορρά στο Νότο

Δύο είναι οι παράγοντες οι οποίοι διευκόλυναν τη μεταφορά των βορειοευρωπαϊκών αφηγήσεων για τον Νότο στην Ελλάδα. Ο πρώτος σχετίζεται με την επικοινωνιακή ανάγκη των διαχειριστών της κρίσης χρέους στην Ελλάδα (το πλέγμα της πολιτικο-οικονομικο-επικοινωνιακής ηγεσίας) να επικρατήσει μια τέτοια αφήγηση για τις αιτίες της κρίσης χρέους και για τη διαχείρισή της που να διαχέει την ευθύνη σε όλους τους πολίτες της χώρας και να νομιμοποιεί τα οδυνηρά μέτρα ως δίκαιη τιμωρία ή αναμενόμενη επίπτωση της συμμετοχής σε ένα «πάρτυ», όπως λέγεται, στο οποίο ήταν καλεσμένοι και διασκέδαζαν όλοι οι πολίτες, άλλος λιγότερο και άλλος περισσότερο, και που κάποια στιγμή τελείωσε άδοξα. Το έργο του διαχειριστή κάθε κρίσης είναι ευκολότερο αν οι αρχόμενοι πιστέψουν ότι ευθύνονται οι ίδιοι για την κατάσταση και ότι ο διαχειριστής απλά προσπαθεί να τους σώσει, και μάλιστα κινδυνεύοντας ο ίδιος.

Ο δεύτερος λόγος είναι ότι ο εθνοτικός λόγος δεν είναι άγνωστο είδος στην Ελλάδα, κυρίως μέσα από την έννοια ενός υποστασιοποιημένου «λαού» που είναι το υποκείμενο της Ιστορίας, αυτό για την προοδευτική διανόηση, ή του υποστασιοποιημένου «έθνους», που είναι το υποκείμενο της Ιστορίας για την συντηρητική διανόηση. Η ιδέα, λοιπόν, του έθνους ή του λαού, ως ενιαίας οντότητας με ενιαία πολιτισμικά, και σε ορισμένες εκδοχές και βιολογικά χαρακτηριστικά, δεν είναι άγνωστη στην ελληνική κειμενική παραγωγή και στην ελληνική εκπαίδευση. Το ίδιο ισχύει και για τη σύνδεση γεγονότων και εθνικής χαρακτηρολογίας. Η ιδεολογική μήτρα για την υποδοχή του γερμανικού εθνοτικού λόγου για τους Έλληνες, συνεπώς, δεν χρειαζόταν να φτιαχτεί, υπήρχε ήδη. Στο καλούπι όμως χύθηκε τώρα ένα ασυνήθιστο περιεχόμενο: ο αρνητικός λόγος αφορούσε τους ίδιους τους Έλληνες.

### Ελληνική νεολαία και εθνοτικός λόγος για την κρίση χρέους

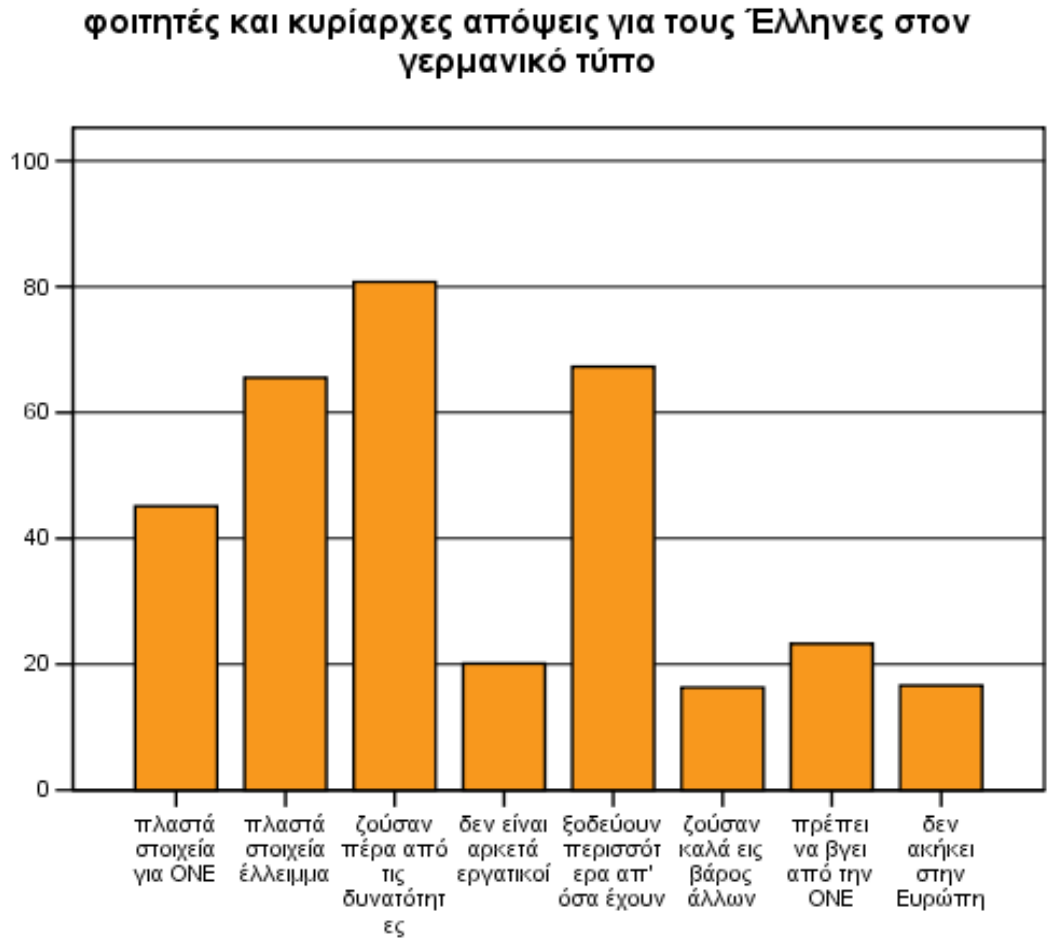
Σε ένα ερωτηματολόγιο που διανεμήθηκε σε 952 φοιτητές επτά ελληνικών ΑΕΙ στα τέλη του 2012 και τις αρχές του 2013 προσπαθήσαμε να διαπιστώσουμε αν και σε ποιο βαθμό οι δεσπόζουσες στα γερμανικά μέσα αφηγήσεις για την κρίση, και κατά συνέπεια αφηγήσεις περί Ελλήνων, υιοθετούνται από το μορφωμένο κομμάτι της ελληνικής νεολαίας. Στο ερωτηματολόγιο που διανεμήθηκε στους φοιητές είχαν κωδικοποιηθεί ως ισχυρισμοί οι περισσότερες από τις περιγραφές και ερμηνείες για την ελληνική κρίση χρέους, για την ευθύνη των Ελλήνων στην εμφάνισή της και για το χρέος του ελληνικού λαού να τηρήσει τις συμφωνίες με τους νέους δανειστές, προκειμένου να εξυγιανθεί η χώρα.

Η ανίχνευση της εμβέλειας του εθνοτικού λόγου έγινε σε τρία επίπεδα: οι φοιτητές εν γένει, οι φοιτητές με βάση το φύλο (αγόρια, κορίτσια) και οι φοιτητές ως

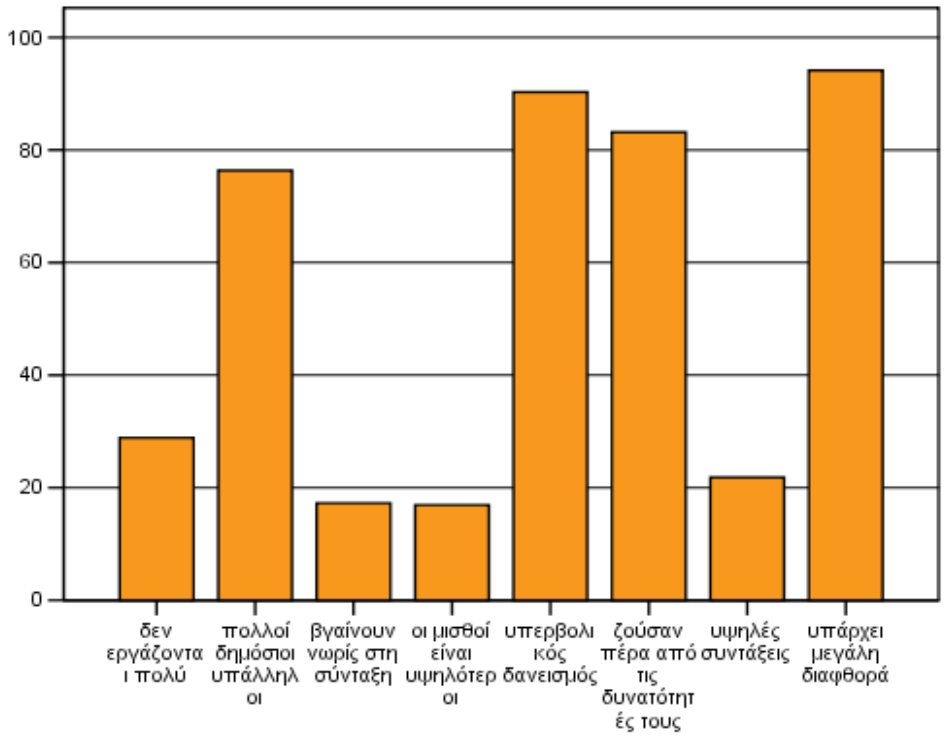
[6] Περιττό να σημειωθεί ότι ο ανθελληνικός εθνοτικός λόγος δεν ισοδυναμεί με την κριτική που δικαιούται να ασκήσει οποιοσδήποτε για στρεβλώσεις ή ανεπάρκειες σε επίπεδο δομών και πρακτικών που είναι υπαρκτές στη χώρα. Ο εθνοτικός λόγος δεν επισημαίνει απλώς υπαρκτές στρεβλώσεις και ανεπάρκειες. Παίρνοντας ως αφορμή παρόμοιες καταστάσεις, υπερβάλλει, γενικεύει και εθνοτικοποιεί, δηλαδή τις αποδίδει στον εθνικό χαρακτήρα των κατοίκων μιας χώρας, μιας θρησκείας ή μιας φυλής, όπως έλεγαν παλιότερα.

πολιτικά σκεπτόμενοι πολίτες, δηλαδή με βάση την κομματική τους συμπάθεια. Στην παρούσα ανακοίνωση θα παρουσιαστούν μόνο τα γενικά αποτελέσματα, χωρίς αναφορές στις δύο διαφοροποιητικές μεταβλητές (φύλο, πολιτική τοποθέτηση).

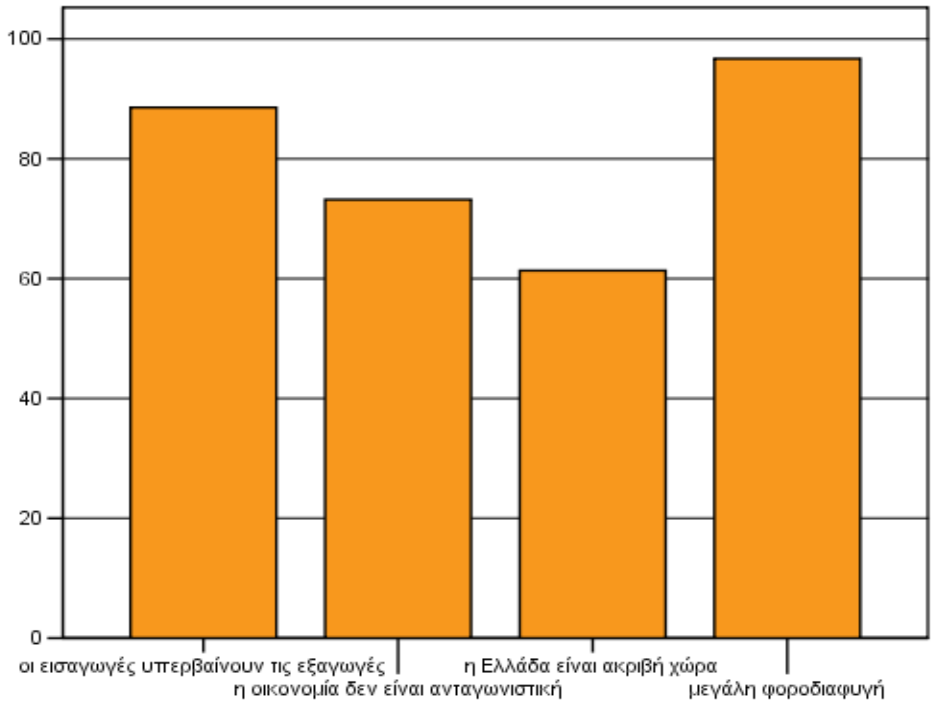
Στις διαφάνειες που ακολουθούν απεικονίζονται τα ποσοστά των φοιτητών που συμφωνούν (δέχονται ως ορθή) με συγκεκριμένες θέσεις και απόψεις οι οποίες έχουν αποτελέσει κεντρικά σημεία των αρνητικών αναφορών του γερμανικού τύπου για τους Έλληνες σε σχέση με την κρίση χρέους. Υψηλά ποσοστά αποδοχής των συγκεκριμένων απόψεων σημαίνουν επιτυχία της γερμανικής επικοινωνιακής καμπάνιας ώστε να επικρατήσουν συγκεκριμένες αφηγήσεις για την κρίση χρέους και όχι άλλες.



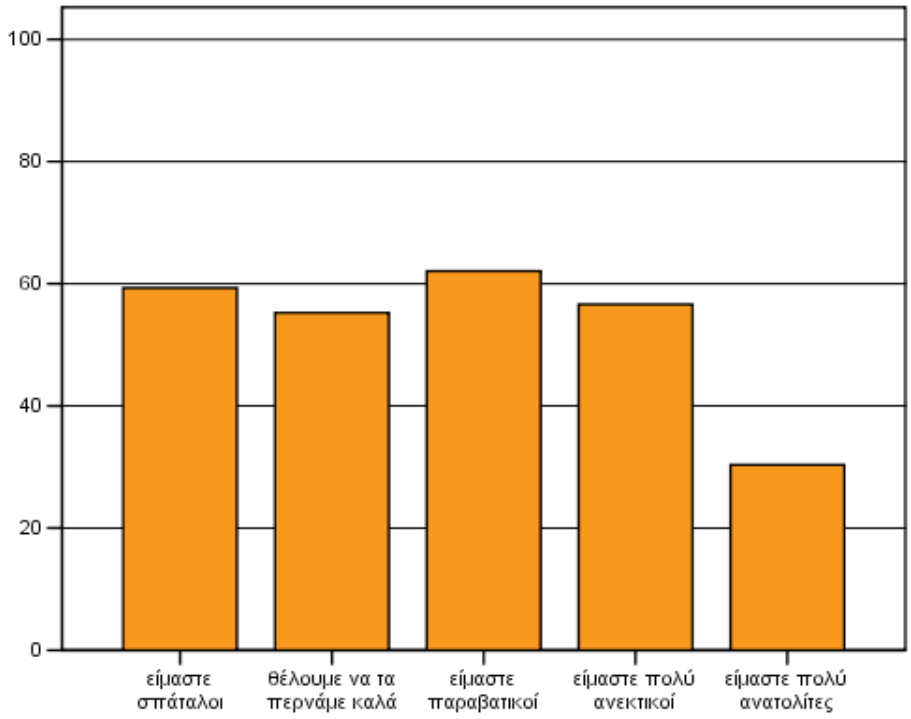
**φοιτητές και κυρίαρχες ερμηνείες της ελληνικής κρίσης χρέους στη Γερμανία και την Ελλάδα**



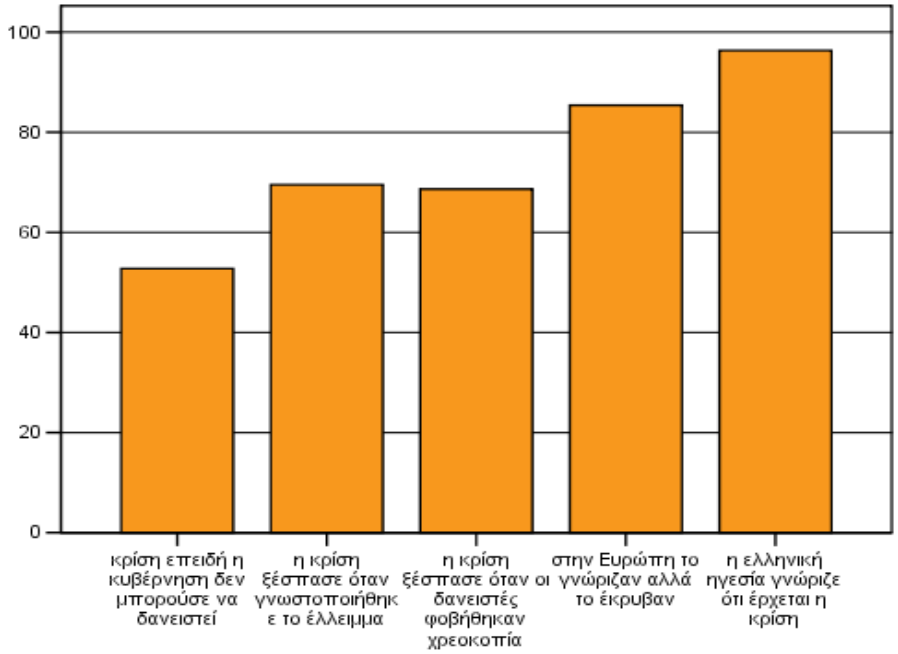

**φοιτητές και ερμηνείες για τις δομικές αιτίες της κρίσης χρέους**



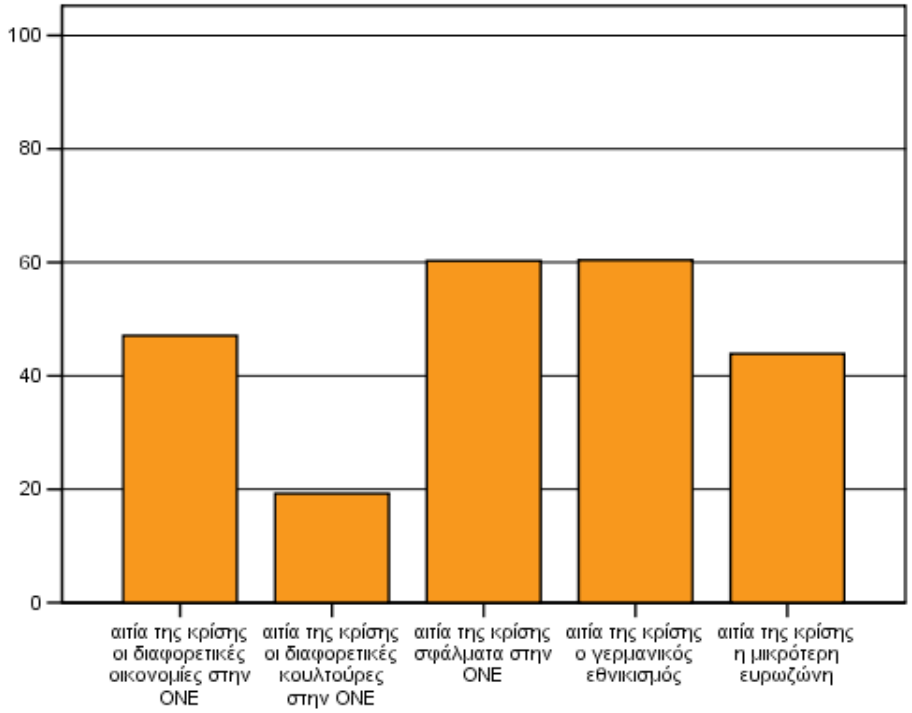
**φοιτητές και εθνοτικές ερμηνείες της κρίσης χρέους (εθνοτικοί αυτοπροσδιορισμοί)**



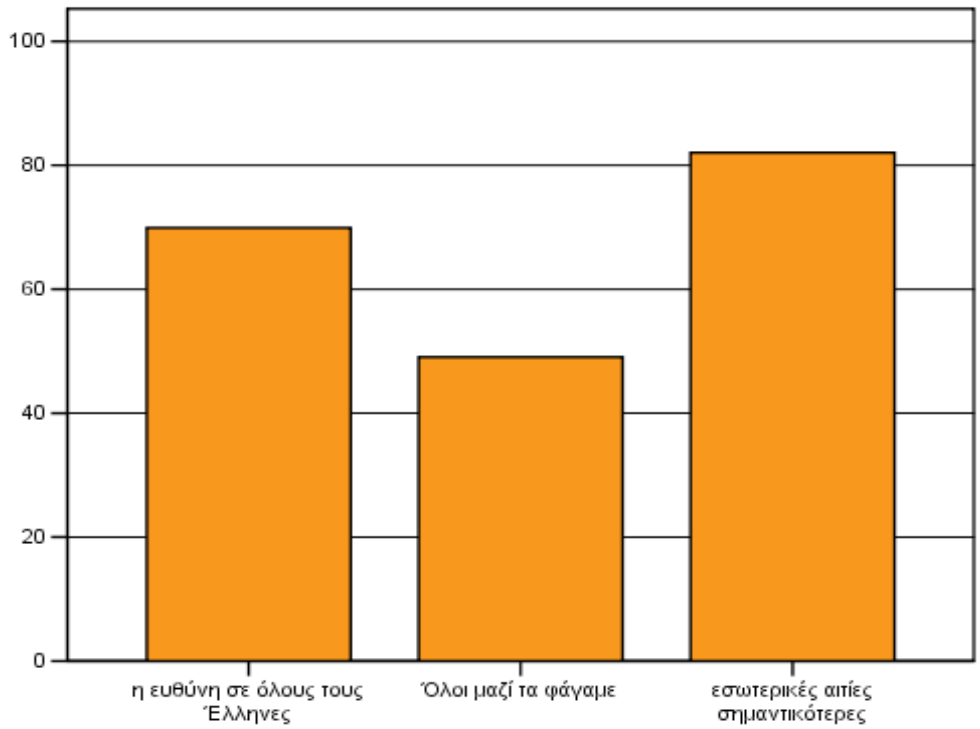

**απόψεις των φοιτητών για πώς ξέσπασε η κρίση χρέους**



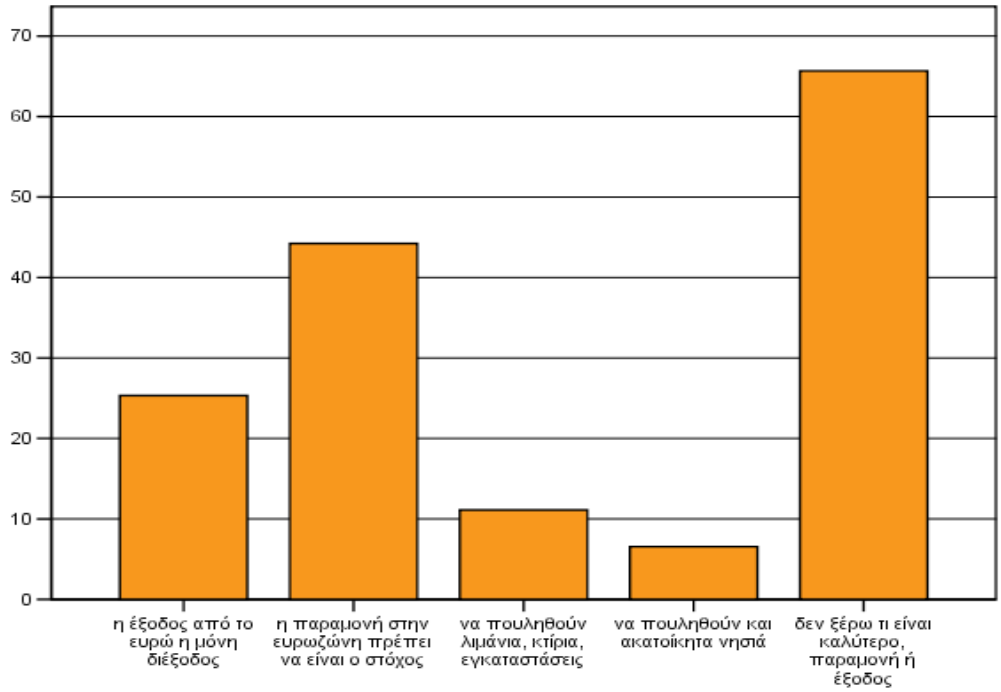
**απόψεις των φοιτητών για τις εξωτερικές δομικές αιτίες της κρίσης**



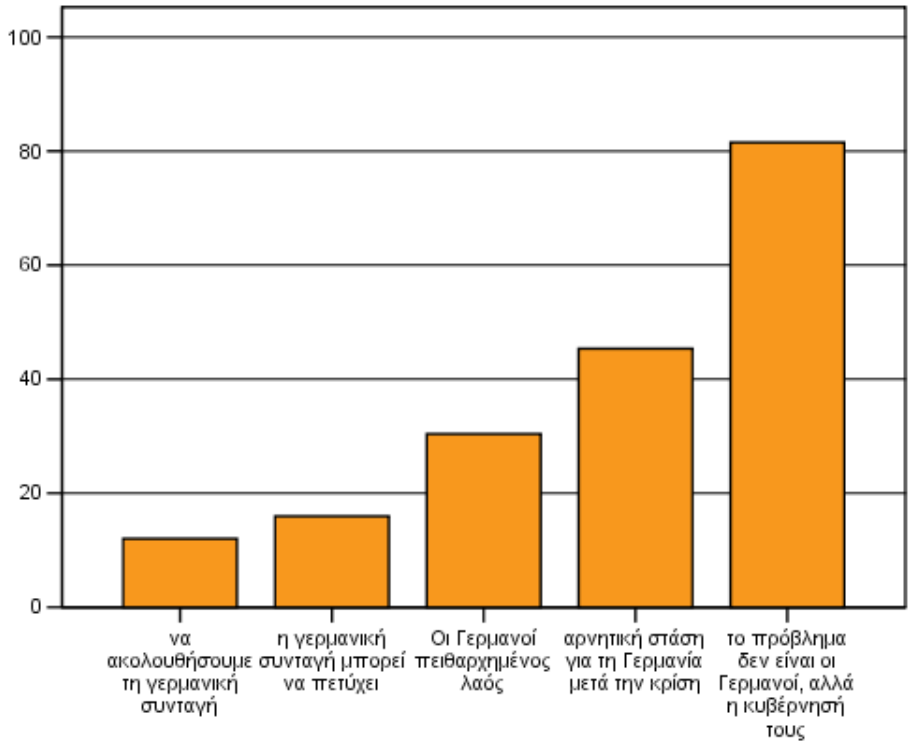

**οι ευθύνες για την κρίση μας αφορούν όλους**



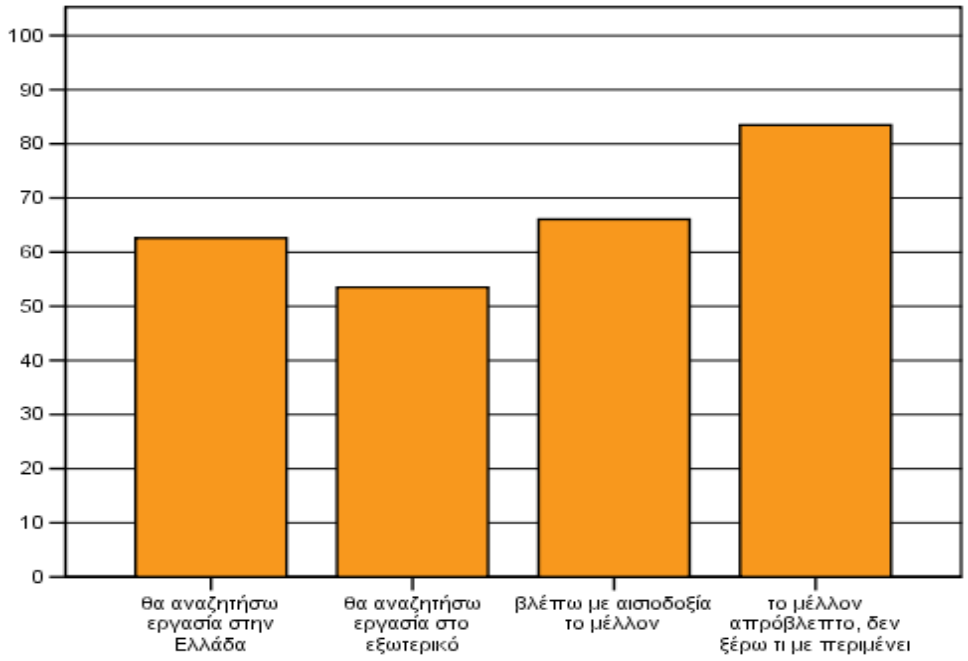
**αξιολόγηση των προτάσεων για την υπέρβαση της κρίσης**



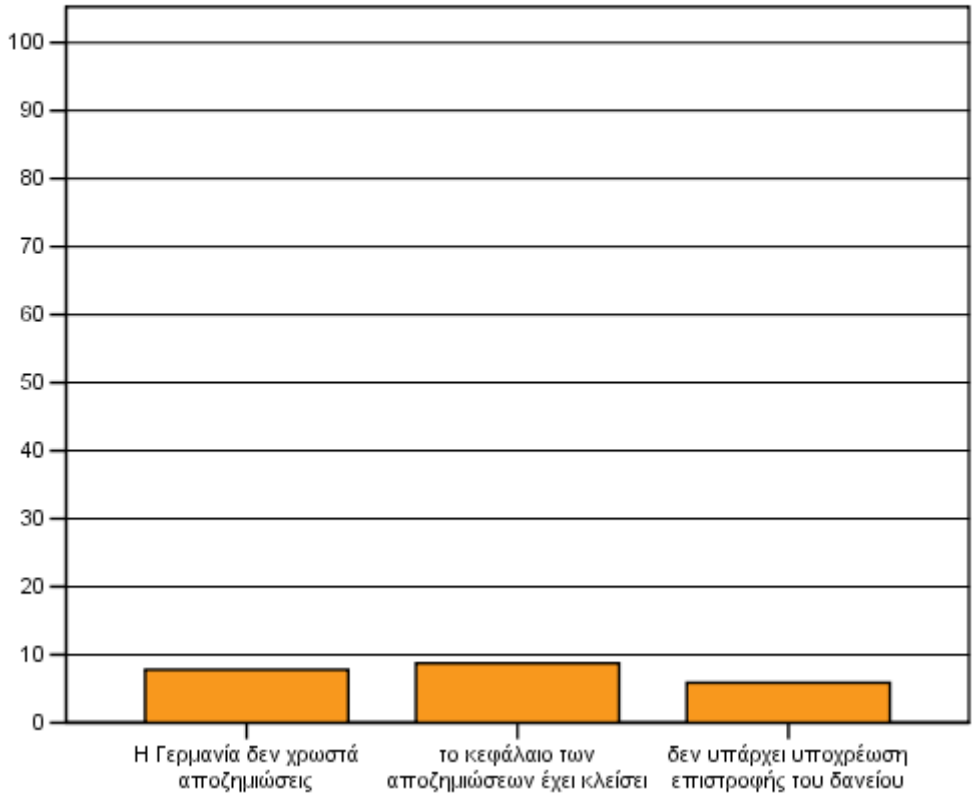

**κρίση και Γερμανία: οι απόψεις των φοιτητών για τις γερμανικές προτάσεις**



**μελλοντικές προοπτικές**




**φοιτητές και κυρίαρχες απόψεις στη Γερμανία για τα χρέη της Γερμανίας προς την Ελλάδα από το παρελθόν**



## Η διαπαιδαγώγηση της νέας γενιάς εν μέσω αρνητικών στερεοτύπων

Η διαπαιδαγώγηση της νέας γενιάς λαμβάνει πάντοτε χώρα μέσα σε ένα περιβάλλον που, εκτός από τις οικονομικές του συνιστώσες, χαρακτηρίζεται από ένα θετικό, ουδέτερο ή αρνητικό κλίμα για τη συλλογική ταυτότητα. Η συστηματική εκπομπή και διάχυση τόσο στο εξωτερικό, όσο κυρίως στο εσωτερικό, αρνητικών μηνυμάτων για την ελληνική ταυτότητα δημιουργεί δυσμενείς από παιδαγωγικής πλευράς συνθήκες διαπαιδαγώγησης για τη νέα γενιά[7].

Το πρώτο κρίσιμο παιδαγωγικό ερώτημα που αναδύεται μέσα στο σημερινό τοπίο είναι κατά πόσον μπορεί να υπάρξει μια ομαλή διαπαιδαγώγηση των νέων μέσα σε συνθήκες εξωτερικού και εσωτερικού ανθελληνισμού, όπου η συλλογική ταυτότητα, η ιδιότητα «Έλληνας», εμφανίζεται στιγματισμένη. Η εσωτερίκευση της εικόνας που εκπέμπουν οι ανθελληνικοί πομποί θα σήμαινε για τους Έλληνες μαθητές βιώματα ντροπής γι αυτό που υποτίθεται ότι είναι ως Έλληνες, ετοιμότητα μετάνοιας και αλλαγής δια μέσου των μεταρρυθμίσεων που επιβάλλουν οι δανειστές και αποδοχή της αποδιοργάνωσης της κοινωνίας και ακύρωσης των προσωπικών σχεδίων ζωής. Σε επίπεδο συνείδησης θα σήμαινε εσωτερική νομιμοποίηση των επιθετικών συμπεριφορών των «αγορών» , των πολιτικών και των δημοσιογράφων εναντίον της συλλογικότητας «Έλληνες», σύμφωνα με το δόγμα: όντως είμαστε προβληματικοί, οφείλουμε να μεταρρυθμιστούμε και για να γίνει αυτό πρέπει η ζωή μας να περιοριστεί στην εφαρμογή εξωτερικών μεταρρυθμιστικών υποδείξεων. Με άλλα λόγια, να δεχθούν να αναλώσουν τη ζωή τους στην υπηρεσία συγκεκριμένων οικονομικών δεικτών. Μια παιδαγωγική της συμμόρφωσης του πολίτη στη βούληση των «αγορών», όμως, δεν λύνει το πρόβλημα της διαμόρφωσης του δημοκρατικού πολίτη, και πιο συγκεκριμένα του Έλληνα δημοκρατικού πολίτη. Η διαπαιδαγώγηση στην ευθυγράμμιση με τους κανόνες του παγκόσμιου χρηματοπιστωτικού συστήματος (αναγκαία ή όχι, δεν το συζητώ) δεν μπορεί να αποτελεί δημοκρατική αξία στα πλαίσια της αγωγής του πολίτη.

Στη δεύτερη περίπτωση χρειάζεται να δούμε ποιο είναι το παιδαγωγικό νόημα μιας λανθασμένης αντεπίθεσης στους επιτιθέμενους: όταν τα βέλη του ανθελληνισμού επιστρέφουν στην πηγή τους με αντίθετο πρόσημο. Στην περίπτωση αυτή δεν αποδομείται ο εξωτερικός ανθελληνισμός, δεν αποκαλύπτονται οι μύθοι και οι ανακρίβειες πάνω στα οποία αυτός βασίζεται. Αποκρούονται, χωρίς να διαλύονται, εχθροεικόνες, ενώ στη θέση τους κατασκευάζονται άλλες με το ίδιο υλικό. Με άλλα λόγια, το ότι ο γερμανικός ανθελληνισμός επιστρέφει στους δημιουργούς του ως ελληνικός αντιγερμανισμός, δεν σημαίνει οπωσδήποτε ότι έχουν αποδομηθεί οι μύθοι που περιέχουν οι αρνητικές γερμανικές αναφορές. Σημαίνει μόνο ότι στον μύθο που πλήττει τη συλλογικότητα «Έλληνες», κάποιοι απαντούν με έναν άλλο μύθο παρόμοιας κοπής που παρηγορεί προσωρινά, αλλά δεν απελευθερώνει την κριτική σκέψη.

Το πιο σημαντικό πρόβλημα στη διαδικασία διαπαιδαγώγησης που συντελείται μέσα σε συνθήκες στιγματισμού της συλλογικής ταυτότητας στην οποία ανήκουν και οι μαθητές είναι η αδυναμία ταύτισης του παιδιού με την εν λόγω συλλογική ταυτότητα και αντ' αυτού η δημιουργία μιας τάσης για απόκρουσής της. Η αδυναμία

[7] Βλ. Γκότοβος 2014.

ταύτισης απορρέει από το γεγονός ότι η Ελλάδα, η πατρίδα των παιδιών, έχει στιγματιστεί. Ο εκπαιδευτικός, μιλώντας για την Ελλάδα και τους κατοίκους της, στην τυπική περίπτωση θα δεχθεί το ανθελληνικό στερεότυπο στο βαθμό που αυτό αποτελεί πλέον στοιχείο της επίσημης αφήγησης, και στην καλύτερη θα επιχειρήσει να το αποκρούσει. Ούτε στη μία, όμως, ούτε στην άλλη περίπτωση μπορεί να ξεκινήσει ο μαθητής με μια θετική εικόνα για τους σύγχρονους Έλληνες και τη σύγχρονη Ελλάδα. Η απαξιωμένη από τον εξωτερικό και τον εσωτερικό ανθελληνισμό συλλογική ταυτότητα εισπράττεται από τον μαθητή ως κάτι αποβλητέο, ενώ η σχέση του με τη συλλογική ταυτότητα γίνεται μια σχέση ντροπής, θλίψης και μίσους. Η καταθλιπτική βίωση της συλλογικής ταυτότητας έχει δυσμενείς επιπτώσεις και στη σχέση του μαθητή με τους επίσημους εκπροσώπους της συγκεκριμένης συλλογικότητας, και πρώτα-πρώτα με τους δασκάλους του.

## Συμπέρασμα

*Εθνοτική σκέψη* δεν σημαίνει απλώς λανθασμένη, αλλά και παιδαγωγικά επικίνδυνη σκέψη. Λανθασμένη, επειδή ανάγει τα πραγματικά αίτια της οικονομικής κρίσης, τα οποία είναι συστημικού χαρακτήρα, σε φαντασιακά, δηλαδή στον εθνικό χαρακτήρα των Ελλήνων. Εθνοτικοποιεί με τον τρόπο αυτό τα οικονομικά και τα πολιτικά φαινόμενα, αγνοώντας ότι πίσω από την κρίση χρέους στην Ευρωζώνη εντάσσεται οργανικά η καθιέρωση μιας οικονομικής και πολιτικής ιεραρχίας στην Ευρώπη, ότι τα ελλείμματα της μιας χώρας (π.χ. της Ελλάδας) και τα πλεονάσματα μιας άλλης (π.χ. Γερμανίας) είναι οι δύο πλευρές του ίδιου νομίσματος. Επικίνδυνη, επειδή επιτρέπει στους ανυποψίαστους πολίτες της δεύτερης χώρας να διοχετεύσουν τα άγχη, τους φόβους και τις ματαιώσεις που πηγάζουν από συστημικούς παράγοντες, εναντίον μιας άλλης συλλογικότητας και να ζητήσουν την τιμωρία των μελών της και την αποπομπή της από την Ευρωζώνη και την Ευρωπαϊκή Ένωση.

Οι αρνητικές προβολές των Ελλήνων ως συλλογικότητας και οι επιθέσεις εναντίον της Ελλάδας έχουν κοινά χαρακτηριστικά με αντίστοιχες προβολές άλλων συλλογικοτήτων στην Ευρώπη σε παλαιότερες εποχές. Και στις δύο περιπτώσεις ενεργοποιείται, εν μέρει τουλάχιστον, από ισχυρές ελίτ η ίδια γλώσσα, η οποία παρουσιάζει συγκεκριμένες συλλογικότητες ως κίνδυνο για το σύστημα, τις συνδέει με αρνητικές καταστάσεις και νομιμοποιεί αρνητικές στάσεις και πρακτικές απέναντί τους όπως π.χ. απαξίωση, οργή, αποβολή και τιμωρίες. Η εποχή που ξεκίνησε μετά το 2010 έχει τα χαρακτηριστικά μιας επικίνδυνης εποχής για την ελληνική ταυτότητα στο εσωτερικό αλλά και στην ομογένεια. Ένας ισχυρός, πρωτόγνωρος και απρόβλεπτος στις προεκτάσεις του ανθελληνισμός κυριαρχεί στο δημόσιο λόγο όχι τόσο των γειτονικών κρατών με ιστορικά συγκρουσιακή σχέση με την Ελλάδα, αλλά ευρωπαϊκών συμμαχικών κρατών, δηλαδή των ίδιων των εταίρων της Ελλάδας στην Ευρωπαϊκή Ένωση.

Κάτω από αυτές τις συνθήκες δεν υπάρχει άλλη πρόταση από το να αναπτύξουμε για την ελληνική νεολαία μια θετική εικόνα για τη συλλογικότητα στην οποία ανήκει, μια εικόνα με την οποία μπορεί τουλάχιστον να ζει και, αν γίνεται, να συνδέεται με θετικά συναισθήματα. Αυτό για να γίνει απαιτείται ευθύτητα, ευθύνη, κριτική σκέψη και κυρίως αυτοκριτική από τις προηγούμενες δύο γενιές. Ας ελπίσουμε ότι οι Έλληνες δεν θα διχαστούν για μια ακόμα φορά λόγω της κρίσης, και ότι θα θελήσουν να ατενίσουν χωρίς φόβο το παρόν, το παρελθόν και το μέλλον.

Διότι αν αυτά που μας ενώνουν αποδειχθούν λιγότερα από αυτά που μας χωρίζουν, ίσως τότε δικαιούνται τρίτοι να αποφασίζουν για τη μοίρα της χώρας ποντάροντας στην απουσία ενιαίας ελληνικής φωνής και στάσης.

Μια πρώτη ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας για την εμβέλεια των γερμανικών στερεοτύπων στην ελληνική νεολαία δείχνει ότι όχι όλες, αλλά αρκετές από τις στερεοτυπικές περιγραφές και ερμηνείες της ελληνικής κρίσης χρέους τις οποίες παρήγαγαν τα γερμανικά μέσα μαζικής επικοινωνίας, έχουν υιοθετηθεί από τη νέα γενιά των μορφωμένων Ελλήνων σε σημαντικό βαθμό, κάτι που παραπέμπει στην απουσία ενός ισχυρού πομπού κριτικού διαλόγου και κριτικής σκέψης που θα μπορούσε να ανακόψει την επιτυχημένη εν τέλει επικοινωνιακή πολιτική των διεθνών κεφαλαιαγορών και των εγχώριων διαχειριστών των αποφάσεων που πηγάζουν από τα παγκόσμιας εμβέλειας οικονομικά και πολιτικά δίκτυα. Το γεγονός ότι σε εποχή της υποτιθέμενης επανάστασης της γνώσης και της πληροφορίας είναι δυνατή μια τέτοια μεγάλης έκτασης συστημική επιρροή, δηλαδή συστημική διαπαιδαγώγηση της νέας γενιάς οφείλει πρώτα απ' όλα να προβληματίσει την κοινωνιολογία και τους κοινωνιολόγους της εκπαίδευσης, ειδικά εκείνους που έχουν καθημερινή επαφή με τους νέους στα πανεπιστήμια. Διότι η επιτυχία της συστημικής σκέψης γύρω από την κρίση σημαίνει αποτυχία της κριτικής σκέψης γύρω από κοινωνικά φαινόμενα.

## Βιβλιογραφία


Klein, N. (2014). The schock doctrine. The rise of disaster capitalism. Penguin, UK.

Γκότοβος, Α. (2013). Πώς και γιατί η Γερμανία επιτέθηκε εναντίον των Ελλήνων. Η κρίση χρέους και η εθνοτική ρητορική. Στο: http://foreignaffairs.gr/articles/69031/athanasios-gkotobos/pos-kai-giati-i-germania-epitethike-enantion-ton-ellinon.

Γκότοβος, Α. (2014). Νεομετανάστευση και στερεότυπα: παιδεία και ταυτότητα στην Ελλάδα και στη διασπορά μπροστά σε νέες προκλήσεις. Στο Δαμανάκης, Μ., Σ. Κωνσταντινίδης, Δ. Τάμης (επιμ.) *Νέα Μετανάστευση από και προς την Ελλάδα*. Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο, σελ. 207-225.

Rosenberg, A. (1930). Der Mythus des 20. Jahrhunderts. Hoheneichen.

# Κριτική παρουσίαση του αναλυτικού προγράμματος του International Baccalaureate

**Κωνσταντίνος Γόγαλης,** *Υποψ. Διδάκτωρ Παν/μίου Πελοποννήσου*

## Εισαγωγή

Η επιλογή της κριτικής παρουσίασης του αναλυτικού προγράμματος και της φιλοσοφίας που διέπει το International Baccalaureate Programme γίνεται για να εμπλουτιστεί η συζήτηση για την περαιτέρω αλλαγή των αναλυτικών προγραμμάτων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και τον τρόπο πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Η προσέγγιση του θέματος της παρούσας εργασίας βασίστηκε στην ανάλυση του Bourdieu που εξηγεί το ρόλο της επίσημης σχολικής εκπαίδευσης στην παραγωγή και νομιμοποίηση του πολιτισμικού κεφαλαίου και της συμβολικής διαφοράς που προκύπτει ως αποτέλεσμα της διαδικασίας αυτής. Οι Bourdieu και Passeron (1977) υποστήριξαν ότι η εκπαίδευση είναι μια πολιτισμική διαδικασία που χρησιμεύει στην αναπαραγωγή και «συμβολική βία» των κυρίαρχων ομάδων έναντι των άλλων, λιγότερο προνομιούχων, ομάδων. Παράλληλα ο Bernstein (1991) διατυπώνει ένα ολοκληρωμένο μοντέλο διάρθρωσης της παιδαγωγικής επικοινωνίας που εστιάζει στο πώς με διαφορετικούς τρόπους η επιλογή των προγραμμάτων σπουδών και η θέση της γνώσης παράγουν διαφορετικές ταυτότητες και σχέσεις στα παιδαγωγικά πλαίσια. Ισχυρίζεται ότι, παρότι οι ειδικοί συχνά διακρίνουν μεταξύ εμφανούς ή επίσημου προγράμματος σπουδών και του λανθάνοντος ή ανεπίσημου αναλυτικού πρόγραμματος, υπάρχει μόνο ένας παράγοντας που ρυθμίζει τη μορφή και το περιεχόμενο των προγραμμάτων σπουδών: η κοινωνική διαίρεση της εργασίας για την παραγωγή της γνώσης, τη μετάδοση και την πρόσκτησή της. Οι διαφορετικές εννοιολογήσεις της γνώσης προσδιορίζουν τις διάφορες προτάσεις για τροποποίηση ή εισαγωγή νέων αναλυτικών προγραμμάτων. Με τον τρόπο αυτό συναρμόζονται το αναλυτικό πρόγραμμα, η παιδαγωγική διεργασία και η αξιολόγηση αναπαράγοντας σχέσεις κυριαρχίας (Bernstein 1991:64).

## IB και ελληνική πραγματικότητα. Ζητήματα κοινωνικής ποικιλομορφίας, ισότητας και κινητικότητας

Το IB είναι το "Διεθνές Απολυτήριο" που προσφέρει ο International Baccalaureate Organization (IBO), ένας ανεξάρτητος εκπαιδευτικός οργανισμός με έδρα τη Γενεύη. Το IB Diploma παρέχει μια διεθνώς αναγνωρισμένη πιστοποίηση για είσοδο στην ανώτερη εκπαίδευση σε Πανεπιστήμια όλου του κόσμου. Το Διεθνές Απολυτήριο (IB), έχει τις ρίζες του στη δεκαετία του 1960 και προκύπτει από την επιθυμία για την εναρμόνιση των διαφορετικών εθνικών προγραμμάτων σπουδών και της διδασκαλίας (Peterson, 1987) Μέσα από μια συνεργασία, της Διεθνούς Σχολής της Γενεύης, μία

από τις παλαιότερες διεθνείς σχολές που υπάρχουν (International School της Γενεύης, 1994),του Κολλεγίου του Ατλαντικού στη Νότια Ουαλία και του Πανεπιστημίου της Οξφόρδης, Τμήμα Εκπαιδευτικών Σπουδών, άρχισαν οι εργασίες για την ανάπτυξη ενός προγράμματος σπουδών με ρεαλιστικά οφέλη (διδασκαλία σε μαθητές προερχόμενοι από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον, πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση σε διεθνές επίπεδο) καθώς και ιδεολογικά οφέλη (διαπολιτισμική επικοινωνία, διεθνής κατανόηση) (Peterson, 1972, Hill 2001). Ο IBO υποστηρίζει ότι υπάρχει συνέχεια των εκπαιδευτικών αξιών και πρακτικών σε όλα τα προγράμματά του. Το προφίλ του μαθητή του IB περιγράφεται ως ένα σύνολο μαθησιακών αποτελεσμάτων για τον 21ο αιώνα (International Baccalaureate, 2006). Είναι κεντρικής σημασίας για την φιλοσοφία του IB η διεθνής προοπτική και για το λόγο αυτό το προφίλ του μαθητή IB βασίζεται στις αξίες που είναι η ενσάρκωση του τι πιστεύει ο οργανισμός για τη διεθνή εκπαίδευση. Το προφίλ του μαθητή IB, σύμφωνα με τον οργανισμό, δεν προσφέρει μόνο μια περιγραφή του ιδανικού μαθητή IB σε 10 τομείς, αλλά επίσης παρουσιάζεται ως ένα εργαλείο για την ανάπτυξη του σχολείου, ενημερώνοντας για τις πρακτικές στην τάξη, την αξιολόγηση και την υποβολή εκθέσεων, την καθημερινή ζωή, τη διαχείριση και την ηγεσία (International Baccalaureate, 2006). Οι κύριες εκπαιδευτικές μέθοδοι συνδέονται με την διεπιστημονική και κονστρουκτιβιστική προσέγγιση και την ομαδοσυνεργατική μάθηση, μέθοδοι που ταιριάζουν περισσότερο στα ανοικτά αναλυτικά προγράμματα (Levine, 2002).

Το Μάιο του 2014 τα σχολεία που πρόσφεραν το πρόγραμμα αυτό διεθνώς ήταν 3913 και οι απόφοιτοι 127284 (The IB Diploma Programme Statistical Bulletin, 2014). Το πρόγραμμα προσφέρεται στην Ελλάδα από 11 ιδιωτικά σχολεία στην Αθήνα και από 2 ιδιωτικά σχολεία στη Θεσσαλονίκη σε 1300 περίπου μαθητές. Οι κύριοι λόγοι επιλογής συνδένται με τη δυνατότητα σπουδών σε Πανεπιστήμια του εξωτερικού αλλά και με το πρόγραμμα σπουδών του που προετοιμάζει τους μαθητές για τις ακαδημαϊκές τους σπουδές. Με άλλα λόγια αξιοποιεί την ανάγκη διαχείρισης του πολιτισμικού κεφαλαίου που θεωρεί η επιχειρηματική, επιστημονική και πολιτική ελίτ (νέα μεσαία αστικά στρώματα) ότι είναι χρήσιμο σε αυτό το μεταβατικό στάδιο του παγκόσμιου καταμερισμού εργασίας με νέες μορφές εργασίας (“άυλη” εργασία) (Hardt & Negri, 2002: 392-394).

Το IB Diploma αναγνωρίστηκε από το Ελληνικό Υπουργείο Παιδείας το 1995 ως ισότιμο και αντίστοιχο του Εθνικού Απολυτηρίου τίτλου που χορηγούν τα Λύκεια της χώρας. Παρόλα αυτά στο επίπεδο της εφαρμογής η τάση είναι να διακρίνεται με έμφαση το πρόγραμμά του και επιδιώκεται να μοιάζει όσο το δυνατόν λιγότερο με το πρόγραμμα του Ενιαίου Λυκείου. Είναι η διακριτή αφήγηση που προτείνει και έχει ανάγκη να την εσωτερικεύσει το κοινό στο οποίο απευθύνεται.

Το Diploma Programme (DP) απευθύνεται σε παιδιά των δύο τελευταίων τάξεων του λυκείου και είναι ένα πρόγραμμα σπουδών που οδηγεί σε τελικές εξετάσεις και ένα προσόν που αναγνωρίζεται από πανεπιστήμια σε όλο τον κόσμο.

**Για την απόκτηση του Διπλώματος οι μαθητές πρέπει:**

(α) Να παρακολουθήσουν έξι μαθήματα στη διάρκεια των δύο ετών επιλεγμένα από τις έξι θεματικές ενότητες:
ΕΝΟΤΗΤΑ 1: ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ/ΜΗΤΡΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ Αποτελείται από μαθήματα λογοτεχνίας στην πρώτη γλώσσα του μαθητή.
ΕΝΟΤΗΤΑ 2: ΔΕΥΤΕΡΗ ΓΛΩΣΣΑ A2, B, ab initio δεύτερη γλώσσα (ab initio γλώσσα, τη γλώσσα B, A2 γλώσσα, κλασσικές γλώσσες).
ΕΝΟΤΗΤΑ 3: ΤΟ ΑΤΟΜΟ ΣΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΑ Περιλαμβάνει εννέα θέματα: οικονομία, γεωγραφία, ιστορία, φιλοσοφία, ψυχολογία, κοινωνική και πολιτισμική ανθρωπολογία, οικονομικά, ισλαμική ιστορία.
ΕΝΟΤΗΤΑ 4: ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ Οι επιστήμες που προσφέρονται σε αυτή την ομάδα είναι η βιολογία, η χημεία, η φυσική, οι περιβαλλοντικές επιστήμες και τα συστήματα τεχνολογίας σχεδιασμού.
ΕΝΟΤΗΤΑ 5: ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ ΚΑΙ ΕΠΙΣΤΗΜΗ ΤΩΝ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΩΝ
ΕΝΟΤΗΤΑ 6: ΚΑΛΕΣ ΤΕΧΝΕΣ ΚΑΙ ΜΑΘΗΜΑΤΑ ΕΠΙΛΟΓΗΣ Περιλαμβάνει εικαστικές τέχνες, τη μουσική και το θέατρο.
Τα μαθήματα προσφέρονται σε δύο επίπεδα: Το Υψηλό (Higher level/HL) και το Βασικό (Standard level/SL) . Τα μαθήματα του Υψηλού επιπέδου καλύπτουν 240 διδακτικές ώρες και του Βασικού 150 ώρες που κατανέμονται στη διάρκεια των δύο ετών. Οι μαθητές πρέπει: να παρακολουθήσουν 3 και όχι περισσότερα από 4 σε Υψηλό επίπεδο και τα υπόλοιπα σε Βασικό.
(β) Να συντάξουν ένα ΕΚΤΕΤΑΜΕΝΟ ΔΟΚΙΜΙΟ(Extended Essay), σε ένα επιστημονικό θέμα, έκτασης περίπου 4.000 λέξεων.
(γ) Να παρακολουθήσουν το μάθημα της ΘΕΩΡΙΑΣ ΤΗΣ ΓΝΩΣΗΣ (Theory of Knowledge TOK), απαραίτητη υποδομή για την προσέγγιση των πηγών της Γνώσης, της Λογικής και της Επιστημολογίας.
(δ) Να συμμετάσχουν σε οργανωμένες και προγραμματισμένες πολιτιστικές δραστηριότητες, καθώς και σε δραστηριότητες κοινωνικής προσφοράς του CAS

(Creativity-Action-Service), καλύπτοντας 150 ώρες συμμετοχής, στη διάρκεια των δύο ετών της φοίτησής τους.

Παγκοσμίως, όλα τα μαθήματα των ενοτήτων 3, 4, 5 και 6, οι εσωτερικές αξιολογήσεις, το Εκτεταμένο δοκίμιο και το μάθημα της Θεωρίας της Γνώσης εξετάζονται στην Αγγλική, Γαλλική ή Ισπανική γλώσσα. Στην Ελλάδα, τα σχολεία προσφέρουν τα παραπάνω μόνο στην Αγγλική γλώσσα.

Το Εκτεταμένο Δοκίμιο, Θεωρία της Γνώσης και της Δημιουργικότητας (Creativity), Δράση (Action), Προσφορά (Service)(CAS) - είναι υποχρεωτικά και κεντρικής σημασίας για τη φιλοσοφία του προγράμματος Diploma IB. Η διεπιστημονική Θεωρία της Γνώσης φυσικά έχει σχεδιαστεί για να εξασφαλίσει τη συνοχή με τη διερεύνηση της φύσης της γνώσης από διάφορους κλάδους. Η συμμετοχή στο πρόγραμμα CAS του σχολείου ενθαρρύνει τους μαθητές να συμμετέχουν σε καλλιτεχνικές αναζητήσεις, τον αθλητισμό και το έργο της κοινότητας, ενισχύοντας έτσι την ευαισθητοποίηση των μαθητών και την εκτίμησή της ζωής έξω από τον ακαδημαϊκό χώρο.

Η ελάχιστη συνολική βαθμολογία του μαθητή για να αποκτήσει το IB Diploma είναι 24 μονάδες στις 45. Ακόμα κι αν έχει επιτύχει την ελάχιστη βαθμολογία, μπορεί να εξασφαλίσει μια θέση σε κάποιο Παν/μιο του εξωτερικού. Επίσης, απαιτείται να έχει ολοκληρώσει επιτυχώς τις επιπλέον τρεις υποχρεώσεις του (TOK, ExtendedEssay&CAS).

Τα θέματα των γραπτών εξετάσεων καθορίζονται από το γραφείο εξετάσεων του IB στο Cardiff, όπου βρίσκεται και το Κέντρο Ανάπτυξης Προγραμμάτων και Αξιολόγησης του IB. Οι εξετάσεις διεξάγονται στο τέλος του δευτέρου έτους, το Μάιο. Σε όλα τα μαθήματα το 25-30% της βαθμολογίας καθορίζεται από τους διδάσκοντες καθηγητές στη βάση της διαρκούς εσωτερικής αξιολόγησης (Internal Assessment), που με τη σειρά της ελέγχεται εξωτερικά από τον IBO.

Τα συστατικά του προγράμματος IB που εμφανίζονται να ενθαρρύνουν την διεθνή προοπτική, αλλά την ίδια στιγμή να διευκολύνουν τη διατήρηση των πολιτιστικών ριζών, είναι η θεωρία της γνώσης, η ενθάρρυνση της κριτικής σκέψης, τα προγράμματα γλώσσας, όπου η μάθηση της μητρικής γλώσσας και ξένων γλωσσών διευκολύνει την διαπολιτισμική κατανόηση και εκτίμηση και η παγκόσμια λογοτεχνία προσφέροντας μια ευρύτερη ευαισθητοποίηση.

Ευρήματα των Gellar (1993) και Bartlett (1993), δίνουν έμφαση στη σημασία των άτυπων μοφών εκπαίδευσης τονίζοντας ότι, ενώ είναι σημαντική, η επίσημη διδακτέα ύλη είναι μόνο ένα μέρος ενός ευρύτερου πλαισίου στο οποίο η άτυπη αλληλεπίδραση και προσωπική επαφή σε ένα πολυπολιτισμικό πλαίσιο είναι ζωτικής σημασίας.

Φυσικά, όπως οι Bourdieu και Passeron (1991) επισημαίνουν, η εκπαιδευτική επιτυχία δεν είναι απλά αποτέλεσμα της ικανότητας των μαθητών, αλλά συνδέεται άμεσα με τις μορφές του πολιτισμικού κεφαλαίου, που κινητοποιούν, ή όχι, τους μαθητές. Η πόλωση των ομάδων εκπαιδευομένων, σύμφωνα με τα μέσα που χρησιμοποιούνται πιο συχνά από τις οικογένειές τους ή εκείνους που τους υποστηρίζουν ή που επενδύουν στην εκπαιδευτική τους εξέλιξη, τόσο σε είδος όσο και οικονομικά, είναι προφανώς ένας αποφασιστικός παράγοντας που επιδρά στο προγράμμα σπουδών, τον τρόπο που αυτό ερμηνεύεται και σχετίζεται με πτυχές της κοινωνικής ζωής.

## Οικονομία της γνώσης και αναδιάταξη του προγράμματος σπουδών

Η κοινωνική κινητικότητα, το τσιτάτο των τελευταίων χρόνων, ή το συνώνυμό του χαμηλό πολιτισμικό κεφαλαίο χρησιμοποιείται για να αναδειχθεί η εμπορευματοποίηση της εκπαίδευσης, που έχει επιδεινώσει περαιτέρω την πόλωση και τον διαχωρισμό των ομάδων εκπαιδευομένων και σε πολλές περιπτώσεις έκανε το αναλυτικό πρόγραμμα ανεφάρμοστο (Doherty,2012). Οι πολιτιστικές αναφορές και τα σημεία εστίασης στη διδακτέα ύλη μπορεί να καταλήξουν στην επιδείνωση της μαθησιακής συνθήκης και την απομάκρυνση των μαθητών από οποιαδήποτε ουσιαστική συμμετοχή. Όταν οι πολιτισμικοί και υλικοί πόροι είναι άνισοι, η δυνατότητα της επιλογής είναι ανύπαρκτη (Ball, Bowe & Gewirtz ,1996). Οι μαθητές θα διαφέρουν ανάλογα με τις διαφορές των γονέων τους. Η ιδέα της επιλογής, όπως εκφράζεται από τους λάτρεις της οικονομίας της αγοράς για την εκπαίδευση, ουσιαστικά σημαίνει πως μόνο εκείνοι με επαρκή κεφάλαιο και δυνατότητα κινητικότητας είναι σε θέση να συμμετέχουν. Η ιδέα της ισότητας των εκπαιδευτικών επιλογών στηρίζεται πάνω στην κυρίαρχη αντίληψη ότι μια ανοικτή οικονομία της αγοράς αποτελείται από τα σχολεία που είναι εξίσου ανταγωνιστικά και εξίσου επιτυχημένα (Brown et al, 1999).

Οι γονείς των μαθητών, ιδίως εκείνων από τις μεσαίες και ανώτερες κοινωνικές τάξεις, φαίνεται να εκμεταλλεύονται το παιχνίδι της αγοράς της εκπαίδευσης επιλέγοντας τα καλύτερα, σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των ειδικών, σχολεία ή τα σχολεία εκείνα που το κοινωνικό δίκτυο που διαμορφώνουν μπορεί να φανεί χρήσιμο στο μέλλον. Με τον τρόπο αυτό η εκπαίδευση κινδυνεύει να γίνει «ένα εμπόρευμα, υπό τις συνθήκες της αγοράς» (Brown et al ,1999) και να επιβεβαιώσει τη ρήση του Bernstein (1991), "Η γνώση μετά από σχεδόν χίλια χρόνια έχει πάρει διαζύγιο από την εσωτερικότητα και είναι κυριολεκτικά αποκτηνωμένη".

Η εμπορευματοποίηση της εκπαίδευσης έτσι υπερασπίζεται ειρωνικά το πρόγραμμα σπουδών και τη διαδικασία της αξιολόγησης και της επίτευξης. Όταν η διαδικασία της πρόσβασης στην ποιοτική εκπαίδευση καθορίζεται από την οικονομική δυνατότητα των γονέων, θα έχει την τάση να είναι λιγότερο διαφοροποιημένη. Στην περίπτωση αυτή, το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών, ο τρόπος μετάδοσης της γνώσης και οι εξετάσεις των μαθητών, σε μεγάλο βαθμό, γίνεται στερεότυπη και μονοδιάστατη. Η υπόσχεση της δημιουργικότητας, της φαντασίας και της κριτικής συνείδησης, μετατρέπεται σε έννοιες χωρίς σημασία.

Η διάρθρωση του προγράμματος σπουδών και του τρόπου που θα ευθυγραμμίζεται στη συνέχεια μεταξύ των σταδίων της ανάπτυξης της εκπαίδευσης και της μάθησης εξαρτάται από την ικανότητα όλων των παραγόντων -μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων- να συμμετέχουν ουσιαστικά (Watermeyer, 2010).

Γίνεται φανερό ότι η επεξεργασία και η εφαρμογή του προγράμματος σπουδών είναι μια πολύπλοκη και χρονοβόρα προσπάθεια, που απαιτεί τη συνεργασία και τη συνέργεια των εκπαιδευτικών, των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και των ρυθμιστικών αρχών. Οι συνέργειες αυτού του είδους μπορεί, ωστόσο, στην εποχή της παγκοσμιοποίησης , να αναδείξουν ότι η σχολική κοινότητα είναι ετερογενής και αποτελείται από πολλές ταυτότητες και με διαφορετικό πολιτιστικό, κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο.

## Συμπεράσματα

Το φιλοσοφικό και παιδαγωγικό πλαίσιο του IB οραματίζεται τον μαθητή ως όλον καθώς η αυτο-αναγνώριση του μαθητή ως ενεργό παράγοντα σε ένα συνεχές της γνώσης αποτελεί βασική επιδίωξη (Hare, 2010). Η καλλιέργεια της θετικής ταυτότητας του μαθητή, της αυτο-αποτελεσματικότητας και της κινητικότητας προέρχεται από τη διεύρυνση του πολιτισμικού κεφαλαίου. Οι μαθητές θα πρέπει να είναι γνώστες του οδικού χάρτη σχεδίασης των εκπαιδευτικών ταξιδιών τους, συνδιαμορφώνοντας την μαθησιακή τους εμπειρία (Davy, 2011). Με τον τρόπο αυτό, οι μαθητές μπορεί να είναι πιο κατάλληλα εξοπλισμένοι για να αντιμετωπίσουν τις πολλαπλές προκλήσεις της αγοράς εργασίας και του ρόλου τους ως εργάτες της γνώσης μέσα σε μια οικονομία της γνώσης.

Η κοινωνική, πολιτιστική, οικονομική και πολιτική σχέση των μαθητών έρχεται πολύ πιο αποτελεσματικά όταν ο χώρος μάθησης διευκολύνει την ομαλή μετάβαση της μάθησης, όπου γίνονται αντιληπτές οι εξουσίες της γνώσης που έχουν ενισχυθεί και επεκταθεί με το να είμαστε σε θέση να εξετάσουμε στοχαστικά τη γνώση και τις δεξιότητες προσκτησής της (Young, 2006).

Το πρόγραμμα σπουδών, όμως, έχει υποστεί την πίεση της αξιολόγησης και την ευθυγράμμιση του τι διδάσκεται στο πρόγραμμα σπουδών με τους δείκτες απόδοσης (Gray et al., 2014: 70). Με συνεχή πίεση στους εκπαιδευτικούς να επιτύχουν υψηλή βαθμολογία στα τεστ και τις εξετάσεις για τους μαθητές τους, μια κουλτούρα αξιολόγησης φαίνεται να υπαγορεύει σε μεγάλο βαθμό τη σχέση μεταξύ επίσημου και του ανεπίσημου προγράμματος σπουδών (Watermeyer, 2010).

Με άλλα λόγια, και οι εκπαιδευτικοί των προγραμμάτων του IB είναι υποχρεωμένοι να προσαρμόζουν το πρόγραμμα σπουδών, με τρόπους που έχουν φαινομενικά λιγότερο να κάνουν με τη μάθηση και περισσότερο με την ικανότητα των μαθητών να υπερέχουν σε συνθήκες εξέτασης. Σε αυτό το πλαίσιο, το πρόγραμμα σπουδών έχει μειώσει την έμφαση που δίνει στην εκμάθηση δεξιοτήτων και γνώσεων μεταβιβάσιμων σε πολλαπλά και μη-εκπαιδευτικά πλαίσια, προσφέροντας με τα εκπαιδευτικά προγράμματα όγκο πληροφοριών που ικανοποιούν αποκλειστικά τις συχνά άστοχες αντιλήψεις για το τι συνιστά καλή μάθηση, ταυτίζοντάς την με την αποτελεσματικότητα. Η εστίαση στην αξιολόγηση εμφανίζεται ως μια διαδικασία τυποποίησης, όπου η ποιότητα των εκπαιδευτικών πρόβλεψεων πρέπει να έχει παγκόσμια συγκρισιμότητα για να αποτελεί κλειδί επιτυχίας ή αποτυχίας σε συγκεκριμένα πανεπιστήμια σε όλο τον κόσμο.

Παρόλα αυτά, ο ανοιχτός κώδικας παραγωγής και αναπαραγωγής της γνώσης και ο συμβολικός έλεγχος (Bernstein, 1991) που αντιστοιχεί στο αναλυτικό πρόγραμμα του IB εμπεριέχει και την αναπλαισίωση και την αμφισβήτηση, δίνοντας την ευκαιρία σε μαθητές και εκπαιδευτικούς να προσπαθήσουν, μέσω του αναστοχασμού, να συνδιαμορφώσουν την μαθησιακή τους εμπειρία.

## Βιβλιογραφία

Ball, SJ, Bowe, R and Gewirtz, S. (1996). School choice, social class and distinction: The realization of social advantage in education. *Journal of Education Policy.* Vol 11, 1:89–112.

Bartlett, K. (1993). Internationalism: getting beneath the surface, part 1: internationalism? It's about thinking! *International Schools Journal*, 26:35-38.

Bernstein, B. (1991). *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος*. Εισαγωγή, μετάφραση, σημειώσεις Σολομών, Ι. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research and Critique* (Revised Edition). Oxford: Rowman & Littlefield.

Bourdieu, P & Passeron, JC. (1991). *Reproduction in Education, Society and Culture.* London: UK. Sage.

Brown, P, Halsey, AH, Lauder, H and Stuart Wells, A. (1999). The transformation of education and society: An introduction. In AH Halsey, H Lauder, P Brown and A Stuart Wells, (eds). *Education: Culture, Economy and Society*. Oxford, UK: Oxford University Press.

Davy,I. (2011). *Learners without borders: A curriculum for global citizenship*. Cardiff: International Baccalaureate.

Doherty, C. (2012). Optimising meritocratic advantage with the International Baccalaureate Diploma in Australian schools, *Critical Studies in Education*, Vol. 53, 2:183–196.

Gellar, C.A. (1993). How international are we?, *International Schools Journal*, 26:5-7.

Gray, L.S., Scott, D. & Auld, E. (2014). *Curriculum Development. A Report For the International Baccalaureate Organization (IBO).* University of London: Institute of Education.

Hardt, M. & Negri, A. (2002). *Αυτοκρατορία*. Αθήνα: Scripta.

Hare, J.(2010). *Holistic education: An interpretation for teachers in the IB programmes*. Cardiff: International Baccalaureate.

Hill, I. (2001). Early stirrings: the beginnings of the international education movement. *International Schools Journal*, XX(2):11–22.

International Baccalaureate (2006). *IB Learner Profile booklet*. Cardiff: International Baccalaureate.

International Baccalaureate (2008). *Towards a Continuum of International Education*. Cardiff: International Baccalaureate.

Levine,T. (2002). *Stability and Change in Curriculum Evaluation. Studies in Educational Evaluation.* 28: 1-33

Peterson, A.D.C. (1972). *The International Baccalaureate: An Experiment in International Education.* London: Harrap.

Peterson, A.D.C. (1987). *Schools Across Frontiers*. La Salle, IL, Open Court.

*The IB Diploma Programme Statistical Bulletin*.(2014). Cardiff: International Baccalaureate.

Watermeyer ,R. (2010). *Curriculum alignment, articulation and the formative development of the learner*, Cardiff: International Baccalaureate.

Young, M. (2006). Curriculum Studies and the Problem of Knowledge; Updating the Enlightenment, στο: H. Lauder, P. Brown, J.A. Dillabough, A.H. Halsey, *Education, Globalization & Social Change*, Oxford: Oxford University Press.

# Σύνδεση Σχολείου και Κοινότητας: Σύνοψη Καλών Πρακτικών και Προτάσεις Πολιτικής που προέκυψαν από την υλοποίηση της Δράσης 7, της Πράξης «Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων Μαθητών», κατά το διάστημα 2010-13

**Διονύσης Γουβιάς,** *Επίκ. Καθηγητής Παν/μίου Αιγαίου*
**Μαρία Γκασούκα,** *Επίκ. Καθηγήτρια Παν/μίου Αιγαίου*
**Χρυσή Βιτσιλάκη,** *Καθηγήτρια Παν/μίου Αιγαίου*

Με βάση τα πορίσματα της θεωρίας και της έρευνας πάνω στη «διαπολιτισμική εκπαίδευση», θα παρουσιάσουμε μια σειρά καλών πρακτικών και συναφών προτάσεων πολιτικής οι οποίες προέκυψαν από την υλοποίηση της Δράσης 7 («Σύνδεση Σχολείου και Κοινότητας») του επιχειρησιακού προγράμματος «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» (ΕΣΠΑ 2007-2013), η οποία υλοποιήθηκε από το Πανεπιστήμιο Αιγαίου την περίοδο 2010-13, με τη συνεργασία μελών Δ.Ε.Π. άλλων πανεπιστημίων της χώρας, αλλά και ερευνητών/τριών και εκπαιδευτικών α'θμιας και β'θμιας εκπαίδευσης σε όλη την Ελλάδα. Στη διάρκεια της τριετούς εφαρμογής της, παρήχθη ένας πλούτος λαογραφικού & μαθησιακού υλικού, μεθοδολογίας υλοποίησης καινοτόμων ενεργειών (όπως οι θεσμοί του «Θετού Γονέα» και του «Διαπολιτισμικού Διαμεσολαβητή»), αλλά και δικτύωσης σχολικών μονάδων, αφενός μεταξύ τους, αφετέρου μεταξύ αυτών με τις Τοπικές Κοινωνίες.

# Η εκπαιδευτική έρευνα στο καθρέφτη της χρηματοοικονομικής κρίσης: προς μια βιοπολιτική της εκπαιδευτικής έρευνας

**Γεωργία Γούγα,** *Δρ. Κοινωνιολογίας*
**Ιωάννης Καμαριανός,** *Επικ. Καθηγητής Παν/μίου Πατρών*

Το επίκεντρο αυτής της μελέτης αποτελεί η ανάδειξη της σημασίας θέασης της βιοπολιτικής της εκπαιδευτικής έρευνας, θέαση που επιτρέπει την ανίχνευση των εξουσιαστικών συνιστωσών παραγωγής δεδομένων και κατά την άποψή μας νοηματοδοτεί το περιεχόμενο της άσκησης εκπαιδευτικής και συνεπώς της άσκησης κοινωνικής πολιτικής. Υπό αυτό το θεωρητικό πρίσμα το επίκεντρο της μεταβολής που επέφεραν οι μετανεωτερικές αποκομμένες αφηγήσεις στο πεδίο των εκπαιδευτικών ερευνών δεν αφορά μόνο την αδυναμία σχεδιασμού των ερευνητικών δράσεων με κοινωνικό προσανατολισμό λόγω της μείωσης των χρηματοδοτήσεων, αλλά αφορά ουσιαστικά τον εργαλειακό χαρακτήρα της έρευνας με πρώτο χαρακτηριστικό επιφαινόμενο την εργαλειοποίηση της ερευνητικής διαδικασίας και του παραγόμενου δεδομένου σε ένα αποιδεολογικοποιημένο πλαίσιο. Μέσα από αυτές τις ερευνητικές πρακτικές η πίστη στην επιστήμη διαπλέκεται με το management και την πίστη στη συνεχή οικονομική ανάπτυξη, η επιστημονική εγκυρότητα και η πίστη στον ορθό λόγο με τον γραφειοκρατικό ορθολογισμό, παράγοντας τελικά οργανωτική κουλτούρα.

# Νέες Μορφές Εκπαίδευσης και Δυσμενές Κοινωνικό Πλαίσιο: Η Περίπτωση των Γυναικών Ρομά

**Λάμπρος Γράμψας,** *Κοινωνιολόγος - Μ.Δ.Ε.*
**Γεώργιος Γιακουμάκης,** *Εκπαιδευτικός - Μ.Δ.Ε.*

## Εισαγωγή

Ο αριθμός των Ρομά που ζουν στην Ελλάδα υπολογίζεται σε 265.000 άτομα (Council of Europe, 2010). Μολονότι από το 1978 συγκαταλέγονται στους Έλληνες πολίτες, οι πολιτισμικές τους επιλογές και ο τρόπος ζωής τους εν γένει, τους διαφορο-ποιεί ουσιαστικά από τον υπόλοιπο πληθυσμό.

Σύμφωνα με πλήθος ερευνών που εστίασαν στο κοινωνικό πλαίσιο κάτω από το οποίο διαβιούν οι Ρομά, τα κυριότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν αφορούν στην έλλειψη κατάλληλης και μόνιμης στέγης (Pavlou και συν., 2009), στην κακή υγεία (Trichopoulou, 2008), στα μεγάλα ποσοστά ανεργίας και στην άνιση αντιμετώπισή τους στην αγορά εργασίας (Drydakis, 2012), στις ρατσιστικές διακρίσεις εκ μέρους τμήματος της ελληνικής κοινωνίας (Ντούσας, 1997), στη στέρηση πολιτικών δικαιωμάτων λόγω της συχνής μη πολιτογράφησής τους (Τρουμπέτα, 2008) και στο μεγάλο ποσοστό αναλφαβητισμού (Παυλή-Κορρέ, 1996).

Ως προς το τελευταίο, η σχέση των Ρομά με το Ελληνικό σχολείο παρουσιάζεται εξαιρετικά προβληματική. Σύμφωνα με τη Λευθεριώτου και συνεργάτες (2011) οι κυριότερες δυσχέρειες αφορούν α.) στην αντίληψη της τσιγγάνικης οικογένειας περί μη ύπαρξης σχέσης μεταξύ σχολικής και κοινωνικο-οικονομικής επιτυχίας, β.) στην έλλειψη παράδοσης γραφής και ανάγνωσης στο πλαίσιο της τσιγγάνικης κοινωνίας και γ.) στην αδυναμία του σχολείου να λάβει υπόψη του τις οικονομικές δραστηριότητες των Τσιγγάνων και τις δεξιότητες που αποκτούν από αυτές.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω στοιχεία, είναι σαφές ότι η συμμετοχή των Ρομά στις ΝΜΕ κρίνεται επιτακτική καθώς, σε αρκετές περιπτώσεις, η κατάρτισή τους σε προγράμματα ενηλίκων φαντάζει μονόδρομος για την προσαρμογή τους στη νέα πραγματικότητα. Ωστόσο, αυτή η ανάγκη δεν μοιάζει να συμβαδίζει ούτε με τα στοιχεία που αφορούν στη συμμετοχή τους στις ΝΜΕ, ούτε με την προθυμία (των ιδίων αλλά και μεγάλης μερίδας φορέων) για υιοθέτηση πρακτικών που θα επέτρεπαν την αποτελεσματικότερη κοινωνικοοικονομική τους ένταξη.

Εστιάζοντας στα δεδομένα που περιέχονται στο Πλαίσιο Εθνικής Στρατηγικής για τους Ρομά (Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικής Ασφάλισης, 2011), διαπιστώνεται ότι ο στόχος που τίθεται για τους Τσιγγάνους 18-30 ετών, σχετικά με την παρακολούθηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων, αφορά σε αύξηση του αριθμού τους κατά 80%. Ωστόσο, το ποσοστό συμμετοχής των γυναικών Ρομά στα παραπάνω προγράμματα, επί του συνόλου των συμμετεχόντων, αναμένεται να είναι μόλις 20% ως το 2016 και 30% ως το 2020. Όπως θα επιχειρήσουμε να δείξουμε στην εισήγησή μας, η μειωμένη αντιπροσώπευση των γυναικών Ρομά στα

προγράμματα επιμόρφωσης ενηλίκων σχετίζεται άμεσα όχι μόνο με το σημαντικό αριθμό εμποδίων και περιορισμών που θέτει το ισχύον κοινωνικό πλαίσιο, αλλά και με τον προβληματικό σχεδιασμό των προγραμμάτων που απευθύνονται σε αυτές.

### Γυναίκες Ρομά: η Συμμετοχή τους στα Προγράμματα Εκπαίδευσης Ενηλίκων και τα Εμπόδια που Θέτει το Κοινωνικό Πλαίσιο

Διάφορες έρευνες που αφορούν στην κατάσταση των Τσιγγάνων στην Ελλάδα έχουν επισημάνει τους παράγοντες που σχετίζονται με τον αποκλεισμό των γυναικών Ρομά τόσο από τις ΝΜΕ όσο και από την αγορά εργασίας εν γένει. Οι κυριότεροι εξ' αυτών είναι α.) ο αναλφαβητισμός και η μειωμένη αυτοεκτίμηση που τον συνοδεύει, β.) οι αυξημένες οικογενειακές υποχρεώσεις που αφορούν όχι μόνο στο νοικοκυριό αλλά και στη φροντίδα πλήθους άλλων εξαρτημένων μελών γ.) η δυσπιστίας που επιδεικνύουν οι Τσιγγάνοι απέναντι σε δραστηριότητες και προτάσεις που δεν αποφέρουν «άμεσο» όφελος και δ.) η εμπλοκή των ανδρών Ρομά στην απόφαση για την παρακολούθηση ή μη του προγράμματος (Ντούσας, 1997; EQUAL, 2006; Georgiadou, Kekkeris & Kalantzis, 2007; ΕΡΓΟΝ ΚΕΚ, 2008).

Ως προς το τελευταίο, σε έρευνα των Georgiadou, Kekkeris και Kalantzis (2007) σχετικά με την εκπαίδευση στη χρήση Η/Υ γυναικών Ρομά στη Θράκη, είναι ενδεικτικό το γεγονός ότι οι συμμετέχουσες, σχεδόν στο σύνολό τους, ζήτησαν την άδεια των συζύγων τους προκειμένου να παρακολουθήσουν το πρόγραμμα ή πιέστηκαν από αυτούς να συμμετάσχουν εξαιτίας της προβλεπόμενης επιδότησης.

Μάλιστα, σε μία από τις ελάχιστες έρευνες που ενσωματώνουν μελέτη περίπτωσης, η Ψάχου (2010), διαπίστωσε ότι οι προσδοκίες που έτρεφαν οι γυναίκες Ρομά από τη συμμετοχή τους σε πρόγραμμα ενηλίκων ήταν ανάλογες με το μορφωτικό τους επίπεδο και αντιστρόφως ανάλογες με την ηλικία τους. Σε κάθε ηλικιακή ομάδα, τα χρήματα της επιδότησης έπαιζαν κεντρικό ρόλο για την παρακολούθηση. Ωστόσο, ενώ οι μικρότερες ηλικιακές ομάδες έβλεπαν επιπλέον τη συμμετοχή τους ως μια δεύτερη ευκαιρία για μόρφωση και ένταξη στην αγορά εργασίας, οι μεγαλύτερες ηλικίες δήλωναν ως κίνητρο αποκλειστικά την καταβολή της επιδότησης. Όπως επισημαίνεται, το μειωμένο ενδιαφέρον ανάμεσα στις ώριμες Ρομά σχετίζεται με την ιδιότυπη αντίληψη στη τσιγγάνικη κουλτούρα περί ηλικίας και υποχρεώσεων που ενέχει αυτή. Έχοντας από πολύ νωρίς εγγόνια οι μεγαλύτερες συμμετέχουσες θεωρούσαν ανώφελο να προσπαθήσουν να μάθουν νέα πράγματα «στα γεράματα».

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, προκύπτει εύλογα το ερώτημα του κατά πόσο εξυπηρετούνται οι εκπαιδευτικοί στόχοι που τίθενται. Ανάλογο σκεπτικισμό εκφράζουν σε άρθρο τους οι Georgiadou, Kekkeris, & Kalantzis (2007). Οι εν λόγω ερευνητές υπογραμμίζουν την προχειρότητα με την οποία σχεδιάζονται και υλοποιούνται ορισμένα από τα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων που απευθύνονται σε Τσιγγάνους.

### Αναποτελεσματικός Σχεδιασμός - Καχυποψία - Αναλφαβητισμός

Σε πολλές περιπτώσεις τα προσφερόμενα προγράμματα φαίνεται ότι δεν ανταποκρίνονται στις προσδοκίες και τις πραγματικές ανάγκες των Ρομά γυναικών. Σύμφωνα με πρόσφατη έρευνα που πραγματοποιήθηκε από την ΕΡΓΟΝ Κ.Ε.Κ

(2008), σχετικά με την απασχόληση και την επιχειρηματικότητα της συγκεκριμένης ομάδας, ένα ικανοποιητικό ποσοστό των ερωτηθέντων γυναικών (20%) είχε παρακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα κατάρτισης. Τα προγράμματα αυτά αφορούσαν στην απόκτηση δεξιοτήτων σε τομείς όπως η κοπτική/ραπτική, το κόσμημα, η αγιογραφία, η φωτογραφία, η ανακύκλωση, η κομμωτική και η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας.

Μολονότι ερευνητές (Georgiadou, Kekkeris & Kalantzis, 2008) επισημαίνουν τον σταδιακό ενθουσιασμό που επιδεικνύουν παραδοσιακά αποκλεισμένες ομάδες (γυναί-κες Ρομά, μουσουλμάνες) κατά την επαφή τους με τις ΝΜΕ, εντούτοις, δεν καθίστα-ται σαφές το αν οι γνώσεις που αποκομίζουν από τα προγράμματα μεταφράζονται εν τέλει σε βελτίωση του βιοτικού τους επιπέδου. Η βιβλιογραφική αναζήτηση που πραγματοποιήσαμε προς αυτή την κατεύθυνση κατέδειξε ότι απουσιάζουν έρευνες μέτρησης και αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας ανάλογων προγραμμάτων.

Σε αντίθεση προς τις κύριες κατευθύνσεις εκπαίδευσης ενηλίκων που αφορούν, για παράδειγμα, στην εκμάθηση Η/Υ ή στον αλφαβητισμό, οι Ρομά φαίνεται να επιθυμούν προγράμματα με κριτήριο τη διατήρηση του είδους της απασχόλησής τους. Για παράδειγμα, έρευνα που πραγματοποιήθηκε από την EQUAL «ΔΙ.ΚΑ.ΔΙ.–ROM» (2006) έδειξε ότι στην ερώτηση «σε τι πρόγραμμα κατάρτισης θα θέλατε να εκπαιδευθείτε;», η πλειοψηφία των Ρομά ανδρών θα επέλεγε επιμόρφωση συναφή με το ισχύον αντικείμενο απασχόλησής τους (πωλήσεις - εμπόριο/επαγγελματίες οδηγοί) ενώ, παρόμοια, οι γυναίκες Ρομά θα ήθελαν να καταρτιστούν πρωτίστως σε θέματα μαγειρικής/ζαχαροπλαστικής και δευτερευόντως σε θέματα πωλήσεων/εμπορίου. Όπως επισημαίνεται, κεντρικό κριτήριο για τις συγκεκριμένες επιλογές κατάρτισης είναι το γεγονός ότι αφορούν επαγγέλματα τα οποία είτε δεν απαιτούν ιδιαίτερα υψηλές γραμματικές γνώσεις είτε είναι συνυφασμένα με το «γυρολογικό εμπόριο».

Υπό αυτό το πρίσμα, το εξαιρετικά χαμηλό ποσοστό (6%) των γυναικών Ρομά που δήλωσαν σε μεταγενέστερη έρευνα (ΕΡΓΟΝ ΚΕΚ, 2008) ότι καταρτίστηκαν σε προ-γράμματα που αφορούσαν τις πωλήσεις είναι ίσως ενδεικτικό του κακού σχεδιασμού και της αστοχίας των προγραμμάτων που εισάγονται από τους διάφορους φορείς.

### Η Απαξίωση των Νέων Μορφών Εκπαίδευσης

Μολονότι η έλλειψη ενημέρωσης σχετικά με την αξία των ΝΜΕ είναι ένα φαινόμενο που παρατηρείται πολλές φορές ανάμεσα στα μέλη των ευαίσθητων κοινωνικών ομάδων, είναι σαφές ότι η ύπαρξη και μόνο των προγραμμάτων γεννάει άτυπα ορισμένες προσδοκίες. Ως αποτέλεσμα, η μη συμμετοχή των ατόμων σε αυτά ωθεί, κατά τη γνώμη μας, στη νομιμοποίηση της αντίληψης ότι τα ίδια τα άτομα είναι υπεύθυνα για την κακή κατάστασή τους, ότι τα ίδια δεν επιθυμούν να προσαρμο-στούν στη νέα πραγματικότητα. Αυτή ακριβώς η μετακύληση της ευθύνης στο «άτομο» (Tuijnman & Boström, 2002) λειτουργεί, όχι σπάνια, ως «δικαιολογία» για την απουσία άσκησης κοινωνικής πολιτικής εκ μέρους των αρμόδιων φορέων.

Κι ενώ στον πυρήνα της ρητορικής που συνοδεύει τις νέες μορφές εκπαίδευσης βρίσκεται συνήθως το «άτομο», όταν τελικώς συλλαμβάνονται και εφαρμόζονται τα προγράμματα, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ενήλικων συμμετεχόντων τίθενται, συχνά, στο περιθώριο. Με άλλα λόγια, τα προγράμματα μοιάζει να σχεδιάζονται με

γνώμονα τις «ομάδες». Όμως, όπως υπογραμμίζουν διάφοροι ερευνητές, πολλές φορές οι ομάδες στο εσωτερικό τους δεν είναι ομοιογενείς εφόσον τα ενήλικα άτομα που τις απαρτίζουν δεν έχουν τις ίδιες δυνατότητες και ανάγκες (Rogers, 1999; Jarvis, 2004). Για παράδειγμα, όσον αφορά στις γυναίκες Ρομά, κάποιες από αυτές γνωρίζουν γραφή και ανάγνωση ενώ κάποιες άλλες όχι. Παρά το γεγονός ότι το χαρακτηριστικό αυτό αναγνωρίζεται ως κρίσιμο αναφορικά με την εκπαίδευση στη χρήση Η/Υ (Georgiadou, Kekkeris & Kalantzis, 2007), αντίστοιχα προγράμματα κατάρτισης εξακολουθούν να αντιμετωπίζουν τους εκπαιδευόμενους ως αν να βρίσκονται στο ίδιο μορφωτικό επίπεδο.

Σε κάθε περίπτωση, τα άνωθεν σκιαγραφούν, ενδεχομένως, μία βασική έλλειψη που εμφανίζουν ανάλογα προγράμματα που απευθύνονται σε ενήλικες, δηλαδή, την πλήρη απουσία εξατομίκευσης. Ως αποτέλεσμα, αντί να προσαρμόζονται τα προ-γράμματα στον εκπαιδευόμενο εξαναγκάζεται να προσαρμοστεί ο εκπαιδευόμενος στα προγράμματα αυτά.

Το παραπάνω πλαίσιο μέσα στο οποίο εισάγονται εν τέλει οι ΝΜΕ οδηγεί είτε στην πλήρη απαξίωσή τους είτε στην παρεμπόδιση της ευρύτερης χρήσης τους καθώς τα αποτελέσματα των προγραμμάτων κρίνονται συχνά αμφισβητήσιμα και αντιμετωπίζονται με σκεπτικισμό. Η μη εδραίωσή τους, τουλάχιστον όσον αφορά στην ελληνική κοινωνία (ΚΑΝΕΠ-ΓΣΕΕ, 2010), αποτυγχάνει σε αρκετές περιπτώσεις να νομιμοποιήσει τις ΝΜΕ τόσο στη συνείδηση των συμμετεχόντων, που τις έχουν άμεσα ανάγκη, όσο και στη συνείδηση των υπόλοιπων (περισσότερο ευνοημένων) κοινωνικών ομάδων για τις οποίες υφίσταται το αίτημα της δια βίου εκπαίδευσης.

## Συμπεράσματα

Σε αρκετές περιπτώσεις, πίσω από την εισαγωγή των ΝΜΕ, ενδεχομένως αντανακλάται η δική μας προσδοκία για ένταξη των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων με τον «δικό μας τρόπο», με βάση ανάγκες και προσδοκίες δηλαδή που ανταποκρίνονται στο δικό μας κοινωνικό πλαίσιο και τις δικές μας αντιλήψεις περί ένταξης. Το γεγονός αυτό έχει ως συνέπεια να αντιμετωπίζονται οι ΝΜΕ είτε με μειωμένο ενδιαφέρον είτε με περιορισμένες προσδοκίες. Όπως επιχειρήσαμε να δείξουμε στην εισήγησή μας η προβληματική συμμετοχή των γυναικών Ρομά στις ΝΜΕ αντικατοπτρίζει όχι μόνο το δυσχερές κοινωνικό πλαίσιο που την περιβάλει και την οριοθετεί, αλλά και τις συχνές αστοχίες στο επίπεδο του σχεδιασμού και της υλοποίησης των προγραμμάτων.

Έτσι, ενώ η συμμετοχή των ευάλωτων ομάδων κρίνεται πολλές φορές ικανοποιητική τηρουμένων των δυσχερειών, εξακολουθεί να μένει αναπάντητο το ερώτημα του κατά πόσο τα προγράμματα αυτά μπορούν να ανταποκριθούν στην ανάγκη την οποία εξυπηρετούν: την άμβλυνση των ανισοτήτων στο επίπεδο της εκπαίδευσης με στόχο τη βελτίωση των συνθηκών ζωής των ευαίσθητων κοινωνικών ομάδων.

Με δεδομένο τον περιορισμό των κονδυλίων εξαιτίας της οικονομικής κρίσης που πλήττει την Ευρωπαϊκή Ένωση, θα πρέπει να τεθούν ρεαλιστικότεροι στόχοι από τους αρμόδιους φορείς υλοποίησης των προγραμμάτων. Οι στόχοι αυτοί θα πρέπει να εστιάζουν σε πολιτικές παρέμβασης σε πολλαπλά επίπεδα ώστε να «προλειαίνεται», τουλάχιστον, η πιθανή μελλοντική επαφή των ευάλωτων ομάδων με τις ΝΜΕ. Σχετικά με την εκπαίδευση ενηλίκων καθ' εαυτή, τονίζεται συχνά η σπουδαιότητα στελέχωσης των φορέων με καταρτισμένους και ευαισθητοποιημένους

εκπαιδευτές. Στο παράδειγμα που χρησιμοποιήθηκε, η πρόσληψη Τσιγγάνων, δίγλωσσων εκπαι-δευτών με στέρεο γνωστικό υπόβαθρο, αναφορικά με τις ιδιαιτερότητες των Ρομά, θα μπορούσε να συμβάλει σημαντικά στην προσαρμογή και την ποιοτική βελτίωση των προγραμμάτων. Τέλος, απαραίτητη θα πρέπει να θεωρηθεί η εκπόνηση ερευνών με σκοπό τη μελέτη της αποτελεσματικότητας τόσο των προγραμμάτων που έχουν προηγηθεί και αφορούσαν στις ευάλωτες ομάδες όσο και αυτών που έπονται. Η εν λόγω προσπάθεια θα μπορούσε να προσφέρει χρήσιμα στοιχεία όχι μόνο για τη βελτίωση της ελκυστικότητας των προγραμμάτων αλλά και για τη διερεύνηση του κατά πόσο αυτά συνέβαλαν πράγματι στη βελτίωση της ζωής των συμμετεχόντων.

Όπως εύστοχα επισημαίνουν οι Georgiadou, Kekkeris, και Kalantzis (2007), το πραγματικό κέρδος από την υλοποίηση ανάλογων προγραμμάτων πολλές φορές δεν εξαντλείται στους ίδιους τους συμμετέχοντες. Η συχνή αλλαγή της στάσης τους απέναντι στο «σχολείο» και την εκπαίδευση εν γένει, ως απόρροια της δικής τους εμπειρίας στις νέες μορφές εκπαίδευσης, πιθανόν να σημαίνει ένα καλύτερο μέλλον για τα παιδιά και τα εγγόνια τους.

## Βιβλιογραφία


Council of Europe (2010). Statistics. Ανακτήθηκε στις 10/8/2013 από http://www.coe.int/t/dg3/romatravellers/default_en.asp.

Drydakis, N. (2012). Roma women in Athenian firms: do they face wage bias?. *Ethnic and Racial Studies*, 35, 2054-2074.

EQUAL «ΔΙ.ΚΑ.ΔΙ.–ROM». (2006). *Μελέτη για την ανίχνευση των εκπαιδευτικών αναγκών των ευάλωτων πληθυσμιακών ομάδων των Ρομά*. Ανακτήθηκε στις 10/5/2014 από http://issuu.com/iatrokoinonika/docs/drasi-1-ekp-epipedo/1.

Georgiadou, K., Kalantzis, M., & Kekkeris, G. (2007). Roma Women in Greek Thrace: Becoming Computer Literate. *International Journal of Interdisciplinary Social Sciences*, 2, 543-550.

Georgiadou, K., Kalantzis, M., & Kekkeris, G. (2008). Inclusion in the Information Society for the “Excluded” Women in Greek Thrace. *Emerging Technologies and Information Systems for the Knowledge Society*, 5288, 460-468.

Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση: θεωρία και πράξη*, (μτφρ. Α. Μανιάτη). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Pavlou, M., Lykovardi, K., Hormovitis, D., & Prokopi, I. (2009). *Housing Conditions of Roma in Greece: Vicious Circles & Consolidated Myths*. Ανακτήθηκε στις 8/5/2014 από http://ec.europa.eu/ewsi/en/resources/detail.cfm?ID_ITEMS=11298.

Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. (μτφρ. Μ. Παπαδοπούλου & Μ. Τόμπρου). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Trichopoulou, A. (2008). *Social exclusion and health inequalities: the case of Roma population in Greece*. Ανακτήθηκε στις 12/5/2014 από http://www.sociology.org.cy/en/announcements/health-society-conference-papers.

Tuijnman, A., & Boström, A. K. (2002). Changing notions of lifelong education and lifelong learning. *International Review of Education*, *48*(1-2), 93-110.

ΕΡΓΟΝ Κ.Ε.Κ. (2008). *Γυναίκες Ρομά: Απασχόληση και Ανάληψη Επιχειρηματικής Πρωτοβουλίας*. Ανακτήθηκε στις 17/2/2013 από http://dikadi-rom.gr/assets/meletes/meleti_3.pdf.

ΚΑΝΕΠ-ΓΣΕΕ. (2010). *Μελέτη αιτιών για το χαμηλό ποσοστό συμμετοχής σε προγράμματα δια βίου μάθησης στην Ελλάδα*. Αθήνα: ΓΣΕΕ.

Λευθεριώτου, Π., Μαντζαβίνου, Φ., Παπαγιάννης, Δ., Παυλή-Κορρέ, Μ., & Χαλκιά, Δ., (2011). *Η εκπαίδευση των τσιγγάνων στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ι.ΝΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ.

Ντούσας, Δ. (1997). *Rom και Φυλετικές Διακρίσεις*. Αθήνα: Gutenberg.

Παυλή-Κορρέ, Μ. (1996). *Η εκπαίδευση των Τσιγγάνων στην Ελλάδα*. Αθήνα:Γ.Γ.Λ.Ε.

Τρουμπέτα, Σ. (2008). *Οι Ρομά στο σύγχρονό ελληνικό κράτος*. Αθήνα: Κριτική.

Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικής Ασφάλισης. (2011). *Πλαίσιο Εθνικής Στρατηγικής για τους Ρομά*. Ανακτήθηκε στις 1/5/2014 από http://www.ekka.org.gr/files/roma3414.pdf.

Ψάχου, Ε. (2010). *Οι εκπαιδευτές ενηλίκων που δραστηριοποιούνται στο χώρο της λαϊκής επιμόρφωσης σε τμήματα αλφαβητισμού Τσιγγάνων: οι αρχές διδασκαλίας που εφαρμόζουν και η σημασία των ιδιαιτεροτήτων των Τσιγγάνων στην επιλογή του τρόπου διδασκαλίας από τους εκπαιδευτές: (μελέτη περίπτωσης).* (Ανέκδοτη μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα, Ελλάδα.

# «Από την ισότητα ευκαιριών στο μύθο της αξιοκρατίας» Οι απόψεις των εκπαιδευτικών Πληροφορικής για την ανισότητα των φύλων

**Δήμητρα Γρίνου,** *Msc, Εκπαιδευτικός*

## Εισαγωγή

Απ' όταν η Stanworth (1986:9) χαρακτήριζε ως «μύθο της αξιοκρατίας» την αντίληψη που θέλει το σχολείο ως αμερόληπτο και ουδέτερο ως προς την αντιμετώπιση των παιδιών (ανεξάρτητα από φυλή ή φύλο ) και το οποίο καλλιεργεί και αναδεικνύει τα ατομικά ταλέντα και τις ικανότητες του κάθε παιδιού, πολλά έχουν αλλάξει στο σχεδιασμό των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Ένα πράγμα παραμένει σταθερό και αναλλοίωτο, η αναπαραγωγή της σεξιστικής ιδεολογίας, που εσωτερικεύεται σε ένα πρώτο επίπεδο στην πατριαρχικά δομημένη οικογένεια και συνεχίζεται μέσω των σχολικών δομών και πρακτικών.

## Κοινωνικό φύλο (gender) και Νέες Τεχνολογίες

Στις παραδοσιακές μορφές ανισότητας ανάμεσα στα φύλα, ήρθε κατά τις τελευταίες δεκαετίες να προστεθεί και μια νέα, αυτή της πρόσβασης και αξιοποίησης των Νέων Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (στο εξής ΤΠΕ). Το ανδρικό φύλο κατεξοχήν διαμορφώνει την Τεχνολογία και το γυναικείο φύλο προσαρμόζεται στις ανάγκες και τις λειτουργίες της (Morse, 1996). Η έννοια του επιστήμονα της Πληροφορικής ως «ειδήμονα» χαρακτηρίζει τον άνδρα (Adam, 1998) και ισχυροποιεί τη διάκριση σε ανδρικά και γυναικεία επαγγέλματα και κατά συνέπεια σε ανώτερα και κατώτερα. Η πολιτογράφηση του τομέα Πληροφορικής «ως ανδρικού τομέα» δράσης μπορεί να τοποθετηθεί χρονικά τη δεκαετία '50 με '60 όπου οι αμερικανικός στρατός χρηματοδότησε το σχεδιασμό των γλωσσών προγραμματισμού. Αναπόφευκτα, λοιπόν, η Πληροφορική νοηματοδοτήθηκε με εικόνες ανδρισμού (Sue Clegg, 2001) και θεωρήθηκε ως αποκλειστική σχέση των ανδρών με τις μηχανές Από τη στιγμή που η Τεχνολογία προβάλλεται ως πιο ελκυστική στους άνδρες είναι αυτονόητο οι γυναίκες να μην αναλαμβάνουν πρωταγωνιστικούς ρόλους στην ανάπτυξη τεχνολογικών δεξιοτήτων, με αποτέλεσμα να περιορίζονται οι ευκαιρίες τους για επαγγελματική και κοινωνική κινητικότητα (Quilling, 1999). Η βιομηχανία των υπολογιστών, λοιπόν, αναζήτησε το αγοραστικό της κοινό ανάμεσα στα αγόρια και προώθησε ηλεκτρονικά παιχνίδια με περιεχόμενο ελκυστικό και προσανατολισμένο στα ανδρικά ενδιαφέροντα (Kirkup, 1992 όπως αναφέρεται στο Sue Clegg, 2001). Στις νεωτερικές κοινωνίες προβάλλεται η άποψη ότι οι άνδρες είναι περισσότερο λογικοί και ορθολογιστές, ενώ αντίθετα οι γυναίκες συναισθηματικές και ευαίσθητες με άμεσο αποτέλεσμα την αρσενική και θηλυκή εκδοχή των επιστημών. Η αρσενική

εκδοχή της Τεχνολογίας επικεντρώνεται στο ίδιο το μηχάνημα και στις προοπτικές εξέλιξής του. Έτσι καλλιεργείται η εντύπωση πως τα κορίτσια, αν θέλουν να πετύχουν στο χώρο των ΤΠΕ, πρέπει να πλησιάσουν και να υιοθετήσουν το προφίλ των αγοριών (Margolis et al., 2004). Τα κορίτσια, λοιπόν, αντιμετωπίζουν το χώρο των ΤΠΕ ως έναν τομέα που απειλεί τη θηλυκότητά τους (Schofield, 1995). Συνακόλουθα, υποστηρίζεται ότι το περιεχόμενο των προγραμμάτων πληροφορικής είναι έτσι σχεδιασμένο, ώστε να είναι εύληπτο από «αρσενικό ακροατήριο», καθώς αγνοεί τις εμπειρίες και την ψυχοσύνθεση των κοριτσιών (Gassell, J. & Jenkins, H., 1998). Τα κορίτσια εισέρχονται στα εργαστήρια Πληροφορικής με λιγότερες «τεχνολογικές» εμπειρίες και καλούνται να αντιμετωπίσουν το ανταγωνιστικό κλίμα της τάξης, καθώς τα αγόρια χρησιμοποιούν τον Η/Υ πολλές φορές για προβολή και επίδειξη με αποτέλεσμα να μην αποδίδουν τόσο, όσο θα απέδιδαν, αν ήταν ενταγμένα σε ένα περιβάλλον συνεργασίας. Η εικόνα που περιγράφεται από την ξενόγλωσση βιβλιογραφία, επιβεβαιώνεται από τις τάσεις που κυριαρχούν στην ελληνική κοινωνία. Τα κορίτσια έχουν την τάση να αποφεύγουν την Πληροφορική και επιλέγουν θεωρητικές κατευθύνσεις και αντικείμενα σπουδών, που οδηγούν στα λεγόμενα «γυναικεία επαγγέλματα» (Σιδηροπούλου – Δημακάκου, 1991, Μαραγκουδάκη, 2002, Σιάνου, 2006). Στα πανεπιστημιακά τμήματα Πληροφορικής κυριαρχούν τα αγόρια και ιδιαιτέρως σε ορισμένα Πολυτεχνικά Μηχανικών Η/Υ το ποσοστό των αγοριών αγγίζει το 85% (Κάτσικας, 2003). Οι έρευνες αναδεικνύουν μειωμένο ενδιαφέρον των κοριτσιών για την Τεχνολογία (Παντούλη, Ο., 2004, Παντούλη, Ο., 2005) και χαμηλότερη αυτοπεποίθηση ως προς τις ικανότητές τους τόσο στη γνώση όσο και στη χρήση των Η/Υ (Σολωμονίδου, 1998, Τασιός Α., 2005) και παράλληλα μεγαλύτερη εξοικείωση των αγοριών με το υλικό μέρος του Υπολογιστή (hardware) και αυξημένο ενδιαφέρον για τα τεχνικά του χαρακτηριστικά (Κόλλιας, κ. α., 2000). Η επισκόπηση των ελληνικών ερευνών και οι διαπιστώσεις που αναδείχθηκαν από την ξενόγλωσση βιβλιογραφία αποδεικνύει ότι αυτή η διάσταση της ανισότητας δεν οφείλεται σε βιολογικές διαφορές των δύο φύλων, αλλά είναι προϊόν μαθησιακών εμπειριών και πολιτιστικών και κοινωνικών επιδράσεων. Στα πλαίσια της κοινωνικοποίησης (οικογένεια, εκπαίδευση, ΜΜΕ κ.τ.λ.), μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι οι φορείς κοινωνικοποίησης έχουν και τη δύναμη και τους τρόπους να μετατρέπουν την έννοια της κατάλληλης για το κάθε φύλο συμπεριφοράς σε κατάλληλες ικανότητες, δεξιότητες και σε κατάλληλους για το κάθε φύλο επιστημονικούς κλάδους. Η εκπαίδευση αποτελεί ένα σημαντικό φορέα κοινωνικοποίησης που μεταβιβάζει τις πατριαρχικές αξίες και τα πρότυπα με τα οποία μπορούν να ταυτιστούν τα αγόρια και τα κορίτσια. Η ίδια η δομή και οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος με την άνιση κατανομή των θέσεων εργασίας και εξουσίας συμβάλλει στην αναπαραγωγή της ανισότητας μεταξύ των φύλων. (Μαραγκουδάκη, 1997). Ωστόσο, οι αντιλήψεις, οι προσδοκίες και οι πρακτικές των εκπαιδευτικών φαίνεται να επιδρούν καταλυτικά στον έμφυλο προσδιορισμό των εκπαιδευτικών επιλογών και στη βελτίωση της διαδικασίας διδασκαλίας και μάθησης.

### Οι εκπαιδευτικοί ως φορείς αναπαραγωγής των στερεοτύπων για τα φύλα

Οι εκπαιδευτικοί (άνδρες και γυναίκες), προερχόμενοι/ες από πατριαρχικά δομημένες οικογένειες, κοινωνικοποιημένοι/ες φυλετικά και ελάχιστα επιμορφωμένοι/ες και

ευαισθητοποιημένοι/ες στο ζήτημα της ανισότητας των φύλων (Σ. Ζιώγου & Λ. Κανέλλου, 2003) καλούνται να διαμεσολαβήσουν τα μηνύματα που μεταβιβάζει το σχολείο στους μαθητές και τις μαθήτριες τους. Αυτό πρακτικά σημαίνει, ότι αφού δεν έχουν ασκηθεί στο να εντοπίζουν ανισότητες ανάμεσα στα φύλα στους κοινωνικούς τομείς, κατά συνέπεια δεν είναι σε θέση να προβληματίζονται σχετικά με τα προβαλλόμενα πρότυπα, να αναγνωρίζουν και να αποδέχονται την προσωπική τους συμβολή στις διαδικασίες συμβολικού διαχωρισμού των φύλων (Φρόση, Λ., 2005, Κανταρτζή, 1996, Χιονίδου-Μοσκοφόγλου Μ., 1996). Οι ίδιοι/ες, βέβαια, δηλώνουν υπέρμαχοι της πολιτικής των ίσων ευκαιριών και δέχονται την ισότητα ως θέμα αρχής (Δεληγιάννη-Κουιμτζή, Β., και Ζιώγου, Σ., 1998). Παρουσιάζονται ως υπερασπιστές της αξιοκρατίας και του δημοκρατικού χαρακτήρα του σχολείου και υποστηρίζουν την ουδετερότητά της εκπαίδευσης απέναντι στους μαθητές/τριες (Clarricoates, K., 1998). Ωστόσο, στις εκπαιδευτικές τους πρακτικές δεν αντανακλάται αυτό το θεωρητικό υπόβαθρο (Massey & Christensen, 1990). Ενισχύουν τα αγόρια να επιλέξουν επαγγέλματα υψηλού κοινωνικού κύρους (Stanworth, 1986), απολαμβάνουν τη διδασκαλία σε αγόρια, παρότι, όπως δηλώνουν, είναι πιο εύκολο να διδάσκουν κορίτσια (Clarricoates, K., 1989). Πιστεύουν ότι τα αγόρια είναι έξυπνα, επινοητικά, εύστροφα με τόλμη και φαντασία και ότι τα κορίτσια οφείλουν τις επιτυχίες τους στην επιμέλεια, τη νοικοκυροσύνη και την εργατικότητα (Χιονίδου-Μοσκοφόγλου Μ., 1996). Ερμηνεύουν τις κακές επιδόσεις των αγοριών ως έλλειψη προσπάθειας, ενώ των κοριτσιών σε μειωμένη ικανότητα (Riddel, 1989). Σημαντικό εύρημα είναι ότι οι εκπαιδευτικοί αδυνατούν να συνδέσουν τη δική τους συμβολή στις επιδόσεις των μαθητών/τριών (Φρόση, 2005) και παράλληλα αμφισβητούν και απορρίπτουν πορίσματα ερευνών που παρουσιάζουν τους/τις εκπαιδευτικούς να διαφοροποιούν τις προσδοκίες τους απέναντι στα αγόρια και τα κορίτσια ακόμα και αν έχουν αντίστοιχα τα ίδια προσόντα (Χιονίδου-Μοσκοφόγλου Μ., 1996).

### Στόχοι της έρευνας

Παρά τις σημαντικές αλλαγές που έχουν σημειωθεί σε ό,τι αφορά την παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών και είναι ανοικτές στα φύλα όλες οι εκπαιδευτικές επιλογές, επιβιώνουν στο εκπαιδευτικό μας σύστημα άμεσες και έμμεσες μορφές διάκρισης που διαφοροποιούν τις δυνατότητες μάθησης αγοριών και κοριτσιών. Με βάση αυτή την παραδοχή, η μελέτη αυτή έχει ως στόχο να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών Πληροφορικής αναφορικά με θέματα ισότητας των φύλων και να ανιχνεύσει στερεοτυπικές απόψεις και πρακτικές με βάση τις προσωπικές τους περιγραφές.

### Τα υποκείμενα της έρευνας

Στην έρευνα έλαβαν μέρος 20 συνολικά εκπαιδευτικοί οι οποίοι/ες διδάσκουν Πληροφορική σε σχολεία [Γυμνάσια, Λύκεια, ΤΕΕ (σημερινά ΕΠΑΛ)] της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Ιωαννίνων. Προέρχονται από σχολεία πολυπληθή σε μαθητικό δυναμικό και υπηρετούσαν τουλάχιστον δύο σε κάθε σχολική μονάδα. Κατά τη διεξαγωγή της έρευνας διαπιστώθηκε ότι το υλικό μας εμπλουτίστηκε και με έναν άλλο τρόπο που δεν είχαμε προβλέψει. Μας δόθηκε η ευκαιρία να σχηματίσουμε μια

εικόνα για τις σχέσεις των εκπαιδευτικών και να εντοπίσουμε έναν άτυπο διαχωρισμό των διδακτικών μαθημάτων κατά φύλο. Συγκεκριμένα, οι άνδρες αναλάμβαναν την οργάνωση και επίβλεψη των εργαστηρίων, πρακτικές διασυνδέσεις, καλωδίωση ή επισκευή βλάβης και ό,τι απαιτούσε χρήση κατσαβιδιού, ενώ οι γυναίκες δίδασκαν μαθήματα περισσότερο θεωρητικά και αναλάμβαναν τη γραμματειακή υποστήριξη του σχολείου, υποβοηθώντας το έργο του/της διευθυντή/τριας. Καταγράφεται στο σημείο αυτό μια αναπαραγωγή των στερεοτύπων ως προς τις εκπαιδευτικές δυνατότητες του φύλου (Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, 1997).

### Τεχνική συλλογής των ερευνητικών δεδομένων

Για τη συλλογή του ερευνητικού υλικού χρησιμοποιήσαμε την τεχνική της ημι-δομημένης συνέντευξης. Επιλέξαμε το συγκεκριμένο ερευνητικό εργαλείο, καθώς μας ενδιέφερε να συλλέξουμε πληροφορίες που να έχουν άμεση σχέση με το βασικό στόχο της έρευνας. Ο γενικός στόχος και οι υποθέσεις της έρευνας οριοθέτησαν τις ερωτήσεις, οι οποίες εντάσσονται στους ακόλουθους δύο βασικούς θεματικούς άξονες: α) Τις απόψεις- εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών για τη θέση των φύλων σε διάφορους τομείς της κοινωνικής ζωής και β) Τις απόψεις τους σε ένα ειδικότερο πλαίσιο που αφορά την εκπαιδευτική διαδικασία. Οι θεματικοί αυτοί άξονες συνδέονται με την υπόθεση εργασίας που κάναμε, σύμφωνα με την οποία τα υποκείμενα της έρευνας, όταν ερωτώνται γενικά για θέματα ισότητας των φύλων, εκφράζουν προοδευτικές απόψεις. Όταν όμως ερωτώνται σε προσωπικό επίπεδο, θωρούν αυτονόητο τον κατά φύλα επιμερισμό των θέσεων εργασίας και τον καταμερισμό οικιακών ρόλων. Ενώ αδυνατούν να αντιληφθούν ότι οι στερεότυπες για τα φύλα αντιλήψεις οδηγούν στην υιοθέτηση σεξιστικών πρακτικών κατά τη διεκπεραίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

### Συμπεράσματα

Οι εκπαιδευτικοί, όπως φάνηκε από την επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων έχουν μελετήσει ή έχουν ασχοληθεί ελάχιστα με θέματα ανισότητας των φύλων και η ευαισθητοποίησή τους στο ζήτημα προώθησης της μη-σεξιστικής αγωγής είναι ελλιπής. Επισήμαναν τόσο οι άνδρες όσο και οι γυναίκες ότι σε καμία περίπτωση το σχολείο αλλά και οι ίδιοι/ες δεν πρέπει να υιοθετεί πρακτικές θετικής διάκρισης υπέρ του ενός ή του άλλου φύλου. Ωστόσο δεν κατανοούν, όπως καταγράφηκε από τις απαντήσεις τους, τη διάκριση των φύλων, όταν τη συναντούν στην εκπαιδευτική διαδικασία ούτε αναγνωρίζουν τις δικές τους στερεότυπες αντιλήψεις και πρακτικές. Πολλές φορές ο λόγος τους γίνεται αντιφατικός και διακρίνεται μια σύγχυση. Από τη μια υποστηρίζουν (άνδρες και γυναίκες) ότι υπάρχουν ρεαλιστικά εμπόδια που περιορίζουν τις δυνατότητες δραστηριοποίησης του γυναικείου φύλου και τις προοπτικές καριέρας και από την άλλη ότι η μειονεκτική θέση της γυναίκας είναι αποτέλεσμα προσωπικών της επιλογών, καθώς, όπως τονίζουν, το σύστημα είναι απρόσωπο δίκαιο και αντικειμενικό παρέχοντας ίσες ευκαιρίες σε όλους/ες. Τάσσονται υπέρ της ύπαρξης καταμερισμού ρόλων τόσο στην οικογένεια όσο και στις μεταξύ τους επαγγελματικές σχέσεις. Οι οικογενειακές τους σχέσεις περιγράφονται ως έντονα πατριαρχικές, αλλά και οι επαγγελματικές τους

παρουσιάζουν ένα σαφή διαχωρισμό αρμοδιοτήτων κατά τα παραδοσιακά στερεότυπα. Συνδέουν την επιστήμη της Πληροφορικής με τα μαθηματικά και αποδίδουν τις διαφορετικές επιδόσεις των αγοριών και των κοριτσιών στα θετικά μαθήματα στην ύπαρξη έμφυτων νοητικών κλίσεων και ικανοτήτων. Τονίζουν ότι οι εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές των μαθητών και των μαθητριών τους είναι αποτέλεσμα του χαρακτήρα τους και των προσωπικών τους σχεδιασμών. Η τοποθέτηση αυτή αποσιωπά τον τεράστιο και συγκαλυμμένο ρόλο που διαδραματίζουν στη διαμόρφωση του χαρακτήρα και των ενδιαφερόντων των παιδιών οι προσδοκίες γονιών και εκπαιδευτικών.

## Βιβλιογραφία

### Ξενόγλωσση βιβλιογραφία


Adam, (1998). Artificial *knowing: gender and the thinking machine, London, Routledge.*

Clarricoates, K. (1988). «All in the day's work», in Spender D. & Sarah E.

(Eds), Learning to lose, Sexism and Education. *London Women's Press.*

Clarricoates, K. (1989). Dinosaurs in the classroom- Hidden curriculum in primary schools. In M. Arnot & G. Weiner (Eds), Gender and the politics of schooling. London Unwin Hyman.

Gassell, J. & Jenkins, H. (1998). From Barbie to Mortal Kombat- Gender and Computer Games. Cambridge, MA: MIT Press.

Margolis et al. (2004). The Anatomy of interest:Women in Untergraduate Computer Science. Available in http://www.cs.cmu.edu προσπελάστηκε στις 25/6/05.

Massey & Christensen. (1990). Student teacher attidudes to sex role stereotyping: some Australian Data. *Educational Studies,* 16(2), 95-107.

Morse, F. K. (1996). The Gender gap in computer knowledge, confidence and attitudes: What's experience got to do with it. Thesis presented at the Faculty of Graduate School of Education or Harvard University. Cambridge, MA.

Opie, C. (1998).

Quilling. (1999). Gender, Technology and Leadership Development. *Journal of Family and Consumer Science: From Reasearch to Practice,* 91, 3:70-75.

Riddel, S. (1989). «It's nothing to do with me»: Teachers' views and gender divitions in the curriculum. In S. Acker (Ed), *Teachers' gender and Carreers.* London : Taylor and Francis.

Schofield. (1995). *Computers and classroom culture*. Cambridge: Cambridge University Press.

Sofia, Z. (1998) The mythic machine: gendered irrationalitiew and computer culture, in: H. Bromley & M. Apple (Eds) *Education/Technology/Power: educational computing as a social practice, Albany, NY, State University of New York Press.*

*Gender and Education,* Vol.13, No. 3, pp.307-324.

Stanworth, M., (1986:) *Gender and Scooling.* London

Sue Clegg. (2001). *Theorising the Machine: gender, education and computing.*

**Ελληνική βιβλιογραφία**

Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη. (1997). «Ο ρόλος του φύλου στη διαμόρφωση εκπαιδευτικών και επαγγελματικών φιλοδοξιών», στο Β. Δεληγιάννη- Κουϊμτζή & Ζιώγου, Σ. (επιμ.) *Φύλο και Σχολική Πράξη. Συλλογή Εισηγήσεων*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Δεληγιάννη-Κουιμτζή, Β. & Ζιώγου, Σ. (1998). «Ενημέρωση, στάσεις και αξίες των μελλοντικών εκπαιδευτικών για τη θέση των ανδρών και γυναικών στην ελληνική κοινωνία: διχοτομήσεις και διαφορές», στο Δεληγιάννη- Κουϊμτζή , Β. (Επιμ.) *Γυναίκες και Ιδιότητα του Πολίτη. Διαστάσεις Δημοκρατίας και Ισότητας των Φύλων στην Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών*. Θεσσαλονίκη, Βάνιας.

Ζιώγου Σ. & Κανέλλου, Λ. (2003). « Η Μεταβλητή του Φύλου στη Βασική Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών» στο «Φύλο και εκπαιδευτική πραγματικότητα στην Ελλάδα: προωθώντας παρεμβάσεις για την Ισότητα των Φύλων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα», Κ Ε Θ Ι, 2003.

Κανταρτζή, Ε. (1996). «Αγόρια και Κορίτσια στο σχολείο: Οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο των δύο φύλων», *Σύγχρονη Εκπαίδευση, 88, σελ. 39-48.*

Κάτσικας, Χ. (2003) «Επιστήμες γένους αρσενικού. Γιατί οι γυναίκες αποφεύγουν τα μαθηματικά και τους Υπολογιστές», *Εφημερίδα « ΤΑ ΝΕΑ», 30/4/2003*

Κόλλιας, Μαργετουσάκη, Κόμης, Γουμενάκης. (2000). «Αναπαραστάσεις μαθητών του Δημοτικού για τις νέες Τεχνολογίες, όπως αναδύονται από τη χρήση εννοιολογικών χαρτών και κειμένων», διαθέσιμο on line http://www.clab.edc.uoc.gr/hy302/texts/representations.pdf τελευταία επίσκεψη 24/7/2014.

Μαραγκουδάκη, Ε. (1997). «Τα στερεότυπα για τα φύλα σε παιδικά βιβλία προσχολικής ηλικίας», στο *Εκπαίδευση και Ισότητα Ευκαιριών, Πρακτικά Συνεδρίου, Αθήνα 7-9 Απριλίου, Υπουργείο Προεδρίας της Κυβέρνησης, Γ.Γ.Ι., Κ Ε Θ Ι, Αθήνα, 1995.*

-(2002). «Ο Παράγοντας φύλο στη Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση: όψεις συνέχειας και μεταβολής», στο Β. Δεληγιάννη, Σ Ζιώγου και Λ. Φρόση (επιμ.), Φύλο και εκπαιδευτική πραγματικότητα στην Ελλάδα: προωθώντας παρεμβάσεις για την ισότητα των φύλων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα» Κ Ε Θ Ι.

Παντούλη, Ο. (2004). «Ο παράγοντας φύλο σε σχέση με τον πληροφορικό αλφαβητισμό: θεωρητική προσέγγιση και ερευνητικά δεδομένα από το ΑΠΘ». Πρακτικά Συνεδρίου Πληροφορική και Εκπαίδευση, Θεσσαλονίκη, 22-23 Φεβρουαρίου 2004.

- (2005). «Οι υποκειμενικές αντιλήψεις και απόψεις φοιτητριών σχετικά με τους Ηλεκτρονικούς Υπολογιστές Εισήγηση στο Διεθνές συνέδριο «Το φύλο…Αλλάζει! Έρευνα, Θεωρία και Πολιτική της Έμφυλης Πραγματικότητας στον 21$^{ο}$ αιώνα» Ιούνιος 2-3, 2005 Πάντειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα, διαθέσιμο στην Ιστοσελίδα http//www.genderpanteion.gr /gr/synedrio_ioynioy5.php, προσπελάστηκε στις 25/7/2014.

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

Σιδηροπούλου – Δημακάκου, Δ. (1991). « Η στάση των γονέων στη Δευτεροβάθμια τεχνική-επαγγελματική Εκπαίδευση», *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής Προσανατολισμού, 18-19, 67-80.*

Σολωμονίδου, Χ. (1998). «Κορίτσια, Φυσικές Επιστήμες και Νέες Τεχνολογίες, Προβλήματα αλλά και προκλήσεις για το μέλλον», Πρακτικά Συνεδρίου, Εκπαίδευση και Φύλο Νέες Τεχνολογίες, Θεσσαλονίκη 28-29 Μαρτίου 1998, Κ Ε Θ Ι.

Τασιός, Α. (2005). Ιδέες και αναπαραστάσεις μικρών παιδιών για τις τεχνολογίες και της καθημερινής ζωής. Μια εποικοδομητική διδακτική προσέγγιση της τεχνολογίας στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση *(διδ. διατρ.).* Βόλος, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Φρόση, Λ., (2005) «Η κοινωνική κατασκευή της ανδρικής ταυτότητας: απόψεις των εκπαιδευτικών για τα αγόρια και τα κορίτσια στο σχολείο» στο Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή & Δ. Σακκά (επιμ.). *Μεγαλώνοντας ως αγόρι. Διερεύνηση της ανάπτυξης της ανδρικής ταυτότητας στην εφηβική ηλικία*. Αθήνα: Gutenberg.

# Κοινωνιολογικές όψεις της ένταξης και χρήσης των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.) στην εκπαίδευση

**Απόστολος Δαρόπουλος,** *Σχολικός Σύμβουλος Δ.Ε., Δρ. Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, M. Ed.*

Η παρούσα μελέτη περιγράφει και ερμηνεύει κοινωνιολογικές όψεις σχετικά με την ένταξη και χρήση των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση, υιοθετώντας το εννοιολογικό σύστημα του Basil Bernstein. Διαφαίνεται ότι οι μαθητές που προέρχονται από το πεδίο του συμβολικού ελέγχου έχουν, λόγω κοινωνικής προέλευσης, τις απαιτούμενες ικανότητες και δεξιότητες που είναι αναγκαίες σε ένα περιβάλλον χρήσης νέων τεχνολογιών. Αυτό προσδίδει ένα ακόμη πλεονέκτημα στα παιδιά αυτού του τμήματος της μεσαίας τάξης έναντι των άλλων συνομήλικων τους. Επιπροσθέτως, επισημαίνονται αρνητικές παράμετροι δύο παρεμβάσεων: του προγράμματος εισαγωγής φορητών υπολογιστών στην πρώτη τάξη Γυμνασίου την περίοδο 2009-2010 και της απόφασης ένταξης του διαδραστικού πίνακα στην έκτη τάξη των δημοτικών σχολείων (Ε.Α.Ε.Π.) της χώρας το σχολικό έτος 2014-2015.

# Ο αλληλοσυμπληρωματικός χαρακτήρας δια βίου μάθησης και κοινωνικής-αλληλέγγυας οικονομίας για μια κοινωνία χωρίς αποκλεισμούς. Εμπειρική Διερεύνηση

**Αθανάσιος Κ. Δεβετζίδης,** *Μεταπτυχιακός Φοιτητής Παν/μίου Μακεδονίας*

## Εισαγωγή

Η παρούσα εισήγηση εντάσσεται στη θεματική ενότητα του συνεδρίου *«Εκπαίδευση, οικονομία, κοινωνία και αγορά εργασίας»* και σκοπός της είναι η διερεύνηση και αποτύπωση της συμβολής δύο ανοικτών δομών Δια Βίου Μάθησης της Θεσσαλονίκης, που συμμετέχουν στη δημιουργία των προϋποθέσεων για κοινωνική δικαιοσύνη, αειφόρο ανάπτυξη, ευημερία και πρόοδο, όχι μόνο μέσω της παροχής γνώσεων αλλά και με τη προβολή της "κοινωνικής καινοτομίας"[1]. Συγκεκριμένα, θα εξετάσουμε έναν από τους θεματικούς κύκλους του Ανοιχτού Πανεπιστημίου Δήμου Θεσσαλονίκης -εφεξής "Ανοιχτό"- και τους δύο πρώτους κύκλους διαλέξεων του Λαϊκού Πανεπιστημίου Κοινωνικής Αλληλέγγυας Οικονομίας -εφεξής "Λαϊκό"-.

Συμβάλλοντας στην ανοιχτή συζήτηση που αφορά στον ρόλο και τις επιδιώξεις της εκπαίδευσης ενηλίκων σήμερα, προτάσσουμε τη θέση πως η Κοινωνική-Αλλυλέγγυα Οικονομία[2], ως παιδευτικό περιεχόμενο, μπορεί να αποτελέσει τη βάση ώστε η εκπαίδευση ενηλίκων να ξαναβρεί τον «κινηματικό της χαρακτήρα» (Jarvis, 2007). Η θέση αυτή δίνει έμφαση στο περιεχόμενο σύμφωνα και με τη θεώρηση της νέας κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης. (Blackledge & Hunt, 2004).

Αντίστροφα, η εκπαίδευση ενηλίκων, ως πάροχος γενικής παιδείας, μπορεί να βοηθήσει στην ανάπτυξη και εμπέδωση της Κοινωνικής-Αλληλέγγυας Οικονομίας στη συνείδηση των πολιτών για μια κοινωνία χωρίς αποκλεισμούς, μιας και μέχρι σήμερα απουσιάζει το κατάλληλο κοινωνικό έδαφος (Λιερός, 2012). Η άποψη αυτή έρχεται σε συμφωνία με τη θεώρηση του φονξιοναλισμού για την κοινωνικοποίηση και διαχείριση της γνώσης, στο πλαίσιο έρευνας της σχέσης της εκπαίδευσης με την κοινωνία και ιδιαίτερα την οικονομία (Blackledge & Hunt, 2004).

Οι παρατηρήσεις αυτές παραμένουν επίκαιρες όσο το κράτος αποσύρεται από βασικές δημόσιες λειτουργίες, έχοντας να αντιμετωπίσει προκλήσεις από τη διαδικασία της παγκοσμιοποίησης (Κοντιάδης, 2006), όπως είναι η παροχή γενικής παιδείας, κατάσταση που οδηγεί τους νέους και τους ενήλικες στη δια βίου εκπαίδευση και κατάρτιση. Συνεπώς, το βάρος ρίχνεται στην επαύξηση των

---

[1] Η καινοτομία θεωρεί ως αυτοτελείς αξίες την αυτενέργεια, την αποτελεσματικότητα και την αναζήτηση, αποτελώντας τη βασική διαδικασία της κοινωνικής αλλαγής. Λεπτ. Βλ. Δ. Γ. Τσαούση, Χρηστικό Λεξικό Κοινωνιολογίας, λ. "Καινοτομία". Στη περίπτωση μας αναφερόμαστε στις ενωσικές πρωτοβουλίες ενεργών πολιτών στις τοπικές τους κοινωνίες που συμβάλλουν στην ανάδυση της Κοινωνικής Αλληλέγγυας Οικονομίας.

[2] Ως Κοινωνική Αλληλέγγυα Οικονομία εννοούμε τις συλλογικές μορφές οργάνωσης και παραγωγής, που υλοποιούνται "εδώ και τώρα" με αμεσοδημοκρατία, ισότητα, δικαιοσύνη και σεβασμό στο περιβάλλον, όντας ο χώρος εκείνος ανάμεσα στο κράτος και την αγορά.

δεξιοτήτων αντί των γενικών γνώσεων και έτσι η ευρύτερη ομπρέλα της "δια βίου μάθησης" (Κυρίτσης, 2011) -ιδίως οι ανοιχτές δομές μάθησης που προκύπτουν από την κοινωνία των πολιτών- δύνανται να αναπληρώσουν το κενό αυτό. Η τελευταία αυτή παρατήρηση αναδεικνύει την σημαντικότητα των δύο εξεταζόμενων θεσμών.

Ανάμεσα, λοιπόν, στη φονξιοναλιστική και στη μαρξιστική θεώρηση της εκπαίδευσης, προβάλλει η ανάγκη του εκλεκτισμού και της σύνθεσης στοιχείων από τις δύο αυτές αφετηριακές και δεσπόζουσες θεωρήσεις της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, προς την κατεύθυνση της υπέρβασης των ανισοτήτων που προκαλούνται στις σημερινές συνθήκες της ριζοσπαστικής νεοτερικότητας, όπως τις περιγράφει ο Anthony Giddens (Giddens, 2001).

## Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Η εισήγησή μας αυτή αποσκοπεί να παράσχει χρήσιμα στοιχεία, που προέκυψαν άμεσα και πρωτογενώς, για το εκπαιδευτικό έργο φορέων ανοικτού τύπου μάθησης (μη-τυπικής) για κάθε ηλικία και κάθε άνθρωπο (δηλαδή με ανεπτυγμένη τη δεξιότητα της διαπολιτισμικής κατανόησης), αναδεικνύοντας τις δυνατότητες που προκύπτουν από την ευρεία ομπρέλα της δια βίου μάθησης (Καραβάκου, 2011) για τη συγκρότηση μιας κοινωνίας χωρίς αποκλεισμούς. Αναγκαία προς τούτο προϋπόθεση παραμένει η υποχώρηση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων (Νόβα-Καλτσούνη, 2010).

Επιπλέον, πέρα από την αναφορά στον κινηματικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης ενηλίκων και της αναγκαιότητάς της για την οικοδόμηση μιας κοινωνίας ενεργών πολιτών, παρουσιάζονται στοιχεία από τον κύκλο μελέτης για την οικονομική κρίση και τα τοπικά δίκτυα αλληλεγγύης, στο πλαίσιο του "Ανοικτού"[3] (περίοδος 2012-13), αλλά και από τις διαλέξεις του "Λαϊκού"[4] (περίοδος 2013-14).

Η επιλογή μας αυτή προέκυψε από το γεγονός ότι οι εξεταζόμενοι φορείς μάθησης δεν αναπαράγουν *τις νόρμες, τα στερεότυπα* και εν τέλει *την «καταπίεση του καπιταλισμού»* σύμφωνα και με σχετικές διατυπώσεις του Ralph Miliband, αλλά φιλοδοξούν (οι φορείς) να αποτελέσουν για όλους ανεξαιρέτως μια «απελευθερωτική» διαδικασία μάθησης[5] (Σιπητάνου, 2011).

---

[3] Το Ανοιχτό Πανεπιστήμιο του Δήμου Θεσσαλονίκης λειτουργεί επί 26 συναπτά έτη σε συνεργασία με επιστήμονες κυρίως από το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο και το Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, οι δράσεις του συντονίζονται από Ομάδα Έργου υπαγόμενη στον Δήμαρχο της πόλης. Η επιλογή των θεμάτων γίνεται με βάση τα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες της πόλης και των κατοίκων της για βιώσιμη ανάπτυξη. Στα μαθήματα έχουν δικαίωμα εγγραφής οι ενήλικες ενδιαφερόμενοι άνω των 18 ετών, έως τρείς κύκλους. Τα μαθήματα από το εαρινό εξάμηνο του 2012 παρέχονται δωρεάν.

[4] Απευθύνεται σε όλους τους πολίτες, είτε συμμετέχουν στις πάσης φύσεως συλλογικότητες της κοινωνικής αλληλέγγυας οικονομίας, είτε όχι. Η παρακολούθηση είναι ελεύθερη και δωρεάν, ενώ η διεπιστημονικότητα των θεμάτων και η προέλευση των εισηγητών από διαφορετικές επιστημονικές πειθαρχίες ή κοινωνικές επιχειρήσεις προσδίδουν έναν χαρακτήρα εναλλακτικότητας στην εκπαίδευση που παρέχεται.

[5] Η πρόσβαση στη μάθηση και για τους δύο εξεταζόμενους εδώ φορείς συνεπάγεται την αποδοχή όλων των ανθρώπων ως πρόσωπα, ανεξαρτήτως φύλου, φυλής, χρώματος, θρησκείας, ηλικίας, μορφωτικού επιπέδου, καταγωγής ή οικονομικής επιφάνειας. Επιπλέον, ως διαδικασίες μάθησης δεν αποτελούνται από μονόδρομες εισηγήσεις αλλά οι εισηγητές προσπάθησαν συνήθως να εμπλέξουν το κοινό στα παρουσιαζόμενα θέματα ώστε να ακολουθήσει εποικοδομητική συζήτηση.

### Δυνατότητες σύνδεσης με την τυπική εκπαίδευση

Τα δύο παραδείγματα που χρησιμοποιούμε, το πρώτο από έναν κατά βάση δημόσιο πυλώνα (Δημοτικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο) και το άλλο από την ίδια την κοινωνία των πολιτών (Λαϊκό Πανεπιστήμιο) είναι δύο παραδείγματα δια βίου μάθησης που αντανακλούν την πνευματική κίνηση της Θεσσαλονίκης στην εξεταζόμενη περίοδο και τα οποία επιχειρούν να στηρίξουν εγχειρήματα Κοινωνικής-Αλληλέγγυας Οικονομίας. Ιδιαίτερα για τη σχέση των δομών ανοικτής και μη-τυπικής μάθησης με την τυπική και κυρίως τη σχολική εκπαίδευση, ιδιαιτέρως δε με τη δευτεροβάθμια, αξίζει να μνημονεύσουμε τις δυνατότητες που υπάρχουν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, μέσω της υλοποίησης προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων (βλ. εγκύκλιο ΥΠΑΙΘ - Δ/νσης ΣΕΠΕΔ).

Κατά συνέπεια, τα αντικείμενα Σχολικών Δραστηριοτήτων: α) Αγωγής Υγείας, β) Αγωγής Σταδιοδρομίας, γ) Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, δ) Πολιτιστικών Δραστηριοτήτων, προσφέρουν μια αυτονομία στις σχολικές ομάδες, πέρα από τα στενά πλαίσια του Αναλυτικού Προγράμματος και είναι εφικτή η δημιουργία συμπράξεων, τόσο στο πλαίσιο σύνδεσης του σχολείου με την κοινωνική πραγματικότητα, όσο και για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών. Το πεδίο αυτό δύναται να αποτελέσει μέρος περαιτέρω έρευνας για την κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, συντείνει δε στις θέσεις του David Hargreaves για την προαγωγή του συναισθηματικού τομέα του ανθρώπου, καθώς προτάσσεται η συλλογική εμπειρία έναντι του ατομισμού. (Blackledge & Hunt, 2004).

### Μεθοδολογία και παρουσίαση της έρευνας

Από άποψη μεθοδολογίας αρχικά παρατίθενται τα ποσοτικά δεδομένα για τα δύο παραδείγματα της έρευνάς μας, όπως αυτά επίσημα αποτυπώθηκαν από τους αρμόδιους φορείς υλοποίησης. Στη συνέχεια, παρουσιάζουμε συνοπτικά τις θέσεις των υποκειμένων που έλαβαν μέρος στη συνέντευξη μας με το πέρας των διαλέξεων, αξιοποιώντας την ποιοτική μέθοδο της «συμμετοχικής» παρατήρησης (Πασχαλιώρη & Μίλεση, 2005).

Έτσι, αφενός είχαμε τη δυνατότητα να αποτυπώσουμε την έκταση της επίδρασης[6] των δύο αυτών φορέων στο παιδευτικό γίγνεσθαι της πόλης της Θεσσαλονίκης και αφετέρου να ερμηνεύσουμε την προσφορά των ως άνω φορέων από τη σκοπιά των ίδιων των συμμετεχόντων.

Επιπρόσθετα, στόχος μας είναι να αναδείξουμε τα κίνητρα των συμμετεχόντων, αν και πώς αξιοποίησαν την εμπειρία τους τόσο για προσωπική αυτοβελτίωση και ανάπτυξη όσο και για κοινωνική δράση.

[6] Είναι ευνόητο ότι στα περιορισμένα πλαίσια της παρούσας εισήγησης μια σφαιρική και σε βάθος εξέταση της επίδρασης των δύο φορέων δεν είναι εύκολη υπόθεση. Μια διαχρονική έρευνα θα έδινε πιο γενικεύσιμα συμπεράσματα, η ύπαρξη πάντως και μόνον των φορέων αυτών είναι σημαντική για το παιδευτικό γίγνεσθαι της πόλης, ενώ δεν θα πρέπει να παραλείψουμε ότι με την παρουσία τους στο διαδίκτυο και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης ο βαθμός επιρροής τους ξεπερνά την δυναμικότητα που προκύπτει από την απλή αριθμητική καταγραφή των συμμετεχόντων (ακροατών-εισηγητών και εθελοντών)

Η χρονική συγκυρία που επιλέξαμε δεν είναι τυχαία, καθώς εκτείνεται στη περίοδο «πρώιμης ωριμότητας» της κοινωνικό-οικονομικής κρίσης[7] που ταλανίζει τη χώρα μας (χειμερινή περίοδος 2012-13). Αναφορικά με την είσοδό μας στο λεγόμενο «πεδίο εφαρμογής» (Πασχαλιώρη & Μίλεση, 2005) εκεί δηλαδή που συντελείται η μάθηση, αναφέρουμε ότι έχουμε υπερβεί τις δυσκολίες που ανακύπτουν από την είσοδό μας. Έτσι, στην μεν περίπτωση του "Ανοιχτού" υπάρχει η σωστή απόσταση από τα μέλη της ομάδας που συνθέτουν το πεδίο παρατήρησης, δηλαδή οι ακροατές των διαλέξεων, αφού εκ της θέσεως του εθελοντή αποφεύχθηκε η όποια τοποθέτηση πόσο μάλλον κριτική στο δημόσιο λόγο που εξέφρασαν οι συμμετέχοντες (επιστήμονες και κοινό) στο διάλογο που ακολούθησε των εισηγήσεων.

Στην περίπτωση δε του "Λαϊκού", η έντιμη παρουσίαση της ιδιότητάς μας ως μέλος της γενικής συνέλευσής του, υπερκέρασε τα εμπόδια της καχυποψίας ή της σκόπιμης παραποίησης των λεγομένων. Και στις δύο περιπτώσεις ο ρόλος των Υπευθύνων και Συντονιστών των φορέων ήταν καταλυτικός και κατά πάντα υποστηρικτικός στη διεξαγωγή της έρευνας. Τέλος, σημειώνουμε ότι από τη φύση της η «συμμετοχική παρατήρηση» επιβάλλει τη συστηματική παρακολούθηση της διδασκαλίας, όπως και συνέβη.

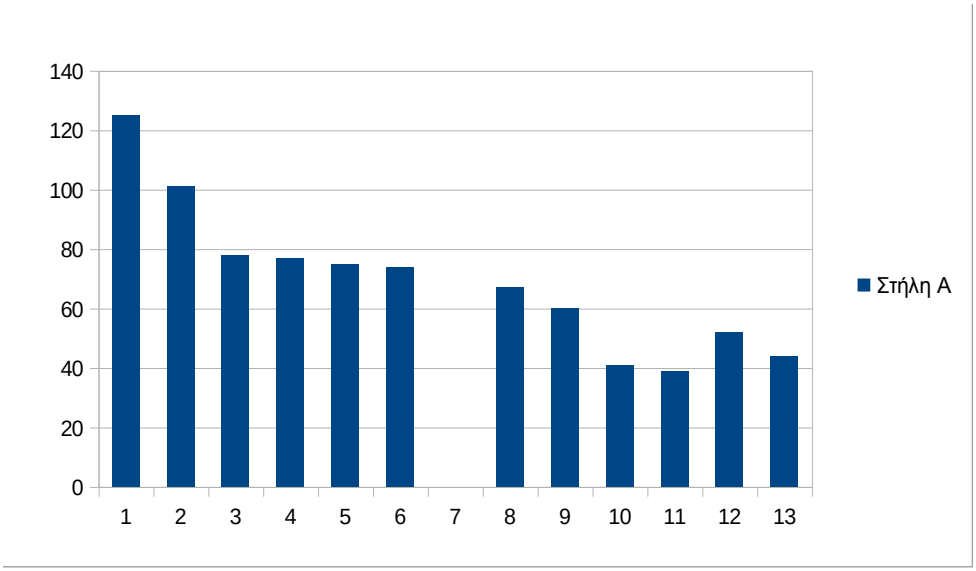
### Το παράδειγμα του Ανοιχτού Πανεπιστημίου Δήμου Θεσσαλονίκης – Θεματικός κύκλος: "Κρίση, κοινοτικές μορφές αλληλεγγύης και κοινωνία των πολιτών"

Συγκεκριμένα, στο "Ανοιχτό" κατά τον εξεταζόμενο κύκλο, πραγματοποιήθηκαν 12 διαλέξεις (εμπλουτισμένες εισηγήσεις, σε πολλές δε από αυτές υπήρχε προβολή video ή διαφανειών και διαγραμμάτων) στο τέλος της καθεμιάς ήταν δυνατή η ανταλλαγή απόψεων με το ακροατήριο (ελεύθερη συζήτηση), ενώ σε ειδικά διαμορφωμένο ιστότοπο μεταφορτώνονταν επιπλέον πληροφοριακό υλικό και βιβλιογραφικές αναφορές *(http://12dialexeis.wordpress.com – Επιστ. Υπεύθυνος κύκλου Επικ. Καθηγητής κ. Γιώργος Αγγελόπουλος).*

Ο εξεταζόμενος κύκλος λάμβανε χώρα κάθε Δευτέρα από τις 5 έως τις 7 το απόγευμα, εστιάζοντας στους μηχανισμούς άμυνας απέναντι στην κοινωνικό-οικονομική κρίση, προβάλλοντας πρωτοβουλίες από την ίδια την κοινωνία των πολιτών. Έτσι, συνέβαλλε τόσο στον προβληματισμό γύρω από τις κεντρικές έννοιες που πραγματεύεται, αλλά και στην ανάδειξη παραδειγμάτων δράσης από τους ίδιους τους πολίτες που δημιουργούν νέες μορφές σχέσεων και συλλογικοτήτων. Ενδεικτικά αναφέρουμε την συλλογική παραγωγή αγροτικών προϊόντων και τα δίκτυα ανταλλακτικής οικονομίας.

Από τα επίσημα απολογιστικά στοιχεία (παρουσιολόγια και τελική αξιολόγηση) προκύπτουν τα εξής δεδομένα σχετικά με το προφίλ των συμμετεχόντων στον κύκλο με θέμα την «κρίση και δίκτυα αλληλεγγύης». Εξεταζόμενη περίοδος: Χειμερινό εξάμηνο 2012-13.

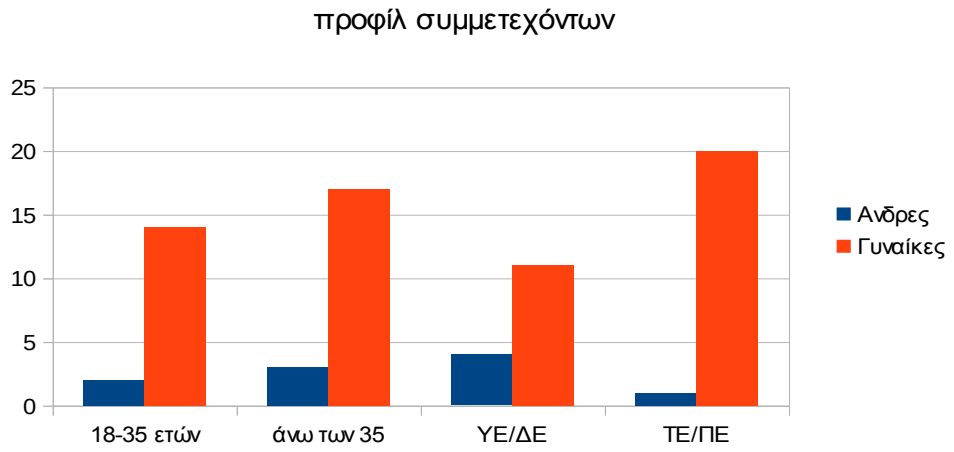
[7] Υπενθυμίζουμε την περιρρέουσα κοινωνική κατάσταση, συγκεκριμένα έχει προηγηθεί η ψήφιση και η εφαρμογή των Μνημονίων, έχει εκδηλωθεί το κίνημα των Αγανακτισμένων στις πλατείες, είναι νωπή η λαϊκή εντολή μετά από δύο συνεχόμενες εκλογικές αναμετρήσεις, ενώ τα κοινωνικά προβλήματα εξακολουθούν να πιέζουν τους πολίτες σε όλα τα επίπεδα της ζωής τους.




***Διάγραμμα Ι.*** *Αριθμός ακροατών ανά διάλεξη (η 7η διάλεξη δεν πραγματοποιήθηκε λόγω Γενικής Απεργίας, γι' αυτό αναπληρώθηκε στο τέλος)*

Αναφορικά με τη συχνότητα των παρακολουθήσεων καταγράψαμε ότι από τους 125 συμμετέχοντες της πρώτης διάλεξης υπήρξε μια πτώση στους 101 στη δεύτερη διάλεξη, διατηρήθηκε δε σταθερός ο αριθμός των ακροατών σχεδόν σε όλες τις συναντήσεις γύρω στα 70 άτομα από την τρίτη διάλεξη και μετά, με εξαίρεση τις δύο τελευταίες συνεδρίες που τις παρακολούθησαν γύρω στα 45 άτομα.

Η πλειονότητα των συμμετεχόντων ήταν γυναίκες, πανεπιστημιακής εκπαίδευσης, ανεξαρτήτως οικογενειακής και επαγγελματικής κατάστασης που παρακολουθούσαν εντατικά τις εισηγήσεις. Στον αντίποδα, οι άνδρες πανεπιστημιακής εκπαίδευσης άγαμοι και έγγαμοι – εργαζόμενοι ή άνεργοι, οι οποίοι παρακολούθησαν κι αυτοί εντατικά τις εισηγήσεις.




***Διάγραμμα ΙΙ.*** *Το προφίλ των συμμετεχόντων – κύκλος 'κρίση & δίκτυα αλληλεγγύης'*

*(Πηγή: Δ/νση Εκπ/σης Δήμου Θεσσαλονίκης & Υπεύθυνη Ομάδας Έργου Ανοιχτού Πανεπιστήμιου, Αναπλ. Καθηγήτρια ΑΠΘ κ. Ελένη Χοντολίδου).*

Επιπρόσθετα, από τις ελεύθερες παρατηρήσεις στα φύλλα αξιολόγησης σημειώνουμε α) την επιθυμία περαιτέρω προβολής του "Ανοιχτού" για μεγαλύτερη

προσέλευση, β) την χορήγηση βεβαίωσης παρακολούθησης, γ) τη σύνδεση των εισηγήσεων με την πραγματική οικονομία, ώστε να δοθεί λόγος σε επαγγελματικές ενώσεις, όπως αυτή των εμπόρων.

Στο πλαίσιο της έρευνάς μας πραγματοποιήσαμε σύντομες συνεντεύξεις με δύο συμμετέχουσες, από τις απαντήσεις των οποίων διερευνούμε γιατί συμμετείχαν και πώς σκοπεύουν να διαχειριστούν τις γνώσεις που πήραν. Έτσι, προκύπτουν ορισμένα χρήσιμα συμπεράσματα για τις ανάγκες που κάλυψε η λειτουργία του κύκλου με θέμα την "κρίση & δίκτυα αλληλεγγύης" από το "Ανοιχτό".

Ι. Η περίπτωση της Δ.Σ., εκπαιδευτικός με μεταπτυχιακές σπουδές και πολυετή εμπειρία, δήλωσε ότι προσήλθε στις διαλέξεις με θέμα την κρίση για να έχει μια πιο πλήρη και εμπεριστατωμένη αντίληψη για το πώς οδηγήθηκε η χώρα σε κρίση αλλά και να είναι σε θέση να παρουσιάσει εναλλακτικές διεξόδους από αυτήν, με βάση τις πρωτοβουλίες και τις κινήσεις που παρουσιάστηκαν.

ΙΙ. Η περίπτωση της Μ.Ι. , άνεργης - απόφοιτης πανεπιστημίου και μητέρας δύο παιδιών, δήλωσε ότι προσήλθε στις διαλέξεις με το συγκεκριμένο θέμα γιατί αγωνιά για το μέλλον το δικό της και της οικογένειάς της, ενώ παρά τις δυσκολίες εναρμόνισης της οικογενειακής ζωής με την αναζήτηση εργασίας, επιθυμεί να είναι ενεργή πολίτης. Με την Μ.Ι. βρεθήκαμε ξανά -δύο χρόνια μετά- στον αγώνα για το δημοψήφισμα κατά της ιδιωτικοποίησης του νερού της πόλης.

### Το παράδειγμα του Λαϊκού Πανεπιστημίου Κοινωνικής Αλληλέγγυας Οικονομίας – 1ος & 2ος κύκλος διαλέξεων (2013-14)

Το "Λαϊκό" δημιουργήθηκε στη Θεσσαλονίκη το 2013 από την ΠΡΩ.Σ.Κ.ΑΛ.Ο. (Πρωτοβουλία Συνεργασίας για την Κοινωνική και Αλληλέγγυα Οικονομία, www.proskalo.net).

Το «Λαϊκό» στοχεύει στην προώθηση της εκπαίδευσης – επιμόρφωσης, στις ιδέες, αξίες και αρχές της κοινωνικής-αλληλέγγυας οικονομίας, της άμεσης δημοκρατίας και του συνεργατισμού. Οι παραπάνω προσδιορισμοί μάς παραπέμπουν σε μια οπτική για την εκπαίδευση που βασίζεται στην επιλογή και επιδίωξη για κοινωνική δράση (βολονταρισμός), ιδίως στη διατύπωση του Henry Giroux, όπου η εκπαιδευτική λειτουργία -του «λαϊκού» εν προκειμένω- γίνεται με όρους που θέτει η κοινωνία αλλά και το ίδιο συν-διαμορφώνει αυτές τις προϋποθέσεις και τα όρια (Blackledge & Hunt, 2004).

Ειδικότερα, το «Λαϊκό» βασίζεται στη διπλή φύση των συνεταιρισμών: Κοινωνική – Οικονομική και συνακόλουθα στη διπλή φύση της συνεταιριστικής εκπαίδευσης: Ιδεολογική – Οικονομικοτεχνική.

Η εκπαιδευτική του μεθοδολογία στηρίζεται στις αρχές μάθησης των ενηλίκων (Rogers, 1999). Συγκεκριμένα α) η σκέψη συνδέεται με τη δράση, β) επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι οι διδασκόμενοι, γ) ευρετική πορεία προς τη γνώση, δ) κριτικός τρόπος σκέψης, ε) αμφίδρομες σχέσεις διδασκόντων – διδασκομένων. Θεμέλιος λίθος του είναι η διαρκής αλληλεπίδραση θεωρίας και πράξης καθότι σύμφωνα με τον Karl Marx *"δεν αρκεί να τείνει η σκέψη να πραγματωθεί, πρέπει και η πραγματικότητα να τείνει να γίνει σκέψη"* (www.univsse.gr).

Οι εκδηλώσεις του «Λαϊκού» μεταδίδονται ζωντανά από το κανάλι "univsse" στο "ustream.tv", ενώ η βιντεοθήκη των διαλέξεων λειτουργεί στο κανάλι "LaikoPanepistimio" στο "YouTube". Έτσι, είναι δυνατή η πολλαπλότητα στη διάδοση

του μηνύματος, η επαναληψιμότητα της πληροφορίας, η ευκολία προσβασιμότητας και η εξ αποστάσεως παρακολούθηση κάθε ενότητας (Asfaranjan, 2013 & Katuk, 2013).

Από τα επίσημα απολογιστικά στοιχεία του «Λαϊκού» για τους δύο πρώτους θεματικούς κύκλους (περίοδος 2013-14) προκύπτουν τα ακόλουθα:

| | |
|---|---|
| Αριθμός διαλέξεων | 18 εμπλουτισμένες εισηγήσεις, ακολούθησε συζήτηση |
| Πλήθος συμμετεχόντων | 313 άτομα, κάθε ηλικίας και επιπέδου εκπαίδευσης |
| Αριθμός "ζωντανών" συνδέσεων στο διαδίκτυο για παρακολούθηση εξ αποστάσεως | 248 |
| Προβολές από την βιντεοθήκη διαλέξεων | 3500 |
| Επισκέψεις στον ιστότοπο του "Λαϊκού" | 25000 από 44 χώρες |

*(πηγή: http://www.univsse.gr/2014/01/2013-1-2.html. Συντονιστής Δρ. Κώστας Νικολάου, Αναπλ. Συντονίστρια Δρ. Άσπα Παπαφιλίππου).*

Από τη συνέντευξη με έναν από τους τακτικούς ακροατές των εισηγήσεων προέκυψαν οι ακόλουθες παρατηρήσεις. Η περίπτωση του Α. Χ., πτυχιούχου και εργαζόμενου: *«Είμαι πρακτικός άνθρωπος και προσπαθώ να ξοδεύω την ενέργειά μου σε πράγματα ρεαλιστικά, που μπορούν να εφαρμοστούν και να φέρουν άμεσο αποτέλεσμα εδώ και τώρα. Το Λαϊκό ασχολείται ακριβώς με τέτοια θέματα: Πρωτοβουλίες πολιτών που συνεταιρίζονται ή συνεργάζονται για ένα κοινό όραμα χωρίς να έχουν το κέρδος σαν αυτοσκοπό, εργαζόμενους που πήραν την κατάσταση στα χέρια τους και έτσι πέτυχαν όχι μόνο να σώσουν τις δουλειές τους αλλά και να προτάξουν ένα διαφορετικό μοντέλο διαχείρισης στην κοινωνία, πρωτοβουλίες που βλέπουν το φυσικό περιβάλλον όχι ανταγωνιστικά ή ως μέσο κερδοσκοπίας αλλά ως ένα κοινό αγαθό που πρέπει να διαφυλαχθεί, κ.α.»* Επίσης, συμπλήρωσε πως *«Ακόμα σημαντικότερη είναι η δυνατότητα που δίνει το Λαϊκό για συνάντηση και δικτύωση όλων αυτών των εγχειρημάτων που λειτουργούν σύμφωνα με τις αρχές της Κοινωνικής και Αλληλέγγυας Οικονομίας».* Κατέληξε δε λέγοντας ότι *«Μέσω του Λαϊκού ήρθα σε επαφή και γνώρισα αρκετά εγχειρήματα απ' όλη την Ελλάδα, τα οποία έχουν χαρακτηριστικά απαραίτητα για την δημιουργία μιας διαφορετικής κοινωνίας, που να σέβεται το ανθρώπινο και φυσικό περιβάλλον.»*

## Σύνοψη – Συμπεράσματα

Στη μελέτη μας χρησιμοποιούμε στοιχεία από διάφορους στοχαστές της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης με σκοπό να καταδείξουμε την αμφίδρομη κίνηση ανοιχτών δομών δια βίου μάθησης, από και προς την κοινωνία και ιδιαίτερα την κοινωνική οικονομία - επιχειρηματικότητα.

Η εκπαίδευση που προσφέρθηκε εθελοντικά από τους εισηγητές και δωρεάν προς το κοινό της πόλης -και στους δύο εξεταζόμενους φορείς-, δείχνει ότι η εκπαίδευση δεν είναι αναγκαστικά ουδέτερη, ούτε ανακυκλώνει πάντοτε τα συμφέροντα κάποιας ελίτ, αλλά μπορεί να συνεισφέρει στην κοινωνική κινητικότητα και την αλλαγή. Από την εξέταση της "ταυτότητας" των δύο φορέων προκύπτει ότι αυτοί είναι δύο συμπεριληπτικοί οργανισμοί μάθησης, με διακριτή μεθοδολογία (εκπαίδευση μέσα από την πράξη) και "κινηματικά" χαρακτηριστικά.

Σε κάθε περίπτωση υπάρχουν δυνατότητες περαιτέρω ανάπτυξης και για τους δύο θεσμούς που παρουσιάσαμε. Ταυτόχρονα, θέση μας αποτελεί ότι η παροχή γενικής και τεχνικής παιδείας είναι βασική υποχρέωση του κράτους, το οποίο δεν πρέπει να αντιμετωπίζει την εκπαίδευση αποκλειστικά με ιδιωτικό-οικονομικά κριτήρια χάριν της λιτότητας.

Επιπρόσθετα, ο τομέας της μη-τυπικής και ιδίως της άτυπης μάθησης αποτελεί ένα ανεξερεύνητο ακόμη τοπίο, τη στιγμή μάλιστα που οι επίσημες πολιτικές της Ε.Ε. την περιλαμβάνουν στον ευρύτερο εκπαιδευτικό σχεδιασμό για την αναγνώριση των επαγγελματικών προσόντων (Νάσκου-Περράκη, 2014). Στο πλαίσιο αυτό, ίσως θα είχε νόημα να διερευνηθεί η αλλαγή παραδείγματος στη χώρα μας -από το Γερμανικό στο Αγγλικό μοντέλο- για την αξιοποίηση και κατανομή του εργατικού δυναμικού, έτσι ώστε να λαμβάνεται υπόψη το σύνολο των μαθησιακών αποτελεσμάτων και να εξετάζεται εν συνόλω η επιστημονική και η επαγγελματική ενασχόληση των εργαζομένων "μακροσκοπικά" κι όχι αποκλειστικά μόνο από τον βασικό τίτλο σπουδών.

Εν κατακλείδι, επισημαίνουμε τις δυνατότητες που υπάρχουν στο νέο αυτό χώρο έρευνας για την κοινωνιολογία της εκπαίδευσης -κι όχι μόνο- όπως η διά βίου μάθηση και η κοινωνική-αλληλέγγυα οικονομία, δύο τομείς που μπορούν και είναι θεμιτό να αναπτυχθούν περαιτέρω στη χώρα μας, καθώς μπορούν να συνεισφέρουν σημαντικά στην υπέρβαση της κρίσης και να συντελέσουν στη συγκρότηση μιας δίκαιης και πλουραλιστικής κοινωνίας ευκαιριών, με ενεργούς και δημοκρατικούς πολίτες.

Βασική, τέλος, προϋπόθεση παραμένει η καλλιέργεια μιας κουλτούρας μάθησης και συνεργατισμού, ανεξάρτητα αν θα ακολουθηθεί η φονξιοναλιστική, η μαρξιστική ή κάποια άλλη "εκλεκτική" - "συνθετική" κοινωνιολογική οπτική.

## Βιβλιογραφία


### Πηγές

Αρχείο Δ/νσης Εκπ/σης Δήμου Θεσσαλονίκης για το Ανοιχτό Πανεπιστήμιο.

Αρχείο Υπεύθυνης Ομάδας Έργου, Αναπλ. Καθηγήτριας κ. Ελένης Χοντολίδου.

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. (2013). Σχεδιασμός και υλοποίηση προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων. (163790/Γ7/31-10-2013) Αθήνα.

### Βοηθήματα

Asfaranjan, Y-S. (2013). Alleviating the senses of isolation and alienation in the virtual world: Socialization in distance education. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 93 , 332-337.

Blackledge, D. – Hunt, B. (2004). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. (μτφρ. Μ. Δεληγιάννη). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Giddens, A. (2001). *Οι συνέπειες της Νεοτερικότητας* (μτφρ. Γ. Λυκιαρδόπουλος). Αθήνα: Κριτική.

Jarvis, P. (2007). *Οι θεμελιωτές της εκπαίδευσης ενηλίκων*. (μτφρ. Α. Θεοδωρακάκου). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Καραβάκου, Β. (2011). *Το φάσμα και η πρό(σ)κληση της δια βίου μάθησης. Δια Βίου Μάθηση: Διεπιστημονικές προσεγγίσεις (1-32).* Θεσσαλονίκη: εκδ. ΠαΜακ.

Katuk, N. (2013). Experience beyond knowledge: Pragmatic e-learning systems design with learning experience. *Computers in Human Behavior* 29 , 747-758

Κοντιάδης, Ξ. (2006). *Δημοκρατία, Κοινωνικό κράτος, Σύνταγμα και Ύστερη Νεωτερικότητα*. Αθήνα: Παπαζήσης

Κυρίτσης, Δ. (2011). *Η δια βίου μάθηση ως κοινωνική αναγκαιότητα. Δια Βίου Μάθηση: Διεπιστημονικές προσεγγίσεις (49-60).* Θεσσαλονίκη: εκδ. ΠαΜακ.

Λιερός, Γ. (2012). *Υπαρκτός καινούργιος κόσμος*. Αθήνα: εκδόσεις των συναδέλφων

Νάσκου-Περράκη, Π. et all (2014). *Δικαιώματα του Ευρωπαίου πολίτη*. Θεσσαλονίκη: ΠαΜακ

Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2010). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.

Πασχαλιώρη, Β. & Μίλεση, Χ. (2005). Η ποιοτική μέθοδος της «συμμετοχικής» παρατήρησης: Επισημάνσεις και προβληματισμοί. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων 10*, (20-33).

Rogers, A. (1999). *Η εκπαίδευση ενηλίκων*. (μτφρ. Μ. Τόμπρου). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Σιπητάνου, Α. (2011). *Πάολο Φρειρε 1921-1997*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Τσαούση, Δ. (1989). *Χρηστικό Λεξικό Κοινωνιολογίας*. Αθήνα: Gutenberg.

**Ηλεκτρονικές πηγές**

http://12dialexeis.wordpress.com/ - Ιστότοπος του θεματικού κύκλου «Κρίση, κοινοτικές μορφές αλληλεγγύης και κοινωνία των πολιτών», Επικ. Καθηγητής κ. Γιώργος Αγγελόπουλος και οι εισηγητές του κύκλου.

http://www.univsse.gr/ - Ιστοσελίδα του Λαϊκού Πανεπιστημίου Κοινωνικής Αλληλέγγυας Οικονομίας, Θεσσαλονίκη.

# Θεσμοθετημένες διακρίσεις: *Η «διανομή των δικαιωμάτων σπουδής» από τους φορείς του Κόμματος – Κράτους, στους νέους Έλληνες της περιοχής Αργυροκάστρου, κατά τη διάρκεια του καθεστώτος Ραμίζ Αλία*

***Κωνσταντίνος Δημητρόπουλος,*** *Διδάκτωρ Κοινωνιολογίας*

**Α΄**

Την εποχή του Ραμίζ Αλία, η εκπαίδευση υπηρετεί απόλυτα της αρχές της εξουσίας του Κόμματος Εργασίας. Μόνον στα αναγνωρισμένα ως «*μειονοτικά*» χωριά (Δημητρόπουλος Κ., 2011)[1], οι ελληνικής καταγωγής νέοι, θα έχουν την ευκαιρία να διδαχθούν στη γλώσσα τους – έστω και για τα τέσσερα πρώτα έτη της εκπαίδευσής τους. Σε κάθε περίπτωση οι μαθητές καλούνται να εμπεδώσουν τα δόγματα του Κόμματος και του Κράτους του. Ο εξαναγκασμός τους Κόμματος – Κράτους προς τους υπηκόους, είναι απόλυτος και αδιαμφισβήτητος (Οπενχάημερ, 1907). Σε κάθε περίπτωση το Κόμμα – Κράτος κυριαρχεί πλήρως, απαιτεί την απόλυτη υποταγή και αξιώνει να ελέγχει την προσωπική ζωή όλων (Χόμπχάουζ, 1912). Τα εκπαιδευτήρια προσφέρουν μερικώς, εγκυκλοπαιδική μόρφωση, κυρίως όμως παίζουν πρωταγωνιστικό ρόλο στην «*διαδικασία κατασκευής ανθρώπων*» (Ράουτερ Α. Ε., 1999).

Θα τολμούσαμε να ισχυριστούμε πως η Αλβανία του Ραμίζ Αλία είναι ένα «*αυταρχικό καθεστώς που κυβερνά μέσω μιας συγκεντρωτικής γραφειοκρατίας*» (Μπότομορ, 1993). Η ενότητα της κοινωνίας και κυρίως η διατήρηση του κομματικοκρατικού συστήματος πραγματοποιείται μέσω της συστηματικής

[1] Δημητρόπουλος Κ., Κοινωνική και πολιτική συγκρότηση του ελληνισμού της Αλβανίας κατά τη μετά τον Χότζα περίοδο, διδακτορική διατριβή, Πάντειο Πανεπιστήμιο 2011
«Μειονοτικά» ονομάζονται τα χωριά τα οποία αναγνωρίζει το αλβανικό κράτος ότι κατοικούνται από ελληνικής καταγωγής πολίτες. Μόνον στους κατοίκους τους αναγνωρίζονται «μειονοτικά» δικαιώματα και για όσο διάστημα τα κατοικούν. Τα «μειονοτικά» χωριά είναι εκατό: Γεωργουτσάτες, Ζερβάτες, Βουλιαράτες, Βόδριστα, Κρα, Βοδίνο, Βρυσερά, Κακαβιά, Πέπελη, Λοβίνα, Λόγγος, Λυκομίλι, Άγιος Νικόλαος, Σωτήρα Αγία, Κοσοβίτσα, Κρυονέρι, Σελλειό, Κλεισάρι, Γράψη, Λιούγκαρη, Φραστανή, Γορίτσα, Τεριαχάτες, Σωφράτικα, Δούβιανη, Χάσκοβο, Βάνιστα, Γοραντζή, Δερβιτσάνη, Ραντάτες, Άνω Επισκοπή, Κάτω Επισκοπή, Γλύνα, Βραχογοραντζή, Τσάτιστα, Μαυρόγερος, Χλωμό, Σωπική, Σχωριάδες, Πολίτσανη, Βαλοβίστα, Βιοβίστα, Βλαχοϋψηλοτέρα (πρόκειται για δύο χωριά που βρίσκονται πολύ κοντά το ένα στο άλλο), Μετόχι, Λεσινίτσα Άνω, Λεσινίτσα Κάτω, Γιαννιτσάτες, Λαψάτες, Μάλτσιανη, Τσερκοβίτσα, Άγιος Ανδρέας, Κουλουράτες, Δίβρη, Ρωμαντζά, Μεμόραχη, Ντερμίσι ή Αγία Σοφία, Θεολόγος, Λειβαδιά, Λευτέρης Τάλλιος ή Χαντήρ Αγά, Καλύβια του Πασά, Γριάσδανη, Σμίνετσι, Λαζάτες, Καλτσάτες, Καρόκι, Γράβα, Κομμάτι, Κουλουρίτσα, Ευαγγελάτες, Αλύκο, Τσούκα, Τρέμουλη, Πλάκα, Καινούριο, Ραχούλα ή Καλύβια Σούσι, Νεοχώρι ή Κασσιμ Αλή Μπέη, Τσαούσι, Φανάρι ή Καρά Αλή Μπέη, Γέρμα, Χάλιο, Ελευθεροχώριο ή Λεφτεροχώρι, Κακοδίκι, Φοινίκη, Βρυώνι, Βρωμερό, Καραχατζή, Μαυρόπουλο, Άνω Μεσοπόταμος, Κάτω Μεσοπόταμος, Κρανιά, Φυτώριο ή Υμεραφέντη, Λύβενα, Βελιάχοβο, Συρρακάτες, Κώσταρι, Βρελάτι, Αρδάσοβα, Κρόγγοι, Δρόβιανη, Πλάκα.

καλλιέργειας του φανατισμού, του απομονωτισμού και της ημιμάθειας (Δημητρόπουλος, 2011). Η βίαιη και απεριόριστη επιβολή των προτύπων της, εφαρμόζεται από την άρχουσα τάξη, που δεν είναι άλλη από την κομματική γραφειοκρατία (Τζίλας Μίλοβαν, 1957).

Η εκπαίδευση γίνεται το όχημα για να εμπεδωθούν οι φοβίες και οι αξίες του Κόμματος – Κράτους, όπως (Έκο Ουμπέρτο, 1995):

- η παραδοσιοκρατία και η απόρριψη κάθε είδους κοινωνικού εκσυγχρονισμού,
- ο ανορθολογισμός και οι ψευδοεπιστημονικότητα,
- η καταδίκη (και δίωξη) κάθε διαφωνίας,
- η υποχρεωτική συλλογική συναίνεση αλλά και η περιθωριοποίηση συγκεκριμένων ομάδων,
- η καλλιέργεια θεωριών συνομωσίας και ζήλιας προς κάθε τι το «έτερο»,
- η πολεμική ετοιμότητα και η στρατιωτική εκπαίδευση,
- τα ηρωϊκά πρότυπα, όπως αυτά περιγράφονται από το Κόμμα – Κράτος,
- ο ηγέτης είναι η «*Φωνή του Λαού*» και απευθύνεται σε αυτόν με την «Νέα Ομιλία», (Όργουελ Τζ., 1949)

**Β΄**

Στην Αλβανία του Ραμίζ Αλία[2], οι εκπαιδευτικοί λογοδοτούν στα όργανα εξουσίας, τόσο για το εκπαιδευτικό έργο και τα αποτελέσματά του, όσο και για τη συμμόρφωση προς τις επιταγές του Κόμματος - Κράτους. Στο Πρωτόκολλο του Λαϊκού Συμβουλίου του χωριού Πέπελη[3], διαπιστώνουμε πως η τοπική αντιπροσώπευση του Κράτους και του Κόμματος (Λαϊκό Συμβούλιο και Οργάνωση Βάσης του Κόμματος Εργασίας Αλβανίας), ασκεί το ρόλο της προϊστάμενης εκπαιδευτικής αρχής. Οι εκπαιδευτικοί λειτουργοί αναφέρονται και απολογούνται σε αυτή την αρχή:

- «***Ημερήσια διάταξη: Πως έχει εργαστεί το Λαϊκό Συμβούλιο στο πεδίο της εκπαίδευσης (…)Συμμετέχουν οι δάσκαλοι του Δημοτικού Πέπελης και Κλησσαρίου***[4]»,
- «***Σήμερα (…) 20/8/1987 (…) Η εξουσία οργανώνει την κανονική της συγκέντρωση με ημερήσια διάταξη: 1. Τα μέτρα για την έναρξη της νέας σχολικής χρονιάς. Συμμετέχουν οι δάσκαλοι Ηλίας Πρώϊμος, Περσεφόνη Πρώϊμου.***»
- «***Η συγκέντρωση διεξήχθη κοινά με την Οργάνωση Βάσης του Κόμματος όπου συμμετέχουν ο διευθυντής του οχτάχρονου σχολείου Βαγγέλης Κάλλος και οι δάσκαλοι του δημοτικού σχολείου***»,

Τα όργανα της τοπικής εξουσίας δεν ενδιαφέρονται μόνο για την τη λειτουργία της εκπαίδευσης ως φορέα και εφαρμοστή των κανόνων της καθεστηκυΐας τάξης. Οι τοπικές αντιπροσωπεύσεις έχουν και τον πρώτο λόγο για το ποιοι μαθητές θα

[2] Ο Ραμίζ Αλία είναι πρόεδρος της Λαϊκής Σοσιαλιστικής Δημοκρατίας της Αλβανίας (Επικεφαλής του Προεδρείου της Λαϊκής Συνέλευσης), από τις 22 Νοεμβρίου του 1982 έως και τις 3 Απριλίου 1992 και Α΄ Γραμματέας του Κόμματος Εργασίας Αλβανίας από τις 13 Απριλίου του 1985 έως τις 4 Μαΐου του 1991

[3] Βλέπε παράρτημα

[4] Βλέπε παράρτημα

παραμείνουν εντός του εκπαιδευτικού συστήματος και άρα, θα μπορέσουν να βελτιώσουν και την κοινωνικοοικονομική τους θέση:

- «***Σήμερα 14/8/1987,το Λαϊκό Συμβούλιο διεξάγει την κανονική συγκέντρωσή του με ημερήσια διάταξη: 1. Διανομή των δικαιωμάτων σπουδής στα Μεσαία Σχολεία***».
- «***Η Εκτελεστική Επιτροπή του ΛΣ του Νομού Αργυροκάστρου***[5] ***στη συνεδρίαση με ημερομηνία 27.7.1989 (…) στηριζόμενη στην Απόφαση του Υπουργικού Συμβουλίου αρ. 416 με ημερομηνία 15.12.1979 "σχετικά με ορισμένες αρμοδιότητες των οργάνων του κράτους και της οικονομίας στο πεδίο της οργάνωσης του δικαιώματος και της ανάπτυξης της λαϊκής οικονομίας", στη διαταγή του Υπουργείου Εκπαίδευσης αρ. 2389 με ημερομηνία 24.1.1989, στη διαταγή του Υπουργείου Οικονομικών 3520 με ημερομηνία 5.12.1979, ΑΠΟΦΑΣΙΖΕΙ Να δώσει το δικαίωμα σπουδών και υποτροφίας στους παρακάτω υποψήφιους***» (ακολουθούν τα ονόματα 151 νέων που ολοκλήρωσαν την Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση).

Από τα επίσημα έγγραφα συμπεραίνεται πως, μαζί με τις σχολικές επιδόσεις, συνυπολογίζεται και η στάση του μαθητή και της οικογένειάς του, έναντι του κράτους και του καθεστώτος. Για το λόγο αυτό ζητούνται τα ανάλογα στοιχεία από τις κατά τόπους αρχές. Στις 7 Μαρτίου 1983, το Ενιαίο Λαϊκό Συμβούλιο που εδρεύει στα Σωφράτικα, καλεί το τοπικό Λαϊκό Συμβούλιο της Λούγκαρης[6] να συντάξει μια έκθεση με τα «***ηθικο-πολιτικά χαρακτηριστικά***» τριών νέων. Στο συγκεκριμένο έγγραφο διευκρινίζεται πως, «***αυτά τα δεδομένα θα πρέπει να επεκταθούν ως τον πρώτο εξάδελφων του νέου από την πλευρά του πατέρα όπως και από την πλευρά της μητέρας***». Για να γίνει κατανοητό το «ηθικό» κομμάτι αυτών των χαρακτηριστικών, το Γραφείο του Κόμματος Εργασίας Αλβανίας για τον Συνεταιρισμό Ανωτέρου Τύπου Σωφρατίκων[7], διευκρινίζει και καλεί την Επιτροπή Νεολαίας του Κόμματος να αγωνιστεί ενάντια στις «ξένες επιρροές»[8], που παρατηρούνται μεταξύ άλλων και στο χώρο της εκπαίδευσης:

- ενδυμασία,
- μακρά μαλλιά,
- ακρόαση ξένων ραδιοφωνικών σταθμών,
- ακρόαση ξένης μουσικής κ.λ.π.

Στις 7 Ιουνίου 1986, το Λαϊκό Συμβούλιο της Σωπικής[9], εκδίδει έγγραφο σχετικά με τα «Πολιτικά χαρακτηριστικά» μιας νέας. Σε αυτό το έγγραφο, μεταξύ άλλων, αναφέρεται αν:

- «***η οικογένειά της (…) τήρησε καλή πολιτική στάση***»,
- «***είναι κορίτσι με διαγωγή και καλή στάση***»,
- στους «***συγγενείς της (…) υπάρχει κανείς δραπέτης εκτός κράτους και***

[5] Βλέπε παράρτημα
[6] Βλέπε παράρτημα
[7] Βλέπε παράρτημα
[8] Η γεωγραφική θέση της εξεταζόμενης περιοχής, όπως και η εθνική καταγωγή των κατοίκων, «υποδεικνύουν» την προέλευση των «ξένων επιρροών».
[9] Βλέπε παράρτημα

***τιμωρημένος από τη Λαϊκή Εξουσία***»

Το έγγραφο καταλήγει με την καθοριστική για την υποψήφια φοιτήτρια, γνώμη του γραμματέα του Κόμματος. Σε άλλο έγγραφό, στις 19 Ιουνίου 1984, το Ενιαίο Λαϊκό Συμβούλιο Σωφράτικων, καλεί τα μέλη του Λαϊκού Συμβούλιου Γοραντζής[10] να εκτελέσουν τη σχετική εντολή και στείλουν «***τα πλήρη χαρακτηριστικά»,*** αλλά και να γνωματεύσουν για το αν συναινούν να εισαχθούν στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση δέκα συγχωριανοί τους. Στις 6 Αυγούστου 1986, το Ενιαίο Λαϊκό Συμβούλιο της Πολύτσανης[11] ζητεί από το Λαϊκό Συμβούλιο της Σωπικής «***αντίγραφο της απόφασης για τα πρόσωπα που κανονίσατε να πάνε στο σχολείο***». Στο έγγραφο αυτό ζητούνται στοιχεία των ατόμων που θα λάβουν το δικαίωμα να ενταχθούν στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Μεταξύ τους είναι και τα «***χαρακτηριστικά για την πολιτική τους κατάσταση***».

**Η πολιτική των εκπαιδευτικών διακρίσεων με βάση την συνείδηση**

Με λίγα λόγια προϋποθέσεις εισαγωγής στην Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση είναι η θέση του υποψηφίου, της οικογένειας και των συγγενών του απέναντι στο καθεστώς, αλλά και η ηθική του, επικυρωμένα από τον τοπικό εκπρόσωπο του Κόμματος - Κράτους.

Η εκπαιδευτική πολιτική, όσον αφορά και το κομμάτι του δικαιώματος σπουδών στην δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευσης, αποτελεί χαρακτηριστικό παράδειγμα δυσμενούς διάκρισης, σε ατομικό αλλά και σε συλλογικό – εθνικό επίπεδο (Γεωργούλας Στράτος κ.ά. 2013). Οι θεσμοθετημένες διακρίσεις – όπως τεκμαίρεται και από τα ανάλογα επίσημα έγγραφα, αποτελούν θεσμούς με «***ρητή και συγκεκριμένη κανονιστική ρύθμιση***» (Βασιλείου Α. Θ. κ.ά., 2000) και έχουν σαφώς έναν υποχρεωτικό και αδιαμφισβήτητο χαρακτήρα. (Τσαούσης Γ. Δ., 1985).

**Παράρτημα**

| | |
|---|---|
| Αργυρόκαστρο | πόλη (και νομός), με μικτό – εθνικά, γλωσσικά και θρησκευτικά - πληθυσμό, πρωτεύουσα του ομώνυμου νομού. Η πόλη δεν συμπεριλαμβάνεται στην αναγνωρισμένη από το αλβανικό κράτος «μειονοτική ζώνη». |
| Γοραντζή | πεδινό χωριό της αναγνωρισμένης «μειονοτικής ζώνης», στην κοιλάδα της Δρυϊνούπολης (Κάτω). |
| Κλεισάρι | ορεινό χωριό της αναγνωρισμένης «μειονοτικής ζώνης», στην Δρυϊνούπολη (Άνω). Γράφεται και Εκκλησάρι. |
| Λούγκαρη | πεδινό χωριό της αναγνωρισμένης «μειονοτικής ζώνης», στην κοιλάδα της Δρυϊνούπολης (Κάτω). |
| Πέπελη | πεδινό χωριό της αναγνωρισμένης «μειονοτικής ζώνης», στην κοιλάδα της Δρυϊνούπολης (Άνω). |
| Πολύτσανη | ορεινό χωριό της αναγνωρισμένης «μειονοτικής ζώνης», στην περιοχή του Πωγωνίου. |

[10] Βλέπε παράρτημα
[11] Βλέπε παράρτημα

| | |
|---|---|
| Σωπική | ορεινό χωριό, της αναγνωρισμένης «μειονοτικής ζώνης», στην περιοχή του Πωγωνίου. |
| Σωφράτικα | πεδινό χωριό της αναγνωρισμένης «μειονοτικής ζώνης», στην κοιλάδα της Δρυϊνούπολης (Κάτω). |

**Επίσημα έγγραφα**


Republika Popullore Socialiste e Shqipërisë, Keshilli Popullor Fshati Pepel, Protokoli 1987, Nr. 11, 14.8.1987.

Republika Popullore Socialiste e Shqipërisë, Keshilli Popullor Fshati Pepel, Protokoli 1987, Nr. (χ.α.), 20.8.1987.

Republika Popullore Socialiste e Shqipërisë, Keshilli Popullor Fshati Pepel, Protokoli 1988, Nr. (χ.α.), 21.10.1988.

Republika Popullore Socialiste e Shqipërisë, Keshilli Popullor Fshati Pepel, Protokoli 1987, Nr. 1, 15.1.1987.

Republika Popullore Socialiste e Shqipërisë, Keshilli Popullor i Fshatit Bashkuar, 7.3.1983.

Republika Popullore Socialiste e Shqipërisë, Keshilli Popullore Bashkuar Sopik, Karakteristika Politikë e Panorea Flenxurit, dt. 7.6.1986.

Αναφορά Τομέα Εκπαίδευσης: «Για την κατανομή των δικαιωμάτων σπουδών 1987-1988».

Απόφαση Εκτελεστικής Επιτροπής Λαϊκού Συμβουλίου Νομού Αργυροκάστρου, Αρ. 110, 1/8/1987: «Για το δικαίωμα σπουδών και υποτροφίες για ανώτερες σπουδές».

Απόφαση Εκτελεστικής Επιτροπής Λαϊκού Συμβουλίου Νομού Αργυροκάστρου, Αρ. 102, 27/7/1989: «Για την απόδοση του δικαιώματος σπουδών στις σχολές Πανεπιστημιακού Επιπέδου».

Γραφείο Κόμματος Συνεταιρισμού Ανωτέρου Τύπου Σωφρατίκων: «Τα καθήκοντα του Γραφείου και των βασικών οργανώσεων του Κόμματος και/της Επιτροπής Νεολαίας και των λοιπών βασικών οργανώσεων της Νεολαίας που προκύπτουν για την παρακολούθηση του ρόλου τους για την εκπαίδευση της Νεολαίας στα αγαθά της κουμμουνιστικής ηθικής στον αγώνα κατά των ξένων επιδράσεων» (13/11/1985).

Λαϊκή Σοσιαλιστική Δημοκρατία της Αλβανίας, Εκτελεστική Επιτροπή Λαϊκού Συμβουλίου Νομού Αργυροκάστρου, Απόφαση 110, 01/08/1987.

Λαϊκή Σοσιαλιστική Δημοκρατία της Αλβανίας, Εκτελεστική Επιτροπή Λαϊκού Συμβουλίου Νομού Αργυροκάστρου, Απόφαση 102, 27/07/1989 .

Republika Popullore Socialiste e Shqipërisë, Keshilli Popullore Bashkuar Sofratikë, dt. 7.3.1983.

Republika Popullore Socialiste e Shqipërisë, Keshilli Popullore Bashkuar Sofratikë, date 19/VI/1984.

Republika Popullore Socialiste e Shqipërisë, Keshilli Popullore Bashkuar Poliçan, dt. 6.8.1986.


**Βιβλιογραφία**


Bottomore B. T.,(1993). *Κοινωνιολογία: κεντρικά προβλήματα και βασική βιβλιογραφία*, Gutenberg, Αθήνα.

Eco Umberto,(1998). *Πέντε ηθικά κείμενα*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Hobhouse, L. T.,(1912). *The Labour Movement*, T.F. Unwin, London.
Oppenheimer, *Der Staat*, Rütten & Loening,(1907), Frankfurt am Main.
Orwell George, (*1984).* Signet Classics, New York.
Βασιλείου Α. Θ. & Σταματάκης Ν.,(2000). *Λεξικών των επιστημών του ανθρώπου*, Gutenberg, Αθήνα.
Γεωργούλας Στράτος - Κασιμάτη Ρεγγίνα – Παπαϊωάννου Μαρία – Πράνταλος Ιωάννης,(2013). *Κοινωνιολογία Γ΄ Λυκείου*, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων Πολιτισμού και Αθλητισμού / ΙΤΥΕ – Διόφαντος.
Δημητρόπουλος Κωνσταντίνος,(2011). *Κοινωνική και πολιτική συγκρότηση του ελληνισμού της Αλβανίας κατά τη μετά το Χότζα περίοδο* (διδακτορική διατριβή), Πάντειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα.
Ράουτερ Α. Ε.,(1999). *Κατασκευή υπηκόων*, Αιγόκερως, Αθήνα.
Τζίλας Μίλοβαν,(1957). *Η νέα τάξη: Ανάλυση του κομμουνιστικού συστήματος*, Ορίζων, Αθήνα.
Τσαούσης Γ. Δ.,(1985). *Η κοινωνία του ανθρώπου: εισαγωγή στην κοινωνιολογία, Gutenberg*, Αθήνα.

**Ενδεικτική βιβλιογραφία**

Καραμπελιάς Γεώργιος,(2012). Η αποστασία των διανοουμένων, Εναλλακτικές εκδόσεις, Αθήνα.
Λεμπέσης Ευάγγελος,(2003). Η τεράστια κοινωνική σημασία των βλακών στο σύγχρονο βίο: μελέτη κοινωνιολογική και ψυχολογική, Σπηλιώτης, Αθήνα.
Λούκατς Γκέοργκ,(1987). Αστική και σοσιαλιστική δημοκρατία, Κριτική, Αθήνα.
Σαπίρ Ζακ,(1984). Εργάτες και εργασιακές σχέσεις στη Ρωσία,Κομμούνα, Αθήνα.
Τσαούσης Γ. Δ.,(1989). Χρηστικό λεξικό κοινωνιολογίας, Gutenberg, Αθήνα.
Χαραλαμπίδης Μιχάλης,(2001). Δημοκρατία και ανάπτυξη: ιδέες μιας νέας πολιτικής, Γόρδιος, Αθήνα.

# Η ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη Διασπορά. Παρόν και μέλλον

**Πασχάλης Δήμου,** *Δάσκαλος, ΜΔΕ, Υποψ. Διδάκτωρ Δημοκρίτειου Παν. Θράκης*
**Μαγδαληνή Βίτσου,** *Υποψ. Διδάκτωρ Δημοκρίτειου Παν/μίου Θράκης*

## Εισαγωγή

Η παρούσα έρευνα θα ασχοληθεί με το πλαίσιο λειτουργίας της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας στη Διασπορά. Συγκεκριμένα, αντλεί τη θεματική της από τον επιστημονικό χώρο της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης και επιμέρους ζητημάτων της Εκπαιδευτικής Πολιτικής .

Πρόκειται για ένα επίκαιρο θέμα, το οποίο λόγω των παγκόσμιων οικονομικών, πολιτικών, πολιτισμικών και γεωπολιτικών ανακατατάξεων που συντελούνται παραμένει πάντα επίκαιρο και χρήζει αναστοχαστικής προσέγγισης.

## Μεθοδολογία έρευνας

Για την εκπόνηση της έρευνας χρησιμοποιήθηκε η κλασική ιστορική μέθοδος σε συνδυασμό με κοινωνιολογικά εργαλεία. Σύμφωνα με αυτά επιχειρήθηκε η έρευνα των πρωτογενών και δευτερογενών πηγών, που συγκεντρώθηκαν και ελέγχτηκαν για την αξιοπιστία τους. Τα γεγονότα θα εκτεθούν κατά χρονολογική σειρά και θα αναλυθούν σε συνάρτηση με τις πολιτικές, κοινωνικές και οικονομικές μεταβολές που συνετέλεσαν στην επίταση ή την επιβράδυνση της εκπαιδευτικής προσπάθειας στη συγκεκριμένη περιοχή της θεματικής. Άλλωστε κάθε μελέτη που επιχειρεί να περιγράψει συνολικά ένα εκπαιδευτικό σύστημα δεν μπορεί να είναι επαρκής, αν εγκλωβιστεί στην καθεαυτή ανάλυση του εκπαιδευτικού συστήματος.

Θα χρησιμοποιηθούν ποσοτικά και ποιοτικά κριτήρια αποτίμησης της εκπαιδευτικής δράσης κι εξέλιξης, πίνακες και στατιστικά δεδομένα για τη συναγωγή μεθοδικότερων συμπερασμάτων.

## Η νομοθεσία για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό μέχρι τις μέρες μας

Η ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη Διασπορά είναι ένα ζήτημα που απασχόλησε και απασχολεί την ελληνική πολιτεία τις τελευταίες τέσσερις δεκαετίες. Ήδη το άρθρο 108 του Συντάγματος αναφέρει ότι «το Κράτος μεριμνά για τη ζωή του απόδημου ελληνισμού και τη διατήρηση των δεσμών του με τη μητέρα Πατρίδα. Επίσης μεριμνά για την παιδεία και την κοινωνική και επαγγελματική προαγωγή των Ελλήνων που

εργάζονται έξω από την επικράτεια».[1] Η σχέση του ελληνικού κράτους με την ελληνική Διασπορά, που αντικατοπτρίζεται στη γλώσσα του συγκεκριμένου άρθρου, εξακολουθεί να αποτυπώνεται και στα νομοθετικά διατάγματα για την ελληνόγλωσση παιδεία στο εξωτερικό, που θεσπίστηκαν κατά τη διάρκεια της δικτατορίας με τους νόμους 695/1970 και 154/1973. Κυρίαρχος στόχος των συγκεκριμένων νόμων αποτελούσε η καλλιέργεια της εθνικής συνείδησης και της εθνοπολιτισμικής ταυτότητας των Ελλήνων ομογενών, μέσα από τη μεταφύτευση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος στις χώρες υποδοχής τους. Συνεπώς, τα εκπαιδευτικά μοντέλα που προωθούνταν ήταν αμιγώς ελλαδοκεντρικά και η σχέση Ελλάδας-Διασποράς ήταν η σχέση κέντρου-περιφέρειας.[2]

Στη συνέχεια, το 1983 ιδρύθηκε η Γενική Γραμματεία Απόδημου Ελληνισμού (Γ.Γ.Α.Ε.), η οποία αποτέλεσε «επιτελικό φορέα για τη χάραξη, την εφαρμογή και το συντονισμό της κυβερνητικής πολιτικής για τον ελληνισμό της Διασποράς»,[3] ενώ το 1995, στα πλαίσια της Γ.Γ.Α.Ε., ιδρύθηκε το Συμβούλιο Απόδημου Ελληνισμού (Σ.Α.Ε.),[4] το οποίο «είναι γνωμοδοτικό, εισηγητικό, διεκδικητικό και υποστηρικτικό προς την Ελληνική Πολιτεία όργανο και έχει ως αποστολή του την έκφραση όλων των δυνάμεων του απανταχού Ελληνισμού».[5]

Ο νόμος 2413/1996 (ΦΕΚ 124 Α΄/17-6-1996)[6] με τίτλο «Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις» είναι αυτός που καθόριζε μέχρι πρόσφατα την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό. Στο συγκεκριμένο νόμο, έγινε για πρώτη φορά απόπειρα μετατροπής του προηγούμενου ελλαδοκεντρικού εκπαιδευτικού μοντέλου σε ελληνοκεντρικό, λαμβάνοντας υπόψη τις διαπολιτισμικές συνθήκες κοινωνικοποίησης των Ελλήνων ομογενών.[7] Εντούτοις, σύμφωνα με τους Γεωργογιάννη και Κυπριανού, ο συγκεκριμένος νόμος ήταν μεν πρωτοποριακός σε σχέση με τα προηγούμενα νομοθετικά διατάγματα της δικτατορικής περιόδου, αλλά δεν ήταν πρωτοποριακός για την εποχή του. Στους σκοπούς της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό περιλαμβάνονταν, πέραν του γενικού σκοπού περί καλλιέργειας και διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας, η ανάδειξη της ελληνικής πολιτισμικής ταυτότητας, η διαμόρφωση της προσωπικότητας των ελληνοπαίδων, που θα ενίσχυε την αυτογνωσία και την αυτοπεποίθησή τους, η προβολή και η διάδοση της ελληνικής γλώσσας, της ελληνικής και ορθόδοξης παράδοσης και του ελληνικού πολιτισμού στις άλλες χώρες, η ανάδειξη των

---

[1] http://www.teilam.gr/nomothesia/Syntagma.pdf (ανακτήθηκε στις 18.3.2011).

[2] Γεωργογιάννης, Π. (2008). Διαχρονική παρουσίαση της ελληνικής νομοθεσίας για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση του εξωτερικού και των αλλοδαπών και παλιννοστούντων στην Ελλάδα. Στο: Γεωργογιάννης, Π. (επιμ). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση* (τόμ. 7). Πάτρα: ΚΕ.ΔΕ.Κ., σσ. 171-194.

[3] http://www.ggae.gr/frontoffice/portal.asp?cpage=NODE&cnode=1 (ανακτήθηκε στις 18.3.2011).

[4] http://www.sae.gr (ανακτήθηκε στις 18.3.2011).

[5] Τροποποιητικός Νόμος 3480/2006, ΦΕΚ 161 Α΄/2-8-2006 με τίτλο «Οργάνωση, λειτουργία και αρμοδιότητες του Συμβουλίου Απόδημου Ελληνισμού (Σ.Α.Ε.) και άλλες διατάξεις».

[6] http://law.greekeducation.org/files/n2413_96_fek124a_ellinoglowssi_ekpedefsi.pdf (ανακτήθηκε στις 18.3.2011). Για τροποποιήσεις επιμέρους σημείων του συγκεκριμένου νομοθετικού διατάγματος βλ. στο http://law.greekeducation.org/#a-1 (ανακτήθηκε στις 18.3.2011).

[7] Γεωργογιάννης, Π. (2008). Διαχρονική παρουσίαση της ελληνικής νομοθεσίας για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση του εξωτερικού και των αλλοδαπών και παλιννοστούντων στην Ελλάδα. Στο: Γεωργογιάννης, Π. (επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση* (τόμ. 7). Πάτρα: ΚΕ.ΔΕ.Κ., σσ. 171-194.

ιδιαίτερων πολιτισμικών στοιχείων, των παραδόσεων και της ιστορίας του ελληνισμού που ζούσε σε διάφορες χώρες και περιοχές της γης, η αξιοποίηση της γνώσης και της εμπειρίας του ελληνισμού της Διασποράς για την ανάπτυξη της επιστήμης, του πολιτισμού και της παιδείας στην Ελλάδα, και τέλος, η συμβολή στην αμοιβαία κατανόηση, την ειρηνική συμβίωση και τη συνεργασία ατόμων και ομάδων διαφορετικής προέλευσης και πολιτισμικής παράδοσης, που ζούσαν στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες.[8] Λειτουργώντας, έτσι, περιοριστικά και αναχρονιστικά, περιχαράκωνε τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στους ελληνικούς πληθυσμούς του εξωτερικού, και δεν προέβλεπε τη διδασκαλία της ευρύτερα στους οποιουσδήποτε ενδιαφερόμενους.[9]

### Ν 4027/11, το νέο πλαίσιο αρχών της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στη Διασπορά

Το νέο πλαίσιο αρχών του Ν 4027/11[10] περιλαμβάνει τέσσερις βασικούς άξονες/πεδία και δέκα σημεία για το σχεδιασμό μιας συνεκτικής πολιτικής για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη Διασπορά. Συγκεκριμένα, οι τέσσερις βασικοί άξονες είναι οι εξής:

1. η σχέση ελληνικού κράτους και ελληνισμού της Διασποράς, με έμφαση σε θέματα ελληνικής γλώσσας και πολιτισμού, αλλά και ενίσχυσης της ελληνικής ταυτότητας,
2. η αποτίμηση των υπαρχουσών δομών παροχής ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης σε σχέση με α) την παιδαγωγική τους καταλληλότητα, β) την αποτελεσματικότητά τους, γ) το κόστος και δ) τις προοπτικές κοινωνικο-οικονομικής ένταξης των νέων γενιών ελληνικής καταγωγής στις συνθήκες της παγκοσμιοποίησης,
3. ο εντοπισμός σημείων στο ισχύον για κάθε χώρα ή περιοχή σύστημα ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης, τα οποία έχρηζαν αναθεώρησης ή ενίσχυσης και προτάσεις για την καλύτερη σύνδεση των μορφών ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης με τα κατά τόπους εκπαιδευτικά συστήματα, και
4. η κατάθεση προτάσεων για εναλλακτικές εκπαιδευτικές πολιτικές και δομές υποστήριξης της παρουσίας της ελληνικής γλώσσας και του ελληνικού πολιτισμού σε ένα παγκοσμιοποιημένο πλαίσιο, με ιδιαίτερη έμφαση στην αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού της ομογένειας.

Είναι χρήσιμο όμως να διερευνήσουμε αν η πολιτική ηγεσία του Υ.ΠΑΙ.Θ. εννοεί τις παραπάνω δεσμεύσεις και τοποθετήσεις , όπως ότι «σκοπός μας είναι να ανασυγκροτήσουμε τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και του ελληνικού

---

[8] http://law.greekeducation.org/files/n2413_96_fek124a_ellinoglowssi_ekpedefsi.pdf (ανακτήθηκε στις 18.3.2011).

[9] Γεωργογιάννης, Π. & Κυπριανού, Δ. (2009). Η ελληνική πολιτική για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στις χώρες της ευρωπαϊκής ένωσης. Στο: Γεωργογιάννης, Π. (επιμ.), *Η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης στην Ελλάδα και το εξωτερικό.* Πάτρα: ΚΕ.ΔΕ.Κ., σσ. 263-281.

[10] Όλο το νέο πλαίσιο αρχών για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό και η διαβούλευση, η οποία στις βασικές της γραμμές παρουσιάζεται στην παρούσα υποενότητα, έχει αντληθεί στο http://www.opengov.gr/ypepth/

πολιτισμού στο εξωτερικό και ταυτόχρονα να αναδείξουμε τον εξέχοντα ρόλο που παίζει η ζωντανή δύναμη της διασποράς στη σύγχρονη εποχή, τόσο για την ελληνική ταυτότητα, όσο και για την ιδιότητα του πολίτη του κόσμου».

Το τεράστιο κομμάτι του ελληνισμού που ζει και εργάζεται στο εξωτερικό αντιμετωπίζει σημαντικά προβλήματα. Οι σημερινές διαφορετικές οικονομικές, κοινωνικές και πολιτικές συνθήκες προσθέτουν νέα προβλήματα στα ήδη υπάρχοντα. Η οικονομική κρίση, η ανεργία, η εισαγωγή νέων τεχνολογιών, οι διαρθρωτικές αλλαγές στην κοινωνία οδηγούν σε αναθεώρηση των μεταναστευτικών πολιτικών και πολλές χώρες υιοθετούν συντηρητικότερες επιλογές που πιέζουν τους ξένους εργαζόμενους στο δίλημμα «πλήρης αφομοίωση ή άτακτη φυγή».

Ας εξετάσουμε τι συμβαίνει πραγματικά με το νέο νόμο. Οι έως σήμερα υφιστάμενοι τύποι σχολείων (αμιγή ελληνικά και απλά σχολεία της χώρας υποδοχής) συγκεντρώνουν θετικά και αρνητικά στοιχεία, ανάλογα με τη γλώσσα που μιλιέται στην οικογένεια, τις επαφές της οικογένειας, το χρόνο παραμονής στο εξωτερικό, τη διέξοδο στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, την πρόσβαση στην αγορά εργασίας, την κοινωνική ενσωμάτωση και το επίπεδο διαβίωσης. Κλειδί για την επιτυχία ενός συστήματος ελληνικής παιδείας στο εξωτερικό είναι το κατά πόσο το σύστημα θα προσελκύει την ενεργό συμμετοχή του ελληνισμού της διασποράς, καθώς και κατά πόσο η κίνηση προς ένα τύπο σχολείου (βλέπε δίγλωσσα) δεν θα είναι στιγμιαία, αλλά απαιτεί αρκετό χρόνο προετοιμασίας και προσαρμογής.

Πριν την ψήφιση του συγκεκριμένου νόμου είχαν υλοποιηθεί με υπουργικές αποφάσεις μια σειρά μέτρων παρόμοιων με αυτά που πάρθηκαν στην Ελλάδα και στόχο την εξοικονόμηση δαπανών.

Από το καλοκαίρι του 2010, αρκετά νωρίς, είχαν καταργηθεί 11 θέσεις Συντονιστών Εκπαίδευσης από τις 26 θέσεις σε όλο τον κόσμο. Ο νέος νόμος (άρθρο 12 παρ. 2) προβλέπει ότι ο μέγιστος αριθμός Συντονιστικών Γραφείων είναι το 15, άρα στο εξής οι θέσεις είναι δυνατόν μόνο να μειώνονται με εκτίμηση-απόφαση της πολιτικής ηγεσίας.

Το καλοκαίρι του 2011 ακολουθείται η προσφιλής μέθοδος των καταργήσεων – συγχωνεύσεων σχολικών μονάδων και στη Γερμανία. Συγχωνεύονται 3 Λύκεια (Λούντβισμπουργκ, Νόισταντ, Στουτγκάρδης), καταργούνται 7 Λύκεια (Αμβούργου, Βερολίνου, Αννόβερου, Άουκσμπουργκ, Μάινχαμ, Λούντενσαϊντ, Σβάινφουρτ) καθώς και το Γυμνάσιο της Κολωνίας. Η έκθεση του Γενικού Λογιστηρίου του Κράτους που συνόδευε το νομοσχέδιο ανέφερε: «Ετήσια εξοικονόμηση δαπάνης από τη σταδιακή κατάργηση των λυκείων που λειτουργούν στην Γερμανία κατά 11.050.000 ευρώ».

Η έκθεση αξιολόγησης συνεπειών της ρύθμισης για την οικονομία ανέφερε: «Τμήματα ελληνικής γλώσσας, απογευματινά σχολεία και σχολεία που λειτουργούν κάθε Σάββατο και των οποίων η λειτουργία δεν συνδέεται με τη χορήγηση τίτλων σπουδών παύουν να ενισχύονται (σε τέτοιες μονάδες υπηρετούσε το 38% των αποσπασμένων εκπαιδευτικών). Επίσης, σχολικές μονάδες που παρέχουν τίτλους σπουδών μη αναγνωρισμένους από τις χώρες στις οποίες βρίσκονται παύουν να δέχονται μαθητές μέχρι να επιτύχουν την αναγνώριση των τίτλων τους (σε αυτές υπηρετεί το 10% των αποσπασμένων εκπαιδευτικών)». Αυτόματα προκύπτει εξοικονόμηση προσωπικού κατά 48%, και σε συνδυασμό με το άρθρο 18 παρ. 3, που προβλέπει ότι «παράταση της απόσπασης πέραν της 3ετίας μπορεί να χορηγηθεί για δύο επιπλέον χρόνια χωρίς επιμίσθιο», μείωση των δαπανών επί του κρατικού προϋπολογισμού κατά πολλά εκατομμύρια ευρώ.

Με το νέο νόμο φορείς ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης μπορεί να είναι κοινότητες, μορφωτικοί και πολιτιστικοί σύλλογοι, σωματεία και άλλα φυσικά ή νομικά πρόσωπα. Όλες οι εκπαιδευτικές μονάδες που παρουσιάζουν ιδιαίτερα ποιοτικό και με χρονική διάρκεια έργο χαρακτηρίζονται ως «Κέντρα – Λόγος». Σύμφωνα με το άρθρο 3 παρ. 3, «μπορεί κατ' εξαίρεση και μόνον εφόσον είναι αναγκαίο για τη συνέχιση της δραστηριότητάς τους, να επιχορηγούνται αποκλειστικά για μέρος του κόστους πρόσληψης εκπαιδευτικών με ποσό που δεν μπορεί να υπερβαίνει το ήμισυ του αποδεδειγμένου συνολικού κόστους». Επίσης συστήνεται ψηφιακή πλατφόρμα εκπαιδευτικού υλικού για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό. Έτσι ενισχύεται η από απόσταση διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και μειώνονται σημαντικά οι δαπάνες για την αποστολή εκπαιδευτικού υλικού σε όλο τον κόσμο. Και κατά την έκθεση του Γενικού Λογιστηρίου του Κράτους: «Ετήσια εξοικονόμηση δαπάνης από τον περιορισμό των εκπαιδευτικών μονάδων που δικαιούνται ενίσχυσης 18 εκατομμύρια ευρώ και περαιτέρω εξοικονόμηση από τη μείωση του αριθμού των σχολικών βιβλίων που αποστέλλονται στο εξωτερικό».

Συμπερασματικά, με το νόμο 4027/11 η μείωση του κόστους για τον κρατικό προϋπολογισμό θα ανέλθει σε 30 εκατομμύρια ευρώ. Η πραγματική στόχευση του ΥΠΔΒΜΘ είναι προφανής: ένταξη και της εκπαίδευσης στο εξωτερικό στη μνημονιακή πολιτική της περικοπής των δαπανών για την παιδεία.

## Επίλογος

Ολοκληρώνοντας την έρευνά μας, μπορούμε να συνοψίσουμε τα κυριότερα σημεία της, καταλήγοντας σε κάποια πιθανά συμπεράσματα. Η ελληνόγλωσση εκπαίδευση εκτός ελληνικής επικράτειας συμβαδίζει με τις αρχές της παγκοσμιοποίησης για –μεταξύ άλλων– γλωσσική και εθνοπολιτισμική διάχυση και συμβάλλει στον εμπλουτισμό του γλωσσικού και ευρύτερα πολιτισμικού κεφαλαίου των ομογενών. Ωστόσο, όπως –έστω και με καθυστέρηση– διαπίστωσε η ελληνική πολιτεία, η νομοθεσία για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη Διασπορά που θεσπίστηκε πριν μια δεκαπενταετία, δεν ήταν δυνατό να ανταποκρίνεται στις ραγδαίες παγκόσμιες εξελίξεις γενικά, συμπεριλαμβανομένων των εσωτερικών διαφοροποιήσεων των ελληνικών διασπορών ειδικότερα. Έτσι, η ψήφιση ενός νέου νομοθετικού πλαισίου ήταν πλέον απαραίτητη.

Επιπλέον, η αναντιστοιχία υπέρογκων δαπανών στο χώρο της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στη Διασπορά και πενιχρών αποτελεσμάτων, σαφώς και χρήζει διορθωτικής αλλαγής. Η χαρτογράφηση των πραγματικών αναγκών στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας στο εξωτερικό, ο προσεκτικός και αποτελεσματικός οικονομικός σχεδιασμός της γλωσσικής εκπαίδευσης εκτός Ελλάδας, η διοικητική αναδιάρθρωση και ο επανακαθορισμός των ρόλων και των ευθυνών των εκπαιδευτικών εταίρων, η διαφάνεια και η αξιοκρατία στον τρόπο επιλογής του εκπαιδευτικού δυναμικού, η συστηματική καταγραφή και η αποτελεσματική αξιοποίηση των ομογενών επιστημόνων και παιδαγωγών, είναι βήματα που απαιτούνται να γίνουν για την εξυγίανση του θεσμού της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό, έτσι ώστε να είναι αποτελεσματικός τόσο για την ελληνική Διασπορά όσο και για την ελληνική κοινωνία στο σύνολό της.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση


Γεωργογιάννης, Π. (2008). Η εκπαιδευτική πολιτική των χωρών υποδοχής για τους μετανάστες και η ελληνόγλωσση εκπαίδευση της ελληνικής διασποράς. Στο: Γεωργογιάννης, Π. (επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση* (τόμ. 7). Πάτρα: ΚΕ.ΔΕ.Κ., σσ. 151-170.

Γεωργογιάννης, Π. (2008). Διαχρονική παρουσίαση της ελληνικής νομοθεσίας για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση του εξωτερικού και των αλλοδαπών και παλιννοστούντων στην Ελλάδα. Στο: Γεωργογιάννης, Π. (επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση* (τόμ. 7). Πάτρα: ΚΕ.ΔΕ.Κ., σσ. 171-194.

Γεωργογιάννης, Π. & Κυπριανού, Δ. (2009). Η ελληνική πολιτική για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στις χώρες της ευρωπαϊκής ένωσης. Στο: Γεωργογιάννης, Π. (επιμ.), *Η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης στην Ελλάδα και το εξωτερικό.* Πάτρα: ΚΕ.ΔΕ.Κ., σσ. 263-281.

Δαμανάκης, Μ. (1991). *Εισαγωγή στο θεωρητικό πλαίσιο του προγράμματος παραγωγής γλωσσικού διδακτικού υλικού για τα Ελληνόπουλα στη Γερμανία*.

Δαμανάκης, Μ. (1997). Θεωρητική προσέγγιση της κοινωνικοποίησης των ελληνοπαίδων στο Βέλγιο και στη Γαλλία. Στο: Δαμανάκης, Μ. (επιμ.), *Η εκπαίδευση των Ελληνοπαίδων στο Βέλγιο και στη Γαλλία* (Διαπολιτισμική Παιδαγωγική). Αθήνα: Gutenberg, σσ. 89-100.

Δαμανάκης, Μ. (1997). Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και του πολιτισμού στα Ελληνόπουλα του εξωτερικού. Στο: Σκούρτου Ελένη (επιμ.), *Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης.* Αθήνα: Νήσος, σσ. 63-82.

Δαμανάκης, Μ. (2006). Ελληνική γλώσσα και διασπορά. Περιβάλλον, γλώσσα, υποκείμενο. Στο: *Πρακτικά του Διεθνούς Συνεδρίου με θέμα: «Η Ελληνική Γλώσσα ως δεύτερη/ξένη. Έρευνα, Διδασκαλία, Εκμάθηση»* (Φλώρινα 12-14 Μαΐου 2006), σσ. 19-33.

Δαμανάκης, Μ. (2011). *Ελληνικά Σχολεία στη Γερμανία. Παρελθόν, παρόν & μέλλον* (Διαπολιτισμική Παιδαγωγική). Αθήνα: Gutenberg.

Κούρτη-Καζούλη, Β. & Cummins, J. (2005). Ενίσχυση γλωσσικών ικανοτήτων και ταυτοτήτων των μαθητών μέσω των νέων τεχνολογιών. Στο: Τσοκαλίδου, Ρ. & Παπαρούση, Μ. (επιμ.), *Θέματα ταυτότητας στην ελληνική διασπορά. Γλώσσα και λογοτεχνία.* Αθήνα: Μεταίχμιο, σσ. 93-113.

Μαργαρώνη, Μ. (2008). *«Ορθοδοξία – Ελλάδα – Οικογένεια»*: Ζητήματα εννοιολόγησης και ρητορικής σε εγχειρίδια διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας σε παιδιά δημοτικού Ελλήνων ομογενών της Αμερικής. Στο: Γεωργογιάννης, Π. (επιμ.), *Μετανάστευση, Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Πρακτικά του 11ου Διεθνούς Συνεδρίου του Κέντρου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών* (Πάτρα, 11-13 Ιουλίου 2008), (τόμ. ΙΙ), σσ. 294-304.

Μαργαρώνη, Μ. (2010). *«Ξέρεις τη γλώσσα του παππού και της γιαγιάς;».* Ζητήματα πολυγλωσσίας, παιδικής ηλικίας και διαγενεακών σχέσεων στην ελληνική κοινότητα της Λιέγης. Στο: Δήμου, Π. (επιμ.), *Η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία. Πρακτικά διημερίδας* (Στοκχόλμη, 20-21 Φεβρουαρίου 2010), σσ. 75-92.

Σκούρτου, Ε. (2005). Η γλώσσα της διασποράς και η διασπορά της γλώσσας. Στο: Τσοκαλίδου, Ρ. & Παπαρούση, Μ. (επιμ.), *Θέματα ταυτότητας στην ελληνική διασπορά. Γλώσσα και λογοτεχνία.* Αθήνα: Μεταίχμιο, σσ. 33-48.

Χατζηπαναγιωτίδου, Ά. *Ελληνική γλώσσα και απόδημος ελληνισμός*. [www.inioxos.gr/adownloads/arxeio_eisigisewn (ανακτήθηκε στις 14.4.2011)

**Ξενόγλωσση**

Benmayor, R. & Skotnes, A. (1994). On Migration and Identity. In: Benmayor, R. & Skotnes, A. (eds), *International Yearbook of Oral History and Life Stories. Migration and Identity* (vol. 3). Oxford: Oxford University Press, pp. 1-18.

Damanakis, M. (1994). Greek Teaching Materials Abroad. *European Journal of Intercultural Studies* Vol. 5 No 2, (pp. 35-46)

Dendrinos, B. (2004): Multilingual Literacy in EU: Toward alternative Discourses in Foreign Language Education Programmes. In: Dendrinos, B. & Mitsikopoulou, B. (eds), *Policies of Linguistic Pluralism and the Teaching of Languages in Europe*. Athens: Metaichmio, pp. 60-70.

Erfurt, J. (2003). “Multisprech”: Migration und Hybridisierung und ihre Folgen für die Sprachwissenschaft. In: Erfurt, J. (Hg.), *“Multisprech”: Hybridität, Variation, Identität* (Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie, 65). Duisburg: OBST, pp. 5-33.

Gal, S. & Irvine, J. (1995). The Boundaries of Languages and Disciplines: How Ideologies construct Difference. *Social Research*, 62, pp. 967-1001.

# Διερεύνηση της έμφυλης αναλογίας των αναπληρωτών εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

**Δάφνη Δουλγερίδου,** *Εκπαιδευτικός ΠΕ 70*
**Αναστάσιος Παπαδημητρίου,** *Εκπαιδευτικός ΠΕ 70*
**Αλέξιος Τσιούλης,** *Εκπαιδευτικός ΠΕ 70*

## Εισαγωγή

Είναι αδιαμφισβήτητα γεγονός πως άνδρες και γυναίκες θα μπορούσαν να διδάξουν το ίδιο γνωστικό αντικείμενο, επιδιώκοντας είτε κοινούς είτε διαφορετικούς στόχους και υιοθετώντας όμοιες ή μη στρατηγικές, ωστόσο, η δυσαναλογία των φύλων στην εκπαίδευση είναι εμφανής σε αρκετές ευρωπαϊκές χώρες, καθώς επίσης και σε άλλες περιοχές του κόσμου, με τη συμμετοχή των ανδρών να παρουσιάζει φθίνουσα πορεία (O.E.C.D. 2004, Drudy κ.α. 2005), και ενώ η διδασκαλία πρόκειται για ένα επάγγελμα που προσδιορίζεται έμφυλα από τον/την εκπαιδευτικό, η επικράτηση των γυναικών σε αυτή είναι ήδη ορατή από το δεύτερο μισό του 19ου αιώνα (Mavrogeni 2005, Cortina & San Roman 2006, Richards & Acker, 2006). Παράλληλα, οι επαγγελματικοί σύμβουλοι, ίσως να ενισχύουν την εδραίωση έμφυλων διαχωρισμών, παροτρύνοντας τους/τις μαθητές/τριες να ακολουθήσουν τα υπάρχοντα ενδιαφέροντά τους, παρά να αντιπαρατεθούν στα όποια έμφυλα στερεότυπα (Miller κ.α., 2004), γεγονός που πιθανόν να υποκινείται έμμεσα και από τα κρυφά αναλυτικά προγράμματα.

Είναι σαφές από την πλευρά των κοινωνιολόγων πως οι τάσεις της αγοράς εργασίας εμφανίζουν αυξημένη τη συμμετοχή των γυναικών σε διάφορα επαγγέλματα (Drudy κ.α., 2005), ενώ πλήθος μελετών αναφέρουν πως το επάγγελμα του/της εκπαιδευτικού αυξάνει τη συμμετοχή των γυναικών, γεγονός που αποδίδεται σε παράγοντες που συμπεριλαμβάνουν είτε το «φτωχό» μισθό είτε τη χαμηλή κοινωνική θέση ή το δημόσιο δισταγμό των ανδρών που επιθυμούν να εργαστούν με παιδιά και τη σύνδεση της διδασκαλίας των παιδιών με την προέκταση της μητρικής φροντίδας (Cushman 1999, Carrington 2002, Skelton 2003, Smith 2004, Bank 2007, Johnson 2008, Drudy 2008). Επιπλέον, για τις γυναίκες η διδασκαλία αντιμετωπίζεται και ως ένας συνδυασμός διδασκαλίας και μητρότητας (Dillabough, 1999), ενώ ταυτόχρονα η αντίληψη πως η πρωταρχική διδασκαλία συνάδει περισσότερο στη φύση της και πως πρόκειται κυρίως για γυναικείο επάγγελμα, αποτελούν τις σημαντικότερες αιτίες για τα χαμηλά επίπεδα συμμετοχής των ανδρών σε αυτό (Drudy, 2008), οι οποίοι μάλιστα επιλέγουν να ακολουθήσουν κυρίως κάποια τεχνική επαγγελματική πορεία των επιστημών και της τεχνολογίας (Drudy κ.α., 2005).

Εντούτοις, είναι αποδεκτό πως οι άνδρες εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ως θετικά πρότυπα, με στόχο να διευθετήσουν προβλήματα αγοριών-μαθητών που εμφανίζουν χαμηλές επιδόσεις ή μειονεκτούν κοινωνικά, και ακόμη

περισσότερο να αναλάβουν τη διδασκαλία επαγγελματικών ενοτήτων που εμπίπτουν στα ενδιαφέροντα των αγοριών (Mills 2001, Tinklin κ.α. 2001). Είναι χρήσιμο, επίσης, να υπογραμμίσουμε πως η συμμετοχή των ανδρών στο δυναμικό των εκπαιδευτικών σε περιβάλλοντα της πρώτης κιόλας παιδικής ηλικίας, είναι ικανή να αποτελέσει παράδειγμα για τα παιδιά, πως άνδρες και γυναίκες μοιράζονται τις ίδιες ευθύνες (Janairo κ.α., 2010) και έχουν κοινές στάσεις και δραστηριότητες (Davidson & Nelson, 2011).

Αξιοσημείωτο, τέλος, είναι πως ενώ το ζήτημα της δυσαναλογίας των φύλων αποτελεί ένα διεθνές φαινόμενο κυρίως στην «πρωταρχική» εκπαίδευση, η ισορροπία των φύλων στο δυναμικό των εκπαιδευτικών θα μπορούσε να αντανακλά ιδεολογίες ποικιλομορφίας και αντίθετες σε προκαταλήψεις, επηρεάζοντας κατ' αυτόν τον τρόπο τις στάσεις και τις αξίες των παιδιών, που θα σχηματίσουν ως ενήλικες (Piburn, 2006), ενώ επιπρόσθετα η αλληλεπίδραση που ασκεί ο/η κάθε εκπαιδευτικός ενδυναμώνει διαφορετικούς ρόλους και ιδιότητες σε κάθε φύλο (Croxford, 2000).

## Μεθοδολογία

### Σκοπός και στόχοι

Σκοπός της συγκεκριμένης μελέτης είναι η διερεύνηση της έμφυλης αναλογίας των αναπληρωτών εκπαιδευτικών 15 ειδικοτήτων.

Συγκεκριμένα, μεταξύ των στόχων εμπερικλείονται:

i) η στατιστική ανάλυση των συχνοτήτων και σχετικών συχνοτήτων της αναλογίας των εκπαιδευτικών ανά φύλο.

ii) η διαπίστωση του κυρίαρχου φύλου των αναπληρωτών εκπαιδευτικών και της προτίμησης εκπαιδευτικής ειδικότητας ανδρών και γυναικών.

### Δείγμα

Το δείγμα της συγκεκριμένης μελέτης αποτέλεσαν συνολικά 20.593 εκπαιδευτικοί, από τους/τις οποίους/ες οι 3.441 (16,7%) είναι άνδρες και οι 17.152 (83,3%) γυναίκες των 15 ακόλουθων εκπαιδευτικών ειδικοτήτων πρωτοβάθμιας: Δασκάλων (ΠΕ 70), Νηπιαγωγών (ΠΕ 60) και δευτεροβάθμιας: Φιλολόγων (ΠΕ 02.00), Μαθηματικών (ΠΕ 03.00), Φυσικών (ΠΕ 04.01.04.01), Χημικών (ΠΕ 04.01.04.02), Βιολόγων (ΠΕ 04.01.04.04), Αγγλικών (ΠΕ 06.00), Γερμανικών (ΠΕ 07.00), Οικονομολόγων (ΠΕ 09.00), Μηχανολόγων (ΠΕ 12.04), Ηλεκτρολόγων (ΠΕ 17.03), Οχημάτων (ΠΕ 18.18), Διατροφής (ΠΕ 18.36) και Πληροφορικών (ΠΕ 19.00), όπως αυτοί περιλαμβάνονται στους αντίστοιχους ανά ειδικότητα πίνακες κατάταξης αναπληρωτών με προϋπηρεσία σχολικού έτους 2013-2014, οι οποίοι είναι ήδη αναρτημένοι στην επίσημη ιστοσελίδα του Υπουργείου Παιδείας & Θρησκευμάτων με τίτλο: Ολοκληρωμένο Πληροφοριακό Σύστημα Διαχείρισης Προσωπικού Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης - http://e-aitisi.sch.gr/ από τις 08-04-2014 και 25-04-2014 αντίστοιχα.

Επιπρόσθετα, είναι απαραίτητο, να επισημάνουμε πως επιλέξαμε να μελετήσουμε τον πληθυσμό αναπληρωτών εκπαιδευτικών με προϋπάρχουσα

προϋπηρεσία, ως τους/τις εν δυνάμει μόνιμους/ες εκπαιδευτικούς του μελλοντικού εκπαιδευτικού μας συστήματος.

### Διαδικασία

Μελετώντας τους παρόντες πίνακες, προσπαθήσαμε να αναδείξουμε το φύλο, ως το μοναδικό στοιχείο αυτών, που δύναται να χρησιμοποιηθεί αναφορικά με την κοινωνιολογία του επαγγέλματος των εκπαιδευτικών. Μάλιστα, το φύλο των εκπαιδευτικών δεν καταγράφεται ρητά σε κάποια αντίστοιχη στήλη των πινάκων, αλλά προέκυψε ως δεδομένο της παρούσας μελέτης, έπειτα από διεξοδική διαδοχική αναγνωστική επεξεργασία του εκάστοτε ονοματεπώνυμου εκπαιδευτικού.

Συγκεκριμένα, τα δεδομένα εισήχθηκαν στο Στατιστικό Πακέτο για τις Κοινωνικές Επιστήμες (Statistical Package for the Social Sciences – SPSS: 19.0), έτσι ώστε να πραγματοποιηθούν οι αντίστοιχες περιγραφικές στατιστικές μετρήσεις, που αφορούν στις συχνότητες και τις σχετικές συχνότητες, και να πραγματοποιηθεί η εμπεριστατωμένη ανάλυσή τους.

### Αποτελέσματα

Αναφορικά με τις ειδικότητες των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν συνολικά στην παρούσα έρευνα, είναι χρήσιμο να αναφέρουμε πως αυτές διακρίνονται σε 15 είδη, όπως αναλυτικά περιγράφηκαν προηγουμένως σύμφωνα με τα λεκτικά τους.

Συγκεκριμένα, σε σχέση με την ειδικότητα των εκπαιδευτικών, είναι χρήσιμο να σημειώσουμε πως οι 323 δάσκαλοι με ποσοστό (15,0%) είναι άνδρες και οι 1.826 (85,0%) είναι γυναίκες, ενώ παράλληλα οι 54 (1,4%) νηπιαγωγοί είναι άνδρες και οι 3.781 με ποσοστό (98,6%) είναι γυναίκες. Επιπλέον, οι 602 φιλόλογοι με ποσοστό (9,4%) είναι άνδρες και οι 5.822 (90,6%) είναι γυναίκες, οι 667 μαθηματικοί (37,2%) είναι άνδρες και 1.128 με ποσοστό (62,8%) είναι γυναίκες, ενώ συνάμα οι 543 φυσικοί με ποσοστό (46,4%) είναι γυναίκες και οι 628 (53,6%) είναι άνδρες. Ταυτόχρονα, οι 166 (30,1%) χημικοί είναι άνδρες και οι 386 με ποσοστό (69,9%) είναι γυναίκες, οι 71 βιολόγοι με ποσοστό (26,2%) είναι άνδρες και οι 200 (73,8%) είναι γυναίκες, ενώ οι 102 (5,4%) εκπαιδευτικοί αγγλικών είναι άνδρες και οι 1.770 με ποσοστό (94,6%) είναι γυναίκες. Συνεχίζοντας την ποσοτική περιγραφή των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων, είμαστε σε θέση να υπογραμμίσουμε πως οι 83 εκπαιδευτικοί γερμανικών με ποσοστό (10,3%) είναι άνδρες και οι 724 (89,7%) είναι γυναίκες, οι 79 (24,8%) οικονομολόγοι είναι άνδρες και οι 240 με ποσοστό (75,2%) είναι γυναίκες, ενώ οι 8 μηχανολόγοι με ποσοστό (29,6%) είναι γυναίκες και 19 (70,4%) είναι άνδρες. Επιπρόσθετα, οι 48 (30,6%) ηλεκτρολόγοι είναι γυναίκες και οι 109 με ποσοστό (69,4%) είναι άνδρες, ενώ οι 9 εκπαιδευτικοί οχημάτων με ποσοστό (17,0%) είναι γυναίκες και οι 44 (83,0%) είναι άνδρες. Τέλος, οι 5 (20,8%) εκπαιδευτικοί διατροφής είναι άνδρες και οι 19 με ποσοστό ( 79,2%) είναι γυναίκες, ενώ οι 489 πληροφορικοί με ποσοστό (43,0%) είναι άνδρες και οι 648 (57,0%) είναι γυναίκες (Πίνακας 1).

**Πίνακας 1:** *Συχνότητες (N) και Σχετικές Συχνότητες (F%) Ειδικοτήτων Εκπαιδευτικών*

| Ειδικότητα | Λεκτικό | Άνδρες | Γυναίκες | Άνδρες | Γυναίκες | Σύνολο | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | N | N | F% | F% | N | F% |
| Δάσκαλοι | ΠΕ 70 | 323 | 1.826 | 15,0 % | 85,0 % | 2.149 | 100% |
| Νηπιαγωγοί | ΠΕ 60 | 54 | 3.781 | 1,4 % | 98,6 % | 3.835 | 100% |
| Φιλόλογοι | ΠΕ 02.00 | 602 | 5.822 | 9,4 % | 90,6 % | 6.424 | 100% |
| Μαθηματικοί | ΠΕ 03.00 | 667 | 1.128 | 37,2 % | 62,8 % | 1.795 | 100% |
| Φυσικοί | ΠΕ 04.01 04.01 | 628 | 543 | 53,6 % | 46,4 % | 1.171 | 100% |
| Χημικοί | ΠΕ 04.01 04.02 | 166 | 386 | 30,1 % | 69,9 % | 552 | 100% |
| Βιολόγοι | ΠΕ 04.01 04.04 | 71 | 200 | 26,2 % | 73,8 % | 271 | 100% |
| Αγγλικών | ΠΕ 06.00 | 102 | 1.770 | 5,4 % | 94,6 % | 1.872 | 100% |
| Γερμανικών | ΠΕ 07.00 | 83 | 724 | 10,3 % | 89,7 % | 807 | 100% |
| Οικονομολόγοι | ΠΕ 09.00 | 79 | 240 | 24,8 % | 75,2 % | 319 | 100% |
| Μηχανολόγοι | ΠΕ 12.04 | 19 | 8 | 70,4 % | 29,6 % | 27 | 100% |
| Ηλεκτρολόγοι | ΠΕ 17.03 | 109 | 48 | 69,4 % | 30,6 % | 157 | 100% |
| Οχημάτων | ΠΕ 18.18 | 44 | 9 | 83,0 % | 17,0 % | 53 | 100% |
| Διατροφής | ΠΕ 18.36 | 5 | 19 | 20,8 % | 79,2 % | 24 | 100% |
| Πληροφορικοί | ΠΕ 19.00 | 489 | 648 | 43,0 % | 57,0 % | 1.137 | 100% |
| **Σύνολο** | | 3.441 | 17.152 | 16,7% | 83,3% | 20.593 | 100% |

## Συζήτηση

Προσπαθώντας, στο σημείο αυτό, να αξιολογήσουμε τα ποσοτικά δεδομένα που συλλέχθηκαν, μπορούμε να ισχυριστούμε γενικότερα πως το κυρίαρχο φύλο των αναπληρωτών εκπαιδευτικών είναι οι γυναίκες. Πιο ειδικά, ως προς τον πληθυσμό των ειδικοτήτων η μεγαλύτερη έμφυλη αναλογία εμφανίζεται στην ειδικότητα των φυσικών και ταυτόχρονα η μεγαλύτερη δυσαναλογία σε αυτή των νηπιαγωγών. Επίσης, είναι φανερό πως μονάχα σε 4 από τις 15 εκπαιδευτικές ειδικότητες υπερισχύει ο ανδρικός πληθυσμός ανάμεσα στις οποίες ανήκουν πρωτίστως οι εκπαιδευτικοί οχημάτων, μηχανολόγων και ακολουθούν οι αντίστοιχοι ηλεκτρολόγων, φυσικών (Drudy κ.α., 2005), ενώ στις υπόλοιπες 11 ειδικότητες πλεονεκτεί το γυναικείο φύλο, το οποίο εμφανίζεται να προτιμά κυρίως το επιστημονικό πεδίο των νηπιαγωγών (Cushman 1999, Dillabough 1999, Carrington 2002, Skelton 2003, Smith 2004, Bank 2007, Johnson 2008, Drudy 2008) και των αγγλικών, ενώ ακολούθως αυτό των φιλολόγων, των γερμανικών και των δασκάλων. Παράλληλα, σε σχέση με τις ειδικότητες διατροφής, οικονομολόγων και βιολόγων επαναλαμβάνεται η πλειοψηφία των γυναικών, χωρίς όμως εδώ να παραβλέπεται η ανδρική συμμετοχή. Ακόμη, είναι απαραίτητο να σημειώσουμε πως ο πληθυσμός φαίνεται να διαμοιράζεται κανονικά κατά κύριο λόγο στην ειδικότητα των φυσικών και των πληροφορικών, ενώ μετέπειτα σε μικρότερο βέβαια βαθμό, αλλά με αισθητή την παρουσία των γυναικών σε ίσως κάποτε ανδροκρατούμενες ειδικότητες, ακολουθούν οι μαθηματικοί, οι χημικοί, οι μηχανολόγοι και οι ηλεκτρολόγοι.

Συνάμα, λαμβάνοντας υπόψη μας προϋπάρχουσες μελέτες, αλλά και τη γενικότερη αίσθηση που αποκομίσαμε μέσω της προσωπικής μας έρευνας, θα μπορούσαμε να υποθέσουμε ότι ανάμεσα στις αιτίες για την ελλειμματική ανδρική συμμετοχή στην εκπαίδευση, πιθανόν να ευθύνονται κοινωνικές προκαταλήψεις και

έμφυλα στερεότυπα (Miller κ.α. 2006, Drudy 2008), ενώ κλείνοντας οφείλουμε να αναφέρουμε πως η επιλογή εκπαιδευτικών ειδικοτήτων από την πλευρά των ανδρών κρίνεται αναγκαία, ώστε να δίδεται η δυνατότητα στους/στις μαθητές/τριες να διαμορφώνουν τις ατομικές τους ιδέες, βιώνοντας ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον, όπου άνδρες και γυναίκες μοιράζονται ρόλους και θέσεις, που διαπνέονται από διαφορετικά έμφυλα χαρακτηριστικά (Croxford 2000, Piburn 2006, Janairo κ.α. 2010, Davidson & Nelson 2011).

**Βιβλιογραφία**


Bank, B.J. (2007). *Gender and Education: An Encyclopedia.* London: Praeger.

Carrington, B. (2002). A quintessentially feminine domain? Student teachers' constructions of primary teaching as a career. *Educational Studies, 28*(3), 287-303.

Cortina, R., & San Roman, S. (2006). *Women and Teaching: Global Perspectives on the Feminisation of a Profession.* New York: Palgrave and Macmillan.

Croxford, L. (2000). Gender and National Curricula, in Salisbury and Riddell *Gender, Policy and Educational Change: Shifting Agendas in the UK and Europe,* London: Routledge.

Cushman, P. (1999). Male teachers' attitudes towards primary school teaching. *Delta, 51*(2), 71-90.

Davidson, K.G., & Nelson, B.G. (2011). Men and Teaching: Good Intentions and Productive Tensions. *Journal of Men's Studies, 19* (2), 91–96.

Dillabough, J. (1999). Gender politics and conceptions of the modern teacher: women, identity and professionalism. *British Journal of Sociology of Education*, *20* (3), 373-394.

Drudy, S., Martin, M., Woods, M., & O'Flynn, J. (2005). *Men in the Classroom: Gender Imbalance in Teaching,* London: Routledge.

Drudy, S. (2008). Gender balance/gender bias: the teaching profession and the impact of feminization. *Gender and Education, 20* (4), 309-323.

Janairo, R.R., Holm, J., Jordan, T., & Wright, N.S. (2010). How to Advocate for Gender Diversity in the Early Childhood Workforce. *Young Children, 65* (3), 30–34.

Johnson, S. P. (2008). The status of male teachers in public education today. *Education Policy Brief, 6*(4), 1-12.

Mavrogeni, L.E. (2005). The Feminisation of the Teaching Profession in Cyprus. MA Dissertation, Institute of Education, University of London.

Miller, L., Neathey, F., Pollard, E., & Hill, D. (2004). *Occupational Segregation, Gender Gaps and Skill Gaps,* Manchester: EOC.

Mills, M. (2001). *Challenging Violence in Schools: An Issue of Masculinities,* Buckingham: Open University Press.

O.E.C.D. (2004). *The Quality of the Teaching Workforce Policy Brief,* February 2004.

Piburn, D. (2006). Gender Equality for a New Generation: Expect Male Involvement in ECE. *Exchange, 168*, 18–22.

Richards, E., & Acker, S. (2006). Collegiality and Gender in Elementary School Teacher Workplace Cultures: A Tale of Two Projects. In Cortina & San Roman,

*Women and Teaching: Global Perspectives on the Feminisation of a Profession,* New York: Palgrave MacMillan.

Skelton, C. (2003). Male primary school teachers and perceptions of masculinity. *Educational Review, 55* (2), 195–209.

Smith, J. (2004). *Male primary teachers: Disadvantaged or advantaged?* Paper presented to the Australian Association for Research in Education Conference, Melbourne, December 2004.

Tinklin, T., Croxford, L., Ducklin A., & Frame, B. (2005). Gender and Attitudes to work and family roles: the views of young people from the millennium. *Gender and Education, 17* (2), 129–142.

## Ιχνηλατώντας την πορεία των αποφοίτων του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων: Μετάβαση και ένταξη σε περίοδο κρίσης

**Αναστάσιος Εμβαλωτής**, *Αναπληρωτής Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*

Στην εισήγηση επιχειρείται η ιχνηλασία (tracking) των επαγγελματικών και εργασιακών διαδρομών αποφοίτων του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Παρουσιάζονται και τεκμηριώνονται οι μεθοδολογικές επιλογές και η ερευνητική διαδικασία. Με τη βοήθεια υλικού από τρία επαναληπτικά κύματα συλλογής ερευνητικών δεδομένων (απόφοιτοι 1997-2000, 2000-2004, 2004-2008), προτείνονται παράγοντες οι οποίοι εκτιμώνται ως κρίσιμοι στην ανάπτυξη ενός μοντέλου πρόβλεψης εργασιακών και ακαδημαϊκών διαδρομών.

# Κινητικές δυσκολίες και κοινωνική περιθωριοποίηση στο σχολείο. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού[1]

**Χαρίλαος Κ. Ζάραγκας**, *Επίκ. Καθηγητής Π.Τ.Ν. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*

## Εισαγωγή

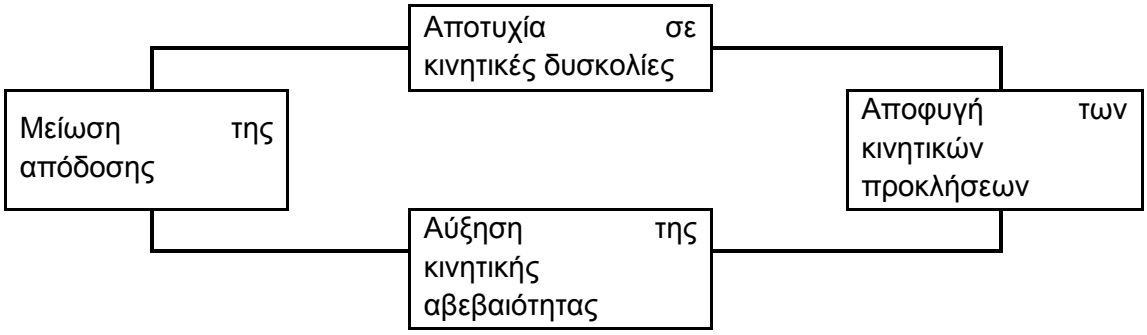
Ο κινητικός έλεγχος και η κινητική μάθηση διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού (Gallahue, 2002˙ Zimmer, 2007). Με τον όρο κινητικό έλεγχο εννοείται ο έλεγχος στην καθημερινή κινητική συμπεριφορά του παιδιού. Η κινητική μάθηση αναφέρεται στις εσωτερικές διαδικασίες, οι οποίες επιφέρουν αλλαγές στην κινητική συμπεριφορά του παιδιού και γίνεται αντιληπτή μέσω της αξιολόγησης της κινητικής απόδοσής του (Schmidt, 2009: 29).

Ο κινητικός έλεγχος και η κινητική μάθηση διαφοροποιούνται μεταξύ των παιδιών της ίδιας ηλικίας εξαιτίας τόσο των ατομικών διαφορών όσο και των περιβαλλοντικών ερεθισμάτων που δέχονται. Οι διαφοροποιήσεις αυτές μερικές φορές είναι μεγάλες και καθιστούν τους μαθητές «μη λειτουργικούς» να ανταπεξέλθουν στις καθημερινές κινητικές απαιτήσεις. Στην περίπτωση αυτή γίνεται λόγος για δυσκολίες στον κινητικό έλεγχο και στην κινητική μάθηση. Οι δυσκολίες αυτές, στην παρούσα μελέτη αναφέρονται στα προβλήματα τα οποία παρουσιάζονται στην ανάπτυξη του οπτικοκινητικού συντονισμού και όχι στις κινητικές αναπηρίες, οι οποίες οφείλονται σε μορφολειτουργικές σωματικές ελλείψεις και αδυναμίες. Τα παιδιά με δυσκολίες στον κινητικό έλεγχο και την κινητική μάθηση αποτυγχάνουν στην εκτέλεση κινητικών δοκιμασιών, τόσο κατά το ελεύθερο παιγνίδι και τις καθημερινές λειτουργικά κινητικές δραστηριότητες (π.χ. δυσκολία στο ντύσιμο), όσο και στη φυσική αγωγή (π.χ. δυσκολία στο χειρισμό της μπάλας). Αυτό έχει ως συνέπεια τα παιδιά να απομονώνονται κοινωνικά και συναισθηματικά (Poulsen, Johnson, Ziviani, 2011 ; Chen, Cohn, 2003 ; Dewey, Kaqplan , Crawford, Wilson, 2002 ; Geuze, Jongmans, Schoemaker, Smits-Engelsman, 2001).

Σύμφωνα με την Zimmer (2007: 60), για τους μαθητές με τις παραπάνω δυσκολίες, η κίνηση αποτελεί ένα αποτελεσματικό μέσο για την ενίσχυση της ανάπτυξής τους, όχι τόσο ως μέσο για την άρση και εξισορρόπηση των αδυναμιών, αλλά ως μέσο για την ενίσχυση των ψυχολογικών (π.χ. η αυτοεκτίμηση) αλλά και των κοινωνικών χαρακτηριστικών της προσωπικότητάς τους (π.χ. η ενσωμάτωση στην ομάδα). Αυτό, όμως, ισχύει και για τα παιδιά εκείνα που βιώνουν την κίνηση θετικά, χωρίς δυσκολίες. Τα κινητικά αδέξια, υπέρβαρα και βραδυκίνητα παιδιά έχουν ανάγκη από την ενίσχυση της αυτοεκτίμησής τους, μέσα από κινητικές δραστηριότητες, έτσι ώστε να μην καταλήξουν στο φαύλο κύκλο (διάγραμμα 1) (Zimmer, 2007, 61).

[1] Συνεργασία με Θεόδωρο Θάνο, Επίκ. Καθηγητή Π.Τ.Ν. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

**Διάγραμμα 1:** Ο φαύλος κύκλος της Zimmer




Η βραδύτητα αυτή που παρουσιάζεται στην ανάπτυξη του κινητικού ελέγχου και της κινητικής μάθησης των παιδιών, πολλές φορές ερμηνεύεται από τους γονείς ως έλλειψη ενδιαφέροντος από την πλευρά των παιδιών τους για τις συγκεκριμένες δραστηριότητες. Φαίνεται ότι οι γονείς είτε δεν έχουν κατανοήσει την αναγκαιότητα της φυσικής κίνησης για την ανάπτυξη των παιδιών τους, είτε δεν έχουν χρόνο να ασχοληθούν με τη φυσική άσκησή τους. Το εκπαιδευτικό σύστημα που έχει επιφορτιστεί με την εκπαίδευση των παιδιών δίνει περισσότερη βαρύτητα στα χαρακτηριστικά της πνευματικής ανάπτυξης σε σχέση με τη σωματική, είναι προσκολλημένο σε μια μονομερή πνευματική αγωγή. Η φυσική άσκηση δεν χαίρει ακόμη της εκτίμησης που πρέπει, σε σχέση με τα αποτελέσματα που επιτυγχάνει.

Σύμφωνα με τον Gallahue (2002, 80), η συμμετοχή σε ομαδικές κινητικές δραστηριότητες συμβάλλουν στην ανάπτυξη της προσωπικότητας και την κοινωνικοποίηση του παιδιού όπως είναι η προσχώρηση σε ομάδα, η συνεργασία, η επικοινωνία και ο σεβασμός, η διαμόρφωση του χαρακτήρα και η ηθική ανάπτυξη. Η προσχώρηση σε ομάδα, η ανάγκη να γίνει κάποιος αποδεκτός και να αναγνωρίζεται ως μέλος μιας συγκεκριμένης ομάδας είναι αρκετά ισχυρή. Οι κινητικές δραστηριότητες και τα παιχνίδια περιέχουν πολυάριθμες καταστάσεις, που απαιτούν από τα παιδιά να αντιπαρατεθούν με τους συμπαίκτες τους, να επιλύσουν διαφωνίες να αναλάβουν ρόλους, να δεχτούν, να αναγνωρίσουν, να συζητήσουν ή και να απορρίψουν τους κανόνες του παιχνιδιού. Συγκεκριμένα προβλήματα που μπορεί να παρουσιαστούν στο παιχνίδι αποτελούν αφορμή για να δοκιμάσουν τα παιδιά τους βασικούς κανόνες της κοινωνικής συμπεριφοράς (Zimmer, 2007, 35). Τα παιδιά καταφέρνουν να συνεργάζονται και βελτιώνουν την ικανότητα κοινωνικής επαφής μεταξύ τους.

## Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Σκοπός της έρευνας των Gesell, Tesdahl & Ruchman (2012) ήταν να εξετάσει την επίδραση του κοινωνικού δικτύου φιλίας σε εξωσχολικό περιβάλλον στην ενασχόληση των παιδιών σχολικής ηλικίας με φυσικές δραστηριότητες. Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας έδειξαν ότι τα παιδιά δεν δημιουργούν ή δεν διαλύουν φιλίες με βάση τα επίπεδα φυσικής δραστηριότητας, αλλά οι υπάρχουσες φιλίες επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό από το επίπεδο της σωματικής δραστηριότητας των παιδιών. Αυτά τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι δεσμοί φιλίας, οι κοινωνικές επαφές των παιδιών επηρεάζουν σημαντικά τον καθορισμό και την

ενασχόληση με τον τύπο της σωματικής δραστηριότητας σε παιδιά ηλικίας 5 έως 12 ετών. Τα επίπεδα δραστηριότητας των παιδιών μπορεί να αυξηθούν, να μειωθούν ή να σταθεροποιηθούν ανάλογα με το επίπεδο δραστηριότητας του άμεσου κοινωνικού δικτύου τους κατά τη διάρκεια εξωσχολικών δραστηριοτήτων.

Η εργασία των Macdonald–Wallis, Jago, Pag, Brockman & Thompson (2011), διερευνά το βαθμό στον οποίο τα δίκτυα φιλίας (σχέσεις φιλίας) επηρεάζουν τη σωματική δραστηριότητα των παιδιών και προσπαθεί να ποσοτικοποιήσει τη σχέση των ομαδοποιήσεων που προκύπτουν από τη χρήση τεχνικών γραφικής απεικόνισης των κοινωνιογραμμάτων με τις ομαδοποιήσεις κατά τη φυσική δραστηριότητα. Τα αποτελέσματα φανέρωσαν την ύπαρξη συσχέτισης μεταξύ επιπέδου φυσικής δραστηριότητας των παιδιών με τη σύναψη σχέσεων φιλίας και δείχνουν ότι το κοινωνιόγραμμα αποτελεί μία αποτελεσματική μέθοδο για τη συνεκτίμηση της επίδρασης της κοινωνικής δομής του σχολείου (σχέσεις φιλίας) και της σωματικής δραστηριότητας των παιδιών.

Τη σχέση μεταξύ των μεταβλητών της φιλίας και της φυσικής δραστηριότητας σε χώρες της κεντροανατολικής Ευρώπης σε ένα μεγάλο δείγμα εφήβων 1.886 μαθητών γυμνασίων, μελέτησαν οι Page, Ihasz, Simonek, Klarova & Hantiu (2007). Σκοπός της μελέτης ήταν να διερευνηθεί αν η συμμετοχή του παιδιού σε κινητικές δραστηριότητες συνδέεται με παράγοντες όπως η φιλία, η ικανότητα να συνάπτει σχέσεις και να κάνει φίλους, το επίπεδο συμμετοχής σε κινητικές δραστηριότητες με τους φίλους και τη συμμετοχή των φίλων σε κινητικές δραστηριότητες. Τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης επιβεβαίωσαν προηγούμενες έρευνες στις οποίες έχει διαπιστωθεί ότι η συνολική συμμετοχή σε φυσική δραστηριότητα ήταν χαμηλότερη στους εφήβους οι οποίοι δεν είχαν ιδιαίτερες σχέσεις και επαφές και φιλίες. Οι Page, Ihasz, Simonek, Klarova & Hantiu (2007) καταλήγουν συμπερασματικά ότι η αλληλεπίδραση μεταξύ φιλικών σχέσεων και επιπέδου συμμετοχής σε φυσικές δραστηριότητες έχει σημαντικές συνέπειες στην εκπαίδευση σε θέματα σωματικής και ψυχικής υγείας και, γι' αυτό, θα πρέπει να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη στην αγωγή των παιδιών και των νέων.

Στους σημαντικούς θετικούς προγνωστικούς παράγοντες για τη συμμετοχή σε κινητικές δραστηριότητες εφήβων κοριτσιών συμπεριλαμβάνονται η υποστήριξη από τους φίλους, τους δασκάλους και η ενεργός συμμετοχή των φίλων σε κινητικές δραστηριότητες. Οι παραπάνω παράγοντες θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη για την ενίσχυση της αθλητικής ικανότητας αλλά και της προαγωγής της αυτοεκτίμησης και αυτοαντίληψης των εφήβων κοριτσιών (Graham, Bauer, Fiend, Barr-Anderson & Nuemark–Sztainer, 2014).

Στην έρευνα των Sebire, Jago, Fox, Page, Brockman & Thompson (2011) εξετάστηκε η σχέση μεταξύ της κοινωνικής αποδοχής/συμμετοχής και της φυσικής δραστηριότητας αγοριών και κοριτσιών δημοτικών σχολείων της Βρετανίας. Ένας από τους στόχους της συγκεκριμένης μελέτης ήταν να διερευνήσει το διαμεσολαβητικό ρόλο της κοινωνικής αποδοχής από συνομήλικους στη σχέση εμπλοκής του παιδιού σε φυσικές δραστηριότητες και της κοινωνικής του αποτελεσματικότητας. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι στα κορίτσια δε φάνηκε να συνδέονται τα προβλήματα συμπεριφοράς με τα επίπεδα της εμπλοκής τους σε φυσική δραστηριότητα, γεγονός που υποδεικνύει ότι οι αντιπαραθέσεις μεταξύ των κοριτσιών μπορεί να εκδηλωθούν και σε άλλα πλαίσια πέραν αυτού της φυσικής δραστηριότητας. Αντίθετα, στα αγόρια τα προβλήματα συμπεριφοράς και οι αντιπαραθέσεις με τους συνομήλικους συσχετίστηκαν θετικά με χαμηλά επίπεδα

συμμετοχής σε φυσικές δραστηριότητες. Σε γενικές γραμμές, ο βαθμός κοινωνικής αποδοχής στο σύνολο του δείγματος κυμάνθηκε από μέτρια έως υψηλά επίπεδα, ενώ δεν εντοπίστηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών. Ο διαμεσολαβητικός ρόλος της κοινωνικής αποδοχής δεν επηρέασε τη σχέση μεταξύ της κοινωνικής αποτελεσματικότητας και της εμπλοκής του παιδιού σε φυσική δραστηριότητα. Περαιτέρω φάνηκε ότι τα αγόρια εμπλέκονται καθημερινά –τόσο πριν όσο και μετά το σχολείο– για σημαντικά μεγαλύτερο χρονικό διάστημα σε φυσικές δραστηριότητες (μέσος όρος 42 λεπτά την ημέρα), σε σχέση με τα κορίτσια (μέσος όρος 30 λεπτά την ημέρα). Τέλος, στην περίπτωση των αγοριών βρέθηκε θετική συσχέτιση μεταξύ της κοινωνικής αποδοχής και του βαθμού εμπλοκής τους σε φυσική δραστηριότητα: όσο πιο αποδεκτά κοινωνικά ήταν τα αγόρια τόσο πιο μεγάλος ήταν και ο βαθμός εμπλοκής τους σε φυσική δραστηριότητα.

Οι Mac Donald–Wallis, Jago & Sterne (2011), σε μια έρευνα ανασκόπησης, αναλύουν τη σχέση των κοινωνικών δικτύων (τις σχέσεις και τις επαφές με φίλους) κατά την παιδική και νεανική ηλικία με τη σωματική άσκηση για να εξετάσουν το βαθμό στον οποίο η δομή του κοινωνικού δικτύου επαφών και σχέσεων συνδέεται με συμπεριφορές ενασχόλησης με σωματική δραστηριότητα. Συμπερασματικά, η φιλία διαμορφώνει τη συμπεριφορά του παιδιού για την πραγματοποίηση σωματικής δραστηριότητας. Στα ίδια συμπεράσματα κατέληξε και η ανασκόπηση των Maturo & Cunningham (2013).

Τα παιδιά με διαταραχή κινητικού συντονισμού (DCD) συχνά εμφανίζουν περιορισμένη συμμετοχή σε κοινωνικές δραστηριότητες όπως είναι το παιχνίδι (Chen & Cohn, 2003). Αυτή η κατάσταση προκαλεί επιθετικότητα, προβλήματα εστίασης και διατήρησης της προσοχής, απόσυρση από την ομάδα Chen, Tseng, Hu & Cermak, 2009), απομόνωση, άγχος, συναισθηματικά και κοινωνικά προβλήματα (Chen & Cohn, 2003, 61), χαμηλή μάθηση και χαμηλή ψυχοκοινωνική προσαρμογή (Dewey, Kaplan, Crawford & Wilson, 2002).

## Σκοπός της έρευνας

Τα ευρήματα των παραπάνω ερευνών δείχνουν ότι η φιλία διαμέσου των διαπροσωπικών σχέσεων και επαφών διαμορφώνει τη συμπεριφορά του παιδιού για την πραγματοποίηση σωματικών δραστηριοτήτων (Graham, Bauer, Fiend, Barr-Anderson, & Nuemark–Sztainer, 2014˙ Maturo, Cunningham, 2013˙ Mac Donald–Wallis, Jago & Sterne, 2011). Τα ευρήματα δείχνουν ακόμη, ότι χαμηλά επίπεδα κινητικής συμπεριφοράς, λόγω αδυναμιών και ελλείψεων στον οπτικοκινητικό συντονισμό, σχετίζονται με κοινωνικά προβλήματα, δυσκολίες ψυχοκοινωνικής προσαρμογής, κοινωνικής απομόνωσης, δυσκολίες μάθησης κ.ά. (Chen, Tseng, Hu & Cermak, 2009˙ Chen & Cohn, 2003˙ Dewey, Kaplan, Crawford & Wilson, 2002).

Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας φαίνεται ότι δεν υπάρχουν μελέτες που να εξετάζουν τη σύνδεση ανάμεσα στην κοινωνική απομόνωση, την απόσυρση του παιδιού από την ομάδα και τη χαμηλή κινητική απόδοση η οποία σχετίζεται με τη διαταραχή του οπτικοκινητικού συντονισμού[2], καθώς επίσης, και το ρόλο του

[2] Οπτικοκινητικός συντονισμός: η ικανότητα να αντιλαμβανόμαστε μέσω της οπτικής αντίληψης και ανάλογα να συντονίζουμε τις κινήσεις του σώματος, π.χ. όταν πετάμε μια μπάλα σε ένα παιδί αυτό να την πιάνει (Δράκος & Μπίνιας, 2004: 72).

εκπαιδευτικού σε αυτή την κατάσταση. Στις περιπτώσεις αυτές των κινητικών δυσκολιών των μαθητών, θα περίμενε κανείς ότι οι γνώσεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί να παίζουν σημαντικό ρόλο τόσο στην ενίσχυση της συμπεριφοράς των παιδιών για ενασχόληση με τον αθλητισμό, όσο και στην αντιμετώπιση του φαινομένου της κοινωνικής απόσυρσης λόγω κινητικών δυσκολιών.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, η παρούσα έρευνα έχει σκοπό να ανιχνεύσει, να περιγράψει και να αξιολογήσει την κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών στο παιχνίδι, την κινητική συμπεριφορά και τη σχέση μεταξύ τους, καθώς επίσης να εξετάσει τον παιδαγωγικό ρόλο του εκπαιδευτικού σε αυτή τη σχέση.

## Δείγμα και μεθοδολογία της έρευνας

Το δείγμα αποτελείται από 186 παιδιά (94 αγόρια και 92 κορίτσια) ηλικίας 11 ετών και 3 μηνών έως 12 ετών και 4 μηνών, μαθητές της πέμπτης και έκτης τάξης από τέσσερα δημόσια δημοτικά σχολεία των Ιωαννίνων που επιλέγηκαν τυχαία (f=186, 100,00%). Στην έρευνα, συμμετείχαν ακόμη δώδεκα εκπαιδευτικοί, από τους οποίους οι οκτώ είναι δάσκαλοι και οι τέσσερις γυμναστές.

Χρησιμοποιήθηκαν κλίμακες καταγραφής τόσο της κοινωνικής (Κλίμακα Κοινωνικής Συμπεριφοράς στο Παιχνίδι, Sherrill UVA-APE, 2004) όσο και της κινητικής συμπεριφοράς. Η εφαρμογή των κλιμάκων καταγραφής πληρούσαν τα παιδαγωγικά κριτήρια όπως: α) μετρούν βασικές ικανότητες και δεξιότητες των παιδιών και όχι εξειδικευμένες, β) ήταν ενδιαφέρουσες για τα παιδιά και γ) ήταν πρακτικές και οικονομικές στη χρήση.

Η Κλίμακα Κοινωνικής Συμπεριφοράς στο Παιχνίδι (Sherrill UVA-APE, 2004) αξιολογεί τη συμπεριφορά του παιδιού στο παιχνίδι, βαθμολογείται με ερωτήματα – προτάσεις που υπάγονται σε πέντε παράγοντες και αξιολογούνται σε τετραβάθμια κλίμακα. Η κλίμακα επιτρέπει στον εξεταστή να καθορίσει πόσο συχνά εμφανίζει το παιδί μια συγκεκριμένη συμπεριφορά στο παιχνίδι και επιτρέπει την αξιολόγηση της προόδου του. Οι πέντε παράγοντες δομήθηκαν με βάση πέντε αναπτυξιακά επίπεδα στο παιχνίδι κα συμπεριλαμβάνουν: α) αυτιστική/μοναχική συμπεριφορά, β) μοναχική, ανιχνευτική συμπεριφορά, γ) παράλληλη συμπεριφορά, δ) συντροφική αλληλεπίδραση και ε) συνεργατική (Horvat, Block & Kelly, 2011 & 213). Το παιδιά παρατηρήθηκαν σε περιβάλλον με ευκαιρίες για παιχνίδι όπως αυτό του σχολείου, με: α) παιχνίδια κατάλληλα για την ηλικία του, β) ένα ή δύο παιδιά σε ελεύθερο παιχνίδι ή σε οργανωμένη δραστηριότητα όπως είναι η αθλητική και γ) πολλά παιδιά σε οργανωμένη δραστηριότητα. Για την αξιοπιστία της έρευνας έγιναν μετρήσεις και στα τρία σενάρια παιχνιδιού τόσο από τον εκπαιδευτικό της τάξης όσο και από την ερευνητική ομάδα.

Η κινητική απόδοση αξιολογήθηκε από το KTK τεστ (Korperkoodination Test, Schilling & Kiphard, 1974), το οποίο αποτελεί μια αξιόπιστη και έγκυρη διάγνωση της ποιότητας του νευρομυϊκού συντονισμού ολόκληρου του σώματος (Livonen, Saakslahti, & Laukkanen, 2014˙ Cools, De Martelaer, Samaey & Andries, 2009˙ Δράκος & Μπίνιας, 2004). Το KTK τεστ χρησιμοποιεί τέσσερις κινητικές δοκιμασίες, όπως: α) βάδισμα στη δοκό ισορροπίας προς τα πίσω, β) τρία επιτόπια άλματα με το ένα πόδι πάνω από χαμηλό εμπόδιο, γ) άλματα δεξιά–αριστερά για δεκαπέντε δευτερόλεπτα και δ) μετατόπιση τετράγωνων πλαστικών πλακών (διαστάσεων

25χ25χ1,5 εκατοστών) με τα χέρια δεξιά και αριστερά, πατώντας πάνω σε αυτά εναλλάξ για είκοσι δευτερόλεπτα.

Για την αξιολόγηση του παιδαγωγικού ρόλου του εκπαιδευτικού όσων αφορά την κατάσταση αυτή (ότι χαμηλά επίπεδα κινητικής συμπεριφοράς σχετίζονται με προβλήματα κοινωνικής απομόνωσης), κατασκευάσθηκε ερωτηματολόγιο, σχετικά με την αναγνώριση του οπτικοκινητικού συντονισμού και των αντίστοιχων ενεργειών από πλευράς εκπαιδευτικού. Ερωτήσεις που απευθύνονταν στον εκπαιδευτικό όπως για παράδειγμα: α) το παιδί καθώς κινείται στην τάξη, στην αυλή ή στο διάδρομο αποφεύγει συγκρούσεις με σταθερά αντικείμενα/άτομα; (πολύ καλά, αρκετά καλά, λίγο καλά, καθόλου), β) το παιδί το οποίο δεν αποφεύγει τις συγκρούσεις με σταθερά αντικείμενα/ άτομα συμμετέχει σε ομαδικοκινητικά παιχνίδια; (πολύ, αρκετά, λίγο, καθόλου), γ) πέφτει συχνά κάτω χάνοντας την ισορροπία του; δ) δυσκολεύεται στο να φορέσει τη ζακέτα του κάνοντας μεγάλους χρόνους και πολλές φορές καθυστερεί και δεν τα καταφέρνει; ε) όταν διαπιστώσεις ότι κάποιο παιδί δεν τα καταφέρνει κινητικά στο παιχνίδι ποιες κατά την άποψή σου είναι οι ενέργειες που μπορείς να υλοποιήσεις για τη βελτίωση αυτής της κατάστασης; κ.ά. Ο βαθμός εσωτερικής εγκυρότητας ολόκληρου του ερωτηματολογίου a-Cronbach ήταν 0,73, γεγονός που φανερώνει την καλή αξιοπιστία του ερωτηματολογίου (Howitt & Cramer, 2001: 257).

Χρησιμοποιήθηκαν μέθοδοι περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης, πίνακες κατανομής συχνοτήτων και των αντίστοιχων ποσοστών καθώς και ο συντελεστής συσχέτισης του Pearson για το είδος της σχέσης της κοινωνικής και κινητικής συμπεριφοράς των παιδιών.

### Αποτελέσματα της έρευνας

Στη συνέχεια, στον πίνακα Ι παρουσιάζονται συνοπτικά τα περιγραφικά στοιχεία της έρευνας, σχετικά με τις κινητικές δοκιμασίες (KTK test).

**Πίνακας Ι:** Περιγραφικά στοιχεία των κινητικών δοκιμασιών (KTK test) του δείγματος (N=186 100,00%).

| KTK test 4 Κινητικές δοκιμασίες | **ΑΓΟΡΙΑ** | | | | | **ΚΟΡΙΤΣΙΑ** | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | **N** | **MIN** | **MAX** | **Μ.Ο.** | **Τ.Α.** | **N** | **MIN** | **MAX** | **Μ.Ο.** | **Τ.Α.** |
| | 94 50,5% | 82 | 120 | 98,4 | 11,7 | 92 | 69 49,5% | 116 | 96,8 | 11,2 |
| **ΣΥΝΟΛΟ** | **N** | | **MIN** | | **MAX** | | **Μ.Ο.** | | **Τ.Α.** | |
| | 186 100,00% | | 69 | | 120 | | 97,6 | | 11,4 | |

Παρατηρώντας αναλυτικά τα αποτελέσματα του πίνακα Ι γα τις τέσσερις δοκιμασίες του KTK τεστ βρέθηκε κάποιος αριθμός παιδιών με χαμηλές επιδόσεις. Σύμφωνα με τους Gorla, Araújo & Rodrigues (2010: 159), οι επιδόσεις στη συγκεκριμένη συστοιχία των τεσσάρων δοκιμασιών που εξετάζουν τα επίπεδα του οπτικοκινητικού συντονισμού και του κινητικού ελέγχου των παιδιών ταξινομούνται σε διάφορες κατηγορίες όπως για παράδειγμα: όταν η επίδοση του παιδιού είναι κάτω ή ίση με την τιμή 70 τότε ο κινητικός έλεγχος και ο οπτικοκινητικός συντονισμός είναι ανεπαρκής, για τιμές που κυμαίνονται μεταξύ του 71 και του 85 υπάρχουν

διαταραχές, ενώ για τιμές άνω του 86 ο κινητικός έλεγχος είναι φυσιολογικός. Βάσει, λοιπόν της κατάταξης των Gorla, Araújo & Rodrigues (2010: 159) και των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας σχηματίστηκε ο πίνακας ΙΙ, ο οποίος μας πληροφορεί για τη συχνότητα εμφάνισης των διαφόρων επιδόσεων του ΚΤΚ τεστ της παρούσας έρευνας και την κατάταξή τους στα διάφορα επίπεδα του κινητικού ελέγχου.

**Πίνακας ΙΙ**: Κατάταξη των επιδόσεων στις τέσσερις κινητικές δοκιμασίες του ΚΤΚ τεστ των παιδιών του δείγματος (N=186, 100,00%), σύμφωνα με τους Gorla, Araújo και Rodrigues (2010, 159).

| **ΚΑΤΑΤΑΞΗ ΟΠΤΙΚΟΚΙΝΗΤΙΚΟΥ ΣΥΝΤΟΝΙΣΜΟΥ** | **f** | **%** |
|---|---|---|
| 70≥ ΤΙΜΗ ΑΝΕΠΑΡΚΗΣ | | |
| 71≤ ΤΙΜΗ≤85 ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ | 18 | 9,70 |
| 86≤ ΤΙΜΗ≤115 ΚΑΝΟΝΙΚΟΣ | 142 | 76,30 |
| 116≤ ΤΙΜΗ≤130 ΚΑΛΟΣ | 26 | 14,00 |
| 131≤ ΤΙΜΗ≤145 ΠΟΛΥ ΚΑΛΟΣ | | |
| **ΣΥΝΟΛΟ** | **186** | **100,00** |

Στο δείγμα της έρευνας δεν παρατηρήθηκαν τιμές ίσες ή κάτω της τιμής 70 για ανεπαρκή κινητικό έλεγχο. Παρατηρήθηκαν 18 παιδιά (9,70%) με διαταραχές, 142 (76,30%) παιδιά με φυσιολογικό επίπεδο, ενώ 26 παιδιά (14,00%) βρέθηκαν με καλό επίπεδο στον οπτικοκινητικό συντονισμό.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται συνοπτικά τα αποτελέσματα στην Κλίμακα Κοινωνικής Συμπεριφοράς στο Παιχνίδι, (Sherrill UVA-APE, 2004) στα τρία σενάρια παιχνιδιού τόσο από τον υπεύθυνο εκπαιδευτικό της τάξης όσο και από την ερευνητική ομάδα ξεχωριστά. Για τους Howitt & Cramer (2001, 259), αξιοπιστία μεταξύ των εκτιμητών (συντελεστής Κ) είναι κατά βάση μια μέτρηση της συμφωνίας μεταξύ των εκτιμήσεων δύο διαφορετικών εκτιμητών (εκπαιδευτικού και ερευνητικής ομάδας).

Ο συντελεστής Κάπα βρέθηκε 0.467 και είναι στατιστικά σημαντικός p=0,023. Συγκεκριμένα, η τιμή του συντελεστή Κάπα (0.467) δείχνει συμφωνία μέσου επιπέδου για τη συμφωνία των εκτιμήσεων εκπαιδευτικού και ερευνητικής ομάδας για την κλίμακα κοινωνικής συμπεριφοράς στο παιχνίδι.

Οι παρατηρούμενες καταγραφές στον πίνακα (ΙΙΙ) τόσο από την ερευνητική ομάδα όσο και από τον υπεύθυνο εκπαιδευτικό δείχνουν δύο παιδιά (1,1%) τα οποία και στους τρεις τύπους παιχνιδιού παρουσιάζουν αυτιστική/μοναχική συμπεριφορά. Φαίνεται ότι, στο ελεύθερο παιχνίδι και στην ομαδική αθλητική δραστηριότητα, η πλειονότητα των παιδιών παρουσιάζει συντροφική (121 καταγραφόμενες παρατηρήσεις 65,1% από την ερευνητική ομάδα και 122 καταγραφόμενες παρατηρήσεις 65,6% από τον εκπαιδευτικό της τάξης) και συνεργατική συμπεριφορά (180 καταγραφόμενες παρατηρήσεις 96,8% από την ερευνητική ομάδα και 178 καταγραφόμενες παρατηρήσεις από τον εκπαιδευτικό της τάξης).

Στον τύπο παιχνιδιού που είναι κατάλληλος για την ηλικία του παιδιού καταγράφηκαν (45 παιδιά (24,2%) από την ερευνητική ομάδα και 40 παιδιά (21,5%)

από τον εκπαιδευτικό της τάξης), τα οποία παρουσίασαν μοναχική ανιχνευτική συμπεριφορά.

Στον τύπο του *κατάλληλου ηλικιακού παιχνιδιού* η έρευνα έδειξε, ότι παρουσίασαν: α) δύο παιδιά (1,1%) πάντα και 184 παιδιά (98,9%) σπάνια ή ποτέ αυτιστική μοναχική συμπεριφορά, β) 31 παιδιά (16,7%) πάντα, 45 παιδιά (24,2%) τις περισσότερες φορές και 110 παιδιά (59,1%) σπάνια ή ποτέ μοναχική/ανιχνευτική συμπεριφορά, γ) 27 παιδιά (14,5%) πάντα, 41 παιδιά (22,0%), τις περισσότερες φορές, 26 παιδιά (14,0%) μερικές φορές, και 92 παιδιά (49,5%) σπάνια ή ποτέ παράλληλη συμπεριφορά, δ) 127 παιδιά (68,3%) πάντα, 57 παιδιά (30,6%) μερικές φορές, και 2 παιδιά (1,1%) σπάνια ή ποτέ συντροφική συμπεριφορά και αλληλεπίδραση και ε) 127 παιδιά (68,3%) πάντα, 57 παιδιά (30,6%) μερικές φορές, και 2 παιδιά (1,1%) σπάνια ή ποτέ συνεργατική συμπεριφορά.

**Πίνακας ΙΙΙ**: Συνοπτική παρουσίαση της Κλίμακας Κοινωνικής Συμπεριφοράς στο Παιχνίδι, (Sherrill UVA-APE, 2004) στα τρία σενάρια παιχνιδιού από τον εκπαιδευτικό και την ερευνητική ομάδα.

| Κλίμακα Κοινωνικής Συμπεριφοράς στο Παιχνίδι, (Sherrill UVA-APE, 2004) | | | ΑΥΤΙΣΤΙΚΗ / ΜΟΝΑΧΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ | | ΜΟΝΑΧΙΚΗ / ΑΝΙΧΝΕΥΤΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ | | ΠΑΡΑΛΛΗΛΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ | | ΣΥΝΤΡΟΦΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ | | ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | ΕΚ | ΕΟ | ΕΚ | ΕΟ | ΕΚ | ΕΟ | ΕΚ | ΕΟ | ΕΚ | ΕΟ |
| ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΚΑΤΑΛΛΗΛΟ ΓΙΑ ΤΗΝ ΗΛΙΚΙΑ ΤΟΥ | ΠΑΝΤΑ | | 2<br>1,1 | 2<br>1,1 | 31<br>16,7 | 31<br>16,7 | 27<br>14,5 | 27<br>14,5 | 127<br>68,3 | 127<br>68,3 | 127<br>68,3 | 127<br>68,3 |
| | ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΕΣ ΦΟΡΕΣ | | | | 40<br>21,5 | 45<br>24,2 | 43<br>23,1 | 41<br>22 | | | | |
| | ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ | | | | | | 25<br>13,4 | 26<br>14 | 57<br>30,6 | 57<br>30,6 | 57<br>30,6 | 57<br>30,6 |
| | ΣΠΑΝΙΑ Ή ΠΟΤΕ | | 184<br>98,9 | 184<br>98,9 | 115<br>61,8 | 110<br>59,1 | 91<br>49 | 92<br>49,5 | 2<br>1,1 | 2<br>1,1 | 2<br>1,1 | 2<br>1,1 |
| | ΣΥΝΟΛΟ | f | 186 | 186 | 186 | 186 | 186 | 186 | 186 | 186 | 186 | 186 |
| | | % | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| ΕΝΑ Ή ΔΥΟ ΠΑΙΔΙΑ ΣΕ ΕΛΕΥΘΕΡΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ | ΠΑΝΤΑ | | 2<br>1,1 | 2<br>1,1 | 29<br>15,6 | 28<br>15 | 18<br>9,7 | 18<br>9,7 | 122<br>65,6 | 121<br>65,1 | 120<br>64,5 | 119<br>64 |
| | ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΕΣ ΦΟΡΕΣ | | | | 25<br>13,4 | 24<br>13 | 21<br>11,3 | 21<br>11,3 | 62<br>33,3 | 63<br>33,8 | 64<br>34,3 | 65<br>34,9 |
| | ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ | | | | 16<br>8,6 | 16<br>8,6 | 36<br>19,3 | 36<br>19,3 | | | | |
| | ΣΠΑΝΙΑ Ή ΠΟΤΕ | | 184<br>98,9 | 184<br>98,9 | 116<br>62,4 | 118<br>63,4 | 111<br>59,7 | 111<br>59,7 | 2<br>1,1 | 2<br>1,1 | 2<br>1,1 | 2<br>1,1 |
| | ΣΥΝΟΛΟ | f | 186 | 186 | 186 | 186 | 186 | 186 | 186 | 186 | 186 | 186 |
| | | % | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| ΠΟΛΛΑ ΠΑΙΔΙΑ ΑΘΛΗΤΙΚΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ | ΠΑΝΤΑ | | 2<br>1,1 | 2<br>1,1 | | | | | 178<br>95,7 | 180<br>96,8 | 180<br>96,8 | 178<br>95,7 |
| | ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΕΣ ΦΟΡΕΣ | | | | 31<br>16,7 | 31<br>16,7 | 63<br>33,9 | 63<br>33,9 | 6<br>3,2 | 4<br>2,1 | 4<br>2,1 | 6<br>3,2 |
| | ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ | | | | 14<br>7,5 | 13<br>7 | | | | | | |
| | ΣΠΑΝΙΑ Ή ΠΟΤΕ | | 184<br>98,9 | 184<br>98,9 | 141<br>75,8 | 142<br>76,3 | 123<br>66,1 | 123<br>66,1 | 2<br>1,1 | 2<br>1,1 | 2<br>1,1 | 2<br>1,1 |
| | ΣΥΝΟΛΟ | f | 186 | 186 | 186 | 186 | 186 | 186 | 186 | 186 | 186 | 186 |
| | | % | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |

ΕΚ = εκπαιδευτικός, καταγραφή παρατηρήσεων από τον υπεύθυνο εκπαιδευτικό
ΕΟ = ερευνητική ομάδα, καταγραφή παρατηρήσεων από την ερευνητική ομάδα

Στον τύπο του *ένα ή δύο παιδιά σε ελεύθερο παιχνίδι* η έρευνα έδειξε, ότι παρουσίασαν: α) δύο παιδιά (1,1%) πάντα και 184 παιδιά (98,9%) σπάνια ή ποτέ αυτιστική/μοναχική συμπεριφορά, β) 28 παιδιά (15,0%) πάντα, 24 παιδιά (13,0%) τις περισσότερες φορές, 16 παιδιά (8,6%) μερικές φορές και 118 παιδιά (63,4%) σπάνια ή ποτέ μοναχική/ανιχνευτική συμπεριφορά, γ) 18 παιδιά (9,7%) πάντα, 21 παιδιά (11,3%) τις περισσότερες φορές, 36 παιδιά (19,3%) μερικές φορές και 111 παιδιά (59,7%) σπάνια ή ποτέ παράλληλη συμπεριφορά, δ) 121 παιδιά (65,1%) πάντα, 63 παιδιά (33,3%) τις περισσότερες φορές, και 2 παιδιά (1,1%) σπάνια ή ποτέ συντροφική συμπεριφορά και αλληλεπίδραση και ε) 119 παιδιά (64,0%) πάντα, 65 παιδιά (34,9%) τις περισσότερες φορές, και 2 παιδιά (1,1%) σπάνια ή ποτέ συνεργατική συμπεριφορά.

Στον τύπο του *παιχνιδιού πολλών παιδιών–αθλητική δραστηριότητα* η έρευνα έδειξε ότι παρουσίασαν: α) δύο παιδιά (1,1%) πάντα, και 184 παιδιά (98,9%) σπάνια ή ποτέ αυτιστική/μοναχική συμπεριφορά, β) 31 παιδιά (16,7%) τις περισσότερες φορές, 13 παιδιά (7,0%) μερικές φορές και 142 παιδιά (76,3%) σπάνια ή ποτέ μοναχική/ανιχνευτική συμπεριφορά, γ) 63 παιδιά (33,9%) τις περισσότερες φορές και 123 παιδιά (66,1%) σπάνια ή ποτέ παράλληλη συμπεριφορά, δ) 180 παιδιά (96,8%) πάντα, 4 παιδιά (2,1%) τις περισσότερες φορές και 2 παιδιά (1,1%) σπάνια ή ποτέ συντροφική συμπεριφορά και αλληλεπίδραση, ε) 178 παιδιά (95,7%) πάντα, 6 παιδιά (3,2%) τις περισσότερες φορές, και 2 παιδιά (1,1%) σπάνια ή ποτέ συνεργατική συμπεριφορά.

Το είδος της σχέσης μεταξύ της κοινωνικής και της κινητικής συμπεριφοράς των παιδιών αποδίδεται από το συντελεστή συσχέτισης του Pearson. Βρέθηκαν συσχετίσεις με θετικό πρόσημο, όπως απεικονίζονται στον παρακάτω πίνακα IV.

**Πίνακας IV:** Ο συντελεστής συσχέτισης (r) του Pearson για τους τρεις τύπους παιχνιδιών και των χαρακτηριστικών τους με την επίδοση των παιδιών του δείγματος (N=186, 100,00%) στον οπτικοκινητικό συντονισμό.

| ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ | ΤΥΠΟΙ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΗΛΙΚΙΑΚΑ ΚΑΤΑΛΛΗΛΟ | | ΟΠΤΙΚΟ-ΚΙΝΗ-ΤΙΚΟΣ ΣΥΝΤΟΝΙ-ΣΜΟΣ | ΕΝΑ Ή ΔΥΟ ΠΑΙΔΙΑ ΣΕ ΕΛΕΥ-ΘΕΡΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ | | ΟΠΤΙΚΟ-ΚΙΝΗ-ΤΙΚΟΣ ΣΥΝΤΟ-ΝΙΣΜΟΣ | ΠΟΛΛΑ ΠΑΙΔΙΑ / ΑΘΛΗΤΙΚΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟ-ΤΗΤΑ | | ΟΠΤΙΚΟ-ΚΙΝΗ-ΤΙΚΟΣ ΣΥΝΤΟΝΙ-ΣΜΟΣ |
| | r | df | p | r | df | p | r | df | p |
| ΑΥΤΙΣΤΙΚΗ / ΜΟΝΑΧΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ | 0,203 | 184 | ,001 | 0,203 | 184 | ,001 | 0,203 | 184 | ,001 |
| ΜΟΝΑΧΙΚΗ ΑΝΙΧΝΕΥΤΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ | 0,674 | 184 | ,001 | 0,648 | 184 | ,001 | 0,563 | 184 | ,001 |
| ΠΑΡΑΛΛΗΛΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ | 0,774 | 184 | ,001 | 0,640 | 184 | ,001 | 0,606 | 184 | ,001 |
| ΣΥΝΤΡΟΦΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ | 0,791 | 184 | ,001 | 0,760 | 184 | ,001 | 0,375 | 184 | ,001 |
| ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ | 0,791 | 184 | ,001 | 0,764 | 184 | ,001 | 0,431 | 184 | ,001 |

Ο συντελεστής συσχέτισης του Pearson για το επίπεδο του *οπτικοκινητικού συντονισμού του δείγματος και την αυτιστική/μοναχική συμπεριφορά* έδειξε ότι: υπάρχει μια μικρή θετική σημαντική σχέση μεταξύ του επιπέδου του οπτικοκινητικού

συντονισμού και της αυτιστικής/μοναχικής συμπεριφοράς στα ηλικιακά κατάλληλο παιχνίδι (r=0,203 df = 184, p= ,001), ακριβώς το ίδιο επίσης, υπάρχει μια μικρή θετική σημαντική σχέση μεταξύ του επιπέδου του οπτικοκινητικού συντονισμού και της αυτιστικής/μοναχικής συμπεριφοράς στον τύπο παιχνιδιού ενός ή δύο παιδιών σε ελεύθερο παιχνίδι (r=0,203 df = 184, p= ,001), και ακόμη υπάρχει μια μικρή θετική σημαντική σχέση μεταξύ του επιπέδου του οπτικοκινητικού συντονισμού και της αυτιστικής/μοναχικής συμπεριφοράς στον τύπο παιχνιδιού με πολλά παιδιά σε αθλητική δραστηριότητα (r=0,203 df = 184, p= ,001).

Ο συντελεστής συσχέτισης του Pearson για το επίπεδο του *οπτικοκινητικού συντονισμού του δείγματος και την μοναχική/ανιχνευτική συμπεριφορά* έδειξε ότι: υπάρχει μια ισχυρή θετική σημαντική σχέση μεταξύ του επιπέδου του οπτικοκινητικού συντονισμού και της μοναχικής/ανιχνευτικής συμπεριφοράς στο ηλικιακά κατάλληλο παιχνίδι (r=0,674 df = 184, p= ,001), ακριβώς το ίδιο επίσης, υπάρχει μια ισχυρή θετική σημαντική σχέση μεταξύ του επιπέδου του οπτικοκινητικού συντονισμού και της μοναχικής/ανιχνευτικής συμπεριφοράς στον τύπο παιχνιδιού ενός ή δύο παιδιών σε ελεύθερο παιχνίδι (r=0,648 df = 184, p= ,001), και ακόμη υπάρχει μια μέτρια θετική σημαντική σχέση μεταξύ του επιπέδου του οπτικοκινητικού συντονισμού και της μοναχικής/ανιχνευτικής συμπεριφοράς στον τύπο παιχνιδιού με πολλά παιδιά σε αθλητική δραστηριότητα (r=0,563 df = 184, p= ,001).

Ο συντελεστής συσχέτισης του Pearson για το επίπεδο του *οπτικοκινητικού συντονισμού του δείγματος και την παράλληλη συμπεριφορά* έδειξε ότι: υπάρχει μια ισχυρή θετική σημαντική σχέση μεταξύ του επιπέδου του οπτικοκινητικού συντονισμού και της παράλληλης συμπεριφοράς στα ηλικιακά κατάλληλο παιχνίδι (r=0,774 df = 184, p= ,001), ακριβώς το ίδιο επίσης, υπάρχει μια ισχυρή θετική σημαντική σχέση μεταξύ του επιπέδου του οπτικοκινητικού συντονισμού και της παράλληλης συμπεριφοράς στον τύπο παιχνιδιού ενός ή δύο παιδιών σε ελεύθερο παιχνίδι (r=0,640 df = 184, p= ,001), και ακόμη υπάρχει μια ισχυρή θετική σημαντική σχέση μεταξύ του επιπέδου του οπτικοκινητικού συντονισμού και της παράλληλης συμπεριφοράς στον τύπο παιχνιδιού με πολλά παιδιά σε αθλητική δραστηριότητα (r=0,606 df = 184, p= ,001).

Ο Συντελεστής συσχέτισης του Pearson για το επίπεδο του *οπτικοκινητικού συντονισμού του δείγματος και την συντροφική συμπεριφορά / αλληλεπίδραση* έδειξε ότι: υπάρχει μια ισχυρή θετική σημαντική σχέση μεταξύ του επιπέδου του οπτικοκινητικού συντονισμού και της συντροφικής συμπεριφοράς / αλληλεπίδρασης στα ηλικιακά κατάλληλο παιχνίδι (r=0,791 df = 184, p= ,001), ακριβώς το ίδιο επίσης, υπάρχει μια ισχυρή θετική σημαντική σχέση μεταξύ του επιπέδου του οπτικοκινητικού συντονισμού και της συντροφικής συμπεριφοράς / αλληλεπίδρασης στον τύπο παιχνιδιού ενός ή δύο παιδιών σε ελεύθερο παιχνίδι (r=0,760 df = 184, p= ,001), και ακόμη υπάρχει μια μέτρια θετική σημαντική σχέση μεταξύ του επιπέδου του οπτικοκινητικού συντονισμού και της συντροφικής συμπεριφοράς / αλληλεπίδρασης στον τύπο παιχνιδιού με πολλά παιδιά σε αθλητική δραστηριότητα (r=0,375 df = 184, p= ,001).

Ο Συντελεστής συσχέτισης του Pearson για το επίπεδο του *οπτικοκινητικού συντονισμού του δείγματος και την συνεργατική συμπεριφορά* έδειξε ότι: υπάρχει μια ισχυρή θετική σημαντική σχέση μεταξύ του επιπέδου του οπτικοκινητικού συντονισμού και της συνεργατικής συμπεριφοράς στα ηλικιακά κατάλληλο παιχνίδι (r=0,791 df = 184, p= ,001), ακριβώς το ίδιο επίσης, υπάρχει μια ισχυρή θετική σημαντική σχέση μεταξύ του επιπέδου του οπτικοκινητικού συντονισμού και της

συνεργατικής συμπεριφοράς στον τύπο παιχνιδιού ενός ή δύο παιδιών σε ελεύθερο παιχνίδι (r=0,761 df = 184, p= ,001), και ακόμη υπάρχει μια μέτρια θετική σημαντική σχέση μεταξύ του επιπέδου του οπτικοκινητικού συντονισμού και της συνεργατικής συμπεριφοράς στον τύπο παιχνιδιού με πολλά παιδιά σε αθλητική δραστηριότητα (r=0,431 df = 184, p= ,001).

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από το ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών (N=61, 100,00%) τόσο αυτών που συμμετείχαν με τα σχολικά τμήματά τους στην έρευνα αλλά και άλλων εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δασκάλων (N=49, 80,3%) και γυμναστών (N=12, 19,7%).

**Πίνακας V**: Συνοπτική παρουσίαση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών (αξιοπιστία απαντήσεων a - Cronbach = 0,73), σχετικά με την αναγνώριση του οπτικοκινητικού συντονισμού για τους μαθητές τους (N=186, 100,00%) και των αντίστοιχων ενεργειών από πλευράς εκπαιδευτικού (N=61, 100,00%).

| ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ | ΠΟΛΥ ΚΑΛΑ | | ΛΙΓΟ ΚΑΛΑ | | ΣΧΕΔΟΝ | | ΚΑΘΟ-ΛΟΥ | | ΣΥΝΟΛΟ | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % |
| Κινείται στην τάξη, στην αυλή ή στο διάδρομο αποφεύγει συγκρούσεις με σταθερά αντικείμενα / άτομα | 181 | 97,3 | 5 | 2,7 | | | | | 186 | 100 |
| Αποφεύγει τις συγκρούσεις με σταθερά αντικείμενα/ άτομα συμμετέχει σε ομαδικοκινητικά παιχνίδια | 181 | 97,3 | 5 | 2,7 | | | | | 186 | 100 |
| Πέφτει συχνά κάτω χάνοντας την ισορροπία του | 180 | 96,8 | 3 | 1,6 | 3 | 1,6 | | | 186 | 100 |
| Βάλε – βγάλε ρούχα χωρίς βοήθεια | 186 | 100 | | | | | | | 186 | 100 |
| Δυσκολεύεται στο να φορέσει τη ζακέτα του και πολλές φορές καθυστερεί και δεν τα καταφέρνει | 186 | 100 | | | | | | | 186 | 100 |
| Να κινείται επιδέξια ανάμεσα από μια σειρά εμποδίων | 169 | 90,9 | 9 | 4,8 | 8 | 4,3 | | | 186 | 100 |
| Κατανοεί παραγγέλματα κατεύθυνσης, με το να κινείται μπροστά / πίσω, δεξιά / αριστερά | 129 | 69,4 | | | 57 | 30,6 | | | 186 | 100 |
| Να τρέχει και να κλωτσά μια σταθερή μπάλα | 184 | 98,9 | | | 2 | 1,1 | | | 186 | 100 |
| Να τρέχει και να κλωτσά μια μπάλα που κινείται | 148 | 79,6 | | | 36 | 19,3 | 2 | 1,1 | 186 | 100 |
| Να ακολουθεί ένα μουσικό ρυθμό χτυπώντας παλαμάκια ή τα πόδια (ρυθμικά) | 127 | 68,3 | 25 | 13,4 | 15 | 8,0 | 19 | 10,3 | 186 | 100 |
| Να χτυπά μια μεγάλη μπάλα στο έδαφος συνεχόμενα με την παλάμη του χεριού του (ντρίπλα) | 182 | 97,8 | | | 2 | 1,1 | 2 | 1,1 | 186 | 100 |
| Να πετάει σε στόχο ένα σακουλάκι, αλλά και να το πιάνει όταν του το πετάνε προς αυτόν. | 169 | 90,9 | 7 | 3,7 | 8 | 4,3 | 2 | 1,1 | 186 | 100 |
| Περιέγραψε τι είναι ο οπτικοκινητικός συντονισμός ή η νευρομυϊκή συναρμογή; | 42 | 68,9 | 3 | 4,9 | 11 | 18,0 | 5 | 8,2 | 61 | 100 |
| Δεν τα καταφέρνει κινητικά στο παιχνίδι, γνωρίζεις ποιες είναι οι κατάλληλες ενέργειες για βελτίωση; | 7 | 11,5 | 19 | 31,1 | 13 | 21,3 | 22 | 36,1 | 61 | 100 |
| Σε τυπικά φυσιολογικούς πληθυσμούς ο οπτκ/ικός συντονισμός βελτιώνεται μόνο μέσω της σωματικής ανάπτυξης - ωρίμανσης; | 51 | 83,7 | | | 10 | 16,3 | | | 61 | 100 |
| Σε τυπικά φυσιολογικούς πληθυσμούς ο οπτκ/κός συντονισμός βελτιώνεται μόνο μέσω της κινητικής παρέμβασης | 51 | 83,7 | | | 10 | 16,3 | | | 61 | 100 |

Έχοντας ως βάση την κρίση των εκπαιδευτικών (N=61, 100,00%), για τα επίπεδα του οπτικοκινητικού συντονισμού των μαθητών και μαθητριών τους, φαίνεται ότι:

στην πρώτη ερώτηση, η πλειονότητα των μαθητών και των μαθητριών (181 παιδιά, 97,3%) κινείται πολύ καλά, ενώ πέντε μαθητές (2,7%), κινούνται λίγο καλά στην τάξη, στην αυλή ή στο διάδρομο και αποφεύγει συγκρούσεις με σταθερά αντικείμενα και με άλλα άτομα, ενώ πέντε μαθητές (2,7%) κινούνται λίγο καλά.

στην δεύτερη ερώτηση, η πλειονότητα των μαθητών και των μαθητριών (181 παιδιά, 97,3%) κινείται πολύ καλά και αποφεύγει τις συγκρούσεις με σταθερά αντικείμενα και άτομα τα οποία συμμετέχουν σε ομαδικοκινητικά παιχνίδια, ενώ πέντε μαθητές (2,7%) κινούνται λιγότερο καλά έτσι ώστε να αποφεύγουν τις συγκρούσεις.

στην τρίτη ερώτηση, η πλειονότητα των μαθητών και των μαθητριών (180 παιδιά, 9,8%) τα καταφέρνουν πολύ καλά, ενώ τρία παιδιά (1,6%) τα καταφέρνουν λιγότερο καλά και άλλα τρία παιδιά (1,6%) σχεδόν τα καταφέρνουν, έτσι ώστε να μην πέφτουν συχνά κάτω χάνοντας την ισορροπία τους.

στην τέταρτη και την πέμπτη ερώτηση, όλοι οι μαθητές και οι μαθήτριες (186 παιδιά, 100,0%) τα καταφέρνουν πολύ καλά στην ικανότητα να βάζουν ή να βγάζουν τη ζακέτα τους, το μπουφάν τους χωρίς βοήθεια.

στην έκτη ερώτηση, η πλειονότητα των μαθητών και των μαθητριών (169 παιδιά, 90,9%) τα καταφέρνουν πολύ καλά, ενώ εννιά παιδιά (4,8%) τα καταφέρνουν λιγότερο καλά και άλλα οκτώ παιδιά (4,3%) σχεδόν τα καταφέρνουν, έτσι ώστε να κινούνται επιδέξια ανάμεσα από μια σειρά εμποδίων.

στην έβδομη ερώτηση, οι περισσότεροι μαθητές και μαθήτριες (129 παιδιά, 90,9%) τα καταφέρνουν πολύ καλά, ενώ 57 παιδιά (30,6%) τα καταφέρνουν σχεδόν καλά έτσι ώστε να κινούνται επιδέξια κατανοώντας παραγγέλματα κατεύθυνσης, με το να κινούνται μπροστά –πίσω, δεξιά - αριστερά.

στην όγδοη ερώτηση, οι περισσότεροι μαθητές και μαθήτριες (184 παιδιά, 99,9%) τα καταφέρνουν πολύ καλά, ενώ δύο παιδιά (1,1%) τα καταφέρνουν σχεδόν καλά έτσι ώστε να κινούνται επιδέξια τρέχοντας και να χτυπούν μια σταθερή μπάλα.

στην ένατη ερώτηση, οι περισσότεροι μαθητές και μαθήτριες (148 παιδιά, 79,6%) τα καταφέρνουν πολύ καλά, 36 παιδιά (19,3%) τα καταφέρνουν σχεδόν καλά και δύο παιδιά (1,1%) δεν τα καταφέρνουν καθόλου, έτσι ώστε να κινούνται επιδέξια τρέχοντας και να χτυπούν μια μπάλα που κινείται και αυτή.

στη δέκατη ερώτηση, οι περισσότεροι μαθητές και μαθήτριες (127 παιδιά, 68,3%) τα καταφέρνουν πολύ καλά, 25 παιδιά (13,4%) τα καταφέρνουν λιγότερο καλά, 15 παιδιά (1,1%) σχεδόν τα καταφέρνουν, ενώ 19 παιδιά δεν τα καταφέρνουν καθόλου, έτσι ώστε να κινούνται επιδέξια ακολουθώντας ένα μουσικό ρυθμό χτυπώντας παλαμάκια ή τα πόδια τους ρυθμικά.

στην ενδέκατη ερώτηση, η πλειονότητα μαθητών και μαθητριών (182 παιδιά, 97,8%) τα καταφέρνουν πολύ καλά, 2 παιδιά (1,1%) σχεδόν τα καταφέρνουν, ενώ άλλα δύο παιδιά (1,1%) δεν τα καταφέρνουν καθόλου, έτσι ώστε να κινούνται επιδέξια χτυπώντας μια μεγάλη μπάλα στο έδαφος συνεχόμενα με την παλάμη του χεριού (ντρίπλα).

στη δωδέκατη ερώτηση, η πλειονότητα μαθητών και μαθητριών (169 παιδιά, 90,9%) τα καταφέρνουν πολύ καλά, 7 παιδιά (3,7%) τα καταφέρνουν λιγότερο καλά, 8 παιδιά (4,3%) σχεδόν τα καταφέρνουν, ενώ άλλα δύο παιδιά (1,1%) δεν τα καταφέρνουν καθόλου, έτσι ώστε να κινούνται επιδέξια πετώντας ένα σακουλάκι σε στόχο, αλλά και να το πιάσει όταν κάποιος άλλος το πετάει σε αυτόν (πάσα και υποδοχή).

Στην πρώτη ερώτηση που τέθηκε στους εκπαιδευτικούς (N=61, 100,00%), σχετικά με την *περιγραφή της έννοιας του οπτικοκινητικού συντονισμού* βρέθηκε ότι: 42 εκπαιδευτικοί (68,9%) γνώριζαν και περιέγραψαν πολύ καλά, 3 εκπαιδευτικοί (4,9%) γνώριζαν λιγότερο, 11 εκπαιδευτικοί σχεδόν γνώριζαν (18,0%), ενώ πέντε από αυτούς (8,2%) δεν γνώριζαν καθόλου.

Στη δεύτερη των ερωτήσεων, αυτή που τέθηκε για το γεγονός, ότι το παιδί δεν τα καταφέρνει κινητικά στο παιχνίδι, «*γνωρίζεις ποιες είναι οι κατάλληλες ενέργειες για βελτίωση*;», οι εκπαιδευτικοί (N=61, 100,00%), περιέγραψαν τις ενέργειες και

απάντησαν: 7 (11,5%) πολύ καλά, 19 (31,1%) λιγότερο καλά, 13 (21,3%) σχεδόν γνώριζαν, ενώ 22 από αυτούς (36,1%) δεν γνώριζαν καθόλου.

Στην τρίτη ερώτηση που τέθηκε στους εκπαιδευτικούς (N=61, 100,00%), βρέθηκε ότι: 51 εκπαιδευτικοί (83,7%) γνώριζαν και περιέγραψαν πολύ καλά, 10 εκπαιδευτικοί (16,3%) σχεδόν γνώριζαν *ότι σε τυπικά φυσιολογικούς πληθυσμούς ο οπτκ/ικός συντονισμός βελτιώνεται μόνο μέσω της σωματικής ανάπτυξης - ωρίμανσης*.

Στην τέταρτη κατά σειρά ερώτηση που τέθηκε στους εκπαιδευτικούς (N=61, 100,00%), βρέθηκε ότι: 51 εκπαιδευτικοί (83,7%) γνώριζαν και περιέγραψαν πολύ καλά, 10 εκπαιδευτικοί (16,3%) σχεδόν γνώριζαν *ότι σε τυπικά φυσιολογικούς πληθυσμούς ο οπτικοκινητικός συντονισμός βελτιώνεται μόνο μέσω της σωματικής κινητικής παρέμβασης*.

## Συζήτηση, συμπεράσματα, προτάσεις

Η παρούσα έρευνα έχει σκοπό να ανιχνεύσει, να περιγράψει και να αξιολογήσει την κινητική συμπεριφορά και τη συμμετοχή των παιδιών σε φυσικές δραστηριότητες αλλά και τη μεταξύ τους σχέση καθώς και το ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει ο εκπαιδευτικός σ' αυτή τη σχέση. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η πλειονότητα των μαθητών του δείγματος δεν παρουσίασε κινητικές δυσκολίες και προβλήματα συμμετοχής σε φυσικές δραστηριότητες. Ωστόσο, ένας σημαντικός αριθμός μαθητών εμφάνισε κινητικές δυσκολίες και προβλήματα κατά τη συμμετοχή τους στις φυσικές δραστηριότητες (βλ. πίνακα ΙΙ).

Από τη συσχέτιση της κινητικής συμπεριφοράς και της συμμετοχής σε φυσικές δραστηριότητες προέκυψε ότι τα παιδιά με κινητικές δυσκολίες παρουσίασαν μοναχική συμπεριφορά και δυσκολίες ένταξης/αποδοχής στα διάφορα παιχνίδια. Φαίνεται ότι οι κινητικές δυσκολίες των παιδιών έχουν ως αποτέλεσμα να μην προτιμώνται από τους συμμαθητές τους όταν συμμετέχουν σε διάφορες φυσικές δραστηριότητες. Από την άλλη, η μη συμμετοχή των παιδιών με κινητικές δυσκολίες στις φυσικές δραστηριότητες επιβραδύνει την ανάπτυξη της κινητικής τους συμπεριφοράς. Έτσι δημιουργείται ένας φαύλος κύκλος σύμφωνα με την Zimmer (2007), γεγονός που επιβεβαιώθηκε και από άλλες έρευνες (Chen, Tseng, Hu & Cermak, (2009: 1367), Chen &Cohn (2003: 61), τους Dewey, Kaplan, Crawford & Wilson, (2002)). Το γεγονός ότι οι μαθητές δεν επιλέγουν στις φυσικές δραστηριότητες συμμαθητές τους με κινητικές δυσκολίες μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι η επιλογή γίνεται αυτή με κριτήριο την επιτυχία στο παιχνίδι. Δηλ. αν επιλέξουν μαθητές με κινητικές δυσκολίες τότε μειώνονται οι πιθανότητες να κερδίσουν (π.χ. στο ποδόσφαιρο). Από την άλλη, είναι πιθανόν να παρεμβαίνουν κοινωνικά στερεότυπα με αποτέλεσμα αυτά τα παιδιά να απομονώνονται ή να μην είναι στις πρώτες προτιμήσεις των συμμαθητών τους.

Οι κινητικές δυσκολίες των μαθητών αναγνωρίζονται από την πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος. Ωστόσο, ένας στους τρεις περίπου εκπαιδευτικούς φαίνεται ότι δεν μπορεί να διακρίνει τις κινητικές δυσκολίες των μαθητών. Η κατάσταση, όμως διαφοροποιείται όσον αφορά τις γνώσεις των εκπαιδευτικών στην αντιμετώπιση των κινητικών δυσκολιών των μαθητών. Οι μισοί περίπου εκπαιδευτικοί του δείγματος ανέφεραν ότι γνωρίζουν «λίγο» ή «καθόλου» πρακτικές αντιμετώπισης των δυσκολιών αυτών.

Οι κινητικές δυσκολίες δεν επηρεάζουν μόνο την ενσωμάτωση των μαθητών στις φυσικές δραστηριότητες και το παιχνίδι αλλά και την κοινωνική ενσωμάτωση των μαθητών αυτών γενικότερα με επιδράσεις στη σχολική επίδοση και τη ζωή των μαθητών στο σχολείο (Gallahue, 2002˙ Zimmer, 2007˙ Geuze, et all, 2001). Από την άλλη, ένας σημαντικός αριθμός εκπαιδευτικών δεν έχει τις απαραίτητες γνώσεις για να αντιμετωπίσει αυτήν την κατάσταση. Γι αυτό το λόγο είναι απαραίτητη η σχετική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην αντιμετώπιση του «φαύλου κύκλου» είναι ιδιαίτερα σημαντικός.

**Βιβλιογραφία**


Bruner J.S. (1975). Play is serious business, *Psychology Today*, 8(8), 80–83).

Chen HF., & Cohn ES. (2003). Social participation for children with developmental coordination disorder: conceptual, evaluation and intervention considerations. *Journal of Physical and Occupational Therapy in Pediatrics*, 23(4):61 – 78.

Chen YW., Tseng MH., Hu FC., & Cermak SA. (2009). Psychosocial adjustment and attention in children with developmental coordination disorder using different motor tests. *Journal of Research in Developmental Disabilities*, 30(6):1367-1377.

Cools W., De Martelaer K., Samaey C., & Andries C. (2009). Movement skill assessment of typically developing preschool children: A review of seven movement skill assessment tools. *Journal of Sports Science and Medicine*, 8, 154 – 168.

Dewey D., Kaplan BJ., Crawford SG., & Wilson BN. (2002). Developmental coordination disorder: associated problems in attention, learning, and psychosocial adjustment. *Journal of Human Movement Science*, 21(5-6):905 – 918.

Gesell SB., Tesdahl E., & Ruchman E (2012). The distribution of physical activity in an after-school friendship network. *Journal of Pediatrics*, 129(6):1064 -1071.

Geuze, R., Jongmans, M., Schoemaker, M. & Smits-Engelsman, B. (2001). Clinical and research diagnostic criteria for developmental coordination disorder: a review and discussion. *Human Movement Science*, 20, 7-47.

Gorla, J. I., Araújo, P. F. d., y Rodrigues, J. L. (2010). *Evaluación Motoras en Educación Física Adaptada: Test KTK* (2ª ed.). São Paulo: Phorte.

Graham DJ., Bauer KW., Fiend S., Barr- Anderson DJ., & Nuemark –Sztainer D. (2014). Personal, behavioral, and socio-environmental correlates of physical activity among adolescent girls: cross-sectional and longitudinal associations. *Journal of Physical Activity and Health*, 1(1):51 – 61.

Horvat M., Block M., & Kelly L. (2011). *Μέτρηση και αξιολόγηση στην προσαρμοσμένη κινητική αγωγή*. Επιμ.: Ε., Σκορδίλης & Ε., Γραμματοπούλου. Εκδ. Τελέθριο, Αθήνα.

Howitt D, & Cramer D. (2001). *Στατιστική με το SPSS 10 για windows*. Εκδ.: Κλειδάριθμος, Αθήνα.

Livonen S., Saakslahti A., & Laukkanen A. (2014). Studies using the kőrperkkordinations test Fur (ktk): A review. *Journal of Science and Sport*, Elsvier, Vol. 29, p.21.

Mac donald – Wallis K., Jago R., Pag AS., Brockman R., & Thompson JL. (2011). School-based friendship networks and children's physical activity: A spatial analytical approach. *Journal of Social Science & Medicine*, 73(1):6 -12.

Mac donald – Wallis K., Jago R., & Sterne JA. (2011). Social network analysis of childhood and youth physical activity: a systematic review. *Journal of American Preventive Medicine*, 43(6): 636 – 642.

Maturo CC., & Cunningham SA. (2013). Influence of friends on children's physical activity: a review. *Journal of American Public Health*, 103(7): 23-38.

Page RM., Ihasz F., Simonek J., Klarova R., & Hantiu I. (2007). Friendships and physical activity: investigating the connection in Central-Eastern European adolescents. *Journal of International Adolescent Medicine and Health*, 19(2):187- 198.

Poulsen AA., Johnson H., & Ziviani JM. (2011). Participation, self-concept and motor performance of boys with developmental coordination disorder: a classification and regression tree analysis approach. *Journal of Australian Occupational Therapy*, 58(2):95 – 102.

Sebire, SJ., Jago, R., Fox, KR., Page, AS., Brockman, R., & Thompson, JL., (2011). Associations between children's social functioning and physical activity participation are not mediated by social acceptance: a cross-sectional study. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*. Sep. 30;8:106.

Schilling F. (1974). *Kőrperkoordinationtest fur Kinder KTK (Manual)*. Berlin.

Schmidt R. (2009). *Κινητική Μάθηση και απόδοση* (Ε. Κιουμουρτζόγλου, Επιμ.). Αθήνα: Αθλότυπο.

Zimmer R. (2007). *Εγχειρίδιο Κινητικής Αγωγής. Από τη Θεωρία στην Πράξη*. Αθήνα: Αθλότυπο.

Δράκος Γ., & Μπίνιας Ν. (2004). *Ψυχοκινητική Αγωγή*. Αθήνα: Πατάκης.

Κατσής Α, Σιδερίδης Γ., & Εμβαλωτής Α. (2010). *Στατιστικές μέθοδοι στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Τόπος.

# Η ενασχόληση των νηπίων με αθλητικές δραστηριότητες στον ελεύθερο χρόνο και η κοινωνική τους προέλευση

**Χαρίλαος Κ. Ζάραγκας**, *Επίκ. Καθηγητής, Π.Τ.Ν. Παν/μίου Ιωαννίνων*
**Παππά Αικατερίνη**, *Φοιτήτρια Π.Τ.Ν. Παν/μίου Ιωαννίνων*
**Τσιολάκη Αλεξάνδρα**, *Φοιτήτρια Π.Τ.Ν. Παν/μίου Ιωαννίνων*
**Φώτογλου Ελένη**, *Φοιτήτρια Π.Τ.Ν. Παν/μίου Ιωαννίνων*

## Εισαγωγή

Η αντίληψη που επικρατεί για τον ελεύθερο χρόνο σύμφωνα με τον Σταμίρη (1991, 95) είναι πως μπορεί και πρέπει αυτός να χρησιμοποιηθεί δημιουργικά, σαν μέσο για την επίτευξη άλλων στόχων. Θεωρείται σαν ένα είδος επένδυσης για τη σωματική και πνευματική υγεία του ατόμου και απολύτως απαραίτητος για τη χαλάρωση από τα καθήκοντα και τις υποχρεώσεις της σύγχρονης κοινωνικής ζωής. Ο όρος «ελεύθερος χρόνος» έχει οριστεί και από ποιοτική και από ποσοτική άποψη (Ruskin, 1989, τ3, 1780). Σύμφωνα με τον ποσοτικό ορισμό, ο ελεύθερος χρόνος είναι το μέρος εκείνο από το χρόνο του ατόμου το οποίο είναι ελεύθερο, μη υποχρεωτικό, ή προαιρετικό, που απομένει όταν έχουν αντιμετωπισθεί όλες οι άλλες απαιτήσεις για την ικανοποίηση βασικών αναγκών, όπως είναι η εργασία και ο ύπνος, καθώς και οι κοινωνικές απασχολήσεις και υποχρεώσεις. Ο ποιοτικός ορισμός τονίζει τον ουσιώδη προσωπικό χαρακτήρα του ελεύθερου χρόνου, το βαθμό στον οποίο αυτός είναι μια διανοητική και πνευματική στάση, μια κατάσταση του νου. Η ανθρώπινη δραστηριότητα, η οποία πραγματοποιείται με το πρόσχημα της ύπαρξης ελεύθερου χρόνου, μπορεί να γίνει για ψυχαγωγικούς ή για πολιτιστικούς σκοπούς. Οι δραστηριότητες με πολιτιστικό χαρακτήρα σύμφωνα με τον Ruskin (1989, τ3, 1780), αντιπροσωπεύουν ένα γενικό περιεχόμενο και προσωπικό πλαίσιο για την καλύτερη χρήση του ελεύθερου χρόνου. Οι δραστηριότητες με ψυχαγωγικό προσανατολισμό γενικά αντιπροσωπεύουν την έκφραση της ελεύθερης επιλογής έξω από ένα τυπικό πλαίσιο και περιεχόμενο.

Ο Αυγερινός (1989, 123), αναφέρει τέσσερις διαφορετικές λειτουργίες του ελεύθερου χρόνου, την αναπαραγωγική, την ανασταλτική, τη συμψηφιστική και την παιδαγωγική. Η παιδαγωγική λειτουργία δεν περιορίζεται στα σχολικά πλαίσια αλλά επεκτείνεται και στις αθλητικές δραστηριότητες, όπως στην ενασχόληση με διάφορα αθλήματα. Η αναπαραγωγική λειτουργία αφορά στο χρόνο της ξεκούρασης από την καθημερινή εργασία, τον χρόνο που χρειάζεται για την ανάπαυση και αναζωογόνηση για να μπορέσει κάποιος να αντέξει τους εξαντλητικούς ρυθμούς εργασίας. Η ανασταλτική λειτουργία έγκειται στο γεγονός της δημιουργικής απασχόλησης, δηλαδή το άτομο επιδίδεται σε προσωπική δημιουργική απασχόληση κατά τον ελεύθερο χρόνο πέρα της εργασιακής του καθημερινότητας. Η συμψηφιστική λειτουργία επιτελείται όταν το άτομο κατά τη διάρκεια του ελεύθερου χρόνου προσπαθεί να συμψηφίσει την σωματική και ψυχική φθορά της καθημερινής εργασίας με μια

διαφορετική συμπεριφορά χαλάρωσης όπως είναι ο τουρισμός, οι εκδρομές, ενασχόληση με οικογενειακά ζητήματα, αθλητικές δραστηριότητες, χόμπι.

Ο Χατζηχαριστός (2003, 59), αναφέρει ότι η λέξη «κινητική δραστηριότητα» ως συνώνυμη με τη λέξη «άθλημα», αποτελεί αυτοτελή, αυτόνομη και αυθύπαρκτη κινητική δραστηριότητα, ιστορικά διαμορφωμένη, στο πλαίσιο της οποίας ο άνθρωπος, συστηματικά και οργανωμένα αξιοποιεί οριακά συγκεκριμένα συστήματα φυσικών ασκήσεων με σκοπό τη μεγιστοποίηση των μορφολειτουργικών και ψυχικών του δυνατοτήτων, συγκεκριμενοποιημένων μέσα από επίδοση που σημειώνεται στο πλαίσιο άμεσου ή έμμεσου συναγωνισμού του με αντιπάλους. Στο πλαίσιο κάθε αθλήματος διαμορφώνεται σχετικά αυτοτελές σύστημα γνώσεων και συγχρόνως εξειδικεύονται τα άτομα που εμπλέκονται στην πραγματοποίησή του. Κανένα άθλημα, συνεχίζει ο Χατζηχαριστός (2003, 59) δεν μπορεί να υπάρξει ως αυτοσκοπός, αλλά πάντα πρέπει να κατανοείται ως μέσο αγωγής. Το στοιχείο που ενώνει όλα τα αθλήματα (κινητικές δραστηριότητες) μεταξύ τους είναι η φυσική άσκηση και η κοινή τους επιδίωξη που είναι η συνεχής προώθηση των ανωτάτων ορίων της ανθρώπινης κινητικής απόδοσης.

Ο Σταμίρης (1991, 95) αναφέρει ότι τα σπορ βρίσκονται στο επίκεντρο του σύγχρονου ενδιαφέροντος για ποικίλους αξιοσημείωτους λόγους: επειδή συντελούν στην κοινωνικά ανώδυνη κατανάλωση του ελεύθερου χρόνου κι επειδή συμβάλλουν στην παραγωγική δραστηριότητα με τη χρήση και την κατανάλωση των αναγκαίων υλικών μέσων- με την αδιαμφισβήτητη συνεισφορά τους στην υγιεινή και αισθητική του ανθρώπινου σώματος. Συνεχίζοντας ο Σταμίρης (1991, 97), αναφέρει ότι ο ελεύθερος χρόνος και οι δραστηριότητες που περιλαμβάνει, παίζουν τόσο κεντρικό ρόλο στη ζωή τους, που καθορίζει ακόμα και τη σχέση τους με την ίδια τους την εργασία και όχι το αντίστροφο. Για πολλούς, οι δραστηριότητες του ελεύθερου χρόνου είναι τόσο σημαντικές, όσο και η κύρια εργασία τους για την καθιέρωση της ατομικής ταυτότητας. Ένας παράγοντας που επηρεάζει άμεσα τη σχέση ανάμεσα στην εργασία και τον ελεύθερο χρόνο, είναι η κοινωνική τάξη στην οποία ανήκει το άτομο (Σταμίρης, 1991, 97). Καθώς τα άτομα μεγαλώνουν, η φύση και η ουσία των δραστηριοτήτων τους στη διάρκεια του ελεύθερου χρόνου μεταβάλλονται. Οι ανήλικοι και οι έφηβοι, περνούν το μεγαλύτερο μέρος του ελεύθερου χρόνου τους με τους συνομήλικούς τους.

### Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Ο σκοπός της μελέτης των Pate, McIver, Dowda, Brown και Addy (2009, 438), ήταν να περιγράψει τα επίπεδα σωματικής δραστηριότητας και τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τα οποία σχετίζονται με το επίπεδο της φυσικής δραστηριότητας νηπίων, χρησιμοποιώντας ένα σύστημα άμεσης παρατήρησης και καταμέτρησης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα μικρά παιδιά είναι σωματικά αδρανείς κατά το μεγαλύτερο μέρος του χρόνου τους στο νηπιαγωγείο. Παρόμοιος, σχετικά σκοπός ήταν και αυτός της μελέτης των Dowda, Brown, McIver, Pfeiffer, O' Neill, Addy και Pate R. (2009, 261), εξέτασαν τις πολιτικές και τα χαρακτηριστικά των νηπιαγωγείων καθώς επίσης και το βαθμό στον οποίο επηρεάζουν τη σωματική δραστηριότητα των παιδιών ηλικίας τριών έως πέντε ετών, κατά τη διάρκεια της ημέρας. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως τα παιδιά δαπανούσαν λιγότερα λεπτά ανά ώρα σε καθιστικές δραστηριότητες και περισσότερα λεπτά ανά ώρα σε μέτρια έως έντονη

σωματική δραστηριότητα σε νηπιαγωγεία της Κάτω Σαξονίας της Γερμανίας, που είχαν: α) καλύτεροι χώροι ποιότητας για εκτέλεση φυσικών δραστηριοτήτων β) μικρό αριθμό σταθερού εξοπλισμού παιδικών χαρών γ) μεγαλύτερο αριθμό φορητού εξοπλισμού παιδικής χαράς δ) χαμηλότερη χρήση ηλεκτρονικών μέσων και ε) μεγαλύτερες παιδικές χαρές. Πέντε νηπιαγωγεία της έρευνας πληρούσαν και τα πέντε αυτά χαρακτηριστικά, και τα παιδιά σε αυτά τα νηπιαγωγεία είχαν σημαντικά υψηλότερη μέτρια έως έντονη σωματική δραστηριότητα και λιγότερη καθιστική δραστηριότητα (σε λεπτά ανά ώρα) σε σχέση με τα παιδιά των άλλων νηπιαγωγείων.

Αντίστοιχη έρευνα με αντίθετα όμως αποτελέσματα ήταν αυτή των Brown, Pfeiffer, Mclver, Dowda, Addy και Russell R. Pate (2009, 45), η οποία διεξήχθη στις Η.Π.Α. Ο σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας ήταν διπλός, πρώτα να περιγράψει μέσω παρατήρησης τη σωματική δραστηριότητα και τα συνοδευτικά κοινωνικά και περιβαλλοντικά γεγονότα των συμπεριφορών των παιδιών σε νηπιαγωγεία και β) να καθορίσει ποιές καταστάσεις ήταν προγνωστικοί παράγοντες της μέτριας προς έντονης σωματικής δραστηριότητας και της μη καθιστικής σωματικής δραστηριότητας (δηλαδή, τη χαλαρή δραστηριότητα και τη μέτρια προς έντονη σωματική δραστηριότητα) για παιδιά ηλικίας 3-4 και 5 ετών κατά τη διάρκεια εξωτερικών παιχνιδιών. Το δείγμα της έρευνας ήταν παιδιά προσχολικής ηλικίας που συμμετείχαν από 24 νηπιαγωγεία της Νότιας Καρολίνας των Η.Π.Α. Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας έδειξαν ότι η σωματική δραστηριότητα για την προσχολική ηλικία χαρακτηρίζεται κυρίως ως «καθιστική ζωή» (ακόμη και κατά τη διάρκεια του υπαίθριου παιχνιδιού) σε όλη την προσχολική ημέρα. Αποδείχθηκε ότι τα παιδιά 4 και 5 ετών είχαν περισσότερο καθιστική δραστηριότητα και ασχολούνταν λιγότερο συχνά με τη χαλαρή και τη μέτρια προς έντονη σωματική δραστηριότητα από ότι τα παιδιά 3 χρονών. Επιπλέον, τα αγόρια ήταν πιο δραστήρια από τα κορίτσια στο συνολικό δείγμα. Ταυτόχρονα, αποκαλύφθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί είναι πολύ σπάνια σωματικά δραστήριοι και δεν ενθαρρύνουν τη σωματική δραστηριότητα των παιδιών. Αυτό δείχνει την ανάγκη για τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις δραστηριότητες που οργανώνουν και την ανάγκη να ενθαρρύνουν τα παιδιά όταν ασχολούνται με αυτές. Επίσης, φάνηκε ότι η ευκαιρία για την ενίσχυση της μη καθιστικής σωματικής δραστηριότητας και της μέτριας ως έντονης σωματικής δραστηριότητας δινόταν από τον εξωτερικό χώρο. Λαμβάνοντας υπόψη τις συνθήκες κινητικής δραστηριότητας (χώροι ποιότητας για εκτέλεση φυσικών δραστηριοτήτων, μικρός σταθερός εξοπλισμός παιδικών χαρών, μεγαλύτερος φορητός εξοπλισμός παιδικής χαράς, χαμηλότερη χρήση ηλεκτρονικών μέσων και μεγαλύτερες παιδικές χαρές), μπάλες και άλλα αντικείμενα παιχνιδιού και την παροχή του ανοιχτού χώρου, ήταν περισσότερο πιθανό να σχετίζονται με μη καθιστική σωματική δραστηριότητα, αλλά με μέτριας ως έντονης έντασης σωματική δραστηριότητα. Αυτά φαίνεται να αποτελούν και τα φυσικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά που σχετίζονται με την αυξημένη σωματική δραστηριότητα και τη μείωση της καθιστικής συμπεριφοράς στα παιδιά.

Ο σκοπός της μελέτης των Hannon και Brown (2008, ήταν να δουν αν ο επιπρόσθετος φορητός εξοπλισμός παιχνιδιού που προστίθεται σε μια παιδική χαρά νηπιαγωγείου, προωθήσει τη σωματική δραστηριότητα σε υψηλότερες εντάσεις για τα παιδιά ηλικίας 3- 5 ετών. Τα αποτελέσματα έδειξαν, ότι οι απλές παρεμβάσεις, που απαιτούν ελάχιστη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, μπορούν να προωθήσουν σε μεγαλύτερο βαθμό την υγιή σωματική δραστηριότητα των παιδιών.

Οι Audrey, Wheeler, Mills και Ben-Shlomo (2012, 976), μελέτησαν την προαγωγή της υγείας και την κοινωνική διαβάθμιση σε σχέση με την ελεύθερη πρωτοβουλία κολύμβησης για παιδιά και νέους στο Μπρίστολ της Αγγλίας. Στα αποτελέσματα της έρευνας φάνηκε ότι υψηλά ποσοστά ενασχόλησης με την αθλητική δραστηριότητα της κολύμβησης βρέθηκαν στα κορίτσια και στα μεγαλύτερα ηλικιακά παιδιά. Χαμηλά ποσοστά ενασχόλησης με την κολύμβηση βρέθηκαν σε υποβαθμισμένες οικονομικά περιοχές οι οποίες δεν είχαν πρόσβαση και βρίσκονταν μακριά από την πισίνα ή το κολυμβητήριο. Οι ερευνητές συμπεραίνουν ότι πρέπει να δοθούν ευκαιρίες φυσικής δραστηριότητας σε όλα τα άτομα ανεξαρτήτου κοινωνικής διαβάθμισης. Ακόμη, η αξιολόγηση των προγραμμάτων για την προάσπιση τα δημόσιας υγείας μέσα από τη συμμετοχή στη φυσική δραστηριότητα θα πρέπει να λαμβάνει σοβαρά υπόψη τα φτωχότερα οικονομικά στρώματα.

Οι Dahan-Oliel, Mazer και Majnemer (2012, 1211), προτείνουν την προώθηση της συμμετοχής σε αθλητικές δραστηριότητες αναψυχής οι οποίες θα πρέπει να ενθαρρύνονται από τη μικρή ηλικία και αυτό να συνεχίζεται μέχρι τη ενήλικη ζωή. Η συμμετοχή σε δραστηριότητες αναψυχής και αθλητισμού έχουν συνδεθεί με την ευτυχία και την ευημερία των παιδιών. Πρέπει να προσφέρονται δυνατότητες και ίσες ευκαιρίες άθλησης και αναψυχής σε όλους με την εξάλειψη ή ελαχιστοποίηση των οικονομικο-κοινωνικών διαφορών που εμφανίζονται ως ανασταλτικοί παράγοντες σε αυτή την προσπάθεια.

Σκοπός της ανασκόπησης των Ekelund, Tomkinson και Armstrong (2011, 859), είναι να συνοψίσει τα θέματα γύρω από την μέτρηση της φυσικής δραστηριότητας σε παιδιά και εφήβους ηλικίας 2 έως 18 ετών. Τα αποτελέσματα δεν υποστηρίζουν σταθερά την άποψη, ότι η φυσική δραστηριότητα μέσω του αθλητισμού στους νέους έχει μειωθεί κατά τις τελευταίες δεκαετίες.

Η σωματική δραστηριότητα και την κοινωνική κατάσταση στην εφηβεία ως προάγγελοι της σωματικής αδράνειας κατά την ενήλικη ζωή ήταν ο στόχος της έρευνας των Tammelin, Näyhä, Laitinen, Rintamäki και Järvelin (2003, 375). Η χαμηλή κοινωνική τάξη της οικογένειας κατά την παιδική ηλικία σχετίζεται με τη σωματική αδράνεια και τη μη ενασχόληση με αθλητικές δραστηριότητες στην εφηβεία των παιδιών. Ακόμη, η κακή σχολική επίδοση στην εφηβεία σχετίζεται με αδράνεια του εφήβου στη σωματική δραστηριότητα και τον αθλητισμό. Η συμμετοχή στον αθλητισμό πρέπει να υποστηριχθεί έντονα στην εφηβική ηλικία.

Σκοπός της έρευνας των Πετράκη, Δέρρη, Γκαϊντατζής, και Αγγελούση (2006, 1), ήταν να διαπιστωθεί: α) η σχέση της φυσικής δραστηριότητας του πατέρα και της μητέρας με εκείνη του παιδιού, β) η επίδραση του φύλου και της ηλικίας του παιδιού στην παραπάνω σχέση και γ) η δυνατότητα πρόβλεψης της φυσικής δραστηριότητας του παιδιού μέσω της φυσικής δραστηριότητας του πατέρα και της μητέρας. Από την ανάλυση συσχέτισης διαπιστώθηκε ότι υπήρχε σημαντική συσχέτιση της συνολικής εβδομαδιαίας δαπάνης σωματικής άσκησης μόνο στο ζεύγος μητέρας -παιδιού. Η φυσική δραστηριότητα του πατέρα δεν συνέβαλε σημαντικά στην ερμηνεία της διακύμανσης της φυσικής δραστηριότητας των παιδιών, ακόμη η συνολική δαπάνη για άσκηση των μμεγαλυτέρων παιδιών καθώς και των κοριτσιών συσχετίσθηκε με τη συνολική δαπάνη για φυσική άσκηση των μητέρων τους. Φαίνεται, ότι η φυσική δραστηριότητα των παιδιών σχετίζεται αλλά δεν εξαρτάται από την συνολική φυσική δραστηριότητα της μητέρας. Τα παιδιά - των οποίων οι γονείς παρουσιάζουν λιγότερο καθιστική συμπεριφορά και ασχολούνται περισσότερο με τη σωματική δραστηριότητα - παρουσιάζουν μεγαλύτερα επίπεδα εμπλοκής με σωματικές

δραστηριότητες (O'Dwyer, Fairclough, Knowles, & Stratton, 2012, 117), γεγονός το οποίο υποδηλώνει ότι οι συνήθειες και οι δραστηριότητας του γονέα είναι μεσολαβητές της εμπλοκής με σωματική δραστηριότητα και των παιδιών τους.

Τη φυλή, την εθνικότητα, την κοινωνική τάξη και τη σχέση τους με τη σωματική αδράνεια κατά τη διάρκεια του ελεύθερου χρόνου διερεύνησαν οι Crespo, Smit, Andersen, Carter-Pokras και Ainsworth (2000, 46), μέσα από τα αποτελέσματα από το τρίτο Εθνικό Σύστημα Υγείας και Διατροφής έρευνας εξέτασης των Η.Π.Α. κατά το χρονικό διάστημα 1988-1994. Τα ποσοστά στα οποία κατά τον ελεύθερο τους χρόνο οι κάτοικοι των Η.Π.Α. παραμένουν αδρανείς και δεν ασχολούνται με σωματικές δραστηριότητες είναι χαμηλότερη μεταξύ των Καυκασίων (18%) από ό, τι μεταξύ των Αφρο-Αμερικανών (35%) και των Λατινό-Αμερικανών (40%). Οι γυναίκες της έρευνας με καταγωγή Αφρο-αμερικάνικη, Λατινοαμερικάνικη επέδειξαν μεγαλύτερα ποσοστά αδράνειας και μη συμμετοχής σε φυσικές δραστηριότητες κατά τον ελεύθερο χρόνο τους συγκριτικά με αυτές με καυκάσια καταγωγή σχεδόν σε κάθε μεταβλητή, συμπεριλαμβανομένης της εκπαίδευσης, το οικογενειακό εισόδημα, το επάγγελμα, την απασχόληση, τη φτώχεια και την οικογενειακή κατάσταση. Το ποσοστό επικράτησης της σωματικής αδράνειας και της αποφυγής φυσικής δραστηριότητας – αθλητικής κατά τον ελεύθερο χρόνο τους μεταξύ των ενηλίκων στις ΗΠΑ ήταν 23% σε ένα δείγμα 112.950 ατόμων ηλικίας 20 ετών και άνω, με μεγαλύτερο στις γυναίκες (28%) από ότι αυτό των ανδρών (17%) (Crespo, Ainsworth, Keteyian, Heath και Smit E. (1999, 46). Επιπλέον, η αποφυγή φυσικής / αθλητικής δραστηριότητας εμφανίζεται συχνότερη σε άτομα που είναι λιγότερο μορφωμένοι, ζουν κάτω από το όριο της φτώχειας, ζουν σε νοικοκυριά με εισόδημα κάτω από 20.000 δολάρια, και οι οποίοι έχουν συνταξιοδοτηθεί. Σε κάθε κατηγορία της κοινωνικής τάξης, οι γυναίκες παρουσίασαν υψηλότερη επικράτηση της σωματικής αδράνειας από τους άνδρες (Crespo, Ainsworth, Keteyian, Heath και Smit E. (1999, 46). Σύμφωνα με τους Crespo, Smit, Andersen, Carter-Pokras και Ainsworth (2000, 46), απαιτείται περισσότερη έρευνα για να εξεταστεί η επίδραση της κοινωνικής τάξης, ο εκπολιτισμός, η ασφάλεια, η κοινωνική υποστήριξη και τα περιβαλλοντικά εμπόδια στην προώθηση της επιτυχούς παρέμβασης για την αύξηση της σωματικής δραστηριότητας σε αυτούς τους πληθυσμούς.

Οι Αλεξανδρής και Carroll (1998, 291), κατέληξαν συμπερασματικά στην άποψη ότι υπάρχουν σημαντικές δημογραφικές διαφορές στις ομάδες του ελληνικού πληθυσμού σχετικά με την συμμετοχή τους σε αθλητικές δραστηριότητες. Σε έρευνα (Αλεξανδρής και Carroll, 1998, 291), βρέθηκε ότι το 27% των κατοίκων της Λάρισας συμμετέχουν μια φορά την εβδομάδα, ενώ ποσοστό 32% δεν ασχολείται καθόλου με αθλητικές δραστηριότητες. Το ποσοστό των μη συμμετεχόντων σε αθλητικές δραστηριότητες αποτελούνταν από άτομα με χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης, ανεξαρτήτου ηλικίας και γένους, μεσήλικες και ηλικιωμένοι, παντρεμένες γυναίκες ανεξαρτήτου ηλικίας. Το 1987 η Γενική Γραμματεία νέας Γενιάς μέσω του Εθνικού Κέντρου Κοινωνικών Ερευνών πραγματοποίησε μια έρευνα για τη διάθεση του χρόνου των νέων και την ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων (Γαρδίκη, Μουρίκη, Μυριζάκης Πραραδέλλης & Τεπέρογλου, 1987, 43). Η αθλητική δραστηριότητα ήταν πολύ περιορισμένη και η αθλητική ενασχόληση των νέων στην επαρχία αποκλειστικά με το ποδόσφαιρο με πολύ περιορισμό στα υπόλοιπα αθλήματα, γεγονός που οι ερευνητές το απέδωσαν στην έλλειψη κατάλληλων χώρων και υλικοτεχνικής υποδομής για τη δραστηριοποίηση και άλλων αθλητικών δραστηριοτήτων. Όπως αναφέρεται (Κουθούρης, 2009, 92), για την ίδια έρευνα

(Γαρδίκη, Μουρίκη, Μυριζάκης Πραραδέλλης & Τεπέρογλου, 1987, 43), στις αγροτικές περιοχές ποσοστό μεγαλύτερο του 1/3 του δείγματος των αγοριών μικρότερης ηλικίας ασχολείται συστηματικά με το ποδόσφαιρο και ένα άλλο τόσο ποσοστό ευκαιριακά, ενώ στις ημιαστικές περιοχές τα ποσοστά ήταν 32,5% και 25,8% αντίστοιχα και στις αστικές περιοχές 26,4% και 25,6%. Δεύτερη στην προτίμηση των νέων ήταν η γυμναστική, αλλά με πολύ μικρότερο ποσοστό από το ποδόσφαιρο.

**Σκοπός και υποθέσεις της έρευνας**

Τα ευρήματα των παραπάνω ερευνών δείχνουν ότι η ενασχόληση με αθλητικές δραστηριότητες στον ελεύθερο χρόνο δεν είναι ανεξάρτητες από την οικογένεια και τα χαρακτηριστικά της όπως είναι η ενασχόληση των γονέων με αθλητικές δραστηριότητες, το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο της οικογένειας, κ.α. (O'Dwyer, Fairclough, Knowles, & Stratton, 2012, 117 ; Dahan-Oliel, Mazer και Majnemer, 2012, 1211 ; Audrey, Wheeler, Mills και Ben-Shlomo, 2012, 976 ; Πετράκη, Δέρρη, Γκαϊντατζής, και Αγγελούση, 2006, 1 ; Tammelin, Näyhä, Laitinen, Rintamäki και Järvelin, 2003, 375). Οι δραστηριότητες του ελεύθερου χρόνου επηρεάζονται από την κατάσταση υγείας, οικογένεια, το σχολείο, την εργασία, από τα προσωπικά χαρακτηριστικά και την ιδιοσυγκρασία του ατόμου, μόρφωση του ατόμου, φύλο, τύπος και τόπος κατοικίας, συζυγικές υποχρεώσεις, τις κοινωνικές νόρμες που αφορούν στη σημασία και λειτουργία της εργασίας και του ελεύθερου χρόνου, τις γενικές αξίες (Κουθούρης, 2009, 88). Από ότι φάνηκε στην ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, δεν υπάρχουν μελέτες που να εξετάζουν την ενασχόληση των νηπίων με αθλητικές δραστηριότητες στον ελεύθερο χρόνο τους. Στις περιπτώσεις αυτές, θα περίμενε κανείς ότι η μόρφωση των γονέων και το οικονομικό τους επίπεδο να παίζουν σημαντικό ρόλο τόσο στην ενασχόληση των παιδιών τους με τον αθλητισμό, όσο και στην επιλογή της αθλητικής δραστηριότητας. Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, η έρευνα θα εξετάσει την ενασχόληση των νηπίων με αθλητικές δραστηριότητες στον ελεύθερο χρόνο τους.

*Σκοπός της παρούσας έρευνας* είναι να διερευνήσει την ενασχόληση ή όχι με αθλητικές δραστηριότητες νηπίων μέσα από τις απόψεις των γονέων, αδερφών, παππούδων που φροντίζουν τα παιδιά κατά την είσοδο και έξοδό τους από τα νηπιαγωγεία.

Α) Τα νήπια ασχολούνται με αθλητικές δραστηριότητες ή όχι κατά τον εξωσχολικό ελεύθερο χρόνο.

Β) Ποιες είναι αυτές οι αθλητικές δραστηριότητες όσων αφορά το γένος, την ηλικία και την περιοχή.

Γ) Ποια ή μόρφωση των γονέων για τα παιδιά που ασχολούνται με αθλητικές δραστηριότητες κατά τον εξωσχολικό ελεύθερο χρόνο.

Δ) Ποια τα επαγγέλματα των γονέων για τα παιδιά που ασχολούνται με αθλητικές δραστηριότητες κατά τον εξωσχολικό ελεύθερο χρόνο.

*Οι υποθέσεις της έρευνας*:

Τα νήπια που οι γονείς τους έχουν ψηλό επίπεδο μόρφωσης[1] επιλέγουν διαφορετικές αθλητικές δραστηριότητες από τις αντίστοιχες των παιδιών με γονείς χαμηλού μορφωτικού επιπέδου.

Μεταξύ της διαφοροποίησης στο είδος του επαγγέλματος των γονέων και της ενασχόλησης με αθλητικές δραστηριότητες κατά τον εξωσχολικό ελεύθερο χρόνο των παιδιών τους υπάρχει συσχέτιση. Δηλαδή, τα παιδιά των οποίων οι γονείς έχουν επαγγέλματα με χαμηλό εισόδημα επιλέγουν διαφορετικό τύπο άθλησης από αυτά των οποίων οι γονείς έχουν επαγγέλματα με ψηλό εισόδημα.

## Προϋποθέσεις της έρευνας

Η κοινωνιολογική έρευνα έχει καταλήξει στο συμπέρασμα ότι η κοινωνική τάξη είναι καθοριστικός παράγοντας για την ενασχόληση κατά τον ελεύθερο χρόνο με αθλητική δραστηριότητα (Σταμίρης, 1991, 97). Στην παρούσα έρευνα ως κοινωνική τάξη των ενασχολούνταν νηπίων με αθλητική δραστηριότητα κατά τον ελεύθερο εξωσχολικό χρόνο εννοούμε το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο της οικογένειας, δηλαδή το επίπεδο μόρφωσης – γραμματικών σπουδών των γονέων όπως και το επάγγελμα που ασκούν.

Τα αποτελέσματα της έρευνας δεν μπορούν να γενικευτούν για το σύνολο του ελληνικού πληθυσμού, διότι αν και το δείγμα των νηπίων του είναι μεγάλο (N= 580) και από διαφορετικές πόλεις, δεν μπορεί να προσεγγίσει την πραγματικότητα της ελληνικής επικράτειας του αντίστοιχου νηπιακού πληθυσμού. Παρόλα αυτά όμως, φανερώνει μια τάση της σχέσης του κοινωνικοοικονομικού υπόβαθρου της οικογένειας και της δραστηριοποίησης των παιδιών της με αθλητισμό και μάλιστα με συγκεκριμένο είδος αθλήματος.

Τα αποτελέσματα που αναλύθηκαν στηρίχτηκαν στις απαντήσεις των ερωτηθέντων. Βασιζόμενοι λοιπόν, στον ισχυρισμό των ερωτηθέντων ότι τα παιδιά τους κάνουν σχετικά με τον αθλητισμό - χωρίς απαραίτητα να είναι αυτή η πραγματικότητα - συλλέχτηκαν και επεξεργάστηκαν τα δεδομένα, παρουσιάστηκαν τα αποτελέσματα και εξήχθησαν τα συμπεράσματα της έρευνας.

## Αναγκαιότητα και σπουδαιότητα της έρευνας

Σύμφωνα με τον Κουθούρη (2009, 88), οι δραστηριότητες του ελεύθερου χρόνου επηρεάζονται από την οικογένεια. Το μορφωτικό επίπεδο και το επάγγελμα των γονέων είναι ένας από τους βασικούς παράγοντες που επηρεάζουν την ενασχόληση κατά τον ελεύθερο χρόνο με αθλητική δραστηριότητα. Επειδή, από την ανασκόπησης της βιβλιογραφίας διαπιστώθηκε ότι στον ελληνικό χώρο δεν υπάρχουν έρευνες σχετικές με τον αθλητισμό στον ελεύθερο εξωσχολικό χρόνο των νηπίων, θεωρήθηκε σκόπιμο να διερευνηθεί η αθλητική δραστηριότητα στον ελεύθερο εξωσχολικό χρόνο των νηπίων σε συνάρτηση με το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο της οικογένειας.

[1] Μόρφωση: το σύνολο των γνώσεων που αποκτά κανείς σε διάφορους χώρους: η κατάρτιση κάποιου κρίνεται από το πόσο καλά ασκεί το επάγγελμά του και από τις γνώσεις του. (Μπαμπινιώτης, 1998, 113).

Η αναγνώριση της συμβολής του αθλητισμού στην επίτευξη του σκοπού της γενικής αγωγής είναι γεγονός και φαίνεται από την προώθηση αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών στις διάφορες βαθμίδες εκπαίδευσης. Οι φυσικοί νόμοι της ανάπτυξης καθώς και το ξύπνημα των ενδιαφερόντων, η εξέλιξη και η ανάπτυξη των εσωτερικών τάσεων του παιδιού, κατατάσσουν τον αθλητισμό σα μέσο τόσο της τυπικής όσο και της άτυπης αγωγής. Όλες οι αθλητικές δραστηριότητες αποτελούν μέρος της πολιτιστικής ανάπτυξης, είναι αποτελεσματικές και ωφέλιμες τόσο σα μέσο εκπαίδευσης όσο και σαν αναψυχή των παιδιών. Η ενασχόληση με αθλητική δραστηριότητα στα όρια του μέτρου και όχι της υπερβολής συμβάλλει στην προαγωγή της κοινωνικής αποτελεσματικότητας, της προάσπισης της υγείας, την ευεξία και ευρωστία, την προσήλωση σε υγιεινές συνθήκες και τρόπους ζωής, στην διαχείριση του άγχους, στην ανθρώπινη απόδοση (Corbin,Lindsey & Welk, 2001). Η σημασία που έχει η αθλητική δραστηριότητα κατά τον ελεύθερο χρόνο για την ανάπτυξη του παιδιού φαίνεται κυρίως από περιπτώσεις όπου δεν υπάρχει ενασχόληση με αθλητική δραστηριότητα ή είναι πολύ περιορισμένη. Περιπτώσεις παιδιών που δεν ασχολούνταν με αθλητικές δραστηριότητες είναι συχνά συνυφασμένες με διαταραχές συμπεριφοράς και κοινωνικής απομόνωσης (Zimmer, 2007, 61).

## Δείγμα, μεθοδολογία της έρευνας και στατιστική ανάλυση

Στην έρευνα συμμετείχαν οι φροντιστές των 580 νηπίων, δηλαδή γονείς, μεγαλύτερα αδέρφια, παππούδες και γιαγιάδες, οι οποίοι φρόντιζαν τα παιδιά κατά την είσοδο και έξοδό τους από το νηπιαγωγείο (N=580, 100,00%). Στην έρευνα συμμετείχαν παιδιά (291 αγόρια 50,00%, 289 κορίτσια 50,00%), από τις πόλεις των Ιωαννίνων, Άρτας, Κοζάνης, Πτολεμαΐδας, Σιάτιστας, Αθηνών και Θεσσαλονίκης, ηλικίας 3,6 έως 6 ετών, τα οποία επιλέχτηκαν με τυχαία δειγματοληψία.

**Πίνακας Ι**: Συχνότητες και τα αντίστοιχα ποσοστά της κατανομής του δείγματος αναφορικά με τις πόλεις που έλαβαν μέρος στην έρευνα.

| **ΠΟΛΗ** | **f** | **%** |
|---|---|---|
| Αθήνα | 108 | 18,62 |
| Άρτα | 68 | 11,73 |
| Θεσσαλονίκη | 93 | 16,03 |
| Ιωάννινα | 130 | 22,42 |
| Κοζάνη | 84 | 14,48 |
| Πτολεμαΐδα | 77 | 13,27 |
| Σιάτιστα | 20 | 3,45 |
| **ΣΥΝΟΛΟ** | **580** | **100,00** |

Η μέθοδος η οποία χρησιμοποιήθηκε για να πραγματοποιηθεί η έρευνα ήταν η συνέντευξη με ανοικτού και κλειστού τύπου ερωτήσεις. Αφού αποφασίστηκαν οι σκοποί της έρευνας κατασκευάστηκε ένα ερωτηματολόγιο και διεξήχθη μια πιλοτική έρευνα. Η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου βρέθηκε Cronbach's Alpha = 0,81. Φαίνεται η εσωτερική συνέπεια των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου, δηλαδή οι

ερωτήσεις έχουν την τάση να καταμετρούν το ίδιο πράγμα (Howitt, Cramer, 2001, 263).

Η στατιστική μέθοδος ανάλυσης που χρησιμοποιήθηκε ήταν η κατασκευή πινάκων της κατανομής των συχνοτήτων και των αντιστοίχων ποσοστών, η μέθοδος $\chi^2$ (χι τετράγωνο) για να εκτιμήσουμε εάν δύο δείγματα διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους.

**Αποτελέσματα της έρευνας**

Συνοπτική παρουσίαση του επαγγέλματος και των δύο γονέων στον πίνακα που ακολουθεί. Για την κατηγοριοποίηση των Επαγγελμάτων χρησιμοποιήθηκε η «International Standards Classification of Occupations, (ISCO -10)» διεθνής ταξινόμηση τω επαγγελμάτων.

**Πίνακας ΙΙ**: Το επάγγελμα των γονέων του δείγματος

| | **ΠΑΤΕΡΑΣ** | | **ΜΗΤΕΡΑ** | | **ΣΥΝΟΛΟ** | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | **f** | **%** | **f** | **%** | **f** | **%** |
| ΑΝΕΡΓΟΣ /Η | 46 | 8,00 | 121 | 20,90 | 167 | 14,40 |
| ΕΡΓΑΤΗΣ | 73 | 12,60 | 65 | 11,20 | 138 | 11,90 |
| ΙΔΙΩΤ. ΥΠΑΛΛΗΛΟΣ | 123 | 21,20 | 144 | 24,80 | 267 | 23,00 |
| ΔΗΜ. ΥΠΑΛΛΗΛΟΣ | 186 | 32,00 | 131 | 22,60 | 317 | 27,30 |
| ΕΛΕΥΘ. ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΑΣ | 152 | 26,20 | 119 | 20,50 | 271 | 23,40 |
| **ΣΥΝΟΛΟ** | 580 | 100,00 | 580 | 100,00 | 1.160 | 100,00 |

Συνοπτική παρουσίαση του μορφωτικού επιπέδου γνώσεων και των δύο γονέων στον πίνακα που ακολουθεί.

**Πίνακας ΙΙΙ**: Το επίπεδο γνώσεων των γονέων του δείγματος

| | **ΠΑΤΕΡΑΣ** | | **ΜΗΤΕΡΑ** | | **ΣΥΝΟΛΟ** | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | **f** | **%** | **f** | **%** | **f** | **%** |
| ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΗ ΕΚΠ/ΣΗ | 73 | 12,60 | 86 | 14,80 | 159 | 13,70 |
| ΛΥΚΕΙΟ | 87 | 15,00 | 117 | 20,20 | 204 | 17,60 |
| ΕΠΑΛ | 109 | 18,80 | 93 | 16,00 | 202 | 17,40 |
| ΜΕΤΑΛΥΚΕΙΑΚΗ ΕΚΠ/ΣΗ /ΙΕΚ | 98 | 16,90 | 114 | 19,70 | 212 | 18,30 |
| Α.Ε.Ι. / Τ.Ε.Ι. | 148 | 25,50 | 119 | 20,50 | 267 | 23,00 |
| ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ | 65 | 11,20 | 51 | 8,80 | 116 | 10,00 |
| **ΣΥΝΟΛΟ** | 580 | 100,00 | 580 | 100,00 | 1.160 | 100,00 |

Διαπιστώθηκε, ότι για τους γονείς που δηλώθηκαν άνεργοι (f=46, 8%) στην έρευνα, τα παιδιά τους για ένα μεγάλο ποσοστό της τάξης (f=31, 75,00%) δεν αθλούνται στον ελεύθερο χρόνο τους, ενώ για ένα μικρό ποσοστό (f=14, 25,00%) προτιμάει τα παιδιά του να ασχολούνται με το άθλημα της πάλης, του ποδοσφαίρου και του τζούντο και όχι με τη γυμναστική, το στίβο και την κολύμβηση.

Για τους γονείς που δηλώθηκαν ως εργάτες (f=73, 12,70%) στην έρευνα, φαίνεται ότι τα παιδιά τους αθλούνται στον ελεύθερο χρόνο τους, όχι όμως με το άθλημα της κολύμβησης, του παραδοσιακού χορού και της πάλης. Η μεγαλύτερη συμμετοχή ήταν στα αθλήματα του στίβου, της γυμναστικής και του τζούντο, για τα παιδιά που ο πατέρας δηλώθηκε στην έρευνα ότι είναι εργάτης.

Για τους γονείς που δηλώθηκαν ως ιδιωτικοί υπάλληλοι (f=123, 21,00%) στην έρευνα, φαίνεται ότι τα παιδιά τους αθλούνται στον ελεύθερο χρόνο τους, όχι όμως με το άθλημα της πάλης, του τζούντο και του τάεκβοντο. Η μεγαλύτερη συμμετοχή ήταν στα αθλήματα της κολύμβησης, του στίβου, και της γυμναστικής, για τα παιδιά που ο πατέρας δηλώθηκε στην έρευνα ότι είναι ιδιωτικός υπάλληλος.

Για τους γονείς που δηλώθηκαν ως δημόσιοι υπάλληλοι (f=196, 33,80%) στην έρευνα, φαίνεται ότι τα παιδιά τους αθλούνται στον ελεύθερο χρόνο τους, όχι όμως με το άθλημα της πάλης, του τζούντο και του καράτε. Η μεγαλύτερη συμμετοχή ήταν στα αθλήματα της κολύμβησης, της γυμναστικής, του ποδοσφαίρου, του χορού, του μπαλέτου και του στίβου για τα παιδιά που ο πατέρας δηλώθηκε στην έρευνα ότι είναι δημόσιος υπάλληλος.

Για τους γονείς που δηλώθηκαν ως ελεύθεροι επαγγελματίας (f=142, 24,50%) στην έρευνα, φαίνεται ότι τα παιδιά τους αθλούνται στον ελεύθερο χρόνο τους, όχι όμως με το άθλημα της γυμναστικής, της πάλης, του ποδοσφαίρου και του καράτε, ενώ ένα μικρό ποσοστό (f=9, 1,50%) δεν αθλείται καθόλου. Η μεγαλύτερη συμμετοχή ήταν στα αθλήματα της κολύμβησης, του στίβου, του μπαλέτου, του τζούντο, του μπαλέτου και του στίβου για τα παιδιά που ο πατέρας δηλώθηκε στην έρευνα ότι είναι ελεύθερος επαγγελματίας.

**Πίνακας IV:** Η επιλογή αθλήματος των παιδιών σε σχέση με το επάγγελμα του πατέρα (Δείκτης συμμετοχής της έρευνας).

| | **ΑΝΕΡΓΟΣ** | | **ΕΡΓΑΤΗΣ** | | **ΙΔΙΩΤ. ΥΠΑΛ.** | | **ΔΗΜΟΣ. ΥΠΑΛ.** | | **ΕΛΕΥΘ. ΕΠΑΓ.** | | **ΣΥΝΟΛΟ** | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | **f** | **%** | **f** | **%** | **f** | **%** | **f** | **%** | **f** | **%** | **f** | **%** |
| ΚΟΛΥ-ΜΒΗΣΗ | | | | | 51 | 08,8 | 61 | 10,5 | 63 | 10,9 | 175 | 30,20 |
| ΣΤΙΒΟΣ | | | 26 | 04,50 | 13 | 02,30 | 11 | 01,90 | 43 | 07,30 | 93 | 16,00 |
| ΓΥΜΝΑ-ΣΤΙΚΗ | | | 22 | 03,80 | 10 | 01,70 | 26 | 04,50 | | | 58 | 10,00 |
| ΠΑΡΑΔ. ΧΟΡΟΣ | | | | | 37 | 6,40 | 22 | 03,80 | 6 | 01,00 | 65 | 11,20 |
| ΜΠΑΛΕΤΟ | | | 1 | 0,20 | 8 | 01,40 | 12 | 02,00 | 14 | 02,40 | 35 | 06,00 |
| ΠΟΔΟ-ΣΦΑΙΡΟ | 2 | 0,30 | 5 | 0,90 | 4 | 0,70 | 50 | 08,60 | | | 61 | 10,50 |
| ΠΑΛΗ | 11 | 01,9 | | | | | | | | | 11 | 01,90 |

| | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | 0 | | | | | | | | | | |
| ΤΖΟΥΝΤΟ | 2 | 0,30 | 11 | 01,90 | | | | | 6 | 01,00 | 19 | O3,30 |
| ΚΑΡΑΤΕ | | | 3 | 0,50 | 6 | 01,00 | | | | | 9 | O1,50 |
| ΤΑΕΚΒΟΝΤΟ | | | 5 | 0,90 | | | 8 | 1,40 | 1 | 0,20 | 14 | O2,50 |
| ΚΑΝΕΝΑ ΑΘΛΗΜΑ | 31 | O5,40 | | | | | | | 9 | 01,50 | 40 | O6,90 |
| **ΣΥΝΟΛΟ** | 46 | 08,00 | 73 | 12,70 | 123 | 21,00 | 196 | 33,80 | 142 | 24,50 | 580 | 100,00 |

Τα αποτελέσματα της μη παραμετρικής μεθόδου στατιστικής ανάλυσης $x^2$ έδειξαν ότι υπήρξε σημαντική συσχέτιση μεταξύ:

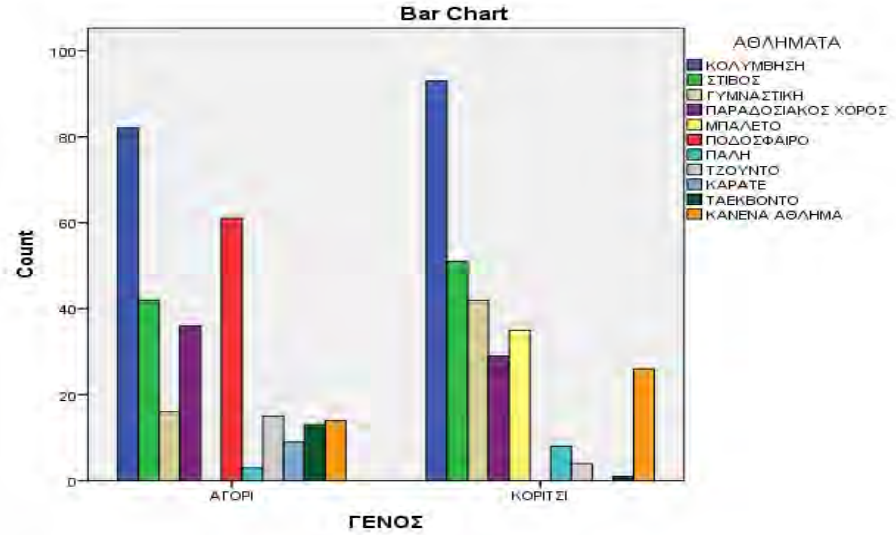
- του επαγγέλματος του πατέρα και της ενασχόλησης με αθλητική δραστηριότητα στον εξωσχολικό ελεύθερο χρόνο ($x^2$ =758,72, df =40, $p_{ΔΙΠΛΗ\ ΟΥΡΑ}$ =0,001).
- του επαγγέλματος της μητέρας και της ενασχόλησης με αθλητική δραστηριότητα στον εξωσχολικό ελεύθερο χρόνο ($x^2$ =221,20, df =40, $p_{ΔΙΠΛΗ\ ΟΥΡΑ}$ =0,001).
- του μορφωτικού επιπέδου του πατέρα και της ενασχόλησης με αθλητική δραστηριότητα στον εξωσχολικό ελεύθερο χρόνο ($x^2$ =717,10, df =50, $p_{ΔΙΠΛΗ\ ΟΥΡΑ}$ =0,001).
- του μορφωτικού επιπέδου της μητέρας και της ενασχόλησης με αθλητική δραστηριότητα στον εξωσχολικό ελεύθερο χρόνο ($x^2$ =515, df =50, $p_{ΔΙΠΛΗ\ ΟΥΡΑ}$ =0,001).
- του φύλου των παιδιών και της ενασχόλησης με αθλητική δραστηριότητα στον εξωσχολικό ελεύθερο χρόνο ($x^2$ =141,50, df =10, $p_{ΔΙΠΛΗ\ ΟΥΡΑ}$ =0,001).
- της ενασχόλησης του γονέα με αθλητική δραστηριότητα και της ενασχόλησης του παιδιού με αθλητική δραστηριότητα στον εξωσχολικό ελεύθερο χρόνο ($x^2$ =93,30, df =10, $p_{ΔΙΠΛΗ\ ΟΥΡΑ}$ =0,001).

Δεν υπήρξε σημαντική συσχέτιση μεταξύ των ηλικιακών ομάδων των παιδιών και της ενασχόλησης με αθλητική δραστηριότητα στον εξωσχολικό ελεύθερο χρόνο ($x^2$ =0,96, df =50, $p_{ΔΙΠΛΗ\ ΟΥΡΑ}$ =0,42). Όπως επίσης, δεν υπήρξε σημαντική συσχέτιση μεταξύ των διαφόρων περιοχών διαμονής των παιδιών και της ενασχόλησης με αθλητική δραστηριότητα στον εξωσχολικό ελεύθερο χρόνο ($x^2$ =0,59, df =60, $p_{ΔΙΠΛΗ\ ΟΥΡΑ}$ =0,66).

**Πίνακας V:** Η επιλογή αθλήματος των παιδιών σε σχέση με το γένος των παιδιών.

| **ΑΘΛΗΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ** | **ΑΓΟΡΙ** | **ΚΟΡΙΤΣΙ** | **ΣΥΝΟΛΟ** | |
|---|---|---|---|---|
| | **f** | **f** | **f** | **%** |
| ΚΟΛΥΜΒΗΣΗ | 82 | 93 | 175 | 30,20 |
| ΣΤΙΒΟΣ | 42 | 51 | 93 | 16,00 |
| ΓΥΜΝΑΣΤΙΚΗ | 16 | 42 | 58 | 10,00 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| ΠΑΡΑΔ. ΧΟΡΟΣ | 36 | 29 | 65 | 11,20 |
| ΜΠΑΛΕΤΟ | | 35 | 35 | 06,00 |
| ΠΟΔΟΣΦΑΙΡΟ | 61 | | 61 | 10,60 |
| ΠΑΛΗ | 3 | 8 | 11 | 01,90 |
| ΤΖΟΥΝΤΟ | 15 | 4 | 19 | 03,30 |
| ΚΑΡΑΤΕ | 9 | | 9 | 01,60 |
| ΤΑΕΚΒΟΝΤΟ | 13 | 1 | 14 | 02,50 |
| ΚΑΝΕΝΑ ΑΘΛΗΜΑ | 14 | 26 | 40 | 6,90 |
| **ΣΥΝΟΛΟ** | 291 | 289 | 580 | 100,00% |




Το μεγαλύτερο ποσοστό των νηπίων ασχολείται με το κολύμπι (30,20%, βλ. πίνακα V), μετά ακολουθεί ο στίβος (16,00), ο παραδοσιακός χορός (11,20) και η γυμναστική (10,00%). Το ποδόσφαιρο προτιμάει ένα ποσοστό αγοριών (10,00%), ενώ το μπαλέτο επέλεξαν το 6,00% των κοριτσιών της έρευνας. Τα αθλήματα μονομαχίας και τις πολεμικές τέχνες φαίνεται να προτιμάει ένα ποσοστό (7,40%). Διακρίνεται ακόμη ένα ποσοστό της τάξης του 6,90% αθλείται αλλά όχι όμως σταθερά με κάποια συγκεκριμένη αθλητική δραστηριότητα, αλλά με πολλές και διαφορετικές.

**Πίνακας VI:** Η επιλογή αθλήματος των παιδιών σε σχέση με την ενασχόληση με αθλητική δραστηριότητα του γονέα.

| **ΑΘΛΗΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΠΑΙΔΙΩΝ** | **ΓΟΝΕΑΣ ΠΟΥ ΑΘΛΕΙΤΑΙ** | | **ΓΟΝΕΑΣ ΠΟΥ ΔΕΝ ΑΘΛΕΙΤΑΙ** | |
|---|---|---|---|---|
| | **f** | **%** | **f** | **%** |
| ΚΟΛΥΜΒΗΣΗ | 92 | 15,90 | | |
| ΣΤΙΒΟΣ | 76 | 13,10 | | |
| ΓΥΜΝΑΣΤΙΚΗ | 36 | 06,20 | | |
| ΠΑΡΑΔ. ΧΟΡΟΣ | 40 | 06,90 | | |
| ΜΠΑΛΕΤΟ | 35 | 06,00 | | |
| ΠΟΔΟΣΦΑΙΡΟ | 44 | 07,60 | | |
| ΠΑΛΗ | 8 | 01,40 | | |
| ΤΖΟΥΝΤΟ | 10 | 01,70 | | |
| ΚΑΡΑΤΕ | 6 | 01,00 | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| ΤΑΕΚΒΟΝΤΟ | 8 | 01,40 | | |
| ΚΑΝΕΝΑ ΑΘΛΗΜΑ | 4 | 0,70 | | |
| **ΣΥΝΟΛΟ** | 359 | 61,90% | 221 | 38,10% |
| | 580 | | 100,00% | |

Σημαντικό επίσης είναι να αναφερθεί πως το 61,90% των γονέων (359 γονείς), δήλωσε πως κάποιος από το οικογενειακό περιβάλλον ασχολείται με τακτική και οργανωμένη αθλητική δραστηριότητα, γεγονός που μπορεί να επηρεάζει τη συμμετοχή του νηπίου σε κάποιο άθλημα. Ποσοστό 38,10% (221 γονείς), δήλωσε πως δεν ασχολείται κανένας από το οικογενειακό περιβάλλον με αθλητική δραστηριότητα. Παρατηρώντας τον πίνακα VI, φαίνεται ότι από τα παιδιά που ασχολούνταν με την κολύμβηση (30,20%, 175 παιδιά βλ. πίνακα V), ότι αρκετοί από τους γονείς (15,90% 92 γονείς) τους ασχολούνταν και οι ίδιοι με διαφορετικές αθλητικές δραστηριότητες, ανεξάρτητα από την κολύμβηση με την οποία ασχολούνται τα παιδιά τους. Παρατηρώντας τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται συνοπτικά στον πίνακα VI, διακρίνεται ότι για το κάθε άθλημα οι γονείς φαίνεται να ασχολούνται και αυτοί με αθλητικές δραστηριότητες, γεγονός καθοριστικό για την ενασχόληση των νηπίων με αθλητισμό στον ελεύθερο εξωσχολικό χρόνο.

## Συμπεράσματα, συζήτηση, προτάσεις

Σύμφωνα με τον Dishman (1989, 143), τα χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα, οι ομάδες πληθυσμού με χαμηλή εκπαίδευση, τα εργατικά χειρωνακτικά επαγγέλματα, οι ηλικιωμένοι και τα άτομα ψηλού κινδύνου γα καρδιοπάθειες, είναι σχετικά ανενεργά κατά τη διάρκεια του ελεύθερου χρόνου και δύσκολα εμπλέκονται σε καθοδηγούμενες αθλητικές δραστηριότητες. Στην παρούσα έρευνα, τα παιδιά των ανέργων γονέων σε μεγάλο ποσοστό δεν συμμετείχαν σε συστηματική άθληση κατά τον ελεύθερο χρόνο, και αυτά τα οποία συμμετείχαν ασχολούνταν με την πάλη, το τζούντο και το ποδόσφαιρο. Σύμφωνα με τον Κουθούρη (2009, 66), υπάρχουν αθλήματα τα οποία κυριαρχούνται από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα εκτός από τη διοίκησή τους και οι κατώτερες κοινωνικές τάξεις ασχολούνται με τα αθλήματα της πυγμαχίας, της πάλης και του ποδοσφαίρου. Αυτό φαίνεται να αναπαράγεται και στην παρούσα έρευνα. Με σχολαστική ματιά στον πίνακα (IV), θα παρατηρήσουμε ότι τα παιδιά των εργατών ασχολούνται με τα λεγόμενα αθλήματα μονομαχίας (πάλη, τζούντο, καράτε, ταεκβοντό) και το ποδόσφαιρο, όπως επίσης και με τη γυμναστική και το στίβο. Σύμφωνα με τους Luschen (1984), Emmet (1971), Grass (1971, 114 - 121) και Crawford (1977), στο Κουθούρης (2009, 63) αναφέρουν ότι οι αθλητές της πάλης, της πυγμαχίας, του τζούντο και του ποδοσφαίρου προέρχονται από χαμηλά κοινωνικά στρώματα και από την εργατική τάξη. Σύμφωνα με τον Yiannaki (1975), η κυριαρχία αυτή της εργατικής τάξης στα αθλήματα μονομαχίας έχει να κάνει με την αντίληψη ότι τα άτομα αυτά τα οποία ασχολούνται με τις συγκεκριμένες δραστηριότητες δίνουν έμφαση στην αξία της σκληρότητας, μια αξία που συνδέεται με την επιθετικότητα , τη γενναιότητα και την κοινωνική άνοδο. Στην παρούσα έρευνα η άποψη του Yiannaki, ίσως να αντικατοπτρίζει τις πεποιθήσεις και τι απόψεις των γονέων των παιδιών.

Ο Luschen (1984), ταξινόμησε τα αθλήματα σύμφωνα με τέσσερις κοινωνικές τάξεις, όπως για παράδειγμα την υψηλή μεσαία τάξη στην οποία τα άτομα που

ανήκουν σε αυτή ασχολούνται με το άθλημα της χιονοδρομίας, τη μεσαία τάξη με την κολύμβηση, τη χαμηλή μεσαία τάξη με την γυμναστική και την κατώτερη τάξη με τον κλασικό αθλητισμό. Μέσα από μια ενδελεχή παρατήρηση του πίνακα (IV), στην οποία φαίνεται με συνοπτικό τρόπο η επιλογή του αθλήματος των παιδιών σε σχέση με το επάγγελμα του πατέρα, αναπαραγάγεται η ταξινόμηση του Luschen (1984).

Η συμμετοχή στον αθλητισμό αυξάνεται όσο αυξάνεται και το επίπεδο εκπαίδευσης, με τις ομάδες υψηλού οικονομικού- κοινωνικού επιπέδου του πληθυσμού να έχουν υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης εφόσον υπάρχει συσχέτιση μεταξύ τους (Alexanrdis και Carroll, 1998). Τα αποτελέσματα από το δείκτη συμμετοχής στην παρούσα έρευνα συμφωνούν με τα αποτελέσματα της έρευνας των Alexanrdis και Carroll (1998). Η διαφορά των δύο ερευνών έγκειται στην ηλικία των δειγμάτων η έρευνα των Alexanrdis και Carroll (1998), εκτίμησε τον δείκτη συμμετοχής πολιτών της Λάρισας ενώ η παρούσα έρευνα το δείκτη συμμετοχής σε αθλητική δραστηριότητα νηπίων επτά πόλεων της Ελλάδας. Η συμμετοχή των νηπίων σε αθλητική δραστηριότητα αντικατοπτρίζει τις αντιλήψεις και τις πεποιθήσεις των γονέων όπως αυτές διαμορφώνονται μέσα από το πολιτισμικό τους υπόβαθρο. Η περιρρέουσα κοινωνική και πολιτιστική ατμόσφαιρα των προνομιούχων στρωμάτων, με τα ερεθίσματα και τις ευκαιρίες που παρέχει, ασκεί σοβαρές μορφωσιογόνες επιδράσεις και οδηγεί τα μέλη τους στην κατάκτηση μιας σημαντικής ποσότητας εξωσχολικών γνώσεων (μορφωτικό κεφάλαιο, Bourdieu, Passeron στο Πυργιωτάκης, 2009, 190). Το πλούσιο πολιτισμικό υπόβαθρο αποκτιέται σύμφωνα με τον Bourdieu (1978, 5), μέσα από την εκπαίδευση και την ανατροφή του ατόμου.

Είναι πραγματικά δυνατό, με την εφαρμογή μιας κατάλληλης αθλητικής αγωγής στον ελεύθερο χρόνο να υποβοηθηθούν τόσο η γενική παιδευτική λειτουργία του νηπιαγωγείου όσο και τα παιδιά να προετοιμαστούν σωστά για μια πιο απαιτητική γενική εκπαίδευση, αλλά και για μια πιο εξελιγμένη μορφή αθλητισμού στο μέλλον. Η αθλητική δραστηριότητα δεν είναι μόνο μέσο αγωγής του ελεύθερου χρόνου, που διαπλάθει και ισχυροποιεί βιολογικά, ψυχικά και κοινωνικά το παιδί, αλλά είναι ένα αντιστάθμισμα, μια φυσική άμυνα του οργανισμού εναντίον της καθημερινής ρουτίνας και του σύγχρονου καθιστικού τρόπου ζωής, η οποία ανεβάζει σταθερά το επίπεδο ποιότητας της ζωής του ανθρώπου.

Η σωστή απασχόληση στον ελεύθερο χρόνο είναι αποτέλεσμα ανάλογης διαπαιδαγώγησης. Η σωστή, αντικειμενική διαπαιδαγώγηση δεν περιορίζεται στο γεγονός να προετοιμάσει τον αυριανό πολίτη μόνο για την εργασία του, αλλά εξίσου το ίδιο και για την απασχόληση του ελεύθερου χρόνου, που καταλαμβάνει το μεγαλύτερο μέρος της ζωής του. Όλες οι αθλητικές δραστηριότητες είναι αποτελεσματικές και ωφέλιμες σα μέσο εκπαίδευσης, για τη φυσική ανάπτυξη των παιδιών και για την πολιτισμική ανάπτυξη των παιδιών, όσο διατηρούνται στα όρια του μέτρου.

## Βιβλιογραφία

Alexandris K., & Carroll R. (1998). The relationship between selects demographic variables and recreational sport participation in Greece. International Review for the sociology of sport, 33 (3): 291 – 297.

Audrey S., Wheeler BW., Mills J., & Ben-Shlomo (2012). Health promotion and the social gradient: the free swimming initiative for children and young people in Bristol. Journal of Public Health, 126 (11): 976 – 981.

Bourdieau P. (1978). Sport and Social Class. Social Science Information, 17, pp.: 5 – 15.

Brown W., Pfeiffer K., Mclver K., Dowda M., Cheryl L. Addy C., Pate R. (2009). Social and Environmental Factors Associated with Preschoolers' Non-sedentary Physical Activity. Journal of Child Developmental, 80 (1): 45 - 58.

Corbin CH., Lindsey R., & Welk G. (2001). Άσκηση, Ευρωστία, Υγεία. Επιμ.: Β. Κλεισούρας. Ιατρικές Εκδόσεις Πασχαλίδης,Αθήνα.

Crawford S. (1977).Occupational Prestige Ranking and the New Zealand Olympic Athlete. International Review of Sport Psychology, 12, 1, pp.: 5 – 15.

Crespo CJ., Ainsworth BE., Keteyian SJ., Heath GW. & Smit E. (1999). Prevalence of physical inactivity and its relation to social class in U.S. adults: results from the Third National Health and Nutrition Examination Survey, 1988-1994. Journal of Medicine Science Sports Exercise, 18(1): 46 – 53.

Crespo CJ., Smit E., Andersen RE., Carter-Pokras O., & Ainsworth BE. (2000). Race/ethnicity, social class and their relation to physical inactivity during leisure time: results from the Third National Health and Nutrition Examination Survey, 1988-1994. American Journal of Preventive Medicine, 18(1): 46- 53.

Dahan-Oliel N., Mazer B., & Majnemer A. (2012). Preterm birth and leisure participation: a synthesis of the literature. Journal of Research Developmental Disabilities, 33(4):1211 – 1220.

Dishman R. (1989). Determinants of Physical Activity and Exercise for Persons 65 years of Age or Older. Paper presented during the sixtieth Annual Meeting of the American Academy of Physical Education. Paper No 22.

Dowda M., Brown W., Mclver K., Pfeiffer K., O' Neill J., Addy C., Pate R. (2009). Policies and characteristics of the preschool environment and physical activity of young children. Journal of Pediatrics, 123(2):e261-6.

Ekelund U., Tomkinson ., & Armstrong N. (2011). What proportion of youth are physically active? Measurement issues, levels and recent time trends. British Journal of Sports Medicine, 45(11):859 – 865.

Emmet I. (1971). Youth and Leisure in an Urban Sprawl. Manchester University press, U.K.

Grass H. (1971). Participation in high level spors of young people working in industy and trade. Iternational Review of Sport Sociology, pp.: 114 – 121.

Hannon J., Brown B. (2008). Increasing preschoolers' physical activity intensities: an activity-friendly preschool playground intervention. Journal of Preventive Medicine, 46(6):532-536.

Howitt D., & Cramer D. (2001). Στατιστική με το SPSS 10 για Windows. Εκδ.: Κλειδάριθμος, Αθήνα.

Luschen G. (1971). Social Stratification and Social Mobilty among young German sportsmen. In E. Dunning (ed). The Sociology of Sport, Frank Cass, London, U.K.

Luschen G. (1984). Status crystallization, social class integration and sport. International Review of Sport Sociology, pp. 283 – 293.

O'Dwyer MV., Fairclough SJ., Knowles Z., & Stratton G. (2012). Effect of a family focused active play intervention on sedentary time and physical activity in

preschool children. International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity, 1(9): 117.

Pate RR, Mclver K, Dowda M, Brown WH, & Addy C. (2009). Directly observed physical activity levels in preschool children. The journal of school health, 78(8):438-44.

Ruskin H. (1989).Ο ελεύθερος χρόνος, στην Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια, τ3.

Tammelin T., Näyhä S., Laitinen J., Rintamäki H., & Järvelin MR. (2003). Physical activity and social status in adolescence as predictors of physical inactivity in adulthood. Journal of Preventive Medicine, 37(4):375 – 381.

Yannakis A. (1975). A Theory of Social Stratification. Sport Sogiology Bullentin, 4(10). Spring Edition.

Zimmer R. (2007). Εγχειρίδιο Κινητικής Αγωγής από τη Θεωρία στην Πράξη. Επιμ.: Α. Καμπάς. Εκδ. : Αθλότυπο, Αθήνα.

Αυγερινός Θ. (1989). Κοινωνιολογία του Αθλητισμού. Εκδ.: Salto, θεσσαλονίκη.

Γαρδίκη Ο., Μουρίκη Α., Μυριζάκης Γ., Πραραδέλλης Θ., & Τεπέρογλου Α. (1987). Νέοι: Διάθεση χρόνου – Διαπροσωπικές σχέσεις. Μέρος Β' Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, Υπουργείο Πολιτισμού, Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς, Αθήνα.

Κουθούρης Κ. (2009). Η Κοινωνική Διάσταση του αθλητισμού. Αυτοέκδοση.

Μπαμπινιώτης Γ. (1998). Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας. Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε. Αθήνα.

Πετράκη Χ., Δέρρη Β., Γκαϊντατζής Σ., & Αγγελούσης Ν. (2006). Σχέση φυσικής δραστηριότητας γονέων και παιδιών σε αστικές περιοχές της Βόρειας Ελλάδας. Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή και τον Αθλητισμό, 4(1), 1-10.

Πυργιωτάκης Ι. (2009). Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη. Εκδ.: Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Σταμίρης Γ. (1991). Κοινωνιολογία του Αθλητισμού. Εκδ.: ΖΗΤΑ, Αθήνα.

Χατζηχαριστός Δ. (2003). Σύγχρονο Σύστημα Φυσικής Αγωγής. Από τη Θεωρία στην Πράξη. Αυτοέκδοση, Αθήνα, Τόμος 1.

# Τα δημόσια σχολεία λένε STOP στη βία. Μαθαίνοντας τα παιδιά να αναγνωρίζουν και να αποδοκιμάζουν τη βία στην καθημερινότητά τους

**Ανδρέας Ν. Ζεργιώτης**, *Σχολικός Σύμβουλος 49η Περιφέρεια Δημοτικής Εκπαίδευσης Αττικής.*

Μετά την εγωκεντρική επαναστατική περίοδο της νηπιακής ηλικίας, η πρώτη σχολική ηλικία είναι ίσωςη πιο κατάλληλη ηλικίαμέσα στην πορεία της ανάπτυξης του παιδιούγια να εγγραφούνμέσα του,με βιωματικό και συνάμα ενσυνείδητο τρόπο, συμπεριφορές διαχείρισης της επιθετικότητας.Μέσα σε ένα πλαίσιο κοινωνικοποίησης και υγιούς ένταξης όλων των παιδιών στην ομάδα των συνομηλίκων,η αποτελεσματική διαμεσολάβηση και καθοδήγηση των ενηλίκωνθα διευκολύνει τα παιδιά στην επίλυση των συγκρούσεων και στην ανάπτυξη μοντέλωνκαλής διαχείρισης του εαυτού μέσα στην ομάδα αναφοράς τους. Η βιωματική κυρίως εκμάθηση καλών συμπεριφορών και η συναισθηματική εκπαίδευση,θα δώσουν τη δυνατότητα σε όλατα παιδιά του δημοτικού να αναπτύξουν σταδιακά υγιείς προσωπικότητες και το δικό τους,κατά το δυνατόν αυτόνομο,κώδικα ηθικής.Είναι ιδιαίτερα σημαντικό ο ηθικός αυτός κώδικας των παιδιών να στηρίζεται σε ευρύτερα αποδεκτές αξίες, οι οποίες θα μπορούν να ευθυγραμμίζονται με το κοινωνικά πρότυπα και ιδεώδη της κάθε κοινωνίας.Η ατομική αυτή πορεία αυτή του κάθε παιδιούπου συντελείται μέσα σε κοινωνικά σύνολα που αποτελούν τις ομάδες αναφοράς του (π.χ. τάξη, σχολείο, οικογένεια κ.λπ.) αναμένεται να ολοκληρωθείσταδιακά, προς το τέλος αυτής της παιδικής ηλικίας. Αν και οι συγκρούσεις μεταξύ των μαθητών στο δημοτικό σχολείο είναι μια πραγματικότηταπου κανείς δεν μπορεί να αμφισβητήσει,το είδος,η ένταση και το μέγεθοςτων συγκρούσεων αυτών συνιστούν ένα κρίσιμο μέγεθος στην πορεία κοινωνικοποίησης των παιδιών. Στην παρούσα ανακοίνωσηθα αναφερθούμε και θα παρουσιάσουμε συστηματοποιημένες δράσεις για την διαχείριση της παιδικής επιθετικότητας των παιδιών του δημοτικού και την ανάπτυξη υγιών συμπεριφορών μέσα στην τάξη, στο σχολείο και στην ομάδα των συνομηλίκων γενικότερα, στο πλαίσιο της 49ης Περιφέρειας Δημοτικής Εκπαίδευσης Αττικής, με έδρα τη βορειοδυτική Αττική.

# Η θεωρία του πολιτισμικού κεφαλαίου στην εκπαίδευση: ζητήματα αγωγής, σχολικής αποτυχίας και κοινωνικής διαστρωμάτωσης στα χρόνια της κρίσης

**Ζωή Ζιωντάκη,** *Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια Αριστοτελείου Παν/μίου Θεσσαλονίκης*
**Αθανάσιος Σακκάς,** *Μεταπτυχιακός Φοιτητής Παν/μίου Θεσσαλίας*

## Εισαγωγή

Θεμελιώδες ζήτημα κάθε εκπαιδευτικής διαδικασίας αποτελεί η επίτευξη των τιθέμενων μαθησιακών στόχων και η υψηλή επίδοση όλων των εκπαιδευόμενων. Η σχολική επίδοση είναι μια έννοια ιδιαίτερα σύνθετη και πολύ-προσδιοριζόμενη (Walberg & Tsai, 1983). Η Τζάνη (1988) ορίζει τη σχολική επίδοση ως το σύνολο των προσπαθειών προσαρμογής του μαθητή μέσα στα πλαίσια του σχολείου και την απόδοση του στα επιμέρους μαθήματά του. Η σχολική επίδοση ενός μαθητή μπορεί να παρουσιαστεί ως ένα γραμμικό επίπεδο, όπου ουσιαστικά στο ένα άκρο έχουμε τη σχολική επιτυχία και στο άλλο τη σχολική αποτυχία. Εντούτοις, αυτό το δίπολο δεν εξετάζει τις εντονότατες διατομικές διαφορές (Παρασκευόπουλος, 1985). Επιπλέον, συνήθως η σχολική επιτυχία και αποτυχία των μαθητών σχετίζονται με την επίτευξη ή μη συγκεκριμένων μαθησιακών στόχων, οι οποίοι συνήθως έχουν οριστεί εκ των προτέρων και θεωρούνται μετρήσιμοι.

Το πρόβλημα της σχολικής αποτυχίας αποκτά ιδιάζουσα σημασία στα πλαίσια της οικονομικής κρίσης, γιατί επηρεάζει περισσότερο τους φτωχούς μαθητές, ενώ παράλληλα διευρύνει το ήδη υπάρχον χάσμα μεταξύ των μαθητών. Συνέπεια αυτού είναι η ελλιπής αξιοποίηση του ανθρώπινου κεφαλαίου, γεγονός που συσχετίζεται με την οικονομική δυσπραγία των κοινωνιών. Οι συνέπειες της σχολικής αποτυχίας είναι οικονομικές, κοινωνικές, επαγγελματικές, μορφωτικές και πολιτιστικές. Το παραπάνω γεγονός προκαλεί ιδιαίτερη έκπληξη αν σκεφτεί κανείς ότι το σχολείο διατείνεται περί της ισότητας ευκαιριών, ενώ στην ουσία το παιδί καλείται να τρέξει σε μία «κούρσα» όπου το σημείο εκκίνησης είναι διαφορετικό για τον κάθε μαθητή. Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι η ισότητα ως δυνατότητα δεν έχει μετατραπεί σε ισότητα ως προς το αποτέλεσμα (Edwards, 1998). Αυτό δεν είναι απαραιτήτως μια σκόπιμη διαδικασία. «Είναι απλώς μια συνέπεια του τρόπου που η εκπαίδευση οργανώνεται ως μορφή πολιτισμικής παραγωγής και αναπαραγωγής, εμπλεκόμενη στην κατασκευή και οργάνωση της γνώσης» (Γούναρη & Γρόλλιος, 2010). Πολλοί μελετητές διαπιστώνουν ότι το κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο της οικογένειας συσχετίζεται με την επίδοση του παιδιού στο σχολείο. (Βρύζας 1992, Κορντιέ 1994; Κάτσικας 1994, Γρόλλιος και συν. 2003). Κι αυτό, γιατί, υποστηρίζεται ότι η σχολική επίδοση είναι σε πολύ μεγάλο βαθμό κοινωνικά προσδιορισμένη και άρρηκτα συνδεδεμένη με τις διαφορετικές συνθήκες διαβίωσης στο οικογενειακό περιβάλλον. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Μυλωνάς, η δημοκρατικοποίηση της εκπαίδευσης παρουσιάζεται ως μία διαδικασία, όπου η πρόοδος και η επίδοση των μαθητών θα καθορίζεται μόνο από τις ικανότητές τους και "τίποτε άλλο": "Αυτό που εννοείται με τη φράση "τίποτε άλλο" εκφράζεται από τους σχετικούς ορισμούς ως "λαϊκές τάξεις", "περιβάλλοντα", "κοινωνική κατάσταση", "γεωγραφική καταγωγή" κ.λ.π. Εκεί

εντοπίζονται οι παράγοντες οι πιο δυσμενείς για τη δημοκρατικοποίηση”( Μυλωνάς, 2004:113).

### Κοινωνικό-οικονομικό υπόβαθρο και σχολική επίδοση

Το ζήτημα της ισότητας ευκαιριών και της κοινωνικής κινητικότητας καθίσταται ακόμη πιο περίπλοκο στα πλαίσια της οικονομικής παθογένειας, διότι δημιουργεί την ψευδή αίσθηση ότι οι εκπαιδευτικές επιλογές θα μπορέσουν να απαλλάξουν το μαθητή από την «κατάρα» της χαμηλής κοινωνικής τάξης. Πρόκειται για αυτό που ο Κάτσικας χαρακτηρίζει ως το «μύθο του μεγάλου εξισωτή», ως το όραμα, δηλαδή, ενός σχολείου που θα άρει τις κοινωνικές ανισότητες (Κάτσικας & Καββαδίας, 2000: 26-27). Σύμφωνα με αυτό το μύθο, το σχολείο δύναται να προσφέρει ίσες ευκαιρίες μάθησης, γιατί ακόμη και όταν επιλέγει τους μαθητές μέσω της αξιολόγησης, αυτό γίνεται με πνεύμα ισότητας και αμεροληψίας. Όπως υποστηρίζει, ο Apple «δεν υπάρχει αμφιβολία ότι τα σχολεία όντως αποτελούν θεσμό προώθησης της οικονομικής και πολιτισμικής αναπαραγωγής. Παρόλα αυτά, ο τρόπος με τον οποίο αυτό λαμβάνει χώρα είναι περίπλοκος. Οι θεωρίες που αναζητούν τη σχέση μεταξύ της εκπαίδευσης και της εξωτερικής κοινωνίας παραλείπουν να συμπεριλάβουν ουσιώδεις πλευρές αυτής της πολυπλοκότητας» (Apple, 1982:1). Με βάση αυτές τις δηλώσεις του, μπορεί κανείς να κατανοήσει ότι η ανάλυση του ρόλου του σχολείου στη βάση της αναπαραγωγής της κυρίαρχης ιδεολογίας αποτελεί ένα πολυδιάστατο εγχείρημα, που απαιτεί την εξέταση ποικίλων παραγόντων. Για τον Apple, η προσέγγιση της αναπαραγωγικής λειτουργίας των Bowles και Gintis ήταν μονομερής, διότι έδινε βάση μόνο στην οικονομική πλευρά της λειτουργίας του σχολείου. Μάλιστα, δεν υπήρχε αντιστοιχία ένα προς ένα ανάμεσα στην οικονομία και στη συνείδηση, ανάμεσα στην οικονομική βάση και στο οικοδόμημα. «Η σχέση ανάμεσα στην οικονομική και πολιτισμική αναπαραγωγή και στην εκπαίδευση δεν μπορεί μονομερώς να αναζητηθεί στον επίσημο θεσμό του σχολείου. Η πολιτισμική υπόσταση της κοινωνίας είναι πιο ευρεία αν θεαθεί από την κρυφή της πλευρά, παρά αν εξεταστεί μόνο το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου» (όπ.π.: 2). Σε αυτή τη φράση μπορεί να εντοπιστεί ο πυρήνας της κριτικής παιδαγωγικής, δηλαδή στη βάση της διερεύνησης των κρυφών νοημάτων και πλευρών, στην εξέταση αυτών που υποθάλπονται κάτω από την επιφάνεια των επίσημων στόχων.

Ο Bourdieu, από την άλλη, βλέπει μία πιο κανονιστική πτυχή της αναπαραγωγικής λειτουργίας και συνοψίζει τη διαδικασία της σύνδεσης μεταξύ σχολικής επίδοσης και οικογενειακού υπόβαθρου ως εξής: « Η κουλτούρα της ελίτ είναι τόσο κοντά σε αυτή του σχολείου, ώστε τα παιδιά από την κατώτερη μεσαία τάξη και πολύ περισσότερο από την εργατική και βιομηχανική εργατική τάξη μπορούν να αποκτήσουν μόνο με μεγάλη προσπάθεια κάτι που αποτελεί δεδομένο για τα παιδιά των καλλιεργημένων τάξεων: στυλ, προτιμήσεις, πνεύμα» (Bourdieu, 1974: 39). Σύμφωνα με τη θεωρία του πολιτισμικού κεφαλαίου, η διαφορά στη σχολική επίδοση των μαθητών οφείλεται στο γεγονός ότι η κουλτούρα του σχολείου είναι πολύ πιο κοντά στο habitus, δηλαδή στις γλωσσικές, πολιτισμικές και κοινωνικές πρακτικές των μεσαίων και ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων. Ουσιαστικά το πολιτιστικό κεφάλαιο θα μπορούσε να οριστεί ως ένα σύνολο δυνατοτήτων και ικανοτήτων, που καλλιεργούν όχι μόνο γνώσεις, αλλά και τρόπους έκφρασης και πράξης (Μυλωνάς, 1996: 211). Εκτός αυτών, περνώντας σε ένα πιο πρακτικό

επίπεδο, ακόμη και η απουσία συγκεκριμένων υλικών αγαθών, όπως είναι τα βιβλία, τα λεξικά και οι εγκυκλοπαίδειες, μπορούν να αποτελέσουν ανασταλτικό παράγοντα στο ενδιαφέρον που θα αναπτύξει ο μαθητής για τη μάθηση (Κοντογιαννοπούλου - Πολυδωρίδη, Σολομών & Σταμέλος, 2000: 61-62). Η σημασία του πολιτιστικού κεφαλαίου έγκειται κυρίως στο γεγονός ότι επιτρέπει στο μαθητή να συνάδει με την "κουλτούρα" του σχολείου, διότι στο οικογενειακό του περιβάλλον δρα, σκέφτεται και μιλάει με τρόπους που ομοιάζουν με το πλαίσιο δράσης στη σχολική τάξη. Όπως αναφέρει ο Bourdieu: «το σχολείο απαιτεί από όλους να αποδίδουν με τον ίδιο τρόπο. Αυτό περιλαμβάνει κυρίως τη γλωσσική και πολιτισμική ικανότητα καθώς και τη σχέση μεταξύ οικογένειας και κουλτούρας, μία σχέση που μπορεί να παραχθεί μόνον όταν η οικογένεια μεταδίδει την κυρίαρχη ιδεολογία (Bourdieu, 1973:80). Βέβαια, για την απόκτηση αυτής της πολιτισμικής κληρονομιάς, απαιτείται όχι μόνον το κατάλληλο περιβάλλον, αλλά και η ανάλογη ικανότητα από το μαθητή να εσωτερικεύσει όλα εκείνα τα πρότυπα και τις νόρμες που θα συμβάλλουν στην καλύτερη ένταξή του στη νόρμα του σχολείου (Dumais, 2002: 44).

Το εκπαιδευτικό σύστημα έχει ένα σημαντικό ρόλο στη διατήρηση του status quo: «...Αυτή (η εκπαίδευση) είναι στην πραγματικότητα ένα από τα πιο αποτελεσματικά μέσα για την διαιώνιση του υπάρχοντος κοινωνικού γίγνεσθαι, δεδομένου ότι και τα δύο παρέχουν μια προφανή δικαιολογία για τις κοινωνικές ανισότητες και προσδίδουν μία αναγνώριση στην πολιτιστική κληρονομιά , δηλαδή εκλαμβάνεται ως ένα κοινωνικό δώρο το οποίο αντιμετωπίζεται ως «φυσικό» (Bourdieu, 1974: 32). Εκτός αυτών, το ζήτημα γίνεται ακόμη πιο πολυδιάστατο αν εντάξουμε σε αυτό και το αίτημα της επαγγελματικής αποκατάστασης, ως μέσου αντίδρασης της ελληνικής οικογένειας στις υπάρχουσες κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες. Πρόκειται για αυτό που ο Τσουκαλάς αποκαλεί «πλεόνασμα βλέψεων», το σύνδρομο, δηλαδή, για ανέλιξη και πρόοδο που καλλιεργείται μέσω της πίστης στην ατομική αξία και ικανότητα (Τσουκαλάς, 1987: 280).

Το σύνδρομο αυτό συντηρείται από την εν γένει νεοφιλελεύθερη ιδεολογία, η οποία προσελκύει εκ των πραγμάτων τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα και εξαίρει τη σημασία των ατομικών ικανοτήτων και των προσωπικών επιτευγμάτων για την πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Σιάνου-Κύργιου, 2005: 34). Στην «κούρσα», ωστόσο, για την εισαγωγή στην ανώτατη εκπαίδευση, το σημείο εκκίνησης είναι διαφορετικό για τους μαθητές από διαφορετικές κοινωνικές τάξεις, όμως η ιδεολογία του χαρίσματος είναι επαρκής για να διατηρεί άσβεστη την ελπίδα για κοινωνική ανέλιξη και για μία «θέση στον ήλιο» (Κυρίδης, 1994: 36). Σε κάθε περίπτωση, στα πλαίσια του καπιταλισμού, η κυρίαρχη τάξη διατείνεται για το αναφαίρετο δικαίωμα κάθε ανθρώπου στη μόρφωση και στην κοινωνική κινητικότητα, ταυτόχρονα όμως περιορίζει την πρόσβαση των κατώτερων στρωμάτων σ αυτή τη μόρφωση (Κάτσικας & Καββαδίας, 1994: 28-29). Το σημαντικό είναι ότι υπάρχει μεν μία εκπαιδευτική κινητικότητα, δεν μπορεί όμως να αρθεί τελείως, διότι «το εύρος της εκπαιδευτικής κινητικότητας και ακόλουθα της κοινωνικής καθορίζεται από τη συγκυρία στην οποία βρίσκεται ο κοινωνικός σχηματισμός» (όπ.π: 29). Και αυτός ο κοινωνικός μετασχηματισμός διαφέρει ανάλογα με τον τύπο της ταξικής μετακίνησης. Αυτό που μας ενδιαφέρει εν προκειμένω είναι η μετάβαση «προς τη μικρή αστική τάξη, η εσκεμμένη μεταβολή της ταξικής κατάστασης, που συνοδεύεται συνήθως με διαδικασίες ιδεολογικής μεταλλαγής» (Τσουκαλάς, 1977: 379). Ο Τσουκαλάς σκιαγραφεί τις συγκεκριμένες διαδικασίες, αναφέροντας μορφές τόσο εγχάραξης γνώσεων, όσο και διαμόρφωσης μία συγκεκριμένης ιδεολογίας και νοοτροπίας (όπ.π:

382). Αυτό το οποίο εξαίρει είναι το γεγονός ότι η διαδικασία αυτή δεν τελείται αυτόματα και κανονιστικά, αλλά σχετίζεται με ποικίλα πλαίσια δράσης. Το ενδιαφέρον είναι ότι θεωρεί το οικογενειακό περιβάλλον ως απρόσφορο μέρος για τούτη την ιδεολογική εγχάραξη, ενώ το σχολείο ως το καταλληλότερο πλαίσιο, που επιτρέπει την διάχυση συγκεκριμένης ιδεολογίας. Σε αυτό το πλαίσιο, σημασία έχουν όχι μόνο αυτά τα οποία λέγονται, το ρητό κομμάτι δηλαδή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά πόσω μάλλον τα άρρητα στοιχεία. Πρόκειται για τους Λόγους (discourses), της πολιτικής, οικονομικής και κοινωνικής οργάνωσης , που συνιστούν "οχήματα" της ηγεμονίας (Agger, 1991). Επιπλέον, η όλη διαδικασία έχει να κάνει με αυτό που ο Foucault χαρακτηρίζει ως πρακτικές λόγου, δηλαδή όχι μόνο λέξεις, αλλά πρακτικές θεσμών, μοντέλων συμπεριφοράς και μορφών παιδαγωγικής. Το σημαντικό είναι ότι αυτές οι πρακτικές λόγου διαμορφώνουν και τις ανάλογες σχέσεις εξουσίας, διότι καθορίζουν αυτά που μπορούν και δεν μπορούν να ειπωθούν, ενώ παράλληλα υποδεικνύουν ποιοι είναι αυτοί που βρίσκονται σε θέση εξουσίας και άρα μιλούν ως αυθεντίες, καθώς και ποιοι είναι αυτοί που πρέπει να τους ακούν (Foucault, 1972: 117).

## Η έρευνα: οι επιδράσεις της οικονομικής κρίσης στη σχολική επίδοση των μαθητών

Στόχος της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των στάσεων, των αντιλήψεων και των προκαταλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τις επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης στην σχολική επίδοση και στην εν γένει συμπεριφορά των μαθητών. Η έρευνα διεξήχθη με ημιδομημένη συνέντευξη με τη χρήση οδηγού συνέντευξης, ενώ το δείγμα αποτελείται από 20 εκπαιδευτικούς, από την πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Επιλέχθηκαν εκπαιδευτικοί από διάφορες περιοχές, τόσο από την κεντρική και Ανατολική Θεσσαλονίκη, όσο και από τη δυτική Θεσσαλονίκη καθώς και από την περιφέρεια (Σέρρες, Κιλκίς, Αξιούπολη). Η ανάλυση των δεδομένων έγινε με τη μέθοδο της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου και συγκεκριμένα με βάση τη διαδικασία της δόμησης (Strukturierung), η οποία "αποβλέπει στην κατάδειξη συγκεκριμένων πτυχών του υλικού, στην τοποθέτηση μιας διατομής στο υλικό και στην ανάλυση του υλικού βάσει ορισμένων κριτηρίων και διακρίνεται: στη φαινομενολογική «δόμηση περιεχομένου», την περιγραφική «πρότυπη δόμηση» και στην γλωσσολογική «τυπική δόμηση» (Μπονίδης, 2012: 3-5). Η όλη διαδικασία της δόμησης στηρίζεται πάνω σε ένα επαγωγικό σύστημα κατηγοριών, το οποίο συνιστά τις μονάδες ανάλυσης του ερευνώμενου υλικού.

## Αποτελέσματα

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν το γεγονός ότι η οικονομική κρίση έχει καταρχάς απτές επιπτώσεις στο οικονομικό και οικογενειακό υπόβαθρο των μαθητών, υποστηρίζοντας ότι σε πολλές περιπτώσεις οικογένειες που ανήκαν σε υψηλά ή μεσαία κοινωνικό-οικονομικά στρώματα, βρέθηκαν απότομα να χάνουν τις δουλειές τους και κατ' επέκταση το υψηλό κοινωνικό στάτους τους. Στο πλαίσιο αυτό, η ανάλυση των απαντήσεων έχει μία αρκετά ενδιαφέρουσα κοινωνιολογική σκοπιά,

διότι αρκετοί εκπαιδευτικοί χρησιμοποίησαν έννοιες, όπως πολιτισμικό κεφάλαιο, ισότητα ευκαιριών και κοινωνική κινητικότητα.

Καταρχάς, οι εκπαιδευτικοί ερωτήθηκαν σχετικά με τη μεταβολή του ρόλου του σχολείου ως προς την παροχή ισότητας ευκαιριών στους μαθητές. Οι περισσότεροι αποφάνθηκαν ότι το σχολείο θα έπρεπε ειδικά σε αυτές τις συνθήκες της οικονομικής αστάθειας να παρέχει ουσιαστικές ευκαιρίες στους μαθητές, για να ισοσταθμιστεί κατά κάποιο τρόπο το ελλιπές οικονομικό και κοινωνικό υπόβαθρό τους, όμως αυτό δεν είναι εφικτό στην πράξη:

«Πιστεύω ότι ενώ ο σκοπός είναι το σχολείο να δίνει ίσες ευκαιρίες μάθησης, δεν νομίζω ότι αυτό συμβαίνει για διάφορους λόγους. Εάν πράγματι το έκανε και στην πρωτοβάθμια ίσως τα πράγματα να μην είναι τόσο έντονα και εμφανή όσο στη δευτεροβάθμια, εάν πράγματι το έκανε, τα παιδιά δεν θα χρειάζονταν φροντιστήριο. Ε άρα δεν υπάρχουν ίσες ευκαιρίες μάθησης. Ένας λόγος είναι αυτός»(..). Έπειτα, το σχολείο σαν θεσμός, είναι ένας θεσμός ο οποίος στοχεύει σε κάποιους συγκεκριμένους μαθητές, αυτοί οι οποίοι λέγεται ότι έχουν καλές σχολικές επιδόσεις. Αυτοί έχουν προσαρμοστεί ή συνάδουν με τη μέθοδο του σχολείου, αλλά υπάρχουν πολλά άλλα πράγματα τα οποία δεν είναι αντικείμενο, για παράδειγμα της αξιολόγησης των δασκάλων. Ένα απλό παράδειγμα, είχα μια μαθήτρια η οποία είχε άριστες ηγετικές ικανότητες, αλλά οι σχολικές επιδόσεις της ήταν πάρα πάρα πολύ χαμηλές. Αυτό την εμπόδιζε σε κάποια πράγματα, αλλά δεν υπήρχε η δυνατότητα να αναπτύξει τις ικανότητές της μέσα από το σχολικό πρόγραμμα”

Στο ίδιο πλαίσιο, μία δασκάλα παράλληλης στήριξης σε σχολείο της Αξιούπολης, παρουσιάζεται να έχει την ίδια άποψη σχετικά με το ρόλο του σχολείου.

«Πλέον όχι, δεν παρέχει ισότητα ευκαιριών, δεν γίνεται. Είναι και τα βιβλία έτσι γραμμένα, είναι και τα σχολεία, στα οποία δεν παρέχονται δυστυχώς τα χρήματα και δεν στέλνουν και εκπαιδευτικούς πλέον». Στα λεγόμενά της αντιλαμβανόμαστε ότι δεν πιστεύει ότι το σχολείο μπορεί να προσφέρει ένα αντιστάθμισμα στις ήδη υπάρχουσες οικονομικές ανισότητες μεταξύ των μαθητών, ενώ προσθέτει και το ζήτημα των σχολικών εγχειριδίων. Αν εξετάσουμε κοινωνιολογικά το ζήτημα των βιβλίων, οδηγούμαστε στο θέμα της γλώσσας τόσο της διδασκαλίας όσο και των βιβλίων. Η γλώσσα δομεί όχι μόνο το τι μαθαίνουν τα παιδιά αλλά και το πώς το μαθαίνουν. Η παραπάνω θέση συνθέτει το φαινόμενο που ο Bernstein ορίζει ως «περιορισμένο γλωσσικό κώδικα επικοινωνίας» (Bernstein, 1989).

Στον αντίποδα, υφίστανται απόψεις εκπαιδευτικών που θεωρούν ότι ο ρόλος του σχολείου δεν έχει μεταβληθεί ιδιαίτερα μέσα στο τρέχον κοινωνικό-οικονομικό πλαίσιο: «Ναι, το μάθημά μας το κάνουμε ίδιο για όλα τα παιδιά. Τώρα την επόμενη μέρα ή τον επόμενο μήνα δεν το έχουν αφομοιώσει όλα τα παιδιά το ίδιο. Εκεί καταλαβαίνεις ότι δεν υπάρχει έλεγχος από το σπίτι. Οπότε αν κάποιος γονέας ασχολείται με το παιδί, αυτό είναι άσχετο με μορφωτικό και οικογενειακό επίπεδο. Για παράδειγμα, η μαμά ενός παιδιού πέρυσι ήταν από την Αλβανία, η οποία έμαθε ελληνικά μαζί με τα παιδιά της που πήγαιναν στο σχολείο. Και τα παιδάκια της ήταν οι καλύτεροι μαθητές. Ήταν το ενδιαφέρον της μαμάς. Άρα πιστεύω πίσω από κάθε παιδί, εξαρτάται από το ενδιαφέρον των γονιών, δεν είναι θέμα οικονομικό»

Εν συνέχεια, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών αναφέρθηκε στην άρρηκτη σύνδεση μεταξύ του οικογενειακού πλαισίου και της επίδοσης των μαθητών, υποστηρίζοντας ότι πολλές φορές το ενδιαφέρον των μαθητών για το μάθημα συνιστά “καθρέφτης” του τι συμβαίνει στο οικογενειακό πλαίσιο:

Είναι απολύτως λογικό, τα παιδιά που δεν έχουν θέρμανση, επαρκής θέρμανση και δεν έχουν τροφή, ε ναι, δε μπορούν να θυμηθούν, αρρωσταίνουν συχνά, δεν μπορούν να θυμηθούν, ναι, ναι., όταν δεν έχουν τα βασικά, που να έχουν μυαλό για να διαβάσουν και να τα πηγαίνουν καλά στο σχολείο; Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η παρακάτω απάντηση, η οποία αναγνωρίζει μεν τις αρνητικές επιπτώσεις στην επίδοση των μαθητών, αλλά τονίζει κάποιες θετικές συνέπειες σε επίπεδο νοοτροπίας, όπως είναι η λιγότερη έμφαση στο φαίνεσθαι και στις πολυτελείς συνήθειες, που μπορεί να έχουν κάποιοι μαθητές από τις οικογένειές τους: «Παιδιά εκπαιδευτικών, δικηγόρων, γιατρών, που κάποτε το θεωρούσαμε δεδομένο ότι προκόβουν, ότι προπορεύονται και προχωρούν πολύ στα γράμματα, ενώ τώρα δεν συμβαίνει αυτό. Βέβαια, από την άλλη αυτή τη στιγμή έρχονται τα παιδιά στο σχολείο, έχει σταματήσει αυτός ο ανταγωνισμός τύπου «εγώ φοράω Benetton, εσύ όχι. Αυτό μου έκανε εντύπωση πέρυσι, που ρωτούσα πώς περάσατε και τι κάνατε, μου έλεγαν ότι έπαιρναν μπύρες και καθόντουσαν στα παγκάκια, μετά τις γιορτές που ρωτάμε τι κάνανε και πώς πέρασαν. Ενισχύεται ο συνδετικός κρίκος. Τους έλεγα μπείτε στον ιστότοπο free Thessaloniki ναι δείτε φτηνές εκδηλώσεις με ελεύθερη είσοδο. Ενώ άλλες φορές ήταν απρόθυμοι, βλέπω ότι τώρα είναι πιο πολύ πρόθυμοι» (Φ, φιλόλογος).

Στον αντίποδα, κάποιοι εκπαιδευτικοί, υποστήριξαν ότι ανέκαθεν το οικογενειακό πλαίσιο διαδραμάτιζε ρόλο στην επίδοση των μαθητών και δεν συνιστά μόνο τωρινό ζήτημα της οικονομικής κρίσης: «Δεν βλέπω κάποια ιδιαίτερη επίπτωση στην επίδοση, τα παιδιά εκλαμβάνουν κάποια πράγματα από το σπίτι ως δεδομένα, από εκεί και πέρα η σχολική τους επίδοση επηρεαζόταν πάτα και από άλλους παράγοντες, αλλά δεν μπορώ να πω ότι μόνο οι οικονομική κρίση. Γιατί και παλαιότερα ατομικά σε έναν μαθητή, μπορούσε μόνο η δική του οικογένεια να είχε κάποια οικονομικά προβλήματα και αυτό να έβγαινε στην σχολική του επίδοση. Αλλά είναι και πολλοί άλλοι παράγοντες, το οικογενειακό περιβάλλον, αν οι γονείς είναι σε διάσταση ή γίνεται κάποιος πόλεμος μέσα στην οικογένεια. Αυτά όλα πάντοτε επηρέαζαν, άρα δεν μπορώ να πω ότι η οικονομική κρίση είναι ο μόνος παράγοντας..»

**Συζήτηση - Διαπιστώσεις**

Ως κατακλείδα των διαπιστώσεών μας στα πλαίσια της παρούσας έρευνας, θα μπορούσε καταρχάς να ειπωθεί ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών πρεσβεύει ότι η οικονομική κρίση έχει διευρύνει το ήδη υπάρχον χάσμα μεταξύ των μαθητών διαφορετικής οικονομικής και κοινωνικής προέλευσης. Οι απαντήσεις τους καταδεικνύουν ότι θα έπρεπε να επαναπροσδιοριστούν ζητήματα, όπως είναι ο ρόλος του σχολείου και των εκπαιδευτικών, η ισότιμη εξέλιξη όλων των μαθητών, καθώς και η δυνατότητα του εκπαιδευτικού συστήματος να γεφυρώσει τις όποιες διαφορές μεταξύ των μαθητών στα πλαίσια της οικονομικής κρίσης. Σκοπός είναι οι δάσκαλοι να δημιουργήσουν στους μαθητευόμενους τη δυνατότητα ν' αντιληφθούν τις υπάρχουσες κοινωνικές αδικίες και να μάθουν ν' ανακαλύπτουν και να ξεσκεπάζουν τις υπολανθάνουσες αντιφάσεις με σκοπό την κοινωνική αλλαγή και το μετασχηματισμό της κοινωνίας. Εξίσου σημαντικό είναι το γεγονός ότι η οικοδόμηση της γνώσης είναι μία κοινωνική ενέργεια και οι δάσκαλοι οφείλουν να είναι διακριτικοί και ευαίσθητοι στις πολιτιστικές, κοινωνικές και ιστορικές συνθήκες που οι μαθητές

φέρνουν μαζί τους στο σχολείο (Giroux 1988:159). Ο ρόλος τους εκπαιδευτικού και οι νέες περίπλοκες αρμοδιότητές του στα πλαίσια της κρίσης αναφέρθηκε και από τους 20 ερωτώμενους. Ορισμένοι απάντησαν ότι πλέον αισθάνονται ένα πρόσθετο χρέος και μία ευθύνη απέναντι στους μαθητές, που δεν την ένιωθαν στα χρόνια προ της κρίσης, διότι καλούνται να τους κατευθύνουν πλέον όχι μόνο παιδαγωγικά, αλλά και πολιτικο-κοινωνικά. Οι παραπάνω απαντήσεις θα μπορούσαν να συνδυαστούν με αυτό που οι Giroux και ο Aronowitz αναφέρουν ως το ρόλο του αναμορφωτή διανοούμενου, ο οποίος εισάγει την παιδαγωγική πράξη στην άμεση σφαίρα της πολιτικής (Γούναρη & Γρόλλιος, 2010: 179). Ο όρος χρησιμοποιήθηκε αρχικά από τον Gramsci, ο οποίος ανέλυσε την κοινωνική λειτουργία των διανοούμενων γύρω από τις εξής κατηγορίες εκπαιδευτικών: τους αναμορφωτές διαννοούμενους, τους κριτικούς διανοοούμενους, τους βολεμένους διανοούμενους και τους ηγεμονικούς διανοούμενους. Στο παρόν πλαίσιο μας ενδιαφέρουν οι αναμορφωτές διανοούμενοι, διότι είναι αυτοί που θέτουν τα θεμέλια για μια κριτική παιδαγωγική, αντιλαμβανόμενοι τη σχολική εκπαίδευση ως ένα διαρκή αγώνα για το τι θεωρείται νόμιμος και τι περιθωριοποιημένος λόγος. Σ αυτό το πλαίσιο, πρωτεύουσας σημασίας είναι ένας διαρκής αναστοχασμός σε συνδυασμό με την ανάλογη δράση, ούτως ώστε οι μαθητές να συνειδητοποιήσουν ότι αποτελούν και οι ίδιοι μέρος αυτού του αγώνα. Πρωτίστως, ο αναμορφωτής διανοούμενος δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να αναπτύξουν οι ίδιοι λόγο και φωνή, για να μπορέσουν να μοιραστούν τις προσωπικές τους εμπειρίες και την προσωπική τους ιστορία (όπ.π:180).

Εξαιτίας της ιδιαιτερότητας του συγκεκριμένου θέματος, που έχει να κάνει με τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο της οικονομικής κρίσης στην Ελλάδα, είναι εύλογο ότι οποιαδήποτε περαιτέρω έρευνα θα έπρεπε να λάβει υπόψη και τις ιδιαιτερότητες της εκάστοτε περιόδου. Θα μπορούσε, για παράδειγμα, να γίνει μία ποσοτική έρευνα σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, ώστε να διαφανούν με ποσοτικά πλέον και μετρήσιμα κριτήρια οι θέσεις και οι στάσεις τους απέναντι στην οικονομική κρίση. Μία τέτοια έρευνα θα μπορούσε ενδεχομένως να οδηγήσει στην εξαγωγή περισσότερων συμπερασμάτων, τα οποία θα μπορούσαν να είναι και γενικεύσιμα. Σε μία τέτοια έρευνα, θα μπορούσαν να εξεταστούν ενδελεχώς οι διάφοροι παράγοντες που επιδρούν στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και στη στάση τους απέναντι στην οικονομική κρίση. Εξίσου ενδιαφέρουσα θα μπορούσε να είναι και μία έρευνα που να επικεντρώνεται στη δράση συγκεκριμένων εκπαιδευτικών, με τη μορφή μελέτης περίπτωσης.

Μακροπρόθεσμα δε, θα ήταν εξαιρετικά ενδιαφέρουσα η διεξαγωγή μίας έρευνας για την κατάσταση της εκπαίδευσης μετά την παρέλευση της κρίσης, με στόχο την σκιαγράφηση της σύνδεσης μεταξύ οικονομίας και εκπαίδευσης. Με αυτό τον τρόπο, θα μπορούσε να εξεταστούν συγκριτικά τα εκπαιδευτικά δρώμενα πριν, κατά τη διάρκεια και κατόπιν της κρίσης.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

Bernstein, B. (1989). *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος.* Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Βρύζας, Κ.(1992). “Κοινωνικές ανισότητες και εκπαιδευτικό σύστημα”. *Τα εκπαιδευτικά*. τ. 25-26, σσ. 31-43.

Γούναρη, Π. & Γρόλλιος, Γ. (επ.) (2010). *Κριτική Παιδαγωγική, μια συλλογή κειμένων.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γρόλλιος, Γ., Καρανταϊδου, Ρ., Κορομπόκης, Δ., Κοτίνης, Χ., Λιάμπας, Τ. (2003). *Γραμματισμός και συνειδητοποίηση,* Αθήνα: Μεταίχμιο.

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

Κάτσικας, Χ. & Καββαδίας, Γ. (2000). *Η Ανισότητα στην Ελληνική εκπαίδευση.* Αθήνα: Gutenberg.

Κοντογιαννοπούλου - Πολυδωρίδη, Σολομών, Ι., & Σταμέλος, Γ. (2000). *Ανιχνεύοντας την επίδοση στην ελληνική εκπαίδευση. Η τρίτη διεθνής έρευνα της ΙΕΑ για την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής επίδοσης στα Μαθηματικά και τις Φυσικές Επιστήμες.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κορντιέ, Α. (1994). *Κουμπούρες δεν υπάρχουν.* Αθήνα: Δωρικός

Κυρίδης, Α.(1994). «Πανελλαδικές γενικές εξετάσεις-Στρατηγικός σχεδιασμός για μια θέση στον ήλιο». *Σύγχρονη Εκπαίδευση*. τ.76, σσ. 34-37.

Μπονίδης, Κ. (2012). Η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου 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.

Μυλωνάς Θ. (1996). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αρμός.

Παρασκευόπουλος, Ι., Ν. (1985). *Εξελικτική Ψυχολογία. Η ψυχική ζωή από τη σύλληψη ως την ενηλικίωση.(*Τόμος Γ΄) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Σιάνου-Κύργιου, Ε. (2005). *Εκπαίδευση και κοινωνικές ανισότητες. Η μετάβαση από τη Δευτεροβάθμια στην Ανώτατη Εκπαίδευση(1997-2004),* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Τσουκαλάς, Κ. (1977). *Εξάρτηση και αναπαραγωγή: ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα (1830-1922).* Αθήνα: Θεμέλιο.

Τσουκαλάς, Κ. (1987). *Κράτος, κοινωνία και εργασία στη μεταπολεμική Ελλάδα*. Αθήνα: Θεμέλιο.

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

**Ξενόγλωσση**

Agger, B. (1991). *Critical Theory, Poststructuralism, Postmodernism: Their Sociological Relevance,* Annual Review of Sociology, τ.17, σσ. 105-131.

Apple, M., W. (1982). *Cultural and economic reproduction in education: essays on class, ideology, and the state,* London; Boston: Routledge & Kegan Paul.

Bourdieu, P. (1973). “Cultural reproduction and social reproduction”, IN R. Brown (ed.) *Knowledge, Education and Cultural Change: Papers in the Sociology of Education,* London: Tavistock.

Bourdieu, P. (1974). “The School as a Conservative Force: Scholastic and Cultural Inequalities”. Στο: *Contemporary Research in the Sociology of Education*, σσ. 32-46, London: Methuen.

Dumais. A., S. (2002). “Cultural Capital, Gender, and School Success: The Role of Habitus”, *Sociology of Education, τ.* 75, No. 1 (Ιανουάριος., 2002), σσ. 44-68.

Edwards, G. & Kelly, A.V. (eds).(1998).*Experience and Education: towards an alternative National Curriculum,* London: Paul Chapman Publishing Ltd.

Foucault, M. (1972). *The Archaeology of Knowledge* (A.M. Sheridan Smith, Trans.), New York: Pantheon Books.

Giroux, H., A. (1988), *Schooling and the struggle for public life: critical pedagogy in the modern age,* Minneapolis: University of Minnesota Press.

Lupton, R. (2004). *Schools in disadvantaged areas: recognizing context and raising quality,* London: CASE.

McLaren, P. (1998). *Life in Schools. An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education*, USA: Longman.

Sodha, S. & Margo, J. (2010). *A generation of disengaged children is waiting in the wings,* London: DEMOS.

Walberg, H. J. & Tsai, S. L. (1983). "Matthew effects in education*", American Educational Research Journal*, τ. 20, σσ. 359-373.

# Η επιρροή του οικογενειακού περιβάλλοντος στη σχολική επίδοση των μαθητών

**Κυριακή Θεοδοσιάδου,** *M.Ed. Φιλοσοφίας & Παιδαγωγικής*

## Η επίδραση της οικογένειας στη διαμόρφωση της σχολικής επίδοσης

Το οικογενειακό περιβάλλον ανέκαθεν αποτελούσε το βασικότερο φορέα κοινωνικοποίησης και διαπαιδαγώγησης του παιδιού, ακόμα και μετά τη βιομηχανική επανάσταση, εποχή κατά την οποία ο προαναφερόμενος ρόλος της οικογένειας αποδυναμώθηκε, αλλά δεν εξαλείφθηκε. Αυτό φανερώνει τη μεγάλη επιρροή που ασκεί η οικογένεια στην ψυχοσωματική και εκπαιδευτική εξέλιξη του παιδιού (Banks, 1987· Καστανίδου, 2000· Κελπανίδης, 1991· Κυρίτσης, 2008· Μοριχοβίτης, 2001· Πυργιωτάκης, 2007).

Σύμφωνα με τον Φλουρή (1989), η σχολική επίδοση προκύπτει ως συνάρτηση πολλών παραγόντων, με πιο σημαντικούς τα ουσιώδη πρόσωπα στη ζωή των παιδιών και κυρίως τους γονείς. Συγκεκριμένα, οι γονείς μέσα από τις προσδοκίες, τις αξίες, τη συμπεριφορά τους κ.ά. επηρεάζουν τη σχολική επίδοση των παιδιών τους αλλά και τον τρόπο που αντιλαμβάνονται τις ικανότητές τους.

Ο ρόλος της οικογένειας στην ανάπτυξη του ατόμου είναι καθοριστικός, όχι μόνο από βιολογικής αλλά και από κοινωνικής άποψης. Η οικογένεια επωμίζεται την ευθύνη της ανατροφής του παιδιού, μια και το ίδιο είναι αδύνατο να τραφεί από μόνο του, και της αφομοίωσης σε αυτό των απαραίτητων κοινωνικών κανόνων και αξιών, προκειμένου να ενσωματωθεί μελλοντικά κατά τρόπο ομαλό στο κοινωνικό σύνολο (Αραβανής, 1976· Fehrmann et al., 1987· Καστανίδου, 2000· Κυρίτσης & Παπαδοπούλου, 2011· Μιχαλακόπουλος, 2000· Μουσούρου, 1989· Πυργιωτάκης, 1984).

Οι υγιείς σχέσεις μεταξύ παιδιού και γονέων κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής του επηρεάζουν, μεταξύ άλλων, και τη στάση του πρώτου απέναντι στο σχολείο και κατ' επέκταση τη σχολική του επίδοση (Booth & Dunn, 1996· Κουτσούλης, 1998).

## Τα δομικά και λειτουργικά χαρακτηριστικά της οικογένειας που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση

Οι μεταβλητές που αφορούν τη δομή της οικογένειας είναι το μέγεθός της, το επάγγελμα των γονέων, το μορφωτικό επίπεδό τους, ο τόπος διαμονής και η κοινωνική τάξη στην οποία ανήκουν. Τα λειτουργικά χαρακτηριστικά της οικογένειας αφορούν τη σχέση των μελών της οικογένειας, τον τρόπο με τον οποίο επικοινωνούν μεταξύ τους, τα κίνητρα μάθησης που δίνουν οι γονείς στο παιδί, τις προσδοκίες που έχουν από αυτό κ.ά. (Αραβανής, 2000· Γεωργίου, 1993· Κυρίτσης & Παπαδοπούλου, 2011).

Στο παρελθόν, πολλοί ερευνητές συνήθιζαν να δίνουν βάση στα δομικά χαρακτηριστικά της οικογένειας, θεωρώντας τα ως τους παράγοντες που επηρεάζουν περισσότερο τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών. Τα τελευταία χρόνια ωστόσο, δόθηκε έμφαση στα χαρακτηριστικά που αφορούν το εσωτερικό της οικογένειας, καθώς πολλές έρευνες κατέδειξαν υψηλή συσχέτιση μεταξύ της εσωτερικής λειτουργίας της οικογένειας και της σχολικής επίδοσης (Γεωργίου, 1993· Christenson et al., 1992).

Πλήθος ερευνών, επίσης, έχει επιβεβαιώσει πως η γλωσσική ικανότητα των παιδιών σχετίζεται άμεσα με την κοινωνική τους προέλευση· παιδιά που προέρχονται από κατώτερα κοινωνικά στρώματα και μη μορφωσιογενή περιβάλλοντα παρουσιάζουν καθυστέρηση στη γλωσσική ανάπτυξη, φτωχό λεξιλόγιο, γραμματικές και συντακτικές αδυναμίες κ.ά.. Έτσι, τα εν λόγω παιδιά, πηγαίνοντας σ' ένα σχολείο που μεταχειρίζεται τον γλωσσικό κώδικα της αστικής τάξης, αντιμετωπίζουν τεράστιες δυσκολίες, καθώς δεν είναι σε θέση να χρησιμοποιήσουν τον εν λόγω κώδικα, αδυνατώντας έτσι να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του (Αραβανής, 2000·Bernstein, 1973· Λάππα & Βαρδούλης, 2006· Πυργιωτάκης, 1984).

Από τα παραπάνω, προκύπτει πως το περιβάλλον του παιδιού και συγκεκριμένα η καλλιέργεια ευνοϊκής στάσης του παιδιού απέναντι στο σχολείο, η ανάπτυξη κινήτρων για μάθηση, οι υγιείς και ομαλές οικογενειακές σχέσεις, οι ευκαιρίες για πρωτοβουλία κ.ά. επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τις σχολικές του επιδόσεις και σε πολλές περιπτώσεις προεξοφλούν την ακαδημαϊκή του πορεία, αν και αυτοί οι παράγοντες συμπληρώνονται κι από άλλους με τους οποίους συν-διαμορφώνουν το «ακαδημαϊκό προφίλ» του (Κουτσούλης, 1998).

Ωστόσο, και τα δομικά χαρακτηριστικά της οικογένειας διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση σχολικής επίδοσης. Το επάγγελμα των γονέων, που στις περισσότερες περιπτώσεις αποτελεί κριτήριο κατάταξης της οικογένειας στην κοινωνικό-οικονομική κλίμακα, φαίνεται να επηρεάζει σε υψηλό βαθμό τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών (Blake, 1989· Γεωργίου, 1993· Cole & Hill, 2001). Όπως φανερώνει η έρευνα του Γεωργίου (1993), τα παιδιά που προέρχονται από υψηλό κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο αντιμετωπίζουν πρόβλημα σχολικής αποτυχίας σε ποσοστό 5.06%, ενώ τα ποσοστά για τους μαθητές που προέρχονται από μεσαίο και χαμηλό κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο είναι 11.39% και 18.69% αντίστοιχα.

Ανάμεσα στα δομικά χαρακτηριστικά της οικογένειας που επηρεάζουν τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών είναι και ο τόπος διαμονής τους. Έχει παρατηρηθεί πως όσο πιο δύσκολη είναι η πρόσβαση των μαθητών στο σχολείο, τόσο περισσότερες είναι και οι περιπτώσεις εγκατάλειψης των σχολικών σπουδών (Ηλιού, 1990· Κάτσικας, 1995· Τομπαΐδης, 1982).

## Σκοπός, μεθοδολογία και δείγμα της έρευνας

Σκοπός της έρευνας είναι να μελετηθεί ο βαθμός στον οποίο το κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο των μαθητών επηρεάζει τις σχολικές τους επιδόσεις και εστιάζει σε παράγοντες που σχετίζονται με το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών (δομικές και λειτουργικές μεταβλητές), καταδεικνύοντας τη σχέση του καθενός με την αξιολόγηση της σχολικής τους επίδοσης.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε τρεις σχολικούς τύπους της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Γυμνάσιο, Γενικό Λύκειο, ΕΠΑΛ). Τα σχολεία βρίσκονται στην περιοχή

του νομού Πέλλας και το δείγμα αποτέλεσαν 393 μαθητές των τελευταίων τάξεων του κάθε σχολείου. Ο λόγος που επιλέχθηκαν οι μαθητές των τελευταίων τάξεων, για να αποτελέσουν το δείγμα της έρευνας, είναι ότι θα είχαμε στη διάθεσή μας περισσότερες πληροφορίες για τη σχολική τους επίδοση, κάτι που θα βοηθούσε να καταλήξουμε σε όσο το δυνατόν περισσότερο έγκυρα και αξιόπιστα συμπεράσματα.

Με τη χρήση ερωτηματολογίου που απευθύνεται στους μαθητές, στο οποίο περιλαμβάνονται κλειστές και ανοιχτές ερωτήσεις, ερευνήθηκαν θέματα που αφορούσαν, μεταξύ άλλων, την κοινωνική προέλευσή τους, τη μόρφωση των γονέων τους, τα κίνητρα μάθησης. Στη συνέχεια, συσχετίσθηκαν τα στοιχεία αυτά με τους γενικούς μέρους όρους των μαθητών στην Α΄ και Β΄ τάξη του Γυμνασίου, Γενικού Λυκείου και ΕΠΑΛ αντιστοίχως.

**Αποτελέσματα**

Τα αποτελέσματα της έρευνας, όπως και πλήθος άλλων ερευνών, επιβεβαιώνουν την αρχική υπόθεση ότι το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων επηρεάζει τη σχολική επίδοση των παιδιών τους. Συγκεκριμένα, φαίνεται πως το επάγγελμα του πατέρα επηρεάζει τη σχολική επίδοση των μαθητών, καθώς, όσον αφορά τον ομαδοποιημένο γενικό μέσο όρο στην Α΄ τάξη, αυτοί που παρουσιάζουν χαμηλότερες βαθμολογίες (8-13 μονάδες) δήλωσαν, σε ποσοστό 30.2%, πως ο πατέρας τους έχει τελειώσει το Δημοτικό, ενώ μόλις το 5.4% των μαθητών με αυτή τη βαθμολογία δήλωσε πως ο πατέρας του έχει τελειώσει ΑΕΙ. Αντίστροφα είναι τα αποτελέσματα για τους μαθητές με άριστη βαθμολογία (18,6-20)· από αυτούς το 39.2% δήλωσε πως ο πατέρας του έχει τελειώσει ΑΕΙ και μόλις το 9.3% το Δημοτικό.

Όσον αφορά τη συσχέτιση του επαγγέλματος του πατέρα με τον ομαδοποιημένο γενικό μέσο όρο της Β΄ τάξης, δεν φαίνεται να σημειώνονται μεγάλες διαφορές, καθώς οι μαθητές με χαμηλή βαθμολογία (8-13) δήλωσαν πως ο πατέρας τους έχει τελειώσει το Δημοτικό, το Γυμνάσιο και το Λύκειο σε ποσοστό 29.5%, 30.1% και 30.8% αντίστοιχα. Αντιθέτως, οι μαθητές που σημείωσαν άριστη βαθμολογία δήλωσαν πως ο πατέρας τους έχει τελειώσει το Δημοτικό, το Γυμνάσιο και το Λύκειο σε ποσοστό 6.8%, 1.4% και 9.2% αντίστοιχα, ενώ το 32.4% από αυτούς δήλωσε πως ο πατέρας τους έχει λάβει ανώτατη πανεπιστημιακή μόρφωση.

Συσχετίζοντας, επίσης, το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας με το γενικό μέσο όρο της Α τάξης, βρίσκουμε πως υπάρχει υψηλή συσχέτιση μεταξύ των δύο αυτών μεταβλητών. Έτσι, όσο πιο χαμηλό είναι το επίπεδο σπουδών της μητέρας τόσο πιο χαμηλή είναι η βαθμολογία των μαθητών. Συγκεκριμένα, το 42.4% των μαθητών που δήλωσαν πως η μητέρα τους έχει τελειώσει το Δημοτικό παρουσιάζουν πολύ χαμηλή βαθμολογία, ενώ το 41.4% των μαθητών που έχουν άριστη βαθμολογία δήλωσαν πως η μητέρα τους έχει λάβει ανώτατη πανεπιστημιακή μόρφωση.

Παρόμοια αποτελέσματα δίνει και η συσχέτιση μεταξύ του μορφωτικού επιπέδου της μητέρας και του γενικού μέσου όρου στη Β΄ τάξη. Και εδώ τα μεγαλύτερα ποσοστά των μαθητών με χαμηλή βαθμολογία είναι αυτά των οποίων η μητέρα έχει τελειώσει το Δημοτικό, το Γυμνάσιο και το Λύκειο (39.4%, 26% και 29.7% αντίστοιχα), ενώ τα χαμηλότερα ποσοστά σε αυτά τα μορφωτικά επίπεδα ανήκουν στους μαθητές που σημείωσαν άριστη βαθμολογία. Επιπλέον, οι μαθητές που έχουν υψηλή βαθμολογία, 16.1-18.5 και 18.6-20 μονάδες, δήλωσαν, σε ποσοστό 47.1% και 31.4% αντίστοιχα, πως η μητέρα τους έχει τελειώσει ΑΕΙ.

Το επάγγελμα των γονέων, και κυρίως του πατέρα, αποτελεί έναν σημαντικό παράγοντα επιρροής της σχολικής επίδοσης των μαθητών, καθώς καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την κοινωνική θέση της οικογένειας, αλλά και το οικονομικό της επίπεδο. Ωστόσο, δεν αποτελεί από μόνο του ένα ασφαλές κριτήριο κατάταξης των ατόμων σε κοινωνικό-οικονομικά επίπεδα, εφόσον είναι πολλά τα επαγγέλματα τα οποία διαθέτουν κοινωνικό κύρος, αλλά αμείβονται ελάχιστα και το αντίστροφο. Παρ' όλα αυτά, πληροφορίες που αφορούν το επάγγελμα των γονέων των μαθητών θεωρήθηκαν εξαιρετικά χρήσιμες στην ερμηνεία της σχολικής επίδοσης των μαθητών.

Από την έρευνα, λοιπόν, προκύπτει στατιστικώς σημαντική συσχέτιση μεταξύ του επαγγέλματος του πατέρα και του ομαδοποιημένου γενικού μέσου όρου στην Α΄ τάξη. Συγκεκριμένα, το μεγαλύτερο ποσοστό (42.4%) των μαθητών με άριστη βαθμολογία έχουν πατέρα που ασκεί επιστημονικό επάγγελμα, ενώ τα ποσοστά της ίδιας επαγγελματικής κατηγορίας μειώνονται όσο πηγαίνουμε προς χαμηλότερες βαθμολογίες. Το ποσοστό των μαθητών με τη χαμηλότερη βαθμολογία και των οποίων ο πατέρας ασκεί χειρωνακτική εργασία είναι 24.5%, ενώ το ποσοστό των μαθητών της ίδιας κατηγορίας με άριστη βαθμολογία είναι 12.7%.

Τα αποτελέσματα δεν διαφοροποιούνται σημαντικά στη συσχέτιση μεταξύ του επαγγέλματος του πατέρα με τον ομαδοποιημένο γενικό μέσο όρο στη Β΄ τάξη. Έτσι, τα παιδιά των επιστημόνων παρουσιάζουν στο μεγαλύτερο ποσοστό μεσαίες και υψηλές βαθμολογίες και στο μικρότερο χαμηλές. Αντιθέτως, τα παιδιά αυτών που ασκούν χειρωνακτική εργασία παρουσιάζουν το χαμηλότερο ποσοστό στις υψηλές βαθμολογίες (8.6%), ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό το παρουσιάζουν στις βαθμολογίες 13,1-16 μονάδες (34.5%), με ένα αρκετά σημαντικό ποσοστό (27.3%) και στις πολύ χαμηλές βαθμολογίες.

Επιπλέον, διαπιστώνεται πως και το επάγγελμα της μητέρας επηρεάζει τη σχολική επίδοση των μαθητών, καθώς οι μαθητές των οποίων η μητέρα είναι νοικοκυρά ή άνεργη παρουσιάζουν μεγαλύτερα ποσοστά στις κατώτερες βαθμολογίες (26.8% στις βαθμολογίες μεταξύ 8 και 13 μονάδων και 36.3% μεταξύ 13.1 και 16 μονάδων). Οι μαθητές των οποίων η μητέρα ασκεί χειρωνακτικό επάγγελμα δεν παρουσιάζουν ιδιαιτέρως διαφοροποιημένα ποσοστά στις ίδιες βαθμολογικές κατηγορίες. Αντιθέτως, οι μαθητές των οποίων η μητέρα ασκεί επιστημονικό επάγγελμα σημειώνουν άριστες βαθμολογίες σε ποσοστό 45%, ενώ τα αντίστοιχα ποσοστά για τους μαθητές με μητέρα που ασκεί χειρωνακτική εργασία ή είναι άνεργη ή νοικοκυρά είναι 14.9% και 11.3% αντίστοιχα.

Όσον αφορά το επάγγελμα της μητέρας και τον ομαδοποιημένο γενικό μέσο όρο στη Β΄ τάξη, φαίνεται πως και εδώ εμφανίζεται σημαντική συσχέτιση. Σχετικά με τους μαθητές των οποίων η μητέρα ασκεί χειρωνακτική εργασία ή είναι άνεργη/νοικοκυρά, αυτοί παρουσιάζουν τα μεγαλύτερα ποσοστά στις κατώτερες και μεσαίες βαθμολογικές κατηγορίες, ενώ έχουν μόλις 8.9% και 8.3% αντίστοιχα στις ανώτερες βαθμολογίες. Ένα μεγάλο ποσοστό (40%) των μαθητών με μητέρα επιστήμονα παρουσιάζει υψηλή βαθμολογία με το ίδιο ποσοστό να φτάνει το 5% στη χαμηλότερη βαθμολογική κατηγορία (8-13 μονάδες).

Ένας παράγοντας που σχετίζεται με την κοινωνική προέλευση των μαθητών και κυρίως με το μορφωτικό κεφάλαιο των γονέων τους είναι η ύπαρξη ή όχι βιβλιοθήκης στο σπίτι που κατοικεί η οικογένεια. Οι μαθητές που προέρχονται από ένα περιβάλλον με υψηλό πνευματικό επίπεδο έχουν περισσότερες πιθανότητες, μεταξύ άλλων, να έρθουν στο σπίτι τους σε επαφή με μια πλούσια βιβλιοθήκη που

θα λειτουργήσει θετικά στη μόρφωσή τους και θα ενισχύσει τις σχολικές επιδόσεις τους (Πυργιωτάκης, 1984).

Στην εν λόγω έρευνα, για τους προαναφερόμενους λόγους, συμπεριελήφθησαν και ερωτήσεις που αφορούν τη συγκεκριμένη παράμετρο. Ωστόσο μια τέτοια πληροφορία από μόνη της δεν είναι αρκετή, προκειμένου να διαπιστωθεί ο βαθμός στον οποίο οι μαθητές επηρεάζονται από έναν τέτοιο παράγοντα. Έτσι, οι μαθητές που απάντησαν θετικά στην ερώτηση αν διαθέτουν στο σπίτι τους βιβλιοθήκη, ρωτήθηκαν και για το πόσο συχνά καταφεύγουν στην ανάγνωση των βιβλίων της.

Με βάση τις απαντήσεις των μαθητών στην πρώτη ερώτηση, αξιοσημείωτο είναι το γεγονός πως το 36.5% και 38% των μαθητών που απάντησαν αρνητικά σημείωσαν στην Α΄ τάξη βαθμολογίες 8-13 και 13.1-16 αντίστοιχα, ενώ από αυτούς τους μαθητές, άριστη βαθμολογία έχει μόνο το 5.1%. Όσον αφορά τα ποσοστά των μαθητών που απάντησαν θετικά, αυτά δεν παρουσιάζουν εξαιρετικά μεγάλες διαφορές μεταξύ τους, ωστόσο φαίνεται χαρακτηριστικά πως σημειώνουν μεγαλύτερα ποσοστά στις υψηλότερες βαθμολογίες, ενώ το χαμηλότερο ποσοστό (15.7%) το έχουν στη χαμηλότερη βαθμολογική κατηγορία.

Τέλος, σχετικά με το δεύτερο σκέλος της ερώτησης, δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών.

Παρόμοια αποτελέσματα έδωσε και η συσχέτιση μεταξύ της ύπαρξης βιβλιοθήκης και του ομαδοποιημένου μέσου όρου στη Β΄ τάξη. Συγκεκριμένα, οι μαθητές που απάντησαν θετικά στην ερώτηση συγκέντρωσαν το μικρότερο ποσοστό στις χαμηλές βαθμολογίες (16.3%) και το μεγαλύτερο στη βαθμολογική κατηγορία 16.1-18.5 (38.2%), ενώ οι μαθητές που απάντησαν αρνητικά συγκέντρωσαν τα μεγαλύτερα ποσοστό στις χαμηλότερες βαθμολογίες. Ούτε και εδώ βρέθηκε στατιστικώς σημαντική συσχέτιση στο δεύτερο σκέλος της ερώτησης.

Το αν η οικογένεια των μαθητών έχει τη δυνατότητα να τους παράσχει ενισχυτικά μαθήματα, είτε κατ' οίκον, είτε φροντιστηριακά, δεν αποτελεί μόνο ένδειξη οικονομικής δυνατότητας, αλλά και άμεσης ενίσχυσης των σχολικών τους επιδόσεων. Στην παρούσα έρευνα συμπεριλήφθηκε μια τέτοια ερώτηση, οι απαντήσεις της οποίας απέδειξαν πως υπάρχει σημαντική συσχέτιση μεταξύ των δύο αυτών μεταβλητών.

Σχετικά με τον ομαδοποιημένο γενικό μέσο όρο στην Α΄ τάξη, οι μαθητές που απάντησαν πως δεν παρακολουθούν ενισχυτικά μαθήματα συγκέντρωσαν τα μεγαλύτερα ποσοστά στις χαμηλότερες βαθμολογίες, με χαμηλότερο ποσοστό (16.3%) στην άριστη βαθμολογική κατηγορία, ενώ οι μαθητές που απάντησαν πως παρακολουθούν τέτοιου είδους μαθήματα παρουσίασαν μεγάλα ποσοστά στις μεσαίες βαθμολογικές κατηγορίες (13.1-16 και 16.1-18.5 μονάδες), με χαμηλότερο ποσοστό (14.3%) στη χειρότερη βαθμολογική κατηγορία.

Σχετικά με τον ομαδοποιημένο γενικό μέσο όρο στη Β΄ τάξη, τα αποτελέσματα είναι παρόμοια. Έτσι, οι μαθητές που απάντησαν ότι παρακολουθούν ενισχυτικά μαθήματα συγκεντρώνουν το μεγαλύτερο ποσοστό στις σχετικά καλές βαθμολογίες (16.1- 18.5 μονάδες), ενώ οι μαθητές που δεν έχουν αυτή τη δυνατότητα παρουσιάζουν τα υψηλότερα ποσοστά στις χαμηλότερες βαθμολογίες. Συγκεκριμένα, το 32.7% που δεν παρακολουθεί ενισχυτικά μαθήματα σημείωσε βαθμολογία μεταξύ 8 και 13 μονάδων, ενώ στην ίδια βαθμολογική κατηγορία το ποσοστό των μαθητών που παρακολουθούν τέτοια μαθήματα είναι 13.1%.

Ενώ αρχικά θεωρήθηκε πως θα υπήρχε σημαντική συσχέτιση μεταξύ της βαθμολογίας των μαθητών και του αριθμού των ενισχυτικών μαθημάτων που

παρακολουθούν οι μαθητές, δηλαδή όσο περισσότερα μαθήματα είχαν τη δυνατότητα οι μαθητές να παρακολουθήσουν τόσο πιο ισχυρή είναι η ένδειξη της οικονομικής ευημερίας της οικογένειάς τους άρα και τόσο πιο υψηλές θα ήταν οι σχολικές επιδόσεις τους, τα αποτελέσματα της έρευνας δεν επιβεβαίωσαν αυτήν την υπόθεση, καθώς δεν βρέθηκε στατιστικώς σημαντική συσχέτιση μεταξύ αυτών των μεταβλητών.

Οι μαθητές ρωτήθηκαν για το αν οι γονείς τους τούς κατευθύνουν στο να ακολουθήσουν κάποιο συγκεκριμένο επάγγελμα. Αυτοί που απάντησαν θετικά ρωτήθηκαν στη συνέχεια για τη φύση αυτού του επαγγέλματος. Δεδομένου ότι οι φιλοδοξίες των γονέων, αλλά και οι προσδοκίες που έχουν από το παιδί είναι πολύ σημαντικές στη διαμόρφωση της σχολικής επίδοσης του τελευταίου, κρίθηκε σκόπιμη η ύπαρξη μιας τέτοιας ερώτησης. Τα αποτελέσματα του δεύτερου σκέλους της ερώτησης, που ενδιαφέρει και περισσότερο και σχετίζεται με τη βαθμολογία που πέτυχαν οι μαθητές στην Α΄ τάξη, έδειξαν πως τις υψηλότερες βαθμολογίες τις πετυχαίνουν μαθητές των οποίων οι γονείς τούς κατευθύνουν σε επαγγέλματα επιστημονικά. Αντιθέτως, οι μαθητές που οι γονείς τους τούς κατευθύνουν σε επαγγέλματα τεχνικής φύσεως σημειώνουν μεγαλύτερα ποσοστά στις χαμηλότερες βαθμολογίες. Τέλος, αξίζει να αναφερθεί πως οι μαθητές που οι γονείς τους τούς κατευθύνουν σε στρατιωτικές ή αστυνομικές σχολές παρουσιάζουν τα υψηλότερα ποσοστά στις μεσαίες βαθμολογίες.

Τα αποτελέσματα που αφορούν τη συσχέτιση της φύσης του επαγγέλματος που επιλέγουν οι γονείς για τα παιδιά τους με τον ομαδοποιημένο γενικό μέσο όρο στη Β΄ τάξη, δεν διαφέρουν κατά πολύ από αυτά της Α΄. Και εδώ, οι μαθητές που κατευθύνονται προς τεχνικής φύσης επαγγέλματα παρουσιάζουν το μεγαλύτερο ποσοστό (48.5%) στις χαμηλότερες βαθμολογίες, δηλαδή μεταξύ 8 και 13 μονάδων. Από την άλλη, οι μαθητές που κατευθύνονται από τους γονείς τους σε επιστημονικά επαγγέλματα παρουσιάζουν το μεγαλύτερο ποσοστό (38.9%) στις βαθμολογίες μεταξύ 16.1 και 18.5, ενώ το χαμηλότερο (8.3%) μεταξύ 8 και 13 μονάδων.

Από την έρευνα, λοιπόν, επιβεβαιώνεται το γεγονός πως όσο μεγαλύτερες είναι οι προσδοκίες των γονέων από τα παιδιά τους, τόσο υψηλότερες είναι και οι επιδόσεις των τελευταίων, μια και οι μαθητές που κατευθύνονται από τους γονείς τους σε επιστημονικά επαγγέλματα έχουν τα υψηλότερα ποσοστά στις μεσαίες και υψηλές βαθμολογίες, ενώ τα παιδιά που κατευθύνονται σε τεχνικής φύσης επαγγέλματα στη συντριπτική τους πλειοψηφία παρουσιάζουν χαμηλές επιδόσεις. Όσον αφορά, όμως, την παραπάνω διαπίστωση, θα πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι η σχέση μεταξύ των προσδοκιών των γονέων και των επιδόσεων των παιδιών τους είναι αμφίδρομη. Έτσι, μπορεί εξίσου εύλογα να βγει το συμπέρασμα πως οι προσδοκίες των γονέων σε πολλές περιπτώσεις διαμορφώνονται από τις επιδόσεις των παιδιών τους, αντί να τις διαμορφώνουν.

Στη συνέχεια, ζητήθηκε από τους μαθητές να αναφέρουν σε μια πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert πόσο σημαντικό θεωρούν οι γονείς τους το σχολείο και έπειτα πόσο θεωρούν πως τους βοηθούν να παρουσιάσουν υψηλές σχολικές επιδόσεις. Τέτοιου είδους ερωτήσεις θεωρήθηκε πως θα έδιναν σημαντικές πληροφορίες για το βαθμό στον οποίο η εμπλοκή των γονέων σε θέματα που αφορούν το σχολείο επηρεάζει τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών. Ωστόσο, τα αποτελέσματα της έρευνας δεν έδειξαν στατιστικώς σημαντική συσχέτιση μεταξύ αυτών των μεταβλητών.

Σημαντική συνάφεια δεν προέκυψε και μεταξύ της επίδοσης των μαθητών και του βαθμού στον οποίον θεωρούν πως οι γονείς τους τούς βοηθούν να παρουσιάσουν υψηλές επιδόσεις. Θα πρέπει, εντούτοις, να σημειωθεί ότι υπήρξε σύγχυση μεταξύ της εντύπωσης που είχαν οι μαθητές και της πραγματικότητας. Συγκεκριμένα, ενώ πολλοί μαθητές δήλωσαν πως οι γονείς τους τούς βοηθούν πολύ, στην πραγματικότητα οι γονείς τους δεν ασχολούνται καθόλου με θέματα που αφορούν το σχολείο, όπως δήλωσαν σε άτυπο επίπεδο. Αυτό που, όμως, ενδιαφέρει την έρευνα δεν είναι το τι πιστεύουν οι μαθητές, αλλά το αν οι γονείς τους τούς βοηθούν έμπρακτα, όπως με βοήθεια στις σχολικές εργασίες ή ηθική και υλική υποστήριξη, να παρουσιάσουν υψηλές επιδόσεις στο σχολείο.

Τέλος, δεν βρέθηκε στατιστικώς σημαντική συσχέτιση μεταξύ της βαθμολογίας των μαθητών με τον τόπο στον οποίο μεγάλωσαν, παρά την αρχική υπόθεση ότι τα παιδιά που πέρασαν τα περισσότερα χρόνια της ζωής τους σε αστικό κέντρο θα είχαν περισσότερες πιθανότητες να παρουσιάσουν υψηλές σχολικές επιδόσεις, μια και η διαμονή σε αστικό κέντρο προσφέρει τεράστιες δυνατότητες, ανεβάζοντας το βιοτικό επίπεδο των κατοίκων του σε αντίθεση με τις συνθήκες διαβίωσης στα χωριά που είναι εκ των πραγμάτων πιο περιορισμένες[1]. Μια εξήγηση που μπορεί να δοθεί γι' αυτό είναι ότι οι μαθητές που δήλωσαν πως μεγάλωσαν σε κωμόπολη ή χωριό δε βρίσκονται σε μεγάλη απόσταση από αστικά κέντρα, κάτι που διευκολύνει την πρόσβασή τους σε αυτά. Έτσι, τα ερεθίσματα τόσο των μαθητών που ζουν στα αστικά κέντρα όσο και αυτών που ζουν στα γύρω χωριά δεν διαφέρουν και πολύ.

## Βιβλιογραφία


Banks, O. (1987). *Η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

Bernstein, B. (1973). «Class, Codes and Control». Vol.1. London: Routledge & Kegan Paul.

Booth, A. & Dunn, J. (1996). *Family-school links: how do they affect educational outcomes?* Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.

Christenson, S., Rounds, T. & Gorney, D. (1992). «Family factors and student achievement: An avenue to increase student's success». *School Psychology Quarterly*, 7 (3), 178-206.

Γεωργίου, Στ. (1993). «Ο ρόλος της οικογένειας στη σχολική επίδοση». *Παιδαγωγική Επιθεώρηση,* 19, 347-358.

Fehrmann, P.G., Keith, T.Z. & Reimers, T.M. (1987). «Home influence on student learning: Direct and indirect effects of parental involvement on high school grades». *Journal of Educational Research*, 80, 330-337.

Ηλιού, Μ. (1990). *Εκπαιδευτική και Κοινωνική Δυναμική*. 2η Έκδοση. Αθήνα: Πορεία.

Καστανίδου, Σ. (2000). «Κοινωνική μεταβολή και οικογένεια», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 110, 65-74.

Κάτσικας, Χ. (1995). «Οικογένεια και σχολική επίδοση: η σύμπτωση μιας σχέσης». *Νέα Παιδεία*, 74, 121-128.


[1] Η διαπίστωση αυτή επιβεβαιώνεται από έρευνα του ΟΟΣΑ το 1971, αλλά και από πλήθος άλλων ερευνών που έδειξαν πως οι διαφορές στη γεωγραφική περιοχή στην οποία ζουν και μεγαλώνουν οι μαθητές δημιουργούν εκπαιδευτικές ανισότητες. Βλ. σχετικά Husen, T. (1972). *Social Background and Educational Career: Research Perspectives on Equality of Educational Opportunity*, OECD.

Κελπανίδης, Μ. (1991). *Κράτος Πρόνοιας και Εκπαίδευση.* Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

Κουτσούλης, Μ. (1998). «Προσδιορισμός των μηχανισμών παρέμβασης του οικογενειακού περιβάλλοντος στην επίδοση των μαθητών». *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 28, 83-99.

Κυρίτσης, Δ. (2008). «Η οικογένεια ως παράγοντας διαμόρφωσης της σχολικής επίδοσης: εμπειρική έρευνα σε 1000 μαθητές-τριες της Γ΄ Λυκείου». *Νέα Παιδεία*, 128, 93-107.

Κυρίτσης, Δ. & Παπαδοπούλου, Σ. (2011). «Η επίδραση του κοινωνικοοικονομικού στρώματος, του επαγγέλματος και του επιπέδου εκπαίδευσης των γονέων στην εμπλοκή τους στη μορφωτική και μαθησιακή διαδικασία των παιδιών τους». *Παιδαγωγική Επιθεώρηση,* 51, 121-139.

Λάππα, Κ. & Βαρδούλης, Α. (2006), «Κοινωνική προέλευση και σχολική επίδοση». *Επιστήμες της Αγωγής*, 2, 169-176.

Μιχαλακόπουλος, Γ. (2000). *Κοινωνιολογία και Εκπαίδευση: προσεγγίσεις στην κοινωνιολογική διερεύνηση της εκπαίδευσης και της εκπαιδευτικής πράξης.* Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

Μοριχοβίτης, Γ. (2001). *Κοινωνιολογία της σύγχρονης οικογένειας*. Φλώρινα: Ι. Αριστείδου.

Μουσούρου Λ.Μ. (1989). *Κοινωνιολογία της σύγχρονης οικογένειας*. Αθήνα: Gutenberg.

Πυργιωτάκης, Ι. (1984). *Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Πυργιωτάκης, Ι. [επιμ.] (2007). *Συσχετισμός Οικογενειακού- Κοινωνικού-Πολιτισμικού Περιβάλλοντος στη σχολική επίδοση του παιδιού*. Αθήνα: ΟΕΠΕΚ.

Τομπαΐδης, Δ. (1982). *Η ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση: συμβολή στη μελέτη εκδημοκρατισμού της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Γρηγόρης.

ΦΕΚ 291 τ. Β΄, Γ2/63447/27-06-2005, *Ωρολόγιο πρόγραμμα των μαθημάτων των τάξεων Α΄, Β΄ και Γ΄ του Ενιαίου Λυκείου*.

# Οι προωθούμενες από τη διαπολιτισμική εκπαίδευση κοινωνικές αξίες ως ασπίδα στην ετερότητα

**Γεώργιος Καδιγιαννόπουλος,** *Διδάκτωρ ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*
**Μαρία Καραβίδα,** *MSc στις Παιδαγωγικές Επιστήμες*

## Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες έχουν συντελεστεί σημαντικές αλλαγές στο κοινωνικό σύνολο με αποτέλεσμα να γίνεται λόγος για έλλειψη κοινωνικών αξιών, οι οποίες αποτελούν θεμέλιο λίθο για την εύρυθμη λειτουργία του κοινωνικού συνόλου. Το ίδιο χρονικό διάστημα η διαπολιτισμική εκπαίδευση βρίσκεται στο επίκεντρο του εκπαιδευτικού ενδιαφέροντος, καθώς προσφέρει λύσεις σε σημαντικά ζητήματα, όπως αυτό της ετερότητας, που αφορούν άμεσα την ομαλή λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος και ευρύτερα του κοινωνικού συνόλου.

Ο όρος ετερότητα σύμφωνα με τους ανθρωπολόγους αναφέρεται σε ένα σύνολο στοιχείων, τα οποία τονίζουν τις ανθρώπινες διαφορές. Ανθρώπινα στοιχεία όπως: η καταγωγή, το φύλο, το χρώμα, η γλώσσα, η θρησκεία κ.ά δύνανται να εντάσσουν τον άνθρωπο σε ένα σύνολο που διαφοροποιείται έναντι της πλειονότητας (Γκέφου - Μαδιανού 1999). Η ετερότητα, συνεπώς, εμφανίζεται με διάφορες μορφές όπως: εθνική, εθνοτική, θρησκευτική, γλωσσική και πολιτισμική (Γκότοβος, 2002). Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η ανάδειξη του ρόλου των προωθούμενων από τη διαπολιτισμική εκπαίδευση κοινωνικών αξιών ως ασπίδα της ετερότητας.

## Κοινωνικές αξίες

Με τον όρο κοινωνικές αξίες περιγράφονται οι αξίες, με τις οποίες αξιολογούνται οι ανθρώπινες πράξεις και τα αποτελέσματά τους (Straughan & Wrigley, 1980). Ως κοινωνικές χαρακτηρίζονται αξίες, όπως: η φροντίδα, η ευθύνη (Power, 1997), η αγάπη, η αδελφοσύνη, η αλληλεγγύη, η αξιοπρέπεια, η δικαιοσύνη, το ενδιαφέρον για το κοινωνικό καλό, η ελευθερία, η ισότητα, η κοινωνική πρόνοια, η κοινωνική ευθύνη, η συνεργασία και η συμμετοχή στην κοινωνική ζωή (Μπάκας, 2003), οι οποίες προάγουν τις ανθρώπινες σχέσεις, το βιοτικό επίπεδο και την κοινωνική ευημερία. Ο Γεωργόπουλος (2006) θεωρεί ως κοινωνικές αξίες την αλληλεγγύη, τις ίσες ευκαιρίες, την ειρήνη και την αγάπη, ενώ η Δημητρίου (2009) το σεβασμό στα ανθρώπινα δικαιώματα, την κοινωνική δικαιοσύνη, την ανεκτικότητα και την ευθύνη.

Σε αυτό το σημείο είναι απαραίτητο να τονιστεί ότι η σχέση ανάμεσα στις αξίες και στην εκπαίδευση είναι σημαντική, ουσιαστική και τεκμηριωμένη, καθώς το εκπαιδευτικό σύστημα, τα εκπαιδευτικά ιδεώδη, τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, τα σχολικά εγχειρίδια και οι μέθοδοι διδασκαλίας οργανώνονται και

λειτουργούν με τέτοιο τρόπο, ώστε να συνάδουν με τις αξίες που αντιπροσωπεύουν την κάθε κοινωνία (Βώρος, 1997).

Από τα παραπάνω συμπεραίνει κανείς ότι ο όρος κοινωνικές αξίες περιλαμβάνει πλήθος εννοιών, οι οποίες συνεισφέρουν ποικιλοτρόπως στην ομαλή λειτουργία και ευημερία του κοινωνικού συνόλου, καθώς επιτυγχάνουν την προώθηση της επικοινωνίας και του σεβασμού σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο.

## Εννοιολογικό περιεχόμενο και αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί μία έννοια, η οποία έχει ως σκοπό την προετοιμασία ανεξάρτητων ανθρώπων για τη συμμετοχή τους σε μια δημοκρατική, πολυπολιτισμική κοινωνία που χαρακτηρίζεται από την πολιτιστική, εθνική, γλωσσική και θρησκευτική διαφορά και ανισότητα (Batelaan & Van Hoof, 1996), ενώ σύμφωνα με μια άλλη προσέγγιση η διαπολιτισμική εκπαίδευση συνιστά μια διαφορετική σύλληψη της εκπαίδευσης, μια διαφοροποιημένη σχολική πρακτική, η οποία βασίζεται στην παραδοχή ότι η μονοπολιτισμική, εθνικά προσανατολισμένη εκπαίδευση δε δύναται να ανταποκριθεί στη σύγχρονη πραγματικότητα και έχει ξεπεραστεί ιστορικά (Dietrich, 2006).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση βασίζεται σε αρχές, οι οποίες διαφέρουν ανάμεσα στους εκάστοτε ερευνητές. Ως αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης θεωρούνται η εκπαίδευση για την ενσυναίσθηση, η εκπαίδευση για την αλληλεγγύη, η εκπαίδευση για το διαπολιτισμικό σεβασμό και η εκπαίδευση εναντίον του εθνικιστικού τρόπου σκέψης (Essinger, 1990). Από την πλευρά του ο Δαμανάκης (1997) υποστηρίζει ότι οι αρχές που είναι απαραίτητο να διέπουν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι: η αναγνώριση της ισοτιμίας και της αλληλεπίδρασης των πολιτισμών, η υιοθέτηση της άποψης ότι άνθρωποι διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης έχουν ισότιμο μορφωτικό κεφάλαιο, η εξασφάλιση για όλους ανεξαιρέτως τους ανθρώπους του δικαιώματος για ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση και στην καθημερινή ζωή και η επικέντρωση της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής δραστηριότητας στον άνθρωπο που ζει και αναπτύσσεται κάτω από συγκεκριμένες πολιτισμικές συνθήκες. Σύμφωνα με τον Νικολάου (2005) ως παραδοχές - βάσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, οι οποίες μπορούν να λογιστούν και ως αρχές της θεωρούνται η αναγνώριση της ετερότητας, η κοινωνική συνοχή, η ισότητα και η δικαιοσύνη.

Συνοψίζοντας, η υιοθέτηση των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δύναται να συνεισφέρει σημαντικά στην ομαλή λειτουργία και ανάπτυξη του κοινωνικού συνόλου, αλλά και στην προάσπιση της ετερότητας, καθώς η πλειονότητά τους συγκλίνει σε έννοιες που αφορούν άμεσα την παρουσία και τα δικαιώματα του «διαφορετικού» ανθρώπου στην κοινωνία.

## Η προάσπιση της ετερότητας μέσα από τις προωθούμενες από τη διαπολιτισμική εκπαίδευση κοινωνικές αξίες

Από τη μελέτη των προηγούμενων ενοτήτων διαπιστώνεται ότι ορισμένες αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης όπως η αλληλεγγύη, η ισότητα (οι ίσες ευκαιρίες) και η δικαιοσύνη (Essinger, 1990, Δαμανάκης, 1997, Νικολάου, 2005) ταυτίζονται πλήρως με τις αντίστοιχες κοινωνικές αξίες (Μπάκας, 2003, Γεωργόπουλος, 2006, Δημητρίου,

2009). Οι συγκεκριμένες κοινωνικές αξίες που προωθούνται μέσω της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης συνεισφέρουν σημαντικά στην προάσπιση της ετερότητας. Ειδικότερα, η ύπαρξη ισότητας, ίσων ευκαιριών και δικαιοσύνης εξασφαλίζει ότι ο άνθρωπος θα έχει τη δυνατότητα να προσπαθήσει, να εκπληρώσει του στόχους που έχει θέσει και να αδράξει τις ευκαιρίες που του αναλογούν ως άτομο χωρίς να αδικηθεί και επομένως, η οποιασδήποτε μορφής ετερότητά του, δε θα του δημιουργεί εμπόδια και περιορισμούς. Είναι πολύ σημαντικό για την ψυχική και κοινωνική τους υγεία, οι «διαφορετικοί» άνθρωποι να αισθάνονται ότι η οποιασδήποτε μορφής ετερότητά τους δεν αποτελεί εμπόδιο στην εκπλήρωση των προσωπικών στόχων και προσδοκιών τους.

Η αλληλεγγύη συνιστά, επίσης, απαραίτητη κοινωνική αξία για την προάσπιση της ετερότητας. Χωρίς την αλληλεγγύη των άλλων ανθρώπων, το άτομο δε δύναται να αντιμετωπίσει επιτυχημένα τις δυσκολίες και τα προβλήματα που ανακύπτουν εξαιτίας της εθνικής, εθνοτικής, θρησκευτικής, γλωσσικής, πολιτισμικής, αλλά και οικονομικής ετερότητάς του, με αποτέλεσμα με την πάροδο του χρόνου να περιθωριοποιείται με ό,τι αυτό συνεπάγεται σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο. Άλλωστε, υπάρχει πληθώρα περιπτώσεων που άνθρωποι, οι οποίοι δεν έτυχαν της αλληλεγγύης των συνανθρώπων τους, οδηγήθηκαν στην περιθωριοποίηση. Ειδικότερα, διανύοντας μια περίοδο παρατεταμένης οικονομικής κρίσης καθίσταται περισσότερο, ίσως από οποιαδήποτε άλλη στιγμή στο παρελθόν, αναγκαία η ανάπτυξη αλληλεγγύης, ώστε να προστατευτούν από την περιθωριοποίηση όσοι εμφανίζουν κάποια μορφή ετερότητας και ειδικότερα οικονομική.

Επιπροσθέτως, υφίστανται αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που εκπορεύονται ή απαιτούν την ύπαρξη συγκεκριμένων κοινωνικών αξιών. Η αρχή της εκπαίδευσης για την ενσυναίσθηση δε νοείται χωρίς την παρουσία κοινωνικών αξιών όπως: η ανεκτικότητα, η αγάπη, η αδελφοσύνη, η στοργή, η επικοινωνία και η φροντίδα (Power, 1997, Μπάκας, 2003, Γεωργόπουλος, 2006, Δημητρίου, 2009), οι οποίες θεωρούνται απαραίτητες, ώστε ο άνθρωπος να οδηγηθεί στην ενσυναίσθηση. Ως ενσυναίσθηση δύναται να οριστεί η ικανότητα γνωστικής και συναισθηματικής στάσης του «εγώ» στη θέση του «άλλου» υπό την έννοια της αποδοχής και της ένταξης των προσδοκιών του στη συμπεριφορά του απέναντι «σε αυτόν». Ο «άλλος», όμως, γίνεται κατανοητός κυρίως ως πρόσωπο που λειτουργεί σε ένα πλαίσιο δυνατοτήτων και περιορισμών, το οποίο στιγματίζει τις κοινωνικές συνθήκες διαβίωσής του (Γκόβαρης, 2001). Η ενσυναίσθηση αποτελεί το πρώτο και σημαντικότερο βήμα στην προσπάθεια για προάσπιση της ετερότητας. Τοποθετώντας τον εαυτό μας στη θέση του «άλλου», που εμφανίζει κάποιου είδους ετερότητα, καθίσταται ευκολότερη η κατανόηση των προβλημάτων και των δυσκολιών που υφίσταται και συνεπώς, προκύπτει ως εσωτερική αναγκαιότητα η υπεράσπισή του ενώπιον όσων τον «καταδιώκουν». Η έλλειψη ενσυναίσθησης λειτουργεί εμμέσως ως σιωπηρή αποδοχή και ανοχή των δυσμενών καταστάσεων που βιώνουν οι άνθρωποι που εμφανίζουν κάποια ετερότητα, η οποία συχνά προσβάλλει βάναυσα την ανθρώπινη φύση και τα ανθρώπινα ιδεώδη.

Η εκπαίδευση εναντίον του εθνικιστικού τρόπου σκέψης προϋποθέτει την ύπαρξη κοινωνικών αξιών όπως: η ανεκτικότητα, ο σεβασμός στα ανθρώπινα δικαιώματα, η ειρήνη και η αγάπη (Γεωργόπουλος, 2006, Δημητρίου, 2009). Η εξάλειψη του εθνικιστικού τρόπου σκέψης παράλληλα με την ύπαρξη αξιών όπως οι παραπάνω συνεισφέρουν σημαντικά στην προστασία της ετερότητας, ειδικότερα της εθνικής, εθνοτικής και θρησκευτικής, που βάλλονται σημαντικά τα τελευταία χρόνια

εξαιτίας της ανόδου των ακροδεξιών πολιτικών αντιλήψεων στην Ευρώπη και της έξαρσης του θρησκευτικού φανατισμού στις ασιατικές και αφρικανικές μουσουλμανικές χώρες.

Η αρχή της εξασφάλισης για όλους ανεξαιρέτως τους ανθρώπους του δικαιώματος για ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση και στην καθημερινή ζωή (Δαμανάκης, 1997) προϋποθέτει κοινωνικές αξίες όπως: οι ίσες ευκαιρίες, ο σεβασμός στα ανθρώπινα δικαιώματα (όπως αυτό της εκπαίδευσης), η φροντίδα και η αγάπη (Power, 1997, Μπάκας, 2003, Γεωργόπουλος, 2006, Δημητρίου, 2009) και συνιστά ένα σημαντικό βήμα για την προάσπιση της ετερότητας. Χωρίς την ύπαρξη των παραπάνω αξιών δεν υφίσταται ουσιαστικός σεβασμός στην ετερότητα με αποτέλεσμα: σε εκπαιδευτικό επίπεδο την αύξηση της διαρροής του μαθητικού πληθυσμού από το σχολείο και σε κοινωνικό επίπεδο των ανθρώπων που ζουν στο περιθώριο, υπό αντίξοες συνθήκες, κάτω από τα όρια της φτώχειας. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η πλειονότητα του πληθυσμού των ρομά στον ελλαδικό χώρο.

Η αρχή της κοινωνικής συνοχής (Νικολάου, 2005) είναι αναγκαίο να συνοδεύεται από τις κοινωνικές αξίες: της κοινωνικής ευθύνης, του ενδιαφέροντος για το κοινό καλό, της συμμετοχής στην κοινωνική ζωή, της ανεκτικότητας και της αγάπης (Μπάκας, 2003, Γεωργόπουλος, 2006, Δημητρίου, 2009), καθώς η έλλειψή τους οδηγεί αναπόφευκτα σε μείωση της συνοχής του κοινωνικού συνόλου. Η μείωση της κοινωνικής συνοχής συχνά συνεπάγεται, αλλά και προκαλείται, από την έλλειψη σεβασμού στην ετερότητα και επιφυλάσσει μακροπρόθεσμα δυσάρεστες συνέπειες για το κοινωνικό σύνολο, οι οποίες μπορούν να καταλήξουν στην περίπτωση των εθνικών, εθνοτικών και θρησκευτικών ετεροτήτων μέχρι τον εμφύλιο πόλεμο. Πληθώρα τέτοιων παραδειγμάτων υπάρχουν στη σύγχρονη ευρωπαϊκή ιστορία με πιο πρόσφατα τον εμφύλιο πόλεμο στην Ουκρανία και στη Γιουγκοσλαβία.

Συμπερασματικά οι αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είτε ταυτίζονται με συγκεκριμένες κοινωνικές αξίες, είτε εκπορεύονται ή απαιτούν την ύπαρξη ορισμένων κοινωνικών αξιών. Σε κάθε περίπτωση συνεισφέρουν, άμεσα ή έμμεσα, τα μέγιστα στην προάσπιση της ετερότητας και συνεπώς, στην ομαλή λειτουργία του κοινωνικού συνόλου. Η προάσπιση της ετερότητας πρέπει να επιτυγχάνεται πάντοτε με σεβασμό στην ατομική και ομαδική αξιοπρέπεια χωρίς κανενός είδους ίχνος ευτελισμού ή υποβάθμισης της ανθρώπινης προσωπικότητας.

## Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας δύναται να οδηγηθεί κανείς σε ορισμένα χρήσιμα συμπεράσματα. Πρώτον οι προωθούμενες από τη διαπολιτισμική εκπαίδευση κοινωνικές αξίες μπορούν να λειτουργήσουν ως ασπίδα σε κάθε μορφής ετερότητα. Δεύτερον μέσω των κοινωνικών αξιών που προάγει η διαπολιτισμική εκπαίδευση εξασφαλίζεται ως προς τις ετερότητες, η ομαλή λειτουργία και η συνοχή του κοινωνικού συνόλου και τρίτον βελτιώνεται η ψυχολογική κατάσταση των ανθρώπων με κάποια μορφής ετερότητα σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο και αυξάνεται η αυτοεκτίμησή τους. Καταληκτικά είναι σημαντική η συνεισφορά των προωθούμενων από τη διαπολιτισμική εκπαίδευση κοινωνικών αξιών στην προάσπιση της ετερότητας σε ατομικό, ομαδικό και κοινωνικό επίπεδο.

**Βιβλιογραφία**


Batelaan, P., & Van Hoof, C. (1996). Cooperative learning in intercultural education *European Journal of Intercultural Studies*, 7 (3), 5-16.

Dietrich, I. (2006). Παιδεία και πολυπολιτισμικότητα – η μεταβολή των αιτημάτων προς τα σχολεία. Στο: Δ. Χατζηδήμου & Χ. Βιτσιλάκη (επιμ.), *Το σχολείο στην κοινωνία της πληροφορίας και της πολυπολιτισμικότητας.* Πρακτικά ΙΑ Διεθνούς Συνεδρίου (Ρόδος 21 – 23 Οκτωβρίου). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, 45 – 60.

Essinger, H. (1990). Interkultureller Erziehung in multiethnischen Gesellschaften *Die Bruecke*, 52, 22-31.

Power, C. (1997). Understanding the character in character education, In: L. Nucci (Ed.), *Developmental perspectives and approaches to character education*, Symposium conducted at the meeting of the American Educational Research Association, Chicago.

Straughan, R., & Wrigley, J. (1980). *Values and evaluation in education*, London: Harper & Row.

Βώρος, Φ. (1997). *Η Φιλοσοφία της εκπαίδευσης*, Αθήνα: Εκπαιδευτικός Σύνδεσμος.

Γεωργόπουλος, Α. (2006). *Περιβαλλοντική Ηθική*, Αθήνα: Gutenberg.

Γκέφου – Μαδιανού, Δ. (1999). *Πολιτισμός και Εθνογραφία*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Αθήνα: Ατραπός.

Γκότοβος, Α. (2002). *Εκπαίδευση και ετερότητα. Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Δαμανάκης, Μ. (1997). Ενδογενείς και εξωγενείς δυσκολίες κατά την παραγωγή ενός διαπολιτισμικού προσανατολισμένου διδακτικού υλικού *Τα εκπαιδευτικά*, 66-73.

Δημητρίου, Α. (2009). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Περιβάλλον, Αειφορία. Θεωρητικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις*, Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Μπάκας, Θ. (2003). Οι κοινωνικές αξίες στο σύγχρονο Δημοτικό σχολείο μέσα από τα βιβλία «Η Γλώσσα μου» της Ε΄ Δημοτικού, Στο: Ε. Κουτσουβάνου (επιμ.), *Γνώσεις, Αξίες και Δεξιότητες στη σύγχρονη εκπαίδευση.* Πρακτικά 2ου Πανελληνίου συνεδρίου ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ, Αθήνα, 453-463.

Νικολάου, Γ. (2005). *Διαπολιτισμική Διδακτική. Το νέο περιβάλλον. Βασικές αρχές*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

# Η γυναίκα διευθύντρια και η διαχείρηση της σχολικής τάξης

**Κωνσταντίνα Καζέπη,** *Μεταπτυχιακή φοιτήτρια Δημοκρίτειου Παν/μίου Θράκης*

## Εισαγωγή

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού στη χώρα μας συνέστησε μία από τις πρώτες εργασίες προσιδιάζουσες της γυναικείας φύσης, που εγγράφθηκαν στο πλαίσιο της εκχρηματισμένης οικονομίας.[1] Η θεώρηση του διδάσκειν συνδέθηκε με τη γυναίκα ως προέκταση του μητρικού ρόλου που καλείται να ενσαρκώσει στους κόλπους του θεσμού της οικογένειας. Ωστόσο, πάρα τη διαχρονικά υψηλή συμμετοχή της στον εν λόγω επαγγελματικό κλάδο και την απουσία νομικού κωλύματος, παρατηρείται το οξύμωρο των έμφυλων διαφοροποιήσεων[2] στην κατάληψη διοικητικών θέσεων στην εκπαίδευση, καθώς σχολικός μηχανισμός αντανακλά και συντηρεί τις εξουσιαστικές σχέσεις ανάμεσα στα δύο φύλα λειτουργώντας ανασταλτικά για την επίτευξη οποιασδήποτε μορφής «διαφυλικής ισορροπίας».[3] Η υποεκπροσώπηση των γυναικών παραμένει έκδηλη στους κόλπους της διεύθυνσης των σχολικών μονάδων, όχι ως απότοκος της φυσικής τάξης πραγμάτων αλλά ως απόρροια της συναίσθησης της αποκλίνουσας από το κοινωνικό πρότυπο θέσης της γυναίκας αλλά και της ταύτισης της διοίκησης με το ανδρικό πρότυπο ηγεσίας[4]. Στη τρέχουσα εποχή ωστόσο, η επαγγελματική ανέλιξη των γυναικών συνεπάγεται την ανάδυση μιας νέας ηγετικής συμπεριφοράς προσιδιάζουσας του φύλου τους, γεγονός που θα αναδειχθεί στην παρούσα εργασία στο πλαίσιο της μελέτης του ζητήματος των έμφυλων διαφοροποιήσεων της διεύθυνσης στη διαχείριση των σχολικών κρίσεων.

## Η διεύθυνση της σχολικής μονάδας

Η διεύθυνση της σχολικής μονάδας συνιστά μια διαδικασία συντονισμού των ανθρώπινων, τεχνικών και υλικών πόρων για την επίτευξη μιας αποδοτικής

---

[1] Μεριχοβίτης, Ι., «Αντιλήψεις και απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για το ρόλο του σύγχρονου διευθυντή», στο http://estia.hua.gr:8080/dspace/bitstream/123456789/1744/1/merixovitis_ioannis.pdf, σ. 64.

[2] Μειντάση, Α., « Η επαγγελματική ανάπτυξη των γυναικών ως παράγοντας για την αντιπροσώπευση τους στην διοίκηση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης», στο http://estia.hua.gr:8080/dspace/bitstream/123456789/1303/1/Meintash_Athanasia.pdf, σ. 44 και Bach, L., «Of women, school administration, and discipline», στο http://www.jstor.org/discover/10.2307/20298325?uid=3738128&uid=2&uid=4&sid=21103332182557, σ. 463.

[3] Μαραγκουδάκη, Ε., «Οι γυναίκες διδάσκουν και οι άντρες διοικούν», στο Β. Δεληγιάννη & Σ. Ζιώγου (επιμ.), *Φύλο και σχολική πράξη*, σ. 258-292.

[4] Βλ. στο ίδιο, σ. 276.

εκπαιδευτικής διαδικασίας[5]. Εκπορεύεται από το διευθυντή,[6] μία πολυσχιδή προσωπικότητα με πολυπρόσωπη δράση[7] που αναλαμβάνει να επιτελέσει πολλαπλούς ρόλους για την εξασφάλιση της συνέχειας της σχολικής κοινότητας και την εύρυθμη λειτουργία της. Πρόκειται, δηλαδή, για το πρόσωπο που αναλαμβάνει τον προγραμματισμό, την οργάνωση, τη διεύθυνση, την καθοδήγηση και τον έλεγχο της σχολικής μονάδας.[8]

Ένα από τα καθήκοντά του συνιστά και η διατήρηση της πειθαρχίας όχι με την έννοια της στρατευμένης και άνωθεν επιβολής αυτής, αλλά ως απόρροια της εθελούσιας κατανόησης από την πλευρά των μαθητών της αξίας της για την αποτελεσματική υλοποίηση της παιδευτικής διαδικασίας. Η προαναφερθείσα έννοια δεν θεωρείται σε καμία περίπτωση δεδομένη συνθήκη αλλά συνιστά διδακτικό ζητούμενο για την εξασφάλιση της οποίας συντρέχουν πολλοί παράγοντες. Καταστάσεις απείθαρχης συμπεριφοράς συχνά ενδημούν στο σχολείο, ταλανίζουν τους εκπαιδευτικούς, και αποτελούν τροχοπέδη της διδακτικής διαδικασίας. Ο διευθυντής, λοιπόν, καλείται να επιστρατεύσει ως παιδαγωγικά μέσα πρωτίστως τη συμβουλή και τον έπαινο και δευτερευόντως το παράδειγμα για να εξοβελίσει αυτές τις παθογόνες καταστάσεις και στη συνέχεια να λάβει τα κατάλληλα μέτρα πρόληψης της εκκόλαψης τους .[9]

### Αποτελεσματικό πρόγραμμα πειθαρχίας

Ένα αποτελεσματικό πρόγραμμα πειθαρχίας[10] εκπορευόμενο από τη διεύθυνση της σχολικής μονάδας ανεξαρτήτως έμφυλων αποχρώσεων περιλαμβάνει την παιδαγωγική συμπεριφορά του διευθυντή προς τους μαθητές του, την οργάνωση ενός πειθαρχικού σχεδίου, την καταγραφή των συμβάντων σχολικής απειθαρχίας, τη συνεργασία του με το σύλλογο γονέων και διδασκόντων για την αποδοχή ενός κοινού κώδικα καλής συμπεριφοράς των μαθητών και τη σύγκλιση απόψεων στις

---

[5] Brush, T., *Theories of educational leadership and management,* sage pud, London 2005, σ. 3-4.

[6] Σαΐτης, Χ., *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο σχολείο,* Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα 2008, σ. 21-24.

[7] Μυλωνά, Ζ. Δ., *Διευθυντής και Αποτελεσματική Σχολική Μονάδα, Απόψεις και στάσεις διευθυντών και εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*, εκδοτικός οίκος αδελφών Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 2005, σ. 75-79 και Σαΐτης, Χ., *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο: Από την θεωρία στην πράξη,* Αθήνα 2002, σ. 67.

[8] Ταρατόρη, Ε., *Σχολική αξιολόγηση: Αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, του εκπαιδευτικού και της επίδοσης του μαθητή,* εκδοτικός οίκος αδελφών Κυριακίδη, Αθήνα 2009, σ. 23-24.

[9] Στραβάκου, Π., *Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης – Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*, εκδοτικός οίκος αδελφών Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 2003, σ. 198 και Στραβάκου, Π., *Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως κινητήρια δύναμη λειτουργίας της – Μια εμπειρική προσέγγιση*, εκδοτικός οίκος αδελφών Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 2003, σ. 91.

[10] Meador, D., «A principal's guide to effective school discipline», στο http://teaching.about.com/od/admin/tp/School-Discipline.htm, σ. 1 και MacNeil, A., «Teachers and principals differ on the seriousness of school discipline: a national perspective», στο http://www.nationalforum.com/Electronic%20Journal%20Volumes/MacNeil,%20Angus%20J.%20Teachers%20and%20Principals%20Differ%20On%20The%20Seriousness%20of%20School%20Discipline%20A%20National%20Perspective.pdf, σ.1-4.

στρατηγικές επίλυσης της απειθαρχίας[11] και τέλος τη γνώση των σχετικών άρθρων και διατάξεων όπως ορίζεται από την εκάστοτε πολιτική συνιστώσα.

### Έμφυλες διαφορές των διευθυντικών στελεχών

Οι προαναφερθείσες στρατηγικές αφορούν τη διαχείριση της σχολικής τάξης ανεξαρτήτως έμφυλων αποχρώσεων. Ωστόσο, το φύλο συνιστά καθοριστική παράμετρο που πρέπει να ληφθεί υπόψην στο πλαίσιο της διαπίστωσης ότι οι έμφυλες ανισότητες που στιγματίζουν τα κοινωνικά τεκταινόμενα μετριάζονται μόνον όταν δεν διακυβεύεται η κατανομή προνομίων και εξουσίας.[12]

Η διαχρονική κυριαρχία των ανδρών στη διεύθυνση της εκπαίδευσης έχει συμβάλλει στη ταύτιση της διοίκησης με το ανδρικό πρότυπο[13] και την επιταγή του γυναικείου φύλου να υποσκελίσει την θηλυκότητα του και να συμπορευτείμ' αυτό. Στη τρέχουσα εποχή παρά ταύτα, αναδύεται μια νέα γενιά γυναικών διευθυντικών στελεχών που δεν ενστερνίζεται την αντρική ηγετική συμπεριφορά. Αντίθετα, υιοθετεί ένα νέο στυλ στη διοίκηση της εκπαίδευσης που συνάδει με το φύλο της.[14] Στη συνέχεια λοιπόν, παρατίθενται οι βασικότερες έμφυλες διαφορές που χρωματίζουν τη διοίκηση και τη διαχείριση της σχολικής μονάδας καθώς και τα παρεπόμενα τους.

Οι σύγχρονες έρευνες υπογραμμίζουν ότι οι άνδρες υιοθετούν ένα τρόπο διοίκησης που χαρακτηρίζεται ως «διεκπεραιωτική ηγεσία»[15] με βασικά χαρακτηριστικά την αυστηρότητα, την επιθετικότητα, τον κομφορμισμό, την ανταγωνιστικότητα, την κυριαρχία, την επιβολή και την πειθαρχία που προάγουν με την σειρά τους απρόσωπες σχέσεις, πρότυπα και κανονιστικά συστήματα που διέπονται από αρχές οργάνωσης και διασφάλισης της συνέχειας τους. Επιπροσθέτως, είναι περισσότερο προσανατολισμένοι σε διοικητικά ζητήματα, ασπάζονται ένα πιο επίσημο ύφος και συνιστούν καλύτερους γνώστες της νομοθεσίας στους κόλπους της εκπαίδευσης[16]. Δίνουν έμφαση στην εργασία, εμφορούνται με αυτοπεποίθηση, πρωτοβουλία, σθεναρότητα και επιδιώκουν την υπακοή των υφιστάμενων τους λαμβάνοντας κυρίαρχο ρόλο στη λήψη αποφάσεων[17].

---

[11] Χατζηδήμου, Δ., *Εισαγωγή στη Παιδαγωγική: Συμβολή στην διάχυση της παιδαγωγικής σκέψης,* εκδοτικός οίκος αδελφών Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 2010, σ. 117-120.

[12]Μαραγκουδάκη, Ε., «Οι γυναίκες διδάσκουν και οι άντρες διοικούν», όπ., σελ. 258-292.

[13] Βλ.στο ίδιο, σ. 276.

[14] Χρηστοφίδου, Ε. & Πασιαρδής, Π., «Μελέτη της σχέσης της προσωπικότητας και του στυλ ηγεσίας των Διευθυντών δημοτικής σε σχέση με τη διαχείριση της αλλαγής», στο http://www.pek.org.cy/Proceedings_2006/5.%20Kefalaio%205%20Ekpaideftiki%20Dioikisi/5.4.%20E.%20Xristofidou%20&%20P.%20Pashiardis.pdf , σ. 8 και Moran, B., *«Libraries and Librarians: meeting the Leadership Challenges of the 21th century»,* στο https://www.ideals.illinois.edu/handle/2142/5383, σ. 479.

[15]Costellow, T. «The preferred principal: leadership traits, behavior, and gender characteristics school teachers desire in a building leader», στο http://digitalcommons.wku.edu/diss/9/, σ. 6.

[16] Στραβάκου, Π., *Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης – Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*, όπ., σ. 198.

[17] Παπαμιχάλη, Α., «Το γυναικείο φύλο στη διοίκηση της Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης», στο https://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCIQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.pre.uth.gr%2Fnew%2Fsites%2Fdefault%2Ffiles%2Fpapamihali_aspasia.doc&ei=nng7VL_4Jo31aLmRgKAI&usg=AFQjCNG29bJ0EGMcE6l8tfQ4c72cn7CiHQ, σ. 14-16.

Αναφορικά με τον τρόπο διαχείρισης ζητημάτων απείθαρχης συμπεριφοράς των μαθητών, οι άντρες ενστερνίζονται ένα αυταρχικό στυλ διοίκησης με βασικούς πόλους τη στατικότητα, τη σκληρότητα, την αποφασιστικότητα, τον αυστηρό έλεγχο και τη χρήση ανταγωνιστικών μορφών επίλυσης των συγκρούσεων που ανακύπτουν[18]. Είναι περισσότερο ευέξαπτοι και εριστικοί και απονέμουν ανταμοιβές ή τιμωρίες σε συνάρτηση με τη χρήση της εξουσίας που πηγάζει από την ηγετική θέση που κατέχουν[19]. Επιδιώκουν, ωστόσο, σε κάθε περίπτωση την συνεργασία με το σύλλογο γονέων για την αποδοχή ενός κοινού κώδικα καλής συμπεριφοράς των μαθητών.

Σε αντιδιαστολή, οι γυναίκες διοικητικά στελέχη υιοθετούν το μοντέλο της «μετασχηματιστικής ηγεσίας»,[20] η οποία επιτρέπει την εγκαθίδρυση σχέσεων αμφίδρομης επικοινωνίας, τη συλλογική αναζήτηση λύσεων, τη διανομή της εξουσίας, την αποκέντρωση και την επίτευξη αμοιβαίων στόχων που υποκινούνται από εμπνευσμένα κίνητρα[21]. Επιπροσθέτως, είναι περισσότερο προσανατολισμένες σε παιδαγωγικά θέματα[22] και ασπάζονται ένα πιο συμμετοχικό- δημοκρατικό στυλ[23] λειτουργώντας ως μέντορες για τους υφιστάμενους τους. Το μητρικό τους ένστικτο, αποτελεί εφαλτήριο για τη σκιαγράφηση του ηγετικού τους προφίλ με χαρακτηριστικά όπως η δημιουργικότητα, η διαισθητικότητα, η ευαισθησία, η ανεκτικότητα και η φιλικότητα. Έχουν, ωστόσο, χαμηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα και περισσότερο άγχος κατά την κατάληψη διοικητικών θέσεων παρά την άρτια κατάρτισή τους και ασπάζονται ένα πιο ανεπίσημο και υποκειμενικό ύφος. Τέλος, σύμφωνα με την πεποίθηση τους ότι τα εκάστοτε επιμορφωτικά προγράμματα είναι σχεδιασμένα στα μέτρα των αντρών, αφιερώνουν λιγότερο χρόνο στην επαγγελματική τους επιμόρφωση[24].

Μια από τις βασικές προτεραιότητες των γυναικών αναφορικά με τη διαχείριση της σχολικής τάξης είναι η διασφάλιση υγιών διαπροσωπικών σχέσεων και κοινωνικό-συναισθηματικής υποστήριξης των μελών του οικοσυστήματος του σχολείου, ως χαρακτηριστικά σύμφυτα με τη γυναικεία προσωπικότητα. Η γυναικεία διεύθυνση εστιάζει στην παροχή φροντίδας και στη στήριξη και λιγότερο στην εμμονή

---

[18] Ανδρικογιαννοπούλου, Α., «Διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την παρουσία των δύο φύλων στην οργάνωση και διοίκηση των σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: Η περίπτωση του νομού Αχαΐας στις κρίσεις του 2007», στο http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/4769/1/Diplomatiki%20Ergasia_Andrikogiannopoulou%20Anastasia.pdf, σ .81.

[19] Βλ. στο ίδιο, σ. 96.

[20] Costellow, T. «The preferred principal: leadership traits, behavior, and gender characteristics school teachers desire in a building leader», όπ., σ. 6.

[21] Pearman, E., «Woman in educational administration perspectives of the rural female administrator», στο https://www.uleth.ca/dspace/bitstream/handle/10133/926/Pearman_Sheridale_E_E.pdf?sequence=1, σ. 37.

[22] Τάκη, Β., *Έμφυλη απουσία: Γυναίκες στην διοίκηση της εκπαίδευσης ένα εναλλακτικό μοντέλο,* Επίκεντρο, Θεσσαλονίκη σ. 64-65, Σαΐτης, Χ., *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο: Από την θεωρία στην πράξη,* όπ., σ. 53-56 και Costellow, T. «The preferred principal: leadership traits, behavior, and gender characteristics school teachers desire in a building leader», όπ., σ. 7-32.

[23] Μαραγκουδάκη, Ε., «Οι γυναίκες διδάσκουν και οι άντρες διοικούν», όπ., σ. 258-292.

[24] Καταρτζή, Ε. & Ανθόπουλος, Κ., «Η συμμετοχή των δύο φύλων στη στελέχωση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης», στο www.pi-schools.gr/download/publications/epitheoris/teyxos11/f3pdf, σ.16.

για επιβολή ιεραρχικών σχέσεων μεταξύ ηγεσίας και μαθητών[25]. Επομένως, απορρίπτει τους διαπληκτισμούς και ασπάζεται πιο συμβιβαστικές, δημοκρατικές και συμμετοχικές μορφές διαχείρισης των συγκρούσεων συμπεριλαμβανομένων των εκπαιδευτικών και των γονέων που χαρακτηρίζονται από αυτοέλεγχο των συναισθημάτων και διασφαλίζουν τη διατήρηση της ομαλής κοινοβιακής σχολικής ζωής[26]. Έχει αποδειχθεί ερευνητικά, ότι σε σχολεία που διευθύνονται από γυναίκες υπάρχει μεγαλύτερη ανησυχία για την εκδήλωση αποκλίνουσας συμπεριφοράς, μεγαλύτερη εμπλοκή των ίδιων για την εσωτερική επίλυση τους με την επίκληση στρατηγικών όπως η ευελιξία, ο συμβιβασμός, η ηθική υποχρέωση και η δυναμική διαχείριση αλλά και λιγότερη βία. [27]

Τέλος, ο σεβασμός της προσωπικότητας και των δικαιωμάτων των παιδιών που πηγάζει από τη γυναικεία διεύθυνση, το ενδιαφέρον προς το πρόσωπο τους, η καλλιέργεια της αυτοαξίας και της αυτοεκτίμησης τους και η συνεχής ενθάρρυνση και υποστήριξη, συμβάλλουν στην ανάπτυξη του αισθήματος του ανήκειν και στην επίτευξη πειθαρχημένης συμπεριφοράς από μέρους τους. [28]

## Συμπεράσματα

Εν κατακλείδι, οι έμφυλες ασυμμετρίες είναι γεγονός στους εκπαιδευτικούς κόλπους, καθώς οι σχολικές μονάδες είναι γένους θηλυκού ως προς το διδακτικό προσωπικό και αρσενικού ως προς τη διοίκηση τους. Παρά ταύτα, το γυναικείο φύλο αποδεικνύεται να είναι εξίσου αποτελεσματικό με το ανδρικό στη διοίκηση των σχολικών μονάδων και να υπερέχει αυτού στον τρόπο προσέγγισης των ενδοσχολικών κρίσεων, ως απόρροια του διαφορετικής ηγετικής συμπεριφοράς που ασπάζεται. Αδήριτη, λοιπόν, ανάγκη κρίνεται η επισφράγιση και η περιφρούρηση της ισότητας των δύο φύλων στη διεύθυνση των σχολικών μονάδων, καθώς ο παραγκωνισμός των γυναικών από θέσεις ηγεσίας στερεί από την κοινωνία ένα αξιόλογο δυναμικό πολλά υποσχόμενο.

## Βιβλιογραφικές αναφορές

### Ελληνόγλωσση

Αλεξάνδρου, Ι. & Βρυωνίδης, Μ., «Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου για τον τρόπο εκπαιδευτικής διοίκησης: Μια έμφυλη

[25] Αλεξάνδρου, Ι. & Βρυωνίδης, Μ., «Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου για τον τρόπο εκπαιδευτικής διοίκησης: Μια έμφυλη διερεύνηση του φαινομένου», στο http://www.pek.org.cy/Proceedings_2008/pdf/g1.pdf, σ. 22.

[26] Ανδρικογιαννοπούλου, Α., «Διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την παρουσία των δύο φύλων στην οργάνωση και διοίκηση των σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: Η περίπτωση του νομού Αχαΐας στις κρίσεις του 2007, όπ., σ. 96.

[27] Roslin, G., «Woman and the leadership paradigm: bridging the Gender Gap», στο http://www.nationalforum.com/Electronic%20Journal%20Volumes/Growe,%20Roslin%20Women%20and%20the%20Leadership%20Paradigm%20Bridging%20the%20Gender%20Gap.pdf, σ. 3.

[28] Ματσαγγούρας, Η., *Οργάνωση κι διεύθυνση της σχολικής τάξης: Θεωρία και πράξη της οργανωτικής διδακτικής*, Γρηγόρη, Αθήνα, σ. 39.

διερεύνησητουφαινομένου»,στο:http://www.pek.org.cy/Proceedings_2008/pdf/g1.pdf.(Ανασύρθηκε στις 17-12-2013).

Ανδρικογιαννοπούλου, Α., «Διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την παρουσία των δύο φύλων στην οργάνωση και διοίκηση των σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: Η περίπτωση του νομού Αχαΐας στιςκρίσειςτου2007»,στο:http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/4769/1/Diplomatiki%20Ergasia_Andrikogiannopoulou%20Anastasia.pdf.(Ανασύρθηκε στις 17-12-2013).

Καταρτζή, Ε. & Ανθόπουλος, Κ., «Η συμμετοχή των δύο φύλων στη στελέχωση της πρωτοβάθμιαςεκπαίδευσης»,στο:www.pischools.gr/download/publications/epitheoris/teyxos11/f3pdf.(Ανασύρθηκε στις 17-12-2013).

Μαραγκουδάκη, Ε.,(1997),«Οι γυναίκες διδάσκουν και οι άντρες διοικούν», στο Β. Δεληγιάννη & Σ. Ζιώγου (επιμ.)*, Φύλο και σχολική πράξη*, Βάνιας, Θεσσαλονίκη, σελ. 258-292.

Ματσαγγούρας, Η.,(2003), *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας, η σχολική τάξη, Χώρος- Ομάδα- Πειθαρχία- Μέθοδος,* Γρηγόρη, Αθήνα.

Ματσαγγούρας, Η.,(1998), *Οργάνωση κι διεύθυνση της σχολικής τάξης: Θεωρία και πράξη της οργανωτικής διδακτικής*, Γρηγόρη, Αθήνα.

Μειντάση, Α., «Η επαγγελματική ανάπτυξη των γυναικών ως παράγοντας για την αντιπροσώπευση τους στην διοίκηση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης», στο http://estia.hua.gr:8080/dspace/bitstream/123456789/1303/1/Meintash_Athanasia.pdf.(Ανασύρθηκε στις 17-12-2013).

Μεριχοβίτης, Ι., «Αντιλήψεις και απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για το ρόλο του σύγχρονου διευθυντή», στο http://estia.hua.gr:8080/dspace/bitstream/123456789/1744/1/merixovitis_ioannis.pdf.(Ανασύρθηκε στις 17-12-2013).

Μυλωνά, Ζ.Δ.,(2005), *Διευθυντής και Αποτελεσματική Σχολική Μονάδα, Απόψεις και στάσεις διευθυντών και εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης,* εκδοτικός οίκος αδελφών Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.

Παπαμιχάλη, Α., « Το γυναικείο φύλο στη διοίκηση της Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης», στο:https://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCIQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.pre.uth.gr%2Fnew%2Fsites%2Fdefault%2Ffiles%2Fpapamihali_aspasia.doc&ei=nng7VL_4Jo31aLmRgKAI&usg=AFQjCNG29bJ0EGMcE6l8tfQ4c72cn7CiHQ.(Ανασύρθηκε στις 17-12-2013).

Σαΐτης, Χ., (2002), *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο: Από την θεωρία στην πράξη,* Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα.

Σαΐτης, Χ., (2008), *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο σχολείο,* Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα.

Στραβάκου, Π.,(2003), *Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης – Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση,* εκδοτικός οίκος αδελφών Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.

Στραβάκου, Π., (2003), *Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως κινητήρια δύναμη λειτουργίας της – Μια εμπειρική προσέγγιση*, εκδοτικός οίκος αδελφών Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.

Τάκη, Β., (2009), *Έμφυλη απουσία: Γυναίκες στην διοίκηση της εκπαίδευσης ένα εναλλακτικό μοντέλο*, Επίκεντρο, Θεσσαλονίκη.

Ταρατόρη, Ε., (2009) *Σχολική αξιολόγηση: Αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, του εκπαιδευτικού και της επίδοσης του μαθητή,* εκδοτικός οίκος αδελφών Κυριακίδη, Αθήνα.

Χατζηδήμου, Δ.,(2010), *Εισαγωγή στη Παιδαγωγική: Συμβολή στην διάχυση της παιδαγωγικής σκέψης,* εκδοτικός οίκος αδελφών Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.

Χρηστοφίδου, Ε. & Πασιαρδής, Π., «Μελέτη της σχέσης της προσωπικότητας και του στυλ ηγεσίας των Διευθυντών δημοτικής σε σχέση με τη διαχείριση της αλλαγής»στο:http://www.pek.org.cy/Proceedings_2006/5.%20Kefalaio%205%20Ekpaideftiki%20Dioikisi/5.4.%20E.%20Xristofidou%20&%20P.%20Pashiardis.pdf.(Ανασύρθηκε στις 3-1-2014).

**Ξενόγλωσση**

Bach, L., «Of women, school administration, and discipline», στο http://www.jstor.org/discover/10.2307/20298325?uid=3738128&uid=2&uid=4&sid=21103332182557. (Ανασύρθηκε στις 15-12-2013).

Brush, T.,(2005), *Theories of educational leadership and management,* Sage Pud, London.

Costellow, T. «The preferred principal: leadership traits, behavior, and gender characteristics school teachers desire in a building leader», στο http://digitalcommons.wku.edu/diss/9/.(Ανασύρθηκε στις 15-12-2013).

O. Ikoya, P., «Gender difference in the application of preventive discipline practices among Principals of secondary schools in Nigeria», στο http://www.krepublishers.com/02-Journals/JSS/JSS-20-0-000-09-Web/JSS-20-1-000-09-Abst-PDF/JSS-20-01-049-09-672-%20Ikoya-P-O/JSS-20-01-049-09-672-%20Ikoya-P-O-Tt.pdf.(Ανασύρθηκε στις 15-12-2013).

MacNeil, A., «Teachers and principals differ on the seriousness of school discipline: anationalperspective»,στο:http://www.nationalforum.com/Electronic%20Journal%20Volumes/MacNeil,%20Angus%20J.%20Teachers%20and%20Principals%20Differ%20On%20The%20Seriousness%20of%20School%20Discipline%20A%20National%20Perspective.pdf.(Ανασύρθηκε στις 14-12-2013).

Meador, D., «A principal's guide to effective school discipline», στο http://teaching.about.com/od/admin/tp/School-Discipline.htm. (Ανασύρθηκε στις 13-12-12-2013).

Moran, B., «Libraries and Librarians: meeting the Leadership Challenges of the 21th century», στο https://www.ideals.illinois.edu/handle/2142/5383.(Ανασύρθηκε στις 15-12-2013).

Pearman, E., «Woman in educational administration perspectives of the rural female administrator»,στο:https://www.uleth.ca/dspace/bitstream/handle/10133/926/Pearman_Sheridale_E_E.pdf?sequence=1.(Ανασύρθηκε στις 15-12-2013).

Roslin, G., «Woman and the leadership paradigm: bridging the Gender Gap», στο http://www.nationalforum.com/Electronic%20Journal%20Volumes/Growe,%20Roslin%20Women%20and%20the%20Leadership%20Paradigm%20Bridging%20the%20Gender%20Gap.pdf.(Ανασύρθηκε στις 15-12-2013).

# Γυναίκες ερευνήτριες τη δεκαετία του ΄60: Η αποδιαφοροποίηση ή η μετα-διεπιστημονικότητα στο κοινωνιολογικό παίγνιο

**Ευαγγελία Καλεράντε,** *Επίκ. Καθηγήτρια Παν/μίου Δυτικής Μακεδονίας*

Στην εισήγηση μας εξετάζεται το πεδίο των κοινωνικών ερευνών στο οποίο συμμετέχουν γυναίκες ερευνήτριες τη δεκαετία του ΄60. Δίνεται έμφαση στον κοινωνιολογικό λόγο που διαμορφώνεται και στις συναθρωτικές πρακτικές, που ορίζουν επιστημονικές θέσεις και δημιουργούν ιδεολογικές εγκλίσεις στην ερμηνεία των διαστάσεων του κοινωνικού. Διερευνάται το περιεχόμενο των ερευνών συνδέοντας τη γνώση με τη σύζευξη διαφορετικών ιδεολογημάτων και για τον ρόλο των γυναικών στα «καθεστώτα γνώσης». Ο κειμενικός λόγος και οι τάξεις λόγου που παράγονται προσδιορίζονται μέσα στο ευρύτερο πεδίο της κοινωνικής και πολιτικής πρακτικής, έτσι ώστε να αναδειχθεί η δια-ρηματικότητα ως συνάρθρωση διαφορετικών πολιτικών και κοινωνικών λόγων, που λειτουργούν και καθορίζουν το ρόλο των γυναικών στην κοινωνική έρευνα, την οργάνωση των ερευνητικών εργαλείων, την επιλογή των θεμάτων και την κατασκευή νοηματοδοτήσεων σε μια διαδικασία αποδιαφοροποίησης ή μετα-διεπιστημονικότητας.

# Εκπαίδευση, στερεότυπα και 'Λόγοι' περί φύλου: μια ανθρωπολογική προσέγγιση

**Μαρία Κάλφα,** *Μεταπτυχιακή φοιτήτρια, Παν/μίου Αιγαίου*

Στο παρόν κείμενο, θα αναφερθούμε στην γέννηση του σεξισμού και στο πως αυτή μέσα από διάφορα μέσα, όπως το οικογενειακό περιβάλλον, δημιουργείται με σκοπό την δημιουργία προκαταλήψεων που εδράζονται στο εκπαιδευτικό σύστημα. Ανέκαθεν, η θέση της γυναίκας στην οικογένεια, στο σχολείο και ευρύτερα στον κοινωνικό χώρο συνδυαζόταν με μειωμένα δικαιώματα και προκαταλήψεις που αφορούσαν την δυνατότητες της. Σύμφωνα με την Αντωνοπούλου (1999:28-9), τα βασικά μέσα χειραγώγησης είναι ο σεξισμός και ο γυναικείος ρόλος της μητρότητας. Οι ανατομικές διαφορές μεταφράζονται τόσο στο επίπεδο των ικανοτήτων που έχει στη διάθεση του ένα άτομο, όσο και στις προσδοκίες που έχουν οι άλλοι απ' αυτόν. Επιστήμες όπως η Βιολογία και η Ιατρική έχουν συγκροτήσει, αναπτύξει και πολλές φορές, αναπαράγει ρατσιστικές και έμφυλες ιδεολογίες. Οι διάφορες μελέτες πάνω στον ανθρώπινο εγκέφαλο υπήρξαν έμφυλες, καθώς τα δύο ημισφαίρια του εγκεφάλου οργανώνονταν σε ένα δίπολο, το οποίο όριζε βιολογικά τις ικανότητες του κάθε φύλου. Νεότερες μελέτες έχουν αποδομήσει αυτές τις θεωρίες, παρόλο που στην καθημερινή ζωή η ισχύ τους παραμένει.

Ο ευμετάβλητος εαυτός ενός μικρού κοριτσιού λαμβάνει συγκεκριμένα ερεθίσματα δημιουργώντας το πλαίσιο μέσα στο οποίο θα πρέπει να ζήσει, το πλαίσιο της θηλυκότητας και των δραστηριοτήτων που αρμόζει σ' αυτήν. Η 'φύση' της γυναίκας μοιάζει να είναι προορισμένη για λειτουργίες όπως αυτή της μητρότητας, όπου ο παράγοντας της εκπαίδευσης μοιάζει να είναι δευτερεύουσας σημασίας ή αδιάφορος.

Επιπλέον, τα βιβλία και η τηλεόραση προβάλλουν συνήθως στερεότυπες εικόνες ανδρών και γυναικών(J.Patricia, 1998:19). Το βιβλίο ως μέρος της εκπαίδευσης και ενταγμένο στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο δεν μένει αναλλοίωτο από τις έμφυλες προκαταλήψεις. Τα σχολικά εγχειρίδια, ειδικά των πρώτων τάξεων του δημοτικού, ασκούν επίσης βαρυσήμαντη επιρροή στον τρόπο που τα παιδιά ορίζουν την ταυτότητα τους και διαφοροποιούνται από το άλλο φύλο. Παράλληλα, όπως αναφέρει η Ζιώγου (1994:142-143), «στα παλαιότερα αναγνωστικά του 1954 και 1965 αλλά και στα καινούργια του 1978 και 1979 συναντάμε την κυριαρχία του αρσενικού φύλου, τον αποκλεισμό των γυναικείων χαρακτήρων από κάθε δημιουργική ασχολία και έκφραση, τον σαφή διαχωρισμό καθηκόντων στα δύο φύλα». Απ' την άλλη πλευρά, ο Ν. Σωρίπολος, καταδίκαζε την συνήθεια να απομακρύνονται τα κορίτσια από το σπίτι για να φοιτήσουν …»(Μπακαλάκη-Ελεγμίτου,1987:25). Αυτές οι αντιλήψεις, όχι μόνο καθυστέρησαν την είσοδο των γυναικών στο εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά, ταυτόχρονα στάθηκαν εμπόδιο και στην μετέπειτα πορεία των γυναικών, όπου κατάφεραν να έχουν πρόσβαση στην εκπαίδευση. «Το πρόβλημα για τις γυναίκες, κατά τον Πλάτωνα, είναι ότι κυβερνούνται από την μήτρα τους, κι' όχι από τον εγκέφαλο τους»(Αντωνοπούλου,

1999:88). Η σύνδεση της γυναικείας ταυτότητας με τις αναπαραγωγικές της λειτουργίες τροφοδότησε περαιτέρω την αδυναμία τους να κυριαρχήσουν στους υφιστάμενους 'Λόγους' με σκοπό να αποδέχονται για πολλά χρόνια ότι αυτός ήταν ο προορισμός τους. Όπως αναφέρει και η Ε. Φουρναράκη(1987:30) «η μη παραγωγική» και «άχρηστη» εικόνα των γυναικών προβάλλεται καθ' όλη την διάρκεια του 19ου αιώνα, όχι μόνο από όσους υποστηρίζουν την παράδοση, αλλά και από οπαδούς του εκσυγχρονισμού.

Η διαφοροποίηση της ανθρώπινης 'φύσης' σε αντρική και γυναικεία παραμένει έως και σήμερα συστατικό στοιχείο της κυρίαρχης ιδεολογίας των δύο φύλων, όπως και η αντίληψη ότι οι γυναίκες είναι και πρέπει να παραμείνουν πιο κοντά στην φύση απ' ότι είναι οι άντρες. Αυτός ο διαχωρισμός καθιστά ακόμη πιο δύσκολη την είσοδο των γυναικών στο εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς δημιουργούνται πλαίσια(π.χ. χωρικά, ιδεολογικά) μέσα στα οποία εντάσσονται γυναίκες και άντρες από τα οποία είναι δύσκολο να απομακρυνθεί κάποιος. Αυτός είναι και ο λόγος όπου η είσοδος των γυναικών στην εκπαίδευση καθυστέρησε, καθώς έπρεπε να σημειωθεί μια ανασημασιοδότηση των πλαισίων και η αποδόμηση των υφιστάμενων προκαταλήψεων. «Το πρότυπο της γυναίκας ακόμα και σήμερα, σε παγκόσμια κλίμακα, είναι ότι αυτές πρέπει να είναι λιγότερο εγγράμματες από τους άντρες»(Αντωνοπούλου, 1999:83-4). Απ' την άλλη, ο Rousseau αναφέρει ότι «η εκπαίδευση των γυναικών πρέπει να έχει ως περιεχόμενο την μάθηση της υποταγής προς τους άντρες…»(στο ίδιο σ.79). Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις περί παθητικότητας της γυναίκας καλλιεργήθηκαν σε βάθος χρόνου από πολλούς επιφανείς θεωρητικούς. Κατά την περίοδο της Αναγέννησης, οι καλλιεργημένες γυναίκες ενώ είχαν κατακτήσει υψηλό βαθμό εκτίμησης, έπρεπε να αποφασίσουν αν θα εγκαταλείψουν τις σπουδές τους για τον γάμο ή αν θα τις συνέχιζαν στο μοναστήρι ή μόνες τους. (στο ίδιο σ.84). Αυτή η εικόνα συνεχίζεται και σήμερα αν αναλογιστούμε ότι το πρότυπο της γυναίκας όπου ακολουθεί την καριέρα της αποσυνδέεται συχνά, από τον γάμο και την απόκτηση απογόνων. Αν και πολλές είναι οι γυναίκες που επιθυμούν να συνδυάσουν την επαγγελματική με την προσωπική τους ζωή συναντούν δυσκολίες , π.χ. υπάρχουν δουλειές όπου η εγκυμοσύνη ή η έγγαμη ζωή λειτουργεί εις βάρος των υποψήφιων γυναικών εργαζόμενων, ενώ πολλές φορές, η απόκτηση απογόνου συνεπάγεται απόλυση από την δουλειά. Εν αντιθέσει με τις γυναίκες, οι άντρες δεν αντιμετωπίζουν τέτοια προβλήματα, καθώς ακόμη και όταν είναι έγγαμοι τα 'οικιακά καθήκοντα' εξακολουθούν να τα επωμίζονται οι γυναίκες, τα οποία λειτουργούν και πάλι εις βάρος των άλλων υποχρεώσεων τους.

Τον 17ο και 18ο αιώνα, μερικές φεμινίστριες στην Αγγλία, διαμαρτυρήθηκαν για τις υφιστάμενες διακρίσεις και απαίτησαν σοβαρή και ολοκληρωμένη εκπαίδευση για τις γυναίκες. Σύμφωνα με την Αντωνοπούλου(1999:85), ενώ τον 19ο αιώνα πολλές γυναίκες, σε όλα τα πολιτισμένα μέρη του κόσμου, άρχισαν να σπουδάζουν, πολλά ήταν τα ανδροκρατούμενα ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης, τα οποία πεισματικά αντιδρούσαν και εμπόδιζαν την είσοδο των γυναικών σ' αυτά. Μία διαπολιτισμική έρευνα από την Eleanor Maccoby και Carol Jackin, που διενεργήθηκε το 1974 σε 110 χώρες οδήγησε στην διαπίστωση ότι τα αγόρια τυπικά εξασκούνται να έχουν αυτάρκεια και αποτελεσματικότητα ενώ τα κορίτσια εκπαιδεύονται να είναι μητρικά, υπεύθυνα και υπάκουα.(οπ.π. σ.85) Οι ρόλοι που αρμόζουν στο κάθε φύλο επιτελούνται (βλ. Butler) καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής των ατόμων. Το σχολείο, ως θεσμός κινείται στο πλαίσιο αυτών των ρόλων, τείνοντας να αναπαράγει τις υπάρχουσες προκαταλήψεις. Τα όρια της διαφορετικής συμπεριφοράς των ίδιων

φύλων αρχίζουν να δημιουργούνται πολύ νωρίς στην ζωή του παιδιού. Αργότερα, καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν, η ενημέρωση τους σχετικά με την 'κατάλληλη' προς το φύλο τους συμπεριφορά αυξάνεται και γίνεται πιο περιοριστική και στερεοτυπική.»(Δεληγιάννη, Ζιώγου, 1994:133).

Το ενδιαφέρον για την εκπαίδευση των κοριτσιών έγινε φανερό μετά το 1850.(Ζιώγου, Καραστέργιου, 1986:105). Στο πλαίσιο της Ελλάδας, «η Δημοτική εκπαίδευση των κοριτσιών αρχίζει γύρω στα 1850 όπου τα 7 σχολεία είναι ιδιωτικά και μόνο τα 3 δημόσια» .(οπ.π. σ. 110). Εκεί λοιπόν που εδράζονται διαφορές που αφορούν τα δύο φύλα κατασκευάζεται και μια άλλη διαφορά, η ταξική. Τα κορίτσια που δεν προέρχονται από ένα εύπορο περιβάλλον αποκλείονται από την εκπαίδευση μιας και η αναλογία, που αναφέραμε πριν, καλύπτει ένα μικρό ποσοστό δημόσιων σχολείων, ενώ κάτι αντίστοιχο δεν φαίνεται να συμβαίνει με την μόρφωση των αγοριών. Αργότερα, όπως αναφέρουν οι Μπακαλάκη και Ελεγμίτου(1987:265), «η είσοδος των κοριτσιών στο γυμνάσιο αποτέλεσε σημαντικό βήμα για την τυπική, τουλάχιστον εξομοίωση τους με τους μαθητές τους και πολλαπλασίασε τιε ευκαιρίες για έξω-οικιακή απασχόληση, δεν προϋπόθετε όμως, ούτε συνεπαγόταν την αναίρεση των ειδικών καθηκόντων που απορρέουν από το φύλο τους». Η άρρηκτη σύνδεση των 'οικιακών γυναικείων καθηκόντων' συναντάται και σήμερα στις πιο πολιτισμένες πόλεις του κόσμου, φανερώνοντας έτσι τη αδυναμία των ανθρώπων να απαγκιστρωθούν από ξεπερασμένες και συντηρητικές αντιλήψεις.

Το πρώτο γυναικείο και κοινωνικά αποδεκτό επάγγελμα, για μια γυναίκα, ήταν αυτό της δασκάλας, το οποίο προοιώνισε την κοινωνική παρουσία της γυναίκας. Στα πλαίσια της γυναικείας εκπαίδευσης σημαντικό ρόλο έπαιξαν οι δασκάλες, καθώς αγωνίστηκαν για την βελτίωση και την διεύρυνση της εκπαίδευσης των κοριτσιών, ενώ ταυτόχρονα διεκδίκησαν ανώτατη και επαγγελματική εκπαίδευση. .(Ζιώγου, Καραστέργιου,1986:336) Επιπλέον, για τα κορίτσια μεσαίων στρωμάτων, το επάγγελμα της δασκάλας άρχισε να γίνεται όλο και πιο επιθυμητό και ταυτόχρονα να αποτελεί τη μόνη διέξοδο για την εξασφάλιση οικονομικών πόρων και την κοινωνική ανεξαρτησία.(Φουρναράκη, 1987:49). Παρόλ' αυτά, το ελληνικό Πανεπιστήμιο θ' ανοίξει τις πύλες του για τη γυναίκα το 1890 και μετά, όπου η πρώτη φοιτήτρια έγινε δεκτή στην Φιλοσοφική Σχολή. (οπ.π. σ.56).

Το φύλο συνίσταται σε μία 'ταυτότητα' που χαρακτηρίζει το κάθε άτομο σε όλες τις εκφάνσεις της ζωής του. Η εκπαίδευση αποτελεί το πεδίο εκείνο που αναπαράγει τις όποιες ανισότητες και το κατορθώνει αποτελώντας κομμάτι του κοινωνικού ιστού το οποίο αρχικά τις κατασκευάζει. Συνεπώς, ο χώρος του σχολείου δεν συνιστά ένα ουδέτερο πεδίο, καθώς είναι ενσωματωμένος σ' ένα ευρύτερο κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο. Το φεμινιστικό κίνημα έπαιξε σημαντικό ρόλο στις πρακτικές προώθησης της ισότητας, ενώ τρεις υπήρξαν οι σημαντικότερες φεμινιστικές τάσεις που επηρέασαν την έρευνα γύρω από το φύλο στην εκπαίδευση: ο Φιλελεύθερος φεμινισμός, ο Μαρξιστικός φεμινισμός και ο Ριζοσπαστικός φεμινισμός. Οι διεκδικήσεις των φεμινιστριών αφορούσαν στην εισαγωγή των κοριτσιών στην στοιχειώδη εκπαίδευση, ενώ ταυτόχρονα την παρότρυνση για εισαγωγή σε ανώτερες επαγγελματικές σχολές, οι οποίες θα βελτίωναν την κοινωνική και οικονομική θέση των γυναικών και θα δρούσαν ως κινητήρια δύναμη και για την εξασφάλιση ευρύτερων δικαιωμάτων.

Η Carol Lee Bacohi, υποστήριξε ότι κάποιοι βλέπουν την εκπαίδευση σαν τον υπέρτατο εξισορροπιστή. (Φ. Νώτη, 2007:50). Συνεπώς, ο Λόγος του σχολείου, πρέπει να δημιουργεί και να αναπαράγει σχέσεις ισότητας κι' όχι σχέσεις εξουσίας,

παρόλο που ως θεσμός συνιστά μέρος ενός κοινωνικού συνόλου, το οποίο ακόμη και σήμερα, δεν έχει καταφέρει να αφήσει πίσω του τον σεξισμό, και τις προκαταλήψεις που απορρέουν απ' αυτόν. Η εκπαίδευση δεν μπορεί να τροποποιήσει αυτά τα στερεότυπα αν δεν αναδιαμορφωθούν πρώτα οι 'Λόγοι' περί φύλου που απορρέουν από τις οικογενειακές και φιλικές σχέσεις, μπορεί ωστόσο να δώσει μια κατεύθυνση και να δράσει συμπληρωματικά αποδομώντας και περαιτέρω προκαταλήψεις π.χ. φυλετικές, ταξικές κ.λπ.

**Βιβλιογραφία**


Jurner Patricia (1998). *Ψυχολογία: Βιολογικό φύλο, κοινωνικό φύλο και ταυτότητα του Εγώ,* επιμ. Γιαννίτσας. Δ. Νικόλαος, ε' έκδοση, Εξελικτική Ψυχολογία: Ελληνικά Γράμματα.

Αντωνοπούλου Χριστίνα (1999). *Κοινωνικοί ρόλοι των δύο φύλων,* Αθήνα: Καστανιώτης.

Δεληγιάννη Β., Ζιώγου Σ. (1994). *Εκπαίδευση και φύλο: Ιστορική διάσταση και Σύγχρονος προβληματισμός,* Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Ζιώγου Κ. Σιδηρούλα (1986). *Η μέση εκπαίδευση των κοριτσιών στην Ελλάδα (1830-1893),* Αθήνα: Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς.

Μπακαλάκη Α., Ελεγμίτου Ε. (1987). *Η εκπαίδευση «εις τα του οίκου» και τα γυναικεία καθήκοντα. Από την ίδρυση του Ελληνικού κράτους έως την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1929,* Αθήνα: Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς.

Νώτη Φ., Καντσά Β. (2007). *Η ισότητα των φύλων και οι πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την ενσωμάτωση της στην εκπαίδευση και την επαγγελματική κατάρτιση : Μία φεμινιστική κριτική,* Πανεπιστήμιο Αιγαίου, διπλωματική εργασία, Μυτιλήνη.

Φουρναράκη Ελένη (1987). *Εκπαίδευση και αγωγή των κοριτσιών: Ελληνικοί προβληματισμοί (1830-1910).Ένα Ανθολόγιο,* Αθήνα: Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς.

# Η έμφυλη διάσταση της αλληλεπίδρασης στο Δημοτικό Σχολείο: η παρατήρηση στην τάξη

**Βασιλική Κάντα,** *Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια Παν. Ιωαννίνων, Εκπαιδευτικός Αγγλικής Γλώσσας Π.Ε.*

Στην εισήγηση αυτή παρουσιάζουμε μέρος των ευρημάτων που προέκυψαν από τις παρατηρήσεις μας σε 8 σχολικές τάξεις, στα πλαίσια διεξαγωγής της διδακτορικής μας έρευνας με θέμα: Η έμφυλη διάσταση της αλληλεπίδρασης στις αίθουσες διδασκαλίας στο Δημοτικό Σχολείο: Μια έρευνα στην περιοχή της Κορίνθου. Το δείγμα της έρευνας ήταν οκτώ (8) εκπαιδευτικοί (3 άνδρες και 5 γυναίκες) που δίδασκαν σε μαθητές και μαθήτριες της ΣΤ' τάξης σε Δημόσια Δημοτικά Σχολεία της Κορίνθου και εξήντα τρεις (63) μαθητές και μαθήτριες (31 μαθητές και 32 μαθήτριες). Παρόλο που το δείγμα των εκπαιδευτικών της έρευνας είναι εμφανώς περιορισμένο, η συγκεκριμένη έρευνα εστίασε στις αλληλεπιδράσεις που διαδραματίστηκαν στις αίθουσες διδασκαλίας τους ως μελέτες περιπτώσεων και στόχευσε σε μια εις βάθος ανάλυση των παρατηρήσεων που δε θα ήταν εφικτή σε ένα πολύ μεγάλο δείγμα συμμετεχόντων/ουσών.

Για τις ανάγκες της καταγραφής των διδασκαλιών χρησιμοποιήσαμε κλείδα παρατήρησης, η οποία μας έδωσε τη συχνότητα και το περιεχόμενο των διαφοροποιήσεων που γίνονταν στην τάξη στο μάθημα της Γλώσσας και των Μαθηματικών. Η παρατήρηση στην τάξη πλαισιώθηκε από συνεντεύξεις βάθους με τους/τις εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα, καθώς και από *focus groups* με τους μαθητές και τις μαθήτριες με σκοπό την πληρέστερη και εγκυρότερη απεικόνιση της πραγματικότητας.

Σύμφωνα με τον Γκότοβο (2003: 146), η αλληλεπίδραση στην τάξη χωρίζεται σε έξι κατηγορίες. Στην πρώτη κατηγορία, ο/ η εκπαιδευτικός αλληλεπιδρά με όλη την τάξη ως σύνολο. Στη δεύτερη κατηγορία, ο/η εκπαιδευτικός αλληλεπιδρά με ένα αριθμό μαθητών/τριών της τάξης και οι υπόλοιποι/ες λειτουργούν ως παρατηρητές/τριες. Στην τρίτη κατηγορία, έχουμε την αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού-μαθητή/τριας είτε με πρωτοβουλία του/της εκπαιδευτικού είτε με πρωτοβουλία του μαθητή/τριας. Στην τέταρτη περίπτωση έχουμε την αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών/τριών, ενώ στην πέμπτη ο μαθητής/ η μαθήτρια απευθύνεται σε ένα μέρος της τάξης. Τέλος, στην έκτη κατηγορία, ο μαθητής/ η μαθήτρια αλληλεπιδρά με ολόκληρη την τάξη (ανάγνωση κειμένου, απαγγελία, κτλ.).

Μέσα από τις παρακολουθήσεις των μαθημάτων στα σχολεία που επισκεφτήκαμε καταγράψαμε συνολικά 1698 αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στους/τις εκπαιδευτικούς του δείγματος και τους/τις μαθητές/τριες. Στη συντριπτική πλειοψηφία τους οι αλληλεπιδράσεις που καταγράψαμε προκλήθηκαν από τους/τις εκπαιδευτικούς προς τα παιδιά και σε ελάχιστες περιπτώσεις το αντίθετο. Αξιοσημείωτο είναι πως στο σύνολό τους τόσο οι άνδρες όσο και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα εκτός του ότι είχαν την πρωτοβουλία των αλληλεπιδράσεων στις τάξεις τους, επιπλέον αλληλεπιδρούσαν περισσότερες φορές

με τα αγόρια παρά με τα κορίτσια και στα δύο γνωστικά αντικείμενα (Γλώσσα και Μαθηματικά).

Εκτός από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν στο πλαίσιο της παρακολούθησης των διδασκαλιών, καταγράψαμε μια σειρά λεκτικών περιστατικών που εκτυλίχθηκαν στις αίθουσες διδασκαλίας είτε ανάμεσα στους/τις εκπαιδευτικούς και τα παιδιά είτε ανάμεσα στις ομάδες εργασίας των μαθητών και μαθητριών. Μέσα από τα λεκτικά περιστατικά που καταγράψαμε, οι εκπαιδευτικοί περνούν μηνύματα για τη θέση και το ρόλο των δύο φύλων τόσο στον επαγγελματικό και κοινωνικό τομέα όσο και στο χώρο της οικογένειας. Αναλυτικότερα:

**α) Οι εκπαιδευτικοί επαινούν συχνότερα τα αγόρια στα μαθηματικά**

Μέσα από την παρατήρηση των διδασκαλιών των εκπαιδευτικών του δείγματος, διαπιστώσαμε ότι στις περισσότερες περιπτώσεις τα αγόρια αποσπούσαν την επιδοκιμασία των εκπαιδευτικών στο μάθημα των μαθηματικών για την ικανότητά τους, γεγονός που επιβεβαιώνει τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων που αντλήσαμε μέσω της κλείδας παρατήρησης. Επιπλέον, τόσο με τη στάση τους, είτε αγνοώντας τα σχόλια των παιδιών για την υπεροχή των αγοριών στα μαθηματικά είτε κρίνοντας αρνητικά τα κορίτσια, όταν έλυναν λάθος τις ασκήσεις στον πίνακα, επιβεβαίωναν την υπεροχή των αγοριών στο συγκεκριμένο μάθημα. Σε αδρές γραμμές, τα σχόλιά τους έδιναν την εντύπωση ότι τα Μαθηματικά ήταν εύκολη υπόθεση για τα αγόρια:

> Ένας μαθητής λέει πολύ γρήγορα την προπαίδεια και οι υπόλοιποι βγάζουν επιφωνήματα θαυμασμού. «*Μην το μάθει ο Χατζηνικολάου (παρουσιαστής ειδήσεων). Θα τρομάξει. Θα προσλάβουν εσένα για παρουσιαστή».* (γυναίκα εκπαιδευτικός)

Και αλλού:

> Δασκάλα: *Τι θα μας κάνει το αποτέλεσμα;*
> Μαθητής (αποφασιστικά): *Θα μας κάνει 457.*
> Άλλος μαθητής (γελώντας): *Κυρία, είναι τσαμπουκάς. Σαν τον Καραμανλή κουνάει το χέρι του.*
> Δασκάλα: *Ε, βέβαια. Αυτά τα 'ξεπετάει' ο Γιάννης.*

Τα παραπάνω ενδεικτικά περιστατικά φανερώνουν την αβεβαιότητα των εκπαιδευτικών για τις μαθηματικές ικανότητες των κοριτσιών και ταυτόχρονα τη σιγουριά τους για τις δυνατότητες των αγοριών. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών επιβεβαιώνονται τόσο από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων που αντλήσαμε από τις παρακολουθήσεις των μαθημάτων, όπου καταγράψαμε περισσότερες αλληλεπιδράσεις των εκπαιδευτικών με τα αγόρια στο μάθημα των μαθηματικών, όσο και μέσα από τις συνεντεύξεις τους.

Επίσης, διαπιστώσαμε ότι κάποια από τα αγόρια εξέφραζαν την άποψή τους χωρίς να σηκώνουν χέρι και σχολίαζαν με κοροϊδευτικό τρόπο τις απαντήσεις των συμμαθητών και συμμαθητριών τους. Αξίζει να σημειωθεί ότι αυτή η συμπεριφορά των αγοριών περνούσε απαρατήρητη από τους/τις εκπαιδευτικούς των τάξεών τους:

> Η δασκάλα σηκώνει μια μαθήτρια στον πίνακα να λύσει μια άσκηση με διαίρεση κλασμάτων. Η μαθήτρια δυσκολεύεται να λύσει την άσκηση. Αμέσως η δασκάλα σηκώνει ένα μαθητή για να τη βοηθήσει. Ο μαθητής λύνει την άσκηση σωστά και ένας άλλος μαθητής φωνάζει: *«Μπράβο, ρε παίκτη!»* Το ίδιο επαναλαμβάνεται σε 4 ακόμη περιπτώσεις με τον ίδιο μαθητή. Η δασκάλα αγνοεί το σχόλιο του μαθητή.

Η παραπάνω εικόνα επιβεβαιώνει τα ευρήματα παλαιότερων ερευνών τόσο στον ελληνικό όσο και στο διεθνή χώρο σχετικά με την υποκινούμενη από τους/τις εκπαιδευτικούς κυριαρχία των αγοριών στη μαθησιακή διαδικασία (Spender, 1982, Sadker & Sadker, 1994, Baxter, 2002, Τσουρουφλή, 2002). Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, όταν αργότερα ρωτήθηκαν στις συνεντεύξεις, αν πιστεύουν ότι παρέχουν ίσες ευκαιρίες συμμετοχής στο μάθημα στους μαθητές και τις μαθήτριές τους, δήλωσαν κατηγορηματικά πως όχι μόνο παρέχουν ίσες ευκαιρίες μάθησης αλλά και πως αποτελεί βασική επιδίωξή τους. Διαπιστώνεται έτσι εδώ μια αντίφαση μεταξύ λόγων/ προθέσεων και πράξης που είναι πολύ πιθανό να συνδέεται με το γεγονός πως οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν παρακολουθήσει μαθήματα σχετικά με τη θεματική του φύλου στα πλαίσια της βασικής τους κατάρτισης και επομένως είναι ελάχιστα ευαισθητοποιημένοι/ες ως προς τις μεσοπρόθεσμες και μακροπρόθεσμες προεκτάσεις των πρακτικών τους στην τάξη (Φρόση & Δεληγιάννη Κουϊμτζή, 2007, Μαραγκουδάκη, 2008).

**β) Οι εκπαιδευτικοί συντηρούν τα έμφυλα κοινωνικά στερεότυπα**

Σύμφωνα με την ανάλυση των αποτελεσμάτων της παρατήρησης, διαπιστώσαμε ότι οι εκπαιδευτικοί περνούν μηνύματα για τη θέση των φύλων στον εργασιακό τομέα και στην κοινωνία εν γένει μέσα από παραδείγματα ασκήσεων που τα παιδιά λύνουν στον πίνακα ή μέσα από το σχολιασμό κειμένων. Αξιοσημείωτο είναι ότι τα μηνύματα που περνούν τοποθετούν τα δύο φύλα σε διαφορετικούς τομείς της κοινωνικής ζωής και σε διακριτούς ρόλους:

> Τα παιδιά διαβάζουν κείμενο στη Γλώσσα που παρουσιάζει τη γη ως μητέρα. Ο δάσκαλος εξηγεί ότι: «*όπως η μάνα φροντίζει τα παιδιά της έτσι και η φύση φροντίζει τον άνθρωπο».*
>
> Στο μάθημα της Γλώσσας, η δασκάλα διδάσκει τα ενεργητικά και τα παθητικά ρήματα και γράφει στον πίνακα τα παραδείγματα: *'Η κοπέλα χτενίζει την κούκλα.' 'Ο Γιάννης επισκευάζει το αυτοκίνητο.'*

Τα παραπάνω ενδεικτικά παραδείγματα αντικατοπτρίζουν και ταυτόχρονα συντηρούν τα παραδοσιακά πρότυπα του φύλου. Επίσης, μέσα από τη διδασκαλία τους οι εκπαιδευτικοί περνούσαν πολλά λεκτικά μηνύματα που έκαναν σαφή διάκριση μεταξύ της συμπεριφοράς των δύο φύλων. Ειδικότερα, μέσα από τα λεγόμενά τους τα κορίτσια παρουσιάζονται ως κουτσομπόλες και τα αγόρια ως δραστήρια και σπουδαία μέλη των ομάδων εργασίας. Αξιοσημείωτο είναι ότι σε όλες τις περιπτώσεις που καταγράψαμε επικριτικά σχόλια των εκπαιδευτικών απέναντι σε

παιδιά που συνομιλούσαν την ώρα του μαθήματος, τα αγόρια δε χαρακτηρίστηκαν ποτέ ως «κουτσομπόληδες».

> Η εκπαιδευτικός περνάει από μια ομάδα με κορίτσια και λέει χαριτολογώντας: «*Τι συζητάνε εδώ οι κουτσομπόλες»;*

Ή σε άλλη περίπτωση:

> Στο μάθημα της Γλώσσας η εκπαιδευτικός βλέπει 2 μαθήτριες να μιλούν μεταξύ τους λέει: «*Πολυξένη, κουτσομπολιό; Δεν πειράζει. Το κουτσομπολιό κάνει καλό».*

Και αλλού:

> Στο μάθημα της Γλώσσας η δασκάλα μιλάει για τις συμφράσεις και ζητά από τα παιδιά ένα παράδειγμα.
> Μαθητής: *Το ονοματεπώνυμό μας, κυρία.*
> Δασκάλα: *Η σύμφραση είναι κάτι το ιδιαίτερο. Τώρα, το επώνυμό μας δεν είναι κάτι το ιδιαίτερο.*
> Μαθητής(καμαρώνοντας):*Γιατί, κυρία; Δεν είμαι εγώ ξεχωριστός;*
> Δασκάλα (γελώντας): *Ε, είσαι.*

Τέλος, η διαφορά των ρόλων αντικατοπτρίζεται στα διαφορετικά καθήκοντα που οι εκπαιδευτικοί αναθέτουν στα παιδιά μέσα στην τάξη. Ειδικότερα, στα αγόρια ανέθεταν ηγετικούς ρόλους μέσα στις ομάδες εργασίας, ενώ στα κορίτσια καθήκοντα σχετικά με την καθαριότητα της τάξης, όπως το σβήσιμο του πίνακα ή η διανομή των διορθωμένων τετραδίων στα παιδιά και το κλείδωμα της τάξης. Οι εκπαιδευτικοί, δηλαδή, ανέθεταν στα κορίτσια βοηθητικές δραστηριότητες για τις οποίες τα επαινούσαν πολύ συχνά ενώπιον της τάξης. Όταν ρωτήθηκαν στις κατ' ιδίαν συζητήσεις μας στο διάλειμμα, για ποιο λόγο προτιμούσαν τα κορίτσια για τις βοηθητικές δραστηριότητες, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως δεν είχαν αντιληφθεί την εν λόγω πρακτική τους και πως κάποιες φορές ανέθεταν βοηθητικές δραστηριότητες και στα αγόρια. Ανέφεραν, όμως, ότι τα αγόρια πάντα βιάζονται να βγουν στο προαύλιο, όταν χτυπάει το κουδούνι, οπότε τα κορίτσια αναλάμβαναν το κλείδωμα της τάξης. Η τακτική των εκπαιδευτικών να αναθέτουν πρωτοβουλίες στα αγόρια και θελήματα στα κορίτσια είναι δυνατόν να δημιουργήσει την εντύπωση ότι τα κορίτσια είναι κατάλληλα για βοηθητικές δραστηριότητες, ενώ τα αγόρια για πρωτεύουσες και σημαντικές ασχολίες.

### γ) Οι εκπαιδευτικοί ταυτίζουν τα κορίτσια με το νοικοκυριό

Ένα ακόμη θέμα που προέκυψε από την ανάλυση του υλικού της παρατήρησης είναι η ταύτιση των γυναικών με το νοικοκυριό. Έτσι, στο πλαίσιο της διδασκαλίας τους εξακολουθούν να τις ταυτίζουν με τις οικιακές εργασίες (μαγείρεμα, σερβίρισμα, πλύσιμο πιάτων) και, όταν δε διακωμωδούν την αντίστοιχη ενασχόληση των ανδρών, την παρουσιάζουν ως βοηθητική στις βασικές υποχρεώσεις και αρμοδιότητες των γυναικών στο πλαίσιο του ρόλου τους στον ιδιωτικό χώρο της οικογένειας.

Τα κείμενα του βιβλίου γίνονται τις περισσότερες φορές το εφαλτήριο για συζητήσεις, όπου άμεσα ή έμμεσα οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν τις απόψεις τους για τη θέση της γυναίκας στην κοινωνία, το ρόλο της στην οικογένεια και την εργασία. Κυρίαρχο θέμα που προκύπτει στις συζητήσεις είναι ο οικιακός ρόλος της γυναίκας, καθώς μέσα από τις δουλειές του νοικοκυριού, την ετοιμασία του φαγητού και τη φροντίδα των παιδιών κερδίζει την εύνοια του συζύγου της και επαινείται από τον κοινωνικό περίγυρο. Οι επαγγελματικές της δεξιότητες σπάνια τονίζονται και όταν αυτό συμβαίνει είναι πάντα σε συνάρτηση με τον οικιακό της ρόλο:

> Με αφορμή την επέτειο του 1940 η δασκάλα μιλά για τις γυναίκες-μητέρες εκείνης της εποχής:
> *Εκείνες ήταν άξιες νοικοκυρές. Καπάτσες νοικοκυρές. Όχι σαν τις σημερινές που τις έχει φάει το βιβλίο και δεν ξέρουν από αληθινή ζωή. Τι σημαίνει η φράση 'ο έρωτας περνά από το στομάχι;'*
> Μαθήτρια: *Για να μείνεις με το σύντροφό σου μια ζωή πρέπει να ξέρεις να μαγειρεύεις.*
> Δασκάλα: *Αυτό είναι. Για να σε κρατήσει ο άντρας σου πρέπει να ξέρεις να μαγειρεύεις.*

Παρόλο που οι εκπαιδευτικοί στις συνεντεύξεις τους υποστηρίζουν ότι η συμμετοχή του άνδρα στη λειτουργία του νοικοκυριού είναι αναγκαία και υπερασπίζονται την επαγγελματική αποκατάσταση και εξέλιξη των κοριτσιών, στη διδασκαλία τους τόνιζαν πως οι οικιακές εργασίες και η μαγειρική αποτελούν γυναικείο καθήκον. Τα περιστατικά αναφοράς στον οικιακό ρόλο της γυναίκας είναι πολλά και η προτροπή τους προς στις μαθήτριές τους ιδιαίτερα επίμονη και συχνή:

> *«Τι είναι η μαργαρίνη; Για σκεφτείτε. Όλοι έχουμε στο ψυγείο μας. Σε όλους βάζει η μαμά στο ψωμάκι. Να το θυμάστε εσείς οι αυριανές νοικοκυρές: Το σπίτι σας θα το κρατάτε και με το φαγητό. Είναι μεγάλο προσόν. Να σπουδάσετε, να σας καμαρώνουμε, αλλά να μάθετε και να μαγειρεύετε. Γι' αυτό λένε ότι σαν το φαγητό της μαμάς δεν είναι κανένα».* (γυναίκα εκπαιδευτικός)

Σε άλλη περίπτωση, στο μάθημα των μαθηματικών η δασκάλα σηκώνει μια μαθήτρια στον πίνακα. Η μαθήτρια κάνει ένα λάθος στη λύση του προβλήματος. Η δασκάλα απευθυνόμενη στη μαθήτριά της λέει:

> *«Τώρα είναι σαν να έφτιαξες παστίτσιο και να του ρίχνεις από πάνω λεμόνι. Το κατέστρεψες. Τι μαγείρισσα θα γίνεις; Έλα, διόρθωσέ το για να γίνεις καλή νοικοκυρά».*

Σε άλλη περίπτωση, τονίζεται ο ρόλος της νοικοκυράς και η κατανομή των οικιακών εργασιών:

> Δάσκαλος: *Με το έτοιμο φαγητό κουράζεται λιγότερο η νοικοκυρά.*
> Μαθητής: *Δεν κουράζεται καθόλου, κύριε.*

Δάσκαλος: *Ε, πώς δεν κουράζεται; Από τη σακούλα θα το φας το φαγητό; Δεν πρέπει η νοικοκυρά να το βάλει σε πιάτο; Δε θα πρέπει μετά να πλύνει τα πιάτα;*

Εκτός από την τεχνική του χιούμορ, η αναφορά στον οικιακό ρόλο της γυναίκας γινόταν πολλές φορές με έμμεσο τρόπο ακόμη και όταν το θέμα συζήτησης στην τάξη δεν ήταν σχετικό με την οικογενειακή ζωή, όπως στο παρακάτω παράδειγμα:

Ένας μαθητής γράφει στον πίνακα και τον σκουπίζει με τα χέρια του. Η δασκάλα στρέφεται προς το μέρος του και λέει:
*«Σκουπίζεις τον πίνακα με τα χέρια σου, τα βάζεις μετά στη μπλούζα σου, τι φταίει η μάνα σου που θα πλένει;»*

Όπως φαίνεται και από το παραπάνω απόσπασμα, σε όλα τα παραδείγματα οικογενειακής ζωής, οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν το πρόσωπο της μητέρας ως αρμόδιο για την παρασκευή του φαγητού, την επιμέλεια των παιδιών, την επιλογή θρεπτικού και υγιεινού φαγητού και τη φροντίδα των ρούχων τους. Αντίστοιχα, όταν απουσιάζει η μητέρα από το σπίτι, για παράδειγμα λόγω θανάτου, η οικογενειακή εστία παρουσιάζει μια εικόνα εγκατάλειψης:

Δασκάλα: *Τι είναι ο χήρος; Ποιος θα μου περιγράψει την κατάστασή του;*
Μαθητής: *Ο χήρος είναι ένας άνδρας που έχει χάσει τη γυναίκα του και ζει μόνος.*
Δασκάλα: *Και το σπίτι του πώς είναι; Είναι τακτοποιημένο αφού δεν υπάρχει γυναίκα; Όχι, βέβαια. Είναι ακατάστατο.*

Σε πολλές περιπτώσεις, όπως στο παρακάνω παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί εκτός από την έμμεση αναφορά στον οικιακό ρόλο των γυναικών, ταύτιζαν εμμέσως συγκεκριμένα επαγγέλματα με το φύλο:

Στο μάθημα της Γλώσσας τα παιδιά φτιάχνουν ως ομάδα τη διαφήμιση ενός γάλακτος και επιλέγουν να δείχνει ένα μωρό που κάνει άρση βαρών. Η εκπαιδευτικός απευθυνόμενη στα παιδιά λέει:
*«Έχουμε λοιπόν έναν πιτσιρικά αρσιβαρίστα. Για να βρούμε τώρα ένα σλόγκαν που θα ακούσει η μαμά και θα πάει να αγοράσει το γάλα».*

Όπως φαίνεται και από το παραπάνω παράδειγμα, αν και τα παιδιά ως ομάδα δεν έχουν ορίσει το φύλο του μωρού, η εκπαιδευτικός το παρουσιάζει ως αγόρι επειδή κάνει άρση βαρών, υπονοώντας με αυτό τον τρόπο ότι η άρση βαρών είναι ένα επάγγελμα που ασκείται μόνο από άνδρες. Χαρακτηριστικό είναι επίσης ότι στο συγκεκριμένο παράδειγμα το διαφημιστικό σλόγκαν απευθύνεται στη μαμά γιατί αυτή είναι το πρόσωπο που θα αγοράσει το γάλα του παιδιού της.
Αντίστοιχα, και οι άνδρες εκπαιδευτικοί της έρευνας δεν αποτέλεσαν εξαίρεση και ακολούθησαν την ίδια τακτική με τις συναδέλφους τους αναφερόμενοι πότε άμεσα και πότε έμμεσα στον οικιακό ρόλο της γυναίκας:

Ο δάσκαλος γράφει στον πίνακα:

*'Βγάλε τα μπαχάρια σου να δω τη μαγειρική σου'.* Στη συνέχεια, λέει στα παιδιά:
*Αυτή είναι μια φράση που λέμε στις νοικοκυρές. Για ποιο λόγο τη λέμε;*
Μαθήτρια: *Γιατί όσο πιο πολλά μπαχαρικά έχει η γυναίκα στην κουζίνα της τόσο πιο καλή μαγείρισσα είναι.*
Δάσκαλος: *Μπράβο!* ***Προσέξτε το αυτό, εσείς τα κορίτσια.***

Ή και αλλού:

Ο δάσκαλος μιλάει για τη διαφορά των παρασκευασμένων προϊόντων σε σχέση με τα προϊόντα που φτιάχνουμε μόνοι μας:
*«Ο 'έτοιμος' χυμός είναι γεμάτος συντηρητικά. Δεν είναι σαν τα πορτοκάλια που στύβει η μαμά στο σπίτι και πίνετε την ωραία πορτοκαλάδα σας».*

Σε άλλο παράδειγμα παρουσιάζεται ο χώρος της κουζίνας ως το βασίλειο των γυναικών:

*«Καμία κουζίνα δεν είναι ίδια. Ούτε η κουζίνα της Μαρίας, ούτε της Κατερίνας, ούτε της Ελένης. Σας έχει τύχει ποτέ να ξεχωρίσετε τα κεφτεδάκια της μαμάς σας ανάμεσα σε πολλές λιχουδιές; Το κάθε σπίτι έχει τη δική του μυρωδιά: της μαμάς, της γιαγιάς, της θείας».* (άνδρας εκπαιδευτικός)

Ένας από τους άνδρες εκπαιδευτικούς δεν έχανε ευκαιρία να τονίζει το σημαντικό ρόλο της γυναίκας στην οικογένεια όσον αφορά στη φροντίδα των μελών της, τη λειτουργία του νοικοκυριού και κυρίως το μαγείρεμα του καθημερινού φαγητού. Ακόμη και όταν τα αγόρια δηλώνουν πως ξέρουν να μαγειρεύουν, ο δάσκαλος αστειεύεται και διακωμωδεί τις προσπάθειές τους να ετοιμάσουν το φαγητό:

Δάσκαλος: *Στην οικογένεια μαγειρεύει η μαμά. Αν λείπει η μαμά, μαγειρεύει ο μπαμπάς και αν λείπουν και οι δύο σπάνια μπορεί και τα παιδιά. Εσείς έχετε μαγειρέψει ποτέ για την οικογένειά σας;*
Μαθητής: *Εγώ έφτιαξα πατάτες στο φούρνο για όλη την οικογένεια.*
Δάσκαλος: *Και τις φάγατε;*
Μαθητής: *Ναι.*
Δάσκαλος: *Και ήσασταν μετά καλά ή πήγατε στο νοσοκομείο; (γέλια)*

Ο ίδιος άνδρας εκπαιδευτικός πέρα από τις ευκαιρίες που του δίνονταν στο μάθημα να μιλήσει για το ρόλο της γυναίκας ως νοικοκυράς, συμβούλευε τα κορίτσια, όποτε παρουσιαζόταν η ευκαιρία και κατ' ιδίαν. Για παράδειγμα, στο τέλος του μαθήματος που καταγράφηκε το παραπάνω περιστατικό και ενώ έχει χτυπήσει το κουδούνι για το διάλειμμα, πλησιάζουν 5 μαθήτριες την έδρα του δασκάλου και συνεχίζουν τη συζήτηση για το σπιτικό φαγητό. Ο δάσκαλος τις συμβουλεύει:

*«Όταν κάνετε δική σας οικογένεια το έτοιμο φαγητό θα το έχετε για λύση ανάγκης, όχι για κάθε μέρα. Όχι αυτό που γίνεται και βλέπεις κάθε μέρα οικογένειες να παραγγέλνουν 'απ' έξω'. Γι' αυτό λέω ότι η μητέρα εγκληματεί εναντίον της οικογένειας, όταν δε μαγειρεύει και παίρνει έτοιμο φαγητό».*

Παρακάτω, ένας άλλος άνδρας εκπαιδευτικός της έρευνας υπογραμμίζει τη νοικοκυροσύνη ως εγγενές χαρακτηριστικό των κοριτσιών, ενώ, κατά τη γνώμη του, τα αγόρια είναι σε θέση να ασχοληθούν με το νοικοκυριό μόνο σε περίπτωση ανάγκης. Είναι ενδιαφέρον, μάλιστα, ότι αναφέρεται στην «κοινωνική ντροπή» για τους άνδρες που ασχολούνται με τις δουλειές του νοικοκυριού:

*«Να προσέχετε όταν περάσετε στο Πανεπιστήμιο να κάνετε όλες τις δουλειές μόνοι σας, μην περιμένετε τη μαμά να έρχεται κάθε τρεις και λίγο να σας καθαρίζει, και τα αγόρια και τα κορίτσια. Αν και τα κορίτσια έχετε την καθαριότητα και τη νοικοκυροσύνη έμφυτα. Αυτό δε σημαίνει ότι και τα αγόρια δε μπορούν να τα καταφέρουν εξίσου καλά και καλύτερα, αν χρειαστεί. Και βλέπετε κάποιους άντρες να ντρέπονται μην τους σχολιάσει ο γείτονας, επειδή απλώνουν τα ρούχα και το κάνουν κρυφά».*

**δ) Οι εκπαιδευτικοί ταυτίζουν τα κορίτσια με πρότυπα θηλυκότητας και τα αγόρια με πρότυπα ανδρισμού**

Μέσα από τις παρατηρήσεις των διδασκαλιών διαπιστώσαμε ότι αφθονούν οι εικόνες της θηλυκότητας και του ανδρισμού. Οι εκπαιδευτικοί, μέσα από τα σχόλιά τους, παροτρύνουν τα κορίτσια να ενδιαφέρονται για την ωραία τους εμφάνιση, ενώ αντίστοιχα εξαίρεται η σωματική δύναμη και η γενναιότητα των ανδρών. Ενδεικτικά αναφέρουμε:

Μια μαθήτρια έχει γενέθλια και μοιράζει γλυκά στα παιδιά. *«Τι λέμε στην Αγγελική που γιορτάζει;» ρωτά η δασκάλα).*
*«Χρόνια πολλά», απαντούν οι μαθητές.*
*«Να τα εκατοστίσει, λέμε. Μεγάλη να γίνει με άσπρα μαλλιά, αν και οι γυναίκες σήμερα δεν αφήνουμε τα μαλλιά μας να ασπρίσουν», λέει η δασκάλα.*
*«Μεγάλη να γίνει με βαμμένα μαλλιά», πετάγεται ένας μαθητής και τα παιδιά γελούν.*

Σε πολλές περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί επεσήμαιναν τη σχέση των αγοριών με το ποδόσφαιρο, είτε με την ιδιότητα των οπαδών μιας ομάδας είτε με την ιδιότητα παικτών και έκαναν αστεία με τα αγόρια σχετικά με το ποδόσφαιρο και τον αθλητισμό εν γένει. Τα εν λόγω πειράγματα δημιουργούσαν ένα οικείο κλίμα μεταξύ των αγοριών και των εκπαιδευτικών τους και ενίσχυαν την κυριαρχία των αγοριών στην αίθουσα διδασκαλίας, όπως έχει αναδειχτεί και από σχετική έρευνα (Younger, Warrington & Williams, 1999). Σε καμία περίπτωση, όμως, δεν επεσήμαναν αντίστοιχη σχέση για τα κορίτσια:

Δασκάλα: *Αλέξανδρε, δεν έχεις ξυπνήσει ακόμη. Ξενύχτησες με το ματς χτες;*
Μαθητής: *Ναι, κυρία. Πού το καταλάβατε;*
Δασκάλα: *Εμ, αφού σε ξέρω.*

Ένας μαθητής φτάνει αργοπορημένος στο μάθημα και ο δάσκαλος σχολιάζει:
*« Έχασε ο Παναθηναϊκός χτες και ήταν στενοχωρημένος, γι' αυτό άργησε».*

Ή σε άλλη περίσταση, όταν ένας μαθητής λύνει την άσκηση των μαθηματικών λάθος, η εκπαιδευτικός σχολιάζει:
*«Παίζαμε μπάλα χτες, ε;»*

Κατόπιν, ρωτάει άλλο μαθητή που φοράει τη μπλούζα της αγαπημένης του ομάδας: *«Είσαι χαρούμενος σήμερα, ε; Κέρδισε η ομάδα σου χτες.»*

Ή αλλού:

Δασκάλα: *Πώς λέμε τη χερσόνησο στην Πορτογαλία;*
Μαθητής: *Ιβηρική.*
Δασκάλα: *Μπράβο. Την ξέρεις από την Πόρτο και τους αγώνες.*

Ή σε άλλη περίπτωση:

Το μάθημα της Γλώσσας αναφέρεται στις συντομογραφίες ομάδων. Τα αγόρια ενθουσιάζονται με την άσκηση, σηκώνουν χέρι, φωνάζουν να τους απευθύνει το λόγο ο δάσκαλος, ενώ υπάρχουν και κάποια κορίτσια που σηκώνουν το χέρι τους να πούνε τι σημαίνουν οι συντομογραφίες. Ο δάσκαλος απευθύνεται αποκλειστικά στα αγόρια: «*Ο φίλος μου ο Φάνης, ο Παναθηναϊκός, θα μου πει τι σημαίνουν τα αρχικά Π.Α.Ο.*»

Αξίζει, επίσης, να αναφερθεί ότι μέσα από διάφορα λεκτικά περιστατικά που καταγράψαμε φαίνεται πως στο μάθημα παρουσιάζεται και σχολιάζεται θετικά η συμβολή των ανδρών στην οικονομία, στην επιστήμη και στους αγώνες του έθνους ενώ δε γίνεται καμία αναφορά στη συμβολή των γυναικών στους σχετικούς τομείς. Εξαίρεση αποτελούν οι περιπτώσεις, όπου υπογραμμίζεται η καπατσοσύνη των γυναικών, η πονηριά τους και η νοικοκυροσύνη τους, όπως έχει διαπιστωθεί και από σχετικές έρευνες ανάλυσης των σχολικών εγχειριδίων από την οπτική του φύλου (Χαρδαλιά & Ιωαννίδου, 2008). Όπως στα σχολικά εγχειρίδια, έτσι και κατά τη διδασκαλία στην τάξη οι γυναίκες παρουσιάζονται ως οι αφανείς ήρωες που ευθύνονται για την καλή εικόνα του συζύγου τους και των παιδιών τους. Οι εκπαιδευτικοί, δηλαδή, εξαίρουν τον ενεργητικό ρόλο των ανδρών στην κοινωνία διαχρονικά, ενώ αποσιωπούν την ανάλογη δράση των γυναικών:

Με αφορμή το κείμενο του Βενέζη 'Αιολική Γη', η εκπαιδευτικός (γυναίκα 3) κάνει ιδιαίτερη μνεία για τις ικανότητες των Ελλήνων της Σμύρνης στο εμπόριο. Παινεύει την εξυπνάδα και την ικανότητά τους.

> Εξηγεί στα παιδιά ότι οι άνδρες έφτιαχναν καπέλα, καλλυντικά και ήταν άξιοι επιχειρηματίες. Ωστόσο, δε γίνεται καμιά αναφορά στις γυναίκες και τις δικές τους επαγγελματικές δραστηριότητες.

Ή σε άλλη περίπτωση:

> Ο εκπαιδευτικός μιλάει στα παιδιά για τον Ερατοσθένη, ο οποίος, όπως εξηγεί, ήταν σπουδαίος Έλληνας μαθηματικός της αρχαιότητας που ξεχώρισε τους πρώτους και τους δεύτερους αριθμούς από το 1 έως το 100. Ωστόσο, δε γίνεται καμιά αναφορά στο έργο της Υπατίας. Αντίστοιχα, με αφορμή την επέτειο της 28ης Οκτωβρίου ο δάσκαλος μοιράζει στα παιδιά τη φωτοτυπία ενός γράμματος που είχε στείλει ένας φαντάρος στην οικογένειά του. Μέσα από το γράμμα φαίνεται πως ο φαντάρος δε φοβάται που βρίσκεται στο πεδίο της μάχης και εμφανίζεται ως ήρωας. Ο δάσκαλος σχολιάζει με τα παιδιά την ηρωική συμπεριφορά των ανδρών της εποχής που θυσιάζονταν για την πατρίδα, ενώ δε γίνεται καμιά αναφορά για τη δράση και τη συμβολή των γυναικών στον πόλεμο του 1940.

Μέσα από την ανάγνωση των φραστικών περιστατικών που εκτυλίσσονται στην τάξη, προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί δομούν δύο διαφορετικές ταυτότητες για τα αγόρια και τα κορίτσια και ενθαρρύνουν την αντίστοιχη δράση τους σε διαφορετικά πεδία. Η επιτυχία των ανδρών εξυμνείται ως πρωτοπορία για συγκεκριμένα επαγγέλματα, ενώ αποσιωπάται η αντίστοιχη προσφορά και επαγγελματική δράση των γυναικών. Οι μαθητές αναλαμβάνουν ηγετικό ρόλο στις ομάδες εργασίας, επιζητούν την πρωτιά και εισπράττουν σχόλια θαυμασμού από τους/ τις εκπαιδευτικούς αλλά και από τους/τις συμμαθητές/τριές τους για τις ικανότητές τους. Σε ό,τι αφορά τα κορίτσια, οι εκπαιδευτικοί αναμένουν να ενδιαφέρονται για την εμφάνισή τους και να είναι υπεύθυνα για την τάξη (σβήσιμο πίνακα, γράψιμο ημερομηνίας στον πίνακα, κλείδωμα της αίθουσας).

Επίσης, μέσα από τις προτροπές τους προς τα κορίτσια για ανάληψη οικογενειακών ευθυνών, φαίνεται η έμμεσα προβαλλόμενη αντίληψή τους πως, ενώ το πτυχίο αποτελεί ένα σπουδαίο επαγγελματικό εφόδιο, στην πραγματικότητα το ουσιαστικό προσόν των κοριτσιών είναι η νοικοκυροσύνη και η φροντίδα της μελλοντικής τους οικογένειας. Ενδιαφέρον έχει πως στις πλείστες των περιπτώσεων που δόθηκαν ευκαιρίες για συζήτηση, οι εκπαιδευτικοί επεσήμαιναν διαρκώς τον οικιακό ρόλο της γυναίκας και τόνιζαν τη σημαντικότητα της παρουσίας της για την καλή λειτουργία του νοικοκυριού. Αντίθετα, μέσα από τα λεγόμενά τους προβάλλονταν η επαγγελματική αποκατάσταση των αγοριών ως αδήριτη προτεραιότητα.

Τα ευρήματά μας αναφορικά με την αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών στην τάξη επιβεβαιώνουν τα πορίσματα παλαιότερων ερευνών (Spender, 1982, Sadker & Sadker, 1994) που υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί τόσο με τη διδασκαλία τους όσο και με το παράδειγμά τους στην τάξη μεταβιβάζουν μηνύματα για τη διαφορετική 'φύση', τις ικανότητες και την επαγγελματική αποκατάσταση των αγοριών και των κοριτσιών. Η επίδραση των λόγων των εκπαιδευτικών της παρούσας έρευνας φάνηκε στις απόψεις των μαθητών και μαθητριών τους, που ενστερνίζονται σε πολύ μεγάλο βαθμό τις απόψεις των

εκπαιδευτικών τους και δείχνει ότι η παροχή ενός εκπαιδευτικού συστήματος απαλλαγμένου από στερεοτυπικές συμπεριφορές και διακρίσεις σε βάρος των κοριτσιών παραμένει απλώς μια ρητορική και όχι μια πραγματικότητα.

## Βιβλιογραφία


### Ελληνόγλωσση

Γκότοβος, Α. Ε. (2003). *Η Λογική του Υπαρκτού Σχολείου*. Αθήνα: Gutenberg.

Μαραγκουδάκη, Ε. (2008). «Οι εκπαιδευτικοί και το πρόταγμα διαμόρφωσης ισότιμων ανδρών και γυναικών πολιτών: προϋποθέσεις, αντιστάσεις και όρια», στο Αλιπράντη-Μαράτου, Λ., Γκασούκα, Μ. & Καραγιαννοπούλου, Χ. (επιμ) *Ισότητα των Φύλων και Εκπαίδευση: Προετοιμάζοντας ισότιμους πολίτες. Πρακτικά Συνεδρίου*. Αθήνα: Κ.Ε.Θ.Ι.

Τσουρουφλή, Μ. Φύλο και πρακτικές των εκπαιδευτικών στην αίθουσα διδασκαλίας σε ένα σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα, *Gender and Education*, 14 (2),135-147.

Φρόση, Λ. & Δεληγιάννη- Κουϊμτζή, Β. (2007). «Πεποιθήσεις εκπαιδευτικών για την προώθηση της ισότητας των φύλων στην εκπαίδευση: διαμορφώνοντας ιδεολογίες και αντιστάσεις», στο Δεληγιάννη – Κουϊμτζή & Σακκά, Δ. (επιμ) *Από την εφηβεία στην ενήλικη ζωή: μελέτες για τις ταυτότητες φύλου στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα*. Αθήνα: Gutenberg.

Χαρδαλιά, Ν. & Ιωαννίδου, Α. (2008). *Έμφυλες Κοινωνικές Αναπαραστάσεις στα Σχολικά Εγχειρίδια: Μελέτη Βιβλιογραφικής Επισκόπησης*. Αθήνα: Κ.Ε.Θ.Ι.

### Ξενόγλωσση

Baxter, J. (2002). «A Juggling Act: a feminist post-structuralist analysis of girls' and boys' talk in the secondary classroom», *Gender and Education*, 14 (1), 5-19.

Sadker, M. & Sadker, D. (1994) *Failing at Fairness: How Our Schools Cheat Girls.* New York: Simon & Schuster.

Spender, D. (1982). *Invisible Women: The Schooling Scandal*. London: The Women's Press.

Younger, M., Warrington, M. & Williams, J. (1999). The Gender Gap and Classroom Interactions: reality and rhetoric?, *British Journal of Sociology of Education,* 20 (3), 325-341.

# Η έκφραση αλληλεγγύης στην εκπαίδευση σε εποχή κρίσης: μορφωτική και κοινωνική συμβολή

**Βασιλική Καντζάρα,** *Αναπλ. Καθηγήτρια, Τμ.Κοινωνιολογίας Παντείου Παν/μίου*

Η εκπαίδευση πλήττεται από την κρίση, την οποία βιώνει η ελληνική κοινωνία από το 2009, με πολλούς τρόπους. Η μείωση της χρηματοδότησης για την παιδεία επιφέρει ελλείψεις, που έχουν επιπτώσεις στη μόρφωση. Η μείωση των εισοδημάτων και το υψηλό ποσοστό ανεργίας συνεπάγονται προβλήματα επιβίωσης για μεγάλο μέρος του πληθυσμού. Η εικόνα των μαθητών που λόγω ασιτίας λιποθυμούν εν ώρα μαθήματος έχει συνταράξει τους διδάσκοντες, τον Τύπο και την κοινωνία ολόκληρη.

Στην κατάσταση ανάγκης αυτή, οι πολίτες αντέδρασαν άμεσα στήνοντας 'δομές' και αναλαμβάνοντας δράσεις αλληλεγγύης, οι οποίες στοχεύουν στην παροχή βοήθειας σε πολλά επίπεδα: συσσίτιο, φροντιστηριακά μαθήματα, συλλογή ρουχισμού και σχολικών ειδών και πολιτιστικές δραστηριότητες. Η παροχή βοήθειας στηρίζεται σε ένα εκτεταμένο δίκτυο, στο οποίο συμμετέχει σύσσωμη η οργανωμένη κοινωνία, όπως και η κοινωνία των πολιτών.

Τα ερωτήματα, που τίθενται προς διερεύνηση είναι τα ακόλουθα: Ποιες μορφές και δράσεις αλληλεγγύης έχουν αναπτυχθεί; Ποια μπορεί να είναι η συμβολή τους στη μόρφωση και παράλληλα στην κοινωνική συνοχή;

Η απάντηση στις προαναφερθείσες ερωτήσεις στηρίζεται στο θεωρητικό πλαίσιο της έννοιας της αλληλεγγύης και σε πραγματολογικό υλικό από την έρευνα που έχουμε ξεκινήσει εδώ και δυο χρόνια περίπου και αφορά την κρίση και τις εκφράσεις αλληλεγγύης, συμπεριλαμβανομένης και της εκπαίδευσης, στην Ελλάδα.

# Ο ρόλος της ομάδας των συνομηλίκων στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού

**Κωνσταντίνα Δ. Κάπαρη,** *Διδάκτωρ Π.Τ.Ν. Παν/μίου Ιωαννίνων*

## Εισαγωγή

Ως σχολικός εκφοβισμός ορίζεται η σκόπιμη, απρόκλητη και επαναλαμβανόμενη επιθετική συμπεριφορά ενός μαθητή ή μιας ομάδας μαθητών προς έναν άλλο ή περισσότερους μαθητές οι οποίοι δεν μπορούν να υπερασπιστούν τον εαυτό τους με αποτέλεσμα την πρόκληση σωματικού ή ψυχολογικού πόνου, δυσφορίας ή φόβου. Στα επεισόδια εκφοβισμού δε συμμετέχουν μόνο ο θύτης και το θύμα, αλλά και άλλοι μαθητές της τάξης ή του σχολείου, οι οποίοι με τη συμπεριφορά τους είναι δυνατό να επηρεάζουν την ένταση και τη συχνότητα εκδήλωσης της εκφοβιστικής συμπεριφοράς.

Η Salmivalli αναφέρεται σε πέντε «συμμετοχικούς ρόλους», ανάλογα με τον τρόπο αντίδρασης των εμπλεκόμενων στα περιστατικά εκφοβισμού μαθητών: θύτης, βοηθοί, ενισχυτές, υπερασπιστές και παρατηρητές (Salmivalli, Lagerspetz, Bjorkqvist, Osterrman & Kaukiainen, 1996). Ο *θύτης* ξεκινά το επεισόδιο εκφοβισμού και κατέχει το ρόλο του αρχηγού, ενώ ο *βοηθός ή οι βοηθοί* του θύτη συμμετέχουν στην πράξη εκφοβισμού υπό την καθοδήγησή του. Οι *ενισχυτές* ενισχύουν έμμεσα τις πράξεις εκφοβισμού με τη συμπεριφορά τους (π.χ. γελώντας εις βάρος του θύματος ή χειροκροτώντας). Οι *υπερασπιστές* υποστηρίζουν το θύμα και προσπαθούν ενεργά να σταματήσουν την εκφοβιστική συμπεριφορά. Τέλος, οι *παρατηρητές* παρακολουθούν το επεισόδιο εκφοβισμού παραμένοντας αμέτοχοι.

Τα ερευνητικά ευρήματα δείχνουν ότι σπάνια τα περιστατικά εκφοβισμού διαδραματίζονται χωρίς την παρουσία τρίτων. Μετά από παρατήρηση μαθητών ηλικίας 5-12 ετών από δημοτικά σχολεία του Καναδά, οι Pepler και Craig (1995) ανακάλυψαν ότι στο 85% των περιστατικών εκφοβισμού παρευρίσκονταν παιδιά τα οποία δεν εμπλέκονταν στα επεισόδια. Παρόλα αυτά, μόνο στο 11% των επεισοδίων οι παριστάμενοι προσπάθησαν με κάποιο τρόπο να σταματήσουν τις πράξεις εκφοβισμού. Το χαμηλό ποσοστό των υπερασπιστών των θυμάτων επιβεβαιώνεται από πολλές έρευνες. Παραδείγματος χάριν, σύμφωνα με έρευνα των Demaray και Malecki (2003), τα θύματα αναφέρουν χαμηλότερα επίπεδα στήριξης από τους συμμαθητές τους συγκριτικά με τους υπόλοιπους μαθητές. Έρευνα της Salmivalli και των συνεργατών της σε Φιλανδούς μαθητές γυμνασίου δείχνει ότι μόνο το 20% των παρισταμένων υπερασπίζονται τα θύματα, ενώ το ποσοστό των μαθητών που υποβοηθούν ή ενισχύουν έμμεσα τη συμπεριφορά των θυτών ανέρχεται στο 29%. Περίπου το ένα τρίτο των παρισταμένων (30%) παραμένουν ουδέτεροι επιτρέποντας στους θύτες να συνεχίσουν ανενόχλητοι τις πράξεις τους (Salmivalli, Lappalainen & Lagerspetz, 1998). Σύμφωνα με άλλη έρευνα βασισμένη σε βιντεοσκόπηση μαθητών ηλικίας 5-12 ετών στο προαύλιο δύο δημοτικών σχολείων του Τορόντο, οι παριστάμενοι αφιερώνουν το 21% του χρόνου τους ενθαρρύνοντας με ενεργητικό

τρόπο την εκφοβιστική συμπεριφορά και το 54% του χρόνου τους παρακολουθώντας τα επεισόδια χωρίς να παρεμβαίνουν· γεγονός το οποίο, σύμφωνα με τους ερευνητές, ενισχύει το θύτη δίνοντάς του την εντύπωση ότι οι πράξεις του επιδοκιμάζονται από την ομάδα των συνομηλίκων (O'Connell, Pepler & Craig, 1999). Αξιοσημείωτο είναι ότι οι παριστάμενοι αφιερώνουν μόνο το 25% του χρόνου τους προσπαθώντας να υπερασπιστούν τα θύματα.

Παρ' όλα αυτά, πολλοί σύγχρονοι μελετητές υπογραμμίζουν τη σημασία της υπεράσπισης των θυμάτων εκφοβισμού από την ομάδα των συνομηλίκων για δύο κύριους λόγους. Πρώτον, τα ερευνητικά πορίσματα δείχνουν ότι η συσχέτιση της θυματοποίησης με το άγχος και την απόρριψη από την ομάδα των συνομηλίκων είναι πιο ισχυρή σε τάξεις όπου οι περισσότεροι μαθητές ενισχύουν τους θύτες και μόνο μια μικρή μειονότητα υπερασπίζεται τα θύματα. Σύμφωνα με έρευνα της Salmivalli και των συνεργατών της, τα θύματα που έχουν τη συμπαράσταση ενός ή περισσότερων συμμαθητών τους εμφανίζουν μειωμένα επίπεδα άγχους και κατάθλιψης καθώς και υψηλότερα επίπεδα αυτοεκτίμησης συγκριτικά με τα θύματα που δεν έχουν υπερασπιστές, ανεξάρτητα από τη συχνότητα θυματοποίησης (Sainio, Veenstra, Huitsing & Salmivalli, 2011).

Δεύτερον, στις τάξεις όπου οι παριστάμενοι τείνουν να στηρίζουν και να υπερασπίζονται τα θύματα, η συχνότητα των περιστατικών εκφοβισμού είναι πιο χαμηλή (Kärnä, Voeten, Poskiparta & Salmivalli, 2010). Φαίνεται ότι η άμεση παρέμβαση των συνομηλίκων υπέρ του θύματος μπορεί να περιορίσει τη συχνότητα εκδήλωσης της εκφοβιστικής συμπεριφοράς. Μάλιστα, σύμφωνα με έρευνα των Hawkins, Pepler και Craig (2001), το 57% των παρεμβάσεων των συνομηλίκων για να σταματήσουν τα επεισόδια εκφοβισμού στέφονται με επιτυχία. Το ανωτέρω εύρημα μπορεί να ερμηνευθεί βάσει της εξελικτικής θεωρίας, σύμφωνα με την οποία οι θύτες ασκούν εκφοβισμό σε πιο αδύναμα παιδιά με στόχο να αποκτήσουν κύρος και αναγνώριση στην ομάδα των συνομηλίκων. Συνεπώς, είναι φυσικό η συμπεριφορά των παρισταμένων να καθορίζει σε σημαντικό βαθμό τη συχνότητα εκδήλωσης των συμπεριφορών εκφοβισμού. Όταν οι περισσότεροι μαθητές παίρνουν ενεργά το μέρος του θύτη συμμετέχοντας στις αρνητικές ενέργειες εναντίον του θύματος ή ενθαρρύνουν έμμεσα την εκφοβιστική συμπεριφορά (π.χ. γελώντας ή χειροκροτώντας), είναι βέβαιο ότι οι θύτες ανταμείβονται για την αρνητική συμπεριφορά τους. Αντίθετα, όταν οι παριστάμενοι αποδοκιμάζουν τους θύτες και παρεμβαίνουν άμεσα για να προστατεύσουν τα θύματα, οι θύτες λαμβάνουν αρνητική ανατροφοδότηση για τις πράξεις τους (Salmivalli, 2010). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας των Juvonen, Graham και Schuster (2003), όσο υψηλότερη είναι η δημοτικότητα των θυτών τόσο περισσότερο ενισχύεται η επιθετική συμπεριφορά. Επίσης, η διαχρονική έρευνα των Juvonen και Ho (2008) σε μαθητές γυμνασίου δείχνει ότι οι έφηβοι που συνδυάζουν υψηλά επίπεδα άσκησης εκφοβισμού και υψηλή δημοτικότητα στην αρχή του γυμνασίου εμφανίζουν ακόμα πιο υψηλά επίπεδα αντικοινωνικής συμπεριφοράς στην επόμενη τάξη.

### Σκοπός και ερωτήματα

Στόχος της παρούσας ποιοτικής έρευνας είναι η διερεύνηση της σχέσης του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού με τον τρόπο αντιμετώπισης της εκφοβιστικής συμπεριφοράς από τους μαθητές του σχολείου. Πιο συγκεκριμένα, η παρούσα

μελέτη εστιάζεται στα εξής ερωτήματα: (i) ποιες είναι οι υποκειμενικές αντιλήψεις των μαθητών που εμπλέ-κονται στα περιστατικά εκφοβισμού σχετικά με τον τρόπο αντιμετώπισης της εκφοβιστικής συμπεριφοράς από τους συνομηλίκους τους, και (ii) με ποιο τρόπο είναι πιθανό οι ανωτέρω αντιλήψεις των μαθητών να επηρεάζουν τη συχνότητα εκδήλωσης των συμπεριφορών εκφοβισμού;

## ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

### Συμμετέχοντες

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 25 μαθητές της Β΄ Γυμνασίου προερχόμενοι από 16 σχολεία της Αττικής, οι οποίοι εμπλέκονταν συχνά σε επεισόδια εκφοβισμού. Οι μαθητές εντοπίστηκαν και ταξινομήθηκαν στις κατηγορίες των θυτών, των θυμάτων και των θυτών-θυμάτων μέσω του SPSS, αφού προηγουμένως χορηγήθηκε ανώνυμο ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς σε 667 μαθητές. Η επιλογή των μαθητών έγινε βάσει τριών κριτηρίων: (i) της υψηλής συχνότητας άσκησης εκφοβισμού σε άλλους μαθητές ή έκθεσης των ίδιων σε θυματοποίηση, (ii) της καταφατικής απάντησής τους στην τελευταία ερώτηση του ερωτηματολογίου «Θα ήθελες να συμμετάσχεις στη συνέντευξη;», και (iii) της συναίνεσης του κηδεμόνα για τη διεξαγωγή της συνέντευξης.

Με αυτό τον τρόπο συλλέχθηκαν 25 συνεντεύξεις από 9 θύτες, 14 θύματα και 2 θύτες-θύματα. Στους συμμετέχοντες συμπεριλαμβάνονται 11 αγόρια και 14 κορίτσια. Όλοι οι μαθητές έχουν ελληνική καταγωγή εκτός από μία μαθήτρια της κατηγορίας των θυμάτων.

### Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η παρούσα ποιοτική έρευνα πραγματοποιήθηκε μέσω ημιδομημένης συνέντευξης. Οι συνεντεύξεις διεξήχθησαν σε μια ήσυχη αίθουσα κάθε σχολείου μεταξύ της ερευνήτριας και του κάθε μαθητή κατά τη διάρκεια του ωρολογίου προγράμματος. Για τη διεξαγωγή της συνέντευξης ζητήθηκε η σύμφωνη γνώμη του κηδεμόνα κάθε συμμετέχοντος μέσω επιστολής. Ο εντοπισμός των επιλεγμένων μαθητών έγινε βάσει ενός κωδικού αριθμού που είχαν σημειώσει οι ίδιοι στην πρώτη σελίδα του ερωτηματολογίου τη μέρα της συμπλήρωσής του. Με αυτό τον τρόπο διασφαλίστηκε η ανωνυμία των συμμετεχόντων.

### Αποτελέσματα

Οι περισσότερες μαρτυρίες των συμμετεχόντων συγκλίνουν στο ότι οι μαθητές σπάνια παρεμβαίνουν για να σταματήσουν τα επεισόδια εκφοβισμού που εκτυλίσσονται μπροστά τους. Μάλιστα, πολλοί από αυτούς γελούν και φαίνεται να το διασκεδάζουν, ενώ κάποιοι άλλοι συμμετέχουν ενεργά στις πράξεις εκφοβισμού: *«Όταν με κοροϊδεύουν στην τάξη, οι συμμαθητές μου δε με προστατεύουν», «Κοιτάνε και γελάνε μερικές φορές, γιατί το βρίσκουν αστείο», «Οι υπόλοιποι μαθητές δεν*

*κάνουν τίποτα. Ελάχιστοι, δυο-τρεις μόνο υπάρχουνε στο σχολείο, οι οποίοι λένε: "Έλα, εντάξει ρε, αφήστε τον, δεν τον λυπάστε;". Αλλά μέχρι εκεί. Δε θα κάνουν τίποτα παραπάνω. Οι υπόλοιποι πλησιάζουν … το δουλεύουν κι εκείνοι [το θύμα]. Ή άλλοι που δεν τους αρέσουν αυτά τα πράγματα κάθονται εκεί πέρα και δεν κάνουν τίποτα».*

Οι περισσότεροι παριστάμενοι φαίνεται ότι παρακολουθούν τα επεισόδια εκφοβισμού ως θέαμα και αρέσκονται να τα διηγούνται μετά στους υπόλοιπους μαθητές μεγαλοποιώντας συχνά τα γεγονότα: *«Χειροκροτάνε, γελάνε και κοιτάνε. Απολαμβάνουν τη θέα», «Το διασκεδάζουνε. Πάνε δύο να τους χωρίσουνε και οι άλλοι κάθονται και χτυπάνε παλαμάκια», «Απλά κάθονται θεατές και βλέπουνε. Λες και είμαστε σε ρινγκ», «Κάθονται και βλέπουν το σώου! Το βλέπουνε βασικά σαν να βλέπουν τηλεόραση. Λες και βλέπουν ταινία δράσης. Και μετά πάνε και περιγράφουνε και στους άλλους, βάζουν και λίγη σάλτσα!».*

Παρ' όλα αυτά, στις περιπτώσεις σωματικού εκφοβισμού, όταν τα πράγματα σοβαρεύουν πολύ, κάποιοι μαθητές φαίνεται ότι κινητοποιούνται και τρέχουν να βοηθήσουν ή ζητούν την παρέμβαση των εκπαιδευτικών: *«Στην αρχή κάθονται και κοιτάνε. Αλλά άμα πάει να σοβαρέψει το πράγμα τρέχουνε», «Στην αρχή βασικά, άμα είναι έτσι για πλάκα, φωνάζουν όλοι "ξύλο". Αλλά μετά, άμα είναι άσχημο πράγμα, πάνε τους χωρίζουνε κατευθείαν! Αλλά τώρα, όταν πλακώνονται δύο μεγάλοι άντρες, δεν μπορούμε να πάω εγώ με δύο φίλες μου να τους χωρίσουμε. Θα μας πετάξουν κάτω! Οπότε φωνάζουμε καθηγητές σε τέτοιες περιπτώσεις»*.

Φαίνεται ότι ο φόβος μήπως τυχόν βρεθούν στο στόχαστρο των επιθετικών μαθητών όχι μόνο αποτρέπει την άμεση παρέμβαση των παρισταμένων, αλλά επιπλέον ωθεί κάποιους από αυτούς να παίρνουν το μέρος των θυτών: *«Άμα είναι τα τριτάκια, πού να πας να τους χωρίσεις; Θα φας κι εσύ καμία!», «Επειδή αυτά τα παιδιά, τους έχει βγει η φήμη ότι μην τα βάλεις μαζί τους γιατί δεν ξεμπλέκεις, δεν ασχολήθηκαν [οι άλλοι μαθητές του σχολείου]. Πήγαν 4-5 παιδιά, αλλά δεν τους αφήσανε οι υπόλοιποι», «Άμα είναι μεγαλύτερος [ο θύτης], παίρνουν το μέρος αυτού που χτυπάει»*.

Στις περισσότερες περιπτώσεις φαίνεται ότι οι μοναδικοί μαθητές που προσπαθούν να προστατεύσουν το θύμα είναι οι φίλοι του: *«Οι φίλοι μου αντιδράνε πολλές φορές και προσπαθούν να με προστατέψουν. Αρχίζουν κι αυτοί να βαράνε», «Αν είναι φίλοι τους, τούς σταματάνε. Οι άλλοι όχι», «Γενικά, δε μου αρέσει να εμπλέκομαι σε καυγάδες, αλλά στη συγκεκριμένη περίπτωση, επειδή πήγε να χτυπήσει τον κολλητό μου, πήγα να τους χωρίσω»*.

Ένα αξιοσημείωτο εύρημα είναι η τάση εκείνων των θυτών που είχαν εκτεθεί σε εκφοβισμό στο παρελθόν να υπερασπίζονται τα πιο αδύναμα παιδιά όταν αυτά εκφοβίζονται από άλλους μαθητές: *«Άμα κάποιο παιδί το κοροϊδεύουνε, του λένε "είσαι χοντρός", "είσαι μαύρος" τον πάω πολύ! Ίσα-ίσα πάω να τον υπερασπιστώ», «Και ήρθε ένας από το 14ο γυμνάσιο να το παίξει μάγκας στο μικρό! Και του λέω: "Φύγε από 'δώ! Μην προσπαθείς να δείξεις την ανωτερότητά σου σε κάποιον που τον περνάς τρία χρόνια!". Του το είπα δυο-τρεις φορές. Την τρίτη, μ' έβρισε πολύ άσχημα και μένα και την οικογένειά μου και τις έφαγε», «Επειδή πειράζω αρκετά παιδιά, και ιδιαίτερα κάποια αγόρια της Γ΄, μπαίνω κι εγώ ανάμεσα γιατί χτυπάνε παιδιά τα οποία δεν μπορούν να αμυνθούν και επειδή είναι οι μεγαλύτεροι του σχολείου νομίζουν ότι είναι κάποιοι. Και μπαίνω ανάμεσα. Κι έτσι μπορεί να δέρνω κάποια παιδιά αλλά πάντα προστατεύω άλλα»*.

Οι θύτες οι οποίοι εκφοβίζονταν συστηματικά σε μικρότερη ηλικία ενδέχεται να εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής ενσυναίσθησης απέναντι στα

θύματα συγκριτικά με άλλους επιθετικούς μαθητές που δεν έχουν βιώσει τις αρνητικές συνέπειες του εκφοβισμού. Ίσως, γι' αυτό το λόγο, αυτή η κατηγορία των θυτών υιοθετούν πότε το ρόλο του θύτη και πότε το ρόλο του προστάτη των θυμάτων. Σημειώνεται ότι η υψηλή συναισθηματική ενσυναίσθηση θεωρείται παράγοντας προστασίας για την εκδήλωση συμπεριφορών εκφοβισμού (Stavrinides, Georgiou & Theofanous, 2010).

**Συμπεράσματα**

Σύμφωνα με τις μαρτυρίες των εφήβων που εμπλέκονται σε περιστατικά εκφοβισμού, μπορούμε να διακρίνουμε τους μαθητές-παρατηρητές σε τρεις κατηγορίες. Στην πρώτη και πολυπληθέστερη κατηγορία ανήκουν οι μαθητές οι οποίοι βρίσκουν διασκεδαστικά τα επεισόδια εκφοβισμού και τα παρακολουθούν ευχάριστα σαν να επρόκειτο για τηλεοπτικό θέαμα. Αυτοί οι μαθητές ενισχύουν τις συμπεριφορές εκφοβισμού με δύο τρόπους: (i) συμμετέχοντας ενεργά στον εκφοβισμό, ή (ii) ενθαρρύνοντας έμμεσα τους θύτες να συνεχίσουν την άσκηση εκφοβισμού με τη συμπεριφορά τους (παλαμάκια, γέλια, επιφωνήματα θαυμασμού κ.λπ.). Οι μαθητές αυτής της κατηγορίας φαίνεται ότι δεν αναλογίζονται καθόλου τις αρνητικές συνέπειες του εκφοβισμού στο θύμα. Μόνο στην περίπτωση του έντονου σωματικού εκφοβισμού είναι δυνατό να παρέμβουν, εάν αντιληφθούν ότι η βία παίρνει επικίνδυνες διαστάσεις. Στη δεύτερη κατηγορία ανήκουν οι μαθητές οι οποίοι δεν εγκρίνουν τον εκφοβισμό αλλά διστάζουν να παρέμβουν από φόβο μήπως οι θύτες στραφούν εναντίον τους. Τέλος, στην τρίτη και πιο ολιγάριθμη κατηγορία ανήκουν οι μαθητές που προσπαθούν να προστατεύσουν το θύμα. Συνήθως, πρόκειται για τους στενούς φίλους του, οι οποίοι δεν καταφέρνουν πάντα να σταματήσουν την εκφοβιστική συμπεριφορά. Σε κάθε περίπτωση, όμως, η υποστήριξη έστω και αυτών των λίγων μαθητών βοηθά ψυχολογικά τα θύματα. Αξιοσημείωτο είναι ότι στις ελάχιστες περιπτώσεις άμεσης παρέμβασης των παρισταμένων που αναφέρθηκαν, το αποτέλεσμα ήταν θετικό μόνο όταν ο αριθμός των υποστηρικτών ήταν αρκετά μεγάλος για να αποτρέψει τους θύτες από την άσκηση εκφοβισμού.

Τα ανωτέρω ευρήματα συνάδουν με τα πορίσματα άλλων ερευνών, σύμφωνα με τα οποία ένα πολύ μικρό ποσοστό των παρισταμένων παρεμβαίνουν για να σταματήσουν τις πράξεις εκφοβισμού. Παρ' όλα αυτά, οι έρευνες δείχνουν ότι τα περισσότερα παιδιά επικρίνουν τον εκφοβισμό και δηλώνουν ότι θα στήριζαν τα θύματα σε υποθετικές καταστάσεις θυματοποίησης (Boulton, Trueman & Flemington, 2002; Rigby & Johnson, 2006; Rigby & Slee, 1991; Whitney & Smith, 1993). Γιατί, λοιπόν, οι μαθητές διστάζουν να παρέμβουν όταν παρατηρούν επεισόδια εκφοβισμού στο σχολείο τους; Η Salmivalli (2010) αναφέρει ότι κάποιοι λόγοι είναι πιθανό να συνδέονται με τα χαρακτηριστικά του φαινομένου του εκφοβισμού ή με τη θέση των θυτών και των θυμάτων στο κοινωνικό δίκτυο της τάξης τους. Πιο συγκεκριμένα, όταν συναθροίζονται πολλοί μαθητές μπροστά σε ένα επεισόδιο εκφοβισμού, η ευθύνη επιμερίζεται με αποτέλεσμα να παραμένουν όλοι αδρανείς. Έχει παρατηρηθεί ότι όσο περισσότεροι είναι οι παριστάμενοι στο σημείο όπου διαδραματίζεται το επεισόδιο, τόσο σπανιότερα επεμβαίνουν για να βοηθήσουν το θύμα (Latane & Darley, 1970). Τα παιδιά ενδεχομένως παρατηρούν το ένα το άλλο και, αφού κανένα δεν παρεμβαίνει, συμπεραίνουν ότι δεν πρόκειται για κάτι σοβαρό ή ότι το θύμα αξίζει αυτή τη μεταχείριση.

Επίσης, έχει παρατηρηθεί ότι ο θύτης συχνά έχει κεντρική θέση στο κοινωνικό δίκτυο της τάξης του και είναι αρκετά δημοφιλής ενώ το θύμα βρίσκεται στο περιθώριο. Ενδέχεται, λοιπόν, πολλοί από τους παριστάμενους να παίρνουν το μέρος του θύτη ή να μιμούνται τη συμπεριφορά του για να μοιραστούν τη δημοτικότητά του (Juvonen & Galvan, 2008). Κάποιοι άλλοι μαθητές είναι πιθανό να αποφεύγουν να πάρουν το μέρος του θύματος από φόβο μήπως στιγματιστούν και χάσουν την εκτίμηση των συμμαθητών τους. Έχει παρατηρηθεί ότι τα παιδιά με υψηλή κοινωνική θέση στην ιεραρχία της τάξης τους – αρχηγοί ομάδων ή σχετικά δημοφιλή παιδιά μεταξύ των συνομηλίκων τους – δηλώνουν πιο συχνά ότι θα παρενέβαιναν για να βοηθήσουν το θύμα (Salmivalli et al., 1996). Οι O'Connell, Pepler και Craig (1999) υποθέτουν ότι οι κοινωνικοί ρόλοι των μαθητών επηρεάζουν τη συμπεριφορά τους απέναντι στα περιστατικά εκφοβισμού και ότι οι μαθητές με υψηλότερη κοινωνική θέση στην τάξη τους είναι πιο πιθανό να έχουν αρκετή επιρροή για να προστατεύσουν αποτελεσματικά τα θύματα.

Επιπλέον, η επιθετική συμπεριφορά της πλειονότητας των μαθητών μιας τάξης εναντίον ενός ή δύο συγκεκριμένων στόχων είναι πιθανό να αποτελεί ένα μέσο ενίσχυσης του αισθήματος του ανήκειν στην ομάδα των συνομηλίκων (Garandeau & Cillessen, 2006). Δυστυχώς, όταν ολόκληρη η τάξη στρέφεται εναντίον ενός ή δύο ατόμων, συνήθως διαμορφώνεται στους μαθητές η πεποίθηση ότι τα θύματα αξίζουν να θυματοποιούνται με αποτέλεσμα να μη γίνεται καμιά προσπάθεια παρέμβασης για την προστασία τους (Terasahjo & Salmivalli, 2003). Η ανωτέρω πεποίθηση των μαθητών επιβεβαιώνεται από έρευνα των Houndoumadi και Pateraki (2001) σε δείγμα 1.312 μαθητών ηλικίας 8-12 ετών από δημοτικά σχολεία της Αθήνας. Σύμφωνα με τα ευρήματα της προαναφερθείσας έρευνας, όταν οι θύτες ερωτούνται πώς νιώθουν μετά από ένα περιστατικό εκφοβισμού, το 29,7% απαντούν ότι «του/της άξιζε».

Επίσης, τα ερευνητικά ευρήματα δείχνουν ότι ο τρόπος αντίδρασης των παρισταμένων εξαρτάται από το είδος εκφοβισμού που εκτυλίσσεται μπροστά τους. Όπως παρατηρεί η Salmivalli, οι συνέπειες του σωματικού εκφοβισμού είναι ορατές από τους παριστάμενους ενώ οι επιπτώσεις του λεκτικού ή του έμμεσου εκφοβισμού είναι ψυχολογικές και δε γίνονται εύκολα αντιληπτές, κυρίως εάν το θύμα υποκρίνεται ότι δεν ενοχλείται από τη συμπεριφορά του θύτη (Terasahjo & Salmivalli, 2003). Έτσι, η εκφοβιστική συμπεριφορά μπορεί να ερμηνευθεί από τα άλλα παιδιά ως ένα απλό αστείο χωρίς καμιά σοβαρή συνέπεια για το θύμα.

Η ηλικία φαίνεται, επίσης, ότι επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές αντιδρούν απέναντι στα περιστατικά εκφοβισμού. Σύμφωνα με τα ερευνητικά ευρήματα, όσο αυξάνεται η ηλικία των παιδιών τόσο μειώνονται οι πιθανότητες να παρέμβουν για να βοηθήσουν τα θύματα εκφοβισμού (Henderson & Hymel, 2002; Menesini, Codecasa, Benelli & Cowie, 2003; Rigby & Slee, 1991; Salmivalli, 1999). Παραδείγματος χάριν, η έρευνα των O'Connell, Pepler και Craig (1999) σε παιδιά δημοτικού δείχνει ότι στα μεγαλύτερα αγόρια είναι πιο έντονη η τάση να παίρνουν το μέρος του θύτη συγκριτικά με τα μικρότερα.

Ας δούμε τώρα με ποιο τρόπο οι αντιλήψεις των μαθητών σχετικά με την αντιμετώπιση της εκφοβιστικής συμπεριφοράς από τους συνομηλίκους τους είναι πιθανό να επηρεάζουν τη συχνότητα εκδήλωσης των συμπεριφορών εκφοβισμού.

Πρώτον, βάσει της εξελικτικής θεωρίας σύμφωνα με την οποία οι θύτες ασκούν εκφοβισμό με στόχο να αποκτήσουν κύρος στην ομάδα των συνομηλίκων, είναι φυσικό η συμπεριφορά των παρισταμένων να καθορίζει τη συχνότητα εκδήλωσης

της επιθετικής συμπεριφοράς. Εάν ο θύτης διαμορφώσει την πεποίθηση ότι η εκφοβιστική συμπεριφορά τον καθιστά δημοφιλή μεταξύ των συνομηλίκων του, είναι φυσικό να ασκεί εκφοβισμό με ολοένα μεγαλύτερη συχνότητα και ένταση.

Δεύτερον, εάν ο θύτης ή η ομάδα των θυτών κατέχει κεντρική θέση στο κοινωνικό δίκτυο της τάξης, θα καθορίζει πλέον τις κοινωνικές νόρμες περιορίζοντας τη θετική επιρροή των ομάδων με προκοινωνική συμπεριφορά (Salmivalli, 2010). Τα ερευνητικά ευρήματα δείχνουν ότι οι κοινωνικές νόρμες που επικρατούν σε κάθε τάξη επηρεάζουν τις κανονιστικές πεποιθήσεις των μαθητών, δηλαδή τις αντιλήψεις τους σχετικά με το βαθμό στον οποίο η επιθετική συμπεριφορά είναι αποδεκτή ή όχι από το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο και, εν συνεχεία, οι κανονιστικές πεποιθήσεις επηρεάζουν τη συμπεριφορά τους (Henry et al., 2000). Κατά συνέπεια, στις τάξεις ή στα σχολεία όπου επικρατούν αντικοινωνικές νόρμες, είναι αυτονόητο ότι ο εκφοβισμός επιδοκιμάζεται σιωπηρά ή φανερά από την ομάδα των συνομηλίκων και αποθαρρύνεται οποιαδήποτε προσπάθεια παρέμβασης για την υπεράσπιση των θυμάτων.

Τρίτον, όπως υποστηρίζουν οι Rodkin και Hodges (2003), οι μαθητές με υψηλή θέση στην κοινωνική ιεραρχία επηρεάζουν τη γνώμη ολόκληρης της τάξης καθορίζοντας ποιοι μαθητές αξίζουν και ποιοι όχι. Εάν οι θύτες κατέχουν κεντρική θέση στο κοινωνικό δίκτυο της τάξης τους, είναι πολύ πιθανό να στρέψουν την πλειονότητα της τάξης εναντίον του παιδιού-στόχου με αποτέλεσμα να διαμορφωθεί στους μαθητές η πεποίθηση ότι το συγκεκριμένο παιδί αξίζει να θυματοποιείται (Terasahjo & Salmivalli, 2003).

Τέλος, εάν η ομάδα των θυτών είναι δημοφιλής, πολλοί μαθητές είναι πιθανό να μιμηθούν τη συμπεριφορά τους για να μοιραστούν τη δημοτικότητά τους (Juvonen & Galvan, 2008) με αποτέλεσμα το φαινόμενο του εκφοβισμού να λάβει διαστάσεις «κοινωνικής επιδημίας» (Olweus, 1993).

Εκ των ανωτέρω συνάγεται ότι ο σχολικός εκφοβισμός δεν αποτελεί δυαδικό φαινόμενο μεταξύ του θύτη και του θύματος, αλλά απορρέει από τις περίπλοκες κοινωνικές δυναμικές και αλληλεπιδράσεις των μαθητών μέσα στην ομάδα των συνομηλίκων. Λόγω άγνοιας του μεγέθους της βλάβης που προκαλείται στο θύμα, η πλειονότητα των μαθητών μιας τάξης ή ενός ολόκληρου σχολείου είναι πιθανό να αντιμετωπίζουν τον εκφοβισμό ως απλό και ανώδυνο παιχνίδι για τη διασκέδαση της πλήξης τους με αποτέλεσμα τη δραματική αύξηση των συμπεριφορών εκφοβισμού. Γι' αυτό το λόγο, τα προγράμματα πρόληψης/παρέμ-βασης είναι απαραίτητο να στοχεύουν σε ολόκληρη τη μαθητική κοινότητα και να εφαρμόζονται από τα πρώτα σχολικά χρόνια. Σε κάθε σχολική μονάδα, οι εκπαιδευτικοί καλό θα ήταν να σχεδιάσουν μια κοινή στρατηγική σε συνεργασία με τη σχολική ηγεσία με στόχο:

α. οι μαθητές να ενημερωθούν σχετικά με τις μορφές, τα αίτια και τις αρνητικές συνέπειες του εκφοβισμού, να ευαισθητοποιηθούν και να κατανοήσουν το δικό τους μερίδιο ευθύνης όταν εκδηλώνονται επεισόδια εκφοβισμού στο σχολείο τους,

β. να καταστεί κατανοητό στους μαθητές ότι τα θύματα δεν ευθύνονται για τη θυματοποίησή τους,

γ. σε κάθε σχολική τάξη να καλλιεργηθούν ο αμοιβαίος σεβασμός, η αλληλεγγύη και η αποδοχή της διαφορετικότητας μέσω συζήτησης και των κατάλληλων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων (π.χ. προβολή και σχολιασμός ταινίας, θεατρικό παιχνίδι κ.λπ.),

δ. οι μαθητές να συντάξουν σαφείς κανόνες κατά του εκφοβισμού, οι οποίοι θα αναφέρονται σε όλες τις μορφές του και θα είναι αναρτημένοι σε κάποιο εμφανές σημείο του σχολείου,

ε. οι εκπαιδευτικοί να φροντίσουν να ικανοποιήσουν την ανάγκη των επιθετικών μαθητών για κυριαρχία μέσω προ κοινωνικών δράσεων που επιτρέπουν την αυτενέργεια και τη λήψη πρωτοβουλιών (π.χ. εξωραϊσμός του σχολικού κτιρίου, οργάνωση μιας καμπάνιας ενημέρωσης σχετικά με τους κινδύνους του αλκοόλ ή του καπνίσματος, προστασία των μικρότερων μαθητών κ.λπ.).

Η ευαισθητοποίηση και η κινητοποίηση των μαθητών είναι, ίσως, ο καλύτερος τρόπος αντιμετώπισης της σχολικής επιθετικότητας, καθώς οι έρευνες δείχνουν ότι μόνο οι ίδιοι οι μαθητές είναι σε θέση να γνωρίζουν την ταυτότητα των θυτών και την πραγματική έκταση του εκφοβισμού στο σχολείο τους.

**Βιβλιογραφία**


Boulton, M.J., Trueman, M., & Flemington, I. (2002). Associations between secondary school pupils' definitions of bullying, attitudes towards bullying, and tendencies to engage in bullying: Age and sex differences. *Educational Studies, 28*(4), 353-370.

Demaray, M.K., & Malecki, C.K. (2003). Perceptions of the frequency and importance of social support by students classified as victims, bullies, and bully/victims in an urban middle school. *School Psychology Review, 32*(3), 471-489.

Hawkins, D.L., Pepler, D.J., & Craig, W.M. (2001). Naturalistic observations of peer interventions in bullying. *Social Development, 10*(4), 512-527.

Henderson, N.R., & Hymel, S. (2002, February). *Peer contributions to bullying in schools: Examining student response categories.* Poster presented at the National Association of School Psychologists Annual Convention, Chicago.

Henry, D., Guerra, N., Huesmann, R., Tolan, P., Van Acker, R., & Eron, L. (2000). Normative influences on aggression in urban elementary school classrooms. *American Journal of Community Psychology, 28,* 59-81.

Houndoumadi, A., & Pateraki, L. (2001). Bullying and bullies in Greek elementary schools: Pupils' attitudes and teachers'/parents' awareness. *Educational Review, 53,* 19-26.

Juvonen, J., & Galvan, A. (2008). Peer influence in involuntary social groups: Lessons from research on bullying. In M. Prinstein & K. Dodge (Eds.), *Peer influence processes among youth* (pp. 225-244). New York: Guilford Press.

Juvonen, J., Graham, S., & Schuster, M.A. (2003). Bullying among young adolescents: The Strong, the Weak, and the Troubled. *Pediatrics, 112*(6), 1231-1237.

Juvonen, J., & Ho, A.Y. (2008). Social motives underlying disruptive behavior across middle school grades. *Journal of Youth and Adolescence, 37*(6), 747-756.

Kärnä, A., Voeten, M., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. (2010). Vulnerable children in varying classroom contexts: Bystanders' behaviors moderate the effects of risk factors on victimization. *Merrill-Palmer Quarterly 56*, 261-282.

Latane, B., & Darley, J. (1970). *The unresponsive bystander: Why doesn't he help?* New York: Appleton-Crofts.

Menesini, E., Codecasa, E., Benelli, B., & Cowie, H. (2003). Enhancing children's responsibility to take action against bullying: Evaluation of a befriending intervention in Italian middle schools. *Aggressive Behavior, 29*(1), 1-14.

O'Connell, P., Pepler, D., & Craig, W. (1999). Peer involvement in bullying: Insights and challenges for intervention. *Journal of Adolescence, 22,* 437-452.

Rigby, K., & Johnson, B. (2006). Expressed readiness of Australian schoolchildren to act as bystanders in support of children who are being bullied. *Educational Psychology, 26*(3), 425-440.

Rigby, K., & Slee, P.T. (1991). Bullying among Australian school children: Reported behavior and attitudes toward victims. *Journal of Social Psychology, 131,* 615-627.

Rigby, K., & Slee, P.T. (1993). Dimensions of interpersonal relating among Australian school children and their implications for psychological well-being. *Journal of Social Psychology, 133*(1), 33-42.

Rodkin, P.C., & Hodges, E.V.E. (2003). Bullies and victims in the peer ecology: Four questions for psychologists and school professionals. *School Psychology Review, 32*(3), 384-400.

Sainio, M., Veenstra, R., Huitsing, G., & Salmivalli, C. (2011). Victims and their defenders: A dyadic approach. *International Journal of Behavioral Development, 35,* 144-151.

Salmivalli, C. (1999). Participant role approach to school bullying: Implications for interventions. *Journal of Adolescence, 22,* 453-459.

Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior, 15,* 112-120.

Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Bjorkqvist, K., Osterrman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relation to social status within the group. *Aggressive Behavior*, *22,* 1-15.

Salmivalli, C., Lappalainen, M., & Lagerspetz, K.M.J. (1998). Stability and change of behaviour in connection with bullying in schools: A two-year follow-up. *Aggressive Behavior, 24*(3)*,* 205-218.

Stavrinides, P., Georgiou, S., & Theofanous, V. (2010). Bullying and empathy: A short-term longitudinal investigation. *Educational Psychology, 30*(7), 793-802.

Terasahjo, T., & Salmivalli, C. (2003). “She is not actually bullied”: The discourse of harassment in student groups. *Aggressive Behavior, 29,* 134-154.

Whitney, I., & Smith, P.K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research, 35*(1), 3-25.

# Το Εργατικό Κέντρο Βόλου από την ίδρυσή του ως τη δίκη του Ναυπλίου: δράσεις, ο ιδεολογικός και παιδευτικός του ρόλος. Το ΕΚΒ: η Νυχτερινή Σχολή, το Παρθεναγωγείο και το κοινωνικό πλαίσιο της λειτουργίας τους

**Αλεξία Καπραβέλου,** *Υπ. Διδάκτωρ Παντείου Παν/μίου*

Η ίδρυση του πρώτου Εργατικού Κέντρου στην Ελλάδα, το 1908 στον Βόλο από τους καπνεργάτες ή σιγαροποιούς, συμπίπτει με τις κυρίαρχες πολιτικές αντιπαλότητες στην ελληνική πολιτική σκηνή, τις απαρχές της εκβιομηχάνισης στον Βόλο, την ανάπτυξη του λιμανιού και του σιδηρόδρομου αλλά την απουσία αναπτυγμένου οδικού δικτύου, καθώς και με την έλλειψη κοινωνικής πρόνοιας για τους εργάτες. Συστάθηκε δε με τη μορφή λέσχης και αρχικά χωρίς διοίκηση. Αμέσως βιομήχανοι, πολιτικοί και Εκκλησία επεδίωξαν να προσεταιριστούν τα μέλη του ΕΚΒ για να ωφεληθούν. Την σκυτάλη του αγώνα παίρνουν αργότερα και αλευροεργάτες. Υπό την επίδραση ευρωπαϊκών ρευμάτων της εποχής, οι ιδεολογικές τάσεις των μελών απηχούν τον εθνισμό αλλά και αντιπατριωτισμό, τον χριστιανοσοσιαλισμό αλλά και αθεϊσμό, τον δημοτικισμό, αντικομματισμό και μεταρρυθμιστικό προοδευτισμό, τον αντιμιλιταρισμό, τον σοσιαλισμό, τον αναρχισμό και το όραμα της παγκόσμιας επανάστασης. Στις δραστηριότητες του ΕΚΒ περιλαμβάνονται: α) η οργάνωση απεργιών, συλλαλητηρίων, επετείων, β) η διεκδίκηση υψηλότερων αμοιβών και ισότητας στις αμοιβές για τα δύο φύλα, μείωσης του χρόνου εργασίας και κατάργησης της Κυριακής ως εργάσιμης ημέρας, μέτρων υγιεινής και προστασίας, εξασφάλισης μηχανημάτων, νόμων προστασίας των γυναικών και των ανηλίκων, συνδικαλιστικών δικαιωμάτων, γ) ακόμα και σαμποτάζ σε καπναποθήκες, δ) η συμπαράσταση στους αγριεργάτες του Κιλελέρ και σε φυλακισμένους εργάτες για χρέη και η απόδοση τιμών σε νεκρούς αγωνιστές σε άλλες χώρες, ε) η λειτουργία ταμείου, ιατρείου και νομικής βοήθειας και ο αγώνας κατά του αλκοολισμού, στ) προτάσεις για μποϋκοτάζ προς πολέμιους του ΕΚΒ και εργοδότες που απολύουν, ζ) οι συνελεύσεις, η έκδοση και κυκλοφορία της εφημερίδας *Εργάτης*, η σύνδεση του ΕΚΒ με το πρωτοποριακό Παρθεναγωγείο του Βόλου, η ίδρυση εργατικής Νυχτερινής Σχολής με ελεύθερη παρακολούθηση των διαλέξεων για την παιδεία των εργατών και την ιδεολογική τους αφύπνιση, καθώς και η σύσταση χορωδίας (Κορδάτος, 1972. ΔΠΚΜ, 1980. Λεφούσης, 1985. Δημητρίου, 1985. Κολιού, 1988). Η «Νυκτερινή Σχολή του Εργατικού Κέντρου του Βόλου» τύπωνε προσκλήσεις για τις διαλέξεις, π.χ. από ό,τι έχει διασωθεί από τα αρχεία του Κέντρου μνημονεύεται μια πρόσκληση σε διάλεξη με θέμα ‘‘Το Ευαγγέλιον ως πηγή του Σοσιαλισμού’’ και ομιλητή τον ιατρό Δημήτρη Σαράτση, το απόγευμα μιας Πέμπτης στο Ωδείο Βόλου και με συμβολική είσοδο 50 λεπτών ως ‘‘εισιτήριον προς όφελος της Νυκτερινής Σχολής’’ (Χαρίτος, 1989α: 299). Στα μαθήματα αυτά δίδαξαν, σε δημοτική γλώσσα, πράγμα πρωτοφανές για την εποχή, κι άλλες μορφές της ριζοσπαστικής διανόησης

της εποχής, όπως ο Σοφοκλής Τριανταφυλλίδης, ο Αλέξανδρος Δελμούζος, ο Τάκης Οικονομάκης (Λεφούσης, 1985).

Η αστική τάξη αντιδρά στη δυναμική λειτουργία και δράση του Εργατικού Κέντρου στην αρχή με υποσχέσεις, με απώτερο σκοπό την καταστολή των κινητοποιήσεων, και με προτάσεις για ίδρυση εργατογεωργικού κόμματος που θα συμμετάσχει στις εκλογές, ενώ στη συνέχεια με διαβολές για αντεθνικές εκδηλώσεις. Στο τέλος, η άρχουσα τάξη εξαπολύει τραμπούκους, για να τρομοκρατήσουν τους δυναμικούς πολίτες, και η κυβέρνηση, καθ' υπόδειξη εμποροβιομηχάνων και τσιφλικάδων της περιοχής, στέλνει στρατό στην πόλη, προβαίνει σε συλλήψεις και τραυματισμούς εργατών, και παράλληλα οι τοπικές πολιτικές και θρησκευτικές αρχές με δημοσιογράφους συκοφαντούν τους πρωτεργάτες του ΕΚΒ, οργανώνοντας αντιδραστικό συλλαλητήριο και καλώντας σε δίκη όχι μόνον αυτούς αλλά και όλους τους αντιφρονούντες της περιοχής, κατάσχουν βιβλία και καταστρέφουν το αρχείο του ΕΚΒ. Το ΕΚΒ αντιδρά με μήνυση και καταγγελίες, όμως οι διώκτες του πέτυχαν, έστω και με την αθώωση των κατηγορούμενων, να κάμψουν τη μαχητικότητα του εργατικού κινήματος, χωρίς ωστόσο να αποτρέψουν την επίδραση των ιδεών και της δράσης του στα καφενεία και στις ταβέρνες του Βόλου, καθώς στην οργάνωση αντίστοιχων ομάδων σε άλλες πόλεις (Κορδάτος, 1972. ΔΠΚΜ, 1980. Λεφούσης, 1985. Δημητρίου, 1985. Κολιού, 1988). Από την ίδρυση του ΕΚΒ ως τη δίκη του Ναυπλίου η ταξική συνείδηση είναι ξεκάθαρη, απεργίες καπνεργατών και ναυτεργατών εκτείνονται σε όλη την χώρα, που αποκτούν χαρακτηριστικά συγκρούσεων και σαμποτάζ και προκαλούν την κρατική καταστολή, ιδρύονται εργατικά κέντρα στην επικράτεια και οργανώνονται εργατικές και σοσιαλιστικές διεθνιστικές ομοσπονδίες σε όλα τα Βαλκάνια (Αλεξάτος, 1997, 2003).

### Η πνευματική-ιδεολογική συσχέτιση του ΕΚΒ με το Παρθεναγωγείο

Πρωταγωνιστές της ίδρυσης του ΕΚΒ υπήρξαν και πρωταγωνιστές της ίδρυσης του Σχολείου Θηλέων (Νούτσος, 1990. Δημαράς, 1996). Για τους Δελμούζο και Σαράτση, πρωτεργάτες του Παρθεναγωγείου, «η έμπρακτη συμπάθεια που και οι δύο τους έδειξαν στα προβλήματα της εργατικής τάξης, η συμβολή τους στη διαμόρφωση του πνευματικού-ιδεολογικού προσανατολισμού του Εργατικού Κέντρου του Βόλου, η συμπαράταξή τους, αν και με τις επιφυλάξεις που αλλού διατυπώνονται, τους κατατάσσει στην ομάδα των διανοουμένων εκείνων αστών, που έβρισκαν τη σοσιαλιστική θεωρία κατάλληλη να θεραπεύσει την κοινωνική αδικία και να εξυψώσει παράλληλα το μορφωτικό επίπεδο του λαού, μακριά από βίαιες μεταλλαγές του πολιτικού κατεστημένου. Υπηρέτησαν και οι δύο την τάξη τους πάνω στις προχωρημένες γραμμές του κοινωνικού αναμορφωτή, με εφόδια την κοινωφελή δράση, τη νεωτεριστική-μεταρρυθμιστική παιδεία, τον ουμανιστικό χαρακτήρα στις πολιτισμικές τους επιλογές» (Χαρίτος, 1989α: 230). Σε ό,τι αφορά τον Δελμούζο, ως το 1908, «με τη θετική ανταπόκριση στην πρόσκληση των εργατών του Βόλου— επιβεβαιώνει τη μετριοπαθή στάση και το ανθρωπιστικό ιδανικό που εμπνέουν και αντιπροσωπεύουν το Δελμούζο σ' όλες τις κοινωνικές, ευρύτερα, δραστηριότητές του» (Χαρίτος, 1989α: 246). «Πάντως το όνομα του Δελμούζου, ακούγεται για πρώτη φορά από το Φεβρουάριο του 1908, όταν ευρισκόμενος σ' επαφή με το (σοσιαλίζον) εργατικό Κίνημα του Βόλου, γράφει στον Κ. Ζάχο, ιθύνοντα του εργατικού κινήματος και διευθυντή του *Εργάτη* —εφημερίδας με σαφείς κοινωνικούς και γλωσσικούς

στόχους— ότι *συμμετέχει στον αγώνα των εργατών να εξυψωθούν οικονομικά, πνευματικά και ηθικά.* Στην επιστολή του αυτή η φράση: ''...θα φέρουν σε σύγκρουση τους εργάτες με πολλά από τα επίσημα *σάπια ιδανικά* του Κράτους μας...'' (πβ. *Η Δίκη του Ναυπλίου,* ό.π., σ. 116-117) θεωρήθηκε το κατ' εξοχήν τεκμήριο της διασύνδεσης του Δελμούζου με τα 'αναρχικά' στοιχεία του Βόλου, και προκάλεσε πολλές συζητήσεις κατά τη Δίκη. Στη διάρκεια της ίδιας Δίκης ο Δελμούζος επιβεβαίωσε τη συμπάθειά του στο εργατικό κίνημα και τα συμφέροντα της εργατικής τάξης (πράγμα που μαρτυρούσε η συμμετοχή του στις εκδηλώσεις του Εργατικού Κέντρου Βόλου), αποδεικνύοντας ότι αυτή την εποχή ο Δελμούζος ενεργεί συνειδητά επιλέγοντας στην κοινωνική του δράση, την άποψη των σοσιαλιστών, την προσπάθεια δηλαδή για την ηθική θεμελίωση του σοσιαλισμού» (Χαρίτος, 1989α: 247). Ωστόσο, ο Δελμούζος με το Σχολείο του Βόλου οραματίζεται την «θετική μόρφωση» όλων των ανθρώπων, όχι μόνο της εργατικής τάξης (Δελμούζος, 1908 στον Χαρίτο, 1989β: 99).

«Η Δίκη του Ναυπλίου αποτέλεσε το τέρμα μιας σειράς γεγονότων, που αφορούν τις προσπάθειες εκσυγχρονισμού της νεοελληνικής εκπαίδευσης και παράλληλα τις προσπάθειες καταξίωσης της εργατικής ιδέας» (Χαρίτος, 1989α: 313). «Ο ευρύς κύκλος του ανακριτικού έργου του εισαγγελέα Τόμαν καλύπτει τη δεύτερη φάση του Διωγμού εναντίον των ανθρώπων του Παρθεναγωγείου, με επέκταση μάλιστα εναντίον προσώπων ασχέτων προς τη λειτουργία του Α.Δ.Π. και εναντίον των στελεχών αυτή τη φορά του Εργατικού Κέντρου Βόλου, όπου επίσης (σύμφωνα με τις πληροφορίες πάντα του Κήρυκος), γινόταν αντιθρησκευτική και αντεθνική προπαγάνδα και διδασκαλία. Με τη μέθοδο αυτή η διατύπωση της κατηγορίας επεκτάθηκε στην ''από κοινού σύστασιν προς τέλεσιν των αξιοποίνων πράξεων'', ενώ στην πραγματικότητα τα μόνα κοινά σημεία στη δράση του Α.Δ.Π. και του Εργατικού Κέντρου του Βόλου υπήρξαν: η χρησιμοποίηση της δημοτικής γλώσσας και στα δύο ιδρύματα και η συμμετοχή των Σαράτση-Δελμούζου στις εκδηλώσεις του Κέντρου» (Χαρίτος, 1989α: 298). Αν και δεν τεκμαίρεται στενή σχέση μεταξύ του Εργατικού Κέντρου και του Σχολείου, «ωστόσο η απαγγελία της κατηγορίας από τον εισαγγελέα στη Δίκη περιείχε πάλι την έκφραση ''...από κοινού συμφέροντος κινούμενοι [οι κατηγορούμενοι] απεφάσισαν κλπ.''» (Χαρίτος, 1989α: 299). Ο καθορισμός του μακρινού Ναυπλίου προκάλεσε πολλά προβλήματα στους κατηγορουμένους και ψυχική ταλαιπωρία, μήπως γίνει αδύνατη η μεταφορά εκεί των μαρτύρων (για οικονομικούς λόγους, επειδή τα έξοδα θα βάρυναν τους ίδιους), και για αντικειμενικούς λόγους, μήπως δηλ. μειωθούν οι δυνατότητες υπεράσπισής τους. Γράφει σχετικά ο Σαράτσης: ''το Ναύπλιο, είνε για μάς στέρησις δικαιοσύνης, αφού ούτε εμείς θα μπορέσουμε να πάμε κανένα μάρτυρα εκεί, χειμώνα μάλιστα καιρό, ούτε οι κακόμοιροι εργάται...'' (Χαρίτος, 1989α: 314).

Επί παραδείγματι, «ο *Δημ. Τσαμασφύρος,* καθηγητής μαθηματικών στο Α.Δ.Π., κατηγορήθηκε περισσότερο για τις διαλέξεις του στο Εργατικό Κέντρο (καταγωγή του ανθρώπου, εξέλιξη των ειδών, δαρβινική θεωρία κλπ.», όπως και «ο γιατρός *Γ. Ντινόπουλος*» (Χαρίτος, 1989α: 302), ενώ «ο Δ. Σαράτσης, θεωρήθηκε ένοχος από τον εισαγγελέα για τις ίδιες παραπάνω παραβάσεις εναντίον της θρησκείας και της ηθικής, επειδή ''απετέλει τον ενωτικόν κρίκον του Εργατικού Κέντρου και του Σχολείου''. Δέχτηκε ο εισαγγελέας ότι ο Σαράτσης ''ηνείχετο χωρίς να διαμαρτύρεται όλην αυτήν την αντεθνικήν εργασίαν των ανθρώπων αυτών'' και ότι υπήρξε ο βασικός παράγοντας της λειτουργίας τόσο του Εργατικού Κέντρου, όσο και του Α.Δ.Π. Η ενοχή του Σαράτση αποδεικνυόταν εφόσον οι ενέργειες των προσώπων,

που διηύθυναν το Εργατικό Κέντρο και το Παρθεναγωγείο του Βόλου, βάδιζαν παράλληλη πορεία. Κατά την κατηγορούσα αρχή πάντα, τα κοινά σημεία της αντεθνικής και αντιθρησκευτικής δράσης των δύο ιδρυμάτων υπήρξαν: η χρησιμοποίηση της ίδιας γλώσσας (της δημοτικής)· οι κοινές πεποιθήσεις ως προς την παραμέληση των θρησκευτικών καθηκόντων και την περιφρόνηση του κλήρου, η κατάργηση της προσευχής και η άρνηση της ιδέας της πατρίδας. Οι κοινοί αυτοί στόχοι και η συμμετοχή των Σαράτση και Δελμούζου στις εκδηλώσεις του Εργατικού Κέντρου έκαναν προφανή τη 'συνέργεια' στις παραβάσεις, που το κατηγορητήριο απέδιδε αδιακρίτως προς τους κατηγορουμένους» (Χαρίτος, 1989α: 322-323). «Οι τρεις 'ερήμην' δικαζόμενοι κατηγορούμενοι, και ιδιαίτερα ο Κόσσυβας, υπήρξαν, κατά τον εισαγγελέα, οι αυτουργοί της διάδοσης στο Βόλο των επιλήψιμων βιβλίων και του επηρεασμού των εργατών εναντίον των ιδανικών της πατρίδας, της θρησκείας και της οικογένειας. Επόμενο ήταν να ζητηθεί η ενοχή τους ''κατά το κατηγορητήριον''» (Χαρίτος, 1989α: 323). Η απαλλαγή από την καταδίκη είχε ως αντάλλαγμα για το σύστημα την καταστολή των αγώνων, την ενσωμάτωση πολλών από τους πρωταγωνιστές στη 'νομιμότητα' και την κατάσχεση και καταστροφή των αρχείων τόσο του Παρθεναγωγείου όσο και του Εργατικού Κέντρου (Χαρίτος, 1989α: 328-329) αλλά και του συνόλου των αρχικών Πρακτικών της Δίκης του Ναυπλίου, μια και η έκδοσή τους έγινε κατόπιν παρεμβάσεων στο περιεχόμενό τους (Χαρίτος, 1989α: 331).

**Δύο ντοκουμέντα - Συμπεράσματα**

ΝΥΚΤΕΡΙΝΗ ΣΧΟΛΗ
ΕΡΓΑΤΙΚΟΥ ΚΕΝΤΡΟΥ ΒΟΛΟΥ
ΔΙΑΛΕΞΙΣ
ΔΗΜ. ΣΑΡΑΤΣΗ
ΘΕΜΑ:
ΕΙΣΙΤΗΡΙΟΝ ΛΕΠ. 50

Εικ. 1. Πρόσκληση σε διάλεξη από τη Νυχτερινή Σχολή του ΕΚΒ (Χαρίτος, 1989α: 299).

Ἄσμα 18ο : Εργατικόν Κέντρον

Ανοίγω 'γω Καινούριο Δρόμο μ' ένα Φως
Μα χίλια δυο εμπόδια μπροστά μου
Μου φέρνει ο εχθρός μου ο κρυφός
και μου ματώνει τη μικρή και τρυφερή καρδιά μου.
Εγώ είμαι το Κέντρο τ' αγαθό
Που μόνο την ισότητα γυρεύω
Που μόνον αδελφότητα ποθώ
Και για το δίκηο του φτωχού παντοτεινά δουλεύω!
Ποτέ δεν θα με σκιάξουν η φωνές
Ούτε κι η έρευνες που κάνουν στα αρχεία,
Ούτε κι η επιχορηγήσεις η τρανές,
Που ... έκοψε αυτή η Δημαρχία!
Θαρθή μια μέρα που πολύ ψηλά
'πο 'με θα λάμψη η αλήθεια
Κι αυτοί που σήμερα ο θρόνος των κυλά
Θε να ζητήσουν από μένανε βοήθεια!

[Πηγή: Κ. Νταϊφά - Π. Σταματίου, *Τὸ Πανόραμα τοῦ Βόλου*, ἐν Βόλῳ, εκ του τυπογραφείου της εφημ. *Θεσσαλία*, 1911, σσ. 22-24, καὶ 25-26].

Εικ. 2. Άσμα Επιθεώρησης του 1911, εποχή ανακρίσεων και διωγμών, που παιζόταν από τις μαθήτριες του Παρθεναγωγείου (Χαρίτος, 1989β: 446).

Στα δύο αυτά ντοκουμέντα φαίνεται ο εκπαιδευτικός ρόλος του Εργατικού Κέντρου για την διαμόρφωση της ταξικής συνείδησης των εργατών και για τον σοσιαλιστικό τους προσανατολισμό, μέσω των διαλέξεων της Νυχτερινής Σχολής, καθώς και ο ιδεολογικός και πνευματικός σύνδεσμος του Εργατικού Κέντρου με το Παρθεναγωγείο, με τις μαθήτριες να τραγουδούν ένα άσμα επιθεώρησης ενάντια στην τοπική εξουσία και υπέρ των αρχών της δικαιοσύνης, ισότητας, αδελφότητας και αλληλεγγύης, που διέπουν τη λειτουργία του ΕΚΒ.

Συνοψίζοντας, το ΕΚΒ και το Παρθεναγωγείο αποτέλεσαν δυο σημαντικοί εξωθεσμικοί και πρωτόγνωροι για τα ελληνικά δεδομένα φορείς έκφρασης ελευθεριακών ιδεών και ριζοσπαστικών δράσεων, με την έννοια ότι:

1) αμφισβήτησαν τις εθνικιστικές επετείους και εναντιώθηκαν στους θρησκευτικούς τύπους,
2) καλλιέργησαν τη δημοτική (το μεν ΕΚΒ μέσω της εφημερίδας του, το δε Παρθεναγωγείο μέσω των μαθημάτων του και των μαθητικών διδακτικών σημειώσεων),
3) συνέβαλαν στον μαθητοκεντρισμό, στη μάθηση μέσω της δημιουργικότητας και ψυχαγωγίας, στην ισότητα των δύο φύλων,
4) απέρριψαν τον λογιωτατισμό και σχολαστικισμό και ανέδειξαν τον πολιτισμό του λαού που μοχθεί,
5) εκθείασαν τη μόρφωση και την ποιότητα ζωής του μαθητή, του αυριανού πολίτη, του εργάτη,
6) στηλίτευσαν την σκοταδιστική ηθικολογία και προέκριναν την ελευθερία εκπλήρωσης των ανθρωπίνων αναγκών,
7) συνετέλεσαν στη διάδοση των σοσιαλιστικών ιδεών αλλά και του αναρχισμού, μέσω της χειραφέτησης του αγωνιστικού ατόμου.

**Βιβλιογραφία**


Αλεξάτος Γιώργος (1997). *Η εργατική τάξη στην Ελλάδα. Από την πρώτη συγκρότηση στους ταξικούς αγώνες του Μεσοπολέμου*. Αθήνα: Ρωγμή.

Αλεξάτος Γιώργος (2003). *Συνοπτική αναφορά στην ιστορία του ελληνικού εργατικού κινήματος*. Αθήνα: Γειτονιές του Κόσμου.

Δελμούζος, Αλέξανδρος (1908). Επιστολή στον Ίωνα Δραγούμη. Στο: Χαρίτος, Χαράλαμπος (1989β). *Το Παρθεναγωγείο του Βόλου*, τόμ. *Β΄*. Αθήνα: Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας, αρ. 20.

Δημαράς, Αλέξης (1988). *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε (Τεκμήρια ιστορίας), τόμ. Β΄* (1895-1967). Αθήνα: Ερμής.

Δημητρίου Μιχάλης (1985). *Το ελληνικό σοσιαλιστικό κίνημα. Από τους ουτοπιστές στους μαρξιστές*, τόμ. Α΄. Αθήνα: Πλέθρον.

Δημοκρατική Πολιτιστική Κίνηση Μαγνησίας (1980). *1881-1980. Για τα 100 χρόνια από την προσάρτηση της Θεσσαλίας*. Αθήνα.

Κολιού, Νίτσα (1988). *Οι ρίζες του εργατικού κινήματος και ο «Εργάτης» του Βόλου*. Αθήνα: Οδυσσέας.

Κορδάτος, Γιάννης (1972[7]). *Ιστορία του ελληνικού εργατικού κινήματος. Με βάση άγνωστες πηγές και ανέκδοτα αρχεία*. Αθήνα: Μπουκουμάνη.

Λεφούσης, Ηλίας (1985). *Το εργατικό κίνημα του Βόλου 1881-1936*. Βόλος: εκδ. ΕΚΒ.

Νούτσος, Παναγιώτης (1990). *Η σοσιαλιστική σκέψη στην Ελλάδα, τόμ. Β΄*. Αθήνα: Γνώση.

Χαρίτος, Χαράλαμπος (1989α). *Το Παρθεναγωγείο του Βόλου*, τόμ. *Α΄*. Αθήνα: Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας, αρ. 20.

Χαρίτος, Χαράλαμπος (1989β). *Το Παρθεναγωγείο του Βόλου*, τόμ. *Β΄*. Αθήνα: Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας, αρ. 20.

# Οι απόφοιτοι της Ζαρίφειου Παιδαγωγικής Ακαδημίας Αλεξανδρούπολης και του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης

**Αθανάσιος Τ. Καραφύλλης,** *Αναπλ. Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε./Δ.Π.Θ.*

Στην εισήγηση επιχειρείται να παρουσιαστεί το προφίλ των πρώτων αποφοίτων της Ζαριφείου Παιδαγωγικής Ακαδημίας Αλεξ/πολης (1945-53), των πρώτων αποφοίτων του ΠΤΔΕ του ΔΠΘ (1990-95) και των αποφοίτων των τελευταίων τριών ετών (20012-2014). Μελετώνται η κοινωνικοοικονομική προέλευση, η γεωγραφική προέλευση, το φύλο, ο βαθμός πτυχίου και το θρήσκευμα. Τα στοιχεία προέρχονται από το Αρχείο της ΖΠΑ και του ΠΤΔΕ. Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε είναι η ποσοτική ανάλυση περιεχομένου. Το δείγμα αποτέλεσαν 635 σπουδαστές, 615 φοιτητές του ΠΤΔΕ της πρώτης περιόδου και 735 φοιτητές της τελευταίας περιόδου, ώστε να υπάρχει αριθμητική προσέγγιση. Συνοπτικά από τη μελέτη των στοιχείων συμπεραίνουμε ότι παρατηρείται σαφής διαφοροποίηση στα ποσοστά ορισμένων αξόνων στο πέρασμα των δεκαετιών, όπως η κοινωνικοοικονομική και γεωγραφική προέλευση, το θρήσκευμα και το φύλο. Αυτό που φαίνεται ότι διατηρείται σχετικά σταθερό είναι η βαθμολογία των πτυχίων. Μέσα από τη μελέτη διακρίνεται σαφέστατα ότι οι σπουδές των δασκάλων συνδέονται με την εξέλιξη της ελληνικής κοινωνίας.

# Ομοφυλόφιλα παιδιά και ομοφυλόφιλοι εκπαιδευτικοί: Πόσο έτοιμο είναι το σχολείο μας να αποδεχτεί αυτή τη μορφή διαφορετικότητας;

**Ζαχαρένια Καραθανάση,** *Νηπ/γός Ε.Α.Ε, Υποψ. Διδάκτωρ Παν/μίου Αιγαίου*

**Αναστασία Καστραντά,** *Ψυχολόγος, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια Παν/μίου Ιωαννίνων*

## Εισαγωγή

Κατά τον Πολίτη «Οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί αποτελούν σημαντικούς πολιτισμικούς χώρους, μέσα στους οποίους κατασκευάζονται, αναπαράγονται και βιώνονται νοήματα και πρακτικές που αφορούν τη σεξουαλικότητα και το φύλο μέσω των Αναλυτικών Προγραμμάτων, των σχολικών εγχειριδίων και του παραπρογράμματος» (Πολίτης, 2006). Πολύ σημαντικός λοιπόν ο ρόλος του σχολείου όσον αφορά στην κατασκευή της σεξουαλικής ταυτότητας μαθητών και μαθητριών. Αναφερόμαστε όμως σε ένα σχολείο το οποίο έχει ως άγραφο κανόνα την ετεροσεξουαλική ταυτότητα (και μ' αυτό τον κανόνα αναμένεται να συμμορφωθούν οι μαθητές/τριες και οι εκπαιδευτικοί) και ένα σχολικό πλαίσιο, εντός του οποίου η ομοφυλοφιλία (γυναικεία ή ανδρική) αποτελεί θέμα – ταμπού.

Η έννοια της σεξουαλικότητας είναι υπαρκτή και αρκετά έντονη σε όλες τις βαθμίδες της Εκπαίδευσης. Το σχολικό περιβάλλον είναι αυτό που καθορίζει τα όρια της σεξουαλικότητας, υπό την έννοια ότι η «δεδομένη» και «φυσική» ετεροσεξουαλικότητα νοείται ως η «κύρια μήτρα», η οποία δεν επιτρέπεται να παραβιάζεται. Μέσω αυτής γίνεται η κατανόηση του κοινωνικού φύλου από τους/τις μαθητές/τριες, αλλά και την πλειονότητα των εκπαιδευτικών (Κογκίδου, 2012).

## Αποσαφήνιση όρων

Με βάση τον ορισμό της Wikipedia, ως Ομοφοβία ορίζεται «η έκφραση αρνητικών συναισθημάτων και η εκδήλωση αρνητικών συμπεριφορών κατά των ομοφυλόφιλων ατόμων. Περικλείει αρνητικές στάσεις απέναντι στα ομοφυλόφιλα άτομα και κατ' επέκταση στην ομοφυλόφιλη συμπεριφορά. Ο τρόπος που εκδηλώνεται διακρίνεται για την επιθετική του μορφή και μπορεί να είναι λεκτική βία, επιθέσεις και ξυλοδαρμοί και σε ακραίες περιπτώσεις φόνος. Τα άτομα που υιοθετούν ή προσφεύγουν σε τέτοιες συμπεριφορές χαρακτηρίζονται ως ομοφοβικά» (Wikipedia, 2010). Σύμφωνα με αποτελέσματα ερευνών η ομοφοβία μπορεί να οφείλεται σε αισθήματα κοινωνικής ανασφάλειας, χαμηλή αυτοεκτίμηση ή προσπάθεια για επιβεβαίωση του σεξουαλικού προσανατολισμού των ατόμων (Simoni & Walters 2001).

Ο ομοφοβικός σχολικός εκφοβισμός αποτελεί κομμάτι του γενικότερου φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού και στις μέρες μας έχει αποκτήσει επικίνδυνες διαστάσεις. Αποδέκτες του είναι μαθητές/τριες και εκπαιδευτικοί με διαφορετικό σεξουαλικό προσανατολισμό ή ταυτότητα φύλου. Η ομοφοβική συμπεριφορά μπορεί

να ξεκινήσει από την πρώιμη παιδική ηλικία, όταν στο χώρο του Δημοτικού ακόμη σχολείου τα παιδιά χρησιμοποιούν με λάθος τρόπο λέξεις όπως «αδερφή» και «πούστης», ως μία γενική προσβολή (Jennett, 2004). Πρόκειται για μία ιδιαίτερη μορφή εκφοβισμού καθώς τα θύματα μπορεί να μην αισθάνονται άνετα να μιλήσουν ή/και να ζητήσουν βοήθεια λόγω κοινωνικού στιγματισμού. Επίσης, μπορεί να συμμετέχουν στον εκφοβισμό εκπαιδευτικοί ή και μέλη της ίδιας τους της οικογενείας. Για το λόγο αυτό κρίνεται πλέον απαραίτητη η χρήση συγκεκριμένων και στοχευμένων μεθόδων αντιμετώπισης. Τα νεαρά άτομα που βιώνουν τέτοιου είδους εκφοβισμό νιώθουν απομονωμένα και κοινωνικά αποκλεισμένα, έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση, φοβούνται να προσέρχονται στο σχολείο, γεγονός που ενίοτε οδηγεί σε χαμηλές σχολικές επιδόσεις ενώ συχνά παρουσιάζουν ψυχολογικά προβλήματα και αυτοκτονικές τάσεις (Takacs, 2006). Ο ορισμός που δίνεται από τους O' Loan et al.για τον Ομοφοβικό Εκφοβισμό είναι «Ομοφοβικός εκφοβισμός είναι η θυματοποίηση των ατόμων λόγω του σεξουαλικού τους προσανατολισμού ως ΛΟΑΤ (Λεσβίες, Ομοφυλόφιλοι, Αμφιφυλόφιλοι, Τρανσέξουαλ) άτομα ή του συναγόμενου σεξουαλικού τους προσανατολισμού καθώς και λόγω της συγγένειας ή της φιλίας τους με ΛΟΑΤ άτομα» (O' Loan et al., 2007).

### Ομοφοβία στο χώρο της Εκπαίδευσης

Όσον αφορά στο θέμα της ομοφυλοφιλίας στο χώρο της εκπαίδευσης θα μπορούσαμε να εστιάσουμε σε τρία σημεία: α) τον εκφοβισμό (bullying) και την παρενόχληση (harassment) που υφίστανται στο χώρο του σχολείου μαθητές, μαθήτριες και εκπαιδευτικοί με διαφορετικό σεξουαλικό προσανατολισμό ή ταυτότητα φύλου, β) τις συνέπειες και τις επιπτώσεις που μπορεί να έχουν οι ομοφοβικές συμπεριφορές εντός του σχολικού πλαισίου στα άτομα αυτά και γ) την απουσία Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (Α.Π.Σ.), προσαρμοσμένων σε ζητήματα φύλου, ταυτότητας και σεξουαλικού προσανατολισμού.

Τα παιδιά με «διαφορετικό σεξουαλικό προσδιορισμό» ανακαλύπτουν αυτή τους την «ιδιαιτερότητα» συνήθως κατά τη διάρκεια της σχολικής τους ζωής. Κατά συνέπεια διανύουν την εφηβεία τους έχοντας γνώση αυτής της «διαφορετικότητάς» τους, γεγονός που τα καθιστά δυνητικά ευάλωτα (The Equality Authority, 2002).

Κατά την Ευρωπαϊκή Ένωση «υπάρχουν σημαντικά στοιχεία διακρίσεων λόγω σεξουαλικού προσανατολισμού στα σχολεία, με βασικότερο τον ομοφοβικό εκφοβισμό». Στο σύνολο των ερευνών και μελετών, σχετικά με το θέμα της ομοφοβίας, διαπιστώνεται ότι οι εκδηλώσεις ομοφοβίας στο σχολικό χώρο αποτελούν σημαντικό πρόβλημα σε όλες σχεδόν τις ευρωπαϊκές χώρες.

Η Επιτροπή Υπουργών του Συμβουλίου της Ευρώπης, το Μάρτιο του 2010 υιοθέτησε μια Σύσταση αναφορικά με τα μέτρα που πρέπει να ληφθούν για την καταπολέμηση των διακρίσεων στη βάση του σεξουαλικού προσανατολισμού και της ταυτότητας φύλου (Recommendation CM/Rec, 2010). Παρά το γεγονός ότι δεν υπάρχει νομική υπόσταση της προαναφερόμενης σύστασης, η σημασία της είναι εξαιρετική διότι τα κράτη μέλη δεσμεύτηκαν για πρώτη φορά να αναλάβουν δράση για τη βελτίωση της κατάστασης των ΛΟΑΤ ατόμων σε όλη την Ευρώπη.

Όσον αφορά τον τομέα της εκπαίδευσης, στη Σύσταση αναφέρεται ότι, λαμβάνοντας υπόψη το υπέρτερο συμφέρον του παιδιού, τα κράτη μέλη οφείλουν να λάβουν επαρκή νομοθετικά και άλλα μέτρα ώστε να διασφαλίσουν ότι το δικαίωμα

στην εκπαίδευση μπορεί να απολαμβάνεται χωρίς διάκριση στη βάση του σεξουαλικού προσανατολισμού ή της ταυτότητας φύλου. Αυτό συνεπάγεται δυνατότητα εκπαίδευσης σε ένα ασφαλές περιβάλλον, χωρίς βία, εκφοβισμό, κοινωνικό αποκλεισμό ή οποιαδήποτε άλλη μορφή διακριτικής ή εξευτελιστικής μεταχείρισης που να σχετίζεται με το σεξουαλικό προσανατολισμό ή την ταυτότητα φύλου.

Συγχρόνως, πρέπει να ληφθούν κατάλληλα μέτρα σε όλα τα επίπεδα με σκοπό την προώθηση της αμοιβαίας ανεκτικότητας και σεβασμού στα σχολεία. Τέτοια μέτρα πρέπει να περιλαμβάνουν την παροχή αντικειμενικών πληροφοριών σχετικά με το σεξουαλικό προσανατολισμό και την ταυτότητα φύλου στα αναλυτικά προγράμματα και το εκπαιδευτικό υλικό αλλά και την παροχή στους μαθητές των απαραίτητων πληροφοριών, προστασίας και στήριξης ώστε να τους διευκολύνουν να ζήσουν σε αρμονία με το σεξουαλικό τους προσανατολισμό. Επιπρόσθετα, τα κράτη μέλη μπορούν να εφαρμόσουν πολιτικές ισότητας και ασφάλειας στα σχολεία και να διασφαλίσουν πρόσβαση σε κατάλληλη επιμόρφωση σε θέματα διακρίσεων.

**Η κατάσταση στην Ελλάδα**

Τα στατιστικά στοιχεία σχετικά με τον ομοφοβικό εκφοβισμό σε ελληνικά σχολεία παρουσιάζονται αρκετά ανεπαρκή. Ωστόσο, έρευνα για το σχολικό εκφοβισμό στην Ελλάδα καταδεικνύει ότι 1 στους 4 (25.05%) μαθητές/τριες πιστεύουν πως οι σεξουαλικές προτιμήσεις αποτελούν αιτία για εκφοβισμό (Europe's Antibullying Campaign Project, 2012).

Η πιο πρόσφατη και αναλυτική έρευνα που έχει γίνει πάνω στις εμπειρίες των ΛΟΑΤ ατόμων είναι η "EU LGBT Survey" από τον FRA - European Union Fundamental Rights Agency (Οργανισμός Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2013), τα αποτελέσματα της οποίας δημοσιεύτηκαν τον περασμένο Μάιο (2013). Η εν λόγω έρευνα αφορά την καθημερινότητα των ΛΟΑΤ ατόμων, τις διακρίσεις, τη γνώση δικαιωμάτων, καθώς και τη βία και την παρενόχληση. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε όλες τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης συμπεριλαμβανομένης και της Κροατίας. Από την Ελλάδα συνολικά απάντησαν 2.760 άτομα. Αναφέρονται παρακάτω κάποιες από τις απαντήσεις που αφορούν σε άτομα ηλικίας 18-24 ετών.

- Οι ερωτηθέντες/είσες (σε ποσοστό 97%), δηλώνουν ότι κατά τη σχολική εκπαίδευση πριν την ηλικία των 18 ετών άκουσαν αρνητικά σχόλια ή υπήρξαν μάρτυρες αρνητικής συμπεριφοράς επειδή κάποιος/α συμμαθητής/ρια θεωρήθηκε ΛΟΑΤ άτομο. Η χώρα μας στο ερώτημα αυτό κατέχει το δεύτερο υψηλότερο ποσοστό στην Ευρωπαϊκή Ένωση μετά την Κύπρο.
- Το 76% των ερωτηθέντων στην ηλικιακή ομάδα 18-24 δηλώνει πως κατά τη σχολική εκπαίδευση πριν την ηλικία των 18 αντιμετώπισε αρνητικά σχόλια ή αρνητική συμπεριφορά στο σχολείο εξ αιτίας ακριβώς του ότι είναι ΛΟΑΤ άτομο.
- Αυτό το πρόβλημα δεν αφορά μόνο μαθητές/τριες των σχολείων, αλλά επεκτείνεται και στο διδακτικό προσωπικό. Το 97% των ερωτηθέντων αναφέρει ότι κατά τη διάρκεια της σχολικής εκπαίδευσης πριν την ηλικία των 18 άκουσε αρνητικά σχόλια ή υπήρξε μάρτυρας αρνητικής συμπεριφοράς επειδή κάποιο μέλος του διδακτικού προσωπικού θεωρήθηκε ΛΟΑΤ άτομο.

- Το 97% των ερωτηθέντων δε μιλούσε ανοιχτά στο σχολείο για το γεγονός ότι είναι ΛΟΑΤ άτομο, ενώ το 92% των ερωτηθέντων έκρυβε το σεξουαλικό του προσανατολισμό κατά τη διάρκεια της σχολικής εκπαίδευσης πριν την ηλικία των 18.
- Τα φαινόμενα ομοφοβικού σχολικού εκφοβισμού δεν εξαντλούνται στη λεκτική βία. Σύμφωνα με τους ερωτηθέντες, τα σοβαρότερα περιστατικά παρενόχλησης συμβαίνουν πρώτον στα εκπαιδευτικά ιδρύματα (27%), δεύτερον σε δημόσιο χώρο όπως δρόμο ή πλατεία (23%) και τρίτον μέσω διαδικτύου (11%).

Με βάση τα παραπάνω κατανοούμε πως το εκπαιδευτικό σύστημα δε φαίνεται να είναι εξοικειωμένο με τις σύγχρονες αντιλήψεις σε θέματα σεξουαλικού προσανατολισμού και ταυτότητας φύλου. Αυτή η έλλειψη πληροφόρησης ευνοεί τη δημιουργία και την αναπαραγωγή ενός ομοφοβικού κλίματος που σαν κύριο χαρακτηριστικό του έχει την έλλειψη ανεκτικότητας. Η αντιμετώπιση του φαινομένου της ομοφοβίας στην εκπαίδευση είναι ευθύνη όλων όσων θέλουν να αποτελούν μέρος της σχολικής κοινότητας. Είναι ευθύνη των εκπαιδευτικών αλλά και όλων των άλλων μελών του προσωπικού του σχολείου κάτω από την καθοδήγηση της διεύθυνσης, της τοπικής κοινότητας και της κυβέρνησης. Σχολεία τα οποία αποδέχονται τις «ιδιαιτερότητες» όλων των παιδιών αλλά και των εκπαιδευτικών τους και αντιμετωπίζουν με αποτελεσματικό τρόπο τις διακρίσεις, συνεισφέρουν στη διαμόρφωση ατόμων με αυτοπεποίθηση, θετικές αξίες και στάσεις, ικανά να διεκδικήσουν μια κοινωνία ανοιχτή στη διαφορετικότητα.

## Προτάσεις

✓ Αναζήτηση, επιλογή και υιοθέτηση, από την πλευρά της Πολιτείας, των καταλληλότερων, για τα ελληνικά δεδομένα, προγραμμάτων, μέτρων και πρακτικών ώστε να επιτευχθεί η ιδέα του «Ενός Σχολείου για Όλους».

✓ Κατάρτιση του εκπαιδευτικού προσωπικού σε θέματα ομοφυλοφιλίας, ταυτότητας φύλου και ομοφοβίας.

✓ Ευαισθητοποίηση της εκπαιδευτικής κοινότητας (εκπαιδευτικοί, μαθητές/τριες, γονείς) σε θέματα ομοφυλοφιλίας, ταυτότητας φύλου και ομοφοβίας.

✓ Απόκτηση γνώσεων και κατανόηση των βαθύτερων αιτιών και επιπτώσεων της ομοφοβίας στα εκπαιδευτικά ιδρύματα.

✓ Άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία μέσω της υλοποίησης δράσεων που αποσκοπούν στην αλλαγή στερεοτυπικών αντιλήψεων, σχετιζόμενων με θέματα ομοφυλοφιλίας, ταυτότητας φύλου και ομοφοβίας.

✓ Ενημέρωση και κατ' επέκταση αλλαγή στάσεων και αντιλήψεων των γονέων απέναντι σε ομοφυλόφιλους μαθητές/τριες και εκπαιδευτικούς.

## Επίλογος

Η δημοκρατικότητα μίας κοινωνίας εκφράζεται πρωτίστως μέσα από την αναγνώριση του «δικαιώματος της διαφορετικότητας» και την αποδοχή που επιδεικνύει σε αυτή. Γιατί η ελευθερία είναι πρώτα από όλα η ελευθερία να είσαι διαφορετικό άτομο. Στο ελληνικό σχολείο υπάρχει πλέον ένα μεγάλο κοινό μυστικό: η ενδοσχολική βία ενάντια σε ομοφυλόφιλους-ες μαθητές-τριες και εκπαιδευτικούς. Τα ομοφοβικά περιστατικά στο σχολικό περιβάλλον είναι ένα θέμα-ταμπού που αποσιωπάται από

την κοινωνία (Καραθανάση, 2011). Το σημαντικότερο μέσο αλλαγής των στερεοτυπικών αντιλήψεων της κοινωνίας μας είναι η εκπαίδευση. Όχι όμως η στείρα εκπαίδευση που έχει σα βασικό σκοπό την απλή μετάδοση γνώσεων, αλλά μια ευαισθητοποιημένη εκπαίδευση, η οποία αντιλαμβάνεται την κοινωνική πραγματικότητα, προωθεί την ισότητα, αναγνωρίζει την αναγκαιότητα της σεξουαλικής διαπαιδαγώγησης, παρουσιάζει πρότυπα, δίνει ορατότητα και αφήνει χώρο στο «διαφορετικό».

Ευελπιστούμε με τη σημερινή μας εισήγηση να καταφέρουμε, έστω και στο ελάχιστο, να ευαισθητοποιήσουμε τον εκπαιδευτικό χώρο, σπάζοντας στεγανά και καταρρίπτοντας μύθους. Να δώσουμε το έναυσμα για αλλαγή τρόπου σκέψης και στάσης απέναντι στα ομοφυλόφιλα άτομα. Να αναγνωριστεί η έκταση του προβλήματος του ομοφοβικού εκφοβισμού και η άμεση ανάγκη αντιμετώπισής του. Να αναγνωριστεί το δικαίωμα σε όλα τα άτομα, ανεξαρτήτως φυλής, θρησκείας, φύλου, σεξουαλικότητας να μπορούν να συνυπάρχουν αρμονικά μέσα σε μια ενιαία κοινωνία, μέσα σε ένα Σχολείο για Όλους (μαθητές, μαθήτριες και εκπαιδευτικούς). Να βοηθήσουμε τον εκπαιδευτικό κόσμο να κατανοήσει ότι ο «πολύχρωμος κόσμος» των ομοφυλόφιλων μπορεί να προσφέρει χρώμα στον ασπρόμαυρο (ή στην καλύτερη περίπτωση γκρίζο) κόσμο των ετεροφυλόφιλων (Καραθανάση, 2011).

## Βιβλιογραφία

### Ελληνική


Κογκίδου, Δ. (2012) «Το σχολείο ως πολιτισμικό πλαίσιο κατασκευής έμφυλων ταυτοτήτων και ως ένα προνομιακό πεδίο για την άρση του σεξισμού». *Πρακτικά Συνεδρίου «Εκπαίδευση για την ισότητα στα φύλα».* Παιδαγωγικό Ινστιτούτο της Κύπρου. Ανασύρθηκε από *http://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/synedria/gender/kongidou_emfyles_taftotites_doc.pdf*.

Πολίτης, Φ. (2006). Οι ανδρικές ταυτότητες στο σχολείο: ετεροσεξουαλικότητα, ομοφυλοφοβία και μισογυνισμός. Αθήνα: Επίκεντρο.


### Ξενόγλωσση


Europe's Antibullying Campaign Project (2012). *«European School Bullying Research: Final Report»*. Retrieved from *http://www.eabc.eu/files/1/PDF/Research/School_Bullying_eng.pdf*

*http://en.wikipedia.org/wiki/Homophobia, 2010.*

Jennett, M., (2004). *"Stand Up for Us: Challenging Homophobia in schools".* Department for Education and Skills / Department of Health UK.

O'Loan et al. (2007) *"Lifeline Not Luxury-Improving Outcomes for LGBT Young LGBT People Through Specialist Youth Work"*, Scottish Youth Issues Journal, Issue 10.

Recommendation CM/Rec (2010) 5, of the Committee of Ministers to member states on measures to combat discrimination on grounds of sexual orientation and gender identity.

Simoni, J. M. & Walters, K. L. (2001). *Heterosexual Identity and Heterosexism: Recognizing Privilege to Reduce Prejudice.* Journal of Homosexuality, 41(1): 157-172.

Takacs, J. (2006) "*Social Exclusion of Young LGBT People in Europe"*, ILGA-EUROPE and IGLYO).

The Equality Authority (2002). *Implementing Equality for Lesbians, Gays and Bisexuals.* Retrieved from http://www.fra.europa.eu/fraWebsite/attachments/FRA_hd gso_report-part2_ en.pdf.

# Εναλλακτικές Ψυχοκοινωνιολογικές Προσεγγίσεις στο φαινόμενο του Σχολικού Εκφοβισμού

**Ζαχαρένια Καραθανάση,** *Νηπ/γός Ε.Α.Ε, Υποψ. Διδάκτωρ Παν/μίου Αιγαίου*
**Αναστασία Καστραντά,** *Ψυχολόγος, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια Παν/μίου Ιωαννίνων*

## Εισαγωγή

Οι περισσότερες έρευνες για το σχολικό εκφοβισμό δίνουν έμφαση στα προσωπικά χαρακτηριστικά των μαθητών-τριών και σε στοιχεία της προσωπικότητας τους, όπως υψηλά επίπεδα επιθετικότητας και χαμηλά επίπεδα ενσυναίσθησης. Κι ενώ κάποιες φορές γίνεται νύξη σε δομικά χαρακτηριστικά του σχολικού συστήματος, εντούτοις η προοπτική της αλλαγής παραμένει στο επίπεδο αλλαγής των μαθητών-τριών. Υπάρχουν, ωστόσο, θεωρητικά μοντέλα που αναστοχάζονται το σχολικό σύστημα και αμφισβητούν το κατά πόσο αποτελεί ένα μη προβληματικό πλαίσιο στο οποίο υπάρχουν συγκεκριμένα "προβληματικά" παιδιά. Αντίθετα, το αναγάγουν σε ένα κοινωνικό σύστημα, η σημερινή διαρρύθμιση του οποίου συμβάλλει πολλές φορές στην επιθετικότητα μεταξύ συνομήλικων. Επιπρόσθετα, τονίζουν την ανάγκη να συμπεριληφθούν συστημικοί και πολιτικοί παράγοντες στην έρευνα για το σχολικό εκφοβισμό (Duncan,2013).

## Εκφοβισμός

Η έρευνα των συμπεριφορών που συνιστούν εκφοβισμό έχει οδηγήσει σε σαφή κατηγοριοποίησή τους τα τελευταία χρόνια και σε διάφορους ορισμούς του φαινομένου, οι περισσότεροι από τους οποίους μοιράζονται σχεδόν τα ίδια κοινά χαρακτηριστικά (Coleyshaw, 2010). Σε αυτά τις περισσότερες φορές συμπεριλαμβάνεται η πρόθεση, η άνιση δύναμη (εξουσία), ένα θύμα και η επαναληψιμότητα του φαινομένου (Duncan,2013). Ανάλογα, όμως, με το πλαίσιο στο οποίο λαμβάνει χώρα ο εκφοβισμός (π.χ. Φυλετικός εκφοβισμός (Spriggs et al., 2007), εκφοβισμός μεταξύ ενηλίκων με μαθησιακές δυσκολίες (Sheard et al., 2001), φυλακή (Ireland, 2000) ή εκφοβισμός στον εργασιακό χώρο (Jennifer et al., 2003), κάποια από αυτά τα στοιχεία είναι πιο έκδηλα και άλλα πιο αδρά, γι' αυτό η έρευνα για τον εκφοβισμό θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε περίπτωσης. Όσον αφορά για παράδειγμα στο σχολικό χώρο δύσκολα μπορεί να αναφερθεί κανείς σε διαφορά εξουσίας όταν μιλάμε για πολύ μικρά παιδιά ή σε πρόθεση όταν αναφερόμαστε σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (Duncan,2013).

## Σχολικός Εκφοβισμός

Ο σχολικός εκφοβισμός συνήθως ορίζεται ως το φαινόμενο της επιθετικότητας εναντίον συμμαθητών και αναφέρεται στις καταστάσεις όπου το παιδί υφίσταται

βίαιες ή επιθετικές συμπεριφορές επανειλημμένα από κάποιο άλλο παιδί ή από ομάδα παιδιών (Μόττη & Τσέργας, 2000). Ο σχολικός εκφοβισμός μπορεί να πάρει διάφορες μορφές όπως σωματικός, όταν προκαλείται σωματικός πόνος ή υπάρχουν κλοπές, λεκτικός (κοροϊδίες, προσβολές, πειράγματα), μη λεκτικός (γκριμάτσες, μορφασμοί, χειρονομίες), έμμεσος (διάδοση φημών, κοινωνικός αποκλεισμός), ηλεκτρονικός. Με εξαίρεση ελάχιστους ερευνητές (Roland & Galloway, 2004; Whitted & Dupper, 2008) η έρευνα για το σχολικό εκφοβισμό εστιάζει συνήθως σε εκφοβιστικές συμπεριφορές των παιδιών μεταξύ τους (Smith, 1999), αγνοώντας πως πολλές φορές και οι ενήλικες είναι μέρος του εκφοβιστικού κυκλώματος. Η ανάλυση, ωστόσο, μοιάζει να εξαντλείται στο επίπεδο ποιος τύπος μαθητή-τριας εκφοβίζει ποιον (Duncan, 2013). Οι άλλες όψεις του φαινομένου μοιάζουν επίσης να καλύπτονται, καθώς οι παρεμβάσεις σε επίπεδο σχολείου εστιάζουν κυρίως σε προφυλακτικές δράσεις και ομιλίες καταπολέμησης του φαινομένου (Olweus, 2011).

### Κυρίαρχες Προσεγγίσεις

Σε αυτή τη λογική ο σχολικός εκφοβισμός μελετάται συνήθως με ερωτηματολόγια, τα οποία κυρίως ανιχνεύουν την προσωπικότητα του/της μαθητή/τριας. Στην ίδια κατεύθυνση κινούνται και ο κλάδοι της σχολικής και εκπαιδευτικής ψυχολογίας, με την τάση να ακολουθούν ελλειπτικά μοντέλα ανάλυσης, που εστιάζουν στις ιδιαιτερότητες των ατόμων για να ερμηνεύσουν το φαινόμενο. Αυτά τα μοντέλα πρεσβεύουν πως τα παιδιά με σχολικά προβλήματα έχουν εσωτερικές δυσλειτουργίες (Kovaleski, 1988). Έρευνες με τέτοιου είδους προσανατολισμό έχουν κατηγοριοποιήσει τα προφίλ των δραστών του σχολικού εκφοβισμού, αποδίδοντας στον εκφοβιστή μεγαλύτερη σωματική δύναμη και υποκειμενικά προσλαμβανόμενα εμπόδια πιο συχνά σε σύγκριση με τα “καλώς προσαρμοσμένα” παιδιά και στα θύματα χαμηλή αυτοεκτίμηση, δυσλειτουργία στην ομαλή προσαρμογή, σωματική αδυναμία και υποκειμενικά προσλαμβανόμενα εμπόδια πιο συχνά σε σύγκριση με τα “καλώς προσαρμοσμένα” παιδιά (Lagerspetz et al., 1982).

Τέτοιου είδους κατηγοριοποιήσεις που δίνουν έμφαση αποκλειστικά στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ατόμων δημιουργούν τη βάση για στοχοποίηση των εμπλεκομένων στο φαινόμενο του εκφοβισμού, είτε πρόκειται για θύτες είτε για θύματα. Όπως τονίζει ο Duncan ακόμα και οι τίτλοι συγκεκριμένων ερευνών επιτείνουν την στοχοποίηση, όπως έρευνες που συσχετίζουν τη σχολική εκφοβιστική συμπεριφορά με τη μετέπειτα ψυχιατρική νοσηλεία και ψυχιατρική φαρμακευτική αγωγή ή με ψυχοσωματικά συμπτώματα και συναισθηματικά ή/και συμπεριφορικά προβλήματα (Duncan, 2013).Φυσικά στις πιο πολλές έρευνες δε γίνεται αναφορά σε βαθιές ψυχιατρικές δυσλειτουργίες παρά στην ποιότητα ζωής των μαθητών/τριών και η ψυχολογική έρευνα έχει συνεισφέρει πολλά σε αυτό το επίπεδο (Reid et al., 2004), ωστόσο το φαινόμενο συνεχίζει έτσι να αναλύεται σε επίπεδο προσωπικών δυσλειτουργιών, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη συστημικοί και πολιτικοί παράγοντες.

### Αντίλογος

Οι προεκτάσεις της υιοθέτησης αυτής της λογικής είναι δυσοίωνες. Αν προσεγγίσουμε το θέμα με την παραπάνω ανάλυση παθολογικοποιώντας τα άτομα,

τότε η δουλειά του ειδικού είναι να επαναφέρει τους αποκλίνοντες στην “κανονική” κατάσταση τροποποιώντας τη συμπεριφορά τους. Έτσι θα επανεγκαθιδρύσει την “κανονικότητα” της σχολικής κοινότητας. Όμως, αυτή η προοπτική συνάδει με την ανάλυση του Foucault, πως αν ο αποκλίνων πρέπει να ερευνηθεί, να εποπτευθεί και να θεραπευτεί, τότε είναι σα να θεωρούμε το σύστημα μέσα στο οποίο αυτός υπάρχει τέλειο ή δυνητικά τέλειο αν οι “προβληματικές προσωπικότητες” βγουν έξω από αυτό (Foucault, 1991). Επιπλέον, το άτομο δράστης ψυχολογιοποιείται. Η ψυχολογιοποίηση είναι ο μηχανισμός, ο οποίος ενεργοποιείται όταν κάτι *διαφορετικό* αναστατώνει τη συνοχή και ομοιομορφία του κοινωνικού πεδίου, ψυχολογιοποιούμε τις ιδέες και συμπεριφορές που εκφράζουν διαφωνία. Για τη διατήρηση της κοινωνικής τάξης, προσπαθούμε να ακυρώσουμε το δράστη, όταν η συμπεριφορά του παρεκκλίνει από αυτό που θεωρείται φυσιολογικό (Παπαστάμου, 1989).

Επιπρόσθετα, πολλοί ερευνητές έχουν τονίσει πως πρέπει να αποφεύγεται η παθολογικοποίηση των ατόμων που εμπλέκονται στον εκφοβισμό, απλά και μόνο λόγω του γεγονότος ότι ο σχολικός εκφοβισμός είναι πολύ κοινός για να οφείλεται σε ατομικά μόνο χαρακτηριστικά. Έρευνες έχουν καταδείξει πως παραπάνω από το 30% των αγοριών και το 25% των κοριτσιών παραδέχονται πως έχουν εκφοβίσει άλλους (Katz et al., 2007). Φαίνεται, επομένως, από αυτό το υψηλό ποσοστό πως το φαινόμενο είναι τόσο συχνό που τα άτομα τα οποία εμπλέκονται δε μπορούν να θεωρηθούν “μη φυσιολογικά” (Bansel et al., 2009). Οι ρίζες τέτοιων συμπεριφορών πρέπει να αναζητηθούν στο περιβάλλον και την κουλτούρα και σε αυτό το σημείο η κοινωνιολογική ανάλυση μπορεί να φανεί πολύ διαφωτιστική (Duncan,2013).

### Κοινωνιολογικές προοπτικές

Μια εξαιρετική αλλά σπάνια αναφερόμενη κοινωνιολογική συνεισφορά στην κατανόηση του εκφοβισμού είναι η ανάδειξη των πολιτισμικών διαφορών ως καθοριστικού παράγοντα τόσο των διαφορετικών μορφών, με τους οποίους εκδηλώνεται ο εκφοβισμός, όσο και των ερμηνειών των ίδιων των παιδιών για το φαινόμενο (Yoneyama & Naito, 2003). Μελετώντας και αντιπαραβάλλοντας το Ιαπωνικό σχολικό σύστημα με το Δυτικό, αυτοί οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι το ιεραρχικό καθεστώς και ο απολυταρχισμός που χαρακτηρίζει την ιαπωνική κουλτούρα διαδραματίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στον τρόπο με τον οποίο ασκείται ο εκφοβισμός. Ενώ στην Ιαπωνία ομάδες εκφοβίζουν ένα άτομο ή ένα μέλος μιας αδύναμης ομάδας, στη Δύση παρατηρείται συχνότερα εκφοβισμός μεταξύ μεμονωμένων ατόμων και συχνά ο εκφοβιστής αποτελεί με τη συμπεριφορά του στόχο. Σε επίπεδο ίδιας χώρας έχει παρατηρηθεί η υιοθέτηση εκφοβιστικών συμπεριφορών λόγω κοινωνικοοικονομικών διαφορών (Owens & Duncan, 2009) και ποικιλομορφίας πολιτισμού των επαγγελματιών (Roland & Galloway, 2004).

Τα σχολεία αποτελούν κοινωνικά συστήματα και έτσι συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, όπως ο πολιτισμός, το έθνος και η θρησκευτική κουλτούρα σχετίζονται σε μεγάλο βαθμό με τις εκδηλώσεις εκφοβισμού. Από αυτή την πλευρά συχνά το σχολείο αποτελεί χώρο παραγωγής εκφοβισμού ή τουλάχιστον χώρο που παράγει τις προϋποθέσεις που ευνοούν την ανάπτυξή του (Duncan, 2013).

Μια ακόμη συνεισφορά της κοινωνιολογικής σκέψης που συμβάλει στην αποπαθολογικοποίηση των μαθητών/τριών είναι τα ευρήματα πολλών ερευνών που καταδεικνύουν ότι ο τρόπος για να μειωθεί ο σχολικός εκφοβισμός είναι να ενταχθούν

οι γονείς σε ένα θεραπευτικό πρόγραμμα. Η οικογενειακή θεραπεία για παράδειγμα εστιάζει στις σχέσεις μεταξύ γονέων και παιδιών και παροτρύνει τους γονείς να έχουν έναν ενεργό ρόλο στη ζωή των παιδιών τους. Η ποιοτική σχέση μεταξύ γονέα και παιδιού και η επίδρασή της στον ψυχισμό του παιδιού έχει καταδειχθεί πως δρα ψυχοπροφυλακτικά σε διάφορους τομείς καθώς και στην πρόληψη της πιθανότητας το παιδί να εμπλακεί στον εκφοβισμό (Bowes et al., 2009).

Επιπρόσθετα, ένα "κοινωνικό μοντέλο" ανάλυσης του εκφοβισμού πρέπει να λαμβάνει υπόψη ότι η σχολική κοινότητα στις μέρες μας διέπεται και ρυθμίζεται από μια σειρά κομφορμιστικών νορμών και τυποποιημένων συμπεριφορών, που επιβάλλει όλα τα παιδιά να παρακολουθούν και να συμμετέχουν στις ίδιες δραστηριότητες σε ένα πρόγραμμα οργανωμένο με βάση την ηλικία. Οι μαθητές/τριες που αποτυγχάνουν να ανταπεξέλθουν σε αυτό το ιδανικό συχνά νοούνται ως "προβληματικοί/ές". Τέτοια άτομα είναι αναμενόμενο να εμφανίσουν θυμό και αγανάκτηση και πολλές φορές νοιώθουν ντροπή και ματαίωση. Καταδεικνύεται έτσι ότι το σχολείο είναι χώρος παραγωγής επιθετικότητας μεταξύ συνομήλικων και άλλων ανάρμοστων συμπεριφορών καθώς επίσης και ότι τα παιδιά που αισθάνονται ματαιωμένα θα ψάξουν να βρουν άλλους τρόπους ενδυνάμωσης και αναγνώρισης (Duncan, 2013).

Μια ακόμα σημαντική διευκρίνιση για την απομυθοποίηση εν μέρει του σχολικού εκφοβισμού είναι η διαπίστωση πως στα ιεραρχικά οργανωμένα συστήματα συνηθίζεται οι "ανώτεροι" να ρυθμίζουν τη συμπεριφορά των "υποδεέστερων" και να επιβάλλουν υπακοή και πειθαρχία. Η διαφορά είναι πως στην περίπτωση που τα χαρακτηριστικά αυτά αποδίδονται σε έναν εκπαιδευτικό, αυτός θεωρείται καλός στο να επιβάλλει πειθαρχία ενώ στην περίπτωση που τα ίδια χαρακτηριστικά εμφανίζει ένας μαθητής αυτός ονομάζεται "εκφοβιστής" (Watkinson & Ross Epp, 1996).

## Βιβλιογραφία

### Ελληνική

Μόττη-Στεφανίδη, Φ., Τσέργας, Ν. (2000). *Όταν τα πράγματα στο σχολείο...αγριεύουν!* Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Παπαστάμου, Σ. (1989). Ψυχολογιοποίηση. Εκδόσεις: Οδυσσέας.

### Ξενόγλωσση

Bansel, P., Davies, B., Laws, C., et al. (2009). Bullies, bullying and power in the contexts of schooling. *British Journal of Sociology of Education* 30(1): 59–70.

Bowes, L., Arsenault, L., Maughan, B., et al. (2009). School, neighborhood, and family factors are associated with children's bullying involvement: a nationally representative longitudinal study. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry* 48(5): 545–553.

Coleyshaw, L. (2010). The power of paradigms: a discussion of the absence of bullying research in the context of the university student experience. *Research in Post-Compulsory Education* 15(4): 377–386.

Foucault, M. (1991). *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*. London: Penguin.

Ireland, JL. (2000). 'Bullying' among prisoners: a review of research. *Aggression and Violent Behavior* 5(2):201–215.

Kovaleski, JF. (1988). Paradigmatic obstacles to reform in school psychology. *School Psychology Review*17(3): 479–484.

Lagerspetz, KMJ, Bjorkqvist, K., Berts, M. et al. (1982). Group aggression among school children in three schools. *Scandinavian Journal of Psychology* 23(1): 45–52.

Olweus, D. (2011). *Olweus Bullying Prevention Program*. Available at: http://www.violencepreventionworks.org/public/olweus_bullying_prevention_program.page (accessed April 18 2013).

Owens, L, & Duncan, N. (2009). 'Druggies' and 'Barbie Dolls': popularity among girls in two South Australian high schools. *Journal of Human Subjectivity* 7(2): 39–64.

Roland, E. & Galloway, D. (2004). Professional cultures in schools with high and low rates of bullying. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice* 15(3): 241.

Sheard, C., Clegg, J. & Standen, P. (2001). Bullying and people with severe intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research* 45(5): 407–415.

Smith, PK. (1999). *The Nature of School Bullying: A Cross-National Perspective*. London: Routledge.

Spriggs, AL., Ianotti, RJ, Nansel, TR et al. (2007). Adolescent bullying involvement and perceived family, peer and school relations: commonalities and differences across race/ethnicity. *Journal of Adolescent Health* 41(3): 283–293.

Yoneyama, S. & Naito, A. (2003). Problems with the paradigm: the school as a factor in understanding bullying (with special reference to Japan). *British Journal of Sociology of Education* 24(3): 315–330.

# Τελετουργική επικοινωνία στο νηπιαγωγείο

**Ρένα Κατσένου,** *Υποψ. Διδάκτωρ Παν/μίου Ιωαννίνων*

## Εισαγωγή

Δουλεύοντας από το 2007 ως νηπιαγωγός σε δημόσια και ιδιωτικά νηπιαγωγεία παρατήρησα ότι τόσο εγώ όσο και άλλοι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούμε καθημερινά στο νηπιαγωγείο διάφορες πρακτικές οι οποίες συμβάλλουν στην ένταξη των νηπίων στο νηπιαγωγείο. Στην παρούσα εισήγηση θα επιχειρήσω να ερμηνεύσω τις πρακτικές αυτές στηριζόμενη στην βιβλιογραφία τόσο κλασσικών έργων για την τελετουργία (βλέπε: Van Gennep 1960, Goffman 1959, Kertzer 1988) όσο και σε πιο πρόσφατη και σχετική με την εκπαίδευση βιβλιογραφία (βλέπε:Mc Laren 1999, Qantz 1999, Qantz 2011)[1].

Η σχολική καθημερινότητα είναι γεμάτη από τελετουργίες (Quantz 1997, Mc Laren 1999) οι οποίες παίζουν μεγάλο ρόλο στην καθημερινή επικοινωνία μαθητών και εκπαιδευτικών (Quantz 1997, Mc Laren 1999). Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, όμως, πολύ σπάνια χρησιμοποιούν τον όρο τελετουργία όταν αναφέρονται σε εκπαιδευτικές πρακτικές που χρησιμοποιούν καθημερινά στο σχολείο (Quantz 1997).

Η πρωινή προσευχή, ο εκκλησιασμός, το χτύπημα του κουδουνιού, οι επετειακοί λόγοι των εκπαιδευτικών και οι παρελάσεις είναι μερικές από τις σχολικές δραστηριότητες που έχουν ερμηνευθεί ως σχολικές τελετουργίες (Benincasa 2002, Benincasa 2006, Benincasa 2009, Κάτσενου 2007, Φασόλης 2011). Ακόμα και οι πανελλήνιες εξετάσεις έχουν αναλυθεί υπό το ερμηνευτικό πλαίσιο της τελετουργίας (Benincasa 1997, Μαυρογιώργος 2001).

Στο εξωτερικό έχουν διεξαχθεί έρευνες εστιασμένες στη μελέτη του φαινομένου της τελετουργίας ακόμη και στο χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης. Η πρωινή συγκέντρωση των νηπίων (Delcampre 2007, Rubinstein 1993) και τα πάρτι γενεθλίων που πραγματοποιούνται στο νηπιαγωγείο (Weil 1968) είναι μερικές δραστηριότητες που έχουν αναλυθεί και ερμηνευθεί υπό το ερμηνευτικό πλαίσιο της τελετουργίας. Στην Ελλάδα, όμως, σύμφωνα με τα στοιχεία που έχω συλλέξει μέχρι τώρα, δεν υπάρχουν σχετικές έρευνες.

Η παραγωγή θεωρητικής γνώσης για την τελετουργία στο χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης θα μπορούσε να συμβάλλει στο να συνειδητοποιήσουν οι νηπιαγωγοί πώς, ασυνείδητα πολλές φορές, διαμορφώνουν το εκπαιδευτικό κλίμα στα σχολεία που διδάσκουν και πώς οι ίδιοι θα μπορούσαν συμβάλλουν στην βελτίωση του.

## Στόχος της έρευνας

[1] Η παρούσα εισήγηση αποτελεί παρουσίαση μέρους των ευρημάτων της εν εξελίξει έρευνας με θέμα το ρόλο της τελετουργίας στο νηπιαγωγείο.

Στόχος της έρευνα είναι η να ανάδειξη, η περιγραφή και η ερμηνεία όψεων της καθημερινής εκπαιδευτικής επικοινωνίας στα νηπιαγωγεία διαμέσου της τελετουργίας.

### Τεχνική συλλογής δεδομένων: παρατήρηση και συνέντευξη

Στο αρχικό στάδιο της έρευνας έκανα συμμετοχική παρατήρηση στο νηπιαγωγείο που διδάσκω. Επίκεντρο της παρατήρησης ήταν οι τελετουργικές πρακτικές που χρησιμοποιούν οι νηπιαγωγοί στη καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία. Η παρατήρηση διήρκησε από το Σεπτέμβρη του 2011 έως τον Ιούνιο του 2012. Στη συνέχεια, ξεκίνησα την διεξαγωγή συνεντεύξεων την οποία συνεχίζω μέχρι και σήμερα Οι συνεντεύξεις είναι ανοιχτές ημιδομημένες και για την καταγραφή των πληροφοριών χρησιμοποιώ μαγνητόφωνο. Ο χώρος διεξαγωγής των συνεντεύξεων ήταν ένα καφέ στο κέντρο της Κέρκυρας. Το συγκεκριμένο καφέ επιδέχθηκε, διότι είναι ήσυχο και, επιπλέον, τόσο εγώ όσο και οι ίδιοι οι συνεντευξιαζόμενοι νιώθαμε πιο άνετα να μιλήσουμε σε ένα ουδέτερο χώρο, παρά να συνομιλήσουμε στα σπίτια μας. Μέχρις στιγμής έχω συνομιλήσει με έξι νηπιαγωγούς.

### Εννοιολογικό πλαίσιο

#### Τελετουργία

Σύμφωνα με τον Quantz τρία είναι τα βασικά χαρακτηριστικά της τελετουργίας α) είναι μία παράσταση η οποία απευθύνεται σε ένα κοινό με σκοπό να το επηρεάσει β) είναι συμβολική, διότι κατά τη διεξαγωγή μιας τελετουργίας χρησιμοποιούνται σύμβολα τα οποία αναπαριστούν έμμεσα κάποια νοήματα και γ) είναι τυποποιημένη, διότι έχει πάντα μία συγκεκριμένη δομή βάση της οποίας εξελίσσεται. Η δομή αυτή είναι από μόνη της φορέας νοήματος (Quantz 1999, Quantz 2011). Τα τρία αυτά χαρακτηριστικά της τελετουργίας έχουν αναλυθεί εκτενώς τόσο από κλασικούς μελετητές της τελετουργίας (βλέπε: Turner 1967, Turner 1969, Goffman 1959, Goffman 1967, Lewis 1980) όσο και από πιο σύγχρονους ερευνητές (βλέπε Quantz 1997 McLaren 1999).

#### Τελετουργία και επικοινωνία

Η τελετουργία αποτελεί ένα δίαυλο επικοινωνίας –όχι τόσο φανερό όσο η γλώσσα- ανάμεσα στους ανθρώπους στα πλαίσια του οποίου μεταβιβάζεται η γνώση που είναι απαραίτητη για να ζήσει ο άνθρωπος εντός μιας κοινωνικής ομάδας (Lewis 1980, Bell 1992, Geertz 2003, Μπέργκερ & Λουκμαν 2003, Benincasa 2010).

#### Τελετουργία και εξουσία

Η τελετουργία είναι μια στρατηγική μορφή πολιτισμικής πρακτικής, η οποία διαμορφώνει σχέσεις εξουσίας (Bell 1992, Foucault 1991, Foucault 2011, Bloch 2004). Το βασικό χαρακτηριστικό αυτών των σχέσεων είναι ότι στηριζόμενες στην τελετουργική επικοινωνία, η οποία λειτουργεί πέρα από το επίπεδο του διαλόγου, παράγουν ανικειμενοποιημένες σχέσεις εξουσίας, χωρίς τα ίδια τα υποκείμενα να αντιλαμβάνονται αυτήν την εσωτερίκευση, αλλά να νιώθουν ότι ανταποκρίνονται σε

μια κοινωνική πραγματικότητα που θεωρείται δεδομένη (Bell 1992). Αυτή η «φυσικοποίσηση» επιτυγχάνεται μέσω της τυποποιημένης δομής της τελετουργίας, η οποία δεν αφήνει περιθώρια διαπραγμάτευσης του νοήματός της (Bloch 2004). Τα άτομα που παίρνουν μέρος σε μια τελετουργία ενδιαφέρονται περισσότερο για την ορθή τήρηση του τελετουργικού παρά για τη σημασία του (kertzer 1988). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο καθιερώνονται σχέσεις εξουσίας και «επιβάλλονται» συμπεριφορές με αυταρχικό τρόπο (Bloch 2004).

**Διαβατήριες τελετουργίες**

Μια ιδιαίτερη κατηγορία τελετουργιών αποτελούν οι διαβατήριες τελετουργίες (rites of transition). Οι τελετουργίες αυτές απαντώνται σε όλες τις κοινωνίες και συμβάλλουν στην καθιέρωση της μετάβασης ενός ατόμου από μία ομάδα σε μία άλλη ή από μία κοινωνική κατάσταση σε μία άλλη (Van Gennep 1960, La Fontain 1977, Turner 1982, Bourdieu 1997, Bourdieu 1999, Grimes 2000, Laburthe-Torla & Warnier 2003). Ο γάμος είναι μία σχεδόν παγκόσμια διαβατήρια τελετουργία η οποία συμβολίζει τη μετάβαση του ατόμου από την κοινωνική κατάσταση του ανύπαντρου στις υποχρεώσεις και τους ρόλους που απορρέουν από το θεσμό του γάμου.

**Ερμηνεία ευρημάτων**

**Τελετουργική επικοινωνία**

Στο εκπαιδευτικό πρόγραμμά του νηπιαγωγείου υπάρχει ο χρόνος των ελεύθερων δραστηριοτήτων κατά τη διάρκεια του οποίου τα νήπια μπορούν να παίζουν ανά ομάδες σε ειδικά διαμορφωμένα μέρη της αίθουσας του νηπιαγωγείου, τα οποία ονομάζονται «γωνιές». Η μετάβαση των νηπίων από το χρόνο των ελεύθερων δραστηριοτήτων στις οργανωμένες δραστηριότητες δεν είναι πάντα εύκολη υπόθεση, ειδικά κατά την έναρξη της σχολικής χρονιάς, όπου τα νήπια δεν έχουν εσωτερικεύσει τους κανόνες λειτουργίας του νηπιαγωγείου. Η Δήμητρα[2], νηπιαγωγός με δεκάχρονη εμπειρία χτυπά ρυθμικά το ταμπουρίνο για να μεταδώσει στα νήπια το μήνυμα της λήξης των ελεύθερων δραστηριοτήτων και να τους υπενθυμίσει την υποχρέωση τους να βάλουν τα παιχνίδια που χρησιμοποίησαν στην θέση τους . Όπως αναφέρει η ίδια, τα νήπια υπακούουν πιο εύκολα στο άκουσμα ή στη θέα ενός συμβόλου, που σηματοδοτεί τη λήξη του παιχνιδιού παρά όταν απλά τους αναγγέλλει τη λήξη του χρόνου των ελεύθερων δραστηριοτήτων. Η Δήμητρα δεν είχε αντιληφθεί την «αποτελεσματικότητα» αυτής της πρακτικής από τα πρώτα βήματα της καριέρας της: «*Όταν ξεκίνησα, νομίζω ότι ήταν λεκτικό το ερέθισμαα. Ότι είναι η ώρα να μαζέψουμε τα παιχνίδια και να μαζευτούμε στην παρεούλα. Αλλά… επειδή πολλά παιδιά δεν το ακούνε, είναι απορροφημένα, πρέπει να το πεις πολλές φορές πιο δυνατά, να απευθυνθείς στον καθένα, αν δεις ότι δεν σε προσέχει, το θεωρούσα λίγο κουραστικό. Τώρα, ας πούμε, εδώ έχουμε το ταμπουρίνο».* Το ρυθμικό χτύπημα του ταμπουρίνου θα μπορούσε να ερμηνευθεί ως μια διαβατήρια τελετουργία, η οποία διευκολύνει τη νηπιαγωγό να μεταδώσει στα νήπια το μήνυμα της λέξης των ελεύθερων δραστηριοτήτων και τη μετάβαση από το παιχνίδι στις οργανωμένες

[2] Προκειμένου να διασφαλίσω την ανωνυμία των νηπιαγωγών που έλαβαν μέρος στην έρευνα κάθε φορά που θα αναφέρομαι σε αυτούς θα χρησιμοποιώ ψευδώνυμα.

δραστηριότητες. Κατά την άποψη του Kertzer: «*Όσο μεγαλύτερη είναι η μετάβαση τόσο πιο πολύ εισάγονται οι τελετές»* (Kertzer 1988: 21).

### Τελετουργική επικοινωνία έναντι λεκτικής επικοινωνίας

Όλες οι τελετουργίες που χρησιμοποιούν οι νηπιαγωγοί με στόχο να επηρεάσουν την συμπεριφορά των νηπίων και να τους μεταδώσουν συγκεκριμένα μηνύματα αποτελούν μια ιδιαίτερη μορφή επικοινωνίας, την οποία θα μπορούσαμε να ονομάσουμε τελετουργική επικοινωνία. Η Καδιανή παρατήρησε ότι παρόμοιες πρακτικές λειτουργούν πιο αποτελεσματικά από οποιαδήποτε απροκάλυπτη αυταρχική συμπεριφορά: *«Με καμία αγριοφωνάρα δε θα μπορούσαν να μαζέψουν τα παιχνίδια τους τόσο γρήγορα».* Η Μαριάνα τραγουδά ένα ποιηματάκι, το οποίο επαναλαμβάνουν όλα τα νήπια μαζί κάθε φορά που θέλει να τους ανακοινώσει ότι πρέπει να συμμαζέψουν τα παιχνίδια τους. Όπως αναφέρει, το τραγουδάκι αυτό *«είναι ένας τρόπος για να κάνουνε κάτι που δεν τους αρέσει φυσικά, το μάζεμα, να γίνει με ένα παιχνιδιάρικο τρόπο (…). Το έχουν μάθει τα παιδιά και αυτόματα το κάνουνε χωρίς να εκνευρίζονται με αυτό που τους ζητάμε. Το δέχονται σαν κάτι πολύ φυσιολογικό μέσα σε όλα στο σχολείο. Έχουν εκπαιδευτεί σε αυτό και δεν αντιδράνε κιόλας. Οπότε είναι καλό να γίνεται».*

Η αποτελεσματικότητα της τελετουργικής επικοινωνίας έναντι της λεκτικής επικοινωνίας έχει επισημανθεί από τον Bloch . Όπως υποστηρίζει, στα πλαίσια αυτού του είδους επικοινωνίας τα άτομα δίνουν μεγαλύτερη σημασία στον τρόπο που τελείται μια τελετουργία και ενδιαφέρονται λιγότερο για το νόημα της. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να εγκαθιδρύονται ορισμένα μηνύματα ως φυσικά και αυτονόητα, ενώ, σε διαφορετική περίπτωση, θα αποτελούσαν θέμα βαθύτερης διαπραγμάτευσης. Το γεγονός ότι δεν υπάρχει διαπραγμάτευση του μηνύματος καθιστά την τελετουργία ένα αυταρχικό τρόπο επικοινωνίας (Bel 1992, Block 2004).

Όμως, πότε και για ποίους συγκεκριμένους σκοπούς οι άνθρωποι μπορεί να καταφεύγουν στην τελετουργική επικοινωνία; Σύμφωνα με τις δηλώσεις ορισμένων νηπιαγωγών, ο μεγάλος αριθμός των νηπίων και η σύνθεση της ομάδα μπορεί να οδηγήσουν στην επιλογή παρόμοιων πρακτικών: *«Δεν έχεις τον ίδιο αριθμό παιδιών στο τμήμα. Έεε, άλλη χρονιά μπορεί να έχεις ήσυχα παιδιά, άλλη χρονιά μπορεί να έχεις ζωηρά. Πρέπει να επινοείς τρόπους, για να μπορείς, πρώτον, πρακτικά να λύσεις κάποια θέματα της τάξης».*

### Εσωτερίκευση του μηχανισμού τελετουργικής επικοινωνίας

Σύμφωνα με τα στοιχεία που συνέλλεξα από την παρατήρηση στο νηπιαγωγείο που διδάσκω και τις συνεντεύξεις με τις νηπιαγωγούς τα νήπια δεν εσωτερικεύουν μόνο το μήνυμα που μεταδίδεται δια μέσω της τελετουργίας, αλλά ταυτόχρονα εσωτερικεύουν και τον ίδιο το μηχανισμό της τελετουργικής επικοινωνίας και γίνονται φορείς ενός τελετουργικού αυταρχικού τρόπου επικοινωνίας. Για παράδειγμα, παρατήρησα ότι τα νήπια προκειμένου να μου αποσπάσουν την προσοχή, όταν για κάποιο λόγο μπορεί να συζητώ με τις συναδέλφους μου, τραγουδούν το τραγουδάκι «ησυχία ησυχία μες την τάξη», τελετουργία με την οποία η συνάδελφος μου προσπαθεί να τα επαναφέρει σε τάξη κάθε φορά που κάνουν φασαρία κατά τη διάρκεια της πρωινής συγκέντρωσης. Επίσης η Δήμητρα ανέφερε ότι μια μητέρα της

είπε ότι, όταν στο σπίτι γίνεται φασαρία, τα παιδιά αρχίζουν να χτυπάν ρυθμικά τα παιχνίδια τους, μιμούμενα την ίδια τη νηπιαγωγό, η οποία κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής πράξης για να προειδοποιήσει τα νήπια ότι έχουν ξεπεράσει τα όρια της ορθής συμπεριφοράς χτυπά ρυθμικά τα πιατίνια.

## Σχόλια

Τα μέχρι τώρα ευρήματα αναδεικνύουν τη λειτουργία της τελετουργίας ως φορέα μετάδοσης του μηνύματος της πειθαρχίας, ιδιαίτερα στις περιπτώσεις που ο αριθμός της ομάδας των νηπίων και η σύνθεση της καθιστούν την λεκτική επικοινωνία δύσκολη. Τα νήπια, όμως, δε λειτουργούν μόνο ως δέκτες της εξουσίας αλλά εσωτερικεύουν και την ίδια τη διαδικασία της τελετουργικής επικοινωνίας και να γίνονται ταυτόχρονα φορείς ενός τελετουργικού αυταρχικού τρόπου επικοινωνίας. Σύμφωνα με τους ερμηνευτικούς όρους του Φουκώ (Foucault 1991) στο χώρο του νηπιαγωγείου διακρίνονται τα «τριχοειδή» της εξουσίας, δηλαδή το μικρότερο κομμάτι του συστήματος της εξουσίας. Το κομμάτι αυτό, το οποίο συνίσταται στην πειθάρχηση των νηπίων μέσω της τελετουργίας και την ταυτόχρονη εσωτερίκευση του μηχανισμού της τελετουργίας από τα νήπια, είναι πολύ πιθανόν να υιοθετείται από τα νήπια ως μορφή κοινωνικής δράσης. Καθώς τα νήπια ενηλικιώνονται εξοικειώνονται να αντιδρούν τελετουργικά σε κάθε παρόμοια μορφή τελετουργικής επικοινωνίας. Το θέμα αυτό θα αποτελέσει ένα από τους κεντρικούς άξονες στη συνέχεια της έρευνας.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση


BENINCASA, L (2002) Μαθητικές παρελάσεις. Το έθνος στον καθρέφτη, *Επιστήμες Αγωγής,* 4: 87-102..

BENINCASA, L. (2009) Οι μαθητικές παρελάσεις και τα «όρια» του έθνους. Από «το σύμπαν της doxa» στο σύμπαν του διαλόγου, *Επιστήμες Αγωγής*,1: 213-228.

BENINCASA, L. (2010) «*Αυτοί που προσπαθούν περισσότερο, πετυχαίνουν, αγωνίζονται…»* Η επιβράβευση αριστευσάντων μαθητών ως ιδεολογικό άλλοθι της εξουσίας, *Σύγχρονη εκπαίδευση,* 160: 78-97.

BOURDIEU, P. (1999) *Γλώσσα και συμβολική εξουσία, εκδ*. Ινστιτούτο του Βιβλίου - Α. Καρδαμίτσα, Αθήνα.

GEERTZ, C. (2003) *Η ερμηνεία των πολιτισμών*, εκδ. Αλεξάνδρεια, Αθήνα.

DELCAMPRE, I (2007) Τελετουργίες στο νηπιαγωγείο: εγκαθίδρυση της σχολικής κοινότητας και γλωσσικές μαθήσεις, *Σύγχρονα Θέματα,* 99: 20-28.

ΚΑΤΣΕΝΟΥ, ΕΙ (2007) *Ομαδική προσευχή σε ελληνικά σχολεία: Μια ερμηνευτική προσέγγιση,* Μεταπτυχιακή ερευνητική εργασία, Ιωάννινα, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Τμήμα Παιδαγωγική & Ψυχολογίας, Τομέας Παιδαγωγικής, Πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών στις «Επιστήμες της Αγωγής».

ΜΑΥΡΟΓΙΩΡΓΟΣ , Γ. (2001) Εξετάσεις επιλογής: ιδεολογική ενορχήστρωση και τελετουργία. Στο Μαυρογιώργος, Γ. Σχολείο: *Διδασκαλεία και αξιολόγηση*, σελ. 267-75. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

ΜΠΕΡΓΚΕΡ, Π. & ΛΟΥΚΜΑΝ, Τ. (2003) *Η κοινωνική κατασκευή της πραγματικότητας: Μια πραγματεία στην κοινωνιολογία της γνώσης*, εκδ. Νήσος, Αθήνα.

ΦΑΣΟΛΗΣ, Δ (2011) Κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα και τελετουργίες στην εκπαίδευση. Διαθέσιμο στη διεύθυνση:http://anthroposkaioiskios.blogspot.gr/2011/05/blog-post_14.html τελευταία ενημέρωση 3-9-14 (Ημερομηνία ανάκτησης 12-8-2014)

FOUCAULT, M (1991) *Η μικροφυσική της εξουσίας,* εκδ.Ύψιλον, Αθήνα.

FOUCAULT, M (2011*) Επιτήρηση και τιμωρία, η γέννηση της φυλακής*, εκδ. Πλέθρον, Αθήνα.

**Ξενόγλωσση**

BELL, C. (1992) *Ritual theory, ritual practice*, Oxford University Press, New York.

BENINCASA, L (1997) *A journey, a struggle, a ritual*. University and entrance examinations in Greek province town. Doctoral dissertation, Stockholm.

BENINCASA, L (2006) *School and memory: Teachers' speeches on national day commemorations,* Ioannina, University of Ioannina.

BLOCK, M. (2004) *Ritual, history and power,* Berg editorial offices, U.K.

BOURDIEU, P. (1977) *Outline of a theory of practice,* Cambridge University press, New York..

DOUGLAS, M (2004) *Natural symbols*, Taylor & Francis e- library.

GOFFMAN, E. (1959) *The presentation of self in everyday life*, Penguin, London..

GRIMES, R. L (2000) *Deeply into the bone: Re – inventing rites of passage,* University of California press, Ltd, London.

KERTZER, D. (1988) *Ritual: politics and power,* Yale University Press, London.

LA FONTAINE, J.S. (1977) The power of rights, *Man,* New Series, vol. 12, No.3/4, σ. 421-437.

LABURTHE - TORLA, PH & WARNIER, J.P. (2003) *Εθνολογία-Ανθρωπολογία*, εκδ. Κριτική, Αθήνα.

LEWIS, G. (1980) *Day of shining red*, Cambridge University Press, New York.

MCLAREN, P. (1999) *Schooling as a ritual performance: towards a political economy of educational symbols and gestures*, Rowman & Littlefield Publishers, New York..

QUANTZ, R. (1999) School ritual as performance: A reconstruction of Durkheim's and Turner's uses of ritual, *Educational,* 49: 493-513.

QUANTZ, R. (2011) On seminars, rituals and cowboys, *Teachers college record*, 103(5): 896-922.

RUBINSTEIN, R, L (1993) Circle time in Pre –School. *Reprints and miniprints from department of education and psychological research, Lund.* Unin.(Sweden). Malmo school of education, Sweden.

TURNER, V. (1967) *The forest of symbols: Aspects of Ndembu Ritual*, Cornell University Press, Ithaca: New York.

TURNER, V. (1969) *The ritual process: structure and anti-structure.* Chicago: Adlline.

VAN GENNEP, A. (1960) *The rites of passage:* London Routledge & kegan Paul.

WEIL, S (1986) The language and ritual of socialization: birthday parties in a kindergarten context, *Man*, New Series, (34) 2: 329-341.

# Στερεοτυπικές αντιλήψεις και διακρίσεις φύλου στο σχολικό εγχειρίδιο της Αντιγόνης Σοφοκλέους: ποσοτική παρουσίαση των ευρημάτων της έρευνας.

**Βασίλης Κατσίβελος,** *Φιλόλογος, ΜΔΕ*
**Διονύσης Γουβιάς,** *Επίκ. Καθηγητής Εκπαιδευτικής Πολιτικής*
**Χρήστος Αλεξόπουλος,** *Δάσκαλος, ΜΔΕ*

## Εισαγωγή

Η εκπαίδευση, αφ' ενός ως ένας από τους πρωτογενείς θεσμούς κοινωνικοποίησης του ατόμου και αφ' ετέρου ως θεσμός, που συμβάλλει στην ανάπτυξη και την κοινωνική συνοχή, συνιστά βασική προϋπόθεση για την προώθηση της ισότητας ανάμεσα στα φύλα. Η κατευθυντήρια στοχοθεσία αναφορικά με τις δράσεις ισότητας στο χώρο της εκπαίδευσης αποτελεί στοιχείο μείζονος σημασίας, αφού μέσα από την εκπαίδευση διαμορφώνονται, καλλιεργούνται και διαιωνίζονται στερεοτυπικές αντιλήψεις για το ρόλο των φύλων.

Στη διάρκεια των δυο τελευταίων αιώνων έχουν γίνει σημαντικά βήματα προς την κατεύθυνση της ισότιμης συμμετοχής των φύλων στο χώρο της εκπαίδευσης. Αρχίζοντας από τη ξεχωριστή για κάθε φύλο εκπαίδευση κατά τη διάρκεια του 19$^{ου}$ αιώνα, την καθολική εκπαίδευση του 20$^{ου}$ αιώνα και συνακόλουθα τη συνεκπαίδευση των φύλων και τέλος την εν δυνάμει δημιουργία του πολυπολιτισμικού σχολείου του 21$^{ου}$ αιώνα, διαπιστώνουμε, ότι διανύθηκε μια μακρά πορεία, προκειμένου να κατοχυρωθεί η εκπαιδευτική ισότητα. Το γεγονός της ισότιμης συμμετοχής των φύλων στην εκπαίδευση δεν είναι δηλωτικό μόνο της εξελικτικής πορείας των κοινωνικών επιστημών και της διευρυμένης οπτικής της κοινωνίας αλλά ιδιαίτερως συνιστά εχέγγυο της εύρυθμης κοινωνικής συμβίωσης των φύλων. Παρά την υφιστάμενη και θεσμοθετημένη ισότητα των φύλων στην εκπαίδευση, η δημόσια ζωή αυτών διέπεται από ανισότητες, που προέρχονται από ένα σύστημα παγιωμένων κοινωνικών αντιλήψεων (Μοσχοβάκου, Χαρδαλιά, Ιωαννίδου, 2008: 9).

## Η σεξιστική γλώσσα των σχολικών εγχειριδίων στην εκπαιδευτική διαδικασία

Τα σχολικά εγχειρίδια στο πλαίσιο της χρήσης τους τόσο από τους/τις εκπαιδευτικούς όσο και από τους/τις μαθητές/τριες στην εκπαιδευτική διαδικασία δεν αποτελούν μόνο μέσα μεταβίβασης γνώσεων και ανάπτυξης δεξιοτήτων αλλά και ισχυρά μέσα κοινωνικοποίησης. Σύμφωνα με τις μελέτες, που εξετάζουν τα σχολικά εγχειρίδια υπό την οπτική του φύλου, η γλώσσα τόσο στη γραπτή όσο και στην προφορική εκδοχή της δεν αποτελεί ένα μόνον «αθώο» μέσο επικοινωνίας και έκφρασης ιδεών και αντιλήψεων (Μαραγκουδάκη, 2007: 51)[2], αλλά «*είναι με τη σειρά της διαπλαστική των ιδεών, εφόσον διαμορφώνει τις ιδέες των μαθητών για τα φύλα*» (Φρόση, 2008: 134).

Πρόκειται, δηλαδή, για έναν κοινωνικό θεσμό, που σχετίζεται άμεσα με την ιεράρχηση και την αξιολόγηση της ευρύτερης κοινωνίας. Πιο συγκεκριμένα, οι κοινωνικές ιεραρχήσεις και αξιολογήσεις διαφοροποιούν **τη γραμματική, το συντακτικό και το λεξιλόγιο της γλώσσας** με αποτέλεσμα να παγιώνονται και διαιωνίζονται οι υφιστάμενες διαφοροποιήσεις. Οι διαφοροποιήσεις αυτές στη χρησιμοποίηση της γλώσσας, που από τη μια αντικατοπτρίζουν την ανδρική κυριαρχία και από την άλλη την αναπαράγουν και την εδραιώνουν, ορίζονται ως γλωσσικός σεξισμός (Μαραγκουδάκη, 2007: 51)[2].

Ο γλωσσικός σεξισμός στα σχολικά εγχειρίδια της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας περιλαμβάνει τη χρήση του αρσενικού γένους προκειμένου να δηλωθούν και τα δυο γένη (ακόμα και σε περιπτώσεις όπου το αρσενικό γένος αποτελεί μειοψηφία), την προσωποποίηση των επαγγελμάτων, τη χρήση των λέξεων «άνθρωπος και παιδί», την πρόταξη του αρσενικού ονόματος στα ζεύγη ανδρικών-γυναικείων, τη χρήση υποκοριστικών, αντωνυμιών και επιθέτων, τις ονομαστικές αναφορές και τα σημασιολογικά στερεότυπα (Μαραγκουδάκη, 2007: 20)[1]. Η αποκλειστική χρήση του αρσενικού γένους, σε περιπτώσεις όπου δηλώνεται αξίωμα ή επάγγελμα, υπονοεί, ότι οι θέσεις αυτές καλύπτονται μόνον από άνδρες (Μαραγκουδάκη, 2007: 22)[1].

Στα εισαγωγικά σημειώματα των εγχειριδίων, όπου καταγράφονται οι στόχοι τους, παρατηρείται γενικευμένη χρήση των ουσιαστικών αρσενικού γένους «ο μαθητής», «ο καθηγητής». Δημιουργείται, έτσι, η εντύπωση, πως οι επιδιωκόμενοι στόχοι του εκάστοτε εγχειριδίου, αφορούν «τους μαθητές» και συνακόλουθα, πως αυτοί είναι, που κατακτούν την προβλεπόμενη ύλη ή αντιστοίχως, αυτοί στους οποίους απευθύνονται οι διαθεματικές δραστηριότητες, υπό την καθοδήγηση «των καθηγητών» των διαφόρων ειδικοτήτων, συμπεριλαμβανομένων και εκείνων, των οποίων τα ποσοστά των καθηγητριών είναι υψηλότερα, όπως των φιλολόγων της ελληνικής γλώσσας. Δε λαμβάνεται υπόψη, δηλαδή, η υφιστάμενη πραγματικότητα, σύμφωνα με την οποία «*περισσότερο από το ήμισυ του ποσοστού της μαθητιώσας νεολαίας όπως και του διδακτικού προσωπικού είναι άτομα γένους θηλυκού*» (Μαραγκουδάκη, 2007: 52)[2].

Η νομιμοποίηση του υφιστάμενου γραμματικού κανόνα και η αρχή της οικονομίας της γλώσσας ακυρώνουν τη γυναικεία ύπαρξη, στα πλαίσια του γραπτού λόγου των σχολικών εγχειριδίων (Μαραγκουδάκη, 2007: 52)[2]. Όπως σημειώνει η Παυλίδου (2005: 50), «*πίσω από τη γενετική χρήση του αρσενικού δεν υπάρχουν άνδρες και γυναίκες, αλλά συχνά μόνον άνδρες και ο γλωσσικός εξοβελισμός των γυναικών οδηγεί στο συμβολικό αποκλεισμό τους από όλα τα πεδία και τις δραστηριότητες της κοινωνίας, που χαίρουν κάποιας αναγνώρισης ή αξίας*».

Τόσο, λοιπόν, το περιεχόμενό τους όσο και το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών φαίνεται, πως είναι οι κύριοι φορείς των υφιστάμενων κοινωνικοπολιτισμικών αξιών στο χώρο της εκπαίδευσης, κυρίως δε των παγιωμένων αντιλήψεων και κοινωνικά αποδεκτών πτυχών του ανδρισμού και της θηλυκότητας και συνακόλουθα των έμφυλων ρόλων. Αυτή είναι και η αιτία, που τα σχολικά εγχειρίδια τα τελευταία χρόνια αποτελούν πεδίο μείζονος σημασίας αναφορικά με τη διερεύνηση των έμφυλων ανοσοτήτων (Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, Κάπελλα & Μαράτου-Αλιπράντη, 2001˙ Φρόση, Κουϊμτζή & Παπαδήμου, 2001˙ Δεληγιάννη & Φρόση, 2003˙ Κλαδούχου, 2005).

## Μεθοδολογία

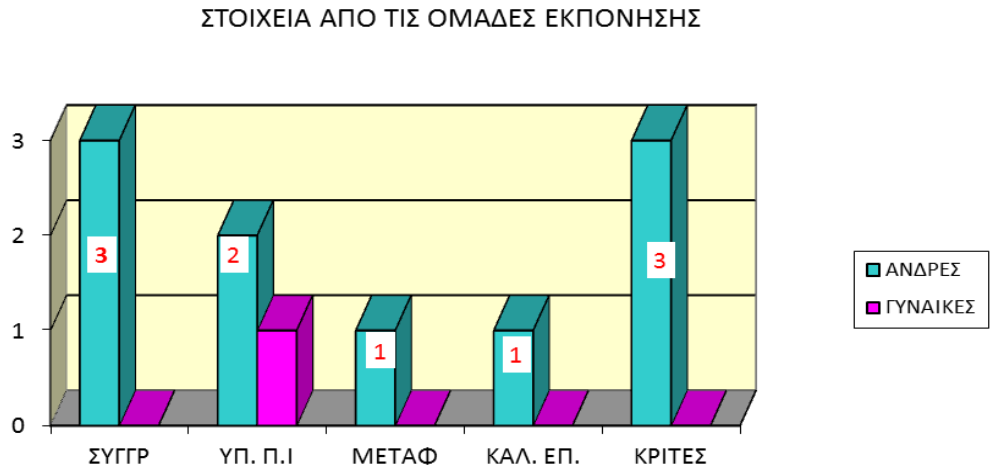
Σκοπός της έρευνας ήταν η ανάλυση του σχολικού εγχειριδίου της Αντιγόνης Σοφοκλέους, που διδάσκεται στη Β΄ τάξη του Λυκείου, στοχεύοντας στην εξέταση των υφιστάμενων στερεοτύπων και διακρίσεων φύλου, που παρουσιάζονται τόσο στο πρωτότυπο κείμενο (αναλύθηκαν επίσης η εισαγωγή, τα γλωσσικά και τα ερμηνευτικά σχόλια) όσο και στην εικονογράφηση. Η ερευνητική μεθοδολογία, που χρησιμοποιήθηκε είναι η ανάλυση περιεχομένου, αποσκοπώντας στον εντοπισμό των εν λόγω σεξιστικών στερεοτύπων.

Κατά την ποσοτική μέθοδο, λοιπόν, εξετάστηκε και αναλύθηκε η κατά φύλο σύνθεση των ομάδων εκπόνησης του υπό εξέταση εγχειριδίου, η εικονογράφηση αυτού και συγκεκριμένα το πλήθος των εικονιζόμενων πρόσωπων καθώς και το πλήθος των δημιουργών/καλλιτέχνων των έργων τέχνης, οι ανθολογούμενοι/ες συγγραφείς και μεταφραστές/ριες των παράλληλων κειμένων, η συχνότητα με την οποία άνδρες και γυναίκες είναι πρωταγωνιστές/πρωταγωνίστριες αλλά και οι γενικότερες αναφορές των φύλων, η γενικευτική χρήση του αρσενικού και του ουδετέρου γένους καθώς και η συχνότητα εμφάνισης των επώνυμων προσώπων.

## Αποτελέσματα της έρευνας

### Η κατά φύλο σύνθεση των ομάδων εκπόνησης του σχολικού εγχειριδίου

Αναφορικά με την κατά φύλο σύνθεση της ομάδας εκπόνησης του εγχειριδίου της Αντιγόνης παρατηρήθηκε παντελής, σχεδόν, απουσία των γυναικών. Πιο συγκεκριμένα, το υπό εξέταση εγχειρίδιο αναδεικνύει την αριθμητική υπεροχή του ανδρικού φύλου, αφού η ομάδα εκπόνησης (συγγραφείς, υπεύθυνοι/ες για το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, καλλιτεχνική επιμέλεια, μεταφραστές/στριες, κριτές) αποτελούνταν από 10 άνδρες και μόλις 1 γυναίκα. Οι μαθητές/τριες, λοιπόν, από τις πρώτες κιόλας σελίδες του εγχειριδίου λαμβάνουν το μήνυμα, πως παρ' ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί είναι αυτές, που ως επί το πλείστον διδάσκουν τα φιλολογικά μαθήματα, την ευθύνη καθώς και τη συγκρότηση της διδακτέας ύλης την έχουν οι άνδρες.



**Ανθολογούμενοι/ες συγγραφείς, μεταφραστές/τριες**

Η πλειοψηφία τόσο των Ελλήνων όσο και των αλλοδαπών λογοτεχνών, που ανθολογούνται στο εγχειρίδιο της Αντιγόνης (συγγραφείς, πεζογράφοι και ποιητές) είναι άνδρες. Κάτι ανάλογο συμβαίνει και με τους/τις μεταφραστές/τριες των παράλληλων κειμένων, τα οποία παρατίθενται στο τέλος του εγχειριδίου. Στον πίνακα, που ακολουθεί, παρουσιάζονται τα ποσοτικά ευρήματα από την ανάλυση περιεχομένου των προαναφερθέντων κατηγοριών του εγχειριδίου.

| **Θυρίδες ανάλυσης** | **Άνδρες (απόλυτη συχνότητα)** | **Άνδρες (σχετική συχνότητα)** | **Γυναίκες (απόλυτη συχνότητα)** | **Άνδρες (σχετική συχνότητα)** |
|---|---|---|---|---|
| **Ανθολογούμενοι/ες Συγγραφείς** | 17 | 94.5% | 1 | 4.5% |
| **Μεταφραστές/ μεταφράστριες** | 8 | 61.5% | 5 | 38.5% |

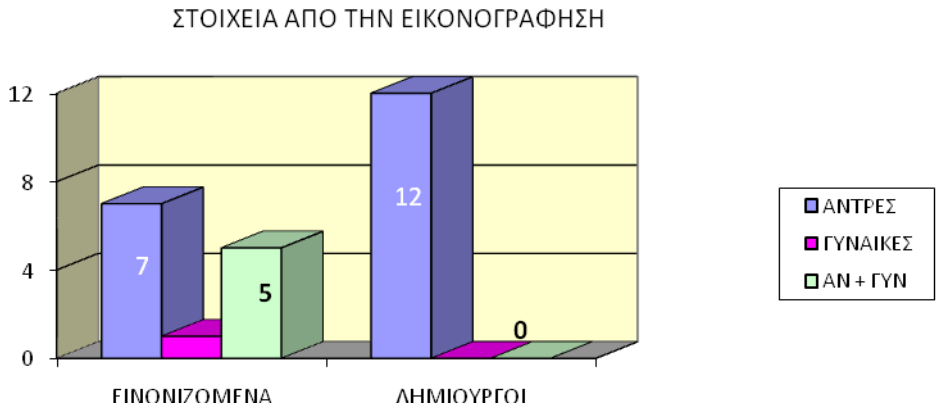
**Εικονογράφηση**

Ο συνολικός αριθμός των εικονιζόμενων προσώπων του εγχειριδίου της Αντιγόνης ανέρχεται σε 13. Από αυτά τα 7 είναι πρόσωπα αρσενικού γένους και μόλις 1 θηλυκού, ενώ υπάρχουν και 5 εικόνες, στις οποίες υπάρχουν πρόσωπα και των δυο φύλων.

| **Θυρίδες ανάλυσης** | **Εικονιζόμενα πρόσωπα (σε απόλυτη συχνότητα)** | **Εικονιζόμενα πρόσωπα (σε σχετική συχνότητα)** | **Δημιουργοί/καλλιτέχνες των έργων (σε απόλυτη συχνότητα)** | **Δημιουργοί/καλλιτέχνες των έργων (σε σχετική συχνότητα)** |
|---|---|---|---|---|
| **ΑΝΔΡΕΣ** | **7** | **53.8%** | **12** | **100%** |
| **ΓΥΝΑΙΚΕΣ** | **1** | **7.7%** | **0** | **0%** |
| **ΑΝΔΡΕΣ-ΓΥΝΑΙΚΕΣ** | **5** | **38.5%** | **--** | **--** |

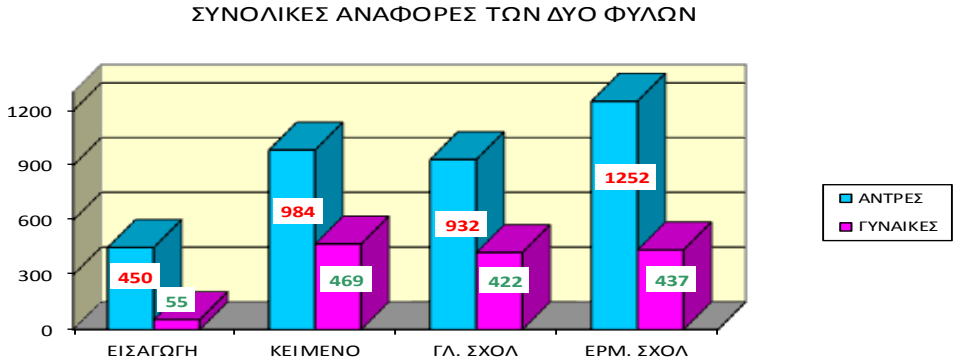
Παρά το γεγονός, πως στο υπό εξέταση εγχειρίδιο η εικονογράφηση είναι περιορισμένη διαπιστώθηκε, πως έχουν επιλεγεί σχεδόν αποκλειστικά έργα επώνυμων ανδρών Ελλήνων καλλιτεχνών, κυριώς δε αλλοδαπών. Παράλληλα, στην συντριπτική τους πλειονότητα τα πρόσωπα, που εικονίζονται σε όλες τις περιπτώσεις (αγάλματα, σκίτσα, πίνακες), είναι άνδρες. Από τη μια πλευρά αυτό είναι κάτι, που αναμένεται, αφού τα περισσότερα πρόσωπα στο υπό εξέταση εγχειρίδιο είναι

άνδρες, έρχεται όμως σε αντίθεση παίρνοντας ως δεδομένο, πως το κεντρικό πρόσωπο της τραγωδίας είναι μια γυναίκα, η Αντιγόνη.




**Ευρήματα του σχολικού εγχειριδίου**

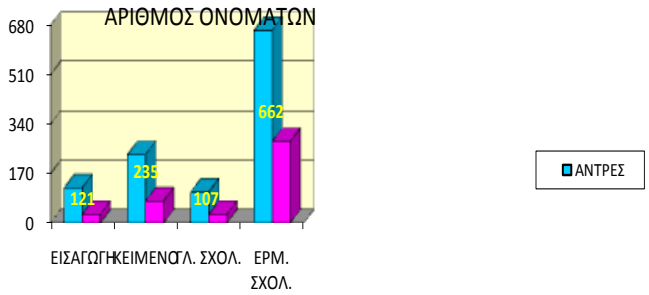
Αρχικά, θα πρέπει να αναφερθεί, πως το σχολικό εγχειρίδιο της Αντιγόνης, χωρίσθηκε σε τέσσερις ενότητες (εισαγωγή, κυρίως κείμενο, γλωσσικά σχόλια και ερμηνευτικά σχόλια) στοχεύοντας στην αρτιότερη παρουσίαση των αποτελεσμάτων. Από την ποσοτική ανάλυση περιεχομένου, λοιπόν, διαπιστώθηκε μια σαφής υπερεκπροσώπηση του ανδρικού φύλου, τόσο στις γενικότερες αναφορές (επίθετα, ουσιαστικά, αντωνυμίες, μετοχές), όσο και στους πρωταγωνιστικούς ρόλους των προσώπων. Στον πρώτο πίνακα, που ακολουθεί, παρουσιάζονται οι συνολικές αναφορές των δυο φύλων και στο δεύτερο ο συνολικός αριθμός των ονομάτων των πρωταγωνιστών/πρωταγωνιστών σε κάθε μία ξεχωριστά ενότητα του εγχειριδίου, σε απόλυτη και σχετική συχνότητα.



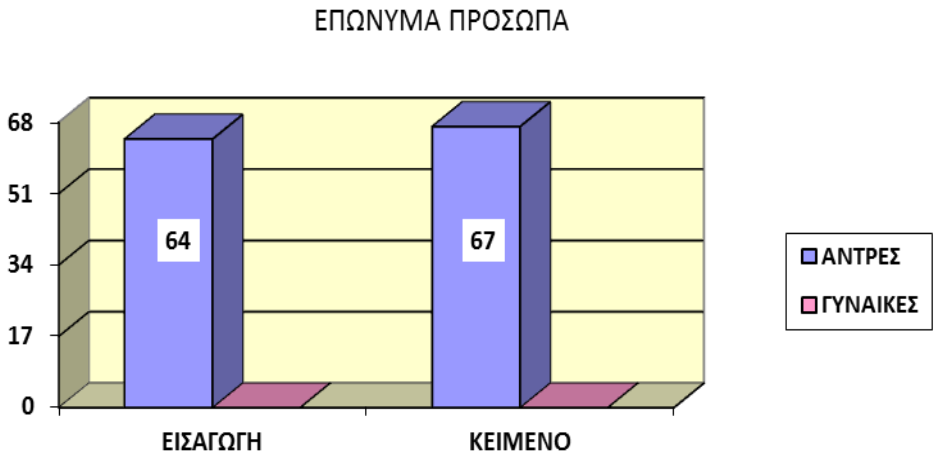

Η κατά φύλο καταγραφή και καταμέτρηση των πρωταγωνιστών/πρωταγωνιστριών τόσο των κειμένων όσο και της εικονογράφησης, των γενικότερων αναφορών (ουσιαστικά, επίθετα, αντωνυμίες, μετοχές) καθώς και των προσώπων, που εικονίζονται ή δημιουργούν στο σχολικό εγχειρίδιο της Αντιγόνης Σοφοκλέους, αναδεικνύει μια σαφή αριθμητική υπεροχή του ανδρικού

φύλου. Άμεσο αποτέλεσμα είναι στους/στις μαθητές/τριες να μεταβιβάζεται το μήνυμα, πως τα σημαντικά πρόσωπα στην κοινωνία είναι οι άνδρες και συνακόλουθα, πως οι γυναίκες είναι πρόσωπα υποδεέστερης σημασίας, αφού τόσο οι συγγραφείς όσο και οι καλλιτέχνες γράφουν και δημιουργούν για αυτούς (Μαραγκουδάκη, 2007: 22)[2].

Αναφορικά με τη συχνότητα την οποία τα δυο φύλα αποτελούν τους/τις πρωταγωνιστές/πρωταγωνίστριες στο εγχειρίδιο της Αντιγόνης καταμετρήθηκαν τα ονόματα αυτών. Παρατηρήθηκε σαφής υπεροχή των ανδρών και στις τέσσερις κατηγορίες της ποσοτικής ανάλυσης (εισαγωγή, κυρίως κείμενο, γλωσσικά σχόλια, ερμηνευτικά σχόλια). Αξίζει να σημειωθεί, πως οι γυναίκες, στις πλείστες των περιπτώσεων, ούσες πρωταγωνίστριες, παρουσιάζονταν με τρόπο αρνητικό και συνδέονταν με τη δυστυχία και το πένθος.




Κάτι ανάλογο συμβαίνει και με τη συχνότητα εμφάνισης των επώνυμων προσώπων, που καταγράφηκαν ποσοτικά στην εισαγωγή και στα ερμηνευτικά σχόλια του εγχειριδίου. Σαφέστατη είναι η κυριαρχία του ανδρικού φύλου και σε αυτή την κατηγορία ανάλυσης, όπου το γυναικείο φύλο δεν εμφανίζεται καθόλου.




**Γενικευτική χρήση του αρσενικού γένους / χρήση ουδέτερων γενετικά λέξεων με σημασία αρσενικού**

Στο εγχειρίδιο της Αντιγόνης παρατηρείται εντονότατα η γενικευτική χρήση του αρσενικού γένους, στο οποίο περικλείεται και το θηλυκό. Με τη χρήση άρθρων,

αντωνυμιών, ουσιαστικών και επιθέτων δηλώνονταν άτομα και των δυο φύλων. Τα μηνύματα, που λαμβάνουν οι μαθητές/τριες από το περιεχόμενο του σχολικού εγχειριδίου είναι, πως «*το γυναικείο φύλο εμπεριέχεται και αναγνωρίζεται μέσω και δια μέσου του ανδρικού φύλου*» (Μαραγκουδάκη, 2007: 55)[2].

Κάτι ανάλογο συμβαίνει και με τις ουδέτερες γενετικά λέξεις, οι οποίες σημασιολογικά ταυτίζονται με το αρσενικό γένος. Αποτέλεσμα είναι η παγίωση και η διαιώνιση της υφιστάμενης αντίληψης περί ανωτερότητας του ανδρικού φύλου σε σύγκριση με το γυναικείο. Επιπρόσθετα, οι ιδιότητες του ανθρώπου και του παιδιού είναι άμεσα συνδεδεμένες με εκείνες των ανδρών και των αγοριών, αντιστοίχως. Οποιαδήποτε προσπάθεια ταύτισης των εν λόγω εννοιών με το γυναικείο φύλο, δημιουργεί παρανοήσεις (Μαραγκουδάκη, 2007: 55)[2].

| **Θυρίδες ανάλυσης** | **Γενικευτική χρήση του αρσενικού** | **Ουδέτερο** |
|---|---|---|
| **Εισαγωγή** | 109 | 33 |
| **Πρωτότυπο κείμενο** | 366 | 17 |
| **Γλωσσικά σχόλια** | 377 | 27 |
| **Ερμηνευτικά σχόλια** | 296 | 48 |

### Συμπέρασματα

Η ποσοτική καταγραφή των δεδομένων της ανάλυσης περιεχομένου απέδειξε την ύπαρξη στερεοτυπικών αντιλήψεων και διακρίσεων φύλου στο αναλυθέν σχολικό εγχειρίδιο της Αντιγόνης Σοφοκλέους. Πιο συγκεκριμένα, καταγράφηκε η ανδρική κυριαρχία σε όλες τις κατηγορίες της ποσοτικής ανάλυσης περιεχομένου (ομάδα εκπόνησης, συχνότητα εμφάνισης εικονιζόμενων προσώπων, καλλιτεχνών, συγγραφέων παράλληλων κειμένων, πρωταγωνιστών/πρωταγωνιστριών, επώνυμων προσώπων, γενικότερων αναφορών, γενικευτικής χρήσης του αρσενικού και ουδετέρων γενετικά λέξεων με σημασία αρσενικού). Γίνεται αντιληπτό, λοιπόν, πως παρά το ότι η ισότητα ανάμεσα στα φύλα είναι θεσμοθετημένη, στο σχολικό περιβάλλον πλήθος παραγόντων συνεχίζουν να διαιωνίζουν αντιλήψεις σεξιστικού χαρακτήρα, αφού αυτό αποτελεί μια μικρογραφία της κοινωνίας.

### Προτάσεις πολιτικής για τα σχολικά εγχειρίδια

Το διδακτικό υλικό των σχολικών εγχειριδίων σε συνδυασμό με τα αναλυτικά προγράμματα αποτελεί μια από τις πρώτες περιοχές μελέτης αναφορικά με την επίδραση του εκπαιδευτικού συστήματος στην ανάπτυξη και διαιώνιση των έμφυλων στερεοτύπων. Άμεσο αποτέλεσμα της ενασχόλησης αυτής είναι η διαμόρφωση συγκεκριμένων κατευθυντήριων στοχοθεσιών προκειμένου να αναπτυχθεί και χρησιμοποιηθεί το διδακτικό υλικό απαλλαγμένο από σεξιστικές αντιλήψεις. Παρόλα αυτά, στη χώρας μας η καταγραφή τέτοιου είδους στερεοτυπικών στοιχείων έχει περιοριστεί στα οφθαλμοφανή μόνο παραδείγματα, δίχως να υπεισέρχεται «*στους*

*εκλεπτυσμένους μηχανισμούς δημιουργίας και αναπαραγωγής σεξιστικών προτύπων»* (Κογκίδου, 1995: 17).

Η προώθηση των αρχών της ισότητας των φύλων και συνακόλουθα η αποδόμηση των υφιστάμενων παγιωμένων στερεοτυπικών αντιλήψεων μπορεί να επιτευχθεί σύμφωνα με τη Μαραγκουδάκη (2007: 57)[2] μέσω της παρουσίασης νεωτεριστικών αναφορών για τα φύλα στο περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων. Είναι προφανές, πως προς την κατεύθυνση αυτή, ιδιαίτερα σημαντικός είναι ο ρόλος των εκπαιδευτικών, οι οποίοι/ες οφείλουν να σχολιάζουν τις αναφορές αυτές κατά τη διδακτική πράξη, αντιπαραθέτοντας και συγκρίνοντάς τες με στερεοτυπικές. Επιπρόσθετα, η αποσιώπηση στοιχείων συμπεριφοράς ή χαρακτηριστικών της προσωπικότητας, που αναδεικνύουν τη σημαντικότητα του γυναικείου φύλου σε διαφορετικές εκφάνσεις τόσο της ιδιωτικής όσο και της δημόσιας ζωής θα αποτελεί μεροληπτική στάση και θα πρέπει να αποφεύγεται (Μαραγκουδάκη, 2007: 57)[2].

Προς την κατεύθυνση αυτή, επιβεβλημένη κρίνεται η επιμόρφωση των εν ενεργεία εκπαιδευτικών σε θέματα ισότητας ανάμεσα στα φύλα, προκείμενου να είναι σε θέση να εντοπίζουν τις εκφραζόμενες στερεοτυπικές αντιλήψεις των σχολικών εγχειριδίων και κατ' επέκταση να μπορούν να εκφέρουν επιστημονικό λόγο. Η ενεργοποίησή τους αυτή θα τους/τις καταστήσει ικανούς/ές να σχεδιάσουν πρακτικές και στρατηγικές παρέμβασης στις σχολικές τάξεις.

Αναφορικά με την εφαρμογή της επιμόρφωσης και ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών προτείνεται η διαμόρφωση εύχρηστων εργαλείων διερεύνησης του παράγοντα του φύλου, που θα χρησιμοποιηθούν από τους/τις ίδιους/ες τους/τις εκπαιδευτικούς εντός τάξης. Συνίσταται, επίσης, η χρησιμοποίηση υλικού θεωρητικής κατάρτισης (διδακτικό υλικό), μέσω σεμιναριακών επιμορφώσεων. Τέλος, όσον αφορά στις στρατηγικές παρεμβάσεων κρίνεται αναγκαία η διαμόρφωση ενός εργαλείου, το οποίο θα περιέχει ιδέες και μεθόδους εναλλακτικής διδασκαλίας, που θα στοχεύουν στην οργάνωση παρεμβατικών δραστηριοτήτων (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 2008: 284).

## Βιβλιογραφία


Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, Χ., Μαράτου-Αλιπράντη, Λ., & Καπέλλα, Α. (2001). *«Εκπαίδευση και Φύλο»* - Μελέτη Βιβλιογραφικής Επισκόπησης, Αθήνα: Κέντρο Ερευνών για τα Θέματα Ισότητας.

Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. & Φρόση, Λ. (2003) (επιμ.) *Φύλο και εκπαιδευτική πραγματικότητα στην Ελλάδα. Προωθώντας παρεμβάσεις για την ισότητα των δυο φύλων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα,* Αθήνα: ΚΕΘΙ.

Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β., (2008). «Πρόταση για ένα μοντέλο προώθησης της ισότητας των φύλων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση». Στο Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Σ. Ζιώγου-Καραστεργίου & Λ. Φρόση (επιμ.) *Φύλο και Εκπαιδευτική πραγματικότητα στην Ελλάδα: Προωθώντας Παρεμβάσεις για την Ισότητα των Φύλων στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα*, ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ. Αθήνα: ΚΕΘΙ.

Κλαδούχου, Ε. (2005). *Εκπαίδευση και Φύλο στην Ελλάδα: Σχολιασμένη καταγραφή της βιβλιογραφίας.* Ανακτήθηκε από:http://www.aegean.gr/gender-postgraduate/Documents/%CE%9C%CE%B5%CE%BB%CE%AD%CF%84%CE%B7%20%CE%9A%CE%BB%CE%B1%CE%B4%CE%BF%CF%8D%CF%87%CE%BF%CF%85.pdf

Κογκίδου, Δ. (1995). Η έμφυλη διάσταση στην εκπαίδευση-Σε ποιους τομείς απαιτείται παρέμβαση; Εκπαίδευση και Ισότητα Ευκαιριών - Ευρωπαϊκό Συνέδριο - Αθήνα 7-8-9 Απριλίου 1994, Γενική Γραμματεία Ισότητας, Αθήνα, 1995.

Μαραγκουδάκη, Ε., (2007)[1]. *Βοηθητικό Εκπαιδευτικό Υλικό για τα Σχολικά Εγχειρίδια Μαθημάτων Θετικής Κατεύθυνσης, Γυμνάσιο*. Ιωάννινα:ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ.

Μαραγκουδάκη, Ε., (2007)[2]. *Βοηθητικό Εκπαιδευτικό Υλικό για τα Σχολικά Εγχειρίδια Μαθημάτων Θεωρητικής Κατεύθυνσης, Γενικό Λύκειο*. Ιωάννινα:ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ.

Μοσχοβάκου, Ν., Χαρδαλιά, Ν., Ιωαννίδου, Α. (2008). *Έμφυλες Κοινωνικές Αναπαραστάσεις στα Σχολικά Εγχειρίδια: Μελέτη Βιβλιογραφικής Επισκόπησης*. Αθήνα:ΚΕΘΙ.

Παυλίδου, Θ. –Σ. (επίμ.) (2002). *Γλώσσα-Γένος-Φύλο*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

Φρόση, Λ., (2008). «Φύλο και Εκπαιδευτική Διαδικασία». Στο Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Σ. Ζιώγου-Καραστεργίου & Λ. Φρόση (επιμ.) *Φύλο και Εκπαιδευτική πραγματικότητα στην Ελλάδα: Προωθώντας Παρεμβάσεις για την Ισότητα των Φύλων στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα*, ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ. Αθήνα: ΚΕΘΙ.

Φρόση, Λ., Κουϊμτζή, Ε., & Παπαδήμου, Χ. (2001). *Ο παράγοντας φύλο και η σχολική πραγματικότητα στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση* (Μελέτη Επισκόπησης), Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ερευνών για τα Θέματα Ισότητας.

# Επίδραση κοινωνικών συνθηκών στη μάθηση των μαθηματικών: τρεις μαθηματικές ιστορίες

**Απόστολος Κέμος,** *Μεταπτυχιακός φοιτητής Ε.Κ.Π.Α*
**Χαράλαμπος Κοττεάκος,** *Μεταπτυχιακός φοιτητής Ε.Κ.Π.Α*
**Κωνσταντίνα Τζέλιου,** *Μεταπτυχιακή φοιτήτρια Ε.Κ.Π.Α*

## Εισαγωγή

Βασική παραδοχή και αφετηρία για την παρούσα έρευνα αποτέλεσε η βαθιά μας πεποίθηση σε μια ευρέως αποδεκτή αντίληψη: «οι συνθήκες ζωής που βιώνουν και αντιμετωπίζουν οι μαθητές, και οι οποίες υπαγορεύονται από το κοινωνικό τους πλαίσιο, έχουν σημαντικό αντίκτυπο σε θέματα μάθησης». Όσο, όμως, προφανής και αν προβάλλει η αντίληψη αυτή, τόσο δύσκολη αποδεικνύεται η ανακάλυψη των μηχανισμών με τους οποίους λειτουργεί το φαινόμενο, καθώς και ο προσδιορισμός των παραγόντων που συνεισφέρουν σε αυτό. Ως ερευνητές της Διδακτικής των μαθηματικών, ενδιαφερθήκαμε να μελετήσουμε με συστηματικότερο τρόπο την επίδραση ειδικών κοινωνικών συνθηκών στη μάθηση των μαθηματικών.

Οι μαθητές που βρίσκονται στο επίκεντρο της έρευνας προέρχονται από κοινωνικές ομάδες, στις οποίες εύκολα θα αποδιδόταν ο χαρακτηρισμός «ευαίσθητες» ή «περιθωριοποιημένες». Όπως θα φανεί και από την ανάλυση των ιστοριών τους και του προφίλ τους παρακάτω, οι τρεις πρωταγωνιστές της έρευνας αντιμετωπίζουν οικονομικά ή/και οικογενειακά προβλήματα, είναι μετανάστες και όλοι τους βιώνουν το ζήτημα των ναρκωτικών με κάποιον τρόπο: είναι χρήστες/πρώην χρήστες ή υπάρχουν χρήστες στο στενό οικογενειακό τους περιβάλλον. Παρακολουθούν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα ενός φορέα απεξάρτησης και επανένταξης εξαρτημένων ατόμων, όπου τους συναντούμε για να διερευνήσουμε τη σχέση τους με τα Μαθηματικά.

Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα αποσκοπεί στο να φωτίσει πτυχές του σύνθετου αυτού φαινομένου και να εμβαθύνει σε αυτό. Για το σκοπό αυτό, η διερεύνηση οργανώθηκε σε δύο επίπεδα. Το πρώτο αφορά στην καταγραφή κάποιων από τους κοινωνικούς παράγοντες που φαίνεται να επηρεάζουν «άμεσα» τη μάθηση, όπως αυτοί αναδείχθηκαν ως σημαντικοί μέσα από τις ίδιες τις αφηγήσεις των μαθητών. Σε δεύτερο επίπεδο, επιχειρείται η μελέτη της επίδρασης αυτών των παραγόντων στα συναισθήματα και τον ψυχισμό των μαθητών. Αυτά με τη σειρά τους επηρεάζουν επίσης τη μάθηση, οπότε μπορεί να γίνει λόγος για μια δεύτερη, «έμμεση» -μέσω συναισθημάτων- επίδραση των κοινωνικών παραγόντων στη μάθηση. Με τον τρόπο αυτό, η παρούσα έρευνα φιλοδοξεί να συνεισφέρει στον ήδη ανοιχτό ερευνητικό διάλογο γύρω από τα κοινωνικά ζητήματα που υπεισέρχονται στην εκπαίδευση.

## Βιβλιογραφικό Πλαίσιο

Οι μαθητές που αποτέλεσαν αντικείμενο της έρευνάς μας, όπως ήδη αναφέρθηκε, προέρχονται από «περιθωριοποιημένες» ομάδες της κοινωνίας. Ειδικά για τον νεανικό πληθυσμό που προέρχεται από αντίστοιχα κοινωνικά υπόβαθρα, έχει αποδοθεί από τον Havighurst, ο χαρακτηρισμός «νέοι που βρίσκονται σε μειονεκτική θέση κοινωνικά» (socially deprived / disadvantaged youth). Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι ο ίδιος ο Havighurst τον χρησιμοποιεί ισοδύναμα με τον χαρακτηρισμό «νέοι σε μειονεκτική θέση απέναντι στα εκπαιδευτικά ζητήματα» (educationally deprived youth) (Havighurst, 1969). Μια άλλη ονομασία με διαφορετική εστίαση είναι «νέοι σε κίνδυνο» (youth at risk) και δόθηκε από τη Vithal (Vithal, 2003).

Η μελέτη της επίδρασης ενός τέτοιου κοινωνικού πλαισίου στη μάθηση διαπιστώθηκε ότι μπορεί να συστηματοποιηθεί με την οργάνωσή της σε δύο επίπεδα. Το πρώτο επίπεδο αφορά τις αλληλεπιδράσεις των συγκεκριμένων μαθητών με το οικογενειακό και το σχολικό τους περιβάλλον, από όπου πηγάζουν παράγοντες που επηρεάζουν «άμεσα» τη μάθηση. Το δεύτερο επίπεδο διερεύνησης αφορά τους τρόπους με τους οποίους το κοινωνικό πλαίσιο επηρεάζει τα συναισθήματα των μαθητών, διαμορφώνοντας με τον τρόπο αυτό συναισθηματικούς παράγοντες που επηρεάζουν τη μάθηση των μαθηματικών. Ακολουθεί μια συστηματική παρουσίαση τόσο άμεσων όσο και έμμεσων –συναισθηματικών- παραγόντων, οι οποίοι αντλήθηκαν από σχετικές έρευνες. Οι άξονες δημιουργήθηκαν ως αποτέλεσμα της ίδιας της συστηματοποίησης.

### Ι. Αλληλεπιδράσεις με το κοινωνικό πλαίσιο

Το κοινωνικο-οικονομικό πλαίσιο αυτών των μαθητών επιδρά καταλυτικά στη συμπεριφορά τους αλλά και στους τρόπους με τους οποίους αντιμετωπίζονται από τους άλλους. Τα δύο επιμέρους επίπεδα στα οποία εστιάζουμε όσον αφορά τις αλληλεπιδράσεις με το κοινωνικό πλαίσιο είναι το οικογενειακό περιβάλλον και το σχολικό περιβάλλον των μαθητών.

#### Ι.α Οικογενειακό Περιβάλλον

Ένα σημαντικό κομμάτι του κοινωνικού πλαισίου, όπως αναφέρεται σε έρευνες, είναι το οικογενειακό περιβάλλον (background-foreground). Συγκεκριμένα, έναν παράγοντα σχολικής αποτυχίας αποτελεί το «ανεπαρκές» οικογενειακό περιβάλλον. Με τον όρο background (υπόβαθρο) εννοούμε βοήθεια στο διάβασμα, οικογενειακή συζήτηση, ενθάρρυνση για διάβασμα και το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων (Havighurst 1969; Valero, 2008). Ο όρος foreground (προοπτική) αναφέρεται στις δυνατότητες μάθησης και τις ευκαιρίες ζωής που προσφέρονται στους μαθητές, στην πληροφόρηση ως προς εκπαιδευτικά ζητήματα και στη δυνατότητα αξιοποίησης των σπουδών στην εργασία (Valero, 2008).

Ένα άλλο ζήτημα που σχετίζεται με το οικογενειακό περιβάλλον είναι η κάλυψη φυσικών και πρακτικών αναγκών (Vithal, 2003), όπως οι οικονομικές ανάγκες της οικογένειας και οι ιδανικές συνθήκες για διάβασμα. Τα οικονομικά προβλήματα της οικογένειας μπορεί να επιβάλουν στο μαθητή την ανάγκη να εργαστεί, το οποίο συνεπάγεται έλλειψη χρόνου για διάβασμα, ενώ μη ιδανικές

συνθήκες για διάβασμα αποτελούν ο περιορισμένος χώρος και η διαταραχή της ησυχίας- ηρεμίας στο σπίτι.

**Ι.β Σχολικό Περιβάλλον**

Λόγω αλλαγών στο σχολικό περιβάλλον -για παράδειγμα, εξαιτίας μετακομίσεων της οικογένειας από περιοχή σε περιοχή, αλλαγής σχολικού περιβάλλοντος εξαιτίας παραβατικής συμπεριφοράς ή ελλιπούς παρακολούθησης μαθημάτων λόγω εργασίας ή σχέσης με ναρκωτικές ουσίες -, οι μαθητές αυτοί συχνά παρουσιάζουν ασυνέχειες στην μάθηση (Rughubar,2003).

Πέρα από τις ασυνέχειες, ένα ακόμα ζήτημα που αναδεικνύεται από τις έρευνες αφορά την περιθωριοποίηση μέσα στην τάξη. Πιο αναλυτικά, ο στιγματισμός των μαθητών από τα μέλη της τάξης επιδρά αρνητικά στην κατανόηση, στην επίτευξη στόχων και τελικά στη συμμετοχή των μαθητών (Boaler & Wiliam 2001, Jones 1997, Cobb &Yackel 1998) και οδηγεί σε περιθωριοποίηση. Τέλος, ένα ακόμα παράγοντα περιθωριοποίησης αποτελεί το εμπόδιο της γλώσσας για τους μαθητές που δε μιλούν ως μητρική τη γλώσσα που χρησιμοποιείται στη σχολική τάξη.

**ΙΙ. Συναισθήματα που επηρεάζουν τη μάθηση των μαθηματικών**

Οι ιδιαίτερες συνθήκες ζωής αυτών των μαθητών οδηγούν σχεδόν αναπόφευκτα σε ιδιαίτερες και έντονες συναισθηματικές καταστάσεις. Αυτός είναι ο λόγος που η διερεύνηση της επίδρασης του συναισθηματικού παράγοντα στη μάθηση των μαθηματικών έχει μεγάλο ενδιαφέρον σε τέτοιες περιπτώσεις.

Πιο συγκεκριμένα, οι κοινωνικοί παράγοντες που αναδύονται από τις αλληλεπιδράσεις, όπως αυτές συζητήθηκαν παραπάνω, φαίνεται ότι βρίσκονται στη ρίζα αρνητικών συναισθημάτων, όπως η θλίψη, ο θυμός, η απέχθεια, το άγχος και η αβεβαιότητα. Η αιτιώδης σχέση από τα κοινωνικές αλληλεπιδράσεις στα συναισθήματα είναι εξαιρετικά δύσκολο να εντοπιστεί και να περιγραφεί, αφού ακόμη και ο προσδιορισμός της ίδιας της φύσης των συναισθημάτων που εμπλέκονται στη μάθηση δεν είναι αυτόματος. Στην κατεύθυνση αυτή, θεωρούμε ότι η διερεύνηση διευκολύνεται με την παρακάτω διάκριση των συναισθημάτων που αφορούν τη μάθηση των μαθηματικών σε:

**ΙΙ.α Συναισθήματα που σχετίζονται με τη δημιουργία στάσεων για τα μαθηματικά**

**ΙΙ.β Συναισθήματα που βιώνονται κατά την ενασχόληση με τα μαθηματικά**

**ΙΙ.γ Συναισθήματα που εμπλέκονται εμμέσως με την διαδικασία μάθησης**

Οι έρευνες έχουν δείξει κάποιοι συγκεκριμένοι κοινωνικοί παράγοντες προκαλούν συγκεκριμένα συναισθήματα. Με βάση την παραπάνω διάκριση των συναισθημάτων που προτείνουμε, η σύνδεσή τους με κοινωνικές αλληλεπιδράσεις στη βιβλιογραφία έχει ως εξής:

**ΙΙ.α Συναισθήματα που σχετίζονται με τη δημιουργία στάσεων για τα μαθηματικά**

Πολλοί ερευνητές της Διδακτικής των Μαθηματικών εστιάζουν το ενδιαφέρον τους στην κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών της τάξης και τις συνέπειές της στη δημιουργία αρνητικών ή θετικών στάσεων για τα Μαθηματικά (Cobb et al., 1989; Hannula, 2002; Sfard, 2001; Voigt, 1995). Ένα πολύ σημαντικό ζήτημα που υπογραμμίζεται από όλες τις έρευνες είναι ο στιγματισμός από άλλους μαθητές και

από καθηγητές. Αυτό το γεγονός μπορεί να οδηγήσει σε περιθωριοποίηση και αρνητικά συναισθήματα σχετικά με την κοινότητα της τάξης (Vithal, 2004). Είναι, επομένως, οι εμπειρίες που έχει βιώσει ο μαθητής μέσω σχέσεων και αλληλεπιδράσεων στο περιβάλλον του σχολείου που προβάλλονται από τις έρευνες ως καθοριστικές για τα συναισθήματα που διαμορφώνουν στάσεις απέναντι στα μαθηματικά.

**ΙΙ.β Συναισθήματα που βιώνονται κατά την ενασχόληση με τα μαθηματικά**

Κατά τον McLeod, τα αρνητικά συναισθήματα, όπως θλίψη, φόβος, άγχος, θυμός, απέχθεια, που βιώνουν οι μαθητές κατά την ενασχόλησή τους με τα Μαθηματικά φαίνεται να έχουν σημαντικά αρνητική επίδραση στη διαδικασία μάθησης (McLeod, 1992). Τα συναισθήματα επηρεάζουν τις προσωπικές εμπειρίες στα Μαθηματικά και οι προσωπικές εμπειρίες με τη σειρά τους δημιουργούν καινούρια συναισθήματα (Hannula, 2002).

**ΙΙ.γ Συναισθήματα που εμπλέκονται εμμέσως με την διαδικασία μάθησης**

Ένας μαθητής, με την είσοδό του στην τάξη, φέρνει μαζί όλες τις πτυχές του εαυτού του. Ως εκ τούτου, η διερεύνηση αυτών των συναισθημάτων μοιάζει εξ ’ίσου σημαντική. Η μάθηση δε μπορεί να αποκοπεί από πρακτικά ζητήματα. Για παράδειγμα, η ενδεχόμενη μη κάλυψη κάποιων βασικών αναγκών μπορεί να δημιουργήσει μια αίσθηση αβεβαιότητας στο μαθητή (Vithal, 2003). Επίσης, παιδιά «ευαίσθητων ομάδων» πολλές φορές εμφανίζουν έλλειψη αυτοπεποίθησης και χαμηλή αυτοεκτίμηση (Booyse, 1991 in Vithal, 2004).

## Μεθοδολογία και Συλλογή Δεδομένων

Η ερευνητική μας ομάδα ήταν τριμελής και αποτελείτο από φοιτητές του μεταπτυχιακού προγράμματος της Διδακτικής και Μεθοδολογίας των Μαθηματικών του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα του Κέντρου Θεραπείας Εξαρτημένων Ατόμων (εφεξής ΚΕΘΕΑ). Επιλέχθηκαν τρεις εκ των μαθητών που συμμετέχουν στο πρόγραμμα και ο κάθε ερευνητής ανέλαβε να πάρει συνέντευξη από ένα μαθητή. Τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για τη διεξαγωγή της έρευνας ήταν οι ημιδομημένες συνεντεύξεις, η παρατήρηση των μαθητών και η βιβλιογραφική έρευνα.

Οι συνεντεύξεις αποτελούνταν από ερωτήσεις που κάλυπταν και τα δύο επίπεδα διερεύνησης, προς αναζήτηση και προσδιορισμό τόσο των «άμεσων»- κοινωνικών παραγόντων που επιδρούν σε τέτοιες περιπτώσεις στη μάθηση, όσο και των «έμμεσων»- συναισθηματικών παραγόντων. Οι συνεντεύξεις διεξήχθησαν στους χώρους του μεταβατικού σχολείου του ΚΕΘΕΑ, με ιδιαίτερη προσοχή στις ερωτήσεις προσωπικού περιεχομένου, όπως υπαγόρευε το ερευνητικό πρωτόκολλο δεοντολογίας που υπογράφηκε από κοινού με τον φορέα. Για λόγους προστασίας προσωπικών δεδομένων, δε θα αναφερόμαστε στους μαθητές με τα πραγματικά τους ονόματα, αλλά με τα παραλλαγμένα: Βαγγέλης, Σωκράτης και Μαριλένα ή με τα αντίστοιχα αρχικά αυτών Β., Σ. και Μ.

Σύντομη σκιαγράφηση του προφίλ των πρωταγωνιστών της έρευνας:

Ο Βαγγέλης είναι πρώην χρήστης ναρκωτικών, Αθηναίος και παιδί μονογονεϊκής οικογένειας. Είναι απόφοιτος Λυκείου και στα είκοσι έξι του χρόνια επιστρέφει στις μαθητικές σπουδές με στόχο να περάσει στο ΤΕΙ Γραφίστικης. Του

αρέσουν τα μαθηματικά και αν και έχει αρκετά κενά θεωρεί ότι είναι καλός σε αυτά. Είναι κλειστός χαρακτήρας και μιλά πολύ προσεκτικά για τα προσωπικά του θέματα.

Ο Σωκράτης είναι επίσης πρώην χρήστης, Αλβανικής καταγωγής που ζει όμως στην Ελλάδα από μικρός. Είναι είκοσι τεσσάρων χρονών και συμμετέχει στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα του ΚΕΘΕΑ προκειμένου να πάρει απολυτήριο Λυκείου και να σπουδάσει μαγειρική. Μιλά με πάθος για τα μαθηματικά παρότι έχει τεράστια κενά. Πρόσφατα έγινε πατέρας. Είναι κλειστός, λιγομίλητος και όπως φάνηκε στην πορεία αρκετά συναισθηματικός.

Η Μαριλένα είναι μια δεκαεφτάχρονη Αλβανίδα που ζει στην Ελλάδα σχεδόν από τότε που γεννήθηκε. Συμμετέχει στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα του ΚΕΘΕΑ ανήκοντας σε οικονομικά ευπαθή ομάδα και ως αδερφή του Σωκράτη, με απώτερο στόχο να σπουδάσει Νοσηλευτική. Η σχέση της με τα Μαθηματικά δεν είναι καλή καθώς έχει πολλές φορές κληθεί σε επαναληπτικές εξετάσεις για προβιβασμό σε επόμενη τάξη.

Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, στην ουσία οι μαθητές κλήθηκαν να μιλήσουν για τον εαυτό τους και την καθημερινότητά τους, αλλά και να περιγράψουν εμπειρίες από τη σχέση τους με τα μαθηματικά αλλά και ευρύτερες- πολύ συχνά όχι ευχάριστες εμπειρίες- από καταστάσεις που αντιμετώπισαν ή αντιμετωπίζουν ακόμη στης ζωή τους. Όπως είναι λογικό, η γλώσσα που προτιμήσαμε να χρησιμοποιήσουμε στην επικοινωνία μας μαζί τους και στις συνεντεύξεις ήταν καθημερινή και ανεπίσημη, ενώ προσπαθήσαμε να διαμορφώσουμε και ανάλογο κλίμα στις συναντήσεις μας.

Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η αφηγηματική μέθοδος (narrative method), με τον τρόπο που αυτή περιγράφεται από την Emden (Emden, 1998). Η μέθοδος αυτή περιλαμβάνει δύο στάδια. Το πρώτο αφορά τη συντόμευση των συνεντεύξεων προς αποκάλυψη του «πυρήνα» της ιστορίας κάθε συνέντευξης (Core Story Creation). Το δεύτερο στάδιο αφορά την απόδοση αυτού του πυρήνα με τέτοιο τρόπο ώστε να αναδεικνύεται η σημασία της ιστορίας (Emplotment).

Με τη χρήση αυτής της μεθόδου, καταλήξαμε επομένως με τρεις ιστορίες, τρεις δημιουργικές συνθέσεις των απαντήσεων, μία για κάθε μαθητή. Οι ιστορίες αυτές αποτέλεσαν το βασικό υλικό δεδομένων προς ανάλυση για την έρευνα. Στη συγκεκριμένη παρουσίαση της έρευνας, επιλέξαμε να μην παραθέσουμε ολόκληρες τις ιστορίες και ύστερα τα συμπεράσματα που προκύπτουν από αυτές, αλλά να κάνουμε μία παράλληλη παρουσίαση ανάλυσης και συμπερασμάτων, με την παράθεση αυτούσιων χωρίων από τις αφηγήσεις και τα λεγόμενα των μαθητών.

## Συμπεράσματα

Τα συμπεράσματα που εξάγονται από μια τέτοια έρευνα, είναι σαφές ότι προκύπτουν από την οπτική των μαθητών και σε σχέση με τον τρόπο που οι ίδιοι βιώνουν την μάθηση. Είναι φανερό, ακόμη, ότι για μια καλύτερη σύνδεση των συμπερασμάτων με τα δεδομένα που προέκυψαν από τις αφηγήσεις, κάποιος θα πρέπει να διαβάσει ολόκληρες τις ιστορίες προκειμένου να έχει μια ολοκληρωμένη εικόνα για την καθεμία, αλλά και να περάσει σε συγκρίσεις μεταξύ τους. Ωστόσο, σε μια πιο συνοπτική, παράλληλη περιγραφή της ανάλυσης και των συμπερασμάτων μαζί, θα αναφέραμε ότι προέκυψαν τα ακόλουθα αποτελέσματα.

Σε σχέση με το πρώτο επίπεδο διερεύνησης, και συγκεκριμένα τους κοινωνικούς παράγοντες που προκύπτουν από τις αλληλεπιδράσεις στο οικογενειακό περιβάλλον, από τις αφηγήσεις των μαθητών τονίστηκε η σημασία των εξής παραγόντων: οικονομική κατάσταση της οικογένειας, το οικογενειακό «υπόβαθρο» και οι συνθήκες διαβάσματος. Οι παράγοντες αυτοί συμφωνούν με τη βιβλιογραφία.

Πιο συγκεκριμένα, η δυσχερής οικονομική κατάσταση για τον Βαγγέλη, αλλά και για την οικογένεια της Μαριλένας και του Σωκράτη, προβάλλει σχεδόν ξεκάθαρα από την αφήγηση των ιστοριών τους. Ενδεικτικό στοιχείο για αυτήν αποτελεί το γεγονός ότι τόσο ο Β. όσο και η Μ. παρακολουθούν τα μαθήματα του ΚΕΘΕΑ ως βοήθεια για τις πανελλαδικές εξετάσεις και αναφέρουν ότι το κάνουν αυτό γιατί δεν έχουν την οικονομική άνεση να γραφτούν σε φροντιστήριο. Ο Β. χαρακτηριστικά αναφέρει «Αν είχα την οικονομική δυνατότητα θα έκανα (φροντιστήριο)...». Η οικονομική δυσχέρεια ανάγκασε και τον Σ. να έρθει αντιμέτωπος από πολύ νωρίς με το δίλημμα σχολείο-εργασία, καθώς οι ώρες για διάβασμα και παρακολούθηση περιορίστηκαν σημαντικά. Αυτό φαίνεται ότι έπαιξε ρόλο στην απομάκρυνσή του από το σχολείο, όπως προκύπτει από την αφήγησή του. Κατά τα λεγόμενά του: «Βρήκα δουλειά βραδινή 5-6 ώρες όσες ήταν, για να μπορώ να πηγαίνω και σχολείο αλλά στην ουσία δεν πήγαινα. Δηλαδή πήγα το πρώτο διάστημα , και μετά πάλι δεν ξαναπήγα».

Το «ανεπαρκές» οικογενειακό περιβάλλον, όπως συζητήθηκε στο θεωρητικό πλαίσιο με τον όρο background, φαίνεται να επιβεβαιώνεται για την οικογένεια της Μ. και του Σ. Με τα δικά τους λόγια, ο Σ. αναφέρει «Οι γονείς μου δεν ξέρανε .. δηλαδή ξέρουν να μιλάνε ελληνικά αλλά δεν …», ενώ η Μ. σχολιάζει « Όχι, τι να με βοηθήσουν σε αυτό (διάβασμα)… Αφού δε ξέρουν…» .

Ο παράγοντας «συνθήκες διαβάσματος», που σχετίζεται με ζητήματα όπως ο περιορισμένος χώρος στο σπίτι και η έλλειψη ησυχίας και ηρεμίας λόγω οικογενειακών εντάσεων, υπογραμμίστηκε με έντονο συναισθηματισμό και ψήγματα παραπόνου από τη Μαριλένα. Σε μια κρίσιμη για την ίδια σχολική χρονιά, στη συνέντευξή της αναφέρει ότι «Ειδικά στη Γ' Λυκείου, πρέπει να υπάρχει ηρεμία στο σπίτι… Ησυχία, και ηρεμία γενικά…» . Ο τόνος της φωνής της και η στάση της καθώς κάνει αυτή τη δήλωση φανερώνουν ότι η ίδια στερείται αυτής της πολύτιμης, όπως η ίδια αξιολογεί, ηρεμίας.

Συνεχίζοντας στο πρώτο επίπεδο διερεύνησης, αλλά όσον αφορά το σχολικό περιβάλλον αυτή τη φορά, δύο είναι οι παράγοντες που ξεχώρισαν ως σημαντικοί για τη μάθηση των μαθηματικών από τις αφηγήσεις. Ο πρώτος αφορά τις ασυνέχειες στη μάθηση, που προκλήθηκαν εξαιτίας παράλληλης με το σχολείο εργασίας, όπως αναλύθηκε προηγουμένως για τον Σωκράτη. Ασυνέχειες στα πρώτα χρόνια της σχολικής του φοίτησης, όμως, προκάλεσαν και οι συχνές μετακομίσεις της οικογένειάς του μεταξύ Αλβανίας και Ελλάδας και συγκεκριμένα όσο ο Σ. ήταν στην πρώτη Δημοτικού: «Έκανα τη μισή τάξη, έκανα 4 μήνες, 5 μήνες..όταν γύρισα. Δηλαδή … ξαναζήτησα πάλι να ξανακάνω, ξέρω εγώ την πρώτη και μου είπαν όχι και με βαλαν στη δευτέρα ..».

Ο δεύτερος παράγοντας που προέρχεται από το σχολικό περιβάλλον, αναδείχθηκε και πάλι από την ιστορία του Σ. και δεν είναι άλλος από το σημαντικό θέμα της περιθωριοποίησης. Κατ' αρχάς, το γεγονός ότι δεν μιλούσε καλά ελληνικά παρουσιάζεται από τον ίδιο ως μειονέκτημα στην τάξη των μαθηματικών «εγώ ήμουν αυτός που είχα ανάγκη στην ουσία στο να μάθω και τη γλώσσα και να μάθω και τα πάντα...». Επίσης, πιστεύει ότι, το γεγονός ότι καταγόταν από ξένη χώρα ήταν ο

λόγος που ο καθηγητής του ήταν αρνητικά προδιατεθειμένος απέναντί του και τον θεωρούσε μαθητή κατώτερου επιπέδου από τους υπόλοιπους. Σχετικά με την ξένη καταγωγή του, τα λόγια του Σ. είναι: «τότε που ήρθαμε εμείς ήταν και λίγο το θέμα ότι … ο ξένος …», « (από τον καθηγητή λάμβανα) υποτίμηση … "σιγά μην πρόσεχες εσύ στο μάθημα"…».

Όσον αφορά τώρα το δεύτερο επίπεδο διερεύνησης και τη σύνδεση μεταξύ των κοινωνικών παραγόντων που αναδύθηκαν από τις ιστορίες με συναισθήματα που επιδρούν καθοριστικά στη μάθηση, η εξαγωγή συμπερασμάτων γίνεται περισσότερο πολύπλοκη. Όπως περιγράφεται από τον Σ., ο στιγματισμός από τον καθηγητή των μαθηματικών, του γεννούσε ιδιαίτερα άσχημα συναισθήματα. Ακόμη, βίωνε και άλλα ανάλογα συναισθήματα λόγω της περιθωριοποίησης από τους συμμαθητές του, όπως τεκμηριώνουν και τα λόγια του: «δεν μίλαγα από το άγχος και από όλο αυτό το πράγμα και μέχρι να πάω στο θρανίο μου να κάτσω γελάγανε, λέγανε δεν ξέρει τίποτα». Στο σημείο αυτό της ιστορίας του Σ., εντοπίζουμε επομένως συναισθήματα που βιώνονται κατά τη διάρκεια της ενασχόλησης με τα μαθηματικά και έχουν τις καταβολές τους στον παράγοντα της περιθωριοποίησης. Αυτά τα συναισθήματα, όπως αναφέρεται σε πολλά σημεία της αφήγησής του, ήταν ο κυριότερος λόγος για την ανατροπή της θετικής στάσης που είχε για τα μαθηματικά και τελικά για την έλλειψη ενδιαφέροντός του για το μάθημα., αφού όπως λέει και ο ίδιος κατέληξε να σκέφτεται ότι: «τι να παρακολουθήσω… δεν παρακολουθώ … δε με νοιάζει …». Επομένως, η περιθωριοποίηση -όπως ήταν και αναμενόμενο- φάνηκε να βρίσκεται ως αιτία στη ρίζα αρκετών αρνητικών συναισθημάτων (θλίψη, φόβος, άγχος), ενώ από τις αφηγήσεις προκύπτει και μια συσχέτιση της δυσχερούς οικονομικής κατάστασης με αισθήματα αβεβαιότητας από πλευράς και των τριών μαθητών.

## Συζήτηση

Ξεκινώντας την έρευνα μας, είχαμε μία μάλλον θολή εικόνα για τους τρόπους με τους οποίους μπορεί η κοινωνική ταυτότητα να επηρεάσει τη μάθηση των μαθηματικών, όσο και αν διαισθανόμασταν ότι συμβαίνει αυτό. Οι περιγραφές και οι αφηγήσεις των μαθητών αποκάλυψαν ως ένα βαθμό την αλλαγή της στάσης τους απέναντι στα μαθηματικά, η οποία προέκυψε ως αντίκτυπος των κοινωνικών καταστάσεων που βίωναν. Κατ' επέκταση η αλλαγή αυτή φαίνεται να επηρέασε τη μαθησιακή τους πορεία στα μαθηματικά.

Η συναναστροφή μας με τους μαθητές του ΚΕΘΕΑ αποκάλυψε τον καταλυτικό ρόλο που έχει στην μάθηση η προσωπική ιστορία του κάθε μαθητή, το κοινωνικό περιβάλλον από το οποίο προέρχεται και το οποίο κουβαλάει μαζί του στην τάξη. Οι ίδιοι οι μαθητές φάνηκε να δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα στις κοινωνικές προεκτάσεις, όσον αφορά τη μάθηση τους στα μαθηματικά, παρά στις γνωστικές, επιβεβαιώνοντας έτσι τη διαπίστωση της Vithal ότι «η αποτυχία στη μάθηση μαθηματικών έγκειται ίσως περισσότερο έξω από τα μαθηματικά και τη διδασκαλία τους, παρά μέσα σε αυτά»(Vithal, 2004). Η φράση αυτή θα θέλαμε να απασχολήσει ιδιαίτερα όσους διαβάσουν την έρευνα αυτή. Τέλος, γεννήθηκε μέσα μας ένας προβληματισμός: είναι το σχολείο έτοιμο για μαθητές σαν αυτούς που αποτέλεσαν αντικείμενο της έρευνάς μας;

**Βιβλιογραφία**


A. Salas,(2010). *Global social factors that affect mathematical performance: Myths, stereotyps and construction of failure*, Master's thesis, NKUA.

L. Aron,(2006).*An overview of alternative education,*The Urban Institute, leaflet.

P. Chatterji, (2003). *Illicit drug use and educational attainment*,leaflet.

Paul Doherty,(1997).*Engaging students on the margins in educational research. Emotional and Behavioural Difficulties*,2(3):45–49.

C. Emden,(1998).*Conducting narrative analysis*,Collegian, 5(3).

B. Ewing,*Children on the margins: The effect of social background on mathematics learning in early childhood*. National Association for Children of Alcoholics. *Children of addicted parents: Important facts*. Leaflet. R. Giovannoli,*The narrative method of inquiry*, Second candidacy essay.

R.Havighurst,(1969). *Educationally deprived youth:Increasing Human Potential Through Educational Change*.

H. Kim,(2011). *Consequences of parental divorce for child development*. American Sociological Review, 76(3).

C. Mulcahy,P. Leone&M.Wilson,*Making it count: Strategies for improving mathematics instruction for students in short-term facilities,*Washington, DC: National Evaluation and Technical Assistance Center for Children and Youth Who Are Neglected, Delinquent, or At Risk(NDTAC), 2010.

K. Morrison, L. Cohen & L. Manion,(2007). *Research Methods In Education*,Metaixmio.

G. Musto,(2008).*Showing youare working: a project using former pupils experiences to engage current mathematics students*,Teaching Mathematics and its Applications, 27(4).

D. Roberts,(1984).*Ways and means of reducing early student dropout rates*, Distance Education, 5(1):50–71.

S.Rughubar,(2003).The mathematics education of youth at-risk: Nellie and Wiseman, Master's thesis, University Durban-Westville.

Y. Sjoblom & S. Larsson.(2010).Perspectives on narrative methods in social work research, International Journal Social Welfare, 19:272-280.

Paola Valero,In between reality and utopia: A socio-political research agenda formathematics education in situations of conflict *and poverty*. Project in progress of Aalborg University*, Denmark*, 2008.

R. Vithal,(2003). *Teachers and "street children": On becoming a teacher of Mathematics*,Journal of Mathematics Teacher Education, 6:165-183.

R.Vithal,(2004). *Researching and learning mathematics at the margin : From shelter to school*,PME28, 1:95–104.

# Πανεπιστήμια και κρίση στην Ελλάδα: επιδόσεις και νεο-φιλελευθερισμός

**Σωκράτης Κονιόρδος,** *Καθηγητής Τμήμα Κοινωνιολογίας, Παν/μίου Κρήτης*

Το εναρκτήριο σημείο είναι ο ισχυρισμός ότι οι τεράστιες προκλήσεις και προβλήματα που σήμερα αντμετωπίζουν τα πανεπιστήμια στην Ελλάδα μπορούν να αποδοθούν στην υιοθέτηση μίας νεο-φιλελευθερης οπτικής (και πρακτικής) από σειρά κυβερνήσεων, οι οποίες ελέγχουν το κεντρικό κράτος. Βεβαίως, ο νεο-φιλελευθερισμός δεν είναι κάτι το συμπαγές ή ενιαίο. Αντίθετα, αποτελείται από μια σειρά από χαλαρά συνδεόμενες μεταξύ τους ιδέες, καθεμία με διαφορετική προέλευση και τροχιά εξέλιξης. Οι ιδέες αυτές (και οι φορείς τους) συγκλίνουν και συμφωνούν στην διαπίστωση ότι ο καλύτερος τρόπος για την επίτευξη οικονομικής προόδου είναι να επιτραπεί να κυριαρχούν οι δυνάμεις της αγοράς. Ο ισχυρισμός είναι ότι ο εξατομικευμένος ανταγωνισμός που στηρίζεται στη λειτουργία της αγοράς αποτελεί ανώτερο, σε σχέση με άλλους, τρόπο οργάνωσης (Mudge 2008).

Ταυτόχρονα, η συνάφεια των νεοφιλελεύθερων ιδεών σε συγκεκριμένες κοινωνίες, εκλαμβανόμενες εδώ ως ιδεολογία (Huaco 1971), οι ποικίλες περιστάσεις και τροχιές τους σχετίζεται άμεσα με το είδος αλλά και την ένταση υιοθέτησης αυτών των ιδεών από τις τοπικές πολιτικές ελίτ, καθώς και με την αλληλεπίδραση με συγκεκριμένα κοινωνικο-πολιτισμικά πλαίσια, όπως και με ευρύτερες επιρροές και επιδράσεις. Όταν θεωρείται μια τέτοια πολυπλοκότητα θα συνειδητοποιηθεί ότι κάθε περίπτωση νεο-φιλελευθερισμού σε δράση σχετίζεται με ένα σε μεγάλο βαθμό μοναδικό και διακριτό πλαίσιο, το οποίο επιδέχεται σχηματομόρφωσης, όπως έχει καταδειχθεί από τον Michael Mann (Mann 2010). Υπό αυτήν την έννοια μπορούμε να μιλάμε για διακριτούς τρόπους εμπλοκής των δικτύων των κοινωνικών σχέσεων, τοπικών ή ευρύτερων, συγκεκριμένων ή ιδεατών, δηλαδή της έδρασης για να χρησιμοποιήσω (1985) την ορολογία του Granovetter, του νεο-φιλελευθερισμού σε συγκεκριμένους κοινωνικο-οικονομικούς σχηματισμούς. Η παραδοχή εδώ είναι ότι, λόγω αυτών των αποκλίσεων, μεγάλο μέρος αυτού που περνά ως νεο-φιλελεύθερη επίθεση κατά του πανεπιστημίου στην Ελλάδα, δεν είναι απαραίτητα τέτοια, ή ότι χρειάζεται να ειδωθεί σε σχέση με τις συγκεκριμένες περιστάσεις, το πλαίσιο, ή το σύνολο των ρυθμίσεων που είναι προγενέστερες της έλευση του νεοφιλελευθερισμού στη χώρα ή συνυπήρχαν με αυτόν. Εάν αυτό είναι όντως έτσι, τότε θα πρέπει τροποποιηθούν ουσιωδώς οι ισχυρισμοί και οι αξιώσεις σχετικά με της αρνητικές επιπτώσεις του νεοφιλελευθερισμού στο πανεπιστήμιο.

Ακολουθώντας μια τέτοια συλλογιστική, θα επιχειρήσω να αποδείξω ότι έχουν υπάρξει νεοφιλελεύθερες διεισδύσεις στην χώρα, σε πολιτικό και οικονομικό επίπεδο, τόσο πριν όσο και μετά την έκρηξη της κρίσης στα τέλη του 2009, και θα σκιαγραφήσω ορισμένες από αυτές. Θα επισημάνω ορισμένες κραυγαλέες διαφορές στην έλευση και προσαρμογή του νεο-φιλελευθερισμού στην Ελλάδα, και θα εξετάσω το ζήτημα της περιορισμένης επιτυχίας του πριν από την τρέχουσα κοινωνικο-οικονομική κρίση, όπως και τη μετρημένη επιτυχία του μετά την έλευση της κρίσης. Κατόπιν, θα εξετάσω τη σχέση του με τα πανεπιστήμια. Θα υποστηρίξω ότι ενώ στα χαρτιά η έλευση του νεοφιλελευθερισμού ήταν ως ένα βαθμό συνολικά σημαντική,

στην πράξη υπήρξε αρκετά περιορισμένη. Στην πραγματικότητα, ισχυρίζομαι, ένα μεγάλο μέρος της καταδίκης της τρέχουσας κατάστασης στα ελληνικά πανεπιστήμια, θεωρούμενο ως το αποτέλεσμα νεο-φιλελεύθερων επιβολών σ' αυτά, είναι εσφαλμένη και αστοχεί.

Έτσι, το παντοδύναμο Υπουγείο Παιδείας, μέσω των νομοθετικών μεταβολών και τον έλεγχο των οικονομικών των πανεπιστημίων, από την χρηματοδότηση του οποίου αυτά εξαρτώνται απολύτως, επιβάλλει ανεπάλληλα κύματα μεταβολών και αλλαγών των κανόνων. Οι άνωθεν επιβαλλόμενες μεταβολές στα πανεπιστήμια δημιουργούν σύγχιση και συμβαλλουν στην αποδιοργάνωση της ομαλή λειτουργία της πανεπιστημονικής εκπαίδευσης και έρευνας.

Προσθέστε σε αυτά τις πιο πρόσφατες κυβερνητικές περικοπές, την επιβαλλόμενη αναδιοργάνωση και τις εντολές που σχετίζονται άμεσα με την κρίση χρέους που αντιμετωπίζει η χώρα και τις προσπάθειες για τον εξορθολογισμό της οικονομίας και της κοινωνίας σε σχέση με τις επιθυμίες των δανιστών/διασωστων, και έχουμε αυτό που έχει ονομαστεί η αποδόμηση και καταστροφή του δημόσιου πανεπιστημίου. Σύμφωνα με αυτό το συλλογιστική, οι μεταρρυθμίσεις που πραγματοποιούνται από τα πάνω, δηλαδή που προκλήθηκαν από το Υπουργείο Παιδείας, γίνονται αντιληπτές να αποτελούν συστατικά στοιχεία ειδεχθών συνωμοσιών που αποσκοπούν στη μείωση τις άμυνες και να παραδώσουν τα δημόσιων πανεπιστήμια και να τις εκροές τους, δηλαδή τη μόρφωση των φοιτητών, τα ερευνητικά αποτελέσματα, το ακαδημαϊκό προσωπικό, καθώς επίσης και υπαλληλικό προσωπικό, στα καπρίτσια των καπιταλιστικών δυνάμεων της αγοράς. Αυτές οι τελευταίες υποτίθεται ότι θα είναι εξαιρετικά πρόθυμες να τους εκμεταλλευτούν για τις δικές τους επιδιώξεις, οι οποίες θεωρούνται ότι είναι ιδιωτικές και κατά της κοινωνίας στο σύνολό τους. Είναι αυτή μια ρεαλιστική περιγραφή των εν εξελίξει διαδικασιών; Ο βασικός ισχυρισμός μου και το σημείο που θέλω να υπογραμμίσω είναι ότι, παρόλο που δεν στερείται ευθυνών, ο νεοφιλελευθερισμός δεν μπορεί ειδικά να χρεωθεί τη σημερινή θλιβερή κατάσταση των πανεπιστημίων στην Ελλάδα.

Νεοφιλελευθερισμός αναφορικά με τη γνώση, ιδιαίτερα εδώ τη γνώση που δημιουργείται στα πανεπιστήμια, σημαίνει ότι η νέα, όπως και η περισσότερα ώριμη γνώση ενδέχεται να καταστούν εμπορεύματα στην αγορά. Είναι όντως αυτή η περίπτωση με τα ελληνικά πανεπιστήμια; Είναι άραγε οργανωμένα ώστε να παράγουν έρευνα και πτυχιούχους-φορείς της γνώσης ως εμπορεύσιμα αγαθά; Μήπως δε υπάρχουν πτυχιούχοι που να είναι εκπαιδευμένοι και βελτιστοποιημένοι έτσι ώστε να προσανατολίζουν εαυτούς στη χρήση ή την «εκμετάλλευση» της γνώση που έχουν αποκτήσει ως εμπορεύματα; Η συντομευμένη απάντησή μου είναι ένα ταυτόχρονο "ναι" και "όχι", αλλά θα το τροποποιήσω αυτό αυτό σημειώνοντας ότι αυτό έχει μικρή σχέση με το τρέχον κύμα του νεο-φιλελευθερισμού! Αυτό, αφενός προϋπήρχε, ενώ δεν είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικό στην προαγωγή του καπιταλισμού στον τομέα της νέας γνώσης, αφετέρου!

Η τρέχουσα οικονομική κρίση, η οποία πήρε τη μορφή μιας κρίσης δημόσιου χρέους, και οδήγησε τη χώρα πολύ κοντά στην πτώχευση, απετράπει δια των δύο δασώσεων, το λεγόμενο κούρεμα των διαφόρων υποχρεώσεων. Η οικονομική κρίση αναπτύχθηκε εκ παραλλήλου με την ύφεση της οικονομίας, η οποία βάθυνε και επεκτάθηκε – σήμερα βρίσκεται στον έβδομο χρόνο! Είναι εύλογο ότι σε τέτοιες συνθήκες, έπρεπε να υπάρξει αναδίπλωση των κρατικών δαπανών. Ως εκ τούτου, μια σειρά από περιοριστικά μέτρων που επηρέασαν και τα πανεπιστήμια, επρόκειτο

να ακολουθήσουν, όπερ και εγένετο! Αυτό κατά κύριο λόγο σήμαινε τη μεγάλη και συνεχιζόμενη περικοπή των κρατικών επιχορηγήσεων στα πανεπιστήμια, τις περικοπές στους μισθούς (οι οποίες ήταν οριζόντιες, και πραγματοποιήθηκαν σε δύο δόσεις, συνολικού ύψους 35% περίπου σε όλο τον δημόσιο τομέα), ενώ επεβλήθηκαν σημαντικές αυξήσεις στη φορολογία για την απόκτηση προσόδων.[1] Οι επιπτώσεις αυτπων των μέτρων από μόνες τους δημιούργησαν ευπάθειες στην ομαλή λειτουργία των πανεπιστημίων και εμφανώς έπληξαν ιδιαίτερα εκείνους τους φοιτητές που χρησιμοποιούν τις διαθέσιμες στους πανεπιστημιακούς χώρους προνοιακές λειτουργίες.

Ωστόσο, είναι λογικό να ειπωθεί ότι από μόνα τους αυτά ήταν μέτρα που ελήφθησαν, τα οποία ήταν ανεπηρέαστα σε μεγάλο βαθμό από τον νεο-φιλελευθερισμό, δεδομένου ότι ο εκφρασμένος σκοπός δεν ήταν να καταστήσει την αγορά τον πρώτο ή τον απόλυτο ρυθμιστή, αλλά μόνο για να εξοικονομήσουν από τις κρατικές δαπάνες και να αυξήσουν τα έσοδα του κράτους σε ειδικές και έκτακτες συνθήκες.

## Βιβλιογραφία


Granovetter, Mark (1985), “Economic Action and Social Structure: The Problem of Embeddedness”, *American Journal of Sociology*, vol. 91: 481–510.

Huaco, G. A. (1971). “On Ideology”, *Acta Sociologica*, vol. 14 (4): 245-55.

Mann, Michael (2010), «Οι διαφορετικές επιπτώσειςτου νεοφιλελευθερισμού σε όλο τον κόσμο», σε Σ. Κονιόρδος και Ν. Φωτόπουλος (επιμ.), *Φτώχεια, ανισότητες και εκπαίδευση στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης*, Αθήνα: ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ, σελ. 99-125.

Mudge, Stephanie Lee (2008), “What is neo-liberalism?”, *Socio-Economic Review*, vol. 6: 703–731.

Κλώσσας, Αλέξανδρος (2014), «Πρωταθλητές στην Φορολογία», *Ελευθεροτυπία*, 12 Απριλίου 2014.


[1] Μια ένδειξη αυτών αποτυπώνεται στην πρωταγωνιστική θέση που καταλαμβάνει η Ελλάδα μεταξύ των χωρών του ΟΟΣΑ, όσον αφορά την οικογενειακή φορολογική επιβάρυνση. Έτσι, για την Ελλάδα η οικογενειακή φορολογική επιβάρυνση καταγράφεται στο 44,5% για το 2013, και ακολουθεί η Γαλλία με 41,6% και το Βέλγιο με 41%. Αντίθετα, τα χαμηλότερα επίπεδα καταγράφονται για τη Νέα Ζηλανδία με 2,4%, η Ιρλανδία με 6,8% και η Χιλή με 7%. Ο μέσος όρος των χωρών ΟΟΣΑ αναφορικά με την οικογενειακή φορολογική επιβάρυνση ανέρχεται στο 26,4% (Κλώσσας 2014).

# Εκπαιδευτικές στρατηγικές μεταναστών γονέων μαθητών Δημοτικών Σχολείων Εργατικών Συνοικιών της Πάτρας

**Γεράσιμος Κουστουράκης,** *Επίκ. Καθηγητής, Τ.Ε.Α.Π.Η. Παν/μίου Πατρών*
**Γεωργία Σπηλιοπούλου,** *Νηπιαγωγός με Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης στις Επιστήμες της Εκπαίδευσης και της Αγωγής*
**Άννα Ασημάκη,** *Επίκ. Καθηγήτρια, Π.Τ.Δ.Ε. Παν/μίου Πατρών*

Η εργασία αυτή, βασισμένη στις έννοιες «στρατηγική», «πεδίο» και «θεσμοποιημένο πολιτισμικό κεφάλαιο» από τη θεωρία του P. Bourdieu, αποσκοπεί στη διερεύνηση ομοιοτήτων και διαφορών στις εκπαιδευτικές στρατηγικές που αναπτύσσουν μετανάστες γονείς στο σπίτι και στο σχολείο σε συνάρτηση με το εκπαιδευτικό μέλλον των παιδιών τους. Η έρευνα διεξήχθη την άνοιξη του 2014 με τη χρήση ημιδομημένης συνέντευξης στην οποία συμμετείχαν 5 μετανάστες γονείς μαθητών δημοτικών σχολείων της πόλης της Πάτρας. Τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής έδειξαν ότι οι μετανάστες γονείς: α) αναπτύσσουν κυρίως όμοιες εκπαιδευτικές στρατηγικές στο σπίτι και στο σχολείο και β) χρησιμοποιούν «αναστρέψιμες στρατηγικές» για να ενισχύσουν τις εκπαιδευτικές προοπτικές των παιδιών τους.

# Διαπολιτισμική εκπαίδευση και ολιγοθέσια σχολεία: Μία προσπάθεια διερεύνησης των απόψεων των Προϊσταμένων των σχολικών μονάδων

**Αναστασία Κουτίβα,** *Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Med*
**Παναγούλα Παπαδημητροπούλου,** *Εκπαιδευτικός ΠΕ60 και ΠΕ02, Med*

## Εισαγωγή

Η πολυπολιτισμικότητα που χαρακτηρίζει τη σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα στη χώρα μας έχει επιφέρει σημαντικές αλλαγές στην καθημερινή λειτουργία της σχολικής μονάδας, επηρεάζοντας σημαντικά τον τρόπο οργάνωσής της, την επιλογή και το περιεχόμενο των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών καθώς και την επιμόρφωση τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των στελεχών της εκπαίδευσης.

Ιδιαίτερα όταν αναφερόμαστε στον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας των ολιγοθέσιων σχολικών μονάδων τα προαναφερόμενα αποκτούν βαρύνουσα σημασία, καθώς οι ιδιαίτερες συνθήκες μέσα στις οποίες καλείται να λειτουργήσει ένα ολιγοθέσιο σχολείο σε συνάρτηση με το διττό ρόλο του εκπαιδευτικού που ασκεί χρέη Προϊσταμένου καθιστούν απαραίτητο τον επαναπροσδιορισμό του τρόπου διαχείρισης των μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής και εθνοτικής καταγωγής στις εν λόγω σχολικές μονάδες.

## Διαπολιτισμική εκπαίδευση

Περίπου 20 χρόνια μετά την ψήφιση του νόμου για την διαπολιτισμική εκπαίδευση[1], ο οποίος αποτέλεσε και την πρώτη συστηματική προσπάθεια του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων για τη θεσμική θωράκιση και κατοχύρωση των θεμάτων της εκπαίδευσης για άτομα από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, η πρόκληση της παροχής μιας ολοκληρωμένης εκπαιδευτικής εμπειρίας σε κάθε μαθητή, ανεξάρτητα από το πολιτισμικό του υπόβαθρο, παραμένει περισσότερο επίκαιρη από ποτέ (Παπασταμάτης, 1998).

Η εν λόγω πρόκληση έγκειται στο γεγονός ότι οι αρχές και η φιλοσοφία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης οφείλουν να διατρέχουν κάθε σχολική μονάδα σε όλες τις καθημερινές εκπαιδευτικές λειτουργίες της, ανεξάρτητα αν εξυπηρετούν ή όχι ένα πολυπολιτισμικό μαθητικό πληθυσμό (Πολίτου, 1999).

Η επιτυχής εφαρμογή των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όσον αφορά στα ολιγοθέσια σχολεία, βασίζεται στον ιδιαίτερο τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας τους και, ειδικότερα, στην ταυτόχρονη συνύπαρξη μαθητών διαφορετικών ηλικιών. Η συνύπαρξη αυτή μπορεί να δημιουργήσει ποικίλες ευκαιρίες μάθησης

[1] Νόμος 2413, ΦΕΚ 124/17-6-1996 για την «Παιδεία Ομογενών και διαπολιτισμική Εκπαίδευση»

αλλά και να συμβάλει στην ανάπτυξη πολύπλευρων αλληλεπιδράσεων, προάγοντας, ταυτόχρονα, την καλλιέργεια κλίματος συνεργασίας, επικοινωνίας και σύμπνοιας τόσο μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών όσο και των μαθητών μεταξύ τους. Στο πλαίσιο αυτό, παρέχεται στους μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα ευνοϊκό κλίμα για κοινωνικοποίηση, ομαλή ένταξη, σχολική επιτυχία και κοινωνική πρόοδο, ενώ περιορίζεται το ενδεχόμενο περιθωριοποίησης τους και εξαλείφονται πιθανές εστίες εντάσεων (Μπρούζος, 2002; Φύκαρης, 2002; Miller,1990).

Δεδομένου ότι η σχολική μονάδα σύμφωνα με τη θεωρία των συστημάτων αποτελεί ένα σημαντικό υποσύστημα του εκπαιδευτικού συστήματος και ότι βρίσκεται σε συνεχή αλληλεπίδραση και αλληλεξάρτηση με το εξωτερικό περιβάλλον και τα επιμέρους υποσυστήματα που την απαρτίζουν (μαθητές, εκπαιδευτικοί, γονείς κ.τ.λ.) (Σαΐτης,2005), ο ρόλος των εκπαιδευτικών που ασκούν διοίκηση καθίσταται ιδιαίτερα περίπλοκος. Ειδικότερα, οι διευθυντές των σχολικών μονάδων καλούνται να αναλάβουν ουσιαστικά έναν “ εξισορροπητικό” ρόλο ώστε να επιτύχουν την καλύτερη δυνατή ισορροπία μεταξύ των επιμέρους συστημάτων. Κατά συνέπεια, ο εκπαιδευτικός που ασκεί χρέη Προϊσταμένου σε ένα ολιγοθέσιο σχολείο καλείται να ανταποκριθεί σε έναν ιδιαίτερα απαιτητικό ρόλο εφόσον ταυτόχρονα με τα διοικητικά οφείλει να επιτελεί και διοικητικά καθήκοντα.

Ως εκ τούτου, η αξιοποίηση της συστημικής θεώρησης στην οργάνωση και λειτουργία των ολιγοθέσιων σχολείων από τους Προϊσταμένους των σχολικών μονάδων τούς παρέχει τη δυνατότητα αφενός να κατανοήσουν τόσο τα σφαιρικά όσο και τα επιμέρους στοιχεία που επηρεάζουν την εν γένει λειτουργία του ευρύτερου συστήματος του ολιγοθέσιου σχολείου και, αφετέρου, να αντιλαμβάνονται άμεσα πώς οι μεταβολές που γίνονται σε ένα στοιχείο επηρεάζουν κάποιο άλλο, ιδιαίτερα όταν στις εν λόγω σχολικές μονάδες οι μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα αποτελούν ένα ακόμα υποσύστημα το οποίο πρέπει να ληφθεί υπόψη στην προσπάθεια επίτευξης ισότητας ως προς το εκπαιδευτικό αποτέλεσμα για όλους τους μαθητές.

## Ερευνητικός Σκοπός

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθούν οι απόψεις των Προϊσταμένων των ολιγοθέσιων Δημοτικών Σχολείων σχετικά με τη διαχείριση μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Ειδικότερα, οι επιμέρους στόχοι επικεντρώνονται στην διερεύνηση των απόψεων των Προϊσταμένων ως προς την αξιοποίηση των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης κατά την ένταξη των μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα στην εκπαιδευτική διαδικασία, όπως αποτυπώνεται:

α) στην κατανομή των αλλοδαπών μαθητών σε τάξεις, στα προβλήματα που ανακύπτουν ως προς την διδασκαλία και στην επίδραση της κουλτούρας καταγωγής στις μαθησιακές επιδόσεις

β) στην υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων και

γ) στο αναλυτικό πρόγραμμα.

Η καταγραφή των απόψεων των Προϊσταμένων των ολιγοθέσιων σχολείων κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική ως πηγή ανατροφοδότησης για την ουσιαστική εφαρμογή των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, διότι πολλοί μαθητές από

διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα φοιτούν σε μικρές σχολικές μονάδες αγροτικών και ημιαστικών περιοχών, δεδομένων των θέσεων απασχόλησης των γονέων τους σε αγροτικές εργασίες.

### Δείγμα της έρευνας

Εφόσον στόχος της ποιοτικής έρευνας, η οποία υιοθετήθηκε στην παρούσα εργασία, είναι η σε βάθος διερεύνηση του υπό μελέτη φαινομένου με την αξιοποίηση μικρού αριθμού δείγματος και όχι η γενίκευση των συμπερασμάτων (Ιωσηφίδης,2008), επιλέχθηκαν ως δείγμα δέκα (10) Προϊστάμενοι ολιγοθέσιων Δημοτικών Σχολείων, αγροτικών και ημιαστικών περιοχών της περιφερειακής ενότητας Αχαΐας. Ως τεχνική επιλογής του δείγματος αξιοποιήθηκε η σκόπιμη δειγματοληψία (purposive sampling), με βάση την οποία επιλέγονται συμμετέχοντες που πληρούν κάποια κεντρικά χαρακτηριστικά που συνάδουν με το σκοπό της έρευνας (Robson,2007).

Ειδικότερα, το δείγμα αποτελούν 6 γυναίκες και 4 άνδρες, ηλικίας 28-40 ετών, με μέσο όρο προϋπηρεσίας περίπου 11 έτη. Ως προς το επίπεδο σπουδών, όλοι οι συμμετέχοντες είναι απόφοιτοι Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης και οι 3 από τους 10 είναι κάτοχοι Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης (Master). Από τους 10 ερωτηθέντες, οι 6 έχουν προϋπηρεσία ως Προϊστάμενοι σε ολιγοθέσια σχολεία τρία (3) χρόνια ενώ οι 4 εκπαιδευτικοί έχουν προϋπηρεσία ως Προϊστάμενοι σε ολιγοθέσια σχολεία δύο (2) χρόνια.

### Τεχνική συλλογής των δεδομένων

Ως ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε η ημι-δομημένη ατομική συνέντευξη (semi-structured interview), η οποία περιλαμβάνει ένα σύνολο προκαθορισμένων θεμάτων αλλά χαρακτηρίζεται από ευελιξία ως προς την ακολουθία των θεμάτων και το βαθμό ελευθερίας του συνεντευκτή να προσθέσει ή να αφαιρέσει θέματα για συζήτηση (Ιωσηφίδης, 2008). Για την διεξαγωγή των συνεντεύξεων συντάχθηκε οδηγός συνέντευξης (interview guide), τον οποίο συγκροτούσαν τέσσερις (4) θεματικές κατηγορίες:

1. Επιμόρφωση και διαπολιτισμική εκπαίδευση
2.Αλλοδαποί μαθητές και εκπαιδευτική διαδικασία
3. Αλλοδαποί μαθητές και καινοτόμα προγράμματα
4.Αλλοδαποί μαθητές και αναλυτικό πρόγραμμα

Οι συνεντεύξεις διεξήχθησαν στον επαγγελματικό χώρο των συμμετεχόντων, ενώ η χρονική τους διάρκεια κυμάνθηκε από μισή έως και μιάμιση ώρα. Η διαδικασία της συνέντευξης ολοκληρώθηκε όταν επήλθε ο «κορεσμός των δεδομένων», καθώς αυξήθηκε ο βαθμός επαναληψιμότητας στις απαντήσεις των συμμετεχόντων (Ιωσηφίδης, 2008) και είχαν επιτευχθεί οι ερευνητικοί στόχοι.

### Ανάλυση των δεδομένων

Στα δεδομένα που προήλθαν από τις καταγραφές των συνεντεύξεων πραγματοποιήθηκε ανάλυση περιεχομένου με βάση εννοιολογικές κατηγορίες που

προέκυψαν από τη μελέτη των συνεντεύξεων. Σε κάθε συνέντευξη δόθηκε ένας κωδικός (Σ1, Σ2, Σ3 κ.τ.λ.) για την καλύτερη ταξινόμηση των απαντήσεων.

### Παρουσίαση των αποτελεσμάτων

Στον Πίνακα 1 παρατίθενται οι θεματικές κατηγορίες και αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις των Προϊσταμένων του δείγματος.

**Πίνακας 1: Ενδεικτικές απαντήσεις ανά θεματική κατηγορία**

| **Θεματικές κατηγορίες** | **Παραθέματα** | Αναφορές |
|---|---|---|
| **Θεματική κατηγορία 1**<br><br>**Επιμόρφωση και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση** | διδακτική της ελληνικής ως ξένης,<br><br>θέματα ετερότητας<br><br>αρχές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης | Σ1,Σ2,Σ3,Σ4,Σ5,Σ6,Σ7, Σ8,Σ9,Σ 10<br><br>Σ2,Σ3,Σ4,Σ5,Σ6<br><br>Σ6,Σ7,Σ8,Σ9,Σ 10 |
| **Θεματική κατηγορία 2**<br><br>**Αλλοδαποί μαθητές και εκπαιδευτική διαδικασία** | **2 α) Κατανομή των αλλοδαπών μαθητών σε τάξεις**<br><br>υπάρχουν ποικίλα προβλήματα<br><br>επανάληψη της τάξης επειδή δε γνωρίζουν καλά ελληνικά<br><br>**2β Προβλήματα στην μαθησιακή διαδικασία των αλλοδαπών μαθητών**<br><br>έλλειψη βοήθειας από τους γονείς<br><br>έλλειψη υλικοτεχνικών μέσων<br><br>έλλειψη χρόνου<br><br>**2γ) Κουλτούρα αλλοδαπών μαθητών**<br><br>Απαραίτητη η σφαιρική εικόνα της κουλτούρας των αλλοδαπών μαθητών | <br><br>Σ1,Σ2,Σ4,Σ6,Σ7,Σ10<br><br>Σ1,Σ2,Σ4,Σ6,Σ7,Σ10<br><br>Σ2,Σ3,Σ4,Σ5,Σ6,Σ7,Σ8, Σ9,Σ 10<br><br>Σ2,Σ3,Σ4,Σ6,Σ7,Σ8,Σ9, Σ 10<br><br>Σ1,Σ2,Σ4,Σ6,Σ7,Σ8,Σ9<br><br>Σ1,Σ2,Σ4,Σ 6,Σ7,Σ8,Σ9, Σ10 |

| | | |
|---|---|---|
| **Θεματική κατηγορία 3**<br><br>**Υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων** | **3 α) Δυσκολίες ως προς τους αλλοδαπούς μαθητές**<br><br>μη επαρκής γνώση της ελληνικής γλώσσας<br><br>έλλειψη υποστήριξης από τους γονείς,<br><br>έλλειψη υλικοτεχνικού εξοπλισμού<br><br>**3 β) Δυσκολίες για τους εκπαιδευτικούς**<br><br>προβλήματα στην κατανομή του χρόνου | <br><br>Σ1,Σ2,Σ4,Σ5,Σ6,Σ7,Σ8, Σ9<br><br>Σ1,Σ4,Σ 6,Σ7,Σ8,Σ9, Σ10<br><br>Σ2,Σ4,Σ 6,Σ7,Σ8,Σ9, Σ10<br><br><br><br>Σ1,Σ2,Σ4,Σ5,Σ6,Σ7,Σ8, Σ9 |
| **Θεματική κατηγορία 4**<br><br>**Αναλυτικό πρόγραμμα** | 4 α) **Αναλυτικό πρόγραμμα και αλλοδαποί μαθητές**<br><br>μεγάλος όγκος της ύλης<br><br>απουσία ειδικού εκπαιδευτικού υλικού<br><br>αναλυτικό πρόγραμμα που στοχεύει αποκλειστικά για γηγενείς μαθητές<br><br>**4 β) Αναλυτικό πρόγραμμα και ολιγοθέσια σχολεία**<br><br>κατάλληλο μόνο για πολυθέσια σχολεία<br><br>μεγάλος όγκος ύλης, περιορισμένος χρόνος<br><br>επικέντρωση μόνο στις βασικές γνώσεις | <br><br>Σ1,Σ2,Σ3,Σ4,Σ5,Σ6,Σ7, Σ8,Σ9,Σ10<br><br>Σ1,Σ2,Σ3,Σ4,Σ5,Σ6,Σ7, Σ8,Σ9,Σ10<br><br>Σ1,Σ2,Σ3,Σ4,Σ5,Σ6,Σ7, Σ8,Σ9,Σ10<br><br><br><br>Σ1,Σ2,Σ3,Σ4,Σ5,Σ6,Σ7, Σ8,Σ9,Σ10<br><br>Σ1,Σ2,Σ3,Σ4,Σ5,Σ6,Σ7, Σ8,Σ9,Σ10<br><br>Σ1,Σ2,Σ3,Σ4,Σ5,Σ6,Σ7, Σ8,Σ9,Σ10 |
| **Θεματική κατηγορία 5**<br><br>**Προτάσεις** | Εκπαιδευτικοί με εμπειρία στη διδασκαλία αλλοδαπών μαθητών<br><br>Περισσότερες επιμορφωτικές ημερίδες αναφορικά με τη διδασκαλία των αλλοδαπών | Σ1,Σ2,Σ3,Σ6,Σ7,Σ8,Σ9, Σ10<br><br><br>Σ1,Σ2,Σ3,Σ4,Σ5,Σ6,Σ7, Σ8,Σ9,Σ10 |

| | | |
|---|---|---|
| | στήριξη από τα στελέχη εκπαίδευσης (σχολικοί σύμβουλοι) | Σ1,Σ2,Σ3,Σ4,Σ5,Σ6,Σ7, Σ8,Σ9,Σ10 |
| | υλικοτεχνική υποδομή | Σ1,Σ2,Σ3,Σ4,Σ5,Σ6,Σ7, Σ8,Σ9,Σ10 |

**Συμπεράσματα – Συζήτηση**

Ως προς την επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, διαπιστώνουμε ότι το σύνολο των συμμετεχόντων εξέφρασε την ανάγκη παρακολούθησης στοχευμένων σχετικών με την διαπολιτισμικότητα επιμορφωτικών δράσεων, καθώς στη σχολική τους μονάδα φοιτούν μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα.

Σχετικά με την επίδραση που ασκεί η φοίτηση των μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα στη μαθησιακή διαδικασία, διαπιστώνουμε ότι στα περισσότερα ολιγοθέσια σχολεία, στα οποία προΐστανται οι Προϊστάμενοι που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα, φοιτούν μαθητές οι οποίοι έχουν ελλιπή γνώση της ελληνικής γλώσσας, με αποτέλεσμα να παρακολουθούν μικρότερη τάξη από αυτή που αντιστοιχεί στην ηλικία τους.

Τα κυριότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι συγκεκριμένοι μαθητές κατά την εκπαιδευτική διαδικασία αφορούν, με βάση τις απαντήσεις των Προϊσταμένων, στην μη επαρκή γνώση της ελληνικής γλώσσας, στην έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής που θα υποστηρίζει την εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας, προσαρμοσμένης στις ιδιαίτερες μαθησιακές τους ανάγκες αλλά και στο πρόβλημα κατανομής τους σε τάξεις, εφόσον πραγματοποιείται συνδιδασκαλία με μαθητές διαφόρων ηλικιών. Επιπλέον, επισημαίνεται από τους Προϊσταμένους των ολιγοθέσιων σχολείων ως βασικό πρόβλημα που επηρεάζει μεταξύ άλλων και την εκπαίδευση των μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα η μη αποτελεσματική αξιοποίηση και διαχείριση του διδακτικού χρόνου, η οποία συνιστά από τα βασικότερα προβλήματα που αναφέρονται στη σχετική βιβλιογραφία (Μπρούζος, 2002; Miller,1991). Το πρόβλημα αυτό επιτείνεται, αφενός μεν, λόγω της ελλιπούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα διαχείριση πολύ-ηλιακών τάξεων (1η Θεματική), αφετέρου δε, εξαιτίας των υποχρεώσεων που απορρέουν από το διδακτικό-διοικητικό ρόλο που καλούνται να επιτελέσουν οι Προϊσταμένοι-εκπαιδευτικοί, οι οποίοι αναγνωρίζουν ότι η σφαιρική γνώση της κουλτούρας των αλλοδαπών μαθητών θα μπορούσε να συμβάλει στην απρόσκοπτη και ομαλή ένταξή τους και, κατ' επέκταση, στη βελτίωση της ποιότητας της μαθησιακής διαδικασίας.

Στο ερώτημα που αφορούσε στην υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων (Αγωγής Υγείας, Πολιτιστικών κ.τ.λ.) από τις ολιγοθέσιες σχολικές μονάδες, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών-Προϊσταμένων ανέφερε ότι αποφεύγει την συμμετοχή σε σχετικές δράσεις-προγράμματα, λόγω δυσκολιών που σχετίζονται τόσο με την καθεαυτή παρουσία μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά

περιβάλλοντα (μη καλή γνώση της ελληνικής γλώσσας, ελλιπής υποστήριξη από τους γονείς τους) όσο και με δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι ίδιοι εκπαιδευτικοί-Προϊστάμενοι (έλλειψη χρόνου και ανάλογης υλικοτεχνικής υποδομής). Ως εκ τούτου, συμπεραίνουμε ότι στα ολιγοθέσια σχολεία, λόγω των συνθηκών λειτουργίας τους ( μικρός αριθμός παιδιών , παράλληλη άσκηση διδακτικού και διοικητικού έργου), δυσχεραίνεται η προσπάθεια παροχής ποιοτικού εκπαιδευτικού έργου, κατά το οποίο θα αξιοποιείται η προστιθέμενη αξία που προσδίδει η εισαγωγή και η υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων στην εκπαιδευτική διαδικασία, τα οποία, μεταξύ άλλων, παρέχουν πολλαπλές ευκαιρίες υιοθέτησης των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Τέλος, από την καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών-Προϊσταμένων σχετικά με το νέο αναλυτικό πρόγραμμα διαφαίνεται ότι, παρά τις αλλαγές που προέκυψαν από τη θεσμοθέτηση των ΔΕΠΠΣ το 2003 και παρά την εισαγωγή των νέων σχολικών βιβλίων, οι μαθητές των ολιγοθέσιων σχολείων και, κυρίως, οι μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα δεν φαίνεται να επωφελήθηκαν ουσιαστικά από τις εν λόγω εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις. Βέβαια, πρέπει να επισημανθεί ότι σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Galton, 1993) αν και οι εκπαιδευτικοί των ολιγοθέσιων σχολείων δεν καταφέρνουν αρκετές φορές να εξαντλούν το αναλυτικό πρόγραμμα όπως οι εκπαιδευτικοί των πολυθέσιων σχολείων, ωστόσο, το γεγονός ότι γνωρίζουν παράλληλα την ύλη όλων των τάξεων τους παρέχει τη δυνατότητα καταφέρνουν να επικεντρώνονται στην ουσία του.

## Επίλογος

Τα ολιγοθέσια δημοτικά σχολεία, αξιοποιώντας τον ιδιαίτερο τρόπο λειτουργίας τους, μπορούν να ανταποκριθούν στις σύγχρονες προκλήσεις που απορρέουν από τις εκπαιδευτικές ανάγκες της πολυπολιτισμικής κοινωνίας, εφόσον υπάρξει ουσιαστική αλλαγή της υφιστάμενης εκπαιδευτικής πολιτικής, η οποία θα εστιάζει στην στοχευμένη επιμόρφωση βάσει των πραγματικών αναγκών των εκπαιδευτικών αλλά και στην συστηματική εκπαίδευση των δασκάλων, προκειμένου να ανταποκρίνονται στην οργάνωση και λειτουργία των ολιγοθέσιων σχολείων αξιοποιώντας στο έπακρο τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

## Βιβλιογραφικές αναφορές


Creswell, J.W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας.* Αθήνα: Έλλην.

Galton, M. (1993). *Managing Education in Small Primary Schools*. ASPE paper No. 14 Trentham books.

Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές Μέθοδοι Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες.* Αθήνα: Κριτική.

Miller, B.A (1990). A review of the quantitative research on multigrade instruction. *Journal of Research in Rural Education*, 7(1), 1-8.

Μπρούζος, Α. (2002). *Μικρά Σχολεία-Μεγάλες Προσδοκίες. Απόψεις για την αποτελεσματική λειτουργία των ολιγοθέσιων σχολείων*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδανός.

Παπασταμάτης, Α.( 1998). *Τα ολιγοθέσια σχολεία της ελληνικής υπαίθρου*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Πολίτου, Ε. (1999). Η διαπολιτισμική Εκπαίδευση, στο *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*, Μάρκου Γ.Π. (επιμ), Αθήνα: ΚΕΔΑ, σελ. 3-16.

Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές.* Αθήνα: Gutenberg.

Σαΐτης Χ. (2005). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Silverman, D. (2001). *Interpreting Qualitative Data: Methods for Analysing Talk, Text and Interaction*. London: Sage.

Φύκαρης, Ι.Μ. (2002). *Τα ολιγοθέσια δημοτικά σχολεία στην ελληνική εκπαίδευση Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

# Αναλύοντας το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης και τις επιπτώσεις του στην κοινωνία και στην εκπαίδευση

**Δημήτριος Κρέκης,** *Εκπαιδευτικός ΠΕ 70*

## Το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης και ο παγκοσμιοτισμός

Παγκοσμιοποίηση είναι η μετατροπή του κόσμου σε έναν ενιαίο και προσβάσιμο για όλους κοινό χώρο, μια σύνθετη κατάσταση συρρίκνωσης του χώρου και του χρόνου που βιώνουν οι πολίτες και δεν αποτελεί ένα απόλυτα καινοφανές γεγονός, αλλά αυτό που την καθιστά σήμερα ένα ιδιαίτερο και ξεχωριστό φαινόμενο, είναι η ένταση και έκταση των χαρακτηριστικών της (Ζεμπύλας, 2011). Ένας μεγάλος αριθμός επιτευγμάτων στην επικοινωνία, στην οικονομία, στη διακίνηση, στην επιστήμη και στην τεχνολογία, έχει οδηγήσει στον περιορισμό των χωροχρονικών εμποδίων που συναντούσαν παλιότερα οι άνθρωποι, προσφέροντας πρόσβαση άνευ προηγουμένου σε αγορές, πολιτισμικές πρακτικές και προϊόντα καθώς και υπέρβαση γεωγραφικών, φυσικών, πολιτικών συνόρων και πολιτιστικών και χωροχρονικών ορίων. Η σημερινή παγκόσμια κατάσταση και το πώς μας επηρεάζει, γίνεται πιο κατανοητή λαμβάνοντας υπόψη ότι το «εμείς» που επηρεάζεται από την παγκοσμιοποίηση δεν είναι ομοιόμορφο, όπως δεν είναι ομοιόμορφος και ο τρόπος επηρεασμού μας (Ζεμπύλας, 2011). Η πολύπλοκη πραγματικότητα της παγκοσμιοποίησης και η έλλειψη ξεκάθαρης ευθύνης, έχουν ως επακόλουθο οι αιτίες και οι συνέπειές της, οι νέες πολιτικές διευθετήσεις και τα είδη δημοκρατίας που ενεργοποιούνται από αυτήν, να προκαλούν διαμάχες και αμφισβητήσεις». Για να γίνει πιο λειτουργική η διάκριση ανάμεσα στην εμπειρική πραγματικότητα και στη θεωρητικοποίησή της, ο όρος «παγκοσμιοποίηση» χρησιμοποιείται για την περιγραφή της εντατικοποίησης του παγκόσμιου φαινομένου και ο όρος «παγκοσμιοτισμός» για το διαμορφούμενο διάλογο και ανάλυση του φαινομένου (Isin & Wood, 1999). Η παγκοσμιοποίηση δηλαδή περιλαμβάνει διάφορες καταστάσεις πραγμάτων, αλλά ο λόγος περί παγκοσμιοποίησης, η θεματοποίησή της, εξετάζεται χωριστά και ονομάζεται παγκοσμιοτισμός. Ο παγκοσμιοτισμός ως ανταπόκριση της θεωρίας σε παγκόσμια φαινόμενα, ξεκινά από το τέλος του Ψυχρού Πολέμου ως ένας διάλογος εντός του οποίου η ίδια η ιδέα της παγκοσμιοποίησης διατυπώνεται, διαχέεται, αιτιολογείται, συζητιέται, αναλύεται και κρίνεται (Isin & Wood, 1999). Ο παγκοσμιοτικός διάλογος λειτουργεί πολυεπίπεδα, ξετυλίγοντας μια μεγάλη ποικιλία περιγραφικών, αξιολογικών και κανονιστικών κρίσεων, συχνά με κάπως αυθαίρετες κινήσεις, καταλήγοντας σε θετικές, αρνητικές ή ουδέτερες κρίσεις απέναντι στην παγκοσμιοποίηση. Η εκπαίδευση έχει αναπτύξει και τον δικό της παγκοσμιοτικό λόγο για να αξιοποιήσει σωστά συγκεκριμένες δυνατότητες που παρέχονται από την παγκοσμιοποίηση ως πραγματικότητα, προσπαθώντας να βοηθήσει στην αλλαγή με στόχο το καλύτερο για την ανθρωπότητα (Ζεμπύλας, 2011).

**Οι κοινωνικές επιπτώσεις της παγκοσμιοποίησης**

Στην παγκοσμιοποίηση μπορούμε να διακρίνουμε πολλαπλές πτυχές που συνδέονται μεταξύ τους ποικιλοτρόπως. Μια πτυχή είναι η **οικονομική** παγκοσμιοποίηση, η διευρυμένη οικονομική δραστηριότητα που κατευθύνεται από το εμπόριο, τη συναλλαγή, τη νομισματική αντιστοιχία, το κόστος, τη διαθεσιμότητα εργασίας και κυρίως από τις φιλοδοξίες των πολυεθνικών εταιρειών (Μούτσιος, 2007). Όμως είναι εξαιρετικά ωφέλιμη για ελάχιστους, καθώς έχει δώσει περισσότερες ευκαιρίες στους πλούσιους να αυξήσουν ταχύτερα τα κέρδη τους, χωρίς να υπάρχει αντίστοιχο αντίκτυπο στις ζωές των φτωχών, περιθωριοποιώντας τα 2/3 του παγκόσμιου πληθυσμού (Ζεμπύλας, 2011). Άλλη συνέπεια της οικονομικής παγκοσμιοποίησης είναι η οξυμένη ανταγωνιστικότητα, ο μετασχηματισμός και η μείωση του Κράτους Πρόνοιας, που αντανακλάται στο γεγονός ότι τα ωφελήματα και η πρόσβαση στην κοινωνική ασφάλεια περιορίζονται. Η **πολιτική** παγκοσμιοποίηση, αναφέρεται στην τάση για μορφές πολιτικής όπου μέσα από διεθνικές οργανώσεις εξασφαλίζεται άρση συνόρων, σεβασμός των ανθρώπινων δικαιωμάτων των απειλούμενων από εθνικιστικά ιδεολογήματα και κατάργηση του έθνους-κράτους αλλά χωρίς τελικά να περιορίζεται η ανάγκη για περισσότερο κράτος μέσω της παγκοσμιοποίησης (Ζεμπύλας, 2011). Η **πολιτισμική** παγκοσμιοποίηση, αναφέρεται σε μια τάση προς ομοιογενοποίηση του ωραίου στη μόδα, στη μουσική, στις ταινίες, στην τηλεόραση, στη μαζική κουλτούρα, στις αυξημένες δυνατότητες για ταξίδια και επαφές και μέσω αυτών στον εμπλουτισμό των πολιτισμών. Το παράδοξο είναι ότι την ίδια στιγμή που καθιστά το ξένο οικείο, το καθιστά και ανενεργό, αφού το εξουδετερώνει μέσα από κομφορμιστικές τάσεις και έτσι είναι διαθέσιμο αλλά ταυτοχρόνως και αζήτητο. Με πρόσχημα την υποτιθέμενη ελευθερία και τη δυνατότητα του πολίτη να επιλέγει το καλύτερο μέσα από μια αγορά ιδεών και επιτευγμάτων, γίνεται μια ευγονική πολιτισμών που μόνο κατ' επίφαση στηρίζεται στην ποιότητα, γιατί αυτό που επιβιώνει δεν είναι το καλύτερο, αλλά το πιο εύπεπτο και οικονομικά δυνατό. Ο πολίτης τελικά μένει καταναλωτής, αφού μετά από μια «πολιτισμική» εμπειρία μαζικότητας και την ψυχική εκτόνωση που τη συνοδεύει, μένει ίδιος. Η **τεχνολογική** παγκοσμιοποίηση προκύπτει από τις εξελίξεις στο χώρο της τεχνολογίας και πληροφορικής, η οποία έχει ήδη μετασχηματίσει τον τρόπο με τον οποίο λειτουργούν οι επιχειρήσεις και διεκπεραιώνονται οι συναλλαγές, αλλά έχει αναδιαμορφώσει και τις υπόλοιπες ανθρώπινες δραστηριότητες μέσα από τον κυβερνοχώρο (Humes, 2008). Όμως η προσβασιμότητα του κόσμου μέσω του διαδικτύου έχει και αρνητική όψη, καθώς η ανωνυμία και η έλλειψη λογοδότησης οδηγεί σε κινδύνους εμπλοκής σε εγκληματικά σχέδια, σε κυκλώματα παρανομίας, και σε καθημερινό βομβαρδισμό από ενοχλητικά μηνύματα, ηλεκτρονικούς ιούς και διαφημίσεις. Τέλος η **περιβαλλοντική** παγκοσμιοποίηση αφορά στα μεγάλα και παγκόσμια θέματα εξάντλησης φυσικών πόρων και συνεπειών όπως η ρύπανση και η υπερθέρμανση του πλανήτη, αλλά και εδώ διαπιστώνουμε τη διαφοροποίηση του υποκειμένου που παράγει την μόλυνση με αυτό που την υφίσταται.

Η παγκοσμιοποίηση συνεπάγεται παράλληλα και διεθνοποίηση κινδύνων όπως η τρομοκρατία, η μαζική καταστροφή, αλλά και δημοκρατικά ελλείμματα, διεύρυνση του χάσματος φτωχών – πλουσίων και σωρευτική οικολογική επιβάρυνση του πλανήτη. Έτσι ως εμπειρική, συντελεσμένη και υπό εξέλιξη πραγματικότητα εμπεριέχει και κοινωνικές δυνάμεις που της αντιτίθενται, καθώς διάφορα ετερόκλητα και ανομοιογενή κοινωνικά κινήματα διατρανώνουν την αντίθεσή τους, όμως

ουσιαστικά είναι ένας ατίθασος λειτουργός της ίδιας της παγκοσμιοποίησης και καθόλου ετερογενής προς αυτήν (Ζεμπύλας, 2011). Η παγκοσμιοποίηση ενσωματώνει λαούς και έθνη, αλλά συγχρόνως δημιουργεί και νέους ανταγωνισμούς μεταξύ τους, ενώ η μετατόπιση ευθυνών από το έθνος-κράτος σε υπερεθνικά σώματα, αντί να έχει πραγματικά αλλάξει το προφίλ του κόσμου προς το καλύτερο, φαίνεται να πλήττει πολλούς από τους στόχους των πολιτικών και κοινωνικών κινημάτων. Επιπλέον η σημερινή παγκόσμια διοίκηση κατατρύχεται από ένα σοβαρότατο έλλειμμα δημοκρατίας, καθώς τα διεθνή διευθυντήρια δεν λογοδοτούν πουθενά.

### Το σύστημα σχέσεων που συνδέει την παγκοσμιοποίηση με την εκπαίδευση

Η παγκοσμιοποίηση έχει επηρεάσει πολλαπλώς την εκπαίδευση, θετικά αλλά και αρνητικά, καθώς η εκπαίδευση ως θεσμός που αναλαμβάνει κατεξοχήν τη διαμόρφωση του ανθρώπινου μέλλοντος, εμφανίζεται σήμερα αδύναμη ή απρόθυμη να ελέγξει την παγκοσμιοποίηση (Ζεμπύλας, 2011). Αντί να χρησιμοποιεί η εκπαίδευση κριτικά, ενεργητικά και προσεγμένα την παγκοσμιοποίηση, είναι η παγκοσμιοποίηση που επιστρατεύει την εκπαίδευση στην εξυπηρέτηση κυρίως οικονομικών και πολιτικοστρατηγικών στόχων. Τα κράτη γίνονται όλο και πιο ανταγωνιστικά μεταξύ τους, προωθώντας πολιτικές και στρατηγικές που εξασφαλίζουν την ανταγωνιστικότητα των εθνικών οικονομιών μπροστά στα δεδομένα της παγκοσμιοποίησης, παραβλέποντας τα δημοκρατικά ελλείμματα που απορρέουν (Featherstone, 2002). Αντιλαμβάνονται πόσο χρήσιμη για τους στόχους τους είναι η εκπαίδευση και την τοποθετούν στο κέντρο των στρατηγικών τους επιλογών για ανταγωνιστικότητα, εντός της παγκόσμιας οικονομίας, με αποτέλεσμα την ευθυγράμμιση της εκπαιδευτικής πολιτικής με το εθνικό συμφέρον, ορισμένο όμως μέσα από ένα οικονομικό πρίσμα (Schreiwer, 2003). Η εναρμόνιση των διεθνών δράσεων και η ανάπτυξη επαφών και ανταλλαγών εκπαιδευτικού υλικού επέφερε την ανάγκη για θεσμοθέτηση οργανισμών ελέγχου και συντονισμού, σε παγκόσμιο ή πανευρωπαϊκό επίπεδο, οι οποίοι θέτουν διακρατικές ατζέντες για την εκπαίδευση, εκπονούν δείκτες απόδοσης που διευκολύνουν διεθνείς συγκρίσεις και μετά πιέζουν τα κράτη μέλη για σύγκλιση, επηρεάζοντας τις εθνικές εκπαιδευτικές πολιτικές (Ζεμπύλας, 2011). Οι υποστηρικτές αυτής της τάσης προβάλλουν την προσφορά της στη σύγκριση των προσόντων και την κινητικότητα του εργατικού δυναμικού, ενώ οι επικριτές επισημαίνουν ότι οδηγεί σε γραφειοκρατικό κομφορμισμό και υπονομεύει τη διαφορετικότητα των εθνικών εκπαιδευτικών παραδόσεων (Walkenhorst, 2008). Η παγκοσμιοποίηση στην εκπαίδευση έχει προκαλέσει αλλαγές στη σχέση της μάθησης με την τεχνολογία, αναθεωρήσεις στις προτεραιότητες των αναλυτικών προγραμμάτων, συγκλίσεις ανάμεσα στα εκπαιδευτικά συστήματα και πολλές επαφές των λαών μεταξύ τους για εκπαιδευτικούς λόγους. Αυτή η εντατικοποίηση της εκπαιδευτικής επικοινωνίας εμπλουτίζει εντυπωσιακά τις μαθησιακές εμπειρίες και ανοίγει τις πύλες της επιστήμης που διεξάγεται στα μεγάλα κέντρα του κόσμου σε όλο και μεγαλύτερους αριθμούς ανθρώπων του πλανήτη. Η διεθνοποίηση στην ανώτατη εκπαίδευση έχει οδηγήσει σε ευρείας κλίμακας διασυνοριακές μετακινήσεις φοιτητών και πανεπιστημιακών, που με τη σειρά της παγιώνει διαδικασίες εισδοχής και πρόσληψης καταλήγοντας στη δημιουργία νέων

μορφών επικοινωνίας και διεθνών κανονισμών (Featherstone, 2002). Και εδώ όμως υπάρχει μια αρνητική πλευρά γιατί το αυξανόμενο άνοιγμα των μεγάλων πανεπιστημίων σε φοιτητές όλου του κόσμου δημιουργεί πελατειακές σχέσεις και εμπορευματοποίηση, ενώ οι σπουδές στο εξωτερικό συχνά σημαίνουν άγονη μίμηση του πνευματικού κέντρου, άκριτη μεταφορά των προτύπων στη χώρα υποδοχής, τυφλή αναπαραγωγή της Δυτικής σκέψης, ενώ προκαλείται γλωσσικός επεκτατισμός που θέτει σε κίνδυνο τη γλωσσική πολυμορφία και διαφορετικότητα (Ζεμπύλας, 2011). Αυτό αναγάγει το πανεπιστήμιο σε έναν οργανισμό που απασχολεί εργαζομένους για να ενισχύσουν πελάτες που προτίθενται να μεγιστοποιήσουν τα προσωπικά οικονομικά τους κέρδη μέσα από τη μελλοντική τους εμπλοκή σε μια πιο ανταγωνιστική εθνική οικονομία. Η εκπαίδευση τότε, μετατρέπεται σε εμπόρευμα και υπηρετεί αγαθά που εδράζονται έξω από τη σφαίρα της γνώσης και της ορθολογικής ή κριτικής κατανόησης και με αυτό τον τρόπο γίνεται συνένοχη στην καλλιέργεια και διαμόρφωση καταναλωτικών προσωπικοτήτων (Walkenhorst, 2008).

Υπάρχει και μια σχετικά θετική διάσταση στη σχέση της παγκοσμιοποίησης προς την εκπαίδευση, η οποία αφορά στα νέα μέσα διευκόλυνσης και ενθάρρυνσης της πολυπολιτισμικότητας, της πολλαπλής και διαφοροποιημένης πολιτειότητας, της διαφορετικότητας και των διαπολιτισμικών επαφών (Ζεμπύλας, 2011). Όμως αυτή η διαπίστωση δεν θα πρέπει να πάρει υπερβολικές διαστάσεις και να γενικευθεί, συσκοτίζοντας ή αποσιωπώντας την αρνητική διάσταση της σχέσης της παγκοσμιοποίησης προς την εκπαίδευση. Και, παρά το γεγονός ότι η έκταση της παγκόσμιας εκπαιδευτικής ομοιογένειας των αναλυτικών προγραμμάτων αμφισβητείται, είναι φανερό ότι επιβάλλει, τουλάχιστον ως ένα βαθμό, μια κάποια παγκόσμια ομοιομορφία μέσα από υψηλά στάνταρτ και στατιστικά δεδομένα (Schriewer, 2003). Το αποτέλεσμα είναι να ευνοείται η ενότητα και όχι ο πλουραλισμός, αφού ο ισομορφισμός των κατηγοριών των αναλυτικών προγραμμάτων ανά τον κόσμο, εφαρμόζεται ανεξάρτητα από εθνικές, οικονομικές, πολιτικές και πολιτισμικές διαφορές (Walkenhorst, 2008). Συνοψίζοντας, η παγκοσμιοποίηση ως προς την εκπαίδευση κρίνεται ένοχη για την προώθηση της ομοιογένειας εις βάρος της εταιρογένειας και της ποικιλίας, μέσα από έναν πολιτισμικό ιμπεριαλισμό και την καλλιέργεια του ανταγωνισμού. Η παγκοσμιοποίηση προκάλεσε επαγγελματικοποίηση της ανώτατης εκπαίδευσης, ιδιωτικοποίηση της εκπαιδευτικής ευθύνης και οφέλους, συνάρτηση και εξάρτηση της εκπαιδευτικής λογοδότησης από ποσοτικοποιημένα εκπαιδευτικά αποτελέσματα και την ανταγωνιστική εμπορευματοποίηση των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και των υπηρεσιών τους (Ζεμπύλας, 2011)). Όμως τα ανταγωνιστικά, ανεξέλεγκτα, και εμπορευματοποιημένα συστήματα στην πραγματικότητα δεν ενθαρρύνουν την εκπαιδευτική διαφορετικότητα.

Σε Ευρωπαϊκό επίπεδο έχουμε χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής από υπερεθνικούς οργανισμούς της Ευρωπαϊκής Ένωσης, διείσδυση της αγοράς στην παροχή εκπαίδευσης και αποδυνάμωση του ρόλου του έθνους-κράτους πάνω στο εκπαιδευτικό σύστημα και στη δημιουργία πολιτισμικών ταυτοτήτων (Μούτσιος, 2007). Το έθνος δικαιολογεί αυτήν την απώλεια στο όνομα της σύνδεσης της εκπαίδευσης με τις παραγωγικές ανάγκες. Το εθνικό συμφέρον υπηρετείται με σύνδεση της εκπαίδευσης με την οικονομία και τις επιχειρήσεις (Ματθαίου, 2007). Οι ευρωπαϊκές κυβερνήσεις θέτουν ως εκπαιδευτικές προτεραιότητες τη σύνδεση με την αγορά εργασίας, τον ψηφιακό εγγραμματισμό, τη διδασκαλία θετικών επιστημών και τεχνολογίας, τη δια βίου μάθηση, την αποκέντρωση διαχειριστικών-οικονομικών

ευθυνών και την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων (Μούτσιος, 2007). Σε επίπεδο περιεχομένου, οργάνωσης και παιδαγωγικής προσέγγισης των σχολικών προγραμμάτων προωθείται:

Α. Η διδασκαλία ευρωπαϊκών γλωσσών και λογοτεχνίας, μαζί με την κινητικότητα και επικοινωνία μαθητών και εκπαιδευτικών.

Β. Εισαγωγή γνωστικού αντικειμένου των νέων τεχνολογιών

Γ. Διαθεματική οργάνωση της ύλης

Δ. Διαχωρισμός των μαθητών σε τμήματα ανάλογα με τις επιδόσεις τους

Ε. Εκπαιδευτικούς επαγγελματίες, συνεχώς επιμορφούμενους, αποτελεσματικούς σαν πετυχημένοι μάνατζερ (Ματθαίου, 2007).

Η παγκοσμιοποίηση συνδέεται ακόμη με το ρόλο της εκπαίδευσης στον παγκόσμιο διάλογο. Αν η παγκοσμιοποίηση αναγνωριστεί σαν μια ενεργή πραγματικότητα που υποβάλλει τα άτομα και τις ομάδες σε συνεργασία και επικοινωνία, τότε η εκπαίδευση που την υπηρετεί καλύτερα θα είναι εκείνη που αναθεωρεί εκτεταμένα τα προγράμματά της, όχι μόνο στο επίπεδο γνώσης της γεωγραφίας των άλλων εθνών, αλλά και στο επίπεδο της γνώσης των παραδόσεων και πολιτισμών των λαών, ώστε η κατανόηση και εξοικείωση να βελτιώνουν τη μεταξύ τους επικοινωνία (Νουσμπάουμ, 1999). Οι προκλήσεις της παγκοσμιοποίησης, οικονομικές, ηθικές, πολιτικές, και περιβαλλοντικές, χρειάζονται την ανάπτυξη μιας στοχαστικής, κριτικής και τολμηρής εκπαίδευσης, με έμφαση όχι μόνο στη γνώση, στο σεβασμό και στην αποδοχή του άλλου, αλλά και με αναγνώριση της διαχρονικής επαφής των λαών και των συνεπειών της, ώστε να ενθαρρυνθεί η δημιουργία πολιτών ικανών να διαχειριστούν αποτελεσματικά, ένα πολιτικά απαιτητικό και οικολογικά δύσκολο μέλλον (Νουσμπάουμ, 1999) .

## Η σημασία του κοσμοπολιτισμού για την εκπαιδευτική πολιτική

Ο Habermas (2003) υποστηρίζει ότι οι λειτουργίες του κράτους πρόνοιας μπορούν να διασωθούν αν μεταφερθούν από το έθνος-κράτος σε μεγαλύτερες πολιτικές μονάδες, που να μπορούν να παρακολουθήσουν τη διεθνοποιημένη οικονομία. Μια υπερεθνική πολιτική που να προλαμβάνει τις αγορές θα προωθούσε το μετασχηματισμό του κόσμου σε μια κοινότητα αλληλεγγύης, θέτοντας την έμφαση σε γενικεύσιμα συμφέροντα (Habermas, 2003). Επειδή όμως τίποτα δεν εγγυάται ότι αυτά τα δημόσια βήματα θα εξυπηρετούν αληθινά τα συμφέροντα όλων των ανθρώπων ισχυρίζεται ότι μόνο υπό την πίεση μια αλλαγμένης συνείδησης των πολιτών, και της επίδρασής της στα εσωτερικά πράγματα, μπορεί οι συλλογικοί δρώντες που είναι ικανοί για παγκόσμια δράση να φτάσουν να δουν τους εαυτούς τους διαφορετικά, δηλαδή, αυξητικά ως μέλη μιας κοινότητας που δεν τους αφήνει άλλη επιλογή παρά τη συνεργασία και το συμβιβασμό (Habermas, 2003). Ο ρόλος που παίζει η εκπαίδευση στη διαμόρφωση και αλλαγή της συνείδησης των πολιτών, αναδεικνύει την ανάγκη για νέα εκπαιδευτικά ιδεώδη που θα αναιρέσουν τα αποτελέσματα των κυρίαρχων ιδεωδών του ατομικιστικού και του τεχνικιστικού (Ζεμπύλας, 2011). Σημαντικό είναι, να αναζητήσουμε ή να κατασκευάσουμε εκείνα τα ιδεώδη, η εκπαιδευτική καλλιέργεια των οποίων θα ενθαρρύνει ένα διαφορετικό τρόπο σχέσης προς την παγκόσμια ετερότητα και εδώ είναι που έρχεται στο προσκήνιο ο κοσμοπολιτισμός.

Ο κοσμοπολιτισμός σύμφωνα με κοινωνικούς ανθρωπολόγους και

κοινωνιολόγους, σημαίνει την υπέρβαση των συνόρων και την επαφή με νέους ή ξένους τρόπους ζωής και αξίες. Άλλος ορισμός που δίνουν οι σημερινοί πολιτικοί φιλόσοφοι και επιστήμονες είναι ότι ο κοσμοπολιτισμός υποδηλώνει ένα σύνολο αρχών, θεσμών και μέτρων για την προώθηση της παγκόσμιας ειρήνης, της δημοκρατίας και της δίκαιης μεταχείρισης των ατόμων (Ζεμπύλας, 2011). Φιλόσοφοι και στοχαστές με στωικό υπόβαθρο λένε ότι ο κοσμοπολιτισμός συνεπάγεται μια συναισθηματική και ηθική πίστη και επένδυση στα ενδιαφέροντα της ανθρωπότητας, δηλαδή σε ό,τι αποτελεί γενικεύσιμο αίτημα ευδαιμονίας, ανάπτυξης και προόδου (Ζεμπύλας, 2011). Ο κοσμοπολιτισμός έχει ρίζες στα αρχαία χρόνια με κυριότερους σταθμούς την εποχή του Καντ και τον 20ο αιώνα, καθώς τότε εμφανίστηκαν ο εθνικισμός, ο διεθνισμός, ο πατριωτισμός, έννοιες που προκάλεσαν ερωτήματα σχετικά με τη σχέση που μπορεί να έχουν με τον κοσμοπολιτισμό. Τον 20$^{ο}$ αιώνα η έννοια του κοσμοπολιτισμού περιορίζεται στην πολιτισμική-πραγματολογική διάσταση, υποβαθμίζοντας τη νομική, συναισθηματική και ηθική του διάσταση (Ζεμπύλας, 2011). Η Nussbaum (1999) έχοντας τη φιλοσοφία ότι είναι πολίτης όλου του κόσμου προτείνει τη δημιουργία μιας οικουμενικής ηθικής, όπου η ύψιστη αφοσίωση θα είναι η παγκόσμια κοινότητα του ανθρώπινου γένους και ο κάθε άνθρωπος θα πρέπει να είναι πολίτης όλου του κόσμου, σεβόμενος την ίση αξία των μελών αυτής της παγκόσμιας ειρήνης. Κοσμοπολίτης είναι το πρόσωπο του οποίου η αρχική υποταγή είναι στην ανθρώπινη κοινότητα ολόκληρου του κόσμου (Nussbaum, 1999). Για τη Nussbaum (1999) οι διακρίσεις, όπως εθνικότητα, θρησκεία, τάξη, φυλή και φύλο θεωρούνται ουδέτερα χαρακτηριστικά από ηθική άποψη και δεν ενέχονται για επιβολή των δυτικών αξιών σε ολόκληρο τον πλανήτη. Ο Ζεμπύλας (2011) αναφέρει τον ορισμό κοσμοπολιτισμού-κοσμοπολίτη του Scruton, που λέει ότι είναι η πίστη και η προσαρμογή σε ένα τρόπο ζωής που δείχνει εξοικείωση και άνεση με συμπεριφορές, συνήθειες, γλώσσες και κοινωνικά έθιμα παντού στον κόσμο και με αυτή την έννοια ο κοσμοπολίτης μοιάζει με ένα είδος παράσιτου που γαντζώνεται πάνω στην καθημερινή ζωή των άλλων προκειμένου να δημιουργήσει τις ποικίλες τοπικές γεύσεις και ταυτότητες, στις οποίες πλατσουρίζει. Ο ορισμός αυτός δέχθηκε κριτική από τον Waldron (2000) που διαφωνεί με τους αρνητικούς χαρακτηρισμούς και ορίζει τον κοσμοπολίτη ως το δημιούργημα της νεωτερικότητας που συνειδητά και περήφανα, ζει σε ανάμεικτο κόσμο και έχει έναν ανάμεικτο, ρευστό εαυτό, αλλά χωρίς συναισθηματική σχέση με το έτερο. Ο κοσμοπολιτισμός είναι ένα πολυδιάστατο ιδεώδες που έχει:

Α. Ηθική διάσταση που αφορά στο πεδίο της ανθρώπινης εμπλοκής με τον άλλο, τη μελέτη του ενάρετου χαρακτήρα και την ευθύνη στην ετερότητα.

Β. Ηθικολογική διάσταση είναι η μελέτη των παγκόσμιων καθηκόντων και δικαιωμάτων και της εγκυρότητας των κοινωνικών κανόνων.

Γ. Συναισθηματική διάσταση που επανακαθορίζει την αξία της αγάπης και της μέριμνας για όλο τον κόσμο, την καλή θέληση και τη θετική προδιάθεση και τα ουσιώδη για την κοσμοπολίτικη θέαση αισθήματα ενοχής και ντροπής.

Δ. Ιστορική διάσταση που εμφανίζει στο προσκήνιο τον χρόνο, στην ιστορία, την διαχρονική εμπλοκή των λαών και τα ηθικά χρέη.

Ε. Πολιτική διάσταση που δίνει έμφαση στην πολιτική πτυχή των παγκόσμιων σχέσεων και διακυβέρνησης.

Στ. Νομική διάσταση που προτείνει ένα πολιτικό ιδεώδες παγκόσμιας τάξης, υπό τον έλεγχο της οποίας όλα τα άτομα θα έχουν ίσα νομικά δικαιώματα και υποχρεώσεις.

Ζ. Οι πολιτισμικές-πραγματολογικές διαστάσεις προωθούν την επαφή με το ξένο και

το βαθμό οικειοποίησης του ξένου από τα άτομα που έρχονται σε επαφή με αυτό. Προωθείται συμμετοχή σε δραστηριότητες που περιλαμβάνουν επαφή, πληροφορία, ανταλλαγή και κοινές δράσεις με το έτερο (Ζεμπύλας, 2011).

Η εκπαίδευση πρέπει να στηρίζεται σε όλες τις πτυχές του κοσμοπολιτισμού και στις αλληλεξαρτήσεις τους για να μην οδηγηθούμε στην προώθηση ενός παγκοσμιοποιημένου εαυτού. Για να γίνει καλλιέργεια του παιδαγωγικού ιδεώδες του κοσμοπολιτισμού πρέπει να επαναδιατυπωθούν οι σχέσεις μεταξύ εκπαίδευσης και πολιτικής σκέψης και η εκπαίδευση πρέπει να λάβει πιο ενεργό ρόλο (Ζεμπύλας, 2011). Η Nussbaum (1999) προτείνει την ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων γιατί μέσα από τη συγκινησιακή προσέγγιση του αναγνώστη με τον μυθιστορηματικό ήρωα επιτυγχάνεται το «φαντασιακό άλμα» προς τη ζωή του άλλου, απαραίτητη προϋπόθεση για την αναγνώριση της διαφορετικότητας. Η κοσμοπολίτικη εκπαίδευση είναι σημαντική και αποτελεί προϋπόθεση για τη διεξαγωγή ενός παγκόσμιου διαλόγου, για να επιλυθούν διεθνή προβλήματα ενώ επίκεντρό της πρέπει να είναι ο ευρύτερος σεβασμός για την ανθρωπότητα (Ζεμπύλας, 2011).

## Συμπεράσματα/Συζήτηση

Ο εθνικισμός κυριάρχησε για πολλά χρόνια έχοντας ως ιδεολογικό υπόβαθρο τα ιδανικά της ισότητας, απελευθέρωσης και συνεργασίας, όμως με την έλευση της παγκοσμιοποίησης η εθνοκεντρική εκπαίδευση θεωρήθηκε αναχρονιστική και ρατσιστική (Νεοφύτου, 2009). Αλλά και η παγκοσμιοποίηση και η εκπαίδευση που προωθεί έχει πολλά θετικά και αρνητικά στοιχεία. Η σημερινή εκπαίδευση είναι σημαντικό να ασχοληθεί με τα πολιτισμικά ιδανικά, διδάσκοντας τη μετριοπάθεια, την ανεκτικότητα και την αμοιβαία αναγνώριση, χωρίς να οδηγεί σε παθητική ουδετερότητα (Καραβάκου, 2008). Η στήριξη από την εκπαίδευση των ιδανικών και των αξιών που συναποτελούν τον πυρήνα στον ηθικό-πολιτικό πολιτισμό μας είναι σημαντική. Η εκπαίδευση να οδηγεί στον αληθινό σεβασμό των διαφορετικών από τις δικές μας προοπτικές, στις διαφορετικές μορφές ζωής και στην αποδοχή και αφοσίωση σε ότι δεν βλάπτει τους άλλους (Καραβάκου, 2008). Είναι σημαντικός ο διπλός ρόλος της εκπαίδευσης σήμερα διότι πέραν της διαιώνισης της εθνικής ταυτότητας αποσκοπεί μέσα στα δημοκρατικά πλαίσια, στην εκπαίδευση και την κοινωνικοποίηση των ανθρώπων για ένταξη στην πολυπολιτισμική παγκόσμια κοινωνία με σεβασμό των ανθρώπινων δικαιωμάτων (Νεοφύτου, 2009). Μέσα στα πλαίσια της παγκοσμιοποίησης ο εθνικός άλλος θα είναι αξιοσέβαστος ως διαφορετική αλλά ισότιμη ύπαρξη, ενώ η εθνική ταυτότητα θα διαπιστώνει τις διαφορές και ομοιότητες με τους άλλους.

## Βιβλιογραφία

Featherstone, M. (2002). Cosmopolis: An Introduction. *Theory Culture Society* 2002, 19:1.

Ζεμπύλας, Μ. (2011). *Θεωρητικές διαστάσεις και λόγοι περί εκπαιδευτικής πολιτικής. Τόμος Α.* Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Habermas, J. (2003). Fundamentalism and Terror: a dialogue with J. Habermas. Στο

G. Borradori. *Philosophy in a Time of Terror*, Chicago: The University of Chicago Press.

Isin, F. & Wood, P. (1999). *Citizenship and Identity*. London: Sage.

Καραβάκου, Β. (2008). Η σημασία των πολιτισμικών και οικουμενικών ιδεωδών στη σύγχρονη παιδεία. Στο Κ. Βουδούρη, *Παιδεία: Η εκπαίδευση στην εποχή της οικουμενικότητας.* Αθήνα.

Ματθαίου, Δ. (2007). Τάσεις στη διαμόρφωση του ευρωπαϊκού χώρου εκπαίδευσης. Η μεταλλαγή ενός εργαλείου ανάλυσης σε μέσο χειραγώγησης της εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο *Μεταπολίτευση και εκπαιδευτική πολιτική. Η εκπαιδευτική πολιτική στην εποχή της παγκοσμιοποίησης.*

Μούτσιος, Σ. (2007). Ευρωπαϊκή υπερεθνική διακυβέρνηση και ελληνική εκπαιδευτική πολιτική. Στο *Μεταπολίτευση και εκπαιδευτική πολιτική. Η εκπαιδευτική πολιτική στην εποχή της παγκοσμιοποίησης.*

Νεοφύτου, Λ. (2009). Το φαινόμενο του εθνικισμού και ο ρόλος του στην εκπαίδευση. Στο Μ. Ι. Κουτσελίνη, Μ. Η. Μένου, Κ. Κορφιάτης, Δ. Π. Πανταζή & Σ. Σ. Φωτίου (Επ.), *Τιμής Ένεκεν Μιχαλάκη Ι. Μαραθεύτη* (σσ.359-380). Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου, Σχολή Κοινωνικών Επιστημών και Επιστημών Αγωγής, Τμήμα Επιστημών Αγωγής.

Νουσμπάουμ, Μ. (1999). Πατριωτισμός και Κοσμοπολιτισμός. Στο *Υπέρ Πατρίδος: Πατριωτισμός ή Κοσμοπολιτισμός;*, M. Nussbaum και J. Cohen (Επ.). Αθήνα: Σκρίπτα (Scripta).

Schriewer, J. (2003). Globalisation in education: process and discourse. *Policy futures in education*. Volume1, number 2.

Walkenhorst, H. (2008). Explaining change in EU education policy. *Journal of European Public Policy* 15:4 June 2008: 567–587

Waldron, J. (2000). What Is Cosmopolitan?, *The Journal of Political Philosophy* 8 (2), 227-243.

# Λέξη και περιεχόμενο. Η συνεργασία γονέων – εκπαιδευτικών

**Παντελής Κυπριανός,** *Καθηγητής Παν/μίου Πατρών*
**Αφροδίτη Σταυροπούλου,** *ΤΕΕΑΠΗ Παν/μίου Πατρών*

Η παρούσα εισήγηση πραγματεύεται τη συνεργασία μεταξύ των βασικών θεσμών κοινωνικοποίησης του παιδιού, της οικογένειας και του σχολείου, ειδικότερα του νηπιαγωγείου. Θα διερευνήσουμε αν και κατά πόσο συνεργάζονται οι νηπιαγωγοί με τους γονείς και πώς νοηματοδοτούν οι μεν και οι δε την έννοια της συνεργασίας.

Η εισήγηση εδράζεται σε έρευνα σχετικά με την συνεργασία σχολείου και οικογένειας, στην Αχαΐα, με είκοσι ημι-δομημένες συνεντεύξεις σε νηπιαγωγούς και γονείς, δέκα από κάθε πλευρά. Η μέθοδος που ακολουθήσαμε για την επεξεργασία των δεδομένων, την εξαγωγή αποτελεσμάτων και συμπερασμάτων είναι η grounded theory. Η grounded theory επιλέχτηκε καθώς μας ενδιέφερε να δούμε τη ματιά των ερωτωμένων χωρίς εμείς να την υποβάλουμε σε αυτούς με προκατασκευασμένα ερωτήματα και υποθέσεις εργασίας. Με άλλα λόγια μας επιτρέπει να συνδυάσουμε αρμονικά τη θεωρία με την εμπειρική παρατήρηση χωρίς να υποτάξουμε τη δεύτερη στην πρώτη.

Σε ένα λίγο μελετημένο ζήτημα στην Ελλάδα, όπως είναι η συνεργασία σχολειου και οικογένειας, σκοπός της έρευνας ήταν η προσπάθεια ανάδειξης της καθημερινότητας του ελληνικού σχολείου σε ζητήματα συνεργασίας. Το γεγονός αυτό μας ώθησε να χρησιμοποιήσουμε την grounded theory η οποία ανήκει στις ποιοτικές μεθόδους κοινωνικής έρευνας και αφορά την ανάλυση δεδομένων, τις επιστημολογικές προϋποθέσεις της έρευνας, τις μεθόδους παραγωγής ποιοτικού υλικού, την χρήση της θεωρίας και την παρουσίαση των αποτελεσμάτων. Η grounded theory δεν έρχεται να αιτιολογήσει εκ των υστέρων αφηρημένα θεωρητικά σχήματα τα οποία ερμηνεύουν ταυτολογικά ένα κοινωνικό φαινόμενο. Η καινοτομία της βρίσκεται στη θεμελίωση της θεωρίας, η οποία κατασκευάζεται, από τα δεδομένα δηλαδή δεν προηγείται αλλά στηρίζεται στην εμπειρική έρευνα. Στην πραγματικότητα «χτίζεται» όταν οι ερευνητές εισάγουν στα αποτελέσματά των παρατηρήσεων τους λογικές σχέσεις με σκοπό να συσχετίσουν τα δεδομένα τους. Σύμφωνα με τους Lacey & Luff, «η θεμελιωμένη θεωρία είναι μια επαγωγική μέθοδος ποιοτικής έρευνας που επιτρέπει τη συστηματική παραγωγή κοινωνικής θεωρίας από τα δεδομένα. Δηλαδή οι θεωρίες είναι 'θεμελιωμένες' σε αυστηρή κοινωνική έρευνα και δεν παράγονται αφηρημένα» (Lacey & Luff, 2001 όπως παρατίθεται στο Ιωσηφίδης, 2006: 213).

Βέβαια η διπλή παραδοχή της μη ύπαρξης αφετηριακά θεωρίας και ότι αυτή κατασκευάζεται στη συνέχεια δεν σημαίνει απουσία θεωρητικού πλαισίου. Αντίθετα η grounded theory μας προσφέρει τη δυνατότητα θεωρητικής ευελιξίας παράλληλα με την ανάδυση της θεωρίας από τη συλλογή και ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων. Εκείνο που μας ενδιαφέρει είναι η διατύπωση θεωρίας από τα εμπειρικά δεδομένα

και όχι η επιβεβαίωση ή η διάψευση ήδη διατυπωμένων θεωριών, ξεκινώντας με την διατύπωση ερευνητικών ερωτημάτων.

Ο Ιωσηφίδης διακρίνει τέσσερα χαρακτηριστικά της grounded theory (2008: 155):

i. Η απουσία θεωρητικού πλαισίου στη grounded theory είναι σχετική καθώς ο ερευνητής είναι αδύνατο να απαλλαγεί από προηγούμενες θεωρητικές τοποθετήσεις και απόψεις

i. Η κατασκευή της θεωρίας αρχίζει με τη συγκρότηση εννοιολογικών κατηγοριών οι οποίες στη συνέχεια εμπλουτίζονται, ανασχεδιάζονται, αναδιατυπώνονται και συνδυάζονται μεταξύ τους ενώ παράλληλα αλληλεπιδρούν με τα νέα ερευνητικά δεδομένα,

ii. Οι προϋποθέσεις για την επιτυχή χρήση της grounded theory είναι: η επιλογή του κατάλληλου κοινωνικού πλαισίου έρευνας, ο πλούτος και το βάθος των δεδομένων, η μεθοδολογική συνέπεια και ένα τελικό πλαίσιο αξιολόγησης,

iii. Η θεωρία που κατασκευάζεται αφορά την ερμηνεία συγκεκριμένων κοινωνικών πλαισίων, διαδικασιών, φαινομένων και περιπτώσεων.

Οι στρατηγικές και πρακτικές ανάλυσης των ποιοτικών δεδομένων, οι οποίες έχουν κεντρικό ρόλο στην grounded theory, είναι: η συνεχής σύγκριση (constant comparison) και η διαδικασία κωδικοποίησης των δεδομένων (coding procedures) η οποία περιλαμβάνει την ανοιχτή κωδικοποίηση (open coding), τη κωδικοποίηση άξονα (axial coding) και την επιλεκτική κωδικοποίηση (selective coding).

Από την έρευνα και την επεξεργασία των δεδομένων καταλήξαμε σε συμπεράσματα που αφορούν την έννοια του ορισμού της συνεργασίας, το πεδίο συνεργασίας, την σχέση που διέπει γονείς και εκπαιδευτικούς. Παρατηρώντας τα δεδομένα των συνεντεύξεων διαπιστώσαμε ότι οι νηπιαγωγοί χωρίζονται σε δύο κατηγορίες βάσει του τρόπου που διαχειρίζονται την καθημερινότητα της τάξης. Στην πρώτη κατηγορία εντάσσονται όσοι έχουν ένα υψηλότερο επίπεδο επιστημονικής κατάρτισης, εκτός από το πτυχίο έχουν αποκτήσει είτε δεύτερο πτυχίο ή μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, διδακτορικό είτε παρακολουθούν επιμορφωτικά σεμινάρια. Επιπλέον, παρακολουθούν τις εξελίξεις στον επιστημονικό τους κλάδο, στη συγκεκριμένη περίπτωση τον Οδηγό Νηπιαγωγού και τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ). Στην δεύτερη κατηγορία ανήκουν οι νηπιαγωγοί που κατέχουν το βασικό πτυχίο, έχουν μεγάλη εργασιακή εμπειρία αλλά δεν είναι γνώστες των εξελίξεων όπως αυτές αποτυπώνονται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών και στον Οδηγό Νηπιαγωγού. Με αποτέλεσμα να προτάσσουν την εμπειρία τους στη διαχείριση της συνεργασίας, όσο και της καθημερινότητας στη σχολική τάξη, έναντι των επιστημονικών γνώσεων.

Το βασικό συμπέρασμα, αναφορικά με τους νηπιαγωγούς, που εξάγεται από μια προσεκτική και μεθοδική ανάλυση των δεδομένων είναι ότι δεν διέπονται από κοινή κουλτούρα στο ζήτημα της συνεργασίας. Κοιτώντας προσεκτικά τον ορισμό που δίνεται από τους νηπιαγωγούς διαπιστώνουμε ότι δεν εμπίπτει σε συγκεκριμένες αρχές αντίθετα κάθε εκπαιδευτικός ορίζει το πλαίσιο συνεργασίας με βάση τις προσλαμβάνουσες που έχει, είτε αυτές είναι οι επιστημονικές γνώσεις είτε η εμπειρία. Το συμπέρασμα ενισχύεται από την διαχείριση της τάξης σε πρακτικό επίπεδο, οι νηπιαγωγοί δεν ενεργούν με τον ίδιο τρόπο ακόμα και όταν έχουν παρόμοια προβλήματα προς επίλυση. Ένα ακόμα σημαντικό στοιχείο που εδραιώνει την ανυπαρξία ενιαίας κουλτούρας στο ζήτημα της συνεργασίας είναι ο,τι δεν γνωρίζουν

όλοι οι νηπιαγωγοί την επίσημη ρητορική περί συνεργασίας, η οποία αποτελεί την επιστημονική βάση για την λειτουργία της συνεργασίας.

Ένα από τα σημαντικά θέματα σχετικά με το υπό μελέτη ζήτημα είναι η έννοια του ορισμού, από τον οποίο μπορούμε να αντλήσουμε πολλές πληροφορίες για την συνεργασία των δύο πλευρών. Από το ποιός τον καθορίζει, γονείς ή νηπιαγωγοί, σε τι αναφέρεται, ως τον τρόπο που εκλαμβάνεται από κάθε πλευρά παρατηρούμε οτι η έννοια που δίνεται στην συνεργασία φαίνεται να καθορίζει και την ίδια την συνεργασία. Ο ορισμός προκύπτει από την αντιμετώπιση γονιών και νηπιαγωγών στο πεδίο των προβληματικών καταστάσεων. Παρατηρούμε πως ο τρόπος που αντιλαμβάνονται και βιώνουν οι γονείς την συνεργασία λαμβάνει χώρα στο πεδίο των προβληματικών καταστάσεων μιας και οι περισσότεροι παρουσιάζουν τα προβλήματα ως το μόνο σημείο συνεργασίας. Το ζήτημα του ορισμού της συνεργασίας δεν σταματά εδώ μιας και οι νηπιαγωγοί είναι αυτοί που καθορίζουν ως επί των πλείστων το περιεχόμενο της συνεργασίας με τους γονείς να μην συμμετέχουν ή να συμμετέχουν λίγο σε αυτόν το καθορισμό. Συνεπώς ο ορισμός εκτός από υποκειμενικός είναι μονομερής και μας δίνει το πλαίσιο για τον τρόπο που νοηματοδοτούν οι νηπιαγωγοί την συνεργασία σε συνδυασμό με την πρακτική εφαρμογή του στις προβληματικές καταστάσεις.

Το πεδίο συνεργασίας, όπως ομόφωνα αναφέρουν γονείς και εκπαιδευτικοί, είναι οι προβληματικές καταστάσεις. Τα προβλήματα είναι κομβικό σημείο γονεϊκής συμμετοχής και συνεργασίας όχι μόνο γιατί γονείς και νηπιαγωγοί 'αναγκάζονται' να συνεργαστούν για να επιλυθεί το πρόβλημα αλλά και γιατί είναι ένα πεδίο που προσφέρεται για να διαπιστώσει κανείς τις διαφορετικές διεκδικήσεις των δύο πλευρών. Οι νηπιαγωγοί ορίζουν τα προβλήματα διαφορετικά από τους γονείς.

Σε ότι αφορά τους γονείς βρίσκουμε και εδώ δύο κατηγορίες, εκείνους που αποδέχονται τον ορισμό της συνεργασίας όπως διατυπώνεται από τους νηπιαγωγούς και εκείνους που δεν τον αποδέχονται εξ αρχής αλλά καταλήγουν να συμμορφωθούν με αυτόν. Μια σημαντική διευκρίνηση πρέπει να γίνει σε αυτό το σημείο, όταν κάνουμε λόγο για ορισμό συνεργασίας από τους νηπιαγωγούς εννοούμε τι ορίζουν ως συνεργασία και πως διαχειρίζονται το ζήτημα αυτό στην καθημερινότητα της τάξης.

Στην πρώτη ομάδα ανήκουν κυρίως οι γονείς με υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο, οι οποίοι συμφωνούν με τον ορισμό που δίνεται από τους νηπιαγωγούς και συμμετέχουν. Σε αυτή τη κατηγορία συναντάμε και μια υποομάδα γονιών οι οποίοι δεν ενστερνίζονται μερικώς ή εξ ολοκλήρου τον ορισμό των νηπιαγωγών και αντιδρούν εκφράζοντας τις διαφωνίες τους. Εξαιτίας του υψηλού μορφωτικού επιπέδου έχουν την δυνατότητα να διεκδικήσουν μέρος του ορισμού, εκφράζοντας την δυσαρέσκειά τους, διαπραγματεύονται και βρίσκουν μια λύση κοινής αποδοχής. Το αποτέλεσμα είναι ένας κοινά αποδεκτός ορισμός. Στην δεύτερη κατηγορία ανήκουν εκείνοι οι γονείς που κατέχουν ένα μέτριο/χαμηλότερο μορφωτικό επίπεδο και δεν συμφωνούν με τον ορισμό ωστόσο δεν εκφράζουν τις αντιρρήσεις τους. Στην κατηγορία αυτή συναντάμε και μια υποομάδα γονιών που δεν συμφωνούν με τον ορισμό αλλά εκφράζουν τις διαφωνίες τους όμως δεν είναι σε θέση να διεκδικήσουν μέρος του ορισμού με αποτέλεσμα να μην επιτυγχάνεται η συνδιαμόρφωση. Οι νηπιαγωγοί μπορούν πιο εύκολα να διαχειριστούν τις διαφωνίες με αυτής της κατηγορίας γονείς και να μην αλλάξουν τον τρόπο που ενεργούν ως προς την συνεργασία.

Ένα ακόμα σημαντικό στοιχείο της έρευνας, ίσως το σημαντικότερο καθώς προσθέτει πολλά στην κατανόηση του ζητήματος, είναι η ύπαρξη αναλογικής σχέσης μεταξύ της καλής συνεργασίας και της επίλυσης προβλημάτων γονιών και νηπιαγωγών, κρατώντας τις παραμέτρους τις οποίες αναφέραμε παραπάνω. Όταν η συνεργασία νοηματοδοτείται με τον ίδιο ή παρόμοιο τρόπο από γονείς και εκπαιδευτικούς τότε η επίλυση των προβλημάτων που προκύπτουν έρχεται μέσα από την συνεργασία, χωρίς να υπάρχουν συγκρούσεις ή δυσαρέσκειες. Στην περίπτωση που το περιεχόμενο της συνεργασίας καθορίζεται επί της ουσίας από την νηπιαγωγό, χωρίς να βρίσκει σύμφωνους τους γονείς, παρατηρούμε αδυναμία χειρισμού των προβληματικών καταστάσεων με επακόλουθο τις διαμάχες μεταξύ οικογένειας και σχολείου, σε ορισμένες περιπτώσεις το αποτέλεσμα είναι η συμμόρφωση των γονιών ενώ σε άλλες η σύγκρουση των δύο πλευρών.

Συμπερασματικά για να κατανοήσουμε την συνεργασία μεταξύ γονιών και εκπαιδευτικών πρέπει να έχουμε κατά νου τα εξής τρία στοιχεία: α. τον καταλυτικό ρόλο που έχει το habitus με την έννοια του Π. Μπουρτιέ και το πολιτισμικό κεφάλαιο των γονιών στην συνεργασία, β. τον διαχωρισμό των νηπιαγωγών μεταξύ εκείνων που χρησιμοποιούν τις επιστημονικές τους γνώσεις και εκείνων που χρησιμοποιούν την εμπειρία τους και γ. ποιοί νηπιαγωγοί συνεργάζονται με γονείς υψηλού μορφωτικού επιπέδου και ποιοί με μεσαίου και χαμηλού. Κρατώντας τις παραπάνω παραμέτρους μπορούμε να εξάγουμε μια σειρά συμπερασμάτων.

Αρχικά παρατηρούμε πως καλή συνεργασία μεταξύ των γονιών υψηλού μορφωτικού επιπέδου έχουμε στην περίπτωση που οι νηπιαγωγοί χρησιμοποιούν περισσότερο τις επιστημονικές τους γνώσεις από την εμπειρία τους, είναι οι ίδιες εκείνοι νηπιαγωγοί που είναι γνώστριες των επίσημων εγχειριδίων και η επιστημονική τους κατάρτιση ξεπερνά το ένα πτυχίο. Επίσης παρατηρούμε πως συμβαίνει και το αντίστροφο, οι νηπιαγωγοί εκείνοι που χρησιμοποιούν την εμπειρία τους περισσότερο από την επιστημονική τους κατάρτιση, η οποία φτάνει μέχρι το ένα πτυχίο, είναι εκείνες που συνεργάζονται χωρίς δυσκολία με γονείς μεσαίου και χαμηλού μορφωτικού επιπέδου. Συναρτώντας τα παραπάνω συμπεράσματα με το habitus και το πολιτισμικό κεφάλαιο των γονιών, το όποιο δρα αποφασιστικά για την συνεργασία, βρισκόμαστε μπροστά στο συμπέρασμα ότι βασικό ρόλο στην συνεργασία, ίσως τον κυριότερο, έχει η συγγένεια κουλτούρας όχι τόσο μεταξύ σχολείου και οικογένειας αλλά γονιών και εκπαιδευτικών. Οι γονείς των οποίων η κουλτούρα δεν ανήκει στην τυπική σχολική κουλτούρα είναι ικανοί να έχουν μια καλή συνεργασία με την προϋπόθεση οι νηπιαγωγοί να μην φέρουν τόσο τον τίτλο του επιστήμονα, να μην εφαρμόζουν τις επιστημονικές τους γνώσεις αλλά ένα πλαίσιο γνώσεων προερχόμενο από την εμπειρία συμβατό με το πολιτισμικό κεφάλαιο των γονιών. Από την άλλη πλευρά οι γονείς υψηλότερου μορφωτικού επιπέδου οι οποίοι αντιμετωπίζουν τον νηπιαγωγό ως επιστήμονα και η κουλτούρα τους συνάδει με την τυπική σχολική κουλτούρα συνεργάζονται με τις νηπιαγωγούς εκείνες που εφαρμόζουν τις επιστημονικές τους γνώσεις χρησιμοποιώντας τες για την επίλυση όχι μόνο των προβλημάτων αλλά και την διαχείριση της καθημερινότητας.

Πολιτισμικό κεφάλαιο και habitus γονιών αποτελούν κρίσιμους παράγοντες για την συνεργασία οικογένειας σχολείου αλλά και για τον τρόπο που επιλέγουν οι γονείς να επικοινωνήσουν με τους νηπιαγωγούς. Εκείνο που έγινε φανερό ύστερα από την ανάλυση ήταν η σύγκλιση απόψεων και κατ επέκταση ένα καλό επίπεδο συνεργασίας μεταξύ των γονιών εκείνων που το habitus τους, το πολιτισμικό τους κεφάλαιο, ο τρόπος που κοινωνικοποιούν τα παιδιά έχει εφαπτόμενα σημεία με εκείνα των

νηπιαγωγών στον τρόπο που διαχειρίζονται την καθημερινότητα και στην κοινωνικοποίηση των παιδιών.

Πιο συγκεκριμένα οι νηπιαγωγοί εκείνοι που προτάσσουν την εμπειρία τους για τον χειρισμό της καθημερινότητας συνεργάζονται καλύτερα με τους γονείς εκείνους που προέρχονται από τα μεσαία και κατώτερα κοινωνικά στρώματα και ο τρόπος που κοινωνικοποιούν τα παιδιά φέρει τα στοιχεία της κοινωνικής ομάδας στην οποία ανήκουν. Αντίθετα, γονείς με υψηλό μορφωτικό επίπεδο και κουλτούρα που συνάδει με την τυπική σχολική κουλτούρα συνεργάζονται με τις νηπιαγωγούς εκείνες που χρησιμοποιούν τις επιστημονικές τους γνώσεις έναντι της εμπειρίας τους.

Καθώς η συνεργασία είναι μια κοινωνική σχέση που εντάσσεται στον ιστό της κοινωνικής δομής φέρει και τα ίχνη αυτής. Οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί αποτελούν μέρος αυτής της δομής και κουβαλούν τα δικά τους προσωπικά χαρακτηριστικά, όπως η κοινωνική τους τάξη, τις αντιλήψεις τους, τις στάσεις τους, κ.ά. στην μεταξύ τους σχέση η οποία θα πρέπει θεωρητικά να είναι μια σχέση αμοιβαιότητας και ισότιμη. Το γεγονός όμως ότι είναι μια σχέση που εμπίπτει στην υπάρχουσα κοινωνική δομή δυσχεραίνει την εφαρμογή της θεωρητικής αυτής αντίληψης και περνά στην πρακτική εφαρμογή της κοινωνικής πραγματικότητας που δεν είναι άλλη από τις ανισότητες. Ανισότητες που προκύπτουν από την διαφορετική κοινωνική τάξη, το διαφορετικό επίπεδο μόρφωσης, την διαφορετική κουλτούρα, τον διαφορετικό τρόπο κοινωνικοποίησης, το διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον και γενικά την διαφορετικότητα.

Η έρευνα δίνει τροφή για περαιτέρω αναζητήσεις και αναλύσεις γύρω από την συνεργασία είτε πρόκειται για τους επίσημους φορείς κοινωνικοποίησης είτε για τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς. Ιδιαίτερης προσοχής και ανάλυσης χρήζει το θέμα της νοηματοδότησης του ορισμού της συνεργασίας, της κουλτούρας κάθε ομάδας και της συγγένειας αυτών.

## Βιβλιογραφία


Ιωσηφίδης Θ. (2008), *Ποιοτικές Μέθοδοι Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες*, σελ. 155. Κρητική.

Ιωσηφίδης Θ. και Σπυριδάκης Μ. (2006)*, Ποιοτική Κοινωνική Έρευνα Μεθοδολογικές Προσεγγίσεις και Ανάλυση Δεδομένων*, Κριτική.

Bourdieu Pierre,(1980). Le sens pratique, Ed. de Minuit.

Epstein Joyce L. and Sanders Mavis G., *Prospects for Change: Preparing Educators for School, Family, and Community Partnerships,* John Hopkins University, Peabody Journal of Education, 81(2), 81-120.

Lareau Annette (1987), *Social class differences in family-school relationships: the importance of cultural capital*, Sociology of Education, , Vol. 60 (April): 73-85.

Reay Diane (1999), Linguistic Capital and Home-School Relationships: Mother's Interactions with their Children's Primary School Teachers, King's College, London, United Kingdom, Acta Sociologica.

Throop C. J. και Murphy M. K. (2002), *Bourdieu and phenomenology: A critical assessment. Anthropological Theory,* 185-207.

Strauss A. and Corbin J.(1998), *Basics of Qualitative Research Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*, Library of Congress Cataloging in Publication Data, United States of America.

# Η Λαϊκή Εξουσία στην Ελεύθερη Ελλάδα: Αναπαραστάσεις της Αυτοδιοίκησης και της Λαϊκής Δικαιοσύνης στα αναγνωστικά βιβλία της Πολιτικής Επιτροπής Εθνικής Απελευθέρωσης (1944)

**Κωνσταντίνος Κυριάκης,** *Υποψ. Διδάκτωρ Παν/μίου Θεσσαλίας*

## Η Λαϊκή Εξουσία στην Ελεύθερη Ελλάδα

«Η Λαϊκή Αυτοδιοίκηση (Λ.Α.) και η Λαϊκή Δικαιοσύνη (Λ.Δ.) συνιστούνε ιστορικό γεγονός. Και τίποτα δεν μπορεί να το αναιρέσει. Γεννηθήκανε, ζήσανε, θανατωθήκανε» (Μπέικος, 1979: 37). Η Λ.Α. και η Λ.Δ. αποτέλεσαν το κρηπίδωμα της λαϊκής εξουσίας στην Ελεύθερη Ελλάδα την περίοδο της χιτλερικής κατοχής. Με τον όρο «Ελεύθερη Ελλάδα» εννοούνται οι περιοχές, κυρίως αγροτικές και ορεινές και λιγότερο αστικές, που ελέγχονταν από τον ΕΛΑΣ και, ενίοτε, από άλλες ανταρτικές ομάδες, όπως ο ΕΔΕΣ, η ΕΚΚΑ κτλ., σε αντίθεση με το ελληνικό βασίλειο που είχε περάσει στην κατοχή των χιτλερικών και των ντόπιων συμμάχων τους. Κατά συνέπεια, η πρώτη υπόθεση που θέλω να υποστηρίξω είναι ότι θεσμοί, όπως αυτοί της Λ.Α. και της Λ.Δ., οι οποίοι αναπτύσσονται σε τοπική κλίμακα έρχονται σε αντιπαλότητα, σε σχέση ανταγωνισμού, με την κεντρική εξουσία, το κράτος. Μάλιστα, θα συμφωνήσω με τον Κοταρίδη ότι το κράτος-εξουσία «επέχει θέση 'κατακτητή'» (Κοταρίδης, 1995: 216) για τις τοπικές αγροτικές κοινότητες από παλιά. Έτσι, η παλαιότερη εμπειρία από τις συναλλαγές με τους μηχανισμούς του κράτους-εξουσία που ήταν συγκρουσιακή και αρνητική για τις κοινότητες αυτές, στις συνθήκες της περιόδου 1941 – 1944 θα εκδηλωθεί ως σχέση ανταγωνιστική και (κυρίως) εχθρική: το κράτος και ο φασισμός θα ταυτιστούν ως ο εχθρικός Άλλος, ο οποίος απειλεί την ύπαρξη των τοπικών κοινοτήτων.

Σε αυτό το πλαίσιο, και ενώ οι κεντρικές εξουσίες έχουν εξαρθρωθεί από τις συνθήκες του πολέμου και κάθε αίσθημα ασφάλειας έχει διαρραγεί, θα τεθεί το ζήτημα της διακυβέρνησης των κοινοτήτων αυτών. Η ανάδυση μιας σειράς προβλημάτων διαβίωσης, όπως η ζωοκλοπή και η ληστεία[1] (Μπουσχότεν, 1995: 323), αλλά και καθημερινά προβλήματα σχέσεων, ζητούν άμεση λύση. Φυσικά, η λύση που θα προκρινόταν 'έδειχνε' κατά κάποιο τρόπο και ποια μορφή 'πολιτείας' επιθυμούσαν οι κοινότητες αυτές (χωρίς να αγνοούνται εδώ ούτε οι εσωτερικές τους αντιφάσεις, ούτε και οι μεταξύ τους αποκλίσεις) μεταπολεμικά, κάτι που από την επίσημη ηγεσία του ΚΚΕ θεωρήθηκε ότι ερχόταν σε αντίφαση (Τσουπαρόπουλος, 1989: 28) με τις διακηρύξεις του ΕΑΜ (Γληνός, 1944). Η εμπέδωση θεσμών Λ.Α. και Λ.Δ. ενίσχυε, ωστόσο, την πίστη του λαού στη δύναμή του και ότι είναι ικανός μόνος του να λύσει τα προβλήματά του (Τσουπαρόπουλος, 1989: 17), χωρίς να καταφεύγει

[1] Θα πρέπει να σημειωθεί ότι η ζωοκλοπή και η ληστεία όταν το σύστημα της Λ.Δ. 'κωδικοποιήθηκε' εκδικάζονταν στα στρατοδικεία κι όχι στα λαϊκά δικαστήρια.

σε μεταφυσικές αντιλήψεις περί κρατικής εξουσίας και δικαίου (Κουτσουμπός, 2014: 143).

Οι εξαρθρωτικές συνέπειες του πολέμου, λοιπόν, είχαν ως αποτέλεσμα τη δημιουργία ενός 'κενού' εξουσίας, το οποίο γινόταν ιδιαίτερα εμφανές στις περιοχές της ορεινής και αγροτικής Ελλάδας. Σε αυτές τις περιοχές άρχισαν να αναδύονται μέσα από διάφορες συλλογικότητες εναλλακτικές προτάσεις εξουσίας, με σκοπό την αναδιοργάνωση της κοινωνίας. Οι εναλλακτικές αυτές προτάσεις, οι οποίες συναρθρώνονταν στο αίτημα της λαϊκής εξουσίας, αποτελούν, σύμφωνα με τη θεωρία του λόγου, μύθους, δηλαδή νέα πεδία αναπαράστασης που επιχειρούν να 'συρράψουν' το εξαρθρωμένο πεδίο, συγκροτώντας «μια νέα αντικειμενικότητα μέσα από την ανασυνάρθρωση των εξαρθρωμένων στοιχείων» (Laclau, 1997: 139). Η δεύτερη, λοιπόν, υπόθεση που θέλω να υποστηρίξω είναι ότι ο μύθος της λαϊκής εξουσίας θα κατορθώσει να συγκροτήσει μια «νέα αντικειμενικότητα» και να μετασχηματιστεί σε κοινωνικό φαντασιακό. Ωστόσο, η «λαϊκή εξουσία» ως ουσιωδώς αμφίσημο, μετέωρο (Laclau, 1997: 89 – 90), σημαίνον συναρθρώνεται μέσα σε διάφορους λόγους διαφορετικών φορέων (βλ. π.χ. την Απόφαση 6 του Κοινού Γενικού Στρατηγείου των Ελλήνων Ανταρτών ή τον «Κώδικα» της Στερεάς, ο οποίος εκπονήθηκε από δικηγόρους και δικαστικούς της περιοχής Αθηνών (Τσουπαρόπουλος, 1989: 31) ή τα νομοθετήματα του Αυγούστου του 1944 της ΠΕΕΑ), οι οποίοι κατορθώνουν βαθμιαία να γειώσουν, συρρικνώσουν και θυσιάσουν τη ριζοσπαστικότητα της έννοιας στο πρόταγμα της «εθνικής ενότητας».

Σκοπός μου, λοιπόν, είναι να δοκιμάσω αν οι δύο αυτές υποθέσεις επαληθεύονται στα αναγνωστικά βιβλία που έθεσε η Πολιτική Επιτροπή Εθνικής Ενότητας (ΠΕΕΑ) σε κυκλοφορία το 1944. Για να το πετύχω αυτό, στην παρούσα ανακοίνωση θα εστιάσω στις θεματικές της Λ.Α. και της Λ.Δ., οι οποίες απορρέουν από την έννοια της λαϊκής εξουσίας. Θα χρησιμοποιήσω τη μεθοδολογία της θεωρίας λόγου (Laclau & Mouffe, 1985 Laclau, 1997, Howarth, 2008: 145 - 176· Phillips & Jørgensen, 2009: 55 – 114), ώστε να εντοπίσω την ιδεολογική λειτουργία του λόγου γύρω από τις σημαίνουσες έννοιες της Λ.Α. και της Λ.Δ. Έτσι, η ανακοίνωση θα καταδείξει τους μηχανισμούς με τους οποίους οι κειμενικές στρατηγικές των αναγνωστικών συγκροτούν και νοηματοδοτούν συγκεκριμένες αναπαραστάσεις για μια επιμέρους διάσταση της κοινωνικής αντικειμενικότητας, προβάλλοντας, παράλληλα, συγκεκριμένες υποκειμενικές θέσεις.

## Αναπαραστάσεις της Αυτοδιοίκησης και της Λαϊκής Δικαιοσύνης στα αναγνωστικά βιβλία της ΠΕΕΑ (1944)

### Τα αναγνωστικά της ΠΕΕΑ: *Τ' αετόπουλα* και *Ελεύθερη Ελλάδα*

Τα αναγνωστικά βιβλία ενσωματώνουν γνώσεις και ιδεολογίες, διαμορφώνουν νοοτροπίες και στάσεις, παράγουν, προβάλλουν και προτείνουν ορισμένους μύθους και εικόνες, διαδίδουν και επιβάλλουν υλικά σύμβολα και πολιτισμικές αξίες με τα οποία τα κοινωνικά υποκείμενα αντιλαμβάνονται τη συλλογική τους κουλτούρα, ενώ, από την άλλη, αποτυπώνουν τις σχέσεις εξουσίας που κυριαρχούν σε κάθε δεδομένη κοινωνία και ιστορική περίοδο, 'παγιδεύοντας' την προσοχή σε ορισμένα θέματα και ερωτήματα (Βεντούρα, 1992: 91).

Το ζήτημα των αναγνωστικών βιβλίων και της ύλης τους θα αποτελέσει κομβικό σημείο προβληματισμού για το ΕΑΜ. Στην 35η Συνεδρίαση της ΠΕΕΑ (29-6-1944) ο Γραμματέας Παιδείας, Π. Κόκκαλης, θα ανακοινώσει την αντικατάσταση των μεταξικών αναγνωστικών με παλαιότερα βιβλία και ότι έχουν αναλάβει οι υπηρεσίες της Γραμματείας τη σύνταξη νέων αναγνωστικών βιβλίων, εμπνευσμένων από τον εθνικοαπελευθερωτικό αγώνα (*Αρχείο της Πολιτικής Επιτροπής Εθνικής Απελευθέρωσης*, 1990: 34 & 125). Έτσι από το Παιδαγωγικό Φροντιστήριο της Τύρνας, μαζί με τη συνεργασία δασκάλων και σπουδαστών, θα συνταχθεί κυρίως από τη Ρ. Ιμβριώτη το αναγνωστικό της τρίτης και τετάρτης τάξης με το όνομα *Τ' αετόπουλα* και από το Φροντιστήριο Καρπενησίου-Τροβάτου θα βγει, υπό την επίβλεψη του Μ. Παπαμαύρου, το αναγνωστικό της πέμπτης και έκτης δημοτικού με το όνομα *Ελεύθερη Ελλάδα* (Σακελλαρίου, 1984: 107).

## Αναπαραστάσεις της Αυτοδιοίκησης και της Λαϊκής Δικαιοσύνης στα αναγνωστικά βιβλία της ΠΕΕΑ

### Η υπόθεση κεντρική εξουσία versus τοπική κοινότητα

Στα αναγνωστικά βιβλία της ΠΕΕΑ γίνεται φανερή μια απαξίωση για την (παλιά) κρατική εξουσία, η οποία οφείλεται στο γεγονός ότι το ελληνικό κράτος, από την απελευθέρωση από τους Τούρκους κι εντεύθεν, δεν πρόσφερε στο λαό κανένα καλό:

> «*Το Ελληνικό Κράτος όχι μόνο δεν του 'δωσε ασφάλεια και δικαιοσύνη* [ενν. του ελληνικού λαού], *όχι μόνο δεν του 'καμε σχολεία, όχι μόνο δε φρόντισε για την υγεία του, μα ούτε και το ψωμί του 'δωσε. Όπως εσείς στο χωριό σας, έτσι υπάρχουν ακόμα αμέτρητα χωριά, που δεν ξέρουν το ψωμί, μα τρώνε μόνο μπομπότα*» (Παπαμαύρος, 1944: 82).

Οι κρατικοί αντιπρόσωποι «*κοίταζαν το δικό τους τομάρι και καλοπέραση κι' αδιαφορούσαν αν ήταν γυμνός, πεινασμένος και κατατρεγμένος ο λαός*» (*Τ' αετόπουλα,* 1944: 55). Αυτή η αντιλαϊκή κρατική πολιτική θα εξομοιώσει το κράτος με ληστή (Μπέικος, 1979: 44). Τα πράγματα χειροτέρευσαν με τη μεταξική κατάληψη της εξουσίας:

> «*Κανείς δεν μπορούσε να πει ελεύθερα τη γνώμη του για όποιο ζήτημα. Κανείς δεν μπορούσε να πιάσει δουλιά* [sic], *αν πρώτα δεν δήλωνε πως ήταν οπαδός του δικτάτορα. Το καθεστώς αυτό βασάνισε το λαό, λήστεψε τον τόπο, κατάστρεψε την Ελλάδα μας*» (Παπαμαύρος, 1944: 82).

Και σαν να μην έφθαναν αυτά, ο Μεταξάς με το Βασιλιά θα παραδώσουν την Ελλάδα στους φασίστες καταχτητές: «*Γιατί ο Μεταξάς, για να βοηθήσει τους Γερμανούς άφησε άοπλη την Πατρίδα*» (*Τ' αετόπουλα*, 1944: 32). Έτσι, το Ελληνικό Κράτος, η μεταξική εξουσία, ταυτίζεται με τον εχθρικό Άλλο. Ο προδομένος λαός, ο οποίος δεν είναι νοικοκύρης και αφέντης στον τόπο του, μέσα από τον αγώνα καταλαβαίνει «τι θέλει και πώς θα το πετύχει»:

«*Γιατί σκοπός μας δεν είναι μόνο να λευτερώσουμε την πατρίδα μας από τον ξένο εχθρό. Πρέπει να λευτερώσουμε το λαό μας από τον εσωτερικό εχθρό*» (Παπαμαύρος, 1944: 82)[2].

Γι' αυτό ο λαός ζητά λαοκρατία:

«*Γιατί αν και τώρα δεν πετύχουμε τη δικαιοσύνη και την ισότητα στον τόπο μας, τότε θα ζήσουμε μια ζωή ακόμα χειρότερη απ' αυτή που ζούσαμε ως τώρα*» (Παπαμαύρος, 1944: 83).

Συνεπώς, εκείνο που επιδιώκεται δεν είναι η 'επιστροφή στην πριν τον πόλεμο κατάσταση' αλλά η άρνηση και το ξερίζωμα του φασισμού και η ανάδυση μιας νέας κοινωνίας, η οποία θα διαφοροποιείται από το κράτος-εξουσία των προπολεμικών χρόνων, δηλαδή το αστικό κράτος του μεσοπολέμου και τη φασιστική του αποφυάδα.

**Ο 'μύθος' της Λαϊκής Αυτοδιοίκησης και της Λαϊκής Δικαιοσύνης**

«*Με την Αυτοδιοίκηση, συναγωνιστές, φύσηξε ένας καινούριος αέρας* […]. *Ζούμε μια νέα ζωή* […]» (*Τ' αετόπουλα*, 1944: 67).
«[…] *[Ο]ι χωρικοί θυμούνται τον τρόπο, που γίνονταν οι δίκες πριν τον Αγώνα. Κρίνουν ύστερα και τα σημερινά δικαστήρια και βρίσκουν πόσο καλύτερα* […] *είναι* […]» (Παπαμαύρος, 1944: 85).

Όπως φαίνεται, λοιπόν, από τα παραπάνω, «οι συνθήκες […] αποδυνάμωσαν στη συνείδηση του λαού, μαζί με την εξουσία, και το κύρος των επίσημων θεσμών […]» (Καψωμένος, 1990: 286, όπως αναφέρεται στο Κοταρίδης, 1995: 227). Ο αγώνας για την εθνική απελευθέρωση συνοδεύτηκε από μια κοινωνική επανάσταση «τόσο στο επίπεδο των δομών, όσο και σε εκείνο των νοοτροπιών» (Μπουσχότεν, 1995: 319). Με στημονικό νήμα τους λαϊκούς θεσμούς της αυτοδιοίκησης και της δικαιοσύνης θα υφανθεί η νέα αφήγηση, ο νέος ηγεμονικός μύθος, εκείνος που υπόσχεται ότι:

«*όταν αύριο θα γίνει ειρήνη και θα στήσουμε τη Λαϊκή Δημοκρατία, θα γεμίσει καλοσύνη ο τόπος με το ευλογημένο αυτό σύστημα*» (*Τ' αετόπουλα*, 1944; 67).

Και το ουτοπικό φαντασιακό όραμα[3] μιας νέας ευλογημένης κοινωνίας απεικονίζεται σε μια ειδυλλιακή εικόνα:

«*Γύριζαν οι χωρικοί από το Λαϊκό Δικαστήριο. Ήταν όλοι ευχαριστημένοι με την απόφαση και οι κατηγορούμενοι και κείνοι που είχαν καταγγείλει*» (*Τ' αετόπουλα, 1944*: 66).

---

[2] Σημειώνω ότι στο σημείο αυτό το αναγνωστικό βιβλίο διαρρήδην κάνει λόγο για κοινωνικοπολιτικό αγώνα, παράλληλα με τον εθνικοαπελευθερωτικό, αντίθετα με κάθε εαμική διακήρυξη.
[3] Για την ουτοπική φαντασίωση βλ. Σταυρακάκης, 2008: 201 – 239.

Γίνεται φανερό ότι στα αναγνωστικά της ΠΕΕΑ επιχειρείται μια άρνηση του αρνητικού –μην ξεχνάμε ότι ο πόλεμος δεν έχει ακόμα κριθεί- με την υπόσχεση μιας πραγματικότητας διαφορετικής από την πραγματικότητα του παρόντος που ζουν οι αποδέκτες των βιβλίων, αλλά και διαφορετική από την πραγματικότητα του χτες:

> «*Τι δε μπορεί να κάνει ο Λαός άμα κυβερνιέται μονάχος του, χωρίς τα παράσιτα που του ρουφούσαν το αίμα…*» (*Τ' αετόπουλα*, 1944: 67).

Έτσι, θα αναδυθεί στο συλλογικό κοινωνικό φαντασιακό η έννοια της αυτοκυβέρνησης του λαού, μια έννοια η οποία θα είναι και η σημαντικότερη παρακαταθήκη αυτού που έχει ονομαστεί 'εαμική τομή', δηλαδή η αυτόνομη είσοδος των κυριαρχούμενων τάξεων στο προσκήνιο της ιστορίας και η ανάληψη πρωταγωνιστικού ρόλου από μέρους τους (Βερναρδάκης & Μαυρής, 2012: 23 – 24).

Σε αυτό το πλαίσιο, ο ιδεολογικός –ηγεμονικός- λόγος των αναγνωστικών βιβλίων, ως κοινωνική πρακτική, συγκροτεί τις θεματικές της Λ.Α. και της Λ.Δ., αναπαράγοντας αφενός μια συγκεκριμένη πρόσληψη της δεδομένης κοινωνι(α)κής και πολιτικής πραγματικότητας και, παράγοντας, αφετέρου, συγκεκριμένες σχέσεις εξουσίας για τα κοινωνικά υποκείμενα.

**Βιβλιογραφία**


*Αρχείο της Πολιτικής Επιτροπής Εθνικής Απελευθέρωσης (ΠΕΕΑ)* (1990). *Πρακτικά Συνεδριάσεων.* Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.

Βεντούρα, Λ. (1992). Η νομοθεσία περί διδακτικών βιβλίων - Μια εστία συγκρούσεων εκπαιδευτικού δημοτικισμού και αντιμεταρρυθμιστών (1907 - 1937). *Μνήμων*, 14: 91 - 114.

Βερναρδάκης, Χ. & Μαυρής, Γ. (2012). *Κόμματα και κοινωνικές συμμαχίες στην προδικτατορική Ελλάδα*. Διαθέσιμο στο: http://www.mavris.gr/wp-content/uploads/2012/04/kommata-kai-koinonikes-symmaxies1.pdf (21-8-2014).

Γληνός, Δ. (1944). *Τι είναι και τι θέλει το Εθνικό Απελευθερωτικό Μέτωπο*. Αθήνα: Ο Ρήγας.

Howarth, D. (2008). *Η έννοια του λόγου.* Μτφρ. Σ. Καναούτη. Αθήνα: Πολύτροπον.

Καψωμένος, Ε. (1990). *Δημοτικό Τραγούδι. Μια διαφορετική προσέγγιση*. Αθήνα: Αρσενίδης.

Κοταρίδης, Ν. (1995). Ταυτότητα και αντιπαλότητα στα τραγούδια της Εθνικής Αντίστασης. Στο Κλ. Σ. Κουτσούκης (Επιμ.) *Η Εθνική Αντίσταση στην Ευρυτανία. 50 χρόνια από την ίδρυση και το Εθνικό Συμβούλιο της ΠΕΕΑ (1944 – 1994)*, τ. Α΄ (221 – 231). Αθήνα: Επιστημονική Βιβλιοθήκη ΕΚΠΕ.

Κουτσουμπός, Θ. (2014). Μορφές εναλλακτικής εξουσίας στην Ελεύθερη Ελλάδα του βουνού. *Μαρξιστική Σκέψη, τ. 14* (Ιούλιος – Σεπτέμβριος): 118 – 149.

Laclau, E. (1997). *Για την επανάσταση της εποχής μας: κοινωνική εξάρθρωση, ηγεμονία και ριζοσπαστική δημοκρατία*. Μτφρ. Γ. Σταυρακάκης. Αθήνα: Νήσος.

Laclau, E. & Mouffe, C. (1985). *Hegemony and Socialist Strategy. Towards a Radical democratic Politics*. London: Verso.

Μπέικος, Γ. (1979). *Η λαϊκή εξουσία στην Ελεύθερη Ελλάδα* (τ. Α΄). Αθήνα: Θεμέλιο.

Μπουσχότεν, Β. Ρ. (1995). Η «Τάξη του Λαού» και η «Τάξη των Ζορμπάδων». Οι θεσμοί της Λαοκρατίας στη λαϊκή μνήμη. Στο Κλ. Σ. Κουτσούκης (Επιμ.) *Η Εθνική Αντίσταση στην Ευρυτανία. 50 χρόνια από την ίδρυση και το Εθνικό Συμβούλιο της ΠΕΕΑ (1944 – 1994)*, τ. Α΄ (319 - 343). Αθήνα: Επιστημονική Βιβλιοθήκη ΕΚΠΕ.

Παπαμαύρου, Μ. κ.ά. (1944/1983). *Ελεύθερη Ελλάδα*. *Αναγνωστικό Ε΄ και ΣΤ΄ Τάξης*. Έκδοση ΠΕΕΑ (Επανέκδοση Σύγχρονη Εποχή).

Phillips, L. & Jørgensen, M. W. (2009). *Ανάλυση Λόγου. Θεωρία και Μέθοδος*. Μτφρ. Α. Κιουπκιολής. Αθήνα: Παπαζήσης.

Σακελλαρίου, Χ. (1984). *Η Παιδεία στην Αντίσταση*. Αθήνα: Φιλιππότης.

Σταυρακάκης, Γ. (2008). *Ο Λακάν και το Πολιτικό*. Μτφρ. Α. Κιουπκιολής. Αθήνα: Ψυχογιός.

*Τα Αετόπουλα*. *Αναγνωστικόν γ΄ και δ΄ τάξης*. (1944). Έκδοση Ελεύθερης Ελλάδας.

Τσουπαρόπουλος, Θ. (1989). *Οι Λαοκρατικοί Θεσμοί της Εθνικής Αντίστασης.Ιστορική και Νομική προσέγγιση.* Αθήνα: Γλάρος.

# Σημειολογική και κοινωνιολογική προσέγγιση των εξωφύλλων των σχολικών αναγνωστικών κατά την περίοδο 1903-1952

**Φώτιος Λαμπίρης,** *Κοινωνιολόγος- Θεολόγος*

**Περίληψη**

Στην παρούσα μελέτη μου διάλεξα διάφορα αναγνωστικά από το 1903 ως το 1952, προσπαθώντας να μελετήσω το φαινόμενο της σημειολογικής στα πρωτοσέλιδα των αναγνωστικών. Με ταυτόχρονη χρήση της κοινωνιολογίας και των θεωριών της εκπαίδευσης μπορούμε να προσεγγίσουμε τα νοήματα που εξέρχονται από τις εικόνες αλλά κυρίως τα νοήματα που εισέρχονται στους δέκτες των εικόνων και πως προκαλούν έμμεσα ή άμεσα εμφάνιση συγκεκριμένων συμπεριφορών.

Μέσω της εικονογράφησης, προσπαθούμε να μεταφέρουμε ένα μήνυμα έμμεσα ή άμεσα, πάντα εμπλουτισμένο με την πολιτικοϊστορική στιγμή και την ανάγκη που αναγνώριζε κάθε φορά η κοινωνία.

Θεωρίες του Tolman και του Vygotsky και άλλων θεωριών για την εκπαίδευση βρίσκουν την πρακτική τους εφαρμογή. Η εικονογράφηση των εξωφύλλων περιλαμβάνει δεκάδες κοινωνιολογικά στοιχεία που προσδιορίζουν την επιθυμητή κοινωνική πρακτική για την έννοια της εκπαίδευσης προς τα μέλη της προσδοκώντας να καθοδηγήσει με τα σωστά ερεθίσματα, όπως πιστεύει, για τις σωστές συμπεριφορές από την παιδική ηλικία που είναι η βάση του ενήλικου βίου. Βλέπουμε ότι πολλές φορές χρησιμοποιούνται στοιχεία τέτοια που καθοδηγούν το δέκτη να αποκτήσει μια συγκεκριμένη κοινωνική συμπεριφορά. Άλλες φορές βλέπουμε παιδικά μοτίβα που με έμμεσο ή άμεσο τρόπο μιλούν στα παιδιά για τη χαρά της εργασίας.

Επίσης, επηρεασμένοι από το οποιοδήποτε καθεστώς που προσπαθούσε να πραγματοποιήσει προπαγάνδα μέσω του εξωφύλλου των αναγνωστικών όπως εποχή Μεταξά που χρησιμοποιεί κατά κόρον την ενδυμασία της νεολαίας του πραξικοπήματος θέλοντας να κατευθύνει όλα τα παιδιά να γίνουν μέλη της εν λόγω νεολαίας.

Θυμίζω ότι τα μνημονικά αυτά σύμβολα προκαλούν ερεθίσματα όπου εμφανίζουν ψυχολογικές αντιδράσεις ή καλύτερα προτρέπουν το δέκτη να πράξει ή μη κάτι. Η τεχνική αυτή μας δίνει τη δύναμη να μπορούμε να καθοδηγούμε με τη χρήση κάποιων συμβόλων – εικόνων.

Η συμπεριφορά των δεκτών μπορεί να χρωματίζεται ανεξαρτήτου κάθε είδους βιολογικής ή πνευματικής ανάπτυξης. Τα κοινωνιολογικά μοτίβα χρησιμοποιούνται ως βάση για την σημειολογία και το πώς αυτή χρησιμοποιείται ως μέρος μιας εικόνας ή ενός συνόλου μιας ευρύτερης εικόνας. Το σύμβολο σε αυτή την περίπτωση χρησιμοποιείται για να εκτελέσει μια πράξη εκπαίδευσης, που διαμορφώνει τον άνθρωπο στην πραγματικότητα του καθοριστικά, αφού καθιερώνει τη συμπεριφορά του ως ενήλικα.

Μέσα από την προσεκτική μελέτη των κοινωνιολογικών συμβόλων, μπορούμε να παρατηρήσουμε το πνεύμα της κάθε εποχής που αναπτύσσεται αλλά και τα πρότυπα αυτά που κάθε φορά η εξουσία επιθυμούσε να περάσει στα παιδιά.

Η θεωρία του Vygotsky περί φυσικής και τεχνικού ερεθίσματος προκαλεί την εμφάνιση συγκεκριμένης συμπεριφοράς. Μαζί με άλλες θεωρίες της εκπαίδευσης θα δημιουργήσουν το θεωρητικό υπόβαθρο για την μελέτη μας.

Ας πάρουμε για παράδειγμα το εξώφυλλο του αναγνωστικού «Η ΧΑΡΑ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ». Στην εικόνα βλέπουμε κοινωνιολογικά στοιχεία φύλου όπου και προσδιορίζουν και τον τρόπο σκέψης, δράσης και αντίδρασης. Το αγόρι βρίσκεται στο πάνω μέρος της εικόνας και μελετάει ένα ξύλινο καράβι. Στα πόδια του βρίσκεται ένα σφυρί και ένα πριόνι. Στο κάτω μέρος δεξιά ένα κορίτσι ράβει, καθώς τα πόδια της αντίστοιχα υπάρχει μια κούκλα με ανοιχτά τα χέρια της. Είναι ενδιαφέρον ότι τα πόδια του κοριτσιού καθώς και η θέση της κούκλας, αποτυπώνει την ιδέα της τεκνοποιίας.

Ας δούμε όμως τα κοινωνικά ερεθίσματα - σημειολογικά αποτυπώματα της κοινωνίας που θέλει να περάσει στα παιδιά. Το αγόρι κρατά και δημιουργεί με τα χέρια του. Ποιος θα έδινε σε τέτοια ηλικία σφυρί και πριόνι σε ένα παιδί; Ενώ το πρότυπο του κοριτσιού είναι η νοικοκυροσύνη. Το αναγνωστικό περιλαμβάνει υπέροχα κείμενα με εξαιρετικές εικονογραφήσεις.

Η πρακτική προσέγγιση του γνωστικού χάρτη θα δυσκολευτεί να λειτουργήσει λόγω των μη σωστής χρήσης των συμβόλων της εικόνας που δεν καθορίζουν το ακριβές νόημά της αλλά την ιδέα του θέματος. Σίγουρα, στον αποδέκτη γεννιέται ο προβληματισμός ποιος είναι αυτός και τι ακριβώς κάνει. Τέτοιος προβληματισμός δεν συναντάται σε κανένα άλλο αναγνωστικό.

Το 1939 με τίτλο «ΙΣΤΟΡΙΕΣ» τυπώνεται ένα αναγνωστικό με ένα πολύ έντονο κόκκινο χρώμα. Δημιουργείται με τις υποδείξεις του Γρηγορίου Ξενόπουλου ενώ τις εικόνες τις δημιουργεί ο Αντώνης Βώττης. Τρία παιδιά, δύο αγόρια και ένα κορίτσι διαβάζουν από ένα βιβλίο. Διαπιστώνουμε την πολύ καλή διάθεση που εκπέμπει η εικόνα αυτή. Μην ξεχνάμε ότι για τον μαθητή η εργασία του είναι η μελέτη, όπου και αυτή του προσφέρει τη χαρά. Τα κείμενα καθοδηγούν ότι η εργασία είναι βασικό στοιχείο για τη ζωή του ανθρώπου.

Σίγουρα, το ταξίδι που ξεκινήσαμε με το αναγνωστικό του 1903 μέχρι το τελευταίο που μελετήσαμε αυτό του 1952 μας πρόσφεραν εκτός από 50 χρόνια δημόσιας εκπαίδευσης άλλα και διάφορα κοινωνικά στοιχεία και το πώς αυτά αποτυπώθηκαν εικονογραφικά πάνω στα εξώφυλλα ανά εποχές. Πάντως, σήμερα, το ταξίδι της σημειολογικής και κοινωνιολογικής προσέγγισης της εκπαίδευσης μας οδηγεί σε έναν τόσο όμορφο όσο και ενδιαφέρον κόσμο.

# Χωράνε οι μητρικές γλώσσες των αλλόφωνων μαθητών στο ελληνικό δημοτικό σχολείο; Οι απόψεις των εκπαιδευτικών

**Ιωάννης Λάμπρος,** *Δάσκαλος, ΜΔΕ*
**Γιώργος Νικολάου,** *Αναπλ. Καθηγητής Παν/μίου Ιωαννίνων*

## Εισαγωγή

Η χώρα μας από τις αρχές της δεκαετίας του 1990 τουλάχιστον, λόγω των γεωπολιτικών, κοινωνικών και οικονομικών εξελίξεων στην ευρύτερη περιοχή των Βαλκανίων και όχι μόνο, από χώρα καταγωγής και αποστολής μεταναστών σε άλλες χώρες εξελίχθηκε σε χώρα υποδοχής μεταναστών. Δημιουργήθηκε έτσι μια νέα πραγματικότητα στην ελληνική κοινωνία με κύριο χαρακτηριστικό της την *πολυχρωμία*, αφήνοντας στο παρελθόν την ομοιογένεια που τη χαρακτήριζε σε εθνικό και γλωσσικό επίπεδο.

Όπως είναι φυσικό, ο πολιτισμικός αυτός πλουραλισμός επηρέασε και την πολιτισμική σύνθεση του ελληνικού σχολείου (Νικολάου, 2011).

Το σχολείο, ως οργανωμένος θεσμός και συνεπώς κοινωνικό δημιούργημα, το οποίο προέκυψε για να συμβάλει στη ρύθμιση και επίλυση βασικών κοινωνικών αναγκών του ανθρώπου (Κωνσταντίνου, 2004), καλείται να προσαρμοστεί στα νέα δεδομένα και να βρει βιώσιμες λύσεις στα προβλήματα που ανακύπτουν από τα φαινόμενα της παγκοσμιοποίησης σε έναν κόσμο που έχει περάσει από την τοπική προσέγγιση στην οικουμενική.

Ως συνέπεια λοιπόν όλων των παραπάνω, νέες εκπαιδευτικές ανάγκες παρουσιάστηκαν, με σημαντικότερη τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών, καλώντας παράλληλα τους εκπαιδευτικούς να δώσουν απαντήσεις και να συμβαδίσουν με τα νέα δεδομένα που προέκυψαν.

Η διεθνής βιβλιογραφία πρεσβεύει πως η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας αποτελεί έναν από τους σημαντικούς παράγοντες εκμάθησης της δεύτερης-ξένης γλώσσας. Ξένοι επιστήμονες που ασχολήθηκαν με το θέμα (Baker, 2001), (Cummins, 2005), αλλά και Έλληνες (Σκούρτου, 2002), (Μιχάλης Δαμανάκης, 2002- http://www2.media.uoa.gr/language/gafl/details.php?bid=92), ήδη από τη δεκαετία του 1990, μέσα από τα βιβλία τους, που βασίστηκαν σε έρευνες, επισημαίνουν την αξία της μητρικής γλώσσας για την εκμάθηση της δεύτερης-ξένης γλώσσας.

Στην ίδια άποψη δε, φαίνεται να καταλήγουν και πιο πρόσφατες μελέτες (Νικολάου, 2011).

Υπάρχει όμως και η άλλη πλευρά, αυτή με τους αντιτιθέμενους στη δίγλωσση εκπαίδευση, η οποία στη θεωρία της επιχειρηματολογεί εναντίον, ισχυριζόμενη ότι ο χρόνος και η μεγαλύτερη έκθεση σε ένα αντικείμενο αποτελούν τη βασική παράμετρο για την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας, ούτως ώστε οι μαθητές σε ελάχιστο χρόνο να την κατακτήσουν, ενώ η εμβάπτιση στην κυρίαρχη γλώσσα να αρχίζει όσο το

δυνατόν νωρίτερα, μιας και τα μικρότερα παιδιά μαθαίνουν καλύτερα τη γλώσσα από τα μεγαλύτερα.

Στη χώρα μας, από τη δεκαετία του 1990, έρευνες (Νικολάου, 2000) έδειξαν πως οι εκπαιδευτικοί μας και κυρίως οι δάσκαλοι, μιας και σε αυτούς απευθύνθηκαν οι περισσότερες, δεν ήταν θετικοί απέναντι στη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας αλλά και γενικότερα σε θέματα ετερότητας που ξαφνικά κλήθηκαν να αντιμετωπίσουν. Επίσης έρευνες που ακολούθησαν όπως του Νικολάου (2000), των Τριάρχη - Herrmann (2000), του Γκότοβου (2002), της Κοσσυβάκη (2001 και 2002) (Βόντσα, 2011), επισημαίνουν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν ακόμη διαμορφώσει σαφή προσανατολισμό για τη διδασκαλία της μητρικής αλλά και της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, αντιλαμβάνονται τη διγλωσσία ως εμπόδιο για τη μάθηση, δεν δίνουν αξία στον πολιτισμό και τη γλώσσα που μεταφέρουν οι αλλοδαποί μαθητές και δεν επιτρέπουν τη χρήση της μητρικής τους γλώσσας στην τάξη.

Έχοντας υπόψη λοιπόν όλα τα παραπάνω, όπως ακόμη τη δύσκολη κοινωνική και οικονομική κρίση που διέρχεται η χώρα μας, την απουσία έρευνας τα τελευταία χρόνια για τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας σε αλλοδαπούς μαθητές που να αντικατοπτρίζει τη σημερινή κατάσταση στην εκπαίδευση, η παρούσα εργασία επιχειρεί με την έρευνά της να προσφέρει στη γενικότερη προσπάθεια της επίτευξης των στόχων μιας Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, μέσα από την καταγραφή και την ενημέρωση στη γενικότερη συζήτηση για το θέμα.

## Στόχος

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά το βαθμό ενημέρωσης και επιμόρφωσής τους πάνω σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, τις απόψεις τους σχετικά με την παρουσία αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό σχολείο, για τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας σε αλλοδαπούς αλλά και Έλληνες μαθητές, όπως το αν θα πρέπει να διδάσκεται, το πού και από ποιον.

## Πεδίο έρευνας

Οι εκπαιδευτικοί που αποτέλεσαν τον πληθυσμό της έρευνας είναι οι 947[1] δάσκαλοι και καθηγητές ειδικοτήτων, με σχέση εργασίας μόνιμη, αναπληρωτή και ωρομίσθιου που υπηρέτησαν στα 95 δημόσια Δημοτικά Σχολεία[2] της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ιωαννίνων (88 Γενικής Αγωγής και 7 Ειδικής Αγωγής) και 1 ιδιωτικό Δημοτικό Σχολείο Γενικής Αγωγής του Δήμου Ιωαννιτών, κατά το Σχολικό Έτος 2012-

[1] Οι 714 είναι δάσκαλοι, εκ των οποίων, 42 σε Τμήματα Ένταξης και Παράλληλης Στήριξης και 3 σε Τάξεις Υποδοχής, οι 66 είναι καθηγητές Αγγλικής γλώσσας, 18 Γαλλικής, 6 Γερμανικής, 17 Εικαστικών, 9 Θεατρικής Αγωγής, 24 Μουσικής, 23 Πληροφορικής και 70 Φυσικής Αγωγής

[2] Το σύνολο των μαθητών που φοίτησαν κατά το σχολικό έτος 2012-2013 στα δημόσια Δημοτικά σχολεία της Π.Ε. Ιωαννίνων ήταν 8.232, από τους οποίους οι 589 αλλοδαποί και ακόμη, 119 Παλιννοστούντες και 50 Ρομά μαθητές. Σύνολο, 8.401 μαθητές, με ποσοστό συμμετοχής αλλοδαπών, παλιννοστούντων και Ρομά στο 9,02%

2013[3], ενώ από την έρευνα αποκλείστηκαν οι νηπιαγωγοί. Το δείγμα δε της έρευνας αποτέλεσαν 302 εκπαιδευτικοί, ποσοστό 32% του συνολικού πληθυσμού, ενώ διεξήχθη το διάστημα από 8 Ιανουαρίου έως 18 Φεβρουαρίου 2013.

**Πίνακας 1:** Κατανομή του δείγματος ως προς το φύλο

| *Φύλο* | *Συχνότητα* | *Σχ. Συχνότητα* | *Πραγ. Συχνότητα* | *Αθροισ.Σχ. Συχνότητα* |
|---|---|---|---|---|
| Άνδρας | 129 | 42,7 | 42,7 | 42,7 |
| Γυναίκα | 173 | 57,3 | 57,3 | 100,0 |
| Σύνολο | 302 | 100,0 | 100,0 | |

### Αναγκαιότητα-Χρησιμότητα έρευνας

Η συγκεκριμένη έρευνα είναι μια εμπειρική έρευνα, με τη χρήση του ανώνυμου γραπτού ερωτηματολογίου, όπου με την ποσοτική ανάλυση των ευρημάτων της (Λαμπίρη-Δημάκη & Κελπερής, 1995) επιχειρεί να δώσει κάποιες απαντήσεις πάνω στο θέμα που πραγματεύεται η παρούσα εργασία.

Έχοντας υπόψη την κρίση που μαστίζει τη χώρα μας σε οικονομικό και κοινωνικό επίπεδο τα τελευταία πέντε χρόνια, όπως επίσης και το γεγονός πως το τελευταίο διάστημα μετά τόσα χρόνια από την ψήφιση των Νόμων 2413/96 και 2790/00 δεν έχει διερευνηθεί σε ικανοποιητικό βαθμό το κατά πόσο έχει αλλάξει η καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική από τους εκπαιδευτικούς απέναντι στον *πολύχρωμο* μαθητικό πληθυσμό, που αποτελεί τον κανόνα πλέον των τάξεών τους, καθώς και οι στάσεις τους αλλά και οι απόψεις τους πάνω σε θέματα διγλωσσίας και διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας, μας οδήγησαν στη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας.

### Αποτελέσματα

Η παρούσα έρευνα στο βασικό της ερώτημα έδειξε πως οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε πολύ μεγάλο ποσοστό θεωρούν πως η μητρική γλώσσα πρέπει να διδάσκεται στη χώρα υποδοχής, ενώ ιδιαίτερα θετικοί ως προς τη διδασκαλία της φαίνεται να είναι οι εκπαιδευτικοί που έχουν μετεκπαιδευτεί στα Διδασκαλεία, έχουν επιμορφωθεί σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και έχουν παρακολουθήσει σχετικά σεμινάρια στα σχολεία τους. Μια σημαντική παράμετρος ακόμη αποτελούν οι εκπαιδευτικοί που έχουν εμπειρία από αλλοδαπούς μαθητές στις τάξεις τους και δηλώνουν σε μεγαλύτερο ποσοστό από ότι οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν εκπαιδευτική εμπειρία με αλλοδαπούς μαθητές ότι οι αλλοδαποί μαθητές θα πρέπει να διδάσκονται τη μητρική τους γλώσσα στη χώρα υποδοχής τους. Τα αποτελέσματα αυτά δεν φαίνεται να συμφωνούν με παλαιότερες έρευνες. Σε μια από αυτές ξεχώρισαν δύο ομάδες εκπαιδευτικών, με την πρώτη να υποστηρίζει τη διδασκαλία της μητρικής στο σχολείο, ενώ τη δεύτερη να θεωρεί τη διδασκαλία της *πρόβλημα* (Μαλιγκούδη, 2010). Σε άλλη έρευνα σημαντική μερίδα των εκπαιδευτικών του δείγματός της είναι αντίθετη με την υιοθέτηση δίγλωσσων προγραμμάτων

[3] Πηγή: http://www.dipe.ioa.sch.gr/

διδασκαλίας, αφού μόνο τρεις στους δέκα εκπαιδευτικούς θεωρούν απαραίτητη τη διδασκαλία κάποιων μαθημάτων του ωρολογίου προγράμματος στη μητρική γλώσσα των μαθητών (Τσολερίδου, 2009). Διαφορετικά στοιχεία όμως μας δίνει έρευνα που απευθύνθηκε σε νηπιαγωγούς, καθώς σε αυτήν πολύ μεγάλο ποσοστό του δείγματος συμφωνεί με το να δίνεται στα αλλόγλωσσα νήπια η δυνατότητα εκμάθησης της μητρικής τους γλώσσας στο νηπιαγωγείο (Σακελλαροπούλου, 2005), άρα κατ` επέκταση συμφωνεί με τα αποτελέσματα της έρευνάς μας. Το ίδιο έχουν επισημάνει και παλαιότερες έρευνες που έδειξαν πως η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας είναι απαραίτητη για την ένταξη των αλλοδαπών μαθητών, όπως και για την ευκολότερη και ταχύτερη εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας, αυτής δηλαδή της χώρας υποδοχής. Όπου όμως διδάχτηκε η μητρική γλώσσα, σύμφωνα με τα αποτελέσματα ερευνών, οι αλλόφωνοι μαθητές εμφάνισαν σημαντική πρόοδο στην κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας και το σημαντικότερο, ανέπτυξαν την αυτοεκτίμησή τους και την αυτοσεβασμό τους, στοιχεία που θεωρούνται απαραίτητα για την ομαλή ένταξή τους στο νέο τους περιβάλλον (Νικολάου & Λάμπρος, 2013).

**Πίνακας 2:** Οι αλλοδαποί μαθητές θεωρείτε πως πρέπει να διδάσκονται τη μητρική τους γλώσσα στη χώρα υποδοχής τους

| | Συχνότητα | Σχ. Συχνότητα | Πραγ. Συχνότητα | Αθροισ. Σχ. Συχνότητα |
|---|---|---|---|---|
| Ναι | 248 | 82,1 | 82,1 | 82,1 |
| Όχι | 54 | 17,9 | 17,9 | 100,0 |
| Σύνολο | 302 | 100,0 | 100,0 | |

**Πίνακας 3:** Συσχέτιση ανάμεσα στην αποφοίτηση από Διδασκαλείο των εκπαιδευτικών με το αν θεωρούν πως οι αλλοδαποί μαθητές πρέπει να διδάσκονται τη μητρική τους γλώσσα στη χώρα υποδοχής τους

| | | | Οι αλλοδαποί μαθητές θεωρείτε πως πρέπει να διδάσκονται τη μητρική τους γλώσσα στη χώρα υποδοχής τους | | Σύνολο |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | Ναι | Όχι | |
| Διδασκαλείο | Ναι | Συχνότητα | 63 | 5 | 68 |
| | | % ανάμεσα στο Διδασκαλείο | 92,6% | 7,4% | 100,0% |
| | Όχι | Συχνότητα | 185 | 49 | 234 |
| | | % ανάμεσα στο Διδασκαλείο | 79,1% | 20,9% | 100,0% |
| Σύνολο | | Συχνότητα | 248 | 54 | 302 |
| | | % ανάμεσα στο Διδασκαλείο | 82,1% | 17,9% | 100,0% |

Στη συνέχεια καταγράφηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που αξιοποιούν αυτά που έμαθαν από τα επιμορφωτικά σεμινάρια είναι λίγοι, δηλώνοντας σε μεγαλύτερο ποσοστό πως αξιοποιούν αυτά που έμαθαν όσοι κατά καιρούς παρακολούθησαν σεμινάρια ή μαθήματα στο Πανεπιστήμιο και όσοι είχαν εκπαιδευτική εμπειρία με αλλοδαπούς μαθητές στην τάξη τους.

Όσον αφορά την παρουσία αλλοδαπών μαθητών στην τάξη και αν αυτή επηρεάζει την επίδοση των Ελλήνων μαθητών η έρευνά μας έδειξε με μεγάλο ποσοστό πως αυτή δεν επηρεάζει, ενώ σημαντικό ήταν και το ποσοστό του δείγματος που δήλωσε πως επηρεάζει *μάλλον θετικά* τους Έλληνες μαθητές. Η διαπίστωση αυτή συμφωνεί με προηγούμενη έρευνα καθώς έχει προκύψει πως πολύ μικρά ποσοστά εκπαιδευτικών θεωρούν ότι η παρουσία δίγλωσσων μαθητών αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα στην επίδοση των υπολοίπων μαθητών, με το αντίστοιχο ποσοστό για τους εκπαιδευτικούς που δήλωσαν το αντίθετο να ανέρχεται σε αρκετά μεγάλα ποσοστά (Στόγιος, 2007). Σε άλλη έρευνα όμως τα αποτελέσματά μας έρχονται σε αντίθεση μιας και οι μισοί σχεδόν εκπαιδευτικοί δηλώνουν πως οι αλλοδαποί μαθητές εμποδίζουν τους ίδιους να κάνουν καλά τη δουλειά τους και αποτελούν τροχοπέδη για τους υπόλοιπους συμμαθητές τους (Τσολερίδου, 2009).

Ακολούθως στο ερώτημα αν πιστεύουν πως η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας στους αλλοδαπούς μαθητές συμβάλλει στην ένταξή τους στην ελληνική πραγματικότητα, οι μισοί εκπαιδευτικοί απάντησαν *ναι*. Το εύρημα αυτό υποστηρίζεται από έρευνα που στο παρελθόν αποφάνθηκε πως οι αλλοδαποί μαθητές που διδάχτηκαν τη μητρική τους γλώσσα σε ελληνικό σχολείο βελτίωσαν τις διαπροσωπικές τους σχέσεις, μείωσαν τις επιθετικές τους συμπεριφορές, ανέπτυξαν σε σημαντικό βαθμό την αλληλεγγύη, καλλιέργησαν την αυτοεκτίμηση και τον αυτοσεβασμό τους, ενώ παράλληλα εντάχθηκαν άμεσα στο πλαίσιο του σχολείου (Χαραβατσίδης, 2009).

**Πίνακας 4:** Πιστεύετε πως η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας στους αλλοδαπούς μαθητές συμβάλλει στην ένταξή τους στην ελληνική πραγματικότητα

| | Συχνότητα | Σχ. Συχνότητα | Πραγ. Συχνότητα | Αθροισ. Σχ. Συχνότητα |
|---|---|---|---|---|
| Πάρα πολύ | 41 | 13,6 | 13,6 | 13,6 |
| Πολύ | 125 | 41,4 | 41,4 | 55,0 |
| Λίγο | 87 | 28,8 | 28,8 | 83,8 |
| Πολύ λίγο | 25 | 8,3 | 8,3 | 92,1 |
| Καθόλου | 24 | 7,9 | 7,9 | 100,0 |
| Σύνολο | 302 | 100,0 | 100,0 | |

Με πολύ μεγάλη πλειοψηφία επίσης αποφάνθηκαν οι εκπαιδευτικοί και στο θέμα της χρήσης της μητρικής γλώσσας του αλλοδαπού μαθητή στο σπίτι και στον κοινωνικό του περίγυρο, ενώ ξεχώρισαν θετικά προς αυτή την κατεύθυνση οι εκπαιδευτικοί που γνωρίζουν επαρκώς κάποια ξένη γλώσσα, από αυτούς που δεν γνωρίζουν, δηλώνοντας πως ο αλλοδαπός πρέπει να μιλά και να εξασκεί παράλληλα και τις δύο γλώσσες, δηλαδή τη μητρική και αυτή της χώρας υποδοχής του.

Ένα ενδιαφέρον σημείο ακόμη της έρευνας αποτελεί η δήλωση των εκπαιδευτικών πάνω στο ερώτημα για την ύπαρξη ή όχι ξεχωριστών σχολείων για τους αλλοδαπούς μαθητές. Δύο στους τρεις εκπαιδευτικούς δήλωσαν *όχι* προς αυτή την κατεύθυνση. Η διδασκαλία σε μια μεικτή τάξη, αναφέρει παλαιότερη έρευνα, είναι κάτι που οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, στο μέτρο που μπορούν, αποφεύγουν, ενώ παράλληλα οι εκπαιδευτικοί παρατηρούν έναν *αναβρασμό* μετεγγραφών των γηγενών μαθητών προς σχολεία που δεν έχουν υψηλό ποσοστό αλλοδαπών

μαθητών, με αποτέλεσμα το ακαδημαϊκό επίπεδο του σχολείου τους να *πέφτει,* με τον έναν στους τρεις εκπαιδευτικούς να πιστεύει ότι η παρουσία αλλοδαπών μαθητών υποβαθμίζει την ποιότητα παροχής υπηρεσιών του εκπαιδευτικού μας συστήματος, άποψη που συμφωνεί με την έρευνά μας ως προς την αρνητική απάντηση όμως που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας στο συγκεκριμένο ερώτημα (Τσολερίδου, 2009).

**Πίνακας 5:** Πιστεύετε πως πρέπει να υπάρχουν ξεχωριστά σχολεία για τους αλλοδαπούς μαθητές;

| | Συχνότητα | Σχ. Συχνότητα | Πραγ. Συχνότητα | Αθροισ. Σχ. Συχνότητα |
|---|---|---|---|---|
| Ναι | 110 | 36,4 | 36,4 | 36,4 |
| Όχι | 192 | 63,6 | 63,6 | 100,0 |
| Σύνολο | 302 | 100,0 | 100,0 | |

Για την άποψή τους στη συνέχεια που αφορά τη συνέχιση της λειτουργίας των Τάξεων Υποδοχής (Τ.Υ.) ή όχι, οι εκπαιδευτικοί με πολύ μεγάλη πλειοψηφία δήλωσαν πως επιθυμούν τη συνέχιση της λειτουργίας τους. Η τοποθέτηση αυτή υποστηρίζεται θετικά και από άλλη μελέτη καθώς σ` αυτήν προέκυψε πως οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το καταλληλότερο σχολείο για τους αλλόγλωσσους είναι το *κανονικό* σχολείο με ταυτόχρονη εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας στις Τ.Υ. και σε δεύτερο βαθμό το κανονικό σχολείο με παρακολούθηση δίγλωσσου προγράμματος με σκοπό την εκμάθηση της ελληνικής όσο και της μητρικής τους γλώσσας όσο καιρό διαρκεί η εκπαίδευσή τους. Οι εκπαιδευτικοί προτείνουν το *κανονικό* σχολείο παράλληλα με τις Τ.Υ. για τους αλλόγλωσσους μαθητές ως το πιο καλό μοντέλο για την εκπαίδευση και την ένταξη των μαθητών αυτών, αν και συνήθως τα Τμήματα αυτά στελεχώνονται με βάση κυρίως τις ανάγκες της υπηρεσίας και όχι τις ανάγκες των μαθητών που τα παρακολουθούν (Παπαχρήστος, 2010).

Η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών να γίνεται στο χώρο του σχολείου ή όχι ήταν ένα άλλο ακόμη θέμα που οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να καταθέσουν την άποψή τους. Σύμφωνα λοιπόν μ` αυτή οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν σε αρκετά μεγάλο ποσοστό πως η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας καλό θα ήταν να γίνονταν στο χώρο του σχολείου. Η θέση αυτή συμφωνεί με τον Νικολάου μιας και όπως δηλώνει, ο χώρος του Δημοτικού Σχολείου είναι η *καρδιά* της εκπαίδευσης των αλλοδαπών μαθητών (Νικολάου, 2000). Επίσης και ο Κωνσταντίνου αναφέρει πως το σχολείο είναι ο χώρος όπου καθορισμένα πρόσωπα (παιδαγωγός, παιδαγωγούμενος) έχουν συγκεκριμένους ρόλους και οφείλουν να επιτελούν συγκεκριμένο έργο, εάν φυσικά το σχολείο θέλει να δικαιολογήσει την ύπαρξή του (Κωνσταντίνου, 2003).

**Πίνακας 6:** Η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας να γίνεται στο χώρο του σχολείου;

| | Συχνότητα | Σχ. Συχνότητα | Πραγ. Συχνότητα | Αθροισ. Σχ. Συχνότητα |
|---|---|---|---|---|
| Ναι | 202 | 66,9 | 81,8 | 81,8 |
| Όχι | 45 | 14,9 | 18,2 | 100,0 |
| Σύνολο | 247 | 81,8 | 100,0 | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Δεν απάντησαν | 55 | 18,2 | | |
| Σύνολο | 302 | 100,0 | | |

Μοιρασμένο εξίσου βρέθηκε το δείγμα στην τοποθέτησή του στο ερώτημα αν πρέπει η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας να γίνεται κατά τη διάρκεια του επίσημου σχολικού προγράμματος, με τους άνδρες να δηλώνουν στην πλειοψηφία τους *ναι,* κατά τη διάρκεια δηλαδή του επίσημου σχολικού προγράμματος, ενώ οι γυναίκες στην πλειοψηφία τους *όχι* κατά τη διάρκεια.

Αναφορικά με το αν θα πρέπει να συμπεριλαμβάνεται η μητρική γλώσσα στο πρόγραμμα του Ολοήμερου σχολείου ένα μεγάλο ποσοστό του δείγματος απάντησε *ναι.* Το αποτέλεσμα αυτό φαίνεται να συμφωνεί με έρευνα η οποία υποστηρίζει ότι στην κατεύθυνση αντιμετώπισης των διακρίσεων και των στερεοτυπικών αντιλήψεων έναντι εθνοπολιτισμικών ομάδων μαθητών σημαντικό ρόλο φαίνεται πως μπορεί να επιτελέσει το Ολοήμερο σχολείο, ως ένα μέτριο βαθμό. Ειδικότερα σε μεγαλύτερο βαθμό οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι το Ολοήμερο σχολείο συμβάλλει στην ανάπτυξη της αλληλεπίδρασης, της κατανόησης, της φιλίας και της αποδοχής μεταξύ των μαθητών, μέσα από τις ποικίλες δραστηριότητές του, όπως ακόμη στην κοινωνικοποίηση και την ένταξή τους (Παπαχρήστος, 2010).

Ακόμη, η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας στο σχολείο να γίνεται από εκπαιδευτικό της Πρωτοβάθμιας ή Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης λένε οι μισοί εκπαιδευτικοί στην έρευνά μας, ενώ σχεδόν το ένα τρίτο αυτών υποστηρίζει πως θα πρέπει να γίνεται από εκπαιδευτικό που προέρχεται από τη χώρα καταγωγής των μαθητών εφόσον φυσικά πληροί τις απαραίτητες προϋποθέσεις. Όπως αναφέρει προηγούμενη έρευνα, το μονογλωσσικό σύστημα που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί δεν τους επιτρέπει ούτε και τους αφήνει πολλά περιθώρια για διαπολιτισμικές δράσεις. Από την άλλη είναι αυτοί που καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό τη μαθησιακή, συναισθηματική, σχολική και στη συνέχεια, κοινωνική πορεία και πρόοδο του μαθητή (Βόντσα, 2011).

**Πίνακας 7:** Η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας στο σχολείο να γίνεται από

| | Συχνότητα | Σχ. Συχνότητα | Πραγ. Συχνότητα | Αθροισ. Σχ. Συχνότητα |
|---|---|---|---|---|
| Εκπαιδευτικό Α΄θμιας ή Β΄θμιας Εκπαίδευσης με πιστοποίηση στη μητρική γλώσσα των μαθητών | 158 | 52,3 | 64,0 | 64,0 |
| Εκπαιδευτικό που ορίζεται από κάποιον άλλο φορέα (Δήμο, Περιφέρεια...) | 7 | 2,3 | 2,8 | 66,8 |
| Εκπαιδευτικό που προέρχεται από τη χώρα καταγωγής των μαθητών και πληροί τις απαραίτητες προϋποθέσεις | 82 | 27,2 | 33,2 | 100,0 |
| Σύνολο | 247 | 81,8 | 100,0 | |
| Δεν απάντησαν | 55 | 18,2 | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Σύνολο | 302 | 100,0 | | |

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον επίσης έχει η άποψη των εκπαιδευτικών όσον αφορά το να έχουν και οι γηγενείς μαθητές, εφόσον το επιθυμούν, τη δυνατότητα να παρακολουθούν τα μαθήματα της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών, με το μεγάλο ποσοστό του δείγματος να λέει *ναι* σ` αυτή τη δυνατότητα. Η άποψη αυτή συμφωνεί με τα παρακάτω μιας και σε σχολείο που έλαβε χώρα παλαιότερη έρευνα (πιλοτική διδασκαλία της μητρικής γλώσσας αλλοδαπών μαθητών) τα παιδιά που διδάχτηκαν τη μητρική τους γλώσσα εμφάνισαν σημαντική βελτίωση και στην ελληνική γλώσσα, ανέπτυξαν την αυτοεκτίμηση και τον αυτοσεβασμό τους, χωρίς να παρατηρηθεί καμία αρνητική επιρροή στους ίδιους από τη διδασκαλία της. Αντίθετα η δράση αυτή ωφέλησε και τους Έλληνες μαθητές καθώς οι δάσκαλοι δήλωσαν ότι η γενική αποδοχή της ταυτότητας των αλλοδαπών μαθητών, η οποία προήλθε και από τη διδασκαλία της μητρικής τους γλώσσας, βοήθησε στη βελτίωση των σχέσεων μεταξύ των παιδιών (Χαραβατσίδης, 2009).

Επίσης όσον αφορά το αν ενθαρρύνουν τους αλλοδαπούς μαθητές τους να χρησιμοποιούν τη μητρική τους γλώσσα στο σχολείο, στο σπίτι ή και στα δύο, με μικρή διαφορά υπέρ δήλωσαν *στο σχολείο και στο σπίτι,* απ` ότι *στο σπίτι,* που δήλωσαν σχεδόν όλοι οι υπόλοιποι. Τα ευρήματα της έρευνάς μας σ` αυτό το θέμα, αν και διαφοροποιούνται από άλλες έρευνες με ένα μικρό προβάδισμα στο ποσοστό για να μιλούν οι αλλοδαποί τη μητρική τους γλώσσα *στο σχολείο και στο σπίτι*, με το ποσοστό που λέει μόνο *στο σπίτι* από την άλλη, συμφωνούν με προηγούμενες έρευνες που διαπιστώνουν πως ο ρόλος των πρώτων γλωσσών φαίνεται να αγνοείται και στο θέμα της ομιλίας τους είναι προτιμότερο, για τους εκπαιδευτικούς, να χρησιμοποιούνται μεταξύ γονέων και μαθητών (Στόγιος, 2007) μιας και η *απόρριψη* της μητρικής γλώσσας, φαινόμενο γνώριμο στο ελληνικό σχολείο, οφείλεται στην αδυναμία των εκπαιδευτικών να στηρίξουν την εκμάθηση της ελληνικής στη μητρική γλώσσα των μαθητών τους (Παπαχρήστος, 2010).

Τέλος στο ερώτημα για το αν είναι θετικοί στην οργάνωση δραστηριοτήτων στο σχολείο τους με τους αλλοδαπούς μαθητές τους να συμμετέχουν σ` αυτές χρησιμοποιώντας τη μητρική τους γλώσσα, σε μεγάλο ποσοστό είπαν *ναι,* με τους εκπαιδευτικούς που γνωρίζουν επαρκώς κάποια ξένη γλώσσα να παρουσιάζονται σε μεγαλύτερο ποσοστό από τους εκπαιδευτικούς που δεν γνωρίζουν πιο θετικοί σε αυτή την άποψη.

**Πίνακας 8:** Είστε θετικός/η στην οργάνωση δραστηριοτήτων στο σχολείο σας με τους αλλοδαπούς μαθητές σας να συμμετέχουν σ` αυτές χρησιμοποιώντας τη μητρική τους γλώσσα

| | Συχνότητα | Σχ. Συχνότητα | Πραγ. Συχνότητα | Αθροισ. Σχ .Συχνότητα |
|---|---|---|---|---|
| Ναι | 216 | 71,5 | 71,5 | 71,5 |
| Όχι | 86 | 28,5 | 28,5 | 100,0 |
| Σύνολο | 302 | 100,0 | 100,0 | |

## Συμπεράσματα-Προτάσεις

Έχοντας υπόψη πως η διγλωσσία ή η χρήση δύο γλωσσών δεν είναι η εξαίρεση, όπως ενδεχόμενα θεωρείται, αλλά ο κανόνας (Γεωργογιάννης & Κουνέλη, 2008), η έρευνά μας αν και σε σημαντικά ερωτήματα οι απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματός μας διαφοροποιούνται σε σχέση με προηγούμενες έρευνες (απόρροια της σημερινής ελληνικής πραγματικότητας;), καταλήγει όπως και οι περισσότερες έρευνες πως οι εκπαιδευτικοί που έχουν επιμορφωθεί πάνω σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης έχουν αυξημένα προσόντα, έχουν περισσότερα χρόνια υπηρεσίας, εμπειρία με αλλοδαπούς μαθητές στην τάξη τους και επάρκεια στη γνώση κάποιας ξένης γλώσσας, βλέπουν και μάλλον αντιμετωπίζουν με πιο *διαπολιτισμική ματιά* τους αλλοδαπούς μαθητές αλλά και θέματα διγλωσσίας και δίγλωσσης εκπαίδευσης που καθημερινά πλέον καλούνται να αντιμετωπίσουν. Διακρίνεται επίσης μια θετική διάθεση απέναντι στην *πολυχρωμία* που διακρίνει τις τάξεις τους όπως και η ανάγκη για συνεχή επιμόρφωση πάνω σε θέματα διαχείρισης της ετερότητας.

Θεωρούμε απαραίτητη τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας στους αλλοδαπούς μαθητές, εφόσον υπάρχει η διάθεση και οι πόροι από τη χώρα υποδοχής, αλλά και η στήριξη από τη χώρα καταγωγής του αλλοδαπού μαθητή, για όλους εκείνους τους λόγους που αναλύονται παραπάνω, ενώ πιστεύουμε πως μια τέτοια στάση και μια καθημερινή πρακτική απέναντι στη διαφορετικότητα δεν βοηθάει μόνο τους αλλοδαπούς μαθητές αλλά και τους γηγενείς και μόνο κέρδος μπορεί να έχουμε όλοι μας και κατ` επέκταση η κοινωνία μας.

Η χώρα μας από το 2009, κοινωνικά και οικονομικά, σχεδόν καθημερινά ολισθαίνει. Ο συνεχής αυτός κατήφορος στην πορεία του παρέσυρε και το ελληνικό σχολείο ως κομμάτι της κοινωνίας μας, με τα αποτελέσματά του να είναι ορατά προς το χειρότερο, δυστυχώς, σε όλους όσους εμπλέκονται μ` αυτό, μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικούς. Σίγουρα οι προτάσεις που αξιώνουν οι τελευταίοι για το ιδανικό σχολείο του σήμερα είναι αξιόλογες, η παρούσα όμως οικονομική κατάσταση της χώρας και η έλλειψη πολιτικής βούλησης δεν επιτρέπουν κάτι τέτοιο, τουλάχιστον άμεσα. Αυτό όμως σε καμία περίπτωση, όπως δείχνει η έρευνα, δε σημαίνει απραξία, δε σημαίνει έλλειψη προσπάθειας από τους εκπαιδευτικούς μας, που λένε ναι στην πρόκληση, προσανατολισμένοι πάντα προς τις αρχές και τις αξίες μιας διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

## Βιβλιογραφία


Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*. Αθήνα: Gutenberg.

Βόντσα, Β. (2011). *Συσχέτιση των στάσεων των εκπαιδευτικών των διαπολιτισμικών γυμνασίων προς τους αλλόγλωσσους μαθητές τους και των πρακτικών που εφαρμόζουν κατά τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας.* Διδακτορική Διατριβή, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Αλεξανδρούπολη.

Γεωργογιάννης, Π., & Κουνέλη, Β. (2008). *Μορφές και μοντέλα διγλωσσίας.* Paper presented at the Διγλωσσία και δίγλωσση εκπαίδευση. Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση, Πάτρα.

Κωνσταντίνου, Χ. (2003). *Σχολική πραγματικότητα και κοινωνικοποίηση του μαθητή. Σκιαγράφηση των κοινωνικοποιητικών μηνυμάτων του σχολείου και των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Gutunberg.

Κωνσταντίνου, Χ. (2004). *Η πρακτική του εκπαιδευτικού στην παιδαγωγική επικοινωνία. Ο αυταρχισμός ως κυρίαρχο γνώρισμα της υπαρκτής σχολικής πραγματικότητας*. Αθήνα: Gutenberg.

Λαμπίρη-Δημάκη, Ι., & Κελπερής, Χ. (1995). *Κοινωνικές έρευνες με στατιστικές μεθόδους*. Αθήνα-Κομοτηνή: Σάκκουλας.

Μαλιγκούδη, Χ. (2010). *Η γλωσσική εκπαίδευση των Αλβανών μαθητών στην Ελλάδα: Κυβερνητικές πολιτικές και οικογενειακές στρατηγικές.* Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο. Από την ομοιογένεια στην πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Νικολάου, Γ. (2011). *Διαπολιτισμική Διδακτική. Το νέο περιβάλλον - Βασικές αρχές*. Αθήνα: Πεδίο.

Νικολάου, Γ., & Λάμπρος, Ι. (2013). *Η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας στο ελληνικό σχολείο: Προβληματισμοί-προοπτικές.* Paper presented at the Διοίκηση της εκπαίδευσης, Διαπολιτισμικότητα και τα Ελληνικά ως ξένη γλώσσα, Πάτρα.

Παπαχρήστος, Κ. (2010). *Συνεχιζόμενη διαπολιτισμική εκπαίδευση: Η παιδαγωγική και διδακτική ετοιμότητα του δασκάλου στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο.* Διδακτορική διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.

Σακελλαροπούλου, Ε. (2005). *Στάσεις των Νηπιαγωγών απέναντι στην πολιτισμική διαφορετικότητα ως παράγοντας ένταξης των αλλοδαπών παιδιών στο Νηπιαγωγείο.* Διδακτορική διατριβή Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

Σκούρτου, Ε. (2002). Δίγλωσσοι μαθητές στο ελληνικό σχολείο. *Επιστήμες Αγωγής, Θεματικό τεύχος 2002*, σ.σ.11-20.

Στόγιος, Ν. (2007). *Πορείες μάθησης δίγλωσσων μαθητών στο ελληνικό σχολείο. Ζητήματα γλώσσας και ταυτότητας.* Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.

Τσολερίδου, Α. (2009). *Η συμβολή του εκπαιδευτικού συστήματος στην ενσωμάτωση των μεταναστών. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.* Διδακτορική Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.

Χαραβατσίδης, Π. (2009). *Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε γονείς μετανάστες με παράλληλη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας στα παιδιά τους ως παράγοντας βελτίωσης της συνολικής αποτελεσματικότητας του σχολείου.* Διδακτορική διατριβή Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.

**Ηλεκτρονικές πηγές**

http://www2.media.uoa.gr/language/gafl/details.php?bid=92 Δαμανάκης, Μ. (2000). *Η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης και ως ξένης γλώσσας στην Ελλάδα και στο εξωτερικό.*

http://www.dipe.ioa.sch.gr/ Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ιωαννίνων.

# Η θεωρία του Andy Green για τη δημιουργία των εκπαιδευτικών συστημάτων και η εφαρμογή της στην περίπτωση της Ελλάδας

**Νεκταρία Λιοδάκη,** *Διδάκτωρ Επ. Αγωγής, Επιστημ. Συνεργάτις Τ.Ε.Ι. Κρήτης*

## Εισαγωγή

Τα εκπαιδευτικά συστήματα που έχουν δημιουργηθεί στις σύγχρονες κοινωνίες αναφέρονται συνήθως ως «εθνικά ή δημόσια εκπαιδευτικά συστήματα» (Green 1990, σ. 77, 310) ή ως «κρατικά εκπαιδευτικά συστήματα» (Archer στο Whitty 1992, σ. 270) και νοούνται ως «συστήματα τυπικής εκπαίδευσης», τα οποία έχουν τουλάχιστον μερική χρηματοδότηση και επίβλεψη από την πολιτεία, και προσφέρουν καθολική εκπαίδευση στα παιδιά σχολικής ηλικίας της εκάστοτε χώρας (Green 1990, σ. 308). Η θεωρία του Andy Green περί της ανάδυσης των εκπαιδευτικών συστημάτων και τη διαμόρφωση εθνικών κρατών προσφέρει μία ερμηνεία για τη διαδικασία δημιουργίας και ανάπτυξης των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων. Άλλες θεωρίες δίνουν έμφαση στην ευθεία σχέση μεταξύ καπιταλισμού και δημιουργίας των εκπαιδευτικών συστημάτων, αλλά αποδεικνύονται ακατάλληλες για την ερμηνεία της ανάπτυξης του εκπαιδευτικού συστήματος σε μη καπιταλιστικές χώρες, όπως ήταν η Ελλάδα κατά τη δημιουργία του εκπαιδευτικού συστήματός της.

## Διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις

### Το επιχείρημα της εκβιομηχάνισης

Η θεωρία του Andy Green (Green 1990) περί της δημιουργίας των εκπαιδευτικών συστημάτων κατά τη διαδικασία διαμόρφωσης εθνικών κρατών, φαίνεται να παρέχει περισσότερο επαρκή ερμηνεία για τη γένεση του εκπαιδευτικού συστήματος σε χώρες για τις οποίες άλλες θεωρίες παρέχουν ανεπαρκείς ερμηνείες. Η θεωρία αυτή δύναται να μας βοηθήσει να εξηγήσουμε την ανάδυση και ανάπτυξη του εκπαιδευτικού συστήματος στη χώρα μας. Σε αρκετές χώρες, τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα αναπτύχθηκαν περίπου την ίδια περίοδο με την εκβιομηχάνισή τους. Ο Whitty υποστηρίζει ότι αυτό οδήγησε στην υπόθεση της ύπαρξης αιτιώδους σχέσης μεταξύ των συστημάτων γενικής παιδείας και της εκβιομηχάνισης μιας χώρας (Whitty 1992, σ. 270). Άλλες χώρες (υπό την επήρεια της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου) θεώρησαν την παροχή κρατικής εκπαίδευσης ως προαπαιτούμενη για την οικονομική ανάπτυξή τους. Βέβαια, η σχέση μεταξύ εκπαίδευσης και εκβιομηχάνισης φαντάζει περισσότερο περίπλοκη και δύσκολα θα αποδεχόμασταν μία ευθεία σχέση μεταξύ τους.

Στην Ευρώπη υπάρχουν χώρες (όπως η Ελλάδα, επί παραδείγματι) των οποίων το εκπαιδευτικό σύστημα διαμορφώθηκε πριν την εκβιομηχάνισή τους. Επίσης, στη Βρετανία, την πρώτη βιομηχανική χώρα, η γενικευμένη εκπαίδευση αναπτύχθηκε αρκετά αργότερα από τη βιομηχανική επανάσταση. Τουτέστιν, σύμφωνα με τον Whitty, φαντάζει απλοϊκός ο ισχυρισμός ότι η ύπαρξη εκπαιδευτικού συστήματος συνιστά προϋπόθεση για την εκβιομηχάνιση, ή ότι η εκβιομηχάνιση έχει αποτελέσει το σημαντικότερο ερέθισμα για τη γενικευμένη εκπαίδευση (Whitty 1992, p. 270). Ο Green υποστηρίζει ότι άλλες θεωρίες για τις εκπαιδευτικές αλλαγές αδυνατούν να ερμηνεύσουν επαρκώς την κοινωνική βάση των εκπαιδευτικών συστημάτων και τις διαφορετικές χρονικές στιγμές ανάπτυξής τους.

### Η φιλελεύθερη άποψη, ο Διαφωτισμός, η Εκκλησία

Η φιλελεύθερη θεωρία υποστηρίζει ότι η μαζική εκπαίδευση αναπτύχθηκε αρχικά σε προτεσταντικές χώρες, επειδή οι προτεστάντες αναγνώρισαν νωρίς την ισχύ της εκπαίδευσης ως όχημα προσηλυτισμού. Ο Διαφωτισμός και το κίνημα για την πολιτική δημοκρατία τον 19ο αιώνα θεωρείται ότι προώθησαν επίσης τη μαζική εκπαίδευση. Έως τον 19ο αιώνα, τα περισσότερα σχολεία στην Ευρώπη οργανώνονταν από την Εκκλησία ή από θρησκευτικές οργανώσεις. Όμως, η θρησκεία από μόνη της δεν μπορεί να εξηγήσει την άνοδο των εθνικών συστημάτων εκπαίδευσης. Αυτά προσανατολίζονταν στην κάλυψη των κοσμικών αναγκών της αστικής κοινωνίας και διέρρηξαν την παραδοσιακή κυριαρχία της Εκκλησίας στην εκπαίδευση (Green 1990, σ. 28-29). Η φιλελεύθερη άποψη αδυνατεί να εξηγήσει επίσης, αφενός την ανάπτυξη της εκπαίδευσης σε μη προτεσταντικές χώρες (όπως η Ελλάδα), και αφετέρου τους λόγους για τους οποίους καθολικές χώρες (όπως η Αυστρία) αναδείχθηκαν σε πρωτοπόρες στην εθνική εκπαίδευση. Η επίδραση του Διαφωτισμού συνιστά πιθανότερη εξήγηση για τη μαζική εκπαίδευση τον 19ο αιώνα.

### Δομολειτουργισμός

Σύμφωνα με τη δομολειτουργική προσέγγιση, η εκπαίδευση είναι υπεύθυνη για την παροχή των δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες για τις βιομηχανικές οικονομίες και για την εξασφάλιση της κοινωνικής ενσωμάτωσης μέσω της μετάδοσης του πολιτισμού. Κατά τον αμερικανικό δομολειτουργισμό, είναι υπεύθυνη για την προετοιμασία των νεαρών ατόμων για την εργασία και τους κοινωνικοποιεί στις αρχές της αξιοκρατίας της σύγχρονης οικονομίας. Η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου ισχυρίζεται ότι εφόσον η τεχνολογία είναι αυξανόμενα σημαντική για τις σύγχρονες βιομηχανικές οικονομίες, η εκπαίδευση χρειάζεται να αναπτύξει τις απαραίτητες τεχνικές δεξιότητες (Green 1990, σ. 36-38).

Ο Green θεωρεί ότι ο δομολειτουργισμός προσφέρει αδύναμη ερμηνεία της σύγχρονης εκπαίδευσης και ακόμα πιο ανεπαρκή ερμηνεία για την εκπαίδευση τον 19ο αιώνα. Τα σχολεία δεν προετοίμαζαν τα παιδιά για την μελλοντική εργασία την περίοδο εκείνη, ούτε η Αγγλία (η πρώτη βιομηχανική χώρα) υπήρξε πρωτοπόρα στην εκπαιδευτική αλλαγή. Αντιθέτως, άλλες, λιγότερο βιομηχανοποιημένες χώρες στην Ευρώπη ανέπτυξαν εκπαιδευτικά συστήματα για να ανταποκριθούν στις ανάγκες των αναπτυσσόμενων οικονομιών τους (Green 1990, σ. 39-41, 309).

### Ανάπτυξη της εκπαίδευσης σε προ-βιομηχανικές χώρες

Θεωρίες για την αστικοποίηση, την ανάπτυξη του προλεταριάτου και τις αλλαγές στη δομή της οικογενειακής ζωής δεν επιτυγχάνουν να εξηγήσουν την ταχεία ανάπτυξη της εκπαίδευσης σε χώρες (όπως η Ελλάδα) όπου αυτοί οι παράγοντες δεν είχαν αναπτυχθεί. Αποτυγχάνουν να εξηγήσουν την ανάπτυξη της εκπαίδευσης σε αγροτικές και προ-βιομηχανικές χώρες. Δεν μπορούν να ερμηνεύσουν ούτε την καθυστερημένη ανάπτυξη της δημόσιας εκπαίδευσης στην Αγγλία, όπου οι παραπάνω παράγοντες ήταν περισσότερο ανεπτυγμένοι (Green 1990, σ. 67, 309).

### Η νέο-μαρξιστική προσέγγιση των Bowles και Gintis

Ενδεικτικά, άλλες προσεγγίσεις, όπως η νεο-μαρξιστική των Bowles και Gintis, αναγνωρίζουν στενό σύνδεσμο μεταξύ εκπαίδευσης και καπιταλισμού. Στρέφουν το ενδιαφέρον στο κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα και υποστηρίζουν ότι οι διαφορετικές μορφές εκπαίδευσης συνδέονται με αντίστοιχες θέσεις στον ιεραρχικό καταμερισμό της εργασίας, κάτι που αναπαράγει το εργατικό δυναμικό που χρειάζεται ο καπιταλισμός (Bowles και Gintis 1976, σ. 131). Αυτή η θεωρία για τα εκπαιδευτικά συστήματα παρέχει ερμηνεία για την εκπαίδευση σε καπιταλιστικές χώρες και κυρίως για την εκπαίδευση στην καπιταλιστική Αμερική, όπως εξάλλου δηλώνουν οι συγγραφείς στον τίτλο του γνωστού συγγράμματός τους. Ούτε αυτή η θεωρία ερμηνεύει την άνοδο των εκπαιδευτικών συστημάτων σε διάφορες χώρες τον 19ο αιώνα, ή σε μη καπιταλιστικές χώρες (Whitty 1992, σ. 275).

### Η Θεωρία του Andy Green

Ο Green (1990), διατυπώνοντας τη θεωρία του περί δημιουργίας των εκπαιδευτικών συστημάτων κατά τη διαδικασία διαμόρφωσης εθνικών κρατών, στοχεύει στην ανάλυση της κοινωνικής βάσης των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων. Πρόκειται για συστήματα τυπικής εκπαίδευσης, τα οποία έχουν τουλάχιστον μερική χρηματοδότηση και επίβλεψη από την πολιτεία, και προσφέρουν καθολική εκπαίδευση στα παιδιά σχολικής ηλικίας της εκάστοτε χώρας. Σύμφωνα με τον Green, τέτοια εκπαιδευτικά συστήματα εδραιώθηκαν κατά τον 19ο αιώνα και άνοιξαν το δρόμο για τη σύγχρονη κρατική εκπαίδευση (Green 1990, σ. 308). Ο συγγραφέας υποστηρίζει ότι η ανάπτυξη της εκπαίδευσης μπορεί να γίνει αντιληπτή ως μέρος μιας ευρύτερης διαδικασίας διαμόρφωσης του κράτους, η οποία οδήγησε στη δημιουργία του σύγχρονου καπιταλιστικού κράτους (Green 1990, σ. x , 213). Αμφισβητεί τη θεμελιώδη σημασία του οικονομικού παράγοντα και επιδιώκει να καταδείξει ότι σε κάποιες χώρες αναπτύχθηκαν εκπαιδευτικά συστήματα, απουσία των συνθηκών τις οποίες άλλες θεωρίες (μερικές από αυτές αναφέρθηκαν παραπάνω) θεώρησαν απαραίτητες για την εμφάνιση εκπαιδευτικού συστήματος (Green 1990, σ. 309. Whitty 1992, σ. 271-272). Ισχυρίζεται ότι η παρέμβαση του κράτους συγκεκριμένα ήταν εκείνη που επηρέασε τη διαμόρφωση εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων και άρα η φύση του κράτους και η διαδικασία

συγκρότησής του σε διαφορετικές χώρες συμβάλλει στην ερμηνεία των ιδιαίτερων μορφών και περιόδων ανάπτυξης των σχολικών συστημάτων (Green 1990, σ. 77, 310).

Ο Green υποστηρίζει ότι η διαμόρφωση εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων έλαβε χώρα πρώτα και πιο γοργά σε χώρες όπου η διαδικασία διαμόρφωσης του κράτους ήταν πιο εντατική. Υποδεικνύει τρεις ιστορικούς παράγοντες που συνδέονται ιδιαιτέρως με την επιταχυνόμενη διαδικασία συγκρότησης του κράτους: 1) Ύπαρξη εξωτερικών στρατιωτικών απειλών ή εδαφικών συγκρούσεων. 2) Εκτεταμένοι εσωτερικοί μετασχηματισμοί ως αποτέλεσμα επανάστασης (όπως στη Γαλλία) ή επιτυχημένου αγώνα για εθνική ανεξαρτησία (όπως στις ΗΠΑ και την Ελλάδα). Η χώρα επιδιώκει την εθνική ανασυγκρότησή της για να εγκαθιδρύσει νέα κοινωνική δομή, η οποία θα ανταποκρίνεται στις αρχές για τις οποίες έγινε η επανάσταση. 3) Εφαρμογή κρατικών μεταρρυθμιστικών προγραμμάτων για να διαφύγει η χώρα από την οικονομική υπανάπτυξη (Green 1990, σ. 310).

### Γιατί προκρίνεται η θεωρία του Andy Green για την ερμηνεία της ανάδυσης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος

Εξετάζοντας την περίπτωση της χώρας μας, η ερμηνεία του Green φαίνεται κατάλληλη για να περιγράψει την εμφάνιση και ανάπτυξη του εκπαιδευτικού συστήματός της. Το σύγχρονο ελληνικό κράτος ιδρύθηκε τον 19ο αιώνα (1830), όπως τα κράτη στα οποία αναφέρεται ο Green. Όπως υποστηρίζεται από άλλες θεωρίες, και στην Ελλάδα ο ευρωπαϊκός και ο ελληνικός Διαφωτισμός (ίσως ακόμα και η Εκκλησία) έπαιξαν το ρόλο τους, αλλά προεπαναστατικά. Όμως, η επανάσταση ήταν που έδωσε στη χώρα την ανεξαρτησία της (όπως και στις ΗΠΑ), οδήγησε στη διαμόρφωση του ελληνικού κράτους και στην ανάδυση του εθνικού εκπαιδευτικού συστήματός της. Κατά την ίδρυση του ελληνικού κράτους απουσίαζε οποιουδήποτε είδους εκπαιδευτική υποδομή. Η συγκρότηση του κράτους οδήγησε στη δημιουργία υπηρεσιών όπως η διοίκηση, τα δικαστήρια, ο στρατός, η αστυνομία και βέβαια τα σχολεία. Τέτοιες υπηρεσίες είτε δεν υφίσταντο έως τότε, είτε υπήρχαν μόνο τοπικά (Τσουκαλάς 1975, σ. 15, 25, 210). Δημιουργήθηκαν οι συνθήκες για διοικητική οργάνωση και για την ίδρυση ενός εκπαιδευτικού συστήματος χωρίς λειτουργικούς δεσμούς με το παρελθόν (Dimaras 1981, σ. 19).

Κατά τη διάρκεια της επανάστασης, αλλά και έως έναν αιώνα αργότερα (έως το 1922) η οικονομία του ελληνικού κράτους παρέμενε αγροτική και όχι καπιταλιστική και έχουμε απουσία βιομηχανίας, προλεταριάτου κ.ο.κ. (Τσουκαλάς 1975, σ. 62-63, 69, 374). Τουτέστιν, το επιχείρημα της εκβιομηχάνισης και η νέο-μαρξιστική προσέγγιση αδυνατούν να ερμηνεύσουν τη δημιουργία και ανάπτυξη του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς το παράδειγμα της Ελλάδας αφορά μία προ-βιομηχανική περίοδο. Έως το 1922 απουσίαζε ένα βιομηχανικό προλεταριάτο (Τσουκαλάς 1975, σ. 69). Η ανάπτυξη του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος μάλιστα προχώρησε με πολύ γοργούς ρυθμούς και οι εκπαιδευτικοί δείκτες της χώρας (γενίκευση της εκπαίδευσης, δαπάνες για την εκπαίδευση) έφτασαν σύντομα να είναι πολύ υψηλοί, ακόμα και πιο υψηλοί από άλλες ευρωπαϊκές χώρες. Το κράτος λοιπόν και η διαδικασία δημιουργίας του, σύμφωνα με την ανάλυση του Green, φαίνεται να καθόρισε και στην περίπτωση της Ελλάδας τη δημιουργία και (τη σημαντική) ανάπτυξη του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Ειδικότερα, το 1880,

50 χρόνια μετά την ίδρυσή της, η χώρα είχε υψηλότερα ποσοστά γραμματισμού από ό,τι οι βαλκανικές και ιβηρικές χώρες (Τσουκαλάς 1975, σ. 392). Το 1910 η δημόσια δωρεάν εκπαίδευση στην αγροτική Ελλάδα ήταν συγκρίσιμη με εκείνη σε αστικοποιημένες και βιομηχανοποιημένες ευρωπαϊκές χώρες και έκανε πράξη τις προοδευτικές αρχές των συνταγμάτων της επαναστατικής περιόδου. Στα τέλη του 19ου αιώνα, τα ποσοστά μαθητών δευτεροβάθμιας και φοιτητών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ήταν υψηλότερα από χώρες της Ευρώπης και τις ΗΠΑ (Τσουκαλάς 1975, σ. 396, 398, 432. Bickford-Smith 1893, σ. 93). Οι εκπαιδευτικοί δείκτες, ο δωρεάν χαρακτήρας και οι δημοκρατικοί μηχανισμοί (χωρίς εξετάσεις και χωρίς εναλλακτικό σχολικό δίκτυο για τα παιδιά των κατώτερων στρωμάτων) της ελληνικής εκπαίδευσης (σε αντίθεση με τις καπιταλιστικές χώρες) θεωρήθηκαν μοναδικό φαινόμενο, καθώς επρόκειτο για μία αγροτική και υπανάπτυκτη χώρα (Τσουκαλάς 1975, σ. 437, 504). Άρα, η μορφή του εκπαιδευτικού συστήματος αντανακλούσε τη μορφή του ελληνικού κράτους, όπως υποστηρίζει ο Green. Στην Ελλάδα δεν απαντώνται τότε οι εκπαιδευτικοί διαχωρισμοί των καπιταλιστικών χωρών, καθώς η Ελλάδα δεν ήταν καπιταλιστική χώρα.

## Συμπέρασμα

Είναι, λοιπόν, προφανές ότι η Ελλάδα δεν ήταν καπιταλιστική χώρα την εποχή της ανάπτυξης του εθνικού εκπαιδευτικού συστήματός της. Επρόκειτο μάλιστα για μία αγροτική χώρα, η οποία παρέμεινε αγροτική για έναν ακόμα αιώνα. Συνεπώς, η νέο-μαρξιστική προσέγγιση δε δύναται να ερμηνεύσει την ανάπτυξη της εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Η Ελλάδα ήταν επίσης ορθόδοξη και όχι προτεσταντική χώρα. Η Εκκλησία μπορεί να προσέφερε κάποια άτυπη εκπαίδευση, αλλά μόνο τοπικά και προεπαναστατικά, πριν τη διαμόρφωση του ελληνικού κράτους. Ο Γαλλικός Διαφωτισμός ενέπνευσε και επηρέασε τους Έλληνες στο να επαναστατήσουν και να αποκτήσουν την ανεξαρτησία τους. Όμως, ήταν η επανάσταση για την ανεξαρτησία που προκάλεσε την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού συστήματος στη χώρα. Οδήγησε στη διαμόρφωση του νέου ελληνικού κράτους, με τις ανάγκες διοίκησής του, οπότε προέκυψε η αναγκαιότητα δόμησης ενός εθνικού εκπαιδευτικού συστήματος για την εκπαίδευση των πολιτών του νέου κράτους και την ενίσχυση της εθνικής ταυτότητάς τους. Συμπερασματικά, η θεωρία του Andy Green δύναται να ερμηνεύσει επαρκέστερα την ανάδυση και ανάπτυξη του εθνικού εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας.

## Βιβλιογραφία

### Αγγλική

Bickford-Smith, R.A.H. (1893). *Greece Under King George*. London: Bentley.

Bowles, S. & Gintis, H. (1976). *Schooling in Capitalist America*. London: Routledge.

Dimaras, A. (1981). 'Greek Education: A story of Frustrated Reform' *Journal of the Hellenic Diaspora* Vol VIII. Nos. 1-2 19-24.

Finlay, G. (1877). *A History of Greece: from its conquest by the Romans to the present time*. Vol 6. (New ed.). London: Macmillan.

Forster, E.S. (1960). *A Short History of Modern Greece: 1821-1956.* London: Methuen.

Green, A. (1990*). Education and State Formation. The Rise of Education Systems in England, France and the USA.* London: Macmillan.

Heurtley, W.A. et.al. (1965). *A Short History of Greece: From early times to 1964.* Cambridge: Cambridge University Press.

Sergeant, L. (1897). *Greece in the nineteenth century: a record of Hellenic emancipation and progress 1821-1897*. London.

Theocharides, L.C. (1971). *The Greek national revival and the French Enlightenment.* Ph.D. Thesis. University of Pittsburgh. USA.

Whitty, G., (1992) 'Education, Economy and National Culture' in Bocock ,R. and Thompson, K. (eds). *Social and Cultural Forms of Modernity*. Polity Press.

**Ελληνική**

Χατζηστεφανίδης, Τ. Δ. (1986). *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης (1821-1986).* Αθήνα: Παπαδήμας.

Τσουκαλάς, Κ. (1975). *Εξάρτηση και Αναπαραγωγή. Ο Κοινωνικός ρόλος των Εκπαιδευτικών Μηχανισμών στην Ελλάδα (1821-1922).* Αθήνα: Θεμέλιο.

# Δυνατότητες και περιορισμοί του συνδυασμού ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων έρευνας

**Νεκταρία Λιοδάκη,** *Διδάκτωρ Επ. Αγωγής, Επιστημ. Συνεργάτις Τ.Ε.Ι. Κρήτης*

## Εισαγωγή

Κατά την κοινωνική ανάλυση συχνά μελετούνται είτε οι δομές ή οι διαδικασίες, δηλαδή είτε το μακρο- ή το μικρο- επίπεδο της κοινωνικής οργάνωσης αντιστοίχως. Η ποσοτική μέθοδος έρευνας έχει συνήθως χρησιμοποιηθεί για τη μελέτη θεμάτων που σχετίζονται με το μακρο-επίπεδο και η ποιοτική μέθοδος για τη διερεύνηση του μικρο-επιπέδου. Οι δύο ερευνητικές «παραδόσεις» χρησιμοποιούνται επίσης συνδυαστικά όλο και περισσότερο. Σε αυτή την εργασία θα αναπτύξουμε τις δυνατότητες που μας παρέχονται, αλλά και τους περιορισμούς που ενέχει ένας τέτοιος συνδυασμός. Υπάρχουν σίγουρα πλεονεκτήματα από το συνδυασμό ποσοτικών και ποιοτικών τεχνικών έρευνας εφόσον μπορούν να δράσουν συμπληρωματικά, αλλά υπάρχουν και περιορισμοί, τους οποίους θα πρέπει να γνωρίζουμε. Ο συνδυασμός των δύο μεθόδων δεν αποτελεί πανάκεια για τη διεξαγωγή αξιόπιστης έρευνας, αλλά η ενδεχόμενη επιλογή να συνδυαστούν οι δύο μέθοδοι θα πρέπει να εξαρτάται από τη φύση και το χαρακτήρα της εκάστοτε έρευνας.

## Διαχωρισμός των δύο ερευνητικών παραδόσεων

Αρχικά χρειάζεται να διαχωριστούν οι δύο ερευνητικές παραδόσεις. Η ποσοτική και η ποιοτική μέθοδος έρευνας παράγουν διαφορετικά ερευνητικά δεδομένα, με διακριτά χαρακτηριστικά και μεθόδους ανάλυσης. Τα ποιοτικά δεδομένα αφορούν νοήματα ενώ τα ποσοτικά αριθμούς, και, όσον αφορά τον τρόπο ανάλυσης των δεδομένων, η ανάλυση των νοημάτων γίνεται μέσω εννοιών και των αριθμών μέσω στατιστικής και μαθηματικών. Η ποιοτική έρευνα ανέκυψε αμφισβητώντας την επιβεβλημένη ποσοτική έρευνα (Dey 1993, σ.4). Η ποιοτική έρευνα αμφισβήτησε την κυριαρχία της ποσοτικής έρευνας χρησιμοποιώντας διαφορετικές τεχνικές από τις τεχνικές ανασκόπησης που χρησιμοποιεί η ποσοτική έρευνα. Η ποσοτική έρευνα χρησιμοποιεί κυρίως την ανασκόπηση και πειραματική διερεύνηση, ενώ οι ποιοτικές τεχνικές περιλαμβάνουν τη συμμετοχική παρατήρηση, τη μη δομημένη και σε βάθος συνέντευξη, την ανάλυση συνομιλίας, την ανάλυση αρχείων (οπτικών, ακουστικών κ.τ.λ.), την προφορική και βιωματική ιστορία (βιογραφία), την εθνογραφία κ.ά. (Dey 1993, σ.4, Bryman 1988, σ.1).

## «Διαφορετικά Παραδείγματα»

Τα δεδομένα της ποιοτικής έρευνας συχνά παρουσιάζονται ως «πλουσιότερα» και πιο «έγκυρα» από τα ποσοτικά δεδομένα. Τα ποιοτικά δεδομένα θεωρούνται επίσης ιδιαιτέρως υποκειμενικά επειδή οι εκτιμήσεις δεν γίνονται σύμφωνα με καθιερωμένα μέτρα. Όμως ο Dey (1993) ορθά υποστηρίζει ότι αυτό το επιχείρημα υπονοεί μία

περιττή πόλωση μεταξύ των διαφορετικών ειδών δεδομένων (Dey 1993, σ.13-14). Η ποσοτική έρευνα συχνά διακρίνεται από την ποιοτική στο επιστημολογικό, θεωρητικό και μεθοδολογικό επίπεδο. Οι δύο μέθοδοι αναφέρονται ως διαφορετικά «παραδείγματα» (Bryman 1992, σ.58). Ο Brannen (1992b) θεωρεί τη διάκριση κυρίως μεθοδολογική και εντοπίζει τη σημαντικότερη διαφορά στον τρόπο που κάθε μέθοδος επεξεργάζεται τα δεδομένα (Brannen 1992b, σ. 3-4). Στην ποσοτική έρευνα ο ερευνητής απομονώνει και προσδιορίζει μεταβλητές που διατυπώνουν υποθέσεις. Οι υποθέσεις συνήθως διαμορφώνονται πριν τη συλλογή των δεδομένων και εξετάζονται σύμφωνα με αυτά. Αντιθέτως, στην ποιοτική έρευνα ο ερευνητής προσδιορίζει πολύ γενικές έννοιες αρχικά και στην πορεία ο ορισμός τους ενδέχεται να μεταβληθεί (Brannen 1992b, σ.4). Αυτή η διάκριση μεταξύ των δύο μεθόδων είναι κυρίως μεθοδολογική ενώ οι επιστημολογικές και θεωρητικές διακρίσεις φαίνεται να αντικατοπτρίζουν μια τάση μεγέθυνσης των διαφορών των δύο μεθόδων.

### Συμπληρωματικότητα

Ο Hammersley (1992) υποστηρίζει ότι στην έρευνα γενικά κινούμαστε από ιδέες προς δεδομένα και από δεδομένα προς ιδέες (Hammersley 1992, σ.48). Σύμφωνα δε με τον Dey (1993) τα νοήματα δεν μπορούν να αγνοηθούν όταν επεξεργαζόμαστε αριθμητικά δεδομένα και αντιστρόφως. Τα μεν συμπληρώνουν τα δε και οι δύο προσεγγίσεις, που εμφανίζονται ως αντιτιθέμενες, ενισχύονται αμοιβαία (Dey 1993, σ.27-28, 266). Σύμφωνα με άλλους ερευνητές (Laurie και Sullivan 1991), η τάση θεώρησης των δύο μεθόδων ως αμοιβαία αποκλειόμενα και ανταγωνιστικά παραδείγματα αποτελεί παραπλανητική αναπαράσταση της πραγματικότητας στην κοινωνική έρευνα (Laurie και Sullivan 1991, σ.113). Έτσι, αναφορικά με τη διάκριση ανάμεσα σε νοήματα και αριθμούς, ο Hammersley σημειώνει ότι και οι εθνογράφοι συχνά χρησιμοποιούν ποσοτικές έννοιες όπως «κανονικά, συχνά, γενικά, τυπικά κ.ο.κ.» (Hammersley 1992, σ.41-42. Bryman 1988, σ. 127). Η μόνη αντίρρηση των Laurie και Sullivan στο συνδυασμό διαφορετικών μεθόδων είναι ότι αντιστοιχούν σε διαφορετική επιστημολογία, που θεωρείται εμπόδιο για την «ενοποίηση ασυμβίβαστων ειδών γνώσης» (Laurie and Sullivan 1991, σ.126). Όμως, στην πράξη, το ερευνούμενο θέμα είναι αυτό που καθορίζει την καταλληλότερη τεχνική διερεύνησής του. Υπό αυτή την έννοια, δεν είναι φυσικά πάντοτε ζητούμενο να συνδυάζονται οι μέθοδοι, αλλά μόνο όταν μία μελέτη το απαιτεί, όταν η φύση του ερευνούμενου θέματος το υποδεικνύει.

### Μικρο- και μακρο- επίπεδο κοινωνικής ανάλυσης

Οι μακρο-κοινωνικές δομές δεν μπορούν να αγνοήσουν τις μικρο-διαδικασίες. Οι μικρο- και οι μακρο-δομές δεν είναι ανεξάρτητα και αυτοτελή επίπεδα ανάλυσης, αλλά αλληλεπιδρούν, παρά την ευκολία μας να εξετάζουμε μόνο το ένα ή το άλλο επίπεδο ανάλυσης (Cicourel 1981, σ.54). Ο Burgess (1982) επιχειρεί μια σύνθεση διαφορετικών μεθόδων χρησιμοποιώντας την έννοια «πολλαπλές στρατηγικές». Οι μελέτες με χρήση μιας τεχνικής έχουν όρια και περιορισμούς και οι πολλαπλές στρατηγικές μπορούν να βοηθήσουν να ξεπεραστούν τα προβλήματα των μελετών που διεξάγονται με μια τεχνική, ένα/μία ερευνητή/-τρια, ενός είδους δεδομένα, μία θεωρία-υπόβαθρο κτλ. (Burgess 1982. σ.163). Κάποιοι από αυτούς τους περιορισμούς είναι ότι οι ποσοτικές τεχνικές θεωρείται ότι ερευνούν δομές ενώ οι

ποιοτικές τεχνικές ερευνούν νοήματα, και ότι οι ερευνητές ποιοτικών τεχνικών έχουν ευχέρεια να χρησιμοποιούν τα δεδομένα τους με ευελιξία σε αντίθεση με τους ερευνητές ποσοτικών τεχνικών. Επίσης, ότι η ποσοτική έρευνα εξασφαλίζει ευρεία ανάλυση ενώ η έρευνα πεδίου ανάλυση σε βάθος, και ότι η πρώτη παρέχει την άποψη του ερευνητή ενώ η δεύτερη του υποκειμένου. Θα ήταν λοιπόν σκόπιμο να εξασφαλίσουμε διαφορετικών ειδών δεδομένα σε διαφορετικές φάσεις της έρευνας, διαφορετικά περιβάλλοντα και διαφορετικούς συμμετέχοντες. Ο παραπάνω συγγραφέας υπερθεματίζει για τη χρήση διαφορετικών χρονικών στιγμών, ατόμων και καταστάσεων στην έρευνα, ώστε οι ερευνητές να εξασφαλίζουν διαφορετικές μαρτυρίες κάθε γεγονότος (Burgess 1982, σ.166).

### Τριγωνοποίηση

Με το συνδυασμό των μεθόδων ενδέχεται να υπερνικηθεί η προκατάληψη που μπορεί να προκαλέσει η αφοσίωση σε μία θεωρία και μία μέθοδο (Laurie και Sullivan 1991, σ.127). Μια στρατηγική πολλαπλών τεχνικών ενδέχεται να βοηθήσει στην αποσαφήνιση και διαμόρφωση του ερευνητικού προβλήματος και στους πιο κατάλληλους τρόπους θεωρητικής στήριξης και μελέτης του (Brannen 1992b, σ.32-33). Η πλέον ευρέως διαδεδομένη ορολογία για τη μίξη μεθόδων είναι η «τριγωνοποίηση», που αναφέρεται σε τεχνικές, δεδομένα, ερευνητές και θεωρίες. Ο όρος ερμηνεύεται ως χρήση περισσότερων από μιας τεχνικής και ειδών δεδομένων (Brannen 1992b, σ.11). Διαφορετικοί τύποι «τριγωνοποίησης» είναι η χρήση πολλαπλών μεθόδων (τεχνικών έρευνας), πολλαπλών ερευνητών, πολλαπλών ειδών δεδομένων (data sets) ή πολλαπλών θεωριών (Brannen 1992b, σ.11-12).

### Συνδυασμός Ποσοτικών και Ποιοτικών Μεθόδων

Κάποιοι από τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους είναι δυνατός ο συνδυασμός των ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων αναφέρονται παρακάτω συνοπτικά: 1) Η τριγωνοποίηση (χρήση περισσότερων του ενός ερευνητικών εργαλείων). Τα δεδομένα του ενός τύπου έρευνας αντιπαρατίθενται στα δεδομένα του άλλου τύπου έρευνας με σκοπό την ενίσχυση της εγκυρότητας των πορισμάτων. 2) Για να διευκολύνει η ποιοτική έρευνα την ποσοτική έρευνα, 3) ή το αντίστροφο, 4) οι δύο ερευνητικές προσεγγίσεις συνδυάζονται για να εξασφαλίσουν μια γενική εικόνα του ερευνούμενου θέματος, 5) για τη διερεύνηση των δομών αλλά και των διαδικασιών της κοινωνικής ζωής, 6) για να κατατεθούν οι απόψεις των ερευνητών, αλλά και των υποκειμένων της έρευνας, 7) για την εξαγωγή γενικεύσιμων συμπερασμάτων, 8) για να διευκολύνει η ποιοτική έρευνα την ερμηνεία των σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών σε μία έρευνα, 9) επικουρικά, στην κατεύθυνση της μελέτης των μικρο- και μακρο- επιπέδων μαζί, 10) διαφορετικές τεχνικές μπορούν να συσχετιστούν σε διαφορετικές φάσεις της ερευνητικής διαδικασίας, 11) υβριδικά, η ποιοτική έρευνα μπορεί να διεξαχθεί εντός ενός ημι-πειραματικού σχεδίου ποσοτικής έρευνας, κ.ο.κ. (Brannen 1992b. Bryman 1988, 1992).

Ελπίζεται η «συμφιλίωση» ανάμεσα στις δύο μεθόδους να υποβοηθηθεί από τον αυξανόμενο ρόλο των Η/Υ στην ανάλυση ποιοτικών δεδομένων (Dey 1993, σ.4. Qureshi 1992, σ.122), παρότι χρειάζεται να αναγνωρίσουμε τα όρια και τους περιορισμούς και της χρήσης των Η/Υ (Mason 1994, σ.108). Ο συνδυασμός μεθόδων δεν είναι πάντα ανώτερος (ή προτιμότερος) από τη χρήση μίας μεθόδου. Το

ερευνητικό πρόβλημα καθεαυτό θα πρέπει να κατευθύνει την απόφασή μας για το ποια μέθοδο να χρησιμοποιήσουμε (Bryman 1992, σ.69).

### Δυνατότητες και Περιορισμοί του Συνδυασμού Μεθόδων

Η μία εκ των δύο τεχνικών συχνά χρησιμοποιείται με διακοσμητικό και περιττό τρόπο στο όνομα του συνδυασμού μεθόδων, κάτι που θα πρέπει να αποφεύγεται (Bullock, Little and Millham 1992, σ.88). Εμπόδιο στο συνδυασμό μεθόδων είναι το γεγονός ότι σπάνια οι ερευνητές είναι εξίσου ικανοί και στις δύο μεθόδους. Συνήθως έχουν ειδικευτεί σε μία από τις ερευνητικές παραδόσεις και διστάζουν να συνδυάσουν τις μεθόδους (Brannen 1992b, σ.20, 32). Άλλο εμπόδιο είναι το κόστος, εφόσον είναι αυξημένο όταν χρησιμοποιούνται δύο τεχνικές (Bryman 1988, σ. 153). Οι πολλαπλές στρατηγικές εκτός από δαπανηρές είναι και χρονοβόρες και ενδέχεται να αποδώσουν περισσότερα δεδομένα από όσα δύναται ο/η ερευνητής/-τρια να επεξεργαστεί (Burgess 1982, σ.166). Τέλος, ο συνδυασμός μεθόδων και θεωριών δεν θα μας οδηγήσει στην αντικειμενική αλήθεια απαραιτήτως (Laurie and Sullivan 1991, σ.127), κάτι βέβαια που καμία ερευνητική απόπειρα δεν μας εγγυάται. Ο συνδυασμός των μεθόδων δύναται να μας βοηθήσει να αποκτήσουμε βαθιά κατανόηση των όψεων του ερευνούμενου προβλήματος. Αυτό όμως δεν συνεπάγεται αυτόματα ότι η αναφορά μας στο πρόβλημα θα είναι και πιο αντικειμενική.

### Συμπερασματικά: Οφέλη και όρια του συνδυασμού

Σαφώς έχουμε οφέλη από τον συνδυασμό ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας. Υπάρχουν διαφορετικοί τρόποι συνδυασμού των δύο ερευνητικών παραδόσεων και καθένας από αυτούς συμβάλλει στις κοινωνικές επιστήμες εν γένει. Παρ' όλα αυτά, χρειάζεται να λαμβάνουμε υπόψη τους περιορισμούς και τα όρια του συνδυασμού της ποιοτικής και ποσοτικής μεθοδολογίας. Επιπλέον, δεν μπορούμε να ισχυριστούμε ότι ο συνδυασμός των μεθόδων είναι η λύση για την εξασφάλιση της διεξαγωγής αντικειμενικής έρευνας. Είναι ανάγκη να έχουμε κατά νου ότι η επιλογή τεχνικής/-κών έρευνας εξαρτάται από τη φύση του προβλήματος που σκοπεύουμε να ερευνήσουμε.

### Βιβλιογραφία


Brannen, J. (ed) (1992a) *Mixing Methods: qualitative and quantitative research.* Aldershot: Avebury.

Brannen, J. (1992b). 'Combining qualitative and quantitative approaches: an overview' In Brannen, J., (ed). *Mixing Methods: qualitative and quantitative research.* Aldershot: Avebury.

Bryman, A. (1988). *Quantity and Quality in Social Research.* London: Unwin Hyman.

Bryman, A., (1992) 'Quantitative and qualitative research: further reflections on their integration' In Brannen, J., (ed). *Mixing Methods: qualitative and quantitative research.* Aldershot: Avebury.

Bullock, R., Little, M. & Millham, S. (1992). 'The relationships between quantitative and qualitative approaches in social policy research' In Brannen, J., (ed). *Mixing Methods: qualitative and quantitative research.* Aldershot. Avebury.

Burgess, R.G. (1982). 'Multiple Strategies in Field Research' In Burgess, R.G., (ed) *Field Research: A Sourcebook and Field Manual*. London: George Allen and Unwin.

Cicourel, A.V. (1981). 'Notes on the integration of micro- and macro-levels of analysis' In Knorr-Cetina, K. and Cicourel, A.V., (eds). *Advances in social theory and methodology: Toward an integration of micro- and macro-sociologies.* Boston: Routledge and Kegan Paul.

Dey, I. (1993). *Qualitative Data Analysis. A User-Friendly Guide for Social Scientists.* London: Routledge.

Hammersley, M., (1992) 'Deconstructing the qualitative-quantitative divide' In Brannen, J., (ed) *Mixing Methods: qualitative and quantitative research.* Aldershot: Avebury.

Laurie, H. and Sullivan, O. (1991). 'Combining qualitative and quantitative data in the longitudinal study of household allocations' *Sociological Review.* Vo 39, No1, 113-130.

Mason, J. (1994). 'Linking qualitative and quantitative data analysis' In Bryman, A. and Burgess, R.G., (eds*) Analyzing Qualitative Data.* London: Routledge.

Qureshi, H. (1992). 'Integrating methods in applied research in social policy: a case study of carers' In Brannen, J., (ed*) Mixing Methods: qualitative and quantitative research.* Aldershot: Avebury.

Sieber, S.D. (1982). 'The Integration of Fieldwork and Survey Methods' In Burgess, R.G. (ed) *Field Research: A Sourcebook and Field Manual.* London: George Allen and Unwin.

# Έμφυλες κοινωνικές αναπαραστάσεις στα γλωσσικά εγχειρίδια 1955 και 2006

**Ευαγγελία Λόζγκα,** *Μεταπτυχιακή φοιτήτρια Δημοκρίτειου Παν/μίου Θράκης*

## Εισαγωγή

Οι φορείς κοινωνικοποίησης που συμβάλλουν στην αναπαραγωγή και διαιώνιση των έμφυλων ανισοτήτων είναι μεταξύ άλλων και το σχολείο (Κανταρτζή, 2003: 56). Μάλιστα, οι μαθητές και οι μαθήτριες έχουν συγκεκριμένα όνειρα και φιλοδοξίες στη ζωή τους εξαιτίας των έμφυλων ιδεολογιών που μεταφέρονται από το εκπαιδευτικό σύστημα και με το σχολικό εγχειρίδιο, που αποτελεί τον οδηγό εργασίας για τον μαθητικό πληθυσμό και για τις/τους δασκάλες/ους (Καψάλης & Χαραλάμπους, 1995: 133-137˙ Φρόση, 2008). Τα σχολικά βιβλία είναι τα μέσα που απεικονίζουν τις κοινωνικές ανισότητες στο κείμενο και τις εικόνες – οι οποίες συχνά δεν τυγχάνουν ίσης μεταχείρισης συγκριτικά με το κείμενο από τους εκπαιδευτικούς κατά την παιδευτική διαδικασία- μεταφέροντας υποσυνείδητα μηνύματα στα παιδιά όλων των ηλικιών (Καψάλης & Χαραλάμπους, 1995: 117- 118). Η επιρροή των σχολικών βιβλίων στις/στους μαθήτριες/τές είναι μεγάλη, γιατί τα παιδιά μέσα από αυτά ευθυγραμμίζουν το βιολογικό με το κοινωνικό τους φύλο και ταυτίζονται με τους ήρωες που προβάλλονται (Κανταρτζή, 2003 107˙ Κογκίδου, 2007: 10˙ Μαραγκουδάκη, 1993: 11). Συνεπώς, τα παιδιά που χρησιμοποιούν βιβλία με στερεότυπα θα λειτουργούν με σεξιστικό τρόπο, ενώ εκείνα που διδάσκονται αντι-σεξιστικό υλικό, θα επιδείξουν ανάλογη συμπεριφορά και τρόπο σκέψης (Κανταρτζή, 2003: 113˙ Κοτρωνίδου, 2012: 4-5). Πρέπει δε να επισημανθεί ότι δεν μπορούν μόνο τα μη σεξιστικά βιβλία να άρουν τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις, αφού οι μαθητές/τριες έχουν ήδη διαμορφώσει στάσεις και συμπεριφορές από την οικογένεια που ασκεί τη μεγαλύτερη επιρροή, ωστόσο, μαζί με τις πρακτικές του δασκάλου μπορούν να μειώσουν τις αντιλήψεις των παιδιών για τα έμφυλα στερεότυπα (Κανταρτζή, 2003: 56˙ Κογκίδου, 2007: 7).

Τα αναγνωστικά είναι σημαντικότερα, καθώς εκπαιδευτικοί και μαθήτριες/τές ασχολούνται τις περισσότερες ώρες καθημερινά με το αντικείμενο της γλώσσας αλλά και επειδή αυτά στοχεύουν όχι μόνο στην ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας των παιδιών αλλά και στη διαμόρφωση των ιδεολογιών και των πεποιθήσεών τους (Φραγκουδάκη, 1979: 11-12). Άλλωστε, μέχρι σχετικά πρόσφατα, το σχολείο αποσκοπούσε και μέσω των βιβλίων στον έλεγχο των ιδεολογιών και των συνειδήσεων της νέας γενιάς μεταφέροντας υποσυνείδητα ακραία έμφυλα στερεότυπα (Φραγκουδάκη, 1979: 11-13). Αν λάβουμε, μάλιστα υπόψη πως τα παιδιά της Α΄ δημοτικού – που αποτελούν και τους αποδέκτες των υπό διερεύνηση βιβλίων- σύμφωνα με τον Piaget δεν έχουν ανεπτυγμένη λογική και κριτική σκέψη, κατανοούμε την καταλυτική επίδραση των αναγνωστικών. (Κοτρωνίδου, 2012: 5˙ Slavin, 2007: 65- 68) Με τα σχολικά εγχειρίδια του ’80 καθιερώθηκε μια νέα αντίληψη (Καψάλης & Χαραλάμπους, 1995: 193) και τα καινούρια βιβλία έδωσαν την

εντύπωση ότι θα επέλθει ίση αντιμετώπιση των δύο φύλων, ενώ τα διδακτικά πακέτα του 2006/2007 γέννησαν υποσχέσεις για την εξάλειψη της φυλετικής διάκρισης. Γι΄ αυτό, λοιπόν, στόχος της παρούσας μελέτης ήταν να διερευνηθούν το περιεχόμενο του αναγνωστικού που εγκρίθηκε το 1955 των Γιαννέλη, Ι. Κ και Σακκά, Γ. και το βιβλίο της γλώσσας που διδάσκεται από το διδακτικό έτος 2007 των Καραντζόλα, Ε., Κύρδη, Κ., Σπανέλλη, Τ. και Τσιαγκάνη, Θ. Απώτερος σκοπός μας ήταν να διερευνήσουμε τυχόν στερεότυπα για τους ρόλους των δύο φύλων διαπιστώνοντας πόσο έχουν αλλάξει τα σχολικά εγχειρίδια τα ιδεολογικά μηνύματα που μεταφέρουν για τα δύο φύλα μέσα στα χρόνια.

## Η μεθοδολογία της έρευνας

Για τη διεξαγωγή της συγκεκριμένης εργασίας χρησιμοποιήσαμε τη μέθοδο «ανάλυσης περιεχομένου» (content analysis), η οποία ενδείκνυται για τη μελέτη βιβλίων και γραπτών κειμένων και διακρίνεται σε ποιοτική και ποσοτική (Κανταρτζή, 2003: 140-141˙ Taratori- Tsalkatidoy & Chatzidimou, 2007: 103). Στην έρευνά μας αποφασίσαμε να χρησιμοποιήσουμε κατά κύριο λόγο την ποιοτική ανάλυση και μόνο σε μία κατηγορία την ποσοτική. Η ποιοτική ανάλυση πραγματοποιήθηκε με βάση τις εξής κατηγορίες: α) Ο ρόλος των γονιών στην οικογένεια, β) Εργασία των δύο φύλων, γ) Η παρουσία των παιδιών και δ) Τα φύλα στην εικονογράφηση, ενώ η ποσοτική με μία κατηγορία: α) Πόσες φορές χρησιμοποιούνται ανδρικά και γυναικεία κύρια ονόματα στα κείμενα; Το παραπάνω αποσκοπεί στον εντοπισμό σεξισμού στη γλώσσα, αφού αποτελεί και αυτή φορέα προκαταλήψεων και στερεοτύπων. (Κογκίδου, 2007: 18).

Δείγμα αποτέλεσαν τα παρακάτω σχολικά εγχειρίδια:

- Καραντζόλα, Ε., Κύρδη, Κ., Σπανέλλη, Τ., & Τσιαγκάνη, Θ. (2007,α). *Γλώσσα Α' δημοτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ,
- Καραντζόλα, Ε., Κύρδη, Κ., Σπανέλλη, Τ., & Τσιαγκάνη, Θ. (2007,β). *Γλώσσα Α' δημοτικού*, Αθήνα: ΟΕΔΒ και
- Γιαννέλη Ι. Κ., Σακκά Γ. (1971, α, β). *Αλφαβητάριο*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

## Αποτελέσματα

Πριν εκκινήσουμε με την καταγραφή και παρουσίαση των αποτελεσμάτων της μελέτης, κρίναμε σκόπιμο να αναφερθούμε και στην συγγραφική ομάδα των δύο εγχειριδίων, προκειμένου να αποκομίσουμε μία πρώτη εντύπωση για την παρουσία των δύο φύλων. Έτσι, στο βιβλίο που εγκρίθηκε το 1955 παρατηρείται ότι όλοι οι συγγραφείς είναι άντρες, το ίδιο και ο εικονογράφος, αποδεικνύοντας ότι οι γυναίκες υστερούν και στο συγγραφικό κομμάτι. Δημιουργείται, λοιπόν, μία πρώτη αντίληψη για την ανισότητα και μεροληψία ως προς τα φύλα. Όσον αφορά το σύγχρονο εγχειρίδιο όλες οι συγγραφείς είναι γυναίκες και πρέπει να σημειωθεί ότι και το πρόσωπο που επιμελήθηκε την εικονογράφηση είναι γυναίκα. Ενώ στο αλφαβητάρι του 1955 δεν υπήρχε καμία γυναίκα, σχεδόν πενήντα χρόνια μετά, τα «πρωτάκια» της Ελλάδας διδάσκονται ένα εγχειρίδιο ολότελα φτιαγμένο από το γυναικείο φύλο.

Μένει να διαπιστώσουμε αν στο περιεχόμενο θα επιβεβαιωθούν ή θα διαψευστούν τα πρώτα συμπεράσματα.

Παρακάτω παρουσιάζονται ενδεικτικά παραδείγματα για πρακτικούς λόγους από την ανάλυση περιεχομένου για κάθε κατηγορία:

α) Ο ρόλος των γονιών στην οικογένεια:

- *Παλιό αναγνωστικό:*

Ο τύπος της οικογένειας που προβάλλεται είναι η διευρυμένη και πατριαρχική (σελίδα 69), όπου περιλαμβάνονται περισσότερες από μία γενιές και συγκεκριμένα, η γιαγιά. Ο μπαμπάς δεν παρουσιάζεται να εκτελεί οικιακές εργασίες και να ασχολείται με την ανατροφή των παιδιών. Δεν είναι κύριο πρόσωπο του σπιτιού, αφού δουλεύει όλη μέρα για να εξασφαλίσει τα προς το ζην για την οικογένειά του και έχει αναλάβει όλες τις εξωτερικές δουλειές. Αυτό επιβεβαιώνεται και από τη σελίδα 151, όπου ο Μίμης και η Άννα διαβάζοντας τις ταμπέλες των μαγαζιών, διαπιστώνουν ότι το «Παντοπωλείον λίγο απ' όλα- ΛΑΔΙΚΑΣ» είναι το κατάστημα από το οποίο αγοράζει ο πατέρας τα τρόφιμα. Μάλιστα, είναι αυτός που παίρνει όλες τις αποφάσεις, καθώς αποφασίζει πότε θα φύγουν από την επίσκεψη στη θεία και το θείο (σ. 197). Τις στιγμές που μοιράζεται με τα παιδιά τα φιλάει, τα επαινεί και διευρύνει τις εμπειρίες τους (Μαραγκουδάκη, 1993: 171-173). Αντίθετα, η ανατροφή των παιδιών και οι οικιακές εργασίες είναι αποκλειστικά γυναικείες ασχολίες που αναλαμβάνει η μητέρα (σ. 22-23, 31) η οποία μάλιστα διαπαιδαγωγεί τα παιδιά δίνοντάς τους το παιχνίδι που αρμόζει στο κοινωνικό τους φύλο. (σ. 18-19) Αυτή είναι που θα συστήσει στα παιδιά τον παπά, δίνοντάς τους θρησκευτικές αρχές (σ. 42).

- *Νέο αναγνωστικό:*

Ο πατέρας εμφανίζεται ελάχιστα και ο ρόλος του είναι πολύ περιορισμένος. Αναφέρεται μόνο μία φορά στη σελίδα 74, β' τεύχος: «Υπάρχει ένας αρχαίος μύθος από την Ινδία για τη θαλάσσια χελώνα, λέει ο μπαμπάς του Σαμπέρ», ενώ κάποιες πληροφορίες γι' αυτόν μπορούμε να αντλήσουμε από αναφορές στους γονείς που παίζουν μαζί με τα παιδιά φτιάχνοντας χιονάνθρωπο (σ. 20, τεύχος β') ή πηγαίνουν βόλτα με τα παιδιά στο βουνό (σ. 50, τ. β'). Ο πατέρας, λοιπόν, δεν αναφέρεται ξεκάθαρα αλλά «κρύβεται» πίσω από το ουσιαστικό οι γονείς. Από τις πρώτες σελίδες του α' τεύχους εμφανίζεται η μητέρα της Μαρίνας και του Άρη στον στερεοτυπικό της ρόλο. Έτσι, πάει τα παιδιά στη θάλασσα (σ. 22, τ. α') και τους ζητάει να ετοιμαστούν για να επιστρέψουν στο σπίτι. Βέβαια, παρουσιάζεται και η μητέρα της Ιωάννας ως εργαζόμενη, αν και δεν αναφέρεται το φανταζόμαστε αφού την Ιωάννα προσέχει συνεχώς ο παππούς. Ακόμη, εμφανίζεται θαρραλέα και δυναμική που μεγαλώνει μόνη το παιδί της.

β) Εργασία των δύο φύλων:

- *Παλιό αναγνωστικό:*

Με συντριπτική πλειοψηφία παρουσιάζονται οι άνδρες να δουλεύουν, όπως ο Ζήσης ο μανάβης (σ. 53) και ο Σταμάτης ο ψαράς (σ. 56). Οι μόνες γυναικείες φιγούρες που δουλεύουν είναι η κυρία Ξένη (σ. 63) – που φαντάζει ως ξένη σαν εργαζόμενη στο αναγνωστικό- και η δασκάλα (σ. 78), αφού ήταν το μόνο επάγγελμα που αποδιδόταν παραδοσιακά στο θηλυκό φύλο. (Ζιώγου- Καραστεργίου, 2008: 184˙ Φρειδερίκου, 1995: 116) Βέβαια, αξίζει να σημειωθεί ότι μπορεί το διδασκαλικό επάγγελμα να το ασκεί γυναίκα, όμως, όταν βγήκε ο λόγος στην εθνική γιορτή τον εκφώνησε ο δάσκαλος και όχι η δασκάλα: «Ο δάσκαλος έβγαλε λόγο» (σελ. 148), παρατηρώντας για άλλη μία φορά πως η γυναίκα περνά σε δεύτερη μοίρα σε περίπτωση που είναι παρών ο άντρας.

- *Νέο αναγνωστικό:*

Στο βιβλίο της Α' δημοτικού «Γλώσσα» αναφέρονται οι γυναίκες ως εργαζόμενες σε μία πληθώρα επαγγελμάτων όπως ζωγράφος (σ. 14, τ. β'), δασοφύλακας (σ. 52, τ. β') κά, αν και ποσοτικά τα επαγγέλματα που αποδίδονται σε άντρες είναι περισσότερα και οι γυναίκες δεν απεικονίζονται ως εργαζόμενες στις εικόνες (Μαυρουσούδη, 2007: 6). Ωστόσο, είναι ενθαρρυντικό ότι η Μαρίνα μιμείται τον αστροναύτη (σ. 49, τ. β') και τα παιδιά παροτρύνονται από τον δάσκαλο να γίνουν όλοι συγγραφείς. (σ. 64, τ. β'). Αξίζει να τονίσουμε ότι το «παραδοσιακά γυναικείο επάγγελμα» της δασκάλας αποδίδεται σε αρσενικό, όπως γίνεται και στη σημερινή πραγματικότητα.

γ) Η παρουσία των παιδιών:

- *Παλιό αναγνωστικό*:

Στις ομαδικές δραστηριότητες τα αγόρια έχουν ενεργητικούς ρόλους, ενώ τα κορίτσια περιορίζονται σε λιγότερο ενεργητικές δραστηριότητες. Στη σελίδα 92 που παίζουν όλοι μαζί τον λύκο, ο λύκος είναι ο Μίμης και τα κορίτσια έχουν το ρόλο του αρνιού και του κατσικιού. Ο λύκος φανερώνει μια υπεροχή, ενώ τα άλλα ζώα μια παθητικότητα και αγαθότητα. Ακόμη, τα κορίτσια προετοιμάζονται για τον μελλοντικό ρόλο της νοικοκυράς και της μητέρας και έτσι, βοηθούν στην προετοιμασία του φαγητού (σ. 60-61) ή νουθετούν και διδάσκουν την μικρότερη αδερφή (σ. 84-85). Γι' αυτό και στις σελίδες 16-17, η μητέρα διαχωρίζει τα παιχνίδι και δίνει στο κάθε παιδί αυτό που αρμόζει στο φύλο του. Έτσι, δίνει στον Μίμη την μπάλα και στο κορίτσι την κούκλα, αναδεικνύοντας πως καθ' όλη τη διάρκεια της πρωτογενούς κοινωνικοποίησης στους κόλπους της οικογένειας γίνεται προσπάθεια ευθυγράμμισης του βιολογικού φύλου με το αντίστοιχο κοινωνικό.

- *Νέο αναγνωστικό:*

Αρχικά, η παρέα αποτελείται από τον Άρη, τον Ορφέα, την Μαρίνα, την Ιωάννα, τον Σαμπέρ, οπότε υπάρχει από την αρχή φυλετική διάκριση (Μαυρουσούδη, 2006: 5). Ωστόσο, τα παιδιά εμφανίζονται στο μεγαλύτερο μέρος του α' και β' τεύχους να παίζουν μαζί και να κάνουν σκανταλιές. Στη σελίδα 64, η Μαρίνα τονίζει στην παρέα ότι είναι ώρα να γυρίσουν στο σπίτι ενώ τα αγόρια φαίνεται να μην την ακούν. Το κορίτσι είναι υπάκουο στους γονείς, ενώ στα αγόρια φαίνεται και πάλι το ανδρικό στοιχείο της ανυπακοής και της ανεξαρτητοποίησης (Μαραγκουδάκη, 1993: 235). Είναι σημαντικό πως όταν ο Ορφέας προτείνει μία λύση η Μαρίνα δεν τη δέχεται άκριτα αλλά την απορρίπτει (σελ. 64, α' τεύχος). Στη σελίδα 75 (τ. β') η Ιωάννα αναφέρει ότι φοβάται, όμως ο Άρης την καθησυχάζει λέγοντας ότι θα της πιάσει το χέρι και αργότερα, παραδέχεται ότι φοβάται κι αυτός. Καταρρίπτεται έτσι ο μύθος των παλιών αναγνωστικών που θέλει τα αγόρια να μην φοβούνται και να είναι πάντα οι ατρόμητοι. Στη συνέχεια, η Μαρίνα θα είναι η θαρραλέα που θα τους ενισχύσει με δύναμη και κουράγιο.

δ) Τα φύλα στην εικονογράφηση:

- *Παλιό αναγνωστικό:*

Ο χώρος που παρουσιάζονται τα δύο φύλα είναι διαφορετικός. Η μητέρα βρίσκεται συνεχώς μέσα στο σπίτι και συγκεκριμένα στην κουζίνα και κοντά στα παιδιά (σ. 61, 18-19). Από την άλλη, ο πατέρας υπάρχει σε ελάχιστες φωτογραφίες, προφανώς γιατί το μεγαλύτερο διάστημα της μέρας δουλεύει και τον φανταζόμαστε να βρίσκεται σε εξωτερικό χώρο (σ. 57, 86-87). Τα κορίτσια στις περισσότερες φωτογραφίες παρουσιάζονται στην αυλή, στην κουζίνα να βοηθούν τη μαμά ή την γιαγιά ή στα περιβόλια. Δε λείπουν, βέβαια, και αυτές που παίζουν με τα άλλα παιδιά

σε εξωτερικούς χώρους (Σελ. 92-93, 94-95, 100-101, 106-107). Τα αγόρια εμφανίζονται τις περισσότερες φορές εκτός σπιτιού αλλά παίζουν και μέσα στο σπίτι (σελ. 18) ή ακούν τη γιαγιά προσεκτικά (σελ. 103). Πάντως, τα αγόρια στις φωτογραφίες φαίνονται να έχουν αναλάβει πιο ενεργητικούς ρόλους από τα κορίτσια. Μάλιστα, στις σελίδες 122- 123 ναι μεν απεικονίζονται ο Μίμης και η Αγλαΐα που πετάνε τον χαρταετό αλλά στο κείμενο αναφέρεται μόνο ο Μίμης να καμαρώνει γι' αυτόν. Αντίθετα, η Αγλαΐα είναι σαν να μην υπάρχει. Ακόμη, τα κορίτσια και οι γυναίκες φοράνε πάντα φούστες παρ' όλο θα μπορούσαν να φορούν παντελόνια.

- *Νέο αναγνωστικό:*

Τις εικόνες κατακλύζουν τα παιδιά, τα οποία φαίνονται ισάριθμα και απεικονίζονται με την ίδια συχνότητα. Εμφανίζονται πάντα σε εξωτερικό χώρο: στη θάλασσα (σ. 10, τ. α') ή στην αυλή και λίγες είναι οι περιπτώσεις μέσα σε κλειστό χώρο, όπως στη σχολική τάξη ή στο σπίτι (σ. 30, τ. α'). Στις εικόνες πολύ συχνά υπάρχει ο παππούς της Ιωάννας που επιβλέπει τα παιδιά, προφανώς γιατί η μητέρα της δουλεύει και ο θείος Παύλος που κυριαρχεί σε αρκετές σελίδες του β' τεύχους.

Ποσοτική ανάλυση:

- *Παλιό και νέο αναγνωστικό:*

Και στα δύο αναγνωστικά τα ανδρικά ονόματα είναι πολύ περισσότερα διαπιστώνοντας τη φυλετική διάκριση και στο επίπεδο της γλώσσας.

**Συμπεράσματα**

Το μακροβιότερο αναγνωστικό του 1955-1978, με το οποίο έμαθαν γενιές και γενιές τα πρώτα τους γράμματα παρουσιάζει ακραία έμφυλα στερεότυπα παρουσιάζοντας τη γυναίκα σαν ον ενός κατώτερου Θεού. Το παραπάνω επιβεβαιώνεται και από παλαιότερες έρευνες (Φραγκουδάκη, 1979: 18). Η γυναίκα έχει γεννηθεί για να εκπληρώνει μόνο τους ρόλους της νοικοκυράς και της μητέρας, ενώ η εργασία είναι γένους αρσενικού, αφού ο άντρας είναι ο κουβαλητής του σπιτιού και φροντίζει για όλες τις εξωτερικές δουλειές. Σύμφωνα με την Φραγκουδάκη (1979: 21), αυτή η ακραία φυλετική ανισότητα είναι έκδηλη και στα παιδιά, όπου το αγόρι προετοιμάζεται για το ρόλο του άντρα–πατέρα και το κορίτσι ετοιμάζεται για το ρόλο της μητέρας–νοικοκυράς. Ακόμη, αξίζει να σημειωθεί ότι, το βιβλίο αυτό παρουσιάζει τα πρόσωπα υπερβολικά ηθικά και αποστειρωμένα προετοιμάζοντας το μαθητή για τη συμμόρφωσή του στην εξουσία (Φραγκουδάκη, 1979: 30-32).

Από τότε έχει συντελεστεί μία πληθώρα μεταβολών που επηρέασαν ριζικά την κοινωνία και κατ' επέκταση τους θεσμούς της. Μαζί με την κοινωνία αλλάζει και το σχολικό εγχειρίδιο, αφού θα πρέπει και αυτό να προσαρμόζεται στις νέες συνθήκες και καταστάσεις. Έτσι, τα σχολικά εγχειρίδια από το '80 προσπαθούν να δώσουν ένα νέο πνεύμα και μία νέα παιδαγωγική φιλοσοφία. Τα νέα βιβλία και κυρίως αυτά που εξετάζουμε του 2006, είναι πολύ καλύτερα συγκριτικά με τα παλιά «από αισθητική, επιστημονική και διδακτική άποψη» (Καψάλης κά, 1995: 194). Δίνουν ένα πλαίσιο συνεργασίας για το δάσκαλο και την/τον μαθήτρια/τή και προάγουν την κριτική και δημιουργική σκέψη.

Στα σύγχρονα αναγνωστικά έχουμε διαφορετικούς τύπους οικογένειας. Άλλωστε, όπως γνωρίζουμε η παραδοσιακή- διευρυμένη οικογένεια έχει υποστεί πολλούς μετασχηματισμούς και η σύγχρονη πραγματικότητα δείχνει ότι έχουν αυξηθεί τα διαζύγια και ολοένα και περισσότερες οικογένειες είναι μονογονεϊκές.

Βέβαια, το εγχειρίδιο παρουσιάζει μόνο την μονογονεϊκή οικογένεια με γονιό τη μητέρα και την πυρηνική. Ωστόσο, υπάρχουν και άλλα είδη που δεν αναφέρονται. Σημαντικό είναι, ακόμα, το γεγονός ότι τη μικρή Ιωάννα προσέχει συνέχεια ο παππούς, καθώς αφήνεται να εννοηθεί ότι η μητέρα της δουλεύει. Πολλά παιδιά επιτηρούνται σήμερα από παππούδες, γιαγιάδες ή ντανταδες και έτσι, είναι πιο πιθανό να ταυτιστούν με τη μικρή ηρωίδα. Τα οικογενειακά στιγμιότυπα, όμως, είναι ελάχιστα (Μαυρουσούδη, 2007: 5) πράγμα που καθιστά δύσκολη αφενός την άντληση πληροφοριών και αφετέρου την οικοδόμηση του θεσμού της οικογένειας στις συνειδήσεις των μικρών παιδιών. Ποτέ δεν παρουσιάζεται οικογένεια και με τους δύο γονείς, εκτός από μερικές αναφορές στα κείμενα (σελ. 20, 70, 78 χωρίς λεπτομέρειες). Τις περισσότερες φορές που εμφανίζεται γονιός είναι θηλυκού γένους και παρουσιάζεται στο στερεοτυπικό ρόλο της γυναίκας – μητέρας που προσέχει τα παιδιά ή αναλαμβάνει το ρόλο της νοικοκυράς. Τα παραπάνω ευρήματα επιβεβαιώνονται και από άλλες έρευνες (Μαυρουσούδη, 2007: 3-6). Θετικό είναι το γεγονός ότι αναφέρεται μία αλλοδαπή οικογένεια, αφού πλέον όλες οι κοινωνίες είναι πολυπολιτισμικές, αν και παρακολουθούμε το παιδί να έχει ενσωματωθεί πλήρως στην τάξη και στην παρέα και δεν υπάρχει καθόλου ο ρατσισμός, κάτι που όμως είναι σύνηθες στα παιδιά της μικρής ηλικίας. Και στον επαγγελματικό τομέα υπάρχει εξέλιξη, καθώς οι γυναίκες ασχολούνται με πολλά επαγγέλματα αλλά δεν αναπαριστώνται σε εικόνες (Μαυρουσούδη, 2007: 6). Αξίζει να τονιστεί ότι το παραδοσιακό επάγγελμα της δασκάλας το ασκεί άντρας. Εξέλιξη παρατηρούμε και στα παιδιά, όπου το θηλυκό γένος εμφανίζεται πιο ανοιχτό σε δραστηριότητες με τα αγόρια απ' ότι παρουσιάζονταν σε παλιά αναγνωστικά. Αν και υπάρχει σημαντική εξέλιξη στη φυλετική διάκριση των παιδιών, η Ιωάννα αρνείται να ακούσει παραμύθια για ιππότες από τον παππού και θέλει για τον ιπποπόταμο. Αποκωδικοποιώντας το, συμπεραίνουμε ότι δεν θέλει προφανώς γιατί δεν ενδείκνυται στο φύλο της. Στο σημείο αυτό θα θέλαμε να χρησιμοποιήσουμε τη μεταφορά της Emily Style για τα βιβλία του σχολείου που λειτουργούν ως «καθρέπτης» και «παράθυρο», όπως αναφέρεται στο έργο της Φρειδερίκου (1995: 35). Ειδικότερα, αναφέρει πως τα παιδιά θα πρέπει να μπορούν να καθρεφτίζουν τους εαυτούς τους στο περιεχόμενο των βιβλίων και να ανοίγονται σε αυτά (τα παιδιά) νέοι ορίζοντες μέσα από τα εγχειρίδια. Κάτι τέτοιο ίσχυε και ισχύει τόσο στο αναγνωστικό του 1955 όσο και στο σχολικό εγχειρίδιο της Α΄ δημοτικού που διδάσκονται τα «πρωτάκια» στα σχολεία του ελλαδικού χώρου, καθώς αποτυπώνεται στα συγγράμματα η κοινωνική πραγματικότητα της εποχής.

Τα γλωσσικά εγχειρίδια έχουν κάνει πολλά θετικά βήματα όσον αφορά την ταξική ισότητα, καθώς «οι κοινωνικοί ρόλοι δεν εμφανίζονται αποστειρωμένοι» (Φρειδερίκου, 1995: 182). Αντίθετα, σχετικά με το φύλο ακόμα, δυστυχώς, παρουσιάζονται κάποια παρωχημένα και αναχρονιστικά σεξιστικά στερεότυπα. Καλό θα ήταν να υπάρχουν κατευθυντήριες γραμμές αρμόδιων φορέων, όπως του Κέντρου Ερευνών για θέματα Ισότητας (ΚΕΘΙ) αλλά και των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων, προκειμένου οι συγγραφείς των βιβλίων, τα οποία θα διοχετευθούν στην εκπαίδευση, να λάβουν υπόψη όλες τις παραμέτρους (Κογκίδου, 2007: 59).

Ίσως, όμως, το σπουδαιότερο συμπέρασμα είναι ότι ο τρόπος που θα επεξεργαστούν οι μαθήτριες/τές τα σχολικά εγχειρίδια και το τυχόν σεξιστικό υλικό εξαρτάται και από τον εκάστοτε εκπαιδευτικό, ο οποίος θα πρέπει να επιμορφωθεί από την πολιτεία αλλά και με δική του πρωτοβουλία, για να ανιχνεύει τυχόν μεροληπτικό υλικό (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 2008˙ Κογκίδου, 2007: 7). Όλα τα

παραπάνω θα μας οδηγούσαν σε ένα διόλου επισφαλές συμπέρασμα πως η πραγματικότητα των σχολικών εγχειριδίων, όπως επιχειρήθηκε να σκιαγραφηθεί στην εν λόγω μελέτη, αντανακλά την ελληνική κοινωνία, η οποία βρίθει έμφυλων στερεοτύπων ως αποτέλεσμα του παρελθόντος (Τσουρουφλή, 2008: 309) που έχουν ριζώσει και για την εξάλειψή τους χρειάζεται μεταρρύθμιση που θα ξεκινά από την εκπαίδευση. (Ζιώγου-Καραστεργίου, 2008: 184˙ Τσουρουφλή, 2008: 309).

## Πηγές


Γιαννέλη, Ι. Κ., & Σακκά, Γ. (1971). *Αλφαβητάριο*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Καραντζόλα, Ε., Κύρδη, Κ., Σπανέλλη, Τ., & Τσιαγκάνη, Θ. (2007). *Γλώσσα Α' δημοτικού- πρώτο τεύχος*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Καραντζόλα, Ε., Κύρδη, Κ., Σπανέλλη, Τ., & Τσιαγκάνη, Θ. (2007). *Γλώσσα Α΄δημοτικού-δεύτερο τεύχος*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.


## Βιβλιογραφικές αναφορές


Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (2008). Ο παράγοντας φύλο στην Ελληνική Σχολική Πραγματικότητα: συνοψίζοντας τα ερευνητικά αποτελέσματα. Σε Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Σ. Ζιώγου-Καραστεργίου, & Λ. Φρόση (επιμ.), *Φύλο και εκπαιδευτική πραγματικότητα στην Ελλάδα: προωθώντας παρεμβάσεις για την ισότητα των φύλων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*. Αθήνα: ΚΕΘΙ. Ανακτήθηκε στις 10 Ιουλίου από www.kethi.gr.

Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ. (2008). Γυναίκες εκπαιδευτικοί στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: παρουσία και ρόλος στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα-αριθμοί και δεδομένα ερευνών. Σε Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή (επιμ.), *Εκπαιδευτικοί και φύλο* (σ.σ. 4-420). Αθήνα: ΚΕΘΙ. Ανακτήθηκε στις 10 Ιουλίου 2014 από http://www.kethi.gr.

Κανταρτζή, Ε. (2003). *Τα στερεότυπα του ρόλου των φύλων στα σχολικά εγχειρίδια του δημοτικού σχολείου*. Αθήνα: Αδελφών Κυριακίδη α.ε.

Καψάλης, Α., & Χαραλάμπους, Δ. (1995). *Σχολικά εγχειρίδια: θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη παιδαγωγική*. Αθήνα: Έκφραση.

Κογκίδου, Δ. (2007). Βοηθητικό εκπαιδευτικό υλικό για τα σχολικά εγχειρίδια μαθημάτων θεωρητικής κατεύθυνσης. Στο: *Εισαγωγή θεμάτων για την προώθηση της ισότητας των δύο φύλων*. Ιωάννινα: Λιθογραφία.

Κοτρωνίδου, Ι. ([χ. χ. ]). Παιδαγωγικές πρακτικές και ταυτότητες φύλου στο νηπιαγωγείο. *«Παιδεία κάλλιστον εστί κτήμα βρότοις: Ανθρωπιστικές και θετικές επιστήμες: Θεωρία και πράξη»*, Αθήνα, 5-7 Οκτωβρίου 2012. Αθήνα, 6, 1-10. Ανακτήθηκε στις 10 Ιουλίου 2014 από http://www.elliepek.gr/documents/6o_synedrio_eisigiseis/66_kotronidou_iwanna.pdf.

Μαραγκουδάκη, Ε. (1993). *Εκπαίδευση και διάκριση των φύλων*. Αθήνα: Οδυσσέας.

Μαυρουσούδη, Η. (2007, Οκτώβριος). *Η έμφυλη λειτουργία των σχολικών εγχειριδίων: Μελέτη περίπτωσης του νέου εγχειριδίου της Α΄ δημοτικού.* Άρθρο που παρουσιάστηκε στο 2$^{ο}$ Εκπαιδευτικό Συνέδριο: γλώσσα, σκέψη και πράξη στην εκπαίδευση, Ιωάννινα. Ανακτήθηκε στις 10 Ιουλίου 2014 από

http://ipeir.pde.sch.gr/educonf/2/05DimotikoSholio/mavrousoudi/mavrousoudi.pdf.

Πολύζος, Ν. (2001). Η παρουσία των δύο φύλων στα βιβλία των Θρησκευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Νέα Παιδεία*, 99, 91-105.

Slavin, R. (2007). *Εκπαιδευτική ψυχολογία: Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Taratori- Tsalkatidou, E., & Chatzidimou, D. (2007). Η μεθοδολογία της διδασκαλίας του μαθήματος "Ελληνική Γλώσσα" στο Ολοήμερο Σχολείο (έρευνα)/ A methodology for Teaching the "Greek Language". In E. Close, M. Tsianikas, & G. Couvalis (Eds.), *Greek Research in Australia: Proceedings of the Sixth Biennial International Conference of Greek Studies, Flinders University June 2005, Adelaide*, 401-412. Ανακτήθηκε στις 10 Ιουλίου, 2014 από http://hdl.handle.net/2328/3256.

Τσουρουφλή, Μ. (2008). Το φύλο και οι πρακτικές των εκπαιδευτικών στην τάξη, σε ένα ελληνικό δευτεροβάθμιο σχολείο. Σε Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή (επιμ.), *Εκπαιδευτικοί και φύλο* (σ.σ. 4-420). Ανακτήθηκε στις 10 Ιουλίου, 2014 από http://www.kethi.gr.

Φραγκουδάκη, Α. (1979). *Τα αναγνωστικά βιβλία του δημοτικού σχολείου*. Αθήνα: Θεμέλιο.

Φρειδερίκου, Α. (1995). *Η Τζένη πίσω από το τζάμι. Αναπαραστάσεις των φύλων στα εγχειρίδια γλωσσικής διδασκαλίας του δημοτικού σχολείου*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.

Φρειδερίκου, Α., & Φολερού, Φ. (2004). *Τα κορίτσια παίζουν. Αναπαραστάσεις του φύλου στην αυλή του δημοτικού σχολείου*. Αθήνα: Αδελφών Κυριακίδη α.ε.

Φρόση, Λ. (2008). Εκπαιδευτικοί και φύλο: αντιλήψεις, προσδοκίες, πρακτικές. Σε Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Σ. Ζιώγου-Καραστεργίου, & Λ. Φρόση (επιμ.), *Φύλο και εκπαιδευτική πραγματικότητα στην Ελλάδα: προωθώντας παρεμβάσεις για την ισότητα των φύλων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα* (σ.σ.). Αθήνα: ΚΕΘΙ. Ανακτήθηκε στις 10 Ιουλίου, 2014 από http://www.kethi.gr.

# Διαγενεακή Αναπαραγωγή της Κοινωνικής Ανισότητας. Ανιχνευτική διερεύνηση της πρόσβασης των νέων στην εκπαίδευση και το επάγγελμα στα απογραφικά δεδομένα του 2001 & 2011

**Θωμάς Μαλούτας,** *Καθηγητής Χαροκόπειου Παν/μίου*

Η εισήγηση αναφέρεται στην κοινωνικά άνιση πρόσβαση στην εκπαίδευση για τις ηλικίες 15 έως 29 ετών και στην εξέλιξή της κατά τη δεκαετία του 2000, όπως προκύπτουν από επεξεργασία των αναλυτικών δεδομένων των Απογραφών Πληθυσμού 2001 και 2011 για την Αττική. Αφορά ειδικότερα τις διαφορές στη διάρκεια εκπαίδευσης των παιδιών που προέρχονται από διακριτές κοινωνικές ομάδες (βάσει ενδεικτικών αναλυτικών επαγγελματικών κατηγοριών: γιατροί, νομικοί, καθηγητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, νοσοκόμοι, πωλητές, χειριστές βιομηχανικών μηχανημάτων, υδραυλικοί, ανειδίκευτοι εργάτες βιομηχανίας, οικιακές βοηθοί, πλανόδιοι πωλητές). Επίσης, ελέγχεται ο βαθμός εσωτερικής αναπαραγωγής των επαγγελματικών αυτών κατηγοριών καθώς και ο ενδεχόμενος ρόλος της κοινωνικής φυσιογνωμίας της γειτονιάς κατοικίας στην πρόσβαση στην εκπαίδευση.

# ΤΠΕ και οι διαφορές στη μάθηση ανάμεσα στα σχολεία αγροτικών και αστικών περιοχών: έρευνα για την εξέλιξη του φαινομένου στο νομό Αργυροκάστρου Αλβανίας

**Λορέτα Μαμάνι,** *(Μα) Πανεπιστήμιο «Εκρέμ Τσαμπέι»*

## Εισαγωγή

Το φαινόμενο στο οποίο εστιάζεται η μελέτη αυτή σχετίζεται με τη μάθηση και τις διαφορές ως προς την ποιότητά της πριν και μετά την εισαγωγή των ΥΠΕ. Η μάθηση παρουσιάζεται ως σημαντικός παράγων στο Αργυρόκαστρο όχι μόνο εξαιτίας συνεπειών που επιφέρει, αλλά και των συσχετίσεων που εμφανίζει σε τρεις κατευθύνσεις: την μαζική διάδοση της τεχνολογίας, τις πολιτικές προς το διδακτικό προσωπικό, καθώς και την προσοχή προς το συμφέρον του μαθητή και της αγοράς.

Σκοπός της μελέτης είναι να ερευνά μέχρι ποίου βαθμού η εισαγωγή των ΤΠΕ στη διδασκαλία επηρεάζει τη μείωση των διαφορών στην ποιότητα της μάθησης στους μαθητές αστικών και αγροτικών σχολείων, αν στις διαφορές μεταξύ αστικών και αγροτικών σχολείων ως προς την ποιότητα της μάθησης παρατηρείται στασιμότητα, αύξηση ή μείωση μετά την εισαγωγή των ΤΠΕ, καθώς και να προβεί στις απαραίτητες εξηγήσεις για το δείγμα που ερευνάται.

Στην Εθνική Στρατηγική της ανάπτυξης της προπανεπιστημιακής εκπαίδευσης για το 2004-2015 λέγεται ότι η αλβανική κυβέρνηση και οι διεθνείς οργανισμοί έχουν αποδεχθεί προ καιρού ότι η μεταρρύθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος έχει μεγάλη σημασία για την αύηση των ρυθμών οικονομικής και κοινωνικής ανάπτυξης της χώρας. Το εκπαιδευτικό μας σύστημα υλοποιεί τους στόχους αυτής της στρατηγικής στην εκπαίδευση για το 2004-2015, κυρίως δε τα στάνταρ που σχετίζονται με την εισαγωγή των ΤΠΕ στην εκπαίδευση [1].

Ως προϊόν παραγόντων (εξαρτημένη μεταβλητή), η μάθηση επηρεάζεται από έναν αριθμό παραγόντων, ανάμεσα στους οποίους είναι οι ΤΠΕ και ο μαθητής.

Από μια γενικότερη άποψη, η σχέση ΤΠΕ – μάθηση καταλήγει να είναι συνήθως θετική, ήτοι η χρήση των ΤΠΕ έχει συμβάλει στην αύξηση του επιπέδου της μάθησης και στη μείωση των διαφορών στη μάθηση μεταξύ αστικών και αγροτικών περιοχών. Η μάθηση, από το ένα στάδιο στο άλλο της ανάπτυξης της ανθρώπινης κοινωνίας, αλλά και εντός του ιδίου σταδίου, έχει υποστεί συνεχώς ουσιαστικές αλλαγές [2].

Η εισαγωγή των ΤΠΕ στην εκπαίδευση και συγκεκριμένα σε ώρες διδασκαλίας, έχει διευκολύνει τη διαδικασία της μάθησης και επηρεάζει θετικά στην αλλαγή των διδακτικών μεθόδων από παραδοσιακές σε διαδραστικές. Μεγάλη έκταση έχουν λάβει σχεδόν σε όλες τις αγροτικές περιοχές. Η χρήση τους στις εν λόγω περιοχές παροτρύνει και αναπτύσσει τις ικανότητες κριτικής σκέψης, μαθηματικής στην επίλυση των προβλημάτων, της ανάγνωσης γραφής, της επικοινωνίας σε ομάδα εργασίας κλπ.

Η σχέση μεταξύ μάθησης και ΤΠΕ παρουσιάζεται σημαντική στην πόλη του Αργυροκάστρου, αλλά η σχέση αυτή εμφανίζει διαφορετικές δυναμικές ανάλογα με

τις γεωγραφικές περιοχές όπου παρατηρείται. Όπως ήδη τονίσαμε, από μια γενικότερη άποψη, η σχέση αυτή είναι γενικά θετική, ήτοι η χρήση των ΤΠΕ έχει συμβάλει στην αύξηση της ποιότητας της μάθησης.

**Κεντρικό ερώτημα της μελέτης**

Η εισαγωγή των ΤΠΕ **στη διαδικασία της μάθησης** συμβάλλει στη μείωση των διαφορών ως προς την ποιότητα της μάθησης στους μαθητές αστικών και αγροτικών σχολείων;

Σήμερα υπάρχουν δύο προσεγγίσεις.

Προσέγγιση από τεχνολογικής άποψης. Η προσέγγιση αυτή βασίζεται στον ρόλο των τεχνολογιών πληροφόρησης και επικοινωνίας – διδακτικών ηλεκτρονικών υλικών.

Προσέγγιση από άποψης διδακτικού περιεχομένου . Η προσέγγιση αυτή βασίζεται στον ρόλο του διδάσκοντος, του μαθητού και στη διδακτική διαδικασία.

Από τη συζήτηση με αφορμή τις ως άνω προσεγγίσεις προκύπτουν τρία μοντέλα, τα οποία έχουν τους δικούς τους υποστηρικτές και από το κάθε μοντέλο παράγεται μια συγκεκριμένη θεωρία:

- Μοντέλο 1 : η μάθηση ← ΤΠΕ (ορισμένοι ερευνητές είναι πεπεισμένοι ότι αρκεί να εισάγεις τις ΤΠΕ στη διδασκαλία για να επιτυγχάνεται αύξηση της ποιότητας της διδασκαλίας).
- Μοντέλο 2 : η μάθηση ← καθηγητής + μαθητής + διδακτική διαδικασία (ορισμένοι ερευνητές είναι της άποψης ότι ο καθηγητής και ο μαθητής αρκούν για να επιτευχθεί η αύξηση της ποιότητας της διδασκαλίας).
- Μοντέλο 3 : μάθηση ← ΤΠΕ + καθηγητής + μαθητής + διδακτική διαδικασία (όσοι υποστηρίζουν το μοντέλο 3, εκτός του καθηγητή και του μαθητή, εισάγουν και τις ΤΠΕ στη διδασκαλία). (Simons, Bransford (2000), Becker, Ravitz, Smith (2001), Zhao, Bereiten (2002), Drent, Oblinger, Ween Darling-Hamond, Brsat (2005), Veon, Brummelhuis, Kuiper (2008).

Εμείς θα σταθούμε στο τεχνολογικό μοντέλο, που όπως είπαμε, βασίζεται στη χρήση των ΤΠΕ, σημειώνοντας θετικά αποτελέσματα ως προς την αύξηση της ποιότητας της μάθησης, ήτοι οι ΤΠΕ συνιστούν κατευθυντήρια δύναμη, γι΄ αυτό και πολλά σχολεία έχουν προσπαθήσει να τις εισάγουν στον χώρο της εκπαίδευσης [3].

*Τι αναλύεται σ' αυτή τη μελέτη;* Παρατηρείται η διακύμανση στην εξαρτημένη μεταβλητή "μάθηση„ στις αστικές και αγροτικές περιοχές, όπου ως δείκτης διακύμανσης λαμβάνεται ο βαθμός του μαθητή.

*Που παρατηρείται;* Παρατηρείται στο Νομό Αργυροκάστρου Αλβανίας σε τέσσερα σχολεία, από τα οποία δύο αστικά και δύο αγροτικά, όπου εφαρμόζονται οι ΤΠΕ. Λέμε ότι οι ΤΠΕ εφαρμόζονται στη διδασκαλία όταν ένα σχολείο διαθέτει την υποδομή και πρόσβαση σε υπολογιστές για τον καθηγητή και για μαθητές, συνδεσιμότητα, γραμμή ιντερνέτ [4].

*Ποια η μέθοδος;* Συγκέντρωση στοιχείων από πρωτογενείς πηγές (σχολεία, Περιφερειακές Διευθύνσεις Παιδείας σε επίπεδο*:*- μαθητής -τάξη –*σχολείο*, στο μάθημα ιστορίας και βιολογίας.

*Η συγκέντρωση αποτελεσμάτων των μαθητών έγινε σε*: αγροτικά και αστικά σχολεία.

*Ποια τα κριτήρια επιλογής των στοιχείων:* οι μαθητές, οι τάξεις και το σχολείο πρέπει να:

- διαθέτουν την απαιτούμενη υποδομή ΤΠΕ (ιντερνέτ, υπολογιστή, σύνδεση).

- να είναι τελειόφοιτοι εννιατάξιων σχολείων.
- να κάνουν χρήση ΤΠΕ σε θεωρητικά και φυσικά μαθήματα (ιστορία, βιολογία).
- να διαθέτουν στοιχεία για την περίοδο 2007-2008 και 2008-2013.
- να είναι σχολεία σε αστικές και αγροτικές περιοχές.

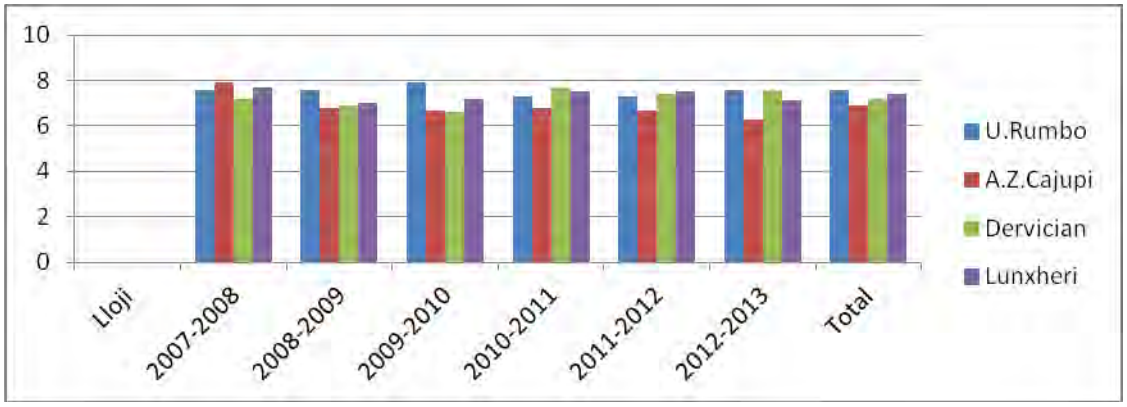
*Η μεθοδολογία* που χρησιμοποιήθηκε είναι ανάλυση των στοιχείων με στατιστικό τρόπο.

- Τα στοιχεία στην εξαρτημένη μεταβλητή χωρίζονται σε τέσσερις ομάδες. Αναλύονται και συγκρίνονται τα στοιχεία των εν λόγω ομάδων πριν την εισαγωγή των ΤΠΕ (2007-2008) και μετά την εισαγωγή τους (2008-2013).
- Στοιχεία από το ερωτηματολόγιο των μαθητών, η εξαρτημένη μεταβλητή, ο μαθητής. Τα στοιχεία αυτά αναλύονται βάσει των κατηγοριών των στάνταρ του ISTA.

**Ποια αποτελέσματα και τάσεις παρατηρούνται;**

| | **Είδος** | 2007-2008 | 2008-2009 | 2009-2010 | 2010-2011 | 2011-2012 | 2012-2013 | **Σύνολο** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **U.Rumbo** | Αστικό | 7.6 | 7.6 | 7.9 | 7.3 | 7.3 | 7.6 | **7.6** |
| **A.Z.Cajupi** | Αστικό | 7.9 | 6.8 | 6.7 | 6.8 | 6.7 | 6.3 | **6.9** |
| **Δερβιτσιάνη** | Αγροτικό | 7.2 | 6.9 | 6.6 | 7.7 | 7.4 | 7.6 | **7.2** |
| **Λουντζουρι** | Αγροτικό | 7.7 | 7 | 7.2 | 7.5 | 7.5 | 7.1 | **7.4** |

**Πίνακας1** Μέση βαθμολογία ποιότητας της μάθησης ανά έτη




Παρατηρούνται γενικά οι εξής ανωμαλίες: Παρατηρείται ότι υπάρχουν πόλεις, σχολεία, τάξεις, που αν και έχουν εισάγει τις ΤΠΕ, τα αποτελέσματα δεν είναι αυξημένα, όπως θα ήταν αναμενόμενο, αλλά κυμαίνονται ή στα ίδια επίπεδα ή και χαμηλότερα, τη στιγμή που σύμφωνα με τη θεωρία, έπρεπε να υπάρχει αυξητική τάση αποτελεσμάτων. Το ερώτημα που τίθεται είναι: Πώς εξηγείται η παρέκκλιση αυτή από τις προσδοκίες της θεωρίας; **(-) Αναφορικά με τη σχέση ΤΠΕ – Μάθηση.** Τα ερωτήματα που απαιτούν διευκρίνιση: ν η υποδομή των ΤΠΕ πληροί τις προϋποθέσεις, μήπως η διακύμανση που παρατηρείται ως προς την ποιότητα πρέπει να αναζητηθεί στον βαθμό και στους τρόπους χρήσεις από τους μαθητές; Για τον λόγο αυτό καταρτίστηκε ερωτηματολόγιο για να διαπιστωθεί ο τρόπος χρήσης των ΤΠΕ στην τάξη.

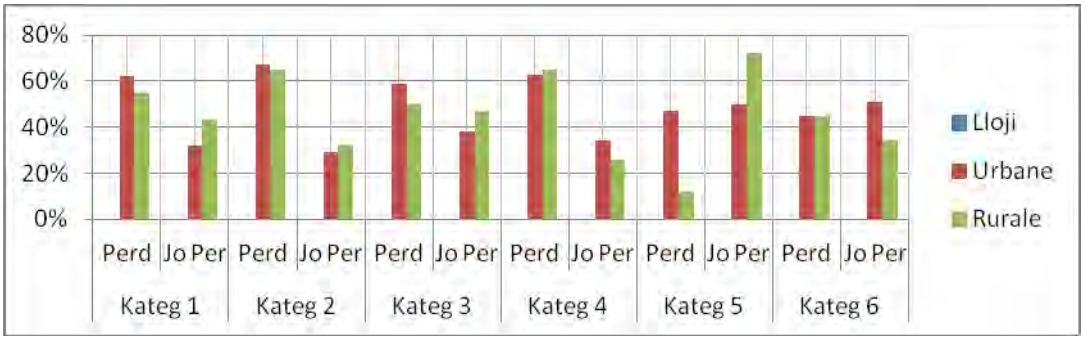
Βάσει των στάνταρ του ISTA, το ερωτηματολόγιο πραγματοποιήθηκε σε σχολεία, όπου μετρήθηκε η δυναμική της μάθησης. Συμμετείχαν συνολικά 653 μαθητές.

Το ερωτηματολόγιο καταρτίσθηκε βάσει έξι κατηγοριών, οι οποίες έχουν τα δικά τους στάνταρ και 49 στοιχεία, τα οποία περιορίστηκαν σε ορισμένα κύρια σημεία, τα οποία αντιπροσωπεύουν όλα τα στάνταρ και τις κατηγορίες, αλλά που δεν υπερβαίνουν τα 20 ερωτήματα για κάθε μαθητή. Αυτό διότι όχι όλα τα στοιχεία παρουσίαζαν ενδιαφέρον ή ταίριαζαν με την πραγματικότητα των σχολείων της πόλεως του Αργυροκάστρου. Η **Εγκυρότητα του ερωτηματολογίου και η ακρίβεια του εργαλίου, ήτοι του ερωτηματολογίου**. Ο ISTA έχει καθορίσει τις έξι κατηγορίες με τα ανάλογα στάνταρ, βάσει των οποίων καταρτίσαμε τα ερωτήματα, ώστε να διαπιστώσουμε αν ο μαθητής διαθέτει ικανότητες σχετικές με τις ΤΠΕ, και αν ναι, πώς τις χρησιμοποιεί, καθώς και αν ο μαθητής είναι εκπαιδευμένος στη χρήση της ψηφιακής τεχνολογίας.

Προβαίνουμε λοιπόν σε εξέταση των έξι κατηγοριών σύμφωνα με τα ευρήματα

**Πίνακας 2.** Χρήση και μη χρήση των ΤΠΕ από τους μαθητές ανά κατηγορία

| | Κατηγ. 1 | | Κατηγ. 2 | | Κατηγ. 3 | | Κατηγ. 4 | | Κατηγ. 5 | | Κατηγ. 6 | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Χρηστ. | Όχι | Χρήστ. | Όχι | Χρήστ. | Όχι | Χρήστ. | Όχι | Χρήστ. | Όχι | Χρήστ. | Όχι |
| Είδος | % | % | % | % | % | % | % | % | % | % | % | % |
| Αστικά | 62% | 32% | 67% | 29% | 59% | 38% | 63% | 34% | 47% | 50% | 45% | 51% |
| Αγροτ. | 55% | 43% | 65% | 32% | 50% | 47% | 65% | 26% | 12% | 72% | 45% | 34% |




**Πίνακας 2:** Χρήση και μη χρήση των ΤΠΕ από τους μαθητές ανά κατηγορία.

**1η κατηγορία.** Σχετίζεται με τη **δημιουργικότητα** και την **καινοτομία**. Η χρήση της είναι 62% σε αστικές περιοχές και 55 % στις αγροτικές, ήτοι χωρίς να παρατηρείται μεγάλη διαφορά.

***2η κατηγορία.*** Σχετίζεται με την **επικοινωνία** και τη **συνεργασία**. Η χρήση της είναι 67% στις αστικές περιοχές και 65 % στις αγροτικές. Η διαφορά λοιπόν είναι σχεδόν απειροελάχιστη.

***3η κατηγορία.*** Σχετίζεται με την **αναζήτηση (πληροφορία, στοιχεία)**. Η χρήση της είναι 59% στις αστικές περιοχές και 50% στις αγροτικές, με τη διαφορά να είναι σχετικά μικρή.

***4η κατηγορία.*** Σχετίζεται με την **ικανότητα κριτικής σκέψης**. Η χρήση της είναι 63% σε αστικές περιοχές και 65% στις αγροτικές.

***5η κατηγορία.*** Έχει να κάνει με με τον **ψηφιακό πολιτισμό**, ήτοι με την κατανόηση και τη χρήση της ηθικονομικής διάστασης. Η χρήση του αντιστοιχεί με 47% σε αστικές περιοχές και 12% σε αγροτικές.

***6η κατηγορία.*** Έχει να κάνει με τις **αντιλήψεις και τις βασικές πρακτικές**, ήτοι γνωρίζουν ή όχι την ψηφιακή τεχνολογία και κατά πόσον την χρησιμοποιούν. Η χρήση της είναι 45% σε αστικές περιοχές και 45% σε αγροτικές.

Σύμφωνα με στοιχεία αποκομισμένα από ερωτηματολόγιο, οι μαθητές του νομού Αργυροκάστρου στα τέσσερα υπό διερεύνηση σχολεία δεν έχουν ικανοποιητικές ικανότητες στη χρήση των ΤΠΕ στη διδακτική διαδικασία. Από την άλλη, οι διαφορές στα σχολεία βάσει γεωγραφικών περιοχών στη χρήση των ΤΠΕ δεν είναι πολύ μεγάλες. Είανι αυτός ο λόγος που η ποιότητα της μάθησης δεν φτάνει ποτέ στα επιθυμητά επίπεδα. Συμπερασματικά μπορούμε να πούμε ότι στο Νόμο Αργυροκάστρου μετρήθηκε η μάθηση και καταρτίστηκαν ερωτηματολόγια, όπου παρατηρήθηκε ότι ανάμεσα στα αστικά και αγροτικά σχολεία δεν υπάρχουν μεγάλες διαφορές στη γνώση και τη χρήση των ΤΠΕ και του Ψηφιακού Πολιτισμού.

**Συστάσεις**

- Η εισαγωγή των ΤΠΕ στην εκπαίδευση, στη διδασκαλία συγκεκριμένα, θα διευκολύνει τη διαδικασία της μάθησης και θα επιδράσει θετικά στην αλλαγή των μεθόδων διδασκαλίας και στην εξάλειψη των διαφορών ως προς την ποιότητα της μάθησης ανάμεσα στα αστικά και αγροτικά σχολεία.
- Η εισαγωγή των ΤΠΕ στην εκπαίδευση θα συμβάλει στην ταυτοποίηση των συνεπειών των κυριότερων παραγόντων (μαθητής, τεχνολογία) και στην μεταξύ τους εξισορρόπηση με στόχο την καλή έκβαση της διδακτικής διαδικασία.
- Η χρήση των ΤΠΕ από τον μαθητή δεν είναι σε ικανοποιητικά επίπεδα και αυτό είχε πάντα άμεσο αρνητικό αντίκτυπο στη μάθηση.

**Βιβλιογραφία**

*Strategjia Kombetare e Zhvillimit te Arsimit Parauniversitar 2004-2015*, Tiranë 2004, fq 10.

*Didaktika*, ribotim, botimi iparw, 1986, Tiranë, fq119.

Plomp, T.J., Anderson, R.E., Law, N., & Quale, A. (2003). *Cross national information and communication.*

Balanskat, A., Blamire, R., & Kekala,S (2006). *The ICT impact report: Areview of studies of ICT impact.*

# Η εξωσχολική εκπαίδευση των παιδιών στην προεφηβική ηλικία

**Μαγδαληνή Μανιού,** *Δρ. ΕΜΠ, Κοινωνιολόγος- Φιλόλογος*

## Εισαγωγή

Το καθεστώς της παγκοσμιοποίησης που συνεχώς επεκτείνεται μετασχηματίζει την ίδια τη φύση της παιδικής ηλικίας (Stephens 1995, Sheper – Hughes et all 1998, Fass 2007, Chin 2003). Το κλίμα ανταγωνισμού που κυριαρχεί σήμερα στις σύγχρονες κοινωνίες, οδηγεί τα παιδιά σε ένα ατελείωτο κυνήγι προσόντων και τίτλων, σφραγίζοντας τις ζωές τους. Όλα αυτά ανάγουν σε καθοριστικό παράγοντα, απόλυτα συνδεδεμένο με τη μελλοντική τους εξέλιξη, την επιλογή «καλού σχολείου», επιδρούν στα χαρακτηριστικά του ελεύθερου χρόνου τους, μετατρέποντάς τον σε συνέχεια του σχολικού χρόνου, τους στερούν την ανεμελιά και το παιχνίδι. Δεν είναι υπερβολή να λεχθεί ότι τα παιδιά, σήμερα, μετατρέπονται στους πιο σκληρά εργαζόμενους. Αλλά, ακόμη, και αν παραβλεφθεί το παράλογο αυτής της διαδικασίας, παραμένει το ερώτημα: μπορούν όλα τα παιδιά, και στον ίδιο βαθμό, να ακολουθήσουν το δρόμο που θα τους επιτρέψει με αξιώσεις να διεκδικήσουν ένα «λαμπρό» μέλλον; Η παρούσα εργασία εστιάζει στην εξωσχολική εκπαίδευση που λαμβάνουν τα παιδιά, στον κατ' ευφημισμό πια ελεύθερο χρόνο τους και στην επίδραση των ταξικών ανισοτήτων σ' αυτήν. Τα προς μελέτη στοιχεία αποτελούν μέρος μιας ευρύτερης πρωτογενούς έρευνας (Μανιού, 2012) που διεξήχθη το 2008, με στόχο τη μελέτη της επίδρασης της παγκοσμιοποίησης στη σύγχρονη ελληνική πόλη και μέσω αυτής στα παιδιά ηλικίας 12 – 15 χρονών. Συνελέγησαν συνολικά 937 ερωτηματολόγια. Τα 686 προέρχονται από σχολεία της Αθήνας και τα υπόλοιπα 251 από σχολεία της επαρχίας.

## Αποτελέσματα και Σχολιασμός

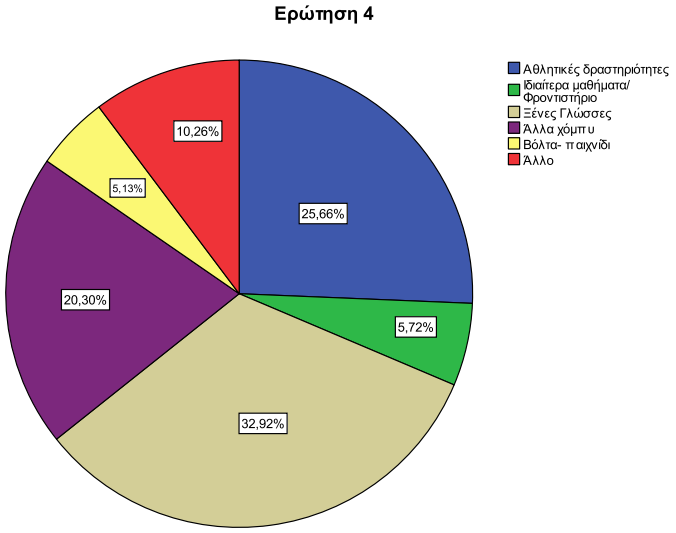
Από τις απαντήσεις των παιδιών στην ερώτηση («Τι είδους εξωσχολικές δραστηριότητες έχεις;») φαίνεται ότι ο χρόνος των παιδιών μετά το σχολείο κυριολεκτικά θυσιάζεται στον οικογενειακό στόχο να ενισχύσουν το προφίλ τους για μια επιτυχημένη σταδιοδρομία στο μέλλον (Πίνακας 1).

**Πίνακας 1:** Εξωσχολικές δραστηριότητες.

| Εξωσχολικές Δραστηριότητες | Αριθμός απαντήσεων | Ποσοστό (%) επί του συνόλου των δραστηριοτήτων |
|---|---|---|
| **Αθλητικές δραστηριότητες** | 565 | 25,7 |
| **Ιδιαίτερα / Φροντιστήριο** | 126 | 5,7 |
| **Ξένες Γλώσσες** | 725 | 32,9 |
| **Άλλα χόμπυ** | 447 | 20,3 |

| | | |
|---|---|---|
| **Βόλτα- παιχνίδι** | 113 | 5,1 |
| **Άλλο** | 226 | 10,3 |
| **Σύνολο Έγκυρων** | 2202 | 100,0 |

Με βάση τα στοιχεία του Πίνακα, το μεγαλύτερο κομμάτι, της τάξης του 33%, του ελεύθερου χρόνου των παιδιών της εξεταζόμενης ηλικιακής ομάδας καταλαμβάνει η εκμάθηση ξένων γλωσσών (Διάγραμμα 1). Επιπρόσθετα, παρά τη μεγάλη απόσταση που χωρίζει τη συγκεκριμένη ηλιακή ομάδα από τη φρενίτιδα των φροντιστηρίων που έπεται, όσο αυτά πλησιάζουν προς τις εισαγωγικές εξετάσεις στα πανεπιστήμια, ένα μη αμελητέο ποσοστό του ελεύθερου χρόνου τους ηδη ξοδεύεται σε φροντιστήρια/ ιδιαίτερα μαθήματα.




**Διάγραμμα 1:** Κατανομή ελεύθερου χρόνου των παιδιών του δείγματος.

Η γνώση των ξένων γλωσσών αποτελεί στοιχείο απόλυτα συμβατό με τη νέα παγκοσμιοποιημένη πραγματικότητα και πρωτίστως της αγγλικής, της νέας παγκόσμιας γλώσσας που τείνει να υποκαταστήσει όλες τις άλλες (Στεφάνου & Μητούλα, 2003, Σταβέλας, 2003).

Μια περαιτέρω ανάλυση της κατανομής των απαντήσεων που αφορούν στην κατανομή του ελεύθερου χρόνου δίνει ενδιαφέροντα στοιχεία. Από την ισχυρή συσχέτιση ($\chi^2$ = 447,730, df=70, a=0,000) των απαντήσεων της ερώτησης με τα σχολεία απ' όπου προέρχεται το δείγμα επιβεβαιώνεται ότι το σχολείο στο οποίο φοιτά ο μαθητής, και κατά προέκταση ο τόπος που ζει, συσχετίζεται άμεσα με ευρύτερα χαρακτηριστικά της ζωής του. Υπάρχουν, βέβαια, ισχυρές κοινές τάσεις στον πληθυσμό (όπως η προαναφερθείσα τάση «κυνηγιού προσόντων»), αλλά αυτό δεν αναιρεί τη σημασία των τοπικών κοινωνικο-οικονομικών διαφοροποιήσεων. Πιο συγκεκριμένα, από την ανάλυση της ερώτησης φαίνεται ότι αναπτύσσονται, κατά κάποιο τρόπο, συγκεκριμένες τάσεις που διαμορφώνουν τη «συνταγή» αξιοποίησης (ή μάλλον κατανάλωσης) του ελεύθερου χρόνου των μαθητών ανά σχολείο.

Η διαπίστωση αυτή γίνεται πιο καθαρή όταν τα σχολεία ομαδοποιούνται με βάση το εκτιμώμενο οικογενειακό εισόδημα. Έτσι, το γεγονός ότι το μικρότερο ποσοστό στην εκμάθηση ξένων γλωσσών παρατηρείται στα δύο ιδιωτικά σχολεία δεν μπορεί παρά να συσχετιστεί με την επάρκεια στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών

μέσα στο καθημερινό σχολικό πρόγραμμα. Από την άλλη πλευρά, η εκτίναξη του ποσοστού παρακολούθησης μαθημάτων ξένων γλωσσών στο 41% για το μεσαίο εισόδημα συνδέεται, εκτός της δυνατότητας, και με τη δριμεία φιλοδοξία των γονιών για κοινωνικο – οικονομική ανέλιξη των παιδιών τους.

Όσον αφορά στις αθλητικές δραστηριότητες, παρατηρείται μια μείωση του ποσοστού ανάλογα με το εισόδημα, μια καθαρή επίπτωση της ταξικότητας σε μια ζωτική ανάγκη κάθε ανθρώπου, αλλά ιδιαίτερα των παιδιών αυτής της ηλικίας. Την ίδια φθίνουσα πορεία ανάλογα με το εισόδημα (από 31,4% στα υψηλά οικογενειακά εισοδήματα στο 13,9% στα πολύ χαμηλά) παρουσιάζει και η επιλογή «Χόμπυ». Τα παραπάνω στοιχεία ενισχύουν το συμπέρασμα ότι πέραν και πάνω των κλήσεων και των επιθυμιών των παιδιών, οι περιορισμοί που τίθενται από το οικογενειακό βαλάντιο είναι καθοριστικής σημασίας, αφού σχετίζονται άμεσα με τη δυνατότητα ή την αδυναμία αγοράς των αντίστοιχων υπηρεσιών.

Στη βάση των παραπάνω, φαίνεται ότι τα στρεβλά πρότυπα «κοινωνικής επιτυχίας» και η εγκατάλειψη του δημόσιου σχολείου οδηγεί τους γονείς, ακόμα και όταν αυτό σημαίνει οικονομική αποστράγγιση της οικογένειας, στην επιλογή του ιδιωτικού σχολείου, ως «διαβατήριο» προς την οικονομική και κοινωνική.

## Εν κατακλείδι

Καθώς η ατομικότητα και ο ανταγωνισμός έχουν μετατραπεί σε θεμέλιους λίθους του κοινωνικο – οικονομικού συστήματος οι επιδράσεις τους είναι ριζικές σε όλο και μεγαλύτερα τμήματα της ανθρώπινης ζωής και δραστηριότητας. Είναι δε άμεσα ορατές, πια, και στην παιδική ηλικία και δραστηριότητα. Η εμπορευματοποίηση των ανθρώπινων αναγκών (Μπεκ, 2000) και, όσον αφορά στο αντικείμενο της παρούσας εργασίας, η ραγδαία εμπορευματοποίηση των αναγκών των παιδιών αυτής της ηλικίας (Μανιού, 2012), συμπληρώνει τις δυνάμεις που διαμορφώνουν καθοριστικά την παιδική ηλικία, σήμερα.

Μετά την ιδιωτικοποίηση των σχολείων, για όσους αντέχουν οικονομικά κάτι τέτοιο, ακολούθησε η εμπορευματοποίηση των αδυναμιών των δημόσιων σχολείων (ξένες γλώσσες, ιδιαίτερα μαθήματα), της ανάγκης άθλησης (μαθήματα επ' αμοιβή σχεδόν για κάθε είδος άθλησης), των άλλων πολιτιστικών αναγκών (μουσική, χορός κλπ.), της ψυχαγωγίας κλπ. Έτσι το δημόσιο σχολείο, ως χώρος καθολικής μόρφωσης και ψυχαγωγίας, με την ετυμολογική σημασία της έννοιας, υποβαθμίζεται, διασπάται και μια «εκπαίδευση» με το κομμάτι το αντικαθιστά, όλο και πιο πολύ. Τέλος, η έννοια της προτίμησης, της ελεύθερης επιλογής, συμπιέζεται ασφυκτικά από τις ανεμικές οικονομικές δυνατότητες των οικογενειών, ειδικά στην περίοδο της κρίσης. Τα περισσότερα παιδιά, ήδη από αυτή την ηλικία, βλέπουν το μέλλον τους να υποθηκεύεται, να αποκτούν σταδιακά τα δικαιώματα και τη ζωή του πολίτη δεύτερης κατηγορίας.

## Βιβλιογραφία

Chin E (2003). Children Out of Bounds in Globalising Times (2003). Draft for special issue of the Journal of Postcolonial Studies

Fass P (2007). Children of a New World: Society, Culture, and Globalization. New York. New York University Press.

Μανιού Μ. (2013). Το παιδί στην ελληνική πόλη την εποχή της παγκοσμιοποίησης, Διδακτορική Διατριβή, Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο (Αθήνα, 2012).

Μπεκ Ο. (2000) Τι είναι παγκοσμιοποίηση, Καστανιώτη, Αθήνα.

Scheper-Hughes N., & Sargent, C. (Eds.). (1998). Small wars: The cultural politics of childhood Berkeley: University of California Press.

Σταβέλας Α. Η γλώσσα ως όχημα αξιών και ως φορέας πρωτοτυπίας στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης. Πρακτικὰ ΙΔ΄ Διεθνοῦς Συνεδρίου Ἑλληνικῆς Φιλοσοφίας, Πόλις, *Κοσμόπολις καὶ Παγκοσμιοποίηση - Polis and Cosmopolis: Problems of a global era (Τόμος Γ΄),* Σάμος, 2003, σ. 280 - 285.

Στεφάνου Ι., Μητούλα Ρ., (2003) Η παγκοσμιοποίηση, η ευρωπαϊκή ενοποίηση και η φυσιογνωμία της ελληνικής πόλης, Παπαζήση, Αθήνα, 2003.Stephens S. (1995). Introduction: Children and the politics of culture in “late capitalism”. In University Press.

# Η Εθνοπολιτισμική Ετερότητα ως γενεσιουργός αιτία του Σχολικού Εκφοβισμού

**Αννέτα Μαντέλη,** *M.Sc Εκπαιδευτικός*
**Γιώργος Νικολάου,** *Αναπλ. Καθηγητής, Π.Τ.Δ.Ε Παν/μίου Ιωαννίνων*

## Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια, εξαιτίας της μετανάστευσης και της παγκοσμιοποίησης, παρατηρούνται έντονες δημογραφικές αλλαγές στον ελλαδικό χώρο. Η ελληνική κοινωνία από μονοπολιτισμική μετατρέπεται σε πολυπολιτισμική. Έρχονται στο προσκήνιο προβληματισμοί, όπως το ζήτημα της πολιτισμικής ετερότητας και του τρόπου ενσωμάτωσης των νέων πολιτισμών.

Η εκπαίδευση είναι από τους πρώτους χώρους, που επηρεάζεται άμεσα εξαιτίας των πληθυσμιακών αλλαγών. Αντιμετωπίζει, λοιπόν, μια νέα πρόκληση, που είναι η διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας, προκειμένου να αποφευχθούν ρατσιστικά φαινόμενα και περιθωριοποιήσεις των παιδιών των μεταναστών.

Ταυτόχρονα με την παρατήρηση των ανωτέρω αλλαγών στο κοινωνικό επίπεδο αλλά και αυτών στη σύνθεση της σχολικής κοινότητας, παρατηρείται αύξηση της βίας, της επιθετικότητας και του εκφοβισμού εντός των σχολείων. Το φαινόμενο του εκφοβισμού δεν είναι καινούργιο. Είναι ένα κοινωνικό φαινόμενο, το οποίο εμφανίζεται με διάφορες μορφές και επηρεάζει όλο και μεγαλύτερο μέρος του μαθητικού πληθυσμού και όχι μόνο. Η συσχέτισή του με την άρτι συντελεσθείσα πολυπολυτισμικότητα είναι ίσως ο εύκολος και αβασάνιστος δρόμος. Όμως, δεν είναι μονόδρομος. Είναι αντικείμενο της επιστημονικής έρευνας η διερεύνηση του βαθμού συσχέτισης του φαινομένου του εκφοβισμού και της ενδοσχολικής βίας τόσο με την πολυπολιτισμικότητα όσο και με άλλους παράγοντες που στη σύγχρονη εποχή προτυποποιούν την βίαιη συμπεριφορά.

Στην παρούσα εισήγηση γίνεται μια προσπάθεια καταγραφής του φαινομένου και της σχέσης, που μπορεί να έχει με την εθνοπολιτισμική ετερότητα των μαθητών. Γίνεται αναφορά στην έννοια του σχολικού εκφοβισμού, στους ρόλους και τα χαρακτηριστικά του. Διερευνώνται τα αίτια της συμπεριφοράς των θυτών, οι συνέπειες της θυματοποίησης σε μαθητικούς πληθυσμούς και ο ρόλος της οικογένειας, των εκπαιδευτικών και του σχολείου. Αναλύονται οι έννοιες της εθνοπολιτισμικής ετερότητας και της πολιτισμικής ταυτότητας και η επίδραση, που πιθανόν αυτές έχουν στο φαινόμενο του εκφοβισμού. Στο πλαίσιο του προγράμματος Δάφνη ΙΙΙ και του ΜΑΒΕ διεξήχθη μια πανευρωπαϊκή έρευνα σχετικά με το σχολικό εκφοβισμό και παρακάτω αναλύονται ορισμένα από τα ευρήματά της.

## Οριοθέτηση των εννοιών βία και εκφοβισμός

Συχνά, υπάρχει σύγχυση μεταξύ της βίας και του εκφοβισμού. Η βία είναι μια πιο ευρεία έννοια, η οποία ορίζεται ως η επιβολή της βούλησης, η πρόκληση βλάβης, η απειλή και η κακομεταχείριση ενός ατόμου από κάποιο άλλο άτομο ή ομάδα ατόμων (Αρτινοπούλου, 2001: 16).

Η βία μπορεί να είναι ψυχολογική, σωματική, σεξουαλική ή λεκτική και συνήθως δεν έχει μεγάλη διάρκεια (Αρτινοπούλου, 2001). Ο ορισμός της σχολικής βίας εξαρτάται από το ισχύον κάθε φορά κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο. Ωστόσο, θα μπορούσε να οριστεί ως «επιβολή της βούλησης ενός μέρους της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε κάποιο άλλο και η πρόκληση ζημιάς ή βλάβης» (Αρτινοπούλου, 2001: 16). Στις μορφές της σχολικής βίας συγκαταλέγονται η σωματική, η σεξουαλική, η ψυχολογική και η λεκτική κακοποίηση καθώς και ο βανδαλισμός (Αρτινοπούλου, 2001: 13).

Το φαινόμενο του bullying απασχολεί, σε παγκόσμιο επίπεδο, εδώ και αρκετά χρόνια, τους μελετητές και κάνει συνήθως την εμφάνισή του μέσα στα σχολεία. Οι πρώτες προσπάθειες, για μια συστηματική μελέτη του φαινομένου, ξεκίνησαν από το Νορβηγό καθηγητή ψυχολογίας Dan Olweus, την δεκαετία του 1970.

Ο εκφοβισμός, σύμφωνα με τον Olweus, ορίζεται ως η σκόπιμη και επανειλημμένη θυματοποίηση ενός μαθητή σε αρνητικές ενέργειες, από έναν ή περισσότερους μαθητές. Με την έννοια αρνητικές ενέργειες εννοείται η σκόπιμη πρόκληση βλάβης, όπως οι απειλές, ο χλευασμός, το πείραγμα, η εξύβριση, το χτύπημα αλλά και οι χειρονομίες και ο αποκλεισμός από μια ομάδα. Επίσης, είναι σημαντικό να υπάρχει και διαφορά σωματικής δύναμης, ώστε ο μαθητής, που εκφοβίζεται, να δυσκολεύεται στην άμυνα έναντι εκείνων, που τον ενοχλούν. Ο όρος «εκφοβισμός» δε χρησιμοποιείται όταν ο μαθητής, που εκφοβίζει έχει την ίδια περίπου σωματική ή ψυχολογική δύναμη με αυτόν, που εκφοβίζεται. Ο εκφοβισμός μπορεί να γίνεται είτε από ένα άτομο μεμονωμένα είτε από μια ομάδα. Συνήθως εμφανίζεται χωρίς ιδιαίτερη πρόκληση και επαναλαμβάνεται σε τακτά χρονικά διαστήματα. Ο εκφοβισμός μπορεί να εκδηλωθεί άμεσα ή έμμεσα. Άμεσα συνήθως γίνεται με ανοιχτές επιθέσεις προς το θύμα και έμμεσα με τη μορφή της κοινωνικής απομόνωσης ή του σκόπιμου αποκλεισμού από μια ομάδα (Olweus, 1994).

### Μορφές και εκφράσεις του εκφοβισμού

Οι συνηθισμένες μορφές του φαινομένου είναι ο λεκτικός εκφοβισμός, ο κοινωνικός εκφοβισμός (αποκλεισμός από ομαδικές δραστηριότητες) και ο σωματικός εκφοβισμός ή βία (χτυπήματα) (Olweus, 1994).

Στη λεκτική μορφή συγκαταλέγονται οι προσβολές, οι ύβρεις, η κοροϊδία, η σεξουαλική παρενόχληση και οι διακρίσεις. Αυτή η μορφή του εκφοβισμού μπορεί να εμφανίζεται με άμεσο αλλά και με έμμεσο τρόπο (Olweus, 2009).

Η μορφή του αποκλεισμού αφορά τη διάδοση φημών και την περιθωριοποίηση των μαθητών από τις κοινωνικές ομάδες του σχολείου. Αρκετές φορές εκβιάζονται μαθητές και υπάρχουν έντονες δημόσιες προσβολές από τους θύτες. Σε αυτήν την περίπτωση, κύριος στόχος είναι η κοινωνική απομόνωση των θυμάτων. Αυτή η μορφή εκφοβισμού είναι, ίσως, περισσότερο επιζήμια, καθώς το θύμα εκφοβίζεται με πλάγιο τρόπο, μέσω της αρνητικής κοινωνικής έκθεσης και, συνήθως, αργεί να διαγνωστεί (Olweus, 2009).

Η σωματική βία χρησιμοποιείται, κατά κύριο λόγο, από τα αγόρια, ενώ τα κορίτσια φαίνεται να χρησιμοποιούν περισσότερο τη λεκτική μορφή βίας και τον αποκλεισμό. Σε αυτήν την περίπτωση, παρατηρούνται ελαφρά χτυπήματα, αλλά και πιο έντονα, όπως κλωτσιές και σπρωξίματα. Αυτή η μορφή του εκφοβισμού μπορεί να διαγνωστεί ευκολότερα από τις προηγούμενες, καθώς εκδηλώνεται άμεσα.

Ο εκφοβισμός μπορεί να εκδηλωθεί σε διάφορους χώρους. Φαίνεται πως υπάρχουν ορισμένοι χώροι, που είναι πιο πρόσφοροι για εκφοβισμό. Μέσα στο χώρο του σχολείου εκφοβισμός μπορεί να εκδηλωθεί στις τουαλέτες, στους διαδρόμους,

στις αίθουσες αλλά και στην αυλή του σχολείου. Γενικότερα, έχει παρατηρηθεί, πως η απουσία επιτήρησης βοηθά στην ενίσχυση του εκφοβισμού (Rigby, 2002).

### Οι ρόλοι των εμπλεκόμενων στο φαινόμενο

Ο Olweus χωρίζει τα θύματα σε τυπικά-παθητικά και προκλητικά. Τα τυπικά θύματα χαρακτηρίζονται από περισσότερο άγχος και ανασφάλεια. Είναι πολύ επιφυλακτικά και έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση. Είναι ήσυχα και αρκετά ευαίσθητα. Τις περισσότερες φορές, δεν έχουν φίλους και είναι ιδιαίτερα εσωστρεφείς. Δεν προκαλούν και έχουν σχηματίσει αρνητική εικόνα για τον εαυτό τους. Συνήθως, είναι πιο αδύναμα από το μέσο όρο και νιώθουν αποστροφή προς οποιαδήποτε χρήση βίας (Olweus, 1994). Δεν νιώθουν ελκυστικά, έχουν χαμηλή αίσθηση του χιούμορ και αρκετοί υποστηρίζουν ότι έχουν κατάθλιψη. Αυτό μπορεί να οφείλεται στην προσπάθεια, που κάνουν να περνούν απαρατήρητα, μέσα στο σχολείο, προκειμένου να μην προκαλέσουν εξαιτίας και της παθητικότητάς τους (Harris & Petrie, 2003).

Υπάρχουν, όμως, και τα προκλητικά θύματα, τα οποία συνδυάζουν το άγχος με την προκλητική συμπεριφορά. Συνήθως ενοχλούν τους γύρω τους και τους δημιουργούν έντονο εκνευρισμό. Πολλές φορές, μπορεί να είναι και υπερκινητικοί προκαλώντας ένταση και αρνητικές αντιδράσεις στους παρευρισκομένους (Olweus, 1994). Νιώθουν περισσότερη αυτοπεποίθηση και αντιδρούν περισσότερο συναισθηματικά. Όταν τους προκαλούν οι θύτες, τα προκλητικά θύματα φαίνεται να αντιδρούν (Harris & Petrie, 2003).

Οι θύτες χαρακτηρίζονται από έντονη επιθετικότητα απέναντι, όχι μόνο στους συμμαθητές τους, αλλά και σε ενήλικες. Έχουν θετική στάση απέναντι στη βία, ευερεθιστικότητα και χαμηλή ενσυναίσθηση (Olweus, 1994). Τονίζεται πως υπάρχει αντικοινωνική συμπεριφορά, η οποία επηρεάζεται από κοινωνικούς παράγοντες, που οδηγούν σε επιθετική συμπεριφορά (Fandrem, Ertesvag, Strohmeier, & Roland, 2010). Ορισμένοι ερευνητές θεωρούν, πως χαρακτηρίζονται και αυτοί από άγχος και χαμηλή αυτοεκτίμηση, θέση με την οποία διαφωνεί ο Olweus, ο οποίος βλέπει να έχουν μια θετική εικόνα για τον εαυτό τους. Συνήθως, υπερτερούν σε δύναμη και έχουν αυξημένη δημοτικότητα, μεταξύ των συμμαθητών τους.

Οι παρατηρητές φαίνεται να συμπονούν το θύμα, όχι όμως μπροστά στο δράστη. Μένουν κυρίως αμέτοχοι, όταν λαμβάνει χώρα το φαινόμενο του εκφοβισμού. Σε αρκετές περιπτώσεις παρατηρητών απουσιάζει η ενσυναίσθηση (Olweus, 2009). Αρκετές φορές, όμως, έχει σημειωθεί ότι νιώθουν ενοχές, που δεν μπορούν να βοηθήσουν το θύμα και συγχρόνως φόβο για το τι μπορεί να συμβεί και στους ίδιους (Harris & Petrie, 2003).

Η περίπτωση των παιδιών, που είναι θύτες-θύματα είναι σχετικά περιορισμένη. Στην ομάδα αυτή ανήκουν λίγοι μαθητές, με χαμηλή αυτοεκτίμηση, που από τη μία κατάσταση μεταπηδούν στην άλλη. Και σε αυτήν την περίπτωση τα παιδιά έχουν τα ίδια χαρακτηριστικά με τα προαναφερθέντα (Olweus, 2009).

### Εθνοπολιτισμική ταυτότητα και ετερότητα

Ο πολιτισμός είναι μια ευρεία έννοια, όπου περιλαμβάνει ένα πολύπλοκο και πολυδύναμο σύνολο συστημάτων, που εμπεριέχει γνώσεις, πεποιθήσεις, τέχνες, ηθικούς κανόνες, έθιμα, γλώσσες και μη λεκτική επικοινωνία. Ακόμη, είναι ένας τρόπος και στάση ζωής, όπου διαμορφώνεται κάτω από συγκεκριμένες ιστορικές, κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές συνθήκες. Αποτελείται από κανόνες, μορφές

συμπεριφοράς, σύμβολα, αξίες, συνθήκες και άλλους παράγοντες, που καθορίζουν την ομάδα - μέλος της κοινωνίας και την ξεχωρίζουν από τις άλλες κοινωνικές ομάδες, που υπάρχουν. Επομένως, η πολιτισμική ταυτότητα ενός ανθρώπου, είναι προϊόν αυτής της διαδικασίας, που συμβαίνει κάτω από τις προηγούμενες συνθήκες (Νικολάου, 2005: 211).

Η πολιτισμική ετερότητα δεν είναι κάτι καινούργιο. Είναι προφανές ότι υπήρχε και κατά το παρελθόν. Στη σύγχρονη Ελλάδα, όμως, μας απασχολεί της τελευταίες τρεις δεκαετίες. Από τη δεκαετία του 1990 και μετά, η Ελλάδα αρχίζει να δέχεται ένα μεγάλο μεταναστευτικό κύμα, από τις χώρες, που ανήκαν στο πρώην ανατολικό μπλοκ, αλλά και από χώρες της Ασίας και της Αφρικής. Η πολιτιστική αυτή πολυμορφία αντικατοπτρίζεται και στα σχολεία. Η επιφυλακτικότητα και οι αντιδράσεις, που παρατηρήθηκαν στην ένταξη των αλλοδαπών στην κοινωνία, είναι λογικό, να κάνουν την εμφάνισή τους και στην προσπάθεια ένταξης των αλλοδαπών μαθητών στα σχολεία. Υπάρχουν περιπτώσεις, που τα σχολεία εντείνουν τη διάκριση ανάμεσα σε γηγενείς και αλλοδαπούς, καθώς δημιουργούνται εντός τους διάφορα επεισόδια ξενοφοβίας, ρατσισμού, έλλειψης ισότητας και σεβασμού της διαφορετικότητας (Νικολάου, 2005).

Με τον όρο ετερότητα εννοείται το σύνολο των στοιχείων, που δηλώνουν τις ανθρώπινες ιδιομορφίες ή διαφορές. Ένα άτομο ή μια ομάδα χαρακτηρίζεται από την καταγωγή, τη φυλή, το χρώμα, τη γλώσσα, τη θρησκεία, τον πολιτισμό και ανάλογα εντάσσεται μέσα σε ένα σύνολο, το οποίο διαφοροποιείται από την πλειοψηφία. Έτσι, η ετερότητα μπορεί να εμφανίζεται και ως εθνοπολιτισμική, γλωσσική, φυλετική ή και θρησκευτική. Πολλές φορές, η ετερότητα προκαλεί αντιδράσεις κοινωνικές όπως αποκλεισμό ή περιθωριοποίηση. Όμως, η ετερότητα είναι δομικός παράγοντας της ταυτότητας, γιατί το γεγονός, ότι διαμορφώνει κάποιος μια ταυτότητα, σημαίνει ότι μοιάζει με κάποιον άλλο, αλλά ταυτόχρονα είναι και διαφορετικός από τους άλλους (Μπελέση, 2009).

Όλες οι μορφές ανθρώπινης δραστηριότητας δημιουργούσαν και δημιουργούν κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές ανακατατάξεις, το αποτέλεσμα, των οποίων, ονομάζεται, σήμερα, «πολυπολιτισμικότητα». Οι αλλαγές, που επέρχονται σε γεωπολιτικό, οικονομικό και πολιτικό επίπεδο, επηρεάζονται από την πολυπολιτισμικότητα και την ετερογένεια, που επικρατεί. Παλιότερα, η νεωτερικότητα περιόριζε ζητήματα ετερογένειας, καθώς προσπαθούσε να διαμορφώσει μια κοινωνία ομοιογενή. Μέσα, όμως, από τα κοινωνικά τους χαρακτηριστικά, όπως, θρησκεία, γλώσσα, πολιτισμός, κουλτούρα, οι εθνοπολιτισμικές ομάδες, αντί να ομογενοποιηθούν, διαφοροποιήθηκαν, δημιουργώντας μειονοτικές ομάδες, η ύπαρξη των οποίων τροφοδότησε διάφορες κοινωνικές ανισότητες. Τα μεταμοντέρνα κράτη παραμέρισαν - χωρίς να λύσουν - το πρόβλημα, αφού, μέσω της εκπαίδευσης, διατήρησαν για μεγάλο χρονικό διάστημα την ομοιογένεια, περιθωριοποιώντας τις μειονοτικές ομάδες, που ζούσαν μέσα στην κοινωνία (Νικολάου, 2005).

### Έρευνα

Η έρευνα, που διεξήχθη μέσω του ΜΑΒΕ με τη χρηματοδότηση του προγράμματος «Δάφνη ΙΙΙ», το οποίο ξεκίνησε το 1997, είχε ως στόχο την καταπολέμηση της βίας. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα είναι μέρος ενός γενικού προγράμματος, με την επωνυμία «Βασικά δικαιώματα και δικαιοσύνη», με σκοπό την προστασία από τη βία καθώς και την προστασία της ψυχικής και της φυσικής υγείας. Μέχρι τώρα, έχουν πραγματοποιηθεί τρία προγράμματα «Δάφνη». Η έρευνα, που θα μας απασχολήσει, διεξήχθη στην τρίτη φάση του προγράμματος Δάφνη ΙΙΙ (2007-2013). Συμμετείχαν το

Πανεπιστήμιο των Ιωαννίνων από την Ελλάδα, η πόλη του Φάνο από την Ιταλία, ο Σύνδεσμος Εναλλακτικής Παιδείας από τη Ρουμανία και το Πανεπιστήμιο Ca Foscari, από τη Βενετία. Οι σκοποί του προγράμματος ήταν η χαρτογράφηση του φαινομένου του εκφοβισμού σε Ευρωπαϊκό επίπεδο, οι σχεσιακές δυσκολίες, που αντιμετωπίζουν τα παιδιά σε προ-εφηβική και εφηβική ηλικία, σε σχέση με την εθνοπολιτισμική τους ταυτότητα και η διαπίστωση των τυπικών συμπεριφορών του εκφοβισμού. Οι στόχοι ήταν να καταρτιστούν περισσότερο οι δάσκαλοι και οι καθηγητές, ώστε να κατασκευάσουν δραστηριότητες, προκειμένου να ευαισθητοποιηθούν οι μαθητές και οι γονείς, για την αντιμετώπιση και την πρόληψη του εκφοβισμού. Η διάρκεια του προγράμματος ήταν δύο χρόνια και το δείγμα αποτέλεσαν πάνω από 8000 παιδιά ηλικίας 8-16 ετών, στην Ιταλία, τη Ρουμανία, την Ελλάδα, τη Σλοβενία, τη Γαλλία, την Πορτογαλία, τη Γερμανία, τη Βουλγαρία, την Ισπανία και την Κύπρο. Στην παρούσα εισήγηση θα μας απασχολήσουν τα ευρήματα του μέρους της έρευνας, που έλαβε χώρα στην Ελλάδα.

## Μέθοδος

Το μέρος της έρευνας, που διεξήχθη στην Ελλάδα, συμπεριελάμβανε 15 σχολεία, τεσσάρων πόλεων, του ηπειρωτικού τμήματος της χώρας και πιο συγκεκριμένα της Αθήνας, της Θεσσαλονίκης, των Πατρών και των Ιωαννίνων.

Για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν δύο διαφορετικά ερωτηματολόγια, ένα για τους γηγενείς και ένα για τους μετανάστες. Πιο συγκεκριμένα, τα ερωτηματολόγια χωρίστηκαν σε οκτώ κατηγορίες. Αυτές αναζητούσαν πληροφορίες για τους συμμετέχοντες, σχετικά με την οικογενειακή τους κατάσταση, γενικές προσωπικές πληροφορίες, σε σχέση με τις φιλίες τους, την τάξη τους και τη δημοτικότητά τους στο σχολείο, γενικά προβλήματα, αλλά και τυχόν προβλήματα, που αντιμετωπίζουν λόγω της εθνικότητάς τους και καταστάσεις σύγκρουσης, που βιώνουν. Στα ερωτηματολόγια των αλλοδαπών μαθητών συγκεντρώθηκαν πληροφορίες σχετικά με τη μητρική τους γλώσσα. Όλοι οι συμμετέχοντες, στις καταστάσεις σύγκρουσης ρωτήθηκαν ως παρατηρητές, θύτες και θύματα. Επίσης, συγκεντρώθηκαν απαντήσεις για τις μορφές εκδήλωσης του εκφοβισμού, αλλά και τους τρόπους αντιμετώπισής του.

Στην έρευνα έλαβαν μέρος, συνολικά, 852 παιδιά ηλικίας 8 έως 16 ετών, που μαθήτευαν στις τρεις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου και στις τρεις τάξεις του Γυμνασίου. Έλληνες, στην καταγωγή, δήλωσαν 719 συμμετέχοντες μαθητές (ποσοστό 84,39%), ενώ αλλοδαποί δήλωσαν 133 (ποσοστό 15,61%). Από τους αλλοδαπούς μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα, 55 γεννήθηκαν στην Ελλάδα και 78 σε διάφορες χώρες του εξωτερικού, με τους περισσότερους να έχουν γεννηθεί στην Αλβανία (43 μαθητές), ενώ ακολουθούν σε αριθμό οι γεννηθέντες στην Γεωργία (12 μαθητές) και τη Ρωσία (7 μαθητές).

## Γενικές παρατηρήσεις

Ανάμεσα στους Έλληνες μαθητές, το 10,5% δηλώνει ότι οι γονείς τους δεν ζουν μαζί, για διάφορους λόγους, ενώ το ποσοστό αυτό ανεβαίνει σχεδόν στο 25% όταν πρόκειται για αλλοδαπούς μαθητές. Σχεδόν στο 90% των περιπτώσεων και στις δύο ομάδες οι γονείς είναι διαζευγμένοι ή σε διάσταση.

Μοναχοπαίδια είναι το 10,2% των Ελλήνων και το 10,5% των αλλοδαπών μαθητών. Έναν αδερφό δηλώνουν ότι έχουν το 58,9% των Ελλήνων και το 54% των

αλλοδαπών μαθητών ενώ δυο αδέρφια έχουν το 20,5% και το 26,3% αντίστοιχα. Μέλη πολύτεκνων οικογενειών (πάνω από τρία παιδιά) δηλώνουν ότι είναι το 10,4 των Ελλήνων και το 9,2% των αλλοδαπών μαθητών.

Περίπου, το 42% των Ελλήνων μαθητών δηλώνουν ότι, ανάμεσα στους καλύτερους φίλους τους, υπάρχει τουλάχιστον ένας από άλλη χώρα. Αντίστοιχα, το ποσοστό των αλλοδαπών, που δηλώνει ότι, ανάμεσα στους καλύτερους φίλους τους υπάρχει τουλάχιστον ένας Έλληνας, αγγίζει το 86%. Η διαφορά στα ποσοστά μοιάζει, σε πρώτη ανάγνωση, εντυπωσιακή. Εάν, όμως, συγκρίνουμε τους πληθυσμούς των Ελλήνων και των αλλοδαπών μαθητών στα ελληνικά σχολεία – τα στοιχεία της έρευνας δείχνουν ότι περίπου το 15% των μαθητών στα ελληνικά σχολεία είναι αλλοδαποί - διαπιστώνουμε ότι είναι πιθανότερη η συναναστροφή των αλλοδαπών μαθητών με Έλληνες. Η σημαντική διαπίστωση, προκύπτει από το υψηλό ποσοστό των αλλοδαπών μαθητών, που δηλώνουν ότι έχουν έλληνες φίλους, γεγονός, που καταδεικνύει την ενσωμάτωσή τους σε σημαντικό βαθμό.

### Καταστάσεις σύγκρουσης

Οι αλλοδαποί μαθητές παρατηρούν εκφοβισμό α) από Έλληνες μαθητές προς αλλοδαπούς, σε ποσοστό 69% και β) από αλλοδαπούς προς Έλληνες, σε ποσοστό 57%. Αντίστοιχα, οι Έλληνες μαθητές παρατηρούν εκφοβισμό α) από Έλληνες μαθητές προς αλλοδαπούς, σε ποσοστό 53% και β) από αλλοδαπούς, προς Έλληνες σε ποσοστό 47%. Γίνεται αντιληπτό ότι οι αλλοδαποί μαθητές διακρίνουν ευκολότερα, ίσως και με μεγαλύτερη ευαισθησία, φαινόμενα εκφοβισμού, απ' όπου κι αν προέρχονται.

Οι Έλληνες συμμετέχοντες ρωτήθηκαν για το αν έχουν βιώσει ή βιώνουν εκφοβισμό από αλλοδαπούς και σε τι συχνότητα. Αντίστοιχα, στους αλλοδαπούς τέθηκε το ερώτημα αν έχουν βιώσει ή βιώνουν εκφοβισμό από Έλληνες και σε τι συχνότητα. Ανάμεσα στους αλλοδαπούς, που απάντησαν (ποσοστό 99,2%) το 35,9% δηλώνουν ότι έχουν πέσει θύματα εκφοβισμού, από Έλληνες, τουλάχιστον μία φορά, ενώ ανάμεσα στους Έλληνες, που απάντησαν (ποσοστό 92,5%), το 23% δηλώνουν ότι έχουν θυματοποιηθεί, από αλλοδαπούς, τουλάχιστον μία φορά.

Αντίστοιχα, ρωτήθηκαν οι συμμετέχοντες για το αν έχουν διαπράξει ή διαπράττουν εκφοβισμό και με τι συχνότητα. Από τους Έλληνες το 12% όσων απάντησαν (93% του συνόλου) παραδέχθηκαν ότι έχουν εκφοβίσει αλλοδαπούς, τουλάχιστον μία φορά. Το ποσοστό των αλλοδαπών, που παραδέχθηκαν ότι έχουν εκφοβίσει Έλληνες, τουλάχιστον μία φορά, φτάνει το 34,4%.

Στις περιπτώσεις εκφοβισμού από Έλληνες μαθητές προς αλλοδαπούς και σε σχέση με τις μορφές, που αυτός λαμβάνει, τόσο οι Έλληνες όσο κι οι αλλοδαποί παρατηρητές, που τις αναφέρουν, κατατάσσουν την λεκτική βία υψηλότερα, με ποσοστό μεταξύ 55%-60% κι έπονται ο αποκλεισμός, με ποσοστό 20%-23%, η σωματική βία, με ποσοστό της τάξης του 15% και τέλος οι κλοπές, σε ποσοστό της τάξης του 6%. Επίσης, και στις μορφές εκφοβισμού από αλλοδαπούς μαθητές προς Έλληνες, οι παρατηρήσεις των Ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών – παρατηρητών συμπίπτουν. Κι εδώ η λεκτική βία υπερισχύει με ποσοστό 55%, η σωματική βία κατατάσσεται δεύτερη, με ποσοστό αυξημένο στο 21%, έπονται, σημαντικά αυξημένες, οι κλοπές, σε ποσοστό 13% και ο αποκλεισμός, μειωμένος κατά το ήμισυ, κοντά στο 11%.

Τα στοιχεία της έρευνας δείχνουν, ανεξάρτητα από την εθνικότητα των θυμάτων και των παρατηρητών, ότι οι θύτες του εκφοβισμού δρουν, κατά κύριο λόγο, σε ομάδες. Έτσι, οι περιπτώσεις ομάδων αγοριών και μεικτών ομάδων (αγόρια και

κορίτσια) αθροίζονται σε ποσοστά κοντά στο 70%. Μια διαφοροποίηση, που αφορά τους παρατηρητές, είναι ότι οι Έλληνες μαθητές αναφέρουν ως κυρίαρχους θύτες, τις ομάδες αγοριών (40%-43% των αναφορών), έναντι των μεικτών ομάδων (25%-30% των αναφορών), ενώ οι αλλοδαποί μαθητές παρατηρούν μια ελάχιστη υπεροχή των μεικτών ομάδων (35%-40% των αναφορών) έναντι των ομάδων αγοριών (31%-33% των αναφορών). Οι ομάδες κοριτσιών αναφέρονται αρκετά πιο αραιά, ως θύτες, με ποσοστό 7%-10% των αναφορών. Τέλος, για τον εκφοβισμό με θύτη ένα άτομο, τα αγόρια-θύτες εμφανίζονται στο 20% του συνόλου των περιπτώσεων, ενώ τα κορίτσια-θύτες μόλις στο 4%.

Οι παρατηρητές, ανεξάρτητα από την καταγωγή τους, αλλά και την καταγωγή του θύτη και του θύματος, αναφέρουν, ως θύματα, πρωτίστως, παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας, από αυτούς, σε ποσοστό πέριξ του 65%-68%, των ερωτηθέντων και δευτερευόντως παιδιά στην ηλικία τους από άλλη τάξη, σε ποσοστό 43%-45%, των ερωτηθέντων. Αντίστοιχα, ως θύτες, αναφέρουν παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας από αυτούς σε ποσοστό 61%, των ερωτηθέντων και παιδιά ίδιας ηλικίας, από άλλη τάξη, σε ποσοστό 50%, των ερωτηθέντων.

Ανεξάρτητα από την καταγωγή του θύματος, το 65%-69% των ερωτηθέντων δηλώνουν ότι προσπαθούν να βοηθήσουν, όταν τα πράγματα ηρεμήσουν. Οι Έλληνες μαθητές δηλώνουν ότι αδιαφορούν ή υποκρίνονται ότι δεν καταλαβαίνουν, σε ποσοστό περίπου 30%, όταν το θύμα είναι από άλλη χώρα, ενώ το ποσοστό αυτό πέφτει στο 18%, όταν το θύμα είναι Έλληνας. Αντίστοιχα, οι αλλοδαποί μαθητές δηλώνουν ότι αδιαφορούν ή υποκρίνονται ότι δεν καταλαβαίνουν, σε ποσοστό περίπου 17%, ανεξάρτητα από την καταγωγή του θύματος. Παρόλο που το ποσοστό όσων προστρέχουν σε βοήθεια των θυμάτων είναι ικανοποιητικό, το ποσοστό όσων αδιαφορούν δηλώνει ότι υπάρχει περιθώριο και ανάγκη για μια προσπάθεια ευαισθητοποίησης για τον εκφοβισμό, στο σχολείο.

Οι Έλληνες μαθητές δηλώνουν ότι δεν έχουν πέσει ποτέ θύματα εκφοβισμού, από αλλοδαπούς μαθητές, σε ποσοστό 77%, όσων απάντησαν. Τουλάχιστον μία φορά την εβδομάδα εκφοβίζονται από αλλοδαπούς το 6% των Ελλήνων, που απάντησαν. Αντίστοιχα, οι αλλοδαποί μαθητές δηλώνουν ότι δεν έχουν πέσει ποτέ θύματα εκφοβισμού, από Έλληνες μαθητές, σε ποσοστό 64%. Τουλάχιστον μία φορά την εβδομάδα, δηλώνει ότι εκφοβίζεται, από Έλληνες μαθητές, το 8% των αλλοδαπών και περισσότερες από μία φορά την εβδομάδα, το 6%.

Ανάμεσα στους Έλληνες μαθητές, θύματα δηλώνουν το 23,3% όσων είναι μοναχοπαίδια, το 17,9% όσων έχουν έναν αδελφό, το 26% όσων έχουν δύο αδέλφια και το 28,4% όσων είναι μέλη πολύτεκνων οικογενειών. Αντίστοιχα, ανάμεσα στους αλλοδαπούς μαθητές, δηλώνουν θύματα το 30,8% όσων είναι μοναχοπαίδια, το 28,4% όσων έχουν έναν αδελφό, το 41,2% όσων έχουν δύο αδέλφια και το 60% όσων έχουν πάνω από δύο αδέλφια.

Ανάμεσα στα παιδιά, που δεν ζουν και με τους δύο γονείς, για οποιοδήποτε λόγο, θύματα δηλώνουν το 35,8% των Ελλήνων και το 40% των αλλοδαπών. Αντίθετα, ανάμεσα σε όσους ζουν και με τους δύο γονείς θύματα δηλώνουν το 20% των Ελλήνων και το 32% των αλλοδαπών.

Σε σχέση με τις μορφές εκφοβισμού, που βιώνουν τα θύματα, στην πρώτη θέση έρχεται η λεκτική βία με ποσοστό 65% για τους Έλληνες και 53% για τους αλλοδαπούς. Ακολουθεί η σωματική βία, την οποία οι αλλοδαποί βιώνουν σε ποσοστό 20%, έναντι του 16% των Ελλήνων.

Ανεξάρτητα από την καταγωγή των θυμάτων, μιας και εμφανίζεται σχετική ταύτιση στις αναφορές τους, τα αγόρια εμφανίζονται ως θύτες, κατά κύριο λόγο. Αναλυτικότερα, ως θύτη ένα αγόρι αναφέρουν το 55% των θυμάτων και ομάδες αγοριών το 38%. Ακολουθούν οι μικτές ομάδες (αγόρια και κορίτσια) θυτών, με

ποσοστό 18%-19%. Διαφοροποίηση παρατηρείται στις αναφορές των θυμάτων όταν οι θύτες είναι κορίτσια.

Ανάμεσα στους Έλληνες μαθητές, θύτες δηλώνουν το 15% όσων είναι μοναχοπαίδια, το 9% όσων έχουν έναν αδελφό, το 14,4% όσων έχουν δύο αδέλφια και το 12,2% όσων είναι μέλη πολύτεκνων οικογενειών. Αντίστοιχα, ανάμεσα στους αλλοδαπούς μαθητές, δηλώνουν θύτες το 30,8% όσων είναι μοναχοπαίδια, το 29,7% όσων έχουν έναν αδελφό, το 35,3% όσων έχουν δύο αδέλφια και το 50% όσων έχουν πάνω από δύο αδέλφια.

Ανάμεσα στα παιδιά που δεν ζουν και με τους δύο γονείς, για οποιοδήποτε λόγο, θύτες δηλώνουν το 25,4% των Ελλήνων και το 39,3% των αλλοδαπών. Αντίθετα, ανάμεσα σε όσους ζουν και με τους δύο γονείς θύτες δηλώνουν το 9,7% των Ελλήνων και το 30% των αλλοδαπών.

Οι θύτες, Έλληνες και αλλοδαποί, ασκούν λεκτική βία στα θύματά τους σε ποσοστό 52% και 46%, αντίστοιχα. Ακολουθούν ο αποκλεισμός, σε ποσοστό 33% και 28% αντίστοιχα, η σωματική βία, σε ποσοστό 13% και 19%, αντίστοιχα και τέλος η κλοπή σε ποσοστό 3% και 7%, αντίστοιχα.

Οι Έλληνες θύτες, που έχουν εκφοβίσει αλλοδαπούς μαθητές, αναφέρουν ότι αυτοί ήταν συνομήλικοι, σε ποσοστό 78%, μεγαλύτερης ηλικίας, σε ποσοστό 29% και μικρότερης, σε ποσοστό 19%. Αντίστοιχα, οι αλλοδαποί θύτες εκφοβίζουν Έλληνες μαθητές συνομηλίκους, σε ποσοστό 75%, μεγαλύτερους σε ποσοστό 27% και μικρότερους, σε ποσοστό 4,5%. Αξίζει να σημειωθεί, πως το 22% των αλλοδαπών θυτών εκφοβίζει αλλοδαπούς μαθητές.

Αναφορικά με τις αντιδράσεις των γονιών στις αναφορές των παιδιών τους για περιστατικά εκφοβισμού, το 55% των μαθητών, ανεξαρτήτως καταγωγής, δηλώνει ότι οι γονείς τους, αφού τους ακούσουν, πηγαίνουν να συζητήσουν το θέμα με τους δασκάλους τους, ώστε να αντιληφθούν καλύτερα την κατάσταση. Σε αδιαφορία προτρέπουν τα παιδιά τους το 31% των γονέων των Ελλήνων μαθητών και το 22% των γονέων των αλλοδαπών.

**Συμπεράσματα**

Τα στοιχεία αυτά αναδεικνύουν τους αλλοδαπούς μαθητές ως πιο επιρρεπείς τόσο στην πρόκληση εκφοβισμού εναντίον Ελλήνων όσο και στη θυματοποίησή τους από Έλληνες. Μάλιστα, τα ποσοστά όσων έχουν διαπράξει εκφοβισμό κι όσων έχουν πέσει θύματα είναι παραπλήσια και σημαντικά, αφού πάνω από 1 στους 3 αλλοδαπούς μαθητές εμπλέκονται σε καταστάσεις σύγκρουσης με Έλληνες μαθητές, είτε ως θύτες είτε ως θύματα. Το ποσοστό των Ελλήνων μαθητών, που παραδέχονται ότι έχουν διαπράξει εκφοβισμό εναντίον αλλοδαπών είναι σχετικά περιορισμένο αν και όχι αμελητέο. Σχεδόν διπλάσιο αυτού είναι το ποσοστό των Ελλήνων μαθητών, που δηλώνουν ότι έχουν δεχθεί εκφοβισμό από αλλοδαπούς. Σε κάθε περίπτωση, η εμπλοκή των Ελλήνων στο φαινόμενο είναι μικρότερη, ως ποσοστό επί του συνόλου των πληθυσμών Ελλήνων και αλλοδαπών, που συμμετείχαν στην έρευνα.

Από τους αλλοδαπούς μαθητές, που συμμετείχαν στην έρευνα, παρατηρείται ότι θύματα εκφοβισμού έχουν πέσει 29% όσων έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα και 39% όσων έχουν γεννηθεί στο εξωτερικό. Αντίστοιχα, θύτες εκφοβισμού δηλώνουν το 29% των αλλοδαπών μαθητών, που γεννήθηκαν στην Ελλάδα και το 36% όσων γεννήθηκαν στο εξωτερικό.

Ως θύτες – θύματα εντοπίζονται από τα στοιχεία της έρευνας το 6% των Ελλήνων μαθητών και το 23% των αλλοδαπών. Ειδικότερα για τους τελευταίους, η

μετάβαση από τη μία κατάσταση στην άλλη συμβαίνει στο 27% όσων έχουν γεννηθεί στο εξωτερικό και στο 16% όσων έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα. Συμπεραίνουμε, ότι οι αλλοδαποί μαθητές, που γεννήθηκαν στο εξωτερικό, συγκεντρώνουν υψηλότερες πιθανότητες εμπλοκής σε φαινόμενα εκφοβισμού τόσο ως θύτες όσο κι ως θύματα. Αυτό συμπίπτει με ευρήματα άλλων ερευνών, που έχουν διεξαχθεί σε Σκανδιναβικές χώρες. Σε αυτές συμπεραίνεται ότι οι μετανάστες, που γεννήθηκαν σε κάποια άλλη χώρα, γίνονται πιο εύκολος στόχος ρατσιστικής θυματοποίησης από τους γηγενείς και τους μετανάστες, που γεννήθηκαν στη χώρα φιλοξενίας (Strohmeier & Karna, 2011). Η επιθετική συμπεριφορά των αλλοδαπών μαθητών σχετίζεται με την αποδοχή τους από το σχολικό περιβάλλον και κυρίως από τους συνομηλίκους τους. Φαίνεται πως οι μετανάστες, που ήρθαν από άλλη χώρα, έχουν αυξημένη επιθετικότητα καθώς στόχος τους είναι η αποδοχή από φίλους. Γεγονός, το οποίο δεν παρατηρήθηκε για τους μετανάστες, που γεννήθηκαν στη χώρα φιλοξενίας (Strohmeier, Fandren, Stefanek & Spiel, 2011). Το ανωτέρω συμπέρασμα της παρούσας έρευνας έρχεται, σε αντίθεση με τα αποτελέσματα μιας άλλης έρευνας των Stefanek και Strohmeier, που διεξήχθη στην Αυστρία, η οποία δείχνει ότι η μετανάστευση δεν αποτελεί σημαντικό παράγοντα εμφάνισης φαινομένων εκφοβισμού. Μάλιστα, εκεί παρατηρήθηκε, πως οι μετανάστες είχαν χαμηλότερα ποσοστά θυματοποίησης από ότι οι γηγενείς. Για αυτούς φαίνεται ότι η εθνοπολιτισμική ετερότητα δεν συνδέεται με τον εκφοβισμό και τη θυματοποίηση. Η ποικιλομορφία των πολιτισμών μέσα στην Αυστριακή τάξη δεν αποτελεί κίνδυνο, αλλά ευκαιρία ομαλής συνεργασίας (Stefanek, Strohmeier, Schoot, & Spiel, 2011).

Για τους αλλοδαπούς μαθητές, τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι οι πιθανότητες να είναι κάποιος θύτης ή θύμα εκφοβισμού αυξάνονται όσο αυξάνεται ο αριθμός των παιδιών στην οικογένεια. Έτσι, από τα επίπεδα του 30% συμμετοχής σε φαινόμενα εκφοβισμού, ανεξαρτήτως ρόλου, όσων είναι μοναχοπαίδια ή έχουν έναν αδελφό, φτάνουμε στα επίπεδα του 40% για τα μέλη τρίτεκνων οικογενειών και 50%-60% για τα μέλη των πολύτεκνων οικογενειών. Η παρατήρηση δεν ισχύει για τους ελληνικής καταγωγής μαθητές. Στην κατηγορία αυτή, διαπιστώνουμε μικρότερη συμμετοχή σε φαινόμενα εκφοβισμού, ανεξαρτήτως ρόλου, για την ομάδα των μαθητών, που έχουν έναν αδελφό, ενώ τα ποσοστά συμμετοχής στο φαινόμενο είναι της ίδιας τάξης, στις άλλες τρεις ομάδες.

Η οικογενειακή κατάσταση αποδεικνύεται, από τα στοιχεία της έρευνας, ως σημαντικός παράγοντας για τη συμμετοχή σε φαινόμενα εκφοβισμού. Οι μαθητές, που ζουν και με τους δύο γονείς συμμετέχουν λιγότερο στο φαινόμενο και η παρατήρηση γίνεται περισσότερο διακριτή, όταν εστιάζουμε στους Έλληνες. Η αύξηση των ποσοστών συμμετοχής σε φαινόμενα εκφοβισμού, για τα παιδιά που δεν ζουν και με τους δύο γονείς τους, είναι 15-16 ποσοστιαίες μονάδες, μεταξύ των Ελλήνων και 8-9 ποσοστιαίες μονάδες μεταξύ των αλλοδαπών.

Ευχαριστημένοι, τόσο με τα παιδιά της τάξης τους όσο και με τα παιδιά του σχολείου τους, εμφανίζονται, σε ποσοστό πάνω από 80%, οι αλλοδαποί μαθητές, που είναι θύματα εκφοβισμού, από Έλληνες. Τα ποσοστά αυτά είναι ίδια και για τους αλλοδαπούς θύτες εκφοβισμού, εναντίον Ελλήνων. Ένα άξιο παρατήρησης στοιχείο, για τις δύο αυτές ομάδες παιδιών, είναι ότι έχουν έναν, τουλάχιστον, Έλληνα, ανάμεσα στους καλύτερούς τους φίλους, σε ποσοστό 83%. Συμπεραίνουμε λοιπόν ότι η συναναστροφή με Έλληνες δεν προστατεύει από τη θυματοποίηση τους αλλοδαπούς μαθητές, ούτε τους αποτρέπει από δράσης εκφοβισμού εναντίον Ελλήνων. Οι Έλληνες μαθητές, που εμπλέκονται σε φαινόμενα εκφοβισμού με αλλοδαπούς είτε ως θύματα είτε ως θύτες, δηλώνουν ευχαριστημένοι από τα παιδιά της τάξης τους σε ποσοστό 76% και από τα παιδιά του σχολείου τους σε ποσοστό 67%. Παρατηρούμε ότι οι Έλληνες μαθητές είναι λιγότερο ευχαριστημένοι από τους

αλλοδαπούς, με σημαντικότερη διαφορά αυτή, που αφορά τα παιδιά, εκτός της τάξης τους. Όμως, μια άλλη σημαντική παρατήρηση, είναι ότι ο ρόλος (θύτης ή θύμα), που τα παιδιά διαδραματίζουν σε φαινόμενα εκφοβισμού δεν επηρεάζει το επίπεδο ευχαρίστησής τους από τα παιδιά της τάξης ή του σχολείου τους.

Άξιο αναφοράς εύρημα είναι ότι οι Έλληνες μαθητές, που είναι θύματα εκφοβισμού, από αλλοδαπούς, δηλώνουν ότι έχουν έναν τουλάχιστον αλλοδαπό, ανάμεσα στους καλύτερους φίλους τους, σε ποσοστό 39%, ενώ το ποσοστό αυτό είναι εντυπωσιακά μεγαλύτερο, πλησιάζοντας το 62%, για τους Έλληνες θύτες εκφοβισμού εναντίον αλλοδαπών.Οι Έλληνες θύματα είναι, λοιπόν, πιο επιφυλακτικοί από τους Έλληνες θύτες στο να συναναστραφούν αλλοδαπούς, γεγονός που είναι αναμενόμενο, αφού τα βιώματά τους από τη συνύπαρξή τους με τους αλλοδαπούς είναι αρνητικά.

Από τα στοιχεία της έρευνας καταδεικνύεται ότι τα θύματα βιώνουν τον εκφοβισμό κατά τον ίδιο τρόπο με τον οποίο οι θύτες τον εκδηλώνουν, σε σχέση με τις μορφές, που αυτός λαμβάνει και τη συχνότητα εμφάνισής τους. Στα ίδια συμπεράσματα μας οδηγούν και οι αναφορές των παρατηρητών του φαινομένου. Έτσι ως κυρίαρχη μορφή εκφοβισμού αναδεικνύεται η λεκτική βία με μεγάλη διαφορά από τις υπόλοιπες. Αξίζει να αναφέρουμε τη διαφοροποίηση που παρατηρείται στις αναφορές για τη μορφή του αποκλεισμού. Οι θύτες, τόσο οι Έλληνες όσο και οι αλλοδαποί, δηλώνουν ότι τον ασκούν πολύ περισσότερο από ότι τα θύματα τον βιώνουν και οι παρατηρητές τον παρατηρούν.

Οι παρατηρητές στη συγκεκριμένη έρευνα φαίνεται να προσπαθούν βοηθήσουν σε ικανοποιητικό βαθμό, ανεξάρτητα από την καταγωγή τους. Πράγμα το οποίο δε συμβαίνει σε άλλες έρευνες, καθώς προκύπτει πως ενώ δεν αποδέχονται τη βία, δεν την αποδοκιμάζουν (Strohmeier, Fandrem, Stefanek, & Spiel, 2011).

Μία αντίφαση, που εντοπίζουμε στα στοιχεία της έρευνας, είναι η δήλωση των θυτών ότι εκφοβίζουν μεγαλύτερους σε ηλικία μαθητές, σε σημαντικά υψηλότερα ποσοστά από αυτά, που τα θύματα κι οι παρατηρητές δηλώνουν.

## Συζήτηση

Έγινε μια προσπάθεια μελέτης του φαινομένου του εκφοβισμού και της σχέση που πιθανόν να έχει με την εθνοπολιτισμική ετερότητα των μαθητών, που υπάρχουν στα σχολεία. Παρατηρήθηκε ότι το συγκεκριμένο ζήτημα είναι αρκετά περίπλοκο και δεν μπορούμε να καταλήξουμε εύκολα σε ασφαλή συμπεράσματα. Φάνηκε, όμως, ότι υπάρχει συνάρτηση της ετερότητας με τον εκφοβισμό. Αυτό το γεγονός μας οδηγεί στο συμπέρασμα, πως θα πρέπει να δώσουμε ιδιαίτερη έμφαση και σημασία σε προγράμματα παρέμβασης, κατάλληλα διαμορφωμένα, όχι μόνο για τον εκφοβισμό, αλλά και για την απομάκρυνση από το σχολείο των ρατσιστικών διακρίσεων. Τη σημερινή εποχή δεν δικαιολογείται να καλλιεργούνται στερεότυπα και προκαταλήψεις. Εξαιτίας, όμως, των προβλημάτων, που αντιμετωπίζει η ελληνική κοινωνία, το σχολείο υποβαθμίζεται και χάνει την αξία του.

Σημαντικό κριτήριο για τη μείωση του εκφοβισμού και της θυματοποίησης είναι η ανάπτυξη και βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των συνομηλίκων. Για να υπάρχει θετικό κλίμα στις τάξεις πρέπει οι μαθητές να έχουν αναπτύξει μια θετική σχέση μεταξύ τους (Stefanek, Strohmeier, Schoot, & Spiel, 2011, Strohmeier & Karna, 2011).

Είναι επιτακτική ανάγκη το σχολείο να αντισταθεί σε φαινόμενα ρατσισμού, ξενοφοβίας, φοβίας του διαφορετικού, εν γένει, που αποδεικνύονται γενεσιουργά αίτια εκφοβισμού στους κόλπους του, αλλά και βίας εκτός αυτού. Παράλληλα, η

πολιτεία πρέπει να αναγνωρίσει το πρόβλημα και να παράσχει κατάλληλα εργαλεία στους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και τους μαθητές, που θα τους βοηθήσουν, ώστε να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τα συγκεκριμένα προβλήματα. Η ευαισθητοποίηση, η επιμόρφωση και η επιστημονική στήριξη των εκπαιδευτικών αποτελούν αναγκαίες προϋποθέσεις. Επιπλέον, η οικογένεια αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες και έχει μεγάλο μερίδιο ευθύνης, για την εξάλειψη στερεοτυπικών αντιλήψεων και τη στήριξη της σωστής λειτουργίας των σχολείων.

Το σχολείο, μέσα από την κοινωνικοποιητική του λειτουργία, μπορεί και πρέπει να παρεμβαίνει με διάφορες εξωδιδακτικές δραστηριότητες. Αυτό επιτυγχάνεται δημιουργώντας ένα κλίμα ασφάλειας και δίνοντας τη δυνατότητα στους μαθητές να δρουν υπεύθυνα και να διαχειρίζονται, επαρκώς, συγκρούσεις και συμπεριφορές. Εν κατακλείδι, είναι σημαντικό να ενεργοποιηθεί η κριτική σκέψη των μαθητών, να καλλιεργηθεί η συλλογικότητα, η ανθρωποκεντρική παιδεία, το δικαίωμα στη διαφορετικότητα, ο σεβασμός στην κουλτούρα του «άλλου», η άρνηση του μίσους και του ρατσισμού και η αντίσταση απέναντι στην κουλτούρα της βίας, του εκφοβισμού και της αποξένωσης.

**Βιβλιογραφία**


Harris, Sandra, & Petrie, Garth. (2003). *Bullying The Bullies, the Victims, the Bystanders*. Lanham, Maryland and Oxford: A SCARECROWEDUCATION BOOK.

Olweus, Dan. (1994). Annotation: Bullying at School: Basic Facts and Effects of a School Based Intervention Program. *Child PsychoL Psychi, 35*(7), 1171-1190.

Olweus, Dan. (2009). *Εκφοβισμός και βία στο Σχολείο Τι γνωρίζουμε και τι μπορούμε να κάνουμε* (Έ. Μαρκοζάνε, Trans.). Αθήνα: Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου Ε.Ψ.Π.Ε.

Strohmeier, Dagmar, & Karna, Antti. (2011). Intrapersonal and Interpersonal Risk Factors for Peer Victimization in Immigrant Youth in Finland. *Developmental Psychology, 47*(1), 248-258.

Strohmeier, Dagmar, Fandrem, Hildegunn, Stefanek, Elisabeth, & Spiel, Christiane. (2011). Personality and Social Psychology The goal to be accepted by friends as underlying function of overt aggressive behaviour in immigrant adolescents. *Scandinavian Journal of Psychology.*

Αρτινοπούλου, Βάσω. (2001). *Βία στο σχολείο Έρευνες και πολιτικές στην Ευρώπη*. Αθήνα: ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ.

Μπελέση, Δ. (2009). *Πολιτισμική ετερότητα και διαπολιτισμική μάθηση στο σχολείο. Μια πρόταση διαπολιτισμικής διδακτικής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.*, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Βάση Διατριβών Ε.Κ.Τ Ελλάδα.

Νικολάου, Γ. (2005). *Διαπολιτισμική Διδακτική. Το νέο περιβάλλον Βασικές αρχές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

# Σχολική ζωή και πρακτική ιδεολογία στο Νηπιαγωγείο

**Άννα Καλλιόπη Μαυρογιώργου,** *Εκπαιδευτικός*

Σήμερα αναγνωρίζεται πλέον ευρύτατα η κοινωνική, παιδαγωγική, οικονομική και πολιτική αναγκαιότητα και σπουδαιότητα του νηπιαγωγείου. Εμπειρικές έρευνες έχουν αναδείξει ότι η προσχολική αγωγή και εκπαίδευση είναι η πιο κρίσιμη και η πιο καθοριστική για την ανάπτυξη του ατόμου και μπορεί, ανάμεσα στα άλλα, να αντισταθμίσει τις αρνητικές επιρροές των παιδιών από μη προνομιούχα κοινωνικοοικονομικά περιβάλλοντα, να μειώσει τους δείκτες αντικοινωνικής και παραβατικής συμπεριφοράς, να μειώσει τα έξοδα για την κοινωνική πρόνοια και τις κοινωνικές υπηρεσίες και να συντελέσει σε έναν υγιέστερο και ικανότερο πληθυσμό να εργαστεί παραγωγικά (Κουτσουβάνου, 2012). Σε έκθεση της Επιτροπής των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2006) τονίζεται ότι η προσχολική εκπαίδευση προσφέρεται για υψηλά ποσοστά απόδοσης σε όλη τη διά βίου μαθησιακή πορεία και ότι έλλειψη επενδύσεων σε μικρή ηλικία έχει ως συνέπεια να χρειάζονται πολύ υψηλότερες διορθωτικές δαπάνες σε μεταγενέστερες φάσεις της ζωής, όπως π.χ. για τις πολιτικές καταπολέμησης της εγκληματικότητας, πολιτικές υγείας, ανεργίας, πρόνοιας, κ.ά. Στην έκθεση ρητά τονίζεται ότι η επένδυση στην προσχολική εκπαίδευση παρουσιάζει υψηλότερες επιδόσεις και καλούνται τα κράτη-μέλη να επενδύσουν περισσότερους πόρους στην προσχολική εκπαίδευση για τη διαμόρφωση της βάσης για δια βίου μάθηση, την καταπολέμηση φαινομένων σχολικής διαρροής και την επιδίωξη της ισότητας ως προς τα αποτελέσματα.

Όλη αυτή η συζήτηση γύρω από την προσχολική αγωγή και εκπαίδευση έχει ως αποτέλεσμα ο θεσμός του νηπιαγωγείου να αποκτήσει σημαντική θέση στη διαμόρφωση και στην άσκηση της εκπαιδευτικής πολιτικής. Αυτό αποδεικνύεται, ανάμεσα στα άλλα, τόσο από τον ασυνήθιστο, για την προσχολική εκπαίδευση νομοθετικό καταιγισμό για την οργάνωση και τη λειτουργία του νηπιαγωγείου, όσο και από τις καθυστερημένες απόπειρες για την καθιέρωση της υποχρεωτικής φοίτησης στο νηπιαγωγείο και την καθιέρωση του ολοήμερου νηπιαγωγείου.

Στην όλη συζήτηση για το θεσμό του νηπιαγωγείου απουσιάζουν ζητήματα, που συνδέονται με το ιδεολογικό περιεχόμενο και την «πρακτική ιδεολογία» των δραστηριοτήτων και της σχολικής ζωής και τη συμβολή τους στην αναπαραγωγική λειτουργία του νηπιαγωγείου. Στην παρούσα εργασία θα επιχειρήσουμε να αναδείξουμε ορισμένες βασικές εκφάνσεις της κυρίαρχης πρακτικής ιδεολογίας, όπως αυτές αποτυπώνονται και εγγράφονται στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες και στην εν γένει σχολική ζωή του νηπιαγωγείου. Η ανίχνευση αυτή θα στηριχθεί στο κανονιστικό πλαίσιο οργάνωσης των δραστηριοτήτων, καθώς και σε άτυπες μορφές παρατήρησης και καταγραφής των δραστηριοτήτων των νηπίων και των νηπιαγωγών στην καθημερινή λειτουργία του νηπιαγωγείου.

Υιοθετούμε το θεωρητικό μας πλαίσιο από τις θεωρίες της αναπαραγωγής. Συγκεκριμένα θεωρητική μας παραδοχή είναι ότι το σχολείο, ως ιδεολογικός μηχανισμός του κράτους, μεταδίδει όχι μόνο ένα σύνολο γνώσεων-ιδεολογία, αλλά

ταυτόχρονα διαμορφώνει τις στάσεις, τις αξίες, τα πρότυπα των μαθητών/τριών, υποβάλλοντας τους σε ένα σύνολο πρακτικών δραστηριοτήτων (πρακτική ιδεολογία), οι οποίες ουσιαστικά συγκροτούν το υλικό τυπικό της κυρίαρχης αστικής ιδεολογίας . Μέσω της εγχάραξης της κυρίαρχης αστικής ιδεολογία το σχολείο συμβάλλει με εδικό τρόπο στη νομιμοποίηση και αναπαραγωγή της κρατικής εξουσίας και των υφιστάμενων κοινωνικών σχέσεων κυριαρχίας/υποταγής (Αλτουσέρ, 1983, Νούτσος, 1982). Παράλληλα με την ιδεολογική του λειτουργία, το σχολείο συνιστά και πειθαρχικό μηχανισμό, που ασκεί τους μαθητές/τριες στην υπακοή και τη συμμόρφωση και ευνοεί τη διαμόρφωση μιας θέλησης και συνείδησης, που υποτάσσεται εκούσια στην εξουσία ( Μαυρογιώργος, 1995, Apple, 1993).

### Η κυριαρχία των κανόνων και η αρετή της συμμόρφωσης και της υπακοής

Τα νήπια κάθε μέρα στο νηπιαγωγείο καλούνται να συμμετάσχουν σε μία πληθώρα δραστηριοτήτων : παίζουν, ζωγραφίζουν, κόβουν, γράφουν, κάνουν κατασκευές, ανταλλάσσουν εμπειρίες και απόψεις, ακούν και αφηγούνται ιστορίες, τραγουδάνε, χορεύουν, πειραματίζονται με ποικιλία υλικών και κάνουν υποθέσεις κλπ. Όπως έχουμε αναδείξει σε προγενέστερη μελέτη μας (Μαυρογιώργου, 2006), οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες στο νηπιαγωγείο, παρά τη φαινομενική τους ρητορική περί αυθορμητισμού και ελευθερίας, υπαγορεύονται από ένα εξονυχιστικό κανονιστικό πλαίσιο, το οποίο οριοθετεί το τι πρέπει να κάνουν τα νήπια, πότε, που, πως, με ποιους, κάτω από ποιες προϋποθέσεις και συνθήκες. Αναλυτικότερα, τα νήπια με τη συμμετοχή στους στις δραστηριότητες του νηπιαγωγείου υπόκεινται σε συγκεκριμένες κάθε φορά διαδικασίες και πρακτικές, που ορίζουν και διευθετούν ανάμεσα στα άλλα :

- ✓ *Το σώμα και τις κινήσεις των νηπίων* : οριοθετείται η στάση του σώματος, ο χώρος της κίνησης, η σχέση του σώματος με διάφορα αντικείμενα (στεφάνια, πανάκι κλπ) ο χρόνος της κίνησης κλπ.
- ✓ *Το λόγο και την ομιλία των νηπίων* : ορίζεται και διευθετείται πότε μιλάει κανείς και πότε σωπαίνει, για ποιο θέμα και με ποιο τρόπο κλπ.
- ✓ *Τη χρήση του υλικού* : προσδιορίζεται η πρόσβαση στα υλικά, ο τρόπος χρήσης τους και η τακτοποίησή τους κλπ.
- ✓ *Τις κοινωνικές σχέσεις των νηπίων* : οριοθετούνται οι κανόνες σχέσεων με τους άλλους στη βάση των αρχών της αρμονίας, της συνεργασίας, του σεβασμούς και της αποδοχής και της αγάπης κλπ.
- ✓ *Τη χρήση και την κατανομή του χώρου* : οριοθετείται ποιες δραστηριότητες υλοποιούνται σε ποιο χώρο, η χρήση και τα όρια της κάθε κατηγορίας χώρου, η χωροθέτηση και η τακτοποίηση των αντικειμένων στο χώρο, η πρόσβαση στο χώρο κλπ.
- ✓ *Τη χρήση και την κατανομή του χρόνου* : οριοθετείται ποιες δραστηριότητες υλοποιούνται πότε, για πόση διάρκεια, με ποια ακολουθία κλπ.

Η συμμόρφωση και η υπακοή στους κανόνες προβάλλεται ως θετικό προσόν, ως χαρακτηριστικό γνώρισμα του καλού και φρόνιμου νηπίου (Τσίγκρα, 2014). Η υπακοή επιβραβεύεται με διάφορες πρακτικές και τεχνάσματα από τη νηπιαγωγό. Έτσι, για παράδειγμα, η σφραγίδα ή το αυτοκόλλητο στο χεράκι του νηπίου που δεν κάνει φασαρία, η καραμέλα στο νήπιο που ΄΄ακούει΄΄ την κυρία, η ΄΄πρωτιά΄΄ στο να

κάνουν κάτι (π.χ. να πάει πρώτο να φέρει τη τσάντα του για φαγητό κλπ). είναι ορισμένες από τις επιβραβεύσεις υπακοής, που χρησιμοποιούν συχνά οι νηπιαγωγοί. Αντίθετα, η ανυπακοή και η μη συμμόρφωση προβάλλεται ως αρνητικό στοιχείο και χαρακτηριστικό του ζωηρού και ατίθασου νηπίου και ποινικοποιείται. Η τοποθέτηση του νηπίου στη γωνιά της σκέψης, η απομόνωση και απομάκρυνση του νηπίου από την υπόλοιπη ομάδα, η στέρηση του διαλείμματος είναι ορισμένες από τις τιμωρίες, που επιβάλλονται στα απείθαρχα και ανυπάκουα νήπια.

Τα νήπια καλούνται να υπακούν και να συμμορφώνονται. Με την υπακοή και τη συμμόρφωση στους κανόνες, τις διευθετήσεις και τους όρους τα νήπια απολαμβάνουν προνομίων και αξιολογούνται θετικά. Η άσκηση των νηπίων στην πειθαρχία και το ΄΄μάθημα΄΄ της συμμορφωτικής συμπεριφοράς είναι μία από τις πιο αυτονόητες ρουτίνες στο νηπιαγωγείο. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται «τα παιδιά ήταν ανίσχυρα να επηρεάσουν τη ροή των καθημερινών γεγονότων και η υπακοή ήταν μεγαλύτερα αρετή από την εξυπνάδα» (Apple, 1986: 122).

Η ύπαρξη κανόνων, όρων και διευθετήσεων στη σχολική ζωή και κατ' επέκταση στη μελλοντική ζωή των νηπίων και η συμμόρφωση σε ό, τι αυτοί υπαγορεύουν είναι τόσο εσωτερικευμένη, ώστε η σχετική αναγκαιότητά να μην υπαγορεύεται αποκλειστικά και μόνο από εξωτερικούς παράγοντες (νηπιαγωγό, κανονιστικό πλαίσιο) . Πρέπει να εθιστούν στο να οικοδομούν και να καθιερώνουν και τα ίδια τα νήπια ορισμένους κανόνες. Έτσι τα νήπια, σύμφωνα με ό,τι προβλέπεται, καλούνται να οργανώνουν τα ίδια ΄΄κοινά αποδεκτούς κανόνες, που είναι αναγκαίοι για την ομαλή συμβίωση΄΄ (ΥΠΕΠΘ&Π.Ι.,2006:18), όπως επίσης, σε συνεργασία με τη νηπιαγωγό, να αποφασίζουν για τους κανόνες χρήσης στις γωνιές, για τους κανόνες πρόσβασης στα υλικά, για την καθαριότητα των χώρων και των υλικών, κλπ. (ΥΠΕΠΘ&Π.Ι., 2006). Μέσα από αυτές τις διαδικασίες και πρακτικές, τα νήπια αφενός εθίζονται στην πειθαρχία, τη συνειδητή και τη συμμετέχουσα, ως τρόπο υποταγής στην εξουσία (Σολομών, 1992) και αφετέρου ευνοούνται οι προϋποθέσεις για την εγχάραξη στα νήπια της κυρίαρχης αστικής ιδεολογίας σύμφωνα με την οποία η πολιτική δημοκρατία είναι κοινή συμφωνία ατόμων ελεύθερων και ίσων μεταξύ τους (Νούτσος, 1982).

### Η αναγνώριση και η αποδοχή της ιεραρχίας

Το νηπιαγωγείο διαθέτει έναν ολόκληρο μηχανισμό αξιολόγησης των νηπίων. Τα νήπια αξιολογούνται συστηματικά κατά τη διάρκεια των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων. Η αξιολόγηση στο χώρο του νηπιαγωγείου δε συνδέεται μόνο με τις σχολικές γνώσεις, τις επιδόσεις και τις ικανότητες των νηπίων. Σε συνδυασμό με αυτά, η αξιολόγηση αναφέρεται και στις στάσεις, αξίες, συμπεριφορά των νηπίων. Με αυτού του είδους τις πρακτικές ευνοούνται οι προϋποθέσεις για κατατάξεις και ιεραρχήσεις ανάμεσα στα νήπια. Οι πληροφορίες που αποκτά η νηπιαγωγός μέσα από τις πρακτικές της αξιολόγησης αποτελούν την ΄΄πρώτη ύλη΄΄ για την κατάταξη και ιεράρχηση των νηπίων (Μαυρογιώργου, 2006).

Το κάθε νήπιο, ανάλογα με την επίδοση, αλλά και τη συμπεριφορά του, κατατάσσεται σε μία ιεραρχική κλίμακα και έχει και την ανάλογη μεταχείριση. Έτσι, για παράδειγμα, στο ΄΄τρενάκι΄΄, το οποίο προσφέρεται για μία αύξουσα και ιεραρχική διάταξη των νηπίων, πρώτο μπαίνει συνήθως το πιο υπάκουο και ο πιο καλός μαθητής/τρια, κλπ Στην παρεούλα, πρώτο παίρνει το λόγο το παιδί που αναμένεται

ότι θα δώσει τη σωστή απάντηση, που σήκωσε το χέρι, που δε φώναξε, που δεν πετάχτηκε κλπ. Η νηπιαγωγός, όταν χρειάζεται κάποια βοήθεια στην τάξη, συνήθως καλεί το νήπιο, που επιδεικνύει καλή συμπεριφορά και επίδοση.

Μέσα από τις πρακτικές και τις διαδικασίες της διάκρισης και της ιεράρχησης των νηπίων ουσιαστικά ευνοούνται οι προϋποθέσεις για την εγχάραξη της μικροαστικής ιδεολογικής αντίληψης για την κοινωνική άνοδο των πιο ικανών ατόμων. Η επίδοση και η διάκριση ουσιαστικά προβάλλονται ως αποτέλεσμα ατομικών και έμφυτων ικανοτήτων, έξω και πέρα από τις υλικές και πολιτισμικές προϋποθέσεις, μεταφράζοντας τα κοινωνικά προνόμια και κεκτημένα σε φυσικά προνόμια και χαρίσματα. Τα νήπια καλούνται να αναγνωρίσουν και να αποδεχτούν ότι οι διακρίσεις κατακτώνται άνισα, αλλά, ωστόσο, δίκαια ανάλογα με την ατομική προσπάθεια του κάθε νηπίου. Όσα νήπια δε διακρίνονται, καλούνται να αποδεχτούν την ιδεολογία της «ενοχής του θύματος» (Μαυρογιώργος, 1995).

### Η ενίσχυση του ατομικισμού και του ανταγωνισμού

Στο νηπιαγωγείο, περισσότερο από κάθε άλλη βαθμίδα της εκπαίδευσης, πολλές δραστηριότητες προβλέπονται να έχουν συλλογικό χαρακτήρα και να γίνονται συλλογικά ή σε ομάδες. Έτσι, τα νήπια καλούνται σε ομάδες των 3 ή 4 να δηλώνουν σε ποια γωνιά θέλουν να εργαστούν, σε ομάδες να φτιάξουν ένα κολάζ, να κάτσουν όλοι μαζί στην παρεούλα για ανάγνωση μιας ιστορίας, να παίξουν ένα ομαδικό παιχνίδι κλπ..

Παρά όμως τον ομαδικό χαρακτήρα ορισμένων δραστηριοτήτων, η μάθηση στο νηπιαγωγείο συνιστά κυρίως ατομική υπόθεση. Τα νήπια με τη συμμετοχή τους στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες υποβάλλονται σε ένα σύνολο πρακτικών δραστηριοτήτων, που ενισχύουν και προωθούν την ατομική κατάκτηση της γνώσης, τον ανταγωνισμό και αποκόπτουν τη μάθηση του κάθε νήπιου από τη μάθηση και την εμπειρία των άλλων. Η ιδεολογία του ατομικισμού και του ανταγωνισμού αντανακλάται, ενσαρκώνεται και αναπαράγεται με ποικίλους τρόπους στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες του νηπιαγωγείο. Στα τραπεζάκια δραστηριοτήτων όλα τα νήπια κάθονται μαζί, το ένα δίπλα στον άλλο. Παρά όμως τη συλλογική αυτή συγκέντρωση των νηπίων στον ίδιο χώρο, το κάθε νήπιο εργάζεται κατά κανόνα ατομικά, στο χαρτί του, το κάθε παιδί μπροστά του το ατομικό κουτί με τους μαρκαδόρους του, το ψαλιδάκι του, την κόλλα του κλπ. Παρομοίως, στον κύκλο ή την παρεούλα, παρά το ότι συνιστά μία συλλογική χωροθέτηση των νηπίων, το κάθε νήπιο καλείται ατομικά να πάρει το λόγο για να μιλήσει, ρωτήσει, δώσει τη σωστή απάντηση κλπ. Προνομιακό βέβαια πεδίο εστίασης του ατομικισμού και του ανταγωνισμού είναι η δραστηριότητα του παιχνιδιού. Παρά τη μεγάλη του σπουδαιότητα ως διδακτικό μέσο και ως πηγή μάθησης για το παιδί προσχολικής ηλικίας, το κάθε νήπιο προσπαθεί να είναι ο νικητής, ο πρώτος, ο καλύτερος.

Τα νήπια καλούνται να αναγνωρίσουν και να αποδεχτούν ότι οι νίκες κατακτώνται άνισα, αλλά, ωστόσο, δίκαια ανάλογα με την ατομική προσπάθεια του κάθε νηπίου. Η ατομική προσπάθεια ανάγεται σε μοναδικό παράγοντα επιτυχίας και αποκτάει μυθικές διαστάσεις. Με αυτές τις πρακτικές οικοδομείται σταδιακά η προώθηση της ιδεολογίας της ατομικής επίδοσης, της ατομικής προσπάθειας, της ατομικής ικανότητας και της ατομικής ευθύνης, τα οποία στο σύνολό τους ευνοούν την εγχάραξη της κυρίαρχης αστικής αντίληψης για την «σφραγίδα της δωρεάς» και

την κατασκευή των «αποδιοπομπαίων τράγων», των ηττημένων και αποτυχημένων. (Μαυρογιώργος, 1993, Μαυρογιώργου, 2006).

Την ίδια στιγμή, ωστόσο, με τη συμμόρφωση και την υποταγή των νηπίων στον κανόνα, τη συμμόρφωση τους και την αξιολογική τους κατάταξή προβάλλονται κυρίαρχοι ορισμοί «κανονικότητας», που καταργούν την ίδια την ατομικότητα των νηπίων.

### Εντατικοποίηση της εργασίας

Οι δραστηριότητες στο νηπιαγωγείο διαδέχονται η μία την άλλη. Τα νήπια εμπλέκονται πότε στις αυθόρμητες και πότε στις οργανωμένες δραστηριότητες του προγράμματος. Στα ημερήσια αναλυτικά προγράμματα των νηπιαγωγείων η κυριαρχία και η ιεραρχική διάκριση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων είναι φανερή, καθώς αφιερώνεται σε αυτόν το μεγαλύτερο μέρος του ημερήσιου προγράμματος. Το διάλειμμα καλύπτει μόνο 20-25 λεπτά του ημερήσιου χρόνου.

Τα νήπια οφείλουν κάθε στιγμή να επιλέγουν και να ασχολούνται με κάτι και να εργάζονται σε κάποια γωνιά: να ζωγραφίσουν, να κάνουν ένα πάζλ, να παίξουν με το οικοδομικό υλικό, να κάνουν ένα κολάζ, να ακούσουν μία ιστορία κλπ. Ελέγχεται συστηματικά τόσο η φυσική όσο και η ψυχολογική φυγή των νηπίων ή η επιλογή της απραξίας και της ραθυμίας. Τα παιδιά από τις πρώτες κιόλας μέρες μαθαίνουν τον κανόνα ότι με την είσοδό τους στην τάξη πρέπει να ενταχθούν και να απασχοληθούν σε μία από τις γωνιές δραστηριοτήτων (Τσίγκρα, 2014). Η δυνατότητα του μην προβούν σε κάποιο είδος εργασίας/παιχνιδιού δεν υφίσταται και δεν προβλέπεται θεσμικά (Μαυρογιώργου, 2006). Η εργασιακή δραστηριότητα είναι υποχρεωτική για μεγάλο μέρος της ημερήσιας παραμονής των νηπίων στο νηπιαγωγείο. Με αυτές τις πρακτικές, τα νήπια εκτίθενται στις κυρίαρχες νόρμες για το μελλοντικό εργάτη, υπάλληλο, ή γενικά εργαζόμενο στη βάση των αξιών της υπακοής, της συμμόρφωσης, της εντατικής εργασίας, της προσήλωσης στην εργασία κλπ. Οι ιδεολογικές αυτές αρχές και αξίες βρίσκονται σε σχέση αντιστοιχίας με την καπιταλιστική οργάνωση της εργασίας και ευνοούν τις προϋποθέσεις για την παραγωγή πειθαρχημένου εργατικού δυναμικού (Bowles & Gintis, 1976).

Συμπερασματικά, τα νήπια με τη συμμετοχή τους στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες του νηπιαγωγείου, υποβάλλονται σε ένα σύνολο πρακτικών και διαδικασιών, που δεν συνιστούν αποκλειστικά και μόνο παιδαγωγικά και οργανωτικές επιλογές. Στις φαινομενικά αυτές ουδέτερες και παιδαγωγικά άρτιες πρακτικές αποτυπώνονται συγκεκριμένες μορφές της κυρίαρχης αστικής ιδεολογίας που στο μακροεπίπεδο της σχέσης σχολείου-κοινωνίας ευνοούν την αναπαραγωγή και νομιμοποίησης της κρατικής εξουσίας και των υφιστάμενων κοινωνικών σχέσεων κυριαρχίας/υποταγής. Τα νήπια, από πολύ ενωρίς, εκτίθενται στις κυρίαρχες νόρμες για το μελλοντικό εργάτη, υπάλληλο, η γενικά εργαζόμενο. Όταν οι ενήλικες εργαζόμενοι «χτυπάνε κάρτα», εκτελούν με προσήλωση και ακρίβεια τα καθήκοντά τους, συμμορφώνονται στις επιταγές εντατικοποίησης της εργασίας τους, αποδέχονται και υπακούουν στον ιεραρχικά ανώτερό τους, το μάθημα το έχουν πάρει πολύ ενωρίς, από το νηπιαγωγείο.

**Βιβλιογραφία**


Αλτουσέρ, Λ. (1983) *Θέσεις*, μετφρ. Ξ. Γιαταγάνας, Θεμέλιο, Αθήνα, δ' έκδοση.

Apple, M. (1986) *Ιδεολογία και αναλυτικά προγράμματα*, μετφρ. Τ. Δαρβέρη, Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη.

Apple, M. (1993) *Εκπαίδευση και εξουσία*, μετφρ. Φ. Κοκαβέσης, Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη.

Bowles, S. & Gintis, H. (1976) *Schooling in capitalist America*, Routledge & Kegan Paul, London.

Επιτροπή Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2006) *Αποδοτικότητα και Ισότητα στο Πλαίσιο των Ευρωπαϊκών Συστημάτων Εκπαίδευσης και Κατάρτισης*, Βρυξέλλες {SEC(2006) 1096}.

Κουτσουβάνου, Ε. (επιμ.) (2012) *Κοινωνίες και Νηπιαγωγεία. Η διάχυση μιας παγκόσμιας ιδέας,* μετφρ. Φ. Κοκαβέσης Παπαζήση, Αθήνα.

Μαυρογιώργου, Ά.-Κ. (2006) *Το κανονιστικό πλαίσιο οργάνωσης των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και η πειθαρχία στο νηπιαγωγείο*, αδημοσίευτη διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας-Παιδαγωγική-Ψυχολογίας, Τομέας Παιδαγωγικής.

Μαυρογιώργος, Γ. (1995) «Ασκήσεις στην άσκηση βίας στο σχολείο», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τεύχ. 80, σ. 59-64˙ τεύχ.81, σ.15-18˙ τεύχ.82-83, σ.17-22˙ τεύχ.84, σ. 76-78.

Νούτσος, Χ. (1982) «Ο ρόλος της σχολικής ζωής στη διαμόρφωση τύπων πολιτικής συμπεριφοράς», *Επιθεώρηση Πολιτικής Επιστήμης*, «Παιδεία και Πολιτική», τεύχ. 3, σελ. : 55-64.

Σολομών, Ι. (1992) *Εξουσία και τάξη στο νεοελληνικό σχολείο. Μια τυπολογία των σχολικών χώρων και πρακτικών 1820-1900*, Αλεξάνδρεια, Αθήνα.

Τσίγκρα, Μ. (2014) *Μέσα στο νηπιαγωγείο. Διαδικασίες και πρακτικές συγκρότησης της καθημερινής πραγματικότητας*, Λεξίτυπον, Αθήνα.

ΥΠΕΠΘ & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2006) *Οδηγός Νηπιαγωγού*, ΟΕΔΒ, Αθήνα.

# Αξιολόγηση των Εκπαιδευτικών λογισμικών για το μάθημα των Θρησκευτικών στο Δημοτικό Σχολείο

**Αγορίτσα Μήττα,** *Εκπαιδευτικός-ΠΕ70*
**Πολυξένη Μήτση,** *Εκπαιδευτικός-ΠΕ70*

## Εισαγωγή

Η εκπαίδευση ως ένα οργανωμένο και δομημένο πλέγμα αρχών, σχέσεων, προτύπων, ρόλων και συμπεριφορών με την εισαγωγή και συστηματική αξιοποίηση της Πληροφορικής και των ΤΠΕ υπόκεινται σε σημαντικές αλλαγές τόσο σε επίπεδο δομής όσο και σε επίπεδο λειτουργίας (Αναστασιάδης, 2005). Οι αλλαγές σε μια ευρύτερη σειρά κοινωνικοοικονομικών παραμέτρων των τελευταίων ετών έχουν οδηγήσει στο συμπέρασμα ότι αρκετά χαρακτηριστικά του παραδοσιακού μοντέλου εκπαίδευσης χρήζουν βελτιστοποίησης και εκσυγχρονισμού. Κοινωνικοί, επιστημονικοί, διδακτικοί και μαθησιακοί λόγοι κατέστησαν αναγκαία την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία (Ράπτης & Ράπτη, 2006) διευκολύνοντας την επικοινωνιακή σχέση-χρήστη συστήματος και την ανάπτυξη της δημιουργικής μάθησης (Κόμης, Β. & Μικρόπουλος, Τ. Α. 2001). Ο Φλουρής (1984) άλλωστε αναφέρει ότι «η εκπαιδευτική τεχνολογία αποβλέπει στο να συγκεραστεί αρμονικά η επιστημονικοποίηση της μάθησης με την τέχνη της διδασκαλίας». Αξίζει να αναφερθεί, ότι ο όρος εκπαιδευτική τεχνολογία δεν αναφέρεται μόνο στα υλικά και στα μέσα (π.χ. ηλεκτρονικό υπολογιστή, εποπτικά μέσα, video κλπ) αλλά και σε μια συστηματική και ολοκληρωμένη προσέγγιση, που έχει ως σκοπό τη βελτίωση της διδασκαλίας. Στόχος της εκπαιδευτικής τεχνολογίας είναι η βελτίωση της ποιότητας των μαθησιακών-διδακτικών συστημάτων καθώς και της αποτελεσματικότητας της απόδοσης του μαθητή, τόσο στην εξατομικευμένη όσο και στην ομαδική διδασκαλία (Φλουρής, 1984). Η αξιοποίηση των τεχνολογικών εξελίξεων μπορεί να συμβάλλει αποτελεσματικά στην προώθηση του ουμανιστικού χαρακτήρα της εκπαίδευσης, ενώ συνάδει με τον ρόλο του εκπαιδευτικού-μέντορα ο οποίος καθοδηγεί και μαθαίνει τον μαθητή «πώς να μαθαίνει» (Τζανή & Κεχαγιάς, 2009).

Η εφαρμογή των ΤΠΕ στην Εκπαίδευση περιλαμβάνει τα παρακάτω μέσα, δομές και εφαρμογές: Μάθηση μέσω υπολογιστή, E-learning, Εξ αποστάσεως εκπαίδευση, Υπερμέσα, Πολυμέσα, Εικονική πραγματικότητα, Εκπαιδευτικό λογισμικό. Το εκπαιδευτικό λογισμικό αποτελεί μια ιδιαίτερη κατηγορία λογισμικού εφαρμογών, ένα μέσο το οποίο διευκολύνει τη μάθηση με τη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή. Πιο συγκεκριμένα, ως εκπαιδευτικό λογισμικό με την αυστηρή έννοια του όρου νοείται το λογισμικό που εμπεριέχει διδακτικούς στόχους, ολοκληρωμένα σενάρια και αλληγορίες με παιδαγωγική σημασία και επιφέρει συγκεκριμένα μαθησιακά αποτελέσματα. Κατηγορίες εκπαιδευτικού λογισμικού αποτελούν οι παρουσιάσεις με το powerpoint, οι προσομοιώσεις φυσικών φαινόμενων και μηχανισμών (simulation), τα εκπαιδευτικά παιχνίδια, οι πολυμεσικές εφαρμογές (multimedia), τα εικονικά εργαστήρια και η εικονική πραγματικότητα (Virtual Reality)

(Κόμης, 2012). Ο σωστός προγραμματισμός και η ικανότητα αλληλεπίδρασης που έχει, μπορεί να προσαρμόζεται στους ιδιαίτερους ρυθμούς μάθησης των μαθητών, να παρέχει περιβάλλοντα στα οποία συμμετέχουν όλες οι αισθήσεις και να είναι διαμεσολαβητής για τη δημιουργική αξιοποίηση και το συνδυασμό πολλών μέσων και δικτύων (Α. Ράπτης, Α. Ράπτη, 2002). Το εκπαιδευτικό λογισμικό επιδιώκει την αξιοποίηση των δυνατοτήτων που προσφέρουν οι ΤΠΕ για τη δημιουργία πλούσιου και ελκυστικού μαθησιακού περιβάλλοντος που ενεργοποιεί το μαθητή (Παπαδόπουλος, 2000).

Θα πρέπει ωστόσο να αναφερθεί ότι η διδασκαλία με τη συμβολή των ΤΠΕ υιοθετεί πολλές και διαφορετικές μορφές παρουσίασης της πληροφορίας, γεγονός που έχει ως συνέπεια την ύπαρξη αρκετών περιορισμών που θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη ώστε η διδασκαλία να είναι αποτελεσματική (Kearsley, 2001, Κυριαζής & Μπακογιάννης, 2003). Οι περιορισμοί αυτοί αφορούν: *στα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του μαθητή:* γνώση, εμπειρία στη χρήση υπολογιστών, φύλο, ηλικία, διάθεση, κίνητρα, κ.λπ., *στα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του εκπαιδευτικού:* ρόλος, αλληλεπίδραση, γνώση, διάθεση, κ.λπ., *στο περιεχόμενο μάθησης:* γεγονότα, διαδικασίες, αρχές, έννοιες, δεξιότητες, κ.λπ., *στις στρατηγικές διδασκαλίας και μάθησης:* παρατήρηση, περιγραφή, επεξήγηση, δοκιμή, εξερεύνηση, κ.λπ. *στους τρόπους μάθησης:* συνδετική, εξαρτημένη, ενεργητική, καθοδηγούμενη, κ.λπ. *στα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του συστήματος που εφαρμόζεται:* αλληλεπίδραση, ευελιξία, προσαρμοστικότητα, κ.λπ. *στο μαθησιακό περιβάλλον:* κοινωνική επαφή (εκπαιδευτικοί, εισηγητές, ομιλητές), αλληλεπίδραση, κ.λπ. *στη διαθέσιμη τεχνολογική υποδομή:* εξαρτήματα του υπολογιστή, σύνδεση με το Διαδίκτυο, λογισμικό, κ.λπ. (Βερναδάκης et al, 2006)

Στην παρούσα εισήγηση θα επιχειρηθεί η αξιολογική προσέγγιση αυτών των λογισμικών, προκειμένου να αναδειχθούν οι δυναμικές συνιστώσες της εφαρμοστικότητάς τους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

## ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΛΟΓΙΣΜΙΚΟΥ: Μέθοδοι και κριτήρια

Ο σχεδιασμός των εκπαιδευτικών λογισμικών του μαθήματος των Θρησκευτικών για το Δημοτικό Σχολείο υπακούει στις προδιαγραφές του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, τις απαιτήσεις του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών και τις οδηγίες του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών. Βασική γενική αρχή της εκπαίδευσης όπως αυτή διατυπώνεται στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ/ ΦΕΚ τ. Β΄ αρ. φύλλου 303/13- 3-2003) είναι η ενίσχυση της πολιτισμικής ταυτότητας των μαθητών στο πλαίσιο της σύγχρονης πολυπολιτισμικής κοινωνίας μέσω της ανάπτυξης της εθνικής, πολιτιστικής, γλωσσικής και Θρησκευτικής αγωγής προκειμένου ο μαθητής να αποκτήσει σεβασμός για τη πολιτισμική ετερότητα και να διαμορφώσει ένα υγιές και αρμονικό περιβάλλον. Η εφαρμογή διαθεματικών-βιωματικών προσεγγίσεων προωθεί την αρχή της διαπολιτισμικότητας και παρέχει πλούσιο υλικό για εξοικείωση των μαθητών με πληθώρα διαφορετικών πολιτισμικών στοιχείων. Για το λόγο αυτό γίνεται και η προσθήκη του αξιολογικού πίνακα ως προς τις κοινωνιολογικές παραμέτρους που καλύπτονται από τα αναφερόμενα λογισμικά. Πιο συγκεκριμένα: Το διδακτικό περιεχόμενο του Λογισμικού διακρίνεται από επιστημονική εγκυρότητα και είναι συμβατό με το ΑΠΣ του Δημοτικού Σχολείου. Οι θεματικές που αναπτύσσονται

συνιστούν ελκυστικό και χρήσιμο συμπληρωματικό διδακτικό υλικό για τους μαθητές. Το λογισμικό είναι δικτυακό, πολυμεσικό, συνδέεται λειτουργικά με συγκεκριμένα κεφάλαια του βιβλίου και συνοδεύεται από Οδηγίες Χρήσης. Εφαρμόζονται οι αρχές της αλληλεπίδρασης και της διάδρασης. Η διαθεματικότητα εφαρμόζεται με παιγνιώδεις δραστηριότητες και ενδιαφέροντα διαδραστικά κείμενα επιδιώκοντας την ενεργό συμμετοχή του μαθητή στη μαθησιακή διαδικασία και στην ολιστική προσέγγιση της γνώσης (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)

Είναι γεγονός πως η διεπιστημονικότητα της ανάπτυξης και του σχεδιασμού ενός εκπαιδευτικού λογισμικού από διάφορες επιστημονικές περιοχές αποτελεί προϋπόθεση για ένα επιτυχημένο αποτέλεσμα. Η διεπιστημονική αυτή προσέγγιση αφορά τις μαθησιακές ανάγκες, το τεχνολογικό μαθησιακό περιβάλλον με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις ιδιότητές του, το γνωστικό αντικείμενο καθώς και το κοινωνικό «περιβάλλον» μέσα στο οποίο το τεχνολογικά εμπλουτισμένο σύστημα μάθησης πρόκειται να ενταχθεί. Επιπρόσθετα, τίθενται πολλά ερωτήματα σχετικά με τον καθορισμό της ποιότητας του εκπαιδευτικού λογισμικού, τα κοινώς αποδεκτά πρότυπα, τη δυνατότητα ύπαρξης αξιόπιστων μεθοδολογιών και μηχανισμών ελέγχου της ποιότητας, το είδος του εκπαιδευτικού λογισμικού που προέχει να δημιουργηθεί καθώς και τη δυνατότητα ενθάρρυνσης για δημιουργία εκπαιδευτικού λογισμικού καλής ποιότητας μέσω των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων. Οι προαναφερθέντες προβληματισμοί αποτελούν διεθνώς θέμα πολύχρονης διερεύνησης και αντικείμενο διαρκούς αναζήτησης και μελέτης ενώ τα επιχειρήματα αναθεωρούνται με γρήγορους ρυθμούς και οι μεθοδολογίες που εφαρμόζονται ποικίλουν (Ο.ΕΠ.ΕΚ, 2008). Το βέβαιο είναι ότι η αξιολόγηση ενός εκπαιδευτικού λογισμικού δεν αποτελεί εύκολη υπόθεση, αφού οφείλει να ποικίλει σε θεματολογία και σε κάθε περίπτωση να καλύπτει τις όποιες απαιτήσεις και προσδοκώμενα αποτελέσματα (Κανελλή, Σπυράτου, Γουμενάκης, 2008) άλλωστε η εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία εμπεριέχουν μεγάλο βαθμό πολυπλοκότητας (Μόσχος, 2012). «Η αξιολόγηση θα μπορούσε να οριστεί ως η συστηματική συλλογή, ανάλυση και ερμηνεία πληροφοριών για οποιαδήποτε πλευρά ενός προϊόντος, με στόχο τη διαπίστωση της αποτελεσματικότητας και της αποδοτικότητάς του ή την εκτίμηση οποιωνδήποτε άλλων παραμέτρων που σχετίζονται με την εφαρμογή του» (Παναγιωτακόπουλος κ α. 2003:82). Γενικά, ως στόχοι της αξιολόγησης ορίζονται ο ευρύς διδακτικός και παιδαγωγικός σχεδιασμός του μαθησιακού υλικού που διαθέτει το εκπαιδευτικό λογισμικό και η εύρεση των άριστων στοιχείων που σχετίζονται με τον σχεδιασμό των προϊόντων σε οποιαδήποτε μορφή κι αν διατίθενται (Chinien & Hlynka, 1993).

Η αξιολόγηση εκπαιδευτικού λογισμικού είναι μια τυπική διαδικασία η οποία σχετίζεται άμεσα με τη σχεδίασή του και δίνει τη δυνατότητα σε τρίτους να εκτιμήσουν την αποτελεσματικότητά του αναφορικά με τον τρόπο και το σκοπό με τον οποίο κατασκευάστηκε και χρησιμοποιείται (Σολωμονίδου, 2006). Οι βασικές κατηγορίες μεθόδων αξιολόγησης εκπαιδευτικού λογισμικού κατά τους Hinostroza et al., 2000) είναι τρείς και διαχωρίζονται σε: α) *πειραματικές,* όπου μέσα από τη χρήση ερωτηματολογίων στοχεύουν ουσιαστικά στο βαθμό κατάκτησης της γνώσης, με απώτερο σκοπό την αρτιότητα ή μη του αντίστοιχου λογισμικού. *β) προσεγγίσεις με καταλόγους ελέγχου κριτηρίων (check-lists),* οι οποίες επικεντρώνονται στην παιδαγωγική και τεχνική πλευρά του Εκπαιδευτικού λογισμικού μέσω συγκεκριμένων κριτηρίων. Μάλιστα ερευνάται εάν και κατά πόσο υπάρχουν στο λογισμικό ορισμένα χαρακτηριστικά που κατατάσσονται σε 4 κατηγορίες: Οι 2 πρώτες αφορούν την

παιδαγωγική και οι 2 επόμενες την αισθητική και τεχνική αξιολόγηση (παιδαγωγική και αισθητική - τεχνική αξιολόγηση). (Παναγιωτακόπουλος, Πιερρακέας & Πιντέλας, 2003, Squires & McDougall, 1994, Software). *γ) οι ποιοτικές μέθοδοι αξιολόγησης,* οι οποίες χρησιμοποιούνται σε συγκεκριμένα περιβάλλοντα και καταστάσεις (εγκατεστημένη αξιολόγηση) (Σολωμονίδου, 2006). Βασικός στόχος κάθε μορφής αξιολόγησης είναι η παραγωγή όσο το δυνατόν πιο αξιόπιστων και πιο αντικειμενικών αποτελεσμάτων. Οι μέθοδοι και οι τεχνικές αξιολόγησης των εκπαιδευτικών λογισμικών ποικίλουν ενώ διαφοροποιούνται όσον αφορά τη βαθμολόγηση και την προσθήκη του κριτηρίου σχετικά με τα κοινωνιολογικά χαρακτηριστικά.

Η αξιολόγηση των λογισμικών για το μάθημα των Θρησκευτικών στο Δημοτικό Σχολείο αναφέρεται στην αποτελεσματικότητα, τη λειτουργικότητα και τη συνεχή αναβάθμισή τους υπακούοντας στα διαρκώς εξελισσόμενα τεχνολογικά δεδομένα, στοχεύοντας στη μεγιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Αντωνίου-Κρητικού, 2004, σελ. 36-55).

Τα κριτήρια διερευνούν εάν υπάρχουν και σε ποιο βαθμό μια σειρά από χαρακτηριστικά που κατατάσσονται σε 4 κατηγορίες. Οι 2 πρώτες αναφέρονται στην παιδαγωγική αξιολόγηση, και οι επόμενες 2 στην αισθητική & τεχνική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού λογισμικού (Παναγιωτακόπουλος, Πιερρακέας, Πιντέλας, 2003). Πιο συγκεκριμένα τα βασικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού λογισμικού είναι :

Η δυνατότητα προσαρμοστικότητάς σε διαφορετικές μαθησιακές καταστάσεις, με μαθητές- χειριστές διαφορετικών δυνατοτήτων και επιδόσεων καθώς και σε διαφορετικούς τύπους μάθησης.

Η αποτελεσματικότητά του στη δυνατότητα ανάκλησης και επιλογής της εκάστοτε κατάλληλης πληροφορίας από το μαθητή-χειριστή.

Η πρόσβαση του μαθητή-χειριστή, που αφορά τη σχεδιαστική καταλληλότητα της διεπιφανειακής χρήσης.

Η αισθητική του βάσει της οποίας το μαθησιακό αντικείμενο θα καταστεί ελκυστικότερο και προκαλέσει το ενδιαφέρον του μαθητή-χειριστή.

Η δυνατότητα εύκολης χρήσης.

Η παρουσίαση της νέας γνώσης με σαφήνεια και πληρότητα (Παναγιωτακόπουλος, Πιερρακέας & Πιντέλας, 2003, σελ. 108-109).

Τα κριτήρια αξιολόγησης των εκπαιδευτικών λογισμικών ποικίλουν και η αξιολόγηση τους πρέπει να πραγματοποιείται σε κάθε στάδιο της δημιουργίας και της εφαρμογής του με βασικούς άξονες τους εξής: το *Περιεχόμενο, τη Διδακτική και Παιδαγωγική Μεθοδολογία, τη Διεπαφή και Αλληλεπίδραση, τη Τεχνολογία και τις Κοινωνιολογικές διαστάσεις των Εκπαιδευτικών λογισμικών στο μάθημα των Θρησκευτικών του Δημοτικού Σχολείου*. Συγκεκριμένα:

*Το Περιεχόμενο* αναφέρεται στη συνάφεια του εκπαιδευτικού λογισμικού με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, την επιστημονικότητα, την πληρότητα και τη σαφήνεια του καθορισμού των στόχων. Αξιολογείται η δυνατότητα αντιμετώπισης των μαθησιακών δυσκολιών, η καταλληλότητα του βάσει της ηλικίας και των απαιτήσεων του μαθητικού δυναμικού, η ποικιλία των δραστηριοτήτων, η γραμματική και συντακτική ορθότητα καθώς και η ανατροφοδότηση, επικαιροποίηση και ανανέωση του περιεχομένου του.

*Τη Διδακτική και Παιδαγωγική Μεθοδολογία* όπου αξιολογείται η ανταπόκριση των εκπαιδευτικών λογισμικών στις σύγχρονες θεωρίες μάθησης, η δυνατότητα αλληλεπίδρασης, ανατροφοδότησης, πρόκλησης ενδιαφέροντος και πολλαπλών

αναπαραστάσεων. Διερευνώνται τα επίπεδα δυσκολίας, η κριτική ικανότητα, η ανακαλυπτική και αυτόνομη μάθηση, η βιωματική προσέγγιση γνώσης, η διαθεματικότητα, η συνεργατικότητα καθώς και η ανάπτυξη στάσεων. Διαπιστώνεται εάν αξιοποιείται ο διαθέσιμος σχολικός χρόνος, η σαφήνεια των στόχων, η παροχή κατάλληλων οδηγιών και υποστηρικτικού υλικού, η εφαρμογή εναλλακτικών διδακτικών μεθόδων αξιοποίησης τους.

*Ως προς τη Διεπαφή και Αλληλεπίδραση* εξετάζεται η σαφήνεια και συνέπεια των τεχνολογικών μέσων, η ελκυστικότητα της παρουσίασης, η καταλληλότητα στην επιλογή της σωστής γραμματοσειράς, η παροχή ευανάγνωστων κειμένων , η ποιότητα πολυμεσικών στοιχείων και η εν τέλει μη καταχρηστικότητά τους. Επίσης, αξιολογείται η παροχή εναλλακτικών διαδρομών, βοήθειας, η ύπαρξη χάρτη περιεχομένων, γλωσσαρίου, δυνατοτήτων εξόδου και επιστροφής, δυνατοτήτων ελέγχου ροής πληροφοριών καθώς και η επεξηγηματικότητα των μέσων.

Ο άξονας της *Τεχνολογίας* περιλαμβάνει τη διαλειτουργικότητα, την ευκολία εγκατάστασης, τις προδιαγραφές υλικού και λογισμικού, την έλλειψη τεχνικών σφαλμάτων, την αξιοπιστία, την ασφάλεια, τη δυνατότητα εκτύπωσης καθώς και τις δυνατότητες ελέγχου αξιολόγησης των μαθητών/τριών (Παναγιωτακόπουλος, Πιερρακέας, Πιντέλας, 2003 & Σολομωνίδου, 2006).

Οι *Κοινωνιολογικές διαστάσεις* των Εκπαιδευτικών λογισμικών στο μάθημα των Θρησκευτικών του Δημοτικού Σχολείου αναφέρονται στη συνειδητοποίηση της θρησκευτικής πολυπολιτισμικότητας, του σεβασμού της διαφορετικότητας μέσω της γνώσης και της συνύπαρξης. Με την πολυπολιτισμικότητα περιγράφεται η πολιτισμική και εθνοτική ποικιλότητα και η διαφορετικότητα αποτελεί θετική δύναμη (Βερνίκος, Δασκαλοπούλου, 2002: 39). Αξιολογείται επίσης, η διαμόρφωση και προώθηση της εκπαιδευτικής πολιτικής και των μετανεωτερικών προταγμάτων όπως αυτή αποτυπώνεται στη διαμόρφωση θεσμών ανοικτής εκπαίδευσης στο πλαίσιο μιας ανοικτής κοινωνίας. Αυτό σημαίνει ότι στην «Κοινωνία της γνώσης», η οποία συνεπάγεται και μια οικονομία της γνώσης, κύριος παράγοντας είναι η φαιά ουσία (Πορτελάνος, 2005). Βάσει ερευνητικών δεδομένων η πρόσβαση των μαθητών-χειριστών στα εκπαιδευτικά λογισμικά δε μειώνει το ψηφιακό χάσμα, αλλά το μεταθέτει στη χρήση του (Bucy, 2000, Peter & Valkenburg, 2006, Mancinelli, 2008). Με άλλα λόγια, το χάσμα αποκτάει «ποιοτικά χαρακτηριστικά» και συνδέεται άμεσα με την κοινωνική προέλευση (Iske et al., 2005). Οι προερχόμενοι από τα υψηλότερα κοινωνικά στρώματα μαθητές σαφώς βρίσκονται σε πλεονεκτική θέση και μπορούν να επωφεληθούν από τα «πλεονεκτήματα που απορρέουν από την εισαγωγή των τεχνολογιών σε πολλούς τομείς της καθημερινής ζωής» (Mancinelli, 2008: 251-252). Οι παραπάνω ενδείξεις αποκτούν μεγαλύτερη σημασία, αν ληφθεί υπόψη αυτό που υποστηρίζει ο Giddens, ότι δηλαδή «η διάδοση της τεχνολογίας της πληροφορίας πρόκειται να επηρεάσει την εκπαίδευση με πολλούς τρόπους, μερικοί από τους οποίους θα είναι ίσως ουσιαστικοί» (Giddens, 2002: 562). Αξιολογώντας τα εκπαιδευτικά λογισμικά σε σχέση με το φύλο διαπιστώθηκε ότι οι προσδοκίες και τα στερεότυπα των σχεδιαστών τους υπακούν στις προκαταλήψεις του φύλου με αποτέλεσμα τα προγράμματα για κορίτσια να κατατάσσονται ως «εργαλεία μάθησης» ενώ για τα αγόρια να έχουν περισσότερο παιγνιώδη μορφή (Huff & Cooper, 1987: 519-532).

**Συμπεράσματα- Προτάσεις**

Η διαδικασία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού λογισμικού κρίνεται αναγκαία καθώς παρέχεται η δυνατότητα βελτιστοποίησης του αξιολογούμενο προϊόντος. Το εκπαιδευτικό λογισμικό μπορεί να αποτελέσει ένα πολύ εύχρηστο μαθησιακό εργαλείο και να χρησιμοποιηθεί δίχως ιδιαίτερες δυσκολίες από τους μικρούς μαθητές. Κυρίως συμβάλλει στη δημιουργία εμπειριών και στην κατανόηση βασικών θρησκευτικών εννοιών και γνώσεων (Παπάς, 1989). Η χρησιμοποίηση του λογισμικού, σε συνδυασμό με το σχολικό εγχειρίδιο, παρέχει τη δυνατότητα μιας πληρέστερης εικόνας του διδακτικού αντικειμένου. Είναι βέβαιο ότι αποτελεί ένα χρήσιμο εργαλείο υποστήριξης, εμπλουτισμού και διερεύνησης του αναλυτικού προγράμματος, προσφέροντας πολλαπλές διόδους για πλούσιες μαθησιακές εμπειρίες (Κυρίδης Α., Δρόσος Β., Ντίνας Κ., 2005). Με την αξιοποίηση των νέων Τεχνολογιών και την ενσωμάτωση των εκπαιδευτικών λογισμικών στη διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών στο Δημοτικό Σχολείο επιδιώκεται οι μαθητές να καλλιεργήσουν πνεύμα έμπρακτης αλληλεγγύης, ειρήνης και δικαιοσύνης, σεβασμού της θρησκευτικής ιδιαιτερότητας και συνύπαρξης με το «διαφορετικό». Βεβαίως είναι απαραίτητη και η γνώση, η ανάλυση, η σύγκριση και αξιολόγηση των παγκόσμιων θρησκειών και των διαφόρων θρησκευτικών παραδόσεων της ανθρωπότητας. Οι κοινωνιολόγοι της εκπαίδευσης χρειάζεται να στρέψουν το ερευνητικό τους ενδιαφέρον και να αναθεωρήσουν τις ερμηνευτικές προσεγγίσεις τους, συμπεριλαμβάνοντας σε αυτές τις νέες μορφές κοινωνικής ανισότητας που δημιουργεί η χρήση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση. Να εξετάσουν το ψηφιακό χάσμα κυρίως σε σχέση με το ποιος το χρησιμοποιεί, για ποιο σκοπό και με ποιους τρόπους, όπως επίσης και πώς αυτό αναπαράγει τις προϋπάρχουσες κοινωνικές ανισότητες (Chen & Wellman, 2005). Η εκπαίδευση των ΤΠΕ δεν μπορεί να περιορίζεται στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων για την αξιοποίηση του διαδικτύου, αλλά να επεκταθεί στην κριτική και δημιουργική χρήση του (Γιαννακόπουλος, 2005, Δαπόντες, 2001). Βέβαια, όπως είναι ευρέως αποδεκτό, καμιά παρέμβαση στην εκπαίδευση δεν είναι επαρκής, αν δε εφαρμοσθούν από τις κυβερνήσεις πολιτικές για την άμβλυνση των ευρύτερων κοινωνικών ανισοτήτων.

Καταλήγοντας, μέσω αυτής της πρωτόλειου χαρακτήρα ερευνητικής-αξιολογικής προσέγγισης, προκύπτει ως βασικό εξαγόμενο ότι τα εκπαιδευτικά λογισμικά ανταποκρίνονται σε σημαντικό βαθμό στις απαιτήσεις της διδακτικής διαδικασίας στο συγκεκριμένο μάθημα, ενώ δύναται να επιτύχουν περαιτέρω πολυεπίπεδη βελτίωση. Κρίνεται αναγκαίος ο επανασχεδιασμός των εκπαιδευτικών λογισμικών και η προσθήκη νέων δυνατοτήτων όσο είναι εφικτό καθώς η τεχνολογία στη διδασκαλία του συγκεκριμένου μαθήματος δεν μπορεί να καλλιεργήσει στάσεις και να διαμορφώσει συγκεκριμένες απόψεις, ωστόσο είναι αναγκαία η διόρθωση των τρωτών σημείων ώστε το λογισμικό να προσφέρει νέες δυνατότητες στον εκπαιδευτικό και ποικιλία διαδικασιών αξιολόγησης στο μαθητή. Η επιμόρφωση, η ορθή αξιοποίηση των εκπαιδευτικών λογισμικών και ο επαναπροσδιορισμός του ρόλου των εκπαιδευτικών αποτελεί βασική προϋπόθεση για τη διαμόρφωση δημιουργικού κλίματος μάθησης με τη χρήση των ΤΠΕ κατά τη διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών στο Δημοτικό Σχολείο.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση


Αναστασιάδης Π. (2005). *Νέες Τεχνολογίες και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στην υπηρεσία της Δια Βιου Μάθησης: Προς μια νέα «Κοινωνική Συμφωνία» για την άρση των συνεπειών του «Ψηφιακού Δυϊσμού»*, Λιοναράκης Α. (Επιμ.), Πρακτικά 3ου Διεθνούς Συνεδρίου Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, Πάτρα.

Αντωνίου-Κρητικού, Ι (2004). *Πλαίσιο αρχών για το σχεδιασμό και την ανάπτυξη εκπαιδευτικού λογισμικού γλωσσικής διδασκαλίας*. Στο Δ. Ψύλλος, Ι. Βλαχάβας, Β. Δαγδιλέλης, Γ. Ευαγγελίδης, Μ. Σατρατζέμη & Γ. Παπαδόπουλος (editors), *Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών στην ελληνική εκπαίδευση: Απολογισμός και προοπτικές*. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Βερναδάκης, Ν., Αυγερινός, Α., Ζέτου, Ε., Γιαννούση Μ., & Κιουμουρτζόγλου, Ε. (2006). *Μαθαίνοντας με την Τεχνολογία των Πολυμέσων – Υπόσχεση ή Πραγματικότητα, στο: Inquiries in Sport & Physical Education*, 4 (2), 326 – 340. Διαθέσιμο στο: http://hape.gr/emag/vol4_2/hape120.pdf

Βερνίκος Ν., Δασκαλοπούλου Σ. (2002). *Πολυπολιτισμικότητα: Οι διαστάσεις της πολιτισμικής ταυτότητας*. Αθήνα: εκδ. Κριτική.

Γιαννακόπουλος, Κ. Ι. (2005). *Εικονικές Κοινότητες. Μια κοινωνιολογική προσέγγιση του Διαδικτύου*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Γρηγοριάδου, Μ., & Μπακογιάννης, Σ. (2000). *Μοντέλο αξιολόγησης εκπαιδευτικού λογισμικού – Η συμμετοχή του μαθητή ως αξιολογητή*, Πάτρα: 2ο Συνέδριο ΕΤΠΕ. Διαθέσιμο στο: http://www.etpe.gr/files/proceedings/uploads1/paper4.pdf

Δαπόντες, Ν. (2001). *Η Κοινωνία της Πληροφορίας: Η εκπαιδευτική διάσταση*. Πρακτικά 1ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Σύρου για τις ΤΠΕ (σ. 41-48). Σύρος.

Κανελλή, Σπυράτου, Γουμενάκης, (2008*). Επιμορφωτικό υλικό Αξιολόγησης Εκπαιδευτικού Λογισμικού Α' περιόδου, για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη χρήση και αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διδακτική διαδικασία*. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, ΠΑ.ΚΕ-Π.Τ.Δ.Ε, Αθήνα.

Κόμης, Β. & Μικρόπουλος, Τ. Α. (2001). *Πληροφορική στην Εκπαίδευση*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ), Πάτρα.

Κόμης, Β. (2012). *Οι Νέες Τεχνολογίες στη Διδακτική και τη Μαθησιακή Διαδικασία: Μια τυπολογία των Παιδαγωγικών Δραστηριοτήτων και Αντιλήψεων και των Ψυχολογικών Προσεγγίσεων*.

Κυριαζής Α., Μπακογιάννης Σ., (2003). *Χρήση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση: Συνύπαρξη διδακτικής πράξης και τεχνολογίας*. Αθήνα.

Κυρίδης Α., Δρόσος Β., Ντίνας Κ. (2005), «Η πληροφοριακή - Επικοινωνιακή Τεχνολογία στην προσχολική και πρωτοσχολική Εκπαίδευση», Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ. Δαρδάνος.

Mancinelli, E. (2008). *Ηλεκτρονική Ενσωμάτωση (e-inclusion) στην Κοινωνία της Πληροφορίας.* Στο Pinter, R. (επιμ.), Κοινωνία της Πληροφορίας (σ. 247-270). Θεσσαλονίκη: ΑΤΕΙ Θεσσαλονίκης.

Μόσχος, Α. (2012): *Ανάπτυξη εκπαιδευτικού λογισμικού για τη διδασκαλία των βασικών εννοιών της πληροφορικής στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου*. Φλώρινα. Μεταπτυχιακή εργασία. Διαθέσιμη στο: http://83.212.22.239/bratitsis/greek/ptyxiakes/diplomatiki_moschos.pdf

Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (Ο.ΕΠ.ΕΚ.), (2008): *Κριτήρια αξιολόγησης και αξιοποίησης εκπαιδευτικού υλικού* . Προσπελάστηκε στις 20/9/2014 .Διαθέσιμο στο: www.oepek.gr/pdfs/meletes/oepek_meleth_06.doc

Παπάς Χ. (1989), «*Η Πληροφορική στο σχολείο*», σελ. 64, Αθήνα.

Παναγιωτακόπουλος, Χ., Πιερρακέας, Χ. & Πιντέλας, Π. (2003). *Το Εκπαιδευτικό Λογισμικό και η Αξιολόγησή του*. Αθήνα : Μεταίχμιο.

Παπαδόπουλος, Γ., (2000). *Έλεγχος ποιότητας Εκπαιδευτικού λογισμικού: Ο σχεδιασμός και το έργο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου*, Αθήνα: Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο- ΥΠΕΠΘ, (2003). ΔΕΠΠΣ/ΑΠΣ για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Φ.Ε.Κ. τ.Β /303-13-3-2003.

Πορτελάνος, Στ. (2005). «*Η πολυπολιτισμική κοινωνία της πληροφορίας παράγοντας διαπολιτισμικότητας στη θρησκευτική αγωγή*» στα Πρακτικά ΙΑ΄ Διεθνούς Συνέδριου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος με θέμα: Το Σχολείο στην Κοινωνία της Πληροφορίας και της Πολυπολιτισμικότητας, Ρόδος, 21-23 Οκτώβριος 2005, επιμέλεια Δ. Χατζηδήμου & Χ. Βιτσιλάκη, εκδ. Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 2006

Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α.(2002). *Μάθηση και Διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας: Ολική προσέγγιση*, Τόμοι. Α &Β, Αθήνα

Ράπτης Αρ. & Ράπτη Αθ. (2006). *Μάθηση και Διδασκαλία στην Εποχή της Πληροφορίας: Συνολική προσέγγιση*, Α' Τόμος. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σολομωνίδου, Χ. (2006). *Νέες τάσεις στην εκπαιδευτική τεχνολογία. Εποικοδομητισμός και σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Φλουρής, Ι. (1984). *Τεχνολογία και Εκπαίδευση*. Πρακτικά Γ΄ Διεθνούς Παιδαγωγικού συνεδρίου, Ορθόδοξη Ακαδημία Κρήτης, Αθήνα: Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος.

**Ξενόγλωσση**

Bucy, E. P. (2000). *Social access to the internet*. Harvard International Journal of Press/Politics, 5(1), 50-61.

Chen, W., & Wellman, B.(2005). *Minding the cyber-gap: The Internet and social inequality*. In M. Romero & E. Margolis (eds.), The Blackwell Companion to social inequalities, (pp. 523-545). Oxford: Blackwell Publishing.

Hinostroza, E., Rehbein, L., Mellar, H., & Preston, C. (2000). *Developing educational software: a professional tool perspective. Education and information Technologies*, 5 (2), 103 – 117.

Huff Charles & Cooper Joel, (1987). *Sex Bias in Educational Software: The Effect of Designers' Stereotypes on the Software They Design*, Journal of Applied Social Psychology Princeton University, 17, 519—532

Giddens, A. (2002). *Κοινωνιολογία*. Αθήνα: Gutenberg.

Iske, S., Klein, A., & Kutscher, N. (2005). *Differences in internet usage: social inequality and informal education*. Social Work & Society, 3(2), 215-223.

Kearsley, G. (2001): *Explorations in learning & instruction: The theory into practice database*: Retrieved April 11, 2005, from http://tip.psychology.org/

Peter, J.,& Valkenburg, P. M. (2006). *Adolescents' internet use: Testing the "disappearing digital divide" versus the "emerging digital differentiation*" approach. Poetics, 34, 293-305.

Squires, D., & McDougall, A. (1994). *Choosing and using educational software: a teacher's guide*. London: The Falmer Press.

Tzani M. & Kechagias C. (2009). *Criteria and Methodology of Evaluation in Teacher Education. Promoting Teacher Education: From Intake system to teaching practice: Proceedings of the International Conference Promoting teacher education from intake system to teaching practice*, Jagodina, 19-20 May, (2), 197-202.

# Ο ρόλος της γλώσσας στα σχήματα αντίληψης των εκπαιδευτικών: μια ιστορία παραγνώρισης

**Ιωάννα Μικρογιαννάκη**
*Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Δ/ντρια στο 16ο Δημοτικό Σχολείο Γλυφάδας*

## Η επικαιρότητα του θέματος

Στην παρούσα εισήγηση, ο σκοπός μας δεν είναι να αναδείξουμε τη διαπιστωμένη συμβολή του γλωσσικού κεφαλαίου στη διατήρηση και την αναπαραγωγή των ανισοτήτων στον εκπαιδευτικό θεσμό αλλά το πώς η σχέση της γλώσσας με τη σχολική επίδοση γίνεται αντιληπτή από τους εκπαιδευτικούς και πώς αυτές οι αντιλήψεις υποστηρίζουν την πιο αποσιωπημένη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος, εκείνη της συντήρησης και της αναπαραγωγής των κοινωνικών ανισοτήτων.

Οι λόγοι που καθιστούν επίκαιρη μια τέτοια προσέγγιση, παρόλο που το θέμα έχει μελετηθεί διεξοδικά, στηρίζονται καταρχήν στο γεγονός ότι τα πορίσματα των σύγχρονων ερευνών εξακολουθούν να επιβεβαιώνουν τη σχολική αποτυχία των παιδιών από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα. Όμως, αυτή ερμηνεύεται με όρους που παραπέμπουν σε καθαρά σχολικούς παράγοντες σχετικούς με την υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων, την αύξηση των ωρών διδασκαλίας, την αύξηση στις προσλήψεις εκπαιδευτικού προσωπικού, τις ώρες μελέτης των μαθητών/τριών, το πλήθος των γνωστικών αντικειμένων, το πλήθος των βιβλίων στο σχολείο αλλά και στο σπίτι, τη χρήση της τεχνολογίας αλλά και το κοινωνικό και οικονομικό υπόστρωμα της οικογένειας (Σοφιανοπούλου, 2011), χωρίς πραγματικά να επιδιώκεται η χάραξη μιας εκπαιδευτικής πολιτικής που θα συνέβαλε στη μείωση των κοινωνικών ανισοτήτων (Macedo, 2010). Επίσης, σημαντικές παράμετροι των ανισοτήτων μέσα από τη γλώσσα υποκρύπτονται και σε περιπτώσεις διγλωσσίας λόγω της ετερογένειας των μαθητών/τριών και στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Και εδώ οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αγνοούν ή/και να παραγνωρίζουν ότι η διαφορά ανάμεσα στη γλώσσα του σχολείου και τη μητρική των μαθητών/τριών δεν αρκεί για να εξηγήσει την αποτυχία τους στο σχολείο (Baker, 2001). Τέλος, στην αναψηλάφηση του θέματος συμβάλει και η αναγνώριση του καθοριστικού ρόλου των εκπαιδευτικών, εφόσον ο τρόπος που επιλέγουν να διαχειρίζονται τις ανισότητες μπορεί να οδηγήσει, είτε στην άμβλυνση τους είτε στην περαιτέρω επικύρωση τους (Φραγκουδάκη, 1987).

Ωστόσο, καθώς το θέμα είναι πολυδιάστατο και εκτενές και δεν μπορεί να εξαντληθεί σε μια σύντομη εισήγηση, εστιάζουμε μόνο στην κριτική παρουσίαση των αντιφάσεων στο λόγο των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που συμμετείχαν με συνεντεύξεις τους σε πρόσφατη σχετική έρευνα (Μικρογιαννάκη, 2012), προκειμένου να συνδεθούν και να συζητηθούν διαλεκτικά με τη διαπίστωση ότι ένα μεγάλο μέρος της συγκεκριμένης κοινωνιολογικής γνώσης «δεν έχει διαχυθεί,

δε διαχέεται, και ακόμη χειρότερα, σε μεγάλο βαθμό, αγνοείται συνειδητά και μεθοδευμένα» (Παναγιωτόπουλος, 2003).

### Γλωσσικό κεφάλαιο και σχολική επίδοση: ο λόγος των εκπαιδευτικών

Μιλώντας πιο συγκεκριμένα, λοιπόν, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στις εις βάθος συνεντεύξεις φαίνεται να έχουν εντοπίσει την επίδραση του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου του γενέθλιου περιβάλλοντος των μαθητών/τριών όταν δηλώνουν ότι «τόσα χρόνια που δουλεύω, γενικώς, τα πιο καλλιεργημένα παιδιά είναι από γονείς που είναι πιο πολύ μορφωμένοι» ή «από τις οικογένειες που είναι πάνω στα παιδιά τους, όχι παραμελημένα» και γι' αυτό «το παιδί που έρχεται εφοδιασμένο ανταποκρίνεται πολύ πιο εύκολα και πολύ πιο άνετα σε όλα τα μαθήματα» και «δεν είναι καθόλου τυχαίο ότι οι καλοί μαθητές έχουν πλούσιο λεξιλόγιο». Στην ίδια λογική, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους ορίζουν και αξιολογούν τη γλώσσα των παιδιών με γνώμονα το πλούσιο λεξιλόγιο και την άνεση στην έκφραση που αυτό συνεπάγεται, για να συμπεράνουν και να θεωρήσουν ως «φυσικό» δεδομένο πως «δεν είναι καθόλου τυχαίο το ότι οι καλοί μαθητές έχουν πλούσιο λεξιλόγιο» για την περίπτωση των παιδιών που προέρχονται από προνομιούχο οικογενειακό περιβάλλον ή «εδώ βλέπεις παιδάκια στην Ε΄ δημοτικού και δεν ξέρουν να εκφραστούν ακόμα» για εκείνα που το οικογενειακό περιβάλλον δεν ευνοεί.

Είναι εμπειρικές διαπιστώσεις και αντιλήψεις, που ωστόσο παραπέμπουν σε κάθε διδασκαλία, η οποία «προϋποθέτει σιωπηρά ένα σώμα γνώσεων» και κυρίως αυτό της «γνώσης του λέγειν, που συνιστά την κληρονομιά των καλλιεργημένων τάξεων» (Bourdieu & Passeron 1996) και σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο θεωρεί κεκτημένο «έναν ολόκληρο θησαυρό εμπειριών πρώτου βαθμού», όπως τα διαβάσματα που «προκάλεσε η πατρική βιβλιοθήκη» ή τα επιλεγμένα θεάματα και τα στοχευμένα ταξίδια «που δε χρειάστηκε να επιλεγούν» και «δε φωτίζουν παρά τους ήδη πεφωτισμένους ανθρώπους» (Bourdieu & Passeron, 1996). Επίσης, παραπέμπουν στην άρρητη παραδοχή των εκπαιδευτικών για τη μια και μοναδική εκδοχή της επίσημης γλώσσας του σχολείου, η οποία γίνεται ο κανόνας για να αξιολογήσουν τα πάντα «και πώς θα μιλήσει με τους συμμαθητές του και σε εμάς πώς θα τα πει, και σε αυτά που θα γράψει…». Γιατί, «όταν μιλάς για τη γλώσσα χωρίς άλλη διευκρίνιση, σημαίνει ότι αποδέχεσαι σιωπηρά» ό,τι ορίζεται ως επίσημη γλώσσα, επιβεβλημένη από «τους καθηγητές που αναλαμβάνουν να εγχαράξουν τη γνώση και τον έλεγχό της», προκειμένου αυτή να επιτελέσει τις κοινωνικές-πολιτικές χρήσεις της διάκρισης των κυρίαρχων ομάδων για τις οποίες είναι προορισμένη (Bourdieu, 1999).

Ταυτόχρονα προβάλλει η εφησυχαστική ή/και μοιρολατρική παραδοχή ότι το σχολείο δεν μπορεί να παρέμβει, «αν η οικογένεια είναι απούσα και δεν δίνει σημασία στο παιδί», το οποίο «δεν θα 'χει τα κατάλληλα εφόδια» και «έτσι μεθαύριο που έρχεται στο σχολείο, εγώ τι μπορώ να κάνω;» Γιατί, «αν ασχολούνται και οι γονείς, αν έχουνε το ενδιαφέρον για την επίβλεψη του παιδιού, αν έχουν και οι ίδιοι οι γονείς κάποια ενδιαφέροντα πνευματικά, όλο αυτό συγκλίνει και βοηθάει το παιδί και να διαβάσει και να ψάχνει και να έχει και την έννοια του σχολείου, την έννοια της επιτυχίας και όλο αυτό το κλίμα μετά, θα καλλιεργήσει τη νοοτροπία του παιδιού, που πάνω της θα στηριχτούμε εμείς οι δάσκαλοι». Σε τούτα τα λόγια διακρίνεται και ο σημαντικός ρόλος της πρακτικής αίσθησης, ατομικής και συλλογικής, του τι μπορεί

να κάνει ο εκπαιδευτικός σε μια κατάσταση, την οποία αντιλαμβάνεται να είναι οριστικά διαμορφωμένη και παγιωμένη. Είναι το habitus των εκπαιδευτικών που τους ωθεί να εσωτερικεύουν τη μια ή την άλλη αντίληψη για τον κάθε μαθητή ή μαθήτρια που έχουν απέναντί τους. Και είναι εδώ ακριβώς που οι «μικρές εντυπώσεις» από την ταξική προέλευση, οι τόσο «πανούργες», μπορούν να ασκούν την τόση επιρροή τους χωρίς ποτέ να ονομάζονται ευθέως και χωρίς να αναγνωρίζονται ως τέτοιες (Bourdieu & Passeron, 1990).

Συνεχίζοντας, το αντιφατικό σκεπτικό προβάλλει πιο καθαρά όταν αναφέρονται και σε άλλους παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση. Τότε, παραδοχές ότι μετά την οικογένεια «δεύτερος παράγοντας είναι οι δυνατότητες που έχει κάποιος μαθητής, η νοητική του κατάσταση», «το μυαλό ενός παιδιού», «η συνέπειά του και η επιμονή του», ή ότι «φυσικά το δεύτερο ρόλο τον έχει ο δάσκαλος» για να αυτοαναιρεθούν, όμως, σχεδόν αμέσως, αφού «από μόνος του δεν αρκεί ο δάσκαλος για να πετύχει το παιδί, αν δεν στέκεται δίπλα και ενισχυτικά η οικογένεια». Συμβαίνει έτσι, οι εκπαιδευτικοί, που θα ήθελαν «το παιδί να το ενδιαφέρουν οι καλές επιδόσεις» γιατί «αν το έχει αυτό μέσα του, πάντα θα προσπαθεί για το καλύτερο με το συναγωνισμό, με την άμιλλα», στην πραγματικότητα να αποφεύγουν να διερωτηθούν ή/και να μην κατανοούν την αναγκαιότητα της διερώτησης γιατί η κατάσταση να είναι έτσι ή αλλιώς, γιατί ένα παιδί «μπορεί να το έχει μέσα του» ενώ ένα άλλο «να μην το έχει». Και είναι αξιοσημείωτο πόσο τούτες οι εμπειρικές τοποθετήσεις των εκπαιδευτικών παραπέμπουν ακριβώς στον «λεκτικό εξορκισμό» από την πλευρά του δασκάλου, που «επιτρέπει να εξορκιστεί» ακόμη και η ιδέα της βαθιάς σύνδεσης ανάμεσα στη γλώσσα και την κοινωνική προέλευση, σύνδεση που μπορεί και επιβάλλει τα αποτελέσματά της στο εκπαιδευτικό σύστημα επειδή ακριβώς δεν κατανοείται στην ολότητά της (Bourdieu & Passeron, 1996).

Επιπλέον, οι ίδιοι εκπαιδευτικοί, παρά τα όσα υποστηρίζουν για την καταλυτική επίδραση του οικογενειακού περιβάλλοντος στις σχολικές επιδόσεις, αντιφάσκουν, όταν, σε άλλο σημείο, αποδίδουν τις χαμηλές επιδόσεις σε ατομικά χαρακτηριστικά που έχουν να κάνουν με την «αδιαφορία του παιδιού», το «μυαλό», τη «συνέπειά του», την «επιμονή του», τη «νοητική του κατάσταση, σε ποιο σημείο βρίσκεται και πόσο μπορεί να βοηθηθεί». Αίτια, που μοιάζουν να υπάρχουν με «φυσικό» τρόπο αλλά έχουν καθαρά κοινωνικές καταβολές, οι οποίες αγνοούνται ή παραβλέπονται γιατί, στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, όλα όσα συμβαίνουν εντός του σχολείου μοιάζουν αποκομμένα από κάθε τι κοινωνικό (Bourdieu, 1999).

Σε άλλα σημεία του λόγου τους, οι εκπαιδευτικοί που διατείνονται ότι «γενικά δεν μπορώ να πω ότι αυτά τα παιδιά προσπαθούν να βελτιωθούνε, γιατί οι μικρότεροι κάπως βαριούνται, κουράζονται, επειδή έχουν μάθει να παίζουν» και ότι «δεν τους ζητάμε να γράψουνε κείμενα εξωπραγματικά, ζητάμε να κάνουν μια πρόσκληση, αύριο μεθαύριο θα χρειαστεί να κάνουν ένα βιογραφικό», φέρνουν στο προσκήνιο μια επιπλέον διάσταση των ανισοτήτων. Εκείνης, της ενθάρρυνσης χωρίς αντίκρισμα ή/και της ελαχιστοποίησης των απαιτήσεων ως μοναδικές πρακτικές, που φαίνεται να έχουν το χαρακτήρα φιλανθρωπίας, που καθηλώνουν τους/τις μαθητές/τριες σε περιορισμένες δυνατότητες και προοπτικές συμβάλλοντας στη διατήρηση του κοινωνικού τους πεπρωμένου τους (Μυλωνάς, 2004).

### Και ο αντίλογος στην παραγνώριση του ρόλου της γλώσσας

Αναφερόμενοι οι εκπαιδευτικοί στις σχολικές πρακτικές, που συνδέονται με τη σχολική επίδοση και αντανακλούν τις κοινωνικές ανισότητες, παραδέχονται ότι το εφόδιο της γλώσσας «δεν το προσφέρει το σχολείο σε καμιά βαθμίδα της εκπαίδευσης» και το παιδί «πρέπει να υπερβεί τον εαυτό του και πρέπει να το κάνει πολύ νωρίς» γιατί «αν δεν το κάνει, θα είναι πολύ δύσκολο μετά». Επίσης, κατανοούν ότι η γλώσσα των παιδιών από μη προνομιούχα περιβάλλοντα και η επίσημη του σχολείου «κινούνται παράλληλα, ενώ θα έπρεπε κάπου να συναντιούνται» συνεπώς το «να συναντηθούν οι δύο γλωσσικοί κώδικες, είναι πολύ δύσκολο να αλλάξει» αφού «είναι πολύ παράλληλοι δρόμοι».

Εντούτοις, από το λόγο των εκπαιδευτικών δε λείπουν, αν και μειοψηφία, προσπάθειες βαθύτερης ερμηνείας και κατανόησης, όταν αναστοχάζονται ότι «στην ουσία και εσύ κι εγώ υπηρετούμε το σχολείο, παίζουμε με τους κανόνες του» γιατί «το σχολείο ζητάει συγκεκριμένες γνώσεις, σε συγκεκριμένο χρόνο» ενώ «για τις αντιθέσεις οφείλει να μη βοηθάει, σα δομή δηλαδή, το εκπαιδευτικό σύστημα δεν βοηθάει, γι' αυτό και έχουμε μαθητές, οι οποίοι ξεκινάν από πολύ χαμηλά, κι είναι πολύ δύσκολο να φτάσουν έστω στο μέσο, να πεις, βρε παιδί μου, ότι αυτός έφτασε κάπου» και «με ενοχλεί, ναι, αφού η επίδοση είναι ταξική, είναι εντελώς ταξικό το θέμα». Όμως, και σε αυτό το σημείο και παρά τις εύστοχες παρατηρήσεις, ο ίδιος εκπαιδευτικός λίγο μετά αποφαίνεται ότι «δεν μπορείς να τροποποιήσεις ένα σύστημα σε μία τάξη, για τους δύο, για τους τρεις, για τους πέντε που υστερούν, γι' αυτό η κατάσταση θα συνεχίζει έτσι». Συνεπώς, είναι μια αναγνώριση που καταλήγει να γίνεται παραδοχή και εντέλει αποδοχή ότι «δεν μπορείς να κάνεις, τίποτα» και «εντάξει, συντηρούνται οι ανισότητες», αποδοχή που, στη πιο βαθιά της υπόσταση, αποτελεί κι αυτή μέρος της συντηρητικής λειτουργίας του σχολικού θεσμού.

### Τότε ως επιστήμονας θα παρενέβαινε… : ο προβληματισμός

Ωστόσο, στην ιστορία αυτή των αντιφάσεων και των παραγνωρίσεων που ξετυλίχτηκε ως εδώ και που μοιάζει χωρίς αρχή και χωρίς τέλος, όσο παραμένει ασύνειδη και ανερμήνευτη από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, έρχεται να τοποθετηθεί, εφόσον εντοπίστηκε, αν και μειοψηφία, ο κριτικά συνειδητοποιημένος λόγος. Έτσι, «αν δεν αντιληφθεί ο ίδιος ο εκπαιδευτικός σε ποια φάση βρίσκεται το παιδάκι και δεν του ρίξει τη γέφυρα για να το τραβήξει, ναι, το παιδί θα μείνει πίσω, μόνο του δεν μπορεί». Κάτι τέτοιο όμως «χρειάζεται μια συνολική αλλαγή της κουλτούρας, του θεσμού, του τρόπου δουλειάς μες την τάξη». Εδώ, λοιπόν, τίθεται η προϋπόθεση μιας διαφορετικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών, καθώς η υπάρχουσα «δεν είναι επαρκής σε κανένα επίπεδο» και ο δάσκαλος, για μπορέσει να συλλάβει τη σχέση του παιδιού με τη γλώσσα στην ολότητά της και τον τρόπο με τον οποίο το σχολείο αποσιωπά, φυσιοποιεί και νομιμοποιεί αυτή τη σχέση, «πρέπει να είναι επιστήμονας και τότε ως επιστήμονας θα παρενέβαινε». Όλα αυτά, όμως, «αν εκεί, στα πανεπιστήμια γινόταν μια πολύ σημαντική δουλειά και αν επιμορφωνόταν πάνω σε αυτό ο εκπαιδευτικός». Ή αλλιώς, αν θα συνέβαινε «μια θεμελιώδης αλλαγή στην εκπαίδευση των δασκάλων» (Bernstein, 1991), γεγονός, ωστόσο, που δεν φαίνεται να συμβαδίζει με τις επιταγές των κανόνων της αγοράς στην εκπαίδευση (Μπουζάκης, 2005).

Εν κατακλείδι, ο σχεδιασμός και η υλοποίηση μιας εκτενούς και γενικεύσιμης έρευνας, προκειμένου να μελετηθούν εις βάθος οι στάσεις και οι αντιλήψεις των δασκάλων για τη σχέση της γλώσσας με τη σχολική επίδοση καθώς και η συσχέτιση αυτών των αντιλήψεων με την ουσιαστική κατάρτιση σε θέματα Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, τόσο στις προπτυχιακές σπουδές των υποψηφίων εκπαιδευτικών όσο και στα παρεχόμενα υποστηρικτικά προγράμματα επιμόρφωσης στη μετέπειτα επαγγελματική πορεία, θα μπορούσε να είναι μια πρόταση. Γιατί η ανάγκη μιας νέας μορφής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, εστιασμένης στην κατανόηση της συγκρότησης του υποκειμένου και στη σχέση του με αυτόν τον συνεχώς μεταβαλλόμενο κόσμο, κρίνεται ίσως περισσότερο από ποτέ επιτακτική (McLaren, 2011), προκειμένου να δημιουργηθεί μιας γλώσσα δυνατότητας, η οποία θα μπορούσε να συμβάλει στην αλλαγή των δομών που προσλαμβάνονται ως αμετακίνητες και αμετάβλητες (Apple, 2010). Γιατί, «ένας νόμος που τον αγνοούμε είναι φύση, μοίρα, ένας νόμος που τον γνωρίζουμε εμφανίζεται ως δυνατότητα μιας ελευθερίας (Παναγιωτόπουλος, 1996).

**Βιβλιογραφία**


Apple, M. (2010). Υποστηρίζοντας τη Δημοκρατία στην Εκπαίδευση: Εκπαιδεύοντας τους Παιδαγωγούς. Στο: Π. Γούναρη, Γ. Γρόλλιος (Επιμ.). *Κριτική Παιδαγωγική* (σσ. 221-251). Αθήνα: Gutenberg.

Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση.* (Μεταφρ.: Α. Αλεξανδροπούλου). Αθήνα: Gutenberg.

Bernstein, B. (1991). Περί ταξινόμησης και περιχάραξης της εκπαιδευτικής γνώσης. Στο: Ι. Σολομών (Επιμ.). *Β.Bernstein Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Bourdieu, P., Passeron, J-C. (1996). *Οι κληρονόμοι: Οι φοιτητές και η κουλτούρα* Εισαγωγή: Ν. Παναγιωτόπουλος. (Μεταφρ: Ν. Παναγιωτόπουλος, Μ. Βιδάλη). Αθήνα: Καρδαμίτσας.

Bourdieu, P. (1999). *Γλώσσα και Συμβολική Εξουσία*. (Μεταφρ: Κ. Καψαμπέλη). Αθήνα: Καρδαμίτσας.

Macedo, D. (2010). Η Παιδεία της Αποβλάκωσης: Η Παιδαγωγική των μεγάλων Ψεμάτων. Στο: Π. Γούναρη, Γ. Γρόλλιος (Επιμ.). *Κριτική Παιδαγωγική* (σσ. 436-476). Αθήνα: Gutenberg.

McLaren, P. (2011). Το μέλλον του παρελθόντος. Στοχασμοί για την παρούσα κατάσταση της αυτοκρατορίας και της παιδαγωγικής. Στο: Μ. Νικολακάκη (Επιμ.). *Η Κριτική Παιδαγωγική στον νέο μεσαίωνα* (σσ. 279-319). Αθήνα: Ι. Σιδέρης.

Μικρογιαννάκη, Ι. "Ο ρόλος της γλώσσας στη σχολική επίδοση: Αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα" (επιβλέπων: Ν. Παναγιωτόπουλος), Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου [μεταπτυχιακή διατριβή], διαθέσιμη στο http://kypseli.ouc.ac.cy/handle/11128/1149?show=full

Μπουζάκης, Σ. (2005). Παγκοσμιοποίηση και Εκπαίδευση: η υποταγή της εκπαίδευσης στην οικονομία της αγοράς. Στο: Ν. Γράβαρης και Ν. Παπαδάκης (Επιμ.). *Εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική: Μεταξύ κράτους και αγοράς* (σσ.135-149). Αθήνα: Σαββάλας.

Μυλωνάς, Θ. (2004). *Η αναπαραγωγή των κοινωνικών τάξεων μέσα από τους σχολικούς μηχανισμούς*. Αθήνα: Gutenberg.

Παναγιωτόπουλος, Ν. (1996). Εισαγωγή του μεταφραστή (σσ. 17-43). Στο: P. Bourdieu & J.-Cl. Passeron, *Οι Κληρονόμοι: Οι φοιτητές και η κουλτούρα*. (Ν. Παναγιωτόπουλος & Μ. Βιδάλη, μτφρ.). Αθήνα: Ινστιτούτο του Βιβλίου-Α. Καρδαμίτσα.

Παναγιωτόπουλος, Ν. (2003). Για μια Realpolitik του κοινωνιολογικού Λόγου. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 130, 53-58.

Παναγιωτόπουλος, Ν. & Θάνος, Θ. (2008). Ο καιρός της κατανόησης ενός unfair game. Στο Ν. Παναγιωτόπουλος (διευθ.): *Η απομάγευση του κόσμου* (σσ. 37-74). Αθήνα: Πολύτροπον-ΕΚΚΕ- ΙΝΕ/ΓΣΕΕ.

Σοφιανοπούλου, Χ. (2011). Ανάλυση της εκπαιδευτικής επίδοσης. Αθήνα: Παπαζήσης.

Φραγκουδάκη, Α. (1987). *Γλώσσα και Ιδεολογία: Κοινωνιολογική προσέγγιση της ελληνικής γλώσσας.* Αθήνα: Οδυσσέας.

# Ο κοινωνικός ρόλος του εκπαιδευτικού

***Μπάκας Θωμάς,*** *Επίκ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*

***Καινούριου Ελένη,*** *Καθ. Εφαρμογών, Τμ. Προσχ. Αγωγής, ΤΕΙ Ηπείρου*

***Δημητριάδη Ελένη,*** *Δρ. Επιστημών Αγωγής, Δ/ντρια 1ου Δημ. Σχ. Ιωαννίνων*

Ο εκπαιδευτικός κατά την άσκηση του έργου του υποδύεται πολλούς και σημαντικούς ρόλους προκειμένου να ανταποκριθεί με επάρκεια στα καθήκοντά του. Στην παρούσα εργασία γίνεται προσπάθεια να διερευνηθεί ένας από τους σημαντικούς αυτούς ρόλους του, ο κοινωνικός ρόλος του στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η ανάλυση που ακολουθεί επιζητεί να δώσει απάντηση στα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα: α) σε τι συνίσταται ο κοινωνικός ρόλος του εκπαιδευτικού, β) ποιες είναι οι δυνατότητες και οι προϋποθέσεις άσκησής του, και γ) πως συμβάλλει στην κοινωνικοποίηση του νέων και την οικειοποίηση αξιών και προτύπων από αυτούς;

Στο εισαγωγικό μέρος γίνονται ορισμένες διασαφηνίσεις των εννοιών οι οποίες συνδέονται με τον γενικότερο ρόλο του εκπαιδευτικού, στη συνέχεια παρουσιάζεται ο πολλαπλός ρόλος του και τέλος αναλύεται ο κοινωνικός ρόλος του στις διάφορες διαστάσεις του.

Ως υλικό χρησιμοποιήθηκαν τα νομοθετικα κείμενα για τα καθήκοντα των εκπαιδευτικών καθώς και σχετική αρθρογραφία και βιβλιογραφία με παιδαγωγικό και κοινωνιολογικό περιεχόμενο.

Η μελέτη γίνεται με τη μέθοδο της ιστορικοερμηνευτικής ανάλυσης και στο τέλος διατυπώνονται οι επισημάνσεις των βασικών προϋποθέσεων και παραμέτρων του κοινωνικού ρόλου του εκπαιδευτικού.

# Η κατασκευή στερεοτύπων για την ανώτατη εκπαίδευση από τον ημερήσιο Τύπο

**Αλέξανδρος Μπαλτζής,** *Αναπλ. Καθηγητής Α.Π.Θ*
**Γιώργος Αγγελόπουλος,** *Επίκ. Καθηγητής Α.Π.Θ*

Οι διεθνείς κατατάξεις των ΑΕΙ παρουσιάζονται στην ειδησεογραφία τροφοδοτώντας την επιχειρηματολογία για τη λήψη αποφάσεων για την ανώτατη εκπαίδευση. Είναι χαρακτηριστικό, για παράδειγμα, ότι ο τρόπος με τον οποίο αναφέρθηκαν στις κατατάξεις αυτές βουλευτές που επιχειρηματολόγησαν υπέρ του Ν. 4009.2011 στη σχετική συζήτηση στη Βουλή, παρουσιάζει εκπληκτική ομοιότητα με τον τρόπο με τον οποίο εμφανίζονται οι κατατάξεις στον Τύπο. Μια πρόχειρη αναζήτηση στα πρακτικά των συνεδριάσεων του Κοινοβουλίου δείχνει ότι η ομοιότητα αυτή παρουσιάζεται επί σειρά ετών (π.χ. Π. Σγουρίδης, 31.8.2005, Γ. Παπαντωνίου, Τ. Χυτήρης και Μ. Βαρβιτσιώτης, 10.1.2007, Α. Ροντούλης, 16.11.2009, Δ. Κρεμαστινός, 20.9.2010, Κ. Αϊβαλιώτης, 17.10.2010). Αφήνουμε εκτός συζήτησης το πλαίσιο ανάπτυξης και εφαρμογής των διεθνών κατατάξεων των ΑΕΙ — ζητήματα που αναλύσαμε αλλά δεν έχουμε χώρο να παραθέσουμε.[1] Περιοριζόμαστε στην ανάλυση της ανακατασκευής τους από τα ΜΜΕ.

Η έρευνα στηρίχθηκε στην αποδελτίωση της σχετικής αρθρογραφίας στο σύνολο του ημερήσιου και κυριακάτικου Τύπου της περιόδου 1.1.2011-2.9.2012 και σε μελέτες σχετικές με τις κατατάξεις των ΑΕΙ. Χρησιμοποιώντας την κριτική ανάλυση λόγου διαπιστώθηκαν τα κυρίαρχα μοτίβα που αναπαράγονται στον Τύπο και σε αντιπαραβολή –όπου αυτό ήταν δυνατό– με εναλλακτικές αναγνώσεις των ίδιων των δεδομένων. Περιοριστήκαμε στο περιεχόμενο των άρθρων, χωρίς να εξετάσουμε την πλαισίωσή τους (θέση του κειμένου στο έντυπο/σελίδα, συμπαράθεση με άλλα κείμενα, παρουσία εικόνων και διαφημίσεων κ.λπ.). Η δημοσίευση άρθρων για το ζήτημα αυτό μόλις μια πενταετία πριν ήταν σπάνια. Η απόσταση από το μηδενικό δημοσιογραφικό ενδιαφέρον για το ζήτημα μέχρι την εκτενή κάλυψή του διανύθηκε μέσα σε λίγα χρόνια.

**Πίνακας Α.** Το δείγμα στο διάστημα 1/1/2011-2/9/2012

| | Εφημερίδα | 2011 | 2012 | Σύνολα |
|---|---|---|---|---|
| 1 | Τα Νέα | 9 | 9 | 18 |
| 2 | Το Βήμα | 6 | 3 | 9 |
| 3 | Η Καθημερινή | 2 | 4 | 6 |
| 4 | Ημερησία | 1 | 5 | 6 |
| 5 | Αυριανή | 2 | 3 | 5 |
| 6 | Ελεύθερος Τύπος | 1 | 4 | 5 |
| 7 | Ναυτεμπορική | 4 | 1 | 5 |

[1] Η πληρέστερη σχετική με τις διεθνείς κατατάξεις των ελληνικών ΑΕΙ ανάλυση είναι αυτή των Μ. Taylor, Π. Περεκάκη, Β. Τραχανά και Σ. Γκιάλη (2014).

| | Εφημερίδα | 2011 | 2012 | Σύνολα |
|---|---|---|---|---|
| 8 | Τύπος Θεσσαλονίκης | 1 | 4 | 5 |
| 9 | Espresso | - | 2 | 2 |
| 10 | Αδέσμευτος Τύπος | 1 | 2 | 3 |
| 11 | Μακεδονία | - | 3 | 3 |
| 12 | Αγγελιοφόρος | - | 2 | 2 |
| 13 | Έθνος | - | 2 | 2 |
| 14 | Η Ελλάδα Αύριο | - | 2 | 2 |
| 15 | Επενδυτής | - | 2 | 2 |
| 16 | Νίκη της Δημοκρατίας | - | 2 | 2 |
| 17 | Πριν | - | 2 | 2 |
| 18 | Focus | 1 | - | 1 |
| 19 | MetroSport | - | 1 | 1 |
| 20 | *Ελευθεροτυπία** | 1 | - | 1 |
| 21 | Εξπρές | - | 1 | 1 |
| 22 | Καρφί | 1 | - | 1 |
| 23 | Κόσμος | - | 1 | 1 |
| 24 | Ο Λόγος | 1 | - | 1 |
| 25 | Ριζοσπάστης | - | 1 | 1 |
| | Σύνολα | **31** | **56** | **87** |

* Η εφημερίδα Ελευθεροτυπία έχει διακόψει την κυκλοφορία της.

**Πίνακας Β.** Συνοπτική παρουσίαση των μεθόδων

| Μέθοδοι | Στοιχεία και δείκτες που εξετάστηκαν |
|---|---|
| Ανάλυση λόγου | Ρητορικά σχήματα |
| | Στρατηγική επιχειρημάτων & παρουσίασης |
| Ανάλυση ενημερωδιασκέδασης | Τύπος λόγου (περιγραφικός, αξιολογικός, προπαγανδιστικός) |
| | Τόνος λόγου (αρνητικός, θετικός, ουδέτερος) |
| Μετρήσεις αμεροληψίας | Άλλες κατατάξεις |
| | Κριτικές (ειδικά ή γενικά) |
| Μετρήσεις πληρότητας | Περιορισμοί |
| | Βασικοί δείκτες |
| | Σκοποί |

Ως μονάδα ανάλυσης ορίστηκε το άρθρο. Εντοπίστηκαν 87 δημοσιεύματα σε 25 εφημερίδες ημερήσιας, κυριακάτικης και εβδομαδιαίας κυκλοφορίας (πολιτικές, αθλητικές και οικονομικές). Η ροή των σχετικών δημοσιευμάτων ποικίλει και κορυφώνεται στους μήνες που εκδίδονται οι διεθνείς κατατάξεις και στους μήνες συζήτησης και ψήφισης νομοσχεδίων για τα ΑΕΙ, ενώ το συγκρότημα Λαμπράκη δίνει εμφανώς ιδιαίτερη έμφαση στο θέμα.\

**Πίνακας Γ.** Δημοσιεύματα στο διάστημα 1/1/2011-2/9/2012

| Κατάταξη | 2011 | 2012 | Σύνολα |
|---|---|---|---|
| ARWU («λίστα Σαγκάης») | 3 | 23 | **26** |
| THE | 16 | 9 | **25** |

| Κατάταξη | 2011 | 2012 | Σύνολα |
|---|---|---|---|
| Webometrics | - | 24 | **24** |
| QS | 5 | 3 | **8** |
| Γενικά* | 6 | - | **6** |
| Universitas 21 | - | 5 | **5** |
| Leiden | - | 4 | **4** |
| ER-Rank | 3 | - | **3** |
| U-Multirank (EU) | - | 3 | **3** |
| Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης | - | 3 | **3** |
| AHELO (OECD) | - | 1 | **1** |
| FT-MBA | - | 1 | **1** |
| US News and World Report | 1 | - | **1** |
| **Σύνολα** | **34** | **76** | **110** |

* Πρόκειται για κείμενα τα οποία αναφέρονται στις κατατάξεις

### Θετικά στερεότυπα για τις κατατάξεις και αρνητικά για τα ΑΕΙ

Η ανάλυση των άρθρων έδειξε ότι στην συντριπτική τους πλειοψηφία α) οι κατατάξεις θεωρούνται ως αντικειμενική και αδιαμφισβήτητη πραγματικότητα, β) αποσιωπούνται τα μεθοδολογικά προβλήματά τους αλλά και σημαντικοί παράγοντες λειτουργίας των ΑΕΙ (ιδιομορφίες της οικονομίας, διαφορετικές ανάγκες των κοινωνιών κ.λπ.), γ) αποσιωπούνται οι διαφορές μεταξύ των διαφορετικών κατατάξεων, δ) αποσιωπάται η θετική ανάγνωση της θέσης των ελληνικών ΑΕΙ, δεδομένων των συνθηκών που αντιμετωπίζουν, ε) οι παρουσιάσεις των κατατάξεων γίνονται σε επιφανειακό μόνο επίπεδο και συχνά δημιουργείται η εντύπωση ότι οι συντάκτες των άρθρων δεν διάβασαν πέρα από έναν πίνακα της όποιας κατάταξης, στ) η επιχειρηματολογία συνοψίζεται στη διαπίστωση ότι η θέση σε οποιαδήποτε κατάταξη αποτελεί απόδειξη για την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, του ερευνητικού και εκπαιδευτικού έργου.

Τα περισσότερα δημοσιεύματα καλλιεργούν την εντύπωση ότι οι θέσεις κατάταξης των ελληνικών ΑΕΙ αποδεικνύουν τη «χαμηλή ποιότητα του έργου τους» και αποσιωπάται το γεγονός ότι οι διεθνείς κατατάξεις δεν προκύπτουν από τη συστηματική του αξιολόγηση. Για παράδειγμα, στο σύνολο σχεδόν των δημοσιευμάτων που αναφέρονται στη «λίστα της Σαγκάης» αγνοείται ότι αυτή χρησιμοποιεί ως «ποιοτικό» δείκτη το πλήθος των βραβείων που έχουν λάβει οι απόφοιτοι, αγνοώντας άλλους πολύ σημαντικούς δείκτες. Σε αρκετά κείμενα του δείγματος (36/87) καλλιεργούνται θετικά στερεότυπα για τις κατατάξεις και αρνητικά στερεότυπα για τα ελληνικά ΑΕΙ. Η όποια ουδετερότητα των κειμένων ακυρώνεται λόγω της αποσιώπησης ουσιαστικών στοιχείων για τις κατατάξεις.

### Διεθνείς κατατάξεις και πολιτικός προσανατολισμός των ΜΜΕ

Η ανάλυση έδειξε ότι υπάρχει άμεση σύνδεση ανάμεσα στην παρουσίαση της θέσης των ελληνικών ΑΕΙ στις διεθνείς κατατάξεις και τον πολιτικό προσανατολισμό των εντύπων. Ιδιαίτερα εμφανής είναι αυτή η συσχέτιση στις εφημερίδες *Τα*

*Νέα* και *Καθημερινή*, όπου οι όποιες θετικές επιδόσεις των ΑΕΙ παρουσιάζονται με σκεπτικισμό, ενώ οι αρνητικές υπερτονίζονται. Χαρακτηριστικά παραδείγματα αυτής της τάσης σε άλλες εφημερίδες αποτελούν οι παρακάτω τίτλοι, όπου απαξιώνεται η επιτυχία των ελληνικών ΑΕΙ στη κατάταξη *Webometrics*: «Ισπανικό Λίαν Καλώς για τα ελληνικά ΑΕΙ» (*Ημερησία*, 23.3.2012), «Αξιολόγηση αλά… ελληνικά» (*Έθνος*, 23.8.2012). Αντίθετα, υπερτονίζονται με εντυπωσιακούς τίτλους οι κατατάξεις στις οποίες τα ΑΕΙ καταλαμβάνουν χαμηλότερες θέσεις, όπως η ARWU ή η διεθνώς πρωτοεμφανιζόμενη (!) κατάταξη του Δικτύου Universitas 21. Χαρακτηριστικά παραδείγματα τίτλων: «Όλο και χειρότερα» (*Καρφί*, 10.9.2011), «Όλο και πιο χαμηλά τα ελληνικά πανεπιστήμια» (*Αυριανή*, 16.8.2012), «Η γύμνια δεν κρύβεται» (*Η Καθημερινή*, 18.8.2012), «Ελληνική Ανώτατη Εκπαίδευση: Τελευταία σε διεθνή έρευνα» (*Η Καθημερινή*, 16.5.2012), «Ουραγοί στην αξιολόγηση τα ελληνικά πανεπιστήμια» (*Κόσμος*, 18.8.2012), «Απογοητευτικές οι επιδόσεις των ελληνικών πανεπιστημίων στην κατάταξη των ΤΗΕ» (*Ο Λόγος*, 8.10.2011). Η*Καθημερινή* συνιστά την επιτομή ανάδειξης της σχέσης ανάμεσα στον τρόπο παρουσίασης των διεθνών κατατάξεων και τον πολιτικό προσανατολισμό των εντύπων. Από τα έξι δημοσιεύματα που εντοπίστηκαν στην *Καθημερινή* (11.3.2011, 20.10.2011, 16.3.2012, 13.4.2012, 16.5.2012, 17.8.2012, 18.8.2012), κανένα απολύτως δεν παρουσιάζει θετικά τη θέση των ελληνικών ΑΕΙ στις διεθνείς κατατάξεις.

Ο τύπος του λόγου στα δημοσιεύματα του δείγματος είναι προπαγανδιστικός με δύο τρόπους. Αφενός, δεν περιγράφει απλώς κάποια δεδομένα (π.χ. τη θέση που καταλαμβάνουν τα ΑΕΙ στις κατατάξεις), αλλά τα αξιολογεί, χωρίς ωστόσο να αναφέρει επαρκή επιχειρήματα. Αφετέρου, υιοθετώντας σιωπηλά την υπόθεση περί αυταπόδεικτης εγκυρότητας και αξιοπιστίας των κατατάξεων, τοποθετείται αξιολογικά απέναντι στην ιδέα ότι τα ΑΕΙ δεν είναι πεδίο παραγωγής γνώσης, αμφισβήτησης και καινοτομίας, όπου η ποιότητα και η ετερογένεια έχουν ιδιαίτερη σημασία, αλλά ένα πεδίο ανταγωνισμού, όπου οι σχετικά εύκολα μετρήσιμες ποσότητες αποτελούν το μοναδικό κριτήριο της όποιας «ποιότητας». Αυτός ο ανταγωνισμός «ποδοσφαιρικού» τύπου, σε συνδυασμό με την απουσία επαρκούς επιχειρηματολογίας και την επικράτηση του αρνητικού λόγου, αποτελούν στοιχεία της «ενημερωδιασκεδαστικής» σύγκλισης στην ειδησεογραφία για τις κατατάξεις. Παράλληλα, δεν απουσιάζει και το στοιχείο της δραματοποίησης (π.χ. «Πανωλεθρία για την ελληνική ακαδημαϊκή κοινότητα», *Καρφί*, 10.9.2011).

Η αναζήτηση δεικτών αμεροληψίας και πληρότητας έδειξε ότι μόνο 20 δημοσιεύματα αναφέρονται σε περισσότερες από μία κατατάξεις. Σε ένα μόνο δημοσίευμα (*Τα Νέα*, 17.8.2012), τίθεται σοβαρά το ζήτημα της αμφισβήτησης μίας συγκεκριμένης κατάταξης (*ARWU)* και παρατίθενται κάπως πιο αναλυτικά στοιχεία για άλλες τρεις κατατάξεις. Εντοπίστηκαν, επίσης, τρία μόνο δημοσιεύματα στα οποία αμφισβητείται η λογική των ιεραρχικών κατατάξεων.

Είναι χαρακτηριστικό ότι σε κανένα κείμενο δεν αναφέρεται το γεγονός των διαφορετικών στρατηγικών που πρέπει να αναπτύξει ένα πανεπιστήμιο για να ανταποκριθεί στα κριτήρια διαφορετικών κατατάξεων. Είναι επίσης χαρακτηριστικό, ότι κανένα κείμενο δεν φαίνεται να θεωρεί ότι η όποια προσαρμογή είναι απαραίτητο να ανταποκρίνεται στις ανάγκες της ελληνικής κοινωνίας, παρόλο που όλα τα κείμενα υπαινίσσονται την ανάγκη για «αλλαγές» στα ΑΕΙ. Συμπερασματικά, θα λέγαμε ότι ο λόγος για τις διεθνείς κατατάξεις των ελληνικών ΑΕΙ στον Τύπο είναι πολιτικά προσανατολισμένος, όσο και αν παρουσιάζεται αμερόληπτος και «αντικειμενικός».

Αναδεικνύεται με τον τρόπο αυτό η «λογική» με βάση την οποία δημιουργούνται λόγοι περί επιτυχίας ή/και αποτυχίας των ΑΕΙ και οι οποίοι θεμελιώνονται στις επιδόσεις τους στα διεθνή συστήματα αξιολόγησης.

**Ενδεικτική βιβλιογραφία**


Aguillo, I. F., Ortega, J. L., Fernández, M. & Utrilla, A. M. (2010). Indicators for a webometric ranking of open access repositories. *Scientometrics, 82*(3), 477-486.

Billaut, J., Bouyssou, D., & Vincke, P. (2010). Should you believe in the Shanghai ranking? An MCDM view. *Scientometrics, 84*(1), 237-263.

Harvey, L. (2008). Rankings of higher education institutions: A critical review. *Quality in Higher Education, 14*(3), 187-207.

Locke, W. (2011). The institutionalization of rankings: Managing status anxiety in an increasingly marketized environment. Στο J. C. Shin, R. K. Toutkoushian & U. Teichler (eds.), *University rankings. Theoretical basis, methodology and impacts on global higher education* (The changing academy – the changing academic profession in international comparative perspective, Vol. 3), σελ. 201-228. Springer Netherlands.

Marginson, S., & van der Wende, M. (2007). *Globalisation and higher education*. Organisation for Economic Co-operation and Development (DOI: 10.1787/173831738240).

Potts, A. (2012). Selling university reform: The University of Melbourne and the press. *Studies in Higher Education, 37*(2), 157-169.

Rauhvargers, A. (2011). *EUA report on rankings 2011. Global university rankings and their impact*. Brussels: European University Association.

Saisana, M., d'Hombres, B., & Saltelli, A. (2011). Rickety numbers: Volatility of university rankings and policy implications. *Research Policy, 40*(1), 165-177.

Salmi, J., & Saroyan, A. (2007). League tables as policy instruments: Uses and misuses. *Higher Education Management and Policy, 19*(2), 31-68.

Shore, C. (2010). Beyond the multiversity: Neoliberalism and the rise of the schizophrenic university. *Social Anthropology, 18*(1), 15-29.

Tambi, A. M. B. A., Ghazali, M. C., & Yahya, N. B. (2008). The ranking of higher education institutions: A deduction or delusion? *Total Quality Management & Business Excellence, 19*(10), 997-1011.

Taylor M., Perakakis P., Trachana V., Gialis S. (2014). Rankings are the sorcerer's new apprentice. *Ethics in Science and Enviromental Politics,* 13, pp. 10.

Taylor, P., & Braddock, R. (2007). International university ranking systems and the idea of university excellence. *Journal of Higher Education Policy and Management, 29*(3), 245-260.

Teichler, U. (2011). The future of university rankings. Στο J. C. Shin, R. K. Toutkoushian & U. Teichler (Eds.), *University rankings. Theoretical basis, methodology and impacts on global higher education* (The changing academy – the changing academic profession in international comparative perspective, Vol. 3), σελ. 259-265. Springer Netherlands.

Tofallis, C. (2012). A different approach to university rankings. *Higher Education, 63*(1), 1-18.

Woodhouse, D. (2004). The quality of quality assurance agencies. *Quality in Higher Education, 10*(2), 77-87.

Yorke, M. (2003). The prejudicial papers? Press treatment of U.K. higher education performance indicators, 1999-2001. Στο M. Tight (Ed.), *Access and exclusion* (International perspectives on higher education research, Vol. 2), σελ. 159-184. Emerald Group Publishing Limited.

ΔΔΠΑΕ (2012). *Τα ελληνικά πανεπιστήμια, ΤΕΙ και άλλες εκπαιδευτικές δομές στις διεθνείς λίστες ταξινόμησης (ranking)* (Τεχνικές εκθέσεις/μελέτες Νο. 3). Πάτρα: Διαπανεπιστημιακό Δίκτυο Πολιτικών Ανώτατης Εκπαίδευσης.

Πλειός, Γ. (2006). Η ενημερωδιασκέδαση στις τηλεοπτικές ειδήσεις. Η περίπτωση της προεκλογικής περιόδου των εθνικών εκλογών 2004. Στο Σ. Καϊτατζή-Γουίτλοκ & Α. Μπαλτζής (επιμ.), *Καινοτομίες και προκλήσεις στα ευρωπαϊκά ΜΜΕ*, σελ. 235-260. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Πλειός, Γ. (2011). *Η κοινωνία της ενημέρωσης. Ειδήσεις και νεωτερικότητα*. Αθήνα: Καστανιώτης.

# Μορφές βίας στα Δημοτικά σχολεία και Γυμνάσια της πόλης του Αργυροκάστρου

**Ευανθία Μπαρούτα,** (*Μα.) Πανεπιστήμιο «Εκρέμ Τσαμπέι»*
**Λορέτα Μαμάνι,** *(Μα.) Πανεπιστήμιο «Εκρέμ Τσαμπέι»*

## Εισαγωγή

Η βία στα σχολεία είναι ένα πολύ ανησυχητικό κοινωνικό φαινόμενο, είναι ένα από τα προβλήματα που απειλεί όχι μόνο την ποιότητα της μάθησης, αλλά και την ευεξία και την υγιή ανάπτυξη των μαθητών. Τα τελευταία χρόνια, το φαινόμενο αυτό έχει αναπτυχθεί ακόμη περισσότερο, σε όλες τις πτυχές της κοινωνίας, συμπεριλαμβανομένου και του ίδιου του εκπαιδευτικού συστήματος. Ως εκ τούτου την ώθηση να ασχοληθούμε με αυτό το θέμα τη πήραμε κατά τη διάρκεια συνομιλιών με μαθητές και εκπαιδευτικούς όπου οι πληροφορίες που συλλέξαμε δεν μπορεί να μην μελετηθούν και να αναλυθούν.

Μελέτες της UNICEF σε αρκετές περιοχές της Αλβανίας έχουν δείξει ότι 62% των μαθητών «κακοποιούνται» από τους δασκάλους. [1] Αυτό το φαινόμενο το αποδέχονται όλοι οι ενδιαφερόμενοι φορείς της εκπαίδευσης, οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές και το Υπουργείο Παιδείας και Αθλητισμού της Αλβανίας. Απέναντι σε αυτό το ανησυχητικό φαινόμενο που επηρεάζει άμεσα την ποιότητα της μαθησιακής διαδικασίας αντέδρασε και η υπουργός Παιδείας κυρία Λιντίτα Νικόλα λέγοντας: «*Υπάρχουν πληθώρα περιπτώσεων παιδιών που κακοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς στο σχολείο και μητέρες που ασκούν βία στα παιδιά τους για μικρά λάθη. Είμαστε αποφασισμένοι να τιμωρήσουμε οποιονδήποτε ασκεί βία στις σχολικές εγκαταστάσεις, ψυχολογική ή λεκτική βία, πόσο μάλλον ακόμη και για τις περιπτώσεις που είναι απολύτως ανυπόφορη σωματική βία.»* Επίσης, ο εκπρόσωπος της UNICEF στην Αλβανία, Detlef Palm είπε: «*Τα παιδιά είναι ανθρώπινα όντα που πρέπει να τα σεβόμαστε.*" Σύμφωνα με τη μελέτη αυτή η μεγαλύτερη μορφή βίας είναι η λεκτική βία που ασκούν οι δάσκαλοι στους μαθητές ανεβάζοντας τον τόνο της φωνής τους και εξαπολύοντας ύβρεις και άλλα προσβλητικά επίθετα φτάνοντας μέχρι και την σωματική βία μέσω του τραβήγματος του αυτιού. Συγκεκριμένα η έρευνα έχει ως στόχο: να εντοπίσει την παρουσία των τύπων βίας στα σχολεία, δεύτερο να εξετάσει σε ποιες περιοχές είναι περισσότερο αναπτυγμένη η σχολική βία δηλ. σε αστικές ή αγροτικές περιοχές και τρίτον, να εξάγει κάποια συμπεράσματα και να κάνει συστάσεις που θα υποδείξουν στα σχολεία μας πως να χειρίζονται τέτοια φαινόμενα έτσι ώστε να βελτιωθεί η εκπαίδευση.

## Μεθοδολογία της έρευνας

Οι μέθοδοι που χρησιμοποιήθηκαν για την εισήγηση αυτή υπήρξαν έρευνες που έχουν γίνει σε αυτόν τον τομέα με μέσο συλλογής των δεδομένων ερωτηματολόγια και συνεντεύξεις. Συντάξαμε δύο ερωτηματολόγια, ένα για τους μαθητές που

διήρκησε 25 λεπτά και ένα για τους δασκάλους που διήρκησε 15 λεπτά. Το δείγμα αποτέλεσαν μαθητές της ένατης τάξης ( Γ' Γυμνασίου) τεσσάρων σχολείων (2 αστικών και 2 αγροτικών). Από τα ίδια σχολεία επιλέξαμε και τους εκπαιδευτικούς. Πιστεύουμε ότι με τη δομή του δείγματος και τη γεωγραφική του κατανομή θα μπορέσουμε να εξάγουμε συμπεράσματα σχετικά με τους στόχους που θέσαμε στην έρευνα αυτή.

Πίνακας 1. Η σύνθεση του δείγματος έρευνας

| **Είδη** | **Αστικά** | | | | **Αγροτικά** | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Σχολεία** | Ν. Φράσερι | | Ου. Ρούμπο | | Λαζαράτι | | Δερβιτσάνη | |
| **Τάξη** | a | b | a | b | a | b | a | b |
| **Αρ. Μαθ.** | 20 | 19 | 26 | 18 | 10 | 10 | 14 | - |
| **Αρ. Δασκ.** | 5 | | 5 | | 5 | | 5 | |

Όπως φαίνεται από τον πίνακα το μοντέλο που έχει επιλεγεί για την έρευνα περιλαμβάνει συνολικά 117 μαθητές και 20 δασκάλους. Από αυτούς έχουμε 83 μαθητές και 10 δασκάλους στα αστικά σχολεία, και 34 μαθητές και 10 δασκάλους στα αγροτικά σχολεία.

### Μορφές βίας στα σχολεία

Σύμφωνα με τον Johan Galtung, νορβηγό κοινωνιολόγο (1930), σήμερα υπάρχουν πολλές θεωρίες σχετικά με την κατηγοριοποίηση της βίας [2]. Γι' αυτόν βία σημαίνει:. "... οι αρνητικές επιπτώσεις στις θεμελιώδεις ανάγκες (βασικές) του ανθρώπου ( ή η ίδια η ζωή), ζωή η οποία μπορεί να αποφευχθεί, και περιορίζει τη δυνατότητα για την ικανοποίηση των αναγκών αυτών ». [3]

Από τους 117 μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα, στο ερώτημα « εάν οι καθηγητές ασκούν σωματική βία σε σας;", 9 από αυτούς, δηλαδή 9% επί του συνόλου επιβεβαίωσαν το γεγονός ότι έχει ασκηθεί πάνω τους σωματική βία. Όσον αφορά την περιοχή στην οποία η βία έχει το μεγαλύτερο ποσοστό παρατηρούμε ότι το 6% των απαντήσεων έχει προέρθει από τις αστικές περιοχές και το 3% από τις αγροτικές περιοχές. Όμως, όσον αφορά το φύλο η έρευνα δείχνει ότι μεγαλύτερη βία έχει ασκηθεί κατά των ανδρών. Παρατηρούμε ότι η βία των δασκάλων κατά των παιδιών έχει μειωθεί, αλλά παρατηρείται αύξηση της βίας μεταξύ των ίδιων των μαθητών. Μόνο σε 15 από 190 και περισσότερες χώρες του κόσμου έχει απαγορευτεί η σωματική τιμωρία των παιδιών. Σε άλλες χώρες, οι γονείς και οι κηδεμόνες, συμπεριλαμβανομένων και των εκπαιδευτικών, θεωρούν σωστό να χτυπούν και να ταπεινώνουν τα παιδιά. [4]

Μια άλλη διαδεδομένη μορφή βίας είναι η λεκτική. Οι μαθητές παραδέχονται ότι οι δάσκαλοί τους χρησιμοποιούν πολύ προσβλητικούς όρους απέναντί τους. Από τους μαθητές που ρωτήθηκαν για το θέμα "οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν προσβλητικές λέξεις εναντίων σας", ποσοστό μεγαλύτερο του78% αυτών παραδέχονται κάτι τέτοιο. Παρακάτω παραθέτουμε κάποιες προσβλητικές λέξεις και φράσεις που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί:

*βλάκα, χαζέ, ζώο, αλήτη, κουφιοκέφαλε, με ποιον ασχολούμαι, είστε ηλίθιοι, κ.λπ.*

Από τις συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν, είναι σαφές ότι η ψυχολογική βία είναι ένα άλλο είδος βίας που χρησιμοποιείται στα σχολεία. Στην ερώτηση «Τι

είδους βία έχουν ασκήσει οι δάσκαλοί σας στην τάξη" πήραμε αυτές τις απαντήσεις: 10% σωματική βία, 40% λεκτική, 38% ψυχολογική, 12% φυλετική, σεξουαλική 0%

Η βία στα σχολεία είναι πιο έντονη στις αστικές περιοχές και κυρίως στους άνδρες. Από το ερωτηματολόγιο αποδείχθηκε ότι στην αστική περιοχή με 83 μαθητές, οι 47 μαθητές, δηλ. το 56% έχουν βιώσει κάποια μορφή βίας και αυτοί είναι κυρίως άνδρες. Στις αγροτικές περιοχές με 34 μαθητές, 11 από αυτούς, δηλ. το 32% έχουν βιώσει κάποια μορφή βίας. Υπάρχουν και άλλες μορφές βίας, όπως: βία μεταξύ μαθητών, βία δασκάλου - μαθητή, βία μαθητή - δασκάλου, καταστροφή σχολικών μέσων ή καταστροφή της περιουσίας του σχολείου.

**Παράγοντες που υποκινούν τη βία**

Από τους 20 ερωτηθέντες δασκάλους στην ερώτηση: «Μήπως είχατε περιστατικά βίας με μαθητές στην τάξη", μόνο κατά το προηγούμενο σχολικό έτος σημειώθηκαν περίπου 74 περιστατικά. Ακόμη έξι περιπτώσεις από αυτές έληξαν με σωματική βία. Οι ειδικοί στον τομέα της ψυχολογίας, εκτιμούν ότι υπάρχουν μια σειρά από παράγοντες που υποκινούν τη βία στους νέους. Ένας από τους παράγοντες που συμβάλλει στην άσκηση βίας από τους μαθητές είναι η άμεση έκθεση στη βία, ακόμη και μέσω βιντεοπαιχνιδιών ή της *τηλεόρασης*. [4]

Ο ψυχολόγος Ντασαμίρ Μπερτζούλι, ο οποίος έχει μελετήσει το φαινόμενο της βίας μεταξύ των μαθητών, εξηγεί ότι ένας από τους πρωταρχικούς παράγοντες που υποκινεί τη βία στα σχολεία, είναι η κοινωνική ανοχή απέναντι στο φαινόμενο της βίας. Στα σχολεία μας δεν παρέχεται η ανάλογη ενημέρωση και δεν μαθαίνουν οι μαθητές πώς να λύνουν τα προβλήματά τους ειρηνικά χωρίς να χρειάζεται να καταφεύγουν για τη λύση τους στη βία στηριζόμενοι και στη βοήθεια των μεσολαβητών.

Το φαινόμενο της βίας στα σχολεία έρχεται και ως αποτέλεσμα της κακής επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων - κηδεμόνων. Επίσης και η φτώχεια συμβάλλει κατά απόλυτο τρόπο στην κακή συμπεριφορά και τη βία. Τα παιδιά σήμερα είναι μονίμως σε μια κατάσταση άγχους. Η οικονομική κατάσταση, η αβεβαιότητα σχετικά με τις απαραίτητες συνθήκες διαβίωσης, τους δημιουργεί ένταση, τους κάνει να ονειρεύονται έναν καλύτερο κόσμο, σε αντίθεση με τις δυνατότητες προσέγγισης αυτού του συστήματος αξιών. Τα παιδιά συμπεριφέρονται και μαθαίνουν με διαφορετικούς τρόπους που οφείλονται σε κληρονομικούς παράγοντες, στο περιβάλλον στο οποίο ζουν και στις προσωπικές τους ανάγκες ή ψυχολογικές.[5]

Σε ερώτηση που απευθύνθηκε στους εκπαιδευτικούς «Ποιοι μαθητές είναι πιο επιρρεπείς στην υποκίνηση της βίας ", έχουμε τις εξής απαντήσεις: 16 δάσκαλοι συμφώνησαν ότι ασκείται από μαθητές που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικά στρώματα και με κοινωνικά προβλήματα. Επομένως, αυτό δείχνει ότι η φτώχεια και τα κοινωνικά προβλήματα είναι ένας σημαντικός παράγοντας που προκαλεί την άσχημη συμπεριφορά. Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων με τους εκπαιδευτικούς παρατηρήθηκε ότι υπάρχουν και πολλοί άλλοι παράγοντες που συμβάλλουν στη εμφάνιση της βίας όπως: οικογενειακοί παράγοντες ( η προσοχή και η ζεστασιά στο παιδί, η κακομεταχείριση στο παιδί, η γονική επιθετικότητα), ατομικοί παράγοντες (ιδιοσυγκρασία, διαπροσωπική συμπεριφορά, τα παιδιά ενεργά και παρορμητικά - «βίαια παιδιά», τα ντροπαλά παιδιά, ήσυχα και αποτραβηγμένα - «θύματα βίας»), περιβαλλοντικοί παράγοντες (γειτονιές όπου οι βίαιες πράξεις συμβαίνουν συχνά, τα σχολεία - βίαιοι κλάδοι και «ταπεινωτικοί» για το παιδί) .

Πολλές φορές, υπάρχουν περιπτώσεις που και οι ίδιοι οι γονείς αποδέχονται ότι τα παιδιά τους θα πρέπει να κακοποιούνται από το δάσκαλό τους, τον οποίο θα πρέπει να φοβούνται. "Όποιος λυπάται το ξύλο, «περιποιείται» το παιδί», λέει μια λαϊκή παροιμία. Άλλοι λένε ότι η σωματική τιμωρία είναι (1) αποτελεσματική, (2) εμποδίζει το παιδί να παραστρατήσει, (3) του μαθαίνει να διακρίνει το καλό από το κακό, (4) διδάσκει σεβασμό, και (5) διαφέρει από τη σωματική κακοποίηση. Ωστόσο, μελέτες έχουν δείξει ότι η σωματική τιμωρία δεν εφάπτεται με κανένα από τα παραπάνω και είναι, στην πραγματικότητα, μια μορφή βίαιης κακοποίησης των παιδιών. [5]

**Οι αρνητικές συνέπειες της βίας**

Η βία είναι ένα φαινόμενο που αφήνει ανίατη πληγή στην ψυχή. Αυτή φέρει στο μαθητή μίσος, φόβο και αρνητικές επιπτώσεις που βλάπτουν την υγεία του. Οι υπάλληλοι του Υπουργείου Παιδείας αποδέχονται τη βία στα σχολεία, αλλά υπόσχονται την αλλαγή της κατάστασης, χάρη στους νέους πειθαρχικούς κανόνες που θα αρχίσουν να εφαρμόζονται στα σχολεία, μια νέα μέθοδος που έχει ζητηθεί και υπογεγραφθεί και από τους ίδιους τους γονείς. Η ψυχολογική και η λεκτική βία στα σχολεία θα πρέπει να μειωθεί, δεδομένου ότι αυτή επηρεάζει άμεσα στη μάθηση. Αρνητικό αποτέλεσμά της είναι ότι εμποδίζει την επιθυμία για μάθηση. Αυτό έχει παρατηρηθεί από τις εκφράσεις κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων: "Δεν μου αρέσει η χημεία γιατί μου τη δίδασκε μια κακιά δασκάλα, απουσιάζω στην ώρα της γλώσσας, γιατί όταν δεν απαντάω η δασκάλα με προσβάλει». Η σωματική και συναισθηματική τιμωρία ή η απειλή μέσω αυτών συμβαίνει όταν ένας δάσκαλος, γονέας ή κηδεμόνας αποσκοπεί να προκαλέσει σε ένα παιδί σωματικό πόνο ή πνευματικό, συνήθως για να σταματήσει η συμπεριφορά του, η οποία δεν είναι καλή, για να τον τιμωρήσει ο ίδιος κάθε φορά που κάνει μια τέτοια πράξη όπως και να αποτρέψει την επανάληψή της. [6]

Μια επιτυχής μέθοδος για την πρόληψη της βίας στα σχολεία είναι τα προγράμματα να συντάσσονται από ψυχολόγους για την εξάλειψη της βίας. Τα προγράμματα αυτά στοχεύουν στη μείωση και την πρόληψη της εμφάνισης της βίαιης συμπεριφοράς στο σχολείο. Για τη σύνταξή τους οι ψυχολόγοι πρέπει να συνεργάζονται με τους δασκάλους και τους γονείς.

**Συμπεράσματα**

•Τα στοιχεία της έρευνας δείχνουν ότι δεν αρκεί οι εκπαιδευτικοί να έχουν σωστή επαγγελματική κατάρτιση, χωρίς τις απαραίτητες (ουσιαστικές) ψυχο-παιδαγωγικές γνώσεις, για το λόγο αυτό θα πρέπει να γίνονται ειδικά επιμορφωτικά σεμινάρια, καθώς είναι απαραίτητη και η παρουσία περισσότερων ψυχολόγων στα σχολεία.
•Η μελέτη έδειξε ότι οι μαθητές αρσενικού φύλου κακοποιούνται περισσότερο από ό, τι τα κορίτσια, και ότι η ψυχολογική και λεκτική βία είναι σε υψηλότερα επίπεδα από ό, τι η σωματική στα σχολεία της Αλβανίας. Για το λόγο αυτό συστήνουμε να γίνονται ανοιχτές συζητήσεις μεταξύ των δασκάλων – μαθητών, μαθητών – ψυχολόγων, δασκάλων – ψυχολόγων.
•Επίσης, το υψηλότερο ποσοστό κακοποίησης έχουν οι μαθητές των αστικών σχολείων.
•Η βία ωθεί τους μαθητές να εγκαταλείψουν το σχολείο, να μειωθούν οι σχολικές τους επιδόσεις, καθώς και να εγκαταλείψουν τον εαυτό τους.

•Οι γονείς υποστηρίζουν νέες μεθόδους πειθαρχίας χωρίς βία στα παιδιά τους.

**Βιβλιογραφία**


[1] Εφημερίδα **Θέμα**: Μελέτη / 62% των μαθητών κακοποιούνται από τους δασκάλους και μερικοί γονείς συμφωνούν με αυτό, 27 Νοεμβρίου, 2013, κατεβασμένο από το ίντερνετ 29.08.2014.

[2] Unicef (Priručnik.Stop nasilju među decom. Projekat ZA SIGURNO I POTENCIALNO OKRUŽENJE UŠKOLAMA. Prevencija i borba protiv nasila među djecom (2003- 2005, σελ. 13)

[3] Η δημιουργία ασφαλούς περιβάλλοντος, μη-βίαιο και ανθρώπινο/ φιλικό στην κοινωνία και τα σχολεία, Πρίστινα, Φεβρουάριος 2009

[4] Nevell, Peter. " Επιτακτική ανάγκη στα Ανθρώπινα Δικαιώματα να απαγορεύσει κάθε σωματική τιμωρία των παιδιών," στο Hart, Stuart N (ed.),: «Εξάλειψη της Σωματικής Τιμωρίας: Ο δρόμος προς την εποικοδομητική πειθαρχία των παιδιών». Παρίσι: Δημοσίευση της UNESCO, το 2005.

[5] Aferdita Goci-Uka, ψυχίατρος στο κέντρο ψυχικής υγείας για παιδιά και εφήβους, συνέντευξη στο Kosovapress.

[6] (UNESCO Φυλλάδιο 4: "Να δημιουργήσουμε περιβάλλοντα χωρίς αποκλεισμούς. Να αγκαλιάσουμε τη διαφορετικότητα.": Εγχειρίδιο για τη δημιουργία περιβάλλοντος χωρίς αποκλεισμούς. .Bangkok, 2004).

[7] Durrant, Xhoan E. «Η επικράτηση της σωματικής τιμωρίας και συμπτώματα και επιπτώσεις στην ανάπτυξη του παιδιού», στο: Hart, Stuart N (ed.),: «Εξάλειψη της Σωματικής Τιμωρίας: Ο δρόμος προς την εποικοδομητική πειθαρχία των παιδιών». Παρίσι: Δημοσίευση της UNESCO, το 2005.

[8] Στο ίδιο.

# Η κρίση του Νεοελληνικού Σχολείου και η διδασκαλία της Μουσικής στη Γενική Εκπαίδευση: απόψεις εκπαιδευτικών της Μουσικής

**Καλλιόπη Μπεκιάρη,** *Εκπαιδευτικός με Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης στις «Επιστήμες της Αγωγής»*

Πολλά έχουν γραφτεί για την αναγκαιότητα και τη σπουδαιότητα της διδασκαλίας του μαθήματος της Μουσικής στην εκπαίδευση, ενώ και εμπειρικά έχει επαληθευτεί κάτι τέτοιο. Η σημασία της Μουσικής στην Εκπαίδευση, αλλά και η έννοια της αξιολόγησης στο μάθημα της Μουσικής, είναι θέματα επίκαιρα και άκρως ενδιαφέροντα, αφού η μουσική έχει ιστορικά αναγνωριστεί ως μια δύναμη με πολλές μορφωτικές και διδακτικές αξίες, που συντελεί στη συναισθηματική, πνευματική, σωματική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού.

Σήμερα, ωστόσο, διαπιστώνει κανείς ότι οι εκπαιδευτικοί στα σχολεία της χώρας μας, κατά τη διδασκαλία του μαθήματος της Μουσικής-σε ό,τι αφορά τη γενική εκπαίδευση- πέφτουν σε δύο βασικά σφάλματα: ή θεωρούν το μάθημα της Μουσικής μόνο ως ψυχαγωγία, και αυτό συμβαίνει στη στοιχειώδη εκπαίδευση, ή τείνουν να το αντιμετωπίζουν ως μάθημα θεωρητικού βερμπαλισμού κυρίως, παρά απόκτησης πρακτικών δεξιοτήτων- αντίληψη που επικρατεί κατά κανόνα στη μέση εκπαίδευση. Είναι γεγονός, εξάλλου, ότι στα σχολεία υπάρχει ενδιαφέρον για την αφηρημένη γνώση και οι μαθητές μαθαίνουν να είναι καταναλωτές και όχι παραγωγοί γνώσης. Ο προϊστάμενος-διευθυντής αρκείται στο να παρουσιάζει ο δάσκαλος της Μουσικής μερικά τραγουδάκια για τις εθνικές και τις θρησκευτικές γιορτές, με αποτέλεσμα οι μαθητές να θεωρούν την ώρα της διδασκαλίας του μαθήματος, ως ώρα εκτόνωσης σώματος και ψυχής από την εργασία των υπολοίπων μαθημάτων και ο ίδιος ο δάσκαλος να αισθάνεται μειονεκτικά, αφού αντιμετωπίζεται από μαθητές, γονείς, προϊσταμένους και πολιτεία ως «κατώτερο» προσωπικό.

Από την άλλη πλευρά το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα διακρίνεται από μια χαλαρότητα και μπορεί να χαρακτηριστεί ως ένα σύστημα με αρκετά μεγάλα περιθώρια εκτροπής του δημόσιου χαρακτήρα ρόλων που το συγκροτούν, σε ιδιωτικούς. Με δεδομένες τις δυσλειτουργίες της σχολικής τάξης, το περιβάλλον του εκπαιδευτικού οργανισμού μέσα στο οποίο δραστηριοποιείται ο εκπαιδευτικός ειδικότητας, καθώς και τα στερεότυπα που καλλιεργούνται και συντηρούνται μέσα και έξω από το σχολείο έχει ενδιαφέρον να παρακολουθήσουμε πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί της Μουσικής τη διδασκαλία του μαθήματός τους στη Γενική Υποχρεωτική Εκπαίδευση.

Η εισήγηση αυτή αντλείται από το σώμα (υλικό) των συνεντεύξεων, που αποτέλεσαν, άλλωστε, τα εμπειρικά στοιχεία για την εκπόνηση μεταπτυχιακής διπλωματικής εργασίας.[1] Οι εκπαιδευτικοί της Μουσικής (κλάδου Π.Ε. 16) της

[1] Βλ. ΜΠΕΚΙΑΡΗ Κ. (2007) *«Η Μουσική και η διδασκαλία της στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση: οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών»*, Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας (Τομέας Παιδαγωγικής), Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων και

Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που διδάσκουν το σχετικό μάθημα εστιάζουν, σύμφωνα με τους θεματικούς άξονες της συνέντευξης, στα ακόλουθα ζητήματα:

- Το παιδαγωγικό περιβάλλον, την παιδαγωγική δηλαδή αλληλεπίδραση μεταξύ δασκάλου και μαθητών.
- Τους θεσμικούς όρους του οργανισμικού (εκπαιδευτικού) περιβάλλοντος.
- Το σχεδιασμό, την οργάνωση και τις μεθόδους διδασκαλίας
- Την αξιολόγηση και την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας

Τα στοιχεία που προέκυψαν από την ανάλυση των ευρημάτων της έρευνας είναι τα εξής:

Το μάθημα της Μουσικής εκλαμβάνεται από το εκπαιδευτικό αλλά και το οικογενειακό περιβάλλον ως δευτερεύον και χωρίς ιδιαίτερη εκπαιδευτική «βαρύτητα» και αυτό συνδέεται τόσο με την απουσία εξετάσεων όσο και με την έλλειψη βιβλίου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Ο εκπαιδευτικός βλέπει τον εαυτό του ως διαχειριστή του συστήματος, δημόσιο υπάλληλο του Κράτους, αλλά και φορέα γνώσης και κουλτούρας. Σκέφτεται δηλαδή ως διαχειριστής της κοινωνικής αναπαραγωγής, πολιτικής και πολιτισμικής, με το διπλό συναίσθημα της υποβάθμισης και της δυσφορίας.

Οι εκπαιδευτικοί στην παρούσα έρευνα επισημαίνουν και συχνά αναφέρονται σε έλλειψη αξιών. Το μάθημα της Μουσικής αντιμετωπίζεται ως ευκαιρία για εκτόνωση, ως μάθημα χωρίς απαιτήσεις, «χαλαρό», όπου το ενδιαφέρον των παιδιών συνδέεται με το πολιτισμικό και κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο της οικογένειας αλλά και με τις κάθε είδους ελλείψεις και παραλείψεις (θεσμικές, οικονομικές κ.ο.κ.). Οι εκπαιδευτικοί κάνουν λόγο για έλλειψη υλικοτεχνικού εξοπλισμού, για κακογραμμένα βιβλία, για ανεπαρκή Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, για λίγες ώρες διδασκαλίας, για αδιαφορία των μαθητών, για μη κοινό τρόπο διδασκαλίας, για μη συνέχεια της διδασκαλίας του μαθήματος, για ελλιπή κατάρτιση και επιμόρφωση. Υπάρχουν προβλήματα στην πρόσκτηση της γνώσης, αλλά αυτό δεν είναι μόνο από λάθος ή παραλείψεις των εκπαιδευτικών. Πρόκειται για μια μετατόπιση ευθύνης από το εγώ στην οικογένεια, την κοινωνία, το θεσμό. Δέχονται και τη δική τους συμβολή, αλλά πάντα σαν ένα δευτερεύοντα παράγοντα.

Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί της Μουσικής, όπως προκύπτει από την έρευνα, φαίνεται να λειτουργούν αυτόνομα, με άκρατο υποκειμενισμό και ερασιτεχνισμό μέσα σ' ένα σχολείο όπου απουσιάζει ο έλεγχος και η θεσμική ευθύνη είναι μεγάλη. Συχνά αυτοσχεδιάζουν, επιλέγουν τις ενότητες του μαθήματος που θα διδάξουν ανάλογα με τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα και τις σπουδές τους, αγνοούν τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, παραλείπουν την κατάστρωση σχεδίων μαθημάτων, οργανώνουν τη διδασκαλία τους κατά βούληση, ατομιστικά και αναπαράγουν βιωμένα μοντέλα διδασκαλίας. Οι ίδιοι λειτουργούν μηχανιστικά μέσα σ' ένα σχολείο που διέρχεται κρίση, αυτοεπιλεκτικό, όπου με αυτόκλητους και κυρίως ανεξέλεγκτους μηχανισμούς συμβάλλει στην αναπαραγωγή των κοινωνικών τάξεων.

Οι εκπαιδευτικοί της Μουσικής φαίνεται να αμφιταλαντεύονται ανάμεσα στο παραδοσιακό και το μοντέρνο, ανάμεσα σε επιλογές που τους ζητούν να κάνουν θυσίες, αλλά που είναι διαφορετικές από αυτές του χτες. Συχνά δεν ξέρουν ούτε με ποιο τρόπο, ούτε σε ποιο βαθμό, να πραγματοποιήσουν τις επεμβάσεις τους. Από

---

επιβλέποντα τον Καθηγητή Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης του Τμήματος Φ.Π.Ψ., κ. Παναγιώτη Παπακωνσταντίνου.

την άλλη πλευρά προβάλλεται η άποψη ότι είναι ανάγκη να επικρατήσει μια ενιαία αντίληψη για τη σχολική γνώση, για το έργο του εκπαιδευτικού και την καθημερινή εκπαιδευτική του παρέμβαση, για το ίδιο το σχολείο, τους μηχανισμούς και τα πλαίσια που θα διασφαλίσουν μια ενιαία, ομοιόμορφη, πανομοιότυπη λειτουργία, ευθυγραμμισμένη σ' ένα πρότυπο. Πολλοί, ανάμεσα στους οποίους και οι εκπαιδευτικοί της Μουσικής, πιστεύουν ότι η προσήλωση σ' ένα τέτοιο πρότυπο θα αποκαταστήσει και θα προσδώσει στο σχολείο τη χαμένη του αξιοπιστία, καθώς και την αποτελεσματικότητα και ποιότητα προσφοράς έργου.

Επιπλέον επισημαίνεται η έλλειψη παιδαγωγικής τους κατάρτισης, αφού ο αρχάριος εκπαιδευτικός καλείται στην πράξη να μάθει να διδάσκει. Ο εκπαιδευτικός στην Ελλάδα, όπως προκύπτει και από την παρούσα έρευνα, περιορίζεται στην άσκηση ενός στείρου και μηχανιστικής φύσης διδακτικού έργου, αποξενώνεται από διαδικασίες και τρόπους παραγωγής νέας επιστημονικής γνώσης και αυτοπαγιδεύεται σ' έναν άγονο εμπειρισμό. Στη σημερινή ελληνική πραγματικότητα οι εκπαιδευτικοί, και αυτοί της Μουσικής, δε διστάζουν να ομολογήσουν ότι η διδακτική ικανότητα είναι θέμα προσωπικού «ταλέντου» του δασκάλου και ότι η εκπαιδευτική γενικά πράξη τους είναι εμπειρική. Η ελλιπής επιστημονική και ειδική καθοδήγηση καθώς και η ανυπαρξία επιστημονικής και «τεχνικής» κατάρτισης του έλληνα εκπαιδευτικού έχουν σαν αποτέλεσμα την εμπλοκή του στη ρίζα του εμπειρισμού, γεγονός που λειτουργεί ως τροχοπέδη της και συντελεί σε μεγάλο βαθμό στην ποιοτική υποβάθμιση του έργου του.[2]

Παρατηρούνται συχνά σήμερα στο επίπεδο της σχολικής παιδαγωγικής σχέσης ενέργειες και συναισθήματα πατερναλιστικής έμπνευσης προκειμένου να καταδείχνεται ο φιλελεύθερος τρόπος επικοινωνίας και η ισότιμη παιδαγωγική τέχνη. Στην ουσία όμως ασκείται και επιβάλλεται υποβλητικά και υπόγεια η θέληση του ρυθμιστή της σχέσης, δηλαδή του εκπαιδευτικού, κάτι που θεωρείται εξάλλου αναγκαίο και φυσικό. Πρόκειται σαφώς για μια εκσυχρονισμένη μορφή αυταρχικής παιδαγωγικής τέχνης, όπου η ισοτιμία του δασκάλου με τους μαθητές είναι παραπλανητική συνθηματολογία

Όσον αφορά την αξιολόγηση των μαθητών, διαπιστώνεται ότι στον όρο αξιολόγηση λανθάνει και μια ψυχολογική διάσταση. Έτσι, σχεδόν πάντα, στην επίδοση λαμβάνεται υπόψη η «προσπάθεια» που κατέβαλε ο μαθητής, τα ιδιαίτερα ατομικά ψυχολογικά του δεδομένα, τα μαθησιακά ερεθίσματα του οικογενειακού και κοινωνικού περιβάλλοντος του μαθητή που επηρεάζουν την επίδοσή του, καθώς και ο βαθμός αξιοποίησης των ευκαιριών μάθησης που του προσφέρθηκαν. Με αυτόν τον τρόπο οι εκπαιδευτικοί κυρώνουν, δικαιολογούν και κυρίως νομιμοποιούν σχολικές λειτουργίες και κοινωνικές διαδικασίες μεταφέροντας την ευθύνη στους μαθητές.[3]

Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών στο σχολείο είναι αποτέλεσμα της ποιότητας και ποσότητας γνώσεων που κατέκτησε ο μαθητής σε δοσμένο χρόνο. Πρόκειται σαφώς για έναν «παραγωγίστικο» τρόπο αντίληψης και θεώρησης των εκπαιδευτικών καταστάσεων καθώς και της σχολικής επίδοσης, ενώ η αντιστοίχηση προς το χώρο της παραγωγής είναι φανερή. Το έργο των εκπαιδευτικών στρέφεται συνεχώς σε εξεταστικές και αξιολογικές διαδικασίες με αποτέλεσμα την παροχή ενός

[2] Βλ. ΓΚΟΤΟΒΟΣ Α., ΜΑΥΡΟΓΙΩΡΓΟΣ Γ., ΠΑΠΑΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ Π. (1996) *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*, Αθήνα: Gutenberg, σσ. 79-81.

[3] Βλ. ΠΑΠΑΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ Π. (1993[2]) *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο: κριτική ανάλυση, υλικό στήριξης*, Αθήνα: εκδ. Έκφραση, σ. 122.

ρουτινιέρικου, παθητικού, άψυχου και τελικά αναπαραγωγικής κατεύθυνσης έργου. Ο εκπαιδευτικός ταλαντεύεται ανάμεσα στο διαχειριστή και το ενεργό πρόσωπο και κάνει έναν απολογισμό των ικανοτήτων του, για να αντιμετωπίσει τις ειδικές προκλήσεις της εργασίας του, τοποθετούμενος μάλλον αρνητικά απέναντι στο σύστημα, το οποίο, όμως, αφήνει περιθώρια ελευθερίας στα άτομα.

Η παρούσα έρευνα τεκμηριώνει ότι το μάθημα της Μουσικής, παρ' ότι έχει από τη φύση του μια διαφορετική και ιδιαίτερη δυναμική, ικανή να «απογειώσει» τους μαθητές, να τους μυήσει σε άλλα μονοπάτια και να τους «ανοίξει» νέους ορίζοντες, παραπαίει. Όλα είναι αμφίβολα: το θεσμικό πλαίσιο, η υπόστασή του, ο τρόπος που αυτό διδάσκεται, οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται, το Αναλυτικό του Πρόγραμμα, ο τρόπος αξιολόγησης…Γίνεται, λοιπόν, κι αυτό ένα ακόμη μάθημα για την αναπαραγωγή και πιστοποιείται για μια ακόμη φορά ότι το Νεοελληνικό Σχολείο βρίσκεται σε κρίση.

Τι μπορεί να γίνει; Υπάρχει πάντα η θετική ανάγνωση: Πρέπει καταρχήν να συνειδητοποιήσουμε ότι δεν υπάρχει γνώση χωρίς μια *σχέση* του υποκειμένου *με αυτή τη γνώση*. Επιπλέον δεν μπορούμε και ούτε πρέπει να παραβλέψουμε το *υποκείμενο*, όταν μελετούμε την εκπαίδευση. Διδάσκαλος και μαθητής λοιπόν οφείλουν να απαλλαγούν από τους προδιαγραμμένους ρόλους που τα μοντέλα σχολικής παιδαγωγικής σχέσης τους προτείνουν και να ξεπεράσουν εσωτερικευμένους ρόλους στους οποίους έχουν παγιδευτεί. Πρόκειται στην ουσία για μια αλλαγή στάσης, όπου ο εκπαιδευτικός απαρνιέται κάθε του εξουσία πάνω στα παιδιά, στρατευόμενος ως απλό μέλος μιας συνεργαζόμενης ομάδας σε μια συνεχή διαδικασία αλληλομόρφωσης, όπου προσπαθεί να προσανατολίσει τη συμμετοχή του στο να δώσει στους μαθητές τρόπους, μεθόδους και κίνητρα για αυτομόρφωση. Κάτω από αυτούς τους όρους η παιδαγωγική σχέση θα είναι μια αμοιβαία συνάντηση αλληλεπίδρασης, όπου ο καθένας θα διατηρεί την ατομικότητά του, το απαραβίαστο της προσωπικότητάς του και ταυτόχρονα θα αναγνωρίζει την αυτονόμηση, την αυτοεξουσιότητά του και την κοινωνικότητα του «ετέρου».

## Βιβλιογραφία (ενδεικτική)

### Ελληνική βιβλιογραφία


Adorno T. (1997) *Η Κοινωνιολογία της Μουσικής*, Αθήνα: Νεφέλη.

Αντωνίου Δ. (1987-1989) *Τα Προγράμματα της Μέσης Εκπαίδευσης (1833-1929)*,Τόμοι Α΄, Β΄ και Γ΄, Αθήνα: Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας, Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς.

Apple M. (1986) *Ιδεολογία και αναλυτικά προγράμματα*, Θεσσαλονίκη: εκδ. παρατηρητής, (Μετάφραση Τάσου Δαρβέρη).

Banks O. (1987) *Η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*, Θεσσαλονίκη: εκδ. παρατηρητής.

Bernstein B. (1989) *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος*, Αθήνα: εκδ. Αλεξάνδρεια (Εισαγωγή, Μετάφραση, Σημειώσεις: Ιωσήφ Σολομών).

Bourdieu P. (1999) *Η διάκριση, κοινωνική κριτική της καλαισθητικής κρίσης*, Αθήνα: Εκδ. Πατάκη (Μετάφραση: Κική Καψαμπέλη).

Bourdieu P. (1995) *Κοινωνιολογία της Παιδείας, Δέκα Ανακοινώσεις,* Αθήνα: Καρδαμίτσα-Δελφίνι (Συντ.-επιμ.: Ι. Λαμπίρη-Δημάκη σε συνεργασία με τον Ν. Παναγιωτόπουλο).

Charlot B. (1999) *Η σχέση με τη γνώση: Στοιχεία για μία θεωρία*, Αθήνα: Μεταίχμιο-εκδ. έκφραση (Μετάφραση: Μ. Καραχάλιος, Ευ. Λινάρδου-Καραχάλιου).

Coehn L., Manion L. (1994) *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γκότοβος Α., Μαυρογιώργος Γ., Παπακωνσταντίνου Π. (1992) *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*, Αθήνα: Gutenberg.

Γκότοβος Θ. (1983) *Η ποιοτική έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*, Ιωάννινα: *Δωδώνη,* Επιστημονική Επετηρίδα της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, τόμος ΙΒ΄, σσ. 199-234.

Θεοδωράκη Μ. (1986[2]) *Για την Ελληνική Μουσική*, Αθήνα: εκδ. Καστανιώτη.

Κυριαζή Ν. (2003[6]) *Η Κοινωνιολογική Έρευνα, Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών,* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μηλιός Γ. (1993[4]) *Εκπαίδευση και Εξουσία 4η έκδοση*, Αθήνα: Κριτική Επιστημονική Βιβλιοθήκη.

Μπεκιάρη, Κ. (2007) *Η Μουσική και η διδασκαλία της στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση: οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών.* Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας (Τομέας Παιδαγωγικής), Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

Μυλωνάς Θ. (1999[2]) *Η αναπαραγωγή των κοινωνικών τάξεων μέσα από τους σχολικούς μηχανισμούς, Η Μέση Εκπαίδευση στο χωριό και στην πόλη*, Αθήνα: Gutenberg.

Μυλωνάς Θ. (1998) *Κοινωνιολογία της Ελληνικής Εκπαίδευσης (Συμβολές)*, Αθήνα: Gutenberg.

Παπακωνσταντίνου Π. (1993[2]) *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο: κριτική ανάλυση, υλικό στήριξης*, Αθήνα: εκδ. Έκφραση.

Παπακωνσταντίνου Π. (1982) Η επιμόρφωση ως θεσμός σύνδεσης της επιστημονικής έρευνας με την εκπαιδευτική πράξη. *Σύγχρονη Εκπαίδευση, αρ. 9,* (*Οκτώβριος-Δεκέμβριος 1982),* σ. 46-54.

Σταυρίδης Μ. (2001) *Μουσική Αγωγή και παιδεία. Σύγχρονες προσεγγίσεις και προοπτικές*, Αθήνα: Gutenberg.

ΥΠ.Ε.Π.Θ., Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2002) *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*. Τόμοι Α΄, Β΄ και Γ΄, Αθήνα.

Φραγκουδάκη Α. (1985) *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, Θεωρίες για την Κοινωνική Ανισότητα στο Σχολείο*, Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

**Ξένη βιβλιογραφία**

Dewey J. (1980) *Art as experience*, New York: Perigee Book.

Giroux H. (1981) *Ideology, Culture & the Process of Schooling*, London: Falmer Press.

Elliot, D. J. (1992) Rethinking Music Teacher Education. *Journal of Music Teacher Education 2, (1),* pp. 81-93.

Wolff, K. (1978) The Nonmusical Outcomes of Music Education: A Review of the Literature, *Council for Research in Music Education, Bulletin 55,* pp. 1-27.

# Έμφυλες διαστάσεις της βίας στο σχολείο

**Ανδρομάχη Μπούνα**, *Υποψ. Διδάκτωρ Π.Τ.Ν. Παν/μίου Ιωαννίνων*

**Θεόδωρος Θάνος**, *Επίκ. Καθηγητής Π.Τ.Ν. Παν/μίου Ιωαννίνων*

Η σχολική βία βρίσκεται στο επίκεντρο του επιστημονικού και κοινωνικού ενδιαφέροντος τα τελευταία χρόνια διεθνώς αλλά και στη χώρα μας. Η μελέτη του φαινομένου επικεντρώνεται στην έκταση, τις μορφές, τους παράγοντες και τους τρόπους αντιμετώπισής του. Στο πλαίσιο αυτό έχει διερευνηθεί αλλά με αποσπασματικό τρόπο η έμφυλη διάσταση της σχολικής βίας. Ωστόσο το φύλο διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην εμφάνιση σχολικής βίας εξαιτίας των κοινωνικών στερεοτύπων, σύμφωνα με τα οποία τα κορίτσια συμπεριφέρονται πιο «στοργικά» και «ήπια». Στην παρούσα μελέτη εξετάζεται η επίδραση του φύλου ως παράγοντα εκδήλωσης σχολικής βίας. Το δείγμα της έρευνας αποτελούν 79 μαθητές δύο Δημοτικών Σχολείων των Ιωαννίνων. Για τη συλλογή των στοιχείων πραγματοποιήθηκε συμμετοχική παρατήρηση τόσο κατά τη διάρκεια των μαθημάτων όσο και κατά τη διάρκεια του διαλείμματος για ένα μήνα και συμπληρωματικά έγιναν δέκα άτυπες συνεντεύξεις με μαθητές. Παρά τα κοινωνικά στερεότυπα τα κορίτσια εκδηλώνουν στον ίδιο βαθμό με τα αγόρια σχολική βία αλλά διαφοροποιούνται ως προς τις μορφές. Τα κορίτσια εμφανίζουν πιο συχνά λεκτική και συναισθηματική βία ενώ τα αγόρια σωματική βία.

# Τα παιδιά στην Ελλάδα της οικονομικής κρίσης: Η αποτύπωση της κατάστασης μέσα από έρευνα στον Τύπο (2013-2014)

**Μαρία Νικολάου Σουζάννα,** *Επικ. Καθηγήτρια Παν/μίου Ιωαννίνων*

Η παιδική ηλικία έφθασε κατά γενική ομολογία στο απόγειό της στον 20ο αι. Αναγνωρίστηκε ως διακριτή από τον κόσμο των ενηλίκων, θεσμοθετήθηκε μέσω ρυθμίσεων που καθόρισαν τα δικαιώματα του παιδιού και διασφάλισαν την επιβίωση, προστασία, ανάπτυξη και εξέλιξή τους σε συνδυασμό με την ανάπτυξη και ευημερία των κοινωνιών. Ωστόσο η περίοδος που διανύουμε δεν αποτελεί γνώμονα κοινωνικής ευημερίας, ιδιαίτερα στην Ελλάδα που η οικονομική κρίση έχει δημιουργήσει δύσκολες συνθήκες διαβίωσης, τις οποίες η παιδική ηλικία υποχρεούται να βιώσει. Εξετάζοντας με την έρευνά μας τις επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης στα παιδιά, μέσω των θεμάτων που απασχολούν τον Τύπο στη διάρκεια ενός έτους, διαπιστώνουμε πώς επηρεάζει η οικονομική κρίση την παιδική ηλικία ως κοινωνική κατηγορία, πώς οι κοινωνικές ανισότητεςμεταξύ των προνομιούχωνκαι μη κοινωνικών στρωμάτων γίνονται περισσότερο διακριτές μέσω των συνεπειών της κρίσηςόχι μόνο στην πνευματική αλλά και ψυχική και σωματική ανάπτυξη των παιδιών. Ο προβληματισμός ως προς τις νέες συνθήκες που διαμορφώνονται για την παιδική ηλικία εξαιτίας της οικονομικής κρίσης αποτελεί μείζον ζήτημα δημοκρατίας, δυναμικής των συνειδητοποιήσεων αλλά και της κατά κεφαλήν καλλιέργειας και συνείδησης, το εναργέστερο σημάδι συλλογικότητας, συνεργασίας πολιτών και Πολιτείας.

# Εκπαίδευση σε συνθήκες κρίσης

**Βασίλης Ντακούμης,** *Δρ. Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης*

Με το παρόν κείμενο γίνεται προσπάθεια προσέγγισης ορισμένων πλευρών του πεδίου της εκπαίδευσης σε συνθήκες κρίσης. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στο ιδεολογικό περιεχόμενο και τους ρόλους που καλείται να επιτελέσει η εκπαίδευση στις σημερινές συνθήκες παγκοσμιοποίησης. Επίσης, γίνεται αναφορά στην κυρίαρχη τάση σύνδεσης της εκπαίδευσης με την παραγωγή προκειμένου να αντιμετωπισθεί η ανεργία. Ακόμη, επιχειρείται να αναδειχθεί ο χαρακτήρας της εκπαίδευσης ως πεδίου, όπου αντιπαρατίθενται διαφοροποιημένες αξίες και συμφέροντα, που δεν έχουν πάντα εμφανή μορφή, ενώ, τέλος, επισημαίνεται η αναγκαιότητα συγκρότησης μιας ριζοσπαστικής παιδαγωγικής, τα θεμελιακά χαρακτηριστικά του περιεχομένου της οποίας, θα διαπερνώνται από τις αρχές της κριτικής σκέψης και του ανθρωπισμού.

# Αντιλήψεις, στάσεις και εμπειρίες των μαθητών της ΣΤ Δημοτικού σχετικά με επιλεγμένες πτυχές της σχολικής ζωής

**Χαράλαμπος Νταλάκας,** *PhD,MEd Διευθυντής 5ου Δ.Σ.Ιωαννίνων*

## Εισαγωγή

Η έρευνά μας αυτή επικεντρώνεται στη συγκέντρωση στοιχείων, μέσα από τις απόψεις και τις εμπειρίες των παιδιών, για επιλεγμένες πτυχές του οικείου περιβάλλοντος του σχολείου. Τα στοιχεία αυτά μπορούν να συμβάλλουν στον έλεγχο της εγκυρότητας των αντιλήψεων και υποθέσεων που τείνουν να υιοθετούν οι ενήλικοι - εκπαιδευτικοί και άλλοι - για το παιδί και το ερμηνευτικό πλαίσιο που χρησιμοποιεί για την κατανόηση του κόσμου που το περιβάλλει.

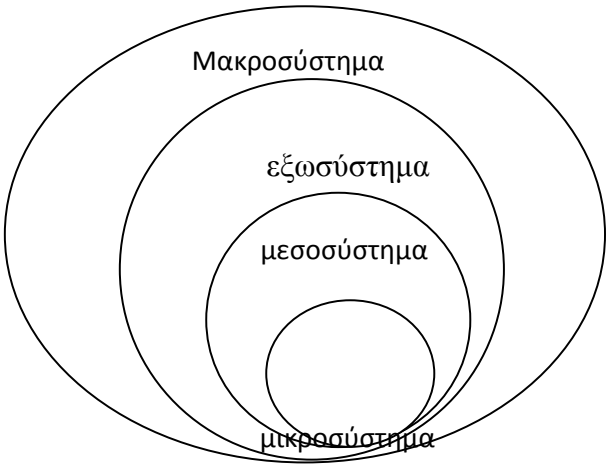
## Το ψυχοκοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο ανάπτυξης του παιδιού

Η ανθρώπινη ανάπτυξη γενικά και ειδικότερα η ανάπτυξη των ψυχοκοινωνικών διεργασιών -αντιλήψεων, στάσεων, εμπειριών - δε γίνεται στο κενό. Δεν αποτελεί μια απλή και φυσική εκδίπλωση που κατευθύνεται μόνο από εσωτερικές δυνάμεις ούτε ακολουθεί κάποιο προκαθορισμένο σχέδιο ανάπτυξης της ανθρώπινης φύσης. Πραγματώνεται, όπως σημειώνει ο Lewis (1998: 13), μέσα σε ένα κοινωνικό περιβάλλον με ανθρώπινη συμμετοχή και παρέμβαση. Είναι, επομένως, συνέπεια μιας διαδικασίας αλληλεπίδρασης με όψεις της πολυσύνθετης και μεταβαλλόμενης κοινωνικοπολιτισμικής πραγματικότητας.

Παραδοσιακά, υποστηριζόταν, γενικά, από τις περισσότερες ψυχολογικές σχολές[1] η άποψη ότι οι βιολογικοί παράγοντες ασκούσαν κυρίαρχη επίδραση στην ανάπτυξη (Lewis και Lindsay, 2002: 47). Σήμερα γίνεται αποδεκτό ότι η εξέλιξη των παιδιών είναι υπόθεση αλληλεπίδρασης παραγόντων τριών κατηγοριών: των βιολογικών, των έμφυτων δηλαδή δομών που θέτουν ορισμένα όρια στον τρόπο με τον οποίο το παιδί αντιλαμβάνεται τον κόσμο και τα χαρακτηριστικά των γνώσεων που μπορεί να αποκτήσει και της συμπεριφοράς που μπορεί να εκδηλώνει, των παραγόντων που συνδέονται με τη συνεχή αναμόρφωση, τροποποίηση και αναδόμηση αντιλήψεων και εμπειριών και των παραγόντων που συνδέονται με το κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον μέσα στο οποίο βρίσκεται το παιδί. Η ανάπτυξη, δηλαδή, είναι υπόθεση κοινωνικής αλληλεπίδρασης και έχει το χαρακτήρα της "κοινωνικής κατασκευής". Ο Lewin είχε διατυπώσει την εξίσωση: Συμπεριφορά = f - άτομο, περιβάλλον - (Μπεζεβέγκης, Παυλόπουλος, 1999: 99).

[1] Εκτός της Συμπεριφοριστικής

Η θεωρία των οικολογικών συστημάτων του Urie Bronfenbrenner (1979) μπορεί να αποτελέσει, κατά την άποψή μας, ένα πλαίσιο αναφοράς για τους σκοπούς και τις προοπτικές της εργασίας αυτής. Όπως φαίνεται στο σχήμα, οι επιδράσεις που βαθμιαία δέχεται ο άνθρωπος εντάσσονται σε 4 κύκλους που έχουν το ίδιο κέντρο αλλά διαφορετικές ακτίνες. Ο πρώτος κύκλος, το μικροσύστημα, αντιπροσωπεύει τις αλληλεπιδράσεις του ατόμου με το άμεσο περιβάλλον - καθημερινή επικοινωνία του παιδιού με πρόσωπα της οικογένειάς του, τους φίλους




*Παραστατική μορφή της ανθρώπινης ανάπτυξης κατά τον Bronfenbrenner, όπως παρατίθεται από Lewis σελ. 14 (επιμ. Ν.Γιαννίτσας).*

και τους δασκάλους. Ο δεύτερος κύκλος, το μεσοσύστημα, αντιπροσωπεύει τις κοινωνικές επιδράσεις που"συνδέουν μεταξύ τους διαφορετικά στοιχεία των καθημερινών επαφών του παιδιού" που συμβαίνουν στο μικροσύστημα. Ο τρίτος κύκλος, το εξωσύστημα, περιλαμβάνει "κοινωνικές διεργασίες που έχουν έμμεση επίδραση στα άτομα (Lewis και Lindsay, 2002: 14). Ο τέταρτος κύκλος, το μακροσύστημα, περιλαμβάνει επιδράσεις που προέρχονται από τους θεσμούς - πολιτισμικούς, οικονομικούς, πολιτικούς - τις αξίες, τις πεποιθήσεις και τα έθιμα μιας κοινωνίας.

### Οι αντιλήψεις, οι στάσεις και οι εμπειρίες του παιδιού

Στο θεωρητικό πλαίσιο της διατριβής μας (Νταλάκας,Χ.,2008:113-124) αναλύουμε τους όρους αντίληψη, στάση και εμπειρία. Από την παρουσίαση του περιεχομένου των εννοιών αυτών η κυριότερη διαπίστωση είναι ότι η αντιληπτική διερεύνηση, οι στάσεις και οι εμπειρίες, είναι συνέπειες της αλληλεπίδρασης εσωτερικών, υποκειμενικών παραγόντων του αναπτυσσόμενου ανθρώπου και παραγόντων του εξωτερικού, του αντικειμενικού περιβάλλοντος, κυρίως του κοινωνικοπολιτισμικού.

### Υποθέσεις της έρευνας - Μεθοδολογία-Δείγμα

Οι υποθέσεις της έρευνάς μας σχετίζονται με θέματα της σχολικής ζωής όπως η διάκριση με βάση το φύλο, η αποδοχή "διαφορετικών άλλων", η διάκριση με βάση

την επίδοση, τη συμμετοχή των μαθητών στη ζωή του σχολείου και στη λήψη αποφάσεων, τις εστίες δυσαρέσκειας από την πλευρά των μαθητών, τις προτεραιότητες των εκπαιδευτικών, τη σημασία που αποδίδουν οι μαθητές στη φοίτησή τους στο σχολείο, η επίδραση του κοινωνικοπολιτισμικού περιβάλλοντος στις απόψεις των μαθητών για τις γνώσεις που θα πρέπει να αποκτούν κ.τ.λ. Το ερωτηματολόγιο, όπως και η συνέντευξη (με ερωτήματα κλειστού και ανοιχτού τύπου) σχεδιάστηκε κυρίως για τη διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο το παιδί ερμηνεύει και αντιδρά σε ποικίλες όψεις του κόσμου του σχολείου που προσπαθεί να κατανοήσει μέσα από μια δυναμική, αμοιβαία και συνεχή αλληλεπίδραση. Το δείγμα αποτελούνταν από 255[2] μαθητές σχολείων αγροτικών, ημιαστικών και αστικών περιοχών.

### Παρουσίαση αντιδράσεων των μαθητών[3]

Οι μαθητές δε συμφωνούν απόλυτα με τη δήλωση ότι οι δάσκαλοι/ες συμπεριφέρονται προς αγόρια και κορίτσια με τον ίδιο τρόπο (διάγραμμα 1). Άξιο παρατήρησης είναι το γεγονός ότι τα παιδιά των αγροτικών περιοχών βιώνουν, σε σχετικά μεγαλύτερο βαθμό, το φαινόμενο της διάκρισης σε σχέση με τα παιδιά των ημιαστικών και αστικών περιοχών. Η διαπίστωση ότι το ¼ περίπου των παιδιών δε

**Διάγραμμα 1:** Αντιλήψεις παιδιών σχετικά με τη συμπεριφορά δασκάλων προς αγόρια και κορίτσια

φαίνεται να συμμερίζεται την πεποίθηση σχετικά με την ισότιμη αντιμετώπιση των δύο φύλων, πρέπει να προβληματίζει τους εκπαιδευτικούς, ώστε να αντιμετωπίζουν με μεγαλύτερη ευαισθησία το ζήτημα αυτό.

Οι αντιδράσεις των παιδιών των διάφορων κοινωνικών στρωμάτων εκφράζουν γενικά θετικές αντιλήψεις και ένα μεγάλο βαθμό σύγκλισης ως προς την αποδοχή των παιδιών με χαρακτηριστικά ετερότητας (τσιγγάνοι, φτωχοί, μετανάστες) στο σχολείο. Οι διαφορές που υπάρχουν ανάμεσα στις αντιδράσεις των παιδιών των διάφορων κοινωνικών στρωμάτων είναι ενδεικτικές αλλά δεν είναι σημαντικές[4] (διάγραμμα 2,στην επόμενη σελίδα).

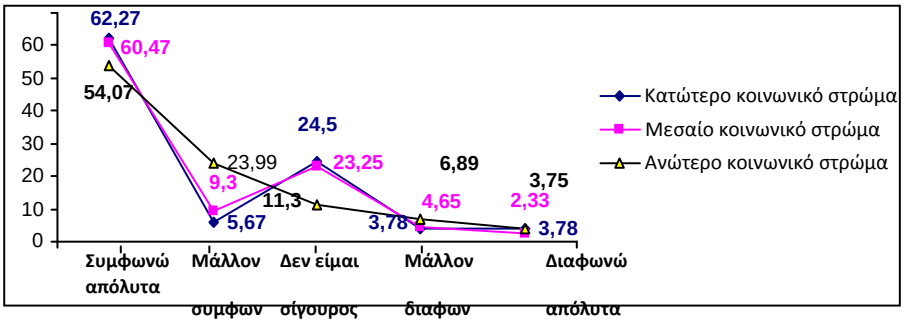
---

[2] 122 κορίτσια και 133 αγόρια

[3] Η αναλυτική παρουσίαση και ερμηνεία των αντιδράσεων των μαθητών υπάρχει στο πλήρες κείμενο της διατριβής στην ιστοσελίδα του ΕΚΤ, *Νταλάκας,Χ.,2008, Αντιλήψεις, στάσεις και εμπειρίες των μαθητών της ΣΤ Δημοτικού σε σχέση με θέματα της σύγχρονης κοινωνικής πραγματικότητας.*

[4] Οι διαπιστώσεις μας, ιδιαίτερα σε σχέση με τους τσιγγάνους, έρχονται σε αντίθεση με τα φαινόμενα ρατσισμού και αποκλεισμού που δείχνουν ορισμένα τμήματα της ευρύτερης κοινωνίας που συχνά βλέπουν το φως της δημοσιότητας. Έτσι, σύμφωνα με τον Αθανάσιο

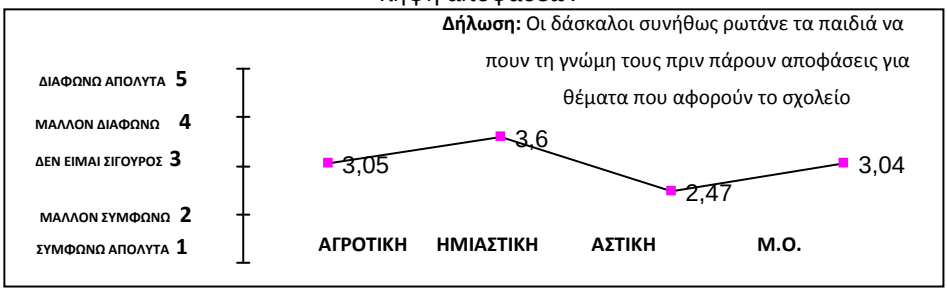
**Διάγραμμα 2:** Κατανομή αντιλήψεων και στάσεων των μαθητών κατά κοινωνικό στρώμα στη δήλωση: *"Οι δάσκαλοι και οι συμμαθητές σου δέχονται τα παιδιά τσιγγάνων, φτωχών οικογενειών ή τα παιδιά που οι γονείς τους κατάγονται από ξένη χώρα(είναι μετανάστες) με ευχαρίστηση στο σχολείο"*




Η αίσθηση της διάκρισης με βάση την επίδοση αποτελεί ένα από τα σημαντικά χαρακτηριστικά της ζωής των παιδιών στην αίθουσα διδασκαλίας[5]. Η τάση των δασκάλων να έχουν πιο πυκνές αλληλεπιδράσεις με μαθητές που τους προσέχουν και είναι πρόθυμοι να απαντούν στα ερωτήματά τους, αποτελεί ένα άλλο χαρακτηριστικό της εμπειρίας που αποκομίζουν οι μαθητές από τη ζωή και τη δράση τους στις αίθουσες διδασκαλίας.

Όπως φαίνεται στο διάγραμμα 3 φαίνεται ότι υπάρχει έλλειμμα μηνυμάτων που

**Διάγραμμα 3:** Αντιλήψεις και εμπειρίες παιδιών σχετικά με το βαθμό συμμετοχής τους στη λήψη αποφάσεων




Γκότοβο, επιστημονικό υπεύθυνο στο πρόγραμμα του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων για την ένταξη των τσιγγανοπαίδων στην εκπαίδευση, "το 10% των τσιγγανοπαίδων που πάνε σχολείο φοιτούν σε ξεχωριστά από τα μη τσιγγανόπαιδα σχολεία". Παράλληλα, Δήμαρχος της περιοχής Κορινθίας δηλώνει ότι "τα τσιγγανάκια δεν μπορούν να συγχρωτιστούν με τα άλλα παιδιά" (εφημ. ΤΑ ΝΕΑ, 11-12-2003). Κάτοικοι άλλων περιοχών απείλησαν ότι θα μεταναστεύσουν αν οι τσιγγάνοι εγκατασταθούν στην περιοχή τους (Σωτήρχος, 2005). Επιπλέον, η χώρα μας έχει καταδικαστεί από όργανα της Ευρωπαϊκής Ένωσης για συστηματική παράβαση του άρθρου 16 του ευρωπαϊκού κοινωνικού χάρτη και των δικαιωμάτων των Ρομά (Νοδάρου, 2005).

[5] Η διαπίστωση αυτή επιβεβαιώνει παρόμοια διαπίστωση έρευνας του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης με επικεφαλής τον Καθηγητή Παν. Ξωχέλλη. Σύμφωνα με την έρευνα αυτή, η διδασκαλία στη Β/θμια εκπαίδευση απευθύνεται στους καλύτερους μαθητές της τάξης και δεν προωθεί τους μέτριους και αδύναμους μαθητές, ώστε να συμβάλει και στη συνολική αύξηση του επιπέδου των επιδόσεων (Εφημ. "Ελευθεροτυπία" 11-4-2005).

ενθαρρύνουν τη συμμετοχή των παιδιών σε διαδικασίες διαμόρφωσης του σχολικού πλαισίου ζωής και δράσης. Φαίνεται πως δεν προσφέρονται ευκαιρίες για επιλογές και διαπραγματεύσεις σύμφωνα με το πνεύμα της Σύμβασης για τα δικαιώματα των παιδιών (αρθρ. 12,13,14,31). Δεν θα ανέμενε κανείς την επιβεβαίωση της μηδενικής μας υπόθεσης το ότι δηλαδή οι μαθητές αισθάνονται ότι οι δάσκαλοι δε λαμβάνουν υπόψη τις απόψεις τους για τη ζωή του σχολείου με ένα τόσο μεγάλο ποσοστό (60% περίπου). Τα παιδιά δεν είναι πρόθυμα να προσφέρουν εξουσιοδότηση "εν λευκώ" στους ενηλίκους να αποφασίζουν ερήμην τους. Το ποσοστό του 68%[6] περίπου αποκαλύπτει με τρόπο που δεν επιδέχεται αμφιβολία ότι επιθυμούν να εκφράζουν τις απόψεις τους και να συμμετέχουν και αυτά σε σχετικές διαβουλεύσεις για ζητήματα που τα αφορούν. Αυτό πρέπει να δημιουργεί αβεβαιότητα στους ενηλίκους σχετικά με την εγκυρότητα των απόψεων και των πρακτικών τους.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν, κατά τη γνώμη μας, οι απόψεις των μαθητών σχετικά με αλλαγές που θεωρούν ικανοποιητικές σε σχέση με τα χαρακτηριστικά και τις πρακτικές της σχολικής ζωής. Η διάσταση της σχολικής ζωής στην οποία οι μαθητές επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους είναι η ποιότητα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης στην τάξη (τρόπος διδασκαλίας, στυλ του δασκάλου, διδακτική συμπεριφορά, μέσα διδασκαλίας που χρησιμοποιεί, διακρίσεις κ.τ.λ), πράγμα που σημαίνει ότι η διάσταση αυτή της παιδαγωγικής διαδικασίας δεσπόζει στη συνείδηση των μαθητών.

Σύμφωνα με τους μαθητές ένα από τα κύρια μελήματα των δασκάλων στην τάξη είναι η εξασφάλιση ενός ήρεμου περιβάλλοντος μάθησης, χωρίς φασαρίες και αναταράξεις. Οι εκπαιδευτικοί δεν επιμένουν στην οριζόντια επικοινωνία, στην αλληλεπίδραση δηλαδή ανάμεσα στους μαθητές και δεν δίνουν βαρύτητα σε θέματα διαπολιτισμικότητας και ενημέρωσης για τα δικαιώματα των παιδιών.

Οι μαθητές πιστεύουν ότι ο κύριος στόχος της φοίτησής τους στο σχολείο είναι η απόκτηση βασικών γνώσεων που αποτελούν, βέβαια, αναγκαία προϋπόθεση για όλες τις παραπέρα επιδιώξεις (συνέχιση σπουδών, επάγγελμα) και η διαμόρφωση καλών ανθρώπων, καλών τρόπων συμπεριφοράς και υπεύθυνων πολιτών. Τα παιδιά των αστικών περιοχών φαίνεται να συνδέουν περισσότερο τη φοίτηση στο σχολείο με την επαγγελματική ζωή. Ενδιαφέρον παρουσιάζει η πολύ χαμηλή συχνότητα επιλογής της δήλωσης που αναφέρεται στις γνώσεις για τον πολιτισμό άλλων χωρών, ώστε να συνεργάζονται και να συμβιώνουν καλύτερα μαζί τους. Τέλος, οι μαθητές θα ήθελαν στο σχολείο να αποκτούν γνώσεις, κατά σειρά προτεραιότητας, για τους Η/Υ, για τα ανθρώπινα δικαιώματα και τα δικαιώματα του παιδιού, για τα μεγάλα σύγχρονα προβλήματα, για την υγεία, την Ευρωπαϊκή Ένωση και την πολιτική.

---

[6] Άξιο παρατήρησης είναι το γεγονός της διαφοράς εκτιμήσεων ανάμεσα στα παιδιά των αγροτικών περιοχών σε σύγκριση με τα παιδιά των δύο άλλων περιοχών και ιδιαίτερα των ημιαστικών σε σχέση με το ερώτημα αν θεωρούν σωστό να παίρνουν αποφάσεις οι ενήλικοι χωρίς τη δική τους συμμετοχή. Οι εκτιμήσεις τους κινούνται στα όρια της αβεβαιότητας. Τα παιδιά των ημιαστικών περιοχών τείνουν να διαφωνούν ως προς την ορθότητα της πρακτικής αυτής και ακολουθούν τα παιδιά των αστικών περιοχών. Η εξήγηση της διαφοροποίησης αυτής στις αντιδράσεις τους δε φαίνεται εύκολη. Μπορεί κανείς να υποθέσει πως στις αγροτικές περιοχές οι ρόλοι των ενηλίκων είναι περισσότερο διακριτοί λόγω της διαφοράς στον καταμερισμό εργασίας. Τα παιδιά τείνουν να προικοδοτούν τους ενηλίκους με μεγαλύτερη "σοφία" στους ρόλους τους.

Κρίνουμε σκόπιμο να παραθέσουμε στη συνέχεια μερικές από τις πιο χαρακτηριστικές αυθόρμητες εκφράσεις των μαθητών που προέρχονται από εμπειρίες και βιώματα της ζωής στο σχολείο: *"Να γίνονται όλα τα μαθήματα όσες ώρες πρέπει και όχι να χάνονται, να μην κάνουμε όλες τις ημέρες της εβδομάδας μαθηματικά, οι δάσκαλοι να ενδιαφέρονται το ίδιο για όλα τα μαθήματα, όχι τόσο γρήγορη πορεία στα μαθήματα για να καταλαβαίνουμε, να μας εξηγούν περισσότερο το μάθημα, να κάνουμε παραδείγματα μαζί ώστε να καταλαβαίνουμε τη θεωρία του μαθήματος, να εξηγούν στα παιδιά ευχαρίστως το μάθημα, να καταλαβαίνουν τα προβλήματα των παιδιών, να επιτρέπουν την ομιλία στην τάξη, να βοηθούν τα παιδιά που δεν τα πάνε καλά στα μαθήματα, να καταλαβαίνουμε το μάθημα στην τάξη για να μην παίρνουμε εργασίες στο σπίτι, να μας μαλώνουν με μέτρο και όχι τόσο πολύ, να έχουν πιο μεγάλη οικειότητα με τους μαθητές, να είναι πιο τρυφεροί με τα παιδιά, να μη φωνάζουν πολύ στο μάθημα, να συνεργάζονται με τα παιδιά, να μη βάζουν τιμωρία όταν δεν κάνουμε κάποια εργασία, να συζητούν με τους μαθητές για σχολικά και άλλα θέματα, να μη θυμώνουν από κάποιους και ξεσπούν σε άλλους, να μη φωνάζουν πολύ δυνατά στα παιδιά όταν κάνουν ζημιά γιατί τα φοβίζουν, να φέρονται καλύτερα στους μαθητές όταν δεν ξέρουν κάτι, να μην είναι απόλυτοι σε κάποια θέματα, να μιλάνε λιγότερο, τα παιδιά να χωρίζονται και να εργάζονται σε ομάδες, να μη μας διακόπτουν όταν μιλάμε, να μη μαλώνουν όλο τους ίδιους μαθητές και να μην τους χτυπάνε μερικές φορές.*

Καταγράφηκαν και εκφράσεις σε σχέση με τα δικαιώματα, τις διακρίσεις, το κλίμα στην τάξη, την επιβολή ποινών και την αξιολόγηση όπως: *"Να μας αφήνουν ελεύθερους να εκφράζουμε αυτά που θέλουμε να πούμε, να μας ρωτάνε πριν πάρουν αποφάσεις για μας, να μας αφήνουν να αποφασίζουμε κι εμείς για κάποια ασήμαντα θέματα, να μη συμπεριφέρονται καλύτερα στα κορίτσια από τ' αγόρια, να μη νοιάζονται μόνο για τους καλούς μαθητές, να προσέχουν όλα τα παιδιά το ίδιο, να βάζουν σε κάθε παιδί το βαθμό που αξίζει, να μην κάνουν φιλίες μόνο με γονείς μερικών παιδιών, να αντιμετωπίζουν με τον ίδιο τρόπο τα παιδιά πλουσίων και φτωχών, να μην τιμωρείται όλη η τάξη αν ένας μαθητής κάνει φασαρία, να μη μας τιμωρούν όταν ξεχνάμε κάτι, να μη φωνάζουν για κάτι που δεν ξέρουμε, να γίνεται πιο ευχάριστα το μάθημα, να κάνουν το μάθημα πιο διασκεδαστικό, να λένε αστεία και να κάνουν χιούμορ, όχι πέντε τεστ την ίδια μέρα, λιγότερα τεστ για να μην αγχωνόμαστε, όχι απροειδοποίητα τεστ.. "* Οι αναφορές των παιδιών στις εμπειρίες που αποκομίζουν από τις αίθουσες διδασκαλίας και το σχολείο, γενικά, δεν μπορούν βέβαια να γενικευτούν. Ωστόσο, είναι ενδεικτικές νοοτροπιών, αντιλήψεων και πρακτικών που επιβιώνουν με δυσμενείς συνέπειες για την εξέλιξή τους αλλά και το μετασχηματισμό της κοινωνίας και οδηγούν στο ερώτημα της επιθυμητής κατάστασης που θα μπορούσε να κυριαρχεί στην αίθουσα διδασκαλίας για να έχει θετικές συνέπειες στην εξέλιξη των παιδιών και συνακόλουθα στο μετασχηματισμό της κοινωνίας.

### Εκπαιδευτικές επισημάνσεις-Προτάσεις

Με βάση τις παραπάνω διαπιστώσεις μας σε συνδυασμό με τα χαρακτηριστικά της μετανεωτερικής πραγματικότητας, επισημαίνουμε την ανάγκη για αλλαγή του πολιτισμού του σχολείου αλλά και των αντιλήψεων και στάσεων της ίδιας κοινωνίας προς τα παιδιά. Μερικές από τις επιθυμητές κατευθύνσεις αλλαγής του πολιτισμού

του σχολείου είναι η αναγνώριση και η προσπάθεια για ισότητα των διαφορών, η διαφοροποίηση των διδακτικών προσεγγίσεων και του τρόπου αξιολόγησης της σχολικής επίδοσης, το άνοιγμα του σχολείου στην τοπική κοινωνία, στους γονείς των παιδιών καθώς και στην ευρύτερη κοινωνία, η εξοικείωση με τα ανθρώπινα δικαιώματα και η εφαρμογή των παιδαγωγικών αρχών που απορρέουν από το πνεύμα που τα διέπει με σκοπό την ανάπτυξη των χαρακτηριστικών που θα αναδείξουν το μαθητή σε παιδί της πατρίδας του και πολίτη της οικουμένης.

**Βιβλιογραφία**


Lewis, M. (1998). *Πλευρές Ανθρώπινης Ανάπτυξης* . Επιμ. Γιαννίτσας, Ν., εκδ. Ελληνικά Γράμματα.

Lewis, A., και Lindsday, G. (2002). *Researching Children Perspectives.* O.U.

Μπεζεβέγκης Η., Παυλόπουλος, Β. (1999). *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών 1998-1999.*

Νοδάρου, Μ. (2005). *Ευρωκαταδίκη για τη στέγαση των Ρομά.* Άρθρο στην εφημερίδα ΕΛΕΥΘΕΡΟΤΥΠΙΑ, 9-6-2005.

Νταλάκας,Χ. (2008). Αντιλήψεις, στάσεις και εμπειρίες των μαθητών της ΣΤ Δημοτικού σε σχέση με θέματα της σύγχρονης κοινωνικής πραγματικότητας, Π.Τ.Νηπιαγωγών Ιωαννίνων. *Αδημοσίευτη Διατριβή*. ΕΚΤ.

Ξωχέλλης, Π. (2005). Εφημ. ΕΛΕΥΘΕΡΟΤΥΠΙΑ 11-4-2005.

Σωτήρχος, Ι. Ημέρα μνήμης του ολοκαυτώματός από τους ναζί σήμερα, αλλά οι διακρίσεις παραμένουν. Άρθρο στην εφημερίδα *ΕΛΕΥΘΕΡΟΤΥΠΙΑ* 2-8-2005.

Χαραλαμπάκης, Μ. (2003). Δεν χωρούσαν στο σχολείο. Άρθρο στην εφημερίδα *ΤΑ ΝΕΑ*. 11-12-2003.

# Απόψεις των γονέων για το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου

**Παναγούλα Παπαδημητροπούλου,** *Med, ΠΕ 60*
**Μαρία Καραλή,** *Med, ΠΕ 60*
**Νικόλαος Μάνεσης,** *Δρ Επιστημών Αγωγής Παν/μίου Πατρών, Σχολικός Σύμβουλος, ΠΕ 70*

## Εισαγωγή

Γνωρίζουμε η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ποιότητα της συνεργασίας ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια (βλ. ενδεικτικά Γεωργίου, 2000; Μπρούζος, 1998). Η σχέση όμως των δύο εταίρων αποτελεί ένα πολύπλοκο ζήτημα και για το λόγο αυτό έχουν προταθεί διάφορα ερευνητικά μοντέλα που την περιγράφουν. Η Epstein (1987) πρότεινε το σφαιρικό μοντέλο. Υποστηρίζει την σχέση αλληλεπίδρασης σχολείου - οικογένειας με σκοπό την επιτυχημένη πορεία των παιδιών τόσο στο σχολείο όσο και στη ζωή. Η οικογένεια, το σχολείο και η κοινότητα βρίσκονται σε διαρκή αλληλεπίδραση, με κοινό σημείο το παιδί. Τα τρία μέρη πλησιάζουν ή απομακρύνονται από το παιδί ανάλογα με την ηλικία του, τις στάσεις των εκπαιδευτικών και τη γονεϊκή εμπλοκή[1] (Γεωργίου, 2000; Γκόγκα, 2012).

Οι εκπαιδευτικοί ζητούν συχνά από τους γονείς να εμπλακούν σε δραστηριότητες του προγράμματος Σπουδών. Να διαβάσουν ή να αγοράσουν βιβλία στα παιδιά, να φροντίσουν για τη μελέτη τους στο σπίτι, να επισκεφθούν μουσεία ή να παρακολουθήσουν θεάματα, γενικότερα να φροντίσουν για την εκπαίδευση των παιδιών τους (ενδεικτικά Μάνεσης 2008, 2010).Γνωρίζουν όμως όλοι οι γονείς τον τρόπο με τον οποίο το σχολείο αναμένει να βοηθήσουν τα παιδιά τους; Έχουν τις «αντικειμενικές» δυνατότητες να προσφέρουν τη βοήθεια αυτή;

Αρκετές έρευνες δείχνουν ότι οι γονείς δεν αντιλαμβάνονται ούτε αναπαριστούν το σχολείο με όμοιο τρόπο (Crozier, 1997, 1998, 1999; Lareau 1987, 1989, 2002; Weininger&Lareau, 2003).

Η θεωρία του PierreBourdieu (1977; 1984) υποδεικνύει τη σπουδαιότητα της κοινωνικής τάξηςκαι του ταξικού της habitusγια την ανάλυση ζητημάτων κοινωνικής και πολιτιστικής επιλογής που κάνουν κοινωνικές ομάδες ή κοινωνικές κατηγορίες ατόμων, όπως π.χ. οι γονείς. Η συνολική οπτική της θεωρίας του μάς επιτρέπει να

[1] Στη διεθνή βιβλιογραφία συναντούμε συχνά τις έννοιες «γονεϊκή εμπλοκή» και «γονεϊκήσυμμετοχή» στο σχολείο. Οι όροι αυτοί περιγράφουν ένα εύρος πρακτικών, που έχουν σκοπό να φέρουν πιο κοντά σχολείο και οικογένεια. Η έννοια της «γονεϊκής συμμετοχής» σημειώνει μια μετατόπιση προς ένα ευρύτερο φάσμα σχέσεων και δραστηριοτήτων ως προς το περιεχόμενο και το σκοπό τους, έτσι ώστε οι δύο «πλευρές» να διαμοιράζονται ευθύνες και εξουσία. Όταν οι σχέσεις σπιτιού-σχολείου φτάσουν στο επίπεδο της συμμετοχής, θα μπορούσαμε να αναφερθούμε σε «συνεργασία» ή «συνεταιρισμό» (Συμεού, 2002: 264, Symeou, 2009: 28-29).

κατανοήσουμε καλύτερα ότι οι στερεοτυπικές αναπαραστάσειςτων γονέων για το σχολείο είναι «κοινωνικές» δηλαδή προσδιορισμένες από την κοινωνική τους τάξη και κατά προέκταση προσδιοριστικές, ως ένα βαθμό, των επιλογών τους.
Ένα κριτήριο διαχωρισμού κοινωνικών κατηγοριών είναι το πολιτιστικό κεφάλαιο που διαθέτουν (Lareau, 1987), το οποίο προσδιορίζει την προσβασιμότητα σε διάφορα επαγγέλματα (βλ. Bourdieu, 1995).

## Μεθοδολογικό πλαίσιο

### Στόχος

Στόχος της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των γονέων για το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου.

### Μέσο συλλογής δεδομένων

Ως μέσο συλλογής των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε κατάλληλα διαμορφωμένο ερωτηματολόγιο το οποίο προέκυψε μετά από σχετική επισκόπηση της βιβλιογραφίας και περιλάμβανε ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, οι οποίες παρείχαν τη δυνατότητα στους γονείς να διατυπώσουν ελεύθερα τις απόψεις τους χρησιμοποιώντας τα δικά τους εννοιολογικά σχήματα και όχι αυτά που ενδεχομένως επιβάλλει ένα ερωτηματολόγιο με αυστηρά δομημένες ερωτήσεις.

Οι θεματικές του ερωτηματολογίου αναφέρονταν στον ρόλο του νηπιαγωγείου και στις σχετικές προσδοκίες των γονέων, στη γνώση τους για το Πρόγραμμα Σπουδών, στα ενδεχόμενα ελλείμματα που διαπιστώνονται καθώς και σε προτεινόμενες αλλαγές. Ειδικότερα, οι ερωτήσεις διατυπώθηκαν ως εξής: 1) Ποιος πιστεύετε ότι πρέπει να είναι ο ρόλος του Νηπιαγωγείου,2)Τι θεωρείτε εσείς σημαντικό να μάθει το παιδί σας στο Νηπιαγωγείο,3)Τι γνωρίζετε για το πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου, 4) Από πού πήρατε αυτές τις πληροφορίες, 5) Εάν είχατε άλλο παιδί στο νηπιαγωγείο τι είναι αυτό που θεωρείτε περισσότερο ότι προσέφερε στο παιδί σας;

### Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν γονείς που τα παιδιά τους θα φοιτήσουν σε νηπιαγωγεία στο Νομό Αχαΐας και ήταν στρωματοποιημένο, δεδομένου ότι στην έρευνα συμμετείχαν γονείς από διάφορες περιοχές του Νομού (αστικές, ημιαστικές, αγροτικές). Ειδικότερα, το δείγμα της έρευνάς μας αποτέλεσαν 80 γονείς εκ των οποίων οι 69 ήταν γυναίκες (ποσοστό 86,3%) και οι 11 άνδρες (ποσοστό 13,8%).Το γεγονός ότι το δείγμα στην πλειοψηφία του απαρτίζεται από γυναίκες επαληθεύει το γεγονός ότι συνήθως οι μητέρες εμπλέκονται περισσότερο με την παρακολούθηση της εκπαιδευτικής πορείας των παιδιών τους. Ως προς το επίπεδο σπουδών των ερωτηθέντων, οι 7 γονείς (ποσοστό 8,8%) ήταν απόφοιτοι υποχρεωτικής εκπαίδευσης, οι 37 γονείς (ποσοστό 46,3%) διέθεταν απολυτήριο Λυκείου και 36 γονείς (ποσοστό 45%)είχαν παρακολουθήσει σπουδές στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (ΑΕΙ και ΤΕΙ). Από το σύνολο του δείγματος, οι 59 γονείς (ποσοστό 73,8%) είχαν περισσότερα του ενός παιδιά ενώ οι 21 γονείς (ποσοστό 26,3%) έχουν ένα παιδί.

**Ανάλυση των δεδομένων**

Για την επεξεργασία των δεδομένων αξιοποιήθηκε η ανάλυση περιεχομένου (Weber, 1994). Ειδικότερα, διαμέσου της ανάλυσης περιεχομένου, τα δεδομένα που προέκυψαν από τις επιμέρους ερωτήσεις του ερωτηματολογίου ομαδοποιήθηκαν σε κατηγορίες και για περιγραφικούς λόγους μετατράπηκαν σε ποσοτικά δεδομένα.

**Παρουσίαση ευρημάτων**

Θα παρουσιάσουμε τα ευρήματα, από τα οποία προκύπτει σαφής διάκριση των απαντήσεων των γονέων με βάση την κοινωνική κατηγορία της οικογένειας.

Ως προς την ερώτηση σχετικά με τον ρόλο που πρέπει να έχει το Νηπιαγωγείο, η πλειοψηφία των γονέων (ποσοστό 67,50%) εστιάζει στην κοινωνική λειτουργία της προσχολικής αγωγής και στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων που σχετίζονται π.χ. με την κοινωνικοποίηση, την προαγωγή της ομαδικότητας και της συνεργασίας, τον έλεγχο της συμπεριφοράς, την τήρηση κανόνων, την πειθαρχία, την προσαρμογή, την καλλιέργεια του σεβασμού, την αυτοεξυπηρέτηση, την ευγένεια, την υπακοή, την συνέπεια. Η γνωστική ανάπτυξη που αναφέρεται στην απόκτηση γνώσεων, τη μάθηση την εκπαίδευση, την εκμάθηση ανάγνωσης και γραφής καθώς και η συναισθηματική ανάπτυξη της προσωπικότητας που αφορά στην προαγωγή της αυτονομίας, της αυτοεκτίμησης, της ωρίμανσης, της δημιουργικότητας, της φαντασίας, της διαμόρφωσης της ταυτότητας, της ανεξαρτησίας, της αυτοπεποίθησης και του απογαλακτισμού από τους γονείς έπονται αλλά αξιολογούνται ως λιγότερο σημαντικές από τους γονείς σε σχέση με τον κοινωνικό ρόλο. Επιπλέον, ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό γονέων (32,50%) πιστεύει ότι ένας σημαντικό στόχος της προσχολικής αγωγής πρέπει να είναι η προετοιμασία του παιδιού για το Δημοτικό. Τέλος, περίπου το 15% των ερωτώμενων εκτιμά ότι το Νηπιαγωγείο πρέπει να έχει ως ρόλο την απασχόληση και την ψυχαγωγία των παιδιών διαμέσου καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων και παιχνιδιών καθώς και την καλλιέργεια θετικής στάσης απέναντι στη γνώση. Εξετάζοντας τις απαντήσεις των γονέων με βάση το μορφωτικό τους επίπεδο, παρατηρούμε ότι οι γονείς που είναι απόφοιτοι υποχρεωτικής εκπαίδευσης εστιάζουν κυρίως στην κοινωνική ανάπτυξη (50%) και ελάχιστα στη γνωστική ανάπτυξη (8%). Οι γονείς με σπουδές Λυκείου εστιάζουν εκτός από την κοινωνική ανάπτυξη (33%) περισσότερο στην γνωστική ανάπτυξη (22%) και στην προετοιμασία για το δημοτικό (19%). Αντίθετα οι γονείς με ανώτερες σπουδές, εκτός από την κοινωνική ανάπτυξη (33%), εστιάζουν περισσότερο στη συναισθηματική ανάπτυξη (22%) και λιγότερο στην προετοιμασία για το δημοτικό (16%).

Ως προς το ερώτημα σχετικά με το τι θεωρείται σημαντικό από τους γονείς να μάθει το παιδί τους στο Νηπιαγωγείο, το 53% των ερωτώμενων προτάσσει ως προτεραιότητα την κοινωνική ανάπτυξη, το 38% θεωρεί σημαντική τη γνωστική ανάπτυξη και την προετοιμασία και απόκτηση γνώσεων για το Δημοτικό ενώ το 9% των ερωτωμένων αναφέρει την καλλιέργεια της αγάπης για το σχολείο και παροχή χαράς στο παιδί. Αναλύοντας τη συγκεκριμένη ερώτηση με βάση το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων παρατηρούμε ότι περισσότεροι από μισούς γονείς και των τριών μορφωτικών επιπέδων θεωρούν σημαντική την κοινωνική ανάπτυξη, ενώ οι γονείς απόφοιτοι Λυκείου εστιάζουν σε μεγαλύτερο ποσοστό στην γνωστική ανάπτυξη όπως εκφράζεται μέσα από την προετοιμασία και την απόκτηση γνώσεων

για το Δημοτικό (37% απόφοιτοι υποχρεωτικής εκπαίδευσης, 40% απόφοιτοι Λυκείου και 35% απόφοιτοι ΑΕΙ/ΤΕΙ).

Όσον αφορά τις γνώσεις των γονέων για το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου διαπιστώνουμε ότι οι γονείς, σχεδόν στο σύνολό τους, δεν φαίνεται να γνωρίζουν ότι στο Νηπιαγωγείο, όπως και στις υπόλοιπες βαθμίδες εκπαίδευσης ακολουθείται το ΔΕΠΠΣ. Ειδικότερα, το 21% των γονέων δήλωσαν ότι έχουν μικρή ή καμία γνώση για το πρόγραμμα σπουδών που ακολουθείται στην προσχολική εκπαίδευση, ενώ είναι σημαντικό και το ποσοστό των γονέων που δεν απάντησαν καθόλου στη συγκεκριμένη ερώτηση, γεγονός που πολύ πιθανόν να σχετίζεται με την έλλειψη γνώσης και ενημέρωσης. Επίσης, παρόλο που αρκετοί γονείς δήλωσαν ότι γνωρίζουν το πρόγραμμα, ανέφεραν γενικά ότι είναι πολύ καλό χωρίς να υπεισέρχονται σε λεπτομέρειες. Ειδικότερα, το 16% των ερωτώμενων θεωρεί ότι το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου συγκροτείται από δραστηριότητες προαγωγής γνωστικών δεξιοτήτων, το 16% των γονέων εστιάζει στις κοινωνικές δεξιότητες ενώ το 23% των συμμετεχόντων στην έρευνα θεωρεί ότι το πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου περιλαμβάνει δραστηριότητες όπως παιχνίδια, τραγούδια, κατασκευές, θεατρικά, γιορτές, εκδηλώσεις. Τέλος, μόνο το 5% των γονέων ανέφερε ότι το πρόγραμμα περιλαμβάνει διαθεματικές δραστηριότητες, χωρίς όμως περαιτέρω ανάλυση. Εξετάζοντας τις απαντήσεις με βάση το μορφωτικό επίπεδο των γονέων παρατηρούμε ότι οι γονείς απόφοιτοι υποχρεωτικής εκπαίδευσης και οι απόφοιτοι Λυκείου δήλωσαν σε υψηλότερο ποσοστό (28%) σε σχέση με τους πτυχιούχους (22%) ότι δεν γνωρίζουν τίποτα ή έχουν μικρή γνώση για το πρόγραμμα σπουδών και στις περιπτώσεις που περιέγραφαν τι εκτιμούν ότι περιλαμβάνει το πρόγραμμα παρέμεναν σε γενικές διατυπώσεις ότι είναι καλό, σε αντίθεση με τους πτυχιούχους ΑΕΙ/ΤΕΙ που προέβησαν σε συγκεκριμένες περιγραφές Επιπλέον, οι απόφοιτοι υποχρεωτικής εκπαίδευσης δεν ανέφεραν καθόλου τις διαθεματικές δραστηριότητες, ενώ οι απόφοιτοι Λυκείου και οι πτυχιούχοι ΑΕΙ/ΤΕΙ σε ποσοστό 3% και 10% αντίστοιχα αναφέρθηκαν στη διαθεματικότητα.

Στο ερώτημα σχετικά με τον τρόπο που απέκτησαν τις πληροφορίες για το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου, οι περισσότεροι γονείς (ποσοστό 43%) απάντησαν ότι η γνώση τους προέρχεται από προσωπική τους εμπειρία είτε λόγω της φοίτησης των μεγαλύτερων παιδιών τους στην αντίστοιχη βαθμίδα, είτε από δική τους εκτίμηση (5%). Σε ποσοστό 21% ανέφεραν ότι ενημερώθηκαν από το σχολείο (από τις νηπιαγωγούς, από τις ανακοινώσεις του σχολείου και τις προγραμματισμένες συγκεντρώσεις), σε ποσοστό 13% αναφέρθηκαν στην ενημέρωση από τρίτους (φίλους, γείτονες, γονείς άλλων παιδιών, διαδίκτυο) ενώ το 7% των ερωτωμένων ανέφερε ότι δεν ενημερώθηκε από κανέναν.

Οι γονείς που είχαν μεγαλύτερο παιδί το οποίο φοίτησε στο νηπιαγωγείο εκτιμούν κατά πλειοψηφία (σε ποσοστό 45%,) ότι η προσχολική αγωγή συνέβαλε στην κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών τους και την απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων. Επίσης, το 33% των ερωτωμένων αναφέρθηκε στη συμβολή της προσχολικής αγωγής στην προετοιμασία για το Δημοτικό, ενώ στο ίδιο ποσοστό (11%) αναφέρθηκε από τους ερωτώμενους ότι το νηπιαγωγείο συνέβαλε στη γνωστική αλλά και την συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Ωστόσο, διαφοροποιήσεις στις απαντήσεις παρατηρούνται και στο συγκεκριμένο ερώτημα με βάση το μορφωτικό επίπεδο των ερωτωμένων. Ειδικότερα, οι γονείς απόφοιτοι υποχρεωτικής εκπαίδευσης θεωρούν σε ποσοστό 33% ότι η προσφορά του νηπιαγωγείου συναρτάται με την προετοιμασία για το Δημοτικό, ενώ το ποσοστό

αυτό μειώνεται στους αποφοίτους Λυκείου (11%) και τους Πτυχιούχους ΑΕΙ/ΤΕΙ (7%) οι οποίοι εκτιμούν σε μεγαλύτερο ποσοστό ότι η φοίτηση στο νηπιαγωγείο συνέβαλε θετικά στην συναισθηματική ανάπτυξη (24% οι πτυχιούχοι ΑΕΙ/ΤΕΙ , 14% απόφοιτοι Λυκείου, 11% απόφοιτοι της υποχρεωτικής εκπαίδευσης) καθώς και στην γνωστική ανάπτυξη των παιδιών τους.

## Συζήτηση

Από την ανάλυση των δεδομένων διαπιστώνουμε ότι η μόρφωση των γονέων, η οποία συναρτάται με το μορφωτικό κεφάλαιο της οικογένειας, προσδιορίζει σε σημαντικό βαθμό την αναπαράσταση, τις γνώσεις και τις προσδοκίες τους για το πρόγραμμα σπουδών του Νηπιαγωγείου, για το οποίο, ωστόσο, η ενημέρωση της πλειοψηφίας των γονέων, όπως καταδεικνύεται από την παρούσα έρευνα, φαίνεται να είναι ανεπαρκής και αποσπασματική, γεγονός που οφείλεται και στη λειτουργία του ίδιου του νηπιαγωγείου, καθώς δεν έχει καταστήσει σαφή τον ρόλο. Δεδομένου, όμως, ότι η γονεϊκή εμπλοκή και η σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ σχολείου και οικογένειας αποτελεί καθοριστικό παράγοντα και sinequanon προϋπόθεση για την επίτευξη των στόχων της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Harpin, 2010) σε όλες τις βαθμίδες της και ακόμα περισσότερο στην προσχολική εκπαίδευση, η οποία αποτελεί το πρώτο οργανωμένο κοινωνικό και μαθησιακό πλαίσιο εκτός οικογένειας που έρχεται σε επαφή το παιδί, κρίνεται απαραίτητο το Νηπιαγωγείο να συμβάλλει στον επαναπροσδιορισμό των αναπαραστάσεων και των προσδοκιών των γονέων, δημιουργώντας νέα πλαίσια συνεργασίας με την οικογένεια που θα μεγιστοποιήσουν το προσδοκώμενο όφελος για τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς (Σταμάτης, 2009). Παράλληλα, η ενεργός εμπλοκή και η συμμετοχή των γονέων ενισχύει την αντισταθμιστική λειτουργία της προσχολικής αγωγής, καθώς διαμέσου της συνεργασίας οι εκπαιδευτικοί έρχονται σε επαφή με την κουλτούρα της οικογένειας κάθε παιδιού, με αποτέλεσμα να μπορούν να λειτουργήσουν αντισταθμιστικά, παρέχοντας ποιοτικές μαθησιακές εμπειρίες στις περιπτώσεις πολιτισμικής και εκπαιδευτικής αποστέρησης (Seefeldt,2005).

Επιπλέον, η επιτυχημένη συνεργασία νηπιαγωγείου-οικογένειας καθιστά τους γονείς ισότιμους εταίρους στην ανάπτυξη και μάθηση των παιδιών τους, επιδρώντας θετικά στην βελτίωση της αυτοεικόνα τους ως προς τον γονεϊκό τους ρόλο και στην υιοθέτηση θετικής στάσης απέναντι στο ρόλο του νηπιαγωγείου και το έργο των εκπαιδευτικών για την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών τους (Porter,2008).

## Ενδεικτική βιβλιογραφία


Bourdieu, P., (μτφ-επιμ. Λαμπίρη, Ι. – Παναγιωτόπουλος, Ν.) Κοινωνιολογία της Παιδείας, Αθήνα, Καρδαμίτσας – Δελφίνι, 1995.

Bourdieu, P. Distinction: a social critique of the judgment of taste. Cambridge, Harvard University Press, 1984.

Bourdieu, P. &Passeron Jean-Claude, Reproduction in Education, Society and Culture, Beverly Hills, CA, Sage, 1977.

Bourdieu, P. (1995). Κοινωνιολογία της παιδείας (Ι. Λαμπίρη, Μετάφ. &Ν. Παναγιωτόπουλος, Επιμ. Μετάφ.).Αθήνα: Καρδαμίτσας-Δελφίνι.

Crozier, G. (1997). Empowering the powerful: A discussion of the interrelation of government policies and consumerism with social class factors and the impact of this upon parent interventions in their children's schooling. British Journal of Sociology of Education, 18(2), 187-200.

Crozier, G. (1998). Parents and schools: partnership or surveillance? Educational Policy, 13(1), 125-136.

Crozier, G. (1999). Is it a case of ''we know when we're not wanted''? The parents' perspective on parental-teacher roles and relationships.Educational Research,41(3), 315-328.

Γεωργίου, Σ. (2000). Σχέση Σχολείου-Οικογένειας και Ανάπτυξη του Παιδιού. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Γκόγκα, Ε. (2012). Σχέσεις σχολείου και οικογένειας και η σημασία τους για την αγωγή και την εκπαίδευση. Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Πρακτικά 3ου συνεδρίου Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης (σσ.482-494). Αθήνα & Θεσσαλονίκη, Ένωση Ελλήνων φυσικών.

Epstein, J. (1987). Toward a Theory of Family-School Connections: Teacher Practices and Parent Involvement. In K. Hurrelmann, F. Kaufmann, & F. Losel, (Eds.), Social intervention: potential and constraints (pp. 121-136). NewYork: DeGruyter.

Harpin, L.J. (2010). Promising Partnerships: Ways to Involve Parents in Their Children's Education. USA: R&LEducation.

Lareau, A. (1987). Social class differences in family-school relationships: The importance of cultural capital. Sociology of Education,60, 73-85.

Lareau, A. (1989). Home advantage: Social class and parental intervention in elementary education. Philadelphia: Falmer.

Lareau, A. (2002). Invisible inequality: Social class and childrearing in black families and white families. AmericanSociologicalReview,67, 746-776.

Μάνεσης Ν. (2010) Κοινωνικά διαφοροποιημένες γονεϊκές προσδοκίες και αναπαραστάσεις για τις ελλείψεις και δυσλειτουργίες του σχολείου. Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών, 57: 31-54.

Μάνεσης, Ν. (2008). Η κοινωνική κατηγορία των γονέων και το περιεχόμενο της επικοινωνίας τους με τους εκπαιδευτικούς. Στο Μπρούζος, Α. κ.ά. (επιμ.) Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος. Τόμος VI. Σχολείο και Οικογένεια: 173-191. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μπρούζος, Α. (1998). Ο Εκπαιδευτικός ως Λειτουργός Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού: Μια Ανθρωπιστική Θεώρηση της Εκπαίδευσης (2η Έκδ.). Αθήνα: Λύχνος.

Μυλωνάς, Θ., Παιδευτικές στρατηγικές και πρακτικές οικογενειών διαφορετικών κοινωνικών οικογενειών. Στο Κωνσταντίνου, Χ. Πλειός, Γ. (επιμ.) Σχολική Αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός. Αθήνα. Ελληνικά Γράμματα, 1999, 427-447.

Porter, L. (2008). Teacher-Parent Collaboration: Early Childhood to Adolescent. Australian Council for Educational Research.

Prior, J. & Gerard, M. R. (2007). Family Involvement

Seefeldt, C. (2005). How to Work with Standards in the Early Childhood Classroom. New York: Teachers College Press.

Σταμάτης, Π. Ι. (2009). Παιδαγωγική επικοινωνία στην προσχολική και πρωτοσχολική εκπαίδευση. Αθήνα: Ατραπός

Συμεού, Λ. (2002). Εμπλοκή των γονιών στο σχολείο: Η προοπτική των διευθυντών δημοτικής. Πρακτικά VII Παγκύπριου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, 1, 263-273.

Weber, R. (1994). Basic Content Analysis. ΣτοLewis-Beck,M. (Ed)Research Practice: 251-338. Singapore: Sage.

Weininger, E., &Lareau, A. (2003). Translating Bourdieu into American context: The question of social class and family. Schoolrelations. Poetics, 31(5-6), 375-402.

# Σχολικές επιδόσεις μαθητών δημοτικού της Περιφέρειας Δυτικής Μακεδονίας: η επίδραση κοινωνικοοικονομικών δεικτών και εθνικής προέλευσης

**Ανδριανή Παπαδοπούλου,** *Δασκάλα, Υποψ. Διδάκτωρ Παν/μίου Ιωαννίνων*
**Λήδα Στεργίου,** *Επικ. Καθηγήτρια Παν/μίου Ιωαννίνων*

## Εισαγωγή

Τα ερευνητικά δεδομένα που θα συζητηθούν στην παρούσα εργασία προέρχονται από έρευνα σχετικά με τη διαφορική σχολική αποτελεσματικότητα σε δείγμα μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης των τεσσάρων νομών Δυτικής Μακεδονίας. Η (διαφορική) σχολική αποτελεσματικότητα ορίζεται ως η διερεύνηση της επίδοσης των διαφόρων υποομάδων μαθητών π.χ. μαθητές διαφορετικού φύλου, καταγωγής ή κοινωνικοοικονομικής κατάστασης, τόσο στο πλαίσιο ενός σχολείου όσο και συγκριτικά μεταξύ σχολείων. Οι διαφορές των επιδόσεων των μαθητών εξετάζονται υπό το πρίσμα των διαφορετικών χαρακτηριστικών των υποομάδων π.χ. ατομικά χαρακτηριστικά, κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά των οικογενειών, μορφωτικό κεφάλαιο των οικογενειών και άλλα κοινωνικά χαρακτηριστικά (Nuttall et al, 1989 και Scheerens,1992).

Στο πλαίσιο της διερεύνησης των παραγόντων που επιδρούν στη σχολική αποτελεσματικότητα, ειδικά στις περιπτώσεις μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η ανάδειξη και συσχέτιση των κοινωνικοοικονομικών παραγόντων και της εθνικής προέλευσης.

Ανατρέχοντας στις έρευνες για τη σχολική αποτυχία, ειδικά στις πρώτες αναλύσεις που επιχειρήθηκαν σε χώρες υποδοχής μεταναστών, διαπιστώνεται πως οι σχολικές δυσχέρειες αποδίδονταν στην εθνοπολιτισμική διαφοροποίηση των μαθητών. Πρόκειται για μια εσφαλμένη αντίληψη, με επικίνδυνες επιπτώσεις για την εκπαιδευτική διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας, - η οποία συναντάται αποσπασματικά και ως τις μέρες μας - στο πλαίσιο της οποίας δεν λαμβάνεται υπόψη η επίδραση των κοινωνικών παραγόντων στις σχολικές επιδόσεις ενώ, παράλληλα, οι εθνικές ομάδες αντιμετωπίζονται ως ενιαία σύνολα ( Fisher, 2006: 144). Όπως έχει διαπιστωθεί, ωστόσο, παράγοντες όπως η κοινωνική ομάδα αναφοράς, το φύλο, η σχέση οικογένειας και σχολείου, αλλά και τα μορφωτικά κίνητρα παίζουν σημαντικό ρόλο στην εκπαιδευτική πορεία των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών. Σε διαχρονικές έρευνες, για παράδειγμα, που εξετάζουν την πορεία μεταναστών μαθητών στη Γαλλία, έχει βρεθεί πως, κατά τη σύγκριση γηγενών και μη γηγενών μαθητών, με παρόμοια όμως κοινωνική κατάσταση, τα παιδιά των μεταναστών παρουσιάζουν θετικότερη σχολική πορεία (Vallet & Caille στο Fisher, 2006: 144), γεγονός που επιβεβαιώνει τις θέσεις του Bourdieu, σύμφωνα με τις οποίες η ανισότητα στην επιτυχία μεταξύ γηγενών και «ξένων» μαθητών οφείλεται στην κοινωνική δομή των οικογενειών.

Στο πλαίσιο της θεωρίας της αναπαραγωγής των κοινωνικών σχέσεων ανισότητας μέσω του σχολικού θεσμού (Bourdieu,1970), έχει αποδοθεί ιδιαίτερη σημασία στον ρόλο που παίζει το πολιτισμικό/μορφωτικό κεφάλαιο (capital culturel) των οικογενειών των μαθητών στη σχολική τους πορεία: το πολιτισμικό/μορφωτικό κεφάλαιο, το οποίο κληροδοτεί η οικογένεια στο παιδί και συνδέεται άμεσα με το μορφωτικό επίπεδο των γονέων και την ταξική τους ένταξη, επιδρά στον τρόπο και στον βαθμό οικειοποίησης της σχολικής γνώσης, υπέρ των προερχόμενων από ανώτερα κοινωνικά στρώματα μαθητών.

Σύμφωνα με τους Bourdieu (1966), Bourdieu και Passeron (1996) η επίδραση του οικογενειακού περιβάλλοντος πάνω στη σχολική επιτυχία είναι σχεδόν αποκλειστικά πολιτισμική (και όχι οικονομική). Στενότερη μάλιστα σχέση με τη σχολική επιτυχία έχει το γενικό πολιτισμικό επίπεδο της οικογενειακής μονάδας, δηλαδή, τόσο το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα, όσο και αυτό της μητέρας (αλλά και αυτό των προηγούμενων γενεών). Η σημασία της επίδρασης που έχει το συνολικό οικογενειακό πολιτισμικό κεφάλαιο στη σχολική επιτυχία των παιδιών προκύπτει και από τις διαπιστωμένες σημαντικές παραλλαγές στις σχολικές επιδόσεις, όταν οι γονείς διαφέρουν ως προς το μορφωτικό επίπεδο (Bourdieu, 1966: 326).

Δεδομένου, λοιπόν, ότι η πλειοψηφία των μεταναστών, των οποίων τα παιδιά παρακολουθούν σήμερα το ελληνικό σχολείο ανήκουν σε μη ευνοημένες κοινωνικά και οικονομικά ομάδες, ενώ παράλληλα, υφέρπει μια αντίληψη που αποδίδει ευθύνες για τις χαμηλές σχολικές επιδόσεις στη εθνικότητα καθιστώντας την, έτσι, μια ουσιοποιημένη κατηγορία, θεωρήσαμε ενδιαφέρον, στο πλαίσιο της έρευνά μας, να εστιάσουμε στην επίδραση των παραπάνω παραγόντων.

Σκοπός της έρευνάς μας, εδώ, είναι να διαπιστώσουμε κατά πόσο, η καταγωγή ή/και κοινωνικοοικονομική κατάσταση, επηρεάζουν τις επιδόσεις των μαθητών κατά την είσοδό τους στο δημοτικό σχολείο, σε μια γεωγραφική περιοχή (Περιφέρεια Δυτ. Μακεδονίας) που κατά κύριο λόγο περιλαμβάνει σχολεία αγροτικών/ημιαστικών περιοχών, δευτερευόντως όμως και σχολεία αστικών κέντρων, γεγονός που αντανακλάται και στη διαβάθμιση της κοινωνικής και οικονομικής κατάστασης των μαθητών.

## Μεθοδολογία

### Δείγμα

Το δείγμα της διαχρονικής μας έρευνας αποτελούν 637 μαθητές Α' δημοτικού (σχολικό έτος 2012-13) και 576 μαθητές Β' δημοτικού (σχολικό έτος 2013-14), 47 πολυθέσιων Δημοτικών σχολείων των νομών Δυτικής Μακεδονίας. Τα σχολεία βρίσκονται σε αστικές, ημιαστικές και αγροτικές περιοχές των νομών. Η πλειοψηφία των μαθητών είναι ελληνικής καταγωγής, ενώ, από τους μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο υπάρχουν περιπτώσεις με έναν ή και με τους δύο γονείς αλλοδαπούς.

Οι μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο είναι στο σύνολό τους 80 (39 αγόρια και 41 κορίτσια), οι γονείς των οποίων έχουν μητρική γλώσσα την αλβανική (52 μητέρες και 51 πατέρες) ή άλλη μητρική γλώσσα όπως αγγλικά, γαλλικά, γερμανικά ή ρωσικά (19 μητέρες και 6 πατέρες).

### Ερευνητικά εργαλεία

Για τους σκοπούς της έρευνας ελέγχθηκε η επίδοση των μαθητών στην ανάγνωση και τα μαθηματικά. Παράλληλα, για τον προσδιορισμό της κοινωνικοοικονομικής κατάστασης των οικογενειών τους, αντλήθηκαν στοιχεία από τους μαθητές, τις οικογένειές τους και το σχολείο. Οι μαθητές Α' και Β' δημοτικού (διαχρονική έρευνα) εξετάστηκαν σε δοκιμασίες μαθηματικών και ανάγνωσης. Το τεστ μαθηματικών περιελάμβανε 7 ασκήσεις κλιμακούμενης δυσκολίας, οι οποίες ανταποκρίνονται στο Α.Π της κάθε τάξης. Το τεστ ανάγνωσης περιελάμβανε ένα μικρό κείμενο αποτελούμενο αμιγώς από τις λέξεις-κλειδιά (Βασικό Λεξιλόγιο) που αναφέρονται στο τέλος κάθε ενότητας του εγχειριδίου της Γλώσσας κάθε τάξης, καθώς και ερωτήσεις κατανόησης πάνω στο κείμενο αυτό.

Για να προσδιορίσουμε την κοινωνικοοικονομική κατάσταση των μαθητών του δείγματος χρησιμοποιήσαμε τους εξής δείκτες: καταγωγή γονέων /μητρική-πρώτη γλώσσα, επάγγελμα γονέων, μορφωτικό επίπεδο, παραμονή των μαθητών στο Ολοήμερο (ως εναλλακτική πρόταση στην παροχή δωρεάν γευμάτων που αποτελεί δείκτη οικονομικής κατάστασης στις ΗΠΑ), ύπαρξη Η/Υ στο σπίτι, ύπαρξη παιδικού δωματίου και προσωπικού γραφείου (για διάβασμα), διάβασμα εξωσχολικών βιβλίων σύμφωνα με την Τρίτη Διεθνή Έρευνα για τα Μαθηματικά και τις Φυσικές Επιστήμες[1](Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη κ.α, 2000).

Η κατάταξη των επαγγελμάτων των γονέων έγινε σύμφωνα με την τελευταία κατάταξη International Standard Classification of Occupations (ISCO, 2012), από την οποία διατηρήθηκαν οι βασικές κατηγορίες (major groups), διότι στην Ελλάδα δεν είναι τόσο διακριτές οι διαχωριστικές γραμμές ανάμεσα σε κάποια επαγγέλματα, αλλά και τα διαθέσιμα στοιχεία δεν είναι πάντα ακριβή.

### Στατιστική ανάλυση

Για την ανάλυση των δεδομένων της α' και β' φάσης της έρευνας έγινε περιγραφική και επαγωγική στατιστική ανάλυση. Για τη σύγκριση μεταξύ δύο ομάδων χρησιμοποιήθηκε η παραμετρική δοκιμασία t-test ενώ για τη σύγκριση περισσότερων ομάδων χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) με τη δοκιμασία Bonferroni για την post hoc ανάλυση. Για τις συσχετίσεις μεταξύ μεταβλητών χρησιμοποιήθηκε η δοκιμασία Pearson. Το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας τέθηκε στο p=0,05. Η ανάλυση έγινε με το στατιστικό πακέτο SPSS 17 for Windows.

[1] Η Τρίτη Διεθνής Έρευνα για την Αξιολόγηση της Εκπαιδευτικής Επίδοσης στα Μαθηματικά και τις Φυσικές Επιστήμες (Third International Mathematics and Science Study, TIMSS), που οργανώθηκε από τη Διεθνή Ένωση για την Αξιολόγηση της Εκπαιδευτικής Επίδοσης (International Association for the Evaluation of Educational Achievement, IEA), είναι μια από τις μεγαλύτερες και σημαντικότερες σχετικές εκπαιδευτικές έρευνες που έγιναν ποτέ. Σε αυτή την έρευνα, που διήρκεσε από το 1990 μέχρι το 1998, συμμετείχαν ερευνητικά κέντρα, ομάδες και επιτροπές ειδικών από 45 χώρες. Για πρώτη φορά εξετάστηκαν σε τόσο μεγάλη έκταση οι σχολικές γνώσεις, οι αντιλήψεις, οι διδακτικές πρακτικές και οι μαθητικές επιδόσεις, σε σχέση με το κοινωνικό και το εκπαιδευτικό τους πλαίσιο, στα Μαθηματικά και στις Φυσικές Επιστήμες που διδάσκονται στο δημοτικό, στο γυμνάσιο και στο λύκειο.

**Αποτελέσματα**

Σε ένα αρχικό στάδιο (πριν, δηλαδή, τη συσχέτιση με τους κοινωνικοοικονομικούς δείκτες και τον παράγοντα εθνική προέλευση), η επίδοση των μαθητών των οποίων και οι δύο γονείς είναι αλλοδαποί παρουσιάζει διαφορά συγκριτικά με τους γηγενείς μαθητές, τόσο στις δοκιμασίες της γλώσσας, όσο και στη δοκιμασία των μαθηματικών. Τα αποτελέσματά αυτά είναι σύμφωνα και με άλλες σχετικές έρευνες (Elley,1992, McKenna,1997, Marks,2005, Mucherah&Yoger,2008). Μεγαλύτερη είναι η διαφορά που εντοπίζεται στον χρόνο και στα λάθη ανάγνωσης και μικρότερη στο τεστ μαθηματικών. Οι αποκλίσεις μεταξύ επιδόσεων μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο και των υπολοίπων φάνηκαν πιο ξεκάθαρα όταν συσχετίστηκαν οι επιδόσεις με το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, το επάγγελμα ή άλλους κοινωνικοοικονομικούς δείκτες όπως η ανάγνωση εξωσχολικών βιβλίων ή η κατοχή Η/Υ. Οι επιδόσεις των μαθητών (ανεξαρτήτως καταγωγής) παρουσιάζουν μια μικρή βελτίωση τη δεύτερη χρονιά, παραμένουν ωστόσο οι διαφορές στις επιδόσεις όταν αυτές συσχετίζονται με κοινωνικοοικονομικούς παράγοντες.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται αναλυτικά οι επιδόσεις των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο σε όλες τις δοκιμασίες και στις δύο ερευνητικές περιόδους (πιν. 4), ενώ στον επόμενο πίνακα (πιν. 5) φαίνονται οι διαφορές μεταξύ των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο και των μαθητών ελληνικής καταγωγής.

**Πίνακας 4: Επιδόσεις μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο**

| N=80 | ΦΑΣΗ 1 | | | | ΦΑΣΗ 2 | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Ελάχ. | Μέγιστο | ΜΤ | ΤΑ | Ελάχ. | Μέγιστο | ΜΤ | ΤΑ |
| Χρ.Αναγν | 38 | 200 | 87,87 | 34,23 | 18 | 96,21 | 69,25 | 18,50 |
| Αρ.λαθων | 0 | 16 | 2,41 | 3,25 | 0 | 80 | 12,05 | 16,28 |
| Ερωτ.κατ. | 0 | 3 | 1,03 | 0,962 | 0 | 3 | 1,01 | 0,8 |
| ΜΑΘ | 9 | 40 | 33,99 | 5,66 | 10 | 40 | 34,78 | 2,75 |

**Επιδόσεις και τόπος καταγωγής γονέων**

Ο χρόνος ανάγνωσης των μαθητών των οποίων οι γονείς δεν ήταν από την Ελλάδα εμφανίζεται ελαφρώς μεγαλύτερος, ενώ οι επιδόσεις στα μαθηματικά είναι παρόμοιες με αυτές των μαθητών ελληνικής καταγωγής.

**Πίνακας 5: τόπος γέννησης γονέων και επιδόσεις μαθητών**

| | Τόπος γέννησης γονέων (και των δύο γονέων) | N | ΜΤ | ΤΑ | p |
|---|---|---|---|---|---|
| χρόνος ανάγνωσης | Εκτός Ελλάδας | 61 | **96,39** | 43,09 | 0,329 |
| | Ελλάδας | 570 | 90,88 | 41,75 | |

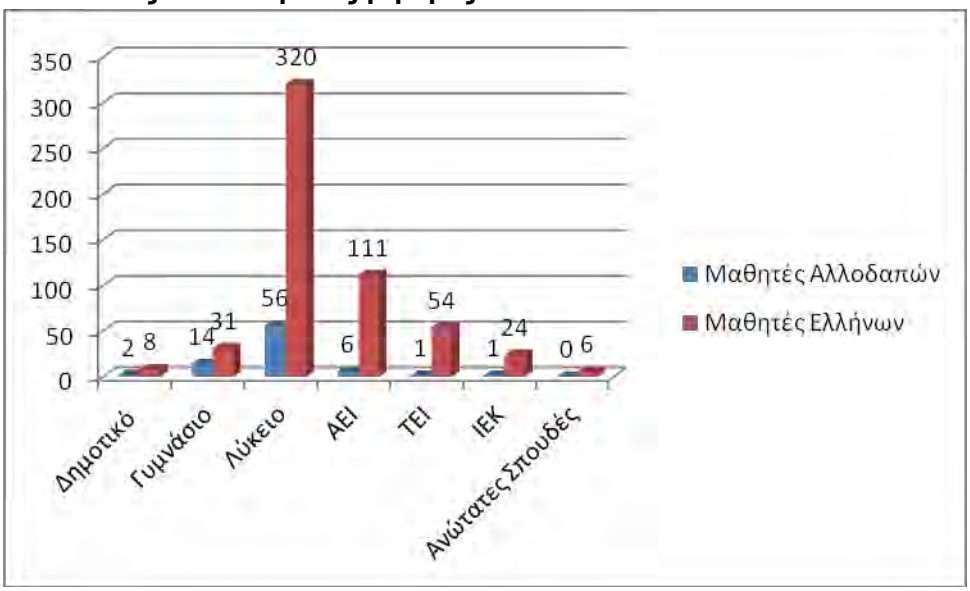
| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| ανάγνωση -λάθη | Εκτός Ελλάδας | 61 | 3,34 | 3,66 | 0,970 |
| | Ελλάδα | 576 | 3,33 | 3,49 | |
| ***Κατανόηση κειμένου R/C*** | Εκτός Ελλάδας | 61 | 1,38 | 1,13 | **0,007** |
| | Ελλάδα | 576 | 1,01 | 1,04 | |
| Μαθηματικά | Εκτός Ελλάδας | 61 | 33,57 | 6,13 | **0,062** |
| | Ελλάδα | 575 | 34,87 | 5,00 | |

**Επιδόσεις και κοινωνικοοικονομική κατάσταση**

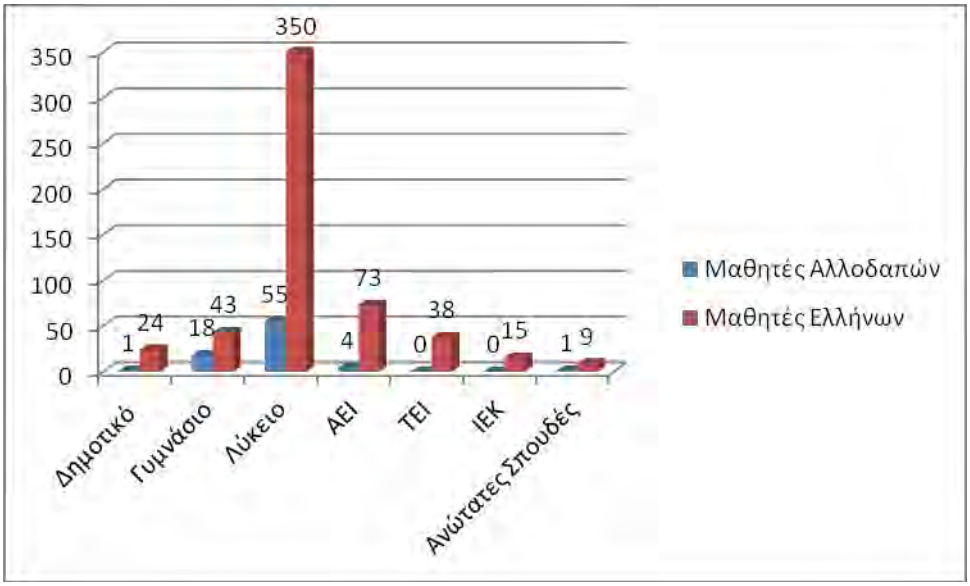
Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν στοιχεία που φωτίζουν την κοινωνικοοικονομική κατάσταση των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Σχετικά με τα κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά που αναδεικνύονται μέσω των δεικτών που περιγράφηκαν παραπάνω, το 29,3% των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο παραμένουν στο Ολοήμερο, το 75% έχουν παιδικό δωμάτιο ή προσωπικό γραφείο, το 34,3% δήλωσαν ότι διαβάζουν εξωσχολικά βιβλία, ενώ σχεδόν όλοι οι μαθητές δήλωσαν ότι έχουν Η/Υ στο σπίτι.

Όσον αφορά στο μορφωτικό επίπεδο των γονέων, οι περισσότεροι είναι απόφοιτοι γυμνασίου ή λυκείου (γραφ.1&2) ενώ αναφορικά με το επάγγελμά τους, οι περισσότερες μητέρες δηλώνουν ότι ασχολούνται με τα οικιακά ή είναι άνεργες (γραφ.3) ενώ οι πατέρες δηλώνουν ότι ασχολούνται με χειρονακτικά επαγγέλματα ή είναι άνεργοι (γραφ.4). Αξίζει να σημειωθεί ότι το ποσοστό ανεργίας στους αλλοδαπούς γονείς είναι υπερδιπλάσιο αυτού των Ελλήνων (13,7% έναντι 5,9% αντίστοιχα).

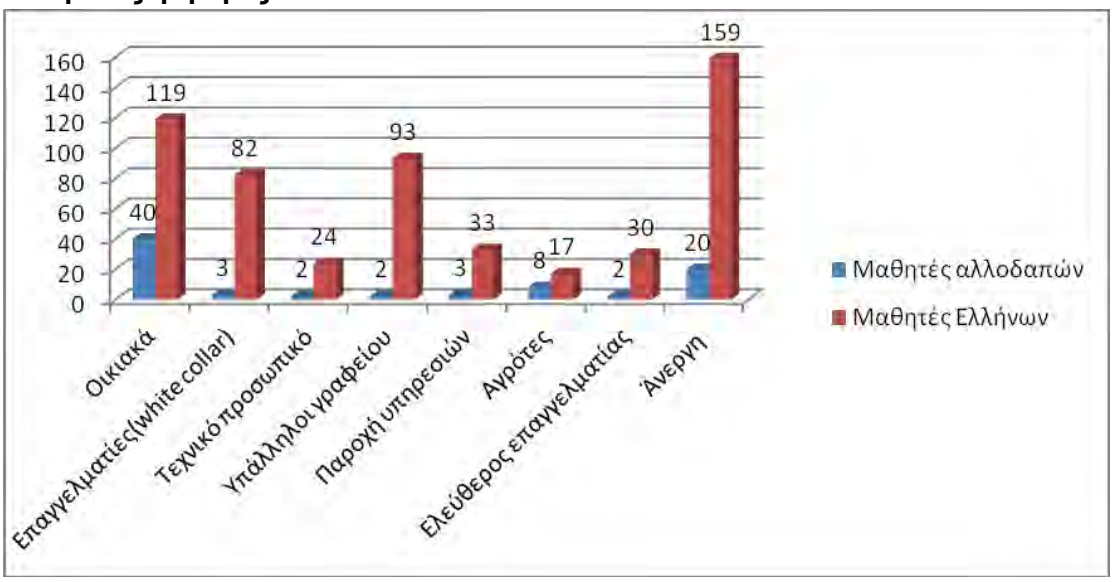
**Γράφημα 1: Συγκριτική παρουσίαση του εκπαιδευτικού επιπέδου σε αλλοδαπές και Ελληνίδες μητέρες**



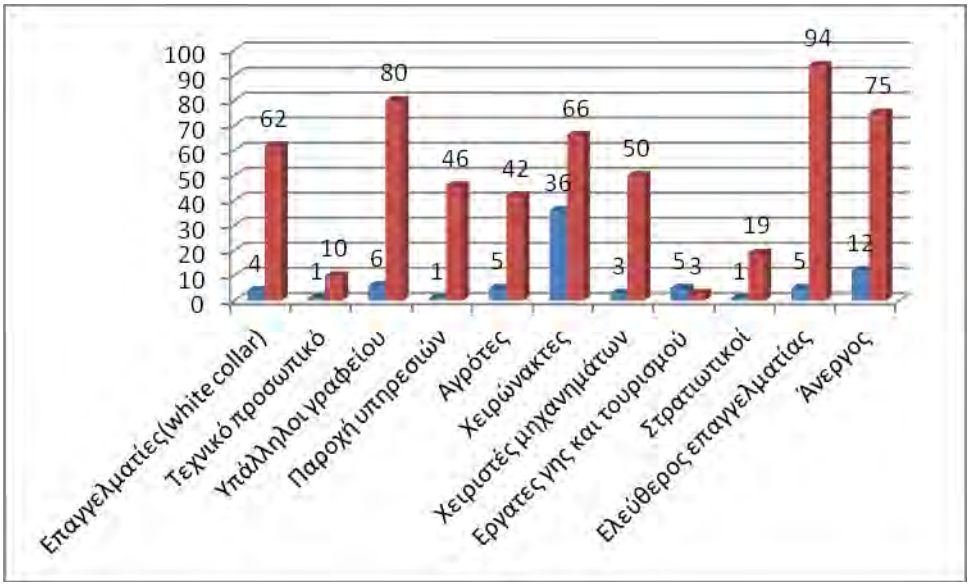
**Γράφημα 2: Συγκριτική παρουσίαση του μορφωτικού επιπέδου αλλοδαπούς και Έλληνες πατέρες**




**Γράφημα 3: Συγκριτική παρουσίαση των επαγγελμάτων σε αλλοδαπές και Ελληνίδες μητέρες .**



**Γράφημα 4: Συγκριτική παρουσίαση των επαγγελμάτων σε αλλοδαπούς και Έλληνες πατέρες**




Όπως φαίνεται και από τα παραπάνω γραφήματα, το κοινωνικοοικονομικό προφίλ των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο διαφοροποιείται αρκετά σε σχέση με αυτό των Ελλήνων μαθητών, γεγονός που σχετίζεται ενδεχομένως και με τις διαπιστωμένες διαφορές στις σχολικές επιδόσεις. Οι επιδόσεις των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο δεν φαίνεται, ωστόσο, να διαφοροποιούνται από αυτές των γηγενών μαθητών ανάλογα με το εάν η μητρική γλώσσα είναι η ελληνική ή όχι, δηλαδή μαθητές ελληνικής καταγωγής με παρόμοιο κοινωνικοοικονομικό προφίλ έχουν εξίσου χαμηλότερες επιδόσεις σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές.

## Συζήτηση

Τα αποτελέσματα της έρευνάς μας είναι σύμφωνα με ευρήματα άλλων ερευνών, οι οποίες διαπιστώνουν διαφορές στις επιδόσεις γηγενών και μη μαθητών στο γλωσσικό μάθημα. Προσπαθώντας να ερμηνεύσουμε τα ευρήματα σχετικά με τις διαφορές στις επιδόσεις των δοκιμασιών της ανάγνωσης, οφείλουμε να λάβουμε υπόψη το ηλικιακό και εκπαιδευτικό στάδιο στο οποίο βρίσκονται οι μαθητές. Σύμφωνα με τον Cummins (2005), στο πλαίσιο της αρχής της αλληλεξάρτησης των γλωσσών, η «νοητική ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα» των μαθητών με διαφορετική πρώτη γλώσσα από αυτή της χώρας υποδοχής απαιτεί περισσότερο χρόνο προκειμένου να αναπτυχθεί στον ίδιο βαθμό με των φυσικών ομιλητών.

Επιπλέον, σύμφωνα με τον Bernstein (1971) ο γλωσσικός κώδικας διαφοροποιείται ανάλογα με το κοινωνικό υπόβαθρο της οικογένειας. Στην περίπτωση του δείγματός μας και σύμφωνα με τα όσα παραθέσαμε παραπάνω, η κοινωνικοοικονομική κατάσταση των οικογενειών θα μπορούσε να σχετίζεται με μια περιορισμένη ποικιλία γνωστικών ερεθισμάτων, η οποία, με τη σειρά της, επιδρά στην αναγνωστική ικανότητα των παιδιών δυσχεραίνοντάς την.

Σύμφωνα, επίσης, με τον Κουμπιά (2004:78) η ανάγνωση είναι ένα πολιτισμικό φαινόμενο που επηρεάζεται από το οικογενειακό περιβάλλον, τη στάση των γονέων απέναντι στην ανάγνωση και τις εμπειρίες των μαθητών από το σχολείο. Όσο

φτωχότερες ή/και δυσχερείς είναι οι παραπάνω εμπειρίες, τόσο πιο περιορισμένα αναπτύσσεται και η αναγνωστική ικανότητα.

Αντίθετα, η «μαθηματική γλώσσα» που αποτελείται από σύμβολα και αριθμούς, κοινά, δηλαδή, στοιχεία για όλους τους πολιτισμούς και τις γλώσσες, παρουσιάζει μικρότερο βαθμό δυσκολίας για μαθητές διαφορετικής γλωσσοπολιτισμικής προέλευσης.

Από την ερμηνεία των ευρημάτων της έρευνας θα μπορούσαμε να συνάγουμε ότι αυτό που επηρεάζει περισσότερο τις επιδόσεις των μαθητών είναι οι οικογενειακοί κοινωνικοοικονομικοί παράγοντες. Αυτό επιβεβαιώνεται άλλωστε και από τις παρατηρούμενες διαφορές στις επιδόσεις μεταξύ γηγενών μαθητών διαφορετικού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου. Γηγενείς μαθητές χαμηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου παρουσιάζουν εξίσου χαμηλές επιδόσεις, τόσο στην ανάγνωση, όσο και στα μαθηματικά, όπως και οι μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Πέραν τούτου, θα άξιζε να διερευνηθεί περεταίρω εάν οι αποκλίσεις που εμφανίζονται στο γλωσσικό μάθημα ανάμεσα σε μαθητές ελληνικής καταγωγής και σε μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο, μπορεί να σχετίζονται με τον μη διαφοροποιημένο τρόπο γλωσσικής διδασκαλίας, ανάλογα με το αν πρόκειται για μητρική ή δεύτερη γλώσσα, αλλά και συνολικότερα με την απουσία συμπερίληψης των διαφόρων μητρικών γλωσσών πλην της ελληνικής στη σχολική διδασκαλία.

Από όλα τα παραπάνω προκύπτει πως η εθνική καταγωγή δεν συνιστά παρά μία από τις διαστάσεις -και μάλιστα την στατικότερη- της ταυτότητας των μαθητών, επομένως αναποτελεσματικότατη ως κριτήριο μορφωτικής ταξινόμησης. Ο απεγκλωβισμός, άλλωστε, από ερμηνείες που εξομοιώνουν και ομοιομορφοποιούν την ποικιλία των αναφορών που προσδιορίζουν τους «άλλους» μαθητές συνιστά ένα σταθερό ζητούμενο της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής (Στεργίου, 2007). Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας, αναδεικνύεται η σημασία του «πολιτισμικού/μορφωτικού κεφαλαίου» στην αναπαραγωγή των κοινωνικών και εκπαιδευτικών ανισοτήτων, μεταφραζόμενες σε σχολικές επιδόσεις.

## Βιβλιογραφία


Banks, O. (1987). Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

Bernstein, V. (1971). Class, codes and control. London: Routledge and Kegan Paul.

Bourdieu, P. (1966). L' école conservatrice. Les inégalités devant l' école et devant la culture. Revue française de sociologie, 7-3. Les changements en France, 325-347.

Bourdieu P. (1970). La Reproduction. Paris: Minuit,

Bourdieu P. & Passeron J-C. (1996). Οι κληρονόμοι. Οι φοιτητές και η κουλτούρα. Αθήνα: Ινστιτούτο του Βιβλίου-Α. Καρδαμίτσα.

Cummins J. (2005). Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση: Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας. Αθήνα: Gutenberg.

Elley, W.B. (1992). How in the World Do Students Read? Hamburg: the International Association for the Evaluation of Educational Achievement. Ανασύρθηκε στις 22/9/14 από: (http://eric.ed.gov/?id=ED360613).

Fischer L. (2003). Κοινωνιολογία του σχολείου. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ηλιού, Μ. (1984). Εκπαιδευτική και κοινωνική δυναμική. Αθήνα: Πορεία.

Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη Γ., Σολομών Ι. & Σταμέλος Γ. (2000). Ανιχνεύοντας την επίδοση στην ελληνική εκπαίδευση. Η Τρίτη Διεθνής Έρευνα της ΙΕΑ για την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής επίδοσης στα μαθηματικά και τις φυσικές επιστήμες. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κουμπιας Λ. Ε. (2004). Ανάγνωση και Προσοχή: Ψυχολογικές Διαστάσεις. Αθήνα: Ατραπός.

Κυρίδης Α. (2011). Εκπαιδευτική ανισότητα. Οριοθέτηση και προσπάθειες θεωρητικής προσέγγισής της. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Marks N.G. (2005). Accounting for immigrant non-immigrant differences in reading and mathematics in twenty countries, Ethnic and Racial Studies, 28:5, 925-946.

McKenna E. (1997). Gender Differences in Reading Attitudes. Ανασύρθηκε στις 2/10/14 από: (http://eric.ed.gov/?id=ED407653).

Min Shim J. (2012). Pierre Bourdieu and intercultural education: it is not just about lack of knowledge about others, Intercultural Education. 23:3, 209-220.

Mucherah W. & Yoder A. (2008). Motivation for Reading and Middle School Students' Performance on Standardized Testing in Reading, Reading Psychology, 29:3, 214-235.

Nuttall D.,Goldstein H.,Prosser R. & Rashbash J. (1989). Differential School Effectiveness, International Journal of Educational Research, 1:7, 769-776.

Στεργίου Λ.(2007). «Εμείς και οι Άλλοι. Κρίσεις και διακρίσεις. Στάσεις μελλοντικών εκπαιδευτικών έναντι της ετερότητας», στο: Γκόβαρης Χ., Θεοδωροπούλου Ε., Κοντάκος, Α., (επιμ.), Η Παιδαγωγική Πρόκληση της Πολυπολιτισμικότητας. Ζητήματα Θεωρίας και Πράξης της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής. Αθήνα: Ατραπός, σελ. 97-119.

Scheerens J. (1992). Effective Schooling: Research, Theory and Practice. London: Cassell.

Φραγκουδάκη Α. (1985). Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο. Αθήνα: Παπαζήσης.

# Η μαθησιακή διαδικασία και οι μαρτυρούμενες ποινές στη Ζωσιμαία Σχολή Ιωαννίνων (1876-1913)

**Μάρθα Γ. Παπαδοπούλου,** *Διδάκτωρ, Δ/ντρια ΓΑΚ-Ιστορικό Αρχείο Ηπείρου*

Η ιχνηλασία των θεματικών ενοτήτων των ποινών και η παιδαγωγική τους προσέγγιση παρέχουν εικόνα εμπεριστατωμένη και ευκρινέστατη της μαθητικής ζωής, όπως αποδεικνύει το διασωθέν αρχείο της Ζωσιμαίας Σχολής «Πρακτικά της Ζωσιμαίας Σχολής της εν Ιωαννίνοις 1853-1862 και Ποινολόγιον 1887-1888»[1]. Παράλληλα, υποδηλώνει τη διαχρονικότητα του θέματος με την εφαρμογή σχολικών ποινών, οι οποίες προκύπτουν από σχολικές πρακτικές, όπως σχέση εκπαιδευτικών με μαθητές, αυτο-αντίληψη, στάση και έλεγχος, προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη και εκπαιδευτική φιλοσοφία για την πρόληψη της βίας και την προώθηση της τάξης και της πειθαρχίας στα σχολεία[2]. Η ύπαρξη, εξάλλου, κοινών σημείων της

[1] ΓΑΚ - Ιστορικό Αρχείο Ηπείρου, Πρακτικά της Ζωσιμαίας Σχολής της εν Ιωαννίνοις 1853-1862 και Ποινολόγιον 1887-1888), και Βιβλίο πρακτικών της Ζωσιμαίας Σχολής (1899 - 1932), 1.2.1.4.2., ΕΚΠ. 1.3. Για την γενικότερη πολιτική προσέγγιση του νέου ελληνικού κράτους βλ. ΓΕΩΡΓ. Ν. ΜΟΣΧΟΠΟΥΛΟΣ, *Ιστορία του Νέου Ελληνικού κράτους. Πολιτικές προσεγγίσεις*. Τόμ. 1 (1832-1940) Αθήνα 1997, σσ.13-123. Ειδικότερα για την εκπαιδευτική πολιτική βλ. ΔΗΜΑΡΑΣ Α., *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε. Τεκμήρια ιστορίας (1821 - 1894),* τόμ. Α΄, Β΄ , Αθήνα 1973 - 1974. «Εκπαίδευση», *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους,* έκδ. Εκδοτική Αθηνών, τόμ. ΙΓ΄, Αθήνα 1977, σσ. 484 - 491. «Ξένες επιδράσεις στην διαμόρφωση του εκπαιδευτικού ζητήματος», *Δελτίο της Εταιρείας Σπουδών Νεοελληνικού πολιτισμού και Γενικής παιδείας*, τεύχ. 2, Αθήνα 1978, σσ. 60 - 63. «Ιστοριογραφία της εκπαίδευσης», », *Σύγχρονα θέματα,* Δεκέμβριος 1988, τεύχ. 35-36-37, σσ. 191-197. Ειδικότερα για τη Μέση Εκπαίδευση βλ. ΔΑΥΙΔ ΑΝΤΩΝΙΟΥ, *Τα προγράμματα της Μέσης εκπαίδευσης*, Αθήνα 1989, τόμ. Β΄, σσ. 23 - 39 καθώς και Διδασκαλείο Φιλεκπαιδευτικής Εταιρείας (1837) (σσ. 34 - 39), Διδασκαλεία θηλέων (τόμ. Γ΄, σσ. 186 - 238), το Βασιλικό Διδασκαλείο που λειτουργούσε με δικό του κανονισμό (1856), η Ριζάρειος Εκκλησιαστική Σχολή (1843) (τόμ. Β΄, σσ. 422 - 431), το διδασκαλείο στη Θεσσαλονίκη (τόμ. Β΄, 64 - 66) και το Πρότυπο Διδασκαλείο (1878) (τόμ. Β΄, σσ. 80 - 126). Ειδικότερα για τους Ηπειρώτες βλ. ΔΗΜΑΡΑΣ Κ. Θ., *Η λογιοσύνη των Ηπειρωτών*, Ιωάννινα 1960 και *Ιστορία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*, έκδ. 5η, Αθήνα 1972. ΦΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ Α., *Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και Φιλελεύθεροι διανοούμενοι,* Αθήνα 1977. Κ.ΤΣΟΥΚΑΛΑΣ, Εξάρτηση και αναπαραγωγή Ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα", εκδ. Θεμέλιο, 1976

[2] Ένα από τα χαρακτηριστικά της εξουσίας είναι και η δράση της πειθαρχίας ή του εξαναγκασμού βλ. ΑΠΟΣΤΟΛΗΣ ΑΝΔΡΕΟΥ-ΓΙΩΡΓΟΣ ΠΑΠΑΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ, *Εξουσία και οργάνωση-διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος,* Αθήνα 1994, σσ. 71-74. Γενικότερα για την διαμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος ανάλογα με τις κοινωνικές συνθήκες και τη ροή του μαθητικού πληθυσμού αυτή τη χρονική περίοδο βλ. Θ. ΜΥΛΩΝΑΣ, *Κοινωνιολογία της ελληνικής εκπαίδευσης*, Αθήνα 1998, σσ. 280-281. Βλ. Η. TAIFEL - J. TURNER, *An integrative theory of intergroup conflit,* New York Brooks Cole, 1979. ΧΡ. ΦΡΑΓΚΟΣ, *Η σύγχρονη διδασκαλία,* Αθήνα 1986, σσ. 134 - 135. Θ. ΜΥΛΩΝΑΣ, *Κοινωνιολογία της ελληνικής εκπαίδευσης*, Αθήνα 1998, σ. 27. Του Ίδιου, Κοινωνική Αναπαραγωγή στο Σχολείο, Αθήνα Χ.Χρ., σ. 138. Ειδικότερα ο A. Neill αναφέρει δυο μορφές πειθαρχίας, τη συνεργασία των ατόμων για την καλή εκτέλεση ενός έργου και την τιμωρία η οποία κρατά τα άτομα υπό το κράτος του φόβου. (Βλ. A. NEILL, *Θεωρία και πράξη της αντιαυταρχικής εκπαίδευσης*, Αθήνα 1972, σσ. 216 - 225). Για την επίδραση της ποινής και του επαίνου ως προϋποθέσεις της μάθησης βλ. ΧΕΛΜΟΥΝΤ ΦΕΝΤ, *Κοινωνική ένταξη και εκπαίδευση*, Αθήνα 1989, σσ. 21 - 22. Arum, Richard (2003-10-30). *Judging School Discipline: The Crisis of Moral Authority*. Harvard University Press. Glasser, William (2001-05-15). *Counseling With Choice Theory: The New Reality Therapy*. Harper Collins. "Behaviour and discipline", *ParentsCentre*

ελεύθερης Ελλάδας και της Ηπείρου ως προς την εκπαιδευτική ιδεολογία, την ηθική του συστήματος και της κοινωνίας (εδώ της κοινωνίας των Ιωαννίνων), που δέχεται, βέβαια, τα μηνύματα της απελευθερωμένης Ελλάδας, αλλά παράλληλα βρίσκεται υπό την επήρεια της τουρκικής κατάκτησης προσανατολίζουν τη δημόσια ηθική[3].

Οι μαθητές και το προσωπικό της Ζωσιμαίας Σχολής δέχονται σαφείς τις επιρροές και αλλαγές που επέφεραν οι Διαφωτιστές σε ζητήματα βασανιστηρίων και ανακριτικής μεταχείρισης των εγκληματιών, αναλογίας βαρύτητας εγκλήματος και ποινής[4] και εκτέλεσης της ποινής ως δημόσιο θέαμα. Ειδικότερα, στις αναγραφόμενες ποινές συναντούμε το σύστημα εγκλεισμού ή φυλάκισης των μαθητών, την παραδειγματική τιμωρία[5] ζητήματα που απορρέουν από την εφαρμογή των κανονιστικών διατάξεων και των επιβαλλόμενων από τα αρμόδια όργανα (διευθυντές, εκπαιδευτικό προσωπικό και εφορία) ποινών αναδεικνύοντας διαδικασίες, όπως άσκηση εξουσίας, την ποινή-θέαμα, την αναλογία βαρύτητα παραπτώματος-βαρύτητα ποινής, τον περίφρακτο χώρο «φυλακή» και την εκπειθάρχηση. Παράλληλα, αναδεικνύουν τις αντιλήψεις και προβληματισμούς προκειμένου η Σχολή να υιοθετήσει γερμανικά πρότυπα και συλλογικές διαδικασίες[6]. Η εφαρμογή, εξάλλου, νομοθετικών διαταγμάτων και ποινικών θεσμών συγκροτούν

---

(Department for Children, Schools and Families), retrieved 25 January 2009.*Discipline Policy and Procedures*, Delran Township School District, New Jersey, retrieved 25 January 2009. "Improving Behaviour and Attendance: Guidance on Exclusion from Schools and Pupil Referral Units", *Teachernet* (Department for Children, Schools and Families, England), retrieved 25 January 2009.

[3] Η παρουσία του Τούρκου διοικητή στις διάφορες εκδηλώσεις της Σχολής και η εισαγωγή της Τουρκικής ως δεύτερης γλώσσας στη Ζωσιμαία Σχολή βλ. ΜΑΡΘΑ Γ. ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ, *Ζωσιμαία Σχολή Ιωαννίνων. Δάσκαλοι, μαθητές, δραστηριότητες* (1828-1914), Ιωάννινα 1998.

[4] Για τα κοινωνικά και ιστορικά δρώμενα του δεύτερου μισού του 19ου αιώνα βλ. το σύγγραμμα του ιταλού γιατρού Cesare Lombroso, *Ο εγκληματίας άνθρωπος* (*L' uomo delinquente,* 1876), στο οποίο διατύπωνε τη θεωρία του περί του εκ γενετής εγκληματία.

[5] Σχετικά με το σύστημα φυλάκισης προϊόν των μεγάλων μεταρρυθμίσεων του 18ου αιώνα, την αναλογία βαρύτητας εγκλήματος και βαρύτητας ποινής βλ. BECCARIA, CESARE. "Of Crimes and Punishments". FRIDELL, RON (2004). *Capital punishment*. New York: Benchmark Books. p. 88. SABADELL A.L., 1999:53. (Martindale-Hubbell International Law Directory, p.1873). JOHN D. BESSLER, The Birth of American Law: An Italian Philosopher and the American Revolution (Durham, NC: Carolina Academic Press. JEREMY BENTHAM, (ed. John Bowring), London, 1838-1843; Reprinted New York, 1962. Ως προς τη σημειολογία του τρόπου επιβολής της ποινής, την εκτέλεση της ποινής ως δημόσιο θέαμα στο οποίο συμμετείχαν όλοι οι πολίτες. Ως προς την ποινή-θέαμα, η οποία στα μάτια του κόσμου θα επιβεβαίωνε την ύπαρξη και την απόλυτη εξουσία του μονάρχη επί των υπηκόων του βλ. την ανάλυση του πολύ σημαντικού έργου του Μ. ΦΟΥΚΩ, **Επιτήρηση και Τιμωρία,** *Η Γέννηση της Φυλακής*, εκδ. Ράππα, Αθήνα ***1989***.

[6] Για τη δράση του καθηγητή Στέφανου Ράδου βλ. ΣΤΕΦ. ΜΠΕΤΤΗΣ, "Στέφανος Ράδος, καθηγητής της Ζωσιμαίας Σχολής (1830-1879)", *Ηπειρωτικό Ημερολόγιο* (1984), σσ. 306-378. ΣΠ. ΕΡΓΟΛΑΒΟΣ, *Η Ζωσιμαία Σχολή Ιωαννίνων*, Ιωάννινα, 1993. ΜΑΡΘΑ Γ. ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ, *Ζωσιμαία Σχολή Ιωαννίνων. Δάσκαλοι, μαθητές, δραστηριότητες* (1828-1914), Ιωάννινα 1998. Ενδεικτικοί είναι οι λόγοι του καθηγητή της Ζωσιμαίας Σχολής Στέφανου Ράδου που εκφωνούνται δημόσια "κατά τας ενιαυσίους εξετάσεις", το μήνα Ιούλιο κατά τα έτη 1861 και 1871, όπου η έννοια του μόχθου είναι συνυφασμένη με την ίδια την υπόσταση του μαθητή. Παράλληλα, προσδιορίζουν τη συστηματοποίηση της διδασκαλίας και τους προβληματισμούς προκειμένου η Σχολή να υιοθετήσει. γερμανικά πρότυπα και συλλογικές διαδικασίες, όπως συνάθροιση εκπαιδευτικών, γονέων των μαθητών και αξιωματούχων με στόχο την προσέγγιση νέων εκπαιδευτικών μεθόδων.βλ,. ΓΕΔΕΩΝ ΜΑΝ., ΓΕΔΕΩΝ Μ. Ι., «Η πνευματική κίνησις του Γένους κατά τον ΙΗ΄και ΙΘ΄ αι.», *Νεοελληνικά μελετήματα*, τόμ.1, Αθήναι 1976, σσ. 1 - 47. ΜΑΡΘΑ Γ. ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ «Η ιστορική διάσταση και το προτεινόμενο εκπαιδευτικό μοντέλο στους λόγους του Στέφανου Α. Ράδου (1830-1879), εκπαιδευτικού της Ζωσιμαίας Σχολής», Φιλόπατρις, *Αφιέρωμα στον Αλέξη-Eudald Sola*, Spain, 2005, σσ. 181-201.

κινήματα που προέρχονται από συσκέψεις και έκδοση κανονιστικών συγγραμμάτων της εφορίας της Σχολής[7]. Χαρακτηριστική είναι η στάση των μαθητών και η δημιουργία της «Πολιτείας του καλαμώνα», στην τοποθεσία «Κόπανοι», με αφορμή την αποβολή των μαθητών και τη διάλυση της Δ΄ Τάξης (13 Μαΐου 1900) εξαιτίας της καταστροφής των μαθητικών καταλόγων από τον επιστάτη Χρ. Πανάγο (Γκαβοπάνο) προκειμένου να απαλλαγεί από τους κακούς βαθμούς ο Χριστόδουλος Βολιώτης (Ν. Βόλιας)[8].

Όπως επισημαίνεται από την πρώτη κιόλας ανάγνωση των κειμένων, κατά την επιβολή των τιμωριών, ο μαθητής θεωρείται ότι διέθετε τις ικανότητες της βούλησης, της ευθύνης και της λογικής, άρα ήταν ποινικά υπεύθυνος για τις πράξεις του. Στη συνέχεια και με την εμφάνιση της θετικιστικής σχολής, η έννοια της ποινικής ευθύνης αντικαθίσταται από αυτήν της επικινδυνότητας και ο μαθητής καθίσταται αντικείμενο όχι μόνον τιμωρίας αλλά – κυρίως - γνώσης και έχει ως στόχο τον παραδειγματισμό των μαθητών και τον εθισμό του τιμωρούμενου μαθητή στους κανόνες του συνόλου.

Αυτές, λοιπόν, οι μεταρρυθμίσεις στη δομή του μηχανισμού των τιμωριών συνδέονται με τις ευρύτερες αλλαγές στον τρόπο άσκησης της κρατικής εξουσίας, την άνοδο της αστικής τάξης, της σύμβασης η οποία επιτάσσει συμμόρφωση στους κανόνες που έχουν δημιουργηθεί για το καλό του συνόλου, στη βάση της αρχής της ισότητας και στην αναπαράσταση μιας δίκαιης, ορθολογικής και ανθρωπιστικής εξουσίας[9]. Η θεωρία του «κοινωνικού συμβολαίου» η υπόσχεση δηλ. που υπογράφουν ελεύθερα οι γονείς των μαθητών και η ευρύτερη συνεργασία με τους κοινοτικούς θεσμούς παραπέμπει στη συμμόρφωση των μαθητών στους κανόνες τους σχολείου καθώς και στην υποχρέωσή τους να μην αυθαιρετούν, αλλά να τους επιβάλλονται οι προβλεπόμενες από τους νόμους ποινές, οι οποίες είναι δίκαιες, ακριβείς και ανάλογες της βαρύτητας του διαπραχθέντος αδικήματος[10]. Το κείμενο («ὑπόσχεση» καλείται στο έγγραφο) με αξιόλογες σημειωτικές διαστάσεις προς κοινωνιολογικές και παιδαγωγικές κατευθύνσεις μαρτυρεί ακριβώς τη σχολική ζωή. Οι κηδεμόνες (είτε γονείς, είτε φίλοι και γενικότερα γνωστοί της οικογένειας του μαθητή) δηλ. κατά την εγγραφή των μαθητών στο σχολείο υπέγραφαν το ειδικό αυτό κείμενο, που σώζεται στο πρώτο φύλλο του μητρώου εγγραφής των μαθητών και που προφανώς το σχολείο υποχρέωνε το μαθητή (πιθανότατα σε συνεργασία με τον κηδεμόνα) να αναγνώσει και να υπογράψει. Ιδού το περίφημο κείμενο - υπόσχεση: «Ὑπισχνοῦμαι σήμερον ἐνώπιον θεοῦ καί ἀνθρώπων ἐν τῷ μητρῴῳ τῆς Γενικῆς Ἑλληνικῆς Σχολῆς Ἰωαννίνων τῆς Ζωσιμαίας μαθητής καταγραφόμενος, διατηρῶν ἀκριβῶς κατά πᾶσαν τήν ἐμήν ἐν αὐτῇ μαθητείαν πάντα τά ἐκ τοῦ κανονισμοῦ καί

[7] GARLAND, *Punishment and Welfare: A History of Penal Strategies*, 1985:109- 122

[8] Εμπνεύστηκαν από τους ανθρωπιστές, οι οποίοι με την «Πολιτεία των Γραμμάτων» δημιούργησαν ένα δίκτυο σχέσεων και πολιτισμού βλ. Η ομιλία αυτή δόθηκε στα πλαίσια του εορτασμού της Παγκόσμιας ημέρας των αρχείων ΜΑΡΘΑ Γ. ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ, Η Πολιτεία του Καλαμώνα: μια "διαχειριστική πρόταση" των μαθητών της Ζωσιμαίας Σχολής Ιωαννίνων το Μάη του 1900, Ημερίδα «*Εορτασμός της παγκόσμιας ημέρας των αρχείων. Διαχειριστικές προτάσεις για την Παμβώτιδα*», Αίθουσα ΓΑΚ-Ιστορικό Αρχείο Ηπείρου, Ιωάννινα 5 Ιουνίου 2013.

[9] Βλ. Ο ορθολογισμός, λοιπόν, της Κλασικής Σχολής, προϋποθέτει, από τη μια μεριά ένα φιλελεύθερο, νομοθετικά περιορισμένο κράτος και εξουσιοδοτημένο όχι μόνον να καθορίζει υποχρεώσεις και καθήκοντα, αλλά και να διασφαλίζει δικαιώματα κι ελευθερίες - το δίκαιο δεν είναι μόνον μορφή της εξουσίας, αλλά και όριο, έλεγχος, περιορισμός των απολυταρχικών της τάσεων – και από την άλλη μεριά, ένα ελεύθερο άτομο, το οποίο δρα σύμφωνα με αυτό που του υπαγορεύει η ελεύθερη βούλησή του βλ. Cohen, 1988: 3

[10] Όπως απαιτείται η συμμόρφωση των πολιτών στους όρους της κοινωνικής σύμβασης την οποία ελεύθερα συνάπτουν με το κράτος ανάλογη είναι και η συμμόρφωση των μαθητώνβλ. Κ. ΤΣΟΥΚΑΛΑΣ, *Εξάρτηση και αναπαραγωγή Ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα*", εκδ. Θεμέλιο, 1976.

τῶν ἄλλων τῆς Σχολῆς διατάξεων ἐπιβαλλόμενά μοι καθήκοντα, ὑποτασσόμενος μέν προθύμως τοῖς διδάσκουσί με, τοῖς παιδονόμοις καί τοῖς προϊσταμένοις αὐτῆς, πράττων δέ πάντα τά καλῷ και ἀγαθῷ νεανίᾳ, ἀγωγῆς τε καί παιδείας μετόχῳ προσήκοντα, ἐγγυητήν δέ παρέχων τόν μετ' ἐμοῦ ὑποφαινόμενον». Ο κάθε μαθητής της Ζωσιμαίας Σχολής, εκτός από τις γνώσεις του, έπρεπε να είχε επιδείξει καλή διαγωγή. Γι' αυτό όφειλε να παρουσιάζει στο «Γυμνασιαρχεῖο» εγγύηση γραπτή για τη διαγωγή του[11], άδεια του Γυμνασιάρχη για να γίνει δεκτός από το δάσκαλο και δήλωση των δημοδιδασκάλων ότι είναι άξιος προβιβασμού[12].

Αυτού, λοιπόν, του διασωθέντος αρχείου μια ενότητα, από τις αξιολογότερες του φυλασσόμενου υλικού, αποτελούν οι τιμωρίες, ο τρόπος επιβολής τους, τα αίτια αλλά και οι συνέπειές τους προβάλλοντας τη συμβιωτική σχέση της Σχολής στον ηπειρωτικό χώρο με την εκσυγχρονιστική διαδικασία που ακολουθείται σε Ανατολή και Δύση[13]. Η Σχολή συνεχίζει την εκπαιδευτική παράδοση η οποία διαμορφώνεται από τα δημόσια και ιδωτικά σχολεία που λειτουργούσαν στον ευρύτερο ηπειρωτικό χώρο. Η Ζωσιμαία σχολή στην Ήπειρο[14], όπως και οι περισσότερες Σχολές της εποχής, το Φιλολογικό Γυμνάσιο[15] και η Ευαγγελική Σχολή στη Σμύρνη[16], το

---

[11] ΓΑΚ - Ιστορικό Αρχείο Ηπείρου, Βιβλίο πρακτικών της Ζωσιμαίας Σχολής (1875 - 1899), 1.2.1.4.2., αρ. πρακτ. 1.

[12] ΓΑΚ - Ιστορικό Αρχείο Ηπείρου, Βιβλίο πρακτικών της Ζωσιμαίας Σχολής (1875 - 1899), 1.2.1.4.2, αριθμ. 25 (16-9-1885) και ΓΑΚ - Ιστορικό Αρχείο Ηπείρου, Βιβλίο πρακτικών της Ζωσιμαίας Σχολής (1875 - 1899), 1.2.1.4.2, αρ.πρακτ. 27 (7-5-1886).

[13] Η σύγχρονη έρευνα των παραμεθορίων περιοχών έχει επαναπροσανατολίσει την οπτική ερευνητικής αντιμετώπισης σε «ζώνες επαφής και επικοινωνίας» βλ. ΜΑΡΘΑ Γ. ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ, «Εκπαιδευτικά αρχειακά τεκμήρια και προοπτικές ανάπτυξης των ορεινών όγκων», *Βιώσιμα μοντέλα ολοκληρωμένης ανάπτυξης ορεινών περιοχών. Η περίπτωση της Ηπείρου και της Πίνδου*, Αθήνα 2014, σσ. 230-303.

[14] Η χρονική περίοδος επιβολής ποινών στη Ζωσιμαία συμπίπτει με κοινωνικές εκρήξεις και συλλογικές συμπεριφορές τη γλωσσική επανάσταση, που ήταν έργο του Ηπειρώτη διανοούμενου Α. Ψαλλίδα (1748 - 1825) και που δημιούργησε ταραχή στους λόγιους και δημοτικιστές Γ. Κωνσταντά (1756: τερτράγλωσσο λεξικό) και Γ. Βηλαρά. Η πολιπολιτισμικότητα της περιοχής με τις δραστηριότητες των δυο λεσχών, «Ὁμόνοια» και «Πρόοδος» (1870 και 1871), της «Ἰσραηλιτικής Εκπαιδευτικής Εταιρείας» (Χαβράθ Ταλμούθ Τορά), που ιδρύεται το 1881 με 10 εφόρους και πενταμελή επιτροπή, η λειτουργία αναγνωστηρίου και βιβλιοθήκης, η πραγματοποίηση διαλέξεων από λόγιους της εποχής (Λαμπρίδης, Τσιγαράς, Οικονόμου, Μελίρρυτος), το σατυρικό ημερολόγιο «Καραβίδα», 1873-1874, τα δημοσιεύματα «Ηπειρωτικά Μελετήματα» του Ι. Λαμπρίδου, οι εργασίες των Γ. Χασιώτου (1874-1879 εκπροσωπεί τον Ηπειρωτικό Σύλλογο) και Μ. Παρανίκα καθώς και άλλων λογίων, που διέμεναν στην Κωνσταντινούπολη προσεγγίζουν το πραγματικό επίπεδο της γεωγραφικής ενότητας, η οποία επηρεάζει τις πολιτισμικές δραστηριότητες. Η «Θρησκευτική Θεοτόκος» (1910), ιδρυμένη αργότερα από τον Στ. Σαλαμάγκα βλ. ΜΑΡΘΑ Γ. ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ, *Η εκπαιδευτική δραστηριότητα στην Ήπειρο (1915-1940). Ποιοτική και ποσοτική προσέγγιση*, Ιωάννινα 2005.

[15] Η αποστολή λ.χ. εγκυκλίων προς το «Φιλολογικό Γυμνάσιο», στη Σμύρνη, δημιούργησε το 1819 μια κοινωνική κρίση, η οποία σε συνάρτηση με οικονομικές συγκυρίες είχε ως παρεπόμενο να διαταράξει τις δομές της κοινοτικής εξουσίας βλ. ΦΙΛΙΠΠΟΣ ΗΛΙΟΥ, *Κοινωνικοί αγώνες και διαφωτισμός. Η περίπτωση της Σμύρνης*, Ε.Μ.Ν.Ε μνήμων 1981, σσ. 19-43.

[16] Η εφαρμογή, επίσης, κανονισμών στην Ευαγγελική Σχολή της Σμύρνης, προσδίδουν τον παραδοσιακό και συντηρητικό χαρακτήρα αυτής της πνευματικής εστίας, από την οποία προήλθαν δάσκαλοι που έδωσαν τα φώτα του ελληνισμού στη Μ. Ασία. Το γενικότερο αυτό πλαίσιο επηρέασε άμεσα τη συγγραφή κανονισμών και στη Ζωσιμαία Σχολή. Άλλωστε εκπαιδευτικοί, οι οποίοι υπηρέτησαν στη Ζωσιμαία αργότερα εγγράφηκαν στο δυναμικό της Ευαγγελικής Σχολής της Σμύρνης, όπως ο ηπειρώτης Ματθαίος Παρανίκας ο οποίος ανέλαβε τη διεύθυνση το 1885. Οι καθηγητές, επίσης, Α. Σακελλάριος και Γ. Καλούδης είχαν ήδη υπηρετήσει στη Σμύρνη και επομένως ήσαν κάτοχοι μιας μεγάλης εμπειρίας σε κανονιστικές

Γυμνάσιο Βουκουρεστίου[17], η Κοργιαλένειος Σχολή στα Επτάνησα και η Φλαγγίνειος Σχολή της Βενετίας, συνδέονται άρρηκτα με το συγκεκριμένο γεωγραφικό καταμερισμό καθώς γεννιέται και αναδιοργανώνεται σε κέντρο με εμπορική ακμή. Η ποικιλία, εξάλλου των γεωλογικών και γεωγραφικών χαρακτηριστικών του ηπειρωτικού χώρου, η ανακάλυψη των εμπορικών δρόμων και το πολυφυλετικό περιβάλλον, όπως αυτό διαμορφώθηκε από τις ιστορικές συνθήκες, οδήγησαν σε κοινωνικές δομές και μορφώματα εξουσίας, που συμβιώνουν με τις «κανονιστικές» διατάξεις στην περιοχή της Ηπείρου[18]. Η εφαρμογή, αρχικά, διοικητικών κανόνων στην εκπαίδευση, που συμβαδίζει με τη συγγραφή γενικότερων θεσμικών κανόνων λειτουργίας σε υπηρεσίες του ευρύτερου τομέα όπως σε στρατιωτικές και ναυτικές, σε συλλόγους και αγαθοεργά καταστήματα, παρέχουν αρμοδιότητες σε θεσμικά όργανα για την επιβολή ποινών. Ειδικότερα, κατά την περίοδο 1833-1909 διαπιστώνεται η συγγραφή κανονισμών με την τήρηση βιβλίου[19], το οποίο εμπεριέχει θεματικές ενότητες, όπως προσόντα, μισθοί, πειθαρχία, προϋπολογισμός των εξόδων και του λογιστικού. Η διοικητική, επιπλέον, ιδιωτική υπόσταση της Σχολής, που είναι συνάρτηση του κληροδοτήματος[20] ή της πηγής που την τροφοδοτεί και των

---

διατάξεις, οι οποίες εφαρμόστηκαν και στη Ζωσιμαία Σχολή βλ. ΦΙΛΙΠΠΟΣ ΗΛΙΟΥ, *Κοινωνικοί αγώνες και διαφωτισμός. Η περίπτωση της Σμύρνης*, Ε.Μ.Ν.Ε μνήμων 1981, σσ. 19-43.

[17] Στη Σχολή λ.χ. Βουκουρεστίου οι άποροι μαθητές του σχολείου βοηθούνται με υποτροφίες ώστε να είναι απαλλαγμένοι από βιοτικές μέριμνες και να αφοσιώνονται απερίσπαστα στις σπουδές τους. Πολλοί μάλιστα από τους μαθητές ασπάζονται το εκκλησιαστικό σχήμα για να έχουν την υποστήριξη μιας μονής ή μιας εκκλησίας. Παρόμοιες διατάξεις εφαρμόζονται και στη Ζωσιμαία Σχολή, στο Φιλολογικό γυμνάσιο Σμύρνης, στο Λύκειο Βουκουρεστίου, σε Σχολές του ανεξάρτητου ελληνικού βασιλείου καθώς και στις βαθμίδες της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης βλ. ΤΡΥΦΩΝ ΕΥΑΓΓΕΛΙΔΗΣ, *Η παιδεία επί Τουρκοκρατίας*, 1992, σσ. 388-410.

[18] Η σύγχρονη έρευνα των παραμεθορίων περιοχών έχει επαναπροσανατολίσει την οπτική ερευνητικής αντιμετώπισης σε «ζώνες επαφής και επικοινωνίας» (Hall 1986, 1998, 2000(a), 2001; επίσης ο Kardulias (1999) αναφέρεται στη ιδέα της «περιφερειακής συνδιάλεξης» ή 'negotiated peripherality').

[19] Ωστόσο, το περιεχόμενο του κανονισμού τροποποιείται από τα ίδια όργανα κάθε φορά που οι συνθήκες το επιβάλλουν και το ενυπάρχον υλικό προσαρμόζεται στις νέες απαιτήσεις. Ειδικότερα, στις 26 Νοεμβρίου 1870 συντάχτηκε σχέδιο κανονιστικών διατάξεων, σύμφωνα με το οποίο κάθε κοινότητα όφειλε να διορίζει τρεις εφοροεπιτρόπους από τους «εὐυπόληπτους καί τίμιους» κατοίκους, οι οποίοι οφείλουν να επιτροπεύουν τις εκκλησίες και τις Εφορείες στα σχολεία. Σύμφωνα με το πρακτικό της Δημογεροντίας και Εφοροεπιτροπείας (29-11-1884), οι χριστιανικές κοινότητες Ιωαννίνων και Θεσσαλονίκης αναγνωρίσθηκαν από την Οθωμανική κυβέρνηση και αντιπροσωπεύθηκαν στις επαρχίες με τους μητροπολίτες, επισκόπους και Δημογέροντες βλ. ΑΡΧΕΙΟ ΜΗΤΡΟΠΟΛΕΩΣ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ, Βιβλίο Πρακτικών Εφοροεπιτροπείας, σειρά 3, (1893 - 1905), σσ. 352 - 354. Αργότερα, τηρείται ημερολόγιο βλ. ΜΑΡΘΑ Γ. ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ, *Το ημερολόγιο της Ζωσιμαίας Σχολής Ιωαννίνων (1937-1949) Από τη λειτουργία-Δραστηριότητα του σχολείου*, Ιωάννινα 2011.

[20] Ειδικότερα, οι αναφορές στη διαθήκη του ιδρυτή της Σχολής, Νικόλαου Ζωσιμά, ο οποίος προνοεί για κάθε λεπτομέρεια λειτουργίας του σχολείου, όπως για τη σύγκλιση του συμβουλίου του σχολείου, το κυρίαρχο όργανο απαρτιζόμενο από τέσσερις Εφόρους, τους οποίους επιλέγει η γενική συνέλευση των δημογερόντων στα Ιωάννινα καθώς και η επιστασία των διοικητικών θεμάτων, τα οποία αναθέτει σε δυο υποδιδασκάλους, τους οποίους διορίζουν οι εκάστοτε Έφοροι παραπέμπουν στην εκπαιδευτική πολιτική του σχολείου. Οι αμοιβές, επίσης, δασκάλων, υποδιδασκάλων, επιστατών, γραμματέα, βιβλιοθηκαρίου καθώς και η αγορά οργάνων και βιβλίων για χρήση των φτωχών μαθητών παραπέμπουν σε παιδαγωγικές εφαρμογές στις κατευθύνσεις της σχολής για τη ζωή των μαθητών στο σχολείο, στις σχέσεις τους στο σχολικό περιβάλλον και στη μαθησιακή διαδικασία βλ. ΓΑΚ - Αρχεία Νομού Ιωαννίνων, Αρχείο Ζωσιμαίας Σχολής, Βιβλίο του διδακτικού προσωπικού, αρ. 1.2.1.18.1) και βιβλιοθηκάριος της σχολής. Είναι ο γραφέας του κατάστιχου «Ἡ ἀλληλογραφία τῶν ἐλεῶν Ζωσιμᾶ» (1844 - 1857) [Κ. ΒΛΑΧΟΣ, όπ.π., *Ηπειρωτικά Χρονικά*, τόμ. 19 (1975), σσ. 139 -

γενικότερων δυνατοτήτων της κοινότητας με την Εφορία ευθύνεται για την εφαρμογή διατάξεων στο χώρο της εκπαίδευσης[21].

Πρόκειται για αρχειακό υλικό, το οποίο εμπεριέχεται στα βιβλία πρακτικών των συνεδριάσεων του σχολείου και στο ένθετο ποινολόγιο βιβλίο, και με την αναλυτική καταγραφή του προσδιορίζει την κοινολόγηση των μορφωτικών αγαθών, το επίπεδο των σχέσεων των φορέων τόσο του σχολείου, όσο και της εφορείας παρέχοντας μια εμπεριστατωμένη εικόνα των ιστορικών (πνευματικών και εθνικών) προβλημάτων της εποχής. Επισημαίνονται κοινές πρακτικές της Σχολής με τη γενίκευση της στοιχειώδους εκπαίδευσης στις Ηγεμονίες, με τη συμμετοχή όσο το δυνατόν περισσότερων μαθητών σε ανώτερες βαθμίδες της εκπαίδευσης και τη δράση πολιτικών ανδρών και εθνικών ηγετών κατά το τελευταίο τέταρτο του 18ου που συμπίπτει να είναι οι ιδρυτές των Σχολών ή αυτοί που επιστελεχώνουν τις Σχολές όπως Διευθυντής, Γυμνασιάρχης και μέλη της εφορείας). Η ανάπτυξη, εξάλλου, παιδαγωγικών ενδιαφερόντων (Μοισιόδακας, Καταρτζής, Ρήγας) και η κατάρτιση καλά εξοπλισμένων βιβλιοθηκών με την εκδοτική δραστηριότητα που προστίθενται στα χρόνια της ακμής του Α. Κοραή, όταν οι μαθητές του θα καταλάβουν τα στρατηγικά σημεία της εκπαίδευσης (Χίος, Κυδωνίες, Σμύρνη) συμπίπτει με μια στροφή προς τη γλωσσική πραγματικότητα και τη διακυβέρνηση της χώρας από πολιτικές προσωπικότητες (Χ. Τρικούπη, Ελ. Βενιζέλο, Α. Παπαναστασίου).

Η συνολική θεώρηση των ποινών από τα βιβλία της Σχολής συμπίπτει με διεργασίες και ιδεολογικά κινήματα που αντηχούν τον παλμό της Ευρώπης και της Ελλάδας κατά τα έτη 1876 - 1877, 1879 -1882, 1885 - 1889, 1891 - 1896, 1898 - 1905, 1907 - 1912 και 1914. Η απαίτηση της ελληνικής κοινωνίας για παραχώρηση Συντάγματος (επανάσταση του 1843) και εφαρμογή του κοινοβουλευτικού συστήματος (1865-1875), η απόκτηση εργατικής επαγγελματικής συνείδησης (1875), η εφαρμογή πορισμάτων του επιστημονικού σοσιαλισμού (1890), η αναθεώρηση των καλλιεργητικών επιλογών με την ανάπτυξη της περιαστικής γεωργίας και κτηνοτροφίας εξαιτίας της οξύτατης σταφιδικής κρίσης (1893) και η ανάπτυξη του τριτογενή τομέα επηρεάζουν την εκπαιδευτική πολιτική της εποχής. Οι πολιτικοί και κοινωνικοί μετασχηματισμοί στο ελληνικό κράτος, η άνοδος της δύναμης του Κοινοβουλίου και η ενσωμάτωση της οικονομίας στην παγκόσμια αγορά αναζητούν την ταυτότητά τους μέσα από έμπρακτες πολιτικές συγκρούσεις και δυναμική παρουσία εκπαιδευτικών θεσμών και κοινωνικών νοοτροπιών της οθωμανικής κυριαρχίας σε περιοχές όπως είναι η Ήπειρος. Επομένως, με την καταγραφή των τιμωριών, τον τρόπο επιβολής τους, των αιτίων αλλά και των συνεπειών τους αναδεικνύονται οι συλλογικές ανησυχίες οργανωμένων ομάδων, που εκφράζονται μέσα από το σχολείο[22].

Αρχικά, η προσέγγιση των ποινών επιτυγχάνεται με τη συχνότητα εγγραφών, η οποία ανέρχεται σε 759. Η δομή του τιμωρητικού συστήματος μπορεί να ερμηνεύσει

---

146, 181, 264 σημ. 108]. *Διαθήκη του αοιδίμου Νικολάου Π. Ζωσιμά,* εν Αθήναις 1913, σς.22-23.

[21] Η εφορία απαρτιζόταν από τέσσερις Εφόρους, επιλεγόμενους από τη γενική συνέλευση των Δημογερόντων στα Ιωάννινα, τα μέλη της οποίας επικυρώνουν τις αποφάσεις του συλλόγου των καθηγητών στις συνεδριάσεις της αντιπροσωπείας και εφαρμόζουν τις διατάξεις στο χώρο της εκπαίδευσης βλ. ΜΑΡΘΑ Γ. ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ, *Η εκπαιδευτική δραστηριότητα στην Ήπειρο (1915-1940). Ποιοτική και ποσοτική προσέγγιση*, Ιωάννινα 2005.

[22] ΓΑΚ - Ιστορικό Αρχείο Ηπείρου, Βιβλίο πρακτικών της Ζωσιμαίας Σχολής (1875 - 1899), 1.2.1.4.2.

το διαχωρισμό τους σε ελαφρές ποινές και βαριές και να εξηγήσει ίσως τη μεγαλύτερη συχνότητα εγγραφών στο ποινολόγιο, 617 (1879 – 1880) (ΓΑΚ - Αρχεία Νομού Ιωαννίνων, Βιβλίο πρακτικών της Ζωσιμαίας Σχολής (1853 - 1862), 1.2.1.4.2.) απ' ότι τα πρακτικά του συλλόγου των καθηγητών, 142 (1876-1913). Στις βαριές ποινές, οι οποίες συνήθως αναγράφονται στα πρακτικά σε σύνολο 142 εγγραφών μόνο τρεις μαθητές βρέθηκαν να κατάγονται από τα Ιωάννινα. Με ελαφρές ποινές, συνήθως, τιμωρούνταν μαθητές που κατάγονταν από τα Ιωάννινα και τις γύρω περιοχές. Μόνο δυο εγγραφές τιμωριών εντοπίστηκαν για μαθητές που κατάγονταν από τη Ναύπακτο[23].

Η ενότητα αυτή στηρίχθηκε στην καταγραφή και ανάλυση των μαθητικών παραπτωμάτων και των επιβαλλόμενων από τα αρμόδια όργανα (διευθυντές, εκπαιδευτικό προσωπικό και εφορία) ποινών αναδεικνύοντας διαδικασίες, όπως άσκηση εξουσίας, την ποινή-θέαμα, την αναλογία βαρύτητα παραπτώματος-βαρύτητα ποινής, τον περίφρακτο χώρο «φυλακή» και την εκπειθάρχηση.

Είναι γεγονός, βέβαια, ότι οι επιβαλλόμενες ποινές από το προσωπικό ή τον Γυμνασιάρχη της Ζωσιμαίας Σχολής στους μαθητές αποβλέπουν, με ορισμένες πάντοτε αποκλίσεις, στο να γίνουν οι μαθητές συνετοί και δημιουργικοί με την κοινωνική έννοια του όρου, ώστε να διευκολυνθεί καλύτερα το εκπαιδευτικό έργο. Οι βαριές τιμωρίες (αποβολές, κράτηση ημερών και αποκλεισμός από τις εξετάσεις) είναι ποινές που καταγράφονταν στα πρακτικά του συλλόγου των καθηγητών. Ο σκοπός της επιβολής ποινών, τα είδη τους και η διάρκειά τους καθορίζονται από τους εσωτερικούς κανονισμούς της σχολής των ετών 1878, 1892, 1895 και 1897.

Οι τιμωρίες που επιβάλλονταν εκάστοτε στους μαθητές, αναγράφονται στο συγκεκριμένο βιβλίο ως «άμαρτήματα» και η ποινή ως «φυλακή» προδίδοντας οι όροι την κοινωνική και ηθική αντίληψη της εποχής. Κι ήταν ποινές που οφείλονταν στη συμπεριφορά των μαθητών προς το σχολικό περιβάλλον, αλλά και στο ευρύτερο κοινωνικό : προς τους δασκάλους, τους καθηγητές, τους Γυμνασιάρχες και επιστάτες, προς τους συμμαθητές τους, προς άτομα εκτός του σχολείου. Αλλά ακόμη έχουν ως αίτιο την προσβολή των θείων, την παραβίαση των μαθητικών κανόνων και τον εθισμό των μαθητών στην χαρτοπαιξία, την οπλοφορία και την οπλοχρησία.

### Γενική θεώρηση

Η ενότητα αυτή στηρίχθηκε στην καταγραφή και ανάλυση των μαθητικών παραπτωμάτων και των επιβαλλόμενων από τα αρμόδια όργανα (διευθυντές, εκπαιδευτικό προσωπικό) ποινών

Είναι γεγονός, βέβαια, ότι οι επιβαλλόμενες ποινές[24] από το προσωπικό ή τον Γυμνασιάρχη της Ζωσιμαίας Σχολής στους μαθητές αποβλέπουν, με ορισμένες πάντοτε αποκλίσεις, στο να γίνουν οι μαθητές συνετοί και δημιουργικοί με την κοινωνική έννοια του όρου[25], ώστε να διευκολυνθεί καλύτερα το εκπαιδευτικό έργο[26].

---

[23] Βλ. ΜΑΡΘΑ Γ. ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ, Η κοινωνική διαφοροποίηση των μαθητών της Ζωσιμαίας Σχολής (1828-1913). Ένα δείγμα κοινωνικής και οικονομικής ιστορίας, *Ηπειρωτικά Γράμματα*, Ιωάννινα 2008, τόμ. 12, σσ.103-130.

[24] Την ποινή την προσδιορίζει ο Λεβίν σαν μια κλιμάκωση αποστροφής βλ. ενδεικτικά Ι. ΙΩΑΝΝΙΔΗΣ, *Παιδαγωγική Ψυχολογία*, Αθήνα 1982, σσ. 318 - 320.

[25] Βλ. Η. TAIFEL - J. TURNER, *An integrative theory of intergroup conflit,* New York Brooks Cole, 1979. ΧΡ. ΦΡΑΓΚΟΣ, *Η σύγχρονη διδασκαλία,* Αθήνα 1986, σσ. 134 - 135. Θ. ΜΥΛΩΝΑΣ, *Κοινωνιολογία της ελληνικής εκπαίδευσης*, Αθήνα 1998, σ. 27. ΤΟΥ ΊΔΙΟΥ, Κοινωνική Αναπαραγωγή στο Σχολείο, Αθήνα Χ.Χρ., σ. 138.

Ο σκοπός της επιβολής ποινών, τα είδη τους και η διάρκειά τους καθορίζονται από τους εσωτερικούς κανονισμούς της σχολής των ετών 1878, 1892, 1895 και 1897[27]. Επίσης βασικό χαρακτηριστικό των ποινών, όπως τουλάχιστον προκύπτει από τα κείμενά μας, είναι μια διαχρονικότητα, με φθίνουσα, σταδιακά, την αυστηρότητα και μειωνόμενη τη συχνότητα.

Οι ποινές εντοπίζονται για πρώτη φορά στα βιβλία πρακτικών του συλλόγου της Σχολής το 1876[28], ενώ στις παλιότερες συνεδριάσεις του προσωπικού, που χρονολογούνται από το 1853[29], δεν αναφέρονται ποινές. Η πρώτη συστηματική καταγραφή τους, με βάση τις διατάξεις των κανονισμών, έγινε κατά το σχολικό έτος 1887-1888, όταν ο Γυμνασιάρχης Μ. Πανταζής, όπως αναφέρει σε ιδιόχειρη σημείωση ο μετέπειτα Γυμνασιάρχης της Σχολής Χρ. Σούλης, καθιέρωσε ποινολόγιο, που διασώθηκε στο αρχείο της σχολής[30]. Εκεί ο Γυμνασιάρχης και οι καθηγητές κατέγραφαν τους μαθητές, που παραπέμπονταν, ανάλογα με το είδος του παραπτώματος και τους επέβαλλαν για συμμόρφωση κυρίως ελαφρές ποινές.

Οι βαριές τιμωρίες (αποβολές, κράτηση ημερών και αποκλεισμός από τις εξετάσεις) είναι ποινές που καταγράφονταν στα πρακτικά του συλλόγου των καθηγητών.

Οι τιμωρίες που επιβάλλονταν εκάστοτε στους μαθητές, αναγράφονται στο συγκεκριμένο βιβλίο ως «ἁμαρτήματα». Ο όρος, οπωσδήπτε, προδίδει μια ηθική αντίληψη της εποχής. Κι ήταν ποινές που οφείλονταν στη συμπεριφορά των μαθητών προς το σχολικό περιβάλλον, αλλά και στο ευρύτερο κοινωνικό : προς τους

---

[26] Ο A. Neill αναφέρει δυο μορφές πειθαρχίας, τη συνεργασία των ατόμων για την καλή εκτέλεση ενός έργου και την τιμωρία η οποία κρατά τα άτομα υπό το κράτος του φόβου. (Βλ. A. NEILL, *Θεωρία και πράξη της αντιαυταρχικής εκπαίδευσης*, Αθήνα 1972, σσ. 216 - 225). Για την επίδραση της ποινής και του επαίνου ως προϋποθέσεις της μάθησης βλ. ΧΕΛΜΟΥΝΤ ΦΕΝΤ, *Κοινωνική ένταξη και εκπαίδευση*, Αθήνα 1989, σσ. 21 - 22.

[27] Ο κανονισμός του 1896 ψηφίστηκε στις 11 Δεκεμβρίου 1896 και αντικατέστησε τα άρθρα 56 - 90 του 1892 με τα άρθρα 56 - 91 βλ. ΓΑΚ - Ιστορικό Αρχείο Ηπείρου, Βιβλίο πρακτικών της Ζωσιμαίας Σχολής (1875 - 1899), 1.2.1.4.2, αρ. πρακτ. 119. Ειδικότερα για τους κανονισμούς βλ. ΜΑΡΘΑ Γ. ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ, Οι κανονισμοί της Ζωσιμαίας Σχολής Ιωαννίνων (1843, 1878, 1892, 1896, 1897) και η δυναμική τους παρέμβαση στις εκπαιδευτικές, διοικητικές και κοινωνικές δομές, Α΄ ΠΑΝΗΠΕΙΡΩΤΙΚΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ «Ιστορία - Λογιοσύνη*: Η Ήπειρος και τα Ιωάννινα από το 1430 έως το 1913», 100 χρόνια ελεύθερα Γιάννινα*, Ιωάννινα 2014, σσ. 234-290.

[28] ΓΑΚ - Ιστορικό Αρχείο Ηπείρου, Βιβλίο πρακτικών της Ζωσιμαίας Σχολής (1875 - 1899), 1.2.1.4.2.

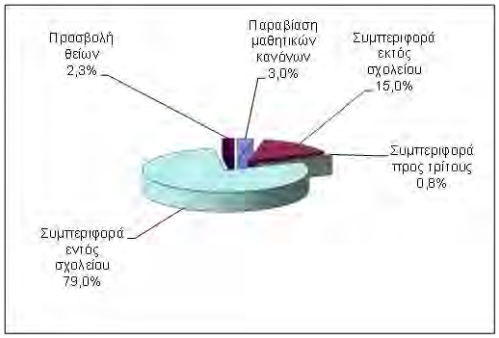
[29] ΓΑΚ - Ιστορικό Αρχείο Ηπείρου, Βιβλίο πρακτικών της Ζωσιμαίας Σχολής (1853 - 1862), 1.2.1.4.2.

[30] ΓΑΚ - Ιστορικό Αρχείο Ηπείρου, όπ.π., 1.2.1.4.2. Οι ποινές, που περιέχονται στο ποινολόγιο φτάνουν στον αριθμό των 617 σε χρονικό διάστημα 1879 - 1880 (ΓΑΚ - Ιστορικό Αρχείο Ηπείρου, Βιβλίο πρακτικών της Ζωσιμαίας Σχολής (1875 - 1899), 1.2.1.4.2.), ενώ οι βαριές τιμωρίες αριθμούνται στις 142 σε χρονικό διάστημα 1876 - 1913. Είναι δηλ. μικρότερος σε σχέση με εκείνες του ποινολογίου. Ο διαχωρισμός αυτός, που προκύπτει από μια συνολική θεώρηση των ποινών από τα βιβλία της σχολής, σε ελαφρές ποινές και βαριές, μπορεί να εξηγήσει ίσως τη μεγαλύτερη συχνότητα εγγραφών στο ποινολόγιο απ' ότι τα πρακτικά του συλλόγου των καθηγητών. Ο μικρός αριθμός εγγραφών που αφορούν βαριές ποινές δεν μας επιτρέπει να οδηγηθούμε σε στατιστικά στοιχεία, ενώ για τις ελαφρές, που είναι πολλές είναι δυνατόν να προκύψουν στατιστικά δεδομένα (ΓΑΚ - Ιστορικό Αρχείο Ηπείρου, Βιβλίο πρακτικών της Ζωσιμαίας Σχολής (1899 - 1932), 1.2.1.4.2.). Ποινές εντοπίζονται στα 1876 - 1877, 1879 -1882, 1885 - 1889, 1891 - 1896, 1898 - 1905, 1907 - 1912 και 1914. Στις βαριές ποινές, οι οποίες συνήθως αναγράφονταν στα πρακτικά, δεν σημειώνεται ο τόπος καταγωγής των μαθητών, και σε σύνολο 142 εγγραφών μόνο τρεις μαθητές βρέθηκαν να κατάγονται από τα Ιωάννινα. Με ελαφρές ποινές, συνήθως, τιμωρούνταν μαθητές που κατάγονταν από τα Ιωάννινα και τις γύρω περιοχές. Μόνο δυο εγγραφές τιμωριών εντοπίστηκαν για μαθητές που κατάγονταν από τη Ναύπακτο.

δασκάλους, τους καθηγητές, τους Γυμνασιάρχες και επιστάτες, προς τους συμμαθητές τους, προς άτομα εκτός του σχολείου. Αλλά ακόμη έχουν ως αίτιο την προσβολή των θείων, την παραβίαση των μαθητικών κανόνων και τον εθισμό των μαθητών στην χαρτοπαιξία, την οπλοφορία και την οπλοχρησία[31].

Οι ποινές, λοιπόν, σύμφωνα με τα συνολικά ποσοτικά δεδομένα των εγγραφών, τους πίνακες των παραπτωμάτων του ποινολογίου και τα πρακτικά του συλλόγου των καθηγητών είναι δυνατόν να ταξινομηθούν σε δυο βασικές κατηγορίες: στις ελαφρές και στις βαριές.

***Σχ. 1.* Συχνότητα αμαρτημάτων με ελαφρές ποινές**




Τα περισσότερα αμαρτήματα, όπως φαίνεται στη γραφική αναπαράσταση, είχαν ως συνέπεια ελαφρές ποινές και αφορούσαν τη συμπεριφορά των μαθητών μέσα στο σχολείο. Οι λόγοι επιβολής, ομαδοποιούμενοι, παραπέμπουν σε ποικίλα παραπτώματα : ακοσμία[32], αμέλεια, ανησυχία, απάτη, απείθεια, απουσία[33], αταξία[34], αυθάδεια, βαθμολογία[35], εξύβριση, αναγραφές στους τοίχους της «φυλακής», παραμονή σε καφενείο[36], δυσφήμιση, καταστροφή θρανίων[37], άρνηση ελέγχου, ζωηρότητα[38], θρασύτητα[39], κάπνισμα[40], καπνοφορία[41], κτύπημα, λοιδορία, οπλοφορία, παιγνιόχαρτα, παιχνίδι στο δρόμο, πετροβολία[42], απουσία από το

[31] Για την φιλοσοφική θεώρηση του εξαναγκασμού στην εκπαίδευση βλ. ενδεικτικά ΦΡΑΝΚΟ ΛΟΜΠΑΡΝΤΙ, *Οι παιδαγωγικές αντιλήψεις του Αντόνιο Γκράμψι,* Θεσσαλονίκη 1986, σσ. 69 - 75.

[32] Στις 9-1-1888 λ.χ. ο Σ. Νικολαΐδης, της Α΄ τάξης Σχολείου, ηλικίας 14 ετών, τιμωρήθηκε με 1 ώρα περιορισμό, από το δάσκαλο των ελληνικών Σ. Βασιλειάδη. Βλ. ΓΑΚ - Ιστορικό Αρχείο Ηπείρου, Βιβλίο πρακτικών της Ζωσιμαίας Σχολής (1853 - 1862), 1.2.1.4.2.

[33] Τακτικές λ.χ. ήσαν οι απουσίες μαθητών από το μάθημα της τουρκικής γλώσσας και η κατεξακολούθηση απουσία τους από το μάθημα τιμωρούνταν με διαγραφή από τα ειδικά μαθητολόγια των άλλων μαθημάτων (ΓΑΚ - Ιστορικό Αρχείο Ηπείρου, Βιβλίο πρακτικών της Ζωσιμαίας Σχολής (1875 - 1899), 1.2.1.4.2, 27-10-1875, αρ. 9). Ο ίδιος διευθυντής κάλεσε τους μαθητές να παρουσιαστούν στο «Γυμνασιαρχεῖο» για να δικαιολογήσουν τις απουσίες, γιατί αλλιώς θα διαγράφονταν από το Γενικό Μαθητολόγιο για πάντα, με αφορμή τις συχνές απουσίες μαθητών από τα μαθήματα της τάξης χωρίς δικαιολογία βλ. ΓΑΚ - Ιστορικό Αρχείο Ηπείρου, Βιβλίο πρακτικών της Ζωσιμαίας Σχολής (1875 - 1899), 1.2.1.4.2, 17-2-1877, αριθμ. πρακτ. 66.

[34] Πίνακας 9

[35] Πίνακας 8

[36] Πίνακας 11

[37] Πίνακας 16

[38] Πίνακας 17

[39] Πίνακας 15

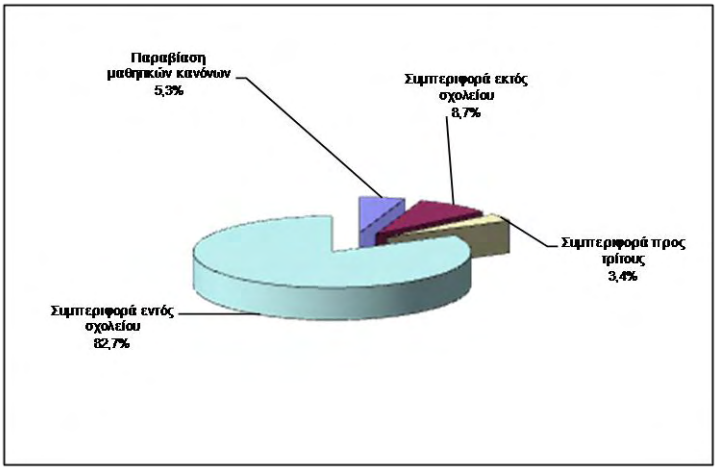
[40] Πίνακας 14

[41] Πίνακας 13

[42] Πίνακας 12

μάθημα εξαιτίας του παιχνιδιού, παραποίηση ελέγχου[43], «προσωπιδοφορία», «πτύσιμο» και πιο ειδικά σε μαθητή, σκανδαλώδη απείθεια, σύγκρουση, συκοφαντία[44], συμπλοκή, κακές σχέσεις, αισχρές χειρονομίες και ψευδολογία. Αυτές οι ποινές συνήθως τιμωρούνταν με «φυλάκιση» 1 - 4 ώρες.

***Σχ. 2. Συχνότητα αμαρτημάτων με βαριές ποινές***



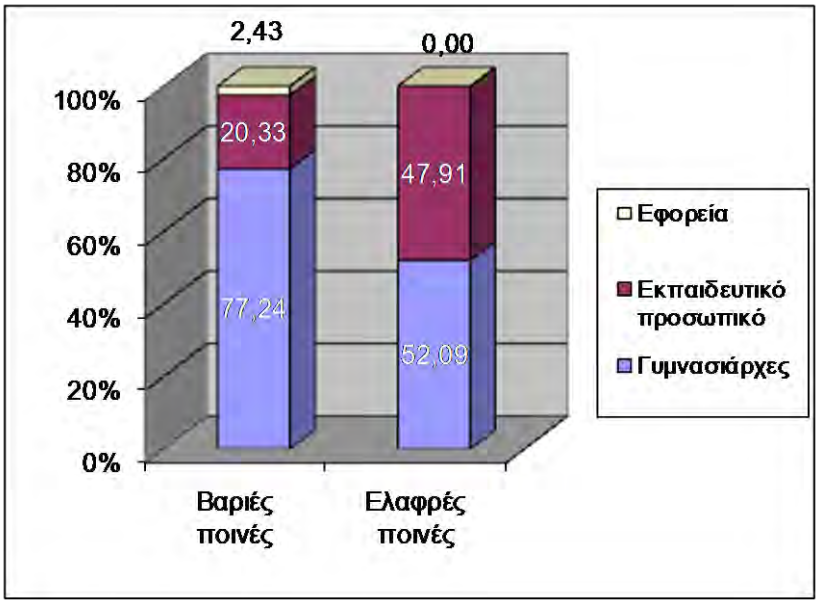

Και τα αμαρτήματα, επίσης, όπως φαίνεται στη γραφική αναπαράσταση (Σχ. 13), που είχαν ως συνέπεια βαριές ποινές αφορούσαν σε μεγάλο ποσοστό τη συμπεριφορά των μαθητών μέσα και σε μικρότερο τη συμπεριφορά τους έξω από στο σχολείο. Ως βαριά αμαρτήματα αναφέρονται : αισχρολογία, «ἀτάκτημα», ανάρμοστα γραπτά, ανήθικη επίθεση, αντιθρησκευτικές δοξασίες, απείθεια και αυθάδεια[45], απειλή καθηγητή, απουσία, ασέβεια, ασεβή και ανήθικη διαγωγή, «ἄσεμνες προσθῆκες», βιαιοπραγία σε καθηγητή, χρήση ανήθικου βιβλίου, βλασφημία, εξύβριση καθηγητή, ενόχληση ανήθικη, επίσκεψη οίκου ανοχής[46], επιστολές ανάρμοστες, κακή διαγωγή, κλοπή τετραδίου, κτύπημα μαθητών, μη συμμόρφωση, παρακοή, «παραμονή σέ καφωδεῖο», «προσωπειοφορία», πυροβολισμός, τραγούδι, τραυματισμός, «φιλί» και χαρτοπαιξία[47]. Αξίζει, πράγματι, προσοχής η ονοματολογία των αιτίων, των κάθε είδους δηλ. παραβάσεων, και απαιτείται, νομίζουμε, ειδικότερη προσέγγιση από παιδαγωγό και κυρίως κοινωνιολόγο, που θα πρέπει συνάμα να λάβει υπόψη του και τις επιβαλλόμενες γι' αυτά τιμωρίες : αποκλεισμό από τις εξετάσεις και αποβολή από μια μέρα έως δια παντός από τη σχολή. Μπορούμε, βέβαια, να πούμε από τώρα κιόλας ότι εντοπίζεται πάντοτε σε μεγάλο βαθμό η εμφάνιση τέτοιων παραπτωμάτων σε αγροτικές περιοχές, όπου τα μορφωτικά αγαθά είναι περιορισμένα και οι διέξοδοι ελάχιστοι: στις κλειστές δηλ. και ασφυκτιώσες κοινωνίες.

---

[43] Πίνακας 10
[44] Πίνακας 18
[45] Πίνακας 7
[46] Πίνακας 6
[47] Παρόμοιες ήσαν οι ποινές που επιβάλλονταν και στα άλλα μέρη της Ελλάδας, στην Πετρίτσειο λ.χ. Σχολή στο Ληξούρι της Κεφαλονιάς Βλ. Μ. ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ, «Από την Ήπειρο στην Κεφαλονιά : Η παρουσία ενός αξιόλογου εκπαιδευτικού στο Ληξούρι στις αρχές του αιώνα μας», *Κυμοθόη* τεύχ. 6, 7 (1995), σσ. 25 - 32. Περισσότερα στοιχεία για τις ποινές στην Πετρίτσειο Σχολή Ληξουρίου στα πρακτικά της σχολής, που φυλάσσονται στα Αρχεία Νομού Κεφαλονιάς, στο νεότερο τμήμα και στην υποσειρά «Εκπαιδευτικά».

Οι ποινές, σύμφωνα με τον πρώτο κανονισμό του 1878 ακολουθούν τα γενικότερα ρεύματα της Ευρώπης και εστιάζονται στην αυθεντία του παιδαγωγού, ο οποίος έπρεπε να έχει την εποπτεία των δυνατοτήτων από την εσωτερική χαλάρωση μέχρι την παιδαγωγική ποινή και να εκτιμά ορθά την κατάσταση[48]. Έτσι οι ποινές, όπως φαίνονται στο σχήμα, στο μεγαλύτερο μέρος τους, επιβάλλονται από τον Γυμνασιάρχη, ο οποίος επιβάλλει κατά τα 3/4 βαριές ποινές και ο οποίος έχει την όλη ευθύνη για την καλή λειτουργία του σχολείου. Μικρό επίσης ποσοστό ποινών επιβάλλει και η Εφορεία.

***Σχ. 3. Σχήμα των τιμωριών***




Τις ελαφρές ποινές επιβάλλουν τόσο ο Γυμνασιάρχης όσο και οι καθηγητές[49].

Ποινές, όπως νουθεσία, επίπληξη «κατ' ἰδίαν», επίπληξη ενώπιο του διδακτικού προσωπικού, επίπληξη ενώπιο των μαθητών της τάξης, όρθια στάση του μαθητή σε μια έως και τρεις διδακτικές ώρες, που αναφέρονται στους κανονισμούς, δεν αναγράφονται στα σχετικά βιβλία. Ποινές, όμως, όπως περιορισμός από μιά ώς τέσσερις ώρες σε κάποιο δωμάτιο της σχολής ή στη «φυλακή», φυλάκιση από μια μέρα μέχρι και τρεις, αφού λάβουν υπ' όψη τις φυσικές ανάγκες, επιβάλλονταν στους μαθητές. Επιβάλλεται επίσης αποβολή προσωρινή ή και «διά παντός»[50] από τη σχολή για κακοήθεια είτε για άλλο βαρύ παράπτωμα.

---

[48] Τον 18ο αι. στην κλασική-ιδεαλιστική εποχή πιστεύουν ότι οι ποινές είναι δυνατόν να επιφέρουν το αντίθετο αποτέλεσμα από αυτό που επιδιώκεται. Οι Schleiermacher και Hegel ξεκινούν το πρόβλημα της αγωγής από την υπερατομική πολιτιστική συνάφεια. Ο Schleiermacher καταλήγει στο συμπέρασμα ότι οι ποινές από καθαρή παιδαγωγική άποψη δεν πρέπει να δικαιολογούνται αλλά να συγχωρούνται (ALBERT REBLE, *Ιστορία της Παιδαγωγικής*, Αθήνα 1990, σσ. 328 - 329). Ο Herbart συνδέεει την ποινή με την προσωπικότητα του παιδαγωγού (βλ. ALBERT REBLE, *Ιστορία της Παιδαγωγικής*, Αθήνα, σσ. 368 - 369).

[49] Ενδεικτικά θα μπορούσαμε να δούμε στον πίνακα των τιμωρών ότι από τους 13 καθηγητές, οι 3 φιλόλογοι, Σ. Γρηγοριάδης, Σ. Σαγκριώτης και Γ. Καλούδης, δεν επέβαλαν καμιά ποινή. Από τους υπόλοιπους 10, ο ελληνοδιδάσκαλος Στ. Βασιλειάδης και ο Γυμνασιάρχης Μ. Πανταζής επιβάλλουν τις περισσότερες.

[50] Πράξη για την αποβολή μαθητών γιατί «ἐπέδειξαν τάσιν πρός κακοήθεις πράξεις καί ἔγιναν |υποπτοι σκανδαλώδους διαγωγῆς «και τους οποίους ο σύλλογος των καθηγητών τιμωρεί με

Με την πάροδο του χρόνου, όπως φαίνεται στον κανονισμό του 1897, επισημαίνεται μια προσπάθεια εξωραϊσμού των ποινών. Δεν ονοματίζονται πια οι κατηγορίες των τιμωριών, αλλά σημειώνεται ο σκοπός. Υπογραμμίζεται ιδιαίτερα ότι επιβάλλονται στους νέους για σωφρονισμό[51]. Ο καθηγητής και ο δάσκαλος φαίνεται να έχουν το δικαίωμα να επιβάλλουν ποινές στους άτακτους, όπως λ.χ. να τους αποβάλλουν από το μάθημα, να επιβάλλουν ορθοστασία ή και «φυλάκιση» για μια ώρα[52], με την υποχρέωση όμως να αναγγείλλουν τούτο στον Γυμνασιάρχη[53].

Κατά την επιβολή των ποινών το εκπαιδευτικό προσωπικό βοηθείται από τους δυο παιδονόμους και τον κλητήρα. Οι παιδονόμοι σημειώνουν όσους ατακτούν πριν την είσοδό τους στην αίθουσα των παραδόσεων ή στο διάλειμμα και παραδίνουν το σημείωμα στον Γυμνασιάρχη μετά το τέλος των μαθημάτων. Για σοβαρότερες αταξίες οφείλουν οι παιδονόμοι να καταγγέλλουν αμέσως την πράξη στον Γυμνασιάρχη με στόχο την άμεση απομάκρυνση του μαθητή από τα μαθήματα[54]. Ο κλητήρας, επίσης, εκτός των άλλων καθηκόντων του, οφείλει να επισκέπτεται τους εξωσχολικούς χώρους, στους οποίους συχνάζουν μαθητές, να παρακολουθεί τη συμπεριφορά τους και καταγγέλλει κάθε αταξία στον Γυμνασιάρχη[55].

Ο κανονισμός της Ζωσιμαίας Σχολής του 1897 δίνει μεγαλύτερη βαρύτητα στις ποινές και μεριμνά για τις περιπτώσεις επανάληψης παραπτωμάτων ή αυτοδικίας σε βάρος συμμαθητή ή καταστροφή βιβλίων, σκευών και οργάνων της σχολής. Εκεί εντοπίζεται, τότε, κι η τιμωρία με κράτηση μέσα στη σχολή (και με παράλληλη γραφική εργασία) από 1 ώς 8 μέρες, αλλά και με την υποχρέωση του μαθητή να αντικαταστήσει ο,τι κατάστρεψε. Η επανάληψη του παραπτώματος συνιστά και αποβολή από τη σχολή : από τον Γυμνασιάρχη από 1 μέχρι 8 μέρες και από τον Γυμνασιάρχη και τον σύλλογο των καθηγητών ή των δασκάλων για περισσότερες από 8 μέρες[56]. Η ποινή αυτή μπορεί να αυξηθεί ή να μετριασθεί από την Εφορεία, αλλά σε καμιά περίπτωση δεν χαρίζεται. Μαθητής, που απουσίασε χωρίς λόγο, τιμωρείται πειθαρχικά[57] και όποιος υποπίπτει σε βαρύτερα παραπτώματα (ασέβεια προς τους γονείς ή δασκάλους ή άλλες ανήθικες πράξεις ή αντίθετες απ' αυτές που επιτρέπει η θρησκεία) τιμωρείται με απόφαση του συλλόγου των καθηγητών ή των

---

διαγραφή από το μητρώο προς παραδειγματισμό βλ. ΓΑΚ - Ιστορικό Αρχείο Ηπείρου, Βιβλίο πρακτικών της Ζωσιμαίας Σχολής (1875 - 1899), 1.2.1.4.2, αρ. πρακτ. 24/9-2-1876. Επίσης το 1889 αποφασίζουν να αποβάλουν μαθητές από το σχολείο, που συχνάζουν σε δικαστήρια και καφενεία βλ. ΓΑΚ - Ιστορικό Αρχείο Ηπείρου, Βιβλίο πρακτικών της Ζωσιμαίας Σχολής (1875 -1899), 1.2.1.4.2, αρ. πρακτ. 45/ 6-11-1889. Πρβλ. ΔΗΜ. Β. ΣΙΩΜΟΠΟΥΛΟΣ, *Ηπειρωτικά,* Ιωάννινα 1975, σ. 154, κεφ. Ι΄. Για την ιστορική εξέλιξη της πειθαρχίας βλ. ΦΙΛΙΠ ΑΡΙΕΣ, *Αιώνες παιδικής ηλικίας*, Αθήνα 1990. σσ. 234 - 239.

[51] ΓΑΚ - Ιστορικό Αρχείο Ηπείρου, Κανονισμός της Ζωσιμαίας Σχολής., άρθρο 28, σ. 9.

[52] Στις 31-10-1901 τιμωρήθηκαν με τριήμερη κράτηση οι Μ. Βλάχος, Β. Νούσιας και Στ. Βέλλης της Β΄ τάξης Γυμνασίου, με διήμερη οι Ι. Τατσιράμμος, Ι. Τζιμογιάννης και Δ. Σακελλαρίδης της Β΄ τάξης Γυμνασίου. Με κράτηση μιας μέρας οι Ν. Μαρτίνης και Θ. Μήστος της ίδιας επίσης τάξης βλ. ΓΑΚ - Ιστορικό Αρχείο Ηπείρου, Βιβλίο πρακτικών της Ζωσιμαίας Σχολής (1899-1932), 1.2.1.4.2, 177/31-10-1901. Στις 27-2-1909 ο Π. Οικονομίδης της Γ΄ τάξης Γυμνασίου τιμωρήθηκε από τον Γυμνασιάρχη Γ. Καλούδη με αποβολή πέντε ημερών βλ. ΓΑΚ - Ιστορικό Αρχείο Ηπείρου, Βιβλίο πρακτικών της Ζωσιμαίας Σχολής (1899-1932), 1.2.1.4.2, 269/27-2-1909.

[53] ΓΑΚ - Ιστορικό Αρχείο Ηπείρου, όπ. π., άρθρο 34, σ. 11.

[54] ΓΑΚ - Ιστορικό Αρχείο Ηπείρου, όπ. π., κεφ. 6, άρθρο 48, σ. 14.

[55] ΓΑΚ - Ιστορικό Αρχείο Ηπείρου, όπ. π., άρθρο 50, σ. 15.

[56] Στις 22-3-1908 ο μαθητής Γ. Ρόϊμπας της Α΄ γυμνασιακής τάξης, τιμωρήθηκε από τον Γυμνασιάρχη Γ. Καλούδη με αποβολή για ένα εξάμηνο βλ. ΓΑΚ - Ιστορικό Αρχείο Ηπείρου, Βιβλίο πρακτικών της Ζωσιμαίας Σχολής (1899 - 1932), 1.2.1.4.2.

[57] ΓΑΚ - Ιστορικό Αρχείο Ηπείρου, όπ. π., κεφ. Ι΄, άρθρο 89, σσ. 34 - 35.

δασκάλων και της Εφορείας με απομάκρυνση επίσης από τη σχολή[58]. Απαγορεύεται, τέλος, στους μαθητές (και τούτο, νομίζουμε, αποτελεί και ιδιαίτερο χαρακτηριστικό της εποχής) να αναφέρονται εγγράφως σε οποιονδήποτε, και η παράβαση αυτού του άρθρου τιμωρείται με πρόσκαιρη αποβολή, ενώ το δικαίωμα της έγγραφης αναφοράς έχουν μόνο οι γονείς και οι κηδεμόνες[59].

Η γενικότερη παιδαγωγική της Σχολής, που ήταν να εθίζει τους μαθητές να συμμετέχουν στην ομάδα συνομηλίκων και να εξάρει τον ρόλο αυτής με σκοπό την διανοητική ανάπτυξη των παιδιών, αναδεικνύεται και με τις παραστάσεις αρχαίας τραγωδίας του Αισχύλου «Πέρσες» και του Σοφοκλή «Άντιγόνη».

**Συμπεράσματα**

1) Η εφαρμογή εκπαιδευτικών πρακτικών αποδεικνύει την ύπαρξη κοινών σημείων της ελεύθερης Ελλάδας και Ηπείρου ως προς την εκπαιδευτική ιδεολογία, την ηθική του συστήματος και της κοινωνίας (εδώ της κοινωνίας των Ιωαννίνων), που δέχεται, βέβαια, τα μηνύματα της απελευθερωμένης Ελλάδας, αλλά παράλληλα βρίσκεται υπό την επήρεια της τουρκικής κατάκτηση
2) Διαπιστώνεται μια αξιόλογη προσπάθεια παιδαγωγικών εφαρμογών στις κατευθύνσεις της σχολής για τη ζωή των μαθητών στο σχολείο, στις σχέσεις τους στο σχολικό περιβάλλον και στις γενικότερες υποχρεώσεις. Βλ. το κείμενο - *υπόσχεση*, που υπέγραφαν οι κηδεμόνες κατά την εγγραφή των μαθητών στο σχολείο
3) Η εκπαιδευτική ιδεολογία και πολιτική, όπως εκφράζεται με την εφαρμογή ποινών στο μαθητικό πληθυσμό της Ζωσιμαίας αναδεικνύει το εκπαιδευτικό αυτό ίδρυμα σε ουσιαστικό κέντρο παιδείας και συμπόρευσής του με αντίστοιχα στρατηγικά σημεία της εκπαίδευσης, όπως Χίο, Κυδωνίες και Σμύρνη.
4) Διαπιστώνουμε ότι η διάρθρωση των σχολικών μηχανισμών διευκόλυνε την εκπαιδευτική πολιτική της Σχολής. Η Εφορεία, για παράδειγμα, το κυρίαρχο όργανο, που απαρτιζόταν απο τέσσερις Εφόρους, επιλεγόμενους από τη γενική συνέλευση των Δημογερόντων στα Ιωάννινα, διαδραμάτισε αποφασιστικής σημασίας μεγάλο ρόλο και στην επιβολή ποινών.
5) Η κοινωνική συνείδηση για την αξία της παιδείας συμπίπτει με τη σύνταξη ενός ή περισσότερων εκπαιδευτικών κανονισμών και την επικύρωσή τους από τα αρμόδια διοικητικά όργανα στα διάφορα ελληνικά σχολεία της διασποράς κατά την Οθωμανική περίοδο με διαδικασία αδιαφανή εφόσον οι μαθητές δεν έχουν πρόσβαση.
6) Το σχήμα: Ποινή:-θέαμα: επιβεβαίωνε την απόλυτη ύπαρξη και εξουσία του γυμνασιάρχη Διαπιστώνεται αναλογία ως προς τη βαρύτητα του παραπτώματος και τη βαρύτητα της ποινής.
7) Ο όρος «φυλακή» ως μέθοδος πειθάρχησης υποδηλώνει τον περίφρακτο χώρο, ο οποίος είναι θεατός, προκαλεί την παρατήρηση και μελέτη

[58] ΓΑΚ - Ιστορικό Αρχείο Ηπείρου, όπ. π., κεφ. 7, άρθρο 54, σ. 17.
[59] ΓΑΚ - Ιστορικό Αρχείο Ηπείρου, όπ. π., άρθρο 55, σσ. 17 - 18.

8) Το κείμενο «Υπόσχεση» που υπέγραφαν οι μαθητές υποδεικνύει τις κλασσικές αντιλήψεις, όπως ελεύθερη βούληση φοίτησης, συμμόρφωση του μαθητή στους όρους καθώς και το δικαίωμα του σχολείου να τιμωρεί και να επιβάλλει ποινές ως «αμαρτήματα».

9) Οι ποινές υποδηλώνουν τη σχέση: πολιτισμικό περιβάλλον-επιστημονικό λόγο με το μαθητή της Ζωσιμαίας Σχολής να εσωτερικεύει τις βασικές αξίες του κυρίαρχου σχολικού παραδείγματος και να ενστερνίζεται το πολιτικό-οικονομικό θεσμικό πλαίσιο του δημόσιου χώρου του σχολείου.

***Πίν. 1: Μαθητές που τιμωρήθηκαν για «επίσκεψη οίκου ανοχής» με αποβολή «δια παντός».***

| Ημερομηνία | Μαθητής | Τάξη | **Τιμωρών** | **Αρχειακή πηγή** |
|---|---|---|---|---|
| 3-11-1910 | Ι. Λέλος | Δ΄ Γυμν. | Π. Ρώτας | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ(1899-1932), 1.2.1.4.3. |
| 3-11-1910 | Γ.Καλλιδό-πουλος | Γ΄ Γυμν. | Π. Ρώτας | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ(1899-1932), 1.2.1.4.3. |
| 3-11-1910 | Γ.Κουκου-νούρης | Γ΄ Γυμν. | Π. Ρώτας | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ(1899-1932), 1.2.1.4.3. |

***Πίν. 7:Μαθητές που τιμωρήθηκαν για «αυθάδεια»***

| Ημερομηνία | Μαθητής | Τάξη | Ποινή | Διάρκεια | Τιμωρών | Αρχ. πηγή |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 13-5-1877 | Γ. Γκινόπουλος | Β΄ Γυμν. | | | Σ. Μανάρης | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ(1875-1899), 1.2.1.4.2. |
| 23-12-1880 | Ορέστ. Ιωαννίδης | Δ΄ Γυμν. | Φυλακή | 1 ώρα | Σ. Μανάρης | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ(1875-1899), 1.2.1.4.2. |
| 8-1-1888 | Σπ. Καππάς | Β΄ Σχ. | Φυλακή | 2 ώρες | Γ. Παπαζήσης | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ(1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 17-3-1892 | Γ. Κομπλομάτης | Γ΄ Γυμν. | Αποβολή | 2 μήνες | Δ. Κώνστας | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ(1875-1899), 1.2.1.4.2. |
| 17-3-1892 | Λουκάς Κόντης | Γ΄ Γυμν. | Αποβολή | 10 ημέρ. | Δ. Κώνστας | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ(1875-1899), 1.2.1.4.2. |
| 17-3-1892 | Δ. Σιούλης Δ. | Γ΄ Γυμν. | Αποβολή | 5 ημέρες | Δ. Κώνστας | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ(1875-1899), 1.2.1.4.2. |

***Πίν. 8: Μαθητές που τιμωρήθηκαν για «παραποίηση βαθμολογίας».***

| Ημερομην. | Μαθητής | Τάξη | Ποινή | Διάρκεια | Τιμωρών | Αρχειακή πηγή |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 2-1-1888 | Μ.Παπανα-στασίου | Δ΄ Σχ. | Φυλακή | 1 ώρα | Μ. Πανταζής | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ(1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 1-6-1899 | Κ. Μέρτζιος | Γ΄ Γυμν. | Αποκλει-σμό από εξετάσεις | | Α. Ζαμαρίας | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ(1875-1899), 1.2.1.4.2. |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1-6-1899 | Σπ. Μέρτζιος | Α΄ Γυμν. | Κράτηση | 4 ημέρες | Α. Ζαμαρίας | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ(1875-1899), 1.2.1.4.2. |
| 1-6-1899 | Στ. Παππάς | Γ΄ Γυμν. | Αποκλει-σμό από εξετάσεις | | Α. Ζαμαρίας | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ(1875-1899), 1.2.1.4.2. |
| 8-2-1914 | Γ. Θεοδωρίδης | Δ΄ Γυμν. | Αποβολή | 6 μήνες | Γ. Καλούδης | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ(1899-1932), 1.2.1.4.3. |
| 8-2-1914 | Μιχαήλ Παλάσκας | Δ΄ Γυμν. | Αποβολή | 6 μήνες | Γ. Καλούδης | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ(1899-1932), 1.2.1.4.3. |

***Πίν. 9: Μαθητές που τιμωρήθηκαν για «απλή αταξία»***

| **Ημερομηνία** | **Μαθητής** | **Ποινή** | **Διάρκεια** | **Τιμωρών** | **Αρχειακή πηγή** |
|---|---|---|---|---|---|
| 1-3-1882 | Ευγενία Λαμπρίδου | Αποβολή | 1 μήνας | | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ(1875-1899), 1.2.1.4.2. |
| 16-1-1888 | Κ.Στεφόπου-λος | Φυλακή | 1 ώρα | Πανταζής Μ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 16-1-1888 | Ν.Βαλτατζής | Φυλακή | 1 ώρα | Πανταζής Μ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 29-1-1888 | Σ.Παππάς | Φυλακή | 1 ώρα | Πανταζής Μ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 29-1-1888 | Κ.Αρεταίος | Φυλακή | 1 ώρα | Πανταζής Μ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 29-1-1888 | Α.Ξυγκάς | Φυλακή | 1 ώρα | Πανταζής Μ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 4-2-1888 | Σ.Ζώτος | Φυλακή | 1 ώρα | Οικονόμος Κ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 6-2-1888 | Σ.Νικολαΐδης | Φυλακή | 1 ώρα | Βασιλειάδης Σ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 8-2-1888 | Κ.Μολυβάδας | Φυλακή | 1 ώρα | Πανταζής Μ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 10-2-1888 | Θ.Οικονόμου | Φυλακή | 1 ώρα | Πανταζής Μ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 12-2-1888 | Δ.Τσάτσος | Φυλακή | 1 ώρα | Βασιλειάδης Σ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 12-2-1888 | Α.Κακοσιάν-νος | Φυλακή | 1 ώρα | Βασιλειάδης Σ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 12-2-1888 | Χ.Λογοθέτης | Φυλακή | 1 ώρα | Βασιλειάδης Σ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 15-2-1888 | Κ.Μπόγκας | Φυλακή | 1 ώρα | Παπαζήσης Γ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 16-2-1888 | Κ.Στεφόπου-λος | Φυλακή | 2 ώρες | Βασιλειάδης Σ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 16-2-1888 | Κ.Μπάτζιος | Φυλακή | 1 ώρα | Πανταζής Μ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 16-2-1888 | Γ.Ιωαννίδης | Φυλακή | 1 ώρα | Βασιλειάδης Σ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 17-2-1888 | Α.Παππάς | Φυλακή | 1 ώρα | Χατζηγιάννης Α. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 17-2-1888 | Κ.Καζαντζής | Φυλακή | 1 ώρα | Χατζηγιάννης Α. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 17-2-1888 | Κ.Γκατζόγιας | Φυλακή | 1 ώρα | Πανταζής Μ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 17-2-1888 | Α.Λώλης | Φυλακή | 1 ώρα | Πανταζής Μ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 18-2-1888 | Ι.Μπαράτσας | Φυλακή | 1 ώρα | Πανταζής Μ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 18-2-1888 | Χ.Μπάντος | Φυλακή | 1 ώρα | Πανταζής Μ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 26-2-1888 | Σ.Γερομίχας | Φυλακή | 1 ώρα | Πανταζής Μ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 26-2-1888 | Χ.Μούζιος | Φυλακή | 1 ώρα | Πανταζής Μ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 29-2-1888 | Γ.Ιωαννίδης | Φυλακή | 1 ώρα | Πανταζής Μ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 29-2-1888 | Δ.Τσάτσος | Φυλακή | 1 ώρα | Πανταζής Μ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 29-2-1888 | Γ.Καζάζης | Φυλακή | 1 ώρα | Πανταζής Μ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 29-2-1888 | Κ.Στεφόπου-λος | Φυλακή | 1 ώρα | Πανταζής Μ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 29-2-1888 | Κ.Βαρδάκας | Φυλακή | 1 ώρα | Πανταζής Μ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 29-2-1888 | Σ.Νικολαΐδης | Φυλακή | 1 ώρα | Πανταζής Μ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 2-3-1888 | Α.Κακοσιάν-νος | Φυλακή | 2 ώρες | Βασιλειάδης Σ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 3-3-1888 | Α.Στάρας | Φυλακή | 1 ώρα | Πανταζής Μ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 3-3-1888 | Α.Κακοσιάν-νος | Φυλακή | 2 ώρες | Βασιλειάδης Σ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 3-3-1888 | Α.Κακοσιάν-νος | Φυλακή | 1 ώρα | Βασιλειάδης Σ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 3-3-1888 | Ν.Βλαχλείδης | Φυλακή | 1 ώρα | Αράπης Κ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 3-3-1888 | Σ.Μπίλιος | Φυλακή | 1 ώρα | Αράπης Κ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 3-3-1888 | Χ.Ντεμπέλης | Φυλακή | 1 ώρα | Αράπης Κ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 3-3-1888 | Δ.Πορφύρης | Φυλακή | 1,5 ώρα | Αράπης Κ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 10-3-1888 | Ξ.Δημόπου-λος | Φυλακή | 2 ώρες | Στούπης Ι. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 10-3-1888 | Ε.Αναστασιά-δης | Φυλακή | 1 ώρα | Στούπης Ι. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 10-3-1888 | Κ.Βαρδάκας | Φυλακή | 1 ώρα | Βασιλειάδης Σ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 11-3-1888 | Ι.Παπαγεωρ-γίου | Φυλακή | 1 ώρα | Στούπης Ι. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 15-3-1888 | Χ.Πετσαλίτης | Φυλακή | 1 ώρα | Αράπης Κ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 15-3-1888 | Σ.Κούπαρος | Φυλακή | 1 ώρα | Βασιλειάδης Σ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 15-3-1888 | Ι.Σδράβος | Φυλακή | 1 ώρα | Βασιλειάδης Σ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 15-3-1888 | Κ.Στεφόπου-λος | Φυλακή | 1 ώρα | Βασιλειάδης Σ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 15-3-1888 | Γ.Ιωαννίδης | Φυλακή | 1 ώρα | Βασιλειάδης Σ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 15-3-1888 | Γ.Ιωαννίδης | Φυλακή | 1 ώρα | Βασιλειάδης Σ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 15-3-1888 | Κ.Καζαντζής | Φυλακή | 2 ώρες | Μπογάς Ι. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 16-3-1888 | Α.Φίλιος | Φυλακή | 1 ώρα | Στούπης Ι. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 16-3-1888 | Χ.Καντζέλης | Φυλακή | 1 ώρα | Πανταζής Μ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 16-3-1888 | Β.Βαταβάλης | Φυλακή | 1 ώρα | Πανταζής Μ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 16-3-1888 | Α.Παυλίδης | Φυλακή | 1 ώρα | Αράπης Κ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 16-3-1888 | Κ.Καζαντζής | Φυλακή | 1 ώρα | Αράπης Κ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 17-3-1888 | Σ.Νικολαΐδης | Φυλακή | 2 ώρες | Βασιλειάδης Σ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 17-3-1888 | Τ.Ρωσάς | Φυλακή | 1 ώρα | Βασιλειάδης Σ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 19-3-1888 | Κ.Καζαντζής | Φυλακή | 1:30 ώρα | Μπογάς Ι. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 21-3-1888 | Σ.Μάντζαρης | Φυλακή | 1 ώρα | Βασιλειάδης Σ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 21-3-1888 | Χ.Λογοθέτης | Φυλακή | 1 ώρα | Βασιλειάδης Σ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 21-3-1888 | Κ.Καζαντζής | Φυλακή | 1:30 ώρα | Μπογάς Ι. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 22-3-1888 | Ι.Σδράβος | Φυλακή | 1 ώρα | Βασιλειάδης Σ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 22-3-1888 | Σ.Κούπαρος | Φυλακή | 1 ώρα | Βασιλειάδης Σ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 22-3-1888 | Δ.Τσάτσος | Φυλακή | 1 ώρα | Βασιλειάδης Σ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 22-3-1888 | Ξ.Δημόπου-λος | Φυλακή | 2 ώρες | Στούπης Ι. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 23-3-1888 | Κ.Βαρδάκας | Φυλακή | 2 ώρες | Βασιλειάδης Σ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 24-3-1888 | Ξ.Δημόπου-λος | Φυλακή | 1 ώρα | Στούπης Ι. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 28-3-1888 | Γ.Ιωαννίδης | Φυλακή | 1 ώρα | Βασιλειάδης Σ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 29-3-1888 | Κ.Δημόπου-λος | Φυλακή | 1 ώρα | Χατζηγιάννης Α. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 29-3-1888 | Α.Βάντσος | Φυλακή | 1 ώρα | Παπαζήσης Γ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 29-3-1888 | Χ.Κωνσταντι-νίδης | Φυλακή | 1 ώρα | Παπαζήσης Γ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 29-3-1888 | Β.Δαλαγιάν-νης | Φυλακή | 1 ώρα | Παπαζήσης Γ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 30-3-1888 | Α.Κακοσιάν-νος | Φυλακή | 1 ώρα | Βασιλειάδης Σ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 30-3-1888 | Κ.Κατζόγιας | Φυλακή | 1 ώρα | Αράπης Κ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 30-3-1888 | Θ.Λάππας | Φυλακή | 1 ώρα | Παπαζήσης Γ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 30-3-1888 | Ι.Καππάς | Φυλακή | 1 ώρα | Παπαζήσης Γ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 30-3-1888 | Β.Πατσάρας | Φυλακή | 1 ώρα | Μπογάς Ι. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 30-3-1888 | Ν.Γκίνος | Φυλακή | 1 ώρα | Μπογάς Ι. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 2-4-1888 | Δ.Γρηγοριά-δης | Φυλακή | 1 ώρα | Παπαζήσης Γ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 2-4-1888 | Κ.Κουμέρκης | Φυλακή | 1 ώρα | Παπαζήσης Γ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 2-4-1888 | Δ.Ρίγγας | Φυλακή | 1 ώρα | Χατζηγιάννης Α. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 2-4-1888 | Κ.Αρεταίος | Φυλακή | 1 ώρα | Βασιλειάδης Σ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 2-4-1888 | Α.Τεμπέλης | Φυλακή | 1 ώρα | Χατζηγιάννης Α. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 2-4-1888 | Α.Τεμπέλης | Φυλακή | 1 ώρα | Αράπης Κ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 4-4-1888 | Σ.Κούπαρος | Φυλακή | 1 ώρα | Βασιλειάδης Σ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 4-4-1888 | Χ.Κραψίτης | Φυλακή | 1 ώρα | Παπαζήσης Γ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 4-4-1888 | Ι.Μάργαρης | Φυλακή | 1 ώρα | Παπαζήσης Γ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 4-4-1888 | Β.Βαταβάλης | Φυλακή | 1 ώρα | Χατζηγιάννης Α. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 5-4-1888 | Γ.Καζάζης | Φυλακή | 1 ώρα | Βασιλειάδης Σ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 5-4-1888 | Κ.Στούπης | Φυλακή | 1 ώρα | Παπαζήσης Γ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 5-4-1888 | Γ.Γιούνης | Φυλακή | 1 ώρα | Οικονόμος Κ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 5-4-1888 | Ι.Στατηράς | Φυλακή | 1 ώρα | Πανταζής Μ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 5-4-1888 | Κ.Κουμέρκης | Φυλακή | 1 ώρα | Πανταζής Μ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 5-4-1888 | Σ.Κάτσαρος | Φυλακή | 1 ώρα | Πανταζής Μ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 5-4-1888 | Α.Παπλωμα-τάς | Φυλακή | 1 ώρα | Πανταζής Μ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 5-4-1888 | Κ.Πάμπος | Φυλακή | 1 ώρα | Πανταζής Μ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 6-4-1888 | Δ.Τσάτσος | Φυλακή | 1 ώρα | Βασιλειάδης Σ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 6-4-1888 | Σ.Κούπαρος | Φυλακή | 1 ώρα | Βασιλειάδης Σ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 6-4-1888 | Κ.Βαρδάκας | Φυλακή | 1 ώρα | Βασιλειάδης Σ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 6-4-1888 | Κ.Βαρδάκας | Φυλακή | 1 ώρα | Βασιλειάδης Σ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 6-4-1888 | Θ.Λάππας | Φυλακή | 1 ώρα | Πανταζής Μ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 6-4-1888 | Σ.Μάντζαρης | Φυλακή | 1 ώρα | Πανταζής Μ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 6-4-1888 | Δ.Σεπετάς | Φυλακή | 1 ώρα | Πανταζής Μ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 6-4-1888 | Μ.Κουντου-ράς | Φυλακή | 1 ώρα | Πανταζής Μ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 6-4-1888 | Ι.Μπαράτσας | Φυλακή | 1 ώρα | Πανταζής Μ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 6-4-1888 | Κ.Καζαντζής | Φυλακή | 1 ώρα | Πανταζής Μ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 6-4-1888 | Δ.Ρίγγας | Φυλακή | 1 ώρα | Αράπης Κ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 6-4-1888 | Δ.Πατσάρας | Φυλακή | 1 ώρα | Μπογάς Ι. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 7-4-1888 | Δ.Τσάτσος | Φυλακή | 1 ώρα | Βασιλειάδης Σ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 7-4-1888 | Σ.Κούπαρος | Φυλακή | 1 ώρα | Βασιλειάδης Σ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 7-4-1888 | Δ.Σιούλης | Φυλακή | 1 ώρα | Χατζηγιάννης Α. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 8-4-1888 | Γ.Κέντρος | Φυλακή | 0:30 ώρα | Παπαζήσης Γ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 8-4-1888 | Ν.Τζιμογιάν-νης | Φυλακή | 0:30 ώρα | Παπαζήσης Γ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 8-4-1888 | Χ.Δρούβης | Φυλακή | 1 ώρα | Παπαζήσης Γ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 8-4-1888 | Ν.Αναστασιά δης | Φυλακή | 1 ώρα | Παπαζήσης Γ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 8-4-1888 | Θ.Λάππας | Φυλακή | 1 ώρα | Παπαζήσης Γ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 8-4-1888 | Κ.Πάμπος | Φυλακή | 1 ώρα | Βασιλειάδης Σ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 8-4-1888 | Σ.Καππάς | Φυλακή | 1 ώρα | Βασιλειάδης Σ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 8-4-1888 | Μ.Σάρρας | Φυλακή | 1 ώρα | Βασιλειάδης Σ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 8-4-1888 | Σ.Κούπαρος | Φυλακή | 1,5 ώρα | Βασιλειάδης Σ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 8-4-1888 | Δ.Λάλος | Φυλακή | 1:30 ώρα | Βασιλειάδης Σ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 9-4-1888 | Κ.Καζαντζής | Φυλακή | 1:30 ώρα | Χατζηγιάννης Α. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 11-4-1888 | Κ.Μπάτζος | Φυλακή | 1 ώρα | Βασιλειάδης Σ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 11-4-1888 | Α.Λευή | Φυλακή | 1 ώρα | Βασιλειάδης Σ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 11-4-1888 | Ι.Λιάκος | Φυλακή | 1 ώρα | Αράπης Κ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 11-4-1888 | Δ.Τσάτσος | Φυλακή | 1 ώρα | Αράπης Κ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 12-4-1888 | Σ.Παππάς | Φυλακή | 1 ώρα | Βασιλειάδης Σ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 12-4-1888 | Σ.Μίσιος | Φυλακή | 1 ώρα | Βασιλειάδης Σ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 13-4-1888 | Σ.Μίσιος | Φυλακή | 1 ώρα | Βασιλειάδης Σ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 13-4-1888 | Δ.Γραβάνης | Φυλακή | 1 ώρα | Παπαζήσης Γ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 13-4-1888 | Ι.Σιώκας | Φυλακή | 1 ώρα | Βασιλειάδης Σ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 13-4-1888 | Γ.Ιωαννίδης | Φυλακή | 1 ώρα | Βασιλειάδης Σ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 13-4-1888 | Κ.Στεφόπου-λος | Φυλακή | 1 ώρα | Βασιλειάδης Σ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 13-4-1888 | Β.Βαταβάλης | Φυλακή | 1 ώρα | Αράπης Κ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 13-4-1888 | Α.Στάρας | Φυλακή | 1 ώρα | Αράπης Κ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 13-4-1888 | Β.Πατσάρας | Φυλακή | 1 ώρα | Αράπης Κ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 13-4-1888 | Δ.Δήμος | Φυλακή | 1 ώρα | Αράπης Κ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 14-4-1888 | Σ.Κούπαρος | Φυλακή | 1 ώρα | Βασιλειάδης Σ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 14-4-1888 | Ν.Αναστασιά-δης | Φυλακή | 1 ώρα | Παπαζήσης Γ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 15-4-1888 | Γ.Ιωαννίδης | Φυλακή | 1 ώρα | Βασιλειάδης Σ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 15-4-1888 | Ν.Τζιμογιάν-νης | Φυλακή | 1 ώρα | Παπαζήσης Γ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 16-4-1888 | Ι.Σδράβος | Φυλακή | 1 ώρα | Αράπης Κ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 16-4-1888 | Κ.Πάμπος | Φυλακή | 1 ώρα | Αράπης Κ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 16-4-1888 | Α.Σάρρας | Φυλακή | 1 ώρα | Οικονόμος Κ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 18-4-1888 | Κ.Δημόπου-λος | Φυλακή | 2 ώρες | Πανταζής Μ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 18-4-1888 | Ξ.Δημόπου-λος | Φυλακή | 2 ώρες | Πανταζής Μ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 19-4-1888 | Σ.Παππάς | Φυλακή | 1 ώρα | Αράπης Κ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 19-4-1888 | Α.Λούρος | Φυλακή | 1 ώρα | Αράπης Κ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 19-4-1888 | Ι.Λιάκος | Φυλακή | 1 ώρα | Βασιλειάδης Σ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 3-5-1888 | Κ.Καζαντζής | Φυλακή | 1 ώρα | Μπογάς Ι. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 4-5-1888 | Α.Φίλιος | Φυλακή | 1 ώρα | Στούπης Ι. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 4-5-1888 | Ι.Παράσχος | Φυλακή | 1 ώρα | Στούπης Ι. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 4-5-1888 | Δ.Γάγαλης | Φυλακή | 1 ώρα | Αράπης Κ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 4-5-1888 | Α.Βαβαρέτος | Φυλακή | 1 ώρα | Πανταζής Μ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 4-5-1888 | Κ.Βαρδάκας | Φυλακή | 1 ώρα | Πανταζής Μ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 4-5-1888 | Δ.Τσάτσος | Φυλακή | 1 ώρα | Πανταζής Μ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 4-5-1888 | Σ.Καμπούρης | Φυλακή | 1 ώρα | Πανταζής Μ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 4-5-1888 | Ι.Σιώκας | Φυλακή | 1 ώρα | Πανταζής Μ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 4-5-1888 | Α.Κακοσιάν-νας | Φυλακή | 1 ώρα | Πανταζής Μ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 4-5-1888 | Χ.Πετσαλίτης | Φυλακή | 1 ώρα | Πανταζής Μ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 5-5-1888 | Γ.Ιωαννίδης | Φυλακή | 1 ώρα | Πανταζής Μ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 5-5-1888 | Κ.Βαρδάκας | Φυλακή | 1 ώρα | Βασιλειάδης Σ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 5-5-1888 | Κ.Στεφόπου-λος | Φυλακή | 1 ώρα | Βασιλειάδης Σ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 6-5-1888 | Ν.Βλαχλείδης | Φυλακή | 1 ώρα | Στούπης Ι. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 6-5-1888 | Ι.Καπετάνος | Φυλακή | 1 ώρα | Πανταζής Μ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 6-5-1888 | Α.Βαβαρέτος | Φυλακή | 1 ώρα | Πανταζής Μ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 9-5-1888 | Τ.Μακρής | Φυλακή | 1 ώρα | Στούπης Ι. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 9-5-1888 | Ι.Στάμος | Φυλακή | 2 ώρες | Στούπης Ι. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 9-5-1888 | Τ.Ρωσάς | Φυλακή | 1 ώρα | Βασιλειάδης Σ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 9-5-1888 | Α.Λούρος | Φυλακή | 1 ώρα | Αράπης Κ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 10-5-1888 | Κ.Μπόγκας | Φυλακή | 1 ώρα | Παπαζήσης Γ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 10-5-1888 | Δ.Γρηγοριά-δης | Φυλακή | 1 ώρα | Παπαζήσης Γ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 10-5-1888 | Δ.Ζίγγος | Φυλακή | 1 ώρα | Παπαζήσης Γ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 10-5-1888 | Χ.Πετσαλίτης | Φυλακή | 1 ώρα | Βασιλειάδης Σ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 10-5-1888 | Δ.Τσάτσος | Φυλακή | 1 ώρα | Βασιλειάδης Σ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 10-5-1888 | Σ.Μίσιος | Φυλακή | 1 ώρα | Βασιλειάδης Σ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 10-5-1888 | Σ.Κούπαρος | Φυλακή | 1 ώρα | Βασιλειάδης Σ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 10-5-1888 | Ν.Χάσκας | Φυλακή | 1 ώρα | Παπαζήσης Γ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 10-5-1888 | Κ.Μαϊδάτης | Φυλακή | 1 ώρα | Παπαζήσης Γ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 10-5-1888 | Τ.Ρωσάς | Φυλακή | 1 ώρα | Βασιλειάδης Σ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 14-5-1888 | Δ.Τσάτσος | Φυλακή | 1 ώρα | Πανταζής Μ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 14-5-1888 | Χ.Μούζιος | Φυλακή | 1 ώρα | Πανταζής Μ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 16-5-1888 | Κ.Ξανθός | Φυλακή | 1 ώρα | Πανταζής Μ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 16-5-1888 | Σ.Κυπριώτης | Φυλακή | 1 ώρα | Πανταζής Μ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 16-5-1888 | Γ.Μόσχος | Φυλακή | 1 ώρα | Πανταζής Μ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 16-5-1888 | Κ.Βαρδάκας | Φυλακή | 1 ώρα | Πανταζής Μ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 16-5-1888 | Ν.Βαλτατζής | Φυλακή | 1 ώρα | Πανταζής Μ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 16-5-1888 | Κ.Στεφόπου-λος | Φυλακή | 1 ώρα | Βασιλειάδης Σ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 17-5-1888 | Γ.Ιωαννίδης | Φυλακή | 2 ώρες | Βασιλειάδης Σ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 17-5-1888 | Σ.Κόντης | Φυλακή | 1 ώρα | Πανταζής Μ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 17-5-1888 | Γ.Γιούνης | Φυλακή | 1 ώρα | Οικονόμος Κ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 17-5-1888 | Α.Σάρρας | Φυλακή | 1 ώρα | Οικονόμος Κ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 24-5-1888 | Α.Κακοσιάν-νας | Φυλακή | 1 ώρα | Βασιλειάδης Σ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 24-5-1888 | Σ.Μίσιος | Φυλακή | 1 ώρα | Βασιλειάδης Σ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 25-5-1888 | Α.Φίλιος | Φυλακή | 1 ώρα | Στούπης Ι. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 25-5-1888 | Γ.Ζώτος | Φυλακή | 1 ώρα | Στούπης Ι. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 26-5-1888 | Α.Σπυρόπου-λος | Φυλακή | 1:30 ώρα | Αράπης Κ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 26-5-1888 | Ιωαννίδης | Φυλακή | 1 ώρα | Αράπης Κ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 27-5-1888 | Β.Βαταβάλης | Φυλακή | 1 ώρα | Αράπης Κ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 27-5-1888 | Κ.Βαρδάκας | Φυλακή | 1 ώρα | Βασιλειάδης Σ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 27-5-1888 | Δ.Τσάτσος | Φυλακή | 1 ώρα | Βασιλειάδης Σ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 27-5-1888 | Σ.Νικολαΐδης | Φυλακή | 1 ώρα | Βασιλειάδης Σ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 28-5-1888 | Κ.Δημόπου-λος | Φυλακή | 1 ώρα | Πανταζής Μ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 28-5-1888 | Ξ.Δημόπου-λος | Φυλακή | 1 ώρα | Πανταζής Μ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 30-5-1888 | Σ.Κυπριώτης | Φυλακή | 1 ώρα | Αράπης Κ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 30-5-1888 | Μ.Κιρκόπου-λος | Φυλακή | 1 ώρα | Πανταζής Μ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 30-5-1888 | Β.Αλεξανδρό-πουλος | Φυλακή | 1 ώρα | Στούπης Ι. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 30-5-1888 | Α.Φίλιος | Φυλακή | 1/2 ώρα | Στούπης Ι. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 30-5-1888 | Ν.Μπίτσος | Φυλακή | 1/2 ώρα | Στούπης Ι. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 30-5-1888 | Ζωΐδης | Φυλακή | 1 ώρα | Στούπης Ι. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 30-5-1888 | Γ.Δέλφας | Φυλακή | 1 ώρα | Πανταζής Μ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 30-5-1888 | Π.Αλεξιάδης | Φυλακή | 1 ώρα | Πανταζής Μ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 30-5-1888 | Δ.Τσάτσος | Φυλακή | 1 ώρα | Βασιλειάδης Σ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 31-5-1888 | Κ.Δημόπου-λος | Φυλακή | 1 ώρα | Χατζηγιάννης Α. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 31-5-1888 | Θ.Οικονόμου | Φυλακή | 0:30 ώρα | Πανταζής Μ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 31-5-1888 | Γεροκωστόπο υλος | Φυλακή | 1 ώρα | Πανταζής Μ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 31-5-1888 | Δ.Πορφύρης | Φυλακή | 1 ώρα | Πανταζής Μ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 31-5-1888 | Ι.Βασιλειάδης | Φυλακή | 1 ώρα | Πανταζής Μ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 31-5-1888 | Μ.Ζαλαμίχας | Φυλακή | 1 ώρα | Πανταζής Μ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 31-5-1888 | Δ.Κούλιας | Φυλακή | 1 ώρα | Παπαζήσης Γ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 1-6-1888 | Γ.Κόκορος | Φυλακή | 1 ώρα | Πανταζής Μ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 1-6-1888 | Γ.Λιωκάτης | Φυλακή | 1 ώρα | Πανταζής Μ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 1-6-1888 | Ι.Κιοσές | Φυλακή | 1 ώρα | Πανταζής Μ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 31-10-1901 | Γκιούνης Π. | Αποβολή | 5 ημέρες | Λιβαδεύς Δ. | ΓΑΚ-Αρχεία Νομού Ιωαννίνων, Βιβλίο πρακτικών της Ζωσιμαίας Σχολής (1899-1932), 1.2.1.4.3. |
| 29-2-1888 | Μ.Τσίτας | Φυλακή | 2 ώρες | Πανταζής Μ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 4-3-1888 | Γ.Μουστάκης | Φυλακή | 4 ώρες | Χατζηγιάννης Α. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 2-4-1888 | Δ.Τσάτσος | Φυλακή | 2 ώρες | Βασιλειάδης Σ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 14-4-1888 | Κ.Βαρδάκας | Φυλακή | 4 ώρες | Πανταζής Μ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 16-4-1888 | Δ.Μπούρης | Φυλακή | 1:30 ώρα | Πανταζής Μ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 16-4-1888 | Κ.Καζαντζής | Φυλακή | 2 ώρες | Πανταζής Μ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 16-4-1888 | Κ.Στεφόπου-λος | Φυλακή | 2 ώρες | Πανταζής Μ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 31-5-1888 | Δ.Τσάτσος | Φυλακή | 4 ώρες | Βασιλειάδης Σ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 1-6-1888 | Γ.Ιωαννίδης | Φυλακή | 3 ώρες | Βασιλειάδης Σ. | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |

***Πίν. 10: Μαθητές που τιμωρήθηκαν για «παραποίηση ελέγχου» με εγκλεισμό («φυλάκιση») στο σχολείο 1-3 ώρες.***

| **Ημερομηνία** | Μαθητής | **Τάξη** | **Ηλικία** | Τιμωρών | **Αρχειακή πηγή** |
|---|---|---|---|---|---|
| 9-3-1888 | Μ.Ζαλαμίχας | Γ΄ Σχ. | 13 | Γυμνασιάρχης | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ(1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 9-3-1888 | Γ.Ιωαννίδης | Α΄ Σχ. | 12 | Γυμνασιάρχης | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ(1853-1862), 1.2.1.4.2 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 9-3-1888 | Σ.Νικολαΐδης | Α΄ Σχ. | 14 | Γυμνασιάρχης | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ(1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 9-3-1888 | Δ.Λάλος | Α΄ Σχ. | 12 | Γυμνασιάρχης | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ(1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 10-3-1888 | Τ.Ρωσάς | Α΄ Σχ. | 14 | Γυμνασιάρχης | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ(1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 16-3-1888 | Χ.Ντεμπέλης | Δ΄ Σχ. | 14 | Γυμνασιάρχης | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ(1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 21-3-1888 | Β.Πατσάρας | Δ΄ Σχ. | 14 | Γυμνασιάρχης | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ(1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 15-4-1888 | Β.Πατσάρας | Δ΄ Σχ. | 14 | Γυμνασιάρχης | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ(1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 17-5-1888 | Δ.Βέχλης | Α΄ Σχ. | 13 | Γυμνασιάρχης | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ(1853-1862), 1.2.1.4.2 |

***Πίν. 11: Μαθητές που τιμωρήθηκαν για «παραμονή σε καφενείο» με αποβολή 1 μήνα και εγκλεισμό («φυλάκιση») στο σχολείο 1 ώρα.***

| **Ημερ/νία** | **Μαθητής** | **Τάξη** | **Ηλικία** | **Τιμωρών** | **Αρχειακή πηγή** |
|---|---|---|---|---|---|
| 30-3-1888 | Σ.Σιώμος | Δ΄ Σχ. | 15 | Γυμνασιάρχης | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ(1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 30-3-1888 | Μ.Στέας | Β΄ Σχ. | 14 | Γυμνασιάρχης | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ(1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 30-3-1888 | Ι.Τσάντας | Β΄ Γυμν. | 17 | Γυμνασιάρχης | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ(1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 29-5-1896 | Φ. Οικονομίδης | Γ΄ Γυμν. | | | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ(1875-1899), 1.2.1.4.2. |

***Πίν.12: Μαθητές που τιμωρήθηκαν για «πετροβολία» με εγκλεισμό («φυλάκιση») στο σχολείο 1 ώρα***

| **Ημερ/νία** | **Μαθητής** | **Τάξη** | **Ηλικ.** | **Αμάρτημα** | **Τιμωρών** | **Αρχειακή πηγή** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 10-2-1888 | Α.Ξυγκάς | Α΄ Σχ. | 12 | Πετροβολία | Γυμν/ρχης | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ(1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 10-2-1888 | Α.Τσατσάνης | Α΄ Σχ. | 12 | Πετροβολία | Γυμν/ρχης | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ(1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 10-2-1888 | Δ.Φαλαρίδας | Α΄ Σχ. | 12 | Πετροβολία | Γυμν/ρχης | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ(1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 10-2-1888 | Κ.Καζαντζής | Δ΄ Σχ. | 14 | Πετροβολία | Γυμν/ρχης | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ(1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 23-3-1888 | Δ.Φαλαρίδας | Α΄ Σχ. | 11 | Λιθοβολία | Γυμν/ρχης | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ(1853-1862), 1.2.1.4.2 |

***Πίν. 13: Μαθητές που τιμωρήθηκαν για «καπνοφορία»***

| Ημερομηνία | Μαθητής | Αμάρτημα | Ποινή | Διάρκ. | Τιμωρών | Αρχειακή πηγή |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 24-3-1888 | Ν.Αναστα-σιάδης | «Έφερε καπνόν» | Φυλακή | 1 ώρα | Γ. Παπαζήσης | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ(1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 28-3-1888 | Μ.Ζαλαμί-χας | «Έφερε καπνόν» | Φυλακή | 1 ώρα | Μ. Πανταζής | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ(1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 10-5-1888 | Μ.Ζαλαμί-χας | «Εκαπνο-φόρει» | Φυλακή | 2 ώρες | Μ. Πανταζής | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ(1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 13-5-1888 | Μ.Ζαλαμί-χας | «Καπνο-φορία» | Φυλακή | 3 ώρες | Μ. Πανταζής | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ(1853-1862), 1.2.1.4.2 |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 16-5-1888 | Π.Κόντης | «Καπνο-φορία» | Φυλακή | 1 ώρα | Μ. Πανταζής | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ(1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 17-2-1888 | Μ.Ζαλα-μίχας | «Έφερε καπνόν και χαρτία» | Φυλακή | 3 ώρες | Μ. Πανταζής | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ(1853-1862), 1.2.1.4.2 |

***Πίν. 14: Μαθητές που τιμωρήθηκαν για «κάπνισμα»***

| Ημερομηνία | Μαθητής | **Ποινή** | Διάρκεια | Τιμωρών | **Αρχειακή πηγή** |
|---|---|---|---|---|---|
| 15-3-1888 | Χ.Κεραμάς | Φυλακή | 1 ώρα | Μ. Πανταζής | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ(1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 8-4-1888 | Κ.Δημόπουλος | Φυλακή | 1 ώρα | Μ. Πανταζής | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ(1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 11-4-1888 | Σ.Κούπαρος | Φυλακή | 1:30 ώρα | Μ. Πανταζής | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ(1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 11-4-1888 | Κ.Μπάτζος | Φυλακή | 1:30 ώρα | Μ. Πανταζής | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ(1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 11-4-1888 | Κ.Βαρδάκας | Φυλακή | 1:30 ώρα | Μ. Πανταζής | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ(1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 11-4-1888 | Κ.Στεφόπουλος | Φυλακή | 1:30 ώρα | Μ. Πανταζής | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ(1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 9-5-1888 | Α.Σάρρας | Φυλακή | 2 ώρες | Μ. Πανταζής | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ(1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 10-5-1888 | Μ.Ζαλαμίχας | Φυλακή | 2 ώρες | Μ. Πανταζής | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ(1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 1-6-1888 | Τ.Ρωσάς | Φυλακή | 1 ώρα | Μ. Πανταζής | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ(1853-1862), 1.2.1.4.2 |

***Πίν. 15: Μαθητές που τιμωρήθηκαν για «θρασύτητα»***

| Ημερ/νία | Μαθητής | **Ποινή** | Διάρκεια | Τιμωρών | Βιβλίο |
|---|---|---|---|---|---|
| 9-2-1888 | Γ. Ιωαννίδης | Φυλακή | 4 ώρες | Μ. Πανταζής | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ(1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 29-2-1888 | Μ. Ζαλαμίχας | Φυλακή | 5 ώρες | Μ. Πανταζής | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ(1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 28-3-1888 | Ν. Βλαχλείδης | Φυλακή | 2 ώρες | Ι. Στούπης | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ(1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 29-3-1888 | Α. Φώτου | Φυλακή | 2 ώρες | Α.Χατζηγιάννης | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ(1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 6-4-1888 | Ι.Παπαθεοδώρου | Φυλακή | 1 ώρα | Μ. Πανταζής | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ(1853-1862), 1.2.1.4.2 |

***Πίν. 16: Μαθητές που τιμωρήθηκαν για «καταστροφή θρανίων»***

| Ημερομηνία | Μαθητής | Ποινή | Διάρκεια | Τιμωρών | Βιβλίο |
|---|---|---|---|---|---|
| 2-3-1888 | Κ. Βαρδάκας | Φυλακή | 1 ώρα | Μ. Πανταζής | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ(1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 24-3-1888 | Γ. Λιωκάτης | Φυλακή | 1 ώρα | Μ. Πανταζής | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ(1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 24-3-1888 | Χ. Δρούβης | Φυλακή | 1 ώρα | Μ. Πανταζής | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ(1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 24-3-1888 | Δ. Βλαχλείδης | Φυλακή | 1 ώρα | Μ. Πανταζής | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ(1853-1862), 1.2.1.4.2 |

***Πίν. 17: Μαθητές που τιμωρήθηκαν για «ζωηρότητα»***

| Ημερ/νία | Μαθητής | Ποινή | Διάρκεια | Τιμωρών | Αρχειακή πηγή |
|---|---|---|---|---|---|
| 4-2-1888 | Α. Στούπης | Φυλακή | 1 ώρα | Α. Χατζηγιάννης | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ(1853-1862), 1.2.1.4.2 |

***Πίν. 18: Μαθητές που τιμωρήθηκαν για «κτύπημα, πείραγμα, πλήγωση, συκοφαντία μαθητή» με εγκλεισμό («φυλάκιση») στο σχολείο 1 ώρα.***

| Ημερ/νία | Μαθητής | Τάξη | Ηλικ. | Τιμωρών | Αρχειακή πηγή |
|---|---|---|---|---|---|
| 12-2-1888 | Α.Σπυρόπουλος | Γ΄ Γυμν. | 18 | Γυμνασιάρχης | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 8-4-1888 | Δ.Τσάτσος | Α΄ Σχ. | 13 | Γυμνασιάρχης | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 5-5-1888 | Σ.Μίσιος | Α΄ Σχ. | 13 | Γυμνασιάρχης | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 5-5-1888 | Κ.Στούπης | Β΄ Σχ. | 13 | Γυμνασιάρχης | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 5-5-1888 | Β.Κούρεντας | Δ΄ Σχ. | 14 | Γυμνασιάρχης | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 5-5-1888 | Δ.Σιούλης | Δ΄ Σχ. | 14 | Γυμνασιάρχης | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 6-5-1888 | Δ.Σιούλης | Δ΄ Σχ. | 14 | Γυμνασιάρχης | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 14-5-1888 | Ν.Βαλτατζής | Β΄ Σχ. | 14 | Γυμνασιάρχης | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 14-5-1888 | Σ.Κυπριώτης | Γ΄ Σχ. | 14 | Γυμνασιάρχης | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 17-5-1888 | Ι.Σδράβος | Α΄ Σχ. | 12 | Γυμνασιάρχης | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 17-5-1888 | Κ.Πάμπος | Α΄ Σχ. | 12 | Γυμνασιάρχης | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 28-6-1889 | Επαμεινώντας Τσάντης | | | Δάσκαλος Ελληνικών | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ(1875-1899), 1.2.1.4.2. |
| 28-6-1889 | Κ. Δημόπουλος | | | Δάσκαλος Ελληνικών | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ(1875-1899), 1.2.1.4.2. |
| 7-2-1911 | Ε. Γιωτόπουλος | Γ΄ Γυμν. | | Γυμνασιάρχης | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ(1899-1932), 1.2.1.4.3. |
| 7-2-1911 | Ι. Παπαβασιλείου | Γ΄ Γυμν. | | Γυμνασιάρχης | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ(1899-1932), 1.2.1.4.3. |
| 6-5-1888 | Α.Παυλίδης | Δ΄ Σχ. | 15 | Γυμνασιάρχης | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 5-5-1888 | Δ.Ζαρκαλής | Γ΄ Σχ. | 14 | Γυμνασιάρχης | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |
| 4-4-1888 | Ι.Τσάντας | Β΄ Γυμν. | 17 | Γυμνασιάρχης | ΑΝΙ, ΒΠΖΣ (1853-1862), 1.2.1.4.2 |

**ΑΡΧΕΙΑΚΕΣ ΠΗΓΕΣ**


ΑΡΧΕΙΟ ΜΗΤΡΟΠΟΛΕΩΣ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ, Βιβλίο Πρακτικών Εφοροεπιτροπείας, σειρά 3, (1893 - 1905), σ. 352 - 354.

Βιβλίο πρακτικών της Ζωσιμαίας Σχολής (1899 - 1932), 1.2.1.4.2., ΕΚΠ. 1.3.

ΓΑΚ - Αρχεία Νομού Ιωαννίνων, Αρχείο Ζωσιμαίας Σχολής, Βιβλίο του διδακτικού προσωπικού, αρ. 1.2.1.18.1)

ΓΑΚ - Ιστορικό Αρχείο Ηπείρου, Βιβλίο πρακτικών της Ζωσιμαίας Σχολής (1875 - 1899), 1.2.1.4.2, αριθμ. 25 (16-9-1885)

ΓΑΚ - Ιστορικό Αρχείο Ηπείρου, Βιβλίο πρακτικών της Ζωσιμαίας Σχολής (1853 - 1862) και Ποινολόγιον 1887-1888) 1.2.1.4.2.

ΓΑΚ - Ιστορικό Αρχείο Ηπείρου, Βιβλίο πρακτικών της Ζωσιμαίας Σχολής (1899 - 1932), 1.2.1.4.2.).

ΓΑΚ - Ιστορικό Αρχείο Ηπείρου, Κανονισμός της Ζωσιμαίας Σχολής, 1.2.1.10.1.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ


ARUM, RICHARD (2003-10-30). *Judging School Discipline: The Crisis of Moral Authority*. Harvard University Press.

BECCARIA, CESARE. "Of Crimes and Punishments".

BESSLER D. JOHN, The Birth of American Law: An Italian Philosopher and the American Revolution (Durham, NC: Carolina Academic Press.

BLOMBERG T. AND COHEN S.,(1992). Punishment and Social Control: Essays in Honor of Sheldon Messigner, 1995 Aldyne de Gruyter3/4 expansion of article in *Crime, Law and Social Change*, vol. 18, nos. 1-2, Sept.

CESARE LOMBROSO,(1876). *Ο εγκληματίας άνθρωπος* (*L' uomo delinquent),*.

FRIDELL, RON (2004). *Capital punishment*. New York: Benchmark Books. p.88.

GARLAND D.,(1985). *Punishment and Welfare: A History of Penal Strategies*,:109-122

GLASSER, WILLIAM (2001-05-15). *Counseling With Choice Theory: The New Reality Therapy*.

HARPER COLLINS (2009)."Behaviour and discipline", *Parents Centre* (Department for Children, Schools and Families), retrieved 25 January 2009.*Discipline Policy and Procedures*, Delran Township School District, New Jersey, retrieved 25 January 2009. "Improving Behaviour and Attendance: Guidance on Exclusion from Schools and Pupil Referral Units", *Teachernet* (Department for Children, Schools and Families, England), retrieved 25 January 2009.

JEREMY BENTHAM,(1962). (ed. John Bowring), London, 1838-1843; Reprinted New York.

NEILL A.,(1972). *Θεωρία και πράξη της αντιαυταρχικής εκπαίδευσης*, Αθήνα,σ. 216 - 225).

REBLE ALBERT,(1990). *Ιστορία της Παιδαγωγικής*, Αθήνα.

SABADELL A.L., (1999:53). (Martindale-Hubbell International Law Directory, p.1873).

TAIFEL H.–TURNER J.,(1979). *An integrative theory of intergroup conflit,* New York Brooks Cole.

ΑΝΔΡΕΟΥ ΑΠΟΣΤΟΛΗΣ-ΠΑΠΑΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ ΓΙΩΡΓΟΣ,(1994). *Εξουσία και οργάνωση-διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος,* Αθήνα.

ΑΝΤΩΝΙΟΥ ΔΑΥΙΔ,(1989). *Τα προγράμματα της Μέσης εκπαίδευσης*, Αθήνα τόμ. Β΄.

ΓΕΔΕΩΝ ΜΑΝ., ΓΕΔΕΩΝ Μ. Ι.,(19760. «Η πνευματική κίνησις του Γένους κατά τον ΙΗ΄και ΙΘ΄ αι.», *Νεοελληνικά μελετήματα*, τόμ.1, Αθήναι, σ. 1 - 47.

ΔΗΜΑΡΑΣ Α., *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε. Τεκμήρια ιστορίας (1821 - 1894),* τόμ. Α΄, Β΄ , Αθήνα 1973 - 1974. «Εκπαίδευση», *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους,* έκδ. Εκδοτική Αθηνών, τόμ. ΙΓ΄, Αθήνα 1977, σσ. 484 - 491. «Ξένες επιδράσεις στην διαμόρφωση του εκπαιδευτικού ζητήματος», *Δελτίο της Εταιρείας Σπουδών Νεοελληνικού πολιτισμού και Γενικής παιδείας*, τεύχ. 2, Αθήνα 1978, σσ. 60 - 63. «Ιστοριογραφία της εκπαίδευσης», », *Σύγχρονα θέματα,* Δεκέμβριος 1988, τεύχ. 35-36-37, σσ. 191-197.

ΔΗΜΑΡΑΣ Κ. Θ.,(1972). *Η λογιοσύνη των Ηπειρωτών*, Ιωάννινα 1960 και *Ιστορία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*, έκδ. 5η, Αθήνα.

*Διαθήκη του αοιδίμου Νικολάου Π. Ζωσιμά,* εν Αθήναις 1913, σς.22- 23.

ΕΡΓΟΛΑΒΟΣ ΣΠ.,(1993). *Η Ζωσιμαία Σχολή Ιωαννίνων*, Ιωάννινα.

ΗΛΙΟΥ ΦΙΛΙΠΠΟΣ,(1981). *Κοινωνικοί αγώνες και διαφωτισμός. Η περίπτωση της Σμύρνης*, Ε.Μ.Ν.Ε μνήμων, σ. 19-43.

ΙΩΑΝΝΙΔΗΣ Ι.,(1982). *Παιδαγωγική Ψυχολογία*, Αθήνα,σ. 318 - 320.

ΛΟΜΠΑΡΝΤΙ ΦΡΑΝΚΟ,(1986). *Οι παιδαγωγικές αντιλήψεις του Αντόνιο Γκράμψι,* Θεσσαλονίκη, σ. 69- 75.

ΜΟΣΧΟΠΟΥΛΟΣ ΓΕΩΡΓ. Ν.,(1997). *Ιστορία του Νέου Ελληνικού κράτους. Πολιτικές προσεγγίσεις*. Τόμ. 1 (1832-1940) Αθήνα,σ.13-123.

ΜΠΕΤΤΗΣ ΣΤΕΦ., "Στέφανος Ράδος, καθηγητής της Ζωσιμαίας Σχολής (1830-1879)", *Ηπειρωτικό Ημερολόγιο* (1984), σσ. 306-378.

ΜΥΛΩΝΑΣ Θ, Κοινωνική Αναπαραγωγή στο Σχολείο, Αθήνα Χ.Χρ., σ. 138.

ΜΥΛΩΝΑΣ Θ.,(1998).*Κοινωνιολογία της ελληνικής εκπαίδευσης*, Αθήνα.

ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ Γ. ΜΑΡΘΑ «Από την Ήπειρο στην Κεφαλονιά : Η παρουσία ενός αξιόλογου εκπαιδευτικού στο Ληξούρι στις αρχές του αιώνα μας», *Κυμοθόη* τεύχ. 6, 7 (1995), σσ. 25 - 32. Περισσότερα στοιχεία για τις ποινές στην Πετρίτσειο Σχολή Ληξουρίου στα πρακτικά της σχολής, που φυλάσσονται στα Αρχεία Νομού Κεφαλονιάς, στο νεότερο τμήμα και στην υποσειρά «Εκπαιδευτικά».

ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ Γ. ΜΑΡΘΑ,(2005). *Η εκπαιδευτική δραστηριότητα στην Ήπειρο (1915-1940). Ποιοτική και ποσοτική προσέγγιση*.

ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ Γ. ΜΑΡΘΑ(2005). «Η ιστορική διάσταση και το προτεινόμενο εκπαιδευτικό μοντέλο στους λόγους του Στέφανου Α. Ράδου (1830-1879), εκπαιδευτικού της Ζωσιμαίας Σχολής», Φιλόπατρις, *Αφιέρωμα στον Αλέξη-Eudald Sola*, Spain,σ. 181-201.

ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ Γ. ΜΑΡΘΑ,(1998). *Ζωσιμαία Σχολή Ιωαννίνων. Δάσκαλοι, μαθητές, δραστηριότητες* (1828-1914).

ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ Γ. ΜΑΡΘΑ,(2008). Η κοινωνική διαφοροποίηση των μαθητών της Ζωσιμαίας Σχολής (1828-1913). Ένα δείγμα κοινωνικής και οικονομικής ιστορίας, *Ηπειρωτικά Γράμματα*, τόμ. 12, σσ.103-130.

ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ Γ. ΜΑΡΘΑ,(2011). *Το ημερολόγιο της Ζωσιμαίας Σχολής Ιωαννίνων (1937-1949) Από τη λειτουργία-Δραστηριότητα του σχολείου*.

ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ Γ. ΜΑΡΘΑ,(2013) Η Πολιτεία του Καλαμώνα: μια "διαχειριστική πρόταση" των μαθητών της Ζωσιμαίας Σχολής Ιωαννίνων το Μάη του 1900, Ημερίδα «*Εορτασμός της παγκόσμιας ημέρας των αρχείων. Διαχειριστικές προτάσεις για την Παμβώτιδα*», Αίθουσα ΓΑΚ-Ιστορικό Αρχείο Ηπείρου.

ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ Γ. ΜΑΡΘΑ, Οι κανονισμοί της Ζωσιμαίας Σχολής Ιωαννίνων (1843, 1878, 1892, 1896, 1897) και η δυναμική τους παρέμβαση στις εκπαιδευτικές, διοικητικές και κοινωνικές δομές, Α΄ ΠΑΝΗΠΕΙΡΩΤΙΚΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ «Ιστορία - Λογιοσύνη*: Η Ήπειρος και τα Ιωάννινα από το 1430 έως το 1913», 100 χρόνια ελεύθερα Γιάννινα*, Μέγαρο Εταιρείας Ηπειρωτικών Μελετών «Αίθουσα Κ. Κατσάρη», Ιωάννινα 28 /02- 3/03 2013.

ΣΙΩΜΟΠΟΥΛΟΣ Β. ΔΗΜ.,(1975). *Ηπειρωτικά,* Ιωάννινα, σ. 154, κεφ. Ι΄.

ΤΣΟΥΚΑΛΑΣ Κ.,(1976). Εξάρτηση και αναπαραγωγή Ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα", εκδ. Θεμέλιο.

ΦΕΝΤ ΧΕΛΜΟΥΝΤ,(1989). *Κοινωνική ένταξη και εκπαίδευση*, Αθήνα.

ΦΙΛΙΠ ΑΡΙΕΣ,(1990). *Αιώνες παιδικής ηλικίας*, Αθήνα σ. 234 - 239.

ΦΟΥΚΩ Μ.,(1989). Επιτήρηση και Τιμωρία*, Η Γέννηση της Φυλακής*, εκδ. Ράππα, Αθήνα.

ΦΡΑΓΚΟΣ ΧΡ., *Η σύγχρονη διδασκαλία,* Αθήνα 1986.

ΦΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ Α.,(1977). *Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και Φιλελεύθεροι διανοούμενοι,* Αθήνα.

# Οι γονείς των μαθητών στην κοινωνιολογική έρευνα: ένα θεωρητικό και μεθοδολογικό πλαίσιο

**Αντιγόνη - Άλμπα Παπακωνσταντίνου,** *Συνεργαζόμενο Εκπαιδευτικό Προσωπικό στο Ε.Α.Π.*

Η εισήγηση αυτή επιχειρεί να αναδείξει το κοινό σημείο της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, της κοινωνιολογίας της οικογένειας και της εκπαίδευσης στην οικογένεια (education familiale), τοποθετώντας στο κέντρο της εμπειρικής έρευνας τους γονείς των μαθητών. Σε ένα πρώτο, θεωρητικό άξονα, θα αναδειχθεί η ανάγκη αποσαφήνισης λειτουργικών όρων, θα πραγματοποιηθεί μία σύντομη παρουσίαση της θέσης των γονέων των μαθητών στην έρευνα της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης και θα γίνει μια προσπάθεια προσδιορισμού των γονέων ως ερευνητικών υποκειμένων. Στη συνέχεια θα προσεγγίσουμε το θέμα μεθοδολογικά, παρουσιάζοντας τις δυσκολίες διενέργειας εμπειρικών ερευνών με κέντρο τους γονείς των μαθητών και προτείνοντας τακτικές και στρατηγικές υπέρβασης των δυσκολιών αυτών.

# Εκπαίδευση και κοινωνικοοικονομική ανάπτυξη:Η περίπτωση του ΤΕΙ Ιονίων Νήσων

**Γιώργος Παπακωνσταντίνου,** *Αναπλ. Καθηγητής, Διοίκησης και Οικονομικών της Εκπαίδευσης Παν/μίου Αθηνών*

## Θεωρητικά προλεγόμενα

Η εργασία αυτή έχει στόχο να αναδείξει κρίσιμα στοιχεία, κοινωνικά και οικονομικά, τα οποία καθορίζουν την είσοδο των μαθητών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ειδικότερα, επιδιώκει να εξετάσει την οικονομική τους συμπεριφορά στη διάρκεια των σπουδών τους, καθώς και τις επιπτώσεις σε ατομικό και κοινωνικό - τοπικό επίπεδο από τη ζωή τους, ως φοιτητών πλέον στη διάρκεια των σπουδών τους χρησιμοποιώντας ως «παράδειγμα» το ΤΕΙ Ιονίων Νήσων.

Εκπαίδευση, κοινωνία και οικονομία βρίσκονται τα τελευταία πενήντα χρόνια σε μια δυναμική σχέση που η πολυπλοκότητά της την καθιστά, διαχρονικά, αντικείμενο ερευνών, συζητήσεων, πολιτικών αντιπαραθέσεων και οικονομικών στρατηγικών.

Η εκπαίδευση, αποτελώντας ένα υποσύστημα του πολιτικο-κοινωνικο-οικονομικού συστήματος, φαίνεται να κατέχει κυρίαρχη θέση και να αποτελεί αντικείμενο μελέτης για τους κοινωνιολόγους, για τους οικονομολόγους αλλά, επίσης για τους παιδαγωγούς και φιλοσόφους που ο καθένας, μέσα από τη δική του επιστήμη, μπορεί να προσεγγίσει, να αναλύσει και να ερμηνεύσει από τη δική του οπτική γωνία.

Έτσι για έναν κοινωνιολόγο η εκπαίδευση είναι ένα "εργαλείο φτιαγμένο από τον άνθρωπο με στόχο να βοηθήσει και να δημιουργήσει ή να ενισχύσει συλλογικές δομές, τέτοιες, όπως το Κράτος, το πολιτικό καθεστώς, την κοινωνική διάρθρωση, τα μέσα παραγωγής και άλλα"(Lourie, 1985). Μια τέτοια θεώρηση συνιστά μια λειτουργιστική προσέγγιση μέσω της οποίας η εκπαίδευση ως θεσμός-όργανο ασκεί μία ή πολλές άλλες ιδιαίτερες λειτουργίες.

Για έναν οικονομολόγο η εκπαίδευση στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης, αποτελεί πράγματι μία αξία, είναι παραγωγική διαδικασία και λειτουργία, είναι δομές (πηγές ανθρώπινες, οικονομικές, υλικές) που κάνουν την εκπαίδευση ένα θεσμό κοινωνικό, μέχρι πρόσφατα δημόσιο, σήμερα μικτό-υβριδικό. Ακόμη, η εκπαίδευση από παράγοντας που συμβάλλει στην εθνική συνοχή, από παράγοντας που επιδρά στην κοινωνική δικαιοσύνη, όλο και περισσότερο αναλύεται από τις μικρο-και μακροοικονομικές θεωρίες (Solow, 1956, Mankiw, Romer and Weil, 1992) τόσο διακριτά όσο και ταυτόχρονα ως αυτόνομη παραγωγική διαδικασία και ως εισροή στην παραγωγική διαδικασία και γι’αυτό το λόγο ως μοτέρ της οικονομικής ανάπτυξης. Ιδιαίτερη κατηγορία μελετών ενσωματώνει στο θεσμό της εκπαίδευσης με την οικονομική ανάπτυξη το ρόλο της τεχνολογίας, το παράγοντα των ετών σπουδών, το επίπεδο του ανθρώπινου κεφαλαίου στο ποσοστό οικονομικής ανάπτυξης πάντοτε στο πλαίσιο της νεοκλασικής θεωρίας (Nelson and Phelps, 1966, Benhabib and Spiegel, 1994, Krueger and Lindahl, 2001, Acemoglou, 2002) .

Πρόσφατα αναγνωρίστηκε και επίσημα η εμπορική διάσταση της εκπαίδευσης με την αναγνώριση της γνώσης (Foray, 2010) ως εμπορικού αγαθού, αφού η συμφωνία της Λισαβόνας αναγνώρισε και επισημοποίησε αυτόν τον χαρακτήρα της. Οι ευρωπαίοι αρχηγοί των κρατών και κυβερνήσεων συμφώνησαν να διαμορφώσουν τις αναγκαίες συνθήκες ώστε η "οικονομία της γνώσης να γίνει πιο ανταγωνιστική και πιο δυναμική στον κόσμο" στο πλαίσιο του διεθνούς ανταγωνισμού προσδιορίζοντας ταυτόχρονα ως πλέον ανταγωνιστικές χώρες τις ΗΠΑ, την Ιαπωνία, τον Καναδά, την Ιδία και την Κίνα.

Για τον οικονομολόγο η γνώση αποτελεί ένα προϊόν, του οποίου η παραγωγή, η διατήρηση και η χρήση αποτελούν αντικείμενο της οικονομικής της εκπαίδευσης και μπορεί να το αναλύσει με τη χρήση οικονομικών θεωριών μέσα στο συγκεκριμένο ιστορικο-πολιτικό και κοινωνικό πλαίσιο της χώρας. Είναι επίσης δεδομένο ότι η διαμόρφωση του κάθε επιπέδου γνώσης απαιτεί την κινητοποίηση πόρων, που προέρχονται τόσο από το άτομο που την αποκτά όσο και από αυτόν που την παράγει.

Στο πλαίσιο, μάλιστα του νεοφιλελευθερισμού αλλά και σε οικονομικές προσεγγίσεις που απορρέουν από αυτόν, προωθούνται απόψεις (Gurgan, 2005) οι οποίες δημιουργούν την εντύπωση ότι το κάθε άτομο είναι παραγωγός γνώσης το ίδιο, με βάση τη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου που την επεκτείνουν τόσο ώστε να ταυτίζουν την επένδυση του κάθε ατόμου στην γνώση (σε ανθρώπινο κεφάλαιο) με την επένδυση των επιχειρηματιών σε φυσικό κεφάλαιο. Ετσι δημιουργείται μεγάλη , σύγχυση, σε τέτοιο, μάλιστα, σημείο που κάποιος να μην μπορεί να διακρίνει τον επιχειρηματία από τον εργαζόμενο (Paul, 2007).

Αξιοποιώντας τη θεωρία του "ανθρώπινου κεφαλαίου" στη νεωτερική εκδοχή του άκρατου νεοφιλελευθερισμού, το άτομο εκλαμβάνεται ως υπεύθυνο για τις επιλογές του και οφείλει να αναλαμβάνει το αντίστοιχο κόστος γι'αυτές, έχοντας ως στόχο να οικειοποιηθεί το οποιοδήποτε όφελος-κέρδος προκύψει. Η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου βασίζεται στην παραδοχή ότι το άτομο επενδύει στον εαυτό του μια συγκεκριμένη περίοδο της ζωής του κάνοντας σπουδές, δηλαδή (συσσωρεύοντας γνώση) με σκοπό να επωφεληθεί μελλοντικά έχοντας την πεποίθηση ότι δεν θα είχε το όποιο όφελος αν δεν έκανε τη σχετική επένδυση.

Πρακτικά, σε αντίστοιχο επίπεδο ζωής βρίσκεται ο μαθητής όταν ολοκληρώνει την Γενική Εκπαίδευση και καλείται να επιλέξει, με την βοήθεια και συνδρομή της οικογένειας και σε ορισμένες περιπτώσεις των καθηγητών του, και μέσα από μια ανάλυση κόστους -οφέλους, αν θα συνεχίσει τις σπουδές σε ανώτερο επίπεδο ή θα προτιμήσει να εισέλθει άμεσα στην αγορά εργασίας.

Για τους θεωρητικούς του ανθρώπινου κεφαλαίου, το άτομο που θα επιλέξει να συνεχίσει τις σπουδές συσσωρεύοντας γνώση αναλαμβάνει μια επένδυση για την οποία έχει υπολογίσει το ποσοστό απόδοσης, όπως, άλλωστε, θα έκανε και ο ιδιώτης, επιχειρηματίας στη διαδικασία της απόφασης για επένδυση φυσικού κεφαλαίου αναλαμβάνοντας τόσο το κόστος όσο και τον αντίστοιχο κίνδυνο που περιέχει μια οποιαδήποτε επένδυση.

Ενώ όμως για τον επιχειρηματία το βάρος της χρηματοδότησης αναλαμβάνεται από τον ίδιο, στην περίπτωση της επένδυσης στη γνώση, η ανάληψη του οικονομικού βάρους της επένδυσης, συνολικά ή μέρους του, δεν επιβαρύνει πάντα το άτομο αλλά εξαρτάται τόσο από το οργανωτικο-οικονομικό μοντέλο του εκπαιδευτικού συστήματος όσο και από το πολιτικο-ιδεολογικό πλαίσιο που ρυθμίζει τη λειτουργία του συστήματος.

Για τους υπερασπιστές της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου δεν υπάρχει κανένα δίλημμα για το ποιός θα αναλάβει το οικονομικό βάρος της επένδυσης σε γνώση, θεωρώντας ως δεδομένο ότι αυτός που αποφασίζει να επενδύσει στην γνώση πρέπει να αναλαμβάνει εξολοκλήρου και το αντίστοιχο βάρος της χρηματοδότησης.

Στο σημείο αυτό πρέπει να αναφερθεί ότι κάποιοι από τους μελετητές (Eicher, 1999) της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου ασκούν έντονη κριτική στην εφαρμογή αρχών άκρατου νεοφιλελευθερισμού στη χρηματοδότηση των σπουδών και αμφισβητούν την δυνατότητα ανάληψης της χρηματοδότησης των σπουδών αποκλειστικά από τον ιδιώτη. Η αμφισβήτηση αφορά είτε σε διάφορα προβλήματα στην αγορά είτε στην εξασφάλιση ρευστότητας είτε γενικότερα σε ζητήματα χρηματοδότησης των σπουδών με αποτέλεσμα να τοποθετούνται υπέρ της ανάγκης διατήρησης της δημόσιας χρηματοδότησης ή της σχετικής ενίσχυσης εκεί που η χρηματοδότηση είναι δημόσια ή μικτή (δημόσια και ιδιωτική).

Την εξασφάλιση της αυτοχρηματοδότησης των σπουδών φαίνεται να αμφισβητούν μέχρι και οι θεωρητικοί του νεοφιλελευθερισμού με χαρακτηριστικό παράδειγμα τον Milton Friedman, όπου στο βιβλίο του "Καπιταλισμός και Ελευθερία", αναγνωρίζοντας την ατέλεια της αγοράς, πιστεύει ότι είναι αρκετά δύσκολο για έναν ανταγωνιστικό πιστωτικό οργανισμό να πειστεί από έναν φτωχό φοιτητή να τον χρηματοδοτήσει γιατί η τράπεζα δεν μπορεί αφού, αφενός, δεν διαθέτει τα μέσα για να αναγνωρίσει το ταλέντο του υποψηφίου και αφετέρου δεν μπορεί να εξασφαλίσει την επιτυχία του ταλέντου στο μέλλον άρα και την αποπληρωμή του δανείου με αποτέλεσμα να απορρίπτει το οποιοδήποτε σχετικό αίτημα. Αντίθετα, με τον "ευκατάστατο" φοιτητή έχει εξασφαλίσει την επιστροφή του δανείου μέσω των εγγυήσεων που του προσφέρει ο δανειζόμενος ή η οικογένειά του.

Η παραπάνω ανάλυση προϋποθέτει ότι ο κάθε μαθητής και ταυτόχρονα η οικογένεια γνωρίζει αυτήν τη λειτουργία της οικονομικής διάστασης της εκπαίδευσης και σε κάθε απόφαση (Aghion, Cohen, 2004) για συνέχιση ή μη των σπουδών πραγματοποιεί μια μικροοικονομετρική μελέτη, το αποτέλεσμα της οποίας θα κατευθύνει την απόφασή τους.

Είναι, λοιπόν, δεδομένο ότι ο υποψήφιος φοιτητής, αλλά και η οικογένειά του, δεν είναι σε θέση, για λόγους που μπορεί κάποιος εύκολα να εξηγήσει, να εκτιμήσουν έστω και με σχετική ακρίβεια τα οικονομικά οφέλη που μπορούν να αποφέρουν οι επιπλέον σπουδές σε ανώτερο επίπεδο, κυρίως λόγω έλλειψης πληροφόρησης για τις συνθήκες της αγοράς, αφού τα οφέλη εξαρτώνται από την εξέλιξη της εθνικής και διεθνούς οικονομικής συγκυρίας. Έτσι, η απόφαση για συνέχιση των σπουδών και ανάληψη της επένδυσης από την οικογένεια στηρίζεται σε μη οικονομικά κριτήρια αλλά σε κοινωνικές αναπαραστάσεις επιτυχημένων και μη από τις σπουδές σε ανώτερη εκπαιδευτική βαθμίδα. Αυτό ισχύει ιδιαίτερα στη χώρα μας, όπου η "πτυχιολατρεία" (Τσουκαλάς), για πολιτικούς και κοινωνικούς λόγους, υπερισχύει της ορθολογικής αποτίμησης των ωφελειών από την εκπαίδευση.

Η κριτική στα εκπαιδευτικά συστήματα ότι είναι λιγότερο προσαρμόσιμα στην καινοτομία και στο νέο κύμα των τεχνολογικών εξελίξεων στηρίζει την όλη προβληματική που αναπτύσσεται τα τελευταία χρόνια, τόσο στους διεθνείς οργανισμούς όσο και στην Ευρωπαϊκή Ένωση, για τη μέτρηση της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης και συγκεκριμένα των μικροοικονομικών αποδόσεων, καθώς και των αποτελεσμάτων της εκπαίδευσης στην ανάπτυξη των

οικονομιών, αρχής γενομένης από την προσέγγιση του Mincer με την γνωστή "εξίσωση του Mincer".

Στη συνέχεια η κριτική επεκτάθηκε στον τρόπο υπολογισμού των αποδόσεων της εκπαίδευσης που στηρίχθηκαν στην ανάλυση των μισθών σε μια αγορά εργασίας που είναι ατελής και όπου ο πραγματικός μισθός δεν ανταποκρίνεται στην οριακή παραγωγικότητα του εργαζόμενου αλλά στους σχετικούς μισθούς. Έτσι η μέτρηση της απόδοσης των σπουδών μέσω του μισθού, που θα αποτελούσε το βασικό κριτήριο για την λήψη απόφασης από τον υποψήφιο φοιτητή, συναντά ορισμένες φορές αξεπέραστα εμπόδια που προσδιορίζονται από τις ατελείς αγορές εργασίας και συγκεκριμένα τις δυο (2) βασικές συνθήκες:

- οριακή παραγωγικότητα και πραγματικός μισθός θα πρέπει να είναι ανάλογοι και
- η επιπλέον παραγωγικότητα συνδεδεμένη με ένα χρόνο σπουδών να μπορεί να είναι άμεσα καταλογισμένη στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Η νεοκλασική αυτή προσέγγιση υποβαθμίζει τα αποτελέσματα του ενός επιπλέον έτους σπουδών εκτιμώντας μόνον τις οικονομικές επιπτώσεις αφού, στο πλαίσιο της τεχνοκρατικής αντίληψης για την εκπαίδευση, ενδιαφέρεται μόνο για την συσσώρευση του ανθρώπινου κεφαλαίου και την απόδοσή του στο άτομο που το συσσωρεύει και την κοινωνία.

**Εμπειρικά δεδομένα**

Το ερώτημα, επομένως, το οποίο τίθεται και το οποίο καλείται να απαντήσει η παρούσα έρευνα είναι, πώς γίνεται η συσσώρευση του ανθρώπινου κεφαλαίου από το άτομο, φοιτητή της Τεχνολογικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα, και ποιές είναι οι άμεσες επιπτώσεις στο κοινωνικό περιβάλλον από αυτή τη διαδικασία.

Ως παράδειγμα χρησιμοποιούνται οι σπουδαστές του ΤΕΙ Ιονίων Νήσων με την διερεύνηση των κοινωνικών και οικονομικών παραγόντων που ορίζουν την απόφασή τους να σπουδάσουν στη συγκεκριμένη περιοχή, ποιο είναι το ιδιωτικό κόστος της συσσώρευσης του ανθρώπινου κεφαλαίου και ποιές οι άμεσες οικονομικές συνέπειες για την περιοχή.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το εαρινό εξάμηνο 2011-12 σε όλα τα τμήματα που είναι διασπαρμένο το ΤΕΙ Ιονίων Νήσων (Κεφαλονιά, Ζάκυνθος και Λευκάδα).Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας εστιάζει σε τρεις παραμέτρους/πτυχές που υπαγορεύονται από τον σκοπό της έρευνας.

- Συγκεκριμένα, στην αρχή θα παρουσιαστεί το προφίλ των φοιτητών που επέλεξαν ή βρέθηκαν να φοιτούν στο ΤΕΙ Ιονίων Νήσων.
- Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν οι οικονομικοί παράγοντες της προετοιμασίας και φοίτησης των φοιτητών στα τρία νησιά, ώστε να εκτιμήσουμε το κόστος της φοίτησης και
- στο τέλος να υπολογίσουμε τις οικονομικές επιπτώσεις από την φοίτηση στις περιοχές όπου υπάρχουν τμήματα του ΤΕΙ.

**Δημογραφικά και κοινωνικά στοιχεία**

Το δείγμα αποτελείται από 772 φοιτητές και είναι αντιπροσωπευτικό γιατί ξεπερνά το 25% του συνόλου των φοιτητών του ΤΕΙ. Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων από φοιτητές έγινε σε «μεσαία» εξάμηνα για να εξασφαλιστεί η αξιοπιστία των ερωτήσεων από φοιτητές που έχουν εμπειρία από τις σπουδές και την παραμονή τους στο νησί που σπουδάζουν. Η κατανομή του δείγματος ανά νησί είναι 60,5% από Κεφαλονιά, 21,1% από Λευκάδα και 18,4% από Ζάκυνθο.

Όσον αφορά στο φύλο των σπουδαστών του Τμήματος ανταποκρίνεται στο εθνικό ποσοστό της σχετικής κατανομής των φοιτητών και το 64,5% είναι γυναίκες.

Το 71,9% των φοιτητών έχουν πετύχει με την πρώτη προσπάθεια στο Τμήμα τους ενώ το 23% με τη δεύτερη προσπάθεια, αλλά υπάρχουν και φοιτητές (5%) οι οποίοι είχαν πετύχει πρώτα σε άλλο τμήμα (ΑΕΙ ή ΤΕΙ) και σε επόμενο χρόνο είτε έδωσαν πάλι εξετάσεις για να πετύχουν, είτε μετά από κατατακτήριες εξετάσεις εισήλθαν στο τμήμα που φοιτούν τώρα.

Το σύστημα των εισαγωγικών εξετάσεων που εφαρμόζεται φαίνεται να συμβάλει σημαντικά στην επιλογή και φοίτηση στο ΤΕΙ Ιονίων Νήσων, όπως εξάγεται από τις δηλώσεις των φοιτητών. Μόλις για το 13% των φοιτητών ήταν πρώτη επιλογή το Τμήμα που φοιτούν ενώ το 21,2% έχει μέσα στις τρεις πρώτες προτιμήσεις του το Τμήμα του. Στην πλειονότητά τους οι φοιτητές (65,7%) δεν είχαν στις πρώτες προτιμήσεις τους το Τμήμα τους αφού αποτελεί πάνω από την τέταρτη προτίμησή τους και μάλιστα τέσσερις στους δέκα (39,2%) το είχαν πάνω από την ενδέκατη προτίμησή τους.

Επιβεβαιώνεται, επομένως, ακόμη μια φορά ότι το σύστημα των εξετάσεων εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, σε συνδυασμό με το δικαίωμα για σπουδές όσων τελειώνουν την δευτεροβάθμια, δίνει τη δυνατότητα σε κάποιους υποψήφιους να επιλέξουν τις σπουδές που επιθυμούν αλλά και αντίθετα οδηγεί μεγάλο μέρος των φοιτητών σε σπουδές που δεν θέλουν λόγω μειωμένης επίδοσης στις εισαγωγικές εξετάσεις.

Ίσως αυτό το γεγονός να αποτελεί και την αιτία της αποχής μέρους των φοιτητών από την παραμονή τους στα νησιά, με δεδομένο ότι και το είδος των σπουδών το επιτρέπει, ή με εγκατάλειψη των σπουδών.

Όσον αφορά στα κριτήρια επιλογής του Τμήματος που φοιτούν, οι σπουδαστές δηλώνουν ότι σχεδόν ένας στους δυο (54,4%) ενδιαφέρονταν για το συγκεκριμένο αντικείμενο των σπουδών, ενώ περισσότερο από ένας στους τρεις το επιρρίπτει στο σύστημα εισαγωγής στην τριτοβάθμια, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, επιβεβαιώνοντας τη σημασία του συστήματος αυτού στην επιλογή των σπουδών.

**Κριτήριο επιλογής σπουδών**

| | Αριθμός Συχνότητα | Ποσοστό |
|---|---|---|
| Αντικείμενο | 419 | 54.4 |
| Περιοχή | 47 | 6.1 |
| Οικογενειακοί λόγοι | 23 | 3.0 |
| Μονάδες που πέτυχα στις εισαγωγικές | 281 | 36.5 |
| Σύνολο | 770 | 100.0 |

Ένας στους τρεις φοιτητές προέρχεται από τα μεγάλα αστικά κέντρα της χώρας, ενώ το 36,5% προέρχεται από ημιαστικές και αγροτικές περιοχές της χώρας.

Ένα σημαντικό στοιχείο που φαίνεται να επηρεάζει την επιτυχία των φοιτητών του ΤΕΙ αποτελεί το μορφωτικό επίπεδο των γονέων σε σχέση με τους φοιτητές των ΑΕΙ. Επίσης, επιβεβαιώνεται αυτό που συναντούμε και σε άλλες έρευνες ότι το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας επηρεάζει καθοριστικά την επιτυχία των παιδιών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

| - | ***Εκπαίδευση πατέρα*** | | ***Εκπαίδευση μητέρας*** | | ***Εκπαίδευση πατέρα σε ΑΕΙ*** |
|---|---|---|---|---|---|
| | *Συχνότητα* | *%* | *Συχνότητα* | *%* | *Ποσοστό %* |
| ***Δημοτικό*** | *109* | *14.2* | *98* | *12.8* | *7,8 (11,4)** |
| ***Γυμνάσιο*** | *111* | *14.4* | *108* | *14.1* | *9,1 (8,7)* |
| ***Λύκειο*** | *180* | *23.4* | *256* | *33.4* | *22,8 (36,1)* |
| ***Τεχνική Σχολή*** | *170* | *22.1* | *101* | *13.2* | *20,5 (3,2)* |
| ***ΑΕΙ / ΤΕΙ*** | *169* | *22.0* | *163* | *21.3* | *34,7 (37,9)* |
| ***Άλλο*** | *30* | *3.9* | *41* | *5.3* | *5,1 (2,7)* |
| ***Σύνολο*** | *769* | *100.0* | *767* | *100.0* | *100.0* |

** Σε παρένθεση το αντίστοιχο ποσοστό εκπαίδευσης της μητέρας*

Στην πλειονότητά τους οι γονείς έχουν τελειώσει την πρωτοβάθμια και την δευτεροβάθμια εκπαίδευση που αντιστοιχεί στην κατανομή του μορφωτικού επιπέδου του πληθυσμού, ενώ υπεραντιπροσωπεύεται στα ΑΕΙ το υψηλό μορφωτικό επίπεδο των γονέων. Τα δεδομένα αυτά έρχονται να επιβεβαιώσουν ότι το σύστημα των εισαγωγικών εξετάσεων επιτείνει την κοινωνική ανισότητα, αφού είναι δεδομένο ότι οι περισσότερο μορφωμένοι έχουν και μεγαλύτερα εισοδήματα από τα οποία εξαρτώνται και οι επιτυχίες των παιδιών.

**Η συσσώρευση του κεφαλαίου**

Η μερική δημιουργία της επένδυσης σε ανθρώπινο κεφάλαιο στο επίπεδο της Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης αρχίζει από την περίοδο της προετοιμασίας για αυτές τις σπουδές, αφού περιλαμβάνει το κόστος των φροντιστηρίων ως βασικό συστατικό στοιχείο του κόστους των σπουδών στο ΤΕΙ Ιονίων Νήσων.

Η προετοιμασία για τις εισαγωγικές εξετάσεις περιελάμβανε όλα τα είδη με κυρίαρχο είδος το φροντιστήριο, όπου σχεδόν ένας στους δύο υποψήφιους κατέφυγε αποκλειστικά σε αυτό.

**Ι προετοιμασία περιελάμβανε**

| | Συχνότητα | Ποσοστό |
|---|---|---|
| φροντιστήριο | 367 | 48.0 |
| ιδιαίτερα | 94 | 12.3 |
| φροντιστήριο και ιδιαίτερα μαθήματα | 225 | 29.4 |
| Τίποτα απ' τα παραπάνω | 79 | 10.3 |
| ΣΥΝΟΛΟ | 765 | 100.0 |

Σχεδόν ένας στους τρεις φοιτητές έκαναν φροντιστήριο και ιδιαίτερα ενώ υπάρχει και ένα σημαντικό ποσοστό 10,3% που δεν προσέφυγε σε κανένα είδος/μέσο υποστηρικτικής διδασκαλίας, ποσοστό το οποίο είναι σχεδόν το τετραπλάσιο από αυτό των υποψηφίων που πέτυχαν στα ΑΕΙ[1].

Βέβαια η οικονομική κρίση των δύο τελευταίων ετών έχει άμεση επίδραση στις παροχές των οικογενειών προς τα παιδιά τους, συμπεριλαμβανομένης και της ενισχυτικής διδασκαλίας και κυρίως στην παροχή ιδιαίτερων μαθημάτων.

| **Πόσα χρόνια κάνατε φροντιστήριο** | | | **Πόσα χρόνια ιδιαίτερα** | |
|---|---|---|---|---|
| | Συχνότητα | Ποσοστό | Συχνότητα | Ποσοστό |
| Ένα | 194 | 32.9 | 130 | 40.9 |
| Δύο | 221 | 37.5 | 97 | 30.5 |
| Τρία | 119 | 20.2 | 45 | 14.2 |
| Τέσσερα | 25 | 4.2 | 28 | 8.8 |
| Πάνω από τέσσερα | 30 | 5.1 | 18 | 5.7 |
| Σύνολο | 589 | 100.0 | 318 | 100.0 |

Η προετοιμασία των υποψηφίων για τις εισαγωγικές εξετάσεις είναι μακροχρόνια, αφού ξεπερνά τα τέσσερα χρόνια, που σημαίνει σχεδόν σε όλη την δευτεροβάθμια εκπαίδευση με ένταση στο Λύκειο. Όπως φαίνεται από τον παραπάνω πίνακα το 68,9% κάνει ένα και δύο χρόνια φροντιστήριο ενώ το αντίστοιχο ποσοστό αυτών που κάνουν ιδιαίτερα είναι 78,1%. Επίσης το 20,2% κάνουν αποκλειστικά φροντιστήριο σε όλη τη διάρκεια του Λυκείου ενώ το αντίστοιχο

[1] στοιχεία από αντίστοιχη έρευνα του συγγραφέα το 2010 σε φοιτητές των ΑΕΙ.

ποσοστό αυτών που κάνουν ιδιαίτερα είναι 14,2%. Οι φοιτητές του ΤΕΙ Ιονίων Νήσων κατά μέσο όρο κάνουν 2,1 χρόνια φροντιστήριο και 1,9 χρόνια ιδιαίτερα μαθήματα, χρόνος που αντιστοιχεί απόλυτα σ' αυτούς που εισέρχονται στα ΑΕΙ με βάση σχετική έρευνα που πραγματοποιήθηκε το ακαδημαϊκό έτος 2009-10. Έτσι τίθεται εύλογα το ερώτημα ποιό είναι το πραγματικό όφελος από την οποιαδήποτε μορφή ενισχυτικής διδασκαλίας και πού οφείλεται η διαφοροποίηση στην επιτυχία στις εξετάσεις.

Σημαντική διαφοροποίηση παρατηρείται στις απόψεις που έχουν οι φοιτητές των ΤΕΙ από αυτούς των Πανεπιστημίων για τη βοήθεια που πρόσφεραν τα φροντιστήρια και τα ιδιαίτερα μαθήματα στην προσπάθειά τους να εισαχθούν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

**Βοήθεια από το φρονιτστήριο και τα ιδιαίτερα**

| | **ΤΕΙ** | | **ΑΕΙ*** | |
|---|---|---|---|---|
| | Θα περνούσα χωρίς φροντιστήριο | Θα περνούσα χωρίς Ιδιαίτερα | Θα περνούσα χωρίς φροντιστήριο | Θα περνούσα χωρίς Ιδιαίτερα |
| | % | % | % | % |
| Σίγουρα | 27.2 | 21.6 | 2.7 | 14.3 |
| Πιθανόν | 27.7 | 25.7 | 20.5 | 21.7 |
| Μάλλον | 16.1 | 15.8 | 15.9 | 14.9 |
| Αποκλείεται | 29.0 | 37.0 | 61.0 | 49.1 |
| Σύνολο | 100.0 | 100.0 | 100.0 | 100.0 |

**Έρευνα του 2009-10 στα Πανεπιστημιακά Ιδρύματα*

Από τον παραπάνω πίνακα φαίνεται η σημασία των ιδιαίτερων και των φροντιστηριακών μαθημάτων ενίσχυσης των υποψηφίων φοιτητών για την επιτυχία τους έτσι όπως διαμορφώνεται από το αποτέλεσμα. Συγκεκριμένα ένας στους τρεις φοιτητές του ΤΕΙ υποστηρίζει ότι αποκλείεται να περνούσε στην τριτοβάθμια χωρίς φροντιστήριο, έναντι σχεδόν δύο στους τρεις φοιτητές των Πανεπιστημιακών ιδρυμάτων. Το αντίστοιχο σχεδόν συμβαίνει και για την άποψή τους σχετικά με τα ιδιαίτερα μαθήματα.

Αντίθετα, οι φοιτητές των Πανεπιστημιακών ιδρυμάτων θεωρούν ότι η συμβολή των φροντιστηρίων και των ιδιαίτερων είναι ουσιαστική στην επιτυχία τους, αφού μόλις το 2,7% δηλώνει ότι θα περνούσε στην τριτοβάθμια χωρίς φροντιστήριο, ενώ αντίθετα το αντίστοιχο ποσοστό για τους φοιτητές του ΤΕΙ είναι 27,2%.

Οι φοιτητές σύμφωνα με δήλωσή τους έχουν τελειώσει σε ποσοστό 4,2% ιδιωτικό σχολείο, ποσοστό το οποίο υπολείπεται ελάχιστα του ποσοστού των ιδιωτικών σχολείων αυτών που εισέρχονται στα ΑΕΙ (5,1%).

Το 80,5% των φοιτητών δηλώνει ότι μένει μόνο του ενώ ένα μικρότερο ποσοστό μένει με άλλον με στόχο να μειώσει το κόστος της διαμονής για την ολοκλήρωση των σπουδών του. Τέλος, ένα μικρότερο ποσοστό φιλοξενείται από συγγενείς στην διάρκεια των σπουδών του στα νησιά.

Η οικονομική στήριξη της οικογένειας αρχίζει από την προετοιμασία των υποψηφίων για τις εισαγωγικές εξετάσεις, εξαιρώντας βέβαια τη συνολική βοήθεια της οικογένειας προς τα παιδιά τους στην περίπτωση που χρειάζονται στήριξη στη διάρκεια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης αλλά και στα πρώτα χρόνια της δευτεροβάθμιας.

Συγκεκριμένα και στη βάση των δηλώσεων των φοιτητών διαπιστώσαμε ότι, κατά μέσο όρο, στο πλαίσιο της προετοιμασίας τους, κάνουν 25 μήνες φροντιστήριο και 24 μήνες ιδιαίτερα ξοδεύοντας κατά μέσο όρο 330 ευρώ για φροντιστήριο και 355 ευρώ για ιδιαίτερα το μήνα. Μπορούμε δηλαδή να υπολογίσουμε για τους υποψηφίους φοιτητές, που κάνουν φροντιστήριο και ιδιαίτερα, αφού όπως φαίνεται αποτελούν και την πλειονότητα στο είδος της ενίσχυσής τους, η μέση δαπάνη για την προετοιμασία τους το μήνα είναι 610 ευρώ.

Οικονομική διάσταση της προετοιμασίας για την εισαγωγή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση

| ΕΙΔΟΣ ΕΝΙΣΧΥΣΗΣ | ΧΡΟΝΟΣ (μήνες) | Μ.Ο. ΔΑΠΑΝΗΣ ΤΟ ΜΗΝΑ (σε ευρώ) | ΣΥΝΟΛΙΚΕΣ ΔΑΠΑΝΕΣ (σε ευρώ) |
|---|---|---|---|
| ΦΡΟΝΤΙΣΤΗΡΙΟ | 25 | 330 | 8.250 |
| ΙΔΙΑΙΤΕΡΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ | 24 | 355 | 8.520 |
| ΦΡΟΝΤΙΣΤΗΡΙΟ + ΙΔΙΑΙΤΕΡΑ | 24 | 610 | 14.600 |

Αυτό σημαίνει ότι το άτομο αρχίζει να επενδύει στην ανώτερη βαθμίδα εκπαίδευσης όταν η οικογένεια στέλνει το παιδί της αποκλειστικά σε φροντιστήριο και ξοδεύει κατά μέσο όρο 8.250 ευρώ συνολικά και για ιδιαίτερα 8.520 ευρώ. Ενώ, αν το άτομο με έξοδα της οικογένειας προετοιμάζεται συνδυάζοντας φροντιστήριο και ιδιαίτερα μαθήματα, για το σύνολο των ετών προετοιμασίας, δαπανά κατά μέσο όρο 14.600 ευρώ.

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι υπάρχει σημαντική διαφοροποίηση τόσο στο συνδυασμό των φροντιστηρίων και των ιδιαίτερων που ακολουθεί ο κάθε υποψήφιος, αλλά και μεγάλη διαφοροποίηση στο εύρος των εξόδων των οικογενειών ανάλογα με τον παραπάνω συνδυασμό που κυμαίνεται από 160 έως 1.500 ευρώ το μήνα.

Η επένδυση των ατόμων στις σπουδές (μέσω των γονέων) γίνεται εντονότερη αφού συνεχίζεται και μετά την επιτυχία των παιδιών τους και μάλιστα γίνεται δυσβάσταχτη όταν αυτά εισάγονται σε ιδρύματα μακριά από την πόλη κατοικίας της οικογένειας πραγματικότητα που αφορά σχεδόν το 80-85% των φοιτητών της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αυτό συμβαίνει, όπως είδαμε παραπάνω, και στους φοιτητές του ΤΕΙ Ιονίων Νήσων.

**Οι οικονομικές επιπτώσεις των σπουδών στα νησιά**

Η επένδυση στις σπουδές και το ύψος της φαίνεται στον παρακάτω πίνακα. Παρατηρώντας τον πίνακα διαπιστώνει κανείς ότι είναι σημαντική η διαφορά στο κόστος σπουδών στα διάφορα νησιά για τους φοιτητές που παραμένουν σ' αυτά κατά

τη διάρκεια των σπουδών τους. Στο Μ.Ο. του κόστους περιλαμβάνονται και οι φοιτητές που κατάγονται από τα νησιά και κατοικούν με την οικογένεια μειώνοντας το κόστος σε ανάλογο ποσό με αυτό που αντιστοιχεί στο ενοίκιο, το οποίο επωμίζονται οι υπόλοιποι φοιτητές που δεν κατάγονται από τα νησιά.

**Μέσο μηνιαίο κόστος σπουδών *(σταθμισμένες τιμές σε ευρώ)***

| | **Μέσος όρος ΤΕΙ** | **Κεφαλονιά** | **Λευκάδα** | **Ζάκυνθος** |
|---|---|---|---|---|
| Σύνολο δαπανών | 497,6 | 509,0 | 444,1 | 513,8 |
| Στέγαση | 311,3 | 317,8 | 280,3 | 319,5 |
| Κοινόχρηστα | 37,5 | 31,9 | 39,5 | 50.5 |
| Διατροφή | 115,2 | 119,6 | 100,1 | 114,7 |
| Μετακινήσεις | 49,2 | 51,3 | 49,6 | 45,1 |
| Διασκέδαση | 70,5 | 76,9 | 70,2 | 52,4 |
| Βιβλία, χαρτικά κλπ. | 29,8 | 29,4 | 24,0 | 33,0 |
| Προσωπική ζωή (ένδυση, καλλυντικά κλπ.) | 63,9 | 64,9 | 71,9 | 54,3 |

Σύμφωνα με τα στοιχεία που δίνουν οι φοιτητές για το κόστος διαβίωσής τους στα διάφορα νησιά φαίνεται ότι ακριβότερη είναι η Ζάκυνθος και φθηνότερη είναι η Λευκάδα, με ενδιάμεσο το κόστος ζωής στην Κεφαλονιά, που έχει και τους περισσότερους φοιτητές.

Σε όλα τα νησιά το ύψος του κόστους διαβίωσης καθορίζεται από το κόστος της στέγασης των φοιτητών. Το ΤΕΙ δεν διαθέτει φοιτητικές εστίες οι οποίες, αντικειμενικά, συμβάλλουν αποτελεσματικά αφενός στη μείωση του κόστους διαμονής των φοιτητών και αφετέρου στη δημιουργία πόλου έλξης αλλά και φοιτητικού κλίματος και ακαδημαϊκής κουλτούρας στις περιοχές τους.

Με βάση τους παραπάνω υπολογισμούς, όπως προκύπτουν από τα στοιχεία της έρευνας, οι συνολικές ιδιωτικές δαπάνες (κόστος της επένδυσης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση) για την συσσώρευση γνώσεων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ανέρχονται σε ονομαστικές τιμές κατά μέσο όρο στις 33.752 ευρώ. Όμως, το πραγματικό ιδιωτικό κόστος της επένδυσης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (συμπεριλαμβανομένου του κόστους ευκαιρίας) ανέρχεται στο ποσό των 58.712 ευρώ.

Για να υπολογίσουμε το ατομικό συνολικό κόστος των σπουδών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, που σημαίνει το ιδιωτικό κόστος, το κόστος ευκαιρίας και το δημόσιο κόστος ανά φοιτητή (που σύμφωνα με τα στοιχεία της Eurostat για το 2010 ανέρχεται στο ποσό των 6.130 ευρώ χωρίς να διαχωρίζει την πανεπιστημιακή από την τεχνολογική εκπαίδευση) το συνολικό ατομικό κόστος της επένδυσης σε τριτοβάθμιες σπουδές ανέρχεται στο ποσό των 83.232 ευρώ.

Σύμφωνα με το θεωρητικό πλαίσιο που παρουσιάστηκε παραπάνω και τη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου, το ποσό των 83.232 ευρώ με την απουσία του δημόσιου τομέα χρηματοδότησης θα έπρεπε να αναλάβει εξολοκλήρου ο επενδυτής - φοιτητής- με δεδομένο ότι πρωτίστως αυτός θα ωφεληθεί από την επένδυσή του και δευτερευόντως η κοινωνία. Αυτό το κόστος αναλαμβάνουν εξολοκλήρου οι φοιτητές, που αποφασίζουν να χρηματοδοτήσουν τις σπουδές τους στο εξωτερικό.

Εκτιμώντας το ελάχιστο κόστος διαβίωσης ενός ατόμου, όπως αυτό ορίζεται από το επίπεδο της φτώχειας καθώς και άλλους οικονομικούς παράγοντες που επιβάλει η οικονομική ανάλυση με υπόθεση ότι κάποιος θα παίρνει σταθερά 1.000 ευρώ το μήνα στη διάρκεια της επαγγελματικής του καριέρας θα κάνει απόσβεση της επένδυσής του στις επιπλέον σπουδές τριτοβάθμιας εκπαίδευσης σε 62,2 χρόνια (περίπου δυο επαγγελματικές ζωές), ενώ αντίστοιχα κάποιος που θα παίρνει 2.000 ευρώ το μήνα θα κάνει απόσβεση σε 30,2 χρόνια.

| **ΕΙΔΟΣ ΔΑΠΑΝΗΣ** | **Ποσό σε ευρώ** | | **Εισόδημα το μήνα** | **Απόσβεση** |
|---|---|---|---|---|
| Προετοιμασία για τις εισαγωγικές | **10.456** | **Πραγματικό κόστος** | 1.000 | 62,2 χρόνια |
| Δαπάνες σπουδών | **23.296** | | 2.000 | 30,2 χρόνια |
| Κόστος Ευκαιρίας | **24960** | | | |
| Σύνολο Ιδιωτικής Δαπάνης | **58.712** | **Ονομαστικό κόστος** | 1.000 | 35,7 χρόνια |
| Δημόσια Δαπάνη / φοιτητή (για 4 έτη σπουδών) | **6130 * 4=24.520** | | 2.000 | 17,4 χρόνια |
| ΣΥΝΟΛΙΚΟ ΑΤΟΜΙΚΟ ΚΟΣΤΟΣ ΕΠΕΝΔΥΣΗΣ | **83.232** | Συνολικό Κόστος | 2.000 | 42,8 χρόνια |

Αν λάβουμε υπόψη μας το ονομαστικό κόστος της εκπαίδευσης που είναι 33.752 ευρώ, ο χρόνος απόσβεσης των σπουδών είναι 35,7 και 17,4 χρόνια όταν ο μηνιαίος μισθός είναι 1.000 και 2.000 ευρώ αντίστοιχα.
Τέλος, όταν υπολογίσουμε το χρόνο απόσβεσης στο συνολικό κόστος ατομικό κόστος επένδυσης (Ιδιωτικό και Δημόσιο) που είναι 83.232 ευρώ, τότε ο χρόνος απόσβεσης με 2.000 ευρώ το μήνα σε 42,8 χρόνια.

**Δαπάνες φοιτητών στον τόπο σπουδών το χρόνο**

| ***Νησί*** | ***Ποσό (σε χιλ. ευρώ)*** |
|---|---|
| *Κεφαλονιά* | *10.116,9* |
| *Λευκάδα* | *3.977,4* |
| *Ζάκυνθος* | *5.014,8* |
| *ΣΥΝΟΛΟ* | *19.109.1* |

Η συμβολή του ΤΕΙ στην τοπική οικονομία γίνεται τόσο μέσω των άμεσων δαπανών του ΤΕΙ για τη λειτουργία του, όσο και μέσω των εξόδων παραμονής και διαβίωσης των φοιτητών στα νησιά. Όπως προκύπτει από τις δηλώσεις των φοιτητών στην έρευνα δαπανούν συνολικά το χρόνο στα τρία νησιά, που υπάρχουν

τμήματα του ΤΕΙ 19.1 εκατομμύρια ευρώ. Στο ποσό αυτό δεν περιλαμβάνονται οι δαπάνες των καθηγητών και του υπόλοιπου προσωπικού του Ιδρύματος στα νησιά.

Η οικονομική συμβολή του ΤΕΙ στην οικονομία της περιοχής επιβεβαιώνει τις απόψεις του Λαμπριανίδη (1993) ότι η διασπορά των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων σε όλη την επικράτεια καλείται να παίξει τον ρόλο που είχαν παλαιότερα τα στρατόπεδα. Αυτή η πολιτική φαίνεται σήμερα να αποτελεί πρόβλημα, αφού η ανάπτυξη της Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης χωρίς στρατηγική εμφανίζει στην πρώτη οικονομική κρίση τάσεις συρρίκνωσης όπως διαπιστώσαμε πρόσφατα με το πρόγραμμα Αθηνά.

Τέλος, σε ότι αφορά τη συμβολή του ΤΕΙ στην ανάπτυξη των νησιών δεν μπορεί να γίνει εκτίμηση, αφού δεν διατίθενται οικονομικά στοιχεία για την τοπική οικονομία και για το παραγόμενο προϊόν ώστε να προσπαθήσουμε να εκτιμήσουμε συστηματικά την συμμετοχή του ΤΕΙ στην αύξηση του τοπικού προϊόντος των νησιών. Έτσι, συνοπτικά παραμένουμε στη διαπίστωση ότι κάθε γενιά φοιτητών δαπανά στα νησιά ένα ποσό που ανέρχεται σε 76,5 εκ. ευρώ και κατανέμονται σε δραστηριότητες που παρουσιάζονται στον πίνακα κατανομής των δαπανών των φοιτητών κάθε μήνα.

**Βιβλιογραφία**


Acemoglou, D.,(2002) "Technical Change, Inequality and the Labor Market", Journal of Economics Literature, Vol. no40, pp.7-72.

Aghion, Ph., Cohen, E., (2004) Education et croissance, La Documantation Française, Paris.

Benhabib, J., Spiegel, M., (1994) "the role of Human Capital in Economic Development: Evidence from Aggregate cross Country Data", Journal of Monetary Economics, vol. 34, no 2, pp.143-173.

Eicher, J.C, (1999) "L' education comme investissement: la fin des illusions", Revue d'economie Politique, no 3, mai-juin.

Foray, D., (2010) Οικονομία της Γνώσης, Αθήνα, εκδ. Σαββάλας.

Gurgan, M.,(2005) Economie de l'education, , La Decouverte, Paris .

Krueger, A.B, Lindahl, (2001) "Education for Growth: Why and for Whom?", Journal of Economic Literature, Vol. XXXIX, pp.1101-1136.

Lourie, Syl., (1985), Education et Developpement: strategies et decisions en Amerique Centrale, Economica, UNESCO.

Mankiw,N.G, Romer,D., Weil,D.N, (1992) "A contribution to the Empirics of Economic Growth", Quarterly Journal of Economics, no 102, pp. 407-437.

Nelson R.R, Phelps, E.S. (1966) "Investment in humans, Technological Diffusion, and Economic Growth", American Economic Review, no 56, 1/2 Mar., pp. 69-75.

Papakonstantinou, G., (2012) «Οικονομικές συνιστώσες των εισαγωγικών εξετάσεων», περιοδικό Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση, Ειδικό Θεματικό Τεύχος, Πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση: όψεις της ελληνικής και της διεθνούς εμπειρίας, τεύχος 18-19, άνοιξη-φθινόπωρο, σελ. 80-97.

Papakonstantinou, G., (2004 )“The real university cost in a “free” higher education country”, Economics of Education Review,. (σε συνεργασία με

G.Psacharopoulos), p. 102-108.
Paul, J-J., (2007), Economie de l'education, Paris, Arman Colin
Solow, 1956, "A contribution to the Theory of Economic Growth", Quarterly Journal of Economics, no 70, pp. 65-94.
Λαμπριανίδης, Λ., (1993) Περιφερειακά πανεπιστήμια στην Ελλάδα, Θεσσαλονίκη, παρατηρητής.

# Συμπεριληπτική Εκπαίδευση και Μετανάστευση

**Λαμπρινή Παππά,** *Κοινωνική Λειτουργός*

## Εισαγωγή

Σε πολλές σύγχρονες κοινωνίες υπάρχουν πληθυσμιακές ομάδες που διεκδικούν ίσες ευκαιρίες και κοινωνική δικαιοσύνη μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα (O'Hanlon, 2003). Δεδομένου ότι η ισότιμη και συμμετοχική εκπαίδευση συνιστά δομικό συστατικό στοιχείο μιας δημοκρατικής κοινωνίας (Lipsky & Gartner, 1999, όπ. αναφ. στο Nes, 2003), ένα σχολείο για όλους μπορεί να καταστεί εφικτό μόνο όταν βασίζεται στις αρχές της συμπερίληψης (Kisanji, 1998, ό.π, σ. 70).

Παρότι η έννοια της συμπερίληψης δεν είναι σαφώς προσδιορισμένη, και ίσως σκόπιμα προκειμένου να αμβλύνονται ορισμένες εκφάνσεις της κοινωνικής πολιτικής με μία ρητορική στην οποία κανείς δεν θα μπορούσε να αντιταχθεί (Armstrong, Armstrong, & Spandagou, 2010), εντούτοις η ουσία και το περιεχόμενο της συμπερίληψης αφορά ανθρώπους και κοινωνίες που σέβονται τη διαφορετικότητα και υπερνικούν τα εμπόδια του κοινωνικού αποκλεισμού (Topping & Maloney, 2005).

## Συμπεριληπτική Εκπαίδευση

Δεδομένης της σημασίας και της πολυμορφίας της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης έχουν προταθεί διάφοροι ορισμοί, που επικεντρώνονται στη διαδικασία που πρέπει να ακολουθείται για την πραγμάτωση της συμπερίληψης, στις θεσμικές, οργανωτικές και λειτουργικές διαστάσεις κατά την επιτέλεσή της, στην παροχή ίσων ευκαιριών, καθώς και στη διανθρώπινη αλληλεπίδραση. Σε ορισμένους εξ αυτών αναφέρονται τα εξής (Florian, 2005, σ. 31):

Τα συμπεριληπτικά σχολεία συνιστούν οργανισμούς επίλυσης ποικίλων προβλημάτων με μία κοινή αποστολή που εστιάζεται στη μόρφωση όλων των μαθητών (Rouse & Florian, 1996).

Το να αποτελείς πλήρες μέλος μιας τάξης κατάλληλης για την ηλικία σου στο τοπικό σου σχολείο, όπου διδάσκεσαι τα ίδια μαθήματα με τους υπόλοιπους μαθητές και που έχει σημασία αν δεν είσαι εκεί. Καθώς και να έχεις φίλους με τους οποίους περνάτε χρόνο μαζί και εκτός σχολείου (Hall, 1996).

Η συμπερίληψη περιγράφει τη διαδικασία με την οποία ένα σχολείο προσπαθεί να ανταποκριθεί σε όλους τους μαθητές εξατομικευμένα, αναθεωρώντας την οργάνωση και τις διατάξεις των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών (Sebba, 1996).

Συμπεριληπτικό είναι το σχολείο που αποδέχεται όλα τα παιδιά (Thomas, 1997).

## Παράγοντες Προαγωγής της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης

Στην έκφραση και στο περιεχόμενο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης αντανακλώνται, κάθε φορά, οι σχέσεις στο κοινωνικό, πολιτισμικό, οικονομικό και πολιτικό πλαίσιο μιας χώρας (Mitchell, 2005). Προκειμένου να υπάρξει αλλαγή και επιτυχημένη μετάβαση προς ένα συμπεριληπτικό σχολείο απαιτείται η ενδυνάμωση αυτών των σχέσεων.

Έχουν καταγραφεί κοινά γνωρίσματα που χαρακτηρίζουν τα συμπεριληπτικά σχολεία και που συνίστανται, μεταξύ άλλων, στη συνεργασία και τη συλλογική προσπάθεια, στον προσδιορισμό ενός κοινώς αποδεκτού πλαισίου, στην ανάπτυξη και αποτελεσματική αξιοποίηση του επιστημονικού και υποστηρικτικού ανθρώπινου δυναμικού, στην υλοποίηση εξατομικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων με ουσιαστικό περιεχόμενο, στην αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας, καθώς και στη γονεϊκή εμπλοκή και οικογενειακή συμμετοχή (Giangreco, 1997, όπ. αναφ. στο Florian, 2005).

Οι παράγοντες που συμβάλλουν στην ανάπτυξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μπορούν να ομαδοποιηθούν τρεις κατηγορίες· εξωτερικούς, σχολικούς και οικογενειακούς. Οι εξωτερικοί παράγοντες περιλαμβάνουν το νομοθετικό πλαίσιο και τη χρηματοδότηση (Pijl & Meijer, 1997). Για την επίτευξη της αποτελεσματικότητας αυτών των παραγόντων απαιτείται η χάραξη συγκεκριμένης και στοχευμένης κοινωνικής και εκπαιδευτικής πολιτικής, ο προσδιορισμός και η ιεράρχηση των πραγματικών αναγκών, ο σαφής καθορισμός αρμοδιοτήτων και η αποφυγή αλληλοεπικαλύψεων, η ανάπτυξη προγραμμάτων πρόληψης και πρώιμης παρέμβασης, και η παροχή πρόσθετων οικονομικών πόρων.

Οι σχολικοί παράγοντες εμπεριέχουν τα διαχειριστικά ζητήματα του σχολικού περιβάλλοντος, το ρόλο και τη συμβολή των επαγγελματιών της εκπαίδευσης, καθώς και τη διαδικασία που ακολουθείται στην καθημερινή σχολική και διδακτική πρακτική. Για να συντελεστεί αποτελεσματική διαχείριση, είναι σημαντική η εξασφάλιση μιας κοινής αντίληψης ως προς τις βασικές αρχές της συμπεριληπτικής πολιτικής (Rayner, 2007). Παρότι στην πραγματικότητα κάτι τέτοιο δεν σημαίνει την απόλυτη συμφωνία ή συναίνεση, εντούτοις θα πρέπει να αντιπροσωπεύει μια αμοιβαία δέσμευση και υποστήριξη για την επίτευξη ενός κοινού σκοπού (ό.π., σ. 42), καθώς και για συντονισμένη προσπάθεια επίλυσης κάθε προβλήματος. Ακόμα, καθοριστική συμβολή έχει η εξωστρέφεια, που προϋποθέτει την οικοδόμηση σχέσεων συνεργασίας της σχολικής με την τοπική κοινότητα (Riehl, 2000, όπ. αναφ. στο Rayner, 2007). Επίσης, η προώθηση της συμπερίληψης εξαρτάται από την υιοθέτηση των κατάλληλων στρατηγικών από τους εκπαιδευτικούς που θα διασφαλίζουν την πλήρη συμμετοχή όλων των μαθητών (Singh, 2009). Απαραίτητη προϋπόθεση για την πραγμάτωση και διασφάλιση όσων προαναφέρθηκαν, αποτελεί η συνεχής στήριξη και επιμόρφωση των επαγγελματιών της εκπαίδευσης, αλλά και η παροχή κινήτρων.

Τέλος, αναγνωρίζοντας τον πρωταρχικό ρόλο που διαδραματίζουν οι οικογενειακοί παράγοντες στη μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών, αναφέρεται ότι η υποστήριξη θα πρέπει να παρέχεται απευθείας στους γονείς με τρόπο που να ενισχύεται η προσαρμοστικότητά τους και η επιτέλεση του γονεϊκού τους ρόλου (Beveridge, 2005), ώστε να διασφαλίζεται η γονεϊκή εμπλοκή και συμμετοχή στις εκπαιδευτικές διαδικασίες. Η εκπαίδευση και υποστήριξη των γονιών έχει την προοπτική να δράσει ως προστατευτικός παράγοντας ενάντια στις όποιες ενταξιακές

δυσκολίες (McGurk & Soriano, 1998· Pugh et al., 1994· Sylva et al., 2003, ό.π., σσ. 51-52), αφενός βοηθώντας τους γονείς να κατανοήσουν τόσο τις δικές τους ανάγκες όσο και των παιδιών τους, και αφετέρου έχοντας ως βασικό σκοπό να ενισχυθεί η σχέση γονιού-παιδιού (Pugh et al., 1994· Wolfendale & Einzig, 1999, ό.π.).

### Μετανάστευση και Πολυπολιτισμικότητα

Η έννοια της μετανάστευσης συνίσταται στη μόνιμη ή προσωρινή γεωγραφική μετακίνηση ανθρώπων, που συντελείται εξαιτίας διαφόρων παραγόντων, είτε μεμονωμένα είτε κατά ομάδες. Συντελεί, μεταξύ άλλων, στην πολυπολιτισμικότητα που αποτελεί χαρακτηριστικό γνώρισμα πολλών σύγχρονων κοινωνιών, μεταξύ των οποίων και της ελληνικής.

Η κοινωνική πραγματικότητα της σύγχρονης πολιτισμικής ποικιλομορφίας περιλαμβάνει τον πολυπολιτισμό, τον διαπολιτισμό, το πολιτισμικό μωσαϊκό και τον κοσμοπολιτισμό (Βερνίκος & Δασκαλοπούλου, 2002). Η διαφορά μεταξύ των εννοιών της πολυπολιτισμικότητας και της διαπολιτισμικότητας έγκειται στο γεγονός ότι στην πρώτη περίπτωση υποδηλώνεται απλά η συνύπαρξη, ενώ στην διαπολιτισμικότητα ενυπάρχει το στοιχείο της συνεργασίας και της αλληλεπίδρασης.

### Ευρήματα ανεξάρτητης ευρωπαϊκής έκθεσης σχετικά την εκπαίδευση των μεταναστών μαθητών

Το Δίκτυο Εμπειρογνωμόνων στις Κοινωνικές Επιστήμες της Εκπαίδευσης και της κατάρτισης (NESSE) εξέδωσε το 2008 μία ανεξάρτητη έκθεση, που εκπονήθηκε κατόπιν ανάθεσης από τη Γενική Διεύθυνση Εκπαίδευσης και Πολιτισμού της Ευρωπαϊκής Επιτροπής. Σύμφωνα με αυτή την έκθεση, η μετανάστευση αποτέλεσε και θα εξακολουθήσει να είναι το κύριο χαρακτηριστικό γνώρισμα της πλειονότητας των ευρωπαϊκών κοινωνιών και, ως εκ τούτου, η επιτυχής ένταξη των παιδιών μεταναστών στα ευρωπαϊκά σχολεία και στις ευρωπαϊκές κοινωνίες συνιστά τόσο οικονομική αναγκαιότητα, όσο και προϋπόθεση για δημοκρατική σταθερότητα και κοινωνική συνοχή (σ. 11).

Η έκθεση αναφέρεται στο ρόλο που επιτελεί η εκπαίδευση των μεταναστών μαθητών κατά τη διαδικασία ένταξής τους στη χώρα υποδοχής. Αποτελεί ανασκόπηση μεγάλου μέρους σχετικών μελετών, όπου παρατίθενται, μεταξύ άλλων, τα είδη και τα αίτια των εκπαιδευτικών δυσκολιών που βιώνουν οι μετανάστες μαθητές στα ευρωπαϊκά σχολεία, και γίνονται βελτιωτικές προτάσεις της υφιστάμενης κατάστασης. Τα ευρήματα, ως προς τους τομείς που οι μετανάστες μαθητές αντιμετωπίζουν εκπαιδευτικές και ενταξιακές δυσκολίες, κατηγοριοποιούνται σε τρία επίπεδα· σε μακροεπίπεδο, δηλαδή σε επίπεδο εθνικής πολιτικής, σε μεσοεπίπεδο, τόσο ως προς το σχολείο όσο και ως προς τη σχέση δασκάλου-μαθητή, και σε μικροεπίπεδο, δηλαδή σε ό,τι αφορά την οικογένεια.

Από τα ευρήματα σε επίπεδο εθνικής πολιτικής προκύπτει ότι οι μετανάστες μαθητές μειονεκτούν ως προς τη διάρκεια και τον τύπο σχολείου φοίτησης, τη σχολική επίδοση, ενώ εμφανίζουν υψηλά ποσοστά σχολικής διαρροής. Συγκεκριμένα, φαίνεται πως ο βαθμός εξάρτησης των σχολικών επιδόσεων των μεταναστών μαθητών ανάλογα με την κοινωνικοοικονομική τους προέλευση,

σχετίζεται άμεσα από το εκάστοτε εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα στο οποίο φοιτούν. Επίσης, οι εκπαιδευτικές επιδόσεις των μεταναστών μαθητών είναι συγκριτικά υψηλότερες στις χώρες όπου εντοπίζονται χαμηλά επίπεδα οικονομικής ανισότητας και μεγάλη επένδυση στην παιδική φροντίδα. Ιδιαίτερα ως προς την παιδική πρόνοια, επισημαίνεται ότι η έμφαση στην ποιοτική προσχολική εκπαίδευση συντελεί καθοριστικά στην επιτυχημένη εκπαιδευτική ένταξη των μεταναστών μαθητών, καθώς αποτελεί τη βάση για τη μετέπειτα εκπαιδευτική τους πορεία.

Από τα ευρήματα σε ό,τι αφορά το σχολείο, αναφέρεται πως η απουσία ή η διαστρεβλωμένη παρουσίαση των μεταναστών στο αναλυτικό πρόγραμμα, στα εκπαιδευτικά εγχειρίδια, και εν γένει στην σχολική ζωή, επιδρά αρνητικά στην αυτοεικόνα και στην αυτοεκτίμηση της μαθητικής μειονότητας. Επιπλέον, σημαντική φαίνεται να είναι η επίδραση των συνομηλίκων στη σχολική επίδοση, καθώς όταν οι μετανάστες μαθητές συναναστρέφονται με συμμαθητές τους με καλύτερες σχολικές επιδόσεις και υψηλότερες εκπαιδευτικές φιλοδοξίες, τότε έχουν την τάση να βελτιώνονται εκπαιδευτικά. Αντίθετα, όταν υπάρχουν διακρίσεις, που συνήθως εκφράζονται με την άρνηση υποστήριξης, τότε παρατηρείται μείωση των σχολικών επιδόσεων. Αξιοσημείωτη είναι η διαπίστωση ότι υπάρχει υπερ-εκπροσώπηση παιδιών μεταναστών σε σχολεία ειδικής αγωγής, ενώ εύλογα αναφέρεται πως η ενδυνάμωση της λειτουργίας των σχολείων με μεγάλο αριθμό μεταναστών μαθητών απαιτεί πρόσθετους οικονομικούς πόρους.

Ως προς τη σχέση δασκάλου-μαθητή, προκύπτει ότι οι χαμηλές προσδοκίες των δασκάλων από τους μαθητές των μειονοτήτων επιδρούν αρνητικά στην επίδοσή τους. Όταν όμως οι ίδιοι οι δάσκαλοι έχουν μεταναστευτικό υπόβαθρο, τότε παρατηρείται θετική επίδραση στη σχολική επίδοση των μαθητών. Ιδιαίτερη συμβολή φαίνεται να έχει η ενεργή συμμετοχή των γονιών στη σχολική κοινότητα, αν και αναφέρεται πως γενικά οι μετανάστες γονείς δεν επιζητούν την επαφή με το σχολείο. Σε αυτή τη διαδικασία, σημαντική είναι η συνεισφορά της συμβουλευτικής, καθώς έχει αποδειχθεί ότι όταν πραγματώνεται με πολλαπλούς τρόπους και από διαφορετικούς δρώντες, τότε μπορεί να βελτιωθεί ουσιαστικά η σχολική επίδοση των μαθητών.

Από τα ευρήματα σε επίπεδο οικογένειας, αναφέρεται πως η ύπαρξη χαμηλού οικογενειακού εισοδήματος μπορεί να αντισταθμιστεί, σε κάποιο βαθμό, από την υλοποίηση προγραμμάτων προσχολικής εκπαίδευσης που αποσκοπούν στη γενική ανάπτυξη των μεταναστών μαθητών και στην εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής. Δεδομένου ότι ο πυρήνας της μεταναστευτικής εκπαιδευτικής πολιτικής και της ενταξιακής διαδικασίας είναι η γλώσσα επικοινωνίας, κρίνεται απαραίτητη η ολοκληρωμένη γνώση της κοινής γλώσσας (lingua franca). Τέλος, αναφέρεται πως η υλοποίηση προγραμμάτων για μετανάστες μαθητές που διακρίνονται από ιδιαίτερα ταλέντα και χαρίσματα –και που ήδη εφαρμόζονται από ορισμένους κοινωνικούς οργανισμούς και φορείς– αφενός θα συντελέσει στην ανοδική κοινωνική κινητικότητα των μεταναστών, και αφετέρου θα δημιουργήσει πρότυπα μεταβάλλοντας τις μέχρι τώρα στερεοτυπικές αντιλήψεις.

## Συμπεράσματα

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση συνίσταται στη μόρφωση όλων ανεξαιρέτως των μαθητών, στην ένταξή τους στη μαθητική κοινότητα, καθώς και στη συμμετοχή τους στη σχολική – κοινωνική πραγματικότητα, μέσα από την αποδοχή, την άρση των

διακρίσεων, το σεβασμό της διαφορετικότητας, και την παροχή ίσων ευκαιριών. Αποτελέσματα ερευνών σχετικά με την εκπαίδευση των μεταναστών μαθητών, όπως αποτυπώνονται στην ανεξάρτητη ευρωπαϊκή έκθεση του Δικτύου Εμπειρογνωμόνων στις Κοινωνικές Επιστήμες της Εκπαίδευσης και της κατάρτισης, συγκλίνουν στη χάραξη συμπεριληπτικής εκπαιδευτικής πολιτικής με επίκεντρο το μαθητή και με παρεμβάσεις σε επίπεδο εθνικής πολιτικής, σχολικού συστήματος και οικογενειακού περιβάλλοντος.

**Βιβλιογραφία**


Armstrong, A. C., Armstrong, D., & Spandagou, I. (2010). Inclusive Education: *International Policy & Practice*. Padstow, Cornwall: SAGE Publications.

Βερνίκος, Ν. & Δασκαλοπούλου, Σ. (2002). Πολυπολιτισμικότητα. *Οι διαστάσεις της πολιτισμικής ταυτότητας*. Αθήνα: Κριτική.

Beveridge, S. (2005). Children, Families and Schools: *Developing partnerships for inclusive education.* Abingdon, Oxon: RoutledgeFalmer.

Florian, L. (2005). Inclusive Practice. *What, why and how?* In K. Topping & S. Maloney (Eds.), The RoutledgeFalmer Reader in Inclusive Education (pp. 29-40). Abingdon, Oxon: RoutledgeFalmer.

Mitchell, D. (2005). Introduction: *Sixteen propositions on the contexts of inclusive education*. In D. Mitchell (Ed.), Contextualizing Inclusive Education: Evaluating Old and New International Perspectives (pp. 1-21). Abingdon, Oxfordshire: Routledge.

Nes, K. (2003). *Why does education for all have to be inclusive education?* In J. Allan (Ed.), Inclusion, Participation and Democracy: What is the Purpose? (pp. 67-80). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Network of Experts in Social Sciences of Education and training – NESSE, Heckmann, F., & Associates (2008). *Education and Migration: strategies for integrating migrant children in European schools and societies*. A synthesis of research findings for policy-makers. Brussels: European Commission – Directorate-General of Education and Culture.

O'Hanlon, C. (2003). Educational Inclusion as Action Research: *An interpretive discourse.* Glasgow: Open University Press.

Pijl, S. J. & Meijer, J. W. (1997). *Factors in inclusion: a framework*. In S. J. Pijl, C. J. W. Meijer & S. Hegarty (Eds.), Inclusive Education: A global agenda. (pp. 8-13). London: Routledge.

Rayner, S. (2007). *Managing Special and Inclusive Education*. Padstow, Cornwall: SAGE Publications.

Singh, R. (2009). *Meeting the Challenge of Inclusion*–from Isolation to Collaboration. In M. Alur & V. Timmons (Eds.), Inclusive Education across Cultures: Crossing Boundaries, Sharing Ideas (pp. 12-29). New Delhi: SAGE Publications.

Topping, K. & Maloney, S. (2005). *The RoutledgeFalmer Reader in Inclusive Education*. Abingdon, Oxon: RoutledgeFalmer.

# Κοινωνιολογικές και παιδαγωγικές διαστάσεις της εκπαίδευσης ευάλωτων κοινωνικών ομάδων. Η περίπτωση των Ρομά του Νομού Ευβοίας

**Χρήστος Παρθένης**, *Λέκτορας Παιδαγωγικής ΕΚΠΑ, Επιστημονικός Υπεύθυνος του Προγράμματος «Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά»*

**Ευάγγελος Ι. Χαϊνάς**, *Κοινωνιολόγος, Υπ. Δρ. Παντείου Πανεπιστημίου, Συντονιστής του Προγράμματος «Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά» στον Νομό Ευβοίας*

## Εισαγωγή

Ο θεσμός της εκπαίδευσης δέχεται σήμερα αυξημένη πίεση μέσω του λόγου περί ετερότητας σε τοπικό, εθνικό και υπερ-εθνικό επίπεδο. Το ίδιο συμβαίνει και στο ελληνικό πλαίσιο, ειδικά από τη δεκαετία του 1990, όταν και τέθηκε υπό αμφισβήτηση ο εθνο-πολιτισμικά ομοιογενής χαρακτήρας του ελληνικού σχολείου. Οι Ρομά αποτελούν μια περίπτωση πολιτισμικής ομάδας που έχει τεθεί στο κοινωνικό περιθώριο, ως απόρροια της «ελαττωματικής» ταυτότητας που τους έχει αποδοθεί από την κυρίαρχη ομάδα. Είναι γεγονός, βάσει των εμπειρικών δεδομένων, διαχρονικά, ότι τα ποσοστά σχολικής διαρροής των παιδιών Ρομά είναι πολύ υψηλά, δεν καταγράφεται τακτική φοίτηση και ο αριθμός των παιδιών που βρίσκονται εκτός σχολικού συστήματος είναι εξαιρετικά μεγάλος.

Στη μελέτη αυτή υποστηρίζεται ότι η ελληνική πολιτεία διαχρονικά δεν εφάρμοσε με συστηματικό τρόπο ούτε πολιτικές που θα προωθούσαν την αφομοίωση και την ενσωμάτωση των Ρομά, ούτε πολύ περισσότερο ενταξιακές πολιτικές. Εξαίρεση αποτελούν τα πανεπιστημιακά προγράμματα για την εκπαίδευση των Ρομά που εφαρμόστηκαν τα τελευταία 15 περίπου χρόνια, καθώς και αντίστοιχα προγράμματα για την εκπαίδευση των Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων Μαθητών και των Μουσουλμανοπαίδων (βλ. αναλυτικά Παρθένης, 2013: 230-255, ενώ για τις διαφορές στην επιστημονική κατεύθυνση των προγραμμάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο ελληνικό πλαίσιο ανάλογα με τον φορέα υλοποίησης, βλ. Μάρκου, 2010: 13-14). Είναι χαρακτηριστικό ότι μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1980, το ζήτημα της εκπαίδευσης των παιδιών Ρομά δεν περιλαμβάνεται σε κανένα επίσημο έγγραφο. Ουσιαστικά, με το Νόμο 2413/1996 θεσμοθετείται η διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα, παρουσιάζοντας όμως σημαντικές αδυναμίες, κυρίως ως προς τη στόχο της προαγωγής ενός πραγματικά διαπολιτισμικού πνεύματος (βλ. αναλυτικά Μάρκου, 2010: 13-14). Ο νόμος αυτός, αν και έχουν παρέλθει πλέον πολλά χρόνια από τη θεσμοθέτηση του, δεν έχει εναρμονιστεί με τα νέα δεδομένα της σημερινής εποχής, όπως και συνολικότερα η δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (Παρθένης, 2013β: 276-277). Για τη διαμόρφωση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο ελληνικό πλαίσιο και τις πολιτικές διαχείρισης της ετερότητας από την ελληνική πολιτεία, βλ. Markou & Parthenis, 2014).

### *Το Πρόγραμμα «Εκπαίδευση των Παιδιών Ρομά»*

Το Πρόγραμμα: «*Εκπαίδευση των Παιδιών Ρομά*», που αναπτύσσεται και εφαρμόζεται από το Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Αθηνών (ΚΕΔΑ), εντάσσεται στο γενικότερο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής του Υπουργείου Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων με στόχο την προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της ποιοτικής αναβάθμισης του ελληνικού σχολείου μέσα από την ανάπτυξη και εφαρμογή καινοτόμων δράσεων στις Περιφέρειες Αττικής, Στερεάς Ελλάδας, Νοτίου Αιγαίου, Πελοποννήσου, Κρήτης, Βορείου Αιγαίου, Ιονίων Νήσων, Θεσσαλίας, Ηπείρου και Δυτικής Ελλάδας.

Στους ευρύτερους στόχους του Προγράμματος: «Εκπαίδευση των Παιδιών Ρομά» εντάσσονται οι εξής δράσεις: α) η αύξηση των εγγραφών των μαθητών Ρομά στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, β) η μείωση της σχολικής διαρροής κατά τα πρώτα χρόνια φοίτησης στο σχολείο, γ) η αύξηση του αριθμού των μαθητών Ρομά που μεταβαίνουν από την Πρωτοβάθμια στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, δ) η αύξηση του αριθμού των παιδιών ρόμικης καταγωγής που ολοκληρώνουν την Υποχρεωτική Εκπαίδευση, ε) η ενημέρωση και η ευαισθητοποίηση των Ρομά γονέων, προκειμένου με τη σειρά τους να διευκολύνουν και να υποστηρίξουν την εγγραφή και την παραμονή των παιδιών τους στο σχολείο και τέλος στ) η βελτίωση των συνθηκών αποδοχής των παιδιών ρόμικης καταγωγής από τη διοίκηση της εκπαίδευσης, την τοπική αυτοδιοίκηση και τις τοπικές κοινωνίες.

Για την ανάπτυξη των αναφερόμενων στόχων έχει διαμορφωθεί ένα ολοκληρωμένο και συστηματικό σχέδιο παρεμβάσεων και δράσεων εντός και εκτός των σχολικών μονάδων, που σχετίζονται αφενός με τη δημιουργία των προϋποθέσεων που ευνοούν και ενισχύουν τις συνθήκες ένταξης και παραμονής των παιδιών Ρομά στο σχολείο και αφετέρου με τη διασφάλιση της αποδοχής τους από το σύνολο των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας και την εξάλειψη του σχολικού και κοινωνικού αποκλεισμού τους (περισσότερες πληροφορίες για τις δράσεις του προγράμματος βλ. αναλυτικά, Παρθένης & Τσέλιου, 2014).

### *Το ζήτημα της ετερότητας στη σύγχρονη κοινωνική, οικονομική, πολιτική και πολιτισμική πραγματικότητα: Τάσεις, προκλήσεις και προοπτικές*

Η μαζική μετακίνηση ανθρώπων σε παγκόσμιο επίπεδο μεταβάλλει συνεχώς τη δημογραφική σύνθεση των κρατών υποδοχής και συμβάλλει στη συγκρότηση κοινωνιών με πολυπολιτισμικό χαρακτήρα, θέτοντας συγχρόνως το ζήτημα της οργάνωσης των κοινωνικών σχέσεων με τρόπο ώστε να μην οδηγούν σε συγκρούσεις, αλλά στη δημιουργική αλληλεπίδραση των πολιτισμών (Γκόβαρης, 2004: 12). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού θεσμού στις διαδικασίες κοινωνικής και πολιτισμικής ένταξης των υποκειμένων αναγνωρίζεται ως εξαιρετικά σημαντικός (Μάρκου, 2010: 12). Στο ελληνικό πλαίσιο, η προσαρμογή του εκπαιδευτικού συστήματος στη νέα πραγματικότητα του γλωσσικού και πολιτισμικού πλουραλισμού προϋποθέτει την υπέρβαση του παραδοσιακού μονοπολιτισμικού και μονογλωσσικού χαρακτήρα του και όσο αυτό δεν συμβαίνει, τόσο περιορίζονται οι δυνατότητες διαμόρφωσης μιας πραγματικά δημοκρατικής, πολυπολιτισμικής κοινωνίας (Γκόβαρης, 2004: 12-13 & Παρθένης, 2013: 276). Ο μονοπολιτισμικός και εθνοκεντρικός χαρακτήρας του εκπαιδευτικού συστήματος (Τσουκαλάς, 1992) δεν

αποτελεί μια ελληνική «ιδιαιτερότητα», αλλά συναντάται σε πολλά κράτη, ακόμα και σε αυτά με μακρά πολυπολιτισμική παράδοση, όπως στην Αγγλία (Parekh, 1997: 46-50).

Η παγκοσμιοποίηση και το μεταναστευτικό φαινόμενο που εντείνεται σε περιόδους κρίσης στις χώρες της Μέσης Ανατολής και της Ασίας μεταβάλλουν συνεχώς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εθνών-κρατών. Η Ελλάδα αποτελεί λόγω γεωγραφικής θέσης τον κύριο υποδοχέα των μεταναστευτικών ροών προς τις ευρωπαϊκές χώρες. Στις σύγχρονες κοινωνίες έχουν πλέον συντελεστεί μεγάλες κοινωνικές αλλαγές που συχνά οδηγούν σε ένα πολιτισμικό μωσαϊκό. Τα οριοθετημένα, «κλειστά» και νοηματικά συμπαγή πολιτιστικά σώματα δίνουν τη θέση τους σε όλο και περισσότερο ανοιχτές και «ρευστές» μορφές κοινωνικής οργάνωσης και συσσωμάτωσης (Τσουκαλάς, 2010: 20). Τα κέντρα παραγωγής αξίας και νοήματος δεν υπόκεινται πλέον σε τοπικούς περιορισμούς. Ωστόσο, δεν ισχύει το ίδιο για την ανθρώπινη κατάσταση την οποία θα πρέπει να σημασιοδοτούν αυτές οι αξίες και αυτά τα νοήματα (Bauman, 2004: 12). Η παγκοσμιοποίηση αναφέρεται ακριβώς στον απροσδιόριστο και αυτοπροωθούμενο χαρακτήρα των παγκόσμιων υποθέσεων και στην απουσία ενός, ορατού, κέντρου ελέγχου. Τα κράτη αποτελούσαν τους βασικούς φορείς εννοιών, όπως του «πολιτισμού», της «ανάπτυξης», ή της «συναίνεσης» που εξέφραζαν τη θέληση βελτίωσης των συνθηκών ζωής των ατόμων. Στην εποχή της παγκοσμιοποίησης, τα κράτη μοιάζουν αποστερημένα από τις δυνατότητες και τους πόρους για τη διαμόρφωση αυτόνομων πολιτικών (Bauman, 2004: 86-96). Η παγκοσμιοποίηση δεν συνεπάγεται το τέλος της πολιτικής, αλλά την απόσπαση του πολιτικού από τα συγκεκριμένα όρια του εθνικού κράτους που πλέον αδυνατεί να εφαρμόσει κοινωνικές πολιτικές (Beck, 1999: 57). Ο Beck θέτει το ερώτημα κατά πόσο το οικοδόμημα της νεωτερικότητας κινδυνεύει υπό το βάρος της νέας αυτής κατάστασης, σύμφωνα και με τις διακηρύξεις των φιλοσόφων του μεταμοντερνισμού για το τέλος της λογικής και του ορθολογισμού. Ο δυτικός οικουμενισμός του διαφωτισμού και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων δεν θεωρείται πλέον παρά η φωνή «νεκρών, λευκών ανθρώπων» που καταπιέζουν τα δικαιώματα εθνικών, θρησκευτικών, σεξουαλικών ή άλλων μειονοτήτων (Beck, 1999: 68). Όπως αναφέρει ο Lyotard (1993: 25-27), δεν υπάρχουν λειτουργοί, μεγάλοι ήρωες, μεγάλοι κίνδυνοι και μεγάλοι σκοποί. Υποστηρίζεται ότι η μεταμοντέρνα γνώση εκλεπτύνει την ευαισθησία απέναντι στις διαφορές, ενισχύει την ικανότητά μας να υποφέρουμε το ασύμμετρο και δεν αντλεί τη νομιμοποίηση της στην ομοφωνία των εμπειρογνωμόνων.

Σε κάθε περίπτωση, όπως σωστά είχε επισημάνει ο Giddens (2001: 34), ζούμε πλέον σε ένα κόσμο ραγδαίων αλλαγών. Την εποχή της παγκοσμιοποίησης, η ενότητα εθνικού κράτους και εθνικής κοινωνίας αποσυντίθεται και δημιουργούνται νέες μορφές εξουσίας και ανταγωνισμού (Beck, 1999: 93). Η ανάπτυξη διεθνών και ευρωπαϊκών οργανισμών, καθώς και διεθνών ομάδων πίεσης και κοινωνικών κινημάτων, έχουν μεταβάλλει τη μορφή και τη δυναμική τόσο των ίδιων των κρατών, όσο και της κοινωνίας των πολιτών. Οι εθνικές κυβερνήσεις εμπλέκονται όλο και περισσότερο σε ένα σύστημα παγκόσμιων, τοπικών και πολυεπίπεδων συστημάτων διακυβέρνησης που δύσκολα μπορούν να παρακολουθήσουν και να ελέγξουν. Το εύρος των στρατηγικών επιλογών που διαθέτουν οι εθνικές κυβερνήσεις, ανάλογα με την ισχύ που φέρουν προσθέτουμε, για τη λήψη πολιτικών αποφάσεων έχει μειωθεί και τα κράτη φαίνονται όλο και περισσότερο ανίκανα να καθορίσουν τη δική τους μοίρα (Held and Mc Grew, 2004: 39-49). Οι σκεπτικιστές έναντι του φαινομένου της

παγκοσμιοποίησης τονίζουν ότι στη νέα αυτή εποχή δεν αυξάνεται μόνο η ανισότητα μεταξύ πλούσιων και φτωχών κρατών, αλλά επίσης η φτώχεια και η ανισότητα στο εσωτερικό του κάθε κράτους (Held and Mc Grew, 2004: 129).

Αν και οι πολιτισμοί έχουν έρθει πιο κοντά, τεχνολογικά τουλάχιστον και η συνειδητοποίηση της ποικιλίας των τρόπων ζωής και των αξιών μπορεί να αυξήσει την αλληλοκατανόηση τους, συχνά συμβαίνει ο υπερτονισμός των διαφορών. Η αναγνώριση του «άλλου», δεν συνεπάγεται σε καμία περίπτωση και την αποδοχή του (Held and Mc Grew. 2004: 57). Το παγκόσμιο σκηνικό είναι ρευστό και η θέση όποιου χαρακτηρίζεται κάθε φορά ως διαφορετικός, επισφαλής. Όπως όμως επισημαίνει ο Giddens (2001: 37), η δημοκρατία και η αποδοχή της πολιτισμικής πολυμορφίας είναι στενά συνδεδεμένες. Ενώ η παγκοσμιοποίηση δημιουργεί νέες μορφές παγκόσμιων, υπερεθνικών κοινοτήτων ή οργανισμών που ενώνουν τους ανθρώπους πέρα από εδαφικά όρια, στον ίδιο βαθμό διαιρεί και τεμαχίζει τις κοινότητες μέσα και έξω από τα όρια του παραδοσιακού εθνικού κράτους και οι εθνικές και φυλετικές διαφορές γίνονται οξύτερες όταν οι «άλλοι» έρχονται πιο κοντά (Hall et all, 2003: 117). Όπως αναφέρει ο Bauman, η άφιξη του ξένου έχει αντίκτυπο ισοδύναμο με εκείνο του σεισμού. Ο ξένος κομματιάζει το στέρεο έδαφος πάνω στο οποίο βασίζεται η ασφάλεια της καθημερινής ζωής και θέτει υπό αμφισβήτηση σχεδόν όλες τις παραδοχές των μελών της κυρίαρχης ομάδας (Bauman, 2002: 31). Το πρόβλημα εμφανίζεται πάντα, ρητά ή άρρητα, να είναι η «προσαρμογή» του ξένου στη χώρα υποδοχής (Sayad, 2004: 29).

### *Ο παιδαγωγικός λόγος για την ετερότητα*

Ήδη από τη δεκαετία του 1960, σε παραδοσιακές χώρες υποδοχής μεταναστών, όπως η Αγγλία ή η Γαλλία, αναπτύσσεται ένας παιδαγωγικός λόγος για την εκπαίδευση των μειονοτήτων που επανέρχεται ισχυρότερος από τη δεκαετία του 1980, όταν και τίθεται πλέον επιτακτικά το ζήτημα των επιπτώσεων της μετανάστευσης στο κοινωνικό γίγνεσθαι των χωρών υποδοχής (Γκόβαρης, 2004: 41-42). Ωστόσο, ακόμα και όταν ο λόγος που αναπτύσσεται σε διάφορες χώρες έχει κοινά χαρακτηριστικά, οι πολιτικές και εκπαιδευτικές πρακτικές που στοχεύουν στη αντιμετώπιση των νέων προκλήσεων των πολυπολιτισμικών κοινωνιών μπορεί να διαφέρουν και ριζικά. Δεν είναι βέβαιο ότι ίδιοι στόχοι οδηγούν σε ίδιες πολιτικές ή ότι ίδιες πολιτικές αφήνουν χώρο για την ανάπτυξη ίδιων στόχων (Παρθένης, 2013α). Η εξέλιξη του λόγου για την εκπαίδευση των μεταναστών οδήγησε στη διαμόρφωση διαφόρων μοντέλων, στα οποία θα γίνει αναφορά παρακάτω.

Με βάση το μοντέλο της αφομοίωσης που κυριάρχησε έως τη δεκαετία του 1960 αντλώντας θεωρητικά από το δομολειτουργισμό του Parsons, οι μετανάστες θεωρούνταν ως φορείς μιας ελλειμματικής ταυτότητας που έπρεπε να αποκατασταθεί μέσω της εκπαίδευσης. Τελικός στόχος έπρεπε να είναι η πλήρης ένταξη και η αποδοχή από το άτομο του πολιτισμού και των αξιών της κυρίαρχης εθνικής ομάδας. Τα εθνοπολιτισμικά χαρακτηριστικά των μαθητών δεν είχαν θέση στη δημόσια σφαίρα, καθώς θεωρούνται ότι ισχυροποιούν τις διαχωριστικές γραμμές μεταξύ των εθνοτικών ομάδων, υποσκάπτουν την ατομική ελευθερία και εμποδίζουν την κοινωνική ένταξη (βλ. Μάρκου, 2010: 63-66 & Γκόβαρης, 2004: 46-51). Ως κριτική σε αυτό το μοντέλο αναπτύχθηκε το μοντέλο της ενσωμάτωσης που αναγνώριζε την ύπαρξη τόσο διαφορετικών, όσο και κοινών χαρακτηριστικών ανάμεσα στους

πολιτισμούς και στόχευε στη θετική αποτίμηση του πολιτισμού των μειονοτικών ομάδων στο βαθμό που δεν αμφισβητούνται οι κυρίαρχες αξίες της χώρας υποδοχής. Η πολιτισμική ανεκτικότητα θεωρήθηκε ότι θα συνέβαλε στην ενσωμάτωση και ουσιαστικά πάλι στην αφομοίωση των μεταναστών στην κυρίαρχη ομάδα και ο παιδαγωγικός λόγος και πρακτικές ήταν στραμμένες προς αυτήν την κατεύθυνση (Γκόβαρης, 2004: 51-53).

Ήδη από το 1970 και περισσότερο στις δεκαετίες που ακολούθησαν, αναπτύσσεται ένας ισχυρός εθνοτικός λόγος που αμφισβητεί τον παραδοσιακό μονοπολιτισμικό προσανατολισμό των, δυτικών, εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων και φέρει στο προσκήνιο ζητήματα όπως της αναγνώρισης των εθνοπολιτισμικών διαφορών, των ταυτοτήτων και των συλλογικών δικαιωμάτων των μειονοτήτων. Στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης και του μετανεωτερικού ή ύστερου νεωτερικού λόγου που αναπτύχθηκε παραπάνω, οι «παλιές» ταυτότητες που σταθεροποιούσαν τις κοινωνίες για μεγάλο χρονικό διάστημα υποστηρίζεται ότι βρίσκονται σε παρακμή και δίνουν τη θέση τους σε νέες. Τα πεδία της τάξης, του φύλου, της φυλής, της σεξουαλικότητας, της εθνότητας και της εθνικότητας που προσέφεραν σταθερές συντεταγμένες στα κοινωνικά υποκείμενα κατακερματίζονται (Hall et all, 2003: 401-402). Στο πλαίσιο αυτό, ο μετανεωτερικός κόσμος, όπως υποστηρίζει ο Bauman (2002: 52), προετοιμάζεται πλέον να ζήσει σε ένα μόνιμο καθεστώς αβεβαιότητας. Η κατακλυσμική προβολή του αιτήματος για συλλογική αναγνώριση, η συζήτηση περί ατομικού δικαιώματος στη διαφορά και το ζήτημα της πολιτιστικής αυτοδιάθεσης αναγγέλλουν μια ιδεολογική καμπή με άδηλες και απροσμέτρητες προεκτάσεις (Τσουκαλάς, 2010: 17).

Η έννοια της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης έχει ένα ευρύ και ίσως ασαφές περιεχόμενο, καθώς εμπερικλείει σημαντικά διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις. Σύμφωνα με τον Parekh (1997: 56) πολυπολιτισμική εκπαίδευση δεν είναι παρά η προσπάθεια αποδέσμευσης όλων των παιδιών από έναν εθνοκεντρικό «ζουρλομανδύα» και η αφύπνιση τους για την ύπαρξη άλλων πολιτισμών, κοινωνιών και τρόπων σκέψης. Στοχεύει στην ελευθερία του ατόμου από προκαταλήψεις και στην ανάπτυξη της δυνατότητας του για διερεύνηση άλλων πολιτισμών και προοπτικών και στην οργάνωση των ατομικών επιλογών με πλήρη επίγνωση των προσφερόμενων επιλογών. Το παιδί δεν απομονώνεται από το δικό του πολιτισμό, αλλά καθίσταται ικανό να τον εμπλουτίζει. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Parekh (1997: 60), η πολυπολιτισμική εκπαίδευση δεν εξαρτάται από την παρουσία παιδιών μειονοτήτων στα σχολεία. Η εκπαίδευση που στοχεύει να αναπτύξει στους μαθητές ικανότητες όπως της περιέργειας, του στοχασμού, της αυτοκριτικής, του σεβασμού και άλλες, πρέπει να είναι πολυπολιτισμική στον προσανατολισμό της.

Στο πλαίσιο της ριζοσπαστικής πολυπολιτισμικότητας, η παραπάνω θεώρηση της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης θεωρείται ασαφής, ρομαντική και περιορισμένη στο επίπεδο της συνθηματολογίας (Bullivant, 1997). Τα Αναλυτικά Προγράμματα που εστιάζουν μόνο στο να μαθαίνουν τα παιδιά διαφόρων εθνοπολιτισμικών ομάδων τη γλώσσα, την ιστορία και την πολιτιστική τους κληρονομιά δεν προσφέρουν τίποτα στη βελτίωση των εκπαιδευτικών τους ευκαιριών και γενικότερα των ευκαιριών ζωής που καθορίζονται από δομικούς, ταξικούς και πολιτικούς παράγοντες. Έτσι, υποστηρίζεται ότι η πολυπολιτισμική εκπαίδευση πρέπει να γίνει πιο ριζοσπαστική και να πολιτικοποιηθεί λαμβάνοντας υπόψη τις δομές της εξουσίας και εν τέλει να οδηγήσει στην ανατροπή τους μέσω της σύγκρουσης και του ανταγωνισμού των ομάδων (Bullivant, 1997: 79-85). Στην κριτική του Bullivant είναι σαφής και η κριτική

της μεταμοντέρνας ταυτότητας που θεωρείται ότι υποσκάπτει την πολιτική αλληλεγγύη και τους αγώνες για ισότητα (Γκόβαρης, 2004: 58). Στο ίδιο πλαίσιο, θεωρητικοί μιας κριτικής πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης με έμφαση στην αντίσταση, απορρίπτουν ό,τι εννοιολογούν ως συντηρητική, φιλελεύθερη ή αριστερή-φιλελεύθερη πολυπολιτισμικότητα και υποστηρίζουν ότι αυτό που χρειάζεται είναι η χειραφετική δράση και ο μετασχηματισμός/ανατροπή των κοινωνικών, πολιτισμικών και θεσμικών σχέσεων μέσω των οποίων παράγονται και γενικεύονται τα νοήματα (McLaren, 1994).

Παρά τις διάφορες εννοιολογήσεις, ο Banks (1992: 3-49) υποστηρίζει ότι υπάρχει μια συναίνεση στους στόχους της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης ως προς την ανάγκη μεταρρύθμισης των εκπαιδευτικών θεσμών, ώστε να δοθεί στους μαθητές από διαφορετικές εθνότητες και κοινωνικές τάξεις η δυνατότητα εκπαιδευτικής και κοινωνικής επιτυχίας μέσω της παροχής ίσων ευκαιριών. Οι ίδιες δυσκολίες ορισμού παρουσιάζονται και στο λόγο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Γκόβαρης, 2004: 77). Σύμφωνα με τις αρχές της διαπολιτισμικής προσέγγισης, η επιτυχής ένταξη μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο σ' ένα κυρίαρχο εκπαιδευτικό σύστημα, προϋποθέτει μια εκπαίδευση που θα βοηθά όλους τους μαθητές να αποκτήσουν τα εφόδια για να ενταχθούν στο νέο πολυπολιτισμικό περιβάλλον. Στόχος μιας τέτοιας εκπαίδευσης είναι να καλλιεργεί σε όλα τα παιδιά την ικανότητα να αναλαμβάνουν τις υποχρεώσεις και να διεκδικούν τα δικαιώματα που απορρέουν από τις αρχές της ισοπολιτείας και της ισονομίας που θα πρέπει να αποτελούν τη βάση στην οποία δομούνται οι σχέσεις ανάμεσα στην πολιτεία και στους πολίτες μιας χώρας, ανεξάρτητα από την εθνικότητα, τη φυλή, τη θρησκεία, το φύλο κλπ. (Μάρκου, 2011). Σύμφωνα με την επικρατέστερη προσέγγιση, η πολυπολιτισμικότητα θεωρείται πλέον μια δεδομένη κοινωνική πραγματικότητα και η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί το μέσο δημιουργίας προϋποθέσεων αλληλεπίδρασης των πολιτισμών (Γκόβαρης, 2004: 110). Ένα διαπολιτισμικό πρόγραμμα διδασκαλίας πρέπει να περιλαμβάνει ποικίλα μαθήματα, προγράμματα και πρακτικές που θα συμβάλλουν στην καταπολέμηση του κοινωνικού και εκπαιδευτικού αποκλεισμού και στην αρμονική ένταξη των παιδιών με διαφορετικά κοινωνικο-πολιτισμικά χαρακτηριστικά στη χώρα υποδοχής (Παρθένης, 2013β: 226-230).

Οι διάφορες προσεγγίσεις για την ετερότητα σχετίζονται άμεσα με τον τρόπο που γίνονται αντιληπτά τα δικαιώματα των ατόμων ή ομάδων. Θα υποστηριχθεί, ωστόσο, ότι καίριας σημασίας για την προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στις σημερινές δύσκολες και ευμετάβλητες συνθήκες είναι η κατανόηση των μηχανισμών που παράγουν και αναπαράγουν στερεοτυπικές εικόνες για τον «άλλο».

### *Πολιτισμικές διαφορές και το ζήτημα των ατομικών/συλλογικών δικαιωμάτων*

Το παραδοσιακό δυτικό μοντέλο της «ιδιότητας του πολίτη ως κατόχου κοινών δικαιωμάτων» με βασικό εκφραστή τον T.H. Marshal, ήταν βαθιά συνδεδεμένο με τις ιδέες της εθνικής ολοκλήρωσης και της συγκρότησης του αισθήματος του ανήκειν σε μια πολιτική κοινότητα. Μέσω της παροχής δικαιωμάτων, κοινωνικών και πολιτικών, θα προωθούνταν ο στόχος της ένταξης όλων των ατόμων σε ένα κοινό πολιτισμό, δημιουργώντας έτσι μια πηγή εθνικής ενότητας και αφοσίωσης (Kymlicka, 2005: 449-

451). Το εθνικό βέβαια υποκείμενο έχει γεννηθεί μέσα στην κυρίαρχη κουλτούρα και έχει συσσωρεύσει εθνικό κεφάλαιο υπό τη μορφή κατοχής της κυρίαρχης γλώσσας, καθώς και της ύπαρξης φυσικών και πολιτισμικών χαρακτηριστικών και προδιαθέσεων του έθνους του και διεκδικεί «μεγαλύτερη» εθνική ένταξη από άλλες μειονοτικές ή μεταναστευτικές ομάδες (Skeggs, 2008: 21-22). Ο Kymlicka (1998: 17) υποστηρίζει ότι η παγκοσμιοποίηση έχει κάνει το μύθο για ένα ομοιογενοποιημένο πολιτισμικά κράτος μη πραγματοποιήσιμο και ρεαλιστικό και ταυτόχρονα υποχρέωσε την πλειοψηφία σε κάθε κράτος να γίνει πιο δεκτική στη διαφορετικότητα.

Το παραδοσιακό μοντέλο των δικαιωμάτων, ωστόσο, αμφισβητήθηκε από διάφορες πλευρές, μία εκ των οποίων αφορά στις απόψεις των κοινοτιστών (Kymlicka, 2005: 401). Οι κοινοτιστές, όπως ο Taylor, αμφισβητούν την ουδετερότητα του κράτους και θεωρούν υποκριτική τη στάση του απέναντι στις διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες, ιδιαίτερα σε τομείς όπως η θρησκεία και η εκπαίδευση (Παρθένης, 2013β: 217). Στις μοντέρνες δημοκρατικές κοινωνίες αναγνωρίζεται η ανάγκη εξασφάλισης της αξιοπρέπειας όλων των ανθρώπων και η αναγνώριση ίσων δικαιωμάτων σε όλους τους πολίτες. Συγχρόνως όμως με τις πολιτικές της αναγνώρισης της ισότητας των ταυτοτήτων και της καθολικότητας κάποιων δικαιωμάτων, τέθηκε και το ζήτημα των πολιτικών της διαφοράς: η μοναδικότητα και τα διακριτά χαρακτηριστικά της κάθε ταυτότητας πρέπει επίσης να αναγνωρίζεται, αλλιώς οδηγούμαστε στην αφομοίωση των διαφορετικών ταυτοτήτων σε μια κυρίαρχη ταυτότητα. Οι πολιτικές της διαφοράς καλούν για διαφοροποιημένες και όχι καθολικές πρακτικές με βάση τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της κουλτούρας της κάθε ομάδας που θέλει να προστατέψει (Taylor, 2004: 82-83).

Ο Taylor τονίζει τη σχέση μεταξύ ταυτότητας και αναγνώρισης. Ο λόγος περί αναγνώρισης αφορά σε δύο επίπεδα, στην εσωτερική, ατομική σφαίρα, όπου η διαμόρφωση της ταυτότητας γίνεται αντιληπτή ως αποτέλεσμα μιας διαλεκτικής σχέσης με τους «σημαντικούς άλλους» κατά την εννοιολόγηση του Mead και σε μια δημόσια σφαίρα, όπου οι πολιτικές της ίσης αναγνώρισης έχουν ένα συνεχώς αυξανόμενο ρόλο. Η μη αναγνώριση ή η λανθασμένη αναγνώριση αποτελεί εργαλείο καταπίεσης, οδηγώντας στην ενσωμάτωση μιας αντίληψης κατωτερότητας του εαυτού (Taylor, 2004: 79-81). Η ομογενοποιημένη κουλτούρα των φιλελεύθερων δημοκρατιών και η πολιτική της αναγνώρισης των δικαιωμάτων αναγκάζει τις μειονότητες ή όσους έχουν καταπιεσμένες ταυτότητες να αποδεχθούν την κυρίαρχη κουλτούρα και να απαρνηθούν τη δική τους, πρόκειται δηλαδή εν τέλει για μια πολιτική διακρίσεων. Στο πλαίσιο αυτό, αναγνωρίζεται το δικαίωμα στις μειονότητες ή άλλες καταπιεσμένες ομάδες να διεκδικούν συλλογικά δικαιώματα και να θέτουν συλλογικούς σκοπούς, ακόμα και υποτάσσοντας σε αυτούς τα ατομικά δικαιώματα των μελών τους (Taylor, 2004).

Από την άλλη, θεωρητικοί όπως ο Habermas (1994) προτάσσουν τα ατομικά δικαιώματα ως θεμέλιο λίθο της φιλελεύθερης δημοκρατίας και υποστηρίζουν ότι τα συλλογικά συμφέροντα προστατεύονται μέσω της ενεργούς συμμετοχής όλων στη συνδιαμόρφωση των κανόνων δικαίου. Όλα τα άτομα πρέπει να είναι ελεύθερα και ίσα να συμμετέχουν στο δημόσιο διάλογο, να αναπτύσσουν ορθολογικά επιχειρήματα και να συναινούν στη βέλτιστη κάθε φορά απόφαση. Κατά τον Habermas, η συνύπαρξη διαφορετικών εθνικών και πολιτισμικών ομάδων δεν χρειάζεται παρά την εξασφάλιση και την πραγματική εφαρμογή των ατομικών δικαιωμάτων. Κάθε πολίτης πρέπει να μπορεί να αναπτυχθεί χωρίς περιορισμούς σε έναν πολιτισμικό κόσμο παραδόσεων, να αναμετρηθεί με αυτόν τον πολιτισμό, να

τον συνεχίσει ή να τον μετασχηματίσει. Ο επιταχυνόμενος μετασχηματισμός των σύγχρονων κοινωνιών αναιρεί όλες τις στάσιμες μορφές ζωής και οι πολιτισμοί πλέον επιβιώνουν μέσω της ανταλλαγής και της επαφής με τους ξένους και όχι μέσω της απομόνωσης. Να σημειώσουμε εδώ ότι ο Taylor αμφισβητεί την ηθική ουδετερότητα του κράτους, θεωρώντας ότι ευνοεί τους κυρίαρχους πολιτισμούς.

Για σχεδόν 40 χρόνια μετά το τέλος του Β΄ παγκόσμιου πολέμου, το ζήτημα των δικαιωμάτων των μειονοτήτων ήταν σχεδόν αόρατο στη διεθνή κοινότητα, καθώς ο λόγος περί ανθρωπίνων δικαιωμάτων θεωρείταν επαρκής. Τη δεκαετία του 1990, το ζήτημα αυτό εισήλθε στη διεθνή ατζέντα. Σύμφωνα με τον Kymlicka (2012: 72-89), τα κράτη πλέον προκειμένου να θεωρούνται δημοκρατικά απαιτείται να αναγνωρίζουν τον πολιτισμικό και γλωσσικό πλουραλισμό τους και να μην απαγορεύουν την ενεργό συμμετοχή εθνοτικών πολιτικών δρώντων. Βασικοί στόχοι της διεθνούς κοινότητας, όπως η ειρήνη, η δημοκρατία και η οικονομική ανάπτυξη, θεωρήθηκε ότι εξαρτώνται και από την αναγνώριση μειονοτικών δικαιωμάτων. Η νέα πολιτική αποδίδεται αφενός στο φόβο εξάπλωσης της εθνοτικής βίας ύστερα από την κατάρρευση του κομμουνισμού, αφετέρου στην ελπίδα για τη συγκρότηση μιας βιώσιμης φιλελεύθερης πολυπολιτισμικότητας στη δύση.

Η έννοια της φιλελεύθερης πολυπολιτισμικότητας είναι δύσκολο να προσεγγιστεί λόγω των ποικίλων μορφών της. Είναι γεγονός ότι όλες οι μειονοτικές ομάδες αγωνίζονται για την κατάρριψη της αντίληψης ότι το κράτος ανήκει στην κυρίαρχη ομάδα και την αντικατάσταση πολιτικών που οδηγούν στην αφομοίωση και τον αποκλεισμό από πολιτικές αναγνώρισης. Παρά τη γενική μεταστροφή από τις πολιτικές αφομοίωσης και αποκλεισμού προς μια πιο πολυπολιτισμική προσέγγιση και την εγγύηση κάποιων δικαιωμάτων σε όλες τις εθνοπολιτισμικές ομάδες, ένα γενικό μοντέλο παραμένει δύσκολο να σκιαγραφηθεί. Οι μειονοτικές ομάδες έχουν διαφορετικά χαρακτηριστικά, όπως αυτόχθονες πληθυσμοί, «εθνικές» ομάδες (λ.χ. οι Καταλανοί και οι Βάσκοι στην Ισπανία), και μεταναστευτικές ομάδες και έχουν διαφορετικούς στόχους και επιδιώξεις από χώρα σε χώρα, ενώ διαφέρει ριζικά και η αντιμετώπιση των διαφορετικών ομάδων από κράτος σε κράτος, ακόμα και στις δυτικές χώρες (Kymlicka, 2012: 99-120). Για αυτό το λόγο, ο Kymlicka θεωρεί ότι κάθε απόπειρα άρθρωσης της φιλελεύθερης πολυπολιτισμικότητας ως ενιαίου λόγου που αφορά κάποια γενικευμένα μειονοτικά δικαιώματα, χωρίς αναφορά στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της κάθε ομάδας και της κάθε χώρας είναι καταδικασμένη να αποτύχει. Πολύ σημαντική, επίσης, είναι η επισήμανση ότι η πολυπολιτισμικότητα δεν είναι μόνο ζήτημα συμβολικής αναγνώρισης και ταυτοτήτων, αλλά αφορά και σε ζητήματα κατανομής πόρων και εξουσίας (Kymlicka, 2012: 121-122).

### *Η περίπτωση των Ρομά του Νομού Ευβοίας*

#### Δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά

Ο πληθυσμός των Ρομά του Νομού Ευβοίας της Περιφέρειας Στερεάς Ελλάδας ανέρχεται στα 2.000 περίπου άτομα. Οι οικισμοί, καταυλισμοί και περιοχές διαμονής τους είναι οι εξής: *Καστέλλα, Καμάρες, Χαραυγή, Άγια Ελεούσα, Αλάτσατα, Ερέτρια, Δροσιά, Δύστος, Αλιβέρι, Προκόπι και Ιστιαία.*

Το κοινωνικο-οικονομικό προφίλ των Ρομά του Νομού Ευβοίας έχει τα παρακάτω χαρακτηριστικά: Χαμηλό μορφωτικό επίπεδο, δυσκολία προσαρμογής

στις κοινωνικές συνθήκες, παραβατικές συμπεριφορές (αντικοινωνική συμπεριφορά), κακές συνθήκες στέγασης & κατοίκησης σε κάποιες περιοχές, κακές σχέσεις με τον κοινωνικό περίγυρο σε κάποιες περιοχές, προβλήματα δημόσιας υγείας και ασθενειών, ανεργία, δύσκολες εργασιακές σχέσεις (χαμηλή εργασιακή απασχόληση) και φτώχεια.

Ο κοινωνικός αποκλεισμός των Ρομά εδράζεται στο γεγονός ότι οι Ρομά έχουν περιορισμένες δυνατότητες πρόσβασης σε βασικά κοινωνικά αγαθά όπως: στέγαση, εκπαίδευση, απασχόληση, υγεία και κοινωνική πρόνοια και ασφάλιση. Ειδικότερα, ανά τομέα καταγράφονται τα παρακάτω προβλήματα:

- ***Στέγαση:*** Παρατηρούνται άσχημες συνθήκες στέγασης με έλλειψη βασικών υποδομών στους οικισμούς και καταυλισμούς της Εύβοιας.
- ***Εκπαίδευση:*** Το ποσοστό του αναλφαβητισμού είναι πολύ υψηλό και υπάρχουν εμπόδια συνύπαρξης των παιδιών ρομά στο σχολικό περιβάλλον.
- ***Απασχόληση:*** Η απασχόληση των ρομά είναι εποχική και ευκαιριακή. Επιπλέον, υπάρχει επαγγελματική αστάθεια, προσωρινότητα και ανασφάλεια. Οι περισσότεροι Ρομά της ευρύτερης περιοχής του Νομού Ευβοίας είναι έμποροι, μικροπωλητές και ασχολούνται με εποχικές αγροτικές δραστηριότητες.
- ***Υγεία:*** Τα προβλήματα στον τομέα της υγείας σχετίζονται με την παιδική θνησιμότητα η οποία είναι συγκριτικά υψηλότερη σε σχέση με τα παιδιά αντίστοιχων ηλικιών, την ηπατίτιδα, τις παθήσεις πεπτικού συστήματος, τις δερματικές παθήσεις και τις παθήσεις μυοσκελετικού. Ειδικότερα, οι γυναίκες Ρομά ξεκινούν να γεννούν από πολύ νέες πολλά παιδιά, οι περισσότερες δεν παρακολουθούνται καθόλου ή συστηματικά κατά την περίοδο της εγκυμοσύνης τους και κάποιες γεννούν στους καταυλισμούς. Πολλές μητέρες αναφέρουν ότι τους έχει πεθάνει τουλάχιστον ένα παιδί μέχρι τα τρία του χρόνια Οι γυναίκες Ρομά εφαρμόζουν ελάχιστα τον οικογενειακό προγραμματισμό και τα στοιχειώδη για την πρόληψη του γυναικολογικού καρκίνου και του καρκίνου του μαστού και δεν κάνουν προληπτικές εξετάσεις συχνά, όπως θα έπρεπε.
- ***Κοινωνική πρόνοια & ασφάλιση:*** Στον τομέα αυτό καταγράφεται χαμηλή πρόσβαση της πληθυσμιακής ομάδας των Ρομά στις κοινωνικές παροχές, την κοινωνική ασφάλιση και τα δικαιώματα που πηγάζουν από την εργασία.

**Συνέργειες**

Αξίζει να υπογραμμιστεί στο σημείο αυτό ότι για να αντιμετωπιστούν τα προαναφερθέντα προβλήματα διαμορφώθηκαν ***συνέργειες-συνεργασίες*** με διάφορους φορείς, οργανισμούς και προγράμματα. Ειδικότερα, οι ***συνεργασίες*** ήταν οι εξής:

- Με τις υπηρεσίες δημόσιας υγείας του Δήμου Χαλκιδέων.
- Με το Δημόσιο Νοσοκομείο Χαλκίδας.
- Με τους Δήμους Χαλκιδέων, Ερέτριας, Κύμης-Αλιβερίου, Διρφύων-Μεσσαπίων του Νομού Ευβοίας.
- Με τις Κοινωνικής Υπηρεσίες των Δήμων του Νομού Ευβοίας.
- Με την ΜΚΟ «Χαμόγελο του Παιδιού».
- Με τους τοπικούς συλλόγους των Ρομά.

- Με την Ιερά Μητρόπολη Χαλκίδας και τις δομές της (τράπεζα ρουχισμού, φαγητού κ.λπ.).
- Με το Κοινωνικό Παντοπωλείο του Δήμου Χαλκιδέων.
- Με το Πρόγραμμα: «Σχολές Γονέων» του Ιδρύματος Νεολαίας και Διά Βίου Μάθησης.
- Με το Πρόγραμμα: «Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας» του Ιδρύματος Νεολαίας και Διά Βίου Μάθησης.
- Με κοινωνικούς και παραγωγικούς φορείς της ευρύτερης περιοχής.

**Στερεότυπα**

Μέσα από τη δράση του προγράμματος: «Εκπαίδευση των Παιδιών Ρομά», το χρονικό διάστημα 2011-2014 εντοπίστηκαν και καταγράφηκαν τα ακόλουθα ***στερεότυπα*** για τους Ρομά του Νομού Ευβοίας και γενικότερα:

- Η Ελληνική κοινωνία έχει, αν και δεν το ομολογεί, σε μεγάλο βαθμό μια αρνητική κοινωνική εικόνα για τους Ρομά.
- Υπάρχει η λανθασμένη εντύπωση ότι όλοι οι Ρομά είναι μέλη μιας φυλής με κοινή γλώσσα, ήθη και έθιμα.
- Οι πιο πολλοί άνθρωποι είναι έτοιμοι να περιγράψουν έναν Ρομά και να αναφερθούν στην εμφάνιση, τον τρόπο ζωής του και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του, ενώ μπορεί να μην έχουν συναντήσει ποτέ Ρομά. Μάλιστα, τους αποδίδουν τα παρακάτω χαρακτηριστικά:
  - τεμπέληδες και καλοπερασάκηδες,
  - παραμελούν την υγιεινή τους αλλά και των παιδιών τους,
  - προτιμούν την επαιτεία, τις μικροκλοπές και την περιστασιακή εργασία,
  - προτιμούν να ζουν στο περιθώριο και να είναι απομονωμένοι,
  - αποτελούν κίνδυνο για τη δημόσια υγεία με τη μετάδοση μολυσματικών ασθενειών,
  - δεν ενδιαφέρονται για τη μόρφωση των παιδιών τους και
  - είναι ευνοημένοι από το κράτος, που τους δίνει διάφορα επιδόματα πρόνοιας.

Ειδικά η αντίληψη ότι οι Ρομά επιθυμούν να ζουν κάτω από άθλιες συνθήκες αποτελεί μια κατεξοχήν ρατσιστική επιχειρηματολογία διότι επικαλείται τις δήθεν πολιτισμικές αποκλίσεις των Ρομά, για να εξηγήσει την αδυναμία ομαλής ένταξής τους στην ελληνική κοινωνία.

Είναι γεγονός ότι αυτές οι στερεοτυπικές αντιλήψεις αποτελούν μηχανισμό κοινωνικού αποκλεισμού της κοινωνικής ομάδας των Ρομά. Οι ίδιοι, αντιδρώντας σε αυτά τα στερεότυπα, θέτουν με τη σειρά τους και τα δικά τους, τα οποία διαμορφώνουν και τις καθημερινές τους πρακτικές σκέψης και δράσης. Αποτέλεσμα είναι να υπάρχει αμοιβαία προκατάληψη η οποία στερεί τη δυνατότητα επικοινωνίας.

Γενικότερα, η σχέση των Ρομά με τους μη Ρομά είναι σχέση «απόστασης» με μικρή τάση εγγύτητας, η οποία δε διακρίνεται από επιθυμία για ισότιμη αντιμετώπιση των Ρομά και ένταξή τους στον κοινωνικό ιστό.

Ωστόσο, είναι γεγονός, ότι το πρόγραμμα αποτέλεσε ένα εργαλείο και ένας μηχανισμός περιορισμού των στερεοτύπων για τους Ρομά από τους μη Ρομά και το

αντίστροφο με σημαντικά αποτελέσματα κυρίως στην αλλαγή στάσης και νοοτροπίας και από τις δύο πλευρές.

### *Σύντομη περιγραφή των εκπαιδευτικών προβλημάτων των Ρομά στην Εύβοια*

Στον παρακάτω πίνακα αποτυπώνονται πληροφορίες που αφορούν την παρέμβαση του προγράμματος στο Νομό Ευβοίας.

ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ **ΣΤΕΡΕΑ ΕΛΛΑΔΑ** / ΝΟΜΟΣ **ΕΥΒΟΙΑΣ** / ΔΗΜΟΙ **5**

| | ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ | ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ | ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ |
|---|---|---|---|
| ΣΥΝΕΡΓΑΖΟΜΕΝΑ ΣΧΟΛΕΙΑ | 10 | 17 | 7 |
| ΕΓΓΕΓΡΑΜΜΕΝΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΡΟΜΑ | 15 | 196 | 36 |

Η σχολική φοίτηση των Ρομά -εκτός του ότι είναι εκτός παραδοσιακού αξιακού κώδικα- είναι εξαιρετικά ευάλωτη σε εξωτερικούς παράγοντες, όπως η μετακίνηση, τα οικονομικά προβλήματα που οδηγούν στην παιδική εργασία, η απόσταση από το σχολείο, η νοοτροπία περί επιδοματικής πολιτικής στην εκπαίδευση, τα φαινόμενα ρατσισμού στα σχολεία, η έλλειψη κατάλληλης και μόνιμης στέγης, οι προκαταλήψεις απέναντι στους θεσμούς και ειδικότερα με την εκπαίδευση που αμφισβητείται η χρησιμότητά της κ.λπ. Είναι κοινός τόπος ότι ο τρόπος με τον οποίο αναγκάζονται να επιβιώνουν οι Ρομά είναι εξαιρετικά ανταγωνιστικός προς το σχολείο γι' αυτό και το 60% περίπου του συνόλου, σύμφωνα με τις εμπειρικές έρευνες, είναι εντελώς αναλφάβητο. Το γεγονός αυτό από μόνο του είναι αρκετό για να διαιωνίσει τον κοινωνικό-οικονομικό αποκλεισμό των Ρομά. Από τις σχετικές έρευνες καταγράφεται μια ιδιορρυθμία. Συχνά οι Ρομά αποδίδουν την σχέση τους με το σχολείο ως προϊόν επιλογής. Όμως, δεν υπάρχουν σχετικά ερευνητικά δεδομένα ότι οι Ρομά δεν φοιτούν στο σχολείο για να διαφυλάξουν την ιδιαίτερη πολιτισμική τους ταυτότητα. Στην πραγματικότητα οι Ρομά αντιμετωπίζουν αρκετές δυσχέρειες αναφορικά με την πρόσβασή τους στην εκπαίδευση, δηλαδή τη δυνατότητα μελλοντικής κοινωνικής και οικονομικής ενσωμάτωσης. Οι ρατσιστικές πρακτικές εις βάρος όσων Ρομά επιχειρούν να εκπαιδευτούν είναι δύο ειδών:

α) ανοιχτές απόπειρες αποκλεισμού των παιδιών Ρομά με κινητοποίηση της κοινωνίας, γονιών, μαθητών, δασκάλων και
β) παθητικό αποκλεισμό τους μέσα στην τάξη με την περιθωριοποίησή τους. Τα στερεότυπα που ερμηνεύουν τους λόγους της μη τακτικής παρακολούθησης των μαθημάτων από τα παιδιά Ρομά δεν ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα. Τα παιδιά Ρομά ανταποκρίνονται καλά όταν η εκπαιδευτική διαδικασία λαμβάνει υπ' όψιν τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών (το γεγονός δηλαδή ότι μετακινούνται, ότι δεν έχουν μητρική γλώσσα την ελληνική κ.λπ.). Να σημειωθεί επιπλέον ότι σήμερα που το σχολείο εκχωρεί μεγάλο μέρος των ευθυνών του στην οικογένεια, είναι σαφές ότι οι μαθητές Ρομά βρίσκονται σε πιο δυσχερή θέση δεδομένου ότι οι οικογένειές τους δεν μπορούν ούτε να παρακολουθήσουν και να ενισχύσουν την εκπαίδευσή τους στο σπίτι, αλλά ούτε και να διαπραγματευτούν με τους εκπροσώπους του εκπαιδευτικού συστήματος και να διεκδικήσουν υπέρ των παιδιών τους.

Εξετάζοντας τη σχέση των γονέων Ρομά με το εκπαιδευτικό σύστημα γίνεται αντιληπτό ότι υπάρχει πρόβλημα για το οποίο δεν ευθύνεται μόνο το εκπαιδευτικό σύστημα. Ειδικότερα, πρόκειται για ένα πολύπλοκο και πολυσύνθετο πρόβλημα στο οποίο συμβάλλουν παράγοντες με κοινωνικές, πολιτισμικές πολιτικές και οικονομικές διαστάσεις και προεκτάσεις. Οι Ρομά στην Εύβοια στην πλειονότητά τους είναι αναλφάβητοι δεδομένου ότι η εκπαίδευση δεν είναι ενταγμένη στη ζωή τους ούτε θεωρείται αυτονόητο και αναπόσπαστο μέρος της ζωής τους, χωρίς όμως να παραγνωρίζουν το γεγονός ότι η εκπαίδευση θα είχε θετικά αποτελέσματα γι' αυτούς και θα τους βοηθούσε πολύ τόσο στην οικονομική τους δραστηριότητα όσο και στην κοινωνική τους καταξίωση. Ένα μεγάλο ποσοστό από τους Ρομά που έχουν πάει στο σχολείο δεν έχει τελειώσει το δημοτικό και ένα μικρό ποσοστό έχει παρακολουθήσει μερικές τάξεις του Γυμνασίου. Ωστόσο, είναι γεγονός, ότι με την υλοποίηση του προγράμματος: «Εκπαίδευση των Παιδιών Ρομά», η κατάσταση έχει βελτιωθεί αισθητά και όλο και περισσότερα παιδιά Ρομά ολοκληρώνουν τη φοίτηση στο δημοτικό σχολείο και στη συνέχεια φοιτούν στο Γυμνάσιο.

Ένα άλλο σημαντικό χαρακτηριστικό της εκπαίδευσης των Ρομά είναι η μη κανονική φοίτηση και η κατά διαστήματα παρακολούθηση των μαθημάτων, που οφείλεται σε διάφορους λόγους. Αναλυτικότερα, η κατάσταση στο Νομό Ευβοίας το 2011 και πριν, χαρακτηριζόταν από μεγάλη σχολική διαρροή, μη τακτική φοίτηση και περιορισμένες εγγραφές των παιδιών Ρομά στα νηπιαγωγεία και δημοτικά σχολεία των περιοχών διαμονής των Ρομά. Αλλά και στις περισσότερες περιπτώσεις συχνής φοίτησης διαπιστώνονται υψηλά ποσοστά διαρροής. Από το 2011 μέχρι και το 2014 τα πράγματα άλλαξαν σε μεγάλο βαθμό λόγω της παρέμβασης του προγράμματος και μειώθηκε αισθητά η σχολική διαρροή και πραγματοποιήθηκαν νέες εγγραφές.

Η ανάλυση των εμπειρικών δεδομένων που προκύπτει από την αξιολόγηση των παρεμβάσεων στο Νομό Ευβοίας καταδεικνύει ότι η τακτική/μη τακτική φοίτηση των παιδιών Ρομά αποτελεί ένα πολυδιάστατο φαινόμενο που περιλαμβάνει παράγοντες όπως το βιοτικό επίπεδο των Ρομά, τις παρελθούσες σχολικές και άλλες εμπειρίες τους, τις κοινωνικές σχέσεις ανάμεσα σε γονείς Ρομά και μη Ρομά καθώς και με τη σχολική μονάδα και την τοπική κοινωνία, το σεβασμό της ρόμικης ταυτότητας, τις εκπαιδευτικές και άλλες δράσεις που αναπτύσσονται για τη στήριξη των Ρομά εντός και εκτός του επίσημου σχολείου.

Ως παράγοντες τακτικής φοίτησης των Ρομά παιδιών στην επίσημη εκπαίδευση αναδεικνύονται η σταθερή διαμονή, οι πρώιμες θετικές εμπειρίες στην

προσχολική εκπαίδευση τόσο των παιδιών, όσο και των γονέων τους, η ανάπτυξη σχέσεων με τους μη Ρομά μαθητές και γονείς, η, μερική έστω, γονεϊκή εμπλοκή στη σχολική ζωή και η σύνδεση του σχολείου με την επίτευξη μακροπρόθεσμων στόχων. Από την άλλη, οι ίδιοι οι Ρομά θεωρούν γενικά ως παράγοντες σχολικής διαρροής τις συνεχείς μετακινήσεις και τα οικονομικά προβλήματα πολλών οικογενειών Ρομά, ή ακόμα και την «αδιαφορία» των παιδιών Ρομά.

**Καλές πρακτικές**

Το μεγάλο στοίχημα που έθεσε το Πρόγραμμα ήταν πως θα μπορούσαν να δημιουργηθούν κατάλληλες συνθήκες ώστε να ενταχθεί η εκπαίδευση στην καθημερινότητα των Ρομά και αυτό επιχειρήθηκε να επιτευχθεί με συστηματική παρέμβαση και ανάλογη στοχοθεσία που απευθυνόταν στις διάφορες κατηγορίες Ρομά (τόσο αυτών που οι γονείς είχαν πάει ήδη στο σχολείο και είχαν σχέση με το εκπαιδευτικό σύστημα όσο και αυτών που δεν είχαν καμία σχέση και θα πήγαιναν για πρώτη φορά), με την παρακολούθηση της πρώτης εγγραφής στο σχολείο, τη συστηματική φοίτηση και την ολοκλήρωση των βαθμίδων της εκπαίδευσης. Επίσης, η παρέμβασή μας στηρίχθηκε στη θεώρηση ότι έπρεπε να έχει διαχρονικότητα, ώστε ορισμένες γενιές να αποκτήσουν μόνιμη σχέση με την εκπαίδευση και να διαπιστώσουν τις ωφέλειες της σχολικοποίησης που σημαίνει ότι η πολιτεία θα πρέπει να ενδιαφερθεί και για την επαγγελματική τους αποκατάσταση.

Στην Εύβοια οι Ρομά αντιμετωπίζονται, καταρχήν τουλάχιστον με μια ισότιμη διάθεση, χωρίς να παραγνωρίζεται ότι μία μικρή μερίδα των εκπροσώπων της σχολικής κοινότητας εκφράζουν στερεοτυπικές αντιλήψεις που πηγάζουν κυρίως από την αντίληψη περί ενός κοινωνικά ουδέτερου σχολείου. Η σχολική και τοπική κοινότητα με τη συνεργασία του Προγράμματος: «Εκπαίδευση των Παιδιών Ρομά» ανέλαβαν πρωτοβουλίες, ώστε οι Ρομά γονείς και μαθητές να αισθάνονται ότι αποτελούν αποδεκτό και ενεργό μέλος της σχολικής ζωής.

Μια λεπτομερής προσέγγιση, ωστόσο, της σύγχρονης κοινωνικής και οικονομικής πραγματικότητας, αναδεικνύει τις δομικές αδυναμίες και τους μελλοντικούς κινδύνους που «απειλούν» ότι έχει επιτευχθεί ως σήμερα με τη συμβολή της εκπαιδευτικής και της τοπικής κοινότητας και του Προγράμματος: «Εκπαίδευση των Παιδιών Ρομά». Η μέχρι πρότινος καλή κατάσταση που επικρατούσε στην τοπική οικονομία, με όποιες συνθήκες και αν αυτή διαμορφώθηκε, απορροφούσε στις οικογενειακές επιχειρήσεις και στις επαγγελματικές υποχρεώσεις των γονέων, τα παιδιά Ρομά και εξασφάλιζε το μέλλον τους, σε κάποιο βαθμό.

Η υπάρχουσα κατάρρευση της τοπικής οικονομίας και του κοινωνικού ιστού του Νομού Ευβοίας, εξέλιξη που ήδη έχει συμβεί σε πολλές άλλες περιοχές της χώρας, ανέδειξε τις δομικές αδυναμίες της εκπαίδευσης των παιδιών Ρομά στην ευρύτερη περιοχή που πρέπει να αντιμετωπιστούν άμεσα. Σε αυτό το πλαίσιο, έλαβαν χώρα μια σειρά δράσεων που κρίθηκαν ότι είναι απαραίτητες, προκειμένου να εξασφαλιστούν οι συνθήκες μιας μακροχρόνιας σχολικής σταδιοδρομίας που συνδέεται άμεσα με τη σχολική επίδοση. Εδώ αναφερόμαστε σε δράσεις – παρεμβάσεις που ανέλαβε το Πρόγραμμα και πρωτοβουλίες που μπορούν να αναληφθούν από τη δημόσια εκπαίδευση και τους φορείς της.

Στο επίπεδο του σχεδιασμού και της εφαρμογής τα μέτρα παρέμβασης του Προγράμματος: «Εκπαίδευση των Παιδιών Ρομά» είναι προσαρμοσμένα στις

ιδιαίτερες ανάγκες τους και στη δημιουργία ενός θετικού μαθησιακού περιβάλλοντος στο σχολείο, επιδιώκοντας την αναβάθμιση των σχολικών πρακτικών, την ενδυνάμωση της μαθησιακής διαδικασίας και τον εμπλουτισμό των εκπαιδευτικών τεχνικών των συνεργαζόμενων με το Πρόγραμμα σχολικών μονάδων. Με σημείο αναφοράς τη σχολική μονάδα, ο επιτυχής σχεδιασμός, η συστηματική παρέμβαση στο κοινωνικό περιβάλλον του σχολείου και η ενίσχυση των μαθητών Ρομά υπαγορεύουν μια σειρά από προγραμματισμένες ενέργειες και δράσεις για την επίτευξη του επιδιωκόμενου παιδαγωγικού αποτελέσματος που αφορούν το σύνολο των μαθητών.

Είναι γνωστό ότι η ασυνέχεια της φοίτησης στο σχολείο ελάχιστα περιθώρια αφήνει στους εκπαιδευτικούς να εργαστούν για την πρόοδο των μαθητών τους. Για την καλή σχολική πορεία των μαθητών Ρομά, πέρα από τη βοήθεια που τους παρέχεται κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, το Πρόγραμμα έθεσε σε λειτουργία θερινά τμήματα προετοιμασίας των μετεξεταστέων μαθητών για τις εξετάσεις του Σεπτεμβρίου με πολύ καλά αποτελέσματα. Επίσης, η έμφαση του Προγράμματος στην προσχολική αγωγή αξιολογείται ως άκρως αναγκαία για τη συνέχιση της φοίτησης στο δημοτικό σχολείο, ενώ ο θεσμός του Ρομά διαμεσολαβητή κρίνεται ως ιδιαίτερα χρήσιμος για τον παραμερισμό της διαρροής των μαθητών κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς αλλά και στην προετοιμασία ευνοϊκού κλίματος για την προσέλκυση Ρομά παιδιών στο σχολείο.

Οι επιμορφωτικές δράσεις προς τους εκπαιδευτικούς και διευθυντές των σχολείων που διενεργήθηκαν είναι απαραίτητο να πολλαπλασιαστούν, ώστε να αναδειχθούν οι καλές πρακτικές σε μια μαθητοκεντρική κυρίως προσέγγιση που θα αντλεί από τις γνωστικές-κονστρουκτιβιστικές θεωρίες μάθησης και θα δίνει έμφαση στον ενεργό ρόλο που (πρέπει να) διαδραματίζει το υποκείμενο στη διαδικασία της μάθησης και στη βιωμένη εμπειρία (όλων) των μαθητών (για τα ζητήματα αυτά, βλ. αναλυτικά Παρθένης, 2013: 88-116). Επιπλέον, πρέπει να προσεγγιστεί κριτικά η κυρίαρχη αντίληψη περί του κοινωνικά ουδέτερου σχολείου γιατί αποτελεί έναν από τους ισχυρότερους μηχανισμούς αναπαραγωγής των εκπαιδευτικών ανισοτήτων (Bourdieu, 1977). Το σχολείο πρέπει να «πειστεί» να αναλάβει την ευθύνη της εκπαίδευσης όλων των παιδιών, χωρίς το άλλοθι του «ελλείμματος» των οικογενειών τους.

Η άρση στερεοτυπικών αντιλήψεων απαιτεί, πέρα από επιμορφώσεις και δράσεις που θα ενισχύσουν την πραγματική εμπλοκή των γονέων στη σχολική ζωή που δεν θα περιορίζεται στην απλή τους παρουσία σε κάποιες εκδηλώσεις. Αυτό συνέβη σε κάποιο βαθμό, καθώς, διοργανώθηκαν πλήθος εκδηλώσεων (λ.χ. ημερίδες, συνέδρια, θεματικά εργαστήρια, συνάντησες εργασίας) εντός και εκτός σχολικής μονάδας. Μάλιστα, τονίζεται, η ευεργετική σημασία και αξία που είχαν οι εκδηλώσεις που διενεργήθηκαν εντός των οικισμών και καταυλισμών των Ρομά.

Τα φροντιστηριακά τμήματα που λειτούργησαν και ωφέλησαν δεκάδες μαθητές Ρομά και μη Ρομά θα πρέπει να πολλαπλασιαστούν και να ενισχυθούν, ώστε να συγκροτηθούν οι συνθήκες για μια επιτυχή σχολική σταδιοδρομία. Στόχος πλέον δεν μπορεί να είναι μόνο η «παρουσία» των Ρομά γονέων και παιδιών στο σχολείο.

Η ενίσχυση των σχολικών μονάδων από συνεργάτες του Προγράμματος, όπως οι συντονιστές με σπουδές κοινωνικού και ανθρωπιστικού περιεχομένου και οι διαμεσολαβητές που προέρχονταν από τον πληθυσμό των Ρομά, αλλά και η ενεργοποίηση εξειδικευμένου επιστημονικού δυναμικού, όπως ψυχολόγοι και κοινωνικοί λειτουργοί, κρίθηκε ότι είναι και θα είναι συστατικός παράγοντας για τη

μετάβαση των Ρομά από την απλή παρουσία, στην ενεργό συμμετοχή και δραστηριοποίηση.

Η λειτουργία των Εργαστηρίων Δημιουργικής Απασχόλησης συνέβαλε την ανάδειξη των δεξιοτήτων μαθητών Ρομά και μη Ρομά και στην ενίσχυση της επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ των μαθητών. Επίσης, η συμμετοχή των μαθητών Ρομά στα εν λόγω εργαστήρια σε θεματικά αντικείμενα όπως είναι η εικαστική αγωγή, η θεατρική αγωγή, η μουσικοκινητική αγωγή, η πληροφορική κ.λπ. ήταν καθοριστικό στοιχείο που οδήγησε στη μείωση της σχολικής διαρροής και την ενίσχυση της τακτικής φοίτησης των μαθητών Ρομά.

Η οικονομική κρίση και οι συνεχώς αυξανόμενες δυσκολίες στον επαγγελματικό τομέα φαίνεται να έχουν ως αποτέλεσμα αρκετοί πια Ρομά να συνειδητοποιούν ότι η ένταξη στην αγορά εργασίας περνά μέσα από την εκπαίδευση και ότι η νέα εποχή απαιτεί ένα επίπεδο εκπαίδευσης, έστω και εργαλειακής μορφής, όπως οι ίδιοι συνήθως την αντιλαμβάνονται. Σημαντική, είναι επίσης, η συνεισφορά των Σχολών Γονέων καθώς και των Σχολών Αλφαβητισμού αλλά κυρίως η επιρροή των ήδη φοιτούντων μαθητών Ρομά που λειτουργούν ως «γέφυρα» για την προσέλκυση και άλλων παιδιών. Η αλλαγή στη στάση των γονέων Ρομά για την εκπαίδευση είναι ιδιαίτερα σημαντική αφού οποιαδήποτε πρόοδος του παιδιού στο σχολείο είναι αδύνατη χωρίς τη θετική στάση και ενθάρρυνσή του από την οικογένεια.

Αναντίρρητα, η λειτουργία των Σχολών Γονέων και των τμημάτων εκμάθησης γλώσσας των ενηλίκων Ρομά συγκρότησε ένα ενεργό σώμα γονέων Ρομά που ενημερώθηκαν και ευαισθητοποιήθηκαν για τα θέματα που πραγματεύτηκαν τα τμήματα αυτά. Ταυτόχρονα, οι συμμετέχοντες ενήλικες Ρομά θα μπορούσαν να γίνουν πολλαπλασιαστές των θετικών συνεπειών που θα είχε η παρακολούθηση των μαθημάτων στα εν λόγω τμήματα.

**Αποτελέσματα**

Κάποια από τα θετικά αποτελέσματα που προέκυψαν από τις δράσεις του Προγράμματος ήταν τα εξής:

- Ανάπτυξη και βελτίωση δεξιοτήτων, ικανοτήτων και στάσεων των μαθητών/-τριών (επικοινωνία, ομαδικότητα και συνεργασία).
- Ανάπτυξη νέων πεδίων ενδιαφερόντων και κλίσεων και καλλιέργειά τους.
- Ενεργοποίηση – Κινητοποίηση – Συμμετοχή των ενήλικων Ρομά στις δραστηριότητες των παιδιών τους στο σχολείο και ευρύτερα.
- Δημιουργία και ανάπτυξη των κοινωνικών και διαπροσωπικών σχέσεων των μαθητών/τριών Ρομά και μη Ρομά.
- Συνύπαρξη, επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ ενηλίκων Ρομά και μη Ρομά.
- Διαμόρφωση καλού εκπαιδευτικού πλαισίου μεταξύ του ανθρώπινου δυναμικού των σχολικών μονάδων.
- Αποδοχή και συνεργασία των σχολικών μονάδων των δράσεων του Προγράμματος και αξιοποίησή τους.
- *Το* «άνοιγμα» στην τοπική κοινωνία από την κοινότητα των Ρομά και αντίστροφα.
- Δημιουργία και ανάπτυξη των κοινωνικών σχέσεων των γονέων Ρομά και μη Ρομά.
- Αισθητή μείωση της σχολικής διαρροής και βελτίωση της τακτικής φοίτησης.

- Ευαισθητοποίηση του κοινωνικού συνόλου (γονείς και γενικά πολίτες) για τη διαφορετικότητα και τα ανθρώπινα δικαιώματα και άρση σε κάποιο βαθμό των στερεοτύπων και προκαταλήψεων.
- Συμμετοχή των γονέων Ρομά στα Συμβούλια των Συλλόγων Γονέων και Κηδεμόνων των σχολικών μονάδων.
- Συνειδητοποίηση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι Ρομά σε κάθε επίπεδο και προσπάθεια διαχείρισης ή/και επίλυσής τους.
- Συμμετοχή στις σχολικές δραστηριότητες των παιδιών Ρομά από τους γονείς (ενθάρρυνση και παρότρυνση).
- Η αναγνώριση της σημασίας και του κοινωνικοποιητικού ρόλου της εκπαίδευσης (να στέλνουν τα παιδιά τους στο σχολείο).
- Ενημέρωση/ευαισθητοποίηση για θέματα δημόσιας Υγείας (δράσεις αγωγής υγείας) και περιορισμό των ασθενειών και προβλημάτων υγείας.
- Η αναγνώριση της αξίας της πρόληψης σε θέματα υγείας (επισκέψεις στο νοσοκομείο για διενέργεια εξετάσεων υγείας και εμβολιασμών)

**Βασικά Συμπεράσματα**

Τα βασικά συμπεράσματα συνοψίζονται στα εξής:

- Η πολυπλοκότητα της κατάστασης των Ρομά παραπέμπει σε μια σειρά από αιτίες που είναι εν πολλοίς γνωστές και επιμερίζονται στους φορείς της κεντρικής πολιτικής διοίκησης, στους φορείς των τοπικών κοινωνιών αλλά και στους ίδιους τους Ρομά. Ωστόσο, η διαπίστωση που αναδείχθηκε μέσα από την ερευνητική δραστηριότητα στο πλαίσιο του Προγράμματος είναι ότι, ανεξάρτητα από τους λόγους που σε αρκετές περιπτώσεις έχουν διαμορφώσει στην κοινότητα των Ρομά μια αδιάφορη στάση για την εκπαίδευση, όλο και περισσότεροι Ρομά αρχίζουν να βλέπουν θετικά την εκπαίδευση των παιδιών τους.
- Με τη βοήθεια των φορέων της τοπικής κοινωνίας, αλλά και την ενεργό συμμετοχή των ίδιων των Ρομά, η εκπαιδευτική και κοινωνική τους εξέλιξη θα είναι εφικτή.
- Απαιτείται να καλλιεργηθεί και να υποστηριχθεί η εκπροσώπησή τους και η ενεργός συμμετοχή τους στο κοινωνικό γίγνεσθαι.
- Το ενδιαφέρον τους για βελτίωση της ποιότητας της ζωής τους συνδέεται με τη διαδικασία της επιμόρφωσης, εκπαίδευσης και κοινωνικής τους ανέλιξης.
- Οι Ρομά αντιμετωπίζουν διακρίσεις σε όλα τα πεδία, όπως ήδη αναφέρθηκε, στην απασχόληση, στέγαση, υγεία, παιδεία και στις επαγγελματικές ευκαιρίες.
- Επιπλέον, υφίστανται επί αιώνες τη συσσώρευση, προκαταλήψεων και αρνητικών στερεοτύπων, που έχουν επηρεάσει δυσμενώς τις πολιτικές που εφαρμόζονται απέναντί τους.
- Δυστυχώς, προκύπτει αναπαραγωγή στάσεων και θέσεων ακόμα και από τους ίδιους τους «κοινωνικά αποκλεισμένους».
- Η έρευνα που αφορά την υγεία των Ρομά είναι περιορισμένη. Συγκεκριμένα, οι Ρομά έχουν επιβαρυμένη υγεία, ζουν λιγότερο από τους υπόλοιπους Έλληνες και πεθαίνει ένα σημαντικό ποσοστό των παιδιών τους.
- Καταγράφεται πολύ μεγάλη ανάγκη για προαγωγή και αγωγή υγείας, για πρόληψη και συμβουλευτική σε όλους τους τομείς της υγείας.

- Η κουλτούρα τους δεν είναι κάτι το διαφορετικό, δεν είναι διαρκής και αναλλοίωτη, είναι μέρος του κοινωνικού ιστού.
- Με την κοινή δράση της τοπικής κοινωνίας, των αρμόδιων φορέων και των Ρομά θα υπάρξει αλλαγή του τρόπου ζωής και κυρίως της νοοτροπίας και επενδύσουν όλοι στην εκπαίδευση των παιδιών Ρομά.

***Προτάσεις***

Οι προτάσεις μας στο πλαίσιο αυτού του άρθρου είναι οι ακόλουθες:

- Η εκπαίδευση των Ρομά πρέπει να αντιμετωπιστεί σε συνάρτηση με το θέμα της στέγης, της εργασίας και της υγείας.
- Οι Ρομά θα πρέπει να αναλάβουν πιο ενεργό ρόλο μέσω των συλλόγων και των εκπροσώπων τους.
- Η Πολιτεία πρέπει να καταβάλει ειδική προσπάθεια για την αλλαγή νοοτροπίας και κουλτούρας των γονέων Ρομά όσον αφορά τη χρησιμοποίηση των παιδιών τους σε διάφορες παραλλαγές επαιτικής δραστηριότητας, με την προβολή της αιτιολογίας ότι και οι ίδιοι και οι γονείς τους έτσι ανατράφηκαν.
- Να καταβληθεί προσπάθεια να περιοριστεί η παιδική εργασία.
- Να δημιουργηθούν παιδικοί σταθμοί και δομές προσχολικής αγωγής που θα προλειάνουν το έδαφος για την ένταξη των παιδιών Ρομά στο εκπαιδευτικό σύστημα.
- Να συγκροτηθούν όπου χρειάζονται τμήματα ενισχυτικής διδασκαλίας.
- Να λειτουργήσουν ακόμα περισσότερες δομές δια βίου μάθησης για τους ενήλικες Ρομά (Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, Σχολές Γονέων, Κέντρα Διά Βίου Μάθησης Δήμων κ.λπ.).
- Να συμμετέχουν οι εκπρόσωποι των Ρομά στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που τους αφορούν.
- Να εκπαιδευτούν Ρομά δάσκαλοι και κοινωνικοί λειτουργοί ώστε να λειτουργήσουν μεσολαβητικά και διευκολυντικά μεταξύ Ρομά, σχολείων και τοπικής κοινωνίας.
- Να ληφθεί κάθε μέτρο ώστε να τερματιστεί ο ρατσισμός (γονέων, παιδιών, δασκάλων κ.λπ.) στα σχολεία, ώστε να μπορέσουν τα παιδιά Ρομά να ενταχθούν ομαλά στην κοινωνία του σχολείου και να αποδώσουν.
- Η Τοπική Αυτοδιοίκηση θα πρέπει να αναλάβει πρωτοβουλίες και να υλοποιήσει δράσεις για την ενίσχυση της κοινωνικής ένταξης των Ρομά μέσα από την υιοθέτηση και εφαρμογή δράσεων εκπαιδευτικού, κοινωνικού και πολιτισμικού περιεχομένου.
- Είναι αναγκαία η ανάπτυξη δικτύων με αρμόδιους φορείς που έχουν τη δυνατότητα να συμβάλουν στην αντιμετώπιση του κοινωνικού αποκλεισμού των Ρομά.
- Να εξασφαλιστεί με νομοθετικά και άλλα κατάλληλα μέτρα η εξάλειψη κάθε διάκρισης εναντίον όλων των Ρομά.
- Να εξασφαλιστεί με κάθε τρόπο η πρόσβαση των Ρομά στην εκπαίδευση και να γεφυρωθεί άμεσα η απόσταση που χωρίζει τα παιδιά Ρομά με τους υπόλοιπους μαθητές.

- Να λυθούν με απλό τρόπο οι αστικοδημοτικές εκκρεμότητες των Ρομά. Οι τοπικές κοινωνίες και η τοπική αυτοδιοίκηση πρέπει να λάβουν τα κατάλληλα μέτρα για να βελτιώσουν την ποιότητα ζωής των Ρομά.
- Να εξασφαλιστεί με θετικές δράσεις η είσοδός τους στα κέντρα λήψης αποφάσεων σε εθνικό και σε τοπικό επίπεδο.
- Να ληφθούν όλα τα κατάλληλα μέτρα για την εκπαίδευση και την ευαισθητοποίηση ολόκληρης της κοινωνίας και δη των δημοσίων λειτουργών (δικαστών, αστυνομικών, δασκάλων, γιατρών, δημόσιων λειτουργών στην Κεντρική Διοίκηση και Τοπική Αυτοδιοίκηση κ.λπ.) ώστε να μην καταπατούν τα δικαιώματα των Ρομά.
- Να εξασφαλιστεί έλεγχος των ΜΜΕ που διαιωνίζουν τον κοινωνικό ρατσισμό κατά των Ρομά και την περιθωριοποίηση τους.
- Να εξασφαλιστεί ένα σύστημα νομικής υποστήριξης των Ρομά.
- Να προχωρήσει η Ελλάδα σε διακρατικές συνεργασίες για τη βελτίωση της θέσης των Ρομά σε πανευρωπαϊκό επίπεδο.
- Ο στόχος της κοινωνικής ένταξης επιτυγχάνεται σε συνεργασία και συνέργεια με αρμόδιους φορείς (Νοσοκομεία, Κέντρα Υγείας, Υπηρεσίες Κοινωνικής Αλληλεγγύης, Κοινοτικές δομές, Δομές παροχής υπηρεσιών ψυχικής υγείας, εκπαιδευτικά ιδρύματα, κ.λπ.).
- Χρήσιμη θα ήταν μία διευρυμένη Συμβουλευτική σε τομείς όπως: εκπαίδευση, εργασία, επιμόρφωση, ψυχοκοινωνική υποστήριξη, διαχείριση καθημερινότητας, συναλλαγή με δημόσιες και ιδιωτικές υπηρεσίες και φορείς. Ειδικότερα, οι υπηρεσίες συμβουλευτικής, επιμόρφωσης και ψυχοκοινωνικής υποστήριξης δύναται να αφορούν σε θέματα, όπως προώθηση της επιχειρηματικότητας, νομικές υπηρεσίες σχετικές με επαγγελματικές και επιχειρηματικές δραστηριότητες, υποστήριξη και συμβουλευτική για χρηματοπιστωτικές υπηρεσίες, καθώς και θέματα κοινωνικής ένταξης.
- Πρέπει να συμβάλουν όλοι οι παράγοντες της κοινωνίας: η πολιτεία, οι θεσμοί της, οι τοπικές κοινωνίες και οι ίδιοι οι Ρομά έτσι ώστε να γεφυρωθεί το χάσμα και να χτιστούν σχέσεις βασιζόμενες στην εμπιστοσύνη και την κοινωνική κατανόηση και να υπάρξουν άμεσες και ρεαλιστικές λύσεις των προβλημάτων. Αυτή η προσπάθεια θα πρέπει να δομηθεί στους ακόλουθες θεματικούς άξονες:
  - Αποδοχή της «διαφορετικότητας».
  - Ενημέρωση και ευαισθητοποίηση της τοπικής κοινωνίας.
  - Αναγκαιότητα ανάδειξης των Ρομά ως παράγοντα του ανθρώπινου δυναμικού της περιοχής (κοινωνικό και πολιτιστικό κεφάλαιο).
  - Την καταπολέμηση της επέκτασης του φαινομένου του Κοινωνικού Αποκλεισμού, στην πληθυσμιακή ομάδα των Ρομά ως αποτέλεσμα και της οικονομικής-κοινωνικής κρίσης.

***Αντί Επιλόγου***

Το Πρόγραμμα: «Εκπαίδευση των Παιδιών Ρομά» εστίασε το ενδιαφέρον και τις δράσεις του στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών Ρομά, γεγονός που υπαγορεύεται από την πολιτική να ενισχυθεί η πρόσβαση και η τακτική φοίτησή τους στο σχολείο

καθώς και να διασφαλισθεί η αποδοχή τους από το σύνολο των παιδιών της εκπαιδευτικής κοινότητας. Αναφορικά με τις παρεμβάσεις στις σχολικές μονάδες στην Εύβοια και στους νομούς που υλοποιήθηκε το πρόγραμμα, ο σχεδιασμός και προγραμματισμός περιλάμβανε δράσεις και παρεμβάσεις που σχετίζονται με τη δημιουργία των προϋποθέσεων που ευνοούν τη βελτίωση των συνθηκών ένταξης και παραμονής των παιδιών Ρομά στο σχολείο. Στη διαμόρφωση κατάλληλων συνθηκών συντέλεσαν τόσο η ενθάρρυνση των παιδιών όσο και η ευαισθητοποίηση των γονέων για την παιδαγωγική αξία του σχολείου. Μέσω των πολλαπλών δράσεων, το Πρόγραμμα κατόρθωσε να διαμορφώσει ένα ευνοϊκό κλίμα μάθησης, πρόσφορο για όλους τους μαθητές, χωρίς να στοχοποιεί τον πληθυσμό ρόμικης καταγωγής. Έτσι, τα αποτελέσματα των παρεμβάσεων αξιολογούνται θετικά για δύο λόγους: αφενός επειδή συνέβαλαν στη δημιουργία θετικής αντίληψης και στάσης πολλών Ρομά για το σχολείο και αφετέρου επειδή ενθάρρυναν την αποδοχή των παιδιών τους από το ευρύτερο σχολικό περιβάλλον. Βάσει των παραπάνω, καθίσταται σαφές ότι η εκπαίδευση είναι μια κοινωνικοποιητική διαδικασία, πόσο μάλλον η διαπολιτισμική, που προωθεί την αναγνώριση του δικαιώματος της διαφορετικότητας.

Εν κατακλείδι, θα πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στην εκπαίδευση της νέας γενιάς Ρομά (γραμματισμός, βασικές δεξιότητες, επαγγελματικός προσανατολισμός, αγωγή υγείας κ.λπ.) καθώς συνιστά ένα ζήτημα υψίστης σημασίας και προτεραιότητας. Κατά την άποψή μας, είναι το κλειδί που θα ανοίξει τις πόρτες της κοινωνίας και της οικονομίας σ' αυτήν την ευάλωτη κοινωνική ομάδα και θα συμβάλλει στην καθοριστική βελτίωση του επιπέδου ζωής τους (ποιότητα ζωής). Λαμβανομένου υπόψη ότι το πρόβλημα της εκπαίδευσης της νέας γενιάς Ρομά συνδέεται άμεσα με την επίλυση του οικιστικού προβλήματος της οικογένειάς τους, την απασχόληση των γονέων Ρομά αλλά και άλλων κοινωνικών, οικονομικών και πολιτισμικών παραμέτρων, κρίνεται επιτακτική η ανάγκη να αναζητηθούν αμέσως αποτελεσματικά μέτρα παρέμβασης μέσα και έξω από το σχολείο ώστε η εκπαίδευση ως θεσμός να αποδώσει το νόημά του και σ' αυτή την απόλυτα αδικημένη κατηγορία ελλήνων πολιτών. Αναμφισβήτητα, θα πρέπει να ανατραπούν οι δυσμενείς συσχετισμοί που κρατούν τους Ρομά εκτός σχολικού συστήματος και δυσχεραίνουν τη συμμετοχή τους στα κοινωνικά, οικονομικά, πολιτικά και πολιτισμικά δρώμενα.

## Βιβλιογραφία


Banks, J.A. (1992) "Multicultural education". In: *Review of Research in Education*, vol. 19, pp. 3-49.

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

Bullivant, B. (1997) «Προς μια ριζοσπαστική πολυπολιτισμικότητα: Ανάλυση των τάσεων στο αναλυτικό πρόγραμμα και στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό». Στο: Ζώνιου-Σιδέρη, Α., Χαραμής, Π. (επιμ.) *Πολυπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Beck, U. (1999) *Τι είναι παγκοσμιοποίηση;* Αθήνα: Καστανιώτη.

Bourdieu, P. (2003) «Ο Πολιτισμός κινδυνεύει» (Συζήτηση σε στρογγυλό τραπέζι). Στο: Ν. Παναγιωτόπουλος (επιμ.) *Πολιτισμός και αγορά*. Αθήνα: Πατάκη.

Bourdieu, P. (2000) *Πρακτικοί Λόγοι. Για τη θεωρία της δράσης*. Αθήνα: Πλέθρον.

Bourdieu, P. (1999) «Οι τρεις διαστάσεις του πολιτισμικού κεφαλαίου». Στο: Ν. Παναγιωτόπουλος, (επιμ.) *Πιερ Μπουρντιέ. Κείμενα Κοινωνιολογίας*. Αθήνα: Στάχυ.

Bourdieu, P. (1990) *The Logic of Practice.* Cambridge: Polity Press.

Cohen, L., Manion, L. Morrison, K. (2005) *Rerearch Methods in Education* (5th eds), London, New York: Routledge Falmer.

Giddens, A. (2001) *Ο κόσμος των ραγδαίων αλλαγών*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γκόβαρης, Χ. (2004) *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.

Γκότοβος, Α. (2013) «Πολιτικές διαχείρισης της ετερότητας στην εκπαίδευση: Η πολιτισμική και δομική ενσωμάτωση των πολιτών με ρόμικη προέλευση στην Ελλάδα». Στο: Γ. Φλουρής, Λ. Γιώτη, Χ. Παρθένης, Ε. Μηλίγκου (επιμ.) *Δια βίου εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικής οπτικής: Το πρόγραμμα "Εκπαίδευση των Παιδιών Ρομά"* ως αφετηρία νέων θεωρητικών και εμπειρικών προσεγγίσεων (σσ. 42-61). Αθήνα: ΕΚΠΑ.

Γκότοβος, Α. (2002) *Εκπαίδευση και ετερότητα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2011). *Προσχολική εκπαίδευση και φροντίδα: Παροχή σε όλα τα παιδιά μας του καλύτερου δυνατού ξεκινήματος για τον κόσμο του αύριο*». Βρυξέλλες, 17/2/2011 COM (2011) 66 τελικό.

Habermas, J. (1994) "Struggles for recognition in the democratic constitutional state". In: A. Gutman (ed) *Multiculturalism*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press (pp. 107-148).

Hakim, C. (1987) *Research Design: Strategies and Choices in the Design of Social Research.* London: Routledge.

Hall, S., Held, D., McGrew, A. (2003) *Η νεωτερικότητα σήμερα*. Αθήνα: Σαββάλας.

Held, D., Mc Grew, A. (2004) *Παγκοσμιοποίηση – αντιπαγκοσμιοποίηση*. Αθήνα: Πολύτροπον.

Κυριαζή, Ν. (2006) *Η Κοινωνιολογική Έρευνα. Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Kymlicka, W. (2012) *Πολυπολιτισμικές οδύσσειες*. Αθήνα: Σιδέρης.

Kymlicka, W. (2005) *Η πολιτική φιλοσοφία της εποχής μας*. Αθήνα: Πόλις.

Kymlicka, W. (1998) *Mangkulturell medborgarskap*. Nya Doxa.

Lyotard, JF (1993) *Η μεταμοντέρνα κατάσταση*. Αθήνα: Γνώση.

Μάρκου, Γ. (2011) «Διαπολιτισμική εκπαίδευση: όχημα για την εθνοτικοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής;». Στο: *Νέα Παιδεία*, τ. 139.

Μάρκου, Γ.Π. (2010) *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Markou, GP., Parthenis, C. (2014) "Intercultural education in Europe: The Greek experience". In: M. Catarci, M. Fiorucci (eds) *Intercultural education in the European Union*. Rome: Roma Tre University.

McLaren, P. (1994) "White terror and oppositional agency: towards a critical multiculturalism". In: D.T. Goldberg (ed) *Multiculturalism*. Oxford UK & Cambridge UK: Blackwell.

Μωραϊτου, Μ. (2013) «Η υγεία των Ρομά που ζουν στην Ελλάδα. Μελέτες και Εφαρμογές». Στο: Α. Λυδάκη (Επιμ.), *Ρομά. Πρόσωπα πίσω από τα Στερεότυπα,* (σσ. 131-150). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Νόβα – Καλτσούνη, Χ. (2004) «Συνεργασία σχολείου – οικογένειας: δυνατότητες και περιορισμοί». Στο: *Επιστήμες της Αγωγής* (4), σσ. 21-33.

Parekh, B. (1997) «Η έννοια της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης». Στο: Ζώνιου-Σιδέρη, Α., Χαραμής, Π. (επιμ.) *Πολυπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παρθένης Χρ. & Τσέλιου Ε., (2014) *Πρόγραμμα: «Εκπαίδευση των Παιδιών Ρομά»: Περιγραφή Παρεμβατικών δράσεων και αποτύπωση ποιοτικών-ποσοτικών δεδομένων για τα σχολικά έτη 2010-2013*. Αθήνα: ΕΚΠΑ.

Παρθένης, Χ. (2013α) «Η ιδιότητα του πολίτη και η σχέση μεταξύ συλλογικών και ατομικών δικαιωμάτων σε μια φιλελεύθερη δημοκρατία». Στο: Γ. Φλουρής, Λ. Γιώτη, Χ. Παρθένης, Ε. Μηλίγκου (επιμ.) *Δια βίου εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικής οπτικής: Το πρόγραμμα "Εκπαίδευση των Παιδιών Ρομά"* ως αφετηρία νέων θεωρητικών και εμπειρικών προσεγγίσεων (σ. 145-154). Αθήνα: ΕΚΠΑ.

Παρθένης, Χ. (2013β) *Θεωρία και Πράξη: μακρο και μικροπροσεγγίσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης υπό το πρίσμα εφαρμοσμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων*. Αθήνα.

Sayad, A. (2004) *The suffering of the immigrant*. Cambridge, Malden: Polity Press.

Skeggs, B. (2008) "The problem with identity". In: AM.Y. Lin (ed) *Problematizing identity*. New York: LEA.

Taylor, C. (2004) "The politics of recognition". In: Goldberg (ed) *Multiculturalism*. UK: Blackwell.

Τσουκαλάς, Κ. (2010) *Η επινόηση της ετερότητας*. Αθήνα: Καστανιώτη.

Τσουκαλάς, Κ. (1992) *Εξάρτηση και Αναπαραγωγή*. Αθήνα: Θεμέλιο.

Weinstein, R.S. (2002) *Reaching Higher. The Power of Expectations in Schooling*. Massachusetts: Harvard University Press.

Yin, R., K. (1994) *Case Study Research: Design and Methods*. Thousand Oaks CA: Sage.

# Διεπιστημονικές προσεγγίσεις της διαχείρισης των εκπαιδευτικών ανισοτήτων των μαθητών/τριών Ρομά, στο πλαίσιο υλοποίησης του προγράμματος: «*Εκπαίδευση των Παιδιών Ρομά*»

**Χρήστος Παρθένης**, *Λέκτορας Παιδαγωγικής ΕΚΠΑ, Επιστημονικός Υπεύθυνος του Προγράμματος «Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά»*

**Ευάγγελος Ι. Χαϊνάς**, *Κοινωνιολόγος, Υπ. Δρ. Παντείου Παν/μίου, Συντονιστής του Προγράμματος «Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά» στον Νομό Ευβοίας*

## *Εισαγωγικές Παρατηρήσεις*

Η διαπολιτισμική αγωγή αποτελεί μια οργανωτική και παιδαγωγική προσέγγιση στα ενδοσχολικά και κοινωνικά προβλήματα που δημιουργούνται στο πλαίσιο μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Η εφαρμογή της στη σχολική πραγματικότητα αφορά όχι μόνο στους Ρομά μαθητές αλλά σε όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές της σχολικής κοινότητας. Ως εκ τούτου, η διαπολιτισμική προσέγγιση μπορεί να συμβάλλει στην αλληλοκατανόηση, τον αλληλοσεβασμό και κατ' επέκταση στην απρόσκοπτη και αποτελεσματική εξέλιξη και πρόοδο όλων των μαθητών.

## *Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στο ελληνικό κοινωνικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο, με έμφαση στην εκπαίδευση των Παιδιών Ρομά*

Στη σύγχρονη ελληνική κοινωνία η παρουσία ατόμων και ομάδων με πολιτισμικά χαρακτηριστικά διαφορετικά από αυτά της κυρίαρχης ομάδας συνιστά πρόκληση για την κατανόηση των συνεπειών που προκύπτουν από μια τέτοια παρουσία και για την επιστημονική, πολιτική και πρακτική αντιμετώπιση των προβλημάτων που σχετίζονται με την ένταξή τους στους κοινωνικο- πολιτικούς θεσμούς. Η μαζική μετακίνηση ανθρώπων σε παγκόσμιο επίπεδο μεταβάλλει συνεχώς τη δημογραφική σύνθεση των κρατών υποδοχής και συμβάλλει στη συγκρότηση κοινωνιών με πολυπολιτισμικό χαρακτήρα. Η βασική πρόκληση που καλούνται να αντιμετωπίσουν σήμερα οι πολυπολιτισμικές κοινωνίες συνίσταται κυρίως στην οργάνωση των κοινωνικών σχέσεων με τρόπο ώστε να μην οδηγούν σε συγκρούσεις, αλλά στη δημιουργική αλληλεπίδραση των πολιτισμών (Γκόβαρης, 2004: 12). Η πολιτισμική ετερότητα δεν πρέπει να θεωρείται απειλή για τα έθνη-κράτη, αλλά, αντίθετα, η αναγνώριση της ετερότητας εγγυάται την εύρυθμη λειτουργία και την ενότητα τους (Μάρκου, 2010: 12).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού θεσμού στις διαδικασίες κοινωνικής και πολιτισμικής ένταξης των υποκειμένων αναγνωρίζεται ως εξαιρετικά σημαντικός, έχοντας το ρόλο να εκπαιδεύσει όλους τους μαθητές, ώστε να αποκτήσουν τις απαραίτητες γνώσεις, στάσεις και ικανότητες για τη συγκρότηση μιας πολιτείας στην

οποία όλοι θα μπορούν να συμμετέχουν, να ζουν με αξιοπρέπεια και να αισθάνονται ότι αποτελούν μέρος του δημόσιου συμφέροντος (Μάρκου, 2010: 12). Αναπάντητο παραμένει ωστόσο το ερώτημα για τη συγκεκριμένη μορφή που πρέπει να λάβει η διαπολιτισμική εκπαίδευση ώστε να ανταποκριθεί στις ραγδαίες κοινωνικο-πολιτισμικές αλλαγές (Παρθένης, 2013: 227). Η έννοια της πολυπολιτισμικής κοινωνίας δεν μπορεί να περιορίζεται σε μια συνθηματολογία περί αναγνώρισης της ύπαρξης διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων. Η προσαρμογή στην νέα πραγματικότητα του γλωσσικού και πολιτισμικού πλουραλισμού προϋποθέτει το σχεδιασμό και την εφαρμογή εκείνων των πολιτικών που θα επιτρέψουν την υπέρβαση του παραδοσιακού μονοπολιτισμικού και μονογλωσσικού χαρακτήρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και όσο αυτό δεν συμβαίνει, τόσο περιορίζονται οι δυνατότητες διαμόρφωσης μιας πραγματικά δημοκρατικής, πολυπολιτισμικής κοινωνίας (Γκόβαρης, 2004: 12-13 & Παρθένης, 2013: 276).

Στο ελληνικό πλαίσιο, οι Ρομά απέκτησαν πολιτικά δικαιώματα μόλις τη δεκαετία του 1970, παρά το γεγονός ότι η παρουσία τους υφίσταται αρκετούς αιώνες. Αυτή η κατάκτηση ωστόσο δεν στάθηκε αρκετή για να άρει την περιθωριακή θέση τους στην ελληνική κοινωνία και εκπαίδευση (Μάρκου, 2013: 23). Ο συνολικός αριθμός των Ρομά είναι δύσκολο να προσδιοριστεί με ακρίβεια, καθώς τα στοιχεία των απογραφών δεν μπορούν να θεωρηθούν αξιόπιστα για το συγκεκριμένο πληθυσμό (Μάρκου, 2008). Ο αριθμός τους, ωστόσο, υπολογίζεται κατ' ελάχιστο σε 150.000 (Μωραϊτου, 2013). Στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία υπολογίζεται ότι λιγότεροι από τους μισούς Ρομά που είναι σε σχολική ηλικία φοιτούν στις πρώτες τάξεις του δημοτικού και το μεγαλύτερο ποσοστό τους εγκαταλείπουν το σχολείο πριν την ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (Πολυχρόνη & Ράλλη, 2013: 227). Το Πρόγραμμα για την Εκπαίδευση των Παιδιών Ρομά 2010-2014, παρήγαγε αξιόπιστα δεδομένα για το μαθητικό πληθυσμό των Ρομά στις περιφέρειες Αττικής, Στερεάς Ελλάδας, Πελοποννήσου, Κρήτης, Νοτίου Αιγαίου, Βορείου Αιγαίου, Ιονίων Νήσων, Θεσσαλίας, Ηπείρου και Δυτικής Ελλάδας (Παρθένης & Τσέλιου, 2014).

Αναμφισβήτητα, στον περιορισμένο χώρο αυτού του άρθρου δεν μπορούν να αναπτυχθούν ζητήματα εννοιολόγησης της πολυπολιτισμικότητας και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (βλ. ενδ. Παρθένης, 2013). Επισημαίνεται ότι οι χωρικές διατάξεις δεν είναι φυσικές και αυτονόητες, αλλά συμμετέχουν ενεργά στη διαμόρφωση των κοινωνικών σχέσεων (Kitchin, 1998: 344). Ο κοινωνικός αποκλεισμός των Ρομά είναι άμεσα ορατός από το χωρικό αποκλεισμό τους σε καταυλισμούς/παραγκουπόλεις εκτός ή στα όρια του οικιστικού ιστού μιας περιοχής (Μάρκου, 2013: 30). Καταγράφονται περιπτώσεις σχολείων στην Αγία Βαρβάρα όπου οι Ρομά αποτελούν αναπόσπαστο μέλος της τοπικής κοινωνίας, χωρικά και κοινωνικο-οικονομικά και η πλειοψηφία των παιδιών τους φοιτά πλέον τακτικά στα οικεία, δημοτικά τουλάχιστον, σχολεία, γεγονός που αναδεικνύει την εσφαλμένη αντίληψη περί ασυμβατότητας της κουλτούρας των Ρομά με τη σχολική εκπαίδευση και τα κοινωνικά θεμέλια αυτής της αντίληψης. Ο χώρος αποτελεί (και) κοινωνική κατασκευή που τοποθετείται σε ένα συγκεκριμένο ιστορικό-πολιτισμικό συγκείμενο και έχει ρευστό χαρακτήρα, καθώς μεταβάλλεται ως απόρροια των νέων συνθηκών που δημιουργούνται κάθε φορά και των κοινωνικών σχέσεων που αναπτύσσονται (Armstrong, 2012: 611). Θα υποστηριχθεί συγχρόνως, όμως, ότι αυτή η «επιτυχής» εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη αφενός δεν οφείλεται σε κεντρικά σχεδιασμένες πολιτικές και πρακτικές που θα διασφάλιζαν τον μακροπρόθεσμο χαρακτήρα αυτής της ένταξης, αφετέρου η «επιτυχία» δεν προσεγγίζεται με τους όρους που αφορούν

στην κυρίαρχη ομάδα (για τις διαφορετικές πρακτικές των εκπαιδευτικών ανάλογα με τα κοινωνικο-πολιτισμικά χαρακτηριστικά των μαθητών τους, (βλ. ενδ. Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη & Φραγκούλης, 2009).

### Η Διαπολιτισμική Παρέμβαση

Στο πλαίσιο του **Προγράμματος «Εκπαίδευση των Παιδιών Ρομά»** που εντάσσεται στο επιχειρησιακό πρόγραμμα του Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ. «Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση» 2010-2013[1], με εκπαιδευτικές περιφέρειες εφαρμογής την Αττική, Στερεά Ελλάδα, Πελοπόννησο, Κρήτη, Θεσσαλία, Ήπειρο, Δυτική Ελλάδα, Νότιο και Βόρειο Αιγαίο και Ιόνια Νησιά, επιχειρήθηκε η βελτίωση των συνθηκών ένταξης στο εκπαιδευτικό σύστημα μαθητών ρομά που απειλούνται με περιθωριοποίηση και κοινωνικό αποκλεισμό. Βάσει της αναγκαιότητας που προκύπτει από τη φιλοσοφία του προγράμματος κρίθηκε απαραίτητο να διενεργηθούν οι κάτωθι ενέργειες:

- να εισαχθούν στο εκπαιδευτικό σύστημα *διορθωτικά παρεμβατικά μέτρα* για την αντιμετώπιση των ανισοτήτων σε βάρος της συγκεκριμένης κοινωνικής ομάδας που παρουσιάζει γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες,
- να αντιμετωπισθούν παράγοντες που απειλούν την κοινωνική συνοχή, όπως – στερεότυπα, προκαταλήψεις, ρατσισμός,
- να υιοθετηθούν καλές διδακτικές πρακτικές που στηρίζονται στη συνεργασία και την αμοιβαιότητα και
- να ενσωματωθούν ευρύτερες αναδιαρθρώσεις στο σχολικό περιβάλλον, οι οποίες θα απευθύνονται σε όλους γενικά τους μαθητές.

Σε γενικές γραμμές το Πρόγραμμα έχει ως στόχο:

- την αρμονική ένταξη των μαθητών με ρόμικη καταγωγή στο εκπαιδευτικό σύστημα,
- τη διευκόλυνση της πρόσβασης των παιδιών ρομά στην προσχολική αγωγή,
- τη μείωση της σχολικής διαρροής και αποτυχίας,
- την ενδυνάμωση της υποχρεωτικής και τακτικής φοίτησης,
- την ενίσχυση της γλωσσικής και μαθησιακής επίδοσης και
- τη διασφάλιση της αποδοχής των παιδιών ρομά από το σύνολο των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας, εξαλείφοντας τον σχολικό και κοινωνικό τους αποκλεισμό.

Με την υποστήριξη και ενίσχυση της σχολικής φοίτησης των παιδιών ρομά επιδιώκεται:

- η ενδυνάμωση των σχολικών μονάδων με στρατηγικές και μέτρα παρέμβασης που ενθαρρύνουν τη διαπολιτισμική κατανόηση, επικοινωνία και συνεργασία και
- η ενίσχυση της πρόσβασης των παιδιών στο σχολείο και η παραμονή τους σε αυτό σε όλη τη διάρκεια τουλάχιστον της υποχρεωτικής εκπαίδευσης.

[1] Το πρόγραμμα λειτούργησε και το 2014 και συνεχίζει τις παρεμβάσεις του το 2015 στο πλαίσιο της παράτασης που έχει λάβει.

*Τα μέτρα παρέμβασης* προσαρμόζονται στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών ρομά και στις συγκεκριμένες συνθήκες του σχολικού και ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος που διαβιούν τα παιδιά.

Στους Πίνακες 1 και 2 που ακολουθούν, αποτυπώνεται αθροιστικά ο αριθμός των σχολείων παρέμβασης και των ωφελούμενων μαθητών αντίστοιχα, για τα σχολικά έτη 2010-2013, ενώ παράλληλα με την περιγραφή της κάθε δράσης του προγράμματος ξεχωριστά, ενσωματώνονται σε πίνακες τα συγκεντρωτικά στοιχεία του συνόλου των παρεμβατικών ενεργειών (Παρθένης & Τσέλιου, 2014: 14-15).

ΠΙΝΑΚΑΣ 1. ΣΧΟΛΕΙΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΓΙΑ ΤΑ ΣΧΟΛΙΚΑ ΕΤΗ 2010-2013

| ΚΩΔΙΚΟΣ ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΣ | ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ | ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ | ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ | ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ | ΣΥΝΟΛΑ |
|---|---|---|---|---|---|
| 0 | ΑΤΤΙΚΗ | 101 | 159 | 27 | 287 |
| 1 | ΣΤΕΡΕΑ ΕΛΛΑΔΑ | 53 | 84 | 23 | 160 |
| 2 | ΝΟΤΙΟ ΑΙΓΑΙΟ | 8 | 46 | 1 | 55 |
| 3 | ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΣ | 13 | 86 | 0 | 99 |
| 4 | ΚΡΗΤΗ | 18 | 23 | 0 | 41 |
| 5 | ΒΟΡΕΙΟ ΑΙΓΑΙΟ | 5 | 10 | 1 | 16 |
| 6 | ΙΟΝΙΑ ΝΗΣΙΑ | 5 | 14 | 1 | 20 |
| 7 | ΘΕΣΣΑΛΙΑ | 26 | 38 | 18 | 82 |
| 8 | ΗΠΕΙΡΟΣ | 3 | 17 | 4 | 24 |
| 9 | ΔΥΤΙΚΗ ΕΛΛΑΔΑ | 42 | 229 | 6 | 277 |
| **ΣΥΝΟΛΟ ΣΧΟΛΕΙΩΝ** | | 274 | 706 | 81 | 1061 |

ΠΙΝΑΚΑΣ 2. ΑΡΙΘΜΟΣ ΩΦΕΛΟΥΜΕΝΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΡΟΜΑ ΓΙΑ ΤΑ ΣΧΟΛΙΚΑ ΕΤΗ 2010-2013

| ΚΩΔΙΚΟΣ ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΣ | ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ | ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ | ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ | ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ | ΣΥΝΟΛΑ |
|---|---|---|---|---|---|
| 0 | ΑΤΤΙΚΗ | 686 | 7420 | 1005 | 9111 |
| 1 | ΣΤΕΡΕΑ ΕΛΛΑΔΑ | 188 | 1538 | 144 | 1870 |
| 2 | ΝΟΤΙΟ ΑΙΓΑΙΟ | 25 | 326 | 2 | 353 |
| 3 | ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΣ | 68 | 1604 | 0 | 1672 |
| 4 | ΚΡΗΤΗ | 34 | 567 | 0 | 601 |
| 5 | ΒΟΡΕΙΟ ΑΙΓΑΙΟ | 13 | 50 | 4 | 67 |
| 6 | ΙΟΝΙΑ ΝΗΣΙΑ | 35 | 181 | 26 | 242 |
| 7 | ΘΕΣΣΑΛΙΑ | 709 | 4568 | 638 | 5215 |
| 8 | ΗΠΕΙΡΟΣ | 11 | 147 | 13 | 171 |
| 9 | ΔΥΤΙΚΗ ΕΛΛΑΔΑ | 350 | 4781 | 52 | 5183 |
| **ΣΥΝΟΛΟ ΜΑΘΗΤΩΝ** | | 2119 | 21182 | 1884 | 25185 |

***Δράση 1:***

*Η ενίσχυση της πρόσβασης και φοίτησης στην προσχολική αγωγή*, αποτελεί θεμελιώδη δράση για τους μαθητές ρομά, που επικεντρώνεται στην απόκτηση μαθησιακών, ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων ώστε να επιτευχθεί η μετέπειτα εγγραφή και συστηματική τους φοίτηση στο δημοτικό σχολείο. Ειδικότερα, στόχος της δράσης είναι η καλλιέργεια διαπολιτισμικής επικοινωνίας, η ένταξη των νηπίων στην ομάδα και η προετοιμασία για την ομαλή ένταξη στο δημοτικό σχολείο. Η εν λόγω δράση πραγματοποιείται με την αξιοποίηση ειδικών επιστημόνων (παιδαγωγών, κοινωνικών λειτουργών, εμψυχωτών κ.λπ.) μελών του δικτύου του προγράμματος για τον εντοπισμό των παιδιών στους καταυλισμούς και οικισμούς και την έγκαιρη εγγραφή τους στο νηπιαγωγείο (βλ. τον πίνακα 3 που αποτυπώνει τα τμήματα παρέμβασης και τον αριθμό των εκπαιδευτικών στην προσχολική αγωγή την περίοδο 2010-2013) (Παρθένης & Τσέλιου, 2014: 16).

Ταυτόχρονα δόθηκε εξαιρετικά μεγάλη σημασία στα μαθησιακά αποτελέσματα της αγωγής στο Νηπιαγωγείο τόσο με την παροχή ενισχυτικής διδασκαλίας και πραγματοποίησης εμψυχωτικών παρεμβάσεων από την πλευρά του Προγράμματος όσο και με την επιμόρφωση των εμπλεκόμενων στο Πρόγραμμα νηπιαγωγών, με στόχο τη διαμόρφωση ενός ελκυστικού περιβάλλοντος μάθησης για τα παιδιά ρομά. Προκειμένου να υλοποιηθούν άρτια οι παραπάνω στόχοι πραγματοποιήθηκαν εμβολιασμοί των παιδιών ρομά στο πλαίσιο της Δράσης «Προαγωγή υγείας». Οι συγκεκριμένες δράσεις αφορούσαν στην καταγραφή αναγκών και ζητημάτων σχετικά με την πρωτοβάθμια φροντίδα υγείας των παιδιών και στο σχεδιασμό δράσης με στόχο τον εμβολιασμό, την έκδοση πιστοποιητικών και την παρακολούθηση/τήρηση των βιβλιαρίων υγείας των παιδιών σε τοπικό επίπεδο.

ΠΙΝΑΚΑΣ 3 – ΤΜΗΜΑΤΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΚΑΙ ΑΡΙΘΜΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΑΓΩΓΗ 2010-2013

| ΚΩΔΙΚΟΣ ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΣ | ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ | ΤΜΗΜΑΤΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ | ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ |
|---|---|---|---|
| 0 | ΑΤΤΙΚΗ | 74 | 25 |
| 1 | ΣΤΕΡΕΑ ΕΛΛΑΔΑ | 28 | 8 |
| 2 | ΝΟΤΙΟ ΑΙΓΑΙΟ | 2 | 3 |
| 3 | ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΣ | 1 | 2 |
| 4 | ΚΡΗΤΗ | 10 | 10 |
| 5 | ΒΟΡΕΙΟ ΑΙΓΑΙΟ | 1 | 2 |
| 6 | ΙΟΝΙΑ ΝΗΣΙΑ | 0 | 0 |
| 7 | ΘΕΣΣΑΛΙΑ | 20 | 13 |
| 8 | ΗΠΕΙΡΟΣ | 0 | 0 |
| 9 | ΔΥΤΙΚΗ ΕΛΛΑΔΑ | 30 | 16 |
| ΣΥΝΟΛΑ | | 166 | 79 |

**Δράση 2:**

*Οι ενδοσχολικές παρεμβάσεις για τη σχολική ένταξη και την υποστήριξη της τακτικής φοίτησης* των παιδιών ρομά, επικεντρώνονται στην άμεση και εύκολη πρόσβασή τους στο σχολείο με προγράμματα κινητοποίησης, ενεργοποίησης, ενθάρρυνσης και ευαισθητοποίησης και την παράλληλη γλωσσική και μαθησιακή υποστήριξη στο πλαίσιο του ωρολογίου και αναλυτικού σχολικού προγράμματος.

Στις *παρεμβατικές δράσεις* συμπεριλαμβάνονται οι εξής (Παρθένης & Τσέλιου, 2014: 16-18):

- υποστήριξη της λειτουργίας των Τάξεων Υποδοχής και Φροντιστηριακών Τμημάτων (βλ. πίνακα 4),
- παροχή εξειδικευμένου βοηθητικού διδακτικού υλικού,
- ενίσχυση των εκπαιδευτικών στις Τάξεις Υποδοχής και Φροντιστηριακών Τμημάτων (βλ. πίνακα 5),
- οργάνωση και λειτουργία θερινών τμημάτων ενίσχυσης των μαθητών (βλ. πίνακα 6),
- παροχή συμβουλευτικής υποστήριξης στις σχολικές μονάδες,
- οργάνωση και λειτουργία εργαστηρίων δημιουργικής απασχόλησης (ΕΔΑΜ) (βλ. πίνακα 7) και
- οργάνωση και εμπλουτισμός σχολικής βιβλιοθήκης.

Οι παρεμβατικές δράσεις διαμορφώνονται μετά από την ανίχνευση και καταγραφή των ιδιαιτεροτήτων του πληθυσμού στόχου, αποτελώντας το υπόβαθρο για το εξατομικευμένο σχεδιασμό παρεμβατικών υποστηρικτικών μέτρων ανά σχολική μονάδα. Οι εν λόγω δράσεις υλοποιούνται από εξειδικευμένο επιστημονικό και κατάλληλα καταρτισμένο διδακτικό προσωπικό.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 4. ΦΡΟΝΤΙΣΤΗΡΙΑΚΑ ΤΜΗΜΑΤΑ – ΤΑΞΕΙΣ ΥΠΟΔΟΧΗΣ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ 2010-2013**

| ΚΩΔΙΚΟΣ ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΣ | ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ | ΦΡΟΝΤΙΣΤΗΡΙΑΚΑ ΤΜΗΜΑΤΑ | ΤΑΞΕΙΣ ΥΠΟΔΟΧΗΣ | ΣΥΝΟΛΑ |
|---|---|---|---|---|
| 0 | ΑΤΤΙΚΗ | 110 | 22 | 132 |
| 1 | ΣΤΕΡΕΑ ΕΛΛΑΔΑ | 37 | 7 | 44 |
| 2 | ΝΟΤΙΟ ΑΙΓΑΙΟ | 27 | 2 | 29 |
| 3 | ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΣ | 6 | 0 | 6 |
| 4 | ΚΡΗΤΗ | 20 | 19 | 39 |
| 5 | ΒΟΡΕΙΟ ΑΙΓΑΙΟ | 10 | 0 | 10 |
| 6 | ΙΟΝΙΑ ΝΗΣΙΑ | 2 | 0 | 2 |
| 7 | ΘΕΣΣΑΛΙΑ | 83 | 0 | 83 |
| 8 | ΗΠΕΙΡΟΣ | 11 | 0 | 11 |
| 9 | ΔΥΤΙΚΗ ΕΛΛΑΔΑ | 27 | 0 | 27 |
| **ΣΥΝΟΛΑ** | | 333 | 50 | 383 |

## ΠΙΝΑΚΑΣ 5. ΑΡΙΘΜΟΣ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΩΝ ΣΤΑ ΦΡΟΝΤΙΣΤΗΡΙΑΚΑ ΤΜΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΤΙΣ ΤΑΞΕΙΣ ΥΠΟΔΟΧΗΣ ΤΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ 2010-2013

| ΚΩΔΙΚΟΣ ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΣ | ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ | ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΠΡΩΤΟ-ΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ | ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΔΕΥΤΕΡΟ-ΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ | ΣΥΝΟΛΑ |
|---|---|---|---|---|
| 0 | ΑΤΤΙΚΗ | 101 | 20 | 121 |
| 1 | ΣΤΕΡΕΑ ΕΛΛΑΔΑ | 48 | 3 | 51 |
| 2 | ΝΟΤΙΟ ΑΙΓΑΙΟ | 22 | 1 | 23 |
| 3 | ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΣ | 6 | 0 | 6 |
| 4 | ΚΡΗΤΗ | 31 | 0 | 31 |
| 5 | ΒΟΡΕΙΟ ΑΙΓΑΙΟ | 7 | 0 | 7 |
| 6 | ΙΟΝΙΑ ΝΗΣΙΑ | 4 | 0 | 4 |
| 7 | ΘΕΣΣΑΛΙΑ | 66 | 5 | 71 |
| 8 | ΗΠΕΙΡΟΣ | 10 | 0 | 10 |
| 9 | ΔΥΤΙΚΗ ΕΛΛΑΔΑ | 26 | 1 | 27 |
| **ΣΥΝΟΛΑ** | | 321 | 30 | 351 |

## ΠΙΝΑΚΑΣ 6. ΘΕΡΙΝΑ ΤΜΗΜΑΤΑ 2010-2013

| ΚΩΔΙΚΟΣ ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΣ | ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ | ΣΥΝΟΛΑ |
|---|---|---|
| 0 | ΑΤΤΙΚΗ | 72 |
| 1 | ΣΤΕΡΕΑ ΕΛΛΑΔΑ | 4 |
| 2 | ΝΟΤΙΟ ΑΙΓΑΙΟ | 10 |
| 3 | ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΣ | 0 |
| 4 | ΚΡΗΤΗ | 12 |
| 5 | ΒΟΡΕΙΟ ΑΙΓΑΙΟ | 2 |
| 6 | ΙΟΝΙΑ ΝΗΣΙΑ | 0 |
| 7 | ΘΕΣΣΑΛΙΑ | 44 |
| 8 | ΗΠΕΙΡΟΣ | 3 |
| 9 | ΔΥΤΙΚΗ ΕΛΛΑΔΑ | 13 |
| **ΣΥΝΟΛΑ** | | 160 |

ΠΙΝΑΚΑΣ 7. ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΑΠΑΣΧΟΛΗΣΗΣ 2010-2013

| ΚΩΔΙΚΟΣ ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΣ | ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ | ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΑΠΑΣΧΟΛΗΣΗΣ |
|---|---|---|
| 0 | ΑΤΤΙΚΗ | 20 |
| 1 | ΣΤΕΡΕΑ ΕΛΛΑΔΑ | 11 |
| 2 | ΝΟΤΙΟ ΑΙΓΑΙΟ | 2 |
| 3 | ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΣ | 0 |
| 4 | ΚΡΗΤΗ | 6 |
| 5 | ΒΟΡΕΙΟ ΑΙΓΑΙΟ | 0 |
| 6 | ΙΟΝΙΑ ΝΗΣΙΑ | 2 |
| 7 | ΘΕΣΣΑΛΙΑ | 9 |
| 8 | ΗΠΕΙΡΟΣ | 5 |
| 9 | ΔΥΤΙΚΗ ΕΛΛΑΔΑ | 30 |
| **ΣΥΝΟΛΑ** | | 85 |

***Δράση 3:***

*Η ενίσχυση της πρόσβασης στα Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων και τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ)* με στόχο την ενθάρρυνση των νέων ρομά και ιδιαίτερα των οικογενειών των μαθητών σε προγράμματα αλφαβητισμού προκειμένου να αναπτυχθεί μια θετική αντίληψη προς τη μάθηση από το σύνολο των μελών της οικογένειας.

Σε σχέση με τα Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων (βλ. πίνακα 8), η ευελιξία δημιουργίας τμημάτων και η δυνατότητα συμμετοχής ρομά από 15 ετών και άνω δημιουργούσε καλύτερες προϋποθέσεις πρόσβασης και φοίτησης στην τυπική εκπαίδευση.

Στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (βλ. πίνακα 9), εφαρμόστηκε η πρακτική στήριξης των αναλφάβητων ρομά από ομάδα εθελοντών εκπαιδευτικών ώστε να μπορέσουν να ενσωματωθούν στα τμήματα.

Οι κοινωνικοί λειτουργοί του Προγράμματος, σε συνεργασία με τους διαμεσολαβητές ρομά και τους τοπικούς συντονιστές, διερευνούν, εντοπίζουν και καταγράφουν τις εκπαιδευτικές ανάγκες των νέων ρομά, με στόχο τη συμμετοχή τους στις εξετάσεις για το απολυτήριο Δημοτικού ή/και στην εγγραφή και φοίτησή τους στα ΣΔΕ και να διευκολύνουν την πρόσβασή τους σε αυτά.

Επιπλέον, όσον αφορά στη λειτουργία των Σχολών Γονέων (βλ. πίνακα 10), στόχος της ομάδας συμβουλευτικής και ψυχολογικής στήριξης ήταν η ενίσχυση των γονέων σε θέματα σχέσεων και επικοινωνίας με τα παιδιά, ανατροφής των παιδιών, οριοθέτησης και πειθαρχίας. Επίσης, η στήριξη των γονέων αφορούσε στην αντιμετώπιση οποιουδήποτε προβλήματος ή ανησυχίας γύρω από τη φοίτηση των παιδιών στο σχολείο, όπως επίσης και την ευαισθητοποίησή τους, ώστε να συνεργαστούν περισσότερο με τους δασκάλους των παιδιών. Τέλος, επιχειρήθηκε η

ευαισθητοποίηση και εξοικείωση των γονέων με την αξία και το περιβάλλον του σχολείου, καθώς και στην εκμάθηση γραφής και ανάγνωσης από τους ίδιους (Παρθένης & Τσέλιου, 2014: 18-19).

**ΠΙΝΑΚΑΣ 8. ΚΕΝΤΡΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ 2010-2013**

| ΚΩΔΙΚΟΣ ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΣ | ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ | ΚΕΝΤΡΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ | ΣΥΝΟΛΑ |
|---|---|---|---|
| 0 | ΑΤΤΙΚΗ | 4 | 4 |
| 1 | ΣΤΕΡΕΑ ΕΛΛΑΔΑ | 0 | 0 |
| 2 | ΝΟΤΙΟ ΑΙΓΑΙΟ | 0 | 0 |
| 3 | ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΣ | 0 | 0 |
| 4 | ΚΡΗΤΗ | 0 | 0 |
| 5 | ΒΟΡΕΙΟ ΑΙΓΑΙΟ | 0 | 0 |
| 6 | ΙΟΝΙΑ ΝΗΣΙΑ | 0 | 0 |
| 7 | ΘΕΣΣΑΛΙΑ | 16 | 16 |
| 8 | ΗΠΕΙΡΟΣ | 0 | 0 |
| 9 | ΔΥΤΙΚΗ ΕΛΛΑΔΑ | 2 | 2 |
| **ΣΥΝΟΛΑ** | | 22 | 22 |

Αριθμός Ενηλίκων Ρομά που συμμετέχουν στα Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων: 275 άτομα

**ΠΙΝΑΚΑΣ 9. ΣΧΟΛΕΙΑ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΕΥΚΑΙΡΙΑΣ 2010-2013**

| ΚΩΔΙΚΟΣ ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΣ | ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ | ΣΧΟΛΕΙΑ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΕΥΚΑΙΡΙΑΣ | ΣΥΝΟΛΑ |
|---|---|---|---|
| 0 | ΑΤΤΙΚΗ | 3 | 3 |
| 1 | ΣΤΕΡΕΑ ΕΛΛΑΔΑ | 0 | 0 |
| 2 | ΝΟΤΙΟ ΑΙΓΑΙΟ | 0 | 0 |
| 3 | ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΣ | 1 | 1 |
| 4 | ΚΡΗΤΗ | 0 | 0 |
| 5 | ΒΟΡΕΙΟ ΑΙΓΑΙΟ | 0 | 0 |
| 6 | ΙΟΝΙΑ ΝΗΣΙΑ | 1 | 1 |
| 7 | ΘΕΣΣΑΛΙΑ | 10 | 10 |
| 8 | ΗΠΕΙΡΟΣ | 0 | 0 |
| 9 | ΔΥΤΙΚΗ ΕΛΛΑΔΑ | 4 | 4 |
| **ΣΥΝΟΛΑ** | | 19 | 19 |

Αριθμός Ενηλίκων Ρομά που συμμετέχουν στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: 106 άτομα

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10. ΣΧΟΛΕΣ ΓΟΝΕΩΝ 2010-2013**

| ΚΩΔΙΚΟΣ ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΣ | ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ | ΣΧΟΛΕΣ ΓΟΝΕΩΝ | ΣΥΝΟΛΑ |
|---|---|---|---|
| 0 | ΑΤΤΙΚΗ | 13 | 13 |
| 1 | ΣΤΕΡΕΑ ΕΛΛΑΔΑ | 2 | 2 |
| 2 | ΝΟΤΙΟ ΑΙΓΑΙΟ | 2 | 2 |
| 3 | ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΣ | 0 | 0 |
| 4 | ΚΡΗΤΗ | 4 | 4 |
| 5 | ΒΟΡΕΙΟ ΑΙΓΑΙΟ | 1 | 1 |
| 6 | ΙΟΝΙΑ ΝΗΣΙΑ | 0 | 0 |
| 7 | ΘΕΣΣΑΛΙΑ | 13 | 13 |
| 8 | ΗΠΕΙΡΟΣ | 0 | 0 |
| 9 | ΔΥΤΙΚΗ ΕΛΛΑΔΑ | 30 | 30 |
| **ΣΥΝΟΛΑ** | | 65 | 65 |

Αριθμός Γονέων Ρομά που συμμετέχουν στις Σχολές Γονέων: 950 άτομα

***Δράση 4:***

*Η επιμορφωτική υποστήριξη των εκπαιδευτικών* εστιάζεται σε ενδοσχολικές επιμορφώσεις με βιωματικό χαρακτήρα και έχουν ως στόχο την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και την υποστήριξη των Διευθυντών των σχολικών μονάδων, των Σχολικών Συμβούλων και Στελεχών της Εκπαίδευσης (βλ. πίνακα 11 & 12) (Παρθένης & Τσέλιου, 2014: 20). Απώτερος σκοπός των επιμορφώσεων είναι η εκπαιδευτική κοινότητα να ενισχυθεί με πολλαπλασιαστές για τη μεταφορά μηνυμάτων και γνώσεων προς την τοπική κοινωνία ενάντια στην άμεση ή έμμεση διάκριση των μαθητών ρομά και την εξασφάλιση της ίσης πρόσβασης στα σχολεία.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 11. ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΕΙΣ 2010-2013**

| ΚΩΔΙΚΟΣ ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΣ | ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ | ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΕΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΕΙΣ | ΓΕΝΙΚΕΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΕΙΣ | ΤΑΚΤΙΚΕΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΕΙΣ | ΣΥΝΟΛΑ |
|---|---|---|---|---|---|
| 0 | ΑΤΤΙΚΗ | 75 | 55 | 72 | 202 |
| 1 | ΣΤΕΡΕΑ ΕΛΛΑΔΑ | 35 | 0 | 50 | 85 |
| 2 | ΝΟΤΙΟ ΑΙΓΑΙΟ | 2 | 9 | 16 | 27 |
| 3 | ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΣ | 7 | 0 | 2 | 9 |
| 4 | ΚΡΗΤΗ | 12 | 10 | 30 | 52 |
| 5 | ΒΟΡΕΙΟ ΑΙΓΑΙΟ | 0 | 0 | 2 | 2 |
| 6 | ΙΟΝΙΑ ΝΗΣΙΑ | 4 | 0 | 4 | 8 |
| 7 | ΘΕΣΣΑΛΙΑ | 14 | 15 | 17 | 46 |
| 8 | ΗΠΕΙΡΟΣ | 6 | 0 | 2 | 8 |
| 9 | ΔΥΤΙΚΗ ΕΛΛΑΔΑ | 8 | 13 | 10 | 31 |
| **ΣΥΝΟΛΑ** | | 133 | 102 | 205 | 470 |

**ΠΙΝΑΚΑΣ 12. ΑΡΙΘΜΟΣ ΕΠΙΜΟΡΦΟΥΜΕΝΩΝ 2010-2013**

| ΚΩΔΙΚΟΣ ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΣ | ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ | ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΕΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΕΙΣ | ΓΕΝΙΚΕΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΕΙΣ | ΤΑΚΤΙΚΕΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΕΙΣ | ΣΥΝΟΛΑ |
|---|---|---|---|---|---|
| 0 | ΑΤΤΙΚΗ | 1253 | 653 | 4502 | 6408 |
| 1 | ΣΤΕΡΕΑ ΕΛΛΑΔΑ | 404 | 0 | 2885 | 3289 |
| 2 | ΝΟΤΙΟ ΑΙΓΑΙΟ | 21 | 120 | 348 | 489 |
| 3 | ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΣ | 76 | 0 | 73 | 149 |
| 4 | ΚΡΗΤΗ | 234 | 164 | 1980 | 2378 |
| 5 | ΒΟΡΕΙΟ ΑΙΓΑΙΟ | 0 | 0 | 38 | 38 |
| 6 | ΙΟΝΙΑ ΝΗΣΙΑ | 62 | 0 | 146 | 208 |
| 7 | ΘΕΣΣΑΛΙΑ | 174 | 127 | 943 | 1244 |
| 8 | ΗΠΕΙΡΟΣ | 81 | 0 | 154 | 235 |
| 9 | ΔΥΤΙΚΗ ΕΛΛΑΔΑ | 69 | 131 | 406 | 606 |
| **ΣΥΝΟΛΑ** | | 2374 | 1195 | 11475 | 15044 |

***Δράση 5:***

*Η παροχή ψυχοκοινωνικής στήριξης* περιλαμβάνει τακτικές επισκέψεις από επιστημονικούς συνεργάτες (ψυχολόγοι) του Προγράμματος σε σχολεία και σε οικισμούς και καταυλισμούς προκειμένου τόσο οι μαθητές όσο και οι γονείς να λάβουν την κατάλληλη ενημέρωση σε βασικά θέματα καθημερινής επιβίωσης (βλ. πίνακα 13) (Παρθένης & Τσέλιου, 2014: 21). Συγκεκριμένα, πρωταρχικός στόχος αυτής της δράσης είναι η ενημέρωση των γονιών των παιδιών ρομά σε θέματα που αφορούν στην παροχή ποιοτικής ζωής στα παιδιά τους. Επιπρόσθετος στόχος είναι η ψυχική και κοινωνική στήριξη των παιδιών ρομά προκειμένου να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση και θέληση για τη συμμετοχή τους στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες.

ΠΙΝΑΚΑΣ 13. ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΣΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ 2010-2013

| ΚΩΔΙΚΟΣ ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΣ | ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ | ΣΧΟΛΕΙΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ | ΣΧΟΛΕΙΑ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ | ΣΧΟΛΕΙΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ | ΣΥΝΟΛΑ |
|---|---|---|---|---|---|
| 0 | ΑΤΤΙΚΗ | 26 | 76 | 16 | 118 |
| 1 | ΣΤΕΡΕΑ ΕΛΛΑΔΑ | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 2 | ΝΟΤΙΟ ΑΙΓΑΙΟ | 4 | 36 | 0 | 40 |
| 3 | ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΣ | 0 | 11 | 0 | 11 |
| 4 | ΚΡΗΤΗ | 4 | 8 | 0 | 12 |
| 5 | ΒΟΡΕΙΟ ΑΙΓΑΙΟ | 0 | 6 | 0 | 6 |
| 6 | ΙΟΝΙΑ ΝΗΣΙΑ | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 7 | ΘΕΣΣΑΛΙΑ | 13 | 23 | 12 | 48 |
| 8 | ΗΠΕΙΡΟΣ | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 9 | ΔΥΤΙΚΗ ΕΛΛΑΔΑ | 12 | 36 | 1 | 49 |
| **ΣΥΝΟΛΟ ΣΧΟΛΕΙΩΝ** | | 27 | 196 | 29 | 284 |

***Δράση 6:***

*Η σύνδεση σχολείου, οικογένειας και τοπικής κοινωνίας* έχει ως στόχο να δημιουργηθούν γέφυρες επικοινωνίας και συνεργασίας των σχολείων όπου φοιτούν παιδιά ρομά με τις οικογένειες και τους φορείς της τοπικής κοινωνίας. Στο πλαίσιο, πραγματοποιούνται παρεμβάσεις στους οικισμούς και καταυλισμούς από κατάλληλα καταρτισμένους διαμεσολαβητές οι οποίοι ανήκουν στην ομάδα στόχου, για να ευαισθητοποιήσουν, ενεργοποιήσουν και να εξοικειώσουν τους γονείς με την αξία και το περιβάλλον του σχολείου, ώστε στη συνέχεια να διευκολύνουν την παρουσία τους στο σχολείο (ενημέρωση από τους εκπαιδευτικούς, συνοδεία των μαθητών στο σχολείο, συμμετοχή στο σύλλογο γονέων, παρακολούθηση σχολικών εκδηλώσεων κ.λπ.) (βλ. πίνακα 14) (Παρθένης & Τσέλιου, 2014: 22).

ΠΙΝΑΚΑΣ 14. ΟΙΚΙΣΜΟΙ – ΚΑΤΑΥΛΙΣΜΟΙ

| ΚΩΔΙΚΟΣ ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΣ | ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ | ΟΙΚΙΣΜΟΙ | ΚΑΤΑΥΛΙΣΜΟΙ | ΣΥΝΟΛΑ |
|---|---|---|---|---|
| 0 | ΑΤΤΙΚΗ | 23 | 18 | 41 |
| 1 | ΣΤΕΡΕΑ ΕΛΛΑΔΑ | 23 | 9 | 32 |
| 2 | ΝΟΤΙΟ ΑΙΓΑΙΟ | 8 | 6 | 14 |
| 3 | ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΣ | 36 | 23 | 59 |
| 4 | ΚΡΗΤΗ | 6 | 2 | 8 |
| 5 | ΒΟΡΕΙΟ ΑΙΓΑΙΟ | 1 | 4 | 5 |
| 6 | ΙΟΝΙΑ ΝΗΣΙΑ | 4 | 1 | 5 |
| 7 | ΘΕΣΣΑΛΙΑ | 5 | 8 | 13 |
| 8 | ΗΠΕΙΡΟΣ | 2 | 4 | 6 |
| 9 | ΔΥΤΙΚΗ ΕΛΛΑΔΑ | 51 | 24 | 75 |
| **ΣΥΝΟΛΑ** | | 159 | 99 | 258 |

***Δράση 7:***

*Η δικτύωση των σχολείων* έχει ως στόχο την αξιοποίηση των υπηρεσιών που προσφέρουν επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ των σχολικών μονάδων, την έγκαιρη ενημέρωση αυτών, την εύκολη και γρήγορη πρόσβαση σε βοηθητικό υποστηρικτικό υλικό και σε εξειδικευμένες υπηρεσίες για την επίλυση τυχόν προβλημάτων.

Οι παρεμβάσεις που διενεργούνται μέσω του προγράμματος «Εκπαίδευση των παιδιών ρομά» δεν σχετίζονται, όπως είναι φυσικό, με τη θεσμική λειτουργία του σχολείου και, επομένως, δεν εμπλέκονται άμεσα σ' αυτήν. Στο σημείο αυτό, πρέπει να υπογραμμιστεί ότι οι δράσεις του προγράμματος δεν έχουν ανταγωνιστικό ρόλο αλλά λειτουργούν επιβοηθητικά, επικουρικά και συμπληρωματικά, καλύπτοντας, πάντοτε σε συνεργασία με τους επίσημους εκπαιδευτικούς φορείς, κενά και τομείς στους οποίους οι σχολικές μονάδες έχουν ανάγκη επιστημονικής υποστήριξης ή/και παροχής εξειδικευμένης εξωτερικής βοήθειας (Παρθένης, Τσέλιου & Τσόκα, 2013: 13).

***Δράση 8:***

Η *δημοσιότητα του έργου* αποσκοπεί στη διάχυση των αποτελεσμάτων του συνόλου των δράσεων του Προγράμματος με βασικό σκοπό την όσο το δυνατόν μεγαλύτερη ενημέρωση και ευαισθητοποίηση του κοινωνικού συνόλου και της κοινής γνώμης μέσω ενός επιλεγμένου φάσματος επικοινωνιακών ενεργειών και μέσων προβολής. Η συγκεκριμένη δράση προέβαλε τις παρεμβάσεις και δράσεις που υλοποιήθηκαν και σχετίζονται με: α) διεξαγωγή ημερίδων, β) διεξαγωγή συνεδρίων, γ) δημοσιεύσεις στον έντυπο και ηλεκτρονικό τύπο, δ) στοχευμένες παρεμβάσεις ευαισθητοποίησης των τοπικών κοινωνιών και δράσεις δημοσιότητας του Προγράμματος σε τοπικό και

εθνικό επίπεδο, ε) πολιτιστικές εκδηλώσεις, στ) συνεντεύξεις, ζ) άρθρα, η) ενημερωτικά φυλλάδια, θ) αφίσες, ι) περιφερειακές εκδηλώσεις.

Η δημοσιότητα του έργου έχει επιτευχθεί κυρίως μέσα από διαδικτυακές αναρτήσεις υλικού, δημοσιεύσεις στον τοπικό τύπο, όπως επίσης και ραδιοφωνικές ή τηλεοπτικές εκπομπές. Στον τοπικό ημερήσιο και ηλεκτρονικό τύπο σε εθνικό επίπεδο πραγματοποιείται ανά τακτά χρονικά διαστήματα παρουσίαση των δραστηριοτήτων του Προγράμματος (Παρθένης, Τσέλιου & Τσόκα, 2013: 15).

***Δράση 9:***

Η *αξιολόγηση της πράξης* σχετίζεται με την αποτύπωση της κατάστασης των εκπαιδευτικών αναγκών (μαθητών και εκπαιδευτικών) αλλά και στην καταγραφή των μεθόδων παρέμβασης στις οικογένειες των Ρομά, με στόχο να αναδειχθούν τα διαρθρωτικά μέτρα εκείνα που θα πρέπει να αναλάβει η Πολιτεία για τη συνέχιση των προσπαθειών προς την κατεύθυνση της ένταξης των παιδιών Ρομά. Καθοριστικής σημασίας κρίνεται η αποτύπωση των συνθηκών σε κάθε επίπεδο σε περιοχές, όπου τα παιδιά Ρομά δεν προσέρχονται στο σχολείο ή όπου παρατηρείται σχολική διαρροή, εντοπίζοντας και καταγράφοντας τους ενδογενείς και εξωγενείς παράγοντες που συντελούν σε αυτή (Παρθένης, Τσέλιου & Τσόκα, 2013: 15).

Για την πληρέστερη ενημέρωση σχετικά με τις Δράσεις του Προγράμματος είναι διαθέσιμες οι παρακάτω ηλεκτρονικές διευθύνσεις:

• **Link:** http://www.keda.uoa.gr/roma
• **Facebook:** keda-roma
• **Twitter:** http://twitter.com/#!/kedaroma
• **Youtube:** http://www.youtube.com/kedaroma

***Γενικά Συμπεράσματα***

Συμπερασματικά, μέσα από την ερευνητική δραστηριότητα στο πλαίσιο του προγράμματος για την εκπαίδευση των παιδιών ρομά προέκυψαν πολλές διαπιστώσεις, ιδιαίτερα χρήσιμες για τη διαμόρφωση μιας μακροχρόνιας και αποτελεσματικής εκπαιδευτικής πολιτικής παρέμβασης. Ενδεικτικά, αναφέρονται οι ακόλουθες:

Η υλοποίηση των παραπάνω δράσεων αναμφισβήτητα συνιστά μια πολυδιάστατη και συνεχή διαδικασία που απαιτεί κατάλληλο σχεδιασμό και καλή οργάνωση και συντονισμό.

Η εφαρμογή του Προγράμματος κατέδειξε ότι μια σειρά από παράγοντες, όπως η απομόνωση του πληθυσμού ρομά από το σχολικό και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, το χαμηλό στις περισσότερες περιπτώσεις κοινωνικό και οικονομικό status με την πλειοψηφία του πληθυσμού να ζει κάτω από το όριο της φτώχιας, οι καθημερινές συνθήκες διαβίωσης που χαρακτηρίζονται από συνεχείς μετακινήσεις, η ανεπαρκής υγειονομική περίθαλψη καθώς και η ανασφάλιστη εργασία, συνθέτουν μια κατάσταση που ξεπερνά τις δυνατότητες του Προγράμματος και χρήζει ειδικής μεταχείρισης με την εμπλοκή πολλών φορέων σε κεντρικό και τοπικό επίπεδο. Αυτό σημαίνει ότι οι πολιτικές παρέμβασης για τη βελτίωση των συνθηκών διαβίωσης και ένταξης των ατόμων ρόμικης καταγωγής στην ελληνική κοινωνία, δεν μπορεί να θεμελιώνονται σε λίγο - πολύ απλουστευτικές ερμηνείες της πολύπλοκης και

πολυδιάστατης κοινωνικής πραγματικότητας των Ελλήνων ρομά και να χαρακτηρίζονται από αποσπασματικότητα, αλλά να εντάσσονται σε μία συνολική και πολυεπίπεδη εθνική στρατηγική (Παρθένης & Τσέλιου, 2014: 9).

Οι Ρομά δεν αποτελούν μια ομοιογενή και ομοιόμορφη κοινωνική ομάδα αλλά διακρίνονται σε υποομάδες με έντονες τις μεταξύ τους διαφοροποιήσεις ακόμα και μέσα στον ίδιο καταυλισμό. Αυτό σημαίνει ότι ο σχεδιασμός δεν μπορεί να είναι ενιαίος αλλά διαφοροποιημένος και ευέλικτος ανάλογα με τις ανάγκες της κάθε υποομάδας ρομά. Με τον τρόπο αυτό θα επιτευχθεί η καλύτερη δυνατή αξιοποίηση των διατιθέμενων πόρων (Παρθένης & Τσέλιου, 2014: 8).

Όλο και περισσότεροι ρομά συνειδητοποιούν ότι το μέλλον των παιδιών τους περνάει μέσα από την εκπαίδευση υιοθετώντας στάσεις και πρακτικές που δεν διαφέρουν από αυτές των άλλων Ελλήνων πολιτών. Σε αυτή τη φάση η έμφαση των δράσεων πρέπει να δοθεί στα παιδιά ρομά, οι γονείς των οποίων έχουν θετική στάση έναντι του σχολείου, με παράλληλες δράσεις για την αύξηση των φοιτούντων μαθητών και τη συνειδητοποίηση των γονέων για το μέλλον των παιδιών τους. Επίσης, να ευαισθητοποιηθούν οι εκπαιδευτικοί για να δεχθούν χωρίς ενδοιασμούς ρομά παιδιά στις τάξεις τους (Παρθένης & Τσέλιου, 2014: 8).

Οι φορείς της τοπικής αυτοδιοίκησης θα πρέπει να κατανοήσουν ότι είναι προς το συμφέρον όχι μόνο της εθνικής αλλά και της τοπικής κοινωνίας η ένταξη των ρομά, όσων τουλάχιστον επιθυμούν και είναι έτοιμοι να συνεργαστούν μαζί τους. Η εμπλοκή συνεπώς της τοπικής αυτοδιοίκησης στη σχολική ένταξη των παιδιών ρομά είναι επιβεβλημένη, αφού σε τελευταία ανάλυση η ένταξη πραγματοποιείται ή δεν πραγματοποιείται σε τοπικό πάντα επίπεδο (Παρθένης & Τσέλιου, 2014: 8).

Η πολιτεία σε κεντρικό και περιφερειακό – τοπικό επίπεδο θα πρέπει να πείσει τους ρομά ότι ενδιαφέρεται πραγματικά για την εκπαίδευση των παιδιών τους και κάνει ό,τι είναι δυνατό για τη σχολική τους πρόοδο. Αυτό το ενδιαφέρον δεν έχει γίνει αντιληπτό από πολλούς ρομά γονείς. Αναμφισβήτητα, το Πρόγραμμα αποτελεί ένα πολύ καλό μέσο για την επίτευξη αυτού του στόχου (Παρθένης & Τσέλιου, 2014: 8).

Η ένταξη των ρομά στην ελληνική κοινωνία προϋποθέτει ένα σοβαρό και μακροπρόθεσμο σχεδιασμό – προγραμματισμό που θα εφαρμοσθεί με συνέπεια για δύο τουλάχιστον γενιές. Δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι η ένταξη είναι μια επίπονη διαδικασία που απαιτεί χρόνο. Χρόνο συνεχή, χωρίς κενά και υπαναχωρήσεις, με προγραμματισμένες και στοχευμένες δράσεις. Η μακρά πλέον εμπειρία από την εφαρμογή των προγραμμάτων δείχνει ότι οι ασυνέχειες απογοητεύουν, διαψεύδουν ελπίδες, κλονίζουν την εμπιστοσύνη των ρομά για τη θέληση και την αποφασιστικότητα της πολιτείας να αντιμετωπίσει το διαχρονικό εκπαιδευτικό πρόβλημα. Η αναγκαιότητα ενός άμεσου και μακροπρόθεσμου προγραμματισμού για την ένταξη των ρομά στην ελληνική κοινωνία δεν υπαγορεύεται μόνο από το γεγονός ότι είναι Έλληνες πολίτες και δικαιούνται ίσης μεταχείρισης από την πολιτεία αλλά και από το αδιαμφισβήτητο γεγονός ότι οι νέοι ρομά, όπως και κάθε περιθωριοποιημένη ομάδα, έχουν πολύ μεγαλύτερες πιθανότητες να εκδηλώσουν παραβατική συμπεριφορά παρά να τελειώσουν τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Παρθένης & Τσέλιου, 2014: 7).

### *Αντί Επιλόγου*

Το Πρόγραμμα «Εκπαίδευση των Παιδιών Ρομά» μπορεί σε εξαιρετικά μεγάλο βαθμό να ενεργήσει συμπληρωματικά, αφού έχει τη δυνατότητα, μέσα από τις δράσεις που υλοποιεί, να προετοιμάζει την ένταξη των νηπίων στο εκπαιδευτικό σύστημα, να παρακολουθεί συστηματικά και παρεμβατικά τη φοίτηση των μαθητών αυτών, να ενισχύει την προσπάθειά τους με θερινά τμήματα για τους ανεξεταστέους και τμήματα προετοιμασίας για τη μετάβαση από τη μία βαθμίδα εκπαίδευσης στην άλλη, να ενισχύει και βελτιώνει τις δεξιότητες και γνώσεις των εκπαιδευτικών με νέες διδακτικές προσεγγίσεις, να καταπολεμά τον αναλφαβητισμό των ενηλίκων ρομά και να περιορίζει τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις της τοπικής κοινωνίας για τους ρομά.

Είναι κοινός τόπος ότι η αποτελεσματικότητα και η αρτιότητα των παρεμβατικών δράσεων του Προγράμματος προσκρούει σε βασικά προβλήματα, όπως στέγαση, υγειονομική περίθαλψη και απασχόληση, για τα οποία κύριος αρωγός οφείλει και πρέπει να είναι η Πολιτεία.

Λαμβάνοντας υπόψη τις παραμέτρους – δυσκολίες που αναλύθηκαν παραπάνω και ανατρέχοντας στην ανάλυση των Δράσεων, παραμένει αδιαμφισβήτητη η ανάγκη υποστήριξης της συγκεκριμένης πληθυσμιακής ομάδας της ελληνικής κοινωνίας, στην οποία με επιτυχία ανταποκρίνεται το Πρόγραμμα.

Αναμφίβολα, η πλούσια εμπειρία που αποκτήθηκε από την τετραετή εφαρμογή του Προγράμματος «Εκπαίδευση των Παιδιών Ρομά» και το ιδιαίτερα αποτελεσματικό, επιστημονικά εξειδικευμένο και καταρτισμένο δίκτυο συνεργατών που διαθέτει το ΚΕΔΑ μπορούν να συμβάλουν ουσιαστικά και αποτελεσματικά στη γενικότερη προσπάθεια της πολιτείας να προωθήσει την εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη των Ελλήνων ρομά.

### *Βιβλιογραφία*


Armstrong, F. (2012) “Landscapes, spatial justice and learning communities”. In: *International Journal of Inclusive Education*, Vol 16 (5-6), pp. 609-626.

Γκόβαρης, Χ. (2004) *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.

Kitchin, R. (1998) “Out of place, knowing one’s place: space, power and the exclusion of disabled people”. In: *Disability & Society*, Vol. 13 (3), pp. 343-356.

Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ., Φραγκούλης, Γ. (2009) «Η συγκρότηση των αντιλήψεων και των πρακτικών των εκπαιδευτικών ως προς την αναγνωστική ικανότητα και τη διαχείριση της ετερότητας του μαθητικού κοινού στο δημοτικό σχολείο». Στο: Τάφα, Ε., Μανωλίτσης, Γ. (επιμ.) *Αναδυόμενος γραμματισμός: έρευνα και εφαρμογές*. Αθήνα: Πεδίο.

Μάρκου, Γ. Π. (2013) «Μια ελπιδοφόρα προοπτική στη διαπολιτισμική ένταξη των τσιγγάνων: Στοχασμοί μέσα από την εμπειρία του προγράμματος για την εκπαίδευση των τσιγγανοπαίδων». Στο: Γ. Φλουρής, Λ. Γιώτη, Χ. Παρθένης, Ε. Μηλίγκου (επιμ.) *Δια βίου εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικής οπτικής: Το πρόγραμμα “Εκπαίδευση των Παιδιών Ρομά”* ως αφετηρία νέων θεωρητικών και εμπειρικών προσεγγίσεων (σ. 17-41). Αθήνα: ΕΚΠΑ.

Μάρκου, Γ.Π. (2010) *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Μάρκου, Γ.Π. (2008) «Η προσπάθεια ανάπτυξης μιας εθνικής πολιτικής για την οικονομική και κοινωνική ένταξη των τσιγγάνων». Στο Σ. Τρουμπέτα (Επιμ.), *Οι Ρομά στο σύγχρονο ελληνικό κράτος: συμβιώσεις-αναιρέσεις-απουσίες* (σ.153-188). Αθήνα: Κριτική.

Μωραϊτου, Μ. (2013) «Η υγεία των Ρομά που ζουν στην Ελλάδα. Μελέτες και Εφαρμογές». Στο: Α. Λυδάκη (Επιμ.), *Ρομά. Πρόσωπα πίσω από τα Στερεότυπα,* (σσ. 131-150). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Παρθένης Χρ. & Τσέλιου Ε., (2014) *Πρόγραμμα: «Εκπαίδευση των Παιδιών Ρομά»: Περιγραφή Παρεμβατικών δράσεων και αποτύπωση ποιοτικών-ποσοτικών δεδομένων για τα σχολικά έτη 2010-2013*. Αθήνα: ΕΚΠΑ.

Παρθένης Χρ., Τσέλιου Ε. & Τσόκα Κ., (2013) *Πρόγραμμα: «Εκπαίδευση των Παιδιών Ρομά» 2010-2012: Παρεμβατικές δράσεις για την εκπαιδευτική ένταξη των παιδιών ρομά.* Αθήνα: ΕΚΠΑ.

Παρθένης, Χ. (2013) *Θεωρία και Πράξη: μακρο- και μικροπροσεγγίσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης υπό το πρίσμα εφαρμοσμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων*. Αθήνα.

Πολυχρόνη, Φ., Ράλλη, Α. (2013) «Μαθησιακή υποστήριξη για παιδιά Ρομά: προκλήσεις και προοπτικές». Στο: Γ. Φλουρής, Λ. Γιώτη, Χ. Παρθένης, Ε. Μηλίγκου (επιμ.) *Δια βίου εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικής οπτικής: Το πρόγραμμα "Εκπαίδευση των Παιδιών Ρομά"* ως αφετηρία νέων θεωρητικών και εμπειρικών προσεγγίσεων (σ. 145-154). Αθήνα: ΕΚΠΑ.

# Το αντικείμενο της Κοινωνιολογίας στην Εκπαίδευση Στελεχών της Εμπορικής Ναυτιλίας

**Ισίδωρος Παχουνδάκης,** *Καθηγητής Κοινωνιολογίας Σχολής Πλοιάρχων Κέντρου Επιμορφώσεως Στελεχών Εμπορικού Ναυτικού*

Το γνωστικό αντικείμενο της Κοινωνιολογίας ήδη έχει υιοθετηθεί από τη Ναυτιλιακή αγορά για την εκπαίδευση των Αξιωματικών του Εμπορικού Ναυτικού υπό τη διδακτική μορφή του **MRM (Maritime Resources Management) «Διοίκηση και Διαχείριση των Πολυπολιτισμικών και Πολυθρησκευτικών Πληρωμάτων στην Εμπορική Ναυτιλία».** το οποίο έχει ως βάση του τις Κοινωνικές Επιστήμες (επικεντρώνεται στις αρχές και τη μεθοδολογία της Κοινωνιολογίας και της Κοινωνικής Ανθρωπολογίας) και ειδικά στα αντικείμενα της Κοινωνιολογίας της Θρησκείας και του Πολιτισμού και της Ανθρωπολογίας της Θρησκείας και του Πολιτισμού. Η Ναυτιλιακή αγορά επένδυσε και επενδύει με κόστος για την εκπαίδευση του προσωπικού της στο συγκεκριμένο αντικείμενο, προκειμένου να μειώσει δραστικά το κόστος το οποίο προκαλείται από την κακή διαχείριση του υφιστάμενου πολυθρησκευτικού και πολυπολιτισμικού προσωπικού, που υπάρχει αυτή τη στιγμή στην Εμπορική Ναυτιλία. Το αντικείμενο της **Διαχείρισης της θρησκευτικής και πολιτισμικής ετερότητας στην Εμπορική Ναυτιλία** ήδη διδάσκεται σε μετεκπαιδευτικό επίπεδο και συνεχίζεται η επέκτασή του. Οι σημερινοί αξιωματικοί του Εμπορικού Ναυτικού δεν πρέπει μόνο να γνωρίζουν τις θρησκευτικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των πληρωμάτων τους και να συμβαδίζουν σύμφωνα με τους διεθνείς κανονισμούς που επιβάλει υποχρεωτικά πλέον ο IMO(International Maritime Organisation) και ILO(International Labour Organisation), αλλά θα πρέπει να γνωρίζουν την κουλτούρα και τη θρησκεία, της χώρας που υποδέχεται το πλοίο. Το εν λόγω γνωστικό αντικείμενο ήδη διδάσκεται σε Πανεπιστήμια του εξωτερικού και της Ελλάδος, ως αυτόνομο αντικείμενο ή ως μεγάλο μέρος ενός αντικειμένου, π.χ. Κοινωνιολογία της Θρησκείας και του Πολιτισμού/Ανθρωπολογία της Θρησκείας και του Πολιτισμού/Ιστορία της Θρησκείας και του Πολιτισμού.

Στη σημερινή κοινωνία, που από πολλούς χαρακτηρίζεται ως μεταβατική, η γνώση αποτελεί απαραίτητο εργαλείο ανάλυσης και προσέγγισης των πραγματικοτήτων, ως εκ τούτου είναι αναγκαίος όρος για τη διαμόρφωση ενεργών πολιτών.

Η Εκπαίδευση έχοντας η ίδια επιλέξει το δρόμο της ευαισθητοποίησης και συνεισφοράς στα προβλήματα που σήμερα κυριαρχούν, είναι απαραίτητο να αξιοποιήσει την συσσωρεμένη (θεωρητική και εργαλειακή) επιστημονική γνώση για την επίτευξη της βέλτιστης απόδοσης των προσπαθειών που ήδη καταβάλει για την διαμόρφωση μιας πιο ανθρώπινης κοινωνίας.

Ας μην λησμονούμε εξάλλου ότι οι επιστήμες (και δη οι κοινωνικές) μπορούν να έχουν ως κοινό σημείο με την Εκπαίδευση την προσπάθεια για επίλυση των προβλημάτων.

Η στοχοθεσία του αντικειμένου αποσκοπεί σε μια επιστημονικά εφαρμοσμένη κατανόηση ζητημάτων που ανακύπτουν από την παρουσία θρησκευτικών και πολιτισμικών ετεροτήτων μέσα στη ναυτιλιακή αγορά και ειδικά μέσα στα πλοία, αλλά και στο πλαίσιο της κοινωνικής και επιστημονικής θεωρίας της εκπαίδευσης ενηλίκων που ως θεμελιακό στόχο έχει τη συμβολή τόσο της προσωπικής όσο και της συλλογικής αλλαγής στάσης μέσα σε μια κοινωνία.

Οι σύγχρονες κοινωνίες και ειδικά στον αστικό χώρο χαρακτηρίζονται από την χωρική και κοινωνική συνύπαρξη διαφορετικών εθνικών, πολιτισμικών και θρησκευτικών κοινοτήτων και κοινωνικών τάξεων. Λόγω της καθημερινής συμβίωσης του ντόπιου πληθυσμού με τους μετανάστες και με φυλετικές και θρησκευτικές μειονότητες υπάρχει μεγάλος κίνδυνος να προκύψουν συγκρούσεις και κοινωνικοί αποκλεισμοί, απαιτώντας έτσι την εφαρμογή μέτρων επίλυσης συγκρούσεων, το ίδιο ακριβώς συμβαίνει και με τις κοινωνικές τάξεις και ειδικά σε περιόδους οικονομικών κρίσεων, όπου οι σχέσεις των ανθρώπων, λόγω της ανέχειας των κατώτερων οικονομικά και κοινωνικά τάξεων, οξύνονται. Στην Ναυτιλιακή Βιομηχανία μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο τα πληρώματα των εμπορικών πλοίων ήταν πολυπολιτισμικά και πολυθρησκευτικά, συνέπεια αυτού να ανακύπτουν συνεχή ζητήματα όξυνσης των σχέσεων μεταξύ των πληρωμάτων που είχε ως αποτελέσματα πρώτον την παραβίαση των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου, δεύτερον την παραβίαση των εργασιακών δικαιωμάτων με ένα δυσβάσταχτο κόστος προστίμων για την Ναυτιλιακή βιομηχανία και τρίτον την χείριστη συνεργασία επί του πλοίου λόγω συμπεριφορών που προκαλούσαν ναυτικά ατυχήματα που δημιουργούσαν τεράστια κόστη για την Ναυτιλιακή αγορά και ειδικά μετά την επικύρωση της STCW το 1978[1] που θα έπρεπε

[1] Standards of Training, Certification and Watchkeeping. Η Διεθνής Σύμβαση για τα πρότυπα εκπαίδευσης , έκδοσης πιστοποιητικών και τήρησης φυλακών των ναυτικών ( αναφέρεται ως STCW) που συμφωνήθηκε το 1978 προσδιορίζει τις προδιαγραφές των προσόντων για πλοιάρχους του Εμπορικού Ναυτικού και για τους υπόλοιπους αξιωματικούς επίσης παρακολουθεί το προσωπικό σε ποντοπόρα εμπορικά πλοία . Η STCW εγκρίθηκε το 1978 από τη διάσκεψη του Διεθνούς Ναυτιλιακού Οργανισμού ( IMO) στο Λονδίνο και τέθηκε σε ισχύ το 1984 . Η σύμβαση τροποποιήθηκε σημαντικά το 1995. Η Σύμβαση STCW του 1978 ήταν η πρώτη που θέσπισε τις βασικές απαιτήσεις για την εκπαίδευση , την πιστοποίηση και την τήρηση φυλακών των ναυτικών που εργάζονται σε διεθνές επίπεδο. Προηγουμένως τα πρότυπα εκπαίδευσης, έκδοσης πιστοποιητικών και τήρησης φυλακών των αξιωματικών και των κατώτερων πληρωμάτων θεσπίζονταν από τις κυβερνήσεις των κρατών μελών του IMO, συνήθως χωρίς να γίνεται αναφορά σε πρακτικές άλλων χωρών. Η Σύμβαση ορίζει τις ελάχιστες προδιαγραφές σχετικά με την εκπαίδευση, την πιστοποίηση και την τήρηση φυλακών των ναυτικών που οι χώρες είναι υποχρεωμένες να καλύπτουν ή υπερκαλύπτουν. Η σύμβαση δεν ασχολείται με τα επίπεδα επάνδρωσης : Οι διατάξεις του IMO σε αυτόν τον τομέα που καλύπτεται από τον κανονισμό 14 του κεφαλαίου V της Διεθνούς Σύμβασης για την Ασφάλεια της Ανθρώπινης Ζωής στη Θάλασσα ( SOLAS 1974 ), οι απαιτήσεις των οποίων υποστηρίζεται από το ψήφισμα A.890 ( 21 ) Αρχές ασφαλούς επάνδρωσης , που εγκρίθηκε από τη Συνέλευση του IMO το 1999, το οποίο αντικατέστησε το προηγούμενο ψήφισμα A.481 ( XII ) που εγκρίθηκε το 1981. Ένα ιδιαίτερα σημαντικό χαρακτηριστικό της Σύμβασης είναι ότι εφαρμόζεται σε πλοία μη συμβαλλομένων κρατών όταν επισκέπτονται λιμένες των κρατών που είναι συμβαλλόμενα μέρη της Σύμβασης . Το Άρθρο 10 απαιτεί από τα μέρη να εφαρμόζουν τα μέτρα ελέγχου για πλοία όλων των σημαιών στο βαθμό που απαιτείται για να εξασφαλιστεί ότι δεν υπάρχει ευνοϊκότερη μεταχείριση που δίνεται σε πλοία που φέρουν τη σημαία ενός κράτους που δεν είναι συμβαλλόμενο μέρος από ό, τι δίνεται σε πλοία που φέρουν τη σημαία ενός κράτους που είναι συμβαλλόμενο μέρος . Οι δυσκολίες που μπορούν να προκύψουν για τα πλοία των κρατών που δεν είναι συμβαλλόμενα μέρη της Σύμβασης είναι ένας λόγος για τον οποίο η σύμβαση έχει λάβει μια τέτοια ευρεία αποδοχή. Μέχρι το Μάιο του 2013, η σύμβαση STCW είχε 157 συμβαλλόμενα μέρη , που αντιπροσωπεύουν το 99,2 τοις εκατό της παγκόσμιας χωρητικότητας. Η STCW

να αποζημιωθούν και να επιβληθούν πρόστιμα για την ζημία στους τρεις πυλώνες της Ναυτιλίας, Άνθρωπος-Περιβάλλον-Περιουσία.

Ο σύγχρονος Γερμανός πολιτικός φιλόσοφος J. Nida- Rümelin στο έργο του «Δημοκρατία και Αλήθεια», Επιχειρεί να μας θέσει το ζήτημα, για το πώς διοικείται ο σύγχρονος κόσμος και τι λαμβάνει υπόψη του στην άσκηση της εξουσίας. Η σύγχρονη άσκηση της εξουσίας επιδιώκει την διαχείριση των μέσων εξουσίας και όχι την συγκέντρωση όλων των μέσων εξουσίας, τη θέση των έντονων παθών του παρελθόντος καταλαμβάνουν σήμερα τα ορθολογιστικά εξυπηρετούμενα συμφέροντα στο πλαίσιο μιας οργάνωσης της αγοράς και τέλος αντικείμενο της άσκησης της εξουσίας δεν είναι μόνο η γνώση, αλλά και τα ζητήματα ταυτότητας[2].

Η επένδυση στη γνώση νέων αντικειμένων για την ελληνική ναυτική εκπαίδευση, πρέπει να θεωρηθεί επιβεβλημένη από τη ναυτιλιακή αγορά, καθότι αποτελεί μια επένδυση που θα αποδώσει στην αγορά τα μέγιστα οφέλη, αποδεικνύοντας ότι δύναται να είμαστε προμηθείς και όχι επιμηθείς, στη συνδιαμόρφωση των νέων παγκόσμιων δεδομένων, που αλλάζουν ραγδαία, με πρωταγωνιστή την ανάδυση των ανθρώπινων σχέσεων στο προσκήνιο του βίου μας, με την ταυτόχρονη απαίτηση για συνεργασία, διαφορετικών αντιλήψεων και πρακτικών, διαφορετικών και ανομοιογενών ανθρώπων από διαφορετικές κουλτούρες, διαφορετικούς πολιτισμούς, διαφορετικές θρησκείες για την αποτελεσματικότερη και δυναμικότερη επίτευξη των στόχων που θέτουμε.

Η ναυτιλιακή αγορά και ναυτική εκπαίδευση πρέπει να αδράξει την ευκαιρία της μέχρι τώρα σημαντικής εμπειρικής γνώσης των αξιωματικών του εμπορικού ναυτικού και να συστηματοποιήσει αυτή -τη γνώση- με τον πιο άρτιο και ενδεδειγμένο τρόπο, ενσωματώνοντας νέα μαθησιακά αντικείμενα στις υπάρχουσες δομές, όπως αυτά, της κοινωνιολογικής, ανθρωπολογικής και ιστορικής κατανόησης του πολιτισμού και των θρησκειών.

Το κόστος μιας τέτοιας επένδυσης μελέτης, έρευνας και εφαρμογής των αποτελεσμάτων για την κοινωνιολογική, ανθρωπολογική και ιστορική κατανόηση του πολιτισμού και των θρησκειών, είναι μηδαμινό μπροστά στα χειροπιαστά οφέλη που μπορεί να έχει η ναυτιλιακή αγορά, επιχειρώντας αυτή την επένδυση. Με την κατανόηση του άλλου, επιτυγχάνεται η συνεργασία μεταξύ των εμπλεκομένων ατόμων, με εμφανή αποτελέσματα:

Α. στην εύρυθμη λειτουργία του πλοίου και της εταιρείας.

Β. στο μέγιστο της αποδοτικότητας του προσωπικού.

Γ. στην ψυχική υγεία του προσωπικού, δημιουργώντας ένα εργασιακό περιβάλλον κατανόησης των αναγκών του άλλου, που βοηθά και αναπτύσσει τις δεξιότητες του ατόμου στον χώρο εργασίας, προς όφελος του ιδίου και της εταιρείας.

Δ. στον εντοπισμό των βαθύτερων αιτιών της πράξης ή των πράξεων του άλλου ή των άλλων (χρήσιμο βοήθημα και για την *διεξαγωγή έρευνας* που εκτελείται από τους αξιωματικούς του πλοίου ή/και την εταιρεία για ένα γεγονός).

---

αναθεωρήθηκε το 2010 με τη διάσκεψη της Μανίλας των Φιλιππίνων και έθεσε ως υποχρεωτικό τις καλές πρακτικές διαλόγου μεταξύ των Πολιτισμών και των θρησκειών, εφαρμόζοντας την εκπαίδευση στην κατανόηση των θρησκευτικών και πολιτισμικών ετεροτήτων (MRM). "Revised STCW Convention and Code adopted at the Manila Conference". International Maritime Organization & "International Convention on Standards of Training, Certification and Watchkeeping for Seafarers, 1978". International Maritime Organization (IMO). Retrieved 30 August 2012.

[2] J. Nida- Rümelin, Δημοκρατία και αλήθεια, [Αθήνα 2009], (μτφ: Α. Κοντογιώργη), Ίδρυμα της Βουλής των Ελλήνων, σ.3.

Ε. στην καλύτερη αξιολόγηση και αξιοποίηση του προσωπικού, με αποτέλεσμα έναν ορθότερο καταμερισμό-βάσει δυνατοτήτων και δεξιοτήτων- του προσωπικού.
Στ. στη δυναμικότερη και αποτελεσματικότερη πρόληψη και αντιμετώπιση των τυχόν προβλημάτων που ανακύπτουν στις σχέσεις του πληρώματος.
Ζ. στη γνώση, στις δεξιότητες και στην αντίληψη που αποκτά το άτομο που διοικεί, των άλλων κοινωνιών, πολιτισμών και θρησκειών.
Η. στην κατανόηση αντιλήψεων, πρακτικών, νοοτροπιών του πολιτισμού και της θρησκείας του άλλου, για αποφυγή συγκρούσεων και νομικών προβλημάτων στις χώρες υποδοχής του πλοίου, πολλές φορές με ζημία, για το προσωπικό και την εταιρεία.
Θ. στην κατανόηση των λόγων ύπαρξης της θαλάσσιας πειρατείας και στην αντιμετώπιση των θαλάσσιων πειρατών, ιδιαίτερα εάν πρόκειται θαλάσσια πειρατεία για θρησκευτικούς ή πολιτικούς λόγους.
Ι. στην κατανόηση της ετερότητας του πολιτισμού και των θρησκειών του άλλου, για όφελος ενδεχόμενων επιχειρηματικών κινήσεων ή/και συμφωνιών.

*Οι άνθρωποι, αισθάνονται αρχικά μέλη μιας κοινότητας, που χαρακτηρίζεται από αυτό που οι κοινότητες αποκαλούν community values (αξίες της κοινότητας). Δεν είναι άτομα που πράττουν, αλλά οι κοινότητες που θεμελιώνονται στη βάση κοινών αξιολογικών προσανατολισμών. Ο ιδανικός τύπος πολίτη, που σταθμίζει τις επιλογές του, επιδιώκει ορθολογικά σχέδια ζωής και είναι πρόθυμος να συμφωνήσει με άλλους σε πνεύμα συνεργασίας και να διαμορφώσει αντίστοιχα τα θεσμικά όργανα, δεν υπάρχει. Δεν πρόκειται μόνο για ουτοπία αλλά για πλάνη. Ότι οι κοινοτικές δεσμεύσεις παίζουν αναμφισβήτητα σημαντικό ρόλο στην ατομική μας ζωή και στους εκάστοτε πολιτικούς προσανατολισμούς και σχεδιασμούς μας. Ωστόσο, ο ατομικός τρόπος ζωής καθορίζεται πάντα από μια πληθώρα κοινοτήτων. Στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό κοινωνικό κόσμο θα πρέπει να είμαστε σε θέση να συναναστρεφόμαστε ο ένας τον άλλο, πέρα από τις εκάστοτε διαφορετικές κοινοτικές δεσμεύσεις μας. Και η συναναστροφή αυτή μπορεί να είναι ανθρωπιστική και δημοκρατικά συμβατή, όταν για παράδειγμα καθορίζεται από σεβασμό και κατανόηση, στοιχεία που επιτρέπουν εκείνο το βαθμό αυτόνομης διάπλασης του βίου, που απαιτείται για μια δημοκρατική τάξη. Ταυτόχρονα οι αξιολογικοί προσανατολισμοί μας είναι πάντοτε συνυφασμένοι με τρόπους ζωής και κοινοτικές δεσμεύσεις. Θα πρέπει όμως να είμαστε σε θέση να συνεννοούμαστε και σε εκείνο τον τομέα των αξιολογικών προσανατολισμών όπου δημιουργούνται κοινωνικές και πολιτικές αλληλεπιδράσεις που βρίσκονται έξω από το πλαίσιο του άμεσου περιβάλλοντος μας. Αν σε μια τέτοια κοινωνία αμφισβητείται από τις διαφορετικές πολιτισμικές και εθνικές κοινότητες αυτό που καθορίζει την πλήρη σεβασμού συναναστροφή, το πλήθος των κοινοτήτων δεν είναι συμβατό με τη δημοκρατική πολιτική οργάνωση. Δυσχεραίνεται η ανθρωπιστική αντιμετώπιση των πολιτισμικών διαφορών και αυξάνει ο κίνδυνος της βίαιης σύγκρουσης[3].*

Ταυτότητα ενδεχομένως να είναι το σύνολο των ιδιοτήτων που προσδιορίζουν την ιδιαίτερη φύση ενός ατόμου ή συνόλου και ταυτόχρονα το σύνολο των χαρακτηριστικών που ξεχωρίζουν το μέλος ενός συνόλου από τα υπόλοιπα μέλη. Η αντίληψη της ταυτότητας προσδιορίζει τα επιμέρους στοιχεία ομάδων ή ατόμων, τα οποία προσδίδουν μία συγκεκριμένη υπόσταση. Αποτελεί ενδεχομένως μια κάποια «συμφωνία» μέσω του οποίου οι ομάδες ή τα άτομα αυτά, αυτοπροσδιορίζονται,

[3] Ό.π., σσ.15-17.

μέσω συγκεκριμένων ομοιογενών στοιχείων, επιτυγχάνοντας συνάφεια των κοινών χαρακτηριστικών και την διατήρησή των τελευταίων, από ενδεχόμενο κίνδυνο εξάλειψης τους. Παράγωγο στοιχείο της ταυτότητας είναι, ο αυτοπροσδιορισμός του ατόμου μέσω αυτής. Οι ταυτότητες δεν αποτελούν σταθερά και αμετάβλητα στοιχεία. Πρόκειται για νοητικές κατασκευές που διαμορφώνονται σταδιακά σύμφωνα με τις εκάστοτε κοινωνικές, πολιτικές και ιστορικές συνθήκες.

**Πολιτισμική και θρησκευτική ταυτότητα**: είναι η ταυτότητα μιας ομάδας ή πολιτισμού (με την έννοια της κουλτούρας), ή ενός ατόμου στο βαθμό που κάποιος ή κάποια επηρεάζεται από μία ομάδα ή πολιτισμό στον οποίο ανήκει. Υπάρχουν σήμερα πολλά σύγχρονα ζητήματα θρησκείας και πολιτισμού, τα οποία μπορούν να μετατραπούν σε ερωτήσεις που αφορούν στην ταυτότητα. Το ζήτημα της πολιτισμικής και θρησκευτικής ταυτότητας αποτελεί αντικείμενο έρευνας σε πολλές μελέτες του πολιτισμού, της θρησκείας και σε πολλές κοινωνικές θεωρίες. Τις τελευταίες δεκαετίες, έχει εμφανιστεί ένας νέος τύπος αναγνώρισης της αντίληψης της ταυτότητας. Η νέα αυτή μορφή αναγνώρισης κατανέμει την κατανόηση του ατόμου ως σύνολο σε μια σειρά διαφορετικών αναγνωριστικών πολιτισμού. Αυτά τα πολιτιστικά αναγνωριστικά εξετάζουν τις συνθήκες του ατόμου με βάση διαφορετικές πτυχές, όπως ο τόπος, το φύλο, η φυλή, η ιστορία, η γλώσσα, ο σεξουαλικός προσανατολισμός, οι θρησκευτικές πεποιθήσεις, η εθνικότητα και η αισθητική.

Ο πολιτισμός και η θρησκεία ως σχήματα και τρόποι σκέψης εκφράζονται με αντιλήψεις και πράξεις και δεν είναι κάτι που κατέχεται από ανθρώπους. Πρόκειται για μια κοινωνική διαδικασία με τη συμμετοχή των ατόμων, στο πλαίσιο της αλλαγής των ιστορικών συνθηκών. Ορισμένοι επικριτές της πολιτισμικής και θρησκευτικής ταυτότητας θεωρούν ότι η διατήρησή τους , με βάση τις διαφορές, είναι διασπαστική δύναμη για την κοινωνία και ότι ο κοσμοπολιτισμός δίνει στα άτομα πιο έντονη την αίσθηση της ισότιμης ιθαγένειας (*shared citizenship*). Ωστόσο, αυτό δεν σημαίνει πάντοτε τη διάσπαση. Αναφορικά με την βοήθεια στην πράξη που εφαρμόζεται σήμερα από την Διεθνή Κοινότητα, τα κράτη μπορεί να μοιράζονται ένα εγγενές τμήμα της 'δημιουργίας' τους που προσφέρει κοινό έδαφος και εναλλακτικά μέσα για την μεταξύ τους αναγνώριση. Παραδείγματα μπορούν να βρεθούν τόσο από τον παλιό όσο και από τον σύγχρονο κόσμο. Έτσι, στην παλαιά παγκόσμια τάξη τα κράτη της Ευρώπης μοιράζονταν ένα υψηλό επίπεδο πολιτιστικής και ενίοτε θρησκευτικής ομοιογένειας, εξαιτίας της κοινής τους ιστορίας.

*Η ανθρώπινη σχέση προϋποθέτει την ετερότητα. Η ετερότητα είναι ουσιαστική ανάμεσα στους συμμετέχοντες στη σχέση «πρόσωπο με πρόσωπο», προκειμένου να υπάρξουν ως πρόσωπα ξεχωριστά και διαφορετικά. Έτσι αποκτά κανείς συνείδηση του εαυτού του αλλά και του άλλου.*

*Στη πραγματικότητα, μόνο στο βαθμό που ο ομιλητής μπορεί να αντιληφθεί τον άλλον σαν ένα όν εξωτερικό και διαφορετικό από τον ίδιο μπορεί να αντιληφθεί και τον εαυτό του εσωτερικά ως φυσική και ψυχική οντότητα. Ο διάλογος με τον εαυτό μας δεν είναι δυνατός εκτός κι αν η ετερότητα παραμείνει ως μόνιμη έννοια.*

*Η ετερότητα είναι προϋπόθεση της ταύτισης έτσι όπως αυτή βιώνεται με τη διπλή υπαρξιακή της έννοια. Χάρη σε αυτήν αναγνωρίζουμε ομοιότητες ανάμεσα σ' εμάς και κάποιον άλλον και χάρη σε αυτήν μπορούμε να προβάλουμε τα συναισθήματά μας πάνω του. Η απόρριψη ή η αποστασιοποίηση δεν γίνονται αντιληπτές παρά μόνο στο βαθμό που η σχέση ανάμεσα σ' εμάς και τον άλλον μπορεί να χαλαρώσει η να διακοπεί.*

*Η εξαφάνιση της ετερότητας εξηγεί την πνευματική ασθένεια. Η φυσιολογική διυποκειμενικότητα μετατρέπεται σε ενδουποκειμενικότητα. Ο άρρωστος κλείνεται στον εαυτό του και χτίζει έναν φανταστικό κόσμο, μη πραγματικό.*

*Η ετερότητα είναι, τέλος, προϋπόθεση της ανατροφοδότησης, όπως αυτή νοείται ως σύστημα αλληλεπιδράσεων ανάμεσα σε δυο ανθρώπους που ζουν και αντιλαμβάνονται τους εαυτούς τους διαδοχικά ως υποκείμενο και ως αντικείμενο. Η δυναμική του «πηγαινέλα» ενισχύει ταυτόχρονα τη διεπικοινωνία και την προσωπική αυτονομία όταν αναπτύσσεται σε ένα κλίμα εμπιστοσύνης και αμοιβαίου σεβασμού, αλλά καταλήγει στη ρήξη του διανθρώπινου δεσμού όταν καθοδηγείται από την επιθυμία επιβολής ή, αντίθετα, όταν εκφυλίζεται από την υποτονική επιθυμία του είναι*[4].

Η διαφορετικότητα και η ετερότητα είναι πρωτίστως η αποδοχή του εαυτού μας και της ταυτότητάς μας και διαμέσου αυτής, η αποδοχή και κατανόηση του «Άλλου». Η αποδοχή και κατανόηση της διαφορετικότητας δεν είναι μόνο το βασικό θεμέλιο του Ανθρωπισμού και της Δημοκρατίας, αλλά και η εξύμνηση της ίδιας της Ζωής, εάν φανταστούμε το πόσο αίμα έχει χύσει η Ανθρωπότητα και πόσο θηριώδης έχει γίνει ο Άνθρωπος, από τρόπους και σχήματα σκέψης, που αποτυπώθηκαν σε αντιλήψεις και πρακτικές, είτε βιολογικής, είτε ψυχολογικής εξόντωσης του διαφορετικού, του Άλλου για αυτό που είναι και μόνο γι' αυτό. **Με την κατανόηση του διαφορετικού, ο Άνθρωπος μαθαίνει να συν-υπάρχει, να συν-εργάζεται, να παράγει και να δημιουργεί.** Η «ανακάλυψη» του Άλλου είναι ένα όμορφο και δημιουργικό ταξίδι, στα πιστεύω και την κουλτούρα του. Η γνώση και κατανόηση των θρησκευτικών και πολιτισμικών ετεροτήτων **επιθυμεί να καταστεί ένα δημιουργικό εργαλείο ενός γόνιμου διαλόγου με το διαφορετικό και το έτερο για να μπορεί να μας χρησιμεύσει επάνω σε ζητήματα συνεργασιών που τίθενται στην επικοινωνία μας στον εργασιακό μας χώρο, στη γειτονιά μας, στην πολυκατοικία μας κ.ο.κ., θα είναι ένα εργαλείο άμβλυνσης των διαφορών που προκύπτουν από τις διαφορετικές κουλτούρες και νοοτροπίες που παράγονται από αυτές.** Οι κοινωνίες σήμερα δεν είναι ομοιογενείς εθνικά, πολιτισμικά και θρησκευτικά, καλούμαστε λοιπόν καθημερινά, από λίγο έως πολύ να διαχειριστούμε αυτή τη διαφορετικότητα που συναντάμε, προσπαθώντας να επιτύχουμε τον καλύτερα δυνατό τρόπο ειρηνικής συνύπαρξης μεταξύ μας, με απώτερο σκοπό την δημιουργία μιας κοινωνίας σεβασμού αλληλεγγύης και ευημερίας για τον άνθρωπο. Οι πανανθρώπινες οικουμενικές αξίες, του σεβασμού, της ισότητας, της ισονομίας-ισοπολιτείας, της αποδοχής του άλλου, των δικαιωμάτων του ανθρώπου κ.ο.κ., δεν καταργούν τις ιδιαιτερότητες της ταυτότητάς μας, αλλά τις ενισχύουν κατά τέτοιο τρόπο, δημιουργικά και παραγωγικά με προστιθέμενη αξία για τις κοινωνίες του ανθρώπου, πιστώνοντας πολλαπλά οφέλη για το παρόν και το μέλλον της ανθρωπότητας. Η όσμωση των διαφορετικών πολιτισμών μόνο θετικά αποτελέσματα μπορεί να αποφέρει, τόσο για το ατομικό, όσο και για το συλλογικό αγαθό.

*Η πίστη, επομένως, σε έναν θεό δεν είναι απλά και μόνον μία μονοσήμαντη σχέση ταύτισης, λατρείας και φόβου, αλλά μία πολυσύνθετη σχέση με την Φύση, την κοινωνία, και τους ανθρώπους, μέσα και μέσω των οποίων ορίζονται οι βασικές σχέσεις του ανθρώπου με τις παραγωγικές διαδικασίες, με την κάθε μορφή εξουσίας, όπως και με τα νοήματα της ζωής και του θανάτου. Γι' αυτό και όταν οι άνθρωποι είναι*

[4] R. Chappuis, Η ψυχολογία των ανθρωπίνων σχέσεων, μτφ: Α. Αλμπανοπούλου, [s.l. 2007], εκδ. Το Βήμα γνώση, σσ.9-10.

*εκτός της κοινωνίας τους, οι αντιλήψεις σχετικά με το πρόσωπο του θεού στον οποίο πιστεύουν, και η ταυτότητα που συνθέτουν με βάση τις αντιλήψεις αυτές, η θρησκευτική τους ταυτότητα, αποκτά ιδιαίτερο περιεχόμενο προσωπικού και ιστορικού αυτοπροσδιορισμού. Οι Έλληνες στην Αμερική, επί παραδείγματι, προσδιορίζονται ως ορθόδοξοι Έλληνες, ενώ τα παιδιά τους ως Αμερικανοί ελληνικής καταγωγής, ορθόδοξοι όμως ως προς την πίστη και την θρησκεία τους: Αμερικανοί, Ελληνικής καταγωγής, ορθόδοξοι, ή ακόμη πιο απλά Αμερικανοί Έλληνες ορθόδοξοι. Η ταυτότητά τους στην βασικότερη εθνική, πολιτική και θρησκευτική της διάσταση είναι σαφής. Πρόκειται, σε τελευταία ανάλυση για μία τριπλή σύνθεση που θα ονόμαζα πολιτισμική ταυτότητα των Αμερικανών Ελλήνων ορθοδόξων.*

*Εάν, συνεπώς, η θρησκεία γίνεται ταυτότητα, είναι διότι όλες οι σχέσεις των ανθρώπων, είτε είναι παραγωγής αγαθών και εξουσίας, είτε είναι σχέσεις νοημάτων σχετικά με την ζωή και των θάνατο, όπως και όλα τα βιώματα που αναπτύσσονται μέσα και μέσω των σχέσεων αυτών, ταυτίζονται με τις κεντρικές αντιλήψεις μιας θρησκείας, με τις αντιλήψεις, δηλαδή, μέσω των οποίων απεικονίζονται οι θεοί. Ή, αντιστρέφοντας την πρόταση αυτή, θα μπορούσα να πω, ότι η θρησκεία γίνεται ταυτότητα, διότι μέσα και μέσω των αντιλήψεων που απεικονίζουν την οντότητα και τα πρόσωπα των θεών, διατυπώνει και θεσμεί, αποκρυσταλλώνει και φυσικοποιεί (παρουσιάζει ως εάν να ήταν φυσικές), τις σχέσεις παραγωγής και κατανομής αγαθών, τις σχέσεις εξουσίας και τις σχέσεις νοήματος που κυριαρχούν σε μία κοινωνία, εξηγώντας ταυτόχρονα τι είναι άνθρωπος και τι κόσμος, τι είναι Φύση και τι Πολιτισμός, όπως και ποιος είναι ο προορισμός του ανθρώπου.*

*Εάν η θρησκεία γίνεται ταυτότητα, είναι διότι οι άνθρωποι ταυτίζονται με τους θεούς, ή, ορθότερα, με τις αντιλήψεις που απεικονίζουν τα πρόσωπα των θεών, και τούτο συμβαίνει με την εσωτερίκευση από τους ανθρώπους των σχέσεων ιδιοκτησίας και εργασίας, των σχέσεων εξουσίας όπως και νοηματικής κατανόησης της ζωής και του θανάτου, διαμέσου και των οποίων υλοποιούν την ζωή τους συνολικά.*

*Με ακόμη πιο απλές λέξεις, η θρησκεία γίνεται ταυτότητα, διότι μέσω των αντιλήψεων που καθορίζουν τα πρόσωπα και τις απεικονίσεις των θεών, ορίζει α) τι είναι εργασία και πώς εργάζονται οι άνθρωποι, β) τι είναι ιδιοκτησία και ποιοι άνθρωποι δικαιούνται να κατέχουν την γη και τα εργαλεία, γ) τι είναι εξουσία και ποιοι δικαιούνται να την κατέχουν και να την χρησιμοποιούν, και, τέλος, δ) τι είναι ζωή και θάνατος, προτείνοντας ταυτόχρονα και κάποιους αποδεκτούς ή «σωτήριους;» προορισμούς για τους ανθρώπους τον καθένα ξέχωρα και τις κοινωνίες τους ως σύνολα.*

*Τι είναι και πότε προβάλει η αιχμή της θρησκευτικής ταυτότητας; Η αιχμή της θρησκευτικής ταυτότητας είναι η ενδεχόμενη αδιαλλαξία της ως προς τις εντολές και τις απαγορεύσεις που θέτει στους πιστούς της, όπως επίσης και ως προς την μοναδικότητα των αληθειών που αποκαλύπτει και διδάσκει. Η αιχμή της οποιασδήποτε θρησκείας αναδεικνύεται όταν προβάλει με αδιάλλακτο τρόπο την μοναδικότητα των υποστηριζόμενων αληθειών της.*

*Το σημείο αιχμής των θρησκειών είναι δυνατόν να μεγεθύνεται και να απολυτοποιείται, διότι οι εντολές των θεών και οι θρησκευτικοί κανόνες είναι δυνατόν να συνδέονται με κάθε τι που αφορά την ζωή των ανθρώπων: τους τρόπους ενδυμασίας και ομιλίας, τις σχέσεις συγγένειας και οργάνωσης της οικογένειας, τις σχέσεις φιλίας, διασκέδασης και σχόλης, την διατροφή και την φροντίδα του σώματος, την καλλιέργεια της γης και την ιδιοκτησία, την εξουσία και τα νοήματα σχετικά με την γνώση της ζωής και του θανάτου, τον προορισμό του ανθρώπου.*

*Αυτό σημαίνει, επί παραδείγματι, ότι μουσουλμάνοι πειρατές ενδέχεται να συμπεριφερθούν με διαφορετικό τρόπο σε μουσουλμάνους και σε χριστιανούς ομήρους, μετατρέποντας έτσι ένα ζήτημα νομικό και οικονομικό σε θρησκευτικό.*

*Είναι δυνατόν όμως να αναγνωριστεί από όλους τους ανθρώπους ότι όλοι οι άνθρωποι έχουν το ίδιο δικαίωμα να λατρεύουν το θεό στον οποίο πιστεύουν, και ότι καλά πράττουν; Προσωπικά θεωρώ, άλλωστε το διατύπωσα λίγο πιο πάνω, ότι όταν κανείς πιστεύει σ' έναν θεό πραγματικά και αισθάνεται ασφαλής στο συναίσθημά του αυτό, καμία άλλη πίστη δεν μπορεί να τον απειλήσει στην κατάστασή του αυτή, ώστε να αισθανθεί την ανάγκη να προστατευθεί από τις άλλες θρησκείες και συνεπώς να τις απορρίψει και να τις υποτιμήσει εχθρικά.*

*Αν μου έλεγαν να πάω σε ένα τζαμί, θα έβγαζα τα παπούτσια μου και θα έμπαινα. Αν με καλούσαν για γεύμα ή δείπνο σε ένα σπίτι των Σηχ, θα έτρωγα αυτά που τρώνε, και εάν έπρεπε να ζήσω μαζί τους, θα ακολουθούσα τις θρησκευτικές τους συνήθειες, δίχως να πιστεύω στον θεό τους, και θα τους το έλεγα. Φιλία σημαίνει σέβομαι τις συνήθειες και τους κανόνες της ζωής των άλλων, όπως θεωρώ αυτονόητο ότι και οι άλλοι σέβονται τις αντίστοιχες δικές μου.*

*Η ανάγκη του ανθρώπου για διαφορετικότητα είναι πολύ μεγάλη και ίσως μεγαλύτερη από την ανάγκη για ομοιότητα. Η κίνηση, η επινοητικότητα και η δημιουργική μεταβολή στην ιστορία και στον Πολιτισμό είναι τόσο ισχυρές όσο και η κίνηση, η μεταβολή και η συνεχής ανανέωση στην Φύση. Όσοι φαντάζονται ότι είναι δυνατόν να καταλήξουμε σε μία ιστορική περίοδο, κατά την οποία όλοι οι άνθρωποι σε όλη την ανθρωπότητα θα λάτρευαν και θα φοβόντουσαν τον ίδιο θεό ή θεούς και με τους ίδιους τρόπους, ομιλώντας μάλιστα και μία και μοναδική γλώσσα, μάλλον αγνοούν ριζικά την φύση και την δύναμη του Πολιτισμού και της ανθρώπινης επινοητικότητας. Η Φύση και ο Πολιτισμός, επιδίδονται με ιδιαίτερη επινοητικότητα τόσο στην δημιουργία του όμοιου, όσο και στην δημιουργία του διαφορετικού και κυρίως του εντελώς νέου*[5].

Η ανάλυση και οι στατιστικές που αφορούν στη Ναυτιλιακή Βιομηχανία έδειξαν ότι ένας μεγάλος αριθμός των επικίνδυνων καταστάσεων επί του πλοίου, οφείλονταν στην κακή επικοινωνία ή του κακού συντονισμού, και όχι σε τεχνικές βλάβες ή έλλειψη ικανότητας, οι πιο κοινές αιτίες περιλαμβάνουν:

- Η αποτυχία να επικοινωνούν την πρόθεση και τα σχέδια τους
- Η Ενασχόληση με μικρά τεχνικά προβλήματα ή διοικητικά καθήκοντα
- Η αποτυχία να αναθέτουν καθήκοντα και να αναθέτουν αρμοδιότητες
- Η αποτυχία να τεθούν προτεραιότητες
- Ανεπαρκής παρακολούθηση
- Η μη αξιοποίηση των διαθέσιμων δεδομένων
- Η αποτυχία ανίχνευσης αποκλίσεων από τις τυποποιημένες διαδικασίες λειτουργίας

Η εκπαίδευση στη Διοίκηση και Διαχείριση των Πολυπολιτισμικών και Πολυθρησκευτικών Πληρωμάτων έχει σχεδιαστεί για να ελαχιστοποιηθεί ο κίνδυνος επεισοδίων, ενθαρρύνοντας την ασφαλή και υπεύθυνη συμπεριφορά. Αποσκοπεί στην προώθηση θετικών στάσεων που ευνοούν την καλή προσωπική επικοινωνία, την αριστεία σε ηγετικές ικανότητες και την τήρηση των διαδικασιών λειτουργίας. Η Διοίκηση και Διαχείριση των Πολυπολιτισμικών και Πολυθρησκευτικών Πληρωμάτων

[5] ***Α. Παπαρίζος,*** Θρησκευτικές ταυτότητες, αντιπαράθεση και αμοιβαία αποδοχή.(Μίλησέ μου για τον θεό σου), *Περιοδικό Ναυτική Εκπαίδευση,* τομ. Α΄ Πειραιάς 2012,σσ.63-67.

είναι το ιδανικό αντικείμενο για τους Αξιωματικούς καταστρώματος και μηχανής, σε συνδυασμό με τους θαλάσσιους πιλότους και το προσωπικό ξηράς. Ο στόχος είναι να διασφαλιστεί, ότι οι πρακτικές της χρηστής διαχείρισης των πόρων θα στηρίζουν τις καθημερινές εργασίες. Οι αρχές που καλύπτονται περιλαμβάνουν:

- την αναγνώριση της σημασίας της συνεπούς καλής διαχείρισης και την ομαδική εργασία
- Η προθυμία να αλλάξουν συμπεριφορά σε θετική κατεύθυνση
- Η συνειδητοποίηση της σημασίας της διοίκησης και της διαχείρισης, χρησιμοποιώντας μια κοινή ορολογία

Το γνωστικό αντικείμενο διερευνά τις αντιλήψεις και την εφαρμογή της αποτελεσματικής διαχείρισης των πόρων στον τομέα της ναυτιλίας. Η αποτελεσματική διαχείριση των πόρων έχει αναγνωριστεί ως βασική συνιστώσα για την ασφαλή και αποτελεσματική λειτουργία των πλοίων σε σχέση με τους αξιωματικούς. Η αποτυχία αποτελεσματικής διαχείρισης των πόρων αναφέρεται συχνά ως μια αιτία που συμβάλλει στα θαλάσσια συμβάντα και ατυχήματα.

Η εκπαίδευση αυτή ενθαρρύνει τους εκπαιδευόμενους να σκεφτούν με κριτικό πνεύμα τα θεωρητικά μοντέλα που σχετίζονται με την επίγνωση μιας κατάστασης, την επικοινωνία, την ηγεσία, την ομαδική εργασία και τη διαχείριση του φόρτου εργασίας και την εφαρμογή αυτών στη ναυτιλιακή βιομηχανία. παρέχει εις βάθος κατανόηση του ρόλου και της σημασίας της ηγεσίας στη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού, συμπεριλαμβανομένου και μιας περιεκτικής επισκόπησης σε θέματα ανάπτυξης ανθρώπινου δυναμικού, καθώς και το σχεδιασμό και την εφαρμογή των ανθρωπίνων πόρων στην χάραξη πολιτικής για την ανάπτυξη και των τεχνικών πόρων, επανεξετάζοντας και συζητώντας θέματα ηγεσίας στο πλαίσιο της δομής και λειτουργίας μιας σύγχρονης ομάδας που ασχολείται με τις αρχές διαχείρισης του έργου, των τεχνικών επικοινωνίας, της διαχείρισης του άγχους, της διαχείρισης κρίσεων, τα κίνητρα, την κοινωνική ευθύνη και την οργανωτική συμπεριφορά στον τομέα της ναυτιλίας. Επίσης είναι σημαντικός και ο ρόλος της ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού για την ενίσχυση της ικανότητας και της αποτελεσματικότητας στο πλαίσιο του ανταγωνισμού[6].

Πολλά ατυχήματα, με αποτέλεσμα μεγάλο αριθμό απώλειας της ζωής κατά τη διάρκεια των τελευταίων ετών, έχουν στρέψει την προσοχή σε θέματα θαλάσσιας ασφάλειας. Η καταγραφή των ατυχημάτων αποκαλύπτει ότι ένα μεγάλο ποσοστό έχει ανθρώπινα αίτια που σχετίζονται με την πολιτισμική και θρησκευτική διαφορετικότητα που αποτυπώνεται σε συμπεριφορές που προκαλούν σημαντική έλλειψη επικοινωνίας μεταξύ του πληρώματος. Η αξιολόγηση και μελέτη των ναυτικών ατυχημάτων υπέδειξαν την ύπαρξη μιας «αλυσίδας αποδεικτικών στοιχείων» από ατυχήματα / ασφάλεια σε αιτίες όπως, στάσεις, επικοινωνία, επίλυση των συγκρούσεων ή όξυνση αυτών και κατόπιν μιας κουλτούρας ασφάλειας[7].

Για να είμαστε σε θέση να μειώσουμε τον κίνδυνο των ατυχημάτων, φαίνεται να υπάρχει η ανάγκη για συντονισμό σε μια πολιτισμική προοπτική της Ναυτιλίας, με

---

[6] Wiener, Earl L.; Kanki, Barbara G.; Helmreich, Robert L.(1993). Cockpit Resource Management. Academic Press Inc. / Helmreich Robert L. (1998). Culture at Work in Aviation and Medicine. Ashgate Publishing Limited/ Dekker Sidney (2002). The Field Guide to Human Error Investigations. Ashgate Publishing Limited.

[7] Fahlgren Gunnar (2004). Life Resource Management, CRM & Human Factors. Creative Book Publishers, Hawkins, Frank H. (1987). Human Factors in Flight. Ashgate Publishing Limited, Schager Bengt (2008). Human Error in the Maritime Industry. Vinnova.

σεβασμό και κατανόηση της διαφορετικότητας. Η Ανθρωπολόγος D.Riboli μας αναφέρει σχετικά τη δυσκολία συνύπαρξης διαφορετικών πολιτισμών και θρησκειών και ειδικά σε μικρά κοινωνικά σύνολα όπως εκείνα της Ναυτιλίας, μέσα στο πλοίο. *Το θέμα της βίας συγκεντρώνει ιδιαίτερο ενδιαφέρον τα τελευταία χρόνια και ανάγεται σε 'προκλητικό' ζήτημα, τόσο στο χώρο της επιστημονικής θεώρησης όσο και στο επίπεδο των πολιτισμικών αναπαραστάσεων. Η ανθρωπολογική προσέγγιση έχει ως στόχο την κατανόηση των ποικίλων σχέσεων μεταξύ βίας και ανθρώπινων κοινωνιών, βίας και ανθρώπινων συμπεριφορών τα άτομα ενδέχεται να μην συμμερίζονται πλήρως τους ίδιους κώδικες συμπεριφοράς, αφού τα ερμηνευτικά πλαίσια που όλοι χρησιμοποιούμε για να κατανοήσουμε τον κόσμο, καθορίζονται πολιτισμικά με ποικίλους τρόπους. Εν συνεχεία, θα σχολιαστεί ο σημαντικός ρόλος του ηγέτη/αρχηγού και οι στρατηγικές που μπορούν να αντιμετωπίσουν και να περιορίσουν συγκρούσεις και βίαια επεισόδια σε μικρές πολυ-εθνοτικές ομάδες. Στην συνάντηση μεταξύ ατόμων που προέρχονται από διαφορετικές πολιτισμικές, εθνοτικές, θρησκευτικές ομάδες, είναι πολύ πιθανόν να δημιουργηθούν οι πρώτες παρεξηγήσεις και συγκρούσεις ακριβώς επειδή μπορεί να υπάρχουν διαφορετικοί κανόνες συμπεριφοράς. Για τους Ασιάτες και όχι μόνο είναι αγενής και αηδιαστικό το να μπαίνει κανείς στο σπίτι φορώντας παπούτσια, ενώ εμείς θεωρούμε αγένεια να βγάλουμε τα παπούτσια στο χώρο εργασίας ή στο σπίτι των φίλων μας*[8].

Θα ήταν χρήσιμο επίσης ως εργαλείο για την καλύτερη δυνατή κατανόηση του διαφορετικού και για την ταυτόχρονη αποφυγή των συγκρούσεων, ο διαπολιτισμικός διάλογος ο οποίος είναι μια διαδικασία που περιλαμβάνει μια ανοιχτή ανταλλαγή ή διάδραση ανάμεσα σε άτομα, ομάδες και οργανισμούς με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο ή κοσμοθεωρία[9]. Κάποιοι από τους στόχους του είναι: να αναπτύξει μια βαθύτερη κατανόηση διαφορετικών προοπτικών και πρακτικών, να αυξήσει τη συμμετοχή, την ελευθερία και την ικανότητα επιλογών, να ενδυναμώσει την ισότητα και να ενισχύσει δημιουργικές διαδικασίες εντός του εργασιακού χώρου του πλοίου.

- Θα πρέπει να κατανοούμε το διαπολιτισμικό διάλογο ως διαδικασία διπλής κατεύθυνσης που δεσμεύει ενεργά και τα αυτόχθονα άτομα και εκείνα της άλλης καταγωγής, που αποβαίνει διαλογική και μετατρεπτική και για τις δύο πλευρές, και στην οποία όλοι είναι ισότιμοι.
- Να ενστερνιστούμε μια δυναμική, διαλογική σημασία της «κληρονομιάς» όπου οι σημασίες μπορούν να γίνουν αντικείμενο επαναδιαπραγμάτευσης, να αναδομηθούν και να ξαναμοιραστούν σε ένα κοινό χώρο αλληλεπίδρασης.
- Να αντιληφθούμε τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στην εμπορική ναυτιλία ως το ενοποιητικό υπόβαθρο με βάση τα οποίο κάθε είδους εκπαίδευση είναι πιθανή σε έναν κόσμο αυξανόμενων επαφών και αλληλεπίδρασης μεταξύ διαφορετικών πολιτιστικών πρακτικών, πάρα σαν μια αντισταθμιστική ενέργεια που απευθύνεται αποκλειστικά σε μετανάστες[10].

---

[8] ***D. Riboli,*** Συγκρούσεις και μορφές βίας σε πολύ-εθνοτικές ομάδες: μια ανθρωπολογική ματιά, Περιοδικό Ναυτική Εκπαίδευση, τομ. Α΄ Πειραιάς 2012, σσ.30-33.

[9] Dekker Sidney (2007). Just Culture. Balancing Safety and Accountability.. Ashgate Publishing Limited. pp. 134/"ICAO wants to make 'just culture' safety reporting and investigation global". Flightglobal. Retrieved 30 August 2012. /CAP 737 Crew Resource Management, Appendix 9. Civil Aviation Authority. 2006.

[10] Krause Shari Stamford (2003). Aircraft Safety, Accident Investigations, Analyses & Applications. McGraw-Hill Companies Inc. pp. 199–210./ Helmreich, R.L.; Merritt, A.C., Wilhelm, J.A. (1999)."The evolution of Crew Resource Management training in commercial

- Να αναγνωρίσουμε ότι τα διαπολιτισμικά προγράμματα εκπαίδευσης στην εμπορική ναυτιλία δε θα πρέπει να επικεντρώνονται αποκλειστικά στην απόκτηση ικανότητας που σχετίζεται με μια συγκεκριμένη επιστήμη, αλλά κυρίως με την ανάπτυξη δεξιοτήτων σχέσεων και διαλογικών ικανοτήτων – που περιλαμβάνουν τη γνωστική ευστροφία, την ικανότητα αμφισβήτησης απόψεων, τη συνείδηση πολλαπλών ταυτοτήτων, και το άνοιγμα προς άτομα και ομάδες με διαφορετικό πολιτισμικό, εθνικό και θρησκευτικό υπόβαθρο.
- Να ενθαρρύνουμε διαπολιτισμικές συζητήσεις, αντιπαραθέσεις και κατανόηση μεικτών ομάδων (ως προς την ηλικία, την εθνικότητα και το κοινωνικό υπόβαθρο).
- Να προάγουμε την ενεργή εμπλοκή και συναισθηματική δέσμευση των συμμετεχόντων, όχι τόσο σαν ευκαιρία για αυτοπροβολή αλλά σαν ευκαιρία να στοχαστούν πάνω στο ρόλο τους στην εμπορική ναυτιλία και να θέσουν βάσεις για τη συνέχιση του διαλόγου και της συνεργασίας.
- Να εστιάσουμε στη μεθοδολογία μάλλον παρά στο περιεχόμενο, για παράδειγμα ενθαρρύνοντας την επαναδιαπραγμάτευση ερμηνειών, την ενεργή ενασχόληση με τα αντικείμενα, την αμοιβαία υποστηρικτική μάθηση, τη συναισθηματική και κινητική πρόσβαση, την παροχή ευκαιριών για αυτοπαρουσίαση, τη χρήση ποικιλίας πηγών, διαφορετικών τρόπων επικοινωνίας, δεξιοτήτων τεχνικής ή τρόπου επικοινωνίας που να περιέχουν μη ευρωπαϊκές πολιτισμικές οπτικές. Σε όλη αυτή τη διαδικασία, θα πρέπει να λαμβάνουμε υπόψη ότι η διαπολιτισμική δυναμική ενός θέματος καθαυτή δεν εγγυάται την επιτυχία, ένα θέμα π.χ. θα μπορούσε να αποτύχει αν γινόταν αντικείμενο διαπραγμάτευσης με ένα παραδοσιακό μοντέλο.
- Να αναγνωρίζουμε την ανάγκη για μακροχρόνια δουλειά και όχι για ευκαιριακές συναντήσεις με άλλες ομάδες κοινού, προσπαθώντας να γίνει ανίχνευση των αναγκών και των προσδοκιών των διαφορετικών κοινοτήτων.
- Να συμπεριλάβουμε φωνές της κοινότητας στην ερμηνεία, τεκμηρίωση και έκθεση, εξασφαλίζοντας ότι ο σκοπός των διαπολιτισμικών σχεδίων είναι ορατός και εύκολα ανακτήσιμος στο σύστημα τεκμηρίωσης της εμπορικής ναυτιλίας.

**Ενδεικτική Βιβλιογραφία**

D. Riboli,(2012). Συγκρούσεις και μορφές βίας σε πολύ-εθνοτικές ομάδες: μια ανθρωπολογική ματιά, Περιοδικό Ναυτική Εκπαίδευση, τομ. Α΄ Πειραιάς.

J. Nida- Rümelin, Δημοκρατία και αλήθεια,(2009). (μτφ: Α. Κοντογιώργη), Ίδρυμα της Βουλής των Ελλήνων.

R. Chappuis,(2007). Η ψυχολογία των ανθρωπίνων σχέσεων, μτφ: Α. Αλμπανοπούλου, εκδ. Το Βήμα γνώση.

---

aviation". International Journal of Aviation Psychology, 9(1), 19-32 /Reason, James (1990). Human Error. Cambridge University Press. pp. 173./Grech, Michelle Rita; Horberry, Tim John & Koester Thomas (2008). Human Factors in the Maritime Domain. Taylor & Francis Group, LLC. pp. 130–132.

Α. Παπαρίζος,(2012). Θρησκευτικές ταυτότητες, αντιπαράθεση και αμοιβαία αποδοχή. (Μίλησέ μου για τον θεό σου), Περιοδικό Ναυτική Εκπαίδευση, τομ. Α΄ Πειραιάς.

Dekker Sidney, (2002).The Field Guide to Human Error Investigations. Ashgate Publishing Limited.

Fahlgren Gunnar, (2004). Life Resource Management, CRM & Human Factors.Creative Book Publishers.

Hawkins, Frank H. (1987). Human Factors in Flight. Ashgate Publishing Limited.

Schager Bengt (2008). Human Error in the Maritime Industry. Vinnova.

Wiener, Earl L.; Kanki, Barbara G.; Helmreich, Robert L.(1993). Cockpit Resource Management. Academic Press Inc.

Helmreich Robert L. (1998). Culture at Work in Aviation and Medicine. Ashgate Publishing Limited.

"International Convention on Standards of Training, Certification and Watchkeeping for Seafarers, (1978)". International Maritime Organization (IMO). Retrieved 30 August 2012.

Krause Shari Stamford (2003). Aircraft Safety, Accident Investigations, Analyses & Applications. McGraw-Hill Companies Inc. pp.199–210.

Helmreich, R.L.; Merritt, A.C., Wilhelm, J.A. (1999)."The evolution of Crew Resource Management training in commercial aviation". International Journal of Aviation Psychology, 9(1), 19-32.

Reason, James (1990).Human Error. Cambridge University Press. pp.173.

Grech, Michelle Rita; Horberry, Tim John & Koester Thomas (2008).Human Factors in the Maritime Domain. Taylor & Francis Group, LLC. pp.130–132.

"International Safety Management Code". International Maritime Organization (IMO). Retrieved 30 August 2012.

Dekker Sidney (2007).Just Culture. Balancing Safety and Accountability.. Ashgate Publishing Limited. pp.134.

"ICAO wants to make 'just culture' safety reporting and investigation global". Flightglobal. Retrieved 30 August 2012.

CAP 737 Crew Resource Management, Appendix 9. Civil Aviation Authority. 2006.

"Revised STCW Convention and Code adopted at the Manila Conference". International Maritime Organization.

"MRM course approval by the Maritime Department of the Swedish Transport Agency". The Swedish Club Academy.

# Πέρα από την ιδιωτική και κρατική εκπαίδευση: Η εκπαίδευση ως ένας θεσμός των "κοινών"

**Γιάννης Πεχτελίδης**, *Επίκ. Καθηγητής Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, Παν/μίου Θεσσαλίας*
**Αλέξανδρος Κιουπκιολής**, *Λέκτορας Πολιτικών Επιστημών, Α.Π.Θ*
**Ελένη Δαμοπούλου,** *Νηπιαγωγός*

Στόχος της συγκεκριμένης εργασίας είναι η εξερεύνηση ενός εναλλακτικού εκπαιδευτικού πεδίου, πέρα από το ιδιωτικό και κρατικό, το οποίο θεμελιώνεται στην ιδέα των "κοινών". Το τελευταίο διάστημα έχει παρατηρηθεί η μετατόπιση του ενδιαφέροντος, κυρίως των νέων, από την έννοια του "δημόσιου" και "κρατικού" στην έννοια των "κοινών", ή αλλιώς στην κοινή ιδιοκτησία των κοινωνικών πόρων, όπως είναι η γνώση και η εκπαίδευση. Σε αυτό πλαίσιο, δημιουργήθηκαν ορισμένοι κοινωνικοί χώροι που έχουν στόχο μια εναλλακτική εκπαίδευση στην οποία συμμετέχουν όλοι (εκπαιδευτικοί, παιδιά, γονείς) από κοινού. Εμείς θα αναφερθούμε κριτικά σε μία περίπτωση της καθημερινής ζωής ενός σχολείου των κοινών, προκειμένου να αναδείξουμε τις παραδοχές στις οποίες στηρίζεται η λειτουργία του, να εξετάσουμε κριτικά τη δυναμική αλλά και τους περιορισμούς ενός τέτοιου κοινωνικού εγχειρήματος, τις συνέπειες πάνω στους μετέχοντες, τις σχέσεις εξουσίας που δρουν, αναπαράγονται και αμφισβητούνται στην εκπαιδευτική κοινότητα, τις μορφές υποκειμενικότητας που παράγονται από αυτή την εναλλακτική εκπαιδευτική δραστηριότητα. Ένα βασικό ερώτημα αφορά το κατά πόσον η πραγματική λειτουργία του συγκεκριμένου σχολείου το καθιστά όχι μόνο «σχολείο σύμφωνα με τη λογική των κοινών» αλλά και «σχολείο για την ανάπτυξη των κοινών» με τη διαμόρφωση ανάλογων κοινωνικών σχέσεων και υποκειμένων, αλλά και την προώθηση ευρύτερων κοινωνικών και πολιτικών αλλαγών πέρα από τον οριοθετημένο χώρου του ιδρύματος.

# Αναπαραστάσεις των δασκάλων για τη φοίτηση των Ρομά μαθητών τους

**Παναγιώτης Πίλουρης,** *Σχολικός Σύμβουλος, Διδάκτωρ Παν/μίου Αθηνών*
**Γεώργιος Παπαγεωργίου,** *Σχολικός Σύμβουλος*

## Εισαγωγή

Πλήθος κοινωνιολογικών αναλύσεων και ερευνών κατέδειξαν πως το σχολείο δίνει πολύ λίγη σημασία στην αδυναμία των παιδιών που μειονεκτούν κοινωνικά και για το λόγο αυτό αδυνατούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του. Κατέδειξαν, επίσης, πως αν και η κοινωνική και μορφωτική καταγωγή των μαθητών αναδεικνύεται ως ο αποφασιστικά προσδιοριστικός παράγοντας της φοίτησής τους, ο ρόλος του δασκάλου αποδεικνύεται σημαντικός. Σε μια εποχή που περισσότερο από κάθε άλλη φορά γίνεται λόγος για το δικαίωμα στη διαφορά, ολοένα και περισσότερο οι ιδιαιτερότητες εθνοτικών κοινωνικών και πολιτιστικών ομάδων διεκδικούν αναγνώριση και αποδοχή από το κοινωνικό σύνολο. Στην λογική αυτή προέκυψε το ενδιαφέρον και η ανάγκη προσέγγισης της κοινωνικοπολιτιστικής ομάδας των Ρομά. Είναι κοινά παραδεκτό ότι για την εκπαίδευση των μειονοτήτων έχουν γίνει αρκετά, μένει όμως πολύς δρόμος ακόμα αφού η σχολική φοίτηση των Ρομά μαθητών –πέρα του ότι είναι εκτός παραδοσιακού αξιακού κώδικα- είναι εξαιρετικά ευάλωτη σε εξωτερικούς παράγοντες.

Θεωρήσαμε μια έρευνα σχετικά με τις αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών για τη φοίτηση των Ρομά μαθητών τους αποκτά ιδιαίτερο επιστημονικό ενδιαφέρον αφού η φοίτηση αυτή φαίνεται να αποκλίνει από αυτό που χαρακτηρίζουμε ως «κανονική» φοίτηση.

Το ενδιαφέρον μας εστιάσθηκε στο χώρο του σχολείου και στη σχολική πραγματικότητα όπως αυτή δομείται μέσα από τις καθημερινές πρακτικές των προσώπων που λειτουργούν σε αυτόν.

Επιχειρήσαμε να αναλύσουμε λογικές και πρακτικές που προσδιορίζουν τη φοίτηση των Ρομά μαθητών, όπως αυτές γίνονται κατανοητές από τους εκπαιδευτικούς, μέσα από τις περιγραφές των βιωμάτων τους, την απόπειρα ερμηνείας και αιτιολόγησης τους και τέλος τις προτάσεις – λύσεις που οι ίδιοι προκρίνουν ώστε η εκπαιδευτική διαδικασία να μην αποβαίνει παράγοντας ανάσχεσης της φοίτησης των Ρομά μαθητών.

Χρησιμοποιήσαμε τη μέθοδο της ποιοτικής έρευνας επιλέγοντας την τεχνική των ημιδομημένων συνεντεύξεων στοχεύοντας στην περιγραφή, ανάλυση, ερμηνεία και κατανόηση φαινομένων, διαδικασιών πεποιθήσεων και συμπεριφορών. με σκοπό να «ακουστεί ο λόγος των υποκειμένων της έρευνας» στην περίπτωσή μας των εκπαιδευτικών. Έγιναν 22 συνεντεύξεις σε 5 σχολεία του Ζεφυρίου και της Μάνδρας Αττικής με διαφορετικό ποσοστό τσιγγάνων μαθητών το καθένα το Μάιο και τον Ιούνιο του 2014.

Το συνεχές αυξανόμενο ερευνητικό ενδιαφέρον για την διαμόρφωση και εδραίωση εκπαιδευτικού πλαισίου το οποίο θα διευκολύνει την πρόσβαση, αρμονική ένταξη, παραμονή, τακτική φοίτηση και πρόοδο των μαθητών Ρομά στη δημόσια εκπαίδευση καθώς επίσης και το ενδιαφέρον της ελληνικής πολιτείας για τη εκπαίδευση των Ρομά μαθητών, την ομαλή ένταξη τους στο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον μέσα από αντισταθμιστικού κυρίως χαρακτήρα εκπαιδευτικές δράσεις οριοθέτησαν το ερευνητικό μας ενδιαφέρον.

**Βιβλιογραφική Ανασκόπηση**

Επιλέγουμε την έννοια της κοινωνικής αναπαράστασης ως κεντρική καθόσον η θεωρία αυτή εκφράζει τις εικόνες μιας κοινωνικής κατηγορίας πάνω σε ζητήματα που την αφορούν και οι οποίες είναι κοινά διαμορφωμένες για τα μέλη της κατηγορίας αυτής.

Οι αναπαραστάσεις εμφανίστηκαν για πρώτη φορά στο χώρο της Κοινωνιολογίας με τον E. Durkheim (1898), ο οποίος έκανε τη διάκριση μεταξύ συλλογικών και ατομικών αναπαραστάσεων επιθυμώντας κατ' αυτό τον τρόπο να επισημάνει την ιδιομορφία της συλλογικής σκέψης σε σχέση με την ατομική.

Στο χώρο της Κοινωνικής Ψυχολογίας πρωτοπόρος σ' αυτόν τον τομέα θεωρείται ο Γάλλος κοινωνικός ψυχολόγος S. Moscovici, ο οποίος με το έργο του «Η ψυχανάλυση, η εικόνα της και το κοινό της» (1961) μίλησε για τις αναπαραστάσεις στην κοινωνική ψυχολογία.

Για τον Moscovici οι αναπαραστάσεις είναι συλλογικές δομές που αφορούν κοινωνικά αντικείμενα, παρουσιάζοντάς τις μάλιστα ως συστήματα αξιών, ως ιδέες και πρακτικές με διπλή λειτουργία. Εγκαθιστούν μια τάξη που επιτρέπει στα άτομα να προσανατολίζονται και να ελέγχουν το υλικό τους περιβάλλον και διευκολύνουν την επικοινωνία ανάμεσα σε μέλη μιας κοινότητας, προμηθεύοντάς τους ένα κώδικα περιγραφής και ταξινόμησης διαφορετικών όψεων του κόσμου τους και της ατομικής και συλλογικής τους ιστορίας.

Αποτελούν μια κοινωνιογνωστική διεργασία που καταλήγει σε μια κοινωνικά επεξεργασμένη και κοινά αποδεκτή γνώση, με την οποία το άτομο μπορεί να αντιληφθεί την πραγματικότητα μέσα από ένα οργανωμένο σύνολο από ορισμένες προκατασκευασμένες ιδέες, έννοιες, αντιλήψεις, στάσεις, πεποιθήσεις συζητήσεις, συναντήσεις και απόψεις. Οι αναπαραστάσεις μέσω ενός συστήματος επικοινωνίας, που αποσκοπεί και σε μια συγκεκριμένη μορφή συμπεριφοράς, επιτρέπουν να συγκλίνει η σκέψη στα άτομα ώστε κάτι που είναι ατομικό να γίνεται συλλογικό και το αντίστροφο (Jodelet: 1984, Moscovici: 1995, Παπαστάμου: 1989, Μαντόγλου: 1995, Maisonneuve: 2001).

Ο Moliner (1996) γράφει ότι "οι αναπαραστάσεις παρεμβάλλονται σαν συστήματα ρύθμισης κοινωνικών αναφορών. Αφού προβάλλουν τις σχέσεις μας με τα αντικείμενα, τις ρυθμίζουν κιόλας. Αφού αφορούν αντικείμενα που τίθενται στη καρδιά της κοινωνικής διαντίδρασης, ρυθμίζουν αυτή τη διαντίδραση. Αφού μας προσφέρουν εργαλείο κατανόησης του κοινωνικού περιβάλλοντος, ρυθμίζουν τελικά τους τρόπους ανάλυσής μας και ερμηνείας αυτού του περιβάλλοντος". Όταν, λοιπόν, κάποιος εκφράζει τη γνώμη του για κάτι, είμαστε υποχρεωμένοι να υποθέσουμε ότι έχει ήδη αναπαραστήσει κάτι απ' αυτό. Μπορούμε δηλαδή να υποστηρίξουμε ότι μία κοινωνική αναπαράσταση είναι μία προετοιμασία για δράση. Η προσέγγιση αυτή μας

επιτρέπει τη θεώρηση των απόψεων, στάσεων και πρακτικών των εκπαιδευτικών κάτω από το πρίσμα μιας σχετικής αυτονομίας από τις κοινωνικές δομές.

Προσεγγίζοντας τη φοίτηση ως διαδικασία προσέγγισης εκπαιδευτικών στόχων θεωρούμε ότι εμπεριέχει ένα βαθμό αποτυχίας πιο συγκεκριμένα σχολικής αποτυχίας.

Στην εννοιολογική διασαφήνιση των όρου της σχολικής αποτυχίας ο Δήμου(1999) υποστηρίζει ότι παρά τις όποιες φραστικές διαφοροποιήσεις η εννοιολογική προσέγγιση του φαινομένου της σχολικής αποτυχίας αντιμετωπίζεται σχετικά ενιαία. Συγκεκριμένα, με τον όρο σχολική αποτυχία περιγράφεται μια κατάσταση του μαθητή, η οποία προκύπτει από την πλημμελή ή μη εκπλήρωση των διδακτικών και μαθησιακών standards μιας συγκεκριμένης σχολικής βαθμίδας και προκύπτει από το συνδυασμό ατομικών, περιβαλλοντικών και κοινωνικών παραγόντων.

Επιχειρώντας μιας κοινωνιολογική προσέγγιση των θεωρητικών προσεγγίσεων σχετικά με τη σχολική αποτυχία διακρίνουμε ένα ιδιαίτερα μεγάλο φάσμα το οποίο εκτείνεται από θεωρίες που αναφέρονται σε γενετικές καταβολές έως εκείνες που υποστηρίζουν ότι η εκπαιδευτική αποτυχία οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στους αιτιολογικούς προσδιορισμούς της ικανότητας και της ευφυΐας που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός. Για τις ανάγκες της έρευνας επικεντρωνόμαστε στη θεωρία της πολιτισμικής αποστέρησης σύμφωνα με την οποία τα αίτια της εκπαιδευτικής αποτυχίας εδράζονται στο οικογενειακό περιβάλλον, αναδεικνύοντας τέσσερις κρίσιμους παράγοντες για την εκπαιδευτική επιτυχία ή αποτυχία: α) τις γονεϊκές αντιλήψεις, β) την ανατροφή και την κοινωνικοποίηση, γ) το γλωσσικό κώδικα και τη χρήση της γλώσσας και δ) τις αξίες. Ο Osborne (2001) θεωρεί τη συνεργασία σχολείου – οικογένειας βασικότατο προστατευτικό παράγοντα για παιδιά που ζουν σε περιβάλλοντα «υψηλού κινδύνου». Οι διαχρονικές έρευνες (Miedel & Reynolds, 1999) έχουν διαπιστώσει τη σχέση μεταξύ αυξημένου επιπέδου γονεϊκής συμμετοχής και μεγαλύτερης σχολικής επιτυχίας των παιδιών. Η συμμετοχή των γονέων έχει εξάλλου συνδεθεί με τη σχολική και ακαδημαϊκή επιτυχία, με τη γλωσσική ανάπτυξη ή ακόμα με την κοινωνικοποίηση (Grolnick & Slowiaczek, 1994, Hill, 2001, Hill & Craft, 2003). Η Epstein (1992) καταλήγει ότι το βασικό μήνυμα των σχετικών ερευνών είναι απλά και καθαρά ότι η οικογένεια είναι σημαντικός παράγοντας για τη μάθηση, την ανάπτυξη και τη σχολική επιτυχία των παιδιών.

Ο Bourdieu, υποστηρικτής της θεωρίας του πολιτισμικού κεφαλαίου υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση επιβάλλει έναν ιδιαίτερο τύπο πολιτισμού, αυτόν της κυρίαρχης τάξης, που τον αναφέρει ως «συμβολική βία». Υποστηρίζει, επίσης, ότι τα παιδιά της μεσαίας τάξης, σε αντίθεση με τα παιδιά της εργατικής τάξης εισέρχονται στο εκπαιδευτικό σύστημα έχοντας συγκριτικό πλεονέκτημα και επιτυγχάνουν. Οι Bourdieu & Passeron στο βιβλίο τους «Οι κληρονόμοι» στοιχειοθετούν την επιστημονική θέση ότι η σχολική επιτυχία ενός παιδιού συνδέεται άμεσα με το οικονομικό, κοινωνικό και πολιτιστικό κεφάλαιο του οικογενειακού του περιβάλλοντος.

Τέλος η σχολική αποτυχία σύμφωνα με τη θεωρία της αλληλεπίδραση συσχετίζεται με το σχολείο και τη κοινωνία Η Keddie (1973) υποστηρίζει ότι η εκπαιδευτική αποτυχία οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στις αντιλήψεις και τις αξιολογικές κρίσεις των εκπαιδευτικών οι οποίες δεν είναι ουδέτερες και βασίζονται σε υποκειμενικά κριτήρια. Αποτελούν αποτύπωση μιας γενικευμένης και κοινής αίσθησης των εκπαιδευτικών για τη σωστή μαθησιακή συμπεριφορά των μαθητών,

ένα στερεότυπο και συνδέεται με παράγοντες, όπως είναι η κοινωνική τάξη και η φυλή.

Ο Μυλωνάς (1999) τις κοινωνικές αναπαραστάσεις της σχολικής αποτυχίας στο εκπαιδευτικό τοπίο τις κατατάσσει σε τρεις κατηγορίες. Στις κοινωνικές αναπαραστάσεις που βασίζονται στην «ιδεολογία του χαρίσματος» σύμφωνα με τις οποίες αποτυχία ερμηνεύεται ως το αποτέλεσμα έλλειψης ικανοτήτων ή προσπάθειας από το μαθητή. Σε εκείνες που βασίζονται στη θεωρία του κοινωνικού και πολιτισμικού «ελλείμματος» και η υπαιτιότητα μεταφέρεται από το μαθητή στο οικογενειακό και κοινωνικό του περιβάλλον. Τέλος, στις αναπαραστάσεις που στηρίζονται στην αμφισβήτηση του σχολικού θεσμού ή των κοινωνικών δομών και ως υπαίτιοι χαρακτηρίζονται το σχολείο και η κοινωνία.

## Μεθοδολογία

Όπως αναφέραμε στόχος της ερευνητικής μας προσπάθεια είναι η μελέτη των αναπαραστάσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την φοίτηση των Ρομά μαθητών τους Η φύση της έρευνας μας κατεύθυνε σε μια ερμηνευτική προσέγγιση του θέματος, δηλαδή, σε μια μη στατιστική έρευνα μικρής κλίμακας, εστιάζοντας σε αναλύσεις και ερμηνείες ατομικών οπτικών και ορισμών καταστάσεων. Εφαρμόσαμε, λοιπόν, ποιοτική μέθοδο με σκοπό να «ακουστεί ο λόγος των υποκειμένων της έρευνας» στην περίπτωσή μας των εκπαιδευτικών. Πραγματοποιήσαμε συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς επιλέγοντας την τεχνική των ημιδομημένων συνεντεύξεων. Η ημιδομημένη συνέντευξη χαρακτηρίζεται από ένα σύνολο προκαθορισμένων ερωτήσεων αλλά παρουσιάζει πολύ περισσότερη ευελιξία ως προς τη σειρά των ερωτήσεων ως προς την τροποποίηση του περιεχομένου των ερωτήσεων ανάλογα με τον ερωτώμενο και ως προς την προσθαφαίρεση ερωτήσεων και θεμάτων προς συζήτηση (Ιωσηφίδης, 2008).

Για τη διασφάλιση της ηθικής και της δεοντολογίας της έρευνας επιμείναμε στην εθελοντική συμμετοχή των ερωτούμενων παρέχοντας λεπτομερείς εξηγήσεις. Διασφαλίσαμε, επίσης, την ιδιωτικότητα, την ανωνυμία και την εμπιστευτικότητα σε όλη την διαδικασία. Ο Lofland πιστεύει «ότι ο επιτυχημένος τρόπος συνέντευξης δε διαφέρει από τη διεξαγωγή ενός καθημερινού διαλόγου, που είναι αυτό-ελεγχόμενος, θετικός, διόλου απειλητικός, ευγενικός και εγκάρδιος» (Mishler, 1996:58).

Στη συνέχεια στο πρωτογενές υλικό των συνεντεύξεων κάναμε ανάλυση περιεχομένου. Έγιναν 22 συνεντεύξεις σε 3 σχολεία του Ζεφυρίου και ένα σχολείο της Μάνδρας Αττικής, με διαφορετικό ποσοστό Ρομά μαθητών το καθένα, τον Μάιο και τον Ιούνιο του 2014 . Με τη σύμφωνη γνώμη των ερωτώμενων οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν. Η αναφορά μας στις συνεντεύξεις είναι αριθμητική.

Οδηγός της συνέντευξής μας ήταν:

- Τα δημογραφικά στοιχεία των υποκειμένων της έρευνας.
- Η περιγραφή και η αξιολόγηση από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς της φοίτησης των Ρομά μαθητών.
- Η ανάδειξη των ιδιαιτεροτήτων που διακρίνουν τη φοίτηση αυτών των μαθητών.
- Η ερμηνεία της φοίτησης αυτής από τους εκπαιδευτικούς σε σχέση πάντα με την σχολική καθημερινότητα.

**Αποτελέσματα της έρευνας**

Οι αναφορές των εκπαιδευτικών ταξινομήθηκαν σε τέσσερις βασικές κατηγορίες προκειμένου να εξυπηρετηθεί ο σκοπός και οι στόχοι της έρευνας σύμφωνα με την ποιοτική ανάλυση δεδομένων. Στη συνέχεια κάθε κατηγορία χωρίστηκε σε υποκατηγορίες για την καλύτερη τοποθέτηση, και ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων. Ο διαχωρισμός είναι κυρίως λειτουργικός χωρίς να είναι απόλυτος με κάθετες διαχωριστικές γραμμές καθότι πολλές υποκατηγορίες διαπλέκονται με άλλες κατηγορίες.

Η πρώτη βασική κατηγορία αφορά στο χαρακτηρισμό της φοίτησης των Ρομά μαθητών. Οι 17 σε σύνολο 22 ερωτηθέντων, ποσοστό σχεδόν 80%, χαρακτήρισαν τη φοίτηση άτακτη ή ελλιπή, 3 τη χαρακτήρισαν καλή και 2 αρκετά καλή. Τα επίθετα επιλέχτηκαν από τους ίδιους. Ενδεικτικά παραθέτουμε αποσπάσματα.

- *Η φοίτηση τους όλα τα χρόνια που δουλεύω εδώ είναι άτακτη και ελλιπής. Την προηγούμενη χρονιά μάλιστα τα πράγματα χειροτέρεψαν. (Σ14)*
- *Γενικά θα έλεγα μέτρια (Σ2)*
- *Στα 25 παιδιά τα 5 σταματούν ενδιάμεσα, τα 8 έχουν κανονική φοίτηση και τα υπόλοιπα κάνουν πάνω από 60 απουσίες ετησίως. (Σ.16)*

Οι απόψεις τους σχετικά με τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της φοίτησης δομούνται σε δύο διακριτές και αλληλοσυμπληρούμενες θεματικές. Η πρώτη συγκροτείται με τις αναπαραστάσεις τους σχετικά με τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών, αναδεικνύοντας αντιλήψεις και στερεότυπα που σχετίζονται με τη σχολική επιτυχία και αποτυχία. Η δεύτερη με τις αναπαραστάσεις τους για τη συνολική παρουσία και συμπεριφορά αυτών των μαθητών στο χώρο του σχολείου. Στις απόψεις των εκπαιδευτικών αποτυπώνεται ο σύνθετος χαρακτήρας του προβλήματος της σχολικής αποτυχίας αφού, έστω και ακροθιγώς, αναδεικνύονται συνδυασμοί ατομικών περιβαλλοντικών και κοινωνικών παραγόντων. Οι κρίσεις τους σχετικά με τη σχολική φοίτηση φαίνεται να διχοτομούνται. Κάποιοι εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζουν τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών τους χαμηλές και ελάχιστα ικανοποιητικές, ενώ κάποιοι άλλοι μέτριες έως ικανοποιητικές.

- *Αρκετά καλή επίδοση, είμαι ικανοποιημένη, ειδικά στο γλωσσικό τομέα. Στα Μαθηματικά υπερέχουν (Σ11)*
- *Μέτρια προς χαμηλή ανάλογα τη φοίτηση των παιδιών. Το περσινό τμήμα θα έλεγα άριστα γιατί είχα ευαισθητοποιημένους γονείς, ήταν μικρό, είχα καλή σχέση με τους γονείς (Σ3)*
- *Καλή για αυτούς που παρακολουθούν ,θέλουν βέβαια το δικό τους ρυθμό (Σ9)*

Από μια δεύτερη ανάγνωση των ευρημάτων η διαφοροποίηση αυτή προκύπτει να βασίζεται σε μια « μη αξιολογικού» τύπου κρίση της φοίτησης των Ρομά μαθητών, αλλά σε μια άτυπη σύγκριση με γνώμονα τις εκτιμήσεις τους για τις επιδόσεις των «άλλων» μαθητών.

- *Επίδοση τους είναι χαμηλή σε σχέση με τον ελληνικό μέσο όρο.(Σ 8)*
- *Η επίδοση μαθητών της ΣΤ τάξης είναι σαν αυτή των μαθητών της Γ τάξης σε σύγκριση με τα παιδιά ενός σχολείου άλλης περιοχής. (Σ 9)*

Τις απόψεις των δασκάλων διακρίνει η διάθεση να αναδείξουν τη μειονεκτική θέση των παιδιών αυτών έναντι των υπολοίπων και να δικαιολογήσουν την υστέρηση

στη φοίτησή τους. Ως βασική αιτία προβάλλει η ελλιπής φοίτηση αλλά θα μπορούσε κάποιος να υποστηρίξει ότι πρόκειται για απόπειρα απόσεισης ευθυνών.

- *Ικανοποιητική αν υπολογίσουμε όλους τους ανασταλτικούς παράγοντες και τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν.(Σ15)*
- *Όσα μπορούν και παρακολουθούν έχουν υψηλή επίδοση (Σ20).*

Στη δεύτερη θεματική, όπως προείπαμε, εντάξαμε όλες τις αναφορές που αναφέρονται στη συνολική παρουσία και συμπεριφορά των μαθητών Ρομά. Θεωρούμε χρήσιμο να υπενθυμίσουμε την άποψη του Diatkine ο οποίος τόνιζε πως θεωρούνται σε κατάσταση σχολικής αποτυχίας εκείνοι οι μαθητές οι οποίοι δεν μπορούν να επωφεληθούν από ένα εκπαιδευτικό σύστημα που δεν είναι προσαρμοσμένο στα χαρακτηριστικά τους. Η έννοια της βίαιης και επιθετικής συμπεριφοράς των μαθητών τους διατρέχει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών.

- *Τεράστια προβλήματα παλιότερα. Τα μεγαλύτερα αγόρια ήταν επιθετικά, τώρα τα πράγματα έχουν κάπως αλλάξει. (Σ20)*
- *Εκμεταλλεύονται την αγωνία μας να έρθουν και με την πρώτη επίπληξη απειλούν πως δεν θα έρθουν στο σχολείο. Δεν προσαρμόζονται στη σχολική ζωή λόγω άτακτης φοίτησης. Βίαιη η συμπεριφορά τους δεν ελέγχουν τις αντιδράσεις τους, οι κινήσεις τους χαρακτηρίζονται από νευρικότητα (Σ8).*

Η κοινωνική αναπαράσταση αυτή της σχολικής αποτυχίας παραπέμπει στην «αξιοκρατική ιδεολογία» καθώς υπαίτιος θεωρείται ο ίδιος ο μαθητής. Η πλειοψηφία, όμως, των αναπαραστάσεων 13 από τις 22 βασίζονται στην ιδεολογία του κοινωνικού και πολιτιστικού «ελλείμματος» επικαλούμενες μορφωτικές ελλείψεις της οικογένειας και προβλήματα κοινωνικοποίησης.

- *Επιθετική διότι βιώνουν δυσκολίες και εμπειρίες ανάλογες στο σπίτι.*
- *Ατίθασα δεν έχουν κοινωνικοποιηθεί ομαλά.*

Η δεύτερη βασική κατηγορία αφορά στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τους γενεσιουργούς παράγοντες – αιτίες που επηρεάζουν της φοίτησης αυτής της ομάδας μαθητών. Μας ενδιαφέρει, δηλαδή, η ερμηνεία των στοιχείων που συναπαρτίζουν τις κοινωνικές τους αναπαραστάσεις. Από τη μελέτη των ευρημάτων προκύπτει ότι οι αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών στη συντριπτική τους πλειοψηφία 21 από τις 22, παραπέμπουν στην κατηγορία του κοινωνικού και μορφωτικού «ελλείμματος» σύμφωνα με την οποία η υπαιτιότητα της σχολικής αποτυχίας μεταφέρεται από το μαθητή στο οικογενειακό και κοινωνικό του περιβάλλον. Επιχειρώντας μια «εσωτερική» ταξινόμηση 10 αναπαραστάσεις αφορούν τις αντιλήψεις της οικογένειας των μαθητών για το σχολείο. Η οικογένεια βαρύνεται με έντονο μορφωτικό και κοινωνικό μειονέκτημα. Δεν αναγνωρίζει την αξία της εκπαίδευσης και σε αρκετές περιπτώσεις για βιοποριστικούς λόγους υιοθετεί και παραβατικές συμπεριφορές. Την ιδιαιτερότητα της ρομάνικης κουλτούρας αφορούν 5 από τις 20 αναπαραστάσεις με ιδιαίτερες αναφορές στη νοοτροπία που θέλει τα κορίτσια να παντρεύονται μικρά και να εγκαταλείπουν το σχολείο. Τέλος 3 αναπαραστάσεις αναφέρονται στην ανατροφή και κοινωνικοποίηση των παιδιών της συγκεκριμένης ομάδας. Δεν υπήρξε καμία αναφορά στο γλωσσικό κώδικα και τη χρήση της γλώσσας. Η μία αναπαράσταση που υπολείπεται βασίζεται στην «ιδεολογία του χαρίσματος» αναγνωρίζοντας ιδιαίτερα χαρακτηριστικά.

- *Οι γονείς δεν είναι συνειδητοποιημένοι, έχουν προβλήματα βιοποριστικά μια μερίδα γονέων τα κρατά για να τους βοηθά στις εργασίες τους.(Σ5)*

- *Δεν ενδιαφέρονται οι γονείς έχουν μάθει στο εύκολο χρήμα και θεωρούν ότι έτσι θα τα βγάλουν πέρα και αύριο. (Σ9)*
- *Η νοοτροπία τους είναι συγκεκριμένη τα κορίτσια στο σπίτι και να παντρεύονται πολύ νωρίς σε μικρή ηλικία.(Σ8)*
- *Δεν θεωρούν την εκπαίδευση σημαντική και το μόνο που τους ενδιαφέρει είναι να μάθουν στοιχειωδώς να διαβάζουν και να γράφουν.(Σ11)*
- *Δεν μπορούν τον περιορισμό θέλουν ελευθερία να κινούνται όπου και όποτε θέλουν. (Σ15).*

Η τρίτη θεματική ενότητα αφορά στις αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών για τη σχέση του σχολείου με τους γονείς των Ρομά μαθητών. Οι αναφορές σχετίζονται με τις διαστάσεις της συνεργασίας γονέων και εκπαιδευτικών τα προβλήματα και τις αναγκαίες προϋποθέσεις που καθιστούν τη συνεργασία αυτή αποτρεπτικό παράγοντα της σχολικής αποτυχίας.

Τη συνεργασία τους με τους γονείς, αρκετοί εκπαιδευτικοί, την εννοούν ως γονεϊκή εμπλοκή. Αναφέρονται, δηλαδή, σε διαδικασίες που επιτρέπουν στους γονείς να έχουν ρόλο στο τι γίνεται στο σχολείο, αλλά μόνο στη μορφή και στο βαθμό που θα προκαθορίσει το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου. Με τον τρόπο αυτό, χωρίς να θέλουμε να αμφισβητήσουμε την διάθεση των εκπαιδευτικών για ειλικρινή συνεργασία με τους γονείς, η επικοινωνία μετατρέπεται σε μονόδρομη σχέση χωρίς αμοιβαιότητα, σε έναν μονόλογο που γίνεται διάλογος για προβλήματα υγείας ή συμπεριφοράς μαθητών ή σε ατομικές συναντήσεις με θέματα που αφορούν κυρίως προβλήματα συμπεριφοράς ή μάθησης.

- *Η συνεργασία με τους γονείς είναι σημαντική γιατί δεν μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά τους. Απαιτείται συνεχής κατεύθυνση από το δάσκαλο και μεγάλη ανάλυση (Σ1)*

Βασική προϋπόθεση για τη συνεργασία με τους γονείς των Ρομ μαθητών τους οι εκπαιδευτικοί αναδεικνύουν την ανάγκη να τους κερδίσουν την εμπιστοσύνη.

- *Οι εντάσεις λύνονται με συνεργασία. Όταν έχεις καλοδεχθεί το γονέα τον έχεις εξυπηρετήσει, δείχνεις ενδιαφέρον για τη δουλειά του κτλ δε θα έρθει να δημιουργήσει πρόβλημα. Όταν θα 'ρθει θα σεβαστεί και οι εντάσεις λύνονται εύκολα. Οι συνάδελφοι είναι πολλά χρόνια στο σχολείο και γνωρίζουν αρκετούς από τους γονείς Ρομά. Ανάπτυξη σχέσεων με κάποια όρια, δείχνει ότι το σχολείο νοιάζεται. Αν κερδίσεις το γονιό και νιώσει ότι τον αντιμετωπίζεις ως ίσος τότε είναι φιλικός (Σ1)*

Όταν οι εκπαιδευτικοί έρθουν στη «άβολη» θέση να απαντήσουν σε ζητήματα που αφορούν τις δυσκολίες της συνεργασίας τους συνήθως αποδίδουν ευθύνες στους άλλους ή αναζητούν αποδιοπομπαίους τράγους. Ταξινομώντας τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών αναδεικνύονται προβλήματα που αφορούν στην κουλτούρα, τη διαφορετικότητα αν όχι και στην «αδιαφορία» των γονέων. Χαρακτηριστικά, με ιδιαίτερη έμφαση, αναφέρονται προβλήματα σχετικά με τη διαρροή του μαθητικού πληθυσμού και την άτακτη φοίτηση των Ρομά μαθητών.

- Οι γονείς Ρομ δεν είναι παρόντες στην εκπαιδευτική διαδικασία. Δεν παίρνουν βαθμούς, δεν ενημερώνονται, προσπαθεί το σχολείο να επικοινωνεί μαζί τους. Έστω οι γονείς να αντιληφθούν τη σημασία της φοίτησης.(Σ4)

Η τέταρτη θεματική ενότητα δομείται από τις προβλέψεις των εκπαιδευτικών για τη σχολική πορεία και εξέλιξη των μαθητών τους.

Εμπειρικές έρευνες έχουν δείξει ότι η κοινωνική προέλευση των μαθητών επηρεάζει οπωσδήποτε και αποφασιστικά τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τη σχολική αποτυχία και επιτυχία καθώς και τις αιτίες τους.

Οι αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών για την κουλτούρα και τις οικογενειακές πρακτικές των Ρομά μαθητών τους δείχνει να προσδιορίζουν τις προσδοκίες τους για τη σχολική πορεία των μαθητών αυτών. Σύμφωνα με τις προβλέψεις τους η φοίτηση των μαθητριών στην καλύτερη περίπτωση τερματίζει στην τελευταία τάξη του δημοτικού σχολείου. Η πρόβλεψη αυτή βασίζεται στις αναπαραστάσεις τους για την κουλτούρα και τα στερεότυπα που χαρακτηρίζουν τις οικογένειες Ρομά. Συγκεκριμένα η είσοδος στην αναπαραγωγική ηλικία συμπίπτει με τη διακοπή της φοίτησης και την είσοδα στον έγγαμο βίο.

- *Μικρός αριθμός μαθητών θα συνεχίσει στο γυμνάσιο. Σε μεγάλο ποσοστό τα κορίτσια πιθανόν να εγκαταλείψουν το δημοτικό στη μεγαλύτερη τάξη.(Σ8)*
- *Πολλοί λίγοι δεν θα τελειώσουν το δημοτικό Μετά οι κοπέλες θα παντρευτούν, τα αγόρια θα κάνουν τη δουλειά του μπαμπά και του θείου.(Σ13)*

Για τους μαθητές η πρόβλεψη είναι περισσότερο ευοίωνη. Η πλειοψηφία τους θα τελειώσει το δημοτικό, κάποιοι ίσως ολοκληρώσουν την εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση, Οι επαγγελματικές τους επιλογές περιορίζονται στο επάγγελμα του πατέρα ή σε κάποια «τέχνη».

- *Τα αγόρια μπορούν να φτάσουν στο γυμνάσιο, τα κορίτσια όχι γιατί σταματούν πιο γρήγορα.(Σ14)*
- *Κάποιοι θα αποφοιτήσουν και θα πάνε γυμνάσιο κάποιοι θα εγκαταλείψουν γιατί δεν μπορούν το πρόγραμμα ,τη δέσμευση. Ένα μικρό ποσοστό θα συνεχίσει στο γυμνάσιο. Θα φοιτήσουν ένα δύο χρόνια και θα κάνουν οικογένειες.(Σ2)*

**Συμπεράσματα**

Οι ίδιες οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες ύπαρξης μιας ομάδας ανθρώπων υποκειμενοποιούνται ενσωματώνονται και δημιουργούν ομότροπες αναπαραστάσεις και προδιαθέσεις. Μέσα από τον τρόπο οργάνωσης του σχολικού συστήματος και τα χαρακτηριστικά των κυρίαρχων και επαναλαμβανόμενων προβλημάτων οι εκπαιδευτικοί έχουν αναπτύξει ένα πλέγμα αναπαραστάσεων για τη φοίτηση των Ρομά μαθητών τους, που περισσότερο ή λιγότερο συσχετίζεται με τις πράξεις και τις πρακτικές τους. Οι αναπαραστάσεις των δασκάλων εικονογραφούν μια σχολική πραγματικότητα η οποία οικοδομεί και οικοδομείται στη πολιτισμική διαφορά της συγκεκριμένης ομάδας μαθητών. Συγκεκριμένα το πρόβλημα της άτακτης και ελλιπούς φοίτησης στις αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών αβίαστα προκύπτει ως επακόλουθο της κουλτούρας της ρόμικης οικογένειας η οποία για λόγους παράδοσης και βιοπορισμού απαξιώνει τη λειτουργία του σχολείου. Η ελλιπής φοίτηση δηλώνεται ως ο ένας από τους δύο λόγους τους οποίους επικαλούνται οι δάσκαλοι όταν επιχειρούν να αιτιολογήσουν τις πανομοιότυπες αναπαραστάσεις τους για τη σχολική αποτυχία και την προβληματική συμπεριφορά που χαρακτηρίζουν τη φοίτηση των Ρομά μαθητών. Ως δεύτερος λόγος επιλέγεται το κοινωνικό και πολιτισμικό «έλλειμμα» το οποίο, σύμφωνα με τις απόψεις τους, διακρίνει την κοινωνία των Ρομά. και το οποίο χαρακτηρίζει τις γονεϊκές αντιλήψεις για το σχολείο και τη φοίτηση

των παιδιών τους. Αυτό το μορφωτικό έλλειμμα δημιουργεί δυσλειτουργίες στην ανατροφή και κοινωνικοποίηση των μαθητών προκαλώντας και αναπαράγοντας επιθετικές και βίαιες συμπεριφορές στο σχολικό περιβάλλον. Η πολιτισμική αποστέρηση ως βασική αιτία της ελλιπούς φοίτησης και της σχολικής διαρροής αλλά και ως γενεσιουργός αιτία η ίδια αποτελεί τη βασική συνιστώσα των εκπαιδευτικών αναπαραστάσεων. Βέβαια δεν απουσιάζουν και οι αναφορές σε γενετικές επιρροές οι οποίες αναδεικνύονται στις αναφορές των εκπαιδευτικών. Οι απόψεις τους για τις σχολικές επιδόσεις αυτών των μαθητών τους επηρεάζονται από τη σύγκριση με τις στερεοτυπικές αντιλήψεις για τις επιδόσεις των «άλλων» μαθητών σε ένα «κανονικό» σχολείο. Η συγκεκριμένη συλλογιστική που διατρέχει τις εκπαιδευτικές αναπαραστάσεις αποενοχοποιεί την κοινωνία και το σχολείο μετακυλίοντας τις ευθύνες στους ίδιους τους μαθητές και τις οικογένειές τους ενώ ταυτόχρονα καταδεικνύει την ανάγκη για αντισταθμιστικού χαρακτήρα εκπαιδευτικές στρατηγικές και παιδαγωγικές πρακτικές.

**Βιβλιογραφία**


Βασιλειάδου Μ., Παυλή – Κορρέ Μ. (1998) *Η εκπαίδευση των Τσιγγάνων – «Όποιος ξέρει πολλά, πολλά τραβάει» αλλά επίσης «Όποιος τραβάει πολλά, πολλά ξέρει»* (Αθήνα, ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Γ.Γ.Λ.Ε.).

Βεργίδης, Δ. (1998). Πηγαίνουν οι Τσιγγάνοι σχολείο; Η σχολική ένταξη των τσιγγανοπαίδων, στην Κάτω Αχαΐα. *Επιστημονική Επετηρίδα Αρέθας*. Πάτρα.

Βιταντζάκης, Ν. (2006). *Η ποιότητα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.* Αθήνα*:* Εκδο*τικός οίκος* Interbooks*.*

Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1996*). Οι κληρονόμοι: οι φοιτητές και η κουλτούρα.* Αθήνα:΄Ινστιτούτο του Βιβλίου – Α. Καρδαμίτσα.*Current Directions in Psychological Science*, 13(4),161-164.

Γκότοβος, Α. Ε. (2001). Από τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες στην εθνοτική ταυτότητα: η αναπαραγωγή ενός ετεροπροσδιορισμού μέσα στο χρόνο. Πρακτικά Συνεδρίου *Αντιστάσεις στον εκπαιδευτικό αποκλεισμό Εκπαιδευτική ένταξη μαθητών με Ρόμικη προέλευση 1997 –2000*.
(http://reader.ekt.gr/bookReader/show/index.php?lib=EDULLL&item=339&bitstream=339_01#page/41/mode/1up).

Γκότοβος, Α.Ε. (2003). *Εκπαίδευση και Ετερότητα: Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής. Αθήνα:* Μεταίχμιο.

Γκότοβος, Α.(1990). *Η λογική του υπαρκτού σχολείου*. Αθήνα: Gutenberg, Παιδαγωγική σειρά.

Δαμανάκη, Μ. (1997). *Η εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση* Αθήνα.

Δήμου,Γ.(1999).Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός: Εννοιολογικές διασαφηνίσεις. Πρακτικά συνεδρίου *Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

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

Καναβάκης, Μ. (2004). *Μοντέλα εκπαιδευτικής πολιτικής αντιμετώπισης κοινωνικών-εκπαιδευτικών προβλημάτων στις σύγχρονες κοινωνίες,* Ιωάννινα 2004.
(http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/294).

Μάρκου, Γ. (1996). *Η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας. Ηδιαδικασία διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*.Αθήνα .

Ματσαγγούρας,Η.(1999).Η κουλτούρα της σχολικής μονάδας ως ρυθμιστικός παράγοντας αποτυχίας και αποκλεισμού. Πρακτικά συνεδρίου *Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μαυρογιώργος, Γ.(2001). Η σχολική μονάδα και η άσκηση «εσωτερικής» εκπαιδευτικής πολιτικής για την ένταξη όλων των μαθητών στην εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση: σχετική αυτονομία και συλλογική ευθύνη. Πρακτικά Συνεδρίου *Αντιστάσεις στον εκπαιδευτικό αποκλεισμό Εκπαιδευτική ένταξη μαθητών με Ρόμικη προέλευση 1997 – 2000*.

(http://reader.ekt.gr/bookReader/show/index.php?lib=EDULLL&item=339&bitstream=339_01#page/41/mode/1up).

Μυλωνάς, Θ.(1999).Παιδευτικές στρατηγικές και πρακτικές οικογενειών διαφορετικών κοινωνικών κατηγοριών. Πρακτικά συνεδρίου *Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μυλωνάς, Θ. Δημητριάδη,Α.(1999).Από την ανισότητα απέναντι στο σχολείο στον αποκλεισμό μέσα στην τάξη. Πρακτικά συνεδρίου *Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Νόβα-Καλτσούνη, Χ.(1998) *Κοινωνικοποίηση: η γένεση του κοινωνικού υποκειμένου.* Αθήνα: Goutenberg.

Παπακωνσταντίνου,Π.(2001). Διοικητική αταξία και Εκπαιδευτική απάθεια: σπαράγματα ψυχών, Πρακτικά Συνεδρίου *Αντιστάσεις στον εκπαιδευτικό αποκλεισμό Εκπαιδευτική ένταξη μαθητών με Ρόμικη προέλευση 1997 – 2000*.

(http://reader.ekt.gr/bookReader/show/index.php?lib=EDULLL&item=339&bitstream=339_01#page/41/mode/1up).

Σαρακινιώτη, Α. Παπαδοπούλου, Α. (2008). Η εκπαιδευτική πολιτική για τους έλληνες τσιγγάνους ως έκφραση κοινωνικής δικαιοσύνης: πολιτικός σχεδιασμός, εκπαιδευτική εφαρμογή, σχέσεις και ανασχέσεις, στο 5ο Επιστημονικό Συνέδριο Ιστορίας Εκπαίδευσης με θέμα: *Εκπαίδευση και Κοινωνική Δικαιοσύνη* .

(http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/index.php?section=985&page706=3)

Τριλιανός , Θ. (2012). Η ποιότητα της εκπαίδευσης και οι δείκτες που την προσδιορίζουν στο Πρακτικά Συνεδρίου*, Η Ποιότητα στην εκπαίδευση: Τάσεις και Προοπτικές,* Αθήνα, Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, τομ. Α.

(http://www.primedu.uoa.gr/proboli-newn/praktika-toy-panellhnioy-synedrioy-h-poiothta-sthn-ekpaideysh-taseis-kai-prooptikes.html).

Bergmann, H. (1996). *Quality of education and the demand for education- Evidence from developing countries. International Review of Education, 42(6), pp. 581-604.*

Freeston, K. (1993). Quality is not a Quick Fix. *Clearing House*, 66.

Epstein, J.(1992). School and Family Partnerships. In Alkin, M. (Ed). *Encyclopedia of Educational Research,* 1139-1151, 6th edition, New York: Mac- Millan.

Hargreaves, D. & Hopkins, D. (1993). School Effectiveness, School Improvement and Development Planning. In Preedy, M. (ed) *Managing the Effective School,* 229-240. London: Oxford University Press/ Paul Chapman Publishing.

Henderson A. & Mapp,K.(2002). *A new wave of Evidence: The Impact of school, Family, and Community Connections on student Achievement.* Διαθέσιμο στον ιστότοπο http://www.seld.org.

Izzo CV, Weisseberg,RP, Fendrich M (1999).*A longitudinal assessment of teacher perceptions of parent involvement in children's education and school performance* .Am.j .Community Psychol ,27 (6): 817-839.

Mishler, E., (1996). *Συνέντευξη έρευνας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Osborne, E. (2001). Το παιδί, η οικογένεια και το σχολείο: μια οπτική που στηρίζεται στην αλληλεπίδραση. Στο E. Dowling & E. Osborne (επιμ.) *Η οικογένεια και το σχολείο: Μια συστημική προσέγγιση από κοινού σε παιδιά με προβλήματα*. Αθήνα: Gutenberg.

# Το νέο πρόγραμμα σπουδών φυσικών επιστημών για την υποχρεωτική εκπαίδευση ως εργαλείο διαμεσολάβησης υπό το πρίσμα της κοινωνικο-πολιτισμικής θεωρίας

**Κατερίνα Πλακίτση**, *Αναπλ. Καθηγήτρια Π.Τ.Ν., Σχ. Επ. Αγωγής, Παν. Ιωαννίνων*

Το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών Φυσικών Επιστημών για την Υποχρεωτική Εκπαίδευση βασίζεται στην καινοτομική προσέγγιση και στη σύγχρονη έρευνα στα Προγράμματα Σπουδών και προωθεί τη συγκρότηση επιστημονικής επιχειρηματολογίας και την ανάπτυξη διαλόγου, στο πλαίσιο της διαθεματικότητας. Οι Φυσικές Επιστήμες αποτελούν κοινό σώμα με την Τεχνολογία από την Α΄ Δημοτικού έως την Γ΄ Γυμνασίου. Στην παρούσα εισήγηση αναπτύσσεται το σκεπτικό αυτής της ενσωμάτωσης, το πλαίσιο μάθησης – διδασκαλίας, η ενσυνείδητη εμπλοκή σε διαδικασίες επιστημονικής και τεχνολογικής έρευνας, η διαφορετικότητα στην εμπλοκή των διαδικασιών επιστημονικής και τεχνολογικής έρευνας, η ιστορική αίσθηση και αισθητική θεώρηση των Φυσικών Επιστημών και της Τεχνολογίας και τέλος η πρότασή μας για ανάπτυξη της αίσθησης της «ηχητικής ομορφιάς» του φυσικού και τεχνολογικού κόσμου. Το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών πλαισιώνεται από τον Οδηγό του εκπαιδευτικού όπου αναλύονται τα χαρακτηριστικά του περιεχομένου, ο ρόλος των Σχολικών Εγχειριδίων, η βιωματική διδασκαλία, οι θεματικές ενότητες, η πλοκή περιεχομένου Φυσικών Επιστημών και Τεχνολογίας και, τέλος, ο ρόλος και το προφίλ του/της εκπαιδευτικού. Τα προηγούμενα ερμηνεύονται υπό το πρίσμα της κοινωνικο-πολιτισμικής θεωρίας της δραστηριότητας. Για παράδειγμα, οι επτά απλές μηχανές και τα μεγάλα θαύματα της επιστήμης ανάγονται σε ισχυρά πολιτισμικά εργαλεία που διαμεσολαβούν στη μάθηση στις φυσικές επιστήμες ως μιας φυσικής και λογικής διαδικασίας για την εκπαίδευση του πολίτη.

# Η μουσική πράξη ως δημιουργία και παράσταση σχέσεων: Ο Christopher Small και η μουσικοπαιδαγωγική κληρονομιά του

**Θεοχάρης Ράπτης,** *Επικ. Καθηγητής ΠΤΝ, Παν/μίου Ιωαννίνων*

## Εισαγωγή

Το πρώτο πράγμα που θα πρέπει να τονιστεί σε μια συζήτηση για τη μουσική σε ένα Συνέδριο Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης είναι ότι η μουσική είναι πρωτίστως ένα κοινωνικό γεγονός. Αυτήν την κοινωνική διάσταση της μουσικής έχουν επισημάνει πολλοί διανοητές στο πέρασμα της ιστορίας ήδη από τα χρόνια του Πλάτωνα, ο οποίος, ακολουθώντας το Δάμωνα, υποστήριζε στην «Πολιτεία» του (424 c-d) ότι δε γίνεται να αλλάξουν οι τρόποι της μουσικής, χωρίς να αλλάξει ολόκληρη η κοινωνία (Πλάτων, χ.χ.). Μάλιστα ο Πλάτων δε φαίνεται να υποστηρίζει ότι οι μουσικές μεταβολές αποτελούν απλώς το σύμπτωμα κοινωνικών μεταβολών, αλλά, πολύ περισσότερο, ότι οι αλλαγές στη μουσική είναι και αυτές σε θέση να επηρεάσουν ολόκληρο το κοινωνικό γίγνεσθαι (Raptis, 2007).

Στη σύγχρονη εποχή αρκεί να αναφέρουμε μόνο τις θέσεις ενός από τους επιφανέστερους εκπροσώπους της κοινωνιολογίας, του Max Weber, ο οποίος στο όχι ιδιαίτερα γνωστό του έργο *Οι ορθολογικές και κοινωνιολογικές βάσεις της μουσικής* συγκαταλέγει τη Λόγια Δυτική μουσική μεταξύ των εξαιρετικών πολιτισμικών φαινομένων του Δυτικού κόσμου τα οποία φαίνεται να έχουν καθολική σημασία και την θεωρεί προνομιακό πεδίο για να διαπιστώσει κανείς πιο συγκεκριμένα τη λεγόμενη διαδικασία του εξορθολογισμού (Weber, 1972). Από την άλλη τα πολύ γνωστά κείμενα του Theodor Adorno για την κοινωνιολογία της μουσικής (Adorno, 1991· 1996), άσκησαν μεγάλη επίδραση εξαιτίας του κριτικού τρόπου που αντιμετώπισε τη μουσική ως κοινωνικό φαινόμενο και της έμφασης που έδωσε στη Νέα Μουσική, δέχτηκαν όμως και αυστηρή κριτική για τον τρόπο που προσέγγισε τη λεγόμενη δημοφιλή μουσική και την Τζαζ. Αλλά και ο κοινωνιολόγος της εκπαίδευσης Pierre Bourdieu εξετάζει μεταξύ άλλων τη μουσική και τη στάση του ατόμου απέναντι σε αυτή στο πλαίσιο της θεωρίας του για το πολιτισμικό κεφάλαιο και τη διάκριση. Η στάση ενός ατόμου απέναντι στη μουσική αναδεικνύεται ως σημαντικός δείκτης που μαρτυρά σε ποια τάξη ανήκει και από ποια αποκλείεται (Bourdie, 2002).

## Christopher Small: η μουσική ως σχέσεις

Στη συνέχεια θα στραφούμε στο έργο του Christopher Small, ενός μουσικοπαιδαγωγού και διανοητή, ο οποίος επηρέασε όσο λίγοι τη μουσικοπαιδαγωγική σκέψη στη χώρα μας, αλλά και παγκοσμίως. Ο τίτλος μάλιστα ενός από τα σημαντικότερα έργα του, *Music, Society, Education*, που έγραψε το 1977 και μεταφράστηκε στην Ελλάδα το 1983 δικαιολογεί από μόνος του απόλυτα τη συζήτηση για το έργο του στο πλαίσιο ενός Συνεδρίου Κοινωνιολογίας της

Εκπαίδευσης (Small, 1983). Και ασφαλώς δεν μένουμε μόνο σε αυτό που τόσο εύγλωττα μας λέει ο τίτλος του παραπάνω βιβλίου. Είναι γεγονός ότι ο Small υποστηρίζει σε ολόκληρο το συγγραφικό του έργο και ιδιαιτέρως στα επίσης σημαντικά του βιβλία *Music of the Common Tongue: Survival and Celebration in African American Music* (Small, 1987) και στο *Musicking: The Meanings of Performing and Listening*, που μεταφράστηκε στα ελληνικά μόλις το 2010 (Small, 2010),[1] πως η μουσική είναι πρωτίστως κοινωνικό γεγονός και πως είναι σημαντικό να αναζητήσουμε τις σχέσεις που δημιουργούνται και παριστάνονται σε κάθε μουσική πράξη. Άλλωστε και ο νεολογισμός *musicking*, που παραπέμπει στο music-making, δίνει έμφαση στο γεγονός «ότι η μουσική είναι μια δραστηριότητα που επιτελείται από άτομα σε κοινωνικά περιβάλλοντα» (Paul & Ballantine, 2002: 574).

Πιο συγκεκριμένα ο Small αναφέρει ότι το νόημα της μουσικής έγκειται στις σχέσεις τις οποίες δημιουργεί, και διακρίνει τρεις βασικές κατηγορίες σχέσεων, οι οποίες συνδυάζονται και με πολλούς τρόπους μεταξύ τους:

- οι σχέσεις ανάμεσα σε αυτούς που συμμετέχουν στη μουσική πράξη και το φυσικό περιβάλλον,
- οι σχέσεις ανάμεσα σε αυτούς που συμμετέχουν στη μουσική πράξη,
- οι σχέσεις ανάμεσα στους ήχους που δημιουργούνται (Small, 2010: 293).

Μπορούμε να θέσουμε κάποια ερωτήματα, να προσεγγίσουμε λίγο περισσότερο κάθε μια από τις παραπάνω περιπτώσεις, να αναστοχαστούμε πάνω σε καταστάσεις που συχνά φαντάζουν αυτονόητες και να κατανοήσουμε έτσι καλύτερα τα νοήματα και τις σχέσεις που ενυπάρχουν σε κάθε μουσική πράξη. Για να παρακολουθήσει κανείς καλύτερα τα όσα θα ακολουθήσουν μπορεί να έχει στο μυαλό του συγκεκριμένα παραδείγματα κάποιων μουσικών πράξεων, όπως για παράδειγμα τη συναυλία μιας συμφωνικής ορχήστρας στο Μέγαρο Μουσικής, ένα πανηγύρι το Δεκαπενταύγουστο στην πλατεία ενός χωριού, τη μουσική μιας παρέας εφήβων με κιθάρες στην παραλία, την τελευταία συναυλία της Lady Gaga στην Αθήνα.

## Σχέσεις μεταξύ προσώπων και μεταξύ προσώπων και περιβάλλοντος

Αν επικεντρωθούμε στη σχέση αυτών που συμμετέχουν με το φυσικό περιβάλλον, τότε τίθενται μια σειρά από ερωτήματα. Τα μουσικό γεγονός λαμβάνει χώρα σε έναν κλειστό ή σε έναν ανοιχτό χώρο, σε ένα χώρο που έχει δημιουργηθεί κατεξοχήν για μουσικές δραστηριότητες ή που εξυπηρετεί και άλλες δραστηριότητες; Ο χώρος είναι ιδιωτικός ή δημόσιος; Ο χώρος ευνοεί τη διάχυση του ήχου και πιθανώς και της προσοχής του κοινού; Ο χώρος έχει ηχομόνωση, επιτρέπει σε άλλους, μη μουσικούς ήχους να εισέλθουν; Η είσοδος στο χώρο είναι ελεύθερη ή όχι και αν όχι ποια είναι η προϋπόθεση για να μπει κάποιος; Από τον τρόπο που είναι διαμορφωμένος ο χώρος, οι μουσικοί αποτελούν το επίκεντρο του μουσικού γεγονότος ή βρίσκονται κάπου, ίσως παραγκωνισμένοι στο χώρο; Επιτρέπεται η ομιλία, το φαγητό, ο χορός, αν ναι σε ποια σημεία, υπάρχουν καθίσματα (Small, 2010: 293-295);

Με κάποια από τα τελευταία ερωτήματα έχουμε περάσει ήδη στη δεύτερη κατηγορία σχέσεων, των σχέσεων δηλαδή μεταξύ αυτών που συμμετέχουν στη

[1] Για τη μετάφραση του τίτλου στα Ελληνικά *Μουσικοτροπώντας: Τα νοήματα της μουσικής πράξης και της ακρόασης,* βλ. και Κανελλόπουλος 2011.

μουσική διαδικασία. Σχέσεις και μάλιστα σχέσεις εξουσίας διαπιστώνονται αρχικά μεταξύ εκείνων οι οποίοι παίζουν μουσική. Εδώ μπορούμε να θέσουμε ερωτήματα όπως: υπάρχει ένα πρόσωπο, όπως ο μαέστρος ή ο αρχηγός του συγκροτήματος, που κατευθύνει όλους τους άλλους; Οι αποφάσεις για το πρόγραμμα που θα παιχτεί είναι συλλογικές ή απλώς επιβάλλονται; Οι μουσικοί κατά τη διάρκεια του μουσικού γεγονότος μπορούν ή πρέπει να επικοινωνούν μεταξύ τους, αναπτύσσεται οικειότητα μεταξύ τους; Παίζουν κοιτώντας ο ένας τον άλλο ή κοιτώντας την παρτιτούρα ή ένα τρίτο πρόσωπο; Σε πολλές περιπτώσεις μπορεί στη μουσική πράξη να απεικονίζονται ανάγλυφα ηθικά διλήμματα ή καταστάσεις του κοινωνικού και πολιτικού βίου, όπως για παράδειγμα στην περίπτωση του μουσικού που αντιλαμβάνεται τις λάθος οδηγίες του μαέστρου και πρέπει να αποφασίσει αστραπιαία τι θα πράξει.

Μπορούμε ακόμη να αναφερθούμε στις σχέσεις μεταξύ των μουσικών και του κοινού. Μπορούν οι μουσικοί να επικοινωνούν με το κοινό, μπορούν να συνδιαμορφώνουν το πρόγραμμα της μουσικής που ακούγεται; Προσέρχονται στο χώρο του μουσικού γεγονότος από κοινή είσοδο ή από διακριτούς χώρους; Υπάρχουν στιγμές που το κοινό μπορεί να συμμετέχει ενεργά στην παραγωγή μουσικής, π.χ. τραγουδώντας μαζί ή χτυπώντας ρυθμικά παλαμάκια; Μπορεί το κοινό να κάνει το μουσικό γεγονός να διαρκέσει λιγότερο ή περισσότερο; Μπορούμε να προχωρήσουμε και στις σχέσεις των συμμετεχόντων ως ακροατές μεταξύ τους. Για παράδειγμα, επιτρέπεται η επικοινωνία μεταξύ τους κατά τη διάρκεια του μουσικού γεγονότος, μπορούν να μιλούν ή πρέπει να παραμένουν σιωπηλοί; Μπορούν να κινούνται στο χώρο, αν επιτρέπεται ο χορός ποιοι είναι οι δυνατοί τρόποι συνδυασμού; Αποτελούν κοινότητα ή μια απλή συνάθροιση ακροατών; Ο Small πηγαίνει μάλιστα ακόμη ένα βήμα παραπέρα και μιλά και για πιθανές σχέσεις μεταξύ παρόντων και απόντων από ένα χώρο μουσικής, ακόμη και για περιπτώσεις μουσικών πολιτισμών όπου σημαντικές είναι οι σχέσεις για παράδειγμα με τους προγόνους ή με θεότητες (Small, 2010: 295-299). Να επισημάνουμε ότι σε αυτές τις σχέσεις μεταξύ των συμμετεχόντων μπορεί να υπάρχουν ισχυρότατοι συμβολισμοί ακόμη και στον ενδυματολογικό κώδικα που ακολουθείται, για παράδειγμα από τους μουσικούς, στο αν είναι ομοιόμορφα ντυμένοι, στο βαθμό επιτήδευσης και απόστασης από το κοινό ντύσιμο, ακόμη και στο βαθμό που επιλέγουν να είναι ελάχιστα ντυμένοι και να προκαλούν με τη σκηνική τους παρουσία.

### Σχέσεις μεταξύ ήχων

Τέλος επικεντρωνόμαστε σε ένα πιο μουσικολογικό πεδίο και προσεγγίζουμε τις σχέσεις ανάμεσα στους ήχους που δημιουργούνται. Εδώ ο Small διακρίνει δύο ομάδες, τους ήχους που ακούγονται διαδοχικά και εκείνους που ακούγονται ταυτόχρονα. Για τους ήχους που ηχούν διαδοχικά μπορεί να γίνει λόγος για τα ρυθμικά σχήματα που δημιουργούνται, για τους τονισμούς και την πολυπλοκότητά τους, όπως και για χαρακτηριστικά των μελωδιών, όπως το περίγραμμα, η τονική έκταση, η διακύμανση φόρτισης και χαλάρωσης. Όταν γίνεται λόγος για ήχους που ακούγονται ταυτόχρονα τότε μπαίνουν ζητήματα για το αν κάποια φωνή είναι κυρίαρχη ανάμεσα σε άλλες, για τον αν η υφή είναι πυκνή ή αραιή, για τη σχέση συμφωνίας και διαφωνίας, για το βαθμό που επιτρέπεται η διαφωνία. Ασφαλώς το σχήμα γίνεται πιο πολύπλοκο αν σκεφτούμε ότι ασφαλώς αναπτύσσονται σχέσεις

μεταξύ των διαδοχικών και των ταυτόχρονων σχέσεων των ήχων, ενώ καίριο είναι και το ερώτημα σε πιο βαθμό επιτρέπεται η απόκλιση, όπως αυτή εκφράζεται με μουσικές τεχνικές όπως ας πούμε αυτές του vibrato ή του glissando (Small, 2010: 299-301).

Στην τελευταία αυτή περίπτωση, σε αυτή δηλαδή των σχέσεων μεταξύ των ήχων, ίσως δυσκολευόμαστε να εντοπίζουμε τις κοινωνικές αντιστοιχίες, ωστόσο η μουσική, εξαιτίας τη αφαιρετικότητας και της ανεικονικότητας είναι στενότατα συνδεδεμένη με τις πιο βαθιές και υποσυνείδητες στάσεις και παραδοχές μιας κοινωνίας. Ο Small ακτινογραφεί με διεισδυτικότατη ματιά την εξέλιξη της λεγόμενης Λόγιας Δυτικής μουσικής και φέρνει στην επιφάνεια τις υπόρρητες παραδοχές της. Η λογική διαύγεια που έχει η μουσική αυτή με την κυριαρχία της τονικής αρμονίας και η διάθεση απόλυτης υποταγής του ηχητικού υλικού από το συνθέτη, αντιστοιχεί στο επιστημονικό κοσμοείδωλο της νεωτερικότητας, στον τρόπο που ο πολιτισμός γενικότερα αντιμετώπιζε τη φύση. Η χρονική διάρθρωση του κλασικού έργου και η διαδοχή των συγχορδιών ουσιαστικά οδηγεί σε μια τέτοια αντιμετώπιση του ηχητικού γεγονότος, που μοιάζει να μην υπάρχει στο παρόν με κάθε στιγμή του ως κάτι αυθύπαρκτο, αλλά που υπάρχει σε σχέση με το παρελθόν και το μέλλον και πρωτίστως ως προσδοκία μελλοντικών συμβάντων. Ο τρόπος που οργανώνεται η μουσική αυτή αντιστοιχεί σε μια γραμμική αντίληψη του χρόνου, που βρίσκει ασφαλώς το αντίστοιχό της στη λεγόμενη προτεσταντική ηθική όπως την περιγράφει ο Max Weber. Ο άνθρωπος χάνει την ικανότητα να ζει στο παρόν, η σχέση με το χρόνο διακατέχεται από την αίσθηση προσδοκίας ενώ τα πάντα υποτάσσοναι στη συνθήκη ενός χρονικού σχεδιασμού. Ακόμη η τέχνη γίνεται σταδιακά ζήτημα ειδικών και εξεζητημένης τεχνικής, ώστε να δημιουργείται ένα χάσμα μεταξύ παραγωγής και κατανάλωσης μουσικής, με αποτέλεσμα τελικά να δίνεται μεγαλύτερη αξία στο καλλιτεχνικό προϊόν που μπορεί να καταναλωθεί και όχι στη δημιουργική διαδικασία που το παράγει. Αλλά και όλος ο τρόπος που λειτούργησε η τονική αρμονία με τα διάφωνα διαστήματα να λύνονται τελικά σε σύμφωνα, κατέδειξε την τάση, τη θέληση μιας κοινωνίας να εξισορροπεί αντιθέσεις και να αποφεύγει τις εντάσεις και τις συγκρούσεις. Όσο οι ρομαντικοί υπέσκαπταν το οικοδόμημα, τόσο τελικά η αναμονή της λύσης της διαφωνίας γινόταν εντονότερη, με αποτέλεσμα τελικά το πιο επανασταστικό στοιχείο να αφομοιώνεται από την κυρίαρχη αισθητική της εποχής. Χρειάστηκε να φτάσει η μουσική μέχρι τον Wagner, ώστε τελικά η διαφωνία να αυτονομηθεί και η παραδοσιακή τονική αρμονία να φτάσει στα όριά της, ανοίγοντας το δρόμο για νέες καλλιτεχνικές αναζητήσεις κατά τον 20$^{ο}$ αιώνα (Small, 1983).

### Μουσικοπαιδαγωγικές προτάσεις

Θα μπορούσαμε σε αυτό το σημείο να συνεχίσουμε, προσπαθώντας να συνδέσουμε τα τρία επίπεδα σχέσεων που ήδη αναφέραμε μεταξύ τους, δημιουργώντας άπειρους και πολύ ενδιαφέροντες συνδυασμούς (Small, 2010). Νομίζω όμως ότι έχουμε ήδη αρκετό υλικό το οποίο θα μπορούσε να οδηγήσει τη συζήτηση σε ένα επίπεδο πιο μουσικοπαιδαγωγικό. Με βάση λοιπόν τους παραπάνω συλλογισμούς, ας δουμε τι προτείνει ο ίδιος ο Small, αλλά και τι θα μπορούσε να προτείνει κανείς για τη μουσικοπαιδαγωγική πράξη.

(Α) Ο τρόπος που ο Small αποδομεί βεβαιότητες για την ανωτερότητα κάποιων μουσικών κατευθύνσεων μας οδηγεί στον τρόπο που μπορούμε να αντιμετωπίσουμε

διάφορες ιδεοληψίες, σύμφωνα με τις οποίες κάποιες μουσικές, και κυρίως η λεγόμενη «κλασική», «κάνουν καλό στο παιδί». Και μόνο η κατάχρηση του όρου «κλασική», και η χρήση του ορισμού μιας συγκεκριμένης ιστορικής μουσικής περιόδου για να οριστεί ολόκληρο το φάσμα της Λόγιας Δυτικής μουσικής, καταδεικνύει ότι αυτό εμπεριέχει και μια εντονότατη αξιολογική διάσταση. Ο παιδαγωγός θα πρέπει να επιλέγει αποσπάσματα από διάφορα μουσικά είδη, μεταξύ των οποίων και η Λόγια Δυτική παράδοση. Σημαντικό είναι να διευρύνει τους ακουστικούς ορίζοντες των παιδιών, κάτι που προϋποθέτει βέβαια και από τη δικη του πλευρά έναν ευρύτερο μουσικό και πνευματικό ορίζοντα. Οι δυσκολίες προς μια τέτοια κατεύθυνση, ιδίως στην προεφηβική και εφηβική ηλικία είναι πολύ μεγάλες, οι μικρές ηλικίες όμως θεωρούνται ιδανικές, καθώς τα παιδιά είναι πιο δεκτικά σε διαφορετικά ακούσματα (Le Blanc e.t…, 1996), παρότι τα media και τα ηλεκτρονικά παιχνίδια έχουν αφήσει ήδη και εδώ το αποτύπωμά τους.

(Β) Όπως επισημαίνει και η Lydia Goehr, στο βιβλίο της *Το φανταστικό μουσείο των μουσικών έργων,* η μουσική ως τέχνη του εφήμερου ήχου, αναζητά στις αρχές του 19ου αι., σε αντιστοιχία και με τις εικαστικές τέχνες, ένα αντικείμενο «που αποκομμένο από την καθημερινότητα, […] να γίνεται αντικείμενο αμιγώς αισθητικής ενατένισης […] και ένα τέτοιο αντικείμενο βρέθηκε μέσω της προβολής και υποστασιοποίησης. Αυτό το αντικείμενο ονομάστηκε 'έργο'» (Goehr, 2005: 317) . Εδώ η σκέψη της συναντά τις απόψεις του Small για τη σχέση μουσικής διαδικασίας και μουσικού έργου. Απαιτείται στο πλαίσιο της μουσικής αγωγής να στραφεί η προσοχή μας προς τη δημιουργική μουσική διαδικασία και να απομακρυνθούμε από τη μονομερή επιδίωξη ενός άρτιου καλλιτεχνικού αποτελέσματος. Εδώ έχουν θέση ο πειραματισμός, η καινοτομία, το λάθος, στοιχεία που συχνά δημιουργούν αμηχανία στον παιδαγωγό, σχετικά με τον τρόπο διαχείρισής τους. Συνήθως το κέντρο βάρους μετατίθεται στο πετυχημένο αποτέλεσμα, στην τέλεια παράσταση, στο μπράβο των γονιών, των διευθυντών, των συναδέλφων για την επιτυχία της μουσικής παράστασης, παρόλο που αυτό μπορεί να σημαίνει ότι κάποιο παιδί απλώς δεν πήρε μέρος στο μουσικό σύνολο γιατί θεωρήθηκε παράφωνο ή ότι κάποιο παιδί συμμετείχε σε μια διαδικασία προετοιμασίας που δεν του πρόσφερε καμιά ευχαρίστηση και στην οποία ποτέ δε ζητήθηκε η δική του γνώμη. Ήδη η στροφή προς τη μουσική ως διαδικασία, τουλάχιστον σε επίπεδο θεωρίας, έχει συντελεστεί σε παγκόσμιο επίπεδο με την λεγόμενη πραξιακή κατεύθυνση της μουσικής παιδαγωγικής τα τελευταία 30 χρόνια (Elliott, 1995). Όμως στη χώρα μας δε βλέπουμε να αντανακλάται αυτός ο θεωρητικός προβληματισμός στη μουσικοπαιδαγωγική πράξη.

(Γ) Από τη στιγμή που θα κατανοήσουμε τη μουσική διαδικασία ως σχέσεις, τότε αναδύονται νέες στοχεύσεις και μέθοδοι στο πλαίσιο της μουσικής αγωγής. Για παράδειγμα όταν ένα μουσικό σύνολο παίζει μουσική, έχουμε ένα προνομιακό πεδίο για να προσεγγίσουμε ανθρώπινες σχέσεις. Ο μαθητής είναι σε θέση να κατανοήσει με πολύ άμεσο τρόπο πώς μπορεί να αναλαμβάνει ρόλο σε ένα σύνολο, πώς μπορεί να επηρεάζεται από άλλους, αλλά και από τη δυναμική που αναπτύσσεται στο σύνολο, πώς μπορεί ο ίδιος να κατευθύνει την ομάδα, πώς μπορεί να αισθανθεί ευχαρίστηση από τη συμμετοχη σε μια ομάδα, πώς γίνεται να τον εκπλήξει, αλλά και να αφήνεται να τον εκπλήξει κάποια καινούρια ιδέα, πώς αντιμετωπίζει κάτι απροσδόκητο. Το παιδί θα πρέπει να είναι σε θέση να «λέει» κάτι μουσικά, αλλά και να ακούει προσεκτικά, να παρουσιάζει κάτι, αλλά και να αντιμετωπίζει κάτι με κριτικό βλέμμα και να ενθουσιάζεται. Όλα αυτά στη μουσική πράξη γίνονται με τρόπο

εξαιρετικά άμεσο. Η δημιουργική ενασχόληση με τη μουσική σε όλες τις μορφές της είναι σε θέση να ενισχύσει σημαντικά την κοινωνικοποίηση των παιδιών (Lapidaki e.t…, 2012). Ο παιδαγωγός θα πρέπει λοιπόν να δώσει βαρύτητα σε τρόπους που να αναδεικνύουν ακριβώς την κοινωνική διάσταση της μουσικής.

(Δ) Ο τρόπος που ο Small αμφισβήτησε και αποδόμησε βεβαιότητες της μουσικής και μουσικοπαιδαγωγικής συνθήκης της εποχής βασίστηκε πρωταρχικά στον τρόπο που προσέγγισε άλλους μουσικούς πολιτισμούς. Εδώ ακριβώς ανοίγεται για τη μουσική παιδαγωγική ένα σημαντικό κεφάλαιο, καθώς απαιτείται να στρέψει με πιο μεγάλο ενδιαφέρον την προσοχή της σε τρόπους που οι άνθρωποι μάθαιναν για χιλιάδες χρόνια και συνεχίζουν να μαθαίνουν μουσική έξω από την επίσημη θεσμοθετημένη εκπαίδευση (Green, 2002). Αυτές οι άτυπες μορφές μάθησης ιδιαίτερα σε χώρες όπως η Ελλάδα με πλούσια λαϊκή μουσική παράδοση, θα πρέπει να αποτελέσουν αντικείμενο πιο συστηματικής προσέγγισης. Θα μπορούσαν λοιπόν να αναζητηθούν στοιχεία που πιθανώς είναι σε θέση να ανανεώσουν και να δώσουν ώθηση στη θεσμοθετημένη μουσική εκπαίδευση. Από την άλλη θα πρέπει, ιδιαίτερα στην προσχολική ηλικία, να αφήνεται ο χώρος στα παιδιά για άτυπη μουσική μάθηση, για ανάπτυξη αυθόρμητων μουσικών δράσεων, καθώς αποτελούν στην ηλικία αυτή το σημαντικότερο τρόπο ουσιαστικής μουσικής μάθησης (Campbell, 2002· Woodward, 2005).

(Ε) Τέλος θα πρέπει ως παιδαγωγοί να εμπιστευτούμε τις δυνάμεις των παιδιών, να πιστέψουμε στη δημιουργική τους ικανότητα, να τους επιτρέψουμε να χρησιμοποιούν τη φαντασία τους και να βιώσουν την απελευθερωτική δύναμη της μουσικής και της τέχνης από τη μικρή τους ηλικία. Η τέχνη δημιουργεί τις προϋποθέσεις, να μπορεί να αντιλαμβάνεται κανείς μια πραγματικότητα από διαφορετικές οπτικές και τα παιδιά ιδιαίτερα στις μικρές ηλικίες, έχουν ακόμη αυτή την ικανότητα, η οποία δε θα πρέπει να χαθεί. Αυτή η διαφορετική ματιά είναι το αισθητικό σύστοιχο των πιο ουσιαστικών ικανοτήτων που θα πρέπει να χαρακτηρίζουν ένα δημοκρατικό πολίτη με κριτική και καινοτόμα σκέψη, έναν πολίτη που πιστεύει πως μπορεί και εντέλει μπορεί να αλλάξει πράγματα στον κόσμο. Γράφει σχετικά ο Small: «Το ξεκίνημα κάθε καλλιτεχνικού έργου ισοδυναμεί με μια πράξη πίστης, που ο συνειδητός νους δεν την κατανοεί απόλυτα και που ίσως την απορρίπτει. Με τον ίδιο τρόπο κι η ιδέα, πως η τέχνη μπορεί να παίξει κάποιο ρόλο στην απελευθέρωση της κοινωνίας μας από την ασθένεια της εξουσίας, είναι κι αυτή μια πράξη πίσης (μιας πίστης, βέβαια, που επαληθεύεται σε μεγάλο βαθμό από τις πληροφορίες, που αντλούμε από άλλους πολιτισμούς). Θα τολμούσα όμως να πω ακόμα πως κάθε δάσκαλος, που δεν έχει έστω και ψήγματα αυτής της πίστης, δεν έχει καμία θέση στη μουσική εκπαίδευση κανενός» (Small, 1983: 323-324).

## Βιβλιογραφία


Κανελλόπουλος, Π. (2011). Ο Christopher Small και η Ανατροπή του Μουσικοπαιδαγωγικού Κανόνα. Approaches: Μουσικοθεραπεία & Ειδική Μουσική Παιδαγωγική. Approaches / ΕΕΜΑΠΕ, 3 (2), 74-81. http://approaches.primarymusic.gr/approaches/journal/Approaches_3(2)_2011/Approaches_3(2)2011_Kanellopoulos_Article.pdf [Ανακτήθηκε: 20/12/14].

Πλάτων (χ.χ.). *Πολιτεία* (Τόμοι Α & Β). Εισαγωγή, μετάφραση, σχόλια: Ι. Γρυπάρης. Αθήνα: Ι. Ζαχαρόπουλος.

Adorno, T. (1996). Einleitung in die Musiksoziologie: *12 theoretische Vorlesungen*. (9th Ed). Frankfurt a. Main: Suhrkamp.

Adorno, T. (1991). *Τρία κείμενα μουσικής κοινωνιολογίας*. (μτφρ. Θ. Λουπασάκης, Φ. Τερζάκης). Αθήνα: Πρίσμα.

Bourdieu, P. (2002). Distinction: *A social critique of the judgment of taste*. Cambridge: Harvard University Press.

Campbell, P.S. (2002). *The musical cultures of children*. In: L. Bresler and C.M. Thompson (Eds) *The Arts in Children's Lives*, (pp. 57-69). Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

Elliott, D. (1995). *Music Matters. A New Philosophy of Music Education*. Oxford: University Press

Goehr, L. (1992/2005). Το Φανταστικό Μουσείο των Μουσικών Έργων: *Ένα δοκίμιο για τη Φιλοσοφία της Μουσικής.* (μτφρ. Κ. Κορομπίλη). Αθήνα: Εκκρεμές.

Green, L. (2002). How popular Musicians Learn: *A Way Ahead for Music Education*. London: Ashgate.

Lapidaki, E., De Groot, R., Stagkos, P. (2012). *Communal Creativity as sociomusical* Practice. In: G. E. McPherson & G. F. Welch (Eds) The Oxford Handbook of Music Education, (Vol. 2), (pp. 371-388), Oxford: University Press.

Le Blanc, A., Sims, W.L., Siivola, C., Obert, C.V. (1996). *Music style preferences of different age music listeners.* Journal of Research in Music Education, 44, 49-59.

Paul, S.J. & Ballantine, J.H. (2002). *The Sociology of Education and Connections to Music Education Research.* In: R. Colwell & C. Richardson (Eds) The new Handbook of Research on Music Teaching and Learning (pp. 566-583). Oxford: University Press.

Raptis, T. (2007). *Den Logos willkommen heißen*. Die Musikerziehung bei Platon und Aristoteles. Franfurt Am Main: Peter Lang.

Small, C. (1983). *Μουσική – Κοινωνία – Εκπαίδευση* (μτφρ. Μ. Γρηγορίου). Αθήνα: Νεφέλη.

Small, C. (1987). Music of the Common Tongue: *Survival and Celebration in African* American Music. London: Calder.

Small, C. (2010).Μουσικοτροπώντας: *Τα νοήματα της μουσικής πράξης και της ακρόασης* (μτφρ. Δ. Παπασταύρου – Σ. Λούστας). Αθήνα: Ιανός.

Weber, M. (1972): *Die rationalen und soziologischen Grundlagen der Musik. Tübingen:* Mohr.

Woodward, S. (2005). *Critical Matters in Early Childhood Music Education. In D. J. Elliott (Ed.)* Praxial Music Education. Reflections and Dialogues, (pp. 249-266). Oxford: University Press.

# Το φαινόμενο του Σχολικού Εκφοβισμού στην Ελληνική Εκπαίδευση: Οι τύποι, οι αιτίες και οι συνέπειες του φαινομένου

**Αναστάσιος Ρομπόρας,** *Διδάκτωρ Κοινωνιολογίας Παντείου*

Η κατάσταση της ευρείας συναισθηματικής δυσφορίας και η αυξημένη επιθετικότητα είναι εμφανείς και στο χώρο του σχολείου, όπου τα παιδιά πρέπει να μοιραστούν τον καθημερινό χώρο, το χρόνο και τις εμπειρίες τους, καθώς δημιουργούν σχέσεις μεταξύ τους και συχνά εκφράζουν τις δυσκολίες τους με συγκρουσιακή συμπεριφορά και εκφοβισμό. Η ιδιαιτερότητα, η συχνότητα και η σοβαρότητα του φαινομένου αυτού, το οποίο ονομάζεται «εκφοβισμός», έχει προσελκύσει την προσοχή πολλών ερευνητών και μελετητών, οι οποίοι, κατά τα τελευταία 40 χρόνια, έχουν προσπαθήσει να περιγράψουν και να βρουν αποτελεσματικές στρατηγικές παρέμβασης για την καταπολέμησή του.

Στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού εδράζεται η παρουσίαση της εισήγησής μου η οποία θα περιλαμβάνει στατιστικά στοιχεία και μελέτες σχετικά με την έξαρση του φαινομένου. Στη συνέχεια σας παραθέτω μια μικρή αναφορά στο όρο εκφοβισμό και τις μορφές του. Ο όρος εκφοβισμός, ο οποίος προέρχεται από τον αγγλικό όρο bullying, που στην κυριολεξία σημαίνει «παρενόχληση, κακοποίηση», χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά στη δεκαετία του '70 για να καθορίσει το φαινόμενο του εκφοβισμού μεταξύ των παιδιών που ανήκουν σε μία ομάδα.

Ο όρος έχει εισέλθει πλέον στην καθημερινή γλώσσα για να περιγράψει τις εκφοβιστικές πράξεις παιδιών και εφήβων εναντίον συνομήλικών τους, που εκδηλώνονταν ιδιαίτερα στο πλαίσιο του σχολείου.

Παράλληλα, ο σχολικός εκφοβισμός ορίζεται ως η χρήση βίας μεταξύ μαθητών ή συνομήλικων, με σκοπό να προκαλέσει στο θύμα πόνο και αναστάτωση. Οι μορφές εκφοβισμού είναι πολλές και ποικίλλουν ανάλογα με τους τρόπους εκδήλωσης και τα εμπλεκόμενα άτομα. Τα επεισόδια μπορούν να εκδηλώνονται από έναν θύτη προς ένα ή προς πολλά θύματα, από περισσότερους θύτες προς ένα ή πολλά θύματα. Η βία αυτή μπορεί να λάβει ποικίλες μορφές και να εκδηλωθεί με διάφορους τρόπους από ένα μεμονωμένο άτομο προς ένα άλλο ή προς ένα σύνολο ατόμων, αλλά και από πολλά άτομα προς ένα μεμονωμένο ή προς ένα σύνολο ατόμων. Ο εκφοβισμός μπορεί να περιλαμβάνει την άμεση σωματική και λεκτική επιθετικότητα ή μπορεί να εκδηλώνεται με πιο ύπουλες μορφές της έμμεσης επιθετικότητας, όπως η διάδοση φημών. Για παράδειγμα τα αγόρια τείνουν να εκφοβίζουν τους συνομήλικους τους σωματικά και λεκτικά, ενώ τα κορίτσια έχουν την τάση να χρησιμοποιούν περισσότερο κοινωνικές μορφές εκφοβισμού, αλλά τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια μπορούν να χρησιμοποιήσουν όλες τις μορφές του εκφοβισμού. Επίσης θα αναφερθούμε και σε μια σχετικά νέα μορφή επιθετικότητας που ονομάζεται ηλεκτρονική παρενόχληση (cyberbullying) και περιλαμβάνει τη χρήση της τεχνολογίας όπως τα μηνύματα κειμένου, τα άμεσα μηνύματα, τις ιστοσελίδες κοινωνικής δικτύωσης με στόχο την παρενόχληση και τον κοινωνικό αποκλεισμό.

# Επαγγελματική μάθηση των Νηπιαγωγών ως παράγοντας επιτυχημένης μετάβασης στο Δημοτικό Σχολείο

**Μαρία Σακελλαρίου,** *Αναπλ. Καθηγήτρια, Παν/μίου Ιωαννίνων*
**Ροδόκλεια Αναγνωστοπούλου,** *Υποψ. Διδάκτωρ, Παν/μίου Ιωαννίνων, Νηπιαγωγός*
**Παναγιώτα Στράτη,** *Υποψ.Διδάκτωρ Παν/μίου Ιωαννίνων, Νηπιαγωγός-Φιλόλογος*

## Εισαγωγή

Με δεδομένες τις απαιτητικές συνθήκες για την αναβάθμιση του σύγχρονου σχολείου και τη βελτίωση του ρόλου του εκπαιδευτικού, η επαγγελματική του ανάπτυξη αποτελεί μια πολύπλοκη διαδικασία που δεν τελειώνει με την ολοκλήρωση των προπτυχιακών του σπουδών. Στο πλαίσιο της μετάβασης των παιδιών από την οικογένεια στο Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό Σχολείο, η ανάπτυξη αυτή συνδέεται με την απόκτηση γνώσεων για τον σχεδιασμό πρακτικών μετάβασης που στοχεύουν στο άμεσο ή έμμεσο όφελος του παιδιού, της ομάδας, της οικογένειας ή του σχολείου, έχοντας ως στόχο την αναβάθμιση της ποιότητας της προσχολικής εκπαίδευσης (Savolainen, 2009).

Μελέτες δείχνουν ότι η ποιότητα του εκπαιδευτικού συμβάλλει περισσότερο στην επιτυχημένη μετάβαση από οποιοδήποτε άλλο παράγοντα (Sanders and Horn, 1998). Η ανάγκη να παρέχουν οι εκπαιδευτικοί «υψηλής ποιότητας εκπαίδευση» και ίσες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές δεν απορρέει μόνο από την εκπαίδευση, αλλά και από την κοινωνία. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται εμπιστοσύνη στις ικανότητες και τις γνώσεις τους, δεξιότητες στον τομέα της συμμετοχικής εκπαίδευσης, ώστε να ανταποκρίνονται στις προκλήσεις που θα συναντούν στο σχολικό περιβάλλον (Carroll et al, 2003).

Με την είσοδο του παιδιού στο Νηπιαγωγείο, το παιδί καλείται να αντιμετωπίσει ένα νέο, άγνωστο, διαφορετικό, πιο απαιτητικό περιβάλλον σε σχέση με τις προηγούμενες εμπειρίες του (Margetes, 2002) και να ανεξαρτητοποιηθεί από το οικογενειακό περιβάλλον. Θεωρείται ως μία από τις σημαντικότερες προκλήσεις που έχουν να αντιμετωπίσουν τα παιδιά στα πρώτα χρόνια της προσχολικής ηλικίας και έχει χαρακτηριστεί από πολλούς ερευνητές ως «ορόσημο» (Kagan, 1999). Οι πρώτες εμπειρίες στο νέο εκπαιδευτικό περιβάλλον έχουν μακροπρόθεσμα αποτελέσματα (Ματσαγγούρας, 2003, Σακελλαρίου, 2005) και επηρεάζουν πολύπλευρα τη συμπεριφορά των παιδιών, τη στάση τους προς το σχολείο, την αποδοτικότητά τους, τη δημιουργία και διατήρηση της θέλησης τους για μάθηση. Θέτουν τις βάσεις για την περαιτέρω ακαδημαϊκή τους εξέλιξη, για την κοινωνικοποίηση τους, για τη διαμόρφωση βαθύτερων χαρακτηριστικών της προσωπικότητάς τους και επιδρούν στην ολόπλευρη ανάπτυξη τους.

Η μετάβαση αυτή συνοδεύεται από πολυποίκιλες αλλαγές στο σχολικό περιβάλλον της τάξης, στην οργάνωση, στα προγράμματα σπουδών, στις προσδοκίες των εκπαιδευτικών, στις φιλικές σχέσεις του παιδιού με τη νέα ομάδα συνομηλίκων (Margetts,2002). Εξαρτάται τόσο από την ετοιμότητα του παιδιού όσο

και από την ετοιμότητα του σχολείου να εξασφαλίσει προϋποθέσεις συνέχειας και μηχανισμούς στήριξης για την αντιμετώπιση των αλλαγών που είναι επακόλουθο της μετάβασης του παιδιού από την μια σχολική βαθμίδα στην άλλη (Βρυνιώτη, Ματσαγγούρας, 2005, Σακελλαρίου, 2012).

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία οι θεωρίες που σχετίζονται με την μετάβαση των παιδιών με τυπική και μη τυπική ανάπτυξη από την οικογένεια στο Νηπιαγωγείο και στο Δημοτικό Σχολείο είναι:

- Θεωρεία του άγχους (Stress Inoculation Theory)
- Θεωρεία της αλλαγής της κοινωνικής θέσης στη σχολική κοινότητα (Top Dog Versus Botton Dog Theory)
- Θεωρεία αναπτυξιακής ετοιμότητας (Development Readiness Theory)
- Θεωρεία της ασυνέχειας (Discontinuity Theory)
- Συσσωρευτική θεωρεία (Commutation Theory)
- Οικοσυστημική θεωρία
- Το Εννοιολογικό Μοντέλο για την μετάβαση παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Rous & Hallam,2006).

Το Εννοιολογικό μοντέλο αναπτύχθηκε για να κατανοήσουμε την πολυπλοκότητα της μετάβασης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και των οικογενειών τους. Περιλαμβάνει δύο διακριτά επίπεδα: το πρώτο, αντικατοπτρίζει το παραδοσιακό οικολογικό μοντέλο και τονίζει τους περιβαλλοντικούς παράγοντες που επηρεάζουν τα παιδιά και τις οικογένειές τους και το δεύτερο περιλαμβάνει τρεις συγκεκριμένους παράγοντες που επηρεάζουν τη διαδικασία της μετάβασης:

- μεταβλητές επιρροής μεταξύ των διάφορων φορέων
- πρακτικές μετάβασης και οι δραστηριότητες
- αποτελέσματα που σχετίζονται με την προσαρμογή του παιδιού και την προετοιμασία της οικογένειας (Rous & Hallam, 2006; Rous et al 2007; Στράτη, 2014)

Οι θεωρίες αυτές συμβάλλουν στην δημιουργία αποτελεσματικών προγραμμάτων μετάβασης, στα οποία οι κατάλληλες πρακτικές είναι απαραίτητες για την υποστήριξη των παιδιών πριν, κατά τη διάρκεια και μετά το τέλος της διαδικασίας της μετάβασης (Σακελλαρίου, 2012). Οι πρακτικές μετάβασης απευθύνονται στο σύνολο των παιδιών, τα προετοιμάζουν, εμπλέκουν τις οικογένειες τους, την κοινότητα και συνδέουν τους εκπαιδευτικούς προσχολικής και σχολικής ηλικίας, καθώς και το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό.

## Μεθοδολογία

Στην παρούσα μελέτη θεωρούμε τη μετάβαση ως μια πολύπλοκη και δυναμική διαδικασία, μακρού χρονικού διαστήματος, κατά την οποία το παιδί «μετακινείται» από το οικογενειακό περιβάλλον στο Νηπιαγωγείο και στο Δημοτικό Σχολείο.

## Το δείγμα της έρευνας

Όσον αφορά στη δειγματοληψία, συμμετείχαν 122 Εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από τα Νηπιαγωγεία των Ιωαννίνων, από τους οποίους οι 119 έχουν θέση γενικής αγωγής και οι 3 εργάζονται ως εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής και

εκπαίδευσης. Η συμμετοχή των Νηπιαγωγών ήταν προαιρετική και ανώνυμη. Η επιλογή του δείγματος ήταν τυχαία, έτσι, αυτό θεωρείται αντιπροσωπευτικό του προς εξέταση πληθυσμού (Cohen & Manion, 1994).

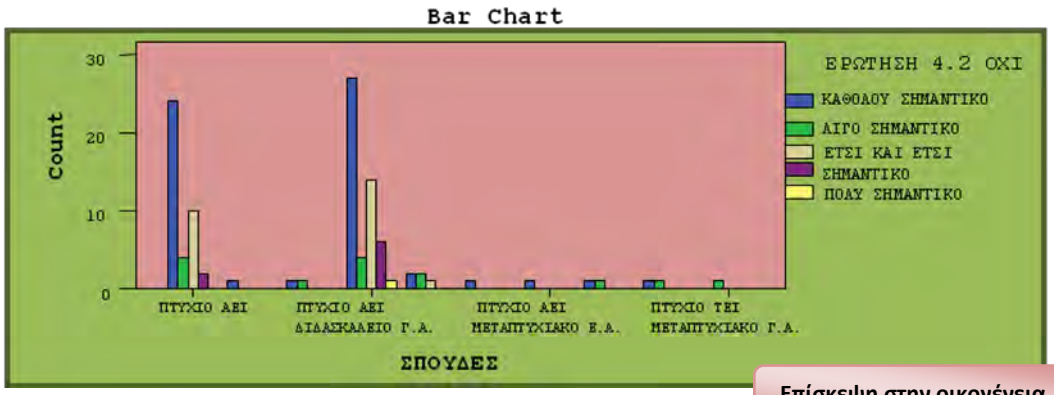
**Ερευνητικό εργαλείο**:

Ως ερευνητικό εργαλείο συλλογής δεδομένων της ερευνητικής εργασίας, ήταν ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις «ανοιχτού» και «κλειστού» τύπου, σχετικά με τις γνώσεις και τις αντιλήψεις των Νηπιαγωγών για τη μετάβαση των παιδιών με τυπική και μη τυπική ανάπτυξη από το οικογενειακό περιβάλλον στο Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό Σχολείο. Η έρευνα διεξήχθη το 2014, κατά τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης των φοιτητών στο εαρινό εξάμηνο. Τα δεδομένα της έρευνας αναλύθηκαν με το στατιστικό πακέτο ανάλυσης SPSS ver.15. Συγκεκριμένα τα ερωτήματα της παρούσας έρευνας αφορούσαν στη διερεύνηση:

- Των δημογραφικών στοιχείων
- Των απόψεων τους για την εφαρμογή στρατηγικών ομαλής μετάβασης πριν και κατά τη διάρκεια φοίτησης των παιδιών με τυπική και μη τυπική ανάπτυξη στο Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό Σχολείο
- Των απόψεων τους για τη σημαντικότητα του ρόλου της κοινότητας στο ζήτημα της μετάβασης

**Αποτελέσματα**

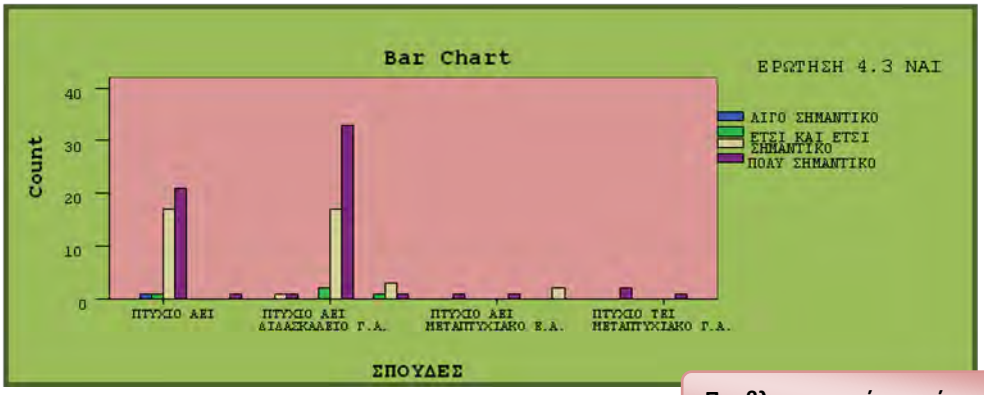
Σύμφωνα με την ανάλυση των δεδομένων στην ερώτηση: Πραγματοποιείτε επισκέψεις στα σπίτια των παιδιών πριν την φοίτηση τους στο νηπιαγωγείο ; το 87,7% των νηπιαγωγών απάντησε πως δεν εφαρμόζει τη συγκεκριμένη πρακτική, το 48,3% τη θεωρούν καθόλου σημαντική, από τους οποίους το 22,1% έχουν φοιτήσει στο Διδασκαλείο. Μόνο ένα μικρό ποσοστό 7,4 % των νηπιαγωγών τη θεωρούν σημαντική έως πολύ σημαντική.




Επίσκεψη στην οικογένεια

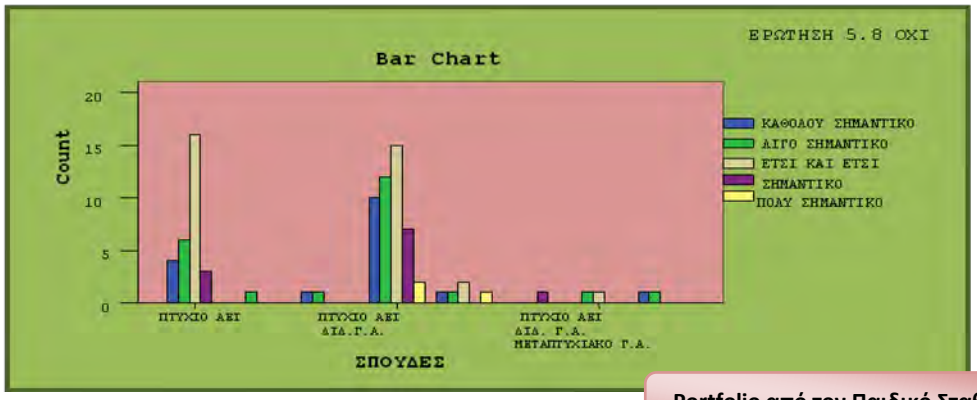
Στο ερώτημα σχετικά με το αν ακούνε τους προβληματισμούς της οικογένειας για τη μετάβαση των παιδιών τους στο νηπιαγωγείο, το 87,7% των ερωτηθέντων νηπιαγωγών διαφαίνεται πως τοποθετείται θετικά στο να ακούει τους προβληματισμούς της οικογένειας σχετικά με τη μετάβαση των παιδιών. Το 32,8 % των νηπιαγωγών θεωρούν τη συγκεκριμένη πρακτική μετάβασης σημαντική και το

50,8 % πολύ σημαντική, από αυτό το ποσοστό το 27% έχουν φοιτήσει στο Διδασκαλείο και το 3,3% έχουν μεταπτυχιακές σπουδές.



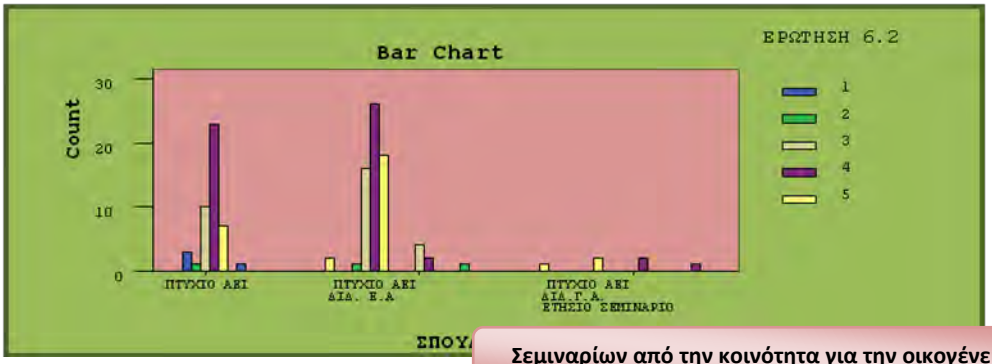

**Προβληματισμοί οικογένειας**

Όσον αφορά την ερώτηση αν βλέπουν και συζητούν με τα παιδιά το portfolio τους από τον παιδικό σταθμό, μόνο το 15,6% βλέπει και συζητάει το portfolio ενώ το 72,1% απάντησε αρνητικά. Στο ποσοστό αυτό (72,1%), ρωτώντας τη σημαντικότητα της πρακτικής αυτής διαπιστώσαμε, ότι μόνο 3 Νηπιαγωγοί θεωρούν πολύ σημαντικό να βλέπουν τον ατομικό φάκελο του μαθητή και οι 3 Νηπιαγωγοί έχουν κάνει Διδασκαλείο.



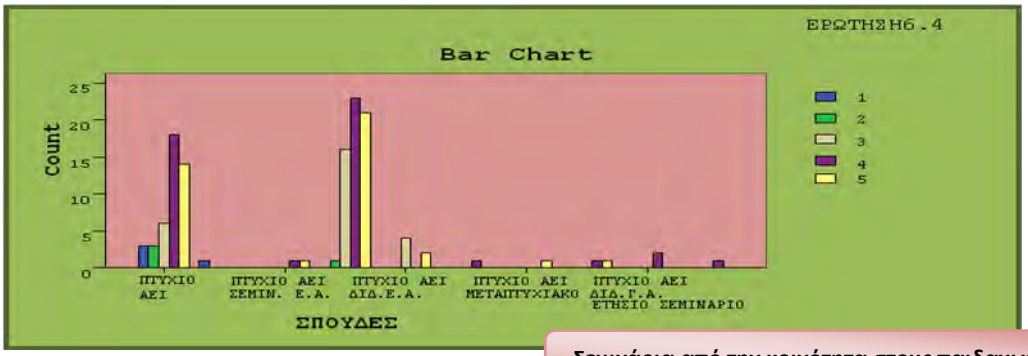

**Portfolio από τον Παιδικό Σταθμό**

Στην ερώτηση σε σχέση με την διοργάνωση σεμιναρίων από την κοινότητα για την οικογένεια σχετικά με τη μετάβαση και τη σχολική ετοιμότητα το 68,9% των νηπιαγωγών θεωρούν σημαντική έως πολύ σημαντική την εμπλοκή της κοινότητας στη διαδικασία της μετάβασης, με τη διοργάνωση σεμιναρίων τα οποία υποστηρίζουν το γονεϊκό ρόλο και τους βοηθούν να υποστηρίζουν καλύτερα τα παιδιά τους κατά τη διάρκεια της μετάβασης τους στο Νηπιαγωγείο. Το 24,6% των νηπιαγωγών μεταξύ των οποίων το 14,8% έχουν φοιτήσει στο Διδασκαλείο το θεωρούν πολύ σημαντικό και το 44,3% θεωρούν σημαντικό. Ένα ποσοστό 24,6% είναι ουδέτερο και μόνο το 6,5% δεν θεωρεί τη συγκεκριμένη πρακτική σημαντική.



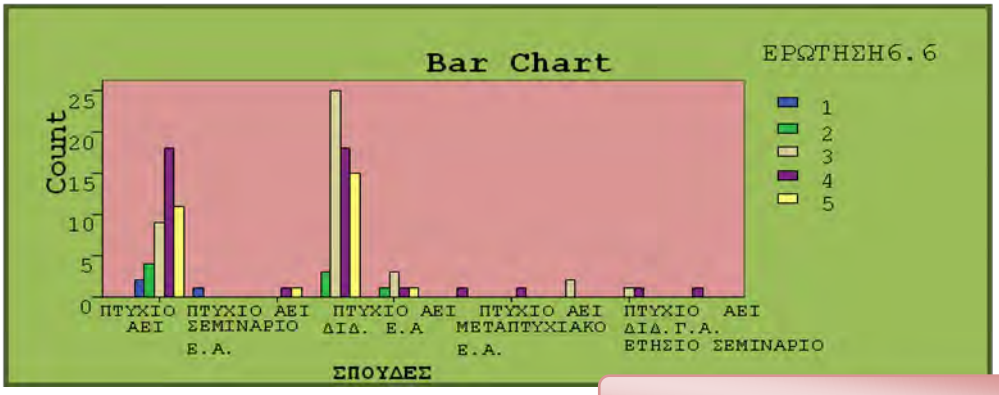

Σεμιναρίων από την κοινότητα για την οικογένεια

Ανιχνεύοντας τις απόψεις των νηπιαγωγών για τη διοργάνωση σεμιναρίων από την κοινότητα για τους παιδαγωγούς σχετικά με τη μετάβαση και τη σχολική ετοιμότητα, το 71,3% των νηπιαγωγών τοποθετείται θετικά στη επιμόρφωσή τους από την κοινότητα. Το 36,1% έχουν φοιτήσει στο Διδασκαλείο και το 4,1% έχουν μεταπτυχιακές σπουδές.



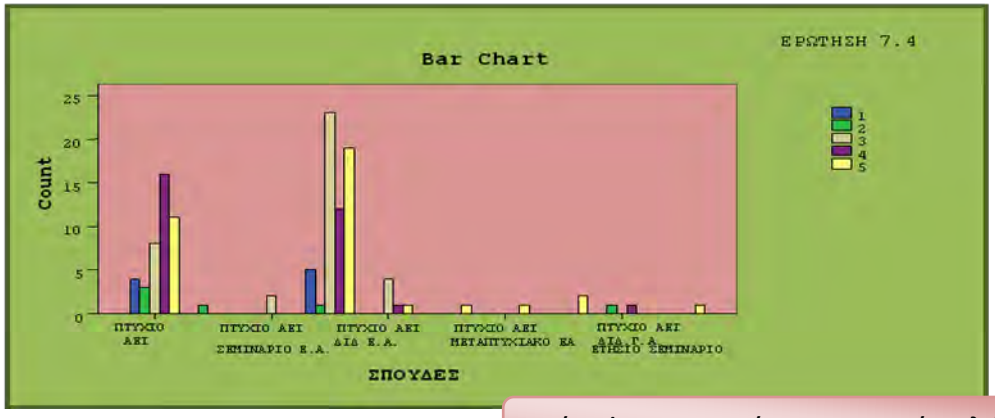

Σεμινάρια από την κοινότητα στους παιδαγωγούς

Συνεχίζοντας με την σύνταξη «οδηγού» από την κοινότητα για την επιτυχημένη μετάβαση των παιδιών προσχολικής ηλικίας στο νηπιαγωγείο, το 32,8% των νηπιαγωγών από το οποίο το 20,5% έχουν φοιτήσει στο Διδασκαλείο, αμφιταλαντεύεται και εκτιμά ουδέτερα την δημιουργία «οδηγού» από την κοινότητα. Αξίζει να σημειωθεί, πως ένα σημαντικό ποσοστό του δείγματος 57,4% θεωρεί τη σύνταξη οδηγού από σημαντική έως πολύ σημαντική.



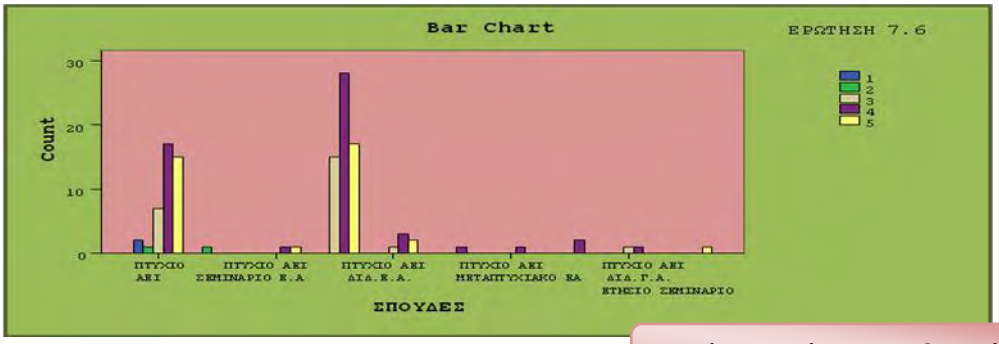

Σύνταξη «οδηγού» από την κοινότητα

Στο πλαίσιο διερεύνησης των πρακτικών για την ομαλή μετάβαση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο, στην ερώτηση αν η επίσκεψη του Νηπιαγωγείου στο Δημοτικό Σχολείο και η παρακολούθηση του προγράμματος του συμβάλλει στην ομαλότερη μετάβαση, ένα μεγάλο ποσοστό 30,3% ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν. Το 29,5% συμφωνούν απόλυτα και το 24,6% συμφωνούν.



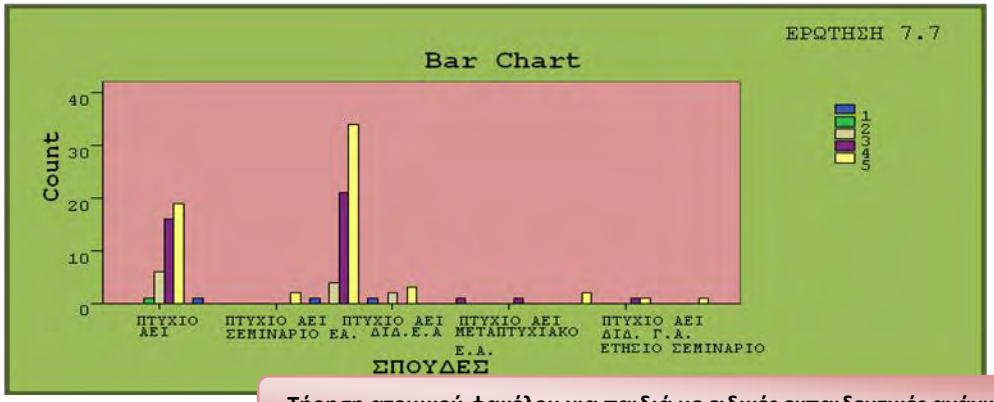

**Επίσκεψη Νηπιαγωγείου στο Δημοτικό σχολείο**

Στην ερώτηση αν οι κοινές συναντήσεις νηπιαγωγών και δασκάλων για το συντονισμό των μεθόδων εκπαίδευσης και διδασκαλίας, βοηθούν την ομαλή μετάβαση παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες το 44,3% συμφωνούν με αυτή την πρακτική και οι 29,5% συμφωνούν απόλυτα.



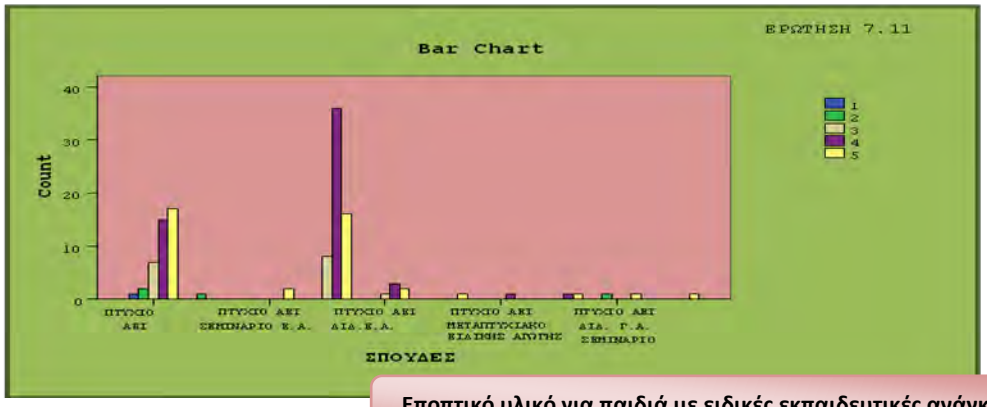

**Κοινές συναντήσεις εκπαιδευτικών**

Σχετικά με την τήρηση του ατομικού φακέλου που θα συνοδεύει το παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο δημοτικό σχολείου, οι Νηπιαγωγοί που κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο, Διδασκαλείο (γενικής και ειδικής αγωγής) και σεμινάρια, συμφωνούν απόλυτα με την τήρηση του. Συγκρίνοντας τις απαντήσεις με την 5.8 ερώτηση, διαπιστώνουμε ότι θεωρούν απαραίτητο τον ατομικό φάκελο για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (το 83,6% συμφωνούν και συμφωνούν απόλυτα) ενώ το ίδιο δεν ισχύει για τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη.




**Τήρηση ατομικού φακέλου για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες**

Η ερώτηση αν η δημιουργία εποπτικού υλικού για τη μετάβαση θα βοηθήσει τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να μεταβούν ομαλότερα στο δημοτικό σχολείο, το 33,6% συμφωνούν απόλυτα και το 45,9% συμφωνούν, πολύ μικρό ήταν το ποσοστό εκείνων που διαφωνούν. Οι εκπαιδευτικοί που έχουν κάνει μεταπτυχιακό, είναι στο ποσοστό εκείνων που συμφωνούν απόλυτα.




**Εποπτικό υλικό για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες**

**Συμπεράσματα**

Με βάση τα δεδομένα που παρουσιάστηκαν, αναδεικνύεται η σπουδαιότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και η συμβολή της στη βελτίωση της ποιότητας της προσχολικής εκπαίδευσης, της επαγγελματικής ανάπτυξης και των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών. Γενική διαπίστωση παραμένει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν παρουσιάζονται δεκτικοί σε νέες πρακτικές μετάβασης, δεδομένου ότι δεν αναγνωρίζουν την σπουδαιότητα τους κατά την διαδικασία της μετάβασης. Έτσι, σε ένα διευρυμένο πλαίσιο επαγγελματικής ανάπτυξης, αναδεικνύεται η ανάγκη συνεργασίας όλων των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία με σκοπό την ανταλλαγή εμπειριών, τη συζήτηση και την αξιοποίηση της καθημερινής σχολικής πρακτικής στο πλαίσιο σχεδιασμού και υλοποίησης πρακτικών μετάβασης.

Όπως φάνηκε από την ανάλυση των δεδομένων η πλειοψηφία των νηπιαγωγών που συμμετείχαν στην έρευνα δεν αναγνωρίζει και δεν εφαρμόζει πρακτικές μετάβασης πριν την είσοδο του παιδιού στο Νηπιαγωγείο. Είναι αναγκαίο λοιπόν, όχι μόνο να ενημερωθούν οι εκπαιδευτικοί για ζητήματα μετάβασης και

συνεργασίας αλλά να επιμορφωθούν συμμετέχοντας σε κατάλληλα προγράμματα. Στο πλαίσιο αυτό η κοινότητα να τους στηρίξει, διοργανώνοντας σεμινάρια. Επιπλέον είναι ανάγκη η σύνταξη «οδηγού» επιτυχημένης μετάβασης από την κοινότητα που θα διανέμεται στους εκπαιδευτικούς και στην οικογένεια.

Όσον αφορά την δημιουργία κατάλληλου εποπτικού υλικού για τη μετάβαση από την εκπαιδευτική κοινότητα, η αξιοποίηση κάθε πληροφορίας από την οικογένεια είναι πολύ σημαντική τόσο για τα παιδιά με τυπική όσο και για τα παιδιά με μη τυπική ανάπτυξη ( Βρυνιώτη, 2007). Στη διαδικασία της μετάβασης πολύτιμο και ευέλικτο εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών είναι ο ατομικός φάκελος του παιδιού (Portfolio).

Προς αυτή την κατεύθυνση, η σταθερή συνεργασία μεταξύ των οικογενειών και των σχολικών μονάδων, η ενημέρωση τους για το μαθησιακό προφίλ των νηπίων, βοηθάει τη μονάδα υποδοχής να σχεδιάσει πρακτικές μετάβασης. Η οικογένεια βλέποντας την ενότητα , τη συνέχεια και τη συνεργασία, νιώθει μεγαλύτερη ασφάλεια, ενώ τα νήπια νιώθουν αυτοπεποίθηση και ενισχύεται η αυτοεικόνα τους( Σακελλαρίου, 2008).

Για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες η ανταλλαγή επισκέψεων ανάμεσα στις δύο σχολικές μονάδες είναι σημαντική πρακτική και αναγνωρίζεται η σπουδαιότητα της. Σε κάθε πρόγραμμα μετάβασης η μονάδα αφετηρίας, φέρει ένα μεγάλο ποσοστό ευθύνης. Καταγράφει τις προσδοκίες, τους φόβους, τις προκαταλήψεις, φροντίζει να φέρει τα παιδιά σε επαφή με την πραγματικότητα και ελέγχει τις εντυπώσεις και τις αλλαγές στη στάση τους. Κατά τη διάρκεια του προγράμματος η μονάδα υποδοχής παρουσιάζεται, συστήνεται, επιδιώκοντας να αποδιώξει την ανασφάλεια και να δημιουργήσει προσδοκίες.

Η αρχική εκπαίδευση δεν μπορεί να εφοδιάσει τους εκπαιδευτικούς με όλες τις ικανότητες που θα χρειαστούν κατά τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους. Οι απαιτήσεις για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού εξελίσσονται με ταχείς ρυθμούς, απαιτώντας από τους εκπαιδευτικούς να προβληματιστούν σχετικά με τη δική τους μάθηση και τις απαιτήσεις του σχολικού πλαισίου στο οποίο εργάζονται. Καταληκτικά θα σημειώναμε ότι ανήκει στους εκπαιδευτικούς η ευθύνη για τη δια βίου μάθησή τους (Commission of the European Communities 2008).

## Βιβλιογραφία


Βρυνιώτη, Κ., (2007). Σχολική ένταξη και οικογένεια: μια ερευνητική προσέγγιση των εμπειριών των παιδιών στην αφετηρία της σχολικής ζωής από τη σκοπιά των γονέων. *Επιστήμες αγωγής*. Αθήνα.

Βρυνιώτη, Κ., Ματσαγγούρας, Η., (2005). Μετάβαση από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο: Μια οικοσυστημική ερευνητική προσέγγιση των κοινωνικών σχέσεων των αρχάριων μαθητών και μαθητριών στη σχολική τάξη. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση,* τ. 40, σ. 78-102.

Ματσαγγούρας, Η., (2003). *Η σχολική τάξη.* Αθήνα: Γρηγόρη.

Πανταζής, Σ., Σακελλαρίου, Μ., (2005). *Προσχολική Παιδαγωγική. Προβληματισμοί – Προτάσεις.* Αθήνα: Ατραπός.

Σακελλαρίου, Μ., (2005). *Διδακτικές και μεθοδολογικές απόψεις για την κονωνικοπαιδαγωγική εργασία του νηπιαγωγείου*. Στο Πανταζής, Σ.,&

Σακελλαρίου, Μ., 2005. Προσχολική Παιδαγωγική. Προβληματισμοί – Προτάσεις. 49-69 Αθήνα: Ατραπός.

Σακελλαρίου, Μ., (2008). Συνεργασία Οικογένειας και Νηπιαγωγείου. Θεωρία-Έρευνα-Διδακτικές Προτάσεις. Θεσσαλονίκη: Αυτοέκδοση.ISBN:978-960-6700-25-5.

Σακελλαρίου, Μ., (2012). Σχολική Ετοιμότητα και μετάβαση του παιδιού από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο ,ως παράγοντας ενδυνάμωσης της συνεργασίας οικογένειας και νηπιαγωγείου. Στο Ε. Γουργιώτη: *Μετάβαση και συνέχεια στην εκπαίδευση. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις.* Αθήνα: Πεδίο.

Bullough,R.V.,& Gitlin,A.D.,(2001).Becoming a student of teaching: Linking knowledge production and practice. New York: Routledge Falmer.

Carroll, A., Forlin, C., and Jobling, A., (2003). The impact of teacher training in special education on the attitudes of Australian pre-service general educators towards people with disabilities. *Teacher Education Quarterly*, 30 (3), pp. 65-79.

Cinisomo-Lara, S., Sidle Fuligni, A., Daugherty, L., Howes,C., & Karoly, L., (2009). A qualitative study of early childhood educators' beliefs about key preschool classroom experiences*. Early Childhood and Practice, 11*(1). Retrieved April 10, 2010 from http://ecrp.uiuc.edu/v11n1/lara.html.

Cohen, L., and Manion, L., (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας.*. Μητσοπούλου, Χ., Φιλοπούλου, Μ., μτφρ. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Commission of the European Communities, (2008). Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of Regions Brussels *Improving competences for the 21st Century: An agenda for European Cooperation in schools*. Link: http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0425:FIN:EN:PDF .

Faour, B., (2003). Early childhood teachers in Lebanon: Beliefs and practices (EdD dissertation). University of Leicester, Leicester.

Kagan, S.L., (1999). Cracking the Readiness Mystique, *Young Children*, 54(5), 2-3.

Lara-Cinisomo, S., Sidle Fuligni, A., Daugherty, L., Howes, C.,& Karoly, L.(2009). A qualitative study of early childhood educators' beliefs about key preschool classroom experiences. Early Childhood Research andPractice,11(1). Retrieved April 10,2010 from http://ecrp.uiuc.edu/v11n1/lara.html.

Margetes, K., (2002). *Planning transition programmes*. In Fabian, H. & Dunlop, W.A., (Ed), Transitions in the Early Years: Debating continuity and progression fop young children in early education. London and New York, 11-122.

OECD (Organization for Economic Co-operation and Development). (2009). Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS. Paris: Author.

Palenzuela, S. M., (2004).Measuring pre-kindergarten teachers' perceptions: Compliance the high/scope program. *Journal of Research in Childhood Education.* Retrieved May 27,2010 from http://www.accessmylibrary.com/article-1G1-120253997/measuring-pre-kindergarten-teachers.html .

Phillips, C.L., (2004). “Appropriate” kindergarten instruction: Beliefs and practices of early childhood educators (doctoral dissertation). Miami University, Miami, FL.

Pianta, R.C., & Cox, M.J., (2002). Transition to Kindergarten. *Early Childhood Research and Policy Briefs*, 2(2).

Raths, J., (2001). *Teachers’ beliefs and teaching beliefs. Early Childhood Research and Practice,* 3(1). Retrieved March 27, 2001 from http://ecrp.uiuc.edu/ven1/raths.html.

Rentzou, k., & Sakellariou, M., (2011). Greek pre-service kindergarten teachers’ beliefs about and practices of developmentally appropriate practices in early childhood education. *Early Child Development and Care, Vol, 181*, No. 8,1047-1061.Routledge, Taylor & Francis Group. http://dx.doi,org/10.1080/03004430.2010509796.

Rous, B., and Hallam, R., (2006). *Tools for transition in early childhood: A step-by step guide for agencies, teachers, & families*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.

Rous, B., Hallam, R., Harbin, G., McCormick, K., and Jung, L. A., (2007). The Transition Process for Young Children With Disabilities: A Conceptual Framework. *Infants & Young Children: An Interdisciplinary Journal of Special Care Practices, 20*(2), pp. 135-148.

Rous, B., Myers, C., and Stricklin, S., (2007). Strategies for supporting transitions of young children with special needs and their families. *Journal of Early Intervention, 30*(1), pp. 1-18.

Ruto-Korir, R. C., (2010). Preschool teachers’ beliefs of developmentally appropriate educational practices (doctoral dissertation). University of Pretoria, Pretoria, SA.

Sakellariou, M., & Rentzou, K., (2011). Cypriot pre-service kindergarten teachers’ beliefs about and practices of developmentally appropriate practices in early childhood education. *Early Child Development and Care, Vol, 181*, No. 10, December 2011, 1381-1396. Routledge, Taylor & Francis Group.

Sanders, W. and Horn, S., (1998). Research findings from the Tennessee Value-Added Assessment System (TVAAS) database: Implications for educational evaluation and research. *Journal of Personnel Evaluation in Education,* 12 (3), pp. 247-256.

Savolainen, H., (2009). Responding to diversity and striving for excellence: The case for Finland. In Acedo C. (ed.) *Prospects Quarterly Review of Comparative Education,* 39 (3).

Strati, P., (υπό έκδοση). La transizione dei bambini con bisogni speciali dalla Scuola Materna alla scuola elementare. Il ruolo del sostegno nel loro inserimento.

Wang, J.,Elicker, J., McMullen, M., & Mao, S., (2008). Chinese and American preschool teachers’ beliefs about early childhood*. Early Childhood Development and Care, 178*(3), 227-249.

# Η θέση της γυναίκας στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση στη σύγχρονη ευρωπαϊκή και ελληνική πραγματικότητα

**Ελένη Σιαφάκα,** *Καθηγήτρια Αγγλικής Γλώσσας*

## Γυναίκες και ανώτατη εκπαίδευση. Αφετηρίες-διαχρονική εξέλιξη-βασικές τομές

Η διερεύνηση και η αποτύπωση της συμμετοχής των γυναικών στο χώρο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, είτε σε επίπεδο φοίτησης είτε σε επίπεδο ακαδημαϊκής καριέρας, εντάσσεται στο ευρύτερο καθεστώς των κοινωνικών διακρίσεων που χαρακτηρίζει τις κοινωνίες και τις αγορές εργασίας των διαφόρων χωρών του κόσμου. Ο εγγενής ανδροκρατούμενος χαρακτήρας της ιδιότητας του πολίτη καθώς και η παραδοσιακή διάκριση ιδιωτικού/δημόσιου χώρου, όπου οι γυναίκες τοποθετούνται αυθόρμητα στο πρώτο, οδήγησαν, από τον 19$^{ο}$ αιώνα, στη μειωμένη παρουσία των γυναικών στα πανεπιστήμια. Πηγή της διάκρισης αυτής αποτελούσε το σύστημα των σχέσεων των φύλων που επικρατούσε τους προηγούμενους αιώνες στον ευρωπαϊκό χώρο και κατέτασσε τις γυναίκες, λόγω του ιεραρχικού του χαρακτήρα, στη θέση του κατώτερου σε όλα τα κοινωνικά επίπεδα, άρα και στο χώρο της εκπαίδευσης.

Κατά το δεύτερο κυρίως μισό του 19$^{ου}$ αιώνα, οι κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες είχαν οδηγήσει αρκετές χιλιάδες γυναικών στην αγορά εργασίας, κυρίως στη βιομηχανία-βιοτεχνία, και είχαν διαμορφωθεί χώροι για την επαγγελματική τους κατάρτιση -προϊόντα γυναικείων και φιλανθρωπικών οργανώσεων- (Byrne, 1978). Στα πλαίσια της εξέλιξης αυτής, πολλές ευρωπαϊκές χώρες προέβησαν σε πρακτικές για την εγγραφή των γυναικών στα πανεπιστήμια, καθώς, αν και η τριτοβάθμια εκπαίδευση θεωρούνταν μέχρι τότε γένους αρσενικού, δεν έπαυε να αποτελεί παράλληλα και μία επίσημη κρατική επιλογή. Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα τη δημιουργία πανεπιστημιακών ιδρυμάτων τα οποία δέχονταν φοιτήτριες με στόχο την προετοιμασία τους ως διδασκάλισσες (Δεληγιάννη & Ζιώγου, 1999). Ωστόσο, τόσο στην Ευρώπη, όσο και στην Ελλάδα οι γυναίκες έπρεπε να ξεπεράσουν τους φόβους που εκφράζονταν, καθώς η συμμετοχή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση μπορούσε να οδηγήσει στην ανατροπή των προκαθορισμένων και κοινωνικά αποδεκτών ρόλων των δύο φύλων. Έπρεπε, επίσης, να αντιμετωπίσουν τη δυσπιστία απέναντι στη λόγια γυναίκα σε μία εποχή που θηλυκότητα, ανώτερη εκπαίδευση και επάγγελμα θεωρούνται ιδιότητες ασυμβίβαστες (Δεληγιάννη & Ζιώγου, 1999).

Με το πέρασμα όμως του 20$^{ου}$ αιώνα οι προσπάθειες που έλαβαν χώρα για ριζικές εκπαιδευτικές αλλαγές στα ευρωπαϊκά κράτη ευνόησαν τελικά τη παρουσία των γυναικών στην ανώτατη εκπαίδευση, με αποτέλεσμα σήμερα να παρατηρείται αυξητική τάση φοίτησής τους στα πανεπιστημιακά ιδρύματα, σε σημείο που το ποσοστό τους σε μία σειρά πανεπιστημίων να ξεπερνά εκείνο των ανδρών φοιτητών.

Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι γυναίκες να αποκτούν όλο και μεγαλύτερη μόρφωση, βελτιώνοντας τη θέση τους στον τομέα της απασχόλησης. Ωστόσο, ακόμη και σήμερα τόσο η συγκέντρωσή τους σε συγκεκριμένα τμήματα πανεπιστημίων όσο

και συνακόλουθα σε ορισμένα επαγγέλματα φέρει στην επιφάνεια την κατηγοριοποίηση του εργατικού δυναμικού με βάση το φύλο και την εδραίωση του ιεραρχικού κατά φύλα καταμερισμού της εργασίας (Perrot 1988, Παντελίδου-Μαλούτα, 2002). Χαρακτηριστικό παράδειγμα της κατηγοριοποίησης αυτής είναι η υποεκπροσώπηση των γυναικών στον ακαδημαϊκό χώρο και στην επιστημονική σταδιοδρομία γενικότερα. Οι γυναίκες αποτελούν δηλαδή τη μειοψηφία του προσωπικού των Πανεπιστημίων και των ερευνητικών κέντρων, ενώ παρατηρείται μία σταθερή αλλά περιορισμένη παρουσία αυτών στις διευθυντικές θέσεις και στα κέντρα λήψης αποφάσεων που αφορούν το χώρο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Rees, 1998, Miller, 2001).

## Η σύγχρονη πραγματικότητα στην Ευρώπη

### Α.Φοιτητικός Πληθυσμός: Αριθμητικά δεδομένα και επιλογές επιστημονικών χώρων

Σύμφωνα με έρευνα της Eurostat (2007) η οποία έλαβε χώρα σε 31 ευρωπαϊκές χώρες κατά τα ακαδημαϊκό έτη 2004-2005, 2005-2006 σε δημόσια και σε χρηματοδοτούμενα από το κράτος ιδιωτικά ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, και αφορά φοιτητές/τριες που είναι υπήκοοι ή/και μόνιμοι κάτοικοι της οικείας χώρας, εξάγονται τα εξής συμπεράσματα σχετικά με την εικόνα της συμμετοχής των γυναικών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, η οποία ομολογουμένως παρουσιάζει ορισμένες ιδιαιτερότητες:

- Οι γυναίκες αποτελούν κατά κανόνα την πλειοψηφία σε όλες τις ηλικίες. Όσο μεγαλύτερο είναι το ποσοστό συμμετοχής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, τόσο μεγαλύτερο είναι και το ποσοστό συμμετοχής των γυναικών. Με άλλα λόγια, εάν ο συνολικός αριθμός των φοιτητών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι χαμηλός, η αναλογία ανδρών – γυναικών τείνει να είναι υπέρ των ανδρών.
- Η κατανομή ανδρών και γυναικών στο δημόσιο και ιδιωτικό τομέα είναι σχετικά παρόμοια σε όλες τις χώρες, ανεξάρτητα από το σχετικό μέγεθος των δύο τομέων. Ανεξάρτητα λοιπόν από το μέγεθος του κάθε τομέα, ούτε τα ιδιωτικά ούτε τα δημόσια ιδρύματα φαίνεται να χορηγούν αναλογικά περισσότερους τίτλους σπουδών σε άνδρες απ' ό,τι σε γυναίκες.
- Οι γυναίκες αποτελούν την πλειοψηφία σε τρεις βασικούς τομείς σπουδών, συγκεκριμένα στον «παιδαγωγικό» κλάδο (75%), στον κλάδο «υγεία» (75%) και στις «ανθρωπιστικές σπουδές και τέχνες» (66%). Αντίθετα, οι γυναίκες παρουσιάζουν χαμηλότερη κινητικότητα από τους άνδρες και εξακολουθούν να είναι μειοψηφία στους τομείς των θετικών επιστημών (μαθηματικά, πληροφορική, κ.λπ.), της τεχνολογίας, της μηχανολογίας, της παραγωγής και της μεταποίησης. Ωστόσο, στη Βουλγαρία, την Ιταλία και την Πορτογαλία, η κατανομή ανδρών – γυναικών είναι περίπου ισομερής στις «θετικές επιστήμες, μαθηματικά και πληροφορική», ενώ στη Ρουμανία το ποσοστό των γυναικών σε αυτόν τον τομέα είναι υψηλότερο από των ανδρών. Στους τομείς των «υπηρεσιών» και «γεωργικών και κτηνιατρικών σπουδών» τα ποσοστά ανδρών και γυναικών είναι σχεδόν ίσα. Όμως, αυτό δεν αφορά όλες τις χώρες. Έτσι, σε ορισμένες χώρες, οι άνδρες φοιτητές υπερτερούν αριθμητικά των γυναικών στον τομέα «υπηρεσίες»

(Δανία και Τουρκία), ή και στους δύο τομείς (Κύπρος). Ισχυρή πλειοψηφία αποτελούν οι γυναίκες που σπουδάζουν στον τομέα «υπηρεσίες» στη Φινλανδία, το Ηνωμένο Βασίλειο και την Ισλανδία.

- Ενώ ο αριθμός των γυναικών με πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης αυξήθηκε περισσότερο από τον αριθμό των ανδρών (ιδίως στο επίπεδο πρώτου πτυχίου), το ποσοστό γυναικών που αποκτούν διδακτορικό δίπλωμα παραμένει χαμηλό σε σύγκριση με αυτό των ανδρών. Ο πολύ χαμηλός αριθμός πτυχιούχων γυναικών σε διδακτορικό δίπλωμα εξηγεί εν μέρει γιατί οι γυναίκες που διδάσκουν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση εξακολουθούν να είναι λιγότερες από τους άνδρες. Ωστόσο, σε επτά χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Βουλγαρία, Εσθονία, Ισπανία, Ιταλία, Λετονία, Λιθουανία και Ρουμανία), οι γυναίκες αποτελούν την πλειοψηφία στα προγράμματα διδακτορικών σπουδών.
- Το ποσοστό των αρρένων φοιτητών που έχουν σπουδάσει (ή ζήσει) προηγουμένως σε μια άλλη χώρα είναι μεγαλύτερο από το ποσοστό των φοιτητριών σε προπτυχιακό και μεταπτυχιακό επίπεδο σπουδών. Συμπεραίνεται λοιπόν ότι οι άνδρες επιδεικνύουν μεγαλύτερη κινητικότητα από τις γυναίκες, επιλέγοντας σπουδές στο εξωτερικό.
- Η μέση ηλικία των φοιτητριών στην Ευρώπη συνολικά είναι η ίδια με τη μέση ηλικία των ανδρών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση πλήρους φοίτησης (εκτός από τη Γερμανία και την Κύπρο, όπου η μεγαλύτερη μέση ηλικία των ανδρών μπορεί να αποδοθεί εν μέρει στην παροχή κοινωνικών ή στρατιωτικών υπηρεσιών). Εντούτοις, οι φοιτήτριες μερικής φοίτησης είναι ελαφρώς μεγαλύτερες σε ηλικία. Συνολικά λοιπόν (σε όρους μέσης ηλικίας), οι άνδρες αρχίζουν να μειώνουν τη διάρκεια των σπουδών τους (ή επιλέγουν σπουδές μερικής φοίτησης) νωρίτερα από τις γυναίκες. Αυτό ισχύει κυρίως στις σκανδιναβικές χώρες και στην Εσθονία και τη Λετονία, όπου η μεγαλύτερη μέση ηλικία των φοιτητριών μερικής φοίτησης σε σύγκριση με των φοιτητριών πλήρους φοίτησης είναι πολύ μεγαλύτερη από την αντίστοιχη διαφορά μεταξύ των ανδρών. Αυτό ισχύει σε μικρότερο βαθμό στην Κύπρο και το Ηνωμένο Βασίλειο. Μόνο σε τρεις χώρες οι γυναίκες εγγράφονται νωρίτερα από τους άνδρες σε προγράμματα σπουδών μερικής φοίτησης (Βουλγαρία, Ιρλανδία και Ισπανία).
- 13 χώρες (Βουλγαρία, Γαλλία, Λετονία, Αυστρία, Πολωνία, Ισλανδία, Δανία, Γερμανία, Σλοβενία, Σλοβακία, Σουηδία, Ηνωμένο Βασίλειο και Νορβηγία) χορηγούν και πρόσθετη οικονομική ενίσχυση σε φοιτητές/τριες που είναι και οι ίδιοι γονείς. Συγκεκριμένα, χορηγούνται επιδόματα μητρότητας σε νέες μητέρες φοιτήτριες και ενισχύσεις σε αυτές σε άδεια μητρότητας ώστε να μπορέσουν να διακόψουν προσωρινά τις σπουδές τους. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα η φοίτηση των γυναικών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση να παραμένει σε υψηλά ποσοστά, καθώς δεν παρακωλύεται από τη δημιουργία οικογένειας.

Β.Ακαδημαϊκός Χώρος

Γενικότερα παρά την ισότιμη πρόσβαση και την αυξανόμενη συμμετοχή των γυναικών στα πανεπιστημιακά ιδρύματα σε όλον τον κόσμο, τα αντίστοιχα ποσοστά στον ακαδημαϊκό και ερευνητικό τομέα εξακολουθούν να παραμένουν σημαντικά πιο χαμηλά από τα αντίστοιχα ανδρικά και οι γυναίκες αποτελούν το ένα τρίτο του

συνολικού προσωπικού, ενώ εξακολουθούν να είναι συγκεντρωμένες στους παραδοσιακούς επιστημονικούς κλάδους. (Μαράτου Αλιπράντη Λ.,2004).

Συγκεκριμένα στις ευρωπαϊκές χώρες, το ποσοστό των γυναικών στο ακαδημαϊκό προσωπικό είναι γενικά χαμηλό. Οι γυναίκες διαδραματίζουν μικρό ρόλο στον καθορισμό των επιστημονικών πολιτικών και προτεραιοτήτων, και σχετικά λίγες ακολουθούν επιστημονική σταδιοδρομία (έκθεση ETAN, 1999). Αυτό ισχύει παρά το γεγονός ότι αποτελούν πλέον το μεγαλύτερο μέρος του φοιτητικού πληθυσμού και συνεισφέρουν σημαντικά στην ανάπτυξη της επιστήμης και τεχνολογίας. Επισημαίνεται ότι παρατηρείται συνεχής μείωση του αριθμού των γυναικών σε κάθε βαθμίδα ακαδημαϊκής σταδιοδρομίας με αποτέλεσμα πολλές γυναίκες με υψηλή εξειδίκευση να εξαφανίζονται από την επιστημονική κοινότητα (Ζιώγου-Καραστεργίου, 2011). Σύμφωνα με τα στατιστικά στοιχεία του δικτύου ETAN, οι γυναίκες αποτελούν το 50% των πρωτοετών φοιτητών, αλλά η συμμετοχή τους μειώνεται σταδιακά στο χώρο των μελών του διδακτικού και ερευνητικού προσωπικού.

Στην Ευρώπη οι γυναίκες υποεκπροσωπούνται κυρίως στην ομάδα των μεγαλύτερων ηλικιών, η οποία συνήθως κατέχει τις υψηλότερες θέσεις του ακαδημαϊκού προσωπικού. Επειδή οι γυναίκες απέκτησαν πρόσβαση στις ακαδημαϊκές θέσεις εργασίας σχετικά πρόσφατα, τα ποσοστά τους είναι πολύ υψηλότερα σε ομάδες νεότερων ηλικιών και σε χαμηλότερες θέσεις. Σύμφωνα με έρευνα της Eurostat (2007), το γυναικείο διδακτικό προσωπικό είναι κατά κανόνα νεότερης ηλικίας. Σε όλες σχεδόν τις χώρες, περισσότερο από το ένα τρίτο των γυναικών είναι ηλικίας κάτω των 40, με εξαίρεση τη Βουλγαρία, την Ελλάδα, την Ιταλία και τη Σλοβενία. Το ποσοστό αυτό αυξάνεται τουλάχιστον στο 50% σε έξι χώρες (Γερμανία, Κύπρος, Κάτω Χώρες, Πορτογαλία, Ρουμανία και Τουρκία). Αντίθετα, το ανδρικό διδακτικό προσωπικό παρουσιάζει τα υψηλότερα ποσοστά στην ομάδα ηλικιών άνω των 50 σε όλες σχεδόν τις χώρες. Αυτές οι διαφορές στην κατανομή του ανδρικού και του γυναικείου διδακτικού προσωπικού βάσει ηλικιών αντανακλούν το γεγονός ότι κατά το τελευταίο διάστημα έχουν προσληφθεί περισσότερες γυναίκες σε θέσεις διδασκόντων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση σε σχέση με το παρελθόν. Εάν λάβουμε υπόψη ότι όλο και περισσότερες γυναίκες έχουν αποκτήσει διδακτορικούς τίτλους σπουδών, καθώς και τα υψηλά ποσοστά ανδρικού διδακτικού προσωπικού που πλησιάζει την ηλικία συνταξιοδότησης, εκτιμάται ότι η μέση ηλικία του διδακτικού προσωπικού θα είναι μικρότερη και θα αυξάνεται η εκπροσώπηση του γυναικείου προσωπικού κατά τα επόμενα έτη.

## Η περίπτωση της Ελλάδας του σήμερα

Α.Σε επίπεδο φοίτησης και επαγγελματικών επιλογών

Στη χώρα μας, τα στατιστικά στοιχεία των απογραφών και των Στατιστικών της Εκπαίδευσης της ΕΣΥΕ (Ελληνική Στατιστική Υπηρεσία Ελλάδος), αν και είναι ανεπαρκή, επισημαίνουν τη σημαντική βελτίωση του επιπέδου εκπαίδευσης του γυναικείου πληθυσμού, ενώ παρατηρείται ισότιμη πλέον συμμετοχή των κοριτσιών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση σήμερα. (Μαράτου-Αλιπράντη, 2005)

Εξετάζοντας την παρουσία των νέων κοριτσιών στους επιμέρους επιστημονικούς κλάδους παρατηρούμε ότι υπάρχει μία ανισορροπία στη συμμετοχή τους στις ανθρωπιστικές και κοινωνικές επιστήμες από τη μία πλευρά και στις θετικές

από την άλλη. Από το 1971 έως τα μέσα της προηγούμενης δεκαετίας, διαπιστώνεται μία σαφή προτίμηση των φοιτητριών στις φιλολογικές επιστήμες (80% του φοιτητικού πληθυσμού) και στις κοινωνικές επιστήμες (60% του φοιτητικού πληθυσμού). Η φοίτηση στις σχολές της νομικής και των καλών τεχνών (65% του συνόλου) αποτελεί τη δεύτερη επιλογή των νέων γυναικών, χωρίς να υπάρχει ιδιαίτερη διαφοροποίηση στα ποσοστά που αντιστοιχούν στις σχολές αυτές τα τελευταία σαράντα χρόνια. Αντίθετα, στις θετικές επιστήμες, αν και έχει σημαντικά αυξηθεί η συμμετοχή τους, παραμένει σε γενικές γραμμές περιορισμένη. Έτσι, στις «Επιστήμες του Μηχανικού-Τεχνολογία» από 6% που ήταν το 1971, η γυναικεία συμμετοχή έφτασε στο 25% κατά την πρόσφατη περίοδο. Στις «Φυσικές επιστήμες» το 19%, που ήταν το ποσοστό των κοριτσιών που φοιτούσαν το 1971, έφτασε στο 40%. Το ίδιο συμβαίνει και στις «επιστήμες Υγείας»: οι φοιτήτριες αποτελούν το 47% του συνόλου από 29% που ήταν το 1971.

Β.Σε επίπεδο ακαδημαϊκής καριέρας

Η ακαδημαϊκή πορεία των γυναικών πανεπιστημιακών στην Ελλάδα δε διαφέρει σημαντικά από την εξέλιξη που καταγράφεται σε άλλες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, με τη μεγαλύτερη συγκέντρωσή τους στις χαμηλότερες βαθμίδες της ακαδημαϊκής ιεραρχίας.

Όσον αφορά δηλαδή στην πανεπιστημιακή βαθμίδα, σήμερα στη χώρα μας, όπως και στις περισσότερες ευρωπαϊκές, οι γυναίκες αποτελούν μόνο το 13% των καθηγητών Α΄ βαθμίδας, το 24% των Αναπληρωτών Καθηγητών, το 32% των Επίκουρων Καθηγητών και το 40% των Λεκτόρων. Εξάλλου, σήμερα οι γυναίκες αποτελούν το 50% από το σύνολο των μεταπτυχιακών υπότροφων. Όσο υψηλότερη είναι λοιπόν η θέση στην ακαδημαϊκή ιεραρχία, τόσο μικρότερο είναι το ποσοστό συμμετοχής των γυναικών. (Μαράτου-Αλιπράντη, 2004).

Είναι γεγονός ότι οι γυναίκες στην Ελλάδα προάγονται με βραδύτερους ρυθμούς συγκριτικά με αυτούς των ανδρών, ειδικά όταν αυτές έχουν οικογενειακές υποχρεώσεις, δεδομένου ειδικότερα ότι στη χώρα μας δεν υπάρχει ικανοποιητική κρατική μέριμνα με επαρκή και πιο αποτελεσματικά-ευέλικτα μέτρα που θα μπορούσαν να βοηθήσουν στη «συμφιλίωση» του ρόλου της μητέρας και του ρόλου της εργαζόμενης με επιστημονική σταδιοδρομία.

Σύμφωνα ακόμη με ειδικές έρευνες, κατά τα πανεπιστημιακά έτη 2003-2004 και 2004-2005, τα δεδομένα των ελληνικών πανεπιστημίων φανερώνουν την ανισοκατανομή, ως προς το φύλο των μελών ΔΕΠ, την προφανή συγκέντρωση των γυναικών στα τμήματα των Ανθρωπιστικών Επιστημών και την απουσία από το χώρο των Θετικών Επιστημών (Ζιώγου-Καραστεργίου, 2011). Χαρακτηριστικά είναι τα υψηλά ποσοστά των γυναικών Λεκτόρων (62% έναντι 38% που είναι το ποσοστό των ανδρών) και των γυναικών Επίκουρων (57% έναντι του ανδρικού ποσοστού 43%) στα τμήματα των Ανθρωπιστικών Επιστημών. Αντίθετα πολύ χαμηλά παραμένουν τα ποσοστά των Καθηγητριών και των Αναπληρώτριων Καθηγητριών στα τμήματα των Θετικών Επιστημών (6,5 % και 18% αντίστοιχα, έναντι των εντυπωσιακών 93,5% και 82% των ανδρών).

**Στρατηγικές ενίσχυσης των γυναικών στην επιστημονική σταδιοδρομία και προώθησης της ισόρροπης εκπροσώπησης των φύλων στις ακαδημαϊκές θέσεις**

Οι πολιτικές των ίσων ευκαιριών στις γυναίκες στα πλαίσια της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης αναγνωρίζουν την επικράτηση του ανδροκεντρικού μοντέλου στην κοινωνία μας και στις δομές, και επιδιώκουν στο επίπεδο των ρυθμίσεων την ένταξη του στόχου της ισότητας των φύλων, την οπτική του φύλου σε όλες τις πολιτικές, τη διευκόλυνση της γυναικείας συμμετοχής με ίσους όρους, σεβόμενες τις ιδιαιτερότητες του κάθε φύλου. Συγκεκριμένα, το *mainstreaming* (ενσωμάτωση της οπτικής του φύλου) είναι μια μακροπρόθεσμη στρατηγική που συμπληρώνει τη νομική προσέγγιση της ίσης μεταχείρισης καθώς και τα μέτρα θετικής δράσης.(Μαράτου Αλιπράντη Λ.,2004)

Όσον αφορά στις χώρες της Ευρώπης, πολλές είναι εκείνες που προσπαθούν να αντισταθμίσουν την ανισορροπία που παρουσιάζεται στα ποσοστά συμμετοχής των ανδρών και των γυναικών στην ακαδημαϊκή ιεραρχία με μέτρα που προωθούν τη συμμετοχή των γυναικών στην εκπαιδευτική και ερευνητική δραστηριότητα. Τα μέτρα αυτά έχουν επίσης ως στόχο ενίσχυση της επικοινωνίας στο εσωτερικό της επιστημονικής κοινότητας και τη θέσπιση καινοτόμων πρωτοβουλιών υπέρ των γυναικών επιστημόνων.

Στο Βέλγιο (Φλαμανδική Κοινότητα), το Ειδικό Ταμείο για την Έρευνα στα Πανεπιστήμια ενθαρρύνει την αλλαγή νοοτροπίας στο εσωτερικό των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, παρέχοντας οικονομικά κίνητρα που συνδέονται με τον αριθμό των νεοπροσλαμβανόμενων γυναικών σε μόνιμες θέσεις εργασίας.

Στην Αυστρία, ο νόμος για τα πανεπιστήμια του 2002 ορίζει ότι όλα τα πανεπιστημιακά όργανα πρέπει να καταβάλλουν προσπάθειες για την ισόρροπη εκπροσώπηση ανδρών και γυναικών στην απασχόληση σε όλους τους τομείς πανεπιστημιακών δραστηριοτήτων. Ειδικότερα, κάθε πανεπιστήμιο οφείλει να καταρτίσει και να θέσει σε εφαρμογή «σχέδιο προόδου των γυναικών» και να συμβάλει στην επίτευξη ισόρροπης εκπροσώπησης ανδρών και γυναικών στο προσωπικό της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (ακαδημαϊκές θέσεις και μη ακαδημαϊκές θέσεις εργασίας).

Στη Σουηδία, το ζήτημα της ισότητας των φύλων αποτελεί στρατηγική προτεραιότητα. Κάθε ίδρυμα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης πρέπει να διαθέτει στρατηγικό πλαίσιο για την πρόσληψη περισσότερων γυναικών ακαδημαϊκών. Τα περισσότερα ιδρύματα διαθέτουν σχέδια ίσων ευκαιριών και υποβάλλουν ετήσιες εκθέσεις προόδου στην κυβέρνηση.

Στη Νορβηγία, το ζήτημα της ισότητας των φύλων στο ακαδημαϊκό προσωπικό θεωρείται κεντρικός στόχος πολιτικής. Όλα τα Ιδρύματα Τεχνολογίας και Έρευνας οφείλουν να καταρτίζουν σχέδια δράσης για την ίση εκπροσώπηση των φύλων και να λαμβάνουν μέτρα για την πρόσληψη γυναικείου ακαδημαϊκού προσωπικού. Η Επιτροπή «οι γυναίκες στην έρευνα» διορίστηκε από τον Υπουργό για πρώτη φορά την περίοδο 2004-2007 και η θητεία της ανανεώθηκε για άλλη μία τριετία το 2007. Αποστολή της επιτροπής είναι να στηρίζει την εργασία για την ισόρροπη εκπροσώπηση των φύλων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και την έρευνα και να προτείνει πρωτοβουλίες και μέτρα που πρέπει να λαμβάνονται γι' αυτό το σκοπό.

**Βιβλιογραφικές αναφορές**


Αθανασιάδου, Χ. (2002). *Νέες γυναίκες με πανεπιστημιακή μόρφωση και η συμφιλίωση της ιδιωτικής και της δημόσιας σφαίρας στο σχεδιασμό της ενήλικης ζωής.* Θεσσαλονίκη.

Βοσνιάδου, Σ.- Βαϊου, Λ. «Η θέση των γυναικών στο Ακαδημαϊκό προσωπικό των Ελληνικών Πανεπιστημίων», στο: Θ. Σ. Παυλίδου (επιμ.), *Σπουδές Φυλου*, ό.π., 45-49.

Byrne e. (1978). *Women and Education*. London, Tavistock.

Δεληγιάννη Β. & Ζιώγου, Σ. (1999). *Εκπαίδευση και Φύλο*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Έκθεση της Ομάδας Εργασίας «Γυναίκες και Επιστήμες» του Δικτύου ETAN (Ευρωπαϊκό Δίκτυο Αξιολόγησης της Τεχνολογίας) (1999) με τίτλο: *Επιστημονικές πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης: Προωθώντας την αριστεία μέσα από την ενσωμάτωση της διάστασης της ισότητας των φύλων στις επιστημονικές πολιτικές,*2001. [ European Commission, *Etan Report*].

Ευρωπαϊκή Στατιστική Υπηρεσία, Δίκτυο Ευρυδίκη: «Αριθμοί- κλειδιά της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ευρώπη», Έκδοση 2007, Ευρωπαϊκή Επιτροπή.

Ευρωπαϊκή Στατιστική Υπηρεσία, Δίκτυο Ευρυδίκη: «Διακυβέρνηση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ευρώπη- Πολιτικές, δομές, χρηματοδότηση και ακαδημαϊκό προσωπικό», Έκδοση 2008, Ευρωπαϊκή Επιτροπή.

Ευρωπαϊκή Στατιστική Υπηρεσία, Δίκτυο Ευρυδίκη: «Η δομή της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ευρώπη – 2006/07. Οι εθνικές τάσεις στο πλαίσιο της διαδικασίας της Μπολόνια», Έκδοση 2007, Ευρωπαϊκή Επιτροπή.

Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ. (2011). *Γυναίκες και ανώτατη εκπαίδευση στην Ελλάδα: 19ος και 20ος αιώνας,* στο : Σ. Μπουζάκης (επιμ.), «Πανόραμα Ιστορίας της Εκπαίδευσης. Όψεις και Απόψεις», τόμ. Β΄, σς. 597-613. Αθήνα: Gutenberg.

Μαραγκουδάκη, Ε. «Γυναίκες Πανεπιστημιακοί: εξελίξεις και σταθερότητες της θέσης τους στον Ακαδημαϊκό χώρο», στο : *Πρακτικά Συνεδρίου Καλλιρόη «Από την Εφηβεία στην Ενήλικη Ζωή»* (Θεσσαλονίκη: 2008) 239-270).

Μαράτου Αλιπράντη, Λ. (2004). «Η επιστήμη έχει φύλο; Γυναίκες στον ακαδημαϊκό χώρο» . *Ο Αγώνας της Γυναίκας*, Νο σελ. 7-9 και 47.

Μαράτου-Αλιπράντη, Λ. (2005). *Η επιστήμη έχει φύλο; Γυναίκες στον ακαδημαϊκό χώρο.* Αθήνα: Σάκκουλα.

Miller, J. (2001) *Women in ITEC*. *Courses and Careers*. London: SET.

Παντελίδου-Μαλούτα, Μ. (2002). *Το φύλο της Δημοκρατίας*. *Ιδιότητα του πολίτη και έμφυλα υποκείμενα*. Αθήνα: Σαββάλας.

Perrot, M. (1988). *Η εργασία των γυναικών στην Ευρώπη, 19ος –20ος αι.*, Επιστημονικό και Μορφωτικό Ίδρυμα Κυκλάδων.

Rees, T. (1998). *Mainstreaming Equality in the European Union*. London-New York: Routledge.

# Γνώση και Εξουσία στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης: Οι Μετατοπίσεις στο Πεδίο της Εκπαιδευτικής Πολιτικής ως ανταπόκριση της Ελλάδας στις Κατευθύνσεις της Παγκοσμιοποίησης και του Εξευρωπαϊσμού

**Πολυχρόνης Σιφακάκης,** *Σχολικός Σύμβουλος, Υποψ. Διδάκτωρ Παν/μίου Πελοποννήσου*

## Ο παγκόσμιος και ο ευρωπαϊκός λόγος για τη διοίκηση της εκπαίδευσης

Αν και δεν υποστηρίζουμε ότι στο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον το εθνικό κράτος με πολιτικό, κοινωνικο-οικονομικό και πολιτισμικό περιεχόμενο καταργείται, βλέπουμε μια σειρά από διαδικασίες και δραστηριότητες, που αναπτύσσονται σε υπερεθνικό ή/και διεθνές επίπεδο (Ε.Ε., Ο.Ο.Σ.Α., Δ.Ν.Τ., Παγκόσμια Τράπεζα κ.λ.π.) να παρεμβαίνουν στο πεδίο πολιτικής δράσης των εθνικών κυβερνήσεων αναπτύσσοντας, σχεδιάζοντας και υλοποιώντας πολιτικές αλλαγές. Πολλές μελέτες (Robertson, 2013, Sassen, 2013, Ozga, 2009, Lingard, 2000, Grek, 2010, Ball, 2003, Ifanti, 2009) αναδεικνύουν το γεγονός της αναπλαισίωσης και αναδιαμόρφωσης των όρων και των συνθηκών της παγκοσμιοποίησης και του «Εξευρωπαϊσμού» (Europeanization) (Lawn & Grek, 2012, Dale, 2009, Πασιάς & Ρουσσάκης, 2002) στο επίπεδο των εθνικών και τοπικών εκπαιδευτικών δομών, μέσα από Συμφωνίες (Στρατηγική της Λισσαβώνας), αποφάσεις (Λευκή Βίβλος για τη Δια-κυβέρνηση[1] στην Ε.Ε.) και μηχανισμούς (Ανοιχτή Μέθοδος Συντονισμού - Α.Μ.Σ.). Στο πεδίο της εκπαίδευσης ειδικότερα διαπιστώνεται μια διείσδυση αξιών, αρχών, θεωριών και φορέων από άλλα πεδία κοινωνικής δράσης, όπως αυτά της πολιτικής, της οικονομίας, κ.α. (Ball & Junemann, 2012, Ball, 2009, Lundahl, 2002, Ball, 1998, Ifanti, 2009, Pons & Van Zanten, 2007).

Μέσα από τον περιορισμό των εθνικών εκπαιδευτικών πολιτικών και πρακτικών σε νέο-φιλελεύθερα πλαίσια ο δημόσιος τομέας συρρικνώνεται, ενώ ταυτόχρονα εγκαθιδρύονται ορθολογιστικού τύπου μορφές διοίκησης και αξιολόγησης προκαλώντας, κατά τον Ball (2009), δύο βασικές και αλληλοσχετιζόμενες αλλαγές. Η μία αφορά στη μορφή και στη λειτουργία της εθνικής κυβέρνησης, η οποία τώρα σε συνθήκες παγκοσμιοποίησης οφείλει να καταστήσει το κράτος ανταγωνιστικό. Η άλλη αλλαγή αφορά στη μορφή και στη φύση των εμπλεκομένων, που πρέπει να ακολουθούν νόρμες του ιδιωτικού τομέα. Το μοντέλο της Νέας Δημόσιας Διοίκησης (New Public Management) σε συνδυασμό με την ισχυροποίηση των νομικά ρυθμισμένων σχέσεων στην κοινωνική, πολιτική, πολιτιστική και οικονομική ζωή και με τις διαδικασίες απορρύθμισης, που αναπτύσσονται, ευνοεί την ισχυροποίηση του ελεγκτικού ρόλου του κράτους στην

[1] Ο όρος παρουσιάζεται μ' αυτό τον τρόπο ως μετάφραση του όρου governance και για να διακρίνεται από την έννοια του governing που χρησιμοποιείται παρακάτω και αποδίδεται στα ελληνικά με την ίδια λέξη

εκπαίδευση μέσα από αποτελεσματικότερους και αμεσότερους τρόπους. Το ενδιαφέρον γι' αυτό το θέμα είναι συνεχώς αυξανόμενο και είναι διάχυτη η εντύπωση ότι το «management έχει γίνει η λύση για την εποχή μας» (Thrupp & Wilmott, 2003, Ball, 1998). Παράλληλα, νέες μορφές γνώσης απαιτούνται για να ενεργοποιήσουν αυτές τις τεχνικές και να τις κάνουν να αποδώσουν (Ball, 2010, Gunter, 2001, Gunter & Forrester, 2009α&β, Young, 2006). Η Gunter (2001) υιοθετώντας μια κριτική προσέγγιση επισημαίνει ότι η μετασχηματιστική ηγεσία αποτελεί μοντέλο, που αντλεί παραδοχές και τεχνικές από τα προηγούμενα μοντέλα και δείχνει ότι πρόκειται για άλλη μια εκδοχή του management, που μεταφέρει πρότυπα από την αγορά στην εκπαίδευση.

## Το πεδίο της έρευνας: η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική για τη διοίκηση της εκπαίδευσης

Κάτω από τον τίτλο «Νέο Σχολείο: Πρώτα ο Μαθητής» πραγματοποιήθηκαν από το Υπουργείο Παιδείας (2009) σημαντικές αλλαγές, μέρος των οποίων υπήρξαν και εκείνες που αφορούν στις διαδικασίες, στους όρους και στα κριτήρια για την επιλογή των στελεχών εκπαίδευσης σύμφωνα με το νόμο 3848/2010. Ο νόμος αυτός μεταξύ άλλων καθιέρωσε αλλαγές στη μοριοδότηση και στις προϋποθέσεις (Πιστοποιητικού Διοικητικής και Καθοδηγητικής Επάρκειας του Ε.Κ.Δ.Δ.Α.) για τα υποψήφια στελέχη εκπαίδευσης. Για τη φάση των συνεντεύξεων, οι οποίες για πρώτη φορά μαγνητοφωνήθηκαν προετοιμάστηκε μια Τράπεζα Θεμάτων με σενάρια πάνω σε περιστατικά (μελέτες περίπτωσης) του διοικητικού ή καθοδηγητικού έργου.

Η εισήγησή μας εστιάζει στις αλλαγές αυτές, θεωρώντας τις ως ανταπόκριση της ελληνικής κυβέρνησης στο διεθνή λόγο, ο οποίος θέτει σε προτεραιότητα τη διοίκηση της εκπαίδευσης και την ανάπτυξη επαγγελματικών δεξιοτήτων για τους εκπαιδευτικούς και τα στελέχη της εκπαιδευτικής διοίκησης. Συγκεκριμένα διερευνούμε τις διαδικασίες σχετικά με την πρώτη επιλογή των Διευθυντών Εκπαίδευσης (στο εξής: Δ.Ε.) το 2010 αντλώντας στοιχεία και εμπειρικά δεδομένα από τη διπλωματική εργασία που εκπονήσαμε στα πλαίσια Μεταπτυχιακού Προγράμματος του Τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου. Η επιλογή μας βασίστηκε στο ότι αυτά τα μεσαία στελέχη της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αναδύονται απ' το σώμα του εκπαιδευτικού προσωπικού των δημόσιων σχολείων και λειτουργούν στο σημείο διασύνδεσης του Παιδαγωγικού Πεδίου Αναπλαισίωσης και του Επίσημου Παιδαγωγικού Πεδίου Αναπλαισίωσης (Bernstein, 2000) και στη συμβολή του πεδίου της εκπαίδευσης με εκείνο της (δημόσιας) διοίκησης. Σύμφωνα με τα συνοδευτικά κείμενα του σχεδίου του «Νέου Σχολείου» (ΥΠΔΒΜΘ, 2009) τα στελέχη της εκπαίδευσης θα κληθούν να εφαρμόσουν τις νέες δημόσιες πολιτικές, που, στην πλειοψηφία τους, είναι εναρμονισμένες με τις τρέχουσες ευρωπαϊκές πολιτικές και οδηγίες, γεγονός που κρίνεται σημαντικό για την εκπαιδευτική έρευνα (Singh et al., 2013). Τα ερευνητικά μας ερωτήματα είναι:

Ποιες μορφές γνώσης γύρω από τη διοίκηση της εκπαίδευσης ευνοούνται μέσα από τις πολιτικές για την επιλογή των στελεχών εκπαίδευσης;

Ποιες είναι οι σχέσεις εξουσίας που αναδεικνύονται ως κυρίαρχες στο πλαίσιο άσκησης του διοικητικού έργου;

Ποιες είναι οι αποκρυσταλλώσεις του παιδαγωγικού λόγου, κατά την αναπλαισίωσή του στα κείμενα (texts) του πεδίου της εκπαιδευτικής πολιτικής που απευθύνονται στα στελέχη εκπαίδευσης;

Ποιες είναι οι επιπτώσεις αυτών των αποκρυσταλλώσεων για το ρόλο και τις ταυτότητες των Δ.Ε.;

**Ένα σύστημα ανάλυσης λόγου και πρακτικών**

Η πολυπλοκότητα του πεδίου της πολιτικής καθιστά απαραίτητο το συνδυασμό περισσότερων της μιας θεωριών και την κατασκευή ενός πλέγματος εννοιολογικών σχημάτων, ώστε να γίνει πλήρης και διεξοδική η κατανόησή της (Ball, 1993). Με βάση αυτή την παραδοχή και αξιοποιώντας το θεωρητικό πλαίσιο του Bernstein για τον παιδαγωγικό λόγο σε συνδυασμό με την έννοια του πεδίου, όπως αναπτύχθηκε από τον Bourdieu και της κυβερνησιμότητας (governmentality), που βρίσκεται στο επίκεντρο της φουκωικής παράδοσης, ακολουθήσαμε το παράδειγμα ερευνητικών προσεγγίσεων, που αποφεύγουν τα επιστημολογικά στεγανά μεταξύ συγγενών επιστημονικών κλάδων ή επιστημολογικών παραδόσεων (Σολομών, 1994, Σαρακινιώτη & Τσατσαρώνη, 2011).

Συγκεκριμένα στο έργο του Foucault (1972 και 1991β) ο λόγος παρουσιάζεται ως ένα σύνολο αποφάνσεων (statements) που σε μια ιδιαίτερη ιστορική στιγμή δημιουργεί τη γλώσσα γύρω από κάποιο θέμα ή καλύτερα κατασκευάζει το θέμα, αφού ορίζει και παράγει τα αντικείμενα της γνώσης μας και προσδιορίζει τον τρόπο με τον οποίο μπορούμε να μιλήσουμε γι' αυτό (Howarth, 2008). Ο λόγος στο πεδίο της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής (και όχι μόνο) πολιτικής για τη Δια-κυβέρνηση περιγράφει μια πολιτική διαδικασία διανομής και διαχείρισης της πολιτικής εξουσίας και συνδέεται με την κυβερνησιμότητα, η οποία αναφέρεται από το Foucault (1991α) ως έννοια που καλύπτει πολλές διαφορετικές μορφές διακυβέρνησης (governing). Ωστόσο ο λόγος λειτουργεί σε ένα μακροεπίπεδο κι έτσι η έννοια, που μπορεί να μας δώσει μια εσωτερική γλώσσα περιγραφής στο μικροεπίπεδο των εκπαιδευτικών πρακτικών, είναι η έννοια του παιδαγωγικού λόγου (Bernstein, 1990), μέσα από την ανάλυση του οποίου μπορούμε να ανιχνεύσουμε πώς τα γνωστικά συστήματα και οι παιδαγωγικές διαδικασίες γίνονται μέρος και μετασχηματίζουν τα άτομα ή τις ομάδες ατόμων.

Βασισμένοι σ' αυτό το θεωρητικό υπόβαθρο κατασκευάσαμε ένα πλέγμα ανάλυσης των 121 σεναρίων, τα οποία περιλαμβάνονται στην Τράπεζα Θεμάτων, που χρησιμοποιήθηκε στην επιλογή των υποψηφίων Δ/ντών Εκπαίδευσης το καλοκαίρι του 2010 αξιοποιώντας το σχήμα του Παιδαγωγικού Μηχανισμού από τη θεωρία του Bernstein, στον οποίο λειτουργούν οι έννοιες της ταξινόμησης, της περιχάραξης και του νοηματικού προσανατολισμού, με βάση τις οποίες κατασκευάσαμε ειδικά εργαλεία ανάλυσης (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ). Ταυτόχρονα και προκειμένου να αναδείξουμε τι και πώς επιλέγεται να συμπεριληφθεί στον παιδαγωγικό λόγο, εξετάσαμε το θεωρητικό υπόβαθρο που στηρίζει τις περιγραφές και το προτεινόμενο πλαίσιο απάντησης των σεναρίων σε συνδυασμό με τα εγχειρίδια του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για την επιμόρφωση των στελεχών εκπαίδευσης, που εκδόθηκαν στα πλαίσια του «Γ΄ Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης και του ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ» (http://www.pi-schools.gr/programs/epim_stelexoi/).

**Τα ευρήματα: Η αναπλαισίωση του παγκόσμιου και του ευρωπαϊκού λόγου για τη διοίκηση της εκπαίδευσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα**

Η ανάλυση των σεναρίων έγινε σε δύο άξονες: στον άξονα της εξουσίας και στον άξονα της γνώσης.

Στον παρακάτω πίνακα βλέπουμε τις κατανομές των σεναρίων στον άξονα της εξουσίας με βάση το συνδυασμό των δεικτών της ταξινόμησης και της περιχάραξης, με τον οποίο κατασκευάσαμε 4 κατηγορίες.

| Κατηγορίες | Ονομασία κατηγορίας | Πλήθος σεναρίων |
|---|---|---|
| Τ+Π+ | «εξειδικευμένος συγκεντρωτικός». | 39 |
| Τ+Π- | «εξειδικευμένος συνεργατικός». | 24 |
| Τ-Π+ | «συγκεντρωτικός». | 9 |
| Τ-Π- | «συνεργατικός». | 49 |

Είναι σαφής η υπεροχή των 73 σεναρίων που αναφέρονται στο συνεργατικό μοντέλο διοίκησης της εκπαίδευσης. Οι περιπτώσεις που περιγράφονται από τα σενάρια αυτά δεν απαιτούν την άσκηση κάποιου διοικητικού έργου πέραν της ρύθμισης όρων, παραμέτρων και διαδικασιών συνεργασίας, διαβούλευσης και συμμετοχής σε συλλογικό έργο, όπως τα υπηρεσιακά συμβούλια, οι διάφορες επιτροπές και άλλα συλλογικά όργανα, τα οποία είτε προβλέπονται θεσμικά είτε συγκροτούνται με δική του πρωτοβουλία.

Στον επόμενο πίνακα βλέπουμε τις κατανομές των σεναρίων στον άξονα της γνώσης με βάση το συνδυασμό των δεικτών της ταξινόμησης, της περιχάραξης και του νοηματικού προσανατολισμού, με τον οποίο κατασκευάσαμε 8 κατηγορίες.

| Κατηγορίες | Ονομασία κατηγορίας | Πλήθος σεναρίων |
|---|---|---|
| Τ+Π+/εσ. | Ακαδημαϊκός 1 | 11 |
| Τ+Π+/εξ. | Επαγγελματικός 1 | 4 |
| Τ+Π-/εσ. | Ακαδημαϊκός 2 | 4 |
| Τ+Π-/εξ. | Επαγγελματικός 2 | 5 |
| Τ-Π+/εσ. | Διεπιστημονικός Ακαδημαϊκός | 2 |
| Τ-Π+/εξ. | Διαθεματικός Επαγγελματικός | 42 |
| Τ-Π-/εσ. | Θεραπευτικός Ακαδημαϊκός | 6 |
| Τ-Π-/εξ. | Επαγγελματικός νέου τύπου | 47 |

Παρατηρούμε ότι ο Επαγγελματικός τύπος φαίνεται να είναι η κυρίαρχη μορφή γνώσης, η οποία αποκρυσταλλώνεται σε 98 σενάρια, έναντι των 23 σεναρίων στα οποία αποκρυσταλλώνεται ο Ακαδημαϊκός τύπος. Οι ασθενείς ταξινομήσεις και ο εξωστρεφής προσανατολισμός στα νοήματα που χαρακτηρίζουν τον Επαγγελματικό τύπο τοποθετούν τον Δ.Ε. στο πεδίο του καθημερινού κόσμου και της κοινής λογικής,

όπου οι πρακτικές του πρέπει να δείχνουν «τι μπορεί να κάνει», περισσότερο, από το «τι γνωρίζει».

Επιπρόσθετα τα 42 σενάρια του Διαθεματικού Επαγγελματικού παραπέμπουν σε διαθεματικά πεδία αναφοράς που προκύπτουν μέσα από τη συγχώνευση του επιστημονικού με τον κόσμο του σχολείου σε επίπεδο καθημερινής πραγματικότητας.

Τα σενάρια αυτών των τύπων, όπως και όλα όσα εμφανίζονται με ασθενείς ταξινομήσεις (συνολικά 97 από τα 121) θα μπορούσαν να έχουν αναφορά σε οποιοδήποτε πεδίο κοινωνικής ζωής (υγεία, ασφάλεια, πρόνοια κ.ά), με μόνη προϋπόθεση την αλλαγή της σχετικής ορολογίας. Ο σκοπός της υπηρεσίας (υγεία, εκπαίδευση, πρόνοια, ασφάλεια) έχει λιγότερη σημασία, αφού η ηγεσία είναι ίδια παντού (Gunter & Rayner, 2007). Η διοίκηση της εκπαίδευσης εστιάζει τώρα στις ανάγκες και στη δράση της καθημερινότητας και η επιτελεστικότητα των υποψηφίων διευθυντών αξιολογείται σύμφωνα μ' αυτό το κριτήριο και στη βάση της κοινής λογικής, την κείμενης νομοθεσίας και της εμπειρίας.

Στη συνέχεια έγινε συνδυασμός των δύο αξόνων με την καταχώρηση των τιμών σε ένα πίνακα διπλής εισόδου.

| | | ΓΝΩΣΗ | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Τ+Π+ /εσ. | Τ+Π+ /εξ. | Τ+Π- /εσ. | Τ+Π- /εξ. | Τ-Π+ /εσ. | Τ-Π+ /εξ. | Τ-Π- /εσ. | Τ-Π- /εξ. | Σύν. |
| ΕΞΟΥΣΙΑ | Τ+Π+ | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 12 | 1 | 26 | 39 |
| | Τ+Π- | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 10 | 1 | 11 | 24 |
| | Τ-Π+ | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 6 | 0 | 3 | 9 |
| | Τ-Π- | 11 | 3 | 4 | 4 | 2 | 14 | 4 | 7 | 49 |
| | Σύν. | 11 | 4 | 4 | 5 | 2 | 42 | 6 | 47 | 121 |

Ο πίνακας μας επιτρέπει να κάνουμε μια σύγκριση στη δυναμική των αλλαγών που παρουσιάζεται στους δύο άξονες.

Βλέπουμε ότι στον άξονα της γνώσης οι μετατοπίσεις είναι πολύ πιο δυναμικές απ' όσο στον άξονα της εξουσίας, όπου οι παραδοσιακές μορφές άσκησης διοικητικού έργου εμφανίζονται σε ένα μεγαλύτερο αριθμό σεναρίων (39 του εξειδικευμένου συγκεντρωτικού τύπου) σε σύγκριση με τα 11 μόλις σενάρια που αναφέρονται στον Ακαδημαϊκό 1 τύπο γνώσης.

Βλέπουμε ένα μεγάλο αριθμό σεναρίων (26) με χαρακτηριστικά που συνδέουν το γραφειοκρατικό τύπο της διοίκησης της εκπαίδευσης με τον κυρίαρχο παιδαγωγικό λόγο που φέρνει τις νέες τροπές στο χώρο της εκπαίδευσης. Μπορούμε να αποκαλέσουμε τους διευθυντές εκπαίδευσης, που περιγράφονται μέσα από αυτά τα σενάρια, ως «συντηρητικούς νέου τύπου» με κάποιες παραλλαγές σε 11 σενάρια, στα οποία εμφανίζονται πιο χαλαρές περιχαράξεις στον άξονα της εξουσίας, καθώς και τα υπόλοιπα 10 που καταχωρήθηκαν στην ίδια κατηγορία στον άξονα της γνώσης.

Ο αμέσως σημαντικότερος αριθμός σεναρίων (14) καταγράφεται σ' αυτό που θα μπορούσαμε να αποκαλέσουμε ως «φιλελεύθερο νέου τύπου», ο οποίος καλεί το συνεργατικό μοντέλο διοίκησης να λαμβάνει πρότυπα γνώσης από την κατηγορία του διαθεματικού επαγγελματικού τύπου.

### Το περιεχόμενο του επίσημου παιδαγωγικού λόγου

Τα σύνορα μεταξύ του πεδίου της εκπαίδευσης και των άλλων πεδίων της κοινωνικής ζωής θολώνουν και οι Διευθυντές Εκπαίδευσης καλούνται να λειτουργήσουν ως ικανοί managers. Οι νέες τροπές στο χώρο της διοίκησης, τις οποίες συζητήσαμε κατά την επισκόπηση της βιβλιογραφίας, κυριαρχούν στο περιεχόμενο των σεναρίων και των εγχειριδίων του ΠΙ. Η διοίκηση της εκπαίδευσης προσεγγίζεται με την οπτική του New Public Management, σύμφωνα με το οποίο οι φορείς του κοινωνικού κράτους μπορούν και πρέπει να ακολουθούν πρότυπα και αρχές του ιδιωτικού τομέα. Οι θεωρίες περί ηγεσίας, οι τεχνικές της επίλυσης προβλήματος (problem solving), η μοντελοποίηση διοικητικών πρακτικών, όπως για παράδειγμα «η διοίκηση με βάση τις ανθρώπινες σχέσεις», «η διοίκηση μέσω στόχων», η «διαχείριση συγκρούσεων» και οι τεχνικές του προγραμματισμού, της οργάνωσης, του συντονισμού κλπ. συγκροτούν το περιεχόμενο του επίσημου παιδαγωγικού λόγου.

### Συμπεράσματα και συζήτηση

Τα δεδομένα αυτά δείχνουν μια μετατόπιση σε μοντέλα διοίκησης στα οποία τα σύνορα μεταξύ των κατηγοριών τείνουν να θολώνουν. Πρόκειται για τη μεταφορά της διαδικασίας και των τεχνικών της Δια-κυβέρνησης στο χώρο της διοίκησης της εκπαίδευσης και την εισαγωγή νέων, «ήπιων» μορφών ελέγχου, όπως η διάδοση πληροφόρησης και η δημόσια λογοδοσία, που παραπέμπουν σε νέες ιδέες για τη διακυβέρνηση «από απόσταση» και την υπαγωγή της εκπαίδευσης και άλλων δημοσίων υπηρεσιών στο ρυθμιστικό πλαίσιο της αγοράς (Ball & Junemann, 2012, Lawn & Grek, 2012, Ozga, 2009).

Σύμφωνα με τα δεδομένα της έρευνάς μας η αυτονομία του Παιδαγωγικού Πεδίου Αναπλαισίωσης μειώνεται έναντι του Επίσημου Παιδαγωγικού Πεδίου Αναπλαισίωσης και κατά συνέπεια το πεδίο της εκπαίδευσης υπόκειται σε μεγαλύτερο έλεγχο από το πεδίο της εκπαιδευτικής πολιτικής, δεδομένης μάλιστα της αρμοδιότητας της πολιτικής εξουσίας για τη συγκρότηση επιτροπών, συμβουλίων και διαδικασιών επιλογής Διευθυντών Εκπαίδευσης.

Τα σενάρια που αναλύσαμε θέλουν το Διευθυντή Εκπαίδευσης να παραμένει ο ισχυρός παίκτης ως φορέας της κρατικής εξουσίας, αλλά με πρακτικές και πρότυπα γνώσης, που επιτρέπουν στο κράτος να διατηρεί τον έλεγχο μέσα από πιο αποκεντρωμένες μορφές εξουσίας και μεταβιβάζοντας ευθύνες σε άλλους. Οι νέες μορφές γνώσης και εξουσίας έχουν εργαλειακό χαρακτήρα και κατευθύνουν τον επαγγελματία στην αγορά εργασίας, στην κοινή λογική, στην καθημερινότητα και την επιτέλεση (performance) (Bernstein, 2000, Beck & Young, 2005, Moore & Jones, 2007, Young, 2006, Σαρακινιώτη, 2012).

Η μελέτη μας έδειξε ότι οι θεωρίες γύρω από το management αποκτούν όλο και περισσότερο έδαφος και στο χώρο της διοίκησης της εκπαίδευσης στην Ελλάδα ανοίγοντας το δρόμο για εισαγωγή νέου τύπου ειδικών και για μια αυτονόμηση του χώρου της διοίκησης από αυτό της εκπαίδευσης (Beck,1999). Σύμφωνα μ' αυτά τα πρότυπα ο διευθυντής του σχολείου ή της περιφερειακής διεύθυνσης δεν είναι

αναγκαίο να είναι εκπαιδευτικός. Αν και πρόκειται για την εκπαίδευση η ηγεσία δεν είναι (ή δεν είναι απαραίτητο να είναι) εκπαιδευτική (Gunter & Forrester, 2009β).

Όπως πολύ εύστοχα έχουν υποστηρίξει οι Gewirtz & Cribb, (2010:180), η αναδιοργάνωση του σχολείου προβάλει τον ισχυρισμό σύμφωνα με τον οποίο ο καλός εκπαιδευτικός είναι αυτός που επιτυγχάνει καλές επιδόσεις και όχι αυτός που προσπαθεί να διαμορφώνει τη διδασκαλία του για το μαθητή και την κοινωνία. Υπ' αυτούς τους όρους στο χώρο της εκπαίδευσης παράγονται νέοι ρόλοι και νέες υποκειμενικότητες, καθώς οι εκπαιδευτικοί μετατρέπονται σε παραγωγούς/ παρόχους, εκπαιδευτικούς επιχειρηματίες και διευθυντικά στελέχη και υποβάλλονται σε αξιολογήσεις, επιθεωρήσεις και συγκρίσεις επιδόσεων ανά τακτά διαστήματα. Τα κριτήρια επαγγελματικής επάρκειας είναι η ανταπόκριση στις ανάγκες των πελατών και των καταναλωτών και όχι οι «παλιές» δεσμεύσεις όπως η ισότητα, η εντιμότητα και η μόρφωση.

## Βιβλιογραφία


Ball, S.J. (1993). What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. *Discourse*, 13:2, 10-17.

Ball, St.J.(1998). Big Policies/Small World: An introduction to international perspectives in education policy, Comparative Education, 34:2, 119 — 130

Ball, St.J. (2003). 'The teacher's soul and the terrors of performativity'. *Journal of Education Policy*. 18:2, 215 — 228

Ball, St.J. (2009). Privatising education, privatising education policy, privatising educational research: network governance and the 'competition state'. *Journal of Education Policy*. 24:1, 83 — 99

Ball, St.J., (2010). New Voices, New Knowledges and the New Politics of Education Research: the gathering of a perfect storm?, KEYNOTE, ECER 2009, VIENNA *European Educational Research Journal* 9:2, pp.124-137.

Ball, S. J., and C. Junemann. (2012). *Networks, New Governance and Education.* Bristol: The Policy Press.

Bernstein, B. (1990). *Class, Codes and Control, Volume IV. The structuring of Pedagogic Discourse*, London: Routledge.

Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, research, critique*, revised edition, New York, Rowman & Littlefield Publishers.

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.

Beck, J. and Young, M. (2005). The assault on the professions and the restructuring of academic and professional identities: a Bernsteinian analysis, *British Journal of Sociology of Education*. 26(2), 183-197.

Dale, R. (2009). Contexts, Constraints and Resources in the Development of European Education Space and European Education Policy, in Dale, R. & Robertson, S. (ed) (2009). *Globalisation and Europeanisation in Education. Oxford: Symposium*, 23-43.

Foucault, M. (1972). *Archeology of Knowledge. (trans. A. M. Sheridan Smith*). New York: Pantheon Books.

Foucault, M. (1991α). “Governmentality” in Burchell, G., Gordon, C. & Miller, P. (ed.) *The Foucault Effect, Studies in Governmentality with two lectures by and an interview with Michel Foucault*. pp. 87-104. London: Harvester Wheatsheaf.

Foucault, M. (1991β). “Politics and the study of discourse” in Burchell, G., Gordon, C. & Miller, P. (ed.) *The Foucault Effect, Studies in Governmentality with two lectures by and an interview with Michel Foucault*. pp. 87-104. London: Harvester Wheatsheaf.

Gewirtz, S. & Cribb, A. (2010). *Κατανοώντας την εκπαίδευση. Μια κοινωνιολογική θεώρηση*. (Μεταφρ: Πανάγου, Ε. / επιμ.-εισ. Τσατσαρώνη, Α.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Grek, S. (2010). The role of the OECD as an agent of Europeanization: problematisation and change in education governance in Europe. *TransPol Working Paper (No. 1)*. Edinburgh: Centre for Educational Sociology. University of Edinburgh.

Gunter, H. (2001). Critical approaches to leadership in education, *Journal of Education Policy*. 2:2, 94-108.

Gunter, H.M. and Forrester, G. (2009α). Institutionalized Governance: The Case of the National College for School Leadership *International Journal of Public Administration*, 32: 5, 349 — 369.

Gunter, H. M. & Forrester, G. (2009β). School leadership and education policy-making in England. *Policy Studies*. 30: 5, 495 — 511.

Gunter, H.M. & Rayner , St. (2007). ‘Remodeling Headteachers in England: Is it the end of educational leadership?’. *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, 11:14 προσβάσιμο στο http://www.ucalgary.ca/iejll/vol11/rayner

Howarth, D. (2008). *Η έννοια του λόγου. Αθήνα*: Πολύτροπον.

Ifanti, A. (2009). Global convergences and local distinctiveness. The case of the school education, in Mattheou, D. & Roussakis, J. (eds.), *Quality and Equality in Educational Policies and Practices in Comparative Perspective*, CESE Papers and Reports, Athens, pp.17-33, προσβάσιμο στο: http://www.ecedu.upatras.gr/services/site/prosopiko.php?sm=22&teacher_id=32.

Lawn, M. & Grek, S. (2012). *Europeanizing Education: governing a new policy space*. Oxford: Symposium Books.

Lingard, B. (2000). It is and it isn’t: Vernacular Globalizaton, Educational Policy, and Restructuring in Burbules N.C. & Torres C.A. (eds.). *Globalization and education, critical perspectives.* New York, London: Routledge. p.79-108.

Lundahl, L. (2002) 'Sweden: decentralization, deregulation, quasi-markets - and then what?'. *Journal of Education Policy*. 17: 6, 687 — 697.

Moore R. with Jones L., (2007). Appropriating competences: the competency movement, the New Right and the culture change project, in Moore, R. *Sociology of knowledge and education*. London: Contimuum.

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

Πασιάς, Γ & Ρουσσάκης, Ι. (2002). Οι Σχηματισμοί Λόγου Της Ευρωπαϊκής Κοινότητας και οι Επιδράσεις τους στη Διαμόρφωση της Ελληνικής Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Μελέτη Περίπτωσης: Τα ΕΠΕΑΕΚ 1 και 2 και η Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση 1997-2001. Ανακοίνωση στο *«2ο Διεθνές*

*Συνέδριο: η Παιδεία στην Αυγή του 21ου Αιώνα»*, προσβάσιμο στο: http://www.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio2/periexomena.htm

Pons, X. & Van Zanten, A. (2007). KNOWandPOL project, retrieved from http://knowandpol.eu/IMG/pdf/lr.tr.pons_vanzanten.eng.pdf

Robertson, S.L. (2013). Teachers' Work, Denationalisation and Transformations in the Field of Symbolic Control, in Seddon, T. & Levin, J.S. (ed.), *World Yearbook of Education 2013, Educators, Professionalism and Politics: Global Transitions, National Spaces and Professional Projects.* London: Routledge.

Σαρακινιώτη, Α. (2012). Γνώση και ταυτότητες στο πλαίσιο των Ευρωπαϊκών Πολιτικών Ανώτατης Εκπαίδευσης: Το παράδειγμα των Προγραμμάτων Σπουδών για την αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα. *Αδημ. Διδακτορική Διατριβή*. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Τμ. Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Κόρινθος.

Σαρακινιώτη, Α. & Τσατσαρώνη, Α. (2011). Πειθαρχία και Γνώση στην Κοινωνία των Ικανοτήτων, στο Σταμέλος, Γ. (επιμ.) *Δέκα χρόνια μετά. Ευχαριστήριο στον Ιωσήφ Σολομών.* Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Σολομών Ι. (1994) Πειθαρχία και γνώση: Εισαγωγικές σημειώσεις, στο Σολομών Ι. και Κουζέλης Γ. (Επιμ.) *Πειθαρχία και γνώση, Τοπικά α΄* (7-10). Αθήνα: Εταιρεία Μελέτης των Επιστημών του Ανθρώπου.

Sassen, S. (2013) When the Global Arises from Inside the National, in Seddon, T. & Levin, J.S. (ed.), *World Yearbook of Education 2013, Educators, Professionalism and Politics: Global Transitions, National Spaces and Professional Projects.* London: Routledge.

Singh , P., Thomas, S & Harris, J. (2013). Recontextualising policy discourses: a Bernsteinian perspective on policy interpretation, translation, enactment, *Journal of Education Policy*. DOI:10.1080/02680939.2013.770554.

Thrupp, M. & Willmott, R. (2003). *Education management in managerialist times, Beyond the texual apologists*. Maidenhead-Philadelphia. Open University Press.

Young, M.F.D. (2006) *Education*, knowledge and the role of the state: the 'nationalization' of educational knowledge? *in* Moore, A. *Schooling society and the curriculum*. London, Routledge.

ΥΠΔΒΜΘ, (2009) *«Νέο Σχολείο: Πρώτα ο μαθητής».*

**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ:** Λειτουργική περιγραφή εννοιών ερευνητικού εργαλείου ανάλυσης.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 1:** Κατηγορίες ανάλυσης στον άξονα της Εξουσίας

| | | |
|---|---|---|
| **1.Ταξινόμηση** | Ασθενής (-) | Βαθμός Αυτονομίας και Ελέγχου: Χαμηλός<br><br>Η αντιμετώπιση των ζητημάτων που τίθενται απαιτεί τη λήψη αποφάσεων ή την πραγματοποίηση ενεργειών από όργανα διοίκησης ανώτερα ή κατώτερα ιεραρχικά του Δ/ντή Εκπ/σης. |
| | Ισχυρή (+) | Βαθμός Αυτονομίας και Ελέγχου: Υψηλός<br><br>Η αντιμετώπιση των ζητημάτων που τίθενται απαιτεί τη λήψη αποφάσεων ή την πραγματοποίηση ενεργειών από τον Δ/ντή Εκπ/σης. |

| | | |
|---|---|---|
| **2.Περιχάραξη** | Χαλαρή (-) | <u>Κατανομή αρμοδιοτήτων: μη προκαθορισμένη</u><br><br>Η σχέση μεταξύ των διαφόρων φορέων δεν είναι οριοθετημένη. Ο έλεγχος δεν είναι ορατός. |
| | Ισχυρή (+) | <u>Κατανομή αρμοδιοτήτων: προκαθορισμένη</u><br><br>Η σχέση μεταξύ των διαφόρων φορέων είναι σαφώς οριοθετημένη και πλαισιωμένη. Ο έλεγχος στα χέρια του Δ/ντή. |

**ΠΙΝΑΚΑΣ 2:** Κατηγορίες ανάλυσης στον άξονα της Γνώσης

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **1. Ταξινόμηση** | Πεδίο Αναφοράς | | - ο καθημερινός κόσμος (-) | Το σενάριο αναφέρεται σε μελέτη περίπτωσης που τοποθετεί το υποκείμενο στη σχολική καθημερινή πραγματικότητα, δηλαδή, με αναφορά σε συγκεκριμένα πεδία πρακτικής δραστηριότητας |
| | | | -επιστημονικός κόσμος (+) | Το σενάριο αναφέρεται σε μελέτη περίπτωσης που τοποθετεί το υποκείμενο στο ακαδημαϊκό-επιστημονικό πεδίο. |
| | Βαθμός εξειδίκευσης περιεχομένου | | -χαμηλός (-) | Το σενάριο καλεί το υποκείμενο σε δράση με βάση την κοινή λογική, αλλά και την εμπειρία του υποψηφίου από την εκπαιδευτική ή διοικητική πράξη. |
| | | | -υψηλός (+) | Το σενάριο καλεί το υποκείμενο σε εξειδικευμένη επιστημονική δράση |
| **2. Περιχάραξη** | Έλεγχος της επιλογής των πόρων | | - Ο Δέκτης (-) | Αυξημένη πρωτοβουλία, ενεργητικότητα στο δέκτη |
| | | | - Ο Μεταδότης (+) | Η επιλογή των πόρων έχει γίνει από τον μεταδότη |
| | Βαθμός Καθοδήγησης | | -χαμηλός (-) | Δεν προσδιορίζεται το πεδίο της παιδαγωγικής και της αξιολόγησης |
| | | | -υψηλός (+) | Παραπέμπει ρητά σε συγκεκριμένους κανόνες αναγνώρισης και πραγμάτωσης. |
| | Κριτήρια αξιολόγησης | Βαθμός συμβατότητας μεταξύ παιδαγωγικής (περιγραφή του σεναρίου και ερωτήσεις) και αξιολόγησης (ενδεικτικό πλαίσιο απάντησης) | χαμηλός (-) | Τα κριτήρια της αξιολόγησης δεν αναγνωρίζονται στο επίπεδο της παιδαγωγικής. Οι απαντήσεις που περιλαμβάνονται στο ενδεικτικό πλαίσιο απάντησης δεν διατυπώνονται σε αντιστοιχία με τις ερωτήσεις. |
| | | | υψηλός (+) | Τα κριτήρια της αξιολόγησης αναγνωρίζονται και στο επίπεδο της παιδαγωγικής. Οι απαντήσεις που περιλαμβάνονται στο ενδεικτικό πλαίσιο απάντησης διατυπώνονται σε αντιστοιχία με τις ερωτήσεις. |
| | | Προσδιορισμός κριτηρίων αξιολόγησης | ανοιχτός (-) | Τα κριτήρια αξιολόγησης δεν προσδιορίζονται ρητά από το ενδεικτικό πλαίσιο απάντησης του σεναρίου. |
| | | | κλειστός (+) | Τα κριτήρια αξιολόγησης προσδιορίζονται ρητά από το ενδεικτικό πλαίσιο απάντησης του σεναρίου. |
| **3. Νοηματικός Προσαν/σμός** | -Εξωστρεφής προβολή | | -Παραπέμπει σε πρακτικές γνώσεις/δεξιότητες<br><br>(Πόροι γνώσης που προέρχονται από πεδία εξωτερικά του πεδίου της εκπαίδευσης) | Βασικός παράγοντας αναγνώρισης του προσανατολισμού είναι οι πόροι γνώσης στους οποίους παραπέμπει το σενάριο. Ωστόσο, αποτελεί και συνάρτηση στοιχείων της Ταξινόμησης (πεδίο αναφοράς, εξειδίκευση περιεχομένου) και στοιχείων της Περιχάραξης (καθοδήγηση, πραγμάτωση/αξιολόγηση). |
| | -Εσωστρεφής προβολή | | -Παραπέμπει σε Συστήματα Σημασιών, Κανόνες, Γενικές Αρχές (Πόροι γνώσης που προέρχονται από πεδία στο εσωτερικό του πεδίου της εκπαίδευσης) | |

# Παιχνίδι: εργαλείο κοινωνικής ανάπτυξης του παιδιού; Μία κριτική θεώρηση στις θεωρίες των Piaget- Vygotsky

**Ιωάννης Σκαγιάς,** *Μεταπτυχ. Φοιτητής Δημοκρίτειου Παν. Θράκης, Δάσκαλος*

## Εισαγωγή - Εννοιολογική Διασαφήνιση

Αν θέλουμε να ορίσουμε την έννοια "παιχνίδι" θα μπορούσαμε να πούμε, ότι είναι "μια δραστηριότητα ευχαρίστησης, η οποία είναι απαλλαγμένη από εξωτερικούς σκοπούς, αβίαστη, κυρίως καθοδηγούμενη από την φαντασία, αυτοπαρακινούμενη. μια δραστηριότητα, λοιπόν, η οποία είναι βιολογικά εξαρτημένη και έχει μεγάλη κοινωνική, πολιτιστική και παιδαγωγική σημασία".

Ιστορικά, ακόμα και από τα χρόνια του Πλάτωνα και του Αριστοτέλη αλλά και μετέπειτα πχ. του Rousseau, διατεινόταν η σημασία του παιχνιδιού. Παρόλα αυτά το παιχνίδι ήταν για τους περισσότερους μια "παιδαριώδης δραστηριότητα", καθώς η παιδικότητα του ανθρώπου δεν είχε καμία σημασία εκείνες τις εποχές. Το παιδί έπρεπε γρήγορα να γίνει ενήλικας. Ουσιαστικά μετά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο η παιδικότητα αποκτά μια αυτονομία, καθώς το παιχνίδι εντάσσεται στην γενικότερη ζωή του παιδιού (Κωνσταντινόπουλος, 2007, σσ. 19-22).

Το παιχνίδι είναι αποτέλεσμα περίσσειας ενέργειας. Αυτό σημαίνει, ότι το παιδί έχει μέσα του πολλή ενέργεια, και το παιχνίδι είναι ο τρόπος εκτόνωσής της. Μάλιστα, το ίδιο το παιδί βρίσκει παιχνίδια για να εκτονωθεί. Για αυτό είναι απαραίτητο το παιδί να έχει ελεύθερο χρόνο για παιχνίδι.

Μέσω του παιχνιδιού "το παιδί περνά από τη φάση ελλιπούς ισορροπίας σε μια κατάσταση ανώτερης ισορροπίας". Και αυτό γίνεται μέσω της αφομοίωσης της πραγματικότητας στον δικό του κόσμο μετατρέποντάς το σε παιχνίδι με δική του υπόσταση, εξασφαλίζοντας έτσι τη ψυχική του ηρεμία, και συνεπώς. την ομαλή ανάπτυξή του. Αποτελεί τη προπαρασκευή του παιδιού για τη μετέπειτα ζωή του. (Αντωνιάδης, 1994, σσ. 27).

Ο ρόλος του παιχνιδιού στην ανάπτυξη του παιδιού απασχόλησε πολλούς επιστήμονες. Το παιχνίδι εξυπηρετεί όχι μόνο τη πρόσκτηση γνώσεων από τους μαθητές, αλλά βοηθά και στην ανάπτυξη της δημιουργικής τους φαντασίας, της κοινωνικοσυναισθηματικής τους περιοχής, του εσωτερικού τους κόσμου γενικότερα ( Yawkey, 1977, pp.3-4). Βοηθά στην εκμάθηση της γλώσσας, στην κατανόηση των μαθηματικών, στην επίλυση προβλημάτων, στην απόκτηση της ικανότητας της συνδιαλλαγής κ.λ.π. (Kovalik, D & Kovalik L, 2002, pp. 345). Ακόμα το παιχνίδι το βοηθά να προσανατολιστεί στον κόσμο, στον οποίο ζει.

Μέσα από την ευχαρίστηση, που προσφέρει το παιχνίδι, το παιδί ικανοποιεί την ανάγκη του για δράση. Είναι το ουσιώδες στοιχείο για την ανάπτυξη του παιδιού. Σε πολλά κράτη το παιχνίδι δεν είναι εργαλείο μόνο διδασκαλίας, αλλά ο σκοπός της εκπαίδευσής τους ( Ισλανδία).

Δεν αποτελεί πρόβλημα, αν ένα παιδί στην περίοδο των διακοπών χρησιμοποιεί το μεγαλύτερο μέρος του χρόνου του στο παιχνίδι. Το παιδί χρειάζεται

να παίζει, όσο εκείνο επιθυμεί. Η απαγόρευση του παιχνιδιού, και ειδικά εκείνη την περίοδο, αποτελεί εξαναγκασμό στο παιδί, και οδηγεί στον περιορισμό του παιδιού και του δημιουργεί ψυχική ανισορροπία. Υπάρχει, όμως, και η περίπτωση το παιδί να επιθυμεί να μελετά το μεγαλύτερο μέρος του χρόνου. Αυτό είναι και πάλι επιθυμητό καθώς δεν κάνει κάτι από εξαναγκασμό (Παπαδόπουλος, 1991, σσ. 113-119).

Ο Piaget και ο Vygotsky, έχουν αποτελέσει τους δύο από τους βασικότερους συντελεστές στην εξέλιξη της Ψυχολογίας και της Παιδαγωγικής. Και οι δύο, εισήγαγαν πολλές έννοιες καθοριστικές για την εκπαίδευση. Αναφέρθηκαν στην ανάπτυξη του παιδιού, στην σχολική του πορεία, αλλά και στην συμβολή του παιχνιδιού στην εκπαίδευση. Αναφέρθηκαν κυρίως στα στάδια της ανάπτυξής τους, και κατ' επέκταση στην πορεία της γνωστικής τους εξέλιξης.

Η παρούσα εργασία θα πραγματευτεί τις απόψεις των δύο παραπάνω επιστημόνων περί του παιχνιδιού, των ειδών, που διακρίνουν, και τη συμβολή του στην ανάπτυξη του παιδιού.

**Piaget**

Ο Piaget έχει ασχοληθεί κυρίως με το συμβολικό παιχνίδι ή αλλιώς το παιχνίδι προσποίησης. Το συμβολικό παιχνίδι, για το οποίο μίλησε, είναι όταν ένα παιδί δίνει ρόλους σε αντικείμενα, πχ. παιχνίδια ή καταστάσεις της καθημερινότητάς του. Στα παιχνίδια τα παιδιά δίνουν σχήματα και ζωντανή υπόσταση (Reunamo, et.al.,2013, pp. 293).

Έχει μελετήσει την συμβολή του παιχνιδιού στην ανάπτυξη και εκπαίδευση του παιδιού, και όπως έχει διακρίνει διάφορα στάδια στην ανάπτυξή του, έτσι και έχει διακρίνει στάδια στο παιχνίδι με αναφορά την ηλικία του, και αναπτύσσεται σταδιακά από την γέννησή του μέχρι την ηλικία των 16. Υποστηρίζει, ότι κάθε στάδιο έχει κάποιες ιδιότητες και χαρακτηριστικά, όπως είναι οι μαθησιακές ικανότητες του παιδιού.

Το παιχνίδι ξεκινά να εμφανίζεται πρώτα στο αισθησιοκινητικό στάδιο, δηλαδή 2-18 μηνών, όπου έχουμε το παιχνίδι εξάσκησης (Übungsspiel). Εδώ, επαναλαμβάνει με χαρά τις ικανότητές του π.χ. να πιάνει αντικείμενα (Κωνσταντινόπουλος, 2007, σσ. 28) Έπειτα, στο στάδιο της προενεργητικής νόησης, εμφανίζεται το συμβολικό παιχνίδι (Symbolische Spiel), όπου το παιδί δίνει ένα διαφορετικό νόημα στα αντικείμενα συγκριτικά με την πραγματικότητα (Παπαδοπούλου, 2009, σσ. 147). Σε αυτό το στάδιο, ο Piaget τονίζει, ότι βασικός παράγων, που επηρρεάζει το παιδί είναι ο εγωκεντρισμός. Το παιχνίδι ελαχιστοποιεί τον εγωκεντρισμό, καθώς μέσω του παιχνιδιού μαθαίνει να συνεργάζεται. Προχωρώντας στο τελευταίο στάδιο, αυτό της τυπικής σκέψης (ή ενεργητικής νόησης), ο Piaget εντάσσει το οργανωμένο παιχνίδι με κανόνες (Regelspiel),όπως τα επιτραπέζια και το χαρακτηρίζει "παιδική ενέργεια του κοινωνικοποιημένου όντος"(Κωνσταντινόπουλος , 2007, σσ. 28). Αυτά τα παιχνίδια είναι οργανωμένα και με κανόνες, που καθορίζουν τους συμμετέχοντες και τις ενέργειές τους (Παπαδοπούλου, 2009, σσ. 148).

Το συμβολικό παιχνίδι είναι πολύ σημαντικό για το παιδί, καθώς εντάσσει το πραγματικό στην δική του καθημερινότητα. Επιπλέον, στην εκπαίδευσή του, το βοηθά να ανακαλύπτει μόνο του τη γνώση και να την αφομοιώνει καλύτερα. Ο Piaget έδινε μεγάλη βαρύτητα στην αφομοίωση της γνώσης μέσω της εμπειρίας (Wood &

Bennet, 2001, pp. 301-302). Ακόμα, προωθεί την συνεργασία μεταξύ των μαθητών. Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, τα παιδιά συζητούν, διαφωνούν, διαπραγματεύονται τις απόψεις τους, και γενικότερα ανακαλύπτουν τις πτυχές του διαλόγου και της επιχειρηματολογίας, κάτι που οδηγεί στην γλωσσική ανάπτυξή τους. Έτσι απομακρύνεται ο εγωκεντρισμός και η μεροληψία, καθώς με τη συζήτηση ανάγεται το πιο αποδεκτό – αντικειμενικό αποτέλεσμα ( Kovalik, D & Kovalik L, 2002, pp. 345).

Τα παιχνίδια ακόμα, κατά τον Piaget απεικονίζουν τον ψυχικό κόσμο των παιδιών, βοηθούν στην σωματική διάπλαση, αλλά και στην καλλιέργεια της φαντασίας και της σκέψης των παιδιών.

Το παιχνίδι βασίζεται κυρίως πάνω σε ένα γνωστικό σύστημα επεξεργασίας του νου ( Piaget, 1962, pp.154). Μέσα από ένα πείραμα, που πραγματοποιήθηκε το 1983 σε παιδιά 12-24 μηνών, αποδεικνύεται, ότι τα παιδιά αναπτύσσουν την μορφολογία της γλώσσας, την οποία ομιλούν, μέσα από το συμβολικό παιχνίδι. Επιπρόσθετα, πρίν την κατανόηση της γλώσσας, για να εκφράσουν αυτό, που επιθυμούν, χρησιμοποιούν συμβολικά σχήματα. Τα παιδιά στο τέλος της αισθησιοκινητικής περιόδου, εμφανίζουν τις πρώτες λεκτικές εκφράσεις. Διαφάνηκε επιπλέον, ότι τα παιδιά, που είχαν καταφέρει να εφαρμόζουν το συμβολικό παιχνίδι στην πρώϊμη παιδική ηλικία, ήταν πιο έτοιμα για την ανάπτυξη της γλώσσας σε σύγκριση με άλλα, που δεν το είχαν εφαρμόσει ( Lyytinen, 1983, pp 22).

Τέλος, ο Piaget πρότεινε στον σχεδιασμό του σχολικού του προγράμματος, την πρόκληση παιχνιδιών με ακριβείς οδηγίες. Θεωρούσε, ότι οι ακριβείς οδηγίες στα παιχνίδια, μείωναν ακόμα περισσότερο τον εγωκεντρισμό των παιδιών, καθώς δεν υπήρχε λόγος υποστήριξης της δικής τους ερμηνείας των οδηγιών (Tryphon & Vonèche, 1996).

### Vygotsky

Ο Vygotsky θεωρούσε το παιχνίδι ώς εργαλείο αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών, ως ένα εργαλείο κοινωνικοπολιτισμικό. Είναι ένα βασικό μέσο ανάπτυξης του παιδιού.

Για τον Vygotsky, το παιχνίδι είναι ουσιαστικά η κάλυψη των βασικών του αναγκών και επιθυμιών. Των επιθυμιών εκείνων, που θα του επιφέρουν την ευχαρίστηση αλλά και την ομαλή ψυχική πορεία στη ζωή. Γι' αυτό το παιδί έχει ως βασικό κίνητρο το παιχνίδι. Πολλές φορές, όμως, παρατηρεί, ότι δεν μπορεί πάντα να πετυχαίνει στα παιχνίδια του. Έρχεται εκείνη η στιγμή, που διαπιστώνει την αδυναμία του να κερδίζει, που συγκρούονται οι ικανότητές του με τις απαιτήσεις του παιχνιδιού. Το αποτέλεσμα της σύγκρουσης αυτής θα είναι η σύνδεση των ικανοτήτων, που κατείχε ήδη, με αυτές, που απαιτούνταν για την νίκη στο παιχνίδι. Το παιχνίδι, άρα, αποτελεί μια "κατευθυντήρια δραστηριότητα", λέει χαρακτηριστικά ο Vygotsky, η οποία οδηγεί σε ΖΕΑ (Ζώνη Εγγύτερης Ανάπτυξης). Αυτό συμβαίνει επειδή το παιχνίδι απαιτεί κάποιες ικανότητες, αλλά του παρέχει και τα στοιχεία, που θα το βοηθήσουν να τις αποκτήσει.

Με αυτή την άποψη, οδηγήθηκε στο συμβολικό παιχνίδι του Piaget, όπου αρχίζει ουσιαστικά από την προσχολική ηλικία, δίνοντας σημασία στην αναπαράσταση της πραγματικότητας στον κόσμο του παιδιού, με αποτέλεσμα να πετύχει τη μετάβασή του στο επόμενο στάδιο ανάπτυξης. Σε αυτή την ηλικία τα παιδιά δίνουν ζωή και χαρακτήρα στα ερεθίσματα του περιβάλλοντός τους,

μετατρέποντας το παιχνίδι τους σε παιχνίδι ρόλων, αναπαριστώντας τον κόσμο των μεγάλων. Και τέτοια παιχνίδια, στα οποία συμμετέχουν περισσότερα από ένα άτομα, και έχουν τις παραπάνω ιδιότητες, ονομάζονται κατά τον Vygotsky " κοινωνιοδραματικά".

Κατά τον Vygotsky, όμως, δεν είναι παιχνίδια όλες οι δραστηριότητες, που ευχαριστούν τα παιδιά. Η ευχαρίστησή τους δεν πρέπει να αποτελεί κριτήριο για να αποκαλούνται όλα ως παιχνίδια, και κυρίως στην πρώϊμη παιδική ηλικία. Δεν μπορεί να είναι παιχνίδια διάφορες πράξεις των παιδιών, όπως το πιπίλισμα του δακτύλου. Πολλές φορές, οι άνθρωποι χαρακτηρίζουν ως παιχνίδια πολλές δραστηριότητες, που έχουν συμβολικό χαρακτήρα, αλλά είναι λάθος, επειδή υπάρχουν συμβολικές δραστηριότητες, όπως η ζωγραφική, που δεν είναι παιχνίδι.

Ένα σημαντικό όφελος του παιχνιδιού είναι, η δυνατότητα που προσφέρει στο παιδί να υπερβεί τα όρια της πραγματικότητας. Μπορεί να βιώσει συναισθήματα πέρα των συνηθισμένων. Ταυτόχρονα βέβαια περιορίζεται από τους κανόνες του παιχνιδιού, αλλά δεν το απασχολεί γιατί η γενικότερη φύση του, το ενθουσιάζει (Παπαδοπούλου, 2009, σσ.147-148, 153-170). Ένα ακόμα όφελος του παιχνιδιού είναι, ότι επιτρέπει στα παιδιά να σκέφτονται και να πράττουν με πιο σύνθετους τρόπους. Λέει χαρακτηριστικά ο Vygotsky: " Στο παιχνίδι ένα παιδί είναι πάντα πάνω από την ηλικία του, πάνω από την καθημερινή του συμπεριφορά. Στο παιχνίδι είναι σαν να είναι ένα κεφάλι ψηλότερο απ'όσο είναι στην πραγματικότητα" (Κωνσταντινόπουλος, 2007, σσ. 33).

Τέλος, κατά τον Vygotsky, το παιχνίδι, ως δραστηριότητα, που οδηγεί στη ΖΕΑ, είναι εκείνο, που θα βοηθήσει το παιδί να εξελίξει τις προϋπάρχουσες ικανότητές του σε πλήρεις εξασφαλισμένες δυνατότητες για κάθε περίπτωση (Smith, Dockrell & Tomlinson, 1997, pp. 47).

## Συμπεράσματα – Κριτική

Και οι δύο ψυχολόγοι, ασχολήθηκαν πολύ με το παιχνίδι και τη σημαντικότητά του στην ψυχαγωγία και την ανάπτυξη του παιδιού. Από τις απόψεις, που έχουν διατυπώσει, αναδεικνύονται ομοιότητες αλλά και διαφορές μεταξύ τους.

Ο Piaget δέχεται την επιρροή του περιβάλλοντος στο παιδί, υπό την έννοια ότι το βοηθά να επιταχύνει τη μετάβασή του από τη μια περίοδο ανάπτυξης στην άλλη. Ακόμα, το παιδί αναγνωρίζει την σημασία, που έχει η ύπαρξη διαφορετικών αντιλήψεων από τη δική του. Έτσι και ο Vygotsky, μέσα από την αντιπαράθεση μεταξύ των απόψεων, που έχει ήδη, αλλά και λαμβάνει από το περιβάλλον, διακρίνει την ύπαρξη της ΖΕΑ (Βοσνιάδου, 1991, σσ. 190).

Μία ακόμα ομοιότητα μεταξύ και των δύο είναι, ότι μέσα από τη σημασία, που έδωσαν στο παιχνίδι, για την ανάπτυξη του παιδιού, έστω και με κάποιες διαφοροποιήσεις σε κάποια σημεία λειτουργίας και φύσης του παιχνιδιού, διαφαίνεται, ότι πίστευαν έντονα, ότι το παιδί οικοδομεί τη γνώση ενεργητικά με την επιρροή του περιβάλλοντός του.

Μία διαφορά είναι, ότι ο Piaget μίλησε για το συμβολικό παιχνίδι, δηλαδή εκείνο το παιχνίδι, στο οποίο τα παιδιά δίνουν ζωή σε αντικείμενα της καθημερινότητάς τους. Υποστηρίζει, ότι στα πρώτα χρόνια της ζωής του, το παιδί ανάγει τα πάντα σε παιχνίδι. Αντιθέτως ο Vygotsky, δεν αναγνωρίζει την ιδιότητα του συμβολικού

παιχνίδιού σε όλα τα πράγματα, καθώς κάποια είναι απλές καταστάσεις, που το ευχαριστούν, όπως το πιπίλισμα του δακτύλου.

Επιπρόσθετα, ο Piaget ασκώντας κριτική στην άποψη του Vygotsky, ότι επικρατεί κυρίως η κοινωνικοσυναισθηματική όψη της ανάπτυξης του παιδιού, διακρίνει μέσα στη θεωρία του ένα γνωστικό υπόβαθρο. Μάλιστα, το παιχνίδι, αναφέρει ο Piaget, περιλαμβάνει και την επίδραση του περιβάλλοντος (δηλαδή δημιουργεί ΖΕΑ), αλλά και τις προϋπάρχουσες ικανότητες, το γνωστικό υπόβαθρο του παιδιού. Δηλαδή, η ανάπτυξη του παιδιού έγκειται σε όλο το φάσμα της θεωρίας και των δύο (Yawkey, 1973, pp. 9-10).

Ακόμη, ο Vygotsky επισημαίνει, ότι το παιχνίδι δεν είναι πάντα πηγή ελευθερίας και, ότι υπερβαίνει καταστάσεις, όπως λέει ο Piaget, διότι μπορεί να έχει την ευχέρεια κινήσεων, αλλά πάντα δρα εντός ενός πλαισίου με κανόνες, δηλαδή με όρια (Παπαδοπούλου, 2009, σσ. 165-166).

Μια επιπλέον διαφορά τους είναι, ότι ο Piaget θεωρούσε το παιχνίδι ατομική δραστηριότητα, ενώ ο Vygotsky κοινωνική, που αποβλέπει στην επικοινωνία.

Τέλος, ο Vygotsky υποστήριζε, ότι η ανάπτυξη του παιδιού κατευθύνεται από τη μάθηση από τους άλλους, ενώ ο Piaget, θεωρούσε, ότι στηριζόταν στην καταλληλότητα και την ετοιμότητα του παιδιού.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση


Αντωνιάδης, Α. (1994).*Το Παιχνίδι*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Βοσνιάδου, Σ. (επιμ.) (1991). *Η Σκέψη των Παιδιών*. Αθήνα. Gutenberg

Κωνσταντινόπουλος, Σ. (2007).*Παιδαγωγική του Παιχνιδιού*. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.

Παπαδοπούλου, Κ. (2009).*Η Ζώνη Εγγύτερης Ανάπτυξης στη Θεωρία του L.S. Vygotsky.* Αθήνα: Gutenberg.

Παπαδόπουλος, Ν. (1991).*Ψυχολογία: Σύγχρονα θέματα*. Αθήνα: Παπαδόπουλος.


### Ξενόγλωσση


Kovalik, D. & Kovalik, L. (2002). *Language learning simulations: A Piagetian perspective. Simulation & Gaming. 33, (3), 345-352*. Ανακτήθηκε 9 Μαίου, 2014, από http://sag.sagepub.com/content/33/3/345.full.pdf+html

Lyytinen, P. (1983). Symbolic Play and Early Language: Reports from the Department of Psychology.Biennial Meeting of the International Society for the Study of Behavioral Development, Munich, West Germany, 31 Ιουλίου - 4 Αυγούστου 1983. Munich, 1 Ανακτήθηκε 9 Μαίου, 2014, από http://sag.sagepub.com/content/33/3/345.full.pdf+html

Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood*. New York: Norton Company

Reunamo, J., Lee, H., Wu, R., Wang, L., Mau, W. & Lin, C. (2013). Perceiving change in role play. European Early Childhood Education Research Journal. 21, (2), 292-305. Ανακτήθηκε 9 Μαίου, 2014, από http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/1350293X.2013.789193

Smith, L., Dockrell, J. & Tomlinson, P. (1997).*Piaget, Vygotsky and beyond*. London: Routledge.

Tryphon, A. & Voneche, J. (1996).*Piaget - Vygotsky:The Social Genesis of Thought*. UK: Psychology Press.

Vygotsky, L.S. (1933/1998). *Early Childhood*. Σε R.W. Rieber (Επιμ.),The Collected Works of L.S. Vygotsky. Vol. 5:Child Psychology (p. 267-268). N.Y: Plenum Press.

Vygotsky, L. S (2004). *Imagination and Creativity in Childhood*. Journal of Russian and East European Psychology. 42, (1), 7-97

Wood, E. & Bennet, N. (2001).*Το παιχνίδι: Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις (μετάφρ.Γολέμη Άσπα).*Αθήνα: Τυπωθήτω Δαρδανός.

Yawkey, T. (1973). Play of the Young Child and Day Care Workers: A Piaget Justification. International Conference of the World Council for Curriculum and Instruction, Instabul, 14 Αυγούστου 1977. Instabul, 1, Ανακτήθηκε 15 Μαίου, 2014, από http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED107366.pdf

Yawkey, T. (1977). Play and playing processes of the young child in early education programs: A Piagetian analysis. International Conference of the World Council for Curriculum and Instruction, Instabul, 14 Αυγούστου 1977. Instabul, 1, Ανακτήθηκε 15 Μαίου, 2014, από https://docs.google.com/viewer?url=http%3A%2F%2Ffiles.eric.ed.gov%2Ffulltext%2FED144717.pdf

# Οι αντιλήψεις των μελών Δ.Ε.Π. του Πανεπιστημίου Πατρών για τη θέση και τη στάση του ερευνητή στο πεδίο της βιογραφικής προσέγγισης

**Άννα Σολωμού,** *Ψυχολόγος, Υποψ. Διδάκτωρ Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η.*
**Άννα Ασημάκη,** *Επίκ. Καθηγήτρια, Π.Τ.Δ.Ε. Παν/μίου Πατρών*

## Εισαγωγή

Η βιογραφική έρευνα, ως εργαλείο κοινωνιολογικής παρατήρησης και ως επιστημονική μέθοδος ανάλυσης, αποτελεί μέτρο σύγκρισης τόσο της υποκειμενικής – ατομικής όσο και της συλλογικής - δι – υποκειμενικής, αντικειμενοποιημένης, ιστορικοκοινωνικής πραγματικότητας. Στο πλαίσιο αυτό, η βιογραφική έρευνα εμπλουτίζει τον επιστημονικό εξοπλισμό, αφού υποβάλλει τις βιογραφίες σε μια διαλεκτική συνθήκη διαλόγου με τα ιστορικοκοινωνικά της συμφραζόμενα. Οι βιογραφίες θεωρούνται ως μια ιδιάζουσα κοινωνική πραγματικότητα, ως κοινωνικό «μόρφωμα», παρά ως υλικό για την πρόσβαση στην εσωτερική σκοπιά των υποκειμένων. (Σαββάκης, 2003; Alheit, 1997; Τσιώλης 2010;). Ωστόσο ακόμη και αν, σύμφωνα με τον Bourdieu, στη βιογραφική έρευνα η ιστορία μιας ζωής αποτελεί ένα «κοινωνικό τέχνημα», εφόσον ερευνητής και ερευνώμενος-πληροφορητής αποδέχονται λόγω «κοινού συμφέροντος» τη νοηματοδότηση της αφήγησης, το ερώτημα το οποίο αναδύεται, αφορά στη σχέση και σύνδεση της παραγωγής των λόγων εκ μέρους του ερευνώμενου- πληροφορητή με τη στάση, αλλά και την αντικειμενική απόσταση της θέσης που αυτοί κατέχουν στο επιστημονικό πεδίο (εδώ του Πανεπιστημίου Πατρών). Αυτό σημαίνει ότι είναι αδύνατον να κατανοήσουμε τα γεγονότα μέσω της αφήγησης μιας ζωής χωρίς να λάβουμε υπόψη «το σύνολο των θέσεων που κατέχονται ταυτόχρονα σε μία δεδομένη χρονική στιγμή από τις βιολογικές υπάρξεις» (Bourdieu, 1994: 134-138).

Στην Ελλάδα υπάρχει έλλειψη πρόσφατων μελετών που να διερευνούν την επίδραση του ερευνητή στο πλαίσιο της βιογραφικής αφηγηματικής συνέντευξης, όπως αυτή αποτυπώνεται από τους ίδιους τους πληροφορητές, που συμμετέχουν σε μια τέτοια διαδικασία. Για το λόγο αυτό επιλέξαμε κατά την τρίτη φάση της αφηγηματικής βιογραφικής συνέντευξης, τη φάση των επερωτήσεων ή ερωτήσεων απολογισμού, κατά την οποία μπορούν να εγερθούν αφηγήσεις μέσω ενδογενών και εξωγενών ερωτήσεων, να αποτυπώσουμε τις απόψεις των πληροφορητών αναφορικά με τα ερευνητικά ερωτήματα του παρόντος άρθρου (Rosenthal στο Τσιώλης & Σιούτη, 2013:70; Τσιώλης, 2006: 174).

**Θεωρητικές επισημάνσεις**

Η εργασία αυτή διενεργήθηκε στο «επιστημονικό πεδίο» (έννοια παράγωγη του πεδίου) του Πανεπιστήμιο Πατρών. Το πεδίο αποτελεί ένα χώρο αγώνων στον οποίο οι κοινωνικοί δρώντες (κυρίαρχοι και κυριαρχούμενοι) προσπαθούν να διατηρήσουν ή να αλλάξουν την κατανομή των μορφών του προσιδιάζοντος σε αυτό κεφαλαίου (Bourdieu, 1992: 45). Με άλλα λόγια στο πεδίο λαμβάνει χώρα ένα «παίγνιο». Όλοι οι συμμετέχοντες στο πεδίο πρέπει να πιστεύουν στο παιχνίδι που παίζουν, ενώ η ύπαρξη και η συνέχισή του, προϋποθέτει μια συνολική και άνευ όρων «επένδυση» (investissement) σε αυτό, όπως και στα διακυβευόμενα του. (Bourdieu, 1992: 45 & 46). Το επιστημονικό πεδίο είναι ένα κοινωνικό πεδίο με συσχετισμούς δυνάμεων ανάμεσα στα δρώντα υποκείμενα, τα διακυβεύματα, τα οφέλη, τα συμφέροντα, τους αγώνες και τις στρατηγικές του. Είναι τόπος συναγωνισμού με στόχο το μονοπώλιο του επιστημονικού κύρους, της ικανότητας δηλαδή του δρώντος υποκειμένου να μιλά ή να ενεργεί νόμιμα για την επιστήμη, που είναι κοινωνικά αναγνωρισμένη σε έναν καθορισμένο φορέα (Bourdieu 1992: 86). Δικαίωμα εισόδου στο «επιστημονικό πεδίο» για τους νεοεισερχόμενους αποτελεί η επάρκεια ενσωματωμένων θεωρητικών πόρων υπό τη μορφή «επιστημονικού κεφαλαίου» (Bourdieu, 2007a: 119). Το εν λόγω κεφάλαιο αποτελεί ένα ιδιαίτερο είδος συμβολικού κεφαλαίου, που θεμελιώνεται σε πράξεις γνώσης και αναγνώρισης από το σύνολο των ομότεχνων ανταγωνιστών στους κόλπους του επιστημονικού πεδίου στο οποίο εμπλέκονται. (Bourdieu 2007a: 130).

Σύμφωνα με τον Bourdieu (στο Κυριακάκης & Μιχαηλίδου, 2005: 28-29), ο ερευνητής στο πεδίο της έρευνας (στην προκειμένη περίπτωση το επιστημονικό πεδίο του Πανεπιστημίου Πατρών) δεν είναι αναγκαίο να «εμβυθιστεί» σ' ένα άγνωστο πεδίο και να ασπασθεί τη «φαινομενολογική» αξιολογική ουδετερότητα, που του προσφέρει αντικειμενισμό και τον καθιστά απόμακρο, τόσο από τον εαυτό του, όσο και από το αντικείμενο της έρευνάς του. Αντίθετα προτείνει την κινητοποίηση της εμπειρίας του σε όλες τις ερευνητικές του πράξεις, εφόσον: «…η επιστημονική γνώση και η γνώση του εαυτού και του κοινωνικού ασυνείδητου προχωρούν χέρι με χέρι και η πρωταρχική εμπειρία, η οποία μεταμορφώνεται στο πλαίσιο και μέσω της επιστημονικής πρακτικής, μεταμορφώνει με τη σειρά της την επιστημονική πρακτική και αντίστροφα…» (Bourdieu στο Κυριακάκης & Μιχαηλίδου, ο.π: 47). Αυτός είναι ίσως ο λόγος, που ο Bourdieu (στο Thompson, 2008: 292) προτείνει, να θεωρούμε τη συνέντευξη, ως ένα είδος πνευματικής άσκησης, με στόχο να επιτύχει, έναν πραγματικό μετασχηματισμό του τρόπου με τον οποίο βλέπουμε τους άλλους στις κανονικές συνθήκες της ζωής.

Ακόμη για τον Bourdieu η συμβολική εξουσία είναι μια μορφή εξουσίας που ασκείται στα σώματα: «…άμεσα, και ως δια μαγείας, έξω από κάθε σωματικό καταναγκασμό, ως διακόπτης, δηλαδή με ελάχιστη σπατάλη ενέργειας» (Bourdieu, 2007b: 86). Είναι μια αόρατη εξουσία που απαιτεί τη συνενοχή εκείνων που δεν θέλουν να ξέρουν ότι την υφίστανται ή και ότι την ασκούν. (Bourdieu 1999: 238). Η επιστημονικού τύπου συμβολική εξουσία ασκείται μόνο σε δρώντα υποκείμενα (στην προκειμένη περίπτωση στους δρώντες εντός του επιστημονικού πεδίου του Πανεπιστημίου Πατρών) που διαθέτουν τις αντιληπτικές εκείνες κατηγορίες που τους επιτρέπουν να τη γνωρίσουν και να την αναγνωρίσουν, ενώ δεν μπορεί να ασκηθεί στο κοινό παρά μόνο αν έχει επικυρωθεί από άλλους επιστήμονες που ελέγχουν

σιωπηρά την πρόσβαση στο «ευρύ κοινό», κυρίως μέσα από την εκλαΐκευση. (Bourdieu 2007b: 128-129, 132)

### Ερευνητικά ερωτήματα – Μεθοδολογία

Στην παρούσα εργασία επιχειρήσαμε να δώσουμε απάντηση στα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

Ποιες είναι οι απόψεις των πληροφορητών σχετικά με την επίδραση που ασκεί η θέση της ερευνήτριας (ως υποψήφιας διδάκτορος) στο πανεπιστημιακό πεδίο, στη συνεργασία τους στο πλαίσιο της βιογραφικής αφηγηματικής συνέντευξης;

Πώς αξιολογούν οι πληροφορητές την επίδραση της στάσης της ερευνήτριας προκειμένου να αφηγηθούν, να στοχαστούν και να αναστοχαστούν σε σχέση με τη διδακτική πράξη στο πανεπιστημιακό πεδίο;

Στο πεδίο της μεθοδολογίας της έρευνας, πραγματοποιήθηκε μια εις βάθος μελέτη της βιογραφικής προσέγγισης, η οποία δίδει έμφαση στη σκοπιά των δρώντων υποκειμένων και στην υποκειμενική πρόσληψη των κοινωνικών φαινομένων (Τσιώλης, 2010; Thompson, 2002; Mertens, 2005; Plummer, 2000). Η έρευνα πραγματοποιήθηκε τα έτη 2013 – 2014 με τη χρήση της βιογραφικής αφηγηματικής συνέντευξης (Rosenthal, 2006; Josselson & Lieblich, 1993; Beverley, 2000; Ochberg, 1994). Η επιλογή του δείγματος έγινε με τη μέθοδο της χιονοστιβάδας (snowball sampling) (Cohen, Manion & Morrison, 2008: 173-174). Συγκεκριμένα πήραμε συνεντεύξεις από 8 μέλη ΔΕΠ (4 γυναίκες και 4 άνδρες) ποικίλων ακαδημαϊκών βαθμίδων και σχολών του Πανεπιστημίου Πατρών. Μετά το πέρας των συνεντεύξεων προβήκαμε στη μεταγραφή τους και στην ποιοτική ανάλυση του περιεχομένου τους λαμβάνοντας ως μονάδα ανάλυσης το θέμα, με στόχο την αναζήτηση της νοηματοδότησης των «λόγων» των μελών ΔΕΠ στο πεδίο του Πανεπιστημίου Πατρών (Grawitz, 1981).

### Αποτελέσματα της έρευνας

Όσον αφορά στις απόψεις των πληροφορητών για την επίδραση που ασκεί η θέση της ερευνήτριας στο πανεπιστημιακό πεδίο στο πλαίσιο της συνεργασίας τους κατά τη διεξαγωγή της βιογραφικής αφηγηματικής συνέντευξης, προκύπτει πως αυτή διευκόλυνε τους πληροφορητές ως προς την περισσότερο κριτική και αναστοχαστική θέαση των υπό διερεύνηση θεμάτων. Έτσι ένα μέλος ΔΕΠ δηλώνει: «….το γεγονός ότι η ερευνήτρια είναι μέλος της ακαδημαϊκής κοινότητας (υποψήφια διδάκτωρ) του Πανεπιστημίου Πατρών, ήταν κατά τη γνώμη μου θετικό, καθότι εξασφάλιζε πρώτα και κύρια μια καλή επικοινωνία λόγω κοινής γλώσσας…» (Σ3). Ένα άλλο μέλος Δ.Ε.Π. συμπληρώνει: «…η ερευνήτρια είχε πλούσια πληροφόρηση και προβληματισμό πάνω στο θέμα, ως αποτέλεσμα αναστοχασμών πάνω στην προσωπική της εμπειρία είτε ως φοιτήτρια, είτε μελετώντας για τη προετοιμασία της διδακτορικής της διατριβής. Αυτοί νομίζω ήταν οι παράγοντες που κατέστησαν τη συζήτηση γόνιμη και δημιουργική….» (Σ7). Ενώ σε διαφορετική περίπτωση ένα μέλος ΔΕΠ λέει χαρακτηριστικά: «…με ένα πρόσωπο έξω από την ακαδημαϊκή πραγματικότητα μια τέτοια συζήτηση θα ήταν ίσως πολύ δύσκολο, αν όχι αδύνατον να γίνει, γιατί πάντα υπάρχει ο κίνδυνος της παράφρασης…» (Σ5).

Στο ερώτημα πως αξιολογούν οι πληροφορητές την επίδραση της στάσης της ερευνήτριας κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, προκύπτει ότι στάση της ήταν καθοριστική στην παραγωγή των «λόγων» των μελών Δ.Ε.Π. μέσω των αφηγήσεών τους και στο στοχασμό και αναστοχασμό τους, κύρια σε σχέση με τη διδακτική πράξη στο επιστημονικό πεδίο του Πανεπιστημίου και κατ' επέκταση του τρόπου με τον οποίο επιδρά η συμβολική εξουσία (επιστημονικού τύπου) στην άσκηση του διδακτικού τους έργου. Έτσι ένα μέλος Δ.Ε.Π. απάντησε χαρακτηριστικά: «Η ευκαιρία για κριτικό στοχασμό και αναστοχασμό του προβλήματος, της διδακτικήςΤ πράξης στο Πανεπιστήμιο βοήθησαν σημαντικά στην αποσαφήνιση και αποκρυστάλλωση των αντιλήψεών μου γύρω από το θέμα της ήσσονος σημασίας που το Πανεπιστήμιο δίνει στην άσκηση της διδακτικής για το οποίο προσωπικά είχα διαμορφώσει άποψη μόνο μέσα από τη διαδικασία συμμετοχής μου στις συνελεύσεις του Τμήματος» (Σ7). Ένα ακόμη μέλος Δ.Ε.Π. συμπληρώνει: «…επειδή και η ερευνήτρια είναι οικεία με τα δρώμενα στο χώρο του Πανεπιστημίου, ως σύμβουλος σταδιοδρομίας των φοιτητών στο παρελθόν και ακολούθως ως υποψήφια διδάκτωρ, με ενθάρρυνε για να αφιερώσω περισσότερο χρόνο στο θέμα αυτό και να διαπιστώσω για μια ακόμη φορά την υποκρισία, κριτών και κρινόμενων» (Σ1). Ένα άλλο μέλος Δ.Ε.Π. αναφέρει: «Η επικοινωνία και η συζήτηση που είχαμε με την ερευνήτρια μου έδωσε την ευκαιρία και την αφόρμηση να σκεφτώ και να εκφράσω απόψεις για τον παράγοντα της έλλειψης σημασίας από πλευράς Πανεπιστημίου για τη διδακτική πράξη…» (Σ3). Τέλος, είναι χαρακτηριστική η δήλωση ενός πληροφορητή: «…επομένως τώρα με την ευκαιρία της συζήτησης με την ερευνήτρια, κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, νομίζω ότι κουβεντιάζουμε κάτι πάρα πολύ σημαντικό το οποίο θα μπορούσε και να λειτουργήσει και ως πρόταση αντί- φοβική για αυτούς που κοιτάνε το ερευνητικό έργο και δεν ασχολούνται με το διδακτικό…» (Σ8).

Από τα πιο πάνω αναφερθέντα, φαίνεται ότι η σχέση που εγκαθιδρύθηκε ανάμεσα στην ερευνήτρια και τους πληροφορητές, καθώς και η θέση της στο επιστημονικό πεδίο του Πανεπιστημίου Πατρών, αλλά και η στάση της, αποτέλεσαν καθοριστικούς παράγοντες που τους επέτρεψαν να μετακινηθούν σε άλλη θέση περισσότερο κριτική και αναστοχαστική κύρια επάνω σε θέματα που αφορούν στη συμβολική εξουσία του πανεπιστημιακού πεδίου. Οι αφηγήσεις των μελών Δ.Ε.Π. που μετείχαν στην έρευνα σκιαγραφούν στο σύνολό τους τη συμβολική εξουσία του πανεπιστημιακού πεδίου στην άσκηση της διδακτικής τους πρακτικής λειτουργίας. Ειδικότερα το φαινόμενο συνδέεται με το παράδοξο γεγονός της ελλειμματικής σημασίας που φαίνεται (μέσα από τις αφηγήσεις των πληροφορητών) να δίνει το πανεπιστημιακό πεδίο στο διδακτικό έργο των μελών Δ.Ε.Π. Φαινόμενο το οποίο οι πληροφορητές -παρά το γεγονός ότι δε συμφωνούν- αποδέχονται σιωπηρά, υποκύπτοντας στη συμβολική εξουσία του πανεπιστημιακού πεδίου, που το επιβάλλει εφόσον προτάσσει τη συσσώρευση του επιστημονικού κεφαλαίου (Bourdieu, 1999: 238 ; 2007b: 128).

Η ερευνήτρια όντας η ίδια νεοεισερχόμενη στο επιστημονικό πεδίο του Πανεπιστημίου Πατρών -είτε ως σύμβουλος σταδιοδρομίας των φοιτητών, είτε ως υποψήφια διδάκτωρ- κατείχε ως ένα βαθμό το απαραίτητο επιστημονικό κεφάλαιο του πεδίου και παράλληλα ήταν γνώστης του παιγνίου και των διακυβευμάτων του. Αυτό σημαίνει ότι είχε εμπλακεί στο παιχνίδι του εν λόγω πεδίου, με την απαραίτητη πίστη σε αυτό και συνεπώς τη δυνατότητα να επωφεληθεί (Bourdieu, 1992: 45; Bourdieu, 1994:32). Έτσι είχε προγενέστερα «κατασκευάσει» τις διαδοχικές καταστάσεις του πεδίου της έρευνάς της, προκειμένου να κατανοήσει τους «λόγους»

μέσα από τις αφηγήσεις των κοινωνικών «τροχιών» των πληροφορητών της (Bourdieu, 1991: 138). Ακόμη η ερευνήτρια δεν κράτησε μια θέση «απομακρυσμένου βλέμματος», στοχεύοντας στην αξιολογική ουδετερότητα, αλλά προσπάθησε να αντικειμενοποιήσει την υποκειμενική σχέση με τα ερευνητικά υποκείμενα, κινητοποιώντας τις εμπειρίες της προς όφελος της έρευνας. (Bourdieu στο Κυριακάκης & Μιχαηλίδου, ο.π: 30 & 47).

## Συμπερασματικές διατυπώσεις

Από τα ερευνητικά δεδομένα προέκυψε πως η διαδικασία αφήγησης των πληροφορητών επηρεάστηκε θετικά και διευκολύνθηκε από τη θέση της ερευνήτριας στο υπό διερεύνηση πεδίο. Ακόμη φάνηκε ότι η ενημερότητα της ερευνήτριας πάνω στα διακυβεύματα του πεδίου, η γνώση του παίγνιου που διαμείβεται εντός αυτού, καθώς και η στάση και σχέση που ανέπτυξε με τους πληροφορητές, κατέστησαν την επικοινωνία της με αυτούς αποδοτικότερη και διευκόλυναν την αβίαστη και εις βάθος διερεύνηση του φαινόμενου. (Bourdieu, 1992; 1994; 1999; 2005). Εξάλλου όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Bourdieu: «Ποιος θα σκεφτόταν να επικαλεστεί ένα ταξίδι χωρίς να έχει ιδέα του τοπίου στο οποίο περατώνεται» (Bourdieu, 1994:139).

## Βιβλιογραφικές αναφορές


Alheit, P. (1997). Η αφηγηματική Συνέντευξη. Μια εισαγωγή. Στο Σ. Παπαϊωάννου, P. Alheit & H.S. Olesen (επιμ.), *Κοινωνικός μετασχηματισμός, Εκπαίδευση και Τοπική Κοινωνία*. Ρέθυμνο/Ανώγεια: Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Beverley, J. (2000). Testimonio, subelternity, and narrative authority. In N. Denzin & Y. Lincoln (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Sage Publications.

Bourdieu, P. (1994). *Κείμενα κοινωνιολογίας*. Αθήνα: Δελφίνι.

Bourdieu, P. (1992). *Μικρόκοσμοι. Τρεις μελέτες πεδίου*. Αθήνα: Δελφίνι.

Bourdieu, P. (1999). *Γλώσσα και συμβολική εξουσία*. Αθήνα: Καρδαμίτσα.

Bourdieu, P. (2005). *Για την επιστήμη και τις κοινωνικές της χρήσεις*. Αθήνα: Πολύτροπον.

Bourdieu, P. (2007α). *Επιστήμη της επιστήμης και αναστοχασμός.* Αθήνα: Πατάκη.

Bourdieu, P. (2007β). *Η ανδρική κυριαρχία*. Αθήνα: Πατάκης.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Josselson, R. & Lieblich, A. (1993). *The Narrative Study of Lives*. Sage Publications.

Κυριακάκης, Γ. & Μιχαηλίδου, Μ. (2005). (επιμ.), *Η προσέγγιση του άλλου. Ιδεολογία, Μεθοδολογία και Ερευνητική Πρακτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Mertens. D. (2005). *Έρευνα και αξιολόγηση στην εκπαίδευση και την ψυχολογία.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ochberg, R. (1994) Life stories and storied lives. In A. Lieblich, & R. Josselson, (Eds.), *The narrative study of lives*, 2. Thousand Oaks, CA: Sage.

Plummer, K. (2000). *Τεκμήρια ζωής.* Αθήνα: Gutenberg.

Rosenthal, G. (2006): 'The Narrated Life Story: On the Interrelation Between Experience, Memory and Narration. In K. Milnes, C. Horrocks, N. Kelly, B.

Roberts & D. Robinson (Eds.), *Narrative, Memory and Knowledge: Representations, Aesthetics and Contexts.* Huddersfield: University of Huddersfield Press, 1 –16.

Σαββάκης, Μ. (2003*). Η Βιογραφική Έρευνα ως Εναλλακτικό Ερευνητικό Εγχείρημα και ως Μεθοδολογικό Διάβημα: Πλεονεκτήματα και Όρια. Δοκιμές*, 11-12.

Sauvage, É. (2006). *Méthodes des Sciences Sociales.* Paris: Ellipses.

Thompson, P. (2008). *Φωνές από το παρελθόν. Προφορική Ιστορία.* Αθήνα: Πλέθρον.

Τσιώλης, Γ. (2006). *Ιστορίες ζωής και βιογραφικές αφηγήσεις. Η βιογραφική προσέγγιση στην κοινωνιολογική ποιοτική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.

Τσιώλης, Γ & Σιούτη, Ε. (2013). (επιμ.*) Βιογραφικές (ανα)κατασκευές στην ύστερη νεωτερικότητα. Θεωρητικά και μεθοδολογικά ζητήματα της βιογραφικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Νήσος.

# Μορφές βίας στα γυμνάσια του 19ου και του πρώτου μισού του 20ου αιώνα: από το 1836 έως το 1950

**Γεωργία Σπάλα,** *Δρ. Κοινωνιολογίας*

## Εισαγωγή

Στις μέρες μας περισσότερο από ποτέ γίνεται συζήτηση για την τάση αύξησης των βίαιων και επιθετικών συμπεριφορών στο σχολείο. Είναι όμως η ενδοσχολική βία ένα πρόβλημα που αναφύεται αποκλειστικά στις σύγχρονες κοινωνίες; Ποιες ήταν οι συχνότερες μορφές βίας στη μέση εκπαίδευση στην Ελλάδα στο παρελθόν; Πως αντιμετωπίζονταν τότε από το σχολείο; Τα βιβλία πράξεων των σχολείων, στα οποία είναι καταχωρημένες οι τιμωρίες των μαθητών και το σκεπτικό που τις διέπει, αποτελούν σημαντικό πρωτογενές υλικό απ' όπου μπορούν να εξαχθούν πολύ χρήσιμα συμπεράσματα σε παιδαγωγικό και κοινωνιολογικό επίπεδο.

## Μεθοδολογία της έρευνας

Η έρευνα έγινε στο πλαίσιο εκπόνησης της *διδακτορικής διατριβής με θέμα*: «*Οι αταξίες των μαθητών στην Δευτεροβάθμια εκπαίδευση (1836 – 1950) κοινωνιολογικές και παιδαγωγικές διαστάσεις»* που είχε στόχο να ερευνηθούν οι μηχανισμοί τήρησης της πειθαρχίας, ρύθμισης της συμπεριφοράς και ενστάλαξης αξιών στους νέους στο δευτεροβάθμιο σχολείο. Η χρονική περίοδος της έρευνας εκτείνεται από το 1836 έως 1949. Αποσκοπώντας στην διερεύνηση της επίδρασης τόσο των κοινωνικών όσο και των εκπαιδευτικών αλλαγών στο μικρόκοσμο του σχολείου, επιλέχτηκε μια περίοδος με μεγάλες κοινωνικές αλλαγές, κατά την οποία ο ηθικοπλαστικός ρόλος του σχολείου ήταν αδιαμφισβήτητος. Το υπό μελέτη χρονικό διάστημα χωρίστηκε σε 4 χρονικές περιόδους: α) 1836-1879, β) 1880-1909, γ) 1910-1928, δ) 1929-1949 με σταθμούς την αρχή της ανόδου της αστικής τάξης (1880), την κατάληψη της εξουσίας από την αστική τάξη (1909) και την μεγάλη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση (1929). Για τη μελέτη των κειμένων εφαρμόστηκε η μέθοδος της ανάλυσης περιεχομένου. Το δείγμα περιλαμβάνει συνολικά 23.426 περιστατικά και συγκεκριμένα 149 στην 1$^{η}$, 1559 στη 2$^{η}$, 4591 στην 3$^{η}$ και 17127 στην 4$^{η}$ περίοδο, που αντιστοιχούν σε 15.771, 67.783, 146.506 και 950.090 φοιτώντες. Το 63,5% αυτών προέρχεται από αστικές και το 36,5% από ημιαστικές περιοχές με 3,2% κορίτσια.

Για όλη την υπό μελέτη περίοδο δεν υφίσταται η σχολική βία ως όρος. Οι παρεκκλίσεις των μαθητών αντιμετωπίζονταν γενικά ως παραπτώματα, αταξίες, ανάρμοστη συμπεριφορά. Η κατηγοριοποίηση λοιπόν των «αταξιών» έγινε με τα εξής κριτήρια:

α) οποιαδήποτε συμπεριφορά αντιβαίνει στις ανάγκες της εκπαιδευτικής διαδικασίας

β) οποιαδήποτε συμπεριφορά αντιβαίνει στις κοινωνικές νόρμες

γ) οποιαδήποτε συμπεριφορά σχετίζεται με αδικήματα που διώκονται και από την ποινική δικαιοσύνη διαχρονικά (απειλή κατά της ζωής και της σωματικής ακεραιότητας, κλοπή, σωματική και λεκτική βία, εκβιασμούς, εξαπάτηση και οπλοφορία.

### Η βία στο σχολείο – εκδηλώσεις βίας

Σύμφωνα με διάσκεψη της Ουτρέχτης για την ασφάλεια στα σχολεία (1977) η σχολική βία ορίζεται ως «η επιβολή της βούλησης ενός μέρους της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε κάποιο άλλο και η πρόκληση ζημιάς ή βλάβης», διακρίνεται δε σε:

- φυσική ή σωματική,
- ψυχολογική /λεκτική και
- συμβολική ή δομική

Αν θελήσουμε να κοιτάξουμε το παρελθόν με τη ματιά του σήμερα οριοθετώντας τις εκδηλώσεις βίας με κριτήριο τα άτομα που συμμετέχουν, διακρίνουμε βία: 1) μεταξύ μαθητών, 2) από τον εκπαιδευτικό προς τον μαθητή, 3) από το μαθητή προς τον εκπαιδευτικό, 4) από το μαθητή προς το σχολείο, 5) από το σχολείο προς το μαθητή, 6) από το μαθητή προς ευρύτερο περιβάλλον του, 7) από την κρατική εξουσία μέσω του σχολείου προς το μαθητή. Η έρευνα ανέδειξε ότι:

1) Τα επεισόδια **σωματικής βίας** μεταξύ των μαθητών είναι συχνά και μερικές φορές μάλιστα αιματηρά, είναι δε συνήθως αποτέλεσμα **λεκτικής** βίας. Υπάρχουν τραυματισμοί με γροθιές, με πέτρες ή με σουγιάδες. Βρίσκεται σε υψηλό ποσοστό[1] (13,1% του συνόλου των παραπτωμάτων) κατά την πρώτη περίοδο, ενώ πέφτει στο 5,6%, 4,9% και 4,1% στις επόμενες περιόδους. Αξιοσημείωτο είναι ότι ενώ άγριο ξυλοκόπημα συμβαίνει σε αρκετούς διαπληκτισμούς μεταξύ συμμαθητών, συμπλοκές μεταξύ ομάδων μαθητών δεν παρουσιάζονται, παρά μόνο σε δύο περιπτώσεις: στη Μάνη και στον Πειραιά στη συνοικία Μανιάτικα. Η διαφυλική βία εκδηλώνεται ως παρενόχληση (1,7%) δηλαδή αγγίγματα, πειράγματα, υπονοούμενα, μεταφορά - συγγραφή ερωτικής επιστολής (0,6%), ανήθικη φρασεολογία (0,5%) με ελάχιστη διαφοροποίηση μεταξύ των περιόδων και έχει την έννοια της ανήθικης συμπεριφοράς, δηλαδή στοιχείου που αντιβαίνει τις κοινωνικές νόρμες.

2) Η βία από τον **εκπαιδευτικό προς τον μαθητή** εκφράζεται με χαστούκια, ύβρεις, ειρωνείες, υποτίμηση. Στο περιβάλλον του σχολείου ο μαθητής δεν είχε δικαίωμα να εκφράσει τη γνώμη του, και αν το τολμούσε αυτό θεωρούνταν ασέβεια, αυθάδεια, ανευλάβεια, αναρχία. Κάθε έκφραση της συμπεριφοράς του μαθητή που δεν ήταν μέσα στο πλαίσιο των κανόνων της απόλυτης πειθαρχίας του σώματος και του νου, του «κάνε ό,τι σου λένε», ο εκπαιδευτικός τη θεωρούσε προσβολή κατά του προσώπου του και του κύρους του σχολείου, ενώ η τιμωρία επιβαλλόταν άμεσα και με αυστηρότητα. Η συχνότερη τακτική ιδίως στις μικρές ηλικίες, αν και μη νόμιμη, ήταν η σωματική ποινή. Παρόλο που η σωματική τιμωρία επίσημα δεν επιτρέπεται, αποτελεί καθημερινότητα και άμεση συνέπεια για τους μαθητές που δημιουργούν μικροαταξίες: μιλούν, γελούν, σπρώχνουν, ή φωνάζουν, με επακόλουθο αρκετές από τις περιπτώσεις απειλής και άσκησης σωματικής βίας κατά καθηγητών, να έχουν σαν

[1] Τα ποσοστά αυτά δίνουν μια εικόνα της πραγματικότητας, για τα σοβαρότερα παραπτώματα, εκείνα που καταγράφονται στα βιβλία πράξεων των συλλόγων των σχολείων. Τα ποινολόγια της εποχής δεν διασώζονται.

αιτία κάποιο χαστούκι. Σε αυτό το σκηνικό πρέπει να λάβουμε υπόψη όμως και τις συνθήκες διδασκαλίας, με εξήντα έως ενενήντα μαθητές στην τάξη. Φυσικά η άσκηση λεκτικής ή ψυχολογικής βίας από τον εκπαιδευτικό δεν καταγράφεται.

Το αποτέλεσμα ήταν οι περισσότεροι μαθητές να μισούν το σχολείο. Ένδειξη των συναισθημάτων τους ήταν και το σπάσιμο των μελανοδοχείων πάνω τους τοίχους του σχολείου μετά το τέλος των εξετάσεων. Επίσημα το πρόβλημα αυτής της κακής σχέσης μεταξύ των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία τίθεται από το υπουργείο προς τους καθηγητές το 1926, με το ερώτημα «***διατί οι μαθηταί εξερχόμενοι του γυμνασίου αισθάνονται αποστροφήν προς το σχολείον*;»[2].**

3) Η βία από **μαθητή προς τον εκπαιδευτικό** εκφράζεται με διατάραξη τάξης (8,6% του συνόλου των παραπτωμάτων γενικά), καζούρα, (3,1%) όπως καρφίτσες στο κάθισμα της έδρας, φωνές διαφόρων ζώων, μουγκρίσματα, σκόνη φτερνίσματος, κροτίδες στην αίθουσα, φιαλίδια δυσοσμίας κλπ, ομαδικό θόρυβο (0,9%), βλασφημία (0,6%), υβριστικές φράσεις(1%), αλλά και επιθέσεις κατά της ζωής με ρόπαλο ή περίστροφο (0,4% συνολικά, αλλά κατά την 1η περίοδο 8,0%), χειροδικία (0,5%), μέσα στο σχολείο, απειλή σε καθηγητή (3,0%), συνήθως λόγω απόρριψης στις εξετάσεις, χαμηλής βαθμολογίας, ή παρεμπόδιση αντιγραφής.

Όσον αφορά στις «αταξίες» που αφορούν στην εκπαιδευτική διαδικασία, θα μπορούσαμε να πούμε ότι επιβεβαιώνονται οι παιδαγωγικές θεωρίες που θεωρούν την ελλειμματικότητα του εκπαιδευτικού και τις κακές διαπροσωπικές σχέσεις στο σχολείο ως αιτίες για τις συνακόλουθες εντάσεις μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας, δηλαδή ότι «η βία γεννάει βία». Συγχρόνως όμως δεν μπορούμε να παραβλέψουμε και τον επιλεκτικό ρόλο του σχολείου ως αιτία της δημιουργίας συγκρούσεων.

4) Η βία από **το μαθητή προς το σχολείο** εκφράζεται με μικροφθορές / υλική ζημία / βανδαλισμούς (1,7%), απεργία- αποχή (11,2%), σκασιαρχείο (6,2%). Αξίζει να σημειωθεί ότι η απεργία αποτελεί μορφή μαζικής διαμαρτυρίας η οποία συνδέεται με γεγονότα που έχουν σχέση με θέματα του σχολείου, αλλά και με γενικότερα ζητήματα έξω στην κοινωνία.

5) Η βία από **το σχολείο προς το μαθητή** είναι συμβολική και συνδέεται με τις κοινωνικές νόρμες. Αναφέρεται στην ετερόφυλη ερωτική σχέση (0,5%), την ομοφυλοφιλία ως πράξη (0,7%), την εμφάνιση (1,7%), το κάπνισμα (4,1%), το αλκοόλ (1,1%), τα τυχερά παιχνίδια (6,2%) τη θέαση σε απαγορευμένους χώρους (10,6%) όπως θέατρο, κινηματογράφο, καφενείο, ζυθοπωλείο, οινομαγειρείο, οινοπωλείο, ζαχαροπλαστείο, μπιλιάρδο, σφαιριστήριο, μπαρ, παράσταση Καραγκιόζη, δημόσιους χορούς συμμετοχή σε καρναβάλια, ποδήλατο. Ο σκοπός της εκπαίδευσης για την περίοδο αυτή είναι πρωτίστως ηθικοπλαστικός, ενώ αρκετοί μαθητές αναγκάζονται να ζουν μακριά από την οικογένειά τους για να φοιτήσουν σε κάποιο Γυμνάσιο. Έτσι και οι πιθανοί χώροι κοινωνικοποίησης των μαθητών βρίσκονται υπό αυστηρό έλεγχο.

6) Η βία από το **μαθητή προς ευρύτερο περιβάλλον** του συνδέεται με την κλοπή (2,0%), την οπλοφορία (1,0%), και τη διατάραξη δημόσιας τάξης (8,6%),

7) Τέλος, η βία **από την κρατική εξουσία προς το μαθητή**, εκφράζεται με την τιμωρία των πολιτικών θέσεων και δράσεων (2,4%).

[2] Παιδαγωγικὴ συνεδρία ὑπὸ τὴν προεδρία τοῦ κ. Γενικοῦ Ἐπιθεωρητοῦ στὸ γυμνάσιο Ἀμαλιάδας, 1926, πράξη 36

### Διαφοροποίηση ανά περίοδο

Από την ανάλυση αποδεικνύεται η ποιοτική διαφοροποίηση μεταξύ των χρονικών περιόδων. Από το 1880 και ύστερα συνολικά ως ποσοστό οι άτακτοι ανά εκατό μαθητές να παραμένουν στατιστικά στα ίδια επίπεδα, αλλά με την πάροδο του χρόνου οι αταξίες αλλάζουν ποιοτικά υφή. Σταδιακά υποχωρούν οι επιθέσεις κατά της ζωής καθηγητών και η βιαιότητα μεταξύ των μαθητών και κερδίζει έδαφος η συλλογική διεκδίκηση του κοινού συμφέροντος με την απεργία των μαθητών να κορυφώνεται σε περιόδους κοινωνικών εντάσεων, όπως π.χ. αυτών της άνοιξης του 1936 καθώς και το Μάη του 1923 όταν εισάγεται για πρώτη φορά η βάση του 10 στα Μαθηματικά και στα Αρχαία. Γενικά η απεργία ως μέσο κοινωνικών διεκδικήσεων και ως πολιτική πράξη, αναδεικνύεται πρώτη ανάμεσα σε όλες τις κατηγορίες αταξιών.

### Πράξεις βίας που τιμωρούνται με τις αυστηρότερες ποινές

Αναφορικά με το ποιες «αταξίες» επισείουν τις αυστηρότερες ποινές, παρατηρούμε στον πίνακα Α ότι σε όλες τις περιόδους τιμωρούνται αυστηρά κατά μεγάλο ποσοστό όσοι κάνουν επίθεση κατά της ζωής και της σωματικής ακεραιότητας, απειλούν καθηγητή ή είναι ομοφυλόφιλοι.

| **Πίνακας Α** | 1836-1879 1880-1909 | 1910-1928 | 1929-1949 |
|---|---|---|---|
| Χειροδικία σε καθηγητή | 1η | 2η | 2η |
| Ερωτικές φράσεις-εικόνες | 2η | - | 12η |
| Επιθέσεις κατά ζωής | 3η | 1η | 1η |
| Ομοφυλοφιλία | 4η | 3η | 3η |
| Υλική ζημία | 5η | 10η | 10η |
| Απειλή σε καθηγητή | 6η | 4η | 5η |
| Υβριστικές φράσεις | 7η | 7η | 13η |
| Ερωτική σχέση | - | 6η | 4η |
| Πολιτική τοποθέτηση | - | 16η | 6η |

Όμως κατά την πρώτη και δεύτερη περίοδο αυστηρά τιμωρούνται επίσης η λεκτική ερωτική έκφραση, η υλική ζημία, οι υβριστικές φράσεις, η αντιγραφή και η εξαπάτηση. Στην τρίτη περίοδο αναδύεται και η ερωτική σχέση σαν πολύ αυστηρά τιμωρητέα πράξη. Στην τέταρτη περίοδο η ερωτική σχέση και η πολιτική δράση φτάνουν να τιμωρούνται με την αυστηρότητα εγκληματικών πράξεων.

### Τα συμπεράσματα της έρευνας

Για την υπό εξέταση περίοδο μπορούμε να πούμε ότι:

1$^{ο}$. Η άσκηση βίας από την μεριά του σχολείου αποτελεί γενεσιουργό παράγοντα της βίας που εμφανίζεται στο σχολικό χώρο, αφού οι επιθέσεις των μαθητών κατά καθηγητών γίνονται μετά από προηγούμενη άσκηση σωματικής ή λεκτικής βίας εναντίον τους από τους δεύτερους.

2$^{ο}$. Δεν μπορούμε να παραβλέψουμε τον επιλεκτικό ρόλο του σχολείου ως αιτία της δημιουργίας συγκρούσεων. Ιδιαίτερα κατά την πρώτη περίοδο, αυτό είναι πιο εμφανές και εκφράζεται με ποιο πρωτόγονη μορφή (δηλ. απειλή 10,2% και επιθέσεις κατά ζωής καθηγητών 8,0%). Ήδη από τη δεκαετία του 1850 ως μέσα ελέγχου της ροής των μαθητών χρησιμοποιούνται κατά κύριο λόγο οι εξετάσεις κάθε τύπου και η αυστηρότητα αυτών. Ως αποκορύφωση αυτής της πίεσης κατά τη δεκαετία του ’30 κλείνουν σχολεία, ορίζεται στο πανεπιστήμιο κλειστός αριθμός εισαγόμενων, εφαρμόζονται δηλαδή διαδικασίες ανταγωνισμού μεταξύ «των αρίστων». Έτσι με την πάροδο του χρόνου, η ιδεολογία της «αξιοκρατίας» εσωτερικεύεται και οι βίαιες συγκρούσεις με τους καθηγητές μειώνονται. Το 1937 όταν ορίζεται κλειστός αριθμός μαθητών και στο γυμνάσιο παρουσιάζεται βέβαια έξαρση της αντιγραφής. Επίσης σχεδόν όλα τα περιστατικά εξαπάτησης αφορούν σε παραποίηση σχολικού τίτλου, είναι δηλαδή αποτέλεσμα της συμβολικής βίας που εξασκεί ο επιλεκτικός ρόλος του σχολείου.

3$^{ο}$. Οι συνήθειες, τα προβλήματα αλλά και οι ανάγκες του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος αντανακλώνται στο εσωτερικό του σχολείου π.χ. περιστατικά οπλοφορίας τα οποία εμφανίζονται εντονότερα σε συγκεκριμένες γεωγραφικές περιοχές (Μάνη), αυξημένα κρούσματα κλοπών κατά την τελευταία εικοσαετία της έρευνας (μετά το κραχ του 1929), διαφοροποιήσεις ανάμεσα σε αστικές- ημιαστικές περιοχές, ανάμεσα στα γεωγραφικά διαμερίσματα κ.α.

**Βιβλιογραφία**


Ζαφειριάδης, Κ. (2004). *Η διαγωγή των μαθητών και οι σχολικές κυρώσεις στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, μια ιστορική- κριτική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Ζαφειροπούλου, Μ. Μάτη Ε. (1997). Ορισμός και παράμετροι της απείθαρχης συμπεριφοράς των μαθητών στο σχολείο. Πρακτικά 2$^{ου}$ Πανελληνίου Παιδαγωγικού Συνεδρίου. Εταιρεία Παιδαγωγικών Σπουδών Κομοτηνή.

Καψάλης, Α. Γ. (1993). *Η μαθητική επιθετικότητα: ερμηνεία της επιθετικής συμπεριφοράς στο σχολείο. Τα εκπαιδευτικά*. τ. 31-32.

Κυρίδης, Α. (1999). *Η πειθαρχία στο σχολείο. Θεωρία και έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg.

Κωνσταντίνου, Χ. (1990*). Η ευθύνη του σχολείου στη δημιουργία αποκλίνουσας συμπεριφοράς.* Σύγχρονη Εκπαίδευση. τ. 51.

Μυλωνάς, Θ. (1998). *Κοινωνιολογία της Ελληνικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.

Πηγιάκη, Π. (1997). Η απειθαρχία στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση: μορφές, αίτια, αντιμετώπιση. Πρακτικά 2$^{ου}$ Πανελληνίου Παιδαγωγικού Συνεδρίου, Εταιρεία Παιδαγωγικών Σπουδών. Κομοτηνή.

Ράπτης. Π. (1997). Μαθητική παραβατικότητα και η παιδονομία στην ελληνική εκπαίδευση κατά το 19ο αιώνα. Πρακτικά 2$^{ου}$ Πανελληνίου Παιδαγωγικού Συνεδρίου, Εταιρεία Παιδαγωγικών Σπουδών. Κομοτηνή.

Σπάλα, Γ. (2010). *Οι Αταξίες των Μαθητών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (1836 – 1950): κοινωνιολογικές και παιδαγωγικές διαστάσεις.* Διδακτορική Διατριβή. Αθήνα.

Χατζηβασιλείου, Β. (1988). *Το σύστημα ποινών στην ελληνική εκπαίδευση του 19ου αιώνα*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Πηγές: Αρχεία Λυκείων και Γενικά Αρχεία του Κράτους

# Νόρμες και ρόλοι στην ομάδα κατά τη λήψη αποφάσεων. Κοινωνικές και κοινωνικό-μαθηματικές νόρμες

**Νικόλαος Συμεωνίδης,** *Δάσκαλος*

## Εισαγωγή

Σύμφωνα με τη θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης (Blumer, 1969), η κοινωνία μπορεί να περιγραφεί ως η διαρκής επικοινωνία και αλληλεπίδραση των ανθρώπων μέσω συμβόλων. Η γλώσσα είναι το κατ' εξοχήν σύστημα συμβόλων που παρέχει τα εφόδια για την επικοινωνία με το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον.

Λαμβάνοντας υπόψη το παραπάνω μοντέλο και μεταφέροντας το επίπεδο ανάλυσης από “μάκρο"σε “μίκρο", η σχολική τάξη αποτελεί την μικροκοινωνία, τα μέλη της οι μαθητές και ο δάσκαλος και ο διάλογος μεταξύ τους το σύστημα συμβόλων για την αλληλεπιδραστική επικοινωνία τους. Μέσα εκεί, εγκαθιδρύονται και ακολουθούνται οι κοινωνικές και κοινωνικομαθηματικές νόρμες που ακολουθούνται.

Σύμφωνα με τους Yackel και Cobb (1996), οι γενικοί κανόνες και τα πρότυπα που ισχύουν σε κάθε κοινωνική αλληλεπίδραση μέσα στην τάξη είναι οι κοινωνικές νόρμες (για παράδειγμα, οι μαθητές δεν διακόπτουν τη διδακτική διαδικασία παρά μόνο όταν τους δοθεί το ερέθισμα, εξηγούν και δικαιολογούν τις απόψεις τους ανεξάρτητα από την ορθότητά τους). Ενώ, οι κανόνες με εξειδικευμένη ισχύ στις μαθηματικές δραστηριότητες των μαθητών αποτελούν τις κοινωνικομαθηματικές νόρμες (για παράδειγμα τι είναι μαθηματικά αποδεκτό και συνιστά μια μαθηματική εξήγηση). Στην έρευνα τους διέκριναν τέσσερα είδη κοινωνικομαθηματικών νορμών: 1) *της διαφορετικότητας,* αναγνώριση και αποδοχή της διαφορετικής ορθής λύσης, η οποία στηρίζεται στους μαθηματικούς νόμους και κανόνες, 2)*τις εξέλιξης,* συνειδητοποίηση μιας περισσότερο εννοιολογικά εμπνευσμένης μορφής μαθηματικής δραστηριότητας, 3)*της επάρκειας της δοθείσας λύσης,* που ανταποκρίνεται και υλοποιεί όλα τα ζητούμενα, 4)*της καλαισθησίας της λύσης,* απόδοση μια θετικής συνολική εικόνας.

Οι Τάτσης και Κολέζα (2008), σε εκτενή σχετική έρευνα για τις νόρμες που εμφανίζονται στις ομάδες εργασίας των μαθητών κατά τη διαδικασία επίλυσης μαθηματικών προβλημάτων, βρήκαν τις παρακάτω:

**Κοινωνικές** : 1) *της συνεργασίας*, οι μαθητές αποδέχονται από κοινού μια λύση και τα χαρακτηριστικά της, 2) *της αιτιολόγησης*, μαθητές στηρίζουν με επιχειρήματα την άποψη τους, 3) *της αποφυγής κινδύνου σχηματισμού προσωπικών αντιπαραθέσεων*, κατά τη διάρκεια διαφωνιών οι μαθητές προσπαθούν να μην προσβάλλουν τους συμμαθητές τους χρησιμοποιώντας στρατηγικές ευγένειας και έμμεσου λόγου (Brown and Levinson 1987).

**Κοινωνικομαθηματικές**: 1) τ*ης ακρίβειας*, οι μαθηματικές απαντήσεις που δίνονται θα πρέπει να είναι ακριβείς και σαφείς, 2) τ*ης κατανόησης,* οι μαθηματικές εκφράσεις πρέπει να είναι αρκετά ακριβείς έτσι ώστε να γίνονται κατανοητές από ένα τρίτο

άτομο που θα τις διαβάσει, 3) *της μαθηματικής αιτιολόγησης*, οι λύσεις που προτείνονται χρειάζονται αιτιολόγηση και επεξήγηση για την εφαρμογή και την αποδοχή τους, 4) *της μαθηματικής διαφοροποίησης*, οι μαθητές θα πρέπει να είναι σε θέση να διακρίνουν τις διαφορετικές αυθεντικές μαθηματικές λύσεις από τις απλές πρακτικές μεθόδους. Για παράδειγμα προσφέρεται η διάκριση των μαθηματικών πεδίων μεταξύ άλγεβρας και γεωμετρίας καθώς και η χρήση τους που άπτεται σε ζητήματα μαθηματικού περιεχομένου, από άλλα απλών καθημερινών πρακτικών, 5) *της επικύρωσης*, η μαθηματικές μέθοδοι πρέπει να επικυρωθούν πριν την εφαρμογή τους. Μια μέθοδος θα πρέπει να επικυρωθεί από το επίπεδο δυσκολίας της, τη χρονική της διάρκεια ή ακόμα και από τα αποτελέσματα της, 6) *της συνάφειας*, το αποτέλεσμα μιας μεθόδου, αναμένεται να είναι σχετικό μετά ζητούμενα και τα δεδομένα του μαθηματικού προβλήματος. Αναζητείται η λογικότητα του αποτελέσματος

Με τη θέσπιση νορμών στα μαθηματικά, προσφέρονται και προάγονται ευκαιρίες για μάθηση. Ο δάσκαλος δίνει την δυνατότητα στους μαθητές να δώσουν μια ποικιλία από διαφορετικές λύσεις και απαντήσεις, να τις αιτιολογήσουν και να τις διαπραγματευτούν με μαθηματική επιχειρηματολογία. Μέσω του διαλόγου αποτιμάται τι είναι μαθηματικά αποδεκτό από το δάσκαλο, ενώ οι μαθητές μπορούν να εντοπίσουν και να απορρίψουν λύσεις οι οποίες είναι πέρα από τις τρέχουσες εννοιολογικές τους δυνατότητες (Voigt, 1995). Ταυτόχρονα βρίσκονται μπροστά στην πρόκληση της διανοητικής αυτονομίας καθώς δεν είναι εξαρτημένοι από τη λύση του δασκάλου και ψάχνουν να βρουν εναλλακτική (Voigt, 1992).

Παρ' όλο που οι νόρμες εφαρμόζονται και εξετάζονται ανεξάρτητα από το διδακτικό μοντέλο, προτείνεται η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία με έμφαση στην επίλυση προβλήματος και στην ανταλλαγή των απόψεων (Clement, 1991). Με αυτό τον τρόπο αναπτύσσεται η συνεργατική μάθηση και γίνεται πιο εύκολη η παρακολούθηση των συζητήσεων από το σύνολο των μαθητών, κατά τη διαδικασία της δικαιολόγησης και ερμηνείας των λύσεων, που δίνονται από τις ομάδες εργασίας.

### Ρόλοι και συμβολική αλληλεπίδραση

Η θεωρία του ρόλου των Biddle & Thomas (1966), στηρίζεται σε δύο βασικούς παράγοντες :α) στο γόητρο και β) στην απόδοση του ρόλου. Ως γόητρο χαρακτηρίζεται η θετική κοινωνική αξία ενός ατόμου που έχει συνδιαμορφωθεί από τρίτους κατά τη διάρκεια της κοινωνικής επαφής μαζί τους. Διαχωρίζεται σε θετικό γόητρο, που είναι η ανάγκη του ατόμου για κοινωνική αποδοχή και αρνητικό γόητρο, που είναι η ανάγκη του ατόμου για την ελευθερία της δράσης (Brown & Levinson, 1987).

Οι ρόλοι που αναπτύχθηκαν σύμφωνα με το γόητρο και την σχέση τους με τις κοινωνικομαθηματικές νόρμες είναι η εξής (Tatsis & Koleza, 2006):

1. *Ρόλος του κυρίαρχου εκκινητή*. Θέλει να έχει διαρκώς το λόγο και να κάνει προτάσεις. Σπάνια ζητάει την άποψη των άλλων και πάντα προσπαθεί να διατηρήσει το γόητρο του σε υψηλά επίπεδα. Δεν συμμορφώνεται εύκολα με τις περισσότερες κοινωνικές και κοινωνικομαθηματικές νόρμες ενώ μερικές φορές προσπαθεί να τις κατευθύνει σύμφωνα με τα χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς του. Όταν βρεθεί σε δύσκολη θέση (άγνοια απάντησης, μη ολοκλήρωση μιας

δραστηριότητας), το αποδίδει σε εξωτερικούς παράγοντες (αυξημένο επίπεδο δυσκολίας, ανικανότητα εταίρου).

2. *Ρόλος του συνεργατικού εκκινητή*. Θέλει και αυτός να έχει το λόγο και για αυτό κάνει αρκετές προτάσεις. Ζητά τη γνώμη του συμμαθητή του, δίνει πληροφορίες όποτε είναι αναγκαίο και τις περισσότερες φορές προσπαθεί να διατηρήσει το γόητρο του. Είναι σε θέση να αποσύρει την πρόταση του άλλα μόνο αν η αντίθετη είναι η επικρατέστερη σε όλα τα επίπεδα. Δείχνει γενικά υψηλό επίπεδο συμμόρφωσης με τις κοινωνικές και τις κοινωνικομαθηματικές νόρμες που έχουν θεσπιστεί.
3. *Ρόλος του συνεργατικού εκτιμητή*. Κάνει λιγότερες προτάσεις σε σχέση με τους προηγούμενους ρόλους και δίνει πάντα τις απαραίτητες πληροφορίες ανεξαρτήτως αν του ζητηθεί ή όχι στους συμμαθητές του, προς την διευκόλυνσή τους. Προσπαθεί να διατηρήσει το γόητρο του εφόσον πιστεύει ότι δεν αντιβαίνει σε κάποιο κανόνα. Ως εκ τούτου, παρουσιάζει ένα υψηλό επίπεδο συμμόρφωσης ως προς τις κοινωνικές και κοινωνικομαθηματικές νόρμες. Οι πράξεις του και η συμπεριφορά του συγχρονίζονται ομοιόμορφα.
4. *Ρόλος του ανασφαλή μεσολαβητή*. Κάνει λίγες προτάσεις, και δεν προσπαθεί να διατηρήσει το γόητρο του με σαφή τρόπο. Έχει αρκετά χαμηλό επίπεδο συμμόρφωσης με τις περισσότερες κοινωνικομαθηματικές νόρμες και δέχεται όλες τις υποδείξεις των συμμαθητών του χωρίς την αξιολόγηση τους. Προσπαθεί να διευκολύνει το έργο των συμμαθητών του, αλλά αν βρεθεί σε δύσκολη θέση, δεν λαμβάνει την ευθύνη και την αναποτελεσματικότητα την αποδίδει σε εξωγενείς παράγοντες, όπως το επίπεδο δυσκολίας της εργασίας.

Σε γενικές γραμμές και σύμφωνα με τη θεωρία του ρόλου, η απόδοση του ρόλου έχει σχεδιαστεί με τέτοιο τρόπο ώστε να ερμηνεύσει την πράξη των συμμετεχόντων στο συγκεκριμένο πλαίσιο (συνεργατική επίλυση προβλημάτων).

Η θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης έρχεται να γεφυρώσει το πιθανό κενό ανάμεσα στους ρόλους και τις νόρμες. Ο ρόλος των συμβόλων και ιδιαίτερα της γλώσσας είναι ζωτικής σημασίας διότι οι άνθρωποι μοιράζονται μηνύματα και επικοινωνούν. Το άτομο δεν είναι ένας παθητικός δέκτης της κοινωνικής επιρροής αλλά συμβάλλει ενεργά στη διαμόρφωση και στη διαπραγμάτευση της κοινής γνώσης (Blumer, 1969). Με αυτόν τον τρόπο μπορούν να αποκρυπτογραφηθούν και να κατηγοριοποιηθούν ρόλοι και συμπεριφορές που δεν ήταν κατανοητές, εσκεμμένα από τους μαθητές (π.χ. ο μεγαλύτερος αριθμός είναι …κτρία, το αποτέλεσμα ίσως …τερο,, εί..π.ντε), με σκοπό να προστατεύσουν το γόητρο τους, χρησιμοποιώντας εκφράσεις με ασαφή γλωσσική φόρμα

Ο Voigt (1992) υποστηρίζει ότι η προσέγγιση της συμβολικής αλληλεπίδρασης είναι ιδιαίτερα χρήσιμη για τη μελέτη της μάθησης στα μαθηματικά, διότι επικεντρώνεται στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων, καθώς και τις κοινωνικές διεργασίες. Οι προσωπικές αντιλήψεις ακόμα και στα μαθηματικά, αντιμετωπίζονται με τρόπο συμβατό και ενσωματώνονται στο εκάστοτε κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο. Έτσι δίνεται στους μαθητές η δυνατότητα να τις αναπτύξουν συμμετέχοντας στη διαπραγμάτευση κανόνων στην τάξη, συμπεριλαμβανομένων και εκείνων ειδικά για τα μαθηματικά.

**Παράγοντες που επηρεάζουν στη λήψη αποφάσεων**

Σύμφωνα με τις προηγούμενες έρευνες οι μαθητές ακολουθούν τις κοινωνικομαθηματικές νόρμες και αποδίδουν ρόλους στο μάθημα των μαθηματικών όταν εργάζονται ομαδοσυνεργατικά για την επίλυση προβλήματος. Πόσο όμως οι πολιτισμικές και κοινωνικές καταβολές τους, η προσωπικότητα τους ή ακόμα και ένας συνδυασμός των ανωτέρων παραγόντων συμβάλλουν στη συλλογική διαμόρφωση και στη λήψη αποφάσεων στο μάθημα των μαθηματικών;

Αυτή η υπόθεση ελέγχθηκε σε έρευνα με μαθητές της Δ΄ Δημοτικού. Έχοντας ως διδακτική ενότητα τη διαχείριση προβλημάτων με μεγάλους αριθμούς, θέσαμε στους μαθητές το παρακάτω πρόβλημα: *"Ένας ταξιδιώτης θέλει να κάνει τη διαδρομή Θεσσαλονίκη - Παρίσι οδικώς. Η απόσταση είναι 2400 χμ. Το ρεζερβουάρ του έχει αυτονομία 600 χμ. ενώ τα χρήματα που θέλει να διαθέσει για καύσιμα δεν πρέπει να ξεπεράσουν τους τέσσερις ανεφοδιασμούς. Επαρκούν τα χρήματα για να υλοποιήσει το ταξίδι του; Σε περίπτωση που ήθελε να διανύσει τη διπλάσια απόσταση, θα χρειαζόταν περισσότερα χρήματα ή θα επαρκούσαν αν έκανε οικονομική οδήγηση;"*

Ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον είχε η τέταρτη ομάδα η οποία αποτελούνταν από τέσσερις μαθήτριες. Για λόγους ανωνυμίας τις ονομάζουμε Α, Β, Γ, Δ. Και οι τέσσερις έχουν ελληνική καταγωγή, από μία καλά οργανωμένη ημιαστική περιοχή της Εύβοιας. Τα επαγγέλματα των γονέων των μαθητριών Α, Β και Γ είναι οικιακά και ελεύθεροι επαγγελματίες, απόφοιτοι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ενώ της μαθήτριας Δ, εκπαιδευτικός και στρατιωτικός. Τα ενδιαφέροντα τους εκτός σχολείου, είναι οι ξένες γλώσσες, επιπλέον η γυμναστική (μαθήτρια Α) και η μουσική (μαθήτρια Δ).

Η μαθήτρια Α, παρουσιάζει ηγετικά χαρακτηριστικά, θέλοντας να βρίσκεται πάντοτε στο επίκεντρο, να λαμβάνεται η άποψη της ως η επικρατέστερη σωστή. Δεν δέχεται εύκολα την αποτυχία, είναι η ανταγωνιστική, παρορμητική, αυθόρμητη, δεν πειθαρχεί ιδιαίτερα με τις θεσπισμένες κοινωνικομαθηματικές νόρμες κι ενδιαφέρεται αρκετά για την εικόνα του γοήτρου της. Εντάσσεται στο ρόλο του κυρίαρχου εκκινητή.

Οι μαθήτριες Β και Γ έχουν αρκετά κοινά χαρακτηριστικά. Είναι ήπιων τόνων σαν χαρακτήρες, δεν λαμβάνουν πολλές πρωτοβουλίες, ακολουθούν πολλές φορές a priori τις αποφάσεις και τις πρωτοβουλίες της μαθήτριας Α, έχουν χαμηλή δημοτικότητα, εμφανίζουν μέτριο επίπεδο συμμόρφωσης στις κοινωνικομαθηματικές νόρμες. Εντάσσονται στον ρόλο του ανασφαλή μεσολαβητή.

Η μαθήτρια Δ, είναι και αυτή ήπιων τόνων, σε λιγότερο βαθμό από τις άλλες δύο. Εκφράζει διστακτικά την άποψη της, είναι πρόθυμη να βοηθήσει τις συμμαθήτριες της ομάδας της, προσπαθεί να διατηρήσει σε ένα σταθερό επίπεδο το γόητρο της και συμμορφώνεται άμεσα με τις κοινωνικομαθηματικές νόρμες. Εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι παρ' όλο που τις περισσότερες φορές έχει τη σωστή λύση την εγκαταλείπει διότι ακολουθεί την επικρατέστερη, γνωρίζοντας ακόμα ότι είναι λάθος, μη θέλοντας να έρθει σε ρήξη και αντιπαράθεση με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας της. Εντάσσεται στο ρόλο του συνεργατικού εκτιμητή.

Χαρακτηριστικοί διάλογοι κατά την επίλυση προβλήματος από την τέταρτη ομάδα

*Α: Λέω σίγουρα επαρκούν.*

*Β: Συμφωνώ.*

*Γ: Και εγώ το ίδιο.*

*Δ: (Διστακτικά και χαμηλόφωνα) ας κάνουμε πρώτα ένα πρόχειρο υπολογισμό για να ελέγξουμε μετά το ανακοινώνουμε … (;)*

*Α: Αφού φαίνεται, γιατί να περιμένουμε ας το πούμε για να κατοχυρώσουμε τη πρωτιά έπειτα κερδίζουμε χρόνο και συνεχίζουμε.*
*Β-Γ: (συμφωνούν)*
*Δ: Κορίτσια εγώ δεν είμαι πολύ σίγουρη αλλά αν θέλετε ας το κάνουμε έτσι.*
*Α: Λοιπόν φαίνεται, το 600 στο 2400 χωράει τέσσερις φορές.*
*Γ: Πώς;*
*Α: Βγάλε τα μηδενικά και θα δεις ότι βγαίνει ακριβώς. Άρα τέσσερις ανεφοδιασμούς. Κορίτσια μη συνεχίσετε να υπολογίσετε το διπλάσιο. Είναι σίγουρα παγίδα. Αφού τα χρήματα φτάνουν στην αρχή, σίγουρα φτάνουν και στο τέλος. Αφήστε θα το ανακοινώσω εγώ.*
*Δ: Ίσως να φτάνουν για να πάει Παρίσι, αλλά αν κοιτούσαμε τους πρόχειρους υπολογισμούς μου, δεν μου βγαίνει για το διπλάσιο. Βέβαια μπορεί να έχω κάνει και λάθος … Αν θέλετε το ελέγχουμε όλες μαζί.*
*Β: Όχι μωρέ δίκιο έχει (η Α μαθήτρια). Ας μην μπλέξουμε με υπολογισμούς θα είναι παγίδα.*
*Γ: Ναι, έτσι φαίνεται.*
*Δ: Καλά τότε (συγκατάβαση χαμηλώνοντας το κεφάλι), ας το πούμε.*

## Παρατηρήσεις-Συμπεράσματα-Προτάσεις

Εκτός από τις νόρμες και τους ρόλους συμπεραίνονται κι άλλοι παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν στη λήψη και στη διαμόρφωση των αποφάσεων. Για παράδειγμα: *η άμεση αποδοχή της προσωπικότητάς* της μαθήτριας Α από την ομάδα, λόγω του υπέρμετρου δυναμισμού της, που έχει σαν αποτέλεσμα την a priori αποδοχή των πράξεων και των αποφάσεων της από το ευρύτερο *κοινωνικό της σύνολο* που απολαμβάνει *υψηλή δημοτικότητα. Το οικογενειακό της περιβάλλον,* το οποίο την υποστηρίζει σε αυτή την κατεύθυνση και της δικαιολογεί αρκετές παραβατικές συμπεριφορές. Στον αντίποδα, *το οικογενειακό περιβάλλον* της μαθήτριας Δ, καλλιεργεί αρκετά το αίσθημα κοινή ευθύνης των πράξεων και των συμπεριφορών της. Πιθανόν λοιπόν, η ανάγκη και επιμονή για επεξεργασία και επαλήθευση του αποτελέσματος πριν την ανακοίνωση του να οφείλεται σε αυτό γεγονός. Σίγουρα, προκαλεί ένα σχετικό προβληματισμό στην μικροκοινωνία της ομάδας η στάση της και για αυτό δεν τυγχάνουν την πλήρη αποδοχή οι προτάσεις της, αλλά και η προσωπικότητα της.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, κρίνεται αναγκαία η πρόταση για περαιτέρω διερεύνηση για την ανάδειξη των παραγόντων που επηρεάζουν στη διαμόρφωση και στη λήψη των αποφάσεων στη διδακτική διαδικασία του μαθήματος των μαθηματικών κατά την επίλυση προβλήματος. Σε ένα τέτοιο εγχείρημα, πλατφόρμα ερευνητικής μελέτης μπορούν να δώσουν οι κοινωνικομαθηματικές νόρμες και οι ρόλοι που αναπτύσσονται.

## Βιβλιογραφία

Biddle, B.J., and E.J. Thomas. 1966. Prescriptions. In Role theory: Concepts and research, ed. B.J. Biddle and E.J. Thomas, 103–104. New York: John Wiley and Sons, Inc.

Blumer, H. (1969). Symbolic interactionism: Perspective and method. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Brown, P., & Levinson, S.C. (1987). Politeness: Some universals in language usage. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Clement, J. (1991). Constructivism in the classroom [Review of the book Transforming children's mathematics education: Internationalperspectives]. Journalfo r Research in Mathematics Education, 22,422-428.

Tatsis, K., & Koleza, E. (2006). The effect of students' roles on the establishment of shared knowledge during collaborative problem solving: A case study from the field of mathematics. Social Psychology of Education, 9, 443-460. doi: 10.1007/s11218-006-9005-8.

Voigt, J. (1992, August). Negotiation ofmathematical meaning in classroom practices: Social inter action and learning mathematics. Paper presented at the Seventh International Congress on Mathematical Education, Quebec City.

Voigt, J. (1995). Thematic Patterns of Interaction and Sociomathematical Norms. In P. Cobb, H. Bauersfeld (Eds.), The Emergence of Mathematical Meaning: Interaction in Classroom Cultures. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 163-201.

Yackel, E., & Cobb, P. (1996). Sociomathematical norms, argumentation, and autonomy in mathematics. Journal for Research in Mathematics Education, 27, 390-408. doi: 10.2307/749877.

# Κοινωνιολογία των ΤΠΕ- Έμφυλη διάσταση

**Όλγα Τάσση,** *Καθηγήτρια Πληροφορικής στο 6ο ΕΠΑ.Λ. Ιωαννίνων*

## Εισαγωγή

Η παγκοσμιοποίηση (globalization) χρησιμοποιείται ευρύτατα σαν όρος στις κοινωνικές επιστήμες, κυρίως για να ερμηνεύσει τις αλλαγές στην οικονομία , τις εξελίξεις στην τεχνολογία, στον πολιτισμό και στις αξίες (Giddens, 1991). Συνδέθηκε επίσης και με την είσοδο και τη χρήση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση.

Μία από τις συνέπειες της παγκοσμιοποίησης στην ηλεκτρονική μάθηση είναι ότι θα διευκολύνει την διαχείριση της εκπαιδευτικής γνώσης παγκοσμίως πέρα από εθνικά και πολιτιστικά όρια. Το e-learning υλοποιημένο με ποικίλους τρόπους, ήδη έχει αρχίσει να επαναπροσδιορίζει το εκπαιδευτικό τοπίο σε πολλούς τομείς της εκπαίδευσης. Παρόλα αυτά, είναι απαραίτητη μία επιτυχημένη στρατηγική προκειμένου τα εκπαιδευτικά ιδρύματα να σχεδιάσουν, να αναπτύξουν και να υλοποιήσουν τις σημαντικές αλλαγές που σχετίζονται με την διδακτέα ύλη, την διαχειριστική δομή, τις διεργασίες και την κουλτούρα τους. Η εφαρμογή της ηλεκτρονικής μάθησης ως συγκεκριμένης και διακριτής μορφής μάθησης απαιτεί σχεδιασμό και μεθοδική προσπάθεια, έτσι ώστε τα αποτελέσματα που θα προκύψουν να μην είναι αμφίβολης ποιότητας.

Η χρήση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση ανοίγει νέους δρόμους με την αξιοποίηση των δυνατοτήτων που παρέχουν, την αναβάθμιση των υπαρχόντων δικτύων και την αποθήκευση του μαθησιακού υλικού σε ψηφιακή μορφή. Από τη στιγμή που όλο αυτό το υλικό θα είναι προσβάσιμο σε όλους μέσω του διαδικτύου θα υπάρχει η δυνατότητα για σωστότερη και πιο ολοκληρωμένη αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας η οποία θα παρέχει ίσες ευκαιρίες σε όλους χωρίς διακρίσεις.

Η ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα αναγνωρίζει τη χρησιμότητα των ΤΠΕ στη διδακτική πρακτική, όμως σε ένα μεγάλο μέρος εκπαιδευτικών παρατηρούνται φαινόμενα τεχνολογικού αναλφαβητισμού και αποφυγής χρησιμοποίησής τους. Πολλοί είναι αυτοί που πιστεύουν ότι η χρήση των Νέων Τεχνολογιών συμβάλλει στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ άλλοι πιστεύουν ότι οι ΤΠΕ όταν ενταχθούν στο χώρο της εκπαίδευσης χωρίς πολιτικό κι εκπαιδευτικό σχεδιασμό τότε δημιουργούνται προβλήματα (Νικολοπούλου, 2009). Έτσι παρατηρούνται θετικές και αρνητικές αντιδράσεις και συμπεριφορές σε σχέση με τις ΝΤ.

Για την ανεύρεση της βιβλιογραφίας χρησιμοποιήθηκαν κατάλογοι βιβλιοθηκών, μηχανές αναζήτησης στο διαδίκτυο, κατάλογοι εκδοτών κι εγκυκλοπαίδειες. Το υλικό που συγκεντρώθηκε προέρχεται από άρθρα σε επιστημονικά περιοδικά, διατριβές, μεταπτυχιακές εργασίες, εγχειρίδια και βιβλία. Μετά τη συγκέντρωση του υλικού έγινε η αποδελτίωση, η ταξινόμηση, η οργάνωσή του σε θεματικές ενότητες και τέλος η συγγραφή του.

**Ηλεκτρονική Μάθηση μέσω ΤΠΕ και κοινωνική συνοχή**

Το μεγάλο ενδιαφέρον για την ηλεκτρονική μάθηση προέρχεται από το γεγονός ότι οι πολιτικές σε θέματα εκπαίδευσης έχουν σα στόχο τη δημιουργία μιας ανταγωνιστικής οικονομίας, με νέες ευκαιρίες στην αγορά εργασίας. Η μεγάλη έμφαση που δίνει η νέα οικονομία στο ανθρώπινο κεφάλαιο, η σταδιακή εξαφάνιση πολλών παραδοσιακών επαγγελμάτων (Βιτσιλάκη & Ευθυμίου, 2007), τα μεγάλα ποσοστά της ανεργίας, η συχνή μετακίνηση από μια δουλειά σε άλλη είναι οι βασικοί λόγοι που καθιστούν απαραίτητη την εκπαίδευση πάνω στις νέες τεχνολογίες πληροφορίας κι επικοινωνιών, καταλύοντας τα ηλικιακά όρια αφού απευθύνεται και στους ενηλίκους.

Σήμερα η Ευρωπαϊκή Ένωση διακηρύσσει ότι θεωρεί τις ΤΠΕ ως βασικό εργαλείο για την εκπαίδευση και τη μόρφωση όλων αυτών που έμειναν πίσω, προκειμένου να μειωθεί ο κίνδυνος κοινωνικού αποκλεισμού. Η δέσμη μέτρων που παρουσίασε η Κομισιόν (9 Απριλίου 2012), για την αντιμετώπιση της ανεργίας έκανε λόγο μεταξύ άλλων και για την υποστήριξη της αύξησης του εργατικού δυναμικού υψηλής ειδίκευσης στον τομέα των ΤΠΕ και την προώθηση απόκτησης ψηφιακών δεξιοτήτων από το σύνολο του εργατικού δυναμικού.

Σχεδιάστηκαν έτσι και υλοποιήθηκαν προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης ενηλίκων πάνω στις νέες τεχνολογίες, ενισχύθηκαν οικονομικά και με ανθρώπινο δυναμικό η δια βίου εκπαίδευση και ηλεκτρονική κι εξ αποστάσεως μάθηση. Παράδειγμα τέτοιου προγράμματος ήταν το «Ήρων 2» που σχεδιάστηκε από τη Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης (Γ.Γ.Δ.Β.Μ.) του Υπουργείου Παιδείας Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων και υλοποιούνταν από το Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Ι.Δ.Ε.Κ.Ε). Στόχος του προγράμματος ήταν να εκπαιδευτούν 76.800 άτομα πάνω στις ΤΠΕ από το 2008-2011.

Άλλα προγράμματα ήταν, το Επιχειρησιακό πρόγραμμα «Κοινωνία της Πληροφορίας» (2002-2006), το Επιχειρησιακό πρόγραμμα «Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης» (2006-2008), το έργο «Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών για την Αξιοποίηση και Εφαρμογή των ΤΠΕ στη Διδακτική Πράξη» (2007-2013). Επίσης τα εξ αποστάσεως προγράμματα (Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο – ΕΑΠ (Hellenic Open University) http://www.eap.gr/, Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου (Open University of Cyprus) http://www.ouc.ac.cy/ , The Open University (UKOU) http://www.open.ac.uk/ - Μεγάλη Βρετανία, FernUniversitat in Hagen http://www.fernuni-hagen.de/ – Γερμανία, Open Universiteit http://www.ou.nl/ - Ολλανδία, Universita Telematica Intarnazionale UniNettuno (UTIU) http://www.uninettunouniversity.net/portal/it/default.aspx - Ιταλία, Universidad Nacional de Educacion a Distancia (UNED) http://portal.uned.es/ – Ισπανία, Universitat Oberta de Catalunya (OUC) http://www.uoc.edu/portal/english/ - Ισπανία (Καταλονία), Universidade Aberta (UAB) http://www.uab.pt/ - Πορτογαλία, Oscail DCU Distance Education https://www.dcu.ie/oscail/index.shtml - Ιρλανδία, Zentrum fuer Fernstudien Univeristaet Linz (ZFUL) http://www.esc.ac.at – Αυστρία, Universitare Fernstudien Schweisz (Schweizer Fernuni) http://www.fernuni.ch/ - Ελβετία, Centre National d'Enseignement à Distance (CNED) http://www.cned.fr/ - Γαλλία) κά.

Η επιμόρφωση σχεδιάστηκε για να βελτιώσει τα επίπεδα και την ικανότητα χρήσης των νέων τεχνολογιών, αλλά και για να ενθαρρύνει τη θετική σχέση των εκπαιδευτικών με τις ΤΠΕ. Η σημασία που δόθηκε σ' αυτά τα προγράμματα ήταν

τεράστια διότι θεωρήθηκε ότι οι ΤΠΕ ήταν το κλειδί που θα άνοιγε τις πόρτες της κοινωνικής χειραφέτησης. Αυτή η προσπάθεια δε σταμάτησε σε τέτοια προγράμματα αλλά η διάχυση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση απλώθηκε σ' όλο το εκπαιδευτικό σύστημα, από την Πρωτοβάθμια μέχρι την Τριτοβάθμια εκπαίδευση με το θεσμό της Κοινωνίας της Πληροφορίας, της ηλεκτρονικής μάθησης και του ψηφιακού σχολείου.

**Στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στις ΤΠΕ**

Η είσοδος των Νέων Τεχνολογιών και της Ευρυζωνικότητας σε κάθε εκπαιδευτικό ίδρυμα σημαίνει αναβάθμιση των σχολικών και πανεπιστημιακών υποδομών και δικτύων. Όλοι οι φορείς εκπαίδευσης έχουν εφοδιαστεί με διαδραστικούς πίνακες, Η/Υ και δίκτυα υπολογιστών. Οι διαδραστικοί πίνακες προσφέρονται ως εναλλακτικοί τρόποι μαθησιακής διαδικασίας, τεκμηριώνοντας, τη θέση των διαδραστικών πολυμεσικών συστημάτων κατά τη διαδραστική διδασκαλία (interactive instruction), αφού επιτρέπουν τη μεγαλύτερη κινητοποίησή τους για μάθηση. Οι εκπαιδευτικοί έχουν στη διάθεσή τους πολλά εργαλεία (εργαλείο δημιουργίας ιστολογίου blogger, διαδικτυακό εργαλείο που ενθαρρύνει την από κοινού σύνθεση και οργάνωση / δόμηση κειμένου πάνω σε ένα ή περισσότερα θέματα «wikipedia, η διαδικτυακή εγκυκλοπαίδεια», εργαλείο συγγραφής πολυμέσων «SCRATCH», ειδικά εργαλεία συγγραφής επαγγελματικών και πλήρως διαλογικών παρουσιάσεων και προσομοιώσεων κ.ά.) καθώς και εκπαιδευτικά λογισμικά (λογισμικό δημιουργίας παζλ, λογισμικό ψηφιακής αφήγησης, λογισμικό δημιουργίας κουίζ, λογισμικό προγραμματισμού σε τρισδιάστατα περιβάλλοντα «Alice", κ.ά.) που μπορούν να αξιοποιήσουν δημιουργικά και αποτελεσματικά.

Έρευνες έχουν δείξει ότι σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης αναγνωρίζεται από τους εκπαιδευτικούς η χρησιμότητα των ΤΠΕ στη διδακτική, όμως είναι πολύ αργοί στην προσαρμογή τους στη χρήση των ΤΠΕ μέσα στην τάξη (Βοσνιάδου, 2001; Γραμμένος & Σταυρίδου & Δημητριάδης, 2002; Jimoyiannis, 2008; Jimoyiannis & Komis, 2006; Russel, Bebell, O' Dwyer, & O' Connor, 2003). Αυτή η στάση των εκπαιδευτικών ονομάζεται «τεχνοφοβία». Με τον όρο αυτό, σύμφωνα με τον Παπαρδέλη (2008), περιγράφονται τα άτομα που αντιστέκονται στη χρήση των ΤΠΕ. Ο Jay το 1981 μιλάει για φόβο και άγχος απέναντι στις ΤΠΕ κι ακόμη για εχθρική ή επιθετική αντιμετώπισή τους. Αξίζει να τονιστεί ότι ο όρος τεχνοφοβία καλύπτει κάθε είδους τεχνολογικό μέσο κι όχι μόνο τους υπολογιστές. Σύμφωνα με έρευνες (Παναγιωτακόπουλος, Κουστουράκης & Παπαπαναγιώτου 2011; Jimoyiannis, 2008), μπορεί να οφείλεται σε εσωτερικούς κι εξωτερικούς παράγοντες. Οι προσωπικοί παράγοντες συνδέονται στενά με τη συμπεριφορά και την αρνητική συναισθηματική αντίδραση των ατόμων καθώς και με το άγχος που έχει κάθε άτομο όταν πρέπει να χρησιμοποιήσει τους υπολογιστές. Έτσι μπορεί να πάρει τη μορφή της άρνησης της χρήσης είτε επειδή είναι αδιάφοροι απέναντι στις ΤΠΕ ή του φόβου μήπως χαλάσει κάτι επειδή δεν ξέρουν να χρησιμοποιήσουν τον υπολογιστή (ψηφιακός αναλφαβητισμός). Μερικές φορές έχουν το αίσθημα ότι απειλούνται κι ότι είναι σκλάβοι της τεχνολογίας (Jimoyiannis & Komis, 2006). Άλλοι εσωτερικοί παράγοντες είναι τα προσωπικά χαρακτηριστικά, η αυτεπάρκεια, τα αισθήματα, ο βαθμός εξοικείωσης των εκπαιδευτικών με τις ΤΠΕ, ο βαθμός αποδοχής των ΤΠΕ από τους καθηγητές, η ετοιμότητα ενσωμάτωσης των ΤΠΕ στη διδακτική πρακτική αλλά και η εσωτερική θετική ή αρνητική αυτοκριτική του κάθε ατόμου που προκύπτει από τη

χρήση των ΤΠΕ (Τζιμογιάννης, 2002). Οι εξωτερικοί παράγοντες είναι οι κοινωνιολογικοί, οι τεχνολογικοί, οι θεσμικοί και οι σχολικοί διοικητικοί.

Από κοινωνιολογική σκοπιά, η τεχνοφοβία ερμηνεύεται ως αποτέλεσμα ενός πολύμορφου κοινωνικού μετασχηματισμού. Η εργασία και η απασχόληση μετασχηματίζονται ως αλλαγή σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητή. Έχουμε έτσι την κοινωνική διάσταση της παιδαγωγικής σχέσης ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και το μαθητή. Στη σχέση αυτή, ο παράγοντας που ο Bertrand (1994) θεωρεί σημαντικό, είναι η απώλεια του ελέγχου του εκπαιδευτικού στη δικτυωμένη τάξη. Οι εκπαιδευτικοί παύουν να είναι το επίκεντρο στην τάξη και χάνουν την εξουσία τους, την οποία πρέπει να μοιραστούν με τον Η/Υ και καθώς εκπαιδευτικοί δεν είναι απαλλαγμένοι από κοινωνικά στερεότυπα, αντιλήψεις και τάσεις για τις νέες τεχνολογίες (Olson, 1995), αρχίζουν να πιστεύουν ότι είναι ανεπαρκείς απέναντι στη νέα γενιά μαθητών.

Οι τεχνολογικές αλλαγές φαίνεται να υπαγορεύουν και τις εξελίξεις στο χώρο της εκπαίδευσης και φέρνουν στο προσκήνιο νέα κοινωνικά δεδομένα και νέες κοινωνικές έρευνες. Έτσι και η εμφάνιση των νέων τεχνολογιών στην κοινωνική πραγματικότητα οδήγησε σε αυξημένο ενδιαφέρον για τον έλεγχο των έμφυλων διαφορών στον τομέα των ΤΠΕ.

Οι υφιστάμενες έμφυλες κοινωνικές ανισότητες εμποδίζουν τις γυναίκες από την ισότιμη, σε σχέση με τους άνδρες, χρήση των ΤΠΕ αλλά και η κοινωνική κατασκευή του ρόλου του φύλου και οι έμφυλες ανισότητες των σχέσεων εξουσίας μέσα στην κοινωνία εμποδίζουν τις γυναίκες από τη χρήση και αξιοποίηση των ΤΠΕ (Γκασούκα, 2013). Έτσι η προσδοκώμενη συμπεριφορά των γυναικών είναι να θεωρούν ανίκανο των εαυτό τους στη χρήση των ΤΠΕ και τους άνδρες πιο ικανούς. Εξάλλου οι εκπαιδευτικές πρακτικές και οι σχολικές δομές αναπαράγουν τον ανδρικό κόσμο των ηλεκτρονικών υπολογιστών.

Κάποιες έρευνες έδειξαν ότι υπάρχει αυξημένη τεχνοφοβία από την πλευρά των γυναικών στη χρήση των ΤΠΕ κι ότι είναι δεδομένη η υπεροχή των ανδρών στην ικανότητα χρήσης των ΤΠΕ (Βιτσιλάκη, Ευθυμίου, 2013). Υποστηρίζεται επίσης, ότι τα αγόρια είναι σχεδόν αποκλειστικά οι «σκληροί» κυρίαρχοι στον προγραμματισμό, ενώ τα κορίτσια τείνουν να είναι οι «ήπιοι» κυρίαρχοι (Turkle, 1984). Σύμφωνα με την Turkle (1984) υπάρχει διαφορετική προσέγγιση των δύο φύλων στον προγραμματισμό. Έτσι η στενή σχέση του ανδρικού πληθυσμού με τον υπολογιστή αποτελεί συνήθως ένδειξη της έντονης ανάγκης των ανδρών να κυριαρχούν επί των πραγμάτων ενώ από την άλλη οι γυναίκες είναι λιγότερο τολμηρές από τους άνδρες και θέλουν αυτά που κάνουν στον υπολογιστή να έχουν μια αιτία κι ένα αποτέλεσμα.

Επίσης σύμφωνα με έρευνες, κάποιες γυναίκες έχουν πιο αρνητικές αντιλήψεις και στάσεις απέναντι στις ΤΠΕ ενώ σε άλλες βρέθηκε οι γυναίκες να έχουν πιο θετικές αντιλήψεις (Αγγέλαινα & Τζιμογιάννης, 2010; Rosen & Weil, 1995). Σε κάποιες έρευνες βρέθηκε να μην υπάρχουν έμφυλες διαφορές όσον αφορά τη χρήση των ΤΠΕ (Korukonda, 2005; North & Noyes, 2002, Shapka & Ferrari, 2003), ενώ σε μερικές επισκοπήσεις/μετα-αναλύσεις περιγράφονται ως αντικρουόμενα τα ερευνητικά αποτελέσματα για το συγκεκριμένο θέμα (Brosnan, 1998; Whitley, 1997). Βέβαια λόγω της θέσης που κατέχουν οι γυναίκες στην κοινωνία (λιγότερο ελεύθερο χρόνο, λιγότερα χρήματα για αγορά υπολογιστών) δεν καταφέρνουν να ασχοληθούν με τη τεχνολογία κι έτσι μιλάμε για ψηφιακό χάσμα ανάμεσα στα δύο φύλα, αλλά και για ψηφιακό χάσμα γενεών.

Την κοινωνική πλευρά του ζητήματος της χρήσης των ΤΠΕ ερεύνησαν οι Jenson, de Castell και Bryson (2003), οι οποίοι διαπίστωσαν ότι όταν οι καθηγήτριες και οι μαθήτριες εκπαιδευτούν πρώτες, πάνω στις Νέες Τεχνολογίες και οι οποίες με τη σειρά τους εκπαιδεύσουν τους καθηγητές και τους μαθητές αλλάζουν εντελώς οι σχέσεις φύλου και τεχνολογίας μέσα στο σχολείο με τις γυναίκες να εμφανίζονται πιο σίγουρες και πιο δυναμικές στη χρήση των ΤΠΕ μέσα στην τάξη.

Σύμφωνα με Διαμαντοπούλου (2003) ακόμη και στους τομείς, οι οποίοι θεωρούνται κατεξοχήν ανδρικοί και στους οποίους έχει εισέλθει η γυναίκα τα τελευταία χρόνια, βλέπουμε να υπάρχουν διαφοροποιήσεις τόσο σε οικονομικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο. Έτσι δημιουργούνται κοινωνικές ανισότητες σε βάρος των γυναικών και η ραγδαία ανάπτυξη των ΤΠΕ και ιδιαίτερα των Η/Υ και του διαδικτύου, επιτείνει τις ανισότητες αυτές, αφού η γυναίκα δεν επωφελείται στον ίδιο βαθμό με τον άνδρα από τις εξελίξεις (McGregor and Bazi, 2001). Αυτό οφείλεται στο μορφωτικό επίπεδο των γυναικών οι οποίες περιθωριοποιούνται και δεν εκπαιδεύονται αλλά και στις εκάστοτε κοινωνικές αντιλήψεις και νόρμες που ισχύουν στις διάφορες κοινωνίες και οι οποίες αντιμετωπίζουν απαξιωτικά τη γυναικεία εκπαίδευση (Hafkin, 2003, Hafkin & Taggart, 2001, Huyer & Sikoska, 2003).

Επομένως σύμφωνα με Βιτσιλάκη (2005), ο στόχος της αξιοποίησης των ευκαιριών που παρέχουν οι νέες τεχνολογίες δεν μπορεί να αφορά στην απλή αύξηση των ρυθμών πρόσβασης από τις γυναίκες, αλλά να αποβλέπει στην κριτική ανάλυση των δομών που (ανα)παράγουν ανισότητες τόσο μεταξύ των φύλων όσο και μεταξύ άλλων κατηγοριών και τάξεων.

## Προτάσεις

Οι εξελίξεις στο χώρο των ΤΠΕ και η παγκοσμιοποίηση καθορίζουν πλέον το επίπεδο και την ευημερία μιας χώρας. Κυρίως οι γνώσεις, οι δεξιότητες και η προσαρμοστικότητα των πολιτών στις αλλαγές είναι οι παράγοντες που καθορίζουν την πορεία μιας χώρας στην παγκόσμια οικονομία. Η ενσωμάτωση βέβαια των ΤΠΕ στην εκπαίδευση, στη δημόσια διοίκηση και σ' όλους γενικά τους κοικωνικοοικονομικούς τομείς μπορεί να γίνει μόνο όταν υπάρξουν συστημικές αλλαγές και ριζικοί μετασχηματισμοί, καθώς και κατάλληλο θεωρητικό πλαίσιο σχεδιασμού που θα συνδυάζει θεωρίες μάθησης και παιδαγωγικές πρακτικές.

Μια πρώτη λύση θα ήταν να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στον ψηφιακό γραμματισμό των διαφόρων κοινωνικών ομάδων με σκοπό τη μείωση του ψηφιακού χάσματος και την αποφυγή περαιτέρω κοινωνικών ανισοτήτων. Διότι σύμφωνα με το Παρατηρητήριο της Κοινωνίας της Πληροφορίας αυτοί που τελικά θίγονται περισσότερο είναι οι γυναίκες, τα άτομα με ειδικές ανάγκες, οι ηλικιωμένοι και οι οικονομικά ασθενείς (Αλμανταριώτη, 2001). Επομένως μια λύση θα ήταν η επένδυση στη Τεχνολογία και στην Επιμόρφωση. Αυτό αποτελεί και μια λύση στο ζήτημα των έμφυλων διαφορών όσον αφορά στη χρήση των ΤΠΕ γιατί όλο και περισσότερες γυναίκες θα έχουν τη δυνατότητα να χρησιμοποιούν τις Νέες Τεχνολογίες.

Άλλωστε σύμφωνα με την Διαμαντοπούλου (2003), «το κλείσιμο του χάσματος μεταξύ δεξιοτήτων και φύλων αποτελεί προτεραιότητα στην ατζέντα κοινωνικής πολιτικής κι έτσι, αρκετά κράτη μέλη έχουν ήδη συμπεριλάβει στα εθνικά σχέδια δράσης τους, την πρόσβαση και τη συμμετοχή και των δύο φύλων στην κοινωνία της

γνώσης δίνοντας προτεραιότητα στην αύξηση της πρόσβασης των γυναικών στην τεχνολογία και εμπλέκοντας όλους τους φορείς σε εθνικό και περιφερειακό επίπεδο».

Η αλλαγή των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στις ΤΠΕ, απαιτεί αλλαγή στη νοοτροπία και στις προκαταλήψεις τους απέναντι στις ΤΠΕ με προτροπή, επιμόρφωση και καθοδήγηση (Cartelli, 2006).

## Συμπεράσματα

Η επισκόπηση της βιβλιογραφίας σχετικά με τις σχέσεις των εκπαιδευτικών με τις ΤΠΕ αναδεικνύει διαφορετικές στάσεις απέναντι στη χρήση των νέων τεχνολογιών μέσα στη τάξη.

Σημαντικό ρόλο παίζει η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η οποία για να είναι αποτελεσματική πρέπει να είναι συνεχής και διαρκής. Αξιοποίηση όμως της επιμορφωτικής εμπειρίας, δε σημαίνει μόνο γενική εποπτεία για το υπάρχον εκπαιδευτικό λογισμικό και άριστη γνώση της χρήσης των ψηφιακών συσκευών, αλλά απαιτείται ο συνδυασμός των βασικών γνώσεων των περιεχομένων με παιδαγωγικές γνώσεις για να μπορέσουν να ανταποκριθούν οι εκπαιδευτικοί, στις απαιτήσεις των αναλυτικών προγραμμάτων (Μαυρογιώργος, 1999). Εξάλλου η δια βίου εκπαίδευση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών έχουν σαν βασικό στόχο να κατανοήσουν οι εκπαιδευτικοί τις αρχές σχεδιασμού μιας εκπαιδευτικής δραστηριότητας ώστε να μπορούν να την εντάξουν στην διδακτική πράξη.

Τα διαφορετικά κοινωνικο-πολιτισμικά πλαίσια στις διάφορες χρονικές περιόδους επηρεάζουν τις σχέσεις των δύο φύλων με τις ΤΠΕ. Προκειμένου για ισότιμη πρόσβαση και συμμετοχή στις ΤΠΕ και των δύο φύλων και όλων των ειδικοτήτων απαιτείται θεσμική στήριξη και μια σειρά από νέους διοικητικούς, τεχνικούς (υλικοτεχνική υποδομή) οικονομικούς μηχανισμούς και αξιόπιστες εκπαιδευτικές εφαρμογές που θα επιτρέπουν τη μέγιστη δυνατή αλληλεπίδραση και ανατροφοδότηση στις διαδικασίες ενσωμάτωσης των ΤΠΕ στα σχολεία (Γουβιάς, 2007; Δεγδιλέλης, 2005 ).

Στη σημερινή κοινωνία και ιδιαίτερα στο χώρο του σχολείου όπου αντικατοπτρίζονται όλες οι ελπίδες και τα όνειρα της κοινωνίας, για ένα καλύτερο αύριο πρέπει η γνώση και η μάθηση να αναβαθμιστούν προκειμένου να γίνουν οι πιο παραγωγικοί συντελεστές κάθε χώρας, στους οποίους αυτή, πρέπει να επενδύσει για να ανταποκριθεί στις προκλήσεις των καιρών.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αγγέλαινα, Σ. & Τζιμογιάννης, Α. (2010). Δημιουργία και μελέτη μιας μαθητικής Κοινότητας Διερεύνησης μέσω ενός ιστολογίου. Πρακτικά Εργασιών 7ου Πανελλήνιου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή *«Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση»,* τόμος ΙΙ, σ. 337-344 Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Κόρινθος, 23-26 Σεπτεμβρίου 2010.

Αλμανταριώτη, Λ. (2001). *Οι Νέες Τεχνολογίες μπορούν να γεφυρώσουν τα «ψηφιακά χάσματα».* ΕΞΠΡΕΣ, 12/10/2001.

Bertrand, Y. (1994). *Σύγχρονες Εκπαιδευτικές Θεωρίες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Βιτσιλάκη, Χ. (2005). *Σύγχρονες αντιθέσεις και ανισότητες: Ο ρόλος των νέων τεχνολογιών,* Διάλεξη. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Βιτσιλάκη, Χ. & Ευθυμίου, Η. (2007). *Νέες Τεχνολογίες στην εποχή της Παγκοσμιοποίησης: Μια έμφυλη προσέγγιση.* Επιστημονική Σειρά Σπουδών Φύλου. Διευθύντρια Σειράς: Χρυσή Βιτσιλάκη. Αθήνα: Ατραπός.

Βιτσιλάκη, Χ., Ευθυμίου, Η. (2013). *Νέες Τεχνολογίες & Έμφυλες διακρίσεις: Θεωρητικές προσεγγίσεις,* Διάλεξη 8η Β εξαμήνου, ΜΠΣ «Φύλο και Νέα Εκπαιδευτικά και Εργασιακά Περιβάλλοντα στην Κοινωνία της Πληροφορίας».

Βοσνιάδου, Σ. (2001). *Εισαγωγή στην Ψυχολογία* (τόμος Α΄). Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Brosnan, M. (1998). *Technophobia: the psychological impact of information technology*. London: Routledge.

Cartelli, A. (2006). *Encyclopedia of Information Communication Technology. Hershey.* PA: Information Science Pub.

Compeau, D.R., & Higgins, C.A. (1995, June). *Computer Self-Efficacy: Development of a Measure and Initial Test.* MIS Quarterly, 19, (2), 189-211.

Compeau, D. R., Higgins, C. A. & Huff, S. (1999). *Social cognitive theory and individual reactions to computing technology: a longitudinal study*. MIS Quarterly, 23, 145-158.

Γκασούκα, Μ. (2013). *Διεπιστημονικές προσεγγίσεις στη διαμόρφωση του ρόλου του φύλου.* (Πανεπιστημιακές σημειώσεις. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου).

Γουβιάς, Δ. (2007). *Διερεύνηση στάσεων, αντιλήψεων και πρακτικών σε θέματα ισότητας των δύο φύλων, ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με ειδική αναφορά στις νέες τεχνολογίες – Προτάσεις Πολιτικής.* Ερευνητικό Πόρισμα που εκπονήθηκε στο πλαίσιο του χρηματοδοτούμενου από το ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ ερευνητικού προγράμματος 'ΠΥΘΑΓΟΡΑΣ ΙΙ'. Ρόδος.

Γραμμένος, Σ., Σταυρίδου, Ε., Δημητριάδης, Σ. (2002). Το εκπαιδευτικό Λογισμικό «Το Τετράδιο της Πυκνότητας» στη Τάξη: Διαδικασίες Μάθησης και Μαθησιακά Αποτελέσματα. Στο Α. Δημητρακοπούλου (επιμ.). Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου «*Οι Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση*».

Δαγδιλέλης, Β. (2005). Η πληροφορική στην οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης –Πληροφορική και στελέχη της εκπαίδευσης. Στο Α. Καψάλης, (Επιμ. Έκδ.) *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων* (213-229). Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Διαμαντοπούλου, Α. (2003). *Εισήγηση στη Διάσκεψη για τις γυναίκες και την κοινωνία της πληροφορίας*. Αθήνα: 5 Μαίου 2003.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2003). *Επιλέγοντας τη μεγέθυνση: γνώση, καινοτομία και θέσεις εργασίας σε μια κοινωνία με συνοχή*. Έκθεση στο εαρινό Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, της 21ης Μαρτίου 2003, σχετικά με τη στρατηγική της Λισσαβόνας για την οικονομική, κοινωνική και περιβαλλοντική ανανέωση. COM(2003)0005.

Giddens, A. (1991). *The consequences of modernity*. Cambridge: Polity Press.

Hafkin, N. (2003). Gender Issues in ICT Statistics and Indicators, with particular emphasis on developing countries. (Ανακοίνωση στο UNECE/UNCTAD/UIS/ ITU/OECD/EUROSTAT Statistical Workshop: Monitoring the Information Society: Data, Measurement and Methods, Geneva).

Hafkin, N. & Taggart, N. (2001). *Gender, Information Technology, and Developing Countries: An Analytic Study*. Washington: Academy for Educational Development.

Hargreaves, A. (1999). *Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Culture in the Post modern Age*. N.Y.: Teachers College Press.

Huyer, S. & Sikoska, T. (2003). *Overcoming the Gender Digital Divide: Understanding ICTs and their Potential for the Empowerment of Women*. INSTRAW Research Paper Series No.1, April.

Jay, T. (1981). *Computerphobia: What to do about it*. Educational Technology, 21, pp 47-48.

Jenson, J., de Castell, S. & Bryson, M. (2003). *«Girl talk» : gender, equity and identity discourses in a school-based computer culture*. Women's Studies International Forum, 26, 6, 561-573.

Jimoyiannis A. (2008). Factors determining teachers' beliefs and perceptions of ICT in education, in A. Cartelli & M. Palma (eds). *Encyclopedia of Information Communication Technology*, pp. 321-334. Hershey, PA: IGI Global.

Jimoyiannis, A., & Komis, V. (2006). Exploring secondary education teachers' attitudes and beliefs towards ICT in education. *THEMES in Education*, 7(2), 181-204.

Korukonda, A. R. (2005). *Personality, individual characteristics and predisposition to technophobia: some answers, questions and points to ponder about*. Information Sciences, 170, 309-328.

Μαυρογιώργος, Γ. (1999). Η Εκπαιδευτική Μονάδα ως φορέας Διαμόρφωσης και Άσκησης Εκπαιδευτικής Πολιτικής στο Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Κουτούζη, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Νιστόπουλος, Β., Χαλκιώτης, Δ. *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική.* Πάτρα: ΕΑΠ.

McGregor, E. and Bazi, F. (2001). *Gender Mainstreaming in Science and Technology. A Reference Manual for Governments and Other Stakeholders.* London: The Commonwealth Secretariat.

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*. Τόμος 2, Τεύχος 1-2, Σελίδες 79-101. Αθήνα: Εκδόσεις Κλειδάριθμος.

North, A., & Noyes, J. (2002). *Gender influences on children's computer attitudes and cognitions.* Computers in Human Behavior, 18, 135-150.

Olson, J. (1995). *Changing our ideas about change*. Canadian Journal of Education: 10, 294-307.

Παναγιωτακόπουλος, Χ. Κουστουράκης, Γ. & Παπαπαναγιώτου, Γ. (2011). Ανίχνευση της τεχνοφοβίας και των επιδράσεών της στην περίπτωση των προπτυχιακών φοιτητών πολιτιστικών προγραμμάτων του ΕΑΠ. *6th International Conference in Open and Distance Learning*. Λουτράκι: Νοέμβριος 2011.

Παπαρδέλης, Δ. (2008). Διπλωματική εργασία για το Πανεπιστήμιο Μακεδονίας: «*Διερεύνηση φοβικών αντιδράσεων σε επιλεγμένα στελέχη επιχειρήσεων και καθηγητές μέσης εκπαίδευσης στην ευρύτερη περιοχή της Θεσσαλονίκης*». Θεσσαλονίκη 2008.

Rosen, D. & Weil, M. (1995). *Computer Availability, Computer Experience and Technophobia Among Public School Teachers.* Computers in Human Behavior, 11(1), 9-31. Retrieved from http://www.editlib.org/p/77942.

Rosen, L.D. (2011). *Teaching the iGeneration.* Educational Leadership: 68(5), 10-15.

Russell, M., Bebell, D., O'Dwyer, L., & O'Connor, K. (2003). *Examining teacher technology use: Implications for preservice and inservice teacher preparation*. Journal of Teacher Education: 54(4), 297–310.

Shapka, J. D., & Ferrari M. (2003). *Computer-related attitudes and actions of teacher candidates.* Computers in Human Behavior: 19, 319-334.

Turkle, S. (1984). *The second self: computers and the human spirit*. NY: Simon and Schuster.

Τζιμογιάννης, Α. (2002). *Προετοιμασία του Σχολείου της Κοινωνίας της Πληροφορίας. Προς ένα Ολοκληρωμένο Μοντέλο Ένταξης των ΤΠΕ στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα.* Σύγχρονη Εκπαίδευση: 122, 55-65.

Whitley, B. (1997). *Gender differences in computer-related attitudes and behavior: a meta-analysis*.Computers in Human Behavior: 13(1), 1-22.

# Η LGBT Κοινότητα στην Αλβανία, προβληματισμοί στη διαπαιδαγώγηση

**Adisa TELITI,** *Λέκτορας στο Παν/μιο "Aleksandër Moisiu" Δυρραχίου*

**Ersida TELITI,** *Λέκτορας, Τμήμα Αστικού Δικαίου Νομικής Σχολής του Παν/μίου Τιράνων*

Η ύπαρξη μιας προτίμησης, διαφορετικής από τις κοινά αποδεκτούς κανόνες της κοινωνίας, προτίμηση συναισθηματική και συνάμα σεξουαλική προς το ίδιο φύλο ή και προς τα δύο φύλα ταυτόχρονα, οδηγεί το άτομο προς μια διαφορετική αντιμετώπιση και προσέγγιση. Οι χαρακτηρισμοί «λεσβία», «γκέι», «αμφιφυλόφιλος», «τρανσέξουαλ» είναι χαρακτηρισμοί που διαμορφώνουν στα ετεροφυλοφιλικά άτομα μια αρνητική προς αυτούς εικόνα και σκέψη, η οποία φτάνει μέχρι και τον αποκλεισμό τους από τον κοινωνικό περίγυρο. Η συμμετοχή σε μια τέτοια κοινότητα κάνει τον άτομο να πολεμά με τον εαυτό του προκειμένου να αποδεχθεί αυτό που είναι και να εκδηλώσει ανοιχτά τον σεξουαλικό του προσανατολισμό. Η ομοφοβία, ο αδικαιολόγητος φόβος λοιπόν και η εχθρική ή αρνητική προς αυτά τα άτομα στάση, συνιστούν ένα από τα προβλήματα που αντιμετωπίζει η εν λόγω κοινότητα στην αλβανική κοινωνία. Η ανά χείρας εργασία στοχεύει στο να προσφέρει μια γενικότερη άποψη των ανωτέρω ζητημάτων αναφορικά με την LGBT κοινότητα. Στο τέλος γίνονται συστάσεις με στόχο την παρέμβαση, προκειμένου τέτοιες συμπεριφορές να προκαταλαμβάνονται εγκαίρως.

# Πρώτης γενιάς φοιτητές, πολιτισμικό κεφάλαιο και εμπειρίες από τις σπουδές στο πανεπιστήμιο

**Όλγα Τζαφέα,** *Υποψ. Διδάκτωρ Τμήματος Φ.Π.Ψ*

## Εισαγωγή

Οι πρώτης γενιάς φοιτητές, δηλαδή, σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία (Billson and Terry 1982), οι φοιτητές των οποίων οι γονείς δεν έχουν παρακολουθήσει σπουδές στο πανεπιστήμιο, αποτελούν, τις τελευταίες δεκαετίες, αντικείμενο πολλών ερευνών, για δύο κυρίως λόγους.

Πρώτον, η διεύρυνση της συμμετοχής στην ανώτατη εκπαίδευση είχε ως συνέπεια την αύξηση των φοιτητών πρώτης γενιάς. Πρόκειται για μια εξέλιξη που αντιμετωπίστηκε θετικά από τα πανεπιστήμια, τα οποία θεωρούσαν πάντα την αύξησή τους ως σοβαρή ένδειξη προώθησης της ισότητας των ευκαιριών ως προς την πρόσβαση, τη συμμετοχή και τη μετάβαση στην αγορά εργασίας. Αποτελεί μια θετική εξέλιξη και για τους γονείς που δεν έχουν σπουδάσει, γιατί θεωρούν συχνά την ανώτατη εκπαίδευση «διαβατήριο» κοινωνικής ανόδου και υποβάλλονται σε δαπανηρές θυσίες, προκειμένου να σπουδάσουν τα παιδιά τους (Κυπριανός & Κονιόρδος 2003). Άλλωστε ιστορικά το πτυχίο αποτελούσε ασφαλές μέσο για την εξασφάλιση εργασίας με υλικά και συμβολικά οφέλη και την ανοδική κοινωνική κινητικότητα. Σύμφωνα με τον McDonough για τους φοιτητές πρώτης γενιάς η εισαγωγή στο πανεπιστήμιο θεωρείται «ένα πολιτιστικό αγαθό απαραίτητο για την κοινωνική τους μετάβαση» ("a cultural asset critical in social mobility") (McDonough, 1997).

Δεύτερον, αυξήθηκαν σε μεγάλο βαθμό οι έρευνες που εστιάζουν το ενδιαφέρον τους στις εμπειρίες των φοιτητών από τις σπουδές (Σιάνου-Κύργιου 2010). Τα ευρήματά τους δείχνουν σταθερά ότι οι φοιτητές πρώτης γενιάς βρίσκονται σε μειονεκτική θέση, συγκριτικά με τους φοιτητές με γονείς που έχουν πτυχίο και, συνεπώς, οι ίδιοι την εμπειρία της ανώτατης εκπαίδευσης. Υπάρχουν, γενικότερα, σαφείς διαφορές μεταξύ φοιτητών πρώτης και μη γενιάς, ως προς τις ακαδημαϊκές και μη ακαδημαϊκές εμπειρίες, τις επιδόσεις, τις γνωστικές και ψυχοκοινωνικές συνέπειες, όπως η καλλιέργεια της επιστημονικής σκέψης, η βελτίωση του γραπτού και προφορικού λόγου κλπ. (Terenzini et al.,1996). Οι διαφορές στις εμπειρίες επιβάλλουν πρόσθετες πολιτιστικές, κοινωνικές και ακαδημαϊκές μεταβάσεις που επιβαρύνουν περισσότερο τη μειονεκτική θέση των φοιτητών πρώτης γενιάς (Terenzini et al, 1994). Το φαινόμενο, δηλαδή, έχει ευρύτερες κοινωνικές συνέπειες: την κοινωνική κινητικότητα και την κοινωνική διαστρωμάτωση μεταξύ των γενεών (Powell & Steelman, 1995). Οι Feinstein, Duckworth and Sabates (2004) αναφέρουν ότι η εκπαίδευση των γονέων είναι πολύ σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει την μετάδοση της εκπαίδευσης μεταξύ των γενεών.

Η πλούσια βιβλιογραφία που υπάρχει διεθνώς δείχνει ότι οι πρώτης γενιάς φοιτητές δεν έχουν συχνά επαρκή προετοιμασία από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση,

τις κατάλληλες γνώσεις και την υποστήριξη για τις σπουδές, σαφείς προσδοκίες από αυτές και συγκεκριμένα σχέδια για την αγορά εργασίας, μετά τη λήψη του πτυχίου (Warburton, Bugarin, & Nunez, 2001). Τα ευρήματα αυτά για την ακαδημαϊκή προετοιμασία και τη μετάβαση στην ανώτατη εκπαίδευση, αποκτούν μεγαλύτερη σημασία, όταν συμπληρώνονται από πρόσθετα δεδομένα για τις εμπειρίες από τις σπουδές. Σύμφωνα με αυτά, οι φοιτητές πρώτης γενιάς είναι πιθανότερο να παρακολουθούν λιγότερες ώρες διδασκαλίας, να επιλέγουν λιγότερα μαθήματα από τις ανθρωπιστικές επιστήμες και τις τέχνες. Να μελετούν λιγότερες ώρες και εργάζονται περισσότερες ώρες την εβδομάδα και γενικότερα είναι λιγότερο πιθανό να συμμετέχουν σε κάποια ακαδημαϊκή δραστηριότητα ή σε κάποιο ερευνητικό πρόγραμμα (Astin 1977, 1993; Pascarella and Terenzini 2005; Pascarella et al. 2004). Πολλοί από αυτούς τους φοιτητές δεν καταφέρνουν να περάσουν τα μαθήματα στο πρώτο έτος, έχουν χαμηλότερη επίδοση και δεν παίρνουν το πτυχίο στον προβλεπόμενο χρόνο (Σιάνου-Κύργιου 2010).

Οι φοιτητές πρώτης γενιάς αδυνατούν να κατανοήσουν τους κανόνες και τα πρότυπα που ισχύουν στο πανεπιστήμιο και είναι συχνά ασαφή και «σιωπηλά», ακόμη και για ζητήματα φαινομενικά προφανή, όπως τα οφέλη που μπορεί να αποκομίσουν, αν επιδιώξουν τη συνεργασία ή ζητήσουν βοήθεια από τους καθηγητές. Αντίθετα, οι φοιτητές με γονείς που έχουν πτυχίο, πετυχαίνουν ευκολότερα να ενταχθούν στο πανεπιστήμιο και είναι εξοικειωμένοι με τον πολιτισμό του, μέσω των αλληλεπιδράσεων με μέλη της οικογένειας και φίλους που έχουν υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης. Οι φοιτητές πρώτης γενιάς παρουσιάζουν σαφείς διαφορές από τους μη πρώτης γενιάς, σε σχέση με ένα σύνολο μεταβλητών που καθορίζουν τα δημογραφικά και ταξικά, πολιτισμικά του χαρακτηριστικά και δείχνουν με σαφήνεια τη μειονεκτική τους θέση (Lohfink & Paulsen, 2005, Brown 1999).

Οι διαφορές στις εμπειρίες των φοιτητών πρώτης γενιάς δείχνουν ότι δεν ισχύει η επικρατούσα αντίληψη, ότι δηλαδή όλοι οι φοιτητές είναι εξίσου προετοιμασμένοι για τις σπουδές και μοιράζονται παρόμοιες εμπειρίες. Το πολιτισμικό κεφάλαιο (Bourdieu 1977, 1993, 2002), σε συνδυασμό με το υλικό κεφάλαιο, γενικότερα το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο είναι παράγοντες «αόρατοι» αλλά σημαντικοί που επηρεάζουν τις εμπειρίες από τις σπουδές (Horn & Nuñez, 2000). Το πολιτισμικό κεφάλαιο προέρχεται από τις ποικίλες περιβαλλοντικές επιδράσεις στο κυρίαρχο περιβάλλον του ατόμου με αποτέλεσμα να διαμορφώνεται ένα «σύστημα προτιμήσεων και αρχών» οι οποίες είναι καθοριστικές για τις εμπειρίες των σπουδών (Θάνος 2010). Τα παιδιά των οποίων οι γονείς δεν έχουν φοιτήσει στο πανεπιστήμιο και συχνά δε διαθέτουν το αναγκαίο πολιτισμικό κεφάλαιο δεν μπορούν να προσαρμοστούν άμεσα στις απαιτήσεις του πανεπιστημίου. Με βάση τα ευρήματα αυτά δεν είναι παράδοξο ότι οι φοιτητές πρώτης γενιάς παρομοιάζονται με αθλητές που παίζουν εκτός έδρας. Ακολουθούν μια διαδρομή σε ένα σχετικά άγνωστο χώρο, σε μια ασυνήθιστη καθημερινότητα, χωρίς καμιά υποστήριξη, σε ένα άγνωστο περιβάλλον που αποτελεί συχνά πηγή άγχους και δημιουργεί εμπόδια στην επίδοση, τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα. Αυτή η διαδρομή μπορεί από άγνωστη που είναι στην αρχή να γίνεται σταδιακά αναγνωρίσιμη, αλλά ποτέ δε γίνεται οικεία, ώστε να νιώθουν «σαν στο σπίτι τους» (Choy, 2001).

Καθώς επιδιώκουν με κάθε τρόπο την προσαρμογή, καλούνται ταυτόχρονα να απαντήσουν σε ποικίλα ερωτήματα με δύσκολες απαντήσεις, τα οποία έχουν σχέση με τον εαυτό τους, τους λόγους για τους οποίους σπουδάζουν, τις δυσκολίες και τις

προκλήσεις του νέου περιβάλλοντος τους, σε σχέση με την αφετηρία τους και συνεπώς η μετάβαση τους είναι πολύ δυσκολότερη (Nora & Cabrera, 1996).

Η αβεβαιότητα που αντιμετωπίζουν πολλοί φοιτητές πρώτης γενιάς προκαλεί το χάσμα με τους μη πρώτης γενιάς συμφοιτητές τους, για την προετοιμασία, τις προσδοκίες και κυρίως την ακαδημαϊκή διαδρομή και τις εμπειρίες. Όταν όμως αυτοί οι φοιτητές καταφέρουν να ανεξαρτητοποιηθούν από το οικογενειακό τους περιβάλλον και μπορέσουν να εισχωρήσουν επιτυχώς στο νέο ακαδημαϊκό περιβάλλον, τότε, σύμφωνα με τον Tinto, παρατηρείται η ακαδημαϊκή και κοινωνική ενσωμάτωση, η οποία είναι απαραίτητη για την επιτυχία (Tinto, 1975, 1993, Tinto &. Pusser 2006). Ποικίλες έρευνες, που εστιάζονται στο χρόνο που αφιερώνουν τα άτομα για την προσαρμογή στο πανεπιστήμιο, διαπίστωσαν ότι η έγκαιρη προσαρμογή μπορεί να αντιστρέψει την πορεία των φοιτητών πρώτης γενιάς (Astin, 1984, Kuh and Hu 2001). Ωστόσο, σε κάθε περίπτωση, τα ποσοστά παραμονής τους ήταν ανέκαθεν χαμηλότερα και οι αριθμοί εγκατάλειψης ανησυχητικοί σε σχέση με τους φοιτητές με γονείς πτυχιούχους ανώτατης εκπαίδευσης. Για αυτό σε πολλές έρευνες επισημαίνεται ότι η προώθηση της ισότητας προσφέρει πολλές ευκαιρίες πρόσβασης στους πρώτης γενιάς φοιτητές, αλλά η διαδρομή για την απόκτηση του πτυχίου περικλείει μεγαλύτερες προκλήσεις, πέντε φορές υψηλότερες από τους μη πρώτης γενιάς, που δε βρίσκονται σε μειονεκτική θέση (Engle & Tinto, 2008).

Συνοπτικά, από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας συνάγεται το συμπέρασμα ότι οι φοιτητές αποτελούν ένα ετερογενές σώμα, εφόσον προέρχονται από πολύ διαφορετικά υπόβαθρα, γεωγραφικά, κοινωνικά και πολιτισμικά. Συμβαίνει μάλιστα συχνά να έχουν ελάχιστα κοινά σημεία, πέρα από την εισαγωγή τους στο πανεπιστήμιο και τις ικανότητες για ακαδημαϊκή εργασία. Οι φοιτητές πρώτης γενιάς βρίσκονται αντιμέτωποι με προβλήματα, γιατί καλούνται να αφομοιώσουν μια ξένη, σε σχέση με την προέλευσή τους, κουλτούρα.

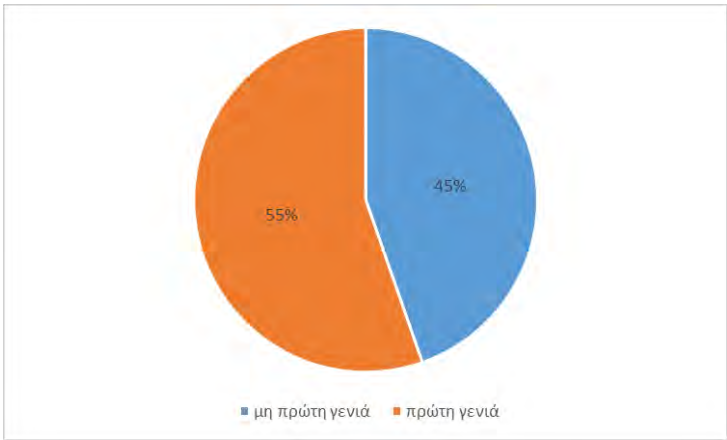
Πρόκειται συνεπώς για ένα πρόβλημα που καθίσταται σοβαρότερο, αν ληφθεί υπόψη ότι η πλειονότητα αυτών που καθυστερούν ή εγκαταλείπουν τις σπουδές προέρχεται από το σώμα των φοιτητών πρώτης γενιάς. Χρήζει επίλυσης και προσελκύει το ερευνητικό ενδιαφέρον, με σκοπό να βρεθούν οι κατάλληλοι τρόποι και τα μέσα, ώστε τα ιδρύματα να υποστηρίξουν τους φοιτητές που είναι οι πρώτοι στην οικογένειά τους που σπουδάζουν στο πανεπιστήμιο, έχουν γονείς με χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης που ασχολούνται με επαγγέλματα της εργατικής τάξης, μειονεκτούν δηλαδή κοινωνικά και πολιτισμικά, λόγω της προέλευσής του. Το κρίσιμο ερώτημα είναι, αν και σε ποιο βαθμό είναι πρόθυμα και σε θέση να τους υπηρετήσουν, να μεριμνήσουν για να υπερβούν τα μειονεκτήματα, να επιλύσουν τα οικονομικά και πολιτισμικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν. Τα δεδομένα των ερευνών δείχνουν πως συχνά δε συμβαίνει κάτι τέτοιο.

### Η ελληνική περίπτωση

Στην Ελλάδα το ζήτημα αυτό δεν απασχολεί ούτε την έρευνα, ούτε τα ιδρύματα της ανώτατης εκπαίδευσης, τα οποία δεν εφαρμόζουν κάποια ιδιαίτερα μέτρα, με συστηματικό τρόπο, για να υποστηρίξουν τους φοιτητές που είναι οι πρώτοι από την οικογένειά τους που σπουδάζουν στο πανεπιστήμιο. Και αυτό συμβαίνει, ενώ ποικίλες έρευνες στην Ελλάδα έχουν δείξει ότι οι πιθανότητες εισαγωγής στην ανώτατη εκπαίδευση διαφοροποιείται όχι μόνο μεταξύ του εκπαιδευτικού επιπέδου

των γονέων αλλά και μεταξύ των κοινωνικο-επαγγελματικών ομάδων (Θάνος, 2010).Είναι μάλιστα αξιοσημείωτο ότι το ποσοστό των πρώτης γενιάς φοιτητών που εισάγονται στο πανεπιστήμιο είναι υψηλότερο από το αντίστοιχο των μη πρώτης γενιάς φοιτητών, όπως φαίνεται στο γράφημα που ακολουθεί, με βάση τα στοιχεία της Εθνικής Στατιστικής Υπηρεσίας.

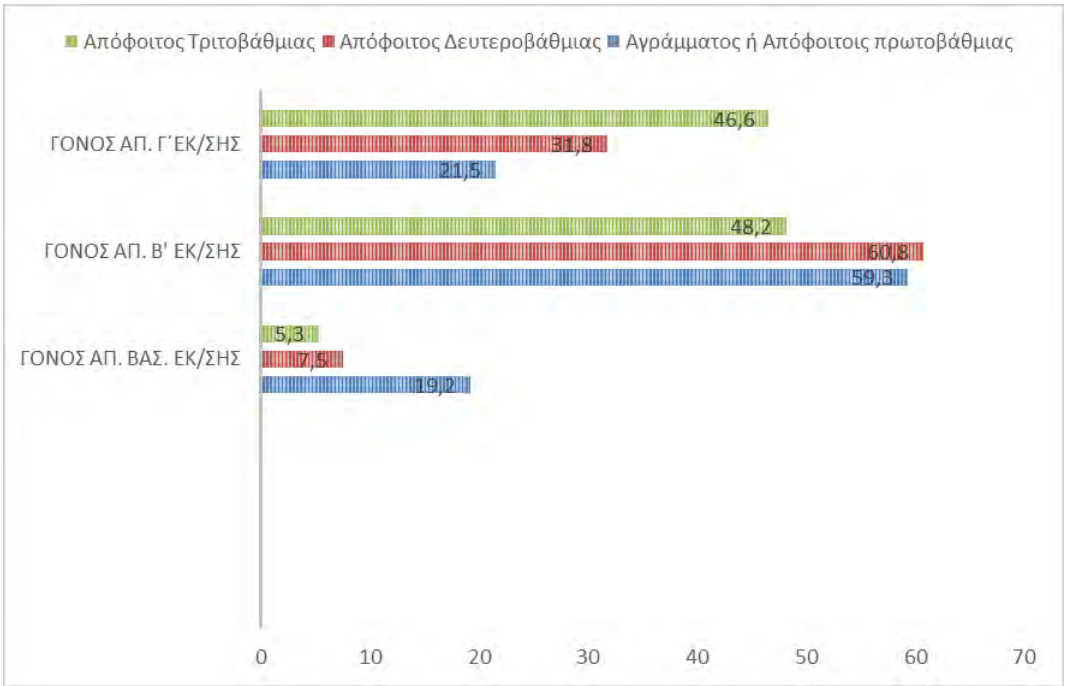
**ΓΡΑΦΗΜΑ 1:** Κατανομή μη πρώτης και πρώτης γενιάς φοιτητών ΑΕΙ ακαδ. έτος 2012-13 (ΕΛ.ΣΤΑΤ.)




*Πηγή: ΕΛ. ΣΤΑΤ,*

Στο γράφημα 2 παρουσιάζεται το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων σε σχέση με το επίπεδο εκπαίδευσης των παιδιών τους. Τα στοιχεία της ΕΛ.ΣΤΑΤ δείχνουν ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των παιδιών που σπουδάζουν σε ίδρυμα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης έχουν γονείς απόφοιτους τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αντίστοιχα, το μεγαλύτερο ποσοστό των παιδιών που είναι απόφοιτοι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έχουν γονείς απόφοιτους δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τέλος, το μεγαλύτερο ποσοστό των τέκνων που ολοκλήρωσαν τη βασική εκπαίδευση έχουν γονείς απόφοιτους της ίδιας εκπαίδευσης.

**ΓΡΑΦΗΜΑ 2:** Κατανομή μορφωτικού επιπέδου παιδιών ως προς το μορφωτικό επίπεδο των γονέων (ΕΛ.ΣΤΑΤ)




*Πηγή: ΕΛ. ΣΤΑΤ*

Στη συνέχεια, θα αναφερθούμε στα ποσοστά της εκπαιδευτικής κινητικότητας στην Ελλάδα για να φανούν τα ποσοστά του φοιτητικού πληθυσμού που οι γονείς τους προέρχονται από χαμηλότερη εκπαιδευτική κλίμακα (πίνακας 1). Ενώ η εκπαιδευτική στασιμότητα δεν έχει υψηλά ποσοστά, 16,1% για τη γενιά της μητέρας και 20,4% για τη γενιά του πατέρα, η εκπαιδευτική συνολική κινητικότητα είναι 83,9 % από την μητέρα προς το παιδί και 79,6% από τον πατέρα προς το παιδί. Η ανοδική εκπαιδευτική κινητικότητα είναι 81,3% από τη μητέρα προς το παιδί και 74,3% από τον πατέρα προς το παιδί και η καθοδική εκπαιδευτική κινητικότητα είναι 2,6% από τη μητέρα στο παιδί και 5,3% από τον πατέρα στο παιδί. Τα στοιχεία αυτά δείχνουν ότι η διαγενεακή εκπαίδευση έχει ανοδική πορεία και επομένως τα παιδιά των γονέων που ολοκλήρωσαν το δημοτικό, γυμνάσιο ή το λύκειο έχουν λάβει ανώτερη ή ανώτατη εκπαίδευση.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 1:** Μέτρα εκπαιδευτικής κινητικότητας

| | ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ | |
|---|---|---|
| **ΜΕΤΡΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΙΝΗΤΙΚΟΤΗΤΑΣ** | **ΓΕΝΙΑ ΜΗΤΕΡΑΣ** | **ΓΕΝΙΑ ΠΑΤΕΡΑ** |
| **ΕΚΠ. ΣΤΑΣΙΜΟΤΗΤΑ** | 16,1% | 20,4% |
| **ΕΚΠ. ΣΥΝΟΛΙΚΗ ΚΙΝΗΤΙΚΟΤΗΤΑ** | 83,9% | 79,6% |
| **ΑΝΟΔΙΚΗ** | 81,3% | 74,3% |
| **ΚΑΘΟΔΙΚΗ** | 2,6% | 5,3% |

*Πηγή: ΕΛ. ΣΤΑΤ*

Συνολικά, διαγράφεται μια ιεραρχική ανοδική εκπαιδευτική κινητικότητα, δηλαδή τα παιδιά που οι πατέρες του δεν πήγαν σχολείο ολοκλήρωσαν στην πλειοψηφία τους το δημοτικό, τα παιδιά που οι πατέρες τους τελείωσαν το δημοτικό,

ολοκλήρωσαν στην πλειοψηφία τους το λύκειο και τα παιδιά των οποίων οι πατέρες τελείωσαν το γυμνάσιο ή το λύκειο έχουν εισαχθεί στην πλειοψηφία τους σε ανώτερη ή ανώτατη σχολή. Το συμπέρασμα αυτό αποτελεί ενδεικτικό στοιχείο ότι η εκπαίδευση των παιδιών επηρεάζεται από την εκπαίδευση των γονέων και συνεπώς το πολιτισμικό και κοινωνικό κεφάλαιο της οικογένειας, για το οποίο μιλήσαμε στο θεωρητικό πλαίσιο, φαίνεται να επηρεάζει σημαντικά τη διαγενεακή εκπαιδευτική κινητικότητα.

Αν και υπάρχουν αρκετές έρευνες που προσφέρουν σημαντικά ευρήματα για τους πρώτης γενιάς φοιτητές σε σχέση με την προετοιμασία για τις πανελλαδικές εξετάσεις και την πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση, γνωρίζουμε πολύ λίγα για τις εμπειρίες τους από τις σπουδές και τους παράγοντες που τις επηρεάζουν ή τις διαφοροποιούν. Το γεγονός αυτό καθιστά ενδιαφέροντα τα αρχικά δεδομένα μιας έρευνας που βρίσκεται σε εξέλιξη και περιγράφονται στη συνέχεια.

## Μεθοδολογία έρευνας

Πρόκειται, πιο συγκεκριμένα, για δεδομένα που προέρχονται από μια ποσοτική και ποιοτική έρευνα, σκοπός της οποίας είναι να διερευνηθούν οι αντιλήψεις και οι εμπειρίες των φοιτητών από τις σπουδές, όπως και η σχέση τους με το κοινωνικοοικονομικό τους υπόβαθρο. Το δείγμα αποτελείται από 100 φοιτητές όλων των σχολών και των τμημάτων του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων (N=100). Αυτοί κλήθηκαν να απαντήσουν σε ένα ερωτηματολόγιο σχετικό με την πρόσβαση, τις εμπειρίες από τις σπουδές και τα επαγγελματικά σχέδια τους. Επίσης, πραγματοποιήθηκε ποιοτική έρευνα με ημιδομημένες συνεντεύξεις σε 16 φοιτητές. Οι φοιτητές που επιλέχθηκαν να πάρουν μέρος στην έρευνα έχουν γονείς που δεν έχουν φοιτήσει στην ανώτατη εκπαίδευση. Το βασικό ερώτημα της έρευνας είναι η σχέση ανάμεσα στο πολιτισμικό κεφάλαιο και τις εμπειρίες των φοιτητών πρώτης γενιάς από τις σπουδές στο πανεπιστήμιο. Συγκεκριμένα, τα ερωτήματα που τίθενται είναι:

1. Ποια είναι τα χαρακτηριστικά των φοιτητών πρώτης γενιάς ως προς την πρόσβαση, τις εμπειρίες και τα επαγγελματικά τους σχέδια.
2. Τα χαρακτηριστικά αυτά αποτελούν ένδειξη ότι οι φοιτητές πρώτης γενιάς αποτελούν μια ιδιαίτερη κατηγορία του φοιτητικού πληθυσμού;
3. Σε ποιο βαθμό το πολιτισμικό κεφάλαιο επηρεάζει τις αντιλήψεις και εμπειρίες των φοιτητών;

## Ευρήματα

### Ι. Πρόσβαση

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, οι φοιτητές πρώτης γενιάς έχουν μια πιο προβληματική μετάβαση από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στο πανεπιστήμιο, γιατί αντιμετωπίζουν συχνότερα αμφιβολίες και δυσκολίες. Η ελλιπής γονική υποστήριξη των φοιτητών πρώτης γενιάς αποτελεί την αιτία που δεν έχουν την αναγκαία προετοιμασία και πληροφόρηση, έχουν περιορισμένη καθοδήγηση σχετικά με τις απαιτήσεις του

πανεπιστημίου. Αυτό αποδεικνύεται και από τα ποιοτικά δεδομένα της έρευνας. Χαρακτηριστικά αναφέρουν δύο φοιτητές-πρώτης γενιάς:

*«Ο πατέρας μου με παρακίνησε να γίνω γιατρός, ήθελε γιατρό ή δικηγόρο. Δεν έχει εκλείψει ακόμη το κατοχικό σύνδρομο από τη χώρα».*

(φοιτητής ιατρικής, πατέρας απόφοιτος δημοτικού)

*«Ήθελα να περάσω δημοσιογραφία αλλά επειδή δεν πέρασα οι γονείς μου μου είπαν ότι είναι καλό να έχω ένα πτυχίο πανεπιστημίου και αφού σε αυτό το τμήμα πέρασα αυτό πρέπει να ακολουθήσω, ακόμη και αν δεν το ήθελα».*

(φοιτήτρια Φ.Π.Ψ, πατέρας απόφοιτος δημοτικού)

Οι πρώτης γενιάς φοιτητές, στο ερωτηματολόγιο που κλήθηκαν να απαντήσουν αναφέρουν με την ίδια συχνότητα ή με μικρές διαφορές ορισμένους λόγους για τους οποίους αποφάσισαν να σπουδάζουν, όπως για παράδειγμα ότι οι γονείς επιθυμούσαν να αποκτήσουν ένα πτυχίο από το πανεπιστήμιο, οι καθηγητές στο σχολείο τους έπεισαν να πάνε στο πανεπιστήμιο. Ακόμη, πολλοί φοιτητές πρώτης-γενιάς έχουν την αντίληψη ότι το πτυχίο είναι απαραίτητο για την επίτευξη των επαγγελματικών τους στόχων ή για ένα καλύτερο εισόδημα. Τέλος, η απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων είναι μερικοί από τους αναφερόμενους λόγους. Στο παρόν άρθρο θα αναφερθούμε στους σημαντικότερους λόγους για τους οποίους οι φοιτητές πρώτης γενιάς επέλεξαν την εισαγωγή τους στη τριτοβάθμια εκπαίδευση.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 2:** Ποσοστό, μέσος όρος και τυπική απόκλιση για τους λόγους σπουδών των φοιτητών πρώτης-γενιάς

| **ΛΟΓΟΙ ΣΠΟΥΔΩΝ** | | **ΠΟΣΟΣΤΟ %** | **Mean** | **St. deviation** |
|---|---|---|---|---|
| **ΕΞΕΙΔΙΚΕΥΣΗ** | Πολύ Σημαντικός | 35,2% | 4,05 | 1,95 |
| | Λίγο σημαντικός | 64,8% | 3,43 | 0,92 |
| **ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑΣ** | Πολύ Σημαντικός | 45,4% | 4,18 | 1.02 |
| | Λίγο σημαντικός | 54,6% | 4,03 | 1,54 |
| **ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΠΟΚΑΤΑΣΤΑΣΗ** | Πολύ Σημαντικός | 78,7% | 2,52 | 1,23 |
| | Λίγο σημαντικός | 21,3% | 3,63 | 1,89 |
| **ΚΥΡΟΣ** | Πολύ Σημαντικός | 55,6% | 2,95 | 1,34 |
| | Λίγο σημαντικός | 44,4% | 2,12 | 0,89 |

Ο παραπάνω πίνακας δείχνει τους σημαντικότερους λόγους για τους οποίους οι φοιτητές πρώτης γενιάς επέλεξαν να σπουδάσουν. Δήλωσαν, σε ποσοστό 78,7%, ότι πολύ σημαντικός λόγος για την πρόσβαση στο πανεπιστήμιο είναι η επαγγελματική αποκατάσταση. Δεύτερος πολύ σημαντικός λόγος για την πραγματοποίηση σπουδών είναι η άσκηση ενός επαγγέλματος με κύρος, ποσοστό 55,6%. Παρατηρούμε ότι οι φοιτητές πρώτης γενιάς είναι περισσότερο προσανατολισμένοι στο οικονομικό όφελος από τη χρήση του πτυχίου που το βλέπουν συχνά ως τον καλύτερο τρόπο για να ξεφύγουν από το κοινωνικό περιβάλλον των γονιών τους ή και να βοηθήσουν την οικογένειά τους (Bui, 2002): για να βρουν ευκολότερα εργασία, να αποφύγουν την ανεργία, να εξασφαλίσουν για τους ίδιους και να προσφέρουν μια καλύτερη ζωή στα παιδιά τους, να ασκήσουν ένα επάγγελμα με κοινωνικό κύρος. Είναι σαφές, ειδικά από τις συνεντεύξεις, ότι

αντιμετωπίζουν τις σπουδές με όρους ανταλλαγής και χρηστικότητας, δεν τις βλέπουν ως ένα ταξίδι στη γνώση. Αυτό αποδεικνύεται από το γεγονός ότι σε ποσοστό μικρότερο του 50% οι φοιτητές πρώτης γενιάς δήλωσαν ότι η ανάπτυξη της προσωπικότητας είναι πολύ σημαντικός λόγος για σπουδές (Σιάνου-Κύργιου, 2006).

## ΙΙ. Οι εμπειρίες από τις σπουδές

Τα ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα για τις εμπειρίες από τις σπουδές δείχνουν ότι οι πρώτης γενιάς αντιμετωπίζουν περισσότερες δυσκολίες να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των σπουδών και έχουν χαμηλότερη επίδοση, καθυστερούν στην ολοκλήρωση των σπουδών. Ακόμη και αν έχουν καλή ακαδημαϊκή προετοιμασία και υψηλές επιδόσεις στις πανελλαδικές εξετάσεις, δε διαθέτουν το πολιτισμικό και το κοινωνικό κεφάλαιο που απαιτείται για την επιτυχία στο πανεπιστήμιο. Πολλές φορές μάλιστα κατηγορούνται ότι είναι ασυνεπείς και τεμπέληδες, ενώ στην πραγματικότητα είναι μακριά από την κουλτούρα του πανεπιστημίου. Ο πίνακας 3 παρουσιάζει τα ποσοστά, το μέσο όρο και την τυπική απόκλιση για τις εμπειρίες από τις σπουδές.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 3:** Ποσοστό, μέσος όρος και τυπική απόκλιση για τις εμπειρίες των σπουδών των φοιτητών πρώτης-γενιάς

| ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΣΠΟΥΔΩΝ | | ΠΟΣΟΣΤΟ % | Mean | St. deviation |
|---|---|---|---|---|
| **Οι εμπειρίες μου δεν ήταν ανάλογες με τις προσδοκίες μου** | Συμφωνώ | 76,1% | 3,05 | 1,65 |
| | Διαφωνώ | 23,9% | 3,83 | 1,92 |
| **Η ακαδημαϊκή ζωή μου ταιριάζει πολύ** | Συμφωνώ | 34% | 4,55 | 0.68 |
| | Διαφωνώ | 66% | 4,21 | 1,87 |
| **Σκέφτηκα να παρατήσω τις σπουδές** | Συμφωνώ | 48,4% | 2,52 | 1,85 |
| | Διαφωνώ | 51,6% | 4,12 | 1,49 |
| **Δυσκολίες στα μαθήματα** | Συμφωνώ | 58% | 4,32 | 0,87 |
| | Διαφωνώ | 42% | 4,12 | 0,89 |

Αρχικά, μεγάλο ποσοστό των φοιτητών πρώτης-γενιάς δεν βίωσε τις εμπειρίες που περίμενε, ποσοστό 76,1%. Σύμφωνα με τις σχετικές έρευνες οι φοιτητές πρώτης γενιάς δεν γνωρίζουν τους κανόνες της ακαδημαϊκής ζωής, πώς να συζητήσουν χωρίς κανείς να τους υποστηρίζει, ποια είναι τα όρια στην τάξη, ποια συμπεριφορά είναι κατάλληλη. Διακατέχονται συχνότερα από το φόβο μήπως δεν καταφέρουν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των προγραμμάτων σπουδών (ποσοστό 66% διαφωνεί ότι η ακαδημαϊκή ζωή είναι συνυφασμένη με τον τρόπο σκέψης τους). Θεωρούν ότι θα έπρεπε να διαθέτουν περισσότερο χρόνο στις σπουδές, κυρίως στο διάβασμα ή νιώθουν εξαιρετικά περήφανοι, όταν είναι αφοσιωμένοι και ασχολούνται ασκητικά σχεδόν με αυτές. Φαίνεται ότι έχουν πιο περιορισμένες γνώσεις από τους άλλους φοιτητές για θέματα σχετικά με τη διαχείριση του χρόνου, η οποία έχει μεγάλη σημασία για την οργάνωση του καθημερινού προγράμματος παρακολούθησης των μαθημάτων και μελέτης. Πολλοί από αυτούς δήλωσαν ότι δυσκολεύτηκαν στα μαθήματα, ποσοστό 58% και ότι μάλιστα σκέφτηκαν να παρατήσουν τις σπουδές τους, ποσοστό 51,6% εφόσον δεν κατανοούν τις ιδιαιτερότητες που παρουσιάζει το

κοινωνικό περιβάλλον του πανεπιστημίου, με το ελεύθερο και ανοιχτό πνεύμα, και δε γνωρίζουν τι να κάνουν με αυτό για να διευρύνουν τα κοινωνικά τους δίκτυο.

Παρότι αποφάσισαν να λάβουν μέρος στις εξετάσεις και να επιδιώξουν την εισαγωγή τους, δε γνώριζαν λεπτομέρειες για τα ακαδημαϊκά προγράμματα και τις προοπτικές των σπουδών, με συνέπεια συχνά οι επιλογές σπουδών να είναι τυχαίες ή βασισμένες σε μια επιφανειακή πληροφόρηση.

*«Πέρασα σε μια σχολή που δεν μου άρεσε αλλά πήγα γιατί δεν ήξερα τι άλλο να κάνω, σαν να μην είχα άλλη επιλογή, οι γονείς μου ήταν ικανοποιημένοι με αυτό και με παρότρυναν να πάω…….η πληροφόρηση για τις σχολές ήταν ελλιπής: τελικά παράτησα τη σχολή και ξαναέδωσα πανελλήνιες στα 23».*

(φοιτήτρια Φ.Π.Ψ, πατέρας απόφοιτος δημοτικού)

### III. Επαγγελματικά σχέδια

Σημαντικό σταθμό στην επαγγελματική πορεία ενός ατόμου αποτελούν τα επαγγελματικά σχέδια και οι προσδοκίες από τις σπουδές. Πολλές έρευνες υποστηρίζουν ότι οι φοιτητές πρώτης γενιάς αντιλαμβάνονται με διαφορετικό τρόπο τα σχέδια τους για το μέλλον. Λόγω της μειωμένης γονικής υποστήριξης, έχουν περιορισμένες προσδοκίες και χαμηλότερες εκπαιδευτικές φιλοδοξίες σε σχέση με άλλους φοιτητές (Bui, 2002). Ακόμα και όταν έχουν υψηλή επίδοση επιλέγουν ιδρύματα που έχουν χαμηλότερες ακαδημαϊκές απαιτήσεις σε σύγκριση με τις ικανότητές τους (Inkelas et al, 2006, Pascarella et al., 2004). Συχνά οι φοιτητές πρώτης γενιάς δεν έχουν υψηλές ακαδημαϊκές φιλοδοξίες και οι στόχοι τους είναι πρακτικοί και βραχυπρόθεσμοι (Prospero & Vohra-Gupta, 2007). Ο πίνακας 4 δείχνει τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, σχετικά με τα επαγγελματικά σχέδια.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 4:** Ποσοστό, μέσος όρος και τυπική απόκλιση για τα επαγγελματικά σχέδια των φοιτητών πρώτης-γενιάς.

| **ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΑ ΣΧΕΔΙΑ** | | **ΠΟΣΟΣΤΟ %** | **Mean** | **St. deviation** |
|---|---|---|---|---|
| **ΕΡΓΑΣΙΑ ΣΤΟ ΔΗΜΟΣΙΟ ΤΟΜΕΑ** | Πολύ Σημαντικός | 65,4% | 3,12 | 0,87 |
| | Λίγο σημαντικός | 34,6% | 3,55 | 0,98 |
| **ΕΡΓΑΣΙΑ ΣΤΟΝ ΙΔΙΩΤΙΚΟ ΤΟΜΕΑ** | Πολύ Σημαντικός | 59,4% | 4,54 | 0,96 |
| | Λίγο σημαντικός | 40,6% | 4,22 | 1,23 |
| **ΙΔΡΥΣΗ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΗΣ** | Πολύ Σημαντικός | 11,4% | 2,52 | 1,54 |
| | Λίγο σημαντικός | 88,6% | 3,63 | 1,89 |
| **ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ** | Πολύ Σημαντικός | 25% | 2,64 | 1,23 |
| | Λίγο σημαντικός | 85% | 2,12 | 0,89 |

Σύμφωνα με τα δεδομένα του πίνακα 2, σε πολύ υψηλό ποσοστό, 65,4%, οι φοιτητές πρώτης γενιάς θέλουν να εργαστούν στο δημόσιο τομέα. Το εύρημα αυτό ενισχύεται από προηγούμενη έρευνα, η οποία έδειξε ότι η εξασφάλιση μιας θέσης εργασίας στο δημόσιο βρίσκεται ανάμεσα στα βασικά επαγγελματικά σχέδια των

φοιτητών με χαμηλό οικονομικό και κοινωνικό υπόβαθρο (Σιάνου-Κύργιου 2010:230-231). Επίσης, ο ιδιωτικός τομέας είναι ανάμεσα στα κυρίαρχα επαγγελματικά σχέδια. Η ίδρυση επιχείρησης και οι μεταπτυχιακές σπουδές δεν θεωρούνται ανάμεσα στις σημαντικές επαγγελματικές προσδοκίες για το μεγαλύτερο ποσοστό των φοιτητών πρώτης γενιάς. Επίσης, τα στοιχεία της ποιοτικής έρευνας αποδεικνύουν ότι πολλοί από τους φοιτητές πρώτης γενιάς δεν έχουν επαγγελματικά σχέδια. Χαρακτηριστικά αναφέρει ένας φοιτητής:

*«Δεν έχω σκεφτεί τι θα κάνω επαγγελματικά, σημασία έχει που έχω ένα χαρτί στα χέρια μου»*

(φοιτήτρια Φ.Π.Ψ, πατέρας απόφοιτος δημοτικού)

Πολλοί φοιτητές πρώτης γενιάς δεν μπορούν να επεξεργασθούν κριτικά τα ζητήματα επαγγελματικής σταδιοδρομίας και ζητούν βοήθεια:

*«Επειδή οι γονείς μου δεν έχουν πάει στο πανεπιστήμιο, δεν ήταν πάντα σε θέση να μου δώσουν τις συμβουλές που χρειάζομαι. Έτσι, μερικές φορές είναι δύσκολο να με καταλάβουν και να συζητήσουμε τι θέλω να κάνω και τι σχέδια έχω για το μέλλον. Όλα τους φαίνονται υπερβολικά και επικίνδυνα… Προσπαθώ να πάρω συμβουλές από άλλους ανθρώπους, θα ήθελα να υπήρχε καθηγητής σύμβουλός μου παρά να ρωτήσω άλλους φοιτητές».*

Η έλλειψη προσδοκιών σχετίζεται με το χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο και την ελλιπή γονική υποστήριξη των φοιτητών πρώτης γενιάς. Όπως δείχνουν οι έρευνες, οι φοιτητές πρώτης γενιάς εισάγονται στο πανεπιστήμιο, αλλά αντιμετωπίζουν ακαδημαϊκούς κινδύνους. Αν και κατά τα τελευταία χρόνια, τα επαγγελματικά σχέδια δεν είναι ταυτόσημα με το εκπαιδευτικό κεφάλαιο αλλά και με το κοινωνικό και με το οικονομικό στο οποίο στηρίζεται μεγάλη μερίδα του πληθυσμού (Εμβαλωτής & Θάνος 2012), τα διλήμματα και οι αμφισβητήσεις των φοιτητών πρώτης γενιάς είναι συχνότερα, σε σύγκριση με τους φοιτητές μη πρώτης γενιάς. Ακόμη και υπάρχει οικονομικό και κοινωνικό κεφάλαιο Αυτό συμβαίνει γιατί οι γονείς των φοιτητών πρώτης γενιάς είναι πιο πιθανό να αποθαρρύνουν τα παιδιά τους και αυτά θεωρούν ότι μεταφέρουν στο σπίτι την κουλτούρα του πανεπιστημίου που είναι ξένη για αυτούς (Schultz, 2004).

Φαίνεται, δηλαδή, ότι οι φοιτητές πρώτης γενιάς είναι κάτι σαν πρωτοπόροι, σε σχέση με τις εμπειρίες της οικογένειας και της τάξης τους, που χρειάζεται να υπερβούν όχι μόνο τα σύνορα της τάξης τους, αλλά και να κάνουν και μετάφραση πολιτισμών.

## Συμπέρασμα

Οι φοιτητές στο πανεπιστήμιο προέρχονται από πολύ διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα και συχνά έχουν λίγα κοινά χαρακτηριστικά, πέρα από τις ικανότητες μελέτης και ακαδημαϊκής εργασίας. Οι πρώτης γενιάς φοιτητές, εκείνοι δηλαδή των οποίων οι γονείς δεν έχουν πτυχίο πανεπιστημίου, βρίσκονται σε μειονεκτική θέση, τείνουν να έχουν χαμηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις, να καθυστερούν στις σπουδές να έχουν πενιχρές εμπειρίες από τη φοιτητική ζωή. Η θεωρία του Μπουρντιέ (Bourdieu 1977, 1993, 2002) μπορεί να βοηθήσει στην κατανόηση των διαφορών αυτών, προσφέροντας χρήσιμες έννοιες και ερμηνευτικά εργαλεία που δείχνουν πώς επενεργεί στη φοιτητική ζωή το προϋπάρχον πολιτισμικό κεφάλαιο, σε συνδυασμό με το οικονομικό και κοινωνικό. Οι φοιτητές πρώτης γενιάς αντιμετωπίζουν δυσκολίες,

γιατί το πολιτισμικό τους κεφάλαιο, δηλαδή οι αποκτημένες γνώσεις και δεξιότητες, η «παιδεία», διαφοροποιούνται σε μεγάλο βαθμό από τον πολιτισμό του πανεπιστημίου που είναι συχνά για αυτούς μια ξένη κουλτούρα. Για το λόγο αυτό χρειάζεται να γίνουν έρευνες με στόχο την καλύτερη κατανόηση των προβλημάτων, για την ανάδειξη των συνεχών, πολλές φορές κρυφών προκλήσεων και απογοητεύσεων που βιώνουν οι φοιτητές πρώτης γενιάς και θέτουν σε κίνδυνο την ακαδημαϊκή τους ζωή. Έχουν ως αποτέλεσμα ένα ποσοστό εξ αυτών να παρουσιάζουν χαμηλές επιδόσεις, να καθυστερούν ή να εγκαταλείπουν τις σπουδές. Και αυτά είναι σημαντικά προβλήματα για τα πανεπιστήμια που αναζητούν τρόπους να βοηθήσουν τους φοιτητές πρώτης γενιάς να πετύχουν.

Συνήθως τα πανεπιστήμια σε όλο τον κόσμο προσφέρουν προγράμματα για την κρίσιμη φάση της μετάβασης που έχουν σχεδιαστεί για να βοηθήσουν τους πρωτοετείς φοιτητές, ώστε να ενσωματώσουν την κουλτούρα του πανεπιστημίου. Περιλαμβάνουν σύντομες παρεμβάσεις στην αρχή της φοιτητικής ζωής, με σκοπό να μειώσουν τα προβλήματα και να βελτιώσουν την επίδοση και να εμπλουτίσουν τις εμπειρίες τους. Χρησιμοποιούν παλαιότερους φοιτητές πρώτης γενιάς που ενεργούν ως οδηγοί για τους νέους, εφαρμόζουν τρόπους που τους εξοικειώνουν με τις κοινωνικές πτυχές του πανεπιστημίου, με σεμινάρια, ανοιχτές συζητήσεις σχετικά με τις κοινωνικές προσδοκίες, τους άγραφους κανόνες της πανεπιστημιακής ζωής, τη γλώσσα επικοινωνίας και τη συνεργασία για την επίλυση προβλημάτων. Βασίζονται στην υπόθεση ότι εάν εφοδιάσουν τους φοιτητές με περισσότερες δεξιότητες και περισσότερα μαθήματα προσαρμογής στην ακαδημαϊκή ζωή θα βοηθηθούν να επιτύχουν στις σπουδές τους, να έχουν πλούσιες εμπειρίες από τη φοιτητική ζωή.

Τα προγράμματα αυτά δεν μπορεί όμως να είναι αποτελεσματικά, χωρίς την αναζήτηση και την κατανόηση των βαθύτερων αιτίων που είναι προϋπόθεση για την εξεύρεση κατάλληλων πρακτικών. Οι έρευνες δείχνουν ότι οι φοιτητές έχουν εμπειρίες που επιβεβαιώνουν την επίδραση του πολιτισμικού κεφαλαίου στη διαμόρφωση του πλαισίου που τις καθορίζει και αυτές οι εμπειρίες ανατροφοδοτούν, με τη σειρά τους, το πλαίσιο. Υπάρχουν σημαντικοί πολιτισμικοί και ταξικοί παράγοντες που καθορίζουν το βαθμό ενσωμάτωσης των πρωτοετών φοιτητών στη φοιτητική ζωή και της ανταπόκρισης στις απαιτήσεις των σπουδών. Οι εμπειρίες από τις σπουδές είναι και θέμα κοινωνικής τάξης (Σιάνου-Κύργιου 2006, 2010). Το χάσμα ανάμεσα στους φοιτητές πρώτης και μη γενιάς συνήθως συνδέεται με τις διαφορές στο υπόβαθρο που καθορίζει το βαθμό και τους τρόπους, με τους οποίους οι δύο ομάδες εκμεταλλεύονται τους θεσμικούς πόρους, τις ευκαιρίες που παρέχει η φοιτητική ζωή. Οι ταξικές διαιρέσεις στην κοινωνία είναι ένα θέμα που συνήθως δε συζητείται, γιατί θέτει υπό αμφισβήτηση την ιδέα της ατομικής προόδου και της ισότητας των ευκαιριών.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### Ξενόγλωσση

Astin A, W. (1984). *Preventing Students from Dropping Out*. Wiley: Jossey-Bass San Francisco, CA.

Billson, J. M., & Terry, M. B. (1982). *In search of the silken purse: Factors in attrition among first-generation students.College and University*, 58, 57-75.

Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1977). *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage.

Bourdieu P. & Passeron J. CL. (1993). *Οι κληρονόμοι. Οι φοιτητές και η κουλτούρα*. (μεταφρ. Ν. Παναγιωτόπουλος και Μ. Βιδάλη). Αθήνα: Εκδ. Ινστιτούτο βιβλίου - Μ. Καρδαμίτσα.

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

ELIAMEP, Hellenic Foundation for European and Foreign Policy (2006). *Higher education in Greece in the new European and International context, Athens. Η πανεπιστημιακή εκπαίδευση στην Ελλάδα στο νέο ευρωπαϊκό και διεθνές περιβάλλον*. Αθήνα.

Brown, H. E. & Burkhardt, R. L. (1999). *Predicting Student Success: The Relative Impact of Ethnicity, Income, and Parental Education*. Air 1999 Annual Forum Paper. Seattle, WA May 30-June 3 1999

Bui, K.V.T. (2002). *First-generation college students at a four-year university: Background characteristics, reasons for pursuing higher education, and first-year experiences*. College Student Journal, 36, 3-11.

Choy, S. P. (2001). Students whose parents did not go to college: Postsecondary access, persistence and attainment (NCES 2001-126), Washington, DC: U.S. Department of Education.

Enle, gJ., & Tinto, V. (2008). Moving Beyond Access: College Success for Loow-Income First Generation students. Pell Institute for the Study of Opportunity in Higher Education, 38.

Feinstein, L., Duckworth,K. and Sabates,R. (2004*). A Model of the Inter-generational Effects of Parental Education: Research brief RCB01-04. Nottingham, Department for Education and Skills. Available at* www.dfes.gov.uk/research/ (Accessed 01 September 2014).

Horn, L. & Nuñez, A. M. (2000). *Mapping the road to college: First generation students' math track, planning strategies, and context of support (NCES 2000-153)* Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

Inkelas, K. K., Daver, Z. E., VVogt, K. E., & Leonard, J. B. (2006). *Living-learning programs and first-generaation college students' academic and social transition to college.* Research in higher education, 48(4), 403-434.

Lohfink, M. M., & Paulsen, M.B. (2005). *Comparing the determinants of persistence for first-generation and continuing-generation students*. Journal of College Student Development, 46, 409-428.

McDonough, P.M. (1997). *Choosing colleges: How social class and schools structure opportunity.* Albany: State University of New York Press.

Nora, A., & Cabrera, A. F. (1996). *The role of perceptions of prejudice and discrimination on the adjustment of minority students to college*. Journal of higher education,67, 119 - 148.

Pascarella, E. T., Pierson, C. T., Wolniak, G. C., & Terenzini, P. T. (2004). *First Generation college studentss: Additional evidence on college experiences and outcomes.* The Journal of Higher Education, 75(3), 249-284.

Pascarella, E., and P. Terenzini. (2005). How college affects students: A third decade of research. San Francisco, CA: Jossey Bass.

Powell, B. & Steelman, L.C. (1995). *Feeling the pinch: Child spacing and constraints on parental economic investments in children*. Social Forces (73):4, 1465-1486.

Prospero, M., & Vohra-Gupta, S. (2007). *First generation college students: Motivation, integration, and academic achievement*. Community College Journal of Research and Practice, 31, 963-975

Schultz, P. F. (2004). *Upon entering college: First semester experiences of first-generation, rural students from agricultural families*. Rural Educator, 26(1), 48-51.

Terenzini, P. T., Rendon, L., Upcraft, L., Millar, S., Allison, K., & Gregg, P. (1994). *The transition to college: Diverse students, diverse stories*. Research in Higher Education, 35, 57-73.

Terenzini, P. T., Springer, L., Yaeger, P. M., Pascarella, E. T., & Nora, A. (1996). *First generation college students: Characteristics, experiences, and cognitive development*. Research in Higher Education, 37, 1-22.

Tinto, V. 1975. *Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research.* Review of Educational Research 45: 89–125.

Tinto, V. 1993. *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. (2nd ed.). Chicago: University of Chicago Press.

Tinto, V., and B. Pusser. (2006). *Moving from theory to action: Building a model of institutionalaction for student success*. National Postsecondary Education Cooperative. http://nces.ed.gov/npec/papers.asp.

Warburton, E.C., Bugarin, R., and Nuñez, A.-M. (2001). *Bridging the Gap: Academic Preparation and Postsecondary Success of First-Generation Students (NCES 2001–153).* U.S. Department of Education, NCES. Washington, DC: U.S. Government.

**Ελληνόγλωσση**

Εμβαλωτής, Α., & Θάνος, Θ. (2012). «Κοινωνική προέλευση, εκπαίδευση και αγορά εργασίας: Ο ρόλος του εκπαιδευτικού συστήματος στο μετασχηματισμό και τη διατήρηση των κοινωνικών ανισοτήτων», Εισήγηση στο *8ο Πανελλήνιο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος*. Ιωάννινα.

Θάνος, Θ. (2010). *Κοινωνιολογία των κοινωνικών ανισοτήτων στην εκπαίδευση (Γ. Κουζέλης, Πρόλογος)*. Αθήνα: Νήσος.

Κυπριανός Π., Κονιόρδος Μ. (2003). *«Η απομυθοποίηση του πανεπιστημίου: αιώνιοι φοιτητές και εγκατάλειψη σπουδών»*. Σύγχρονη Εκπαίδευση, τχ. 132, Σεπτέμβριος – Οκτώβριος: 23- 34 Printing Office.

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.

# ΕΑΝ– Ευρωπαϊκό Δίκτυο κατά της Σχολικής Βίας. Καλές πρακτικές κατά του σχολικού εκφοβισμού στις ευρωπαϊκές χώρες

**Γαβριήλογου Σταματία,** *Ψυχολόγος Μα, Το Χαμόγελο του Παιδιού*

Η *Σχολική Βία* ***(school violence)*** είναι ένα υποσύνολο της εφηβικής βία και αναφέρεται στις *πράξεις εφηβικής βίας που συμβαίνουν στο χώρο του σχολείου, στο δρόμο προς ή από το σχολείο, σε σχολικές εκδηλώσεις ή στο δρόμο προς ή από τις σχολικές εκδηλώσεις.* Το ενδιαφέρον της επιστημονικής κοινότητας τις τελευταίες δεκαετίες έχει επικεντρωθεί στις έννοιες του εκφοβισμού (bullying) και θυματοποίησης (victimization) και κατά συνέπεια ένα μεγάλο κομμάτι της κοινωνίας συνδέει τον όρο εκφοβισμό με το σύνολο της σχολικής βίας. Κι ενώ ως έννοιες συνδέονται εντούτοις δεν ταυτίζονται. Στην Ελλάδα οι όροι Σχολική Βία και Εκφοβισμός πολλές φορές ταυτίζονται και θεωρούνται συνώνυμες (Αρτινοπούλου, 2001, σ.121). Ωστόσο οι δυο αυτές έννοιες μπορούν να ερμηνευτούν ως ταυτόσημες μόνο στις περιπτώσεις που ο εκφοβισμός εκφράζεται με σωματικά μέσα (Χηνάς & Χρυσαφίδης, 2000). Σύμφωνα με τον Olweus *"Ένας μαθητής ή μια μαθήτρια γίνεται στόχος εκφοβισμού ή θυματοποιείται όταν υποβάλλεται, κατ' επανάληψη και κατ' εξακολούθηση, σε αρνητικές ενέργειες από έναν ή περισσότερους άλλους μαθητές / μαθήτριες" (Olweus,1986 και 1991).* Σύμφωνα με τον μελετητή Ken Rigby ο ορισμός του Olweus είναι πολύ προσεκτικός ωστόσο εστιάζει στην πλευρά του θύματος και αποσιωπά την εκούσια συμπεριφορά του δράστη. Έτσι, το 2002 στο έργο του «New Perspectives on Bullying» ο Ken Rigby προτείνει ως ορισμό: *«Ο εκφοβισμός συμπεριλαμβάνει βασικά την επιθυμία κάποιου να πληγώσει κάποιον άλλο + την ασσυμετρία δύναμης των εμπλεκομένων+ (συνήθως) την επανάληψη + την άδικη χρήση της δύναμης + την προφανή ευχαρίστηση του επιτιθέμενου και γενικά μια αίσθηση καταπίεσης από την πλευρά του θύματος»* . Οι Tattum και Tattum (1992) προτείνουν τον παρακάτω ορισμό: *"ο εκφοβισμός είναι η εκούσια και συνειδητή επιθυμία να προκληθεί βλάβη σε κάποιο άτομο και να του προκαλέσουν αισθήματα πίεσης και στρες. Όποιος επιθυμεί να βλάψει κάποιον και έχει συνείδηση της βλάβης που επιθυμεί να προκαλέσει χαρακτηρίζεται ως δράστης bullying "bully".* Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας ο εκφοβισμός είναι μια *πολύπλευρη μορφή κακομεταχείρισης, η οποία παρατηρείται ως επί το πλείστον στα σχολεία και στους χώρους εργασίας*. Χαρακτηρίζεται από την επαναλαμβανόμενη έκθεση ενός ατόμου σε φυσική ή / και συναισθηματική επιθετικότητα όπως πειράγματα, παρατσούκλια, κοροϊδία, απειλές, παρενόχληση, χλευασμούς, καψόνια, κοινωνικό αποκλεισμό ή διάδοση φημών. Ο εκφοβισμός αναγνωρίζεται ως παγκόσμιο φαινόμενο (Andreou 2000; Karatzias et al. 2002; Tanaka 2001) το οποίο επηρεάζει ένα μεγάλο αριθμό παιδιών και ενηλίκων (Seals and Young 2003).

*Να σημειωθεί εδώ ότι τα τελευταία χρόνια το φαινόμενο του εκφοβισμού έχει χαρακτηριστεί ως πρόβλημα δημόσιας υγείας καθώς συνδεέται με προβλήματα*

*προσαρμογής, συμπεριλαμβανομένων της διαταραγμένης ψυχικής υγείας και την μακροπρόθεσμη εμφάνιση βίαιης συμπεριφοράς (Juvonen, Graham, & Schuster, 2003).*

Με βάση τις παραπάνω οπτικές γίνεται αντιληπτό ότι υπάρχουν τρία κριτήρια για να μπορέσει μία πράξη να χαρακτηριστεί ως "εκφοβισμός":

- Πρώτον, να αφορά μία επιθετική συμπεριφορά με πρόθεση. Στο φάσμα του εκφοβισμού ανήκουν και συμπεριφορές που δεν εμπεριέχουν πρόθεση. Στις συγκεκριμένες συμπεριφορές λείπει ωστόσο η διάθεση του παιδιού που εκφοβίζει να πληγώσει το παιδί που εκφοβίζεται ενώ το αίσθημα καταπίεσης που νοιώθει το παιδί που εκφοβίζεται δεν προκαλεί καμία ευχαρίστηση. Ο εκφοβισμός χωρίς κακόβουλη πρόθεση προσεγγίζεται καλύτερα από τη λέξη «άγνοια».
- Δεύτερον, να έχει διάρκεια μέσα στο χρόνο, δηλαδή να επαναλαμβάνεται, να μην είναι ένα μεμονωμένο γεγονός, όπως τονίζει και ο Farrington (1993). Οι Olweus και Roland σε κοινή τους εργασία τη δεκαετία του 1970 συμφώνησαν σε ένα λειτουργικό κριτήριο αναφορικά με την διάρκεια και συγκεκριμένα «για να θεωρηθεί ένα φαινόμενο ως εκφοβισμός θα πρέπει μεταξύ άλλων να συμβαίνει τουλάχιστον μια φορά την εβδομάδα για ένα μήνα ή / και περισσότερο». Άλλοι ερευνητές όπως ο Randal (1991), ισχυρίζονται ότι ο εκφοβισμός μπορεί να είναι και μεμονωμένο γεγονός. Ωστόσο ο Arora (1996) ισχυρίστηκε ότι η έννοια της επανάληψης έχει να κάνει και με το φόβο για επικείμενες επιθέσεις .
- Τρίτον, να λαμβάνει χώρα μέσα σε μία σχέση, η οποία να χαρακτηρίζεται από ανισορροπία δύναμης και εξουσίας. Αξίζει να σημειωθεί εδώ ότι η ασυμμετρία δύναμης εξαρτάται από το πλαίσιο στο οποίο εμφανίζεται και είναι ρευστή. Όταν γίνεται λόγος για ανισσοροπία δύναμης μπορεί να αφορά τα σωματικά, συναισθηματικά, κοινωνικά χαρακτηριστικά των εμπλεκόμενων παιδιών . Σύμφωνα με τον Farrington (2010), οι περιπτώσεις όπου ένα ή περισσότερα παιδιά, ανάλογης ή ίσης δύναμης ή εξουσίας, επιτίθενται το ένα στο άλλο και θυματοποιούνται αμοιβαία δεν αποτελούν περιστατικά bullying. Άλλωστε το 1993 ο καθηγητής Dan Olweus έγραψε: «Δεν πρόκειται για εκφοβισμό όταν δυο μαθητές περίπου ισάξιου σθένους ή δύναμης έρχονται σε αντιπαράθεση ή καβγαδίζουν»

Άλλες μορφές Σχολικής Βίας αποτελούν:

- Καβγάδες με σωματική βία (μπουνιές, κλωτσιές, χαστούκια).
- Χρήση όπλων
- Ηλεκτρονική επιθετικότητα. Η βία που συμβαίνει με την χρήση τεχνολογίας (κινητά τηλέφωνα, ιστοσελίδες κοινωνικής δικτύωσης, e-mails κ.α.)
- Βία συμμοριών

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της πανευρωπαϊκής έρευνας που διεξήγαγε ο Σύλλογος «Το **Χαμόγελο του Παιδιού» το 2012** σε τυχαίο δείγμα 16227 μαθητών και μαθητριών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ευρώπη το 31,98% των παιδιών στην Ελλάδα δήλωσε ότι έχει βιώσει εκφοβισμό είτε κατ' επανάληψη είτε περιορισμένες φορές. Τα αντίστοιχα αποτελέσματα στην Βουλγαρία έδειξαν ότι το 34,66% των μαθητών και μαθητριών έχει βιώσει σχολικό εκφοβισμό, στη Λετονία το 25,21% , στην Εσθονία το 50,07%, στη Λιθουανία το 51,65% και στην Ιταλία το 15,09%.

Με βάση τα παραπάνω ερευνητικά δεδομένα γίνεται κατανοητό ότι το πρόβλημα του εκφοβισμού είναι ένα υπαρκτό θέμα στα σχολεία που χρήζει δράσεις τόσο αντιμετώπισης και διαχείρισης αλλά και πρόληψης.

Η ανάγκη συλλογικής και συντονισμένης αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού σε ευρωπαϊκό επίπεδο γέννησε την ιδέα υλοποίησης του **«ΕΑΝ-Ευρωπαϊκό Δίκτυο κατά του Σχολικού Εκφοβισμού»** στο οποίο μετέχουν 17 εταίροι φορείς από 12 κράτη μέλη της ΕΕ και προεδρεύει «Το Χαμόγελο του Παιδιού». Η δημιουργία του συγκεκριμένου δικτύου υλοποιήθηκε με τη συγχρηματοδότηση του προγράμματος Daphne III. Με την λειτουργία του Δικτύου θα εκπροσωπηθεί το σύνολο των χωρών μελών με τη συμμετοχή των σημαντικότερων φορέων που δίνουν καθημερινά τη μάχη για την αντιμετώπιση του φαινομένου.

Στόχος του Ευρωπαϊκού Δικτύου κατά του σχολικού εκφοβισμού είναι να συμβάλλει στον καλύτερο συντονισμό των δράσεων αντιμετώπισης του φαινομένου και στη χάραξη μιας ενιαίας στρατηγικής αντιμετώπισης του προβλήματος σε ευρωπαϊκό επίπεδο.

Μια από τις πρώτες ενέργειες του Δικτύου ήταν η ανάπτυξη ενός Ευρωπαϊκού οδηγού καλών πρακτικών κατά του Σχολικού Εκφοβισμού που περιλαμβάνει καλές πρακτικές, εργαλεία, και μεθοδολογίες κατά του Σχολικού εκφοβισμού που υπάρχουν σε ευρωπαϊκό πλαίσιο με στόχο την ενημέρωση των παιδιών, της εκπαιδευτικής κοινότητας και των κρατικών αρχών.

Σε γενικές γραμμές οι καλές πρακτικές μπορεί να εμπίπτουν σε γενικές κατηγορίες όπως οι εξής:

- Κατάρτιση και εκπαίδευση,
- Ευαισθητοποίηση
- Ανάπτυξη ικανοτήτων
- Χρηματοδότηση και κατανομή των πόρων
- Επικοινωνίες, προβολή, δικτύωση
- Αλλαγή πολιτικής
- Ανάπτυξη της εταιρικής σχέσης

Σε πρώτη φάση τα μέλη του ΕΑΝ συνέλλεξαν μέσα από μηχανές αναζήτησης και συνέντευξης με φορείς που έχουν δημιουργήσει εργαλεία για τον εκφοβισμό, όλα τα διαθέσιμα εργαλεία που υπάρχουν σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Τα κριτήρια συλλογής ορίστηκαν από τους φορείς και την επιστημονική σύμβουλο του Δικτύου, καθηγήτρια Αρτινοπούλου Βάσω και την ομάδα της. Τα κριτήρια ήταν:

- Να είναι απλά και φιλικά προς το χρήστη
- Να περιγράφουν την μέθοδο που χρησιμοποιείται
- Να αναφέρουν τι κριτήρια καλών πρακτικών πληρούνται και πώς
- Να εντοπίζουν τα εμπόδια που αντιμετώπισαν και τον τρόπο που ξεπεράστηκαν
- Αντιμετωπίζουν συγκεκριμένα ζητήματα που σχετίζονται με τον εκφοβισμό (π.χ. διακρίσεις και ανισότητες)
- Να επιδεικνύει σύνδεση μεταξύ της καλής πρακτικής και κάποιας ορατής ή μετρήσιμης αλλαγής στον εκφοβισμό για την ομάδα στόχο
- Να επιδεικνύουν καινοτόμο και αναπαράξιμη προσέγγιση
- Να είναι βιώσιμες

Προσοχή επίσης δόθηκε σε εργαλεία που προκύπτουν από συμφωνίες συνεργασίας που περιλαμβάνουν συνεργασία μεταξύ οργανισμών, που αντιμετωπίζουν τις διακρίσεις και ανισότητες, και περιλαμβάνουν την συμμετοχή παιδιών και νέων.

Στη συνέχεια η επιστημονική ομάδα του Δικτύου προχώρησε στην επεξεργασία των δεδομένων που προέκυψαν από την συλλογή λαμβάνοντας ταυτόχρονα υπόψη τις διάφορες διαφορές μεταξύ των εθνικών πολιτικών των χωρών που συμμετέχουν, τα ερευνητικά στοιχειά και τις πολιτιστικές διαφορές.

Στην τελική φάση έγινε η ανάλυση και η επιλογή των καλών πρακτικών που θα παρουσιαστούν στην συγκεκριμένη εισήγηση. Η συλλογή και επιλογή των καλών πρακτικών εμπίπτουν στις ακόλουθες 8 κατηγορίες:

- ✓ Παραδείγματα οπτικοακουστικών πρακτικών κατά του εκφοβισμού
- ✓ Πρωτοβουλίες ευαισθητοποίησης
- ✓ Παραδείγματα εκπαιδευτικών εργαλείων κατά του εκφοβισμού
- ✓ Στρατηγικές παρέμβασης κατά του εκφοβισμού
- ✓ Οργανισμοί
- ✓ Παραδείγματα προγραμμάτων πρόληψης
- ✓ Τηλεπικοινωνίες και πληροφορική
- ✓ Πρακτικές με βάση το θέατρο και θεατρικά έργα

Υπήρξαν και κάποιοι σημαντικοί περιορισμοί ως προς τη μεθοδολογία, όπως σημαντικοί γλωσσικοί περιορισμοί (δεν ήταν όλα τα δεδομένα στην αγγλική γλώσσα, ή μόνο ένα τμήμα τους ήταν στην αγγλική) καθώς και περιορισμοί στην στον βαθμό επικαιροποίησης των δεδομένων.

Στον οδηγό περιλαμβάνονται εργαλεία από Βουλγαρία, Εσθονία, Γαλλία, Γερμανία, Ελλάδα, Ιρλανδία, Ιταλία, Λετονία, Λιθουανία, Μάλτα, Ρουμανία, Ισπανία, Σουηδία και Ηνωμένο Βασίλειο.

**Βιβλιογραφία**


Αρτινοπούλου, Β. & Μιχαήλ, Η. (2014)., *Ευρωπαϊκός Οδηγός Καλών Πρακτικών Κατά του Σχολικού Εκφοβισμού*. Αθήνα, Το Χαμόγελο του Παιδιού.

Αρτινοπούλου, Β. (2001). *Βία στο σχολείο. Έρευνες και πολιτικές στην Ευρώπη*. Αθήνα, εκδόσεις Μεταίχμιο.

Γιωτάκος, Ο. & Τσιλιακού, Μ. & Τσίτσικα, Α. (επιμ.) (2011) *Κακοποίηση Παιδιού & Εφήβου*, Αθήνα Εκδόσεις Πεδίο.

Centers for Disease Control and Prevention: CDC, 2013. [online] available from: (http://www.cdc.gov/)[accessed 26/08/2013].

Farrington, D.P. (1993). *Understanding and preventing bullying*. In M.Tonny and N. Morris (Eds ). Crime and Justice, Vol 17, Chicago: University of Chicago Press.

Farrington, D.P., Ttofi, M.M. (2010). School-Based Programs to Reduce Bullying and Victimization, NCJRS,

Georgiou*, S.N. Stavrinides, P. (2012). *Social-Psychological Profiles of Early Adolescents Involved in Bullying Activities*. International Journal of Criminology and Sociology, 1 PP. 60 – 68

Olweus, D. (2009), *Εκφοβισμός και βία στο Σχολείο*, επιστ. Επιμ. Τσιάντης Ι. (Bullying at school: what we know and what we can do) Αθήνα Ε.Ψ.Υ.Π.Ε.

Rigby, K. (2008), *Σχολικός Εκφοβισμός. Σύγχρονες απόψεις*, επιστ. Επιμ. Γιοβαζολιάς Α. (New Perspectives on Bullying), Αθήνα Εκδόσεις Τόπος

Stavrinides*, P., Tsivitanou, A., Nikiforou, M., Hawa, V. and Tsolia, V. (2013). *Longitudinal Associations Between Bullying and Children's Preference for Television Violence.* International Journal of Criminology and Sociology, 2 PP. 72-78

WorldHealthOrganization: WHO,2013.[online] available from: (http://www.who.int/en/) [accessed 26/08/2013 ].

# Πολιτισμικές πρακτικές των γονέων και κοινωνική προέλευση[1]

**Ευθύμιος Τόλιος,** *Υποψήφιος Διδάκτωρ Π.Τ.Ν. Παν/μίου Ιωαννίνων*
**Θεόδωρος Θάνος,** *Επίκουρος Καθηγητής Π.Τ.Ν. Παν/μίου Ιωαννίνων*

Σύμφωνα με τη θεωρία του P. Bourdieu, η ελεύθερη κουλτούρα αποτελεί βασική έκφανση του πολιτισμικού κεφαλαίου, την οποία το σχολείο προϋποθέτει και αξιολογεί, χωρίς, όμως, να τη διδάσκει. Η ελεύθερη κουλτούρα διαμορφώνεται στην οικογένεια, κυρίως, διαμέσου των πολιτισμικών πρακτικών των γονέων, όπως επισκέψεις σε μουσεία, παρακολούθηση θεατρικών επισκέψεων και μουσικών συναυλιών, κ.λπ. Οι πολιτισμικές πρακτικές διαφοροποιούνται μεταξύ των οικογενειών ανάλογα με την κοινωνική του ένταξη. Στην παρούσα εργασία παρουσιάζονται οι πολιτισμικές πρακτικές των γονέων ανάλογα με την κοινωνική τους προέλευση. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δείγμα 150 μαθητών πέμπτης και έκτης δημοτικού. Η συλλογή των δεδομένων έγινε με τη χρήση ερωτηματολογίου. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας τα παιδιά που οι γονείς τους εντάσσονται στα «μεσαία» και «ανώτερα» κοινωνικά στρώματα εμφανίζουν περισσότερες πολιτισμικές εμπειρίες σε σχέση με τα παιδιά που προέρχονται από οικογένειες των «χαμηλότερων» κοινωνικών στρωμάτων.

[1] Η παρούσα μελέτη αποτελεί συνέχεια αντίστοιχης μελέτης που αφορούσε νήπια και ακολουθήθηκε το ίδιο θεωρητικό πλαίσιο και μεθοδολογία (βλ. Θάνος & Τόλιος, 2013).

# Κριτική θεώρηση της κοινωνιολογίας του σχολικού εκφοβισμού

**Χρήστος Τουρτούρας,** *Επίκ. Καθηγητής Παιδαγωγικής Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης/Α.Π.Θ.*
**Ελευθερία Μπαλή,** *Ερευνήτρια-Εκπαιδευτικός Α/θμιας Εκπ/σης*

Τελευταία, παρατηρείται στη χώρα μας έντονο επιστημονικό ενδιαφέρον σχετικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού στις διάφορες διαστάσεις του. Ενδιαφέρον, που εκδηλώνεται με την ανάληψη δράσεων και την εκπόνηση δεκάδων προγραμμάτων, από διάφορους εμπλεκόμενους φορείς, για την καταπολέμησή του. Η παρούσα εργασία δεν αποβλέπει τόσο στην αμφισβήτηση της, ούτως ή άλλως, υπερβολικά προβαλλόμενης κλιμάκωσης του φαινομένου, όσο σε ένα γόνιμο προβληματισμό σχετικά με τα πραγματικά αίτια παραγωγής, συντήρησης και διαιώνισής του (στην όποια κλίμακα κι αν υφίσταται αυτό). Η δική μας ένσταση στοιχειοθετείται στη βάση μιας προσφιλούς πλέον για το σύστημα τάσης ψυχολογικοποίησης και ποινικοποίησης φαινομένων, όπως το συγκεκριμένο, με σαφή ωστόσο κοινωνικοοικονομικά, πολιτικά και εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά που αποκρύπτονται ή αγνοούνται συστηματικά στο δημόσιο διάλογο.

# Εκφάνσεις της σχολικής βίας. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

**Αντώνης Τσατσάκης,** *Υποψήφιος Διδάκτωρ ΠΤΝ Παν/μίου Ιωαννίνων*

**Θεόδωρος Θάνος,** *Επίκ. Καθηγητής ΠΤΝ Παν/μίου Ιωαννίνων*

Η σχολική βία και παραβατικότητα είναι ένα φαινόμενο που απασχολεί έντονα του εκπαιδευτικούς του σχολείου, οι οποίοι αφιερώνουν αρκετό χρόνο για την αντιμετώπιση σε βάρος πολλές φορές της διδασκαλίας. Η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για τη σχολική βία και παραβατικότητα είναι ιδιαίτερα σημαντική εφόσον οι εκπαιδευτικοί αποτελούν τους βασικούς θεσμικούς φορείς πρόληψης και αντιμετώπισής της. Παρόλα αυτά, όμως, οι έρευνες προς αυτήν την κατεύθυνση είναι ελάχιστες. Στην παρούσα εισήγηση παρουσιάζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη συχνότητα, τις μορφές και τους παράγοντες εμφάνισης της σχολικής βίας και παραβατικότητας. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δείγμα 498 εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ως μέσο συλλογής των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν ότι η σχολική βία και παραβατικότητα είναι λίγο συχνό φαινόμενο στο σχολείο και οι συχνότερες μορφές εκδήλωσης αφορούν τη διδακτική διαδικασία. Ως προς τους παράγοντες πιστεύουν ότι οφείλεται στην οικογένεια, τα ΜΜΕ, την παρέα και τις χαμηλές επιδόσεις του μαθητή.

# Άτυπες μορφές γνώσεις στην τυπική εκπαίδευση: Ένα παράδειγμα

**Νικόλας Τσαφταρίδης,** *MA, PhD. ΕΕΠ, Μουσικής Αγωγής, ΤΕΑΠΗ, ΕΚΠΑ*

## Θεωρητικές αφετηρίες

Η μαθητεία συνιστά τον παραδοσιακό και πρακτικό τρόπος μεταφοράς ή και απόκτησης -εστιάζοντας σε αυτόν/ήν που μαθητεύει- γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων· ένας τρόπος που, σταδιακά, «μετατρέπει» έναν αρχάριο σε αναγνωρισμένο μέλος μιας κοινότητας. Η σταδιακή αυτή «μετατροπή» είναι άρρητη και εμφανίζεται στις αποφάσεις, τις οποίες παίρνει στην πορεία της εξέλιξης του ο μαθητευόμενος,[1] στη συνειδητή του συμμετοχή, στις επιλογές του, αλλά και στις αντιλήψεις του, τις οποίες διαμορφώνει αφομοιώνοντας την κουλτούρα της κοινότητας στην οποία μαθητεύει. Στη μαθητεία, επομένως, το πρωταρχικό στοιχείο το οποίο μεταβιβάζεται είναι η γνώση[2] (Lewis, 2013: 35). Μια γνώση που περιλαμβάνει όχι μόνο τις κατασκευαστικές δεξιότητες αλλά και την εγγενή κουλτούρα της πολιτισμικής κοινότητας του «μάστορα» (Graves, 1989).

Θεσμοθετημένη ή μη, η μαθητεία είναι μια κυρίαρχη μορφή εκπαίδευσης η οποία παίρνει διάφορες όψεις ανάλογα με την ιστορική περίοδο, το πολιτισμικό περιβάλλον και τις κοινωνικοοικονομικές συνθήκες. Στις μέρες μας θα συναντήσουμε νομικά κατοχυρωμένο το θεσμό της μαθητείας στο ευρωπαϊκό «Προγράμματα Απόκτησης Εργασιακής Εμπειρίας» (Stage) με το οποίο οι άνεργοι νέοι αποκτούν εργασιακή εμπειρία και κοινωνικές δεξιότητες[3], ενώ για την αποφοίτηση από τα ΤΕΙ απαιτείται η εξάμηνη «πρακτική άσκηση» ως επαγγελματική εμπειρία[4]. Παράλληλα πολλά τμήματα της θεσμοθετημένης ακαδημαϊκής εκπαίδευσης διατρέχονται σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό από τις λογικές και τις πρακτικές της μαθητείας (Τσελφές, 2002) η οποία, στη σύγχρονή της εκδοχή, μπορεί να καταγραφεί ως μια ιδιότυπη μορφή μαθητείας. Παραδείγματα αποτελούν η διάκριση της θεωρητικής διδασκαλίας από την εργαστηριακή στα αντικείμενα των Φυσικών Επιστημών, η διδασκαλία στα εργαστήρια των Σχολών Καλών Τεχνών, η πρακτική άσκηση, με τη βοήθεια μέντορα, των φοιτητών των Παιδαγωγικών Τμημάτων, η προπτυχιακή ή μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία και ασφαλώς η διδακτορική διατριβή.

Με τα παραδείγματα αυτά βλέπουμε ότι παρά την υπερτίμηση των θεωρητικών γνώσεων και της προτασιακής γνώσης στην εκπαίδευση, δηλαδή γνώσεις που αφορούν το ότι, η μαθητεία ως πρακτική που εστιάζει στην διαδικασιακή γνώση του πως, εξακολουθεί να απαντάται στις υιοθετούμενες παιδαγωγικές πρακτικές.

---

[1] Στο εξής το αρσενικό άρθρο και κατάληξη υπονοεί και τα δύο φύλα εκτός αν γίνεται ειδική αναφορά.
[2] The primary item of exchange in apprenticeship was knowledge
[3] http://portal.oaed.gr/portal/page/portal/OAED/Employers/katalilos/prog_stage
[4] νόμος 1404/83 *Για την Δομή και λειτουργία των Τ.Ε.Ι.*

Η ανακοίνωση αντλεί από εμπειρικό υλικό το οποίο προέρχεται από το μάθημα κατασκευές μουσικών οργάνων από απλά υλικά, που διδάσκεται στο ΤΕΑΠΗ, και έχει σκοπό:

να διερευνήσει ζητήματα που αφορούν τις δυνατότητες αλληλεπίδρασης της γνώσης του πως με τη γνώση του ότι σε ένα τυπικό εκπαιδευτικό περιβάλλον

να παρακολουθήσει κριτικά την ευμετάβλητη σχέση των διδασκομένων με τον κάθε τύπο γνώσης και τους μετασχηματισμούς αυτής της σχέσης που κάθε φορά παράγονται και δοκιμάζονται επί τόπου, και

να φέρει στο προσκήνιο τις διαδικασίες μέσω των οποίων η γνώση του πως γίνεται η δεξαμενή, όχι πια για μίμηση ή αναπαραγωγή, αλλά για δοκιμή και αξιοποίηση εναλλακτικών τρόπων διαχείρισής της.

Κάποιες θεωρητικές διευκρινίσεις σχετικά με την έννοια της μαθητείας είναι σε αυτό το σημείο απαραίτητες:

Α) Η μαθητεία είναι μια μέθοδος διαμεσολάβησης γνώσεων και δεξιοτήτων. Μελετώντας την δεν ερευνούμε απλώς τα προϊόντα της αλλά την παραγωγή της (Wacquant, 2005), με άλλα λόγια το πως ο μαθητευόμενος εξελίσσεται σταδιακά και εντάσσεται στην κοινότητα των ειδικών. Ο μαθητευόμενος, ακολουθώντας αυτή την πορεία, οικειοποιείται την κουλτούρα των ειδικών και εμπλέκεται σε σχέσεις εξουσίας οι οποίες δεν μένουν σταθερές αλλά μεταβάλλονται καθώς ο ίδιος μαθαίνοντας ανέρχεται και στην ιεραρχία.

Β) Η μαθητεία, ως μη θεσμοθετημένη εκπαίδευση, εμπεριέχει την έννοια της άρρητης γνώσης. Όπως αναφέρει ο Polanyi (1962), ο μαθητευόμενος ακολουθεί τον καθοδηγητή-μάστορα επειδή εμπιστεύεται τον τρόπο με τον οποίο κάνει πράγματα ακόμα και αν δεν μπορεί να αναλύσει και να υπολογίσει με λεπτομέρειες την αποτελεσματικότητα του. Τον έχει σαν παράδειγμα και ασυνείδητα ξεσηκώνει τους άρρητους κανόνες που αφορούν τις τεχνικές του δεξιότητες αλλά και στάσεις και αξίες και αυτό είναι εφικτό μόνο επειδή παραδίδεται άκριτα στη μίμηση του δάσκαλου.

Γ) Η μαθητεία βάζει ένα ζήτημα διάκρισης ανάμεσα στη γνώση του πως και στη γνώση του ότι σύμφωνα με τον Ryle (2009) η χρήση της γνώσης την οποία μπορεί να έχει κάποιος δεν μετασχηματίζεται αυτόματα, ή καλύτερα αυτονόητα, σε λόγο, σε ρηματοποιημένες προτάσεις. Ο ειδικός, και στην περίπτωση της μαθητείας ο μάστορας, χαρακτηρίζεται από τη γνώση του πώς αλλά ακριβώς και από τον περιορισμό αυτής της γνώσης στην επιτέλεση (Κουζέλης, 2006: 133). Μπορεί να κάνει, να αποδείξει δηλαδή στην πράξη, αλλά δεν μπορεί να εξηγήσει, να καταγράψει με συγκεκριμένες οδηγίες το τι κάνει.

Δ) Τέλος, το γεγονός ότι κάποιος βρίσκεται σε ένα παιδαγωγικό περιβάλλον μαθητείας δεν σημαίνει βέβαια ότι έρχεται σε αυτό το περιβάλλον χωρίς κοινωνικές και πολιτισμικές αποσκευές. Φτάνει δηλαδή με ένα σύστημα γενετικών προτύπων, με το οποίο αντιλαμβάνεται και διαχειρίζεται τη γνώση, «μαθαίνει», ή, αλλιώς, οικειοποιείται, αναπτύσσοντας ατομικές στρατηγικές (Γκέφου-Μαδιανού, 1999), ως φορέας μιας συγκεκριμένης τάξης, γεγονός που μας παραπέμπει στην έννοια του habitus κατά Bourdieu (Bourdieu, 2002).

**Η έρευνα**

Το μάθημα Αυτοσχέδια μουσικά όργανα είναι αυτόνομο, διδάσκεται στο ΤΕΑΠΗ από την Ακαδημαϊκή χρονιά του 1997 και εντάσσεται στην ενότητα Μουσικής αγωγής. Το μάθημα είναι εισαγωγικό με την έννοια ότι εισάγει τους φοιτητές και τις φοιτήτριες, ως προς το θεωρητικό μέρος, σε βασικές γνώσεις για την παραγωγή του ήχου στα μουσικά όργανα, την ταξινόμηση των μουσικών οργάνων αλλά και την παιδαγωγική της κατασκευής σε ότι αφορά την μουσική παιδαγωγική αλλά και την ίδια τη μουσική. Ως προς το πρακτικό μέρος οι φοιτητές/ριες κατασκευάζουν 5 έως 7 απλά ηχητικά αντικείμενα – όργανα με υλικά τα οποία θα πρέπει να βρουν και όχι να αγοράσουν[5]. Το μάθημα έχει την ευελιξία να διαφοροποιείται ανάλογα με τα υλικά που βρίσκουν οι φοιτήτριες αλλά και τον αριθμό και τα είδη των προς κατασκευή μουσικών οργάνων σε σχέση με τον αριθμό των συμμετεχόντων και τις τάσεις ενδιαφερόντων που υποφώσκουν στην ομάδα αλλά και στον διδάσκοντα. Το συγκεκριμένο μάθημα δηλώνουν κατά μέσο όρο 120 φοιτήτριες και φοιτητές κυρίως από το γ΄ εξάμηνο αλλά και από άλλα μεγαλύτερα εξάμηνα.

Σε αυτή την έρευνα συμμετείχαν 23 φοιτήτριες οι οποίες αποσπάσθηκαν από όσες είχαν ήδη δηλώσει το συγκεκριμένο μάθημα με μόνο κριτήριο την αλλαγή της ώρας διεξαγωγής του. Δεν υπήρξε άλλο κριτήριο, επομένως το δείγμα μπορεί να χαρακτηριστεί τυχαίο. Καθ' όλη τη διάρκεια των μαθημάτων δεν υπήρξαν ιδιαίτερα προβλήματα απουσιών αν και το μάθημα δεν το χαρακτηρίζω ως «υποχρεωτικής παρακολούθησης» ούτε και είχα ζητήσει ιδιαίτερη αντιμετώπιση από τις φοιτήτριες λόγω της μαγνητοσκόπησης. Η μέθοδος καταγραφής που ακολουθήθηκε ήταν η μαγνητοσκόπηση των μαθημάτων. Το μεθοδολογικό αυτό εργαλείο παρέχει μεγαλύτερη ακρίβεια καταγραφής ήχου και εικόνας επειδή μας δίνει τη δυνατότητα να αξιολογήσουμε όχι μόνο αυτά που λένε οι φοιτήτριες αλλά και από τις μη λεκτικές συμπεριφορές τους καθώς και αυτά που κάνουν στη διάρκεια των κατασκευών. Η μαγνητοσκόπηση που γίνεται για ερευνητικούς λόγους μπορεί να μην έχει τα χαρακτηριστικά μιας ταινίας τέχνης (video work) αλλά αυτό δεν μειώνει την αξία της καταγραφής των εκπαιδευτικών δεδομένων (Derry, 2007).

Η κάμερα βέβαια γίνεται ένα κριτικό εθνογραφικό εργαλείο (Grimshaw, A. Ravetz, A., 2005: 4) αφού περιέχει την οπτική του χειριστή της αλλά και κάποιες φορές του ερευνητή όταν κατευθύνει τον χειριστή της κάμερας.

Τα μαθήματα ακολούθησαν τη μορφή διδασκαλίας που υπαγορεύεται από τον πρακτικό - χειρωνακτικό χαρακτήρα του μαθήματος, όταν δηλαδή η γνώση θεωρείται ότι αναπτύσσεται σε ένα συνδυασμό αφήγησης, πράξης και αλληλεπίδρασης μεταξύ των συμμετεχόντων αλλά και από διαδικασίες / πρακτικές αναπαραγωγής (Τσελφές & Παρούση, 2009).

Η ανάλυση του εμπειρικού υλικού δεν έγινε από την απομαγνητοφώνηση των λεχθέντων αλλά κατευθείαν από την επεξεργασμένη πια εικόνα. Έτσι αντλήθηκε το υλικό που παρουσιάζεται στην εργασία αυτή και αφορά τον λόγο των φοιτητριών αλλά και τα μη λεκτικά συμβάντα φοιτητριών και διδάσκοντα.

Όπως ήδη ανέφερα, το εμπειρικό υλικό αντλεί από ένα μάθημα κατασκευής, ένα δηλαδή μάθημα με έντονο πρακτικό, χειρωνακτικό χαρακτήρα, στο οποίο η γνώση του πως έχει βαρύνουσα σημασία. Με άλλα λόγια, για τη διεξαγωγή του μαθήματος και για την επίτευξη των στόχων του είναι απαραίτητη η μετάφραση της

[5] Βλ. Οδηγό Σπουδών ΤΕΑΠΗ http://www.ecd.uoa.gr/?page_id=49

πληροφορίας (της γνώσης ότι - προτασιακή γνώση, γνώση που αφορά αδιαμφισβήτητες και γενικές αλήθειες) σε πράξη μέσα από επιτελέσεις (Κανελλόπουλος, Π. και Τσαφταρίδης: 2010), δηλαδή βιώματα (γνώση του πως – διαδικασιακή γνώση). Δεν θα μάθουν οι φοιτητές/τριες να φτιάχνουν ένα όργανο παίρνοντας πληροφορίες μόνον για την κατασκευή του αν δεν εμπλακούν στη διαδικασία παραγωγής του (Τσαφταρίδης, 1995).

Από την ανάλυση του υλικού επέλεξα να σταθώ εδώ σε ζητήματα σχετικά με τη διαμεσολάβηση γενικών μουσικών γνώσεων (γνώσεων ότι), τη σχέση που αυτές αποκτούν με μουσικές γνώσεις πρακτικής φύσης, τη μετάβαση ή μάλλον τη συνομιλία μεταξύ αυτών των δύο μορφών γνώσης, τις αντιστάσεις ή μάλλον την αμηχανία των φοιτητριών όταν η δεδομένη θεωρητική γνώση αμφισβητείται, το λάθος και τον αναστοχασμό και βέβαια τις διακυμάνσεις των διαπροσωπικών αλλά και ιεραρχικών σχέσεων.

**Μερικά παραδείγματα**

Ξεκινάω το μάθημα δοκιμάζοντας τον ήχο από δύο κατσαρόλες. Ρωτάω «Είναι αυτά μουσικά όργανα;» «Παράγουν ‘μουσικό’ ήχο»; Η μουδιασμένη απάντηση των φοιτητριών είναι: «Ακούγονται σαν τετζερέδια» Όταν όμως παίζω ένα ρυθμικό σχήμα μιας βραζιλιάνικης σάμπα με τις ίδιες κατσαρόλες δείχνουν ενδιαφέρον μιας και ο ήχος αποκτά μουσικό νόημα.

Αντίστοιχα όταν απλώς «βγάζω» ήχο από δίτονη καλαμένια κουδούνα κατασκευασμένη από τις φοιτήτριες μια σχολιάζει: Α! Αυτός ο ήχος δεν μου αρέσει, ενώ μόλις παίζω ένα λαϊκό σχήμα και μια άλλη αρχίζει να σιγοτραγουδά ένα λαϊκό τραγούδι που ταιριάζει αλλάζει γνώμη και λέει: «Τώρα μου αρέσει!».

Με αυτά τα περιστατικά ανοίγει ένας προβληματισμός σχετικά με την πρότερη γνώση και εμπειρία που συνήθως αφορά γνώση του ότι και τις αντιδράσεις των μαθητευόμενων όταν αυτή η γνώση αμφισβητείται από την πράξη, πόσο μάλλον όταν η αμφισβήτηση προέρχεται από τον ειδικό.

Η συνύπαρξη του γνωρίζω ότι και του γνωρίζω πως γίνεται ιδιαίτερα φανερή όταν περνάμε στη φάση της κατασκευής μουσικών οργάνων από απλά υλικά. Έτσι για να φτιάξουμε μια κιθάρα από υλικά που δεν χρησιμοποιούνται συνήθως για την κατασκευή της επιστρατεύεται η φαντασία και η δημιουργικότητα για την επιλογή του υλικού ωστόσο, για την ίδια την πράξη της κατασκευής, είναι απαραίτητη η ενεργοποίηση της γνώσης του ότι: δηλαδή χρειάζονται οι σταθεροί κανόνες που αφορούν τα βασικά συστατικά του οργάνου που ονομάζεται κιθάρα: ηχείο, χορδές παράλληλες σε ένα βραχίονα και ο τρόπος παραγωγής του ήχου (νύξη).

Αυτή η σχέση μεταξύ των δύο μορφών γνώσης διατρέχει ολόκληρο το μάθημα και συνθέτει αυτό που ονόμασα νωρίτερα μια ιδιότυπη μορφή μαθητείας. Έτσι ο εκπαιδευτικός ως αυθεντία προτείνει μια κατασκευή, στη συνέχει δείχνει πως αυτή είναι δυνατή ενώ παράλληλα εξηγεί τι κάνει. Με αυτό τον τρόπο προτείνει στην ουσία ένα παράδειγμα και καλεί τις φοιτήτριες να το ακολουθήσουν ή και να το μιμηθούν, παρεμβαίνοντας όμως ο ίδιος για να διευκολύνει ή για να εκμεταλλευτεί διδακτικά τυχόν λάθη. Το «κάνω και δείχνω» λοιπόν μοιάζει να περιορίζει την ανάγκη για γλωσσική επικοινωνία καθώς μόνο επιτελώντας οι μαθητευόμενοι μπορούν να διαπιστώσουν αν για παράδειγμα το υλικό που έχουν διαλέξει είναι το κατάλληλο, πόσο να τεντώσουν τις χορδές, πως να ενισχύσουν τον ήχο τους κοκ. Αποκτούν έτσι

μια ενεργητική σχέση με τη γνώση. Ταυτόχρονα περιορίζει την αυθεντία του διδάσκοντα από τη στιγμή που μοιράζεται τις γνώσεις του δοκιμάζοντάς τις στην πράξη, προσφέρεται να βοηθήσει ενεργά για την κατασκευή του τελικού προϊόντος, μαθαίνει από τα λάθη αλλά και διαφοροποιεί τις στρατηγικές του.

## Συμπεράσματα – Προεκτάσεις

Με την ιδιότυπη μορφή μαθητείας ως εκπαιδευτικό εργαλείο και τον τρόπο που χρησιμοποιήθηκε διαφαίνονται δυνατότητες για ενεργητική σχέση με τη γνώση μέσω του αναστοχασμού, δυνατότητες μέσα από τη μίμηση να αναζητήσουν εναλλακτικούς τρόπους παρέμβασης, δυνατότητες για αναπαραγωγή χαρακτηριστικών της παράδοσης κατασκευής μουσικών οργάνων σε πλαίσιο παραγωγής νέας γνώσης. Τέλος, διαφαίνεται η δυνατότητα συνύπαρξης της γνώσης του πως και της γνώσης του ότι στην τυπική εκπαίδευση, μια συνύπαρξη που προάγει τόσο τις νοητικές όσο και τις αισθητηριακές/σωματικές λειτουργίες υπονομεύοντας το κλασικό δίπολο νους-σώμα, τη δυνατότητα δοκιμής της γνώσης του ότι στην πράξη και την αξιοποίηση του λάθους. Σε ό,τι αφορά μάλιστα το συγκεκριμένο μάθημα αυτή η συνύπαρξη συμβάλλει στον επανακαθορισμό της σχέσης μουσικό όργανο - μουσική, ενώ η διαδικασία του αναστοχασμού συντελεί στην αλλαγή στάσεων και αξιών με αφορμή τις έννοιες «μου αρέσει-δεν μου αρέσει». Ο ήχος δηλαδή, από το κατασκευασμένο από τις ίδιες όργανο, τις οδηγεί σε επανεκτιμήσεις για την αντίληψη που έχουν για την έννοια του μουσικού ήχου.

Η συγκεκριμένη έρευνα, τέλος, μπορεί ίσως να αποτελέσει ένα παράδειγμα μεθοδολογικής προσέγγισης των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων μαθημάτων που επιχειρούν να μεταφέρουν τις επαγγελματικές πρακτικές του πεδίου μέσα στο χώρο της θεσμοθετημένης εκπαίδευσης. Εδώ, παραδείγματα από μαθήματα εργαστηριακής διδασκαλίας των Φυσικών αλλά και Ιατρικών Επιστημών, εργαστηριακής διδασκαλίας των Εικαστικών Τεχνών αλλά και μαθήματα παραγωγής ενός επιστημονικού κειμένου (διπλωματικές ή διδακτορικές εργασίες) που προαναφέρθηκαν, εξακολουθούν να ισχύουν. Στην καλύτερη περίπτωση η έρευνα αυτή θα μπορούσε να αποτελέσει και παράδειγμα εκπαιδευτικής πρότασης και για άλλα μαθήματα. Μαθήματα που αφορούν αντικείμενα/πεδία που η εγγράμματη παραγωγή τους έχει υποσκελίσει σε τέτοιο βαθμό τις πρακτικές τους, ώστε στη θεσμοθετημένη εκπαίδευση να εισέρχονται μόνο μέσω κειμένων. Κάτι τέτοιο ωστόσο απαιτεί τη διερεύνηση των συγκεκριμένων προϋποθέσεων κάτω από τις οποίες θα μπορούσε να είναι αποτελεσματική. Σε κάθε περίπτωση πάντως η έρευνα φαίνεται να αποτελεί και ένα παράδειγμα που θα συμβάλει και στο άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία, καθώς φέρνει στο προσκήνιο τα παιδαγωγικά πλεονεκτήματα από τη συμπερίληψη «αποκλεισμένης» γνώσης στην τυπική εκπαίδευση.

## Αναφορές

Γκέφου-Μαδιανού, Δ. (1999). *Πολιτισμός και εθνογραφία. Από τον εθνογραφικό ρεαλισμό στην πολιτισμική κριτική*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Derry, Sharon J. (2007) (Editor). Guidelines for Video Research in Education. Recommendations from an Expert Panel. Διαθέσιμο <http://drdc.uchicago.edu/what/video-research-guidelines.pdf>

Graves, B. (1989) Informal Aspects of Apprenticeship in Selected American Occupations. Στο Coy, M. W. (επ.). *Apprenticeship from Theory to Method and Back Again*. Albany: SUNY σσ. 51-86.

Grimshaw, A. Ravetz, A (2005). Introduction στο Anna Grimshaw και Amanda Ravetz (επιμέλεια). Visualizing Anthropology σελ 1 – 16 Bristol: Intellect.

Κανελλόπουλος, Π. και Τσαφταρίδης, Ν. (2010). *Τέχνη στην Εκπαίδευση - Εκπαίδευση στην Τέχνη*. Αθήνα: Νήσος.

Κουζέλης, Γ. (2006). *Φιλική κοινωνία ή κοινωνία χρηστών; Γνώση, υποκειμενικότητα στον κόσμο των νέων τεχνολογιών*. Αθήνα: Κριτική.

Lewis, Th. (2013). Tacit Knowledge and the Labour Process. Στο Paul Gibbs (Ed) *Learning, Work and Practice: New Understandings*. σσ 33 – 50. London: Springer.

Bourdieu, P. (2002/2009). *Η διάκριση. Κοινωνική κριτική της καλαισθητικής κρίσης.* Αθήνα: Πατάκης.

Polanyi, M. (1958/1973). *Personal knowledge*. London: Routledge & Kegan Paul.

Ryle, G. (2009). *The Concept of Mind. 60th Anniversary Edition*. London: Routledge.

Τσαφταρίδης, Ν. (1995). *Αυτοσχέδια μουσικά όργανα: Κατασκευές.* Αθήνα: Edition Orpheus, Σ & Μ Νικολαϊδης.

Τσελφές, Β. (2002). *Δοκιμή και πλάνη. Το εργαστήριο στη διδασκαλία των φυσικών επιστημών*. Αθήνα: Νήσος.

Τσελφές, Β., & Παρούση, Α. (2009). Θεατρική αφήγηση επιστημονικών ιδεών: Αφορμή για μια διαλεκτική προσέγγιση της μάθησης. *Κριτική Επιστήμη & Εκπαίδευση*, 9, 33-57.

Wacquant, L. (2005). Carnal Connections: On Embodiment, Apprenticeship, and Membership1. *Qualitative Sociology*, Vol. 28 – 4. σσ. 445-474.

# Επιλογή σπουδών στην ανώτατη εκπαίδευση και κοινωνική τάξη στην εποχή της κρίσης

**Ιάκωβος Τσιπλακίδης,** *Δρ. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Εκπαιδευτικός Δ.Ε.*

## Εισαγωγή

Η ανώτατη εκπαίδευση αποτελεί ένα σημαντικό πεδίο της κοινωνιολογικής έρευνας τις τελευταίες δεκαετίες. Οι κοινωνιολόγοι της εκπαίδευσης, ειδικότερα, εστιάζουν τον ερευνητικό τους φακό σε δύο αλληλοσυνδεόμενα ζητήματα. Πρώτον, εξετάζουν την επιλογή σπουδών στην ανώτατη εκπαίδευση, και δεύτερον τη λιμνάζουσα φοίτηση. Υπάρχουν πολλοί λόγοι γι' αυτό, οι σημαντικότεροι από τους οποίους είναι οι ακόλουθοι.

Κατ' αρχήν, η επέκταση της συμμετοχής στην ανώτατη εκπαίδευση, καθώς πολλές χώρες έχουν υιοθετήσει πολιτικές που στοχεύουν στη διεύρυνση της συμμετοχής. Η επίσημη ρητορική που συνοδεύει τις πολιτικές αυτές υποστηρίζει ότι επέκταση της συμμετοχής μπορεί να οδηγήσει στην άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων στην εκπαίδευση. Ωστόσο, ερευνητικά δεδομένα από πολλές χώρες δείχνουν ότι παρότι στην ανώτατη εκπαίδευση συμμετέχουν περισσότεροι φοιτητές από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα που μέχρι τώρα είχαν μικρή συμμετοχή σε αυτή, οι κοινωνικές ανισότητες παραμένουν (Pugsley, 1998), ενώ παράλληλα δεν έχει μειωθεί το ποσοστό της λιμνάζουσας φοίτησης.

Υποστηρίζεται, συνεπώς, ότι η διεύρυνση της συμμετοχής στην ανώτατη εκπαίδευση έχει ως αποτέλεσμα περισσότερες, αλλά όχι ίσες ευκαιρίες (Sianou-Kyrgiou, 2008) και ότι οι ανισότητες σε σχέση με την πρόσβαση και την κατανομή στην ανώτατη εκπαίδευση συνεχίζουν να είναι σημαντικές. Αυτό απορρέει από το γεγονός ότι η επέκταση της ανώτατης εκπαίδευσης έχει συνοδευτεί από μια εσωτερική διαφοροποίηση και στρωματοποίηση της ανώτατης εκπαιδευσης (Collins, 1999). Έχουν δημιουργηθεί, δηλαδή, «ελίτ» ιδρύματα και σχολές στις οποίες φοιτούν κατά κύριο λόγο φοιτητές από τα μεσαία ή τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα.

Επιπλέον, η επιλογή σπουδών στην ανώτατη εκπαίδευση έχει προσελκύσει το ερευνητικό ενδιαφέρον λόγω της σύνδεσης ανάμεσα στην ανώτατη εκπαίδευση και τα εκπαιδευτικά διαπιστευτήρια (credentials) και τη μετάβαση στην αγορά εργασίας. Είναι γενικά αποδεκτό ότι το πτυχίο του πανεπιστημίου αποτελεί ένα σημαντικό εφόσιο στην εξεύρεση εργασίας (Blackburn and Jarman, 1993).

Επίσης, εμπειρικές έρευνες έχουν δείξει ότι υπάρχει σχέση ανάμεσα στην επιλογή σπουδών στην ανώτατη εκπαίδευση και την κοινωνική τάξη. Η συμμετοχή στην ανώτατη εκπαίδευση αποτελεί μια «φυσική» πορεία για τους υποψήφιους από τη μεσαία τάξη, οι οποίοι εμπλέκονται στη διαδικασία της επιλογής σπουδών σε ένα πλαίσιο βεβαιότητας (Reay et al, 2005) και οι οικογένειες από τη μεσαία τάξη χρησιμοποιούν την εκπαίδευση ως ένα μέσο για την αναπαραγωγή των κοινωνικών τους πλεονεκτημάτων. Κατέχουν το κεφάλαιο (οικονομικό, κοινωνικό, πολιτισμικό)

που θα τους επιτρέψει να επιλέξουν ελίτ πανεπιστήμια και τμήματα που εξασφαλίζουν αυξημένα υλικά και συμβολικά οφέλη στην αγορά εργασίας.

Οι περισσότερες έρευνες ερμηνεύουν τη σχέση ανάμεσα στην επιλογή σπουδών και την κοινωνική τάξη με βάση είτε τη θεωρία της πολιτισμικής αναπαραγωγής είτε το ερμηνευτικό πλαίσιο της λογικής επιλογής. Σύμφωνα με την πρώτο θεωρητικό πλαίσιο, οι διαφορές στη διαδικασία της επιλογής σπουδών ερμηνεύονται με βάση το πολιτισμικό κεφάλαιο της οικογένειας, το οποίο δίνει στους υποψήφιους φοιτητές αυτοπεποίθηση και μια αίσθηση ότι δικαιούνται στη συμμετοχή στην ανώτατη εκπαίδευση. Όπως είναι γνωστό, το πολιτισμικό κεφάλαιο το οποίο μπορεί να έχει τη μορφή εκπαιδευτικών προσόντων υπάρχει μαζί με τις άλλες μορφές κεφαλαίου, το οικονομικό, κοινωνικό και συμβολικό κεφάλαιο. Η έννοια του έθους (habitus) του Bourdieu, το οποίο είναι μια σειρά από προδιαθέσεις, οι οποίες είναι ανθεκτικές στο χρόνο, μεταβιβάζονται και οι οποίες αποκτούνται κυρίως με ασυνείδητο τρόπο και δημιουργούν πρακτικές και αντιλήψεις, παρέχει, επίσης, ένα ισχυρό εργαλείο για την κατανόηση της σχέσης ανάμεσα στην κοινωνική τάξη και τις επιλογές σπουδών (Bourdieu, 1998). Σύμφωνα με αυτή τη θεώρηση, το έθος των υποψήφιων φοιτητών από τα μεσαία και ανώτερα κοινωνικά στρώματα τους επιτρέπει να αντιμετωπίζουν την επιλογή σε ένα πλαίσιο βεβαιότητας. Από μια διαφορετική προσέγγιση, οι έρευνες ερμηνεύουν επίσης τις επιλογές σπουδών χρησιμοποιώντας τη θεωρία της λογικής επιλογής. Σύμφωνα με αυτή την οπτική, η επιλογή είναι το αποτέλεσμα ενός υπολογισμού του κόστους και του κέρδους (costs and benefits) από τη συμμετοχή στην ανώτατη εκπαίδευση και των πιθανοτήτων για επαγγελματική επιτυχία (Goldthorpe, 1998).

Εκτός από τις παραπάνω θεωρητικές αφετηρίες, οι ερευνητές συχνά υποστηρίζουν ότι η επιλογή δεν είναι μια άμεση διαδικασία, αλλά μια διαδικασία με πολλές πτυχές. Υποστηρίζεται συχνά ότι η επιλογή σπουδών αποτελεί μια πολύπλοκη κοινωνική διαδικασία, στην οποία παράγοντες όπως άλλα μέλη της οικογένειας με συμμετοχή στην ανώτατη εκπαίδευση, γεωγραφικοί περιορισμοί και το οικογενειακό έθος διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο (Reay 1998).

Έρευνες οι οποίες εστιάζουν στους τρόπους με τους οποίους τα οικονομικά εμπόδια επιδρούν στην επιλογή δείχνουν ότι οι νέοι από την εργατική τάξη λαμβάνουν υπόψη τους την οικονομική κατάσταση της οικογένειας. Επιλέξουν συχνότερα να σπουδάσουν σε ένα τοπικό πανεπιστήμιο, ενώ για τους νέους από τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα παράγοντες όπως το ακαδημαϊκό κύρος του πανεπιστημίου είναι σημαντικότεροι από τους οικονομικούς παράγοντες (Reay et al, 2005).

Το διαρκές εύρημα όλων σχεδόν των ερευνών είναι ότι υπάρχει συνάφεια ανάμεσα στην κοινωνική τάξη, την επίδοση στο σχολείο και την επιλογή σπουδών στην ανώτατη εκπαίδευση (Connor, 2001). Αυτή η σχέση είναι σημαντική, επειδή στις περισσότερες χώρες η εισαγωγή στην ανώτατη εκπαίδευση, αλλά και η κατανομή σε αυτή, βρίσκονται σε στενή συνάφεια με την επίδοση. Οι μαθητές από τα πιο προνομιούχα κοινωνικά στρώματα βρίσκονται σε πλεονεκτική θέση, αφού κατά μέσο όρο έχουν υψηλότερη επίδοση από τους υποψήφιους που προέρχονται από τα λιγότερο προνομιούχα κοινωνικά στρώματα.

## Η επιλογή σπουδών στην Ελλάδα

Η συζήτηση για τις επιλογές σπουδών δεν έχει αναπτυχθεί ιδιαίτερα στην Ελλάδα, καθώς η εισαγωγή στην ανώτατη εκπαίδευση βασίζεται στα αποτελέσματα των πανελλαδικών εξετάσεων, ενώ ο αριθμός θέσεων σε αυτή καθορίζεται από το Υπουργείο Παιδείας (numerus clausus). Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια, η επέκταση της συμμετοχής στην ανώτατη εκπαίδευση έχει φέρει στο επίκεντρο το ζήτημα της επιλογής. Παρά τη διεύρυνση της ανώτατης εκπαίδευσης, ωστόσο, ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι συνεχίζεται η σχέση ανάμεσα στην κοινωνική τάξη και την επιλογή σπουδών στην ανώτατη εκπαίδευση (Sianou-Kyrgiou and Tsiplakides, 2011). Οι φοιτητές από τη μεσαία τάξη φοιτούν κυρίως σε τμήματα με υψηλό κύρος που οδηγούν σε προνομιούχες επαγγελματικές διαδρομές (π.χ. Ιατρική, Νομική), ενώ οι μαθητές από την εργατική τάξη συνήθως επιλέγουν τμήματα και σπουδές με λιγότερο κύρος.

## Η έρευνα

Μια πτυχή της επιλογής σπουδών στην ανώτατη εκπαίδευση η οποία δεν έχει αποτελέσει αντικείμενο ερευνών είναι η επιλογή σπουδών στην εποχή της κρίσης. Με βάση τον παραπάνω προβληματισμό, τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν ήταν τα ακόλουθα:

α) Υπάρχει σχέση ανάμεσα στην κοινωνική τάξη και την επιλογή σπουδών;

β) Τα δομικά, θεσμικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα της κοινωνίας στην Ελλάδα στην εποχή της κρίσης επηρεάζουν τη διαδικασία επιλογής σπουδών στην ανώτατη εκπαίδευση;

Για τη διερεύνηση των παραπάνω ερευνητικών ερωτημάτων χρησιμοποιήσαμε ποιοτική έρευνα. Πιο συγκεκριμένα, πραγματοποιήσαμε 20 ημιδομημένες συνεντεύξεις με πρωτοετείς φοιτητές από όλες τις σχολές και τμήματα του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Επιλέχτηκε η συνέντευξη, καθώς με τη χρήση της ο ερευνητής μπορεί να διερευνήσει τις υποκειμενικές εμπειρίες και στάσεις των ατόμων (Perakyla, 2005:869). Αναφορικά με τους περιορισμούς της έρευνας, επισημαίνεται σε αυτό το σημείο ότι ο σχετικά περιορισμένος αριθμός των ερωτώμενων και το γεγονός ότι η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε ένα μόνο πανεπιστήμιο πρέπει να οδηγήσει σε μια προσεκτική αξιολόγηση των ευρημάτων και των συμπερασμάτων.

## Ερευνητικά ευρήματα

Τα δεδομένα που αποκομίσαμε από τη διεξαγωγή των ημιδομημένων συνεντεύξεων και την ανάλυση του περιεχομένου έδειξαν ότι η επιλογή είναι μια πολύπλοκη διαδικασία, καθώς πολλοί παράγοντες μεσολαβούν και ασκούν άμεση και έμμεση επίδραση.

Σε σχέση με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, τα δεδομένα που συλλέξαμε παρείχαν ισχυρές ενδείξεις ότι υπάρχει σχέση ανάμεσα στην κοινωνική τάξη και την επιλογή. Όπως έχει διαπιστωθεί και σε άλλες έρευνες, οι φοιτητές από τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα θεωρούν τις σπουδές στο πανεπιστήμιο ως μια φυσική

συνέχεια του λυκείου, ενώ για τους φοιτητές από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα η συμμετοχή στην ανώτατη εκπαίδευση δεν θεωρείται δεδομένη.

Αναφορικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, η ανάλυση του περιεχομένου έδειξε ότι η επίδοση στις πανελλαδικές εξετάσεις, αν και είναι σημαντική, δεν αποτελεί τον μοναδικό παράγοντα που μεσολαβεί στη διαδικασία της επιλογής.

Τα ερευνητικά δεδομένα έδειξαν ότι οι ακόλουθοι παράγοντες διαδραμάτισαν σημαντικό ρόλο στην επιλογή σπουδών. Πρώτον, το οικονομικό κεφάλαιο της οικογένειας και η απόσταση από τον τόπο κατοικίας. Ένα σημαντικό ποσοστό των ερωτώμενων δήλωσε ότι η επιλογή σχολής ή τμήματος ήταν μια «αναγκαστική επιλογή», η οποία υπαγορεύτηκε από οικονομικούς παράγοντες. Όπως αναφέρεται χαρακτηριστικά: «Ήθελα να σπουδάσω στη Θεσσαλονίκη για τη φοιτητική της ζωή, αλλά, αφού υπάρχει ίδιο τμήμα στα Γιάννενα, διάλεξα αυτό» (φοιτητής από τη μεσαία τάξη από τα Ιωάννινα). Φαίνεται, δηλαδή, ότι σε περίοδο κρίσης, πολλοί φοιτητές από την εργατική τάξη αλλά και από τη μεσαία τάξη λειτουργούν «μέσα σε περιορισμένο χώρο επιλογής» (Reay et al, 2005). Αξίζει να σημειωθεί ότι και έρευνες σε άλλες χώρες, για παράδειγμα στη Μ. Βρετανία, δείχνουν ότι η επιλογή του «τοπικού» πανεπιστημίου αποτελεί έναν παράγοντα ο οποίος επηρεάζει την επιλογή σπουδών (Forsyth and Furlong, 2000).

Ένας επιπλέον παράγοντας αποτέλεσε η επαγγελματική αποκατάσταση και η μετάβαση στην αγορά εργασίας. Πολλοί φοιτητές, ιδιαίτερα αυτοί από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα, λαμβάνουν υπόψη τους περισσότερο τις επαγγελματικές διαδρομές που είναι διαθέσιμες μετά την αποφοίτηση κατά τη διαδικασία επιλογής, και δεν επιλέγουν πάντοτε να σπουδάσουν στο τμήμα που τους ενδιαφέρει. Στο πλαίσιο αυτό, η επίδραση της κρίσης γίνεται φανερή. Οι περισσότεροι ερωτώμενοι, ανεξάρτητα από την κοινωνική τάξη, εξέφρασαν την απογοήτευσή τους σε σχέση με την ένταξη στην αγορά εργασίας. Υποστηρίζουν ότι το πτυχίο του πανεπιστημίου δεν αρκεί για τη μετάβαση στην αγορά εργασίας στην εποχή της κρίσης με τα υψηλά ποσοστά ανεργίας.

## Συμπέρασμα

Τα εμπειρικά δεδομένα παρέχουν χρήσιμες πληροφορίες σχετικά με τη διατήρηση των ταξικών ανισοτήτων σε σχέση με την επιλογή σπουδών στην ανώτατη εκπαίδευση. Δείχνουν ότι η μείωση των ανισοτήτων δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί απλά αυξάνοντας τον αριθμό των φοιτητών από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα που σπουδάζουν στο πανεπιστήμιο.

Με βάση τα ερευνητικά δεδομένα μπορεί βάσιμα να υποστηριχτεί η άποψη ότι για την κατανόηση του μηχανισμού μέσα από τον οποίο διατηρούνται οι κοινωνικές ανισότητες μέσα στο πλαίσιο της μετάβασης από την «ελίτ» στη μαζική ανώτατη εκπαίδευση, πρέπει να εξεταστούν παράμετροι πέρα από την ταξικά διαφοροποιημένη επίδοση, κυρίως στην εποχή της κρίσης, η οποία αυξάνει την ανασφάλεια και τον φόβο της ανεργίας, ακόμη και για μεγάλα τμήματα της μεσαίας τάξης που πριν από λίγα μόλις χρόνια αισθάνονταν πιο ασφαλή.

Συμπερασματικά, η έρευνα για την επιλογή σπουδών στην ανώτατη εκπαίδευση χρειάζεται να λαμβάνει υπόψη της το γενικό οικονομικό και κοινωνικό πλαίσιο και τις δομές μέσα στις οποίες συντελείται η επιλογή, καθώς η εκπαίδευση είναι ένας θεσμός ο οποίος αντανακλά τα γενικότερα χαρακτηριστικά της κοινωνίας,

και ειδικότερα τη δομή της εθνικής αγοράς εργασίας και τις οικονομικές συνθήκες μέσα στις οποίες γίνονται οι επιλογές (Sianou-Kyrgiou & Tsiplakides, 2009, 2011).

**Βιβλιογραφία**


Blackburn, R., & Jarman, J. (1993). *Changing Inequalities in Access to British Universities*. Oxford Review of Education 19:2, p. 197-215.

Bourdieu, P. (1998). *Practical reason*. Cambridge: Polity Press.

Collins, J. (1999). *Introduction. Qualitative Studies in Education: Special Issue on Higher Education*, 12:3, p. 229-237.

Connor, H. (2001). *Deciding For or Against Participation in Higher Education: the Views of Young People from Lower Social Class Backgrounds. Higher Education Quarterly*, 55:2, p. 204-224.

Forsyth, A., & Furlong, A. (2000). *Socioeconomic Disadvantage and Access to Higher Education.* Bristol: The Policy Press/Joseph Rowntree Foundation.

Goldthorpe, J. (1998). *Rational Action Theory for Sociology*. British Journal of Sociology 49:2, p. 167-192.

Perakyla, A. (2005). Analysing Talk and Text, In Denzin, N.K., and Y. S. Lincoln (eds.) *Handbook of Qualitative Research* (3rd edition) (869-886). Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Pugsley, L. (1998). Throwing your brains at it: higher education, markets and choice. *International Studies in Sociology of Education*. 8:1, p. 71-90.

Reay, D. (1998). Always knowing' and never being sure: Familial and institutional habituses and higher education choice. *Journal of Education Policy* 13:4, p. 519-529.

Reay, D., M.E. David, & S. Ball. (2005). *Degrees of choice: Social class, race and gender in higher education*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.

Sianou-Kyrgiou, E. (2008). Social class and access to higher education in Greece: Supportive preparation lessons and success in national exams. *International Studies in Sociology of Education* 18:3-4, p. 173-83.

Sianou-Kyrgiou, E., and Tsiplakides, I. (2009). Choice and social class of medical school students in Greece. *British Journal of Sociology of Education*. 30:6, p. 727-740.

Sianou-Kyrgiou, E., and Tsiplakides, I. (2011). Similar performance, but different choices: social class and higher education choice in Greece. *Studies in Higher Education* 36:1, p. 89-102.

# Η συμβολή της Μη Τυπικής Εκπαίδευσης στην καταπολέμηση του Κοινωνικού Αποκλεισμού στο σχολείο: Μια προσέγγιση στο πλαίσιο της σύγχρονης Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Θεωρίας

**Χρήστος Τσιρώνης,** *Επικ. Καθηγητής Α.Π.Θ*

Ο κοινωνικός αποκλεισμός είναι ένας όρος που απασχολεί ολοένα και περισσότερο ερευνητές και θεωρητικούς που εστιάζουν το ενδιαφέρον τους στην εκπαιδευτική πραγματικότητα. Σήμερα είναι πλέον σαφές ότι τα φαινόμενα που σχετίζονται με τις διαδικασίες περιθωριοποίησης και κοινωνικού αποκλεισμού είναι πολυπαραγοντικά, δυναμικά και ευμετάβλητα. Συνεπώς η αντιμετώπιση και υπέρβασή τους δεν μπορεί να επιτευχθεί (μόνο) με στατικές και ανελαστικές μεταβολές του αναλυτικού προγράμματος σε εθνικό επίπεδο, ούτε με την αφαιρετική προβολή ιδεών και αρετών. Η παρούσα ανάλυση επιχειρεί να προσεγγίσει τα φαινόμενα κοινωνικού αποκλεισμού μέσα από το πρίσμα της σχολικής πράξης και να αναδείξει ως πρόταση τη συνέργεια διαφόρων μεθόδων και πρακτικών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Πιο συγκεκριμένα, ορίζει και διακρίνει τις προοπτικές της Τυπικής και της Μη - Τυπικής εκπαίδευσης και αναλύει τους όρους και τις προϋποθέσεις πολυεπίπεδων παρεμβάσεων και προσαρμογών στη σχολική κοινότητα ώστε η συνύπαρξη και ο συνδυασμός των μεθοδεύσεων τόσο της Τυπικής όσο και της Μη Τυπικής Εκπαίδευσης να καλλιεργούν συνθήκες υπέρβασης των παραγόντων κοινωνικού αποκλεισμού και καλλιέργειας της δημοκρατικής κουλτούρας στο σχολείο.

## Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια ο όρος Κοινωνικός Αποκλεισμός χρησιμοποιείται σε ένα πραγματικά ευρύ φάσμα κοινωνικών και πολιτικών αναλύσεων (Young, 1999). Εντούτοις, πολύ συχνά είναι ασαφής η χρήση του όρου. Η πραγματικότητα αυτή επιτρέπει την ανάπτυξη ενός συγκρουσιακού διαλόγου: τα αίτια, οι προτάσεις, η δυναμική μεταξύ των προσωπικών και των κοινωνικών διαστάσεων, ακόμη και ο ορισμός των σχετικών φαινομένων προκαλούν σημαντικές διαφωνίες και σοβαρά τυπολογικά προβλήματα. Σε ένα πρώτο επίπεδο αμφισβητείται το όφελος που η ανάλυση με βάση τις κατηγορίες του Κοινωνικού Αποκλεισμού μπορεί να προσφέρει τόσο στην επιστημονική διερεύνηση όσο και στην πολιτική αντιμετώπισης των κοινωνικών προβλημάτων. Στο πλαίσιο αυτό υποστηρίζεται ότι η χρήση του όρου συσκοτίζει και απλουστεύει την επιστημονική διερεύνηση πληθώρας κοινωνικών φαινομένων και κατ' αυτόν τον τρόπο γίνεται δυσχερέστερη η αντιμετώπισή τους. Κοντά σε αυτά επισημαίνεται ότι η ούτως ή άλλως υπαρκτή τάση μονοδιάστατης συσχέτισης του Κοινωνικού Αποκλεισμού με τα ζητήματα της ανεργίας και του χαμηλού εισοδήματος δεν μπορεί να ερμηνεύσει άλλες, εξίσου σημαντικές παραμέτρους. Η αποξένωση από τους θεσμούς και η πολιτική απομόνωση, η

δυσχέρεια πρόσβασης στα κοινωνικά αγαθά, η ελλειμματική συμμετοχή στο κοινωνικό γίγνεσθαι και η αποπτώχευση των κοινωνικών σχέσεων είναι φαινόμενα που δεν μπορούν να ερμηνευθούν με μια αποκλειστικώς οικονομική θεώρηση (Coles, 1997). Η κριτική προς την υιοθέτηση του ερμηνευτικού πλαισίου του Κοινωνικού Αποκλεισμού (Κ.Α.) εστιάζεται στον πιθανώς μονοδιάστατο χαρακτήρα χρήσης του. Είναι προφανές ότι η ποσοτική ανάλυση δεικτών όπως τα ποσοστά ανεργίας, η σχολική αποτυχία, η πιστοποίηση γνώσεων ή επαγγελματικής κατάρτισης δεν μπορεί να ερμηνεύσει την ποικιλία των ανθρώπινων σχέσεων, τον πολυπαραγοντικό χαρακτήρα της περιθωριοποίησης, την καθολικότητα εντέλει του ανθρώπινου βίου. Η πολιτική διακύβευση είναι προφανής: η επιμέρους περιγραφική ανάλυση διαφόρων μορφών Κ. Α. μπορεί να οδηγήσει σε αποσπασματικά μέτρα και σε κατακερματισμό των κοινωνικών υπηρεσιών ή και σε ατομική ενοχοποίηση. Η ντετερμινιστική και μονοδιάστατη θεώρηση που ερμηνεύει τον «Κοινωνικό Αποκλεισμό» ως αιτιακό συνεχές από την πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου στη μακρόχρονη ανεργία και τελικά στην περιθωριοποίηση δεν μπορεί να ερμηνεύσει περιεκτικά όλες τις παραμέτρους των σχετικών φαινομένων. Στο πλαίσιο των κριτικών αυτών προσεγγίσεων ο Κ.Α. αντιμετωπίστηκε ως μια θεωρητική κατασκευή-μοντέλο που δεν επιτρέπει τη σε βάθος ανάλυση των κοινωνικών ανισοτήτων και που αγνοεί το ρόλο των τάξεων στη δημιουργία και την αναπαραγωγή αλλεπάλληλων αποκλεισμών στο εσωτερικό κάθε κοινωνίας. Η πολυπλοκότητα των σύγχρονων κοινωνικών συνθηκών δεν επιτρέπει απόλυτες και μονοδιάστατες προσπάθειες ερμηνείας. Τόσο οι υπέρμαχοι του ερμηνευτικού- αναλυτικού μοντέλου που διαμορφώνεται υπό την επιχειρηματολογία του Κ.Α. όσο και εκείνοι που αντιτίθενται κριτικά σε αυτό φαίνεται να αντιμετωπίζουν τον ίδιο κίνδυνο: μέσα από τη γενίκευση των επιχειρημάτων διαμορφώνεται η φιλοδοξία ενός ολιστικού ερμηνευτικού σχήματος. Τα φαινόμενα όμως του Κ.Α. αφορούν ανθρώπους που ανήκουν σε διάφορες κοινωνικές κατηγορίες: όσοι είναι άνεργοι, εγκατέλειψαν πρόωρα το σχολείο, είναι πρόσφυγες, κοινωνικά στιγματισμένοι ή φορείς της ετερότητας (εθνικής, θρησκευτικής, ηλικιακής, έμφυλης κ.λπ) είναι εκτεθειμένοι στους κινδύνους του αποκλεισμού. Όλες αυτές οι ετερόκλητες κατηγορίες και οι επιμέρους διαδικασίες σταδιακής περιθωριοποίησης δεν είναι δυνατόν να περιγραφούν με μοναδικό ερμηνευτικό άξονα την εργασιακή ενσωμάτωση, την οικονομική κατάσταση, την πάλη των τάξεων, τα ποσοστά ανεργίας, την ψυχολογική κατάσταση των υποκειμένων κ.λπ, αλλά μάλλον ως ένα πλέγμα αιτιών και αποτελεσμάτων που επιβεβαιώνουν την επιτελεστική λειτουργία ενός φαύλου κύκλου στίγματος-περιθωριοποίησης - αποκλεισμού από τα επίκεντρα του κοινωνικού γίγνεσθαι. Υπό αυτήν την έννοια ο αποκλεισμός υποδηλώνει μάλλον "απουσία" παρά κατάσταση.

Ο όρος Κοινωνικός Αποκλεισμός χρησιμοποιείται σήμερα ως μία έννοια-ορίζοντας με την οποία δομείται ένα περιεκτικό μοντέλο ανάλυσης. Το τελευταίο αποτυπώνει τη δισυπόστατη φύση κοινωνικών φαινόμενων που σχετίζονται με τον ένα ή τον άλλο τρόπο με την κοινωνική περιθωριοποίηση, την απίσχνανση των κοινωνικών δεσμών και του περιεκτικού δυναμικού μιας κοινωνίας (Τσιρώνης 2003). Ο όρος αυτός είναι δυναμικός και όχι στατικός, αναφέρεται δηλαδή τόσο σε καταστάσεις ελλιπούς ενσωμάτωσης όσο και στους μηχανισμούς που είτε οδηγούν στην κατάσταση αυτήν, είτε αναπαράγονται από αυτήν.

Μέσα λοιπόν από τις εξελίξεις στο κοινωνικό γίγνεσθαι και τις αναζητήσεις της σύγχρονης κοινωνικής θεωρίας διαφαίνονται νέες εκπαιδευτικές ανάγκες που τονίζουν με έμφαση το έλλειμμα διαδικασιών, πρακτικών και μεθοδεύσεων, ικανών

να οδηγήσουν στην προσωπική και κοινωνική χειραφέτηση. Ο πλούτος της γνώσης και η συνεχής ροή πληροφοριών σε ηλεκτρονικές λεωφόρους και δίκτυα, οι παγκόσμιες ανακατατάξεις και οι τοπικές εξελίξεις θέτουν νέες προτεραιότητες: σε αντίθεση με το παραδοσιακό στατικό πλαίσιο απομνημόνευσης-εγκόλπωσης γνώσεων σήμερα γίνεται αντιληπτή η ανάγκη μιας πολυτροπικής διαδικασίας μάθησης. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, ο σύγχρονος άνθρωπος καλείται σε μια δια βίου προσπάθεια (Tight, 1996) διερεύνησης δύσκολων ερωτημάτων και προκλήσεων. Πώς μπορεί κανείς να έχει πρόσβαση σε πηγές γνώσης και πληροφόρησης; Πώς είναι δυνατόν να αναπτύξει ένα κριτικό φίλτρο μέσα από το οποίο να μπορεί να διακρίνει το αληθινό από το ψευδές, το ουσιαστικό από το επουσιώδες; Πως μπορεί η γνώση να οδηγήσει στην αυτοσυνείδηση και την ερμηνεία της κοινωνικής πραγματικότητας που περιβάλλει το υποκείμενο και τέλος, πώς μπορεί η αυτοσυνείδηση να γίνει μια πράξη αλλαγής του κόσμου και αλληλεγγύης προς τον συνάνθρωπο;

Η σύγχρονη έρευνα καλείται μέσα σε αυτές τις συνθήκες να εξετάσει το ρόλο του σχολείου ως κοινωνικού πλαισίου εμφάνισης των σχετικών φαινομένων αλλά και ως χώρου ανάπτυξης προληπτικών μέτρων και πρωτοβουλιών άρσης του αποκλεισμού (Τσιάκαλος, 2000). Μεγάλη ερευνητική πρόκληση αποτελεί και η διερεύνηση των τρόπων με τους οποίους η Μη-Τυπική εκπαίδευση μπορεί να βοηθήσει αποφασιστικά στην υπέρβαση των φαινομένων κοινωνικού αποκλεισμού.

## Εκπαίδευση και κοινωνικός αποκλεισμός

Ο κοινωνικός ρόλος της εκπαίδευσης, καθώς και οι μορφές, οι δομές και οι τύποι επιτέλεσής του δεν είναι αυτόνομες παράμετροι σε σχέση με το ευρύτερο κοινωνικό σύστημα. Αντίθετα, βρίσκονται σε άμεση σχέση με τα χαρακτηριστικά των κοινωνιών και των ιστορικών περιόδων μέσα στις οποίες αναπτύσσονται. Στη σύγχρονη κοινωνική και παιδαγωγική θεωρία γίνεται λόγος για τρία μεγάλα πεδία εκπαίδευσης (Du Bois- Reymond 2002: 5). Τα πεδία αυτά που συνήθως εμπεριέχουν ποικίλες χωροχρονικές ορίζουσες και ενσωματώνουν διαφορετικούς τρόπους πρόσβασης στη γνώση και εγκόλπωσης των καρπών της είναι η Τυπική (formal education), η Μη-Τυπική (non-formal education) και η Άτυπη Εκπαίδευση (informal education).

Στην Τυπική Εκπαίδευση (Τ.Ε.) συμπεριλαμβάνονται όλες εκείνες οι εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες που παρέχονται σε θεσμικό επίπεδο (σχολεία, επαγγελματικά εκπαιδευτήρια, ΑΕΙ, κ.λπ). Η οργάνωσή της αναπτύσσεται με σταθερότητα στη βάση ενός αναλυτικού προγράμματος. Στο πλαίσιο αυτό δίδεται έμφαση στην ελεγχόμενη αντικειμενικότητα της παρεχόμενης γνώσης, σε σημείο μάλιστα που μπορεί ακόμη και να υπερβεί την υποκειμενική και διυποκειμενική αναγνώριση-συναίνεση. Για παράδειγμα, προτείνεται η ίδια ύλη και η ίδια μεθοδολογία είτε πρόκειται για σχολείο ενός αστικού κέντρου, είτε για σχολείο κοντά σε μια κοινότητα Rom, είτε για σχολείο σε μια αγροτική περιοχή. Αυτονόητα η έμφαση στη διαχείριση της γνώσης καθιστά τον εκπαιδευτικό κυρίαρχο πόλο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η πιστοποίηση της φοίτησης και ο κεντρικός έλεγχος – αξιολόγηση των αποτελεσμάτων με τη μορφή επιδόσεων συμπληρώνουν τα βασικά χαρακτηριστικά της Τ.Ε.

Η Μη-Τυπική Εκπαίδευση (ΜΤ.Ε.) έχει διττό χαρακτήρα (Hamadache, 1991): δεν παρέχεται σε θεσμικό πλαίσιο (αυτό συνήθως σημαίνει ότι πραγματοποιείται

εκτός σχολικής τάξης και έξω από το πλαίσιο του αναλυτικού προγράμματος), είναι όμως μια οργανωμένη εκπαιδευτική διαδικασία κατά την οποία ο σχεδιασμός, η μεθόδευση, ο χρόνος και ο τρόπος εξοικείωσης με τη γνώση είναι αποτέλεσμα συνειδητής και εστιασμένης εκπαιδευτικής φροντίδας και επιμέλειας. Η εκπαιδευτική διαδικασία βασίζεται στην κινητοποίηση και την ελεύθερη βούληση των συμμετεχόντων, είναι μαθητοκεντρική και ευέλικτη.

Η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της γίνεται από το σύνολο των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία (εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενοι) και δεν αποβλέπει στην επίδοση πιστοποίησης αποδοτικών αποτελεσμάτων. Τα τελευταία χρόνια η έκδοση μεταφράσεων και η συγγραφή σχετικού εκπαιδευτικού υλικού έχει γνωρίσει μια ιδιαίτερη ανάπτυξη στην Ελλάδα, καθώς ωριμάζουν οι διαδικασίες συγκρότησης της Κοινωνίας των πολιτών (ΑΡΣΙΣ – Κοινωνική Οργάνωση Υποστήριξης Νέων, 2010. Διεθνής Αμνηστία, 1996).

Η Άτυπη Εκπαίδευση (Α.Ε.) εντάσσεται στο πλαίσιο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης στην οικογένεια, στις παρέες, στην εργασία, στην καθημερινή ζωή μέσα και έξω από το σχολείο/ εκπαιδευτικό ίδρυμα. Είναι λοιπόν αποτέλεσμα ενός πλέγματος παραγόντων που αλληλεπιδρούν με έναν σχεδόν μοναδικό τρόπο χωρίς προηγούμενο εκπαιδευτικό σχεδιασμό. Οι πληροφορίες ή οι γνώσεις που μπορεί κανείς να αντλήσει από μια φιλική συνομιλία αποτελούν μέρος της πολύπλευρης ανάπτυξης της προσωπικότητας μέσα από τον εμπλουτισμό γνώσεων, δεξιοτήτων κ.λπ χωρίς όμως κάποιο εκπαιδευτικό σχεδιασμό. Σε έναν κόσμο όπου το φαντασιακό λαμβάνει ολοένα και μεγαλύτερες διαστάσεις και το εικονικό δίνει συχνά την ψευδαίσθηση της μοναχικής αυτάρκειας ο ρόλος της εκπαίδευσης είναι να οδηγήσει σε μια συνάντηση με το καθολικά ανθρώπινο. Σε μια τόσο σημαντική πρόκληση είναι αναγκαία η συνέργεια διαφόρων εκπαιδευτικών μεθόδων, η πολυσχιδής ανάπτυξη γνώσεων, δεξιοτήτων και αξιών, καθώς και η συσχέτιση της γνώσης με την εμπειρία (βιωματικός τρόπος μάθησης). Η ενεργοποίηση και ο συνδυασμός κάθε ευκαιρίας μάθησης μπορούν να προσφέρουν στους νέους, σε όλους τους νέους, σημαντικά στοιχεία προσωπικής και κοινωνικής ολοκλήρωσης με την προϋπόθεση του μακροπρόθεσμου σχεδιασμού και της διαρκούς αξιολόγησης της εφαρμογής σύνθετων (Τυπικής και Μη Τυπικής εκπαίδευσης) μεθοδεύσεων.

Στις κοινωνίες της Ύστερης Νεωτερικότητας (Giddens 1991. Rappa, 2011 .Archer, 2012) ιδιαίτερες συνθήκες σε όλο το φάσμα του κοινωνικού, πολιτικού και εκπαιδευτικού πεδίου δημιουργούν μια διακριτή δυναμική παράλληλων μερικές φορές και αντιφατικών εξελίξεων. Από τη μια μεριά παρατηρείται κορύφωση της πίεσης για εξειδίκευση και πιστοποίηση της γνώσης. Το γεγονός αυτό τονίζει με έμφαση τον ρόλο της Τυπικής- σχολικής εκπαίδευσης, καθώς και της συγκρότηση αναλυτικού προγράμματος που εξυπηρετεί τους παραπάνω στόχους, πλαισιώνει και αναπλαισιώνει διαρκώς την επιστημονική γνώση και την προσανατολίζει στις ανάγκες της μεταβιομηχανικής κοινωνίας. Στο πλαίσιο αυτό διαμορφώνεται μια γνωσιοκεντρική σχολική εκπαίδευση που ωθεί προς στην αφομοίωση όλο και περισσότερων γνωστικών δεδομένων και την προσαρμογή τους σε πεδία εξειδίκευσης, χρηστικότητας και μεγιστοποίησης. Ταυτόχρονα όμως στο παρόν πολιτισμικό παράδειγμα αναδεικνύεται η σημασία ανάπτυξης κοινωνικών ικανοτήτων/ δεξιοτήτων/ αξιών, όπως είναι η κριτική ανάλυση στα σπλάχνα μιας πολύπλοκης πραγματικότητας, ο διάλογος και η συνεργασία σε συνθήκες πολιτιστικού και κοινωνικού πλουραλισμού, η διάκριση μεταξύ μαζικού και

οικουμενικού και η εμπέδωση πανανθρώπινων αξιών σε κλίμα αλληλοβοήθειας και σεβασμού.

Αναδεικνύεται με άλλα λόγια η αναγκαιότητα συγκεκριμένων πεδίων μάθησης καθώς και εκπαιδευτικών μεθοδεύσεων και πρακτικών που μπορούν να βοηθήσουν τους νέους στην ολοκλήρωση της προσωπικότητάς τους και που ανταποκρίνονται στις προσωπικές ανάγκες, τα ενδιαφέροντά τους και στις προκλήσεις του σύγχρονου κόσμου. Με ποιον τρόπο είναι δυνατόν να ενδυναμωθούν η αναζήτηση ταυτότητας μέσα από την προοπτική της κοινωνικής κατασκευής της (Calhoun, 1994), ο σεβασμός προς τον άλλο και προς τα ανθρώπινα δικαιώματα, η στάση ευθύνης, η άρνηση πρακτικών αποκλεισμού, η ηθική ολοκλήρωση και ο κριτικός αναστοχασμός; Υπό ποιες συνθήκες στην κοινωνία της διακύβευσης οι νέοι μπορούν να μάθουν τρόπους υπέρβασης των κρίσεων (προσωπικών και κοινωνικών) και μεθόδους ειρηνικής επίλυσης των διαφορών;

Σήμερα λοιπόν περισσότερο από τη σαφή διάκριση μεταξύ Τυπικής και Μη - Τυπικής Εκπαίδευσης (αιτούμενο κατά την πρώιμη νεωτερικότητα) είναι αναγκαία η διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ τους και η ενδυνάμωση της συνέργειας διαφόρων μεθόδων και πρακτικών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Το ζητούμενο αυτό απασχολεί στο υψηλότερο δυνατόν επίπεδο τους Ευρωπαϊκούς θεσμούς (EU Memo 2000, COE 2001), τα εκπαιδευτικά δίκτυα και τις επαγγελματικές κοινωνικές συσσωματώσεις, καθώς θεωρείται πως ανήκει στις ορίζουσες του άμεσου μέλλοντος. Η πρόκληση είναι προφανής: Στο πλαίσιο της ΜΤ.Ε να βρεθούν τρόποι παρέμβασης και προσαρμογής στο σχολικό περιβάλλον και στο πλαίσιο της σχολικής εκπαίδευσης να βρεθούν τρόποι ώστε να ξεπεραστούν η γραφειοκρατία και η τυπολατρία και να δοθεί η ευκαιρία σε εκπαιδευτικούς και μαθητές να ανακαλύψουν νέες παραμέτρους του ρόλου τους σε μια κοινή προσπάθεια υπέρβασης των διακρίσεων και καλλιέργειας της δημοκρατικής κουλτούρας στο σχολείο. Η παράλληλη αυτή προσαρμογή στόχων, πρακτικών και μεθοδεύσεων μπορεί να συμβάλει σε μια διαδικασία κατά την οποία ενδυναμώνεται ο ρόλος του σύγχρονου ελληνικού σχολείου ως ανοιχτού πόλου εκπαίδευσης, ενός θεσμικού κέντρου της τοπικής κοινωνίας, όπου συναντώνται όλοι οι παράγοντες και οι φορείς που συναποτελούν το οικο-σύστημα κάθε σχολικής κοινότητας/ σχολείου και γίνονται προσπάθειες να διασφαλιστούν συνθήκες ισότιμης εκπαίδευσης για όλους τους μαθητές. Στόχος σε αυτήν την προσπάθεια είναι να αποτελέσει η εκπαίδευση ένα κοινωνικό πλαίσιο ελεύθερης και ουσιαστικής συμμετοχής, ένα πεδίο δικαιωμάτων και ευθύνης, με την ανάπτυξη του οποίου δημιουργούνται οι προϋποθέσεις που θα μπορούσαν να καταστήσουν τις ελπίδες και τις προσπάθειες των νέων ένα έργο ουσιαστικό, προσωπικό και συλλογικό και όχι μια σισύφεια μοίρα.

### Ο ρόλος της ΜΤ.Ε στην υπέρβαση του αποκλεισμού: αρχές και όρια εφαρμογής στο πλαίσιο της Τυπικής Εκπαίδευσης

Η συνύπαρξη των μεθοδεύσεων τόσο της Τυπικής όσο και της ΜΤ.Ε. είναι δυνατή στο σχολείο. Μέγιστα οφέλη για τους ίδιους τους μαθητές μπορούν να επιτευχθούν - τόσο ως προς το γνωστικό περιεχόμενο όσο και ως προς τις κοινωνικές δεξιότητες- εφόσον ενεργοποιηθούν όλοι εκείνοι οι παράγοντες που συναρμόζουν τη διασύνδεση και διασφαλίζουν την ποιότητα των σχετικών εκπαιδευτικών δράσεων (Chisholm 2000). Στο πλαίσιο αυτής της ολιστικής προσέγγισης ο εκπαιδευτικός γίνεται ένας

ενεργός παράγοντας αλλαγής του σχολικού περιβάλλοντος. Ο ρόλος του επαναπροσδιορίζεται: Ο εκπαιδευτικός ενεργεί και παρεμβαίνει πολυσχιδώς στην πορεία ανάπτυξης της προσωπικότητας των μαθητών του ως παιδαγωγός. Δεν υπηρετεί μονοδιάστατα τη διασφάλιση ανάπτυξης του Αναλυτικού Προγράμματος ως διεκπεραιωτής- επαγγελματίας.

Ανασκαλεύοντας κανείς την πορεία των εκπαιδευτικών πραγμάτων στον 20$^{ο}$ κυρίως αιώνα είναι δυνατόν να σχηματοποιήσει τρεις μορφές σχέσεων μεταξύ της Τ.Ε. και της ΜΤ.Ε: α) η ΜΤ.Ε. θεωρείται ένα εντελώς ξεχωριστό πεδίο εκπαίδευσης που δεν έχει ή δεν πρέπει να έχει καμία σχέση με την Τ.Ε., β) η ΜΤ.Ε. θεωρείται ως μία εναλλακτική λύση για όσους αποκόπηκαν οριστικά από την Τ.Ε. ή δεν είχαν την ευκαιρία να συμμετέχουν στις δομές της και γ) ανάπτυξη λειτουργικής διασύνδεσης μεταξύ της Τ.Ε. και ΜΤ.Ε. με στόχο τη συνέργεια και τη συμπληρωματικότητα. Ο ρόλος της ΜΤ.Ε. στο κοινοτικό έργο και στα προγράμματα κοινοτικής ανάπτυξης, στην εργασία με νέους και στην καταπολέμηση της παραβατικότητας (εργασία σε φυλακές και σε άλλα σωφρονιστικά ιδρύματα) σε πολλά μέρη του κόσμου ήταν σημαντικός. Σήμερα, ενώ στο παρελθόν κατανοήθηκε σε μεγάλο βαθμό ως μια πρόταση αναπλήρωσης χαμένων εκπαιδευτικών ευκαιριών, η ΜΤ.Ε. αναγνωρίζεται ως ένα πολύ ευρύτερο πεδίο μάθησης και εκπαίδευσης. Άλλωστε η νεότερη εκπαιδευτική θεωρία προσανατολίζεται σε πολύ πιο περιεκτικές περιγραφές των εκπαιδευτικών μεθοδεύσεων αναγνωρίζοντας συγκλίσεις και κοινά στοιχεία στους παραπάνω τομείς εκπαίδευσης (La Belle,1982).

Ο P. Freire (Freire, 1972) και άλλοι διανοητές τόνισαν με το έργο τους εκείνη ακριβώς τη διάσταση της εκπαίδευσης που αποσκοπεί στο να διαμορφώσει τη συνείδηση ότι η προσωπική συμμετοχή στο κοινωνικό γίγνεσθαι και η συμβολή στις αλλαγές που επιτελούνται έχει ιδιαίτερη αξία για το σύνολο της κοινωνίας. Κατ' αυτόν τον τρόπο, έργο της εκπαίδευσης είναι να δώσει τις κατάλληλες αρχές, αξίες, γνώσεις και δεξιότητες, ώστε η συμμετοχή όλων των πολιτών στη διαμόρφωση της κοινωνικής πραγματικότητας να είναι πλήρης, ισότιμη και ουσιαστική. Η κριτική αυτή προσέγγιση του ρόλου της εκπαίδευσης και της συμμετοχής του εκπαιδευόμενου στην εκπαιδευτική διαδικασία εστιάζει στη σπουδαιότητα της πράξης που σαρκώνεται ως πρωτοβουλία και συνεργασία στην κοινωνική και πολιτισμική πραγματικότητα. Η συμβολή της ΜΤ.Ε. για την άρση του Κοινωνικού Αποκλεισμού στα σχολεία βασίζεται στις βασικές μεθοδολογικές αρχές και στους κύριους στόχους της που φαίνεται να βρίσκονται σε αντιστοιχία με βασικές προκλήσεις της σύγχρονης πραγματικότητας. Η ταυτότητα στο σύγχρονο κόσμο δεν είναι ένα πλαίσιο αρχών, επιλογών και χαρακτηριστικών που προσδιορίζεται σε μεγάλο βαθμό από/ σε σχέση με την κοινότητα αναφοράς, όπως συνέβαινε στις παραδοσιακές κοινωνίες (Urry 2000). Η ταυτότητα κατανοείται πλέον ως μια δυναμική γεωμετρία από αλληλοεπικαλυπτόμενα οράματα, φιλοδοξίες, απογοητεύσεις, φόβους, ενδιαφέροντα, επιλογές κ.λπ. Παρά τις διαρκείς και πολύπλοκες εναλλαγές στην κατανόηση της ταυτότητας στη νεωτερικότητα (Hall, Held & McGrew, 2009. Jenkins, 2007) είναι δυνατόν να γίνει μια - έστω και παρακινδυνευμένα αφαιρετική- γενική εννοιολογική προσέγγιση: Η ταυτότητα δηλαδή είναι ένα σύνολο που υπερβαίνει τα μέρη που το συναποτελούν, διαμορφώνεται από τον βιόκοσμο του υποκειμένου, αλλά και διαμορφώνει το υποκείμενο. Δεν είναι ένα σύνολο που οριστικά προσδιορίζεται σε κάποια χρονική στιγμή, αλλά μια δυναμική που αναπτύσσεται μέσα στο χρόνο και βρίσκει διαύλους ανατροφοδότησης σε ένα συνεχές εκπαίδευσης όπου η Τυπική, Μη

Τυπική αλλά και η Άτυπη Εκπαίδευση προσφέρουν διαρκώς δομικά στοιχεία στον ορίζοντα της ύπαρξης.

Σε αυτό το σημείο αναδεικνύεται η ιδιαίτερη προσφορά της ΜΤ.Ε: μέσα από την επίτευξη της κριτικής συνείδησης η βιωματική της μεθοδολογία δίνει τη δυνατότητα αναστοχασμού, κριτικού δηλαδή ελέγχου των εννοιών και των πρακτικών που δομούν το βιόκοσμο των εκπαιδευομένων. Ταυτόχρονα, οι άμεσες αναφορές στην καθημερινότητα και την προσωπική πραγματικότητα όλων των συμμετεχόντων ευνοεί τη δημιουργικότητα και την ολόπλευρη ανάπτυξή τους, την ανάδυση της ποικιλοτροπίας του ανθρώπινου βίου, του πλούτου των κοινωνικών σχέσεων, της διαφορετικότητας των ανθρώπων σε ένα πλαίσιο ισότητας, σεβασμού και αλληλεγγύης.

Αναλυτικότερα, ο ρόλος της ΜΤ.Ε. μπορεί να εντοπιστεί σε δύο βασικά επίπεδα παρέμβασης στο σχολικό περιβάλλον:

Α) Πρόληψη. Οι στόχοι και η μεθόδευση της ΜΤ.Ε ευνοούν τη συμμετοχή και οδηγούν στην αυτοσυνείδηση και την ανάληψη ρόλων και ευθυνών. Κατ' αυτόν τον τρόπο τα σχετικά εκπαιδευτικά προγράμματα καταπολεμούν την περιθωριοποίηση, την ανομία και την απάθεια. Αναπτύσσονται ακόμη η ενσυναίσθηση και η αλληλεγγύη, το πολιτισμικό και κοινωνικό κεφάλαιο των μαθητών με τη διεύρυνση του κύκλου κοινωνικής αλληλεπίδρασης, των δικτύων συνεργασίας και των δεσμών με την τοπική κοινωνία. Πολλές φορές μάλιστα η υλοποίηση τέτοιων μοντέλων εκπαιδευτικής παρέμβασης αποτελεί παράγοντα ενεργοποίησης πρωτοβουλιών συμβουλευτικής νέων και διασύνδεσης του σχολείου με τις υποστηρικτικές κοινωνικές υπηρεσίες (Τσιρώνης 2007).

Β) Πρωτοβουλίες ενδυνάμωσης .Για την αντιμετώπιση εντάσεων και κρίσεων στο σχολείο σχεδιάζονται σεμινάρια ευαισθητοποίησης ή κατάρτισης/ εκπαίδευσης των μαθητών και των εκπαιδευτικών καθώς και προγράμματα διαπολιτισμικής επικοινωνίας. Η εργασία με τις ευάλωτες ομάδες μπορεί να οδηγήσει στη δημιουργία φιλικών και κοινωνικών δεσμών, δικτύων που είναι απαραίτητα για την καταπολέμηση του φαινομένου «φτωχοί εναντίον φτωχών», τη σύγκρουση δηλαδή μεταξύ των πιο ευάλωτων κοινωνικών ομάδων. Βοηθούν ακόμη στην ανάδειξη της φωνής των αποκλεισμένων.

Τα εκπαιδευτικά αυτά προγράμματα έχουν τη δυνατότητα να προσεγγίσουν τους αποκλεισμένους των αποκλεισμένων καθώς είναι εντόνως διαδραστικά και στηρίζονται σε εναλλακτικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις. Για όσους έχουν υποστεί διακρίσεις στο σχολείο και ως συνέπεια αυτής της κατάστασης διατηρούν στάση αρνητική ή επιφυλακτική προς το σχολείο είναι πραγματικά μια σημαντική εκπαιδευτική ευκαιρία. Ακόμη, τα προγράμματα ΜΤ.Ε μεταφέρουν τη δυναμική της τοπικής κοινωνίας μέσα στο σχολείο (αν πραγματοποιούνται μέσα σε αυτό) και το μήνυμα του σχολείου στην περιβάλλουσα κοινωνία χάρη στην αμεσότητα, τη μη φορμαλιστική γλώσσα και την εστίαση στη συνάφεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας που χαρακτηρίζει εν γένει τη ΜΤ.Ε. Αυτή η προοπτική αποκτά ιδιαίτερη σημασία στις περιπτώσεις κοινωνικών, γλωσσικών ή άλλων διαφοροποιήσεων ή ακόμη και στις περιπτώσεις διγλωσσίας (Cummins, 1999) για τις οποίες το τυπικό αναλυτικό πρόγραμμα αποδεικνύεται ιδιαιτέρως δύσκαμπτο σε ό,τι αφορά τα ιδιαίτερα εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών.

Η συνοπτική παρουσίαση τριών βασικών αξόνων εφαρμογής της ΜΤ.Ε. είναι απαραίτητη για τη διασαφήνιση των παραπάνω. Η Μη-Τυπική Εκπαίδευση α) αναπτύσσεται μέσα από την εφαρμογή ειδικά σχεδιασμένων εκπαιδευτικών

παρεμβάσεων για νέους κοντά στα αρχικά στάδια αποκλεισμού (χρονικός προσδιορισμός, νεανική ηλικία) β) ανταποκρίνεται στις πραγματικές ανάγκες του εκπαιδευόμενου, στις συνθήκες ζωής του και καταπολεμά καίριους παράγοντες του αποκλεισμού του μέσα από την ισότιμη, ελεύθερη και πλήρη συμμετοχή ως αναγνώριση των θεμελιωδών ανθρώπινων δικαιωμάτων (τροπικός προσδιορισμός) γ) εφαρμόζεται κοντά στον τόπο της καθημερινότητάς του (σχολείο, τοπική κοινότητα, Κέντρο Νέων) με διαρκείς αναφορές στο συναφές κοινωνικό περιβάλλον (γεωγραφικός προσδιορισμός).

Ο βασικός άξονας των πρωτοβουλιών Μη Τυπικής Εκπαίδευσης είναι η ανάπτυξη του τριπτύχου γνώσεις, δεξιότητες και αξίες, κάτι το οποίο προϋποθέτει την παράλληλη ανάπτυξη ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων τόσο σε προσωπικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο. Πρόκειται δηλαδή για ένα περιεκτικό πλέγμα πρωτοβουλιών που αποσκοπεί στην ωρίμανση και ολοκλήρωση της προσωπικότητας αλλά και την καλλιέργεια συνθηκών ώστε να επιτευχθεί η κατά το δυνατόν συγχρονική εναρμόνιση των προσωπικών δυνατοτήτων και της κοινοτικής/ κοινωνικής δυναμικής μέσα στην οποία εντάσσεται. Η οικο-συστημική αυτή προσέγγιση προσαρμόζεται εκ των πραγμάτων στις ιδιαίτερες κάθε φορά συνθήκες (π.χ. απαιτείται διαφορετικός εκπαιδευτικός σχεδιασμός για ένα σεμινάριο ευαισθητοποίησης σε σχολείο με υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις και μια παρέμβαση σε σχολείο που γειτνιάζει με καταυλισμό προσφύγων). Όπως έχει ήδη αναφερθεί οι παρεμβάσεις αυτές βασίζονται στην ελεύθερη βούληση των συμμετεχόντων. Η ενεργοποίηση και κινητοποίηση τους λοιπόν βασίζεται στο γεγονός ότι η εκπαιδευτική διαδικασία είναι συμμετοχική και μαθητοκεντρική. Βασικός δηλαδή στόχος είναι η ευέλικτη ανταπόκριση στις ιδιαίτερες ανάγκες που έχει η συγκεκριμένη μαθητική κοινότητα και η προσωπική προσέγγιση σε ανάγκες, δυνατότητες, δημιουργικές προοπτικές κάθε συμμετέχοντα.

Ο στόχος αυτός αν και δύσκολος δεν είναι ακατόρθωτος καθώς η μεθόδευση αναφέρεται σε αποκλειστικά εστιασμένες παρεμβάσεις και θεμελιώνεται σε εναλλακτικούς τρόπους διδασκαλίας και μάθησης, που δίνουν πολύ μεγάλα περιθώρια αυτοκατευθυνόμενης μάθησης και που συνδέουν με βιωματικό τρόπο την εκπαιδευτική διαδικασία με την καθημερινότητα όλων των συμμετεχόντων. Η αλληλεπίδραση, ο διάλογος και ο αναστοχασμός μέσα από τη βιωματική προσέγγιση, την προσομοίωση συνθηκών και ρόλων καθώς και την εργασία σε ομάδες δημιουργούν συνθήκες συμμετοχικής και συνεργατικής εκπαιδευτικής διαδικασίας, ώστε να παράγεται γνώση ως αποτέλεσμα της συνεργατικής εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η έμφαση στη δημιουργικότητα, την αλληλοβοήθεια και την υπευθυνότητα είναι βασικά στοιχεία των εκπαιδευτικών πρωτοβουλιών της Μη – Τυπικής Εκπαίδευσης που αποσκοπούν στην πολύπλευρη συνάρμοση των ατομικών δικαιωμάτων με την κοινωνική ευθύνη και επιτυγχάνονται με ειδικές τεχνικές (π.χ. συμβόλαιο ομάδας).

Ο σχεδιασμός της εκπαιδευτικής διαδικασίας αλλά και η αξιολόγησή της δεν γίνεται ερήμην των μελών της ομάδας που συμμετέχει σε αυτήν. Στο πλαίσιο της ΜΤ.Ε. οι εκπαιδευτές δεν είναι οι «ειδικοί- κάτοχοι της γνώσης», που ασκούν το έργο τους μέσα σε ένα ιεραρχικό πλαίσιο ρόλων, ούτε προσφέρουν υπηρεσίες εκπαίδευσης για χάρη των «αμαθών». Αντίθετα, συνεργάζονται με τα μέλη της ομάδας που συμμετέχει στην εκπαιδευτική διαδικασία έχοντας ως κύριο στόχο την υπέρβαση του εννοιολογικού, περιγραφικού στεγανού: άνθρωποι σε συνθήκες κρίσης/ διακύβευσης- διαχειριστές της κρίσης.

Προνομιακές εκπαιδευτικές περιστάσεις κατά τις οποίες χωρίς ιδιαίτερα προβλήματα μπορούν να εφαρμοστούν οι αρχές της ΜΤ.Ε. στα ελληνικά σχολεία είναι τα Προγράμματα Αγωγής Υγείας, η διαθεματική ζώνη εκπαίδευσης, τα projects, οι επισκέψεις του σχολείου σε κοινωνικούς φορείς ή οι παρεμβάσεις οργανισμών μέσα στο σχολείο, οι ελεύθερες επιλογές μαθημάτων, η σύνδεση με την τοπική κοινωνία, η θέσπιση Ημέρας Ανοιχτών Θυρών κ.α.

Τα όρια εφαρμογής της ΜΤ.Ε. σε σχολεία είναι δυνατόν να προσδιοριστούν με την ανάλυση πιθανών κινδύνων απίσχνανσης του εκπαιδευτικού περιεχομένου των σχετικών παρεμβάσεων. Καταρχήν, θα πρέπει να σημειωθεί ότι ο έλεγχος της ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε δράσεις της ΜΤ.Ε. ήταν πάντοτε ένα σημείο αμφιλεγόμενο. Η αυτοαξιολόγηση, οι εναλλακτικές μορφές εκτίμησης των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων και η έλλειψη μέτρων που συνέδεαν την αξιολόγηση με την επίδοση των συμμετεχόντων και την πιστοποίηση εκπαίδευσης ήταν ανέκαθεν βασικά χαρακτηριστικά της ΜΤ.Ε. (CoE, 2001). Πολύ συχνά λοιπόν επισημαίνεται ο κίνδυνος να εκπέσει η εκπαιδευτική διαδικασία σε διασκεδαστικές δραστηριότητες, ή ερασιτεχνικές απόπειρες «ομαδικής θεραπείας». Η διαστρέβλωση αυτή ακυρώνει τα προσδοκώμενα αποτελέσματα, δημιουργεί νέες εξαρτήσεις με κάθε είδους «θεραπευτές», απομακρύνει τους νέους από την προοπτική της κριτικής αυτογνωσίας, μετατρέψει την εκπαιδευτική διαδικασία σε θέαμα- show που εστιάζεται τελικά στο ρόλο των ποικιλώνυμων εκπαιδευτών με ικανότητες ιδεολογικής ή ψυχολογικής χειραγώγησης. Ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός των δράσεων και η μαθητοκεντρική ανάπτυξη γνώσεων, δεξιοτήτων και αξιών σε συνθήκες ελευθερίας είναι δύο αξιόπιστα κριτήρια αυθεντικότητας μιας παρέμβασης ΜΤ.Ε.

Άλλος κίνδυνος είναι η ΜΤ.Ε να χάσει την κριτική της διάσταση μέσα από τη διασύνδεσή της με τις δομές, τις ανάγκες, τις παροχές, τους στόχους και το πλαίσιο της Τυπικής Εκπαίδευσης. Αυτό που διακυβεύεται δηλαδή είναι να αλλοτριωθεί το πνεύμα ελεύθερης συμμετοχής και δημιουργικότητας της ΜΤ.Ε, να εγκλωβιστεί ο ανανεωτικός πυρήνας της μέσα στο θεσμικό πλαίσιο. Από την άλλη μεριά δεν έχουν αναλυθεί ακριβώς οι προϋποθέσεις υπό τις οποίες μπορούν να συνδυαστούν αρμονικά οι μέθοδοι της Τ.Ε. και της ΜΤ.Ε. στο σχολείο. Ως κάποιο σημείο έχει επιχειρηθεί ένα είδος επιλεκτικής ενσωμάτωσης μεθόδων- πρακτικών της ΜΤ.Ε στο σχολικό πρόγραμμα. Συχνά όμως αυτό γίνεται με τρόπο που παραβιάζει τις ίδιες τις αρχές της.

Παραβιάζεται δηλαδή ο εθελοντικός χαρακτήρας της συμμετοχής ή εφαρμόζεται μια «φωτισμένη» δασκαλοκεντρική προσέγγιση αντί της μαθητοκεντρικής.

Χρησιμοποιείται έτσι η ΜΤ.Ε. ως πρόσχημα για να διατηρηθεί ο συγκεντρωτικός και γραφειοκρατικός χαρακτήρας του σχολείου και μετατρέπεται η εκπαιδευτική διαδικασία σε μια μέθοδο ευχάριστης απασχόλησης, ψυχολογικής ανακούφισης και πεδίο καριέρας για διάφορες ειδικότητες διαχειριστών. Τέλος, ένας ακόμη κίνδυνος είναι να εφαρμοστεί η ΜΤ.Ε. αποκλειστικά σε «δύσκολες» περιοχές και για «δύσκολους» μαθητές ανατρέποντας έτσι το δυναμικό της περιεχόμενο που μπορεί να αναφέρεται σε διαφορετικής προέλευσης μαθητές που διαβιούν σε διαφορετικό κοινωνικό περιβάλλον. Η αποκλειστική εστίαση στις προαναφερόμενες περιπτώσεις μετατρέπει τη ΜΤ.Ε. σε μια φτωχή επιλογή για τους φτωχούς και αντικείμενο διαχείρισης για τους ποικίλης προέλευσης «ειδικούς».

Στην πραγματικότητα η επιτυχία των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων ΜΤ.Ε. βασίζεται στο γεγονός ότι απευθύνονται σε όλους τους μαθητές και συχνά

προϋποθέτουν την πλουραλιστική σύνθεση της ομάδας των συμμετεχόντων. Ορισμένα από τα βασικά χαρακτηριστικά μεγάλου μέρους των παρεμβάσεων αυτών σήμερα τονίζουν το ρόλο της πλουραλιστικής σύνθεσης: στους κύριους στόχους ανήκει η υπέρβαση πρακτικών και συμπεριφορών που οδηγούν σε διακρίσεις και αποκλεισμό της διαφορετικότητας από τον κανόνα της πλειοψηφίας. Κύρια μέσα σε αυτήν την προσπάθεια είναι η έμφαση στην αποδοχή της διαφορετικότητας, η εργασία σε ομάδες, η δυνατότητα αυτοκριτικής και η ανάπτυξη ικανοτήτων συνεργασίας. Τα στοιχεία αυτά έχουν ενσωματωθεί σε όλες τις βασικές μεθοδολογικές επιλογές της ΜΤ.Ε: στις προσομοιώσεις ρόλων και καταστάσεων, στις μελέτες περιπτώσεων, τα σεμινάρια, το forum theater κ.λπ. Ακόμη, ο σχεδιασμός των παρεμβάσεων βασίζεται σε σημαντικό βαθμό στην ενεργή συμμετοχή όλων των εμπλεκομένων (με την ανάλυση προσωπικών βιωμάτων-lifestories, με συνεντεύξεις, με προτάσεις από τα συμβούλια νέων κ.λπ). Η έλλειψη πλουραλιστικής σύνθεσης της ομάδας αποτελεί στις περισσότερες περιπτώσεις έναν αρνητικό δείκτη εφαρμογής. Η σύνδεση βέβαια των εκπαιδευτικών προοπτικών της ΜΤ.Ε με την ανάπτυξη της δημοκρατικής κουλτούρας στη σχολική κοινότητα είναι αυτονόητη, εμπράγματη και αβίαστη (Gollob et al, 2010). Σε τί συνίσταται λοιπόν η ιδιαίτερη προσφορά της ΜΤ.Ε. στην υπέρβαση του Κοινωνικού Αποκλεισμού στα σχολεία; Οι νέοι μπορούν να ενταχθούν σε μια διαδικασία προσωπικής αντίληψης της πραγματικότητας στο κοινωνικό τους περιβάλλον. Η εκπαιδευτική μέθοδος είναι επομένως βιωματική και συμμετοχική, πράγμα το οποίο σημαίνει ότι οι μαθητές ξεκινούν την ψηλάφηση των σχετικών προβλημάτων μέσα από τις προσωπικές τους εμπειρίες, λαμβάνουν ερεθίσματα από τους εκπαιδευτικούς και εντάσσονται σε μια διαδικασία κατανόησης, κριτικής σκέψης και απόκρισης στα σχετικά ζητήματα. Παράλληλα, προσφέρονται ποικίλες δημιουργικές δραστηριότητες και ευκαιρίες αυτοεκτίμησης μέσα από την αξίωση της προσωπικής συμμετοχής.

Η πολύπλευρη προσωπική ανάπτυξη είναι ένα σημαντικό βήμα για την καταπολέμηση του Αποκλεισμού. Στο σχολείο ο/η μαθητής/τρια μπορεί να μάθει ποιες είναι οι πηγές πληροφοριών και να εγκολπώσει μέρος από αυτές. Με τη χρήση μεθόδων της ΜΤ.Ε. –όπως για παράδειγμα το debate (ανταλλαγή επιχειρημάτων)-

μπορεί να μάθει να αναλύει κριτικά την πληροφορία, να αναπτύξει ικανότητες διαλόγου και επικοινωνίας, δεξιότητες συμμετοχής σε συνεργατικές προσπάθειες και να θεμελιώνει επιχειρηματολογία συναίνεσης ή άρνησης. Πολύ περισσότερο οι νέοι και νέες μπορούν να επιχειρήσουν μια επαναπροσέγγιση της ταυτότητας όχι ως εξατομικευμένη επιδίωξη αλλά ως έναν αρμό με τη συλλογικότητα και με διαρκή κοινωνική αναφορά όπως θα την περιέγραφε ίσως η κοινωνιολογική γραφίδα (Bauman, 2004: 29-31). Η λειτουργική συνέργεια διαφορετικών μεθοδολογικών προσεγγίσεων μπορεί να συμβάλει αποφασιστικά στην υπέρβαση δυσεπίλυτων και πολυπαραγοντικών κοινωνικών προβλημάτων που απαιτούν συντονισμένες και πολυσχιδείς εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες.

**Βιβλιογραφία**

Archer, M. S. (2012). The reflexive imperative in late modernity. Cambridge, UK ; New York: Cambridge University Press.

Rappa, A. L. (2011). Globalization: power, authority, and legitimacy in late modernity (2nd and enlarged ed.). Singapore: Institute of Southeast Asian Studies.

Young, J. (1999). The exclusive society: social exclusion, crime and difference in late modernity. London: SAGE.

ΑΡΣΙΣ – Κοινωνική Οργάνωση Υποστήριξης Νέων. (2010). Compass – Ένα Εγχειρίδιο Εκπαίδευσης στα Ανθρώπινα Δικαιώματα για νέους/νέες. Θεσσαλονίκη: ΑΡΣΙΣ – Κοινωνική Οργάνωση Υποστήριξης Νέων.

Διεθνής Αμνηστία. (1996). Πρώτα Βήματα: Ένα εγχειρίδιο για να αρχίσετε την Εκπαίδευση για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα. Λονδίνο: Διεθνής Αμνηστία.

Gollob, R., Krapf, P., Ólafsdóttir, O., & Weidinger, W. (2010). Educating for democracy. Background materials on democratic citizenship and human rights education for teachers. Belgium: Council of Europe.

Coles, B.(1997). "Vulnerable Youth and Processes of Social Exclusion: A Theoretical Framework, A Review of Recent Research and Suggestions for a Future Research Agenda" στο: J. Bynner- L.Chisholm- A. Furlong (Eds.), Youth, Citizenship and Social Change in a European Context, Aldershot: Ashgate, σελ. 69-88.

La Belle, T.J. (1982). "Formal, non-formal and informal education: holistic perspectives on lifelong teaming", στο: International Review of Education, Vol. 28, No. 2, σελ. 159-175.

Giddens, A. (1991). Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age, Cambridge: Polity Press.

Freire, P. (1972). Pedagogy of the Oppressed Harmondsworth: Penguin Du Bois-Reymond, M. (2002). A Study on the Links between Formal and Non Formal Education, Strasbourg: CoE.

CoE (2000). Report on Symposium on Non-formal Education. Strasbourg (EYC), 13-15 October 2000, Strasbourg: CoE.

EU Memo (2000). Memorandum on Lifelong Learning, Commission Staff Working Paper.

Chisholm, L. (2000). Towards a revitalisation of non-formal learning for a changing Europe, Report of the symposium on nonformal education, Council of Europe Directorate of Youth and Sport.

Urry, J. (2000). Sociology Beyond Societies: Mobilities for the Twenty- First Century, London- N. York: Routledge,.

Τσιρώνης, Χ. (2003). Κοινωνικός Αποκλεισμός και Εκπαίδευση στην Ύστερη Νεωτερικότητα, Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Τσιρώνης, Χ. (2007). Παγκοσμιοποίηση και τοπικές κοινότητες. Συμβολή στην κοινωνική ηθική και το κοινοτικό έργο, Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Τσιάκαλος, Γ.(2000). Οδηγός Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Hall, St., Held, D., & McGrew, A. (Επιμ.). (2009). Η νεωτερικότητα σήμερα, Αθήνα: Σαββάλας.

Jenkins, R. (2007). Κοινωνική Ταυτότητα, Αθήνα: Σαββάλας.

Bauman, Z. (2004). Identity. Conversations with Benedetto Vecchi, Cambridge: Polity Press.

Cummins, J. (1999). Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση: Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας, Αθήνα: Gutenberg.

Calhoun, C.[Ed.] (1994). Social Theory and the Politics of Identity, Cambridge MA: Blackwell.

Council of Europe. (2001). Symposium on non-formal education, Strasbourg (EYC), 13-15 October 2000. Report. Council of Europe
Tight, M. (1996). Key Concepts in Adult Education and Training, London: Routledge.
Hamadache, A. (1991). Non-formal education. Prospects, 21(1), 109-124.

# Γλωσσικές δομές του πόνου σε σύγχρονα δημοσιογραφικά και διαφημιστικά κείμενα – Ο ρόλος της εκπαίδευσης

**Νικολέττα Τσιτσανούδη,** *Επικ. Καθηγήτρια Παν/μίου Ιωαννίνων*
**Εμίλ Θεοδωρόπουλος,** *Υποψ. Διδάκτωρ Παν/μίου Ιωαννίνων*
**Αντώνης Μαλλίδης,** *Φοιτητής Νομικής Δημοκρίτειου Παν/μίου Θράκης*

## Εισαγωγικά

Το ερέθισμα για τη μελέτη της παρουσίασης του πόνου του πολίτη στη δημόσια σφαίρα της ελληνικής πραγματικότητας δόθηκε μέσα από την παρατήρηση ενημεροδιασκεδαστικών εκπομπών της ελληνικής τηλεόρασης που για μεγάλα διαστήματα διαχειρίζονταν τα προβλήματα των πολιτών. Η εύρεση ενός κρεβατιού στην εντατική διεκπεραιωνόταν ευκολότερα, εάν προηγουμένως ο πολίτης κατέφευγε στα «φιλάνθρωπα» ΜΜΕ για «να πει τον πόνο του». Η αντίστοιχη «αλληλεγγύη» διέκρινε και τις πελατειακές σχέσεις μεταξύ πολιτών και πολιτικών. Ασφαλώς, πρόκειται για τη μία από τις πολλές όψεις ενός ζητήματος που η οικονομική ύφεση καθιστά σήμερα εξαιρετικά επίκαιρο. Το φαινόμενο της αντιμετώπισης υποθέσεων πόνου διαχύθηκε με το πέρασμα του χρόνου στο διαφημιστικό λόγο, τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και τα blogs. Υπερέβη την πολιτική και τα ΜΜΕ στις παραδοσιακές τους μορφές. Το φιλέσπλαχνο και επιδέξιο “management” της ανθρώπινης οδύνης στη δημόσια σφαίρα εξοστράκισε τη δυσκολία της έκφρασης του πόνου και ευδοκίμησε χάρη στη στάση της απατηλής οικειότητας από την πλευρά των ασκούντων την επιτροπεία του άλγους έναντι όσων το υποφέρουν. Η νηπιακή και παιδική ηλικία δεν εξαιρέθηκε. Στα “reality” τα παιδιά εργαλειοποιήθηκαν και μετατράπηκαν σε κοινά ανταλλάξιμα αγαθά.

Η εργασία εξετάζει τις γλωσσικές και ψυχογλωσσολογικές διαστάσεις του ανθρώπινου πόνου που «ανεβαίνει» στη δημόσια σφαίρα. διαμορφωτές της επικοινωνίας. Στηρίζεται σε δύο ερευνητικούς άξονες και έχει αντίστοιχα δύο σκέλη. Στο πρώτο της μέρος αφιερώνεται στη μελέτη των γλωσσικών δομών που χρησιμοποιούνται για την περιγραφή της οικονομικής κρίσης στην Ελλάδα και των συνεπειών της, ειδικά μετά την εφαρμογή του λεγόμενου «μνημονίου» στη χώρα από τον Μάιο του 2010. Συγκεκριμένα, για την κριτική ανάλυση των γλωσσικών αναπαραστάσεων μελετήσαμε συνολικά 112 δημοσιευμένα κείμενα από τα παραδοσιακά και συμβατικά ΜΜΕ, αλλά και το διαδίκτυο. Αναζητάμε τα ποικίλα δομικά σχήματα τα οποία χρησιμοποιούνται για τις περιγραφές των καταστάσεων και των συναισθημάτων μεταξύ των αποδεκτών και θυμάτων της κρίσης, σχήματα τα οποία αποδίδουν τη βαθύτερη εμπλοκή του πολίτη στην επώδυνη εμπειρία της οικονομικής υστέρησης και των συνεπακόλουθων απειλών. Το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στη λεκτικοποίηση των επιδράσεων του μνημονίου, τη διόγκωση και δραματοποίηση του λόγου και εν γένει την ολιστική αναπαράσταση της κρίσης ως μία υπόσταση που διατρέχει το σύνολο της ελληνικής κοινωνίας.

Στο δεύτερο σκέλος, ασχολούμαστε και πάλι με το επαχθές καθεστώς του «Μνημονίου», αλλά αυτή τη φορά το συνδέουμε με το διαφημιστικό λόγο, ο οποίος και λειτουργεί ως ένα προβεβλημένο πεδίο προβολής και αποτύπωσης της κοινωνικο – οικονομικής ανασφάλειας των πολιτών. Η αγορά των προϊόντων εμφανίζεται μέσα από τα διαφημιστικά μηνύματα ως η απόλυτη θεραπεία στα πάμπολλα προβλήματα, ακόμη και της επιβίωσης των καταναλωτών. Εικονικές και πραγματικές πραγματικότητες συγκρούονται και εναλλάσσονται στο πλαίσιο μιας ιδιότυπης διαπραγμάτευσης με διαφορετικά κάθε φορά αποτελέσματα. Τα αποτελέσματα εξαρτώνται από την επιδεξιότητα ή δολιότητα των διαφημιστών, αλλά και τις δεξιότητες κριτικής ανάγνωσης των διαφημιστικών κειμένων από την πλευρά των παραληπτών τους. Το συγκεκριμένο τμήμα της έρευνας έχει ως αφετηρία του μία σειρά πρόσφατων κειμένων λόγου που προέρχονται από το πεδίο του διαφημιστικού λόγου. Πρόκειται για μηνύματα που μεταδόθηκαν ή συνεχίζουν να μεταδίδονται από την ελληνική τηλεόραση και το ραδιόφωνο, τόσο εθνικής όσο και περιφερειακής εμβέλειας. Προσέτι, υλικό συγκεντρώθηκε από διαφορετικές μεταξύ τους πηγές, όπως οι διαδικτυακοί τόποι. Μεταξύ των ζητημάτων που απασχολούν την ερευνητική προσέγγιση είναι αφενός τα επιλεγόμενα είδη του λόγου (“discourses”) και οι αναπαραστάσεις που επιχειρούνται για τις περιγραφές της οικονομικής υστέρησης στην Ελλάδα και της δυσμενούς θέσης στην οποία έχουν περιέλθει πολυπληθείς ομάδες πολιτών κυρίως από τα χαμηλά και μεσαία κοινωνικοοικονομικά στρώματα.

## Κριτήρια συγκέντρωσης δεδομένων και άλλα μεθοδολογικά στοιχεία

Για τη μελέτη των περιγραφών της οικονομικής κρίσης στον ελληνικό τύπο συγκεντρώθηκαν αποσπάσματα κειμένων τα οποία προέρχονται από δημοσιευμένα κείμενα ομιλιών πολιτικών σε εφημερίδες και περιοδικά, τίτλους εφημερίδων, ημερήσιων και εβδομαδιαίων και αποσπάσματα αναλύσεων και άρθρων δημοσιογράφων από το διαδίκτυο. Πρόκειται συνολικά για 112 δημοσιευμένα κείμενα, 258.289 λέξεων συνολικά. Στο corpus δεν συμπεριλαμβάνονται τα διαφημιστικά κείμενα, ούτε τα κείμενα των γελοιογραφιών ή άλλα σατιρικά κείμενα, διότι εκτιμάται πως μία τέτοια συμπερίληψη θα μπορούσε λόγω του εύρους της να αποπροσανατολίσει ή να προκαλέσει σύγχυση κατά τη συζήτηση των δεδομένων και την εξαγωγή των τελικών συμπερασμάτων.

Η συγκέντρωση και η αποδελτίωση των πραγματικών κειμενικών τεκμηρίων ξεκίνησε στις 22/2/11 και ολοκληρώθηκε στις 26/3 του ιδίου χρόνου. Η προσέγγιση ξεκινά από τη συλλογή των γνήσιων δεδομένων και καταλήγει στη θεωρητική επεξεργασία. Εξετάζεται η δομή, η μορφή και οι λειτουργίες της γλώσσας που εκπέμπεται από πολιτικούς, δημοσιογράφους, αλλά και απλούς πολίτες.

Αντίστοιχα το υλικό που αφορούσε τα διαφημιστικά κείμενα προήλθε από τα ιστολόγια (“blogs”), τις ιστοσελίδες ενημέρωσης (“sites”), οπτικό υλικό από το You Tube, βιντεοσκοπημένο υλικό που μεταδόθηκε σε τηλεοπτικά και ραδιοφωνικά προγράμματα, εικόνες και κείμενα του έντυπου τύπου. Η καταγραφή του υλικού ξεκίνησε στις 2/3 του 2011 και τερματίσθηκε στις 15/4 του 2012. Και σε αυτή την περίπτωση, επρόκειτο για κείμενα όχι απλά του παραδοσιακού έντυπου και ηλεκτρονικού τύπου, αλλά του διαδικτύου.

Τόσο για τα κείμενα της κρίσης γενικά όσο και για τα διαφημιστικά κείμενα το βασικό κριτήριο της επιλογής του υλικού σχετιζόταν με το στόχο της επικοινωνίας,

που δεν είναι άλλος από την ενημέρωση και τη δημόσια συζήτηση της εξελισσόμενης οικονομικής κρίσης στην Ελλάδα κυρίως στο επίπεδο της κοινωνίας. Όπως ήδη υπογραμμίστηκε, τα δεδομένα που εντάχθηκαν στο πεδίο των ενδιαφερόντων μας αξιολογούνται ως φυσικά και αυθόρμητα παραχθέντα. Κατά συνέπεια το "corpus" δεν συνιστά σε καμία περίπτωση προϊόν «επινοημένης ή εκμαιευμένης γλώσσας» ("elicited or invented language") (Deignan 1999a: 178, Deignan 1999b: 20, Lascaratou 2007, Sinclair 1991: 4).

### Υπόθεση εργασίας

Η μελέτη ξεκινά με την υπόθεση εργασίας ότι η πρόσληψη των συνεπειών της οικονομικής κρίσης πιθανόν απεικονίζεται στις διάφορες γλωσσικές πραγματώσεις που αφορούν το δημόσιο και ιδιωτικό λόγο. Εφόσον υφίσταται και άμεση εμπλοκή των πολιτών - «θυμάτων» στην επώδυνη εμπειρία της κρίσης, οι επιδράσεις λεκτικοποιούνται μέσω δομικών σχημάτων και ρηματικών τύπων, αλλά και μέσω ονοματικών φράσεων με τη χρήση ουσιαστικών, επιθετικών προσδιορισμών και διαφόρων φράσεων. Επιπλέον, εάν λάβουμε σοβαρά υπόψη ότι η υψηλή προφορικότητα μπορεί να τεθεί στην υπηρεσία της «στάσης εικονικής ευμένειας» (Tsitsanoudis – Mallidis 2011: 133-135) που επιθυμούν να επιδεικνύουν προς τη «μάζα» των αποδεκτών οι φορείς του δημόσιου πολιτικού ή δημοσιογραφικού λόγου, τότε μπορούμε να διατυπώσουμε και μία δεύτερη υπόθεση αναφορικά με την περιγραφή της οικονομικής κρίσης. Αυτή η υπόθεση υποστηρίζει ότι στο χώρο των ΜΜΕ ή της πολιτικής γίνεται συνειδητά ή και έντεχνα ενός είδους υπερ – χρήση στοιχείων από τη λαϊκή και λαϊκότροπη γλώσσα, προκειμένου να αποδίδεται ευκρινέστερα και αποτελεσματικότερα το μέγεθος της συνεπειών της οικονομικής ύφεσης στα μικρομεσαία κοινωνικοοικονομικά στρώματα. Για παράδειγμα και σε ό,τι αφορά τη δημόσια σφαίρα παρουσιάζει ενδιαφέρον η εξέταση της πρόκρισης της «ιδιωτικής γλώσσας» ("private language argument") (Wittgenstein, 1953/1989).

Σε ό,τι αφορά τα διαφημιστικά κείμενα, κατατίθεται η υπόθεση ότι οι διαφημιστές στην προσπάθειά τους να προωθήσουν το εμπορικό προϊόν που έχουν αναλάβει επιλέγουν μία ευρηματική, υπαινικτική και πολύσημη γλώσσα. Οι συγγραφείς των διαφημιστικών κειμένων, καθώς φραστικοποιούν την αλγεινή εμπειρία της οικονομικής κρίσης και τις αρνητικές επιδράσεις της ύφεσης και του μνημονίου με ποικίλους λεκτικούς τρόπους, επιχειρούν σε πρώτη φάση να πείσουν το καταναλωτικό κοινό ότι κατανοούν απολύτως τη δυσκολία της πραγματικότητας, της «δικής του» πραγματικότητας. Αμέσως μετά εμφανίζουν το προϊόν ως ένα δραστικό παυσίπονο που θα απαλλάξει - ή υπόσχεται να απαλλάξει - όποιον το αποκτήσει από τα προβλήματα της οικονομικής ανέχειας και θα εξουδετερώσει με τρόπο θαυματουργό τον κοινωνικό πόνο. Και για την περίπτωση των διαφημιστικών μηνυμάτων, γίνεται συνειδητά μία υπερ – χρήση στοιχείων από τη λαϊκή και λαϊκότροπη γλώσσα Εξάλλου, ο λόγος της διαφημιστικής επικοινωνίας, όσο και αν χαρακτηρίζεται από στοιχεία του γραπτού λόγου, είναι διατυπωμένος κατά τρόπο ώστε να μιμείται τον αυθόρμητο προφορικό λόγο ("written as if spoken") (Leech, 1966: 85-90).

**Η συζήτηση των δεδομένων στα δημοσιογραφικά κείμενα**

Η καταγραφή της συναισθηματικής και όχι μόνο εμπειρίας της κρίσης γίνεται μέσα από πολυειδείς γλωσσικές κατηγορίες. Ιδιαίτερη σημασία δίδεται στη διερεύνηση της αντίληψης και την εμβάθυνση των διαφόρων γνωσιακών όψεων του συναισθήματος και άλλων κοινωνικών φαινομένων (Enfield & Wierzbicka 2002: 7).

Πιο συγκεκριμένα, παρατηρείται ότι στα δημοσιευμένα κείμενα που περιγράφουν ή καταγγέλλουν την ύφεση και το «μνημόνιο» χρησιμοποιούνται λαϊκές φράσεις και λέξεις, μεταφορές, λέξεις και φράσεις «κλισέ», χυδαίες λέξεις, λέξεις και φράσεις από τις κοινωνικές διαλέκτους, και νεολογισμοί. Επιπλέον, παρατηρείται εντατική χρήση του «ιδιωτικού λόγου» ("private speech") σε αντιδιαστολή με τη χρήση σύνθετων και «αριστοκρατικών» λέξεων που παραπέμπει στη λεγόμενη «συστηματική» ή «καλλιεργημένη γλώσσα».

Ειδικότερα, με τη χρήση των ονοματικών δομών οι συνέπειες της κρίσης αλλά και η κρίση καθεαυτή πραγματώνεται ως μία ξεχωριστή, αλλά συγκοινωνούσα με την κοινωνία απειλητική οντότητα. Ουσιαστικά όπως 'μαχαίρι', 'θηλιά', 'τσεκούρι', 'καταιγίδα', 'πείνα' απαντώνται σχεδόν στερεοτυπικά στα δημοσιευμένα κείμενα. Οι δομές αυτές διακονούν έναν ιδιαιτέρως εύληπτο τρόπο μετάδοσης των ανάλογων μηνυμάτων. Ειδικά για τα 'μαχαίρι', 'θηλιά', 'τσεκούρι' σημειώνεται ότι η απεικόνιση της συνέπειας γίνεται με την προβολή του «εργαλείου» ή του «αντικειμένου» που προκαλεί τη συνέπεια, δηλαδή 'μαχαίρι' αντί για 'κόψιμο', 'θηλιά' αντί για 'πνιγμός'. Με τη χρήση ζωηρών απεικονιστικών ουσιαστικών επιτυγχάνεται η μέγιστη δυνατή παραστατικότητα στην περιγραφή των επιπτώσεων. Μία περαιτέρω λεξικο-γραμματική ανάλυση των δεδομένων οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η ύφεση και το μνημόνιο γίνονται αντιληπτές ως απεχθείς εξελίξεις από τις οποίες οι πολίτες επιθυμούν να απαλλαχθούν παντοιοτρόπως, χωρίς όμως αυτό να γίνεται κατορθωτό, όπως προκύπτει από τις απεικονίσεις του τύπου 'ανοχύρωτοι', 'ανυπεράσπιστοι', 'αφοπλισμένοι οι εργαζόμενοι' κ.ά.

Η περιγραφή της ύφεσης και της κρίσης είναι δυνατό να διαφέρει κάθε φορά ως προς τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα που της αποδίδονται, την επιθετικότητα ή την έντασή τους. Μεταξύ των επιθέτων που αποτυπώνουν την ένταση ξεχωρίζουν τα 'δυνατός', 'σκληρός', 'αφόρητος', 'αβάσταχτος', 'αντιλαϊκός' και 'αφόρητος'. Από αυτά το φορτισμένο 'σκληρός' απαντάται συχνότερα, ακολουθούμενο από τα 'αδυσώπητος' και 'ανελέητος'. Έμφαση δίδεται και στην περιγραφή της κατάστασης στην οποία περιέρχονται οι υφιστάμενοι την οικονομική υστέρηση με πραγματώσεις όπως 'τρομαγμένοι' και μεταφορικά 'πελαγωμένοι', 'βρεγμένοι'. Τέλος, δεν είναι σπάνια η χρήση επιθέτων από τη «γλώσσα – ταμπού» ("taboo language") (Allan & Burridge 2006) και μάλιστα με παράλληλη χρήση αντωνυμιών, όπως για παράδειγμα 'εμείς οι μαλάκες', (οι άλλοι) 'οι νταβατζήδες' κ.ά. Με αυτά ακριβώς τα σχήματα δηλώνεται η αντιδιαστολή και πιθανόν μια συγκρουσιακή - ίσως και αυθαίρετη - οριοθέτηση ανάμεσα στο γενικό «εμείς» δηλαδή ο «λαός» και τους «άλλους» που δεν είναι παρά «η εξουσία», Το «εμείς» ταυτίζεται με την έννοια του «θύματος», ενώ «οι άλλοι» αξιολογούνται ως «οι υπεύθυνοι» για την κατάσταση στην οποία έχουμε περιέλθει «εμείς».

Η παρατηρούμενη χρήση του μεταφορικού λόγου κατά την απεικόνιση των διαστάσεων και των συνεπειών της οικονομικής κρίσης επιβεβαιώνει την εκφρασμένη βιβλιογραφικά θέση ότι η μεταφορά είναι βασικό μέρος του τρόπου επικοινωνίας των

ανθρώπων για ιδέες και εμπειρίες για τις οποίες πιθανόν δυσκολεύονται να εξωτερικεύσουν με όρους μονοσημίας (Deignan 2005: 133).

Ενδιαφέρουσα είναι και η χρήση της ιδιωτικής γλώσσας. Κατά τη χρήση της ιδιωτικής γλώσσας εντοπίζονται δομές με καθαρά επιφωνηματική λειτουργία, όπως λ.χ. 'Θεέ μου! Με πάνε για σφαγή!'. Τα ιδιαιτέρως εκφραστικά γλωσσικά αυτά στοιχεία ανεβάζουν την κλίμακα της εκφραστικότητας και παραπέμπουν σε αυτόματες φυσικές αντιδράσεις που ανασύρονται από τα χρόνια της παιδικής ηλικίας. Επιπλέον, συχνή είναι η χρήση λέξεων κλισέ, με πρωτεύουσα τη χρήση της λέξης 'σοκ'. Η συχνή χρήση υπηρετεί την ανάγκη για μία ζωηρή παράσταση της οξύτητας και της επιθετικότητας των προβλημάτων ή μέτρων που λαμβάνονται στο πλαίσιο του «μνημονίου». Συχνά συνοδεύεται από επιφωνήματα. Ανάλογη εικόνα επικρατεί και για το χυδαίο λόγο. Πρόκειται για λέξεις με αρνητική σημασία, φορτισμένες σε σχέση με το σεξ, τις φυσικές ανάγκες του ανθρώπου, όπως 'σκατά', αλλά και λέξεις που αποκαλύπτουν την αθυροστομία του χρήστη και την τάση του για βωμολοχία, όπως 'μαλάκες', 'νταβατζήδες'. Η χρήση των «χυδαίων» λέξεων ή ευρύτερα ενός «λόγου ταμπού» διακονεί την πρόθεση των πομπών να εγγράψουν στο λόγο τους υπόρρητες αντιεξουσιαστικές προθέσεις και να εκφράσουν ενός είδους ανταρσία και αντίδραση στις επιλογές της εκάστοτε «ελίτ» που καταπιέζουν το «λαό».

Πιο συγκεκριμένα καταθέτουμε την άποψη ότι οι παραλλαγές και οι ποικιλίες που χρησιμοποιούνται για την περιγραφή των συνεπειών της κρίσης και των προτάσεων για την έξοδο από αυτή μπορούν σε γενικές γραμμές να υπαχθούν σε δύο κατηγορίες. Στην πρώτη κατηγορία εντάσσονται οι «ταπεινές» και «ποταπές» λέξεις, ενώ η δεύτερη κατηγορία είναι αυτή της «αβροκρατίας» και της «αριστοκρατίας» που περιλαμβάνει λέξεις «με savoir vivre» που χρησιμοποιούνται κατά κανόνα από τα ανώτερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα. Στο υπό μελέτη υλικό κάθε φορά που περιγράφονται οι συνέπειες του σύγχρονου οικονομικού αδιεξόδου εκδηλώνεται μία αρέσκεια στη χρήση λέξεων και φράσεων που λαμβάνονται από τον προφορικό ανεπίσημο λόγο και ανήκουν στη μάγκικη διάλεκτο, στην αργκό, στη διάλεκτο της πιάτσας και του «περιθωρίου» ή και των νέων. Επανειλημμένα απαντώνται και συνθηματικές λέξεις που είναι ευρύτερα γνωστές και κινούνται σε ένα ύφος λαϊκό. Επιπλέον, απαντώνται λέξεις ή φράσεις ευρέως διαλεκτικές που είναι γνωστές στα μεγάλα αστικά κέντρα και έχουν ευρύτερη γεωγραφική και κοινωνική κατανομή. Η κατά περίπτωση υιοθέτηση του λαϊκότροπου ύφους οδηγεί στην εύληπτη και γρήγορη μετάδοση των μηνυμάτων που αφορούν στις συνέπειες της κρίσης. Καθώς μάλιστα αξιοποιείται η θετική συνέμφαση της λαϊκής ή λαϊκότροπης γλώσσας οι παραγωγοί του λόγου και συντάκτες των κειμένων δίδουν την εντύπωση της ιδεολογικής συμπαράταξης και έκφρασης υποστήριξης προς τα θιγόμενα στρώματα της κοινωνίας και ιδιαιτέρως τα λαϊκά (Τσιτσανούδη – Μαλλίδη 2006: 184).

Στον αντίποδα των κατώτερων ή χαμηλών κοινωνικών ποικιλιών απαντώνται οι ωραίες λέξεις που υφίστανται την εκμετάλλευση ή την αξιοποίηση από την πλευρά των διαφόρων φορέων της πολιτικής, οικονομικής και μιντιακής προπαγάνδας . Πρόκειται για επιτηδευμένες κι ευπρεπείς λέξεις που χρησιμοποιούνται ως αναπαράσταση των υποτιθέμενων καλά σχεδιασμένων λύσεων για τη διευθέτηση και ρύθμιση αντιμετώπιση του προβλήματος και διεκδικούν δυναμικά την κοινωνική καταξίωση. Η επιχειρούμενη κατασκευή πραγματικοτήτων μέσω της γλώσσας και ειδικότερα με επισημοφανείς λέξεις έχει έναν και μόνο στόχο: Με παραλήπτη ένα ακροατήριο μαζών και όχι μονάδων να αποδομήσει την «πραγματική πραγματικότητα» και να αναδομήσει μιαν άλλη πραγματικότητα, πλαστή και εικονική,

με πρωταγωνιστές όσους θέλουν να πείσουν ότι είναι φίλα προσκείμενοι προς το «λαό» και θεραπεύουν αποκλειστικά και μόνο τα δικά του συμφέροντα.

### Η συζήτηση των δεδομένων στα διαφημιστικά κείμενα

Η μελέτη της απεικόνισης και πραγμάτωσης στη διαφημιστική γλώσσα της οικονομικής κρίσης επικεντρώνεται σε ποικίλα λεκτικά σχήματα, όπως είναι οι ρηματικοί τύποι και οι ονοματικές φράσεις που περιλαμβάνουν ουσιαστικά και επίθετα. Μελετώντας την εικόνα των ρηματικών φράσεων μεταξύ των δεδομένων μας παρατηρούμε ότι σε αντίθεση με τις κατά κανόνα πολυφορτωμένες ονοματικές φράσεις, οι ρηματικές παρουσιάζονται στην πλειονότητα των παραδειγμάτων απλές και ελλειπτικές. Η παράλειψη βασικών συντακτικών όρων και συγκεκριμένα ρηματικών αποδίδεται σε μία σειρά λόγους όπως είναι η ταχύτητα στη μετάδοση του μηνύματος, η «σλογκανοποίηση» του κειμένου και η γενικότερη επιδίωξη για παραγωγή τεμαχίων λόγου με ζωντάνια που να δίδουν την εντύπωση του αυθόρμητου καθημερινού λόγου. Η έλλειψη εμφανίζεται κυρίως σε διαλόγους. Ενδιαφέρουσα είναι και η χρήση των επιρρηματικών προσδιορισμών που επιλέγονται για να επιτείνουν το μέγεθος του περιγραφομένου περιεχομένου σε συνδυασμό μάλιστα με την κατάλληλη στίξη και κυρίως τη χρήση του θαυμαστικού που με τη σειρά του αποκαλύπτει την ύπαρξη της επιφωνηματικής λειτουργίας του λόγου. Σε σχέση με τις ονοματικές φράσεις, ενδιαφέρον παρουσιάζει η παρουσία των πολλών επιθέτων που αναφέρονται στις ιδιότητες του προϊόντος και εξυπηρετούν γενικά την ποιότητα δηλαδή της παρεχόμενης γνώσης. Επίσης, η επανάληψη αφορά το όνομα του προϊόντος που καλείται να συγκρατήσει ο μελλοντικός αγοραστής.

Συχνές είναι και οι παιγνιώδεις ανατροπές ενός τουλάχιστον συνομιλιακού συμβάντος, το περιεχόμενο του οποίου παραμορφώνεται με βάση την υπερβολή και την εξόγκωση. Το λαϊκό και χιουμοριστικό στοιχείο κυριαρχούν, καθώς η οικονομική κρίση και η συνεπαγόμενη οικονομική ανέχεια του πολίτη διεκτραγωδούνται ως φαινόμενα. Στη συνέχεια ακολουθεί η ανακουφιστική «θεραπεία» που δεν είναι παρά η χειραγώγηση του καταναλωτή προς την εκδήλωση εμπιστοσύνης και την αγορά προϊόντων και ειδών από τη συγκεκριμένη εμπορική εταιρεία. Όπως προκύπτει, ανάλογα με την επιδιωκόμενη κάθε φορά διαφημιστική κατασκευή και κατ' επέκταση δραστικότητα του διαφημιστικού μηνύματος επιλέγονται ποικίλες μαρτυρίες, αφηγήσεις, συνομιλίες ή και κωμικές καταστάσεις στο πλαίσιο μιας «παιγνιώδους απομίμησης» ("pastiche") ή και «παρωδίας» (Politis & Kakavoulia, 2010).

Η επιλογή των λέξεων που χρησιμοποιούνται για την κατασκευή του ενός ή του άλλου διαφημιστικού κειμένου εξετάζεται με προσοχή δεδομένου ότι η ονοματοδοσία ενός γεγονότος ή του διαφημιζόμενου προϊόντος απεικονίζει την προσπάθεια του δημιουργού να επιβάλει την οπτική του. Η «στάση υψηλής εικονικής και απατηλής οικειότητας» ή «στάση εικονικής ευμένειας» έχει αναγνωρισθεί και οριοθετηθεί στο πλαίσιο διαφόρων επικοινωνιακών περιστάσεων οι οποίες αφορούν τον τηλεοπτικώς εκφερόμενο δημοσιογραφικό λόγο (Τσιτσανούδη – Μαλλίδη, 2006). Συγκεκριμένα, έχει ορισθεί ως η συνειδητή και έντεχνη προσπάθεια των φορέων του δημοσιογραφικού και πολιτικού λόγου να εμφανίζονται, μέσα από γλωσσικές κατά κανόνα φόρμες, ως πρόσωπα οικεία και προσηνή στο τηλεοπτικό κοινό, με στόχο την υπηρέτηση διαφημιστικών και ιδεολογικών σκοπιμοτήτων. Στοιχεία αυτής της

στάσης μπορούμε να ανιχνεύσουμε και στο επίπεδο του διαφημιστικού λόγου, στις περιπτώσεις κατά τις οποίες επιλέγεται η χρήση ιδιωματικών ή διαλεκτικών λέξεων, που έχουν ευρύτερη γεωγραφική ή διαλεκτική κατανομή, ενώ δεν λείπουν και οι κοινωνικές ποικιλίες. Κοντολογίς, η χρήση των διαλεκτικών ποικιλιών και των κάθετων παραλλαγών μπορεί να ερμηνευθεί στο ιδεολογικό επίπεδο ως αναπαράσταση της διάθεσης για παραφθορά της επίσημης κοινής γλώσσας. Τέτοιου είδους «αλλοιώσεις» ή «παρεκκλίσεις» από τον καθωσπρεπισμό της «επίσημης νόρμας» εξυπηρετούν λανθάνοντες και πάντως άρρητους αντιεξουσιαστικούς σκοπούς και για αυτό το λόγο είναι δυνατό να καθιστούν το μήνυμα λαοφιλές.

Μεταφορικός λόγος παρατηρείται και στα διαφημιστικά μηνύματα. Ο μεταφορικός λόγος διευκολύνει την περιεκτική κατά περίπτωση αποτύπωση ή και πραγμάτωση των επιπτώσεων της ύφεσης, ενώ μπορεί και υπόσχεται περισσότερα επενδύοντας στις αναμονές και τις προσδοκίες των καταπονημένων από τη λιτότητα και την ύφεση ανθρώπων. Επιπλέον και ακριβώς επειδή αγγίζει επώδυνες καταστάσεις και εμπειρίες, η μεταφορά στις διαφημίσεις «της κρίσης» προσεγγίζει τα ευαίσθητα και δύσκολα ζητήματα της στέρησης και της ανέχειας με οικεία και αναμενόμενα για τον αποδέκτη σχήματα που δεν διαταράσσουν τον ήδη ταραγμένο μικρόκοσμό του. Μέσω της χρήσης των αλληγορημάτων και των μετωνυμιών είναι δυνατή η εύσχημη, ευφημιστική και άλλοτε παραβολική αναπαράσταση θλιβερών φαινομένων, καθώς και μια πιθανή παρήγορη αναδόμηση ή μετασχηματισμός τους σε λιγότερο επώδυνες καταστάσεις. Ο παραλήπτης των συγκεκριμένων σχημάτων λόγου αναγνωρίζει κατ' αυτόν τον τρόπο ευκολότερα τα δικά του βιώματα. Δεν αποκλείεται μάλιστα να ανακουφίζεται μέσα από έναν λόγο παρηγορητικό, έστω κι αν αυτός καθορίζεται από τους όρους του εμπορίου και της κατανάλωσης.

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν και οι αναπαραστάσεις των νηπίων και παιδιών στις «διαφημίσεις της κρίσης». Η κειμενογλωσσολογική και ψυχογλωσσολογική μελέτη της διαχείρισης του παιδιού από τους διαφημιστές και της κατασκευής από μέρους τους της κοινωνικής πραγματικότητας με στόχο την οικογένεια και τους συγγενείς των παιδιών ως δέκτες συνιστά μια σοβαρή ερευνητική πρόκληση. Γίνεται ολοφάνερη η χρήση της λαϊκής και καθημερινής γλώσσας που στη συγκεκριμένη περίπτωση οικειοποιείται και στοιχεία «μπεμπεδίστικης» γλώσσας («φτου κακά!», «μπαμπάκα»). Ο διαφημιστής προσαρμόζει το λόγο και τον συγκλίνει με αυτόν του παιδιού-συνομιλητή. Δεν έχουμε παρά ένα λόγο σχεδιασμένο στη βάση της διάκρισης μεταξύ συνομιλητών με άνισο κύρος. Κατά κανόνα, ο διαφημιστής που εκπροσωπεί τον κατασκευαστή και παραγωγό του προϊόντος, εντολοδόχο της προώθησης, συμμερίζεται την ανάγκη του γονέα/καταναλωτή και μεγάθυμα σπεύδει να την ικανοποιήσει μέσω της πώληση του καταναλωτικού είδους.

### Ο γραμματισμός στα ΜΜΕ

Οι πρακτικές ενίσχυσης του δέκτη ως συν-δημιουργού της επικοινωνίας δεν μπορούν παρά να σχετίζονται με δυναμικούς τρόπους διδασκαλίας στην τάξη και να βρίσκονται σε συνάρτηση με την ενίσχυση των συνεργατικών σχέσεων και την καλλιέργεια του γραμματισμού των μέσων επικοινωνίας.

Στους σημαντικότερους γραμματισμούς του σήμερα συγκαταλέγεται ο «πληροφορικός γραμματισμός» (Παπούλια-Τζελέπη, 2004), μεταξύ των διακρίσεων του οποίου υπάγονται ο οπτικός γραμματισμός και ο γραμματισμός των Μέσων

Μαζικής Επικοινωνίας. Ο οπτικός γραμματισμός έχει ως στόχο του να βοηθήσει στην κατανόηση της εικόνας και των οπτικών μέσων, όπως είναι η τηλεόραση, καθώς και του τρόπου με τον οποίο αυτά λειτουργούν, με την αποκάλυψη των δυνατοτήτων χειραγώγησης και προπαγάνδας. Επιπλέον, στοχεύει στην αισθητική εκτίμηση και απόλαυση και, σύμφωνα με ορισμένους, στην ενίσχυση της ικανότητας όχι μόνο της κατανόησης αλλά και της χρησιμοποίησης και έκφρασης μέσω της εικόνας.
Ειδικότερα, ο γραμματισμός των ΜΜΕ αφορά στην ικανότητα της αξιολόγησης των αναπαραστάσεων της εφημερίδας και των ραδιοτηλεοπτικών μέσων με στόχο τη δυνατότητα κατασκευής από την πλευρά των αποδεκτών όσο το δυνατόν περισσότερο αντικειμενικών νοημάτων[1]. Στην ελληνική βιβλιογραφία αντί του όρου «γραμματισμός των Μέσων Μαζικής Επικοινωνίας» χρησιμοποιούνται και οι όροι «επικοινωνιακή εκπαίδευση», «επικοινωνιακός αλφαβητισμός», «αλφαβητισμός στα ΜΜΕ». Η εκπαίδευση στα μέσα επικοινωνίας μπορεί να περιγραφεί και ως οπτικοακουστικός αλφαβητισμός.

Επίσης, χρησιμοποιείται από ορισμένους ερευνητές (Κωνσταντινίδου, 2006: 18-40) και ο όρος «αγωγή στα ΜΜΕ» σε μια τριπλή διάσταση που συμπεριλαμβάνει τις έννοιες της οδήγησης, της εκπαίδευσης και της ανατροφής.
Διεθνώς κοινά αποδεκτός ορισμός, πάντως, δεν υπάρχει. Αυτό το οποίο υπάρχει είναι μια γενική έμφαση στην παροχή εξειδικευμένης γνώσης, στην επίγνωση και την ορθολογική επεξεργασία των Μέσων Μαζικής Επικοινωνίας. Άλλοτε το επίκεντρο εντοπίζεται στην κριτική αξιολόγηση και άλλοτε συμπεριλαμβάνει την επικοινωνία των μηνυμάτων.

Σταδιακά, πάντως, η εστίαση μετατοπίζεται στην καλλιέργεια, μέσω της εκπαίδευσης στα μέσα επικοινωνίας, των ακόλουθων δεξιοτήτων:
-Κριτική στάση απέναντι σε κάθε είδους παραγωγή (κείμενα, άρθρα, βιβλία, οπτικό και ακουστικό υλικό).
-Διύλιση των πληροφοριών, δηλαδή επιλογή εκείνων που «αξίζουν» την επεξεργασία από εκείνες που είναι άχρηστες και περιττές.
-Εμβάθυνση στο νόημα και στη σημασία των πληροφοριών, συμπεριλαμβανομένης της προσωπικής σημασίας, δηλαδή του πόσο πραγματικά σημαντική είναι η πληροφορία για το ίδιο το άτομο.
-Συσχέτιση των πληροφοριών με τις γνώσεις που ήδη διαθέτει ο μαθητής και αξιολόγησή τους βάσει αυτών των γνώσεων.
-Διερεύνηση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας των πληροφοριών που διακινούνται από τα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας.
-Εμπιστοσύνη στην προσωπική κρίση και αποδοχή του πλουραλισμού των ιδεών (Brown, 1994).
Σε γενικές γραμμές η εκπαίδευση στα μέσα δεν είναι η εκμάθηση της χρήσης τους, ούτε μόνο της αξιοποίησής τους για την παραγωγή συμβόλων, αλλά κυρίως η καλλιέργεια της κριτικής στάσης απέναντι στα προϊόντα τους.

[1] . Ο όρος “media literacy” μπορεί να εναλλαχθεί με τον όρο “media education”.

**Συμπερασματικά**

Στην παρούσα εργασία ασχοληθήκαμε με τις γλωσσικές δομές που χρησιμοποιούνται για την περιγραφή της οικονομικής κρίσης στην Ελλάδα και των συνεπειών της, στα δημοσιογραφικά και διαφημιστικά κείμενα. Παρατηρήσαμε ότι για τις αναπαραστάσεις των καταστάσεων και των συναισθημάτων μεταξύ των αποδεκτών και θυμάτων της κρίσης χρησιμοποιούνται ποικίλα δομικά σχήματα, με κυρίαρχες τις ονοματικές και ρηματικές δομές. Και τα δύο σχήματα συνηγορούν υπέρ μιας σαφούς λεκτικοποίησης των επιδράσεων του μνημονίου με εμφανή την τάση διόγκωσης και δραματοποίησης του λόγου, έτσι όπως προκύπτει από τη χρήση έντονα στιγματισμένων ουσιαστικών και ρημάτων. Η λεξικογραμματική ανάλυση των δεδομένων προσέφερε το συμπέρασμα ότι οι συνέπειες της κρίσης και η κρίση καθεαυτή πραγματώνεται γλωσσικά ως μία συγκοινωνούσα με την κοινωνία προσωποποιημένη και αντικειμενικοποιημένη «αυθυπαρξία». Ωστόσο οι περιγραφές διαφέρουν κάθε φορά ως προς τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά γνωρίσματα που αποδίδονται στην ύφεση. Συχνή είναι και η χρήση του μεταφορικού λόγου για την απεικόνιση των διαστάσεων του οικονομικού αδιεξόδου, ειδικά μάλιστα για τις περιπτώσεις εκείνες κατά τις οποίες ιδέες και εμπειρίες είναι πολύ δύσκολο να εκφραστούν με κυριολεκτικούς ή συνωνυμικούς όρους ώστε να γίνουν κατανοητές στα ευρέα λαϊκά στρώματα. Μεγάλο ενδιαφέρον παρουσιάζει η παρουσίαση του οφειλέτη λαού ως αρρώστου, συχνά μάλιστα με πρωτόγονες αντιδράσεις απελπισίας και απαρέσκειας σε όσα του συμβαίνουν. Δεν απουσιάζει η λελογισμένη μεταχείριση στοιχείων από το λόγο – ταμπού με κακέμφατα ουσιαστικά, επίθετα και ρήματα. Στις δομές αυτές εγγράφεται μία αντιεξουσιαστική διάθεση και μία τάση αμφισβήτησης των επιλογών της πολιτικο – οικονομικής ελίτ σε βάρος της «μάζας». Αναφορικά με τα διαφημιστικά κείμενα, η αποτύπωση της αποτελεσματικής αντιμετώπισης της κοινωνικοοικονομικής κρίσης και των επιπτώσεών της στους ανθρώπους γίνεται μέσω ενός συστήματος γλωσσικών χρήσεων που εκπορεύεται από την επιδιωκόμενη πειθώ. Για την υπηρέτησή της ενσωματώνονται δέσμες φωνών που είτε υφαρπάζουν τις πιθανές ενστάσεις του καταναλωτή, είτε συγκρούονται με τις φωνές και τα επιχειρήματα των αντίπαλων ή ανταγωνιστικών προϊόντων της αγοράς. Το λαϊκό και το χιουμοριστικό στοιχείο έχουν την τιμητική τους, καθώς ένα «πράγμα» όπως είναι η οικονομική κρίση και η συνεπαγόμενη οικονομική ανέχεια διεκτραγωδείται για να αποδυναμωθεί και να παραδοθεί στη συνέχεια προς θεαματική εξουδετέρωση μέσω της αγοράς και της απόκτησης του εμπορικού προϊόντος.

Από την άλλη πλευρά οι διαφημίσεις ως μετασχηματισμένες ή αναδομημένες πραγματικότητες μπορούν έστω και μερικά να επηρεάσουν το γενικότερο κοινωνικό και πολιτικό κλίμα δημιουργώντας περιβάλλοντα ευφορίας και αισιοδοξίας. Τα περιβάλλοντα αυτά αναπτύσσονται στο επίπεδο της εικονικής πραγματικότητας και ενδεχομένως επηρεάζουν την ψυχολογία των καταναλωτών. Η επίδραση είναι πιθανότατα βραχύβια και διαρκεί όση ώρα μεταδίδεται ή διακινείται ευρύτερα το διαφημιστικό «σποτ». Εικονικές και πραγματικές πραγματικότητες συγκρούονται και εναλλάσσονται στο πλαίσιο μιας ιδιότυπης διαπραγμάτευσης με διαφορετικά κάθε φορά αποτελέσματα. Τα αποτελέσματα εξαρτώνται από την επιδεξιότητα ή δολιότητα των διαφημιστών, αλλά και τις δεξιότητες κριτικής ανάγνωσης των διαφημιστικών κειμένων από την πλευρά των παραληπτών τους. Αναφορικά με τις απεικονίσεις των παιδιών στις μεταμνημονιακές διαφημίσεις, αυτά αναπαριστάνονται ως προσωπικότητες που γνωρίζουν, κατανοούν ή και θίγονται από τις σοβαρές

συνέπειες της κρίσης. Η συμμετοχή τους στα διαφημιστικά κείμενα μέσα από μονολόγους ή διαλόγους εξυπηρετεί την προσπάθεια των σχεδιαστών του διαφημιστικού λόγου να καταδείξουν το μέγεθος των επιπτώσεων της ύφεσης, τη συναισθηματική χειραγώγηση του καταναλωτή, την ανάδειξη της αποτελεσματικότητας της αγοράς του προϊόντος, αφού η απόκτηση του ενός ή του άλλου αγαθού λειτουργεί ως ένα «μαγικό ραβδί» για την παιδική ηλικία που ταχυδακτυλουργικά επιλύει όλα τα προβλήματα.

Για την ανάγνωση αυτών των κειμένων, ο ρόλος της εκπαίδευσης είναι πολύ σημαντικός και κρίσιμος. Το σύγχρονο σχολείο καλείται από το στάδιο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης να καλλιεργήσει στον μαθητή την κριτική στάση απέναντι στις παραγωγές των κειμένων, τη δεξιότητα επιλογής εκείνων που θα κριθεί από τον μαθητή και τον δάσκαλο ότι αξίζουν την επεξεργασία, αλλά και της εμβάθυνσης στο νόημα και τη σημασία των πληροφοριών. Η διερεύνηση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας των πληροφοριών που προβάλλονται ως τέτοιες από τα ΜΜΕ και η η συσχέτισή τους με τις γνώσεις που ήδη γνωρίζει ο μαθητής αποτελεί κορυφαία πρόκληση του σημερινού εκπαιδευτικού συστήματος, εάν μάλιστα λάβουμε υπόψη μας ότι η προπαγάνδα υπηρετείται συχνά από τα ΜΜΕ. Ας μην ξεχνάμε ότι η εκπαίδευση στα μέσα δεν είναι απλώς η εκμάθηση της χρήσης τους (το τεχνικό δηλαδή σκέλος), αλλά η καλλιέργεια της κριτικής στάσης απέναντι στα διάφορα προϊόντα τους.

**Βιβλιογραφία**


Allan, K. & Burridge, K. (2006). *Forbidden words: Taboo and the censoring of language.* New York: Cambridge University Press.

Τσιτσανούδη – Μαλλίδη, Ν. (2006). *Η λαϊκή γλώσσα των ειδήσεων – Μια στάση απατηλής οικειότητας.* Αθήνα: Εμπειρία Εκδοτική.

Deignan, A. (1999a). Corpus-based research into metaphor. In L. Cameron and G. Low (eds.), *Researching and applying metaphor*. Cambridge: Cambridge University Press, 177-199.

Deignan, A. (1999b). *Linguistic metaphors and collocation in nonliterary corpus data. Metaphor and Symbol*, 14/1: 19-36.

Deignan, A. (2005). *Metaphor and corpus linguistics*. Amsterdam: John Benjamins.

Enfield, N. J. & Wierzbicka A. (2002). Introduction: The body in description of emotion. Pragmatics and Cognition, 10 (1-2), 1-25.

Fairclough, N. (2003). *Analysing Discourse*. London and New York: Routledge.

Lascaratou, Chr. (2007). *The language of pain*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins.

Leech, G.N. (1966). *English in advertising*. London: Longman.

Politis, P. & Kakavoulia, M. (2010). “Pastiche and Parody in Greek radio advertisements”. Journal of Modern Greek Studies 28-1: 121-145.

Sinclair, J.M. (1991). *Corpus, concordance, collocation*. Oxford: Oxford University Press.

Tsitsanoudis – Mallidis, N. (2006). *The pop language of tv bulletin*. Athens: Empiria Ekdotiki.

Tsitsanoudis – Mallidis, N. (2011): "*The transformation of television journalistic discourse into an object of commercial dealing. The Greek case*". International Journal of Instructional Media, vol. 38, No 2, 133- 146.

Wittgenstein, L. (1953/1989). *Philosophical investigations*. Oxford: Basil Blackwell.

# Μη τυπικές και άτυπες μορφές εκπαίδευσης στην απόκτηση βασικών δεξιοτήτων στη χρήση του υπολογιστή

**Ροδάνθη Τσώνη,** *Φυσικός, Υπ. Διδάκτορας Παν/μίου Ιωαννίνων*
**Τζένη Παγγέ,** *Καθηγήτρια ΠΤΝ Παν/μίου Ιωαννίνων*

## Εισαγωγή

Η προϋπάρχουσα γνώση, έχει αναγνωριστεί από πολλούς ερευνητές ως ένας από τους καθοριστικούς παράγοντες που επηρεάζουν την ακαδημαϊκή επίδοση των φοιτητών (Ausubel, 1968, Glaser,1984, Chi, Glaser, & Farr, 1988, Ethington, 1990, Alexander, 1997, Shapiro, 2004). Ο Ausubel, (1968), χαρακτηριστικά αναφέρει*: «Αν έπρεπε να επικεντρώσω όλες τις αρχές της εκπαιδευτικής ψυχολογίας σε μια, θα έλεγα το εξής: ο πιο σημαντικός και ίσως μοναδικός παράγοντας που επηρεάζει τη μάθηση των μαθητών, είναι όλα αυτά που οι μαθητές ήδη γνωρίζουν»*. Οι πηγές λήψης πληροφοριών, που θα δομήσουν το γνωστικό υπόβαθρο του ατόμου, βρίσκονται σχεδόν σε κάθε αλληλεπίδραση του με το περιβάλλον του. Το επίσημο, οργανωμένο σύστημα εκπαίδευσης παρέχει ένα μέρος μόνο των γνώσεων που αποκτά το άτομο και η επιπλέον άτυπη μάθηση η οποία δεν παρέχεται από αυτό, μπορεί να είναι εξίσου σημαντική. Σύμφωνα με το νόμο: 3879/2010 «Ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης και λοιπές διατάξεις», ορίστηκαν οι έννοιες της τυπικής, της μη τυπικής και της άτυπης εκπαίδευσης. Ειδικότερα, ως τυπική εκπαίδευση ορίστηκε η εκπαίδευση που παρέχεται στο πλαίσιο του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος, οδηγεί στην απόκτηση πιστοποιητικών αναγνωρισμένων σε εθνικό επίπεδο από τις δημόσιες αρχές και αποτελεί μέρος της διαβαθμισμένης εκπαιδευτικής κλίμακας. Στην τυπική εκπαίδευση εντάσσεται και η γενική τυπική εκπαίδευση ενηλίκων. Ως μη τυπική Εκπαίδευση, σύμφωνα με τον ίδιο νόμο, ορίστηκε η εκπαίδευση που παρέχεται σε οργανωμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο εκτός του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος και μπορεί να οδηγήσει στην απόκτηση πιστοποιητικών αναγνωρισμένων σε εθνικό επίπεδο. Περιλαμβάνει την αρχική επαγγελματική κατάρτιση, τη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση και τη γενική εκπαίδευση ενηλίκων. Τέλος, ως άτυπη εκπαίδευση, ορίζεται το σύνολο των μαθησιακών δραστηριοτήτων που λαμβάνουν χώρα εκτός οργανωμένου εκπαιδευτικού πλαισίου, σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου, στο πλαίσιο του ελεύθερου χρόνου ή επαγγελματικών, κοινωνικών και πολιτιστικών δραστηριοτήτων. Περιλαμβάνει δραστηριότητες όπως η αυτομόρφωση με έντυπο υλικό ή μέσω διαδικτύου ή με χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή ή ποικίλων εκπαιδευτικών υποδομών, καθώς και τις γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες που αποκτά το άτομο από την επαγγελματική εμπειρία του.

Η τυπική εκπαίδευση στην Ελλάδα διαμορφώνεται από την εκάστοτε εκπαιδευτική πολιτική (Παγγέ, 2005). Ένα από τα γνωρίσματα της είναι «*η*

*νοοτροπία που θέλει την εκπαιδευτική πράξη να χαρακτηρίζεται από την τυποποιημένη δασκαλοκεντρική διδακτική διαδικασία και οριοθετημένη μέσα στον κλειστό χώρο του σχολείου* (Ανθογαλίδου, 2003). Σχετικά με τη μη τυπική μάθηση ο Λιοναράκης, αναφέρει ότι *συντελείται συνειδητά, επιλεκτικά και εθελοντικά. Μπορεί να συμβεί σε κάθε περιβάλλον και κατάσταση ενασχόλησης, κατά την οποία η διδασκαλία, η κατάρτιση και η μάθηση δεν είναι απαραίτητα η μοναδική πηγή δραστηριότητας.* Απεναντίας, η άτυπη μάθηση *συντελείται, χωρίς σκοπιμότητα και πρόθεση* (2013).

Ο ψηφιακός γραμματισμός σύμφωνα με τον Bawden (2008), ορίστηκε ως «ένα σύνολο στάσεων, αντιλήψεων και δεξιοτήτων που βοηθούν στο να χειριστούμε και να μεταδώσουμε την πληροφορία και τη γνώση αποτελεσματικά χρησιμοποιώντας ποικίλα μέσα και μορφές». Η αξία του τονίστηκε από την UNESCO (2008) ιδιαίτερα για τους εκπαιδευτικούς. Στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης έχουν ενταχθεί μαθήματα που σχετίζονται με τις τεχνολογίες πληροφορίας και επικοινωνίας. Παράλληλα, υπάρχουν πολλές εξωσχολικές πηγές πληροφόρησης στις οποίες καταφεύγουν οι μαθητές για να εξοικειωθούν με τις ΤΠΕ (Tsoni R. & Pange J., 2014). Η νέα γενιά εφαρμογών του ιστού διαφέρει προάγει τη συμμετοχή του ίδιου του εκπαιδευόμενου. Το στοιχείο αυτό κάνει πολύ ελκυστικές τις εφαρμογές κοινωνικού λογισμικού και συνάδει με τις αρχές του δομητισμού (Καραθανάσης Ι., 2012). Αρκετοί μαθητές χρησιμοποιούν υπολογιστή ήδη από την προσχολική ηλικία. Σύμφωνα με τους Li και Atkins (2004) οι μαθητές αυτοί παρουσιάζουν καλύτερες επιδόσεις σε γνωστικό επίπεδο από μαθητές που δεν είχαν έρθει σε επαφή με υπολογιστή. Σε συναφή έρευνα των Marsh et al. (2005) προκύπτει ότι όταν οι γονείς τους έχουν θετική στάση απέναντι στη χρήση τεχνολογίας, οι μαθητές κάνουν εκτεταμένη χρήση των ΤΠΕ με θετικά μαθησιακά αποτελέσματα. Ωστόσο δεν υπάρχουν εκτεταμένες έρευνές για το τι μαθαίνουν χρησιμοποιώντας τον υπολογιστή σε εξωσχολικό περιβάλλον (McPake et al., 2005) και κατά πόσο οι ευκαιρίες άτυπης μάθησης μπορούν να βελτιώσουν την μελλοντική επίδοση στις σπουδές τους. Η εργασία αυτή, έχει στόχο να διερευνήσει αν προκύπτουν συσχετίσεις μεταξύ κοινωνικών παραγόντων όπως το μορφωτικό επίπεδο των γονέων ή η πρόσβαση των μαθητών σε άτυπες μορφές μάθησης και τον τρόπο απόκτησης βασικών δεξιοτήτων στη χρήση του Η/Υ.

## Υλικό και Μέθοδος

Η εργασία αυτή πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο μια μεγαλύτερης έρευνας με σκοπό τη διερεύνηση την ετοιμότητα των φοιτητών στη χρήση νέων τεχνολογιών και τη στάση του απέναντι στις μη τυπικές και άτυπες μορφές μάθησης. Για ανάγκες αυτής της μελέτης δημιουργήθηκε ένα ερωτηματολόγιο, το οποίο αποτελούνταν από ερωτήσεις κλειστού τύπου. Το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου περιλάμβανε δημογραφικές ερωτήσεις, το δεύτερο μέρος ερωτήσεις αυτοαξιολόγησης γνώσεων και δεξιοτήτων χρήσης υπολογιστή. Τα ερωτηματολόγια δόθηκαν σε αυτοεπιλεγμένο δείγμα 110 φοιτητών του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, κατά τη διάρκεια του ακαδημαϊκού έτους 2012-2013. Εν τέλει συλλέχθηκαν 93 πλήρως συμπληρωμένα ερωτηματολόγια. Η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων έγινε με λογισμικό SPSS 10.

## Αποτελέσματα-Συζήτηση

Η συλλογή των δεδομένων επιβεβαίωσε την αρχική υπόθεση ότι αφενός το επίπεδο εξοικείωσης με τη χρήση υπολογιστή των φοιτητών είναι αρκετά κάλο, αφ εταίρου ότι όλοι οι φοιτητές, ανεξαρτήτως τόπου διαμονής, ηλικίας, φύλου ή άλλων παραμέτρων, είχαν έστω και περιορισμένη πρόσβαση σε φορείς παροχής άτυπης μάθησης. Το σύνολο των συμμετεχόντων (100%) έκανε χρήση του διαδικτύου ενώ τα ποσοστά χρήσης άλλων εφαρμογών όπως το λογισμικό δημιουργίας παρουσιάσεων PowerPoint ήταν επίσης υψηλά χωρίς να λείπουν οι περιπτώσεις των φοιτητών που δεν είχαν εμπειρία χρήσης. Η παρούσα εργασία ασχολείται με τη μελέτη των φοιτητών που είχαν γνώση των τεχνολογιών για τις οποίες ερωτήθηκαν και έχει στόχο να διερευνήσει πώς αποκτήθηκαν οι γνώσεις αυτές. Στη συνέχεια γίνεται η διασταύρωση των δεδομένων αυτών με το μορφωτικό επίπεδο των γονέων και την πρόσβαση σε άτυπους φορείς μάθησης με τη μέθοδο των πινάκων διπλής εισόδου (cross tabulation). Η πρώτη ερώτηση αφορούσε τον τρόπο απόκτησης βασικών δεξιοτήτων χειρισμού υπολογιστή, η δεύτερη τη χρήση του διαδικτύου και η τρίτη την εκμάθηση χρήσης του λογισμικού PowerPoint. Παράλληλα, οι φοιτητές είχαν ερωτηθεί για το επίπεδο σπουδών των γονέων τους, για τον πληθυσμό του τόπου διαμονής τους κατά τη διάρκεια των μαθητικών τους χρόνων και για την πρόσβαση τους σε φορείς άτυπης μάθησης την ίδια χρονική περίοδο. Τα αποτελέσματα των συσχετίσεων που προέκυψαν φαίνονται στους πίνακες 1,2 και 3.

**Πίνακας 1:** Απόκτηση βασικών δεξιοτήτων χρήσης υπολογιστή σε σχέση με το επίπεδο σπουδών της μητέρας

| | Απόφοιτος Δημοτικού | Απόφοιτος Γυμνασίου | Απόφοιτος Λυκείου | Απόφοιτος Πανεπιστημίου |
|---|---|---|---|---|
| **Τυπικές** | **75%** | **42,8%** | **50%** | **58,3%** |
| **Μη τυπικές Άτυπες** | **25%** | **57,2%** | **50%** | **41,7%** |
| **Από μέλος της οικογένειας*** | **33,3%** | **75%** | **61, 9%** | **80%** |

******Τα ποσοστά υπολογίστηκαν επί του αριθμού των φοιτητών που απάντησαν Μη τυπικές/ άτυπες μορφές εκπαίδευσης. Για το λόγο αυτό το οριζόντιο άθροισμα δεν είναι 100%.*

**Πίνακας 2:** Εκμάθηση χρήσης Internet σε σχέση με το επίπεδο σπουδών της μητέρας

| | Απόφοιτος Δημοτικού | Απόφοιτος Γυμνασίου | Απόφοιτος Λυκείου | Απόφοιτος Πανεπιστημίου |
|---|---|---|---|---|
| **Τυπικές** | **83%** | **50%** | **54,8%** | **58,3%** |
| **Μη τυπικέςΆτυπες** | **17%** | **50%** | **45,2%** | **41,7%** |
| **Από μέλος της οικογένειας*** | **100%** | **71,4%** | **57,9%** | **80%** |

******Τα ποσοστά υπολογίστηκαν επί του αριθμού των φοιτητών που απάντησαν Μη τυπικές/ άτυπες μορφές εκπαίδευσης. Για το λόγο αυτό το οριζόντιο άθροισμα δεν είναι 100%.*

**Πίνακας 3:** Εκμάθηση PowerPoint σε σχέση με το επίπεδο σπουδών της μητέρας

| | Απόφοιτος Δημοτικού | Απόφοιτος Γυμνασίου | Απόφοιτος Λυκείου | Απόφοιτος Πανεπιστημίου |
|---|---|---|---|---|
| **Τυπικές** | **75%** | **64,3%** | **62,8%** | **54,2%** |
| **Μη τυπικές Άτυπες** | **25%** | **35,7%** | **37,2%** | **45,8%** |
| **Από μέλος της οικογένειας*** | **0** | **20%** | **12,5%** | **45,5%** |

*****Τα ποσοστά υπολογίστηκαν επί του αριθμού των φοιτητών που απάντησαν Μη τυπικές/ άτυπες μορφές εκπαίδευσης. Για το λόγο αυτό το οριζόντιο άθροισμα δεν είναι 100%.*

Πρέπει να σημειωθεί ότι έγινε στατιστική επεξεργασία για τη συσχέτιση του επιπέδου σπουδών του πατέρα με την εκμάθηση χρήσης υπολογιστή. Ωστόσο δεν προέκυψαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές στα αποτελέσματα, οπότε δεν αναφέρονται στην παρούσα εργασία. Επιπλέον, λόγω του σχετικά μικρού αριθμού των συμμετεχόντων και της περιορισμένης γεωγραφικής διασποράς του δείγματος, δεν είναι δυνατό να γενικευθεί με ασφάλεια το συμπέρασμα ότι το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα δεν επηρεάζει τον τρόπο απόκτησης βασικών δεξιοτήτων χρήσης υπολογιστή.

Μία επιπλέον παράμετρος που μελετήθηκε είναι η πρόσβαση των φοιτητών σε άτυπες πηγές μάθησης κατά τη διάρκεια των μαθητικών τους χρόνων, στην περιοχή όπου διέμεναν τότε. Οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν αν είχαν πρόσβαση στους παρακάτω φορείς άτυπης μάθησης

- Δανειστική βιβλιοθήκη
- Μουσεία
- Θέατρο/ κινηματογράφο
- Ανοικτές διαλέξεις/ ομιλίες/ παρουσιάσεις βιβλίου
- Πολιτιστικές εκδηλώσεις
- Κοινωνικές δραστηριότητες
- Πολιτιστικές ομάδες/ ομίλους/ λέσχες

Από τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων σε αντιπαραβολή με τον τρόπο απόκτησης βασικών δεξιοτήτων χρήσης υπολογιστή (με τη μέθοδο διασταύρωσης πινάκων- cross tabulation), προέκυψε ότι το 87% των φοιτητών που είχε περιορισμένη πρόσβαση σε άτυπες μορφές εκπαίδευσης βασίστηκε στο σχολείο. Το αντίστοιχο ποσοστό των φοιτητών που είχαν πρόσβαση σε άτυπες μορφές μάθησης είναι 46,7%. Αναλυτικότερα, το 83,4% των φοιτητών που είχε περιορισμένη πρόσβαση σε άτυπες μορφές εκπαίδευσης, βασίστηκε στο σχολείο για την απόκτηση δεξιοτήτων χρήσης του PowerPoint.Ενώ το αντίστοιχο ποσοστό των φοιτητών που είχαν πρόσβαση σε άτυπες μορφές μάθησης είναι 34,7%. Επιπλέον, το 63% των φοιτητών που είχε περιορισμένη πρόσβαση σε άτυπες μορφές εκπαίδευσης, βασίστηκε στο σχολείο για την απόκτηση δεξιοτήτων χρήσης του Internet με το αντίστοιχο ποσοστό των φοιτητών που είχαν πρόσβαση σε άτυπες μορφές μάθησης φτάνει το 39,6% . Στις παραπάνω τιμές έγιναν τεστ στατιστικής σημαντικότητας (z-test) τα οποία επιβεβαίωσαν ότι οι διαφορές αυτές είναι στατιστικά σημαντικές.

## Συμπεράσματα

Στην παρούσα μελέτη φάνηκε ότι οι φοιτητές με μητέρα χαμηλότερου μορφωτικού επιπέδου, βασίστηκαν περισσότερο στην τυπική εκπαίδευση για την απόκτηση δεξιοτήτων σχετικά με τους υπολογιστές. Πράγματι, η επιρροή κοινωνικών και πολιτισμικών παραγόντων, όπως το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας, στην εμπλοκή της οικογένειας στη μάθηση που συμβαίνει εκτός σχολείου, έχει ήδη αναδειχθεί από έρευνες των Leseman και DeJong (1998). Το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας έχει θεωρηθεί ως ιδιαίτερα σημαντικός παράγοντας για την άτυπη μόρφωση των μαθητών ειδικά στις μικρότερες ηλικίες (Pence, 2007, Carpentieri Fairfax-Cholmeley, LitsTer & Vorhaus, 2011). Αυτό αποδίδεται στο γεγονός ότι η μητέρα συχνά αποτελεί το βασικό πρόσωπο φροντίδας και αναλαμβάνει την ευθύνη της διαπαιδαγώγησης του παιδιού (Καρδάση, 2014).

Η Γιαννικοπούλου (2000) αναγνωρίζει ως υποδεέστερο παράγοντα το επάγγελμα ή το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα παρότι αναγνωρίζει το σημαντικό ρόλο το πολιτισμικό και μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας στη μαθησιακή πορεία των παιδιών. Η άποψη αυτή συνάδει με τα αποτελέσματα, όπου δεν προέκυψε η αντίστοιχη συσχέτιση για το μορφωτικό επίπεδο των πατέρα, παρότι από τους φοιτητές που στράφηκαν σε άτυπες μορφές εκπαίδευσης για την απόκτηση βασικών δεξιοτήτων σε σχέση με τους υπολογιστές, ένα σημαντικό ποσοστό απέκτησε τις δεξιότητες τους από άτομο του οικογενειακού του περιβάλλοντος.

Η πρόσβαση σε φορείς άτυπης εκπαίδευσης, επηρεάζει τη μάθηση ακόμα και σε διδακτικά αντικείμενα που δεν σχετίζονται άμεσα. Η συνεισφορά της οικογένειας και άλλων κοινωνικών παραγόντων έχει αναγνωριστεί από πολλούς ερευνητές (Yu et al, 2012, McCaleb, 2013, De Carvalho, 2014, ). Όπως αναφέρει ο Λιοναράκης (2013) τα μαθησιακά αποτελέσματα της άτυπης μάθησης είναι δυσδιάκριτα και όχι άμεσα ορατά. Το αντίκτυπο της άτυπης μάθησης είναι δύσκολο να εκτιμηθεί, αποτελεί όμως αδιαμφισβήτητο και σημαντικό μέρος του γνωστικού υποβάθρου του ατόμου, που επηρεάζει τη συνολική του μαθησιακή πορεία.

## Βιβλιογραφία


Alexander, P.A. (1997). Mapping the multidimensional nature of domain learning: the interplay of cognitive, motivational, and strategic forces. *Advances in motivation and achievement, 10*, 213–250.

Ausubel, D.P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Bawden, D. (2008). *Digital Literacy*. Ανακτήθηκε από http://www.scitopics.com/Digital_Literacy.html

Chi, M.T.H., Glaser, R., & Farr, M. (1988). *The nature of expertise.* Hillsdale, NJ: Erlbaum.

De Carvalho, M. E. (2014). *Rethinking family-school relations: A critique of parental involvement in schooling*. Routledge.

Ethington, C.A. (1990). A psychological model for student persistence. *Research in Higher Education, 3,* 258–265.

*Glaser, R. (1987). Learning theories and theories of knowledge.* In E. De Corte, H. Lodewijks, R. Parmentier & P. Span (Eds.), Learning and instruction. European research in aninternational context. Vol.1 (397–414). Oxford/ Leuven: Pergamon Press/LeuvenUniversity Press.

Κανάκη, Χ. (2011). *Η πληροφοριακή παιδεία στην ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση: διερεύνηση των αντιλήψεων των φοιτητών*.

Καραθανάσης, Ι. (2012). *Εφαρμογές κοινωνικού λογισμικού στην εκπαίδευση και την από απόσταση εκπαίδευση* (Doctoral dissertation).

Καρδάση, Β. (2014). *Διερεύνηση των στάσεων-αντιλήψεων των γονέων παιδιών ηλικίας 3-4 ετών και των οικογενειακών πρακτικών γραμματισμού* (Doctoral dissertation).

Λιοναράκης Α. (2013). *Κοινωνία των πολιτών και άτυπη μάθηση: δύο διαμορφωτές του πολιτικού γίγνεσθαι και του εκπαιδευτικού συστήματος.* Θέματα εκπαιδευτικού σχεδιασμού 6 Εκδόσεις Διάδραση.

Li, X., & Atkins, M. S. (2004*). Early childhood computer experience and cognitive and motor development*. Pediatrics, 113, 1715-1722.

McCaleb, S. P. (2013). *Building communities of learners: A collaboration among teachers, students, families, and community*. Routledge.

McPake, J., Stephen, C., Plowman, L., Sime, D., & Downey, S. (2005). *Already at a disadvantage? ICT in the home and children's preparation for primary school.* Coventry: Becta.

Marsh, J., Brooks, G., Hughes, J., Ritchie, L., Roberts, S., & Wright, K. (2005). *Digital beginnings: young children's use of popular culture, media and new technologies*. Sheffield: University of Sheffield, Literacy Research Center.

Νικόλαος, Α. (2013) *Ο Όμιλος Πληροφορικής στο πλαίσιο των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων: Σχεδιασμός και υλοποίηση ενός ηλεκτρονικού εκπαιδευτικού παιχνιδιού με το MS KODU και η πλατφόρμα εφαρμογής του*.

Περάκης, Μ. (2012). *Η δια βίου μάθηση και εκπαίδευση στη νομοθεσία της ευρωπαϊκής ένωσης και της Ελλάδας. Albatross Journal*, *1*(1), 12-19.

Παγγέ, Τ. (2005). Τυπική, *Μη τυπική και άτυπη εκπαίδευση στην Ελλάδα*. Ανακτήθηκε από: http://equipe.up.pt/RESOURCES/Casestudies/original_language/ioannina_GR.doc

Shapiro, A. M. (2004). *How including prior knowledge as a subject variable may change the outcomes of learning research*. American Educational Research Journal, 41(1), 159–189.

Spanos, D., & Sofos, A. (2014*). Digital literacy of students participating in a one-to-one laptop initiative in Greece.* Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία, 10(1), 69-76.

Ταμπάκη, Ε. (2013). Το πεδίο σπουδών με τις τεχνολογίες πληροφορίας και επικοινωνιών (ΤΠΕ) στην ελληνική επικράτεια.

Φεσάκης, Γ. (2011). Πρόσβαση νηπίων σε ΤΠΕ εκτός σχολείου και σχετικές δραστηριότητές τους. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*

Tsoni R., & Pange J., (2014), Improving students ICT skills through online courses. In proceedings of ICICT, Kos, Greece

UNESCO, 2008, *“Media and information literacy curriculum for teachers”* Ανακτήθηκε από:http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/resources/publications-and-communication-materials/publications/full-list/media-and-information-literacy-curriculum-for-teachers/

Yu, M., Yuen, a. H., & Park, J. (2012). *Students’computer use at home: a study on family environment and parental influence*. Research and Practice in Technology Enhanced Learning, *7*(1), 3-23.

# Κοινωνικές διαστάσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής: Η περίπτωση του Ολοήμερου Σχολείου

**Γεώργιος Π. Φλουρής,** *Εκπαιδευτικός, Υποψ. Διδάκτωρ Παν/μίου Ιωαννίνων*

## Εισαγωγή

Το Ολοήμερο Δημοτικό σχολείο με Ενιαίο Αναμορφωμένος Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα είναι μια σπουδαία αλλαγή στα εκπαιδευτικά πράγματα της Ελλάδας. Δημιουργήθηκε με υψηλούς παιδαγωγικούς στόχους, με έντονο το κοινωνικό και εκπαιδευτικό περιεχόμενό του. Η επιτυχία του θεσμού στηρίζεται στη συμβολή της εκπαιδευτικής κοινότητας τόσο στα στελέχη, όσο και τους εκπαιδευτικούς.

Απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχή εφαρμογή του θεσμού είναι η διεύρυνση και η ουσιαστικοποίηση του ρόλου και της προσφοράς των εκπαιδευτικών. Κάτι τέτοιο προϋποθέτει έναν νέο τρόπο οργάνωσης και διοίκησης της εκπαιδευτικής μονάδας όπου θα κυριαρχεί το πνεύμα της συνεργασίας ανάμεσα σε όλους τους φορείς της καθώς και τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων που αφορούν τη λειτουργία της. Η συνεργασία συνίσταται τόσο στον προγραμματισμό και στο συντονισμό της σχολικής εργασίας όσο και στην αντιμετώπιση των προβλημάτων που προκύπτουν. Το διδακτικό προσωπικό που εργάζεται είτε στην πρωινή είτε στην απογευματινή ζώνη και ο διευθυντής συμβάλλουν συλλογικά, επιχειρούν από κοινού, με δημοκρατικές διαδικασίες και μεθόδους, να πάρουν σωστές αποφάσεις ώστε να βρεθούν οι καλύτερες λύσεις.

Η παρούσα εργασία στοχεύει να παρουσιάσει με συστηματική και οργανωμένη μορφή, τη θεωρητική βάση η οποία αφορά στη λειτουργία του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου, στη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε ένα σύγχρονο σχολείο στη διαδικασία λήψης απόφασης καθώς και συνεργασία των εκπαιδευτικών του Ολοήμερου όπως αυτή αναφέρεται στα επίσημα κείμενα. Αποσκοπεί επίσης στο να παρέχει εμπειρικά δεδομένα για το συγκεκριμένο θέμα και να συμβάλλει στη βελτίωση του θεσμού. Η μελέτη θα επικεντρωθεί στην περίπτωση των ολοήμερων δημοτικών σχολείων του Ρεθύμνου που λειτουργούν με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (ΕΑΕΠ).

## Το σκεπτικό της εργασίας

Τις τελευταίες δεκαετίες στη χώρα μας υπήρξε διάχυτη η κοινωνική ανάγκη για μια σειρά μεταρρυθμίσεων που αφορούσε στην παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών καθώς και την παροχή αντισταθμιστικής αγωγής για να καλυφθούν τα ελλείμματα που προέρχονται από την ελλιπή οικογενειακή κοινωνικοποίηση και την αδυναμία του γενικότερου περιβάλλοντος για μορφωτικές παροχές (Μπουζάκης,1994).

Επιχειρήθηκε μια σειρά σημαντικών αλλαγών στα εκπαιδευτικά πράγματα και ένα σημαντικό βήμα υπήρξε η ίδρυση του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου. Ενός

σχολείου με διαφορετική μορφή από αυτές που είχε εμφανιστεί στο παρελθόν, όπου κάλυπτε ανάγκες «φύλαξης» των παιδιών για τις οικογένειες όπου και οι δυο γονείς έπρεπε να εργαστούν και δεν επρόκειτο μόνο για αστικές οικογένειες μα και για οικογένειες που ζούσαν σε αγροτικές περιοχές (Πυργιωτάκης, 2000).

Το Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο αποτέλεσε την πρόταση της Πολιτείας για την αντιμετώπιση των κοινωνικών αναγκών που βάραιναν ολοένα και περισσότερο την ελληνική οικογένεια. Επικράτησε έτσι ο κοινωνικός χαρακτήρας του Ολοήμερου σε βάρος της παιδαγωγικής αναγκαιότητας η οποία είναι και πιο κρίσιμη και πιο σημαντική.

Η ελληνική Πολιτεία προσπαθώντας να θεμελιώσει την παιδαγωγική του αναγκαιότητα και να απαγκιστρώσει το Ολοήμερο από την κυρίαρχη αντίληψη που απαξιώνει την παιδαγωγική του δυναμική, όπως φαίνεται και στα αποτελέσματα διαφόρων ερευνών, έθεσε ως γενικούς και βασικούς στόχους του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου την εμπέδωση των γνώσεων και των δεξιοτήτων που διδάσκονται στο πρωινό πρόγραμμα μα και τον εμπλουτισμό του πρωινού προγράμματος με επιπλέον διδακτικά αντικείμενα.

Μια σημαντική καινοτομία στην επίτευξη αυτών των επιδιώξεων αποτέλεσε ο αναβαθμισμένος ρόλος που διαφαίνεται να επιφυλάσσει η κεντρική εξουσία για τον εκπαιδευτικό στον οποίο και προσβλέπει για την επιτυχία του εγχειρήματος της αναβάθμισης της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη συμμετοχή του εκπαιδευτικού είτε του ολοήμερου προγράμματος είτε του πρωινού, στη διαδικασία λήψης απόφασης για ζητήματα που αφορούν στη λειτουργία και στην οργάνωση του Ολοήμερου Σχολείου. Επίσης φαίνεται έντονο το ενδιαφέρον για την ύπαρξη ενός συνεργατικού κλίματος στη σχολική μονάδα, για να προωθηθούν οι στόχοι της και να επιτευχθούν τα αποτελέσματα που επιδιώκονται. Είναι πολύ σημαντικό για έναν εκπαιδευτικό οργανισμό να έχουν ενεργό ρόλο όλα τα μέλη του και οι φορείς του, να υπάρχει συνολική προσέγγιση των διάφορων θεμάτων και να κυριαρχεί ένα κλίμα συνεργασίας. Ένα τέτοιο κλίμα οδηγεί στην ενεργοποίηση, ανάδειξη και αξιοποίηση όλου του δυναμικού. Είναι πολύ σημαντικό να μπορέσει η εκπαιδευτική μονάδα να αποφασίζει με τη συμμετοχή και τη συνεργασία όλων των φορέων της. Να διαμορφώνει μέσα στα πλαίσια της υφιστάμενης κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής τη δική της πολιτική με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της. Είναι πολύ σημαντικό για την εξέλιξη της εκπαιδευτικής μονάδας να κατορθώσει να εξελιχθεί σε ένα φορέα διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής (Μαυρογιώργος, 1999).

Οι Βιτσιλάκη και Πυργιωτάκης (2001) κάνουν μία εκτενή αναφορά και στη διεθνή συζήτηση που υπάρχει για το ολοήμερο σχολείο. Από τα συμπεράσματα τους προκύπτει ότι σε μεγάλο βαθμό εφαρμόζεται σε πολλές χώρες της Ε.Ε. Το αίτιο πίσω από την ανάπτυξη του ολοήμερου σχολείου είναι το γεγονός ότι καλύπτει πάγιες ανάγκες της κοινωνίας. Στοιχεία όπως οι αλλαγές στα ωράρια των γονιών αλλά και δυσκολίες στη μελέτη των παιδιών του ωθούν στο να στέλνουν στα παιδιά τους σε αυτά τα σχολεία. Επίσης μία σημαντική παράμετρος είναι το γεγονός ότι σε μεγάλη κλίμακα παρέχονται μαθήματα που δεν καλύπτει το υπάρχον ωρολόγιο πρόγραμμα. Μαθήματα που σχετίζονται με τις τέχνες, τον αθλητισμό αλλά και η παροχή ενισχυτικής διδασκαλίας που δεν μπορούν να πραγματοποιηθούν στο συμβατικό ωράριο των σχολικών μονάδων.

Αντικείμενο αυτής της μελέτης είναι η διερεύνηση της δυνατότητας της συμμετοχής όλων των εκπαιδευτικών, οι οποίοι εργάζονται στο Ολοήμερο Δημοτικό

Σχολείο, στη διαδικασία λήψης απόφασης καθώς και η ικανοποίησή τους από το επίπεδο της συνεργασίας των εκπαιδευτικών της εκπαιδευτικής μονάδας σε θέματα που αφορούν στη λειτουργία του Ολοήμερου Σχολείου όπως έχει διαμορφωθεί μετά τις αλλαγές που έγιναν το 2010.

**Η εφαρμογή του προγράμματος σε 804 σχολικές μονάδες κατά εφαρμογή του Φ. 12/620/61531/Γ1 – Οι αλλαγές του 2010**

Το Ιουνίου του 2010 ανακοινώθηκε η εξέλιξη του προγράμματος, για την λειτουργία 804 ολοήμερων σχολείων. Το πιλοτικό πρόγραμμα ανακοινώθηκε στο Φ. 12/620/61531/Γ1 και ήρθε να φέρει μία σειρά αλλαγών και καινοτομιών. Μία πρώτη αλλαγή ήταν οι αλλαγές σε ότι αφορά την διανομή των μαθημάτων, όπως φαίνεται και στον επόμενο πίνακα:

| | | ΤΑΞΕΙΣ | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Α/Α | ΜΑΘΗΜΑΤΑ | Α΄ | Β΄ | Γ΄ | Δ΄ | Ε΄ | ΣΤ΄ |
| 1. | ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΑ | - | - | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 2. | ΓΛΩΣΣΑ | 10 | 10 | 8 | 8 | 7 | 7 |
| 3. | ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ | 5 | 5 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| 4. | ΙΣΤΟΡΙΑ | - | - | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 5. | ΜΕΛΕΤΗ του ΠΕΡΙΒΑΛ. | 4 | 4 | 3 | 3 | - | - |
| 6. | ΓΕΩΓΡΑΦΙΑ | - | - | - | - | 2 | 2 |
| 7. | ΦΥΣΙΚΑ | - | - | - | - | 3 | 3 |
| 8. | ΚΟΙΝ. & ΠΟΛ. ΑΓΩΓΗ | - | - | - | - | 1 | 1 |
| 9. | ΑΙΣΘΗΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ | (5) | (5) | (3) | (3) | (3) | (3) |
| | -Εικαστικά | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| | -Μουσική | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| | -Θεατρική Αγωγή | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 10. | ΦΥΣΙΚΗ ΑΓΩΓΗ | 4 | 4 | 4 | 4 | 2 | 2 |
| 11. | ΑΓΓΛΙΚΑ | 2 | 2 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| 12. | ΕΥΕΛΙΚΤΗ ΖΩΝΗ | 3 | 3 | 3 | 3 | 1 | 1 |
| 13. | 2η ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ | | | | | 2 | 2 |
| 14. | Τ.Π.Ε. | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| | ΣΥΝΟΛΟ | 35 | 35 | 35 | 35 | 35 | 35 |

Το υποχρεωτικό πρόγραμμα στα σχολεία αυτά θα ξεκινά στις 8.10 π.μ. και θα λήγει στις 14.00 μ.μ. για όλες τις τάξεις. Η αποχώρηση των μαθητών του ολοήμερου προγράμματος μπορεί να γίνει είτε με τη λήξη του ολοήμερου προγράμματος (16.15) είτε κατά το χρονικό διάστημα 15.30 - 15.40, εφόσον έχει κατατεθεί υπεύθυνη δήλωση των γονέων στη σχολική μονάδα διδακτικά αντικείμενα από τα οποία μπορεί να γίνει επιλογή ως προς το πλήθος τους και τις ώρες που θα διδάσκονται είναι τα παρακάτω: μελέτη, αθλητισμός, θεατρική αγωγή, Αγγλικά, μουσική, παρακολούθηση δεύτερη ξένης γλώσσας, εικαστικά, πολιτιστικοί όμιλοι δραστηριοτήτων. Στο πλαίσιο

των πολιτιστικών ομίλων οι μαθητές όλων των τάξεων μπορούν να προετοιμάζουν σχολικές εορτές, χορωδίες, θεατρικές παραστάσεις και άλλες δημιουργικές δραστηριότητες για την καλλιέργεια της αισθητικής, καθώς και την ανάδειξη και προώθηση στοιχείων του πολιτισμού.

Πιο συγκεκριμένα κάποιες από τις **αλλαγές – καινοτομίες** είναι:

- Αύξηση κατά 1 ώρα του γλωσσικού μαθήματος στις Α΄ και Β΄ τάξεις. Η επιπλέον ώρα θα διατίθεται για ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων (φιλαναγνωσία)
- Αύξηση κατά 1 ώρα του μαθήματος των μαθηματικών στις Α΄ και Β΄ τάξεις.
- Αισθητική Αγωγή: Περιλαμβάνει τα Εικαστικά, τη Μουσική και τη Θεατρική Αγωγή. Το μάθημα των Εικαστικών διδάσκεται από το δάσκαλο της τάξης, εφόσον δεν υπάρχει εκπαιδευτικός αντίστοιχης ειδικότητας. Το μάθημα της Μουσικής διδάσκεται από εκπαιδευτικό του αντίστοιχου κλάδου και εφόσον δεν υπάρχει, από δάσκαλο της τάξης και αυξάνεται κατά 1 ώρα στις Α΄ και Β΄ τάξεις. Το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής διδάσκεται 1 ώρα για κάθε τάξη από εκπαιδευτικό του αντίστοιχου κλάδου και εισάγεται ως υποχρεωτικό διδακτικό αντικείμενο του Ωρολογίου Προγράμματος.
- Οι ώρες του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής αυξάνονται κατά 2 για τις Α΄, Β΄, Γ΄ και Δ΄ τάξεις. Στις τάξεις Α΄, Β΄, Γ΄, Δ΄ η μία διδακτική ώρα της Φυσικής Αγωγής θα διατίθεται για Χορούς.
- Προστίθεται το μάθημα των Αγγλικών στις Α΄ και Β΄ τάξεις για 2 ώρες και αυξάνεται κατά 1 ώρα για τις υπόλοιπες τάξεις.
- Προστίθεται το μάθημα των Τ.Π.Ε. για 2 ώρες εβδομαδιαίως σε όλες τις τάξεις.
- Στην Ευέλικτη Ζώνη αναπτύσσονται διαθεματικά προγράμματα με πρωτοβουλία του κάθε εκπαιδευτικού.
- Δημιουργία τμημάτων και δεύτερης γλώσσας
- Επίσης ενισχύεται σε κάποιες σχολικές μονάδες η διδασκαλία των ΤΠΕ, της μουσικής, της θεατρολογίας, των εικαστικών ενώ προωθούνται και δράσεις πολιτισμού και δημιουργίας
- Θα εγγράφονται και θα φοιτούν στο πρόγραμμα του ολοήμερου, οι μαθητές των οποίων και οι δύο γονείς είναι εργαζόμενοι, προσκομίζοντας, σχετική Βεβαίωση του φορέα εργασίας τους ή σχετική δήλωση ανεργίας.
- Η δεύτερη ξένη γλώσσα προτείνεται μόνο για τα τμήματα του ολοήμερου προγράμματος των Ε΄ και ΣΤ΄ τάξεων
- Οι μαθητές θα αποφασίζουν ποια 2η ξένη γλώσσα θα διδάσκονται στο σχολείο.
- Ο ελάχιστος αριθμός για τη λειτουργία του Ολοήμερου Προγράμματος είναι 15 μαθητές.
- Η αποχώρηση των μαθητών από το ολοήμερο πρόγραμμα μπορεί να γίνεται μετά το τέλος κάθε διδακτικής ώρας του ολοήμερου προγράμματος με την προϋπόθεση ότι θα έχει κατατεθεί στην αρχή του σχολικού έτους, σχετική υπεύθυνη δήλωση των γονέων τους.
- Η συγκρότηση των Τμημάτων θα γίνεται με βάση τις Υπεύθυνες Δηλώσεις των γονέων λαμβάνοντας υπόψη τις ώρες αποχώρησης των μαθητών.

- Τα γνωστικά αντικείμενα που θα διδάσκονται στο Ολοήμερο Πρόγραμμα θα ορίζονται με απόφαση του συλλόγου διδασκόντων ύστερα από εισήγηση του Δ/ντή της σχολικής μονάδας.
- Οι Γονείς μπορεί να προτείνουν μέχρι δύο (2) γνωστικά αντικείμενα.
- Η πρωινή ζώνη του Ολοήμερου Δημοτικού σχολείου λειτουργεί από 7:00 − 8:00, εφόσον σ' αυτή συμμετέχουν από 10 μαθητές και πάνω.
- Εισάγεται η περιβαλλοντική εκπαίδευση.
- Τέλος δεν πρέπει να ξεχνάμε και την ενίσχυση της μελέτης των μαθητών.

Θα πρέπει να αναφέρουμε ότι το πρόγραμμα εφαρμόστηκε με επιτυχία την σχολική χρονιά 2010-2011 και αναμένεται να συνεχιστεί και το 2011-2012. Ιδιαίτερα σημαντική είναι η έρευνα των Ανδρουλάκη κ.α. (2011) όπου παραθέτει τα πορίσματα από έρευνα που έγινε σε δείγμα 7993 εκπαιδευτικών σε 622 ολοήμερα σχολεία. Κάποια βασικά πορίσματα ήταν:

- Η λειτουργία των ολοήμερων σχολείων σίγουρα έχει θετική επίπτωση στους μαθητές και τους επιτρέπει να επεκτείνουν τις γνώσεις τους. Επίσης είναι σημαντικό ότι η μαθησιακή διαδικασία ολοκληρώνεται εντός της σχολικής μονάδας δίχως τα παιδιά να πρέπει να παρακολουθήσουν κάποιο φροντιστήριο ή κάποια άλλη μορφή ενισχυτικής διδασκαλίας πέρα από αυτή που τους παρέχει το δημόσιο σχολείο.
- Οι μονάδες σε αστικά κέντρα έχουν καλύτερο εξοπλισμό
- Επισημαίνεται η ανάγκη για στήριξη του συμβούλου
- Οι εκπαιδευτικοί στα ενισχυτικά μαθήματα είναι μικρότερης ηλικίας από τους συναδέλφους τους στα κύρια μαθήματα
- Οι περισσότερες αρνητικές απαντήσεις προέρχονται από σχολεία σε αστικές περιοχές
- Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι δεν έλαβαν μέρος στην διαβούλευση για το νόμο αλλά ούτε και ρωτήθηκαν για την τοποθέτηση τους σε ολοήμερο σχολείο. Η τοποθέτηση των εκπαιδευτικών κρίνεται ως τυχαία και βεβιασμένη.
- Η οργάνωση των μονάδων σε ζώνες και περιόδους δεν κρίνεται ως πετυχημένη
- Η επιμήκυνση της διάρκειας λειτουργίας των σχολικών μονάδων φέρνει κόπωση και δεν οδηγεί πάντα στην απαλλαγή των μαθητών από τα φροντιστήρια
- Περιορίζεται ο ελεύθερος χρόνος των παιδιών
- Οι εκπαιδευτικοί δεν είναι ικανοποιημένοι από τις αμοιβές τους

Το Ολοήμερο Δημοτικό σχολείο με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα είναι μια αλλαγή πολύ σημαντική στα εκπαιδευτικά πράγματα της Ελλάδας. Πρόκειται για ένα θεσμό με έντονο κοινωνικό και εκπαιδευτικό περιεχόμενο που σχεδιάστηκε με υψηλούς παιδαγωγικούς στόχους. Η επιτυχής εφαρμογή του θεσμού στηρίζεται στο σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας τόσο στα στελέχη όσο και τους εκπαιδευτικούς.

Η παρουσία του ερευνητή σε Ολοήμερα Τμήματα με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα και η εκτίμηση ότι ο θεσμός αυτός μπορεί να οδηγήσει σε

πραγματικές αλλαγές τα εκπαιδευτικά πράγματα στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση δημιούργησε, ερωτηματικά:

Ο θεσμός του Ολοήμερου με τον τρόπο που λειτουργεί αξιοποιεί το σύνολο του δυναμικού του; Το ολοήμερο σχολείο εμπλέκεται στην εκπαιδευτική διαδικασία; Μήπως τελικά με τον τρόπο που λειτουργεί το Ολοήμερο Σχολείο, στελεχωμένο από διάφορες κατηγορίες εκπαιδευτικών που εργάζονται σε πολλά σχολεία και βρίσκονται πολύ λίγο χρόνο σε κάθε σχολείο δεν επιτρέπει τη συμμετοχή και τη σωστή συνεργασία; Οι επιλογές και οι προθέσεις της Πολιτείας για ενεργή εμπλοκή στη λειτουργία του Ολοήμερου του συνόλου των εκπαιδευτικών, η οποία τόσο απαραίτητη για την ανάπτυξη της σχολικής μονάδας είναι επιτυγχάνεται ή απλά παραμένει μια επιδίωξη; Ποια μπορεί να είναι η επίδραση της οικονομικής κρίσης; Ο Δαφέρμος (2011) αναφέρει ότι ερευνητικό κομμάτι μίας εργασίας πρέπει να δίνει απαντήσεις στα ερωτήματα που έχουν τεθεί από την σχετική βιβλιογραφία. Για το λόγο αυτό και προχωράμε στο επόμενο κομμάτι που σχετίζεται με την έρευνα.

## Η έρευνα

Η ερευνητική διαδικασία αποτελείται από μία σειρά δράσεων, όπου σύμφωνα με τον Walonick (1993) ακολουθεί τις εξής δραστηριότητες:

- ✓ Σχεδιασμός της έρευνας. Σε αυτό το στάδιο ο ερευνητής σχεδιάζει την ερευνητική προσέγγιση που θα ακολουθήσει ώστε να γίνει σωστά η έρευνα. Αφού ξεκαθαρίζει ποιος είναι ο στόχος της έρευνας, επιλέγει την μεθοδολογία που θα χρησιμοποιήσει για να συλλέξει τα δεδομένα που χρειάζεται για το σκοπό της μελέτης του όπως και τα μέσα της συλλογής των δεδομένων.
- ✓ Το ερωτηματολόγιο ήταν κυρίως με κλειστές ερωτήσεις αλλά και κάποιες ανοικτές. Οι ερωτήσεις ήταν σε κλίμακα likert, διχοτομικές και πολλαπλών επιλογών.
- ✓ Το επόμενο βήμα είναι η δειγματοληψία. Σε αυτό το στάδιο ο ερευνητής καθορίζει τόσο τον πληθυσμό της έρευνας αλλά και το δείγμα πάνω στο οποίο θα γίνει η έρευνα. Είναι πολύ σημαντικό να επιλεγεί ο σωστός πληθυσμός και το σωστό δείγμα. Στο σημείο αυτό η έρευνα έγινε σε δείγμα εκπαιδευτικών από 11 σχολικές μονάδες της περιοχής του Ρεθύμνου. Στο σύνολο απάντησαν 111 άτομα.
- ✓ Συλλογή των δεδομένων. Ο ερευνητής διεξάγει την έρευνα με τα μέσα που έχει επιλέξει ήδη. Η συλλογή των δεδομένων έγινε με προσωπική παρουσία του ερευνητή στις σχολικές μονάδες.
- ✓ Ανάλυση και παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας. Ο ερευνητής αποκωδικοποιεί τα αποτελέσματα της έρευνας, αναλύει τα αποτελέσματα και βγάζει τα συμπεράσματα της έρευνας. Η ανάλυση έγινε με τη χρήση του IBM SPSS 19 και τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στην επόμενη ενότητα.

## Αποτελέσματα της έρευνας

Οι πρώτες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου αφορούσαν το δείγμα της έρευνας.

Το πρώτο δεδομένο ήταν η προέλευση των σχολείων. Ο επόμενος πίνακας μας την παρουσιάζει.

**Πίνακας 1:** Κατανομή σχολικών μονάδων

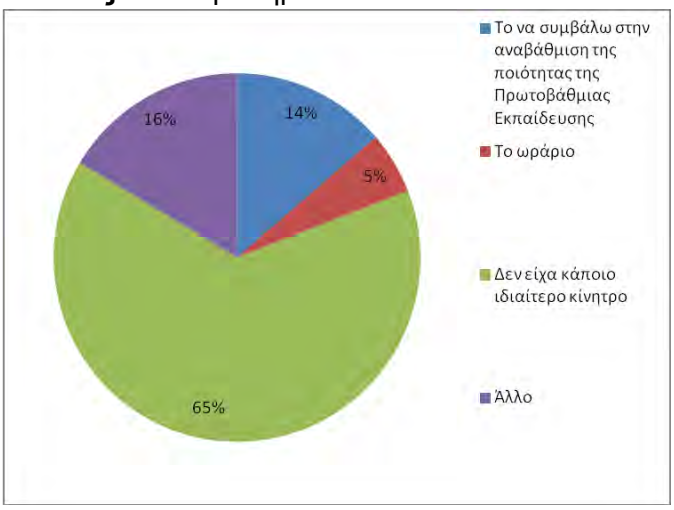
| Σχολείο | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---|---|---|---|---|---|
| Valid | Άδελε | 10 | 9,0 | 9,0 | 9,0 |
| | Περάματος | 10 | 9,0 | 9,0 | 18,0 |
| | 2ο Ρεθύμνου | 10 | 9,0 | 9,0 | 27,0 |
| | 5ο Ρεθύμνου | 10 | 9,0 | 9,0 | 36,0 |
| | 6ο Ρεθύμνου | 10 | 9,0 | 9,0 | 45,0 |
| | 7ο Ρεθύμνου | 10 | 9,0 | 9,0 | 54,1 |
| | 8ο Ρεθύμνου | 10 | 9,0 | 9,0 | 63,1 |
| | 9ο Ρεθυνου | 10 | 9,0 | 9,0 | 72,1 |
| | 13ο Ρεθύμνου | 10 | 9,0 | 9,0 | 81,1 |
| | 14ο Ρεθύμνου | 11 | 9,9 | 9,9 | 91,0 |
| | 15ο Ρεθύμνου | 10 | 9,0 | 9,0 | 100,0 |
| | Total | 111 | 100,0 | 100,0 | |

Από όσο βλέπουμε, με εξαίρεση το 14ο Δ/Σ σχολείο Ρεθύμνου που υπήρξαν 11 ερωτώμενοι, στη πλειονότητα των σχολικών μονάδων απάντησαν 10 εκπαιδευτικοί.

Θα προχωρήσουμε στο κυρίως μέρος της έρευνας.

Το πρώτο ερώτημα αφορούσε το κίνητρο που ώθησε τους εκπαιδευτικούς να διδάξουν σε ολοήμερο σχολείο που λειτουργεί με το Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα.

**Πίνακας 2:** 1$^{ο}$ Ερώτημα

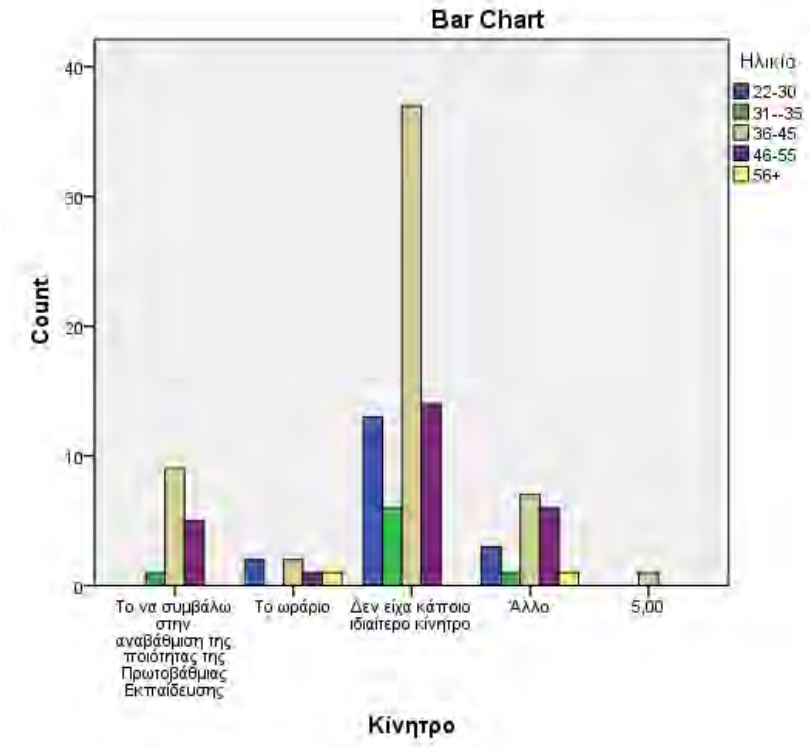



Από τις απαντήσεις φαίνεται ότι η μεγάλη πλειονότητα των εκπαιδευτικών (65%) αναφέρει ότι δεν είχε κάποιο ιδιαίτερο κίνητρο. Το 16% αναφέρει το να

συμβάλει στην αναβάθμιση της ποιότητας της παιδείας, το 14% δήλωσε άλλο (προσωπικοί λόγοι κυρίως και οργανική θέση) και το 5% το ωράριο. Από τις απαντήσεις φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί δεν παρουσιάζουν κάποιο ιδιαίτερο κίνητρο και αυτό θα πρέπει να αποτελέσει το πεδίο μελλοντικής έρευνας ώστε να διερευνηθεί το γιατί διδάσκουν σε ολοήμερα σχολεία.

Στην συνέχεια κάναμε σύγκριση των απαντήσεων σε σχέση με τα δημογραφικά στοιχεία. Δεν υπήρχαν σημαντικές διαφορές από την ηλικία, όπως φαίνεται στο επόμενο γράφημα.

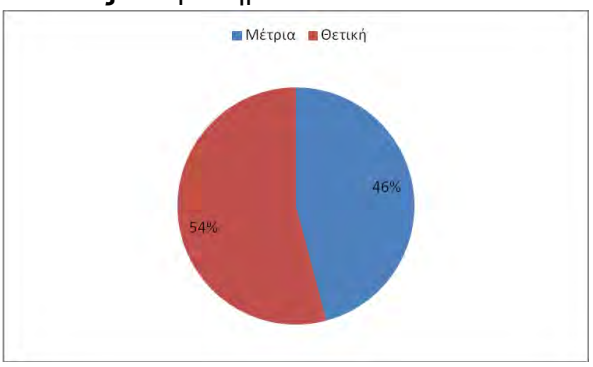
**Πίνακας 3:** Συσχέτιση ερ.1 και ηλικίας




Οι ηλικίες από 36 ως και 45 φαίνεται να επικρατούν στο ότι δεν έχουν ιδιαίτερο κίνητρο ενώ σημαντικό ποσοστό των ηλικιών από 46 ως και 55 ανέφεραν κυρίως προσωπικούς λόγους (δήλωσαν το άλλο). Γενικότερα όμως δεν είδαμε κάποια διαφοροποίηση με βάση τα δημογραφικά στοιχεία.

Στο δεύτερο ερώτημα βλέπουμε το κατά πόσο είναι αποδεκτές από τους μαθητές οι δράσεις των ολοήμερων σχολείων με ΕΑΕΠ.

**Πίνακας 4:** Ερώτημα 2



Η πλειονότητα δήλωσε θετικά (54%) ενώ το 46% δήλωσε μέτρια. Θετικό στοιχείο είναι ότι δεν υπήρχαν αρνητικές απαντήσεις, που είναι σε συνάφια και με το πόρισμα της πρόσφατης έρευνες της ΔΟΕ (2011).

Στην συνέχεια οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αξιολογήσουν την απόδοση του ολοήμερου σχολείου

**Πίνακας 5:** Ερώτημα 3

Οι πιο θετικές παράμετροι ήταν οι σχέσεις με τους συναδέλφους (1,95), οι σχέσεις με τους γονείς (2,1) ενώ αρνητικές ήταν οι υποδομές (3,5), οι προοπτικές (3,3) και η επαγγελματική εξέλιξη (3,4). Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι ο ανθρώπινος παράγοντας έχει θετική επίδραση ενώ οι υποδομές υστερούν αλλά και ο εκπαιδευτικό σύστημα έχουν αρνητική επίδραση.

Στην συνέχεια εξετάστηκε το κατά πόσο πρέπει όλες οι σχολικές μονάδες να ακολουθούν το ωρολόγιο πρόγραμμα που έχουν τα ολοήμερα σχολεία με Ε.Α.Ε.Π.

**Πίνακας 6:**Ερώτημα 4

Το 38% δηλώνει ότι συμφωνεί σε μικρό βαθμό, το 23% καθόλου, το 19% θέλησε να έχει ουδέτερη στάση, το 11% δήλωσε ότι συμφωνεί πολύ και το 9% πολύ. Φαίνεται ότι μία σημαντική μερίδα των εκπαιδευτικών δεν θα επιθυμούσε την πλήρη εφαρμογή του θεσμού σε όλες τις σχολικές μονάδες. Η δικαιολόγηση της απάντησης ήταν κυρίως ότι έχει υψηλό κόστος και δεν υπάρχουν οι ανάλογες υποδομές καθώς και η έλλειψη κονδυλίων.

Στο πέμπτο ερώτημα οι ερωτώμενοι καλούνται να δηλώσουν αν πρέπει να εμπλουτιστούν οι ειδικότητες στο Ε.Α.Ε.Π. και με περαιτέρω επιστημονικά αντικείμενα.

**Πίνακας 7:** Ερώτημα 5

Το 38% δήλωσε καθόλου, ενώ το 15% δήλωσε λίγο. Σε ότι αφορά τις θετικές απαντήσεις, το 23% δήλωσε ότι συμφωνεί αρκετά και το 10% ότι συμφωνεί πολύ. Το 14% κράτησε ουδέτερη στάση. Φαίνεται ότι και σε αυτή τη περίπτωση η στάση των εκπαιδευτικών δεν ήταν ιδιαίτερα θερμή. Σε ότι αφορά το ποιες ενότητες θα πρέπει να αναφερθεί ότι οι περισσότερες απαντήσεις δεν αφορούσαν τις επιπλέον ενότητες αλλά ανέφεραν την έλλειψη κονδυλίων κλπ.

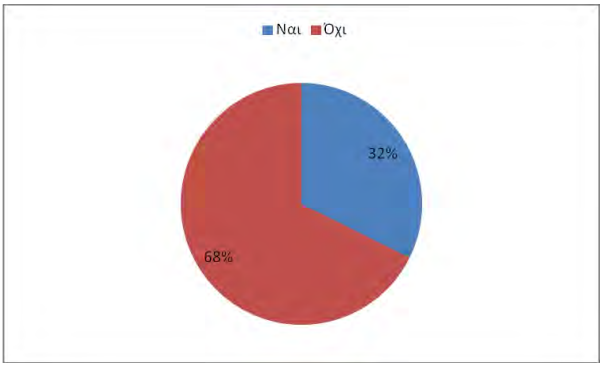
Το έκτο ερώτημα ρωτά αρχικά κατά πόσο έχει εφαρμοστεί το σύνολο του νόμου για το Ε.Α.Ε.Π.

**Πίνακας 8:** Ερώτημα 6

Από τις απαντήσεις φαίνεται ότι το 38% δηλώνει ότι ο νόμος δεν εφαρμόζεται καθόλου, το 23% ότι εφαρμόζεται σε μεγάλο βαθμό, το 15% δηλώνει ότι εφαρμόζεται σε μικρό ποσοστό, το 14% δηλώνει μία ουδέτερη στάση και το 10% ότι εφαρμόζεται πολύ. Βλέπουμε ότι οι απόψεις διίστανται και δεν έχει διαμορφωθεί μία τάση ως προς αυτό το ερώτημα.

Στη συνέχεια το υποερώτημα ρωτά αν αυτό ισχύει σε όλα τα επίπεδα.

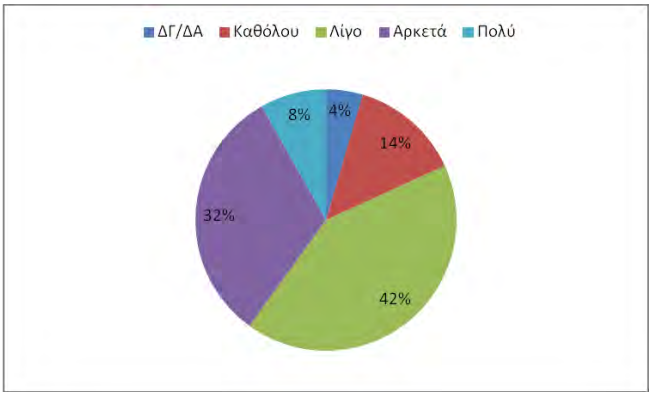
**Πίνακας 9:**Ερώτημα 6.1




Από τις απαντήσεις φαίνεται ότι το 68% πιστεύει ότι ο νόμος δεν εφαρμόζεται σε όλα τα επίπεδα ενώ μόνο το 32% δηλώνει ότι εφαρμόζεται σε όλα τα επίπεδα.

Το 7ο ερώτημα αναφέρθηκε στο αν το Ε.Α.Ε.Π. αναβαθμίζει ποιοτικά το εκπαιδευτικό σύστημα της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη χώρα μας.

**Πίνακας 10:** Ερώτημα 7




Από τις απαντήσεις φαίνεται ότι οι γνώμες διίστανται αφού το 42% δήλωσε λίγο και το 14% καθόλου. Αντιθέτως το 32% δήλωσε αρκετά και το 8% πολύ ενώ το 4% είχε ουδέτερη στάση. Φαίνεται ότι δεν υπάρχει κάποια σαφής τάση ως προς το αν πράγματι αναβάθμισε το Ε.Α.Ε.Π. το εκπαιδευτικό σύστημα σε αντίθεση με την έρευνα των Ανδρουλάκη κ.α. (2011) που αναφέρει ότι όντως έχει αναβαθμίσει την ποιότητα της εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

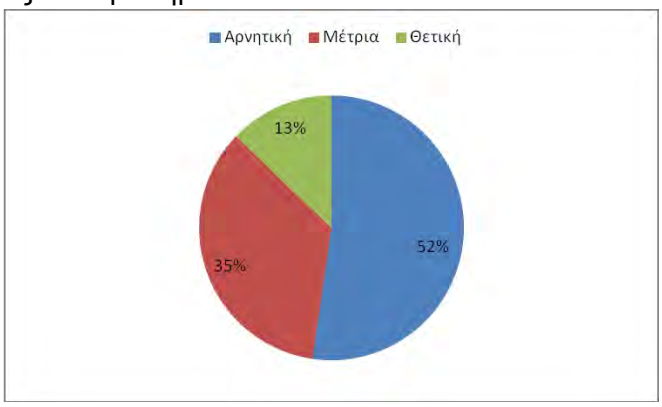
Στην επόμενη ερώτηση έγινε καταγραφή για το ποιος είναι κύριος λόγος που οι γονείς στέλνουν τα παιδιά τους σε ένα ολοήμερο σχολείο με Ε.Α.Ε.Π

**Πίνακας 11:** Ερώτημα 8

Σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών ο κύριος λόγος που οι γονείς φέρνουν τα παιδιά τους στα ολοήμερα σχολεία είναι το ζήτημα του ωραρίου και των επαγγελματικών υποχρεώσεων τους. Επίσης σημαντικός παράγοντας είναι ότι δεν μπορούν να διαβάσουν το παιδί τους και για το λόγο αυτό προτιμούν να μείνει στο ολοήμερο σχολείο. Από τις απαντήσεις φαίνεται ότι υπάρχει συνάφεια και με την έρευνα των Ανδρουλάκη κ.α. (2011).

Στη συνέχεια εξετάστηκε το κατά πόσο η οικονομική κρίση επιδρά θετικά ή αρνητικά στο θεσμό των ολοήμερων σχολείων με Ε.Α.Ε.Π.;

Πίνακας 12: Ερώτημα 9




Όπως ήταν αναμενόμενο, οι απαντήσεις δείχνουν ότι η οικονομική κρίση έχει αρνητική επίδραση στην λειτουργία των ολοήμερων σχολείων με Ε.Α.Ε.Π. Ο λόγος είναι οι μειώσεις στα κονδύλια και ότι το κράτος δεν μπορεί να προχωρήσει σε επιπλέον έργα υποδομών για να στηρίξει το έργο αυτό.

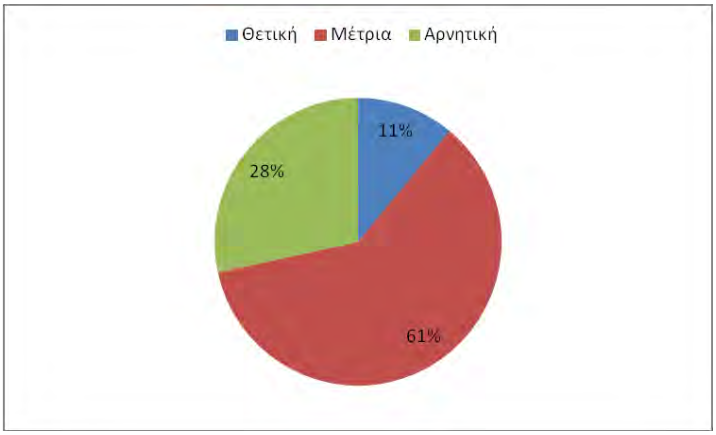
Το 10ο ερώτημα αφορούσε το αν ο θεσμός του ολοήμερου σχολείου με το Ε.Α.Ε.Π. χρηματοδοτείται κανονικά.

**Ερώτημα 13**: Ερώτημα 10

Από τις απαντήσεις είναι φανερό ότι η λειτουργία του θεσμού έχει σοβαρά οικονομικά προβλήματα και αυτό μπορεί να έχει αρνητικές επιδράσεις γενικότερα στον θεσμό.

Στο 11ο ερώτημα οι εκπαιδευτικοί αξιολόγησαν την εξέλιξη του Ε.Α.Ε.Π. στο μέλλον.

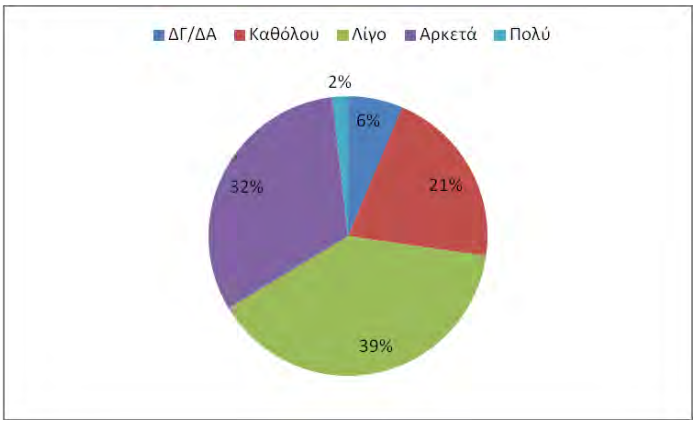
**Πίνακας 14:** Ερώτημα 11




Από τις απαντήσεις φαίνεται ότι μόνο το 11% βλέπει ο θεσμός να έχει θετική πορεία στο μέλλον. Οι απαντήσεις δικαιολογούνται κυρίως ως προς την έλλειψη οικονομικών πόρων αλλά και αποφασιστικότητας από μεριάς της πολιτικής ηγεσίας ώστε να συνεχιστεί ο θεσμός.

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να δηλώσουν το κατά πόσο ο θεσμός του Ε.Α.Ε.Π., μπορεί να συμβάλλει στην περαιτέρω ανάπτυξη των επαγγελματικών δεξιοτήτων των διδασκόντων τους.

**Πίνακας 15:** Ερώτημα 12




Από τις απαντήσεις φαίνεται ότι μόνο το 32% πιστεύει ότι είχε μία επίδραση και το 6% ότι η επίδραση αυτή ήταν ιδιαίτερα θετική σε αντίθεση με το 21% που δηλώνει ότι δεν υπήρχε καμία επίδραση και το 39% που δηλώνει λίγο.

### Συμπεράσματα και προτάσεις

Τα κείμενα που αναφέρονται στο σκοπό, στην οργάνωση και στη λειτουργία του Ολοήμερου σχολείου, αλλά και γενικά του εκπαιδευτικού μας συστήματος, εμφανίζουν την κεντρική εξουσία να επιδιώκει και να απαιτεί τη διαρκή συνεργασία και συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων όλων των φορέων της εκπαιδευτικής μονάδας (Παπαδάκης, 2003β). Τα αποτελέσματα της έρευνας οδηγούν σε άλλες διαπιστώσεις που δίνουν νέες γνώσεις, ειδικά μετά τις αλλαγές και την εξέλιξη στην λειτουργία των ολοήμερων σχολείων το 2010. Το γεγονός ότι δεν υπάρχει κάποια παρόμοια έρευνα, πέρα από αυτή των Ανδρουλάκη κ.α. 2011, η οποία δίνει ένα ιδιαίτερο στοιχείο στην

παρούσα έρευνα λόγω της μοναδικότητας και της σημαντικότητας της. Επίσης σημαντικό είναι και το γεγονός ότι όσο η εργασία εξελισσόταν υπήρχε η οικονομική κρίση η οποία και επιδείνωνε την υπάρχουσα κατάσταση στην εκπαίδευση και περιόριζε τους οικονομικούς πόρους.

**Επιμέρους παράμετροι**

Το δείγμα της έρευνας ήταν 111 εκπαιδευτικοί από 10 σχολικές μονάδες της περιοχής του Ρεθύμνου. Η πλειονότητα τους ήταν από 30 ως και 45 ετών και κυρίως γυναίκες. Μόνο ένας μικρός αριθμός των ερωτώμενων είχε επιπλέον επιμόρφωση. Επίσης θα πρέπει να αναφερθεί ότι δεν υπήρχε κάποια επιμέρους διαφοροποίηση στις απαντήσεις σε σχέση με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά.

**Κύρια αποτελέσματα της έρευνας**

Οι προηγούμενες έρευνες έδειξαν την αποδοχή του συστήματος τόσο από τους εκπαιδευτικούς (Πυργιωτάκης, 2004) όσο και από τους γονείς (Ανδρουλάκη κ.α. 2011) αλλά και το κοινωνικό του ρόλο (Ρομπόλης 2004).
Τα κύρια αποτελέσματα της έρευνας ήταν:

- Οι εκπαιδευτικοί ως προς τις απόψεις τους έχουν θετικές απόψεις για το λειτούργημα. Βέβαια τα κίνητρα τους δεν είναι σχετικά με το θεσμό αλλά στις περισσότερες των περιπτώσεων ανέφεραν το ότι έχουν την οργανική τους θέση αλλά και ότι δεν έχουν κάποιο ιδιαίτερο κίνητρο. Στο μέλλον αυτό μπορεί να αποτελέσει θέμα μίας άλλης έρευνας με στόχο τα κίνητρα αυτής της ομάδας των εκπαιδευτικών.
- Σε ότι αφορά την σχέση τους με την λειτουργία της μονάδας είναι θετική η σχέση τους με τους άλλους καθηγητές. Από την άλλη μεριά οι υποδομές και οι προοπτικές είναι ένας αρνητικός παράγοντας που θα πρέπει να δει η πολιτική ηγεσία. Παρόμοια στοιχεία είχαν αναφέρει και οι Ρομπόλης κ.α. 2004).
- Για τους γονείς, όπως αναφέρει και η έρευνα της Ανδρουλάκη κ.α. (2011), το σημαντικότερο κίνητρο είναι το ωράριο και ότι μπορεί ο μαθητής να διαβάζει στο σχολείο.
- Αρνητικοί παράγοντες για την εξέλιξη του θεσμού είναι η οικονομική κρίση, η έλλειψη προοπτικών για τους εκπαιδευτικούς που τους δημιουργούν πιθανότητα μία αρνητική στάση για το μέλλον του θεσμού.
- Σε σχέση με την εκπαιδευτική πολιτική, τα κύρια αρνητικά σημεία που εντοπίστηκαν είναι η έλλειψη πόρων λόγω της κακής χρηματοδότησης και ότι δεν φαίνεται να πιστεύουν όλοι οι εκπαιδευτικοί ότι ο θεσμός των ολοήμερων σχολείων αναβαθμίζει την ποιότητα της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

**Ο θεσμός του ολοήμερου σχολείου σε σχέση με την εκπλήρωση των στόχων του**

Σαν τελικό συμπέρασμα, η θεωρία μας έχει δείξει ότι το εκπαιδευτικό σύστημα έχει ως στόχο την μείωση των κοινωνικών χασμάτων (Παπαδάκης, 2003β). Η λειτουργία των ολοήμερων σχολείων έρχεται να καλύψει κοινωνικές ανάγκες όπως το ότι

μερικές οικογένειες δεν έχουν τον χρόνο να διαβάσουν το παιδί τους αλλά – για να είμαστε πραγματιστές – και δεν έχουν χρήματα για να πληρώνουν δίδακτρα σε φροντιστήρια (Πυργιωτάκης, 2004). Η πρόσφατη έρευνα των Ανδρουλάκη κ.α. (2011) έδειξε τον θετικό ρόλο των ολοήμερων σχολείων καθώς και ότι οι γονείς επιθυμούν την επέκταση τους. Όμως η έρευνα έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν συμμερίζονται τις ίδιες απόψεις. Όπως είδαμε από την έρευνα η στάση τους συχνά είναι αρνητική ως και ουδέτερη. Στο πρώτο ερώτημα είδαμε ότι δεν είχαν κάποιο συγκεκριμένο κίνητρο για να διδάσκουν στα ολοήμερα σχολεία ενώ στο ερώτημα 12 είδαμε ότι δεν θεωρούν όλοι θετική την επίδραση του. Για το λόγο αυτό είναι αναγκαίο να ληφθούν μέτρα όπως η συνέχιση της χρηματοδότησης τους αλλά και της ενίσχυσης του ανθρώπινου δυναμικού τους με εκπαιδευτικούς που πιστεύουν σε αυτό το θεσμό. Επίσης είδαμε ότι δεν υπάρχει σχετικά προγράμματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα που αφορούν την λειτουργία των ολοήμερων σχολείων. Είναι επιτακτική ανάγκη να υπάρξουν αυτά τα προγράμματα.

**Προτάσεις**

Με βάση τα όσα αναφέρθηκαν, οι προτάσεις προς την πολιτική ηγεσία είναι οι παρακάτω:

- Ο θεσμός των ολοήμερων σχολείων ΕΑΕΠ πρέπει να γίνει το επίκεντρο της εκπαιδευτικής πολιτικής.
- Η εφαρμογή πρέπει να γίνει βάσει οικονομικών μελετών ώστε να εξασφαλιστεί η βιωσιμότητα τους. Θα μπορούσαν με την συνεισφορά του ΕΣΠΑ και άλλων μορφών χρηματοδότησης.
- Σε ότι αφορά τους εκπαιδευτικούς θα πρέπει να δοθούν περισσότερα κίνητρα όπως επιπρόσθετα προγράμματα επιμόρφωσης αλλά και καλύτερες οικονομικές απολαβές. Λαμβάνοντας υπόψη την οικονομική κρίση, θα ήταν δόκιμο να αναφέρουμε ότι έστω και ένα μικρό οικονομικό κίνητρο θα είχε θετικές επιδράσεις.
- Σε ότι αφορά τον εμπλουτισμό του προγράμματος, αν και είχε τεθεί ως ερώτημα φαίνεται ότι σε μεγάλο βαθμό οι ερωτώμενοι δεν θέλησαν να το απάντησαν. Θα μπορούσαν να υπήρχαν περισσότερες αθλητικές και καλλιτεχνικές δραστηριότητες καθώς και μαθήματα που σχετίζονται με τα Ελληνικά ως ξένη γλώσσα για τα παιδιά των μεταναστών.

Οι αλλαγές αυτές θα βοηθήσουν στην αναβάθμιση των ολοήμερων σχολείων και στη βιωσιμότητα τους.

Σε ότι αφορά την ανάγκη για μελλοντικές έρευνες, έχουμε τα εξής δεδομένα:

- Θα πρέπει να συγκρίνουν τις γνώμες των μαθητών και των γονέων με αυτές των εκπαιδευτικών
- Θα πρέπει να γίνει σε μεγαλύτερο δείγμα και από διαφορετικές περιοχές
- Με αφορμή τη βιωσιμότητα των ολοήμερων, λόγω των προβλημάτων χρηματοδότησης, θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί μία μελλοντική μελέτη για να ανακαλυφθούν μεθόδοι χρηματοδότησης των μονάδων αυτών.

**Βιβλιογραφία**


Walonick, D. (1993). The Research Process. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο:http://www.statpac.com/research-papers/research-process.html.

Ανδρουλάκης Γ., Εμβαλωτής Α., Μπονίδης Κ., Σταμοβλάσης Δ. (2011). *Εμπειρίες και απόψεις εκπαιδευτικών που εργάζονται στο ενιαίο αναμορφωμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα*.

Βιτσιλάκη, Χ., Πυργιωτάκης, Ι. Ε. (2001). “Το ολοήμερο σχολείο: Μια συνοπτική πρόταση για την εφαρμογή του στην πράξη.» Στο: Πυργιωτάκη, Ι. (επιμ.). *Ολοήμερο Σχολείο: Λειτουργία και Προοπτικές*. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.

Δαφέρμος,Β. (2011). *Κοινωνική στατιστική και μεθοδολογία έρευνας με το SPSS*, Εκδόσεις: Ζήση.

Μαυρογιώργος, Γ. (1999). Η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής» Στο: Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Νιτσόπουλος, Β., Χαλκιώτης, Δ. (Επιμ.). *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. (Τόμος Α’). Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Μπουζάκης, Σ.(1994). *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα: Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Γενική και Τεχνοεπαγγελματική εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Παπαδάκης, Ν.(2003β). *Εκπαιδευτική Πολιτική* (Γ΄ ΄Εκδ). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

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

Πυργιωτάκης, Ι.Ε. (2004). Το ολοήμερο σχολείο στην Ελλάδα: η περιπέτεια ενός θεσμού, στο Π. Αγγελίδης & Γ. Μαυρειδής (επιμ.). *Εκπαιδευτικές Καινοτομίες για το Σχολείο του Μέλλοντος* (σελ.37-54 ). Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος.

Ρομπόλης, Σ., Δημουλάς, Κ., Μπουκουβάλας, Κ., Πρωΐας, Σ., Στρίγκου, Σ., Φωτόπουλος, Ν. (2004). *Ολοήμερο σχολείο: Η κοινωνική σημασία και η προοπτικές του*. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδαhttp://www.inegsee.gr/enimerwsi-95- doc3.htm#_ftn1

# Δυνατότητες ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων με την αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στο μάθημα των Θρησκευτικών στο Δημοτικό Σχολείο

**Ιωάννης Φύκαρης,** *Επίκουρος Καθηγητής, ΠΤΔΕ Ιωαννίνων*
**Πολυξένη Μήτση,** *Εκπαιδευτικός, Med ΠΤΔΕ Αθηνών*

## Εισαγωγή

Οι απαιτήσεις της σύγχρονης εκπαιδευτικής πραγματικότητας και η ραγδαία διείσδυση των Νέων Τεχνολογιών της Επικοινωνίας και των Πληροφοριών στη διδακτική διαδικασία διαμορφώνουν την ανάγκη αξιοποίησης ενός πολυεπίπεδα διευρυμένου πλαισίου αναζήτησης πηγών πληροφόρησης συμβάλλοντας στην αναβάθμιση και βελτίωση της ποιότητας μάθησης (Φύκαρης & Μήτση, 2013). Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) αποτελούν δομική συνιστώσα της διδακτικής διαδικασίας επιφέροντας καθοριστικές αλλαγές τόσο στις διδακτικές πρακτικές όσο και κατ' επέκταση στις μαθησιακές συνήθειες, στα προσφερόμενα χρησιμοποιούμενα μέσα και στην οργάνωση των εκπαιδευτικών δομών (Τζιμογιάννης&Κόμης, 2004). Άλλωστε έχει πλέον αναγνωριστεί η συμβολή της χρήσης των ΤΠΕ στη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης και οι δυνατότητες εφαρμογής της στη διδασκαλία όλων των διδακτικών αντικειμένων στο Δημοτικό Σχολείο (Watson 1993).

Στη διεθνή βιβλιογραφία επιδιώκεται ο εννοιολογικός προσδιορισμός των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ), ωστόσο σύμφωνα με την UNESCO, για να προσδιοριστεί ο όρος ΤΠΕ, θα πρέπει πρώτα να οριστούν δύο άλλοι όροι, αυτοί της επιστήμης της Πληροφορικής και της Τεχνολογίας της Πληροφορικής (Anderson & Van Weert, 2002).

• Η επιστήμη της Πληροφορικής αφορά στο σχεδιασμό, υλοποίηση, αξιολόγηση, χρήση και συντήρηση συστημάτων επεξεργασίας της πληροφορίας, καθώς επίσης και στο υλικό των υπολογιστών και του λογισμικού τους.
• Η τεχνολογία της Πληροφορικής ορίζεται ως το σύνολο των υπολογιστικών συστημάτων και των τεχνολογικών εφαρμογών της Πληροφορικής στην κοινωνία.
Με βάση αυτήν την οριοθέτηση, οι ΤΠΕ ορίζονται ως ο συνδυασμός της τεχνολογίας της Πληροφορικής με άλλες συσχετιζόμενες τεχνολογίες και ειδικότερα με αυτές των επικοινωνιών (Μικρόπουλος, 2006).

Η αξιοποίηση των ΤΠΕ ως ελκυστικά εκπαιδευτικά εργαλεία έχει ενσωματωθεί δυναμικά και φαίνεται να λειτουργεί υποστηρικτικά σε μια σειρά από εναλλακτικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις, και στο μάθημα των Θρησκευτικών στο Δημοτικό Σχολείο, καθώς προωθεί τον ψηφιακό γραμματισμό των μαθητών για την κατανόηση τάσεων, αξιών και κανόνων της νεοδιαμορφωθείσας κοινωνικοπολιτικής και εκπαιδευτικής πραγματικότητας (Apple, 2008). Η χρήση των νέων τεχνολογιών στο Δημοτικό Σχολείο αποτελεί χρήσιμο εποπτικό μέσο διδασκαλίας, εναλλακτικό γνωστικό-διερευνητικό εργαλείο επικοινωνίας, αναζήτησης της γνώσης και μετουσίωσης του Αναλυτικού Προγράμματος. Ωστόσο, σε κάθε περίπτωση θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη το γεγονός ότι κάθε τεχνολογική εφαρμογή είναι άμεσα συνδεδεμένη με τον τρόπο χρήσης της. Κατά συνέπεια, η εκπαιδευτική ενσωμάτωση των ΤΠΕ στη διδακτική διαδικασία συνδέεται άμεσα με τους εκπαιδευτικούς στόχους και την διδακτική προσέγγιση ενώ οι εκπαιδευτικοί είναι εκείνοι οι οποίοι θα πρέπει να καθορίζουν τον τρόπο αξιοποίησης των επιλεχθέντων εφαρμογών (Ιωαννίδου κ.α. 2006). Κατά αυτό τον τρόπο οι ορθά σχεδιασμένες εφαρμογές και δράσεις μπορούν να συμβάλλουν καθοριστικά στον εμπλουτισμό του γνωστικού πεδίου, στις δυνατότητες υγιούς επικοινωνίας, ενεργοποίησης του ενδιαφέροντος των μαθητών και ανάπτυξης της δημιουργικότητάς τους (Παπανάγου, 2006).

Τα σύγχρονα τεχνολογικά μέσα αποτελούν πολύτιμα γνωστικά εργαλεία για τον μαθητή και μεταβάλλουν τη μάθηση από αντικείμενο πειθαρχίας και ταλαιπωρίας σε διαδικασία ανακάλυψης και ενθουσιασμού (Papert, 1993).

Ως εκ τούτου η χρήση των ΤΠΕ στη διδακτική διαδικασία καθίσταται το μέσο που αναπτύσσει διανοητική σχέση ανάμεσα σε αυτό και τον χρήστη του στην πορεία αναζήτησης πληροφοριών και κατάκτησης της γνώσης (Crock et al., 2010) με νέους τρόπους ενεργοποίησης της σκέψης και αναστοχασμού (Ράπτης&Ράπτη, 2004).

**Διδακτική Θρησκευτικών και ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων με την αξιοποίηση των ΤΠΕ**

Το σύγχρονο σχολείο με βάση τις νεοδιαμορφωθείσες κοινωνικοπολιτικές και εκπαιδευτικές συνθήκες που επικρατούν τόσο σε εθνικό όσο και σε διεθνές επίπεδο αναλαμβάνει να εισαγάγει, να ενημερώσει και να πληροφορήσει τους μαθητές πρωτίστως για τη θρησκευτική παράδοση του τόπου τους. Η θρησκευτική αυτή παράδοση στις διάφορες εκφάνσεις της αποτελεί χωρίς αμφιβολία ύψιστης σημασίας μορφωτικό και πολιτισμικό αγαθό. Η μετουσίωση αυτού του μορφωτικού υλικού σε αφομοιώσιμο και κοινώς αποδεκτό παιδαγωγικό-διδακτικό υλικό προϋποθέτει την επιλογή, παρουσίαση, επεξεργασία και ανάλυση στη διδακτική διαδικασία λαμβάνοντας υπόψη των παιδαγωγικών αναζητήσεων, των εμπειριών και των ενδιαφερόντων των μαθητών (Περσελής, 1998). Στόχος της διδασκαλίας του μαθήματος των Θρησκευτικών, σύμφωνα με το επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα, είναι η διαμόρφωση ελεύθερων και υπεύθυνων πολιτών, συμβάλλοντας με τις γνώσεις που παρέχει στην κριτική ανάπτυξη της θρησκευτικής συνείδησης των μαθητών, μέσα από τη γνωριμία του Χριστιανισμού, κατ' εξοχήν της Ορθοδοξίας αλλά και με την ενημέρωση και σπουδή και των άλλων ανά τον κόσμο θρησκευμάτων. Επίσης, στοχεύει στην καλλιέργεια του ήθους και της προσωπικότητας των μαθητών, στο σεβασμό και τη συνύπαρξη με τη θρησκευτική ετερότητα, στην έμπρακτη αλληλεγγύη. Η νέα προοπτική στη διδακτική αντιμετώπιση του μαθήματος των Θρησκευτικών βάσει των νέων διευρυμένων προγραμμάτων σπουδών που εφαρμόζονται στο Δημοτικό Σχολείο αναφέρεται στις προτάσεις του Χριστιανισμού για εξασφάλιση του αγαθού της συνοχής και ποιότητας ζωής στο σύγχρονο κόσμο, στην ευαισθητοποίηση, στη διαμόρφωση άποψης και την έμπρακτη δραστηριοποίηση των μαθητών απέναντι στο σύγχρονο κοινωνικό προβληματισμό για τον υπερφυλετικό, υπερεθνικό και οικουμενικό χαρακτήρα του χριστιανικού μηνύματος, στην αντίληψη για την πολυπολιτισμική, πολυφυλετική και πολυθρησκευτική δομή των συγχρόνων κοινωνιών και τέλος στη συνειδητοποίηση της ανάγκης για διαχριστιανική και διαθρησκειακή επικοινωνία (Γιαγκάζογλου, 2014). Ειδικότερα, η θρησκευτική αγωγή στην Α΄ και Β΄ τάξη του Δημοτικού συμπεριλαμβάνεται στο μάθημα της Μελέτης Περιβάλλοντος και αφορά κυρίως θρησκευτικές γιορτές και επετείους (Βαγιάνος, 1989). Ως αυτοτελές μάθημα από την Γ΄ έως και την Στ΄ τάξη, οι μαθητές καλούνται να γνωρίσουν το Χριστιανισμό ως βιβλική ιστορία και βιβλικό λόγο, ως ορθόδοξη χριστιανική παράδοση, ως πολιτιστική

έκφραση και να αντιληφθούν την πορεία του Χριστιανισμού στην ιστορία και την παρουσία του στον σύγχρονο πλουραλιστικό και ραγδαία μεταβαλλόμενο κόσμο μας (Γιαγκάζογλου, 2014). Σκοπός της διδασκαλίας του μαθήματος, μεταξύ άλλων, είναι η συμβολή: α) Στην απόκτηση γνώσεων σχετικά με την ορθόδοξη χριστιανική πίστη και παράδοση, β) Στην κατανόηση της χριστιανικής πίστης ως μέσου νοηματοδότησης του κόσμου και της ζωής, γ) Στην παροχή ευκαιριών στους μαθητές για κριτική επεξεργασία στερεοτύπων, παραδοχών, αξιών, στάσεων καθώς και σχετικού προβληματισμού τους, δ) Στην προβολή της ορθόδοξης πνευματικότητας ως ατομικού και συλλογικού βιώματος (Μαρκαντώνης, 1998). Ως εκ τούτου η ορθόδοξη αγωγή από το Δημοτικό μέχρι και την αποφοίτησή του πρέπει να είναι για το παιδί και τον έφηβο μια εξελικτική πορεία προς τη Θεογνωσία (Πορτελάνος, 1999)

Η δυναμική αξιοποίηση των ΤΠΕ στη Διδακτική των Θρησκευτικών με τη χρήση των κατάλληλων προσομοιώσεων των παρεχόμενων εκπαιδευτικών λογισμικών και την εξασφάλιση των απαιτούμενων συνθηκών για συλλογική εργασία προάγουν την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων μάθησης (Οικονόμου, 2005:17-27). Η κοινωνική μάθηση και η διαμόρφωση της προσωπικότητας είναι δύο έννοιες αλληλένδετες και συμπληρωματικές (Cole & Cole, 2001) καθώς η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων (social competence) ως έννοια χρησιμοποιείται για να δείξει το επιθυμητά αναμενόμενο αποτέλεσμα της ανάπτυξης ενός παιδιού (Schaffer, 1996). Δηλώνει την ικανότητα κάποιου να αλληλεπιδρά αποτελεσματικά με το περιβάλλον και να επιτυγχάνει κοινωνικούς στόχους, να εμπλέκεται σε πολύπλοκες διαπροσωπικές σχέσεις, να εντάσσεται ομαλά στην ομάδα (Κυρίδης, 1996) και να αναπτύσσει τις δεξιότητες της αποδοχής, της συμπάθειας και της ενσυναίσθησης (Σακελλαρίου, 2002). Παράλληλα όμως πρόκειται και για μια συμμετοχική διαδικασία, όπου η μάθηση πραγματοποιείται μέσα σε ένα πολιτισμικό περιβάλλον (Vygotsky, 1997), όπου τόσο τα πράγματα όσο και τα μέσα που βοηθούν στην ανακάλυψη της γνώσης είναι προϊόντα ανθρώπινης ιστορίας και κουλτούρας (Σκούρα, 1994). Η κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση προϋποθέτει την ατομική εξέλιξη ως προϋπόθεση προόδου από το κοινωνικό προς το ατομικό (Roggof, Mosier, Mistry & Gfnco, 1999). Αυτή η επίτευξη της ατομικότητας και ψυχοπνευματικής ωριμότητας εξαρτάται από τις αλληλεπιδράσεις με άλλα μέλη της κοινωνίας, ενηλίκους και συνομηλίκους. Τα παιδιά δεν ανακαλύπτουν τις γνώσεις, αλλά τις οικειοποιούνται από το κοινωνικοπολιτισμικό τους περιβάλλον και στη συνέχεια οικοδομούν τις νοητικές διαδικασίες, καθώς τις χρησιμοποιούν στη κοινωνική τους αλληλεπίδραση με τους άλλους. Κάθε μορφή αλληλεπίδρασης που αναπτύσσεται και δομείται από κοινού προσφέρει πλούσιο πεδίο εμπειριών και αρκετές ευκαιρίες για μάθηση και διδασκαλία (Hoogsteder, Meier & Elbers, 1999). Παράλληλα ο τρόπος που λειτουργεί κάποιος σε μια διδακτική, μαθησιακή συνδιαλλαγή αποτελεί ένα πολιτισμικό καθολικό σχήμα, οι ειδικές μορφές του οποίου είναι δυνατόν να εξαρτώνται από το περιβάλλον, τους στόχους της εξέλιξης και τη φύση της επαφής μεταξύ παιδιών και ενηλίκων (Faulkner & Woodhead, 1999). Η διδακτική διαδικασία με τη χρήση των ΤΠΕ προσφέρει ευκαιρίες για πολύπλευρες εμπειρίες που μεταβιβάζουν στο παιδί συναισθήματα αυτοεκτίμησης, αυτοεπιβεβαίωσης, εξωτερίκευσης συναισθημάτων και δεξιότητες, οι οποίες μπορούν να αποκτηθούν μέσω της ενεργούς συμμετοχή του παιδιού στη διαδικασία της μάθησης, με τη διαμόρφωση ενός περιβάλλοντος το οποίο δημιουργεί κίνητρα για ανακάλυψη, πειραματισμό, συνεργασία, επικοινωνία, αλληλεπίδραση (Mercer, 2000).

Η διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών με τη χρήση των ΤΠΕ στοχεύει στη διαδραστική μάθηση με την ενεργό συμμετοχή του μαθητή λαμβάνοντας υπόψη τις εμπειρίες, τα βιώματα του και θέτοντας προβληματισμούς που ωθούν στη διερευνητική διαδικασία ανακάλυψης της γνώσης (Οικονόμου, 2005:17-27).

Μέσω της αξιοποίησης των ΤΠΕ στο μάθημα των Θρησκευτικών ευνοείται το πέρασμα από το παραδοσιακό διδακτικό μοντέλο της μετωπικής διδασκαλίας στη χρήση μαθητοκεντρικών σύγχρονων εναλλακτικών διδακτικών προσεγγίσεων. Η χρήση των ΤΠΕ στο μάθημα των Θρησκευτικών παρέχει δυνατότητες αναπαράστασης εννοιών και διαδικασιών, ευκαιρίες εμβάθυνσης στη χρήση πολλαπλών αναπαραστάσεων της ίδιας γνώσης σε διαφορετικά επίπεδα περιγραφής αξιοποιώντας σε πρακτικό επίπεδο τις θεωρητικές προσεγγίσεις (Φώκου&Τσιγκάκου, 2014).

Η Διδακτική του μαθήματος των Θρησκευτικών με την αξιοποίηση των ΤΠΕ στοχεύει στο να καταστήσει τη μάθηση πιο ενδιαφέρουσα και ελκυστικότερη για τους μαθητές και να συμβάλλει σημαντικά στην επικαιροποίηση του καθώς είθισται να ανήκει στα «παραδοσιακά» μαθήματα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (Fitzgerald, 2000). Παρέχεται η δυνατότητα παρουσίασης των γεγονότων και των πληροφοριών, που αφορούν το μάθημα των Θρησκευτικών, με πολλαπλό τρόπο συνδυάζοντας εναλλακτικά το κείμενο με ήχο και κινούμενη ψηφιακή εικόνα. Μέσω της αξιοποίησης των ΤΠΕ στο μάθημα των Θρησκευτικών εκλείπει η παθητική διαδικασία πρόσκτησης της γνώσης και υπερτονίζεται ο ενεργητικός ρόλος του μαθητή στη διαδικασία της μάθησης. Η διδασκαλία διαφοροποιείται ανάλογα με τις ιδιαίτερες ανάγκες, προτιμήσεις και τα ταλέντα των μαθητών με εξατομικευμένες εργασίες που παρέχουν κατάλληλη επανατροφοδότηση σε σύντομο χρονικό διάστημα. Οι συνθήκες μάθησης καθίσταται ποιοτικότερες και αποκτούν συνεργατικό χαρακτήρα ενώ διευρύνεται ο μαθησιακός χάρτης πέραν των περιορισμένων ορίων του σχολικού περιβάλλοντος και των γνώσεων του εκπαιδευτικού (Φωτίου, 2012).

Η χρήση των Τ.Π.Ε. στο μάθημα των Θρησκευτικών με την καθοδήγηση του διδάσκοντα μπορεί να συμβάλει σημαντικά στην επίτευξη των διδακτικών στόχων του μαθήματος. Αυτό γίνεται κυρίως με την δυνατότητα που δίνει ο Η/Υ: α) για μεγαλύτερη «αισθητοποίηση» των διδασκόμενων γεγονότων στα Θρησκευτικά και ευαισθητοποίηση των μαθητών σε θέματα γνώριμα γι' αυτούς, β) την δυνατότητα για κατανόηση του διδασκόμενου γεγονότος όσον αφορά τη βαθύτερη σημασία του και γ) με τη δυνατότητα που δίνει για ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, μέσα από δραστηριότητες που ενεργοποιούν τον μαθητή κα τον ωθούν στην συνεργασία με τους συμμαθητές του (Σολομωνίδου, 1999).

Ο εκπαιδευτικός οργανώνοντας και προετοιμάζοντας συγκεκριμένες δραστηριότητες με την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στη διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών είναι δυνατόν να συστηματοποιεί, να προωθεί, να προκαλεί και να ενισχύει τις διαδικασίες της κοινωνικής μάθησης κατά αυτό τον τρόπο η κοινωνική μάθηση καλλιεργείται χωρίς να γίνεται αυτοσκοπός, με έμμεσο και φυσικό τρόπο (Tzani&Kechagias, 2009). Ωστόσο η διδασκαλία και η μάθηση πρέπει να πραγματοποιούνται στο κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον και υπό αγαστές διαμορφωθείσες σχέσεις. Οι σχέσεις αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών διαμορφώνονται υπό το πρίσμα των πολιτισμικών παραδόσεων σε συγκεκριμένα περιβάλλοντα μέσα στα οποία λειτουργούν (Mercer, 2000). Σε κάθε εκπαιδευτική διαδικασία οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν είδη στρατηγικών που καλλιεργούν και επεκτείνουν την κατάκτηση επικοινωνιακών και κοινωνικών

δεξιοτήτων και ικανοτήτων -που είχαν αρχίσει να αναπτύσσονται στο οικογενειακό περιβάλλον- και οι οποίες συντελούν στην κοινωνικοποίηση και στη γνωστική ανάπτυξη των μαθητών. Το μεγαλύτερο όφελος για τον μαθητή είναι, ότι δεν αποτελεί έναν παθητικό δέκτη γνώσεων, όπως γινόταν με το δασκαλοκεντρικό μοντέλο, αλλά ενεργοποιείται, συνεργάζεται με τους συμμαθητές του, κρίνει, συνδιαλέγεται και αναπτύσσει συνθετικές ικανότητες (Φράγκος, 1998: 384-386).

### Διδακτικό Σενάριο ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων στο μάθημα των Θρησκευτικών

***Συνοπτική παρουσίαση του σεναρίου:*** Το συγκεκριμένο διδακτικό σενάριο λειτουργεί ως επέκταση του κεφαλαίου: «Αγία Σοφία: Ένα θαύμα τέχνης», στο Κεφάλαιο Δ' της διδακτικής ενότητας: «Δημιουργώντας έναν όμορφο κόσμο», του μαθήματος των Θρησκευτικών της Ε΄ τάξης. Θα διδαχθεί με την αξιοποίηση εκπαιδευτικού λογισμικού του Π.Ι. για το μάθημα των Θρησκευτικών, Επεξεργαστή κειμένου, πλοήγηση στο διαδίκτυο και με φύλλα εργασίας στο σχολικό εργαστήριο πληροφορικής.

**Τίτλος διδακτικού σεναρίου:** Αγία Σοφία: Ένα θαύμα τέχνης

**Εμπλεκόμενες γνωστικές περιοχές:** Το γνωστικό αντικείμενο του σεναρίου: Θρησκευτικά Ε΄ Δημοτικού. Το συγκεκριμένο διδακτικό σενάριο συνδέεται με τις γνωστικές περιοχές: της Γλώσσας (λογοτεχνικά κείμενα, μελέτη Αγίας Γραφής, παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου), της Αισθητικής Αγωγής (Μουσική, Εικαστικά) και της Πληροφορικής.

**Τάξη στην οποία απευθύνεται :**Ε΄ Δημοτικού

**Οργάνωση της διδασκαλίας:** Η οργάνωση της τάξης έχει ως βασική μορφή της την εργασία σε ομάδες. Το ίδιο ίσχυσε και στο εργαστήριο υπολογιστών του σχολείου, όπου έγινε η διδασκαλία της συγκεκριμένης ενότητας. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές είχαν σχηματίσει ομάδες των τριών –τεσσάρων ατόμων. Η διδασκαλία σε μικρές ομάδες μαθητών αποτελεί βασικό σχήμα πάνω στο οποίο μπορούν να αναπτυχθούν και να λειτουργήσουν οι περισσότερες από τις ενεργητικές-συμμετοχικές τεχνικές και να αναπτυχθούν οι κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών. Η ανταλλαγή απόψεων σε μια μικρή ομάδα ενισχύει την αμοιβαία κατανόηση και τη συνοχή της ομάδας, ευνοεί τη διαπροσωπική μάθηση, διευκολύνει την ανάληψη ευθυνών και συνεισφέρει στην καλλιέργεια ικανοτήτων ανοικτής επικοινωνίας και συνεργασίας (Ματσαγγούρας, 1998).

**Απαιτουμένη υλικοτεχνική υποδομή:** Τα υλικά που χρησιμοποιήθηκαν για την πραγματοποίηση του σεναρίου:

• Εργαστήριο Πληροφορικής / Αριθμός Υπολογιστών,
• φύλλα εργασίας,
• λογισμικό του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου στα Θρησκευτικά, (έχει εγκατασταθεί σ' όλους τους σταθμούς εργασίας),
• επιλεγμένες σελίδες στο Διαδίκτυο,
• επεξεργαστής κειμένου,
• έντυπες πηγές (βιβλίο μαθητή, Αγία Γραφή).

**Διδακτικοί Στόχοι:**

*Κύριος στόχος:* Να κατανοήσουν οι μαθητές τη θρησκευτική, πολιτισμική, αρχιτεκτονική, ιστορική και καλλιτεχνική αξία που έχει ο ναός της Αγίας Σοφίας, τόσο για τους Έλληνες όσο και για όλο τον ορθόδοξο Χριστιανικό κόσμο.

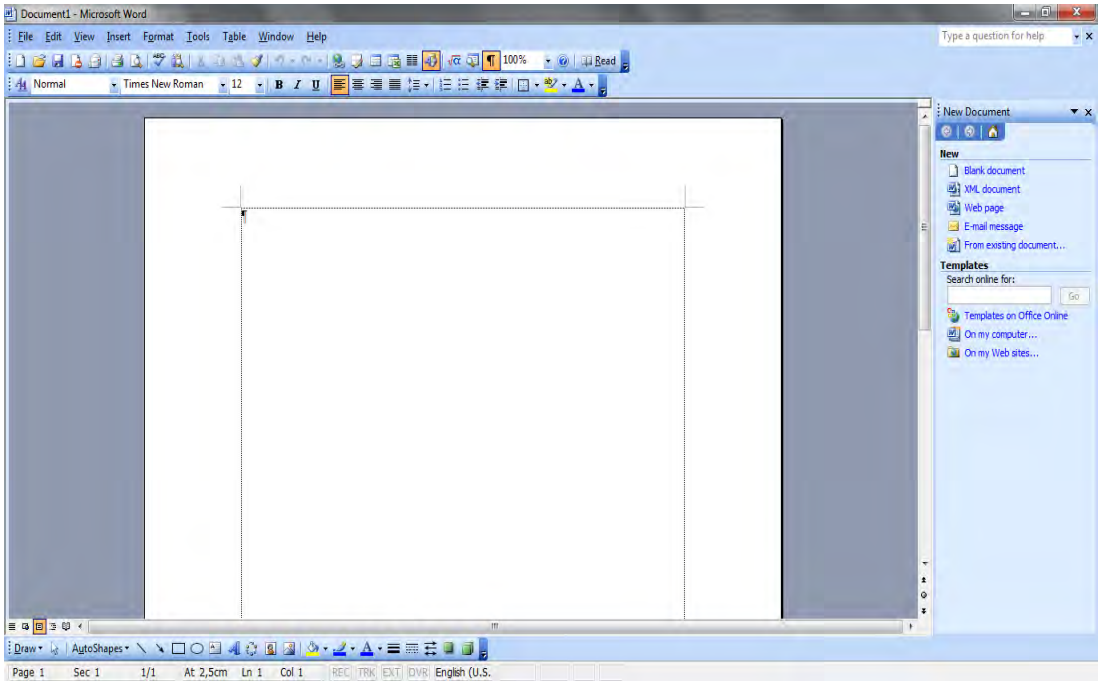
*Επιμέρους στόχοι:*

- Να πληροφορηθούν οι μαθητές το ιστορικό της ανέγερσης του ναού και να συνειδητοποιήσουν το μέγεθος του εγχειρήματος, με βάση τα τεχνικά μέσα και τις δυνατότητες της εποχής.
- Να διεισδύσουν , όσο είναι εφικτό, στις βασικές αρχιτεκτονικές ιδιαιτερότητες της κατασκευής, με ιδιαίτερη έμφαση στις λεπτομέρειες που έκαναν την Αγία Σοφία, για οκτώ αιώνες, το μεγαλύτερο περίκλειστο χώρο σε όλο τον κόσμο.
- Να συνδυάσουν την ανοικοδόμηση της Αγίας Σοφίας με τη μορφή του αυτοκράτορα Ιουστινιανού και των αρχιτεκτόνων, Ανθέμιου και Ισίδωρου.
- Να συνειδητοποιήσουν τη μέγιστη θρησκευτική, αρχιτεκτονική, πολιτισμική, συναισθηματική και ιστορική αξία που έχει ο ναός και η ιστορία του, για κάθε ορθόδοξο χριστιανό σήμερα.
- Να μάθουν να συνεργάζονται και να συνομιλούν εποικοδομητικά μέσα στα πλαίσια της αμοιβαιότητας και του σεβασμού του άλλου.
- Να κατανοήσουν ότι τα Θρησκευτικά μπορεί να γίνουν προσιτά και κατανοητά μέσα από ευχάριστες και δημιουργικές δραστηριότητες με το κατάλληλο κάθε φορά οπτικοποιημένο υλικό.

- Να καλλιεργήσουν ανώτερες μορφές σκέψης, όπως η ανάλυση, η σύνθεση και κατανόηση σημαντικών γεγονότων που αφορούν τον Χριστιανισμό.

**Προτεινόμενες δραστηριότητες:**

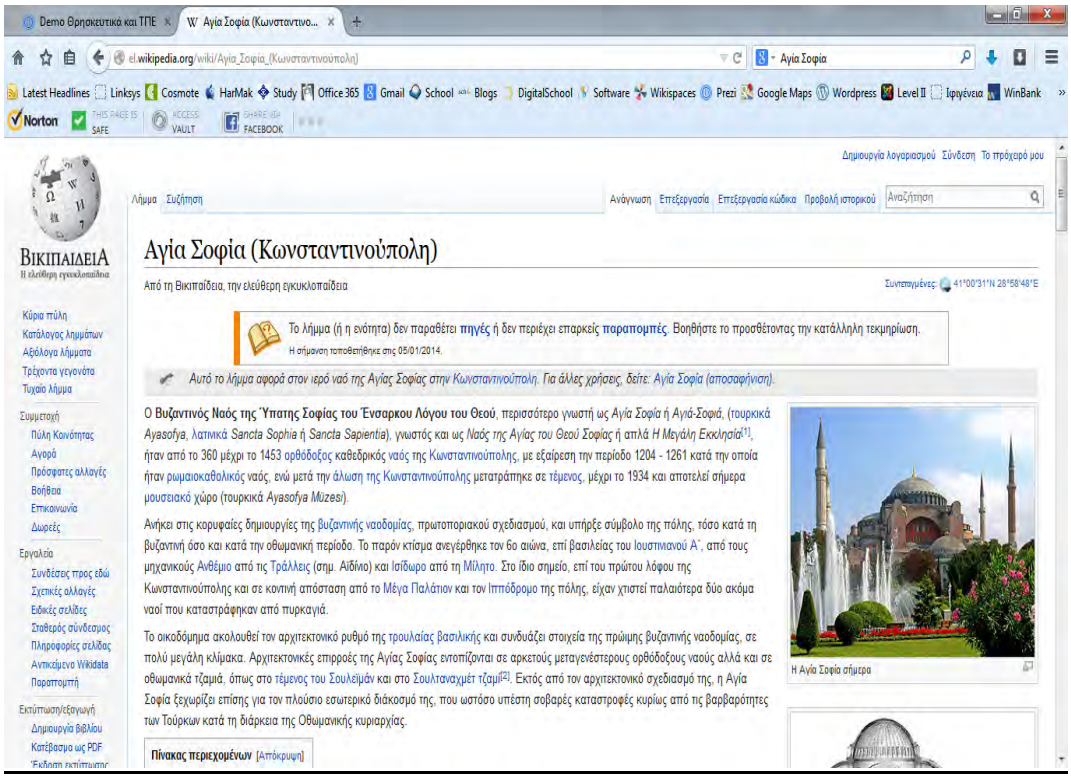
1η Δραστηριότητα: Μία διδακτική ώρα διδακτική ώρα θα αφιερωθεί στην υπενθύμιση βασικών εντολών του επεξεργαστή κειμένου [δημιουργία αρχείου, άνοιγμα, αποθήκευση, κλείσιμο εφαρμογής, άνοιγμα αρχείου, εναλλαγή πληκτρολογίου, βασικές εντολές μορφοποίησης από τη μπάρα εργαλείων (μέγεθος γραμμάτων, χρώμα, γραμματοσειρές, στοίχιση στο κέντρο), εισαγωγή εικόνας, θέση εικόνας στο κείμενο (κέντρο, αριστερά δεξιά)] καθώς και σε μια πρώτη γνωριμία τους με το περιβάλλον της άσκησης ηλεκτρονικής αξιολόγησης, που θα χρησιμοποιηθεί κατά την αξιολόγηση της ενότητας στο τέλος της διδασκαλίας και το οποίο για πρώτη φορά θα χρησιμοποιήσουν (οι περισσότεροι από αυτούς γνωρίζουν βασικά στοιχεία Πληροφορικής και ειδικά ως προς τον επεξεργαστή κειμένου). Ο επεξεργαστής κειμένου π.χ MS Microsoft Word θα χρησιμοποιηθεί για τη συμπλήρωση του φύλλου εργασίας, είναι μια ειδική κατηγορία λογισμικού που χρησιμοποιείται για την παραγωγή, τροποποίηση, σελιδοποίηση και επικοινωνία κειμένων σε ψηφιακή μορφή. Στο εννοιολογικό επίπεδο, η επεξεργασία κειμένου συνιστά μία νέα μέθοδο γραφής, η οποία είναι ποιοτικά διαφορετική από τη γραφή που λαμβάνει χώρα με χαρτί και μολύβι.



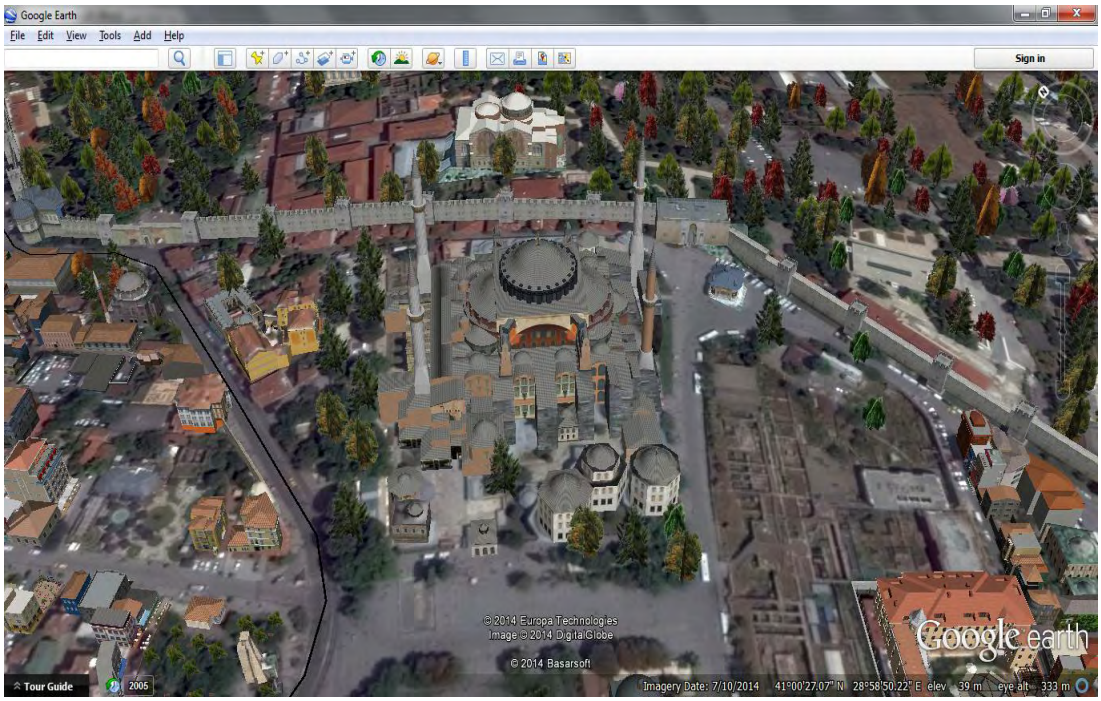

Στη συνέχεια οι μαθητές όλοι διερευνούν το θέμα του μαθήματος περιδιαβαίνοντας στο ήδη εγκατεστημένο εκπαιδευτικό λογισμικό του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για το μάθημα των Θρησκευτικών, Αγία Σοφία: Ένα θαύμα τέχνης. Πρόκειται κατά κανόνα για σύστημα εξάσκησης και πρακτικής, καθοδήγησης - διδασκαλίας (tutorials), πολυμεσικού περιεχομένου, κλειστού τύπου (εμπεριέχει κατά κανόνα δεδομένο περιεχόμενο, υποστηρίζει συγκεκριμένα σενάρια χρήσης και δεν

ευνοεί εύκολα διαφοροποιήσεις στη διδακτική παρέμβαση) αφορά δε κυρίως γνώσεις και δεξιότητες χαμηλού επιπέδου που αναπτύσσονται στο πλαίσιο επιμέρους γνωστικών αντικειμένων κατάλληλο όμως για μαθητές της συγκεκριμένης ηλικίας. Τα συστήματα καθοδηγούμενης διδασκαλίας (Υπολογιστική Υποστήριξη της Διδασκαλίας) εννοούμε κατά κανόνα τη βοήθεια προς το_μαθητευόμενο ώστε να προσεγγίσει και να οικοδομήσει ένα προκαθορισμένο από το πρόγραμμα σπουδών σύνολο διδακτικών στόχων κάνοντας χρήση ειδικών εφαρμογών λογισμικού. Υπό το πρίσμα αυτό, οι εφαρμογές ΤΠΕ σχεδιάζονται και αναπτύσσονται ώστε να υποστηρίξουν και να ενισχύσουν το διδακτικό έργο του εκπαιδευτικού. Επιλέγοντας το συγκεκριμένο σύνδεσμο, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα οπτικοακουστικής επαφής με πληροφορίες που αφορούν το ναό της Αγίας Σοφίας.

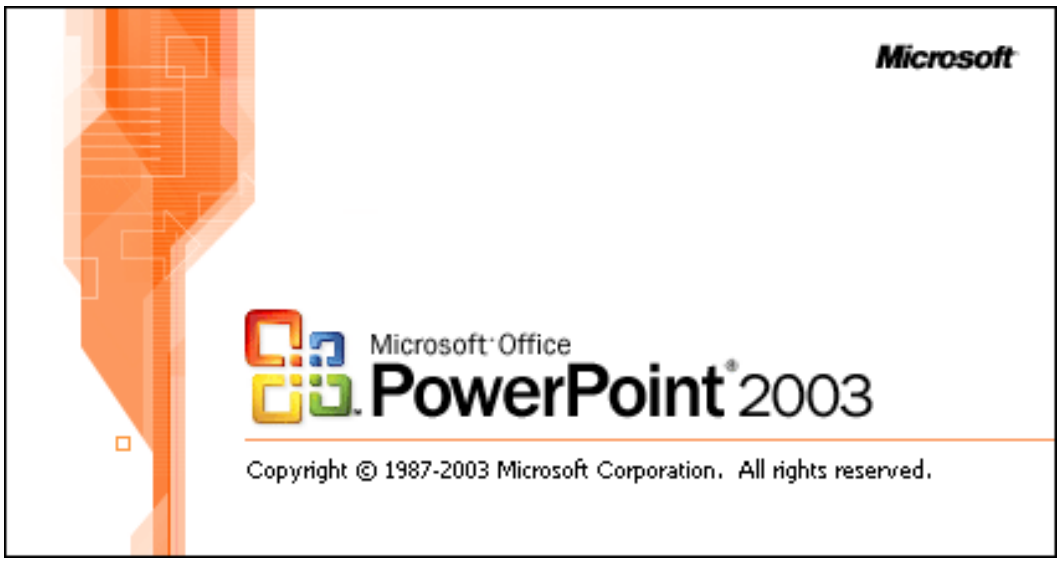
2η Δραστηριότητα: Κατά τη δεύτερη διδακτική ώρα και σε συνέχεια των προηγουμένων, οι μαθητές χρησιμοποιούν έναν φυλλομετρητή πχ. Internet Explorer για να περιηγηθούν σε κάποιες επιλεγμένες σελίδες στο Διαδίκτυο. Ο εκπαιδευτικός εκ των προτέρων έχει ελέγξει ώστε το υλικό – περιεχόμενό τους να πληροί τις απαραίτητες προϋποθέσεις και να ανταποκρίνεται στην ηλικία και τις εμπειρίες των μαθητών του. Ζητείται από κάθε ομάδα να δημιουργήσει ένα φάκελο στην επιφάνεια εργασίας, μέσα στον οποίο θα αποθηκευτούν επιλεγμένες εικόνες, αναπτύσσοντας έτσι την δεξιότητα της άντλησης, συλλογής και οργάνωσης δεδομένων.



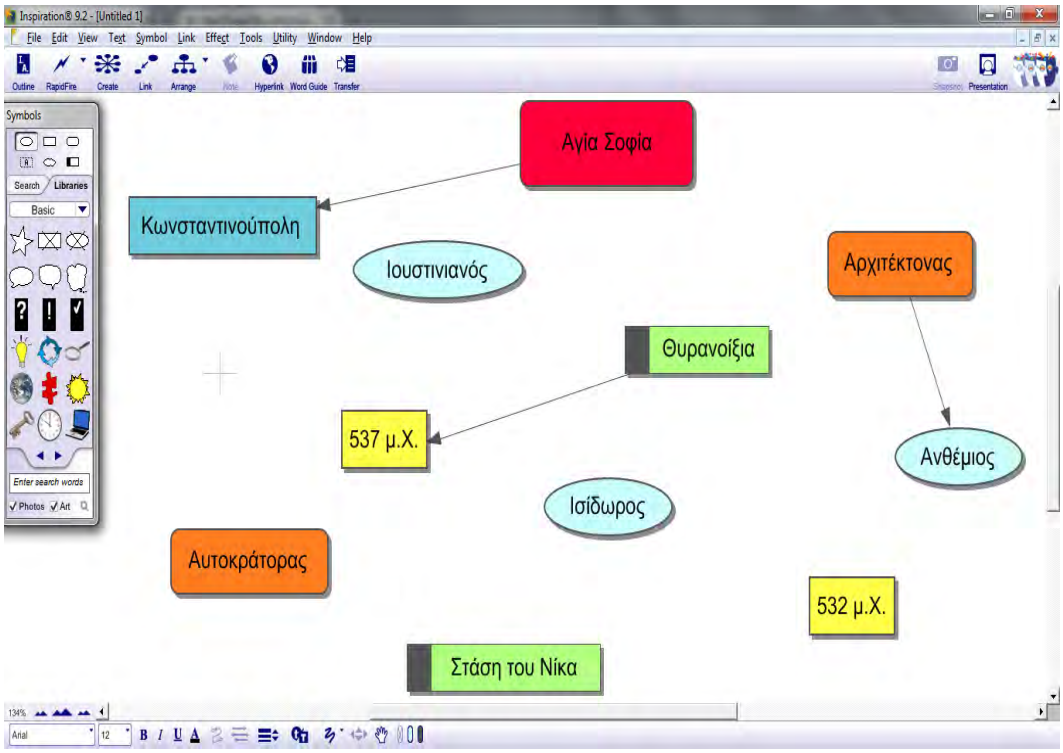

3η Δραστηριότητα: Στη συνέχεια οι μαθητές μπορούν να χρησιμοποιήσουν την εφαρμογή Google Earth και να περιηγηθούν σε ένα εικονικό ταξίδι στο ναό της Αγίας Σοφίας στην Κωνσταντινούπολη.



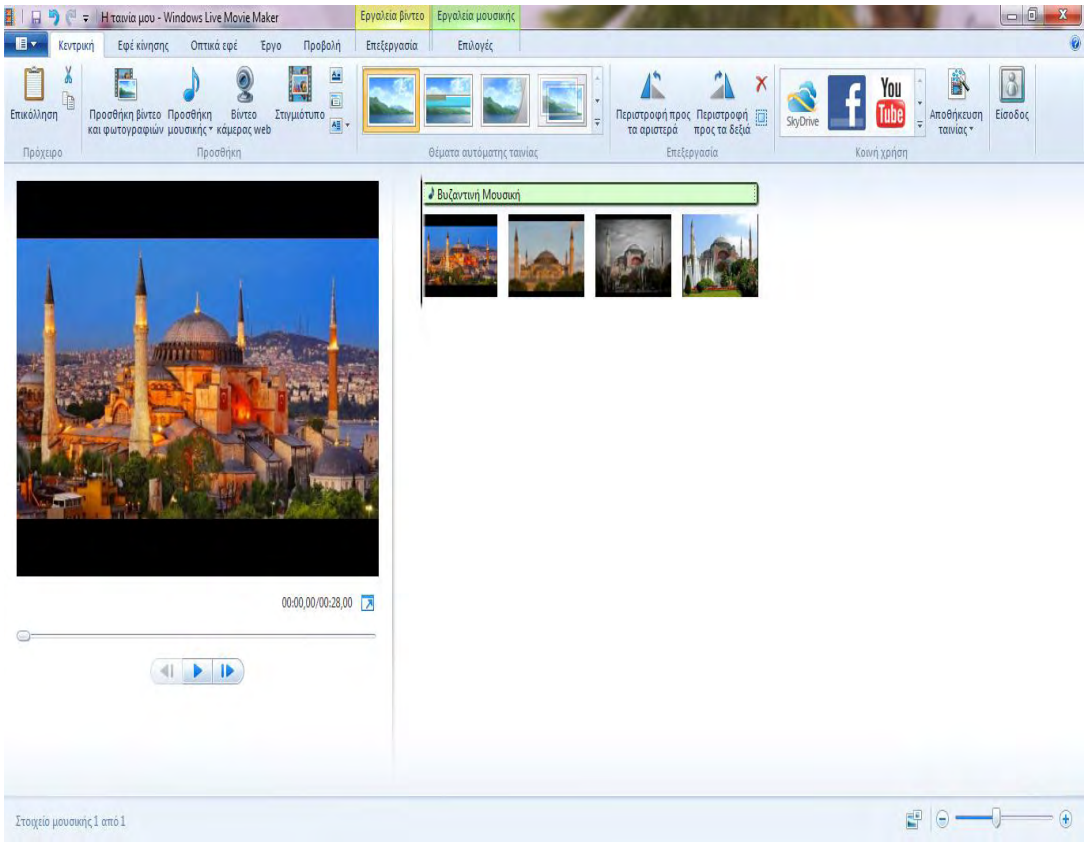

4η Δραστηριότητα: Οι μαθητές σε ομάδες ετοιμάζουν παρουσίαση, με εικόνες και βίντεο μέσω της εφαρμογής PowerPoint, της αρχιτεκτονικής του ναού της Αγίας Σοφίας και των βασικών πληροφοριών που την διακρίνουν.




5η Δραστηριότητα: Ομάδες μαθητών χρησιμοποιούν την εφαρμογή kidspiration ή Inspiration προκειμένου να προβούν στη χαρτογράφηση βασικών εννοιών που αφορούν το ναό της Αγίας Σοφίας.

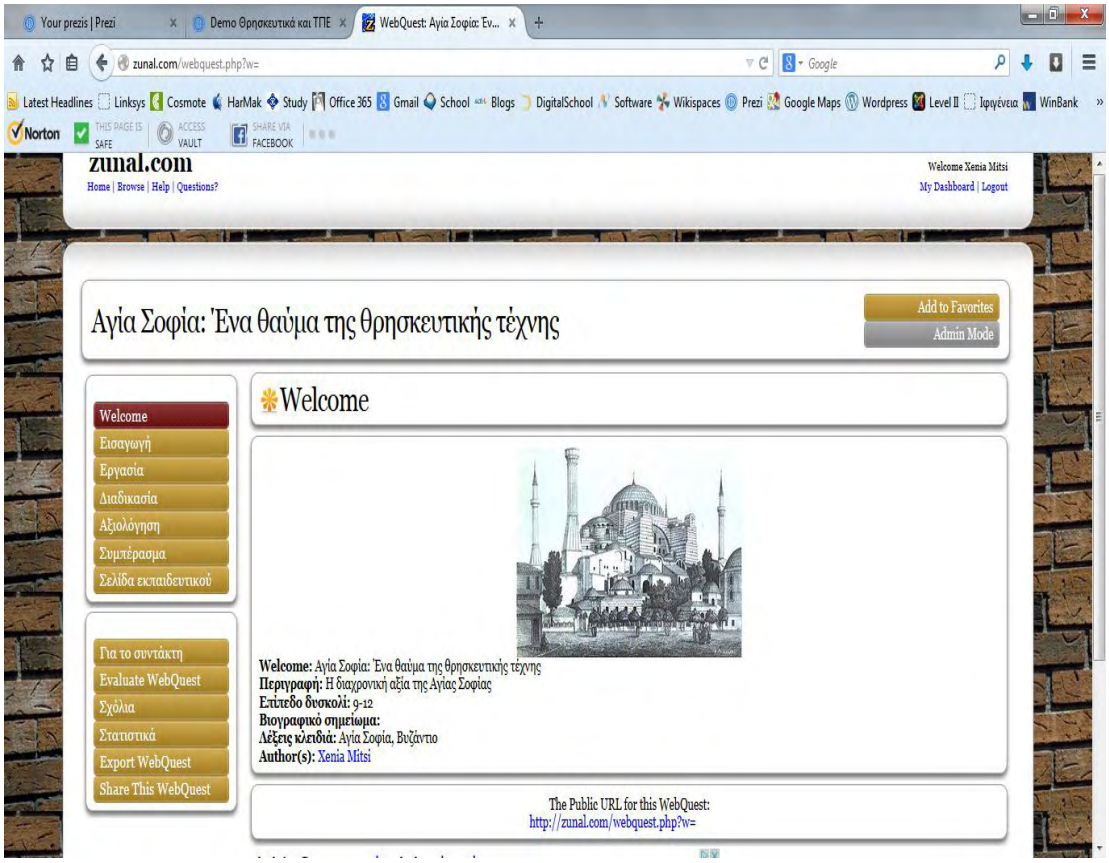



6η Δραστηριότητα: Οι μαθητές μπορούν να ασκηθούν στο τρόπο δημιουργίας ταινιών μικρού μήκους με θέμα τη μέγιστη θρησκευτική, αρχιτεκτονική, πολιτισμική, συναισθηματική και ιστορική αξία που έχει ο ναός και η ιστορία του, για κάθε ορθόδοξο χριστιανό σήμερα. μέσω του προγράμματος Movie Maker.



7η Δραστηριότητα: Οι μαθητές ασκούνται στη χρήση λογισμικού προσομοιώσεων (Microworlds Ex/ Stagecast) και λαμβάνουν μέρος σε δραστηριότητες που αφορούν το θέμα της εργασίας τους.

8η Δραστηριότητα: Οι ομάδες των μαθητών είναι δυνατόν να εργαστούν μέσω του WebQuest (Ιστοεξερεύνηση) η οποία αποτελεί μία δραστηριότητα κατευθυνόμενης διερεύνησης κατά την οποία οι μαθητές αναλαμβάνουν να εργαστούν για κάποιο θέμα αξιοποιώντας το διαδίκτυο ως βασική πηγή πληροφορίας αλλά συχνά όχι μοναδική. Είναι ένα Multimedia σενάριο μάθησης όπου η πληροφορία αποτελεί το πρωτογενές υλικό προς επεξεργασία και οικοδόμηση νέας γνώσης.




9η Δραστηριότητα: Το τελευταίο μέρος της διδακτικής ώρας αφιερώνεται στην αξιολόγηση της διδακτικής ενότητας. Αυτό επιχειρείται α)με το λογισμικό ηλεκτρονικής αξιολόγησης Hot Potatoes που επιτρέπει τη δημιουργία αλληλεπιδραστικών τεστ πολλαπλών ερωτήσεων, σταυρόλεξα, αντιστοίχισης, ταξινόμησης και συμπλήρωσης κενών. Παράγει τις ασκήσεις σε μορφή html και είναι δυνατό να χρησιμοποιηθούν τοπικά ή στο διαδίκτυο με τη χρήση φυλλομετρητή (web browser). β) με ένα φύλλο εργασίας, όπου οι μαθητές μέσω του επεξεργαστή κειμένου προσπαθούν να διατυπώσουν τα βαθύτερα μηνύματα της σταυρικής θυσίας και ακόμη να επιλέξουν μια εικόνα, από αυτές που έχουν στο φάκελό τους και να την επικολλήσουν στο φύλλο εργασίας τους.

## Επίλογος

Η προσφορά των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στην εκπαίδευση, στη διδασκαλία, στην αναβάθμιση αλλά και στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων μάθησης, κατά τη διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών στο Δημοτικό Σχολείο, είναι καθοριστικής σημασίας. Η παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ στο μάθημα των Θρησκευτικών οργανώνεται σε πλήρως δομημένο πλαίσιο που ολοκληρώνεται σε σενάρια διδασκαλίας, τα οποία σχεδιάζονται τοποθετώντας το μαθητή στο επίκεντρο της διδακτικής διαδικασίας, αλληλεπιδρώντας με το περιεχόμενο του διδακτικού αντικειμένου, τον εκπαιδευτικό, τους συμμαθητές του και τα σύγχρονα διαδραστικά τεχνολογικά μέσα. Στο πλαίσιο των διδακτικών σεναρίων διδασκαλίας, η αξιοποίηση των ΤΠΕ εντάσσεται σε δραστηριότητες που προάγουν την αυτενέργεια, τη διερεύνηση, την επίλυση προβλημάτων, την αιτιολόγηση, τη διατύπωση συμπερασμάτων, τη δημιουργικότητα και την καινοτομία, με απώτερο στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της μάθησης και την διαμόρφωση του μελλοντικού ενεργού πολίτη. Η επιμόρφωση, η αξιοποίηση καινοτόμων παιδαγωγικών πρακτικών και ο επαναπροσδιορισμός του ρόλου των εκπαιδευτικών αποτελεί βασική προϋπόθεση για τη διαμόρφωση δημιουργικών περιβαλλόντων μάθησης με τη χρήση των ΤΠΕ κατά τη διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών στο Δημοτικό Σχολείο.

## Βιβλιογραφία

### *Ξενόγλωσση*

Anderson, J. & Van Weert, T. (2002). *Information and Communication Technologies in teacher education: A curriculum for schools and Programme of teacher*

*development*, UNESCO, Paris. http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001295/129538e.pdf.

Apple, M. (2008). *Επίσημη γνώση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Επίκεντρο.

Γιαγκάζογλου, Στ. (2014). *Το μάθημα των Θρησκευτικών στη Δημόσια Εκπαίδευση. Φυσιογνωμία, σκοποί, περιεχόμενο, νέα βιβλία, διαθεματική προσέγγιση, ευρωπαϊκή προοπτική, θεολογία της ετερότητας*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Ανάλεκτα, 20/08/2014.

Ιωαννίδου Ε., Α., Γεωργόπουλος, Α., Κουράκης, Κ., Τσιτουρίδου, Μ., Ψυχίδου, Ρ., & Σ.

Κυρίδης, Α. (1996). *Μια κοινωνιολογική προσέγγιση της προσχολικής εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Παρασκευόπουλος (2006). *ΤΠΕ και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: η έρευνα στον ελληνικό χώρο*. 5ο Συνέδριο ΕΤΠΕ, 342-349, Θεσσαλονίκη. Διαθέσιμο στο: http://www.etpe.gr/extras/view_proceedings.php?conf_id=22.

Οικονόμου, Γ. Θρησκευτικά Δημοτικού. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2005) Επιμόρφωση Σχολικών Συμβούλων και Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Προσχολικής Εκπαίδευσης στο ΔΕΠΠΣ και τα ΑΠΣ. Αθήνα, 17-27.

Μαρκαντώνης, Ν., (1998). *Διδακτική των θεολογικών μαθημάτων*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Ματσαγγούρας, Η. (1998). *Οργάνωση και διεύθυνση της σχολικής τάξης*. Αθήνα:Γρηγόρης.

Μικρόπουλος, Τ. Α. (2006). *Ο υπολογιστής ως γνωστικό εργαλείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παπανάγου Ε., (2006). *Ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και αξιολόγησή του στην ευαισθητοποίηση - αλλαγή στάσεων σε διάφορες ομάδες μαθητών.*

Περσελής, Π.Ε. (1998). *Σχολική Θρησκευτική Αγωγή*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Πορτελάνος, Στ., (1999). *Διδακτική του μαθήματος των θρησκευτικών. Μια προσέγγιση μέσα από το φιλοσοφικό στοχασμό και τη Νηπτική Παράδοση*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (2004). *Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας*, τόμος Α΄, Αθήνα, 54-61.

Σακελλαρίου Μ .(2002). "Η κοινωνική μάθηση στο νηπιαγωγείο". Σύγχρονο νηπιαγωγείο, 27, 8-11.

Σολομωνίδου, Χ., (1999). *Εκπαιδευτική τεχνολογία. Μέσα, υλικά, διδακτική χρήση και αξιοποίηση*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Τζιμογιάννης, Αθ.& Κόμης, Β., (2004). «Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την εφαρμογή των ΤΠΕ στη διδασκαλία τους». Πρακτικά στο 4ο Συνέδριο ΕΤΠΕ με θέμα: «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση», 29/9-3/10/2004, Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Φύκαρης, Ι.& Μήτση Π. (2013). «Η πολυαισθητηρική δυναμική της ψηφιακής εικόνας». Πρακτικά στο International Scientific Conference, eRA – 8, The SynEnergy Forum, The Conference for International Synergy in Energy, Environment, Tourism and contribution of Information Technology in Science, Economy, Society and Education, 23- 25 September 2013, Πειραιάς (υπό δημοσίευση).

Φώκου, Ι. & Τσιγκάκου Αθ., (2014). «Αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία των Θρησκευτικών της Ε΄ δημοτικού». Πρακτικά στο 3ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Ημαθίας με θέμα: «Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας

και Επικοινωνιών στη διδακτική πράξη», 4-6 Απριλίου 2014, Νάουσα (υπό δημοσίευση).

***Ξενόγλωσση***

Cole, M. & Cole, S.R. (2001). *Η ανάπτυξη των παιδιών. Γνωστική και Ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση ηλικία*. (Μτφ. Σόλμαν, Μ.). Αθήνα.

Crook, C., Harrison, C., Farrington-Flint, L., Tomas, C. and Underwood, J. (2010). *The Impact of Technology: Value-added classroom practice Coventry*: Becta. http://www.ictliteracy.info/rf.pdf/impact-digital-tech.pdf.

Faulkner, D. & Woodhead, M.(1999). *Εξέλιξη του παιδιού στο κοινωνικό περιβάλλον.* (Μτφ. Παπαδοπούλου, Μ.). Πάτρα: ΕΑΠ.

Fitzgerald T., (2000). *The Ideology of Religious Studies*. New York: Oxford University Press.

Hoogsteder, M. Maier, R. & Elbers, E.(1999). "Αλληλεπίδραση παιδιού ενηλίκου, ή από κοινού επίλυση προβλημάτων και η δομή της συνεργασίας" στο *Μαθησιακές σχέσεις στη σχολική τάξη.*(Μτφ. Παυλογεωργάτου, Α.). Πάτρα: ΕΑΠ, 210-229.

Mercer, N. (2000). *Η συγκρότηση της γνώσης. Γλωσσική αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων*. (Μτφ. Παπαδοπούλου, Μ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Papert, S.,(1993). *Mindstorms: children, computers and powerful ideas*. New York: Basic Books.

Roggof, B., Mosier, C., Mistry, J. & Gfnco, A. (1999). «Η καθοδηγούμενη συμμετοχή των νηπίων με τους κηδεμόνες τους στην πολιτισμική δραστηριότητα» στο *Πολιτισμικοί κόσμοι της πρώτης παιδικής ηλικίας* (επιμ.Woodhead, M., Faulkner, D. & Littleton, K.). Πάτρα: ΕΑΠ., 261-290.

Schaffer,R. (1996*) .Social development*. Blackwell Publishing.

Vygotsky, L.(1997). *Νους στην κοινωνία. Η ανάπτυξη των ανώτερων Ψυχολογικών διαδικασιών* (μτφ. Μπίμπου, Α. & Βοσνιάδου, Σ.). Αθήνα: Gutenberg.

Tzani M. & Kechagias C. (2009). Criteria and Methodology of Evaluation in Teacher Education. Promoting Teacher Education: From Intake system to teaching practice: Proceedings of the International Conference Promoting teacher education from intake system to teaching practice, Jagodina, 19-20 May, (2), 197-202.

Watson, D., (1993). *The Impact Report: an Evaluation of the Impact of Information Technology on Children's achievements in Primary and Secondary Schools*. London: King's College.

# Επαγγελματική κατάρτιση και απασχόληση: από την ανεργία των νέων στην πολιτική των Vouchers Ερευνητικά δεδομένα & κοινωνικοπολιτικές προεκτάσεις

**Νίκος Φωτόπουλος,** *Επίκ. Καθηγητής Παν/μίου Δυτικής Μακεδονίας*

Στην Ελλάδα της κρίσης και της ανεργίας των νέων το ζήτημα της επαγγελματικής κατάρτισης επανέρχεται με σθένος ως «εργαλείο πολιτικής» με στόχο την ενδυνάμωση του εργατικού δυναμικού της χώρας και την ενίσχυση της απασχόλησης. Ταυτόχρονα, σε κάθε «μεταρρυθμιστικό εγχείρημα», διακρίνουμε τη συρρίκνωση των εργασιακών δικαιωμάτων και την αποδόμηση των κοινωνικών κατακτήσεων την ίδια στιγμή που οι ραγδαίες μεταβολές στον προσανατολισμό της εκπαιδευτικής πολιτικής θέτουν νέα ερωτήματα που απαιτούν δραστικές απαντήσεις και συνεχείς επαναπροσδιορισμούς. Η παρούσα ανακοίνωση στοχεύει: α) να παρουσιάσει πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα για τη σχέση επαγγελματικής κατάρτισης (αρχικής και συνεχιζόμενης) και απασχόλησης στην Ελλάδα β) να συνδυάσει τα δεδομένα αυτά με την εισαγωγή του πρόσφατου θεσμού των Vouchers καθώς και των επιπτώσεων που συνεπάγεται η εφαρμογή του γ) να θέσει το πλαίσιο ενός κριτικού προβληματισμού, με τους όρους της κοινωνιολογίας, για τις τάσεις που διαμορφώνουν οι κυρίαρχες πολιτικές για την εκπαίδευση-κατάρτιση και την απασχόληση στο πλαίσιο της Ε.Ε.

# Οι συνέπειες της φτώχειας στο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο

**Μελπομένη Χρήστου,** *Εκπαιδευτικός*

## Εισαγωγή

Η φτώχεια αποτελεί ένα κοινωνικό φαινόμενο που εμφανίζεται πλέον σε κάθε περιοχή του πλανήτη. Ανάλογα με το που εμφανίζεται η φτώχεια, δηλαδή σε αναπτυγμένες ή σε αναπτυσσόμενες χώρες, προσδίδεται και μια διαφορετική προσέγγιση (σχετική-απόλυτη). Στην περίπτωση της μελέτης της παιδικής φτώχειας, το παιδί δεν εξετάζεται ως μονάδα, όπως συμβαίνει στην περίπτωση του ενήλικα, αλλά πάντοτε εντός του πλαισίου που το περιβάλλει, δηλαδή την οικογένειά του και το σχολείο του. Η αντιμετώπιση της παιδικής φτώχειας αποτελεί βασικό άξονα της κοινωνικής πολιτικής στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Οι επιπτώσεις της φτώχειας στη ζωή του παιδιού μπορεί να επιδράσουν καταλυτικά στην υγεία του, την ψυχολογία του, την εκπαίδευσή του και γενικότερα στη συμμετοχή του στις κοινές δραστηριότητες των συνομηλίκων του. Η Συνάντηση Κορυφή των Ηνωμένων Εθνών το 2000 έθεσε οκτώ αναπτυξιακούς στόχους, οι οποίοι θα πρέπει να έχουν ολοκληρωθεί μέχρι το 2015. Οι δυο πρώτοι αφορούσαν την εκ βάθρων την εξάλειψη της «ακραίας» (extreme) φτώχειας και της πείνας καθώς και τη δημιουργία μιας παγκόσμιας στοιχειώδους εκπαίδευσης. Η σχέση μεταξύ της φτώχειας και της εκπαίδευσης είναι σχέση αλληλεπίδρασης και αλληλοσυμπλήρωσης: η φτώχεια περιορίζει τις ευκαιρίες για πρόσβαση στην εκπαίδευση, ενώ από την άλλη μεριά η εκπαίδευση αποτελεί έναν από τους κυριότερους μηχανισμούς βάσει των οποίων είναι δυνατόν να ξεφύγει κανείς από την κατάσταση της φτώχειας. Αυτή η κατάσταση δημιουργεί την ακόλουθη δυσκολία: ο μαθητής από φτωχή οικογένεια αδυνατεί να προχωρήσει στις εκπαιδευτικές βαθμίδες, γεγονός το οποίο τον εμποδίζει ταυτόχρονα να βγει από την κατάσταση της φτώχειας.

## Η προσέγγιση του κοινωνικού φαινομένου της «φτώχειας»

Η «φτώχεια» διαθέτει πολλούς ορισμούς: από τον ορισμό που συνδέεται με τους οικονομικούς πόρους μέχρι και αυτόν που τον συνδέει με τα ευρύτερα κοινωνικά προβλήματα[1]. Χαρακτηριστικό είναι ότι κάθε διαφορετικός ορισμός μπορεί να δώσει σημαντικές αποκλίσεις ως προς τον αριθμό των φτωχών[2]. Έτσι, ο οικονομικός ορισμός της «φτώχειας» περιλαμβάνει τη σύνδεσή της με το ποσό των εισοδημάτων ανά άτομο[3], ενώ ο κοινωνικός ορισμός εντάσσει το φαινόμενο της «φτώχειας» σ' ένα ευρύτερο πλαίσιο όχι μόνο αγαθών αλλά και υπηρεσιών. Έτσι, «φτωχός» με την κοινωνική σημασία του όρου, είναι αυτός που δεν στερείται μόνο υλικών αγαθών και υπηρεσιών υγείας, αλλά και ποικίλων δυνατοτήτων[4], όπως είναι η ένταξη και η συμμετοχή στο κοινωνικό γίγνεσθαι, η απόκτηση πολιτιστικής ταυτότητας, η πρόσβαση στην πληροφορία και την εκπαίδευση, αλλά και αξίες, όπως είναι ο σεβασμός και η αξιοπρέπεια.

Αξίζει να σημειωθεί ότι ο Sen (2001) έχει προχωρήσει σ' έναν γενικότερο ορισμό της φτώχειας, θεωρώντας την ως μια κατάσταση που καταλήγει στην απουσία της ελευθερίας του ατόμου να επιλέγει, και μ' αυτόν τον τρόπο να χάνει την ικανότητα να επιδρά μ' έναν λειτουργικό τρόπο στην κοινωνία[5]. Αυτός ο ορισμός καλύπτει ένα ευρύ φάσμα ερμηνειών της «φτώχειας» με αποτέλεσμα να δίνεται αποκλειστικά έμφαση στην οικονομική πλεύρα της «φτώχειας». Έτσι, η ανεπαρκής εκπαίδευση μπορεί να θεωρηθεί ως μια από τις μορφές φτώχειας σε πολλές σύγχρονες κοινωνίες.

Η συνηθέστερη διάκριση που αφορά στη «φτώχεια» είναι αυτή μεταξύ της «απόλυτης» και της «σχετικής» φτώχειας. «Απόλυτη» φτώχεια νοείται η πλήρης απουσία οικονομικών πόρων που απαιτούνται για να ζήσει κάποιος. Έτσι, αν οι οικονομικοί πόροι δεν καλύπτουν βασικές βιοτικές ανάγκες (τροφής, στέγης), τότε γίνεται λόγος για «απόλυτη» φτώχεια. Ο όρος αυτός ταυτίζεται με την απορία και την απόλυτη ένδεια. Η συγκεκριμενοποίηση της έννοιας της απορίας γίνεται με βάση τον καθορισμό ενός κατώτατου εισοδηματικού επιπέδου, το οποίο προϋποθέτει τον καθορισμό των βασικών αναγκών του ατόμου, τον καθορισμό του τρόπου κάλυψης των συγκεκριμένων αναγκών και τον υπολογισμό του κόστους κάλυψης των αναγκών κατά τον καθορισμένο τρόπο[6].

Από την άλλη μεριά, η «σχετική» φτώχεια μπορεί να ορισθεί με αναφορά σ' ένα συγκεκριμένο κοινωνικό σύνολο ή στο ίδιο το φτωχό άτομο. Αυτό σημαίνει πως όταν οι βασικές ανάγκες προσδιορίζονται με βάση κοινωνικά κριτήρια και σε διαφορετική χρονική συγκυρία, τότε αποκτούν έναν σχετικό χαρακτήρα[7]. Στη δεύτερη περίπτωση διακρίνονται δυο υποκατηγορίες: στην πρώτη υποκατηγορία, τα κριτήρια της «σχετικής» ένδειας ορίζονται από κάποιο τρίτο πρόσωπο και όχι από τον «φτωχό», ενώ στη δεύτερη υποκατηγορία τα κριτήρια ορίζονται με βάση τα κριτήρια που θέτει το ίδιο το άτομο[8]. Σ' αυτό το σημείο θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι η «απόλυτη» φτώχεια αφορά στις αναπτυσσόμενες χώρες, ενώ η «σχετική» φτώχεια στις ανεπτυγμένες.

Ανεξάρτητα από τη διάκριση της φτώχειας σε «απόλυτη» και «σχετική», παρατηρείται ότι και οι δυο μορφές σχετίζονται άμεσα με τον τομέα της εκπαίδευσης. Η έλλειψη εισοδημάτων και οικονομικών πηγών δυσχεραίνει τη σχολική φοίτηση μεταξύ των μαθητών που ανήκουν στην «απόλυτη» φτώχεια κυρίως στις αναπτυσσόμενες χώρες, ενώ στις αναπτυγμένες χώρες οι μαθητές που βιώνουν τη «σχετική» φτώχεια αισθάνονται αποκλεισμένοι από τη σχολική κοινότητα ή ακόμη χειρότερα η σχολική κοινότητα με μαθητικό δυναμικό που ανήκει στην «σχετική» φτώχεια αισθάνεται αποκλεισμένη από το σύνολο της κοινωνίας.

Η σταδιακή κατάρρευση του κοινωνικού κράτους πρόνοιας σε συνδυασμό με τα αυξανόμενα ποσοστά της ανεργίας, είχαν ως αποτέλεσμα την επανεμφάνιση του κοινωνικού φαινομένου της φτώχειας στις ανεπτυγμένες κοινωνίες[9]. Σε γενικές γραμμές η οικονομική κρίση έχει πλήξει μεταξύ άλλων και τις ήδη ευάλωτες κοινωνικές ομάδες: φτωχούς, κοινωνικά αποκλεισμένους, μετανάστες και μονογονεϊκές οικογένειες[10]. Στην Ελλάδα τα φτωχά νοικοκυριά ολοένα και αυξάνονται, με αποτέλεσμα να αδυνατούν οι φτωχές οικογένειες να καλύψουν τις δαπάνες που απαιτούνται για την κάλυψη βασικών αναγκών των παιδιών τους (τροφή, στέγη), αλλά και άλλων αναγκών (π.χ. εκπαίδευση).

Από το 1995 ο Ο.Η.Ε. είχε επισημάνει ότι το κοινωνικό φαινόμενο της φτώχειας απαντάται σε όλον τον κόσμο, με τη διαφορά ότι στις αναπτυσσόμενες χώρες λαμβάνει γενικότερο χαρακτήρα, ενώ στις ανεπτυγμένες χώρες αφορά σε

συγκεκριμένες πλευρές της ευημερίας τους. Στα πλαίσια αυτού του διαχωρισμού της φτώχειας ανάλογα με το επίπεδο της χώρας ορίζεται και η απόλυτη φτώχεια ως εκείνη η κατάσταση που χαρακτηρίζεται από σοβαρή αποστέρηση των βιοτικών αναγκών του ανθρώπου και συνδέεται όχι μόνο με το εισόδημα αλλά και με την αδυναμία πρόσβασης σε κοινωνικές υπηρεσίες[11].

Παρόλα αυτά από το 1995 ως το 2000 οι αυξητικές τάσεις της φτώχειας έχουν ανακοπεί αλλά σε ορισμένες περιοχές του πλανήτη, π.χ. στην Ευρώπη, φαίνεται πως η φτώχεια έχει έρθει για να μείνει. Το 20% του πληθυσμού της Ευρώπης βιώνει την φτώχεια, ενώ στην Ελλάδα σύμφωνα με τα στοιχεία της Eurostat[12], το ποσοστό της φτώχειας ανέρχεται στο 21% του συνόλου του πληθυσμού και στο 23% για τα παιδιά.

Επιχειρώντας μια πιο αναλυτική προσέγγιση σε σχέση με τους αριθμούς και τη φτώχεια παρατηρείται πως, όπως επισημαίνει η Παγκόσμια Τράπεζα ο αριθμός των φτωχών ανθρώπων ανέρχεται σε 1,29 δισ. στις αναπτυσσόμενες χώρες, ενώ στις ανεπτυγμένες παρατηρείται η λεγόμενη «σχετική» φτώχεια, δηλαδή η αδυναμία πρόσβασης στις κοινές κοινωνικές υπηρεσίες, με αποτέλεσμα να συνδέεται ολοένα και περισσότερο με την έννοια του κοινωνικού αποκλεισμού[13]. Ειδικότερα για τις ευρωπαϊκές χώρες χρησιμοποιείται ο όρος «ακραία» (extreme) φτώχεια καθώς η απόλυτη φτώχεια δεν ανταποκρίνεται στις ευρωπαϊκές συνθήκες διαβίωσης. Ωστόσο ένα από τα βασικότερα προβλήματα που αντιμετωπίζει η μέτρηση της φτώχειας στην Ευρώπη είναι ότι υπάρχουν πολλές ομάδες, π.χ. άστεγοι, διαβιούντες σε ιδρύματα, κ.α., με αποτέλεσμα να καθίσταται δύσκολη η μέτρηση.

Παρόμοιες δυσκολίες εντοπίζονται και στον υπολογισμό της φτώχειας στα παιδιά.Σχεδόν ένας στους τέσσερις από τα 78 εκατ. πολίτες της ΕΕ που ζουν κάτω από το όριο της φτώχειας είναι παιδί. Το 2005 απειλούνταν από τη φτώχεια περίπου το 19% των παιδιών ηλικίας 0-17 ετών στα 27 κράτη μέλη, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για το σύνολο του πληθυσμού έφτανε στο 16%. Έτσι, στις περισσότερες χώρες της ΕΕ τα παιδιά διατρέχουν μεγαλύτερο κίνδυνο φτώχειας σε σύγκριση με τον γενικό πληθυσμό. Πιο συγκεκριμένα μεταξύ του 1996 και του 2001 τα επίπεδα παιδικής φτώχειας παρέμειναν σταθερά (περίπου 19–20%) στα κράτη μέλη της ΕΕ των 15, ενώ η φτώχεια στον γενικό πληθυσμό εμφάνισε τάσεις μείωσης (από 17 σε 15%). Μια έκθεση του ΟΟΣΑ δείχνει ότι μεταξύ 1995 και 2005 η παιδική φτώχεια μειώθηκε μόνο στην Αυστρία, στην Ουγγαρία, στην Ισπανία και το Ηνωμένο Βασίλειο[14].

Η νέα έκθεση της UNICEF για την παιδική φτώχεια στις πλούσιες χώρες διαπιστώνει πως η αναλογία των παιδιών που ζουν στη φτώχεια έχει ανέλθει σε 17 από 24 χώρες μέλη του ΟΟΣΑ από τις αρχές της δεκαετίας του 1990. Ανεξάρτητα από το ποια από τις συνήθεις μεθόδους μέτρησης χρησιμοποιείται, το ποσοστό της φτώχειας μεταξύ των παιδιών έχει αυξηθεί κατά τη διάρκεια της τελευταίας δεκαετίας.

Από την άλλη μεριά ο Ο.Η.Ε. έχει υποστηρίξει ότι τα παιδιά που βιώνουν τη φτώχεια, δηλαδή όσα περίπου φτάνουν την ηλικία των 15-16 ετών, αντιμετωπίζουν και μια σειρά συνακόλουθων προβλημάτων, όπως είναι η πρόσβαση στην εκπαίδευση και η έλλειψη βασικών αγαθών που τους στερεί να απολαμβάνουν τα δικαιώματά τους και να συμμετέχουν στην κοινωνία ως ισότιμα μέλη[15]. Ανεξάρτητα όμως από τους αριθμούς, το σύγχρονο χαρακτηριστικό της φτώχειας φαίνεται να είναι η εμμονή της, γεγονός το οποίο συντελεί στην αύξηση του αριθμού των ανθρώπων που εγκλωβίζονται μέσα στην φτώχεια και που λόγω πολλών και διαφορετικών οικονομικών και κοινωνικών παραγόντων αδυνατούν να βγουν από αυτή την κατάσταση[16]. Επιπλέον, επειδή οι φτωχοί άνθρωποι συνιστούν μια

ευρύτερη κατηγορία (ηλικιωμένοι, παιδιά, άτομα με ειδικές ανάγκες, μονογονεϊκές οικογένειες, μετανάστες, άνεργοι, κλπ.) είναι περισσότερο κοινωνικά και πολιτικά ευάλωτοι, με αποτέλεσμα να αποτελούν τους εύκολους στόχους[17].Ως προς τις κοινωνικές πολιτικές των κρατών, σύμφωνα με την έκθεση της UNICEF οι χώρες που δαπανούν τα περισσότερα χρήματα σε κοινωνικές παροχές φαίνεται πως τείνουν να έχουν τα χαμηλότερα ποσοστά παιδικής φτώχειας και το αντίθετο. Κατά μέσο όρο λοιπόν στην Ευρώπη οι κοινωνικές μεταβιβάσεις μειώνουν τον κίνδυνο της παιδικής φτώχειας κατά 44%[18].Η έκθεση δίνει έμφαση στην δυνατότητα των κρατών να μειώσουν τα ποσοστά παιδικής φτώχειας και καταδεικνύει πως υψηλότερες κρατικές δαπάνες σε οικογενειακές και κοινωνικές παροχές σχετίζεται ξεκάθαρα με χαμηλότερα ποσοστά παιδικής φτώχειας. Κατά μέσο όρο, οι παρεμβάσεις του κράτους διαπιστώθηκε πως μειώνουν κατά 40% τα ποσοστά της παιδικής φτώχειας που θα αναμενόταν να προκύψουν από τις δυνάμεις της αγοράς μονάχα. Από την άλλη μεριά οι κυβερνήσεις στις χώρες με τα χαμηλότερα επίπεδα παιδικής φτώχειας στον κόσμο μειώνουν τη φτώχεια «της αγοράς» κατά 80% ή περισσότερο. Ακόμη, οι κυβερνήσεις στις χώρες με τα υψηλότερα ποσοστά φτώχειας των πλουσίων χωρών μειώνουν την φτώχεια «της αγοράς» κατά μονάχα 10% - 15%[19].

### Κοινωνικός αποκλεισμός

Η συγκεκριμένη υποενότητα επιχειρεί να παρουσιάσει τον τρόπο με τον οποίο επιδρά ο κοινωνικός αποκλεισμός στην εκπαίδευση. Η έννοια του «κοινωνικού αποκλεισμού» έκανε την εμφάνισή της κατά τη δεκαετία του 1970 σε μια προσπάθεια θεώρησης και ταξινόμησης των διακριτών ομάδων με έναν καθολικό και ενιαίο τρόπο[20]. Η ύπαρξη πολλών ορισμών και διαφορετικών προσεγγίσεων[21] καθιστούν ακόμη πιο δυσχερή την απόκτηση ενός σταθερού θεωρητικού περιεχομένου για την έννοια του «κοινωνικού αποκλεισμού» με αποτέλεσμα να καθίσταται δύσκολη και η εύρεση των κατάλληλων μεθοδολογικών εργαλείων. Σε γενικές γραμμές μπορούμε να πούμε ότι ο κοινωνικός αποκλεισμός συνιστά μια σταδιακή και εξελισσόμενη διαδικασία, η οποία προκύπτει μέσα από τον συνδυασμό πολλών καταστάσεων, οι οποίες έχουν ως αποτέλεσμα το άτομο να στερείται πολλών κοινωνικών πλεονεκτημάτων και έτσι να μην καταλαμβάνει πολλούς ή όλους τους τομείς της κοινωνικής ζωής[22]. Ως προς τις μορφές του κοινωνικού αποκλεισμού αυτές μπορεί να σχετίζονται με την εργασία, την υγεία, την εκπαίδευση, τα καταναλωτικά αγαθά, την γεωγραφική τοποθέτηση μιας ομάδας, κ.α.[23] Όσον αφορά στους τρόπους αντιμετώπισης του κοινωνικού αποκλεισμού, αυτοί εστιάζονται κυρίως στη λήψη κατάλληλων κοινωνικών πολιτικών, ενώ και η ανάπτυξη κοινωνικών δεσμών και κοινωνικών δικτύων μπορεί να αποβεί αποτελεσματική. Σε σχέση με το φαινόμενο της φτώχειας, ο κοινωνικός αποκλεισμός έρχεται να καταστήσει ακόμη πιο δύσκολη την κοινωνική ένταξη του ατόμου. Παρόλα αυτά ένας φτωχός δεν συνεπάγεται ότι είναι και κοινωνικά αποκλεισμένος ακριβώς γιατί εκτός από την ποσοτική διάσταση της φτώχειας υπάρχει και η ποιοτική της διάσταση. Ισχύει όμως και το αντίστροφο: ούτε ο κοινωνικά αποκλεισμένος είναι απαραίτητα φτωχός. Ωστόσο, θα πρέπει να σημειωθεί πως η φτώχεια από μόνη της αποτελεί μια μειονεκτική κατάσταση, η οποία δημιουργεί και άλλες μειονεκτικές καταστάσεις, με αποτέλεσμα να αναπαράγεται μια κατάσταση που τροφοδοτείται μεταξύ άλλων και μέσω του κοινωνικού αποκλεισμού[24]. Η εκπαίδευση νοείται ως η θεσμοθετημένη παιδαγωγική διαδικασία

από την Πολιτεία που αποσκοπεί στη μετάδοση ενός συστήματος γνώσεων και αξιών στους νέους με σκοπό την ομαλή κοινωνική ένταξή τους[25], ενώ ο κοινωνικός αποκλεισμός, αποτελεί μια ευρύτερη κατηγορία που δίνει έμφαση σε κοινωνικούς, πολιτικούς και άλλους μηχανισμούς περιθωριοποίησης ατόμων με δυσκολίες κοινωνικής προσαρμογής[26]. Ειδικότερα, σύμφωνα με τη Νικολοπούλου (2000) ο κοινωνικός αποκλεισμός «αναφέρεται γενικά τόσο στην έλλειψη πόρων που αντιμετωπίζουν ορισμένες κοινωνικές ομάδες κατά την ένταξή τους σ' έναν κοινωνικό οργανισμό όσο και στις πολιτικές που αναπτύσσονται για την αντιμετώπιση του προβλήματος»[27]. Σύμφωνα μ' αυτή την προσέγγιση γίνεται κατανοητό ότι το φαινόμενο της φτώχειας τόσο ως έλλειψη πόρων όσο και ως κοινωνικό φαινόμενο που επιχειρεί να αντιμετωπιστεί μέσω της κοινωνικής πολιτικής ενός κράτους, έχει άμεση σχέση με τον κοινωνικό αποκλεισμό. Ο ρόλος λοιπόν της εκπαίδευσης αλλά και της αγωγής που γενικότερα επηρεάζει το κοινωνικό, πολιτικό και πολιτιστικό γίγνεσθαι[28], στην περίπτωση των φαινομένων κοινωνικού αποκλεισμού είναι να δημιουργήσει ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο, το οποίο θα είναι ικανό να προσλαμβάνει τη διαφορετικότητα συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων και να τις εντάσσει σε μια εκπαιδευτική φιλοσοφία που θα βασίζεται στην εξασφάλιση της συμμετοχής των ατόμων στην κοινωνική τους ανάπτυξη και στη διαμόρφωση της κοινωνικής τους ταυτότητας , χωρίς να έρχονται αντιμέτωπα με ψυχο-συναισθηματικά και βιο-κοινωνικά προβλήματα[29]. Ωστόσο, αυτό το φιλόδοξο εκπαιδευτικό σύστημα είναι δύσκολο να υλοποιηθεί. Αυτό λοιπόν που προτείνεται είναι η δημιουργία ενός εκπαιδευτικού πλαισίου εντός της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, το οποίο θα βοηθά τα παιδιά που αντιμετωπίζουν κοινωνικά προβλήματα, εν προκειμένω την οικονομική ανέχεια (φτώχεια), να προσαρμοστούν με το υπόλοιπο κοινωνικό περιβάλλον[30].Ως προς τα παιδιά που ανήκουν σε ομάδες κοινωνικού αποκλεισμού, π.χ. τα φτωχά παιδιά, θα πρέπει να σημειωθεί πως η στέρησή τους από την εκπαίδευση ισοδυναμεί με την μη αναγνώριση των δικαιωμάτων τους να μάθουν. Η κατοχύρωση των δικαιωμάτων των παιδιών που οδηγούν στην αναγνώριση της αυτοδιάθεσής τους αποτελεί ένα σύγχρονο θεσμικό επίτευγμα, που είχε ως αποτέλεσμα να θεωρείται η παιδική ηλικία, όχι μόνο μια πορεία προς την ενηλικίωση αλλά μια κατάσταση στην οποία το παιδί έχει τον ρόλο του δρώντος υποκειμένου[31].Παρόλα αυτά σε πολλές χώρες, μεταξύ των οποίων και στην Ελλάδα, παρατηρείται έλλειψη των αντίστοιχων πολιτικών που αφορούν στην προάσπιση των δικαιωμάτων των παιδιών, πράγμα το οποίο είναι ιδιαίτερα εμφανές στην περίπτωση των παιδιών που ανήκουν σε φτωχές οικογένειες[32]. Αν και το Παρατηρητήριο για τα Δικαιώματα του Παιδιού έχει ως στόχο την «προώθηση της επιστημονικής έρευνας για την ανάδειξη κρίσιμων κοινωνικών θεμάτων που αφορούν την παιδική ηλικία»[33], τα στοιχεία σχετικά με τη σχέση παιδικής φτώχειας-εκπαίδευσης δεν είναι ικανά ώστε να οδηγήσουν στην εξαγωγή αξιοποιήσιμων αποτελεσμάτων.

### Παιδική φτώχεια και εκπαίδευση

Η παιδική ηλικία αποτελεί μια περίοδο στη ζωή του ανθρώπου κατά την οποία θα πρέπει να τεθούν οι βάσεις (κοινωνικές, πολιτισμικές, οικονομικές) για την πορεία της ενήλικης ζωής του. Η αποστέρηση λοιπόν βασικών δυνατοτήτων εν δυνάμει θα εμποδίσει το παιδί από τη συμμετοχή του στις κοινές δραστηριότητες της υπόλοιπης κοινωνίας όταν θα γίνει ενήλικας[34]. Το θέμα της παιδικής φτώχειας τα τελευταία

χρόνια έχει απασχολήσει ιδιαίτερα τη Διεθνή Κοινότητα[35]. Πολλές διακηρύξεις και πολλές πολιτικές έχουν ανακοινωθεί[36], μέσω των οποίων τα κράτη δείχνουν το ενδιαφέρον τους για αυτό το θέμα, είτε γιατί διαβλέπουν την επικινδυνότητα μέσω της παιδικής ηλικίας να αυξηθεί η φτώχεια είτε γιατί εκδηλώνουν μ' αυτόν τον τρόπο την κοινωνική τους ευαισθησία προς την παιδική ηλικία. Αν επιχειρήσει κάποιος ν' αναζητήσει τους αντικειμενικούς λόγους που καθιστούν απαραίτητη τη μελέτη της παιδικής φτώχειας τότε θα διαπιστώσει ότι η παιδική ηλικία λειτουργεί ως το μέσο για να οδηγηθεί μια οικογένεια σ' αυτό που ονομάζεται «παγίδα της φτώχειας» (poverty trap)[37]. Όπως άλλωστε έχει επισημανθεί «μια ευρεία εικόνα δείχνει ότι αυτοί που μεγαλώνουν στην φτώχεια είναι περισσότερο πιθανό να έχουν μαθησιακές δυσκολίες, να παρατήσουν το σχολείο, να προσφύγουν στα ναρκωτικά, να διαπράξουν εγκλήματα, να βρεθούν στην ανεργία, να καταστούν έγκυες σε πολύ νεαρή ηλικία και να ζήσουν ζωές που διαιωνίζουν την φτώχεια και τη μειονεξία στις επερχόμενες γενιές»[38].Σ' αυτό το σημείο θα πρέπει να αναφερθεί ο ρόλος του κοινωνικού αποκλεισμού για την αναπαραγωγή της παιδικής φτώχειας. Το φαινόμενο λοιπόν της παιδικής φτώχειας φαίνεται να δρα συσσωρευτικά, με αποτέλεσμα να τροφοδοτείται στη συνέχεια από αποκλεισμούς, που θα επιβαρύνουν ακόμη περισσότερο τη ζωή του φτωχού παιδιού. Ξεκινώντας από το βιοτικό επίπεδο των «φτωχών» παιδιών παρατηρείται σημαντική διαφορά ανα χώρα της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Έτσι, σε 11 από τα 15 «παλιά» κράτη μέλη, το μηνιαίο εισόδημα κάτω από το οποίο ένα νοικοκυριό με δύο ενήλικες και δύο παιδιά θεωρείται ότι απειλείται από τη φτώχεια κυμαίνεται μεταξύ 1 500 ευρώ και 2.400 ευρώ, ενώ στα 9 από τα 12 «νέα» κράτη μέλη το αντίστοιχο ποσό είναι μικρότερο από 500 ευρώ. Ακόμη και αν ληφθούν υπόψη οι διαφορές στο κόστος ζωής, η διακύμανση είναι σημαντική, έτσι π.χ. στο Λουξεμβούργο το όριο της φτώχειας τίθεται στα 3.000 ευρώ, υπερδεκαπλάσιο από το αντίστοιχο ποσό στη Ρουμανία, τη χώρα με το χαμηλότερο όριο φτώχειας στα 250 ευρώ. Σημαντική παράμετρος της φτώχειας που επηρεάζει τα παιδιά είναι μεταξύ άλλων και η μονογονεϊκότητα. Σύμφωνα με στατιστικά στοιχεία στο σύνολο της Ευρώπης το 22% των φτωχών παιδιών ανήκουν σε μονογονεϊκές οικογένειες, ενώ το 25 % σε πολυμελείς. Πιο συγκεκριμένα, το 13% των παιδιών στην Ευρωπαϊκή Ένωση ζουν με έναν μόνο γονέα και από αυτά το 1 στα 3 απειλείται από τη φτώχεια. Στο 90% των περιπτώσεων αρχηγός της μονογονεϊκής οικογένειας είναι η μητέρα, αλλά η κύρια αιτία της ύπαρξης ενός μόνον γονέα διαφέρει από χώρα σε χώρα (γέννηση παιδιού εκτός γάμου, χωρισμός). Επίσης, πάνω από το 20% των παιδιών ζουν σε οικογένειες με τρία ή περισσότερα παιδιά και απειλούνται από τη φτώχεια σε ποσοστό 25% κατά μέσο όρο στο σύνολο της Ευρωπαϊκής ζώνης. Σ' αυτή λοιπόν την περίπτωση ο κίνδυνος της οικονομικής ανασφάλειας είναι μεγαλύτερος, καθώς στις περισσότερες περιπτώσεις τα παιδιά ζουν μαζί με τις μητέρες τους, για τις οποίες η εύρεση εργασίας είναι δυσκολότερη απ' ό,τι για τους άντρες[39]. Έτσι, οι μονογονεϊκές οικογένειες φαίνεται να συνδέονται άρρηκτα με τη φτώχεια, καθώς έχει διαπιστωθεί πως οι ανύπανδρες γυναίκες συνήθως προέρχονται από ένα στερημένο οικονομικά περιβάλλον[40]. Ωστόσο σ' αυτό το σημείο θα ήταν καλό να αποφευχθεί μια απλουστευμένη γενίκευση, καθώς θα ήταν εξαιρετικά επικίνδυνο να χαρακτηριστεί κάθε μονογονεϊκή οικογένεια ως φτωχή. Επομένως σε γενικές γραμμές φαίνεται πως η μονογονεϊκότητα προκαλεί την αποστέρηση αλλά ταυτόχρονα και αποτελεί συνέπειά της. Μια άλλη συνέπεια της φτώχειας στην παιδική ηλικία είναι και η φθορά της υγείας, η οποία μπορεί να απειληθεί από την κακή διατροφή, την ανθυγιεινή στέγαση και τις κακές συνθήκες

υγιεινής και καθαριότητας. Όπως άλλωστε έχει επισημάνει ο Α. Σεν η σχετική φτώχεια στις αναπτυγμένες χώρες οδηγεί συνήθως τα φτωχά άτομα σε χαμηλότερο προσδόκιμο ζωής από αυτά που ζουν στις αναπτυσσόμενες χώρες και έχουν χαμηλότερο αντικειμενικά εισόδημα[41]. Όσον αφορά στα παιδιά καθοριστικό ρόλο διαδραματίζει ο χώρος που μένουν, το σπίτι τους καθώς και η διατροφή τους. Μάλιστα έρευνα που διεξήχθη στη Μεγάλη Βρετανία απέδειξε αφενός ότι τα παιδιά φτωχών οικογενειών έχουν περισσότερες πιθανότητες να εμφανίσουν κάποια ασθένεια από τα μη φτωχά παιδιά και αφετέρου ότι η συνηθέστερη ασθένεια των φτωχών παιδιών είναι το άσθμα[42].

Ακόμα μια επίπτωση της φτώχειας στα παιδιά αφορά την απόκτηση αγαθών. Ο δείκτης της σοβαρής υλικής αποστέρησης στα παιδιά κάτω των 18 ετών έχει παραμείνει σταθερός. Ένας από αυτούς που είναι η κατοχή ηλεκτρονικού υπολογιστή στο νοικοκυριό, έχει μειωθεί από 26% το 2003 σε 21%. Παρά τη σημαντική αυτή μείωση, που στα μονογονεϊκά νοικοκυριά είναι εντυπωσιακή (από 51% σε 10% για την αντίστοιχη περίοδο) δεν μπορεί να αγνοηθεί, ότι η απόσταση των φτωχών παιδιών από τα μη φτωχά έχει διευρυνθεί, αφού η κατοχή ηλεκτρονικού υπολογιστή είναι μόλις 6% (από 19% το 2003). Η εξάπλωση των νέων τεχνολογιών ειδικά στα παιδιά, ακόμα και τα πολύ μικρά, καθιστά την αδυναμία πρόσβασης σε αυτές, αποκλεισμό από το σύνολο των δραστηριοτήτων και του τρόπου ζωής που αυτές εισάγουν. Η σημαντικότερη όμως πλευρά της φτώχειας της παιδικής ηλικίας συνδέεται με την εκπαίδευση. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι το δημοκρατικό σχολείο που δημιουργήθηκε από τις αρχές του 19ου αιώνα σε συνδυασμό με τη διεύρυνση του θεσμού της εκπαίδευσης από τις αρχές του 20ου αιώνα, είχαν ως αποτέλεσμα να καταλαμβάνεται ένα σημαντικό μέρος της καθημερινότητας της παιδικής ηλικίας από το σχολείο και την εκπαίδευση[43]. Ταυτόχρονα, η συμμετοχή στην εκπαίδευση έχει ταυτιστεί με την εξασφάλιση περισσότερων επαγγελματικών ευκαιριών και την εύρεση εργασίας, άρα με τη βελτίωση της οικονομικής κατάστασης του ατόμου. Μια από τις συχνότερες επιπτώσεις στα παιδιά είναι η ακραία μορφή της σχολικής διαρροής που οδηγεί στην πλήρη εγκατάλειψη του σχολείου με σκοπό την εύρεση εργασίας. Αυτά λοιπόν τα παιδιά στερούνται ένα σημαντικό εκπαιδευτικό κεφάλαιο, το οποίο καθορίζει σε σημαντικό βαθμό το μέλλον της επαγγελματικής και κοινωνικής τους κινητικότητας[44] που στις περισσότερες περιπτώσεις δεν είναι υψηλότερες από αυτές των γονέων τους[45].Σύμφωνα με τα στοιχεία της Έκθεσης του 2012 της Unicef για την κατάσταση των παιδιών στην Ελλάδα, ο αριθμός των παιδιών που φοιτούν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι 801.101 από το σύνολο των 1.492.928 μαθητών όλης της Ελλάδας[46]. Αυτό σημαίνει πως σχεδόν ο μισός μαθητικός πληθυσμός φοιτά σε νηπιαγωγεία και δημοτικά σχολεία. Σύμφωνα με τα στοιχεία της Eurostat (2010) πάνω από 2,2 εκατομ. Έλληνες ζούν κάτω από το όριο της φτώχειας, εκ των οποίων 440.000 είναι παιδιά. Ο παρακάτω πίνακας από την Eurostat (2010) αποτυπώνει με αριθμούς την εικόνα της παιδικής φτώχειας στην Ελλάδα[47]:

| | |
|---|---|
| Κατώφλι κινδύνου φτώχειας ανά άτομο | 7.178 ευρώ |
| Κατώφλι κινδύνου φτώχειας για νοικοκυριά με 2 ενήλικες και 2 εξαρτώμενα παιδιά ηλικίας κάτω των 14 ετών | 15.073 ευρώ |

| | |
|---|---|
| Άτομα σε κίνδυνο φτώχειας<br>• Σύνολο<br>• Κάτω των 6 ετών<br>• 6 με 11 ετών<br>• 12 με 17 ετών<br>• Σύνολο Ανήλικοι | <br>2.205.000<br>136.000<br>136.000<br>167.000<br>439.000 |

Πηγή: http:///epp.eurostat.ee.europa.eu/portal/page?papegaid1073.46870091&_dad=portal&scheima=PORTAL&pproduct_code=ILC_LI02.

Σύμφωνα με την Κάπα Research το 30% των φτωχών νοικοκυριών στερούνται μεταξύ άλλων και τη «μόρφωση», ενώ το 7-8% των παιδιών εγκαταλείπουν το σχολείο πριν ολοκληρώσουν το Γυμνάσιο. Συγκεκριμένα για τις ηλικίες 13-18 ετών παρατηρείται αύξηση του ποσοστού των παιδιών που δεν πάνε σχολείο στο 14%, επιβεβαιώνοντας μ' αυτόν τον τρόπο τον παραπάνω πίνακα[48]. Επιπλέον, παρατηρούνται και σημαντικές διαφορές της παιδικής φτώχειας μεταξύ των γεωγραφικών διαμερισμάτων της χώρας μας με την Μακεδονία και τα νησιά να κατέχουν τις πρώτες θέσεις, ενώ στις πόλεις παρά το γεγονός ότι το εκπαιδευτικό επίπεδο είναι υψηλότερο παρόλα αυτά το κόστος ζωής είναι υψηλότερο από αυτό της υπαίθρου[49].Τα φτωχά παιδιά στην Ελλάδα έχουν περισσότερες πιθανότητες να υποσιτίζονται και να ζουν σε συνθήκες υγρασίας και έλλειψης θέρμανσης από ότι τα μη φτωχά. Τα πολύτεκνα νοικοκυριά δυσκολεύονται πιο πολύ να καλύψουν ικανοποιητικά τις διατροφικές τους ανάγκες, ιδιαίτερα στους μη φτωχούς (14,3%). Ενώ τα παιδιά που ζουν σε φτωχά μονογονεϊκά νοικοκυριά, αντιμετωπίζουν εντονότερα προβλήματα με την υγρασία στο σπίτι και τη δυνατότητα ικανοποιητικής θέρμανσης. Επιπρόσθετα, στην Ελλάδα σημειώνεται υψηλότερη συγκέντρωση δωματίων κατοικίας ανά άτομο (1,2) από την υπόλοιπη Ευρώπη (μέσος όρος Ευρωζώνης 1,7 και Ε.Ε. 1,6) και στον δείκτη στενότητας χώρου στο νοικοκυριό. Ο συγκεκριμένος δείκτης χρίζει βαθύτερης μελέτης όχι μόνο για την έλλειψη ζωτικού χώρου, ιδιαίτερα στους εφήβους εντός της οικίας αλλά και για τα αίτια πυροδότησης ενδοοικογενειακών συγκρούσεων καθώς και για την αναζήτηση χώρου εκτός αυτής ή την αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου τους, ιδιαίτερα σε περιοχές με υψηλή εγκληματικότητα.

Επιπλέον, το 8,3% των φτωχών παιδιών διαβιούν σε κατοικίες με ανεπαρκή φωτισμό, ενώ το ποσοστό αυτό αυξάνεται σε παιδιά μέλη πολύτεκνων (πάνω από 3 παιδιά) νοικοκυριών (15,4%), ενώ σημειώνονται ανάλογες συνθήκες σε μη φτωχά παιδιά πολυτέκνων (11,4%) καθώς και σε παιδιά μονογονεϊκών (10,4%) νοικοκυριών. Από τα παραπάνω στοιχεία προκύπτουν δύο παρατηρήσεις: πρώτον, ότι υπάρχουν παιδιά που παρόλου που δεν ανήκουν στην εισοδηματική φτώχεια, βιώνουν συνθήκες αποστέρησης. Δεύτερον, ότι πολλοί νοσογόνοι περιβαλλοντικοί παράγοντες, επηρεάζουν περισσότερο τους μη φτωχούς από τους φτωχούς, με αποτέλεσμα και τα πιο ευνοημένα παιδιά να εμφανίσουν ασθένειες όπως το άσθμα. Ωστόσο, στο σημείο αυτό υπεισέρχονται και επιπρόσθετα χαρακτηριστικά της φτώχειας όπως η χαμηλή εκπαίδευση και η πρόσβαση σε υπηρεσίες υγείας, που παρεμποδίζουν την πρόληψη και θεραπεία των συμπτωμάτων, με συνέπεια τις διαφοροποιήσεις στη νοσηρότητα ανάμεσα στις εισοδηματικές ομάδες. Στο ελληνικό

σχολείο, όπως και σε κάθε ευρωπαϊκό σχολείο, υπάρχουν παιδιά που έχουν έρθει μαζί με τις οικογένειές τους από άλλες χώρες. Σύμφωνα με στοιχεία που παραθέτει η Unicef η φτώχεια στους μετανάστες άγγιξε το 2010 το 40,4%[50]. Είναι λοιπόν κατανοητό πως η θέση των συγκεκριμένων παιδιών θα είναι πολύ δύσκολη στο ελληνικό σχολείο. Η οικονομική τους λοιπόν κατάσταση τα εμποδίζει να ακολουθήσουν τις συνήθειες των Ελλήνων συνομηλίκων τους, με αποτέλεσμα να συσπειρώνονται γύρω από ομάδες μεταναστών[51]. Οι επιδράσεις της φτώχειας στην εκπαίδευση των παιδιών χωρίζονται σε δυο κατηγορίες: στις άμεσες και τις έμμεσες. Στις άμεσες επιδράσεις, όπου και τα αποτελέσματα της φτώχειας είναι περισσότερο ορατά, συγκαταλέγονται οι κοινωνικοί κίνδυνοι στους οποίους είναι εκτεθειμένο ένα φτωχό παιδί, καθώς και η στέρησή του από ποικίλες ευκαιρίες. Αυτό σημαίνει πως ένα παιδί που προέρχεται από φτωχή οικογένεια παρουσιάζει περισσότερες πιθανότητες να μην τρέφεται σωστά, με αποτέλεσμα να του δημιουργείται ένα αίσθημα ανασφάλειας ως προς την εξασφάλιση της τροφής[52] (έμμεση επίδραση). Από την άλλη μεριά σε επίπεδο εκπαίδευσης, παρατηρείται πως οι φτωχές οικογένειες χαρακτηρίζονται και από χαμηλό μορφωτικό επίπεδο, με αποτέλεσμα να δημιουργείται ένας φαύλος κύκλος: τα ερεθίσματα των παιδιών φτωχών οικογενειών παραμένουν «φτωχά» διότι οι γονείς τους παρέχουν ένα «φτωχό» μορφωτικό περιβάλλον[53]. Έτσι, τα ίδια παραμένουν εγκλωβισμένα σ' ένα «φτωχό» εκπαιδευτικά περιβάλλον, χωρίς να έχουν κάποια βοήθεια από τους γονείς τους ως προς το θέμα της εκπαίδευσης. Παράλληλα, τα παιδιά παραμένουν εκπαιδευτικά «απροστάτευτα» καθώς δεν τους παρέχονται ούτε τα στοιχειώδη εκπαιδευτικά εργαλεία, π.χ. βιβλία. Επιπρόσθετα, οι φτωχές οικογένειες κατά κανόνα κατοικούν σε περιοχές, οι οποίες δεν προσφέρουν ευκαιρίες για αύξηση του εκπαιδευτικού επιπέδου[54].Ειδικότερα, όσον αφορά στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση παρατηρείται πως η οικονομική επένδυση στη συγκεκριμένη εκπαιδευτική βαθμίδα είναι υψηλότερη στις περισσότερες χώρες του κόσμου σε σχέση με τη δευτεροβάθμια και την τριτοβάθμια εκπαίδευση[55]. Ωστόσο το πρόβλημα εξακολουθεί να υφίσταται ειδικότερα στις περιοχές στις οποίες κυριαρχεί η «απόλυτη» φτώχεια, με αποτέλεσμα ένα πολύ μεγάλο ποσοστό παιδιών να μην κατορθώνει να ολοκληρώσει την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Παρόλα αυτά τα τελευταία χρόνια παρατηρείται αύξηση των επενδύσεων στη δευτεροβάθμια και την τριτοβάθμια εκπαίδευση, γεγονός το οποίο λειτουργεί ευνοϊκά για ορισμένες χώρες, ιδιαίτερα τις ανεπτυγμένες. Η σύνδεση μεταξύ παιδικής φτώχειας και εκπαίδευσης φέρνει αναπόφευκτα στο επίκεντρο της μελέτης την οικονομική κατάσταση των οικογενειών. Σε ερώτημα που διατυπώθηκε σε πρόσφατη έρευνα «η λέξη «φτωχός ποια εικόνα σας φέρνει πρώτα στο μυαλό;», το 18% απάντησε: «οικογένεια που αναγκάζεται να βγάλει το παιδί τους από το σχολείο για να δουλέψει»[56]. Η οικογένεια λοιπόν φαίνεται πως αποτελεί τον πρωταρχικό φορέα κοινωνικοποίησης των παιδιών, επομένως οποιαδήποτε αλλαγή στον πυρήνα της επηρεάζει άμεσα την κάλυψη των βασικών τους αναγκών (φαγητό, ένδυση, στέγη) καθώς και την μετάδοση πολιτιστικών και κοινωνικών αξιών. Άλλωστε έχει διαπιστωθεί πως παιδιά που έχουν μεγαλώσει σε φτωχές οικογένειες, εκτίθενται από μικρή ηλικία σε κοινωνικούς κινδύνους[57]. Οι γονείς καθώς και το εκπαιδευτικό κεφάλαιο που επενδύουν για την παιδεία των παιδιών τους είναι πολύ σημαντικό τόσο για την εμφάνιση προβλημάτων συμπεριφοράς στο σχολείο όσο και για τις προσδοκίες της ίδιας της κοινωνίας από αυτά[58]. Ο φτωχός λοιπόν γονέας αδυνατεί να προσφέρει την εκπαίδευση που χρειάζεται λόγω του χαμηλού ίσως και ανύπαρκτου οικονομικού κεφαλαίου[59]. Αυτή η κατάσταση έχει συνήθως ως

αποτέλεσμα η εκπαίδευση να απαξιώνεται ως αγαθό αρχικά από τους ίδιους τους γονείς και στη συνέχεια από τα ίδια τα παιδιά. Χαρακτηριστικός είναι ο παρακάτω πίνακας της ΕΛ.ΣΤΑΤ όπου παρουσιάζεται το επίπεδο εκπαίδευσης του φτωχού και του μη φτωχού πληθυσμού στη χώρα μας[60]:

Πηγή: Ελληνική Εθνική Επιτροπή Unisef (2012). Έκθεση: Η κατάσταση των παιδιών στην Ελλάδα 2012, σ. 35.

Παρατηρείται λοιπόν πως το μεγαλύτερο ποσοστό του φτωχού πληθυσμού ολοκληρώνει το δημοτικό σχολείο (55,3%), ενώ μόλις το 14,1% φοιτά στο γυμνάσιο. Επίσης, εξαιρετικά μικρά ποσοστά παρατηρούνται στα ΙΕΚ (3,1%) και στην Ανώτατη Εκπαίδευση (5,0%).

### Η διαρροή από την Υποχρεωτική Εκπαίδευση ως αποτέλεσμα της παιδικής φτώχειας

Ο αποκλεισμός κάθε μαθητή από την εκπαίδευση, εκδηλώνεται συνήθως με δύο τρόπους: είτε το παιδί δε γράφεται καθόλου στο σχολείο, όποτε και δε φοιτά, είτε κάποια παιδιά μετά την εγγραφή τους το εγκαταλείπουν για διάφορους λόγους. Στη δεύτερη περίπτωση το αποτέλεσμα απορρέει από ένα σύνολο παραγόντων, που συνήθως βρίσκουν πρόσφορο έδαφος στα παιδιά που ανήκουν σε οικογένειες με οικονομικές, πολιτισμικές και κοινωνικές διαφορές. Σ' αυτά τα αίτια συγκαταλέγεται και η φτώχεια. Είναι πια γεγονός ό,τι η καθιέρωση της Σύμβασης των Δικαιωμάτων των παιδιών εξασφαλίζει την ισότιμη και αποτελεσματική συμμετοχή στην εκπαίδευση όλων των παιδιών, ανεξαρτήτως του οικονομικού και κοινωνικού τους προφίλ. Ωστόσο, όμως, η εμπειρία επιβεβαιώνει ότι η συμμετοχή όλων στην εκπαίδευση βρίσκεται σε άμεση συσχέτιση με το αν έχουν ικανοποιήσει πρώτα τα υπόλοιπα βασικά τους δικαιώματα. Η διαπίστωση φαίνεται να επιβεβαιώνεται και στην περίπτωση της εγκατάλειψης του σχολείου από τους ανήλικους μαθητές, καθώς ο βασικότερος παράγοντας για μια τέτοια εξέλιξη είναι η φτώχεια και η βίωση του φαινομένου του αποκλεισμού.

Το φαινόμενο της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου από τους μαθητές, αν και αποτελεί πρόβλημα που απασχολεί όλες τις χώρες, στην Ελλάδα παρουσιάζει ένα ιδιαίτερο ενδιαφέρον για δύο λόγους:

1. *παρ΄όλες τις προσπάθειες βελτίωσης του εκπαιδευτικού συστήματος και όλων των δεικτών της εκπαίδευσης, η χώρα μας παραμένει στις πρώτες χώρες σε ποσοστό διαρροής μαθητών, και*
2. *αποτελέσματα ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί, αποδεικνύουν ότι η πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου αυξάνει τις πιθανότητες των ανεκπαίδευτων μαθητών για εμπλοκή σε διαδικασίες περιθωριοποίησης, εγκληματικότητας, βίας, πορνείας και γενικότερα παραβατικών συμπεριφορών*[61].

Βέβαια, τα τελευταία χρόνια, μέσα από στρατηγικές και εκπαιδευτικές πολιτικές που εφαρμόστηκαν, υπήρξε μείωση του αριθμού της διαρροής των μαθητών του Δημοτικού σχολείου, όχι όμως και για τις άλλες βαθμίδες. Κάποιες από αυτές τις πολιτικές είναι ο περιορισμός ή η κατάργηση της αξιολόγησης στο Δημοτικό και το σχετικά αυστηρό νομοθετικό πλαίσιο για την εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση[62].Οι έρευνες στο χώρο της Ελλάδας, δείχνουν πως το κύριο σώμα των

μαθητών που εγκαταλείπουν το σχολείο πριν την ολοκλήρωσή του, αποτελείται από παιδιά φτωχών οικογενειών[63] και το μεγαλύτερο ποσοστό εμφανίζεται στα αγόρια,[64] όπου η διαρροή σχετίζεται άμεσα και με την ανάγκη εξεύρεσης πρόσθετων οικονομικών πόρων για την οικογένεια, αλλά και τη χαμηλή επίδοση στα μαθήματα του σχολείου. Τέλος, εντύπωση προκαλεί η στάση των γονέων και των εκπαιδευτικών απέναντι στην πρόωρη εγκατάλειψη. Τα αποτελέσματα σχετικής έρευνας[65] που πραγματοποιήθηκε στη χώρας μας, παρουσιάζουν ότι ένα μικρό ποσοστό των γονιών είναι αδιάφορο σχετικά με τις αποφάσεις των παιδιών τους, κάποιοι προσπάθησαν να τους αλλάξουν γνώμη, χωρίς να τα καταφέρουν και οι μισοί περίπου δεν έφεραν αντιρρήσεις σχετικά με τη διακοπή του σχολείου, ενώ ένα πολύ μικρό ποσοστό κατάφερε να αλλάξει γνώμη στα παδιά του ή τα εμπόδισε να παρακολουθήσουν το σχολείο.

Από την άλλη μεριά, οι εκπαιδευτικοί, σ' ένα πολύ μικρό ποσοστό προσπάθησαν να σταματήσουν τα παιδιά από αυτή την ενέργεια – κυρίως στέλνοντας επιστολές στους γονείς – ενώ ένα μεγάλο ποσοστό, συμφώνησε μαζί τους. Πάντως, το μεγαλύτερο μέρος αδιαφόρησε και σιώπησε μπροστά στην απόφαση των μαθητών τους. Οι αιτίες αυτού του φαινομένου, θα μπορούσαν να αποδωθούν στην έλλειψη ουσιαστικής επικοινωνίας με το ευρύτερο περιβάλλον και τους γονείς των μαθητών και κυρίως λόγω στην έλλειψη κατάρτισης σε παρόμοια θέματα.

**Βιβλιογραφία**


1 Κογκίδου, Δ. (1995). *Μονογονεϊκές οικογένειες: Πραγματικότητα-Προοπτικές-Κοινωνική Πολιτική*. Αθήνα: Λιβάνης, σ. 569-570.

2 Χατζηβαρνάβα, Ε. (1990). Φτώχεια και οικογένεια, στο Τσιτούρα Σ. (επιμ.), *Φροντίδα για την οικογένεια,* Αθήνα: Ελληνική Εταιρία κοινωνικής παιδιατρικής και προαγωγής της υγείας-Ελληνική Εταιρεία πρόληψης της κακοποίησης και παραμέλησης των παιδιών, σ. 43.

3 Ravallion, M. (1992). Poverty Comparisons: A Guide to Concepts and Methods. Living Standards Measurement Study Working Paper 88, World Bank, Washington.

4 Sen, A. (1995). The Political Economy of Targeting, in Public Spending and the Poor: Theory and Evidence. D. van de Walle & K. Nead, eds. : 11-24. Johns Hopkins University Press. Baltimore.

5 Sen, A. (2001). Development as freedom. Oxford: Oxford University Press.

6 Τσαούσης, Δ. (1996). *Η κοινωνία του ανθρώπου.* Αθήνα: Gutenberg, σ. 614.

7 Χατζηβαρνάβα, Ε. (1990). Φτώχεια και οικογένεια, στο Τσιτούρα Σ. (επιμ.), *Φροντίδα για την οικογένεια,* Αθήνα: Ελληνική Εταιρία κοινωνικής παιδιατρικής και προαγωγής της υγείας-Ελληνική Εταιρεία πρόληψης της κακοποίησης και παραμέλησης των παιδιών, σ. 44.

8 Τσαούσης, Δ. (1996). *Η κοινωνία του ανθρώπου.* Αθήνα: Gutenberg, σ. 617.

9 Kaufman, F. X. (1996). Τα κράτη πρόνοιας, στο F. Xavier Merrien (ed.)., *Αντιμέτωποι με την φτώχεια*, Αθήνα: Κατάρτι.

10 Μπουγιούκος, Γ. (2011). Οι επιπτώσεις των οικονομικών κρίσεων στα παιδιά και στα δικαιώματά τους. Στο Δασκαλάκης, Δ. και Γκίβαλος, Μ. (επιμ.). *Παιδική ηλικία και τα δικαιώματα του παιδιού*, Αθήνα, σ. 130, Morrow, V. (2009). The

global financial crisis and children's happiness :A time for re-visioning? (Editorial), *Childhood*, Vol. 16, p. 295.

11 United Nations (1995). Programme of Action of the World Summit for Social Development A/CONF.166/9, παρ. 19, http:///www.un-documents.net/poa-wssd.htm.

12http:///epp.eurostat.ee.europa.eu/portal/page?papegaid1073.46870091&_dad=portal&scheima=PORTAL&pproduct_code=ILC_LI02.

13 World Bank (2012). World Bank Sees Progress Against Extreme Poverty, But Flags Vulnerabilities, http:///web.worldbank.org (10/3/12).

14http:///epp.eurostat.ee.europa.eu/portal/page?papegaid1073.46870091&_dad=portal&scheima=PORTAL&pproduct_code=ILC_LI02

15 Bradshaw, J., Hoelscher, P. & Richardson, D. (2007). An idex of child well-being in the European Union. Social Indicators Research 80, p. 135.

16 Δασκαλάκης, Δ. (2008). Φτώχεια, Κοινωνικός Αποκλεισμός και Παιδική Ηλικία, στο Δασκαλάκης, Δ. (επιμ.), Φτώχεια, Κοινωνικός Αποκλεισμός και Παιδική Ηλικία, Αθήνα: Σάκκουλα, σ. 41.

17 Υπουργείο Απασχόλης και Κοινωνικής Προστασίας (2006). Εθνική Έκθεση Στρατηγικής για την Κοινωνική Προστασία και την Κοινωνική Ένταξη 2006-2008, Σεπτέμβριος, σ. 15.

18 Ελληνική Εθνική Επιτροπή Unicef: Η κατάσταση των παιδιών στην Ελλάδα- 2012. Αθήνα, Μάρτιος 2012.

19 Ό.π.

20 Παπαδοπούλου, Δ. (2004). Η φύση του κοινωνικού αποκλεισμού στην ελληνική κοινωνία, στο Πετμετζίδου, Μ. & Παπαθεοδώρου, Χ. (επιμ.), Φτώχεια και Κοινωνικός Αποκλεισμός, Επιστημονική Εταιρεία Κοινωνικής Πολιτικής, Έξαντας, σ. 369.

21 Τσιάκαλος, Γ. (1997). Κοινωνικός Αποκλεισμός: Ορισμοί, πλαίσιο και σημασία, στο Κασιμάτη, Κ. (επιμ.), Κοινωνικός Αποκλεισμός: Η Ελληνική Εμπειρία, Κέντρο Κοινωνικής Μορφολογίας και Κοινωνικής Πολιτικής, Αθήνα, Gutenberg, σ. 42-42, και σ. 58-63, Barry, B. (1998), «Social Exclusion, Social Isolation and the Distribution of Income», Center for Analysis of Social Exclusion, London School of Economics, Casepaper, Case/12, August, σ. 2-3.

22 Καβουνίδη, Τ. (2005$^{δ}$). Κοινωνικός Αποκλεισμός: έννοια, κοινοτικές πρωτοβουλίες, ελληνική εμπειρία και διλήμματα πολιτικής στο Καραντινός, Δ. Αλιμπράντη, Λ., Φρονίμου, Ε. (επιμ.), Διαστάσεις του Κοινωνικού Αποκλεισμού στην Ελλάδα, τ. Α΄, ΕΚΚΕ, Αθήνα, σ. 27.

23 Χρυσάκης, Μ. (2005). Εκπαιδευτικές ανισότητες, Διαστάσεις του κοινωνικού αποκλεισμού στην Ελλάδα, τ. Α΄, ΕΚΚΕ, Αθήνα, σ. 85.

24 Δασκαλάκης, Δ. (2008). Φτώχεια, Κοινωνικός Αποκλεισμός και Παιδική Ηλικία, στο Δασκαλάκης, Δ. (επιμ.), Φτώχεια, Κοινωνικός Αποκλεισμός και Παιδική Ηλικία, Αθήνα: Σάκκουλα, σ. 40-41.

25 Ξωχέλλης, Δ. Π. (1989), «Εκπαίδευση», Π.Ψ.Ε.-Λεξικό , τ. 3$^{ος}$, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, σ. 1685-1686.

26 Τσίγκανου, Ι. (1997). «"Το κοινωνικό μειονέκτημα" της παραβατικότητας», *Μορφές κοινωνικού αποκλεισμού και μηχανισμοί παραγωγής του,* Κέντρο Έρευνας και Τεκμηρίωσης, Ομάδας Ανθρωπολογίας, Σ. Δημητρίου (επιμ.), εκδ. Ιδεοκίνηση, Αθήνα, σ. 23-24, Levitas, R. (2004). Τι είναι κοινωνικός

αποκλεισμός, στο Πετμετζίδου, Μ. –Παπαθεοδώρου, Χ. Φτώχεια και κοινωνικός αποκλεισμός. Αθήνα: Εξάντας, σ. 228.

27 Νικολοπούλου, Π.Γ. (2000). «Εγκληματολογικοί προβληματισμοί γύρω απ' την έννοια του κοινωνικού αποκλεισμού», Εγκληματίες και Θύματα στο Κατώφλι του 21ου αιώνα, Αφιέρωμα στη μνήμη Ηλία Δασκαλάκη, Αθήνα, σ. 521.

28 Κρουσταλάκη, Σ.Γ. Διαπαιδαγώγηση. Πορεία ζωής, Αθήνα, χχ.σ. 15.

29 COURRIER της UNESCO, Ανάπτυξη. Έχοντες και μη Έχοντες, τχ.5, 1995, σ. 30.

30 Λάβδα, Μ. (1995). «Ο ρόλος της εκπαίδευσης ενηλίκων στη σωφρονιστική και μετασωφρονιστική μέριμνα», στο Νεανική Παραβατικότητα και επαγγελματική ένταξη. Συγκριτική μελέτη για τις αναπτυσσόμενες πολιτικές στην Ελλάδα και Βρετανία», «Άρσις», Εταιρεία Κοινωνικής Υποστήριξης Νέων, Nacro National Association for the Care and Resettlement of Offenders, Αθήνα, σ. 125.

31 Eade, L. (2003). Legal Incapacity, Autonomy and Children's Rights. Newcastle Law Review, 5,2, p.161.

32 Committee on the Rights of the Child (2002). Concluding observations of the Committee on the Rights of the Child: Greece.CRC/C/15/Add.170, 2 April, p.5.

33 Ν.2909/2001, άρθρο 4, παρ.1, εδ. δ΄.

34 Barry, B. (1998), «Social Exclusion, Social Isolation and the Distribution of Income», Center for Analysis of Social Exclusion, London School of Economics, Casepaper, Case/12, August, σ. 2-3, Μπαλούρδος, Δ. , Χρυσάκης, Μ. (2004). Φτώχεια και αποστέρηση ως προς τις συνθήκες διαβίωσης: μια προσέγγιση πέρα από τα συμβατά όρια της φτώχειας, στο ΕΚΚΕ, *Το κοινωνικό πορτρέτο της Ελλάδας* 2003-2004.

35 Unicef, (2001). Child Poverty in rich nations. Inoccenti research center, http: ///www.unicef-irc.org/publications/pdf/repcard1e.pdf, σ. 3.

36 Levitas, R. (2004). Η έννοια του κοινωνικού αποκλεισμού και η Ντυρκεμιανή ηγεμονία, στο Πετμετζίδου, Μ. & Παπαθεοδώρου, Χ. (επιμ.), *Φτώχεια και Κοινωνικός Αποκλεισμός, Επιστημονική Εταιρεία Κοινωνικής Πολιτικής,* Έξαντας, σ. 214.

37 Μπουγιούκος, Γ. (2008). Διαστάσεις της φτώχειας στην παιδική ηλικία, στο Δασκαλάκης, Δ. (επιμ.), *Φτώχεια, Κοινωνικός Αποκλεισμός και Παιδική Ηλικία*, Αθήνα: Σάκκουλα, σ. 166.

38 Μπάουμαν, Ζ. (2002). *Η εργασία, ο καταναλωτισμός και οι νεόπτωχοι*, Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 211.

39 Giddens, A. (2002). *Κοινωνιολογία*, Αθήνα, Gutenberg, σ. 212.

40 Buckingham, D. (2000). *After the death of childhood*, London: Polity Press, σ. 33, Harper, C. κ.α. (2009). *Children in times of economic crisis: Past lessons future policies*, ODI, UNICEF, σ.1.

41 Sen, A. (2001). *Development as freedom*. Oxford: Oxford University Press, σ. 128-132.

42Propper, C., Rigg, J. , Burgess S. and the ALSPAC Study Team, Health supplier quality and the distribution of child health, CASE paper 102, http:///sticerd.lse.ac.uk./dps/case/cp/CASEpaper102.pdf.

43 Μπουγιούκος, Γ. (2008). Διαστάσεις της φτώχειας στην παιδική ηλικία, στο Δασκαλάκης, Δ. (επιμ.), *Φτώχεια, Κοινωνικός Αποκλεισμός και Παιδική Ηλικία*, Αθήνα: Σάκκουλα, σ. 173.

44 Δασκαλάκης, Δ. (2008). Φτώχεια, Κοινωνικός Αποκλεισμός και Παιδική Ηλικία, στο Δασκαλάκης, Δ. (επιμ.), Φτώχεια, Κοινωνικός Αποκλεισμός και Παιδική Ηλικία, Αθήνα: Σάκκουλα, σ. 44.

45 Καράγιωργας, Σ. (επιμ.) (1999). Διαστάσεις της φτώχειας στην Ελλάδα, ΕΚΚΕ, τομ. Β΄, Αθήνα, σ. 443.

46 Ελληνική Εθνική Επιτροπή Unisef (2012). Έκθεση: Η κατάσταση των παιδιών στην Ελλάδα 2012. Επιστημονικά Υπεύθυνος: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών-Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης-Εργαστήριο Κοινωνικών Επιστημών, Διευθυντής: Δημοσθένης Ι. Δασκαλάκης. Αθήνα, σ.2.

47http:///epp.eurostat.ee.europa.eu/portal/page?papegaid1073.46870091&_dad=portal&scheima=PORTAL&pproduct_code=ILC_LI02.

48 Κάπα Research-London school of Economics Έρευνα για την φτώχεια, προδημοσίευση, http:///www.kapa-research.com.

49 Καράγιωργας, Σ. (επιμ.) (1999). Διαστάσεις της φτώχειας στην Ελλάδα, ΕΚΚΕ, τομ. Β΄, Αθήνα, σ. 179, Μπουγιούκος, Γ. (2011). Οι επιπτώσεις των οικονομικών κρίσεων στα παιδιά, Στο Δασκαλάκης, Δ. και Γκίβαλος, Μ. (επιμ.). *Παιδική ηλικία και τα δικαιώματα του παιδιού,* Αθήνα: Λιβάνη, σ. 123.

50 Ελληνική Εθνική Επιτροπή Unisef (2012). Έκθεση: Η κατάσταση των παιδιών στην Ελλάδα 2012. Επιστημονικά Υπεύθυνος: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών-Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης-Εργαστήριο Κοινωνικών Επιστημών, Διευθυντής: Δημοσθένης Ι. Δασκαλάκης. Αθήνα, σ. 49.

51 Μαλούτας, Θ., Εμμανουήλ, Δ., κ.α. (2006). *Αθήνα, κοινωνικές δομές, πρακτικές και αντιλήψεις,* Ε.Κ.Κ.Ε., Αθήνα, σ.50.

52 Cook, J.T.et.al. (2006). Child food insecurity increases risks posed by household food insecurity to young children's health. J.Nutr. 136: 1074.

53 Hart, B. & Risley, T. (1995). Meaningful differences in the Everyday Experience of Young American Children. Earlbaum. New York.

54 Black, M. & Krishnakumar, A. (1998). Children in low-income, urban settings: Interventions to promote mental health and well-being. Am. Psychol. 53: 638.

55 Psacharopoulos, G. & Patrinos, H. (2004). Returns to investment in education: a further update. *Education Economics,* 12(2), p. 122.

56 Κάπα Research-London school of Economics Έρευνα για την φτώχεια, προδημοσίευση, http:///www.kapa-research.com.

57 Parker, S., S. Greer, S. & Zuckerman, B. (1988). Double jeopardy: the impact of poverty on early child development. Pediatr. Clin. North Am. 35: 1230.

58 Elder GH. et. al. (1995). Linking family hardship to children's lives. Child Dev. , 56, p.370.

59 Patterson, J.T. (1996). Φτώχεια, Γκέτο και φυλετικό ζήτημα, στο Merrien, F.X. (επιμ.), Αντιμέτωποι με τη Φτώχεια (μτφρ. Μ. Κορασίδου), Κατάρτι, Αθήνα, σ. 252.

60 Ελληνική Εθνική Επιτροπή Unisef (2012). Έκθεση: Η κατάσταση των παιδιών στην Ελλάδα 2012. Επιστημονικά Υπεύθυνος: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών-Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης-Εργαστήριο Κοινωνικών Επιστημών, Διευθυντής: Δημοσθένης Ι. Δασκαλάκης. Αθήνα.

61 Ress, T. (1998). *Mainstreaming Equality in the European Union*, London, p.p. 71-21, 170.

62 Μπαλούρδος, Σ. & Χρυσάκης, Μ. (1998). Κοινωνικές ανισότητες στην εκπαίδευση και στη διανομή εισοδήματος, Ίδρυμα Σάκης Καράγιωργας, Αθήνα, σ. 657-658.

63 Φραγκουδάκη, Α. (1985). Οικογενειακές επενδυτικές πρακτικές των φτωχών και των μη φτωχών και εκπαιδευτικές ανισότητες, στο Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών, τ. 75, σ. 150.

64 Χρυσάκης, Μ. (1993). Ο ρόλος της εκπαίδευσης στην καταπολέμηση της φτώχειας, Ίδρυμα Σάκης Καράγιωργας, Αθήνα, σ. 393.

65 Βουΐδάσκης, Β. (1999). Η Μαθητική διαρροή ως μορφή του κοινωνικού αποκλεισμού, στο Χ. Κωσταντίνου & Γ. Πλειός: Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός. Αιτίες, Συνέπειες και Αντιμετώπιση, Πρακτικά του Η' Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου, Αθήνα, σ. 245-262.

# Κοινωνιοσημειωτική ανάλυση της παιδικής εργασίας σε σποτ της Διεθνούς Αμνηστίας

**Αναστασία Χριστοδούλου,** *Αναπλ. Καθηγήτρια Σημειωτικής,Τμήμα Ιταλικής Γλώσσας και Φιλολογίας, Φιλοσοφική Σχολή, Α.Π.Θ*
**Αργύρης Κυρίδης,** *Καθηγητής, Τ.Ε.Π.Α.Ε. Α.Π.Θ*
**Λάζαρος Παπουτζής,** *Υπ. Δρ. Σημειωτικής, Τμήμα Ιταλικής Γλώσσας και Φιλολογίας Φιλοσοφική Σχολή, Α.Π.Θ*
**Ελένη Σολάκη,** *Μεταπτυχιακή φοιτήτρια, Τμήμα Νηπιαγωγών*

## Εισαγωγή

Η παρούσα ανακοίνωση αφορά σε μια κοινωνιοσημειωτική ανάλυση ενός τηλεοπτικού σποτ με τίτλο *«Σούπερ – Μάρκετ»,* του ελληνικού τμήματος της Διεθνούς Αμνηστίας, όπου κυρίαρχο ρόλο συμμετοχής έχουν τα παιδιά. Η θεματική του συγκεκριμένου σποτ αφορά σε σημαντικές κοινωνιολογικές παραμέτρους της σύγχρονης κοινωνίας, όπως είναι η παιδική εργασία και η διασφάλιση των δικαιωμάτων του παιδιού. Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο η Διεθνής Αμνηστία κωδικοποιεί τα ιδεολογικά μηνύματα της 'παιδικότητας' και των 'δικαιωμάτων του παιδιού', σε γλωσσικά και εικονικά μηνύματα, με σκοπό την ευαισθητοποίηση του κοινού. Η έρευνα βασίζεται σε μια κοινωνιοσημειωτική προσέγγιση, η οποία δεν περιορίζεται σε μια φορμαλιστική προσέγγιση των κειμένων, αλλά εξετάζει τα κείμενα ως αναπόσπαστο μέρος ενός υλικού κοινωνικο-οικονομικού και πολιτικού πλαισίου, όπου τα κείμενα έχουν απορροφήσει αξίες και ιδέες από τον ευρύτερο κοινωνικό χώρο. Στόχος μιας σημειωτικής ανάλυσης είναι η διερεύνηση της σημασίας εκείνων των σημείων που βρίσκονται 'εν παρουσία' με σκοπό την ανάδυση των κρυμμένων μηνυμάτων. Η ανάλυση οδήγησε σε μια σειρά σημαντικών δεδομένων αναφορικά με τη σχέση παιδιού, εργασίας και ανθρωπίνων δικαιωμάτων, αλλά και το συσχετισμό τους με τους στόχους και τους σκοπούς της Διεθνούς Αμνηστίας. Στη συνέχεια, παρουσιάζεται ένας θεωρητικός προβληματισμός, η ανάλυση του βίντεο και ορισμένες διαπιστώσεις που προκύπτουν από την ανάλυση.

## Θεωρητικός προβληματισμός

Τα περισσότερα είδη παιδικής εργασίας σε όλο τον κόσμο είναι 'καταναγκαστικά', με την έννοια ότι τα παιδιά διδάσκονται να αποδέχονται τις συνθήκες διαβίωσής τους και να μην οραματίζονται ένα καλύτερο αύριο. Είναι παιδιά που δεν πηγαίνουν σχολείο, δεν έχουν κοινωνική ζωή, είναι ευάλωτα σε φυσική και σεξουαλική εκμετάλλευση, δεν παίζουν, δεν διασκεδάζουν, δεν έχουν καμιά υποστήριξη από γονείς και φίλους. Έτσι, ένα πρώτο είδος προστασίας για αυτά τα παιδιά, αποτελεί η σύμβαση για τα δικαιώματα του παιδιού (1989, άρθρο 32), στην οποία αναφέρεται ότι «τα

συμβαλλόμενα κράτη αναγνωρίζουν το δικαίωμα του παιδιού να προστατεύεται από την οικονομική εκμετάλλευση και από την εκτέλεση οποιασδήποτε εργασίας που ενέχει κινδύνους ή που μπορεί να εκθέσει σε κίνδυνο την εκπαίδευση του ή να βλάψει την υγεία του ή τη σωματική, πνευματική, ψυχική, ηθική ή κοινωνική ανάπτυξή του …». Όμως, η παραπάνω σύμβαση από μόνη της, δεν είναι ικανή για την αλλαγή. Υπολογίζεται ότι εκατομμύρια παιδιά κάθε χρόνο πέφτουν θύματα εργασιακής εκμετάλλευσης.[1]

*Διεθνής Αμνηστία*

Στη βάση της παιδικής εκμετάλλευσης, γίνονται κινητοποιήσεις σε διεθνές και τοπικό επίπεδο, προκειμένου για την προστασία των δικαιωμάτων του παιδιού. Η Διεθνής Αμνηστία, μη κυβερνητική ανεξάρτητη οργάνωση που συνεργάζεται με τον ΟΗΕ, έχει ως κύριο αντικείμενο της την προάσπιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, όπως αυτά έχουν θεσπιστεί για όλους τους ανθρώπους της Γης. Στο καταστατικό της η Οργάνωση, έθεσε ως κυρίαρχη αποστολή, τη διεξαγωγή έρευνας για την πρόληψη και καταστολή των παραβιάσεων που πλήττουν ιδιαίτερα τη σωματική και διανοητική ακεραιότητα, την ελευθερία συνείδησης και έκφρασης, καθώς και την αποτροπή κάθε διάκρισης. Έτσι, η Διεθνής Αμνηστία αναλαμβάνει δράση για τον τερματισμό των σοβαρών παραβιάσεων των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, όπως κατάργηση της θανατικής ποινής, βασανιστηρίων και περιορισμού των ελευθεριών στο όνομα του πολέμου, της παιδικής και παράνομης εργασίας. Παρόλο που δεν πρόκειται για μία Οργάνωση με αμιγώς εκπαιδευτικό προσανατολισμό, εντούτοις ενεργοποιείται, σε όποια περίσταση χρειαστεί, να στηρίξει την αξία της εκπαίδευσης. Οι εθελοντές της υπερασπίζονται τα ανθρώπινα δικαιώματα και ενεργούν τόσο προληπτικά, μέσω της ενημέρωσης και της ευαισθητοποίησης των πολιτών (είτε με διαφημιστικές καμπάνιες, είτε με δράσεις), όσο και για να θεραπεύσουν παραβιάσεις των ως άνω αναφερόμενων δικαιωμάτων (π.χ. με συλλογές υπογραφών ή ειρηνικές παρεμβάσεις προς τις αρμόδιες αρχές). Στη Διεθνή Αμνηστία απονεμήθηκε το 1977 το Νόμπελ Ειρήνης «Για τη συνεισφορά της στην εξασφάλιση της ελευθερίας, της δικαιοσύνης και, κατ' επέκταση, της ειρήνης στον κόσμο», όπως ακριβώς αναφέρεται στην ιστοσελίδα του ελληνικού τμήματος. Ο όρος αμνηστία που πρεσβεύει ο Οργανισμός, εάν θέλαμε να τον δούμε με μια σημειωτική ματιά, θα διαπιστώναμε ότι αν και πρόκειται για μια οργάνωση που ασχολείται αποκλειστικά με την υπεράσπιση υπόδικων ή κατάδικων ανά τον κόσμο, κάνει διασταλτική ερμηνεία αυτής, ενσωματώνοντας την έννοια της αποδοχής και της εξάλειψης των διακρίσεων.[2]

*Διαφήμιση*

Είναι αλήθεια ότι η διαφήμιση αποτελεί αναντίρρητα ένα βασικό στοιχείο της καθημερινότητας του σύγχρονου ανθρώπου, η οποία διαμορφώνει ή καθρεφτίζει

[1] http://www.sansimera.gr/worldays/116#ixzz383bkp36Q
[2] http://www.amnesty.org.gr/

πολιτισμικές αξίες. Πράγματι, η διαφήμιση αποτελεί μια μορφή τέχνης με σαφείς επιδράσεις στο καταναλωτικό κοινό (Kilbourne 1999). Προφανώς, ένας σαφής ορισμός για τη διαφήμιση θα ήταν ουτοπικός (Arens 2006, Belch & Belch 2004), καθώς η διαφήμιση δεν αφορά πλέον στο προϊόν, αλλά σε μια σειρά μετάδοσης ιδεών, μέσα από μελετημένες στρατηγικές πειθούς και οργάνωσης του μηνύματος. Απόρροια του παραπάνω είναι ότι η κάθε ιδέα κωδικοποιείται με ένα συγκεκριμένο τρόπο προκειμένου ο δέκτης να αντιδράσει (Bovee & Thill 1999).

Η διαφήμιση αποτελεί μια μορφή επικοινωνίας με λεκτικά και μη λεκτικά στοιχεία, η οποία απευθύνεται σε ομάδες, προβάλλεται από συγκεκριμένες εταιρίες, και προφανώς, υπάρχει ένα οικονομικό κόστος για τη μετάδοσή της. Είναι γνωστό ότι η διαφήμιση έχει χαρακτηριστεί από πολλούς ως ένα είδος τέχνης. Χαρακτηριστικά αναφέρει ο Williams (1960) ότι η διαφήμιση αποτελεί «την επίσημη τέχνη της καπιταλιστικής κοινωνίας». Πράγματι, η σύγχρονη διαφήμιση μεταχειρίζεται αισθητικές αξίες και χαρακτηριστικά, μορφές έκφρασης, οπτικές εικόνες και απεικονιστικότητα με μία δυναμική που έχει στόχο την εμπορία (Scott 1990, Scott 1994α). Παρά ταύτα, ο ενημερωτικός της χαρακτήρας είναι σημαντικός προκειμένου ο 'καταναλωτής' να πάρει αποφάσεις, να δράσει (Arens 2006, Thorson 1989). Προκύπτει, λοιπόν, ότι η διαφήμιση ως ένας κοινωνικο-πολιτιστικός θεσμός, με επαναληπτικά στοιχεία και με ρητορεία, αλλά και με αμφιλεγόμενες κοινωνικές επιδράσεις (Kilbourne 1999, Pollay 1986). Βέβαια, η ρητορεία στην προκειμένη περίπτωση των διαφημίσεων του Διεθνούς Οργανισμού, δεν αφορά σε ένα προϊόν αλλά μία έκκληση λογικής, συναισθήματος και ήθους (Θεοδωράκης 2011:7-26).
Η διαφήμιση, λοιπόν, ως σημειωτικό κείμενο μέσα σε ένα κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον, αναλύεται μέσα από μια σημειωτική οπτική, προκειμένου να αναδύθούν τα κρυμμένα νοήματα και οι ρητορικές δομές σημασίας.

*Σημειωτική και διαφήμιση*

Για τον ορισμό του πεδίου της σημειωτικής έχουν γίνει πολλές απόπειρες. Ο Fabbri (2012:15) επισημαίνει την περιγραφή του Deleuze για να οριστεί η σημειωτική ως διάμεσος που διατρέχει όλες τις επιστήμες του νοήματος, μέσα όμως από μια φιλοσοφική και ανθρωπολογική προοπτική. Ο Eagleton (1996:157) ορίζει τη σημειωτική ως τη συστηματική μελέτη των σημείων. Ο Bann (2008:127-128) εντοπίζει στη σημειωτική τη χειραφέτησή της από την αρχική προσκόλλησή της στις γραμματολογικές σπουδές και την ορίζει ως μια ευρύτερη κριτική πρακτική.

Από την άλλη, η σημειωτική ανάλυση της εικόνας οφείλει πολλά στις εργασίες του Roland Barthes. Συγκεκριμένα, στο έργο του Barthes (1988:176) εντοπίζουμε ένα έντονο ενδιαφέρον για τη σημειωτική ανάλυση της διαφημιστικής εικόνας. Η ανάλυση του στοχεύει στη μέγιστη αποτελεσματικότητα για τη μετάδοση ενός μηνύματος και αποτελεί για τον Barthes ένα ιδιαίτερα ενδεικτικό μέσο για τη μελέτη του τρόπου με τον οποίο η ιδεολογία αντανακλάται σε οπτικές εικόνες Για τον ίδιο, το σημαίνον μήνυμα όλων των διαφημίσεων είναι η εξαιρετικότητα του προϊόντος που διαφημίζεται. Η διαφημιστική εικόνα αποτελείται από σημεία (Barthes 1988:41-42) και η σημασία της εικόνας εσκεμμένη, προκειμένου για τη μετάδοση συγκεκριμένων σημαινομένων του προϊόντος. Τα σημεία της διαφημιστικής εικόνας υπάρχουν με στόχο την καλύτερη ανάγνωση, καθιστώντας την εικόνα ειλικρινή ή εμφαντική. Μελετώντας τη διαφήμιση ως σύνολο σημείων, ο Barthes αναγνωρίζει σε αυτό το

σύστημα τρεις άξονες: το γλωσσικό μήνυμα, το κωδικοποιημένο εικονικό μήνυμα και το μη κωδικοποιημένο εικονικό μήνυμα. Ο ίδιος εντοπίζει στο γλωσσικό μήνυμα δύο επίπεδα, την καταδήλωση και τη συνδήλωση. Η καταδήλωση σχετίζεται με την κυριολεκτική σημασία, ενώ η συνδήλωση αποτελεί τη μεταφορική σημασία, ένα είδος ερμηνευτικού συσχετισμού που είναι εξαρτημένο από το πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο συντελείται. Το μη κωδικοποιημένο εικονικό μήνυμα ορίζεται συνοπτικά ως αυτό που βλέπουμε 'κυριολεκτικά' όταν κοιτάζουμε την εικόνα ενώ το κωδικοποιημένο εικονικό μήνυμα είναι το μήνυμα που λαμβάνουμε από τις οπτικές συνδηλώσεις της εικόνας. Εν τέλει, οι επιτυχημένες διαφημίσεις είναι αυτές που καταδηλωτικά παρουσιάζουν ένα προϊόν, μα συνδηλωτικά μιλούν για κάτι εντελώς διαφορετικό (Χριστοδούλου 2000:111).

Σημαντική στον τομέα της σημειωτικής και, συγκεκριμένα, της δομικής σημαντικής ήταν η θεωρητική εργασία του A.J. Greimas (1966). Ο Greimas εισάγει ένα μοντέλο σημασιολογικής ανάλυσης κειμένων. Η ανάλυσή του συνίσταται στον εντοπισμό μέσα στο κείμενο ισοτοπιών, δηλαδή ομάδων λέξεων οι οποίες φαίνεται να έχουν παρόμοιο σημασιολογικό περιεχόμενο. Στη συνέχεια, οι ισοτοπίες οργανώνονται σε σημασιολογικούς κώδικες, δηλαδή, δομημένα σύνολα τα οποία σχετίζονται μεταξύ τους. Οι σημασιολογικοί κώδικες προκύπτουν από τη διερεύνηση των ισοτοπιών και των σχέσεων μεταξύ τους και βοηθούν στην ανάδειξη της σημασιολογικής δομής του ίδιου του κειμένου (Boklund- Λαγοπούλου 1996:148-150).

Η σημειωτική διαμορφώθηκε ως γνωστικό αντικείμενο στην Ευρώπη από τον F.de Saussure και στην Αμερική από τον C.S.Peirce. Βέβαια, η σημειωτική χρονολογικά ανάγεται στην αρχαία ελληνική εποχή όταν ο Αριστοτέλης έκανε τη διάκριση ανάμεσα στο σημείο και το πράγμα που αντιπροσωπεύει το σημείο. Σύμφωνα με τον Culler (2013: 71, 72) η σημειωτική «επιδιώκει να προσδιορίσει τις συμβάσεις και τις λειτουργίες με τις οποίες κάθε σημασιοδοτική πρακτική (όπως η λογοτεχνία) παράγει τα παρατηρήσιμα αποτελέσματα του σημαίνειν»

Ορίζοντας το «σημείο» ως τη σχέση μεταξύ εντός σημαίνοντος (signifier) και ενός (signified) σημαινομένου οδηγείται κανείς στον συνηθέστερο ορισμό της σημειωτικής, δηλαδή, η σημειωτική είναι η μελέτη των σημείων, μια επιστήμη που διατρέχει τα πεδία του πολιτισμού, από την καθημερινή γλώσσα μέχρι οτιδήποτε μπορεί να «αντιπροσωπεύει» κάτι άλλο, εικόνες, ήχους, χειρονομίες και κάθε είδους κείμενα. Στο πλαίσιο μιας απόπειρας ορισμού της σημειωτικής, ο Friske (1992) δηλώνει ότι η σημειωτική αποτελεί μια θεωρητική προσέγγιση της επικοινωνίας και προσιδιάζει περισσότερο σε μια διεπιστημονική προσέγγιση των γνωστικών περιοχών της γλωσσολογίας, των πολιτισμικών σπουδών, της κοινωνικής ψυχολογίας, της ανθρωπολογίας.

## Ανάλυση του Corpus

Το τηλεοπτικό σποτ 'Σούπερ-Μάρκετ[3], αποτελεί το υλικό προς ανάλυση του παρόντος άρθρου και απέσπασε το βραβείο Ermis Bronze το 2010, μαζί με άλλα δύο 'Μεσίτης' και 'Φαρμακείο'[4]. Η διαφημιστική εταιρεία Bold Ogilvy, η οποία δημιούργησε αφιλοκερδώς τρία τηλεοπτικά μηνύματα για τη Διεθνή Αμνηστία στήριξε την

[3] https://www.youtube.com/watch?v=9E-VyvUNn3M
[4] http://www.amnesty.org.gr/resources-and-links

παγκόσμια εκστρατεία με τίτλο «Απαιτούμε Αξιοπρέπεια» και απέσπασε τέσσερα βραβεία διαφήμισης Ermis (2010) στην κατηγορία «Κοινωνικά Μηνύματα».

Στο εν λόγω σποτ, 'Σουπερ-Μάρκετ' παρουσιάζεται η προβληματική της παιδικής παράνομης εργασίας με στοιχεία δυτικού πολιτισμού. Σκοπός της εργασίας είναι να διερευνηθεί ο τρόπος με τον οποίο οι αξίες του συγκεκριμένου Διεθνούς Οργανισμού κωδικοποιούνται σε γλωσσικά και εικονικά διαφημιστικά μηνύματα. Η ανάλυση οδήγησε σε μια σειρά σημαντικών δεδομένων αναφορικά με τη σχέση και τους συσχετισμούς παιδιού, εργασίας και δικαιωμάτων, αλλά και τη σχέση τους με τους στόχους και τους σκοπούς της Διεθνούς Αμνηστίας.

Η υπόθεση και η διάρκεια του τηλεοπτικού σποτ είναι πολύ σύντομη, μόλις 0.54 λεπτά. Η διαφήμιση αφορά σε έναν αριθμό 30 περίπου κοριτσιών, τα οποία βρίσκονται σε ένα σούπερ μάρκετ και εργάζονται σε διάφορες θέσεις εργασίες, ως υπάλληλοι ταμείου, μεταφορείς, χειρίστριες υπολογιστή, ανώτεροι υπάλληλοι, υπάλληλοι αρτοποιείου. Τα ύφος των κοριτσιών είναι λυπημένο και παγερό.
Οι συμμετέχοντες στο σποτ είναι τα κορίτσια και οι πελάτες του σούπερ μάρκετ, οι οποίοι δεν αντιδρούν στην θέαση των μικρών κοριτσιών, ως εργαζόμενες υπάλληλοι ενός Σούπερ-Μάρκετ.

Τα γλωσσικά κείμενα που εμφανίζονται στο σποτ είναι τα εξής έξι: (α) *Οι καταστάσεις είναι συμβολικές*, (β) *Εκατομμύρια κορίτσια στον κόσμο δεν ολοκληρώνουν την εκπαίδευσή τους, γιατί δουλεύουν από μικρή ηλικία*, (γ) *Τώρα ξέρεις πώς είναι, (δ) Απαιτούμε Αξιοπρέπεια*, (ε) *Υποστήριξε τη δράση της Διεθνούς Αμνηστίας* και τέλος, (στ) το λογότυπο του οργανισμού και τα στοιχεία επικοινωνίας του.

Όπως προκύπτει από την ανάλυση, σε καταδηλωτικό επίπεδο η διαφήμιση παρουσιάζει κορίτσια στην ίδια περίπου ηλικία (δέκα ετών), σε διάφορους χώρους ενός Σούπερ Μάρκετ. Τα κορίτσια θυμίζουν κορίτσια δυτικού κόσμου, όπως άλλωστε και το Σούπερ Μάρκετ και είναι ντυμένα με στολές εργασίας. Σε πρώτο επίπεδο φαίνεται να υπάρχει καταμερισμός και διαφορετικές θέσεις εργασίας, κάτι που προκύπτει από τον διαφορετικό ενδυματολογικό κώδικα. Έτσι, αντιλαμβανόμαστε ότι υπάρχει μια ταξική διαφοροποιήσή τους στη βάση της ενδυμασίας τους, δηλαδή, υπάλληλοι, ταμίες, προϊστάμενοι.

Οι θεματικές του σποτ είναι:
(α) Η εισαγωγή στην υπόθεση (παιδική εργασία σε σούπερ μάρκετ). Στην πρώτη θεματική του σποτ πραγματοποιείται η αρχική επαφή του θεατή με το σενάριο. Εμφανίζονται παιδιά με την στολή εργασίας (εργασιακός κώδικας) και σε διάφορους εργασιακούς τομείς ενός σούπερ μάρκετ (χωρικός κώδικας). Τόσο ο ενδυματολογικός όσο και ο χωρικός κώδικας επιτυγχάνει την εισαγωγή στο θέμα, χωρίς να υπάρχει γλωσσικό μήνυμα. Έτσι, ο αναγνώστης βρίσκεται μπροστά σε μια ΄διαφορετική' πολιτισμική πραγματικότητα από την κουλτούρα του, δηλαδή, κορίτσια, εργάτριες σε Σούπερ Μάρκετ.
(β) Η εμφάνιση ενήλικων πελατών (σχέση πελατών και παιδιών-υπαλλήλων). Το επόμενο θέμα είναι η είσοδος των ενήλικων στο Σούπερ Μάρκετ (κώδικας προσώπων-πελάτες). Ο ενδυματολογικός κώδικας των παιδιών διαφοροποιείται σε σχέση με ένα κορίτσι που κατέχει ανώτερη θέση (προϊσταμένη) ενώ οι ενήλικες φορούν ρούχα δυτικού τύπου, ανάλογα της ηλικίας τους. Ο εργασιακός κώδικας προβάλλεται πιο έντονος τώρα, καθώς τα κορίτσια καλούνται να κουβαλήσουν ορισμένα καλάθια.

(γ) Η αλλαγή ρόλου των κοριτσιών (ανώτεροι υπάλληλοι). Στη συνέχεια, εμφανίζονται κορίτσια να εργάζονται στα ταμεία (εργασιακός κώδικας) με μια διαφοροποίηση του ενδυματολογικού κώδικα. Έτσι, ο καταναλωτικός κώδικας εμφανίζεται παράλληλα με τον εργασιακό κώδικα των παιδιών σε διάφορα εργασιακά πόστα. Εμφανίζονται, λοιπόν, τα κορίτσια στα ταμεία (τεχνολογικός κώδικας) με αυξημένες δεξιότητες, υπηρετώντας τον καταναλωτή.

(δ) Η αλλαγή του χώρου-αρτοποιείο. Τώρα, τα κορίτσια αλλάζουν εργασιακό χώρο και εμφανίζονται σε ένα αρτοποιείο, τμήμα του σούπερ μάρκετ. Οι ποδιές μαγειρικής και ο σκούφος του μάγειρα είναι δηλωτικά στοιχεία του χώρου. Τα εργαλεία μαγειρικής, η ζυγαριά, ο φούρνος αλλά και τα ψωμιά που βρίσκονται στο προσκήνιο είναι στοιχεία του χωρικού κώδικα. Ο έμφυλος κώδικας εμφανίζεται και πάλι με την ύπαρξη μόνο του θηλυκού γένους, δηλαδή, κορίτσια. Βέβαια, η χρήση του 'αρτοποιείου', από την πλευρά της παραγωγής, πιθανά να είναι διακειμενική με αναφορές ότι «τα παιδιά εργάζονται να βγάλουν το ψωμί τους».

(ε) Παιχνίδι στο αρτοποιείο. Παρατηρούμε το ένα από τα τρία κορίτσια να βάζει ένα κομμάτι ζυμάρι στο πρόσωπό της, παριστάνοντας ότι έχει μουστάκι (κώδικας παιδικότητας). Πρόκειται για μια κίνηση που φανερώνει καθαρά την διάθεση των κοριτσιών για παιχνίδι και προβάλλεται για πρώτη φορά η έννοια της παιδικότητας.

(στ) Αλλαγή ύφους-άμεση θέαση με τον παρατηρητή. Σε τρία διαδοχικά καρέ, τα κορίτσια κοιτάζουν την κάμερα. Το έντονο βλέμμα των παιδιών στην κάμερα μοιάζει να απευθύνεται στους θεατές, ζητώντας βοήθεια. Από καρέ σε καρέ το βλέμμα χάνει κάθε ευχάριστο τόνο και γίνεται πιο βαρύ και θυμωμένο. Το ίδιο μοτίβο με τα κορίτσια να σταματούν την εργασία τους και να στρέφουν το βλέμμα τους στην κάμερα συνεχίζεται για τα επόμενα πέντε καρέ.

(ζ) Γλωσσικό μήνυμα. Στην συνέχεια εμφανίζεται για πρώτη φορά το γλωσσικό κείμενο: *Εκατομμύρια κορίτσια στον κόσμο δεν ολοκληρώνουν την εκπαίδευσή τους, γιατί δουλεύουν από μικρή ηλικία.* Το κείμενο, προφανώς επεξηγεί τις καταστάσεις που παρακολουθήσαμε τα προηγούμενα λεπτά. Τα κορίτσια συνεχίζουν να κοιτάζουν την κάμερα. Το ίδιο λεκτικό κείμενο παραμένει για τα επόμενα τρία καρέ, στα οποία εμφανίζονται και πάλι τα κορίτσια του σποτ, να βρίσκονται στα πόστα τους και να κοιτούν την κάμερα. Στη συνέχεια, εμφανίζεται το δεύτερο γλωσσικό μήνυμα, *Τώρα ξέρεις πώς είναι*. Βάσει του μορφασμού και του βλέμματος του κοριτσιού, σε συνδυασμό με το κείμενο αναδεικνύεται μια πρόσκληση. Το συγκεκριμένο καρέ προκαλεί και προσκαλεί τον θεατή σε βοήθεια, αφού πρώτα στα προηγούμενα τέσσερα καρέ παρουσίασε το πρόβλημα. Το γλωσσικό μήνυμα είναι γραμμένο σε δεύτερο ενικό πρόσωπο, πράγμα που σε δεύτερο επίπεδο συμβολίζει αμεσότητα. Έτσι, ενώ δεν χρησιμοποιείται κάποια λέξη που να παρακινεί τον θεατή στη δράση (π.χ. κινητοποιήσου, δράσε), τόσο το προηγούμενο λεκτικό κείμενο όσο και αυτό υπονοούν την κινητοποίηση. Μάλιστα δημιουργούν ηθική ενοχή στον θεατή, καθώς έμμεσα του επισημαίνει ότι τώρα γνωρίζει το πρόβλημα, δεν υπάρχουν δικαιολογίες και το μόνο που του απομένει είναι να δράσει. Με αυτό το καρέ τελειώνει η ιστορία του σποτ.

### Διαπιστώσεις

Με βάση την ανάλυση του τηλεοπτικού σποτ, παρατηρούμε ότι οι κώδικες είναι δέκα και παρουσιάζονται στον Πίνακα 1.

**Πίνακας 1 – Κώδικες ανάλυση του σποτ**

| Κώδικας | Αριθμός | Ποσοστό (%) |
|---|---|---|
| Ενδυματολογικός | 31 | 91 |
| Χωρικός | 30 | 88 |
| Έμφυλος | 29 | 85 |
| Εργασιακός | 26 | 76 |
| Τεχνολογικός | 14 | 41 |
| Έκκλησης | 14 | 41 |
| Καταναλωτικός | 9 | 26 |
| Πρόκλησης | 5 | 15 |
| Απορίας – Αδιαφορίας | 3 | 9 |
| Παιχνιδιού | 3 | 9 |

Με βάση τον Πίνακα 1, παρατηρούμε ότι οι κυρίαρχοι κώδικες είναι ο ενδυματολογικός κώδικας (91%), ο χωρικός κώδικας (88%), ο έμφυλος κώδικας (85% ) και ο εργασιακός κώδικας (76%). Λιγότερο σημαντικοί είναι ο κώδικες της τεχνολογίας αλλά και ο κώδικας έκκλησης (40% αντίστοιχα), καθώς επίσης ο κώδικες κατανάλωσης (26%) και πρόκλησης-πρόσκλησης (15%). Τέλος, ο κώδικας παιχνιδιού κατέχει το μικρότερο ποσοστό ( 9%). Προκύπτει, λοιπόν, με βάση τα παραπάνω, ότι η παιδική εργασία είναι σημαίνουσα, με μια έντονη έμφυλη διάσταση, σε έναν χώρο καθημερινό όπως το σούπερ μάρκετ. Οι άνθρωποι δεν αντιδρούν ούτε μετέχουν. Λειτουργούν σαν να μην βλέπουν, ενώ τα παιδιά-το πρόβλημα, είναι μπροστά τους εμφανές.

Έτσι, η ανάγνωση του σποτ σε ένα δεύτερο επίπεδο, προκύπτει ότι είναι το πρόβλημα της παιδικής εργασίας στην καθημερινότητά μας, απλά ο θεατής-εμείς δεν το βλέπουμε, το αγνοούμε, δεν αντιδρούμε, δεν μας αφορά. Είναι κάτι πέρα από μας, σε άλλο χωρικό πλαίσιο, ανήκει σε άλλον, ανήκει στην οικονομία και παράλληλα στην εξυπηρέτησή μας και στην καταναλωτική μας διάθεση. Ο θεατής, δηλαδή, ταυτίζεται με τον καταναλωτή. Δεν υπάρχει συναίσθημα, ούτε λογική, ούτε συναλλαγή παρά μόνο οικονομική διαπραγμάτευση. Το κοινό σημείο ανάμεσα στο παιδί και τον πελάτη είναι η οικονομία και η κατανάλωση. Ο τρόπος για να ξυπνήσει ο πελάτης του σούπερ μάρκετ και κατ' επέκταση ο καθένας από εμάς, επαφίεται στη δράση του Διεθνούς Οργανισμού μέσα από το γλωσσικό μήνυμα ή τα συναισθήματα που θα του προκληθούν. Τα παιδιά, δεν αντιδρούν, δεν παίζουν, δεν επικοινωνούν, καθώς έχουν ξεχάσει ότι είναι παιδιά. Θυμούνται την παιδικότητά τους ελάχιστα. Τα παιδιά όμως βλέπουν το θεατή κατάματα προς το τέλος του σποτ, με μια διάθεση να επικοινωνήσουν μαζί του, αλλά δεν έχουν λόγια. Εμμέσως ζητούν βοήθεια με το βλέμμα τους. Δεν έχουν γλώσσα, δεν μιλούν, παρά μονάχα δουλεύουν και εξυπηρετούν. Όμως, η έκκληση βοήθειας με το βλέμμα τους έρχεται να ενισχυθεί από το λεκτικό μήνυμα του Οργανισμού. Ο Οργανισμός είναι το στόμα τους προς την κοινωνία.

Έτσι, η πολυσημία του νοήματος λόγω της ρητορικής του είναι σημαντική. Ο μετασχηματισμός της παιδικής εργασίας σε παιδική ανεμελιά θα επιλυθεί με την ευαισθητοποίηση του κοινού στο γλωσσικό κείμενο της Διεθνούς Αμνηστίας. Αυτό σημαίνει ότι η λύση για να είναι επιτυχής και να έχει θετική ανταπόκριση χρειάζεται

δράση απέναντι σε τέτοια σημαντικά κοινωνικά θέματα. Το σποτ ξεκινάει με κορίτσια εργάτριες και κλείνει με τα λόγια του Διεθνούς Οργανισμού. Η δράση των κοριτσιών προϋπάρχει των πελατών, καθώς εμφανίζονται πρώτα αλλά αυτός που τώρα πρέπει να επέμβει είναι ο θεατής μέσω της έκκλησης του μηνύματος, μέσω του εθελοντισμού και της ευαισθητοποίησής του. Πράγματι τα παιδιά ανήκουν σε μια ευπαθή κοινωνική ομάδα, η οποία όμως δεν αντιμετωπίζεται ως έτσι από τον θεατή, καθώς τα κορίτσια δεν θυμίζουν τίποτε από εικόνες φτώχειας και εκμετάλλευσης που έχουμε συνηθίσει έως τώρα. Έτσι,, παρατηρούμε ότι στο παρόν σποτ «η ευπάθεια συνδέεται ξεκάθαρα και θεμελιακά με την κοινωνική μειονεξία και τη βάρβαρη κοινωνική ανισότητα … μοιάζει σαν να θέλουμε να σπρώξουμε ένα υπαρκτό κοινωνικό πρόβλημα κάτω από το χαλί, μήπως και το αποφύγουμε, ή ακόμα και αν δεν το αποφύγουμε, να κερδίσουμε χρόνο παριστάνοντας ότι δεν είναι της παρούσης» Κυρίδης (2014:29).

Έτσι, το σποτ πετυχαίνει το σκοπό του, καθώς ανταποκρίνεται πλήρως στους σκοπούς της Διεθνούς Αμνηστίας, δηλαδή, την ανάληψη δράσεων μέσω τις ευαισθητοποίησης του κοινού για τον τερματισμό των σοβαρών παραβιάσεων των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και μάλιστα παιδιών.

**Βιβλιογραφία**


Arens, W.F. (2006). *Contemporary advertising*. New York: McGraw Hill.

Bann St. (2008). «Σημειωτική» in Raman Selden (επιμ.), *Από τον φορμαλισμό στον μεταδομισμό*, επιμ. μτφρς Μίλτος Πεχλιβάνος- Μιχάλης Χρυσανθόπουλος, Ι.Ν.Σ., Θεσσαλονίκη, 2008, σ. 127-128.

Barthes, R. (1988). *Εικόνα- Μουσική- Κείμενο*. Πλέθρον: Αθήνα.

Barthes, R. (1993). *Mythologies*, London: Vintage.

Barthes, R.(1988). *The semiotic challenge.* New York: Hill and Wang.

Belch, G.E., & Belch, M.A. (2004), *Advertising and promotion an integrated marketing communications perspective* (6th ed.) New York: MacGraw Hill.

Boklund-Λαγοπούλου Κ. (1996). «Πολυπλοκότητα και μεταφορά: Ανάλυση του λόγου για το χώρο», στο: Ε.Γ. Καψωμένος, Γ. Πασχαλίδης (επιμ.), *Η ζωή των σημείων*, Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη, 1996, σ.121-122.

Boklund-Λαγοπούλου, Κ. (1980). Εισαγωγή, στο Κ. Boklund- Λαγοπούλου (επιμ.), *Σημειωτική και Κοινωνία,* σσ. 7-12. Αθήνα: Οδυσσέας.

Bovee, C.L., & Thill J.V. (2000). *Business communication today*. New Jersey: Prentice Hall.

Culler, J. (2013). Η σημειωτική ως μια θεωρία της ανάγνωσης, in *Η λογοτεχνική θεωρία του εικοστού αιώνα, Ανθολόγιο κειμένων,* Κ.Μ. Newton (επιμ.).

Eagleton, T., (1996). *Εισαγωγή στη θεωρία της λογοτεχνίας,* εισ.-θεώρηση μτφρς Δημ. Τζιόβας, Οδυσσέας, Αθήνα, [4]1996, σ. 157.

Fabbri, P. (2012). *Σημειωτική στροφή*, μτφρ.- επιμ. Ε. Κουρδής- Α.-Χ. Χριστοδούλου, University Studio Press: Θεσσαλονίκη.

Greimas, A.J. (1966). *Semantique structurale*. Paris: Larousse.

Kilbourne, (1999). *Can't buy my love. How advertising changes the way we think and feel.* New York: Touchstone.

Κυρίδης, Α. (2014. Κοινωνική ευπάθεια και κοινωνική συνοχή-Το ασύμπωτο της σχέσης, στο *Ευπαθείς κοινωνικές ομάδες και δια βίου μάθηση* (επιμ. Α. Κυρίδης).

Pollay, R.W. (1986). The Distorted Mirror: Reflections on the unintended consequences of advertising. *Journal of Marketing*, 50(2), 18-36.

Scott, L.M. (1990). Understanding jingles and needledrop: A rhetorical approach t music in advertising. *Journal of Consumer Research, 17,* 223-236.

Scott, L.M. (1994a). The bridge from text to mind: Adapting reader-response theory to consumer research. *Journal of Consumer* Resarche 21, 461-480.

Thorson, E. (1989). Consumer processing of advertising. Current Issues and Research in Advertising. 12(2), 197-230.

Θεοδωράκης, Ι. (2011). *Ρητορική και πρόκληση: Τα συναισθήματα, οι αξίες και οι στάσεις των καταναλωτών έναντι ρητορικών προκλητικών διαφημίσεων.* Διδακτορική διατριβή, Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Χριστοδούλου, Α. (2000). Τρόποι ανάγνωσης μιας διαφημιστικής αφίσας, στο Γ. Πασχαλίδης, Ε. Χοντολίδου (επιμ.),*Σημειωτική και Πολιτισμός*. Παρατηρητής: Θεσσαλονίκη.

# Ανοδικά κινούμενοι έφηβοι της εργατικής τάξης. Μια βιογραφική προσέγγιση για το σχηματισμό του habitus τους

**Μιχάλης Χριστοδούλου,** *Δρ. Κοινωνιολογίας, Εκπαιδευτικός Δ.Ε*

## Habitus: οι βιοκοσμικές προϋποθέσεις της συνοχής του

Παρά την αδιαμφισβήτητη απήχηση που έχει η έννοια του habitus στο σύνολο των υπο-πεδίων της κοινωνιολογίας και στα ερευνητικά διακυβεύματα με τα οποία οι ερευνητές τους καταπιάνονται, τα τελευταία 25 χρόνια αρκετοί είναι αυτοί που έχουν αναμετρηθεί με τον προβληματισμό που αφορά τις συνθήκες που το καθιστούν «διαρκές και μεταθέσιμο» (e.g. King 2000; Peters 2014; Lau 2004; Throop and Murhpy 2002). Το βασικό επιχείρημα αυτού του προβληματισμού εστιάζει στο γεγονός ότι στο βαθμό που συλλάβει κανείς το habitus μόνο ως «μια ανάγκη που έγινε φιλότιμο», είναι δύσκολο για τον ερευνητή να εξετάσει και να αναδείξει τις εσωτερικές και εξωτερικές προϋποθέσεις που θα μπορούσαν να το κάνουν να αναδομηθεί. Παρά το γεγονός ότι ο ίδιος ο Bourdieu είχε επισημάνει την ανάγκη τού να αναλύει κανείς τα κοινωνικά πεδία μέσα στα οποία η τροχιά του φορέα ενδέχεται να παρουσιάζει αντιφάσεις ή ασυνέχειες που μπορούν να μετασχηματίσουν το habitus (όπως φάνηκε στην ανάλυση που πραγματοποίησε στο *Homo Academicus* (1988) και στην κοινωνιογραφία του (2004)), ο Bourdieu δεν ανέπτυξε μια ερευνητική ατζέντα για μια θεωρητική επεξεργασία των ρήξεων του habitus ή για τις μεθοδολογικές προδιαγραφές της ερευνητικής της αποτύπωσης (Lawler 1999; Friedman 2014:362; Brooks 2003:295). Ένας από τους συνεργάτες του, ο Waquant, στην εξαιρετική τριετή εθνογραφία που πραγματοποίησε σε πυγμαχικά club του Σικάγο αλλά και σε μια σειρά από άρθρα του (Waquant 2003, 2004, 2013, 2014),, έχει σθεναρά επιχειρηματολογήσει ενάντια σε αυτή την κριτική υποστηρίζοντας ότι ο Bourdieu ήδη από τα πρώτα του γραπτά δεν αποσκοπούσε στο να εξυμνήσει τον εγκλωβισμό της κοινωνικής αναπαραγωγής ή να απελευθερώσει τον φορέα από τα δεσμά του δομισμού αλλά στο να περιγράψει την τραυματική ασυνέχεια ανάμεσα, για παράδειγμα, στις ενσώματες ικανότητες και προσδοκίες των ανδρών αγροτικής προέλευσης και σε εκείνες τις γυναίκες αγρότισσες οι οποίες, ούσες πιο ευεπίφορες στις πολιτισμικές επιρροές της πόλης, αντιλαμβάνονταν και αξιολογούσαν αυτούς τους άνδρες αγρότες μέσα από το βλέμμα της πόλης το οποίο απαξίωνε τους «τρόπους» τους καθιστώντας τους μη επιλέξιμους για γάμο (Waquant 2014:391).

Για τον Waquant το habitus δεν είναι μια για πάντα δομημένο από εξωτερικές δυνάμεις αλλά είναι η ποικιλία των περιστάσεων και των διαφορετικών πιέσεων που δημιουργούν οι διαρκείς κοινωνικές ή πολιτικές αλλαγές οι οποίες έχουν τη δυναμική κάνουν το habitus να έχει «διαφορετικούς βαθμούς εσωτερικής συνοχής» (σελ. 6). Μακράν του να είναι ένα «μαύρο κουτί» που αναπαράγει τις αντικειμενικά πιθανές κοινωνικές τροχιές, στην προσέγγιση του Waquant, το habitus θα πρέπει να εξεταστεί ως προς τον κοινωνικά πλαισιωμένο εγκιβωτισμό του προκειμένου ο

ερευνητής να ιχνηλατήσει «τις συνάφειες ανάμεσα στα πρότυπα (patterns) των προτιμήσεων, των εκφράσεων και των κοινωνικών στρατηγικών εντός και μεταξύ των πεδίων πρακτικής και στη ροή (sequencing) και την παγίωση των στρωματώσεων των διαθέσεων μέσα στο χρόνο» (σελ. 8). Στα πλαίσια της ίδια συλλογιστικής, οι Lahire (2003: 336-7;2011) και Widick (2004:194-210) έχουν πειστικά αναδείξει την ανάγκη της διερεύνησης των συγκεκριμένων συνθηκών μέσα στις οποίες το habitus σχηματοποιείται προκειμένου ο ερευνητής να μπορέσει να κατανοήσει το λόγους για τους οποίους ενδέχεται να εμπλουτιστεί, να μετασχηματιστεί, να αλλάξει ή να ακυρωθεί. Μόνο μέσα από μια ενδελεχή ανάλυση των διαφορετικών βαθμών αλληλοδρασιακών ενισχύσεων μέσα στις οποίες το habitus οικοδομείται με σθεναρό ή αδύναμο τρόπο, μπορεί κανείς να εντοπίσει τις βιογραφικές βάσεις που το καθιστούν συνεκτικό ή όχι και τα χάσματα που τροφοδοτούν ασυνέχειες στις διαθέσεις και στις πεποιθήσεις και τις πράξεις (Lahire 2011:143-153).

Μια από τις πιο γόνιμες ερευνητικές περιοχές όπου η παραπάνω συζήτηση έχει εφαρμοστεί αφορά τις μελέτες κοινωνικής κινητικότητας. Ήδη από την δεκαετία του 70 οι Sennett and Cobb (1972) έχουν μοναδικά σκιαγραφήσει το πώς η περηφάνια και η ντροπή θέτουν εμπόδια στις αυτό-αντιλήψεις των εφήβων της εργατικής τάξης οι οποίοι προσπαθούν μέσω της εκπαίδευσης να έχουν μια καλύτερη ζωή από τους γονείς τους και, στην ίδια λογική, οι Steinitz and Solomon (1986) τη δεκαετία του 80 ανέλυσαν τον πλαισιακό χαρακτήρα των αναπτυξιακών διλλημάτων που αντιμετωπίζουν οι έφηβοι ίδιας προέλευσης όταν προσπαθούν να οικοδομήσουν τους μελλοντικούς τους εαυτούς μέσα από την εκπαίδευση. Τα τελευταία 20 χρόνια, μέσα από μια ποιοτική μεθοδολογία κυρίως, έχει αναπτυχθεί μια πιο συστηματική ερευνητική απόπειρα να ερευνηθεί το πώς συγκροτούνται και εξελίσσονται οι βιογραφικές ταυτότητες των ανοδικά κινούμενων νέων της εργατικής τάξης και να φωτιστούν οι πόροι που θέτουν σε κίνηση για να αναμετρηθούν με αυτό που στη σχετική συζήτηση έχει οριστεί ως «cleft habitus» (habitus clivé είναι ο γαλλικός όρος που χρησιμοποίησε ο ίδιος ο Bourdieu) ή «habitus dislocation».[1]

Ειδικότερα, μέσα σε αυτό το σώμα γνώσης έχει υποστηριχθεί ότι οι ανοδικά κινούμενοι έφηβοι της εργατικής τάξης αξιοδοτούν την κανονιστική δομή της προέλευσής τους, πριμοδοτώντας την εργασιακή ηθική που τους έκανε πιο «ώριμους», ανεξάρτητους και «υπεύθυνους» και απαξιώνοντας παράλληλα όλους εκείνους τους νέους που «τα βρήκαν όλα έτοιμα». Οι πρώτης γενιάς φοιτητές οι οποίοι βιώνουν μια αναντιστοιχία ανάμεσα στο habitus προέλευσής τους και στο μεσοαστικό habitus του πανεπιστημιακού περιβάλλοντος, τείνουν να αποδίδουν στους εαυτούς τους την ικανότητα ότι είναι μαθητές υψηλών επιδόσεων, ξεπερνώντας τα εμπόδια αυτής της προέλευσης, ενεργοποιούν αρκετά συχνά τεχνικές χειρισμού της εντύπωσης για να αντιμετωπίσουν τις ασυμβατότητες που φανερώνουν τα «σημάδια» της προέλευσής τους και, τέλος, φαίνεται να έχουν δυσκολίες στην διατήρηση των κοινωνικών δεσμών με άτομα της παιδικής τους ηλικίας (Aries and Seider 2005;Reay et al. 2009;Lehman 2009a; Baxter and Britton 2001;Kauffman 2003; Granfield 1991).

Η πιο κρίσιμη παράμετρος που σχηματοποιεί αυτού του είδους την ασυνέχεια στο habitus και δημιουργεί αμφιθυμίες στους φορείς του, αφορά στο ότι βρίσκονται

[1] Επειδή δεν έχω καταλήξει στο ποια θα ήταν η καλύτερη ελληνική απόδοση του όρου και με δεδομένο ότι από τη μέχρι τώρα συζήτηση έχει φανεί σε τι αναφέρεται, έκρινα ως πιο συνετό στη συνέχεια του άρθρου, όπου χρειάζεται, ο όρος να παραμείνει αμετάφραστος.

σε μια κατάσταση όπου είτε α) προσπαθούν και να υπερασπιστούν ό,τι τους συνδέει με τον παρελθοντικό τους εαυτό και να υιοθετήσουν τον μεσοαστικό τρόπο ζωής της φοιτητικής ζωής (αυτή η διάσταση του habitus dislocation έχει αναφερθεί ως «και/και» διάσταση), είτε β) επιχειρούν να αποστασιοποιηθούν και από το προλεταριακό τους habitus και από οτιδήποτε σηματοδοτεί για τους ίδιους ένα μεσοαστικό βιοτικό ύφος («ούτε/ούτε» διάσταση). (Lee and Kramer 2013).

Στα πλαίσια αυτά, θεωρούμε ότι αν και το habitus μπορεί με θεωρητικά μοναδικό τρόπο να συλλάβει τον δεδομένο χαρακτήρα (taken-for-grantedness) της καθημερινής ζωής του φορέα, η έννοια της βιογραφικής ταυτότητας που εισηγούμαστε είναι ένας όρος που μας επιτρέπει να αποτυπώσουμε τους αφηγηματικούς τρόπους που ο φορέας θέτει σε κίνηση για να θεματοποιήσει το πώς οι παρελθούσες βιοκοσμικές του εμπειρίες διαπλέκονται με τις παροντικές του αυτοκατανοήσεις. Μέσα από τις αφηγηματικές θεματοποιήσεις οι φορείς όχι μόνο συνέχουν βιογραφικά γεγονότα ζωής αλλά και αξιώνουν να οικοδομήσουν μια ταυτότητα η οποία σχετίζεται με το πώς έγιναν αυτό που είναι και με το πώς θέλουνε να γίνονται αντιληπτοί από τους άλλους. Οι φορείς, με το να κοιτούν στο παρελθόν το τι έχουν περάσει και με το να κοιτούν στο μέλλον για όσα φιλοδοξούν, παράγουν αφηγήσεις μέσα στις οποίες διαχειρίζονται αντιφατικές εμπειρίες ζωής, βασιζόμενοι στα αποθέματα γνώσης των κοινωνικών κόσμων των οποίων αυτές οι αφηγήσεις αποτελούν μέρος. (Bertaux and Kohli 2008; Rustin 2000; Bertaux 1981; Fischer-Rosenthal 2000). Για τους λόγους αυτούς θεωρούμε τη βιογραφική μέθοδο ως ένα ισχυρό εννοιολογικό εργαλείο για την κατανόηση των προαναφερθέντων διαστάσεων του habitus dislocation, δηλαδή τόσο της «και/και» διάστασης όσο και της «ούτε/ούτε».

Η έμφαση στις βιογραφικές λεπτομέρειες της διαδρομής του βίου, κατά τη γνώμη μου, είναι αναγκαία αν θέλει κανείς να συλλάβει θεωρητικά όχι μόνο τους ειδικούς λόγους που τις καθιστούν αλληλοδρασιακά κρίσιμες για τη σχηματοποίηση του habitus αλλά και τα βιοκοσμικά πλαίσια που καθιστούν την ανακλαστικότητα προϋπόθεση αυτής της σχηματοποίησης. Το σημείο αυτό είναι κρίσιμο στο βαθμό που αντιμετωπίζει κανείς την ανακλαστικότητα όχι ως κάτι που βρίσκεται αποκλεισμένο από τις διαθέσεις του φορέα ή που απορρέει από τις κοινωνικές του οροεξαρτήσεις που έχουν τη δύναμη να την μετατρέπουν σε απλή ψευδαίσθηση, αλλά ως μια επεξεργασία (biographical doing) που ο φορέας πραγματοποιεί πάνω στις βιογραφικές του εμπειρίες προκειμένου να δώσει συνοχή και νόημα σε κάτι που μπορεί να είναι βιωματικά οδυνηρό ή αντιφατικό και συναισθηματικά φορτισμένο.

Σε αυτό το άρθρο προσυπογράφεται εκείνη η προσέγγιση της βιογραφικής μεθόδου που θεωρεί τις αφηγήσεις ως τον πόρο που χρησιμοποιούν οι φορείς για να διαχειριστούν αυτό που ήταν, το πώς κατανοούν τους εαυτούς τους στο παρόν και το τι θέλουν να γίνουν στο μέλλον. Μέσω αυτής της επεξεργασίας οι φορείς είναι σε θέση να σφυρηλατήσουν νέα σχήματα δράσης σε σχέση με τα οποία μπορούν να οικοδομήσουν βιογραφικά σχέδια ζωής. (Alheit 1994; Antikainen and Komonen 2003; Kohli 2007; Reiter 2003). Τούτου δοθέντος, στη συνέχεια του άρθρου θα δώσουμε έμφαση στις γνωστικές όψεις των ταξινομήσεων του φορέα και στις συναισθηματικές του εμπλοκές στο σύνολο των καθημερινών του πρακτικών. Υποστηρίζουμε ότι αυτές οι δυο διαστάσεις του habitus ανασυγκροτούνται αφηγηματικά και εντοπίζονται βιογραφικά σε εκείνα τα γεγονότα του βίου εντός των οποίων οι φορείς βρίσκονται «παγιδευμένοι σε αντιφατικές μήτρες κοινωνικοποίησης» (Lahire 2011:186)

## Ερευνητική μεθοδολογία

Το άρθρο μας στόχο έχει να συμβάλλει στην παραπάνω συζήτηση εστιάζοντας όχι στο πώς φοιτητές εργατικής προέλευσης αντιμετωπίζουν ζητήματα ταυτότητας που προκύπτουν στο πανεπιστημιακό περιβάλλον αλλά στο πώς οι έφηβοι εργατικής προέλευσης που επενδύουν στα μαθητικά τους χρόνια στο σχολείο νοηματοδοτούν και αφηγούνται τις τροχιές τους σε σχέση με το πώς αυτό που ήταν συνδέεται με αυτό που θέλουν να γίνουν. Πιο συγκεκριμένα, στις επόμενες ενότητες θα απαντήσουμε στα εξής ερευνητικά ερωτήματα: 1) στη βάση ποιού θεμελίου οι ερευνητές θεωρούν τις υψηλές επιδόσεις των μαθητών εργατικής προέλευσης στο σχολείο ως σχολική επένδυση; 2) μπορεί η υψηλή βαθμολογία να θεωρηθεί ως επαρκές κριτήριο για να συνάγουμε ότι η επένδυσή τους στα σχολικά διαπιστευτήρια είναι ικανή για να μετασχηματιστεί το habitus τους; Τα δεδομένα που θα παρουσιάσουμε προέρχονται από έρευνα που πραγματοποιήσαμε και στόχο είχε να συγκρίνει ιστορίες ζωής μαθητών που φοιτούν σε Γενικά, Τεχνικά και Πειραματικά λύκεια σε μεγάλη πόλη της Ελλάδας. Στο συγκεκριμένο άρθρο θα αναφερθούμε μόνο σε δεδομένα από τους μαθητές των Γενικών λυκείων.

Για τη συλλογή των δεδομένων εφαρμόσαμε την αφηγηματική-βιογραφική συνέντευξη του Wengraf (2001) (Biographical-Narrative-Interview-Method, BNIM). Σύμφωνα με τον συγκεκριμένο τρόπο πραγματοποίησης της συνέντευξης, σκοπός είναι να συλλάβουμε τα έχοντα νόημα θεματικά πεδία του φορέα τα οποία υποστηρίζουν τις αφηγηματικές του θεματοποιήσεις και τη συνάφειά τους με τις βιοκοσμικές εγκιβωτίσεις πάνω στις οποίες δομούνται. Προτεραιότητα δίνεται στο να κάνουμε τους πληροφορητές να εμπλακούν σε αφηγηματικές αναφορές που να περιέχουν βιωμένες εμπειρίες και όχι να μιλούν με επιχειρηματολογικό ή περιγραφικό τρόπο για κοινωνικά ζητήματα (Riessman 2002;Rosenthal 2004;Rubin and Rubin 1995). Για να διευκολύνουμε τους πληροφορητές να παράξουν αφηγηματικές αναφορές, καταρτίσαμε οδηγό συζήτησης με τους εξής άξονες: α) σχολικές εμπειρίες, β) οικογενειακό habitus, γ) πρακτικές ελεύθερου χρόνου και δ) «ισχυρές αξιολογήσεις» Taylor (1988:310), δηλαδή συναισθηματικά λεξιλόγια που αναφέρονται στα ηθικά όρια που συνθέτουν τους αξιολογικούς τους προσανατολισμούς.

Η δειγματοληψία που επιλέξαμε ήταν αυτή της «θεωρητικά σκόπιμης μέγιστης διαφοροποίησης», δηλαδή επιλέξαμε εφήβους εργατικής προέλευσης από δυο Γενικά λύκεια, με το ένα να βρίσκεται σε μια τυπική εργατική γειτονιά και το άλλο σε μια περιοχή της οποίας η αγορά εργασίας είναι προσανατολισμένη στην παροχή υπηρεσιών. Λέγοντας «τυπική» εννοούμε ότι η γειτονιά του πρώτου σχολείου αποτελείται από οικογένειες των οποίων τα μέλη είναι χειρώνακτες εργάτες σε μεγάλο βιομηχανικό συγκρότημα παραγωγής υφασμάτων που είναι εγκατεστημένο κοντά στην περιοχή, ότι οι περισσότερες οικογένειες ζουν σε αυτό που έχουμε συνηθίσει να αποκαλούμε «εργατικές συνοικίες» και ότι έχουν ισχυρό το αίσθημα της κοινοτικής ζωής και της εδαφικής ταυτότητας. Μέσα από αυτή τη δειγματοληπτική στρατηγική στόχος μας ήταν να συγκρίνουμε το πώς εγγράφεται στις αφηγήσεις ζωής εφήβων εργατικής προέλευσης η σχέση τους με τα σχολικά διαπιστευτήρια. Πραγματοποιήσαμε πενήντα συνεντεύξεις με εφήβους 18 ετών, ενώ η έμφυλη κατανομή ήταν ίδια και για τα δυο φύλα. Τα ονόματα που παρουσιάζουμε στη συνέχεια είναι φανταστικά.

Για την ανάλυση των συνεντεύξεων υιοθετήσαμε την εκδοχή του Glaser της Grounded Theory (Glaser 1992, 1998, 2002), λαμβάνοντας υπόψη ορισμένες από τις αρχές της αφηγηματικής ανάλυσης (Riessman 2008;Wengraf 2000;Spector-Mersel 2011). Ειδικότερα, αφού σκιαγραφούσαμε τα πορτραίτα για καθέναν από τους πληροφορητές προκειμένου να αποτυπώσουμε τη χρονική σειρά των βιογραφικών γεγονότων του βίου, κωδικοποιήσαμε in vivo τα λεχθέντα των αφηγήσεων από τους προαναφερθέντες άξονες συζήτησης και καταγράφαμε σε διαγραμματική μορφή το σύνολο των κατηγοριών που προέκυπταν για κάθε πληροφορητή, προκειμένου να αποκτήσουμε μια συνοπτική εικόνα για αυτές τις κατηγορίες. Έπειτα, διερευνώντας πιθανές συνδέσεις μεταξύ αυτών των κατηγοριών εντός των ιστοριών ζωής και συγκρίνοντας τις κατηγορίες μεταξύ των ιστοριών, προσπαθήσαμε να φέρουμε στο προσκήνιο αυτό που ο Glaser ονομάζει κεντρικό μέλημα και που διαπερνούσε το θεματικό πεδίο των αφηγήσεων σε σχέση με το οποίο ανασυγκροτούσαν τη βιογραφική τους γνώση. Τέλος, σε μια τελική επεξεργασία η οποία ήταν πιο εννοιολογική, αποσκοπούσαμε στο να φωτίσουμε το πώς το κεντρικό μέλημα των πληροφορητών διαπλεκόταν με τις ταυτότητες που αξίωναν, έτσι όπως αυτές αρθρώνονταν μέσα από τις ισχυρές τους αξιολογήσεις για το ποιοι ήταν και το πώς θέλουν να γίνονται αντιληπτοί.

## Ίδιες συνθήκες και διαφορετικοί τρόποι οργάνωσης του habitus

Κατά τη διάρκεια της ανάλυσης προέκυψαν δυο ομάδες εφήβων για τις οποίες η επένδυση στη σχολική κουλτούρα συνυφαίνεται με τελείως διαφορετικά νοήματα. Παρά το γεγονός ότι οι πληροφορητές μας ήταν εργατικής προέλευσης, με την έννοια όχι μόνο ότι οι γονείς τους ασκούσαν χειρωνακτικά επαγγέλματα αλλά και με την έννοια ότι το ενσώματο πολιτισμικό τους κεφάλαιο ήταν περιορισμένο, οι γόνοι τους φάνηκε να οικοδομούν θεματοποιήσεις της σχολικής γνώσης μέσα από διαφορετικά αφηγηματικά μονοπάτια. Ας δούμε με μεγαλύτερη λεπτομέρεια αυτό το σημείο.

### Ομάδα Α
### Η συνύπαρξη του εργατικού habitus και της σχολικής επένδυσης

*Η σχολική γνώση ως «αναγκαίο κακό»*

Αν και δεν φάνηκε να δυσκολεύονται να διαχειριστούν τα σχολικά καθήκοντα, οι πληροφορητές της πρώτης ομάδας εφήβων ανασυγκροτούσαν τη σχέση τους με τη σχολική γνώση με όρους εύρεσης εργασίας ή αποξένωσης, αναφορικά με το πώς αυτή η γνώση εγγράφεται στην αίσθηση του εαυτού. Για παράδειγμα, ο Αργύρης, του οποίου ο πατέρας είναι αστυνομικός και η μητέρα καθαρίστρια σε ξενοδοχείο, μεγάλωσε στην εργατική συνοικία στην οποία βρίσκεται το σχολείο του δείγματός μας και αυτό που θυμάται από την παιδική του ηλικία είναι ο χαρακτηρισμός «φυτό» που του απέδιδαν οι φίλοι του λόγω του χρόνου που αφιέρωνε για να διαβάσει, ακολουθώντας τα βήματα του αδερφού του ο οποίος είναι φοιτητής ιατρικής. Παρά τη δηλωμένη του αποφασιστικότητα να επιλέξει θετική κατεύθυνση στο λύκειο προκειμένου να περάσει στο Πολυτεχνείο, όταν ο Αργύρης ρωτήθηκε πως έχει βιώσει όλα αυτά τα χρόνια τη σχέση του με το σχολείο μας είπε: δεν μου άρεσε ποτέ να διαβάζω αλλά είναι αυτό που λέμε αναγκαίο κακό άμα θες να κάνεις κάτι καλό στη

ζωή σου, αν θες να κάνεις κάτι καλό και να προοδεύσεις θα διαβάσεις και επειδή είδα ότι στα μαθηματικά είμαι πάρα πολύ καλός οπότε γι αυτό, εε και μετά μου άρεσε στη συνέχεια και ασχολούμουν πιο πολύ, ας πούμε στο γυμνάσιο δεν μου άρεσε το σχολείο αλλά ήμουν καλός, έβγαζα γύρω στο 19 μισό

Στην προθυμία του Αργύρη «να κάνει κάτι καλό και να προοδεύσει», συνοψίζεται η περί κινητικότητας φιλοδοξία του η οποία τροφοδοτεί ένα είδος σχολικής επένδυσης που βιώνεται με όρους ανάγκης, δηλαδή ως «αναγκαίο κακό». Είναι μια φιλοδοξία που επηρεάζεται όχι από τις παρέες της παιδικής του ηλικίας, αφού οι φίλοι του πήγαν σε τεχνικό λύκειο μετά το γυμνάσιο και «καθένας τράβηξε το δικό του δρόμο", αλλά από τον οικογενειακό σχεδιασμό τον οποίο ο Αργύρης βιώνει ως «πίεση»:

*Μ: Τι είναι αυτό πιστεύεις που έχει διαμορφώσει την προσωπικότητά σου μέχρι τώρα;*
Α: Το σχολείο δεν με επηρέασε τόσο όσο η οικογένεια, έχει τεράστια επιρροή, έχει περάσει ιατρική και ο αδερφός μου και ήθελα και εγώ να πάω πολύ καλά και από πάντα ο πατέρας μου έλεγε «ο αδερφός σου είναι εκεί και πρέπει να πας και εσύ καλά και να ακολουθήσεις τα βήματά του» πάντα αυτό γινότανε, γενικά οι γονείς μου πιέζουν, επηρεάζουν πάρα πολύ, είναι μια τεράστια ψυχοπιεστική κατάσταση, εμένα οι γονείς μου βλέπουνε ότι διαβάζω πάρα πολύ, ότι προσπαθώ πάρα πολύ, οπότε είναι καλυμμένοι και μ αυτό,
*Μ: Σε περίπτωση που δεν περάσεις τι θα κάνεις;*
Α: Σίγουρα θα υπάρξουν αντιδράσεις και θα είναι του τύπου ότι «κάναμε τόσα φροντιστήρια δώσαμε τόσα λεφτά» και εγώ δεν έγραψα
*Μ: Με ποια πράγματα είσαι περήφανος για τον εαυτό σου Αργύρη;*
Α: Είμαι περήφανος για το ότι αν και είμαι ψυχολογικά πολύ πιεσμένος, στα μαθήματα τα πηγαίνω εξαιρετικά και δεν το αφήνω αυτό να με επηρεάσει και θέλω να πιστεύω ότι όλο αυτό θα βγει σε καλό αποτέλεσμα

Φαίνεται ότι ο εσωτερικός διάλογος που ο Αργύρης αναπτύσσει με τις φωνές των γονέων του («κάναμε τόσα φροντιστήρια δώσαμε τόσα λεφτά», «ο αδερφός σου είναι εκεί και πρέπει να πας και εσύ καλά και να ακολουθήσεις τα βήματά του») λειτουργεί ως συγκροτητική μήτρα για να νοηματοδοτήσει το βιογραφικό του παρελθόν, για την αυτοκατανόησή του και για να ρυθμίσει το θυμικό του σύμπαν με τον εξής αντιφατικό τρόπο: από τη μια μορφοποιούν τη φιλοδοξία του για κοινωνική κινητικότητα μέσω της σχολικής επένδυσης και από την άλλη μέσα από την πίεση που αυτή η επένδυση προκαλεί προσπαθεί να αρθρώσει την αυτοεκτίμησή του. Δεδομένου ότι οι περισσότεροι γονείς της πρώτης ομάδας εφήβων που παραθέτουμε φαίνεται να απουσιάζουν από έναν ακριβή σχεδιασμό της μεταλυκειακής πορείας των παιδιών τους (όπως φαίνεται από τη επαναλαμβανόμενη φράση «κάνε ό,τι θες και εμείς θα μαστε δίπλα σου»), υποθέτουμε ότι η σχολική επένδυση δεν οργανώνεται σε επίπεδο κινήτρων σε σχέση με εσωτερικούς λόγους ή για προσωπική ικανοποίηση, αλλά σε σχέση με την ανάγκη να εμπλουτιστεί το περιορισμένο πολιτισμικό και συμβολικό κεφάλαιο της οικογένειας προκειμένου να αποφευχθεί η εργασιακή ανασφάλεια.

*Το σώμα ως διαρκής και μεταθέσιμη διάθεση*

Παράλληλα με το θεματικό πεδίο «αναγκαίο κακό» που αναφέραμε, το να έχει κανείς τη «γνώση του δρόμου» θεωρήθηκε από τους εφήβους της πρώτης ομάδας ως η πλέον δέουσα πρακτική γνώση για να καθοδηγήσουν τις ζωές τους. Οι περισσότεροι

εξ αυτών φάνηκε να αξιοδοτούν φανερά την πρώιμη εμπλοκή τους στις δουλειές των πατεράδων τους όχι μόνο ως χρήσιμη αλλά και ως απόθεμα γνώσης για την οικοδόμηση του χαρακτήρα και για την απόκτηση εκείνου του είδους «πρακτικής σοφίας» που κάνει κάποιον να καταλαβαίνει τους ανθρώπους, όπως φαίνεται από τα όσα λέει και ο Βασίλης (ο πατέρας του έχει συνεργείο ελαστικών και η μητέρα του ασχολείται με τα οικιακά):

*Μ: Έχεις δουλέψει ποτέ στο μαγαζί του πατέρα σου;*
Β: Ναι, από μικρός πάω κάθε καλοκαίρι και στις διακοπές Πάσχα και Χριστούγεννα, για μένα είναι ωραίο να ασχολείσαι με αυτό και να μαθαίνεις το τι κάνουν οι άλλοι αλλά και γενικά το να ασχολείσαι με μια τέχνη γιατί ξεσκάς και η τέχνη δεν ξεχνιέται ποτέ, επίσης με έχει βοηθήσει στον χαρακτήρα μου στο να διακρίνω τι λένε οι ανθρώποι γιατί πολλές φορές οι αθρώποι ψεύδονται πολύ

Μέσα από μια εργασιακή ηθική που επιβραβεύει την υπευθυνότητα και την εργασιακή αυτονομία, τα αγόρια πληροφορητές αφηγηματοποιούν τη σχέση τους με τη σχολική γνώση βασιζόμενοι στα έμφυλα νοήματα της κουλτούρας προέλευσής τους και δίνοντας αξία στον ανδρισμό ως πόρο για την βιογραφική τους αυτό-παρουσίαση, όπως δείχνει και η αναφορά του Νώντα:

*Μ: γενικά ποια είναι η εμπειρία σου από το σχολείο και με τα γράμματα;*
Ν: Ντάξει, πρώτη γυμνασίου διάβαζα, μετά δευτέρα άρχισα να πέφτω, γιατί αρχίσαν τώρα οι γυναίκες, ποδόσφαιρα, ιστορίες καιιι τα κοψα τα διαβάσματα τα πολλά, ντάξει, τι να κάνουμε; Άντρες είμαστε, γενικά πιο μικρός όταν ήμουνα το χα κάψει το σχολείο, έκανα όλο βλακείες, δεν ξέρω, η εφηβεία πρέπει να τανε, με βγάζαν έξω και έτσι, με κάτι άλλους φίλους, έκανα πολύ φασαρία ξέρω γω, δεν είναι ότι τσακωνόμουνα με τους καθηγητές, αλλά αυτοί το παίρνανε στραβά και με βγάζαν έξω, ντάξει μετά από την πρώτη λυκείου έμεινα ήσυχος, δεν έκανα τέτοια πράγματα, αλλά δεν διάβαζα καθόλου, μηδέν, ούτε βιβλίο δεν άνοιγα, όμως δεν είχα μείνει ποτέ, ούτε στο γυμνάσιο που την είχα κάψει την τάξη

Ο Νώντας φαίνεται να αρθρώνει την αίσθηση του εαυτού του προσπαθώντας να συμφιλιώσει δυο διαφορετικές απαιτήσεις. Από τη μια καλείται από τους γονείς του να επενδύσει στα σχολικά προσόντα δίχως να είναι βέβαιος για τα εργασιακά οφέλη που αυτή η επένδυση μπορεί να αποφέρει και από την άλλη, δεν μπορεί παρά να διατηρήσει τα συναισθηματικά οφέλη που του παρέχει η αυτοκατανόησή του ως ποδοσφαιριστή, ακόμα και αν γνωρίζει τους κινδύνους και τα ρίσκα που συνδέονται με το αθλητικό πεδίο.

Για τα αγόρια εργατικής προέλευσης της πρώτης ομάδας εφήβων, η μετάβαση στην ενηλικιότητα δεν είναι μια εύκολη υπόθεση, αφού η φιλοδοξία τους να συνεχίσουν και μετά το σχολείο τη σχέση τους με τα σπορ είναι αβέβαιη και την ίδια στιγμή η βασισμένη στην εκπαίδευση πορεία ζωής είναι απρόβλεπτη, στο βαθμό που δεν γνωρίζουν τι σχέση μπορεί να έχει αυτή η πορεία με τα πανεπιστημιακά τμήματα που στοχεύουν. Δεδομένου ότι η σχέση τους με το σχολείο δεν φαίνεται να επηρεάζει την αίσθηση του εαυτού τους, ανασυγκροτούν αυτή τη σχέση με συναισθηματικά φορτισμένους όρους εξαιτίας των χρημάτων που οι γονείς τους επενδύουν. Ας το δούμε αυτό με τα λόγια του Δημήτρη:

*Μ: Το ποδόσφαιρο σε ποιο βαθμό σε έχει βοηθήσει και που;*

Δ: Πιο μικρός για φτάσω ψηλά, ήθελα να παίξω πολύ ψηλά μπάλα, το αγαπάω δηλαδή αυτό που κάνω, βέβαια το σωματείο δεν με βοηθάει πουθενά, έχει γίνει χάλια, μόνο κανά ρούχο που μας δίνει, όλα τα άλλα παπούτσια, επικαλαμίδες τα παίρνω μόνος μου, τα έξοδα είναι πολλά, αμα χτυπήσω θα να δύσκολα τα πράγματα, γι αυτό πάω σχολείο, να χω μια δουλειά, γενικά δεν πληρώνουνε, από του χρόνου μου είπανε, αλλιώς θα φύγω, θα πάω Γ εθνική σε καμιά ομάδα,
θα ξενερώσω πολύ άμα δεν περάσω πανελλήνιες, θα ναι αποτελειωτικό δηλαδή, γιατί άμα δεν περάσω τι θα πω εγώ στη μάνα μου που πληρώνει φροντιστήρια, θα μου πει «θες αμάξι; Δεν παίρνεις αμάξι, τα δωσα όλα εκεί, θες δίπλωμα; Δεν παίρνεις» και θα χει και δίκιο, αυτό θα ναι το χειρότερο πιστεύω

Αν στρέψουμε την προσοχή μας στα κορίτσια, βλέπουμε ότι η γενεσιουργός δομή που σχηματοποιεί τις αφηγήσεις τους είναι παρόμοια, δηλαδή είναι αβέβαια για τις μεταλυκειακές τους πορείες, διατηρούν μια βοκασιοναλιστική σχέση με το σχολείο παρά τους υψηλούς τους βαθμούς και οι γονείς τους δεν φαίνεται να συμμετέχουν στα σχέδια ζωής τους. Εν τούτοις, πέρα από αυτά τα πρότυπα (patterns) είναι σημαντικό να εξετάσει κανείς τον τρόπο με τον οποίο η έμφυλη δυναμική πλαισιώνει αυτά τα πρότυπα και τις βιογραφικές τους ταυτότητες. Για παράδειγμα, το ανδρικό βλέμμα είναι αυτό που λειτούργησε ως έχων νόημα ενσώματος πόρος για να ανασυγκροτήσει η Εύα τις αναμνήσεις της από το σχολείο. Η διαρκής παρακολούθηση του εαυτού στην οποία αυτό το βλέμμα την έκανε να εμπλακεί είναι ενδεικτική της συναισθηματικής έντασης η οποία διαπερνά την αφήγησή της για τον παρελθόν της:

*Μ: Πως ήταν η σχέση σου με το σχολείο;*
Ε: Άριστη, πάντα έπαιρνα 10, πάντα έπαιρνα επαίνους, οι καθηγητές με είχαν στα ώπα, ώπα, στο γυμνάσιο ήμουν λίγο ψαρωμένη, έως πολύ θα έλεγα, δεύτερα και τρίτη όμως ντάξει, στην αρχή δεν ανοιγόμουνα πολύ γιατί ο πολιτισμός γενικά είναι λίγο κλειστός και τα μυαλά τους είναι κάπως, έχουνε πολύ άσχημη νοοτροπία, δηλαδή σχολιάζουνε τους πάντες, ασχολούνται με όλους και με όλα και δημιουργούνται παρεξηγήσεις, για παράδειγμα εγώ επειδή μεγαλοδείχνω από την πρώτη γυμνασίου, ήμουν ύψος ένα εξηντακάτι, έτσι ανεπτυγμένη εεε και σχολιαζότανε αυτό ξέρω γω, κυρίως από τα αγόρια

Αν και τα κορίτσι μιλούν για την ευκολία με την οποία αντιμετώπισαν τα σχολικά καθήκοντα, αυτό που αξιοδοτούν στην θεματοποίηση της σχολικής τους ζωής είναι η αίσθηση της θηλυκότητας. Με τον τρόπο αυτό θέτουν σε κίνηση αυτό που οι Holstein and Gubrium ονομάζουν «μετατόπιση αυτό-τοποθέτησης» (positional shift), δηλαδή, στην περίπτωσή μας, την μετατόπιση από την ομιλούσα-ως-μαθήτρια ταυτότητα σε αυτή της ομιλούσας-ως-γυναίκας. Η αξιοδότηση της ταυτότητας γυναίκα σε σχέση με αυτή της μαθήτριας είναι αυτό που οι έφηβες της πρώτης ομάδας χρησιμοποιούν ως πόρο για να θεματοποιήσουν αφηγηματικά τη σχέση τους με τα σχολικά καθήκοντα. Η θηλυκότητα αποτελεί το απόθεμα γνώσης δια του οποίου προσπαθούν να προσδώσουν συνοχή τις παρελθούσες εμπειρίες τους από το σχολείο και να τις συνδέσουν με τις παροντικές τους αυτοκατανοήσεις και τον μελλοντικός τους εαυτό.

Αυτού του είδους η αφηγηματική θεματοποίηση είναι εμφανής στον τρόπο με τον οποίο η Ευα αυτό-τοποθετείται ως «ώριμη γυναίκα» και παράλληλα αποστασιοποιείται από τις κανονιστικές προσδοκίες της βιολογικής της ηλικίας προκειμένου να δηλώσει στον συνεντευκτή ποια δεν είναι. Την ίδια αφηγηματική

πορεία βλέπουμε και στην περίπτωση της Ζωής η οποία φάνηκε να εστιάζει τις αναφορές της στο γεγονός ότι «δεν της αρέσει το διάβασμα», παρόλο που δεν ρωτήθηκε κάτι σχετικό στην αρχή της συνέντευξής μας:

*Μ: Ζωή τι κατεύθυνση είσαι και τι σκέφτεσαι για μετά;*
Ζ: Ντάξει βασικά δεν μου πολυαρέσει το διάβασμα, θέλω να είμαι φοιτήτρια, αλλά δεν μ αρέσει το διάβασμα, δεν τρελαίνομαι, εμένα μ αρέσει η κομμωτική, ο χορός, προτιμάω να χορεύω και να τραγουδάω παρά να διαβάζω

Όπως οι περισσότεροι έφηβοι της πρώτης ομάδας, η Ζωή στην ηλικία των 15 είχε σκεφτεί να πάει τεχνικό λύκειο αλλά άλλαξε γνώμη και πήγε Γενικό λύκειο εξαιτίας του γεγονότος ότι «τα παιδιά του τεχνικού δεν έχουν καλή φήμη». Δεδομένου ότι είναι αναποφάσιστη ως προς τα σχέδια ζωής της, η Ζωή αντιμετωπίζει τις πανελλήνιες εξετάσεις όχι τόσο ως μέσο για να πραγματοποιήσει κάποια οικογενειακή στρατηγική όσο ως μέσο για να δείξει τη συμμόρφωσή της στους γονείς της και για να αποφύγει την ανεργία. Στο βαθμό που η Ζωή δεν περιμένει ότι θα πετύχει στις πανελλήνιες «εξαιτίας του ανταγωνισμού», όπως λέει, πριμοδοτεί τη συμμόρφωσή της με όλες εκείνες τις πρακτικές στο ευ ζην της οικογενειακής ζωής προκειμένου να αντισταθμίσει ψυχολογικά την απογοήτευση των γονέων της για την πιθανή αυτή αποτυχία στις εξετάσεις και να προστατέψει την αυτοεκτίμησή της:

*Μ: Οι γονείς σου Ζωή με τι ασχολούνται;*
Ζ: Ο μπαμπάς μου έχει δικό του μινι-μάρκετ και η μαμά μου οικιακά
*Μ: Οι γονείς σου τι προσδοκίες έχουν από σένα; Πώς θα θέλανε να σε δούνε;*
Ζ: Βασικά ο μπαμπάς μου μού προσφέρει πάρα πολλά, πηγαίνω φροντιστήριο από τρίτη γυμνασίου, και μου χει πει «αφού σου προσφέρω τόσα, εσύ κάτι πρέπει να κάνεις», ντάξει και γω θέλω να περάσω, δεν θέλω να γίνω δικηγόρος και τέτοια, θα θελα να περάσω κάπου να εξασφαλίσω το μέλλον μου, αυτό θέλουν βασικά από μένα
*Μ: Για ποια πράγματα είσαι υπερήφανη για τον εαυτό σου;*
Ζ: Ντάξει μπορεί να μην διαβάζω και είμαι σίγουρη ότι άμα δεν περάσω σε κάποια σχολή θα τους απογοητεύσω τους δικούς μου γιατί περιμένουν από μένα πράγματα, ντάξει φυσικό είναι, ας πούμε ο μπαμπάς μου μού λέει «δεν σε στέλνω για δουλειά, το μόνο που θέλω από σένα είναι να κάτσεις να διαβάσεις», ντάξει μπορεί για παράδειγμα να μην διαβάζω αλλά τους βοηθάω πολύ στο σπίτι, δηλαδή για τις δουλειές του σπιτιού γιατί ο μπαμπάς μου δεν έχει αγόρια, είμαστε όλο κορίτσια οπότε πάω για ψώνια, την αυλή και τέτοια, ντάξει δεν ξέρω να μαγειρεύω αλλά είμαι καλή νοικοκυρά, ξέρω να σκουπίζω, να σφουγγαρίζω, τέτοια πράγματα,

Τα κορίτσια της πρώτης ομάδας εφήβων βασίζουν τις αφηγήσεις του εαυτού τους σε εκείνες της εμπειρίες ζωής που δηλώνουν συμμόρφωση με τον έμφυλο καταμερισμό της εργασίας στην οικογενειακή τους κουλτούρα. Ξεδιπλώνουν μια γραμματική του θηλυκού εαυτού αξιώνοντας, για παράδειγμα, την ταυτότητα της «καλής νοικοκυράς» μέσω της οποίας υπερασπίζονται όσα αυτή η ταυτότητα τις επιτρέπει να γνωρίζουν και όλα όσα οι καθημερινές πρακτικές συντήρησης του οίκου τις ωθεί να πράττουν. Φαίνεται ότι τα ενσώματα νοήματα μέσα από τα οποία τα κορίτσια αυτά θεματοποιούν τη σχέση του βιωμένου τους παρελθόντος με το αφηγούμενο παρόν, αποτελεί το πρωτογενές υλικό για να επεξεργαστούν τη βιογραφική τους γνώση. Με άλλα λόγια, όσο λιγότερο τα κορίτσια αυτά θεωρούν τη σχολική γνώση με όρους κινητικότητας, τόσο πιο πιθανό είναι να οικοδομούν αφηγηματικές αυτοκατανοήσεις με όρους παραδοσιακών έμφυλων νοημάτων.

Πάντως, δεν θα πρέπει κανείς να μπερδεύει τις γονεικές προσδοκίες με τις αξιώσεις ταυτότητας δια των οποίων τα κορίτσια της εργατικής τάξης επιτελούν όλη αυτή τη βιογραφική επεξεργασία. Όσο πιεστικοί και αν είναι οι γονείς της Εύας και της Ζωής προκειμένου να πετύχουν τα παιδιά τους στο σχολείο (με το ασαφές περιεχόμενο που μπορεί να έχει γι αυτούς τους γονείς η λέξη «επιτυχία»), βλέπουμε ότι αυτό που δομεί την βιογραφία της Εύας είναι το αφηγηματικό πρότυπο (pattern) της «ώριμης και ανεπτυγμένης γυναίκας» και ότι η ταυτότητα της «καλής νοικοκυράς» είναι αυτό από το οποίο αντλεί η Ζωή για να διαχειριστεί την απόσυρσή της από τη σχολική κουλτούρα.

**Ομάδα Β**
**Οι βιογραφικές βάσεις της αναδόμησης του habitus**

*Η αυτονομία ως ρήξη με την ασάφεια του οικογενειακού σχεδιασμού ζωής*

Περνώντας τώρα στη δεύτερη ομάδα εφήβων την οποία η ανάλυσή μας ανέδειξε και ξεκινώντας από τα κορίτσια, φαίνεται ότι τα έμφυλα νοήματα δεν είναι αυτό πάνω στο οποίο βασίζονται για να αφηγηθούν τις βιογραφίες τους. Για τα κορίτσια της δεύτερης ομάδας το πρωταρχικό υλικό της βιογραφικής τους επεξεργασίας κινείται γύρω από το πώς πρέπει να διαχειριστούν όχι τις γονεικές προσδοκίες γενικώς και αορίστως αλλά τη ρήξη που προκύπτει αναφορικά με τα είδη των ωφελημάτων που προσδοκούν οι γονείς τους από τη σχολική επένδυση. Ας κάνουμε αυτό το λεπτό σημείο κάπως πιο σαφές μέσα από την περίπτωση της Χριστίνας (ο πατέρας της είναι οικοδόμος και η μητέρα της ασχολείται με το σπίτι). Από την αρχή της συνέντευξης δήλωσε ότι θέλει να σπουδάσει θέατρο επειδή πάντα είχε μια ροπή «στα ανθρωπιστικά μαθήματα, στο θέατρο και το χορό». Πάντως, όταν έπρεπε να αποφασίσει για τον τύπο του σχολείου που θα έπρεπε να ακολουθήσει μετά το γυμνάσιο, επέλεξε το αθλητικό σχολείο γιατί υπάρχει γενικότερα μια προκατάληψη απέναντι στο σχολείο της περιοχής μας, λόγω του ότι έχουμε παιδιά που έρχονται από περιοχές που είναι λιγάκι υποβαθμισμένες και γενικότερα υπάρχει μια προκατάληψη ότι δεν είναι καλό σαν σχολείο από την άποψη των μαθητών εεε και έτσι μου λέει η μαμά μου «να δούμε κάτι άλλο και αν δεν σου αρέσει έρχεσαι πάλι εδώ» (*εννοεί στο γενικό λύκειο της περιοχής της*)

Παρόλα αυτά, μετά από δυο χρόνια στο αθλητικό σχολείο αποφάσισε να αλλάξει σχολείο και να έρθει στο Γενικό λύκειο της γειτονιάς της, καθώς σταμάτησε να παίρνει στα σοβαρά τις «προκαταλήψεις» της περιοχής της επειδή τα πιο πολλά παιδιά στο λύκειο αυτό είναι από την περιοχή της και επειδή τα «σχολεία δεν θα πρέπει να κρίνονται από το τι κάνουν δυο με τρία άτομα». Η αρχική ένταξη της Χριστίνας στο αθλητικό σχολείο αποτελεί ένα γεγονός ζωής το οποίο ανα-νοηματοδοτεί με επιλεκτικό τρόπο στο πλαίσιο της συνέντευξης, προβάλλοντας την παρούσα ταυτότητα της μαθήτριας σε αντιδιαστολή με την παρελθούσα ταυτότητα της αθλήτριας. Με τον τρόπο αυτό επιχειρεί να επεξεργαστεί βιογραφικά αυτή την θεσμική μετατόπιση και μετατόπιση αυτό-τοποθέτησης και, κυρίως, να επεξεργαστεί σχέδια για τη μεταλυκειακή της μετάβαση:

*Μ: Άμα γυρνούσαμε το χρόνο πίσω τι θα άλλαζες από τη ζωή σου;*
Χ: εεε ίσως να μην πήγαινα αθλητικό, θεωρώ πως έχασα σημαντικό χρόνο από το διάβασμά μου με το να επικεντρωθώ σε κάτι που τελικά δεν ήταν κάτι που αγαπούσα και τόσο πολύ,

απλά ήταν ένα μέσο διαφυγής, θα είχα έρθει από την αρχή εδώ και δεν θα είχα χάσει και βάσεις που έτρεχα στην πορεία για να προλάβω, θεωρώ όμως ότι το μεγαλύτερο μέρος το κάλυψα
*Μ: Σε 5 χρόνια που φαντάζεσαι τον εαυτό σου;*
Χ: Σε 5 χρόνια αν πάνε όλα καλά με τη θεατρολογία θέλω να ελπίζω ότι θα βρίσκομαι σε ένα θέατρο και θα κάνω πρόβα για κάποια παράσταση, αν δεν πάνα καλά τα πράγματα με τη θεατρολογία θεωρώ πως θα μπορούσα να είμαι και στα Γιάννενα που είναι το χωριό της μητέρας μου και έχουμε δικά μας κτήματα και αμπέλια οπότε θα μπορούσα να ασχοληθώ με την οινοποιία γιατί από μικρή είχα σχέση με τέτοια θέματα και θα μπορούσα να κάνω μια τέτοια επιλογή

Για τους εφήβους εργατικής προέλευσης της δεύτερης ομάδας, οι επαγγελματικές πορείες που έχουν δρομολογηθεί από τους οικονομικούς και πολιτισμικούς πόρους της οικογένειας δεν είναι αυτό το οποίο φιλοδοξούν να ακολουθήσουν. Αντίθετα, φαίνονται αποφασισμένοι να έρθουν σε ρήξη με μια προοπτική που δεν επέλεξαν και να ρισκάρουν την εμπλοκή τους σε ένα μέλλον που είναι εντελώς ασύμμετρο με το habitus της οικογενειακής τους παράδοσης. Η συναισθηματικά φορτισμένη θεμελίωση αυτής της ρήξης διαπερνά την αξίωσή τους για αυτονομία και αυτό-κατανόηση, όπως φαίνεται στο πώς η Ζέτα ανασυγκροτεί το διάλογο με τις φωνές των γονέων της:

*Μ: Στα παιδιά σου εσύ θα πρότεινες να πάνε γενικό ή ΕΠΑΛ;*
Ζ: Όχι, όχι, εγώ στα παιδιά μου δεν θα ασκούσα την πίεση που άσκησαν και οι δικοί μου οι γονείς σε μένα γιατί η μαμά μου ήτανε σε φάση ότι «είσαι μια καλή μαθήτρια, γιατί να ασχοληθείς με μια τέχνη και να μην μπεις σε ένα πανεπιστήμιο και να κάνεις κάτι περισσότερο», ο πατέρας μου ήταν σε φάση ότι «να πας στην ΕΠΑΣ που βγαίνουνε οινοποιοί» και ήμουν σε μια φάση ότι δεν μπορούσαν να δεχθούν ότι θα ασχοληθώ με το θέατρο, σε φάση ότι «τι; Θεατρίνα θα γίνεις;»,
*Μ: Εσύ πως το διαχειρίστηκες όλο αυτό;*
Ζ: Εγώ είχα πολύ υποστήριξη από την αδερφή μου τη μεγάλη και έπειτα δεν τους άφησα περιθώριο από κάποια στιγμή και μετά, τους είπα «αυτή είμαι, εσύ έγινες οικοδόμος επειδή το ήθελες, εσύ δεν σπούδασες γιατί δεν σε στήριξαν οι γονείς σου να μην σπουδάσεις, έτσι θα αποφασίσω εγώ τι θα κάνω στη ζωή μου, είτε μου βγει σε καλό είτε μου βγει σε κακό» ε και τώρα το έχουν αποδεχτεί

Το θέατρο και ο χορός αποτελούν για τη Ζέτα έμφυλες πρακτικές από τις οποίες αντλεί για να κατανοήσει την εμπλοκή της στο σχολείο και να σχεδιάσει τη ζωή της. Είναι ένα είδος βιογραφικής επεξεργασίας μέσα από το οποίο επιχειρεί να αρθρώσει την αυτονομία της ενάντια στο οικογενειακά καθορισμένο και επαγγελματικά ασφαλές σχέδιο ζωής που της προτείνει ο πατέρας της (να ασχοληθεί με τα κτήματα) και ενάντια στη συγκεχυμένη προοπτική του «να κάνει κάτι καλύτερο» μέσω της εκπαίδευσης που της προτείνει η μητέρα της. Μέσω της γραμματικής της θηλυκότητας που θέτει σε κίνηση η Ζέτα για να οικοδομήσει τη βιογραφία της, οργανώνεται η ταυτότητά της για να αξιώσει όχι ότι είναι «ώριμη και ανεπτυγμένη», όπως είδαμε στην περίπτωση της Εύας, ή ότι είναι «καλή νοικοκυρά», όπως είδαμε στη Ζωή, αλλά, αντίθετα, ότι είναι ικανή να αποφασίσει «τι να κάνει στη ζωή της» με τους δικούς της όρους, μια βιογραφική ανασυγκρότηση η οποία είναι συναισθηματικά στρεσογόνος εξαιτίας της αβεβαιότητάς της και της αποστασιοποίησης από τις ιδεολογικές αναφορές του οικογενειακού της habitus.

Η έμφυλη και ενσώματη θεμελίωση της θηλυκότητας δεν θα πρέπει, εν προκειμένω, να θεωρηθεί ως τυπική περίπτωση συμμόρφωσης αλλά, αντίθετα, ως μια αφηγηματική νοηματοδότηση που ενεργοποιεί ένα είδος ρήξης με την πιθανότητα επιλογής του αναγκαίου. Μέσα στην αγωνιώδη συγκεκριμενοποίηση των πανεπιστημιακών τμημάτων τα οποία μπορούν να πραγματοποιήσουν την φιλοδοξία περί κινητικότητας, οι έφηβοι της δεύτερης ομάδας επιχειρούν με ανακλαστικό τρόπο να βιογραφικοποιήσουν το habitus τους εκ νέου και τα σχήματα δράσης τους, αφού το παρελθόν που τα δημιούργησε δεν μπορεί να λειτουργήσει ως «δεύτερη φύση» για τον μελλοντικό τους εαυτό.

*Η ρήξη με το έμφυλο habitus του γενέθλιου κόσμου*

Παρά το γεγονός ότι οι γονείς τους «δεν έχουν και πολλή σχέση με σχολικά ζητήματα», για τους εφήβους της εργατικής τάξης της δεύτερης ομάδας η επένδυση στο σχολείο δεν είναι ένα «αναγκαίο κακό» (όπως είδαμε να συμβαίνει με τους εφήβους της πρώτης ομάδας), αλλά ένα γεγονός ζωής που θα τους επιτρέψει να είναι ανοδικά κινούμενοι και το οποίο σηματοδοτεί τη μελλοντική κοινωνική τους αναγνώριση και την απροθυμία τους να συμβιβαστούν με ένα πανεπιστημιακό τμήμα «χαμηλού κύρους». Επιπλέον, μέσα σε αυτή τη φιλοδοξία οργανώνουν την αξίωσή τους όχι μόνο να αποστασιοποιηθούν από τις προσδοκίες των γονέων τους αλλά και να πριμοδοτήσουν το σθένος που χρειάζεται για να είναι κανείς «ασυμβίβαστος». Οι εργασιακές τους φιλοδοξίες και ο μελλοντικός τους εαυτός μορφοποιούνται στην επεξεργασία αυτής της αξίωσης ταυτότητας:

*Μ: Το θέμα της επαγγελματικής αποκατάστασης σε φοβίζει;*
Χ: Ναι, πολύ με φοβίζει, δηλαδή δεν συμβιβάζομαι (.) δηλαδή θέλω να γίνω κάτι πολύ καλό δηλαδή, λέω στον πατέρα μου να πάω έξω να γίνω γιατρός ή να γίνω φυσικός, θέλω κάτι καλό για επάγγελμα, μου λέει η μάνα μου «πέρασε σε μια σχολή και ό,τι νάναι» αυτό της λέω με σκοτώνει, δεν θέλω της λέω αυτό, δεν μ αρέσει ό,τι να ναι, θέλω κάτι καλό
*Μ: Κάτι κάλο σε σχέση με τι; Το να βρεις μια δουλειά για παράδειγμα;*
Χ: Όχι, κάτι που να μ αρέσει, αντικείμενο, επιστημονικό δηλαδή, να μην κάτι απλό, μια δουλειά γραφείου ή οτιδήποτε
*Μ: Ο μπαμπάς σου τι λέει;*
Χ: Μου λεει να κάνω ό,τι μπορώ να μην πάω στη δουλειά του, στο κρεοπωλείο, να διαβάζω και τέτοια, δεν θέλει κρεοπωλείο με τίποτα, μου λέει να παίξω ποδόσφαιρο και αν μπορώ να κάνω και τα δυο, εδώ δεν μπορώ να κάνω το ένα, θα κάνω και τα δυο; Ντάξει και μου λεει να διαβάσω και να κάνω ό,τι μπορώ και εγώ δεν θέλω να συμβιβαστώ με μια χαμηλή σχολή, δεν θέλω με τίποτα
(Χρήστος: ο πατέρας του είναι κρεοπώλης και η μάνα του ασχολείται με το σπίτι. Και οι δυο είναι απόφοιτοι γυμνασίου)

Η ταυτότητα του «ασυμβίβαστου» σχηματοποιείται στο πλαίσιο μιας επάλληλης αντίθεσης η οποία συνοψίζεται στα εξής δυο αφηγηματικά θεματικά πεδία. Το πρώτο κινείται γύρω από την αποστασιοποίησή τους από την αντίληψη των γονέων τους για τη σχολική επένδυση (έτσι όπως αυτή εκφράζεται στη συχνά επαναλαμβανόμενη φράση «κάνε ό,τι θες και εμείς θα μαστε δίπλα σου») και από εκείνους τους φίλους τους οι οποίοι «δεν διαβάζουν» ή «δεν έχουν φιλοδοξίες»

*Μ: Φέτος πως περνάς;*

Δ: Ντάξει τώρα τρίτη λυκείου επειδή τα περισσότερα παιδιά δεν διαβάζουνε σχεδόν καθόλου, έχουνε ξεφύγει, δηλαδή τα βλέπεις να καπνίζουνε, δεν έχουνε το μυαλό να κάνουνε κάτι, παρέες και καλά να το παίξουνε μάγκες, στο σχολείο είναι πιο χύμα τα πράγματα
*Μ: Ποια είναι η γνώμη σου για τα παιδιά του τεχνικού;*
Δ: πιστεύω είναι τα παιδιά που δεν τα καταφέρνουν καλά με τα γράμματα, μπορεί να έχει φύγει το μυαλό τους από το σχολείο, να ναι τέτοιος ο τρόπος ζωής τους που να μην μπορούν, εεε αυτά τα παιδιά το χουν παρατήσει το σχολείο και αναγκάζονται να πάνε εκεί, άλλα επίσης έχουν πρόβλημα και πάνε νυχτερινό, θέλουν να δουλεύουνε π.χ. γενικά νομίζω διαφέρουμε στον τρόπο ζωής γενικά και στους στόχους που έχουμε βάλει, π.χ. αυτά μπορεί να χουνε μηχανάκι, μπορεί να χουνε άλλες παρέες, οι γονείς τους μπορεί να μην ενδιαφέρονται τόσο πολύ γι αυτά ενώ εμείς έχουμε πιο πολύ αυτό, συζητάμε για τα μαθήματα, λέμε «θα κάνουμε κείνο», φυσική τι έγινε, αυτά, αλλά αυτό μπορεί να παρατηρηθεί και στο σχολείο το δικό μας ανάμεσα σε κάποια παιδιά, δηλαδή άλλα παιδιά γυρνάνε σπίτι τους διαβάζουνε, τρώνε, ξέρουν ότι θα κάνουν αυτό κι αυτό και πάνε μια βόλτα το Σάββατο, άλλα με το που γυρνάνε σπίτι μπορεί να φύγουν με ένα φίλο με ένα μηχανάκι, να πάνε μια βόλτα αλλού, να κάνουνε οτιδήποτε, να ξενυχτήσουνε πάρα πολύ.
(Δημήτρης, ο πατέρας του είναι υδραυλικός και η μητέρα του εργάζεται σε καφετέρια)

Υπάρχουν δυο είδη λεξιλογίων κινήτρων δια των οποίων προσπαθούν να χαράξουν τα όρια της ταυτότητάς τους: οι της τεχνικής εκπαίδευσης έφηβοι απεικονίζονται είτε ως εκείνοι οι οποίοι «αναγκάζονται να πάνε τεχνικό» και των οποίων οι γονείς «δεν νοιάζονται και τόσο πολύ» είτε ως εκείνοι που έχουν «διαφορετικό τρόπο ζωής». Μέσω αυτής της ταξινόμησης αυτό-τοποθετούνται σε εκείνη την ομάδα εφήβων των οποίων το κατ εξοχήν σημάδι διάκρισης δεν είναι η θεσμική ταυτότητα μέλους (Γενικό/Τεχνικό λύκειο), αλλά μια χαρακτηρολογική διάθεση που τους κάνει ανώτερους εξαιτίας των σκοπών που έχουν θέσει και οι οποίοι αξίζει να πραγματωθούν. Το δεύτερο αφηγηματικό θεματικό πεδίο πάνω στο οποίο θεμελιώνεται η βιογραφική τους αυτό-παρουσίαση αφορά στη ρήξη τους από όλες εκείνες τις πρακτικές που συνθέτουν, όσον αφορά στα αγόρια, την κουλτούρα του «ηγεμονικού ανδρισμού». Αυτό θα γίνει πιο κατανοητό αν δούμε πως αφηγείται ο Αλέξανδρος την εμπειρία του από τα σπορ όταν ήταν πιο μικρός:

*Μ: Με κάποιο άθλημα ασχολείσαι;*
Α: Ναι, έπαιζα ποδόσφαιρο 7 χρόνια και σταμάτησα πέρσι, με είχε πάει ο πατέρας μου 9 χρονών στο γήπεδο αλλά δεν μ άρεσε, παίζαμε ένα παιχνίδι και μου πετάγανε τα παιδιά τη μπάλα επίτηδες και μου λέγαν «άντε κουνήσου», δηλαδή σαν να σε σνομπάρουν τα παιδιά, δεν μπορούσα, υπήρχε ένα θέμα σαν ανταγωνισμού και δεν ένιωθα κάπως καλά, ήταν κάπως περίεργα δηλαδή, αμα δεν είσαι ο καλύτερος σε κάτι δεν είναι ανάγκη να μπεις στο τρυπάκι του ανταγωνισμού και χωρίς να υπάρχει κάποιος λόγος, είναι απλά αθλητισμός, εεε και ο πατέρας μου ήθελε να γίνω ποδοσφαιριστής και αυτό εμένα μου την έσπαγε, εγώ το έβλεπα σαν χόμπι, μου λέγανε να τρέχω, δεν σκοτωνόμαστε ρε παιδιά, είναι ένα παιχνίδι, σιγά
*Μ: Σε ποιες καταστάσεις ξενερώνεις;*
Α: Όταν είμαστε με πολλά παιδιά συνήθως, στην παρέα, δηλαδή κάνουν κάποια πράγματα και πρέπει να τα κάνεις και συ, είσαι στην παρέα και δεν σ αρέσει, αποτραβιέσαι, ας πούμε πάμε να δούμε έναν ποδοσφαιρικό αγώνα και οι άλλοι χτυπάνε τύμπανο και εγώ θέλω να παρακολουθήσω ή βρίζανε συνθήματα για τη μάνα του αλλουνού, αυτό είναι άσχετο λέω, πολύ μικρό είναι αυτό, να βρίζεις τώρα τη μάνα του αλλουνού;

Οι προτροπές του πατέρα του να γίνει ποδοσφαιριστής και πρακτικές των φίλων του στο γήπεδο είναι εμπειρίες τις οποίες ο Αλέξανδρος υποτιμά και

σηματοδοτούν πιέσεις στις οποίες δεν θέλει να ενδώσει, δηλαδή η «πίεση του ανταγωνισμού» που διαπερνά τον αθλητισμό υψηλής επίδοσης και «όλα όσα πρέπει να κάνει» όταν είναι στο γήπεδο. Με παρόμοιο τρόπο, όταν ρωτήθηκαν για τις σχέσεις με τα κορίτσια, τα αγόρια έφηβοι της δεύτερης ομάδας δεν φάνηκε να βασίζουν τις θεματοποιήσεις τους στη γραμματική του «ηγεμονικού ανδρισμού»:

*Μ: τι κάνεις για να προσεγγίσεις μια κοπέλα;*
Α: Εγώ; Εγώ θα κάνω μια προσπάθεια να δω αν της αρέσω αλλά δεν θα κοιτάξω π.χ. να το παίξω μάγκας ή μηχανάκι ή σκουλαρίκι, θα κοιτάξω πιο πράγματα ουσιώδη και όχι ανούσια και ρηχά, δηλαδή ότι έχω ένα σκοπό, να πάρω ένα πτυχίο, ότι με ενδιαφέρουν πράγματα άλλα, επιστημονικά και αυτά δηλαδή, τώρα κοιτάω να βάλω σε μια σειρά τον εαυτό μου να δω τι πρέπει και τι δεν πρέπει για μένα σκοπός δεν είναι να το παίζεις μάγκας, άλλες είναι οι αξίες εε διαβάζω διάφορα βιβλία με αρχαίους, με φιλόσοφους για να δω τι συμβαίνει με τον άνθρωπο δηλαδή, για να καταλάβω π.χ. αυτό που κάνω είναι σωστό; δηλαδή να δω τι συμβαίνει με τη ζωή

Φαίνεται ότι ο Αλέξανδρος παίρνει τις αποστάσεις του από όλα όσα απεικονίζουν τον ανδρισμό με ηγεμονικούς όρους, θεματοποιώντας τον ως «επιφανειακό» και «ρηχό». Αντίθετα, αυτό που πριμοδοτεί ως τον πλέον κατάλληλο τρόπο προσέγγισης των κοριτσιών συνυφαίνεται με το πόσο αφοσιωμένος είναι στην πραγματοποίηση των σκοπών του, δηλαδή την επιτυχία στις πανελλήνιες. Σε αυτή την πραγματοποίηση ο Αλέξανδρος αναζητά κριτήρια που θα του επιτρέψουν να αναδομήσει το θυμικό του σύμπαν, να ξεχωρίσει αυτά που αξίζει να κυνηγάει κανείς από όσα δεν αξίζει και να κατανοήσει τον εαυτό του. Με πιο θεωρητικούς όρους, η βιογραφική του επεξεργασία κινείται γύρω από το πώς σφυρηλατεί την ταυτότητα του «ασυμβίβαστου» σε αντίθεση με τις προσδοκίες των γονιών του και με την έμφυλη τάξη του ηγεμονικού ανδρισμού οι οποίες διαπερνούν τις κοινωνικοποιητικές εμπειρίες με τους φίλους του. Μέσα από την επένδυσή του στη σχολική κουλτούρα αναζητά ένα γνωστικό, ηθικό και συμπεριφορικό απόθεμα γνώσης προκειμένου να αναδομήσει τα σχήματα δράσης και τις γενεσιουργές αρχές που συνθέτουν το παρελθοντικό του habitus έτσι όπως αυτό ξεδιπλώνεται στο σπίτι του και στις αλληλεπιδράσεις με τους φίλους του και να εγκαινιάσει μια νέα *attention a la vie* στα πλαίσια της οποίας η φιλοδοξία του «για κάτι καλό» είναι ενδεικτική όχι μόνο της αυτονομίας του αλλά και της ρήξης του με το παρελθόν, όπως δείχνει η αποξένωση που αισθάνεται όταν η μητέρα του τού λέει να «περάσει όπου να ναι».

Τέλος, για τους εφήβους της δεύτερης ομάδας που φαίνεται να εμπλέκονται σε μια αναδόμηση του habitus, η σχολική επένδυση λειτουργεί όχι απλά ως μέσο για την μετάβασή τους στη φοιτητική ζωή αλλά κυρίως ως ένα ερμηνευτικό πλαίσιο για να εγκαθιδρύσουν και να επεξεργαστούν μια ασκητική ηθική η οποία θεωρείται αναγκαία για την πραγματοποίηση των σκοπών τους. Ο τρόπος με τον οποίο οι ανοδικά κινούμενοι έφηβοι χαράσσουν όρια ταυτότητας για να αφηγηθούν το ποιοι είναι και ποιοι δεν είναι, δομείται σε σχέση με όλα όσα θέλουν να αποστασιοποιηθούν. Ειδικότερα, αυτή η ασκητική ηθική διαπλέκεται με την προσπάθειά τους να έρθουν σε ρήξη με όλα όσα ορίζουν τόσο την «ρηχή» κουλτούρα του ηγεμονικού ανδρισμού όσο και την φανταχτερή εκδοχή της θηλυκότητας. Ηθική χαλαρότητα, καταναλωτισμός και τονισμένη θηλυκότητα συνιστούν ένα είδος ετερότητας από το οποίο οι έφηβοι της δεύτερης ομάδας θέλουν να πάρουν τις αποστάσεις τους.

*Μ: Τι θα ήθελες να αποφύγεις για το μέλλον; Πως δεν θα ήθελες να είσαι ή να βλέπεις τον εαυτό σου;*
Τ: Τι θα ήθελα να αποφύγω; (4) δεν θα ήθελα να κάθομαι, δηλαδή θα ήθελα να κάνω πράγματα και να μην είμαι αδρανής, όπως το να πηγαίνω στη σχολή μου και να μην πηγαίνω για καφέδες, να πηγαίνω για χορό, να αρχίσω κάποιο άθλημα που θα μ αρέσει, δηλαδή να κάνω διάφορα και όχι να λέω «πότε θα πάω για καφέ, πότε θα πάω για ποτό, τι θα κάνω το απόγευμα, τι θα βάλω, πως θα βαφτώ»
*Μ: Κλείνοντας, στη φάση αυτή τι είναι αυτό που σε απασχολεί περισσότερο;*
Τ: ότι κουράστηκα να διαβάζω
(Τίνα, ο πατέρας της είναι πωλητής φρούτων στη λαϊκή αγορά και απόφοιτος γυμνασίου και η μητέρα της είναι υπάλληλος περιπτέρου και απόφοιτος δημοτικού).

Θα μπορούσε να υποστηρίξει κανείς ότι ο εγκόσμιος ασκητισμός των ανοδικά κινούμενων εφήβων διαπλέκεται με την χάραξη ορίων που βασίζεται κυρίως στην ηθική και όχι στην κουλτούρα (με την ιδεολογική έννοια του όρου, δηλ ως «πολιτισμός» ή «υψηλή κουλτούρα). Αυτός είναι και ο λόγος για τον οποίο διατηρούν μια σχέση με τη σχολική γνώση που βιώνεται με όρους «εξουθένωσης», παρά το γεγονός ότι έχουν αφιερώσει χρόνο και ενέργεια για να την αποκτήσουν. Το ότι πηγαίνουν σε Γενικά λύκεια δεν δημιουργεί στους έχοντες φιλοδοξίες ανόδου εφήβους την αίσθηση ότι ανήκουν σε αυτή την θεσμική ταξινόμηση, όπως φαίνεται να συμβαίνει με τους εφήβους φίλους τους που πηγαίνουν Τεχνικό λύκειο για τους οποίους η εν λόγω ταυτότητα μέλους τούς δημιουργεί το αίσθημα της συλλογικής ένταξης και λειτουργεί ως πλαίσιο για την αυτοκατανόησή τους. Αυτό που φαίνεται να διαπερνά τις αφηγήσεις της δεύτερης ομάδας εφήβων αφορά ένα είδος εργαλειακής σχέσης με τη σχολική γνώση σε συνδυασμό με την αίσθηση της επίτευξης στόχου η οποία τους κάνει να απομακρύνονται από όλους εκείνους που «δεν έχουν στόχους», ανεξάρτητα από το αν πηγαίνουν σε Τεχνικό ή Γενικό λύκειο.

## Συζήτηση

Η παραπάνω ανάλυση ανέδειξε το γεγονός ότι η προθυμία των εφήβων της εργατικής τάξης για ανοδική κινητικότητα μέσω της εκπαίδευσης, δεν τους ωθεί αυτόματα σε ένα μετασχηματισμό των διαθέσεών τους. Παρά το γεγονός ότι έχουν υψηλούς βαθμούς στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ότι ενθαρρύνονται από τους γονείς τους έστω και με θολό τρόπο να ακολουθήσουν πανεπιστημιακές σπουδές και ότι βλέπουν τα πανεπιστημιακά διαπιστευτήρια ως μέσα για απόκτηση εργασιών οι οποίες είναι οικονομικά και πολιτισμικά ανώτερες από αυτές των γονέων τους, το habitus της προέλευσής τους είναι αυτό που οργανώνει τις βιογραφικές τους ανασυγκροτήσεις. Φαίνεται να υπάρχει μια συνέχεια ανάμεσα στο απόθεμα γνώσης της οικογενειακής τους κοινωνικοποίησης και στις αξιώσεις ταυτότητας που αρθρώνουν, όπως δείχνει το ότι πριμοδοτούν τη «γνώση του δρόμου» για την οικοδόμηση του χαρακτήρα τους και το ότι διατηρούν συναισθηματικούς δεσμούς με πρόσωπα και πράγματα της εργατικής τους προέλευσης. Αν και έχουν συνείδηση της κοινωνικής απόστασης που προκύπτει από την ανοδική τους πορεία, δεν βλέπουν αυτή τη διαγενεακή αλλαγή ως κάτι που θα μπορούσε να υπονομεύσει αυτό που στη φαινομενολογία ονομάζεται «μέχρι νεωτέρας» (“until further notice”) θεμελίωση των σχημάτων δράσης τους και του έμφυλου habitus τους. Τείνουν να βλέπουν τον πανεπιστημιακό σχεδιασμό ζωής με βοκασιοναλιστικούς όρους ως προς το πώς

αφηγούνται τη σχέση τους με το σχολείο στα εφηβικά τους χρόνια, όπως φαίνεται να υποδηλώνει η πρόσκληση των αγοριών στην κουλτούρα του «ηγεμονικού ανδρισμού» και η ταυτότητα των κοριτσιών που βασίζεται στη φροντίδα.

Αυτό δεν σημαίνει ότι για τους εφήβους αυτούς δεν αλλάζει τίποτα στη ζωή τους με τη μετάβασή τους στο πανεπιστήμιο. Αυτό που θέλουμε να υπογραμμίσουμε είναι ότι η «και/και» διάσταση του habitus clivé αποτελεί ένα ήπιο και μη προβληματικό τρόπο που οι ανοδικά κινούμενοι έφηβοι της εργατικής τάξης χρησιμοποιούν για να διαχειριστούν τη μετάβασή τους σε μια εκπαιδευτική εμπειρία η οποία είναι κοινωνικά διαφορετική αλλά ψυχολογικά συνεχής. Οι βιογραφικές τους ταυτότητες δομούνται μέσα από αφηγήσεις που τους διευκολύνουν να διατηρούν στις αυτοκατανοήσεις τους και όσα τους συνδέουν με τους παρελθοντικούς τους εαυτούς και την αναγνώριση ότι ο φοιτητικός τρόπος ζωής συμβολίζει κάτι που οικονομικά και πολιτισμικά βρίσκεται σε απόσταση από τις ταξικές τους ρίζες. Μέσω αυτής της βιογραφικής επεξεργασίας, η μετάβασή τους στο πανεπιστήμιο φαίνεται να είναι ήπια και ψυχολογικά ήρεμη και οι ταυτότητές τους διατηρούν έναν υψηλό βαθμό συνοχής. Οι βιογραφικές ταυτότητες αυτών των εφήβων της εργατικής τάξης παρουσιάζουν ομοιότητες με όσα έχουν δείξει σχετικές έρευνες, δηλαδή ότι οι έφηβοι εργατικής προέλευσης με υψηλούς βαθμούς στο λύκειο και οι οποίο ενσωματώνονται επιτυχώς στο μεσοαστικό habitus του πανεπιστημίου, δεν φαίνεται να βιώνουν αυτή τη μετάβαση ως βάρος, αφού το κοινωνικό κεφάλαιο της παρελθούσας κοινωνικοποίησής τους είναι αυτό στο οποίο βασίζονται για να αποκτήσουν μια αίσθηση οντολογικής ασφάλειας κατά τη διάρκεια των πανεπιστημιακών τους εμπειριών (Lehman 2009b, 2013; Wentworth and Peterson 2001; Evans 2009).

Όλα τα παραπάνω δεν σημαίνουν ότι το habitus dislocation και η αναδόμηση του habitus είναι άσχετη με την κοινωνική κινητικότητα. Αυτό που υποδηλώνουν έχει να κάνει με το γεγονός ότι η επένδυση των εφήβων της εργατικής τάξης στις σχολικές αξίες αποτελεί μόνο μια αναγκαία αλλά όχι επαρκή συνθήκη για να αναδομηθεί το habitus. Αυτό το οποίο θέλουν να υπογραμμίσουμε αφορά στο ότι αυτή η αναδόμηση θα πρέπει να ιδωθεί σαν μια διαδικασία που αποτελείται από μια σειρά από ρήξεις των οποίων το σημείο εκκίνησης εντοπίζεται στις κοινωνικοποιητικές εμπειρίες της παιδικής και εφηβικής ηλικίας.

Ειδικότερα, το πρώτο πράγμα το οποίο οι έφηβοι αυτοί θα πρέπει να διαχειριστούν κινείται γύρω από τη ρήξη τους με τις θολές και ασαφείς προσδοκίες των γονέων τους για το τι σημαίνει ακαδημαϊκή επιτυχία. Όσο ενθαρρυντικοί και αν είναι οι γονείς τους στο να παροτρύνουν τα παιδιά τους να ακολουθήσουν πανεπιστημιακές σπουδές, η επιθυμία τους να περάσουν τα παιδιά τους «όπου να ναι» είναι ασύμβατο με το πώς αυτά οικοδομούν τους μελλοντικούς πιθανούς τους εαυτούς. Για αυτούς τους εφήβους, η μετάβασή τους στο πανεπιστήμιο θα πρέπει να αναπαριστά τη μελλοντική τους ένταξη σε μια εργασία που θα απολαμβάνει κύρος και θα εκφράζει τον εσωτερικό τους εαυτό. Αισθανόμενοι ότι οι γονείς τους δεν έχουν το πολιτισμικό κεφάλαιο για να καθοδηγήσουν την ανοδική κίνηση των παιδιών τους, αυτοί οι έφηβοι πρέπει να βασίσουν τις ταυτότητές τους σε ένα απόθεμα γνώσης που είναι εντελώς διαφορετικό από αυτό του γενέθλιου κόσμου τους. Αυτή η βιογραφική ασυνέχεια είναι που κάνει τις αφηγήσεις ζωής τους να είναι συναισθηματικά φορτισμένη, αφού θα πρέπει να αντικαταστήσουν τον ορισμό των γονέων τους περί κοινωνικής ανόδου με έναν ορισμό δικής τους επεξεργασίας.

Η δεύτερη ρήξη που απορρέει από την εν λόγω βιογραφική ασυνέχεια έχει να κάνει με το πώς αυτοί οι έφηβοι διαχειρίζονται την έμφυλη τάξη που καθοδηγεί την

κατασκευή του habitus τους. Τα αγόρια θα πρέπει να έρθουν σε ρήξη με τα νοήματα του «ηγεμονικού ανδρισμού» που καθόρισαν την ανατροφή τους και να τα αντικαταστήσουν με νοηματοδοτήσεις που είναι πιο συναφείς με τις αφηγήσεις του εαυτού που προσπαθούν να σφυρηλατήσουν. Αυτού του είδους η ρήξη φαίνεται να είναι στρεσογόνος αφού θα πρέπει αφενός να δηλώσουν στους σημαντικούς άλλους την αποστασιοποίησή τους από τους ορισμούς του ανδρισμού που διαχέονται στα καθημερινά τους πλαίσια (στο γήπεδο, στο σχολείο, στις ερωτικές σχέσεις τους) και αφετέρου να αντέξουν τις πιέσεις των φίλων τους να συμμορφωθούν με αυτό τον ορισμό.

Παρόμοια, τα κορίτσια δεν είναι πρόθυμα να βασίσουν τη βιογραφική συνοχή των αφηγήσεών τους σε αξιώσεις που σχετίζονται με την ταυτότητα της «νοικοκυράς» ή σε θεματοποιήσεις που θέλουν τα αγόρια «εκτός» και τα κορίτσια «εντός». Για τις έφηβες, αυτό το είδος ρήξης δεν σημαίνει ότι φιλοδοξούν να αποκτήσουν ανδροκρατούμενες εργασίες υψηλού κύρους, αλλά ότι επαναπροσδιορίζουν με τους δικούς τους όρους τις θηλυκές πρακτικές για να ανέλθουν κοινωνικά. Για παράδειγμα, βασιζόμενες στα έμφυλα νοήματα που διαπερνούν την εμπλοκή τους σε πρακτικές όπως το θέατρο ή ο χορός, οι έφηβες της εργατικής τάξης ενδέχεται να επιλέξουν να σπουδάσουν φιλολογία ή θεατρικές σπουδές προκειμένου να εργαστούν στην πρωτοβάθμια ή δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Από την άλλη μεριά, τα κορίτσια μπορεί φανερά να υποτιμούν την τονισμένη εκδοχή της θηλυκότητας της οποίας η ουσία δομείται σε σχέση με το ανδρικό βλέμμα. Όπως και να χει, η ρήξη με τις έμφυλες πρακτικές των παιδικών τους χρόνων είναι αυτό με το οποίο οι έφηβοι και οι έφηβες προσπαθούν να αναμετρηθούν στις βιογραφικές τους ανασυγκροτήσεις.

Αυτός είναι ο λόγος για τον οποίο κατά τη διάρκεια των σχολικών χρόνων οι ανοδικά κινούμενοι έφηβοι της εργατικής τάξης επενδύουν σε μια ασκητική ηθική. Στο βαθμό που πρέπει να αντικαταστήσουν τα ερμηνευτικά πλαίσια που καθοδηγούν το σχεδιασμό ζωής τού πώς οι γονείς τους βλέπουν το μέλλον των παιδιών τους και τις έμφυλες μήτρες που δομούν τις αυτοαντιλήψεις τους με βιογραφικές αυτοπαρουσιάσεις φτιαγμένες με τους δικούς τους όρους, οι έφηβοι αυτοί ωθούνται να θέσουν σε κίνηση έναν ασκητικό τρόπο ζωής προκειμένου να αντισταθμίσουν το τίμημα το οποίο ενυπάρχει στις προαναφερθείσες ρήξεις και να συγκροτήσουν θεματικά συνεκτικές αφηγήσεις για τους παρελθοντικούς, παροντικούς και μελλοντικούς εαυτούς τους. Ερχόμενοι σε ρήξη με την αντίληψη των γονέων τους για τη μετάβαση στην ενηλικιότητα και με τους ορισμούς των φίλων τους για το τι σημαίνει να είναι κανείς αγόρι ή κορίτσι στα εφηβικά χρόνια, οι εργατικής προέλευσης έφηβοι φαίνεται να διαχειρίζονται αυτή την αναδόμηση μέσα από την υιοθέτηση μιας ασκητικής ηθικής προκειμένου να περιορίσουν τον ψυχολογικό πόνο που απορρέει από την αποκόλλησή τους από τους συναισθηματικούς δεσμούς με τους σημαντικούς τους άλλους.

Το πιο πιθανό απόθεμα γνώσης από το οποίο αυτοί οι έφηβοι θα αντλήσουν πόρους για να πραγματοποιήσουν αυτή την αντικατάσταση είναι το σχολείο, κάτι που ενδέχεται να τους φέρει αντιμέτωπους με ένα δίλλημα με την εξής έννοια: από τη μια μεριά οι σχολικές αξίες αναπαριστούν νέους τρόπους ταξινόμησης του εαυτού και των άλλων και κατασκευής ηθικών ορίων και από την άλλη μεριά είναι αυτές οι αξίες που θα τους κάνουν να από-νομιμοποιήσουν ή να αποσπαστούν από το οικογενειακό τους habitus τους. Στην περίπτωση αυτή, οι έφηβοι είναι πιθανό να αντιμετωπίσουν την πιθανότητα του να αμφισβητήσουν τις πολιτισμικές και

ιδεολογικές αναφορές της ανατροφής τους. Αυτό το είδος βιογραφικής αμφιθυμίας θέτει σε κίνηση μια διαδικασία απεμπλοκής από τους συναισθηματικούς και πολιτισμικούς δεσμούς του παρελθόντος και αναζήτησης νέων ταυτοποιητικών ορίων.

Τέλος, πηγαίνοντας ένα βήμα παραπέρα απ ό,τι η μέχρι τώρα έρευνα η οποία εστίασε στις πανεπιστημιακές εμπειρίες νέων εργατικής προέλευσης, υποστηρίζουμε ότι δεν είναι η κοινωνική κινητικότητα που προκαλεί την αναδόμηση του habitus αλλά μάλλον η κοινωνική κινητικότητα εντατικοποιεί και τροφοδοτεί τις προαναφερθείσες στρεσογόνες ρήξεις οι οποίες υπάρχουν πριν την επιτυχία κινητικότητας των εφήβων και οι οποίες εγγράφονται στις βιογραφικές λεπτομέρειες της εφηβικής τους κοινωνικοποίησης. Αυτό δεν ότι το habitus εκείνων των εφήβων που δεν έχουν βιώσει αυτές τις ρήξεις παραμένει το ίδιο ή και συνεκτικό. Μακράν του να είναι η εξέλιξη της ταυτότητάς τους προβλέψιμη (see Lehman 2012), αυτοί οι έφηβοι επιτελούν βιογραφικές επεξεργασίες που μοιάζει στην «και/και» διάσταση του habitus clivé η οποία κάνει τη μετάβασή τους στο πανεπιστήμιο να είναι πιο ήπια και συνεκτική και λιγότερη «τραυματική» σε σύγκριση με εκείνους τους έφηβους που πρέπει να έρθουν σε ρήξη με το έμφυλο και ταξικό τους habitus και οι οποίοι θα πρέπει να διαχειριστούν το γεγονός ότι αυτό που ήταν δεν ταιριάζει με το πώς θέλουν να δουν τον εαυτό τους στο μέλλον.

## Βιβλιογραφία


Alheit Peter, (1994), “The biographical question as a challenge to adult education”, *International Review of Education*, 40(3-5):283-298.

Antikainen Ari and Komonen Katja,(2003), “Biography, life course and the sociology of education”, in Torres, C.A. & Antikainen, A. (ed.), *The International Handbook on the Sociology of Education*, pp.143-159, Lanham: Rowman & Littlefield.

Aries Elizabeth and Seider Maynard, (2005), “The interactive relationship between class identity and the college experience: The case of lower income students”, *Qualitative Sociology*,28( 4): 419-443.

Baxter Arthur, and Britton Caroline, (2001), “Risk, Identity and Change: Becoming a mature student”, *International Studies in Sociology of Education*, 11(1): 87-102.

Bertaux Daniel and Kohli Martin, (2008), “The Life Story Approach: A Continental View”, in Harisson Barbara (ed), *Life story research*, V1, pp. 42-66, London: Sage.

Bertaux, Daniel (ed), (1981), *Biography and Society: The Life History Approach in the Social Sciences*. London: Sage.

Bourdieu Pierre, (1980), *Le sens pratique*, Paris: Editions de Minuit.

Bourdieu Pierre, (1988), *Homo Academicus*. Trans. Peter Collier. Stanford, CA: Stanford University Press.

Bourdieu Pierre, (1990), *In other words*, trsn. M. Adamson, Stanford: Stanford University Press.

Bourdieu Pierre, (2004), *Science of science and reflexivity*, trans, R. Nice, Chicago: Chicago University Press.

Brooks Rachel, (2003), “Young People’s Higher Education Choices: the role of family and friends”, *British Journal of Sociology of Education*, 24(3):285-98.

Bruner Jerome, (1991), “The narrative construction of reality”, *Critical Inquiry*, 18: 1-21.

Burkitt Ian, (2008), *Theories of self and society,* 2nd ed., London: Sage.

Charmaz Kathy, (2006), *Constructing grounded theory,* London: Sage.

Crossely Nick, (2001), “The phenomenological habitus and its construction”, *Theory and society*, 30:81-120.

Crossely Nick, (2001), *The social body. Habit, identity, desire*, London: Sage.

Evans Sarah, (2009), “In a different place: working class girls and higher education”, *Sociology*, 43(2): 240-335.

Fischer-Rosenthal Wolfram, (2000), “Biographical work and biographical structuring in present-day societies”, pp. 109-26, in Chamberlayne P., Bornat J., Wengraf T., (eds)., (2000)., *The turn in biographical methods in social sciences*, London-New York: Routledge.

Friedman Sam, (2013), “*The price of the ticket: Rethinking the experience of social mobility*”, *Sociology*, 48(2) 352–368.

Glaser Barney, (1992), Basics *of Grounded Theory Analysis: Emergence vs. Forcing*, Sociology Press.

Glaser Barney, (1998), Doing Grounded Theory: *Issues and Discussions*, Sociology Press.

Glaser Barney, (2002), “Conceptualization: On theory and theorizing using grounded theory”, *International Journal of Qualitative Methods, 1* (2). Article 3. Retrieved 15/05/2014 from (http://www.ualberta.ca/~ijqm/).

Granfield Robert, (1991), “Making it by faking it: working class students in an elite academic environment”, *Journal of Contemporary Ethnography*,2(3):331-51.

Kaufman Peter, (2003), “Learning to not labour: How Working-Class Individuals Construct Middle-Class Identities”, *The Sociological Quarterly*, 44(3): 481-504.

King Anthony, (2000), “Thinking with Bourdieu against Bourdieu: A ‘Practical’ Critique of the Habitus”, *Sociological Theory,* 18(3): 417-433.

Kohli Martin, (2007), “The institutionalization of the life course: Looking back to look ahead”, *Research in human development*, 4(3-4):253-271.

Lahire Bernard, (2003), “From the habitus to an individual heritage of dispositions. Towards a sociology at the level of the individual”, *Poetics* 31: 329–355.

Lahire Bernard, (2011), The Plural actor, trans. D. Fernbach, UK: Polity Press.

Lau W. K. Raymond, (2004), “Habitus and the Practical Logic of Practice: An interpretation”, *Sociology*, 38(2): 369–387.

Lee M. Elizabeth, and Kramer Rory, (2013), “Out with the old, In with the new? Habitus and social mobility at selective colleges”, *Sociology of Education*, 86(1) 18–35.

Lawler Stephanie, (1999), “Getting out and getting away: Women’s narratives of class mobility” *Feminist Review* 63(3): 3–24.

Lehman Wolfgang, (2009)a, “Becoming middle class: how working class university students draw and transgress moral class boundaries”, *Sociology*, 43(4): 631-647.

Lehman Wolfgang, (2009)b., University as vocational education: working-class students’ expectations for university, *British Journal of Sociology of Education,* 30(2): 137–149.

Lehman Wolfgang, (2012), “Working-class students, habitus, and the development of student roles: a Canadian case study”, *British Journal of Sociology of Education*, 33(4):527-546.

Lehman Wolfgang, (2013), “Habitus transformation and hidden injuries: Successful working-class university students”, *Sociology of Education* 87(1) 1–15.

McAdams P. Dan, (2008), “Personal narratives and the life story”, Ch. 8, in Oliver P. J., Robins W. R., Pervin A. L., (eds), *Handbook of personality. Theory and research*, 3rd ed. USA: Gilford Press.

McAdams P. Dan, (2011), “Narrative identity”, pp. 99-117, in Schwartz J. S., Luyckx K., Vignioles L. V., (eds), *Handbook of identity. Theory and research*, vol1, New York: Springer.

Peters Gabriel, (2014), “Explanation, understanding and determinism in Pierre Bourdieu's sociology”, *History of the Human Sciences*, 27(1):124–149.

Reay D., Crozier G., Clayton J., (2009), “’Strangers in paradise’? working-class students in elite universities”, *Sociology*, 43(6): 1103-11021.

Reiter Herwig, (2003), “Past, present, future: Biographical time structuring of disadvantaged young people”, Young, 11(3):253–279.

Riessman C. Kathrine, (2002), “Analysis of personal narratives”, in J. F. Gubrium & J. A. Holstein (eds), Handbook of interview research: Context and method, London: Sage.

Riessman K. C., (2008), Narrative methods for the human sciences, London: Sage.

Rosenthal G., (2004), “Biographical research”, pp. 48-65, in Seale C., Gobo G., Gubrium F. J., Silverman D., (eds.), *Qualitative research practice*, London: Sage.

Rubin H. J. & Rubin I. S., (1995), *Qualitative interviewing: the art of hearing data*, London: Sage .

Rustin Michael, (2000), “Reflections on the biographical turn in social science”, in Chamberlayne P., Bornat J., Wengraf T., (eds), *The turn in biographical methods in social sciences*, London-New York: Routledge .

Sennett and Cobb, (1972), *The Hidden Injuries of Class*. New York: Vintage Books.

Spector-Mersel Gabriela, (2011), “Mechanisms of selection in claiming narrative identities: A model for interpreting narratives”, Qualitative Inquiry, 17(2):172-85.

Steinitz A. Victoria, and Solomon R. Ellen, (1986), *Starting out: Class and community in the lives of working-class youth*, Philadelphia: Temple University Press.

Strauss Anselm, (2008), *Mirrors and masks. The search for identity*, 5th prin. London: Transaction Publishers.

Taylor Charles, (1988),"The moral topography of self", in S.B Messer, L. Sass, R. L. Woolfork (eds.):*Hermeneutics and Psychological Theory*, 298-320. New Brunswick, NJ: Rutgers UP.

Throop C.Jason, and Murhy M. Keith, (2002), “Bourdieu and phenomenology”, *Anthropological Theory*, 2(2): 185-207.

Waquant L.,(2003), “Η Οπτική του Πυγμάχου: Τι Σκέφτονται και Αισθάνονται οι Μποξέρ για το Επάγγελμά τους”, μτφ. Μιχ. Χριστοδούλου, *Θέσεις*, τ. 85: 85-106.

Waquant Loic, (2004), “Following Pierre Bourdieu into the field”, *Ethnography*, 5(4): 387–414.

Waquant Loic, (2013), “Symbolic power and group-making: On Pierre Bourdieu's reframing of class”, *Journal of Classical Sociology*, 13(2) 274–291.

Waquant Loic, (2014), “*Homines in Extremis*: What Fighting Scholars Teach Us about Habitus”, *Body and Society*, 20(2) 3–17.

Wengraf Tom, (2001)., *Qualitative research interviewing. Biographic, narrative and semi-structured methods*, London, Sage.

Wengraf Tom, (2000), “Uncovering the general from within the particular: from contingencies to typologies in the understanding cases”, pp. 140-65, in Chamberlayne P., Bornat J., Wengraf T., (eds), *The turn in biographical methods in social sciences*, London-New York: Routledge.

Wentworth A.Phyllis and Peterson E.Bill, (2001), “Crossing the Line: Case Studies of Identity Development in First-Generation College Women”, *Journal of Adult Development*, 8(1): 9-21.

Widick Richard, (2004), “Flesh and the free market: (On taking Bourdieu to the options exchange)”, in D.L. Swartz and V.L. Zolberg (eds.), *After Bourdieu*, pp., 193-237, Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

# Ριζοσπαστικός εποικοδομητισμός: γνώση, μάθηση και εκπαίδευση

**Ερμόλαος Ψαριανός**
*(M.Ed.)Υποψήφιος Διδάκτωρ Φιλοσοφίας Παν/μίου Μακεδονίας*

**Περίληψη**

Ο ριζοσπαστικός εποικοδομητισμός αποτελεί μια θεωρία οι ρίζες της οποίας βρίσκονται στην απόρριψη των φιλόδοξων ισχυρισμών για επιστημολογική βεβαιότητα. Συνελήφθη ως μια προσπάθεια να ανατρέψει το παράδοξο ή την υπόθεση της παραδοσιακής επιστημολογίας ότι, δηλαδή, η γνώση μπορεί να καλείται έγκυρη και αξιόπιστη στο βαθμό που προσφέρει την ακριβή αντιπροσώπευση ενός κόσμου που υπάρχει καθαυτός ή ανεξάρτητα από το γνωστικό υποκείμενο. Αφετηρία του είναι η αντίληψη ότι η γνώση δεν αναπαριστά την πραγματικότητα με εικονικό τρόπο και αποδέχεται, κατά συνέπεια, ότι η γνώση της πραγματικότητας είναι υποκειμενική κατασκευή, δίνοντας έτσι ιδιαίτερη έμφαση στον ενεργητικό γνωστικό ρόλο του υποκειμένου. Ο Ernst von Glasersfeld είναι ένας από τους ηγετικούς υποστηρικτές της ριζοσπαστικής εκδοχής του σύγχρονου εποικοδομητισμού, τόσο ως μίας θεωρίας της γνώσης, όσο και ως οδηγού για την εκπαιδευτική θεωρία και πράξη. Σύμφωνα με τον von Glasersfeld η γνώση είναι αποτέλεσμα ατομικής κατασκευής και όχι εξωτερικό προϊόν που μπορεί να μεταφερθεί στο υποκείμενο ή να αναπτυχθεί σταδιακά μέσα από την αντίληψη ή/και τη γλωσσική επικοινωνία. Στην συγκεκριμένη εργασία θα εστιάσουμε σε μία από τις πολλαπλές διαστάσεις του εποικοδομητισμού, την ριζοσπαστική εκδοχή του. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι: α) η κριτική αξιολόγηση αυτής της αντίληψης, η οποία υποστηρίζει τη θέση ότι η γνώση κατασκευάζεται από το υποκείμενο με ενεργητικό τρόπο. β) Η εκτίμηση της συμβολής αυτής της αντίληψης στη σύγχρονη φιλοσοφία της εκπαίδευσης, τόσο στον τομέα της εκπαιδευτικής θεωρίας όσο και σε αυτόν της εκπαιδευτικής πράξης.

Η εκπαιδευτική δραστηριότητα που βασίζεται σε εποικοδομητικού τύπου διαδικασίες ενθαρρύνει το άτομο μέσω του κριτικού στοχασμού να αναδομήσει την κοινωνική πραγματικότητα αποκτώντας ενεργητικό και δημιουργικό ρόλο. Η μαθησιακή διαδικασία αποκτά νέα διάσταση, εφόσον έμφαση αποδίδεται στο ρόλο του εκπαιδευόμενου ως αποκλειστικού φορέα της γνώσης. Συνακόλουθα, ενθαρρύνονται οι συνεργατικές μέθοδοι, οι πολλαπλές ερμηνείες της γνώσης και ενισχύεται η έκφραση των διαφορετικών απόψεων. Η μάθηση εκλαμβάνεται ως μία αναμφίβολα ολιστική και πλουραλιστική διαδικασία στην οποία το υποκείμενο γίνεται αυτόνομο και αυτοκατευθυνόμενο και του δίνονται ευκαιρίες μέσω της ανακάλυψης, μετατρέποντάς το από παθητικό δέκτη πληροφοριών σε κριτικό κατασκευαστή και αξιολογητή της γνώσης. Παράλληλα, ο λειτουργικός ρόλος του υποκειμένου παραγκωνίζει τις καθοδηγητικού τύπου αρμοδιότητες που αποδίδονται στον εκπαιδευτή, συρρικνώνοντας εντυπωσιακά το ρόλο του τελευταίου στην εκπαιδευτική διαδικασία. Παρατηρούμε, δηλαδή, ότι οι σύγχρονες αντιλήψεις για τη μάθηση, σε

αντιδιαστολή με την παραδοσιακή επιστημολογία της γνώσης, εστιάζονται στην ανακατασκευή των ρόλων εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου, ένα σημείο άσκησης εποικοδομητικής κριτικής της ριζοσπαστικής δομιστικής προσέγγισης.

### Η έννοια και η φύση του ριζοσπαστικού δομισμού

Ο δομισμός είναι μια μαθησιακή θεωρία με καταβολές τόσο φιλοσοφικές όσο και ψυχολογικές. Προσεγγίζει τη μαθησιακή διεργασία ως μια ερμηνευτική, επαναληπτική και κατασκευαστική διαδικασία, προσδίδοντας ιδιαίτερα ενεργητικό ρόλο στους εκπαιδευόμενους. Η δομιστική προσέγγιση της γνώσης συμβάλλει στην κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι μαθητευόμενοι αλληλεπιδρούν με το φυσικό και κοινωνικό κόσμο, απορρίπτοντας την αντικειμενική διάσταση της οντολογικής πραγματικότητας. Περιγράφει τον τρόπο που οι δομές και οι επιστημολογικές παραδοχές για τη γνώση απορρέουν από το γνωστικό υποκείμενο, διαφοροποιώντας τη θέση της από τις θεωρίες που προβάλουν τον αντικειμενικό χαρακτήρα της γνώσης. Η υποκειμενική κατασκευή της γνώσης της πραγματικότητας αντιτάσσεται στην παραδοσιακή φιλοσοφική θέση του ρεαλισμού, σύμφωνα με την οποία η γνώση πρέπει να είναι μια αντιπροσώπευση της πραγματικότητας (ένας έξω κόσμος) πριν την απόκτηση εμπειριών εκ μέρους του ατόμου. Οι συγκεκριμένες αγγλοσαξωνικού τύπου θεωρίες, αποδίδουν εμπειρικό χαρακτήρα στην επιστημονική γνώση.

Ο Ernst von Glasersfeld υπήρξε ένας από τους εκφραστές μιας ριζασπαστικής έκφανσης του δομισμού, εδραιώνοντας τη θεωρία του ως μια θεωρία της γνώσης και της επιστημολογίας. Θεμελίωσε τη θεωρία του σε δύο αρχές. Πρώτον, ότι η γνώση δε λαμβάνεται παθητικά, χτίζεται ενεργά από το υποκείμενο. Δεύτερον, ο σκοπός του «γιγνώσκειν» είναι να οργανώσουμε τις εμπειρίες μας για τον κόσμο προσδίδοντας σε αυτές νόημα. Η αντιμετώπιση της γνώσης ως μιας ατομικής κατασκευαστικής διαδικασίας, αποδίδει στον εκπαιδευόμενο ενεργητικό ρόλο, που φανερώνεται στην απόπειρα προσπάθειας νοηματοδότησης κοινωνικά αποδεκτών εννοιών. Η εσωτερικευμένη δομιστική διαδικασία της γνώσης θεωρεί ότι οι άνθρωποι κατασκευάζουν τη δική τους κατανόηση για τον κόσμο γύρω τους, μέσα από την εμπειρία και το στοχασμό τους, χρησιμοποιώντας ταυτόχρονα την προϋπάρχουσα γνώση, για να ερμηνεύσουν και να προχωρήσουν στη δόμηση της νέας γνώσης (Brooks J.G., Brooks M.G., 2001, Shapiro A., 2002). Είναι επομένως, ενεργοί δημιουργοί της γνώσης τους.

Οι θεωρητικές καταβολές του ριζοσπαστικού δομισμού εντοπίζονται στη σκέψη του μεγάλου μοναχικού στοχαστή, του Ιταλού Giov. Battista Vico, ο οποίος, 200 σχεδόν χρόνια πριν από το κείμενο του Gan, θα στραφεί κατά της «μαθηματικής» σκέψης του Descartes και των φυσιογνωστικών, υποστηρίζοντας πως ο άνθρωπος γνωρίζει μονάχα ότι ο ίδιος δημιουργεί, δηλαδή την ιστορία του (Vico,1999). Η δομιστική γνωσιοθεωρία αντιμετωπίζει τη γνώση ως μια προσωπική, υποκειμενική υπόθεση, η οποία απορρέει από την προσωπική μας εμπειρία. Σε αυτό το σημείο είναι αξιοσημείωτο να κάνουμε μια παραπομπή στον Vico, “Veum ipsum factum - η αλήθεια είναι η ίδια με την κατασκευασμένη”(cited in Von Glasersfeld, 1984, σελ. 27), και “η ανθρώπινη γνώση δεν είναι τίποτε άλλο παρά η προσπάθεια κατασκευής πραγμάτων ούτως ώστε να ανταποκρίνονται το ένα στο άλλο με μια καλοφτιαγμένη σχέση” (σελ. 29). Στοιχεία της δομιστικής γνωσιολογίας εντοπίζονται στη κριτική φιλοσοφία του Καντ, ο οποίος επιχειρηματολογεί ότι ο νους

δεν μπορεί να είναι κενός και παθητικός, πρέπει να εξασκείται, ώστε η γνώση να είναι δυνατή. Η εναλλακτική επιστημολογία του Glasersfeld στοχεύει στην υπέρβαση τόσο του ορθολογισμού, της καθαρής νόησης που λειτουργεί άσχετα από τα δεδομένα του εμπειρικού κόσμου, όσο και του εμπειρισμού, που θεωρεί τις αισθήσεις μοναδική πηγή γνώσης. Με αυτές τις φιλοσοφικές καταβολές, βλέπουμε ότι ο ριζοσπαστικός δομισμός αποτελείται από δυο μέρη: (α) την απόρριψη της σχηματικής θεωρίας της γνώσης (του ότι κάνουμε πρόοδο προς μια αυξανόμενα ακριβή άποψη σχετικά με το "πώς ακριβώς είναι τα πράγματα"• βλέπε Von Glasersfeld, κεφ.1, 20)• και (β) την απαίτηση ότι το να γνωρίζουμε κάτι σημαίνει ότι επενεργούμε σε αυτό, και έτσι η γνώση αποτελείται από δράσεις και από αντανάκλαση πάνω σε αυτές: "ολόκληρη η γνώση είναι απαραίτητα ένα προϊόν των δράσεων μας" (Confrey, 1990, σελ. 108).

Ο Matthews (1994) προσθέτει ότι ο δομισμός έχει ως βασικές πηγές του αφενός το έργο του Piaget, ο οποίος, εκπροσωπώντας την παράδοση του ψυχολογικού κονστρουκτιβισμού, θεωρεί τη μάθηση ως εξατομικευμένη πνευματική διεργασία η οποία συντελείται με τη δράση του ατόμου επάνω στο φυσικό κόσμο, και αφετέρου το έργο του Durkheim, στο οποίο στηρίζονται οι κοινωνιολόγοι (Berger, Bloor και Barnes) με εστίαση στον πολιτισμό και την επιστήμη, και το έργο των κοινωνιολόγων της επιστήμης, κατ' επέκταση, οι οποίοι τονίζουν τη σημασία των κοινωνικών παραγόντων στη μάθηση (κοινωνικός κονστρουκτιβισμός). Η θεωρία του δομισμού επηρέασε βαθύτατα τόσο τον αμερικάνικο πραγματισμό (Dewey) όσο και τη σχολή της Φρανκφούρτης (Horkheimer - Adorno), επιστημολόγους (Kuhn - Wittgenstein) και παιδαγωγούς (Piaget - Bruner), οι οποίοι τόνισαν τη σπουδαιότητα της ενεργητικής και άμεσης επαφής στη γνωστική ανάπτυξη και την αναγκαιότητα της αποκατάστασης της συνέχειας ανάμεσα στην τέχνη και τα καθημερινά συμβάντα, τον άνθρωπο και το περιβάλλον του (Dewey, 1980).

## Κριτική αποτίμηση της ριζοσπαστικής δομιστικής προσέγγισης της γνώσης

Σύμφωνα με τις θέσεις του ριζοσπαστικού δομισμού, οι αντιλήψεις των πλαισίων της κατανόησης της γνώσης, πρέπει να παρέχονται από το νου του υποκειμένου. Δεν μπορούν να παρέχονται οι ίδιες από το κατανοητό, κάτι που βρίσκεται έξω από το υποκείμενο. Ο Glasersfeld, αντιπροσωπεύοντας το πολύπλευρο φιλοσοφικό και γνωσιολογικό ρεύμα του ριζοσπαστικού δομισμού, ερμηνεύει τη γνώση ως μια προσαρμοστική και εξελικτική ιδιότητα και ενσωματώνει στη θεωρία του απόψεις των Hegel, Peirce, Baldwin και Piaget. Σύμφωνα με τον Glaserfeld (1992, 96) «…αυτή την αυτόνομη κατασκευή της γνώσης οφείλει να μη συγχέεται με κανενός είδους σολιψισμό, γιατί δεν είναι σε καμιά περίπτωση «ελεύθερη». Όλες οι έννοιες και οι δομές μέσα στις οποίες δομείται αυτή η γνώση πρέπει να αποδειχθούν βιώσιμες στο πεδίο της εμπειρίας». Τόσο στο επίπεδο της φύσης, όσο και αυτό των εννοιών «…η κατασκευή υπόκειται σε περιορισμούς (αισθητηριακούς και ρασιοναλιστικούς), που διαχωρίζουν το βιώσιμο από το μη βιώσιμο…» (οπ.π. σ. 96). Ενώ αλλού, εξηγώντας την διαφοροποίηση του δομισμού από την πίστη σε μια αντικειμενική πραγματικότητα σε επίπεδο ηθικής, διευκρινίζει ότι «όσο επιμένουμε να πιστεύουμε ότι η εμπειρία μας αντικατοπτρίζει έστω και εν μέρει έναν αντικειμενικό κόσμο, που

είναι ανεξάρτητος από το μηχανισμό γνώσης μας, δεν αναγκαζόμαστε να νιώσουμε υπεύθυνοι γι' αυτόν τον κόσμο…» (οπ.π., σ. 97).

Επιπλέον η δομιστική προσέγγιση αντιτίθεται στην περιγραφική αντιμετώπιση της επιστημονικής έρευνας. Η αντιπαράθεση εντοπίζεται στις θέσεις της παραδοσιακής επιστημολογίας που αναπτύσσονται από μια μόνιμη υπόθεση, ότι η γνώση μπορεί να καλείται «αληθινή» μόνο αν προσληφθεί ως μια εσωτερικευμένη διαδικασία, λειτουργώντας ανεξάρτητα από την εμπειρία του γνώστη. Ο Glasersfeld απορρίπτει την παραδοσιακή υπόθεση ότι η γνώση πρέπει να είναι μια πραγματική παρουσίαση της πραγματικότητας, του έξω κόσμου, που υπάρχει από μόνη της. Θεωρούμε επίσης δεδομένο ότι δεν είναι λογικό πλέον να μιλούμε για τη γνώση μας για μια απόλυτη πραγματικότητα-της γνώσης μας ενός κόσμου που εξαρτάται από εμάς-επειδή για εμάς δεν υπάρχει εξωτερικός κόσμος όπως λεγόταν πριν. Αυτό που μας ενδιαφέρει στην εκπαίδευση, λοιπόν, δεν είναι κάποια απόλυτη μαθηματική πραγματικότητα, αλλά οι μαθηματικές πραγματικότητες των μαθητών μας. Στο ριζοσπαστικό δομισμό, τέτοιες μαθηματικές πραγματικότητες είναι κομμάτι του ατομικού εμπειρικού κόσμου, που αποτελείται από τους τρόπους του ίδιου του γνώστη και τους τρόπους αντίληψης και σύλληψης, και με αυτήν τη βασική έννοια είναι πάντα οριστικά υποκειμενική (Glasersfeld, 1992).

Σύμφωνα με τον Glasersfeld, η γνώση της πραγματικότητας βρίσκεται έξω από τη σφαίρα της πειραματικής επαλήθευσης. Η συγκεκριμένη προσέγγιση εφάπτεται στις πρακτικές κυρίως των θετικών επιστημών. Για παράδειγμα, η νοητική διεργασία της γνώσης, αποτυπώνεται στη μαθηματική και φυσική επιστήμη. Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνει την άποψη ότι η κατανόηση κάποιας μαθηματικής έννοιας χάνει τον απόλυτο χαρακτήρα της και αποκτά μια εξατομικευμένη μορφή, η οποία προσαρμόζεται ανάλογα τις εμπειρίες και το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο του εκπαιδευόμενου.Επομένως,η γνώση δεν στοχεύει στην παραγωγή αναπαραστάσεων μια αντικειμενικής πραγματικότητας, αλλά λειτουργεί ως μια προσαρμοστική διαδικασία, η οποία συνεχώς μεταβάλλεται σύμφωνα με τις προσωπικές εμπειρίες του ατόμου, που δομούν εξελικτικά το γνωστικό σύστημα αξιών του καθενός (Glasersfeld 1990,1992,1995,1996).

Η κριτική στο ριζοσπαστικό δομισμό σχετίζεται με τη θέση του ανάμεσα στις δύο αντιτιθέμενες θέσεις του εμπειρισμού και του ρεαλισμού. Σύμφωνα με την Osborne (2000) οι κυρίαρχες τάσεις στη σύγχρονη προβληματική για τη γνώση του φυσικού κόσμου εκφράζονται μέσα από τα γνωσιολογικά ρεύματα του εμπειρισμού και του ρεαλισμού. Η ριζοσπαστική δομιστική προσέγγιση της γνώσης, ως επιστημολογία της φύσης της γνώσης εναρμονίζεται με τις βασικές θέσεις του εμπειρισμού, ο οποίος έρχεται σε αντιπαράθεση με το ρεαλισμό. Συνοπτικά, η θέση του ρεαλισμού για τη γνώση του φυσικού κόσμου εδράζεται στο ότι α) οι Φυσικές Επιστήμες ασχολούνται με έναν ανεξάρτητο, εξωτερικό κόσμο του οποίου οι οντότητες και οι δομές εμφανίζονται στις καλύτερες θεωρίες που διαθέτουμε και β) ότι αυτές οι οντότητες και οι δομές υπάρχουν πραγματικά στον εξωτερικό κόσμο. Αντίθετα η θέση του εμπειρισμού για τη γνώση του φυσικού κόσμου είναι βαθιά διαποτισμένη από σκεπτικισμό για το αν είναι δυνατό να γίνει γνωστή η «αλήθεια» για τον εξωτερικό κόσμο και για το αν οι θεωρίες της Φυσικής τη διαθέτουν. Κύρια χαρακτηριστικά αυτής της θέσης είναι ότι η γνώση της αλήθειας απαιτεί ένα εξωτερικό κριτή ή κριτήριο και η μη ύπαρξή του μας οδηγεί σε μεταφυσικές θέσεις. Η άποψη του εμπειρισμού είναι ότι οι θεωρίες αναθεωρούνται και ότι ουσία της επιστήμης δεν είναι οι θεωρίες αλλά η μέθοδος με την οποία αλλάζουμε αυτά που

πιστεύουμε για το φυσικό κόσμο. Η άποψη αυτή του εμπειρισμού αφαιρεί από τις Φυσικές Επιστήμες την ειδική πλεονεκτική τους θέση σε σχέση με τις άλλες επιστήμες επιτρέποντας την υπαγωγή τους στο σύνολο των άλλων επιστημών κάτω από την επιγραφή «Επιστήμες του Ανθρώπου».

Με αυτή την αφετηρία είναι ευλογοφανής η κριτική που ασκείται από τον Cromer (1993) και η οποία εκτείνεται πέρα από την κριτική για τις επιπτώσεις στη διδασκαλία της Φυσικής, στην κοινωνική και ιστορική σημασία των θέσεων σχετικά με την απόρριψη της δυνατότητας εύρεσης της «αλήθειας» και της αντικειμενικότητας της γνώσης. Ειδικότερα, ο Cromer αναφέρει: «Ο υποκειμενισμός (subjectivism) και ο ινστρουμενταλισμός της δομιστικής ιδεολογίας αρνούνται, στην πλέον συγκροτημένη και ριζοσπαστική τους έκφραση, την ύπαρξη σταθερών κανόνων». Επίσης παραλληλίζει τις θέσεις του δομισμού με αυτές του Χίτλερ για την επιστήμη και θεωρεί ότι η άρνηση της αντικειμενικότητας (objectivism) έχει διαλυτικές συνέπειες για την κοινωνία.

Επιπλέον, σύμφωνα με τον Gergen (1985), η κριτική αφορά τη συμμαχία του ριζοσπαστικού δομισμού με τις δυϊκές δομές, οι οποίες είναι παραδοσιακές στην δυτική επιστημολογία, και η προσπάθεια των κονστρουκτιβιστών να τερματίσουν αυτή την παράδοση. Ο ριζοσπαστικός δομισμός είναι, με τους παρόντες όρους, μία ενδογενής θεωρία: η βασική έμφαση δίνεται στις νοητικές διεργασίες του ατόμου και στον τρόπο με τον οποίο κατασκευάζει τη γνώση του κόσμου εσωτερικά. Για τον Gergen, ξεκάθαρα, αυτό μετράει ως κριτική. Αλλά και ο ίδιος ο κοινωνικός ιδεαλισμός του Gergen δεν ξεφεύγει από τις παραδοσιακές διχοτομήσεις. Στην πραγματικότητα, είναι απλά μία επιλογή μέσα από την κλασσική διχοτόμηση επικοινωνίας και ιδεαλισμού. Επίσης, δεν μπορεί να επιλύσει τα επιστημονικά προβλήματα τα οποία κληρονομούνται από τη σχέση μεταξύ των θέσεων της κοινωνικής επιστήμης και του υπόλοιπου κόσμου. Αντίθετα, κινούμενος προς τον ιδεαλισμό τα αρνείται, και δεν αναγνωρίζει ότι τα επιστημονικά προβλήματα είναι μόνιμη αξία στις εσωτερικές σχέσεις μέσα σε αυτές τις υποτιθέμενες κοινωνικές θέσεις. Συνεπώς η θέση του Gergen ότι ο ριζοσπαστικός δομισμός δεν ξεφεύγει από τις κλασσικές διχοτομήσεις, αποτελεί μια σοβαρή ειρωνεία.

Οι κριτικές που δέχτηκε ο ριζοσπαστικός δομισμός, εντοπίζονται στις θέσεις που πρεσβεύει για την ατομική κατασκευή της γνώσης. Η δι-υποκειμενική αντίληψη της γνωσιολογικής έκφανσης της ανθρώπινης γνώσης και εμπειρίας συρρικνώνεται στο ρόλο του υποκειμένου. Ωστόσο, η διεργασία αναδόμησης της γνώσης εμπεριέχει και το κοινωνικό σύνολο, την αλληλεπίδραση του υποκειμένου, στοιχείο που απουσιάζει από το ριζοσπαστικό δομισμό. Η προσαρμοσιμότητα του υποκειμένου στις κοινωνικές συνθήκες, παραγκωνίζει την κοινωνική διάσταση αναδόμησης της γνώσης. Για το λόγο αυτό, ο δομισμός μπορεί να ειδωθεί ως ένας ουτοπικός, ιδεαλιστικός μηχανισμός αναδόμησης της ανθρώπινης εμπειρίας και γνώσης, διότι διχοτομεί, συρρικνώνει τη φύση της γνώσης στην υποκειμενική διάσταση, αγνοώντας την αντικειμενική της.

## Η συμβολή της ριζοσπαστικής δομιστικής προσέγγισης στη σύγχρονη φιλοσοφία της εκπαίδευσης

Οι δομιστικού τύπου εκπαιδευτικές διαδικασίες διαφοροποιούνται από τις ντετερμενιστικές, εμπειριοκρατικής προέλευσης, συμπεριφοριστικές λειτουργίες

μετάδοσης της γνώσης, οι οποίες ενστερνίζονται ένα είδος παθητικότητας μετάδοσης της γνώσης, με το ρόλο του δασκάλου να είναι ο πομπός και ο μαθητής ο δέκτης. Σύμφωνα με τη Murphy (1997) ο συμπεριφορισμός τονίζει τις παρατηρήσιμες εξωτερικές συμπεριφορές, αποφεύγοντας οποιαδήποτε αναφορά στην έννοια, στο περιεχόμενο και στη σκέψη, ενώ ο δομισμός αντιπροσωπεύει μια περισσότερο γνωστική προσέγγιση της μάθησης. Στην περίπτωση της εποικοδομητικής προσέγγισης, η μάθηση δεν συνίσταται πλέον στην παθητική αποδοχή περιβαλλοντικών ερεθισμάτων από το άτομο, αλλά στην ενεργητική του δράση με σκοπό την πρόσληψη, επεξεργασία, συγκράτηση και χρησιμοποίηση των πληροφοριών του περιβάλλοντος. Σε δομιστικά περιβάλλοντα μάθησης, το παραδοσιακό δασκαλοκεντρικό μοντέλο της μάθησης αντικαθίσταται με επίκεντρο τον μαθητή, ο οποίος καλείται να αυτονομηθεί βαθμιαία από το αναχρονιστικό μοντέλο μετάδοσης της γνώσης, επεξεργάζοντας με επάρκεια την επαγωγική μέθοδο, το μεθοδολογικό εργαλείο που το καλεί στην αναζήτηση της γνώσης (Κανάκης, 1990). Η δομιστική γνωσιοθεωρία προβάλλει ένα διαφορετικό προσανατολισμό σε θέματα εκπαιδευτικής φιλοσοφίας, τόσο στο τομέα της εκπαιδευτικής θεωρίας, όσο και στον τομέα της εκπαιδευτικής πράξης.

Η εφαρμογή της δομιστικής προσέγγισης στην τάξη βασίζεται στην αλληλεπίδραση του διδάσκοντα με τους μαθητές. Το περιεχόμενο και το είδος της διδασκαλίας εξαρτάται από τις προϋπάρχουσες γνώσεις και το εμπειρικό απόθεμα των εκπαιδευομένων. Με αυτό τον τρόπο το υποκείμενο της μάθησης αναδομεί την προϋπάρχουσα γνώση, ενσωματώνει τις νέες γνώσεις και αποκτά ενεργητικό, δραστικό ρόλο στη μαθησιακή διεργασία, αναδιαμορφώνοντας τις γνωστικές δομές του. Η μάθηση, έτσι, καθοδηγείται και εξελίσσεται μέσω της κοινωνικής διάδρασης που διενεργείται κατά τη διάρκεια της μάθησης, καθώς ο δάσκαλος δημιουργεί και χρησιμοποιεί τη γνώση που προκύπτει από ενέργειες προσαρμοσμένες στο περιεχόμενο του μαθήματος.

Η δομιστική προσέγγιση της γνώσης εστιάζεται στη διερευνητική, ανακαλυπτική και συνεργατική μάθηση, υποδαυλίζοντας το καθοδηγητικό ρόλο του δασκάλου που επικρατεί στα περισσότερα περιβάλλοντα μάθησης. Το κονστρουκτιβιστικό μοντέλο διδασκαλίας έχει διευρυνθεί, συμπεριλαμβάνοντας και την κοινωνική αλληλεπίδραση των μαθητών, και έχει μετατραπεί σε συνεργατικό (Slavin, 1991), αφορά, δηλαδή, τη συνεργασία δύο ή περισσότερων μαθητών με σκοπό να διερευνήσουν ένα θέμα, να αναπτύξουν μια ιδέα ή να βελτιώσουν τις δυνατότητές τους Η ατομική διαδικασία ανακατασκευής της γνώσης ενισχύει την αυτορυθμιζόμενη μάθηση και το βαθμό αυτονομίας του μαθητή. Η εναλλακτική προοπτική του δομισμού για τη διαδικασία της μάθησης αναδιαμορφώνει το ρόλο του διδάσκοντα και τη φύση της λειτουργίας της διδασκαλίας.

Οι Marlowe & Page (Otting & Zwaal, 2007) όρισαν ότι η μάθηση σε κονστρουκτιβιστικούς όρους είναι:

- Η διαδικασία και το αποτέλεσμα αναζήτησης, μετάφρασης, και ανάλυσης πληροφοριών,
- Η χρήση των πληροφοριών και η διαδικασία σκέψης για την ανάπτυξη, δημιουργία και αλλαγή των νοημάτων και της κατανόησής μας για τις έννοιες και τις ιδέες, και
- Αναβάθμιση των εμπειριών μας με τις προηγούμενες εμπειρίες και ό,τι γνωρίζουμε για το υπό εξέταση αντικείμενο.

Σύμφωνα με τους Wood, Cobb, & Yackel (1991, 1992), οι συνέπειες της δομιστικής προσέγγισης στην παιδαγωγική πρακτική μπορούν να εντοπιστούν παρακάτω:

- Οι διδάσκοντες πρέπει να δημιουργούν μορφωτικές συνθήκες οι οποίες προβάλλουν την πνευματική, επιστημονική ή μαθηματική δραστηριότητα των παιδιών.
- Οι πράξεις των παιδιών συνθέτουν ορθολογικές βάσεις και οι διδάσκοντες θα πρέπει να προσπαθήσουν να εκτιμήσουν τις λύσεις των μαθητών από τις πιο πρόσφατες προοπτικές τους.
- Οι διδάσκοντες θα πρέπει να αναγνωρίσουν ότι, ότι φαίνεται σαν λάθος και σύγχυση υποδηλώνει την κατανόηση των παιδιών εκείνη τη στιγμή.
- Οι διδάσκοντες θα πρέπει να συνειδητοποιήσουν ότι η μάθηση συμβαίνει σε περιόδους σύγχυσης, σύγκρουσης, έκπληξης, σε μεγάλες χρονικές περιόδους και κατά τη διάρκεια κοινωνικής αλληλεπίδρασης.

Υπό το πρίσμα της νέας αυτής οπτικής, η εκπαιδευτική διαδικασία αποκτάει διαφορετική διάσταση, προσδίδοντας ιδιαίτερη χροιά στη φύση του «μανθάνειν» και «γιγνώσκειν». Το μανθάνειν δεν είναι αποτέλεσμα της απόκτησης δομών ή μοντέλων κατανόησης του κόσμου μέσα στη σκέψη των μαθητών, αλλά αποτέλεσμα της ενεργού συμμετοχής τους σε περιβάλλοντα μάθησης με ήδη υπάρχουσες δομές. Το μανθάνειν αντιμετωπίζεται ως ο κατεξοχήν τρόπος της κοινωνικής συμμετοχής και όχι ως η απόκτηση εξατομικευμένης γνώσης. Η γνώση αντιμετωπίζεται ενεργητικά και το γιγνώσκειν ορίζεται ως η ενεργητική συμμετοχή εντός της κοινότητας, στην οποία ανήκω και συμβάλλω στην συνοικοδόμηση της γνώσης (Eisner, 1998).

Ο ρόλος του εκπαιδευτή, σύμφωνα με την δομιστική προσέγγιση, εντοπίζεται στον διευκολυντή (facilitator) της μαθησιακής διεργασίας, δεδομένου ότι η συμβολή του ανάγεται στη ρύθμιση του περιβάλλοντος μάθησης με σκοπό να διευκολυνθεί και να επιτευχθεί η ανάπτυξη (Glasersfeld, 1992). Οι θέσεις αυτές, αντιπροσωπεύουν το ρόλο του εκπαιδευτή ως του ατόμου που είναι υπεύθυνο για να εκμαιεύσει τις γνώσεις από τους μαθητές. Ο διαμεσολαβητικός ρόλος του εκπαιδευτή μας οδηγεί στην επισήμανση ότι υπάρχουν κοινά σημεία ανάμεσα στον δομιστή δάσκαλο και στη σωκρατική μαιευτική. Ωστόσο, ο εκμαιευτικός ρόλος του εκπαιδευτή αμφισβητείται από ορισμένους μελετητές. Σύμφωνα με το Boghossian (2006), ο δομισμός, παρά το ότι εμπεριέχει στοιχεία σωκρατικής μαιευτικής είναι ασυμβίβαστος με τη σωκρατική πρακτική, στην οποία συμμετέχουν στοιχεία και από τις δύο επιστημολογίες. Με βάση τον παραπάνω συλλογισμό, ο εκπαιδευτής θέτει τις απαραίτητες προϋποθέσεις για ενθάρρυνση και ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων, αξιοποιώντας το γνωσιακό τους απόθεμα. Λειτουργεί ως διαμεσολαβητής, εμψυχωτής και όχι ως κατασκευαστής της γνώσης. Με αυτό τον τρόπο, ενισχύει τις μεταγνωστικές ικανότητες των μαθητών και προβάλλοντας εκπαιδευτικές διαδικασίες που ενθαρρύνουν τη κριτική σκέψη. Επίσης, ενθαρρύνει και κινητοποιεί τον μαθητή να κατασκευάσει και να διευρύνει το γνωστικό του πλαίσιο, να προτείνει πρωτότυπες ιδέες για την αντιμετώπιση των εμποδίων και το χειρισμό των ποικίλων προβλημάτων, αισιοδοξώντας ο ίδιος και προσδοκώντας θετικά αποτελέσματα (Driver, 1991).

Ο Von Glaserfeld αναφέρει τα εξής, όσον αφορά στη σχέση του κονστρουκτιβισμού με τη μάθηση:

"*Οι μαθητές πρέπει να κατασκευάζουν τις λύσεις που λύνουν τα προβλήματα τα οποία τους δίνονται, και αυτό κυρίως πρέπει να το κάνουν μόνοι τους. Μπορείς, βέβαια, να τους οδηγήσεις μέσω μιας αλληλουχίας βημάτων που εμφανίζουν τη λύση σου σε ένα πρόβλημα, και μπορείς να τους κάνεις να αποστηθίσουν αυτήν τη λύση. Τότε θα μπορούν να χρησιμοποιήσουν τη λύση σου με επιτυχία κάθε φορά που η προβληματική κατάσταση θα είναι ακριβώς η ίδια. Όταν είναι λίγο διαφορετική, θα αποτύχουν, επειδή ποτέ δεν κατανόησαν τους μηχανισμούς που υποκρύπτονται στη λύση σου. Η αποστήθιση δεν οδηγεί στην κατανόηση.*
*Η κατανόηση είναι πιο πιθανό να επιτευχθεί όταν οι μαθητές αρχίζουν απλά με δοκιμή και λάθος. Μετά από λίγο θα ενδιαφερθούν για το γιατί ορισμένα πράγματα δουλεύουν και άλλα όχι. Και είναι τότε που οι καθηγητές μπορούν να ενθαρρύνουν (foster) αυτό το ενδιαφέρον που οδηγεί στην κατανόηση. Όταν οι μαθητές κάνουν αυτό που ο καθηγητής θεωρεί λάθος, ο καθηγητής θα πρέπει να ψάξει να βρει ποια σκέψη οδήγησε τον μαθητή να κάνει αυτήν τη δήλωση. Πολύ συχνά η επανεξέταση των βημάτων θα είναι αρκετή για να δουν οι μαθητές ότι απαιτείται μια διαφορετική απάντηση. Αυτό φυσικά χρειάζεται χρόνο, αλλά πολύ σύντομα οι μαθητές θα αποκτήσουν τη συνήθεια να αναστοχάζονται στο πώς πήραν την απάντηση, και αυτό θα βοηθήσει στο να αποφύγουν μελλοντικά λάθη".* (Cardellini, 2006).
Και καταλήγει λέγοντας τα εξής:
*[...] "* Ο *ριζοσπαστικός κονστρουκτιβισμός δεν είναι δόγμα και δεν ισχυρίζεται πως είναι 'αληθής'. Είναι ένας τρόπος σκέψης και ο καθένας πρέπει να σκεφτεί εάν του είναι χρήσιμος στο πεδίο του*" (οπ.π.,σελ. 178).

## Επίλογος

Συνοψίζοντας τις βασικές θέσεις και τις θεωρητικές καταβολές του ριζοσπαστικού δομισμού, είναι σκόπιμο να αναφερθούμε σε ορισμένα ενδιαφέροντα πορίσματα για τη φύση της μάθησης και της γνώσης. Λειτουργώντας σε ένα πλαίσιο ανακατασκευασμού της κοινωνικής πραγματικότητας, η γνώση απο-αντικειμενοποιείται, έχοντας ορισμένες μεταβλητές που επηρεάζουν την ανάπτυξή της: η γλώσσα, το κοινωνικό πλαίσιο, οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Οι παράγοντες αυτοί επηρεάζουν τη διαμόρφωση της γνώσης, η οποία κατασκευάζεται, δημιουργείται με κριτήρια διαπλεκόμενα και αλληλεξαρτώμενα. Το υποκείμενο της μάθησης αναπτύσσει σε σημαντικό βαθμό τον κριτικό στοχασμό, συμμετέχοντας ενεργά στη δόμηση των γνώσεών του, με την παραγωγή ιδεών με βάση την ανατροφοδότηση που δέχεται από τον κοινωνικό περίγυρο.

Οι δομιστικές διαδικασίες μάθησης ενισχύσουν τη δημιουργική κατάκτηση της γνώσης, σε ένα αυστηρό υποκειμενικό πλαίσιο, με αυξημένες αρμοδιότητες στο ρόλο του υποκειμένου. Με αυτό τον τρόπο η γνώση επιδέχεται πολλαπλές ερμηνείες, οι οποίες διοχετεύονται στο γνωστικό σύστημα του κάθε εκπαιδευόμενου σε μια δημιουργική διαδικασία επίλυσης προβλημάτων που αναδύονται κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής δραστηριότητας. Οι αναχρονιστικές παραδοχές της συμπεριφοριστικής μάθησης, αντικαθίστανται με καινοτόμες παιδαγωγικές πρακτικές, οι οποίες ευνοούν την ομαδική εργασία των εκπαιδευομένων. Η εκπαιδευτική διαδικασία θεωρείται πλουραλιστική, εκλαμβάνεται ως μια ολιστική διεργασία με επίκεντρο τον εκπαιδευόμενο, ο οποίος δομεί και αναδομεί τα γνωστικά του σχήματα με σκοπό την κατανόηση του μαθησιακού αντικειμένου.

**Βιβλιογραφία**


Boghossian, P., (2006). *Behaviorism, Constructivism and Socratic Pedagogy, Educational Philosophy and Theory*, vol. 38, No.6 pp: 717-720.

Brooks J.G., Brooks M.G., (2001). *In research of understanding: the case for constructivism classroom.* Upper Saddle River, NJ: Merril Prentice Hall

Cardellini, L., (2006). *The foundations of radical constructivism: An interview with Ernst von Glasersfeld.* Foundations of Chemistry, 8: 177 – 187.

Confrey, J., (1990). *What constructivism implies for teaching,* in R, B. Davis, C. A. Maher, & Noddings (ed.), Constructivist views on the teaching and learning of mathematics, (Monograph 4), Reston, VA: National Council of teachers of Mathematics.

Cromer, A., (1993). *Uncommon Sense*. New York and Oxford: Oxford University Press.

Dewey, J. (1980). *Art as Experience*, New York: Perigee Books.

Driver, R. (1991). Theory into practice II: *A constructivist Approach to curriculum Development*, in Fenshman, P. (ed.) Development and Dillemas in Science Education. The Falmer Press, στο Βλάχος, Ι.Α. (επιμ.) (2004). *Εκπαίδευση στις Φυσικές Επιστήμες: Η πρόταση της Εποικοδόμησης*, σ. 138. Αθήνα: Γρηγόρης.

Eisner, E. W. (1998). *The enlightened eye: Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice.* Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall, Inc.

Gergen, K. J. (1985). Theory of the self: Impasse and evolution.in L. Berkowitz (ed.), *Advances in experimental social psychology*. New York: Academic Press.

Glasersfeld, E. Von (1984). *An introduction to radical constructivism, in Watzlawick*, P. The Invented Reality, New York: W.W. Norton & Company.

Glasersfeld, E. Von (1990). *Environment and education*, in Steffe & Wood (ed.), *Transforming childrens international perspectives*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 200-215

Glasersfeld, E. Von (1992). Questions and answers about radical constructivism. In: M.K. Pearsall (ed.) *Scope, sequence, and coordination of secondary school science,* Vol. II: Relevant research. Washington, D.C.: The National Science Teachers Association,169-182.

Glasersfeld, E. Von (1995). *A constructivist approach to teaching*, in Steffe & Gale, Constructivism in education. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Glasersfeld, E. Von (1996). Introduction: *Aspects of constructivism,* in Fosnot (ed.), Constructivism: Theory, perspective, and practice, p.3. New York: Teachers College Press.

Glasersfeld, E. Von, (2002). Radical Constructivism: *A way of knowing and learning*, New York: Routledge.

Κανάκης, Ι. (1990). *Η σωκρατική μέθοδος διδασκαλίας μάθησης*, Αθήνα: Γρηγόρη.

Matthews, M., (1994). *Problems with Constructivist Epistemology*, Philosophy of Education, Journal of Science Education and Technology Vol. 11, No 2.

Murphy, E., (1997) Constructivism: *From philosophy to practice, in Educational resources information center*(Eric), pp: 6-7

Osborne, J., (2000). *Science for Citizenship*, in Monk M. & Osborne J. (Eds) Good Practice in Science Teaching – What Research has to say, Buckingham: Open University Press, 225-240.

Otting H. & Zwaal W. (2007). *The Identification of Constructivist Pedagogy in Different Learning Environments.* The Challenges of Educating People to Lead in a Challenging World, 10: 171 – 196.

Shapiro, A., (2002). The latest dope on research (about constructivism): Part 1: *Different approaches to constructivism what' s all about*. International Journal of Educational Reform.

Slavin, R.,(1990). Cooperative Learning: *Theory, Research, and Practice*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Vico, G. (1999). New science: *principles of the new science concerning the common nature of nations*, μτφρ. D. Marsh, London: Penguin.

Wood, T. Coob, P., & Yackel, E. (1992). Change in teaching mathematics. In H. Marshall (Ed.), *Supporting student learning: Roots of educational restructuring*. Norwood, NJ: Ablex.177-205

Wood, T. Coob, P., & Yackel, E. (1993). *The nature of whole class discussion*. In T. Wood, P. Coob, E. Yackel, & D. Dillon (Eds.), *Rethinking elementary school mathematics: Insights and issues.* Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics. Monograph 6: 55-68

# Κοινωνιολογικές διαστάσεις της ντιουϊανής εκπαιδευτικής φιλοσοφίας

**Ερμόλαος Ψαριανός,** *(M.Ed.)Υποψ. Διδάκτωρ Φιλοσοφίας Παν/μίου Μακεδονίας*

## Εισαγωγή

Το σχολείο, ως φορέας κοινωνικοποίησης, οφείλει να συμβάλλει στην ανάπτυξη της δημοκρατικής εκπαίδευσης και να διαπνέεται από ελευθερία, σεβασμό και καλλιέργεια της κριτικής σκέψης. Το δημοκρατικό πολίτευμα «αναπαράγει» τα ιδανικά και τα πρότυπά του μέσω του σχολείου, διαπερνώντας τις αξίες του με το περιεχόμενο των σπουδών, την προσφερόμενη γνώση και το κλίμα που καλλιεργεί. Για το λόγο αυτό το δημοκρατικό πολίτευμα καλλιεργεί το σεβασμό, την ελευθερία, τη δικαιοσύνη, το τρίπτυχο πάνω στο οποίο στηρίζεται η δημοκρατία. Το δημοκρατικό σχολείο παρέχει στους μαθητές του δικαιώματα, όπως: ελευθερία, δικαιοσύνη, ισότητα ευκαιριών, αυτονομία, συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και καλλιέργεια κοινωνικών και πολιτικών δεξιοτήτων, όπως: ανάληψη ευθυνών, συνεργασία, κοινωνικότητα, αλληλοκατανόηση, ενσυναίσθηση, ελεύθερη έκφραση απόψεων και δημοκρατική λήψη απόφασης.

Ο Dewey θεώρησε πως το σχολείο είναι ένας χώρο κοινοτικής ζωής που στοχεύει, ως επί το πλείστον, στη μάθηση μέσω του πειράματος, αντίθετα με το παραδοσιακό σχολείο, όπου ο μαθητής απλά και μόνο ακούει και υπακούει στο δάσκαλο. Πρόκειται για ένα κύτταρο εμβρυακής κοινοτικής ζωής (an embryonic community life) που αντανακλά την ευρύτερη ζωή της κοινωνίας. Μια από τις βασικές ενέργειες του Dewey ήταν η καθιέρωση της Δημοκρατικής εκπαίδευσης, της οποίας στόχος πρέπει να είναι αυτό που θέλει ο πιο συνετός γονιός για το παιδί του, αυτό και η κοινωνία, να προσπαθεί να πετύχει, για όλα τα παιδιά της μέσω της εκπαίδευσής της. Έτσι, ο δάσκαλος αποτελεί κι αυτός μέλος της κοινότητας και παύει να επιβάλλει ιδέες και στάσεις στους μαθητές και να τους χειραγωγεί. Δίνεται πλέον ελευθερία στα παιδιά να ενεργήσουν και να εκφραστούν και η εκπαίδευση πλησιάζει πιο κοντά στις ζωές των μαθητών (Dewey, 1982, Brubacher, 1983, Δανασσής-Αφεντάκης, 1985, Χριστόπουλος, 2005). Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η ανάδειξη των κοινωνιολογικών διαστάσεων της εκπαιδευτικής θεωρίας του Dewey, τονίζοντας τη δημοκρατική διάσταση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

## Η παιδαγωγική του ντιουιανού Πραγματισμού

Ο John Dewey είναι ένας από τους πρώτους πραγματιστές της Αμερικής. Ο Πραγματισμός ως φιλοσοφία αναδύθηκε στις αρχές του 19ου αιώνα σε μια περίοδο κατά την οποία ο επιστημονικός λόγος αντιμάχονταν το θρησκευτικό, ο ρομαντισμός το θετικισμό, οι δημοκρατικές ιδέες την αριστοκρατία. Βασικό χαρακτηριστικό του είναι η ενότητα γνώσης και δράσης, αξιών και εμπειρίας. Συγκεκριμένα η γνώση

συνδέεται με τη δράση και παράγεται από την εμπειρία, ενώ η αλήθεια προσδιορίζεται από τις πρακτικές της εφαρμογές. Έναντι στον καρτεσιανισμό και την πίστη του σε ένα πνεύμα αυτοδύναμο από τους εξωτερικούς παράγοντες, ο Πραγματισμός τονίζει τη σύνδεση του ατομικού πνεύματος του κάθε ανθρώπου με τις βιολογικές, ψυχολογικές και κοινωνικές συνθήκες τις οποίες βιώνει. Ο ντιουιανός Πραγματισμός ενδυνάμωσε τη σχέση της δημοκρατίας με την εκπαίδευση με βασικό άξονα την εμπειρία, τονίζοντας τη δημοκρατική συγκρότηση της αναζήτησης της γνώσης, μέσω της συλλογικής εργασίας. Ο Dewey (1938) θεωρώντας ότι το προσωπικό βίωμα του μαθητή, ενταγμένου στη σχολική ομάδα, τον κινητοποιεί, ώστε να συμβάλλει ενσυνείδητα στη βελτίωση της κοινής σχολικής ζωής και έχοντας την πεποίθηση ότι αποστολή της εκπαίδευσης σε μια δημοκρατική κοινωνία είναι η καλλιέργεια της ικανότητας του ατόμου για συνεχή πνευματική ανάπτυξη, υποστήριξε ότι ο σκοπός της εκπαίδευσης βρίσκεται στην ίδια τη μορφωτική διαδικασία: «η εκπαιδευτική διαδικασία θα πρέπει να γίνεται αντιληπτή ως μια διαρκής αναδόμηση μέσα από την εμπειρία [..] η διαδικασία και ο στόχος της εκπαίδευσης είναι το ίδιο πράγμα.» (Dewey, 1933).

Στο επίκεντρο των παιδαγωγικών θέσεων της ντιουιανής εκπαιδευτικής φιλοσοφίας, βρίσκεται η έννοια της πράξης (learning by doing - μανθάνειν διά του πράττειν). Η αφετηρία της διδακτικής και του παιδαγωγικού συστήματός του, ήταν η αρχή ότι το κλειδί για να γνωρίσουμε την πραγματικότητα είναι η εμπειρία, προσδιορίζοντάς την ως τη γνώση που προκύπτει από την πράξη, δηλαδή η πράξη, η δοκιμή και τελικά η γνώση αυτού του πράγματος, μέσα από διαρκή σύνθεση και ανασύνθεση, καθιστώντας την μια δια βίου διαδικασία. Από τη φιλοσοφική προοπτική του Πραγματισμού επεσήμανε τη σχέση ανάμεσα στην εκπαίδευση και την εμπειρία και διακήρυξε την πεποίθησή του ότι κάθε γνήσια μορφή εκπαίδευσης γεννιέται μέσα από την εμπειρία. Στο έργο του Experience and Education (1938) καθορίζει επακριβώς τα εννοιολογικά κριτήρια της εμπειρίας, αναπτύσσοντας μια εμπειρική γνωσιολογία, η οποία στοχεύει να ορίσει λεπτομερώς την έννοια της "εμπειρίας", σε άμεση συνάρτηση με την εκπαίδευση.

Ένα άλλο συστατικό στοιχείο της ντιουιανής επιστημολογίας αποτελεί η πεποίθηση ότι η εκπαίδευση σχετιζόμενη με την έννοια της ανάπτυξης είναι μία δια βίου διαδικασία, καθώς οι άνθρωποι έχουν τη δυνατότητα να εξελίσσονται πνευματικά καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους. Αντιμετωπίζει έτσι τη ζωή ως ένα ενιαίο σύνολο και πιστεύει ότι δεν είναι θεμιτό – τόσο από ανθρώπινη - ηθική όσο και από εκπαιδευτική άποψη να διαχωρίζει κανείς μια φάση της ζωής από την ζωή εν γένει: «Η εκπαίδευση δεν πρέπει να σταματά όταν κανείς τελειώνει ή αφήνει το σχολείο. Η τάση να διδάσκεται κανείς από την ίδια τη ζωή και να διαμορφώνει έτσι τις συνθήκες της ζωής ώστε όλοι να μαθαίνουν από τη ζωή είναι το ωραιότερο έργο του σχολείου» (Dewey, 1961). Η ανάπτυξη του ατόμου για τον Dewey, βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση και εξάρτηση με την κοινωνική ανάπτυξη, μια σκέψη που προέρχεται από την επιρροή που ασκούσε στη σκέψη του ο Hegel. Απορρίπτοντας τους παραδοσιακούς δυισμούς, υιοθέτησε από τον Hegel τη συνάρτηση υποκειμένου και αντικειμένου, ύλης και πνεύματος, θεϊκού και ανθρώπινου. Αυτές οι επιρροές ήταν που τον ώθησαν να αρχίσει να αντιλαμβάνεται το άτομο ως έναν οργανισμό που βρίσκεται σε συνεχή αλληλεπίδραση με το περιβάλλον (Houssaye, J. ,2000).

Ο Dewey στο έργο του Democracy and Education (1916) καταδικάζει τον παραδοσιακό χαρακτήρα της εκπαίδευσης και προτείνει την αξιοποίηση μιας οργανωμένης ερευνητικής διαδικασίας στη διδακτική πράξη. Θεωρώντας το σχολείο

ως ένα χώρο κοινοτικής ζωής που στοχεύει στη μάθηση, αναφέρει χαρακτηριστικά: “Η εκπαίδευση είναι ζωή η ίδια, και όχι προετοιμασία για μία μελλοντική ζωή”. Προσπαθώντας να θέσει τις απόψεις του στη πράξη ίδρυσε και διηύθυνε από το 1896 το περίφημο University Elementary School, γνωστό ως Dewey School ή Laboratory School στο Πανεπιστήμιο του Σικάγο, με στόχο να αποτελέσει ένα πρότυπο σχολείο με χαρακτήρα του εργαστηρίου (Pencier 1996), δίνοντας έμφαση στη μάθηση μέσω του πειράματος, σε αντίθεση με το παραδοσιακό σχολείο, που είναι φτιαγμένο αυταρχικά, καθώς η μόνη εκπαιδευτική δράση που είναι δυνατή σε ένα τέτοιο μέρος είναι να ακούν οι μαθητευόμενοι το δάσκαλο, με άλλα λόγια η εξάρτηση της μίας νόησης από μία άλλη. Σε αυτό το σημείο παρατηρούμε το πρόταγμα της ντιουιανής φιλοσοφίας που δεν είναι άλλο από την καθιέρωση μιας δημοκρατικής εκπαίδευσης. Ο δάσκαλος μετατρέπεται σε ένα μέλος της κοινότητας, με ειδικό ρόλο στην επιλογή των καταστάσεων που θα επιδράσουν στους μαθητευομένους. Αφού ο ρόλος του δεν είναι να επιβάλει κάποιες ιδέες ή να διαμορφώσει κάποιες στάσεις στο παιδί, το Αναλυτικό Πρόγραμμα οφείλει να εγκαταλείψει το χωρισμό του σε “Μαθήματα” που είναι παράγωγα της επιστήμης και όχι της παιδικής εμπειρίας. Θεωρεί τη μάθηση ως κλειδί για τη ζωή και τα ερωτήματα που αφορούν τον κόσμο που τον περιτριγυρίζει. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα θα πρέπει να αντανακλά αυτή τη στάση του παιδιού, και να θεωρείται περισσότερο ως ένα ενιαίο σύνολο.

Ο Dewey προσπαθεί να προσδώσει στην εκπαιδευτική διαδικασία μια νέα βάση. Είναι ριζικά αντίθετος με την φιλοσοφία της παραδοσιακής εκπαίδευσης, η οποία βασιζόταν στην προκατασκευασμένη ύλη μαθημάτων. Αυτή, κατά τη γνώμη του η εμμονή στις έτοιμες από το παρελθόν γνώσεις, δεν φαίνεται να έχει να προσφέρει κάτι παραπάνω, δεν είναι αρκετή για να λύσει τα προβλήματα που αντιμετωπίζει το εκπαιδευτικό σύστημα. Η μέθοδος επίλυσης προβλημάτων (problem solving), η μέθοδος “project” και η ενεργητική μέθοδος βοηθούν ουσιαστικά προς την κατεύθυνση αυτή. Όλα αυτά επιβάλλεται να λειτουργούν σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο που ορίζεται από το Lindeman, ως εξής: «Δεν μπορούμε να ξεκινάμε από τις γνώσεις διαφόρων αντικειμένων με την ιδέα ότι μπορεί στο μέλλον να φανούν χρήσιμες αυτές οι γνώσεις. Χρησιμοποιούνται γεγονότα και πληροφορίες από διαφορετικές γνωστικές περιοχές όχι όμως με τη λογική της συσσώρευσης, αλλά με αυτή της επίλυσης προβλημάτων» (Lindeman, 1961).

## Η δημοκρατική διάσταση της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας του Dewey

Η παιδευτική αξία της εμπειρίας στη συγκρότηση της γνώσης, η σύζευξη ατόμου κοινωνίας και το όραμα ενός δημοκρατικού σχολείου αποτελούν τις βασικές αρχές της σκέψης του Dewey. Το άτομο ως μαθητής και ως εκπαιδευτικός μπαίνει σε κεντρική θέση και μέσα από την εμπειρία του συνδέεται με τη μικροκοινωνία του σχολείου αλλά και με την ευρύτερη κοινωνία. Οι δημοκρατικές αρχές συνδέουν την εκφορά απόψεων των ατόμων, διαμορφώνουν το ζητούμενο του σχολείου (δημοκρατική αγωγή) και ταυτόχρονα θέτουν το άτομο μπροστά στις κοινωνικές του υποχρεώσεις. Μια δημοκρατία τέτοιου τύπου έχει τα χαρακτηριστικά της κοινοτικής ζωής. Είναι ανοικτή σε συνεχή αναπροσαρμογή για την ικανοποίηση νέων καταστάσεων που προκύπτουν (πρόοδος των δημοκρατικών ιδεών, νέες επιστημονικές ανακαλύψεις) και οι οποίες απαιτούν μια στροφή των ανθρώπων για

τα ζητήματα που αφορούν την εκπαίδευση. Ο Dewey ήθελε τις γνώσεις άμεσες και προσπελάσιμες στον καθένα και όχι ελιτισμό και νοητικό απολυταρχισμό, που εξασφαλίζει γνώση για λίγους, Οι μαθητές πρέπει να έχουν την ελευθερία να σκέφτονται και να πράττουν. Ασκούνται έτσι στην ελευθερία, την οποία θα μπορέσουν να την διαχειριστούν σωστά όταν στο μέλλον θα γίνουν οι άνθρωποι που θα διοικούν την πολιτεία. Η ανάπτυξη μιας βαθιάς δημοκρατικής συνείδησης, ενός δηλαδή, sine qua non για το ρίζωμα του δημοκρατικού ήθους, που δεν θα εξαντλείται στη στερεότυπη αποδοχή της δημοκρατικής αρχής, είναι κρίσιμη για τη συνολική επίτευξη των στόχων του εκπαιδευτικού συστήματος.

Ο Dewey θεωρούσε ότι οι έννοιες της εκπαίδευσης και της δημοκρατίας είναι αλληλοεξαρτώμενες και ότι η δημοκρατία είναι μια δραστηριότητα που πραγματοποιείται μέσω της μάθησης, μια διαδικασία την οποία μπορεί κανείς να μάθει και να εμπεδώσει μέσα από την πράξη. Βασικό του μέλημα ήταν να προσδώσει μια δημοκρατική διάσταση στην εκπαίδευση. Η πρότασή του για μια εκπαίδευση στην υπηρεσία της δημοκρατίας είναι η εξής: η διασφάλιση της ελεύθερης επικοινωνίας μεταξύ των ατόμων και η απρόσκοπτη ανταλλαγή εμπειρίας με στόχο τη σύγκλιση των διαφορετικών κοινωνικών συμφερόντων θα επιτυγχάνει την ευέλικτη αναπροσαρμογή των θεσμών και τη συνεχή πρόοδος της κοινωνίας. Η φιλελεύθερη ιδέα αναφορικά με τη δυνατότητα της εκπαίδευσης να ρυθμίσει και να βελτιώσει τις κοινωνικές σχέσεις καταλήγει στην αντίληψη των ίσων ευκαιριών, της παροχής, δηλαδή, σε όλους τους μαθητές ίσης πρόσβασης στα μορφωτικά αγαθά, (με παράλληλη πιθανή ενίσχυση των μειονεκτούντων), ώστε να έχουν όλοι της δυνατότητα απόκτησης εφοδίων για την πραγμάτωση του δικού τους έλλογου σχεδίου αγαθούς ζωής (Dewey, 1916). Η δημοκρατία ως τρόπος ζωής και όχι ως απλό μέσο διακυβέρνησης στηρίζεται στην επαφή των ανθρώπων και την επικοινωνία των εμπειριών τους. Έτσι βιώνουν από κοινού και ανασυγκροτούν τις εμπειρίες και γνώσεις τους, θέτουν κοινούς στόχους και προοπτικές αλλά και οργανώνουν τη δράση τους και την αντιμετώπιση καταστάσεων.

Σύμφωνα με τον Dewey (2003), «ύψιστο χρέος μιας δημοκρατικής πολιτείας είναι να παρέχει σε όλους ανεξαιρέτως τους πολίτες της μια γενική μόρφωση καθόλα αντιπροσωπευτική των θεμελιωδών κοινωνικών απαιτήσεων και των ιδεωδών της δημοκρατίας». Η παραπάνω θέση της ντιουιανής επιστημολογίας προσδίδει υποκειμενικά και δι-υποκειμενικά στοιχεία σε μια δημοκρατική κοινωνία, διευρύνοντας την έννοια της ιδιότητας του πολίτη μέσα σε ένα συλλογικό εννοιολογικό πλαίσιο και προτείνοντας μια διαλεκτική σύλληψη της δημοκρατικής εκπαίδευσης, προωθεί τη διατήρηση της πολιτισμικής ποικιλίας (Gollnick, 1976). Σε αυτό το σημείο διακρίνονται οι δύο κυρίαρχες συνισταμένες ενός δημοκρατικού τρόπου ζωής: η αναγνώριση ενός στρώματος κοινών αξιών και ιδανικών και ταυτόχρονα η ανάδειξη ευέλικτων μορφών επικοινωνίας μεταξύ των ανθρώπων που προωθούν τη συνεργασία (Alexander, 1994). Μέσα σε μια δημοκρατική κοινωνία, όλοι οι πολίτες πρέπει να έχουν ίσες ευκαιρίες για μόρφωση και γνώση. Ο Dewey με αυτό τον τρόπο έδωσε έμφαση στην κοινωνική και όχι στην πολιτική διάσταση της δημοκρατίας. Η συζήτηση αυτή χρειάζεται επίσης να συνδεθεί με το νόημα και τη σημασία που αποδίδουμε στην ίδια την έννοια 'δημοκρατία' αναπόφευκτα βέβαια σε συνάρτηση με πολιτικές, ιδεολογικές θέσεις και στάσεις ζωής. Στον Dewey δεσπόζουν τα σημάδια των ιδεαλιστικών φάσεων της Αμερικάνικης Δημοκρατίας. Προσέδωσε μια ηθική (και όχι καθαρά οικονομική ή πολιτική) ερμηνεία στην Αμερικάνικη δημοκρατία και ενδιαφέρθηκε επίσης για όλα τα πιεστικά και επίμονα

προβλήματά της (Morris, 1970, Fisch, 1951). Προσέγγισε την εκπαίδευση ως μέρος ενός ευρύτερου έργου που περιλάμβανε την εξερεύνηση της φύσης της εμπειρίας, της γνώσης, της κοινωνίας και της ηθικής. Ως εκ τούτου, μας προσφέρει την ιδανική «γέφυρα» από τις θεωρίες της γνώσης, στην δημοκρατική θεωρία και μετά με τη θεωρία της εκπαίδευσης (Kelly 1995).

Επιπλέον, αξιοσημείωτες είναι οι ιδέες του Dewey για τη δημοκρατία και την ελευθερία, διακρίνοντας ότι στην ζωή του ανθρώπου υπάρχει μια ιδιοτυπία, που τον κάνει να ξεπερνά την «φυσική» του ζωώδη υπόσταση: ο ίδιος οφείλει να δημιουργήσει τον εαυτό του με τις ίδιες τις δικές του ελεύθερες προσπάθειες, ώστε να καταστεί ένα αληθινά ηθικό, πνευματικό και ελεύθερο ον. Έτσι η ελευθερία δεν είναι κάτι που χορηγείται στον άνθρωπο, ούτε είναι ένα στατικό γεγονός. είναι αποστολή, είναι ένα «γίγνεσθαι». Για το λόγο αυτό ο Horne θα αναφέρει ότι «ο κόσμος του Dewey γίνεται, δεν είναι. Έχει ένα μέτρο της τάξης, αλλά καμιά θεωρία γύρω από τη φύση ή την προέλευση αυτής της τάξης» (Horne, 1931). Από την άλλη, η ύπαρξη της δημοκρατίας σε μια κοινωνία εξαρτάται άμεσα από την ορθή εκπαίδευση των πολιτών και γι' αυτό το λόγο πρέπει να είναι επιβεβλημένη η μέριμνα της πολιτείας για τη λαϊκή εκπαίδευση.

### Το διακύβευμα του δημοκρατικού σχολείου

Το "νέο" σχολείο οφείλει να εφοδιάζει τους μαθητές με διανθρώπινες αξίες και την έννοια της δημοκρατίας, βασικά εφόδια για τη μετέπειτα ζωή τους. Δημοκρατικό σχολικό περιβάλλον σημαίνει εφοδιασμό των μαθητών με εμπειρίες ζωής με τις οποίες θα αναπτύξουν τα δημοκρατικά ιδεώδη της ισότητας, της ελευθερίας και της κοινότητας ανθρώπων. Τα άτομα που έχουν γαλουχηθεί με τις καθολικές και διαχρονικές αξίες της ατομικής ελευθερίας, της αξιοπρέπειας, της καλοσύνης, της αμοιβαίας συνεννόησης και του διαλόγου, αποκτούν μια ανώτατη ποιότητα εμπειρίας. Ο Dewey θεωρούσε ότι τα δημοκρατικά καθεστώτα προάγουν μια ανώτερη ποιότητα ανθρώπινης εμπειρίας, αντίθετα με ότι συμβαίνει στα αντιδημοκρατικά καθεστώτα (Χριστόπουλος, 2005). Βασικό χαρακτηριστικό λοιπόν του "νέου" σχολείου, είναι η κυριαρχία της ελευθερίας, της σκέψης και της δράσης και όχι ο καταναγκασμός οποιουδήποτε είδους. Δεν είναι όμως η αυξημένη ελευθερία ο στόχος που πρέπει να επιτύχει το σχολείο, αλλά το μέσο. Η ελευθερία της εξωτερικής δράσης για τον Dewey, η ελευθερία των κινήσεων, αποτελεί απαραίτητο μέσο για τη διατήρηση της φυσικής και διανοητικής υγείας, αλλά και μέσο για να σκεφτόμαστε ελεύθερα και να πραγματοποιούμε όποιους σκοπούς έχουμε επιλέξει ελεύθερα.

Ο Dewey πίστευε ότι μια δημοκρατία πρέπει να έχει έναν τύπο εκπαίδευσης, ο οποίος προσφέρει στα άτομα ένα προσωπικό ενδιαφέρον για τις κοινωνικές σχέσεις και την κοινωνική αλλαγή, χωρίς τη δημιουργία κοινωνικής αταξίας (Γρόλλιος, 2011). Με αυτό το τρόπο η καταπίεση και η αυστηρή πειθαρχία αποτελούν ανασταλτικούς παράγοντες στην «εσωτερική» πειθαρχία των μαθητών. Η δημοκρατία δεν αποτελεί μόνο ένα μέσο επιτυχούς διακυβέρνησης, αλλά είναι ένα ουσιαστικό πλαίσιο προσωπικής προκοπής και ανάπτυξης του ατόμου. Αυτή η αντίληψη, γνωστή ως αναπτυξιακή δημοκρατία (Held, 2000), δεν επικεντρώνει μόνο στο ρόλο των δημοκρατικών θεσμών στη σφαίρα της πολιτικής, αλλά επεκτείνει τα οφέλη της δημοκρατίας στην κοινωνική ολότητα. Χαρακτηριστικά, όπως επισημαίνει ο Kymlicka

(2005), η ευρωστία και η σταθερότητα της δημοκρατίας ως πολιτικό ιδανικό δεν εξαρτάται μόνο από τη δικαιοσύνη των βασικών θεσμών της, αλλά κρίνεται σε μεγάλο βαθμό από τα χαρακτηριστικά και τη στάση των πολιτών της απέναντι σε ζητήματα που καλούνται να αντιμετωπίσουν στην καθημερινή τους ζωή. Επιπλέον, η προσπάθεια για την ανάδειξη των πανανθρώπινων δημοκρατικών αξιών οφείλει να αποτελεί πρωταρχικό μέλημα κάθε εκπαιδευτικού συστήματος.

Στην κατεύθυνση του εκδημοκρατισμού της παιδείας, το εκπαιδευτικό σύστημα οφείλει να αναπτύξει την ελεύθερη και ολιστική ανάπτυξη του ατόμου, αναγνωρίζοντας τη παιδαγωγική διάσταση της ηθικής δημοκρατικής εκπαίδευσης. Με αυτό τον τρόπο, τα σχολεία πρέπει να χαρακτηρίζονται από διευρυμένες δημοκρατικές δομές, δηλαδή ευρεία συμμετοχή όλων όσων εμπλέκονται στην εκπαίδευση σε ζητήματα διαχείρισης και πολιτικού σχεδιασμού. Επιτροπές, σύλλογοι, και άλλες σχολικές ομάδες λήψης αποφάσεων περιλαμβάνουν όχι μόνο τους εκπαιδευτικούς αλλά και τους νέους, τους γονείς τους και άλλα μέλη της σχολικής κοινότητας. Σε επίπεδο τάξης, οι νέοι και οι εκπαιδευτικοί εμπλέκονται στο συνεργατικό σχεδιασμό μέσω αποφάσεων που ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα, τις φιλοδοξίες και τα ενδιαφέροντα και των δύο. Και στα δύο επίπεδα δημοκρατικού σχεδιασμού, για να αποφευχθεί η ψευδαίσθηση της δημοκρατίας, πρέπει να αποφεύγονται οι προσχεδιασμένες αποφάσεις προς μια αυθεντική προσπάθεια να τιμηθεί το δικαίωμα για συμμετοχή στις αποφάσεις που επηρεάζουν τις ζωές τους.

## Συμπεράσματα

Το αρχαίο αίτημα «παιδεύεσθαι προς τας πολιτείας» αποτελεί και αίτημα της νεότερης εποχής με την ανάδυση του νεωτερικού «έθνους-κράτους» (nation-state) και της νεωτερικής φιλελεύθερης δημοκρατίας κατά την περίοδο του Διαφωτισμού το 18ο αιώνα και στη συνέχεια τον 19ο και τον 20ο αιώνα. Η νεότερη «κατά φαντασία» δημοκρατική πολιτεία (για να χρησιμοποιήσουμε την εύστοχη έννοια 'imagined communities' του Benedict Anderson) βασίζεται στις αρχές της ελευθερίας, της ισότητας, της δικαιοσύνης και της αδελφοσύνης. Παράλληλα, η δημόσια εκπαίδευση στη νεότερη φιλελεύθερη δημοκρατική πολιτεία/ κράτος καλείται να αναλάβει την ευθύνη για τη σφυρηλάτηση της εθνικής ταυτότητας, για τη διαμόρφωση του ελεύθερου και υπεύθυνου πολίτη και γενικότερα για την πολιτική, την οικονομική και την πολιτιστική οικοδόμηση του σύγχρονου έθνους-κράτους.

Η δημόσια αλλά δημοκρατική εκπαίδευση και το δημόσιο δημοκρατικό σχολείο, κατά τον Dewey, είναι εκ των ων ουκ άνευ για τη δημοκρατικοποίηση της φιλελεύθερης δημοκρατίας. Το δημοκρατικό «κοινοτικό» σχολείο και το δημοκρατικό περιβάλλον μάθησης είναι απαραίτητες προϋποθέσεις για την προώθηση του «κοινωνικο-πολιτειακού νου» (social intelligence) που κατ' επέκταση αποτελεί προϋπόθεση για την ατομική ελευθερία και ανάπτυξη (Dewey, 1916). Έννοιες όπως η δημοκρατία, η ελευθερία, η ισότητα, η δικαιοσύνη, η αλληλεγγύη, ανήκουν στον όγκο των κοινών αξιών που διασχίζουν εγκάρσια τους εκπαιδευτικούς σχεδιασμούς, αποτελώντας την προϋπόθεση για την εφαρμογή των προταγμάτων των σύγχρονων εκπαιδευτικών θεωριών και τεχνικών. Η εκπαίδευση για τη δημοκρατία πρέπει να ενδιαφέρεται για την εξασφάλιση μιας βαθειάς δημοκρατικής συνείδησης με σκοπό το ρίζωμα του δημοκρατικού ήθους στους μαθητές. Το διακύβευμα της δημοκρατίας σε εποχές κρίσεις προβάλλεται επίκαιρο όσο ποτέ, καλώντας να θεραπεύσει τον

κατακερματισμό και τον θρυμματισμό που δημιουργεί η έλλειψη δημοκρατικών αξιών στην εύρυθμη λειτουργία του κοινωνικού ιστού. Θεωρώντας ότι η εκπαίδευση αποτελεί μια κοινωνική διαδικασία που οδηγεί στη δημοκρατία, ας οραματιστούμε το σχολείο, διαποτισμένο από τις δημοκρατικές αρχές και ας δραστηριοποιηθούμε προς την κατεύθυνση αυτή.

**Βιβλιογραφία**


Alexander, T. (1994). Educating the democratic heart: *Pluralism, Tradition and the Humanities, in Studies in Philosophy and Education*, 13 (3-4), pp. 243 – 259.

Brubacher, J. (1983). Τζων Ντιούι (1859-1952), στο Chateau, J. (Διεύθυνση και συντονισμός) (1983) *Οι μεγάλοι παιδαγωγοί. Από τον Πλάτωνα και τον Σωκράτη ως τον Τζων Ντιούι και τη Μαρία Μοντεσσόρι* (μτφρ. Κίτσου Κ.). Αθήνα: Γλάρος.

Γρόλλιος, Γ. (2011).*Προοδευτική εκπαίδευση και αναλυτικό πρόγραμμα*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Δανασσής-Αφεντάκης, Α. (1985). *Η εξέλιξη της παιδαγωγικής και διδακτικής σκέψης (17ος- 20ος αι.)*, τομ. Β΄. Αθήνα.

Dewey, J. (1897). *My Pedagogic Creed*, School Journal, vol.54, pp. 77-80.

Dewey, J. (1899). *The school and Society*. Chicago: The University of Chicago Press.

Dewey, J. (1916). Democracy and Education: *An introduction to the Philosophy of Education.* New York: Macmillan Co.

Dewey, J. (1933). How we think: *A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process.* Boston: Heath & Co.

Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Macmillan Co.

Dewey, J. (1961). *John Dewey on education* (selected writings). Archambault R. (ed.), Chicago: University of Chicago Press.

Dewey, J. (1964). *Democracy and Education*. London: Macmillan.

Dewey, J. (1982). *Το Σχολείο και η Κοινωνία*. Αθήνα: Γλάρος.

Dewey, J. (2003). *Schools of Tomorrow*. Hawaii: University Press of Pacific.

Fisch, M. (1951). *Classic American Philosophers*. United States of America: Prentice-Hall.

Gollnick, D. (1976*). Multicaltural Education and Ethnic Studies in the U.S., Washington,* D.C., American Association of Colleges for Teacher Education.

Held, D. (2000). *Μοντέλα δημοκρατίας*. (μτφρ. Τζιαντζή Μ.) Αθήνα: Στάχυ.

Horne, H. H. (1931). *This News Education*. New York: Cincinnati, Chicago.

Houssaye, J. (2000). *Δεκαπέντε παιδαγωγοί*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Kelly, A. V. (1995). *Education and Democracy. Principles and practices*, London: Paul Chapman.

Kymlicka, W. (2005). *Η πολιτική φιλοσοφία στην εποχή μας*. Αθήνα: Πόλις.

Lindeman, E. (1961). *The Meaning of Adult Education. Montreal, Canada:* Harvest House, Chapters 1, 10, 2 -9, pp.108-123.

Morris, C. (1970). *The pragmatic movement in American philosophy*. New York: George Braziller.

Pencier (De) I. (1996). *The history of the University of Chicago Laboratory School*. Chicago: The University of Chicago Press.

Χριστόπουλος, Χ. (2005). *Το νέο σχολείο και η σημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα.* Αθήνα: Γρηγόρης.

# ΧΟΡΗΓΟΙ

50 1964 - 2014 ΧΡΟΝΙΑ 5000 ΤΙΤΛΟΙ
GUTENBERG

BRUNO COFFEE STORES

ΚΥΡ·ΓΙΑΝΝΗ

AEGEAN
A STAR ALLIANCE MEMBER

Το μυστικό είναι στις πηγές του
Κορπή
Φυσικό μεταλλικό νερό

πεδίο

GRAND SERAI
Congress & Spa
Ιωάννινα

εκδόσεις αλεξάνδρεια

ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΤΟΠΟΣ

Hotel du Lac
CONGRESS CENTER & SPA

εκδόσεις επίκεντρο α.ε.

ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ
www.metaixmio.gr

ΗΠΕΙΡΟΣ TV1

ΗΠΕΙΡΩΤΙΚΟΣ ΑΓΩΝ

ΠΡΟΚΟΣ